

What does it mean to read music?

by Richard Grunow

Every year thousands of young instrumentalists perform on concerts in a variety of ensembles using music notation. The tacit assumption is that they are “reading music,” and many performances are so impressive as to resemble mature, if not professional, ensembles. Upon returning to the classroom soon thereafter, the young instrumentalists often encounter the same pitches and rhythms in a new selection. This time the performance is at a much slower tempo with numerous incorrect notes and rhythms, obviously lacking the spirit of the recent concert. Were these young musicians really reading music? If not reading music, then what? Many questions beg to be answered based on this all-too-common scenario.

Few topics in the history of music education have generated more attention than music reading, but what does it mean to read music? For some, reading music involves comprehension—audiating¹⁶ notation before playing it on an instrument. For others, it is a matter of decoding notation—associating fingerings with note names, counting rhythms, and imitating what is heard. In other words, instrumentalists who comprehend notation *give meaning to notation*; instrumentalists who decode notation are attempting to *take meaning from notation*. A brief history of the

¹⁶ Audiation (Gordon, 2012) is the ability to hear and to comprehend in one's mind the sound of music that is not, or may never have been, physically present. Audiating is to music what thinking is to language.

origins of music reading and a glimpse at current practice may shed light on the previous scenario.

Music Reading: Origins and Current Practice

Origins

Guido of Arezzo (ca. 990s-1050) was one of the most influential music theorists and pedagogues of the Middle Ages. Among many notable contributions to music teaching and learning, Guido is remembered for developing a system of staff notation that remains in use today, nearly a 1000 years later. Although systems of notation were in use before Guido, little need existed because the number of liturgical melodies was relatively limited. Melodies were learned through the oral tradition and most were used daily. The number of melodies increased, however, as liturgy expanded. Not surprising, melodies also underwent considerable variation. Clergy found it difficult to remember all of the melodies and the variations. The need for a system of notation became obvious—a system that would help codify various melodies, and at the same time, assist clergy in remembering melodies already familiar to them. A system of notation also enabled clergy to learn melodies in a shorter period of time (Haines, 2008; Reisenweaver, 2012).

Current Practice

A basic tenet of the original purposes for staff notation (to assist in remembering what is familiar) aligns with the aforementioned definition of music reading associated with comprehension and audiation. While reading music with comprehension is valued in many venues today, it is conspicuously missing in elementary instrumental music instruction. The immediate priority for most beginning instrumental

music teachers is to teach students to “read music” in time for the first concert, which may be only weeks or months away. Feeling the pressure, and often lacking an understanding of how to teach students to read with comprehension, most beginning instrumental music teachers embrace a process for teaching students to decode notation, a process reminiscent of the opening scenario.

In spite of the excitement and initial interest that accompanies learning to play a music instrument, many young instrumentalists discontinue instruction (drop out) before they complete the second year of instruction. The vast majority drop out prior to high school graduation. Some have conflicts with other subjects offered in the curriculum; others are more interested in after-school and out-of-school activities. Sports, technology, media, and popular culture exert considerable influence on students’ decisions. They find it “impossible to do it all.” In spite of their initial interest in music, many also drop out because decoding notation does little to motivate them musically, and thus retain their interest. Engaging in the process for learning to read music with comprehension can motivate students to remain in instrumental programs and prepare them for a lifetime of music making, ultimately raising the standard of music in our culture (Alexander, 2015; Grunow, 2015).

Learning Language and Learning Music

Four Vocabularies

Music is not a language; however, we can better understand the process for learning music by comparing it to the process for learning language (Gordon, 2012, pp. 4-5). Language comprises four vocabularies: listening, speaking, reading, and writing.

Common sense dictates that children listen before engaging in conversation; and listening and speaking form the foundation for reading and writing. Consider the following sequential process for learning language.

From birth, and even in the womb, children are surrounded by the sound of their indigenous language. For the first months and often up to eighteen months, children have little choice but to listen because they have not yet developed the physical capabilities to speak. They make sounds that are mostly unintelligible (babble), but eventually begin to speak words and phrases, not letters and full sentences. These words and phrases are associated with people close to them and things they can see, touch, and feel. If their listening vocabulary is rich, chances are this richness will be evident in their speaking vocabulary. So, children first hear conversation (whole), but the first intelligible sounds they speak are words and phrases (parts). And whatever they say, parents are encouraging and proud, “Mary spoke her first words; hmm, I think we may have a precocious child.” Soon children begin engaging in conversations with their siblings, parents, and peers. In music, these conversations are called improvisation, also an important aspect of learning to read music with comprehension. (More about improvisation later.)

To encourage language growth, parents read to their children. Not only do they read to their children, they read with them. Children are surrounded with the print of language in books and throughout the community. What parents read to children should also be interesting, an important and often neglected aspect of learning to read (Smith, 2007). In many homes, children observe older siblings and parents who enjoy

reading a book or newspaper silently. In such a scenario, children become motivated to learn to read because they want to have a similar experience. They also admire those who enjoy reading. At some point, children are formally introduced to reading. Most of us can recall the first word we learned to read—probably our name, because it was so familiar. Soon after learning to read their names, children learn to write their names. Curiously, many children begin learning to read without formal instruction. Text just makes sense to them. They are able to construct meaning—not find meaning—in what they read because of their extensive vocabulary and familiarity with the print of language. (Smith, 2007, p. 35.)

To summarize, children first listen to conversation (whole). Next, they babble for a period of time. Soon, they begin to speak words and phrases (parts), form sentences, and engage in conversation (whole). Finally, they read and write words (parts), and eventually entire sentences and paragraphs (whole). This whole-part-whole process continues throughout life as children and adults cycle through the four vocabularies of language by listening, speaking, reading, and writing. According to Pinker, average six-year olds have a vocabulary of 13,000 words, making extensive conversation, reading, and writing possible (Pinker, 2000, p. 145).

A foundation is obviously necessary for learning to read language, and the logic that applies to learning language also applies to learning music (Liperote, 2006). Just as reading language with comprehension requires more than saying and pronouncing words correctly, so reading music with comprehension requires more than counting rhythms and relating note names to fingerings on an instrument. Children

should experience rich listening and singing vocabularies from parents, siblings, peers, and caregivers at home and in their daily environment. Those individuals should sing interesting songs and engage in free and rhythmic movement with children. Children who have experienced a rich musical environment at an early age are at a distinct advantage when learning to play a music instrument and when learning to read and write music. Unfortunately, not all children experience a rich musical environment prior to or when first learning to play a music instrument (Grunow, 1999).

Whole-Part-Whole

The “whole-part-whole” concept also applies to teaching students to read music. If students have not developed a large repertoire of songs before they begin instruction, the responsibility falls on the teacher to teach songs while concurrently teaching them to play their instruments. How many songs should students know? Ideally, they should know hundreds of songs, just as children should know an abundance of words and sentences. The importance of developing a large vocabulary of songs cannot be overstated. In the process of learning songs (whole), students should also be taught parts (tonal and rhythm patterns) that are fundamental to the songs. Patterns derived from songs serve the same purpose as words in language. Language comprehension relies on an understanding of words; music comprehension relies on an understanding of tonal and rhythm patterns. Patterns based on tonal and rhythm functions are most efficient when teaching students to comprehend music. For example, students should sing tonic and dominant patterns in major and minor tonalities, and chant macrobeats and microbeats (large

beats and small beats) in duple and triple meters—the most fundamental functions in those tonalities and meters. Teachers should also teach bass lines (roots of the chord progression) and harmony parts to those songs. That might include playing recordings of instrumental music that comprise many tonalities, meters, styles, and timbres. After singing and chanting, students should perform tonal and rhythm patterns on their instruments. Instructional materials selected by the teacher should reflect an understanding of the music learning process, and also, how students learn to read, write, and listen to music with comprehension. (See suggested resources at the end of this article.)

Familiar vs. Unfamiliar

Imagine reading books in which all of the words are familiar. You have heard the words before, used them in conversation, and included them in your writing. In that setting, reading progresses quickly at a pace that is faster than the time it would take to read the words aloud. You comprehend and retain much of what you read. You are not restricted to “real time”; and you can answer questions and talk freely about the content. Contrast that experience with reading books in which most of the words are unfamiliar. The pace of your reading slows and comprehension decreases. When too many words are unfamiliar, you experience tunnel vision—the brain is overloaded with visual information (Smith, 2006, pp. 59-64). You may pronounce the words correctly, but comprehension eludes you, and you find it difficult to discuss what you have read. Remind you of the opening scenario?

The same concept applies to reading music. When students are confronted with music notation

containing too many unfamiliar tonal and rhythm patterns, they experience a similar tunnel vision. Being unfamiliar with a particular style of music (e.g., jazz, salsa, classical, country, etc.) can also cause a type of tunnel vision. Reading develops quickly, however, when the patterns and style are familiar. In many instances, students can sing what they have played, or play/sing an improvisation that is representative of the melody. Because the music is familiar and students comprehend what they are reading, they read silently (audiate) at a pace faster than real time—the time it would take to perform on the instrument. How do the patterns become familiar?

Patterns in music become familiar in much the same way words become familiar in language. For example, students listen to and interact with many songs in major tonality. Then they are taught tonic and dominant patterns in major tonality. When learning individual patterns, the teacher sings a tonal pattern or chants a rhythm pattern and performs it in duet with the student (teaching mode). Next, the teacher sings or chants that pattern and the same student performs it solo (evaluation mode).¹⁷ When a student can perform a pattern solo, that pattern is “familiar” to the student. Students will begin to use new patterns in their improvisations, just as children begin to use new words in conversations. They will also begin to recognize familiar patterns in music that they listen to and perform.

Reading Music

Similar to reading language, reading music is an emerging behavior that should occur in a logical

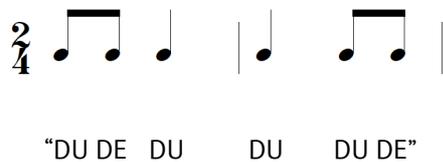
sequence and continue throughout life. In music, students should first learn to read familiar patterns and series of familiar patterns, and then entire melodies. Children follow a similar sequence in language when they read familiar words and phrases, followed by entire sentences. Students do not learn to read, or improve their reading, by attempting to read notation that they cannot comprehend—music that is mostly unfamiliar. And for the same reason that children are not asked to read individual letters in language, children should not be asked to read individual pitches and note values in music. Meaning does not exist in an individual letter in language, nor does meaning exist in an individual pitch or note value in music. The current practice of teaching music notation through the immediate introduction of note names and note values, combined with music theory and instrument fingerings, impedes reading with comprehension.

Tonal and Rhythm Syllables

In language, we name people and things we can see, touch, and feel to help express our thoughts. In music, tonal syllables and rhythm syllables serve a similar purpose. Syllables help us to audiate and store musical information. For example, we associate tonal syllables with tonalities (major and minor) and tonal functions (tonic and dominant); we associate rhythm syllables with meters (duple and triple) and rhythm functions (macrobeats and microbeats). Teaching names for tonal and rhythm functions is as important as teaching tonal and rhythm syllables. For example, in major tonality, any combination of “DO MI SO” is a

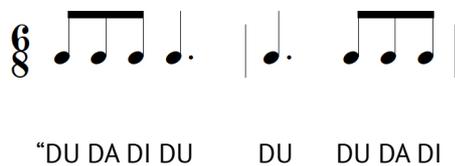
¹⁷ For more information on Teaching Mode and Evaluation Mode, see *Jump Right In: The Instrumental Series – Teacher’s Guide for Winds and Percussion* (Grunow, Gordon, and Azzara, 2001), p. 278.

“TONIC” pattern; any combination of “SO FA RE TI” is a “DOMINANT” pattern. In duple meter,



is a “macro/microbeat” pattern;

in triple meter,



is a “macro/microbeat” pattern (Grunow, 1992).

To engage audiation, tonal syllables must be performed within a tonal context—syllables must be sung, not spoken. Rhythm syllables must be formed within a rhythm context—syllables must be chanted, not spoken. Syllable systems based on function will facilitate learning to read with comprehension and increase students’ (and teachers’) aural comprehension.

Improvisation

Once we understand what constitutes reading music with comprehension, the importance of improvisation becomes obvious. Imagine the difficulty of teaching children to read language with comprehension if they could not engage in conversation. Improvisation helps students to comprehend tonal and rhythm patterns, and to combine and sequence patterns in a syntactical

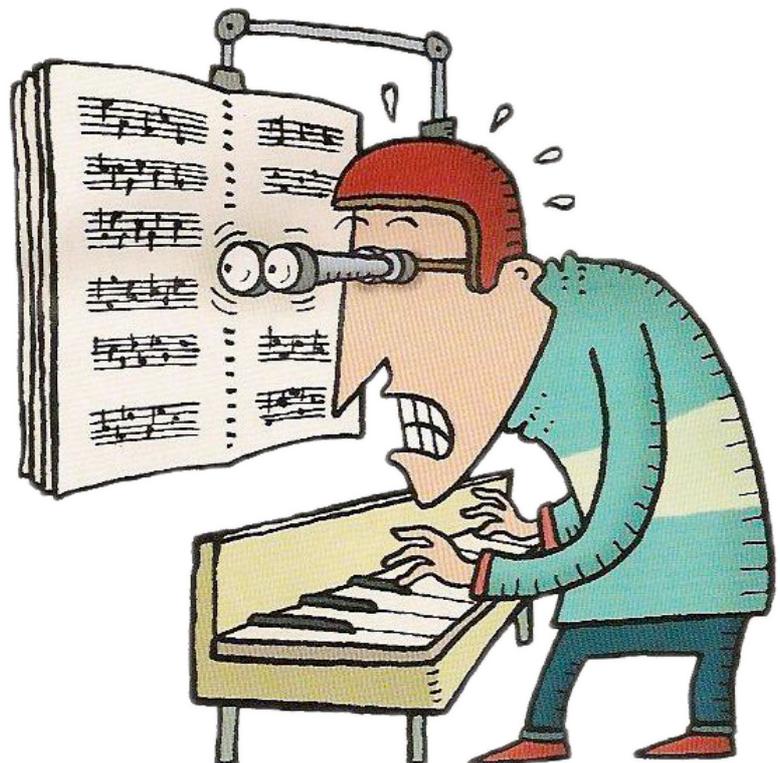
manner. In the process, students internalize a sense of tonality and meter, which engenders an understanding of harmonic progression. They learn to express their musical thoughts spontaneously. Musicianship skills developed through improvisation also improve students’ reading skills (Azzara, 1993).

Regrettably, many instrumental teachers avoid teaching improvisation, unfamiliar with the instructional benefits, and regarding it as a “special” gift bestowed on a fortunate few. In addition, many teach songs with unmusical tempos and uncharacteristic rhythms (imposed by early use of notation), which demands little of students’ senses of tonality, meter, and musical style—prerequisites for improvisation. Interestingly, there are students who can sing in tune and move their bodies in an organized manner when they begin instruction or certainly soon thereafter. These students would improvise on familiar folks songs and play by ear (by audiation) given the opportunity. The focus on “reading music” for the upcoming concert presents a major roadblock to improvising, playing by ear, and to developing audiation skills necessary for reading music. After students have learned to improvise and read music with comprehension, they can easily learn to compose and arrange music. The sequence is much the same when students learn to write and compose literature after learning to read language with comprehension.¹⁸

¹⁸ For suggested techniques to develop improvisation and composition see *Developing Musicianship through Improvisation* (Azzara & Grunow, 2006, 2010, 2011).

Conclusions

In spite of the logic inherent in teaching students to read music with comprehension, teaching students to decode notation is more often the rule than the exception in current beginning instrumental music instruction. With ample rehearsal time, decoding notation may lead to an impressive (albeit short-lived) performance; however, the memorization and imitation necessary to decode notation have limited long-term benefits. If the ultimate goal of instrumental music instruction is to prepare students for a lifetime of music making, then decoding music falls short. Fortunately, children taught to read music with comprehension (audiate) are prepared to make music for a lifetime. They are also equipped to listen to music with comprehension. The ability to read and listen to music with comprehension will undoubtedly raise the standard of music in the culture.



Che cosa significa leggere la musica?

di Richard Grunow

traduzione italiana di Laura Giaccone

Ogni anno migliaia di giovani strumentisti si esibiscono ai concerti in una grande varietà di complessi musicali utilizzando la notazione musicale, vale a dire avvalendosi della rappresentazione grafica dei suoni musicali. Il tacito presupposto è che essi “leggano la musica”, e molte esibizioni sono talmente emozionanti da farli sembrare complessi perlomeno maturi, se non professionali. Quando però ritorna in classe e s’imbatte negli stessi toni e ritmi di una nuova selezione, il giovane strumentista eseguirà gli stessi brani con meno scioltezza e con numerosi errori di note e di ritmo, privandoli dello spirito del recente concerto. Questi giovani musicisti stavano realmente leggendo la musica? E se non la stavano leggendo, che cosa facevano? Da questo scenario così comune emergono molte domande alle quali bisogna trovare una risposta.

Pochi argomenti nella storia dell’educazione musicale hanno suscitato un maggiore interesse quanto la lettura della musica, ma che cosa significa leggere la musica? Per alcuni, leggere la musica presuppone la comprensione, vale a dire avere in audiacion la scrittura musicale prima di eseguirla su uno strumento. Per altri, si tratta di decodificare – di decifrare – la scrittura musicale, che significa associare la dicitura ai nomi delle note, al conteggio della ritmica e alla riproduzione di ciò che si è sentito. In altre parole, gli strumentisti che comprendono la

notazione musicale le attribuiscono un significato; al contrario, gli strumentisti che la decodificano tentano di trarre il significato dalla notazione stessa.

Qualche cenno storico sulle origini della lettura musicale e uno sguardo alla pratica corrente possono essere utili per chiarire la teoria precedentemente esposta.

Letture musicale: origini e pratica attuale

Le origini

Guido d'Arezzo (990-1050 circa) fu uno dei più influenti teorici musicali e pedagoghi del Medioevo. Insieme con altri suoi notevoli contributi all'insegnamento e all'apprendimento, Guido è ricordato per aver sviluppato un sistema di notazione pentagrammata che è ancora in uso oggi, quasi 1000 anni dopo. Nonostante alcuni sistemi di notazione fossero già conosciuti prima del suo avvento, non se n'era ancora presentato un effettivo bisogno in quanto il numero dei brani cantati della liturgia era relativamente limitato. Le melodie venivano apprese grazie alla tradizione orale e la maggior parte di esse erano riprodotte quotidianamente. Con il passare del tempo, tuttavia, con l'aumento dei testi liturgici aumentò anche il numero dei brani musicali e, prevedibilmente, le melodie stesse subirono numerose modifiche. La classe clericale trovava difficile ricordare a memoria tutte le parti cantate con le loro variazioni, cosicché diventò evidente la necessità di un sistema di notazione – un sistema che avrebbe aiutato a codificare le diverse melodie e, allo stesso tempo, appoggiato gli esecutori nel memorizzare quelle già familiari. Questo sistema rese possibile anche

memorizzare le melodie più velocemente (Haines, 2008; Reisenweaver, 2012).

La pratica attuale

Un principio base degli obiettivi originari della notazione pentagrammata (aiutare a ricordare qualcosa di familiare) è in linea con la menzionata definizione di lettura musicale associata alla comprensione e all'*audiation*. Mentre la lettura musicale associata alla comprensione oggi è presa in considerazione in diverse sedi, essa è per lo più assente nell'ambito dell'istruzione musicale elementare. La priorità immediata per la maggior parte dei maestri di strumento è insegnare a leggere la musica in tempo utile per il primo concerto, che potrebbe svolgersi nel giro di poche settimane o di pochi mesi. Dietro la spinta dell'esibizione, a volte privi della consapevolezza di dover insegnare agli studenti a leggere la musica con discernimento, la maggior parte degli insegnanti adottano un metodo che insegni agli studenti a decodificare la scrittura musicale, un processo che riconduca allo scenario iniziale.

Nonostante l'emozione e l'interesse accompagnino sempre lo studente che si accinge a imparare a suonare uno strumento musicale, molti giovani strumentisti interrompono gli studi prima di completare il secondo anno. Gran parte rinunciano prima del diploma. Alcuni riscontrano problemi con altre materie del piano di studi; altri sono più interessati alle attività extra-curricolari o esterne alla scuola. Sport, tecnologia, media, cultura pop esercitano una notevole influenza sulle decisioni degli studenti, per i quali diventa "impossibile fare tutto". Nonostante il loro interesse iniziale per la musica, molti studenti

smettono di suonare anche perché imparare a decifrare la notazione musicale è poco motivante e frena il loro entusiasmo. Adottare il metodo che comporta leggere la musica con comprensione può incoraggiare gli studenti a continuare i corsi di strumento e prepararli a una carriera di compositori e, in ultima analisi, innalzare gli standard di qualità musicale nella nostra cultura (Alexander, 2015; Grunow, 2015).

Apprendimento linguistico apprendimento musicale

Quattro vocabolari

La musica non è un linguaggio; tuttavia, possiamo comprendere meglio il processo di apprendimento della musica confrontandolo con quello dell'apprendimento del linguaggio (Gordon, 2012, pp. 4-5). Il linguaggio comprende quattro vocabolari: ascoltare, parlare, leggere e scrivere. Secondo il senso comune, i bambini ascoltano prima di iniziare a parlare; ascoltare e parlare sono la base per leggere e scrivere. Consideriamo il seguente processo sequenziale per l'apprendimento di una lingua.

Fin dalla nascita, e persino nell'utero materno, i bambini sono circondati dai suoni della loro lingua madre. Durante i primi mesi e spesso fino al diciottesimo mese di età, i bambini non possono far altro che ascoltare poiché non hanno ancora sviluppato le capacità fisiche per parlare. Emettono per lo più suoni inintelligibili (balbettii), poi finalmente iniziano ad articolare parole e abbozzi di frasi, non lettere e non frasi intere. Queste parole e abbozzi di frasi sono associate alle persone a loro

vicine e alle cose che vedono, percepiscono e toccano. Se il vocabolario di ciò che sentono è ricco, vi è un'alta probabilità che questa ricchezza si trasmetterà al loro vocabolario parlato. I bambini quindi prima ascoltano conversazioni (il tutto, l'intero), ma i primi suoni comprensibili che emettono sono parole e parti di frasi (le sue parti)¹⁹. E qualsiasi cosa dicano, i genitori sono orgogliosi e incoraggianti: "Maria ha detto le sue prime parole! Potrebbe essere una bambina precoce!". Presto i bambini iniziano a intraprendere delle conversazioni con i fratelli, i genitori e i pari. In musica, queste conversazioni sono chiamate improvvisazioni e sono un altro importante aspetto dell'imparare a leggere con comprensione.

Per incoraggiare la crescita del linguaggio, i genitori leggono ai loro figli e con i loro figli. I bambini sono circondati dal linguaggio stampato.

Anche ciò che i genitori leggono dovrebbe suscitare il loro interesse, un aspetto importante e spesso trascurato dell'imparare a leggere (Smith, 2007). In molte case, i bambini osservano i fratelli più grandi e i genitori che leggono un libro o il giornale in silenzio. In uno scenario del genere, i bambini sono motivati a imparare a leggere perché vogliono provare un'esperienza simile. Addirittura ammirano chi prova piacere a leggere. A un certo punto, i bambini vengono formalmente introdotti alla lettura. Molti di noi forse riescono a ricordare la prima parola letta – probabilmente il nome, in quanto parola familiare. Subito dopo aver imparato a leggere il proprio nome, i bambini imparano a scriverlo. Curiosamente, molti iniziano a imparare a leggere senza delle istruzioni formali. Il testo semplicemente assume un senso per

¹⁹ N.d.t.: l'autore usa i termini 'whole' e 'part', tradotti con 'tutto' e 'parte', con il senso di 'contesto' e 'contenuto' di un discorso o di un brano musicale.

loro. Essi sono in grado di costruire un significato – non di trovarlo – rispetto a quello che leggono grazie all'estensione del proprio vocabolario e alla familiarità con il linguaggio stampato (Smith, 2007, p. 35.)

Per riassumere, i bambini prima ascoltano conversazioni (il tutto). Poi, per un certo periodo, emettono dei versi/suoni (le sue parti). Presto iniziano a parlare con parole e parti di frasi, ne creano poi di compiute e sostengono intere conversazioni (il tutto). In seguito leggono e scrivono parole (le parti) e infine intere frasi e periodi (il tutto). Questo procedimento, “tutto-parte-tutto”, prosegue per tutta la vita, ogni qual volta bambini e adulti passino ciclicamente attraverso i quattro vocabolari del linguaggio ascoltando, parlando, leggendo e scrivendo. Secondo Pinker, un bambino di sei anni possiede un vocabolario di 13.000 parole, così da essere in grado di sostenere conversazioni piuttosto complesse, leggere e scrivere (Pinker, 2000, p. 145).

Una base è ovviamente necessaria per imparare a leggere il linguaggio, e la logica è la stessa che si applica per imparare a leggere la musica (Liperote, 2006). Allo stesso modo in cui leggere un testo e capire ciò che si è letto presupponga qualcosa di più che pronunciarne semplicemente i vocaboli in modo corretto, leggere la musica con comprensione richiede di più che tenere il ritmo e associare le note alla diteggiatura sullo strumento. I bambini dovrebbero poter sperimentare la ricchezza dei vocabolari di ascolto della musica e del canto da parenti, fratelli, pari e *caregiver*, sia a casa sia negli altri ambienti. Bisognerebbe cantar loro brani stimolanti e destreggiarsi in esperimenti ritmici liberi. I giovani che hanno avuto esperienza fin da piccoli di un ambiente musicale ricco si trovano decisamente avvantaggiati

quando si accingono a studiare uno strumento e a leggere e scrivere la musica. Sfortunatamente, non tutti i bambini possono godere di un simile ambiente musicale fin dalla nascita o mentre imparano a suonare uno strumento (Grunow, 1999).

Tutto-parte-tutto

Il concetto di “tutto-parte-tutto” si applica anche all'insegnamento della lettura musicale. Se gli studenti non hanno sviluppato un ampio repertorio di canzoni prima di iniziare la propria istruzione, la responsabilità di insegnarle in contemporanea allo studio dello strumento ricade sull'insegnante. Quanti brani dovrebbe conoscere uno studente? Idealmente, dovrebbero essere centinaia, allo stesso modo in cui dovrebbero essere migliaia le parole e le frasi conosciute. L'importanza dello sviluppo di un vocabolario musicalmente ricco non deve essere troppo enfatizzata. Durante il processo di apprendimento di una canzone (tutto), gli studenti devono anche imparare le parti (*pattern* tonali e ritmici) che sono fondamentali per le canzoni. Questi campioni prelevati dai brani svolgono la stessa funzione delle parole rispetto al linguaggio. La comprensione del linguaggio poggia sulla cognizione delle parole; la comprensione della musica si basa su quella dei *pattern* ritmici e tonali. *Pattern* basati su funzioni tonali e ritmiche sono più efficaci quando gli insegnanti insegnano a comprendere la musica. Ad esempio, gli studenti dovrebbero saper riprodurre *pattern* di tonica e dominante in modo maggiore e minore, e ripetere *macrobeat* e *microbeat* in metro binario e ternario – le funzioni fondamentali di questi modi e metri musicali. Gli insegnanti dovrebbero anche insegnare le linee del basso (le radici della progressione degli accordi) e la sequenza armonica di

questi canti. A tutto ciò si dovrebbe aggiungere l'esecuzione strumentale di registrazioni che includano diversi modi, metri, stili e timbri. Oltre che cantare, gli studenti dovrebbero riprodurre *pattern* tonali e ritmici con i loro strumenti. L'insegnante dovrebbe inoltre fornire materiale per sviluppare la comprensione del processo attraverso il quale si impara la musica, e anche il modo in cui gli studenti apprendono a leggere, scrivere e ascoltare la musica con discernimento²⁰

Familiare e non familiare

Immaginiamo di leggere un libro che contenga solamente parole familiari. Le abbiamo già sentite e utilizzate nelle conversazioni e nei nostri scritti. In un contesto simile, la lettura procede spedita con un passo senz'altro più veloce di quello altrimenti richiesto dalla scansione ad alta voce delle singole parole. Viene compreso e memorizzato la maggior parte di ciò che si è letto. Non si è confinati al "tempo reale" di lettura e si può rispondere a domande e parlare liberamente dei contenuti. Confrontiamo quest'esperienza al leggere un libro in cui la maggior parte delle parole non ci siano familiari. Il ritmo di lettura rallenta e diminuisce la comprensione, come se si procedesse con una visuale limitata da un paraocchi, "visione tunnel", il cervello è sovraccarico dall'informazione visiva (Smith, 2006, pp. 59-64). Potremmo pronunciare le parole correttamente, ma la comprensione del senso sfuggirebbe e risulterebbe più difficile discutere di ciò che si è letto. Tutto questo non ci ricorda la situazione iniziale?

Lo stesso concetto si può applicare alla lettura della musica. Quando gli studenti si confrontano con una notazione musicale che contiene troppi *pattern* tonali e ritmici sconosciuti, fanno esperienza di una "visione tunnel" simile. Anche la mancata conoscenza di un certo stile di musica (*jazz, salsa, classica, country*) può causare una sorta di "visione tunnel". La lettura si sviluppa velocemente quando i *pattern* e lo stile diventano familiari. In molti casi, lo studente riesce a cantare ciò che ha suonato, o suonare/cantare un'improvvisazione rappresentativa della melodia suonata o cantata. Poiché la musica suona familiare e gli studenti comprendono cosa stanno leggendo, leggono silenziosamente (esercitano l'*audiation*) a un passo più veloce di quello reale, necessario per suonare uno strumento. Come fanno i *pattern* a diventare familiari?

In musica, un *pattern* diventa familiare più o meno nello stesso modo in cui le parole diventano familiari per quanto riguarda il linguaggio. Per esempio, gli studenti ascoltano canzoni che sono per lo più in modo maggiore. Poi vengono insegnati loro *pattern* di tonica e dominante in modo maggiore. Quando imparano singoli *pattern*, l'insegnante ne esegue uno tonale o ritmico e lo riproduce poi in coppia con lo studente (metodo d'insegnamento). In un secondo momento l'insegnante lascia invece che lo studente lo esegua da solo (metodo di valutazione).²¹ Quando lo studente è in grado di farlo, quel *pattern* diventa per lui familiare. Gli studenti saranno anche in grado di utilizzare nuovi *pattern* nelle loro improvvisazioni, esattamente allo stesso modo in cui i bambini

²⁰ Cfr. in merito i suggerimenti bibliografici in coda all'articolo.

²¹ Per maggiori informazioni sulle modalità d'insegnamento e di valutazione si rimanda a *Jump Right In: The Instrumental Series - Teacher's Guide for Winds and Percussion* (Grunow, Gordon, and Azzara, 2001), p. 278.

utilizzano le nuove parole nuove imparate nelle conversazioni. Inizieranno anche a riconoscere *pattern* familiari nella musica che ascoltano e che riproducono.

Leggere la musica

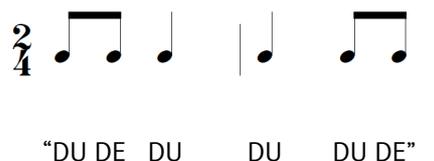
Analogamente a quanto accade nel leggere il linguaggio, leggere la musica è un comportamento che dovrebbe manifestarsi in sequenza logica e progredire durante tutta la vita. In musica, gli studenti dovrebbero prima imparare a leggere *pattern* familiari singoli e in serie, e poi intere melodie. I bambini seguono un processo simile per quanto riguarda il linguaggio quando leggono parole e frasi familiari, seguite poi da periodi interi. Gli studenti non imparano a leggere, o a migliorare la propria capacità di lettura, tentando di leggere segni che non sono in grado di comprendere poiché per la maggior parte non sono loro familiari. Lo stesso motivo per cui ai bambini non viene richiesto di leggere singole lettere per quanto riguarda il linguaggio, non si dovrebbe chiedere loro la lettura di singoli suoni e durate in musica. Il significato del linguaggio scritto non risiede in una singola lettera, così come non risiede in un singolo suono o durata musicale per quanto riguarda la musica. La pratica corrente consiste nell'insegnare la notazione attraverso l'immediata introduzione a nomi e durate delle note, combinata alla teoria musicale e alla diteggiatura dello strumento, e tutto questo impedisce la lettura con discernimento.

Sillabe tonali e ritmiche

Nel linguaggio, assegniamo nomi a persone e cose che possiamo vedere, toccare e percepire per aiutarci a esprimere i nostri pensieri. In musica, le sillabe tonali e ritmiche hanno un ruolo simile. Le sillabe ci aiutano

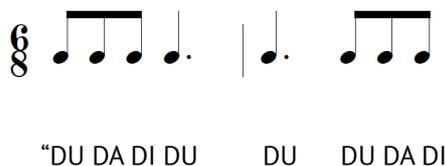
ad *audiare*, nell'usare l'*audiation* e a immagazzinare informazioni musicali. Ad esempio, associamo sillabe tonali a modi (maggiori e minori) e a funzioni tonali (tonica o dominante); colleghiamo sillabe ritmiche con il metro (binario o ternario) e con funzioni ritmiche (macro-beat e micro-beat). Insegnare i nomi delle funzioni tonali e ritmiche è importante tanto quanto insegnare i nomi delle sillabe tonali e ritmiche. Ad esempio, nel modo maggiore, qualunque combinazione di "DO MI SOL" è un *pattern* di "TONICA", qualunque combinazione di "SOL FA RE SI" è un *pattern* di "DOMINANTE".

Nel metro binario



per esempio, è un *pattern* "macro/micro beat";

nel metro ternario,



per esempio, è un *pattern* "macro/micro beat" (Grunow, 1992).

Per realizzare l'*audiation*, le sillabe tonali devono essere riprodotte all'interno di un contesto tonale – le sillabe devono essere cantate, non parlate. Ugualmente, le sillabe ritmiche devono emergere da un contesto ritmico, cioè devono essere scandite, non pronunciate. Il sistema sillabico basato sulla

funzionalità renderà più facile imparare a leggere con discernimento e avvantaggerà la comprensione orale degli studenti (e degli insegnanti).

L'improvvisazione

Una volta che abbiamo capito in che cosa consista leggere con comprensione, l'importanza dell'improvvisazione diventa ovvia. Immaginiamo la difficoltà nell'insegnare ai bambini a leggere e capire un testo se non fossero già capaci di sostenere una conversazione. L'improvvisazione aiuta gli studenti a comprendere i pattern tonali e ritmici e a combinarli e metterli in sequenza in maniera sintatticamente sensata. Nel corso di questo processo, gli studenti interiorizzano un senso di modo e di metro che genera una comprensione della progressione armonica. Essi apprendono a esprimere i loro pensieri musicali spontaneamente. Le abilità musicali sviluppate attraverso l'improvvisazione contribuiscono anche alla capacità di lettura (Azzara, 1993).

Purtroppo, molti insegnanti di strumento trascurano l'insegnamento dell'improvvisazione, inconsueta rispetto ai metodi tradizionali e considerata una dote "speciale" di alcuni studenti più portati. Inoltre, molti insegnano brani con tempi e modi inusuali (imposti da un uso prematuro della notazione), il che richiede solo in parte la conoscenza di modi, metri e di stili musicali – prerequisiti fondamentali per l'improvvisazione. Ci sono studenti in grado di cantare intonati e muovere il proprio corpo in modo organizzato fin dall'inizio della loro istruzione da strumentisti. Questi studenti sarebbero in grado di improvvisare su canzoni popolari a loro familiari e di

suonare a orecchio (attraverso l'*audiation*) se ne fosse data loro l'opportunità. Il focus sulla "lettura della musica" in vista del primo concerto rappresenta una barriera all'improvvisazione, al suonare a orecchio e allo sviluppo delle competenze di *audiation* necessarie per la lettura musicale. Dopo che gli studenti hanno imparato a improvvisare e a leggere la musica comprendendola, sono in grado di imparare a comporre e arrangiare con facilità. La sequenza è esattamente la stessa per quanto riguarda la capacità di scrivere e comporre letteratura dopo aver imparato a leggere.²²

Conclusioni

Nonostante la logica su cui poggia l'insegnare a leggere la musica con discernimento, l'insegnamento della musica attraverso la decodifica della notazione rappresenta la regola nei corsi di strumento odierni. Avendo a disposizione molto tempo per le prove, la decodifica delle note può condurre a un risultato notevole; tuttavia, la memorizzazione e l'imitazione necessarie per decodificare la notazione hanno dei benefici a breve termine. Se il fine ultimo dell'insegnamento di uno strumento è quello di preparare gli studenti a una vita da musicisti, allora il processo di decodifica della musica fallisce. Fortunatamente i bambini ai quali è stato insegnato a leggere la musica con discernimento sono preparati a fare musica tutta la vita. Inoltre, essi hanno la capacità di ascoltare la musica e comprenderla. Quest'abilità di leggere e ascoltare la musica con comprensione indubbiamente alzerà gli standard musicali della nostra cultura.

²² Per le tecniche finalizzate allo sviluppo dell'improvvisazione e della composizione si suggerisce la lettura di *Developing Musicianship through Improvisation* (Azzara & Grunow, 2006, 2010, 2011).

BIBLIOGRAFIA/BIBLIOGRAPHY

REFERENCES/FONTI

ALEXANDER, D. L. (2015). *Intrinsic motivation in a collegiate secondary music instrument class* (PHD DISS). ProQuest Dissertations & Theses. (Ord. N. 3686517)

AZZARA, C. D. (1993). "Audiation-based improvisation techniques and elementary instrumental students' music achievement." *Journal of Research in Music Education*, 41(04), 328-342.

Gordon, E. E. (2012). *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns*. Chicago: GIA.

Grunow, R. F. (2015). "Beginning instrumental music instruction with the end in mind" in *Engaging Musical Practices: A Sourcebook for Instrumental Music*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Grunow, R. F. (Winter 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. (Fall 1999). "Making connections between early childhood music and beginning instrumental music," *Journal of Music- and Movement-Based Learning*, 5(04), 13-24.

Grunow, R. F. (2005). "Music learning theory: A catalyst for change in beginning instrumental music instruction". in M. Runfola and C. Taggart (Eds.), *The Development and Practical Application of Music Learning Theory*. Chicago: GIA.

Haines, J. (2008). "The origins of the musical staff." *The Musical Quarterly*, 91(3/4), 327-378.

Liperote, K. A. (2006). "Audiation for Beginning Instrumentalists: Listen, Speak, Read, and Write", *Music Educators Journal*, 93(1) 46-52.

Pinker, S. (2000). *The language instinct*. New York: Harper Perennial.

Reisenweaver, A. J. (2012). "Guido of Arezzo and His Influence on Music Learning", *Musical Offerings* Vol. 3: No 1, Art. 4

DOI: 10.15385/jmo.2012.3.1.4.
 Smith, F. (2007). *Reading faq*. New York: Teachers College Press.
 Smith, F. (2006). *Reading without nonsense*, 4. Ed.. New York: Teachers College Press.

SUGGESTED RESOURCES FOR BEGINNING INSTRUMENTAL INSTRUCTION/ PROPOSTE DI TESTI PER L'INSEGNAMENTO DELLA MUSICA STRUMENTALE

Grunow, R. F., Gordon, E. E., & Azzara, C. D. (1999). *Jump right in: The instrumental series—for recorder*. Chicago: GIA.

Grunow, R. F., Gordon, E. E., & Azzara, C. D. (2001). *Jump right in: The instrumental series—for winds and percussion*. Chicago: GIA.

Grunow, R. F., Gordon, E. E., Azzara, C. D., & Martin, M. E. (2002). *Jump right in: The instrumental series—for strings*. Chicago, GIA.

Martin, M. E. (2002). *Parents guide from jump right in: The instrumental Series*. Chicago: GIA.

SUGGESTED RESOURCES FOR LISTENING/PROPOSTE DI TESTI PER L'ASCOLTO

Grunow, R. F., Gordon, E. E., & Azzara, C. D. (1995). *Jump right in: The instrumental series—You are my sunshine* CD. Chicago: GIA.

Grunow, R. F., Gordon, E. E., & Azzara, C. D. (1996). *Jump right in: The instrumental series—Don gato* CD. Chicago: GIA.

Grunow, R. F., Gordon, E. E., & Azzara, C. D. (1997). *Jump right in: The instrumental series—Simple gifts* CD. Chicago: GIA.

SUGGESTED RESOURCES FOR IMPROVISATION AND COMPOSITION/ PROPOSTE DI TESTI PER L'IMPROVVISAZIONE E LA COMPOSIZIONE

Azzara, C. D. & Grunow, R. F. (2006, 2010, 2011). *Developing musicianship through improvisation, Books 1, 2, & 3/CDs*. Chicago: GIA.

SUGGESTED DIGITAL MEDIA/PROPOSTE DI MEDIA DIGITALI

Azzara C. D., & Grunow, R. F., (2014). *Developing musicianship through improvisation*, App for iPad and iPhone, Chicago: GIA.

Grunow, R. F., Azzara, C. D., Gordon, E. E., & Martin, M. E. (2015). *Jump right in: The Instrumental series – Rhythm pattern flash cards*, App for iPad and iPhone, Chicago: GIA.