

SOMMARIO

EDITORIALE

4 Giro giro tondo casca il mondo?
di Isabella Davanzo

APPROFONDIMENTO MLT

7 L'audiation nell'insegnamento del flauto dolce nelle classi di educazione musicale
di Kathy Liperote
Traduzione a cura di Brent Warehouse

18 Audiation-Based Recorder Instruction in the General Music Classroom
by Kathy Liperote
English version

CON IL CORPO SI IMPARA

28 La plasticità della voce e delle arti performative sull'lo (principalmente) in età evolutiva
di A. G. Gucciardo

STUDI E RICERCHE

33 Musica, emozioni e neuroplasticità
di Vanessa Candela

DAD: DISTANZE E MUSICA

40 Esperienze di educazione musicale al tempo del Covid: riflessioni per il futuro?

testimonianze di

- Arnolfo Borsacchi
- Luana Gentile
- Chiara Grillo
- Ilaria Gromo
- Monica Martini

PEDAGOGIA

58 Il teatro delle emozioni
di Giuseppe Califano

A LEZIONE DI AUDIATION

66 Insegnare gli strumenti a corda con la Music Learning Theory di Gordon
di Michael E. Martin
Traduzione a cura di Brent Warehouse

77 Teaching Stringed Instruments According to Gordon's Music Learning Theory
by Michael E. Martin
English version



AUDIATION RIVISTA

Rivista dell'**Audiation Institute** per la Ricerca e la Formazione sull'Apprendimento Musicale secondo la Music Learning Theory di Edwin E. Gordon

NUMERO 10 - ANNO 2021

Direttore responsabile
ISABELLA DAVANZO

Responsabile tecnico grafico
ROBERTO RAGNO

La rivista è registrata al tribunale di Milano con il n.96 del 8/4/2015

ISSN 2532-6678

Redazione

SILVIA BIFERALE
MARIO MOI
VINCENZO PANZA
FRANCESCA PERGOLA
GABRIELLA SAMPOGNARO
ERICA VOLTA

www.audiation-rivista.it

www.audiationinstitute.org



Giro giro tondo casca il mondo?

di Isabella Davanzo

Caro lettore, siamo lieti di tornare a te con la nostra rivista rinnovata nel suo assetto telematico e più funzionale per una consultazione agile e mirata.

Nonostante le difficoltà per i tempi che stiamo vivendo Audiation si apre alla lettura con una ricca proposta di articoli, per cercare, ci auguriamo, di riavvicinarci in una pausa di riflessione intorno a quelle tematiche a noi care, che ci uniscono sotto un comune sentire nella nostra intimità di musicisti, formatori, insegnanti di musica. Poco più di mezzo secolo fa Edwin Gordon rilevò dalle sue ricerche il ruolo prioritario del corpo in ascolto, della voce e del movimento nei processi di elaborazione e assimilazione della musica e di come tutti questi elementi concorrano virtuosamente a sviluppare l'audiation, la capacità di pensare silenziosamente la musica, anche in termini sintattici, senza essere dipendenti dal suono o dal tatto di uno strumento. La portata e il fascino di questo concetto che libera l'oggetto musicale dal suono che lo ha generato conferendogli un'identità autonoma, ha segnato il nostro punto di partenza ormai quasi 7 anni fa con questa rivista che non a caso si chiama Audiation.

“Secondo me non siamo diventati ciechi, secondo me lo siamo, Ciechi che vedono, Ciechi che, pur vedendo, non vedono.”

José Saramago¹

In questo numero saranno gli articoli di **Kathy Liperote** e **Michael Martin** a tenere accesa l'attenzione sulla Teoria dell'Apprendimento Musicale di Edwin Gordon attraverso due excursus nei quali sono esposte le modalità di insegnamento del flauto dolce e del violino rispettivamente in un programma scolastico di educazione musicale per la scuola dell'obbligo. Le attività sequenziali di gruppo, sia corali sia in ensemble strumentali, rivestono un ruolo fondamentale nell'ambito della proposta educativa gordoniana, a prescindere dallo studio individuale dello strumento e sono molto motivanti per i ragazzi, oltre che proficue per lo sviluppo di

¹ Saramago, J., *Cecità*, Universale Economica Feltrinelli, 2020, p. 276.

competenze che vanno a focalizzare l'attenzione più su aspetti relativi che non assoluti della struttura musicale. La prossimità, il contatto, lo sguardo, l'ascolto e l'osservazione dei pari, l'apprendimento per imitazione sono tutti ingredienti basilari di qualsiasi relazione educativa ma in ambito musicale, dove è necessario cantare e suonare insieme a tempo e intonati, diventano essenziali e più che mai auspicati in questo periodo di isolamento sanitario. La misura della fisicità di questo respiro comune ce la dà l'articolo di **Alfonso Gianluca Gucciardo**, che esplora la singolarità della nostra voce, compagna di viaggio fin dalla nascita, attentissima a rilevare la maggiore o minore sintonia con la nostra interiorità e con gli altri, soprattutto nel periodo adolescenziale. Sensazioni, emozioni e inibizioni che curiosamente vengono lenite dalle carezze colte nelle vibrazioni di un canto o nel suono dello strumento, anche solo se ascoltato dagli altri, per simpatia.

La proposta nella scuola di progetti educativi che implicino la cura e l'attenzione alle emozioni, al loro riconoscimento e controllo attraverso la musica e il teatro è il fulcro delle attività di Opera Domani, come ci racconta **Giuseppe Califano**. Il gioco con le emozioni diventa uno dei canali prioritari attraverso cui proporre l'opera lirica a bambini e ragazzi, che nei panni di Rigoletto

o di Falstaff possono impressionarsi e provare sensazioni molto forti, talvolta negative, di paura, ansia e senso di colpa e imparare ad accoglierle e a elaborarle aiutati dalla finzione scenica.

Le neuroscienze hanno finalmente congedato la divisione cartesiana tra mente e corpo, tra mente e materia, rivelando in che modo diamo un senso alla realtà attraverso il nostro corpo e il nostro movimento. **Vanessa Candela** ci racconta la stretta correlazione tra emozioni e cognizione a livello di neuroplasticità già in fase prenatale e come essa sia fortemente favorita dall'ascolto musicale.

Percezione, movimento, memoria e apprendimento sono permeati dalla fisicità di una configurazione visiva, sonora, emotiva attraverso un'attività corporea continua che ci porta a toccare le superfici, a osservare gli oggetti, a muoverci verso un suono o un rumore danno un colore affettivo a qualsiasi processo di sviluppo cognitivo.

Mai come in questo momento è emersa l'importanza della scuola come luogo fisico di relazione e socialità, di educazione allo stare insieme rispettandosi, luogo in cui la trasmissione culturale attraverso i processi di insegnamento e apprendimento avviene grazie a una comunicazione interpersonale fatta anche di corpo, voce e movimento dell'espressione: la mimica del vol-

to, l'intonazione delle parole, la postura, il portamento, la gestualità. Improvvisamente invece il nostro corpo è uscito di scena, con la sua mimica, i suoi sguardi, la sua postura. Era circa un anno fa, prima delle vacanze di carnevale quando in classe ci siamo salutati con quell'allegria e spensieratezza che accom-

pagna simili momenti e poi ci siamo rivisti dieci giorni dopo, increduli e spaventati sul monitor del computer. Così è proseguito l'anno scolastico: a distanza. Nei racconti dei colleghi **Arnolfo Borsac-**

chi, Luana Gentile, Chiara Grillo, Ilaria Gromo e Monica Martini, raccolti in "DAD: distanze e musica" abbiamo voluto testimoniare lo stravolgimento vissuto in questi mesi, in cui fare musica insieme non è più stato possibile. La didattica a distanza (DAD) si è rivelata un ausilio prezioso in situazioni di emergenza, ma la scuola è un luogo fisico in cui ci si incontra e si vive assieme buona parte della giornata, prima vera forma di educazione alla cittadinanza.

Distanza da e a scuola, distanza dai nostri cari, distanza dalle e nelle no-

stre città, non più vissute come prima, città invisibili e vuote, distanza dalla democrazia.

La fisicità della presenza di insegnante e allievi penso sia il nocciolo, l'essenza irriducibile affinché la scuola possa dirsi veramente tale, luogo in cui la componente emotiva e affettiva può giocare il suo ruolo

Possiamo immaginare una scuola senza muri e arredi, senza computer e lavagne multimediali, possiamo alleggerirla proprio di tutto ma non della presenza di un maestro e dei suoi studenti che si incontrano quotidianamente in un luogo per realizzare questa drammaturgia dell'insegnamento, della trasmissione culturale

fondamentale nei processi di apprendimento, in sinergia con la componente cognitiva e prestazionale. Possiamo immaginare una scuola senza muri e arredi, senza computer e lavagne multimediali, possiamo alleg-

gerirla proprio di tutto ma non della presenza di un maestro e dei suoi studenti che si incontrano quotidianamente in un luogo per realizzare questa drammaturgia dell'insegnamento, della trasmissione culturale. La cultura, come ci ha insegnato Lévi-Strauss, è inscritta nella natura dell'uomo e il bisogno di stimoli fisici, sensoriali ed emotivi, al pari della fame di cibo, è importante per la sopravvivenza biologica e psicologica degli individui.

Ringraziamo gli autori che hanno contribuito alla realizzazione di questo numero e auguriamo a tutti voi buona lettura!

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).

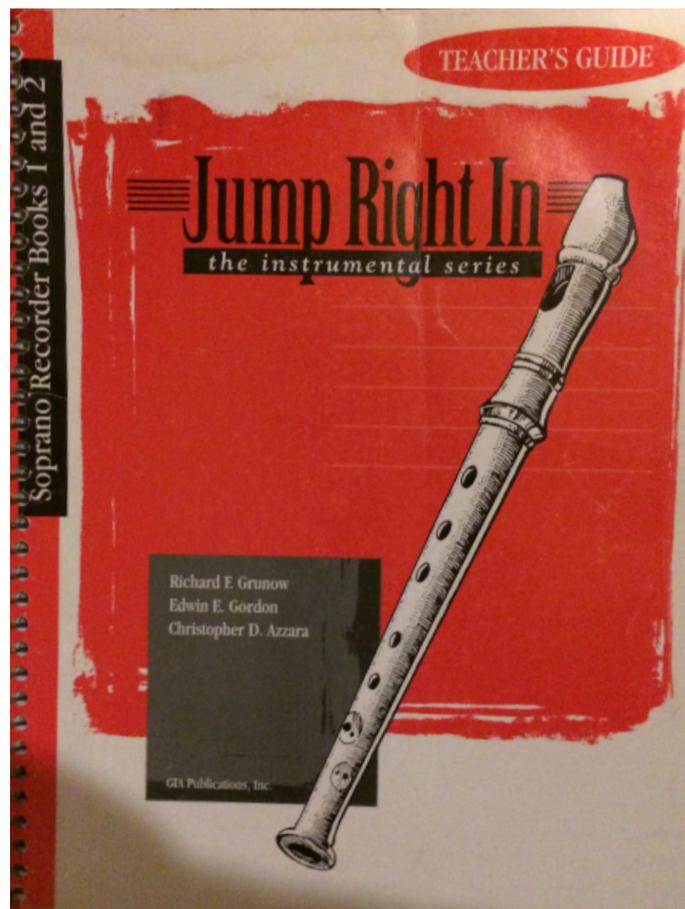
Un processo simile ha luogo quando si impara la musica, il che significa che un identico percorso verso l'alfabetismo musicale può essere conquistato (Gordon, 2012; Grunow, 2017; Liperote, 2020). Idealmente, i genitori espongono i loro bambini a un vocabolario di ascolto (canzoni) esteso e vario, cantato 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)

Audiation-Based Recorder Instruction in the General Music Classroom

by Kathy Liperote

The United States is one of many countries in which recorder instruction is an integral and popular part of the general music curricula (Reynolds & Gottschalk, 2009; Wortman, 1968). Although instructional approach may differ (e.g., rote or note), recorder provides opportunities to teach many musical skills, including composition, improvisation, music elements, and aural skills (Grunow 2005; Kersten, 2000; Marshall & VanHaaren, 2006; Wortman, 1968). Teachers claim that playing with recorded accompaniments will increase students' listening skills, and thereby,



improve intonation and dynamic balance (Reynolds & Gottschalk, 2009). Recorder ensembles provide a venue for students to sing, accompany, and develop an awareness of harmony, while also being exposed to an array of ensemble literature (Burakoff, 1966; Kersten, 2000). Of the myriad reasons for recorder instruction in the general music classroom, perhaps the most common and/or import-

ant, is to teach students to read notation (Burakoff, 1966; Marshall & VanHaaren, 2006; Kersten, 2000; Wortman, 1968).

Common Practice Recorder Instruction

The typical process for teaching recorder is to introduce students immediately to notation while simultaneously teaching executive skills (e.g., embouchure, posture, hand position, finger placement, and articulation). Common practice method books (e.g., *Best in Class Comprehensive Recorder Method*, *Essential Elements Recorder Classroom Method*, *Recorder Express*, *Recorder Fun*, and *Yamaha Recorder Student*) begin with pages that define music symbols, such as the treble clef, note names on the staff, measure lines, time signatures, fingerings, and charts with note and rest value equivalents. The first notes taught are, almost without exception, B, A, and G. Instruction begins with students associating fingerings with note names and tapping their feet to “count” rhythms. Sometimes the note name is written inside the note head, and numbers are written below each note or rhythm to indicate beats. Gradually students learn songs, but they are notated with uncharacteristic rhythms at unmusical tempos, making them virtually un-

recognizable. Instructional emphasis is on the visual (notation). But unless students have the prerequisite ability to sing in tune and move their bodies in an organized manner, the early introduction of notation, without musical context or regard for aural skills, will likely result in lack of comprehension; students will be limited to decoding and imitating notation (Gordon, 2012; Grunow, 2005).

Audiation

Audiation, a word coined by Edwin Gordon, is the process by which we assimilate and comprehend in our minds music that was just heard or heard in the past. Audiation is to music what thought is to language (Gordon, 2012). Instrumentally speaking, audiating while playing an instrument is like thinking while speaking language. It is through audiation that children acquire a sense of tonality, meter, and style—necessary skills for reading music and playing an instrument with comprehension.

Ideally, audiation-based activities begin informally at home when parents sing to and with their children and engage them in movement and play. Children's audiation continues to develop with similar activities in general music class prior to their recorder instruction, which

typically begins in third or fourth grade. When audiation skills are in place, executive skills required to play an instrument develop much more quickly and easily. The fundamental question then arises, how can teachers help students develop audiation, and instrumental and music reading skills? Perhaps the answer to this question is best approached by briefly reviewing the music learning process.

Learning Music and Learning Language

Although music is not a language, music and language share a similar learning process. Four vocabularies describe both: listen, speak, read, and write; they

are hierarchical and interactive (Gordon 2012; Grunow, 2017; Liperote, 2006). For example, children learn language by first listening to the many sounds heard in their environ-

ment. They begin to recognize perceptual units of speech (e.g., phrases, words, phonemes, vowels), attach meaning to them, and imitate those sounds in their own "speech" (babble) or vocal approximations. Soon, children's vocal imitations become intelligible words they learn to associate with familiar people, objects, and feelings. By age three, syntax and meaning develop when children

Audiation, a word coined by Edwin Gordon, is the process by which we assimilate and comprehend in our minds music that was just heard or heard in the past. Audiation is to music what thought is to language

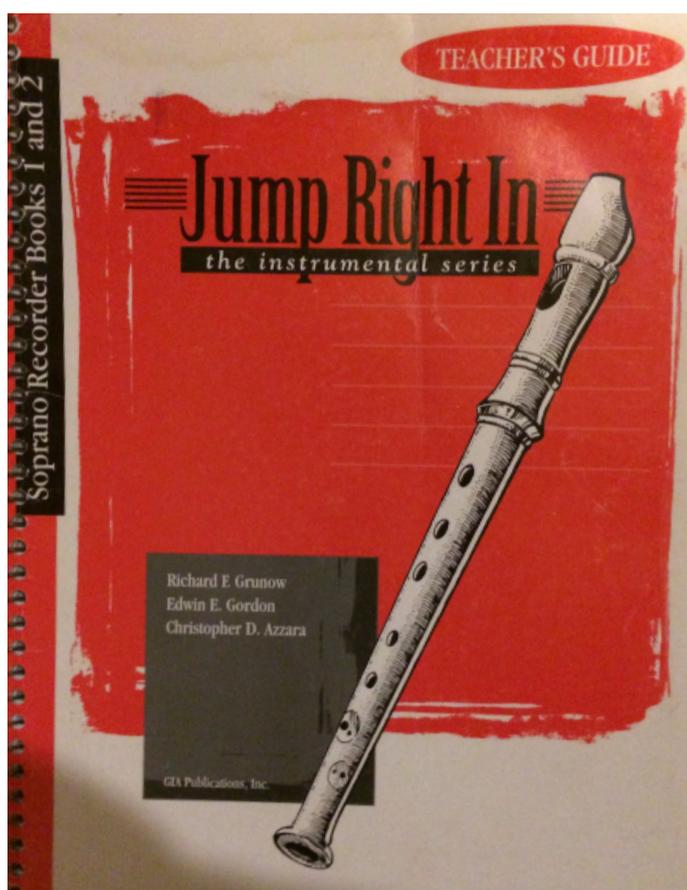
put words together to form sentences and phrases, and eventually, to carry on conversations. Over a four- to five-year period, children acquire large listening and speaking vocabularies, forming the foundation for learning to read and write. The four vocabularies form a chain, with proficiency at earlier levels giving the child logical, sequential entry to the next level. Later, children learn the theory of language (e.g., parts of speech, grammar, and sentence structure).

A similar process occurs when learning music, meaning the same path to music literacy can be achieved (Gordon, 2012; Grunow, 2017; Liperote, 2020). Ideally, parents expose children to a large and varied listening vocabulary (songs) sung and performed on instruments. Being innately musical, children freely engage in vocal play and improvised songs and chants that reflect experiences and events that are meaningful to them. They also sing and move with their parents, siblings, and caregivers, which prepares them for the babble stage in music, similar to the babble stage in language. Children emerge from music babble when they learn to distinguish between major and minor tonalities, and duple and triple meters. The longer children engage in “listening” and “speaking” activities, the better prepared they will be to learn to play an instrument, improvise, and eventually, to read and write notation—with comprehension.

Patterns in music function as words do in language

Whole-Part-Whole

Music learning and language learning share another important similarity: both occur in a “whole-part-whole” process. In language, children first listen to conversations (“whole”) in the environment. Their first attempts at speech are imitations of those sounds (babble), which soon become intelligible words (“parts”). Through continual listening and speaking, children learn to put words together to form phrases and sentences as they communicate their needs and feelings, tell stories, and converse (“whole”). The “whole-part-whole” process continues throughout life. In music, the same process occurs when children listen to and sing many songs (“whole”) in a variety of tonalities, meters, and styles. This musical interaction prepares them to then learn function-based tonal patterns and rhythm patterns (“parts”) derived from those songs. (Tonal patterns are groups of two to five notes performed in succession without objective rhythm. Rhythm patterns are two to four measures of rhythms performed without reference to pitch) (Grunow, Gordon, & Azzara, 2001). Patterns in music function as words do in language: both communicate meaning; they are the syntactical units that enable comprehension. And as words in language combine to form sentences and conversations, patterns in music combine to form phrases and songs (“whole”). Again, the “whole-part-whole” process continues throughout life.



Jump Right In: The Instrumental Series

There is a plethora of recorder books from which general music teachers can choose; few are based on audiation (Weaver, 1989). There are exceptions. Perhaps most notable is *Jump Right In: The Instrumental Series* (JRI) (Grunow, Gordon, & Azzara, 2001), which is based on research in Music Learning Theory and the belief that “a music instrument is an extension of the human mind and body” (p. 12).

JRI includes 12 sequential lesson plans and over 30 teaching procedures for teaching beginning instrumental music and for developing students’ audiation. Accompanying the series are

audio files that contain numerous recordings of melodies, bass lines, and harmony parts; tonal and rhythm patterns; melodic patterns; and accompaniments for study in school and at home. The series prioritizes the audiation instrument, thereby providing context for students to learn to play recorder. Through logically-sequenced instruction, the recorder functions as an extension of students’ audiation, not as a mechanical tool. Students demonstrate higher levels of achievement and become intrinsically motivated to improve their skills, remain in the music program, and continue a lifetime of music making (Alexander, 2016; Grunow, 2017; Weaver, 1989).

It is not within the scope of this article to describe all of the Teaching Procedures in JRI. Therefore, in the pages that follow, I will summarize a few that uniquely engage students in audiation-based recorder instruction. For details, please consult *Jump Right In: The Teacher’s Guide*.

Teaching a Melody and Bass Line

The most important of the four vocabularies is *listen*, because it establishes the foundation on which the others are built. In music learning, as in most learning, we learn by making comparisons (Gordon, 2012; Grunow, 2005). Therefore, teachers should provide many contrasting musical examples that students can listen to, sing, and compare within a close instructional time frame, including contrasts in tonality, meter, style, genre, timbre, and so on.

Following is a condensed Teaching Procedure from JRI for teaching a melody and bass line. For the teacher:

- Choose a song based on the musical content you are teaching (e.g., major or minor tonality; duple or triple meter; tonic and dominant tonal functions; macrobeat and microbeat rhythm functions).
- Begin by establishing a context (tonality) with your voice or instrument. In major, for example, sing *do mi so | so fa re ti | do*, or play I-V7-I on a harmonic instrument. Ask students to hum or sing the last *do* (“resting tone”) before you do.
- Without accompaniment, sing the melody expressively one or more times on a neutral syllable such as *doo* (connected) or *too* (separated), depending on the style of the song. Ask students to hum or sing the resting tone associated with that song (*do* in major tonality; *la* in minor tonality) at various times during the performance (e.g., mid-phrase or on the last note).
- Depending on the musicianship level of the students, sing the song in its entirety or in phrases for students to echo immediately after your performance. Avoid singing *with* the students. Instead, listen and assess their performances together and individually. When students are ready, put the phrases together to form the whole song (i.e., “whole-part-whole”).

- Ask students to sing the melody silently (audiate) or aloud while you sing the bass line (roots of the harmonic progression) one or more times on a neutral syllable. Then sing the bass line in its entirety or in phrases for students to echo. The bass line solidifies the melody, adds musical interest, and encourages students to anticipate (audiate) what comes next. Use the same procedure for teaching harmony parts.
- Assign the melody, bass line, and/or harmony parts to students according to section, gender, or some other criteria. Draw on students’ creativity by asking bass-line and harmony-part singers to improvise rhythms using prescribed rhythm functions, for example, macrobeats and microbeats. During these activities, be sure students perform individually so they can learn from each other’s demonstrations while you assess.

Pattern Instruction

Just as children comprehend language through familiar words and phrases, children can understand the structure of songs by becoming familiar with tonal and rhythm patterns, and series of patterns.

Tonal Pattern Instruction

Following is a condensed Teaching Procedure from JRI for teaching tonal patterns. For the teacher:

- Choose tonal patterns based on songs students are learning.
- Establish a context (tonality) with the voice or a harmonic instrument (e.g., I-V7-I harmonic progression).
- Sing each pattern with a neutral syllable (e.g., “bum”), separating notes within each pattern. Students should experience the flow of each tonal pattern to understand its content (e.g., tonic or dominant) rather than focus on individual notes.
- While singing the pattern, move your hands and arms out in front of your body to prepare to cue. By the time you complete the last note of the pattern, your hands should be outstretched with elbows slightly bent—similar to where you place them on the steering wheel of a car. Then, “tap” the air lightly as a gesture for students to breathe and echo. Immediately repeat the process to prepare students to hear and echo your next pattern.
- Call on individuals as well as the entire group. For individual performances, gesture to the selected student at the last moment. This keeps everyone interested, audiating, and ready to echo the pattern.

Begin with tonic and dominant functions in major and minor tonalities because they are most recognizable, and therefore, most accessible. As students’ skills increase, progress to more complex patterns. This will further their understanding of harmonic progression as well.

- When most students are able to sing patterns with a neutral syllable, teach the same patterns with tonal syllables based on tonal function. Use movable *do* and *la*-based minor so students can associate different labels with different sounds; that is, they hear the resting tone change to correspond with different tonalities. Syllables allow students to store and retain more patterns in their audiation, thus building a vocabulary that they can later immediately associate with notation.
- Teach a sequence of patterns in an order that becomes familiar to students, just as in language, children learn a familiar order of words to describe objects or people. Once the majority of students are able to perform tonal patterns in a familiar order, sing them in an unfamiliar order, which will help them to recognize patterns in unfamiliar contexts, such as a new song.

Rhythm Pattern Instruction

Following is a condensed Teaching Procedure from JRI for teaching rhythm patterns. For the teacher:

- Choose rhythm patterns based on songs students are learning.
- Establish a rhythmic context (meter and tempo) by asking students to join you in tapping their heels on the floor to feel the large beat (macrobeat) and tapping their hands on their thighs to feel the small beat (microbeat). Some teachers may prefer having students tap two fingers of one hand in the palm of the other to represent the microbeat.
- Chant each pattern with a neutral syllable (e.g., “*bah*”) while maintaining a consistent tempo using expressive vocal inflection. (Vocal inflection helps students differentiate and retain patterns, and to perform musically).
- In duple meter, continue tapping macrobeats with your heels throughout the pattern. On the third macrobeat, stop tapping microbeats on your thighs and move your hands out in front to prepare for a breathing gesture. (Students should continue tapping the microbeats). On the fourth macrobeat, “tap” the air to cue the students to breathe and echo the pattern on the next downbeat.

- Call on individuals as well as the entire group to echo the pattern. For individual performances, gesture to the selected student just before the downbeat so all students stay on task and are ready to echo while you assess.
- Begin with rhythm patterns that contain macrobeats and microbeats in duple and triple meters because they are most common and familiar to students. Chant patterns in familiar and unfamiliar orders as suggested in “Tonal Pattern Instruction.”
- When most students are able to chant patterns with a neutral syllable, teach the same patterns with rhythm syllables based on beat function; that is, syllables that are consistent with the way rhythms feel, regardless of how they appear in notation (Grunow, 1992).

Teaching Recorder

Knowing a large and varied repertoire of songs and their corresponding tonal and rhythm patterns prepares students to learn to play recorder. When teaching executive skills, the physical aspects of playing recorder, the teacher first models correct posture, hand position, and individual finger movements on an actual recorder while the students follow along on their “imaginary” recorders. When ready, students practice the same skills on their recorders. Next, students learn

connected style of articulation using the syllable “doo,” and separated style of articulation using the syllable “too.” They practice both styles first with the voice by saying “doo” and “too” in duple and triple meters. After learning proper embouchure, they perform the syllables with an airstream only, and then on the recorder

mouthpiece with “no fingers down.” Soon, students are ready to learn their first fingering. The teacher establishes tonality for G major, then sings and demonstrates *G-do*. The students do the same, and then perform *G-do* in different contexts (e.g., duple and triple meters, with connected and separated styles of articulation). Soon, they learn *ti*, *re*, and *mi* in

the same way. Because of their familiarity with solfège, students are quickly able to play three-note songs that they previously sang, like “Major Duple,” “Hot Cross Buns,” “Mary Had a Little Lamb,” and “Pierrot.” In time, they perform the same songs in different keys (e.g., *F-do*, *Bb-do*) and in minor tonality (e.g., *e-la*, *g-la*), learning new fingerings and songs along the way. Learning to play the leading tone *ti* early on (e.g., *F#* in *G-do*) and *si* (e.g., *D#* in *e-la*) is important because it reinforces students’ understanding of the dominant func-

tion, and opens their ears to hearing and performing tonic-dominant-tonic progressions so prevalent in the repertoire. When students are not encumbered by prematurely-imposed notation, their technique often develops quickly; they do not have to wait for notation to “catch up” to what they can already play by ear.

Students are also taught to play melodic patterns, which are combinations of tonal and rhythm patterns, two to four measures in length. They may be a fragment of a melody, or notes within melodies that alternate. The teacher establishes tonality, performs a melodic pattern, and the students echo on the next beat. Particularly beneficial is that, during this activity,

teachers hide their fingers as they perform each pattern by standing behind the students or behind a music stand, turning their backs to them, or asking them to close their eyes. By doing so, students must rely on their audiation to echo melodic patterns rather than their eyes.

Students also play tonal patterns on recorder that they previously sang with tonal syllables. After establishing tonality, the teacher demonstrates each fingering of a tonal pattern—one note at a time—while also singing its solfège name (e.g., *do mi do*). The students sing and finger



along with the teacher. Next, the teacher performs the pattern with no space between notes so the students experience the pattern as a grouping; again, the students do the same. In time, students play minor tonal patterns that they previously sang, and they play patterns in different major and minor keys. Playing tonal patterns and melodic patterns not only helps develop students' executive skills, but also helps them to play many songs-by ear.

Introducing Improvisation

When students are comfortable with patterns and syllables, they are ready to learn the function names of patterns, which will also prepare them for improvisation. For example, the teacher explains that any combination of (singing) *do mi so* is a "major tonic pattern," and that any combination of (singing) *so fa re ti* is a "major dominant pattern." The teacher sings a pattern with tonal syllables, and students respond by singing the name (function) of the pattern (e.g., tonic or dominant). When students are ready, the teacher can introduce improvisation by singing a tonic pattern in major tonality (e.g., *do mi so*) and asking students to sing a different tonic pattern (e.g., *do mi do*). Next, the teacher sings a dominant pattern (e.g., *so fa re*) and asks students to sing a different dominant pattern (e.g., *re ti re*). Over time, this process expands to include subdominant patterns in major (i.e., combinations of *fa la do*), and tonic, dominant, and sub-

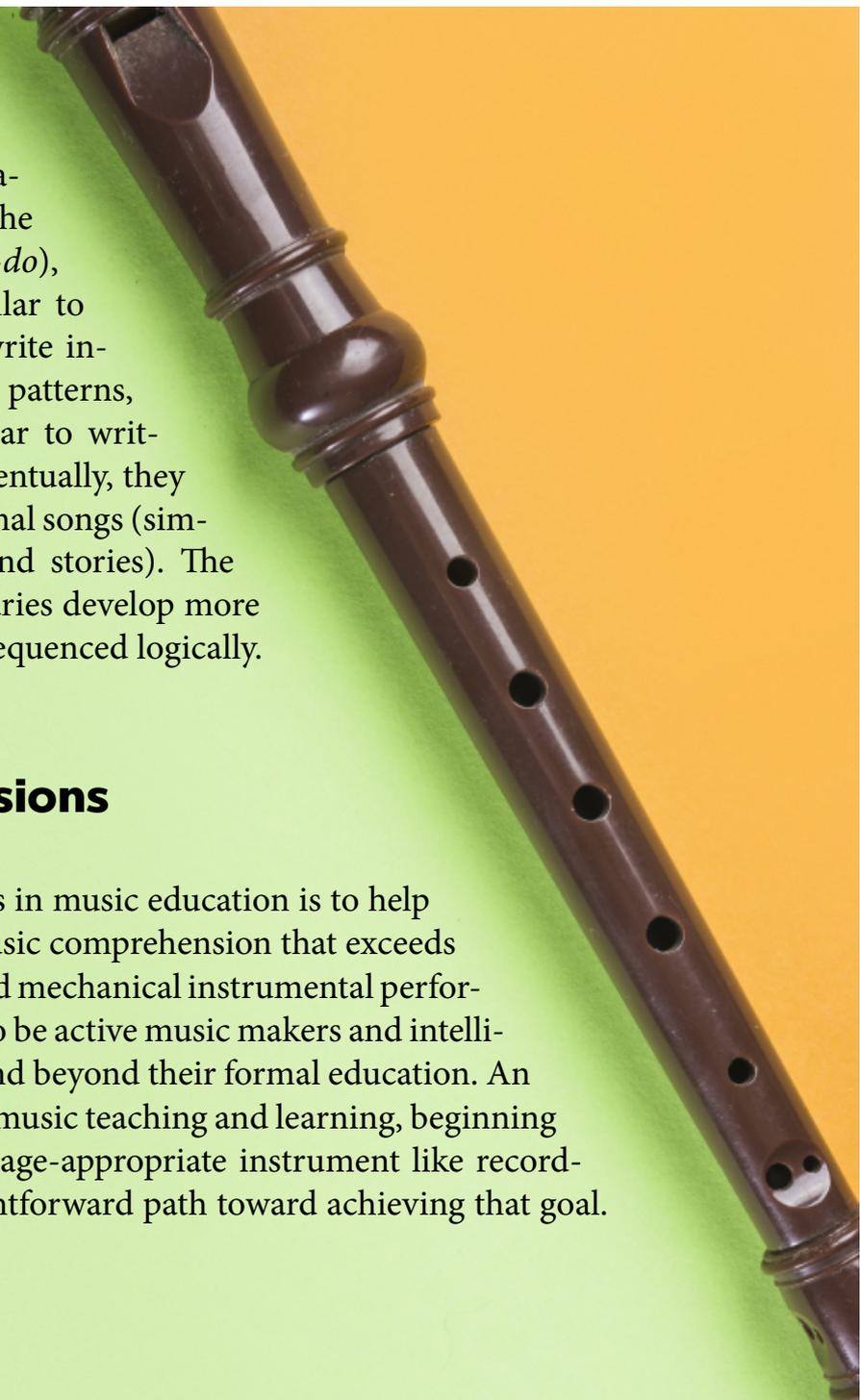
dominant functions in minor tonality.

A similar process occurs when teaching students to improvise rhythm patterns. For example, the teacher chants macrobeat and microbeat patterns and asks students to respond with their own rhythmic successions using the same functions. As with tonal patterns, rhythm patterns increase in difficulty (e.g., divisions, elongations, rests) as students' skills improve. Eventually, students improvise longer patterns, combine tonal and rhythm patterns in "question/answer" exchanges, and improvise entire solos. Students draw on their audiation to repeat these improvisation activities with recorder.

Reading and Writing Music

With properly-sequenced instruction, learning to read notation is a matter of associating a new visual experience with a familiar aural experience. Using syllables, students first read familiar patterns and associate them with notation. Just as in language, students first read familiar words and associate them with the print of language. Soon, they are able to read series of patterns, and then tonal and rhythm patterns combined-songs. Students' reading skills transfer easily to the instrument because of their familiarity with many songs, patterns, and tonal and rhythm syllables.

Not surprising, children learn to write music similar to the way they learn to write language. With help from the



teacher, they learn to write familiar music symbols, like the treble clef, sharp sign (for G-*do*), and measure signature (similar to writing letters). Next, they write individual tonal and rhythm patterns, and series of patterns (similar to writing words and sentences). Eventually, they write arrangements and original songs (similar to writing paragraphs and stories). The reading and writing vocabularies develop more quickly when instruction is sequenced logically.

Conclusions

One of the fundamental goals in music education is to help students achieve a level of music comprehension that exceeds mere decoding of notation and mechanical instrumental performance. It is to prepare them to be active music makers and intelligent music listeners during and beyond their formal education. An audiation-based approach to music teaching and learning, beginning in the early grades using an age-appropriate instrument like recorder, paves a natural and straightforward path toward achieving that goal.

With properly-sequenced instruction, learning to read notation is a matter of associating a new visual experience with a familiar aural experience. Using syllables, students first read familiar patterns and associate them with notation. Just as in language, students first read familiar words and associate them with the print of language

La plasticità della voce e delle arti performative sull'lo (principalmente) in età evolutiva

di Alfonso Gianluca Gucciardo

La voce ci e si forma fin dal grembo materno. La nostra, quella che siamo e abbiamo, cresce con noi che, a volte, non sappiamo tenerla sotto controllo, soprattutto in adolescenza, periodo molto importante e nondimeno difficile da affrontare per diverse ragioni. In ogni caso, la voce cresce con noi e, soprattutto quella del canto e della musica, ci fa crescere egosintonicamente permettendoci di trovare dinamici equilibri trofici per l'unità corpo-mente-anima che siamo.

Fin da prima di esperire in modo diretto la luce e il suono, con il loro fascino e i loro eccessi, fin dall'ontogenesi – e forse anche dalla filogenesi – la voce ci accompagna, filtrata da un corpo matriciale protettivo e plastico quindi estremamente forte e resistente. La voce di questo corpo e quella degli altri che esso incontra ci forma continuamente. Se abbiamo e siamo la nostra voce, lo dobbiamo anche alle mille altre che da sempre giornalmente abbiamo ascoltato e a cui abbiamo finito per reagire (anche inconsciamente) simulandole o rigettandole. Noi siamo la nostra voce ma essa non è del tutto e soltanto nostra e mai soltanto per noi. Il corpo la forgia, la cura, la sostiene, cerca persino di tenerla a bada quando la psiche vorrebbe spegnerla o modificarla perché magari siamo troppo tristi o abbiamo paura oppure esul-

tiamo di gioia. La nostra voce, però, ha persino troppa forza: ci possiede e noi non riusciamo mai a possederla. È un rapporto un po' asimmetrico perché le abbiamo permesso fin dall'infanzia di fare da padrona e di cambiare e di cambiarci a ogni emozione forte e nei sentimenti strutturali. Da bambini – tranne rare eccezioni – nessuno ci ha aiutato a controllarla e lei ha preteso sempre più spazio divenendo complice della ricerca di egemonia attraverso frequenza, intensità ed espressività timbrica. Ci si divertiva a usarla come un giocattolo speciale, il preferito; riusciva a permetterci di superare la paura: parlavamo a noi stessi per realizzare azioni difficili, avevamo bisogno di ascoltarla per stare sereni, per non temere il buio, il silenzio e la assenza quando ci si lasciava/sentiva soli.

Il silenzio di troppo, il non voluto, è un col-

La plasticità della voce e delle arti performative sull'Io (principalmente) in età evolutiva - A. G. Gucciardo

tello; la voce, al contrario, è «*el alimento del oído, la pradera del alma, el manantial del corazón, el solaz del triste, el compañero del solitario y la provisión del peregrino*»¹.

Poi, un giorno – in genere, in verità, per ragioni fisiologiche, ciò accade di notte – il bambino che eravamo inizia a dare segnali un po' strani cui nessuno ci aveva preparato: il nostro corpo riesce a prendersi più spazio, maggiore autonomia, più possibilità per narrarsi. Gli ormoni gonadici si attivano *d'emblée*; è finito il tempo preparato e la voce – quasi "offesa" per non essere più la sovrana – inizia ad alterarsi, a non riuscire a tenersi stabile nel tempo; ci fa provare continuamente la tristezza di vedere che si spezza. Con essa, in effetti, si spezza persino il cuore considerato quanto siamo dipendenti dalle voci, dalla nostra in modo speciale. Iniziamo a non volere più parlare: quella voce da orso, con i quattro peli sparsi sul corpo che al momento abbiamo, non corrisponde al nostro sentire ancora quasi soltanto etereo e angelico

Avete mai provato a cantare o anche solamente a vocalizzare sulla vostra pelle o su quella della donna/uomo che amate o sul vostro bambino? Se non lo avete fatto, non potete comprendere il senso di questo assunto

che di carnale ha davvero molto poco. Ci chiudiamo in un disperato silenzio per protezione; a scuola – siamo alle superiori; abbiamo, più o meno, 14 anni; la nostra mente è ossessionata quasi soltanto dalla bellezza, dalla simmetria e da un non ben chiaro anelito agli aspetti epimeletici dell'*éros* – il nostro silenzio a nessuno sembra interessare. Tutti ci chiedono di controllare le parole e i volumi della voce

ma nessuno si ferma ad ascoltare e a curare quest'ultima; almeno così ci pare. Chi ha la fortuna di cominciare, però, in questo periodo a suonare – che si tratti di chitarra, di violoncello o di

percussioni – può sperimentare quanto la cassa armonica sulle cosce o sull'addome o sulla pelvi trasmetta vibrazioni "belle", "calde" che ci riequilibrano e riportano a star bene con noi stessi. Anche la voce riesce, quando restiamo soli con lei, a modellarsi a quelle frequenze entrate nel nostro corpo senza violenza. Usciamo dalla tristezza e dalla depressione che, a volte, la muta vocale ci impone *at-tra-verso* (letteralmente) e grazie a queste cavità di legno, pelle e aria. Se ci riflettiamo, anche il corpo umano, del resto, è una cavità riempita di acqua, aria e materia fono- e melo-sensibile.

Avete mai provato a cantare o anche solamente a vocalizzare sulla vo-

¹ «Il canto è l'alimento dell'udito, la prateria dell'anima, la sorgente del cuore, la gioia del triste, la compagnia del solitario e la provvista del pellegrino». Così Ahmad ibn 'Abd Rābbihi da Córdoba cit. in: GARCIA-TAPIA URRUTIA R. – COBETA MARCO I. (eds.), 357

La plasticità della voce e delle arti performative sull'io (principalmente) in età evolutiva - A. G. Gucciardo

stra pelle o su quella della donna/uomo che amate o sul vostro bambino? Se non lo avete fatto, non potete comprendere il senso di questo assunto. La musica che il nostro corpo, la psiche e l'anima, intesi in una unità mistica e contestualmente anche in una misterica mistica e mistero sono omoradicali semanticamente ed etimologicamente² e in un'altra concretamente organico-funzionale – produce attraverso la voce e, molto di più, attraverso la recitazione e il canto, accende, quasi un circolo “virtuoso”, tutte e tre – il *pās* e l'*ólos* – e riequilibra il sistema levigandone gli eccessi e compensandone i difetti, se ci sono.

In adolescenza la musica e le arti performative sono preziose anche per questo: perché permettono di non sentirsi inadeguati, peggiori, brutti, incompleti, sporchi.

Il nostro corpo non riusciamo a controllarlo bene. Paradossalmente riusciamo ad agire una vigilanza migliore sulla psiche, in questo periodo della vita.

È come fossimo in una casa in cui la centralina elettrica sia impazzita: le luci si accendono e si spengono senza possibilità da parte nostra di un governo. Oscilliamo come foglie in preda al vento di lotta tra Odio e Amore.

Bisogna azzerare tutto e permettere – come faremmo in un PC che si sia im-

pallato – che, facendo il *restart*, il corpo effettui un controllo sistematico analitico e sintetico in accensione e auto risolve i *bugs*. La musica e il canto riescono ad aiutare il soma svolgendo questo ruolo perfettamente. Soltanto le arti marziali e l'esercizio della mistica riescono a operare, forse, similmente. L'assunto non stupisce: nelle arti della voce e della musica, marzialità e mistica sono presenti entrambe, in certo modo; ecco perché sarebbe proficuo a tanti adolescenti approcciarvisi con convinzione. Il corpo non riesce ad autocontrollarsi altrimenti: nel maschio i peli aumentano, tra le gambe cresce qualcosa che fino a ieri non consideravamo e ora riusciamo a controllare a malapena; nelle ragazzine, il seno si gonfia, a volte anche tanto, creando imbarazzo quasi fosse una malattia e dal basso puntualmente vien fuori sangue che serve tempo e sforzo ad accettare. Il confronto con gli/le altri/e, se, per certi versi, ci fa crescere, per altri ci uccide.

«Brutto/a; mi sento brutto/a. Gli altri hanno già muscoli, peli e voce virile. Le altre hanno glutei sodi un brufolo appena sul viso. Non ho voglia di venire e di sorridere alla tua festa, amica mia. Quel/la ragazzo/a mi piace ma con questa voce meglio ch'io stia zitta/o e sola/o; forse posso cavarmela esclusivamente così. Mi domando i miei dove siano e se abbiano capito che anche se grido e forzo, sono debole ancora. Non mi va di mangiare: quante volte devo dirte-lo! Andavo al coro e non mi vogliono più nemmeno loro. Io avverto, inve-

2 Cfr. GUCCIARDO A.G., 2016, 112

La plasticità della voce e delle arti performative sull'Io (principalmente) in età evolutiva - A. G. Gucciardo

ce, che (sentire) cantare mi fa bene». Quasi sempre, una via di salvezza che può velocemente sanare le ferite che la voce rende pubbliche a noi stessi e agli altri viene proprio da essa. Nel periodo della muta, contrariamente a quanto si creda, è importantissimo vivere l'esperienza del gruppo vocale e quella del coro, non inteso necessariamente in senso strutturato classico, con repertorio polifonico. Se seguiamo il ritmo del nostro e dell'altrui respiro, senza forzare, ritroviamo pace ed equilibrio e regoliamo, soprattutto attraverso il simpatico, senza nemmeno farlo direttamente, il diaframma, i muscoli pelvici e i laringei. Facciamo, così, meno fatica a emettere un suono continuo e stabile per frequenza.

Il medico della voce artistica ma anche il fonopedista (cioè il logopedista totalmente consacrato alla voce) e il fisioterapista formato in arti e scienze della *foné* e del *mélos* sanno quanto importante sia "lavorare" sulla naturalità/naturalezza del respiro per il crearsi, il venir fuori – per chi studia e ama la voce, prezioso è l'*interplay* anche con le ostetriche – e il mantenersi e il proiettarsi della voce.



Gli armonici caldi che l'incontro delle voci, in contesti anche non strutturati, permette di ascoltare accanto e dentro di sé e che colpiscono la psiche e l'anima, raggiungono *tout court* anche il corpo animale: le nostre cosce, la pelvi, l'addome, persino il torace iniziano a svegliarsi; forse dormivano. Così la nostra

voce – senza nemmeno che lo cercassimo – comincia a ritrovare forza di esprimersi naturalmente, priva di strozzature e di *shifts* frequenziali imbarazzanti. Questo dà il coraggio di tornare a vivere con gli altri e di farlo in modo maturo. Da ora in poi, la voce ha fatto pace con noi o forse noi abbiamo fatto pace con lei. Di certo c'è soltanto che, anche grazie alle voci,

fin dalla nascita ci costruiamo ogni giorno di più, crescendo a vista d'occhio; ogni volta che respiriamo sentiamo che siamo vivi, ogni volta che curiamo la voce percepiamo che riusciamo a essere sereni e a fare star bene anche gli altri a noi vicini. Dopo l'adolescenza, non avere più paura delle stravaganze della nostra voce significa non avere più paura di noi e del nostro sentire psicosessuale quale che sia; e viceversa, non temere più la nostra voce. L'adolescenza ci insegna tante cose. Ad alcuni ha insegnato anche questo: se, in

La plasticità della voce e delle arti performative sull'io (principalmente) in età evolutiva - A. G. Gucciardo

silenzio, lontano da tutti e dal rumore, si respira profondamente sì ma senza forzare, senza forzare, si può, in ogni momento della vita e in ogni luogo, scendere nella cantina del cuore; è lì che si potrà trovare la propria voce rimasta intatta a quando si era nel ventre della propria terra madre. È questa voce-corpo-mente-anima-terra-madre-padre il nostro io bambino capace soltanto di amare. La voce è l'io essenziale; la voce è amore³.



Alfonso Gianluca Gucciardo è medico dell'arte dello spettacolo con specializzazione sia in otorinolaringoiatria sia in bioetica e sessuologia. Ricercatore indipendente, ha prodotto diversi lavori su tematiche di foniatría, di fonopedía e di arti del teatro e ha pubblicato (con Cortina, Omega, Qanat) sei saggi a stampa inerenti a: "medicina della voce", "filosofia del vocalico" e "performing arts medicine". Fondatore e responsabile del Centro italiano interdisciplinare di Medicina delle Arti performative (CEIMArS), dal 2004 porta, su invito, la propria esperienza teorica e pratica in tema di Medicina e Filosofia delle Arti dello Spettacolo vivente nelle Università, nei Teatri, negli Ambulatori e nelle Accademie di tanti Paesi del mondo (soprattutto in America, Asia ed Europa).

<https://www.gianlucagucciardo.it>

Bibliografia

- GARCIA-TAPIA URRUTIA R. – COBETA MARCO I. (eds.), *Diagnostico y tratamiento de los trastornos de la voz*, Garsi, Madrid 1996
- GUCCIARDO A.G., *Voce e Sessualità*, Omega, Torino 2007
- GUCCIARDO A.G., *Silenzio e Voce*, Qanat, Palermo 2016
- GUCCIARDO A.G., *Curare l'Arte, il corpo e la voce*, Qanat, Palermo 2017
- GUCCIARDO A.G., *Voce, Io e Società*, 2020 (in stampa)

3 In Greco esistono sei parole differenti per dire 'amore': *éros* (amore che spinge alla vita e al rischio), *antéros* (amore diadico relazionale), *hímeros* (amore incontrollabile, eccitazione forte), *storgé* (amore filiale e genitoriale), *póthos* (amore che spinge a raggiungere i *desiderata*) e *thélema* (amore che spinge a fare ciò che ci piace). La voce intima riassume tutti e sei i concetti ma bisogna che si impari a spostare il proprio *focus* auto- e allo-relazionale dal semantico delle parole a quello (difficile da cogliere) del vocalico puro.

Musica, emozioni e neuroplasticità

di *Vanessa Candela*



Dott.ssa Vanessa Candela

Psicologa, specializzata in Neuroscienze. Docente di Basi neurali del canto presso Vocologia Artistica Università di Bologna

Omaggio a Rita Levi Montalcini

.....
Per chi volesse avvicinarsi al mondo delle neuroscienze consiglio sempre di farlo partendo da questa lettura che è un'opera autobiografica della neuroscienziata Rita Levi Montalcini: **"Elogio dell'imperfezione"**.

È una lettura appassionante che, ripercorrendo la vita della celebre ricercatrice, permette anche di comprendere lo sfondo storico in cui si sono sviluppate le neuroscienze, riflettere sull'etica della ricerca, sul ruolo delle donne nella scienza, fino a riflessioni sul processo creativo, motore di importanti scoperte come quella fatta da Rita Levi Montalcini. Racconta infatti come sia arrivata a scoprire il fattore di crescita nervoso (NGF), vincendo così anche il meritato premio Nobel.



“Le emozioni provate nei primi anni di vita, e altre sensazioni che hanno suscitato gioia o dolore, lasciano tracce indelebili che condizioneranno le nostre azioni e reazioni nell'intero corso dell'esistenza” (Rita Levi Montalcini)



Vorrei iniziare questo contributo sul mondo delle emozioni della musica e dell'apprendimento musicale con un omaggio alla mia più grande ispiratrice nel mondo delle neuroscienze: **Rita Levi Montalcini**.

Le sue parole ci permettono di sottolineare un tema importante ovvero il fatto che ci sono delle fasce di età in cui il cervello è particolarmente sensibile alle esperienze e all'impatto con l'ambiente. Queste finestre temporali vengono chiamate in gergo **periodi sensibili**.

In questo articolo inizieremo vedendo insieme alcune ricerche che si focalizzano su

In che modo la musica può favorire la neuroplasticità?

Geni e ambiente lavorano insieme nel plasmare i circuiti neuronali e il comportamento. Tale concetto è stato chiarito solo a partire dai primi anni sessanta quando lo sviluppo del cervello ha cessato di essere considerato interamente come un processo esperienza indipendente (Sale, Berardi et al., 2008). A questo proposito di grande rilevanza sono gli esperimenti del gruppo di Rosenzweig che ha introdotto il concetto di arricchimento ambientale come protocollo sperimentale per studiare l'influenza dell'ambiente sul cervello e sul comportamento. Da questi studi emerge come la morfologia, la chimica e la fisiologia del cervello possano venire notevolmente alterati modificando la qualità e l'intensità della stimolazione ambientale (Sale et al., 2008). E' possibile considerare la musica e il canto come forme di arricchimento ambientale. Ad esempio, un interessante studio di S. Chikahisa et al. (2006) ha mostrato come l'esposizione all'ascolto della musica in modelli animali di topo nel periodo perinatale, migliori le prestazioni in compiti di apprendimento e alteri le vie di segnalazione che coinvolgono il BDNF, una neurotrofina fortemente implicata nella plasticità strutturale e funzionale sia durante lo sviluppo che nell'adulto.

certe fasce di età in cui il cervello è molto malleabile dal rapporto con l'ambiente. Vedremo questo aspetto in relazione alla musica e di come riesca a influenzare lo sviluppo affettivo e emotivo del bambino. La musica e l'apprendimento musicale infatti, sono associati a numerosi effetti positivi sia sulle funzioni cognitive che emotive. Per questo motivo esporre alla musica e all'apprendimento della musica sin da piccoli è un'opportunità importante da poter fornire ai bambini per favorirne i processi di sviluppo. Quando si parla di **apprendimento** in neuroscienze ci apriamo a un punto cruciale del funzionamento del nostro cervello: la **neuroplasticità**. La neuroplasticità è la **capacità dei circuiti cerebrali di modificarsi in funzione degli stimoli ambientali e dell'esperienza**, per cui comprende anche i meccanismi alla base di funzioni cognitive quali apprendimento e memoria. Effetti neuroplastici in funzione dell'apprendimento comprendono fenomeni che modificano il cervello come l'**accrescimento dello spessore e del peso corticale**, della **dimensione del nucleo cellulare** dei neuroni, delle **spine detritiche**, delle dimensioni e numero delle **sinapsi** (Sale , Berardi et al., 2008).



Foto di Jie Wang su Unsplash

La musica è associata a numerosi effetti positivi sulle funzioni cognitive ed emotive. Per questo motivo far apprendere la musica è opportunità da fornire ai bambini il prima possibile.



Partiamo da uno studio molto interessante e recente che mostra come la musica influenzi la **maturazione dei circuiti neurali emotivi nei neonati pre-termine** (Almeida et al., 2020).

Questo dato ha implicazioni importanti considerando che le nascite pre-termine ammontano a circa **15 milioni di casi circa nel mondo** e che determinano possibili complicazioni a lungo termine che possono sfociare in alcuni casi in disturbi del neurosviluppo o essere associati a un più alto rischio di sviluppare disturbi psichiatri con conseguenze sulla **regolazione delle emozioni** (Blencowe et al.,

2013; Johnson and Marlow, 2011; Nosarti et al., 2012; Treyvaud et al., 2013).

Tutto questo è dovuto al fatto che nascere pre-termine può impattare sulla **normale maturazione cerebrale** durante un periodo critico per il **neurosviluppo** (Brody et al., 1987; Dubois et al., 2008; Huang et al., 2006; Kiss et al., 2014; Nossin-Manor et al., 2013; Volpe, 2009).

Nei nati pre-termine si possono quindi osservare **alterazioni strutturali cerebrali** in regioni coinvolte nell'elaborazione delle **emozioni** e nel **comportamento sociale** tra cui, ad esempio, una riduzione del volume dell'**amigdala**, dell'**ippocampo**, della **corteccia orbito-frontale**, dell'**insula** e della **corteccia cingolata posteriore** (Aanes et al., 2015; Anjari et al., 2007; Ball et al., 2012; Cismaru et al., 2016; Gimenez et al., 2006; Huppi et al., 1998; Inder et al., 2005; Nosarti et al., 2014; Peterson et al., 2000; Rogers et al., 2012; Thompson et al., 2007, 2013).

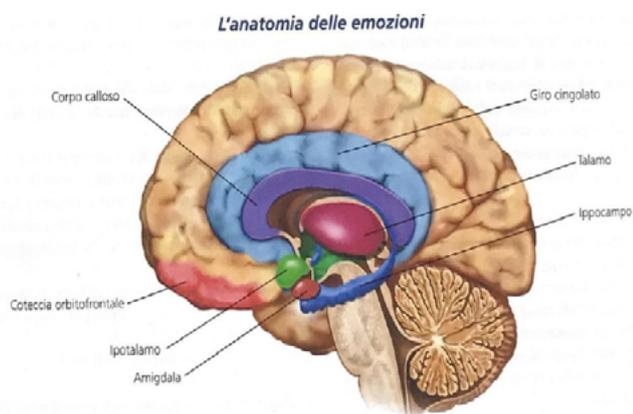
Sappiamo che l'**ascolto della musica** attiva proprio i substrati neurali coinvolti nelle **funzioni socio-emotive** tra cui **amigdala**, la **formazione ippocampale**, lo **striato ventrale** (incluso il nucleo accumbens), l'area motoria pre-

supplementare, la **corteccia cingolata**, l'insula e la **corteccia orbito frontale** (Koelsch et al., 2004; Koelsch, 2010; Popescu et al., 2004; Zatorre et al., 2009).

Di recente quindi la musica è stata implementata nell'approccio di presa in carico dei neonati pre-termine nei reparti di di terapia intensiva allo scopo di studiarne gli effetti sulle aree coinvolte nell'**elaborazione socio-emotiva**.

E' stato trovato che questo tipo di intervento influenza la maturazione cerebrale con effetti sulla connettività funzionale che si riscontrano anche in fase adulta (Lordier et al., 2019).

Almeida et al., 2020 in particolare, hanno trovato un effetto benefico dell'intervento musicale a livello delle **reti cortico-limbiche** inclusa l'**amigdala**. Questo è finalmente il primo studio clinico di neuroimaging a supportare l'uso clinico della musica nel mitigare le successive possibili difficoltà nella sfera socio-emotiva, associate al nascere pre-termine.



La musica è stata paragonata spesso anche a una “medicina“.

La ricerca mostra come far ascoltare la musica ai neonati pre-termine in terapia intensiva abbia un effetto positivo sulla maturazione delle aree socio-emotive.



Proseguendo a illustrare l'influenza positiva della musica nelle fasi precoci dello sviluppo vorrei citare anche un altro studio di Arya et al. (2012) che mostra come l'**esposizione materna alla musica** durante la **gravidanza** influenzi **positivamente** il **comportamento neonatale** e influenzi anche la sua **sfera emotiva-affettiva**. Questo studio mostra che tale influenza positiva si osserva a più livelli comportamentali nel neonato. Questo è stato testato con uno strumento chiamato BNBAS. I neonati di **madri esposte alla musica** durante la gravidanza hanno ottenuto risultati significativamente migliori su 5 delle 7 aree che analizza il BNBAS rispetto al gruppo di controllo. L'effetto massimo dell'esposizione musi-

cale è stato osservato in un'area indagare chiamata di **orientamento**. Gli elementi di orientamento testano la risposta dei bambini a stimoli animati e inanimati, uditivi e visivi presentati separatamente o insieme e costituiscono un modo per analizzare l'**interazione sociale** a sostegno quindi di un ruolo positivo dell'esposizione alla musica su questa sfera importante per lo sviluppo del bambino. Fin ora abbiamo visto come la musica possa favorire la neuroplasticità e influenzare aree della sfera socio-emotiva con un effetto benefico per il neurosviluppo.

Ora vorrei invece esaminare un altro tema importante che interessa chi si occupa di educazione musicale rispondendo alla domanda: qual è il ruolo delle emozioni nell'apprendimento musicale?

Prima di analizzare se si può **favorire l'apprendimento** della **musica** ponendo attenzione alla **sfera emotiva** vediamo che cosa è stato osservato anche al di fuori della pedagogia musicale. Gli studi sulle risposte emotive nei contesti di apprendimento accademico (come le lezioni di matematica o scienze a scuola) sono infatti più diffusi rispetto al contesto di apprendimento della musica (Linnen-brink, 2006; Meyer & Turner, 2002).

La ricerca suggerisce che la **ricorrenza delle emozioni** vissute dall'allievo durante l'apprendimento agisce come un

sistema organizzativo per l'impegno futuro in quella determinata attività. In termini di elaborazione delle informazioni si parla di creazione di "schemi" o **strutture di memoria** che sono permeate di **emozioni**. Questi ricordi emotivi possono essere resistenti e duraturi, fungendo da filtro attraverso il quale vengono interpretate ulteriori esperienze future. Quando sono positivi, hanno una funzione di riorientare e rimotivare lo studente a ricercare quel determinato contesto. Se invece sono negativi, demotivano lo studente, portando a disimpegno e ritiro (Carifio, 2005).

Quindi come si può notare lavorare sulle emozioni è fondamentale nel processo di apprendimento e ne influenza anche il successo. A questo proposito consiglio la lettura del libro della Prof.ssa Daniela Lucangeli "**Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere**" in cui si sottolinea il ruolo cruciale di favorire emozioni positive e di piacere durante l'apprendimento e sull'errore come risorsa.



E nell'apprendimento di uno strumento quanto incidono le **emozioni** dell'allievo? Quanto sono determinanti per il successo dell'apprendimento musicale? In uno studio StGeorge et al. (2013) si

sono posti proprio questo quesito. Vediamo insieme che cosa hanno osservato.

Lo studio è stato svolto in Australia, dove in genere l'apprendimento di uno strumento avviene al di fuori della carriera scolastica, o in piccoli gruppi o a livello individuale. I ricercatori hanno deciso di osservare partecipanti provenienti da **diverse coorti di età** per avere una **prospettiva intergenerazionale** e poter fare un confronto (Phelan, Davidson e Yu, 1998).

Nel gruppo dei partecipanti allo studio sono stati selezionati studenti delle scuole elementari che avevano imparato a suonare uno strumento, adulti di età

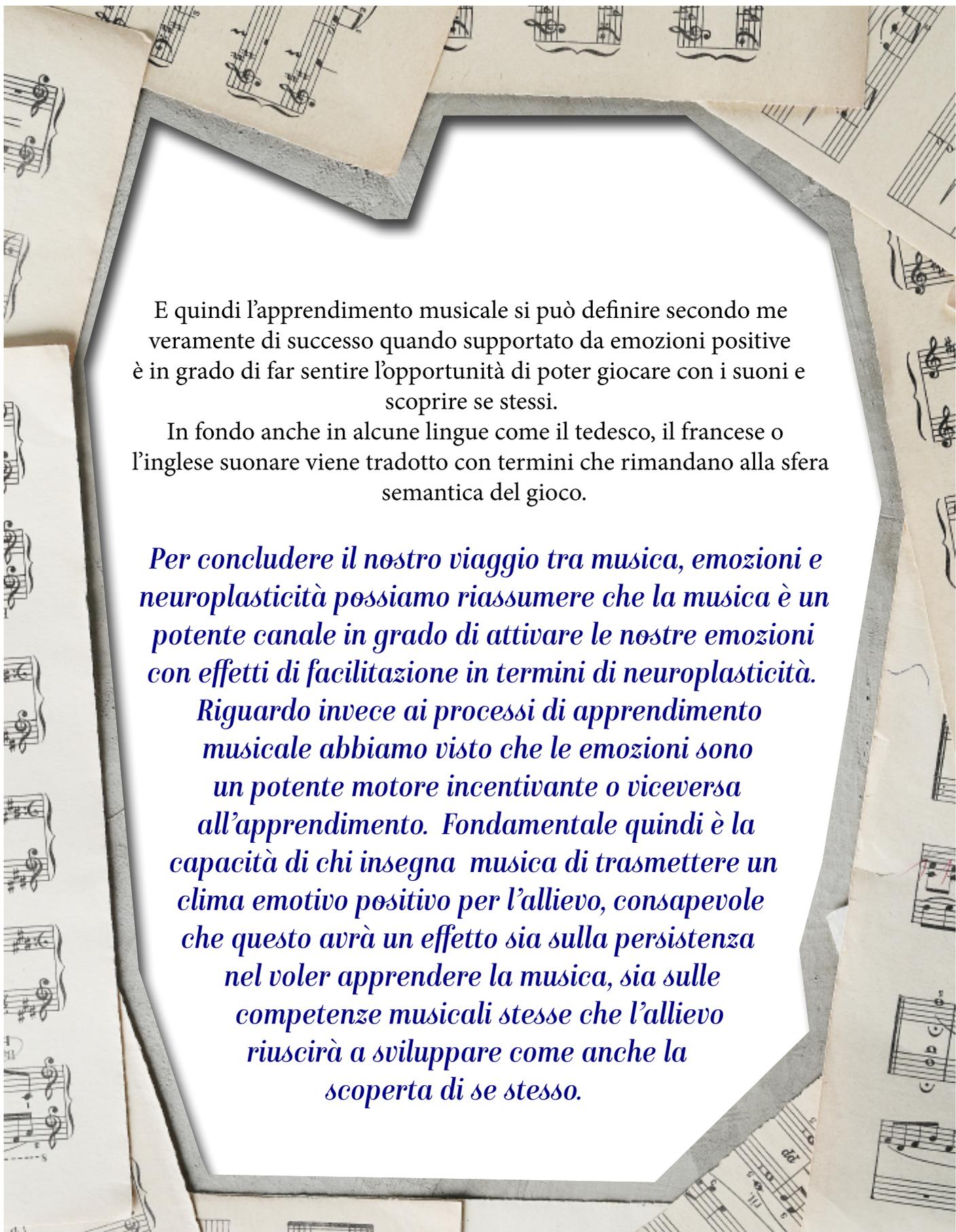
Quello che è stato trovato è che **l'apprendimento di uno strumento** era fortemente associato al **grado di coinvolgimento affettivo o emotivo nella musica** e nell'**istruzione musicale**. Più un individuo era **coinvolto emotivamente** in modo positivo nella musica, più a lungo (in genere) partecipava ai processi di apprendimento e migliori erano anche i risultati conseguiti. Questo valeva per tutte le fasce di età prese in considerazione.

E' importante sottolineare che questo aveva un effetto anche su quanto la persona riteneva la musica anche un aspetto che definisce la propria identità. Questo aspetto è molto importante e



più giovane e più anziana che avevano appreso uno strumento durante gli anni scolastici, e giovani adulti iscritti a lezioni di musica. Ai partecipanti sono state fatte diverse domande per esaminare l'esperienza soggettiva di "gradimento della musica", la loro esperienza emotivo-affettiva durante l'apprendimento della musica e i diversi livelli di coinvolgimento emotivo in relazione alla musica. Un ulteriore obiettivo era identificare la relazione la sfera emotiva e affettiva e la continuità e il successo nell'apprendimento dello strumento musicale.

sottolineato anche da Donald Winnicott, celebre psicoanalista, nel suo libro "Gioco e realtà". Per Winnicott i processi creativi come il gioco che è fortemente ancorato su emozioni piacevoli, facilitano infatti anche la scoperta del sé: *"E' nel giocare e soltanto mentre gioca che l'individuo, bambino o adulto, è in grado di essere creativo e di fare uso dell'intera personalità, ed è solo nell'essere creativo che l'individuo scopre il sé."*



E quindi l'apprendimento musicale si può definire secondo me veramente di successo quando supportato da emozioni positive è in grado di far sentire l'opportunità di poter giocare con i suoni e scoprire se stessi.

In fondo anche in alcune lingue come il tedesco, il francese o l'inglese suonare viene tradotto con termini che rimandano alla sfera semantica del gioco.

Per concludere il nostro viaggio tra musica, emozioni e neuroplasticità possiamo riassumere che la musica è un potente canale in grado di attivare le nostre emozioni con effetti di facilitazione in termini di neuroplasticità.

Riguardo invece ai processi di apprendimento musicale abbiamo visto che le emozioni sono un potente motore incentivante o viceversa all'apprendimento. Fondamentale quindi è la capacità di chi insegna musica di trasmettere un clima emotivo positivo per l'allievo, consapevole che questo avrà un effetto sia sulla persistenza nel voler apprendere la musica, sia sulle competenze musicali stesse che l'allievo riuscirà a sviluppare come anche la scoperta di se stesso.

Esperienze di educazione musicale al tempo del Covid: riflessioni per il futuro?

Arnolfo Borsacchi
Formatore Audiation Institute



«Non possiamo fare lezione domani: ci sentiamo nei prossimi giorni e sicuramente ci vediamo fra due settimane».

Inizia così, senza troppa preoccupazione, qualche giorno prima del confinamento ufficiale, l'interruzione delle mie attività musicali, imposta dalla chiusura della scuola che ospita sedici miei corsi. Sperimentiamo ogni anno, durante la lunga pausa estiva, la lontananza dalle bambine e dai bambini con i quali abbiamo il privilegio di vivere esperienze di apprendimento della musica: una separazione consueta, che non spaventa e che è vissuta, generalmente, come una fisiologica finestra di recupero e di crescita e come il momento in cui si compensa l'assenza con l'evocazione. Questa lontananza permette il consolidamento di specifici processi di apprendimento e di attribuzione di senso nei confronti del fare musica insieme,



producendo, generalmente, motivazione nei confronti del ritrovarsi in autunno, rigenerati e desiderosi di stare insieme.

A marzo, però, questa separazione non coincide con una gita al mare o in montagna. Non coincide col tempo del piacere ma è forzata, obbligata, piena di interrogativi, ansie e paure.

Sento il bisogno di nutrire la relazione, senza morbosità ma con costanza. Rifiuto ogni tentativo di surrogare la presenza mediante sessioni interattive in remoto e preferisco dedicarmi alla realizzazione di audio e video da inviare alle famiglie con un sottotitolo implicito, ogni volta presente: «Sono qui. Mi mancate. Non vi ho abbandonati. La nostra musica continua a esistere se la riascoltiamo dentro di

noi. Se la pensiamo. Se ci pensiamo». I filmati raggiungono anche le famiglie dei nidi e delle ludoteche in cui lavoro e ricevo molti messaggi di saluto da parte di tutti: c'è chi man-

Esperienze di educazione musicale al tempo del Covid: riflessioni per il futuro?

da un piccolo audio pieno di «ciao!» e di bacini, chi manda una canzone o chi viene ripreso mentre ascolta uno dei miei video ballando come un tarantolato o chiedendo ossessivamente «ancora».

Riesco ad organizzare alcuni brevi incontri online con i gruppi dei ragazzi più grandi: sono incontri affettuosi, comici, a tratti confusi e logorroici. Non sono, poi, molto diversi dalle videochiamate che ogni tanto faccio a mia madre e mia sorella o ai miei amici.

Nella lontananza forzata, sento la necessità di conservare il senso del mio lavoro che, nella sua natura più profonda, è fatto di relazione che è educativa perché affettiva. Reciprocamente affettiva.

Non ho la pretesa di mancare ai bambini e alle famiglie: sento, però, quanto loro manchino a me e mi colpisce quanto io, completamente isolato in un confinamento solitario, abbia bisogno di essere pensato. Di essere pensato come maestro di musica o, come dicono alcuni miei allievi, come 'Zio musica'.

Le settimane passano e appare ormai evidente che non riusciremo a recuperare le lezioni in presenza. Giochiamo a distanza, realizzando piccoli video che mi diverto a montare, successivamente, in un unico filmato all'interno del quale ogni bambino canta un frammento

di un brano oppure gruppi di bambini cantano in un coro virtuale. Tutti i filmati sono inoltrati ad ogni gruppo whatsapp dei genitori di bimbe e bimbi delle mie varie sedi di lavoro. Si crea una comunità che resta unita attorno ad un repertorio e ad un modo di stare insieme nell'ascolto e nel ritenere importante la musica come risorsa espressiva.

Quando torna ad essere possibile in-



contrarsi, lo facciamo con cautela ed allegria: i miei due gruppi di studenti di strumento si incontrano nei giardini delle loro case e, a quel punto, tornare a lezione diventa un momento di festa, accompagnato da torte, bibite e chiacchierate nei tardi pomeriggi di giugno e luglio. Con i piccoli e le loro famiglie, invece, organizziamo grandi cerchi sul prato di un giardino pubblico per cantare, improvvisare, comporre tutti insieme.

Questi incontri musicali si arricchiscono di pizze e gelati, racconti e giochi.

Sono pochi i genitori che mi hanno chiesto perché io abbia scelto di non realizzare delle lezioni online. Ho risposto loro che non me la sentivo di adottare l'idea che un tipo di relazione come quella che si verifica all'interno dei nostri corsi basati sulla MLT potesse essere riprodotta in remoto. Non è, nello specifico, solamente una

Esperienze di educazione musicale al tempo del Covid: riflessioni per il futuro?

questione di relazione: è una questione legata alla natura della musica e dei processi di apprendimento musicale, all'interno dei quali corpo, movimento, sensorialità svolgono un ruolo fondamentale, non trascurabile e non accantonabile. Non biasimo i colleghi che hanno scelto la modalità online in diretta per portare avanti la propria attività: quel tipo di proposta, però, non fa per me. Qualora dovessi trovarmi in una situazione analoga, col senno di adesso, farei la stessa scelta. Credo, infatti, che realizzare un audio o un video ben curato possa essere materiale utile durante un confinamento poiché ogni famiglia può decidere quando, dove e come dividerlo col proprio bimbo o la propria bimba;

una sessione online, invece, si verifica in un orario prestabilito ma con una ritualità non assimilabile a quella dei corsi in presenza. Il luogo fisico della

lezione, il piccolo viaggio che richiede il raggiungerlo, il tempo dell'attesa e della preparazione sono parte integrante dell'insieme di eventi che rende l'incontro musicale un incontro desiderato e pieno di senso. Non credo nella possibilità di ricreare lo stesso tipo di relazione davanti ad uno schermo con otto bambini collegati, chi dalla camera da letto, chi dal divano, chi dal giardino.

Certamente si possono creare moltissime altre cose ma, potendo fare una scelta, preferisco optare per un altro tipo di azione e lavorare per alimentare senso e desiderio.

Sono spaventato all'idea di non poter riprendere le mie lezioni normalmente ma sono sicuro che sarà possibile trovare una soluzione a questa situazione difficile: la musica ha bisogno di corpo, sguardo, respiro e movimento. E anche io.





Luana Gentile

Insegnante accreditato Audiation Institute 0-6 e 6+

Il primo annuncio di sospensione dell'attività didattica causato dal Covid 19 mi ha trovata impreparata; ho iniziato a intuire quanto la situazione sarebbe durata e quali conseguenze avrebbe prodotto solo vivendo gli accadimenti.

In quel momento stavo lavorando in diversi luoghi con vari gruppi di bambini di differenti fasce d'età: 0-24 e 24-36 mesi, 3-4 anni, 4-5 anni e con due gruppi di bambini in età scolare tra la classe prima e terza della primaria. Non è stato facile entrare nell'ottica di voler praticare la didattica a distanza. In principio ho percepito resistenza e un consistente disagio interiore vivendo questa possibile scelta in netto contrasto con i principi pedagogici e la pratica educativa su cui baso il mio lavoro. Come avrei potuto realizzare attraverso lo schermo un'esperienza di ascolto partecipato e attivo per i bambini? Come avrei potuto, senza la forza della presenza fisica, mantenere la possibilità d'interagire informalmente attraverso il movimento libero e accogliere e imitare la loro produzione spontanea valorizzando il suono, la voce e la relazione come unici protagonisti? Ritenevo venisse meno il 'sacro' principio di cura della relazione su cui si basa il modello d'insegnamento che pren-

de forma dalla Music Learning Theory.

La conoscenza di studi che definiscono gli effetti negativi riscontrati nell'uso costante e continuativo del pc rinforzava i miei timori e i miei dubbi. Insomma mi sentivo particolarmente affine al pensiero che la digitalizzazione non solleciti adeguatamente i nostri processi neuronali e di conseguenza non possa favorire in maniera profonda il nostro apprendimento. Sono tuttora dell'avviso che il pc rappresenti uno strumento idoneo al reperimento d'informazioni, ma non altrettanto a stimolare un reale processo di apprendimento frutto di scambio relazionale e processi analogici. Attraverso lo schermo infatti è molto difficile creare la condizione di scambio di energia vibratoria che origina il processo di osmosi e d'interazione multifattoriale, che sicuramente genera la presenza fisica.

Mi era quindi chiaro che le lezioni a distanza rappresentassero una limitazione che mi poneva in una condizione di svantaggio. Sentivo dunque incombere fortemente tutti i rischi dell'assenza dell'esperienza corporea. Ho dovuto considerare il pericolo di una perdita d'interesse verso l'attività da parte dei bambini e dell'affermarsi di una possibile contraddizione dei principi pedagogici lungamente discussi con i geni-

Esperienze di educazione musicale al tempo del Covid: riflessioni per il futuro?

tori per condurli nel mondo della MLT.

Poi però è subentrato un pensiero. Ciò che ci accade nella vita fa parte del percorso di scoperta del senso da attribuire agli eventi; la paura, i pensieri ci condizionano, ma le esperienze vissute prestando attenzione al nostro 'interno' ci offrono soluzioni talvolta creative. Non volevo adeguarmi alla contrazione profonda dei sensi più sottili e far prevalere la mente razionale, desideravo continuare a nutrire in maniera forse 'anomala' la visione del qui e ora. Quindi nonostante ritenessi che i contenuti della proposta didattica avessero la medesima importanza del-

la modalità in cui vengono proposti, e nonostante le lezioni a distanza mi imponessero un cambiamento di grande importanza quale l'assenza di presenza fisica, spinta dall'emergenza, salda e con-

sapevole degli obiettivi che volevo perseguire, ho buttato il cuore oltre l'ostacolo e mi sono tuffata nell'avventura. Mi sosteneva la chiarezza che come sempre l'esito non sarebbe dipeso solo da me e l'idea che comunque valeva la pena provare e impegnarmi per fare del mio meglio.

Ho intrapreso l'esperienza delle lezioni online per aprirmi all'opportunità di sostenere me stessa e i miei allievi in un momento di emergenza, conscia che quanto avevo semina-

to nel tempo precedente non sarebbe scomparso e avrebbe potuto aiutarmi.

Sinceramente auspico fortemente che la didattica a distanza non venga assunta come modello educativo per il futuro. Non ritengo questo uno strumento idoneo a formare una generazione d'individui ricchi di conoscenza, felici e consapevoli, nonostante comunque consideri positivamente l'esperienza fatta.

Il nostro stato e il nostro operato possono contribuire in maniera sostanziale a creare le condizioni che si verificano; credo fortemente che la discriminante positiva possa identificarsi nella scel-

ta consapevole da parte dell'educatore, prodotta attraverso l'ascolto della propria 'voce interiore' fuori dai modelli imposti dall'inconscio collettivo e dai sistemi educativi precostituiti.

Oggi anche alla

luce dell'esperienza del coronavirus reputo sempre più necessario riflettere sugli aspetti del dialogo e del confronto che confluiscono nell'apprendimento. L'accrescimento progressivo delle capacità cognitive, psichiche, intellettive e fisiche degli individui si realizza attraverso la relazione con l'altro e l'ascolto di sé, a tutte le età, entrambe facce di una stessa medaglia. Lo scambio con l'altro crea quel flusso d'informazione che contribuisce a definire l'apprendimento e per



Esperienze di educazione musicale al tempo del Covid: riflessioni per il futuro?

svolgere in maniera adeguata la funzione educativa dobbiamo fare particolare attenzione alla reciprocità che caratterizza tale processo. Forse questo pensiero può indurci a rivolgere uno sguardo attento al nostro interno per intendere come agiamo e reagiamo e attuare il cambiamento dove e quando appare necessario.

Ancora tutt'oggi molti modelli didattici e pedagogici fanno riferimento a modelli meccanicistico-riduzionistici, ma credo sia invece importante procedere nella direzione indicata dai vari studi

che rispecchiano il paradigma olistico e riconoscere che il tutto è nella parte, la parte è nel tutto e la totalità è molto più della somma delle sue singole parti. Forse così sentiremo sempre più l'urgenza di un cambiamento dei nostri comportamenti per attuare di conseguenza significative e indispensabili modifiche al modello politico-economico. A me sembra sostanzialmente che il pianeta richieda a gran voce una rivoluzione epocale, quella dello sviluppo della consapevolezza e della coscienza.



Esperienze di educazione musicale al tempo del Covid: riflessioni per il futuro?



Chiara Grillo

Insegnante accreditato Audiation Institute 0-6

Stavamo festeggiando il carnevale, quando si è saputo dei primi casi di diffusione del Covid nel nostro Paese, e nel giro di pochi giorni ci siamo ritrovati tutti rinchiusi nelle nostre case per un *lockdown* che ci ha costretti a fare i conti con noi stessi, con chi siamo, a chiederci come stiamo, perché siamo qui e dove stiamo andando. Un tempo sicuramente impreveduto, inaspettato, nuovo, ma anche una grande occasione per guardarci dentro e cercare risposte a domande che non avevamo mai il tempo di porci.

Io, in un primo momento, sono stata vittima della paura, ed il pensiero ricorrente era quello di ritornare al più presto alla “normalità”, al “fare quotidiano”, al “noto”. Poi invece, piano piano, è arrivato il tempo del silenzio. Un tempo dove fare spazio a quel che di nuovo stava per arrivare; un tempo di introspezione e di ricerca personale che, sinceramente, da molto ormai desideravo arrivasse. Proprio in questo spazio creatosi si è manifestata la strada che intendevo percorrere e che ho ascoltato fino in fondo: ho inviato ai miei allievi settimanalmente, una *playlist* con ascolti di vari generi, modi e metri musicali, per arricchire e sviluppare la loro musicalità, e anche alcuni canti eseguiti da me accompagnati con la chitarra. Ho sentito invece una grande con-

trarietà alle soluzioni come la DAD (didattica a distanza), la possibilità cioè di fare lezioni online, così come alle lezioni in presenza con l'imposizione del distanziamento e l'obbligo della mascherina.

Lavorando principalmente con bambini da zero a sei anni, non ho ritenuto il caso di percorrere una strada di questo tipo. Sarebbe stato secondo me un grosso palliativo, un voler riempire un vuoto e uno spazio che chiedeva di essere ascoltato e vissuto fino in fondo.

Il primo pensiero è andato agli insegnamenti di Edwin Gordon, grazie ai quali abbiamo compreso come “la musica si sveli a noi come un sapere primario che va diffuso per il tramite prezioso della vicinanza tra le persone, trasmesso attraverso una relazione affettiva, portatrice non solo di competenze e di sintassi, ma anche di significati e di vissuti”¹, come scrive la nostra didatta Cristina Fabarro.

Un'altra considerazione che mi ha portata in questa direzione riguardava l'esposizione di piccoli e piccolissimi a

¹

C. FABARRO, *Il ruolo del movimento nell'educazione musicale*, in *Il bambino e la musica*, Ed. Curci, Milano 2010, p. 87.

Esperienze di educazione musicale al tempo del Covid: riflessioni per il futuro?

videoterminali. Sappiamo infatti che gli strumenti tecnologici come pc, tablet, tv e tutto ciò che essi ci propongono in termini di comunicazione, ci possono condizionare, ma non sono in grado di attivare i nostri neuroni specchio. Questi, che sono alla base dell'apprendimento, per essere attivati necessitano, appunto, di una presenza viva, di vicinanza sensoriale, di un intreccio relazionale, di una condivisione fisico-emotiva concreta, da osservare, sentire e percepire.

Un'ultima considerazione riguardava ancora il mio sentire profondo: una sensazione di "non autenticità" che consciamente o

inconsciamente avrei trasmesso ai bambini: il solo pensiero che loro potessero vivere questa esperienza come una "normalità" mi bloccava. Perché questo non è il mondo che io vorrei, né

quello che voglio condividere con i miei alunni. Non riesco a far finta che possa essere così, quando sento fortemente dentro me che la vita è tutt'altro.

In questi giorni di luglio stanno arrivando le direttive per l'apertura delle scuole a settembre, e ancora l'accento principale viene posto al distanziamento degli alunni, con effetti anche grotteschi (dovranno infatti collocarsi a un metro l'uno dall'altro, misurato tra le bocche). Tutto questo senza dare ascolto alle tan-

te ricerche scientifiche che ribadiscono, invece, come i bambini e i ragazzi non possano essere gli "untori" del virus.

Il pedagogo Daniele Novara scrive che "se non si risolve questo equivoco appare impossibile considerare adeguatamente le condizioni educative e psicopedagogiche del fare scuola, come se l'unica attenzione fosse alla patologia, alla virologia e, ancora una volta, a tutte le condizioni di sicurezza. Sono certamente aspetti importanti, ma da soli non bastano perché la scuola è un'esperienza, una comunità. Per riaprire bisogna fare in modo che le scuole siano scuole,

non degli ospedali, garantendo che possano fare ciò che hanno sempre fatto. Non è legittimo chiedere misure drastiche sul distanziamento o sulle mascherine. L'igienizzazione personale, la sanificazione degli am-



bienti e la misurazione della temperatura corporea appaiono procedure sufficienti. Non serve altro. Gli equivoci in queste linee guida abbondano e la causa è anche il fatto che ormai da 30 anni in Italia la pedagogia è stata abbandonata. Si chiede il parere del giurista, dell'amministrativo o del virologo, dell'economista o dell'informatico, dimenticandosi che la scienza dell'apprendimento, della scuola e dell'educazione è la pedagogia"

Cosa proverebbero i bambini pic-

Esperienze di educazione musicale al tempo del Covid: riflessioni per il futuro?

colissimi a vedere la maestra di musica dietro una mascherina? Come sarebbe sentirla cantare in quel modo? Nessuno si pone il problema di quello che passerebbe ai bambini a livello inconscio? Questo stato di paura ci sta facendo dimenticare tutti gli studi fatti negli ultimi decenni in campo psico-pedagogico. Sicuramente la voglia di tornare a musica sarebbe tanta e certo, i bambini si adatterebbero a tutto. Credo però che sia indispensabile, da parte di chi decide per tutti definendo i vari decreti, interrogarsi su questi aspetti affatto secondari. Rispetto profondamente chi non la pensa come me e ha cercato in qualche modo di continuare con le lezioni a distanza o in presenza con l'uso delle mascherine e il distanziamento. Certamente per chi ha deciso di continuare a lavorare è sta-

to necessario adeguarsi alle disposizioni vigenti. Per gli altri invece, che come me hanno optato per la sospensione delle attività, rimane l'attesa di rinascere come delle fenici dalle proprie ceneri. Aspettiamo fiduciosi la possibilità di metterci in gioco con tutto il corpo, che diventa così uno strumento che canta, che si lascia muovere dalla musica e che ascolta, che si lascia toccare dalla vibrazione sonora e la vive in profondità, percepandola con tutti i sensi, unico modo per sviluppare la propria attitudine musicale.

Ma come possiamo pensare di poter fare musica con le distanze di sicurezza, senza il contatto umano e senza sentire (to feel) gli altri attorno a noi? Non può essere la stessa cosa. Come diceva Ezio Bosso "La musica è come la vita, si può fare in un solo modo: insieme".

Come possiamo pensare di poter fare musica con le distanze di sicurezza, senza il contatto umano e senza sentire (to feel) gli altri attorno a noi? Non può essere la stessa cosa. Come diceva Ezio Bosso "La musica è come la vita, si può fare in un solo modo: insieme".





Ilaria Gromo

Insegnante accreditato Audiation Institute 0-6

A partire dal 24 di febbraio 2020 l'emergenza Covid-19 ha costretto le scuole italiane ad un'improvvisa chiusura, inizialmente per un periodo indeterminato, successivamente per tutto l'anno scolastico.

Credo di poter affermare che questa inattesa chiusura abbia colto tutta la scuola impreparata. Non c'è stato tempo per lunghe riflessioni e si sono fatte scelte diverse a seconda degli istituti e degli insegnanti. Ha fatto la sua prima apparizione sulla scena scolastica italiana la DAD, la didattica a distanza. Tutto questo ha coinvolto l'intero mondo dell'istruzione, dai nidi alle università e anche il settore della didattica esterna alla scuola, tra cui le scuole di musica.

La mia personale esperienza di Insegnante Accreditato dell'Audiation Institute per la fascia d'età 0-6 anni si è arrestata con la chiusura delle scuole e non è ripartita, né online né dal vivo. Avrò modo di spiegare il perché successivamente.

Al fine di fornire un quadro più articolato sulle prospettive dell'educazione musicale, ho ritenuto utile integrare le mie riflessioni con quelle di altre persone che, a partire dalla loro esperienza, avessero utilizzato la DAD. Ho scelto di articolare la tematica in tre domande

per offrire più spazio alle risposte degli intervistati.

Mi sono rivolta a tre persone, tutte e tre musiciste e appartenenti ad ambiti didattici diversi.

Si tratta di Eliana Bayon, cantante lirica e docente di canto a Bologna, di origine argentina e attiva in Italia dal 2016; Marta Prodi, violoncellista attiva in diverse ensemble, docente di strumento e musica d'insieme per strumenti ad arco presso il Liceo Musicale Lucio Dalla di Bologna e Juan Miranda, diplomato in direzione d'orchestra e iscritto al Corso Magistrale di Direzione d'Orchestra presso il Conservatorio G.B. Martini di Bologna, è fondatore e direttore stabile del Coro San Tommaso di Bologna.



Eliana Bayon



Marta Prodi



Juan Miranda

Racconta in che modo è cambiata la tua esperienza didattica durante questi mesi, sia in qualità di docente che di studente o entrambe.

Per quanto riguarda la mia esperienza personale, come dicevo, la mia attività didattica ha subito un brusco arresto e, sebbene ci siano stati confronti a vari livelli ed io stessa abbia fatto un profondo esame della situazione, ho scelto di non praticare nessuna forma di DAD. Il primo motivo, e il più importante, riguarda l'impossibilità di attenersi a quel principio di relazione a cui sono correlati vari aspetti del fare musica con la prima infanzia (respiro, sguardo, vicinanza, ascolto, emotività), su cui ho sempre insistito molto con le famiglie. Oltre a questa ragione imprescindibile, e prima ancora di confrontarmi con la difficoltà dei mezzi tecnici, ho trovato poco proficuo spingere bambini così piccoli (0-6 anni) e disorientati dalla situazione, verso un'esperienza di conoscenza della realtà fatta attraverso lo schermo, inducendoli peraltro ad un uso precoce delle tecnologie. Di qui la scelta di accomiarmi temporaneamente, spero, dai miei allievi con un breve saluto inviato tramite le maestre e con un breve video di una fiaba muta con accompagnamento musicale, *The Snow Man*, di Raymond Brigg's.

Diversa l'esperienza di Eliana Bayon, attiva con la didattica online già prima della comparsa del Covid, attraverso la realizzazione di veri e propri corsi di canto online per il sud America e la

Corea.

Per Eliana la DAD è stata una scelta obbligata, un'opzione che era già alle porte e sulla quale non si è investito fino ad ora per timori generici.

“In effetti per quel che riguarda il canto lirico in modo specifico, il sistema risulta essere limitato, almeno per il momento, soprattutto per il ritardo nell'arrivo del suono e per l'impossibilità di lavorare in sincrono”.

Per contro un aspetto positivo messo in luce da Eliana riguarda la concentrazione, finalizzata a ovviare i limiti dati dal mezzo di comunicazione.

Marta Prodi conferma che “l'improvvisa e inaspettata chiusura delle scuole per l'emergenza sanitaria ci ha colto, quasi tutti, di sorpresa: in brevissimo tempo si sono dovute trovare soluzioni alternative, una vera e propria rivoluzione nella vita di ognuno di noi, docenti e studenti. Lo stravolgimento è stato forse ancora più sorprendente nell'ambito dell'insegnamento dello strumento musicale che, da secoli, richiede un confronto serrato sul campo tra maestro e allievo, mediante un intenso scambio reciproco, che apre all'allievo nuovi orizzonti e che arricchisce entrambi”.

Marta riconosce che “il ricorso alle nuove tecnologie ha permesso al percorso didattico di non interrompersi bruscamente e grazie anche alle competenze degli studenti millennials ci si è potuti riorganizzare rapidamente: nei primissimi giorni con comunicazioni via e-mail e semplici audio inviati attraverso whatsapp, anche solo per accordare “a

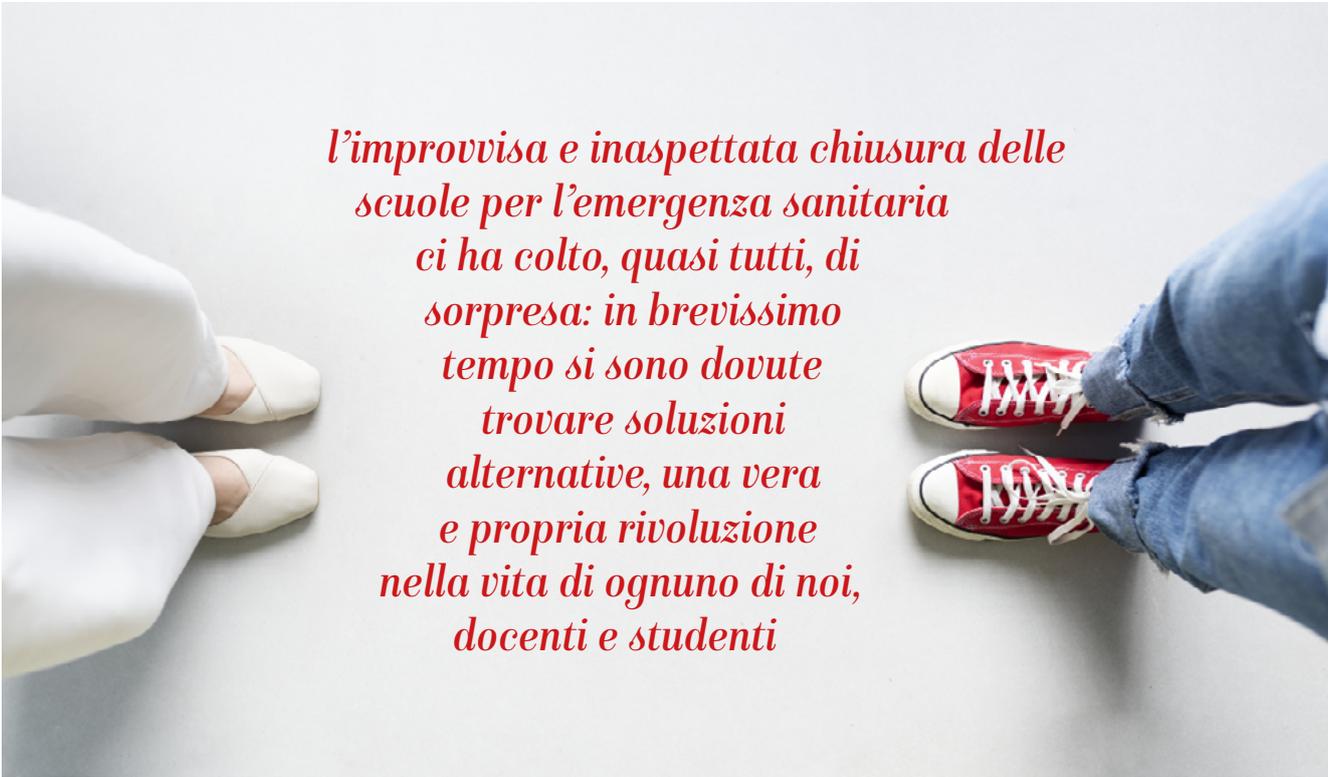
Esperienze di educazione musicale al tempo del Covid: riflessioni per il futuro?

distanza“ i violoncelli dei ragazzi alle prime armi. In seguito si è provveduto a elaborare un orario ufficiale delle lezioni online, precedute, più o meno puntualmente, dalle registrazioni dei brani assegnati agli allievi e condivise in specifiche cartelle. Il contatto fra docenti e allievi è proseguito costantemente durante il complesso e disorientante periodo di chiusura delle scuole, con risultati significativi, sia dal punto di

(Ricerca per l’Innovazione della Scuola italiana).

Un senso di sorpresa positiva rispetto all’attivazione della DAD lo esprimono anche le parole di Juan Miranda.

“Non mi era mai successo di fermare l’attività musicale in questa maniera e la cosa ha comportato un primo grande cambiamento. Mi riferisco a quei primi mesi di chiusura totale, dove ci si



l’improvvisa e inaspettata chiusura delle scuole per l’emergenza sanitaria ci ha colto, quasi tutti, di sorpresa: in brevissimo tempo si sono dovute trovare soluzioni alternative, una vera e propria rivoluzione nella vita di ognuno di noi, docenti e studenti

vista umano che musicale”.

Marta ricorda anche l’utilità di alcune delle numerose nuove proposte educative nate in questa situazione per sopperire alle carenze legate alla didattica digitale integrata, come i webinar proposti dall’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia Romagna e dal Comitato Nazionale per l’Apprendimento della Musica in collaborazione con INDIRE

domandava quale sarebbe stato il modo per uscirne e se la musica sarebbe stata in grado di accogliere lo streaming come canale adatto all’insegnamento. Finalmente poi sono iniziati i primi tentativi con dei risultati positivi. Da una parte, come allievo del Conservatorio, ho cominciato gli incontri con la classe di direzione d’orchestra: dodici persone allo stesso tempo impegnate ad

analizzare i più impegnativi pezzi del repertorio sinfonico. Una grandissima esperienza di interscambio. Dall'altra parte, come insegnante, insieme ad altri colleghi, siamo riusciti a far ripartire le lezioni per i ragazzi che si preparavano all'ammissione al Conservatorio. In questo caso abbiamo fatto tecnica e pratica, cantando, suonando e dirigendo attraverso lo schermo”.

Tutti gli intervistati guardano oltre i limiti imposti dal lockdown, che vieta l'attività orchestrale e corale, e mettono in evidenza una serie di aspetti positivi prospettati dalla didattica in remoto, al di là dell'emergenza sanitaria.

Quale cambiamento concreto auspichi per il prossimo anno scolastico ormai alle porte?

Le riflessioni di Eliana riguardo il futuro prossimo rispondono a quelle di un'artista che insegna come libera professionista, non fa parte di un'istituzione e si rivolge a un mercato globale. Mette l'accento su questioni apparentemente più effimere ma vitali per l'apprendimento del canto e che credo possano essere condivise da molti ambiti lavorativi. “Credo che conservare una parte dell'insegnamento in remoto ci aiuterà prima di tutto a trovare un po' di riposo. Detto così può sembrare banale, ma l'essere riposati è l'unico modo per imparare veramente bene l'arte del bel canto e ci consente di ritrovare l'arte stessa dentro di noi. Mantenere una parte delle lezioni online, ci risparmierebbe tanto tempo negli spo-

stamenti, permettendo così di concedere più spazio all'arte all'interno di un percorso di studio essenzialmente tecnico”.

Per Marta “non c'è ombra di dubbio che la speranza di tutti sia di poter riprendere le lezioni in presenza poiché lo studio di uno strumento musicale è intrinsecamente legato alla dimensione del “fare“, del raggiungere un obiettivo, provando e riprovando, sotto la guida del proprio insegnante. Al momento si prospetta il ritorno nelle aule scolastiche, ma non essendoci certezze sull'evoluzione della pandemia, dovremo forse fronteggiare nuove sfide e trovare soluzioni sempre diverse per proseguire il nostro lavoro con i ragazzi in modo concreto e costruttivo”.

Quali riflessioni generali hai fatto sulla questione della didattica musicale?

Eliana risponde a questa domanda con una riflessione di approccio didattico sul recupero della pratica “a cappella” imposta per tutte le attività vocali nella didattica in remoto. Questa modalità in passato veniva utilizzata abitualmente per mettere a nudo e risolvere le difficoltà tecniche, inducendo un diverso rapporto con la memoria e con l'intonazione. Oggi, forse, ci siamo disabituati a questo esercizio anche se il suo recupero, osserva Eliana, eleva di molto il livello tecnico di chi lo pratica.

Conclude infine le sue considerazioni con una nota positiva riguardo lo studio del canto, per cui la combinazione delle lezioni online con le lezioni in presenza potrà portare certamente dei bei risultati.

Juan ritiene che “la didattica della musica riguardi scelte molto personali. Ogni musicista e ogni insegnante avrà fatto le sue ricerche e preso le proprie decisioni riguardo la metodologia migliore da utilizzare in qualunque disciplina musicale, dall’insegnamento della musica ai bambini, a quello dello strumento, del canto, ecc. Questo mi porta a pensare che il fatto di dover affrontare lezioni da remoto non comporti una modifica sostanziale alla didattica, ma un adattamento del canale stesso al proprio metodo d’insegnamento. Penso che la prospettiva dell’insegnamento a distanza ci permetterà di sviluppare tantissime nuove proposte ampliando le nostre opportunità. Lo abbiamo già sperimentato con seminari, corsi, concerti online, in cui i relatori o i musicisti si trovano addirittura in un altro continente o comunque sono lontani. Non dimentichiamo però che, sebbene si possano portare avanti le attività in modalità remota, quando si parla di musica il contatto diretto e personale è fondamentale, sia per chi la esegue e la realizza, sia per chi ascolta e impara: la presenza rimane insostituibile”.

Marta auspica che in futuro “nel nostro Paese ci sia la possibilità di studiare uno strumento musicale e cantare in coro nelle scuole di ogni ordine e grado e che si possa imparare a cantare e a suonare senza per forza dover intraprendere la professione di musicista”.

Conclusioni

La lettura e rilettura di queste testimonianze induce, a mio parere, molte riflessioni. Si può notare come, partendo da un generale sconcerto, ognuno si sia poi attivato a cercare delle soluzioni per non interrompere l’attività didattica o di studio. Qui emergono i primi dati positivi.

Una diminuzione generale dello stress causato dagli spostamenti e dai ritmi di vita frenetici hanno permesso a docenti e studenti di dedicarsi in maniera più proficua al lavoro e allo studio e, per usare le parole di Eliana, “ritrovare l’arte stessa dentro di noi”.

Io stessa ho potuto sperimentare una nuova qualità di attenzione e di concentrazione durante questo periodo di lezioni di canto online con la stessa Eliana.

Il fatto di relazionarsi attraverso messaggi, registrazioni, incontri video, di lavorare individualmente o in piccolissimi gruppi non solo ha favorito i progressi nell’apprendimento musicale ma ha portato anche una crescita umana, come dice Marta, un intenso interscambio fra persone che magari fino a quel momento erano lontane e la possibilità di aprirsi a un mondo più distante. Come fa notare Juan c’è stato un ampliamento delle possibilità didattiche.

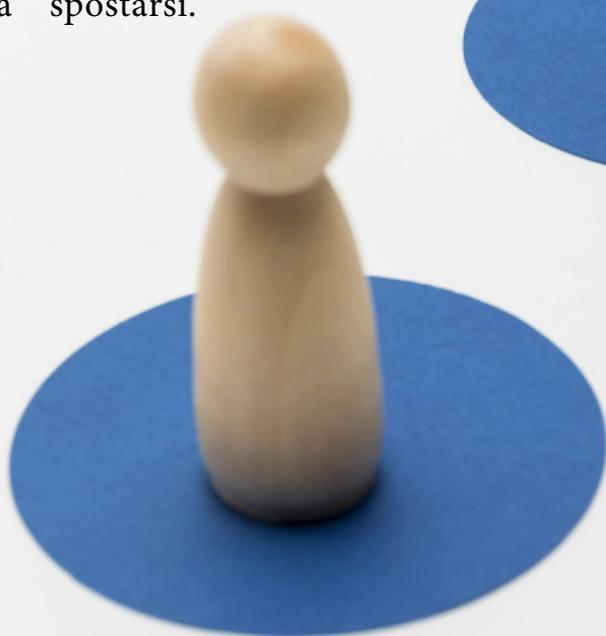
Certo il lavoro a distanza ci ha costretto a cambiare il modo di studiare e di insegnare. Io stessa, durante le lezioni di canto online, ho potuto sperimentare come l’attenzione della mia insegnante fosse moltiplicata per ovviare a

Esperienze di educazione musicale al tempo del Covid: riflessioni per il futuro?

quella carenza sensoriale, visiva, auditiva e relazionale dovuta alla distanza mediata: dal vivo avrebbe potuto osservarmi in tutta la mia interezza, anziché attenersi al suono come unico indicatore di quel che accadeva nel corpo.

Tutti quanti, intervistati e non, sappiamo che l'esperienza di DAD, anche in previsione dell'avvento di nuove tecnologie quali il 5G, non scomparirà.

A livello strettamente musicale ci porterà benefici laddove la sapremo piegare al nostro utile, per esempio con la possibilità di partecipare a incontri formativi online e di relazionarsi con professionisti in tutto il mondo senza spostarsi.



Una diminuzione generale dello stress causato dagli spostamenti e dai ritmi di vita frenetici hanno permesso a docenti e studenti di dedicarsi in maniera più proficua al lavoro e allo studio e, per usare le parole di Eliana, “ritrovare l’arte stessa dentro di noi”



MONICA MARTINI
Formatrice Audiation Institute

Professoressa, mi aiuta per favore?

Quando è diventato chiaro che il Covid19 avrebbe costretto le scuole a chiudere per un lungo periodo, una confusione mista a panico si è insediata dentro di me. Lo sfondo emotivo su cui si è inserita la didattica a distanza è stato lo smarrimento, l'incredulità, l'incertezza. Neanche durante le guerre erano state chiuse le scuole, un segnale così grande afferrabile col ragionamento ma inaccettabile col corpo.

Questo sfondo non è normale nella didattica, di qualsiasi tipo essa sia. Se manca la routine e la tranquillità e ci sono incertezza ed emergenza, si può parlare solo di un ibrido di educazione e didattica qualsiasi sia il *medium* utilizzato per incontrarsi. Dovevo dare risposta a queste domande: e ora? Tutti i miei programmi che fine fanno?

Incapace di rispondere mi sono messa in ascolto del mio respiro e pian piano è affiorato un pensiero: cominciando ad accettare la situazione, come posso proseguire il percorso d'insegnamento con i miei allievi in modo che diventi significativo? L'insegnamento musicale non poteva

essere più svolto per motivi oggettivi. Il mezzo informatico non è stato pensato per la musica che, rispetto ad altre forme di espressione come il linguaggio, richiede *timing* e perfetta sincronia. Qualsiasi piattaforma di videoconferenza prevede, infatti, un periodo di qualche istante di latenza fra l'invio del messaggio e la sua ricezione in base alla potenza del segnale di connessione. Oltre a questi aspetti, non si può non considerare che la musica è fatta di condivisione, di tono, di sguardi, di gesti, di respiro, d'imitazione, di feedback e d'insieme di voci che nel quadrato di uno schermo non riescono ad entrare.

Tuttavia il desiderio di mettersi in contatto ha reso inaspettatamente possibile lavorare sulla qualità dell'ascolto: il rispetto dei turni di parola, la disponibilità ad aspettare con fiducia ascoltando le altre voci e facendosi trovare pronti. Ascolto che ha aiutato a sentire e sentirsi, accettare ed accettarsi in un clima costruttivo.

Dopo qualche giorno dalla chiusura e pochi timidi messaggi di testo sono cominciate le video-lezioni. In un primo periodo il desiderio era ristabilire una relazione, dare a questa relazione nuove

Esperienze di educazione musicale al tempo del Covid: riflessioni per il futuro?

regole e nuove modalità per continuare a sopravvivere fino al momento di rivedersi, con la consapevolezza che questo nuovo modo ci avrebbe molto cambiato e il ritrovarsi sarebbe stato comunque un ritrovarsi diverso con le tracce di una forzata interruzione con cui fare i conti.

Dopo aver ristabilito una parvenza di normalità non abbiamo resistito alla tentazione di fare musica, ma come poter realizzare questo obiettivo?

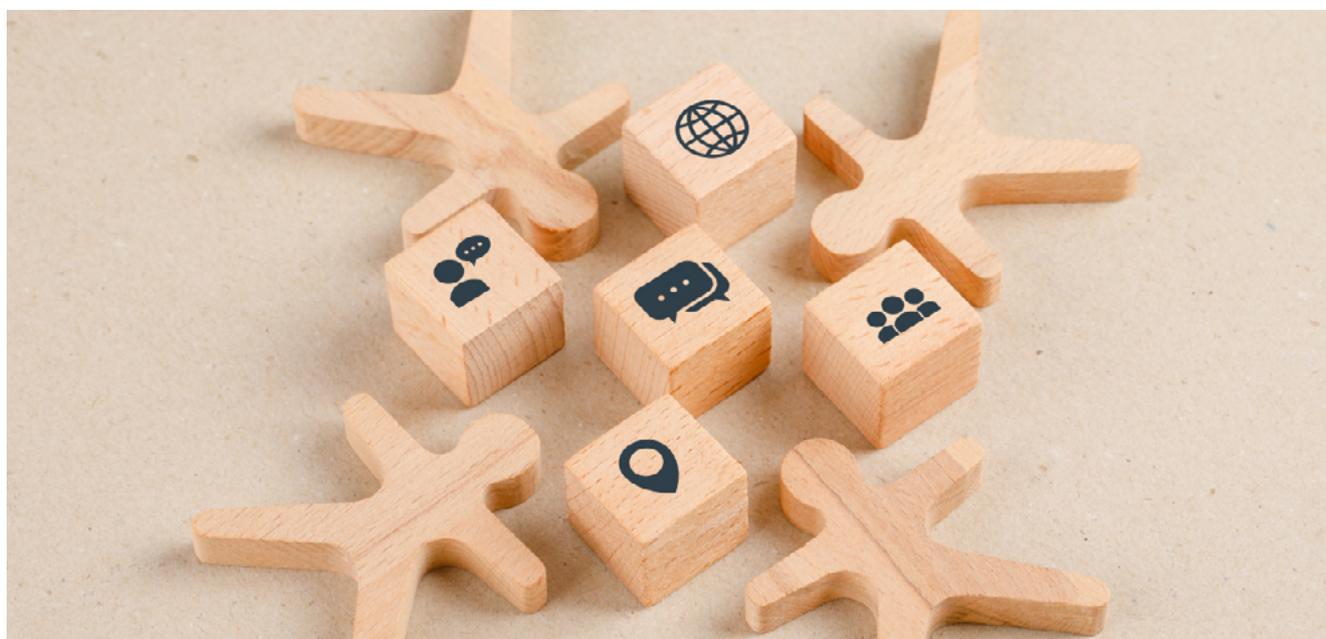
Prima urgenza: bisogna saper usa-

disposizione e immediatamente sono cominciati ad arrivare dei messaggi:

“Professoressa per piacere mi può aiutare? Da solo non riesco”.

Seconda questione: la gestione dei tempi, quando siamo in classe il tempo vola, la relazione ci sostiene e rende sostenibile la fatica della concentrazione e dell'apprendimento.

Davanti ad uno schermo la stessa fatica richiede uno sforzo moltiplicato: stare fermi, l'assenza di feedback, gli occhi



re i mezzi a disposizione per poterne usufruire. I ragazzi che frequentano la scuola secondaria sono nativi digitali ma non sono così competenti come supponiamo se si allarga l'orizzonte dai *software* più utilizzati.

Nelle mie classi usavamo già alcuni di questi strumenti come la 'Classe virtuale' per integrare il lavoro a scuola. Durante le prime video-lezioni ho mostrato ai ragazzi quali erano e come si usavano i vari strumenti informatici a

si stancano davanti allo schermo, l'interazione sempre mediata da microfoni e telecamere che ancora impongono troppi limiti alla comunicazione. Che fatica!

Tutte le richieste d'aiuto hanno riempito il mio tempo. Ma questo tempo mi ha fatto conoscere molto meglio le individualità dei miei allievi. Il piccolo gruppo di allievi ha reso possibile una diversa qualità di reciproca conoscenza, il tempo dilatato ha fatto nascere un modo diverso di stare insieme, un lusso

che invece nella classe fisica non si può avere. Una condivisione dello schermo, un sistema operativo diverso, un *login* errato sono diventati occasione di conoscenza e di condivisione d'emozioni e d'intenti. Questi momenti sono diventati un modo per sentirci più vicini.

Finita l'ubriacatura di video-lezioni mi sono chiesta se sarebbe stato possibile uno scambio di questo tipo con gli allievi in assenza di un prima. Sarebbe possibile costruire una relazione vera con una classe a partire da uno schermo o qualcosa deve esserci già prima? Che tipo di relazione educativa sarebbe in assenza di *feedback* e con una comunicazione non verbale e para-verbale attenuata, sapendo quanto questo aspetto pesi affinché la comunicazione stessa sia efficace?

Quel piacere di stare insieme con odori, sintonia emotiva e presenza si possono veramente surrogare?

E' stato molto faticoso rievocarne il ricordo, non riesco a immaginare di doverlo creare senza che ci sia stato prima.

In assenza di un prima Matilde avrebbe avuto la cura di mandare tutti i materiali e le spiegazioni agli assenti affinché nessuno perdesse un pezzo?

Finalmente la musica: l'obiettivo è stato imparare un brano nuovo e tenere vive le competenze musicali. Ci abbiamo provato con un canale YouTube solo nostro. Per ascoltare tutti singolarmente, ogni allievo avrebbe dovuto mandarmi un file con la sua voce registrata sulla base offerta dal video su YouTube.

Ancora un volta: "Professoressa mi aiuta? Non riesco a mandare i compiti. I

file sono troppo grandi, la mail e i software di condivisione si rifiutano di funzionare".

"Professoressa possiamo fare i compiti insieme? Da solo non riesco".

Sono successe tante cose inaspettate: Roberto e Alessandro alla ricerca di aiuto trovano soluzioni digitali artigianali e mentre uno usa Skype l'altro si fa sentire dal telefono.

Lucia studia la procedura d'insegnamento e la sorella di 4 anni canta con lei e dopo aver imparato la linea di basso la cantano insieme.

Laura gesticola come se stesse indicando a qualcuno di andarsene e scopriamo che si tratta della nonna incuriosita che vorrebbe ascoltare le lezioni di musica e cantare con noi. Che bello! Penso io. In qualche maniera siamo entrati nelle case degli allievi e i genitori hanno cominciato a capire cosa avviene in classe. La scuola, che di solito è misteriosa nel pensiero dei genitori, finalmente si palesa.

Come sto adesso? Due sensazioni: sento che la DAD è stata un sostegno per me in qualche modo, anche fra le contraddizioni ha alimentato e allo stesso tempo sopperito al desiderio di tornare a scuola e rivedersi;

sento che sarebbe penoso dover affrontare un altro periodo di chiusura della scuola in futuro dovendo utilizzare solo la DAD come mezzo di relazione educativa. Gli strumenti digitali a disposizione sono preziosi se integrano la scuola in presenza offrendo delle possibilità di personalizzazione che diversamente non sarebbero possibili.

Il teatro delle emozioni

di Giuseppe Califano



Giuseppe Califano - Pianista e Direttore d'Orchestra

Opera Education è la piattaforma italiana che dal 1996 promuove la passione per l'opera lirica nel giovane pubblico come strumento per una formazione più completa. Il progetto, nato dall'intuizione educativa e artistica di Barbara Minghetti, è ideato e realizzato da AsLi-Co, Associazione Lirica e Concertistica. Opera Education produce insieme a professionisti emergenti spettacoli adattati alla sua speciale audience e, grazie ai vari format dedicati, dagli 0 ai 30 anni, garantisce proposte di qualità e coerenti con le esigenze delle diverse fasce d'età. Musica, teatro, gioco, letteratura, storia, attualità e contenuti interdisciplinari di anno in anno accompagnano educatori,

insegnanti, bambini, ragazzi e famiglie in un viaggio attraverso uno dei patrimoni culturali intangibili dell'umanità. "Il risultato - spiega Barbara Minghetti, ideatrice della piattaforma - è un entusiasmo contagioso che ci porta a continuare con grande passione, cercando strumenti e canali didattici sempre innovativi, inventando nuovi modi di proporre l'educazione musicale. Quella di *Opera Education* si può dire anche una missione sociale perché mette in contatto l'energia dei bambini e la loro naturale capacità di stupirsi con la bellezza di un'arte piena di significati. Il nostro obiettivo è quello di creare il pubblico di domani, ma anche di contribuire alla formazione di cittadini migliori".

Il ruolo di noi formatori e dei docenti cui cerchiamo di dare strumenti sempre nuovi non è dunque semplicemente essere *staffette del sapere*, trasmettitori di nozioni; il nostro è un ruolo da *attivisti culturali*, che fanno della cultura una missione, convinti che il sapere possa agire su un piano etico, capace cioè di indicare delle coordinate di riferimento che si trasformino in modi possibili di abitare il mondo. E' questa missione che ci porta ad agire su un piano di trasferimento del sapere come trasferimento di emozioni e

non potrebbe essere altrimenti visto che il nostro oggetto di studio è la musica. Quello che, a mio avviso, va stimolato in un docente che insegni l'Opera e più in generale la musica, è trasferire quel mondo poetico e magico, nei modi di interagire con gli studenti e, perché no, nel quotidiano...

Un giorno mia figlia di appena 3 anni mi chiese perché la macchinetta del caffè facesse quello strano rumore...le spiegai della fiamma del gas che riscalda l'acqua e che a un certo punto...in quel certo punto è andata via. Me lo ha richiesto qualche giorno dopo: le ho raccontato che c'è la fata del caffè che fa il solletico alla macchinetta, che ride a crepapelle e fa quello strano rumore. Un personaggio. Un suono che si fa metafora. La magia di un intreccio, al contempo semplice, ma anche magico, come accade in ogni favola. Un racconto che segue la logica dell'azione-reazione (solletico-risata), ma svelata attraverso l'assurdo di personaggi che non esistono (o forse sì?). Ecco che quella storia è diventata la protagonista di giorni e giorni di racconti fatti a chiunque, scatenando la voglia di condividere, la fantasia di arricchire ogni nuova riproposizione del racconto con dettagli inediti, di stravolgere gli equilibri. Cosa c'è stato da parte del "docente"? Uno sforzo a vestire di

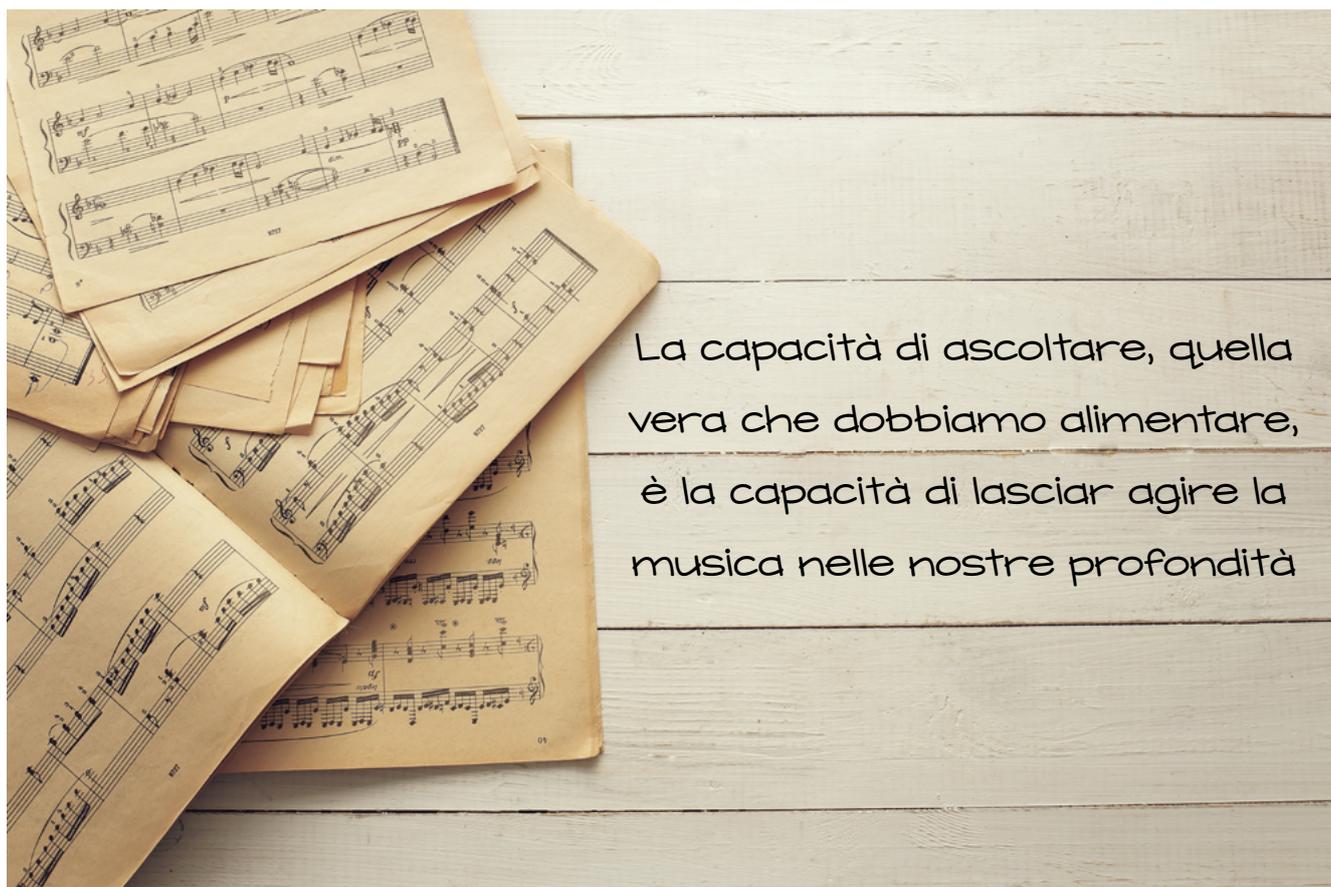
metafore la realtà; in altre parole un tentativo di rendere poetico il mondo. Uno sforzo che, come spesso dico alle docenti, possiamo tutti fare quotidianamente. Del resto, imboccando un bambino, ognuno di noi è ricorso a treni, aerei, carichi di cibo o merci varie... metafore, immagini poetiche che trasformano la realtà, le danno un volto diverso che richiama a qualcosa di ulteriore. Ogni evento al quale, grazie al potere della metafora, diamo un senso di ulteriorità, acquista una va-

il nostro è un ruolo da attivisti culturali, che fanno della cultura una missione, convinti che il sapere possa agire su un piano etico, capace cioè di indicare delle coordinate di riferimento che si trasformino in modi possibili di abitare il mondo

lenza emozionale, diventa un percorso da seguire, da indagare, una storia da ascoltare, un filo a cui aggrapparsi: questo sfuggente senso di ulteriorità, tratto distintivo di qualsiasi forma

d'arte, è quello che ci dà la capacità di parlare il linguaggio della profondità, un linguaggio che procede per simboli, non per sequenze logiche.

Questo ci induce a mettere l'accento su quella che possiamo definire *vita irrazionale*. La filosofia ci insegna che l'irrazionale non è la follia, come comunemente intendiamo, ma vuol dire trovarsi in un universo in cui non c'è la logica della consequenzialità: l'irrazionale ci restituisce un mondo che ha coordinate diverse da quelle consuete, ma che non ha nulla in comune con il caos. Quando in un bosco ci appare un lupo che parla, oppure ritroviamo una casa fatta di dolci, o un



La capacità di ascoltare, quella vera che dobbiamo alimentare, è la capacità di lasciar agire la musica nelle nostre profondità

coniglio con un orologio, siamo di fronte alla mancanza di razionalità, ma non di fronte alla follia, anzi: siamo di fronte alla fantasia, di fronte al simbolo, all'illogicità. Sono queste le coordinate che rendono le favole, le storie, così potenti, capaci di parlare di archetipi che riguardano le vite di ogni uomo vissuto in ogni epoca conducendoci dritti verso il mondo delle emozioni, grazie al fatto di evocarle attraverso la simbologia degli eventi e dei personaggi, senza però dare loro un nome. E' lo stesso processo che ritroviamo nella mitologia, una fiaba per adulti, che racconta l'uomo, le passioni. E' la potenza del teatro: l'evocazione di un mondo invisibile, che non può essere nominato, per non svanire. Il teatro è

la caverna di Platone, che ci permette di intuire ciò che ci percorre solo attraverso la sua ombra.

La musica è, ancora più del teatro, l'arte dell'evocazione e della suggestione, per le stesse identiche ragioni, perché segue "una propria logica che è diversa da quella del linguaggio verbale"¹. Ciò che la musica sottolinea e amplifica, all'interno dello spettacolo (che sia opera o che sia film), è esattamente l'aspetto emotivo, attraverso un gioco di rimandi e magie combinatorie che nascono fra parole e suoni, che richiamano in chi ascolta un

1 NdR: Nattiez, J.J, *Musicologia generale e semiologia*, Torino, EDT, 1989.

mondo interiore inafferrabile eppure presente. La musica, dunque, agisce sulle profondità. E questo la rende un'arte comprensibile a tutti, che non necessita di traduzioni. Sono ormai innumerevoli le ricerche che ci raccontano quanto le emozioni suscitate da certi ascolti siano le stesse in ogni angolo del globo e prescindano dalla cultura di provenienza o personale. Se i linguaggi razionali e la logica possono cambiare in base alle coordinate culturali, alle tradizioni (a tutto ciò che è "sovrastuttura"), non avviene altrettanto dal punto di vista emotivo, che invece ci accomuna tutti.

La capacità di ascoltare, quella vera che dobbiamo alimentare, è la capacità di lasciar agire la musica nelle nostre profondità. Può essere infatti diversa la propensione a collegare la propria interiorità all'ascolto di musiche non appartenenti alle proprie tradizioni o più semplicemente alle proprie abitudini, ma se questo livello di sovrastrutture riesce ad essere rimosso (attraverso l'educazione all'ascolto, appunto) l'aderenza emotiva di ogni essere umano ad un medesimo ascolto è simile.

Questo perché esiste una fisiologia delle emozioni, una traduzione in gesti, movimenti e sensazioni di ciò che si prova; questi gesti e movimenti sono gli stessi che suggerisce la musica quando si prova a danzarla e sono simili anche nel musicista che quella musica interpreta: suonare il *Dies irae* di Giuseppe Verdi impone all'interprete una veemenza fisica che è la medesima che si attiva nel momento in

cui si prova ira, rabbia. "Ogni emozione, quindi, implica modificazioni fisiologiche nell'individuo e predispone il corpo in relazione alla stessa".²

Spesso, durante gli incontri di musica avuti con ragazzi della scuola inferiore di secondo grado, l'ascolto di pagine del repertorio operistico ha suscitato in ogni classe una reazione comune e illuminante: "Non mi piace perché è triste". E' una restituzione preziosa, perché in quella frase abbiamo innanzi tutto avuto un abbattimento della barriera rispetto allo stile (non c'è pregiudizio rispetto alla modalità con cui è cantata la lirica o una chiusura rispetto al repertorio non vicino ai propri gusti) e perché abbiamo ottenuto una reazione emotiva. Il perché la tristezza "non piaccia" è sicuramente l'altro argomento da trattare in un esperimento del genere, la cosa che dobbiamo in questa sede sottolineare è la sensazione "scomoda", che ci conferma che qualcosa ha interagito con l'emotività di chi ascolta.

Non deve quindi sembrare una banalizzazione quella di "giocare" con le emozioni, come se fossimo di fronte a un

² NdR: Goleman, D., *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ.*, New York, Bantam Books, 1995, (trad. it.: *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1997), cit. in Rosa R. e De Vita T., "Corporeità, Affettività, Emozione e Cognizione nei Processi di Apprendimento", *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, I/3 2017.

quiz. In Opera Domani consideriamo il gioco (anche per gli adulti), il più potente strumento di apprendimento. E i vantaggi sono molteplici: il gioco ti permette di fare esperienza della nozione. Il gioco dà un mantello emotivo all'informazione e questa è la sua arma più efficace. Giocare con gli *Emoticon* e le emozioni vuol dire dare un volto a qualcosa di invisibile: e dare un volto a qualcosa che non si vede è la prima forma di teatro, il cui filtro, ancora un volta, ci permette di immergerci dentro un livello di comunicazione irrazionale, in un sistema simbolico dove tutto è finto, ma nulla è falso. Inoltre, come testimoniano ormai moltissime ricerche, un apprendimento felice è più efficace. La ricerca nel campo delle neuroscienze e della psicologia evidenzia la interdipendenza tra processi emozionali e processi cognitivi. La nozione, l'informazione non collegata a un'emozione, rimane in superficie, non sedimenta e non porta con sé il suo bagaglio etico.

“... Le informazioni con una colorazione emozionale non trovano però solo più facilmente le strade per la memoria a lungo termine, ma restano anche pronte per essere richiamate ...”³. “Tutte le

3 NdR: Friedrich G., Preiss G., “Insegnare con la testa”, in “Mente e Cervello”, Milano, n° 3 mag-giu 2003, pp. 29-30, cit. in Rosa R. e De Vita T., “Corporeità, Affettività, Emozione e Cognizione nei Processi di Apprendimento”, *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, I/3 2017.

diverse forme di Intelligenza hanno una fonte comune: l'affettività”⁴, come afferma Rolando Toro Araneda⁵. L'affettività “è il tessuto sottostante ad ogni processo cognitivo”⁶. E' questa quella che Daniela Lucangeli, dell'Università di Padova, definisce “*Warm-Cognition*”, una forma di apprendimento in cui la nozione lascia spazio all'esperienza, che è sempre portatrice di un'emozione. Grazie all'emozione il bambino, come l'adulto, collocano in memoria l'informazione in maniera combinata con l'emozione con cui è stata appresa. Ci spingiamo ora anche più avanti: occorrerebbe, nella scuola, un percorso per la costruzione di una competenza emotiva, come accade con l'apprendimento del linguaggio scritto e parlato. Ogni essere umano pratica il linguaggio e lo impara senza conoscerne la sintassi, se non in una fase successiva. Un passo alla volta arrivano l'analisi logica, l'analisi del periodo, l'analisi della sintassi: l'apprendimento dell'alfabeto serve

4 NdR: Rosa R. e De Vita T., “Corporeità, Affettività, Emozione e Cognizione nei Processi di Apprendimento”, *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, I/3 2017, .

5 NdR: Toro Araneda R., *Teoria della Biodanza*, raccolta dei testi a cura della A.L.A.B. (Associazione Latino-Americana di Biodanza), Volume I, Edizioni Nuova Prhomos, Perugia, 2012

6 NdR: Toro Araneda R., *Biodanza: musica, movimento, comunicazione espressiva per lo sviluppo armonico della personalità*, Edizioni Red, Como, 2007 (ristampa 2013).

ad imparare a scrivere, comunicare; conoscere la sintassi permette di farlo in maniera sempre più raffinata. Lo stesso dovrebbe accadere dunque rispetto ad una educazione emotiva: l'obiettivo sarebbe quello di creare un percorso capace di aiutare i giovani studenti a costruire una sorta di mappa interiore o perlomeno una consapevolezza di sé e avere degli strumenti per acquisire nel tempo una competenza emotiva. E i mezzi per crearla non potranno mai essere libri di testo, ma forme d'arte da praticare, con cui fare esperienza dell'universo emotivo. E questi strumenti sono in primo luogo il teatro e la musica.

E' in questa direzione che i percorsi didattici di Opera Domani cercano di dare il loro contributo più innovativo, rendendo l'Opera non solo un momento di intrattenimento, ma un percorso educativo, in particolare rispetto alle emozioni. I personaggi hanno sempre qualcosa in cui è possibile riconoscersi o riconoscere quello che vediamo negli altri. Il valore aggiunto dell'Opera lirica è la musica. La musica amplifica esattamente l'aspetto emotivo, quell'universo invisibile che muove montagne all'interno dei personaggi, crea un palcoscenico virtuale in cui è possibile vivere una storia nella storia, capire davvero cosa c'è dietro le parole e i gesti di un personaggio.

Uno dei giochi più stimolanti che amo proporre è riconoscere la trama a partire dalla musica: è l'ascolto stesso che suggerisce cosa sta per dire o fare il personaggio, che dà informazione di ciò che

accade, lo lascia intuire o capire in maniera eclatante. La forza di questo "gioco" è il fatto che, nonostante la finzione e lo strambo codice linguistico dell'Opera, siamo di fronte a un processo assolutamente autentico: è in virtù di un pensiero e di un'emozione (di qualcosa che non vediamo, dunque) che compiamo gesti e facciamo scelte. La musica non fa che palesare l'emozione e restituirle la sua reale potenza, come fosse una enorme lente d'ingrandimento posta sull'anima. Tutto ciò che facciamo, dai gesti quotidiani alle grandi scelte che segnano la nostra vita, lo facciamo in virtù di un pensiero, un desiderio, una spinta interiore, un'idea, una convinzione. Tutte parole che appartengono allo stesso mondo: quello delle cose invisibili (come invisibile è la musica). Ecco dunque il nostro oggetto di studio: l'invisibile necessario. Quanto è dunque importante, anzi imprescindibile, educarsi alle emozioni? E non vi è dubbio che la musica sia, da questo punto di vista, uno dei mezzi più efficaci. Riconoscere le emozioni, iniziando dalle proprie, è il primo passo verso l'empatia, verso l'attenzione all'altro.

L'esperienza di Rigoletto

Il teatro d'opera è uno strumento dagli stimoli innumerevoli, tutto può essere uno spunto, una suggestione da cui partire perché ci sono dei lunghi teli neri lassù, sul palcoscenico e da quel fondo nero può apparire qualsiasi tipo di personaggio: toreri e domatori di animali, maghi, fate, sacerdoti, principi e principesse.

Per lasciar intuire ai nostri ragazzi cosa sia il teatro, l'idea di *diventare qualcun altro* attraverso l'esperienza teatrale, siamo partiti da un'altra favola, quella di Peter Pan, personaggio spesso impegnato a dare la caccia alla propria ombra, perché lei, l'ombra, (che di Peter continua ad avere il profilo) scappa, si stacca da lui per prendere una vita propria... Le ombre sono proiezione del nostro corpo (o di oggetti), ma possono trasformarsi: ne conservano il profilo, ma basta avvicinare o allontanare la fonte di luce da noi o dagli oggetti per deformarle, per farle diventare alte diversi metri o farle quasi scomparire. Il racconto di Peter Pan e della sua ombra può essere il prologo alle attività proposte. Ogni emozione, per i più piccoli, può essere custodita da un emoticon, che per i ragazzi è un vero e proprio linguaggio. Possiamo procedere in più direzioni. Abbiniamo uno o più emoticon a ogni numero d'opera in modo da poter fare un preziosissimo lavoro di indagine sui personaggi e sulla stessa musica, senza il bisogno di avere nessun tipo di competenza tecnica del-

la musica; abbiniamo degli emoticon ai momenti che vive un singolo personaggio: questo ci permetterà di capire cosa gli accade, le ragioni che lo spingono ad agire in una certa direzione. E troveremo corrispondenza di tutto ciò nella musica. In un'opera come Rigoletto sarà chiaro, seguendo questo percorso, quanto l'emotività di Rigoletto o di Gilda sia varia e intensa, di quanto siano personaggi complessi e inquieti; allo stesso modo il Duca, per quanto goda della miserabile ammirazione riservata ai prepotenti, sarà chiaramente povero dal punto di vista emotivo.

Una delle attività più preziose è lavorare sulla prosodia, cioè sulla musica del linguaggio verbale: quando diamo delle intonazioni alle frasi non stiamo facendo altro che applicare parametri musicali al discorso verbale: parliamo più lentamente se siamo tristi, veloce e forte se siamo arrabbiati. Giocare con la prosodia vuol dire scoprire, come in un quiz, quali parametri abbiamo applicato alla frase, ma allo stesso tempo, senza esplicitarlo, stiamo raccontando ai ragazzi che dietro ogni frase che

ci viene detta c'è un'emozione. Lo stesso discorso può essere legato al movimento: all'ascolto di una musica lasciamo che siano create delle semplici coreografie legate per lo più alle parole delle arie d'opera. Dopo aver visionato tutte le performance, poniamo il focus sulla velocità e la qualità dei gesti ideati dagli studenti: scopriremo quanto velocità e qualità dei gesti fossero gli stessi della musica a cui

erano abbinati: una prova concreta della fisiologia insita nel gesto musicale (che corrisponde, come detto, anche alla fisiologia delle emozioni).

A questo punto, prendendo ancora spunto da Peter Pan, possiamo rendere gli *emoticon* delle ombre, realizzando dei cerchi con dei fori, per proiettare poi su una parete un sorriso o degli occhi tristi. Le emozioni prese in esame possono essere tante, normalmente propongo amore, rabbia, allegria e tristezza; e leggerò ad ognuna di queste emozioni un brano musicale. Di fronte ad una classe di ragazzi ogni insegnante dovrebbe fare in modo di assegnare l'interpretazione di un'emozione precisa a chi normalmente non è abituato a viverla: il timido dovrà interpretare la rabbia, così come il bullo l'amore. A questo punto basterà una luce che proietti un'ombra sul muro e la magia ha inizio. Nasce il teatro delle emozioni: e tutti, presi da quella semplicissima dan-

za, finiranno per ascoltare il brano fino in fondo, come ipnotizzati. Un gioco capace di regalarci un ascolto attento, focalizzato sull'emozione. Un ascolto emotivo.

Il passaggio alle musiche di Rigoletto (ma potrebbe trattarsi anche di un'altra opera) è semplice. Le arie principali possono diventare le musiche da danzare: "Cortigiani, vil razza dannata" ha un incipit pieno di rabbia, così come il "Lassù nel cielo" finale è un momento di grande tristezza. E scopriremo, ad esempio in un brano di enorme raffinatezza compositiva come "Bella figlia dell'amore", come i personaggi pur cantando simultaneamente, ci fanno sentire i loro differenti stati d'animo. Sarà bello scoprire che la musica ci restituisce esattamente la storia, costruendo quel suo palcoscenico ulteriore, invisibile, fatto di quell'invisibile più che mai necessario.



Insegnare gli strumenti ad arco con la Music Learning Theory di Gordon

traduzione italiana a cura di Brent Waterhouse

di Michael E. Martin, M.M.

Docente, Gordon Institute for Music Learning, USA



Suonare uno strumento richiede competenze sia esecutive (capacità tecniche) che di audiation (capacità mentali-musicali). L'insegnamento degli strumenti a corda, così come degli strumenti in generale, è spesso concentrato principalmente sullo sviluppo delle competenze esecutive. Le lezioni private, i masterclass e i corsi per gli strumentisti ad arco si occupano principalmente della tecnica necessaria per suonare, mentre l'insegnamento delle competenze di audiation è spesso trascurato o considerato come qualcosa di scontato. Anziché insegnare le competenze di audiation, si dedica una grande attenzione alla notazione e alla teoria musicale, spesso prima che l'allievo acquisisca la preparazione necessaria per dare un significato musicale alla notazione. Uno strumento musicale non può essere più musicale della persona che lo suona, e la competenza musicale deve essere

appresa con l'orecchio, non attraverso la notazione.

Shinichi Suzuki (1898-1998) rivoluzionò il mondo degli archi negli anni 1960 quando dimostrò che l'approccio "Madrelingua" poteva essere usato per insegnare ai bambini molto piccoli a suonare con grande abilità prima dell'introduzione della notazione. Suzuki insisteva sull'importanza dell'apprendimento attraverso l'ascolto,

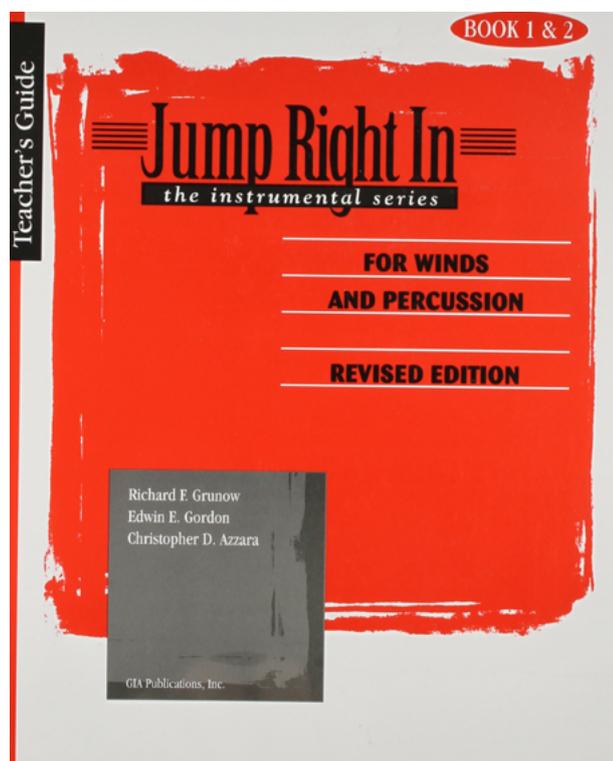
Per suonare uno strumento musicale, si devono sviluppare due tipi di capacità: le capacità esecutive e le capacità di audiation. Le capacità esecutive si riferiscono all'insieme dei movimenti necessari per suonare lo strumento, mentre le capacità di audiation indicano come il suono viene processato nella mente di chi suona

prima di quello basato sulla notazione e di imparare le competenze esecutive un piccolo passo alla volta in una sequenza accuratamente organizzata. Gli insegnanti e gli studenti di Suzuki, trarrebbero beneficio dall'incorporazione di aspetti della Teoria dell'Apprendimento Musicale di Gordon nelle loro lezioni

Edwin E. Gordon (1927-2015), un ricercatore, psicologo e musicista americano, ha sviluppato la Music Learning Theory, l'unica teoria generale dell'apprendimento delle capacità

di audiation. *Jump Right In: The Instrumental Series* è un metodo per principianti nell'apprendimento degli archi, dei fiati, delle percussioni e del flauto dolce. Basato sulla Music Learning Theory, *Jump Right In* dedica pari attenzione allo sviluppo delle capacità di audiation e di quelle esecutive.

Nel presente articolo, l'autore presenterà la propria esperienza nell'usare la Music Learning Theory e *Jump Right In* con gli allievi di strumenti ad arco, offrendo consigli per migliorare ulteriormente la prossima edizione di *Jump Right In*, per combinare la Music Learning Theory con il metodo Suzuki e altri simili, e per valutarne le implicazioni e applicazioni per gli insegnanti di strumenti ad arco in tutto il mondo.



Audiation: l'ingrediente che manca

Per suonare uno strumento musicale, si devono sviluppare due tipi di capacità: le capacità esecutive e le capacità di audiation.¹ Le capacità esecutive si riferiscono all'insieme dei movimenti necessari per suonare lo strumento, mentre le capacità di audiation indicano come il suono viene processato nella mente di chi suona. Uno strumento musicale non può essere più musicale della persona che lo suona. L'audiation riassume ciò che il musicista desidera esprimere, e le capacità esecutive rappresentano il modo in cui un musicista esprime l'audiation attraverso lo strumento. Dal momento che sono entrambi essenziali, i due tipi di capacità ricevono pari enfasi in *Jump Right In: The Instrumental Series*². Occorre sentire nella propria mente e nel proprio corpo e comprendere ciò che si desidera produrre

1 Audiation è una parola conosciuta da Dr. Edwin E. Gordon per descrivere il processo di assimilazione e comprensione degli elementi intrinseci della musica. Per una definizione completa e una discussione, vedi Edwin E. Gordon, *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*, (Chicago: GIA Publications, Inc., 2012).

2 Richard F. Grunow, Edwin E. Gordon, Christopher D. Azzara, e Michael E. Martin, *Jump Right In: The Instrumental Series-for Strings*, 2 ed. (Chicago: GIA Publications, Inc., 2002).

Insegnare le capacità di audiation

L'audiation si sviluppa al meglio quando gli allievi sono coinvolti in due tipi di attività:

1. Imparare molte canzoni a orecchio;
2. Sviluppare un vocabolario di pattern tonali e ritmici.

CANTARE LE CANZONI

La maggior parte del tempo della lezione dovrebbe essere passata sviluppando un repertorio preso dalla letteratura, scelto in base a canzoni che i vostri allievi possono riuscire a cantare e suonare. Tale repertorio dovrebbe includere melodie in almeno tonalità maggiori e armonici minori, melodie in almeno metri abituali binari e metri abituali ternari,³ oltre a canzoni tradizionali, melodie classiche e melodie provenienti da altre culture. Le canzoni scelte dovrebbero abbracciare una grande varietà di stili.

È fondamentale che gli allievi siano

³ Nei metri abituali, i macrobeat hanno tutti la stessa durata. I macrobeat si suddividono in o due o tre microbeat.

in grado di cantare una canzone prima di iniziare a suonarla sugli strumenti. Il processo di audiation comincia quando gli allievi ascoltano (aural) e cantano (oral). Le canzoni dovrebbero essere cantate senza parole, su una sillaba neutra quale “doo doo doo...,” cosa che permetterà al bambino di concentrarsi esclusivamente sul suono della musica. Ciò che segue è una procedura suggerita per cominciare il processo di audiation:

1. Coinvolgere gli allievi in un movimento continuo e scorrevole con un respiro profondo mentre cantate le canzoni PER loro.
2. Cantare la nota base per gli allievi e chiedere loro di ritenerla nella loro audiation mentre cantate le canzoni PER loro. Controllare che la loro audiation della nota base sia duratura, chiedendo agli allievi di audiare, respirare e cantarla.
3. Modellare muovendo i talloni ai macrobeat della canzone, e chiedere agli allievi di muoversi insieme a voi mentre cantate le canzoni PER loro.
4. Modellare muovendo le mani ai microbeat della canzone, e chiedere agli allievi di muoversi con voi mentre cantate le canzoni PER loro.
5. Modellare muovendo sia sui macrobeat che sui microbeat della canzone, e chiedere agli allievi di muoversi con voi

mentre cantate le canzoni PER loro.

6. Chiedere agli allievi di audiare silenziosamente l'intera canzone e di fare un gesto quando hanno finito.
7. Chiedere agli allievi di cantare l'intera canzone. Valutare la loro performance. Non cantare o suonare CON essi.
8. Chiedere agli allievi di echeggiare le frasi della canzone se necessario.
9. Aggiungere un accompagnamento per accordi (senza melodia).
10. Aggiungere le parole se desiderate.
11. Insegnare una linea di basso per la canzone, che consiste nelle fondamentali della progressione armonica (DO-SO-DO per I-V-I

La maggior parte del tempo della lezione dovrebbe essere passata sviluppando un repertorio preso dalla letteratura, scelto in base a canzoni che i vostri allievi possono riuscire a cantare e suonare

in una tonalità maggiore).⁴

12. Insegnare altre parti semplici dell'armonia per la progressione di accordi della canzone (DO-TI-DO e MI-FA-MI per I-V-I in una tonalità maggiore).

Uno degli aspetti più singolari della Music Learning Theory di Gordon risiede nell'importanza accordata alla struttura profonda tonale e metrica. Gordon la descrive come il CONTESTO musicale, cosa che si oppone al CONTENUTO, il quale comprende i pattern della "struttura di superficie." La musica riceve il suo significato attraverso l'audiation del contesto, così come il linguaggio acquisisce significato attraverso il

⁴ Nella Music Learning Theory di Gordon, l'uso del DO mobile con una tonalità minore basata su LA è il sistema preferito per le sillabe tonali, per via della sua logica interna e il suo significato musicale. Gordon credeva che questo sistema fornisce al meglio gli strumenti con le quali gli allievi possono nominare e differenziare auralmente fra le tonalità, i metri e le funzioni. Io sono perfettamente consapevole degli ostacoli a questo sistema presenti in alcune lingue e culture; l'insegnante deve comunque trovare e usare un sistema logico di sillabe per insegnare il significato musicale. Il sistema con DO fisso, diffuso in molti paesi e alcuni conservatori statunitensi, è sprovvisto di significato musicale e di logica, e ignora completamente il CONTESTO. Per una discussione esauriente dei sistemi di sillabe tonali e ritmiche, vedi Gordon (2012).

contesto.⁵ Gordon credeva che se gli allievi fanno audiation del CONTESTO, è più probabile che eseguiranno il CONTENUTO in modo preciso.

MAI cantare una canzone intera con le sillabe tonali, le sillabe ritmiche o i nomi delle altezze. Vi sono molti motivi per ciò; fra cui le più importanti:

1. Gli allievi memorizzeranno anziché audiare. L'attenzione degli allievi dovrebbe essere concentrata sul suono, e in quanto musicisti tutto ciò che facciamo dovrebbe essere guidata dal suono.
2. Gli allievi confonderanno gli elementi tonali con gli elementi ritmici. Ogni volta che gli elementi tonali e ritmici si presentano insieme, usare una sillaba neutra.

CANTARE I PATTERN TONALI E CANTARE I PATTERN RITMICI

Un altro aspetto singolare della Music Learning Theory è che insegna pattern

⁵ Per una discussione della struttura profonda, intermedia e di superficie nel linguaggio, vedi Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, (Cambridge, MA: MIT Press, 1965). Chomsky credeva che la struttura profonda sia ciò che dà significato a e spiega la struttura di superficie nel linguaggio.

anziché note individuali, le quali non avrebbero significato nella musica, così come le lettere individuali (con poche eccezioni) non hanno significato nel linguaggio. I pattern sono l'unità minimale di significato nella musica, così come le parole sono l'unità minimale di significato nel linguaggio. Gordon crede che 5 – 10 minuti di ogni lezione o prova dovrebbero essere dedicati allo sviluppo di un lessico di pattern tonali e pattern ritmici. Gordon suggerisce di dedicare una settimana all'insegnamento dei pattern tonali e l'altra a quella dei pattern ritmici. Questa parte della lezione viene chiamata "attività nell'apprendimento delle sequenze" o "ASA" poiché durante questa parte della lezione ci si attiene a sequenze specifiche di Capacità e Contenuto.⁶

Di quali sequenze di pattern tonali, a livello di contenuto, si occupa Jump Right In: The Instrumental Series?

1. Tonica e dominante (maggiore e armonico minore)
2. Tonica, dominante, e sottodominante (maggiore e armonico minore)
3. Tonica, sottotonica, sottodominante nelle tonalità doriche e misolidie.

⁶ Per una discussione completa delle sequenze di capacità, delle sequenze di contenuto tonale, delle sequenze di contenuto ritmico e delle sequenze di pattern, vedi Gordon, (2012).

Di quali sequenze di pattern ritmici, a livello di contenuto, si occupa Jump Right In: The Instrumental Series?

1. Macrobeat e microbeat (metri binari usuali e metri ternari usuali)
2. Pattern di pause che presentano unicamente macrobeat e microbeat (metri binari e ternari usuali)⁷
3. Suddivisioni del microbeat (metri binari e ternari usuali)
4. Prolungamenti del macrobeat o del microbeat (metri binari e ternari usuali)
5. Altre funzioni (pause, legature, levare nei metri binari e ternari usuali)
6. Macrobeat e microbeat in metri accoppiati non usuali
7. Suddivisioni in metri accoppiati non usuali
8. Macrobeat e microbeat in un metro non accoppiato non usuale
9. Macrobeat e microbeat in un metro composito non usuale⁸

A un livello di contenuto si abbina sempre un livello di capacità.

⁷ Questo è un nuovo sviluppo che sarà incluso nella 2° edizione rivista di Jump Right In: The Instrumental Series.

⁸ Per una discussione completa delle sequenze di contenuto ritmico, e del modo in cui Gordon definisce i metri e le funzioni ritmiche, vedi Gordon (2012).

Di quale sequenza di capacità si occupa Jump Right In: The Instrumental Series?

Agli allievi viene insegnato a:

1. Ripetere con una sillaba neutra (audio/orale)
2. Identificare le tonalità, i metri e le funzioni con i nomi delle sillabe e i nomi presi dalla teoria musicale (associazione verbale)
3. Suonare i pattern sullo strumento.
4. Creare e improvvisare: all'allievo viene chiesto di rispondere con un pattern che differisce da quello dell'insegnante, senza restrizioni (creatività) o con restrizioni (improvvisazione).
5. Riconoscere tonalità e metri conosciuti quando si ascolta una serie di pattern conosciuti con una sillaba neutra (sintesi parziale)
6. Leggere e scrivere pattern conosciuti (associazione simbolica)
7. Leggere e scrivere serie di pattern conosciuti (sintesi composita)
8. Leggere e scrivere pattern conosciuti e sconosciuti (generalizzazione simbolica)

Le capacità esecutive

La Music Learning Theory di Gordon non offre indicazioni sull'insegnamento delle competenze esecutive. Ciò nonostante, alcuni suggerimenti sono offerti qui sotto e la maggior parte di essi derivano dall'osservazione di altri insegnanti che hanno ottenuto risultati positivi.

L'insegnamento delle capacità esecutive comincia nel migliore dei modi quando l'insegnante tiene in mano uno strumento vero e l'allievo uno strumento immaginario, poiché in tal modo tutta l'attenzione dell'allievo sarà dedicato all'insegnante. Bisogna chiedere agli allievi di imitare l'insegnante mentre quest'ultimo dimostra la postura, la posizione dello strumento, la posizione della mano sinistra, la maniera di tenere l'arco e il movimento della mano destra. Il braccio destro dovrebbe muoversi così da produrre sia il legato (*detaché*) che lo staccato, mentre si intona "doo doo doo doo..." per il legato e "too too too too..." per lo staccato. Tutte le articolazioni della spalla, del braccio, del polso e della mano, così come il corpo intero, si devono muovere con flessibilità e senza tensione. Si possono echeggiare molti pattern ritmici mentre l'allievo muove il braccio destro e intona il ritmo.

Quando gli allievi sono in grado di realizzare correttamente la postura, la posizione dello strumento, la posizione della mano sinistra, il modo di tenere

l'arco e di muoversi, lo strumento reale può essere introdotto, e si possono ripetere i passi necessari per ottenere nuovamente la postura e la posizione corretta. Si possono introdurre i nomi delle corde e il pizzicato. Ora gli allievi possono suonare linee di basso e pizzicato sulle corde vuote.

Ho ottenuto ottimi risultati introducendo la mano sinistra mentre gli allievi tengono il violino o la viola nella posizione della "chitarra". La mano sinistra trova la sua posizione molto agevolmente quando il pollice è rilassato e le dita sono curve sopra le corde. Pizzicare le corde vuote con il mignolo (4° dito) della mano sinistra, insieme ai primissimi esercizi di spostamento, aiuterà a formare una posizione della mano buona e flessibile.

La flessibilità e la forza della mano destra sono fondamentali. La guida *Jump Right In Teacher's Guide for Strings*⁹ suggerisce molti esercizi per sviluppare una tenuta dell'arco forte e flessibile. Dopo aver ottenuto una buona tenuta dell'arco, gli allievi dovrebbero cominciare eseguendo molti pattern ritmici sulle corde vuote, in stile sia legato che staccato. Per il violino e per la viola, si dovrebbe

9 Richard F. Grunow, Edwin E. Gordon, Christopher D. Azzara e Michael E. Martin, *Jump Right In: The Instrumental Series Teacher's Guide for Strings*, 2o ed. (Chicago: GIA Publications, Inc., 2002).

usare dapprima il centro dell'arco per poi allargarsi alle altre parti dell'arco. Per il violoncello e il contrabbasso, cominciare con la metà inferiore dell'arco. Fatto ciò con buoni risultati, si possono cominciare i cambiamenti di corda.

Ho ottenuto ottimi risultati introducendo la mano sinistra mentre gli allievi tengono il violino o la viola nella posizione della "chitarra"

Imparare le canzoni in audio orale

Agli allievi viene insegnato inizialmente che qualsiasi corda aperta può essere DO. Se una corda aperta è DO, il 1° dito produrrà il suono di RE, ecc. Gli allievi cominciano col suonare, pizzicato, pattern quali DO RE MI, MI RE DO, DO MI RE, ecc. (I violini e le viole nella posizione della chitarra, pizzicando con il pollice destro.) Gli allievi dovrebbero prima cantare questi pattern, poi cantare mentre diteggiano e infine suonare, aggiustando l'intonazione ottenuta con le dita a seconda di ciò che hanno appena cantato. Con questo processo, si può evitare l'uso dei nastri per le dita. Quando gli allievi possono eseguire questi pattern, sono pronti per suonare molte melodie con tre note che

hanno audiato e cantato in precedenza. "Hot Cross Buns," "Mary Had a Little Lamb," e "Pierrot" sono alcune canzoni con tre note che si possono usare. Cantare la canzone daccapo, per poi dare 60 secondi agli allievi per capire come suonare la canzone a orecchio. Lasciare del tempo per l'apprendimento che procede per tentativi. La maggior parte degli allievi vi riusciranno, se avete già raggiunto una prontezza nelle capacità di audiation e nelle capacità di esecuzione. Dovete creare un'atmosfera nella quale gli errori sono permessi. Impariamo dai nostri errori, e proviamo di nuovo! Gli allievi possono suonare le canzoni prima pizzicato (cominciando nella posizione della chitarra, e poi con lo strumento sulla spalla per i violini e le viole) e poi con l'arco.

I pattern melodici

Una tecnica preziosa nell'aiutare gli allievi a imparare a orecchio consiste nel ripetere i pattern melodici che possono contenere elementi sia tonali che ritmici. Ad esempio, si può dire agli allievi che gli si suoneranno alcune melodie che utilizzano solo D-DO e RE (D e E), per poi **nascondere le dita** e suonare una melodia dalla durata di 4 macrobeat e chiedere loro di ripeterla a specchio senza aspettare, sui loro strumenti. È bene cominciare con molti microbeat e altezza ripetute, e in seguito espandere fino all'uso di 3, 4 e 5 altezze, ecc., man mano che il loro orecchio migliora.

Suzuki

Shinichi Suzuki (1898-1998) credeva, alla pari di Dalcroze, Kodaly e Orff, che “il suono precede la vista.” Suzuki ha introdotto il suo approccio “Madrelingua” al mondo negli anni 1960, e in molti si stupirono di vedere gruppi di allievi giovani suonare la grande letteratura per violino con abilità, senza ricorrere alla notazione. Sebbene la sua pedagogia non fosse nuova, Suzuki ha creato una sequenza di brani atta a sviluppare in progressione delle buone capacità esecutive. Suzuki era un fautore dell’ascolto e dell’apprendimento a orecchio prima di imparare a leggere la notazione, allo stesso modo in cui si ascolta e impara a parlare una lingua prima di imparare a leggere. In pratica, tuttavia, invece di favorire l’audiation, molti insegnanti Suzuki favoriscono l’imitazione e la memorizzazione mostrando allo studente tutto ciò che deve fare.

Gordon fu d’accordo con Suzuki che l’ascolto viene prima della vista, che tutti i bambini sono capaci di imparare la musica e che costruire un vocabolario di ascolto fin dalla più tenera età è fondamentale perché un bambino possa realizzare il suo più alto potenziale musicale. Al fine di sviluppare le competenze di Audiation un insegnante secondo la Music Learnign Theory di Gordon integrerebbe l’approccio Suzuki come segue:

- Introdurre una maggiore varietà di repertorio. Oltre al repertorio Suzuki, i bambini dovrebbero ascoltare molte tonalità, metri, stili e timbri. Come ripeteva spesso Gordon, impariamo facendo caso alle differenze. Impariamo molto poco se tutto ciò che udiamo è nella stessa tonalità, keyality, metro, stile e timbro.
- Cantare tutto prima di suonare.
- Insegnare davvero all’allievo a suonare a orecchio, dandogli il tempo per la scoperta e per l’apprendimento per tentativi, e chiedendo agli allievi di ripetere i pattern melodici mentre l’insegnante nasconde le dita all’allievo.
- Soprattutto insegnare agli allievi a capire ciò che stanno ascoltando, portandoli a riconoscere a orecchio e identificare le tonalità maggiori e minori, i metri binari e ternari, la tonica e la dominante, i macrobeat e i microbeat, ecc.
- L’improvvisazione.¹⁰

¹⁰ Per una risorsa utile nell’insegnare agli allievi più anziani a suonare a orecchio e improvvisare, vedi Christopher D. Azzara e Richard F. Grunow, *Developing Musicianship Through Improvisation*, (Chicago: GIA Publications, Inc., 2011).

Consigli per una revisione futura di Jump Right In for Strings

Sebbene Jump Right In: The Instrumental Series for Strings¹¹ sia il manuale più esauriente attualmente disponibile, nel combinare una sequenza logica di capacità di audiation con una sequenza logica di capacità di esecuzione, noi crediamo che sia il caso di introdurre alcune revisioni. Ciò che segue è una lista di miglioramenti che probabilmente saranno accolte in una revisione futura:

- Si potranno scaricare le registrazioni come file audio anziché averle su CD.
- Molte “canzoni d’arricchimento di repertorio” saranno incluse.
- Alcune pagine per la scrittura della notazione saranno incluse.
- Suonare in tonalità minori sarà introdotto ben prima. Molte canzoni facili in D-minore (corda vuota LA) e E-minore (1° dito LA) saranno incluse.
- I pattern che includono pause e che utilizzano unicamente macrobeat e microbeat saranno introdotti dopo i pattern di macrobeat e microbeat.
- Alcune parti armoniche semplici saranno introdotte a orecchio e poi in notazione.

¹¹ Grunow, Gordon, Azzara, e Martin (2002).

Conclusioni

La Music Learning Theory può essere introdotta in ogni lezione o prova musicale e può fare da complemento a qualsiasi manuale o approccio didattico. Jump Right In è il metodo più esauriente basato sulla Music Learning Theory di Gordon. Gli insegnanti dovrebbero essere incoraggiati a continuare a sviluppare le capacità esecutive nei loro allievi nel modo che preferiscono, e a utilizzare la Music Learning Theory per formare e sviluppare le capacità di audiation. Per gli allievi principianti, io consiglio di dedicare **almeno** 3 mesi allo sviluppo dell’orecchio prima di introdurre la notazione musicale. Con allievi più anziani che leggono già la notazione, passare i primi 15 minuti di ogni lezione o prova senza la notazione. Durante questo lasso di tempo, si può cantare, armonizzare, suonare canzoni a orecchio e sviluppare un vocabolario di pattern e improvvisare. Ciò porterà gli allievi ad ascoltarsi l’un l’altro, a saper correggere i propri errori e a leggere con maggiore precisione e comprensione.

Per gli allievi principianti, io consiglio di dedicare almeno 3 mesi allo sviluppo dell’orecchio prima di introdurre la notazione musicale

Teaching Stringed Instruments According to Gordon's Music Learning Theory



by *Michael E. Martin, M.M.*

Faculty, Gordon Institute for Music Learning, USA

Playing an instrument requires both executive skills (physical skills) and audiation skills (mental-musical skills). String teaching, and instrumental teaching in general, have focused primarily on developing executive skills. Private lessons, master classes and string workshops are primarily concerned with the physical mechanics of playing. The teaching of audiation skills, however, has been largely ignored, or taken for granted. Instead of teaching audiation skills, much attention is given to teaching notation and music theory, often before the student has the necessary readiness to bring musical meaning to the notation. A music instrument can be no more musical than the person playing it, and musicianship must be learned through the ear. It cannot be learned from notation.

Shinichi Suzuki (1898-1998) rocked the string world in the 1960's when he demonstrated that the "Mother

Tongue Approach" could be used to teach very young children to perform at a high level of proficiency before notation is introduced. Suzuki emphasized the importance of learning by ear before learning from notation, and learning executive skills one small step at a time in a

carefully organized sequence. Suzuki teachers and students would benefit by incorporating aspects of Gordon's Music Learning Theory into their lessons.

Playing a music instrument requires the development of two types of skills: Executive Skills and Audiation Skills. Executive skill refers to all of the physical movements necessary to play the instrument. Audiation skill refers to the processing of sound in the player's mind

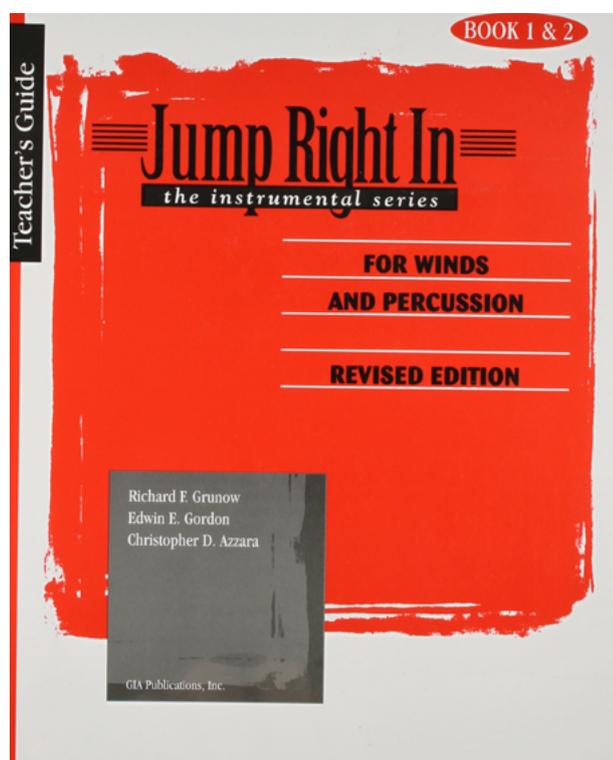
Edwin E. Gordon (1927-2015), American researcher, psychologist, and musician, developed Music Learning Theory, the only comprehensive theory of how audiation skills are learned. Jump Right In: The Instrumental Series is a beginning method for strings, winds, percussion and recorder. Based on Music Learning Theory, Jump Right In places equal emphasis on development of audiation skills and executive skills.

In this article, the author will discuss his own experience using Music Learning

Theory and Jump Right In with string students, recommendations for further improvements in the next edition of Jump Right In, how Music Learning theory can be combined with Suzuki and other methods, and implications and applications for string teachers around the world.

Audiation: The Missing Ingredient

Playing a music instrument requires the development of two types of skills:



Executive Skills and Audiation Skills.¹ Executive skill refers to all of the physical movements necessary to play the instrument. Audiation skill refers to the processing of sound in the player's mind. An instrument can be no more musical than the person playing that instrument. Audiation is what the musician wishes to express. Executive skill is how the musician expresses audiation through the instrument. Both audiation skills and executive skills are given equal emphasis in Jump Right In: The Instrumental Series,² because both are essential. One must be hearing in one's mind and comprehending what one wants to produce on an instrument, AND one must possess the technical skills to communicate that musical thought.

Teaching of audiation skills is informed by Music Learning Theory. Teaching of executive skills is informed by a long tradition of string pedagogy. Music Learning Theory does not address

1 Audiation is a word coined by Dr. Edwin E. Gordon to describe the process of assimilation and comprehension of the intrinsic elements of music. For a complete definition and discussion, see, Edwin E. Gordon, *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*, (Chicago: GIA Publications, Inc., 2012).

2 Richard F. Grunow, Edwin E. Gordon, Christopher D. Azzara, and Michael E. Martin, *Jump Right In: The Instrumental Series-for Strings*, 2nd ed. (Chicago: GIA Publications, Inc., 2002).

Usual Duple and Usual Triple Meters.³ Include folk songs, classical melodies, and melodies from other cultures. Choose songs in a variety of styles.

It is essential that students are able to sing a song before beginning to play it on their instruments. The process of audiation begins as students hear (aural) and sing (oral). Songs should be sung without words, on a neutral syllable, such as “doo doo doo...,” allowing the child to focus completely on the sound of music. Following is a suggested procedure to begin the audiation process:

1. Engage the students in continuous flowing movement and deep breathing while singing the song FOR them.
2. Sing the resting tone for students and ask them to hold the resting tone in their audiation while you sing the song FOR them. Check to see if they are audiating the resting tone by pausing, asking students to audiate, breathe, and sing the resting tone.
3. Model by moving your heels to the macrobeats of the song, and ask students to move with you as you sing the song FOR them.

Model by moving your hands to microbe-

³ In Usual meters, macrobeats are all of the same temporal length. Macrobeats are divided into either two or three microbeats.

ats of the song, and ask students to move with you as you sing the song FOR them. Model by moving to both macrobeats and microbeats of the song, and ask students to move with you as you sing the song FOR them. Ask students to silently audiate the whole song and signal when they are done.

4. Ask students to sing the entire song. Evaluate their performance. Do not sing or play WITH them.
5. Ask students to echo phrases of the song as necessary.
6. Add a chordal accompaniment (no melody).
7. Add words if desired.
8. Teach a bass line for the song, consisting of the roots of the harmonic progression (DO-SO-DO for I-V-I in major tonality).⁴

⁴ In Gordon's Music Learning Theory, the use of moveable DO with a LA-based minor is the preferred tonal syllable system, because of its internal logic and musical meaning. Gordon believed this system best provides the tools for students to be able to label and aurally discriminate among tonalities, meters and functions. This author is keenly aware of the difficulties this system may face in some languages and cultures; however, the teacher must find and use a logical system of syllables to teach musical meaning. The fixed-DO system, common in many countries and in some U.S. conservatories, has no musical meaning or logic, and completely ignores CONTEXT. For a complete discussion of tonal and rhythm syllable systems, see Gordon, (2012).

9. Teach other simple harmony parts for the chord progression of the song (DO-TI-DO and MI-FA-MI for I-V-I in major tonality).

One of the unique aspects of Gordon's Music Learning Theory is the focus on the deep structure of underlying tonality and meter. Gordon refers to this as the musical **CONTEXT**, as opposed to **CONTENT**, which refers to patterns in the "surface structure." Meaning is given to music through audiation of context, just as meaning is given to language by the context.⁵ Gordon believed if students are audiating **CONTEXT**, they will be more likely to perform accurate **CONTENT**.

NEVER sing an entire song with tonal syllables, rhythm syllables, or pitch names. There are several reasons for this. The most important are:

1. Students will memorize and not audiate. Students' attention should be focused on the sound. As musicians, the sound should

⁵ For a discussion of deep structure, middle structure, and surface structure in language, see Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, (Cambridge, MA: MIT Press, 1965). Chomsky believed deep structure in language gives meaning and explains surface structure.

2. Students will confuse tonal elements and rhythm elements. Anytime tonal and rhythm elements are combined, use a neutral syllable.

SINGING TONAL PATTERNS AND CHANTING RHYTHM PATTERNS

Another unique aspect of Music Learning Theory is the teaching of patterns instead of the teaching of individual notes. Individual notes have no musical meaning, just as individual letters (with few exceptions) have no meaning in language. Patterns are the smallest unit of meaning in music, just as words are the smallest unit of meaning in language. Gordon believes 5 – 10 minutes of each class, lesson, or rehearsal should be devoted to the development of a vocabulary of tonal patterns and rhythm patterns. Gordon suggests one week be devoted to tonal pattern instruction and the next week to rhythm pattern instruction. This part of the lesson is known as "Learning Sequence Activities" or "LSA's," because, during this part of the lesson, we adhere to specific sequences of Skill and Content.⁶

⁶ For a complete discussion of skill sequence, tonal content sequence, rhythm content sequence, and pattern sequence, see Gordon, (2012).

What sequence of tonal pattern content is covered in Jump Right In: The Instrumental Series?

1. Tonic and Dominant (Major and Harmonic Minor)
2. Tonic, Dominant, and Subdominant (Major and Harmonic Minor)
3. Tonic, Subtonic, and Subdominant in Dorian and Mixolydian tonalities.

What sequence of rhythm pattern content is covered in Jump Right In: The Instrumental Series?

1. Macrobeats and Microbeats (Usual Duple and Usual Triple Meters)
2. Rest patterns involving only macrobeats and microbeats (Usual Duple and Usual Triple Meters)⁷
3. Divisions of the microbeat (Usual Duple and Usual Triple Meters)
4. Elongations of macrobeat or microbeat (Usual Duple and Usual Triple Meters)
5. Other functions (rests, ties, upbeats in Usual Duple and Usual Triple Meters)
6. Macrobeats and Microbeats in

⁷ This is a new development which will appear in the 2nd Revised Edition of Jump Right In: The Instrumental Series.

- Unusual Paired Meter
7. Divisions in Unusual Paired Meter
8. Macrobeats and Microbeats in Unusual Unpaired Meter
9. Macrobeats and Microbeats in Usual Combined Meter⁸

A level of content is always combined with a level of skill.

What Skill Sequence is covered in Jump Right In: The Instrumental Series?

Student is taught to:

1. Echo with a neutral syllable (Aural/Oral)
2. Name with syllable names and proper names of tonalities, meters, and functions (Verbal Association)
3. Play patterns on the instrument.
4. Create and Improvise: Student is asked to respond with a different pattern from the teacher's pattern without restrictions (Creativity) or with restrictions (Improvisation).
5. Recognize familiar tonalities and meters when series of familiar patterns are heard with a neutral syllable. (Partial Synthesis)
6. Read and Write familiar patterns

⁸ For a complete discussion of rhythm content sequence, and how Gordon defines meters and rhythm functions, see Gordon (2012).

(Symbolic Association)

7. Read and Write series of familiar patterns (Composite Synthesis)
8. Read and Write familiar and unfamiliar patterns (Generalization-Symbolic)

Executive Skills

Although Gordon's Music Learning Theory does not tell us how to teach executive skills, here are a few suggestions. Most of these techniques were learned from observing other successful teachers.

Teaching of executive skills is best begun with the teacher holding a real instrument and the student holding an imaginary instrument. This will assure the student's full attention is directed at the teacher. Students should be asked to imitate the teacher as the teacher demonstrates posture, instrument position, left hand position, bow hold, and right arm movement. The right arm should be moved in both legato (detache) and staccato styles, while chanting, "doo doo doo doo..." for legato and "too too too too..." for staccato. All joints of the shoulder, arm, wrist, and fingers, as well as the entire body, should be moving with flexibility and no tension. Many rhythm patterns may be echoed while the student moves her right arm and chants the rhythm.

Once students can demonstrate proper posture, instrument position, left hand position, bow hold, and proper

movement, the real instrument may be introduced, and the steps to achieve correct posture and position should be repeated. Names of strings and pizzicato may be introduced. Students may now play bass lines, pizzicato, on the open strings.

I have had much success introducing the left hand while violin and viola students are holding their instruments in "guitar" position. The left hand falls very comfortably into place with thumb relaxed and fingers curved over the strings. Plucking open strings with the pinky (4th finger) of the left hand, along with early shifting exercises will help establish good, flexible hand positions.

Flexibility and strength of the bow hand are essential. *The Jump Right In Teacher's Guide for Strings*⁹ includes many suggested exercises for developing a strong, flexible bow hold. After good bow hold is established, students should begin by performing many rhythm patterns on the open strings, with both legato and staccato styles. For violins and violas, the middle part of the bow should be used at first, gradually expanding to use other parts of the bow. Cellos and basses should begin in the lower half of the bow. After this is successful, they should begin practicing string crossings.

9 Richard F. Grunow, Edwin E. Gordon, Christopher D. Azzara, and Michael E. Martin, *Jump Right In: The Instrumental Series Teacher's Guide for Strings*, 2nd ed. (Chicago: GIA Publications, Inc., 2002).

Learning Songs by Ear

Students are initially taught that any open string can be DO. If an open string is DO, the 1st finger will sound like RE, etc. Students begin by playing pizzicato, patterns such as DO RE MI, MI RE DO, DO MI RE, etc. (Violins and violas in guitar position, plucking with the right thumb.) Students should first sing these patterns, then sing while fingering, then play, adjusting the intonation of the fingers to match what they have just sung. Using this process, finger tapes may be avoided. Once students can perform these patterns, they are ready to perform many 3-note melodies they have audiated and sung. "Hot Cross Buns," "Mary Had a Little Lamb," and "Pierrot" are a few 3-note songs you might use. Sing the song again, then allow students 60 seconds to figure out how to play the song by ear. Allow time for trial and error. Most will be successful, if you have provided them with the executive skill readiness and the audiation skill readiness. You must create an atmosphere where mistakes are OK. We learn from our mistakes and try again! Students may first play the songs pizzicato (first in guitar position, then on the shoulder for violins and violas), then with the bow.

Melodic Patterns

A valuable technique to help students learn by ear is the echoing of melodic patterns. Melodic patterns

contain both tonal and rhythm elements. Tell the students, for example, that you are going to play melodies using only D-DO and RE (D and E). Then hide your fingers from the students and play a melody 4 macrobeats in length and have them echo without pause on their instruments. Use a lot of microbeats and repeated pitches at first. Gradually expand to use of 3 pitches, 4 pitches, 5 pitches, etc., as their ears become better.

Suzuki

Shinichi Suzuki (1898-1998) believed, as did Dalcroze, Kodaly, and Orff, in "sound before sight." Suzuki introduced his "Mother Tongue" approach to the world in the 1960's. Many were amazed to see groups of very young students proficiently playing great violin literature without the use of notation. Although his pedagogy was not new, Suzuki carefully sequenced his literature for the purpose of sequentially developing good executive skills¹⁰. Suzuki advocated listening and learning by ear before learning to read notation, just as one listens and learns to speak language before learning to read. In practice, however, instead of fostering audiation, many Suzuki teachers foster imitation and memorization by

10 Barbara Hanna Creider, "Music Learning Theory and the Suzuki Method," in *Readings in Music Learning Theory*, ed. Darrel L. Walters and Cynthia C. Taggart (Chicago: GIA, 1989), 260.

showing the student everything to do.

Gordon agreed with Suzuki that sound should come before sight, that all children are capable of learning music, and that building a listening vocabulary from a young age is crucial in order for a child to reach his highest potential in music. In order to foster audiation, a Gordon practitioner would supplement the Suzuki approach with the following: Variety in the repertoire. In addition to the Suzuki repertoire, the child should hear many tonalities, meters, styles and timbres. As Gordon often said, we learn by attending to differences. We learn very little if everything we hear is in the same tonality, keyality, meter, style and timbre.

- Singing everything before playing.
- Truly teaching the student to play by ear, by allowing students time for discovery through trial and error, and by having students echo melodic patterns while the teacher hides her fingers from the student.
- Most important, teaching students to understand what they are hearing, by teaching students to aurally recognize and identify major, minor, duple, triple, tonic, dominant, macrobeat, microbeat, etc.
- Improvisation.¹¹

¹¹ For a helpful resource for teaching older students to play by ear and improvise, see, Christopher D. Azzara and Richard F. Grunow, *Developing Musicianship Through Improvisation*, (Chicago: GIA Publications, Inc., 2011).

Recommendations for a Future Revision of Jump Right In for Strings

Although *Jump Right In: The Instrumental Series for Strings*¹² is the most comprehensive method book available, combining a logical sequence of audiation skills with a logical sequence of executive skills, we believe some revisions are due. The following are a list of improvements likely to be seen in a future revision:

- Recordings will be on downloadable audio files instead of CD.
- Many more “enrichment songs” will be included.
- Pages for writing notation will be included.
- Playing in minor will be introduced much earlier. Many easy songs in D-minor (open string LA) and E-minor (1st finger LA) will be included.
- Rest patterns, using only macrobeats and microbeats, will be introduced after macrobeat and microbeat patterns.
- Easy harmony parts will be introduced by ear, then in notation.

¹² Grunow, Gordon, Azzara, and Martin (2002).

Conclusions

Music Learning theory can be applied to any music class, lesson or rehearsal. Music Learning Theory can enhance any method book or teaching approach. Jump Right In is the most comprehensive method book based on Gordon's Music Learning Theory. Teachers should be encouraged to continue teaching executive skills in the way they prefer. Use Music Learning Theory to inform the development of

audiation skills. For beginning students, this author recommends spending at least 3 months developing the ear before introducing music notation. With older students who are already reading notation, spend the first 15 minutes of each lesson or rehearsal without notation. During this 15-minute period, sing, harmonize, play songs by ear, develop a pattern vocabulary, and improvise. As a result, your students will listen to each other, correct their own mistakes, and read with more accuracy and comprehension.



SCRIVI PER NOI

Chiunque può inviare alla redazione i suoi contributi alle seguenti condizioni:

i testi inviati alla Rivista devono essere inediti (tranne in alcuni specifici casi preventivamente concordati con la redazione) e non sottoposti ad altre redazioni di riviste.

I contributi verranno accolti solo dopo essere stati sottoposti a valutazione.

La redazione si avvale di un doppio sistema di valutazione: la prima, da parte del comitato di redazione, consiste nell'analizzare la pertinenza del saggio inviato con gli obiettivi generali della rivista e/o con il tema del singolo numero monografico.

La seconda revisione, invece, avviene ad opera di tre referees anonimi, secondo il principio del peer review.