

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

Audiation Formazione

2014

Direttore

Isabella Davanzo

Redazione

Silvia Biferale

Pier Elisa Campus

Teresa Colonna

Irene Metere

Gabriella Sampognaro

Miriam Valvassori

Responsabile tecnico grafico

Cinzia Claudia lafrate

Foto e illustrazioni:
Bruno Tobia pp. 20, 23.
le altre foto e illustrazioni presenti
in questo numero sono di
pubblico dominio

05

Al lettore

di Isabella Davanzo

08

Gli stadi dell'Audiation preparatoria

di Arnolfo Borsacchi

16

Musica e neurologia

di Isabella Davanzo

24

L'apprenimento linguistico e
l'apprendimento musicale: analogie
e differenze

di Irene Forcillo

29

Il movimento nell'apprendimento

di Silvia Biferale

32

La guida informale

di Cristina Fabarro

0/2014

SOMMARIO

Insegnare musica ai principianti...:
è solo una questione di musicalità

di Dina Alexander

35

Il Do mobile

di Vixia Maggini

43

Apprendimento informale e non
lineare. I tempi personali del
bambino

di Mattia Palagi

47

Non solo Cage

di Daniele Paradiso

49

Recensioni

50

Hanno collaborato a questo numero

ARNOLFO BORSACCHI

Musicista, insegnante formatore
Audiation Institute

GIULIANO AVANZINI

Neurologo, primario emerito di
neurologia presso l'Istituto Besta di
Milano

ISABELLA DAVANZO

Musicista, insegnante di musica,
presidente dell'associazione
Audiation Institute

IRENE FORCILLO

Musicista, insegnante accreditato
Audiation Institute

SILVIA BIFERALE

Terapeuta del respiro e della voce,
insegnante formatore Audiation
Institute

CRISTINA FABARRO

Musicista, insegnante formatore
Audiation Institute

DINA ALEXANDER

Insegnante di musica d'insieme,
Ph.D. in Music Education presso la
Eastman School of Music di
Rochester (N.Y.).

VIXIA MAGGINI

Dottoranda di ricerca in studi
umanistici, Università degli Studi di
Torino

LORELLA PERUGIA

Presidente del Centro Studi di
didattica musicale Roberto Goitre

ELENA STAIANO

Direttrice didattica del Centro Studi
di didattica musicale Roberto Goitre

MATTIA PALAGI

Musicista, insegnante di musica

DANIELE PARADISO

Insegnante di musica certificato
Audiation Institute

LUIGI FOLINO

Chitarrista, autore, insegnante
formatore Audiation Institute

di Isabella Davanzo

Audiation è una rivista digitale *peer review* ad accesso aperto che pubblica materiale di studio e ricerca di interesse pedagogico, didattico e scientifico, in merito all'educazione musicale, con particolare attenzione alla *Music Learning Theory* di Edwin E. Gordon, alla psicologia della musica e alle importanti implicazioni determinate dalle recenti ricerche neurologiche e cognitive nella decodifica dei sistemi di apprendimento.

Siamo lieti di portare con molta umiltà il nostro contributo nell'ambito della pedagogia e della didattica musicale, per riconoscere, innanzitutto, che quella di educare alla musica è una vera e propria arte.

Il nome della rivista, Audiation, è un neologismo inglese, coniato dal prof. Gordon, della South Carolina University, e nasce dalla sintesi di due termini latini, *audire* e *agere*, per designare i processi psico-motori messi in atto nelle esperienze di ascolto e interazione musicale, che permettono una comprensione, informale, dei suoni organizzati nella sintassi musicale.

Lo strumento musicale, per ora, scompare, resta la voce della musica.

La trovo in una sorta di esperienza acusmatica che considera il suono in se stesso, in un tipo di ascolto che è intendere. Il suono che riguarda la musica è l'unità di un sistema di strutture che acquistano una funzione musicale nella reciproca correlazione.

Se definiamo quest' unità e la forma che assume, qualsiasi sia la materia sonora che la costituisce, potremmo dire che l'oggetto sonoro è una struttura che percepiamo, a metà via tra il fenomeno naturale e il prodotto culturale, perché non esiste al di là dell'attività percettiva, la quale è inevitabilmente condizionata dall'esperienza vissuta. La percezione ci riporta all'origine, all'oggetto stesso, all'insieme di dati che l'attività intenzionale della coscienza raccoglie per formare l'esperienza e dunque la conoscenza.

Ci conduce in quella dimensione orale essenziale alla musica, nel senso che ne è l'essenza stessa della sua esistenza. Un'oralità che rimette in gioco il canto e il corpo in movimento, il corpo che risuona della propria voce, delle voci altrui, nel canto che offro ai neonati, i primi discendenti cui si rivolge la *Music Learning Theory*.

Possedere un sapere musicale ed essere in grado di trasmetterlo oralmente, cantando e suonando, comunicando innanzitutto il piacere del fare musica insieme, segna, secondo noi, la via da percorrere nel condurre alla musica coloro che vi si affacciano per la prima volta, e comunque è propedeutico a una successiva conoscenza notazionale dell' oggetto "musica". La comprensione della modalità in cui avviene l'apprendimento musicale permette all'insegnante di impostare delle attività sequenziali di apprendimento che conducono gli allievi alla conoscenza percettivo-sintattica di ciò che ascoltano, cantano o suonano, in modo graduale e gratificante, preparatorio ad uno studio successivo che implichi anche lettura e scrittura. Permette di agire in questo senso fin dalla fase neonatale dell'infanzia, cantare come parlare, dialogare cantando con i neonati adottando una *fluency* musicale che li immerga nella temporalità musicale per acquisire la facoltà di esprimersi musicalmente con coscienza.

Entreremo subito, quindi, in Audiation con la rubrica di approfondimento dedicata alla *Music Learning Theory*, dove l'articolo di Arnolfo Borsacchi spiegherà i tipi di processi d'apprendimento che connotano l'audiation preparatoria e che devono necessariamente maturare affinché possa poi crescere l'audiation *tout court*.

Tutto questo riceverà nuova luce dalla piacevole intervista al prof. Giuliano Avanzini, che ci offre uno spaccato neurologico dei processi di apprendimento musicale.

Continueremo con un excursus storico-tematico di Irene Forcillo sugli studi che nell'ambito della linguistica hanno condotto alla comprensione delle processualità sottese all'apprendimento del linguaggio, con interessanti rilievi delle analogie rispetto a quello musicale. Le differenze, invece entrano in gioco con il corpo in movimento nell'articolo di Silvia Biferale, che ci spiega in che modo con il corpo s'impara. E' un corpo in ascolto, in movimento nello spazio di una successione di suoni identificabili come musica. Sì, nello spazio del suono, che poi è spazio neurale nell'attivazione uditivo-motoria prodotta dalla musica, una multisensorialità che è anche multispatialità corporea, di risonanze come di circuiti neurali.

Viriamo poi sul versante della prassi educativa per conoscere, con l'articolo di Cristina Fabarro, la «guida informale», la modalità d'insegnamento adottata con la prima infanzia, la fascia d'età che

va dai 0 ai 6 anni, nell'approccio educativo proposto dalla *Music Learning Theory*.

Per quanto riguarda la fascia d'età successiva, quindi insegnamento formale e strutturato, potremo apprezzare il racconto di Dina Alexander, dagli Stati Uniti, sulla sua esperienza di insegnamento strumentale con *Big Band* di esordienti secondo la teoria dell'apprendimento musicale gordoniana.

A seguire un altro felice esempio di trasmissione orale del sapere musicale nella didattica, nell'intervista di Vixia Maggini a Lorella Perugia e Elena Staiano, sulla notevole esperienza del Centro Studi di Didattica Musicale «Roberto Goitre», a più di trent'anni dalla sua fondazione.

Infine avremo modo di entrare dallo spioncino, per così dire, con gli occhi di Mattia Palagi, in una lezione con i piccolissimi ispirata alla *Music Learning Theory*, dove lo stupore dell'insegnante di fronte le reazioni del bambino al canto e viceversa, ci rivela immancabilmente quanto siamo fatti di musica.

Non mancheranno poi recensioni di concerti, cd e convegni, libri, studi e ricerche.

Saremo lieti di accogliere contributi, idee, riflessioni in merito agli argomenti in agenda e di continuare ad offrirvi ulteriori approfondimenti sulla *Music Learning Theory* nei numeri successivi, arricchiti sempre da nuovi punti di vista e con diverse messe a fuoco, provenienti anche da ambiti differenti, che possano trovare in *Audiation* un senso di reciproco e più che mai fruttuoso scambio.

Audiation avrà cadenza semestrale ed esce con il numero 0 perchè è in attesa di iscrizione all'Elenco speciale annesso all'albo dei giornalisti della Lombardia.

Prima di lasciarvi alla buona lettura, ci teniamo a ringraziare sentitamente tutti i collaboratori e gli autori che hanno permesso la composizione della rivista.

I

Gli stadi dell'Audiation preparatoria

di Arnolfo Borsacchi

La *Music Learning Theory* (MLT) di Edwin E. Gordon, teoria dell'apprendimento musicale che spiega in che modo l'essere umano "impara quando impara la musica", si fonda interamente sul concetto di audiation.

È fondamentale, infatti, per comprendere l'intero corpus teorico della MLT, ricordare continuamente che quando Gordon parla di processi di apprendimento musicale si riferisce sempre a processi di sviluppo dell'audiation. Se, come è già stato ampiamente descritto altrove¹, possiamo considerare genericamente l'audiation come un insieme di processi psicocorporei che danno vita a specifiche competenze e che la sinergia fra primi e seconde genera la capacità di sentire e comprendere interiormente la musica (o, meglio, i suoni che, in relazione fra di loro, sono riconosciuti come musica) quand'essa non è fisicamente presente, o non lo è più o non lo è ancora, dobbiamo considerare, tuttavia, che tale descrizione, pur risultando molto efficace dal punto di vista divulgativo, non consente, a chi desideri avvicinarsi alla MLT in modo approfondito, una comprensione chiara di ciò in cui consiste il processo di audiation, poiché esso abbraccia una serie molto vasta di altri processi, molti dei quali in stretta relazione fra di loro.

Edwin Gordon parla di processi di audiation preparatoria e di processi di audiation: i primi, come dice anche il nome, sono considerati preparatori ai secondi.

¹ Sul concetto di audiation leggasi: E.E.GORDON: *Learning sequences in music*, GiaMusic, Chicago, 2007 – Capitolo 1; E.E.GORDON: *A music learning theory for newborn and very young children*, GiaMusic, Chicago, 2003; A.APOSTOLI, *L'apprendimento musicale in età prescolare: il concetto di Audiation nella Music Learning Theory di Edwin Gordon*, in *Musica, ricerca e didattica*, a cura di A. Nuzzaci e G. Pagannone, Lecce, Pensa Multimedia, 2008, pp. 203-224; P.NIRO, *Pensare e vivere i linguaggi musicali nelle realtà sonore delle esperienze condivise e nel silenzio del pensiero individuale. La capacità di audiation nei processi di apprendimento, comprensione e uso delle sintassi musicali*. In AA.VV (a cura di S.BIFERALE) *Il bambino e la musica*, Edizioni Curci, Milano, 2010.

Per mezzo dei processi di audiation preparatoria, l'individuo sviluppa quell'insieme fondamentale di capacità che gli permettono di riconoscere e comprendere istintivamente e informalmente, all'interno di un sistema musicale, le relazioni sintattiche fra pattern di suoni, nella sintassi tonale e nella sintassi ritmica, in modo oggettivo². Tali capacità si traducono visibilmente in un insieme di competenze quali: un'intonazione accurata³; un senso del ritmo consistente⁴; la capacità di cantare coordinando corpo, respiro, voce con un'idea musicale che esiste nella propria audiation, idea che, a sua volta, obbedisce alle regole musicali del contesto culturale, o dei contesti culturali, di riferimento. Possiamo chiamare questo insieme di capacità, per far riferimento, come vedremo più avanti, ai tipi e stadi di audiation preparatoria, competenze di audiation preparatoria del tipo dell'assimilazione. In assenza di tali capacità, o, per meglio dire, in presenza di un non completo sviluppo di tali capacità e dei processi che le rendono possibili, l'individuo si muove perlopiù nell'ambito della sintassi musicale soggettiva, senza possedere la capacità di comprendere istintivamente, in modo chiaro e coerente con quanto condiviso dagli individui che lo circondano, il senso intrinseco della sintassi musicale in cui si muove e senza possedere, di conseguenza, le capacità musicali che abbiamo descritto sopra⁵. L'accesso ai processi e lo sviluppo delle capacità di audiation preparatoria consente l'accesso ai processi descritti da Gordon come di audiation.

Nel descrivere questi ultimi, Gordon individua 8 tipi di audiation, vale a dire 8 situazioni, ognuna delle quali richiede

l'attivazione di specifici processi e capacità di audiation, e che qui riportiamo al fine di poter fare alcune considerazioni:

- 1) Ascoltare musica familiare o non familiare
- 2) Leggere musica familiare o non familiare
- 3) Scrivere musica familiare o non familiare sotto dettatura
- 4) Richiamare alla mente ed eseguire musica familiare dalla memoria
- 5) Richiamare alla mente e scrivere musica familiare dalla memoria
- 6) Creare e improvvisare musica non familiare
- 7) Creare e improvvisare musica non familiare mentre si legge (musica)
- 8) Creare e improvvisare musica non familiare mentre si scrive (musica)

Alcuni dei processi di audiation coinvolti in ognuno di questi otto tipi specifici, possono essere o non essere comuni ad uno degli altri otto; ciononostante, Gordon ci dice che questi otto tipi non sono organizzati gerarchicamente: non si accede ai processi che rendono possibile il tipo di audiation numero 5 necessariamente prima di accedere a quelli che rendono possibile il numero 6.

Sono, invece, organizzati gerarchicamente, i 6 stadi di audiation, i quali descrivono in che modo, sequenzialmente, si

² Per "oggettivo" s'intende, nella MLT, ciò su cui esiste un consenso. Per questo motivo, come vedremo nel prossimo periodo, è necessario ascoltare e analizzare i sintomi che rendono visibili i processi di *audiation preparatoria* per poter dire quanto un individuo stia sviluppando una comprensione informale e istintiva della sintassi musicale, e quindi capacità di *audiation preparatoria*, in linea con gli altri individui della propria cultura. Esiste sicuramente la possibilità che un individuo sviluppi competenze di *audiation preparatoria* e di *audiation* muovendosi all'interno di una sintassi esclusivamente soggettiva, ma questo non gli permette di relazionarsi musicalmente con gli altri in modo comprensibile, proprio perché su tale sintassi soggettiva non esiste un consenso da parte degli individui del proprio contesto culturale (vedasi più avanti nel testo).

³ Sempre in relazione alla sintassi del sistema musicale culturale di riferimento.

⁴ idem

⁵ Il che non significa che l'individuo non possa, comunque, trarre piacere dall'esperienza musicale. (NdA)

attivano processi di audiation nelle 8 situazioni (tipi di audiation) sopradescritte.⁶

Possiamo, da questa serie di descrizioni, affermare due cose che riteniamo importanti: la prima è che alcuni degli otto tipi di audiation richiedono, per poter essere iniziati (per usare un termine tecnologico), che l'individuo coinvolto sia in possesso di specifiche competenze formali.

La lettura e la scrittura musicali, ad esempio, sono competenze formali che derivano da un'alfabetizzazione musicale e, quindi, da una conoscenza assimilata del modo in cui, convenzionalmente, la musica viene rappresentata graficamente. Dal momento che, secondo la MLT, è fondamentale che i processi di audiation che coinvolgono la simbolizzazione della musica siano preceduti da una comprensione informale e da una conoscenza formale, con relativa organizzazione, delle funzioni sintattiche espresse dai pattern musicali, risulta altamente probabile che se fra gli 8 tipi di audiation ce ne sono alcuni che non riguardano tale simbolizzazione musicale, ma si attivano solamente in funzione dei suoni musicali, presenti fisicamente o in audiation, l'individuo, nel corso della sua esperienza, acceda prima a questi processi e sviluppi prima alcune delle competenze ad essi collegate. Possiamo dire, quindi, che solamente i tipi di audiation corrispondenti ai numeri 1, 4 e 6 non richiedono necessariamente che l'individuo, nell'impegnarsi, pos-

sieda competenze musicali formali. Contemporaneamente possiamo quindi dire che i processi e le competenze coinvolte in tali tipi di audiation coincidono in larga misura con competenze di audiation preparatoria, in particolar modo con le competenze di audiation preparatoria del tipo dell'assimilazione⁷. Ciò ci porta alla seconda, ovvia, considerazione: tutti i tipi di audiation descritti hanno luogo solamente laddove si siano già attivati dei processi di audiation preparatoria, che costituiscono la base fondamentale che rende possibile l'accesso ai processi e ai tipi di audiation che abbiamo elencato.

L'audiation preparatoria: processi e competenze preparatorii o fondamentali? Dell'infanzia o della vita intera?

Come abbiamo visto, nella descrizione di Gordon, l'accesso ai tipi e stadi di audiation è reso possibile dallo sviluppo dei processi e dal conseguimento delle competenze di audiation preparatoria. Quest'ultima, definita da Gordon stesso come "sentire e comprendere la musica durante lo stadio delle prime vocalizzazioni musicali come una preparazione per realizzare l'audiation vera e propria"⁸, risulta essere, quindi, la base fondamentale, ovvero l'insieme dei processi fondamentali che rendono possibile ogni ulteriore processo di audiation⁹.

Gordon individua 3 tipi e 7 stadi di audiation preparatoria.

⁶ Riportiamo i 6 stadi di *audiation* relativi al tipo di audiation N°1:

- I. Ritenzione momentanea (vale a dire: un processo grazie al quale mente e corpo trattengono temporaneamente il tutto e le parti della sintassi musicale ascoltata);
- II. Avvio di un'organizzazione in *audiation* dei *pattern* ritmici e tonali ascoltati e riconoscimento e identificazione (informale o formale, come vedremo poi) di un centro tonale e dei *macrobeat* (i.e.: della pulsazione);
- III. Si stabilisce, oggettivamente o soggettivamente, il senso del modo e del metro;
- IV. Si trattengono consapevolmente in *audiation* i pattern tonali e ritmici che sono stati organizzati interiormente;
- V. Si richiamano consapevolmente pattern che sono stati organizzati e sentiti in *audiation* durante l'ascolto di altri brani;
- VI. Si pre-sentono consapevolmente altri pattern (che potranno coincidere o meno coi pattern del brano che si sta ascoltando).

⁷ Cfr. Tab.1, pg 4.

⁸ Cfr. E.E.Gordon: *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare* - Edizioni Curci, Milano 2003, pg 137.

⁹ Rischiando di essere ripetitivi: questa affermazione acquisisce senso poiché nella MLT si presuppone che l'individuo si impegni nei tipi e negli stadi di *audiation* muovendosi con comprensione informale, poi, possibilmente, anche formale, della sintassi in modo oggettivo (vedi nota precedente).

<i>Tipo</i>	<i>Descrizione del tipo</i>	<i>Stadio</i>	<i>Descrizione dello stadio</i>	<i>Fascia d'età</i>
Acculturazione	Il bambino partecipa con scarsa coscienza dell'ambiente	Assorbimento	Ascolta e raccoglie uditivamente i suoni musicali presenti nell'ambiente	Dalla nascita ai 2-4 anni
		Risposta Casuale	Si muove e vocalizza in risposta ai suoni musicali presenti nell'ambiente ma senza una relazione evidente con essi	
		Risposta Intenzionale	Cerca di mettere in relazione movimento e vocalizzazioni con i suoni musicali presenti nell'ambiente	
Imitazione	Il bambino partecipa con il pensiero cosciente, concentrato prevalentemente sull'ambiente	Perdita dell'egocentrismo	Riconosce che le sue vocalizzazioni e movimenti non corrispondono ai suoni musicali presenti nell'ambiente	Dai 2-4 ai 3-5 anni
		Decifrazione del codice	Imita con una certa precisione i suoni musicali presenti nell'ambiente: nello specifico, pattern tonali e ritmici	
Assimilazione	Il bambino partecipa con il pensiero cosciente concentrato prevalentemente su sé stesso	Introspezione	Riconosce la mancanza di coordinazione fra ciò che canta (tonalmente e ritmicamente), il respiro e il movimento	Dai 3-5 ai 4-6 anni
		Coordinazione	Coordina il canto, tonalmente e ritmicamente, con il respiro e il movimento	

Tab.1

La parola "tipo" di audiation preparatoria (*preparatory audiation type*) è stata erroneamente tradotta in italiano con la parola "fase"¹⁰: questo grave errore di traduzione e interpretazione, purtroppo ancora presente nel testo¹¹, ha portato, per anni, e porta tuttora, i musicisti e gli educatori impe-

gnati nello studio della MLT in Italia, ad una comprensione incompleta o distorta del processo di sviluppo dell'audiation preparatoria.

I tre tipi di audiation preparatoria, Acculturazione, Imitazione e Assimilazione, sono tre tipi di processi psicocorporei

¹⁰ Cfr. E.E.Gordon: *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare* - Edizioni Curci, Milano 2003. Tutto il volume.

¹¹ Ibidem

che si attivano sequenzialmente e cumulativamente: ciò significa che il processo di Acculturazione si attiva prima del processo di Imitazione, ma continua ad esistere durante l'attivazione di quest'ultimo; stessa cosa accade fra il processo di Imitazione e quello di Assimilazione: i tre processi dialogano continuamente l'uno con l'altro poiché le continue esperienze musicali li attivano continuamente a qualsiasi età.¹² Interpretare tali processi come "fasi", può condurre l'insegnante che basa la sua didattica sulla MLT, a compiere scelte che non favoriscono in modo ottimale il processo di apprendimento dell'allievo, come, per esempio, cessare di favorire processi di ascolto di musica complessa e varia oltre l'età prescolare o cessare di impostare attività che favoriscano un istintivo, anche se guidato, riconoscimento delle differenze in musica. Occorre leggere fra le righe delle descrizioni dei tipi e degli stadi di audiation preparatoria, che Gordon ci propone nei suoi testi, per uscire dal paradosso che ci porterebbe a pensare i tipi come fasi e a ritenere che essi si verifichino in specifiche fasce d'età, cessando poi di esistere. Gordon stesso non ci aiuta in questo poiché, per estrema sintesi e pragmaticità, nel suo testo "L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare" fa coincidere i vari tipi e i vari stadi di audiation preparatoria con specifiche età dell'individuo¹³ e afferma, in taluni punti, che i tipi di audiation preparatoria hanno una conclusione¹⁴. Ci sentiamo di poter dire, dopo anni di lavoro con la MLT, che tale collegamento che Gordon propone fra tipi di audiation preparatoria e fasce d'età

è molto raffinato, tanto da richiedere che su di esso vengano spese alcune nuove parole. Quando Gordon descrive tipi e stadi di audiation preparatoria, individua degli specifici sintomi comportamentali i quali mostrano in modo evidenti quali processi di apprendimento si stiano verificando nel bambino: leggiamo, quindi, che esistono sintomi quali "lo sguardo fisso di audiation", caratteristico dello stadio di assorbimento; le risposte "casuali" o "intenzionali"; lo sguardo da "perdita dell'egocentrismo"; lo sguardo "introspettivo" etc etc¹⁵. Dunque: possiamo dire che quando Gordon mette in relazione i tipi di audiation preparatoria con le specifiche fasce d'età, lo fa perché esistono precisi momenti dello sviluppo del bambino nei quali i comportamenti e i sintomi dei vari tipi e stadi di audiation preparatoria sono particolarmente evidenti: per descrivere tali momenti potrebbe essere possibile usare la parola "fasi" avendo cura, però, di non farla coincidere, contrariamente a quanto avvenuto, con il concetto di "tipo" propriamente detto: tali "fasi" corrisponderebbero, in questo modo, a quanto descritto nell'ultima colonna della Tab.1. I tipi di audiation preparatoria, vale a dire i processi psicocorporei d'apprendimento, continuano ad esistere, e a costituire il mezzo attraverso il quale si impara, anche nelle fasce d'età successive. La visibilità delle manifestazioni esterne¹⁶ dei diversi tipi di audiation preparatoria in fasce d'età precise, inoltre, viene messa in relazione da Gordon con i risultati delle sue ricerche i quali dimostrano come sia fondamentale curare i diversi tipi di audiation preparatoria "specialmente e con particolare at-

¹² Nell'osservazione del bambino fin dalla nascita è possibile rilevare con maggiore evidenza il modo in cui sequenzialmente si accede ai processi di *audiation preparatoria* e quindi ai tipi e agli stadi, anche se può succedere frequentemente che i sintomi o le competenze di *audiation preparatoria* proprie di alcuni stadi e utili affinché il processo sia osservabile e comprensibile dall'adulto, non vengano esplicitate. (NdA)

¹³ Cfr. Tab 1. pg 4.

¹⁴ Cfr. E.E.Gordon: *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare* - Edizioni Curci, Milano 2003, pgg. 71, 87.

¹⁵ Ibidem, tutto il volume.

¹⁶ Utilizzeremo, d'ora in avanti, nel testo, alternatamente e con lo stesso significato, le parole "manifestazione esterna"; "segno"; "sintomo" per indicare i comportamenti visibili, musicali e non, che consentono all'osservatore di comprendere quali tipi di processi di audiation preparatoria e quali tipi di competenze ad essi relazionati sono presenti in un individuo.

tenzione" in quei momenti dello sviluppo del bambino in cui la capacità di apprendere è massima (e i sintomi dei tipi e degli stadi di audiation ne sono la prova osservabile). Occorre non confondere tale "specialmente e con particolare attenzione" con un "esclusivamente". Un neonato impegnato in un processo di Acculturazione, ne dimostra i segni in modo estremamente visibile fino ad una certa età; dopodiché, quando è pronto per impegnarsi in un processo di Imitazione, le manifestazioni esterne di quest'ultimo tendono a prevalere, nell'osservazione dell'adulto, su quelli dell'Acculturazione. I sintomi del processo di Acculturazione vengono in parte interiorizzati, in parte si modificano nella loro parte visibile ma ciò non significa che il processo di Acculturazione venga meno: esso continua ad esistere e a nutrire i processi di Imitazione, prima, e di Assimilazione, poi, soprattutto durante l'esperienza d'ascolto di musica nuova che contiene elementi diversi da quella familiare, oppure di qualsiasi musica nuova che pur presentando elementi sintattici già ascoltati, li presenta in un modo diverso rispetto al repertorio d'ascolto noto. Generalmente, inoltre, sulla base di quanto riportato nella Tab.1, ci si dovrebbe aspettare che tutti i bambini intorno ai 6 anni di età, in presenza di condizioni ambientali e relazionali favorevoli, abbiano sviluppato le competenze derivanti dai processi di audiation preparatoria. Nell'esperienza comune questo non sempre accade: possiamo osservare una grande maggioranza di adulti che non possiedono tali competenze, sintomo inequivocabile di un'interruzione o di un non completo sviluppo dei processi di audiation preparatoria. Tali adulti si muovono nell'ambito della sintassi soggettiva, ritmica o tonale, con differente grado di consapevolezza o dimostrando competenze intermedie riconducibili a diversi stadi intermedi del processo di sviluppo dell'audiation preparatoria. L'osservazione ci dimostra come adulti esposti a nuovi contesti musicali (musica non familiare perché appartenen-

te a sistemi musicali diversi da quello della propria cultura di appartenenza oppure semplicemente brani non noti etc.), in presenza di condizioni che rendano possibile l'ascolto e non il semplice sentire, si impegnino in processi di Acculturazione, Imitazione, Assimilazione, più o meno visibili, ma la cui presenza ci è dimostrata dai risultati del processo di apprendimento istintivo e informale che essi dimostrano: se i sintomi legati alle competenze di audiation preparatoria costituiscono l'unico oggetto misurabile e apprezzabile che ci permette di comprendere che un individuo si sta impegnando in processi di audiation preparatoria, allora la comparsa, anche in adulti, di tali sintomi, dimostra evidentemente come tali processi costituiscano un insieme di attività psicocorporee, legate alla comprensione della musica, fondamentali nel corso dell'intera esistenza. I genitori dei bambini che frequentano i corsi di musica basati sulla MLT, all'interno dei quali l'insegnante si adopera per favorire in modo efficace¹⁷ processi di Acculturazione, poi di Imitazione e di Assimilazione, costituiscono la prova evidente di questa continua e incessante, spesso invisibile, presenza dei processi/tipi di audiation preparatoria: frequentemente, al termine di un anno di lezioni, le loro capacità di discriminazione delle differenze, di imitazione accurata tanto nei contesti tonali quanto nei contesti ritmici, di introspezione e di coordinazione, risultano notevolmente ampliate. Questa osservazione ci permette di introdurre un'altra riflessione non meno importante. E' assai frequente cadere nell'errore di considerare i processi di audiation preparatoria come "sviluppati o non sviluppati" e, di conseguenza, le competenze ad essi legate come "acquisite/non acquisite". I vari tipi di audiation preparatoria, invece, sono processi attraverso i quali corpo e mente si impegnano a conoscere un qualcosa: è normale che un individuo si trovi in alcuni o in altri stadi del processo di audiation preparatoria relativamente a specifici contenuti sintattici di specifici

¹⁷ Il comportamento educativo dell'insegnante atto a favorire i processi di audiation preparatoria prende il nome di guida informale. Per un approfondimento sulla guida informale cfr. A.Borsacchi "Obiettivi e strumenti della MLT in età prescolare" in AA.VV (a cura di S.Biferale) *Il bambino e la musica*, Edizioni Curci - Milano - 2010

contesti sintattici, ritmici o tonali. Alcuni esempi: relativamente ai processi di audiation preparatoria del tipo dell'Acculturazione, pur essendo ampiamente dimostrato da Gordon come essi siano particolarmente attivi soprattutto nella prima infanzia, anche in età successive l'individuo vi accede e li utilizza per conoscere l'oggetto culturale "musica": quando ci si trova, per esempio, a familiarizzare con un sistema musicale diverso da quello della nostra cultura di riferimento, al quale non siamo mai stati esposti prima, oppure quando si ascolta un brano i cui contenuti tonali, quindi armonico-melodici, o ritmici non ci sono familiari, siamo coinvolti in processi di acculturazione per mezzo dei quali assorbiamo tali contenuti ed acquisiamo gli elementi che ci permetteranno di attribuirgli istintivamente un'identità sulla base delle differenze che altrettanto istintivamente percepiamo esistere fra essi e ciò che ci è familiare. Tale processo attiva, nel nostro corpo e nella nostra mente, un dialogo fra i 6 stadi dell'audiation, che cercano di comprendere il nuovo alla luce delle competenze acquisite sul noto, e gli stadi di audiation preparatoria delle risposte casuali e intenzionali. Accediamo quindi, rapidamente, a processi di imitazione, per mezzo dei quali, in un dialogo continuo con gli stadi dell'audiation, come descritto sopra, cerchiamo di decifrare il codice nuovo, laddove siamo stati in grado, nella nostra elaborazione interna di risposte attive, casuali e intenzionali, di comprendere se le nostre idee musicali, relative al contesto nuovo, inizialmente di tipo imitativo, corrispondano oggettivamente a quanto stiamo ascoltando. Siamo potenzialmente in grado, a questo punto, di accedere a processi e competenze di tipo assimilativo. Concretamente, ad esempio, è possibile aver sviluppato competenze legate al tipo di audiation preparatoria dell'assimilazione in relazione ai contenuti sintattici tonali corrispondenti alle funzioni armoniche di tonica, dominante e sottodominante e trovarsi invece ancora in uno stadio legato al tipo di audiation preparatoria dell'imitazione per quanto riguarda una funzione di sopratonica o anche in stadi appartenenti all'acculturazione nel caso in cui ci si trovi in ascolto per la prima volta di soluzioni armoniche differenti anche se ap-

partenenti ad un contesto tonale rispetto al quale possediamo competenze di assimilazione. Oppure, possiamo aver sviluppato ampie competenze di assimilazione nei principali contesti tonali e ritmici del sistema musicale tradizionale del mondo occidentale ma trovarci a dover ripercorrere processi e stadi di audiation preparatoria e, di conseguenza, a dover sviluppare le relative competenze, in relazione ad un sistema musicale molto lontano dal nostro, come alcuni sistemi musicali asiatici.

La differenza fra bambino e adulto sta nel fatto che laddove l'adulto ha già avuto accesso a processi di audiation preparatoria, tali processi sono noti al suo corpo e alla sua mente,



che sono in grado di ripercorrerli e riattivarli rapidamente: nel bambino, invece, come già detto, la costruzione di tali processi avviene lentamente e con una sequenzialità più evidente. Quando corpo e mente conoscono, cioè, istintivamente e in modo generalmente inconsapevole, le tappe del percorso che porta alle competenze di assimilazione, sono in grado di ripercorrerlo e, nel ripercorrerlo, di trovare scorciatoie che rendono più rapido il passaggio da uno stadio all'altro. Si crea, in questo modo, all'interno dei tipi di audiation preparatoria, una serie continua di movimenti circolari o spiralfornimi fra i vari stadi: una volta avviati i pro-

cessi di audiation preparatoria del tipo dell'assimilazione, se ne sviluppano contemporaneamente le competenze in relazione a specifici contenuti e contesti musicali, ma si continua ad accedere anche a tipi e stadi precedenti, in termini di processi e competenze, a seconda del contesto e dei contenuti musicali dei quali ci si trovi, di volta in volta, a vivere l'esperienza; tale movimento di accesso ai processi precedenti avviene, ripetiamo, con una velocità superiore, a volte in modo istantaneo, a quella che si è resa necessaria la prima volta che si sono attivati o che si è transitato per essi. Queste considerazioni ci portano quindi a poter affermare che:

- 1) I tipi di audiation preparatoria sono processi psicocorporei e non sono fasi di sviluppo: considerarli fasi significa implicitamente negare la loro compresenza e cumulatività;
- 2) I processi di audiation preparatoria costituiscono, ad ogni età, il mezzo fondamentale attraverso il quale si conosce la musica. Permettono l'accesso ai tipi di audiation descritti da Gordon e, in certi casi, coincidono con parti di alcuni di essi o, genericamente, ne fanno inscindibilmente parte;
- 3) L'accesso ai processi di audiation prepara-

toria permette a corpo e mente di conoscere come si impara in modo tale da sviluppare competenze musicali. Le competenze riguardano contenuti musicali specifici; i processi riguardano l'oggetto musica in generale. La conoscenza informale dei processi permette di ripercorrere continuamente le tappe dell'audiation preparatoria relativamente a contesti e contenuti musicali nuovi anche in età successiva a quella che va dalla prima infanzia all'età prescolare. Fermo restando che questa viene individuata, da Gordon come l'età ottimale per lo sviluppo dei processi di audiation preparatoria, e che all'interno di tale fascia d'età esistono momenti specifici in cui l'accesso ai tipi e agli stadi di audiation preparatoria dovrebbe idealmente avvenire in modo particolarmente fruttuoso, i processi stessi permangono come strumenti della conoscenza per tutto il resto dell'esistenza.

Processi e competenze di audiation preparatoria, quindi, in quanto fondamenti dell'intero insieme di ciò che possiamo ritenere, nell'ottica della MLT, esperienza di apprendimento musicale, necessitano di una continua attenzione e riflessione. La riflessione teorica su tali processi e competenze, frutto dell'osservazione attuale e continua e dello studio di quanto già osservato in precedenza da Gordon ed altri, è necessaria ad un'elaborazione di pratiche educative e didattiche finalizzate a favorire lo sviluppo dell'audiation preparatoria negli individui di ogni età.

Ci auguriamo che questo contributo, insieme agli altri che la Rivista Audiation desidererà condividere nella sua opera di diffusione della MLT, possa aiutare i colleghi musicisti e insegnanti di musica a procedere in tale direzione.



Musica e neurologia

Colloquio con Giuliano Avanzini
a cura di Isabella Davanzo

Questa intervista nasce dal desiderio di osservare l'arte di educare alla musica con la lentezza della neurologia, per continuare a capire e a interrogarsi su quanto prezioso sia questo "alimento", che dovremmo dare con cura ai bambini fin dalla primissima infanzia, proprio come il latte.

Isabella Davanzo:

Uno degli aspetti più belli del mio lavoro è poter cogliere la sorpresa dei neonati all'ascolto del canto: senza parole, senza strumenti, la sola voce che canta per loro, rivolgendosi a loro e mentre loro, contenti, reagiscono con un'attivazione motoria, espressiva e sonora impressionante.

Mi chiedo come questo sia possibile, già alla nascita, quando ancora la loro corteccia uditiva non è matura?

Giuliano Avanzini:

È possibile perché il grado di maturazione cerebrale alla nascita e anche prima (ottavo mese) consente il riconoscimento di stimoli uditivi e anche complessi (es. musicali). Questo significa, tra l'altro, che l'esistenza di competenze musicali del neonato non deve essere necessariamente considerata dimostrativa di una loro origine geneticamente determinata, in quanto essa può essere il risultato di acquisizioni avvenute nell'ultima fase di gestazione.

Ma tornando alla domanda, la corteccia uditiva è ancora in formazione, ma le vie principali uditive sono già pronte e in grado di condurre i suoni alla corteccia la cui organizzazione è sufficiente a far sì che alcune combinazioni di suoni vengano riconosciute e apparentemente preferite già in periodo neonatale. Un periodo di tumultuoso sviluppo del sistema nervoso caratterizzato da un elevato grado di plasticità funzionale. Meccanismo fondamentale di plasticità è la capacità di formare tra le cellule cerebrali nuove

connessioni, stimulate e orientate dagli stimoli che il cervello riceve¹⁸. La plasticità sinaptica è massima nelle prime fasi dello sviluppo, ma si mantiene, sia pure riducendosi gradualmente, anche nel cervello maturo ed è fondamentale per garantire l'adattamento dell'individuo all'ambiente. Ovviamente il risultato delle modificazioni plastiche legate agli stimoli non è necessariamente positivo, stimoli aberranti possono indurre sviluppo aberrante e di questo si deve tener conto quando si cerca di sfruttare le proprietà plastiche del cervello per uno specifico obiettivo, come ad esempio sviluppare una abilità strumentale. Quello che è ancora indefinito alla nascita è il sistema di relazione tra i suoni, perché quello è un portato culturale che viene fornito al cervello in formazione e che contribuirà potentemente a orientarne le preferenze. Molti metodi sono basati su presupposti propri della musica tonale: è così anche per la teoria dell'apprendimento di Gordon?

I.D.

L'essenziale della teoria di Gordon è che, spiegando come avviene l'apprendimento musicale e come favorirlo, potrebbe virtualmente essere trasportata e utile anche in sistemi lontani dalla tonalità, purchè venga poi adeguato il vocabolario dei pattern tonali e ritmici usati nel dialogo sonoro. I concetti dell'armonia tonale sono concetti culturali. La forza esercitata dalla dominante e quindi la nostra sensazione ch'essa esiga una risoluzione o un movimento verso la tonica, è arbitraria. Non si fonda su leggi acustiche, ma è una significazione acquisita ed è il fattore più importante su cui si fonda la sintassi musicale. Altri periodi e altre culture hanno utilizzato altre formule. Per Gordon è estremamente importante che il bambino venga esposto alla maggiore varietà di musica possibile fin dalla nascita e col tempo, per discriminazione e inferenza riconoscerà e sarà attratto inevitabilmente dal sistema di suoni musicali della

propria cultura. Noi non proponiamo solo musica tonale, ma usiamo anche la modale, talvolta anche la esatonale e la pentatonica. Non cantiamo solamente in modo maggiore e minore, ma anche in dorico, frigio, lidio, misolidio, eolico e locrio.

G.A.

Questo è bello perché non è comune. Molte delle metodologie esistenti sembrano presupporre che la tonalità sia il sistema naturale e che la preferenza per le relazioni tonali sia primaria e non indotta dalla cultura entro cui un individuo si sviluppa. Si potrebbe andare ancora oltre proponendo musica improntata a sistemi più lontani dal nostro, come quello cinese, che è lontano anche dal sistema modale, io credo che il cervello del bambino sarebbe capace di riconoscerla come musica. Qualunque sia l'impostazione bisogna tenere presente che con la stimolazione musicale diamo al cervello un insieme di alimenti, che lo aiutano a svilupparsi, ma che orientano il suo sviluppo secondo una direzione determinata. Sarebbe importante capire cos'è che rende un insieme di suoni riconoscibile come musica al di là delle connotazioni culturali, anche se nella pratica non è possibile e forse neppure desiderabile escluderle da un programma di formazione musicale da utilizzare nelle prime fasi della vita del bambino.

I.D.

Prestiamo estrema cura e attenzione al "nutrimento" musicale che offriamo ai nostri piccoli e attenti ascoltatori. Con il canto diamo loro il contesto musicale su cui orientarsi. Dopodiché ci rivolgiamo loro in modo interlocutorio e relazionale proponendogli dei pattern musicali tratti dal canto stesso, tonali per il canto melodico e ritmici a seguito di un canto ritmico, secondo una sequenzialità che ci permette di favorire e monitorare l'apprendimento di quegli elementi sintattici caratterizzanti il canto appena ascoltato. Il bambi-

¹⁸ Qui il professore ci spiega che l'elemento chiave della connettività intercellulare è la sinapsi, formazione che rende possibile il passaggio dell'informazione tra le cellule nervose. Si calcola che la corteccia cerebrale contenga 30 miliardi di cellule e circa 1015 miliardi di sinapsi che rendono possibile un numero incredibile di circuiti nervosi (calcolato a 10 elevato a 1 milione). Molte connessioni sono già presenti alla nascita, ma un numero ancora maggiore di esse deve ancora formarsi e va gradualmente definendosi in rapporto ad un piano organizzativo generale e agli input che il cervello riceve.

no gradualmente cerca di imitarci instaurando con noi un vero e proprio dialogo sonoro. Impara così a riconoscere da sé quei pattern nella musica che ascolta e a riprodurli con precisione con la propria voce. E passo dopo passo quei pattern diventano funzioni di tonica, dominante e sotto-dominante riconoscibili e riproducibili con la voce e successivamente con lo strumento.

G.A.

Effettivamente certi dialoghi mamma-bambino sono affascinanti perché dimostrano come il bambino fin dai primi mesi di vita risponda in modo musicalmente appropriato all'input musicale materno, ripeto che il punto non è quello di eliminare il contesto culturale entro cui questo dialogo si svolge, ma piuttosto di non dimenticarne il ruolo attribuendo impropriamente valore assoluto ad aspetti che sono invece relativi alla cultura di appartenenza.

Per quanto riguarda la teoria di Gordon mi pare di capire che si usi un'unica sillaba per evitare che l'uso di sillabe differenti nel canto introduca elementi di comunicazione verbale.

I.D.

Sì, esattamente. L'uso che facciamo della sillaba "pam" nel canto senza parole serve per orientare maggiormente l'attenzione del bambino sugli aspetti musicali e facilitarne i tentativi di imitazione. "Pam" e "bam" sono le sillabe labiali implosive che il bambino sperimenta con più facilità e allo stesso tempo la "b" e la "p" inducono maggiore precisione tonale della "m" o della "l"; per esempio, nel momento in cui il bambino imita canti e pattern. Nel proseguimento del percorso di apprendimento quella sillaba, neutra da un punto di vista semantico-linguistico ma portatrice di contenuti musicali, verrà decodificata nella sua identità tonale (do, re, mi, fa, sol, la, si) e ritmica (uso di sillabe diverse tese a connotare la funzione binaria, ternaria o inusuale del metro).

G.A.

Non ho competenza sufficiente a spiegare perché le labiali implosive siano più facilmente imitabili dal bambino, ma credo che questo fatto sia attribuibile alla incompleta matu-

razione dei sistemi motori di produzione dei suoni e/o delle loro connessioni col sistema uditivo che rende più difficile al bambino intonare con precisione altre sillabe.

I.D.

Si capisce quanto sia importante per noi, a questo punto, quello che chiamiamo tipo di audiation preparatoria dell'acculturazione. E' fondamentale che il bambino ascolti, fin dalla nascita, un' ampia gamma di musica e sia in grado di cantare appropriati pattern ritmici e tonali, prima di affrontare qualsiasi percorso di educazione musicale strutturato. Ricorda lo stesso processo con cui i bambini imparano il linguaggio verbale: sanno parlare e fare discorsi complessi ben prima di imparare a leggere e scrivere. Perché è necessaria l'acculturazione? Cosa avviene a livello neurale?

G.A.

Perché dalla nascita il bambino è in una fase di apprendimento continuo attraverso cui si determina il suo rapporto con l'ambiente. Così, ad esempio, la percezione della profondità si struttura attraverso l'esperienza della capacità di raggiungere un oggetto. Lo stesso vale per i suoni, la direzione da cui provengono e le loro caratteristiche contribuiscono a strutturare l'universo sonoro entro cui il bambino definisce le sue esperienze. Non riesco ad immaginare la possibilità di bambini sottratti agli stimoli fondamentali per il processo di apprendimento, non è infatti immaginabile un cervello che si sviluppi in assenza di stimolazioni esterne e c'è evidenza che la deprivazione sensoriale sperimentale determina mancato sviluppo o regressione dei sistemi cerebrali. Questo è stato chiaramente dimostrato per il sistema visivo del gatto con esperimenti di chiusura delle palpebre di un occhio alla nascita che determinano fenomeni degenerativi non solo nelle cellule della retina, ma anche in quelle di strutture che ricevono l'input retinico. Gli esperimenti hanno dimostrato che attraverso il fenomeno della degenerazione trans-sinaptica, la soppressione dell'input visivo nelle fasi precoci di sviluppo dà luogo ad alterazioni persistenti nelle stazioni talamiche e corticali del sistema visivo simili a quelle che conseguono ad una lesione anatomica del nervo ottico. Dunque la soppressione di tutte le

informazioni che arrivano normalmente al cervello in via di sviluppo, ammesso che fosse possibile, determinerebbe una profonda modificazione della struttura oltre che della funzione del cervello. Tornando ora dalla dimensione neuroanatomica e neuropatologica a quella cognitiva è importante sottolineare che l'alimento di informazioni che il cervello riceve durante lo sviluppo non è "neutrale" ma fortemente determinato dalla cultura in cui il bambino cresce. Naturalmente i vari sistemi cerebrali non possono essere considerati separatamente, ma devono essere studiati nelle loro reciproche interazioni. Questo è particolarmente vero per i sistemi deputati all'analisi e alla produzione di musica e linguaggio, come dimostrato da Patel che ha rilevato differenze di competenza e preferenza musicale tra parlanti lingue diverse.

I.D.

Mi piace definire la *Music Learning Theory* di Edwin Gordon come una "fisiologia" dell'apprendimento musicale, che permette di calibrare di conseguenza in modo mirato l'insegnamento. Assume un ruolo centrale, nella MLT, l'organizzazione sintattica dei suoni che compongono ciò che viene riconosciuto come musica. La sinergia che si viene a creare fra l'attitudine musicale di ogni singolo individuo e le esperienze di ascolto e interazione musicale, innescano processi psico-motori, definiti da Gordon, nell'insieme, di audiation, che rendono possibile la conoscenza e la comprensione, informale, dei suoni organizzati nella sintassi musicale. Qual'è il correlato neurale dell'audiation?

G.A.

L'organizzazione sintattica dei suoni secondo una gerarchia riconoscibile ha basi anatomiche e fisiologiche che sono in larga parte comuni a musica e linguaggio. Questa affermazione è sostenuta anzitutto dalla dimostrazione che l'area corticale del linguaggio di Broca (così denominata dal neurologo francese che la descrisse nell'800 nel lobo frontale) è sede di processi di elaborazione sintattica che sono comuni anche alla musica. L'organizzazione sintattica dei suoni che ha luogo nell'area di Broca determina la loro strutturazione in frasi verbali o musicali. La differenza fondamentale ri-

guarda il significato delle frasi che nel caso del linguaggio è funzionale alla comunicazione semantica mentre nel caso della musica definisce una sequenza di tensioni e rilassamenti che determinano il flusso della esperienza musicale. Nel determinare la percezione di una alternanza di tensione e rilassamento gioca un ruolo fondamentale il rapporto consonanza-dissonanza, a mio parere non sufficientemente approfondito dalle neuroscienze. È frequente trovare nella letteratura scientifica l'affermazione che il bambino preferisca i rapporti di consonanza, affermazione parzialmente vera se si comparano accordi isolati ma certamente non vera se accordi consonanti e dissonanti sono inseriti in un contesto musicale.

I.D.

La nostra esperienza ci conferma quello che lei dice. Pensiamo alla quarta aumentata, il famoso tritono o *diabolus in musica*. È l'intervallo caratterizzante il modo lidio e i canti in lidio vengono apprezzati molto dai bambini, nonostante il "tritono".

G.A.

Appunto! La dissonanza è già stata sdoganata dalla storia, mi viene in mente Gesualdo da Venosa e siamo alla fine del '500, in generale non ci sarebbe alcun discorso musicale se non ci fosse la tensione che viene dalla dissonanza. Del resto l'uso della dissonanza si è evoluto nel corso della musica e relazioni armoniche considerate inaccettabili in passato sono divenute consuete nella musica del novecento. In realtà quelli che in alcuni lavori di neuroscienze della musica vengono definiti "dissonanti" sono brani musicali volutamente disorganizzati ad esempio con l'innalzamento o l'abbassamento di alcune note con risultati ovviamente sgradevoli all'ascolto. Sarebbe utile una più stretta collaborazione tra musicisti e neuroscienziati nella programmazione delle ricerche scientifiche che impiegano spesso materiali musicali banali col rischio di interpretazioni semplicistiche.

I.D.

Sono d'accordo e sarebbe interessante, anziché distorcere delle musiche note, proporle con un altro modo, dal mag-

giore al minore o al misolidio, o al lidio. Emergerebbero sicuramente delle dissonanze rispetto l'originale perchè si cambierebbero i parametri del contesto di riferimento: quale effetto percettivo si produrrebbe?

Noi saremmo disponibili e interessati a collaborare con voi anche perchè, lavorando con bambini dalla fase neonatale ci chiediamo spesso come mai con la voce cantata entro in relazione con loro immediatamente, al primo incontro, attraverso una comunicazione preverbale fatta di suono e corpo in movimento. Probabilmente se mi rivolgessi loro parlando, dopo un primo sguardo alla novità, volgerebbero l'attenzione altrove. Come mai si attiva più facilmente una comunicazione interpersonale attraverso la musica nonostante le aree cerebrali attivate dal linguaggio verbale siano in buona parte le stesse messe in moto, appunto, dalla musica? Dove sta la differenza?

G.A.

Non so se ci sia una risposta scientificamente documentata. Sembra di poter dire che il coinvolgimento, *l'entrainment* per usare un termine molto espressivo difficilmente traducibile, sia più immediato per l'esperienza musicale che per quella verbale e che questo si correli con una maturazione più precoce della funzione. Un elemento che può in parte spiegare questa maggior immediatezza è il ritmo. Determina una certa regolarità dello stimolo che facilita la prevedibilità del passaggio successivo e potrebbe quindi spiegare il fatto che il bambino sia più facilmente incantato dalla musica, che dalla parola. Certo è che per chi ama la musica durante l'ascolto o l'esecuzione il tempo prende una dimensione temporale diversa da quella cronologica, cosa che esprime un coinvolgimento totalizzante. L'aspetto ritmico è presente anche nel linguaggio di cui determina la prosodia e ancor più lo è nel linguaggio poetico, ma l'effetto di *entrainment* non è paragonabile a quello della musica.

I.D.

Mi viene in mente in proposito quando Eggebrecht, durante una *lectio magistralis* al DAMS di Bologna, definì la musica come "un gioco con stimoli sensoriali nella forma di una fondazione del tempo" e l'esecutore-giocatore e l'ascoltato-

re si immergono a tal punto in questo gioco della musica come tempo, che ogni altra temporalità svanisce.

G.A.

E' possibile che questo sia uno dei fattori che in qualche modo determini la maggiore attrazione del bambino verso la musica: il sentirsi coinvolto in modo immediato in un flusso esperienziale diverso da quello ordinario e certamente diverso da quello del linguaggio. Potrebbe essere una spiegazione della differenza.

I.D.

E in questo gioco che ruolo ha, secondo lei, il silenzio, la pausa, nella costruzione della memoria musicale?



G.A.

Innanzitutto c'è da dire che una modalità estremamente importante per la fissazione dei ricordi è legata al sonno. Durante il sonno soprattutto durante certe sue fasi, si consolidano i ricordi della giornata. Nel bambino, dove ci sono dei cicli sonno-veglia molto diversi dall'adulto, molto più

brevi ecc. non so quanto possa essere rilevante l'intervento di una fase di sonno dopo un'esperienza musicale per rinforzare la memoria e credo nessuno l'abbia mai studiato, ma potrebbe essere interessante. Comunque il silenzio impedisce che alle tracce mnemoniche che sono state appena registrate si sovrappongano altre tracce mnemoniche creando poi una maggiore difficoltà di memorizzazione. Qui i risultati del vostro lavoro potrebbero essere particolarmente interessanti, in particolare lo studio della relazione di tempo tra stimolo musicale e silenzio successivo ai fini di una ottimale memorizzazione potrebbero aiutare a capire meglio come funzioni la percezione musicale.



Secondo lei nella fissazione dei ricordi gioca di più la melodia o il ritmo?

I.D.

Non ho rilevato delle costanti, ci sono dei bambini che manifestano una chiara predilezione per l'aspetto ritmico ed in genere la esprimono con il movimento e la ripetizione vo-

cale di ritmi immediatamente. Altri più assorti e raccolti nell'ascolto delle melodie. Noi infatti parliamo di attitudine tonale o ritmica più o meno alte a seconda di come rispondono i bambini, chi ne sviluppa prima una, chi dopo, senza che necessariamente la prima sia più forte poi della seconda. Sarebbe interessante infatti rilevare la diversa reattività dei bambini rispetto gli stessi canti, ritmici e tonali.

G.A.

Un'altro aspetto che potrebbe essere utile studiare, è il rapporto tra musica, o meglio ritmo e movimento. L'attitudine della musica a indurre comportamenti motori ritmicamente organizzati è ben nota, a tutti vien naturale batter il tempo col piede durante l'ascolto di una musica, cosa che non avviene durante la percezione di eventi ritmici nel dominio visivo. Numerose osservazioni dimostrano che alcune aree motorie della corteccia (aree motoria supplementare e premotoria dorsale) si attivano durante la percezione di una musica metricamente molto caratterizzata. Questi dati mettono in discussione la definizione di queste aree come motorie: lo sono in quanto partecipano all'organizzazione del movimento, ma in quanto immediatamente attivate da stimoli musicali ritmici sono anche partecipi di meccanismi percettivi specificamente importanti per la discriminazione delle qualità ritmiche dello stimolo musicale. Allora mettere in rapporto la motilità spontanea del bambino, le modifiche indotte da stimoli metricamente organizzati, la capacità di ricordare e l'evoluzione di queste variabili durante lo sviluppo potrebbe essere molto interessante.

I.D.

Il movimento è fondamentale per qualsiasi percorso di apprendimento, musicale e non solo. Vi poniamo infatti molta attenzione. Il *setting* per questo tipo di approccio alla musica prevede infatti una stanza vuota, priva il più possibile, oltre che dell'arredo, anche di qualsiasi oggetto che possa interferire con l'attenzione del bambino ed inibirne l'espressività corporea e motoria. Devono potersi muovere liberamente e interagire con la situazione di canto di gruppo. Ci teniamo inoltre a spiegare agli adulti accompagnatori che non invitino i bambini ad adottare un ritmo descrittivo sul

pezzo che ascoltano, tipo battere le mani, perchè è una fase successiva a cui devono arrivare loro dopo avere attraversato altre fasi di sviluppo motorio. Dovrebbero sperimentare il movimento a flusso continuo prima della coordinazione ritmico-motoria, secondo le fasi sperimentate dal coreografo Laban, dove il movimento, non necessariamente cadenzato sui *beat*, nasce da uno spostamento fluido del peso da un appoggio all'altro. Un aspetto curioso in proposito e che ricorre frequentemente è la corsa con caduta sulla cadenza, o appoggio delle mani alla parete sempre in relazione alla cadenza del canto, già al primo ascolto.

G.A.

L'analisi di registrazioni video di queste prove con approccio simile a quello impiegato dai fisiologi Luciano Fadiga e Alessandro D'Ausilio potrebbe consentire di comprendere meglio le influenze reciproche tra stile motorio del bambino, capacità percettive e di memoria durante lo sviluppo. Nell'adulto ci sono dati interessanti anche dal punto di vista della patologia, conoscerà senz'altro le videoregistrazioni di pazienti affetti da morbo di Parkinson durante stimoli musicali, nelle quali si vedono persone gravemente limitate nei movimenti, come ingessate, che durante la stimolazione musicale ritmata si sbloccano e cominciano a ballare. Per quanto ne so poco è stato fatto fin'ora nel bambino, specie nei primi mesi di vita.

I.D.

Il *focus* sull' apprendimento per imitazione come processualità indispensabile affinché avvenga poi l'assimilazione, nella formazione dell'audiation, trova piena conferma nella recente ricerca neurologica, penso soprattutto ai neuroni specchio. Lei che ne pensa?

G.A.

Quella dei neuroni specchio è una scoperta di grandissimo valore scientifico perché ha messo in crisi la divisione classica tra sistemi motori e sensitivi, dimostrando che alcuni neuroni, definibili come motori in quanto la loro attività è correlata a un determinato movimento, sono attivati nello stesso modo alla visione dello stesso movimento compiuto da un conspecifico.

E' però necessario precisare che tra le aree visive e le aree motorie ci sono tali e tante connessioni che lo scambio di informazioni necessario al processo di apprendimento per imitazione non richiede obbligatoriamente questa specie di "corto circuito" per cui i neuroni effettori ricevano direttamente afferenze visive (o di altra sensibilità). Detto questo non c'è dubbio che i neuroni specchio partecipino all'apprendimento per imitazione con tutte le implicazioni che sono state proposte (incluso il concetto di empatia), ma è probabilmente più appropriato parlare di sistemi anziché neuroni specchio, ricordando che non si tratta di un fenomeno limitato al sistema visivo. Vi sono sicuramente sistemi specchio in ambito uditivo e probabilmente anche di altre sensibilità. Rimane da capire in quale fase dello sviluppo le proprietà di neuroni o sistemi specchio si definiscano e quanto vi contribuiscano acquisizioni legate all'esperienza pre e postnatale.

I.D.

Può essere secondo lei che l'uso di un' unica sillaba per il canto senza parole, in modalità relazionale e narrativa, come la usiamo noi, ricordi in qualche modo l' *humming* che Mithens ipotizza fosse una forma unica di comunicazione, preesistente alla sua scissione tra musica e linguaggio, e vada in qualche modo a risvegliare questo *humming* primordiale?

G.A.

Domanda bellissima. Purtroppo mentre in altri campi la correlazione tra antropologia, studio dell'evoluzione e dello sviluppo ha dato risultati importanti per la comprensione delle funzioni cerebrali, in campo musicale siamo ancora all'inizio. Sappiamo che gli uomini primitivi praticavano la musica perché in varie regioni europee sono stati ritrovati flauti che risalgono fino a 45000 anni fa, ma non sappiamo come venissero utilizzati e perché. Ancor meno sappiamo sulla musica nel regno animale ed è auspicabile una maggior collaborazione tra cultori di neuroscienze ed etologi interessati alla musica. Nel convegno "Filogenesi e ontogenesi della musica" che riuniva appunto etologi e neuroscienziati, abbiamo posto agli etologi la domanda se esista

e quale posto occupi la musica nel regno animale, la risposta è stata che esiste certamente un uso dei suoni nei cerimoniali di corteggiamento e nel gioco che si ritrova anche nei comportamenti umani. Mettere insieme queste visioni, al momento ancora lontane, potrebbe allargare il nostro approccio conoscitivo allo studio della musica come sistema di comunicazione e sul suo valore biologico nei comportamenti animali, anche non umani. Un campo importante su cui si comincia a far luce è quello dello sviluppo del cervello del bambino che è al centro dei vostri interessi di lavoro. Sono convinto che lo studio dello sviluppo del cervello attraverso l'indagine della maturazione delle sue competenze sia un approccio fondamentale alla conoscenza del cervello, la maturazione delle competenze musicali è stata in passato insufficientemente esplorata e apre prospettive conoscitive entusiasmanti.



Apprendimento linguistico e apprendimento musicale: analogie e differenze

di Irene Forcillo

La *Music Learning Theory* è la teoria di apprendimento musicale basata sul presupposto che la musica possa essere appresa dal bambino a partire dall'età neonatale in maniera analoga al modo in cui apprende il linguaggio durante i primi anni della sua vita.

Tale teoria parte dalla premessa che la mente del bambino, dalla nascita e nei primi anni di vita, sia una mente attiva, che assorbe gli stimoli provenienti dall'ambiente culturale di riferimento, assimilandoli e trasformandoli in competenze durature.

Grazie agli innumerevoli studi legati all'acquisizione del linguaggio nelle prime fasi di vita e alle ricerche della psicologia cognitiva, siamo oggi consapevoli del fatto che sulla mente del neonato agiscono sia strutture innate preposte all'acquisizione del linguaggio e dei comportamenti, sia l'ambiente culturale stesso.

La ricchezza di stimoli provenienti dall'ambiente culturale in cui è immerso il neonato e la continuità con cui viene esposto agli stessi, infatti, determina il "successo" con cui egli attraversa le varie fasi di sviluppo tipiche della prima infanzia e gli permette di trasformare le conoscenze e gli elementi linguistici e comportamentali con cui viene in contatto, in competenze durature e persistenti nell'arco della propria vita. La presenza di strutture innate nella mente dell'essere umano venne messa in luce grazie alle scoperte della linguistica strutturale e in particolare grazie al lavoro di Roman Jakobson, il quale, già negli anni Venti del Novecento, palesò l'esistenza di un ordine preciso in cui apparirebbero i fonemi nell'infante impegnato nell'acquisizione della lingua materna. Tale ordine, comune a tutte le lingue del mondo, differisce per il linguista soltanto rispetto i fonemi tipici di una specifica lingua, che diventano per Ja-

kobson le molteplici variazioni fonematiche di un unico tema mondiale, che è appunto il linguaggio umano¹⁹. L'interpretazione "internalista" della facoltà di linguaggio elaborata da Jakobson venne appoggiata e approfondita dagli studi di Noam Chomsky. Negli anni Cinquanta egli evidenziò l'esistenza di un dispositivo di acquisizione del linguaggio materno che chiamò LAD, *Language Acquisition Device*²⁰ (Dispositivo di acquisizione del linguaggio): il linguaggio risulterebbe essere per lo studioso un vero e proprio organo, che possiede una sua maturazione evolutiva, come qualsiasi altro sistema geneticamente presente nell'organismo e su questa struttura innata agirebbe, poi, l'ambiente circostante. La nascita dello strutturalismo in campo linguistico ha così aperto la strada alla concezione di innatismo dei sistemi di apprendimento, per cui oggi sappiamo che ogni essere umano è dotato di un meccanismo cerebrale che gli permette di assorbire le nozioni e i comportamenti messi in atto da tutti i suoi simili ed in particolare dagli adulti che lo circondano nelle prime fasi di vita. Egli impara a parlare, a camminare e ad utilizzare ogni aspetto della propria cultura di appartenenza a partire dalla semplice esposizione ad essa già entro il primo anno di vita, acquisendo le conoscenze in maniera informale, senza conoscere né le regole grammaticali della propria lingua, né i meccanismi che sottostanno alla deambulazione o al riso e al pianto: egli semplicemente osserva i suoi simili e mette in atto liberamente questi comportamenti, spinto dal desiderio di comunicare ed instaurare una relazione con l'altro, in

primis con le figure genitoriali di riferimento e quelle affettivamente significative. Piaget, nella sua ricerca, ha dedicato ampio spazio allo studio delle fasi di apprendimento del bambino, sostenendo che ogni struttura cognitiva che viene a formarsi nella mente è determinata da uno stato iniziale, una genesi, dalla quale si va sviluppando una nuova struttura cognitiva, che a sua volta è il punto di partenza per la creazione di strutture successive, fino a giungere ad un equilibrio in un sistema di continue compensazioni²¹. Nonostante egli sostenga che la maggior parte delle strutture della mente siano innate, come gli altri studiosi attribuisce all'ambiente esterno la funzione di accelerazione o ritardo nello sviluppo di alcune forme di maturazione²². L'ordine attraverso cui avviene il passaggio alle varie fasi cognitive è universalmente identico per ogni essere umano ed è caratterizzato da un progresso abbastanza rapido nell'età infantile, ma la rapidità in cui avviene il passaggio da una fase all'altra di evoluzione dipende dalla ricchezza o povertà dello stimolo ambientale proveniente dagli adulti. La teoria dell'apprendimento musicale elaborata dal prof. Edwin E. Gordon, attraverso un parallelismo tra apprendimento linguistico e musicale, mostra come la musica, con le regole sintattiche ed espressive proprie della cultura di riferimento, possa essere appresa dal bambino sin dalla nascita grazie ad una sequenza che è quella tipica dell'acquisizione linguistica: ascolto, imitazione e creazione autonoma. La lingua stessa viene appresa grazie all'ascolto dei discorsi degli adulti durante il primo anno di vita e perfino prima, in

¹⁹ Teoria degli universali linguistici. Cfr. Roman Jakobson, "Implicazioni degli universali linguistici per la linguistica", in *La tipologia linguistica*, Il Mulino, Bologna, 1976.

²⁰ Cfr. Noam Chomsky, *Nuovi orizzonti nello studio del linguaggio e della mente*, Il Saggiatore, trad. it. a cura di Denis Delfitto e Giorgio Graffi, Milano, 2005.

²¹ Cfr. Jean Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Giulio Einaudi, Torino, 1967, trad. it. a cura di Elena Zamorani.

²² Ivi, p.122-123.

fase di gestazione: come è risaputo, alla nascita, il bambino riconosce la voce della madre²³ e tenta fin da subito di comunicare con lei. Una volta selezionati grazie all'ascolto i fonemi della lingua materna, inizia la fase di lallazione, in cui il bambino tenta di comunicare effettuando delle prove sonore di linguaggio. A questa fase segue quella di imitazione, in cui riesce a riprodurre in maniera sempre più accurata i suoni uditi fino a ripetere intere sequenze di parole e quindi di frasi. Una volta giunto a questa fase il bambino inizia a creare concetti ed utilizzare e sperimentare il vocabolario acquisito creando discorsi autonomamente. La fase più importante nella prima infanzia risulta quindi essere quella dell'ascolto, infatti bambini sottoposti all'ascolto di più registri linguistici, nel caso ad esempio di genitori bilingue, riescono, grazie alla semplice esposizione ai diversi linguaggi, ad acquisire i fonemi di più lingue contemporaneamente, specializzandosi in tutti gli idiomi ascoltati con frequenza persistente come dei madrelingua²⁴. La comparazione tra linguaggio e musica è stata oggetto di molti studi e dibattiti poiché gli aspetti che li accomunano sono molteplici. La Scaglioso ne elenca propriamente alcuni che riporto di seguito:

- "nel linguaggio esistono componenti minimali privi di significato (fonemi), che vengono utilizzati per creare componenti minimi che posseggono un significato (morfemi), i quali, a loro volta, vengono usati per formare parole e frasi; in musica le note vengono usate per creare intervalli e accordi, il materiale utilizzato per strutturare temi e frasi musicali;

- sia la musica che il linguaggio sono sistemi di comunicazione universali fra gli uomini;
- entrambi i linguaggi usano, fondamentalmente, lo stesso canale uditivo- vocale;
- ambedue possono produrre un numero illimitato di frasi;
- i bambini imparano tutti e due i linguaggi, esponendosi agli esempi prodotti dagli adulti;
- esiste una forma scritta;
- in entrambi i linguaggi è possibile distinguere una fonologia (componenti del linguaggio), una sintassi (le regole per combinare fra loro le componenti) e una semantica (attribuzione di significato ai prodotti del linguaggio)"²⁵.
- La musica possiede una propria sintassi legata ai rapporti tra le note e tra le altezze; la durata dei suoni e il tempo della composizione musicale, le pause, gli accenti, ne delineano il decorso come un discorso, che se pure può essere fruito da tutti coloro che lo ascoltano, viene decodificato solo da coloro che conoscono le regole del codice. Esporre il bambino all'ascolto guidato di musica ricca di contenuti musicali e varia già in tenera età, gli permetterà di iniziare a discriminare i suoni, le altezze, i differenti tempi delle composizioni musicali e di familiarizzare con questo linguaggio in maniera semplice e naturale, sfruttando le proprie capacità innate di assorbimento e acquisizione. Gordon, quindi, modellando la *Music Learning Theory* sulle sequenze di acquisizione linguistica del neonato indica tre tipi e sette stadi di apprendimento musicale, che si avvicendano nella mente del bambino esposto alla musica secondo un ordine preciso, ma con

²³ "Il feto all'interno dell'utero non è soltanto in grado di ascoltare i suoni del linguaggio, ma anche di apprenderli [...].Sembra che i bambini alla nascita non solo riconoscano la voce della madre ma siano in grado di riconoscere anche la lingua parlata dalla madre" in Franco Fabbro *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Astrolabio, Roma, 2004, pp.28-29.

²⁴ "Fino a sei mesi di età i bambini sono in grado di discriminare i suoni di tutte le lingue umane. Tale capacità si riduce progressivamente tra i sei e i dodici mesi. A un anno di età i bambini riescono a discriminare solo i suoni della lingua a cui sono esposti". Ivi, p.30.

²⁵ Carolina M. Scaglioso, *Suonare come parlare. Linguaggi e neuroscienze. Implicazioni pedagogiche*, Armando Editore, Roma, 2008, p.124.

tempi di apparizione delle varie acquisizioni che variano in base ad ogni individuo, così come avviene per la parola e per tutte le abilità acquisite nella prima infanzia.²⁶ Dal tipo di apprendimento in una situazione di ascolto attivo che Gordon chiama di acculturazione, in cui il bambino inizia ad assimilare i suoni, le altezze e i ritmi del discorso musicale, intentando risposte allo stimolo musicale e sperimentando così il proprio mezzo vocale, egli passa al tipo di apprendimento di imitazione, in cui la produzione vocale diventerà sempre più accurata, fino a giungere alla decifrazione del codice musicale e al tipo di apprendimento così detto di assimilazione, in cui impara a coordinare il canto e il respiro e ad utilizzare il codice musicale assimilato. Solo allora, così come avviene nell'apprendimento linguistico, verranno spiegate ed evidenziate al bambino le regole sintattiche del discorso musicale, le funzioni armoniche su cui è costruita la musica che ascolta, per poterle riprodurre con voce e strumento e successivamente leggerle e scriverle. Come per il linguaggio e l'innata capacità di apprenderlo, anche le competenze musicali sono innate nell'essere umano, nel senso che alla nascita tutti hanno la possibilità e la potenzialità di apprendere la musica e produrla, ma certamente, come per ogni abilità che si desidera sviluppare, bisogna ricevere dalla giusta interazione con un ambiente ricco di stimoli duraturi nel tempo. Sloboda, docente di psicologia, compositore e ricercatore nel campo della psicologia musicale si esprime così al riguardo:

“Le abilità musicali si acquisiscono nell'interazione con un ambiente musicale. Esse consistono nella capacità di mettere in atto comportamenti culturalmente specifici relativi ai suoni musicali. Le abilità musicali, peraltro, si costruiscono sulla base di capacità e tendenze innate.

Ogni conquista dell'uomo implica del resto la costruzione su qualcosa di già presente.”²⁷

In merito all'attitudine musicale, Gordon evidenzia proprio la capacità di apprendere e comprendere la musica che ogni essere umano ha alla nascita, attribuendo importanza alla giusta esposizione alla musica sin dalla prima infanzia, secondo una modalità che presuppone però un'interazione con un adulto, o ancora meglio con una comunità musicalmente ricca e viva, che faccia da modello e da guida, poiché questa capacità di assorbimento tende a decrescere nel corso del tempo come qualsiasi altra abilità che non venga coltivata adeguatamente²⁸. Il percorso ideato da Gordon si delinea proprio nell'ottica di coltivare con cura le capacità innate del bambino e i grandi picchi di sviluppo cognitivo che egli raggiunge entro i primi anni di vita, per condurlo ad una comprensione autentica della struttura musicale, senza prescindere dal fatto che l'ascolto e la produzione di musica implica un coinvolgimento emotivo e corporeo, che pone la differenza rispetto il linguaggio, poiché la musica comunica sentimenti e muove emozioni. La musica suscita, in chi ascolta, significati legati anche alla dolcezza del suono o alla forza della percussione che risuona nel nostro corpo, proprio perché sin dalla nostra vita embrionale siamo abituati ad ascoltare i suoni ritmici del corpo materno, come il cuore che batte e il respiro, i suoni provenienti dall'esterno, come la voce della madre che risuona nelle cavità del corpo e verrà poi immediatamente riconosciuta alla nascita. La voce, strumento guida della pratica della *Music Learning Theory*, è una voce utilizzata dal docente in maniera relazionale, una voce portatrice non solo dei significati sintattici caratteristici di quella musica cantata, ma soprattutto di sensazioni piacevoli e rassicuranti per il bambino, talvolta tristi, talvolta giocose ed eccitanti.

²⁶ Piaget a tale proposito sostiene che lo sviluppo individuale condiziona l'apprendimento, cioè il bambino apprende una determinata abilità solo quando si trova in una particolare fase evolutiva che gli permette di sviluppare proprio quel tipo di abilità.

²⁷ John A. Sloboda, *La mente musicale*, Il Mulino, Bologna, 1998, p.301.

²⁸ Vedi nota n.6, a proposito del linguaggio.

Il bambino, immerso in questo ambiente ricco di stimoli musicali e messo in relazione diretta con l'insegnante, assorbe attivamente il discorso musicale e nel tempo si sperimenta in una conversazione fatta di suoni e ritmi che via via riuscirà a padroneggiare consapevolmente.

BIBLIOGRAFIA

Chomsky Noam, *Nuovi orizzonti nello studio del linguaggio e della mente*, trad. it. a cura di Denis Delfitto e Giorgio Graffi, Il Saggiatore, Milano, 2005.

Fabbro Franco, *Neuro pedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Astrolabio, Roma, 2004.

Luria A.R., Yudovich F.la., *Linguaggio e sviluppo dei processi mentali nel bambino*, Giunti Barbèra, Firenze, 1975.

Piaget, Jean, *Lo sviluppo mentale nel bambino e altri studi di psicologia*, traduzione italiana di Elena Zamorani, Giulio Einaudi, Torino, 1976.

Scaglioso Carolina M., *Suonare come parlare. Linguaggi e neuroscienze. Implicazioni pedagogiche*, Armando Editore, Roma, 2008

Sloboda John A. , *La mente musicale*, Il Mulino, Bologna, 1998

Stern Daniel, *Le prime relazioni sociali: il bambino e la madre*, Sovera Multimedia, Roma, 1989.

Tomatis Alfred A., *Dalla comunicazione intrauterina al linguaggio umano. La liberazione di Edipo*, Ibis, Como-Pavia, 1993 per l'edizione italiana.

Tesi di laurea in Estetica Musicale, *L'apprendimento musicale del bambino. La Music Learning Theory di Edwin E. Gordon.* a cura di Irene Forcillo.

Il movimento nell' apprendimento

di Silvia Biferale



Il ruolo del movimento nei processi di apprendimento è oggetto di molti studi e ha già ricevuto grandi conferme dalla ricerca scientifica; il ruolo del movimento nei processi di apprendimento musicale è stato sempre considerato, sistematizzato da Dalcroze, rinnovato da Gordon e da molti altri ricercatori. Cosa potremmo dire ancora sul rapporto tra movimento e apprendimento musicale senza correre il rischio di ripeterci? Possiamo ripensare e ridefinire il movimento. Possiamo riconsiderarlo innanzitutto come esperienza sensoriale, come gesto o atto motorio che produce una variazione percettiva all'interno di un'intenzione relazionale. In questo senso seguiamo la strada indicata dalle neuroscienze le quali hanno condotto chiaramente la nostra attenzione sugli aspetti intersoggettivi della conoscenza intesa come quella capacità di trasferire significati da una persona all'altra utilizzando il corpo come veicolo di questo trasferimento e come luogo della prima forma di comprensione presemantica. Possiamo infine allargare il concetto di movimento introducendo il respiro e la voce come movimenti del corpo, come presenze corporee che si impongono sulla scena dell'apprendimento musicale non più solo come strumenti al servizio del processo in atto, bensì come materia stessa della proposta educativa. Come scrive Carlo Serra: "La voce è materia in movimento, e senza movimento non si da risonanza"²⁹. Per questa e molte altre ragioni il movimento non è più soltanto lo spostamento di un corpo, o di una parte di esso, nello spazio in un tempo misurabile, ma un'esperienza sensoriale che modifica, prima di ogni altra cosa, la percezione corporea soggettiva all'interno di

²⁹C. Serra La voce e lo spazio Il Saggiatore, Milano 2011, p. 100.

una dinamica relazione intra e inter soggettiva, inaugurando così un processo di conoscenza. Vorrei condurre questa considerazione sul movimento nell'ambito dell'apprendimento musicale e per fare ciò farò riferimento alla *Music Learning Theory* (MLT) di Edwin E. Gordon. La MLT si distingue nel ricco panorama dell'educazione musicale proprio perché ha affondato le proprie radici sul presupposto che la conoscenza della musica si realizza attraverso un complesso processo che vede il corpo protagonista e che lo sviluppo dell'audiation³⁰ si inaugura con l'esperienza sensoriale dell'ascolto e a questa continuamente ritorna. Gordon ha anticipato tutto ciò che oggi sappiamo bene e lo ha fatto affidandosi all'osservazione diretta del bambino nel suo percorso di apprendimento musicale. Gordon scrive:

"I bambini cominciano a rispondere al ritmo naturalmente, con un movimento precoce, probabilmente perché il corpo conosce ancor prima che la mente comprenda"³¹.

La storia dell'educazione musicale in età prescolare è ricca di proposte di ascolto o di canto accompagnate da movimenti organizzati più o meno rispettosi dello sviluppo psicomotorio del bambino, movimenti di gruppo o individuali, piccoli o grandi, veloci o lenti. Battere le manine su un canto, "marciare" su un ritmo, dondolarsi o girare in cerchio tenendosi per mano sono tra quelle note a tutti. Riconosciamo a queste attività un valore importante per lo sviluppo delle competenze sociali del bambino, ma, se vogliamo rimanere aderenti ai presupposti accennati di considerare il movimento un'esperienza sensoriale di conoscenza, dobbiamo cercare di favorire un movimento diverso. Un movimento spontaneo e

non indicato dall'educatore; libero in uno spazio-tempo soggettivo; esplorativo e non descrittivo; che nasca dall'ascolto e, a sua volta, faciliti l'ascolto. Un movimento a flusso continuo, per rimanere in ambito gordoniano, nel quale può vivere ogni contenuto musicale. Il compito più complesso di fronte al quale ci troviamo è quello di definire i contorni di questo movimento senza costringerlo in dogmatismi formali e senza intrappolarlo in precetti e divieti. Per fare questo ci viene in aiuto il movimento del respiro: è il primo movimento a flusso continuo che accompagna tutta la vita; coinvolge il corpo intero attraverso il lavoro delle catene muscolari dei muscoli accessori della respirazione; è la materia prima del suono; mantiene vivo il silenzio con la sua presenza impalpabile eppure estremamente materica. Il respiro diventa a tutti gli effetti protagonista della relazione educativa. Il respiro dell'educatore che scandisce la sua presenza nello spazio e nel tempo, che anticipa un canto e lo conclude, che si fa esempio di una futura coordinazione tra respiro, movimento e voce. Il respiro da cui è mosso il bambino nelle prime esplorazioni musicali fino al raggiungimento della propria coordinazione vocale o allo strumento. Un movimento, quello del respiro, che alterna la disponibilità a lasciare entrare l'aria con la creatività del lasciarla uscire, capace di attendere nella pausa l'inizio di un nuovo ciclo respiratorio. Un movimento in bilico tra consapevolezza e distensione in grado di costruire ogni volta una rinnovata condizione di accoglienza e di trasformazione. Nella pratica educativa secondo la MLT l'educatore canta per i bambini un brano breve, senza parole, ricco di tutti i contenuti musicali, e non solo, accurata-



³⁰ Si veda l'articolo di Borsacchi "Gli stadi dell'Audiation preparatoria" in questo numero.

³¹ E. E. Gordon, *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, Edizioni Curci, Milano 2003, p. 18.

mente individuati da Gordon come quelli fondamentali per favorire il processo di apprendimento musicale. Fin qui niente di nuovo. In realtà molto accade già in questa semplice offerta di ascolto. L'educatore avrà infatti cura di far precedere il canto da una inspirazione, meglio da un "lasciare entrare l'aria", da una dichiarazione espressa nel linguaggio corporeo di accoglienza e di ascolto reciproco. Non c'è un soggetto che canta e uno che ascolta, ci sono due soggetti impegnati in una relazione di ascolto. L'educatore sarà poi attento a chiudere il canto con una nuova inspirazione. La musica finisce, ma solo quella fisicamente presente perché in realtà il nuovo inspiro annuncia che la musica ancora vive nel nostro corpo e nella nostra mente. Ci permette di tenere viva la relazione di ascolto anche quando il canto è finito. Il respiro si muove su quel che resta del canto e mette così in moto i processi di apprendimento. Il bambino resta legato a quanto ascoltato, vorrebbe che fosse ancora vivo e per superare l'assenza comincia a ricrearlo dentro di sé. In questo modo nasce e si sviluppa il processo di audiation, il processo di conoscenza della musica a cui aspiriamo. Il movimento del respiro dell'educatore crea lo spazio-tempo del dialogo sonoro, una rete sulla quale il bambino potrà appoggiare i suoi primi tentativi vocali. Il silenzio che segue la proposta musicale sarà in questo modo non solo denso della presenza dell'educatore, ma resterà in movimento, non rimarrà fermo in una posizione di attesa di una risposta, non si lascerà sedurre dalle aspettative, ma proseguirà nel suo ciclo vitale tra presenze e assenze favorendo così il processo di trasformazione di cui ogni atto creativo è intessuto. Rimanere in ascolto del movimento del respiro ci ricorda che educare alla musica significa prima di tutto condividere un'esperienza creativa, di trasformazione, un'esperienza di conoscenza che si muove dal noto al non noto, così come il respiro ci muove da dentro a fuori del nostro corpo. Ci permette ancora di non dimenticare che favorire un processo di apprendimento musicale non è "semplicemente" favorire un processo di acquisizione di competenze musicali, ma è soprattutto educare al piacere e al gioco dell'espressione di sé.



La guida informale

di Cristina Fabarro

Le ricerche di Edwin E. Gordon hanno il potere di affascinare e catturare l'attenzione di chiunque ci si avvicini, sia esso musicista, genitore, educatore, insegnante o docente di Conservatorio. Molti sono gli aspetti che nutrono questo fascino, ma in questa sede desidero soffermarmi su uno particolarmente interessante, che riguarda l'applicazione pratica della *Music Learning Theory* nel processo di audiation preparatoria, ovvero nel percorso iniziale di apprendimento musicale del bambino: la guida informale.

"A sequence curriculum of acculturation, imitation, and assimilation designed to entourage children who are in music babble to respond naturally and spontaneously to music. In informal guidance, children are not forced to respond to music. Children are simply exposed to music"³².

La guida informale è una modalità di insegnamento che va a rivestire di un giusto abito l'educazione musicale per la prima infanzia. Nell'età prescolare infatti è necessario che un buon insegnante sia un educatore nel senso più letterale del termine e un buon educatore sia per il bambino un modello del suo sapere. Il bambino osserva ciò che per lui è interessante e fa tesoro di tutto ciò che vede vivere in maniera autentica dagli adulti di riferimento, o dalle persone che lo circondano, che instaurano con lui una relazione affettivamente significativa, tralasciando gran parte di ciò che non avverte come vissuto in prima persona dall'adulto. I bambini, che per loro natura sono senza voler essere, utilizzano l'imitazione come una delle prime forme di apprendimento. Imitazione dei loro pari o degli adulti e anche per questa ragione risultano inefficaci i genitori che chiedono urlando di non urlare o i maestri di musica che non suonano né cantano davanti ai loro allievi. Entriamo ora nello specifico della guida informale. L'insegnante che la adotta come modello si relaziona ai bambini

³²Edwin E. Gordon *Learning Sequences in music, skill, content and patterns*, Gia Publication, Chicago 1997, pag. 368

prevalentemente attraverso un linguaggio non verbale costituito da canti appositamente pensati e scelti per costruire il primo vocabolario musicale dei piccoli ascoltatori. Sono canti senza parole, in modi, metri e stili differenti, accompagnati dal movimento a flusso continuo. All'ascolto del canto segue un momento nel quale l'insegnante non interviene immediatamente ma permette al bambino di godersi le sensazioni lasciate dalla musica. In questo tempo e luogo, spesso silenzioso, si attiva l'audiation e si realizza il primo dialogo musicale nel quale il bambino tenta di ricreare, nell'anelito di un ritorno dei suoni, ciò che ha da poco ascoltato. L'educatore musicale non insegna seguendo uno schema esterno al bambino, ma, grazie alla sua formazione di musicista e studioso dei processi di apprendimento musicale, educa alla musica consapevole di essere davanti ad una persona piccola di età, ma con immense possibilità, con un suo potenziale di apprendimento e, quindi, con una attitudine alla musica innata che gli farà assumere un ruolo attivo in tutto il percorso di apprendimento. L'esempio di ciò che si vuole insegnare viene osservato e assimilato autonomamente dal bambino, fatto suo e reso familiare. Questo vocabolario ascoltato, introiettato, percepito e sentito attraverso il corpo, sperimentato con la voce e il movimento, diviene strumento di relazione e interazione con l'insegnante e l'ambiente circostante. Quanto più è ricco il vocabolario di musica ascoltata e di pattern sperimentati, tanto maggiore sarà la possibilità conoscitiva ed espressiva del bambino. Gordon distingue nell'applicazione della guida informale tonale o ritmica due momenti che, nella loro differente modalità, favoriscono un'aderenza maggiore alle necessità musicali e cognitive del bambino, sostenendolo quindi efficacemente nella sua crescita musicale: la guida informale non strutturata e strutturata.

"When guidance is unstructured, the parent or teacher does not plan specifically what will be said and done. When the

guidance is structured, the parent or teacher does plan specifically what will be said and done."³³

Gli studi di Gordon sui processi di apprendimento musicale assumono, ogni volta che divengono pratica educativa, un significato nuovo che va colto proprio lì dove si cela il lavoro interiore del bambino: nel non detto, o per meglio dire, nel non cantato. Tutto ciò che il bambino vive nel corpo, nel respiro, nella voce e nello sguardo, ci rivela lo stadio di apprendimento che sta attraversando. Possiamo brevemente riassumere nello schema che segue:

- il bambino è avvolto e coinvolto totalmente dal suono come se lui stesso ne fosse parte (assorbimento e risposte casuali - I e II stadio dell'acculturazione);
- il bambino comincia ad avvertire che la sua voce e il suo corpo possono interagire e modificare l'ambiente sonoro circostante (risposte intenzionali - III stadio dell'acculturazione);
- il bambino instaura un dialogo attraverso i pattern e comincia a rendersi conto di non riuscire a cantarli come l'insegnante (perdita dell'egocentrismo - I stadio dell'imitazione);
- il bambino gioca con i pattern con un senso di piacere e di divertimento derivante dall'aver appreso come si fa (decifrazione del codice - II stadio dell'imitazione);
- il bambino diviene sempre più consapevole della corrispondenza tra ciò che sente in audiation e ciò che riesce a cantare e si accorge che le due cose non sempre coincidono (introspezione - I stadio dell'assimilazione);
- il bambino ha sviluppato un'audiation che gli permette di riconoscere i suoni, respirare e muoversi nella musica, creare e giocare con la propria voce, cantare con gioia, musicalità, espressività (coordinazione - II stadio dell'assimilazione).

Tutti questi segnali sono lumini di riferimento per l'insegnante che deve capire come aiutare il bambino a muoversi con successo tra i vari stadi rimanendo saldo nel convincimento che non esiste nulla di fisso ma tutto è in continua

³³ Op. cit., pag. 241

evoluzione e cambiamento. Ciò che abbiamo osservato in un bambino durante una lezione potrebbe non ripetersi nella lezione successiva, oppure reiterarsi con modalità simili per tutto l'anno divenendo per lui un piccolo rituale. L'ascolto e l'osservazione sono gli strumenti principali per strutturare una guida informale sempre misurata sul bambino. I canti, i pattern e il movimento sono invece i contenuti musicali della relazione educativa che accompagneranno il bambino nel suo percorso di sviluppo dell'audiation preparatoria. È proprio il senso di spontaneo rispetto del bambino e dei suoi tempi che viene apprezzato dai più, ma anche, a volte, non compreso nel suo valore profondo dagli adulti che accompagnano i bambini a lezione di musica. Nel portare a termine questo articolo ci tengo a precisare che tutta la bellezza e l'armonia di cui si gode nelle lezioni di musica secondo la *Music Learning Theory* è il frutto di un intenso lavoro di formazione dell'insegnante che, prima di presentarsi davanti ai bambini, ha bisogno di prepararsi accuratamente su molti aspetti, in modo da poter adottare in maniera efficace la guida informale ed essere quindi un buon modello di musicalità. L'insegnante di cui parlo è un musicista; la sua musica è per lui emozionante, comunicativa, espressiva e la propone al bambino in tutta la sua ricchezza, varietà e bellezza; ha padronanza della sintassi tonale e ritmica; conosce e utilizza un gran numero di pattern musicali ritmici e tonali che favoriscono il raggiungimento dei vari stadi dell'audiation preparatoria; è in grado di imitare le risposte motorie o vocali del bambino e, se inaccurate, di imitarle senza uscire dal contesto tonale o ritmico nel quale sta cantando; accoglie senza giudizio ogni genere di risposta del bambino, accurata e inaccurata, inserendola in un contesto dialogico; osserva il bambino e diventa per lui e per il gruppo una base sicura; conduce il gruppo di bambini e adulti e si relaziona con esso attraverso un linguaggio non verbale fatto di suono, movimento, sguardo, respiro e ascolto.

Per tutte queste ragioni applicare una buona guida informale è un'arte complessa e meravigliosa che non deve spaventare l'insegnante che si accinge a lavorare con i bambini

secondo la *Music Learning Theory*, ma piuttosto continuare a sedurlo per le sue infinite potenzialità. L'assenza di garanzie offerte dal linguaggio verbale, da regole autoritarie, da movimenti stereotipati, può far avvertire malsicuro il terreno sul quale compiere i primi passi. L'insegnante imparerà ad apprezzare che proprio grazie all'assenza di tutto ciò può nascere una autentica relazione con i bambini, condizione questa indispensabile per facilitare l'espressione creativa a cui l'educazione musicale tende. La bellezza dell'arte di educare alla musica riconsegna dignità e professionalità alla figura del Maestro di musica che svolge un lavoro importante e determinante per il futuro musicista o ascoltatore consapevole.

Insegnare musica ai principianti...: è solo una questione di musicalità

di Dina Alexander

traduzione italiana a cura di Helen Keble

Ho sempre desiderato, fin dall'infanzia, diventare una trombettista professionista e quando mi sono iscritta all'Università, questo era il mio obiettivo principale. L'insegnamento della musica in quel momento non suscitava in me particolare interesse. Tuttavia dopo due anni di corso professionale di strumento ho sentito il desiderio di iscrivermi ad un corso per l'insegnamento dell'educazione musicale. Questa scelta ha sicuramente cambiato il corso della mia vita professionale.

Ho avuto modo di studiare con Richard Grunow - Professore di Educazione Musicale alla Eastman School of Music - il quale mi ha fatto conoscere e aiutato a riconoscere le potenzialità nascoste e spesso inutilizzate che possiedono gli studenti che si avvicinano per la prima volta allo studio della musica strumentale. Mi ha esposto a qualcosa di diverso da ciò a cui ero stata abituata, mi ha fatto notare aspetti che in precedenza non avrei mai preso in considerazione.

Che cosa è successo e cosa ho sentito durante quel corso, che mi ha fatto cambiare idea riguardo all'insegnare musica?

Ho imparato un nuovo approccio all'insegnamento che evidenzia l'importanza di proporre e insegnare un ampio repertorio di brani di ascolto, gli *standard* si possono trovare nella maggioranza dei libri di testo. Grunow ha inoltre posto l'accento sull'importanza di insegnare *patterns* melodici in tonalità maggiore e minore e *patterns* ritmici nei metri binario e ternario. Ciò che egli ha descritto riguardo l'insegnamento della musica in modo orale, come fase preparatoria a quella notazionale, mi ha fatto capire come esso sia correlato al modo in cui noi apprendiamo il linguaggio. Ho compreso che l'utilizzo di strumenti quali il metronomo e l'accordatore non sono la via migliore per insegnare un'

accurata intonazione o un senso preciso del ritmo. Di fatto il senso melodico e il senso corretto del ritmo possono essere insegnati attraverso il canto e il movimento.

In quel periodo non potevo immaginare quale potenziale vi fosse nell'insegnare con questo approccio la musica strumentale ai principianti. Gli allievi avrebbero imparato a suonare uno strumento con modalità completamente diverse rispetto a quelle con cui era stato insegnato a me. Dopo questa esperienza ho cominciato a pensare che avrei potuto interessarmi anche all'insegnamento della musica. Negli anni seguenti, ho insegnato musica basandomi sulle mie conoscenze relative alle modalità di apprendimento



musicale. Osservavo nei miei allievi competenze musicali degne di nota e sempre più iniziavo a realizzare quanto fosse impegnativo, ma allo stesso tempo anche molto stimolante, insegnare musica strumentale ai principianti. Ciò che maggiormente mi sorprese fu il rendermi conto di quanto i metodi e le tecniche utilizzate per insegnare ai miei allievi servirono a me per sviluppare e migliorare le mie stesse abilità musicali. I miei primi tentativi di insegnare ai principianti utilizzando *Jump Right In: The Instrumental Series* (Grunow and Gordon, 1989) non furono così soddisfacenti. Per i primi mesi ho insegnato agli studenti a suonare ad orecchio melodie in Bb-DO, ma poco in Eb-DO e C-LA. Abbiamo cantato *patterns* melodici di tonica e dominante in tonalità maggiori e minori, canti ritmici con macro e micro e *patterns* nei metri binari e ternari. Gli studenti hanno suonato semplici accompagnamenti di melodie di JRI come "Major Duple", "Hot Cross Buns", "Pierrot", "Mary Had a Little Lamb", "Twinkle, Twinkle, Little Star", and "Go Tell

Aunt Rhody." (ibidem, Grunow and Gordon, 1989). I ragazzi suonavano ad orecchio la melodia, la linea di basso o un'armonia. Avevo ottenuto un'ottima reputazione per il lavoro svolto con il mio *ensemble*, ma in cuor mio sapevo che mancava qualcosa. Ora, guardando indietro, realizzo che avevo sottovalutato il potenziale e le capacità dei miei studenti di suonare in altre tonalità e modi diversi. Troppo tempo era stato dedicato all'insegnamento dei gradi Bb-DO e poco all'insegnamento delle linee di basso, delle armonie e delle funzioni degli accordi e soprattutto non avevo preso in considerazione di insegnare l'improvvisazione. Stavo continuando a insegnare a leggere la musica nello stesso modo in cui mi era stato insegnato: attraverso la vista piuttosto che attraverso le orecchie e l'ascolto. Come risultato, gli studenti avevano difficoltà a comprendere ciò che stavano leggendo. Sapevo che *Jump Right In* (Grunow, Gordon, Azzara, 2001) era stato rivisto più volte sin dai tempi dei miei studi con Grunow. Decisi così di iscrivermi ad un altro corso di aggiornamento. Dopo aver frequentato il corso estivo, ho ripreso il nuovo anno scolastico con rinnovate aspettative e una forte determinazione. Per ogni canto imparato a memoria i miei allievi hanno imparato a cantare e suonare linee di basso; hanno imparato ad improvvisare *patterns* tonali e ritmici, e a suonare in un minimo di tre scale maggiori e una minore. Gli studenti hanno progredito velocemente nel programma delle lezioni e questa volta erano in grado di "comprendere" ciò che stavano eseguendo. Più insegnavo, più diventava semplice creare ed improvvisare *patterns*

tonali e ritmici. Realizzai presto, che fino a quel momento, io ero stata l'unica ragione per la quale i miei allievi non avevano fatto grandi progressi l'anno precedente. Se avessi compreso la logica delle indicazioni e delle sequenze di apprendimento e le avessi trasmesse con i giusti contenuti musicali, i miei studenti avrebbero inteso meglio ciò che stavo cercando di insegnare loro.

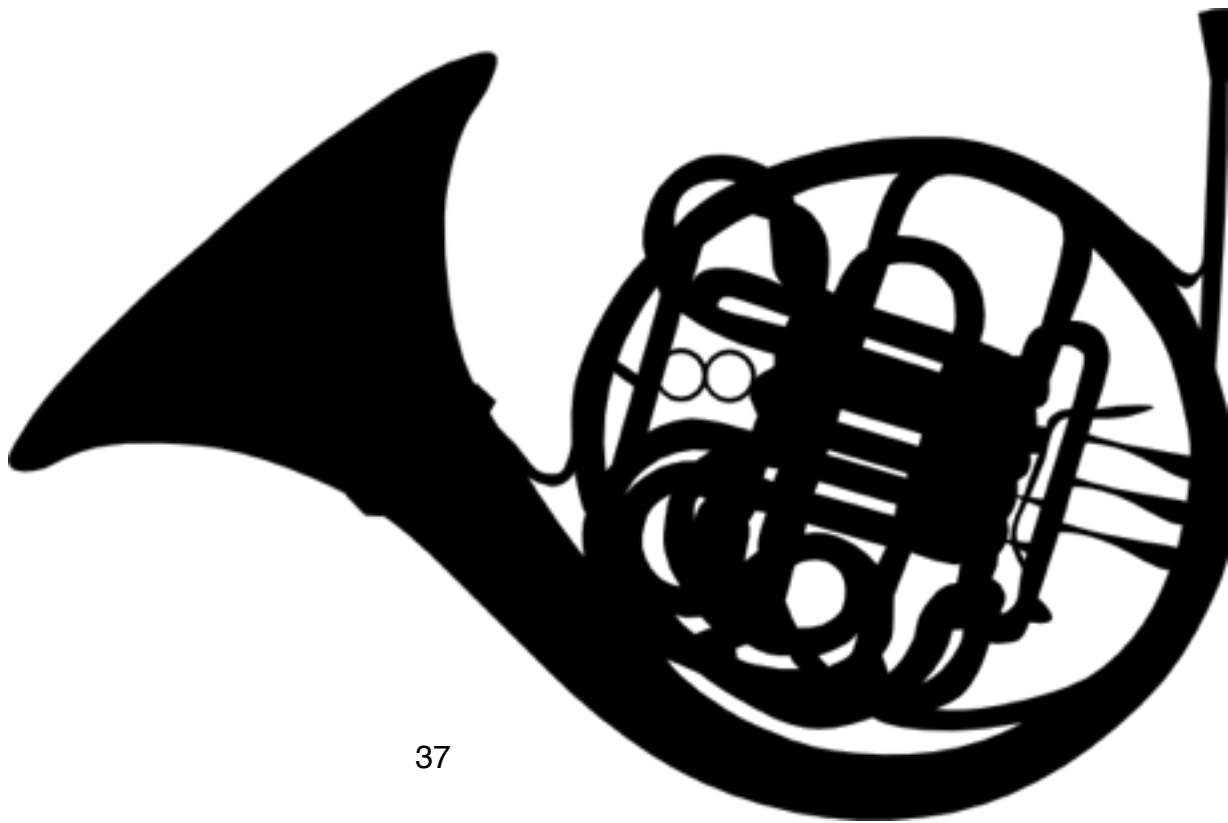
Ho iniziato a comprendere meglio il senso della *Music Learning Theory* e di *Jump Right In* e mi sono appassionata ancora di più nel momento in cui ho iniziato a capire più appro-

fonditamente come i bambini apprendono la musica. Potevo insegnare a giovani musicisti ad abbracciare la musica ad un livello non comune e contemporaneamente migliorare le mie stesse competenze musicali.

Sono un' appassionata di musica jazz. E' con questa musica che sono cresciuta. Fin da piccola a casa nostra venivano regolarmente dei musicisti professionisti a suonare il jazz e il Dixieland. Ho voluto condividere con i miei studenti l'esperienza musicale che più amavo: la jazz band. Mi sono accorta ben presto, che quando gli studenti fanno affidamento primariamente alle proprie orecchie, apprendono a suonare nello stile jazz più facilmente e velocemente. I miei allievi suonavano brani ad un livello pari a quello degli studenti della scuola media e superiore, con competenze musicali degne di nota, oltre che con un autentico senso dello stile.

Volevo insegnare loro ad improvvisare dei "solo" caratteristici di una jazz band, ma non riuscivo proprio a capire come fare. Mi sono chiesta, infatti, come avrebbero potuto i miei allievi comprendere l'improvvisazione se non riuscivo io stessa a darle un senso? Nonostante questo, ho avuto allievi che hanno imparato i "soli" utilizzando delle basi registrate, altri hanno imparato autonomamente ad orecchio e

altri sono stati aiutati. L'imitazione dei "soli" è un passaggio significativo nell'apprendimento dell'improvvisazione, ma non è sufficiente. Sapevo che i miei studenti avevano la necessità di progredire oltre. In passato i miei primi tentativi di apprendere ad improvvisare erano focalizzati alla memorizzazione di sequenze di accordi arpeggiati. Questo approccio, però, non mi ha mai portato a realizzare dei soli melodici e pieni di senso. Come tanti ho pensato: "Non sono in grado". La magia dell'improvvisazione mi sarebbe sfuggita per sempre. La cosa era per me un po' critica, ma non avevo alcuna ragione per credere diversamente. Penso che, se mi fosse stata insegnata l'improvvisazione con lo stesso metodo e la stessa tecnica con cui insegnavo ai miei principianti, avrei imparato più facilmente e con maggior successo. Christopher Azzara, Professore di Educazione Musicale alla Eastman School of Music, e Grunow stavano lavorando ad un nuovo metodo sull'improvvisazione, *Developing Musicianship Through Improvisation* (DMTI, Azzara and Grunow, 2006, 2010). Questo metodo, DMTI, è facilmente comprensibile e accessibile a musicisti di qualsiasi età. Ho deciso quindi di iscrivermi anche ad un corso del Dr. Azzara alla Eastman. Il risultato di ciò che ho appreso in quel corso, fu che il "mistero" e la "magia" dell'improvvisazione vennero



Procedures for Teaching a Tune

When the Saints Go Marching In



1. Sing the melody for the students.
2. Identify the resting tone, "DO" (singing) and tonality (major).
3. Teach students (by rote) to sing the melody.
4. Teach students (by rote) to sing the bass line (below).



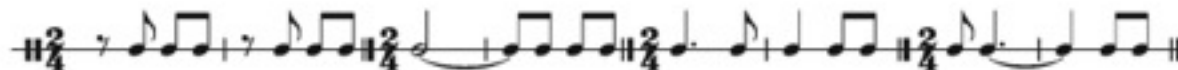
5. Sing, play, and improvise related tonal patterns.



sostituite da chiarezza e comprensione. Ho iniziato a tenere in considerazione e inserire l'improvvisazione in ogni fase del lavoro con i miei studenti e gradualmente ho sviluppato nuove procedure per l' insegnamento dei brani (vedi gli esempi). Queste nuove attività hanno stimolato la creatività

e la capacità di improvvisare degli studenti che hanno dimostrato grande interesse e motivazione nello svolgerle. Anni fa non avrei creduto che anche le mie capacità musicali avrebbero potuto migliorare così tanto come risultato dell'insegnamento elementare della musica strumentale.

6. Chant and improvise related rhythm patterns.



7. Students echo (playing) melodic patterns leading to a performance of the entire melody.



8. Students echo (playing) the bass line.



8. Teach related harmony parts, using proper voice leading rules.



Molti studenti ed educatori vedono l'insegnamento a livello elementare come un lavoro riservato a coloro che hanno competenze limitate; invece, al contrario, insegnare ai principianti presenta tante sfide e richiede di mettersi in gioco continuamente. Gli insegnanti che insegnano strumento ai

principianti devono essere in grado di cantare intonati e mantenere un ritmo regolare. Devono essere modello di qualità del suono, di articolazione e posizione delle mani, ed essere dei buoni esecutori con il proprio strumento. Devono essere in grado di eseguire accompagnamenti utiliz-

zando strumenti armonici (es. pianoforte, chitarra etc.) e di avere una solida conoscenza e padronanza delle sillabe del solfeggio, anche ritmico, basato sulle funzioni. Devono analizzare e articolare le funzioni degli accordi, insegnare le forme e l'improvvisazione e quando necessario trasportare con facilità in altre tonalità. Ora io sono in grado di suonare e insegnare tutti gli strumenti a fiato, gli ottoni e le percussioni. Non ho dubbi sul fatto che non avrei raggiunto queste competenze, se avessi insegnato solo a studenti dei corsi avanzati. La mia capacità di utilizzare le sillabe per il solfeggio, anche ritmico, cosa che non ho mai fatto prima di frequentare il College, sono migliorate sensibilmente. Quando ho iniziato ad insegnare avevo qualche difficoltà a livello di esecuzioni pianistiche. Con l'impegno ora sono in grado di suonare accompagnamenti in varie tonalità e credo che, la più grande ricompensa avuta da questa esperienza, sia stata realizzare il mio desiderio di imparare ad improvvisare. Insegnare ai principianti richiede di mettersi continuamente alla prova, ed è molto più impegnativo e coinvolgente di quanto potessi immaginare. Ho insegnato a giovani musicisti con capacità musicali molto più "avanzate" rispetto a quello che pensavo fosse possibile. Gli studenti possono diventare agili nell'utilizzo delle sillabe per il solfeggio ritmico, nel cantare e suonare in diverse tonalità e metri, imparare le funzioni accordali per ogni melodia, improvvisare, comporre e leggere la notazione musicale con comprensione. Mi piacerebbe affermare che il successo dei miei studenti è dovuto alla mia capacità sia di musicista che di educatrice. La verità è che sono una brava musicista, un'insegnante dedita e determinata a crescere come educatrice musicale. Per migliorare il mio modo di insegnare sono stata pronta a ritornare sui banchi di scuola e a trarre beneficio dallo studio con musicisti ed educatori di altissima qualità. E ciò che ho appreso l'ho poi adattato al mio stile di insegnamento e alle necessità dei miei studenti. Per me JRI è più che un semplice libro-metodo. E' una filosofia per l'insegnamento della musica. JRI, ponendo le proprie basi sulle modalità con cui i bambini apprendono la musica,

offre diverse strade per insegnare musica, ma richiede che l'insegnante che ne fa uso possieda eccellenti competenze musicali. Per crescere come educatore musicale bisogna essere pronti a lavorare con grande impegno ed essere disposti a correre dei rischi. Senza la volontà di rischiare e di fare errori, la crescita come musicisti ed educatori viene limitata. Ogni volta che ho corso dei rischi ne ho poi sempre tratto vantaggio, sia personalmente che professionalmente. Più di qualsiasi cosa la mia crescita musicale mi ha portato ad una miglior comprensione di ciò di cui i miei allievi hanno musicalmente bisogno. Impegnandomi in prima persona nello studio e nell'approfondimento della conoscenza ho scoperto la passione per l'insegnamento. Ed è proprio grazie all'insegnamento che le mie capacità e competenze musicali migliorano anno dopo anno. Non riesco a immaginare una strada diversa da quella da me intrapresa, più soddisfacente e gratificante, che insegni ai ragazzi la gioia di fare musica.

BIBLIOGRAFIA

Azzara, C. D. & Grunow, R. F. (2006, 2010) *Developing Musicianship through Improvisation, Books 1, 2, &3/CDs* Chicago: GIA Publications, Inc.

Gordon, E. E. (2007). *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns*. Chicago: GIA Publications, Inc.

Grunow, R. F., Gordon, E. E., (1989). *Jump right in: The instrumental series - teachers guide for winds and percussion*. Chicago: GIA Publications, Inc.

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

Teaching Beginning Instrumental Music: It's All About Musicianship

By Dina Alexander

I entered undergraduate school fully intending to become a professional trumpet player, something I'd aspired to since early childhood. Teaching music was of little interest to me. However, after two years as a performance major, I felt impressed to enroll in a music education class, and that decision changed the course of my professional life. On that day, Richard Grunow, Professor of Music Education at the Eastman School of Music, introduced me to the previously untapped potential in beginning instrumental music students. It was unlike anything I'd ever considered before.

What had I heard in that class that changed my mind about teaching music? I learned of a new approach to teaching music that emphasized the importance of teaching a large repertoire of tunes by ear — standards found in most beginning method books. In addition, Grunow emphasized the importance of teaching tonal patterns in major and minor tonalities, and rhythm patterns in duple and triple meters. As he described the logic of teaching music aurally in preparation for notation, I saw how it correlated to way we learn language. Tuners and metronomes were not the best vehicles for teaching acceptable intonation and steady rhythm after all. However, consistent tempo and a sense of tonality could be taught through singing and movement. It all sounded incredibly logical.

At the time I could only imagine the potential there was for teaching beginning instrumental music in this way. Students would learn to play a music instrument in a much different way than I was taught. I began to think that perhaps I could be interested in teaching music after all. In the subsequent years, I have taught music based on what I now know about how students learn music. I observed remarkable musicianship in my students and realized that teaching beginning instrumental music was both challenging and stimulating. Much to my surprise, the methods and techniques I used while teaching students served to improve my own musicianship.

My initial efforts teaching beginners using Jump Right In: The Instrumental Series (Grunow and Gordon, 1989) were less than fabulous. For the first few months, I taught students to play tunes by ear in Bb-DO (concert pitch) with limited exposure to Eb-DO and C-LA.

We sang tonic and dominant patterns in major and minor tonalities, and chanted macro and micro beat patterns in duple and triple meters. The students played simple arrangements of tunes in JRI, e.g., "Major Duple," "Hot Cross Buns," "Pierrot," "Mary Had a Little Lamb," "Twinkle, Twinkle, Little Star," and "Go Tell Aunt Rhody." Students played the melody, bass line, or a harmony part by ear.

I had developed a reputation for outstanding ensembles, but I knew something was missing. Looking back, I realize I underestimated students' potential to play in additional keys and tonalities; I spent entirely too much time teaching Bb-DO. I didn't teach bass lines, harmonies, and functions for every tune, nor did I include improvisation. I was still teaching music reading the way I was taught—by eye more than by ear. As a result, students struggled to read with comprehension. I knew that JRI (Grunow, Gordon, Azzara, 2001) had undergone several revisions since I had last studied with Grunow, so I signed up for another class.

After taking the summer class, I began the following school year with renewed expectation and determination. Students learned to sing and play bass lines for every rote song, improvise tonal and rhythm patterns, and play in a minimum of three major keys and one minor key. Students advanced through lesson plans quickly; this time, they understood the songs they were performing. The more I taught, the easier it became to model and improvise tonal and rhythm patterns. I soon realized that I was the only reason students hadn't made greater musical progress the previous year. If I understood the logical sequence of instruction, and delivered it with requisite musicianship, my students were capable of understanding what I was trying to teach. I began to get a better grasp of Music Learning Theory and JRI. As I understood more about the way children learn music, I became even more inspired. I could teach young musicians to comprehend music at uncommon levels while simultaneously improving my musicianship.

I am passionate about jazz music. From birth, I was exposed to professional jazz and Dixieland musicians who rehearsed regularly in our home. I began to share with my students the musical experience I loved most—the Jazz Band. I soon realized that when students rely primarily on their ears, they learn quickly and easily to perform in the jazz style. Students played pieces typically performed by middle and high school level jazz bands, with impressive musicianship and a

genuine sense of style. Though I wanted to teach students to improvise characteristic solos in a jazz band setting, I really didn't understand how to do it. How would students understand improvisation if it didn't make sense to me? Instead, I had students learn the solos on the promotional recordings. Some students taught themselves by ear, others received help. While imitating characteristic solos is a meaningful step in learning to improvise, students needed to progress beyond imitation.

My early attempts at learning to improvise focused on memorizing arpeggiated chord sequences. That approach, however, never resulted in meaningful and melodic solos. Like so many, I thought I just "didn't have it." The magic of improvisation would forever elude me. That may sound a bit dramatic, but I had no reason to believe otherwise. Perhaps I could be more successful learning to improvise if I were taught with the same methods and techniques I used teaching beginners.

*Christopher Azzara, Professor of Music Education at the Eastman School of Music, and Grunow were working on a new improvisation method, *Developing Musicianship Through Improvisation (DMTI, Azzara and Grunow, 2006, 2010)*. DMTI is logical and approachable by musicians of all ages. I enrolled in Dr. Azzara's course at Eastman. As a result of what I learned in that class, the "mystery" and "magic" of improvisation was replaced with clarity and understanding. I began incorporating improvisation in every stage of instruction. Gradually, I developed a new procedure for teaching tunes to my students. (See attached sample) Students proved highly motivated by these assignments that encouraged creativity and improvisation.*

Years ago, I wouldn't have believed my musicianship could improve as a result of teaching elementary instrumental music. Many students and educators view teaching beginning level students as a job best left to those with limited skills; however, teaching beginners presents many challenges that contradict this opinion. Beginning instrumental music teachers must sing in tune and maintain a steady pulse. They must model exemplary tone quality, hand position, articulation, and executive skills on their instruments. They need accompanying skills on a harmonic instrument (e.g., piano,

guitar, etc.) and a solid grasp of solfège and rhythm syllables based on function. They must analyze and articulate chord functions, teach form and improvisation, and transpose with ease. I now feel confident playing and teaching all wind, brass and percussion instruments. I doubt I would have achieved that skill teaching only advanced students. My comfort with solfège and rhythm syllables (something I had never done before attending college) has improved dramatically. When I began teaching, I was "pianistically challenged." Today I can play accompaniments in a variety of keys. Perhaps the greatest reward has been realizing my desire to learn to improvise.

Teaching beginners is more challenging and exhilarating than I could have ever imagined. I have taught young musicians more "advanced" music skills than I dreamed possible. Students can become fluent in solfège and rhythm syllables, sing and play in many tonalities and meters, learn chord functions for every tune, improvise, compose, and read notation with understanding. I wish I could credit my students' success to my brilliance as a musician and educator. The truth: I'm a good musician, dedicated teacher, and determined to grow as a music educator. To improve my teaching, I was willing to return to the classroom and benefit from learning from the finest musicians and educators. As a result, the knowledge I have gained has been adapted to fit my student's needs as well as my teaching style.

*For me, *Jump Right In* is more than just a method book. It is a philosophy for teaching music. *JRI* offers many ways of teaching music based on how children learn music, and it requires excellent musicianship from the teacher. To grow as a music educator, one must be willing to work hard and take risks. Without the willingness to take risks and make mistakes, growth as a musician and an educator is limited. Each time I have taken a risk, I benefitted personally and professionally. Best of all, my musical growth has led to greater musical understanding for my students. By making the commitment to learning, I discovered a passion for teaching beginning instrumental music, and with every year I teach, my musicianship improves. I cannot imagine a more satisfying and rewarding way to teach the joy of music-making to children.*

Il Do mobile

di Vixia Maggini

Nei primi anni '80 la Corale Polifonica di Sommariva Bosco (CN), allora diretta dal M° Chiavazza, iniziò a promuovere corsi di didattica musicale nelle scuole utilizzando il "Cantar Leggendo"³⁴, di cui già si serviva per istruire i suoi coristi. Il Centro Studi di Didattica Musicale "Roberto Goitre" fu fondato nel 1983 - a tre anni dalla scomparsa del maestro - proprio per strutturare e dare continuità ai corsi sul territorio. Animato da figure che, proprio in quegli anni, soprattutto grazie all'impulso impresso da Roberto Goitre nel decennio precedente, contribuirono alla rinascita dell'educazione musicale e della coralità italiana, come Giovanni Acciai, Claudio Chiavazza, Grazia Abbà, Anna Eva Gosso, Vannamaria Chiavazza, Maria Teresa Beltrando, Elsa Goitre. Arrivarono presto le prime pubblicazioni³⁵ e molti furono i contributi sulla rivista di musica corale e didattica "La Cartellina", fondata da Goitre stesso nel 1977. Dalla sua nascita il Centro ha attivato corsi e laboratori musicali per bambini, corsi di formazione per docenti sulla metodologia di Roberto Goitre, collaborazioni con istituzioni della didattica musicale europea tra cui l'Orff Institut di Salisburgo e il Zoltán Kodály Pedagogical Institute of Music di Kecskemét. Oggi il Centro Goitre si riconosce nell'idea didattica di Roberto Goitre, maturata alla luce delle esperienze kodályiane, orffiane, dalcroziane e prosegue la ricerca didattica attraverso pubblicazioni rivolte ora ai bambini³⁶ ora agli insegnanti³⁷, che distillano l'esperienza dei lunghi anni di insegnamento dei suoi collaboratori. L'incontro con Lorella Perugia ed Elena Staiano, collaboratrici del Centro dalla

³⁴ Roberto Goitre, *Cantar Leggendo*, Suvini Zerboni, Milano 2000 (1a ed. 1972).

³⁵ Tra le quali: Grazia Abbà, Vannamaria Chiavazza, *La Maschera Micillina*, Suvini Zerboni, Milano, 1985. Anna Eva Gosso, Grazia Abbà, *Finalmente Musica*, Suvini Zerboni, Milano, 1987. Altre indicazioni bibliografiche sono reperibili sul sito internet del Centro: www.centrogoitre.com

³⁶ Elena Staiano, Giovanni Freiria, Lorella Perugia, *Il verme Schiff e la sua mela*, Edizioni Didattica Attiva, Torino, 2013.

³⁷ Elena Staiano, Lorella Perugia, Dariella Gallo, Serena Brunello, *Insegnare musica ai bambini. Indicazioni teoriche e pratiche per l'insegnamento ai bambini della prima e seconda infanzia*. Edizioni Didattica Attiva, Torino, 2013.

metà degli anni '90, attuale Presidente del Centro la prima e Coordinatrice didattica la seconda, ci conduce nel vivo di quest'esperienza ricca, dinamica e assai radicata nel territorio.

Vixia Maggini

Quali strumenti didattici caratterizzano l'attività dei docenti del Centro Goitre?

E.lena Staiano

Per noi alla base di tutto c'è l'imitazione; è attraverso la ripetizione, infatti, che crediamo si sedimenti nel bambino la memoria e l'interiorizzazione degli stimoli musicali. L'imitazione ha un ruolo fondamentale nel costruire un repertorio di canti che diverrà poi sistema di riferimento per la messa a fuoco e la trasmissione delle competenze musicali. Il processo imitativo segue un percorso preciso, che inizia con la proposta del canto intero da parte dell'insegnante; in questa fase è determinante preparare il bambino all'ascolto coinvolgendolo attraverso racconti e giochi che ruotino attorno al significato testuale ed alla provenienza (territoriale o funzionale, nel caso di una conta per esempio) del canto. Si passa poi alla proposta ed alla conseguente ripetizione del canto diviso per semifrasi, concentrandosi sulla pronuncia del testo e sull'intonazione, in modo da rendere graduale e non faticoso l'apprendimento. Quando la ripetizione delle semifrasi sarà soddisfacente si passerà alle frasi e poi al canto completo.

Lorella Perugia

Naturalmente è necessario variare le modalità della proposta del canto per tener viva l'attenzione e per utilizzare il gioco come vera modalità di apprendimento attraverso cui il bambino interagisce, si muove secondo regole, riconosce, elabora, associa ad altre esperienze musicali, rappresenta e memorizza lo stimolo musicale. Per interiorizzare i canti una tecnica coinvolgente per i bambini è quella del canto dialogato. Consiste nel dividere la classe in gruppi che alternativamente, secondo un ordine prestabilito o deciso estempo-

raneamente, cantano una frase del canto sotto la direzione dell'insegnante o di un compagno. Un'altra tecnica di interiorizzazione è quella del canto in mente: l'insegnante dirige la classe con due soli gesti, uno per il canto in voce (mani aperte), l'altro per il canto in mente appunto (mani chiuse): il canto silenzioso che si svolge solo nel pensiero del bambino. Questa pratica, condotta per graduali "sottrazioni" di semifrasi fino alla completa restituzione del canto esclusivamente nella mente del bambino, consolida notevolmente la conoscenza degli elementi musicali proposti.

E. S.

Una volta interiorizzato, il canto è oggetto di diverse elaborazioni musicali attraverso l'uso di gesti suono o dello strumentario Orff. Utilizziamo ostinati sia ritmici che melodici o armonici, bordoni o vere e proprie elaborazioni a più voci composte con accompagnamenti armonici e linee strumentali che riprendono o variano il canto principale. A questo punto fissiamo gli elementi conosciuti attraverso diversi tipi di scritture: quella analogica, descrittiva dell'esperienza musicale fatta attraverso il canto, il movimento o lo strumento; quella ideografica in cui a ciascuna immagine stilizzata dello strumento che produce il suono corrisponde un suono-pulsazione; la scrittura in campo aperto, che associa alle cellule ritmiche le sillabe di solmisazione³⁸ e permette così di concentrare l'attenzione sul suono prima che sulla posizione nel pentagramma. La lettura poi è solo l'ultima tappa di un percorso che passa prima dal gioco, dall'ascolto, dall'imitazione, dal riconoscimento, dall'elaborazione e infine dall'interiorizzazione di elementi musicali.

V. M.

E la lettura relativa è il perno dell'alfabetizzazione musicale al Centro Goitre, strumento imprescindibile per far conoscere al bambino le relazioni tra le funzioni tonali nel modo maggiore e minore. In quest'ottica è importante che ogni rapporto si colori di tensioni e sapori distinti, riconoscibili. Un sistema graduale di apprendimento delle funzioni tonali

³⁸ Modo maggiore: do re mi fa sol la si, abbreviate in d r m f s l t; alterazioni ascendenti: di ri fi sil li; alterazioni discendenti: da ra ma sa lo ta. Scala minore naturale: l t d r m f s. L'indice superiore (ad es. d') indica l'ottava superiore a quella centrale, l'indice inferiore (d,) l'ottava inferiore.

come questo fa ricorso alle sillabe di solmisazione, alla scrittura in campo aperto ed alla chironomia. La “chironomia kodaliana” che noi usiamo associa ad ogni suono della scala musicale una diversa posizione della mano su un’ideale linea verticale e permette di collocare visivamente i suoni dando loro una concretezza spaziale che si collega al suono della voce che sale o scende. La chironomia può supportare attività molto diverse: sostenere il canto in mente, guidare un canto estemporaneo, introdurre il canto a due voci guidando due gruppi con i diversi gesti delle due mani.

Qual è il percorso seguito dall’insegnante nell’avvio alla lettura?

E. S.

Le attività didattiche partono sempre da un canto conosciuto e l’insegnante procede proponendo prima il canto con il testo, poi mostrando la chironomia durante il canto con il testo e successivamente cantando una semifrase per volta con i nomi delle note mostrando la chironomia. I bambini vengono sollecitati a ripetere prima solo i nomi delle note, poi in abbinamento con la chironomia. Il passaggio successivo consiste nel riconoscere la tonica e nell’individuarela come “suono casa” dal quale ci si muove e al quale sempre si torna, il perno del sistema di riferimento del quale si stanno gettando le basi.

L. P.

Un altro modo di lavorare sull’associazione sillabica è quello che vede il bambino proporre la prima frase del canto di riferimento e il gruppo classe ripeterla utilizzando il nome delle note e così via fino al completamento del canto. Oppure l’insegnante può proporre una sequenza di gesti chironomici da cantare prima in mente e poi a voce per sviluppare attenzione, memoria, intonazione. L’uso del chiro-

pentagramma³⁹ al posto della chironomia è una buona pratica per stimolare ed allenare la lettura relativa spostando volta per volta il posto della “nota casa”. I primi canti ad essere esperienza di lettura saranno formati solo da due o tre suoni e verranno sistemati in posizioni differenti del pentagramma. L’obiettivo è quello di riconoscere la cellula assimilando la distanza tra i suoni alla loro relazione. La lettura dovrà procedere per associazione tra simbolo e andamento melodico grazie alla lettura di canti conosciuti dei quali si impareranno a riconoscere i simboli di cellule già interiorizzate.

Le parole di Lorella Perugia ed Elena Staiano delineano con chiarezza un percorso educativo ancora del tutto aderente alla visione pedagogica di Roberto Goitre. Visione pedagogica che metteva la musica in una posizione di rilievo tale, nell’educazione del bambino, da assumere le caratteristiche di una madrelingua musicale assai vicina per autonomia comunicativa ed espressiva al linguaggio parlato e fortemente connotata e diversificata nelle sue sfumature e declinazioni territoriali⁴⁰. È questo un elemento di riflessione e confronto che non può sfuggire – pur nella diversità di conclusioni pratiche e cornici teoriche di riferimento – a chi va spigolando tra queste colonne in cerca di spunti, idee e confronto. In questo quadro educativo il contenuto verbale dei canti diventa risorsa importante – oltre che culturale - per un lavoro sulla pronuncia, l’articolazione e la produzione vocale e sonora e si pone dunque su un piano di pari rilevanza rispetto a quello dell’organizzazione tonale musicale messa a fuoco dal sistema della lettura relativa. Ma quello che qui ci sembra importante è che al centro del percorso didattico c’è il fare musica con i bambini, una prassi-

³⁹ Vedi Elena Staiano, Lorella Perugia, Dariella Gallo, Serena Brunello, *Insegnare musica ai bambini. Indicazioni teoriche e pratiche per l’insegnamento ai bambini della prima e seconda infanzia*. Edizioni Didattica Attiva, Torino, 2013, p. 32. Dal mignolo al pollice le dita della mano formano le cinque righe di un ideale pentagramma separate dai quattro spazi tra le dita. Il movimento del dito dell’altra mano tra dita e spazi tra di esse anticipa il posizionamento delle note sul pentagramma.

⁴⁰ Per approfondimenti sul repertorio di canti, anche di matrice popolare, in uso presso il Centro Goitre Cfr. con Elena Staiano, Lorella Perugia, Dariella Gallo, Serena Brunello, *Insegnare musica ai bambini. Indicazioni teoriche e pratiche per l’insegnamento ai bambini della prima e seconda infanzia*. Edizioni Didattica Attiva, Torino, 2013.

dalla teoria alle pratiche

si viva, familiare, che utilizza poi la lettura e la scrittura come risorse, come strumenti al suo servizio e non come geroglifici a partire dalla cui decrittazione ricostruire pratiche distanti che non suonano già dentro di noi.



Do



Re



Mi



Fa



Sol



La



Ti



Do

*Apprendimento informale e non lineare
I tempi personali del bambino*
di **Mattia Palagi**

Quando ho iniziato a insegnare secondo i principi della *Music Learning Theory*, una teoria dell'apprendimento musicale elaborata dal Professore Edwin E. Gordon, avevo in mente tutte le possibili situazioni riguardo al percorso di sviluppo dell'audiation preparatoria, ovvero la capacità di «sentire e comprendere musica durante le vocalizzazioni musicali come una preparazione per realizzare l'audiation⁴¹ vera e propria»⁴².

Una cosa però è studiare e imparare i principi di una teoria, tutt'altra è metterli in pratica, potendo toccare con mano la loro efficacia e sperimentare l'importanza dell'esperienza diretta. Se poi consideriamo che avevo una brevissima esperienza di insegnamento strumentale, che non contemplava i bambini in età prescolare, l'adottare i principi della MLT nella didattica si è rivelata una novità ricca di sorprese. In particolar modo ho avuto il piacere di constatare quanti degli insegnamenti ricevuti al corso di formazione, trovassero riscontro durante le lezioni con i bambini.

Gabriele

Ricordo bene la prima volta che ho osservato alcuni aspetti che erano stati spiegati al corso: era la mia prima lezione in un asilo nido con un gruppo di bambini tra

gli otto e i quattordici mesi. Tra questi c'era Gabriele⁴³, che aveva trascorso i primi due mesi del corso seduto in disparte, non partecipando quindi alle attività motorie. Pur sapendo che i bambini possiedono una sorprendente capacità di ascolto, non avevo la certezza che questo bambino stesse effettivamente ascoltando i vari canti senza parole che eseguivo durante la lezione, e che stesse rielaborando gli stimoli musicali che gli proponevo, poiché ancora non ne avevo esperienza diretta.

Dopo due mesi di corso, alcuni dei bambini avevano imparato a imitare il mio poggiare le mani sul pavimento al suono della cadenza dominante-tonica, emessa dalla mia voce alla fine di un canto tonale, quando durante una lezione all'improvviso Gabriele si alzò e, sedendosi tra noi, compì lo stesso gesto. Ne rimasi stupito. Il fatto che si fosse alzato e fosse venuto a sedersi tra noi per partecipare attivamente alla lezione, compiendo quel movimento che avevo fatto decine e decine di volte, mi mostrava l'applicazione pratica della guida informale: durante la prima infanzia, infatti, ogni bambino possiede interiormente dei propri tempi personali per l'apprendimento delle varie competenze, e pertanto durante le lezioni non

viene spinto a compiere gesti o a partecipare, ma solo stimolato all'osservazione e all'ascolto, così che possa partecipare liberamente con il movimento e con il canto, quando si sente pronto, senza alcuna costrizione. Per settimane Gabriele aveva ascoltato e osservato me, l'educatrice e i suoi compagni, e quel giorno decise liberamente di partecipare alla lezione con noi, confermandomi che in età prescolare il programma è nel bambino, il quale ascolta e riflette su ciò che ha udito, fino a sentirsi pronto ad emettere un suono o a muoversi ritmicamente, e da quel momento in poi lo si porta avanti in maniera naturale e senza costrizioni verso il consolidamento delle competenze acquisite con l'ascolto e verso l'apprendimento di nuove.

Molto interessante è stato osservare alcuni passaggi specifici dell'audiation preparatoria, come il passaggio dalle risposte intenzionali alla perdita dell'egocentrismo, circostanza in cui il bambino incomincia a passare dal tipo di acculturazione a quella di imitazione; la non linearità del processo d'apprendimento delle relative competenze da parte del bambino; il rispetto dei tempi del bambino, come persona prima che come piccolo allievo. Tutti aspetti che solo con l'esperienza

⁴¹ L'audiation è la capacità di sentire e comprendere "mentalmente una musica il cui suono non è mai stato prodotto o non è più fisicamente presente" (E.E.GORDON, *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, Edizioni Curci, Milano 2003, p. 29); "rappresenta in musica ciò che il pensiero rappresenta nel linguaggio parlato" (Ibidem, p. 7).

⁴² Ibidem, p. 137.

⁴³ Il nome dei bambini citati sono di fantasia per rispetto della privacy.

didattica si imparano a riconoscere e gestire sempre meglio.

Adele

Da pochi mesi ho iniziato un nuovo corso in un asilo nido con un gruppo di bambini della fascia 2-3 anni, e tra questi c'è una bambina, Adele, molto diffidente nei confronti delle persone che non conosce. Dopo le prime tre lezioni, durante le quali era stato necessario un periodo di ambientamento facendole osservare la lezione da fuori la stanza, alla quarta lezione l'educatrice l'ha fatta entrare con il resto del gruppo. Nel corso della lezione ho notato subito che Adele si muoveva a flusso continuo, imitando piuttosto bene me e l'educatrice; poi, durante un'attività con un canto minore per poter lavorare sui *pattern* tonali di acculturazione, mentre ne cantavo alcuni a un altro bambino, mi sono accorto che Adele stava rispondendo al mio canto. Sul momento ho avuto il dubbio che non fosse stata proprio lei, così mi sono voltato e guardandola negli occhi ho fatto un bel respiro e le ho cantato un *pattern* al quale lei, tutta tranquilla, ha risposto con intonazione sufficientemente accurata e mantenendo il contatto visivo, dimostrandomi di aver compreso in breve tempo il dialogo sonoro che si viene a creare con i bambini durante la lezione. Mi era capitato altre volte che un bambino rispondesse imitando correttamente il *pattern* da me proposto, manifestando però sempre una grande sorpresa, come se non fosse del tutto consapevole di ciò che aveva fatto. Adele, invece, quel giorno, mi ha sorriso tutta compiaciuta, dandomi la certezza di un'intenzionalità.

Nelle lezioni successive ho spronato questa bambina a rispondere alle mie proposte musicali, sperando che i suoi interventi vocali si ripetessero, ma ciò non è accaduto, semplicemente perché i bambini a quell'età non apprendono le competenze

in modo lineare e quindi attraverso una modalità definita, ma si esprimono in modo spontaneo e con dei tempi del tutto personali. E' possibile infatti che la sua attività di assorbimento stia progredendo silenziosamente e come è accaduto per la prima risposta, lei stia elaborando mentalmente gli stimoli che il mio canto le suscita, aspettando il momento giusto per poter emettere un *pattern* intonato con accuratezza e consapevolezza.

Questo è ciò che accade al bambino che partecipa ai corsi: alcuni si lanciano in risposte casuali, per sperimentare il mezzo vocale fino a giungere alla giusta intonazione, altri invece, come Gabriele e Adele, preferiscono attendere il momento giusto per intervenire, quando si sentono pronti e sicuri, dimostrando che l'ascolto a questa età è una delle fonti più preziose di apprendimento e che la musica può essere appresa in maniera libera e informale, nel rispetto del proprio tempo e della propria indole.

Non solo Cage

di Daniele Paradiso

Un primo merito, e non certo l'unico, del convegno "Le forme del silenzio. Trame infinite tra ascolto e apprendimento musicale", tenutosi a Milano, presso la sala del Grechetto della biblioteca Sormani di Milano il 4 ottobre scorso, è stato certamente quello di aver citato con la dovuta discrezione John Cage.

Il convegno, organizzato in collaborazione tra Audiation Institute e la Scuola Musicale di Milano, sembra essere stato concepito come un continuo e reciproco, quanto inevitabile, dialogo tra pedagogia musicale e analisi storico-musicologiche del concetto di "silenzio".

Aperto con l'intervento di Donatella Savio (pedagogista presso l'Università degli studi di Pavia), che ha efficacemente inquadrato il tema in termini generali e delimitato l'ambito di discussione sul versante psico-pedagogico, ponendo l'attenzione sul valore e sul significato che il silenzio ha all'interno della relazione educativa; ha trovato poi una naturale sponda nell'intervento di Arnolfo Borsacchi (musicista e formatore Audiation Insti-

tute) e in alcuni concetti della *Music Learning Theory* da lui illustrata. Attraverso il concetto gordoniano di "silenzio" e l'intimo rapporto che lo lega al concetto di Audiation ci conduce alla suggestiva intuizione di silenzio come "spazio del desiderio", in cui la musica prende forma a prescindere dalla sua effettiva presenza fisica.

Il versante pedagogico del convegno si arricchisce degli spunti esperienziali forniti da Sonia Peana (musicista e insegnante), Giulia Cremaschi Trovesi (caposcuola della Musicoterapia Umanista), Carlo Delfrati (responsabile dell'Area Didattica e Divulgazione dell'Accademia Teatro alla Scala) e trova una sintesi tra esperienza e teoria nella relazione di Silvia Biferale (terapeuta del respiro e della voce, formatrice Audiation Institute), che individua nel corpo lo strumento attraverso il quale si mantiene "vivo" il silenzio. Un silenzio relazionale, scevro da ansie, inteso come assenza ma non vuoto.

Si è precedentemente citato il continuo dialogo con l'altro versante del convegno,

quello più musicologico o storico del concetto di "silenzio." Esemplificativo da questo punto di vista l'intervento di Sonia Peana che con l'aiuto di alcuni ascolti affronta il concetto di silenzio nel jazz.

Le fanno eco Giorgio Colombo Taccani (compositore), con una panoramica sul silenzio nella musica del '900 dall'espressionismo in poi, ed Emanuele Ferrari (docente di Musica e Didattica della musica all'Università di Milano-Bicocca), con un'interessante analisi, focalizzata sul silenzio, del secondo movimento del "Concerto per pianoforte e orchestra n.3 op.37" di Beethoven.

Il convegno ha chiaramente raggiunto l'obiettivo di avviare una proficua discussione sui temi dell'educazione musicale con il pregio di un approccio dialogico tra le diverse impostazioni pedagogiche e le differenti discipline coinvolte. Il tema non è certo esaurito, molto vi è ancora da aggiungere e altri temi si impongono alla riflessione. La strada, però, sembra quella giusta.

silence

PAM PAM

Canto senza parole

a cura di Gigi Folino

La mamma di una mia allieva mi raccontò che la sua bimba di quattro anni, mentre parlava con una sua compagna di asilo, a un certo punto la guardò e le chiese: "Ma tu sai fare pam pam?" La compagna le rispose: "Pam pam ? No!" e lei in modo molto sicuro intonò un pattern di imitazione: "Pam Pam....vedi si fa così".

Pam o Bam (in inglese Bum) è la sillaba usata per cantare da tutti coloro che applicano la guida informale, per dar luogo al dialogo musicale con il bambino, all'inizio del suo percorso di apprendimento musicale, secondo la teoria dell' apprendimento musicale elaborata dal professor Edwin E. Gordon.

Lo scopo della MLT (*Music Learning Theory*) è principalmente quello di favorire lo sviluppo umano attraverso l'ascolto della musica, che se offerto nella primissima infanzia permette una crescita armonica del bambino e un futuro ascolto consapevole, e ancora, attraverso lo sviluppo delle capacità di attivazione sensoriale, rende l'individuo un soggetto musicale. L'immersione precoce in mondi musicali favorisce l'apprendimento di una sintassi che è organizzata su movimenti di frequenze (ascendenti, discendenti, laterali, obbli-



Autore: Quarteto Gordon

Titolo: Pam Pam canto senza parole. Quarteto Gordon per piccolissimi.

Produttore: Shared Listening su licenza di MusicalMobile (BRA)

Italia, 2013

Durata: 24'07"

Prezzo: € 15

qui e contrari), pulsazioni ritmiche e silenzi che possiamo, in modo meno poetico, definire musica.

Per questo il primo Cd del "Quarteto Gordon", prodotto in Brasile con il sostegno di IEGAM (Istituto Edwin Gordon de Aprendizagem Musical), grazie al lavoro di quattro musicisti che sono allo stesso tempo educatori musicali per i bimbi secondo la MLT di Gordon, si intitola proprio così: "Pam Pam" con il sotto titolo, per la versione italiana, "canti senza parole". Il cd è composto da 17 brani cantati a cappella, solo voci, ed ogni traccia inizia con l'esposizione del tema, a cui seguono le versioni con l'arrangiamento vocale, sia

per i brani ritmici che per quelli tonali, mettendo così in evidenza la ricchezza di ogni contesto musicale proposto e la varietà con cui può venir eseguito il medesimo brano. Le voci danzano in punta di dita tra le note di temi composti appositamente per le attività educative e temi tratti da pezzi classici famosi, con arrangiamenti rivisitati vocalmente per l'occasione. Le quattro diverse timbriche vocali si mescolano nel ricco panorama di proposte che spaziano tra diversi modi tonali e soluzioni ritmiche, impreziositi dagli

arrangiamenti che approfondiscono la sintassi di ogni tema immergendolo nel suo contesto armonico.

Ecco cosa far ascoltare ai propri bimbi, condividendo con loro questi primi contatti con la musica, anche solo per pochi minuti al giorno. Interrompere il linguaggio verbale e lasciarsi andare all'ascolto permetterà ai genitori di scoprire come i bambini si rapportano alla musica attraverso il movimento e i tentativi vocali che mettono in atto. Un ascolto dedicato, quindi, non di sottofondo mentre si fanno altre cose, in modo che il bimbo percepisca l'importanza oltre la piacevolezza di ciò che ascolta.

Il cd inizia con "Barser", composta da Arnolfo Borsacchi. E' un brano in metro ternario e in modo maggiore, che ci conduce in un'atmosfera molto popolare vagamente "felliliana"... Sarà per quel settimo grado sul quarto macro dell'inizio, che caratterizza il brano immediatamente. L'apertura sulla sottodominante, a metà canto, dà modo al brano di crescere melodicamente, per lanciare la cadenza finale con una sorta di scherzetto in perfetto stile minuetto.

Col secondo brano ci immergiamo in pieno periodo rinascimentale, infatti è stato scritto dal re Enrico VIII d'Inghilterra subito dopo la sua incoronazione, nel XVI secolo, e si intitola "Pastime with good company". Enrico VIII, proprio lui, quello delle sei mogli e il padre di Elisabetta I, futura regina d'Inghilterra, nata dal suo matrimonio con Anna Bolena. Durante il Rinascimento diventò una canzone popolare molto diffusa sia in Inghilterra che in altri paesi europei. E' in modo minore e crea subito uno stacco con il brano precedente. Gli arrangiamenti sono basati sull'opera originale, così come specificato in copertina.

"Sambinha" è il primo brano ritmico del cd, un binario vivace ed orecchiabile, che evidenzia contrappunti ritmici tipici del samba, dove le voci riproducono suoni di strumenti come il surdo o la ganza.

A seguire il tema di una delle composizioni più popolari di Mozart, conosciuta anche con il titolo "Ah ! Vous dirai-je, Maman", il cui ascolto risulterà familiare ai più.

"Caruaru", composta da Wladd Mattos, è un brano che racchiude la magia della foresta, con quell'esitare prima di en-

trare nel dorico che lo caratterizza come un giro in barca sul Rio delle Amazzoni.

Il cd continua con un brano ritmico ternario e si alterna in un gioco tra brani di grande qualità e fama, come l'"Inno alla gioia" della Nona sinfonia di Beethoven o il "Minuetto in sol minore" di Johann Sebastian Bach.

Chiaramente non poteva mancare l'omaggio a Edwin Gordon con "Happy and Sad", un brano che chiunque abbia applicato la "guida informale" avrà cantato molte volte. Al tema, a noi insegnanti molto noto, si accompagna la linea di basso che fa da anticamera alla versione finale arrangiata a più voci con un ingegnoso dialogo timbrico, che interseca ritmicamente la linea del basso.

A questo punto rimane l'invito ad ascoltarlo e farlo ascoltare, ma non solo, anche a utilizzare i brani nelle lezioni per chi insegna secondo la *Music Learning Theory*, o a casa per chi vuole condividere con i propri figli, ma anche per insegnanti di scuola primaria che vogliono far ascoltare musica di qualità ai propri alunni. E in questo cd la qualità passa dalla scelta dei brani, nella loro varietà, alla cura degli arrangiamenti, che rendono piacevole l'ascolto, e alla qualità della registrazione e dei missaggi.

L'incontro delle due diverse culture, che si fondono nella medesima concezione del "fare musica", dimostra come l'audio\orale, di cui parla Gordon, sia la forma più immediata e sicura di comunicare, la base su cui costruire ogni forma di apprendimento, anche più strutturata e complessa.

Questo lo si è potuto vedere anche nella mini tournée che il "Quarteto Gordon" ha sostenuto in Italia, esibendosi a Milano, in collaborazione con gli Insegnanti Audiation Institute, a Roma, all'Università La Sapienza, a Bologna in collaborazione con Nidi di note, un'associazione che attraverso i concerti raccoglie fondi per creare progetti per l'infanzia. Ogni concerto è stata un'esperienza nuova per chiunque, per i bimbi naturalmente, ma anche per chi vi ha partecipato eseguendo insieme al quartetto i brani del cd.

Foto e progetto grafico sono ad opera dei brasiliani e all'interno del libretto ci sono informazioni e consigli per l'ascolto, secondo gli studi della MLT.

PAM PAM 2

Omaggio a Edwin E. Gordon

a cura di **Arnolfo Borsacchi**

Il secondo cd del Quarteto Gordon, "Pam Pam 2 – Omaggio a Edwin E. Gordon", disponibile a partire da dicembre 2014, consisterà, come dice il nome, in un omaggio al Prof. Gordon che, con la sua *Music Learning Theory*, ispira e sostiene il lavoro artistico ed educativo del quartetto. I brani contenuti nel cd sono canti senza parole, ritmici e melodici, composti dal Prof. Gordon e presenti nei suoi volumi di canti pensati appositamente per lo sviluppo dell'audiation del bambino fin dalla primissima infanzia.

I brani sono stati arrangiati a 2 e a 4 voci da Arnolfo Borsacchi e dal Quarteto Gordon dopo un'accurata selezione finalizzata ad inserire nel cd canti in vari modi e metri, al fine di favorire un ascolto curioso e attento e la spontanea capacità del bambino di vivere l'esperienza della diversità come un naturale strumento di apprendimento.

Gli arrangiamenti di questo secondo cd rivelano un grande desiderio, da parte dei membri del quartetto, di giocare con il ritmo, l'armonia e la forma musicale al fine di presentare,



Autore: Quarteto Gordon

Titolo: Pam Pam 2 omaggio a Edwin E. Gordon. Quarteto Gordon per piccolissimi.

Produttore: Shared Listening su licenza di MusicalMobile (BRA)

Italia, 2013

Durata: 24'07"

Prezzo: € 15

ai piccoli ascoltatori, intrecci, accordi, movimenti ritmici ricchi e stimolanti.

Si parte con "Fishing", brano nel modo maggiore e nel metro ternario, caratterizzato da un movimento ritmico saltellante e da una melodia che scende e sale, esplorando il modo e i suoi accordi con grande allegria, per passare poi agli interessanti movimenti di "Unexpected", che è il primo brano ritmico del cd.

"Baton Twirler" ci porta nel modo minore con semplicità e capacità evocativa, mentre "Stop, Look and Listen", per contrasto e con non poca comicità ci permette di radicarci con tutto il peso in un ascolto ritmico arricchito da un arrangiamento rimbalzante.

Procedendo innanzi, si incontrano

le quasi tarantellesche atmosfere di "Please", seguite da "Confusione" e dal suo metro inusuale, che ci sorprende ad ogni battuta.

Non ci soffermiamo su ogni brano del cd, ma vale la pena di ricordare "Skating", forse una delle più struggenti composizioni del Prof. Gordon e "Warm Evening", brano nel modo

dorico in cui il quartetto gioca a costruire un dialogo fra le voci all'interno del quale intervengono variazioni espressive che presentano il legato e lo staccato come una fondamentale risorsa grazie alla quale la voce trasforma, in modo semplice ed efficace, i racconti che la musica porta con sé.

Nel cd sono presenti anche due composizioni originali, dedicate al Prof. Gordon: Wlad Mattos dedica al grande maestro un brano composto sugli stilemi dello choro brasiliano.

“Chorinho pro Gordon” è un brano allegro e orecchiabile che rivela, però, una grande complessità nell'intreccio contrappuntistico delle voci.

Arnolfo Borsacchi dedica al Prof. Gordon un “Gordonando”, brano nel modo frigio dagli improvvisi cambi di metro e spostamenti di accento, in un'atmosfera da telefilm dei primi anni '80. Il tour del Quarteto Gordon in Brasile, ad agosto 2014, ha portato il repertorio del cd dal litorale fino alle città più interne dello stato di São Paulo, suscitando lo stupore, il divertimento, il piacere di tante famiglie e di tanti piccolissimi. Il tour “Concertino – Musica per piccolissimi” proseguirà in Italia, a febbraio 2015, e toccherà numerose città del nostro stivale. Dopo il successo del primo cd, la curiosità e le aspettative per questo secondo lavoro sono grandi: per questo vi presentiamo in anteprima la copertina del cd e l'elenco dei brani.

Nei volumi “Experimental songs and chants – Early Childhood Music Curriculum” e “More songs and chants without words”, editi da Gia Music (Chicago – www.giamusic.com) potrete trovare le trascrizioni delle linee melodiche e ritmiche dei brani: un buon modo per avvicinarvi all'ascolto del nuovo cd con la musica in testa, anzi, in Audiation!

La Terapia del respiro Dall'esperienza sensoriale all'espressione musicale

a cura di Cristina Fabarro

È appena giunto in libreria un nuovo contributo scientifico di Silvia Biferale: il volume dal titolo "La terapia del respiro. Dall'esperienza sensoriale all'espressione musicale", edito da Astrolabio. Si tratta del frutto prezioso di una riflessione sviluppata dall'autrice a partire dalla propria esperienza "sul campo" di terapeuta della riabilitazione e di terapeuta del respiro e della voce – nonché di formatrice Atem-Tonus-Ton, applicato con esiti quanto mai originali alla teoria della *Music Learning Theory* di Edwin E. Gordon – e condotta durante i lunghi anni di un'intensa attività professionale. Anzi, come dichiara la stessa Biferale nell'introduzione al volume, si può dire che proprio l'incontro con la MLT e con l'esperienza didattica a essa connessa "ha messo in ordine tutto quanto sembrava viaggiare ancora per binari paralleli, riconoscendo al corpo e all'esperienza sensoriale di ascolto il ruolo fondamentale nei processi di conoscenza e di ricerca di equilibri nuovi".

È quindi il corpo mosso dal respiro il soggetto posto al centro di questa scrittura rigorosa, puntigliosa, diremmo quasi "materica" e insieme così ricca di evocazioni, di suggestioni e di aperture multidisciplinari: un corpo né isolato, né avul-



Autore: Silvia Biferale
 Titolo: La terapia del respiro. Dall'esperienza sensoriale all'espressione musicale
 Collana: Il lavoro sul corpo e sulla mente
 Codice ISBN: 9788834016787
 Editore: Astrolabio 2014
 Pagine: 174
 Prezzo: € 14.00

so dal contesto, ma, al contrario, capace di intessere relazioni sempre nuove, protagonista dei processi di cura e, soprattutto, di quelli trasformativi e creativi.

Ascolto del respiro, cura del suono, cura della musica e del musicista designano ambiti specifici di riflessione e di terapia, ma valgono pure come possibili momenti ascendenti di un itinerario che parte dalla matericità dell'esperienza e progressivamente la affina sino alle multiformi possibilità della espressività musicale. Biferale ci parla dunque di respiro e della carnalità del suo movimento, della pluralità delle sue funzioni corporee e quindi della ricchezza delle strategie in esso contenute; poi ci conduce per mano a scoprire quale sia il ruolo del respiro in relazione agli elementi costitutivi del suono e della voce, affinché di-

venga possibile, da un lato, discernere le caratteristiche, i tratti del processo di cura e, dall'altro, come si possa comprendere meglio il fluire dei processi creativi. Rigorosamente fuori da ogni logica precettistica, lo sforzo di riflessione è portato sul bisogno imprescindibile della presa di coscienza di sé come consapevolezza e accettazione del limite, presupposto indispensabile del mutamento e del cambiamen-

to nella direzione di una sempre più articolata e ricca espressione di sé.

Infine, la terza parte del volume è dedicata ai processi di apprendimento musicale. Il vertice di osservazione rimane ancora una volta il movimento del respiro e così il corpo continua a essere protagonista di pagine densissime nelle quali le esperienze sensoriali di ascolto realizzano propriamente nel corpo e mediante il corpo l'intera complessità dell'apprendimento musicale. È il senso profondo del grande insegnamento gordoniano, secondo cui la relazione tra corpo, respiro e audiation si fa materia di riflessione teorica

e di pratica didattica, quello che noi insegnanti dell'Audiation Institute verificiamo quotidianamente nell'esperienza concreta del nostro lavoro. Ancora nel corpo il suono e il silenzio, condizione e conseguenza l'uno dell'altro, si stringono in una relazione circolare, in cui un particolare rilievo assume per l'appunto il concetto di audiation, intorno al quale si snoda una riflessione del tutto originale sul ruolo creativo dell'ascolto e del silenzio in ogni processo di espressione musicale, oltre che in ogni processo terapeutico.

prossimi seminari



Milano
4-9 luglio
2015

**La creatività al centro:
lo sviluppo della
musicalità attraverso
l'improvvisazione**

Seminario di 42 ore
con Christopher Azzara
sulla didattica pianistica secondo la
Music Learning Theory

Milano
17 aprile
2015

**La didattica strumentale
d'insieme secondo la
Music Learning Theory
Audiation, tecnica,
improvvisazione**

Seminario di 6 ore
con Dina Alexander
Dedicato a insegnanti di strumenti
a fiato, ad arco, tastiera, chitarra e
percussioni

Informazioni
info@audiationinstitute.org
www.audiationinstitute.org

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*.

I giudizi saranno comunicati agli autori anche in caso di rifiuto.

