

L'APPRENDIMENTO MUSICALE IN ETÀ
 PRESCOLARE: IL CONCETTO
 DI AUDIATION NELLA MUSIC LEARNING
 THEORY DI EDWIN E. GORDON

di Andrea Apostoli

1. Note introduttive

Ritengo utile aprire il mio contributo con una breve riflessione sulla funzione dell'educazione musicale nel percorso di formazione dell'individuo¹. Prenderò come esempio e pretesto alcune posizioni sull'argomento.

«Un giovane non deve perdere tanto tempo per acquistare una benché mediocre abilità in quest'arte che può dar l'occasione di frequentare compagnie poco adatte, che credo valga meglio di farne a meno»²: così John Locke dissertava sulla musica nei suoi *Pensieri sull'educazione* (1693), peraltro illuminati quando rivolti ad altre discipline.

A partire dagli anni '70, diversi studi, spesso finanziati da case produttrici di strumenti musicali, mettevano invece in luce i vantaggi extra-musicali dell'educazione musicale. Imparare la musica porterebbe, secondo questi studi, a diversi miglioramenti di profitto in altre materie³.

1 Per un approfondimento di questo aspetto, si veda il saggio di Pagannone in questo volume.

2 LOCKE G., *Pensieri sull'educazione*, Firenze, Vallecchi, 1952, p. 224 sg.

3 Un compendio interessante sotto diversi punti di vista lo si può trovare in CUTIETTA R., HAMANN D. L., MILLER WALKER L., *Spin-Offs: The Extra-Musical Advantages of a Musical Education*, Elkhart (Indiana), United Musical Instruments, 1995.

Su tutt'altro piano si pone Edwin E. Gordon, ideatore della *Music Learning Theory*: «L'insegnamento della musica ha di per sé un valore, nella misura in cui consente agli studenti di sviluppare le proprie capacità [...] in modo da acquisire le basi per imparare a comprendere la musica e a comunicare con essa. La musica, dunque, ha la sua ragione d'essere [...] nei programmi scolastici e prescolastici *senza bisogno di dimostrare che sia utile a qualcos'altro*»⁴.

Riportare qui posizioni sulla musica e sull'educazione musicale così dissonanti ha lo scopo di introdurre l'oggetto di questo capitolo partendo dal nocciolo della questione: il posto che la musica ha, o dovrebbe avere, nel percorso educativo offerto al bambino fin dalla primissima infanzia e, conseguentemente, gli obiettivi dell'educazione musicale. Credo infatti che in campo educativo sia fondamentale parlare di obiettivi prima ancora che di pratiche e di metodi.

Non affronterò dunque il tema del supposto profitto raggiunto in altre discipline grazie all'educazione musicale, ovvero in musica grazie ad altre materie, e nemmeno quello delle funzioni che la musica può svolgere in ambito scolastico e prescolare, come ad esempio quella di favorire la socializzazione fra i bambini, di favorire l'apprendimento di termini linguistici, di insegnare sequenze motorie, o ancora di recuperare l'attenzione di un gruppo di bambini distratto. Rimarrò invece nell'ambito della musica intesa come linguaggio dotato di un valore intrinseco e fondamentale per la crescita e la formazione armonica dell'individuo.

Alla luce di obiettivi diversi, le pratiche, gli approcci e i modelli educativi assumono, nelle diversità che li caratterizzano, forme definite e coerenti. Troppo spesso, invece, nell'ambito dell'educazione e della didattica musicale ci si ferma alle differenze di superficie dei diversi approcci senza approfondirne i fondamenti teorici e le finalità. Diverse metodologie finiscono così per essere banalmente identificate con alcuni strumenti operativi che le caratterizzano⁵. Questa

4 GORDON E. E., *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, trad. it. di A. Apostoli, Milano, Curci, 2003, p. 28 (ed. orig. ingl. *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, Chicago, GIA Publications, 1997²); corsivo mio.

5 Che sia lo strumentario per la metodologia Orff-Schulwerk, il movimento per la metodologia Dalcroze, le sillabe del solfeggio ritmico per la metodologia

riduzione di metodologie complesse a singole pratiche o strumenti porta spesso ad un atteggiamento di tipo sincretico e, in onore al detto "un pizzico di sale non guasta mai", si finisce per utilizzare alla bisogna strumenti operativi derivati di volta in volta da approcci educativi diversi e dunque al di fuori di un percorso di apprendimento sequenziale ed organico.

2. La *Music Learning Theory* (MLT)

La MLT di E. E. Gordon è una teoria sviluppata attraverso anni di ricerca e di osservazione, che descrive le modalità di apprendimento musicale del bambino a partire dall'età neonatale. Si fonda sul presupposto che la musica si possa apprendere secondo processi analoghi a quelli con cui si apprende il linguaggio. Non si tratta di un "metodo" e nemmeno di una "teoria dell'insegnamento", ma di una 'teoria dell'apprendimento' da cui scaturisce una pratica educativa che ne applica i principi fondamentali⁶. La MLT dunque esprime sia un modello di apprendimento che un modello di insegnamento: «Il modello di apprendimento ha un fondamento teorico, mentre quello di insegnamento un fondamento pratico, a sua volta basato sul modello di apprendimento: entrambi hanno per oggetto un processo e non un prodotto»⁷. I due

Kodály o i *patterns* tonali e ritmici per la *Music Learning Theory* di Gordon, il concetto rimane invariato.

6 A tale riguardo l'autore afferma: «La *Music Learning Theory* non è un metodo. È una spiegazione di come apprendiamo la musica» (GORDON E. E., "Awaking the World through Audiation", in *Audea*, XII, 3, 2008, p. 4).

Il tema della definizione della MLT è particolarmente caro al suo ideatore Edwin E. Gordon, che durante i suoi interventi didattici ribadisce spesso il desiderio che la ricerca e l'osservazione sui processi di apprendimento musicale del bambino progrediscano e, di conseguenza, che le pratiche educative che si basano sulla MLT non si cristallizzino in un metodo normativo. A questo riguardo preziose possono essere le parole di John Dewey: «Si può ragionevolmente dire che ogni ordinamento sociale [...] è educativo per quelli che vi partecipano. Solo quando viene fuso in uno stampo e scorre in modo abituale, perde il suo potere educativo» (DEWEY J., *Democrazia e educazione* (1916), Firenze, La Nuova Italia, 1965, p. 7).

7 GORDON E. E., *L'apprendimento musicale del bambino* cit., p. 40.

aspetti appaiono così profondamente legati che la MLT può definirsi come ‘teoria e prassi dell’apprendimento musicale’⁸.

Come già accennato, il presupposto su cui si fonda la MLT consiste nel fatto che i processi di apprendimento del linguaggio e della musica siano simili. Il paragone fra apprendimento musicale e apprendimento linguistico può tuttavia metterci sulla strada di un facile fraintendimento. È bene dunque chiarire che nonostante le analogie accennate, la musica non può essere considerata una lingua. I suoni infatti si combinano in sequenze strutturate in grado di trasmettere significati musicali diversi e dunque sono governati da una sintassi, ma non hanno significati oggettivi e concreti⁹.

Per meglio approfondire e comprendere le modalità di apprendimento musicale sarà utile mettere in primo piano alcune caratteristiche che questo, secondo la MLT, ha in comune con l’apprendimento linguistico.

Il bambino apprende il linguaggio attraverso lo sviluppo cumulativo di quattro vocabolari: ascoltato, parlato, letto e scritto. Il primo dei quattro vocabolari è fondamentale per lo sviluppo degli altri tre e viene acquisito a partire dai primi mesi di vita in un ambiente in cui i genitori e le figure adulte di riferimento si rivolgono al bambino con un linguaggio compiuto, oltre al fatto che egli è anche testimone attento di conversazioni fra adulti. Il secondo, quello parlato, prende le mosse dai primi tentativi di interazione attraverso l’emissione di semplici fonemi, fino alla capacità di esprimersi a parole in modo compiuto. Il terzo e il quarto vocabolario, quello letto e quello scritto, si sviluppano a partire dall’età scolare e consistono nell’acquisizione della capacità di riconoscere nei segni significanti, ovvero nelle parole scritte, i significati assorbiti in precedenza. In un momento ancora successivo avviene il passaggio dalla semantica alla sintassi¹⁰. Questi quattro vocabo-

lari vengono sviluppati attraverso un processo che passa di continuo dai contesti linguistici generali ai singoli contenuti e viceversa. I contenuti del linguaggio, e cioè i fonemi, i morfemi e le parole, sono compresi all’interno di un contesto fatto di frasi e discorsi compiuti, e costituiscono il primo terreno di esercizio da parte del bambino delle sue facoltà linguistiche. Svolgeranno la stessa funzione anni dopo, durante il percorso scolastico di apprendimento della lettura e della scrittura; saranno infatti ancora i contenuti singoli del linguaggio a costituire il primo passo. Il bambino infatti non leggerà immediatamente frasi intere ma imparerà a riconoscere sillabe e parole singole all’interno di frasi.

L’aspetto cumulativo dei quattro vocabolari può essere compreso ancora meglio, considerando il fatto che ognuno di essi prende le mosse da quello che lo precede che è dunque caratterizzato da una ampiezza maggiore. Nel periodo che va dal primo al terzo anno di vita, ad esempio, il bambino comprende un numero di parole all’incirca cinque volte maggiore del numero di quelle che usa concretamente. Il vocabolario ascoltato a quella età è dunque circa cinque volte maggiore di quello parlato.

Il linguaggio e il pensiero, inoltre, si sviluppano in modo interdipendente. Sebbene infatti esista un pensiero pre-verbale e un linguaggio pre-intellettuale, queste due abilità progrediscono parallelamente. Il bambino impara gradualmente a dare voce ai suoi pensieri attraverso la comunicazione verbale e, allo stesso tempo, ad utilizzare la struttura del linguaggio verbale per formulare i pensieri nella propria mente, giungendo dunque al linguaggio intellettuale e al pensiero verbale¹¹.

Un ultimo aspetto da prendere in considerazione alla luce del parallelismo fra apprendimento linguistico e musicale è quello riguardante il “quando” tutto ciò avvenga. C’è concordanza nel ritenere che la prima infanzia costituisca una “finestra di apprendimento” privilegiata per l’acquisizione dei linguaggi¹². Per la stessa

8 Riguardo a questa definizione, prezioso è stato il confronto con la Dott.ssa Carla Cuomo dell’Università di Bologna.

9 Un’analogia fra musica e linguaggio, e ancora di più fra analisi linguistica e analisi musicale, si può trovare in SLOBODA J., *La mente musicale*, Bologna, il Mulino, 1988, pp. 39-49. Per quanto riguarda il problema della significazione musicale, si veda il contributo di Giorgio Pagannone in questo volume (cfr. p. 124 sg.).

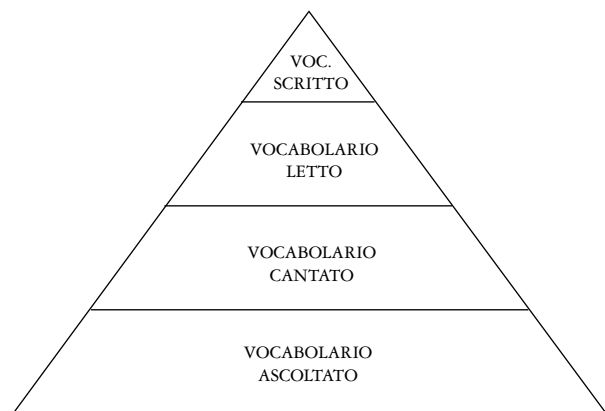
10 Per un’introduzione di carattere generale al tema dello sviluppo del linguaggio si veda MUSSEN P. H., CONGER J. J., KAGAN J., HUSTON E. C., *Lo sviluppo del bambino e la personalità*, Bologna, Zanichelli, 1994, pp. 147-173.

11 VYGOTSKIJ L. S., *Pensiero e linguaggio*, Bari-Roma, Laterza, 1990, pp. 109-112.

12 Maria Montessori indicava l’esistenza di “periodi sensitivi” definiti come «possibilità passeggera» per l’apprendimento del linguaggio (cfr. MONTESSORI M., *Il segreto dell’infanzia* (1950), Milano, Garzanti, 1999, p. 52). Vygotskij parlava di «scadenze ottimali, ossia favorevoli al massimo» per ciascun ap-

ragione, come vedremo, la MLT indica questo periodo della vita dell'individuo come un momento fondamentale per l'apprendimento musicale.

La MLT descrive il formarsi di quattro vocabolari anche per la musica: il vocabolario ascoltato, quello cantato, quello letto e quello scritto (vedi grafico).



Vorrei porre l'attenzione sul fatto che spesso la musica viene identificata con la notazione o con la teoria musicale. Si afferma comunemente “leggere la musica” quando in realtà si legge la notazione e cioè i simboli scritti che rappresentano la musica; si dice “imparare la musica” anche quando si imparano, in modo spesso

prendimento (VYGOTSKIJ L. S., *Lo sviluppo psichico del bambino*, Roma, Editori Riuniti, 1977, p. 132). Il linguista Eric H. Lenneberg evidenziava l'esistenza di “periodi critici”, finestre temporali entro le quali si compie l'acquisizione della lingua (cfr. LENNEBERG E. H., *Biological Foundations of Language*, New York, Wiley & Sons, 1967; trad. it. *Fondamenti biologici del linguaggio*, Torino, Boringhieri, 1971). L'esempio dei bambini ritrovati dopo lunghi periodi di vita allo stato selvaggio, spesso allevati da animali o vissuti in stato di segregazione, può confermare quanto l'esposizione precoce al linguaggio e alla comunicazione affettiva siano indispensabili per poter acquisire capacità linguistiche normali. Al riguardo si veda PAGANO P., “Bambini selvaggi”, in *Naturalmente*, XIII, 3, 2000, pp. 24-29 e XIII, 4, 2000, pp. 17-22.

meccanico e decontestualizzato, le regole della teoria musicale. Un fraintendimento di tale portata conduce spesso alla idealizzazione dei significanti a scapito dei significati musicali, e dunque all'enfaticizzazione della conoscenza di regole di teoria a discapito di una vera comprensione della sintassi musicale.

L'acquisizione dei significati musicali e del senso della sintassi musicale avviene attraverso l'ascolto e l'assorbimento di musica fin dalla primissima infanzia. L'ascolto viene dunque posto alla base della piramide dello sviluppo sequenziale dei quattro vocabolari. È importante sottolineare come un certo tipo di ascolto sia in grado di generare nel bambino lo spontaneo desiderio di emettere vocalizzazioni musicali, così importanti per costruire il suo “vocabolario cantato” e la sua capacità di pensare musicalmente; mi riferisco in particolare all'ascolto derivante dal canto dell'adulto, in una relazione comunicativa “vis-à-vis” dalla natura dialogica, dove il silenzio scandisce momenti di ascolto e di canto ed emissioni di vocalizzazioni da parte del bambino. Illuminanti in questo senso le parole di Franco Frabboni: «occorre anche dedicare una specifica cura alla predisposizione di situazioni in cui sia favorita la possibilità del bambino di concentrarsi e di riflettere: spazi di “silenzio” in cui il bambino possa trovare i propri tempi e i propri modi per attivare quel *dialogo interiore* che, solo, permette il dispiegarsi di attività logiche e immaginative autenticamente creative»¹³. Una relazione, quindi, basata sull'ascolto e sul dialogo musicale, di carattere completamente diverso da quella propria dell'età scolare, fatta di insegnamenti e di richieste esplicite al bambino, e ancor di più da una relazione di natura intrattenitoria, che tanto frequentemente caratterizza l'educazione musicale in ambito prescolare.

La prassi educativa che si basa sui principi della MLT vede nella voce, nel corpo e nel movimento gli strumenti in grado di favorire l'apprendimento musicale, e suggerisce il canto di brani melodici e ritmici senza parole, brevi ma al tempo stesso vari e complessi. Non è infatti la complessità o la varietà a rendere la musica “degli adulti” inaccessibile al bambino. Anzi, durante i suoi primi anni di vita il bambino dimostra di essere attratto da

13 FRABBONI F., PINTO MINERVA F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 2003, p. 51.

oggetti complessi e vari che risultano evidentemente per lui ricchi e non complicati. È invece la durata dei brani e delle frasi musicali al loro interno che spesso non rende certa musica “afferrabile” dal bambino.

Sulla base del vocabolario di suoni ascoltati fin dalla primissima infanzia il bambino arriverà a sviluppare un vocabolario cantato. Anche questo, come quello linguistico, prenderà le mosse dai primi tentativi di interazione attraverso l'emissione di brevi vocalizzazioni o balbettii musicali, ritmici e tonali, definiti da Gordon con il concetto generale di «music babble»¹⁴. Attraverso le successive fasi di imitazione e assimilazione il bambino arriverà gradualmente alla capacità di cantare con intonazione e senso ritmico. Sulla base del vocabolario cantato si fonda lo sviluppo del vocabolario musicale letto e scritto. La conoscenza dei nomi delle note e delle loro durate, la lettura del pentagramma e lo studio della teoria musicale, vengono dunque posti in una posizione subordinata rispetto allo sviluppo dei vocabolari ascoltato e cantato, e alla capacità di comprendere la sintassi musicale. Utilizzando una terminologia più aderente alla MLT diremo che lo sviluppo dell'*audiation*, concetto basilare che per il momento definiamo come la capacità di pensare musicalmente, precede e accompagna lo sviluppo della capacità di lettura del pentagramma e della conoscenza delle regole di teoria musicale. Questa, proprio come la teoria della lingua, dovrebbe essere insegnata per fornire spiegazioni su quanto già acquisito, costituendo sì, in questo modo, un'ulteriore opportunità di sviluppo della capacità di pensare musicalmente. Insegnare la lettura, la scrittura e la teoria musicale prima dello sviluppo della capacità di pensare musicalmente, porta l'allievo alla semplice decodificazione della notazione musicale anziché alla lettura, cioè alla comprensione dei significati musicali che i simboli della notazione rappresentano.

Un altro aspetto al quale è importante accennare riguarda il rapporto fra contenuti e contesti nell'apprendimento musicale. Definiremo ‘contesti musicali’ le sequenze di suoni che costituiscono sia a livello di sintassi sia dal punto di vista estetico una for-

ma compiuta, come avviene in un qualsiasi brano musicale. In un percorso di apprendimento che si basi sui principi della MLT sono considerati contesti musicali i brani che vengono cantati al bambino o che egli ascolta. Gli elementi fondamentali del contesto saranno dunque la tonalità, il modo, il metro ritmico e il tempo dei brani ascoltati. I ‘contenuti musicali’ saranno costituiti invece da cellule o insiemi di suoni dotati di significato musicale che definiremo ‘patterns’¹⁵. In questo senso un *patterns* non potrà essere costituito da una singola nota o durata, o da due suoni identificati in ragione del loro intervallo – e cioè dalla distanza di altezza che li separa –, ma invece da un insieme di suoni o durate che esprimono una funzione della sintassi musicale.

Nella pratica educativa che si basa sulla MLT il passaggio continuo dai contesti (i brani) ai contenuti (i *patterns*) viene considerato di grande importanza. Non sarà dunque l'insegnamento di semplici canzoncine per imitazione che consentirà al bambino lo sviluppo della capacità di pensare musicalmente, e dunque la comprensione delle funzioni tonali e ritmiche che sono alla base della sintassi musicale, ma invece l'ascolto di brani cantati dall'educatore musicale e il dialogo attraverso l'ascolto, l'imitazione e l'assimilazione di *patterns* tonali e ritmici. Nel percorso di apprendimento descritto hanno fondamentale importanza le risposte musicali spontanee che il bambino emette a partire dall'età neonatale.

Un altro aspetto analizzato precedentemente è quello dello sviluppo interdipendente di pensiero e linguaggio nell'apprendimento linguistico. Anche questo trova corrispondenza nell'analogia interdipendenza che esiste fra le prime vocalizzazioni tonali e ritmiche del bambino e lo sviluppo della capacità di pensare musicalmente definita *audiation*.

Un ultimo tema da affrontare, prima di introdurre e approfondire il concetto di *audiation*, è quello relativo ai tempi di apprendimento e al fatto che esistano o meno anche in musica specifici periodi che si caratterizzino come finestre di apprendimento pri-

14 GORDON E. E., *Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns*, Chicago, GIA, 2003⁶, p. 47.

15 I *patterns*, sia tonali sia ritmici, sono costituiti da brevi insiemi di suoni e durate che svolgono nel contesto musicale precise funzioni: tonica, dominante e sottodominante per quelli tonali; pulsazioni, divisioni e suddivisioni per quelli ritmici.

vilegiate. Diversi sono gli studi e le ricerche effettuate da Gordon sul tema dell'attitudine musicale e sull'esistenza di una distinzione fra attitudine musicale in fase di sviluppo e stabilizzata¹⁶. Ci sembra inoltre importante definire il concetto di attitudine musicale soprattutto al fine di distinguerlo da quello di rendimento o profitto musicale con cui viene spesso confuso. L'attitudine musicale è costituita dal potenziale individuale di rendimento musicale; e questo, a sua volta, dalle competenze acquisite e dimostrate esteriormente. L'attitudine musicale è in sviluppo fino a circa nove anni di età del bambino ed è particolarmente durante la prima infanzia che, a contatto con un ambiente ricco di stimoli musicali di qualità, essa si sviluppa. Possiamo dunque concludere questo paragrafo sottolineando l'esistenza di una finestra di apprendimento molto importante per la musica e coincidente con i primi anni di vita del bambino.

3. Il concetto di *Audiation*

Il termine 'audiation' è un neologismo che indica la capacità di sentire e comprendere nella propria mente musica che non è fisicamente presente¹⁷.

16 Cfr. GORDON E. E., *Introduction to Research and the Psychology of Music*, Chicago, GIA, 1998; ID., "The Nature and Descriptions of Developmental and Stabilized Music Aptitudes: Implications for Music Learning", in WILSON F. R., ROEHMANN F. L. (a cura di), *Music and Child Development: Proceedings of the 1987 Denver Conference*, St. Louis, MMB Music, 1990, pp. 325-335; ID., *Description, Measurement, and Evaluation of Music Aptitudes*, Chicago, GIA, 1987; ID., *Developmental and Stabilized Music Aptitudes: Further Evidence of the Duality*, Chicago, GIA, 2002; ID., *The Manifestation of Developmental Music Aptitude in the Audiation of 'Same' and 'Different' as Sound in Music*, Chicago, GIA, 1981.

17 Il termine 'audiation' appare per la prima volta in GORDON E. E., *Learning Sequence and Patterns in Music*, Chicago, GIA, 1976. L'esigenza di creare un neologismo è derivata dal fatto che il processo mentale complesso che la parola descrive non trovava nei termini già esistenti una rispondenza di significato compiuta. Prima di coniare la parola 'audiation' il concetto veniva da Gordon espresso con la locuzione: «Hinged mosaic relationships linked to networks of comparative pattern structures» («Mosaico articolato di relazioni

La musica può non essere fisicamente presente quando la percezione uditiva di essa è appena terminata oppure è avvenuta nel passato o, ancora, quando durante l'ascolto o l'esecuzione musicale si predicono suoni che devono ancora essere eseguiti. Può inoltre non essere fisicamente presente quando si legge uno spartito mentalmente, quando si improvvisa o si scrive musica.

Facciamo ancora un'analogia con il concetto di pensiero: mentre ascoltiamo un discorso, oltre a percepire i suoni delle parole a livello uditivo dandogli significato, riteniamo in mente quelli già ascoltati per mantenere il senso del discorso e, al tempo stesso, facciamo predizioni rispetto a quelli che seguiranno. La comprensione di quanto ascoltato non è dunque legata ai suoni delle parole 'fisicamente presenti', cioè a quelle ascoltate nel momento stesso in cui vengono pronunciate o lette, ma al processo mentale che mette in relazione queste ultime con quelle appena ascoltate e anche con quelle relative allo stesso argomento ascoltate in precedenti occasioni.

Un processo analogo avviene quando si ascolta, si esegue, si improvvisa, si legge o si scrive un brano musicale. Si esercita infatti l'*audiation* dei suoni soltanto dopo averli percepiti a livello uditivo: «Nella percezione uditiva abbiamo a che fare con eventi sonori immediati, mentre invece nell'*audiation* con eventi sonori differiti»¹⁸.

La capacità di *audiation* rende dunque possibile organizzare i suoni ascoltati in sequenze di significato musicale e, al tempo stesso, di anticipare mentalmente quelli che seguiranno, consentendo al soggetto di ascoltare o di fare musica con comprensione. Possiamo dunque affermare con l'autore che «Il suono in sé non è musica. Esso diventa musica soltanto attraverso l'*audiation*, quando, come nel linguaggio, gli si attribuisce significato nella propria mente»¹⁹.

Prima di analizzare il concetto di *audiation* in modo più approfondito proviamo a definirlo attraverso un esempio che non ri-

legato a reti di comparazione di strutture di *pattern*»]. GORDON E. E., "Awaking the World through Audiation" cit., p. 4.

18 GORDON E. E., *Learning Sequences in Music* cit., p. 4.

19 Ivi, p. 5.

chiede competenze musicali specifiche per essere compreso: «Immaginiamo per un momento di essere ad un concerto di musica jazz: un trio composto da pianoforte, basso e batteria sta eseguendo il noto brano *Summertime*. Mentre viene eseguito il tema della melodia, l'intero pubblico sorride e ciascuno accenna al ritmo con il corpo dimostrando di seguire la musica. Subito dopo, però, quando il trio comincia ad improvvisare, cioè a suonare altre note sullo stesso tema con fraseggi via via più complicati, il numero di quanti, fra il pubblico, continuano a sorridere, dando l'impressione di seguire, appare essere di molto diminuito. Riuscire a seguire le improvvisazioni su un tema conosciuto senza perdere il filo del discorso musicale significa possedere la capacità di organizzare i suoni ascoltati in una sequenza che ne mantiene il significato. L'abilità di sentire e comprendere nella propria mente la musica è denominata *audiation*»²⁰.

L'esempio appena esposto ci fa capire come questa capacità costituisca un prerequisito indispensabile per l'improvvisazione musicale (e non solo). L'improvvisazione, pratica oggi esclusiva di alcuni generi musicali, in passato largamente diffusa nella sfera della musica d'arte, richiede al musicista una capacità di assimilazione ed elaborazione mentale del brano su cui improvvisa, tale da permettere di creare nuova musica nel contesto sintattico del brano stesso. Anche chi ascolta un'improvvisazione, per comprenderla e apprezzarla a fondo, deve riuscire a mettere in relazione quanto ascoltato con il tema del brano su cui si svolge l'improvvisazione e dunque, tornando alla nostra definizione, a "sentire e comprendere internamente musica non fisicamente presente" in quel momento²¹. La capacità di *audiation* non è soltanto fondamentale nell'improvvisazione, ma anche nell'ascolto o nell'esecuzione di musica scritta di un certo grado di complessità. Il fatto che questa capacità sia mediamente così poco sviluppata nella nostra società lo si constata dal fatto che la musica composta per vendere grandi quantitativi di dischi, la cosiddetta 'musica commer-

ciale' o 'di consumo', presenta mediamente una semplicità sintattica tale da non richiedere l'esercizio della funzione di *audiation* per essere compresa ed apprezzata. Ragioni di mercato, legate ad esigenze quantitative più che qualitative, impongono a chi vuole vendere molti dischi di rendere il prodotto musicale semplice e oltremodo ripetitivo, così da non richiedere l'impiego dell'*audiation* per essere apprezzato e ricordato.

L'ascolto di un brano complesso, invece, poniamo di una sinfonia del periodo romantico, richiede l'esercizio della funzione di *audiation* non soltanto per la complessità della sintassi musicale ma anche per il tempo necessario all'ascolto. È nella dimensione temporale infatti che l'opera d'arte musicale si compie realizzando la sua forma. Durante il tempo di ascolto, la capacità di mantenere in mente ed elaborare quanto ascoltato per poter comprendere l'intera opera nel suo fluire temporale diventa indispensabile alla comprensione e all'apprezzamento della stessa. Una musica che presenta un motivo ripetuto continuamente non richiede invece l'esercizio di questa abilità²².

Prima di descrivere più dettagliatamente il processo di *audiation* cercheremo di approfondire il senso di questo concetto attraverso la comparazione con concetti simili, chiarendo al tempo stesso le ragioni che hanno portato Gordon alla creazione di un neologismo. La maggioranza dei termini che descrivono l'attività mentale collegata all'ascolto, all'esecuzione, all'improvvisazione o alla composizione musicale, richiamano il concetto di 'immagine' e dunque il senso della vista piuttosto che quello dell'udito. Così ad esempio il concetto di 'audizione interiore basata sull'immaginazione'²³, quello di 'rappresentazione interna' della musica'²⁴ o, ancora, quello di

20 APOSTOLI A., GORDON E. E., *Ascolta con lui, canta per lui*, Milano, Curci, 2005, p. 14.

21 Lo stesso ovviamente vale per la comprensione di un qualsiasi tema con variazioni, che siano le Goldberg di Bach o le Metamorfosi sinfoniche di Hindemith.

22 Per quanto riguarda le strategie di ascolto, specie in brani musicali ampi, cfr. anche SLOBODA J., *La mente musicale* cit. (pp. 239-299), e DELIÈGE I., MÉLEN M., "Cue Abstraction in the Representation of Musical Form", in I. DELIÈGE, J. SLOBODA (a cura di), *Perception and Cognition of Music*, Hove, Psychology Press, 1997, pp. 387-412.

23 WILLEMS E., *L'oreille musicale*, vol. II, Genève, Pro Musica, 1946 (trad. it. *L'orecchio musicale*, a cura di Gino Vianello, vol. II, Padova, Zanibon, 1977, ristampa 2006, pp. 87-90).

24 SLOBODA J., *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*, Oxford, Clarendon Press, 1985 (trad. it. *La mente musicale* cit., 1988).

‘quadro mentale’²⁵. Altri termini che richiamano invece il senso dell’udito, come ad esempio quello di ‘orecchio interiore’²⁶ non lasciano intendere il processo complesso e circolare che viene descritto con la parola *audiation* e, in particolare, l’aspetto della comprensione di quanto sentito internamente.

Un’altra distinzione importante da fare è quella fra *audiation*, imitazione interna e memorizzazione. Il primo aspetto su cui porre attenzione è, ancora una volta, quello riguardante la comprensione. *Audiation* è infatti “sentire internamente e comprendere” laddove il richiamare alla mente un insieme di suoni memorizzati in precedenza (imitazione interna), non contempla automaticamente il fatto di averne compreso il significato e la sintassi musicale. Inoltre, l’imitazione e la memorizzazione si distinguono dall’*audiation* per il fatto che «L’imitazione, così come la memorizzazione, è un processo lineare che attiene alle parti del tutto; l’*audiation* invece è un processo circolare, un movimento che procede e retrocede nello stesso momento e che riguarda il tutto»²⁷.

La circolarità del processo può essere ancor meglio compresa se si tiene presente che «quando si ascolta musica, si dà significato a ciò che si è appena ascoltato, richiamando alla mente cosa si è sentito in occasioni precedenti. Nello stesso tempo si anticipano e si intuiscono i passaggi musicali successivi [...] si riepilogano i *patterns* musicali specifici appena sentiti per anticipare o prevedere cosa seguirà successivamente. Ogni azione diventa in questo modo interazione. Quello che comprendiamo in *audiation* dipende da ciò che abbiamo precedentemente percepito e assimilato. Questa capacità si acquisisce attraverso un percorso sequenziale che dura nel tempo, si sviluppa, progredisce e diventa sempre più complessa, proprio in virtù delle precedenti occasioni in cui è stata sollecitata»²⁸.

È interessante notare come altre definizioni di concetti simili a quello di *audiation* ci provengono da personalità del mondo della

musica non direttamente collegate alla didattica musicale. Particolarmente interessanti, a questo riguardo, sono alcuni concetti espressi dal compositore Robert Schumann, nelle sue “Regole di vita musicale”:

[44] Was heißt denn aber musikalisch sein? [...] Du bist es aber, wenn du bei einem neuen Stück das, was kommt, ohngefähr ahnest, bei einem dir bekannten auswendig weißt, – mit einem Worte, wenn du Musik nicht allein in den Fingern, sondern auch im Kopf und Herzen hast.

[Ma che cosa significa essere musicali? Dimostri di essere musicale se suonando un pezzo nuovo riesci press’a poco a intuire ciò che verrà più avanti, o se ti ricordi che cosa verrà dopo in un pezzo che già conosci; in poche parole: se hai la musica non solo nelle dita, ma anche nella testa e nel cuore.]

[55] Suchst du dir am Clavier kleine Melodien zusammen, so ist das wohl hübsch; kommen sie dir aber einmal von selbst, nicht am Clavier, dann freue dich noch mehr, dann regt sich in dir der innere Tonsinn. – Die Finger müssen machen, was der Kopf will, nicht umgekehrt.

[Sarà già una bella cosa se riuscirai a costruire delle piccole melodie al pianoforte; ma dovrai rallegrarti ancor di più se un giorno queste melodie ti verranno da sole, senza pianoforte, perché allora vorrà dire che il senso interiore della musica sta cominciando a prendere vita dentro di te. Le dita devono fare ciò che vuole la testa, non viceversa]²⁹.

Diversi sono i concetti presenti nello scritto che rimandano ad altrettanti aspetti di quel processo complesso che Gordon ha descritto con la parola *audiation*. In particolar modo, il concetto di ‘*innerer Tonsinn*’, quel ‘senso interiore della musica’ che sembra prefigurare tanti tentativi futuri di descrivere ciò che oggi definiamo *audiation*, senza ricorrere a definizioni che richiamano la percezione uditiva o l’immaginazione in senso stretto. Nella lingua tedesca, infatti, il sostantivo *Sinn* equivale al nostro *senso* tanto nel-

25 DELFRATI C., “L’insegnamento del solfeggio”, in R. CASELLA (a cura di), *Avvio alla pratica strumentale*, Milano, Ricordi, 1988, pp. 85-99.

26 JACQUES-DALCROZE É., *Il ritmo, la musica e l’educazione*, a cura di Louisa Di Segni-Jaffè, Torino, EDT, 2008, p. 89.

27 GORDON E. E., *Learning Sequences in Music* cit., p. 6.

28 Ivi, p. 5.

29 SCHUMANN R., *Musikalische Haus- und Lebensregeln: Faksimile mit Übertragung und Textabdruck*, a cura di Gerd Nauhaus, Sinzig, Studio, 2002 (“Schumann-Studien”, 2), pp. 53 e 55.

l'accezione fisio-psicologica ('organo di senso', 'percezione sensoriale') quanto in quella logico-concettuale ('senso' e 'significato').

Non ci soffermiamo oltre sugli altri concetti presenti nei due passi riportati in quanto facilmente collegabili all'argomento di questo paragrafo: intendo quella capacità indicata da Schumann come requisito indispensabile per "essere musicale", e consistente nella abilità di «intuire ciò che verrà più avanti» in un pezzo nuovo, in quell'«avere la musica nella testa».

Possiamo trovare quantomeno curioso il fatto che questi fondamentali aspetti dell'apprendimento musicale, presenti in uno scritto dato alle stampe nel 1850 da uno dei più importanti compositori della storia della musica, siano stati forse fra quelli meno presenti nei programmi e nelle pratiche didattiche dei Conservatori di musica del nostro paese.

Prima di concludere questo paragrafo vorrei porre l'attenzione sul fatto che la parola 'audiation' viene utilizzata da Gordon anche per indicare il prodotto derivante dal processo che descrive: «Consideriamo il linguaggio, la parola e il pensiero. Il linguaggio è il risultato del bisogno di comunicare, la parola il modo in cui comunichiamo e il pensiero è ciò che viene comunicato. La musica, l'esecuzione musicale e l'*audiation* hanno significati paralleli a quelli appena enunciati. La musica è il risultato del bisogno di comunicare, l'esecuzione musicale è la modalità in cui la comunicazione si realizza e l'*audiation* è ciò che viene comunicato»³⁰.

In questo passo la parola *audiation*, che ha sin qui indicato un processo, una funzione mentale ed una capacità, indica un prodotto, un oggetto e un contenuto. In questo senso, l'analogia con il concetto di pensiero, anch'esso indicante sia un processo che un prodotto, è evidente.

Esaminiamo per finire i diversi ambiti in cui si può realizzare l'*audiation*, e le modalità attraverso cui il processo che le sottintende si compie nella mente.

Si possono realizzare diversi tipi di *audiation*³¹ corrispondenti ad altrettante situazioni di ascolto, esecuzione, lettura, scrittura ed improvvisazione musicale:

– ascoltando musica familiare o non familiare, in quanto le si at-

tribuisce significato attraverso la ritenzione mentale dei suoni già ascoltati, il contemporaneo ascolto di quelli fisicamente presenti e la predizione di quelli a venire;

- leggendo musica familiare o non familiare, in quanto si attribuisce significato musicale alla notazione scritta il cui suono è ovviamente non fisicamente presente;
- scrivendo musica familiare o non familiare sotto dettatura, in quanto si associano i significati musicali ai significanti che vengono scritti e questo comporta uno scarto di tempo tale per cui la scrittura avviene in modalità differita rispetto ai suoni ascoltati;
- suonando musica familiare a memoria in quanto questa deve essere percepita interiormente e compresa prima di essere eseguita;
- scrivendo musica familiare a memoria, in quanto questa non è presente fisicamente nell'ambiente;
- creando ed improvvisando musica non familiare;
- creando ed improvvisando musica non familiare mentre si legge un brano, in quanto durante la lettura si crea e si improvvisa evocando nella propria mente suoni non presenti sullo spartito;
- creando ed improvvisando musica non familiare mentre si scrive un brano, in quanto anche durante la scrittura si può creare ed improvvisare mentalmente pensando, ad esempio, delle variazioni mentre si scrive un tema.

Il processo di *audiation* è stato articolato dall'autore in stadi sequenziali³² e cumulativi che, come ho già accennato, si susseguono in modo continuo e circolare durante l'ascolto o l'esecuzione musicale:

- ritenzione momentanea del suono nella propria mente;
- imitazione interna, *audiation* di *patterns* tonali e ritmici presenti nel brano, riconoscimento e identificazione di un centro tonale e della pulsazione ritmica;
- determinazione di una tonalità e di un metro oggettivo o soggettivo³³;

30 GORDON E. E., *Learning Sequences in Music* cit., p. 6.

31 Ivi, pp. 13-17.

32 Ivi, pp. 18-23.

33 Per tonalità o metro oggettivo l'autore intende semplicemente ciò «su cui c'è consenso» (Ivi, p. 377).

- ritenzione in *audiation* dei *patterns* tonali e ritmici che sono stati organizzati mentalmente in sequenze e cioè in frasi musicali;
- richiamo alla mente di *patterns* tonali e ritmici organizzati e percepiti in *audiation* in altri brani ascoltati in precedenza;
- anticipazione e predizione di *patterns* tonali e ritmici.

Concludo questo paragrafo sottolineando che la capacità di *audiation* si può considerare importante, sia per chi ama ascoltare la musica con comprensione, e dunque apprezzamento, sia per chi svolge attività da musicista nell'ambito della musica d'arte, in quanto permette di eseguire brani musicali con comprensione ed espressività, sia per chi svolge attività di musicista nel campo dell'improvvisazione, nel quale la capacità di *audiation* è prerequisito fondamentale.

4. *Audiation* preparatoria

La capacità di *audiation* dipende dall'attitudine musicale e dall'ambiente in cui il bambino è vissuto nei primi anni di vita. Essa si sviluppa secondo un processo che Gordon definisce di '*audiation* preparatoria'³⁴, durante il quale il bambino sviluppa gradualmente e cumulativamente le competenze che lo preparano alla capacità di *audiation* vera e propria.

Il processo di *audiation* preparatoria, come quello di *audiation* vera e propria, viene articolato dall'autore in tipi e stadi³⁵.

I tipi di *audiation* preparatoria sono acculturazione, imitazione ed assimilazione.

Durante l'acculturazione il bambino ascolta la musica presente nel suo ambiente, con particolare attenzione a quella cantata per lui nell'ambito di una relazione educativo-affettiva, e risponde ad

34 «Sentire e comprendere la musica durante lo stadio delle vocalizzazioni musicali come una preparazione per realizzare l'*audiation* vera e propria» (GORDON E. E., *L'apprendimento musicale del bambino* cit., p. 137).

35 Nei testi tradotti o pubblicati fino ad oggi in Italia sulla MLT il processo di *audiation* preparatoria è sempre stato descritto come articolato in 'fasi' e 'stadi'. Si ritorna in questo scritto ad una traduzione letterale e dunque al concetto di 'tipo' in sostituzione a quello di 'fase'. Tale concetto infatti indica in modo più preciso la continuità rispetto al processo di *audiation*, anch'esso articolato in tipi e stadi.

essa con vocalizzazioni tonali, ritmiche e con movimenti spontanei del corpo. In questo tipo di *audiation* preparatoria, egli sviluppa il suo vocabolario musicale d'ascolto che costituisce la base del successivo vocabolario cantato. Analogamente a quanto succede nel linguaggio, quanto più ricco sarà il vocabolario di suoni ascoltati durante la prima infanzia, tanto più il bambino riuscirà a sviluppare un vocabolario cantato ampio ed accurato.

Il secondo tipo di *audiation* preparatoria è quello di imitazione, durante il quale il bambino inizia spontaneamente ad imitare ciò che l'adulto canta per lui³⁶. Non si tratta di un'imitazione indotta dall'adulto; essa è piuttosto frutto dell'identificazione del bambino con l'adulto, e del naturale desiderio di "fare come" chi è in grado di mettere in atto una competenza che egli non ha ancora acquisito.

Alla luce delle ricerche che hanno portato all'identificazione dei 'neuroni specchio'³⁷, la tendenza all'imitazione da parte del bambino può essere oggi descritta in modo più complesso, come manifestazione esteriore di un processo di simulazione interna inconsapevole, che è, in senso lato, al tempo stesso percezione, azione e conoscenza. A questo riguardo, il concetto gordoniano di 'modello' o di esempio diretto, che si esplica nel ruolo di 'guida informale' da parte dell'adulto nei confronti del bambino in età prescolare, rappresenta un'intuizione che ha percorso i tempi³⁸. Gordon infatti enfatizza l'importanza di mettere in atto in prima persona, nella relazione educativa, le competenze musicali oggetto di

36 Nella prassi educativa che si basa sulla MLT, ad essere oggetto di imitazione da parte del bambino sono i contenuti della sintassi musicale prima dei contesti e dunque, come già accennato, i *patterns* tonali e ritmici.

37 «I "neuroni specchio" (*mirror neurons*) [...] si attivano sia quando vengono eseguite azioni finalizzate a uno scopo sia quando si osservano le stesse azioni eseguite da altri (in questo caso ovviamente vi è l'inibizione del movimento)» (GALLESE V., MIGONE P., EAGLE M. N., "La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività e alcune implicazioni per la psicoanalisi", in *Psicoterapia e Scienze Umane*, XL, 3, 2006, pp. 543-580 (il testo è disponibile online a questo indirizzo: <<http://www.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdf/files/Gallese/Gallese-Migone-Eagle%202006.pdf>>). Per un approfondimento sul tema si veda RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., *So quel che fai*, Milano, Cortina, 2006.

38 GORDON E. E., *Learning Sequences in Music* cit., pp. 241-247.

apprendimento, anziché di insegnarle o di fare richieste esplicite al bambino spingendolo a produrre continui saggi di competenza.

L'imitazione costituisce un vero e proprio esercizio spontaneo per l'acquisizione e lo sviluppo di competenze non ancora mature dal bambino, e costituisce una competenza fondamentale per lo sviluppo dell'ultimo tipo di *audiation* preparatoria, quello di assimilazione.

Durante l'assimilazione, il bambino sviluppa le competenze musicali che lo porteranno a mettere in atto l'*audiation* vera e propria. Coordina il respiro e il movimento con l'emissione vocale nel canto, e sviluppa quel senso della sintassi musicale proprio dell'*audiation*, riuscendo a produrre musica anche al di fuori della pratica imitativa. Dimostra intonazione e senso ritmico accurati e capacità di coordinare il movimento del proprio corpo con la musica.

All'interno dei tre tipi di *audiation* preparatoria appena descritti vengono evidenziati una serie di stadi.

Durante l'acculturazione, il bambino mette in atto gli stadi di 'assorbimento', 'risposte casuali' e 'risposte intenzionali'. Nello stadio di assorbimento, il bambino ascolta con grandissima concentrazione, manifestando uno sguardo molto attento ed estatico, e spesso anche una postura caratterizzata da braccia e mani aperte. A momenti di immobilità corporea si alternano momenti di grande attività motoria spontanea. È solitamente durante questi momenti che il bambino emette risposte casuali ed intenzionali tonali, ritmiche o motorie, che vengono ascoltate dall'adulto e rispecchiate nella pratica educativa.

Durante l'imitazione si manifestano gli stadi di 'perdita dell'egocentrismo' e di 'decifrazione del codice'. Nello stadio di perdita dell'egocentrismo, il bambino inizia a confrontare la sua performance imitativa con ciò che era stato cantato dall'adulto, dimostrando preoccupazione nel voler essere accurato. Comportamento tipico di questo stadio è l'«*audiation stare*»³⁹ (sguardo fisso da *audiation*) che testimonia un lavoro mentale di comparazione fra quanto appena cantato in imitazione, e i suoni cantati precedentemente dall'adulto ormai non più fisicamente presenti e ri-

tenuti in mente dal bambino. Nella stadio di decifrazione del codice, il bambino imparerà ad imitare in modo sempre più accurato provando evidente soddisfazione nel farlo.

Durante l'assimilazione si manifestano gli stadi di 'introspezione' e di 'coordinazione' nei quali il bambino inizia a cercare di coordinare il canto e il movimento con quanto percepisce e comprende internamente e non soltanto, dunque, con quanto cantato dall'adulto in quel momento. I due stadi descrivono un processo che vede due momenti: uno di introspezione, durante il quale il bambino, osservando la competenza musicale dell'adulto, cerca di trovare dentro di sé gli strumenti per svilupparla, e uno di coordinazione, in cui dimostra di essere riuscito nell'impresa.

La MLT descrive l'assimilazione come propedeutica al percorso di istruzione musicale formale, durante il quale al bambino verranno insegnate le funzioni, i nomi e i segni della notazione e della teoria musicale.

Lo sviluppo, da parte del bambino, delle competenze proprie dell'assimilazione coincide mediamente con l'età della scuola ma può avvenire anche prima o dopo a seconda della qualità dell'apprendimento musicale avvenuto nell'età prescolare. Infatti, la capacità di un bambino di impegnarsi in un dato tipo o stadio di *audiation* preparatoria «fornisce informazioni sul suo sviluppo musicale più che sulla sua età anagrafica; sviluppo musicale ed età anagrafica, infatti, non sono necessariamente legati tra loro»⁴⁰.

5. Il concetto di stadio nella MLT

Mi sembra importante a questo punto considerare in che modo il concetto di stadio viene considerato nel processo di *audiation* preparatoria e in tutta la MLT.

Dalle osservazioni effettuate⁴¹ si è riscontrato che gli stadi si

39 GORDON E. E., *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, Chicago, GIA, 1997, p. 69.

40 GORDON E. E., *L'apprendimento musicale del bambino* cit., p. 41.

41 Osservazioni sistematiche realizzate nell'arco di otto anni nell'ambito dell'AIGAM (Associazione Italiana Gordon per l'Apprendimento Musicale), sia in modo diretto sia indiretto, e cioè attraverso l'esame di video relativi alle supervisioni di più di 90 Insegnanti Associati AIGAM che incontrano (dati censimento interno 2007) circa 4000 bambini in Italia.

presentano in modo sequenziale e cumulativo solo se si osserva il bambino a partire dalla primissima infanzia. Osservando i bambini in età più avanzata, si è evidenziato che gli stadi non sottostanno ad una vera e propria gerarchia e si presentano anche contemporaneamente. A partire dall'età neonatale questi si articolano in maniera sequenziale e cumulativa perché probabilmente coincidono con uno sviluppo del bambino in senso biologico. Dalle osservazioni infatti si ricava che gli stadi possono rimanere a livello implicito e latente ed è possibile che il passaggio al comportamento manifesto avvenga solo per alcuni di essi. Questo è senz'altro riscontrabile per gli stadi di 'risposta casuale' e 'risposta intenzionale', risposte spontanee messe in atto dal bambino in tenera età, non ancora imitative in senso stretto ma afferenti al concetto generale di 'vocalizzazione musicale' propria della prima infanzia.

6. Conclusioni

L'educazione musicale nel nostro paese sembra trovare pochissimo spazio sia in ambito prescolare, sia scolastico. Come spesso accade "paese reale" e "paese legale" sono distanti, e a compensare un'atavica mancanza di spazio per l'educazione musicale nella scuola sono spesso altre agenzie educative. Sempre più spesso infatti sono i genitori, e dunque la famiglia, ad avvertire la necessità di fornire ai bambini, fin dall'età prescolare, un'adeguata educazione musicale, finanziando progetti in ambito prescolare e scolastico portati avanti da quelle feconde agenzie educative che sono oggi le associazioni.

Concludo con il proposito di mantenere viva la speranza che la musica possa trovare nella nostra scuola tutto lo spazio che merita, e che, come afferma Gordon, «diventi sempre più educazione e meno intrattenimento»⁴².

42 APOSTOLI A., "Didattica: intervista ad Edwin E. Gordon", in *I Fatti*, V, 31, 1999, pp. 26-28.