

SCUOLA DI SCIENZE UMANE, SOCIALI
E DEL PATRIMONIO CULTURALE
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA,
PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA (FISPPA)



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA
APPLICATA**

**CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CURRICOLO SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA**

Relazione Finale

**LA MUSICA NELLO SVILUPPO DEL BAMBINO 0-3.
LA TEORIA E LE PRATICHE DI EDWIN E. GORDON.**

RELATORE

Prof.ssa Mirca Benetton

LAUREANDA Isabella Terrasan

MATRICOLA 1230252

Anno Accademico 2022-2023

*Alla mia gemella Marta
con cui non ho potuto condividere la vita.
Che la mia musica possa raggiungerti ovunque tu sia.*

INDICE

Introduzione.....	7
Capitolo 1 – MUSICA E PEDAGOGIA MUSICALE: UNO SGUARDO TRA STORIA E PSICOLOGIA	10
1.1. Musica e storia: un confronto tra ieri e oggi.....	10
1.1.1. La linea del tempo della pedagogia musicale: il metodo attivo.....	11
1.1.2. La visione della musica nella cultura di oggi.....	13
1.2. Musica e psicologia: l'importanza della musica nella vita del bambino.....	16
1.2.1. Periodo prenatale e la relazione mamma-bambino.....	17
1.2.2. Periodo neonatale e postnatale.....	19
1.2.3. L'importanza della voce materna nel bambino prematuro.....	20
Capitolo 2 – ASPETTI TEORICI DELLA <i>MUSIC LEARNING THEORY</i> DI EDWIN E. E. GORDON.....	24
2.1. Edwin E. Gordon.....	24
2.2. La <i>Music Learning Theory</i> : musica e linguaggio.....	25
2.2.1. L'apprendimento della musica come l'apprendimento della lingua materna.....	26
2.2.2. La guida informale	27
2.2.3. Le vocalizzazioni musicali	29
2.3. L'attitudine musicale.....	31
2.3.1. <i>Nature vs. nurture</i> : innata o acquisita?.....	32
2.3.2. Tipi di attitudine musicale: i test di Edwin E. Gordon.....	34
2.4. <i>Audiation</i>	37
2.4.1. <i>Audiation</i> preparatoria.....	39

2.4.2. Uno sguardo ai primi tre anni del bambino: la fase di Acculturazione	44
.....
CAPITOLO 3 – ASPETTI PRATICI DELLA <i>MUSIC LEARNING THEORY</i>	50
3.1. Canti melodici e ritmici senza parole.....	51
3.2. La musica in movimento: il corpo come veicolo di relazioni.....	54
3.3. Il gioco: dialogare con i più piccoli attraverso la musica.....	56
3.4. L’ambiente e il <i>setting</i>	58
Conclusioni.....	61
Bibliografia.....	65
Sitografia.....	69
Appendice.....	71

INTRODUZIONE

Prima di intraprendere il percorso universitario immergendomi nel mondo 0-3, la mia vita era costituita da suoni e note. Fin da piccola la mia famiglia mi ha introdotto all'ascolto della musica e all'età di 9 anni ho cominciato ad avvicinarmi a questo mondo in prima persona grazie allo studio del flauto traverso e, in seguito, dell'ottavino: è stato amore a prima vista.

A questa mia passione si è aggiunto il desiderio di accompagnare i bambini nel loro cammino durante la primissima infanzia ed è proprio da qui che nasce la scelta dell'argomento di questa relazione finale: unire il mondo dell'educazione al mondo della musica dimostrando la loro importanza già dai primi giorni dopo la nascita.

In particolare, ho deciso di strutturare tale elaborato suddividendolo in tre capitoli:

- 1) nel primo capitolo verrà trattata l'importanza della musica sotto il punto di vista storico e psicologico; in particolare verrà illustrato il suo ruolo durante il periodo prenatale, neonatale e postnatale approfondendo, inoltre, il suo valore nei bambini nati pretermine;
- 2) nel secondo capitolo si entrerà a pieno nella *Music Learning Theory* di Edwin E. Gordon spiegando gli aspetti teorici;
- 3) nel terzo capitolo, infine, ne verranno esposti gli aspetti pratici.

L'obiettivo di questa tesi è quello di dimostrare quanto sia importante un'educazione musicale precoce nel bambino non tanto per farlo diventare un genio musicale, quanto per permettergli di avere tutti gli strumenti possibili per scegliere consapevolmente se continuare a vivere di musica in vita adulta, ma, soprattutto, per aiutare l'infante a sviluppare tutte quelle capacità emotive, relazionali, motorie, cognitive e linguistiche insite nel linguaggio musicale.

“Il nutrimento vocale che la madre fornisce al figlio è importante per lo sviluppo del bambino proprio come il suo latte”.

(Tomatis, n. d., citato da Don Campbell, 2010, p. 25)

CAPITOLO 1 – MUSICA E PADAGOGIA MUSICALE: UNO SGUARDO TRA STORIA E PSICOLOGIA.

1.1. Musica e storia: un confronto tra ieri e oggi.

L'evoluzione dell'educazione musicale interpretata come mezzo attraverso il quale avviene la formazione globale della persona e del bambino ha visto, inizialmente, l'inserirsi della pedagogia musicale all'interno della pedagogia generale.

Solo nel Seicento, grazie a Fénelon (François de Salignac de La Mothe, 1651-1715), un aristocratico francese vissuto nel periodo di Luigi XIV, si è cominciato a considerare la musica come una disciplina fondamentale e separata dalle altre soprattutto nell'educazione delle fanciulle.

Nel Settecento, invece, prese spazio l'idea di Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), musicista e filosofo svizzero, il quale evidenziò, analogamente all'apprendimento linguistico, l'importanza dell'apprendimento spontaneo della musica: infatti, per comprenderla ed impararla non vi era bisogno di conoscerne la teoria.

Successivamente, durante l'Ottocento, si susseguirono molteplici figure importanti nei campi dell'educazione e della pedagogia, tra cui J. F. Herbart (1776-1841), F. Fröbel (1782-1852) e J. H. Pestolazzi (1746-1827) e F. Aporti (1791-1858), il quale sottolineò l'importanza che la musica assume nei confronti della prevenzione contro i difetti della lingua.

Negli anni del Novecento subentrarono, in seguito, due figure femminili fondamentali nella storia della pedagogia: Rosa Agazzi (1866-1951) e Maria Montessori (1870-1952). Mentre Agazzi riponeva il valore della musica verso la sfera emotiva dell'individuo, per Montessori la pratica e l'educazione musicale si rendeva essenziale per lo sviluppo dell'autonomia, della partecipazione, dello spirito di collaborazione, della libertà individuale e del rispetto reciproco.

1.1.1. La linea del tempo della pedagogia musicale: il metodo attivo.

Il metodo attivo rappresenta una prospettiva metodologica e tecnica di apprendimento secondo la quale la conoscenza e il sapere dipendono dalla partecipazione attiva e consapevole dell'infante, il quale viene stimolato sia dal punto di vista sensoriale che motorio, diventando protagonista del proprio percorso.

Gli aspetti principali di questa teoria sono:

- centralità del bambino che ricopre un ruolo attivo e dell'ambiente il quale deve offrire degli stimoli adeguati ai bisogni del piccolo;
- assenza di una programmazione e formazione strumentale;
- l'andamento dell'apprendimento deve seguire la motivazione e gli interessi dell'individuo;
- di grande importanza la dimensione del fare comprendente attività manuali e ludiche;
- consonanza tra musica e corpo, canto e movimento.

Di conseguenza si evince il ruolo principale che la pratica gode nei confronti della teoria, evidenziando la capacità del bambino di interiorizzare, elaborare e riprodurre in autonomia gli stimoli musicali presenti nel suo contesto di vita.

Tra i teorici fondamentali di tale approccio si ricordano Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895-1982) e Edwin E. Gordon (1927-2015).

Émile Jaques-Dalcroze fu l'ideatore del metodo denominato Ritmica, il quale prevedeva un certo legame tra corpo e musica. Infatti, secondo il pedagogo e compositore svizzero, il ritmo, dimensione legata strettamente alla fisicità, rappresentava quell'entità responsabile del movimento che permetteva l'interiorizzazione naturale del contenuto musicale.

Sulla base di tali presupposti affermò l'esistenza di una circolarità tra orecchio, cervello, corpo e intelligenza:

1. attraverso l'orecchio l'individuo percepisce lo stimolo musicale;
2. il cervello interiorizza lo stimolo;
3. il corpo lo esprime;

4. l'intelligenza gli attribuisce un significato.

In questo modo, il bambino riuscirà a sviluppare il proprio orecchio in funzione del movimento e delle immagini motorie che riesce a costruirsi.

Zoltán Kodály, musicista e pedagogo ungherese, elaborò dei nuovi principi pedagogici che rivoluzionarono totalmente l'approccio educativo musicale sia nei bambini durante la prima infanzia che negli adulti fino all'università. Secondo il pensiero di Kodály la musica giocava una centralità fondamentale nella formazione globale dell'individuo tanto da prevedere un'educazione musicale in tutte le fasce della vita scolastica; inoltre, considerava di grande importanza i canti corali e la scelta del materiale utilizzato ai fini dell'esperienza e dell'insegnamento musicale. Con questo metodo si porta il bambino e l'adulto a comprendere la musica con la musica: ci si muove in un continuum che va da semplice a complesso e dal conosciuto allo sconosciuto procedendo, così, per gradualità. In questo modo, l'individuo arriva a capire e conoscere gli elementi strutturali della musica grazie ad un processo che parte da un livello inconscio fino a raggiungere quello conscio.

Carl Orff si concentrò, invece, su un modello creativo e attivo di comprensione della musica: basò il suo metodo sull'unità che creano musica, movimento e parola. Molto importante per Orff è la relazione che si deve instaurare tra allievo e adulto basata, appunto, sul coinvolgimento globale della persona (fatta di corpo, voce e movimento), sulla spontaneità e sulla valorizzazione di idee reciproche. Il compito che assume l'insegnante non è quello di "insegnare" musica al bambino, bensì quello di giocare e sperimentare insieme a lui perché:

É solo giocando, riconoscendo e rielaborando autonomamente gli stimoli che formano il vocabolario musicale che il bambino sarà in grado di trasferire in modo naturale e spontaneo le competenze acquisite nella direzione di una specializzazione tecnico-strumentale. (Ielmini & Pivetti, 2020, pp. 36-37).

Infine, Edwin E. Gordon elaborò la sua teoria chiamata *Music Learning Theory* e fondò il suo pensiero sull'idea che la musica possa essere appresa in un modo analogo al linguaggio. Le parole chiave che comandano la sua idea sono, come specificato in maniera approfondita nel capitolo 2, *attitudine musicale* e *audiation*. Infatti, secondo il musicista e didatta americano, l'ambiente in cui il bambino viene esposto già durante gli ultimi mesi gestazionali inciderebbe sia sul livello personale

di attitudine musicale, cioè la possibilità di apprendere la musica, sia sul grado di *audiation*, ovvero la capacità di comprendere la musica non fisicamente presente. Similarmente a Orff, Gordon parla di guida informale riferendosi alla figura dell'adulto che non insegna la musica al bambino ma lo accompagna nel suo percorso di apprendimento seguendo i suoi bisogni, il suo tempo e le sue risposte naturali.

1.1.2. La visione della musica nella cultura di oggi.

Al giorno d'oggi l'importanza che viene attribuita alla musica non è equiparabile a quella relegata ad altre capacità ed apprendimenti. Basti pensare a come viene suddivisa la settimana di lezione in una scuola elementare o di qualsiasi altro grado: nella nostra cultura esiste una gerarchizzazione delle materie dove la musica viene vista come un qualcosa in più, qualcosa a cui impiegare un'ora (massimo due) a settimana e, quindi, non qualcosa di indispensabile. Questo perché si tende a considerare la capacità musicale come qualcosa di meramente pratico basato sulla didattica e non come quella necessità del bambino di scoprire e sperimentare dei modi diversi di esprimersi e provare emozioni.

Come afferma Silvano Sansuini (1983):

Se la didattica, come si è detto, è la via per il raggiungimento di determinati obiettivi educativi, è indispensabile precisare quali siano i fini di una moderna educazione musicale. Fini che sono anzitutto da ricondurre nell'ambito delle fondamentali finalità dell'educazione che possono essere sintetizzate nell'esigenza di *fornire il massimo delle opportunità per favorire l'armonica realizzazione di tutte le possibilità fisiche, psichiche ed intellettive ad ogni individuo, in quanto persona umana ed in quanto membro della società.* [...] L'educazione musicale non può restare confinata alla realizzazione di un mero tecnicismo mirante acriticamente a finalità fruibili già scontate [...] (pp. 140-141).

L'obiettivo di inserire un'educazione musicale precoce già nel periodo neonatale non fa riferimento all'esigenza di istruire bambini e ragazzi con lo scopo di farli diventare dei musicisti professionisti, bensì mira a far acquisire quelle capacità di comprensione e padroneggiamento di un certo linguaggio musicale.

In questo modo, essi stessi diventano dei fruitori competenti e padroni del

proprio futuro, capaci di decidere in maniera consapevole se la musica potrà, un giorno, essere parte integrante della loro vita.

Citando nuovamente Sansuini (1983):

Dopo otto anni di scuola dell'obbligo il ragazzo potrebbe essere in grado di padroneggiare il linguaggio musicale nella maniera più completa. Ciò non significa che tutti debbano o possano diventare musicisti; oggi tutti sanno leggere e scrivere, ma non tutti sono scrittori o poeti. Tutti però sono in grado di comprendere ed esprimersi mediante il linguaggio verbale e soprattutto possono partecipare alla elaborazione dei valori sociali e culturali che mediante la lingua vengono espressi. (p. 144).

A tal proposito ho deciso di condurre una ricerca con lo scopo di scoprire l'importanza che i genitori di oggi attribuiscono alla musica nella vita della famiglia e, soprattutto, in quella dei figli. La popolazione di tale indagine comprende trenta famiglie con bambini di età compresa tra i 3 e i 36 mesi frequentanti gli asili nido "Pulcino" e "Aquilone" di Selvazzano Dentro in provincia di Padova.

Si è cercato di analizzare i seguenti punti chiave:

- importanza della musica conferita dai genitori nei riguardi della vita del piccolo e nel suo sviluppo;
- strumenti musicali utilizzati (e come) durante la gravidanza e il periodo postnatale;
- se dati anagrafici come il fatto di avere fratelli o sorelle più grandi/piccoli e genitori già vicini alla musica influisse sulla visione della musica all'interno della famiglia;
- idea circa la possibilità di far intraprendere a proprio figlio un laboratorio musicale già durante i primi mesi successivi alla nascita.

Alla luce dei risultati, la totalità delle famiglie ha dimostrato di essere d'accordo sull'idea che la musica possa essere importante nella vita del proprio bambino ma alla domanda circa l'utilità di essa durante il periodo gestazionale il 3% non si è mostrato né in accordo né in disaccordo.

Leggendo le risposte è interessante riportare il perché, secondo i genitori, è importante la musica:

- sviluppo armonico di cuore, mente e fisico;

- aiuta ad ampliare la creatività, la conoscenza e la scoperta di nuovi suoni e ritmi;
- fa divertire e fa crescere più sorridenti;
- rappresenta una dimensione relazionale in cui il genitore trasmette le proprie emozioni;
- fa accrescere e migliorare lo sviluppo del linguaggio, motorio, cognitivo e della memoria;
- aiuta a modulare il proprio comportamento;
- accompagna il bambino in momenti ed esperienze (come cambio pannolino, bagnetto, ...) come se fosse uno strumento calmante e rilassante.

Sebbene un punto sopra citato faccia riferimento all'importanza che la musica ricopre nei vari apprendimenti, alla domanda "Secondo voi è possibile che la musica si possa apprendere come la propria lingua madre?" (figura 1), circa il 33% non si è dimostrato in totale accordo ma nemmeno in totale disaccordo ponendosi su una linea di equilibrio e non riuscendo a pieno a dimostrare la propria idea.

Secondo voi è possibile che la musica si possa apprendere come la propria lingua madre?
30 risposte

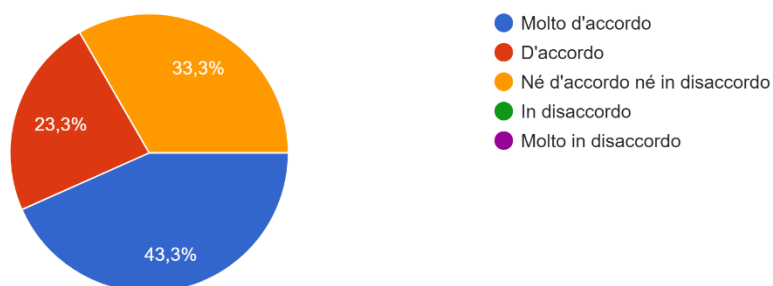


Figura 1

Per quanto riguarda gli strumenti utilizzati dalle famiglie si può riscontrare un grandissimo impiego della voce parlata e cantata¹, ma anche dell'uso di strumenti esterni come pianoforte, cassa stereo, radio, cuffie sulla pancia, TV, sonaglio chiama

¹ Sia al feto che al neonato.

angeli e carillon.

Infine, da come si evince dal grafico (figura 2), la maggior parte delle famiglie si trova d'accordo sull'idea di far intraprendere un laboratorio musicale al proprio bimbo e non si sono riscontrate importanti differenze su dati anagrafici e vicinanza della famiglia alla musica. Al contrario, pur avendo una sensibilità familiare alla musica, una famiglia in particolare ha dimostrato di non aver specifiche intenzioni di far sperimentare un laboratorio musicale durante il periodo postnatale.

Sareste disposti a far intraprendere un laboratorio musicale a vostro/a figlio/a già dai primi mesi di vita?

30 risposte

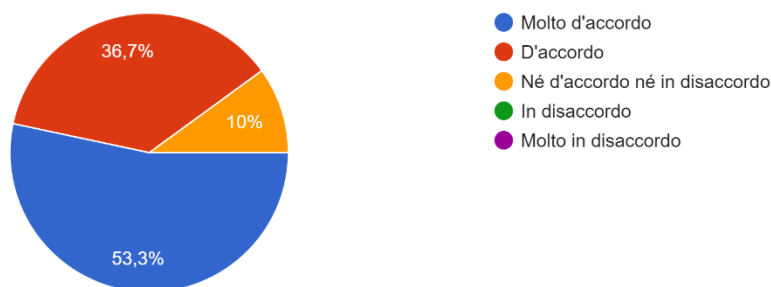


Figura 2

1.2. Musica e psicologia: l'importanza della musica nella vita del bambino.

Successivamente allo psicanalista francese Jacques Lacan (1901-1981), il quale nel 1936 introdusse il concetto di "fase dello specchio", ovvero quella finestra di tempo tra i sei e i diciotto mesi di vita nella quale il bambino comincia a riconoscere la propria immagine riflessa allo specchio e "la mente infantile si comincia a costruire il nucleo dell'io"², anche Didier Anzieu (1923-1999), uno psicanalista neofreudiano, diffuse l'idea di "specchio sonoro". Con questa espressione volle evidenziare l'importanza del ruolo che il sonoro riveste nella vita

² Fase dello specchio, Jacques Lacan
https://www.treccani.it/enciclopedia/fase-dello-specchio_%28Dizionario-di-Medicina%29/#:~:text=Momento%20in%20cui%20il%20bambino,costituire%20il%20nucleo%20dell'io

psichica del bambino:

Prima che lo sguardo e il sorriso della madre, che lo nutre e lo cura, rinviino al bambino un'immagine sé, che gli sia visibilmente percettibile e che egli interiorizza per rinforzare il Sé e abbozzare il proprio Io, il bagno melodico (la voce della madre, le sue canzoni, le musiche che gli fa ascoltare) mette a sua disposizione un primo specchio sonoro di cui fa uso dapprima con le proprie grida (che la voce materna acquieta) poi con il suo cinguettio, infine con i suoi giochi di articolazione fonematica (Anzieu, 1987, citato da Manarolo, 2022, p. 101).

La vita del bambino è composta da varie tappe e conquiste di abilità che riguardano, soprattutto, la sfera fisica, sociale e cognitiva. In particolare, lo sviluppo musicale, se intrapreso già precocemente, può portare molteplici benefici alla realtà dell'infante, tra cui:

- influenza positivamente lo sviluppo linguistico, relazionale e cognitivo e favorisce la memoria, la concentrazione, l'attenzione, il pensiero logico, la creatività e la capacità discriminatoria;
- aiuta e incoraggia il bambino ad esporsi e mettersi in gioco in prima persona;
- porta a sviluppare un senso di differenziazione dall'adulto cominciando a riconoscere il Sé dall'Altro da Sé;
- aiuta l'individuo a riconoscere, gestire ed esprimere le proprie emozioni;
- favorisce il consolidamento delle capacità relazionali intra e interpersonali;
- risulta essere importante per il benessere personale, la propria motivazione ad apprendere, la padronanza delle emozioni, il senso di autostima e fiducia e l'autonomia.

1.2.1. Periodo prenatale e la relazione mamma-bambino.

Molti studi scientifici hanno dimostrato la capacità del feto di percepire stimoli musicali già durante il secondo trimestre della gravidanza (Schön & Akiva-Kabiri & Vecchi, 2018).

La mamma e il futuro bambino, infatti, nel periodo prenatale vivono come se fossero la stessa persona e, di conseguenza, il piccolo farà esperienza dell'ambiente

che la circonda entrando in un'interazione reciproca. Mentre il feto è attento a qualsiasi rumore proveniente dalla madre e dal suo contesto di vita, quest'ultima comincerà a percepire e comprendere lo stato del proprio bimbo attraverso le sue risposte e i suoi movimenti.

Come afferma Alice Mado Proverbio (2019) nel volume *Neuroscienze cognitive della musica*:

L'ideale è ascoltare la musica attraverso il pancione, assecondando lo sviluppo neurobiologico naturale [del feto]. La musica ideale è quella che piace alla madre, o che comunque la rilassa, poiché in questo modo si generano endorfine che raggiungono anche il feto. (p. 93).

A tal proposito risulta doveroso esporre la differenza che intercorre tra musica e suoni provenienti dall'ambiente e, al contrario, quelli che provengono direttamente dalla madre. Durante la vita intrauterina il feto è esposto ad una molteplicità di suoni che riesce a udire con intensità diverse grazie alle vibrazioni per conduzione ossea, allo sviluppo del tatto e della funzione uditiva. In particolare, i rumori che derivano direttamente dalla mamma non subiranno attenuazioni, mentre i suoni provenienti dall'esterno verranno uditi dall'embrione in maniera attutita. Ciò è reso possibile in quanto gli stimoli sonori in utero sono caratterizzati da una debole intensità, la quale permette l'ascolto e la comprensione degli stimoli esterni.

Specificatamente, i suoni che il feto udirà in maniera preferenziale saranno tutti quegli stimoli sonori e fisiologici della mamma che verranno trasmessi direttamente all'orecchio interno del piccolo e permetteranno l'instaurarsi di una relazione tra i due individui; si parla quindi di battito cardiaco, atti respiratori e digestivi, il pulsare del sangue e, soprattutto, la voce materna. Quest'ultima, attraversando la colonna vertebrale e risuonando tramite le ossa del bacino della madre, verrà udita dall'embrione. La necessità del feto di percepire la voce della madre durante il periodo prenatale risulta essenziale e significativa poiché al momento della nascita la vista del neonato sarà ancora confusa e annebbiata; ciò lo porterà a basare la sua capacità di riconoscimento degli stimoli (che hanno vissuto l'ambiente della madre durante la gravidanza) sulla sua funzione uditiva. (Schön et al. 2018).

Acquisisce, quindi, un'importanza rilevante lo strutturarsi della relazione mamma-bambino e citando le parole di Alessandra Auditore e Francesca Bottone (2022):

Madre e figlio cominciano molto presto ad accordarsi, a cercare e a creare un ritmo comune e condiviso, a scrivere la partitura della loro musica, opera a quattro mani e a quattro orecchie, che accompagnerà la nascita e l'inserimento del bambino nel suo ambiente, nel delicato passaggio dai ritmi intrauterini a quelli familiari e sociali. (p. 129).

1.2.2. Periodo neonatale e postnatale.

Come si è visto nei paragrafi precedenti, la musica accompagna la vita della mamma quanto quella del piccolo. Infatti, il feto esperisce suoni già durante la vita intrauterina ma è al momento della nascita che viene immerso in un mondo ricco di stimoli estranei e non familiari. Proprio per questo la voce materna diventa un punto di riferimento e fattore di protezione del neonato in grado di rassicurarla e calmarla instaurando tra i due una connessione emozionale autentica. In quest'ottica è stato dimostrato da DeCasper e Fifer (1980, citato da Filippa, Granier-Deferre, 2022)) che già i neonati di due/tre giorni manifestano la capacità di riconoscere e preferire la voce materna ad altre voci femminili e, soprattutto, ciò che la mamma cantava o leggeva durante la gravidanza.

Un altro studio condotto da Partanen e colleghi (2013, citato da Filippa, Granier-Deferre, 2022)) è riuscito a dare prova dell'esistenza di un apprendimento precoce e di una memoria fetale nel neonato di quattro mesi: lo scopo di tale ricerca era osservare se i bambini rispondevano allo stimolo di novità. Durante l'ultimo trimestre di gravidanza alcune mamme sono state esposte cinque volte a settimana all'ascolto della canzone *Twinkle Twinkle Little Star*, mentre, alcune a nessuna stimolazione sonora. Successivamente, sia alla nascita che dopo quattro mesi, sono stati rilevati i potenziali evocati dei neonati, ovvero le risposte del sistema nervoso centrale allo stimolo uditivo ed è risultato che i bambini esposti durante la vita prenatale alla canzone erano in grado di percepire la novità (note modificate, cambio di tempo, diversa tonalità, ...), mentre il gruppo di controllo non presentava questa capacità.

Inoltre, si può notare come il neonato dimostri una preferenza per l'ascolto della lingua madre, o comunque la lingua con la quale la mamma si esprimeva durante la gravidanza. Essi, infatti, "già a poche ore dalla nascita [...] sanno riconoscere le differenze fonetiche tra due sillabe, sanno discriminare fra diverse persone che parlano, anche se non familiari, e sono sensibili a piccoli cambiamenti nella prosodia" (Filippa, Granier-Deferre, 2022, pp. 40-41).

La necessità e l'importanza che ha acquisito la comunicazione verbale e la voce materna nasce grazie all'evoluzione: mentre i cuccioli di scimmia riuscivano a rimanere aggrappati alla schiena della mamma per la maggioranza del tempo, i cuccioli d'uomo non potevano godere di questa abilità. Il distacco fisico dalla madre era, infatti, necessario per provvedere ai vari compiti quotidiani e risultava sempre più difficile far fronte ai vari bisogni del piccolo. È proprio così che secondo Falk (2011, citato in Manarolo, 2022)) nacque la comunicazione vocale in quanto "la necessità di separarsi (temporaneamente) dal neonato crea uno spazio, un vuoto, colmato da un suono vocale che porta con sé la pregnanza dell'abbraccio materno ma altresì la sua assenza" (Manarolo, 2022, p. 91).

1.2.3. L'importanza della voce materna nel bambino prematuro.

La prematurità è da considerarsi un vero e proprio trauma; essa infatti provoca una precoce interruzione dello sviluppo del feto, il quale si ritrova a completare la propria crescita in incubatrice, un ambiente che provvede alle sue necessità fisiche e mediche, ma che presenta caratteristiche assai diverse dal caldo e accogliente utero materno. (Cerri, 2022, p. 45).

Come affermato in precedenza la voce materna è dotata di una grandissima importanza sia durante il periodo prenatale che postnatale, ma soprattutto nel corso della vita del bambino nato pretermine.

Nella maggior parte dei casi di nascita prematura, infatti, i bambini, per accertamenti e cure necessarie, subito dopo il parto vengono spostati in terapia intensiva neonatale (TIN) dove l'ambiente sonoro è pervaso da rumori improvvisi provenienti dai macchinari e monitor. In questo modo il bambino viene privato del

primo contatto concreto con la madre e con la sua voce inficiando, con una certa probabilità, sulla sua maturazione cerebrale ed equilibrio fisiologico. Questi rumori, sommati alle manovre indispensabili dei dottori (come applicazione di cerotti, tubo in laringe, nasocannule, cambio del pannolino, ...) aumentano nel bambino il senso di stress, il quale può essere attenuato, appunto, grazie all'ascolto del canto e della voce della mamma. Questo grande e naturale strumento, inoltre, ha il potere di ridurre lo stato d'ansia e regolarizzare il respiro del piccolo (Proverbio, 2019), oltre che portare benefici sui valori di frequenza cardiaca, saturazione dell'ossigeno nel sangue e aumento di peso.

“La capacità potenziale di comprendere la musica non è un’attitudine speciale concessa a pochi eletti: tutti gli esseri umani la possiedono in misura maggiore o minore.”

Edwin E. Gordon, 2003, p. 13.

CAPITOLO 2 – ASPETTI TEORICI DELLA MUSIC LEARNING THEORY DI EDWIN E. GORDON.

2.1. Edwin E. Gordon

“There are music psychologists who are educated as pshychologists with an interest in music and those who are educated as musicians with an interest in psychology. I fall into the latter category”.

(Gordon, 2009, citato da Nardozi, 2020, p. 28)

Edwin E. Gordon (1927-2015) fu un celebre professore e ricercatore americano che dedicò la sua vita alla musica.

Prima di interessarsi all’educazione musicale per l’infanzia, E. E. Gordon studiò contrabbasso, strumento con il quale conseguì il *Bachelor* e in seguito il *Master Degree* presso la *Eastman School of Music*³.

Continuò la sua carriera musicale suonando con l’orchestra del batterista Gene Krupa e nel 1958 conseguì il dottorato in *Music Education* presso l’Università dell’Iowa dove iniziò la sua professione da insegnante fino al 1972. Successivamente divenne professore nella *State University of New York*, poi presso la *Temple University* occupando la cattedra “*Carl E. Seashore. Chair for Research in Music Education*”⁴ e dal 1995 fino al 2000 ricoprì la posizione di *Research Professor* presso la *South Carolina University*⁵. Si impegnò, inoltre, nell’insegnamento della musica ai bambini fin dall’età prescolare, attività che lo portò ad osservare e studiare i loro comportamenti. Iniziò così il suo percorso di ricerca che lo portò a teorizzare la



Figura 3- Edwin E. Gordon

<https://aigam.it/aigam-formazione-musicisti/edwin-e-gordon/>

³ Nota scuola di musica professionale presso l’Università di Rochester (New York), fondata dal filantropo George Eastman nel 1921, diventò una prestigiosa e innovatrice scuola circa l’educazione musicale americana. < <https://www.esm.rochester.edu/about/history/> >

⁴ Cattedra *Carl E. Seashore* per la ricerca in Educazione Musicale.

⁵ AIGAM, Edwin E. Gordon < <https://aigam.it/aigam-formazione-musicisti/edwin-e-gordon/> >

Music Learning Theory (MLT), una teoria fondata sul pensiero che la musica si possa apprendere come il linguaggio fin dal periodo neonatale.

Questa teoria sbarcò e si diffuse anche in Italia grazie all'Associazione Italiana Gordon per l'Apprendimento Musicale (AIGAM) fondata nel maggio 2000 dal professore e musicista Andrea Apostoli e la cui figura di Presidente Onorario è ricoperta dallo stesso Edwin E. Gordon.

Con sede a Roma, l'AIGAM è l'unica scuola in Italia accreditata e riconosciuta da Gordon per l'insegnamento della *Music Learning Theory* e la formazione di educatori, insegnanti di musica e personale docente di ogni ordine e grado.⁶

2.2. La Music Learning Theory: musica e linguaggio.

La musica e il linguaggio sono degli elementi universali e propri della specie umana presenti in tutte le culture (Schön et al., 2018) le cui origini risiedono in un passato molto lontano.

Alice Mado Proverbio (2019) afferma che:

La musica e l'utilizzo dei suoni a scopo ludico, comunicativo e funzionale ha da sempre interessato la nostra specie, fin dagli albori dell'umanità. Si ritiene che l'*Homo neanderthalensis* cantasse prima ancora di essere in grado di parlare e creasse strumenti a fiato con le ossa degli animali [...] (p. 1).

La capacità di percepire ed elaborare la musica in tutte le sue forme è, infatti, un'abilità comune a tutte le culture, ma allo stesso tempo particolare in quanto ognuna di queste ultime sviluppa le proprie forme di cultura musicale.

Analogamente all'apprendimento della lingua madre, il quale avviene già durante il periodo gestazionale grazie alla sola esposizione ad essa, anche con la musica si può parlare di "apprendimento implicito" (Schön et al., 2018, p. 12) dato, cioè, dal suo semplice ascolto. Essendo implicito questo processo può avvenire in maniera non consapevole e per essere sviluppato al meglio ha bisogno di un adeguato "sostegno ambientale" (Schön et al., 2018, p. 13), ovvero di un contesto

⁶ AIGAM, Associazione Italiana Gordon per l'Apprendimento Musicale.
<https://forumeducazionemusica.it/aigam-associazione-italiana-gordon-apprendimento-musicale/>

dove il bambino possa sperimentarsi e sperimentare una molteplicità di stimoli musicali tipici della propria cultura.

Andrea Apostoli (2003), nell'Introduzione all'edizione italiana del libro di Edwin E. Gordon *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, tradotto in italiano con il titolo *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, afferma che:

“[il bambino] Non più “tabula rasa” [...], viene oggi sempre più considerato come persona capace di entrare in relazione con gli altri e di apprendere in autonomia [...]. Gordon ci dice che la musica non si insegna e che il bambino la apprende autonomamente, se questa diventa veicolo di comunicazione all'interno di una relazione [...]” (p. 4).

2.2.1. L'apprendimento della musica come l'apprendimento della lingua materna.

Con la *Music Learning Theory* (MLT) Edwin E. Gordon dimostra l'esistenza di un parallelismo tra apprendimento linguistico e apprendimento musicale in quanto spiega che entrambi percorrono le stesse sequenze, tipiche dell'acquisizione linguistica: ascolto, imitazione e creazione autonoma (Forcillo, 2014).

Secondo quanto scrive Gordon (2003) la società⁷ moderna è caratterizzata da una grande criticità circa la considerazione dell'educazione musicale: assicurare la stessa importanza e lo stesso tempo alla musica non è mai stato così scontato in confronto alla rilevanza e al valore attribuite al linguaggio. Ciò che ne consegue è un “progressivo abbassamento qualitativo nell'educazione musicale” (Gordon, 2003, p. 9) dove ad esserne i protagonisti sono proprio i più piccoli che “non ricevono un'adeguata educazione musicale prima di giungere alla scuola dell'infanzia o alla prima elementare” (Gordon, 2003, p. 9).

Nonostante la musica non sia una lingua effettiva, è importante che nel quotidiano gli stimoli per l'apprendimento del linguaggio musicale siano pari a quelli naturali che portano alla comprensione e acquisizione della lingua madre.

Di fondamentale importanza è l'ambiente in cui è inserito il bambino: deve

⁷ E. E. Gordon si riferisce alla società americana

essere ricco di stimoli musicali che possano accrescere lo sviluppo delle sue potenzialità. Le relazioni e gli spazi che si vivono con la famiglia giocano un ruolo indispensabile nell'apprendimento linguistico quanto in quello musicale.

L'educazione musicale avviene spontaneamente dal momento in cui il bambino viene esposto ad una varietà di diversi stimoli e fonti: più è ampio il repertorio più la musica diventa familiare. È molto importante, inoltre, non porre limiti alla complessità lasciando che il bambino faccia il più possibile esperienze contraddistinte da emozioni diverse.

E. E. Gordon e A. Apostoli (2005) rintracciano nelle esperienze di ascolto di musica cantata o suonata, soprattutto dai genitori, due sostanziali caratteristiche: la prima riguarda l'apprendimento del linguaggio musicale attraverso un processo ludico, la seconda crea un contesto di interazione e piacere nel fare musica insieme.

2.2.2. La guida informale.

Durante i primi mesi di vita il cervello del bambino presenta un'elevata capacità di apprendimento, la quale decresce con la progressione dell'età.

Proprio in questa prima finestra temporale, soprattutto nei primi diciotto mesi di vita, Gordon ritiene fondamentale la presenza di una guida informale, ovvero di un adulto che si faccia musica per il bambino e che lo accompagni nello sviluppo delle basi dell'apprendimento immergendolo all'interno di un ambiente stimolante.

Per capire al meglio il concetto di guida informale, è necessario rinviare alla distinzione che l'autore descrive esserci tra guida e istruzione. La differenza principale che intercorre tra queste due nozioni sta nel fatto che "la guida è per definizione informale, mentre l'istruzione non può che essere formale [...]" (Gordon, 2003, p. 12). In altre parole, la guida informale cerca di assecondare le risposte del bambino rimanendo all'interno del suo tempo, mentre l'istruzione formale presenta una programmazione e dei tempi ben specifici che mirano all'acquisizione di abilità e risposte particolari.

La figura dell'adulto, in quanto guida informale, non ha, quindi, il compito di insegnare la musica, bensì quello di guidare il bambino verso "l'acquisizione della

consapevolezza del proprio bagaglio di naturali istintività musicali e di oggettive competenze raggiunte man mano attraverso il percorso di crescita legato alla musica” (Nardozzi, 2014, p. 44). In questo modo il bambino non verrà forzato a rispondere alla musica ma verrà esposto ad essa in maniera naturale all’interno degli spazi che vivono la sua quotidianità.

A sua volta la definizione di guida informale si dirama in due sottotipi: non strutturata e strutturata. La guida informale non strutturata opera soprattutto nei primi diciotto mesi di vita del bambino, periodo in cui la conoscenza del mondo avviene principalmente attraverso l’esplorazione, e non segue nessun tipo di programma specifico. La guida informale strutturata, invece, intervenendo in particolar modo tra i due e i cinque anni, accoglie una programmazione purché segua i tempi e le risposte naturali del bambino. In entrambi i casi l’adulto non chiede di fare qualcosa al bambino ma fa quella cosa per lui e con lui mettendosi in gioco in prima persona (Nardozzi, 2014) e, come scrive Cristina Fabarro (2014), diventando lui stesso “un modello del suo sapere” (p. 32).

Gordon (2003), inoltre, evidenzia che:

Una precoce guida informale nello sviluppo delle basi dell’apprendimento da parte di genitori o insegnanti darà modo al bambino di trarre, successivamente, un maggiore vantaggio dalla propria istruzione; viceversa, un intervento tardivo ridurrà i benefici futuri: non è possibile restituire al bambino le opportunità perdute durante il periodo in cui vengono poste le basi dell’apprendimento con un’istruzione di tipo correttivo, ma solo proporre un intervento di tipo compensativo” (p. 11).

Con questa affermazione l’autore della MLT vuole evidenziare l’importanza di un’efficace educazione musicale precoce da parte di una guida musicalmente competente⁸ già dai primi giorni dopo la nascita in quanto “periodo più fecondo” (Gordon, 2003, p. 11) e cruciale nel futuro apprendimento del bambino e nella sua istruzione. Infatti, se il neonato, e successivamente l’infante, non viene accompagnato da tale guida, l’insegnante futuro potrà solo mettere in atto un’istruzione di tipo compensativo aiutandolo a crescere “soltanto nella misura in

⁸ “Ogni genitore in grado di cantare con una discreta intonazione e di muoversi in modo fluido e flessibile provandone piacere, anche se incapace di suonare uno strumento musicale [...]”, (Gordon, 2003, p. 13).

cui glielo consentiranno le basi dell'apprendimento poste in precedenza" (Gordon, 2003, p. 11), ma non di tipo correttivo.

Citando ancora le sue parole:

Un'educazione in grado di recuperare pienamente il tempo perduto, infatti, è impraticabile; negli anni successivi il bambino non sarà più in grado di sviluppare la stessa capacità di apprendimento caratteristica dei suoi primissimi anni di vita: ciò che si è perso non potrà più essere recuperato" (Gordon, 2003, p. 11).

Ricoprire il ruolo di guida informale non è un processo automatico, bensì come ricorda Cristina Fabarro (2014) nell'articolo presente all'interno di *Audiation Rivista*, per diventare guida informale e un "buon modello di musicalità" (p. 34) è indispensabile un'adeguata formazione: "[l'insegnante] 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 [...]" (Fabarro, 2014, p. 34).

L'obiettivo che Gordon persegue sviluppando la teoria della MLT non è tanto quello di creare dei geni musicali, quanto quello di preparare i bambini a diventare "musicalmente intelligenti" (Gordon, 2002, citato in Nardozi, 2014, p. 6). In questo modo, cominciando a fondare le basi dell'apprendimento musicale già durante il periodo neonatale, questi bambini, che in un futuro diventeranno adulti, saranno capaci di comprendere e comunicare a pieno la musica diventando, come scrisse Mario Baroni (1994), dei "fruitori competenti [...] in grado di muoversi con sufficiente disinvoltura all'interno della cultura musicale di oggi, [...] di essere consapevoli delle proprie scelte di gusto e di poterle determinare attivamente" (citato in Nardozi, 2014, pp. 6-7).

2.2.3. Le vocalizzazioni musicali.

Già dal secondo mese di vita il bambino dimostra la volontà di esprimersi attraverso prime forme di comunicazione verbale, vere e proprie "emissioni spontanee, naturali, aleatorie, non intenzionali" (Nardozi, 2014, p. 13): qui ha inizio la fase della lallazione. Lo sviluppo comunicativo e linguistico del bambino

attraversa diverse fasi che vanno dai suoni fisiologici come il pianto, ruttini e gorgoglii fino ad acquisire la capacità di strutturare delle frasi più complesse (Lucangeli, & Vicari, 2019).

Parallelamente alla comparsa delle vocalizzazioni linguistiche esistono quelle che Gordon chiama vocalizzazioni musicali. Queste ultime, spiega l'autore, si suddividono in due tipi: vocalizzazioni tonali e vocalizzazioni ritmiche.

Durante la prima fase delle vocalizzazioni tonali il bambino, non riconoscendo ancora la distinzione tra la qualità della voce utilizzata per parlare e per cantare, proverà ad emettere dei suoni con una qualità di voce simile a quella del parlato, mentre nella fase delle vocalizzazioni ritmiche produrrà dei suoni accompagnati a movimenti caratterizzati da ritmi irregolari e privi di continuità distanti, quindi, dall'idea di ritmo presente nell'adulto.

Tuttavia, la differenza sostanziale che intercorre tra lallazione e vocalizzazione musicale risiede nel concetto di superamento delle stesse: mentre l'avvicinamento tra lallazione e produzione della lingua madre sembrerebbe quasi scontato, il passaggio delle vocalizzazioni musicali non lo è.

Le competenze linguistiche, infatti, si sviluppano attraverso l'acquisizione sequenziale di cinque vocabolari: il primo a svilupparsi è quello dell'ascolto, seguito da quello parlato, pensato, letto e scritto. Essendo un'acquisizione sequenziale ogni tappa ha il compito di preparare lo sviluppo della successiva combinandosi contemporaneamente con essa. Ciò non avviene, però, nell'apprendimento musicale: la maggior parte dei bambini non riesce a sviluppare un vocabolario musicale ascoltato a causa dell'assenza di una guida informale che non si fa musica per loro.

Gordon (2003) scrive:

Di solito [i bambini] ascoltano musica casualmente e non per una scelta programmata; quindi, la maggior parte di loro non ha l'opportunità di assimilare i diversi suoni musicali, così come avviene invece per il linguaggio, finendo per non superare la fase delle vocalizzazioni musicali. Successivamente questi bambini non saranno in grado di sviluppare un vocabolario di ascolto tonale e ritmico di base, indispensabile per l'acquisizione di un vocabolario "parlato" in musica. (p. 16).

Il vocabolario musicale parlato, definisce l'autore, è rappresentato dal canto e dal canto ritmico di base, a loro volta correlati con il movimento del corpo, il respiro e il canto di pattern tonali⁹ e ritmici¹⁰. Questi pattern rappresentano le parole della musica come quelle di un discorso, di conseguenza, per essere sviluppate dovrebbe già esistere una padronanza del vocabolario di ascolto e di canto. Per far ciò è fondamentale che la guida informale insegni al bambino l'uso della voce nel canto e che, soprattutto nei primi diciotto mesi di vita, lo immerga in un ambiente ricco di stimoli musicali non casuali ma ben predisposti esponendolo, oltre a brani di generi diversi, alla musica dal vivo cantando per lui.

Importante ricordare che, se il polo della scarsa esposizione alla musica non è giusto, anche l'estremo opposto non è corretto. Infatti, sovra stimolare il bambino con troppi stimoli musicali e in un tempo sbagliato non gioverebbe al suo apprendimento in quanto l'adulto porterebbe esigere delle capacità che il bambino non è ancora in grado di mettere in atto, inficiando negativamente sul suo senso di efficacia e sulla motivazione.

2.3. L'attitudine musicale.

Un ulteriore concetto che sta alla base della MLT, oltre all'idea che la musica possa essere appresa secondo processi analoghi a quelli del linguaggio, è quello di attitudine musicale.

Definita da Gordon (2003) come "la misura della capacità potenziale del bambino di apprendere la musica" (p. 20), l'attitudine musicale rappresenta una "possibilità interiore" dell'individuo, distinguendosi, in questo modo, dal rendimento musicale. Al contrario, quest'ultimo viene identificato come una "realtà esteriore", ovvero "ciò che il bambino ha effettivamente appreso in relazione alla sua attitudine" (Gordon, 2003, p. 20). Riferendosi alla *performance*, il rendimento non può che dipendere dall'attitudine musicale, cosa non vera se si pone la frase al

⁹ Pattern tonale: formato dall'unione di due o più suoni in una data *tonality* (intesa come modo maggiore o minore) sentiti e compresi interiormente in modo sequenziale e che formano un insieme.

¹⁰ Pattern ritmico: formato da due o più durate ritmiche in un determinato metro che formano un insieme sentito e compreso interiormente.

contrario: l'attitudine musicale, infatti, è indipendente da esso.

Ogni bambino nasce con il suo massimo grado di attitudine musicale il quale, già subito dopo la venuta al mondo, comincerà a decrescere. Il compito della guida informale sarà, infatti, quello di stimolare questa potenzialità per fare in modo che si avvicini sempre di più al livello della nascita. Al compimento del nono anno di età (circa) l'attitudine si stabilizza: da questo momento le esperienze vissute nel proprio ambiente incideranno solo sul rendimento musicale ma non più sul potenziale di apprendimento.

Come afferma Gordon (2003), poter misurare il livello dell'attitudine musicale del bambino si rivela un punto importante nell'azione della guida informale o dell'insegnante in quanto permette di adeguare il percorso di apprendimento-insegnamento della musica ai singoli bisogni del più piccolo.

2.3.1. *Nature vs. Nurture: innata o acquisita?*

Nessuno nasce privo di un certo grado di potenzialità innata di apprendimento, o come scrive l'autore "non esistono bambini del tutto privi di attitudine musicale" (Gordon, 2003, p. 20). Secondo Gordon, infatti, ogni bambino alla nascita ne presenta un certo livello: circa il 68% ha capacità potenziali medie, il 16% al di sopra della media e il restante 16% al di sotto (Gordon, 2003).

Al contrario di quanto si penserebbe, per quanto innata, l'attitudine musicale non ha nessuna caratteristica ereditaria. Ciò significa che nel momento in cui i genitori presentano un alto grado di attitudine musicale, il figlio potrebbe non dimostrare lo stesso grado e viceversa.

Ma allora, cosa fa accrescere questa "possibilità interiore"?

Innata di certo non significa immutabile, e sono proprio l'ambiente e il tempo del bambino a giocare ruoli fondamentali nel suo sviluppo.

Come affermato ampiamente in precedenza, la qualità dell'ambiente in cui è immerso il bambino è capace di influenzare positivamente o negativamente la capacità di apprendimento e di conseguenza anche l'attitudine musicale. A favore di questa teoria che vede sommarsi l'importanza reciproca tra innatismo e ambiente,

lo psicologo dello sviluppo J. Bruner (riferendosi all'analogo apprendimento linguistico) definisce la componente genetica come necessaria ma non sufficiente e in continua relazione con le persone e l'ambiente sociale che circonda il più piccolo (Nardozzi, 2014). Sfortunatamente la maggior parte dei bambini non è esposta a stimoli musicali adatti, o quantomeno ricchi, andando incontro ad un abbassamento inevitabile di tale capacità potenziale.

Si sottolinea che l'ambiente sonoro di cui si parla non comincia con la nascita, bensì dal periodo prenatale. Il feto, infatti, già durante gli ultimi mesi di gravidanza è in grado di percepire dei suoni che comprendono l'attività fisiologica della madre (battito cardiaco, rumori della digestione, attività respiratoria) e i rumori che provengono dall'esterno (brani, musiche, voci, ecc.). A questo proposito Riccardo Nardozzi (2014) riporta una citazione di Johannella Tafuri, violinista e docente presso il Conservatorio di Bologna, la quale afferma che "l'apparato uditivo ha bisogno di essere stimolato da un ambiente ricco di suoni fin da quando è pronto e cioè dal sesto mese della vita prenatale, ma secondo alcuni anche dal quinto" (Tafuri, n. d., citata in Nardozzi, 2014, p. 12).

A seguito di queste affermazioni Gordon evidenzia l'ipotesi che il livello di attitudine musicale non sia altro che il risultato del rapporto tra gli stimoli a cui il bambino è stato esposto durante il periodo gestazionale, nonché la sua recettività prenatale alla musica, e la qualità del suo ambiente durante il periodo neonatale e post-natale.

In secondo luogo, anche il tempo del bambino è importante: saperlo cogliere e rispettare è la parte difficile. Per far sì che il bambino associ alla musica un'attività motivante e interessante è necessario che i genitori, e in generale gli adulti di riferimento, sappiano "andare a tempo con il loro tempo". Al contrario, la musica apparrebbe agli occhi del bambino come un'esperienza negativa creando il lui un senso di evitamento con la conseguenza di non sentirsi incentivato ad approfondire l'apprendimento musicale.

2.3.2. Tipi di attitudine musicale: i test di Edwin E. Gordon.

Nel corso dei primi nove anni di età l'attitudine musicale ha la capacità di avvicinarsi sempre di più a livello presente alla nascita o di allontanarsene. Si parla di attitudine musicale in sviluppo, ben diversa dall'attitudine musicale stabilizzata. Infatti, dal nono anno in poi la capacità potenziale di apprendere la musica non subisce più alcun mutamento: da questo momento le esperienze vissute e l'ambiente incideranno solo sul rendimento.

Diversamente dall'attitudine musicale stabilizzata che conta principalmente sette forme (melodia, armonia, tempo, metro, fraseggio, equilibrio e stile), l'attitudine musicale in sviluppo ne comprende solo due: tonale e ritmica. Fin tanto che il potenziale di apprendimento è in sviluppo il bambino non è in grado di prestare attenzione contemporaneamente ai due aspetti tonali e ritmici, mentre, quando il potenziale innato si stabilizza dimostra di sapere e preferire ascoltare insieme tutte le forme.

Edwin E. Gordon afferma che entrambi i tipi di attitudine musicale possono essere misurati grazie alla somministrazione di test particolari che il ricercatore ha opportunamente suddiviso a seconda delle varie età.

L'origine dei primi test con lo scopo di misurare il potenziale musicale risiede all'inizio del XX secolo, e, sebbene diversi dai test gordoniani, il loro quesito principale si fondava sulla domanda circa la natura dell'attitudine musicale: innatismo o ambiente?

Il primo ad aprire le acque fu Carl E. Seashore che nel 1919 pubblicò il test *Seashore Measures of Musical Talent* il quale, revisionato poi nel 1939 e successivamente nel 1960, mirava a valutare il livello del potenziale innato nei bambini dai dieci anni in poi. In seguito, furono elaborati altri test da diversi autori come Wing e Bentley, ma nessuno di questi riusciva a misurare il livello di attitudine musicale in individui al di sotto di una certa età. L'apporto fondamentale che diede E. E. Gordon fu proprio questo. Infatti, fu il primo a realizzare dei test da poter somministrare a bambini già all'età di tre anni, cosa resa possibile grazie ai suoi

studi per il suo *Iowa Test of Music Literacy*¹¹ con i quali ebbe più chiaro il concetto di attitudine musicale in sviluppo.

Pur riferendosi ai primi lavori di Seashore, Gordon se ne distanziò in quanto sosteneva che i primi test non miravano a misurare il livello di attitudine musicale, bensì quello dell'acutezza percettiva. Quest'ultima si riferisce alla capacità di discriminare suoni diversi e, secondo il ricercatore americano, non poteva in alcun modo rappresentare un potenziale affidabile nel diventare in futuro un abile musicista. Inoltre, definiva inappropriato il contenuto di tali test poiché troppo difficile. Per far fronte a questo problema, Gordon decise di estrapolare tutti i *pattern* più semplici sia tonali che ritmici con lo scopo di ideare nuovi sub-test adatti all'età dei bambini tenendo conto delle loro capacità durante la fase dell'attitudine musicale in sviluppo e stabilizzata.

In particolare, elaborò cinque test riportati di seguito in ordine di somministrazione:

- *Audie* (1989): test studiato per bambini di 3-4 anni somministrato loro direttamente dal genitore; comprende due sub-test¹² gioco ognuno composto da dieci quesiti. Durante le sessioni il bambino verrà esposto ad uno stimolo musicale ricorrente e dovrà rispondere "SÌ" nel momento in cui sente la stessa musica e "NO" se sente altro.
- *PMMA* (*Primary Measures of Music Audiation* - 1979): è il test di attitudine musicale in sviluppo per bambini dai 5 agli 8 anni ed è



Figura 4 - PMMA
<https://giamusicassessment.com/>

costituito da due sub-test che contano quaranta domande ciascuno. A differenza dell'*Audie*, il PMMA viene assegnato preferibilmente ad un gruppo di bambini (non al singolo individuo) e le sessioni vengono organizzate in giorni separati. Durante questa misurazione verrà loro

¹¹ L'*Iowa Test of Music Literacy*, pubblicato nel 1971, fu un test di E. E. Gordon che aveva lo scopo di misurare il rendimento musicale basato sull'identificazione di pattern tonali e ritmici.

¹² I sub-test compresi nei test di *Audie*, PMMA e IMMA si riferiscono alle dimensioni tonale e ritmica in quanto durante la fase di attitudine musicale in sviluppo i bambini riescono a concentrarsi solo su queste due forme della musica.

chiesto di ascoltare delle tracce audio e grazie a delle immagini dovranno indicare se i *pattern* uditi sono uguali (*same*) o diversi (*different*) (Figura 4).

- *IMMA* (*Intermediate Measures of Music Audiation* – 1982): somministrato a bambini dai 6 ai 9 anni; è molto simile al PMMA e può essere considerato una sua integrazione in quanto presenta dei *pattern* più complessi.
- *MAP* (*Musical Aptitude Profile* – 1965): molto importante perché fu il primo test ideato da Gordon; assegnato a bambini dai 10 anni in poi rappresenta la prima prova volta a misurare l'attitudine musicale stabilizzata. Si distingue dagli altri test in quanto non si sofferma solo sulle dimensioni tonale e ritmica ma anche ai sette aspetti principali¹³ sopra citati. Inoltre, risulta molto utile poiché aiuta a identificare gli individui dotati di un alto livello di attitudine musicale da indirizzare verso un'istruzione musicale e, al contrario, a chi ha dimostrato di avere un livello più basso aiuta a rivedere la programmazione lavorando sui punti di forza e contenendo quelli di debolezza.
- *AMMA* (*Advance Measures of Music Audiation* – 1989): test molto simile al MAP somministrato però, in età più avanzata (dai 15 anni e, soprattutto, negli studenti universitari).

Interessante notare come Gordon dimostrò l'esistenza dei due tipi di attitudine musicale. I risultati ottenuti dalla prima somministrazione del MAP non mostravano cambiamenti nel livello del potenziale innato nonostante il bambino venisse esposto nel tempo ad un certo *training* musicale. È stato solo grazie allo studio e all'utilizzo dei test PMMA che riuscì a documentare tale realtà: nei punteggi ottenuti, infatti, si rivelò un aumento del grado di attitudine musicale nei bambini seguiti continuativamente da una guida informale e, al contrario, in coloro a cui mancava questa figura si riscontrava un abbassamento o un andamento costante.

¹³ Melodia, armonia, tempo, metro, fraseggio, equilibrio e stile.

2.4. *Audiation.*

Alla base dell'attitudine musicale, spiega Gordon (2003), trova posto il concetto di *audiation*, definita dall'autore come quella capacità di dare significato ai suoni e comprendere internamente la musica quando essa non è fisicamente presente o non è mai stata ascoltata in precedenza. In altre parole, l'*audiation* rappresenta un'abilità analoga a quella del linguaggio: mentre si parla e si ascolta un discorso, nella mente si attivano dei meccanismi che consentono la comprensione del dialogo riuscendo a seguire e tenere a mente ciò che l'interlocutore ha detto nel passato e ciò che sta dicendo nel presente. L'ascoltatore, quindi, rielabora e ritiene mentalmente le parole udite, le confronta con il suo bagaglio di esperienze e anticipa le parole che verranno (Nardozi, 2020). Nel momento in cui al posto del discorso vi è la musica, ecco che si parla di *audiation*.

Tutto ciò si può tradurre anche in un'equazione fondamentale secondo l'autore:

$$\textit{audiation} : \text{musica} = \text{pensiero} : \text{linguaggio}^{14}$$

Questo concetto è stato ripreso anche nel volume di Psicologia della Musica di Schön, Akiva-Kabiri e Vecchi (2018), i quali affermano:

“Per analogia con il linguaggio, si è spesso parlato di sintassi musicale o grammatica musicale [...]. Diversi gruppi di note costituiscono le frasi musicali, con delle precise frontiere, proprio come nel linguaggio una parola (soggetto) si lega a un'altra (verbo) e ancora a un'altra (oggetto) per formare una frase.” (p. 78).

E ancora (Schön et al., 2018):

“Da questo punto di vista, musica e linguaggio tornano nuovamente ad assomigliarsi. Infatti, come una sequenza di note ci porta ad aspettare che una nota precisa segua, così una certa frase ci porta ad aspettare una parola piuttosto che un'altra.” (p. 81).

E. E. Gordon, inoltre, ritiene necessario evidenziare la caratteristica della non presenza fisica della musica, in quanto ci si ritroverebbe a definire la percezione uditiva, che si verifica, invece, quando si ascolta della musica il cui suono è fisicamente presente in quel momento. Quest'ultima, in ogni caso, rappresenta un

¹⁴ *Audiation* sta alla musica come il pensiero sta al linguaggio.

prerequisito necessario affinché si realizzi l'*audiation*.

Il livello di *audiation* presente in ogni individuo è influenzato dall'attitudine musicale quanto dalle esperienze vissute nel proprio ambiente, citando le parole di Gordon (2003):

“il livello di attitudine musicale [...] indica in che misura si sia potenzialmente in grado di imparare a comprendere la musica (*audiation*) nella forma accettata dalla propria cultura di riferimento e, allo stesso tempo, in una maniera più complessa di quella che la semplice intuizione permetterebbe.” (p. 29).

Dipendendo da queste due dimensioni riassumibili in educazione ed abitudini musicali, anche l'*audiation* acquisisce la capacità di modificarsi in positivo o in negativo, proprio come spiegato in precedenza per l'attitudine musicale.

Inoltre, parallelamente a ciò che succede nell'acquisizione del vocabolario linguistico, tale capacità non si apprende in modo immediato ma attraverso un processo sequenziale suddiviso in particolari tappe: finché l'*audiation* non si realizza non si sarà in grado di apprendere la musica (Gordon, 2003).

L'autore rintraccia quattro parole chiave che si legano al concetto di *audiation*: improvvisazione, imitazione, memorizzazione e memoria musicale.

- 1) Improvvisazione: tale pratica si lega particolarmente alla capacità di *audiation* in quanto richiede un certo livello di assimilazione ed elaborazione mentale del brano sul quale si sta improvvisando; inoltre, anche in chi ascolta è necessario possederne un certo grado poiché dovrà mettere in relazione il brano originale con l'improvvisazione stessa facendo ritornare alla mente, quindi, suoni che non sono fisicamente presenti (Apostoli, n. d., citato in Nardozi, 2014).
- 2) Imitazione: è fondamentale che il bambino riesca a comprendere la musica senza fermarsi ad imitarla meccanicamente con un conseguente apprendimento limitato nel tempo. Al contrario, l'*audiation* è da considerarsi una risposta attiva che consente di mantenere nella mente suoni ascoltati in passato interiorizzandoli. Nonostante ciò, questi due processi non si escludono a vicenda in quanto “un bambino può essere in grado di imitare senza essere capace di realizzare l'*audiation*, mentre non

può avvenire il contrario: non è possibile realizzare l'*audiation* se non si è in grado di imitare" (Gordon, 2003, p. 32).

- 3) Memorizzazione: anche questa capacità si trova al polo opposto dell'*audiation*. Infatti, come l'imitazione, è considerata una capacità meccanica focalizzata sulle singole note che si può verificare anche in assenza di *audiation* in quanto non necessita di una comprensione della musica.
- 4) Memoria musicale: da distinguere dalla memorizzazione, la memoria musicale è strettamente legata alla capacità di *audiation* poiché "la prima rende possibile la realizzazione della seconda e questa, a sua volta, stimola la prima" (Gordon, 2003, p. 34).

2.4.1. *Audiation* preparatoria.

Come dimostrato da circa quarant'anni di ricerca (Apostoli, Gordon, 2005), per sviluppare la propria *audiation* è necessario che il bambino, grazie all'aiuto di una guida informale, superi la fase dell'*audiation* preparatoria. Quest'ultima, definita da Gordon come il "sentire e comprendere la musica durante lo stadio delle vocalizzazioni musicali" (Gordon, 2003, p. 137), è composta da tipi e stadi che preparano, appunto, all'acquisizione dell'*audiation* che l'autore definisce come "vera e propria".

I tipi che compongono l'*audiation* preparatoria sono tre, ognuno formato da diversi stadi:

TIPI	STADI
1. PRIMO TIPO: ACCULTURAZIONE	1) Assorbimento 2) Risposte casuali 3) Risposte intenzionali
2. SECONDO TIPO: IMITAZIONE	4) Perdita dell'egocentrismo 5) Decifrazione del codice
3. TERZO TIPO: ASSIMILAZIONE	6) Introspezione

Tabella 1 – Tipi e stadi dell'*audiation* preparatoria
Nardozi, 2014, p. 38.

Durante la prima infanzia questi processi si sviluppano in maniera sequenziale e cumulativa, cosa che non si può affermare in età adulta.

Come spiega Apostoli:

[...] Osservando i bambini in età più avanzata, si è evidenziato che gli stadi non sottostanno a 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. (Apostoli, n. d., citato in Nardozi, 2014, p. 40).

La sequenzialità di questi processi, spiega Gordon (2003), fa sì che ogni tappa costituisca la base dello sviluppo di quella successiva diventandone, contemporaneamente, parte integrante. Il superamento degli stadi e dei vari tipi non coincide strettamente con l'età anagrafica, bensì l'autore americano definisce il concetto di età musicale non necessariamente legata alla prima; usando le parole di Gordon: "La capacità di un bambino di impegnarsi in una data fase o stadio di *audiation* preparatoria fornisce informazioni sul suo sviluppo musicale più che sulla sua età anagrafica" (Gordon, 2003, p. 41).

A tal proposito pare molto interessante notare come l'autore metta, invece, in relazione i tipi di *audiation* preparatoria proprio con l'età anagrafica del bambino nonostante si contraddica con l'affermazione appena riportata. Ogni tipo di *audiation* preparatoria, infatti, viene collocato in una fascia d'età dell'infanzia del bambino (Tabella 2, 3, 4). Questo perché secondo Gordon esistono dei sintomi¹⁵ e dei comportamenti tipici visibili chiaramente durante un preciso momento dello sviluppo del bambino (Borsacchi, 2014); ciò però non significa che nel momento in cui questi comportamenti non risultano più visibili siano dimenticati e superati.

Al contrario:

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

¹⁵ Manifestazioni esterne dei diversi tipi e stadi di *audiation* preparatoria

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, [...] (Borsacchi, 2014, p. 13).

Facendo un passo indietro e tornando a descrivere la distinzione tra *audiation* preparatoria e *audiation* vera e propria, per quanto riguarda quest'ultima Gordon individua otto tipi¹⁶ non sequenziali e sei stadi sequenziali, la quale acquisizione è permessa grazie ai processi di *audiation* preparatoria.

Gli otto tipi che riporta l'autore sono così identificabili (Gordon, 2003):

- 1) ascolto di musica familiare e non familiare;
- 2) lettura silenziosa, vocale o strumentale della notazione di un brano familiare o sconosciuto;
- 3) scrittura di musica familiare e non sotto dettatura;
- 4) richiamare mentalmente ed eseguire vocalmente o con lo strumento brani familiari;
- 5) richiamare mentalmente e scrivere la notazione di musica familiare;
- 6) creare o improvvisare mentalmente musica non familiare o eseguirla vocalmente/strumentalmente;
- 7) leggere (la musica) mentre si sta creando musica non familiare;
- 8) scrivere la notazione di un brano non familiare che si sta creando o improvvisando.

Essendo non sequenziali, questi otto tipi non hanno una vera e propria struttura gerarchica; detto in altre parole è possibile che la capacità descritta nel punto 5 non preceda necessariamente quella indicata al punto 6. Differentemente da ciò, gli stadi sequenziali (come si evince dalla parola stessa) si susseguono in maniera ciclica e descrivono in che modo si attivano i processi di *audiation* nelle otto situazioni appena illustrate (Borsacchi, 2014).

Coerentemente con l'idea che prima di acquisire le capacità di scrittura e lettura della musica sia necessario guidare il bambino attraverso processi di

¹⁶ Ovvero otto situazioni per le quali è richiesta l'attivazione di specifici processi e capacità di *audiation*.

apprendimento informali, l'acquisizione dell'*audiation* preparatoria risulta fondamentale.

Di seguito vengono riportati i tipi e gli stadi dell'*audiation* preparatoria in maniera più approfondita (Nardozi, 2014).

1. PRIMO TIPO: ACCULTURAZIONE.

Il bambino comincia ad assorbire la sintassi musicale dall'ambiente circostante partecipando, però, con scarsa coscienza.

FASCIA D'ETÁ	STADI	DESCRIZIONE STADI
DALLA NASCITA FINO AI 2-4 ANNI.	1) Assorbimento	Stadio che dura fino ai primi diciotto mesi (circa); rappresenta il periodo in cui il bambino ascolta i suoni che lo circondano.
	2) Risposte casuali	Il bambino si muove e vocalizza in risposta ai suoni del suo ambiente (in modo casuale e aleatorio) non mostrando, però, una relazione con essi.
	3) Risposte intenzionali	Le risposte che durante lo stadio precedente risultavano casuali ora sono, invece, intenzionali: il bambino cerca di mettere in relazione i suoi movimenti e vocalizzazioni con l'ambiente circostante.

Tabella 2 – Stadi della fase di Acculturazione.
Nardozi, 2014, pp. 38-40.

2. SECONDO TIPO: IMITAZIONE.

In questa fase il bambino partecipa con il pensiero cosciente in relazione all'ambiente circostante

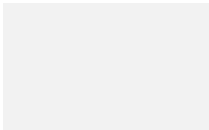
FASCIA D'ETÁ	STADI	DESCRIZIONE STADI
DAI 2-4 ANNI AI 3-5 ANNI	4) Perdita dell'egocentrismo	Il bambino si rende conto che i suoi movimenti e vocalizzazioni non coincidono con i suoni dell'ambiente circostante; durante questo stadio, infatti, inizia a confrontare la propria esecuzione con quella degli altri.
	5) Decifrazione del codice	Avviene la vera e propria imitazione: il bambino imita i suoni musicali provenienti dall'ambiente circostante riconoscendo l'esistenza di una possibile comunicazione con il mondo esterno.

Tabella 3 – Stadi della fase di Imitazione.
Nardozi, 2014, pp. 38-40.

3. TERZO TIPO: ASSIMILAZIONE

Il bambino partecipa con pensiero cosciente concentrato, però, su sé stesso. In questa fase il bambino comincia a cantare con un'intonazione accurata, acquisisce un senso cosciente del ritmo e una capacità di coordinare il corpo, il respiro e la voce (Borsacchi, 2014).

FASCIA D'ETÁ	STADI	DESCRIZIONE STADI
DAI 3-5 ANNI AI 4-6 ANNI	6) Introspezione	Il bambino riconosce la mancanza di coordinazione tra ciò che canta, il respiro e il movimento.



7) Coordinazione

Il bambino inizia a coordinare il proprio canto al respiro e al movimento.

Tabella 4 – Stadi della fase di Assimilazione.
Nardozi, 2014, pp. 38-40.

2.4.2. Uno sguardo ai primi tre anni del bambino: la fase di Acculturazione.

Con un ruolo fondamentale, l'Acculturazione rappresenta l'inizio del processo di acquisizione dell'*audiation* preparatoria e successivamente dell'*audiation* vera e propria. In questa fase è necessario che il bambino, seguito da una guida informale, sia esposto ad un ambiente ricco di stimoli musicali riferiti alla propria cultura con lo scopo che impronti i primi movimenti e vocalizzazioni in riferimento al suo ambiente. Se questo primo tipo verrà sviluppato nei giusti tempi e modi il bambino acquisirà le basi dell'apprendimento necessarie per sviluppare negli anni successivi le fasi di Imitazione e Assimilazione. Inoltre, essendo l'Acculturazione riferita alla fascia d'età 0-3 (circa), l'adulto non dovrebbe aspettarsi dal piccolo delle risposte immediate e precise; è, infatti, importante non sollecitarlo a progredire velocemente.

Durante i primi anni vita l'ambiente musicale del bambino è composto soprattutto dalla voce dei genitori, e in generale delle persone importanti e vicine alla famiglia, da suoni esterni come musica dal vivo e stimoli sonori registrati e, specialmente, dalle prime vocalizzazioni e suoni del bambino stesso. Riguardo questo aspetto il bambino, pur non avendo ancora una coscienza dell'ambiente esterno, comincerà a distinguere i suoni provenienti da lui stesso e quelli prodotti dal mondo che lo circonda.

Come già affermato precedentemente, durante questa fase il bambino attraverserà tre stadi, ovvero quello dell'assorbimento, delle risposte casuali e di quelle intenzionali. In questa sezione si descriveranno tali processi in maniera più dettagliata e pratica.

1. Primo stadio: l'assorbimento.

Durante questo stadio il bambino si limiterà ad ascoltare la musica presente nel suo ambiente e proprio per questo è fondamentale che i genitori, in *primis*, lo immergano in un contesto musicalmente ricco e adeguato. In questo caso, come nel prossimo stadio, il genitore o la guida informale opereranno in maniera non strutturata.

Gordon (2003) descrive delle caratteristiche principali che dovrebbero accompagnare questo momento e sono così riassunte:

- esporre il bambino a musica con parole risulta in questa prima fase controproducente in quanto non è ancora in grado di ascoltare e comprendere contemporaneamente musica e parole. È preferibile, invece, esporlo a musica e canti senza la presenza del testo così da permettergli di porre la sua attenzione verso la musica;
- caratteristica essenziale della musica durante la fase di Acculturazione è la varietà: non soltanto della musica stessa e dei generi, ma anche di strumenti musicali e timbri¹⁷;
- i brani e le musiche che si presentano al bambino dovrebbero essere gradevoli e rilassanti sia per il piccolo stesso che per il genitore;
- sarebbe vantaggioso se le musiche proposte al bambino fossero contraddistinte da ritmi diversi e ben articolati ma non esageratamente enfatizzati: in questo modo sarà più difficile che il piccolo si distraiga;
- per quanto sia importante far ascoltare brani con ritmi e tempi diversi, in questa fase è fondamentale che lo stesso brano venga fatto udire con il medesimo tempo e ritmo;
- operando in modo non strutturato, l'adulto non dovrà forzare il bambino all'ascolto ma nemmeno interrompere la musica se quest'ultimo mostra disinteresse. Al contrario se il bambino si muove nella stanza significa che sta mettendo in atto un ascolto attivo aumentando, così, la qualità dell'esperienza di ascolto;

¹⁷ In musica il timbro si riferisce alla qualità del suono che viene prodotto da uno strumento.

- se esposto a musica dal vivo, gli strumenti musicali devono presentarsi perfettamente intonati per non rischiare che il bambino interiorizzi la mancanza di intonazione come una caratteristica propria del suono.

2. Secondo stadio: risposte casuali.

Questo stadio si realizza dal momento in cui il bambino, appunto, mette in atto delle risposte casuali agli stimoli esterni non relazionate, però, all'ambiente; comincerà, infatti, a produrre suoni e movimenti non coordinati da non confondere a tentativi di imitazione in quanto in questo periodo sperimenta il bisogno naturale di muoversi e vocalizzare dei suoni.

Quasi contemporaneamente all'assorbimento, che avviene principalmente durante i primi diciotto mesi di vita, le risposte casuali iniziano circa verso i dodici mesi fino ad arrivare ai trentasei, sovrapponendosi, in questo modo, al primo stadio (caratteristica sequenziale). Sebbene l'esposizione alla musica (caratteristica dell'assorbimento) sia ancora importante, a questo punto risulta più rilevante porre l'accento sull'aspetto della partecipazione piuttosto che dell'ascolto.

L'adulto, in veste di guida informale non strutturata, dovrà farsi modello di musica e movimento cantando e muovendosi per il bambino affinché non inizi a muoversi e vocalizzare da solo in modo spontaneo: la cosa da non fare è forzare il piccolo a imitare i propri movimenti e suoni.

Le caratteristiche fondamentali riportate dall'autore sono:

- cantare in modo rilassato, con buon fraseggio ed espressione;
- lo stesso brano dovrebbe essere cantato sempre nella stessa *tonality*¹⁸ e *keyality*¹⁹, oltre che con il medesimo ritmo e metro, per non far confondere il bambino;
- risulta utile cantare un brano con la stessa intonazione della voce del bambino²⁰;

¹⁸ Termine utilizzato da Gordon per riferirsi al "modo" (maggiore, minore armonica, dorica, frigia, lidia, misolidia, eolica, locria).

¹⁹ Termine che si riferisce alla nota che dà il nome alla tonica (nota fondamentale) da intendersi come altezza assoluta.

²⁰ Un adulto attento e musicalmente competente può capirla dal pianto e durante la fase delle vocalizzazioni musicali

- procedere sempre prestando attenzione al tempo del bambino incoraggiandolo e facendolo sentire sicuro;
- è necessario e di vitale importanza accompagnare il canto (senza parole) con un movimento rilassato, libero, fluido e continuo (anche rimanendo fermi sullo stesso posto).

3. Terzo stadio: risposte intenzionali.

Questo stadio rappresenta la fine della fase di Acculturazione, la quale lascia posto a quella dell'Imitazione. Durante questo periodo il bambino mette in atto delle risposte intenzionali agli stimoli musicali prodotti dall'ambiente circostante sperimentando una prima relazione con esso. La fascia d'età che riguarda questo stadio prende vita più o meno dal diciottesimo mese fino al trentaseiesimo rappresentando il momento in cui il bambino dimostra la possibilità e la capacità di essere esposto a stimoli e attività musicali più complesse. Combinandosi con lo stadio precedente, i canti ritmici senza parole continuano ad avere una grande importanza. Inoltre, è utile incoraggiare l'infante a produrre e creare dei propri canti ritmici e tonali, purché questo avvenga in maniera spontanea e non forzata. Fondamentale ricordare l'importanza dell'assenza delle parole in quanto si porterebbe il bambino a focalizzarsi maggiormente sul linguaggio lasciando esclusa la parte musicale: se il bambino viene abituato ad ascoltare musiche con dei particolari testi, una volta ascoltata la melodia della stessa canzone senza parole porrà la sua attenzione non sulla musica in sé, bensì, appunto, sulle parole mancanti.

Anche in questo caso la varietà rappresenta una delle caratteristiche fondamentali in quanto predice il livello di sviluppo della capacità di *audiation* del bambino.

Per quanto la guida informale rimanga non strutturata se la si attribuisce alle attività di ascolto della musica e dei canti ritmici, da questo momento assume anche una funzione strutturata riguardo ai *pattern*: la finalità non è quella di insegnarli, ma quella di far partecipare il bambino alla loro esecuzione.

“La musica è la lingua dello spirito.
La sua segreta corrente vibra tra il cuore di colui che canta e l’anima di colui che
ascolta.”

Kahlil Gibram, n. d., citato in Ielmini & Pivetti, 2020, p. 47.

CAPITOLO 3 – ASPETTI PRATICI DELLA *MUSIC LEARNING THEORY*.



Figura 5 – *Bambini e musica*
<https://www.scuolamusicafiesole.it/metodo-gordon-l-arte-di-educare-alla-musica/>

Non esistono ricette preconfezionate adatte ad ogni bambino: ognuno di loro apprende nei suoi modi e nei suoi tempi.

A tal proposito la *Music Learning Theory* non è da considerarsi un metodo in quanto per definizione risulterebbe “per natura chiuso e prestabilito” (Nardozi, 2014, p. 5), bensì una teoria dell’apprendimento che considera l’individualità del bambino vestendosi, così, delle caratteristiche di apertura, continuità, crescita e sviluppo (Nardozi, 2014). Necessario risulta, quindi, il rispetto del suo tempo facendolo sperimentare prima di iniziare l’istruzione formale: importante secondo Gordon è la precedenza che la pratica gode nei confronti della teoria²¹, il canto, il silenzio, il respiro, il movimento e la consapevolezza del proprio corpo. Accogliere il bambino all’interno di una relazione permette di instaurare un dialogo musicale autentico basato sulle sue possibilità, sul suo vissuto e sulla sua emozionalità (Molinari, 2022).

²¹ Con teoria ci si riferisce allo studio di uno strumento musicale e della musica stessa.

3.1. Canti melodici e ritmici senza parole.

“Il più antico, vero, bello strumento musicale, da cui origina la nostra musica,
è la voce umana”

Richard Wagner, n. d., citato in Proverbio, 2019, p. 163.

Come fin qui descritto, il canto senza parole è di fondamentale importanza per far sì che ci sia un dialogo sonoro con il bambino (Biferale, 2010). Cantare per lui significa farsi ed essere musica al suo posto; pertanto, non serve altro che la voce: uno strumento così naturale quanto potente che riesce a toccare le corde più profonde della relazione facendo risuonare l'anima e il corpo di chi ascolta (Nardozi, 2014). La guida informale utilizza tale strumento in modo spontaneo, rilassato, non impostato e, soprattutto, intonato quasi come stesse narrando una fiaba; importante è l'assenza del testo e dell'accompagnamento strumentale in quanto il bambino verrebbe distratto da essi spostando il focus dell'attenzione dalla sintassi musicale. Piuttosto di usare le parole, è bene utilizzare delle sillabe neutre come “pam” o “bam” per i canti melodici e “pah” o “bah” per i canti ritmici²² (Apostoli, Gordon, 2004), suoni che, in ogni caso, non abbiano dei significati verbali. Esse sono, oltre che naturali, più familiari per il piccolo e sono caratterizzate da comodità di emissione, buon uso del respiro, facilità di articolazione e accuratezza di intonazione.

Come nella musica esistono le pause, anche nel canto trova posto il silenzio. Da non interpretare come assenza di musica, al contrario il silenzio è “il ‘luogo’ in cui i suoni ascoltati esternamente trovano eco interiore” (Apostoli, Gordon, 2005, p. 36) rappresentando la base per lo sviluppo della propria *audiation*. Ogni qualvolta si esegue un canto, infatti, bisognerebbe alternarlo ad un momento di silenzio essenziale, oltre che per favorire l'*audiation*, ad incoraggiare il piccolo ad esprimersi musicalmente emettendo delle vocalizzazioni tonali e ritmiche e muovendosi liberamente nello spazio.

Roberta Vannelli (2015) afferma che già durante i primi incontri di MLT i neonati rispondono spontaneamente agli stimoli musicali: anche solo un piccolo

²² Durante i canti ritmici non è necessario intonare una melodia.

movimento delle mani o un sospiro risultano essere, per quanto casuali²³, dei grandi gesti che rappresentano l'inizio dell'ascolto attivo precedentemente citato. Quando ciò succede la guida informale deve essere pronta ad imitare il gesto (sia motorio che vocale) del piccolo accogliendolo con uno sguardo affettuoso e facendolo, così, sentire ascoltato e capito. Prenderà il via un canto di relazione che dovrà rispettare quattro principali criteri: brevità, ripetizione, varietà e complessità.

- **Brevità:** questa caratteristica mira a improntare la durata dei canti a seconda della capacità di concentrazione dei bambini. L'intento è quello di sfruttarla al meglio senza saturarla e proprio per questo Gordon pone l'attenzione, oltre che alla lunghezza del brano, sulle variazioni all'interno del brano stesso; infatti, più cambiamenti circa metro, tempo e timbri sono presenti, più i bimbi riescono a rimanere concentrati in quanto "il suo interesse [del bambino] è intensissimo per qualcosa, ma s'interrompe spontaneamente, dopo pochi minuti, per andare alla scoperta di qualcos'altro" (Apostoli, Gordon, 2005, p. 35); se invece lo stimolo musicale è ricco di novità rimarranno in ascolto anche per un tempo prolungato.
- **Ripetizione:**

Il bambino dei primi anni non si accontenta mai di una sola volta e nemmeno di due o tre. Nella ripetizione si alimenta, si concentra, si costruisce. Noi adulti dopo ogni "prima volta" siamo già sazi; avidi e golosi, vogliamo altro, in perenne ricerca di novità. I piccoli sono profondamente diversi. (Biferale, 2010, p. 120).

Basti pensare alla routine nella quale la ripetizione quotidiana di azioni aiuta a creare nel bambino un senso di sicurezza. Così, anche nella musica, l'infante trova nella ripetizione un rinforzo essenziale per il suo apprendimento sviluppando una crescente familiarità con gli stimoli musicali e una conseguente capacità di riconoscerli e confrontarli.
- **Varietà:** si riferisce all'importanza di esporre il bambino a stimoli musicali di diversi modi e metri. Nella nostra società si è soliti proporre al bambino dei brani caratterizzati da metri e modi usuali (rispettivamente due quarti e quattro quarti in modo maggiore o minore armonico) tralasciando,

²³ A pochi mesi di vita i bambini non rispondono ancora intenzionalmente e consapevolmente agli stimoli esterni.

invece, quelli inusuali (come il cinque ottavi e il modo locrio). Per spiegare come Gordon definisce un metro usuale bisogna far riferimento a due termini non traducibili in italiano: *macrobeat* e *microbeat*. Il *macrobeat* rappresenta la suddivisione fondamentale alla base del metro e il *microbeat* la suddivisione in parti uguali del *macrobeat* stesso²⁴. Di conseguenza, il metro usuale è caratterizzato da *macrobeat* della stessa durata, mentre nel metro inusuale la durata dei *macrobeat* sarà differente.

Di seguito un esempio di metro usuale (binario e ternario):



Figura 6 – macrobeat e microbeat in metro usuale
Gordon, 2003, p.129.

Di metro inusuale:

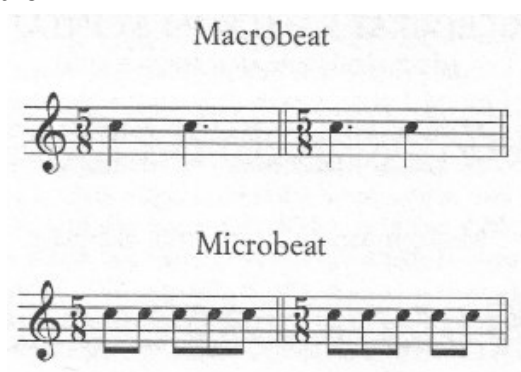


Figura 7 – macrobeat e microbeat in metro inusuale abbinato
Gordon, 2003, p. 129.

²⁴ Ad esempio, quando si è all'interno di un tempo binario usuale in due quarti, il *macrobeat* è rappresentato da una semiminima, mentre il *microbeat* sarà una croma.

- **Complessità:** caratteristica legata alla varietà, la complessità si riferisce a quella necessità di presentare al bambino stimoli musicali con entità tonali e ritmiche sempre diverse con lo scopo di arricchire il linguaggio musicale globale.

Prendendo in considerazione soprattutto questi ultimi due criteri sopra descritti, Nardozi (2014) afferma che “i bambini apprendono molto di più dal confronto delle differenze piuttosto che da quello delle analogie” (p. 71) e ancora Apostoli e Gordon (2005):

Possiamo paragonare l'importanza di ascoltare brani in diversi tempi, metri ritmici, modi e dinamiche, a quella che riveste la manipolazione di oggetti in grado di offrire al bambino una grande varietà di esperienze nel tatto, nel peso, nella forma, nel colore e nel sapore. Ecco perché sono stati scelti brani molto diversi fra loro e in alcuni casi complessi: la complessità non comporta per il bambino piccolo alcuna frustrazione se non gli viene richiesta una prestazione di imitazione immediata. (p. 37).

3.2. La musica in movimento: il corpo come veicolo di relazioni.

Precedentemente a Gordon, a dare importanza al movimento nella pratica musicale fu *Emile Jaques Dalcroze* il quale grazie al suo nuovo metodo chiamato Ritmica che legava, appunto, la musica al movimento e alla sfera emotiva, affermò “Eccomi a sognare un'educazione musicale nella quale il corpo farebbe la parte da intermediario fra i suoni e il nostro pensiero [...]. Non è possibile concepire un ritmo senza figurarsi un corpo messo in movimento” (Dalcroze, n. d., citato in Biferale, 2010, p. 74).

Non è possibile, quindi, parlare della musica come entità separata dal corpo e il movimento; al contrario questi ultimi rappresentano due degli strumenti principali per l'apprendimento musicale. Come affermato in precedenza l'ascolto attivo è molto importante per il bambino; infatti, “il bambino è in grado di sviluppare l'*audiation* soltanto se la propria esperienza d'ascolto e di relazione con la musica e i suoi elementi costitutivi coinvolge la sensorialità” (Biferale, 2010, p. 25). Necessario è che il movimento non sia forzato e organizzato, bensì fluido e libero in

quanto rappresenta un veicolo per l'esplorazione del mondo esterno e della musica stessa permettendo di percepire i suoni internamente e di sentire con il corpo la realtà circostante. Al contrario, se si imponesse un movimento al bambino, si andrebbe incontro ad un irrigidimento muscolare e uno spostamento dell'attenzione.

Oltre ad essere un canale di conoscenza, il movimento pone le basi per costruire una relazione con i più piccoli perché è proprio nel linguaggio non verbale che l'educatore accoglie e rassicura i bambini iniziando con loro un dialogo sonoro. Di fatto, al momento dell'accoglienza si invitano i bambini e i genitori ad entrare nella stanza dedicata alle attività musicali e il sospendersi del linguaggio verbale diventa quasi una regola: d'ora in poi l'incontro si fonderà sulla dimensione dello sguardo, del respiro, del movimento e della voce cantata dell'adulto.

L'aspetto del respiro, come quello del silenzio, porta con sé un immenso valore perché oltre a rappresentare dei momenti fondamentali per lo sviluppo dell'*audiation*, sono molto importanti per l'assimilazione tonale e ritmica (Gordon, 2003) in quanto, coordinandosi con il movimento, "è nell'inspirazione e nel movimento a esso legato, [...], che il pensiero musicale si prepara a trasformarsi in voce e il pensiero di chi ascolta si prepara ad accogliere l'idea musicale che sta per realizzarsi" (Biferale, 2010, p. 25).

Per un musicista sapersi muovere con la musica connettendo il proprio corpo all'andamento della melodia, del respiro e delle proprie emozioni, significa essere un tutt'uno con essa; mentre un musicista che si concentra meramente sull'esecuzione e su ciò che concretamente deve suonare o cantare non metterà in atto dei movimenti fluidi, bensì di carattere meccanico e non coordinato. Non per questo si voglia sminuire il rendimento musicale, in quanto non è un intento evidenziare che se un musicista non è libero nei movimenti allora non è un buon musicista, ma presenterà sicuramente delle differenze nei caratteri della musicalità, ritmicità e, soprattutto, espressività.

Grazie alle sue ricerche Gordon sostiene l'idea che il bambino già in età prescolare capisca la musica prima con il corpo e solo in un secondo tempo con la mente (Gordon, 2003). Con questa premessa il didatta americano ha elaborato la sua teoria di apprendimento nella quale, appunto, il "movimento di tipo percettivo

senso-motorio, libero a flusso continuo” (Biferale, 2010, p. 77) gioca un ruolo fondamentale.

Il primo movimento a flusso continuo è, come sosteneva il grande coreografo Rudolf Laban, il respiro. L’atto di inspirare ed espirare, e quindi contrarre e distendere dei muscoli, porta nel bambino un senso di sospensione e attesa che precede l’inizio di un nuovo fiato. Così anche il respiro dell’educatore che anticipa e conclude un canto rappresenta la base della relazione educativa: queste due piccole azioni che sembrano quasi scontate, appunto perché naturali nella vita e nella sopravvivenza dell’essere umano, costituiscono quello spazio in cui la relazione si fortifica e diventa autentica in quanto riescono a creare un sentimento di accoglienza e di ascolto reciproco (Biferale, 2014). Inoltre, per favorire il processo di *audiation*, nel momento in cui il canto tonale o ritmico senza parole cesserà, l’educatore dovrà essere pronto a mettere in atto una nuova inspirazione che segnerà non più la fine di qualcosa ma la continuazione della relazione sonora, soprattutto nel momento in cui la musica non sarà più fisicamente presente; essa, infatti, esiste ancora nel corpo e nella mente.

Citando le parole di Silvia Biferale (2010):

Ccon questa naturalezza i bambini se circondati da persone che adattano questo particolare movimento fluido e continuo, apprendono e maturano la consapevolezza del proprio corpo il quale, coinvolto internamente nell’ascolto e nell’esecuzione della musica, diventa musica” (p. 81).

3.3. Il gioco: dialogare con i più piccoli attraverso la musica.

Il gioco è un diritto del bambino: è proprio in questa dimensione che i più piccoli esplorano ed interagiscono con il mondo circostante.

Come recita l’art. 31 della Convenzione sui Diritti dell’Infanzia:

- I. “Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo ed al tempo libero, di dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e di partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica.

- II. Gli Stati parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale ed artistica ed incoraggiano l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali.²⁵

Attraverso tale spazio comunicativo tra bambino, adulto e ambiente, i più piccoli scoprono sé stessi e l'altro da sé; non è un tempo perso finalizzato ad intrattenere il bambino ma è relazione nella quale si avvia il contatto e lo scambio reciproco.

Anche nella MLT il gioco assume un valore importante in quanto costituisce parte del percorso di apprendimento musicale. Questa dimensione, però, non deve prendere il sopravvento sostituendosi alla musica; già la musica è gioco e movimento (Nardozi, 2014).

Riprendendo il concetto di guida informale, il quale compito è quello di guidare il bambino facendosi musica per lui, è importante ricordare che essa dovrà seguire le risposte naturali del bambino senza imporre movimenti e vocalizzi: l'obiettivo del gioco educativo musicale, infatti, sarà l'ascolto della musica stessa e l'arricchimento del vocabolario musicale e motorio. Da qui l'importanza di non saturare il luogo dove si svolgeranno le attività musicali ma di utilizzare oggetti e materiali necessari con lo scopo di favorire il movimento a flusso continuo e lo sviluppo naturale della propria musicalità (come foulard colorati, teli e cerchi).

Si riportano le parole di Nardozi: "Il gioco educativo della guida informale ha come obiettivo l'apprendimento musicale, ma è aperto al cambiamento. L'adulto gioca, non organizza il gioco dei bambini, ma ne è coinvolto in prima persona" (Nardozi, n. d.).

²⁵ Art. 31, Convenzione sui Diritti dell'Infanzia,
https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.versione=1&art.idGruppo=1&art.flagTipoArticolo=2&art.codiceRedazionale=091G0213&art.idArticolo=31&art.idSottoArticolo=1&art.idSottoArticolo1=10&art.dataPubblicazioneGazzetta=1991-06-11&art.progressivo=0#:~:text=Articolo%2031%201.,alla%20vita%20culturale%20ed%20artistic.

3.4. L'ambiente e il *setting*.

Il bambino ha bisogno di sentirsi parte integrante di uno spazio e di un gruppo ben definito; se questo accadrà trarrà maggiori benefici dalle attività musicali proposte dagli educatori. Infatti, far parte di un gruppo composto dai propri pari aiuterà i bambini ad apprendere l'uno dall'altro, oltre che dall'adulto, rendendo l'esperienza musicale un ambiente fatto di relazioni.

In questo senso si può definire l'ambiente in due modi diversi: il primo riferito allo spazio fisico e il secondo allo spazio mentale. Per quanto riguarda lo spazio mentale è importante che l'incontro sia costituito da una particolare temporalità suddivisa in inizio, parte centrale e saluto finale che aiuteranno a definire la lezione stessa come "momento preciso, distinto da tutto il resto" (Nardozi, 2014, p. 93).

Il *setting*, invece, definito come luogo fisico deve comprendere più di una caratteristica. Innanzitutto, per far sì che possa esistere un movimento libero è necessario che lo spazio sia vuoto e allo stesso tempo accogliente; possono essere presenti degli oggetti a scopo didattico come foulard colorati, cerchi e palline; la disposizione a cerchio tenendo come punto di riferimento il centro della stanza e il contatto diretto con la terra sono particolarità da preferire in quanto aiutano il bambino a percepire sé stesso e l'altro. Essenziale è che l'educatore e l'adulto (genitori compresi) stiano ad altezza bambini, e quindi seduti insieme a loro poiché anche i più grandi fanno parte del gruppo e, simultaneamente, in questo modo guideranno più efficacemente le attività musicali proposte.

Oltre a quanto appena riportato, Gordon (2003) si sofferma su altri aspetti più pratici:

- la stanza deve essere ben illuminata, pulita, ventilata e grande abbastanza da accogliere un gruppo di otto fino a quindici bambini e dallo stesso numero di adulti;
- è bene che il pavimento sia arredato con moquette o tappetini da ginnastica;
- non dovranno essere presenti mobili e oggetti che potrebbero diventare fonte di distrazione e pericolo;
- in quanto bambini piccoli, è importante che le finestre siano chiuse e le prese della corrente ben protette;

- essendo il centro della stanza il punto focale e di riferimento, può essere predisposto un tappeto elastico che possa attirare l'attenzione verso quel particolare punto;
- potrebbe risultare utile, previo consenso dei genitori, predisporre delle telecamere nelle parti superiori della stanza con il fine di documentare l'incontro con i più piccoli;
- dovrà essere presente un bagno per l'igiene personale e il cambio del pannolino, oltre che un salottino di attesa per fare accomodare i genitori;
- il luogo deve essere facilmente raggiungibile con i mezzi pubblici per chi non avesse a disposizione dei mezzi personali;

Si conclude con una citazione di Raffaele Santilli: "Ogni spazio influenza il bambino attraverso invisibili valori simbolici; è proprio per questo che nell'allestire uno spazio si deve tener conto di quali tipi di significato lo si vuole investire, quali intenzioni gli si vogliono attribuire." (Santilli, n. d., citato in Nardozi, 2014, p. 89).

CONCLUSIONI.

La musica è universale ed eterna. Sebbene ne esistano diversi generi e tipi, la sua importanza è condivisa da tutte le culture indipendentemente dalla posizione geografica e dal periodo storico.

In questa relazione finale si è cercato di dimostrare il perché di questo immenso valore e come, nei vari momenti della vita, rappresenti una fonte di apprendimento e salvezza.

Se già durante gli ultimi mesi della gravidanza, periodo in cui il feto si sta ancora sviluppando, la musica riveste un ruolo fondamentale, nei mesi successivi alla nascita questa preziosità può solo che aumentare.

Durante la vita intrauterina, infatti, l'embrione è già immerso in un luogo ricco di suoni che permettono il crearsi di relazioni con la mamma e le persone che la circondano. Successivamente alla venuta al mondo gli stimoli sonori familiari, e tra tutti la voce materna, acquisiscono una connotazione di sicurezza, fondamentale per una crescita sana del piccolo.

Ma perché la musica rappresenta anche la salvezza?

L'ambiente sonoro in cui è immerso il bambino nato pretermine rappresenta una dimensione quasi paradossale: se da un lato i suoni ed i rumori dei monitor risultano indispensabili per la sopravvivenza del piccolo, dall'altro possono inficiare negativamente sulla sua maturazione cerebrale e sviluppo globale.

Ho deciso di approfondire anche il tema circa la prematurità proprio perché io sono una bambina pretermine: al momento della mia nascita, date le critiche condizioni, non ho potuto godere del contatto con la mamma perché spostata immediatamente in incubatrice. La mia famiglia è riuscita a vedermi soltanto tre giorni dopo. Non riuscivo a nutrirmi autonomamente e non avevo le forze di piangere e aprire gli occhi, ma, soprattutto, ero sola. Nonostante questo, sono riuscita, comunque, a godere di uno sviluppo sano e a diventare musicista trovando nella musica quello spazio dove sentirmi protetta e rassicurata.

Da qui il mio interesse di studiare ed analizzare la *Music Learning Theory* di Edwin E. Gordon, una teoria che spiega la possibilità di apprendere la musica come la lingua madre già durante il periodo neonatale.

Gordon basa il suo pensiero sui principali concetti di:

- attitudine musicale, ovvero quella possibilità interiore sia innata che influenzata dall'ambiente di capire la musica;
- *audiation*, cioè la capacità di comprendere e capire la musica quando questa non è fisicamente presente in quel dato momento;
- guida informale rappresentata da un adulto musicalmente competente il quale accompagna il bambino nel percorso di apprendimento musicale seguendo il tempo e le risposte naturali del più piccolo;
- canto e movimento come strumenti di conoscenza del Sé, dell'Altro da Sé e della musica stessa;
- ambiente ricco di stimoli sonori pronti a facilitare sia l'apprendimento musicale che il livello di attitudine musicale e *audiation*.

Al giorno d'oggi risulta importante diffondere queste conoscenze perché, purtroppo, il valore associato alla musica sta via via scemando: grazie alla ricerca condotta al fine di scoprire la rilevanza di questa all'interno delle famiglie con bambini di età compresa tra tre e trentasei mesi, si è riscontrato che l'idea circa l'importanza della musica è abbastanza alta ma non si riesce ancora a concepirla come parte necessaria e non solo sufficiente alla vita di ciascun individuo.

Essendo in prima persona una musicista attratta ed interessata dall'evoluzione e lo sviluppo del bambino 0-3, l'obiettivo futuro che mi pongo e mi porrò sempre è, appunto, quello di promuovere l'unione di questi due mondi non così distanti di quando comunemente si crede.

BIBLIOGRAFIA

APOSTOLI, A. (2003). Introduzione all'edizione italiana. In E. E. Gordon, *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*. (pp. 4-6). Milano: Edizioni Curci.

APOSTOLI, A., & GORDON, E. E. (2004). *Canti melodici e ritmici senza parole. Secondo la Music Learning Theory di E. E. Gordon*. Milano: Edizioni Curci.

APOSTOLI, A., & GORDON, E. E. (2005). *Ascolta con lui, canta per lui. Guida pratica allo sviluppo della musicalità del bambino (da 0 a 5 anni) secondo la Music Learning Theory di E. E. Gordon*. Milano: Edizioni Curci.

AUDITORE, A., & BOTTONE, F. (2022). Musica quotidiana. In G. MANAROLO (a cura di), *Nascere e crescere con la musica. Suoni e melodie dalla gravidanza alla prima infanzia* (pp. 125- 141). Roma: Carocci Editore S.p.A.

BIFERALE, S. (Cur). (2010). *Il bambino e la musica. L'educazione musicale secondo la Music Learning Theory di Edwin E. Gordon*. Milano: Edizioni Curci.

BIFERALE, S. (2014). Il movimento nell'apprendimento. *Audiation Rivista*, 0, pp. 29-31.

Disponibile in: <https://www.audiation-rivista.it/ojs/index.php/audiation/article/view/119/98>

BORSACCHI, A. (2014). Gli stadi dell'audiation preparatoria. *Audiation Rivista*, 0, pp. 8-15.

Disponibile in: <https://www.audiation-rivista.it/ojs/index.php/audiation/article/view/116/95>

CERRI, E. (2022). Musicoterapia in terapia intensiva neonatale: il suono come strumento di cura nella nascita pretermine. In G. MANAROLO (a cura di), *Nascere e crescere con la musica. Suoni e melodie dalla gravidanza alla prima infanzia* (pp. 45-69). Roma: Carocci Editore S.p.A.

DON CAMPBELL, (2010). *L'effetto Mozart. Curarsi con la musica*. Milano: Baldini Castoldi Dalai editore.

FABARRO, C. (2014). La guida informale. *Audiation Rivista*, 0, pp. 32-34.

Disponibile in: <https://www.audiation-rivista.it/ojs/index.php/audiation/article/view/120/99>

FERRARI, F. (2022). Prefazione. In G. MANAROLO (a cura di). *Nascere e crescere con la musica. Suoni e melodie dalla gravidanza alla prima infanzia* (pp. 13-20). Roma: Carocci Editore S.p.A.

FILIPPA, M., & GRANIER-DEFERRE, C. (2022). Sviluppo dell'audizione fetale: memoria, apprendimento. In G. MANAROLO (a cura di), *Nascere e crescere con la musica. Suoni e melodie dalla gravidanza alla prima infanzia* (pp. 23-44). Roma: Carocci Editore S.p.A.

FORCILLO, I. (2014). Apprendimento linguistico e apprendimento musicale: analogie e differenze. *Audiation Rivista*, 0, pp. 24-28.

Disponibile in: <https://www.audiation-rivista.it/ojs/index.php/audiation/article/view/118/97>

GORDON, E. E. (2003). *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*. Milano: Edizioni Curci.

IELMINI, M., & PIVETTI, A. (2020). *Fare musica da 0 a 6 anni. Attività vocali, strumentali e motorie per lo sviluppo dei bambini*. Trento: Edizioni Centro Studi Erikson S.p.A.

LUCANGELI, D., & VICARI, S. (2019). *Psicologia dello sviluppo*. Milano: Mondadori Education S.p.A.

MANAROLO, G. (2022). Nascita della mente e musicalità unicamente umana. In G. MANAROLO (a cura di), *Nascere e crescere con la musica. Suoni e melodie dalla gravidanza alla prima infanzia* (pp. 89-106). Roma: Carocci Editore S.p.A.

MOLINARI, M. P. (Cur.). (2022). Il dialogo nella relazione educativa musicale. *Audiation Rivista*, 11, pp. 34-37.

Disponibile in: <https://www.audiation-rivista.it/ojs/index.php/audiation/article/view/166/147>

NARDOZZI, R. (2014). *La Music Learning Theory di Edwin E. Gordon: aspetti teorici e pratici*. Milano: Edizioni Curci.

NARDOZZI, R. (2020). Attitudine musicale e verifica del potenziale di apprendimento in musica: la ricerca e i test di Edwin E. Gordon. *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, 10, pp. 25-61.

Disponibile in: <https://musicadocta.unibo.it/article/view/11929/11887>

NARDOZZI, R. (n. d.). *La Music Learning Theory. Sintesi degli elementi e dei principi fondamentali della teoria dell'apprendimento musicale del bambino secondo Edwin E. Gordon*.

Disponibile in: <https://www.bambini-musik.eu/wp-content/uploads/2015/01/LA-MUSIC-LEARNING-THEORY-Libretto-esplicativo-a-cura-di-Riccardo-NardoZZi.pdf>

PROVERBIO, A. M. (2019). *Neuroscienze cognitive della musica. Il cervello musicale tra arte e scienza*. Bologna: Zanichelli editore.

SANSUINI, S. (1983). *Pedagogia della musica*. (3^a ed.). Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore.

SCHÖN, D., AKIVA-KABIRI, L., & VECCHI, T. (2018). *Psicologia della musica*. (2^a ed.). Roma: Carocci editore.

VANNELLI, R. (2015). Piccola, grande musica. Pattern e dialogo sonoro in età prescolare. *Audiation Rivista*, 1, pp. 8-13.

Disponibile in: <https://www.audiation-rivista.it/ojs/index.php/audiation/article/view/104/83>

SITOGRAFIA

AIGAM, Associazione Italiana Gordon per l'Apprendimento Musicale

Disponibile in: <https://forumeducazionemusica.it/aigam-associazione-italiana-gordon-apprendimento-musicale/>

AIGAM (n. d.), *Edwin E. Gordon*.

Disponibile in: <https://aigam.it/aigam-formazione-musicisti/edwin-e-gordon/>

Art. 31, Convenzione sui Diritti dell'Infanzia

https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.versione=1&art.idGruppo=1&art.flagTipoArticolo=2&art.codiceRedazionale=091G0213&art.idArticolo=31&art.idSottoArticolo=1&art.idSottoArticolo1=10&art.dataPubblicazioneGazzetta=1991-06-11&art.progressivo=0#:~:text=Articolo%2031%201.,alla%20vita%20culturale%20ed%20artistica

EASTMAN SCHOOL OF MUSIC. University of Rochester (n. d.), *Beginnings and Renewals*.

Disponibile in: <https://www.esm.rochester.edu/about/history/>

FORUM NAZIONALE PER L'EDUCAZIONE MUSICALE (n. d.), *AIGAM*.

Disponibile in: <https://forumeducazionemusica.it/aigam-associazione-italiana-gordon-apprendimento-musicale/>

FRANCHI, S., (2015). Il Giornale della Musica, *Edwin E. Gordon (1927-2015). La scomparsa del didatta*.

Disponibile in: <https://www.giornaledellamusica.it/news/edwin-e-gordon-1927-2015>

Fase dello specchio, Jacques Lacan

https://www.treccani.it/enciclopedia/fase-dello-specchio_%28Dizionario-di-Medicina%29/#:~:text=Momento%20in%20cui%20il%20bambino,costituire%20il%20nucleo%20dell'io.

PMMA. Disponibile in: <https://giamusicassessment.com/>

Figura 5 - <https://www.scuolamusicafiesole.it/metodo-gordon-l-arte-di-educare-alla-musica>

APPENDICE

Care famiglie, sono Isabella Terrassan, laureanda in Scienze dell'educazione e della formazione e da settembre 2022 ho avuto l'occasione e la fortuna di immergermi in prima persona nel mondo 0-3 anni lavorando e crescendo con i vostri bimbi.

Prima di capire che l'ambito dell'educazione sarebbe stato il mio futuro, la mia passione era la musica (e lo è tuttora). Sono, infatti, musicista da circa 15 anni con 5 cinque anni di conservatorio e suono il flauto traverso, l'ottavino e il pianoforte.

Ho deciso, quindi, di vertere la mia relazione finale sulla Music Learning Theory di Edwin E. Gordon, una teoria che spiega l'apprendimento musicale del bambino fin dal periodo neonatale.

Qui di seguito vi propongo un questionario con lo scopo di scoprire come la musica viene utilizzata nelle famiglie di oggi e che importanza le viene attribuita.

La compilazione di questo piccolo sondaggio durerà circa 10 minuti e i risultati ottenuti verranno inseriti all'interno della mia tesi finale in maniera del tutto anonima.

Vi ringrazio anticipatamente della collaborazione!

1) Chi sta compilando questo questionario?

- Mamma
- Papà
- Entrambi
- Altri (specificare la relazione con il/la bambino/a)

2) Età del/la bambino/a (in mesi)

3) Sesso del/la bambino/a

- Maschio
- Femmina

4) Vostro/a figlio/a ha fratelli/sorelle?

- No
- Sì (indicare se più grandi o più piccoli)

5) In famiglia c'è qualcuno vicino al mondo della musica?

- Sì
- No

6) Pensate che la musica sia importante nella vita del piccolo?

Molto d'accordo	D'accordo	Né d'accordo né in disaccordo	Disaccordo	Molto in disaccordo
-----------------	-----------	----------------------------------	------------	------------------------

7) Secondo voi è stimolante far ascoltare musica/parlare al bambino durante la gravidanza?

Molto d'accordo	D'accordo	Né d'accordo né in disaccordo	Disaccordo	Molto in disaccordo
-----------------	-----------	----------------------------------	------------	------------------------

8) Quali strumenti (musica/canto/voce/ altro) avete utilizzato durante la gravidanza?

9) Come li avete utilizzati?

10) Come avete utilizzato li avete utilizzati dopo la nascita fino ad oggi?

11) Secondo voi, che importanza ricopre la musica nello sviluppo e nella crescita dei più piccoli?

12) Secondo voi è possibile che la musica si possa apprendere come la propria lingua madre?

Molto d'accordo	D'accordo	Né d'accordo né in disaccordo	Disaccordo	Molto in disaccordo
-----------------	-----------	----------------------------------	------------	------------------------

13) Sareste disposti a far intraprendere un laboratorio musicale a vostro/a figlio/a già dai primi mesi di vita?

Molto d'accordo	D'accordo	Né d'accordo né in disaccordo	Disaccordo	Molto in disaccordo
-----------------	-----------	-------------------------------	------------	---------------------

14) Avete già sentito parlare della Music Learning Theory di Edwin E. Gordon?

- Sì (specificare in quale contesto)
- No

