

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA**

**FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA**

Corso di laurea in Discipline delle Arti, della Musica e dello Spettacolo

**L'APPRENDIMENTO MUSICALE  
NEI PRIMI TRE ANNI DI VITA DEL BAMBINO  
UN CONTRIBUTO TEORICO/METODOLOGICO:  
LA MUSIC LEARNING THEORY DI E. E. GORDON**

Tesi di laurea in: Pedagogia della Musica

Relatore

Dott. ssa Carla Cuomo

Correlatore

Dott. Andrea Apostoli

Presentata da

Annamaria Diroma

A. A. 2005/2006



# INDICE

<b>Prefazione</b>	III
<b>Introduzione</b>	1
<i>Parte prima</i>	7
<b>Capitolo I – Il bambino e la musica</b>	9
1.1 Il mondo sonoro del feto	9
1.2 La percezione sonora del neonato	13
1.3 L’ascolto dello stimolo sonoro e musicale nel bambino durante i primi tre anni	16
<b>Capitolo II – La Music Learning Theory</b>	22
2.1 Princìpi teorici	22
2.2 Il concetto di Audiation	28
2.3 Lo sviluppo dell’Audiation preparatoria nel bambino	
Fasi e stadi.	33
2.3.1 Fase di Acculturazione	35
2.3.1.1 Stadio primo: assorbimento	36
2.3.1.2 Stadio secondo: risposte casuali	38
2.3.1.3 Stadio terzo: risposte intenzionali	39
2.3.2 Fase di Imitazione	40
2.3.2.1 Stadio quarto: perdita dell’egocentrismo	41
2.3.2.2 Stadio quinto: decifrazione del codice	43
2.3.3 Fase di Assimilazione	42
2.3.3.1 Stadio sesto: introspezione	43
2.3.3.2 Stadio settimo: coordinazione	44
2.4 L’attitudine musicale	47
2.4.1 La misurazione dell’attitudine	52

<b>Appendice A. Esempio di canti melodici e ritmici</b>	55
<i>Parte seconda</i>	57
<b>Capitolo III – La musicalità del bambino: osservazione sul campo</b>	59
3.1 Le modalità espressivo-musicali osservate in un asilo nido a indirizzo musicale	59
3.2 Obiettivo dell'osservazione	60
3.3 Campione dell'esperienza	60
3.4 Adattamento degli strumenti utilizzati	61
3.5 Tempi, metodo e modalità di osservazione	62
3.5.1 Fasi dell'osservazione	63
3.6 Le risposte musicali: classificazione e tipologie	64
3.7 Analisi del contesto spazio-tempo sociale	67
3.7.1 Gli spazi	67
3.7.2 Le attività e le modalità di gestione	67
3.8 Una giornata educativa-tipo: il quadro di scansione degli episodi	68
3.9 Lettura del quadro di scansione	73
3.10 Tabelle e analisi dei dati	75
3.10.1 Sezione 1	76
3.10.2 Sezione 2/3/4	78
3.11 Considerazioni finali	81
<b>Conclusioni</b>	84
<b>Bibliografia</b>	87
<b>Appendice B. Bibliografia monografica</b>	94

## PREFAZIONE

Nella presente dissertazione è stata esaminata una delle teorie pedagogiche e didattiche tra le più recenti nel campo dell'apprendimento musicale: la Music Learning Theory<sup>1</sup> di Edwin E. Gordon.

Nell'elaborazione del lavoro si è cercato di approfondire i concetti ed i principi della MLT riguardanti l'apprendimento musicale del bambino in età prescolare e nello specifico nei suoi primi tre anni di vita, ponendoli in relazione con alcune riflessioni psico-pedagogiche prese in esame.

In tal senso, si è delineato l'apprendimento sia nella sua accezione più generale, sia nello specifico musicale, come derivato da alcune delle impostazioni metodologiche più recenti: tra queste ultime si propone di collocare la MLT quale contributo teorico-metodologico per definire una modalità di apprendimento musicale a partire dall'età neonatale.

Nella parte iniziale del presente lavoro, è stato messo in risalto il modello pedagogico a cui ha aderito la MLT, ascrivibile alla *pedagogia della spontaneità*. Partendo dal principio secondo il quale in età prescolare nulla viene 'insegnato', come riscontrato anche in alcune teorie riguardanti lo sviluppo motorio, grafico e linguistico, si è proceduto, pur senza pretendere di essere esaurienti, ad una descrizione dei vari aspetti della crescita del bambino compreso lo sviluppo della musicalità.

Successivamente, il lavoro è stato suddiviso in due parti: la prima parte comprende i primi due capitoli e si riferisce agli studi di tipo teorico, la seconda, invece, è rappresentata dal terzo capitolo e si colloca su un piano pratico, trattando di un'osservazione effettuata sul campo.

Nel primo capitolo è stata presa in esame la relazione che intercorre tra il bambino e il mondo sonoro che lo circonda, con riferimento all'aspetto percettivo uditivo. A tal proposito, sono state esaminate una parte delle numerose ricerche scientifiche riguardanti la percezione uditiva pre e post natale e le molteplici relazioni intercorrenti tra la percezione sonora intrauterina e la percezione sonora del neonato.

---

<sup>1</sup> D'ora in poi MLT.

Infine, sono state considerate le modalità espressivo-musicali del bambino in relazione al mondo sonoro, quale flusso continuo persistente entro cui si svolge l'esistenza di ogni individuo.

Con il secondo capitolo, si apre la riflessione sulla MLT mettendone in luce l'origine, i principi e gli obiettivi.

Inizialmente si è posto l'accento sul presupposto teorico della ricerca di Gordon, che si fonda sulla similarità tra apprendimento linguistico e apprendimento musicale i cui numerosi richiami e parallelismi costituiscono il principale filo conduttore di questo capitolo.

Occorre precisare che, nell'esaminare la MLT, si è preferito tralasciare l'aspetto applicativo della teoria focalizzando l'attenzione sui principi e sui fondamenti teorici, al fine di individuare relazioni e punti di contatto con alcune tra le più importanti teorie dello sviluppo cognitivo infantile.

Si è poi proseguito con la descrizione dei due concetti fondamentali e costitutivi della teoria di Gordon, quello di *audiation* e quello di *attitudine musicale*. Il primo dei due concetti, inteso come la capacità di ritenere nella propria mente i suoni e porli in relazione tra loro, ha reso indispensabile l'analisi dettagliata di quella che l'autore definisce *audiation preparatoria*, ovvero il percorso di sviluppo musicale, articolato in fasi e stadi di apprendimento, attraverso cui il bambino sviluppa la propria audiation.

Questa prima parte, si conclude con l'esame di un altro aspetto fondamentale della MLT costituito dall'*attitudine musicale*, definito dall'autore il potenziale di apprendimento musicale innato presente in ciascun individuo. Tale concetto costituisce la base dello sviluppo dell'*audiation* con cui è in stretta relazione.

La seconda parte è costituita dal terzo ed ultimo capitolo: in questa sede si è illustrato un lavoro di osservazione sul campo condotto in un asilo nido a indirizzo musicale le cui linee programmatiche si fondano sui principi della teoria dell'apprendimento musicale presa in esame.

Questo lavoro ha avuto la funzione di osservare le spontanee produzioni vocali e motorie tipiche della prima infanzia per individuare spazi, tempi e modalità privilegiate in cui il bambino si esprime con musicalità. Nello specifico, i comportamenti analizzati riguardano il complesso degli atteggiamenti sonoro-musicali messi

spontaneamente in atto dai bambini in cui è possibile rilevare delle costanti di produzione.

Attraverso l'osservazione del contesto e delle specifiche produzioni musicali, è stata presa in esame la musicalità del bambino, quale riflesso del suo potenziale musicale innato. Lo scopo di tale lavoro è stato di porre l'accento sulle condizioni maggiormente favorevoli di espressione musicale infantile: per giungere ad un tale obiettivo è stato indispensabile analizzare quelle che sono definite dalla teoria di riferimento analizzata le *variabili ecologiche* del contesto, ossia le modalità di gestione della relazione educativa, l'utilizzo degli spazi, e le modalità di aggregazione sociale dei bambini. Tale studio ha reso possibile mettere in luce le condotte e i comportamenti musicali infantili, attraverso i quali il bambino fruisce la musica come mezzo di espressione creativa e sociale, a prescindere da uno specifico contesto quale quello generato dalla lezione di musica.



## INTRODUZIONE

Suoni e rumori investono ormai quasi tutto lo spazio in cui viviamo e non potremmo pensare alla nostra esistenza senza la musica che ci accompagna ovunque.

In linea con i principi dell'ecologia acustica, che auspica una rivalutazione saggia del suono e del rumore, le istituzioni scolastiche propongono sempre più spesso un percorso di educazione dell'orecchio che parte dal vissuto personale dell'alunno, per poi giungere ad una selezione del repertorio musicale della cultura di appartenenza. Negli ultimi anni, le attività musicali con finalità educative sono sempre più presenti nella vita dei bambini e dei loro genitori.

L'attuale impostazione delle indicazioni nazionali per la materia Musica sottolinea le numerose implicazioni di questa sul piano cognitivo, emotivo e sociale dei bambini a partire dall'età prescolare. Tale argomento, infatti, richiama sempre più spesso l'attenzione di psicologi, pedagogisti, didatti e suscita sempre più curiosità ed interesse anche nell'opinione comune.<sup>2</sup>

Nell'ambito delle metodologie musicali più diffuse, occupa un posto di rilievo e in modo sempre più incisivo la recente MLT di Edwin E. Gordon: più che come metodologia con strategie e modalità applicative, la MLT si impone al rango di *teoria dell'apprendimento* in quanto pone al centro della sua riflessione scientifica le modalità di apprendimento del bambino da cui scaturiscono principi e tecniche applicative.

Prima di definire l'apprendimento musicale in relazione alla teoria di Gordon, è opportuno richiamare l'attenzione, pur non pretendendo di essere esaustivi, sulle teorie psicologiche e pedagogiche degli ultimi anni circa le caratteristiche dell'apprendimento in generale e musicale in particolare.

Le ricerche scientifiche più recenti tendono ad indicare una suddivisione dell'apprendimento in due tipologie: la prima riguarda un tipo di "acculturazione evolutiva"<sup>3</sup> che si riferisce ad un tipo di

---

<sup>2</sup> Sempre più spesso riviste di carattere generale sia italiane sia straniere propongono il tema delle implicazioni della musica nella crescita dei bambini. Per citare alcuni esempi a carattere scientifico di recente pubblicazione si vedano gli articoli di GANDOLFI S., 2004, p. 100 – 104 e di WINGERT P.- BRANT M., 2005, p. 44 – 51.

<sup>3</sup> SLOBODA J. A., (1985), 1988, p. 32.

apprendimento comune e condiviso da tutti i membri di una cultura che trasmette conoscenze e che ogni individuo acquisisce spontaneamente grazie alla sola esposizione ad essa. In tutto ciò assume rilievo anche l'insieme delle interazioni tra capacità innate presenti alla nascita, l'esperienza indotta dall'ambiente di vita e l'evoluzione generale dell'individuo.<sup>4</sup>

La seconda tipologia invece, non è così generalizzata ma prevede azioni educative e strategie di insegnamento adeguate alle abilità possedute dal singolo individuo.

Nella MLT si possono individuare entrambi i processi di apprendimento.

Attraverso un'indagine a più ampio raggio, si è potuto constatare che l'apprendimento spontaneo, quale presupposto dell'acculturazione evolutiva, costituisce una modalità di apprendimento che ha alimentato numerose impostazioni psico-pedagogiche confluite in quella che è stata definita la *pedagogia della spontaneità*: secondo tale pedagogia, il bambino, attraverso l'imitazione e l'interazione con l'adulto, compie le sue acquisizioni in modo spontaneo accrescendo e ampliando le sue capacità sia sul piano cognitivo ma anche linguistico, psicomotorio, grafico, e musicale.

A tal proposito, si lega l'intuizione di Maria Montessori che considera le acquisizioni del bambino un impulso, un istinto innato, che lo induce spontaneamente a passare «di conquista in conquista, in una continua vibrazione vitale, [...]».<sup>5</sup> Le fasi di crescita del bambino sono infatti rappresentate da quelli che l'autrice definisce i “periodi sensitivi”,<sup>6</sup> ossia momenti di transizione, la cui sensibilità svanisce non appena il bambino compie una conquista, cedendo poi il passo ad un nuovo periodo sensitivo.

Dalla pedagogia della spontaneità, hanno tratto origine alcune tra le teorie che si sono occupate nello specifico dei diversi aspetti dello sviluppo infantile.

Già a partire dagli anni Trenta, si sottolineava l'importanza della “forza evolutiva”<sup>7</sup> del bambino quale presupposto per uno

---

<sup>4</sup> FRABBONI F. – PINTO MINERVA F., 2003, p. 148 e sgg.

<sup>5</sup> MONTESSORI M. (1936), 2001, p. 55.

<sup>6</sup> ID. (1936), 2001, p. 52.

<sup>7</sup> Si tratta dell'impulso innato che costituisce il punto di partenza dello sviluppo infantile. Tale concetto è il fulcro di una tra le teorie riguardanti lo sviluppo motorio: tra quelle esaminate vi è una teoria proveniente dal nord-est europeo formulata in seguito agli studi condotti presso l'Istituto di metodologia dell'educazione e della cura della prima infanzia di Budapest che

sviluppo motorio autonomo e spontaneo. In quest'ottica, il compito dei genitori e degli insegnanti è di accompagnare e di non intralciare tale sviluppo per esempio, anticipando alcune posizioni, ma di attendere che egli le raggiunga da solo, in modo spontaneo e naturale.

Anche nello sviluppo del linguaggio, malgrado le contrastanti impostazioni della concezione innatista, cognitivista e dell'epistemologia genetica, un elemento comune è la concezione secondo la quale l'acquisizione della lingua parlata, che si realizza straordinariamente in un breve lasso di tempo, avviene in modo spontaneo e autonomo, grazie all'esposizione al linguaggio.

Occorre qui precisare che, l'apprendimento del linguaggio è un argomento a cui Gordon dedica numerosi riferimenti per spiegare la sua teoria, pur considerando i due tipi di apprendimento musicale e linguistico distinti e afferenti a processi mentali molto diversi.

La MLT, infatti, fonda le sue radici sull'ipotesi secondo cui la musica può apprendersi seguendo processi analoghi a quelli dell'apprendimento del linguaggio, ovvero offrendo al bambino

la possibilità di attuare spontanei tentativi di interazione attraverso vocalizzazioni di suoni e accenni ritmici, esattamente come avviene nel linguaggio parlato con i balbettii e la lallazione.<sup>8</sup>

Tale concezione si fonda sul concetto di sviluppo autonomo del potenziale musicale innato.

Proseguendo su un altro aspetto della crescita del bambino si può notare come anche il disegno, quale principale forma creativa della prima infanzia, nelle sue iniziali manifestazioni grafiche è governato dalla spontaneità motoria e gestuale.

In questo primo periodo dell'evoluzione infantile, il bambino è totalmente calato nel movimento reale e mostra interesse per il processo dell'azione prima ancora che del risultato.

Infatti, dapprima il disegno è considerato una forma della

gradevole attività motoria con la quale [egli] esercita gli arti, con il piacere addizionale di produrre tracce visibili attraverso i gesti vigorosi delle braccia avanti e indietro.<sup>9</sup>

---

accoglieva bambini, di età non superiore ai due anni e mezzo, orfani o impossibilitati a ricevere le cure materne. In E. PIKLER (1976), 1996, p. 37.

<sup>8</sup> APOSTOLI A. – GORDON E. E., 2005, p. 18.

<sup>9</sup> ARNHEIM R. (1954), 1962, p. 150.

Inoltre, fino all'età di tre anni, questo gesto motorio è fortemente influenzato anche dallo stato emozionale che egli vive ed esprime<sup>10</sup> e rappresenta un'attività che si sviluppa autonomamente e spontaneamente.

Solo successivamente, ovvero dopo i tre anni, il disegno rifletterà l'intenzione di imitare le proprietà delle azioni e degli oggetti.

Riguardo l'apprendimento musicale sono molteplici le teorie didattico-metodologiche che negli ultimi anni hanno posto l'accento sul *fare* musica in età prescolare. A quest'età infatti, la musica, in quanto linguaggio non verbale, contribuisce all'ampliamento degli orizzonti culturali, cognitivi, emotivo-affettivi e relazionali del bambino. Da questi presupposti hanno preso piede numerose metodologie musicali per l'infanzia che riflettono i principi della pedagogia della spontaneità: tra le tecniche applicative, la spontanea produzione del gesto motorio e del suono vocale rappresentano lo spunto iniziale di una coinvolgente attività musicale.

Un elemento che accomuna la maggior parte di queste metodologie è la forma ludica, di matrice froebeliana<sup>11</sup>: l'acquisizione delle principali strutture e forme musicali si realizza attraverso il gioco, quale espediente che cattura facilmente l'attenzione dei bambini.

In tal senso, sia le famiglie sia la scuola offrono sempre maggiore spazio alle attività musicali, attingendo alle più diffuse impostazioni metodologiche d'oltralpe.<sup>12</sup>

Anche all'asilo nido, luogo di vita in cui il bambino pone le basi della sua futura identità e personalità, della sua modalità di essere, di conoscere e di esistere,<sup>13</sup> la musica occupa uno spazio rilevante.

Tuttavia, non sempre alla musica si riconosce il potere di incidere sullo sviluppo cognitivo infantile. Più di frequente, si riconosce un potere aggregante e socializzante a discapito dei processi cognitivi implicati.

---

<sup>10</sup> VYGOTSKIJ L. S. (1971), 1983, p.111 e sgg.

<sup>11</sup> FRÖBEL F. , 1826.

<sup>12</sup> Tra le metodologie didattiche per bambini in età scolare vi sono quelle ispirate a Carl Orff, Jack Emile Dalcroze, Zoltan Kodaly, Shiniki Suzuki e Edgar Willems.

<sup>13</sup> BOSI R., 2002, p. 153.

A fronte di ciò, sarebbe auspicabile un apprendimento musicale che, a partire dalla conoscenza dei processi e delle modalità di apprendimento infantile, applichi una didattica specializzata.

Riflettendo sull'utilizzo della musica al nido, si osserva che essa viene impiegata come sfondo; come tentativo di creare un ambiente rilassato e confortevole; come elemento di aggregazione sociale; come intrattenimento ludico; per scandire i diversi momenti della giornata; oppure per attirare l'attenzione dei bambini in momenti di difficile gestione.

In questa prospettiva, viene a mancare un apprendimento programmato per fasi e per stadi in sintonia con lo sviluppo cognitivo del bambino: nell'ottica di stimolare e accompagnare il bambino nei processi di socializzazione e di sviluppo dell'intelligenza attraverso un intervento educativo programmato, la musica in età prescolare rappresenta un momento prezioso, sia come "ascolto empatico"<sup>14</sup> a cui ogni educatore si predispone nella relazione educativa, sia come possibilità di sviluppare le capacità individuali e personali del bambino.

Spesso, invece, le attività musicali di tipo ludico predisposte dall'adulto, sono di tipo intrattenitivo: il bambino si diverte ma si determina in lui un ruolo passivo in cui la concentrazione non è costante a causa della *leadership* dell'insegnante.

Non meno frequentemente accade anche che l'adulto diriga e predisponga in maniera eccessiva e dettagliata le attività inibendo l'immaginazione e provocando nel bambino disinteresse e noia.

Secondo la MLT, il ruolo dell'insegnante deve essere quello di educare, non di intrattenere: in questa prospettiva, il bambino non è mai forzato ad imparare ma viene lasciato libero di ascoltare e di assorbire quello che l'ambiente di vita propone.

Con ciò non si intende lasciare fare senza stimolare progressi e acquisizioni, piuttosto condurre il bambino verso l'appropriazione e la fruizione della musica come linguaggio della cultura di appartenenza.

Quanto descritto finora, possiamo definirlo un primo passo verso una didattica musicale che si appropria delle finalità educative come lo stesso Gordon condivide auspicando che

---

<sup>14</sup> BOSI R., 2002, p. 34.

l'educazione musicale del futuro «diventi sempre più educazione e meno intrattenimento.»<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> APOSTOLI A., 1999, pp. 26 – 28.

*Parte seconda.*



## CAPITOLO III

### *La musicalità del bambino:osservazione sul campo*

#### *3.1 Le modalità espressivo-musicali osservate in un asilo nido a indirizzo musicale*

L'obiettivo di questo capitolo è di presentare i risultati di un'osservazione condotta nel 2005 nelle sezioni di un asilo nido a indirizzo musicale di Roma.<sup>16</sup>

L'asilo oggetto di studio, sin dalla sua ideazione, ha centrato la sua specificità sull'apprendimento del linguaggio musicale. Le sue linee programmatiche, infatti, condividono con la MLT, il principio secondo il quale il bambino, a partire dai primi mesi di vita, comunica spontaneamente e naturalmente in modo musicale mettendo in atto delle condotte specifiche.

Tra le condotte principali si possono individuare le seguenti: (a) la produzione di semplici ritmi e melodie create da egli stesso; (b) la produzione di risposte musicali spontanee in sovrapposizione o in alternanza al canto creato da un altro bambino; (c) il movimento in modo fluido e spontaneo in conseguenza di sequenze vocali; (d) la coordinazione di emissione vocale, gesto motorio e respiro.<sup>17</sup>

Secondo la MLT, questo tipo di modalità espressive non solo rivela l'inclinazione naturale del bambino ad esprimersi musicalmente ma, unitamente ad un ricco e vario *contesto* musicale, costituisce il punto di partenza per l'acquisizione di un *vocabolario di ascolto*.

In ragione di ciò, il nido preso in esame ha inserito, nell'ambito della consueta progettazione e programmazione delle attività e degli interventi educativi, un progetto permanente che ha come obiettivo l'acquisizione del linguaggio musicale quale integrazione dello sviluppo di competenze psicologiche e sociali del bambino.

Tale progetto si è svolto in collaborazione con un'associazione musicale che si occupa di sviluppare la musicalità del bambino

---

<sup>16</sup> Si tratta dell'Asilo Nido "Papageno" sito in via V. Brunelli, 9 a Roma.

<sup>17</sup> Il tema delle modalità espressive che il bambino di età compresa tra i zero e i tre anni mette in atto è illustrato in I, 1.3.

secondo la MLT di Gordon sia attraverso corsi e lezioni di musica, sia sul piano formativo, mediante la formazione di insegnanti specializzati.<sup>18</sup>

Il progetto prevede tre lezioni di musica a settimana per ogni gruppo classe con un'insegnante specializzata ed un percorso di formazione di base per le educatrici e per i genitori. Inoltre all'interno di tale progetto è stato individuato uno strumento di verifica interna per il miglioramento della progettazione e della programmazione educativa, quale quello dell'osservazione diretta e sul campo, di seguito illustrata.

### ***3.2 Obiettivo dell'osservazione***

L'osservazione è stata condotta con l'obiettivo di individuare le condizioni che favoriscono la produzione di risposte musicali da parte del bambino al di fuori di contesti specifici come quello determinato dalla lezione di musica.

L'ipotesi di lavoro su cui si è fondato tale lavoro è la seguente: le modalità espressive messe in atto dal bambino durante la specifica lezione di musica, si realizzano anche in contesti abituali e quindi in assenza delle sollecitazioni dell'insegnante specializzata. Ciò presuppone che il bambino assimili determinati comportamenti durante la lezione di musica, che egli elabora e ripropone spontaneamente nella vita quotidiana.

Infatti, prima ancora di definire il livello di sviluppo musicale del bambino, attraverso l'osservazione sul campo, è stato possibile focalizzare l'attenzione su due aspetti: da una parte sono state rilevate e catalogate le modalità espressivo-musicali del bambino in momenti di vita quotidiana al nido, dall'altra è stato individuato il contesto spazio-tempo-sociale privilegiato di produzione, entro il quale inserire la musica come un vero e proprio linguaggio.

### ***3.3 Campione dell'esperienza***

Il campione dell'esperienza è un asilo nido a indirizzo musicale privato di un capoluogo del centro Italia frequentato, nell'arco di tempo preso in esame, da un totale di 48 bambini dai 3 ai 36 mesi.

---

<sup>18</sup> Si tratta dell'AIGAM (Associazione Italiana Gordon per l'Apprendimento Musicale) con sede a Roma.

Il numero complessivo dei bambini è suddiviso in quattro sezioni organizzate per fasce d'età omogenea. Di seguito si riporta la suddivisione in sezioni (Tab. 1):

Sezioni	Numero dei bambini	Età	Numero delle educatrici	Aula di riferimento
s1	6	3–11 mesi	1	a.latt.
s2	14	11–16 mesi	2	a.psic.
s3	13	16-24 mesi	2	a.g.simb.
s4	15	24-36 mesi	2	lab.creat.

**Tab. 1**

**Legenda:**

- |                             |   |
|-----------------------------|---|
| s1: sezione dei lattanti    | a.latt.: aula dei lattanti                |
| s2: sezione dei semidivezzi | a.psic.: aula di psicomotricità           |
| s3: sezione dei divezzi     | a.g.simb.: aula del gioco simbolico       |
| s4: sezione dei grandi      | lab.creat.: aula del laboratorio creativo |

### ***3.4 Adattamento degli strumenti utilizzati***

L'impostazione teorica presa in considerazione<sup>19</sup> ai fini dell'osservazione ha previsto l'impiego e l'utilizzo di 'griglie di analisi' con l'obiettivo di valutare e analizzare le *variabili ecologiche*,<sup>20</sup> quali componenti determinanti il contesto spazio-tempo-sociale.

Nello specifico sono state prese in esame le variabili relative a: (1) lo spazio utilizzato; (2) il tipo di attività; (3) i partecipanti coinvolti; (4) le modalità sociali di svolgimento dell'attività, per le

<sup>19</sup> BONDIOLI A. (a cura di), 2002.

<sup>20</sup> Le variabili ecologiche riguardano gli elementi significativi degli episodi il cui intreccio definisce il tipo di contesto educativo. Il modello analizzato distingue tali componenti in: durata dei singoli episodi (DE); tipo di attività svolta; spazi utilizzati; partecipanti coinvolti; modalità sociali di svolgimento delle attività (MSS); modalità di gestione dell'intervento educativo (MG). (BONDIOLI A. – FERRARI M., (a cura di), 2004).

quali si intende il tipo di aggregazione sociale adottato dai bambini; (5) le modalità di gestione della relazione educativa, ossia il tipo di intervento educativo da parte delle educatrici.<sup>21</sup>

Occorre precisare che tale modello di riferimento è solitamente utilizzato per descrivere il contesto educativo, al fine di rilevare i punti di forza e di debolezza della programmazione e della progettazione educativa.

Invece, nel caso analizzato nella presente dissertazione si è reso indispensabile adattare tale strumento all'alta specificità del campione dell'esperienza, ai presupposti teorici che hanno guidato l'osservazione e all'obiettivo da raggiungere.

È stato infatti incluso un'ulteriore elemento, quale quello relativo al numero complessivo di (6) risposte musicali<sup>22</sup> rilevate in ogni contesto (aula, mensa, bagno).

### ***3.5 Tempi, metodo e modalità di osservazione***

I tempi di osservazione, così come le modalità, sono stati preliminarmente concordati con l'èquipe di lavoro.<sup>23</sup>

Si è stabilito un tempo di 210 minuti circa da ripartire equamente tra i quattro gruppi mediante fasce orarie di 30 minuti per ogni gruppo nell'arco della stessa mattina, per un totale di 15 incontri complessivi.

Il metodo utilizzato è stato quello narrativo 'carta e penna' che, soprattutto nella fase iniziale dell'osservazione, è stato quello più idoneo ed esaustivo per rilevare il maggior numero possibile di comportamenti musicali.

I dati sono stati raccolti in 'protocolli di osservazione'<sup>24</sup> dai quali sono stati selezionati alcuni episodi tra i più rappresentativi per una lettura orizzontale del quadro di scansione.<sup>25</sup>

---

<sup>21</sup> D'ora in poi, in linea con le teorie sull'osservazione analizzate, si indicheranno con le diciture MSS le modalità sociali di svolgimento e con MG le modalità di gestione messe in atto dalle educatrici.

<sup>22</sup> D'ora in poi RM.

<sup>23</sup> L'èquipe di lavoro era composta dalla direttrice dell'asilo nido, dal presidente dell'associazione che ha curato il progetto, dall'insegnante di musica e da chi scrive.

<sup>24</sup> Al fine di snellire l'impiego dei protocolli di osservazione è stata realizzata una 'griglia di analisi' che focalizza maggiormente l'attenzione sui dati rilevabili. Un prototipo di tale griglia è allegato a conclusione del presente capitolo.

<sup>25</sup> Si veda III, 3.9.

La modalità di osservazione utilizzata è stata quella dell'osservazione partecipante<sup>26</sup> che vede l'osservatore operare all'interno del contesto in cui i bambini vivono. L'osservazione è avvenuta ruotando negli ambienti di vita prevalenti (le quattro sezioni e la mensa) ed è stata scandita in sei fasce orarie (quattro per ogni sezione e due per i momenti di routine predominanti della mattina, quali l'accoglienza e la merenda).

### 3.5.1 Fasi dell'osservazione

Le fasi dell'osservazione sono state precedute dall'individuazione di "comportamenti" musicali<sup>27</sup> come elencato in apertura di capitolo.

Nella prima fase dell'attività si è analizzato il *contesto spazio-tempo-sociale* al fine di individuare gli episodi entro cui si scandisce la giornata educativa. In un tempo successivo è stato formulato il *quadro di scansione degli episodi della mattina* (rif. **Tab. 3**) per il quale sono state adattate le 'griglie di analisi'<sup>28</sup> utilizzate come strumento di riferimento.

In tal modo sono stati individuati i criteri interpretativi che rispecchiano la fisionomia dell'asilo nido preso in esame e la tipologia di osservazione messa in atto.

Si sottolinea che gli episodi analizzati sono quelli rilevati all'interno delle 'fasce orarie' entro cui si è scandita l'osservazione<sup>29</sup> ed ogni episodio è stato preso in considerazione in relazione alle variabili ecologiche<sup>30</sup> suggerite dalle teorie scientifiche di riferimento.

Successivamente, le risposte musicali rilevate, sono state suddivise in *tipologie* e classificate in base alle caratteristiche musicali intrinseche (rif. **Tab. 2**). Le tipologie individuate

---

<sup>26</sup> Si tratta di un tipo di osservazione in cui chi osserva si inserisce all'interno del contesto di vita non influenzando in alcun modo il comportamento infantile oggetto di studio e annullando il più possibile la propria soggettività come previsto dall'impostazione *etologica*. (CAMAIONI L., AURELI T., PERUCCHINI P., 2004, p. 22 e sgg.)

<sup>27</sup> Tali condotte sono state individuate in base al metodo deduttivo razionale, secondo il quale chi osserva parte da una definizione teorica derivata da un fenomeno di cui si possiedono sufficienti conoscenze. In questo caso il presupposto teorico è che i bambini mettono in atto naturalmente e spontaneamente comportamenti musicali rilevabili in contesti quotidiani.

<sup>28</sup> Si veda la Nota 9 del presente capitolo.

<sup>29</sup> Il tempo totale di osservazione è stato infatti suddiviso in sei fasce orarie.

<sup>30</sup> Si veda la Nota 5 del presente capitolo.

riguardano: la produzione di suoni con la voce (TIPO A); la produzione di suoni con il corpo (TIPO B); la produzione di suoni urtando tra loro gli oggetti (TIPO C); la produzione di suoni in coordinazione al respiro (TIPO D); il movimento del corpo in relazione ad un suono/melodia (TIPO E); il movimento del corpo in assenza di stimoli musicali ma rivelando espressività attraverso la fluidità di movimento, l'andatura ritmica, e così via (TIPO F).

Inoltre, le risposte musicali sono state individuate in base agli elementi musicali intrinseci.<sup>31</sup> Di conseguenza sono state considerate risposte musicali quelle in cui erano oggettivamente distinguibili componenti musicali quali: (1) glissandi vocali; (2) frammenti ritmici e melodici prodotti con la voce, il corpo e gli oggetti; (3) sequenze ritmiche e melodiche prodotte con la voce il corpo e gli oggetti;<sup>32</sup> a cui si aggiunge la (4) coordinazione sensomotoria.<sup>33</sup>

Infine, i dati del quadro di scansione sono stati raccolti in *tabelle di analisi*<sup>34</sup> allo scopo di porre in relazione il numero di risposte musicali con le singole variabili ecologiche e cioè con gli spazi (rif. **Tab. B1**), le MSS<sup>35</sup> (rif. **Tab. A1 e B2**), le MG<sup>36</sup> (rif. **Tab. A2 e B3**) e i partecipanti (rif. **Tab. B4**), stabilendone così il contesto spazio-tempo-sociale privilegiato di produzione.

### ***3.6 Le risposte musicali: classificazione e tipologie***

La classificazione delle risposte musicali è avvenuta sulla base dei comportamenti musicali specifici individuati preliminarmente al lavoro di osservazione.<sup>37</sup>

Sono stati considerati comportamenti musicali il complesso degli atteggiamenti motori e sonoro-musicali messi in atto dai

---

<sup>31</sup> Rif. **Tab. 2**.

<sup>32</sup> Si è ritenuto opportuno distinguere i frammenti dalle sequenze attribuendo ai primi minore durata (due o tre suoni) alle seconde una maggiore durata (dai tre suoni in poi).

<sup>33</sup> La coordinazione sensomotoria riguarda la sincronizzazione del movimento di una parte o di tutto il corpo con un suono o una melodia prodotta dal bambino stesso o da una fonte esterna. Una trattazione più esaustiva della coordinazione sensomotoria, nonché degli studi scientifici ad essa collegati, è presente in I, 1.3.

<sup>34</sup> Si veda III, 3.10.1 e III, 3.10.2.

<sup>35</sup> Modalità sociali di svolgimento dell'attività.

<sup>36</sup> Modalità di gestione dell'intervento educativo.

<sup>37</sup> Si veda III, 3.5.1.

bambini stessi in cui è stato possibile individuare delle costanti di produzione.

In tal modo sono state valutate quelle manifestazioni infantili espresse sotto forma di gioco, in cui l'azione è finalizzata ma anche aperta a variazioni, ampliamenti e soluzioni impreviste.

Si tratta perciò di modalità ludiche di tipo spontaneo ma con precise funzioni a cui è possibile attribuire un potenziale sviluppo cognitivo.

A tal proposito si è recuperata la posizione di Delalande in riferimento all'individuazione delle tre direzioni in cui si esplicano le condotte musicali infantili:<sup>38</sup> come *gioco senso-motorio*, di movimenti che innescano il piacere della reiterazione e il gioco di esercizio; come *gioco simbolico*, ovvero di investimento emotivo e simbolico del suono che diviene portatore di idee, affetti, miti, visioni; infine come *gioco di regole*, cioè di combinazione dei suoni, secondo una sintassi interna.

Alla luce di tali considerazioni teoriche, nell'osservazione oggetto di studio, sono state aprioristicamente definite alcuni comportamenti musicali quali condotte infantili spontanee ascrivibili (a) alla creazione autonoma di semplici ritmi e melodie; (b) alla produzione di risposte musicali spontanee in sovrapposizione o in alternanza al canto creato da un altro bambino; (c) allo sviluppo di un movimento fluido e spontaneo in conseguenza di sequenze vocali; (d) ed infine alla coordinazione di emissione vocale, gesto motorio e respiro.

A fronte di tali comportamenti sono state individuate quelle particolari produzioni vocali e motorie riconducibili a specifiche caratteristiche musicali tra cui i glissandi ascendenti e discendenti, i frammenti ritmici e melodici di senso compiuto, le sequenze melodiche e ritmiche sintatticamente strutturate.

Le risposte musicali così individuate hanno reso possibile la realizzazione di una tabella di seguito riportata (rif. **Tab. 2**) in cui sono state catalogate le risposte musicali come appena descritto, in relazione alla sezione in cui sono state rilevate, alla modalità di produzione (TIPO A/B/C/D/E/F) e alle caratteristiche musicali intrinseche.

---

<sup>38</sup> Nella sua opera Delalande considera le condotte suddivise in: «La ricerca di un piacere senso-motorio a livello gestuale, tattile come pure uditivo; un investimento simbolico dell'oggetto musicale messo in rapporto con un vissuto (esperienza del movimento, affetti) o con certi aspetti della cultura (miti, vita sociale); e, infine, una soddisfazione intellettuale che risulta dal gioco di regole». (DELALANDE F., 1993, p. 49).

SEZIONE	ETA'	Risposte TIPO A	Risposte TIPO B	Risposte TIPO C	Risposte TIPO D	Risposte TIPO E	Risposte TIPO F	Classificazione delle risposte	NRM
1	3-11 mesi	15	2	2	3	4	4	Glissandi vocali ascendenti e discendenti, frammenti ritmici e melodici, patterns tonali e ritmici.	30
2	11-16 mesi	8	4	6	11	10	2	Sequenze melodiche con la voce, sequenze ritmiche con la voce, il corpo, gli oggetti, esplorazioni delle possibilità vocali, glissandi vocali ascendenti e discendenti	41
3	16-24 mesi	9	3	5	6	8	0	Sequenze melodiche con la voce, sequenze ritmiche con la voce, il corpo, gli oggetti, coordinazione sensomotoria (voce/piedi,voce/mani, ecc)	31
4	24-36 mesi	12	5	9	6	8	1	Sequenze melodiche con la voce, sequenze ritmiche con la voce, il corpo, gli oggetti, coordinazione sensomotoria (voce/piedi,voce/mani, ecc)	36

**Tab. 2**

**Legenda:**

**Risposte TIPO A:** suoni prodotti con la voce

**Risposte TIPO B:** suoni prodotti con il corpo

**Risposte TIPO C:** suoni prodotti con gli oggetti

**Risposte TIPO D:** suoni prodotti in coordinazione al respiro

**Risposte TIPO E:** il corpo si muove in relazione ad un suono /melodia

**Risposte TIPO F:** il corpo si muove in assenza di stimoli musicali

**NRM:** numero complessivo di risposte musicali per sezione

### ***3.7 Analisi del contesto spazio-tempo-sociale***

#### ***3.7.1 Gli spazi***

All'interno dell'asilo sono presenti una sala d'ingresso dedicata al commiato; l'aula di psicomotricità; il laboratorio creativo, che all'occorrenza si trasforma in una mensa; l'aula del gioco simbolico; l'aula di musica che nel pomeriggio diviene la stanza del sonno; infine il bagno ad uso dei bambini.

All'esterno dell'asilo c'è anche un piccolo giardino attrezzato con giochi motori (scivolo, altalena, cavalluccio) e ampi spazi verdi. Poi ci sono le cucine, lo spogliatoio e la segreteria ad uso del personale interno.

Per la sezione 1 (3-11 mesi) è prevista un'organizzazione indipendente dagli altri bambini: questo gruppo trascorre la propria giornata in un ambiente a sé stante dove dispone di tutto l'occorrente e cioè il bagno, i lettini, i giochi e un'area sensoriale.

Anche l'aula di musica costituisce uno spazio a sé stante, dove i singoli gruppi si recano per 40 minuti tre volte a settimana.

Indipendente dall'utilizzo specifico, le aule per l'attività motoria, creativa e simbolica rappresentano ciascuna l'aula di riferimento di una sola sezione (rif. **Tab.1**) ma all'occorrenza e in base ad un sistema di rotazione giornaliero dei gruppi, diviene anche l'aula in cui svolgere l'attività specifica.

#### ***3.7.2 Le attività e le modalità di gestione***

Ogni attività specifica prevista dalla programmazione settimanale, è svolta all'interno dell'aula pertinente. Ciò significa che le attività motorie hanno luogo all'interno dell'aula corrispondente, cioè l'aula di psicomotricità, così come le attività creative nel laboratorio creativo e le attività simboliche nell'aula del gioco simbolico.

La programmazione settimanale dell'asilo prevede che ogni giorno i bambini varino le attività specifiche (gioco simbolico, psicomotricità oppure attività nel laboratorio creativo), recandosi nelle rispettive aule.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> A titolo di esempio si veda quanto accade in una giornata-tipo della settimana: la sezione 2 (11-16 mesi) è nel laboratorio creativo; la sezione 3 (16-24 mesi) è nell'aula di psicomotricità; la sezione 4 (24-36 mesi) è nell'aula del gioco simbolico. Il giorno successivo, invece, la

Come si può rilevare dalla **Tab.1**, le aule di psicomotricità, del gioco simbolico e del laboratorio creativo in cui si realizzano le attività specifiche, rappresentano anche le aule di riferimento delle singole sezioni. Pertanto, la programmazione stabilisce che i singoli gruppi si rechino nelle aule di attività specifiche seguendo un ordine prestabilito.

Ciò significa che le educatrici predispongono attività e materiali dell'attività specifica nell'aula pertinente ma non si esclude che i bambini possano autonomamente svolgere e riproporre qualunque attività all'interno dell'aula di riferimento.

Con il termine *poliattività* si intendono tutte le attività non specifiche e che pertanto non presuppongono la preparazione dei materiali; sono prive di consegne e istruzioni; non prevedono il rispetto di regole specifiche al di fuori di quelle comportamentali; includono una modalità di gestione dell'intervento educativo piuttosto libera.

Questo tipo di attività rende il bambino libero di gestirsi gli spazi, i materiali e le modalità di aggregazione in modo autonomo oppure con l'intermediazione dell'insegnante che agisce sempre in funzione dell'acquisizione della capacità di gestione autonoma del bambino.

### ***3.8 Una giornata educativa-tipo: il quadro di scansione degli episodi della mattina***

In questa sede si presenta l'articolazione temporale della giornata educativa del nido osservato, in relazione all'equilibrio tra le diverse situazioni, cioè alle attività di routine, alle attività didattiche programmate e alle situazioni di gioco libero.

Si procede, pertanto, con un quadro di scansione degli episodi della mattina rilevati all'interno delle fasce orarie (FO) di 30 minuti ciascuna, entro cui si è articolata l'osservazione.<sup>40</sup>

A tal proposito è stata presa in esame una mattina-tipo la cui osservazione è stata suddivisa in sei fasce orarie ognuna delle quali, è composta da un numero variabile di episodi. Inoltre, poiché le

---

sezione 2 (11-16 mesi) è nell'aula del gioco simbolico; la sezione 3 (16-24 mesi) è nel laboratorio creativo; la sezione 4 (24-36 mesi) è nell'aula di psicomotricità, e così via ruotando ogni giorno in ambienti diversi.

<sup>40</sup> Si veda la Nota 14 di p. 63.

sezioni ruotano almeno una volta al giorno nei diversi ambienti, al fine di osservare i comportamenti dei bambini messi in atto sia nell'aula di riferimento, sia in quelle di attività specifica, ciascuna fascia oraria è suddivisa in ulteriori due articolazioni, da cui risulta una fascia oraria definita 'matrice' (I a, II a, III a, IV a, V a, VI a) e due fasce orarie a questa 'parallele' (I b/c, II b/c, III b/c, IV b/c, V b/c e VI b/c): l'articolazione dei tempi di osservazione in fasce orarie matrici e fasce orarie parallele ha reso possibile osservare lo stesso gruppo all'interno della stessa fascia oraria ma in tre giorni diversi e di conseguenza in tre aule diverse.

All'interno delle fasce orarie matrici e parallele, ogni episodio è caratterizzato da una diversa articolazione degli elementi significativi quali le attività, gli spazi, i partecipanti, le MSS<sup>41</sup> e le MG<sup>42</sup> secondo l'impostazione teorica presa in esame.<sup>43</sup> Per il presente studio si è reso indispensabile aggiungere un ulteriore dato, ovvero quello relativo al numero di RM<sup>44</sup> complessivamente registrate durante l'intero periodo di osservazione.

---

<sup>41</sup> Modalità sociali di svolgimento dell'attività.

<sup>42</sup> Modalità di gestione dell'intervento educativo.

<sup>43</sup> Si veda la Nota 4 di p. 61.

<sup>44</sup> Risposte musicali. Si veda III, 3.4.

FO	E	ORA	DE	ATTIVITÀ	SPAZIO	PARTECIPANTI	MSS	MG	RM
I	1	9.00	16	poliattività	a. psic.	s2/s3/s4 + e2/e3/e4	LA	i	6 (s2) + 8 (s3) + 9 (s4)
	2	9.16	4	transizione	a. psic.	s2/s3/s4 + e2/e3/e4	LA	i	/
	3	9.20	10	poliattività	a. psic.	s2 + i2	G	d	/
II	1	9.30	5	attività spec.	a.latt.	s1+s1	G	d	/
	2	9.35	10	merenda	a.latt.	s1+s1	G	d	11
	3	9.45	10	pulizia personale	a.latt.	s1+s1	I	d	19
	4	9.55	5	transiz. al sonno	a.latt.	s1+s1	I	d	/
III	1	10.00	4	merenda	mensa	s2/s3/s4+e2/e3/e4	PG	i	5 (s2) + 2 (s3) + 3 (s4)
	2	10.04	8	pulizia personale	bagno	s2+i2	I	i	3
	3	10.12	5	pulizia personale	bagno	s3/i3	I	i	2
	4	10.17	5	pulizia personale	bagno	s4/i4	I	a	2
	5	10.22	8	poliattività	lab. creat	s4/i4	LA	a	5
IVa	1a	10.30	12	poliattività	a.g.simb.	s2/i2	PG	i	3
	2a	10.42	4	attività spec..	a.g.simb	s2/i2	G	d	/
	3a	10.46	8	poliattività	a.g.simb	s2/i2	LA	a	2
	4a	10.52	4	riordino	a.g.simb	s2/i2	G	i	/
	5a	10.58	2	transizione	corridoio	s2/i2	PG	d	/
IVb	1b	10.30	15	poliattività	a. psic	s2/i2	LA	a	7
	2b	10,45	9	attività spec.	a. psic	s2/i2	G	d	/
	3b	10,54	4	poliat./riordino	a. psic	s2/i2	LA	i	2
	4b	10.58	2	transizione	corridoio	s2/i2	PG	d	/
IVc	1c	10,30	5	poliattività	lab. creat.	s2/i2	LA	a	4

	2c	10,35	4	poliat./prep.mater.	lab. creat	s2/i2	G	i	2
	3c	10,39	13	attività spec.	lab. creat.	s2/i2	G	d	/
	4c	10,52	8	pulizia personale	bagno	s2/i2	I	i	/
Va	1a	11.00	6	attività spec.	a. psic	s3/i3	G	d	/
	2a	11.06	9	poliattività	a. psic	s3/i3	LA	a	6
	3a	11.12	5	riordino	a. psic	s3/i3	G	i	/
	4a	11.17	6	attività spec.	a. psic	s3/i3	G	d	/
	5a	11.23	5	poliattività	a. psic	s3/i3	LA	i	1
	6a	11.28	2	transiz. (al bagno)	corridoio	s3/i3	G	i	2
Vb	1b	11.00	7	attività specifica	lab.creat.	s3/i3	G	i	1
	2b	11.07	5	poliattività	lab. creat.	s3/i3	LA	a	2
	3b	11.12	8	puliz.pers./riordin	lab.creat./bagn	s3/i3	PG	i	/
	4b	11.20	10	poliattività	lab. creat	s3/i3	PG	i	/
Vc	1c	11.00	1	transiz.(lab.creat)	corridoio	s3/i3	PG	i	/
	2c	11.01	11	poliattività	a.g.simb.	s3/i3	PG	i	3
	3c	11.12	10	attività specifica	a.g.simb.	s3/i3	G	d	/
	4c	11.22	6	poliattività	a.g.simb.	s3/i3	LA	a	1
	5c	11.28	2	riordino	a.g.simb.	s3/i3	LA	i	/
VIa	1a	11.30	2	riordino	lab. creat.	s4/i4	G	i	/
	2a	11.32	4	poliattività	lab. creat.	s4/i4	LA	a	2
	3a	11.36	15	attività spec.	lab. creat	s4/i4	G	i	1
	4a	11.51	8	pulizia personale	bagno	s4/i4	G	a	2
VI b	1b	11.30	9	attività specifica	a.g.simb.	s4/i4	PG	i	4
	2b	11.39	5	attività specifica	a.g.simb.	s4/i4	G	d	/
	3b	11.44	4	poliattività	a.g.simb.	s4/i4	LA	a	1
	4b	11.48	4	riordino	a.g.simb.	s4/i4	LA	i	/

	5b	11.52	1	transiz. al bagno	corridoio	s4/i4	PG	a	/
	6b	11.53	6	pulizia personale	bagno	s4/i4	LA	a	/
VIc	1c	11.30	1	transiz (a.psic)	corridoio	s4/i4	LA	a	/
	2c	11.31	4	poliattività	a.psic.	s4/i4	LA	a	5
	3c	11.35	12	attività specifica	a.psic.	s4/i4	G	d	/
	4c	11.47	7	poliattività	a.psic.	s4/i4	LA	i	2
	5c	11.54	1	transiz. (bagno)	corridoio	s4/i4	PG	i	/
	6d	11.55	6	pulizia personale	bagno	s4/i4	LA	a	/
	7e	12.01	18	pranzo	mensa	s2/s3/s4+e2/e3/e4	PG	i	4 (s2) + 3 (s3) +3 (s4)

**Tab. 3**

**Legenda:**

**FO:** fascia oraria

**E:** numero episodio

**DE:** durata dell'episodio

**a.psic.:** aula di psicomotricità

**a.latt:** aula della sezione dei lattanti

**a.g.simb.:** aula del gioco simbolico

**lab.creat.:** aula del laboratorio creativo

**s1:** sezione dei lattanti

**s2:** sezione dei semidivezzi

**s3:** sezione dei divezzi

**s4:** sezione dei grandi

**e1:** educatrice della s1

**e2:** educatrici della s2

**e3:** educatrici della s3

**e4:** educatrici della s4

**MSS:** modalità sociali di svolgimento dell'attività

**LA:** aggregazione libera

**I:** individuale

**G:** aggregazione di gruppo

**PG:** aggregazione per piccoli gruppi

**MG:** modalità di gestione

**i:** intermedia

**a:** autonoma

**d:** diretta

**RM:** risposte musicali rilevate

### 3.9 *Letture del quadro di scansione*

Dal quadro di scansione è possibile effettuare una lettura verticale in relazione alle singole variabili ecologiche analizzate come segue:

(a) gli episodi, all'interno di ogni fascia oraria, sono numericamente variabili. Ciascun episodio ha una *durata* anch'essa variabile ma mai superiore, eccezion fatta per il pranzo, ai 16 minuti in sintonia con i tempi di concentrazione e di attenzione dei bambini. L'insieme progressivo degli episodi scandisce un tempo totale di 210 minuti.<sup>45</sup>

Da una lettura più approfondita rispetto alle fasce orarie matrici e parallele si evince che gli episodi sono caratterizzati principalmente dalle situazioni di *poliattività*, in cui i bambini sono lasciati liberi di interagire, in alternanza alle situazioni di *attività specifiche*, in cui l'insegnante regola direttamente le attività. È inoltre opportuno sottolineare che gli episodi che scandiscono le 'fasce orarie parallele' non sono altrettanto paralleli alle rispettive 'fasce orarie matrici', in quanto il susseguirsi degli episodi è regolato dalla flessibilità e dall'adattamento al ritmo del gruppo a sua volta regolato dall'insieme dei tempi personali di ciascun bambino.

(b) le attività sono a loro volta distinte in poliattività, attività specifiche, momenti di routine e momenti di transizione.

Le *poliattività* comprendono le attività informali entro cui i partecipanti hanno libertà di gestione e determinano il verificarsi di una pluralità di azioni in cui l'intervento delle educatrici è limitato alla sorveglianza del gruppo e in casi di necessità.<sup>46</sup>

Le poliattività si distinguono dalle *attività specifiche*, in quanto in queste ultime rientra l'intenzionalità dell'educatrice che predispone e guida direttamente l'azione come ad esempio, nel racconto di storie, nel gioco euristico, nella manipolazione di materiali, nel gioco simbolico, e così via.

---

<sup>45</sup> Si rende indispensabile precisare che la computazione degli episodi e della durata degli stessi non riguarda le fasce orarie 'parallele' (b,c) ma solo le fasce orarie matrici (a). Inoltre da una lettura più approfondita e con riferimento sempre alle fasce orarie matrici, risulta che il numero complessivo dei minuti, entro cui si sono registrate le risposte musicali di tutti i partecipanti, è pari a 127 minuti per quanto riguarda le sezioni 2/3/4 a cui si aggiungono 20 minuti per la sezione 1.

<sup>46</sup> Rientrano in questi casi la gestione dei momenti di difficile relazione tra coetanei rispetto per esempio, agli oggetti, ai materiali, e via dicendo.

L'alternanza tra poliattività e attività specifica, così come la gestione autonoma o diretta dei bambini, è regolata dall'educatrice in base agli umori e ai bisogni dei singoli bambini.

Nelle *routine*, invece, rientrano tutte quelle azioni o attività che si svolgono quotidianamente sia con strutturazione preordinata (riordino dei materiali, pulizia personale, merenda, pranzo, sonno) sia con strutturazione occasionale (tra queste rientra per esempio, la divisione in gruppi nei momenti di transizione da un ambiente ad un altro, oppure l'attesa e la conversazione prima che tutti i bambini siano arrivati).

Infine abbiamo le *transizioni*, ossia quei momenti con strutturazione casuale che riempiono i passaggi da un ambiente ad un altro.

(c) gli spazi sono caratterizzati da un'alta specificità. Essi infatti si connotano per la presenza di arredi e materiali propri che pertanto distinguono un'aula da un'altra. Tuttavia, l'alta specificità degli spazi non impedisce ai bambini di vivere il proprio ambiente come lo spazio di riferimento e nemmeno l'utilizzo di materiali di pertinenza di altri ambienti. È il caso, dell'aula di psicomotricità che, pur essendo l'aula di riferimento della sezione 3, non solo viene utilizzata per l'accoglienza, come dimostra l'episodio 1 e 2 di FOI, ma prevede anche l'utilizzo autonomo da parte dei bambini per esempio, di 'matite colorate e cartoncino'. La differenza con l'utilizzo degli ambienti in base alla loro specificità che, pertanto, prevedono l'impiego di materiali pertinenti ad un solo ambiente, risiede nella predisposizione e organizzazione di attività specifiche da parte delle insegnanti. Ciò significa che se la programmazione prevede che la sezione 2 debba svolgere attività specifiche di psicomotricità si reca nell'aula attrezzata con il solo materiale specifico.

(d) i partecipanti, raggruppati in *sezioni*, a parte pochi momenti di condivisione individuabili all'inizio di giornata e durante le routine conviviali, trascorrono quasi sempre separatamente gli uni dagli altri il loro tempo al nido. Un caso a parte, come già accennato, costituiscono i partecipanti della sezione 1 che trascorrono l'intera giornata nella propria aula dove dispongono di tutto l'occorrente. Solo in sporadici casi osservati, i partecipanti della sezione 1 hanno condiviso la situazione di accoglienza dell'inizio giornata insieme ai più grandi.

(e) le MSS<sup>47</sup> si distinguono in: *individuale* (I), quando i bambini eseguono individualmente un'attività, pur rimanendo all'interno del gruppo. Si tratta di una modalità riscontrabile nelle attività di routine ed in particolare, considerata l'età, nel caso di pulizia personale; *libera associazione* (LA) entro cui i bambini sono lasciati liberi di organizzarsi e di entrare ed uscire dalle attività autonomamente; da questa modalità può derivare anche l'associazione per *piccoli gruppi* (PG) in cui i bambini condividono l'interesse per lo stesso tipo di attività; l'associazione di *gruppo* (G) viene invece adottata nel caso di attività specifiche che prevedono il coinvolgimento dell'intero gruppo sotto la guida dell'educatrice.

(f) le MG<sup>48</sup> attengono al ruolo svolto dall'insegnante che può avvenire *direttamente* (d) per esempio, durante le attività specifiche, oppure in modo *intermedio* (i) limitandosi cioè a sorvegliare oppure ad aiutare i bambini in difficoltà. La terza ed ultima modalità di gestione prevede che i bambini siano lasciati liberi di relazionarsi *autonomamente* (a) con gli spazi, con gli oggetti, con i materiali e con i propri coetanei.

(g) le RM,<sup>49</sup> che raggruppano l'insieme dei comportamenti musicali, quale oggetto di indagine del presente studio, corrispondono ad un numero complessivo di 108 risposte per le sezioni 2/3/4 a cui si aggiungono 30 risposte della sezione 1.

### **3.10      *Tabelle e analisi dei dati.***

Dopo la lettura verticale dei dati del quadro di scansione è indispensabile procedere con una lettura in senso orizzontale al fine di ricercare configurazioni ricorrenti e significative.

A tal proposito si sono realizzate delle tabelle di analisi dei dati che mettono in luce le relazioni che intercorrono tra il numero di risposte musicali individuate e le singole variabili ecologiche del contesto educativo.

A causa dell'alta specificità dell'organizzazione della sezione 1, si è ritenuto opportuno raccogliere i dati di quest'ultima

---

<sup>47</sup> Modalità sociali di svolgimento dell'attività.

<sup>48</sup> Modalità di gestione dell'intervento educativo.

<sup>49</sup> Risposte musicali.

separatamente (rif. **Tab. A1 e Tab. A2**) da quelli delle restanti sezioni (rif. **Tab. B1-B2-B3-B4**).

### **3.10.1 Sezione 1**

Dalle tabelle sotto riportate si evince che, per la sezione dei lattanti, la modalità di associazione di gruppo (G) ma soprattutto quella individuale (I) rappresentano le modalità maggiormente favorevoli alla produzione di quelle che sono definite come risposte musicali (RM).

Inoltre se ne deduce che la modalità di gestione diretta (d) implica il proliferarsi di vocalizzazioni musicali anche in conseguenza di spontanee produzioni dei bambini poi raccolte, elaborate e restituite dall'insegnante che agisce con la funzione di soddisfare i bisogni dei più piccoli.<sup>50</sup>

A questo punto è doveroso specificare che, le produzioni vocali rilevate in questa fascia di età sono state associate alla categoria di risposte musicali/comportamenti musicali con la consapevolezza che si tratta della prima attività fonica del neonato considerata, dalle più comuni teorie linguistiche, come il primo passo verso la comprensione del linguaggio e la sua successiva acquisizione.<sup>51</sup>

Proseguendo con la descrizione delle 'risposte musicali' della sezione 1, si riportano alcuni episodi desunti dai protocolli di osservazione:

(a) Episodio 2 FOII: L. (12 mesi) sgambetta impaziente in attesa che l'educatrice le dia la sua merenda. L'insegnante chiama il suo nome e L. risponde con vocalizzi immediatamente imitati dall'educatrice. Subito dopo L. produce suoni forti e medio-acuti alternati ad azioni motorie di braccia e gambe, richiamando l'attenzione dell'insegnante che nel frattempo si sta occupando degli altri bambini. Quando l'insegnante le rivolge l'attenzione, L. intensifica e velocizza le sue reazioni. L'educatrice imita ed

---

<sup>50</sup> Occorre precisare che i suoni prodotti dal neonato riguardano produzioni foniche presenti sin dalla nascita per esempio attraverso il pianto, e attraverso vocalizzazioni legate alla risposta del sorriso. Questo tipo di vocalizzazioni sono dovute all'apporto degli stimoli ambientali ma hanno la caratteristica di essere ancora prive di consapevolezza e di intenzionalità. (VIANELLO R., 1993, p. 360).

<sup>51</sup> Id., 1993, p. 303 e sgg.

elabora le risposte vocali di L. che partecipa divertita e rispondendo con sempre nuove sequenze di due/tre suoni.

(b) Episodio 3 FOII: A. (11 mesi) durante il cambio produce spontanei microglissandi ascendenti con cui l'educatrice interagisce attraverso l'imitazione e la variazione degli stessi. Anche A. comincia a variare le sue risposte muovendo lentamente gli arti. L'insegnante asseconda il movimento guidandolo con le proprie mani e continuando ad interagire per alcuni minuti generando un 'dialogo sonoro'; nel frattempo G. (9 mesi) attende che l'insegnante concluda il cambio degli altri bambini seduto per terra e in prossimità dell'area sensoriale. Prende un sonaglio da terra e comincia ad agitare le braccia. Quando si accorge che questo produce un suono si ferma e lo osserva con un'espressione di stupore. Torna a muovere le braccia e a produrre suoni inizialmente interrotti da brevi pause, poi in modo sempre più prolungato.

Seguono le Tabelle di analisi dati.

<b>MSS</b>	<b>MINUTI</b>	<b>RISPOSTE MUSICALI</b>	<b>%</b>
LA	0	0	0
I	10	19	<b>63,3</b>
G	10	11	36,6
PG	0	0	0
<b>TOTALE</b>	20	30	100

**Tab. A1**

<b>MG</b>	<b>MINUTI</b>	<b>RISPOSTE MUSICALI</b>	<b>%</b>
d	20	30	<b>100</b>
a	0	0	0
i	0	0	0
<b>TOTALE</b>	20	30	100

**Tab. A2**

### 3.10.2 Sezioni 2/3/4

Dalle tabelle di seguito riportate si evince che la modalità sociale di aggregazione (MSS) più favorevole alla produzione di risposte musicali è quella relativa alla libera associazione (LA) regolata dalle insegnanti secondo una modalità di gestione (MG) di tipo intermedio (i).

Questi dati inducono a ritenere innanzitutto che le modalità di associazione e di aggregazione rilevate per le sezioni dei più grandi e per lo più messe in atto durante le situazioni di poliattività, sono quelle in cui i bambini danno ‘libero sfogo’ alla propria musicalità.

Inoltre, dalla lettura trasversale dei resoconti emerge che, diversamente dalla sezione 1, le educatrici tendono a non incoraggiare le risposte dei bambini, e pertanto queste vengono dagli stessi prodotte spontaneamente e gestite in maniera autonoma per tutta la durata del tempo.

Un esempio di quanto finora affermato è riscontrabile negli episodi di seguito riportati, tratti dai resoconti realizzati:

(a) Episodio 2a di FO Va: G. (19 mesi) si sposta da un capo all’altro dell’aula, associando alla sua andatura suoni prodotti con la voce. Seguendo lo stesso tragitto avanti e indietro sperimenta nuove andature: saltella, velocizza il passo oppure si ferma continuando sempre ad associare suoni con la propria voce. Con musicale coordinazione di respiro, voce e movimento, ogni parte del suo corpo, dalla testa alle spalle agli arti inferiori e superiori, è coinvolta con movimento fluido e armonioso .

(b) Episodio 1b di FO IVb: Ir. (15 mesi) esegue spontaneamente la sequenza ritmica micro-micro-macro,<sup>52</sup> associandolo alle sillabe ‘pa-pa-pa’ oppure ‘tu-tu-tu’. Ir. continua per alcuni minuti sempre nello stesso modo ma dopo poco ne varia le dinamiche e le intensità. La sequenza è eseguita sempre in coordinazione al respiro e al movimento delle mani o della testa. Le frequenti ripetizioni attirano l’attenzione delle insegnanti e di alcuni bambini presenti: qualcuno osserva, qualcun altro interagisce imitando e talvolta sovrapponendosi. È il caso di Le. (16 mesi) che dapprima osserva Ir. ma poi cerca di richiamare la sua attenzione imitandola. Dopo un paio di tentativi falliti

---

<sup>52</sup> Nella nomenclatura gordoniana *macro* e *micro* sono le abbreviazioni di macrobeat e microbeat. La prima abbreviazione indica i tempi fondamentali, la seconda le rispettive suddivisioni.

abbandona l'idea e dirige la sua attenzione verso la piscina di palline.

Ed. (16 mesi) si muove lentamente e appoggiato con la schiena ad un cuscino di gomma dirige il suo sguardo nel vuoto. Produce un canto che oscilla tra un paio di gradi congiunti mentre El. (16 mesi) guardandosi allo specchio produce leggeri glissandi tra due/tre note. P. (15 mesi) dall'altro capo dell'aula, produce brevi suoni isolati e a differenti altezze come in risposta a quanto ascoltato: si crea un'atmosfera densa di suoni stratificati in armonia tra loro. Il tutto prosegue per alcuni minuti ma poi si interrompe ritornando nel silenzio da cui aveva tratto origine.

(c) Episodio 4c di FO VIc: T. (33 mesi) corre velocemente attraversando l'aula in tutta la sua lunghezza a passi corti e 'zigzagando' tra gli ostacoli presenti lungo il suo percorso. Le sue corse si concludono sempre sul muro opposto al punto di partenza con percussione finale dei palmi delle mani. Dopo un paio di ripetizioni Th. (36 mesi) si introduce seguendo T. che nel frattempo sovrappone un 'trillato' vocale con glissando discendente in coincidenza con il tratto percorso. Dopo alcune ripetizioni Th. imita T. anche nell'espressione vocale. Non riuscendo ad imitare produce una 'a' glissandola tra quattro/cinque note: i bambini mostrano di divertirsi molto. I suoni aumentano di intensità e le corse si fanno sempre più veloci ad ogni ripetizione. Il gioco si interrompe quando urtano inavvertitamente altri bambini presenti.

(d) Episodio 5 di FO III: T. (35 mesi), in attesa che le insegnanti preparino i materiali per l'attività specifica, scandisce un ritmo moderato battendo le mani sul banco. A. (36 mesi) imita la sequenza di T. in alternanza. Si inserisce Th. (35 mesi) eseguendo i macrobeat del ritmo originario secondo il seguente ordine: T./Th./A. La sovrapposizione di ritmi si ripete per alcuni minuti. Tra i bambini presenti, alcuni ascoltano divertiti, altri muovono la testa sincronizzandosi sulla sequenza ritmica. Al. (34 mesi) muove velocemente le gambe sotto al tavolo. M. (34 mesi) tenta di eseguire i micro battendo le mani sul banco. Il volume cresce sempre di più e c'è una perfetta sincronia dei ritmi eseguiti. Tra i presenti alcuni bambini ridono divertiti, altri ascoltano con attenzione e concentrazione ma poi il tutto si interrompe quando il volume cresce spropositatamente. Seguono le Tabelle di analisi dati.

<b>SPAZI</b>	<b>MINUTI</b>	<b>RISPOSTE MUSICALI</b>	<b>%</b>
a.psic.	30	46	<b>42,6</b>
a.g.simb.	20	14	13
lab.creat.	27	17	15,7
Mensa	32	20	18,5
Corridoio	2	2	1,8
Bagno	16	9	8,3
<b>TOTALE</b>	127	108	100

**Tab. B1**

<b>MSS</b>	<b>MINUTI</b>	<b>RISPOSTE MUSICALI</b>	<b>%</b>
LA	50	63	<b>58,3</b>
I	18	7	6,5
G	34	8	7,4
PG	25	30	27,7
<b>TOTALE</b>	127	108	100

**Tab. B2**

<b>MG</b>	<b>MINUTI</b>	<b>RISPOSTE MUSICALI</b>	<b>%</b>
d	0	0	0
a	42	39	36,1
i	85	69	<b>63,8</b>
<b>TOTALE</b>	127	108	100

**Tab. B3**

<b>PARTECIPANTI</b>	<b>MINUTI</b>	<b>RISPOSTE MUSICALI</b>	<b>%</b>
s2	56	38	35,2
s3	27	31	28,7
s4	44	39	36,1
<b>TOTALE</b>	127	108	100

**Tab. B4**

### ***3.11 Considerazioni finali***

Alla luce degli obiettivi posti in partenza, i dati rilevati inducono a ritenere che il contesto spazio-tempo-sociale privilegiato della maggiore produzione di risposte vocali e motorie è quello in cui i bambini hanno libertà di movimento e maggiore possibilità di interazione che, nello specifico del caso osservato, è dato dall'aula di psicomotricità in cui si rilevano il 42,6% delle RM osservate (rif. **Tab. B1**).

Invece, la modalità sociale di svolgimento dell'attività (MSS) di libera associazione (LA) è quella in cui si rilevano il maggior numero di risposte musicali (RM) pari al 58,3% come messo in evidenza dalla **Tab. B2**; mentre la modalità di gestione dell'intervento educativo (MG) che favorisce il più alto numero di risposte musicali (RM) è la modalità intermedia (i) con una percentuale di 63,8% del totale delle risposte osservate (rif. **Tab. B3**).

Alla luce di ciò si può pertanto affermare che l'assenza di indicazioni delle educatrici nei momenti di sosta e di gioco libero, favorisce la spontanea produzione di sequenze melodiche e ritmiche in coordinazione con il movimento fluido e con il respiro.

Tuttavia da un rapido confronto con i dati riportati nelle **Tab. A1 e A2** relativi alla sezione 1, emerge improvvisamente la diversità della gestione della sezione dei lattanti rispetto a quella dei più grandi, in ragione della specificità dei gruppi e in relazione all'età, ai tempi e alle esigenze dei bambini presi in esame. Infatti la percentuale di RM con modalità di gestione (MG) di tipo diretto (d) è pari al 100% (rif. **Tab. A1**) a fronte di una modalità sociale (MSS) di tipo individuale (I) in cui si registra il 63,3% di risposte musicali (RM) come desumibile dalla **Tab. A1**.

Ciò induce a considerare che per i lattanti la modalità di gestione maggiormente favorevole alla produzione musicale, è quella diretta dall'insegnante che si relaziona individualmente con i bambini sollecitando il rinnovarsi continuo di risposte musicali spesso prendendo spunto dalle produzioni spontanee degli stessi bambini.

Questo tipo di considerazioni, convalida l'ipotesi di lavoro iniziale secondo la quale il bambino non si esprime musicalmente solo in conseguenza di specifiche sollecitazioni e in determinati contesti, quale quello generato dalla lezione di musica, bensì attua

spontaneamente specifiche condotte musicali dalle quali sono state ricavate le risposte musicali (NRM) come classificate nella **Tab. 2**.

Pertanto si può concludere che la musica, al pari del linguaggio parlato, all'interno di una *guida informale*, può inserirsi nei contesti di vita quotidiana con l'obiettivo di agevolare lo sviluppo del potenziale musicale innato di ogni bambino.

Resta al momento aperta la riflessione su quanto la lezione di musica possa di fatto influenzare tali comportamenti, dal momento che non è stato possibile operare un confronto, attraverso l'applicazione dei medesimi parametri di osservazione, ad un contesto in cui è presente un intervento musicale specialistico.

In virtù del parallelismo con il linguaggio parlato, si può supporre che il bambino, così come acquisisce familiarità con determinate parole e frasi che egli elabora e ripete senza indicazione alcuna, allo stesso modo, avendo raggiunto familiarità con specifiche modalità espressivo-musicali durante la lezione di musica, utilizza queste in contesti di vita quotidiana.

DATA: \_\_\_\_\_ ORA: \_\_\_\_\_ SEZIONE/I: \_\_\_\_\_ TOTALE PARTECIPANTI: \_\_\_\_\_

EDUCATRICI: \_\_\_\_\_ AULA/SPAZIO : \_\_\_\_\_

ATTIVITÀ: \_\_\_\_\_

MG:  diretta  autonoma  intermedia

MSS:  libera associazione  individuale  gruppo  piccoli gruppi

ATMOSFERA:  tranquilla  energetica  qualcuno piange  caotica  si alternano momenti di energia a momenti di tranquillità

**BAMBINO 1:**

MODALITÀ ESPRESSIVE:  ambito ritmico  ambito tonale

MODALITÀ DI PRODUZIONE DEI **SUONI** :

con la voce  con il corpo: \_\_\_\_\_

con gli oggetti: \_\_\_\_\_

coordinandoli al respiro:  mai  a volte  spesso  sempre

DURANTE LE MODALITÀ ESPRESSIVE PRODUCE **MOVIMENTI** CON IL CORPO:

tutto  una/più parti: \_\_\_\_\_

in relazione ad un suono/melodia:  si  no  a volte

---

**BAMBINO 2:**

MODALITÀ ESPRESSIVE:  ambito ritmico  ambito tonale

MODALITÀ DI PRODUZIONE DEI **SUONI**:

con la voce  con il corpo: \_\_\_\_\_

con gli oggetti: \_\_\_\_\_

coordinandoli al respiro:  mai  a volte  spesso  sempre

DURANTE LE MODALITÀ ESPRESSIVE PRODUCE **MOVIMENTI** CON IL CORPO:

tutto  una/più parti: \_\_\_\_\_

in relazione ad un suono/melodia:  si  no  a volte

---

## CONCLUSIONI

Lo scopo di questa dissertazione è stato di individuare nella riflessione scientifica di Gordon, un contributo teorico-metodologico riguardo l'apprendimento musicale del bambino nei suoi primi tre anni di vita.

Nell'introduzione, l'attenzione è stata rivolta a comprendere in che misura la Music Learning Theory si colloca nel panorama pedagogico attuale. Per perseguire tale scopo ci si è riferiti all'apprendimento definito 'spontaneo' con cui la MLT condivide i presupposti tematici e i principi applicativi.

Da questo punto di vista è emerso che la MLT, ricalcando gli obiettivi del processo educativo-formativo attuale, pone in primo piano lo sviluppo dell'*autonomia* del bambino nell'ottica di un adeguamento alle regole dello scambio sociale e della convivenza democratica. Inoltre, in questa prospettiva si può constatare che i soggetti preposti all'insegnamento assumono sempre più frequentemente un atteggiamento non intrusivo e sostitutivo del bambino, bensì di facilitazione dei tentativi di emancipazione che i bambini stessi progettano e portano avanti.

Nel primo capitolo è stato messo in rilievo l'aspetto percettivo uditivo a partire dall'età fetale, sia in relazione allo sviluppo fisico dell'udito, sia in relazioni alle funzioni ad esso connesse.

Attingere alle ricerche che rivelano il complesso mondo sonoro del feto e del neonato, è stato utile a comprendere come il neonato ma anche il feto, poiché perfettamente in grado di percepire e di discriminare i suoni esperiti, possono considerarsi parte attiva del processo di apprendimento musicale.

In tal senso, a fronte di un sistema percettivo precocemente sviluppato, si è voluta collocare la MLT non come semplice intervento educativo socializzante e aggregante ma come un'importante integrazione dello sviluppo cognitivo infantile.

Quest'aspetto è stato approfondito nel secondo capitolo interamente dedicato alla teoria di Gordon. In questa sede è stato illustrato il concetto di *audiation* su cui poggia la MLT, esplicitandone la sua funzione di coinvolgimento della dimensione cognitiva. Per meglio comprendere il significato di *audiation* si è costantemente ricorsi al paragone che lo stesso autore compie con lo sviluppo del linguaggio sottolineando l'importanza dell'ascolto e

della qualità del primo ambiente di vita per l'apprendimento sia musicale sia linguistico. Basandosi sulla similarità dei due processi di apprendimento si è potuta introdurre la comparazione tra la sintassi musicale e quella linguistica entrambe sottese ai rispettivi processi cognitivi.

Si è proseguito poi con l'illustrazione di quella che l'autore definisce *audiation preparatoria*, ossia della modalità di apprendimento musicale distinta per fasi e per stadi progressivi, attraverso cui il bambino sviluppa spontaneamente la sua *audiation*, in linea con la pedagogia della spontaneità di riferimento.

Per affrontare l'analisi delle fasi di cui si compone lo sviluppo musicale infantile, ci si è serviti della relazione che intercorre tra la teoria di Gordon e le principali teorie dello sviluppo linguistico e cognitivo infantile con cui la MLT condivide principi e modalità. Numerosi infatti, sono stati i richiami alle teorie di Chomsky, Piaget, Vygotskij e Bruner a cui l'autore, in maniera implicita ed esplicita, si riferisce nella sua teoria.

Il capitolo si conclude con un altro aspetto fondamentale della MLT che riguarda il concetto di *attitudine musicale*. Alla luce degli studi scientifici di cui Gordon si è avvalso per trarre le sue conclusioni sull'attitudine musicale innata, si può confermare che l'apprendimento musicale non deve considerarsi prerogativa di pochi eletti bensì estendersi a tutti gli individui.

A partire da tali considerazioni, atteso che venga accertato il livello di attitudine musicale individuale per poi attuare specifici interventi educativi, si può affermare che l'apprendimento musicale costituisce una possibile integrazione dello sviluppo cognitivo infantile.

Tali studi, sostenendo che ogni individuo è dotato di un potenziale più o meno elevato, aprono la strada verso una didattica musicale, che in linea con le indicazioni programmatiche nazionali, assumono il ruolo formativo di un'educazione. In tal senso, la MLT si pone quale opportunità per i più piccoli di sviluppare il potenziale musicale presente sin dalla nascita, al fine di sviluppare il pensiero musicale e pertanto di predisporre il bambino ad un ascolto della musica attivo e consapevole.

Alla luce di ciò, un apprendimento musicale come quello teorizzato dalla MLT non è finalizzato ad un impiego specialistico e professionale della musica quanto ad accrescere il numero di fruitori coscienti del proprio patrimonio artistico e culturale.

Pertanto, anche se in linea generale e non ancora pienamente diffusa, l'obiettivo di una didattica musicale specializzata quale quella proposta dalla MLT è di rendere possibile lo sviluppo di un pensiero musicale e con ciò la fruizione di qualunque tipo di musica, a partire dal proprio patrimonio culturale-musicale, all'insegna di un'educazione musicale caratterizzata da un sostanziale valore formativo.

La seconda parte di questa dissertazione riguarda un lavoro di ordine pratico condotto da chi scrive, risultato dall'osservazione sul campo dei comportamenti musicali dei bambini in un asilo nido a indirizzo musicale.

L'osservazione si è fondata sull'ipotesi che il bambino mette in atto delle modalità espressivo-musicali che egli utilizza ed esprime in maniera spontanea e autonoma. L'analisi del contesto spazio-tempo-sociale dell'asilo ha reso possibile confermare l'ipotesi di lavoro e stabilire i tempi, i luoghi e le modalità di spontanea produzione vocale e motoria per ricavarne dati utili a definire il migliore contesto di insegnamento-apprendimento musicale nella fascia di età fra i zero e i tre anni.

Infine, tale lavoro di osservazione, oltre ad aver fornito interessanti indicazioni legate ai comportamenti musicali spontanei dei bambini, ha condotto a confermare che la Music Learning Theory di Gordon sviluppa validi approcci didattici per educare il bambino, sin dall'età neonatale, alla musica come pensiero.

## BIBLIOGRAFIA

APOSTOLI A., 1999, *Intervista a Edwin E. Gordon* in «I Fiati», VI/31, pp. 26 – 28.

GORDON E. E., APOSTOLI A., 2004, *Canti melodici e ritmici senza parole*, Milano, Curci.

APOSTOLI A. – GORDON E. E., 2005, *Ascolta con lui, canta per lui*, Milano, Curci.

ARNHEIM R., 1954, *Art and Visual Perception: a Psychology of the Creative Eye*, Regents of the University of California, trad. it. di Dorflès G., 1962, *Arte e percezione visiva*, Milano, Feltrinelli.

BERTI A. E. – BOMBI A. S., 1985, *Psicologia del bambino*, Bologna, Il Mulino.

BERTOLINO S., 1992, *L'esperienza sonora in epoca pre e neonatale*, in «Quaderni della Siem» N. 2, Milano, Ricordi.

BONDIOLI A. (a cura di), 2002, *Il tempo nella quotidianità infantile*, Bergamo, Junior.

BONDIOLI A. – FERRARI M. (a cura di), 2004, *Educare alla professionalità degli educatori dell'infanzia*, Bergamo, Junior.

BOSI R., 2002, *Pedagogia al nido*, Roma, Carocci.

BRUNER J., 1996, *The Culture of Education*, Cambridge, Mass, Harvard University Press, trad. it. di Cornalba L., 1997, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.

CAMAIONI L., 2001, *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna, Il Mulino.

CAMAIONI L., AURELI T., PERUCCHINI P., 2004, *Osservare e valutare il comportamento infantile*, Bologna, Il Mulino.

CARUGATI F. – SELLERI P., 2005, *Psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino.

CHOMSKY N., 1959, *Review of Skinner's Verbal Behavior Language*, trad. it. *Percezione, memoria e apprendimento del linguaggio*, in ANTINUCCI F.- CASTELFRANCI C. (a cura di), 1976, *Psicolinguistica*, Bologna, Il Mulino.

CUOMO C. (a cura di), 2004, *Musica Urbana. Il problema dell'inquinamento musicale*, Bologna, Clueb.

CRAIG C.J., 1992, *Human Development*, USA, Prentice Hall, trad. it., 1995, *Lo sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino.

DELALANDE F., 1993, *Le condotte musicali*, Bologna, Clueb.

DELLA CASA M., 1985, *Educazione musicale e curricolo*, Bologna, Zanichelli.

DELFRATI C., *L'insegnamento del solfeggio*, in R. CASELLA (a cura di), 1988, *Avvio alla pratica strumentale*, Milano, Ricordi.

D'ODORICO L. – CASSIBA R., 2001, *Osservare per educare*, Roma, Carocci.

EMILE DALCROZE J., 1965, *Le Rythme, la Musique, et l'Education*, Lausanne, Foetisch Frères, trad. it. di A. L. Husain, 1986, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, Torino, ERI.

EDWARDS C. – GANDINI L. – FORMAN G., 1995, *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, Junior.

FRABBONI F. – PINTO MINERVA F., 2003, *Introduzione alla pedagogia generale*, Bari, Laterza.

FRAISSE P., 1974, *Psychologie du Rythme*, Paris, Presses, Universitaires de France, trad. it., 1979, *Psicologia del ritmo*, Roma, Armando.

FRÖBEL F., 1826, *On the Education of Man (Die Menschenerziehung)*, Keilhau/Leipzig: Wienbrach.

GANDOLFI S., 2004, *Scienza: Ascolta sempre musica e diventerai più intelligente*, in «Corriere della Sera Magazine», n. 30.

GAVIN BREMNER J., 1988, *Infancy*, Oxford, Blackwell Publisher, trad. it. di Mearini M.T., 1995, *Prima infanzia*, Brescia, La Scuola.

GARDNER H., 1983, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, Inc., trad. it. di Sosio L., 1987, *Forma mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.

GOLDSCHMIED E. – JACKSON S., 1994, *Persone da 0 a 3 anni*, Bergamo, Junior.

GORDON E. E., 1986, *The Nature, Description, Measurement, and Evaluation of Music Aptitudes*, Chicago, GIA Publications, inc.

ID., 1988, *Aptitude and Audiation: a Health Duet*, in «Medical Problems of Performing Artists», 3/1, pp. 33-35.

ID., 1995, *Musical Aptitude Profile: Manual*, Chicago, GIA Publications, inc.

ID., 1997, *Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns: a Music Learning Theory*, Chicago, GIA Publications, inc.

ID., 1998, *Introduction to Research and the Psychology of Music*, Chicago, GIA Publications, inc.

ID., 1999, *All About Audiation and Musical Aptitudes*, in «Music Educators Journal», 86/2, pp.41-44.

ID., 2000, *More Songs and Chants Without Words*, Chicago, GIA Publications, inc.

ID., 2001, *Preparatory Audiation, Audiation and Music Learning Theory : a Handbook of a Comprehensive Music Learning Sequence*, Chicago, GIA Publications, inc.

ID., 1998, *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, Chicago, GIA Publications, inc., trad. it. di Apostoli A., 2003, *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, Milano, Curci.

ID., 2004, *Am I Musical? Discover Your Music Potential, Adults and Children Ages 7 and up, Music Audiation Games*, Chicago, GIA, trad. it. di Di Cataldo S., 2005, *Ascolta tu*, Milano, Curci.

GORDON E. E., VALERIO W. H., REYNOLDS A. M., BOLTON B. M., TAGGART C. C., 1988, *Music Play*, Chicago, GIA Publications, inc.

GRAZIOSO G., 2004, *Come e perché la musica*, in *Educazione musicale*, a cura di E. Bottero, Milano, Irre Piemonte.

HONNEGER FRESCO G., 2002, *Senza parole, accogliere un bambino da 0 a 3 mesi*, Bari, La Meridiana.

IMBERTY M., 2000, *Il ruolo della voce materna nello sviluppo musicale del bambino*, in «Musica Domani» n. 114, Torino, EDT, pp. 4 – 10.

LUCCIO R., *La musica come processo cognitivo*, in L. ALBERTAZZI (a cura di), 1999, *La percezione musicale*, Milano, Guerini Studio.

KARMILOFF-SMITH A., 1992, *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*, Cambridge, Mass, The MIT Press., trad. it., 1995, *Oltre la mente modulare. Una prospettiva sulla scienza cognitiva*, Bologna, Il Mulino.

MAFFEI L. – FIORENTINI A., 1995, *Arte e cervello*, Bologna, Zanichelli.

MANCIA M., 1982, *Sull'inizio di una vita mentale nel feto*, «Neuropsichiatria infantile», fasc. 246-247, gennaio-febbraio, pp. 13-22.

MARTINET S., 1992, *La musica del corpo – Manuale di espressione corporea*, Erickson.

MCPHERSON G.-DAVIDSON J. W., 2002, *Musical Practice: Mother and Child Interactions During the First Year of Learning an Instrument*, in «Music Education Research», vol. 4, n. 1.

MONTAGU A., 1975, *Il tatto*, Milano, Garzanti.

MONTESSORI M., 1936, *L'Enfant*, trad. it. 2001, *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti.

ID., 1949, *The Absorbent Mind*, trad. it., 2002, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti.

MURRAY SCHAFER R., 1977, *The Tuning of the World*, Toronto, McClelland and Stewart-New York, Knopf, trad. it. di N. Ala, 1985, *Il paesaggio sonoro*, Lucca, Ricordi-LIM.

PAGANO P., 2000, *Bambini selvaggi*, in «Naturalmente», 13/3-4, pp. 24-29 e pp. 17-22.

PIAGET J., 1964, *Six Étude de Psychologie*, Genere, Gonthier, trad. it. di E. Zamorani, 1985, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Torino, Einaudi.

ID., 1923, *Le Language et la Pensée Chez l'Enfant*, Neuchaatel, Delachaux et Niestlè, trad. it., 1995, *Il linguaggio ed il pensiero del fanciullo*, Firenze, Editrice Universitaria.

PIAGET J.- INHELDER B., 1966, *La Psychologie de l'Enfant*, Paris, P.U.F., trad. it. di C. Andreis, 1970, *La psicologia del bambino*, Torino, PBE.

PIKLER E., 1976, *Se Mouvoir en Liberté dès le Premier Age*, Paris, PUF, trad. it., 1996, *Datemi tempo, lo sviluppo autonomo dei movimenti nei primi anni di vita del bambino*, Como, Red.

QUERLEU D. – RENARD K., 1981, *Les Perceptions Auditives du Foetus Humain*. in «*Medicine et Hygiene*», 39, pp. 2102-2110.

REED S. K., 1988, *Cognition: Theory and Applications*, Monterey, CA, Brooks/Cole, trad. it., 1989, *Psicologia cognitiva*, Bologna, Il Mulino.

ROSNER B. S., 1999, *Stretching and Compression in the Perception of Musical Intervals*, in «*Music Perception*», vol. 17, n. 1.

SANSUINI S., 2002, *Il cervello e la musica*, in Musica Domani n. 124, Torino, EDT.

SHETLER D. J., 1989, *The Inquire into Prenatal Musical Experience (a report of the Eastman project 1980-1987)*, in «*Pre-and-Peri-Natal Psychology*», IV, 3, pp.171-187.

SLOBODA J. A., 1985, *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*, Oxford, University Press, trad. it. di G. Farabegoli, 1988, *La mente musicale*, Bologna, Il Mulino.

STERN D. N., 1985, *The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysts and Development Psychology*, New York, Basic Books, trad. it. di A. Biocca e L. Margieri Biocca, 1987, *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri.

ID., 1988, *Diary of a Baby*, USA, Basic Books, trad. it. di M. L. Petta, 1991, *Diario di un bambino*, Milano, Mondadori.

TOMATIS A., 1977, *L'Oreille et la Vie*, Paris, Laffont, trad. it. di C. Mussolini, 1993, *L'orecchio e la voce*, Milano, Baldini e Castaldi.

ID., 199, *Écouter l'Univers*, Paris, Robert, Laffont, S.A., trad. it. di L. Merletti, 1998, *Ascoltare l'Universo*, Milano, Baldini e Castaldi.

VIANELLO R., 1993, *Psicologia dello sviluppo*, Bergamo, Junior.

VYGOTSKIJ L. S., 1971, *Voobrazenie i tvorcestvo v detskom vozraste*, trad. it. di A. Villa, 1983, *Immaginazione e creatività*, Roma, Editori Riuniti.

ID., 1960, *Izbrannja psichologicakia issledovaya*, Mosca, Accademia di Scienze Pedagogiche dell'URSS, trad. it., 1966, *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti.

WINGERT P.- BRANT M., 2005, *Reading your Baby's Mind*, in «Newsweek», n. 7.

WINNICOTT D. W., 1965, *The Family and the Individual Development*, Tavistock Public., trad. it., 1970, *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando, Roma.

ID., 1971, *Playng and Reality*, London, Tavistock Publications, trad. it. di G. Adamo e R. Gaddini, 1974, *Gioco e realtà*, Roma, Armando.

### *SITI*

[www.giamusic.com](http://www.giamusic.com)  
[www.aigam.org](http://www.aigam.org)  
[www.demauroparavia.it](http://www.demauroparavia.it)  
[www.ok.corriere.it/dizionario](http://www.ok.corriere.it/dizionario)

**APPENDICE B.**  
**Bibliografia monografica dell'autore**

*Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*, Accompanying Cassette Lectures, Chicago, GIA, 2007

*Study Guide to Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*, Chicago, GIA, 2007.

*Buffalo, 2005: Music Learning Theory/Resolutions and Beyond*, Chicago, GIA, 2006

*Discovering Music from the Inside Out: An Autobiography*, Chicago, GIA, 2005

*Translation of Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*, ed. Helen Yi, IEC Music English, Seoul, Korea, 2005

*Harmonic Improvisation for Adult Musicians*, Chicago, GIA, 2005

*Music Education Research: Taking a Panoptic Measure of Reality*, Chicago, GIA, 2005

*Canti melodici e ritmici senza parole*, Milano, Curci, 2004

*The Aural/Visual Experience of Music Literacy: Reading and Writing Music Notation*, Chicago, GIA, 2004

*L'apprendimento musicale del bambino*, Milano, Curci, 2003

*Improvisation in the Music Classroom*, Chicago, GIA, 2003

*Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluating Achievement in Music Performance*, Chicago, GIA, 2002

*Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning Theory: A Handbook of a Comprehensive Music Learning Sequence*, Chicago, GIA, 2001

*Rhythm: Contrasting the Implications of Audiation and Notation*, GIA, Chicago, 2000

*Wydawnictwo Uezelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej*, Bydgoszcz, Poland, 2000

*More Songs and Chants Without Words* GIA, Chicago, 2000

*Podstawy Teorii Uczenia Sie Muzyki Wedtug: Materiaty z III Sympozjum Gordonowskiego*, (traduzione di *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*), Psychological Publishing Company, Ltd. Nantu, Taiwan, 1999

*Nauczycieli. Wyższa Szkoła Pedagogiczna W Bydgoszczy*, Bydgoszcz, Poland, 1999, (translation of Reference Handbook for Using Learning Sequence Activities)

*Teoria De Aprendizagem Musical: Para Recem-Nascidos E Crianas Em Idade Pre-Escolar. FundaãŁo Calouste Gulbenkian*, Lisbon, Portugal, 2000. (Translation of *A Music Learning Theory Newborn and Young Children*)

*Introduction to Research and the Psychology of Music*, GIA, Chicago, 1998

*Jump Right In: The Early Childhood Music Curriculum: Music Play*, Co-author, GIA, Chicago, 1998

*Sekwencje Uczenia Sie W Muzyce: Umiejãtnosci, Zawartosc I Motywy. Teoria Uczenia Sie Muzyki*, Wydawnictwo Uezelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz, Poland, 1999, (translation of Learning Sequence in Music: Skill, Content and Patterns)

*Teoria De Aprendizagem Musical: Competãncias, Conteãdos e Padrãues*, FundaãŁo Calouste Gulbenkian, Lisbon, Portugal, 2000, (translation of Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns)

*Wydawnictwo Amiast Korepetycji*, (translation of *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*), Kraków, Poland, 1997

*A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, GIA, Chicago, 1990, 1997, 2003

*Creativity in Improvisation*, Co-author, GIA, Chicago, 1997

*Jump Right In: The Instrumental Curriculum. A Beginning Instrumental Music Series for Standard Instrumentation*, Co-author, GIA, Chicago, 1989, 1997

*Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns. A Music Learning Theory*, Accompanying Cassette Lectures, Sixth Edition, GIA, Chicago, 1997, 2003

*Jump Right In: The Instrumental Curriculum, A Beginning Book for Recorder*, Co-author, GIA, Chicago, 1987, 1997

*Guiding Your Child's Musical Development*, Accompanying Cassette, GIA, Chicago, 1991

*Description, Measurement, and Evaluation of Music Aptitudes*, GIA, Chicago, 1987

*The Nature, and Description of Developmental and Stabilized Music Aptitudes: Implications for Music Learning*, *Music and Child Development: Proceedings of the 1987 Denver Conference* St. Louis, MMB Music, (1989): 325-335

*Jump Right In: The Music Curriculum. A Basic Music Series for Grades K – 9*, Co-author, GIA, Chicago, 1986, 2005

*Designing Objective Research in Music Education*, GIA, Chicago, 1986

*Musikalische Begabung. Beschaffenheit, Beschreibung, Messung und Bewertung*, *Übertragung aus dem Amerikanischen ins Deutsche* von Michael Roske, Schott, Mainz, 1986

*Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns, Accompanying Cassette Lectures*, GIA, Chicago, 1980, 1984, 1988, 1993, 1997, 2003

*Study Guide to Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*, GIA, Chicago, 1984, 1988, 1993, 1997, 2003

*Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*, GIA, Chicago, 1980, 1984, 1988, 1993, 1997, 2003, 2003

*Learning Sequence and Patterns in Music*, GIA, Chicago, 1976

*Translation of The Psychology of Music Teaching*, Prentice Hall, Tokyo, 1973

*The Psychology of Music Teaching*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1971

#### *ARTICOLI*

*Music Audiation Games: Comparing Youth and Adult Versions*, Audea Volume 10, Number 1, (Fall, 2004), 4-6

*Pattern Preeminence in Learning Music*, Early Childhood Connections Volume 10, Number 2, (Spring, 2004), 7-17

*All About Audiation and Music Aptitudes*, The Grandmaster Series, Music Educators National Conference, (2003): 13-16

*The Stakes are Low But the Consequences are High*, Council for Research in Music Education, 151 (2001): 1-10

*Contemplating Objective Research*, Audea Volume 7 Number 1, (Winter 2001), 4-8

*Audiation: The Foundation for Music Improvisation*, Czlowiek-Muzyka-Psychologia Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warsaw, Poland, (2000), 459-471

*Contemplating Objective Research in Music Education*, Early Childhood Connections Volume 6, Number 1, (Winter, 2000), 30-36

*The Legacy of Carl E. Seashore (abstract)*, Council for Research in Music Education 140 (1999): 17

*All About Audiation and Music Aptitudes*, Music Educators Journal Volume 86, Number 2, (September, 1999), 41-44

*Early Childhood Music Education: Preparing Young Children to Improvise at a Later Time*, Early Childhood Connections Volume 3, Number 4, (Fall, 1997), 6-12

*La Clase Colectiva de In strumento*, Eufonia: Diaactica de la Musica Barcelona, Spain, (April, 1997), 91-100

*Music Education: The Forgotten Past, Troubled Present, and Unknown Future*, the GIML Audeates Special Edition, (Winter, 1997), 1-10

*Taking Another Look at the Established Procedure for Scoring the Advanced Measures of Music Audiation*, GIML Monograph Series Number 2, 1997, 75-91

*Music Learning Theory*, Contemporary Music Education Michael Mark, Schirmer Books, New York, New York, (1996): 169-180

*Early Childhood Music Education: Life or Death? No, a Matter of Birth and Life*, Early Childhood Connections Volume 2, Number 4, (Fall, 1996), 7-13

*Testing Musical Aptitudes from Preschool Through College*, Psychology of Music Today Frederyk Chopin Academy of Music, Warsaw, Poland, (1995), 170-176

*The Role of Music Aptitude in Early Childhood Music*, Early Childhood Connections Volume 1, Numbers 1 & 2, (Winter, 1995), 14-21

*Taking a Look at Music Learning Theory: An Introduction*, General Music Today Volume 8, Number 2, (Winter, 1995), 2-8

*Kodály and Gordon: Same and Different*, Kodály Envoy Vol. XX, No. 1, (Fall, 1993): 22-28

*Audiation: A Theoretical and Practical Explanation*, Kodály Envoy Vol. XX, No. 2, (Winter, 1994): 12-14

*Audiation, the Door to Musical Creativity*, Pastoral Music Vol 18:2, (December-January, 1994): 39-41

*Is It Only in Academics that Americans Are Lagging?*, the American Music Teacher Cincinnati, OH, Vol 37 No 5, (December/January 1992-93): 24, 25, 80-83

*Music Learning Theory in Preparatory Audiation*, Wahrnehmen, Lernen, and Verstehen Wilfried Gruhn, ed. Gustav Bosse Verlag, Regensburg, Germany, (1991): 63-78

*A Response to Volume II, Numbers 1 & 2 of The Quarterly*, The Quarterly Volume II, No 4 (Winter, 1991): 62-72

*A Study of the Characteristics of the Instrument Timbre Preference Test*, Council for Research in Music Education 110 (1991): 33-51

*Sequencing Music Skills and Content*, The American Music Teacher Cincinnati, OH, Vol 41 No 2, (October/November 1991): 22, 23, 48-51

*Gordon on Gordon*, The Quarterly Volume II, No 1 & 2 (Spring/Summer, 1991): 6-9

*Nowe testy badania zdolności muzycznych*, The International Seminar of Researchers and Lectures in the Psychology of Music Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina. Warszawa, Poland, (1990): 300-310

*Two New Tests of Music Aptitude: Advanced Measures of Music Audiation and Audie*, Measurement and Evaluation Greeley, CO, No 10 (Spring 1990): 1-4

*The Nature and Description of Developmental and Stabilized Music Aptitudes: Implications for Music Learning*, Music and Child Development: Proceedings of the 1987 Denver Conference St. Louis, MMB Music, (1989): 325-335

*Implications for Music Learning*, Music and Child Development: Proceedings of the 1987 Denver Conference St. Louis, MMB Music, (1989): 325-335

*Tonal Syllables: A Comparison of Purposes and Systems*, Readings in Music Learning Theory, Chicago, GIA, (1989): 66-71

*Audiation, Music Learning Theory, Music Aptitude, and Creativity*, The Proceedings of The Suncoast Music Education Forum on Creativity Tampa, Florida, (1989): 75-89

*Foreword*, Readings in Music Learning Theory Chicago, GIA, (1989): iii-iv.

*Audiation, Imitation, and Notation: Musical Thought and Thought About Music*, The American Music Teacher Cincinnati, OH, Vol 38 No 3, (April/May 1989): 15, 16, 17, 59

*Musical Child Abuse*, The American Music Teacher Cincinnati, OH, Vol 37 No 5, (April/May 1988): 14-16

*Music Aptitudes and Music Achievement*, Ala Breve Tuscaloosa, AL, Vol 35 No 3, (March, 1988): 9, 10, 30

*Aptitude and Audiation: A Healthy Duet*, Medical Problems of Performing Artists, Philadelphia, PA, Vol 3 No 1, (March, 1988): 33-35

*The Effects of Instruction Based Upon Music Learning Theory on Developmental Music Aptitudes*, Research in Music Education:

International Society for Music Education, Trowbridge, Wiltshire, Great Britain, No 2 (1988): 53-57

*The Importance of Being Able to Audiate 'Same' and 'Different' for Learning Music*, Music Education for the Handicapped Bulletin 2 (1986): 3-27

*Final Results of a Two-Year Longitudinal Predictive Validity Study of the Instrument Timbre Preference Test and the Musical Aptitude Profile*, Council for Research in Music Education 89 (1986): 8-17

*A Factor Analysis of the Musical Aptitude Profile, the Primary Measures of Music Audiation, and the Intermediate Measures of Music Audiation*, Council for Research in Music Education 87 (1986): 17-25

*Research Studies in Audiation: I*, Council for Research in Music Education 84 (1985): 34-50

*A Longitudinal Predictive Validity Study of the Intermediate Measures of Music Audiation*, Council for Research in Music Education 78 (1984): 1-23

*Wie Kinder Klänge als Musik wahrnehmen - Eine Langschnittuntersuchung zur musikalischen Begabung*, Musikpädagogische Forschung 2 (1981): 30-63

*The Assessment of Music Aptitudes of Very Young Children*, The Gifted Child Quarterly 24 (1980): 107-111

*Music Learning and Learning Theory*, Documentary Report of the Ann Arbor Symposium: Music Educators National Conference (1981): 62-68

*Developmental Music Aptitudes Among Inner-City Primary Grade Children*, Council for Research in Music Education 63 (1980): 25-30.

*Developmental Music Aptitude as Measured by the Primary Measures of Music Audiation*, *Psychology of Music* 7 (1979): 42-49

*Fifth-Year and Final Results of a Five Year Longitudinal Study of the Musical Achievement of Culturally Disadvantaged Students*, *Experimental Research in the Psychology of Music: Studies in the Psychology of Music* X (1975): 24-52

*Toward the Development of a Taxonomy of Tonal Patterns and Rhythm Patterns: Evidence of Difficulty Level and Growth Rate*, *Experimental Research in the Psychology of Music: Studies in the Psychology of Music* IX (1974): 39-232

*Fourth-Year Results of a Five Year Longitudinal Study of the Musical Achievement of Culturally Disadvantaged Students*, *Sciences de l'Art Scientific Aesthetics* 9 (1974): 79-89

*Third-Year Results of a Five Year Longitudinal Study of the Musical Achievement of Culturally Disadvantaged Students*, *Experimental Research in the Psychology of Music: Studies in the Psychology of Music* VIII (1972): 42-60

*Second-Year Results of a Five Year Longitudinal Study of the Musical Achievement of Culturally Disadvantaged Students*, *Experimental Research in the Psychology of Music: Studies in the Psychology of Music* VII (1971): 131-143

*Taking Into Account Musical Aptitude Differences Among Beginning Instrumental Students*, *Experimental Research in the Psychology of Music: Studies in the Psychology of Music* VI (1970): 45-64

*First-Year Results of a Five Year Longitudinal Study of the Musical Achievement of Culturally Disadvantaged Students*, *Journal of Research in Music Education* 18 (1970): 195-213

*Taking Into Account Musical Aptitude Differences Among Beginning Instrumental Music Students*, *American Educational Research Journal* 7 (1970): 41-53

*Intercorrelations Among Musical Aptitude Profile and Seashore Measures of Music Talents Subtests*, Journal of Research in Music Education 17 (1969): 263-271

*The Use of the Musical Aptitude Profile with Exceptional Children*, Journal of Music Therapy (1968): 37-40

*A Study of the Efficacy of General Intelligence and Music Aptitude Tests in Predicting Achievement in Music*, Council for Research in Music Education 13 (1968): 40-45

*The Contribution of Each Musical Aptitude Profile Subtest to the Overall Validity of the Battery*, Council for Research in Music Education 12 (1968): 32-36

*Implications of the Use of the Musical Aptitude Profile with College and University Freshman Music Students*, Journal of Research in Music Education 15 (1967): 32-40

*A Comparison of the Performance of Culturally Disadvantaged Students With That of Culturally Heterogeneous Students on the Musical Aptitude Profile*, Psychology in the Schools 15 (1967): 260-268

*A Study to Determine the Effects of Practice and Training on Drake Musical Aptitude Test Scores*, Journal of Research in Music Education 4 (1961): 63-68

#### *MONOGRAFIE*

*Experimental Research in the Psychology of Music: Studies in the Psychology of Music*, volume VIII: The University of Iowa Press, Iowa City, 1972, General Editor and Contributor

*Experimental Research in the Psychology of Music: Studies in the Psychology of Music*, volume IX: The University of Iowa Press, Iowa City, 1974, General Editor and Contributor

*Experimental Research in the Psychology of Music: Studies in the Psychology of Music*, volume X: The University of Iowa Press, Iowa City, 1975. General Editor and Contributor

*Tonal and Rhythm Patterns: An Objective Analysis*, the State University of New York Press, Albany, 1976

*A Factor Analytic Description of Tonal and Rhythm Patterns and Evidence of Pattern Difficulty Level and Growth Rate*, GIA, Chicago, 1978

*The Manifestation of Developmental Music Aptitude in the Audiation of "Same" and "Different" as Sound in Music*, GIA, Chicago, 1981

*Predictive Validity Studies of IMMA and ITPT*, GIA, Chicago, 1989

*Predictive Validity Studies of AMMA*, GIA, Chicago, 1990

*The Advanced Measures of Music Audiation and the Instrument Timbre Preference Test: Three Research Studies*, GIA, Chicago, 1991

*A Comparison of Scores on the 1971 and 1993 Editions of the Iowa Tests of Music Literacy: Implications for Music Education and Selecting an Appropriate String Instrument for Study Using the Instrument Timbre Preference Test*, GIML Monograph Series, number 1, West Berne, New York, 1994

*Studies in Harmonic and Rhythmic Improvisation Readiness: Four Research Studies*, GIA, Chicago, 2000

*Test Validity and Curriculum Development: Three Longitudinal Studies in Music*, GIA, Chicago, 2001

*Music Aptitude and Related Tests: An Introduction*, GIA, Chicago, 2001

*Developmental and Stabilized Music Aptitudes: Further Evidence of the Duality*, GIA, Chicago, 2002

*An Investigation of the Objective Validity of Music Audiation Games*, GIA, Chicago, 2004

*Continuing Studies in Music Aptitudes*, GIA, Chicago, 2004

*Experimental Research in the Psychology of Music: Studies in the Psychology of 8 Music*, volume VII: The University of Iowa Press, Iowa City, 1971, General Editor and Contributor

*Experimental Research in the Psychology of Music: Studies in the Psychology of Music*, volume VI: The University of Iowa Press, Iowa City, 1970. General Editor and Contributor

*How Children Learn When They Learn Music*, University of Iowa, Iowa City, 1967

*A Three-Year Longitudinal Predictive Validity Study of the Musical Aptitude Profile*, The University of Iowa Press, Iowa City, 1967, GIA, Chicago, 2001.

#### *TESTI E MANUALI*

*Am I Musical? Discover Your Music Potential*, Adults and Children Ages 7 and up, Music Audiation Games, GIA, Chicago, 2004

*Music Audiation Games*, GIA, Chicago, 2003

*Harmonic Improvisation Readiness Record and Rhythm Improvisation Readiness Record*, GIA, Chicago, 1998

*Audie*, GIA, Chicago, 1989

*Advanced Measures of Music Audiation*, GIA, Chicago, 1989

*Instrument Timbre Preference Test*, GIA, Chicago, 1984

*Intermediate Measures of Music Audiation*, GIA, Chicago, 1982

*Primary Measures of Music Audiation*, GIA, Chicago, 1979

*Iowa Tests of Music Literacy*, GIA, Chicago, 1991, 1970. Chicago, 1979

*Musical Aptitude Profile*, Houghton Mifflin, Boston and GIA, Chicago, 1995, 1988, 1965

#### *RIVISTE*

*Modern Rhythmic Notation*, *Journal of Research in Music Education* 27 (1979): 126

*Music Education for Tomorrow's Society; Selected Topics*, *Journal of Research in Music Education* 24 (1976): 156-157

*Tests and Measurements in Music*, *The Seventh Mental Measurements Yearbook* 2 (1972): 1724- 1725

*Snyder Knuth Music Achievement Test*, *The Seventh Mental Measurements Yearbook* 1 (1972): 533-534

*Tests and Measurements in Music*, *Journal of Aesthetic Education* 2 (1968): 146-148

#### *VIDEO*

*Music Play: Jump Right In*, South Carolina ETV, Columbia, 1999

*Video Guide to Learning Sequence Activities: Jump Right In*, GIA Publications, Chicago, 1992

*The Importance of Early Childhood Music*, Connecticut Public Broadcasting, Television Division, Hartford, 1991

*CASSETTE*

*The Reimer/Gordon Debate on Music Learning - Complementary or Contradictory Views?*, 3004, Music Educators National Conference, Reston, Virginia, 1994

*Interview with Sid Weiss. Sid on Stage: A Glimpse of the Big Band Era*, GIA, Chicago, 1994

*Jump Right In to Listening*, GIA, Chicago, 1991

*Video Guide for Learning Sequence Activities*, GIA, Chicago, 1990

*Testing Music Aptitude, Audio Cassette Series of Voices of Experience*, 3019, Music Educators National Conference, Reston, Virginia (1989)

*Tonal and Rhythm Pattern Cassettes. Jump Right In: The Music Curriculum*, GIA, Chicago, 1987

*Tonal and Rhythm Pattern Audiation Cassettes*, GIA, Chicago, 1981, 1995