

RICCARDO NARDOZZI

Monaco di Baviera

## ATTITUDINE MUSICALE E VERIFICA DEL POTENZIALE DI APPRENDIMENTO IN MUSICA: LA RICERCA E I TEST DI EDWIN GORDON

### 1. INTRODUZIONE

È senz'altro attuale e importante parlare oggi – all'interno di una società veloce e in continuo mutamento, e all'interno di un contesto culturale di valorizzazione delle differenze – della possibilità di una verifica delle abilità individuali, soprattutto nell'ambito artistico, didattico ed educativo. La prima domanda da porsi è, pertanto, se sia veramente possibile parlare di 'attitudine musicale', e se sì, in che termini questa possa essere verificata. Alla prima domanda si può rispondere attraverso le parole di Glenn Schellenberg e di Michel Weiss del Dipartimento di Psicologia nell'Università di Toronto, in Canada, che nel 2013 scrivevano: «We assume that music aptitude exists, that it varies among individuals, and that aptitude is something that tests of music aptitude measure».<sup>1</sup> La risposta alla seconda domanda rappresenta invece l'oggetto di questo intero scritto, in particolare nel riportare i contributi che, su questo affascinante tema, ci ha lasciato Edwin Gordon.

Il nome di Edwin Gordon (Stamford, 1927 - Mason City, 2015) è noto in campo accademico e scientifico per il suo contributo e la sua ricerca, probabilmente tra le più complete, in merito all'attitudine musicale.<sup>2</sup> Come verrà meglio

---

<sup>1</sup> E. G. SCHELLENBERG - M.W. WEISS, *Music and Cognitive Abilities*, in *The Psychology of Music*, a cura di D. Deutsch, (terza ed.), Amsterdam, Academic Press, 2013, pp. 499-550: 449.

<sup>2</sup> Ricercatore, docente e autore nel campo della psicologia e della didattica musicale, conferenziere in tutto il mondo, Gordon ha ricoperto i seguenti incarichi: Professor of Music and Education, University of Iowa (1958-1972); Professor of Music and Director of Music Education, State University of New York (1972-1979); Professor of Music, Carl E. Seashore Professor of Research in Music Education, Temple University (1979-1994); Distinguished Professor in Residence, University of South Carolina (1995-2000); Professor of Music, Michigan State University (2001-2003); Research Professor, University of South Carolina (2004-2015). Svolsse inoltre un'intensa attività editoriale nel ramo della Psicologia della musica e fondò, in qualità di presidente, il Gordon Institute for Music Learning ([www.giml.org](http://www.giml.org)). L'interesse per le sue teorie sull'apprendimento musicale e per la metodologia didattica musicale che da queste è scaturita, conosciuta con il nome di *Music Learning Theory*, si è sviluppato in Italia negli ultimi decenni. Pur non essendo sempre strettamente collegati al tema della nostra ricerca, menzioniamo di seguito alcuni contributi di tipo divulgativo e didattico sull'argomento in lingua italiana: E. E. GORDON, *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, Milano,

specificato più avanti, Gordon definisce l'*attitudine musicale* come il “potenziale di apprendimento in musica”, e, rifacendosi alla psicometria, riconosce la possibilità di misurazione della “musicalità” degli individui, attraverso l'utilizzo di appositi test di attitudine e di rendimento musicale. I test di Gordon, nati e rielaborati nel tempo attraverso più di cinquant'anni di ricerca empirica e osservativa, rappresentano, come strumenti specifici su questo tema, un contributo fondamentale e sono attenti a rivolgersi in modo dettagliato alle diverse fasce d'età degli individui; essi sono inoltre tra i primi a misurare l'attitudine musicale anche di bambini piccoli.

Proprio grazie alle ricerche che Gordon compì nell'ambito della psicologia musicale, con l'ideazione e la creazione dei test, ebbero vita quelle intuizioni e quelle scoperte che lo condussero nel tempo a delineare un chiaro ed efficace modello teorico di apprendimento musicale con la relativa messa in pratica in ambito pedagogico. Proprio da questo passaggio scaturì la necessità di spiegare in dettaglio che cosa succede nella nostra mente quando ascoltiamo ed eseguiamo musica e, più nello specifico, in che modo la apprendiamo. Tali riflessioni portarono Gordon a creare il concetto di *audiation*; esso, come si osserverà nelle pagine seguenti, dove si riporteranno definizioni e spiegazioni dell'autore medesimo, costituisce la natura e la base dell'attitudine in musica.

Gordon coniò il verbo inglese *to audiate* intorno alla fine degli anni Settanta del secolo scorso, per rispondere all'esigenza di colmare una lacuna che egli avvertiva riguardo a una spiegazione scientifica, sistematica e più precisa dei meccanismi di interiorizzazione, elaborazione ed organizzazione mentale dei suoni nell'ascolto o nell'esecuzione musicale, così come nella lettura o nella scrittura di uno spartito. Si descrive pertanto l'*audiation* come la capacità di sentire e comprendere musica nella propria testa quando non è o non è più fisicamente presente; un processo cognitivo, attraverso il quale il nostro cervello dà significato ai suoni.

Altro dalla percezione uditiva, fenomeno acustico che occorre simultaneamente ed effettivamente con la ricezione del suono attraverso l'orecchio, l'*audiation* è un processo circolare da intendersi come fenomeno differito: in

---

Curci, 2003; A. APOSTOLI - E. E. GORDON, *Ascolta con lui, canta per lui. Guida pratica allo sviluppo della musicalità del bambino (0-5 anni) secondo la Music Learning Theory di E. E. Gordon*, Milano, Curci, 2005; *Il bambino e la musica. L'educazione musicale secondo la Music Learning Theory di Edwin E. Gordon*, a cura di S. Biferale, Milano, Curci, 2010; R. NARDOZZI, *L'apprendimento della musica nel bambino da 0 a 6 anni. Music Learning Theory: teoria e prassi secondo Edwin Gordon*, Il Filo, Roma, 2010; R. NARDOZZI, *La Music Learning Theory di Edwin E. Gordon: aspetti teorici e pratici*, Milano, Curci, 2014; E. E. GORDON, *Jump Right In. Attività sequenziali di apprendimento musicale. Manuale teorico e pratico. Registro Tonale. Registro Ritmico*, ed. italiana a cura di E. Papini, Milano, Curci, 2016; R. NARDOZZI - A. APOSTOLI, *L'educazione vocale e strumentale del bambino in età scolare secondo la Music Learning Theory di Edwin E. Gordon*, Milano, Curci, 2017.

quest'ottica, il suono diventa musica solo dopo un'attribuzione di senso al suono stesso. Con l'affermazione che l'*audiation* sta alla musica come il pensiero sta al linguaggio, Gordon spiega un principio di base. Come il pensiero, durante una conversazione, rielabora velocemente le parole ascoltate, le ritiene mentalmente, le confronta attraverso la memoria con quelle appartenenti al bagaglio di esperienza dell'ascoltatore e anticipa le parole che verranno, così si comporta durante l'ascolto della musica il nostro cervello nell'organizzazione di suoni e durate (*patterns*), nella comprensione delle frasi musicali, nel confronto col proprio bagaglio e la propria esperienza di ascolto, nell'anticipazione di quanto seguirà, nell'attribuzione di senso. La musica, cioè, proprio come il linguaggio parlato, ha, in tale impostazione, una propria sintassi, e la sua comprensione deriva dal grado di capacità di organizzazione e ri-organizzazione mentale dei suoni.

Il potenziale per l'azione del *to audiate* (realizzare l'*audiation*, attivare il pensiero musicale, pensare musicalmente, sentire in *audiation*) è una questione di 'attitudine musicale'. Per tale ragione, essa ne è alla base e ne costituisce la natura. L'entità, l'estensione, cioè, in base a cui intuitivamente un individuo sente in *audiation* i suoni in musica, è una misura della propria attitudine musicale. In proposito, Jan Hemming, dell'Università di Kassel, ha fatto osservare che la focalizzazione sull'*audiation* come caratteristica essenziale del potenziale di apprendimento ha reso possibile un'ottima economia dei test, anche se proprio tale focalizzazione è stata ritenuta da alcuni riduzionistica, fino al punto di portarli a mettere in discussione il valore stesso dei test – nonostante i numerosi utilizzi e i numerosi studi di validazione che ne sono stati fatti.<sup>3</sup> Nondimeno, lo stesso Hemming ci consente di affermare che, per usare le sue stesse parole:

Fondamentalmente, i test di Gordon si caratterizzano per una conoscenza più precisa e specifica relativamente ai percorsi di sviluppo musicale, rispetto a metodi precedentemente presentati da psicologi. Diversamente da altri autori di test, Gordon tratta la questione 'predisposizione *versus* sviluppo' non in modo dogmatico, ma presentando al contrario una propria ispirante teoria dello sviluppo che include un'appropriata terminologia.<sup>4</sup>

Non a caso, Gordon – che prima di dedicarsi alla ricerca nel campo della psicologia della musica studiò contrabbasso alla Eastman School of Music di

---

<sup>3</sup> Cfr. J. HEMMING, *Musikalitätstests*, in *Der Musikalische Mensch. Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabung*, a cura di W. Gruhn e A. Seither-Preisler, Hildesheim, Olms, 2014, p. 123.

<sup>4</sup> «Grundsätzlich sind die Tests Gordons von einer genaueren Kenntnis musikalischer Entwicklungsverläufe geprägt als die von Psychologen vorgelegten Verfahren. Im Gegensatz zu anderen Testautoren geht Gordon mit der Problematik „Anlage versus Entwicklung“ nicht dogmatisch um, sondern präsentiert im Gegenteil eine inspirierende eigene Entwicklungstheorie inklusive der dazugehörigen Terminologie»: *ivi*, p. 122 (traduzione mia).

New York e fece parte del gruppo jazz del batterista Gene Krupa – teneva a sottolineare che: «there are music psychologists who are educated as pshychologists with an interest in music and those who are educated as musicians with an interest in psychology. I fall into the latter category».<sup>5</sup>

## 2. ALLE ORIGINI DELLA MISURAZIONE DELL'ATTITUDINE MUSICALE

Il tema dell'attitudine musicale catturò la mente di educatori e psicologi nei primi anni del '900, quando, conseguentemente a tale interesse, nacquero i primi test di misurazione del potenziale musicale. Nonostante le differenze legate alla progettazione e alle motivazioni di tali test, questi avevano comunque alcune caratteristiche comuni, come, per esempio, il presupposto che l'attitudine musicale di studenti più giovani dei 10 anni di età non potesse essere misurata con risultati soddisfacenti. Inoltre, la domanda di base su cui i primi studi si fondavano era in sostanza: l'attitudine musicale è innata, oppure è basata sulle circostanze ambientali e culturali e sull'esposizione alla musica? Coloro che sostenevano la “teoria dell'innatismo” mettevano in dubbio l'utilità di una educazione musicale rivolta a quegli studenti che risultassero dotati di scarsa attitudine musicale, e propendevano per un atteggiamento volto a incoraggiare allo studio della musica solo gli studenti con un'alta attitudine dalla nascita. La “teoria dell'influenza culturale” e ambientale è sempre andata, invece, in direzione di un atteggiamento di insegnamento della musica a tutti, in egual modo, senza distinzioni. Scriveva Révész negli anni Cinquanta del Novecento in un libro tradotto anche in lingua italiana con il titolo *Talento e genio*:

Numerosissimi fatti parlano contro la validità universale della tesi dell'ereditarietà di disposizioni psichiche innate. È noto ad esempio che affinità di ordine spirituale tra congiunti possono essere determinate anche dall'ambiente, dall'istruzione, dall'alimentazione, dalla tradizione familiare e dall'educazione, cioè dall'azione del mondo fisico e spirituale circostante, nel quale l'individuo cresce e si sviluppa. Risulta quindi che una teoria estremistica dell'ereditarietà e una teoria estremistica dell'influenza ambientale sono egualmente insostenibili.<sup>6</sup>

Nella storia dei test di attitudine musicale il primo contributo importante arrivò dunque dallo psicologo americano Carl E. Seashore, che pubblicò la sua

---

<sup>5</sup> E. E. GORDON, *Apollonian Apostles, Conversations about the Nature, Measurement and Implications of Music Aptitudes*, Chicago, GIA, 2009, p. 7. Il volume risulta piuttosto particolare, e molto interessante, poiché tra l'altro Gordon, attraverso l'uso del discorso diretto, simula un confronto ed una conversazione sul tema dell'attitudine musicale tra sé medesimo e i seguenti psicologi del Novecento, autori di test di attitudine musicale o con un interesse per la psicologia della musica: Arnold Bentley, Raleigh Drake, Thayer Gaston, Jacob Kwalwasser, Carl E. Seashore, Herbert Wing.

<sup>6</sup> G. RÉVÉSZ, *Talento e genio*, Milano, Garzanti, 1995, pp. 199-200.

batteria di test per la prima volta nel 1919.<sup>7</sup> Significativi risultarono poi il test di attitudine della musica di Wing,<sup>8</sup> il *Measures of Music Abilities* di Bentley,<sup>9</sup> ancora oggi molto utilizzato, il *Karma Music Test*<sup>10</sup> dell'educatore musicale finlandese Kai Karma. In anni più recenti si ricordano il *Wiener Test für Musikalität* (6-8 anni),<sup>11</sup> di Preusche, Längle e Vanecek, *Musical Ear Test* (MET),<sup>12</sup> sviluppato da Mikael Wallentin e dal suo *team* (per i quali tra l'altro il test più vicino al loro è l'*Advanced Measure of Music Audiation*. AMMA, di Gordon),<sup>13</sup> il *Profile of Music Perception Skills* (PROMS) di Law e Zentner,<sup>14</sup> e *The Swedish Musical Discrimination* di Ullén, Mosing, Holm, Eriksson e Madison.<sup>15</sup>

Tuttavia, il contributo forse più rilevante in tema di attitudine musicale e test di attitudine è legato proprio al nome dell'americano Gordon, del quale osserveremo di seguito la ricerca e i relativi test di attitudine musicale. Essi, come vedremo in dettaglio, sono cinque (il primo venne pubblicato nel 1965) e misurano l'attitudine musicale dell'individuo a partire dai tre anni di vita.

### 2.1. I test di attitudine musicale di Seashore, Wing e Bentley

Il *Seashore Measures of Musical Talent*, pubblicato per la prima volta nel 1919, misura l'attitudine musicale di soggetti a partire dai dieci anni di età. Fu

---

<sup>7</sup> C. E. SEASHORE, *Seashore Measures of Music Talent*, New York, Columbia Graphophone Company, 1919.

<sup>8</sup> H. WING, *Tests of Musical Ability and Appreciation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1968.

<sup>9</sup> A. BENTLEY, *Musical Ability in Children and Its Measurement*, London, Harrap, 1966.

<sup>10</sup> K. KARMA, *The Ability to Structure Acoustic Material as a Measure of Musical Aptitude*, 2. *Test Construction and Results*, Research Bulletin 43, Institute of Education, University of Helsinki, 1975.

<sup>11</sup> H. LÄNGLE - E. VANECEK - I. PREUSCHE, *Wiener Test für Musikalität: computerbasierter Musikbegabungstest für Kinder im Vor- und Volksschulalter; Unterscheidung von Tonhöhen, Wahrnehmung von Rhythmen; Längle Test, Wiener Walzer Test, Wiener Neustadt: ARC Seibersdorf Research*, 2004.

<sup>12</sup> Cfr. M. WALLENTIN - A. H. NIELSEN - M. FRIIS OLIVARIUS - C. VUUST - P. VUUST, *The Musical Ear Test, a New Reliable Test for Measuring Musical Competence*, in «Learning and Individual Differences», 20, 2010, pp. 188-196.

<sup>13</sup> Cfr. M. ZENTNER - B. GINGRAS, *The Assessment of Musical Ability and Its Determinants*, in *Foundations in Music Psychology. Theory and Research*, a cura di J. Rentfrow e D. Levitin, Cambridge (MA), MIT Press, 2019, pp. 654-683: 661.

<sup>14</sup> L. LAW - M. ZENTNER, *Assessing Musical Abilities Objectively: Construction and Validation of the Profile of Music Perception Skills*, in «PLOS ONE», 7, 2012, <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0052508>.

<sup>15</sup> Cfr. F. ULLÉN - F. MOSING - M. A. HOLM - H. ERIKSSON - G. MADISON, *The Swedish Musical Discrimination Test*, in «Personality and Individual Differences», 63, (June) 2014, pp. 87-93.

revisionato nel 1939 e poi ancora nel 1960. La somministrazione del test dura circa un'ora e prevede i seguenti passaggi (subtest):

- la misura della capacità di discriminazione dei suoni, attraverso 50 coppie di suoni, all'ascolto delle quali il soggetto deve decidere se il secondo dei due sia più acuto o più grave del primo (con una differenza di frequenze da 17 fino a 2 Hz su un tono fondamentale di circa 500 Hz e di 0,6 secondi di durata);
- la misura della capacità di discriminazione relativa all'intensità, attraverso 50 coppie di suoni all'ascolto delle quali il soggetto deve riconoscere se il secondo sia più forte o meno del primo;
- discriminazione ritmica, attraverso 30 coppie di suoni che devono essere riconosciute come uguali o diverse;
- capacità di riconoscimento timbrica;
- memoria tonale.

Il test di Wing fu pubblicato nel 1939 e poi revisionato negli anni Sessanta. Può essere somministrato dagli otto anni ai 17 anni d'età. Esso presenta i seguenti subtest:

- analisi degli accordi, mediante 40 accordi attraverso i quali il soggetto deve riconoscere il numero di suoni che li caratterizzano;
- riconoscimento del cambiamento di suono, all'interno di 30 accordi: il soggetto deve riconoscere se la coppia di accordi di volta in volta proposta presenta accordi identici, oppure diversi. Se diversi, il soggetto deve riconoscere se nella ripetizione dell'accordo c'è una nota che sale oppure che scende;
- riconoscimento del cambiamento melodico, attraverso 30 coppie di brevi frasi musicali (da 3 a 10 note): il soggetto deve riconoscere quali note cambiano nella ripetizione;
- riconoscimento ritmico;
- riconoscimento armonico;
- riconoscimento della dinamica;
- riconoscimento del fraseggio, attraverso 14 coppie di melodie: il soggetto deve dire quale trova migliore oppure se entrambe le versioni si equivalgono ("giudizio esperto").

Il test di Wing, a differenza di quello di Seashore, prevede l'indicazione di un punteggio complessivo dell'attitudine musicale ricavabile dai singoli subtest che sono fra loro correlati, mentre in Seashore sono indipendenti.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Sui test di Seashore e di Wing cfr. J. A. SLOBODA, *La mente musicale*, Bologna, il Mulino, 2007, pp. 363-365.

Il test di attitudine musicale di Bentley, infine, vide la luce nel 1966, con il nome di *The Measures of Musical Abilities*. Esso risulta più essenziale: per la somministrazione, necessita di circa 30 minuti di tempo, comprese le istruzioni e si compone di quattro parti:

- discriminazione di suono;
- memoria ritmica;
- memoria tonale;
- analisi accordale.

### 3. LA RICERCA DI EDWIN E. GORDON

Mentre svolgeva il Dottorato di ricerca all'Università di Iowa nella seconda metà del secolo scorso, Gordon capì che avrebbe dedicato buona parte della sua vita allo studio e alla ricerca sull'attitudine musicale, un tema che esercitava in lui un grande fascino e per il quale sentiva il bisogno di cospicui approfondimenti. Egli si rivolse dunque *in primis* ai lavori pionieristici di Carl Emil Seashore; tuttavia, come raccontò poi nella propria autobiografia,<sup>17</sup> un sostegno e uno stimolo determinante arrivarono dal suo incontro con Albert Hyeronimus, professore di pedagogia e psicologia in Iowa ed autore del *Iowa Test of Basic Skills*.<sup>18</sup> Dal racconto di Gordon sappiamo che fu proprio Hyeronimus a chiedergli se avesse considerato l'idea di creare un proprio test di attitudine musicale:

Al asked if I had ever considered writing my own music aptitude test. He knew the *Seashore Measures of Music Talents*, originally published in 1919 and revised in 1939, was a great pioneering effort, but they left something to be desired in terms of experimental validity. He thought with my musical background and knowledge about and interest in measurement and psychology, I might make a worthwhile contribution to the profession. Given the expanded and powerful modern statistical techniques at my disposal, I could create an up-to-date music aptitude test battery. His suggestion and encouragement ultimately led to the development of my first, and perhaps one of my most scholarly endeavors, the *Musical Aptitude Profile*, known by the acronym MAP.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> Cfr. E. E. GORDON, *An Autobiography. Discovering Music from the Inside Out*, Chicago, GIA, 2014, p. 47.

<sup>18</sup> «I did so, always choosing courses on the basis of the professors' reputations. I discovered it didn't really matter what was being taught as long as I could interact intellectually with a brilliant professor. [...] Al [Albert Hieronymus] was professor of education and psychology who played honky-tonk piano [...] We became fast friends and played together numerous times. Whenever possible, I took the opportunity to ask questions about the psychology of music and related issues of measurement and evaluation [...] As a student, I learned a great deal about measurement and psychology from Al, mostly on an informal basis» (ivi, pp. 47-49).

<sup>19</sup> Ivi, p. 50.

Quando avviò la definizione del proprio test di attitudine musicale, Gordon aveva dunque dimestichezza e conoscenza dei test di attitudine musicale e della ricerca sulla musicalità degli autori che lo avevano preceduto.<sup>20</sup>

Le prime domande che si pose riguardavano: 1) che cosa si sarebbe dovuto includere in un test di attitudine musicale (*validità di contenuto*); 2) come avrebbe dovuto essere misurato quel contenuto (*validità di costrutto*); e 3) come avrebbero dovuto essere interpretati i risultati del test (*validità del processo*).

Il senso della necessità di approfondire il tema nasceva in lui soprattutto dal non essere convinto che i test dei suoi predecessori includessero contenuto musicale soddisfacente, né che esso fosse misurato appropriatamente. Per esempio, nel subtest di discriminazione dei suoni di Seashore, all'allievo viene chiesto di ascoltare due suoni puri e indicare se il secondo sia più acuto o più grave del primo; oppure, nella misurazione del subtest di Wing, denominato Chord Analysis, si fanno ascoltare suoni singoli o accordi e si chiede all'ascoltatore di indicare il numero di note ascoltate; o infine, nella misurazione nel subtest *Pitch Change*, ancora in Wing, l'ascoltatore è sottoposto all'ascolto di due accordi e deve indicare se siano uguali o diversi e, se diversi, se la nota alterata nel secondo accordo salga o scenda. Gordon sosteneva però che il subtest di Seashore appena menzionato riguardasse capacità legate ad acutezza uditiva più che alla musica in sé; del pari, egli contestava la valenza della misurazione della discriminazione dei suoni nei subtest di Seashore e Wing in ambito strettamente musicale: se infatti, si può anche convenire che se non si distinguono le differenze tra i suoni, con poca probabilità si può aver successo a livello musicale, ciò non implica che tale capacità discriminatoria indichi necessariamente un eventuale potenziale nel diventare effettivamente un abile musicista, così come, per esempio, saper discriminare tra colori non vuol dire poter aver successo nella pittura.<sup>21</sup>

Lo studio e l'interesse per il tema dell'attitudine musicale ebbero un grosso declino dopo la Seconda Guerra Mondiale. Gordon credeva tuttavia fortemente che la costruzione di un valido test di attitudine musicale avrebbe procurato agli insegnanti di musica informazioni essenziali per un miglioramento dell'insegnamento, e permesso loro di tenere conto dei punti di forza e delle debolezze di ciascuno studente e, dunque, in sostanza, di adattare l'insegnamento della musica alle differenze individuali degli allievi. Riteneva, d'altro canto, che lo scarso interesse da parte degli educatori nei confronti dell'attitudine musicale fosse probabilmente legato proprio al fatto che si avvertissero lacune e mancanze nei test

---

<sup>20</sup> In uno tra i primi e fondamentali volumi di Gordon sulla sua ricerca in ambito psicologico, *Introduction to Research and The Psychology of Music*, lo stesso Gordon ripercorre, anche storicamente, e descrive le idee, la ricerca, i contributi e i test di misurazione di Seashore, Kwalwasser, Tilson, Gaston, Drake, Wing, Bentley: cfr. E. E. GORDON, *Introduction to Research and The Psychology of Music*, Chicago, GIA, 1998, pp. 21-52.

<sup>21</sup> Cfr. E. E. GORDON, *Vectors in my Research*, in M. RUNFOLA - C. C. TAGGART, *The Development and Practical Application of Music Learning Theory*, Chicago, GIA, 2005 p. 8 e GORDON, *Apollonian Apostles* cit., pp. 17-27.

fino a quel momento disponibili. Per questo motivo, sentiva forte il bisogno di rinnovare e ravvivare l'attenzione su un tema delicato ed importante, e di dare, al massimo delle sue energie e capacità, il proprio contributo attraverso l'ideazione e la creazione di un proprio test di attitudine musicale.<sup>22</sup>

### 3.1. Distinzione tra 'attitudine' e 'rendimento' in musica

Una prima definizione/caratterizzazione dell'attitudine musicale, nei termini di Gordon, è data dalla distinzione tra 'attitudine' e 'rendimento'. Per 'attitudine' Gordon intende il potenziale di apprendimento alla musica, il livello di possibilità, una 'realtà interiore', individuale. Il 'rendimento' riguarda invece ciò che effettivamente si è appreso, la concretezza e la praticità di ciò che si sa fare in musica: in sostanza una 'realtà esteriore', ovvero la *performance*. Entrambi sono misurabili in maniera codificata e verificabile.<sup>23</sup> Alcuni esempi. Un individuo non nasce sapendo come comporre in un determinato stile musicale: questa è una competenza che deve essere appresa, ed una volta appresa è considerata 'rendimento'; tuttavia, una persona nasce con maggiore o minore potenziale per imparare a comporre musica in un determinato stile, e questo potenziale è, appunto, l'attitudine musicale. Oppure. Se ad uno studente, dopo che abbia sentito un *pattern* in maggiore e poi un *pattern* in minore, viene chiesto se sono uguali o diversi, si tratta di una misurazione dell'attitudine; ma se gli viene chiesto quale dei due è maggiore e quale minore, questo richiede un'istruzione formale in musica e questa potrebbe essere quindi semmai una domanda per un test di rendimento. Gordon sosteneva che fosse luogo comune utilizzare o sentir utilizzare espressioni come 'abile', 'talentuoso', 'dotato', ritenendo che tali espressioni possano confondere e allontanare dalla più precisa ed importante distinzione tra 'attitudine' e 'rendimento'.

Il rendimento dipende dall'attitudine musicale; quest'ultima è, invece, indipendente dal rendimento. In altre parole: se è lecito ipotizzare che un ragazzo che dimostri un alto livello di rendimento musicale abbia anche un livello alto di attitudine, non è altresì necessariamente detto che un ragazzo che dimostri risultati modesti in musica possieda un'attitudine musicale bassa. Il modesto rendimento potrebbe essere legato ad altri fattori, come, tra gli altri, una scarsa motivazione o un inefficace o assente programma di educazione alla musica. Secondo Gordon il rendimento di uno studente non può comunque mai superare il suo potenziale determinato dalla sua attitudine musicale stabilizzata.<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Cfr. GORDON, *Vectors in My Research* cit., p. 8.

<sup>23</sup> Ricordiamo a questo proposito anche la batteria di test di Gordon per la misurazione del rendimento musicale pubblicata come *Iowa Test of Music Literacy*, Chicago, GIA, 1991.

<sup>24</sup> Cfr. GORDON, *Introduction to Research* cit., p. 142.

Nella sua autobiografia Gordon racconta:

My interest in music aptitude was not acceptable to all educators, music and otherwise. This censure was not simply a result of *not understanding the difference between music aptitude and music achievement*. There were political and philosophical problems as well. Some educators suggested I was trying to exclude “untalented” students from participating in school music activities, and, worse yet, my undeclared purpose was to label students permanently as “unmusical”. Nothing could have been further from the truth. My primary intent was to contribute to the quality of music instruction for all students by giving teachers objective information that would assist them in teaching to the individual musical needs of all of their students.<sup>25</sup>

Nel 2015, tornando sulla questione, Gordon spiegava, inoltre, che, in musica, le abilità tecniche in sé non riguardano il rendimento, bensì la capacità di dimostrare il rendimento stesso.<sup>26</sup> Egli faceva notare, inoltre, che uno dei più comuni e sfortunati equivoci legati all’attitudine musicale, sia basato proprio sulla convinzione che tutti gli studenti con un’alta attitudine musicale abbiano anche un alto quoziente intellettivo. Di fatto, però, l’attitudine musicale, da una parte, e il quoziente intellettivo o qualsiasi altro aspetto della personalità – attitudini artistiche, risultati scolastici, capacità matematiche ecc. – dall’altra, non hanno necessariamente qualcosa in comune: una persona con elevata attitudine musicale può avere qualunque quoziente intellettivo e viceversa.<sup>27</sup> Secondo Gordon, si potrebbe inoltre rinvenire una più significativa relazione tra il rendimento musicale (che include la lettura della notazione) e l’“intelligenza scolastica”, che tra quest’ultima e l’attitudine musicale.<sup>28</sup>

Sono tuttavia diverse le conclusioni alle quali giungono nel 2013 E. Glenn Schellenberg e Michael Weiss nell’articolo *Music and Cognitive Abilities*, e in studi successivi, dove si legge che l’attitudine musicale è tipicamente associata con l’intelligenza generale:<sup>29</sup>

<sup>25</sup> ID., *An Autobiography* cit., p. 57.

<sup>26</sup> Cfr. ID., *Space Audiation*, Chicago, GIA, 2015, p. 51.

<sup>27</sup> A tal proposito si faccia riferimento anche allo studio del 2017 di Franziska Degé, Hanne Patscheke e Gudrun Schwarzer: nell’indagare una eventuale correlazione tra i test di attitudine musicale di Gordon IMMA (*Intermediate Measure of Music Audiation*) e AMMA (*Advanced Measure of Music Audiation*) – di fatto non rintracciata – portano avanti anche l’indagine di una eventuale associazione tra i due test e le abilità cognitive dei partecipanti alla ricerca, dimostrando che non esiste una significativa correlazione tra l’attitudine musicale così come misurata attraverso i due strumenti e le abilità cognitive. Cfr. F. DEGÉ - H. PATSCHEKE - G. SCHWARZER, *Associations Between Two Measures of Music Aptitude: Are the IMMA and the AMMA Significantly Correlated in a Sample of 9- to 13-year-old Children?*, in «Musicae Scientiae», vol. 21/4, 2017, pp. 465-478.

<sup>28</sup> Cfr. E. E. GORDON, *Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, Chicago, GIA, 2013, pp. 19-20 e ID., *Learning Sequences in Music*, Chicago, GIA, 2007, pp. 58-59.

<sup>29</sup> Cfr. SCHELLENBERG - WEISS, *Music and Cognitive Abilities* cit., p. 505.

Music aptitude is associated with linguistic abilities, including phonological processing, facility with acquiring a second language, and in some instances, reading, whereas the notion of a special link between natural musical and mathematical abilities has virtually no empirical support. Moreover, many of the positive findings may be attributable to a more general association between music aptitude and cognitive functioning. Indeed, associations between music aptitude and general cognitive abilities, including performance in school, are often strong, particularly in childhood». <sup>30</sup>

### 3.2. *La fonte e lo sviluppo dell'attitudine musicale e le sue caratteristiche legate al concetto di 'audiation'*

Le conclusioni cui arrivò Gordon in merito all'iniziale diatriba novecentesca sulla fonte dell'attitudine musicale, e cioè se il livello di questa derivi da fattori culturali e ambientali o se sia innata (“*nature vs nurture*”), vanno in direzione di una teoria della non ereditarietà dell'attitudine musicale e di una compresenza del fattore naturale (innatismo) e ambientale/culturale: «To resolve this apparent conflict, it might seem reasonable to conclude that music aptitude is a product of both innate potential and musical exposure». <sup>31</sup>

Gordon sosteneva che le ricerche e gli studi siano andati negli anni sempre più in una direzione che considera i fattori innati, l'interazione di combinazioni uniche e la connessione di geni e neuroni come elementi che hanno influenza sul grado di attitudine musicale, e che non esistano prove a sostegno della teoria dell'ereditarietà. <sup>32</sup> Di conseguenza, dunque, senza tener conto dell'attitudine

---

<sup>30</sup> Ivi, p. 533.

<sup>31</sup> GORDON, *Introduction to Research* cit., p. 7. Daniele Schön, direttore di ricerca CNRS all'Istituto di Neuroscienze dei Sistemi a Marsiglia, ha scritto di recente sulla questione: «Il caso del talento musicale rientra nel dibattito che vede scontrarsi due scuole di pensiero: il talento è innato *vs* il talento è acquisito. Se le prese di posizione sono state forti nel passato, la posizione della maggior parte degli studiosi di oggi sarà fra le due scuole di pensiero»: D. SCHÖN, *Il cervello musicale*, Bologna, il Mulino, 2018, p. 81. Anche se il volume appena citato e la relativa collana (“Farsi un'idea”) puntano a toccare l'argomento in maniera semplice e riassuntiva – ed anche se è a mio parere poco condivisibile riportare la questione, complessa, attraverso il termine ‘talento’ – ciò che più colpisce, restando alla lettura del volumetto, è che molte delle conclusioni o spiegazioni alle quali sembrano essere arrivate oggi le neuroscienze nell'ambito degli studi sulla percezione, apprendimento, comprensione della musica, siano per una percentuale altissima le stesse spiegazioni o le stesse conclusioni cui arrivò già, passando per altre vie, nell'ultimo ventennio del Novecento lo stesso Gordon. Sulla natura dell'attitudine musicale, e sul dibattito che vede scontrarsi l'importanza del potenziale innato da un lato, e le teorie che enfatizzano l'ammontare della pratica e dell'ambiente circostante, dall'altro, si veda ancora SCHELLENBERG - WEISS, *Music and Cognitive Abilities* cit., pp. 499-550 e M. J.A. HOWE - J. W. DAVIDSON - J. A. SLOBODA, *Innate Talents: Reality or Myth?*, in «Behavioral And Brain Sciences», 21, 1998, pp. 399-442.

<sup>32</sup> A tal proposito si confronti anche H. G. BASTIAN, *Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-) Begabungen*, Mainz, Schott, 1989.

musicale dei suoi genitori, dei nonni o dei bisnonni, il livello dell'attitudine musicale di un bambino alla nascita potrebbe essere basso, alto o medio, e potrebbe essere spiegato come il risultato del rapporto tra la capacità recettiva del piccolo nel periodo prenatale e la qualità dell'ambiente musicale nel quale ha vissuto la madre nel corso della gravidanza. Genitori che si sono distinti per una alta musicalità, potrebbero avere figli con una bassa o con un'alta attitudine musicale; al contrario, genitori che non hanno mai mostrato inclinazione per la musica, o un eccezionale rendimento musicale, potrebbero avere figli con un'alta attitudine musicale.

È lecito comunque affermare che tutti gli individui nascano con un certo grado di attitudine musicale, proprio come tutti (in condizioni standard) nascono con un potenziale di apprendimento del linguaggio, e che l'andamento percentuale del livello di attitudine musicale tra le persone segua una curva gaussiana, a campana: il 68% di individui nasce con un'attitudine musicale nella media, un 14% con una attitudine musicale alta o bassa, un 2% con una attitudine musicale molto o molto poco elevata. Ma, proprio perché la teoria dell'innatismo non esclude un ruolo dell'ambiente e della cultura, se il bambino non è circondato dalla musica, non è guidato all'apprendimento della stessa fin dalla nascita – in particolare nei primi 18 mesi di vita – il potenziale iniziale innato, a prescindere dal livello, può decrescere, fino in ogni caso a stabilizzarsi permanentemente.<sup>33</sup>

Gordon evidenziava appunto come la conoscenza empirica indichi che le persone nascono con differenti gradi di attitudini, speciali o no, e che ognuno tende ad eccellere in una o più attività, ma non in altre. Citando lo psicologo e pedagogista statunitense Benjamin Bloom, Gordon sottolinea inoltre come questi avesse dimostrato che il livello potenziale del quoziente intellettivo dei bambini possa essere definito prima che entrino a scuola, e ancora, che Bruner e Piaget, e ancor prima Montessori, avevano dimostrato che la frequenza di classi prescolastiche avesse per i bambini un effetto enormemente positivo nello sviluppo del loro futuro grado di intelligenza. Ricerche più recenti non direttamente legate all'educazione musicale, hanno sottolineato l'importanza dell'ambiente nello sviluppo delle attitudini, riconoscendo contemporaneamente l'importanza del ruolo della natura e della genetica. Gordon sottolineava inoltre come psicologi, pediatri, neurologi e biologi afferenti a università o istituti di ricerca, convenissero sull'esistenza di periodi di 'ondate' di connessioni e sinapsi neurologiche nel periodo prenatale e durante i primi anni di vita del bambino, rifacendosi in questo alle teorie secondo le quali la cognizione prenderebbe vita nella corteccia cerebrale, costituita da neuroni interconnessi da assoni e dendriti, cioè prolungamenti del corpo cellulare, stimolati da attività sinaptica. In questa prospettiva, la

---

<sup>33</sup> Cfr. E. E. GORDON, *L'arte dell'educazione musicale per la prima infanzia*, in *Il bambino e la musica* cit., pp. 7-12; ID., *Vectors in my Research* cit.; ID., *Manuale dei test Primary Measures of Music Audiation e Intermediate Measures of Music Audiation*, versione italiana a cura di R. Nardozzi, [www.bambini-musik.eu](http://www.bambini-musik.eu), 2019, p. 56.

natura procurerebbe ai bambini una sovrabbondanza di cellule per permettere queste connessioni, sia prima della nascita, sia nel periodo immediatamente successivo. A meno che tali cellule non vengano utilizzate durante il primo periodo di vita per lo scopo specifico – in questo caso quello musicale – esse potrebbero andar perse e non essere più recuperate per quello stesso scopo.<sup>34</sup>

In conclusione, dunque, parrebbe assodato che sia il potenziale innato, sia l'ambiente circostante contribuiscano e concorrano all'attitudine musicale dell'individuo, in una percentuale che tuttavia resta al momento sconosciuta: è in dubbio, cioè, se, nel definire il livello generale di attitudine musicale del bambino, siano più importanti le esperienze legate all'ascolto fin dalla nascita, o se abbia più peso il potenziale innato. Sulla base degli studi, è inoltre ragionevole supporre che, a prescindere da quanto siano favorevoli e ricche le esperienze musicali di ascolto e una precoce guida informale all'apprendimento musicale del bambino, il livello di attitudine musicale non sarà mai più così alto come al momento della nascita. Le influenze ambientali, infatti, non possono accrescere il livello iniziale di attitudine; nondimeno, esperienze positive e programmi di acculturazione e ascolto sono altamente necessari per mantenere il più alto e vicino possibile a quello della nascita il livello di attitudine musicale del bambino. Il livello decresce dopo la nascita perché i suoni, incluse le voci nell'immediato ambiente circostante, non contribuiscono automaticamente a rinforzare i tratti del linguaggio musicale (toni e durate) a differenza di quanto accade, invece, nello sviluppo del linguaggio parlato, dove il percorso di assimilazione e rinforzo avviene sempre in modo naturale.

Come già detto, per spiegare la natura e la base dell'attitudine musicale, Gordon introduce il concetto di *audiation*, che abbiamo già definito. Nell'ultimo volume scritto dall'autore prima della sua scomparsa, si legge:

The word 'audiation' came into existence in 1975 as a footnote in an early book on music learning theory. Coining the word was necessary to conduct research and explain how music is given meaning by person of all ages. Aural perception and imagery, for example, offer limited insight into how the mind process music. Audiation, in comparison, is comprehensive.<sup>35</sup>

Nel fondamentale e più completo testo che Edwin Gordon abbia scritto sulle proprie teorie dell'apprendimento musicale, *Learning Sequences in Music*, ancora, Gordon stesso spiega:

Sound itself is not music. Sound becomes music through audiation, when, as with the language, you translate sounds in your mind and give them meaning. [...] Audiation is the process of assimilating and comprehending (not simply rehearing) music we have just heard performed or have heard performed sometimes in the past. We also audiate

<sup>34</sup> Cfr. SCHÖN, *Il cervello musicale* cit., pp. 17-25.

<sup>35</sup> GORDON, *Space Audiation* cit., p. 9.

when we assimilate and comprehend in our minds music may or may not have heard, but reading in notation or composing or improvising.<sup>36</sup>

Attraverso una guida informale in musica in età prescolare, il bambino piccolo pone intuitivamente le basi per apprendere il modo in cui usare e sviluppare la propria *audiation*. Con il proseguimento del percorso, in quella che Gordon, distinguendola dalla precedente guida informale chiama 'istruzione formale' (indicativamente dal momento in cui il bambino è in età scolare), il bambino continuerà ad imparare ad utilizzare ed attivare la propria *audiation* consapevolmente ed imparerà la natura delle caratteristiche della musica che genera l'*audiation*. Gordon descrive sei stadi sequenziali e cumulativi che si realizzano nel processo di *audiation* ed otto tipi, otto situazioni (non sequenziali) di *audiation*. Non tutti i tipi includono esattamente gli stessi stadi. L'autore sostiene, tuttavia, che non c'è modo di confermare direttamente i tipi e le fasi di *audiation* attraverso la ricerca sperimentale, non più di quanto sia possibile spiegare oggettivamente come e cosa pensiamo quando pensiamo.<sup>37</sup> L'*audiation* comunque concorre a definire le caratteristiche dell'attitudine musicale, così come del rendimento.

Quando iniziò la riflessione che sarebbe poi approdata nel *Musical Aptitude Profile*, il suo primo e forse più completo test di attitudine musicale, Gordon utilizzò inizialmente, riprendendola direttamente dal suo predecessore Seashore, la parola *imagery*, che poi sostituì con quella di *audiation*. Ciò avvenne proprio quando realizzò che il primo termine portava a confusione, poiché molti lo collegavano solamente a un fenomeno visivo, ignorando quello uditivo e associando, pertanto, l'immaginazione musicale solamente alla notazione musicale.

Gli otto tipi di *audiation* (situazioni in cui "si attiva" l'*audiation*) codificati da Gordon sono: 1) ascoltare musica familiare o non familiare; 2) leggere musica familiare o non; 3) scrivere musica familiare o non familiare sotto dettatura; 4) richiamare dalla memoria ed eseguire musica familiare; 5) richiamare dalla memoria musica familiare, scrivendola; 6) creare e improvvisare musica non familiare durante una *performance*; 7) creare o improvvisare musica non familiare mentre si legge lo spartito; 8) creare o improvvisare musica non familiare durante la scrittura musicale.

Gordon sostiene che la logica e la ragione suggeriscono che quando le condizioni di apprendimento per un dato tipo di *audiation* sono ideali, tutti gli stadi pertinenti sono inclusi in una forma o nell'altra e interagiscono in una complessa sequenza circolare dell'attività mentale. Tale sequenza ci prepara per il tipo di

<sup>36</sup> ID., *Learning Sequences in Music* cit., pp. 3-4.

<sup>37</sup> Cfr. ID., *Vectors in my Research* cit., p. 29 e ID., *Corybantic Conversation. Imagined Encounters between Dalcroze, Kodály, Laban, Mason, Orff, Seashore, and Suzuki*, Chicago, GIA, 2008, p. 64. In questo stimolante e accattivante volume, l'autore finge un incontro tra Dalcroze, Kodály, Laban, Mason, Orff, Seashore e Suzuki. Nel testo, Corybant (*alter ego* dell'autore stesso) funge da mediatore e moderatore nel gruppo, propone i temi e guida la conversazione.

attività di *audiation* richiesta negli altri stadi: in questo modo, dopo che il primo stadio di *audiation* è iniziato, l'ideale processo continua dal secondo al sesto, e gli stadi sembrano verificarsi contemporaneamente. Quando, invece, uno o più stadi pertinenti sono omessi durante il procedimento, gli stadi cessano di essere sequenziali e l'apprendimento diventa meno ottimale. Attraverso una semplificazione si potrebbe dire che gli stadi 1 e 2 di *audiation* definiscono l'attitudine musicale in sviluppo e che i primi tre stadi definiscono l'attitudine musicale stabilizzata (si veda il prossimo paragrafo).

I sei stadi di *audiation* sono (tab. 1):

<i>Stadio 1</i>	<i>Il suono è udito e ritenuto mentalmente</i>
<i>Stadio 2</i>	<i>Imitazione di pattern<sup>38</sup> tonali e ritmici e riconoscimento di un centro tonale e dei macrobeat (pulsazioni base)</i>
<i>Stadio 3</i>	<i>Individuazione della sintassi, della tonality (modo) e del metro che sono alla base dei pattern</i>
<i>Stadio 4</i>	<i>Ritenzione in audiation dei pattern tonali e ritmici che sono stati organizzati in frasi musicali</i>
<i>Stadio 5</i>	<i>I pattern ritenuti vengono confrontati con pattern tonali e ritmici significativamente simili oppure diversi, appartenenti a brani del proprio bagaglio di conoscenza musicale o ascoltati precedentemente</i>
<i>Stadio 6</i>	<i>Anticipazione e predizione di pattern tonali e ritmici</i>

Tabella 1 – I sei stadi dell'*audiation*.

### 3.3. Attitudine musicale in sviluppo e attitudine musicale stabilizzata: l'attitudine musicale nel bambino e nell'adulto

La ricerca di Gordon ha portato a sottolineare che il livello di attitudine musicale cessa di modificarsi e fluttuare dopo il nono anno di vita del bambino. Questo porta alla distinzione tra 'attitudine musicale in sviluppo' e 'attitudine musicale stabilizzata'. La differenza sottolinea che l'ambiente circostante, le esperienze di ascolto, un importante processo di acculturazione e una guida musicale informale precoce all'apprendimento musicale, sono fattori fondamentali nei primi anni di vita del bambino per sviluppare al meglio la sua attitudine alla musica, che, come detto, è massima al momento della nascita. 'Attitudine musicale stabilizzata' sottolinea invece che il potenziale musicale del bambino, e poi

<sup>38</sup> Due, tre o quattro suoni con specifiche funzioni musicali che formano un insieme.

dell'adulto, non sarà più modificabile. Ciò su cui si potrà sempre operare in direzione di un miglioramento e di un accrescimento (in base all'attitudine musicale), sarà invece il rendimento musicale.<sup>39</sup>

Nel formulare tale distinzione Gordon poggia su studi della sua epoca relativi alla neuropsichiatria e alla mielinizzazione dei neuroni. Essi evidenziavano che tale processo nell'uomo inizia al quinto mese di vita fetale e prosegue fino ai 18 mesi dopo la nascita, ma può rallentare a due anni e proseguire fino a nove, appunto.<sup>40</sup>

Inoltre, come ricorda Gordon stesso,<sup>41</sup> il test di Seashore mostrava un basso grado di affidabilità quando utilizzato con bambini piccoli, mentre il test di Wing offriva regole e norme per bambini di otto anni di età, ma lo stesso autore ammetteva la bassa affidabilità del test, quando applicato in questi casi.

L'inglese Arnold Bentley creò versioni semplificate del test di Wing per bambini più piccoli, ma nel tempo né Wing né Bentley ne provarono gli indici di validità e affidabilità.<sup>42</sup>

Anche Gordon iniziò con il provare ad utilizzare una versione semplificata del MAP per i bambini più piccoli, anche di cinque anni di età, ma la validità e l'affidabilità di tale test risultavano piuttosto basse per i bambini in generale. Si impegnò in questa direzione, inoltre, uno studente dottorando che seguiva le ricerche e gli studi di Gordon negli anni Sessanta, utilizzando una versione abbreviata del MAP con bambini, e, anche in questo caso, con scarsi risultati.

Sembrava dunque, inizialmente, che non fosse possibile misurare l'attitudine musicale di bambini giovanissimi. Tuttavia, grazie da una parte agli studi per il suo *Iowa Test of Music Literacy* (ITML) pubblicato nel 1971, un test di misura del rendimento musicale basato sull'utilizzo di *pattern* tonali e ritmici da

<sup>39</sup> «According to Gordon, after age nine a person can still achieve in music, but only to the level that his or her stabilized aptitude will allow», in C. CRUMP TAGGART, *A Validity Study of "Audie": A Test of Music Aptitude for 3- and 4-Year-Old Children*, in «Bulletin of the for Research in Music Education», 121, 1994, pp. 42-54.

<sup>40</sup> Scrive tuttavia Heiner Gembris, professore di Fondamenti empirici e psicologici nella pedagogia musicale nell'Università di Paderborn (Germania), e direttore dell'Istituto per la ricerca sull'attitudine in musica (Institut für Begabungsforschung in der Musik) al riguardo: «Gordon ha formulato i fondamenti della sua teoria dell'attitudine musicale già alla fine degli anni Sessanta. Dal punto di vista odierno, molto parla a favore del fatto che l'attitudine musicale all'interno della prospettiva temporale di vita presenti una più grande plasticità e flessibilità rispetto a quanto Gordon ha presupposto», in H. GAMBRIS, *Musikalische Begabung und Talent in der Lebenszeitperspektive*, in *Der musikalische Mensch* cit., p. 190 («Die Grundgedanken seiner Theorie musikalischer Begabung hat Gordon bereits Ende der 1960er Jahre formuliert. Aus heutiger Sicht spricht einiges dafür, dass musikalische Begabung in der Lebenszeitperspektive eine größere Plastizität und Flexibilität aufweist, als Gordon angenommen hat»; versione italiana mia).

<sup>41</sup> Cfr. GORDON, *Vectors in my Research* cit. p. 23.

<sup>42</sup> Cfr. A. BENTLEY, *Musical Ability in Children and Its Measurement*, New York, October House, 1966 e ID., *Measures of Musical Abilities*, London, Harrap Audio-Visual, 1966.

identificare, riconoscere, leggere e scrivere e dall'altra alla ricerca sempre più dettagliata in generale su *pattern* tonali e ritmici, Gordon ebbe sempre più chiaro il concetto di 'attitudine musicale in sviluppo'. Negli anni Settanta, le sue ricerche e quelle dei suoi collaboratori erano finalizzate a creare una tassonomia di *pattern* tonali e ritmici divisi per livelli di difficoltà (facile, medio, difficile) e ad indagare come e quanto il livello di difficoltà dei *pattern* cambiasse con l'età degli allievi (tasso di crescita); proprio tali ricerche portarono Gordon ad osservare che già i risultati relativi ai soli *pattern* 'facili' evidenziavano al loro interno numerosi livelli di difficoltà differenti per studenti coetanei della scuola elementare che non avevano mai ricevuto una istruzione formale in musica.<sup>43</sup> Il processo riguardava evidentemente qualcosa che andava oltre il rendimento musicale: l'attitudine musicale in sviluppo, per l'appunto.

Visti i risultati derivati dagli studi sui *pattern*, Gordon ipotizzò che la ragione per cui sembrava impossibile raggiungere un'affidabilità soddisfacente per tutti i test di attitudine musicale, anche rivolti dunque a studenti più giovani dei nove anni di età, riguardasse il fatto che il contenuto del test fosse inappropriato, o, in altre parole, che le domande del test fossero troppo difficili. Per tale ragione, estrasse tutti i *pattern* facili dalla tassonomia dei *pattern* tonali e ritmici e con questi formulò un subtest tonale e uno ritmico, aiutandosi con letture specialistiche per progettare fogli di risposte adatti all'età degli allievi, così come per l'utilizzo, nelle spiegazioni e nelle indicazioni sullo svolgimento, di parole facili da capire per bambini piccoli. Infatti, il test di attitudine musicale in sviluppo richiede una validità di costruito e di contenuto diversa rispetto a un test rivolto alla misurazione dell'attitudine musicale stabilizzata. Per esempio, diversamente da un test di attitudine musicale stabilizzata, in un test di attitudine musicale in sviluppo i contenuti tonali e ritmici devono essere separati: i bambini piccoli non riescono a impegnarsi in due o più dimensioni della musica contemporaneamente.

Su tali basi, Gordon elaborò nel 1979 la prima versione del *Primary Measure of Music Audiation* (PMMA), destinato a bambini dalla scuola dell'infanzia alla terza elementare. Proprio grazie all'utilizzo del PMMA arrivò l'importante conferma dell'esistenza dei due tipi di attitudine musicale, quella in sviluppo e quella stabilizzata. I punteggi ottenuti nella somministrazione del test PMMA, infatti, aumentavano con il tempo quando i giovani allievi ricevevano nel frattempo una guida e un'istruzione musicale, laddove, in assenza di tale educazione, i punteggi restavano costanti oppure si abbassavano. Nel caso del MAP, invece, la ricerca

---

<sup>43</sup> Cfr. E. E. GORDON, *Toward the Development of a Taxonomy of Tonal and Rhythm Patterns: Evidence of Difficulty Level and Growth Rate*, in *Experimental Research in the Psychology of Music: 9* ("Studies in the Psychology of Music", 9), a cura di E. E. Gordon, Iowa City, University of Iowa Press, 1974, pp. 39-232; ID., *Tonal and Rhythm Patterns: an Objective Analysis*, Albany, State University of New York Press, 1976; ID., *A Factor Analytic Description of Tonal and Rhythm Patterns and Objective Evidence of Pattern Difficulty Level and Growth Rate*, Chicago, GIA, 1978.

indicava che i risultati del test non si modificassero con il tempo attraverso la pratica o training in musica.<sup>44</sup>

I piccoli, dunque, progredivano attraverso stadi di attitudine musicale in sviluppo, per poi entrare, quando crescevano, nella fase dell'attitudine musicale stabilizzata (dai nove anni di età circa). Poiché si potrebbe obiettare, come alcuni critici nel corso del tempo fecero, che il test, modificandosi il punteggio nel corso del tempo, sia piuttosto un test di misurazione del rendimento che dell'attitudine musicale, Gordon volle sottolineare come gli studi avessero dimostrato che solo pochissimi tra i bambini della scuola dell'infanzia che avevano ottenuto un punteggio molto alto nel PMMA erano stati precedentemente esposti alla musica a scuola o a casa, o avevano ricevuto una particolare educazione musicale. In proposito, il didatta e ricercatore americano spiega che in un test di attitudine musicale in sviluppo, ai bambini viene chiesto di ascoltare una serie di due *pattern* tonali o una serie di due *pattern* ritmici e di decidere se i *pattern* ascoltati nella coppia sono uguali o diversi e precisa che, presumibilmente, ai bambini non è mai stata insegnata questa abilità, né a scuola, né in casa. La maggior parte delle volte, infatti, ai bambini a scuola viene insegnato a cantare imitando l'insegnante o i compagni. Inoltre, in classe, raramente viene chiesto ai bambini di ascoltare o eseguire *pattern* tonali senza ritmo o *pattern* ritmici usando un solo suono; pertanto, per poter dire che un *pattern* è familiare per un bambino è necessario che questi sia in grado di eseguirlo da solo.

Eppure, sebbene tale tipo di educazione non sia comune, tutti gli studenti nello stadio di attitudine musicale in sviluppo sono capaci di rispondere a *pattern* tonali (senza ritmo, dunque) e *pattern* ritmici in un valido test di attitudine musicale in sviluppo, a prescindere dall'istruzione musicale ricevuta precedentemente. In poche parole, Gordon teorizza e sostiene che ciò che gli studenti assorbono ed imparano nell'infanzia e nell'età prescolare attraverso una guida informale musicale e ciò che a loro viene insegnato attraverso una istruzione musicale formale a scuola rappresenta il fondamento dei risultati, espressi in termini di punteggio, ottenuti nei test di attitudine musicale in sviluppo o stabilizzata. Tuttavia, solo quando il contenuto di un test duplica ciò che formalmente e tipicamente viene insegnato ai bambini in classe, quel test non sarà più un test di attitudine, ma un test di rendimento musicale.

Le differenze tra i due tipi di attitudine (in sviluppo o stabilizzata) sono più numerose delle loro analogie. L'attitudine musicale stabilizzata prevede una serie di dimensioni maggiori rispetto a quella in sviluppo. Gordon sostiene che sia possibile riferirsi a più di venti attitudini musicali di tipo stabilizzato, ma solamente a due forme di attitudine musicale in sviluppo, quella tonale e quella ritmica. Di seguito i sette tipi più importanti di attitudine nel ragazzo e nell'adulto: l'attitudine alla melodia, all'armonia, al tempo, al metro, al fraseggio (espressività), all'equilibrio (creatività) e allo stile (improvvisazione e interpretazione).

---

<sup>44</sup> Cfr. ID., *Vectors in my Research* cit., p. 26.

Durante i suoi studi nella creazione e poi nella messa in pratica del test *Musical Aptitude Profile*, Gordon capì che ogni studente possiede differenti gradazioni nelle diverse attitudini musicali, ognuna delle quali relativa all'attitudine musicale complessiva, e che gli studenti differiscono in queste attitudini sia normativamente (nella comparazione con altri) sia idiograficamente (nella comparazione con sé stessi).

Interessante notare come sia piuttosto raro per uno studente avere lo stesso livello nelle diverse attitudini musicali, specialmente se uno studente possiede un livello molto alto o molto basso in una di esse. In tal senso, la natura ha un modo di compensare le proprie debolezze e migliorare i propri punti di forza. Tutte le attitudini musicali sono correlate tra loro, e una sostanziale porzione di ognuna contribuisce all'attitudine musicale generale, complessiva.

I bambini che si trovano nella fase dell'attitudine musicale in sviluppo, non sono in grado di prestare attenzione alla dimensione ritmica e a quella tonale contemporaneamente. Si potrebbe dire che i bambini più piccoli rispondano alla musica in termini "atomistici" e non in termini di forma complessiva, di *Gestalt*. Possono prendere decisioni affidabili sui *pattern* tonali che stanno ascoltando, ad esempio, solamente se questi sono fuori da un contesto ritmico. Allo stesso modo, possono impegnarsi affidabilmente in giudizi su *pattern* ritmici che stanno ascoltando solamente se questi sono al di fuori di un contesto tonale. L'esistenza di due sole dimensioni dell'attitudine musicale in sviluppo (tonale e ritmica), viene spiegata da Gordon con il fatto che, durante gli studi e gli esperimenti, quando veniva chiesto ai bambini di dire se un *pattern* melodico (aspetto tonale e ritmico insieme) eseguito due volte conservasse o meno la stessa qualità di suono (timbro), quasi tutti erano capaci di rispondere correttamente solo se le differenze venivano volutamente esagerate; nel caso contrario, quasi nessuno era capace di rispondere in modo corretto, e l'indice di affidabilità del test toccava lo zero. Inoltre, quando agli allievi veniva chiesto di dire se lo stesso *pattern* melodico eseguito due volte mantenesse, nella seconda esecuzione, lo stesso livello dinamico, quasi tutti non sentivano le differenze, a meno che queste non fossero volutamente altamente potenziate. Per assicurarsi che gli studenti non rispondessero correttamente alle domande su qualità del suono e accenti dinamici a causa dell'utilizzo di *pattern* melodici, si sperimentò di sottoporli alle stesse domande, ma con l'utilizzo di *pattern* ritmici o *pattern* tonali separatamente. Ancora una volta il risultato era di un'affidabilità vicina allo zero. Di qui, dunque, la scoperta che l'attitudine musicale in sviluppo si manifesta solamente nelle dimensioni tonale e ritmica. I bambini piccoli non sanno esprimere ancora con coerenza una preferenza rispetto a fraseggi musicali diversi, e prima dei nove anni il bambino è poco interessato alle qualità interpretative ed espressive della musica, prestando invece un'attenzione maggiore al modo in cui la musica è costruita.

Gli aspetti legati alla dinamica, ai timbri e all'estensione, a meno che non ci siano grandi ed estreme differenze (pianissimo e fortissimo, molto grave e molto acuto), non vengono colti con facilità dai bambini nella fase dell'attitudine

musicale in sviluppo. Gli studenti sotto i nove anni non erano dunque in grado di rispondere a *preference-tests*, vale a dire a quei test in cui è necessario esprimere un giudizio sull'espressione musicale. La preferenza sullo stile, sulla qualità e sulla dinamica non si presentava, pertanto, come un elemento di costruzione dell'attitudine musicale in sviluppo. Gli aspetti tonali e ritmici, presentati separatamente, invece sì. Gordon notò, inoltre, che il concetto di 'altezza' (*keyality*), dentro un discorso di percezione della musica e di contributo all'attitudine musicale generale acquisisce una importanza maggiore all'interno dell'attitudine in sviluppo di quello di *tonality* (modo).<sup>45</sup> Solo quando l'attitudine si sposta, cioè, dallo stadio dello sviluppo a quello stabilizzato, gli studenti iniziano a prendere decisioni basate sul senso della *tonality*.

Lo stesso succede nella distinzione tra tempo (attitudine musicale in sviluppo) e metro (attitudine musicale stabilizzata): «As a music aptitude moves from the developmental stage to the stabilized stage, students begin to make decisions based on a sense of meter».<sup>46</sup> Più alta è l'attitudine di uno studente, prima comincerà a prendere queste decisioni complesse: «a young child cannot analyze what he is audiating in music. He is only indirectly concerned with what he is audiating in music beyond his direct concern for sameness and difference».<sup>47</sup>

Come verrà sottolineato più avanti nel paragrafo sugli obiettivi dei test, Gordon credeva fortemente nell'importanza della conoscenza dell'attitudine in una prospettiva didattica. In quest'ottica, l'insegnante di musica non si deve limitare ad insegnare ciò che sa ma ad insegnare ciò che il bambino può realmente apprendere. Per Gordon è infatti importante sottolineare che un bambino, come detto, non sente in *audiation* come un adulto e dunque è importante stimolare questa sua potenzialità.<sup>48</sup>

In conclusione di questo paragrafo, è dunque importante riportare la convinzione di Gordon secondo la quale la maggior parte delle persone non utilizzerrebbe tutta la propria attitudine musicale stabilizzata e non perverrebbe in musica al livello tale che l'attitudine invece permetterebbe.<sup>49</sup> Tale assunzione viene ripresa anche da Gembris nel già menzionato volume *Der Musikalische Mensch*: egli evidenzia che il potenziale di apprendimento musicale della maggior parte

---

<sup>45</sup> Con il termine *keyality* Gordon intende l'altezza assoluta di un brano, o di un *pattern*. Con il termine *tonality*, ne intende il modo, ma non la sua altezza. Ad esempio, un brano in Mi minore armonico diventerebbe nella terminologia di Gordon: *Tonality* minore armonica, *Keyality* E, "nota base" La (uso del solfeggio tonale relativo esteso a tutti i modi).

<sup>46</sup> E. E. GORDON, *Developmental and Stabilized Music Aptitudes. Further Evidence of the Duality*, Chicago, GIA, 2002, p. 10.

<sup>47</sup> ID., *The Manifestation of Developmental Music Aptitude in the Audiation of "Same" and "Different" as Sound in Music*, Chicago, GIA, 1981, p. 44.

<sup>48</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>49</sup> Cfr. GORDON, *Introduction to Research and the Psychology of Music* cit., p. 10.

delle persone offrirebbe delle riserve non utilizzate, che attraverso l'esercizio potrebbero essere riattivate.<sup>50</sup>

#### 4. I TEST DI ATTITUDINE MUSICALE DI GORDON

I test di attitudine musicale creati da Gordon sono cinque; in ordine cronologico, sono: *il Musical Aptitude Profile* (MAP 1965);<sup>51</sup> *il Primary Measures of Music Audiation* (PMMA 1979, 1986);<sup>52</sup> *Intermediate Measures of Music Audiation* (IMMA, 1982, 1986);<sup>53</sup> *Advance Measures of Music Audiation* (AMMA, 1989)<sup>54</sup> e *Audie* (1989).<sup>55</sup>

L'ultimo test è molto importante perché è praticamente l'unico ad essere dedicato alla misura della musicalità di bambini di 3 anni di età. Il MAP e l'AMMA misurano l'attitudine musicale stabilizzata, il PMMA e l'IMMA misurano l'attitudine musicale in sviluppo. Il PMMA misura l'attitudine musicale di bambini dai 5 agli 8 anni, l'IMMA (da considerarsi, in parte, una seconda opzione e/o integrazione al PMMA) misura l'attitudine musicale di bambini dai 6 ai 9 anni di età; il MAP misura l'attitudine musicale di bambini e ragazzi dai 10 anni in poi, e l'AMMA misura l'attitudine musicale dai 15 anni in su. Come si ricava dai titoli dei test, per Gordon misurare l'attitudine musicale equivale a misurare le capacità di *audiation* dell'individuo, giacché, come già affermato, secondo il didatta e ricercatore americano, l'entità, l'estensione in base a cui intuitivamente un individuo sente in *audiation* i suoni in musica è una misura della propria musicalità. In lingua italiana sono disponibili i seguenti test: Audie, PMMA e IMMA.<sup>56</sup>

##### 4.1. *Musical Aptitude Profile* (MAP)

Il *Musical Aptitude Profile* è il più importante perché è dalla nascita di questo test che scaturirono le scoperte e le informazioni più rilevanti che derivano dal lavoro e dalla ricerca di Gordon negli anni.<sup>57</sup> Inoltre fu il primo test dei cinque ad essere stato creato ed è da questo che sono scaturiti poi tutti gli altri. La batteria del MAP consta di tre principali divisioni: misura dell'*audiation* tonale,

<sup>50</sup> Cfr. GEMBRIS, *Musikalische Begabung und Talent in der Lebenszeitperspektive* cit., pp. 190 e 197.

<sup>51</sup> ID., *Musical Aptitude Profile*, Chicago, GIA, 1995.

<sup>52</sup> ID., *Primary Measures of Music Audiation*, Chicago, GIA, 1986.

<sup>53</sup> ID., *Intermediate Measures of Music Audiation*, Chicago, GIA, 1986.

<sup>54</sup> ID., *Advance Measures of Music Audiation*, Chicago, GIA, 1989.

<sup>55</sup> ID., *Audie, A Game for understanding and analyzing your child's music potential*, Chicago, GIA, 1989.

<sup>56</sup> *Test di Attitudine Musicale: Audie, Primary Measures of Music Audiation, Intermediate Measures of Music Audiation* di Edwin Gordon, a cura e traduzione di R. Nardozi, [www.bambini-musik.eu](http://www.bambini-musik.eu), 2019.

<sup>57</sup> Cfr., qui di seguito, par. 4.2.

misura dell'*audiation* ritmica e misura della sensibilità musicale. Le prime due divisioni includono due subtest ciascuna, e tutte e quattro sono delle valutazioni *non-preference*, vale a dire che in questi casi la risposta non deriva dall'espressione di una preferenza relativa ad aspetti espressivi della musica, cosa che avviene invece in quelli che Gordon chiama appunto *preference subtests*, i tre subtest in cui si suddivide la parte del test relativa alla sensibilità musicale.

I subtest tonali sono 'melodia' e 'armonia'; i subtest ritmici sono 'metro' e 'tempo'; i *preference subtests* sono 'fraseggio', 'equilibrio', 'stile'. Spiegazioni ed esercizi di pratica vengono offerti all'inizio di ogni componente.

Nei subtest tonali, allo studente viene chiesto di confrontare una "risposta musicale" con una breve ma completa frase musicale che dura pochi secondi. La risposta contiene più note della frase musicale, e allo studente è chiesto di immaginare che non ci siano note extra nella risposta musicale per poi decidere se questa senza le note aggiunte, sia uguale o meno alla frase. In altre parole, allo studente viene chiesto di decidere se la risposta musicale è o meno una variazione della frase proposta.

Se i partecipanti al test sono in dubbio sulla scelta, è a loro richiesto di non indovinare ma di marcare l'apposito spazio "in dubbio" nella griglia delle risposte. Gordon spiega che nelle indicazioni e spiegazioni del test fornite agli studenti, non vengono utilizzate le parole 'risposta' o 'frase' musicale, ma, per entrambe, la parola 'canzone'. Sebbene, infatti, tale termine sia inappropriato, perché presuppone la presenza di un testo, il suo utilizzo si rivelò comunque necessario, poiché, soprattutto gli allievi più giovani non comprendono ancora il significato di termini più specifici come 'melodia'. Per la stessa ragione, la parola 'ritmo' è stata utilizzata al posto della parola 'metro' nell'apposito subtest.

La musica nel subtest 'melodia' è eseguita da un violino e nel subtest 'armonia' da un violino e da un violoncello. La parte superiore, in questo secondo subtest, è eseguita dal violino e la parte inferiore dal violoncello.

Le parti superiori nel subtest 'armonia' sono le stesse sia per la 'frase' che per la 'risposta' musicale. Note extra sono aggiunte, infatti, solamente nella parte inferiore (l'armonia).

Nel subtest 'armonia', durante l'ascolto della "risposta", all'allievo viene quindi chiesto di immaginare che non ci siano note extra nella parte inferiore, e poi decidere se questa è uguale alla parte inferiore della frase musicale.

Nei subtest 'tempo' e 'metro' della sezione ritmica, viene utilizzato solamente il violino. Il primo è costituito, ancora una volta, da una frase musicale e da una risposta, con una eguale melodia. Il finale, nella risposta, è eseguito ad un tempo più veloce, più lento o uguale a quello della frase musicale, e viene utilizzata la stessa registrazione della frase musicale quando la risposta è identica. Allo studente viene richiesto di decidere se la risposta musicale è la stessa o differisce dalla frase e, nella seconda ipotesi, deve indicare se il finale della risposta ha un tempo più veloce o più lento rispetto a quello della frase. Nota Gordon che quando agli studenti veniva richiesto di fare la loro scelta durante il processo di

sviluppo del subtest, e non subito dopo l'ascolto, l'affidabilità della misura decresceva significativamente. Nel secondo (metro), la risposta e la frase musicale potrebbero essere, ancora una volta, uguali o diverse. Quando diverse, la differenza riguarda il metro, appunto, mentre la dimensione tonale resta invariata in ogni caso.

Anche nei subtest del ritmo, come in quelli tonali, se gli studenti sono in dubbio sulla risposta, hanno la possibilità di marcare il relativo spazio di risposta "in dubbio".

Il violino e il violoncello sono ancora i protagonisti del *preference subtest* 'fraseggio' (della parte sulla sensibilità musicale), nel quale gli studenti sono esposti a due melodie uguali ma che vengono eseguite con una dimensione espressiva diversa. Tempo rubato, accenti dinamici, qualità dell'intonazione: due o più aspetti insieme vengono alterati nella seconda esecuzione della melodia. Allo studente è chiesto di decidere quale delle due *performance* dello stesso frammento musicale suoni meglio.

Nel subtest 'equilibrio', il violino esegue due melodie originali. L'inizio di ogni melodia è lo stesso, ma cambia il finale, attraverso modificazioni tonali o ritmiche. Allo studente è chiesto di decidere quale delle due melodie viene conclusa in modo più idoneo all'inizio della stessa.

Nel subtest 'stile', allo studente è chiesto di ascoltare una melodia originale che viene eseguita due volte ma con un tempo differente. Tutti gli aspetti musicali della melodia sono identici, ad eccezione del tempo. Lo studente dovrà decidere quale delle due melodie suoni meglio, ovvero quale dei due tempi è più appropriato per la melodia ascoltata.

La somministrazione di ognuna delle divisioni principale del test prende cinquanta minuti circa di tempo; ogni subtest dura circa quindici minuti.

Ognuno dei quattro *non-preference subtests* (melodia, armonia, tempo, metro) include quaranta domande; ognuno dei tre *preference subtests* (fraseggio, equilibrio, stile) include trenta domande, per un totale di duecentocinquanta domande che vanno a formare l'intera batteria.

Gordon consiglia di somministrare le tre dimensioni principali di cinquanta minuti l'una, in tre giorni diversi, non necessariamente consecutivi. I giorni in cui il test viene somministrato potrebbero essere scelti durante l'anno accademico o in giorni extra, senza che questo influisca sul risultato del test. In ordine, dovrebbe essere somministrato per primo il test tonale, poi quello ritmico, infine il test della sensibilità musicale.

Le quaranta domande di ognuno dei quattro *non-preference subtests* sono a copia: sono numerate nel modo 1A e 1B, 2A e 2B, e così via, fino alla 20A e 20B. La frase musicale modello è sempre la stessa per 1A, 1B, per 2A, 2B e così via: fu infatti dimostrato che ascoltare e rispondere a quaranta frasi musicali diverse, ognuna seguita da una risposta musicale – che potrebbe essere uguale o diversa – era troppo impegnativo e complesso per studenti di qualsiasi età. Inoltre, l'esposizione a troppe frasi musicali differenti in rapida successione, può indurre

lo studente a tentare di memorizzare la frase musicale, piuttosto che realizzarne l'*audiation*.

Non si trovò necessario accoppiare le domande, invece, nella parte del test sulla sensibilità musicale (la terza parte del MAP, i *preference subtests*). Tutto ciò che è richiesto qui, infatti, sono impressioni estetiche generali.

Le risposte “in dubbio” rappresentano una caratteristica unica del MAP. Sono utilizzate dagli studenti, come detto, quando si trovano incerti sulla risposta da dare. In questo caso, lo studente non è penalizzato, ma non riceve nessun punto. Ogni subtest è progettato, inoltre, in modo tale che domande facili o molto facili vengano presentate periodicamente.

Durante la creazione del MAP, furono utilizzati diversi strumenti musicali e combinazioni di strumenti. L'idea iniziale era di alternare strumenti diversi per provare a portare varietà al processo di ascolto. L'idea fu comunque poi scartata, poiché gli studenti cominciavano a fare false inferenze da questa alternanza: succedeva, cioè, che si convincessero che differenti strumenti venissero utilizzati per ragioni che non capivano, così, in molti interpretavano l'uso degli strumenti come in qualche modo relativo alle risposte da dare. Spiegare nelle indicazioni iniziali al test che l'alternanza degli strumenti non aveva niente a che vedere con il test stesso era dopotutto complicato, e fu piuttosto più semplice, efficace e funzionante ai fini della validità e dell'affidabilità del test, utilizzare solamente gli archi, che, per le loro caratteristiche, si rivelarono più idonei alla costruzione e alla validità del test.

Carl E. Seashore, così come altri autori di test di attitudine musicale, costruì la sua batteria in modo tale che la prima domanda in ogni test fosse la più facile e l'ultima la più difficile. Le domande, in questi test, diventano dunque progressivamente più difficili dall'inizio alla fine. Secondo Gordon questo assicura un alto grado di affidabilità, tuttavia non ne assicura altresì necessariamente un'alta validità. Per tale ragione Gordon progettò diversamente il suo MAP, facendo sì che le domande molto facili, facili, moderatamente difficili, difficili e molto difficili, comparissero in modo casuale, disseminate attraverso ogni subtest della batteria. In questo modo, uno studente con una bassa o media attitudine musicale non perde interesse o non diventa frustrato a causa del fatto che le domande diventino sempre più difficili. Lo studente si rende conto facilmente che sono presenti domande nei subtest a cui si può rispondere semplicemente. Questo, unitamente all'inclusione delle risposte “in dubbio”, accresce la validità del test.

Per quanto riguarda il subtest ‘metro’ la comparazione nel metro rappresentava una misura più valida che una comparazione basata sul ritmo melodico.<sup>58</sup> Infatti, secondo il ricercatore americano, il comparare il ritmo melodico di due frasi ha a che vedere più con la memorizzazione che con l'*audiation* e trasforma il test in un test di rendimento.

---

<sup>58</sup> Per ‘ritmo melodico’ Gordon intende il ritmo del testo o della melodia di un brano musicale.

Rispondere al metro è cioè naturale, elementare, semplice, mentre elaborare giudizi sul ritmo melodico, specialmente senza realizzarne l'*audiation* del metro, è meccanico e complesso.

Le valutazioni del subtest 'tempo' sono fondamentali nel determinare l'attitudine ritmica. Senza la capacità di un mantenimento costante in *audiation* del tempo, la possibilità di dimostrare un alto livello di attitudine ritmica è discutibile. Proprio come il metro è basilare per il ritmo melodico, il tempo è basilare per il metro. Senza un senso di *audiation* per il tempo e per il metro, un rendimento accettabile di qualsiasi performance musicale risulta improbabile. I subtest del 'tempo' e del 'metro' offrono dunque un tipo di diagnosi più completa sull'attitudine musicale in generale, rispetto ad ogni altro subtest.

#### 4.2. Scoperte e implicazioni didattiche del test MAP

Prima di procedere con l'osservazione degli altri quattro test, sarà utile ora soffermarsi più in dettaglio sulle ragioni che condussero Gordon alla definizione del MAP e sulle ragioni per cui esso risultò essere non solo il primo dei suoi test in ordine cronologico ma forse anche il più importante: con esso infatti Gordon osservò e scoprì aspetti molto interessanti e specifici dell'attitudine musicale, che andarono a spiegare più nello specifico le diverse caratteristiche e i diversi elementi che ad essa appartengono e che si pongono alla base di importanti riflessioni di stampo pedagogico ed educativo musicale.

All'inizio dei lavori nella creazione del test, Gordon si era posto innanzitutto domande circa il contenuto dei test; il numero di subtest necessari ed i loro contenuti; il modo in cui misurare tali contenuti. Relativamente ai subtest di misurazione dell'attitudine tonale, Gordon, dopo aver per anni studiato i test esistenti, si era inoltre reso conto che un presupposto fondamentale e indispensabile in un test tonale affinché potesse dimostrare una validità significativa, era che il contenuto del test fosse incorporato in un contesto tonale. Aveva inoltre messo a fuoco che: 1) più modi sono inclusi nei test (dorico, frigio, lidio, misolidio, locrio) oltre a quello maggiore e a quello minore, maggiore è la validità dei test stessi; 2) gli studenti che raggiungono un punteggio più alto nei test di attitudine tonale, sono capaci di cantare con una qualità vocale maggiore; 3) l'educazione musicale, la conoscenza della teoria musicale, la capacità di leggere la notazione, non sono necessarie per il raggiungimento di un alto punteggio nei test di attitudine tonale; e 4) la validità è maggiore quando brevi melodie di musica originale includono tre o più note, in confronto a quando solamente due note sono usate come contenuto per le domande nei test.

Per quanto riguarda gli studi e le scoperte relative gli aspetti ritmici della musica, Gordon ancora una volta prese le mosse da quanto già fatto e sperimentato dai predecessori Wing e Seashore, notando che nel test del primo non è inclusa una specifica parte ritmica oggettiva e, inoltre, che la parte melodica del test non richiede agli studenti di considerare anche gli aspetti ritmici.

La batteria del test di Seashore include invece sia il subtest ‘ritmo’ che il subtest ‘tempo’, ma, nelle osservazioni di Gordon, si tratta di richieste ritmiche, per chi è sottoposto al test, fuori da un contesto ritmico-musicale e che considerano, inoltre, solo il metro binario (e non quello ternario o altri metri).<sup>59</sup>

Proprio come per gli aspetti tonali della musica, il ricercatore americano notò che semplicemente stabilendo un metro prima che gli studenti vengano sottoposti all’ascolto di durate o, ancora meglio, eseguendo durate in un contesto ritmico, il coefficiente di validità cresce significativamente. Inoltre: 1) più metri sono inclusi in un test, maggiore è la validità del test stesso; 2) gli studenti che ottengono un alto punteggio nei test di attitudine ritmica sono capaci di cantare e muoversi a proprio agio con un movimento espressivo e a flusso continuo; 3) nei test di attitudine ritmica gli aspetti ritmici devono essere separati da quelli tonali; e 4) i due subtest ritmici, ‘metro’ e ‘tempo’, sono stati identificati come fondamentali nella misura del livello totale dell’attitudine musicale degli allievi.

Da quest’ultima osservazione nasce, in particolare, un dato molto interessante: l’attitudine al ‘metro’ e al ‘tempo’ insieme sono più importanti e potenti nel predire il successo scolastico in musica dell’attitudine alla ‘melodia’ e all’‘armonia’ insieme e, delle due, l’attitudine al ‘metro’ ha una validità predittiva più alta rispetto all’attitudine al ‘tempo’.

Lo studio e la preparazione del test di attitudine musicale, nella sua parte dedicata all’attitudine ritmica evidenziava come senza la capacità di percepire le pulsazioni alla base del ritmo musicale, l’abilità di mantenere un tempo costante e la capacità di comprendere e capire la precisione ritmica non possano essere raggiunte.

La comprensione del ritmo è cruciale e fondamentale per la comprensione delle dimensioni tonali della musica. Il ritmo è, dunque, basilare in termini di potenziale musicale.

Secondo Gordon l’influenza importante del ‘metro’ e del ‘tempo’ per l’attitudine musicale complessiva nasce dal fatto che questi si pongono alla base del senso di coesione tra i suoni e, ancora più importante, alla base dello stile e dell’espressività in musica. Il contare, il memorizzare, la discriminazione tra suoni isolati e durate in termini di ‘sotto’ e ‘sopra’, ‘più alto’ e ‘più basso’, ‘più corto’ e ‘più lungo’, ‘più forte’ e ‘più piano’, o la consapevolezza della posizione ordinata delle note, sono tutti parametri che influenzano e hanno a che fare certamente con il grado di percezione dell’individuo, ma non necessariamente con quello di comprensione musicale.

Così come la creazione del subtest tonale e quella del subtest ritmico portarono implicazioni sui due rispettivi aspetti della musica, anche con la creazione del *preference subtest* Gordon dedusse e scoprì aspetti interessanti che inevitabilmente influenzano le riflessioni sui processi di apprendimento e di insegnamento della musica.

---

<sup>59</sup> Cfr. GORDON, *Vectors in my Research* cit., pp. 11-12.

Tra questi, ad esempio, il fatto che studenti che ottengono un alto punteggio nel *preference subtest*, eseguono ed interpretano la musica ad un livello di sensibilità ed espressivo più alto degli altri; oppure che il grado di punteggio ottenuto nel test di manifestazione di preferenza negli aspetti espressivi della musica è altamente correlato con il potenziale degli studenti di apprendere a creare e ad improvvisare musica. Interessante notare, inoltre, che i punteggi dei tre *preference subtests* sono in alta correlazione solo con un altro *non-preference subtest*, il subtest ‘metro’. E, ancora: i punteggi ottenuti nei *preference subtest* hanno un alto coefficiente di correlazione<sup>60</sup> con la capacità e l’abilità dello studente di fare inferenze musicali (deduzioni, riconoscimento di elementi non familiari a partire da ciò che si conosce come familiare), mentre il punteggio ottenuto negli altri subtest (*non-preference subtests*) ha un alto coefficiente di correlazione con l’abilità di memorizzare la musica e di imparare ad eseguirla tramite l’imitazione.

#### 4.3. Il test “*Advance Measures of Music Audiation*” (AMMA)

I due scopi principali dell’*Advance Measures of Music Audiation* sono quelli di assistere e offrire un supplemento a professori e responsabili degli istituti nello stabilire oggettivamente e realisticamente le aspettative sul rendimento musicale di studenti universitari nelle Facoltà di musica e non, e di adattare dunque l’insegnamento nelle classi, negli *ensemble* e nelle lezioni private alle differenze individuali degli studenti.

Sono incluse nella registrazione del test le spiegazioni, tre esercizi pratici e trenta domande che costituiscono il test stesso. La musica originale composta per ognuna delle domande fu programmata con l’ausilio di un computer ed eseguita da professionisti attraverso un sintetizzatore. L’intera registrazione dura solo sedici minuti, e in totale si impiegano circa venti minuti per l’intero test.

Ogni domanda consiste in una frase musicale breve, seguita da una altrettanto breve risposta musicale.

Agli studenti viene chiesto di decidere se i due frammenti musicali ascoltati siano uguali o diversi e, quando la risposta è diversa dalla frase, chi è impegnato nel test deve indicare se la differenza stia in un cambiamento tonale o in un cambiamento ritmico. Potrebbero esserci anche uno o più cambiamenti tonali o ritmici in una stessa risposta musicale, ma mai, in ogni caso, un cambiamento tonale e uno ritmico insieme. Se l’allievo è in dubbio sulla risposta, gli viene richiesto di non compilare nessuno spazio, visto che non è prevista, per questo test, la risposta “in dubbio” prevista, invece, nel MAP.

Anche i test di attitudine musicale in sviluppo di Gordon – PMMA e IMMA, di cui diremo più avanti – consistono di un subtest tonale e di uno ritmico, il primo privo di ritmo e il secondo privo di variazioni tonali. Questo significa che

---

<sup>60</sup> Indice che mostra il grado di relazione tra fattori. In psicometria una correlazione è positiva perfetta quando pari a +1.00 e negativa perfetta se pari a -1.00. Con assenza di relazione il punteggio è 0.00.

lo studente ascolta aspetti tonali e aspetti ritmici separatamente in modo “puro”, e cioè separatamente da ogni altro aspetto: nel subtest tonale deve così rispondere solamente a domande tonali, nel subtest ritmico solamente a domande ritmiche. E pure il test di attitudine musicale stabilizzata MAP, come abbiamo visto, include un subtest tonale e un subtest ritmico separatamente. Gli studenti, però, in questo caso, ascoltano gli aspetti tonali e gli aspetti ritmici contemporaneamente, dovendo comunque prestare attenzione nelle risposte ai soli aspetti tonali per il subtest tonale, e ai soli aspetti ritmici per il subtest ritmico.

Nell'AMMA – anch'esso un test di attitudine musicale stabilizzata, ma destinato a studenti universitari – sono presenti subtest ritmici e tonali separatamente, e, ancora, gli aspetti tonali e quelli ritmici vengono ascoltati simultaneamente. Ma, in questo caso, lo studente deve rispondere ad entrambi gli aspetti nella stessa domanda. Gordon afferma di non saper spiegare perché queste differenze nei test siano necessarie; gli studi e la ricerca sperimentale hanno tuttavia dimostrato che sono essenziali per la validità di ciascuno dei test.

Poiché sia il MAP che l'AMMA sono due test che misurano l'attitudine musicale stabilizzata, e poiché il secondo si rivelò valido ed utile anche con gli studenti delle scuole superiori, con questo ultimo *target* un insegnante ha a disposizione la scelta tra i due. La principale differenza sta nel fatto che il MAP offre una diagnosi più estesa, attraverso i punteggi di sette subtest diversi, dei punti forza e delle debolezze dello studente di musica, mentre AMMA offre i punteggi di soli due test che sono tra loro fortemente correlati. Dunque, Gordon consiglia di utilizzare l'AMMA soprattutto in quei casi in cui il tempo a disposizione non è molto, e si vorrebbe in modo pratico soprattutto individuare quegli studenti che, per capacità potenziali, dovrebbero essere impegnati in attività musicali ma non lo sono. Il consiglio, in questi casi, è di somministrare il test AMMA ad un gruppo di studenti molto esteso. Poi, dopo che in questo modo sono stati individuati tutti quegli studenti con un'alta attitudine musicale, il MAP potrebbe essere somministrato solo a questi.<sup>61</sup> Un'altra differenza tra il MAP e l'AMMA è che il secondo non include, come detto, la possibilità della risposta “in dubbio”. Tuttavia, nelle spiegazioni all'inizio del test – come anche per gli altri test, d'altronde – gli studenti vengono incoraggiati a non indovinare la risposta in caso di incertezza, ma a lasciare vuoto il campo. Tale ‘non risposta’ non influenzerà il punteggio finale del test né in positivo, né in negativo.

#### 4.4. La manifestazione dello sviluppo dell'attitudine musicale nell'“audiation” di suoni uguali o diversi: “Primary Measures of Music Audiation” (PMMA), “Intermediate Measures of Music Audiation” (IMMA), “Audie”

In *The Manifestation of Developmental Aptitude in the Audiation of “Same” and “Different” as Sound in Music*, Gordon chiarisce la ragione dell'utilizzo di domande basate sul riconoscimento di frasi identiche o diverse per la misurazione

<sup>61</sup> Cfr. GORDON, *Introduction to Research* cit., p. 112.

dell'attitudine musicale dei bambini piccoli, postulando che i bambini piccoli sono consapevoli dei concetti di 'uguale' e 'diverso' e che li riconoscono e ne sono interessati in modo diretto, mentre i bambini dai nove anni in su e gli adulti ne sono impegnati in modo indiretto, concentrando la loro attenzione di più, ad esempio, sulle sequenze e le ripetizioni della musica. Lo sviluppo dell'attitudine musicale appare coincidere, in questo senso, con una attenzione diretta per le uguaglianze e le differenze in musica, mentre l'attitudine stabilizzata appare coincidere con una attenzione ad uguale e diverso in musica solo indiretta. Spiega Gordon: «It is possible that direct concern for sameness and difference in music is a matter of perception and that indirect concern for sameness and difference in music is a matter of conception».<sup>62</sup> Interessante inoltre la speculazione secondo cui per un bambino piccolo il riconoscimento di due pattern uguali è più semplice rispetto al riconoscimento di due pattern diversi.

PMMA – Il *Primary Measures of Music Audiation* consiste nella registrazione di brevi frasi musicali (*pattern*) in due subtest, tonale e ritmico, che dovrebbero essere somministrati alle classi in giorni differenti, idealmente a distanza di una settimana l'uno dall'altro. Ogni subtest è registrato separatamente ed ognuno include esempi pratici e 40 domande. Lo scopo del test è quello di misurare la capacità del bambino di dare un significato sintattico alla musica. Il bambino dovrà, cioè, ritenere per qualche secondo in *audiation* la coppia di frasi musicali che di volta in volta viene presentata e riconoscere – tracciando la risposta con un segno su una apposita scheda adatta alle capacità di comprensione di un bambino dell'ultimo anno della scuola materna e delle prime classi elementari – se queste sono uguali o diverse. La musica utilizzata nel test fu registrata con un sintetizzatore, poiché venne constatato che i bambini piccoli sono più attenti quando ascoltano strumenti elettronici piuttosto che strumenti musicali tradizionali. Inoltre, l'utilizzo di suoni elettronici aumentava significativamente il livello di affidabilità del test in confronto all'utilizzo di strumenti.

Nelle spiegazioni che l'insegnante che applica il test deve leggere ai bambini, non viene mai utilizzata la parola *pattern* o il termine 'frase musicale', ma sempre la parola 'canzone', più adatta a far capire la consegna ai piccoli. La somministrazione di ciascuno dei due test dura circa 20 minuti. Ogni domanda nel subtest tonale include due *pattern* tonali e ogni domanda nel subtest ritmico include due *pattern* ritmici. Tutti i *pattern* tonali, formati da un minimo di due fino a un massimo di cinque suoni, sono eseguiti allo stesso tempo e fuori da una dimensione ritmica. Almeno un *pattern* tonale in ogni coppia comprende la tonica, così che, attraverso l'*audiation* della tonica il bambino è guidato nel dedurre la sintassi per ogni *pattern* tonale. Nelle domande ritmiche, ogni *pattern* include un numero di durate tali da impedire al bambino di contare per dare la giusta risposta. I *pattern*

---

<sup>62</sup> E. E. GORDON, *The Manifestation of Developmental Aptitude in the Audiation of "Same" and "Different" as Sound in Music*, Chicago, GIA, 1981, p. 43.

ritmici non includono una dimensione tonale (cioè i suoni sono battuti tutti con lo stesso *pitch*).

Per comprendere meglio il funzionamento del test, consideriamo, come esempio pratico, una parte della scheda del test tonale PMMA che il bambino deve compilare durante l'ascolto delle tracce. Vi sono coppie di figure uguali e diverse e il bambino è invitato a tracciare un cerchio intorno a due faccine uguali quando nella coppia di *pattern* ascoltata, i due *pattern* sono identici, e a tracciare un cerchio intorno alle due faccine diverse, quando nella coppia di *pattern* ascoltati, i due *pattern* sono diversi. Il disegno associato ad ogni traccia (mela, albero, sedia...), nominato dalla traccia audio, permette al piccolo di seguire il test e di capire di volta in volta a quale rettangolo corrispondente far riferimento (fig. 1).

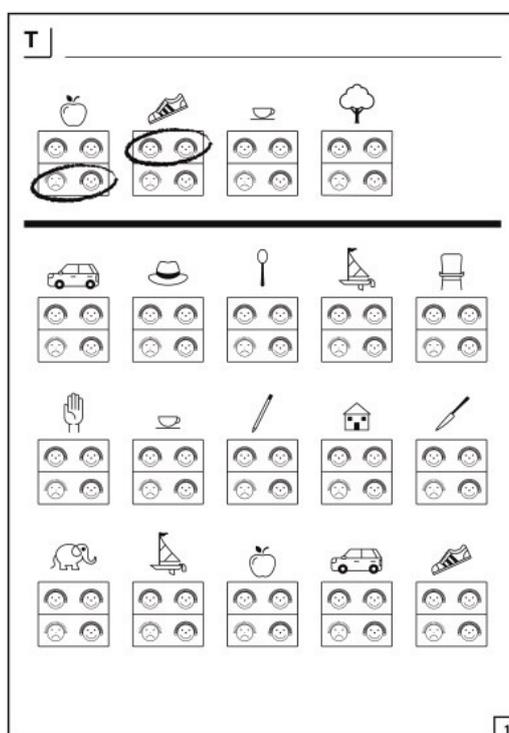


Figura 1 – Prima facciata del foglio risposte per la somministrazione del subtest tonale del *Primary Measures of Music Audiation*, qui nella rielaborazione nel *kit* per la lingua italiana, 2019 ([www.bambini-musik.eu](http://www.bambini-musik.eu)).

IMMA – Dopo un paio di anni dalla prima pubblicazione del PMMA, Gordon si rese conto che la batteria del test non era complessa abbastanza per sostenere l'interesse di quei bambini che avevano ricevuto una istruzione musicale. Attraverso l'estrazione e l'utilizzo di *pattern* tonali e ritmici più difficili all'interno di una tassonomia, nacque nel 1982 l'*Intermediate Measure of Music Audiation* per bambini dalla prima alla quarta elementare (adatto in alcuni casi anche a bambini

appena più grandi, di quinta elementare, prima media). I due test di attitudine musicale in sviluppo (PMMA e IMMA) sono identici; la sola differenza è data, appunto, dal livello di difficoltà dei *pattern* tonali e ritmici presentati.

Audie – Audie è il test di attitudine musicale in sviluppo destinato a bambini di tre e quattro anni, pubblicato per la prima volta nel 1989. Si compone di un subtest tonale e di uno ritmico, ognuno formato da dieci domande. Nel test, Audie è in realtà un personaggio che parla e canta brevi melodie. I bambini devono rispondere “sì” quando viene proposta la canzone di Audie e “no” quando ne viene proposta una differente. In particolare, nel subtest tonale, se Audie non canta la sua canzone speciale è perché una nota viene alterata nel pattern melodico, nonostante la componente ritmica resti invariata. Nel subtest ritmico, quando Audie non esegue il suo canto speciale, è perché viene modificata una durata nel pattern melodico, laddove la componente tonale non muta. Audie è preferibilmente da eseguire con un bambino alla volta, a casa con l'aiuto di un genitore, o a scuola con quello di un educatore, a differenza degli altri test che vengono somministrati preferibilmente in gruppo. A proposito di esso può essere sottolineato che lo studio degli anni Novanta condotto da Cynthia Crump Taggart, nella Michigan State University con l'obiettivo di indagare la validità del test per bambini di 3 e 4 anni, ha concluso «the results of this study give some evidence that the test has diagnostic validity [...]. The predictive validity coefficients of this study are encouraging [...]. The results of this study give some evidence that the test may have inverse validity».<sup>63</sup>

##### 5. POTENZIALITÀ PEDAGOGICHE E OBIETTIVI DEI TEST DI GORDON

Il grande lavoro che Gordon ha portato avanti nel corso della sua vita relativamente una questione tanto delicata e complessa come quella del potenziale di apprendimento musicale nell'individuo, ha condotto indiscutibilmente dei preziosi contributi sul piano pedagogico educativo. Sulle finalità di questo lavoro, Gordon ha scritto nel volume *Learning Sequences in Music*: «There are more compelling reasons for using tests than for not using them. Music aptitude tests are used to great benefit by teachers and parents in identifying objectively children's various music aptitudes, and thus pointing the way to helping children achieve their potential».<sup>64</sup> E poco più avanti, avvertiva la necessità di sottolineare che i risultati dei test di attitudine musicale non sono usati per escludere i bambini dalle attività di musica, ma che, al contrario, questi vengono utilizzati da genitori ed insegnanti per aiutare i bambini a partecipare più pienamente in tutti gli aspetti dell'apprendimento musicale e del piacere legato alla musica.<sup>65</sup> Scrive in proposito Gordon anche nel *Manuale del test Primary Measures of Music Audiation*:

<sup>63</sup> TAGGART, *A Validity Study of "Audie"* cit. p. 54.

<sup>64</sup> GORDON, *Learning Sequences in Music* cit., p. 58.

<sup>65</sup> Cfr *ibidem*.

Un giovane talento musicale potrebbe essere incoraggiato, ma non forzato, a prendere parte a specifiche attività musicali. E un bambino che non è particolarmente talentuoso in musica non dovrebbe essere scoraggiato dal prendere parte, né forzato a prendere parte a specifiche attività musicali. Il punteggio di attitudine musicale è solamente uno dei molteplici fattori che dovrebbero essere considerati prima che un bambino sia incoraggiato a partecipare a attività musicali specifiche. Per esempio, per lo studio di uno strumento, lo sviluppo emozionale e l'acquisita abilità motoria sono aspetti importanti. L'interesse e il supporto dei genitori sono sempre importanti per il successo.<sup>66</sup>

Nella già più volte citata *Introduction to Research and The Psychology of Music*,<sup>67</sup> Gordon afferma inoltre che, quando il MAP è impiegato con saggezza e giudizio, i risultati possono essere utilizzati per incoraggiare gli studenti con un'alta attitudine musicale a partecipare ad attività musicali; adattare l'insegnamento in modo tale da incontrare le necessità degli studenti; formulare piani e percorsi educativi immediati e futuri; fornire ai genitori utili informazioni oggettive.

E relativamente gli scopi del *Primary Measures of Music Audiation* (PMMA), afferma che esso mira a valutare le attitudini tonali e ritmiche comparative in bambini piccoli (analisi idiografica); valutare le attitudini tonali e ritmiche di ogni bambino nel confronto con le attitudini tonali e ritmiche di altri bambini coetanei (analisi normativa); identificare quei bambini che possono trarre profitto dal partecipare a gruppi di studio addizionali e a specifiche lezioni private fuori e dentro la scuola.<sup>68</sup>

Dall'esperienza pratica nell'utilizzo del MAP, è stato poi scoperto che gli studenti che ottengono nel risultato complessivo al test un punteggio all'ottantesimo percentile o superiore possiedono un'attitudine musicale generale eccezionalmente alta. Questo equivale a dire che tali studenti sono capaci di raggiungere e mantenere livelli di rendimento molto più alti rispetto a quegli studenti che si posizionano al di sotto dell'ottantesimo percentile nel punteggio composito. Per essere ancora più precisi, diremo che solamente quegli studenti che ottengono un punteggio all'ottantesimo percentile (o un punteggio superiore) nei tre test totali, dovrebbero essere identificati come caratterizzati da un'attitudine musicale generale molto alta. Non è raro trovare studenti che ottengono un punteggio alto solamente su uno o due subtest e, se uno studente ha un punteggio all'ottantesimo percentile o oltre su un solo subtest, potrebbe essere il caso di considerare che abbia un'alta attitudine solo per quella dimensione della musica.

I punteggi dei test dovrebbero essere illustrati chiaramente e attentamente ai genitori dei bambini, con lo scopo comune di sostenere l'allievo durante la sua crescita ed il suo percorso educativo musicale. L'insegnante, infatti, dovrebbe sempre tenere a mente che quei genitori che non sono a conoscenza di un eventuale inusuale potenziale di apprendimento e di rendimento musicale del loro

---

<sup>66</sup> GORDON, *Manuale del test Primary Measures of Music Audiation*, cit. p. 55.

<sup>67</sup> Cfr. ID., *Introduction to Research* cit., pp. 136-137.

<sup>68</sup> Ivi, pp. 145-146.

figlio potrebbero non dargli mai il necessario supporto e il giusto incoraggiamento. D'altra parte, di fronte ai risultati di un test di misurazione, potrebbero probabilmente essere evitati quei casi in cui i genitori hanno un'idea sbagliata o una eccessiva aspettativa nei confronti del rendimento musicale del proprio bambino, tendendo pertanto a sovrasollecitarlo o, nei casi peggiori, a costringerlo ad un irragionevole ammontare di ore di studio ed esercitazioni quotidiane, che inducono il bambino ad una frustrazione legata alla mancanza di progressi adeguati.

I bambini, infatti, diventano motivati e traggono benefici musicalmente e tecnicamente dalla pratica e dall'esercitazione su uno strumento musicale, soprattutto nella misura in cui hanno il potenziale per farlo.

#### 6. CRITICA AI TEST DI GORDON, UTILIZZO, RICERCA

Un punto di partenza interessante prima di indagare più nel dettaglio le ricerche e gli studi degli ultimi anni basate sull'utilizzo dei test di Gordon, sarà riprendere l'interessante elenco di elementi di contrasto tra ciò che risulta contro (criteri negativi) e ciò che risulta a favore (criteri positivi) dei test attitudinali musicali in generale, riallacciandoci liberamente all'interessante articolo del 2004 di Adam Kormann, Roland Hafen e Almuth Süberkrüb, dal titolo *Ist musikalische Begabung messbar?*<sup>69</sup> In esso vengono sottolineati i seguenti punti critici dei test:

- aspetto teorico: pericolo di rapida obsolescenza delle norme;
- aspetto contenutistico: critica ai contenuti non più attuali;
- aspetto etico: utilizzo improprio del test con finalità esclusiva anziché inclusiva;
- aspetto antropologico: concetto di misurabilità dell'uomo;
- aspetto disciplinare: non è possibile misurare la musicalità *in toto*.

Nondimeno vengono anche evidenziati i seguenti aspetti positivi:

- criteri di qualità dei test: si offrono a favore dei soggetti del test e in direzione di una sicurezza permanente di qualità;
- ricerca sulla musicalità: attraverso l'utilizzo dei test, la ricerca sulla 'musicalità' ha avuto uno sviluppo grande e importante;
- aiuto e sostegno alla pedagogia musicale;
- diagnosi e intervento: i test di musicalità offrono, in combinazione con altri metodi di diagnosi, aiuto nello sviluppo di progetti e modalità di intervento relative alle abilità e capacità dell'individuo;

---

<sup>69</sup> Cfr. A. KORMANN - R. HAFEN - A. SÜBERKRÜB, *Ist musikalische Begabung messbar?*, in «Musik Impulse Journal», 10, 2004, pp. 6-13: 9-10. Per una critica generale ai test di attitudine musicale in lingua italiana, cfr. SLOBODA, *La mente musicale* cit., pp. 364-365.

- valutazione: l'oggettività di un test offre una possibilità di valutazione nella materia 'musica'.

Se sugli obiettivi di Gordon legati alla costruzione delle sue batterie di test si è già detto nel precedente paragrafo, è ancora attraverso gli scritti di Gordon stesso che rintracciamo possibili risposte ad alcune critiche specifiche che gli vennero mosse. Ad esempio, in generale, sulla validità del *Music Aptitude Profile*, Gordon chiariva che la prova che il test fosse valido e che misurasse realmente il potenziale musicale degli allievi fosse data in primo luogo dal fatto che, per ottenere un alto punteggio nel MAP, agli studenti non fosse necessaria una precedente educazione alla musica o un precedente *training* musicale. Inoltre, anche se gli studenti hanno già ricevuto un training musicale prima di fare il test, questo è risultato non influenzare i risultati del test né positivamente, né negativamente. Lo stesso test, dunque, è utilizzato per tutti gli studenti, in gruppo o individualmente e, poiché ne misura l'attitudine musicale stabilizzata, si potrebbe somministrarlo allo studente anche una sola volta durante la sua carriera scolastica.<sup>70</sup>

A quei critici che sostenevano che l'*Advance Measures of Music Audiation* fosse un test di misurazione del rendimento musicale, anziché dell'attitudine, Gordon rispondeva poi che esistono diverse ragioni che ne giustificano la natura di test di attitudine: prima di tutto, le abilità misurate nel test non vengono preventivamente insegnate agli studenti e, in secondo luogo, visto l'utilizzo di frammenti musicali originali, nessuno studente potrebbe acquisire familiarità con la musica che compone le domande. Naturalmente se un insegnante insegnasse il test o utilizzasse prima la musica di cui il test si compone nelle sue lezioni, AMMA, così come qualsiasi altro test di attitudine musicale, perderebbe completamente la sua validità.<sup>71</sup>

I rilievi critici ai test di Gordon, tuttavia, non sono venuti meno anche in tempi più recenti. In *Musikalische Begabung und ihre Diagnostik* (Attitudine musicale e sua diagnostica) Daniel Müllensiefen elenca, tra i problemi e i limiti associati ai test di Gordon (riportando anche una immagine della scheda del *Primary Measure of Music Audiation*):

- una idea di musicalità olistica (*audiation*) ma stimoli e compiti del test riduzionistici;
- una focalizzazione su capacità rilevanti solo per l'arte musicale del mondo occidentale;
- validità ed affidabilità ambigue;
- nessun modello concreto di attitudine musicale.<sup>72</sup>

<sup>70</sup> Cfr. GORDON, *Introduction to Research* cit., p. 97.

<sup>71</sup> Cfr. *ivi*, p. 111.

<sup>72</sup> Cfr. D. MÜLLENSIEFEN, *Musikalische Begabung und ihre Diagnostik*, risorsa online in [http://www.doc.gold.ac.uk/~mas03dm/papers/FF\\_MusikalischeBegabung.pdf](http://www.doc.gold.ac.uk/~mas03dm/papers/FF_MusikalischeBegabung.pdf).

In uno studio del 2017,<sup>73</sup> infine, si giunge alla conclusione che nonostante i due test di Gordon oggetto di ricerca (IMMA e AMMA) siano basati sullo stesso modello strutturale di attitudine musicale, essi non sono significativamente associati tra loro, e che questo potrebbe essere indice di problemi di validità dei test.<sup>74</sup>

Diversa la conclusione cui perviene Jan Hemming, che già abbiamo menzionato: egli sostiene che l'intento fondamentale di identificare specificamente persone con talento musicale di età diverse e, soprattutto, i bambini con l'aiuto di procedure di test e quindi facilitare la loro crescita, è espresso più chiaramente nel lavoro di Gordon che in altri autori.<sup>75</sup>

Più critiche sono invece le riflessioni che troviamo in uno dei pochissimi contributi in italiano sui test di Gordon. In particolare, scrive Michele Biasutti nel suo *Elementi di didattica della musica*:

Anche se questi strumenti hanno avuto una notevole diffusione, bisogna rilevare che le capacità uditive non sono sufficienti per prevedere il successo, poiché la maggior parte delle attività musicali richiede l'acquisizione di competenze tecniche ed esecutive attraverso la pratica, di cui la capacità di discriminazione è una tra le tante. Questi strumenti forniscono un dato di ingresso che deve essere contestualizzato e considerato come potenziale e relativo piuttosto che assoluto, poiché le capacità di base devono essere coltivate e sviluppate. Un'altra limitazione è che i test richiedono di rispondere

---

<sup>73</sup> DEGÉ - PATSCHHEKE - SCHWARZER, *Associations between Two Measures of Music Aptitude* cit.

<sup>74</sup> A questo proposito si invita, tuttavia, per un utile confronto sulle indicazioni di età nell'utilizzo dei suoi test, a confrontare GORDON, *Introduction to Research* cit., p. 133.

<sup>75</sup> Cfr. J. HEMMING, *Begabung und Selbstkonzept. Eine qualitative Studie unter semiprofessionellen Musikern in Pop und Rock*, Münster, Lit, 2002, p. 27. Da un mio informale incontro con Rolf Oerter – psicologo e professore emerito per la psicologia dello sviluppo in Germania, curatore di un importante volume di Psicologia della Musica all'interno di una enciclopedia in lingua tedesca, docente nell'Università di Monaco di Baviera, autore di numerosi capitoli e saggi sull'attitudine musicale e sui test di attitudine – in merito al suo pensiero su Gordon, è emerso che il grande vantaggio dei suoi test risiederebbe in particolare nell'enorme lavoro di standardizzazione che ne è alla base. Purtroppo, secondo Oerter, il test di Gordon non è in grado di misurare la creatività musicale del bambino, quelle produzioni spontanee e creative, cioè, che il bambino produrrebbe sotto i sei anni di età. Proprio all'interno dell'enciclopedia a cura del prof. Oerter citata, esiste un interessante capitolo dal titolo *Musiktests*, dove sui test di Gordon si afferma che, relativamente alla credenza comune secondo cui i test di musicalità siano – nel confronto con i test di misura dell'intelligenza – meno affidabili, alcune procedure (come per esempio il *Musical Aptitude Profile* di Gordon) soddisfano pienamente i requisiti come nei test di intelligenza qualificati: A. KORMANN, *Musiktests*, in *Spezielle Musikpsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, VII, 2, pp. 369-408), a cura di R. Oerter e T. H. Stoffer, Göttingen, Hogrefe, 2005, p. 378.

alla musica passivamente piuttosto che attivamente e questa modalità può condizionare l'ascolto.<sup>76</sup>

Nel fondamentale, più volte citato testo *Introduction to Research and the Psychology of Music*, Gordon ci mette a conoscenza di alcuni studi e interessantissime osservazioni sull'efficacia dei suoi test.<sup>77</sup>

Negli anni seguenti la creazione e pubblicazione del MAP, ad esempio, tra gli aspetti più controversi è figurata l'opzione "in dubbio" nelle risposte introdotta da Gordon. Furono diversi gli studi che ne indagarono e discussero la validità, la funzionalità e l'efficacia.<sup>78</sup>

Indagini e studi importanti attraverso il MAP furono condotti, inoltre, negli anni, da Gordon stesso.<sup>79</sup> Tra questi citiamo lo studio intitolato *Taking into Account Musical Aptitude Differences*,<sup>80</sup> attraverso il quale Gordon investigò la validità diagnostica del MAP, andando a dimostrare che il rendimento musicale di studenti di strumento i cui insegnanti sono a conoscenza dei risultati del test somministrato prima e durante il periodo di istruzione, migliora in maniera proporzionale maggiore in confronto alla soglia di crescita del rendimento di quegli allievi i cui insegnanti non sono a conoscenza del loro potenziale di apprendimento musicale; ed uno studio molto interessante condotto nel 1989 durante il quale fu effettuato un confronto statistico tra la distribuzione dei punteggi ottenuti nella somministrazione del test AMMA a studenti europei, e la distribuzione dei punteggi ottenuti da studenti americani che parteciparono al programma di standardizzazione: il risultato fu che praticamente non furono trovate differenze.<sup>81</sup>

---

<sup>76</sup> M. BIASUTTI, *Elementi di didattica della musica. Strumenti per la scuola dell'infanzia e primaria*, Roma, Carocci, 2015, p. 171.

<sup>77</sup> Cfr. GORDON, *Introduction to Research* cit., pp. 99-100.

<sup>78</sup> Cfr. S. SCHLEUTER, *An Analysis of the Use of the 'In Doubt' Response by University Students on the Musical Aptitude Profile and the Iowa Tests of Music Literacy*, in «Psychology in the Schools», 4, 1975, pp. 481-483; R. THAYER, *The Interrelation of Personality Traits, Musical Achievement and Different Measure of Musical Aptitude*, in *Experimental Research in the Psychology of Music: 8* ("Studies in the Psychology of Music", 8), a cura di E. E. Gordon, Iowa City, University of Iowa Press, 1972, pp. 103-118; S. SCHLEUTER, *The Development of a College Version of the Musical Aptitude Profile*, in «Psychology of Music», 6, 1976, pp. 39-42; S. SCHLEUTER - L. SCHLEUTER, *A predictive Study of an Experimental College Version of the Musical Aptitude Profile with Music Achievement of Non-Music Majors*, in «Contributions to Music Education», 6, 1988, pp. 2-8; F. CULVER, *A Study of the Musical Aptitude Profile. Thesis*, Iowa City, University of Iowa, 1965; N. LEVENDUSCKY, *The Theoretical Relationship Between Item Difficulty and the "In Doubt" Response in Music Tests*, in «Journal of Research in Music Education», 27, 1979, pp. 163-172.

<sup>79</sup> Cfr. GORDON, *Introduction to Research* cit. pp. 104-109.

<sup>80</sup> ID., *Taking into Account Musical Aptitude Differences*, Chicago, GIA, 1970.

<sup>81</sup> Cfr. ID., *Advanced Measure of Music Audiation*, Chicago, GIA, 1989.

Citiamo ancora brevemente l'interessante studio relativo l'utilizzo del MAP di Gordon per la valutazione delle abilità musicali in presenza di una diagnosi di APD – disturbo dell'elaborazione uditiva – condotto nel 2010.<sup>82</sup>

In conclusione, per comprendere il senso profondo dei test, coi loro punti di forza e i loro punti controversi, ci possono venire in soccorso le parole di Gordon stesso:

Anche i test hanno dei limiti: né gli insegnanti né i test prendono in considerazione tutto ciò che potrebbe e dovrebbe essere valutato, ma i test sono meno soggetti ad un errore di valutazione rispetto gli insegnanti [...] Con il miglioramento dell'istruzione, cui i test di attitudine musicale mirano, la società richiederà musica più sofisticata e gli standard culturali potrebbero essere risolti.<sup>83</sup>

*riccardo.nardoizzi@gmail.com*

---

<sup>82</sup> D. OLAKUMBI - D. E. BAMIOU - L. STEWART - L. M. LUXON, *Evaluating of Music Skills in Children With a Diagnosis of an Auditory Processing Disorder*, in «International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology», 74/6, 2010 (<https://pub-med.ncbi.nlm.nih.gov/20359755/>).

<sup>83</sup> E. E. GORDON, *Manuale del test Primary Measures of Music Audiation e Intermediate Measures of Music Audiation*, ed. italiana a cura di R. Nardoizzi, [www.bambini-musik.eu](http://www.bambini-musik.eu), 2019, pp. 12-13.