La didattica dell'educazione musicale oggi in Italia: alcuni importanti punti di riferimento

Francesco Gatta

Se gli educatori più ancorati alla tradizione non hanno ancora del tutto vinto le resistenze all'adozione di metodologie dell'educazione musicale più vicine allo sviluppo cognitivo-affettivo del bambino, se ancora permangono, in taluni, tendenze alla rimozione di un secolo di esperienze didattico-musicali che hanno mostrato, in buona parte del mondo non solo occidentale, la loro validità di propedeutica allo studio strumentale-vocale e di preparazione musicale di base, sembrano viceversa del tutto messi da parte gli strali adorniani e marxiani in genere volti a smascherare e denunciare reconditi interessi - più o meno borghesi o piccolo-borghesi - dei "padri storici" della moderna didattica dell'educazione musicale occidentale. Oggi, a quanto pare, nessun educatore vive più alcun senso di colpa nel rifarsi esplicitamente a Jaques-Dalcroze, Willems, Kodaly e Orff. Anzi, mi pare ci si trovi di fronte, nel nostro Paese, ad una loro riscoperta; addirittura, il rischio sembra essere, ora, di segno opposto: si assiste, cioè, ad adesioni entusiasmiche, quanto acritiche, ai credo pedagogici dell'uno o dell'altro di questi padri storici, se non a tutti e quattro insieme, da parte degli educatori più sensibili agli stimoli della pedagogia musicale attiva.
Ma vediamoli da vicino, in estrema sintesi, gli elementi portanti della pedagogia musicale dei quattro grandi maestri.

Jaques-Dalcroze e Willems, Kodaly, Orff

Per Émile Jaques-Dalcroze (Vienna 1865 - Ginevra 1950) il ritmo è movimento; l'esperienza fisica forma la coscienza musicale, il perfezionamento dei mezzi fisici determina la chiarezza della percezione; il perfezionamento dei movimenti nel tempo consolida la coscienza del ritmo musicale, il perfezionamento dei movimenti nello spazio consolida la coscienza del ritmo plastico; il perfezionamento dei movimenti nel tempo e nello spazio può essere acquisito soltanto mediante esercizi di gimnastica definita ritmica.

E ancora: la musica è composta di suoni in movimento. Il suono è una forma di movimento di natura secondaria, il ritmo è una forma di movimento di natura primaria; gli studi musicali devono, di conseguenza, iniziare con esperienze motorie. Tutte le membra - prima separatamente, poi simultaneamente ed infine il corpo intero - devono essere messe ritmicamente in movimento, impegnandosi ad osservare e a regolare le forme del movimento e cioè i rapporti tra energia, spazio e tempo.

---

1 Si pensi, per fare un esempio, all'esigenza - da tempo - di un metodo Orff africano, cioè che di un Orff insomma ad uno latino-americano, di un Orff giapponese, un Orff greco e uno cecoslovacco (che vanno ad aggiungersi alle versioni del metodo Orff inglese, francese, spagnolo, eccetera). Cfr.: Passmore 1994, p. 152.
2 Si veda, per es.: Adorno 1959, pag 144-145.
3 Si veda, per es.: Santed 1982.
È dunque attraverso il movimento che l'individuo può formare la propria competenza musicale: dal movimento fisico al ritmo alla memoria musicale del suono... La marcia, per esempio, è non a caso una delle forme più utilizzate dagli educatori dalcroziei attraverso l'alternanza dei passi, a tempo con la musica improvvisata al pianoforte dal maestro, con andature che, a comando, vengono variate quasi a cellule ritmiche, metriche e metrica, il giovane in crescita viene addestrato ad una sintesi con il musicale, interiorizzando attraverso il coordinamento psicomotori tensioni e distensioni del linguaggio dei suoni.

Per Edgar Willems (Lamaken 1890 - Ginevra 1978), allievo di Jaques-Dalcroze, bisogna far sperimentare al fanciullo il suono, allinearlo ad ascoltare bene, gioca la musica e materia sonora, creare e racconta a questo scopo, sono indispensabili. Egli punta a risvegliare il fanciullo all'amore per il suono, il desiderio di riprodurre ciò che ha sentito, rendendogli familiarità le melodie via il canto di canzoni, canzoni o altre, sviluppando così la memoria uditiva, facendo appello alla sua immaginazione uditiva e risvegliando in lui il desiderio di creare, di improvvisare. È necessario far nascere in lui la coscienza sensoriale, attiva e mentale del mondo sonoro. La musica e la lettura si sommano a poco a poco all'esperienza sensoriale sonora sensoriale e attiva. Il bambino viene poi introdotto nel mondo dell'armonia per mezzo dell'intelligenza e degli accordi di tre e anche quattro suoni (ascoltatori sensoriali e non elaborati naturalmente).

L'accento, in Willems, è allora spostato più sulla percezione: pur facendo ricorso a quanto appreso dal suo maestro (ritmo e movimento), egli enfatizza la discriminazione dei suoni prodotti da oggetti di vario tipo e da strumenti mono e polifonici, facendo leva sul gioco e sul canto; anche con minuzia esplorazione e classificazione di sonorità del mondo circostante, e costruendo strumenti con materiali occasionali. Non ultimo, indagando e spingendo il giovane a riflettere sul legame fra i sentimenti e materiali sonori.

Per Zoltan Kodály (Keckemétra 1882 - Budapest 1967) solo l'esecuzione attiva permette la conoscenza e l'apprendimento della musica, e il cantare nel coro è mezzo ideale. I brani che si utilizzano per formare il bambino dovrebbero essere tutti tali che egli li possa agevolmente leggere e cantare; l'uso del canto popolare tradizionale infatti è la forma semplice, genuina e in sé perfetta. Qualsiasi strumento essenziale per il suo procedere didattico, Kodály propone il Du mobile o solfazione, la chitarra, la scrittura abbreviata, la scala pentatonica anacronica. Come si vede, Kodály punta soprattutto sul cantare corale, con tutti i risvolti socializzanti e addestrativamente-musicali che - se ben condotto - esso può comprendere.

Per Carl Orff (Monaco 1895 - 1982), infine, i riferimenti portanti sono due. Elementare, che significa elementare, dipende dagli elementi, alle sostanze primarie, pedagogica, affini alle origini. La musica elementare è collegata a movimenti, danza e parola, una musica che ciascuno si fa da sé, nella quale si è implicati non come ascoltatori, ma come co-esecutori; essi è pre-intellettuale, non conosce grandi forme, produce stimoli, piccole forme ripetitive e di rondo; è musica terrestre, innata, corporea, che chiunque può apprendere e insegnare, è adeguata al bambino. Sperimentale: musica sempre motivo di stimolo ad un progresso creativo autonomo: mai definitiva e conclusa, sempre in evoluzione e in divenire.


La didattica dell'educazione musicale oggi in Italia

Insomma, prevale il fare musica con materiali essenziali, con strutture che egli giudica originarie (ostinati, scale pentatoniche, pattern altrimenti ed armonici molto semplici, ma capaci di evocare che anche i bambini possono interiorizzare e gradire); l'opera in divenire: come il canto popolare, che è soggetto a continui rinnovamenti, variazioni ed ampliamenti o adattamenti. Il tutto con implicati ritmati a concezioni greci-classiche (non disgregabili, d'altronde, dal Carli Orff compositore), in cui la musica è arte delle muse, è suona-cantare-danzare. Fondamentali, poi, gli strumenti che lo stesso Orff ha fatto costruire a misura di bambino e universalmente adattabili, che tutt'oggi non trascendono ampio successo didattico: il cosiddetto strumentario Orff, a base soprattutto - ma non solo - di percussioni a suono indiscretamente e determinato.

Tratti comuni, influenze, sviluppi

Da questa sia pur brevissima esposizione delle linee portanti delle "metodologie storiche", è possibile evidenziare alcune vie che, dopo questi quattro grandi maestri della didattica musicale occidentale, si sono, anche nel nostro Paese, aperte. Ma prima, può essere opportuno sottolineare un generale tratte comune, che ha stimolato tendenze pedagogico-musicali oggi rinvenibili anche in Modena.

Si tratta dei debiti dalcroziei con il contemporaneo e contempordanea Claparède e con la nuova pedagogia europea di inizio Novecento (Ferrière, Montessori, Decodex...), a sua volta in buona parte riconducibile agli influssi provenienti dalla scuola attiva e dal pragmatismo danese, e che via via sono passati anche a Willems (egli stesso studioso di psicologia), Kodály e Orff: permeati di rimandi alla psicologia (ultima nata, allora, fra le scienze sperimentali), pueri e centri con il bambino, cioè, al centro delle attenzioni didattiche, in sostituzione - coperiodica, è stato detto - di un più accademico magisterio, attivi e induttivi (si parte dalle esperienze concrete e si giunge, dal basso verso l'alto, alla teoria), aperti alla sperimentazione e molto critici nei confronti delle concezioni: bambino = bontà virtù da imparare e età adulta = età adulta in SINUSIN.

Come non scorgere, in tutto ciò, uno dei vessilli bandierati dalla maggior parte degli studiosi di didattica dell'educazione musicale italiani! Basti sfogliare una qualche rivista di pedagogia musicale o leggere qualche articolo che l'una o l'altra pubblicazione musicologica a questa disciplina ha dedicato, che subito balzano all'occhio gli slogan anti-razionalismo, "No!" al sollevamento parlato, giudicato perenne e astratto e anti-musicale; l'ampio spazio dedicato alla creatività, alla sperimentazione e al fare musica prima di tutto. E poi, l'accento sul corpo (in Kodály e nei Kodályani, inverto, piuttosto attenuato, semmai sottolineato dall'enfasi sulla voce), che deve precendere il mentale; l'importanza del ludico...

Ed ecco le vie dai quattro pedagoghi della musica tracciate, e attualmente tutt'altro che esauritisì, quanto meno in Italia.

Musica e discriminazione sensoriale

Una prima via potremmo chiamarla musica e discriminazione sensoriale. Più che una via, questa, si può considerarla l'audio, la base di partenza da cui, oggi, nessuno studioso della didattica musicale se la sente di prescindere (per lo meno rivolgendosi ai più picci-
La didattica dell'educazione musicale oggi in Italia

La didattica dell'educazione musicale oggi in Italia

Un'altra via, la terza, la denominiamo educazione musicale corale. Non si può non fare subito, qui, il nome di Roberto Goitre (1927-1980), che per anni ha diffuso, attivato e reinventato il metodo corale di Kodály. Dall'uso del Do mobile, all'enfasi sul canto popolare, alla ritmica sostitutiva dell'italico solfeggio parlato, i contributi sono notevoli, anche se - pur in questo caso - più con taglio empirico che basandosi su fondamenti psicopedagogici saldamente documentati. Resta da discutere quanto dell'efficacia didattica mostrata si debba agli spunti metodologici adottati (il Do mobile in particolare) e quanto, invece, alla carica di vitalità e di entusiasmante umanità che lo stesso Goitre sapeva infondere un po' a tutti quelli che, con lui, venivano a contatto. Il mio parere, dopo averlo conosciuto di persona, è che, nelle sue mani, avrebbe dato buoni risultati persino il metodo Bonv; invece, non ritengo l'uso del Do mobile il meglio degli accorgimenti didattico-musicali adottabili nel nostro Paese, quanto meno in riferimento a tutta la musica, e non soltanto a quella tonale e modale; nei confronti di quest'ultima, per contro, la soluzioni può adottare, divenire ingegnosa gridia di comprensione ed interiorizzazione. Sono, in ogni caso, tuttora vive e funzionanti le porte che il maestro torinese ci ha aperto: primo di tutto la rivista "La Cartellina"10, soprattutto preziosa a coristi, direttori di coro e cultori della vocale corale in genere; poi vari centri che si ispirano a Roberto Goitre e, anche in Italia, a Kodály stesso11.

Musicà per il movimento

La seconda via possiamo denominarla musica e movimento: si tratta di didattiche centrate sull'uso del corpo come principio del vano di apprendimento della musica, in particolare a partire dal ritmo. È naturale che, questa, sia, fra le quattro vie evidenziables e a fianco della precedente, particolarmente vicina alle arti di chi si occupa di educazione sonora-musica soprattutto nelle scuole materna ed elementari. Un nome da tenere presente è, ancora, quello di Giordano Bianchi: a lui dovremmo (oltre che il CEMB: Centro Educazione Musicale di Base, con sede a Milano) i notevoli spunti educativo-musicali in direzione cine- e sinestetica. Né sono insensate riflessioni e ampliamenti in chiave corettiva della chimica kodállica, con i bambini che, a partire dall'indicazione gestuale delle note da intonare, elaborano una musica isomorficamente abbinata a tensioni e distensioni che le funzioni tonali dei gradini della scala provocano; nonché intelligenti usi del linguaggio verbale parlato, da cui prende il via la discriminazione metrica-accattivata e, più in generale, ritmica. Ma anche lo strumentario Orff occupa uno spazio non indifferentemente, nella didattica di Bianchi, soprattutto per la ricerca di sonorità drammaticamente e per improvvisazioni guidate. Il suo contributo inerisce, in massima parte, ma non esclusivamente, al materiale tonale12.

Recentemente nel nostro Paese è stato pubblicato un testo di Susanne Martinet, tanto improntato a riflessioni e proposte didattiche espressamente dalcroziana13. Per il resto, dobbiamo all'ormai pluridecennale impegno formativo e divulgativo di Louisa Di Segni-Jaffe la diffusione, in Italia, delle tematiche dalcroziana. Naturalmente vi sono altri personaggi che, da più o meno tempo, si rifanno in qualche misura al didattico dalcroziano; né mancano veri e propri centri didattici alla sua pedagogia improntati. Ma, in queste pagine, ci si vuole limitare ad una panoramica di superficie, più a grandi cenni esplicativa che minutissimo storico-cronistico.

10 Non posso non ricordare, ma i divulgatori più assidui e attivi di questa via di metodologia in Italia, il cronista Cesar Galli, sembrano non molti anni or sono, così il devono numerosi corsi di formazione musicale giovanili impoiurtrin ai principi di Edgar Wilkens.
12 V. Martinet 1982.
13 Edizioni Suelli Zebbo, a cui n. 1 verso la data Aprile 1977, e adattamente giunta oltre il n. 120.
La didattica dell’educazione musicale oggi in Italia

Antropologia e pragmatismo

Intanto, altri didattici “europei” si sono recentemente affacciati al di qua delle Alpi, in particolare dalla Francia (François Delalande15) e dall’Inghilterra (John Paynter16). Il primo, “beaubourghian”, spirandosi alle ricerche di psicologia evolutiva di Jean Piaget, e lasciando sullo sfondo, piuttosto in lontananza, debiti in particolare delcisciani e offiani, propone il risolto di condotte musicali (comportamenti sonoro-musicali finalizzati) riconducibili alla ludicità umana (musica come gioco d’esercizio, sensoriale, ripetitivo e piacevolmente addestrante; musica come gioco simbolico, ricco di simbolicazioni e proiezioni immaginarie, facina di poesia estetica; musica come gioco di regole, occasione per misurarsi con combinazioni, regole e distribuzione di ruoli), sorta di univalenti non solo infantili su cui fare leva per un avvicinamento all’opera musicale - spesso contemporanea - del tutto attiva e consapevole. L’analisi musicale, una sensibilità deibritiche a Pierre Schaeffer e vicina all’IRCAM (musica concreta e dispositivi didattici anche a base di materiali e mezzi elettronici) e marcati interessi antropologici, fanno da sfondo a proposte che, per divenire azione didattica “consumabile”, devono passare piuttosto nelle mani di chi, da anni, collabora o segue in qualche modo lo studio francese (in particolare, conosciuto anche in Italia, Claire Renard e Monique Frapart17).

Il secondo, insulsamente lontano da ogni sorta di preoccupazione teorica, propone un “buon senso” artigianal-compositivo, ancora su materiali contemporanei, che attorno ad Otti può essere detto essere nella misura in cui sono l’improvvisione e certa elementarità dei motori principali di ogni sua proposta educativa con la musica; inoltre, il prendere volenteri idee a prestito dall’arte e dalla scienza del nostro secolo, lo colloca in un’ottica parallela al traguardo poietico dell’artista idario. Domande-stimolo ed un procedere attraverso dialogo collettivo tipo brainstorming (talvolta corredato di scelte di suggerimenti e spunti per la riflessione), risultano, infine, i più importanti procedimenti di conduzione dell’azione didattica.

Poli per una lettura

I due studiosi testi citati ci offrono occasione per ipotizzare due poli per la lettura: l’uno empirico, oggi come e vivida ricongiunzione in buona parte al pensiero inglese (ma anche influenzato da psicologi e pedagogisti belgi e ginevrini fallitori, a cavallo tra Otto e Novecento, dell’attivismo pedagogico), basato sul primato del fare, sul’esperienza come fonte principale di conoscenza; l’altro razionale, un po’ cartesianoamente e un po’ formalmente inteso (continentalmente, insomma), bisognoso di giustificazioni epistemologiche, comunque attento agli aspetti della riflessione scientifica. E l’asse della pedagogia, fra cui poi possiamo collocare, ideatamente, alcuni importanti didattici della musica italiani, o che in Italia operano (intesi, qui, come riferimenti di un più o meno contenuto movimento educativo-musicale locale).

Ma, prima, è possibile fornire altri strumenti di lettura della situazione didattico-musicale nostrana, altri poli estremi, ideali di un continuum di possibilità. Si può proporre un polo di ispirazione extramusical, caratterizzato dal riferimento abituale (o nella fase di avvio della ricerca) a paradigmi, appunto, elaborati in ambiti diversi da quello musicale (spesso si tratta di ottiche linguistiche o semiotiche); ed un polo di ispirazione specificamente musicale, i cui riferimenti sono invece ricavati dal lavoro di indagine a partire dall’interno delle strutture musicali (asse della ricerca).

Naturalmente, l’inserimento in una o in un’altra delle Zone ricavabili dal grafico che segue, ancorché approssimativamente concepito, non vuole indicare positiva o negativa collocazione, positiva o positiva influenza sulla vita educativo-musicale del nostro Paese. Si tratta, per lo più, di fornire indicazioni che vogliono essere utili ad un orientamento di massima nella lettura delle proposte degli studiosi che, chi scrive, ritiene maggiormente influenti nella vita didattico-musicale del nostro Paese.

Incrociano questi assi, questi poli diversi, possiamo ora costruire una griglia di lettura dei didattici della musica che ci interessano; più o meno così:


Maestri della didattica dell’educazione musicale operanti oggi in Italia

Due parole sui nomi e la loro collocazione.
Di Paynter, Goitre, Bianchi e Piazza sì è già detto. Precisando meglio, si può aggiungere che, in Bianchi, lo stimolo è anche extramusical, nel senso che, elaborando egli una didattica con
La didattica dell'educazione musicale oggi in Italia

La didattica dell'educazione musicale ha subito uno sviluppo significativo negli ultimi decenni. Ospitale e attualmente favorisce l'ascolto attivo, la creazione musicale e l'espressione emotiva. Siamo passati da un metodo che si basava principalmente su tecniche di riproduzione, a uno che mette l'accento sui processi di apprendimento e sperimentazione. Questo cambiamento si è materializzato negli ultimi anni attraverso l'adozione di nuove metodologie che favoriscono l'innovazione e l'esplorazione musicale.

Recenti studi sull'educazione musicale enfatizzano l'importanza dell'ascolto, considerato un'esperienza fondamentale per lo sviluppo emotivo e cognitivo. L'ascolto attivo, che richiede attenzione e immaginazione, permette ai bambini di costruire una propria immagine musicale, una rete di associazioni e senso delle espressioni musicali. L'ascolto attivo è indispensabile nella didattica dell'educazione musicale perché permette di favorire lo sviluppo dei processi di percezione, interpretazione e espressione musicale.

L'ascolto attivo è una pratica educativa che promuove l'ascolto attivo, che richiede attenzione e immaginazione, permette ai bambini di costruire una propria immagine musicale, una rete di associazioni e senso delle espressioni musicali. L'ascolto attivo è indispensabile nella didattica dell'educazione musicale perché permette di favorire lo sviluppo dei processi di percezione, interpretazione e espressione musicale.

Infine, Maurizio Della Casa ha sottolineato l'importanza dell'ascolto attivo inizziale e dell'educazione musicale, nonché anche delle capacità espressive e creative. L'ascolto attivo è una pratica educativa che promuove l'ascolto attivo, che richiede attenzione e immaginazione, permette ai bambini di costruire una propria immagine musicale, una rete di associazioni e senso delle espressioni musicali. L'ascolto attivo è indispensabile nella didattica dell'educazione musicale perché permette di favorire lo sviluppo dei processi di percezione, interpretazione e espressione musicale.
Le conclusioni

Ne risulta - approssimativamente, ben inteso - un quadro che ci fornisce indicazioni forse utili all'orientamento: prima di tutto, emerge un parallelo fra estraimusicalità ed esigenza di fondamentali teorie di riferimento; mentre, al contrario, lo specifico musicale come punto di partenza della ricerca va in coppia con l'empirismo. 

E ciò si può leggere almeno in due modi: 1) i riferimenti a fondamenti epistemologici possono portare all'extraimusicalità; alla ricerca in ambiti linguistici o d'altro tipo, ovvero 2) chi lavora a partire da campi extraimusicali è più facilmente portato a fondare i propri discorsi didattici; mentre il contrario si può dire per chi, abitualmente, opera strettamente in campo musicale. 

Come dire: in Italia la musica sta da una parte (dove c'è essa sola, un po' arroccata, persino emarginata dal punto di vista della massa dei saperi), e il resto della cultura da un'altra (dove si può anche, agevolmente, conseguire abitudini alla giustificazione teorica di ciò che si fa). L'abitudine, la frequenza della cultura in genere, con tanto di schiavi e contaminazioni con la riflessione teorica generale, produce strutture disciplinari ben compagne e coerenti, giustificabili, anch'esse legittimamente criticabili. Invece l'isolamento, la torre eburnea entro cui un'Italia troppo indaffarata a conseguire più o meno vistosi boom economici e pesantemente condizionata da un passato tutto atta da leggere ha segregato la musica, non ha potuto produrre altro che buone intuizioni artigianali, e persino concezioni pedagogico-musicali ottinte, ma spesso incapaci di riprodursi, di comunicarsi al mondo circostante. Ciò rischia di conseguire a flauti dolci spifferanti e a “piànole” con pulsatrice tonale automatico il futuro musicale dei cittadini del 2000.

Al di là, però, di pensieri di sintesi un po’ di massima, utili più per l’orientamento e la discussione che per dettagliate valutazioni, sarebbe interessante approfondire anche quanto quel prendere il via, per la ricerca didattica, da ambiti extraimusicali, abbia prodotto quadri di riferimento talvolta artificiosi: in bilico fra ideologie sostanziate di epistemologie (sorta di preconcetti moduli da riempire a mezzo di attività didattiche) e strutture disciplinari prese a prestito. Che siano questi prestiti disciplinari - per altro utili e stimolanti se colti dialetticamente in secondo piano rispetto al musicale, se disponibili al ricercatore che scava in profondità e ne scopre legami autenticici - a soffocare, in taluni casi, trattasi squisitamente musicali? I quali finiscono, qua e là, per essere sacrificati all'ombra vuoi di enfasi acustico-paesaggistiche, vuoi di sonorizzazioni puramente “denotive” (colonne sonore come serie di “nomi sonori” a parole ed azioni, discorsivo verso, “rumore” di ciò che accade), vuoi, ancora, di rigide analitiche e filtri di lettura dell'opera d'arte musicale un po' riduttivamente letterarie e un po’ “giornalisticamente” sociologiche (verbiabili spontanee proiettive, magari sacrilego considerare emozionalità genuina e alternativa; marche stilistiche e strutture di significato ricavabili da sondaggi d’opinione). Caratteri questi, per altro, rinvenibili, più ancora che negli studi avanti citati, in loro epigeni: possibile indizio che, a ricevere tanti e così robusti semi, vi sia un terreno pedagogico e musicalmente non abbastanza maturato.

E in questo non intrepide soffocamento del musicale più autentico sta, forse, uno dei motivi della riscoperta delle metodologie storiche di cui s'è detto all'inizio di questo scritto: ingenue e datate quanto si vuole, ma pur sempre impregnate di musica; addirittura, con la musica stessa che la fa da padrona, talvolta persino con la mitica pretesa di porsi a monte di strutturazioni curricolari più ampie.

26 A dir il vero, Cristina Cari, pochi anni or sono, ha considerato, quale unico diletta della musica mentre esplicitamente considerare i fondamenti epistemologici, Maurizio Dele Gias, indiscutibili molti orsi in una sette ambiva di problematiche teoriche e fondamentali H. Cari 1990.
La didattica dell'educazione musicale oggi in Italia

41. De Natale M., L'accompagnamento e le sue funzioni compositive, Ricordi, Milano 1988
42. De Natale M., La didattica musicale nell'ambito delle arti della comunicazione, Viola, Napoli 1978
43. De Natale M., Una pratica della didattica musicale in "L'Armonia" n. 1, Ricordi, Milano 1992
44. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
45. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
46. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
47. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
48. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
49. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
50. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
51. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
52. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
53. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
54. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
55. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
56. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
57. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
58. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
59. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
60. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
61. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
62. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
63. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
64. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
65. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
66. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
67. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
68. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
69. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
70. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
71. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
72. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
73. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
74. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
75. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
76. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
77. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
78. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
79. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
80. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
81. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
82. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
83. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
84. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
85. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
86. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
87. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
88. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
89. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
90. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
91. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
92. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
93. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
94. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
95. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
96. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
97. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
98. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
100. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
101. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
102. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
103. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
104. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
105. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
106. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
107. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
108. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
110. Fassio A., I due canti, Lucia, 1994
89. Rosard C., Il gioco musicale, Bicardi, Milano 1987
90. Rosard C., Propos sur l'éveil musical in Aau. V., "L'orecchio educato", Cennini G. (a cura di)/CCI, Parigi 1982
91. Rosard C., Venticinque esercizi-gioco per la scuola materna in Dalmona R. e Jacoboni M. P. (a cura di), Proposte di musica creativa nella scuola, Zanichelli, Bologna 1978
92. Stefani G., Capire la musica, Bonomi, Milano 1985
93. Stefani G., Il segno della musica, Saroni, Palermo 1987
94. Stefani G., Insieme la musica,夸学, Roma-Firenze 1977
95. Stefani G., La competenza musicale, Clueb, Bologna 1982
96. Stefani G., Perché la musica, La Scuola, Brescia 1970
97. Stefani G. - Maresi L., La musichetta, Bonomi, Milano 1992
98. Street J., Ideologia del conformismo nel mondo Orff in "Musica/Risale" n. 1, Dežil, Bari 1980
99. Szirényi E., Letture e scrittura musicale volume 1, Carisch, Milano 1956*
100. Szirényi E., Letture e scrittura musicale. Guida per l'insegnante volume 1, Carisch, Milano 1954*
101. Ville F., Nuovi progetti per l'educazione musicale recreatione (f. Faust, Sumo e Struttura) in "Musica Domani" n. 101, Bicardi, Milano 1996
102. Willock E., Le diverse "coscienze" nell'educazione musicale in "Musica Domani" n. 7-8, Bicardi, Milano 1972
103. Willock E., Il timo musicale, Sei, Torino 1966