

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA  
DEI PROCESSI DI SVILUPPO  
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA  
E PSICOLOGIA



**SAPIENZA**  
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca Consortile  
in Pedagogia Sperimentale**

TESI DI DOTTORATO

Abilità e conoscenze musicali in uscita dalla scuola secondaria di  
primo grado

Dottoranda  
Ludovica Scoppola

Tutors  
Prof. Guido Benvenuto  
Prof. Pietro Lucisano  
Prof. Nicola Siciliani de Cumis

Ciclo XXIV

Anno Accademico 2010 – 2011



DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA  
DEI PROCESSI DI SVILUPPO  
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA  
E PSICOLOGIA



**SAPIENZA**  
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca Consortile  
in Pedagogia Sperimentale**

Tesi di Dottorato

Dottoranda  
Ludovica Scoppola

Tutors  
Prof. Guido Benvenuto  
Prof. Pietro Lucisano  
Prof. Nicola Siciliani de Cumis

XXIV Ciclo

Abilità e conoscenze musicali in uscita dalla scuola secondaria di primo grado

Nuova Cultura Roma

Anno Accademico  
2010 – 2011



## Indice

|  |    |
|--|----|
| Introduzione .....   | IX |
| Capitolo primo – Musica e educazione                               |    |
| 1.1. Cenni di storia dell'educazione musicale.....                 | 1  |
| 1.1.1. Le civiltà antiche .....                                    | 2  |
| 1.1.2. La Grecia antica .....                                      | 5  |
| 1.1.3. Roma antica.....  | 12 |
| 1.1.4. La Schola Cantorum .....                                    | 14 |
| 1.1.5. Le Cappelle musicali .....                                  | 22 |
| 1.1.6. La riforma luterana e il concilio di Trento.....            | 27 |
| 1.1.7. Le accademie e i Conservatori.....                          | 30 |
| 1.1.8. Le nuove metodologie didattiche del '900 .....              | 34 |
| 1.2. L'educazione musicale in alcuni Paesi Europei .....           | 36 |
| 1.2.1. L'Inghilterra .....   | 37 |
| 1.2.2. La Spagna.....  | 41 |
| 1.2.2. La Germania .....   | 48 |
| 1.3. L'insegnamento della musica nella normativa italiana.....     | 53 |
| 1.3.1. La scuola materna .....                                     | 54 |
| 1.3.2. La scuola primaria .....                                    | 56 |
| 1.3.3. La scuola media.....  | 59 |
| 1.3.4. L'Istituto magistrale.....                                  | 65 |
| 1.3.5. Considerazioni sulla normativa italiana.....                | 68 |
| Capitolo Secondo – Musica e società                                |    |
| Premessa .....   | 71 |
| 2.1. Indagini italiane sul rapporto dei giovani con la musica..... | 72 |
| 2.1.1. I gusti musicali .....                                      | 76 |
| 2.1.2. L'ascolto e la pratica musicale.....                        | 78 |
| 2.1.3. La musica a scuola e in famiglia .....                      | 80 |
| 2.1.4. La musica e i rapporti sociali.....                         | 82 |
| 2.1.5. Considerazioni sui dati delle ricerche esaminate .....      | 85 |
| 2.2. Musica e apprendimento .....                                  | 85 |
| 2.2.1. Neuromusic .....  | 86 |
| 2.2.2. Musica e linguaggio .....                                   | 88 |
| 2.2.3. Ricerche empiriche.....                                     | 89 |
| Capitolo Terzo – Metodologia della ricerca                         |    |
| 3.1. Il disegno della ricerca. Obiettivi, ipotesi e metodo.....    | 93 |
| 3.2. Gli strumenti della ricerca .....                             | 95 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.2.1. Dall'esame dei testi scolastici alla prova di abilità e conoscenza musicale .....                           | 95  |
| 3.2.2. Ascoltare la musica .....   | 107 |
| 3.2.3. Caratteristiche della prima prova Ascolto .....   | 109 |
| 3.2.4. Caratteristiche della seconda prova Conoscenze .....  | 113 |
| 3.2.5. Caratteristiche della terza prova Percezione .....  | 115 |
| 3.3. Validazione degli strumenti.....  | 122 |
| 3.4. Il questionario studenti.....   | 126 |
| 3.5. Il questionario docenti .....   | 130 |
| 3.6. Il try out .....  | 134 |
| 3.6.1. Analisi dei dati del try out.....   | 135 |
| 3.7. Il campionamento.....   | 136 |
| 3.7.1. la popolazione bersaglio .....  | 136 |
| 3.7.2. La lista di campionamento .....   | 138 |
| 3.7.3. Il campione e i contatti con le scuole.....   | 141 |
| <br>Capitolo Quarto – Analisi dei dati   |     |
| 4.1. Analisi dei dati relativi al questionario .....   | 145 |
| 4.1.1. Caratteristiche anagrafiche e socio culturali del campione .....  | 146 |
| 4.1.2. Le abitudini di ascolto musicale .....  | 151 |
| 4.1.3. Le abitudini di pratica musicale .....  | 160 |
| 4.1.4. La musica in famiglia e nella scuola.....   | 165 |
| 4.2. Andamento dei punteggi alla prova di abilità e conoscenze musicali .....                                      | 175 |
| 4.2.1. Analisi della distribuzione dei punteggi .....  | 175 |
| 4.2.2. Punteggi IRT con base 500.....  | 181 |
| 4.2.3. Confronto dei punteggi tra il campione italiano e quello inglese della prova Percezione di A. Bentley ..... | 198 |
| 4.2.4. Analisi dei risultati in base alle variabili di sfondo .....  | 203 |
| 4.2.5. Caratteristiche dei docenti del campione e esiti della prova .....  | 218 |
| 4.2.6. Abilità e conoscenze musicali degli studenti.....   | 224 |
| <br>Conclusioni.....   |     |
|  | 236 |
| <br><i>Appendice 1 Programmi d'insegnamento musicale in altri paesi</i> .....                                      |     |
|  | 242 |
| <br><i>Appendice 2 Gli strumenti della ricerca</i> .....   |     |
|  | 254 |
| <br><i>Bibliografia</i> .....  |     |
|  | 277 |





## Introduzione

La musica riveste un ruolo significativo nella vita quotidiana dei giovani, ma acquista un peso diverso all'interno delle mura scolastiche. La veloce trasformazione della società, dei suoi valori e degli stili di vita ha creato una frattura tra la cultura musicale dei ragazzi e quella degli adulti. Le possibilità infinite offerte da *internet* per entrare in contatto con stili e generi di musica di tutto il mondo, rende meno agevole per un insegnante la possibilità di conoscere e di entrare in contatto con la vasta gamma delle esperienze culturali coltivate dai propri studenti. Nel passato l'insegnante, che trasmetteva i contenuti su cui era stato a sua volta formato, sapeva di condividere con i propri studenti valori comuni (si pensi alla canzone popolare). Oggi la cultura musicale giovanile è in continua trasformazione, con ritmi e tecnologie difficili da seguire. La scuola, nonostante proponga programmi incentrati sulla cultura musicale classica, non sembra riuscire a incidere particolarmente sulla cultura musicale dei ragazzi e in questo senso può avere una sua importanza anche il forte condizionamento dei mercati da parte delle industrie culturali, al fine di orientare e determinare la domanda. Le sale da concerto vengono disertate dal pubblico giovanile e sono frequentate per la maggior parte da generazioni adulte. Le implicazioni economiche e culturali di questi atteggiamenti sono facilmente immaginabili, con il rischio della perdita di un patrimonio culturale di inestimabile valore per le future generazioni. Eppure la musica è un linguaggio universale, al di là dei tempi e dei luoghi di appartenenza, presente in tutte le società. Ma proprio come ogni lingua, per essere compresa ha bisogno di essere conosciuta e praticata. Per aiutare le prossime generazioni a poter scegliere la musica da ascoltare la scuola può svolgere un ruolo decisivo.

L'interesse per l'insegnamento della musica nelle scuole pubbliche italiane negli ultimi anni ha avuto evidenti segnali di sviluppo. La costituzione del *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica* presieduto dal professor Luigi Berlinguer dimostra la volontà di individuare soluzioni e migliorare un sistema educativo in cui la musica ricopre un ruolo marginale.

L'insegnamento della musica nella scuola italiana, anche se menzionata già nei programmi redatti con il R.D. Boselli del 1888 e presente nelle scuole di Avviamento, riceve la denominazione di Educazione Musicale, al pari delle altre discipline, a partire dalla nascita della scuola media unica (Legge del 31 dicembre 1962, n.1858) nei cui programmi

(D.M. del 24 aprile 1963) si inizia a delineare un curriculum articolato nelle diverse sfere di applicazione della materia e nasce l'esigenza del reclutamento dei docenti di musica in possesso di un diploma di conservatorio. Per i docenti di scuola primaria, invece, che devono poi fornire le basi dell'educazione musicale, non è richiesta una qualifica musicale (diploma di Conservatorio) e sono sempre state considerate sufficienti le modeste esperienze dei corsi seguiti nell'ambito degli Istituti Magistrali divenuti poi Licei Pedagogici e infine corsi di Laurea di Formazione Primaria (D. M. 2008, n.149).

L'insegnamento della musica in Italia pone le sue radici su un'idea della musica pensata fondamentalmente come parte teorica della formazione di un individuo. Questo si riflette in maniera evidente sulle abitudini e sugli atteggiamenti sociali, in cui la pratica di uno strumento musicale è comunemente riservata ai "professionisti della musica". Di fatto nel nostro paese viene così a mancare l'interesse amatoriale per la musica in cui "amatore" è qui inteso con l'accezione positiva del termine cioè colui che si dedica alla musica esclusivamente per piacere e passione. Nel nostro paese sembra prevalere l'idea che la musica venga suonata fondamentalmente dai professionisti e ascoltata dagli appassionati.

L'insegnamento degli strumenti musicali nelle scuole secondarie di primo grado ad indirizzo musicale nasce negli anni '70 con lo scopo di contrastare questa tendenza, ed è sicuramente un'importante riforma guardata con ammirazione dagli altri paesi europei. Purtroppo, al momento, tale brillante iniziativa nella formazione degli studenti risulta essere una esperienza rivolta a pochi e circoscritta ai tre anni della scuola secondaria.

Infatti l'assenza di docenti formati per l'insegnamento della musica nella scuola primaria, l'assenza della disciplina musicale nella scuola secondaria (la possibilità di frequentare un Liceo Musicale risulta per ora estremamente esigua) e la riforma dei Conservatori <sup>1</sup> produce di fatto un "allontanamento" dei giovani dall'apprendimento di uno strumento musicale.

<sup>1</sup> La Riforma dei Conservatori (legge 508/1999) recita "La formazione musicale e coreutica di base, oggi prerogativa esclusiva dei Conservatori e dell'Accademia Nazionale di Danza, sarà ad essi gradualmente sottratta, per essere affidata - in seguito al completamento della riforma della scuola secondaria - alle scuole medie ad indirizzo e ai costituendi licei musicali e coreutici."

Non stupisce, dunque, se indagini di stampo sociologico (Istat, Iard, Gasperoni) dimostrano, con dati evidenti, il disinteresse, soprattutto giovanile, verso le sala da concerto e la cultura musicale.

Nel quadro delineato da tali premesse, l'indagine svolta ha preso in esame l'insegnamento della musica, nell'unico tratto scolastico dove questa è materia curricolare con docenti specializzati (la scuola secondaria di primo grado), proponendosi di analizzare i metodi e i contenuti insegnati e le abilità e conoscenze acquisite dagli studenti, in relazione a variabili legate all'ambito socio culturale e di uso e abitudine musicale.

Inoltre, la particolare proposta attuata negli istituti ad indirizzo musicale, di poter studiare uno strumento musicale, all'interno del curricolo scolastico, ha offerto la possibilità di confrontare abilità e conoscenze musicali, abitudini e usi musicali, di studenti provenienti da curricula musicali diversi: quello tradizionale nella lezione collettiva teorica e quello musicale della lezione strumentale.

L'obiettivo di descrivere e analizzare l'educazione musicale attraverso un campione di dimensioni consistenti ha implicato la costruzione di strumenti di rilevazione strutturati a risposta multipla, quali: un questionario studenti, relativo agli usi e le abitudini musicali, un questionario docenti, relativo ai metodi e contenuti utilizzati nelle classi, e una prova strutturata sulle abilità e conoscenze musicali.

Data l'assenza in Italia di prove strutturate per la rilevazione delle abilità e conoscenze musicali la costruzione di questo strumento ha richiesto un'analisi dettagliata e accurata delle fonti relative all'insegnamento della musica nella scuola (normativa, libri di testo, interviste ai docenti).

La prova costruita per la ricerca intende misurare quella parte dei programmi scolastici che è potenzialmente misurabile attraverso una prova oggettiva. Trattandosi quindi di abilità misurabili, confrontabili, mediante scale di valori numerici sono state escluse tutte quelle qualità come l'improvvisazione, l'esecuzione (canora o strumentale) o la composizioni che, pur presenti nelle aule scolastiche, non sono misurabili attraverso una prova oggettiva.

Gli argomenti proposti nei questionari studenti e docenti hanno il fine di individuare quelle variabili che maggiormente incidono sull'apprendimento del curricolo e di descrivere atteggiamenti e abitudini rispetto alla musica, fuori e dentro le mura scolastiche.

Attraverso l'analisi delle risposte ai questionari si vogliono, infatti, delineare anche gli atteggiamenti e le pratiche dei giovani con il fine di

delineare proposte didattiche capaci di rispondere ai loro bisogni espressi e impliciti.

Il rapporto di ricerca descrive in modo analitico tutte le fasi di approfondimento teorico e di lavoro sul campo fin qui tratteggiati.

Il rapporto si divide in due sezioni principali.

La prima dedicata all'approfondimento del quadro teorico di riferimento è a sua volta articolata in due capitoli:

Il primo Capitolo, dedicato al rapporto della musica con l'esperienza educativa, ha lo scopo di conferire al lavoro di ricerca uno sfondo storico-comparativo sia diacronico che sincronico. Il primo paragrafo ripercorre, a grandi linee e con cenni sintetici, il ruolo e il valore che l'educazione musicale ha ricoperto nella società occidentale dal mondo antico fino alla nascita del Conservatorio seicentesco. Di seguito si prendono in esame alcuni paesi europei (l'Inghilterra e la Germania di cultura protestante e la Spagna più simile al nostro paese per cultura religiosa), con il fine di comparare diversi approcci metodologici per quanto riguarda la programmazione curricolare musicale scolastica. Il capitolo si chiude con l'analisi della normativa italiana sulla scuola in materia musicale per delineare e conoscere i processi che hanno portato alla attuale situazione.

Il secondo Capitolo è dedicato invece al ruolo che la musica ricopre all'interno della società. In quest'ambito vengono analizzate le principali ricerche di stampo sociologico, che riportano i comportamenti e le abitudini, soprattutto giovanili, rispetto alla musica. I dati relativi a queste indagini hanno ricoperto un ruolo importante per la costruzione degli strumenti della ricerca. La seconda parte del Capitolo è invece dedicata al rapporto della musica con i processi cognitivi della mente. Infatti recenti studi, di provenienza anglo-sassone, sul rapporto dello studio della musica con le modificazioni strutturali del cervello umano e le possibili implicazioni sugli aspetti cognitivi hanno aperto un acceso dibattito riguardo lo studio della musica.

La seconda sezione del volume è dedicata alla descrizione dell'indagine empirica e si articola in altri due capitoli.

Il terzo Capitolo presenta le motivazioni e le ipotesi che hanno guidato la ricerca delineando il disegno dell'indagine. Vengono descritte le fasi di pianificazione e costruzione della prova di abilità e conoscenza musicale e gli argomenti dei questionari rivolti ai docenti e studenti. Si de-

scrive il campionamento e la somministrazione della prova pilota i cui dati hanno portato alla revisione e alla versione definitiva della prova.

Infine si delinea la procedura di campionamento per la raccolta dei dati relativa allo studio definitivo.

Nel quarto Capitolo, si presenta l'analisi dei dati relativi al questionario studenti, si procede alla descrizione degli usi e abitudini dell'ascolto e della pratica musicale degli studenti (e dei loro livelli di gradimento e aspettative rispetto alle lezioni di musica nella scuola). Dopo aver dato conto dell'affidabilità della prova attraverso i dati relativi all'item analisi vengono illustrati i punteggi conseguiti dalle diverse scuole e classi esplorandone le relazioni con le variabili di sfondo e di curriculum. Per quanto riguarda la prova di Percezione (ripresa quasi integralmente da A. Bentley del 1966) si analizza il confronto dei punteggi ottenuti dagli studenti del nostro campione con quelli del campione internazionale utilizzato dall'autore per la taratura della prova. Il capitolo si conclude infine con la descrizione delle metodologie e i programmi utilizzati dai docenti coinvolti nella ricerca e delle influenze di questi ultimi sui punteggi dei relativi studenti.

Nel capitolo finale (Conclusioni) si conclude il rapporto con interpretazioni e riflessioni sui dati scaturiti dalle analisi precedentemente esposte e le problematiche e le prospettive emerse dall'indagine svolta.

In Appendice 1 viene presentata una sintesi dei programmi musicali del medesimo livello scolastico di Inghilterra, Spagna e Germania, mentre, in Appendice 2, sono mostrati gli strumenti della ricerca di campo, in particolare: la prova di abilità e conoscenza musicale e i due questionari rivolti, rispettivamente, agli studenti e ai docenti.



## Capitolo primo

### Musica e educazione

#### 1.1. Cenni di storia dell'educazione musicale

La prima testimonianza dell'esistenza dell'esperienza musicale è costituita dalla straordinaria scoperta di un flauto d'osso di grifone ritrovato a Ulm, nella bassa Germania, datato a circa 40.000 anni fa. Si tratta di un vero e proprio strumento con 5 fori intagliati con la precisa funzione di produrre una scala diatonica.

La musica è stata sempre presente nella vita dell'uomo fin dall'epoca della costituzione delle più antiche società umane ed è stata parte integrante delle cerimonie religiose e politiche. Si può ritenere, quindi, che la musica abbia sempre fatto parte del *corpus* educativo del cittadino, con ruoli e modalità proprie dei diversi momenti storici. A sottolineare l'importanza di questa pratica sono anche le riflessioni ad esse pertinenti. Fin dall'epoca dei filosofi e dei pedagogisti dell'antica Grecia sono esistite valide motivazioni che hanno giustificato la opportunità e la necessità di una educazione musicale nella società.

Lo stretto legame esistente tra musica e mondo emozionale è presente nella storia della letteratura fino da epoche remote della letteratura. "Orfeo, cantore musico per antonomasia, con il suo canto calma il mare e le sirene degli Argonauti e riesce ad ammansire i mostri degli inferi, è l'espressione più alta del potere magico della musica" (Kereny, 1976, vol. II p.76).

Per Omero la musica può alleviare l'animo in situazioni difficili: Achille con "la cetra bella dalla voce squillante ricrea il cuore" (Omero, 1971, libro X, v. 235-245), o può avere un forte potere persuasivo e seduttivo con il canto della maga Circe, (Omero, 1974, libro X, v. 285) o infine può fare commuovere Ulisse, "e le lacrime a lui bagnavan le guance", quando sentiva cantare Demodoco sull'impresa del cavallo di Troia (Omero, 1974, libro XVII, v. 696).

Così pure Dante, nella *Commedia* cita ed esalta il ruolo ed il valore della musica per i benefici effetti sull'animo umano. Nel Purgatorio, nell'incontro col musicista Casella, Dante parla "dell'amoroso canto, che soleva quietar tutte le mie voglie" e del canto che "...si dolcemente, che la dolcezza ancor dentro mi suona" (Dante Alighieri, Purgatorio, canto II, vv.76-133, vv.113-114).

Tuttavia non sono mancati molti denigratori nel passato della storia musicale: un topos ricorrente nell'antichità, ripreso dall'epoca dei romani e dei Padri della Chiesa per la musica pagana, fino a giungere all'età moderna, associa lo studio della musica anche a dissolutezza e perdita di tempo. Ad esempio per Guido d'Arezzo<sup>2</sup> il musicista inteso come solo esecutore è paragonato a una "bestia" ed è memorabile l'aforisma di John Locke (1632 - 1704): "dissipa tanto del tempo d'un giovane l'acquire anche solo un'abilità moderata nel suonare uno strumento, e ingaggia spesso in sì balzana compagnia, che molti pensano se ne possa fare molto meglio a meno; e così raramente ho sentito persone di qualità e d'affari raccomandate o stimate per il fatto di eccellere in musica, che fra tutte le cose che mai siano state registrate nell'elenco dei talenti reputo che le si debba concedere l'ultimo posto" (Locke, 1963, p.174).

Un altro elemento che caratterizza la storia della pedagogia musicale è la distinzione tra il musicista teorico e l'esecutore. La distinzione tra il *musicus* e il *cantor*, nata in ambiente medievale, subisce rilevanti modificazioni nel tempo, ma di fatto non si esaurisce se pensiamo alla separazione ancora oggi presente tra musicologi e musicisti, tra critici ed esecutori.

Nella nostra scuola questo è presente sia nei programmi ministeriali che nelle metodologie utilizzate nelle classi.

Pertanto la domanda cui la ricerca intende fornire risposta è indagare sull'equilibrio necessario tra un approccio, teorico o pratico, per la comprensione e la pratica di questa disciplina.

### 1.1.1 Le civiltà antiche

Dallo studio iconografico dei disegni su vasi, dei rilievi su pietre, delle incisioni su medaglioni e mosaici abbiamo testimonianza della presenza della musica nelle società antiche e dei relativi strumenti utilizzati. La trasmissione del testo, propriamente musicale, è invece essenzialmente orale fino all'avvento della codificazione del canto gregoriano. Disponiamo di poche notizie su quali fossero effettivamente le melodie cantate o suonate.

La musica comincia ad essere organizzata e ordinata con il nascere delle società antiche: la divisione del lavoro porta alla formazione di ranghi e caste e i ceti superiori iniziano a ricercare stili di vita circondati

<sup>2</sup> Questa definizione si trova in diversi passi delle opere *Micrologus e Enchiridion* di Guido d'Arezzo (995-1050)

da agi. La musica diviene uno degli elementi importanti per la qualità della società e questo lentamente comporterà la nascita di una classe di cantanti e di esecutori specialisti.

La celebrazione di riti civili e religiosi viene a conferire alla musica un ruolo sempre più significativo ed essenziale; ne segue l'esigenza di individuare e definire luoghi dove insegnare e curare l'esecuzione dei brani richiesti per le celebrazioni. Nascono così le prime scuole di musica. Fino dalle più antiche civiltà l'esecuzione musicale era legata ai momenti tipici delle attività sociali e religiose: numerosi ritrovamenti archeologici attestano la presenza di attività musicali nella civiltà Mesopotamica (Sumeri, Babilonesi, Assiri), Egiziana, Ebraica e Cinese.

La presenza di attività musicale sin dall'epoca della Mesopotamia, tra il V e il I millennio a. C., è attestata sia da ritrovamenti di materiali iconografici (placche e sigilli), che in alcuni cenni della letteratura greca (Plutarco) ed in alcuni passi della Bibbia. Secondo Biagiola (1984, pp.95-96) la musica, trasmessa oralmente, occupa un posto importante nelle cerimonie civili e religiose e nei rituali quotidiani del tempio, dove i musicisti venivano stipendiati per svolgere il servizio musicale. I ruoli dei musicisti del tempio erano suddivisi tra il responsabile del canto del rito della liturgia, l'addetto alle lamentazioni funebri e colui che poteva anche suonare uno strumento. L'istruzione dei musicisti avveniva nel tempio dove abitavano ed erano organizzati in corporazioni, che nel tempo hanno assunto la funzione di conservare e tramandare la liturgia ufficiale. La musica era, dunque, parte integrante delle feste rituali mesopotamiche, compresa quella del capodanno, e aveva un ruolo importante non soltanto nei riti religiosi, ma anche per i canti d'amore, come sostegno nel lavoro, nella guerra e per l'intrattenimento degli invitati a corte.

I musicisti erano tenuti in così alta considerazione che quelli dei paesi sconfitti venivano risparmiati dalla morte per venire a far parte del bottino di guerra.

Per gli Egiziani antichi la musica assume un'origine divina, ha un potere magico e svolge un ruolo fondamentale nei rituali religiosi. Il rapporto che questa civiltà ha avuto con la musica risulta documentato da iconografie e testi letterari greci come quelli di Erodoto, Plutarco e Platone (Sachs, 1981). Nelle cerimonie quotidiane e in quelle più solenni venivano intonati una serie di canti (inni e lamentazioni) da sacerdoti e cantori e, in seguito, anche da donne musiciste. Erodoto nel V secolo a. C. riferiva che ai fanciulli egiziani non era permesso imparare la musica senza una guida: soltanto la buona musica era designata all'insegna-

mento ed erano i sacerdoti a decidere quale fosse quella possibile. Ai musicisti era permesso frequentare i templi dove potevano tenere contatti con i sacerdoti, che a loro volta erano i depositari della cultura filosofica, astrologica, matematica. E' noto anche che i faraoni dell'antico Egitto invitavano i musicisti di corte a partecipare alle cerimonie legate al culto dei morti.

La Bibbia assume un valore storico per la ricostruzione del ruolo della musica nel popolo ebraico. Nella liturgia di numerosi salmi la preghiera viene associata con la musica, così come numerosi passi biblici divengono fonte di ispirazione musicale per compositori di epoche diverse. A differenza di altre civiltà, come quella greca o cinese, non è stato possibile reperire documentazioni per la musica ebraica come trattati o esempi di melodie. Sappiamo che l'epoca di maggior ricchezza per le attività musicali coincide con il periodo di massimo splendore sociale ed economico della civiltà ebraica e cioè da circa il 1030 al 587 a.C. Nel periodo della monarchia di Davide (1004-966 a.C.) e di suo figlio Salomone (966-926 a.C.) si ha notizia di importanti cerimonie del Tempio accompagnate da grandiosi complessi vocali e strumentali. La preparazione musicale degli esecutori, provenienti dalle file dei sacerdoti, era estremamente curata e di tipo professionale. Da alcuni trattati talmudici *Ke-lim*, *Archim Sukka*, sappiamo quanto fosse rigorosa l'organizzazione del coro e dell'orchestra operanti per il culto. I musicisti avevano studiato nell'apposita accademia annessa al Tempio. L'ordinamento sociale dell'associazione dei musicisti era fisso: sei famiglie costituivano il consiglio centrale, che eleggeva i tredici musicisti principali, che a loro volta eleggevano dodici assistenti, formando un totale di 288 musicisti. Questi avevano diritto di ereditarietà, in modo da assicurare la continuità di un'alta preparazione musicale (Kiwi, 1984, pp. 95-100). Presso i Cinesi, come nelle altre civiltà asiatiche e mediterranee antiche, troviamo l'idea che la musica fosse di origine divina e avesse il potere di dominare le leggi della natura e di influenzare gli stati d'animo dell'uomo. Secondo Surian (1997) nel *Yo-ki* (libro della musica) del II ec. a. C. è chiara l'idea che la musica contribuisse all'equilibrio del tempo e dello spazio. Per Confucio (541-479 a.C.) la musica doveva suscitare nell'uomo sentimenti di serenità, dolcezza e grazia piuttosto che di inquietudine e passionalità, egli infatti volle separare la musica buona da quella cattiva, quella religiosa da quella profana. L'ordinamento istituzionale cinese, ispirato dalle dottrine di Confucio, fece una sorta di regolamentazione sull'uso della musica, sia per la corte che per il resto della società e, inoltre, orga-

nizzò la costituzione di un archivio per la conservazione delle melodie popolari e di quelle destinate all'insegnamento.

### 1.1.2. La Grecia antica

I poemi omerici e i miti greci ci confermano il ruolo di grande rilievo che la musica occupava nella vita sociale e religiosa della Grecia arcaica (X-XII sec. a. C.).

Plutarco nella conclusione del *De Musica* attribuisce ad Omero la nascita della dottrina etico-educativa della musica<sup>3</sup>, la cui principale funzione è quella di equilibrare le virtù dell'uomo; questa dottrina la troveremo citata nel prologo di molti trattati musicali fino alla fine del XVII secolo.

La musica inizia a far parte del sistema educativo greco dal VII - VI secolo a. C prima a Sparta e poi ad Atene. Nei capitoli 9 e 10 del *De Musica* (Plutarco, 2008) è presente una peculiare descrizione dell'assetto delle istituzioni musicali a Sparta ad opera di Terpandro<sup>4</sup>, la leggenda narra che, quando la città fu in preda alla guerra civile, fu chiamato proprio lui, da Lesbo, per riportare la pace con la sua musica. Il cantore di Lesbo inoltre musicò, per la lira, alcuni versi di Omero; questo è un dato importante per capire l'importanza della musica in quella cultura: infatti, l'epos omerico, ritenuto lo strumento educativo per eccellenza fu ritenuto inadeguato, nella Grecia del VII secolo a. C., se non corredato di musica.

Sempre da Plutarco sappiamo che il primo assetto delle istituzioni musicali a Sparta avvenne per opera di Terpandro. Successivamente fu Talete di Gortina nel VI secolo, a Sparta, a introdurre le innovazioni metriche di Archiloco di Paro e a crearne quindi una scuola. Questa scuola, di tipo più vocale, insieme alla scuola di Terpandro, caratterizzata da una melica strumentale e corale più solista, erano i due punti di riferimento musicale per la Sparta del VII secolo (Marrou, 1978).

<sup>3</sup>Omero diceva che la musica fu introdotta perché il vino per sua natura fa vacillare il corpo e la mente di chi ne beve in abbondanza mentre la musica moderna riconduce all'azione contraria grazie all'ordine e all'equilibrio insiti in essa. Per questo gli antichi ricorsero alla musica" (Plutarco, 2008, cap.43, p.123).

<sup>4</sup> Inoltre abbiamo molte notizie in *Musica in Grecia* di Bruno Gentile (1998, pp231-235) dove la Gastoldi dedica un capitolo su "Terpando e la funzione etico-politica della musica nella cultura spartana del VI sec. a.C."

Il fatto poi che celebri musicisti stranieri si trasferiscano a Sparta fa riflettere sulla importante attività musicali di questa città. Inoltre sappiamo dell'esistenza delle "gimnopedie", feste dell'inizio dell'estate, dove due cori, uno di giovani l'altro di uomini sposati, si esibivano in onore di Apollo. Una testimonianza dell'uso della musica nella Sparta del VII secolo a. C. sono i componimenti per la guerra, di Tirteo (un ateniese trasferitosi a Sparta). Secondo la tradizione gli Spartani intonavano i suoi canti nelle pause della guerra e durante le marce verso l'esercito nemico per infondere lo spirito guerriero. Infatti la musica sembra ricoprire un ruolo importante nella preparazione militare dei cittadini e nelle operazioni di guerra, in particolare per incitare i guerrieri alla battaglia. È interessante notare come la musica abbia un duplice ruolo di pace e di guerra a seconda delle diverse situazioni e a seconda della metrica, degli strumenti e dei modi utilizzati.

Per l'educazione femminile un luogo assai noto era il collegio scolastico di Lesbo dove la celebre poetessa Saffo (VII e VI secolo a. C.) svolse la sua attività pedagogica. L'educazione si svolgeva nella vita comunitaria religiosa detta "tiaso", in cui si veneravano Afrodite e le Muse. Era questo un luogo per l'educazione e l'iniziazione delle ragazze alla vita matrimoniale. In questo ambito la musica, la danza e il canto erano elementi essenziali alla formazione delle giovani e strettamente connessi ai rituali della comunità e alle cerimonie nuziali di iniziazione. Dal punto di vista tecnico si può ritenere che questa scuola sia stata l'equivalente di un Conservatorio di musica: vi si praticava la danza, la musica strumentale, in particolare la lira e il canto.

Ad Atene, verso la fine del VI secolo a. C., sorgono le prime scuole musicali di carattere collettivo, a pagamento, aperte a tutti (Colarizzi, 1984). Nel periodo ellenistico-romano, pur rimanendo a carattere privato e municipale, le scuole di musica sono in qualche modo controllate e sovvenzionate dallo Stato. Vi sono anche casi di vere e proprie donazioni private a favore della scuola.

Secondo il Marrou (1978) per la cultura ateniese la ginnastica aveva lo stesso valore educativo della musica<sup>5</sup> e dallo studio iconografico possiamo sostenere che fossero due gli strumenti più utilizzati: l'aulos, spesso erroneamente confuso con il flauto, ma, invece, appartenente alla

<sup>5</sup> Testimonianza che l'educazione musicale si svolgesse al pari di quella ginnica sono i resti delle decorazioni del ceramista Brigo, ateniese tra VI e V secolo, dove in una coppa è ritratto un giovane seduto che regge una lira in un ambiente che reca sospesi a una parete la spugna, lo *strigile*, l'*aryballos*.

famiglia delle doppie ance, e la lira, uno strumento a sette corde della famiglia delle arpe, che veniva suonata con il plectro o con le dita. Si hanno poche notizie sulla pedagogia musicale del periodo ellenistico, ma sicuramente è un insegnamento di tipo empirico. Infatti poiché non vi era alcun tipo di notazione l'allievo imitava, imparando a memoria, l'esecuzione del maestro. Di questo ne abbiamo testimonianza dal ceramista e ceramografo ateniese Duride, attivo dal 510 al 465 a.C., di cui ci sono pervenuti alcuni frammenti di coppe, conservate a Firenze e a Berlino. Dallo studio iconografico abbiamo illustrati momenti dell'educazione musicale dei giovani ateniesi intorno al 480 a.C. Sul frammento più grande vediamo una lezione di lira. Un maestro seduto, e un allievo in piedi davanti a lui, reggono lo strumento per mezzo di un nastro rosso legato al polso (il *telamón*) e sfiorano le corde con le dita della stessa mano; entrambi stringono un plectro fra il pollice e l'indice della destra abbassata (Charbonneaux, 1970, p.236). Un'altra opera di Duride, oggi a Berlino, fortunatamente pervenutaci per intero, ci mostra un altro momento dell'apprendimento della musica: un ragazzo impara a suonare la lira e un altro canta al suono dell'*aulos*.

Con la musica strumentale i giovani ateniesi imparavano anche il canto; le due cose spesso andavano associate, perché, a differenza dell'*aulos*, la lira rendeva possibile ad uno stesso musicista di cantare accompagnandosi. Ma gli scolari ellenistici erano soprattutto educati a praticare il canto corale, sempre guidati dal suono di uno strumento, che generalmente era l'*aulos* (Marrou, 1987, pp.186-187).

L'apprendimento del canto, per il carattere essenzialmente monodico e corale, era ritenuto semplice e non necessitava di un lungo periodo di apprendistato. Era sufficiente infatti qualche lezione di un maestro di canto (*didascalos*) piuttosto che un insegnamento regolare, per la preparazione dei cori alle cerimonie ufficiali, a cui era obbligatoria la partecipazione da parte dei ragazzi delle scuole.

Quello che portò a un sistema organizzato di educazione musicale fu probabilmente la necessità di addestrare i cori per le esecuzioni religiose e per le manifestazioni pubbliche. Infatti, nell'Atene del v sec. a.C. la partecipazione dei cittadini a questi eventi (tra cui ricordiamo le *Dionisiache* e le *Pantanee*) era tale che assistiamo alla nascita di vere e proprie gare tra tribù, ciascuna delle quali rappresentata da un coro reclutato da un ricco cittadino.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Plutarco nei capitoli 8 e 9 del *De musica* narra la nascita delle gare musicali *Pantanee* ad Atene e delle *Gimnopeidi* a Sparta

Testimonianza della partecipazione alle gare musicali sono i resti delle decorazioni del pittore Polignoto, ateniese del V secolo, dove in una coppa è ritratto un giovane suonatore di aulos che si esercita accanto a un atleta nell'atto di allenarsi per una competizione. La veste ricamata del musicista fa pensare a un'esecuzione pubblica e il fatto che sia accanto a un atleta rimanda all'ipotesi della partecipazione a gare ginnicomusicali di cui abbiamo notizia fino al mondo romano.

Proprio la ricerca di una buona esecuzione in vista di una cerimonia ufficiale o meglio ancora per una gara musicale portò alla nascita della figura dei professionisti, di quei tecnici, *tecnitai*, riuniti in collegi o sindacati apparsi in Grecia all'epoca di Alessandro.

La musica greca del V secolo diviene più elaborata per quel riguarda la sua struttura ritmica e armonica, per i dilettanti diviene più difficile la sua esecuzione e vengono di conseguenza sempre più affermandosi le figure dei musicisti specializzati. L'educazione musicale subisce le conseguenze di questa evoluzione e dal Marrou (1984) sappiamo che nel secondo secolo la musica non ricopre più l'importanza che aveva prima accanto alle lettere e alla ginnastica. Il suo insegnamento non si rivolge più a tutti i ragazzi, ma solo ai più grandi e per due anni solamente. La musica inizia quindi a scomparire dall'educazione di base, che sarà sempre più dominata dalle lettere.

Ma la musica non scompare dalla cultura greca, continueranno ad esistere musicisti apprezzati per la loro arte ma al tempo stesso disprezzati perché depositari di un'arte essenzialmente manuale, tecnica e non di pensiero.

Inizia così a delinearsi quella frattura tra musica pratica e teorica che accompagnerà le riflessioni dei pensatori e dei musicisti fino ai giorni nostri.

Tra i primi a teorizzare sull'importanza della musica nell'educazione si ricorda Pitagora (ca. 570 a.C.- ca.496 a. C.) di cui però non ci è rimasto nessuno scritto. Fondamentale per la storia della musica è stata la determinazione di scala diatonica mediante lo studio dei rapporti delle vibrazioni dei suoni. Da qui l'importante relazione musica-matematica che genera il concetto pitagorico di "armonia" intesa come combinazione simultanea dei suoni e la sua capacità di influire sul carattere degli uomini. La definizione dei rapporti tra i numeri, che è alla base degli accordi musicali, diviene per i pitagorici il punto di partenza per scoprire le leg-

gi che governano i sentimenti degli uomini e i movimenti dell'universo (Camotti, introduzione a Plutarco, 2008, p.XIX).

L'ateniese Damone, V secolo a.C., contemporaneo e amico di Pericle, sembra sia stato il primo a teorizzare sulla dottrina dell'ethos musicale. Da Raffaella Ballario (Plutarco, 2008, nota n.110, p.57,) sappiamo che purtroppo l'opera di Damone è andata perduta, ma conosciamo il suo pensiero attraverso le citazioni di Plutarco, di Platone e di altre fonti più tarde. Punto di partenza è il principio pitagorico secondo il quale l'armonia e i rapporti acustici tra i suoni (consonanza, ottava, quinta e quarta), a loro volta scaturiti dall'armonia delle sfere celesti, influenza l'animo umano. Il suo contributo alla teoria etico-pedagogica parte dalla riflessione che per una giusta educazione dei giovani è importante riconoscere e separare i ritmi e i modi definiti *buoni* da quelli definiti *cattivi* e sorvegliare affinché nelle scuole si insegnino solo quelli formativi della virtù del coraggio e della saggezza (Fubini, 1976). Damone consiglia alle famiglie aristocratiche di assicurare una educazione musicale ai propri figli, poiché quest'arte, come affermava Pitagora, ha il potere di un'educazione insostituibile che è quella dell'esercizio di ogni virtù. Ma, proprio per la forte influenza che la musica può esercitare sui giovani, Damone consiglia di separare i ritmi e le armonie buone, associati alla virtù e alla saggezza, da quelle cattive che possono generare sentimenti negativi. Dalle testimonianze sul pensiero del filosofo si ricava che la musica, non solo può genericamente educare l'anima, ma anche correggere le cattive inclinazioni. Un aneddoto riportato da diversi autori (quali Omero e più tardi Plutarco) narra della vicenda di alcuni giovani che in preda all'ebbrezza del vino e a causa dell'eccitazione provocata dalla melodia di un flauto stavano per infastidire una ragazza; Damone, presente casualmente al fatto, interviene ordinando al flautista di suonare una melodia intonata sulla scala frigia (con andamento lento e solenne) con la conseguenza che i giovani desistono dai loro propositi.

Platone nella *Repubblica* e nelle *Leggi* considera la musica con un ruolo molto importante nell'educazione dei giovani come futuri cittadini. Di fatto il pensiero di Platone oscilla tra una radicale condanna della musica, quando questa viene considerata esclusivamente oggetto di piacere sensibile, e un'ammirazione, quale forma di bellezza e quindi di verità. Nelle *Leggi* si parla spesso dell'educazione musicale e del ruolo fondamentale che questa ricopriva per l'anima, come l'educazione fisica per il corpo. Ma la musica riveste un ruolo negativo ogni volta che questa viene intesa solo come esercizio tecnico-pratico: questa produce piacere e va accuratamente controllato, perché non generi sentimenti contrari ai

fini educativi <sup>7</sup>. Secondo Comotti, per Platone quello che c'è di buono nella musica è l'armonia che, avendo movimenti affini alla nostra anima, può essere d'aiuto a ricondurre l'uomo all'ordine e all'accordo interiore.<sup>8</sup> La musica produce piacere e in vista di una formazione educativa bisogna scegliere la musica buona e mettere al bando quella cattiva (Plutarco, 2008, cap. 16-17). Qui Platone si riallaccia alle teorie pitagoriche degli effetti dei suoni sul carattere umano e fa una netta distinzione tra le armonie buone (quella dorica, che suscitava pensieri virili e sviluppava caratteri forti, mentre quella frigia era adatta a pacificare e a persuadere gli animi) e gli strumenti accettati (la lira e la cetra mentre l'aulos dal suono forte è invece messo al bando). In questa teoria etico-educativa, vicina a Damone, Platone indica come accettabili le musiche antiche arrivateci dalla tradizione. Di fronte alla rivoluzione musicale del V secolo Platone dimostra il suo forte legame con il mondo del passato e un atteggiamento negativo verso la nuova musica (Fubini, 1976, cap. II).

A questa distinzione tra mondo antico e mondo moderno si aggiunge anche quello tra musica pratica, cioè quella realmente udita ed appartenente ai mestieri e alle professioni tecniche, e quella puramente pensata comprendente la scienza armonica, le teorie astronomiche, le credenze etiche e mediche e la teoria dei numeri. Questa scissione tra l'aspetto teorico e pratico della musica si rivelò, nel tempo, sempre più profondo. Il fatto che della musica greca conosciamo molto della sua parte teorica e poco invece su come realmente veniva eseguita dipende probabilmente dalla scarsa considerazione in cui era tenuta come *ars practica* o *tecnè*.

Aristotele amplia e approfondisce il pensiero di Platone sui valori etici della musica nell'VIII libro della *Politica*, dedicato all'educazione, dove si interroga sui fini che la musica persegue nell'insegnamento. Dopo aver elencato le materie che per tradizione si insegnano, le lettere, la ginnastica, la musica e il disegno, si sofferma sugli effetti che l'insegnamento della musica produce in chi la pratica. Conclude quindi che la musica ha come fine il piacere ed è quindi una materia da coltivare nei momenti di assenza dell'attività, l'ozio. Secondo il pensatore la musica è stata introdotta dagli antichi nei programmi educativi, non in quanto utile all'apprendimento di qualcosa di necessario come la mate-

<sup>7</sup> *Come i giovani devono apprendere la musica. Professionismo e dilettantismo*, *Politica* VIII, 1340b 20-1341b 18, trad. di C.A. Viano in Comotti (1985, p.93).

<sup>8</sup> Anche per Aristotele l'armonia ha un ruolo superiore, in Plutarco (2008, cap. 23, p.75) "L'armonia è celeste e la sua natura è divina, nobile, meravigliosa."

matica o la scrittura, ma come strumento di occupazione nei momenti di ozio. La partecipazione all'evento musicale prevede due diversi e contrapposti momenti fondamentali: da una parte l'ascolto, attività non manuale, nobile proprio perché prerogativa degli uomini liberi, dall'altra l'esecuzione che è manuale e non rientra nelle discipline liberali. Aristotele si sofferma a lungo su come deve essere insegnata la musica: se a livello professionale o solo amatoriale, quali ritmi e quali modi siano migliori. Pur mantenendosi contrario verso uno studio della musica tecnico e professionale Aristotele riflette sulla difficoltà di poter stabilire la bontà di una musica senza averne gli strumenti, cioè la facoltà di suonare quei brani, e conclude che compito dei giovani è quello di arrivare ad eseguire una musica per capirne la validità, prendendo però le distanze dai virtuosismi o da strumenti difficili come il flauto o la cetra, che esigono una competenza specifica e degli studi faticosi. La pratica musicale rimane separata quindi dalla fruizione musicale, ma la pratica è qui intesa come un momento preparatorio ad un'attività più alta che è quella di saper giudicare la musica stessa. La pratica della musica, infine, produce diversi benefici: da una parte il piacere nei momenti di ozio, ma anche è utile nell'educazione ed ha un effetto catartico inteso come alleviamento del dolore. Questa prospettiva la troviamo confermata nei *Problemi Musicali* (Comotti, 1985, p.23) dove Aristotele ammette la bontà delle armonie dei suoni perché regolate da leggi precise e non da rapporti casuali; la musica è diletto perché asseconda la naturale tendenza dell'animo umano verso l'ordine e non verso il caos.

Da Fubini (1976) sappiamo che Aristosseno, allievo di Aristotele, sposta il centro di interesse del rapporto con la musica dal piano intellettuale al piano concreto delle esperienze musicali. Egli, infatti, è considerato il primo musicologo dell'età ellenistica: le sue idee costituirono il fondamento di tutta la teoria musicale successiva. Dai suoi scritti a noi pervenuti, *Elementi di Armonia* e frammenti di *Elementi di Ritmica*, appare chiaro come lo studio della musica debba essere affrontato non solo in modo teorico, l'armonia, ma anche pratico, attraverso l'uso della percezione cioè l'udito "dobbiamo percepire il suono presente e ricordare quello passato. In nessun modo potremo cogliere il fenomeno della musica...si perde di vista la verità se come fine ultimo non poniamo l'attività stessa che determina il suo oggetto piuttosto che l'oggetto stesso" (Fubini, 1976, p.53).

### 1.1.3. *Roma antica*

Il mondo culturale romano eredita gran parte della tradizione musicale orientale, ma non sembra aver dato grande rilievo etico e formativo alla musica, anche se credeva nelle sue virtù magiche e terapeutiche. Sappiamo che i romani praticavano questa disciplina dai reperti di strumenti musicali a noi pervenuti e dalle raffigurazioni arrivateci attraverso i mosaici. A noi è arrivato solo un frammento di un'ipotetica melodia strumentale, si tratta del verso dell'*Hcyra* di Terenzio, di cui è ancora vivo il dibattito sulle diverse interpretazioni.<sup>9</sup>

Dalla Guidobaldi (1992) sappiamo che le cerimonie più importanti della vita pubblica e privata erano accompagnate dalla musica, ma anche che la musica era considerata fonte di mollezza e di infiacchimento morale. Marco Tullio Cicerone nel *De Oratore* (55 a.C.) condanna l'abuso di virtuosismi, pur riconoscendo il potere della musica nel sottolineare i diversi stati d'animo, e Ammiano Marcellino, nel IV sec. d. C, critica l'eccessiva importanza data alla musica in contrapposizione agli studi letterali ritenuti più seri.

Le conquiste di Roma su Taranto (272 a.C.), Siracusa (212 a.C.), Corinto (146 a.C.) ecc. portarono Roma a contatto con il mondo culturale greco. L'aristocrazia romana adottò per i propri figli l'educazione greca, utilizzando, tra l'altro, i numerosi schiavi presenti a Roma (Marrou, 1948). Dai greci i romani ereditarono anche l'uso di eseguire musica durante i banchetti, i *Carmina convivialia* e la musica divenne anche un modo per ostentare le proprie ricchezze. Famosa rimane la cena di Trimalcione dove tutto si svolgeva a suon di musica, dalla preparazione della cena stessa in poi.

La musica nell'antica Roma viene coltivata non solo dalle famiglie aristocratiche, ma spesso anche dagli stessi imperatori, tra cui si ricorda Nerone. Dalla Guidobaldi (1992) sappiamo che Nerone stesso aveva studiato la musica da piccolo e una volta divenuto imperatore aveva chiamato alla sua corte il più famoso citaredo del momento, Terpnos, per essere istruito sull'arte del canto e della composizione. Nel 60 d.C. istituì la *Neronia*: un concorso di tre gare: musicale, ginnica ed equestre, da svolgersi ogni 5 anni. Da Svetonio Nero, sappiamo che fu lo stesso

<sup>9</sup> Il sistema di notazione greco per la musica orale e strumentale utilizzava i segni dell'alfabeto nella forma normale, capovolti, o in posizione orizzontale ma potevano anche essere modificati.

imperatore a voler partecipare alle gare esibendosi per molte ore con una voce gracile e roca (p.31).

Sempre dalla Guidobaldi sappiamo che in età imperiale era abitudine organizzare concerti e quello più apprezzato pare fosse quello dei *Tibicines* alessandrini, mentre, fino all'epoca repubblicana, tra le famiglie più importanti era uso offrire concerti di musica da camera agli invitati. In una delle sue *Lettere a Lucillo* (ep., LXXXIV, 9-10) Seneca si stupisce assistendo a un concerto in cui il numero degli spettatori era di gran lunga maggiore rispetto a quello degli esecutori. Memorabile per le cifre fu il concerto di Carino nel 284 d.C. dove presero parte circa quattrocento musicisti (p.32).

Da Orazio (1969, I, 3, vv. 1-56) sappiamo che a Roma vi erano musicisti molto ben pagati per la loro arte e che Tigellio Ermogene fu così famoso e amato che al suo funerale partecipò tutta la città. Sempre da Orazio sappiamo che quest'ultimo dirigeva una scuola di musica femminile destinate a fare le "*mimae*".

Accanto ai musicisti famosi chiamati da nobili e imperatori abbiamo tutta una serie di artisti di strada che si esibivano dove capitava e ricevevano un modesto compenso dal pubblico presente, questi erano i "*circulatores*", così chiamati proprio perché gli ascoltatori si disponevano in circolo intorno a loro, esattamente come accade oggi.

Sull'attività musicale dei romani dell'epoca precristiana abbiamo poche notizie, ma sappiamo che intorno alla metà del I sec. a.C. si può fare risalire la collocazione dell'insegnamento della musica tra le materie scientifiche che, accanto a quelle letterarie, costituivano la parte superiore dell'istruzione secondo il modello dell'Accademia Platonica, il Liceo Aristotelico, la Stoà di Zenone ecc. Si tratta, però, di un insegnamento della musica esclusivamente teorico, la musica pratica si allontana così sempre più dalla teoria scolastica.

I Romani dell'epoca precristiana non portarono contributi originali alle teorie musicali ed etico-pedagogiche e i principi teorici elaborati dai greci, il valore pedagogico, filosofico e matematico-speculativo dato alla musica dai pensatori ellenici venne di fatto assimilato dai primi Padri della Chiesa. Con l'editto di Milano (313 d.C.) i rituali religiosi cristiani vennero ad assumere forma di rituali pubblici in cui la musica ancora una volta riveste un ruolo importante.

Dei primi secoli cristiani non ci è pervenuto alcun documento musicale, quindi non è possibile ricostruire le prime fasi del canto cristiano attraverso fonti dirette. Secondo Cattin (1985) dallo studio dei Vangeli sinottici conosciamo alcuni brani ritmici la cui struttura ci induce a pen-

sare che fossero cantati. Gli influssi della liturgia ebraica e del mondo greco sono presenti nei primi canti cristiani. La domanda che gli storici della musica si pongono è quanto sia stata effettiva la continuità nel trapasso dalla tradizione ebraica a quella cristiana e quindi quanto i primi canti cristiani abbiano ereditato dalla tradizione ebraica o la abbiano influenzata, dopo l'Editto di Costantino.

La musica per i Padri della Chiesa era strettamente legata alla preghiera nella sua forma collettiva di canto liturgico. Il problema che dovettero affrontare fu quello di raccogliere e far convivere tra loro tradizioni molto diverse, tra cui la tradizione pagana greco-romana, la teoria musicale elaborata nei secoli dai greci e la tradizione ebraica del canto sinagogale. In generale i Padri della Chiesa operarono una netta distinzione tra la musica pagana, diffusa prima dell'avvento del cristianesimo e il nuovo canto inteso come strumento di salvezza. Clemente Alessandrino, vissuto nel II secolo dopo Cristo, ed altri Padri della Chiesa attribuiscono alla musica gli stessi poteri pensati dagli antichi pitagorici: la musica ha il potere di porre armonia tra gli elementi discordi, l'universo stesso è costituito di musica cioè di armonia. In questa prospettiva il canto sacro assume il ruolo esclusivo di aiuto alla preghiera, con il fine di renderla più piacevole, la verità della fede e la preghiera saranno più gradite e rese più facili all'apprendimento attraverso la musica. Sant'Agostino, che tra l'altro si è interessato ai problemi del metro e della versificazione nel *De Musica*, vede nella musica lo strumento perfetto di lode a Dio e nel commento al Salmo 32 afferma che "il giubilo è quella melodia con la quale il cuore effonde quanto non gli riesce di esprimere con le parole".

Rispetto al mondo ebraico quello cristiano respinge ogni apparato strumentale, il rifiuto diviene ancora maggiore quando il contatto con il mondo pagano portò a identificare gli strumenti come evocatori di musiche o riti pagani. Secondo Cattin (1985) un significativo luogo comune dei Padri della Chiesa è considerare la musica strumentale come opera del diavolo.

#### *1.1.4. La Schola Cantorum*

Per esigenze liturgiche l'istruzione musicale diviene necessaria e fondamentale fin dai tempi della prima cristianità e per tutto il primo millennio le autorità ecclesiastiche ne favorirono lo sviluppo in ogni tipo e ordine di scuola religiosa (Gambassi, 1997).

Le scuole religiose nacquero nel periodo delle invasioni barbariche per la necessità di assicurare la formazione del clero. I vescovi divennero quindi i responsabili della istruzione elementare del clero (Marrou, 1948).

“Dal momento in cui le scuole profane derivate dall’antichità, hanno finito di scomparire, le scuole religiose diventano l’unico strumento per acquistare e trasmettere cultura” (Marrou, 1948, p.439).

In questo periodo abbiamo valide testimonianze dell’istruzione musicale in Europa riguardanti, però, soprattutto le scuole annesse ai monasteri e alle cattedrali, non abbiamo infatti alcuna testimonianza di scuole di musica se non di quelle operate dalla chiesa per l’istruzione dei cantori per il servizio liturgico.

Tra l’VIII e il XIV secolo le autorità ecclesiastiche mostrano un evidente e decisivo impegno per l’affermazione, a livello ecumenico, dell’istruzione musicale nelle scuole parrocchiali, cenobiali e vescovili: la musica è infatti una disciplina di base nelle scuole ecclesiastiche del primo millennio (Gambassi, 1997).

Secondo molti studiosi l’attivazione nel 396, da parte di S. Agostino, all’epoca vescovo di Ippona in Africa, di un *Monasterium clericorum* nella sua residenza episcopale segnò l’origine delle scuole ecclesiastiche.

Si trattava di un collegio di chierici (giovani avviati alla carriera ecclesiastica e gli stessi sacerdoti in carriera) in cui i giovani dovevano essere istruiti dai più anziani, ma, poiché non si parla ancora né di scuola né di insegnamento, si deve attribuire a papa Zosimo l’istituzione nel 418 della prima vera scuola ecclesiastica (Mancorda, 1980).

Nell’alto medioevo, secondo Mancorda, lo stato si preoccupava soprattutto di gestire scuole governative di livello superiore e di sorvegliare quelle di livello medio, private e municipali. In questo periodo si erano venute affermando tre tipi di scuole di istruzione media:

- le scuole comunali, istituite e dirette dal governo municipale cui spettava la nomina del maestro e il controllo del programma di insegnamento;
- le scuole private, attivate in virtù dell’iniziativa autonoma dei singoli maestri che venivano retribuiti dalle famiglie;
- le scuole ecclesiastiche, finanziate da vescovo, capitoli di cattedrali e ordini religiosi accessibili a clerici e successivamente anche ai laici

L’istruzione elementare era affidata all’iniziativa privata.<sup>10</sup>

<sup>10</sup>“il governo costituiva per le scuole superiori un ruolo unico di professori per tutto l’impero, largiva lo stipendio, assegnava i locali e curava la disciplina scolastica ponendo le scuole, prive di autorità didattica, sotto la diretta dipendenza

I parroci accoglievano nelle loro case giovani chierici istruendoli al servizio divino e il Sinodo di Vaison del 529 rese obbligatoria per tutta la provincia di Arles questa pratica.

Sono soprattutto i monasteri e le cattedrali a organizzare in strutture adeguatamente attrezzate attività scolastiche altamente efficienti. Entrambe queste istituzioni erano attente all'educazione e all'addestramento musicale dei fanciulli: la Regola di S. Benedetto (Montecassino 529 ca.) imponeva che la preghiera fosse cantata; tanta attenzione era data a questa attività che si tramanda che in caso di negligenza del canto nell'ufficio divino da parte dei novizi, era prevista una punizione con percosse.

L'educazione musicale, che riveste in questo caso il duplice ruolo di insegnamento teorico e pratico, entra a far parte del programma ufficiale delle materie d'insegnamento. Ai primi rudimenti di istruzione elementare, scrittura e computo, faceva seguito lo studio relativo alle sette arti liberali ripartite in due cicli: tre materie linguistiche (*trivium*: grammatica retorica dialettica) e quattro discipline matematiche (*quadrivium*: aritmetica, geometria, musica, astronomia). Secondo il Gambassi (1997, p.16) solo nelle scuole in grado di disporre di un congruo numero di insegnanti trivio e quadrivio ebbero un adeguato sviluppo, nelle altre scuole il *magister scholarum* era l'unico deputato all'insegnamento del canto e delle lettere. L'istruzione media impartita da un unico insegnante si fermava alla grammatica e alla musica.

Le attestazioni dei secoli successivi documentano che nel programma didattico della scuola medievale, all'insegnamento musicale era riservato, insieme alla grammatica, un posto di assoluta preminenza<sup>11</sup>.

I destinatari dell'istruzione musicale religiosa erano fondamentalmente i bambini: gli *oblato* (offerta dalle famiglie per un avviamento alla vita monastica) e i *pueri* (affidati al monastero per una educazione religiosa temporanea) (Colarizzi, 1984). Nel IV e V secolo sappiamo che a Milano vi era una *Schola episcopale* per la quale Sant'Ambrogio si raccomandava di raccogliere i fanciulli e i giovani più musicalmente dotati: la *Schola* avrà una lunga vita fino alla Cappella musicale milanese ancora oggi conosciuta.

Dalla Vita di Giovanni Diacono, uno dei principali eruditi della *Schola Palatina* di Carlo Magno, la tradizione ci tramanda, in modo non scienti-

dell'autorità politica. Le scuole superiori ebbero meno diffusione di quelle municipali" (Manacorda, 1980, I, p.3).

<sup>11</sup> Questa prassi sarà ribadita con Carlo Magno con il capitolare del 787.

fico e messo in dubbio dalla critica storica, che fu Papa Gregorio Magno (313 D.C.) a riorganizzare i canti dell'Antifonario e a istituire la prima *Schola cantorum* sul Celio. Questa operazione si era resa necessaria per tramandare e diffondere i canti dell'intero anno liturgico. Infatti, poiché i canti venivano imparati solo oralmente, era risultato necessario la costituzione di gruppi di cantori selezionati ed istruiti professionalmente in grado, poi, di diffondere il materiale sacro. A lui si deve l'evangelizzazione dell'Inghilterra e la diffusione del canto latino, che i monaci missionari avevano studiato a Roma. Da qui, infatti, venivano inviati in tutta Europa cantori capaci di diffondere e potenziare il repertorio di canti che nell'VIII secolo era ormai chiamato appunto gregoriano. L'Europa Cristiana del IX secolo poteva quindi contare su un alto numero di monasteri, centri di vita religiosa, in grado di diffondere il repertorio del canto romano (Allorto, 1984).

La sede, dunque, della prima *Schola cantorum* era la casa monastero collocata sul Celio inizialmente detta *orphanatrophium* o *parvissium*. Appare chiaro che il reclutamento degli scolari era come quello che ritroveremo nei Conservatori a partire dal XVII secolo. E' documentato che, a partire dal VIII-IX secolo, nella basilica di S. Giovanni in Laterano i *pueri cantores*, vocalmente dotati e quindi ammessi alla *Schola*, erano tra quaranta e ottanta e vi rimanevano per nove anni. Qui venivano istruiti nella dizione, lettura, canto e teoria musicale da sette cantori ecclesiastici adulti, il cui più importante era il *Magister*, dignitario papale di alto grado, e gli altri sei erano diaconi e poi canonici. Nell'esecuzione i primi tre cantori erano solisti mentre gli altri 4 costituivano il coro insieme ai fanciulli. I cantori nella *Schola* ricevevano un alto grado di formazione intellettuale e la capacità professionale di fronteggiare le enormi difficoltà che si incontravano nell'esecuzione musicale. Dagli inizi fino ai primi decenni dell'XI secolo infatti, la didattica musicale, data l'assenza della scrittura musicale,<sup>12</sup> costringeva i fanciulli a mandare a memoria tutto il repertorio musicale (Bussi, 1984; Gambassi, 1997).

Il Gambassi (1997) ci narra che i fanciulli erano quindi costretti all'apprendimento mnemonico del corposo repertorio di formule rituali e melodie che facevano parte della Messa. Il manoscritto musicale con le approssimative indicazioni notazionali era destinato solo al *Cantor* (o

<sup>12</sup> Il rigo musicale moderno (pentagramma) è il risultato di un lungo processo iniziato con la notazione neumatica (utilizzata solo dal Cantor per la direzione dei canti gregoriani) per la fino alla sistematizzazione avviata da Guido d'Arezzo (XI secolo).

*Magister cantus* o *Magister scholarum*) deputato, in quanto detentore della tradizione orale delle melodie, a interpretarlo ed utilizzarlo come guida per la direzione del canto (p.20). I *pueri cantores* di S. Pietro e S. Giovanni in Laterano ricevevano l'istruzione anche nelle arti liberali del trivium e quadrivium, erano ammessi alla vita in comune con il Papa e avevano quindi il diritto di essere mantenuti e di essere avviati alla carriera ecclesiastica (p.21). La *Schola cantorum* romana diveniva un esempio di organizzazione scolastico-musicale per tutti gli istituti attivati presso le chiese monastiche o cattedrali di tutta Europa.

Per tutto il Medioevo la posizione del *Cantor* è quella di alto dignitario ecclesiastico nell'ambito delle cattedrali con funzioni di direzione della *Schola*. Era infatti il *Cantor* responsabile dell'insegnamento e dell'esecuzione del vasto repertorio melico ecclesiastico con mansioni sempre più delineate e importanti (remunerate in genere con un beneficio ecclesiastico). Il termine sostitutivo di *Cantor* sarà poi, nel rinascimento, maestro di Cappella dove per Cappella si intende l'insieme di ecclesiastici aggregati a una cattedrale o a un monastero. Comincia anche a delinearsi in questo periodo la distinzione tra *Cantor*, colui che canta nel senso pratico del termine e *Musicus*, colui che ricopre invece un ruolo teorico e speculativo.

E' utile ricordare che "Nelle scuole ecclesiastiche l'educazione musicale riveste un ruolo di primo piano: lo stesso Carlo Magno con l'epistola *De litteris colendis*, inviata verso il 787 a tutti i vescovi ed abati del regno franco, sprona il clero ad elevare la propria cultura dimostrando la competenza nel cantare la musica e sottolinea l'importanza dell'educazione musicale nelle scuole" (Gambassi, 1997, p.24).

Ai prelati francesi raccolti in Sinodo ad Aacheu, Carlo Magno, nel capitolare del 789, raccomandava di non trascurare l'insegnamento del canto, già prescritto, tra l'altro, da suo padre Pipino. Non solo nelle cattedrali, ma anche nelle modeste scuole parrocchiali era data notevole attenzione al canto. Secondo il Gambassi (1997) e il Manacorda (1980) alla fine del X secolo, erano istituite a titolo gratuito, non solo in Italia, ma in tutto l'occidente, scuole ecclesiastiche cattedrali e parrocchiali destinate anche ai laici, dove era possibile imparare le sette arti liberali divise in trivio e quadrivio. Ma, proprio con l'affermazione delle scuole libere, tra il 1100 e il 1300, inizia una parabola discendente per le scuole cattedrali e parrocchiali: nelle città infatti la presenza della scuola libera e privata prende il sopravvento rispetto a quella ecclesiastica; rispetto alle città, invece, le scuole ecclesiastiche di campagna continueranno il loro percorso.

Anche la *schola cantorum* romana segue lo stesso corso storico: l'esilio della sede pontificia ad Avignone (1305-1377), con la costituzione in loco di un gruppo di cantori locali dà l'avvio alla fine della celebre istituzione: la Bolla del 1370 di Urbano V ne segnerà ufficialmente la cancellazione. Gli effetti della scomparsa di questi luoghi di educazione musicale sono visibili nelle celebrazioni canore di S. Pietro dove è evidente un notevole abbassamento del livello esecutivo (Rostirolla, 1977). Il ritorno a Roma con Gregorio XI nel 1377 dà invece l'avvio alla nascita delle prime Cappelle musicali: la combinazione dei cantori superstiti del collegio dei cantori romani, unito ai virtuosi avignonesi al seguito di papa Gregorio, determinò, infatti, la nascita della Cappella Sistina. Nel 1471 venne eletto papa Sisto IV e una delle sue prime preoccupazioni fu quella di ordinare un gruppo di Cappellani cantori che potessero eseguire i canti durante il servizio liturgico. Infatti unificò la Cappella franco-fiamminga d'importazione avignonese e la *Schola* locale in un unico Collegio dei Cappellani cantori "agli ordini del Maestro della Cappella Pontificia" (Bussi, 1980). La denominazione del luogo in cui venivano eseguite le musiche a carattere religioso venne, poi, a definire uno stile "il canto a Cappella", cioè il canto polifonico senza l'ausilio strumentale, eseguito in quel luogo.

Le *scholae cantorum* hanno quindi portato avanti lo studio della musica unendo il mondo antico e quello cristiano con chiare caratteristiche:

- ecclesiali (inizialmente tutti i cantori erano appartenenti al clero)
- liturgiche (la musica aveva l'unica funzione di servizio religioso)
- non professionali (lo studio non aveva lo scopo di insegnare un mestiere)
- comunitarie (gran parte della giornata si svolgeva in comune poiché erano richieste tempo e studio per affrontare un repertorio difficile che servisse anche come intrattenimento dei poveri).

La musica nel medioevo ricopre un ruolo importante anche per la parte trattatistica di tipo speculativo. Il testo di basilare importanza, sia come fonte di conoscenza delle dottrine greche sull'armonia, sia per l'influsso su tutto il pensiero medievale, è il *De Istituzione Musicae* di Severino Boezio (480-524). Il punto di riferimento è il pensiero di Platone e il potere educativo della musica positivo o negativo a seconda dei modi e degli strumenti utilizzati. Boezio eredita, quindi, il pensiero greco dell'etica musicale e, rifacendosi a Pitagora, attribuisce alla musica anche un potere curativo (Fubini, 1976).

E' di Boezio inoltre la suddivisione della musica in tre differenti sfere: mondana (degli astri che gli uomini non possono udire e che si identifica

con l'armonia), umana (armonia psicofisica dell'uomo), strumentale (musica negativa per eccellenza).<sup>13</sup>

Per il pensatore la qualifica di *musicus* era riferibile solo a quegli uomini di pensiero e di dottrina che intrattenevano con la musica un rapporto rigorosamente intellettuale: solo questi erano ritenuti capaci di esprimere giudizi su quella che essi chiamavano musica, e sulla base di principi razionali. Gli argomenti intorno ai quali si svolgevano le dissertazioni erano di ordine speculativo e matematico. Si operavano classificazioni astratte della musica con chiaro richiamo alle proporzioni del sistema pitagorico, gli intervalli, i concetti di consonanza e di dissonanza (Boezio, *De Musica*, XXXIII *Che cosa è un musico*, in Fubini, 1976).

Contemporaneo di Boezio è Cassiodoro nelle cui *Institutiones* una parte è dedicata alla musica. In Cassiodoro ritroviamo il pensiero cristiano e quello pitagorico felicemente coniugati: infatti la musica ha il potere di restituire la salute fisica e psichica all'uomo e "se viviamo secondo virtù siamo costantemente sotto la sua disciplina, anche il cielo e la terra sono soggetti alla disciplina della musica" (Cassiodoro, *Institutiones*, 5, in Fubini, 1976).

Il binomio musica-matematica rappresenta il cardine del pensiero medievale musicale e chiarisce come le elucubrazioni dei teorici rimangono estremamente astratte e distaccate dalla reale evoluzione della musica, dal canto gregoriano ai primi esperimenti di musica polifonica.

Testimone importante del conflitto tra due diverse tendenze di concepire la musica è la bolla di papa Giovanni XXII del 1321, con cui si condannano le nuove tendenze modernistiche della musica. Da questo documento traspare non solo la diffidenza della Chiesa nei confronti della musica, ma soprattutto si contrappongono i valori antichi della semplicità e chiarezza contro la complicazione gratuita, e, ancora più importante, la contrapposizione tra una musica concepita al servizio della liturgia contro una musica fine a se stessa, autonoma rispetto al proprio valore.

La concezione intellettualistica della musica vicina a Boezio conobbe un ulteriore impulso a partire dal XII secolo nelle città dell'Europa più attive culturalmente dove la nascita degli *Studia Generalia* (poi *Universitas Magistrorum et Scholarium*) fu subito connotata da un affrancamento dalle scuole monastiche e cattedratiche. Questi nuovi luoghi di diffusione del sapere si affermarono quali centri di speculazione teologica e filo-

<sup>13</sup> La tripartizione della musica di Boezio influenzerà e sarà ripresa da molti trattatistica musicale medievale fino al 1500.

sofica, come scuole del diritto, della medicina nonché delle "sette arti liberali".

Il posto e l'importanza riconosciuti alla musica nell'ambito dell'insegnamento delle arti liberali non fu lo stesso in tutte le università. Essa fu considerata un insegnamento ordinario nell'Università di Praga, sin dalla fondazione (1348) e in alcune di quelle che su di essa modellarono i propri ordinamenti: Vienna (fondata nel 1365) e Heidelberg (1385).

Il testo più utilizzato dalle università medievali per l'insegnamento della musica era la *Musica Speculativa* (1323) di Johannis De Muris, sopravvissuto in quasi cinquanta copie, e i primi due libri del *De Institutione musica* di Boezio. Si trattava di un insegnamento della musica rivolto a pochi poiché negli statuti originari dell'Università di Parigi, promulgati nel 1215, il *Quadrivium* si ritrova con la retorica e l'etica al rango di disciplina facoltativa, ammessa all'insegnamento solo nei giorni di festa.

Diversamente dai trattati sulla musica di origine speculativa filosofica medievale, le opere teoriche dei maestri provenienti dall'ambiente monastico avevano scopi più pratici; i concetti teorici qui elaborati servivano al musicista per l'esecuzione pratica delle melodie. In questo filone di fondamentale importanza per la storia della musica è il *Micrologus* (1026) del monaco benedettino Guido d'Arezzo. Questo testo, che esercitò la più ampia influenza su tutto il medioevo, fu scritto per la preparazione teoretica dei *cantores* all'esecuzione del canto liturgico. Nel 1028 Guido d'Arezzo espone il suo metodo pedagogico nell'*Epistola de ignoto cantu* che divenne la base dell'insegnamento musicale fino a tutto il XVIII secolo.<sup>14</sup>

Nel frattempo la musica profana continuava il suo corso: in Francia con i poeti cantori, trovatori e trovieri che più tardi saranno chiamati in Germania *Minnesanger* e poi *Mistersang*. È interessante ricordare che di questi ultimi abbiamo notizie di scuole con sedi stabili il cui centro più importante fu l'istituzione di Magonza e poi Norimberga (Cattin, 1985).

In Italia la poesia trobadorica fu ascoltata e seguita, con meno interesse che nei paesi d'oltralpe e fu la *Lauda* a ricoprire un importante ruolo di unione del mondo profano e religioso. La famosa *Laude creaturarum* di Francesco d'Assisi ci è pervenuta con un rigo musica sottostante pur-

<sup>14</sup> Infatti nelle "Scintille di musica" (1533), di Lanfranco, o in "Della Pratica musicale e strumentale" (1601) di Cerreto, o in "la cartellina musicale" di Banchieri, e altri trattati del XVI e XVII secolo le teorie musicali di Guido, detto "Guidone l'aretino", sono riportate con dovizia di particolari.

troppo vuoto ma che ci fa presupporre la prassi di un accompagnamento strumentale (Pasero, 1992).

Le Cappelle dei papi, dei sovrani e dei principi sostituiranno gradatamente le *Schole*, alternando, o in certi casi facendo convivere, la funzione sacra a quella profana: per esempio nel 1474 ci risultano due Cappelle, una sacra e una profana, alla corte degli Sforza a Milano, così come troviamo analoga situazione, più tardi, alla corte di Francesco I in Francia. Un posto particolare occupa anche Il Concerto Palatino della Signoria di Bologna. Nato intorno al 1390 è questo un *ensemble* strumentale al servizio delle esigenze del governo, per rendere più fastose le parate, i cortei, civili e religiosi cui presenziavano i Magistrati della città. I documenti a noi pervenuti testimoniano che questo primo esempio di formazione strumentale stabile rimane operativo fino al 1797. All'interno del Concerto era attiva una scuola il cui onere era quello di addestrare i musicisti per le esecuzioni (Gambassi, 1980).

Un altro interessante esempio per l'istruzione musicale era la scuola-collegio, detta *La Zoiosa*, fondata da Vittorino da Feltre (1378-1446), sotto la protezione dei Gonzaga. Qui troviamo uno dei primi esempi di insegnamento in cui la musica era materia sia teorica che pratica.

### 1.1.5. *Le Cappelle musicali*

Fino all'epoca di Eugenio IV (1431) abbiamo la sopravvivenza di antiche scuole "cattedratiche" in Italia. La più importante è sicuramente la *Schola cantorum* di Roma, ma abbiamo testimonianze di importanti centri a Padova, Torino, Treviso, Milano, Lucca, Arezzo, Verona, Vicenza e Modena (Gambassi, 1980).

La fioritura della polifonia nelle chiese italiane già dal XIII secolo impone una nuova organizzazione dell'attività musicale legata al servizio liturgico, diviene fondamentale addestrare i fanciulli per la tessitura della polifonia nel registro acuto, dato che alle donne era vietato cantare in chiesa.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Infatti alle donne era vietato cantare in chiesa dalla proibizione dettata da un passo delle Lettere di S. Paolo (I Lettera ai Corinti, XIV, 34). Secondo il Bussi la pratica dell'orchietomia ai fanciulli prima della muta della voce è presente già nell'antichità (Mesopotamia, Egitto) in Grecia e a Roma e viene formalmente proibita dal Concilio di Nicea (325). Di fatto sappiamo che i cantori castrati, estremamente ammirati e ricercati, sono stati sempre presenti nelle chiese d'Europa. Soprattutto ricoprirono un lungo e importante ruolo nella Cappella Sistina a Roma fino al cele-

Il Papa Eugenio IV diede un nuovo impulso alle suole musicali annesses alle cattedrali istituendo, accanto al "Capitolo dei canonici" e al "Collegio di Cappellani", una "Schola puerorum". In questa istituzione, sempre secondo il Gambassi, accanto all'insegnamento della grammatica era fondamentale quello del canto così da offrire ai giovani, generalmente poveri, che la frequentavano, una formazione culturale che non avrebbero potuto ricevere nelle famiglie di provenienza per motivi economici.

Le scuole su cui operò la riforma di Eugenio IV erano quegli istituti sopravvissuti dall'alto Medioevo o appena riattivati che furono dotati di rendite di benefici ecclesiastici, per poter avere delle solide basi di sostentamento.

Un posto preminente era riservato all'insegnamento del canto, fondamentalmente gregoriano, ma ora anche polifonico. L'affermazione del canto figurato nella chiesa tra il '400 e il '500 dava l'impulso alla costituzione delle prime Cappelle musicali ecclesiastiche con un organico che in genere non contava più di dieci, quattordici elementi. Nelle cattedrali dotate di fondi per il mantenimento di una Schola veniva affiancato un gruppo di chierici che avevano il ruolo di cantare le parti acute delle composizioni polifoniche.

Erano ammessi fanciulli poveri, in buona salute, nati da legittimo matrimonio, idonei al canto e allo studio delle lettere con età compresa tra gli otto e i quindici anni. Dopo l'esame di ammissione veniva stipulato un contratto tra il padre e il Capitolo della cattedrale. Nel contratto il padre era obbligato a mantenere il figlio al servizio della chiesa per tutto il periodo anteriore alla muta della voce e il Capitolo provvedeva all'istruzione gratuita fornendo vestiti, libri o denaro equivalente. I ragazzi continuavano a vivere in famiglia e frequentavano la scuola mattina e pomeriggio e si esercitavano non solo nel canto gregoriano, per l'ufficiatura canora, scaglionata nei diversi momenti della giornata, ma anche entravano a fare parte dell'annessa Cappella musicale. Al momento della "muta della voce" (età diversa per ogni cattedrale ma che rimane tra i quindici e diciotto anni) i ragazzi più dotati, di formazione laica e non ecclesiastica, potevano passare nei ranghi delle voci maschili della Cappella musicale (Gambassi, 1997).

Secondo la testimonianza della *Historia della Musica* di Angelini Bontempì (compositore, soprano e teorico attivo a Perugia, 1624-1705) del

bre *Motu proprio sulla Musica Sacra* di Pio X (1903) in cui viene bandita questa pratica.

1695 sappiamo come si svolgeva la giornata di un giovane discepolo delle scuole ecclesiastiche di Roma:

“Le scuole di Roma obbligavano i discepoli ad impiegare ogni giorno un’hora nel cantare le cose difficili e malagevoli, per l’acquisto della esperienza; un’altra nell’esercizio del trilli; un’altra in quello de’ passaggi; un’altra negli studij delle lettere; et un’altra negli ammaestramenti ed esercitij del canto, e sotto l’udito del maestro e davanti allo specchio, per assefuarsi a non far moto alcuno inconveniente ne’ di vita, ne’ di fronte, ne’ di ciglia, ne’ di bocca. E tutti questi erano gl’impieghi della mattina. Dopo il mezzo di s’impiegava mezza hora negli ammaestramenti appartenenti alla teorica; un’altra mezza hora nel contrappunto sopra il canto fermo; un’hora nel ricevere e mettere in opera i documenti del contrappunto sopra la cartella; un’altra negli studij delle lettere; e il rimanente del giorno nell’esercitarsi nel suono del clavicembalo, nella compositione di qualche salmo o mottetto o canzonetta o altra sorte di cantilena, secondo il proprio genio. E questi erano gli esercitij ordinarij di quel giorno nel quale i discepoli non uscivano di casa. Gli esercizij poi fuori di casa, eran l’andare spesse volte a cantare e sentire la risposta di un’echo fuori della Porta Angelica, verso Monte Mario, per farsi giudicare da se stesso de’ propri accenti, e l’andare a cantar in tutte le musiche che si facevano nelle chiese di Roma; e l’osservare le maniere del canto di tanti cantori insigni che fiorivano nel pontificato di Urbano Ottavo; l’esercitarsi sopra quelle, et il renderne le ragioni al maestro quando si tornava a casa: il quale poi per maggiormente imprimerle nella mente de’ discepoli vi faceva sopra i necessarij discorsi, e ne dava i necessarij avvertimenti” (Gambassi, 1972, p.62).

Verso la fine del XVI secolo in molte chiese sono presenti piccoli organici strumentali che sviluppano la necessità di attivare lo studio pratico verso strumenti quali l’organo, la spinetta il trombone, il cornetto e il violino. All’interno gli alunni erano strutturati gerarchicamente in numerari ai quali si affiancava i soprannumerari. Questa gerarchia si ritrova anche nelle Cappelle Musicali laiche come il Concerto Palatino della Signoria di Bologna.

Gli alunni residenti presso le famiglie avevano l’obbligo della puntualità e della presenza a tutte le lezioni, ma era previsto anche un ripetitore per i ragazzi assenti per cause giustificate. Gli alunni ammessi a studiare nelle cattedrali erano in genere circa dodici, ma abbiamo casi molto diversi tra loro come Torino con tre e Firenze con cinquantatre. Durante l’anno il vescovo andava a controllare l’andamento dello studio

degli accoliti e capitava che fosse cacciato colui che dimostrava di non essersi impegnato a sufficienza. Se poi un ragazzo decideva di ritirarsi dalla scuola prima del tempo dovuto, per la famiglia vi erano pesanti sanzioni economiche e cioè il rimborso alla cattedrale di tutte le spese sostenute da quest'ultima fino a quel momento

Le istituzioni quindi che nel tardo Medioevo e durante il Rinascimento curarono la formazione professionale dei musicisti furono le Cappelle Musicali delle basiliche e delle cattedrali delle più importanti città della cristianità, ma anche quelle istituite per il servizio privato di regnanti e di principi. Le Cappelle musicali furono la versione aggiornata delle *scholae cantorum* nel momento in cui nella liturgia corale prese piede l'uso del canto figurato<sup>16</sup>.

In queste istituzioni, come del resto nelle precedenti *scholae cantorum*, è il momento formativo e quello esecutivo del musicista sono strettamente legati. Questa particolare convivenza scomparirà intorno al XVI secolo con la nascita di quelle istituzioni rivolte alla formazione professionale del musicista come il Conservatorio o le Accademie.

Infatti quelle strutture amministrative il cui interesse era di finanziare i gruppi vocali, poi anche strumentali, che partecipavano con il canto (e con il suono) alle cerimonie religiose e civili si facevano carico di provvedere anche, all'interno della Cappella o collateralmente, all'addestramento degli stessi musicisti o cantori.

A partire dal XII secolo la connotazione professionale del musicista si venne sempre meglio precisando. In precedenza egli si era identificato con il *Cantor*, ma successivamente con l'avvento della polifonia e della musica *mensurabilis* aumentano notevolmente i difficili compiti richiesti per un'esecuzione. Si può avere una valutazione delle nuove difficoltà pensando ai problemi di ritmo e di tempo posti dall'esecuzione di un mottetto trecentesco o di intonazione richiesta per cantare un semplice madrigale dell'*Ars nova*. La professionalità dei cantori inizia ad affermarsi quindi durante il XV, quando disporre di una Cappella musicale valida diventò un segno di distinzione, oggetto di ambizione di una cattedrale e di una corte. Vescovi e regnanti facevano a gara per assumere al loro servizio cantori esperti delle nuove tecniche compositive. Le Fiandre divennero il vivaio dell'Europa musicale, ma dietro l'esempio dei fiamminghi la formazione dei cantori (che di solito erano di condizione religiosa e vivevano di benefici ecclesiastici) si sviluppò nei vari

<sup>16</sup> Per canto figurato si intende una composizione che utilizzi i diversi valori (figure) musicali.

Paesi europei. Fino all'epoca di Eugenio IV (1431) sopravvivono diverse antiche scuole cattedratiche in Italia: la più importante è sicuramente la *Schola cantorum* di Roma, ma abbiamo testimonianze di importanti centri a Padova, Torino, Treviso, Milano, Lucca, Arezzo, Verona, Vicenza e Modena.

L'evoluzione e la complicazione della struttura musicale porta con sé la necessità di differenziare le azioni educatrici, l'insegnamento venne d'ora in avanti ripartito fra più persone: un *magister cantus*, o *magister puerorum* impartiva l'insegnamento del canto ai chierici, mentre il *cantor* era preposto al servizio della Cappella. A quest'ultimo si richiedeva di comporre e improvvisare contrappunti sulle melodie dei corali e la di preparare le esecuzioni musicali liturgiche. I registri delle singole amministrazioni, nelle quali venivano notate tutte le spese sostenute sono fonti preziose per conoscere, con la storia delle singole Cappelle, le mansioni, i compiti e le prestazioni dei singoli dipendenti.

L'attività sempre più presente delle Cappelle musicali portò poi la sostituzione del *Cantor* con il *Maestro di Cappella*. Molti documenti del tempo attestano le mansioni di quest'ultimo: egli doveva cantare insieme con gli altri cantori; insegnare il canto figurato ai giovani cantori; trascrivere composizioni polifoniche di maestri eccellenti da eseguirsi durante le sacre funzioni e di accrescere annualmente il repertorio di un numero precisato di messe, magnificat e mottetti. Le scuole di canto annesse alle Cappelle Musicali, dopo Eugenio IV, di particolare importanza in Italia sono: la cattedrale di Torino, Tortona, Pistoia, Firenze, Treviso, Mileto, Padova, Bologna, Urbino, Verona, Venezia e Catania (Gambassi, 1997).

Le Cappelle Musicali non erano solo un fenomeno ecclesiastico ma anche laico, talvolta queste istituzioni erano addirittura conviventi, come è il caso della Fabbrica del Duomo di Milano, che già dal XV secolo aveva istituito, parallelamente alla struttura della Cappella metropolitana, un insegnamento pubblico e gratuito della musica. Il *Maestro di Cappella*, oltre all'obbligo di istruire i cantori per il servizio in duomo, aveva il compito di "insegnare la musica a tutti quelli che la vogliono imparare".

Dall'età dell'*Ars nova* in poi le società delle corti e i ceti della borghesia mercantile europea vennero alimentando un'attenzione crescente per la cultura artistica e per la musica soprattutto profana. Ciò ebbe riflessi determinanti nello sviluppo della creazione musicale, nell'incremento dell'attività dei cantori e degli strumentisti e nella costituzione di Cappelle musicali di corte, tra le quali, nella seconda metà del secolo XV, eb-

bero spicco e lustro particolari quella dei duchi di Borgogna e quella degli Sforza a Milano. Questo fenomeno ebbe anche la conseguenza di determinare una inversione di tendenza nel tipo di rapporto tra la musica e l'educazione. Studiare, conoscere, praticare la musica per fine di diletto e non con intenti professionali tornò ad essere considerato un aspetto non secondario del processo formativo dell'uomo. Così l'educazione musicale, sia pur limitata ai discendenti dei ceti emergenti, si sviluppò e convivse con l'istruzione che nelle Cappelle musicali alimentava la formazione dei professionisti, compositori ed esecutori.

### **1.1.6. La riforma luterana e il concilio di Trento**

Il XVI secolo vede come importante novità il riconoscimento e la rivalutazione del musicista in quanto esecutore strumentale o cantore. Dalla definizione di "bestia", data da Guido D'Arezzo al cantore che agiva nella totale ignoranza, il musicista/esecutore diviene ora uno dei personaggi centrali nella vita di corte del rinascimento secondo la nota testimonianza del *Cortegiano* di Niccolò Castiglione (Barberis, 1997). In questo noto testo si delineano le virtù del perfetto uomo di corte che deve essere in grado di leggere e suonare la musica. Riemerge in questo periodo il pensiero greco, influenzato dal platonismo rinascimentale, sull'efficacia della musica nel condizionare l'animo umano e sulla simmetrica uguaglianza tra l'animo umano e il mondo entrambi "composti di musica".

Nel rinascimento assistiamo inoltre alla nascita del pubblico: per la prima volta dai tempi della Grecia antica si differenziano le funzioni di eseguire e ascoltare musica. Per tutto il Medioevo la destinazione dell'esecuzione musicale è per la comunità che la esegue per motivi fondamentalmente liturgici o religiosi. Ma con la laicizzazione della musica, l'affermarsi delle forme profane e soprattutto lo sviluppo della musica strumentale, si genera una netta separazione tra l'ascoltatore e l'esecutore.

La presenza di un pubblico come destinatario di una composizione musicale porta con sé la necessità di una struttura semplice, razionale, comprensibile in tutte le sue parti da chi l'ascolta. Questa tendenza alla semplificazione per una maggiore comprensione del testo musicale ben si lega con la concezione della musica come strumento capace di commuovere e toccare l'animo umano; il compositore per ottenere il coinvolgimento del pubblico ha bisogno di utilizzare una struttura musicale

semplice e comprensibile, lontana dalla fluida vaghezza del canto gregoriano.<sup>17</sup>

La concezione di una musica razionalistica, volta alla espressione e imitazione degli affetti, da parte dei compositori di ambiente laico come Zarlino e Galilei, non è lontana dalla polemica ecclesiastica contro la musica polifonica del tempo in difesa della comprensione del testo liturgico.

Il Concilio di Trento del 1563 portò importanti modifiche per l'esecuzione musicale quali il divieto di introdurre elementi mondani nel servizio liturgico e l'impiego di temi di melodie profane sia vocali che strumentali. La parola di Dio doveva essere posta al centro del servizio liturgico per questo dovevano essere allontanati tutti quegli elementi compositivi, contrappunto<sup>18</sup> o uso contemporaneo di più testi, che potessero distogliere il fedele dalla preghiera. Di fatto si continuò ad utilizzare linguaggi contrappuntistici e le messe che utilizzavano elementi profani utilizzarono la famosa dicitura *sine nomine*; si cercò di utilizzare le melodie gregoriane e di limitare l'uso di dissonanze.

La creazione di nuove Chiese protestanti e la Riforma cattolica ebbero infatti entrambe influssi fondamentali sulle funzioni della musica. Da una parte abbiamo la Chiesa Cattolica con la messa in latino, l'esclusione di ogni elemento profano dalle composizioni musicali e la delega al solo clero per l'accompagnamento musicale al rito religioso e dall'altra la Chiesa luterana con invece un forte utilizzo di elementi della tradizione popolare per le composizioni musicali, di una cospicua partecipazione del popolo alla funzione religiosa attraverso l'intonazione di canti e l'utilizzo delle lingue locali per la liturgia stessa. Queste diverse tendenze ebbero forti ripercussioni sull'educazione musicale ritenuta fondamentale per la cultura protestante a tutti i livelli sociali. Lutero sosteneva fortemente l'efficacia della musica nell'educazione dei giovani e nella preghiera verso Dio, come scrive nell'introduzione al *Geystliches Gesangk Buchleyen* (Libricino dei canti spirituali) di Johann Walter nato a Wittenberg nel 1524 (Rees, 2006).

L'intervento personale di Lutero per la diffusione dell'insegnamento della musica fu molto importante, egli stesso si impegnò con una serie di

<sup>17</sup> Questi suggerimenti li troviamo sia in Giseffo Zarlino (*Istituzioni armoniche*, Venezia 1558) che in Vincenzo Galilei (*Dialogo della musica antica e moderna*, Firenze 1581).

<sup>18</sup> Contrappunto da *puntun contra puntum* (*nota contro nota*) indica l'utilizzo di due linee melodiche che suonano insieme.

lettere, esortazioni e inviti ai consiglieri preposti al governo delle città affinché si aprissero scuole nelle quali agli studi generali si accompagnassero lo studio della musica e la pratica del canto. L'importanza che rivestiva la musica nell'ordinamento scolastico generale risulta chiaro, fra altri documenti del tempo, dal progetto didattico elaborato da Chr. Th. Walliser e adottato dal 1598 dal ginnasio protestante di Strasburgo. Ognuna delle dieci classi doveva svolgere di norma cinque ore settimanali di musica, e a nessun discepolo era consentito di trascurare gli *exercitia musica*. I quali iniziavano con il canto ad orecchio di corali ed esercizi per l'intonazione degli intervalli (nella decima e nella nona classe) e pervenivano (nella seconda e nella prima classe) all'esecuzione, anche a prima vista, di composizioni polifoniche.

Con la Riforma molte scuole conventuali passarono alle dirette dipendenze dalle amministrazioni comunali come è il caso della Thoma-schule di Lipsia divenuta famosa per presenza di J. S. Bach in *qualità* di Cantor. La scuola era frequentata da un corpo di studenti interni, circa 50 all'epoca di Bach, che dovevano partecipare al coro del servizio liturgico delle quattro chiese della giurisdizione di S. Tommaso.

Accanto agli interni vi erano circa duecento allievi esterni che entravano all'età di circa dodici anni e potevano frequentare la scuola per anche dieci anni.

Le regole sul comportamento all'interno della scuola e le relative punizioni erano così dure da trasformare la vita del collegio a qualcosa di simile al carcere (i giorni di vacanza erano solo tre in un anno); inoltre la situazione economica era così precaria da non riuscire a garantire un tenore di vita sufficientemente sopportabile.

Centri di formazione musicale e di aggregazione per i cori destinati al servizio religioso divennero quindi le scuole pubbliche, in particolare i ginnasi; gli ordinamenti ecclesiastici e scolastici della nuova confessione ne favorirono presto l'istituzione, soprattutto nei centri minori. Il *Kantor* in queste istituzioni era la figura di importante riferimento, riconosciuto un grado inferiore solamente a quello che competeva al Rettore (Basso, 1983).

L'affermazione dell'educazione musicale nelle scuole ginnasiali dell'area protestante sviluppò anche il nascere di una letteratura musicale didattica. Fu creata una letteratura di esercitazioni musicali per l'educazione musicale dei giovani cantori. Esempi illustri sono le produzioni di canti corali per classi scolastiche di M.Lemaistre del 1563 e le raccolte didattiche che vanno sotto il nome di *Bicinia sacra*, *Tricinia sacra* e *Melodie scolastiche*. Nelle università rinascimentali lo studio della musi-

ca si allontana sempre più dall'area matematica per avvicinarsi a quello della fisica, ma il cambiamento più sostanziale è l'affrancarsi dall'uso del latino nella trattatistica musicale per l'adozione della lingua volgare. Questo processo è in sintonia con il sentimento di concretezza che si stava sempre più sviluppando verso la fine XV secolo. Abbiamo così nella seconda metà del XVI la stampa di trattati in lingua moderna riguardanti argomenti sulla pratica musicale: l'uso delle intavolature per liuto (V. Galilei<sup>19</sup>), l'uso di strumenti musicali e della pratica delle diminuzioni (S. Ganassi<sup>20</sup>, D. Ortiz<sup>21</sup>).

### 1.1.7. Le accademie e i Conservatori

Effetto dell'Umanesimo è la nascita delle prime accademie che avevano lo scopo di preservare il sapere e i valori del passato ma anche di diffondere le nuove conoscenze, in questo ambito questi luoghi di incontro di uomini colti ebbero una funzione molto importante anche nel campo della musica.

Intorno al 1500 abbiamo la testimonianza di valide esperienze musicali in molte accademie (in questo periodo si contano in Italia circa duecento accademie) alcune delle quali sono attive ancora oggi: Accademia Filarmonica di Verona (1543) e di Santa Cecilia di Roma (1584). In Italia, Inghilterra e Germania si crearono sodalizi tra nobili locali con il fine di patrocinare e accogliere musicisti di fama europea per poter essi stessi praticare la musica sotto la mano di esperti esecutori. In questo modo si formarono associazioni con l'intento non solo propriamente accademico, cioè di conferenze e studi riservati agli aggregati, ma anche con lo scopo di promuovere esecuzioni aperte al pubblico (concerti) e pratica e studio di strumenti musicali (scuole di musica).

Nei territori tedeschi protestanti si svilupparono sotto questo impulso i *Convivia musica* che fornivano un'attività musicale simile a quelle delle cantorie delle scuole cattedratiche e che poi si svilupperanno in associazioni musicali dilettantesche. Nelle università tedesche contemporaneamente vediamo nascere gruppi musicali organizzati i *Collegia musica* che daranno luogo alla nascita nel XVIII alle società concertistiche. E'

<sup>19</sup>"Fronimo, dialogo sopra l'arte del bene intavolare et rettamente sonare la musica negli strumenti artificiali sì di corde come fiato et in particolare nel liuto, arricchito et ornato di novità, di concetti et d'esempi" del 1584.

<sup>20</sup> *Opera Intitulata Fontegara* del 1535.

<sup>21</sup> Del 1542.

comunque a Londra intorno alla seconda metà del XVII secolo, ad opera di John Bainster, che troviamo le prime manifestazioni musicali proposte a un pubblico pagante in contrapposizione al teatro dell'opera, inizialmente attraverso ritrovi saltuari nelle taverne londinesi, per poi diventare intrattenimenti a cadenza regolare organizzati in luoghi pubblici e privati. A Parigi invece all'epoca dei quattro Luigi (XIII, XIV, XV, XVI) fiorirono diverse organizzazioni attive per lo sviluppo dell'esecuzioni musicali pubbliche che produrranno nell'Ottocento una lunga serie di famose istituzioni concertistiche.

Molte Accademie e associazioni musicali interessate agli aspetti speculativi o concertistici si erano occupate in modi diversi anche dell'educazione musicale soprattutto verso quei soggetti che non avevano possibilità economiche per poter affrontare gli studi a carattere privato. Le istituzioni che a partire dal XVII secolo diedero maggiore impulso all'educazione musicale ai giovani dei ceti sociali meno abbienti furono i Conservatori.

Istituzioni di assistenza chiamate opere pie erano presenti già dall'impero romano e avevano il dovere sociale di aiutare i più deboli. Il termine Conservatorio era infatti inteso inizialmente nel senso di preservare in maniera collegiale i fanciulli meno abbienti o abbandonati dalle famiglie proteggendoli dai pericoli e aiutandoli a imparare un mestiere che potesse dargli da vivere una volta cresciuti. I mestieri che venivano maggiormente insegnati erano quelli di sarto, Cappellaio, calzolaio, orfice ebanista, quando divenne remunerativa anche la pratica corale allora vi fu inserita anche l'educazione musicale e furono sostanzialmente le ragioni economiche a trasformarli in luoghi di istruzione musicale professionale.

Basso (2006) afferma che erano spesso gli stessi fanciulli a doversi occupare di trovare entrate economiche per collaborare alle spese del vitto e dell'istruzione accompagnando le processioni, i funerali e le attività religiose con esecuzioni musicali. Gli interventi musicali all'inizio del XVII costituirono infatti una delle voci più importanti dei bilanci e questo perché accanto all'insegnamento dei mestieri come quello di ciabattino, sarta e via dicendo ben presto si aggiunse quello della musica. Ben presto inoltre i Conservatori iniziarono ad accogliere ragazzi a pagamento che volessero studiare la musica e così le istituzioni andarono sempre più specializzandosi verso il solo insegnamento musicale. I conservatori più antichi furono i quattro veneziani (San Lazzaro dei mendicanti, XII secolo; Ospedale della Pietà, 1346; San Salvatore degl'Incurabili, 1517; Ospedaletto dei Derelitti 1517) e i quattro napoletani (Santa Maria di

Loreto, 1537; Sant'Onofrio a Capuana, 1576; Pietà dei Turchini, 1583; I Poveri di Gesù Cristo, 1589).

All'inizio del XVIII secolo i Conservatori napoletani contavano tre insegnanti di musica: *magister musicae* e un suo collaboratore (composizione e canto), un *magister lyrae* (strumenti a corda) e un *magister buccinae* (strumenti a fiato). Verso la fine del XVIII, poi, per esigenze didattiche gli insegnamenti dei diversi strumenti ad arco e a fiato verranno poi differenziati con insegnanti specializzati.

Importanti in questo periodo erano anche gli ospedali veneziani retti da consigli cittadini e sostenuti dai privati. Verso la fine del XVII anche in questi Conservatori, che ospitavano soprattutto ragazze, (Della Pietà, Degli Incurabili, Ospedaletto dei Derelitti), la musica diventò una delle attività didattiche principali. L'alto livello musicale delle esecuzioni prodotte da questi conservatori portò un incremento dei lasciti privati verso queste istituzioni e la possibilità quindi di assicurarsi maestri degni di fama come Vivaldi, Porpora, Galuppi e Jommelli.

Una menzione particolare va fatta per l'Ospedale della Pietà le cui particolari esecuzioni concertistiche erano famose in tutta Europa, sia per il particolare virtuosismo delle orchestrali sia per le composizioni vivaldiane. Nato nel 1346 ospitava solo ragazze che nel 1663 dovevano essere circa 350 e un migliaio nel 1738. Da Talbot (1978) sappiamo che le ragazze erano suddivise in due categorie le "figlie di comun", che ricevevano un'educazione di carattere generale, e le "figlie di coro" la cui educazione era specificatamente religiosa. Secondo un regolamento entrato in vigore nel 1745 le "figlie del coro" erano formate da 18 cantanti, 8 strumentiste ad arco, 2 soliste di canto, 2 organiste e una maestra per ciascuna delle due sezioni, infine 14 "iniziante" (alcune di solo 9 anni) avevano la funzione di supplenti o aiutanti. Le ragazze si potevano esibire anche fuori delle mura della Pietà e anche di Venezia.

Alla Pietà l'insegnamento del solfeggio, del canto, e della tecnica strumentale era organizzato secondo un sistema piramidale in cui le più brave insegnavano alle principianti; gli strumenti presenti all'inizio del XVIII secolo erano il violino, il flauto dritto, l'organo, l'oboe, il violoncello e il fagotto. La fama della bravura delle ragazze era conosciuta in tutta Europa ed erano considerate al livello dei maggiori virtuosi del tempo. (De Brosses, 1980)

I Conservatori di Napoli e Venezia così come le scuole musicali tedesche nate dopo la riforma protestante erano comunque sempre istituzioni scolastiche su cui vigilava l'autorità religiosa vuoi per l'impegno carita-

tevole di recupero sociale o perché dipendenti ancora all'attività religiosa.

Dalla metà del '700 fino alla prima generazione dei romantici assistiamo a un considerevole sviluppo della pratica musicale e di riflesso ad un incremento dell'istruzione musicale. Le riflessioni di pensatori e letterati come Schopenhauer, Rousseau, Pestalozzi e Frobel sull'importanza dell'educazione musicale nella formazione del fanciullo accrescono l'esigenza, sempre più condivisa, per una istruzione musicale qualificata e accessibile a tutti.

In questo contesto un ruolo molto importante lo gioca la fondazione a Parigi dell'Institut National de Musique (1793) trasformato due anni dopo in Conservatoire National de Musique, divenuto il modello didattico per la musica in tutta Europa. Nato in piena rivoluzione francese questo istituto rivendica per la prima volta l'importanza dell'istruzione musicale come pubblica e regolamentata dallo stato.

Il progetto per l'educazione musicale francese, portata avanti da B. Sarrette, direttore del Conservatorio di Parigi, prevedeva anche la creazione di diverse scuole di musica da dislocare su tutto il territorio francese: 30 scuole di primo grado (con solo l'insegnamento del solfeggio), 15 di secondo grado (con 4 diversi insegnanti tra strumento e teoria), 10 di terzo grado (con 15 insegnanti). Questa organizzazione piramidale avrebbe potuto soddisfare le esigenze sempre più pressanti della società francese in materia musicale ma non fu mai realizzata principalmente per ragioni economiche.

All'inizio del XIX secolo assistiamo comunque in Europa alla nascita dei seguenti conservatori: Bologna, Milano, Varsavia, Praga, Firenze, Bruxelles, Graz, Vienna, Innsbruck, Varsavia, Parma, Londra, L'Aia, Madrid, Berlino, Budapest, Lisbona, Monaco, Berlino, Stoccarda, Pietroburgo, Mosca.

Accanto alla nascita dei Conservatori su tutto il territorio europeo si sviluppa anche il ruolo importante della famiglia come luogo primario per l'educazione del fanciullo. La musica rientra appieno in questo concetto privatistico dell'istruzione che doveva avvenire principalmente entro le mura domestiche. In Austria, fin dall'epoca di Carlo V gli Asburgo avevano coltivato la pratica musicale con notevole successo come gli Esterházy e i Kinsky a cui erano legati nomi del calibro di Haydn e Beethoven.

Tra il XVIII e il XIX il clavicembalo e la prassi di cantare accompagnati dalla chitarra e l'arpa cedono il passo all'uso del pianoforte che diviene per le famiglie borghesi simbolo di appartenenza alle classi sociali che

contano, possedere un pianoforte ed educare le proprie figlie allo studio di quest'ultimo diviene simbolo di benessere economico.<sup>22</sup> L'educazione musicale tra le mura domestiche porta alla nascita di una nuova folta tipologia di esecutori: i dilettanti. Il praticare la musica per il proprio diletto e non per doveri liturgici o professionali dà vita anche a due distinte maniere di scrittura musicale: da una parte lo sviluppo della costruzione del pianoforte produce una letteratura sempre più ricca e complessa dall'altra la richiesta di "generi di brani brillanti ma non difficili" da parte degli editori musicali produce una copiosa letteratura di facili brani per pianoforte con il contributo anche dei maggiori compositori del tempo come Hydn, Mozart, Clementi, Beethoven, Schubert, Brahms ecc.

L'insegnamento del pianoforte a domicilio diviene l'educazione musicale di tipo amatoriale che si contrappone a quella professionale praticata all'interno dei conservatori. Attraverso l'uso del pianoforte era (ed è tutt'ora) possibile affrontare e studiare trascrizioni delle opere liriche o sinfoniche più in auge del tempo. Oltre quindi ai generi dedicati espressamente a questo strumento era possibile attraverso le riduzioni trascrizioni conoscere gran parte della letteratura musicale importante.

In questa nuova fase dell'educazione musicale vediamo come viene sempre più specializzandosi lo studio verso lo strumento piuttosto verso la musica in genere. Mentre i trattati del '500 e '600 davano informazioni generali di teoria musicale e talvolta di esecuzione pratica strumentale in questo periodo viene delineandosi una nuova produzione di metodi e raccolte di studi specifici (rivolti cioè a uno strumento) in cui con una certa gradualità si potessero raggiungere le tecniche strumentali necessarie per affrontare la difficile letteratura che andava sempre più sviluppandosi. Dalla fine del XVIII secolo gli editori iniziano a produrre sempre più copiose raccolte di metodi e studi: l'impostazione dello studio strumentale che ancora oggi vige nei programmi dei Conservatori deriva da questa contrapposizione di studi tecnici da una parte e brani caratteristici (sonate, concerti, ecc.) dall'altra.

### ***1.1.8. Le nuove metodologie didattiche del '900***

Dopo l'Ottocento in cui dominava l'idea che lo studio della musica, pensato sempre e solo come studio di uno strumento, fosse destinato so-

<sup>22</sup>In *orgoglio e pregiudizio* e soprattutto *Emma* di Jane Austin, troviamo una precisa descrizione del valore dell'educazione musicale per la società inglese dell'800.

lo a chi dotato di "talento" abbiamo una vera e propria rivoluzione del modo di pensare la didattica musicale. Nel Ventennio tra la prima e seconda guerra mondiale si afferma un nuovo modo di insegnare la musica per opera di alcuni compositori neoclassici : Emile Jaques-Dalcroze (1865) e Edgar Willems (1940) in Svizzera, Zoltan Kodaly (Hegyi, ?) in Ungheria, Carl Orff (1950) in Germania e Maurice Martenot (?) in Francia. La formazione strumentale, condizione fondamentale per l'insegnamento della musica, lascia il posto al coro e all'utilizzazione globale del corpo come strumento di percezione ritmica. La fiducia nelle attitudini musicali presenti in ogni essere umano sposta la predominanza dello studio teorico della musica alla percezione sensoriale del bambino, anzi di ogni bambino e non solo di quelli in possesso del "talento" (Claude Delphine, 2002). L'allievo quindi è spinto a fare musica ben prima di imparare la teoria attraverso il ruolo centrale della voce e del canto di gruppo, dei giochi ritmici corporei e dell'utilizzazione di semplici strumenti musicali (in cui predomina la percussione). Il repertorio non è più quello convenzionale ma si compone soprattutto di canzoni per l'infanzia, di canzoni tratte dal folklore regionale, comprendenti filastrocche infantili parlate o cantate. Il muoversi, camminando o gesticolando, su questi motivi seguendo le direttive dell'insegnante crea un patrimonio musicale vivente sul quale più avanti l'allievo imparerà a riconoscere le differenze di ritmi, altezze, timbri, armonie, fraseggio musicale e via dicendo. Queste metodologie rivoluzionano quindi l'idea pedagogica della musica dell'Ottocento in cui lo studio, inteso soprattutto come acquisizione della tecnica di un strumento o della voce, doveva partire da un apprendimento teorico dei fondamenti musicali per approdare successivamente alla sua realizzazione pratica. E' l'attività pratica intesa come movimento e produzione vocale ad essere punto di partenza per la costruzione dei fondamenti teorici, la conoscenza dipende direttamente dalla percezione (Rousseau, 1726). Un altro elemento nuovo indicato da queste metodologie è la chiara indicazione dell'importanza dell'avvicinamento alla musica dei bambini già in età prescolare con metodi e linguaggi in linea con il pubblico a cui sono riferiti.

La dimensione creativa della musica, esplorata inizialmente in America a partire dagli anni 60, produce una particolare attenzione alla ricerca sonora sulla voce e sugli strumenti, all'esplorazione delle loro possibilità timbriche e delle tecniche di produzione utilizzabili, incoraggiando atteggiamenti non convenzionali e trovando così un'affinità tra le produzioni infantili e i processi compositivi della musica contemporanea.

La ricerca delle possibilità sonore dello strumento e della voce per molti autori rappresentano un momento fondamentale dell'educazione musicale. Per Delalande l'esplorazione del mondo sonoro costituisce il fondamentale punto di partenza "Posto davanti a un corpo sonoro, il bambino proprio come l'adulto, è spinto dalla curiosità di inventarne le possibilità" (Delalande 1993). Il confronto, poi, con la musica contemporanea suggerisce alla pedagogia musicale idee o spunti nuovi per affrontare nuove strade all'insegnamento della musica e per sviluppare il pensiero creativo. Lili Friedmann (1978) ritiene che la ricerca sonora sia il motore di ogni esperienza inventiva, per Werner Keller (1978) la manipolazione sonora è un elemento essenziale alla formazione musicale, mentre Murray Schafer (1970) esplora le possibilità della voce in tutti i suoi possibili contesti dai testi poetici all'alfabeto. Da queste ricerche nasce l'invenzione di notazioni diverse da quelle tradizionali e l'attenzione a situazioni extramusicali, tratte dalla vita quotidiana o dall'immaginario fantastico, come punto di partenza o materiale per l'invenzione musicale (Nils Hansen, 1975; Brian Dennis, 1975). In Italia Boris Porena (1979) propone un'attività didattica e compositiva che abbia come punto di partenza criteri analitici da lui individuati come identità, somiglianza, opposizione, addizione, integrazione.

Questa apertura all'esperienza quotidiana del bambino va di pari passo con la proposta di repertorio più vicini alla vita del fanciullo: Kodaly (1984) afferma che l'educazione musicale deve partire dai repertori familiari agli alunni; Orff (1967) propone un materiale sonoro vicino alla musica popolare infantile europea. Le musiche appartenenti a diverse culture da quella occidentale entrano nell'educazione musicale sulla scorta di due motivazioni: il desiderio di avvicinare culture diverse e la ricerca di nuovi repertori. La musica etnica, contemporanea e di consumo entrano a fare parte del curriculum scolastico e diventano materia di analisi e studio della materia sonora.

## **1.2. L'educazione musicale in alcuni Paesi Europei**

L'avvento dell'Illuminismo e della Rivoluzione Francese hanno avviato alcuni fondamentali processi trasformativi che hanno promosso e condizionato il diritto di tutti i cittadini all'istruzione scolastica e il dovere da parte degli Stati di gestire direttamente la scuola pubblica. Questa pertanto ha sostituito le organizzazioni religiose che da molti secoli erano depositarie dell'istruzione. L'educazione musicale, anche a seguito della evoluzione culturale promossa dal pensiero di Rousseau e di

Pestalozzi, entra a far parte della riforma del programma educativo dei giovani scolari. Purtroppo la affermazione e la condivisione del valore educativo della musica non fu agevole né immediata, soprattutto in considerazione delle diversificate situazione in cui si veniva ad applicare. Infatti la differenza dello sviluppo dei processi educativi che si verificò tra i diversi Stati fu condizionata da fattori legati sia alle diverse abitudini che ai patrimoni culturali dei singoli stati. Nella realizzazione del processo di riforma il rilievo che fu ascritto all'educazione musicale subì inevitabilmente diverse caratterizzazioni.

Muovendoci da questo contesto storico-culturale ci si limita ad analizzare alcune delle realtà europee messe a confronto con quella italiana.

### 1.2.1. L'Inghilterra

Diversamente dall'Italia o dalla Germania, in Inghilterra non si assiste, nel periodo rinascimentale e barocco, al fiorire delle Cappelle musicali, in quanto, erano già presenti in quel periodo, si costituivano come gli unici luoghi deputati all'insegnamento della musica. Allo stesso tempo si può sostenere che in quel periodo fu proprio Londra uno dei primi centri di propulsione del concerto pubblico, inteso questo come manifestazione musicale riservata solo, ed a pagamento, ad una sola categoria di privati. Dal 1660, John Bainster, direttore della *band of violin* presso la Royal Chapel, inizia a promuovere concerti nelle taverne londinesi, che diventeranno più tardi luoghi aperti di incontri musicali che si ripeteranno con cadenza settimanale.

Nel XIX secolo compaiono romanzi letterari (*Orgoglio e Pregiudizio* di Jane Austen, 1813) che descrivono puntualmente qual'era, a quel tempo, l'importanza data all'educazione musicale e come fosse indicativo di appartenenza alla buona società il fatto di istruire la parte femminile della propria famiglia alla pratica del pianoforte a cura di precettori privati. Tutto ciò relegò, in qualche modo, ad una elite e ad una identità sociale, la formazione e l'esercizio della musica.

A partire dal XX secolo, le lezioni di musica entrarono a far parte dei programmi e delle lezioni scolastiche delle scuole primarie con una grande apertura verso le nuove didattiche: nel 1918 J. Dalcroze tenne a Londra le prime lezioni dimostrative del suo metodo innovativo. Ma la peculiare intuizione della didattica musicale inglese fu quella di capire l'importanza della diffusione prodotta dalla riproduzione di musica su disco e attraverso la radio. La "*Grammofhone Company*" già nel 1919 apriva un dipartimento educativo, dimostrando consapevolezza della potenzia-

lità della discografia ai fini della pianificazione dell'apprendimento musicale. A conferma di ciò nel 1921 compariva la pubblicazione del primo manuale sull'ascolto della musica: il *Learning to listen* di Percy Scholes. Infine a partire dal 1924 la *British Broadcasting Company* istituì un proprio dipartimento educativo che organizzò cicli di trasmissioni settimanali di musica per le scuole.

Nel *Mc Nair Report* del 1944 si trova notizia della difficoltà di reclutamento di docenti di musica con adeguata preparazione all'insegnamento di questa materia nelle scuole di vari ordini scolastici. Tanto era stato l'incremento dell'insegnamento della musica nella scuola tra il 1940 e 1950 che furono istituiti nei *College* diversi dipartimenti musicali ad indirizzo didattico.

L'apertura verso le nuove metodologie della didattica musicale, che l'Inghilterra aveva già dimostrato nei confronti di musicisti come J. Dalcroze all'inizio del secolo, si confermerà dopo la seconda guerra mondiale. Da questo momento infatti compare la possibilità di esprimere e sperimentare le proprie idee ad opera di studiosi come K. Orff (*Orff-Schulwerk*), Z. Kodaly (*Choral method*) e S. Glover (*Tonic Sol-fa System*).

Un figura molto importante per i programmi di educazione musicale della scuola inglese è John Pynter, musicista e compositore. Nel 1982 viene pubblicata una ricerca intrapresa da tale autore per conto della University of York dal titolo sui programmi musicali della scuola secondaria. Il lavoro di ricerca, della durata di cinque anni, partiva dalla considerazione che in quel periodo il programma di educazione musicale sembrava indirizzato solo verso gli interessi dei ragazzi già motivati alla musica e con una forte attenzione verso la teoria musicale. Quello che John Pryde dimostra, attraverso un lungo percorso di lavoro con le classi di educazione musicale della scuola secondaria inglese, è l'importanza di affrontare la pratica musicale prima di parlare di teoria; ciò allo scopo di avvicinare i ragazzi alla musica. Inoltre l'autore sottolinea l'importanza di questa metodologia per raccordare e integrare le materie musicali con le altre, rendendo pertanto presente e attuabile l'inserimento dell'argomento musicale nel proprio percorso personale di studi e di vita quotidiana del singolo studente. Il contributo di Pryde ai programmi musicali del *National Curriculum* dell'U.K. e del *Galles* fu assolutamente rilevante e nel 1983 fondò il *British Journal of Music Education*, la rivista più importante nel mondo per quanto riguarda questa materia.

Nel 1988 l'*Education Reform Act* ha introdotto grandi novità nell'istruzione scolastica inglese soprattutto per quel che riguarda la re-

sponsabilizzazione degli organi gestionali delle scuole, genitori compresi, ma soprattutto per aver introdotto per tutto l'arco della scolarità obbligatoria un curriculum nazionale che deve essere adottato da tutte le scuole che ricevono finanziamenti dallo stato.

Il *National Curriculum* relativo all'educazione nel Regno Unito è diviso in 4 parti: *The Key stage* 1 (5-7 anni), 2 (7-11 anni), 3 (11-14 anni), 4 (14-16 anni). Gli scopi e le funzioni del N.C., esposti all'inizio del programma, sono quelli di costruire obiettivi chiari e funzionali per le scuole e per gli alunni, informare accuratamente i genitori su cosa i figli devono apprendere e proporre una guida per gli insegnanti su come gli alunni possono raggiungere i migliori risultati in modo progressivo attraverso gli anni e le diverse scuole.

I programmi relativi all'educazione musicale (*Music*, presente dal I al III livello) per la scuola inglese presentano nella parte introduttiva (*about music in N.C.*) le opportunità che questa materia scolastica offre ai propri studenti sia dal punto di vista socio educativo che da quello delle abilità che sono proprie della musica. Il capitolo riguardante i programmi generali musicali definisce la struttura e il disegno di ogni livello comune a tutte le materie. Il testo inglese passa quindi all'analisi degli specifici programmi musicali e definisce le opportunità predisposte per ogni livello la cui identica struttura, relativa ai contenuti e agli obiettivi preposti, garantisce una certa continuità dell'esperienza musicale dai 5 ai 14 anni. Questa struttura delinea infatti cinque aree didattiche, comuni ai tre livelli di apprendimento, direttamente collegate a descrizioni di attività specifiche:

- 1) controllo dell'esecuzione dei suoni attraverso l'uso di strumenti o voce.
- 2) composizione attraverso l'uso di stimoli individuali e collettivi.
- 3) elaborazione e valutazione dei suoni ascoltati con mezzi espressivi legati al movimento
- 4) conoscenza delle produzioni musicali riguardo le diverse epoche o diversi stili utilizzando gli elementi che compongono la musica.
- 5) combinazione tra conoscenza, abilità e comprensione della musica.

Il programma dettagliato del key stage 3 (11-14 anni) è stato pubblicato nel *QCA (Qualifications and Curriculum Authority)* nel 2007 ed è entrato in vigore nelle scuole inglesi a partire da settembre 2008.

Come la parte generale, anche questa sezione specifica presenta una pragmatica e chiara introduzione riguardo l'importanza dell'educazione musicale nello sviluppo della personalità dei giovani rispetto al desiderio di imparare, di costruire un sentimento di autostima e di essere dei

cittadini responsabili che portino un contributo positivo alla società. L'introduzione si sofferma sull'importanza della musica come particolare forma di comunicazione in grado di cambiare il modo di pensare, sentire e agire dei giovani. In quanto strumento culturale la musica è in grado di relativizzare l'esperienza personale individuale e metterla in contatto con luoghi e tempi diversi, di incoraggiare forme di comunicazione con gli altri e di sviluppare il senso critico dei giovani verso quello che ascoltano.

Dopo l'introduzione vengono esposti i concetti chiave considerati fondamentali per approfondire e allargare le conoscenze, l'abilità e la comprensione della musica. Questi sono: le pratiche musicali, la cultura, il senso critico, la creatività e la comunicazione (cfr. allegato 1, tab.1). Il testo inglese offre accanto ad ogni concetto chiave delle note esplicative sulle possibilità di mettere in pratica gli argomenti esposti. E' un modo estremamente utile per rendere attuabili nella pratica concetti che potrebbero facilmente essere intesi solo dal punto di vista teorico.

Come si può notare dalle tabelle, ad ogni concetto corrispondono gli obiettivi relativi che vengono ulteriormente spiegati con esempi pratici.

Quindi vengono espone le abilità e i processi chiave, tra di loro interdipendenti, che gli studenti necessitano di possedere per poter sviluppare le proprie conoscenze (cfr. allegato 1, tab.2). Da una parte si menziona il suonare, comporre e ascoltare, separato dall'analisi e la valutazione; l'insegnamento è quindi qui inteso su due campi distinti: da un lato acquisire gli strumenti per poter fruire della musica dall'ascolto alla composizione e dall'altro la capacità di valutazione e di giudizio. Anche in questa parte lo schema segue l'esempio precedente in cui ad ogni argomento corrispondono gli obiettivi e gli esempi pratici che si dimostrano estremamente utili per la chiarificazione di eventuali dubbi in materia.

La sezione successiva delimita l'ampiezza degli argomenti che ogni docente può utilizzare come l'esecuzione musicale all'interno e all'esterno della classe, l'ascolto di generi diversi e la conoscenza della scrittura musicale (cfr. allegato 1, tab.3).

In questo livello (*key stage 3*) agli studenti dovrebbero essere offerte quelle opportunità che sono intrinseche all'apprendimento ed al miglioramento del loro impegno con i concetti, i processi ed i contenuti della materia studiata (cfr. allegato 1. II, tab.4). Gli obiettivi per i legislatori inglesi sono lo sviluppo delle abilità strumentali e vocali insieme ad una attenzione verso la comprensione di culture diverse dalla proprie, come dallo studio della musica possono essere proposte.

Infine il testo legislativo inglese elenca gli obiettivi da raggiungere al

termine di ogni fase chiave. Essi descrivono il tipo e la gamma di conoscenze e abilità che gli alunni dovrebbero aver conseguito in relazione alla programmazione ricevuta (cfr. allegato 1, tab.5). Il programma inglese, da come si è visto, propone un utile ed articolato strumento didattico per gli insegnanti ai quali viene offerta la possibilità di sviluppare gradualmente i concetti proposti con chiari esempi pratici. Ai docenti è inoltre data la possibilità di adattare il curriculum alle esigenze dei singoli o delle diverse classi senza perdere di vista le finalità, gli obiettivi generali intermedi e specifici e le opportunità di lavoro. La parte introduttiva di ogni livello offre una valida idea delle possibilità, trasversali a tutta l'attività educativa, degli elementi costitutivi della musica. *Music* è un programma di studi che punta principalmente ad aiutare gli studenti ad entrare in contatto con la percezione del suono. Gli studenti sono continuamente stimolati a partecipare attivamente alla produzione musicale di ogni genere e livello e, inoltre, viene loro richiesto una riflessione sul proprio ruolo all'interno della musica e sul ruolo che la musica ha nella società. Dal testo inglese traspare la preoccupazione di poter offrire agli studenti quegli strumenti che sono adeguati a poter criticamente partecipare alla vita musicale della società: essere in grado di giudicare con la propria testa quello che le case discografiche propongono (o impongono) ed essere in grado di poter accogliere stimoli musicali diversi dalla propria cultura di appartenenza.

### 1.2.2. La Spagna

L'educazione musicale nella penisola iberica dal medioevo in avanti è affidata essenzialmente alle scuole cattedrali dove i fanciulli venivano educati al canto gregoriano e alla polifonia dal maestro di Cappella. Questo sistema educativo rimase attivo in Spagna per molto tempo e non fu influenzato dalla nascita dei Conservatori del modello di Napoli o Venezia. Solo il *Real Seminario de Nobles de Madrid* si preoccupò verso la fine del 1799 di insegnare la musica anche attraverso lezioni strumentali di violino e pianoforte. Il primo tentativo di costruire un centro per l'educazione della musica fu quello di Melchior Franzini del 1810, un italiano stabilitosi a Madrid, su imitazione dei conservatori di Parigi, Napoli e Venezia. Ma la prima vera realizzazione fu ad opera della regina Maria Cristina che nel 1830 fondò il *Conservatorio de Música y Declamacion* in Madrid. In realtà questo non fu che una scuola di canto in stile italiano il cui direttore era il tenore italiano Francesco Piermarini. Tra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX l'insegnamento della musica nel con-

servatorio subisce nuove trasformazioni: l'insegnamento della composizione diviene più sensibile agli stimoli della cultura contemporanea e i curricula includono ora elementi di teoria come la storia e l'estetica musicale. Su questa nuova tendenza nel 1886 nasce la *Escuela Municipal de Musica di Barcellona* (ora *Conservatorio Superior Municipal de Música*) che diventa il modello dell'istruzione musicale per tutta la Spagna.

Al di fuori del conservatorio l'insegnamento della musica è quasi inesistente fino alla sua comparsa nella scuola secondaria a partire dal 1975.

Per quanto riguarda l'inserimento della musica nei corsi di laurea universitaria il primo esempio riguarda l'apertura del corso di storia della musica nel 1973 presso la *Santiago University*.

La *Ley Orgànica n.1 de Organiaciòn General* del sistema educativo (LOGSE), varata il 3 ottobre 1990, è la riforma che regola e organizza la struttura del sistema educativo spagnolo. Le caratteristiche di questa riforma riguardano fondamentalmente i seguenti aspetti: il prolungamento dell'obbligo scolastico fino a 16 anni, la ristrutturazione dell'istruzione post-obbligatoria aperta anche a tutti, la riqualificazione della formazione professionale, la promozione delle lingue straniere, la pari opportunità formativa e l'istruzione per gli adulti.

La LOGSE stabilisce anche una nuova struttura d'istruzione obbligatoria (*Ensenanza basica*): *Ensenanza primaria*, per gli alunni dai 6 ai 12 anni organizzata in cicli di due anni, e *Educaciòn Secundaria obligatoria*, per gli alunni dai 12 ai 16 anni divisa in un gruppo di 3 anni e un quarto con materie facoltative.

In Spagna l'educazione musicale per la scuola primaria rientra nell'area generale dell'*Educaciòn artistica* al cui interno si intrecciano i diversi percorsi disciplinari relativi ai diversi linguaggi espressivi: *Educaciòn plastica, Musica e Dramatizaciòn*.

La scuola secondaria obbligatoria chiamata *OEN (Educaciòn Secundaria Obligatoria)* inizia per i ragazzi spagnoli all'età di 12 anni e si conclude a 16. L'ESO è suddiviso in 2 cicli di 2 anni ciascuno (con la possibilità di ripetere il primo anno).

Secondo il *Real Decreto 1631/2006* del Ministero dell'educazione l'educazione musicale è obbligatoria per i primi tre anni della scuola secondaria e diviene una materia tra quelle a scelta per il quarto anno.

Il capitolo riguardante l'educazione musicale si apre con una dichiarazione sull'insindacabile valore della musica, in quanto mezzo di comunicazione non-verbale, nella vita delle persone. Per la *Educacion secundaria obligatoria* la materia *Musica* vuole stabilire un punto di contatto tra la musica del mondo sociale e quella che si apprende in classe cer-

cando di sviluppare la partecipazione, la sensibilità estetica e il senso critico in modo che gli alunni siano in grado di partecipare in modo informato e attivo alla vita musicale. Al carattere globale che l'educazione musicale riveste nelle *Educacion* primaria in questo tratto scolastico lo studio sarà più analitico e differenziato a seconda degli argomenti. I due argomenti principali saranno dunque la attenzione alla percezione uditiva e la creazione musicale con l'acquisizione di una cultura musicale di base. Per quanto riguarda la percezione uditiva l'obiettivo è quello di sviluppare negli studenti la capacità di discriminazione dei suoni, di ascolto attivo e di memoria musicale sia durante lo svolgimento delle attività pratiche che di ascolto di brani musicali.

Per quanto riguarda la creazione musicale si intendono i tre ambiti in cui essa può essere sviluppata: l'espressione vocale, strumentale e la danza o movimento. La pratica musicale sviluppa la conoscenza degli elementi fondamentali del linguaggio musicale e la loro sperimentazione attraverso l'improvvisazione.

Poiché la musica è uno dei principali elementi di identificazione giovanile è importante tener conto che se da una parte gli alunni si sentono più motivati verso questa materia, dall'altra sono molto radicati nei loro gusti e in quelle scelte musicali che sono la espressione di un coinvolgimento del proprio mondo privato.

La presenza della *Musica* nella *Scuola Secondaria Obbligatoria* deve considerare il punto di vista degli alunni ma anche sviluppare la partecipazione attiva come spettatore, interprete e creatore musicale.

Partendo dal presupposto che la materia si articola su due assi, percezione e espressione, questi vengono poi distribuiti in diversi argomenti:

Gli obiettivi dell'educazione musicale, secondo il testo spagnolo, sono quelli del raggiungimento da parte degli studenti della capacità di sviluppare le tecniche adeguate, vocali e strumentali, per l'interpretazione di opere musicali. A questo si accompagna una conoscenza delle diverse opere musicali, in quanto patrimonio culturale indispensabile, per lo sviluppo di una coscienza critica e una capacità di utilizzo delle forme tecnologiche di scrittura e riproduzione sonora. Interessante la preoccupazione nel testo spagnolo per la valorizzazione della coscienza del silenzio, come opposizione all'elemento sonoro, in una società che resta invasa da una disturbante contaminazione acustica e che tende ad escludere quegli spazi di silenzio e di ascolto interiore necessari allo sviluppo del pensiero e della cultura in generale.

Dopo l'esposizione degli obiettivi che il corso di educazione musicale

spagnolo ritiene essenziali per la fascia d'età presa in esame, vengono elencati i contenuti distinti nelle tre aree fondamentali: Ascolto- Interpretazione- Composizione e Contesti musicali.

In questa parte ci si riferisce ai primi tre anni di insegnamento obbligatorio.

Per i contenuti dell'Ascolto musicale viene data importanza all'utilizzo della propria struttura senso-percettiva come mezzo di riconoscimento dei fondamentali elementi sonori che vengono in secondo luogo classificati secondo le categorizzazioni formali che sono idonee per raggiungere un'analisi critica e che è necessaria per lo sviluppo di una conoscenza e coscienza culturale.

Per quanto riguarda l'interpretazione musicale, la voce e la parola, così come il corpo ed il suo movimento, sono i principali punti di partenza. Ampia importanza è rivolta in secondo luogo all'esecuzione strumentale solista e di gruppo, di diverso genere e cultura, nonché all'utilizzo delle tecniche elettroniche per l'interpretazione e la registrazione musicale. È interessante rilevare che tra i vari contenuti viene menzionata la disponibilità verso la possibilità di un miglioramento delle proprie capacità tecniche interpretative che si realizzerebbe nel rispetto delle altre abilità e forme di espressione. Di pari interesse è l'accettazione e condivisione delle norme che regolano l'esecuzione di gruppo e la collaborazione alle idee musicali con la finalità di perfezionare il lavoro di gruppo. La composizione musicale si intende realizzata attraverso la creazione di opere di stampo formale ed anche attraverso l'improvvisazione di melodie o di accompagnamenti. Anche nel settore dei contenuti, che si riferiscono alla composizione, viene tenuta in considerazione l'importanza delle risorse informatiche, dei dispositivi elettronici e della produzione audiovisiva.

Tabella 1.5-Argomenti del programma musicale spagnolo per la scuola secondaria superiore

| primo terzo corso di studi obbligatori |                                       |
|--|---------------------------------------|
| Contenuti                              | Blocchi                               |
| Ascolto                                | Percezione                            |
| Interpretazione                        | espressione                           |
| Composizione                           | espressione                           |
| Contesti musicali                      | Conoscenza del mondo musicale attuale |

Tabella 1.6-contenuti del programma musicale spagnolo per il quarto corso

| Quarto corso (facoltativo) |  |
|----------------------------|--|
| Contenuti                  | Blocchi  |
| Ascolto                    | Percezione approfondendo l'ascolto musicale rispetto a diversi contesti culturali e sociali del passato e del presente |
| Pratica musicale           | Espressione attraverso la pratica strumentale, vocale e coreutica e l'improvvisazione                                  |
| Musica e tecnologia        | Strettamente collegata ai contenuti precedenti sviluppa l'utilizzo delle nuove tecnologie.                             |

Questa organizzazione dei contenuti divisi per blocchi non pretende dare priorità a una parte rispetto ad un'altra: la pratica educativa prevede una interazione continua tra i diversi blocchi e tra i diversi argomenti, sono tutti vincolati alla conoscenza del linguaggio e della cultura musicale e tra di loro sono interdipendenti.

La prima parte, che riguarda gli obiettivi, è comune a tutti e quattro gli anni dell'educazione musicale, mentre per quanto riguarda i contenuti e i criteri di valutazione vi è una diversificazione tra il curriculum obbligatorio (triennale) e quello a scelta (annuale).

Gli obiettivi (cfr. appendice 1,tab.6) a cui tende l'insegnamento della musica in questa fascia d'età comprende la capacità raggiunta dall'allievo di potersi esprimere attraverso il suono di strumenti musicali, di essere in grado di riconoscere un genere musicale e possedere un vocabolario adeguato per poter esprimere un giudizio critico. Il programma spagnolo punta molto sull'apprendimento delle nuove tecnologie rispetto al fare e scrivere la musica e si sottolinea qui il ruolo che il testo spagnolo dedica all'importanza e alla valorizzazione del silenzio nello studio della musica in una società sovraccaricata da suoni e rumori.

Per quanto riguarda i contenuti riferiti ai primi tre anni di insegnamento obbligatorio, questi sono divisi nelle tre aree fondamentali: Ascolto-Interpretazione- Composizione e Contesti musicali (cfr. appendice 1,tab.7, 8, 9, 10).

L'educazione all'ascolto (cfr. appendice 1,tab.7) contempla la capacità di interiorizzazione del suono, delle strutture formali di composizione di

un brano musicale e delle differenze di genere e stile. Inoltre l'ascolto ha per oggetto anche la capacità di un individuo di entrare in relazione con gli altri ed aprirsi ad esperienze diverse dalla propria. Il testo spagnolo apre a tutto tondo l'esperienza dell'ascolto partendo dall'apprendimento di abilità puramente musicali per arrivare ad un arricchimento della propria esperienza di cittadino del mondo.

Anche per quanto riguarda i contenuti sull'Interpretazione musicale (cfr. appendice 1, tab.8), l'attenzione non è rivolta unicamente all'apprendimento di abilità musicali, ma viene qui sottolineata l'importanza educativa del suonare insieme nella ricerca di una collaborazione attiva con il gruppo. Le abilità musicali considerate comprendono l'interpretazione musicale attraverso l'uso della voce, del proprio corpo attraverso il movimento, di strumenti musicali e di nuove tecnologie sia nella forma dell'improvvisazione che della lettura di notazioni musicali.

I contenuti per la composizione musicale (cfr. appendice 1, tab.9) riguardano l'improvvisazione, l'elaborazione di accordi e l'utilizzo di diverse forme di notazione. Inoltre in questo testo si sottolinea l'importanza dell'apprendimento delle nuove tecnologie per la registrazione e conservazione dei brani musicali come per la creazione musicale attraverso risorse informatiche, elettroniche e audiovisive.

Infine il testo spagnolo affronta un argomento importante che è la contestualizzazione dell'evento musicale (cfr. appendice 1, tab.10) e le sue applicazioni ed utilizzazioni nella nostra società.

La parte sui contenuti dei programmi musicali si chiude con i *criteri di valutazione* (cfr. allegato 1, tab.11) che hanno per oggetto sia gli apprendimenti degli alunni che i processi di insegnamento: le informazioni qui raccolte servono agli insegnanti per analizzare criticamente il proprio percorso educativo e prendere decisioni al riguardo. I criteri di valutazione sono quindi dei riferimenti pratici che aiutano il docente sia nelle scelte e metodologie dello svolgimento delle proprie attività sia nella valutazione del proprio operato. Attenzione è data alle abilità riguardanti l'ascolto, la composizione, la capacità di suonare in gruppo, di valutare l'utilizzo indiscriminato del suono nella vita quotidiana e di comunicare il proprio giudizio su di un brano affrontato.

Il testo spagnolo affronta a questo punto le tematiche riguardanti il quarto corso musicale, non più obbligatorio ma a scelta dello studente tra le materie facoltative. Il quarto corso *della Educacion secundaria obligatoria* ha un carattere orientativo sia per quanto riguarda gli studi successivi all'obbligo scolastico che per l'introduzione alla vita lavorativa, in-

fatti oltre alle materie obbligatorie prevede la scelta di tre materie facoltative da come si può osservare nella tabella seguente.

Tabella 1.7-Materie obbligatorie e facoltative secondo i programmi della scuola secondaria spagnola.

| Materie obbligatorie                      | Materie facoltative          |
|---|------------------------------|
| Scienze sociali                           | Biologia e geologia          |
| storia                                    | Educazione creativa e visiva |
| geografia                                 | Fisica e chimica             |
| educazione civica                         | Informatica                  |
| educazione fisica                         | Latino                       |
| lingua e letteratura castellana/ufficiale | Musica                       |
| matematica                                | Seconda lingua straniera     |
| prima lingua straniera                    | tecnologia                   |

I contenuti del quarto corso hanno una descrizione più particolareggiata rispetto agli altri tre anni. Gli argomenti, circa gli stessi utilizzati precedentemente, vengono qui affrontati in modo più approfondito.

Per la parte sull' *ascolto e realtà musicale* (cfr. appendice 1, tab.12) vengono approfonditi gli argomenti già trattati negli anni precedenti con la novità per l'attenzione verso la commercializzazione e distribuzione musicale e dei fattori che influenzano le preferenze e le mode.

Per la parte *Pratica Musicale* (cfr. appendice 1, tab.13) troviamo anche in questo caso un maggior approfondimento e presa in esame de fattori che articolano e influenzano il lavoro sul campo del musicista; vengono affrontate le eventuali problematiche non sempre prevedibili di chi si occupa di musica a livello professionale che dovranno affrontare nel lavoro che lo aspetta.

In *Musica e tecnologia* (cfr. appendice 1, tab.14) l'attenzione è rivolta esclusivamente alle nuove tecnologie di registrazione e produzione del suono. Sono argomenti che troviamo in maniera meno approfondita nei blocchi precedenti e che qui trovano spazio e approfondimento in una sezione totalmente dedicata.

Anche la sezione sui contenuti del quarto corso musicale facoltativo si conclude con una scheda sui criteri di valutazione (cfr. allegato 1, tabella 15) con cui i docenti possono valutare il proprio operato e gli obiettivi raggiunti.

Il programma di studi musicali spagnolo propone tre dettagliati percorsi, paralleli ma integrati, dell'ascolto, dell'interpretazione e della creazione musicale. In questo contesto viene offerta ai docenti anche una

griglia di valutazione del proprio percorso didattico unitamente alla valutazione dell'apprendimento realizzato dagli studenti in ordine al programma stabilito. Sono certamente strumenti molto utili per guidare i docenti e verificare il proprio grado di consapevolezza riguardo agli obiettivi e alle metodologie adottate durante il percorso scolastico.

Il programma spagnolo, inoltre, dedica buona parte all'acquisizione di abilità rispetto alle nuove tecnologie informatiche di composizione e registrazione di eventi musicali. E' un argomento molto importante ed utile che rende la materia musicale molto più vicina agli interessi degli studenti i quali sono a loro volta i principali fruitori di tali nuove tecnologie.

Infine è rilevante in questo programma la particolare considerazione dimostrata verso le professioni musicali e pertanto la possibilità di fornire agli studenti anche un valido supporto orientativo per convogliare i propri interessi musicali verso professionalità concrete.

Il programma offre dunque una accurata e dettagliata descrizione dei contenuti e degli obiettivi da perseguire.

Propone inoltre una sensibile attenzione verso gli interessi e i bisogni del mondo giovanile, nella consapevolezza dell'impatto non indifferente che questa materia esercita sugli interessi culturali dei propri studenti. In qualche modo una educazione all'ascolto, al silenzio ed alla riflessione che promuove nell'epoca attuale una maggiore presa di coscienza su alcune fondamentali esigenze dell'essere umano.

### *1.2.2. La Germania*

Fino all'inizio del XIX secolo l'insegnamento della musica religiosa in Germania, affidata fondamentalmente alle scuole cattedrali e monastiche, era orientato soprattutto alla preparazione delle professioni musicali legate al culto religioso e quindi concentrato essenzialmente sul canto e sul solfeggio. Nella scuola Ginnasio, i cui obiettivi erano principalmente le lingue e le scienze, la musica correva il serio rischio di diventare una materia trascurata e di poco rilievo. Ma l'influenza delle idee di Rousseau e di Pestalozzi sul ruolo dell'educazione musicale nella formazione del fanciullo portarono grandi cambiamenti nei metodi di insegnamento musicale e la pratica vocale divenne uno dei punti cardini di quest'ultimo. Nelle scuole primarie del XIX secolo la musica veniva insegnata per tre ore la settimana e la particolare preparazione musicale dei docenti contribuiva ad incrementare lo sviluppo del canto corale soprattutto praticato nelle città.

Ma la spinta più importante per la valorizzazione dell'educazione musicale non venne dalla scuola, bensì dalla vita familiare. Per la nuova borghesia emergente l'educazione musicale divenne un requisito indispensabile di riconoscimento sociale da perseguire anche privatamente. La nascita di orchestre a carattere amatoriale e professionale e la conseguente crescente domanda di musicisti in grado di suonare uno spartito portarono alla nascita di associazioni musicali a carattere civico e privato il cui scopo principale era l'insegnamento della pratica strumentale. All'inizio dell'800 vediamo la comparsa delle prime Accademie Musicali, Conservatori e Scuole di Musica alcune delle quali diventeranno delle famose istituzioni come quella di Berlino (fondata da C.F. Zelter nel 1822) e quella di Lipsia (fondata da Mendelsson nel 1843) e di Monaco. Verso la fine dell'800 molte di queste istituzioni vengono trasformate in *Musikhochschulen* la cui attività è rivolta soprattutto verso i musicisti professionisti mentre i Conservatori mantengono un canale di insegnamento rivolto anche verso il pubblico con caratteristiche di interesse amatoriale. Gli insegnamenti della *Musikhochschulen* includono anche un importante settore rivolto alla formazione di docenti di musica specializzati soprattutto nell'insegnamento agli studenti della scuola secondaria e dei corsi musicali più avanzati. La musica è inoltre materia di studio all'Università sia come materia integrata che come insegnamento a se stante. Verso la fine del XIX secolo nuove riforme scolastiche hanno reintrodotta lo studio del canto corale al Ginnasio per il quale vennero reclutati e selezionati quei docenti che avevano superato prove culturali e percorsi formativi. Tra il 1918 e il 1922, sempre in Germania, vennero istituite una serie di riforme relative all'insegnamento della musica nelle Scuole, nelle Scuole Musicali e nelle Accademie. Il risultato dei diversi decreti ministeriali allora emanati fu quello di garantire un insegnamento della musica per tutta la durata del ginnasio e di creare quindi un'accademia di musica rivolta essenzialmente alla formazione dei docenti allo scopo di uniformare il sistema di insegnamento per tutte le scuole.

Dopo la guerra e dagli anni sessanta in poi, l'insegnamento della musica, non solo è rivolto verso l'acquisizione delle abilità e delle conoscenze di base, ma la sua valorizzazione appare legata al progressivo riconoscimento della presenza di un profondo rapporto che l'individuo viene scoprendo di avere con il mondo socio-psicologico.

In questa sede viene analizzato il recente programma scolastico dello stato federale di Berlino relativo agli anni di studio che corrispondono alla nostra scuola secondaria di primo grado.

Il documento esaminato, *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I (Musik)*, del 2008, si apre con l'importante avvertenza dell'utilità dell'insegnamento della musica per l'educazione alla tolleranza, alla democrazia e alla libertà.

L'insegnamento della musica è inoltre un'importante esperienza nella quale il pensiero, l'emozione e l'attività motoria si intrecciano e si rafforzano reciprocamente. Per il documento tedesco la scuola deve essere un luogo dove si respira e si accede alla cultura musicale. Di rilievo è il rispetto delle diversità culturali: punto d'arrivo è la tolleranza per la propria e altrui diversità di scelte. Parte importante dell'insegnamento della musica è partecipare a concerti, frequentare luoghi culturali al di fuori della scuola e soprattutto cooperare con quegli enti che si dedicano alle proposte musicali per l'elaborazione dei diversi generi musicali.

L'insegnamento deve avere l'obiettivo di una partecipazione autonoma e responsabile dell'allievo alla vita musicale; a tal fine si prefigge il raggiungimento della capacità di giudizio e riflessione, di espressione, di creazione, di ascolto e di valutazione.

Appare fondamentale raggiungere la capacità di comprensione del proprio ambiente acustico e di capirne il significato, e di raggiungere la capacità di discernimento tra l'ascolto emotivo orientato solo verso il godimento da quello orientato verso la riflessione ed il pensiero.

L'ascolto necessita di un'analisi, di un'attenzione e di una disponibilità all'apprendimento; come tale dovrebbe aprire a cogliere le differenze presenti nelle emozioni, negli stati d'animo e nella comprensione concettuale e strutturale di un brano. L'ascolto della musica deve contrastare il continuo bombardamento di rumore, a cui siamo costretti, esercitando una consapevole esperienza di suoni e di silenzi.

Nel programma musicale tedesco è prevista la definizione delle competenze musicali. Nella scuola media l'insegnamento della musica appare come un luogo culturale dove vengono offerte diverse occasioni per aprire la propria esperienza alla musica, acquisire competenze musicali e, allo stesso tempo, luogo dove confrontarsi con il proprio pensiero sull'argomento.

La competenza si può distinguere in tre diverse fasce:

- percepire e comprendere la musica
- creare con la musica
- riflettere sulla musica

Queste devono essere integrate tra loro in modo costruttivo.

### **Percepire e comprendere la musica**

L'insegnamento della musica accresce le capacità di percepire ed elaborare mentalmente l'ambiente acustico, aumenta la quiete interiore che consente agli allievi di percepire la musica ed imparare ad usare i diversi tipi di ascolto, da quello emotivo a quello analitico. La percezione musicale prevede concentrazione, disponibilità e capacità di poter modulare le proprie potenzialità di ascolto verso un ascolto attivo. A scuola gli allievi ampliano il confine del proprio percepire e conoscere e così sono più disponibili all'ascolto delle diverse forme esistenti di musica. Per comprendere il significato della musica inconsueta, è necessario poterla ascoltare più volte ed essere in grado di scambiare con gli altri le proprie impressioni e le diverse competenze. Nell'affrontare la musica gli allievi si trovano nella condizione di ampliare il proprio orizzonte emotivo, sensoriale e contenutistico. L'insegnamento musicale pone in contrasto tra loro la possibilità cosciente di sperimentare l'alternanza di suono/silenzio con il flusso ininterrotto di suoni e di rumori che vengono prodotti dai media all'interno di un ambiente sempre più rumoroso.

### **Creare con la musica**

Improvvisare, ballare, realizzare scenografie sull'ispirazione della musica contribuiscono allo sviluppo di autostima e di crescita della propria personalità. Gli allievi devono esercitarsi in forme espressive in cui sia previsto l'uso della voce nella musica ma anche l'uso di mezzi coreografici e linguistici propri della musica. Nel provare cose nuove e sconosciute deve esserci una curiosa gioia per l'esperimento; le diverse forme di espressione musicale devono essere viste come fonte di arricchimento e di autorealizzazione estetica. Se i processi estetici hanno un esito positivo si viene a sperimentare una forma più profonda di comunicazione nella vita quotidiana.

Nel fare musica (*musizieren*) gli allievi realizzano una più valida percezione del proprio corpo, un miglioramento della coordinazione motoria, un maggiore rispetto verso gli altri (esperienza di musica d'insieme) e maggiore idoneità ad assumere le proprie responsabilità (esibizione davanti al pubblico). E' importante uno sviluppo delle proprie capacità vocali e recitative, senza pregiudizi rispetto ai diversi tipi di canto (impostato o popolare). Per aiutare gli allievi a cantare si devono rispettare gli interessi e il background culturale delle diverse fasce d'età e delle diverse provenienze sociali così come l'approccio a contenuti e forme di diverse epoche e luoghi geografici.

Suonare dipende molto dagli strumenti disponibili nelle singole scuole, alla base c'è lo studio del suono e del ritmo: da quello degli strumenti autoprodotti a quelli della musica classica e leggera. Anche gli allievi tecnicamente meno preparati devono fare l'esperienza di produrre musica ricorrendo, eventualmente, a modalità più semplici.

#### **Comporre la musica.**

Nella composizione l'allievo utilizza come materiale di base suoni e rumori, frammenti di frasi musicali e parti di accompagnamento. Inoltre è importante che l'esperienza di comporre musica segua principi e regole ispirate dall'osservazione di prodotti pittorici, dall'esperienza teatrale e dalla lettura di libri. La composizione può essere orientata verso esempi e modelli di strutture già esistenti oppure aiutando l'allievo ad un approfondimento o ad una libera improvvisazione sonora che si può ricongiungere verso una struttura preesistente.

#### **Trasformazione della musica in movimento e immagine.**

Testi di drammaturgia e di fantasia, dalla cui struttura e contenuto espressivo gli allievi possono costruire associazioni con elementi musicali.

Molto importante ai fini della presa di coscienza del proprio interesse nel campo è la espressione della musica in associazione con il movimento. Nella danza si chiarificano le strutture musicali anche di diverse epoche e culture proponendo così delle esperienze diverse dal quotidiano. In questo settore è importante un atteggiamento di fiducia e di rispetto gli allievi.

#### **Riflettere sulla musica**

Qui vengono messe a fuoco le proprie esperienze personali dalle quali gli allievi si distanziano per allargare il proprio ambito di conoscenze. Nel tentativo di comunicare con gli altri i propri interessi musicali, gli allievi devono appropriarsi sempre più di un linguaggio corretto, di conoscenze specifiche, di strutture analitiche che si occupano di aspetti teorici. Il punto di partenza della riflessione può essere un evento vissuto come una propria composizione o l'analisi di un brano o di uno spartito. Per la costruzione degli strumenti di giudizio è fondamentale la conoscenza dei mutamenti storici della musica e del suo contesto culturale. La conoscenza di questi aspetti è importante per attivare la propria coscienza critica verso il ruolo della musica nella società, per riflettere sui propri gusti, rifiuti, identificazioni e limitazioni. Gli alunni devono capire che anche il proprio gusto e la propria personalità musicale si sviluppa e cambia.

Al terzo paragrafo il testo tedesco offre una dettagliata tabella degli *standard* che gli studenti hanno come obiettivo da raggiungere a seconda delle diverse classi frequentate (cfr. allegato 1, tab.16).

Infine il testo tedesco propone i principali temi e contenuti in cui si articola l'intero programma musicale offrendo al docente i contenuti da svolgere in classe secondo ogni argomento affrontato.

Le lezioni di musica sono quindi da svolgere secondo quattro settori tematici:

- 1) Elementi compositivi (cfr. allegato 1, tab.17),
- 2) Principi creativi forma e stile (cfr. allegati 1, tab.18)
- 3) Espressione, Aspetto e Funzione della musica (cfr. allegati 1, tab.19).
- 4) Contesto, Ambiente e Posizione nel mondo (cfr. allegati 1, tab.20)

### **1.3. L'insegnamento della musica nella normativa italiana**

Nel paragrafo che si riferisce alla storia dell'educazione musicale si affronta anche quella del Conservatorio, in quanto istituzione dedicata all'insegnamento della musica a livello professionale e la cui struttura ed obiettivi hanno largamente influenzato la vita musicale italiana.

In questo paragrafo l'attenzione è più specificamente rivolta a quel luogo dove la musica si coltiva con fini espressamente culturali e formativi, cioè la Scuola, in cui è possibile riconoscere l'influenza della struttura dei Conservatori e dalla quale dipende gran parte dell'educazione musicale dei cittadini italiani.

E' parso opportuno, quindi, delineare l'evoluzione diacronica delle modalità con cui è stato trattato l'insegnamento della musica nella scuola media italiana. Senza voler approfondire in dettaglio riflessioni e commenti in materia, si delineano di seguito le tappe principali che hanno definito contenuti e modalità dell'educazione musicale sino ai giorni nostri. L'analisi seguirà, pertanto, la ripartizione dei livelli di insegnamento: scuola materna, primaria e media, con un focus settoriale sulla scuola magistrale e termina con alcune considerazioni di carattere generale sulla normativa in questione.

### 1.3.1. La scuola materna

I principali riferimenti normativi pertinenti la scuola materna sono:

- **L'ordinamento del 1914 (Ministro Credaro)**, ispirato all'idea che all'"Asilo non vi sono veri e propri insegnamenti perché non è una scuola," prevede un programma musicale basato sul canto e su esercizi di educazione vocale con precise indicazioni.
- **L'Ordinanza Ministeriale dell'11 novembre 1923 (Ministero Gentile)** non aggiunge nulla di nuovo se non un particolare attenzione al contenuto religioso e patriottico dei testi dei canti con la raccomandazione che il canto sia inteso in forma di gioco con attenzione alla corretta emissione della voce e la corretta pronuncia.
- La **"Carta della scuola" del 1940 (Ministro Bottai)** e la **Circolare Ministeriale del 27 luglio 1943 (Ministero Biggini)** introducono per la prima volta la possibilità dell'utilizzo di uno strumento musicale per intonare i canti (agili, educativi, attraenti ma brevi).
- Il **D. M. del 1945 (Ministro Arangio Ruiz)** in cui si istituiscono Scuole Materne per ogni Comune d'Italia, i programmi relativi alla musica si riducono all'essenziale e scompaiono le precise indicazioni dei decreti precedenti.
- Gli **Ordinamenti del 1958 (Ministro Moro)** in cui si sottolinea l'importanza di questa disciplina per l'efficacia della sua educazione e vengono ripresi i temi sviluppati fin a qui.
- Il **D.P.R. del 10 settembre 1969**, sugli orientamenti dell'attività educativa della Scuola Materna, in cui è dedicata una parte importante all'educazione musicale. In questo caso oltre al canto si inizia a parlare di ritmica, danza, interpretazione figurativa all'ascolto, esecuzione e invenzione di musiche e canti. Precise raccomandazioni sono richieste sull'estensione e la modalità esecutive dei canti da parte dell'insegnante, viene raccomandata la non esclusività di bambini sintonati dall'esecuzioni canore, l'utilizzo da parte degli stessi di strumenti a percussioni e flauti (?) e vengono raccomandati giochi musicali per l'esercizio della memoria tonale e il riconoscimento delle altezze e infine viene richiesta all'insegnante l'uso del pianoforte.
- Il **D. M. del 3 giugno 1991**: la musica qui non compare come disciplina a sé stante ma rientra nel gruppo indicato come *"Messaggi, forme, media"*. In queste indicazioni alla scuola dell'infanzia si affida il

ruolo di aiutare il bambino a orientarsi in una realtà sovrappopolata di suoni. La preoccupazione è che un mondo troppo ricco di stimoli sonori crei nel bambino un atteggiamento passivo nei confronti della musica. La predisposizione di ambienti che facilitano l'attività musicale e di movimento, i laboratori musicali, viene sottolineato come requisito auspicabile per la realizzazione degli obiettivi preposti.

La disciplina musicale perde quindi le sue direttive specifiche sull'educazione vocale e ritmica accennata nell'ultimo decreto per avvalersi in questo di discorsi più generici sull'importanza di proposte che *"consentano ai bambini di conoscere la realtà sonora, di orientarsi, di esprimersi con i suoni e di stabilire, per il loro tramite, relazioni con gli altri"*.

L'elaborazione degli itinerari di lavoro può tener conto di alcune tracce orientative particolari: scoperta e conoscenza della propria immagine sonora; ricognizione esplorativa dell'ambiente sonoro; uso dei suoni della voce e di quelli che si possono produrre con il corpo; uso di oggetti e strumenti tradizionali ed elettronici; uso di strumenti di registrazione ed amplificazione; utilizzazione di strumenti musicali adatti ai bambini (ad esempio strumentario didattico); apprendimento di canti adatti all'estensione vocale dei bambini; invenzione di semplici melodie; sonorizzazione di fiabe o racconti; attività ritmico-motorie; forme elementari e ludiche di rappresentazione dei suoni; giochi per la scoperta e l'uso di regole musicali. Indubbiamente fa riflettere che nella parte riguardante *"il corpo e il movimento"* delle indicazioni curriculari non ci sia nessuna menzione della musica.

- Nei *"Traguardi per lo sviluppo delle competenze"* delle *Indicazioni per il curriculum per la scuola d'infanzia* del 2008, la musica rientra nella parte menzionata *"linguaggi, creatività, espressione"* accanto alla gestualità, all'arte e alla multimedialità. Rispetto ai programmi precedenti il traguardo proposto è leggermente più specifico: l'uso della voce e del corpo diventano strumento di scoperta del paesaggio, i simboli di una notazione informale sono i primi passi verso gli alfabeti musicali: esplorare le possibilità offerte dalle tecnologie diventano mezzi per poter usufruire di esse.

Dalla normativa analizzata osserviamo come la musica entri a far parte attiva del curriculum della scuola Materna a partire dagli anni sessanta. Fino a quel momento di fatto nelle scuole Materne, o Asili, veniva in-

segnato solo il canto corale, mentre nei programmi del '69 risulta evidente una attenzione anche all'ascolto, alla ritmica e alla danza. Nei programmi successivi l'attenzione sembra spostarsi verso un discorso più generico di presa di coscienza dei suoni e rumori che circondano il mondo del bambino, inoltre si sottolinea l'importanza dell'offerta dalle nuove tecnologie e del rapporto con i media. Dagli anni '90 l'educazione musicale infine perde la connotazione di materia per rientrare in un discorso più generico di attenzione alla creatività ed espressione. Nello studio della normativa colpisce però la totale assenza di riferimenti a metodologie e didattiche attive in Europa fin dagli anni '30 e salutate dalla pedagogia musicale internazionale come rivoluzionarie ed efficaci verso i bambini di questa fascia d'età, quali il metodo Montessori, Agazzi, Bassi, Dolcroze, Orff, Guillelm.

### 1.3.2. La scuola primaria

I principali riferimenti normativi pertinenti la scuola materna sono:

- il **R.D. Boselli del 1888**: la musica viene menzionata per la prima volta, come materia di esercitazione e non d'esame, con i programmi redatti da Aristide Gabelli (accanto e con gli stessi vantaggi igienico/respiratori della ginnastica).
- Il **R.D. Baccelli del 1894**, in cui è chiara l'intenzione che la musica sia vissuta come mezzo più educativo che ricreativo con l'auspicio che *"d'ora in poi nella scuola italiana, come accade tra i popoli più civili, il canto abbia posto e dignità ragguardevoli"*.
- Il **R.D. Orlando del 1905** con il quale si conferma ancora il canto corale come esercitazione facoltativa e non come materia d'esame.
- **L'ordinanza del ministro Gentile del 1923**, con cui entrano in vigore i programmi elaborati da Giuseppe Lombardo Radice, decreta finalmente che il Canto divenga materia (unita al disegno, bella scrittura e recitazione). A queste materie vengono accordate due ore e mezzo in prime e seconda, quattro nella terza e cinque ore nella quarta e nella quinta e viene incaricato un maestro per ogni gruppo di classi per l'insegnamento del canto. Il programma in questione è molto articolato e con precise indicazioni tecniche sia sulla respirazione per il canto che per la teoria musicale.
- Il **D.L. Arangio Ruiz del 1945** con il quale la materia mantiene la sua rilevanza ma rimane ancora senza volto per il chiaro connotato ricreativo che ricopre. Si sottolinea qui l'importanza del canto perché *"educa il sentimento sociale affratellando gli animi"*. Vengono rac-

comandati i canti" *tradizionali religiosi e patriottici da eseguire all'aperto, marciando o stando fermi.*"

- Il **D.P.R. 14 giugno 1955, n.531 (Ministro Ermini)**, con il quale la scuola primaria viene divisa in due cicli. I programmi musicali ad essa pertinenti sono pensati per i due diversi cicli ma di fatto non propongono nulla di diverso se non continue raccomandazioni sul cantare *"intonati con grazia ed espressione."* Queste raccomandazioni suonano superflue all'orecchio di un insegnante di musica che si rispetti, è come raccomandare ad un insegnante di matematica di fare eseguire le addizioni senza errori e con le virgole al posto giusto. Come sostiene Colarizi (1967), la musica di fatto, nonostante le disposizioni legislative, non venne mai insegnata nella scuola primaria italiana, se non ad eccezioni di regioni con una pratica musicale radicata, poichè già territori del governo austriaco (Venezia Giulia, Trentino, Alto Adige). Il motivo della mancata applicazione di quanto disposto dalle leggi è da cercare nella totale assenza di docenti competenti in materia (cfr paragrafo seguente sugli Istituti Magistrali). Si tentò di risolvere il problema chiamando ad insegnare i musicisti diplomati nei Conservatori ma la soluzione non era facile a risolvere: se da una parte infatti i maestri, formati negli istituti magistrali, che non avevano ricevuto nessuna formazione musicale, d'altro canto i musicisti, provenienti dai conservatori non erano ben accetti per la loro mancata preparazione pedagogica<sup>23</sup>. Come Colarizzi conclude, nel capitolo riguardante l'educazione musicale nella scuola elementare, *"la normativa fin qui esaminata non fa che notificare avvertenze didattiche più che lapalissiane (bisogna cantare senza urlare, i canti debbono essere intonati..) dimostrando una evidente ignoranza su cosa sia veramente insegnare la musica."*
- Il **D.P.R. 12 febbraio 1985** nel quale la musica ha una sua connotazione precisa ed è denominata Educazione al Suono e alla Musica con l'obiettivo della *"formazione, attraverso l'ascolto e la produzione, di capacità di percezione e comprensione della realtà acustica e di fruizione dei diversi linguaggi sonori"*. Il campo di attività sono i *"fenomeni acustici della civiltà urbana e contadina e la produzione musicale dei popoli dei differenti paesi e delle diverse epoche storiche"*. Il fine è *"l'incontro concreto"*

<sup>23</sup> Nel convegno nazionale su "La musica nell'insegnamento elementare e magistrale", curato dal centro Didattico Nazionale per l'Istruzione Artistica e svoltosi nella villa Falconieri di Frascati il 6 giugno 1963, emersero con evidenza queste problematiche.

*del fanciullo con esperienze d'incontro con la musica*" e le attività attraverso le quali raggiungere i suddetti obiettivi sono:

- percezione e comprensione del suono/rumore, brani musicali e strumenti di diverse epoche e luoghi
- -produzioni del suono attraverso la voce e il corpo
- -interpretazione grafica del materiale sonoro e notazione musicale

Il corposo programma musicale propone direttive curriculari nuove rispetto all'ultimo D.P.R. del 1955 ed è evidente un interesse maggiore verso questa materia e la maggiore consapevolezza dell'importanza di quest'ultima per l'educazione dei fanciulli. Ma anche in questo caso non vengono mai menzionati i metodi di insegnamento attivo della musica attraverso il ritmo e il movimento che in Europa sono attivi già da circa mezzo secolo ad opera di musicisti come Dalcroze, Orff e Guillelm.

- Le **Indicazioni per il curricolo per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione del 2007**, varato dal ministro Fioroni, sono il primo documento ufficiale che individua ed enuncia le funzioni formative dell'Educazione Musicale (qui menzionata col nuovo termine Musica).

Il testo ministeriale individua sei funzione formative fondamentali per il primo ciclo d'istruzione (quindi sia per la primaria che per la secondaria di primo grado): cognitivo-culturale, linguistica-comunicativa, emotiva-affettiva, identitaria e interculturale, relazionale, critico-estetica.

I traguardi relativi alla scuola primaria sono estremamente generali e lasciano ampio margine di manovra ai docenti incaricati di eseguirli: si parla di *"esplorare, discriminare ed elaborare eventi sonori dal punto di vista qualitativo e spaziale in base alla loro fonte"*, *"gestire le diverse possibilità espressive della voce e strumenti musicali.."*, *"articolare combinazioni timbriche, ritmiche e melodiche, applicando schemi elementari.."*, *"eseguire da solo in gruppo semplici brani strumentali e vocali appartenenti a generi e culture differenti.."*

Gli obbiettivi relativi ai sopradetti traguardi mostrano delle differenze tra la fine della classe terza e della classe quinta della scuola primaria. Sono obiettivi che fanno immaginare un insegnamento della musica con docenti altamente qualificati e scuole con laboratori musicali. Nella realtà invece sappiamo che gli insegnanti della scuola elementare non ricevono una formazione musicale adeguata

(cfr. paragrafi successivi) e che le scuole elementari raramente sono dotate di aule attrezzate per la musica.

### 1.3.3. La scuola media

I principali riferimenti normativi pertinenti la scuola materna sono:

- La **Legge del 31 dicembre 1962, n.1858**, presentata dal ministro Luigi Gui, sancisce l'istituzione e l'ordinamento della Scuola Media. Questa nuova istituzione veniva concepita con l'idea dell'istruzione gratuita ed obbligatoria per almeno otto anni, di una scuola non selettiva, non preclusiva e non predeterminante. Di fatto la nuova scuola, inglobando la Scuola di Avviamento, assumeva la nuova caratteristica di essere per tutti, aperta ad ulteriori prosecuzioni e articolata in modo da non essere una preparazione per una particolare attività lavorativa (come erano le Scuole di Avviamento).
- Il **D.M. del 24 aprile 1963**, che ha seguito la legge precedente, contenente gli *"Orari e programmi d'insegnamento della scuola media statale"*. La musica, seppure in forma alquanto ridotta, era già presente nelle scuole di Avviamento e nei nuovi programmi riceve la denominazione di *Educazione Musicale*. *"Obiettivi primari di questa nuova scuola sono quelli di elevare il livello di educazione e d'istruzione personale di ciascun cittadino accrescendone le capacità di partecipazione e di contributo ai valori della cultura e della civiltà."* In questa ottica rientra a pieno titolo anche l'educazione musicale resa obbligatoria nella prima classe e facoltativa nella seconda e nella terza. Il fine dell'educazione musicale appare evidente dalle prime righe in cui si dichiara che *"al pari dell'educazione artistica, deve suscitare nell'alunno l'amore verso l'arte dei suoni, intesa come forma del linguaggio e della espressione."*

La novità di questi programmi rispetto al passato è l'introduzione dell'ascolto musicale come strumento didattico e la sostituzione della ritmica al solfeggio parlato. Ogni anno scolastico ha una sua programmazione specifica che prevede un progressivo incremento dei brani riguardanti l'ascolto, un intensificarsi dello studio della vocalità dal coro all'unisono fino al canone e alla polifonia e una lettura ritmica sempre più complessa. Inoltre il programma menziona lo studio organologico e il riconoscimento dei suoni dei diversi strumenti musicali e l'avvicinamento degli alunni degli ultimi anni alle principali nozioni di teoria musicale e tonalità.

Lo strumento indicato per educare nel ragazzo *"il bisogno di manifestare la esuberanza dei sentimenti del proprio animo è la pratica del canto cora-*

le", insegnata senza ricorrere ad una impostazione di carattere tecnico. L'educazione musicale è indicata fundamentalmente attraverso la pratica corale con precise indicazioni di scelte antologiche: Il repertorio vivamente consigliato è quello "di melodie popolari o classiche ma di validità consacrata nel tempo."Viene consigliato anche l'utilizzo di un "idoneo strumento musicale" per accompagnare ed aiutare lo studio vocale e infine si conclude che l'educazione musicale troverà utile campo di applicazione nelle "attività ricreative di carattere facoltativo".

Sembra evidente che in questo contesto l'educazione musicale è intesa fundamentalmente come momento ricreativo della giornata scolastica. Senza precludere la sua funzione di arricchimento culturale e corredando la pratica vocale di un puntuale supporto teorico si sottolineano però due elementi: il repertorio non deve essere quello vissuto nella realtà giovanile (musica pseudo-popolare) e l'educazione alla pratica musicale deve rimanere lontana dall'acquisizione di competenze esecutive.

Per la classe prima in cui la materia è obbligatoria i programmi danno specifiche indicazioni sugli argomenti proposti: ascolto di musiche scelte dal repertorio classico, esercitazioni ritmiche e corali, acquisizione della coscienza dell'altezza dei suoni e della loro durata.

Per la classe seconda (facoltativa) l'ampliamento delle nozioni apprese nella classe precedente è precisato con i seguenti contenuti: alterazioni, punto, legatura per la teoria, esercitazione a due voci per la pratica corale ed esercizi di intonazione e solfeggio melodico elementare.

Per la classe terza (facoltativa) è previsto l'ascolto del repertorio classico, con attenzione alla comprensione delle varie forme musicali in rapporto all'evoluzione del linguaggio musicale, l'individuazione dei diversi timbri strumentale, la classificazione delle voci. Per la parte ritmica e quella corale si introduce la pratica della polifonia. Infine sono previsti argomenti relativi allo studio dell'armonia, del contrappunto e della melodia.

- La **legge n.348 del 16 giugno 1977** ha perfezionato il processo di unificazione eliminando il principio della facoltatività, estendendo in pari tempo l'area delle discipline obbligatorie tutte aventi uguale valore e dignità, e introducendo notevoli innovazioni nelle impostazioni dell'educazione linguistica, della educazione scientifica e dell'educazione tecnica.
- il **D.P.R. 9 febbraio 1979** sui Programmi della Scuola media.

Nel Cap.2 dei Programmi ministeriali riguardanti le articolazioni di una educazione unitaria l'educazione musicale è intesa come pratica atta a sviluppare nel preadolescente l'ascolto e l'espressione attraverso la musica e alla maturazione del senso estetico e delle capacità di giudizio critico.

Le indicazioni generali dei programmi di educazione musicale ribadiscono il concetto precedentemente esposto: l'educazione musicale ha valore come forma di linguaggio per la maturazione espressiva e comunicativa del preadolescente. Il programma non viene suddiviso in modo da distribuire i vari argomenti per anno di corso, data la particolare natura poliedrica dell'attività musicale.

Anche le finalità, qui chiaramente espresse, rientrano in una concezione della esperienza musicale il cui valore principale è quello educativo inteso come mezzo linguistico costitutivo della personalità, veicolo di comunicazione, mezzo per comprensione del patrimonio culturale e per l'affinamento del gusto estetico. Le indicazioni metodologiche, come la distribuzione degli argomenti nell'arco triennale, sono lasciate agli obiettivi e alla discrezionalità programmati dall'insegnante anche in base alle esigenze della classe stessa. La materia è suddivisa nei seguenti settori: educazione all'orecchio, apprendimento della notazione, pratica vocale e strumentale e creatività. Questi argomenti, secondo le indicazioni, si raccomanda siano trattati in modo globale e non in maniera indipendente e che vengano ogni anno ripresi per approfondimenti. Infine viene consigliato l'uso del registratore per le molteplici possibilità didattiche che questo offre.

Nel paragrafo Sviluppo delle capacità e proposte di contenuti vengono presi in considerazione i diversi settori della materia accennati nel paragrafo precedente.

- a) Educazione all'orecchio musicale intesa come capacità di riconoscere altezza, durata e timbro anche mediante l'osservazione dei fenomeni acustici nella realtà quotidiana ed educazione dell'orecchio intesa anche dal punto di vista ritmico. Le indicazioni lasciano spazio a libere interpretazioni per la evidente generalizzazione di ogni argomento proposto, un esempio lo fornisce quando si parla di senso ritmico; infatti i programmi indicano che *"questo verrà maturato non solo attraverso un tradizionale strumentale ma anche attraverso una pratica fono-gestuale-individuale e collettiva (dai semplici movimenti ritmici alla danza)."* Come è evidente non viene indicato quale strumento tradizionale si intende, si parla di

senso ritmico in generale che è ben diverso dalla acquisizione e riconoscimento delle cellule ritmiche utilizzate dalla prassi musicale di qualsiasi genere si parli, inoltre si parla di pratica fono-gestuale, dai semplici movimenti ritmici alla danza il che include tutta la prassi possibile senza alcuna indicazione metodologica o di competenza.

- b) Notazione. Anche in questo caso si parla di *"comprensione della corrispondenza suono-segno per un primo avvio all'uso consapevole della notazione musicale"* con la possibilità quindi per i docenti di poter spaziare nella libera interpretazione dei concetti di *"primo avvio"* e *"uso consapevole"*.
- c) Lettura dell'opera musicale intesa come ascolto guidato e ragionato. Il repertorio consigliato, a differenza dei programmi del 1962, è indicato con *"la non preclusione di epoca, nazionalità e genere, non trascurando musiche di civiltà extra europea e il canto popolare religioso,"* cioè tutto ciò che si suona/canta o si è suonato/cantato dalla comparsa della civiltà umana!
- d) Attività espressivo-creative. Per questo settore è sottolineata la grande importanza della pratica corale ai fini della socializzazione. I mezzi proposti sono la voce e gli strumenti, individualmente e in gruppo. Per gli strumenti si raccomanda di utilizzare *"quelli di uso più comune nelle scuole sia quelli costruiti dagli alunni stessi l'utilizzazione di oggetti circostanti e facilmente reperibili."* In quest'ambito si nota il grande valore attribuito all'improvvisazione e alla creatività personale e di gruppo.

**D.M. 6 agosto 2000** ha trasformato l'insegnamento di uno strumento musicale nella scuola media da esperimento didattico in corso istituzionale. Questo atto del governo, forse destinato a lasciare un'impronta profonda nella cultura musicale del nostro paese, ha promosso una sperimentazione iniziata nel 1975. Allora le scuole medie a indirizzo musicale erano 18, oggi sono circa 500, per un totale di circa 2.000 posti di lavoro.

- **DM Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola secondaria di primo grado, febbraio 2004**

*"Negli obiettivi generali del processo formativo la scuola Secondaria di primo grado, confermando una tradizione avviata nel 1963 e consolidata nel 1979, rinnova il proposito di promuovere i processi formativi in quanto si preoccupa di adoperare il sapere (le conoscenze) e il fare (le abilità)."*

Negli obiettivi specifici di apprendimento per le classi prima e seconda si trova la materia con la denominazione Musica e non più Educa-

zione musicale, come appariva fino alle precedenti indicazioni ministeriali. Gli obiettivi sono qui specificati per il primo biennio e separatamente per la classe terza. Di fatto gli stessi argomenti vengono riproposti per la terza classe in forma più complessa:

- pratica strumentale, in cui si parla di strumenti didattici in generale con cui eseguire semplici brani ritmici e melodici, sia a orecchio che leggendo la musica. Realizzare improvvisazioni guidate;
- pratica vocale di repertori senza preclusione di epoche, stili e genere con eventuale accompagnamento strumentale;
- produzione musicale in cui rientra l'improvvisazione di sequenze ritmiche e melodiche (e già qui si ha una maggiore precisazione rispetto ai programmi del '79 in cui si parlava di riproduzione di modelli musicali liberi), l'elaborazione di commenti musicali a testi verbali o figurativi e elaborazione di semplici materiali sonori utilizzando semplici software appropriati (per la prima volta entra nei programmi della scuola l'indicazione di materiale multimediale);
- ascolto, interpretazione e analisi in cui da un iniziale riconoscimento delle fondamentali strutture del linguaggio musicale si passa poi (terza media) a un'analisi delle diverse forme di opere musicali di vario genere, stile e tradizione.

In queste indicazioni non appare il settore specifico dello studio della notazione musicale come appariva nei programmi del '63 (per la classe II, all'epoca facoltativa, si parla di ampliamento e approfondimento delle nozioni apprese alla I classe, degli elementi di notazione ritmica e melodica, alterazioni, punto, legature e quanto inerente alle esercitazioni corali) e ancora di più nei programmi del '79 (qui infatti la materia era divisa in 4 settori di cui uno dedicato alla notazione intesa come comprensione suono-segno). La notazione nei programmi del 2004 appare quindi, probabilmente, implicita quando nel settore pratica vocale e strumentale si parla di esecuzione di composizioni strumentali di epoche differenti.

Indicazioni per il curriculum per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, settembre 2007.

L'apprendimento della musica è in questa sede articolato su due livelli di esperienza:

- a) la produzione mediante l'azione diretta (esplorativa, compositiva, esecutiva) con e sui materiali sonori attraverso la pratica del coro e della musica d'insieme;

b) fruizione consapevole attraverso la costruzione e l'elaborazione di significati personali, sociali e culturali relativi a fatti eventi, opere del presente e del passato.

- **Le indicazioni per il curricolo 2007** sono il primo documento ministeriale ufficiale che enuncia espressamente le "*funzioni formative*" della Musica. Come già citato per la scuola primaria il testo ministeriale, per la prima volta, dichiara l'importanza di questa materia dal punto di vista della formazione dell'individuo. L'importanza della musica non ricopre quindi solo la sfera della svago e della creatività ma ora anche quella della formazione dell'alunno. Le funzioni formative sono individuate in:

- a) cognitivo-culturale
- b) linguistico-comunicativa
- c) emotiva affettiva
- d) identitaria e interculturale
- e) relazionale
- f) critico-estetica

Vengono inoltre individuati i traguardi per lo sviluppo delle competenze della scuola secondaria di primo grado, enumerati come:

- esecuzioni e interpretazioni di brani strumentali e vocali di epoche e generi diverse
- uso di diversi sistemi di notazione per la riproduzione musicale
- improvvisazione e creazione di messaggi multimediali e musicali
- capacità di comprensione di opere musicali in relazione al contesto storico
- capacità di analisi degli aspetti formali della musica
- capacità critica e di valutazione estetica rispetto alla produzione musicale
- integrazione con altre attività artistiche delle proprie esperienze musicali
- capacità orientare lo sviluppo delle proprie competenze a partire dalle proprie attitudini verso la fruizione di contesti socio-culturali presenti nella scuola e nel territorio

Gli obiettivi di apprendimento al termine della classe terza sono, dunque:

- esecuzione strumentale o vocale, individualmente in gruppo di brani di diversi generi e stili anche con strumentazione elettronica
- improvvisazione e rielaborare avvalendosi di strutture aperte o semplici schemi

- riconoscere e classificare gli stili più importanti del linguaggio musicale
- conoscere e interpretare opere d'arte e progettare eventi sonori con integrazione di altre forme artistiche
- codificare e utilizzare la notazione tradizionale e altri sistemi di scrittura
- orientare la costruzione della propria identità musicale valorizzando le proprie esperienze

La lettura attenta delle Indicazioni curriculari del 2008 induce una riflessione: se da una parte, la genericità degli argomenti trattati, facilita ai docenti una programmazione e uno svolgimento delle lezioni a seconda delle caratteristiche delle classi e degli studenti coinvolti dall'altra, questa stessa caratteristica, produce una difficoltà nell'attuazione della programmazione proprio per l'assenza di direttive più specifiche e di diretta applicazione. Infatti i docenti, coinvolti nella ricerca e intervistati su questo argomento, riportano proprio una apprezzabile libertà di svolgimento del proprio argomento ma anche, in altri casi, una difficoltà per l'assenza di argomenti da svolgere in classe.

#### **1.3.4. L'Istituto magistrale**

In questa sede viene analizzata anche la normativa riguardante l'educazione musicale nell'Istituto Magistrale (poi detto Istituto Psicopedagogico) poiché era questa l'istituzione che fino alla Riforma Berlinguer del 1997, formava i maestri della scuola primaria. Per capire quindi come poteva e può essere attuata nella Scuola, primaria e secondaria, la normativa in materia musicale riguardante quel ciclo scolastico è fondamentale capire quale era la formazione musicale ricevuta dai docenti. Questa scuola prima della Riforma Gentile del 1923 era chiamata "Scuola Normale" (nome derivato dalla riforma austriaca del 1774) o anche "Scuola di metodo" o di "Metodica" intendendo con questo termine ciò che oggi diremo pedagogia e didattica.<sup>24</sup> Era infatti la scuola atta a formare i maestri della scuola elementare.

Con la **Legge Gianturco, 12 luglio 1896 n.167**, nella Scuola Normale appare per la prima volta il Canto corale accanto al Disegno e alla Calligrafia. Programmi e orari relativi alla nostra disciplina troveranno una

<sup>24</sup> Per questa parte vedi D.Mirante;La formazione dei maestri, in "Biblioteca dell'educatore" Vol.III (Milano)

collocazione sistematica nel **RR.DD. Gentile del 1923** dove la Scuola "Normale" viene completamente rinnovata ed acquista la nuova denominazione di "Magistrale". In questa nuova struttura anche la materia musicale trova un nuovo titolo che è "Elementi di musica e canto". Gli orari prevedono due ore settimanali per le quattro classi del corso inferiore e per il corso superiore due ore per la prima classe e un'ora per la seconda e la terza.

Non esistono programmi di insegnamento ma invece vengono istituiti gli esami di passaggio dal corso inferiore a quello superiore. Per l'ammissione alla prima classe del corso superiore, per la musica, lo studente deve eseguire un dettato ritmico, un solfeggio in due chiavi in tempi composti, cantare a prima vista e conoscere gli elementi essenziali della teoria. Inoltre viene chiesta l'esecuzione di studi e brani musicali con il violino e il pianoforte per quanto riguarda l'insegnamento facoltativo dello strumento.

L'indicazione dell'esame di abilitazione all'insegnamento elementare propone un approfondimento degli stessi argomenti.

La particolarità che sembra evidente di questi programmi è che sembrano una riduzione e semplificazione di quelli del Conservatorio, il cui obiettivo era, all'epoca, quello di preparare musicisti per l'attività concertistica. I docenti della scuola elementare avrebbero più bisogno di capire come insegnare la musica ai bambini dai sei ai dieci anni più che eseguire un solfeggio in setticlavio (come viene richiesto all'esame di abilitazione). Questi programmi sembrano quindi mirati più a formare docenti preparati dal punto di vista esecutivo che didattico per l'infanzia.

Con il **R.D. De Vecchi del 1936** l'orario dell'Istituto Magistrale non subisce alcuna variazione mentre compaiono per la prima volta i programmi.

La finalità di questi programmi è "quella di istruire gli allievi in modo che essi, alla fine dei loro studi, siano in grado di insegnare, nella Scuola Elementare, dei facili canti corali opportunamente collegati con le prime nozioni del linguaggio musicale..". per ottenere ciò i Programmi prevedono un lungo apprendistato di solfeggi parlati e cantati corredati di nozioni di teoria e storia della musica. Lo studio facoltativo di uno strumento, quale il pianoforte o l'armonium ha il fine di "servire come efficace mezzo sussidiario nello studio della materia principale: Musica e canto corale." Mentre "l'insegnamento del violino deve essere impartito esclusivamente a quegli allievi che hanno spiccata disposizione per la musica".

Nel **D.L. Arangio Ruiz (1945)** sembrano essere purtroppo un regresso rispetto ai programmi precedenti poiché l'orario viene diminuito e sop-

presse le direttive didattiche tornando alle antiche raccomandazioni di insegnare il canto senza urlare.

Nella **C.M. 11 febbraio 1991** gli istituti magistrali diventano licei psicopedagogici ad opera di una razionalizzazione delle sperimentazioni in atto soprattutto per l'indirizzo pedagogico e linguistico. *"L'esigenza è stata quella di - per l'indirizzo pedagogico sociale - quinquennalizzare in maniera coerente ed organica (con progressiva sostituzione) l'istituto magistrale e la scuola magistrale - aggiornandone i contenuti e promuovendo nel contempo una prospettiva più aperta alle scienze umane e sociali, in coerenza soprattutto con la legge di riforma degli ordinamenti didattici universitari, che prevede uno specifico corso di laurea, articolato in due indirizzi, per la formazione culturale e professionale degli insegnanti della scuola magistrale ed elementare e per l'accesso ai corsi per istitutori dei convitti nazionali e degli educandi femminili"*.

La costruzione del curriculum dell'indirizzo sperimentale pedagogico-sociale risponde, da un lato, ad una evidente esigenza di ristrutturazione quinquennale degli attuali istituti e scuole magistrali e, dall'altro, ad un criterio di licealità riferito alle scienze umane e più specificamente pedagogiche e sociali.

L'educazione musicale è qui presente per due ore a settimana per i primi quattro anni con una prova finale solo orale. E' ben chiaro il fine di questo insegnamento dai programmi redatti dalla commissione Brocca: per l'indirizzo socio-psico-pedagogico *"la componente storico-estetica della Musica si inserisce nell'indirizzo in oggetto, completando il processo educativo sia della formazione pedagogico-didattica, sia della integrazione nel contesto sociale della comunicazione nella scuola."* sono state quindi abbandonate tutte le attenzioni alla musica pratica dei programmi precedenti per parlare solo di Storia della musica come appare evidente dai programmi redatti dalla stessa commissione.

La **Legge del 6 agosto 2008, n.133** con il conseguente riordinamento dei licei e la nascita del Liceo Coreutico-Musicale di fatto produce la scomparsa dai curricula (cioè dai piani orari comprendenti le materie obbligatorie) di qualsiasi disciplina musicale (applicata o storica o teorica che sia). Di fatto questo comporta che una intera categoria di docenti, (quelli appartenenti alla classe di concorso A031) è destinata alla cancellazione.

Tutto questo viene abilmente mascherato dietro la altisonante comparsa dei Licei Musicali, rinviata per decenni nonostante fosse indispensabile a concludere la riforma degli studi superiori artistici, già messa parzialmente in opera. I Licei Musicali saranno però limitati a 40 (quaranta) in tutta Italia (quindi, se si vuole seguire una ripartizione aritme-

tica, due per regione) e dovranno essere attivati senza aggravio di spesa per lo stato.

Il **D.M. 10 settembre 2008, n.249** definisce le modalità per la formazione iniziale degli insegnanti della scuola d'infanzia, primaria e secondaria di primo e secondo grado. Per quanto riguarda la scuola d'infanzia e la scuola primaria è previsto il corso di laurea quinquennale e per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado un corso di laurea biennale magistrale e un successivo anno di tirocinio formativo attivo.

Il **D.M. 28 settembre 2007, n.137**, sancisce che "a decorrere dall'anno accademico 2007-2008, nei Conservatori di Musica e negli Istituti Musicali Pareggiati, i corsi ordinamentali di Didattica della Musica, nonché i corsi sperimentali di didattica della musica, sono ridefiniti nei corsi accademici biennali di secondo livello, finalizzati, distintamente, alla formazione di docenti di educazione musicale (classe di concorso A 31/A 32) e di docenti di strumento (classe di concorso A 77)." Le materie obbligatorie previste dal sopradetto corso consistono in: - Pedagogia - Storia della musica - Elementi di composizione - Pratica della lettura vocale e pianistica - Direzione di coro e repertorio corale.

### *1.3.5. Considerazioni sulla normativa italiana*

L'educazione musicale inizia ad essere presente nel panorama scolastico italiano a partire dalla nascita della scuola media unica. I luoghi preposti (cioè fino a quando era possibile insegnare nella scuola senza il possesso della laurea) alla formazione del personale docente della scuola primaria, cioè gli Istituti Magistrale poi Licei Pedagogici, inizialmente propongono programmi in cui è prevista una educazione musicale del docente. E' una educazione musicale e non pedagogica musicale, come sarebbe stato più opportuno, ma in ogni caso era possibile entrare in contatto con la pratica della musica.

Con la nascita del liceo Pedagogico la musica perde la sua connotazione pratica per una concezione essenzialmente teorica e il corpo docente viene formato per l'insegnamento, di fatto, solo della storia della musica. Infine con l'ultimo D.M. 2008, n.149, sulla formazione del personale docente della scuola d'infanzia e primaria, e con la Legge 2008, n.133, sul riordino dei licei, l'educazione musicale esce dai programmi delle scuole secondarie superiori per entrare nei programmi dei corsi di Laurea di Formazione Primaria. I futuri docenti di Musica della scuola d'infanzia e della scuola primaria hanno quindi d'ora in poi una formazione musicale con il superamento di un esame di didattica musicale di

tipo universitaria, spesso ancora troppo teorica e legata alla teoria della musica più che all'applicazione e sperimentazione di metodologie specifiche.

Per quello che riguarda l'educazione musicale nella scuola secondaria di primo grado il D.M. 2007, n.137, si ritiene che tale riconoscimento sia un importante traguardo poiché segna finalmente l'inizio della formazione didattica e pedagogica dei docenti di Musica che fino ad ora arrivavano nelle classi muniti del solo diploma di strumento. Dovremo aspettare del tempo prima di vedere gli effetti di questa nuova impostazione formativa dei docenti di musica sulle conoscenze e abilità dei nostri studenti, ma è sicuramente un importante passo avanti. Non si può non considerare che l'avvio di una tale formazione didattico-pedagogica assuma un grande ruolo per l'apertura di un nuovo scenario nella cultura italiana perché conferisce riconoscimento all'attenzione sempre più viva verso un mondo musicale che fa parte integrante della società umana e di cui ogni singolo individuo sente irrinunciabile l'esigenza. Ma anche qui si impone una riflessione: la maggior parte dei libri di testo utilizzati nelle classi di musica trattano dell'insegnamento del flauto dolce, vero strumento didattico e simbolico della cultura musicale di base. Dai dati della nostra ricerca sappiamo che 36 su 38 docenti utilizzano il flauto dolce come strumento per la pratica musicale, il 31% degli studenti, raggiunti dalla ricerca (su un totale di 1163), dichiara di suonare come unico strumento musicale il flauto dolce grazie alle lezioni di educazione musicale. Nonostante sia evidente l'utilizzo di questo strumento e del significato che esso assume nella scuola, i programmi di Didattica dei Conservatori non menzionano alcuna attività formativa dei docenti che tenga conto anche dei significati presenti in questo spazio formativo. Dove impareranno a suonare, per poterlo insegnare, questo strumento musicale ai nostri insegnanti?



## Capitolo secondo

### Musica e società

#### **Premessa**

“L’atto artistico non è né sopra né sotto la società. E’ dentro la società” (Ferrarotti, 2010). La musica è stata da sempre elemento connotativo delle diverse società, espressione dell’anima di ogni popolo. Ancora oggi, nonostante l’incipiente globalizzazione della cultura, siamo in grado di attribuire qualità musicali che sono proprie di popolazioni appartenenti a differenti aree geografiche.

La musica è presente in tutte le culture di tutti i tempi come risorsa di identità personale e collettiva e come espressione di un pensiero individuale e allo stesso tempo sociale (Tervarthen, 2002; Ferrarotti, 2011; Swanwick, 1988), ascoltare un certo tipo di musica per i ragazzi può equivalere ad appartenere o meno ad un determinato gruppo sociale.

Le case discografiche hanno un ruolo molto importante nelle scelte musicali dei giovani poiché riescono a determinare mode ed atteggiamenti solo decidendo di promuovere determinati artisti.

Per gli adolescenti la musica ricopre un ruolo importante in quanto strumento di identificazione personale e di appartenenza al gruppo (Ferrarotti, 2011; Gardner, 2008;).

In ogni stadio della vita umana, dall’infanzia alla maturità, la musica ricopre ruoli diversi e soddisfa bisogni differenti sia dal punto di vista psicologico e sociale che da quello intellettuale e artistico.

Un recente studio inglese condotto su un campione di 1.479 studenti, tra i 9 e 12 anni (Lamont, 2003) dimostra che, rispetto a studi precedenti, sia gli insegnanti che gli studenti hanno un atteggiamento positivo verso l’educazione musicale nella scuola. L’ascolto della musica è una parte molto importante della vita degli studenti mentre suonare uno strumento è una pratica che molte volte viene abbandonata. Altri studi hanno analizzato la figura dell’insegnante di musica nella scuola (Hallam, Burnard & Robertson, 2009) : i dati mostrano che questa figura professionale è spesso il risultato di una scelta di ripiego poiché il principale motivo di studio musicale da parte dei docenti è stato in vista di una attività concertistica che non ha potuto avere luogo.

Nel precedente capitolo è stato affrontato il tema del ruolo della musica nei processi educativi, in questo capitolo si vogliono invece affrontare gli aspetti generali delle ripercussioni che l'interesse musicale può avere nella società. I giovani sono i maggiori fruitori di questa disciplina e i dati della ricerca *La musica e gli adolescenti (2004)* ci dimostrano, per esempio, che circa il 62% dei ragazzi (con maggioranza delle femmine) si definisce appassionato alla musica e che quest'ultima appare al terzo posto tra le attività più importanti dopo le amicizie e la famiglia.

Oltre a questi rilevanti dati, negli ultimi anni le ricerche scientifiche hanno sottolineato un altro importante ruolo che la musica svolge quale è quello di favorire modificazioni strutturali del cervello e di attivare potenzialmente lo sviluppo di capacità cognitive. Sempre più spesso i media e le ricerche scientifiche forniscono ulteriori dati (cfr. *la Repubblica, martedì 27 settembre 2011, "geni e musica" p.52*) a conferma della ipotetica relazione esistente tra musica e intelligenza. Anche questo aspetto va considerato e non sottovalutato nell'importanza che l'educazione musicale può avere e, realmente ha, nei processi evolutivi della società

## 2.1. Indagini italiane sul rapporto dei giovani con la musica

Gli studi effettuati in Italia sulla musica e i giovani disegnano un quadro di questa realtà visto da due diverse angolature: da una parte abbiamo ricerche che si sono interessate di rilevare, e in alcuni casi valutare, la presenza dell'educazione nel sistema scolastico italiano<sup>25</sup>, dall'altra troviamo studi di area sociologica che affrontano il rapporto sia qualitativo che quantitativo degli adolescenti con l'ascolto e la pratica musicale, intesa questa come attività del tempo libero.

Per la costruzione degli strumenti della ricerca (prova di conoscenza e abilità musicale, questionari docenti e studenti) i dati rilevati da questi studi hanno avuto un ruolo importante, ancor più per il fatto che la costruzione degli strumenti della ricerca e la loro applicazione nell'ambito sociale hanno avuto inizio nell'autunno 2009 e che i dati riportati risalgono a quella data.

<sup>25</sup> Musica Scuola, 2008; Laboratori musicali nel sistema scolastico. Valutazione dell'innovazione, 2003; Laboratori musicali continuità e qualità. Valutazione e innovazione, 2006; Emilia Romagna la regione in musica, 2008; La musica fa scuola, 2005; Scuole medie a indirizzo musicale in Campania. Prima rilevazione statistica, 2003; Musica e tecnologia. Rapporto 2004.

Uno studio importante, di carattere esclusivamente quantitativo, per l'elaborazione degli strumenti è la ricerca *Musica Scuola 2008*, organizzata e coordinata, in tutte le sue fasi, dal Miur - Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici in collegamento con le attività promosse dal Comitato Nazionale per l'Apprendimento Pratico della Musica presieduto dal prof. Luigi Berlinguer.

Attraverso i dati dello studio, per la prima volta condotti in Italia, è possibile accedere a un quadro generale sui numeri dell'educazione musicale nella scuola. Il progetto dell'indagine nasce infatti dalla necessità di conoscere la presenza delle attività musicali nella scuola pubblica italiana, attraverso l'anagrafe dei soggetti coinvolti (studenti, docenti e figure formative), degli spazi utilizzati e destinati alla musica, dell'organizzazione delle risorse (e della loro gestione economica), dei tempi e dei luoghi dedicati alla formazione musicale e delle diverse tipologie di attività formative. La ricerca, avvenuta attraverso una scheda di indagine indirizzata on-line all'universo delle scuole statali italiane, presenta i dati di una indagine-ricerca nazionale riguardano 8296 istituzioni scolastiche su 10912, ovvero circa il 76% delle scuole pubbliche italiane. I dati riguardanti gli spazi dedicati alla musica, la formazione dei docenti e i generi musicali affrontati nella scuola sono stati fonte di una considerevole riflessione.

In particolare è da sottolineare la dichiarazione che le scuole fanno sulla quantità di ore dedicate alla musica in un anno: 29 per la scuola primaria, 55 per la secondaria, 5 per il liceo e 1,5 per gli istituti tecnici. Per la scuola primaria è un dato inaspettato poiché sono i docenti stessi a farsi carico di queste attività quasi sempre con competenze aggiuntive cercate esternamente (operatori musicali che operano a progetto). La musica viene insegnata nella scuola secondaria di primo grado per il 57% in orario obbligatorio, per il 12% in orario facoltativo-opzionale e per il 31% in orario extrascolastico. Questo ultimo dato trova conferma nei dati emersi dalle interviste svolte ai docenti delle scuole campionate per la nostra ricerca. La maggior parte delle scuole ad indirizzo tradizionale, campionate per la ricerca, hanno dichiarato di avere attivato corsi musicali extrascolastici (a pagamento) per garantire per la stessa scuola una utenza di famiglie generalmente attenta all'educazione dei propri figli e con le quali è più facili instaurare rapporti di reciproca collaborazione.

Riguardo le attività musicali svolte all'interno delle scuole la ricerca *Musica scuola 2008* offre dati di fondamentale importanza per lo studio qui intrapreso: La danza e il canto come l'alfabetizzazione e l'ascolto sono at-

tività che vengono svolte fondamentalmente nella scuola primaria mentre la pratica strumentale, le rassegne concertistiche, le attività compositive e l'utilizzo di nuove tecnologie sono attività maggiormente utilizzate nella scuola media. Per quanto riguarda i generi musicali (importanti per la costruzione della prima e seconda prova del nostro test) i dati della ricerca del Miur indicano che quello maggiormente utilizzato in classe (nelle scuole secondarie di primo grado) è la musica classica (40%) seguita dalla popular (19%), etnica-folkloristica (11,5%), rock e jazz (entrambi al 4%), gospel e music (entrambi al 3%) e musica elettronica (2%).

Le indagini di stampo sociologico riguardanti il rapporto tra i giovani e la musica sono un dato rilevante di partenza per l'elaborazione dello studio intrapreso. I dati relativi a queste ricerche infatti offrono alcuni spunti di riflessioni: la musica ha un ruolo importante nel tempo libero dei giovani al di fuori della scuola ma è fondamentalmente una musica ascoltata e molto poco praticata, lontana dai generi studiati nell'aula scolastica e vissuta soprattutto tra coetanei. Questi dati non possono essere sottovalutati in un lavoro che vuole approfondire l'analisi dell'educazione musicale nella scuola. Infatti la musica risulta essere una materia particolare rispetto alle altre proprio per l'interesse che ricopre anche al di fuori della scuola stessa. Tutto ciò dà luogo ad una ulteriore difficoltà per i docenti stessi nel momento in cui i programmi scolastici e i bisogni degli allievi risultano distanti dal vissuto dei ragazzi.

Per l'analisi del rapporto dei giovani italiani con la musica sono stati analizzati i dati di tre indagini di tipo sociologico condotte su questo argomento: *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione di Gasperoni, Marconi, Santoro (2004), Quinta (2002) e Sesta (2007) Indagine sulla condizione giovanile dell'Istituto IARD e Spettacolo, musica e altre attività del tempo libero. Indagine ISTAT (2006).*

Per quanto si riferisce all'indagine sul rapporto musica/giovani i dati esaminati nel lavoro di Gasperoni, Marconi, Santoro (2004) sono di particolare rilievo. L'obiettivo della ricerca è stato quello di descrivere, in modo più possibile dettagliato, atteggiamenti, valori, modalità d'uso, preferenze, motivazioni e conoscenze di adolescenti e giovani rispetto al mondo della musica.

La rilevazione dei dati è avvenuta attraverso la somministrazione di un questionario strutturato a un campione di 1.210 adolescenti presenti in alcuni istituti scolastici medi superiori di Bologna e di Messina con l'intento di indagare sul ruolo della musica nella vita dei giovani.

La quinta edizione dell'indagine promossa dall'Istituto IARD è stata realizzata intervistando un campione rappresentativo di 3000 giovani tra

i 15 e i 35 anni d'età, tra il mese di marzo e quello di maggio del 2000. Il quarto capitolo, relativo alla parte "Cultura giovanile e divertimento", è stato redatto da Maria Teresa Torti e porta come sottotitolo "La centralità della musica".

La sesta indagine dello stesso IARD sulla condizione giovanile in Italia, pubblicata nel 2007, affronta con meno approfondimento il tema dei consumi culturali dei giovani e non appare, come nella precedente indagine, un capitolo dedicato al rapporto dei giovani con la musica, concentrandosi maggiormente invece sui consumi medialti. La musica rientra a pieno titolo nei consumi medialti e da questo punto di vista è quindi utile evidenziare quegli aspetti della ricerca che ci riguardano. La quinta parte del rapporto di ricerca dedica un capitolo alle attività del "Tempo Libero" (p.329). Alla domanda sull'attività del tempo libero praticate (almeno una volta nell'ultimo anno, almeno una volta nei tre mesi precedenti, almeno un'ora a settimana) abbiamo un quadro del ruolo che riveste la musica per i giovani e dell'andamento di questo interesse rispetto all'ultima rilevazione IARD effettuata nel 2000.

Infine l'indagine multiscopo sulle famiglie "I cittadini e il tempo libero", condotta dall'Istat e diffusa il 31 ottobre 2008, offre un quadro sugli atteggiamenti e i comportamenti della popolazione nel tempo libero. Sono state raggiunte quasi 20 mila famiglie per un totale di oltre 50 mila individui coinvolgendo 3000 giovani di età compresa tra i 15 e i 34 anni. Il capitolo relativo alla musica, redatto da Adolfo Morrone, si concentra soprattutto sull'analisi dell'ascolto della musica e delle relative variabili ad essa connessa.

I principali temi sviluppati dalle indagini citate e risultati utili per gli approfondimenti relativi agli argomenti della ricerca in oggetto possono essere raggruppati in cinque sezioni:

- i gusti musicali
- l'ascolto e la pratica musicale
- la musica a scuola e in famiglia
- la musica e i rapporti sociali.

### ***2.1.1. I gusti musicali***

Un dato importante dell'indagine *La musica e gli adolescenti* è il risultato di quali sono i generi di musica più ascoltati (dance, musica leggera, hip-hop, techno, cantautori, latino-americana) e quali vengono ascoltati "spesso" da almeno il 40% degli intervistati.

L'analisi dei dati ha permesso di determinare che i sei generi ascoltati e preferiti coincidono. E' comunque interessante constatare le differenze di genere tra gli indici di gradimento che rappresentano delle disparità di rilievo: i maschi preferiscono la musica techno, l'hardcore/punk, e l'heavy metal, mentre le ragazze apprezzano di più le canzoni da cantautore, la musica caraibica, la musica colta contemporanea e quella leggera.

Secondo l'Indagine Istat questi sono i generi musicali più ascoltati tra i ragazzi tra gli 11 e i 14 anni.

Tabella 2.1.- Generi di musica più ascoltati secondo l'indagine Istat 2007

| Genere           | Ragazzi 11-14 |
|------------------|---------------|
| Pop, leggera     | 86,8          |
| Rock             | 49,8          |
| Latino americana | 44,9          |
| Classica         | 36,5          |
| Disco            | 30,1          |
| Blues            | 29,5          |
| Folk             | 27,4          |
| Jazz             | 26,5          |
| Rap, hip hop     | 26,3          |
| Per bambini      | 20,0          |
| Country          | 19,4          |
| Lirica           | 19,4          |
| Etnica           | 18,9          |
| New age          | 17,6          |
| Punk             | 15,2          |
| Elettronica      | 13,8          |
| Metal            | 12,7          |
| altro            | 5,5           |

Le femmine ascoltano di più la musica pop, leggera, latino americana, classica, lirica e la musica per bambini mentre gli altri generi musicali sembrano essere fruiti maggiormente dal genere maschile, con differenze significative a scapito del genere femminile per quanto riguarda la musica rock, blues e dark. Anche l'età è una variabile importante per i gusti musicali, come altre ricerche confermano, la musica classica, lirica e folk è più apprezzata con il crescere dell'età: la quota di fruitori di musica classica cresce progressivamente soprattutto a partire dai 25 anni in su e la musica lirica viene ascoltata soprattutto dopo i 60 anni.

Dal punto di vista geografico le differenze sono molto significative soprattutto per la musica classica che viene ascoltata nell'Italia del nord con una prevalenza del 40% rispetto all'Italia centrale e isole. Ad esempio, abbiamo il 47,0 % di ascolto di musica classica nel Friuli-Venezia Giulia rispetto al 26,8 % dello stesso genere di ascolto della Basilicata.

Sempre per l'ascolto della musica classica anche il titolo di studio è un variabile con una incidenza rilevante: il 61,3% dei laureati ascoltano musica classica rispetto al 30,4% di persone con la licenza elementare,

rispetto ad altri generi come la musica pop e leggera le differenze sono meno consistenti. Infine gli studenti, per quanto riguarda l'analisi della dimensione professionale, sembrano apprezzare maggiormente la musica rock, punk e disco mentre gli imprenditori e i liberi professionisti preferiscono la musica classica (49,1%), jazz (40,9%), e blues (44,3%).

### 2.1.2. *L'ascolto e la pratica musicale*

L'ascolto musicale è la pratica in assoluto più diffusa rispetto a quella del comporre o del suonare. L'ascolto musicale è un'esperienza importante per la maggior parte degli adolescenti sia per il valore attribuito alla musica sia per la quantità di tempo che ad esso viene dedicato.

Un dato importante rilevato dalla ricerca *La musica e gli adolescenti* è quanto tempo i ragazzi dedicano "esclusivamente" all'ascolto della musica. Infatti molto spesso le affermazioni di ascolto della musica implicano la presenza di altre attività come quella di camminare, studiare, leggere o chiacchierare con gli amici; spesso viene confusa l'attività di ascolto della musica con quella di sentire un sottofondo musicale mentre si fa dell'altro. I dati ci confermano questa tendenza: il 15% degli intervistati dichiara di dedicare l'80% del proprio tempo di ascolto esclusivamente alla musica. Mediamente il 50% del tempo in cui si ascolta musica è utilizzato anche per fare altro. Questa media aumenta leggermente nel caso dei maschi, dei più giovani, di chi dichiara di possedere una conoscenza elevata della musica e di chi si definisce un appassionato.

Anche i dati Iard dell'indagine 2002 confermano l'interesse dei giovani per l'ascolto infatti il 95% degli intervistati sotto i 24 anni dichiara di dedicare molto tempo della propria giornata all'ascolto o alla pratica della musica. L'ascolto della musica decresce con il procedere dell'età: i ragazzi tra i 15 e i 17 (31,3%) anni, la fascia tra i 18 e i 20 anni (27,4%) sono i più forti consumatori (oltre le tre ore al giorno), mentre la fascia 30-34 anni degli intervistati (17 %) dichiara di non ascoltare mai la musica. Per le differenze di genere sembra esserci una definita differenziazione a vantaggio del sesso maschile e per quanto riguarda lo status sociale tra i più fervidi consumatori di musica troviamo il 23% dei giovani di classe superiore e il 22% di classe sociale impiegatizia. Tra gli intervistati provenienti da fasce sociali di livello più basso abbiamo due opposte tendenze: da una parte abbiamo la percentuale più alta di assenza di ascolto (il 14,3% contro una media del 9,3%) e dall'altra la quota in assoluto più alta di ascolto (l'11%) che va oltre le 5 ore al giorno.

Secondo i dati Istat circa l'81,6% della popolazione dagli 11 anni e più ha dichiarato di ascoltare la musica mentre il 15,4% della popolazione di 11 anni e più hanno dichiarato di non ascoltarla.

Gli uomini (82,8%) sono di poco maggiori della donne (80,5%) nell'ascolto della musica mentre l'età gioca un ruolo determinante: infatti fino a circa 45 anni abbiamo la quasi totalità dell'ascolto di musica sia da parte di uomini che di donne, mentre dopo abbiamo un progressivo e inarrestabile calo. Questa inversione di tendenza riguarda anche il genere: fino a 44 anni sono soprattutto le donne ad ascoltare la musica mentre dopo la tendenza si inverte. Nella fascia 11-14 il 92% di ragazze contro l'86% di ragazzi mentre in quella oltre i 75 anni abbiamo il 50,1% dei maschi contro il 45,5% delle femmine.

Dal punto di vista geografico i livelli di fruizione musicale più alti si trovano al Nord con oltre l'83% mentre al Centro abbiamo il 78,8% e nel Sud il 79,5%.

I giovani, studenti (95%) e persone in cerca di prima occupazione (90,7%), sono maggiori ascoltatori di musica di direttori, quadri o impiegati (93,3%) e ancor più di operai (88,4%). Questo dato viene confermato anche con quello relativo al titolo di studio, infatti la percentuale di chi ascolta la musica supera il 91% fra le persone laureate o diplomate contro il 62% di chi ha solo la licenza elementare, questa distanza inoltre aumenta in relazione all'aumentare dell'età.

Un dato che ci interessa particolarmente perché riproposto dalla nostra ricerca è la frequenza dell'ascolto per sesso, classe d'età e ripartizione geografica. I ragazzi appartenenti alla classe d'età 11-14 dell'Italia centrale, maschile e femminile, dichiarano di ascoltare musica (78,8%), tutti i giorni (56%), una o più volte la settimana (32,9%), una o più volte al mese (7,8%), più raramente (3,7%).

Questi dati ci confermano quindi una tendenza già osservata, cioè che i più assidui ascoltatori sono i giovani con ascolti giornalieri in certi vasi vicini all'80%. Il mezzo di ascolto della musica più diffuso per i ragazzi della fascia di età 11-15 è la radio (74%) seguito dalla televisione (73,9%), dai CD, DVD originali (74,8%), dai cd e dvd masterizzati (60,6%) dai file musicali (46%). L'uso della televisione per ascoltare musica arriva a un tetto massimo di preferenza nella fascia 15-17 (74%) e poi diminuisce con l'età già nella fascia 18-19 con il 72,9% e ancora con i 20-24 (66,3%) per risalire dall'età di 60 anni in su.

La modalità di fruizione della musica è fondamentalmente di sottofondo ad un'altra attività soprattutto per i ragazzi tra i 15 e i 17 anni (89,7%) e le donne (89%) rispetto agli uomini (79,9%). L'ascolto della

musica come evento solitario (74,2%) è maggiore tra i ragazzi nella fascia d'età 11-14 che l'ascolto come momento di gruppo (66,1%). In generale gli uomini più delle donne preferiscono ascoltare la musica insieme ad altri.

La pratica musicale è relativamente poco diffusa nel nostro paese. Questa asserzione ci viene confermata nell'indagine condotta dalla ricerca *La musica e gli adolescenti* dal fatto che solo il 13% degli intervistati suona o canta, solo il 43% ha cantato o suonato in pubblico nella sua vita, oltre il 70% dichiara di non aver mai seguito alcun corso musicale extrascolastico e infine solo il 4% ha frequentato o frequenta il Conservatorio (l'istruzione scolastica musicale per eccellenza).

Dalla quinta indagine IARD si evince inoltre che la pratica musicale attira più i ragazzi delle ragazze (25% rispetto al 15%) e che vi è una correlazione con l'età: nel periodo adolescenziale è più frequente la pratica di uno strumento musicale, suona infatti il 32% degli intervistati tra i 15-17 anni, il 28% di 18-20 anni, il 20% tra i 21-29 anni. La pratica strumentale vissuta in modo regolare, cioè intesa come studio continuativo dello strumento, è poco presente e correlata con l'età e lo stato sociale: infatti soltanto il 16% dei giovani tra 15-17 anni, è dedito allo studio musicale in modo regolare e in generale suona il 32% di giovani di livello culturale alto contro l'11% di livello basso, il 27% dei giovani di ceto sociale alto contro il 16% di giovani di classe operaia.

Dal punto di vista geografico il Nord e il Centro (26-27%) risultano al primo posto riguardo i consumi e la pratica costante di strumenti musicali rispetto al Sud (21%) e alle isole (15%).

### 2.1.3. *La musica a scuola e in famiglia*

I dati che emergono da questo gruppo di domande dell'indagine *La musica e gli adolescenti* sono indicativi del giudizio che i ragazzi esprimono sulle attività musicali svolte durante l'orario scolastico. Su una scala di 5 livelli (ottima, discreta, sufficiente, inadeguata, del tutto assente) oltre la metà del campione (53%) ritiene che l'educazione musicale ricevuta sia stata sufficiente, per un quarto sia stata discreta e ottima.

Da questi dati, una serie di domande si vengono a porre sulle competenze musicali acquisite dai ragazzi relative alla capacità di saper collocare storicamente e di conoscere i compositori e gli autori che hanno contribuito a delineare le linee della storia della musica. Due gruppi di domande del questionario esplorano questo aspetto relativo alle competenze musicali. I livelli di conoscenza della storia della musica messi in

evidenza da questi risultati appaiono molto bassi: a parte Bach, Mozart e Beethoven (conosciuti da  $\frac{3}{4}$  del campione) gli intervistati hanno dichiarato di non sapere chi fossero gli altri compositori o di non poterli associare a un secolo di storia (Monteverdi, Handel, Wagner, Debussy, Schonberg, Sostakovic, Bernstein). Per la lista dei musicisti pop (20 autori) i più conosciuti risultano essere i Beatles e Madonna, alla richiesta di associare ogni musicista ad un decennio del XX secolo le risposte giuste sono circa il 52,5%.

Per entrambi i gruppi di domande è possibile costruire un indice di conoscenza: per il gruppo di domande sui compositori di musica colta il punteggio medio, su una scala da 1 a 10, è pari ad appena 1,6, per il gruppo di domande sulla musica *popular* del XX secolo il punteggio medio (su una scala che va da 0 a 20) è 4,1, un valore di poco elevato relativo al primo indice. I valori dei due indici hanno andamenti simili in corrispondenza delle variabili del tipo di liceo (il valore sale con i licei classici e scientifici) e del livello culturale della famiglia di provenienza.

La famiglia ha un ruolo e una responsabilità elevata nel comunicare l'abitudine alla pratica musicale. La testimonianza di numerose ricerche nonché di qualsivoglia insegnante di musica con un minimo di capacità di osservazione testimoniano quanto sia influente la partecipazione di un bambino al mondo dei suoni per la sua futura vita musicale. La musica, come ogni sorta di linguaggio, se acquisita in tenera età diviene parte integrante della propria personalità in modo del tutto naturale.

L'indagine condotta in questo contesto si è rivolta in primo luogo su quanta musica ascoltano sia i padri che le madri. Da un confronto di dati si è visto che l'83% di quei giovani che hanno un padre che ascolta musica spesso valutano molto importante la musica, ma solo il 56% di chi ha un padre che non ascolta la musica condivide la stessa opinione con il padre; l'11% di chi ha un padre che non ascolta la musica reputa la musica poco importante per la sua vita.

La passione per la musica sembra essere una sensazione autonoma poiché il 53% di chi non ha avuto nessuno in famiglia che gli facesse ascoltare musica si dichiara appassionato, del resto solo un adolescente su cinque riconosce nel padre un'influenza significativa nel suo modo di vivere la musica e una quota ancora più bassa riconosce questa qualità nelle madri e in altri familiari. L'influenza familiare varia inoltre per genere: sono infatti le femmine a riconoscere maggiormente l'importanza della madre.

### 2.1.4. La musica e i rapporti sociali

Suonare e ascoltare la musica spesso è un momento in cui la socializzazione gioca un ruolo non indifferente. Se il suonare insieme può essere un luogo di educazione alla socializzazione, è comunque un momento di confronto sulle proprie capacità di saper stare e saper fare cose con gli altri. L'ascolto di musica, soprattutto di alcuni tipi di generi, può anche essere un elemento di esclusione e distinzione sociale. Per accedere al gruppo dei pari la competenza di determinati brani musicali, in certi casi, sembra essere un fattore determinante, così come molti adolescenti si identificano in un determinato gruppo di amici attraverso il tipo di musica che viene maggiormente ascoltato o preso come modello musicale. La dimensione sociale come ruolo importante nell'esperienza musicale è il quadro in cui si inseriscono le questioni che vengono affrontate in modo approfondito nella ricerca *Gli adolescenti e la musica* (Gasperoni, 2004): in compagnia con chi i giovani ascoltano la musica e il rapporto tra musica e amicizia.

I giovani ascoltano molto la musica da soli sia con apparecchiature atte a questo tipo di ascolto ma anche in solitudine.

Tabella 2.2- Persone con le quali si ascolta musica per genere (dati ricerca *Gli adolescenti e la musica*)

| Ambiente             | M     | F     |
|----------------------|-------|-------|
| a casa con familiari | 47%   | 57,5% |
| a casa con amici     | 44,1% | 42,7% |
| a casa di amici      | 33,3% | 34,9% |
| a casa da solo       | 88,4% | 93%   |

L'ascolto di musica dal vivo, il concerto, è un evento che molto spesso ha una connotazione quasi più sociale che culturale. Al concerto si partecipa generalmente accompagnati da amici o parenti proprio per questa connotazione particolare di partecipazione collettiva che assume l'evento musicale. La ricerca propone dei risultati inequivocabili su questo aspetto:

Tabella 2.2-Con chi si va ad ascoltare concerti per genere dati ricerca (dati *Gli adolescenti e la musica*)

| ambiente             | M     | F     |
|----------------------|-------|-------|
| da solo              | 6,3%  | 1,8%  |
| con il ragazzo/a     | 27,7% | 25,1% |
| con fratelli/sorelle | 12,0% | 20,3% |
| con amici            | 73,1% | 81,0% |
| con genitori         | 7,6%  | 17,8% |
| con altri            | 15,5% | 10,9% |

E' importante tenere presente che questi dati variano anche con l'età che riflette le diverse abitudini acquisite durante gli anni, vi sono infatti differenze tra i più giovani che preferiscono andare ai concerti con i genitori e i più grandi che scelgono il ragazzo o ragazza.

Spesso per gli adolescenti molte amicizie trovano forza dalla condivisione della passione per un genere musicale o per un artista o per la pratica di un strumento; la musica sembra rivestire un ruolo importante nel gioco delle amicizie. A conferma di queste ipotesi stanno i risultati dei questionari in cui troviamo che il 74% dei ragazzi dichiara che la musica da essi ascoltata è la stessa che ascoltano i loro "migliori" amici. Nonostante sul mercato oggi siano disponibili una enorme varietà di generi musicali, così come è altissimo il numero di artisti promossi dall'industria discografica, solo il 26% dichiara che la musica dei "migliori" amici è diversa dalla loro e solo l'1% ha amici che non ascoltano musica.

Un forte correlazione è stata trovata tra percezione soggettiva della musica e rapporti di amicizia. Infatti, per chi ritiene la musica molto importante, l'incidenza dei "migliori amici" che ascoltano la stessa musica è pari al 77,4% contro il 52,6% di chi accorda alla musica poca importanza.

Allo stesso tempo solo il 19,7% degli intervistati riconosce nella musica condivisa un aspetto fondamentale per la propria amicizia. All'interno di tale dato si nota la presenza di una significativa differenza di risposte poiché per i maschi si nota un valore del 24% contro il 14,7% delle femmine.

Infine la conversazione su argomenti musicali sembra essere preferita più tra maschi che tra maschi e femmine. Uno su tre dei maschi ritiene di essere migliore intenditore di musica rispetto alla propria coetanea ed una sola ragazza su dieci sostiene che siano proprio loro ad intendersene di più.

Nella parte quarta del quinto rapporto IARD sulla partecipazione e l'aggregazione sociale (p.263) al capitolo n.2 si legge: "Il gruppo di amici/amiche: caratteri generali", emerge che la musica non sembra essere un canale privilegiato per acquisire la risorsa dell'amicizia, l'unica forma musicale menzionata è la frequentazione della discoteca e di locali notturni, che per il 21% degli intervistati sembrano essere luoghi di aggregazione sociale. Nel capitolo n.3 su: "la partecipazione alle associazioni" alla domanda sulla partecipazione alle diverse categorie di associazioni (la domanda prevedeva una risposta chiusa con la possibilità di rispondere evidenziando le categorie riportate in tabella) si evidenziano i seguenti dati:

Tabella 2.4-tipo di associazioni giovanili (dati quinto rapporto IARD)

| Tipo di associazione     | Ragazzi 11-14 in % |
|--------------------------|--------------------|
| associazioni sportive    | 11,6               |
| gruppi parrocchiali      | 7,3                |
| associazioni culturali   | 5,7                |
| volontariato sociale     | 5,2                |
| movimenti religiosi      | 4,5                |
| club di tifosi           | 3,4                |
| politica                 | 3,1                |
| cori                     | 3,0                |
| musica leggera, rock     | 2,6                |
| soccorso umanitario      | 2,5                |
| organiz. studentesche    | 2,4                |
| centri sociali           | 2,2                |
| ambiente                 | 1,9                |
| turismo                  | 1,9                |
| difesa dei diritti umani | 1,7                |
| bande musicale           | 1,6                |
| gruppi scout             | 1,4                |
| musica classica          | 0,7                |

### **2.1.5. Considerazioni sui dati delle ricerche esaminate**

Dalle ricerche esaminate emerge il dato che gli adolescenti traggono il loro patrimonio culturale musicale in minor parte dalla scuola e in grande maggioranza da esperienze extrascolastiche. La scuola sembra incidere in parte molto minore sui comportamenti dei giovani rispetto alla musica (solo per il 4,2% degli intervistati gli insegnanti hanno influito sul proprio modo di vivere la musica).

Tra gli agenti formativi per eccellenza delle esperienze musicali degli adolescenti troviamo in primo luogo i mass media ma anche il rapporto con i coetanei e gli amici di età superiore; anche la famiglia ha un ruolo incisivo in questa trasmissione di sapere musicale di tipo orale, i fratelli e sorelle sono sicuramente più influenti rispetto ai genitori, ma la famiglia ha comunque un ruolo molto rilevante nel proporre esperienze di fruizione musicale.

Dagli studi emerge un dato inequivocabile sull'importanza della musica nella vita degli adolescenti che si accompagna allo stesso tempo all'assenza della pratica musicale nella scuola dell'obbligo italiana. Il 40,9% degli intervistati sostiene di non aver mai praticato e ascoltato musica alle scuole elementari, il 40,7% dichiara di averlo fatto raramente e solo il 18% ricorda di averlo fatto spesso, analoghi dati sono poi riscontrati alle scuole medie, dove la musica è materia obbligatoria: il 31,4% degli intervistati sostiene di non aver praticato o ascoltato musica alle medie inferiori, il 41,0% dichiara di averlo fatto raramente e solo il 27,5% ricorda di averlo fatto spesso.

Infine appare evidente che il genere musicale fruito maggiormente nelle aule scolastiche, la musica classica, appare in assoluto quello meno gradito e meno seguito dagli adolescenti al di fuori delle mura scolastiche.

## **2.2. Musica e apprendimento**

Si ritiene che tale argomento faccia parte integrante del capitolo "Musica e Società" in quanto l'apprendimento è un processo mentale fondato sulla relazione con il mondo esterno. La diffusione operata dai media sui risultati delle ricerche, sviluppatasi in questo ambito negli ultimi anni, spesso produce rilevanti influenze su atteggiamenti sociali e movimenti di opinioni nella nostra società.

La crescente condivisione sull'opportunità dell'insegnamento della musica si è talvolta avvalsa della ipotesi neuroscientifica che la musica sviluppi i processi evolutivi della mente e ne favorisca la operatività, piuttosto di considerare il valore della disciplina musicale come scienza umanistica che sviluppa la cultura e favorisce l'armonioso incontro nella persona tra contenuti di pensiero e di affetti come è sempre accaduto nel passato.

Ricerche nel campo delle neuroscienze e musica hanno infatti dimostrato la comparsa di modificazioni strutturali del cervello in seguito ad attività musicali sia nella pratica che nell'ascolto. Allo stesso tempo ricerche nel campo psico-pedagogico hanno tentato di dimostrare, non sempre con esiti soddisfacenti, una stretta correlazione tra l'attività musicale (sia attiva che passiva) e il miglioramento delle abilità mentali. Queste scoperte, diffuse dai media, hanno influenzato la promozione dell'educazione musicale supportata dalla convinzione della sua utilità per un miglioramento delle abilità cognitive e affettive.

La questione, tutt'ora in fase di discussione, è quanto l'esperienza musicale svolga una funzione attivatrice sui processi mentali, quanto l'attività mentale sollecitata dall'esperienza musicale abbia contatti con quella sollecitata da altre attività e di conseguenza se l'attività musicale possa addurre benefici ad abilità mentali diverse da essa. Una questione importante che ne deriva, e che ha dato luogo a molteplici riflessioni, è se il sistema musicale del cervello opera o no in dipendenza funzionale da quello del linguaggio. (Levitin, 2008; Sloboda, 1986; Gardner, 1987; Gordon, 2003; SaKcs, 2008)

### 2.2.1. *Neuromusic*

O.Sacks (2008), celebre neurologo inglese docente alla Harvard University, affronta il tema della straordinaria robustezza neurale della musica e dei suoi nessi con le funzioni e disfunzioni del cervello. Sacks ritiene che gli esseri umani hanno le stesse capacità di imparare la musica che di imparare la propria lingua: siamo tutti in grado di percepire la musica, ovvero note, timbro, ampiezza degli intervalli, contorni melodici, armonia e ritmo, l'integrazione di queste parti permette la costruzione mentale della musica attraverso l'uso di numerose e diverse parti del cervello. L'analisi del cervello e dei suoi cambiamenti nei soggetti esposti all'educazione musicale, *neuromusic* (neuroscienze e musica), è un argomento su cui si sono concentrati gli interessi di diversi studiosi soprattutto nel mondo anglo-sassone.

Dagli anni '90 in poi, con lo sviluppo delle tecniche di *neuroimaging*, è divenuto possibile ottenere una vera e propria visualizzazione del cervello e quindi poter confrontare il cervello di musicisti con quello di soggetti non musicisti. Utilizzando tecniche di risonanza magnetica, Gitfried Schlaug (1995) e i suoi colleghi di Harvard hanno effettuato meticolosi confronti tra le dimensioni delle strutture cerebrali di musicisti e non musicisti e hanno potuto studiarne le differenze. Gli studi hanno dimostrato uno sviluppo molto maggiore del corpo calloso (l'organo di connessione tra i due emisferi) nei musicisti di professione, un aumento di volume della sostanza grigia nelle aree motrici, nelle aree uditive visuo-spaziali della corteccia e del cervelletto e un aumento asimmetrico di parte della corteccia uditiva (*planum* temporale) nei musicisti dotati di orecchio assoluto. Le modificazioni anatomiche osservate nel cervello dei musicisti erano inoltre fortemente correlate con l'età d'inizio della loro formazione musicale e con l'intensità dello studio e dell'esercizio. Per un anatomista non ci sarebbero, dunque, dubbi nel riconoscere il cervello di un musicista mentre le stesse certezze non si avrebbero nel riconoscere quello di uno scrittore o di un matematico.

Attraverso gli studi del professor Pascual-Leone di Harvard (2003) si è dimostrato quanto sia immediata la risposta del cervello alle sollecitazioni musicali. Controllando i mutamenti *neuroimaging* del cervello, si è evidenziata la presenza di modificazioni dell'immagine della corteccia motrice comparse solo dopo pochi minuti di esercizi al pianoforte da parte dei soggetti sottoposti ai test.

Sempre ad Harvard, un altro studioso il professor Fujioka (2006) ha dimostrato, attraverso la magnetoencefalografia, la differente modificazione della immagine dell'emisfero sinistro tra bambini che avevano studiato musica per un anno e bambini che non avevano ricevuto nessun insegnamento musicale.

Sembra quindi pienamente sostenibile l'ipotesi, scientificamente provata con tecniche di visualizzazione cerebrale, che l'educazione musicale possa indurre considerevoli modificazioni della immagine della struttura anatomica del cervello (aumento del corpo calloso, aumento dell'emisfero sinistro, cambiamenti della corteccia motrice, aumento del cervelletto). Tuttavia non è ugualmente sostenibile che tali modificazioni strutturali siano indicative della acquisizione di una maggiore abilità in ambiti non musicali (Levitin 2008).

### 2.2.2. Musica e linguaggio

Secondo J. Levitin (2008), professore di psicologia e neuroscienze comportamentali all'Università di Montreal, il sistema musicale del cervello pare operare con modalità funzionalmente indipendenti da quelle del linguaggio; lo prova il fatto che molti pazienti che subiscono un trauma cranico vanno incontro alla perdita di una facoltà indipendentemente dall'altra, ma non simultaneamente in entrambe. La spiegazione sarebbe che musica e linguaggio condividono delle risorse neurali comuni, ma che abbiano anche delle vie neurali indipendenti. La stretta vicinanza dell'elaborazione di musica e linguaggio nei lobi frontali e temporali e la loro parziale sovrapposizione suggerisce che i circuiti, a queste funzioni proposti, possano essere all'inizio indifferenziati. Sarebbero l'esperienza ed il fisiologico sviluppo sarebbero responsabili della differenziazione funzionale di vie neurali inizialmente molto simili. La competenza musicale non è un potenziale umano universale come quella del linguaggio: infatti mentre alcuni bambini che non hanno mai avuto un'acculturazione musicale fino a 7 o 8 anni possono essere eccellenti musicisti, altrettanto non può accadere per il linguaggio per il quale un bambino che non ha parlato fino alla stessa età si troverebbe in grande disagio.

Gli antropologi L. Cosmides e J. Tooby (1989) della *Harvard University* propongono un punto di vista psicologico evolutivo a fondamento di un processo adattativo-cognitivo; in questa ottica la funzione della musica nel bambino in via di sviluppo contribuisce a preparare la mente a una serie di complesse attività cognitive e sociali. La preparazione al linguaggio attraverso la musica può aprire la strada alla prosodia linguistica prima che la mente del bambino sia pronta a elaborare la fonetica. Per il cervello in via di sviluppo la musica è una specie di esercizio-gioco in cui il bambino si prepara al linguaggio attraverso la lallazione per poi affrontare produzioni linguistiche più complesse.

E. Gordon (2003, ideatore del *Music Learning Theory (MLT)*, dopo anni di ricerca e osservazione sviluppa la teoria secondo la quale la musica si possa apprendere secondo processi analoghi a quelli con cui si apprende il linguaggio. La *MLT* si fonda proprio sul presupposto che i processi di apprendimento del linguaggio e della musica, entrambi simili, si sviluppino attraverso la crescita cumulativa di quattro elementi: ascoltare, parlare, leggere e scrivere.

H. Gardner (1987), docente di psicologia e scienza dell'educazione alla *Harvard University*, nel saggio sulla pluralità delle intelligenze, colloca la

musica come un'intelligenza sui generis senza alcuna connessione sistematica con le altre facoltà (come l'elaborazione linguistica, numerica o spaziale). Questo concetto trova la sua validità nelle scoperte degli studi clinici sulla relazione esistente tra la perdita dell'abilità musicale e quella di altre facoltà mentali. O.Sacks (2008) studia diversi casi di pazienti che avevano perduto, a causa di un trauma o di una malattia, alcune delle facoltà mentali quali la parola o la memoria ma non quella musicale.

Per H.Gardner (1987) l'intelligenza musicale è una delle intelligenze: "le operazioni centrali della musica non hanno connessioni intime con le operazioni centrali in altre aree; perciò la musica merita di essere considerata un ambito intellettuale autonomo". Gardner va ancora avanti e mette in crisi il rapporto musica-matematica, da sempre ritenuto insolubile: per lo studioso il compito del matematico e quello del musicista sono fondamentalmente diversi. "Il matematico è interessato alle forme per se stesse e dal punto di vista matematico la musica è solo una struttura tra le tante; per il musicista gli elementi strutturali hanno ragione d'essere in un determinato modo non in virtù di una considerazione formale ma perché hanno un potere ed effetti espressivi".

### 2.2.3. Ricerche empiriche

Negli ultimi anni si è aperto un interessante dibattito sull'utilità dell'educazione musicale nella formazione dell'individuo. L'idea che lo studio della musica possa produrre dei benefici sull'intelligenza è stata oggetto di molti studi soprattutto da parte di ricercatori anglosassoni.

Le aree di ricerca cui si sono focalizzati gli studi interessano gli effetti dell'attività passiva (ascolto) e attiva (apprendimento pratico) della musica in relazione alla conoscenza estranea alla musica stessa. Le ricerche hanno prodotto un acceso dibattito sui risultati raggiunti e sulla possibilità di dimostrare una reale correlazione tra pratica musicale (attiva o passiva) e aumento di determinate abilità cognitive.

L'enunciazione pubblica della teoria definita come "effetto Mozart" (Rauscher 1993) diviene immediatamente oggetto di grande diffusione da parte dei media americani e di discussione da parte della comunità scientifica di riferimento. Tranne una conferma (Shaw e Rauscher 1997), nessuno studio successivo riesce a riprodurre i risultati precedentemente conseguiti. Dieci anni più tardi Schellneberg (2003) ne smentisce l'attendibilità. Gli stessi autori (Rauscher 2003) illustrano i limiti della loro ricerca in campo educativo pur attestandone la validità scientifica. Altri ricercatori concludono i propri studi (J.Blundell, 2007,

della University of Wales) dichiarando che le differenze osservate tra musicisti e non-musicisti non sono abbastanza importanti da produrre significative scoperte e che quindi lo studio della musica non ha effetti positivi sui processi delle funzioni esecutive.

Diversi ricercatori hanno esplorato il campo della correlazione tra studi musicali e specifiche aree di abilità intellettuali, come la matematica, l'abilità spazio-temporale o l'abilità verbale dando luogo a discussioni ancora aperte: è il caso dei risultati degli studi di Cheek e Smith(1999) sulla correlazione musica/matematica, smentiti successivamente da K.Vaughn (2000). Le ricerche sulla associazione tra musica e abilità spazio-temporali di J.E.Gromko (1998) e di L. Hetland (2000) sono criticate da molti studiosi per la possibilità che variabili come l'estrazione sociale, il livello culturale familiare o le possibili ereditarietà genetiche possano influenzare i risultati.

Molte ricerche si sono concentrate sulla relazione tra attività musicale e miglioramento delle abilità visuo-spaziali(Brochard, 2004; Costa Giomi, 1999; Gromko, 1998; Hassler, 1987; Hetland 2000; Rausher, 1993, 1997, 2000; Zafran 2004): in questo campo sono stati raggiunti i migliori risultati positivi (Grhun&Rauscher 2007).

Alcuni ricercatori hanno indagato se l'attitudine musicale (l'abilità musicale naturale) possa essere associata con altre abilità cognitive; in questo tipo di ricerche i soggetti vengono sottoposti a due o più test (uno di attitudine musicale l'altro di abilità intellettuale) senza tener conto della loro preparazione musicale. Il primo studio in questo ambito è stato svolto da A.Bentley (1966) durante il lavoro di standardizzazione del suo test sull'abilità musicale nei bambini tra i nove e quattordici anni. In questo studio la relazione tra QI e abilità musicale risultò molto limitata o non significativa. Secondo studi più recenti il rendimento in questo genere di prova tende spesso a essere in correlazione con l'intelligenza generale (Lynn et al., 1989), così come con componenti più specifiche dell'intelligenza quali le abilità verbali (Barwick et al., 1989; Lamb & Gregory, 1993; Douglas & Willatts, 1994; Anvari et al., 2002), il ragionamento simbolico (Gromko & Poorman, 1998a), le abilità spaziali (Hassler et al., 1985), e il ragionamento analogico (Nelson & Barresi, 1989). Poiché l'attitudine musicale è associata con una varietà di altre abilità, compresa l'intelligenza generale, la più semplice spiegazione di questi risultati è che i bambini più intelligenti dimostrano prestazioni migliori in vari test psicologici. Un'altra possibilità è che migliorare l'attitudine musicale attraverso lo studio musicale potrebbe essere accompagnato da miglioramenti cognitivi generali (Schellenberg 2007).

Negli Stati Uniti molti studiosi si sono interessati della relazione tra educazione musicale e andamento scolastico degli studenti. A causa di tagli economici all'amministrazione scolastica la musica è stata eliminata in molte scuole americane creando un forte malumore negli ambienti di riferimento. Ma anche in questo caso i risultati sono spesso discordanti e contraddittori (Jhonson&Memmot, 2007; Shaw, 1999; Dryden 1992).

Dalle ricerche esaminate emerge quindi che l'effetto delle lezioni di musica sulle abilità cognitive e di conseguenza sulla possibilità di ottenere migliori risultati scolastici è non sempre presente e comunque di piccola portata, insomma una correlazione ancora da dimostrare scientificamente.



## Capitolo terzo

### Metodologia della ricerca

#### 3.1. Il disegno della ricerca. Obiettivi, ipotesi e metodo

##### **Il problema**

La ricerca ha origine dalla constatazione che la musica riveste un ruolo educativo marginale, nelle Istituzioni pubbliche del nostro Paese, con la conseguente scarsa partecipazione dei giovani alla pratica e all'ascolto della musica dal vivo soprattutto di tipo classica (cfr. Cap.2). In Italia, rispetto ad altri paesi europei in cui l'offerta culturale musicale è consistente e facilmente accessibile a tutte le tipologie di pubblico<sup>26</sup>, il più delle volte la possibilità effettiva di avvicinamento a questa disciplina è rappresentata solo dalla scuola, e in particolare da quella secondaria di primo grado. Questa disattenzione alla cultura musicale è visibile anche nella produzione legislativa, poco attenta alla promozione e diffusione della cultura musicale, nonché nella normativa sull'insegnamento scolastico, che non offre ai docenti direttive unitarie su cui poter costruire curricula adeguati a fornire conoscenze e competenze omogenee agli alunni di tutte le scuole (cfr. Cap.1).

Nel contempo, però, l'interesse per la musica e la sua influenza sulle capacità relazionali ed evolutive dell'individuo (indagate soprattutto dai ricercatori anglosassoni) produce nei mass-media un sensibile interesse verso questa disciplina e un vivace dibattito sull'importanza educativa della materia (cfr. Cap.2).

Anche la storia dell'educazione musicale mostra la presenza e l'importanza di questa disciplina nella formazione dei futuri cittadini, sin dalla nascita delle prime società civili (cfr. Cap.1).

L'analisi dei contesti storici, educativi e sociologici prodotta nel corso della ricerca, offre quindi un panorama variegato e talvolta contraddittorio dell'atteggiamento della società italiana nei confronti dell'educazione alla musica. In questo contesto la scuola riveste un ruolo

<sup>26</sup> Una differenza sostanziale in tal senso può essere rappresentata, ad esempio, dal costo annuale di una scuola di musica comunale tedesca o austriaca che si aggira intorno ai 60 euro, a fronte di quello di una scuola italiana che costa intorno a 1.000 euro. Una differenza sostanziale è inoltre riscontrabile tra il Nord e il Sud del Paese, con una carenza sostanziale di scuole civiche nel meridione.

fondamentale in quanto luogo primario, e, come si è detto, talvolta unico, per il contatto con la musica, in particolare quella classica.

### **Obiettivi**

Il lavoro di ricerca ha come obiettivo l'osservazione e l'analisi delle finalità, delle modalità e degli effetti dell'educazione musicale nella scuola media italiana.

La ricerca si propone, da un lato di descrivere lo stato dell'arte dell'insegnamento della musica nella scuola secondaria di primo grado e, dall'altro, di analizzare i rapporti tra le diverse variabili ottenute dalla rilevazione nell'indagine di campo, al fine di valutare le competenze musicali degli alunni in uscita dal ciclo scolastico (secondaria di primo grado) e, di conseguenza, l'efficacia del percorso formativo.

### **Ipotesi**

La ricerca ha preso le mosse da due ipotesi di lavoro. Sulla base di quanto disposto dalla normativa vigente in materia di insegnamento scolastico<sup>27</sup> si è ipotizzato che vi siano differenze significative tra le abilità e conoscenze musicali acquisite dagli studenti in uscita dalla terza classe della scuola secondaria di primo grado in relazione a variabili di contesto sociale e culturale. Inoltre, partendo dall'ipotesi che suonare uno strumento musicale favorisce l'interesse per l'intera disciplina e il relativo apprendimento, si è cercato di valutare le abilità e conoscenze degli studenti in uscita dalla terza classe, confrontando classi appartenenti a curricula formativi differenti (Musicali e Tradizionali).

### **Metodo**

Per definire il curriculum percepito e le competenze acquisite dagli alunni sono stati messi a punto due strumenti di rilevazione: un questionario che rileva variabili di sfondo e abitudini relative alla pratica e all'ascolto della musica e una prova strutturata sulle abilità e le conoscenze di cultura musicale.

<sup>27</sup> La normativa analizzata mostra come alla musica sia stato attribuito sempre maggior rilievo fino ad arrivare all'ordinamento delle scuole medie ad indirizzo musicale (D.M. 6 agosto 2000) e alla creazione dei licei coreutici musicali (Legge del 6 agosto 2008, n.133), ma, allo stesso tempo, i programmi ministeriali offrono indicazioni curriculari in cui ai docenti è lasciata la totale responsabilità riguardo gli obiettivi da raggiungere e i programmi da svolgere.

Per definire il curriculum svolto effettivamente nelle classi è stato inoltre costruito un questionario rivolto ai docenti sui contenuti e le metodologie utilizzate per l'insegnamento della musica.

I questionari docenti e studenti vengono messi in relazione con la prova strutturata di conoscenza e abilità musicale, per cercare di individuare le strategie educative musicali maggiormente efficaci per la disciplina musicale.

### 3.2. Gli strumenti della ricerca

#### 3.2.1. Dall'esame dei testi scolastici alla prova di abilità e conoscenza musicale

Per la costruzione della prova di valutazione dell'abilità di comprensione e produzione della musica il primo obiettivo è stato quello di definire l'oggetto della valutazione stessa. Per determinare quali argomenti del sapere musicale vengono generalmente affrontati nelle classi della scuola media è stato svolto uno studio comparato tra i testi scolastici di materia musicale maggiormente adottati nelle scuole del comune di Rom. La scelta dei libri è avvenuta dopo aver consultato diversi docenti e le liste di adozione dei testi da parte delle scuole stesse. In tabella 3.1 sono elencati i testi scolastici analizzati per la costruzione della prova di abilità e conoscenza musicale.

Tab.3.1-Lista dei testi scolastici analizzati per la costruzione della prova di abilità e conoscenza musicale

| Codice di riferimento * | Titolo               | Autori                      | Casa editrice           | Anno |
|-------------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------------|------|
| A                       | La musica insegna    | L. Cardi<br>V. Natoli       | Il Capitello,<br>Torino | 2006 |
| B                       | Suona Subito         | R. Paoli<br>L. Leone        | De Agostini,<br>Novara  | 2007 |
| C                       | Musica Intorno       | R. Deriu<br>A. Pasquali     | Bompiani,<br>Milano     | 2007 |
| D                       | Medi@musica          | R. Castello                 | Minerva Italica         | 2007 |
| E                       | Contesti Musicali    | S. Cervato<br>A. Portera    | Le Monnier<br>Varese    | 2008 |
| F                       | C'è musica nell'aria | A. Cristofori<br>G. Moletta | Mondadori<br>Milano     | 2008 |
| G                       | Musica con noi       | S. Ertoli<br>V. Vacchi      | Mondadori<br>Milano     | 2006 |

\* Nelle tabelle successive saranno utilizzati i seguenti codici come riferimento al testo.

I testi si presentano di norma in due volumi da utilizzare per le tre classi della scuola media.

Un volume è dedicato allo studio della storia della musica, degli strumenti musicali, mentre l'altro affronta le tematiche legate all'esecuzione della musica (teoria, scrittura, metodologia strumentale, antologia di brani da suonare sia con l'orchestra in classe sia con la base allegata in CD). Alcuni volumi presentano in aggiunta un *Quaderno delle verifiche* con test sulle abilità ritmiche, vocali, strumentali, sulle conoscenze relative alla storia della musica e agli strumenti musicali. Tutti i volumi sono corredati di materiale interattivo riguardante la scrittura musicale, l'esercitazione ritmica, l'ascolto degli strumenti, l'ascolto di brani e una selezione di basi in formato MIDI e MP3 da poter utilizzare a casa. Alcuni testi infine allegano anche un programma di scrittura musicale (Finale, Cubasis AV).

L'analisi comparata dei testi è avvenuta prendendo in esame prima il testo sulla parte teorica, poi quello sulla parte pratica di esercizi strumentali e, infine, l'antologia.

La successione logica e tematica dei contenuti dei testi analizzati segue criteri disomogenei e approcci differenti; nella sintesi che qui si propone si è cercato di rispettare le denominazioni originali, riclassificandole per aree omogenee.

La parte teorica è incentrata sulla parte storica, sulla costruzione organologica e utilizzo degli strumenti e sulle formazioni strumentali e la loro evoluzione nella storia. Alcuni testi, come vediamo nella tabella 3.2 analizzano anche le funzioni della musica e del valore del suo insegnamento nella vita quotidiana. In generale si nota come argomenti di grande respiro e valore per la storia della musica occidentale vengono ridotti in modo alquanto superficiale. La parte antologica, proposta per l'ascolto e la pratica delle composizioni degli autori affrontati, cerca di integrare in modo attivo quanto è stato trattato nel testo.

Per la costruzione della prova di conoscenza e abilità musicale si è scelto di analizzare la modalità di approccio e l'estensione dei singoli argomenti nei diversi testi.

E' stata, quindi, creata una scala di valori da 0 a 3, mediante la quale si rappresenta una valutazione del livello di approfondimento dell'argomento esaminato:

0= non trattato

1= appena accennato

2= trattato in maniera sufficiente

3= trattato in modo adeguata

Tab.3.2 Testi scolastici. Livello di approfondimento per argomento: funzioni, strumenti e storia.

| Argomento                          | Testi scolastici |   |    |    |    |    |   | Totale |
|------------------------------------|------------------|---|----|----|----|----|---|--------|
|                                    | A                | B | C  | D  | E  | F  | G | Media  |
| Storia musica classica             | 3                | 2 | 2  | 3  | 2  | 2  | 2 | 2,3    |
| Strumenti musicali                 | 3                | 3 | 2  | 2  | 2  | 2  | 1 | 2,1    |
| Storia Jazz, pop, rock, cantautori | 3                | 1 | 3  | 2  | 2  | 2  | 2 | 2,1    |
| Storia musica popolare             | 3                | 1 | 3  | 2  | 2  | 1  | 1 | 1,9    |
| Funzioni                           | 3                | 1 | 1  | 3  | 0  | 2  | 0 | 1,4    |
| Formazioni strumentali             | 2                | 1 |    | 1  | 2  | 2  | 1 | 1,3    |
| Totale                             | 17               | 9 | 11 | 13 | 10 | 11 | 7 |        |

Nei testi esaminati la parte che riguarda lo studio pratico della musica affronta argomenti inerenti il suono, la teoria, l'armonia e le diverse forme musicali. Gli strumenti generalmente proposti per l'attività pratica della musica sono il flauto dolce, la chitarra e le tastiere, ma talvolta troviamo anche le percussioni e la voce. Gli esercizi relativi alla pratica strumentale sono numericamente ridotti e non efficaci rispetto alle reali necessità di apprendimento<sup>28</sup>. Nella sezione dedicata alla metodologia strumentale non è raro trovare un breve manuale per l'utilizzo del programma di scrittura musicale allegato.

<sup>28</sup> Dalle interviste agli studenti emerge che, spesso, la pratica strumentale avviene esclusivamente attraverso l'esecuzione di brani tratti dal repertorio antologico dei libri di testo, senza previo apprendimento della tecnica strumentale stessa.

Tab.3.3 – Testi scolastici. Livello di approfondimento per argomento:  
teoria e pratica musicale.

| Argomento        | Testi scolastici |    |    |    |    |    |    | Totale |
|------------------|------------------|----|----|----|----|----|----|--------|
|                  | A                | B  | C  | D  | E  | F  | G  | Media  |
| Suono            | 3                | 2  | 3  | 3  | 1  | 3  | 3  | 2,6    |
| Ritmo            | 3                | 3  | 3  | 2  | 1  | 2  | 3  | 2,4    |
| Tastiere         | 3                | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2,1    |
| Armonia          | 3                | 2  | 2  | 2  | 3  | 1  | 2  | 2,1    |
| Scrittura Musica | 3                | 2  | 2  | 2  | 1  | 1  | 3  | 2,0    |
| Flauto           | 3                | 2  | 1  | 2  | 1  | 2  | 2  | 1,9    |
| Chitarra         | 3                | 2  | 2  | 2  | 1  | 1  | 2  | 1,9    |
| Forme            | 2                | 1  | 3  | 1  | 0  | 2  | 1  | 1,4    |
| Informatica      | 3                | 0  | 1  | 3  | 1  | 3  | 1  | 1,7    |
| Percussioni      | 0                | 0  | 1  | 2  | 2  | 2  | 2  | 1,3    |
| Voce             | 2                | 0  | 0  | 3  | 1  | 2  | 1  | 1,3    |
| Melodia          | 3                | 1  | 0  | 1  | 0  | 0  | 1  | 0,9    |
| Totale           | 31               | 17 | 20 | 25 | 14 | 21 | 23 |        |

L'antologia di brani da suonare e/o da ascoltare viene generalmente posta come conclusione di uno dei due volumi. Solo in un testo (C) a questo argomento viene dedicato un volume separato dagli altri. Data l'importanza di questa attività è stata costruita una tabella a parte (Tab.3.4), in cui si presenta l'analisi del repertorio e dei generi musicali maggiormente utilizzati dagli insegnanti durante le lezioni scolastiche.

La scala di valori in questo caso è riferita, quindi, alla quantità di brani proposti per ogni genere musicale.

Tabella 3.4 - Testi scolastici. Valutazione della quantità di brani presenti in antologia, divisi per argomento

| Argomento          | Testi scolastici |    |    |    |    |    |    | Totale |
|--------------------|------------------|----|----|----|----|----|----|--------|
|                    | A                | B  | C  | D  | E  | F  | G  | Media  |
| Canzone italiana   | 2                | 2  | 3  | 3  | 3  | 2  | 3  | 2,6    |
| Canzone Straniera  | 2                | 3  | 2  | 3  | 3  | 2  | 3  | 2,6    |
| Popolari dal mondo | 2                | 3  | 3  | 3  | 2  | 2  | 2  | 2,4    |
| Natalizie          | 2                | 3  | 2  | 3  | 2  | 2  | 3  | 2,4    |
| Grandi classici    | 3                | 3  | 1  | 3  | 1  | 2  | 3  | 2,3    |
| Gospel             | 3                | 2  | 2  | 2  | 3  | 2  | 2  | 2,3    |
| Pace               | 2                | 3  | 2  | 3  | 1  | 2  | 2  | 2,1    |
| Colonna Sonora     | 1                | 2  | 3  | 3  | 2  | 2  | 2  | 2,1    |
| Musica insieme     | 3                | 2  | 3  | 1  | 2  |    | 0  | 1,6    |
| Totale             | 20               | 23 | 21 | 24 | 19 | 16 | 20 |        |

Dall'analisi dei libri di testo adottati dalle scuole medie per l'educazione musicale, nonché dalla lettura dei programmi ministeriali che, come si diceva, lasciano ampio margine di scelta ai docenti, i temi principali su cui verte l'educazione musicale delle scuole secondarie di primo grado<sup>29</sup>, sono quindi: la storia della musica, gli strumenti musicali, le forme musicali, le formazioni strumentali e la teoria della musica.

Per quanto riguarda la storia della musica l'arco cronologico da cui i testi scolastici iniziano lo studio è molto vario. Infatti, per alcuni parte dalle civiltà antiche, per altri parte dal mondo greco antico e, per molti, dal medioevo. Considerata tale disomogeneità si è deciso di proporre domande riferite ad un periodo compreso tra il medioevo e la dodecafonica (argomento presente in ogni testo scolastico)<sup>30</sup>.

Rientra in questo settore anche la storia della musica del novecento non appartenente alla tradizione classica, quali la musica popolare, quella etnica, la canzone melodica italiana, il Jazz e il Rock. Alcuni testi si soffermano anche sulla musica per film e per la pubblicità, nel complesso ampio spazio è dedicato alla musica gospel, al jazz e al rock. Qualora

<sup>29</sup> In particolare in quelle analizzate nel territorio del comune di Roma.

<sup>30</sup> La parte testuale è in questo caso accompagnata dall'ascolto di brani contenuti nei CD compresi nei libri scolastici.

questi generi non siano menzionati nella parte dedicata alla storia della musica, è possibile ritrovarli, a volte, nella sezione antologica, dove vengono proposti direttamente per l'esecuzione strumentale.

Gli strumenti musicali presentati nei libri di testo sono principalmente quelli della musica classica. Alcuni testi affrontano anche il tema degli strumenti musicali nella musica leggera, ma sono in minoranza. Le classificazioni sono spesso diverse a seconda dei manuali. Nella presente ricerca si seguirà quella condivisa dai musicologi, ovvero la divisione per: cordofoni, aerofoni, membranofoni e idiofoni, voce e elettrofoni<sup>31</sup>. Le forme musicali sono la parte trattata con maggiore superficialità e confusione terminologica, sovente con omissioni di parti fondamentali per la comprensione della materia. L'unico testo che riesce a darne una veste comprensibile è *Musica intorno* (A).

Anche la parte riguardante le formazioni strumentali è molto trascurata, se non addirittura omessa. In molti casi l'unica formazione strumentale proposta è quella dell'orchestra sinfonica.

Gli argomenti riguardanti la teoria musicale sono generalmente i seguenti:

- la scrittura delle note e loro valore con rispettive pause,
- tempi binari e ternari con ritmi irregolari fino alle terzine,
- ritmi semplici e composti fino ai sedicesimi,
- la scala e gli intervalli,
- tonalità maggiore e minore
- primi accenni sugli accordi,
- cenni sul concetto di polifonia.

Gli argomenti che generalmente necessitano di un apprendimento lento e diluito nel tempo, vengono certe volte appena accennati. Inoltre, in pochi casi, la teoria musicale è legata all'apprendimento strumentale, come è naturale che dovrebbe essere.

Tutti i testi esaminati propongono una parte di apprendimento pratico di uno strumento musicale quali il flauto dolce, la voce, la chitarra, le tastiere, le percussioni. Tra questi strumenti quelli sempre presenti sono il flauto dolce, la tastiera e la chitarra, molto spesso anche la voce mentre non sempre troviamo le percussioni. Anche in questo caso la pratica, condizione necessaria per l'apprendimento strumentale, risulta del tutto insufficiente per poter suonare i brani che vengono proposti generalmente nell'antologia di spartiti allegata al testo.

<sup>31</sup> Gli ascolti disponibili sui CD sono spesso un sussidio importante per la comprensione di questa parte.

Nei CD inclusi in tutti i testi scolastici sono presenti esercizi finalizzati al riconoscimento delle altezze e dei ritmi e alla pratica della scrittura musicale informatizzata.

Molti testi presentano inoltre degli allegati con "Prove o quaderni di verifica" dove si trovano test riguardanti gli argomenti sopra menzionati.

Alla luce di quanto osservato nei testi scolastici è stata ipotizzata la prima struttura della prova di conoscenza e abilità musicale con gli argomenti e le relative domande suddivise per difficoltà (facile-media-difficile) in tabella 3.5<sup>32</sup>.

Tabella 3.5 - Prima ipotesi di struttura della prova di conoscenza musicale

| Argomento                   | n. domande |       |           |        |
|-----------------------------|------------|-------|-----------|--------|
|                             | facili     | medie | difficili | totale |
| Teoria musicale             | 4          | 4     | 4         | 12     |
| Storia della musica colta   | 3          | 3     | 3         | 9      |
| Gli strumenti musicali      | 3          | 3     | 3         | 9      |
| Storia della musica leggera | 2          | 2     | 2         | 6      |
| Formazioni strumentali      | 1          | 1     | 1         | 3      |
| Forme musicali              | 1          | 1     | 1         | 3      |
| Ascolto                     | 3          | 3     | 3         | 9      |
| Totale                      | 17         | 17    | 17        | 51     |

Le interviste ai docenti di Musica della scuola media hanno evidenziato la difficoltà, per motivi di tempo, di poter svolgere nell'arco dei tre anni tutti gli argomenti proposti dai testi. Inoltre, le direttive Ministeriali, lasciando ampia libertà ai docenti sulle tematiche da affrontare, hanno permesso a questi stessi un ampio margine di manovra per lo svolgimento del programma senza una gerarchia di argomenti e un ordine di priorità preconstituito. Questi due fattori portano come risultato che ogni insegnante sceglie tra le diverse tematiche offerte dai testi scolastici quegli argomenti che ritiene importanti per la propria materia d'insegnamento.

Sulla base di queste considerazioni si è ritenuto di ridurre gli argomenti sui quali svolgere la prova, limitandoli a quelli che, trattati dai docenti con maggiore frequenza, possono essere considerati come i più utili per l'insegnamento rivolto a ragazzi dell'età 11-14 anni. Questa scelta, inoltre, permette di aumentare il numero di domande per area tematica, in modo da vagliare più approfonditamente le competenze raggiunte

<sup>32</sup> La versione definitiva delle prove e dei questionari è presentata in Appendice 2, pag.254.

dagli studenti nei settori prescelti. Le interviste ai docenti hanno quindi ridimensionato la quantità di argomenti da proporre nella prova come si può osservare in tabella 3.6.

Tabella 3.6 - Struttura definitiva della prova di abilità e conoscenza

| Argomento                    | n. domande |       |           |        |
|------------------------------|------------|-------|-----------|--------|
|                              | Facili     | Medie | Difficili | Totale |
| Storia della musica classica | 4          | 4     | 4         | 12     |
| Teoria musicale              | 4          | 4     | 4         | 12     |
| Strumenti musicali           | 4          | 4     | 4         | 12     |
| Ascolto                      | 3          | 3     | 3         | 9      |
| Storia della musica leggera  | 3          | 0     | 3         | 6      |
| Totale                       | 18         | 15    | 18        | 51     |

Per ciascuno degli argomenti da analizzare sono state successivamente individuate ulteriori scomposizioni in sotto-argomenti e si è proceduto alla verifica della presenza di questi ultimi nei testi scolastici, nonché a una loro valutazione rispetto ai criteri precedentemente illustrati. Questo passaggio ha permesso di individuare i sotto argomenti e il numero di domande da proporre nella prova.

Nelle tabelle seguenti si esprime una valutazione del grado di approfondimento degli argomenti analizzati (tabelle 3.7, 3.8, 3.9, 3.10). Per la costruzione della prova di abilità e conoscenza musicale si è scelto di proporre quesiti in numero direttamente proporzionale rispetto al grado di approfondimento dei testi scolastici analizzati così come illustrato nelle tabelle contrassegnate dal numero seguito dalla lettera "a" (tabelle 3.7a, 3.8a, 3.9a, 3.10a).

Tabella 3.7- Testi scolastici. Livello di approfondimento per argomento:  
Storia della musica classica

| Argomento           | Testi scolastici |    |    |    |    |    |    | Totale |
|---------------------|------------------|----|----|----|----|----|----|--------|
|                     | A                | B  | C  | D  | E  | F  | G  | media  |
| Romanticismo        | 3                | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 3,0    |
| Barocco             | 3                | 3  | 3  | 2  | 3  | 3  | 2  | 2,7    |
| Rinascimento        | 3                | 2  | 2  | 3  | 2  | 3  | 2  | 2,4    |
| Classicismo         | 2                | 3  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2,1    |
| Novecento           | 3                | 3  | 1  | 2  | 2  | 2  | 1  | 2,0    |
| Opera               | 2                | 2  | 2  | 3  | 2  | 2  | 1  | 2,0    |
| Gregoriano/medioevo | 2                | 3  | 2  | 2  | 2  | 1  | 1  | 1,9    |
| Origini e Grecia    | 3                | 0  | 0  | 2  | 2  | 0  | 0  | 1,0    |
| Totale              | 21               | 19 | 15 | 19 | 18 | 16 | 12 |        |

Tabella 3.7a – Argomento e numero delle domande di Storia della musica classica

| Argomento           | N.item |
|---------------------|--------|
| Gregoriano/medioevo | 1      |
| Rinascimento        | 2      |
| Barocco             | 2      |
| Classicismo         | 2      |
| Opera               | 2      |
| Romanticismo        | 2      |
| Novecento           | 1      |
| Totale              | 12     |

Tabella 3.8 - Testi scolastici. Livello di approfondimento per argomento  
Musica del '900 (jazz pop rock)

| Argomento           | Testi scolastici |    |    |    |    |    |    | Totale |
|---------------------|------------------|----|----|----|----|----|----|--------|
|                     | A                | B  | C  | D  | E  | F  | G  | Media  |
| Jazz                | 3                | 2  | 3  | 3  | 3  | 2  | 3  | 2,7    |
| Rock                | 2                | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2,0    |
| Etnica              | 1                | 2  | 3  | 3  | 2  | 1  | 1  | 1,9    |
| Pop                 | 1                | 2  | 1  | 2  | 2  | 2  | 2  | 1,7    |
| Film/pubblicità     | 2                | 1  | 2  | 1  | 2  | 1  | 1  | 1,4    |
| Cantautori italiani | 1                | 1  | 1  | 2  | 1  | 2  | 2  | 1,4    |
| Totale              | 10               | 10 | 12 | 13 | 12 | 10 | 11 |        |

Tabella 3.8a – Argomento e numero delle domande di Storia della musica del '900

| Argomento | Item |
|-----------|------|
| Jazz      | 2    |
| Rock      | 2    |
| Pop       | 2    |
| totale    | 6    |

Tabella 3.9 - Testi scolastici. Livello di approfondimento per argomento:  
Strumenti musicali.

| Argomento               |           | Testi scolastici |    |    |    |    |    |    | Totale |     |
|-------------------------|-----------|------------------|----|----|----|----|----|----|--------|-----|
|                         |           | A                | B  | C  | D  | E  | F  | G  | Media  |     |
| Cordofoni               | Sfregati  | 2                | 3  | 3  | 2  | 3  | 2  | 2  | 2,4    |     |
|                         | Pizzicati | 1                | 3  | 1  | 2  | 2  | 1  | 1  | 1,6    |     |
|                         | Percossi  | 1                | 2  | 1  | 3  | 2  | 1  | 1  | 1,6    |     |
| Aerofoni                | Legni     | 2                | 2  | 2  | 3  | 2  | 2  | 2  | 2,1    |     |
|                         | Sassofoni | 2                | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 1  | 1,9    |     |
|                         | Ottoni    | 2                | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2,0    |     |
| Membranofoni e idiofoni |           |                  | 3  | 2  | 3  | 3  | 3  | 2  | 1      | 2,4 |
| Voce                    |           |                  | 1  | 3  | 1  | 2  | 0  | 1  | 2      | 1,4 |
| Elettrofoni             |           |                  | 2  | 2  | 3  | 3  | 3  | 2  | 1      | 2,3 |
| totale                  |           | 16               | 21 | 18 | 22 | 19 | 15 | 13 |        |     |

Tabella 3.9a – Argomento e numero delle domande di Strumenti musicali

| Argomento           | Item |
|---------------------|------|
| Cordofoni sfregati  | 2    |
| Cordofoni pizzicati | 2    |
| Cordofoni percossi  | 1    |
| Legni               | 2    |
| Sassofoni           | 1    |
| Ottoni              | 1    |
| Percussioni         | 1    |
| Voce                | 1    |
| Elettrici           | 1    |
| totale              | 12   |

Tabella 3. 10 - Testi scolastici. Livello di approfondimento per argomento:

## Teoria musicale

| Argomento | Testi scolastici |   |   |   |   |   |   | Totale |
|-----------|------------------|---|---|---|---|---|---|--------|
|           | A                | B | C | D | E | F | G | Media  |
| Suono     | 3                | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2,0    |
| Scrittura | 3                | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2,3    |
| Ritmo     | 3                | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2,1    |
| Armonia   | 3                | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2,0    |
| Totale    | 12               | 8 | 9 | 9 | 7 | 6 | 8 |        |

Tabella 3.10a - Argomento e numero delle domande di Teoria musicale

| Argomento          | Item |
|--------------------|------|
| Suono              | 2    |
| Ritmo              | 4    |
| Scrittura musicale | 4    |
| Armonia            | 2    |
| Totale             | 12   |

### *La struttura definitiva delle prove*

Dall'analisi dei testi scolastici, integrata con interviste a docenti della scuola media, sono quindi scaturiti i contenuti e l'estensione di ogni argomento, per la costruzione della struttura delle prove di valutazione.

A seguito del confronto avuto con il professor Carlo Delfrati<sup>33</sup> in merito alla prima bozza della prova, si è deciso di approfondire la valutazione delle abilità e conoscenze degli studenti con riferimenti a figure (per la parte sugli strumenti musicali), esercizi percettivi sul riconoscimento di strumenti, stili e generi musicali e differenti caratteristiche del suono.

Il sistema teorico di riferimento risulta quindi essere composto da tre macro-argomenti (strumenti musicali, storia della musica, percezione e scrittura del suono) valutabili ognuno attraverso due differenti processi: quello percettivo, mediante l'ascolto di suoni e brani musicali e quello cognitivo, attraverso le risposte fornite a domande scritte.

Il lavoro di analisi e valutazione del grado di approfondimento per ogni argomento trattato dai testi scolastici ha prodotto quindi la struttura per la costruzione della prova, strutturata a risposta multipla, relativa alla conoscenza musicale. La medesima struttura sarà utilizzata per la costruzione della prova relativa all'ascolto.

Tab.3.11- Contenuti della prova di abilità e conoscenza musicale

| <b>Tipologia del test per i diversi argomenti della prova</b> | <b>Strumenti musicali<br/>Appartenenti<br/>all'orchestra sinfonica, jazz e rock</b> | <b>Storia della musica<br/>In occidente dal medioevo al XX secolo</b> | <b>Teoria musicale</b>                                  | <b>Percezione del suono</b>                        |
|---|---|---|---|--|
| Rispondere a domande  | Caratteristiche strutturali e formali   | Compositori, opere, forme, differenze stilistiche                     | Principali elementi della scrittura musicale            | /  |
| Riconoscere dall'ascolto                                      | Il suono dei diversi strumenti  | I diversi stili e generi musicali                                     | Caratteristiche del suono di durata, dinamica e timbro. | Altezza dei suoni, Memoria tonale, Memoria ritmica |
| Riconoscere da testi e figure                                 | Forme degli strumenti   | /   | Corrispondenza suono/segno                              | /  |

<sup>33</sup> Docente di Didattica della musica presso il Conservatorio di Milano, fondatore della Società Italiana per l'Educazione Musicale e autore di numerose pubblicazioni di riferimento sull'argomento.

Tab 3.12. Struttura del test

| Prove      | Sub-test                                     | Modalità di svolgimento | Tempo richiesto |
|------------|--|-------------------------|-----------------|
| Ascolto    | Strumenti<br>Stili<br>Caratteristiche suono  | Utilizzo di un CD       | 10'             |
| Conoscenza | Strumenti<br>Storia<br>Lettura pentagramma   | Domande scritte         | 20'             |
| Bentley    | Altezze<br>Memoria ritmica<br>Memoria tonale | Utilizzo di un CD       | 10'             |

### 3.2.2. Ascoltare la musica

Ogni individuo nella propria vita ha preso parte ad una attività musicale eseguendo, componendo o semplicemente ascoltando musica. Mentre per la composizione e per l'esecuzione vi è l'implicazione di un prodotto finale, osservabile e rilevabile dall'esterno, questo non accade per quel che riguarda l'ascolto. Infatti mentre è facilmente comunicabile il prodotto di un individuo dedito alla composizione cioè alla scrittura di un'opera o all'esecuzione di un brano non è altrettanto facile da osservare e capire quale attività mentale si svolge mentre si ascolta<sup>34</sup>.

Quali sono le capacità uditive che determinano la facoltà di percepire e di discernere il mondo dei suoni?

Innanzitutto è importante riflettere sul fatto che possiamo dare un giudizio qualitativo e/o quantitativo su un suono solo, se posto in relazione con un altro. Quindi le relazioni tra i suoni sono alla base

<sup>34</sup> Di fatto se è possibile capire per un insegnante quali abilità e conoscenze sono necessarie per migliorare l'attività di composizione o di esecuzione di un allievo questo non risulta altrettanto evidente quando entriamo nella sfera dell'ascolto, tenendo anche conto che l'udito è continuamente e quotidianamente stimolato al di fuori delle lezioni di musica. Se trasportiamo queste riflessioni sul piano dell'insegnamento e della relativa valutazione possiamo immaginare la difficoltà maggiore che si incontra nel cercare di capire quel che accade durante l'ascolto della musica. Un altro fattore importante è la presenza di variabili che hanno una forte incidenza sulle capacità di ascolto di un individuo: la familiarità con certe esperienze musicali, l'attitudine innata di saper individuare selezionare le qualità dei suoni, le capacità mnemoniche per poter mettere in relazione i suoni ascoltati, la capacità di concentrazione e la quantità di determinazione nel cercare di riconoscere cosa si ascolta.

dell'esperienza dell'ascolto. Questo implica il ruolo della memoria: la capacità di riconoscimento, per esempio, di suoni di altezze differenti è strettamente legato alla capacità di memorizzare e mettere in relazione suoni ascoltati in successione di tempo. Il processo di ascolto, quindi, sottintende capacità di percezione, attenzione e memoria.

La forte relazione che vi è tra i suoni è molto importante nella percezione della musica: gli ascoltatori per prima cosa cercano i raggruppamenti possibili tra i suoni che ascoltano. Questa tendenza sembra avere radici nella funzione primaria dell'individuazione degli oggetti che producono suoni dall'ambiente, infatti secondo la Deutsch (1982) la capacità innata di riconoscere i suoni per raggruppamenti è analoga alla capacità di percezione del raggruppamento visivo o "principi gestaltici della percezione" secondo cui, per esempio, gli elementi che si muovono nella stessa direzione vengono percepiti insieme. La Deutsch sostiene quindi che "è probabile che suoni simili provengano dalla stessa sorgente, e suoni diversi siano emanati da sorgenti differenti. E' in base a questa probabilità che noi determiniamo la scena dei raggruppamenti dei suoni."

L'attenzione nel riconoscere strutture melodiche è strettamente dipendente dalla relazione esistente tra i suoni. Una melodia è sempre costruita in modo che i suoni tra loro abbiano una relazione reciproca, possiamo parlare di propria identità "orizzontale" nel caso di una sola linea melodica come di validità armonica "verticale" se siamo di fronte a un brano polifonico. L'attenzione di un ascoltatore sarà facilitata se il brano, pur breve che sia, possiede in modo chiaro queste relazioni orizzontali o verticali tra i suoni. Questa ipotesi è stata verificata da un esperimento (Sloboda e Edworth 1981) in cui si è dimostrato che la coerenza armonica aiuta la percezione di più linee melodiche simultanee.

Il modo in cui si ascolta la musica dipende fortemente da quanto si riesce a ricordare degli eventi sonori passati della musica stessa che si sta ascoltando. Una nota, o un accordo, non sono significativi musicalmente se non in rapporto con quello che è stato preceduto o con quello che seguirà. Alcune interessanti ricerche della Deutsch (1970) dimostrano come sia importante la memoria uditiva per il riconoscimento dei suoni: gli ascoltatori udivano due suoni separati da un intervallo di tempo di 5 secondi, se nella pausa di suono venivano pronunciati parole o numeri il giudizio di altezza risultava positivo del 100%, ma se nella pausa tra le due note venivano fatte ascoltare note scelte a caso subito la prestazione cadeva al 68%. Questo dimostra che note poste tra i due

suoni da relazionare esercitano un effetto negativo compromettendo la capacità mnemonica.

### 3.2.3. Caratteristiche della prima prova Ascolto

La musica è un'attività la cui percezione avviene attraverso l'ascolto del suono. La prima parte della prova di conoscenza e abilità musicale vuole valutare le capacità di percezione del suono nelle sue diverse manifestazioni e possibili aggregazioni. Il suono si manifesta infatti in modo diverso a seconda dei materiali e dei modi in cui viene prodotto, così come i differenti modi in cui i suoni vengono organizzati producono gli stili e generi musicali.

La prova propone attraverso l'ascolto di un CD, realizzato appositamente per la ricerca, tre gruppi di quesiti, a risposta chiusa, incentrati sul riconoscimento dell'elemento sonoro nelle sue diverse manifestazioni:

- 1) il suono prodotto dagli strumenti musicali che ne sono i principali veicoli di trasmissione;
- 2) la differente organizzazione dei suoni attraverso i secoli, con la formazione degli stili musicali caratterizzanti le diverse epoche della storia della musica;
- 3) le caratteristiche che un suono può assumere attraverso le modificazioni prodotte da chi pratica la musica (esecuzione o composizione).

Rispetto alla prima stesura della prova sulle conoscenze e abilità musicali, in cui le domande erano fondamentalmente dedicate alla capacità di discriminazione delle caratteristiche del suono, si è qui deciso di ampliare i temi di indagine al riconoscimento dei suoni degli strumenti e degli stili musicali.

In questo modo la prima parte d'ascolto risulta essere complementare con quanto analizzato nella parte successiva sulla conoscenza musicale.

Ogni argomento viene quindi indagato sia dal punto di vista delle capacità di riconoscimento uditivo che di conoscenza teorica. In questa *prima prova, Ascolto*, agli studenti viene chiesto di riconoscere il suono degli strumenti mentre nella *seconda prova, Conoscenza*, (primo sub test *strumenti musicali*) viene chiesto loro di trovare la giusta definizione sul loro funzionamento o sulla loro costruzione. Sempre in questa parte ai ragazzi viene chiesto, per esempio, di riconoscere un famoso brano di Mozart (aria di Papageno del Flauto Magico) mentre nella *seconda prova* (secondo sub test *storia della musica*) viene chiesto loro di indicare se Mo-

zart ha scritto il Flauto Magico, l'Aida, le Nove Sinfonie o La Primavera. Infine alcune caratteristiche del suono, come la durata o l'altezza, vengono misurate sia dal punto di vista della percezione uditiva (*prima prova*, terzo sub test *riconoscimento delle caratteristiche del suono*) che da quello della rappresentazione grafica (*seconda prova*, terzo sub test *scrittura Musicale*)<sup>35</sup>.

La prova *Ascolto* si presenta quindi divisa in tre sub test:

**Primo sub test: discriminazione dei suoni di diversi strumenti musicali**

Si tratta di dieci quesiti strutturati a risposta chiusa, che i ragazzi devono risolvere ascoltando ogni volta il suono di diversi strumenti musicali (sassofono, xilofono, tromba, corno, chitarra, flauto dolce, violino, oboe, flauto traverso, violoncello). La durata di ogni esecuzione è sempre uguale per ogni strumento e la registrazione degli strumenti è fedele (non si tratta di suoni campionati ma di suoni di strumenti reali). Non vi è la possibilità di ascoltare per due volte lo stesso strumento. La scelta degli strumenti è stata fatta individuando quelli più trattati nei libri di testo utilizzati nelle classi di Musica delle scuole Medie, più presenti nei brani ascoltati e più facilmente riconoscibili. Infine, sulla base dello studio delle prove di ascolto di diversi autori (Bentley, Sheasore, Wing), si è deciso di proporre inizialmente strumenti facilmente riconoscibili (sassofono, xilofono, tromba) per poi affrontare argomenti più difficili come il riconoscimento del suono della chitarra (in una scelta tra arpa e mandolino) o inusuali come l'oboe o il violoncello. Dalle interviste condotte a diversi docenti della scuola media è emersa la scarsa pratica in classe verso esercizi percettivi su questo tipo. Per questo motivo la scelta di risposte è su 3 elementi e non su 4 come nella seconda prova<sup>36</sup>.

<sup>35</sup> Per le relazioni tra argomenti trattati nelle domande della prima e seconda prova, si veda la tabella di concordanza Tab.3.16.

<sup>36</sup> Nella versione per lo studio principale le risposte presentate agli studenti sono diventate 4, a seguito dei risultati dell'item analisi, in cui un numero elevato di item è risultato sopra la soglia della facilità.

Tabella 3.16 - Concordeza/Relazione tra gli item prova *Ascolto* e *Conoscenza* (modello A/B) per l'argomento strumenti musicali.

| Strumenti musicali |                  |                  |
|--------------------|------------------|------------------|
| Prima prova        | Seconda prova A  | Seconda prova B  |
| Sassofono          | n.9              | n.12             |
| Xilofono           | n.1              | n.10             |
| Tromba             | n.7              | n.9              |
| Corno              | n.11             | n.2              |
| Chitarra           | n.2              | n.8              |
| Flauto dolce       | Pratica a scuola | Pratica a scuola |
| Violino            | n.8              | n.6              |
| Oboe               | n.5              | n.3              |
| Flauto traverso    | n.7              | n.7              |
| Violoncello        | n.6              | n.6              |

### Secondo sub test: discriminazione dei diversi stili o generi musicali

Sono otto quesiti a risposta chiusa che i ragazzi devono risolvere ascoltando brani tutti di uguale durata. Anche in questo caso non è possibile ascoltare più di una volta lo stesso brano e le risposte, da scegliere su tre opzioni<sup>37</sup>, riguardano l'individuazione di un periodo storico o di un compositore a cui il brano ascoltato appartiene.

Gli argomenti, riproposti tutti nella *seconda prova* di conoscenza musicale (sotto-argomento/storia della musica), sono:

- il canto gregoriano,
- la musica rinascimentale, con il madrigale,
- la musica barocca, con Vivaldi,
- la musica del periodo classico, con Mozart,
- la musica romantica con Brahms,
- quella del novecento con
  - Stravinskij,
  - il Jazz
  - il Rock.

Agli studenti viene chiesto di individuare il periodo storico o il compositore e anche in questo caso la scelta degli stili musicali è in relazione con le domande sulla storia della musica. Sono stati scelti brani la cui attribuzione a un determinato autore o periodo storico fosse di chiara evidenza.

<sup>37</sup> Cfr. nota precedente.

Tabella 3.17- Concorданza/Relazione tra gli item della prova *Ascolto* e *Conoscenza* (modello A/B) Argomento Storia della musica.

| Storia della musica |                 |                 |
|---------------------|-----------------|-----------------|
| prima prova         | Seconda prova A | Seconda prova B |
| Canto gregoriano    | n.13            | n.13            |
| W. A. Mozart        | n.22            | n.21            |
| Brano del '900      | n.29            | n.25            |
| A. Vivaldi          | n.20            | n.19            |
| Madrigale           | n.16            | n.15            |
| Orchestra romantica | n.23            | n.22            |
| Jazz                | n.26            | n.27            |
| Rock                | n.28            | n.28            |

### Secondo sub test: riconoscimento delle caratteristiche del suono

In questa parte si misura la capacità dei ragazzi di riconoscere le diverse caratteristiche del suono attraverso due differenti esercizi.

Nel primo esercizio viene chiesto ai ragazzi di individuare le differenti caratteristiche del suono (durata, altezza, dinamica, timbro). L'esercizio consiste nel far ascoltare due volte lo stesso suono a distanza di 2 secondi. La seconda volta, però, quest'ultimo viene modificato in una delle sue caratteristiche. L'esercizio si ripete per 6 volte di seguito e agli studenti viene chiesto di individuare ogni volta qual è la caratteristica modificata. Le caratteristiche modificate sono sempre diverse e non vi è la possibilità di riascoltare lo stesso suono.

Questa parte della prova ha una relazione importante con la parte relativa alla scrittura musicale della *seconda prova*. Sottoponendo agli studenti quesiti sulla scrittura musicale (Scrittura musicale, Seconda Prova) si indaga sulla conoscenza grafica dei diversi simboli della scrittura dei suoni, mentre in questa parte (Prima prova Discriminazione delle caratteristiche dei suoni) si indaga sulla capacità di riconoscere la modificazione dei suoni attraverso la percezione uditiva.

Tabella 3.18 - Concordeza/Relazione tra gli item del la Prima e Seconda provai (modelli A e B).Argomento Caratteristiche del suono/Scrittura musicale

| Caratteristiche del suono |                 |                 |
|---------------------------|-----------------|-----------------|
| Prima Prova               | Seconda Prova A | Seconda Prova B |
| Altezza                   | 31              | 31              |
| Durata                    | 32              | 32              |
| Alterazione               | 35              | 35              |
| Scale                     | 40              | 40              |

Le caratteristiche del suono che trovano un riscontro negli esercizi sul riconoscimento grafico dei suoni sono quelle relative alla durata, altezza e direzione di gruppi di note. La caratteristica del timbro viene confrontata con le risposte della Prima prova-“Ascolto”(Strumenti musicali) mentre per la dinamica non viene proposto alcun esercizio di approfondimento, per motivi di spazio e in quanto si è ritenuto che tale argomento fosse troppo facile per i ragazzi di questa età.

#### **3.2.4. Caratteristiche della seconda prova Conoscenze**

Per la prima prova relativa alle *Conoscenze* musicali, come precedentemente esposto, la definizione degli argomenti degli item è scaturita dalla dettagliata analisi dei testi scolastici.

Per questa prova si è deciso di utilizzare due forme parallele per poter avere una migliore descrizione delle abilità in uscita da percorso scolastico. Ciascuna forma è organizzata in tre sub test che contengono item sulle tematiche esposte nella tabella 3.13.

Tabella. 3.13- Argomenti per i tre sub test della prova *Conoscenze*

|         | <b>primo sub test<br/>STRUMENTI</b> | <b>secondo subtest<br/>Cultura</b> | <b>terzo subtest<br/>LETTURA SPARTITO</b> |
|---------|-------------------------------------|------------------------------------|---|
| Item n. | Argomento                           | Argomento                          | Argomento                                 |
| 1       | Clarinetto                          | Canto gregoriano                   | Nome nota                                 |
| 2       | Fagotto                             | Polifonia                          | Valore nota                               |
| 3       | Archetto                            | Notazione                          | Valore pausa                              |
| 4       | Violino                             | Messa                              | Indicazioni tempo                         |
| 5       | Sassofono                           | Madrigale                          | Nota con il punto                         |
| 6       | Pianoforte                          | Orchestra barocca                  | Alterazioni                               |
| 7       | Banda                               | J. S. Bach                         | Battute                                   |
| 8       | Voci                                | A. Vivaldi                         | Armatura di chiave                        |
| 9       | Timpani                             | L. v Beethoven                     | Segno ritornello                          |
| 10      | Xilofono                            | W. A Mozart                        | Sequenza di 8 note                        |
| 11      | Basso Tuba                          | Orchestra romantica                | Corrispondenza di valori                  |
| 12      | Chitarra                            | Pianoforte romantico               |   |
| 13      | Violoncello                         | Opera                              |   |
| 14      |                                     | Dodecafonìa                        |   |
| 15      |                                     | Jazz                               |   |
| 16      |                                     | Rock                               |   |
| 17      |                                     | Pop                                |   |

Per la costruzione della seconda forma (B) sono stati utilizzati gli stessi argomenti della forma di partenza (A), modificando, però, la formulazione della domanda. Questo è stato possibile per molti argomenti ma non per tutti. Per il sub test sulla scrittura musicale la variazione nella formulazione della domanda è più rilevante: infatti mentre nella forma A si chiede allo studente di riconoscere quale tra i simboli grafici proposti è rispondente alla definizione data, nella forma B sono proposte diverse definizioni per riconoscere il simbolo indicato.

In questo modo è facilmente riscontrabile anche qual è il tipo di insegnamento ricevuto dai ragazzi su questa tematica: se gli studenti sono abituati a suonare e leggere uno spartito si troveranno facilitati nella forma A, mentre, invece, se sono abituati alla conoscenza teorica della scrittura musicale (studiata essenzialmente sui libri) avranno più facilità nel rispondere alla forma B. Poiché in ogni classe vengono contempora-

neamente somministrati sia il modello le due forma è possibile, dall'analisi dei dati, avere un'idea su qual è il tipo di didattica utilizzata in quella classe rispetto a questo argomento.

### *3.2.5. Caratteristiche della terza prova Percezione*

L'educazione musicale, dalla scuola al conservatorio, valuta i livelli raggiunti in particolari abilità musicali, come la teoria o l'esecuzione, attraverso esami che prevedono un'intensa preparazione su materiali didattici specifici. Gli esami per il raggiungimento del diploma di uno strumento al conservatorio o l'interrogazione di storia della musica nella scuola prevedono uno studio ed una esercitazione su un materiale definito precedentemente<sup>38</sup>. "I test di valutazione delle abilità musicali", quale quello di Bentley qui utilizzato, hanno degli obiettivi abbastanza diversi: per questo tipo di valutazione non è prevista alcuna preparazione preventiva perché questa farebbe perdere di validità il test stesso. Inoltre data la natura della prova è possibile misurare contemporaneamente diversi soggetti in modo oggettivo.

Ma cos'è l'abilità musicale?

Al momento non esistono criteri o definizioni di abilità musicale universalmente condivisi. Sono stati fatti molti tentativi per comprendere e valutare l'abilità musicale, ma non si è mai arrivati a conclusioni scientifiche. Per Seachore (1938) è la somma di abilità separate come la discriminazione delle altezze, il senso ritmico ecc. mentre Sloboda (2003) differenzia le abilità tecniche di esecuzione da quelle musicali di comprensione del brano musicale (dare senso alla musica). Le ricerche in questo campo hanno infatti dimostrato che l'esistenza di esecuzioni espressive è la prova che il musicista comprende la musica che sta suonando.

Queste abilità sono innate o acquisite ?

Anche in questo campo la discussione è ancora aperta. Per Sloboda (2003) è molto difficile provare l'ereditarietà di caratteristiche intellettive e mentali differenti. I ricercatori non hanno scoperto alcun gene specifico che sembri accompagnarsi a livelli alti di abilità in determinati ambiti. D'altra parte è invece dimostrato (Storfer 1990) come esperienze vissute nella prima infanzia possano avere un ruolo importante sul funziona-

<sup>38</sup> Un'altra caratteristica importante è che gli studenti vengono valutati in prove realizzate singolarmente e difficilmente con criteri che possono essere definiti "oggettivi".

mento cognitivo successivo. Molte ricerche in ambiente musicale (Sloboda e Howe 1991) hanno dimostrato che bambini esposti a un contatto con la musica in età precoce sono poi diventati giovani musicisti. Sembra quindi più realistico pensare che esperienze precoci positive o negative inducano successivamente l'individuo a impegnarsi o meno in certi tipi di attività. Le differenze che si riscontrano nei ragazzi per l'ambito delle abilità musicali sono quindi dovute ad un insieme di circostanze che hanno contribuito a motivare l'attenzione verso quell'attività. Tutti i ragazzi prima di arrivare alla scuola media vengono più o meno coinvolti in attività musicali, ma poiché vi possono essere differenze rilevanti sulla esperienza pregressa, e sulla motivazione di questa stessa, l'assunzione di conoscenza musicali è inevitabilmente variabile tra ogni individuo.

I test di abilità musicale misurano ciò che è potenzialmente misurabile nella musica. Se parliamo di abilità misurabili, confrontabili, quindi mediante scale di valori numerici dobbiamo già decidere di escludere quelle qualità estranee a una misurazione oggettiva come l'interpretazione, la bellezza di un suono, o la brillantezza tecnica e via dicendo. Quello che della musica possiamo misurare è il suono inteso come "suono-che-si-muove-nel-tempo" (Bentley 1966). E' infatti il suono la caratteristica fondamentale di una melodia e la sua diversa articolazione temporale è quello che produce il ritmo. Le due caratteristiche che ci permettono di distinguere un motivo da ogni altro sono l'aspetto tonale e quello ritmico. Già i bambini in età prescolare sono in possesso della capacità di correggere le loro esecuzioni di configurazione tonale e ritmica (sappiamo però che l'aspetto ritmico è più facilmente riconoscibile rispetto a quello tonale). La percezione di una modificazione tonale implica necessariamente la capacità di distinguere altezze differenti e questa sembra essere una capacità che si sviluppa nei primissimi anni di vita. Seashore afferma che è un talento innato (1938). La discriminazione dell'altezza dei suoni, la memoria ritmica e quella tonale sembrano essere quindi elementi indispensabili per ogni operazione musicale dalla più semplice dell'ascolto a quella più complessa di una esecuzione. Al tempo stesso l'altezza di un suono e il suo prolungamento nel tempo sono caratteristiche oggettivamente individuabili e rispondenti alle qualità numeriche indispensabili per la formulazione del test.

#### I test di abilità musicale

Consultando la letteratura sono stati esaminati circa 25 test di capacità musicale: in tutti viene chiesto ai ragazzi di ascoltare dei brevi brani mu-

sicali e di dare dei giudizi su di essi, nessuno richiede una prestazione musicale esplicita come cantare, battere il tempo e così via. Le domande più comune consistono nel proporre una coppia di note, di accordi o di brevi sequenze musicali che possono avere delle piccole differenze e di chiedere ai soggetti di esprimere semplici giudizi sulle diversità. Ogni esercizio ha una o due sotto-prove che esaminano diversi aspetti. Un esempio è quello di far ascoltare due brevi melodie di uguale lunghezza: nella seconda melodia l'altezza di una nota è diversa e al soggetto viene in primo luogo chiesto di valutare se le due melodie sono uguali e se la risposta è negativa viene chiesto di indicare in quale punto abbiamo la nota cambiata.

I test più utilizzati in Inghilterra sono il *Seashore Measures of Musical Talents* (1939) e il *Wing Standardized Tests of Musical Intelligence* (1961). Questi test sono stati progettati per essere utilizzati su ragazzi dagli 8 anni in su. Dagli studi effettuati (Zenatti 1969) sull'apprendimento della musica nei giovani si è visto che un ragazzo di otto anni è in grado di cantare un repertorio di canzoni apprese dalla propria cultura di appartenenza e che le può riprodurre sia sul piano ritmico che su quello tonale. Proprio sul piano tonale a questa età i ragazzi cominciano ad avere consapevolezza di una direzione tonale, una cadenza, una dissonanza ed una consonanza; per quanto riguarda la parte melodica iniziano a riconoscere le differenze tra stili e le strutture formali portanti di una breve composizione musicale. Verso i 12 anni studi sperimentali dimostrano il verificarsi di cambiamenti significativi sul piano della consapevolezza musicale al punto da creare ampie variazioni di capacità ad ogni età.

### **Il test di abilità musicale di Arnold Bentley**

Il test di abilità musicale prevalentemente utilizzato in Italia<sup>39</sup> è quello di Arnold Bentley, del 1966, tradotto nel 1992 da Sabina Delfrati e commentato da Carlo Del Frati. È un test che valuta le abilità musicali di un soggetto, tra gli 8 e i 14 anni, riferito a una norma relativa (*norm-referenced*) e non a un traguardo assoluto (*criterion-referenced*). Il test non si prefigge di stabilire se il soggetto possiede o meno una competenza stabilita a priori, ma evidenzia il rapporto del risultato ottenuto da un singolo, con quello ottenuto dalla generalità dei casi. Il test è stato stan-

<sup>39</sup> Nei Conservatori e, spesso anche nelle classi di educazione musicale delle Scuole secondarie di primo grado questo test viene utilizzato per valutare le abilità musicali di ingresso degli studenti.

dardizzato su più di 11.000 bambini e ragazzi ed è stato verificato non solo su ragazzi inglesi e statunitensi ma anche tedeschi, giapponesi, israeliani e argentini nei rispettivi paesi. I risultati hanno confermato l'attendibilità e la validità del test.

Questo test si pone come tentativo di sintesi tra i due test in assoluto più utilizzati cioè lo Seashore e il Wing.

Lo *Seashore Measures of Musical Talents* consta di sei prove distinte, basate sul riconoscimento percettivo di altezza, intensità, ritmo, durata, timbro e melodia. L'autore sosteneva che queste competenze sono tra di loro distinte senza possibilità di correlazione e che, attraverso queste prove, era possibile disegnare il profilo musicale di un individuo, evidenziandone i punti forti e quelli deboli. Le critiche che lo studioso ricevette furono soprattutto rispetto alla concezione della musicalità come abilità separate tra loro e all'attenzione portata soprattutto verso abilità uditive, piuttosto che musicali.

Dopo circa vent'anni di studi Herbert Wing propose un nuovo test in alternativa a quello di Seashore, comprendente sempre prove distinte, ma il cui risultato fosse di tipo globale, più che analitico. Inoltre il test di Wing contiene domande con frammenti musicali, piuttosto che suoni isolati e, alcune domande che richiedono giudizi qualitativi più che quantitativi (per esempio quale esecuzione fosse più corretta rispetto all'impianto ritmico o armonico).

Il test di Bentley cerca una sintesi tra le due opposte concezioni: l'oggettività di Seashore e la globalizzazione di Wing, integrando prove di acutezza discriminativa con prove di memoria musicale, tonale e ritmica. L'autore dichiara esplicitamente che le prove da lui formulate valutano "alcuni tipi di giudizio che si propongono come fondamentali per le attività musicali" che consistono nelle abilità di tipo percettivo (distinguere-individuare) e mnemonico.

Come sopra accennato, la batteria di prove pubblicate da Bentley nel 1966 è andata sviluppandosi attraverso continui collaudi di diverse versioni. Alla fine si arrivò alla codificazione di quattro prove:

- discriminazione delle altezze,
- memoria tonale,
- memoria ritmica,
- analisi degli accordi<sup>40</sup>.

<sup>40</sup> Questo sub test non è stato utilizzato nella presente ricerca in quanto considerato eccessivamente difficile per il livello medio di abilità degli studenti della Scuola secondaria di primo grado.

**-Primo sub test: discriminazione delle altezze.**

La prova conta venti esercizi sulla percezione dell'altezza dei suoni in cui vengono presentati, per la durata di un secondo due suoni consecutivi. Fra il termine del secondo suono di un esercizio e l'annuncio del numero dell'esercizio successivo sono lasciati trascorrere 6 secondi. Agli studenti si richiede di stabilire se il secondo suono è uguale (risposta =), più alto (risposta A) o più basso (risposta B) rispetto al primo.

L'intervallo maggiore utilizzato in questa batteria è il semitono. Il suono preso come riferimento è il La=440 c/s, poiché si è visto che questa altezza si trova approssimativamente a metà della gamma di altezze della voce di un bambino. I primi esercizi propongono due suoni a distanza di un semitono (il primo sale, il secondo scende), poi gli intervalli vanno sempre diminuendo rendendo più difficile la discriminazione. Per fornire una base sicura di confronto viene inserito un esercizio con due suoni uguali (contenente due suoni della medesima altezza) tra quelli con l'intervallo minore; queste vere e proprie "ancore tonali" aiutano i soggetti nel trovare differenze negli esercizi successivi.

Tabella 3.14 - Test di discriminazione delle altezze.  
Differenze d'altezze utilizzate in C/S (cicli al secondo)

| Item | Direzione movimento | Differenza in c/s | Primo suono in c/s | Secondo suono in c/s |
|------|---------------------|-------------------|--------------------|----------------------|
| 1    | B                   | 26                | 440                | 414                  |
| 2    | A                   | 26                | 440                | 466                  |
| 3    | A                   | 18                | 440                | 458                  |
| 4    | B                   | 18                | 440                | 422                  |
| 5    | A                   | 12                | 440                | 452                  |
| 6    | B                   | 12                | 440                | 428                  |
| 7    | B                   | 10                | 440                | 430                  |
| 8    | A                   | 10                | 440                | 450                  |
| 9    | =                   | -                 | 440                | 440                  |
| 10   | A                   | 8                 | 440                | 448                  |
| 11   | B                   | 8                 | 440                | 432                  |
| 12   | A                   | 6                 | 440                | 446                  |
| 13   | B                   | 6                 | 440                | 434                  |
| 14   | B                   | 5                 | 440                | 435                  |
| 15   | A                   | 5                 | 440                | 445                  |
| 16   | =                   | -                 | 440                | 440                  |
| 17   | A                   | 4                 | 440                | 444                  |
| 18   | B                   | 4                 | 440                | 436                  |
| 19   | B                   | 3                 | 440                | 437                  |
| 20   | A                   | 3                 | 440                | 443                  |

**- Secondo sub test: memoria tonale.**

Il test consiste in dieci esercizi di confronti abbinati: ciascuna metà di ogni esercizio propone un motivo di 5 note, che, nella seconda metà, presenta una nota modificata di un tono o di un semitono. La gamma delle altezze è limitata ai suoni che rientrano nella facile estensione vocale dei bambini piccoli. Ai soggetti viene chiesto di stabilire se la seconda esecuzione di ogni coppia è identica alla prima (risposta =) o, se c'è un cambiamento, di indicare dove è avvenuto il cambiamento (risposta 1 se il cambiamento avviene sulla prima nota del secondo gruppo, 2 se avviene sulla seconda nota e via dicendo). La posizione delle note modificate è distribuita equamente ma casualmente tra la prima e la quinta. Nessuno degli esercizi è identico ma i soggetti che non vi riconoscono differenze dovrebbero avere l'opportunità di affermarlo.

Tabella 3.15- Test di memoria tonale. Cambiamenti utilizzati

| Item | Nota cambiata | Direzione cambiamento* |
|------|---------------|------------------------|
| 1    | 2°            | I aumentato            |
| 2    | 5°            | I aumentato            |
| 3    | 3°            | I aumentato            |
| 4    | 1°            | I aumentato            |
| 5    | 4°            | II m discendente       |
| 6    | 5°            | II M discendente       |
| 7    | 2°            | II M discendente       |
| 8    | 4°            | I aumentato            |
| 9    | 1°            | II M discendente       |
| 10   | 3°            | II M ascendente        |

\* il numero romano indica l'intervallo in esame, M sta per maggiore, m sta per minore

### -Terzo sub test: memoria ritmica

Anche il test di memoria ritmica consiste in dieci esercizi di confronti abbinati: ciascuna metà di ognuno è una figura ritmica di quattro pulsazioni. Ai soggetti viene chiesto di stabilire se la seconda metà di ogni esercizio è identica alla prima (risposta =) o, se differente, di indicare su quale pulsazione è stato prodotto il cambiamento (risposta 1,2,3,4). La posizione delle pulsazioni modificate è distribuita equamente ma casualmente tra la prima e la quarta.

Tabella 3.16- Test Memoria ritmica. Posizione cambiamenti

| Item | Posizione cambiamento |
|------|-----------------------|
| 1    | 2                     |
| 2    | 4                     |
| 3    | 3                     |
| 4    | =                     |
| 5    | 1                     |
| 6    | 3                     |
| 7    | 4                     |
| 8    | =                     |
| 9    | 1                     |
| 10   | 2                     |

### 3.3. Validazione degli strumenti

Una volta completata la costruzione definitiva della prova in tutte le sue parti è stato fondamentale un riscontro valutativo con un gruppo di docenti di musica, esperti di didattica nella scuola secondaria di primo grado. Già nella prima fase di lavoro erano state utilizzate le osservazioni ricevute nel corso delle interviste a diversi docenti della materia, sui programmi seguiti e sulle metodologie applicate. Nella fase che ha preceduto il try out ai docenti di Didattica della musica del Conservatorio di Milano, professor Carlo Delfrati e del Conservatorio di Roma, professoressa Franca Ferrari, sono stati chiesti nominativi di docenti della scuola secondaria di primo grado particolarmente esperti e interessati alle problematiche legate all'insegnamento della musica.

Compilata una lista di venticinque docenti, appartenenti alle province di Roma, Bolzano, Milano e Bologna, è stata inviata la richiesta di collaborazione allo studio in questione tramite posta elettronica. Successivamente sono state inviate le prove *Ascolto* e *Conoscenza*, con la richiesta di esprimere un giudizio su ognuno degli item proposti tramite compilazione di uno schema valutativo (tab.3.17).

La richiesta di valutazione ha riguardato tre diversi aspetti sulla costruzione di ogni item :

- quantità di studio dedicato all'argomento proposto (Argomento studiato)
- difficoltà dell'argomento che la domanda propone (Difficoltà testo argomento)
- difficoltà di comprensione del testo della domanda (Difficoltà testo domanda).

Tabella 3.17 – Schema per la valutazione delle domande della prova da parte di docenti esperti

| Tipo di quesito | Argomento Studiato | Difficoltà argomento | Difficoltà testo domanda |
|-----------------|--------------------|----------------------|--------------------------|
| Per niente      |                    |                      |                          |
| Poco            |                    |                      |                          |
| Abbastanza      |                    |                      |                          |
| Molto           |                    |                      |                          |

Su 25 richieste di collaborazione sono state ottenute 20 risposte, di cui 15 mediante lo schema di valutazione e 5 con una valutazione generale delle prove.

L'analisi delle risposte è stata realizzata attribuendo un punteggio a ciascuna risposta data (1= per niente, 2= poco, 3= abbastanza, 4= molto).

Sintetizzando le risposte e i commenti ricevuti sono state ricavate le seguenti informazioni, utili per indirizzare la versione definitiva della prova:

- *argomento studiato*: emergono realtà differenti in cui alcuni argomenti sono studiati in maniera approfondita e altri molto meno. La media delle risposte è comunque sbilanciata verso il valore *ABBASTANZA*. Le differenze più rilevanti riguardano lo studio della Storia della musica poiché in alcune classi questo argomento non viene *PER NIENTE* affrontato. Mentre la scrittura musicale sembra essere un argomento comune a tutti i docenti interpellati;
- *difficoltà argomento*: I docenti hanno in media valutato le domande tra il *POCO* e *ABBASTANZA* difficile. Le domande sulla scrittura musicale hanno avuto un punteggio vicino al *PER NIENTE* difficile mentre due domande sull'ascolto di diversi stili musicali (Prima prova-Discriminazione di diversi stili musicali) sono risultate *MOLTO DIFFICILE*. Per questo motivo si è deciso di modificare le risposte delle suddette risposte allargandone l'arco cronologico;
- *difficoltà testo* domande: i testi delle domande sono risultati tutti tra *POCO* e *PER NIENTE*, quindi non è stato necessario portare alcuna modificazione.

Di seguito nelle Tabelle 3.23 e 3.24 si riportano le medie delle risposte dei docenti espresse con i valori numerici di cui si è detto.

Tabella 3.23- valutazione dei docenti per due sub test della prova *Ascolto*

|                          | <b>Ascolto Strumenti</b> | <b>Media Valutazione docenti</b> | <b>Ascolto Generi</b>    | <b>Media Valutazione docenti</b> |
|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|----------------------------------|
| Argomento studiato       | Sassofono                | 3                                | Canto gregoriano         | 2,8                              |
| Difficoltà argomento     |                          | 1,9                              |                          | 2,3                              |
| Difficoltà testo domanda |                          | 1,2                              |                          | 1,6                              |
| Argomento studiato       | Xilofono                 | 3,1                              | W.A. Mozart              | 2,9                              |
| Difficoltà argomento     |                          | 1,7                              |                          | 2,4                              |
| Difficoltà testo domanda |                          | 1,1                              |                          | 1,5                              |
| Argomento studiato       | Tromba                   | 3,1                              | Brano del '900           | 2,6                              |
| Difficoltà argomento     |                          | 2                                |                          | 2,8                              |
| Difficoltà testo domanda |                          | 1                                |                          | 1,9                              |
| Argomento studiato       | Como                     | 3                                | A. Vivaldi               | 2,9                              |
| Difficoltà argomento     |                          | 1,9                              |                          | 2,5                              |
| Difficoltà testo domanda |                          | 1,1                              |                          | 1,6                              |
| Argomento studiato       | Chitarra                 | 3,1                              | Madrigale Rinascimentale | 2,5                              |
| Difficoltà argomento     |                          | 2,3                              |                          | 3,1                              |
| Difficoltà testo domanda |                          | 1,1                              |                          | 1,9                              |
| Argomento studiato       | Flauto dolce             | 3,1                              | Orchestra romantica      | 2,2                              |
| Difficoltà argomento     |                          | 2,1                              |                          | 3,1                              |
| Difficoltà testo domanda |                          | 1,1                              |                          | 2,2                              |
| Argomento studiato       | Violino                  | 3,1                              | Jazz                     | 2,3                              |
| Difficoltà argomento     |                          | 1,7                              |                          | 2,6                              |
| Difficoltà testo domanda |                          | 1,1                              |                          | 1,7                              |
| Argomento studiato       | Oboe                     | 3                                | Rock                     | 2,4                              |
| Difficoltà argomento     |                          | 2,1                              |                          | 2,4                              |
| Difficoltà testo domanda |                          | 1,1                              |                          | 1,6                              |
| Argomento studiato       | Flauto traverso          | 3,1                              |                          |                                  |
| Difficoltà argomento     |                          | 2                                |                          |                                  |
| Difficoltà testo domanda |                          | 1,1                              |                          |                                  |
| Argomento studiato       | Violoncello              | 3,1                              |                          |                                  |
| Difficoltà argomento     |                          | 1,8                              |                          |                                  |
| Difficoltà testo domanda |                          | 1,1                              |                          |                                  |

Tabella 3.24- Valutazione dei docenti per i tre sub test della prova *Conoscenze*

|                          | <b>Conoscenze Strumenti</b> | <b>Media Valutaz. docenti</b> | <b>Conoscenze Storia musica</b> | <b>Media Valutazione docenti</b> | <b>Conoscenze Lettura</b>  | <b>Media Valutaz. docenti</b> |
|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------|-------------------------------|
| Argomento studiato       | Clarinetto                  | 2,8                           | Canto gregoriano                | 3,2                              | Nome nota                  | 3,9                           |
| Difficoltà argomento     |                             | 1,5                           |                                 | 1,8                              |                            | 1,6                           |
| Difficoltà testo domanda |                             | 1,2                           |                                 | 1,3                              |                            | 1,1                           |
| Argomento studiato       | Como                        | 3,2                           | Storia notazione                | 3,2                              | Valore nota                | 3,6                           |
| Difficoltà argomento     |                             | 1,6                           |                                 | 2,1                              |                            | 1,5                           |
| Difficoltà testo domanda |                             | 1,1                           |                                 | 1,8                              |                            | 1,3                           |
| Argomento studiato       | Fagotto                     | 2,5                           | Polifonia                       | 3,2                              | Valore pausa               | 3,2                           |
| Difficoltà argomento     |                             | 2,3                           |                                 | 2,3                              |                            | 2,1                           |
| Difficoltà testo domanda |                             | 1,4                           |                                 | 1,8                              |                            | 1,2                           |
| Argomento studiato       | Voci                        | 3                             | Madrigale                       | 2,5                              | Tempo                      | 3,3                           |
| Difficoltà argomento     |                             | 1,4                           |                                 | 2,4                              |                            | 1,7                           |
| Difficoltà testo domanda |                             | 1,2                           |                                 | 1,7                              |                            | 1,2                           |
| Argomento studiato       | Percussioni                 | 3,2                           | Messa                           | 2,9                              | Nota con il punto          | 3,1                           |
| Difficoltà argomento     |                             | 1,6                           |                                 | 1,9                              |                            | 1,8                           |
| Difficoltà testo domanda |                             | 1,2                           |                                 | 1,3                              |                            | 1,8                           |
| Argomento studiato       | Archetto                    | 2,9                           | Orch. barocca                   | 3,4                              | Battute                    | 3,5                           |
| Difficoltà argomento     |                             | 1,6                           |                                 | 2                                |                            | 1,4                           |
| Difficoltà testo domanda |                             | 1,5                           |                                 | 1,4                              |                            | 0,9                           |
| Argomento studiato       | Sassofono                   | 2,5                           | J. S. Bach                      | 2,5                              | Armatura chiave            | 3,5                           |
| Difficoltà argomento     |                             | 2,1                           |                                 | 2,4                              |                            | 1,2                           |
| Difficoltà testo domanda |                             | 1,8                           |                                 | 1,6                              |                            | 1                             |
| Argomento studiato       | Registro voci               | 3                             | A. Vivaldi                      | 2,8                              | Ritornello                 | 3,3                           |
| Difficoltà argomento     |                             | 2,4                           |                                 | 2,1                              |                            | 1,8                           |
| Difficoltà testo domanda |                             | 1,8                           |                                 | 1,2                              |                            | 1,3                           |
| Argomento studiato       | Pianoforte                  | 2,5                           | L.v. Beethoven                  | 3                                | Sequenza note              | 3,2                           |
| Difficoltà argomento     |                             | 2,1                           |                                 | 2,4                              |                            | 1,6                           |
| Difficoltà testo domanda |                             | 1,4                           |                                 | 1,2                              |                            | 1                             |
| Argomento studiato       | Oboe                        | 2,7                           | W.A. Mozart                     | 3,3                              | Corrispondenza valori note | 2,8                           |
| Difficoltà argomento     |                             | 2,4                           |                                 | 1,9                              |                            | 1,5                           |
| Difficoltà testo domanda |                             | 1,9                           |                                 | 1,3                              |                            | 1,2                           |
| Argomento studiato       | Famiglie                    | 2,8                           | Pianoforte                      | 2,8                              |                            |                               |
| Difficoltà argomento     |                             | 2                             |                                 | 1,8                              |                            |                               |
| Difficoltà testo domanda |                             | 1,2                           |                                 | 1,2                              |                            |                               |
| Argomento studiato       | Banda                       | 3                             | L'orch. romantica               | 3,2                              |                            |                               |
| Difficoltà argomento     |                             | 1,6                           |                                 | 2,2                              |                            |                               |
| Difficoltà testo domanda |                             | 1,2                           |                                 | 1,4                              |                            |                               |
| Argomento studiato       |                             |                               | L'opera                         | 2,5                              |                            |                               |
| Difficoltà argomento     |                             |                               |                                 | 2,9                              |                            |                               |
| Difficoltà testo domanda |                             |                               |                                 | 2,3                              |                            |                               |
| Argomento studiato       |                             |                               | La dodecafonìa                  | 2,6                              |                            |                               |
| Difficoltà argomento     |                             |                               |                                 | 2,1                              |                            |                               |
| Difficoltà testo domanda |                             |                               |                                 | 1,8                              |                            |                               |
| Argomento studiato       |                             |                               | Il jazz                         | 2,8                              |                            |                               |
| Difficoltà argomento     |                             |                               |                                 | 1,9                              |                            |                               |
| Difficoltà testo domanda |                             |                               |                                 | 1,8                              |                            |                               |
| Argomento studiato       |                             |                               | I Beatle                        | 2,6                              |                            |                               |
| Difficoltà argomento     |                             |                               |                                 | 2,5                              |                            |                               |
| Difficoltà testo domanda |                             |                               |                                 | 1,8                              |                            |                               |
| Argomento studiato       |                             |                               | E. Presley                      | 2,7                              |                            |                               |
| Difficoltà argomento     |                             |                               |                                 | 1,7                              |                            |                               |
| Difficoltà testo domanda |                             |                               |                                 | 1,4                              |                            |                               |

### 3.4. Il questionario studenti

Il questionario per gli studenti è stato costruito sulla base degli elementi significativi emersi dalle ricerche di stampo sociologico sugli usi e abitudini musicali dei giovani (cfr. cap.2) e mediante la collaborazione di docenti di educazione musicale del comune di Roma e di docenti delle cattedre di didattica della musica, del Conservatorio di Roma e Milano, quali professor Carlo Delfrati e professoressa Franca Ferrari.

Le variabili di sfondo che il questionario intende rilevare costituiscono una base di conoscenza per interpretare e spiegare i risultati conseguiti alla prova cognitiva.

Le informazioni raccolte con il questionario riguardano:

**Le variabili anagrafiche e socio culturali.**

Dati anagrafici dello studente, livello di scolarizzazione e attività lavorativa dei genitori. Paese di origine di origine della famiglia e nel caso di provenienza estera anno di arrivo in Italia.

**Gli usi e le abitudini musicali degli studenti al di fuori della scuola,** sia per quanto riguarda l'ascolto che la pratica musicale (strumentale/corale). Le domande del questionario che si riferiscono a questo tema sono utili per inquadrare il vissuto musicale dei ragazzi e le loro esperienze pregresse.

Gli studenti della scuola media frequentano le ore di educazione musicale con un proprio vissuto costruito al di fuori delle mura scolastiche, in famiglia o con gli amici o grazie alla scuola primaria. Il problema della scuola è spesso riuscire a far convivere esperienze tra di loro diverse e, spesso, in contrapposizione.

La musica, inoltre ha visto ampliarsi in modo esponenziale la sua riproducibilità mediante Cd, Ipod, Tv, Internet, con la conseguenza che la cultura dei ragazzi su questo tema diverge in modo esponenziale da quella degli adulti ed è caratterizzata da tempi e modalità di comunicazione sempre più veloci. In queste domande si prendono in esame i generi musicali prevalentemente praticati cioè i gusti musicali degli studenti. Le risposte a queste domande saranno messe in relazione con le domande rivolte ai docenti su quali generi musicali vengono praticati durante le ore di educazione musicale. Il dibattito tra chi sostiene l'importanza della musica "colta" nella scuola contro la tendenza ad utilizzare generi più vicini ai gusti musicali degli studenti propone diverse

strade per l'insegnamento della musica. Per la nostra inchiesta è dunque importante essere coscienti quanto siano lontani o vicini i generi musicali seguiti dai giovani e insegnati. Dai dati emersi dalla ricerca *Musica e Scuola rapporto 2008* emerge che per l'85% delle scuole italiane la musica colta riveste il ruolo centrale nel curriculum utilizzato.

In questo gruppo di domande viene quindi chiesto quali generi musicali vengono ascoltati e come vengono scelti, se si ha l'abitudine a frequentare concerti, di quale tipo e con chi (famiglia/scuola/amici). Si chiede se si suona uno strumento musicale e con quali modalità di apprendimento o se si svolge un'attività corale.

**Gli usi e le abitudini familiari riguardo l'ascolto e la pratica musicale.** Molti studi hanno ampiamente dimostrato come sia influente l'attività musicale in età prescolare, per l'apprendimento futuro e quindi quanto il contesto familiare possa influenzare sia le scelte che il coinvolgimento musicale dei ragazzi. Si chiede, quindi, se in famiglia qualcuno suona uno strumento o canta in un coro e quale genere musicale è maggiormente ascoltato.

**Le modalità dello svolgimento della lezione di musica nella propria classe.** Quali generi vengono proposti e le attività svolte nonché le motivazioni raccolte. In questa sezione del questionario intendono inoltre rilevare le dichiarazioni degli studenti in merito all'offerta formativa e all'esperienza didattica maturata nella scuola dell'obbligo.

Per la costruzione del questionario sono stati presi in considerazione gli strumenti e i dati relativi alle seguenti ricerche:

- GASPERONI, MARCONI & SANTORO (2004). *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*. Torino: EDT.
- BUZZI, C., CAVALLI, A., & De Lillo, A. (Eds.). (2000). *Quinta indagine dell'istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Il Mulino Studi e Ricerche, Bologna.
- BUZZI, C., CAVALLI, A., & De Lillo, A. (Eds.). (2007). *Sesta indagine dell'istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Il Mulino Studi e Ricerche, Bologna.
- FIOCCHETTA G. (Ed) (2009). *Musica e scuola. Rapporto 2008*. Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.123/2008.

Inoltre per la scelta degli argomenti da sottoporre all'attenzione degli studenti attraverso il questionario sono stati considerati i risultati delle seguenti ricerche e le riflessioni degli studiosi in materia musicale:

- CAMPBELL, P. S. & CONNELL, C. (2007) Adolescents' espressive meanings of music in and out of School. *Journal of research in Music Education*, 52, 183-197
- COSTA-GIOMI, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of research in Music Education*, 47, 198-212
- DELFRATI, C. (2008). *Fondamenti di Pedagogia*. Torino: EDT
- LAMONT, A. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20, pp 229-241.
- SLOBODA, J. (1985). *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press (trad. It. Luccio, R. La mente musicale, Bologna, Il Mulino, 1998)

Nella seguente tabella sono esposti le variabili che intende rilevare il questionario, divise per argomento.

Tabella 3.25- Variabili rilevate dal questionario studenti

| Argomento  |   | N. domande   |
|--|---|--------------|
| <b>Anagrafico e socio- culturali</b>                   |   |              |
| Anagrafica   | età   | 1            |
|  | sexso   | 2            |
| Background familiare e caratteristiche socio culturali | Titolo studio genitori  | 3            |
|  | Lavoro genitori   | 4            |
|  | Paese di provenienza genitori e da quanti anni vive in Italia | 5-6          |
| <b>Usi e abitudini musicali</b>                        |   |              |
| Ascolto  | Genere musicale preferito                                     | 7            |
|  | Ore dedicate all'ascolto di musica                            | 8            |
|  | Come si sceglie la musica                                     | 9            |
|  | Quanta e quale musica dal vivo si ascolta in un anno          | 11-12-13     |
|  | Con chi si va ad ascoltare la musica dal vivo                 | 14-15-16     |
| Pratica  | Suoni uno strumento   | 19           |
|  | Come lo hai imparato  | 20           |
|  | Quante tempo lo studi   | 21           |
|  | Ti piace studiare   | 22           |
|  | Canti in un coro  | 23           |
| <b>Usi e abitudini musicali familiari</b>              |   |              |
| Ascolto  | Genere musicale   | 24-25        |
| Pratica  | Strumentale   | 26           |
|  | Corale  | 27           |
| <b>La musica nella scuola</b>                          |   |              |
| Primaria   | Presenza o meno dell'educazione musicale                      | 18           |
|  | Interesse per l'educazione musicale                           | 19           |
| Secondaria   | Nuovi generi conosciuti                                       | 10           |
|  | Interesse   | 28           |
|  | Attività preferita tra quelle musicali                        | 29           |
|  | Attività che si vorrebbe svolgere                             | 30           |
|  | Giudizi specifici sulle lezioni di musica                     | 31-32-33-34- |
|  | Preferenza tra le materie scolastiche                         | 35           |
|  | Rapporto con le altre materie                                 | 38           |
| Scuola superiore                                       | Desiderio di continuare a studiare musica nella scuola futura | 35           |
| <b>La musica nella vita</b>                            |   |              |
|  | Importanza di saper suonare o cantare                         | 37           |

### 3.5. Il questionario docenti

L'obiettivo del questionario rivolto ai docenti è stato quello di raccogliere informazioni riguardo l'attività didattica, metodologica e curricolare, svolta in classe.

Per individuare le variabili che maggiormente concorrono alle scelte metodologiche e curricolari degli insegnanti sono state poste domande sulla formazione posseduta, attività musicali extrascolastiche, atteggiamento nei confronti dell'insegnamento, utilizzo di laboratori specialistici, presenza di attività musicali nella scuola oltre l'orario scolastico.

#### **La formazione dei docenti**

Dalla normativa esaminata (cfr. cap.2) risulta che la formazione pedagogica del docente di musica è un traguardo relativo agli ultimi decenni. Infatti fino a poco tempo fa nei Conservatori erano previste solo Scuole di insegnamento strumentale e poca attenzione era posta all'insegnamento della pedagogia e della didattica musicale. Le Scuole di Didattica della musica, nate all'interno dei conservatori in forma di sperimentazioni intorno agli anni Ottanta, sono state condotte ad ordinamento nel 1992 e sono state riconosciute con la Legge 1437 dell' 8/10/1996, come titolo abilitante per l'insegnamento nella scuola secondaria di secondo grado. Gli effetti di questi corsi di studio non sono però ora riscontrabili poiché la maggior parte dei docenti di educazione musicale della scuola secondaria che opera attualmente, ha ricevuto fondamentalmente una formazione musicale rivolta all'esecuzione concertistica più che alla pedagogia.

I corsi di aggiornamento sull'educazione musicale, rivolti agli insegnanti, hanno spesso tentato di colmare la lacuna riguardante la didattica musicale, in certi casi introducendo metodologie completamente assenti nelle istituzioni scolastiche (metodo Orff, Dalcroze, Kodaly ecc.<sup>41</sup>).

#### **L'insegnamento della musica a scuola**

Con queste domande si vuole sondare la percezione che i docenti hanno rispetto alla propria esperienza didattica nella scuola e al modo di porsi in relazione con gli studenti.

Delfrati (2008, p.49) antepone'' al paradigma educativo statico quello dinamico, i cui valori fondanti sono le risorse che ogni individuo possiede come propria dotazione, come propria *cultura*. L'educatore prende

<sup>41</sup> Si tratta di metodologie consolidate e affermate a livello internazionale, che, per essere acquisite dai docenti ed insegnate nelle classi, necessitano però di apprendistati più consistenti di un corso di aggiornamento.

atto, prima di tutto, di una tale cultura, del bambino o dell'adolescente, e la valorizza come fondamento su cui costruire il processo di crescita dell'individuo, quanto sia consentito dalle sue risorse e motivato dai suoi bisogni".

L'insegnamento della musica nella scuola non è per tutti i docenti l'obiettivo con cui hanno iniziato gli studi musicali in Conservatorio. Infatti, la difficile situazione occupazionale per i diplomati italiani di queste istituzioni ha portato, negli anni, a trovare nella scuola una soluzione a tale problema. Solo con la recente autonomia dei Conservatori, iniziano da poco a farsi strada programmi di studi di strumento musicale indirizzati all'insegnamento e non solo al concertismo<sup>42</sup>.

#### **L'attività musicale svolta in classe**

La ricerca *Musica e Scuola. Rapporto 2008*, primo studio in Italia rivolto all'insegnamento della musica, ne individua fundamentalmente tre ambiti disciplinari: produzione (nella doppia accezione vocale-strumentale e compositiva, mediante le nuove tecnologie), fruizione consapevole (ascolto) e notazione (nell'accezione allargata di alfabetizzazione). Nel presente lavoro, nelle domande rivolte ai docenti sull'attività musicale svolta in classe, viene utilizzata tale classificazione.

Altro elemento di rilievo sul quale si è ritenuto opportuno indagare è il genere musicale che viene preferibilmente utilizzato nelle ore di musica nella Scuola. Questo argomento è fonte di un vivace dibattito tra i docenti di musica. L'argomento principale di discussione è se l'educazione musicale debba basarsi fundamentalmente su una didattica dell'ascolto e della produzione, in costante riferimento con la tradizione della musica colta, o se l'esperienza della musica ascoltata dai ragazzi al di fuori della scuola possa essere utilizzata quale strumento di apprendimento.

Nella ricerca *Musica e Scuola. Rapporto 2008*, l'ultima domanda della sezione sulle Attività musicali, prende in esame i generi musicali prevalentemente praticati (item 3.7). Nelle risposte delle scuole la musica colta viene dichiarata come principale strumento educativo nell'85% dei casi.

#### **Le direttive ministeriali**

In questa parte del questionario si indaga sul giudizio dei docenti riguardo l'organizzazione dell'educazione musicale nella scuola: ai docenti viene chiesto un giudizio sul livello di preparazione degli studenti avvenuta alla scuola primaria, sull'importanza dello studio della musica alle superiori, sull'utilità dei programmi ministeriali per la programma-

<sup>42</sup> Questa importante differenziazione negli studi professionali musicali è attiva nei paesi europei già da diversi decenni.

zione e lo svolgimento delle lezioni e sulla quantità di ore settimanali dedicata all'insegnamento della musica.

#### **Attività musicali nella scuola**

L'educazione musicale è spesso vissuta, da docenti e studenti, come materia di secondaria importanza. Negli ultimi anni la presenza dell'indirizzo musicale ha però riabilitato questa materia al punto che in molte scuole la sezione più ambita dai genitori diviene proprio quella musicale. Proprio per questo motivo molte scuole ad indirizzo tradizionale organizzano diverse attività musicali durante l'anno, per ottenere dal Ministero la possibilità di attivare l'indirizzo musicale. I laboratori musicali sono il luogo ideale dove svolgere la lezione di musica, ma non sempre questo è possibile e talvolta si tratta solo di aule vuote sprovviste di attrezzatura specifica. In questa parte si indaga inoltre sulla presenza o meno di attività musicali svolte nella scuola.

Nella tabella 3.26 si presenta una sintesi degli argomenti trattati nel questionario e

Tabella 3.26-Variabili rilevate dal questionario docenti

| Argomento  |   | n. domanda |
|--|---|------------|
| <b>Formazione</b>  |   |            |
| Musicale   | Titolo di studio conseguito                                     | 1          |
| Scolastico   | Titolo di studio scolastico e/o universitario                   | 2          |
| Corsi di aggiornamento   | Se si sono seguiti corsi di aggiornamento, quali e loro utilità | 3-4        |
| Giudizio sulla formazione ricevuta   |   | 5          |
| Attività musicale extrascolastica amatoriale e/o professionale                   |   | 6          |
| <b>Insegnamento della musica a scuola</b>  |   |            |
| Relazione con la classe  | Modificazione del programma in relazione alla classe            | 8          |
|  | Risposta della classe alle proposte didattiche                  | 9          |
|  | Inserimento delle esperienze pregresse degli studenti           | 13         |
|  | Integrazione socio-culturale                                    | 15         |
|  | Inserimento di ragazzi portatori di handicap                    | 16         |
| Realizzazione professionale  | Insegnare è stato il fine degli studi musicali                  | 10         |
|  | Realizzazione nell'insegnamento                                 | 11         |
|  | Se l'insegnamento può incidere sugli studenti                   | 17         |
| Modificazione del programma utilizzato nel tempo                                 |   | 12         |
| <b>Attività e generi musicali utilizzati in classe</b>                           |   |            |
| Attività musicali  |   | 7          |
| Generi utilizzati per l'ascolto, la pratica strumentale/corale e la composizione |   | 14         |
| <b>Atteggiamento nei confronti delle direttive ministeriali</b>                  |   |            |
| Preparazione musicale alle elementari  |   | 21         |
| Ore di insegnamento a settimana  |   | 20         |
| Possibilità di studiare musica alle superiori                                    |   | 22         |
| Utilità dei programmi ministeriali   |   | 18         |
| Quali competenze possono raggiungere gli studenti nei tre anni di musica         |   | 19         |
| <b>Presenza di attività musicali nella scuola</b>                                |   |            |
| Presenza di laboratori musicali  |   | 23.24.25   |
| Uscite scolastiche a carattere musicale  |   | 26         |
| Attività musicali collettive permanenti in orario scolastico                     |   | 27         |
| Attività musicali extrascolastiche   |   | 28         |
| Lavori interdisciplinari con la musica   |   | 29         |

Il questionario si chiude con la domanda "aperta" n.30, in cui si chiede ai docenti di segnalare informazioni o impressioni circa l'insegnamento della musica che possano essere utili per l'indagine in corso.

### 3.6. Il try out

Gli strumenti di rilevazione (prova di abilità e conoscenze musicali, questionario studenti e questionario docenti) sono stati verificati attraverso una prova pilota (try out) su un campione di giudizio, a grappoli, stratificato per area territoriale (centro/periferia) e curriculum (scuole medie ad indirizzo musicale e tradizionale).

Sono stati quindi scelte 17 classi, per un totale di 323 studenti, frequentanti le scuole con le seguenti caratteristiche:

- 1) a indirizzo musicale nel centro del Comune di Roma (2 classi)
- 2) a indirizzo tradizionale nel centro del Comune di Roma (6 classi)
- 3) a indirizzo musicale nella periferia del Comune di Roma (3 classi)
- 4) a indirizzo tradizionale nella periferia del Comune di Roma (7 classi)

La somministrazione degli strumenti, è avvenuta nel mese di maggio 2010.

Tabella 3.27 - Campionamento di giudizio per il try out, maggio 2010

| Area geografica        | Struttura scolastica   | Scuola                    | Sezione | Numero studenti |
|------------------------|------------------------|---------------------------|---------|-----------------|
| Centro                 | Indirizzo Musicale     | F. Bandiera               | A, B    | 33              |
|                        |                        | U. Boccioni               | B, D, C | 60              |
|                        | Indirizzo Tradizionale | Settembrini               | B, E, C | 67              |
| <i>Totale parziale</i> |                        |                           |         | 160             |
| Periferia              | Indirizzo Musicale     | A. Sangallo               | C       | 21              |
|                        |                        | F. Novum                  | A, B    | 28              |
|                        | Indirizzo Tradizionale | D. Pagano,<br>A. Sangallo | G<br>A  | 15<br>20        |
|                        |                        | G Toniolo                 | G, F, D | 64              |
|                        |                        | A. Sangallo               | H       | 15              |
| <i>Totale parziale</i> |                        |                           |         | 163             |
| TOTALE                 |                        |                           |         | 323             |

### 3.6.1. Analisi dei dati del try out

I risultati del try out sono stati analizzati attraverso due diversi programmi statistici: Item Analisi Classica v18 (CTT) e *Item Response Theory* (IRT) a due parametri.

Gli esiti del try out hanno evidenziato due differenti problematiche:

1) Per la prima prova (*Ascolto*) l'item analisi ha evidenziato diversi item con indice di facilità e di discriminatività oltre i limiti di accettabilità (Tabella 3.28).

2) Per la seconda prova (*Conoscenze*) è emersa invece la necessità di rendere equivalente la distribuzione della facilità degli item nelle due diverse forme A e B.

Tabella 3.28- Item analisi delle prove 1 e 2 (forma A e B)

| Prove                | Ascolto |      | Conoscenze A |      | Conoscenze B |      |
|----------------------|---------|------|--------------|------|--------------|------|
|                      | CTT     | ICR  | CTT          | ICR  | CTT          | ICR  |
| Numero soggetti      | 323     | 323  | 161          | 161  | 162          | 162  |
| Numero item          | 29      | 29   | 41           | 41   | 41           | 41   |
| Media punteggi tot.  | 21,5    | 21,4 | 23,5         | 23,5 | 24,0         | 24,0 |
| Deviaz. standard     | 3,1     | 3,2  | 6,2          | 6,2  | 6,7          | 6,7  |
| Alfa di Cronbach     | 0,58    |      | 0,77         |      | 0,81         |      |
| Kuder & Rich. 20     | 0,58    | 0,63 | 0,77         | 0,79 | 0,81         | 0,83 |
| Soglia biseriale     | 0,20    | 0,20 | 0,20         | 0,20 | 0,20         | 0,20 |
| Bps: n. item critici | 5       | 3    | 5            | 1    | 6            | 1    |
| P: n. item critici   | 12      | 9    | 1            | 0    | 0            | 0    |

Per entrambe le prove si è quindi presentata la necessità di alcune lievi revisioni in vista della somministrazione definitiva, prevista per marzo 2011.

### 3.7. Il campionamento

#### 3.7.1. la popolazione bersaglio

La popolazione bersaglio della ricerca è composta dagli studenti frequentanti le classi di educazione musicale dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado del comune di Roma.

Nella tabella 3.29 si riporta il numero degli studenti appartenenti a tutte le scuole secondarie di primo grado del comune di Roma, statali e non statali.

Tabella 3.29-Studenti frequentanti le scuole secondarie di primo grado del comune di Roma

| Scuole      | Numero scuole | Studenti I anno | Studenti II anno | Studenti III anno | Totale studenti |
|-------------|---------------|-----------------|------------------|-------------------|-----------------|
| Statali     | 148           | 22.752          | 23.000           | 22.679            | 68.431          |
| Non Statali | 95            | 3.022           | 2.897            | 2.994             | 8.913           |
| Totale      | 243           | 25.774          | 25.897           | 25.673            | 77.344          |

Fonte: Ministero della Pubblica istruzione (2010)

Per lo studio si è deciso di escludere gli studenti frequentanti le scuole non statali.

Per quanto riguarda le scuole secondarie di primo grado statali sono stati successivamente individuati gli istituti con l'indirizzo musicale (I. M.) - in cui è possibile studiare uno strumento musicale<sup>43</sup> (cfr. tabella n. 3.30).

Tab.n.3.30- Studenti frequentanti le scuole statali secondarie di primo grado del comune di Roma (indirizzo tradizionale e indirizzo musicale)

| Scuole Statali     | Numero scuole | Iscritti I classe | Iscritti II classe | Iscritti III classe | Totale iscritti |
|--------------------|---------------|-------------------|--------------------|---------------------|-----------------|
| Indirizzo musicale | 37            | 7.420             | 7.538              | 7.351               | 22.309          |
| Tradizionali       | 111           | 15.332            | 15.462             | 15.328              | 46.122          |
| <b>Totali</b>      | <b>148</b>    | <b>22.752</b>     | <b>23.000</b>      | <b>22.679</b>       | <b>68.431</b>   |

Fonte: Ministero della Pubblica Istruzione

Il Decreto istitutivo delle Scuole a indirizzo musicale stabilisce che in ogni scuola venga destinata una classe frequentata esclusivamente dagli studenti che studiano lo strumento (batteria, chitarra, clarinetto, flauto traverso, pianoforte, violino e violoncello). Ciascuna classe, poi, è ripartita in quattro gruppi di allievi, ciascuno per un diverso strumento musicale, poiché per ogni scuola ci possono essere solo, e non più, di quattro tipi di strumento. Le lezioni singole di strumento si svolgono in orario pomeridiano e comprendono anche la partecipazione alle lezioni collettive di teoria e di orchestra.

Sarebbe senza dubbio una modalità di insegnamento della musica molto efficace, non facile da trovare negli altri paesi europei, che delegano alle scuole di musica territoriali l'insegnamento specifico degli strumenti musicali. Purtroppo, l'assenza dell'educazione musicale nella scuola primaria e la difficoltà degli studenti di poter continuare in istituti pubblici lo studio strumentale intrapreso non valorizza l'efficacia di queste istituzioni.

<sup>43</sup> Le scuole secondarie di primo grado ad indirizzo musicale nascono come sperimentazione nel 1975 per divenire ordinamento con D.M. del 6 agosto 2000. Attualmente le scuole con questo ordinamento sono 500 sparse su tutto il territorio italiano in poco uniforme poiché per esempio è possibile trovare più sezioni ad Avellino (7), Bari (17), Reggio Calabria (7), che in città importanti del nord come Bologna (6), Torino (3) o Venezia (6).

### 3.7.2. La lista di campionamento

Per procedere alla lista di campionamento è stato fondamentale reperire l'ultima lista, aggiornata al 2010, delle scuole secondarie di primo grado a indirizzo musicale. Questa è stata fornita dal *Comitato per la musica pratica* nella persona del professor Tortorici che, in diverse occasioni, ha, gentilmente, reso disponibili dati necessari allo studio in questione. L'organizzazione delle scuole ad Indirizzo Musicale prevede per legge che una sezione venga predisposta ad accogliere i ragazzi frequentanti le lezioni strumentali in orario antimeridiano ma da una indagine effettuata è risultato che molte scuole, per motivi di organizzazione interna, non costituiscono una unica sezione ma smistano in diverse sezioni gli studenti iscritti al corso musicale. Questo produce classi con anche solo 3-4 studenti musicisti.

Per la ricerca è stato, invece, importante poter disporre di classi composte esclusivamente da ragazzi frequentanti l'indirizzo musicale, per poterli confrontare con i coetanei dell'indirizzo tradizionale, aventi in comune lo stesso docente di educazione musicale della mattina.

Dalla lista pervenuta da Ministero, però, non era deducibile la composizione delle classi, ovvero se, come indicato dalla normativa, venisse dedicata una sezione ai ragazzi iscritti al corso musicale oppure no. Per avere questa informazione sono state raggiunte telefonicamente tutte le segreterie delle 37 scuole a I. M. ed è stato chiesto loro di precisare l'organizzazione interna della formazione delle classi. Dalla tabella 3.31 si può notare che più della metà delle scuole ha preferito utilizzare un'organizzazione interna delle iscrizioni all'indirizzo musicale rispondente più alle proprie esigenze che alla normativa vigente.

Tabella 3.31-Tipologia delle classi musicali delle scuole secondarie di primo grado del comune di Roma

| Tipologia di formazione | Numero scuole | Percentuali |
|-------------------------|---------------|-------------|
| Unica classe musicale   | 16            | 43%         |
| Classi miste            | 21            | 57%         |
| Totale                  | 37            | 100%        |

Dato il numero esiguo (16) di Scuole medie ad Indirizzo Musicale aventi un'unica sezione di iscritti al corso musicale si è deciso di considerare nella ricerca tutte le scuole con questa caratteristica. Per poter verificare l'ipotesi che i ragazzi che hanno l'opportunità di suonare uno strumento sviluppino un atteggiamento diverso verso la musica e migliori

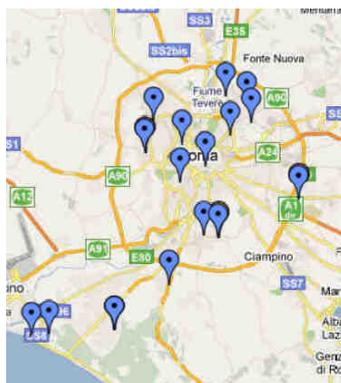
conoscenze e abilità musicali oltre alle classi ad indirizzo musicale sono state incluse nel campione anche la classe ad indirizzo tradizionale con lo stesso insegnante di educazione musicale.

Infatti, proponendo le stesse prove a classi che hanno il medesimo insegnante di educazione musicale è possibile verificare se l'attività musicale del pomeriggio incida sugli esiti del percorso scolastico comune.

Inoltre, poiché le scuole ad Indirizzo musicale prevedono durante l'anno scolastico diverse attività musicali, che, in alcuni casi, coinvolgono anche le restanti sezioni ad ordinamento tradizionale, si è deciso di campionare nella stessa area territoriale altrettante scuole ad ordinamento tradizionale per valutare eventuali differenze negli esiti della prova tra studenti frequentanti classi ad indirizzo tradizionale appartenenti a scuola ad indirizzo musicale e tradizionale.

Dalla lista delle scuole secondarie di primo grado del comune di Roma sono state quindi scelte tutte le scuole ad Indirizzo Musicale aventi una unica sezione dedicata all'insegnamento degli strumenti musicali in orario antimeridiano. Dalla cartina si può osservare la dislocazione delle 16 scuole selezionate.

Figura 3.1-Dislocazione territoriale delle scuole secondarie ad indirizzo musicale scelte



Per ognuna delle scuole prescelte sono state individuate altrettante, con curriculum tradizionale, dislocate nello stesso distretto territoriale (stesso codice di avviamento postale).

Di seguito in tabella 3.32 si propone la lista di campionamento delle scuole ad indirizzo musicale e tradizionale per area definita dal CAP.

Tabella 3.32- Lista di campionamento delle scuole ad indirizzo musicale e tradizionale del comune di Roma

| n. | cap   | Indirizzo musicale | Indirizzo tradizionale  |
|----|-------|--------------------|---|
| 1  | 00121 | San Gallo          | -Parini<br>-Renato Guttuso  |
| 2  | 00122 | Vivaldi            | -Caio Duilio  |
| 3  | 00124 | Mozart             | /   |
| 4  | 00128 | Respighi           | -Via Italo Torsiello<br>-Marta Russo  |
| 5  | 00133 | King               | -IC Antonio De Curtis<br>-IC Marco Polo<br>-Via Dell'Archeologia<br>-Dario Pagano<br>-Donatello<br>-Enrico Medi |
| 6  | 00137 | Pintor             | -Via Fucini 265   |
| 7  | 00139 | Toscanini          | -Majorana<br>-Via C Perazzi   |
| 8  | 00142 | Montezemolo        | -Dalla Chiesa<br>-Spizzichino   |
| 9  | 00143 | Purificato         | -IC Montanelli<br>-IC-Via Gadda<br>-Battisti<br>-Paola Parro  |
| 10 | 00152 | Gianicolo          | -Fabrizio De Andrè  |
| 11 | 00156 | Sordi              | -Fellini<br>-Via Rivisondoli  |
| 12 | 00162 | Winkelmann         | -Borsellino<br>-Chaplin<br>-Via G. Procida  |
| 13 | 00167 | Capozzi            | /   |
| 14 | 00168 | Stefanelli         | -Pio la Torre<br>-Don Morosini<br>-Sacchetto<br>-Via di Torrevecchia  |
| 15 | 00184 | Mazzini            | -Via Bonghi   |
| 16 | 00195 | Belli              | Convitto Nazionale  |

Dalla tabella 3.32 si può osservare che per alcune scuole (scuole Capozzi e Mozart) non vi sono altri istituti nella medesima area territoriale.

### 3.7.3. Il campione e i contatti con le scuole

Il campione risulta quindi composto da due gruppi di scuole secondarie di primo grado del comune di Roma:

- 1) le 16 scuole ad I. M. aventi unica sezione musicale;
- 2) le 16 scuole ad indirizzo tradizionale, situate nella medesima area territoriale di quelle ad I. M., estratte in modo casuale dalla lista di campionamento relativa alla tabella n.3.48.

Si è proceduto quindi all'estrazione casuale semplice per quanto riguarda il punto n. 2 ottenendo gli abbinamenti di scuole presentati in tabella 3.33<sup>44</sup>.

Tabella 3.33- Il campione delle scuole.

| n. | Cap.  | Indirizzo Musicale | Indirizzo Tradizionale |
|----|-------|--------------------|------------------------|
| 1  | 0121  | San Gallo          | Parini                 |
| 2  | 00122 | Vivaldi            | Duilio                 |
| 3  | 00124 | Mozart I.M.        | Mozart                 |
| 4  | 00128 | Respighi           | Marta Russo            |
| 5  | 00133 | King               | Ilaria Alpi            |
| 6  | 00137 | Pintor             | Via Fucini             |
| 7  | 00139 | Toscanini          | Majorana               |
| 8  | 00142 | Montezemolo        | Spizzichino            |
| 9  | 00143 | Purificato         | Battisti               |
| 10 | 00152 | Gianicolo          | De Andrè               |
| 11 | 00156 | Sordi              | Fellini                |
| 12 | 00162 | Winkelamn          | Falcone e Borsellino   |
| 13 | 00167 | Capozzi            | /i                     |
| 14 | 00168 | Stefanelli         | Sacchetto              |
| 15 | 00184 | Mazzini            | Via Guicciardini       |
| 16 | 00195 | Belli              | Convitto Nazionale     |

Il 10 gennaio 2011 sono stati attivati i contatti con le scuole prescelte attraverso telefonate con il Dirigente Scolastico di ogni Istituto Scolastico. Nelle conversazioni telefoniche sono state illustrate le finalità della ricerca e le modalità di somministrazione degli strumenti di rilevazione. In un secondo momento è stata inviata, tramite fax, la lettera formale di richiesta di collaborazione.

<sup>44</sup> Il campionamento così ottenuto prevedeva originariamente la somministrazione degli strumenti costruiti per la ricerca (prova di profitto, questionario studenti e questionario docenti) a 64 classi di scuole secondarie di primo grado, per un totale di circa 1200 studenti.

Con una sola scuola, Gianicolo, non è stato possibile instaurare alcun contatto personale con il Dirigente, che non si è mai reso disponibile ad un colloquio e ha manifestato palese disinteresse per la ricerca.

Per quanto riguarda le Scuole a indirizzo musicale si è trattato dell'unica risposta negativa, mentre i Dirigenti degli altri Istituti si sono dimostrati molto interessati e collaborativi allo studio.

La Scuola media Gianicolo è stata sostituita con la succursale della scuola Belli, cioè la Scuola Col di Lana ad Indirizzo Musicale appartenente al distretto territoriale 00195.

Per quanto riguarda le scuole ad ordinamento tradizionale i Dirigenti delle scuole Duilio, Sarro, Guicciardini e Spizzichino hanno preferito non aderire alla ricerca per motivi di organizzazione interna. Le prime due scuole sono state sostituite rispettivamente con la Sangallo ad indirizzo tradizionale e Battisti, mentre non è stata trovata una sostituzione per la Guicciardini e Spizzichino.

Tabella 3.34 Sostituzione delle scuole non disponibili

| <b>Scuole indisponibili</b> | <b>Tipologia</b> | <b>Sostituzione</b> |
|-----------------------------|------------------|---------------------|
| Gianicolo                   | Musicale         | Col di Lana         |
| Duilio                      | Tradizionale     | Sangallo            |
| Sarro                       | Tradizionale     | Battisti            |
| Guicciardini                | Tradizionale     | /                   |
| Spizzichino                 | Tradizionale     | /                   |

La lista definitiva delle scuole campionate risulta quindi essere composta da 17 scuole ad indirizzo musicale e 12 ad indirizzo tradizionale.

Tabella 3.35 - Lista delle scuole, ad indirizzo musicale e tradizionale, campionate per lo studio

| n. | Cap.  | Indirizzo Musicale | Indirizzo Tradizionale |
|----|-------|--------------------|------------------------|
| 1  | 0121  | San Gallo          | Parini                 |
| 2  | 00122 | Vivaldi            | San Gallo tradizionale |
| 3  | 00124 | Mozart             | Mozart tradizionale    |
| 4  | 00128 | Respighi           | Marta Russo            |
| 5  | 00133 | King               | Ilaria Alpi            |
| 6  | 00137 | Pintor             | Fucini                 |
| 7  | 00139 | Toscanini          | Majorana               |
| 8  | 00142 | Montezemolo        | Battisti               |
| 9  | 00143 | Purificato         |                        |
| 10 | 00156 | Sordi              | Fellini                |
| 11 | 00162 | Winkelamnn         | Falcone e Borsellino   |
| 12 | 00166 | Rosmini            | /                      |
| 13 | 00167 | Capozzi            | /                      |
| 14 | 00168 | Stefanelli         | Sacchetto              |
| 15 | 00184 | Mazzini            | /                      |
| 16 | 00195 | Belli              | Convitto Nazionale     |
| 17 | 00195 | Col di Lana        |                        |

Tabella 3.36-Curriculum delle scuole e classi campionate

| Ordinamento della scuola | N scuole | Curricolo delle classi | N classi |
|--------------------------|----------|------------------------|----------|
| Musicale                 | 17       | Musicale               | 17       |
|                          |          | Tradizionale           | 17       |
| Tradizionale             | 12       | Tradizionale           | 25       |
| Totale                   | 29       | /                      | 59       |

Tabella 3.37- Scuole e classi campionate divise per curriculum scolastico e zona di Roma

| Zona di Roma | Curriculum scuole | N scuole | N. classi | Curriculum classi |    |
|--------------|-------------------|----------|-----------|-------------------|----|
|              |                   |          |           | M                 | T  |
| Centro       | Musicale          | 4        | 8         | 4                 | 4  |
|              | Tradizionale      | 2        | 4         | /                 | 4  |
| Intermedia   | Musicale          | 8        | 16        | 8                 | 8  |
|              | Tradizionale      | 4        | 8         | /                 | 8  |
| Periferia    | Musicale          | 5        | 10        | 5                 | 5  |
|              | Tradizionale      | 6        | 13        | /                 | 13 |
| Totale       |                   | 29       | 59        | 17                | 42 |

La somministrazione degli strumenti (prova di abilità e conoscenza musicale, questionario sugli usi e abitudini musicali per gli studenti e questionario per i docenti) è avvenuta nei mesi di marzo e

aprile del 2011. Al termine di ogni somministrazione è stata svolta un'intervista ai docenti coinvolti nello studio e ai dirigenti scolastici degli istituti, ove è stato possibile incontrarli, per sondare il gradimento e l'interesse rispetto a quanto realizzato.

## Capitolo quarto

### Analisi dei dati

#### 4.1. Analisi dei dati relativi al questionario

Il campione raggiunto consta di 59 classi dei 29 istituti selezionati per un totale 1.163 studenti. La scelta delle classi, come già esposto nel cap.3, è stato condotto partendo dalle 16 scuole ad indirizzo musicale con l'unica sezione musicale presenti nel territorio del Comune di Roma, a queste sono state aggiunte, come controllo, le scuole secondarie di primo grado presenti nella stessa area territoriale (stesso codice di avviamento postale). A causa dell'indisponibilità di alcuni istituti non tutte le scuole ad indirizzo musicale hanno una corrispondente scuola ad indirizzo tradizionale. Il campione è stato selezionato attraverso due diverse stratificazioni: una di tipo territoriale (centro, zona intermedia e periferia del comune di Roma; cfr. tab.4.1), e l'altra di tipo curricolare (scuola ad indirizzo musicale e scuola ad indirizzo tradizionale, cfr. tab.4.2). Per quel che riguarda la stratificazione curricolare, all'interno delle scuole ad indirizzo musicale sono state campionate due classi: una a indirizzo musicale e una a indirizzo tradizionale aventi in comune lo stesso docente di Educazione Musicale in orario mattutino. Nelle le scuole ad indirizzo tradizionale sono state selezionate invece due classi con diverso docente di musica per allargare maggiormente lo spettro dell'indagine. In questo modo il campione di studenti coinvolto nella ricerca risulta diviso in tre gruppi curricolari: studenti frequentati classi musicali in scuole ad indirizzo musicale, studenti frequentanti classi tradizionale in scuole ad indirizzo musicale e studenti frequentanti classi tradizionali scuole ad indirizzo tradizionale. (tab.4.3).

Tabella 4.1- Numero degli studenti per zone di Roma

| Zona di Roma | n. Studenti | %    |
|--------------|-------------|------|
| Centro       | 252         | 21,7 |
| Intermedia   | 497         | 42,7 |
| Periferia    | 414         | 35,6 |
| Totale       | 1163        | 100  |

Tabella 4.2- Numero degli studenti per indirizzo della scuola frequentata

| Indirizzo scuola | n. Studenti | %    |
|------------------|-------------|------|
| Musicale         | 697         | 59,9 |
| Tradizionale     | 466         | 40,1 |
| Totale           | 1163        | 100  |

Tabella 4.3- Numero studenti per tipo di classe frequentata

| Indirizzo classe             | n. Studenti | %    |
|------------------------------|-------------|------|
| Classe mus. in scuola mus.   | 336         | 28,9 |
| Classe trad. in scuola mus.  | 361         | 31,0 |
| Classe trad. in scuola trad. | 466         | 40,1 |
| Totale                       | 1163        | 100  |

#### *4.1.1. Caratteristiche anagrafiche e socio culturali del campione*

Per quanto riguarda le caratteristiche anagrafiche del nostro campione possiamo notare una equa distribuzione di genere (tab.4.4) mentre per quanto riguarda l'età nel periodo marzo-aprile della nostra somministrazione il 66,1% degli studenti ha ancora 13 anni e il 27% ha compiuto 14 anni, solo l'1,5% è in anticipo e circa il 2,5% è in ritardo (tab.4.5).

Tabella 4.4- Numero degli studenti per genere

| Genere   | n. Studenti | %    |
|----------|-------------|------|
| Maschi   | 569         | 48,9 |
| Femmine  | 576         | 49,5 |
| Totale   | 1145        | 98,5 |
| Mancanti | 18          | 1,5  |
| Totale   | 1163        | 100  |

Tabella 4.5- Numero degli studenti per età.

| Età      | n. Studenti | %    |
|----------|-------------|------|
| 12       | 18          | 1,5  |
| 13       | 769         | 66,1 |
| 14       | 318         | 27,3 |
| 15       | 26          | 2,2  |
| 16       | 4           | 0,3  |
| Mancanti | 28          | 2,4  |
| Totale   | 1163        | 100  |

Nella tab.4.6 osserviamo come la distribuzione del sesso rispetto all'età mostri una percentuale poco più alta delle ragazze in anticipo rispetto ai ragazzi (0,9 e 0,7) mentre per i ragazzi con età maggiore alla norma non abbiamo differenze rilevanti.

Tabella 4.6-Percentuale dell'età degli studenti in base al genere

| Genere  | 12   | 13    | 14    | 15   | 16   | Totale |
|---------|------|-------|-------|------|------|--------|
| Maschi  | 0,7% | 32,8% | 15,0% | 1,1% | 0,2% | 49,7%  |
| Femmine | 0,9% | 34,8% | 13,2% | 1,2% | 0,2% | 50,3%  |
| Totale  | 1,6% | 67,6% | 28,2% | 2,2% | 0,4% | 100,0% |

Per quanto riguarda le caratteristiche socio culturali degli studenti la percentuale di madri con titolo di laurea è superiore a quella dei padri

Tabella 4.7- Titolo di studio dei genitori

| Titolo di studio dei genitori  | Madre       |       | Padre       |       |
|--------------------------------|-------------|-------|-------------|-------|
|                                | n. Studenti | %     | n. Studenti | %     |
| Licenza elementare             | 23          | 2,0   | 17          | 1,5   |
| Licenza media                  | 137         | 11,8  | 142         | 12,2  |
| Diploma istituto professionale | 228         | 19,6  | 309         | 26,6  |
| Diploma liceo                  | 247         | 21,2  | 137         | 11,8  |
| Laurea                         | 425         | 36,5  | 405         | 34,8  |
| Altro                          | 23          | 2,0   | 72          | 6,2   |
| Totale                         | 1083        | 93,1  | 1082        | 93,0  |
| Mancanti                       | 80          | 6,9   | 81          | 7,0   |
| Totale campione                | 1163        | 100,0 | 1163        | 100,0 |

Le tabelle 4.8 e 4.9 evidenziano inoltre la relazione tra le caratteristiche socio culturali familiari e la zona di residenza nel comune di Roma: i genitori laureati sono in numero maggiore al centro città rispetto alla periferia.

Tabella 4.8-Tiolo di studio della madre in relazione al territorio

| Titolo di studio della madre   | centro |        | intermedia |        | periferia |         |
|--------------------------------|--------|--------|------------|--------|-----------|---------|
|                                | n. St. | %      | n. St.     | %      | n. St.    | %       |
| Licenza elementare             | 0      | 0,0%   | 8          | 1,7%   | 15        | 4,0%    |
| Licenza media                  | 8      | 3,3%   | 56         | 11,9%  | 73        | 19,6%   |
| Diploma istituto professionale | 22     | 9,1%   | 107        | 22,8%  | 99        | 26,5%   |
| Diploma liceo                  | 59     | 24,5%  | 112        | 23,9%  | 76        | 20,4%   |
| Laurea                         | 148    | 61,4%  | 178        | 38,0%  | 99        | 26,5%   |
| Mancanti                       | 4      | 1,7%   | 8          | 1,7%   | 11        | 2,9%    |
| Total                          | 241    | 100,0% | 469        | 100,0% | 373       | 100,0%  |
| Chi quadro sig.                |        |        |            |        |           | p<0,000 |

Tabella 4.9- Titolo di studio del padre in relazione al territorio

| Titolo di studio del padre     | centro  |        | intermedia |        | periferia |        |
|--------------------------------|---------|--------|------------|--------|-----------|--------|
|                                | n. St.  | %      | n. St.     | %      | n. St.    | %      |
| Licenza elementare             | 0       | 0,0%   | 3          | 0,6%   | 14        | 3,8%   |
| Licenza media                  | 9       | 3,7%   | 58         | 12,4%  | 75        | 20,2%  |
| Diploma istituto professionale | 34      | 14,0%  | 161        | 34,4%  | 114       | 30,7%  |
| Diploma liceo                  | 47      | 19,3%  | 49         | 10,5%  | 41        | 11,1%  |
| Laurea                         | 140     | 57,6%  | 175        | 37,4%  | 90        | 24,3%  |
| Mancanti                       | 13      | 5,3%   | 22         | 4,7%   | 37        | 10,0%  |
| Totale                         | 243     | 100,0% | 468        | 100,0% | 371       | 100,0% |
| Chi quadro sig.                | p<0,000 |        |            |        |           |        |

Per conoscere l'ambiente socio-culturale di provenienza degli studenti coinvolti nella ricerca è stato chiesto con una domanda aperta del questionario, di indicare la professione di entrambi i genitori (tab.4.10).

Tabella 4.10- Lavoro dei genitori<sup>45</sup> degli studenti campionati.

| Lavoro dei genitori         | Madre  |       | Padre  |       |
|-----------------------------|--------|-------|--------|-------|
|                             | n. St. | %     | n. St. | %     |
| Pensionati                  | 3      | 0,3   | 7      | 0,6   |
| Disoccupati                 | 14     | 1,2   | 10     | 0,9   |
| Casalinga                   | 179    | 15,4  | 4      | 0,3   |
| Militari                    | 0      | 0,0   | 59     | 5,1   |
| Professioni non qualificate | 145    | 12,5  | 91     | 7,8   |
| Operai                      | 2      | 0,2   | 54     | 4,6   |
| Artigiani                   | 8      | 0,7   | 53     | 4,6   |
| Addetti a servizi vendite   | 72     | 6,2   | 121    | 10,4  |
| Impiegati                   | 243    | 20,9  | 196    | 16,9  |
| Professionisti diplomati    | 175    | 15,0  | 157    | 13,5  |
| Professionisti laureati     | 224    | 19,3  | 281    | 24,2  |
| Dirigenti                   | 18     | 1,5   | 62     | 5,3   |
| Totale                      | 1083   | 93,1  | 1095   | 94,2  |
| Mancanti                    | 80     | 6,9   | 68     | 5,8   |
| Totale campione             | 1163   | 100,0 | 1163   | 100,0 |

<sup>45</sup> Per la categorizzazione delle attività lavorative è stato fatto riferimento alla classificazione ISTAT di cui si danno i riferimenti sitografici: <http://www.istat.it/strumenti/definizioni/professioni>

Istat - Classificazione delle professioni. Aggiornato il 15 aprile 2011.

In particolare si rileva come le madri siano in misura pari al 15,4% casalinghe, mentre le occupate sono impiegate (20,9%) o liberi professionisti (quasi il 30%). I padri sono in prevalenza liberi professionisti o negozianti.

Nelle tabelle 4.11 e 4.12 sono state analizzate le professioni dei genitori in base al territorio, in corrispondenza del fatto che il campione della ricerca è stato stratificato in base al territorio in tre zone (centro - intermedio - periferia).

E' interessante notare che il numero delle casalinghe cresce con la lontananza dalla zona centrale della città come invece decresce il numero dei genitori che svolgono professioni per le quali si richiedono titoli di studio di livello terziario.

Dall'analisi delle seguenti tabelle (4.11 e 4.12) è possibile vedere come le caratteristiche socio culturali del campione variano in relazione alla zona della città di appartenenza.

Tabella 4.11- Professione della madre e distribuzione per zona di Roma.

| Professione della madre                        | Centro  |        | Intermedia |        | Periferia |        | Totale |         |
|--|---------|--------|------------|--------|-----------|--------|--------|---------|
|  | n. St.  | %      | n. St.     | %      | n. St.    | %      | n. St. | %       |
| Disoccupati                                    | 4       | 1,90   | 4          | 1,00   | 6         | 2,00   | 14     | 1,60%   |
| Professioni non qualificate, Operai, Artigiani | 30      | 14,10  | 86         | 22,00  | 111       | 37,40  | 227    | 25,20%  |
| Militari                                       | 0       | 0,00   | 0          | 0,00   | 0         | 0,00   | 0      | 0,00%   |
| Impiegati                                      | 50      | 23,50  | 118        | 30,20  | 75        | 25,30  | 243    | 27,00%  |
| Professionisti diplomati                       | 38      | 17,80  | 86         | 22,00  | 51        | 17,20  | 175    | 19,40%  |
| Professionisti laureati                        | 84      | 39,40  | 90         | 23,00  | 50        | 16,80  | 224    | 24,90%  |
| Dirigenti                                      | 7       | 3,30   | 7          | 1,80   | 4         | 1,30   | 18     | 2,00%   |
| Totale   | 213     | 100,00 | 391        | 100,00 | 297       | 100,00 | 901    | 100,00% |
| Chi quadro sig.                                | p<0,000 |        |            |        |           |        |        |         |

Tabella 4.12- Professione del padre e distribuzione per zona di Roma

| Professione del padre                          | Centro  |        | Intermedia |        | Periferia |        | Totale |        |
|--|---------|--------|------------|--------|-----------|--------|--------|--------|
|  | n. St.  | %      | n. St.     | %      | n. St.    | %      | n. St. | %      |
| Disoccupati                                    | 1       | 0,40   | 5          | 1,10   | 4         | 1,00   | 10     | 0,90   |
| Professioni non qualificate, Operai, Artigiani | 42      | 17,90  | 122        | 26,10  | 155       | 40,70  | 319    | 29,40  |
| Militari                                       | 8       | 3,40   | 30         | 6,40   | 21        | 5,50   | 59     | 5,40   |
| Impiegati                                      | 32      | 13,60  | 96         | 20,50  | 68        | 17,80  | 196    | 18,10  |
| Professionisti diplomati                       | 33      | 14,00  | 70         | 15,00  | 54        | 14,20  | 157    | 14,50  |
| Professionisti laureati                        | 96      | 40,90  | 121        | 25,90  | 64        | 16,80  | 281    | 25,90  |
| Dirigenti                                      | 23      | 9,80   | 24         | 5,10   | 15        | 3,90   | 62     | 5,70   |
| Totale   | 235     | 100,00 | 468        | 100,00 | 381       | 100,00 | 1084   | 100,00 |
| Chi quadro sig.                                | p<0,000 |        |            |        |           |        |        |        |

Infine per quanto riguarda il paese di provenienza dei genitori possiamo notare che i genitori italiani sono quasi il 90%(tab.4.13).

Tab.4.13 - Paese di provenienza dei genitori

| Paese di provenienza dei genitori | Madre       |       | Padre       |       |
|-----------------------------------|-------------|-------|-------------|-------|
|                                   | n. Studenti | %     | n. Studenti | %     |
| Italia                            | 1021        | 87,8  | 1042        | 89,6  |
| Europa                            | 52          | 4,5   | 34          | 2,9   |
| Extra Europeo                     | 66          | 5,7   | 63          | 5,4   |
| Totale rispondenti                | 1139        | 97,9  | 1139        | 97,9  |
| Mancanti                          | 24          | 2,1   | 24          | 2,1   |
| Totale campione                   | 1163        | 100,0 | 1163        | 100,0 |

Nella tab.4.14 vediamo che i ragazzi nati fuori dall'Italia sono 88, dei quali solo il 27% vive nel nostro paese da meno di cinque anni. Solo 24 studenti, sul totale di 1.163, potrebbero quindi avere difficoltà di comprensione della lingua italiana per quel che riguarda la nostra prova.

Tabella 4.14- Da quanto tempo gli alunni stranieri vivono in Italia

| Anni in Italia  | n. Studenti | %     |
|-----------------|-------------|-------|
| Meno di 5 anni  | 24          | 27,3  |
| Tra 5 e 10 anni | 33          | 37,5  |
| Oltre 11 anni   | 31          | 35,2  |
| Totale          | 88          | 100,0 |

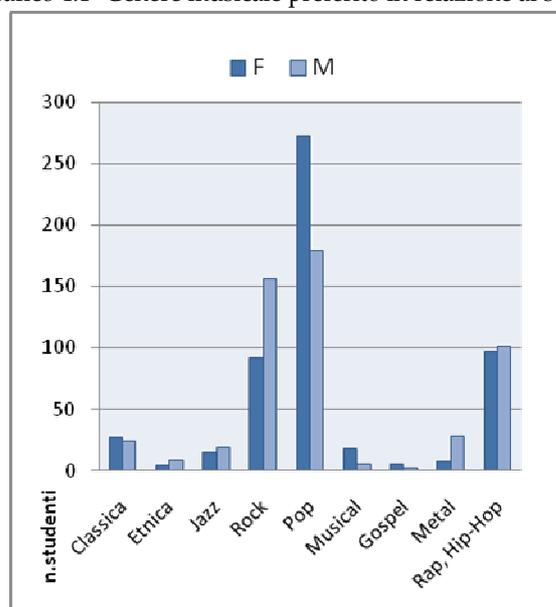
#### 4.1.2. Le abitudini di ascolto musicale

L'ascolto di musica è un'attività a cui gli studenti dedicano molto tempo. Questo è un dato da non sottovalutare perché se da un lato la musica, e in particolare l'ascolto della musica, suscita interesse da parte degli studenti, dall'altro genera abitudini di ascolto e difficoltà ad accettare generi diversi da quelli praticati. Dalle risposte degli studenti risultano differenze significative tra i sessi. I generi più ascoltati sono il pop (42%) seguito dal rock (23,4%) e dall'hip - hop (18,7%) con una preferenza del pop per le ragazze e del rock per i coetanei maschi (tabella 4.15 e grafico 4.1).

Tabella 4.15- Genere musicale preferito in relazione al sesso

| Genere preferito  | F           |       | M           |       | Tot. |       |
|-------------------|-------------|-------|-------------|-------|------|-------|
|                   | n. Studenti | %     | n. Studenti | %     | n.   | %     |
| Classica          | 27          | 5,0   | 24          | 4,6   | 51   | 4,8   |
| Etnica, folk      | 4           | 0,7   | 8           | 1,5   | 12   | 1,1   |
| Jazz              | 15          | 2,8   | 19          | 3,6   | 34   | 3,2   |
| Rock              | 92          | 17,1  | 156         | 29,9  | 248  | 23,4  |
| Pop               | 273         | 50,7  | 179         | 34,3  | 452  | 42,6  |
| Musical           | 18          | 3,3   | 5           | 1,0   | 23   | 2,2   |
| Spiritual, Gospel | 5           | 0,9   | 2           | 0,4   | 7    | 0,7   |
| Metal             | 7           | 1,3   | 28          | 5,4   | 35   | 3,3   |
| Rap, Hip-Hop      | 97          | 18,0  | 101         | 19,3  | 198  | 18,7  |
| Totale            | 538         | 100,0 | 522         | 100,0 | 1060 | 100,0 |
| Chi quadro sig.   | p<0,000     |       |             |       |      |       |

Grafico 4.1- Genere musicale preferito in relazione al sesso



La classe frequentata ha un'influenza sull'ascolto degli studenti per quello che riguarda il genere classico che è nettamente più presente in quelle ad indirizzo musicale. La scuola a indirizzo musicale non sembra però avere particolare influenza rispetto a quella ad indirizzo tradizionale. I generi *rap* e *hip hop* sembrano invece essere più ascoltati in quelle classi dove non si studia lo strumento musicale (Tab.4.16).

Tabella 4.16- Genere preferito rispetto alla scuola frequentata

| Genere musicale   | Scuola M<br>Classe M |       | Scuola M<br>Classe T |       | Scuola T<br>Classe T |       |
|-------------------|----------------------|-------|----------------------|-------|----------------------|-------|
|                   | n.                   | %     | n.                   | %     | n.                   | %     |
|                   | Classica             | 28    | 8,9                  | 10    | 3,0                  | 14    |
| Etnica, folk      | 4                    | 1,3   | 2                    | 0,6   | 6                    | 1,4   |
| Jazz              | 14                   | 4,5   | 10                   | 3,0   | 10                   | 2,3   |
| Rock              | 94                   | 29,9  | 83                   | 25,3  | 74                   | 17,0  |
| Pop               | 123                  | 39,2  | 130                  | 39,6  | 209                  | 47,9  |
| Musical           | 2                    | 0,6   | 13                   | 3,9   | 9                    | 2,1   |
| Spiritual, Gospel | 2                    | 0,6   | 3                    | 0,9   | 2                    | 0,5   |
| Metal             | 8                    | 2,5   | 10                   | 3,0   | 17                   | 3,9   |
| Rap, Hip-Hop      | 39                   | 12,4  | 67                   | 20,4  | 95                   | 21,8  |
| Totale            | 314                  | 100,0 | 328                  | 100,0 | 436                  | 100,0 |
| Chi quadro sig.   | P<0,000              |       |                      |       |                      |       |

L'esperienza di ascolto musicale in famiglia spiega le scelte musicali degli studenti: il numero maggiore di studenti che preferiscono i generi *popular* (*pop -rock -hip hop*) proviene da famiglie in cui si ascolta prevalentemente musica pop e rock, così come per la preferenza dell'ascolto della musica classica (Tab.4.17).

Tabella 4.17- Genere ascoltato dagli studenti in relazione all'ascolto di musica in famiglia

| Generi ascoltati di preferenza dagli studenti | Ascolto di musica classica in famiglia |      |     |      | Ascolto di musica jazz in famiglia |      |     |      | Ascolto di musica pop e rock in famiglia |      |     |         |
|---|--|------|-----|------|------------------------------------|------|-----|------|--|------|-----|---------|
|   | Sì                                     |      | No  |      | Sì                                 |      | No  |      | Sì                                       |      | No  |         |
|   | n                                      | %    | n   | %    | n                                  | %    | n   | %    | n  | %    | n   | %       |
| Classica                                      | 41                                     | 4,1  | 10  | 1,0  | 21                                 | 2,2  | 27  | 2,8  | 34                                       | 3,4  | 16  | 1,6     |
| Etnica, Folk                                  | 4                                      | 0,4  | 6   | 0,6  | 3                                  | 0,3  | 7   | 0,7  | 9  | 0,9  | 1   | 0,1     |
| Jazz  | 18                                     | 1,8  | 16  | 1,6  | 29                                 | 3,0  | 4   | 0,4  | 27                                       | 2,7  | 7   | 0,7     |
| Rock  | 116                                    | 11,6 | 119 | 11,9 | 104                                | 10,7 | 124 | 12,7 | 217                                      | 21,5 | 23  | 2,3     |
| Pop   | 166                                    | 16,6 | 266 | 26,6 | 155                                | 15,9 | 268 | 27,5 | 407                                      | 40,3 | 29  | 2,9     |
| Musical                                       | 9                                      | 0,9  | 12  | 1,2  | 7                                  | 0,7  | 13  | 1,3  | 16                                       | 1,6  | 4   | 0,4     |
| Gospel  | 2                                      | 0,2  | 5   | 0,5  | 2                                  | 0,2  | 4   | 0,4  | 6  | 0,6  | 1   | 0,1     |
| Metal   | 15                                     | 1,5  | 16  | 1,6  | 10                                 | 1,0  | 21  | 2,2  | 28                                       | 2,8  | 4   | 0,4     |
| Rap, Hip- Hop                                 | 59                                     | 5,9  | 120 | 12,0 | 56                                 | 5,8  | 118 | 12,1 | 154                                      | 15,2 | 27  | 2,7     |
| Totale  | 430                                    | 43,0 | 570 | 57,0 | 387                                | 39,8 | 586 | 60,2 | 898                                      | 88,9 | 112 | 11,1    |
| Chi quadro sig.                               |  |      |     |      |                                    |      |     |      |  |      |     | P<0,000 |

Per quello che riguarda la quantità di ascolto musicale si è visto invece che il tipo di istituto frequentato e la zona di ubicazione dello stesso non sono fattori incidenti. Abbiamo, invece, una differenza di genere nell'ascolto musicale, infatti, le ragazze dichiarano di dedicare più tempo dei ragazzi all'ascolto della musica nell'arco di una settimana, circa il 52% rispetto al 38% dei coetanei maschili ascolta musica per più di tre ore (tab.4.18).

Tabella 4.18 - Tempo dedicato all'ascolto della musica alla settimana.

| Ore di ascolto  | F       |       | M   |       | Tot. |       |
|-----------------|---------|-------|-----|-------|------|-------|
|                 | n       | %     | n   | %     | n    | %     |
| Meno di un'ora  | 25      | 4,4   | 64  | 11,5  | 89   | 7,9   |
| Circa un'ora    | 92      | 16,2  | 130 | 23,3  | 222  | 19,7  |
| Due o tre ore   | 151     | 26,6  | 148 | 26,6  | 299  | 26,6  |
| Più di tre ore  | 300     | 52,8  | 215 | 38,6  | 515  | 45,8  |
| Totale          | 568     | 100,0 | 557 | 100,0 | 1125 | 100,0 |
| Chi quadro sig. | p<0,000 |       |     |       |      |       |

Agli studenti è stato chiesto come scelgono la musica che ascoltano (*da soli, consigliati da amici, consigliati dalla famiglia, consigliati dagli inse-*

*gnanti scolastici, o come capita; tab.4.19). La maggior parte degli intervistati (il 72%) dichiara di essere autonomo nella scelta della musica da ascoltare, gli amici sembrano avere poca influenza (14,2 %) e quasi nessuna i genitori (1,2%) e gli insegnanti (1%); infine l'11% ascolta la musica che gli capita. Per questa variabile le risposte dei ragazzi e delle ragazze non mostrano differenze significative (Chi quadro sig=  $p < 0,401$ ).*

Tabella 4.19-Scelta della musica da ascoltare e genere degli studenti.

| Come scegli la musica    | F           |       | M   |       | Tot. |       |
|--------------------------|-------------|-------|-----|-------|------|-------|
|                          | n.          | %     | n.  | %     | n.   | %     |
| Con amici                | 77          | 13,8  | 79  | 14,5  | 156  | 14,2  |
| Con insegnanti di scuola | 3           | 0,5   | 8   | 1,5   | 11   | 1,0   |
| Con genitori             | 5           | 0,9   | 8   | 1,5   | 13   | 1,2   |
| Da solo                  | 408         | 73,0  | 393 | 72,4  | 801  | 72,7  |
| Come capita              | 66          | 11,8  | 55  | 10,1  | 121  | 11,0  |
| Totale                   | 559         | 100,0 | 543 | 100,0 | 1102 | 100,0 |
| Chi quadro sig.          | $p < 0,401$ |       |     |       |      |       |

Il 74,5% degli studenti dichiara di non aver conosciuto nessun nuovo genere musicale attraverso la scuola (tab.4.20). Agli studenti che hanno invece risposto positivamente (25,5 %, 278 studenti) è stato chiesto di specificare quale era il genere conosciuto nelle aule scolastiche. Alla domanda successiva, formulata come domanda aperta, rispondono solo 176 studenti che propongono quattro generi conosciuti attraverso la scuola: il classico (61,4%), il jazz (13,6%), il blues (9,1%) e il pop e rock (6,3%). La tabella 4.21, in cui si elencano i generi musicali conosciuti, evidenzia che gli studenti attraverso la scuola conoscono soprattutto la musica classica.

Tabella 4.20- Generi musicali conosciuti attraverso la scuola

| Se attraverso scuola si sono conosciuti nuovi generi musicali | F       |       | M   |       | Tot. |       |
|---|---------|-------|-----|-------|------|-------|
|   | n.      | %     | n.  | %     | n.   | %     |
| Sì  | 150     | 27,2  | 128 | 23,7  | 278  | 25,5  |
| No  | 401     | 72,8  | 413 | 76,3  | 814  | 74,5  |
| Totale  | 551     | 100,0 | 541 | 100,0 | 1092 | 100,0 |
| Chi quadro sig.   | p<0,177 |       |     |       |      |       |

Tabella 4.21 - I generi musicali conosciuti attraverso la scuola

| Generi musicali conosciuti Attraverso la scuola | F       |       | M  |       | Tot. |       |
|---|---------|-------|----|-------|------|-------|
|   | n.      | %     | n. | %     | n.   | %     |
| Classica  | 61      | 61,0  | 47 | 61,8  | 108  | 61,4  |
| Jazz  | 16      | 16,0  | 8  | 10,5  | 24   | 13,6  |
| Classica e jazz                                 | 13      | 13,0  | 4  | 5,3   | 17   | 9,7   |
| Blues e gospel                                  | 4       | 4,0   | 12 | 15,8  | 16   | 9,1   |
| Pop e rock                                      | 6       | 6,0   | 5  | 6,6   | 11   | 6,3   |
| Totale  | 100     | 100,0 | 76 | 100,0 | 176  | 100,0 |
| Chi quadro sig.                                 | p<0,036 |       |    |       |      |       |

La partecipazione ad eventi musicali dal vivo è importante per delineare la fisionomia del rapporto dei giovani e l'ascolto musicale (tab.4.22 - 4.23 - 4.24). Il questionario esamina con domande diverse l'interesse per i diversi generi musicali (classico, leggero, bandistico). In generale la partecipazione ad eventi musicali dal vivo è scarsa: il 48% non va mai a concerti di musica classica, il 36,9% a quelli di musica leggera e il 45% a quelli di bande. Nel caso della musica classica è evidente un disinteresse diffuso soprattutto tra i maschi, infatti il 54% dei ragazzi dichiara di non andare mai a concerti di musica classica contro il 42% delle ragazze, mentre solo il 6% del totale frequenta le sale da concerto più di 5 volte in un anno. La situazione sembra migliorare per la musica leggera dato che in questo caso scende al 42% la percentuale dei maschi che non va mai a sentire musica dal vivo e il 12% del totale dichiara di andare più di 5 volte a sentire concerti di musica leggera, non si rileva tuttavia differenza significativa tra i generi. Per quello che riguarda la partecipazione a concerti di bande musicali (tab.4.24) ci avviciniamo alle percentuali della musica classica con una scarsa partecipazione (solo il 6% del totale vi partecipa più di 5 volte l'anno) e con una maggior interesse delle ragaz-

ze rispetto ai coetanei maschi. Questo può risentire delle caratteristiche della città di Roma dove è sicuramente più difficile trovare occasioni di partecipare ad eventi bandistici rispetto a città di minori dimensioni.

Tabella 4.22- Partecipazione a concerti di musica classica in un anno

| Quante volte in un anno si partecipa a concerti di musica classica | F       |       | M   |       | Tot. |       |
|--|---------|-------|-----|-------|------|-------|
|  | n       | %     | n   | %     | n    | %     |
| mai  | 230     | 42,0  | 288 | 54,4  | 518  | 48,1  |
| una -due volte   | 233     | 42,6  | 178 | 33,6  | 411  | 38,2  |
| quattro - cinque volte   | 44      | 8,0   | 38  | 7,2   | 82   | 7,6   |
| più di cinque volte  | 40      | 7,3   | 25  | 4,7   | 65   | 6,0   |
| Totale   | 547     | 100,0 | 529 | 100,0 | 1076 | 100,0 |
| Chi quadro sig.  | p<0,001 |       |     |       |      |       |

Tabella 4.23- Partecipazione a concerti di musica leggera in un anno

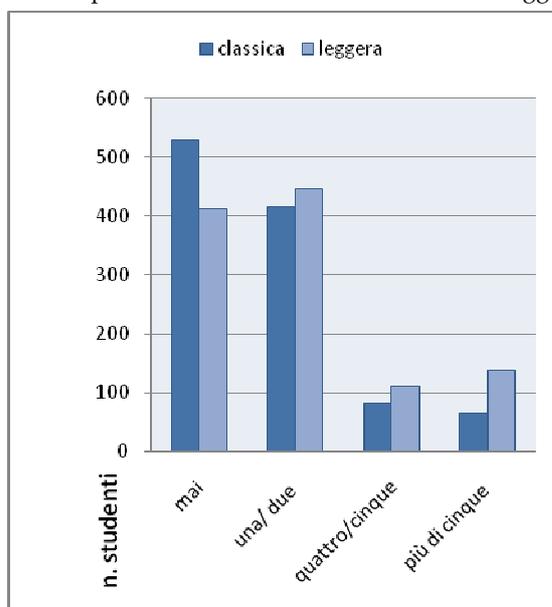
| Quante volte in un anno si partecipa a concerti di leggera | F       |       | M   |       | Tot. |       |
|--|---------|-------|-----|-------|------|-------|
|  | n       | %     | n   | %     | n    | %     |
| mai  | 182     | 32,8  | 221 | 41,2  | 403  | 36,9  |
| una -due volte   | 239     | 43,1  | 203 | 37,9  | 442  | 40,5  |
| quattro - cinque volte                                     | 64      | 11,5  | 45  | 8,4   | 109  | 10,0  |
| più di cinque volte  | 70      | 12,6  | 67  | 12,5  | 137  | 12,6  |
| Totale   | 555     | 100,0 | 536 | 100,0 | 1091 | 100,0 |
| Chi quadro sig.  | p<0,021 |       |     |       |      |       |

Tabella 4.24- Partecipazione a concerti di bande musicali in un anno

| Quante volte in un anno si partecipa a concerti per bande | F       |       | M   |       | Tot. |       |
|---|---------|-------|-----|-------|------|-------|
|   | n       | %     | n   | %     | n    | %     |
| mai   | 212     | 39,6  | 268 | 51,3  | 480  | 45,4  |
| una -due volte  | 229     | 42,8  | 178 | 34,1  | 407  | 38,5  |
| quattro - cinque volte                                    | 58      | 10,8  | 40  | 7,7   | 98   | 9,3   |
| più di cinque volte                                       | 36      | 6,7   | 36  | 6,9   | 72   | 6,8   |
| Totale  | 535     | 100,0 | 522 | 100,0 | 1057 | 100,0 |
| Chi quadro sig.   | p<0,001 |       |     |       |      |       |

I dati del grafico 4.2 evidenziano la scarsa partecipazione degli studenti a concerti di musica dal vivo con il confronto tra musica classica e musica leggera: la partecipazione a concerti di musica classica risulta evidentemente minore rispetto a quella, comunque scarsa, di musica leggera.

Grafico.4.2-Partecipazione a concerti di musica classica e leggera in un anno



Il modo con cui i ragazzi vanno a sentire la musica aiuta anche a capire da chi vengono gli stimoli alla partecipazione. Ai nostri studenti è stato chiesto nel questionario (cfr. domande 14-15-16) di indicare in compagnia di chi partecipano ai concerti (di musica classica, leggera e per banda) indicando come alternative: *da soli, con la famiglia, con la scuola, con gli amici*. Per quello che riguarda la musica classica (tab.4.25) è emersa una netta prevalenza della famiglia e della scuola ed una bassissima percentuale degli amici, mentre per la musica leggera (tab.4.26) e la musica per banda (tab.4.27) sembrano prevalere la famiglia e gli amici. La famiglia ha quindi ancora un ruolo importante per la partecipazione a eventi musicali e la scuola sembra essere maggiormente promotrice di ascolto della musica classica. Le ragazze preferiscono andare ai concerti in compagnia di amici soprattutto per quel che riguarda i concerti pop e rock con differenze statisticamente significative con i coetanei maschi.

Tabella 4.25-Con chi si ascoltano i concerti di musica classica

| Con chi vai ad ascoltare concerti di musica classica | F       |       | M   |       | Tot. |       |
|--|---------|-------|-----|-------|------|-------|
|  | n       | %     | n   | %     | n    | %     |
| da solo  | 14      | 3,0   | 29  | 7,2   | 43   | 5,0   |
| con la famiglia                                      | 211     | 45,9  | 175 | 43,2  | 386  | 44,6  |
| con gli amici  | 19      | 4,1   | 21  | 5,2   | 40   | 4,6   |
| con la scuola  | 200     | 43,5  | 163 | 40,2  | 363  | 42,0  |
| in tutti i modi                                      | 16      | 3,5   | 17  | 4,2   | 33   | 3,8   |
| Totale   | 460     | 100,0 | 405 | 100,0 | 865  | 100,0 |
| Chi quadro sig.                                      | p<0,060 |       |     |       |      |       |

Tabella 4.26-Con chi si ascoltano i concerti di musica leggera

| Con chi vai ad ascoltare concerti di musica leggera | F       |       | M   |       | Tot. |       |
|---|---------|-------|-----|-------|------|-------|
|   | n       | %     | n   | %     | n    | %     |
| da solo   | 18      | 3,8   | 43  | 10,1  | 61   | 6,8   |
| con la famiglia                                     | 147     | 30,9  | 154 | 36,2  | 301  | 33,4  |
| con gli amici                                       | 221     | 46,5  | 138 | 32,5  | 359  | 39,9  |
| con la scuola                                       | 69      | 14,5  | 60  | 14,1  | 129  | 14,3  |
| in tutti i modi                                     | 20      | 4,2   | 30  | 7,1   | 50   | 5,6   |
| Totale  | 475     | 100,0 | 425 | 100,0 | 900  | 100,0 |
| Chi quadro sig.                                     | p<0,000 |       |     |       |      |       |

Tabella 4.27- Con chi si ascoltano i concerti di bande

| Con chi vai ad ascoltare concerti di musica per banda | F       |       | M   |       | Tot. |       |
|---|---------|-------|-----|-------|------|-------|
|   | n       | %     | n   | %     | n    | %     |
| da solo   | 21      | 4,5   | 36  | 8,6   | 57   | 6,4   |
| con la famiglia                                       | 173     | 37,0  | 170 | 40,8  | 343  | 38,8  |
| con gli amici   | 185     | 39,6  | 129 | 30,9  | 314  | 35,5  |
| con la scuola   | 67      | 14,3  | 56  | 13,4  | 123  | 13,9  |
| in tutti i modi                                       | 21      | 4,5   | 26  | 6,2   | 47   | 5,3   |
| Totale  | 467     | 100,0 | 417 | 100,0 | 884  | 100,0 |
| Chi quadro sig.                                       | p<0,015 |       |     |       |      |       |

### 4.1.3 Le abitudini di pratica musicale

Una delle ipotesi della ricerca è che suonare uno strumento sia un'attività che aiuta i ragazzi a sviluppare interesse per la musica e di conseguenza migliori gli apprendimenti del programma curricolare di musica. Alla domanda del questionario "suoni uno strumento?" rispondono positivamente 802 studenti, mentre la tabella 4.2 (*Numero studenti divisi per il tipo di classe frequentato*) indica che gli studenti frequentanti le classi di strumento musicale sono 336. Questa differenza dipende in parte dal fatto che alcuni studenti studiano lo strumento musicale presso altre istituzioni (tab.4.24) e in parte dal fatto che alcuni studenti hanno risposto positivamente perché considerano pratica di uno strumento quanto si fa a scuola nelle ore della mattina (prevalentemente flauto dolce pianola). Infatti nella tab.4.29 si evidenzia come ben 258 studenti rispondono che il loro strumento musicale è il flauto dolce e 35 la pianola.

Nella scelta degli strumenti (tab.4.23) si conferma il dato che il pianoforte è lo strumento preferito soprattutto dalle ragazze, seguito dalla chitarra e dal flauto traverso, mentre la chitarra elettrica e la batteria sono strumenti scelti maggiormente dei ragazzi.

Tabella 4.28 - Presenza della pratica di uno strumento musicale

| Se si suona uno strumento | F   |       | M   |       | Tot.    |       |
|---------------------------|-----|-------|-----|-------|---------|-------|
|                           | n   | %     | n   | %     | n       | %     |
| Sì                        | 424 | 76,0  | 379 | 69,0  | 803     | 72,5  |
| No                        | 134 | 24,0  | 170 | 31,0  | 304     | 27,5  |
| Totale                    | 558 | 100,0 | 549 | 100,0 | 1107    | 100,0 |
| Chi quadro sig.           |     |       |     |       | p<0,010 |       |

Tabella 4.29- Strumento musicale suonato dagli studenti

| Strumento musicale   | F   |       | M   |       | Tot.    |       |
|----------------------|-----|-------|-----|-------|---------|-------|
|                      | n   | %     | n   | %     | n       | %     |
| Flauto dolce         | 134 | 31,4  | 124 | 32,6  | 258     | 32    |
| Pianoforte           | 91  | 21,3  | 46  | 12,1  | 137     | 17    |
| Chitarra classica    | 55  | 12,9  | 66  | 17,4  | 121     | 15    |
| Flauto traverso      | 51  | 11,9  | 28  | 7,4   | 79      | 9,8   |
| Violino              | 39  | 9,1   | 25  | 6,6   | 64      | 7,9   |
| Più di uno strumento | 18  | 4,2   | 18  | 4,7   | 36      | 4,5   |
| Pianola              | 13  | 3     | 22  | 5,8   | 35      | 4,3   |
| Tastiere             | 14  | 3,3   | 16  | 4,2   | 30      | 3,7   |
| Batteria             | 4   | 0,9   | 11  | 2,9   | 15      | 1,9   |
| Chitarra elettrica   | 0   | 0     | 14  | 3,7   | 14      | 1,7   |
| Percussioni          | 5   | 1,2   | 6   | 1,6   | 11      | 1,4   |
| Clarinetto           | 1   | 0,2   | 4   | 1,1   | 5       | 0,6   |
| Tromba               | 1   | 0,2   | 0   | 0     | 1       | 0,1   |
| Sassofono            | 1   | 0,2   | 0   | 0     | 1       | 0,1   |
| Totale               | 427 | 100,0 | 380 | 100,0 | 807     | 100,0 |
| Chi quadro sig.      |     |       |     |       | p<0,000 |       |

Il grafico 4.3 mostra come o dove viene studiato lo strumento musicale da parte di quei ragazzi che dichiarano di praticare la musica. Una categoria molto ampia (34%) riguarda i ragazzi che frequentano le classi ad indirizzo musicale. Una percentuale molto alta (40%) dichiara di suonare uno strumento musicale durante i corsi musicali della mattina.

Questo è ci aiuta a capire qual è il curriculum percepito dagli studenti. Osservando del grafico si nota che una percentuale molto scarsa (0,37%) frequenta il conservatorio, l'1,7% frequenta una scuola di musica privata, mentre l'11% studia lo strumento attraverso le lezioni private. I dati ci fanno quindi supporre che tenendo da parte l'istruzione offerta dalla scuola secondaria di primo grado solo il 13% degli studenti studia uno strumento musicale (il 2% in una struttura musicale e l'11% privatamente). Se si considera la pratica di uno strumento musicale nei diversi tipi di classe sottoposta ad esame (tab.4.30). osserviamo che nelle classi in cui non si studia in modo istituzionale lo strumento una percentuale di studenti frequenta corsi pomeridiani a pagamento. Questo perché alcune scuole, ad indirizzo tradizionale, organizzano nel pomeriggio corsi di musica a pagamento per gli studenti. Nell'incontrare i Dirigenti scolastici degli Istituti che hanno partecipato alla ricerca è emerso in modo chiaro l'interesse a chiedere al Ministero di diventare un Istituto ad indirizzo musicale. Il primo passo verso in questa direzione è l'organizzazione di corsi pomeridiani per dimostrare che nell'Istituto c'è una cospicua attività e interesse per la musica. Sempre in questa tabella osserviamo che l'interesse verso lo studio di uno strumento musicale è molto basso e sono le lezioni private il modo privilegiato. Interessante infine notare che molti ragazzi che frequentano i corsi pomeridiani scolastici sentono la necessità di integrare il loro studio con lezioni private.

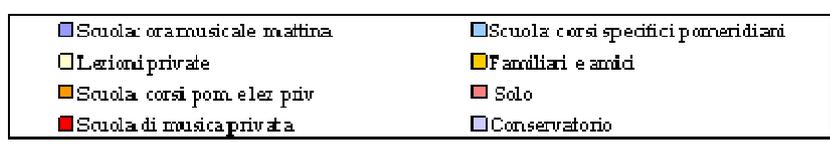
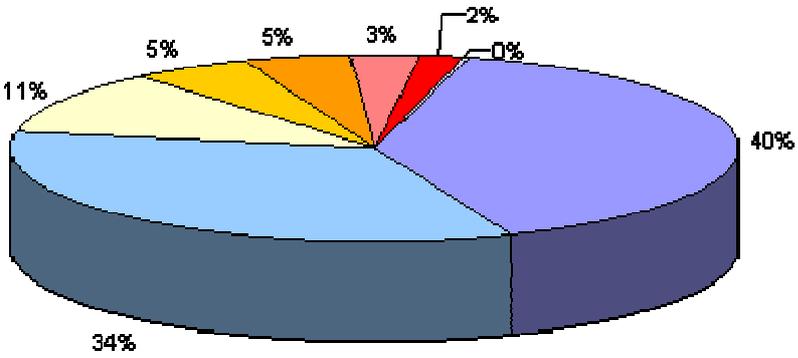
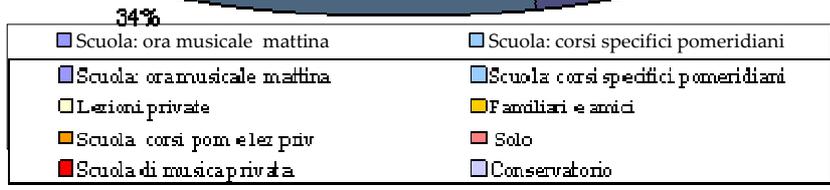
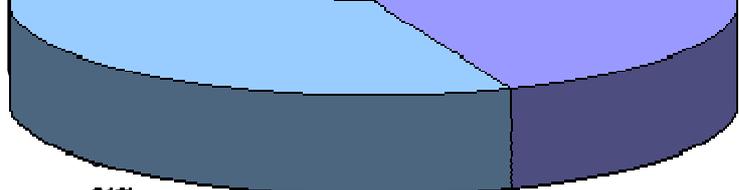


Tabella 4.30- Modalità in cui si studia lo strumento in relazione alla classe

| Come si studia lo strumento                     | Scuola M<br>Classe M |       | Scuola M<br>Classe T |       | Scuola T<br>Classe T |       | Totale |      |
|---|----------------------|-------|----------------------|-------|----------------------|-------|--------|------|
|   | n                    | %     | n                    | %     | n                    | %     | n      | %    |
| Da solo A scuola: ora di musica mat.            | 10                   | 3,3   | 128                  | 57,7  | 184                  | 64,1  | 322    | 39,8 |
| A scuola: corsi specifici pom.                  | 227                  | 75,7  | 27                   | 12,2  | 20                   | 7     | 274    | 33,9 |
| Con lezioni private                             | 22                   | 7,3   | 27                   | 12,2  | 40                   | 13,9  | 89     | 11   |
| Con familiari e amici                           | 4                    | 1,3   | 15                   | 6,8   | 24                   | 8,4   | 43     | 5,3  |
| A scuola corsi specifici pom. e lezioni private | 21                   | 7     | 16                   | 7,2   | 1                    | 0,3   | 38     | 4,7  |
| Da solo   | 7                    | 2,3   | 6                    | 2,7   | 13                   | 4,5   | 26     | 3,2  |
| A scuola privata di musica                      | 8                    | 2,7   | 2                    | 0,9   | 4                    | 1,4   | 14     | 1,7  |
| Al conservatorio                                | 1                    | 0,3   | 1                    | 0,5   | 1                    | 0,3   | 3      | 0,4  |
| Totale  | 300                  | 100,0 | 222                  | 100,0 | 287                  | 100,0 | 809    | 100  |
| Chi quadro sig.                                 | p<0,000              |       |                      |       |                      |       |        |      |

Lo studio di uno strumento necessita di un lungo apprendistato e la letteratura in materia dimostra in maniera inequivocabile che l'inizio di questa pratica durante la scuola elementare è un fattore molto importante. Nella tab.4.31 osserviamo che solo il 33% degli intervistati (cioè 267 studenti) ha iniziato a suonare durante la scuola elementare, mentre lo stimolo maggiore proviene dalla scuola media.

Tabella 4.31-Genere e anni di studio dello strumento

| Da quanti anni<br>si studia lo strumento | F       |       | M   |       | Totale |       |
|--|---------|-------|-----|-------|--------|-------|
|  | n       | %     | n   | %     | n      | %     |
| da 1 o 2 anni                            | 34      | 8,0   | 55  | 14,6  | 89     | 11,1  |
| da 3 anni                                | 249     | 58,5  | 197 | 52,4  | 446    | 55,6  |
| da 4 o 5 anni                            | 70      | 16,4  | 59  | 15,7  | 129    | 16,1  |
| da oltre 6 anni                          | 73      | 17,1  | 65  | 17,3  | 138    | 17,2  |
| Totale                                   | 426     | 100,0 | 376 | 100,0 | 802    | 100,0 |
| Chi quadro sig.                          | p<0,025 |       |     |       |        |       |

Nelle tabelle (4.32 e 4.33) si riportano i dati relativi alla domanda che indaga come viene vissuto lo studio dello strumento musicale. Mentre rileviamo che le ragazze vivono con impegno scelto da loro quest'attività i ragazzi la sentono maggiormente come svago o imposizione dell'insegnante. Lo stesso dato analizzato per classe frequentata ci indica che i ragazzi delle classi di Musicali si sentono responsabili della loro scelta, mentre gli altri vivono lo studio dello strumento come piacere e passatempo.

Ta.4.32- Genere in cui viene vissuto lo studio dello strumento

| Lo studio dello strumento è    | F       |      | M   |      | Totale |      |
|--------------------------------|---------|------|-----|------|--------|------|
|                                | n       | %    | n   | %    | n      | %    |
| Piacere e passatempo           | 190     | 44,2 | 196 | 50,3 | 386    | 47,1 |
| Impegno scelto da me           | 157     | 36,5 | 93  | 23,8 | 250    | 30,5 |
| Studio imposto dall'insegnante | 83      | 19,3 | 101 | 25,9 | 184    | 22,4 |
| Totale                         | 430     | 100  | 390 | 100  | 820    | 100  |
| Chi quadro sig.                | p<0,000 |      |     |      |        |      |

Tabella 4.33- In quale modo viene vissuto lo studio dello strumento in relazione al tipo classe

| Lo studio dello strumento è    | Scuola M |       | Scuola M |       | Scuola T |       |
|--------------------------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
|                                | Classe M |       | Classe T |       | Classe T |       |
|                                | n        | %     | n        | %     | n        | %     |
| Piacere e passatempo           | 123      | 39,9  | 107      | 46,7  | 161      | 54,9  |
| Impegno scelto da me           | 131      | 42,5  | 63       | 27,5  | 57       | 19,5  |
| Studio imposto dall'insegnante | 54       | 17,5  | 59       | 25,8  | 75       | 25,6  |
| Totale                         | 308      | 100,0 | 229      | 100,0 | 293      | 100,0 |
| Chi quadro sig.                | p<0,000  |       |          |       |          |       |

Infine è stato chiesto agli studenti chi frequentasse un coro. La percentuale è molto bassa (2,4%) con una equa distribuzione tra femmine e maschi.

Tabella 4.34- Pratica del canto corale in relazione al genere

| Pratica del canto corale | F       |       | M   |       | Tot  |       |
|--------------------------|---------|-------|-----|-------|------|-------|
|                          | n       | %     | n   | %     | n    | %     |
| Si                       | 13      | 2,6   | 11  | 2,2   | 24   | 2,4   |
| No                       | 494     | 97,4  | 485 | 97,8  | 979  | 97,6  |
| Totale                   | 507     | 100,0 | 496 | 100,0 | 1003 | 100,0 |
| Chi quadro sig.          | p<0,720 |       |     |       |      |       |

#### 4.1.4. La musica in famiglia e nella scuola

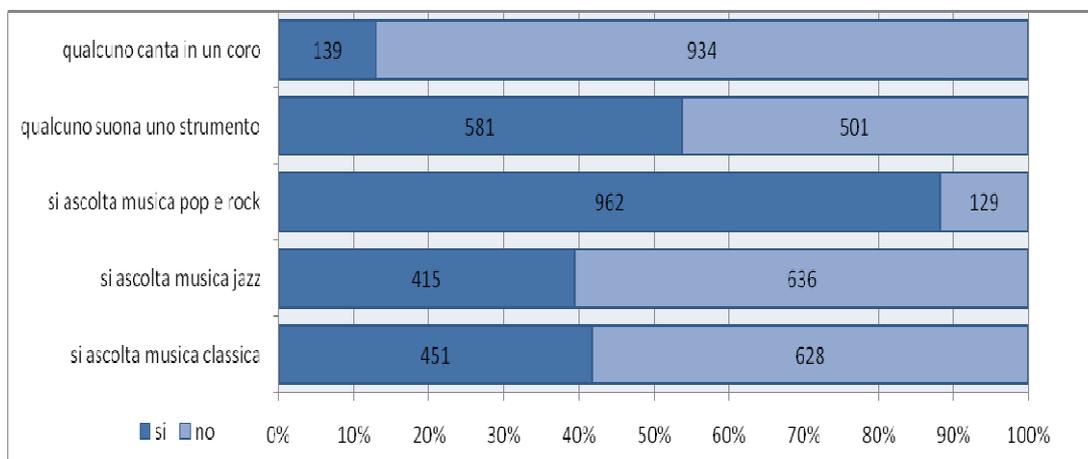
La famiglia nell'educazione gioca un ruolo spesso molto importante e questo si riflette in maniera evidente anche nei comportamenti dei ragazzi rispetto alla musica. La letteratura anche in questo caso offre molti esempi in cui è accertata una influenza familiare nelle scelte musicali<sup>46</sup>.

Per comprendere i risultati dello studio è quindi utile analizzare le abitudini familiari: dal grafico 4.4 emerge che il 15% canta in un coro,

<sup>46</sup> E' dimostrato (Storfer, 1990) come esperienze vissute nella prima infanzia possano avere un ruolo importante sul funzionamento cognitivo successivo. Molte ricerche in ambiente musicale (Sloboda e Howe, 1991) hanno dimostrato che bambini esposti a un contatto con la musica in età precoce sono poi diventati giovani musicisti. Sembra quindi realistico pensare che esperienze precoci positive o negative inducano successivamente l'individuo a impegnarsi o meno in certi tipi di attività.

che l'ascolto di musica *pop* e *rock* è quasi al 90% e quello di musica classica e *jazz* cala intorno al 40%..

Grafico 4.4- Abitudini familiari rispetto alla musica



Nelle tabelle seguenti si analizza invece il rapporto degli studenti con le lezioni di educazione musicale. Gli studenti sembrano in generale abbastanza soddisfatti delle lezioni di musica con una leggera predominanza delle ragazze rispetto ai ragazzi (tab.4.34). I ragazzi preferiscono ascoltare la musica, mentre le coetanee femminili si dividono tra l'ascolto e studiare uno strumento musicale, tra le ragazze sembra alta anche la percentuale di chi preferisce cantare in coro (tab.4.35). Il 23% degli studenti intervistati (senza significativa differenza di genere) preferirebbe altre attività musicali, rispetto a quelle proposte, da svolgere nell'ora di educazione musicale (tab.4.36). Agli studenti insoddisfatti delle lezioni di musica è stato chiesto di specificare cosa vorrebbero fare durante l'ora di educazione musicale. Le risposte della tabella 4.37 sono state quindi codificate secondo le indicazioni ricevute dagli studenti: le risposte delle ragazze confermano l'interesse per il coro/canto mentre tutti gli studenti, senza differenze di genere, vorrebbero suonare uno strumento (30%), ascoltare più musica e soprattutto quella appartenente alla loro sfera di interesse (18,5%). Un dato che fa riflettere è lo scarso interesse dimostrato verso le nuove tecnologie musicali (solo 3 studenti, maschi!).

Tab.4.34 Genere e gradimento delle lezioni di musica a scuola

| La lezione di musica<br>piace.. | F       |       | M   |       | Totale |       |
|---------------------------------|---------|-------|-----|-------|--------|-------|
|                                 | n       | %     | n   | %     | n      | %     |
| molto                           | 128     | 23,1  | 115 | 21,2  | 243    | 22,2  |
| abbastanza                      | 311     | 56,2  | 279 | 51,5  | 590    | 53,9  |
| poco                            | 89      | 16,1  | 103 | 19,0  | 192    | 17,5  |
| per niente                      | 25      | 4,5   | 45  | 8,3   | 70     | 6,4   |
| Totale                          | 553     | 100,0 | 542 | 100,0 | 1095   | 100,0 |
| Chi quadro sig                  | p<0,029 |       |     |       |        |       |

Tab.4.35 - Qual è l'attività preferita, tra quelle proposte durante le lezioni di educazione musicale in orario mattutino, in relazione al genere

| Attività preferite tra quelle proposte | F       |       | M   |       | Totale |       |
|--|---------|-------|-----|-------|--------|-------|
|  | n       | %     | n   | %     | n      | %     |
| Ascoltare musica                       | 166     | 32,7  | 240 | 47,6  | 406    | 40,1  |
| Imparare a suonare uno strumento       | 168     | 33,1  | 140 | 27,8  | 308    | 30,4  |
| Studiare la storia della musica        | 37      | 7,3   | 57  | 11,3  | 94     | 9,3   |
| Cantare in un coro                     | 103     | 20,3  | 36  | 7,1   | 139    | 13,7  |
| Studiare la teoria della musica        | 32      | 6,3   | 29  | 5,8   | 61     | 6     |
| Altro                                  | 2       | 0,4   | 2   | 0,4   | 4      | 0,4   |
| Totale                                 | 508     | 100,0 | 504 | 100,0 | 1012   | 100,0 |
| Chi quadro sig.                        | p<0,000 |       |     |       |        |       |

Tab.4.36- Desiderio di altre attività musicali, oltre a quelle praticate a scuola in orario mattutino, in relazione al genere

| Desiderio di altre attività oltre a quelle praticate | F       |       | M   |       | Totale |       |
|--|---------|-------|-----|-------|--------|-------|
|  | n       | %     | n   | %     | n      | %     |
| Si   | 138     | 25,8  | 115 | 21,7  | 253    | 23,8  |
| No   | 396     | 74,2  | 414 | 78,3  | 810    | 76,2  |
| Totale   | 534     | 100,0 | 529 | 100,0 | 1063   | 100,0 |
| Chi quadro sig.                                      | p<0,116 |       |     |       |        |       |

Tab.4.37 -Quale attività, non proposta, si vorrebbe fare durante l'ora di musica della mattina

| Attività che si vorrebbe fare        | F   |       | M   |       | Totale |         |
|--------------------------------------|-----|-------|-----|-------|--------|---------|
|                                      | n   | %     | n   | %     | n      | %       |
| Imparare a suonare uno strumento     | 38  | 28,4  | 35  | 33,7  | 73     | 30,7    |
| Ascoltare musica moderna             | 21  | 15,7  | 23  | 22,1  | 44     | 18,5    |
| Ascoltare musica                     | 11  | 8,2   | 10  | 9,6   | 21     | 8,8     |
| Cantare                              | 43  | 32,1  | 8   | 7,7   | 51     | 21,4    |
| Studiare storia e teoria musicale    | 7   | 5,2   | 8   | 7,7   | 15     | 6,3     |
| Non fare musica                      | 6   | 4,5   | 7   | 6,7   | 13     | 5,5     |
| Partecipare a concerti               | 2   | 1,5   | 5   | 4,8   | 7      | 2,9     |
| Comporre e improvvisare              | 3   | 2,2   | 4   | 3,8   | 7      | 2,9     |
| Ballare                              | 0   | 0     | 3   | 2,9   | 3      | 1,3     |
| Utilizzare nuove tecnologie musicali | 3   | 2,2   | 1   | 1     | 4      | 1,7     |
| Totale                               | 134 | 100,0 | 104 | 100,0 | 238    | 100,0   |
| Chi quadro sig.                      |     |       |     |       |        | p<0,002 |

Agli studenti è stato quindi chiesto di esprimere un giudizio personale sul gradimento delle lezioni di educazione musicale. Rispetto a questo argomento sono state formulate quattro domande (grafico 4.5):

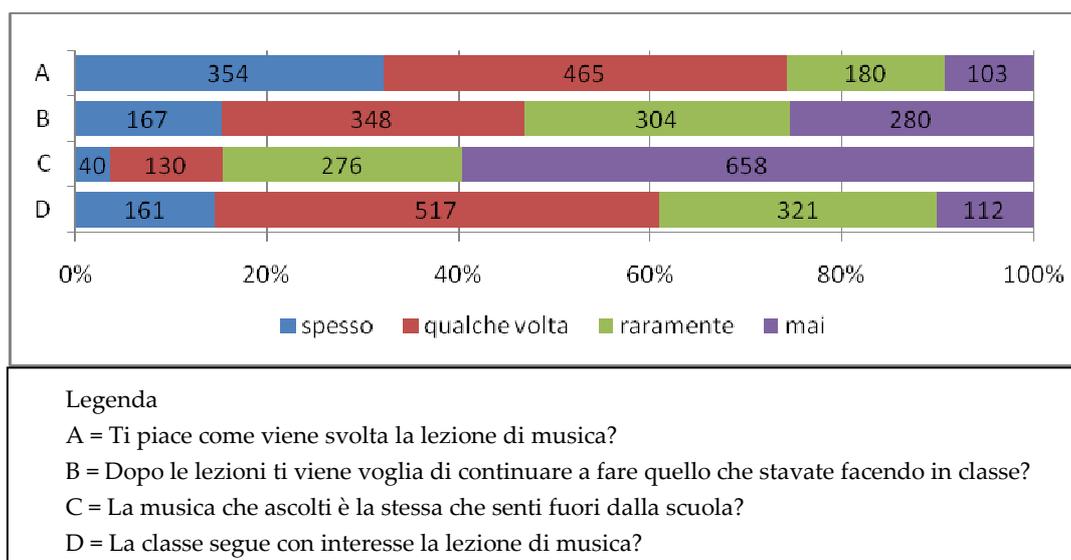
-A (*Ti piace come viene svolta la lezione di musica?*) 354 studenti sono spesso soddisfatti e 465 lo sono abbastanza, quindi più del 70% si ritiene soddisfatto

-B (*Dopo le lezioni ti viene voglia di continuare a fare quello che stavate facendo in classe?*) solo 167 individui rispondono positivamente e il 50% circa non sembra essere particolarmente stimolato.

-C (*La musica che ascolti è la stessa che senti fuori dalla scuola?*) lo scollamento tra la musica dentro e fuori le mura scolastiche è molto forte, come del resto è stato già dichiarato nelle precedenti domande.

-D (*La classe segue con interesse la lezione di musica?*) nella maggior parte dei casi questo avviene qualche volta e l'opinione degli studenti è in generale più negativa che positiva.

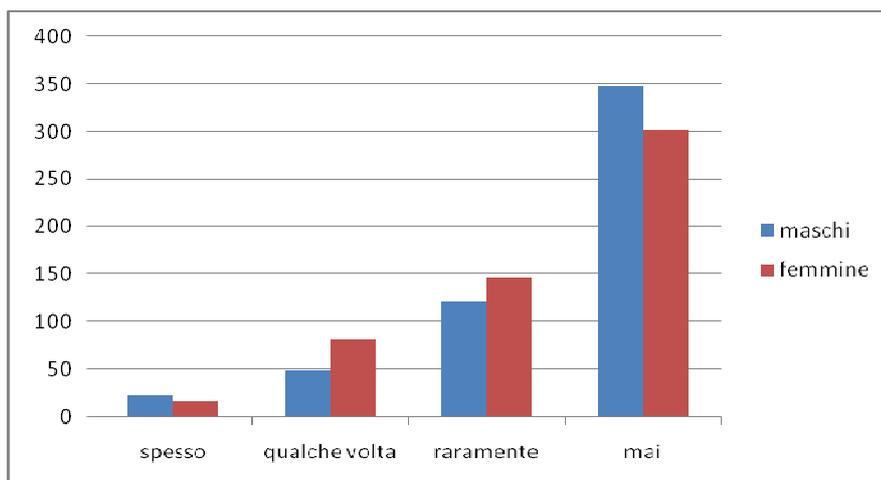
Grafico 4.5 -Giudizio degli studenti sulle lezioni di educazione musicale in orario mattutino



La grande differenza di genere tra la musica che gli studenti ascoltano a casa e quella proposta a scuola è argomento di molte riflessioni da parte di docenti di pedagogia musicale.<sup>47</sup> Per approfondire l'argomento la domanda Q32 del questionario studenti (*La musica che ascolti per conto tuo è la stessa ascoltata in classe?*) è stata analizzata in relazione al genere. I dati del grafico 4.6 mostrano che le ragazze, pur condividendo il giudizio dei coetanei maschi in linee generali, sentono in maniera minore la differenza tra la musica ascoltata dentro e fuori le mura scolastiche.

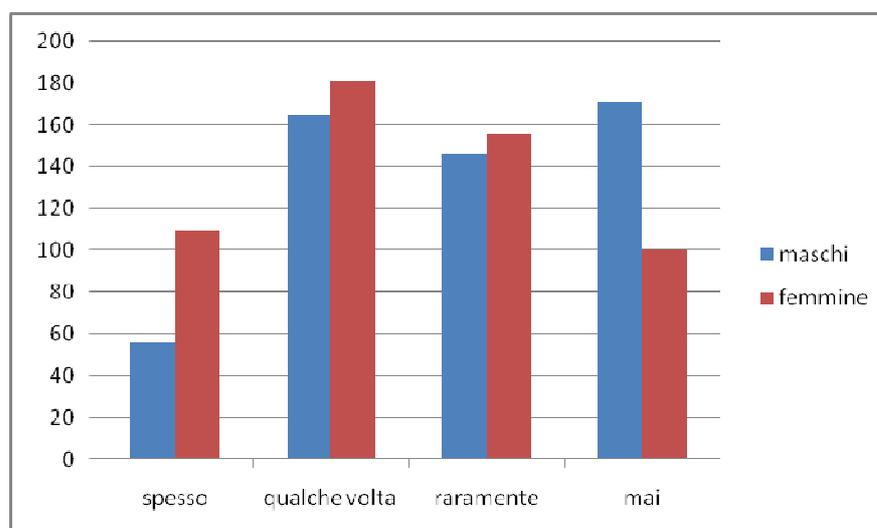
<sup>47</sup> Delfrati (2008), Deriu (2002), Ferrari (2002)

Grafico 4.6 - La musica che ascolti per conto tuo è la stessa ascoltata in classe?  
(Chi quadro sig =  $p < 0,002$ )



Anche la domanda Q33 del questionario studenti (*Dopo le lezioni ti viene voglia di continuare a fare quello che stavate facendo in classe?*) è stata analizzata con l'ipotesi di trovare differenze significative tra le risposte dei ragazzi e delle ragazze. Il grafico 4.7 mostra che le ragazze sembrano essere maggiormente stimolate dalle lezioni di musica della mattina rispetto ai coetanei maschi.

Grafico 4.7-Dopo la lezione di musica ti viene voglia di continuare a fare quello che stavate facendo? (Chi quadro sig =  $p < 0,000$ )



Agli studenti è stato chiesto, di esprimere con un voto da 1 a 10, il livello di gradimento per le materie scolastiche.

I dati (tab.4.18) relativi all'analisi della domanda *Quante ore alla settimana ascolti musica?* dimostrano che la musica riveste un ruolo importante nella giornata degli studenti. La tabella n 4.37A dimostra, invece, che l'ora di Musica non riceve un particolare apprezzamento rispetto alle altre materie a differenza dell'ora di Ginnastica. Gli studenti che suonano uno strumento musicale nelle ore pomeridiane dell'orario scolastico apprezzano maggiormente lo studio dell' musica anche a scuola.<sup>48</sup>

Tab.4.37A- Gradimento delle materie scolastiche da parte degli studenti divisi per curriculum scolastico

| Curriculum classe | Arte | Geogr. | Ed Fisc | Italiano | Lingua S | Matem. | Musica | Scienze | Storia | Tecn. |
|-------------------|------|--------|---------|----------|----------|--------|--------|---------|--------|-------|
| M                 | 4,9  | 3,8    | 6,2     | 4,7      | 4,61     | 4,5    | 5,0    | 4,3     | 4,4    | 3,5   |
| T                 | 5,2  | 4,4    | 6,6     | 4,7      | 4,79     | 4,5    | 4,7    | 4,2     | 4,5    | 3,7   |
| Totale            | 5,1  | 4,2    | 6,5     | 4,7      | 4,73     | 4,5    | 4,8    | 4,2     | 4,4    | 3,7   |
| N studenti        | 1053 | 1065   | 1069    | 1066     | 1066     | 1063   | 1067   | 1066    | 1064   | 1066  |

<sup>48</sup> M. Ross (1998) dimostra con un'analogia domanda il disinteresse degli studenti verso questa materia. L'osservazione è stata effettuata in diversi studi: R. Walker (1984), Stavrou (2006) con analoghi risultati

Il questionario studenti si conclude con alcune domande sul valore e l'importanza che i giovani attribuiscono all'educazione musicale scolastica e alla musica in generale. La normativa italiana in materia musicale (cfr. cap. 1.3) non prevede una continuazione dello studio della musica alle scuole superiori se non per coloro che decidono di frequentare un Liceo ad Indirizzo Musicale<sup>49</sup>; agli studenti è stato quindi chiesto se avessero voluto, nella loro scuola futura, avere la possibilità di studiare musica. I dati (tab.4.38), mostrano che il 68,9%% dei ragazzi sembrano interessati a continuare a studiare la musica nella scuola superiore.

Tabella 4.38- Se si è interessati a continuare a studiare musica nelle superiori

| Si vorrebbe studiare musica<br>alle scuole superiori | F       |       | M   |       | Tot. |       |
|--|---------|-------|-----|-------|------|-------|
|  | n       | %     | n   | %     | n    | %     |
| Si   | 400     | 74,1  | 341 | 63,7  | 741  | 68,9  |
| No   | 140     | 25,9  | 194 | 36,3  | 334  | 31,1  |
| Totale   | 540     | 100,0 | 535 | 100,0 | 1075 | 100,0 |
| Chi quadro sig.                                      | p<0,000 |       |     |       |      |       |

Il 69,1% degli studenti intervistati ritiene che suonare uno strumento o cantare sia abbastanza o molto importante nella vita quotidiana (tab.4.39), mentre solo la metà degli studenti ritiene che la musica abbia rapporti con le altre materie scolastiche (tab.4.40).

Tabella 4.39- Se si ritiene importante nella vita suonare uno strumento o cantare

| Se si ritiene importante<br>la pratica musicale | F       |       | M   |       | Tot. |       |
|---|---------|-------|-----|-------|------|-------|
|   | n       | %     | n   | %     | n    | %     |
| molto   | 177     | 32,7  | 131 | 24,5  | 308  | 28,6  |
| abbastanza                                      | 249     | 45,9  | 187 | 35,0  | 436  | 40,5  |
| poco  | 94      | 17,3  | 153 | 28,6  | 247  | 22,9  |
| per niente                                      | 22      | 4,1   | 64  | 12,0  | 86   | 8,0   |
| Totale  | 542     | 100,0 | 535 | 100,0 | 1077 | 100,0 |
| Chi quadro sig.                                 | p<0,002 |       |     |       |      |       |

<sup>49</sup> La normativa (Legge 6 agosto 2008, n.133) prevede l'istituzione dei Licei Musicali di fatto si tratta di Licei tradizionali aventi all'interno una sola sezione dedicata all'insegnamento delle materie musicali (strumento, armonia, teoria, storia della musica, musica da camera, ecc). In pratica a Roma solo due licei (Convitto Nazionale e Farnesina) hanno attivato l'Indirizzo Musicale e quindi solo circa cinquanta studenti a Roma hanno la possibilità di studiare musica nella scuola superiore.

Tab.4.40 -Se si pensa che la musica abbia un rapporto con le altre materie scolastiche

| Se la musica ha rapporti con le altre materie scolastiche | F       |       | M   |       | Tot  |       |
|---|---------|-------|-----|-------|------|-------|
|   | n       | %     | n   | %     | n    | %     |
| Si  | 297     | 55,8  | 237 | 44,9  | 534  | 50,4  |
| No  | 235     | 44,2  | 291 | 55,1  | 526  | 49,6  |
| Totale  | 532     | 100,0 | 528 | 100,0 | 1060 | 100,0 |
| Chi quadro sig.   | p<0,002 |       |     |       |      |       |

Agli studenti che hanno risposto positivamente alla domanda precedente (Q38 *Pensi che la musica che impari a scuola abbia rapporti con le altre materie scolastiche?*) è stato chiesto di specificare con quali materie scolastiche è collegata la musica secondo loro.

Dalla tabella (4.41) risulta che 151 studenti su 492 sostengono che la musica ha rapporti con molte o quasi tutte le materie scolastiche, 177 con la storia, 151 con la combinazione di arte e storia e a seguire un numero molto minore sente la musica legata alla geografia (12), alla letteratura italiana (24), alla lingua straniera (9) e alla matematica (24).

Tabella 4.41- Materie che hanno un rapporto con la musica secondo il giudizio degli studenti

| Materie scolastiche che hanno rapporti con la musica | N studenti | %    |
|--|------------|------|
| Storia   | 177        | 15,2 |
| Più materie  | 151        | 13   |
| Arte e storia  | 79         | 6,8  |
| Italiano   | 24         | 2,1  |
| Matematica   | 24         | 2,1  |
| Arte   | 16         | 1,4  |
| Geografia  | 12         | 1    |
| Lingua st.   | 9          | 0,8  |
| Totale   | 492        | 42,3 |

## 4.2. Andamento dei punteggi alla prova di abilità e conoscenze musicali

### 4.2.1. Analisi della distribuzione dei punteggi

Nella tabella seguente (tab.4.46) si può osservare l'andamento degli studenti alle diverse prove di abilità musicale.

Per quanto riguarda la prima prova, si è visto che risulta abbastanza facile: la media giuste è abbastanza alta (20,9 su 29), la deviazione standard è contenuta e questo dimostra che gli studenti hanno risposto in modo omogeneo, la gamma di 23 punti su 29 (il minimo di risposte giuste raggiunte è di 6 e il massimo è 29 su 29). Si ricorda infatti che nell'item analisi otto domande sono risultate essere sopra il livello di facilità di 0,90. Questa parte del test ha l'obiettivo di cercare di rilevare quali strumenti o generi o caratteristiche del suono gli studenti in uscita dalla scuola media fossero in grado di riconoscere. Per la costruzione del test sono stati analizzati i programmi ministeriali e i manuali scolastici più in uso nel comune di Roma (cfr. cap.3) ed è risultato evidente che i ragazzi dedicano molta parte del loro tempo libero a questa attività e non dobbiamo dimenticare che la vita quotidiana cittadina è continuamente bombardata da sottofondi musicali (dalla televisione al supermercato). Probabilmente nel rispondere a questa prova gli studenti hanno potuto utilizzare abilità di ascolto apprese nella vita quotidiana. La prova misura tuttavia differenze significative tra le scuole e le classi analizzate.

Tabella 4.46- Descrittive dei punteggi grezzi di tutte le tre prove.

|                  | <b>Ascolto</b> | <b>Conoscenze</b> | <b>Percezione</b> |
|------------------|----------------|-------------------|-------------------|
| Numero sogg.     | 1.163          | 1.163             | 1.163             |
| N. item          | 29             | 41                | 40                |
| Media            | 20,90          | 24,62             | 27,0              |
| E.S. della media | ,11            | ,22               | ,18               |
| Mediana          | 21             | 25                | 28                |
| Moda             | 22             | 26                | 30                |
| Deviazione std.  | 3,70           | 7,49              | 6,06              |
| Gamma            | 23             | 39                | 37                |
| Minimo           | 6              | 2                 | 3                 |
| Massimo          | 29             | 41                | 40                |
| 25               | 19             | 19                | 23                |
| 50               | 21             | 25                | 28                |
| 75               | 24             | 30                | 32                |

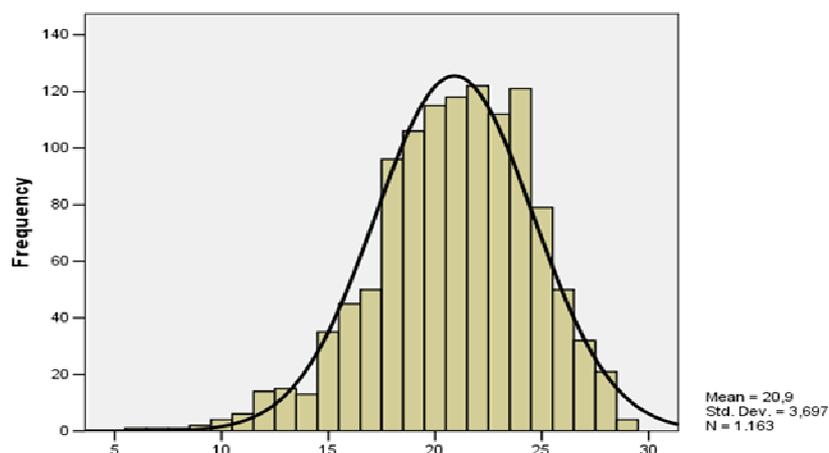
la seconda prova di conoscenza musicale risulta più difficile, la media è molto bassa rispetto al numero di item mentre la deviazione standard è molto più alta. In questa prova gioca un ruolo molto importante lo studio sia teorico che pratico della musica perché gli argomenti sono strettamente collegati all'esperienza scolastica.

Infine la terza prova di abilità della percezione dei suoni<sup>50</sup>, il cui costrutto teorico si basa sul raggiungimento relativo e non assoluto risulta, per i motivi precedentemente esposti, una prova con una deviazione standard più bassa della seconda prova.

Nei grafici seguenti (4.8, 4.9, 4.10, 4.11) si presenta la distribuzione dei punteggi grezzi per le tre prove utilizzate nel presente studio.

Per la seconda prova<sup>51</sup> viene mostrato un grafico generale e uno specifico delle due forme in cui è possibile confrontare l'andamento degli item con uguale argomento tra le due prove. Si ricorda che dall'item analisi le due prove risultano omogenee per la distribuzione della facilità degli item e che quindi eventuali differenze su singoli item sono comunque compensate. Lo spostamento della curva a destra per i tre grafici delle prove ci dimostra nuovamente che la facilità è a maggiore per la prima e terza prova piuttosto che per la seconda.

Grafico 4.8- Punteggi grezzi prova Ascolto



<sup>50</sup> Si ricorda che per questa parte della prova è stato utilizzato il test standardizzato di A. Bentley (1966).

<sup>51</sup> Si ricorda che la prova Conoscenze è stata costruita in due diverse forme, A e B.

Grafico 4.9 -Punteggi grezzi della prova Conoscenze

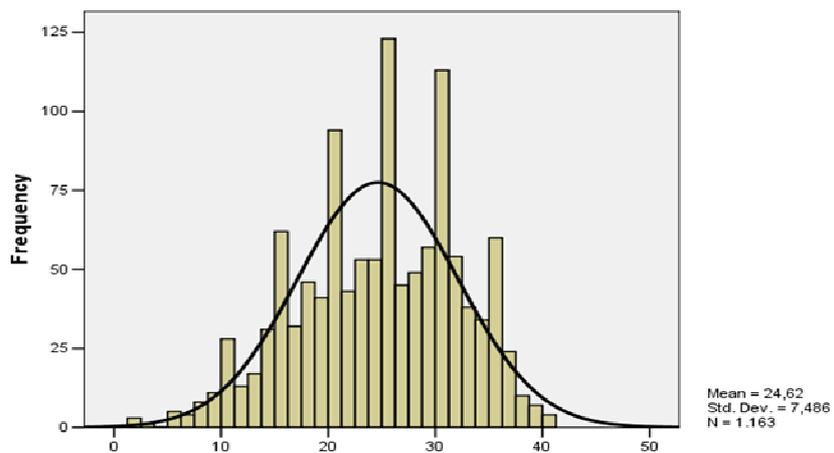


Grafico 4.10- Punteggi grezzi della prova Conoscenze nelle due forme

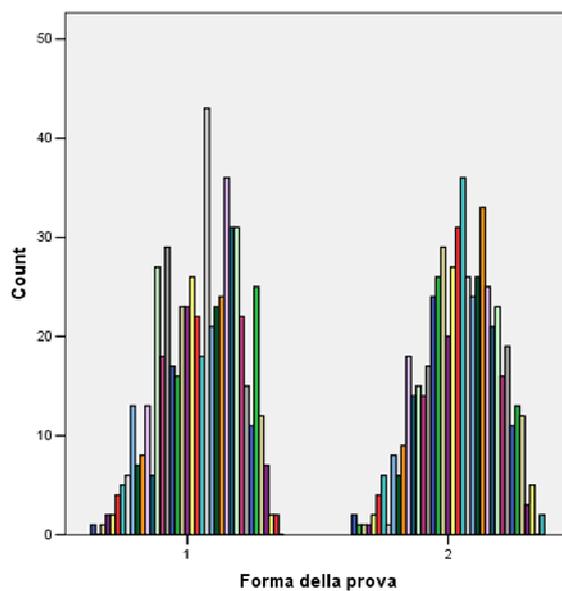
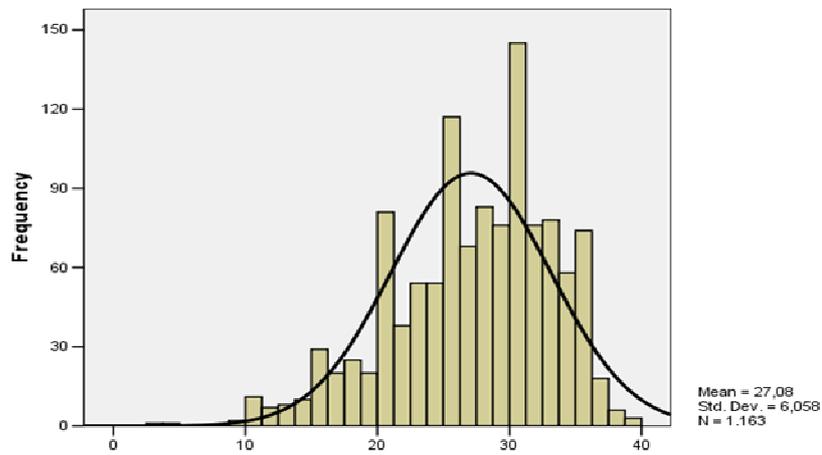


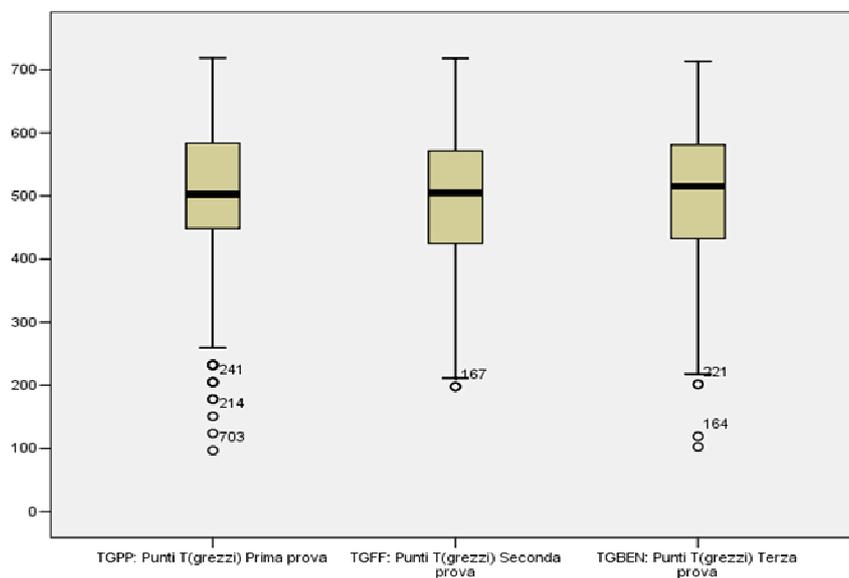
Grafico 4.11 - Punteggi grezzi della terza prova Percezione



Per quanto riguarda la variabilità delle distribuzioni dei risultati è stato calcolato il coefficiente di variazione delle diverse prove che viene rappresentata graficamente nei seguenti diagrammi a scatola (*boxplot*).

Sono rappresentate le distribuzioni degli item nelle tre prove. Possiamo notare che la prima prova ha un'estensione minore rispetto alle altre e che la linea della mediana è posta in basso a dimostrare la facilità di questa prova nei confronti delle altre due.

Grafico 4.12-Diagramma a scatola della distribuzione della facilità degli item nelle tre prove



L'andamento degli item è stato anche analizzato secondo il modello IRT, a due parametri, con il programma *Xcalibre* versione 4.1 (*Assessment Systems Corporation, 2011*).

Per quanto riguarda la prova Ascolto il programma *Xcalibre* ha escluso due item perché l'analisi statistica di questi ultimi è risultata al di fuori dei valori accettati. In questa analisi gli item della prima prova sono quindi 27 e non 29.

Nelle tabelle 4.47 sono espone le frequenze delle abilità degli studenti (parametro  $\theta$ ) e delle difficoltà degli item (parametro  $b$ ) in relazione alla distribuzione delle facilità degli item. Mentre nelle tabelle 4.48 sono espone le distribuzioni degli item secondo il parametro  $a$  (biseriale). Come si può notare non ci sono item sotto il punto biseriale stabilito per 0.20.

Tab.4.47- frequenza del parametro Theta e b in relazione alla gamma di facilità degli item per le prove Ascolto, Conoscenza modello A e B, e Percezione.

| Prova Ascolto |             |                 |
|---------------|-------------|-----------------|
| Abilità       | Gamma       | Difficoltà item |
| 0             | -4,0 a -3,6 | 0               |
| 0             | -3,6 a -3,2 | 0               |
| 0             | -3,2 a -2,8 | 1               |
| 3             | -2,8 a -2,4 | 3               |
| 7             | -2,4 a -2,0 | 5               |
| 32            | -2,0 a -1,6 | 3               |
| 48            | -1,6 a -1,2 | 2               |
| 143           | -1,2 a -0,8 | 4               |
| 192           | -0,8 a -0,4 | 5               |
| 212           | -0,4 a 0,0  | 1               |
| 160           | 0,0 a 0,4   | 1               |
| 132           | 0,4 a 0,8   | 0               |
| 77            | 0,8 a 1,2   | 1               |
| 63            | 1,2 a 1,6   | 1               |
| 40            | 1,6 a 2,0   | 0               |
| 12            | 2,0 a 2,4   | 0               |
| 13            | 2,4 a 2,8   | 0               |
| 17            | 2,8 a 3,2   | 0               |
| 6             | 3,2 a 3,6   | 0               |
| 0             | 3,6 a 4,0   | 0               |
| 1.157         |             | 27              |

| Prova Percezione |              |                 |
|------------------|--------------|-----------------|
| Abilità          | Gamma        | Difficoltà item |
| 0                | -4,0 to -3,6 | 0               |
| 1                | -3,6 to -3,2 | 0               |
| 1                | -3,2 to -2,8 | 0               |
| 0                | -2,8 to -2,4 | 1               |
| 6                | -2,4 to -2,0 | 1               |
| 31               | -2,0 to -1,6 | 7               |
| 64               | -1,6 to -1,2 | 7               |
| 138              | -1,2 to -0,8 | 11              |
| 194              | -0,8 to -0,4 | 3               |
| 185              | -0,4 to 0,0  | 2               |
| 176              | 0,0 to 0,4   | 2               |
| 127              | 0,4 to 0,8   | 1               |
| 101              | 0,8 to 1,2   | 1               |
| 49               | 1,2 to 1,6   | 1               |
| 40               | 1,6 to 2,0   | 1               |
| 17               | 2,0 to 2,4   | 1               |
| 14               | 2,4 to 2,8   | 0               |
| 3                | 2,8 to 3,2   | 0               |
| 11               | 3,2 to 3,6   | 0               |
| 0                | 3,6 to 4,0   | 0               |
| 1158             |              | 40              |

| Prova Conoscenze Forma A |              |                 |
|--------------------------|--------------|-----------------|
| Abilità                  | Gamma        | Difficoltà item |
| 0                        | -4,0 to -3,6 | 0               |
| 1                        | -3,6 to -3,2 | 0               |
| 0                        | -3,2 to -2,8 | 0               |
| 3                        | -2,8 to -2,4 | 1               |
| 4                        | -2,4 to -2,0 | 0               |
| 19                       | -2,0 to -1,6 | 0               |
| 36                       | -1,6 to -1,2 | 7               |
| 68                       | -1,2 to -0,8 | 4               |
| 77                       | -0,8 to -0,4 | 12              |
| 91                       | -0,4 to 0,0  | 5               |
| 81                       | 0,0 to 0,4   | 6               |
| 71                       | 0,4 to 0,8   | 4               |
| 65                       | 0,8 to 1,2   | 1               |
| 29                       | 1,2 to 1,6   | 1               |
| 23                       | 1,6 to 2,0   | 0               |
| 15                       | 2,0 to 2,4   | 0               |
| 4                        | 2,4 to 2,8   | 0               |
| 2                        | 2,8 to 3,2   | 0               |
| 2                        | 3,2 to 3,6   | 0               |
| 1                        | 3,6 to 4,0   | 0               |
| 592                      |              | 41              |

| Prova Conoscenze modello B |              |                 |
|----------------------------|--------------|-----------------|
| Abilità                    | Gamma        | Difficoltà item |
| 1                          | -4,0 to -3,6 | 0               |
| 1                          | -3,6 to -3,2 | 0               |
| 2                          | -3,2 to -2,8 | 0               |
| 0                          | -2,8 to -2,4 | 1               |
| 6                          | -2,4 to -2,0 | 0               |
| 12                         | -2,0 to -1,6 | 2               |
| 32                         | -1,6 to -1,2 | 3               |
| 58                         | -1,2 to -0,8 | 6               |
| 89                         | -0,8 to -0,4 | 10              |
| 88                         | -0,4 to 0,0  | 10              |
| 89                         | 0,0 to 0,4   | 2               |
| 68                         | 0,4 to 0,8   | 2               |
| 51                         | 0,8 to 1,2   | 3               |
| 29                         | 1,2 to 1,6   | 2               |
| 16                         | 1,6 to 2,0   | 0               |
| 14                         | 2,0 to 2,4   | 0               |
| 6                          | 2,4 to 2,8   | 0               |
| 4                          | 2,8 to 3,2   | 0               |
| 2                          | 3,2 to 3,6   | 0               |
| 1                          | 3,6 to 4,0   | 0               |
| 596                        |              | 41              |

Tab.4.48- Frequenza della distribuzione del parametro a (biseriale) per le prove ascolto, Conoscenze modello A e B, e Percezione

| Gamma        | Ascolto | Conoscenze A | Conoscenze B | Percezione |
|--------------|---------|--------------|--------------|------------|
|              | n. item | n. item      | n. item      | n. item    |
| 0,00 to 0,10 | 0       | 0            | 0            | 0          |
| 0,10 to 0,20 | 0       | 0            | 0            | 0          |
| 0,20 to 0,30 | 0       | 0            | 1            | 3          |
| 0,30 to 0,40 | 2       | 5            | 8            | 4          |
| 0,40 to 0,50 | 3       | 10           | 6            | 3          |
| 0,50 to 0,60 | 6       | 6            | 7            | 5          |
| 0,60 to 0,70 | 3       | 6            | 6            | 2          |
| 0,70 to 0,80 | 2       | 2            | 2            | 9          |
| 0,80 to 0,90 | 5       | 8            | 3            | 5          |
| 0,90 to 1,00 | 6       | 4            | 2            | 4          |
| 1,00 to 1,10 | 0       | 0            | 5            | 2          |
| 1,10 to 1,20 | 0       | 0            | 0            | 2          |
| Totale item  | 27      | 41           | 41           | 40         |

#### 4.2.2. Punteggi IRT con base 500

In tabella 4.49 si riportano le descrittive dei punteggi, IRT con media 500, delle tre prove analizzate e del punteggio del fattore ricavato con l'analisi fattoriale (metodo delle componenti principali che spiega il 71,74% della varianza. I dati esposti nelle tabelle precedenti vengono qui confermati.

Tabella 4.49- Descrittive punteggi IRT in 500 delle tre prove

|                     | Ascolto | Conoscenze | Percezione | Fattoriale prove |
|---------------------|---------|------------|------------|------------------|
| N. Studenti         | 1163    | 1163       | 1163       | 1163             |
| Media               | 500     | 499        | 500        | 500              |
| Deviazione standard | 100     | 100        | 100        | 100              |
| Percentile          | 25      | 435        | 421        | 442              |
|                     | 50      | 487        | 493        | 500              |
|                     | 75      | 556        | 567        | 561              |

I grafici seguenti ci mostrano l'andamento delle scuole nelle tre prove con punteggi IRT a media 500. Nel grafico viene evidenziata anche l'errore standard della media e la tipologia della scuola dove con le lettere dell'alfabeto greco sono indicate le scuole ad indirizzo musicale e con quelle latine le scuole ad indirizzo tradizionale.

Il primo grafico (4.13) mostra la media dei punteggi delle tre prove per ogni scuola. Risulta evidente che le scuole ad indirizzo musicale sono tutte ai primi posti e che quindi i ragazzi frequentanti questo tipo di scuole dimostrano conoscenze e abilità musicali più alte, rispetto alla prova proposta. Successivamente, nel grafico 4.14, si analizza l'andamento delle scuole solo per la prima Ascolto, nei grafici 4.15 e 4.16 per la prova Conoscenze rispettivamente modello A e B e infine nei grafici 4.17 la prova Percezione. Quello che risulta evidente è che le scuole ad indirizzo musicale presentano sempre punteggi più elevati mentre la loro posizione varia in relazione ai contenuti delle prove. Questo suggerisce che i diversi argomenti vengano di fatto affrontati in modo diverso tra i diversi istituti in modo da generare classi e scuole più o meno preparate sui medesimi contenuti. Nell'analisi delle tre prove separate si osserva che alcune scuole ad indirizzo tradizionale ottengono, in alcuni casi, punteggi migliori rispetto alle musicali e viceversa. Vediamo nello specifico alcuni casi:

la scuola  $\theta$  presenta un'anomalia poiché risulta essere una scuola ad indirizzo musicale con classi però miste di ragazzi iscritti al corso tradizionale e a quello musicale, infatti, mentre tutte le scuole ad indirizzo musicale sono spesso ai primi posti delle classifiche, per questa scuola il punteggio non è mai allineato con le altre scuole ad uguale indirizzo. Si ricorda inoltre che le scuole ad indirizzo musicale hanno al loro interno due sezioni una di tipo musicale e l'altra tradizionale e che quindi l'efficacia della sezione musicale sull'andamento alle prove risulta più evidente nella tabella 4.48 dove vengono evidenziate anche le differenze tra sezioni.

È interessante notare inoltre che se per la prima e terza prova, dove l'abilità uditiva gioca un ruolo fondamentale, le scuole ad indirizzo musicale hanno una netta predominanza nei punteggi più alti per la seconda prova notiamo un buon punteggio da tre scuole ad indirizzo tradizionale. Queste tre scuole (P, E, F) sono scuole i cui docenti hanno dimostrato un particolare interesse per l'insegnamento della musica nella scuola. Dai questionari è risultato inoltre che i docenti delle tre scuole interessate svolgono attività musicale a livello amatoriale e/o professio-

nale al di fuori della scuola mantenendo attiva la passione e l'interesse per questa attività.

Infine possiamo notare il punteggio elevato raggiunto dalla scuola E nella terza prova (percezione del suono) in cui le classi sono ad indirizzo tradizionale. Il docente di queste classi, diplomato in flauto traverso, ha seguito diversi corsi sulle metodologie d'insegnamento all'avanguardia (Orff, Dalcroze,) e le utilizza nella scuola da molto tempo (cfr. questionario docenti). Dall'intervista seguita alla somministrazione è emerso che questo docente pratica ad un ottimo livello il flauto dolce e lo insegna secondo l'impostazione corretta riuscendo ad ottenere notevoli risultati. Gli studenti di queste classi risultano molto interessati allo studio della musica e lo dimostrano con eccellenti risultati nelle prove.

Grafico 4.13.- Differenza delle medie dei punteggi IRT tra le scuole (tre prove insieme)

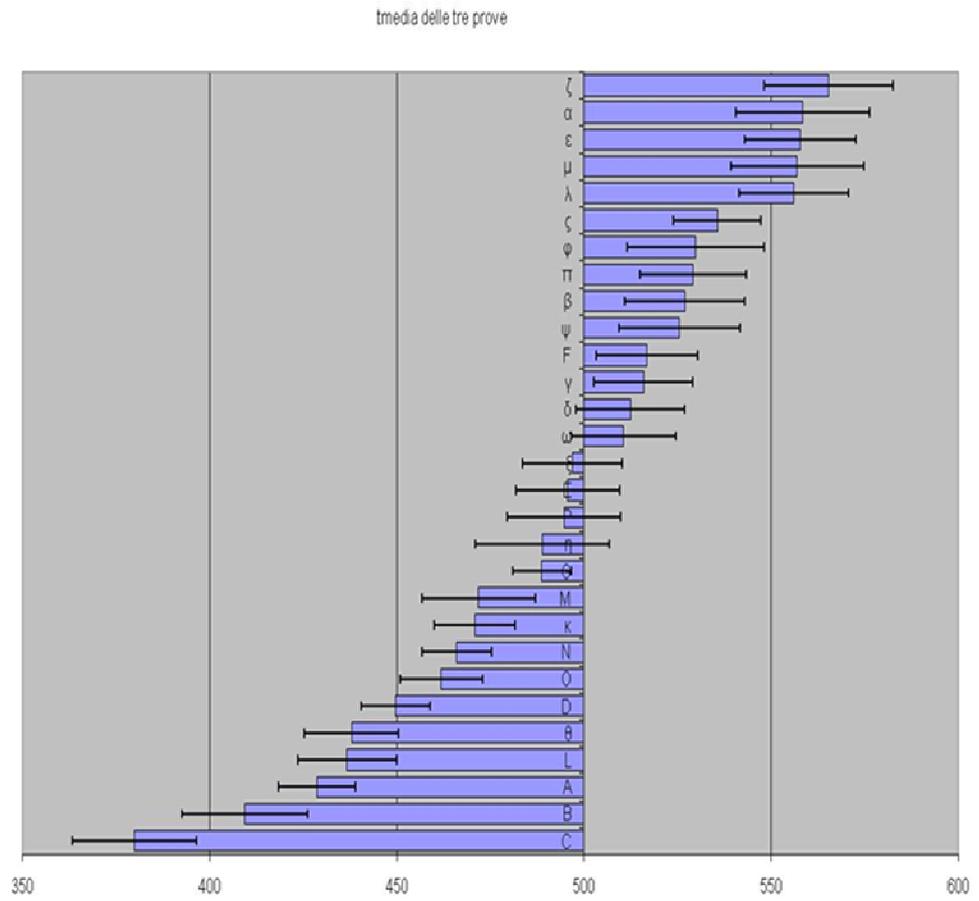


Grafico 4.14- Differenza delle medie punteggi IRT tra le scuole per la prova Ascolto

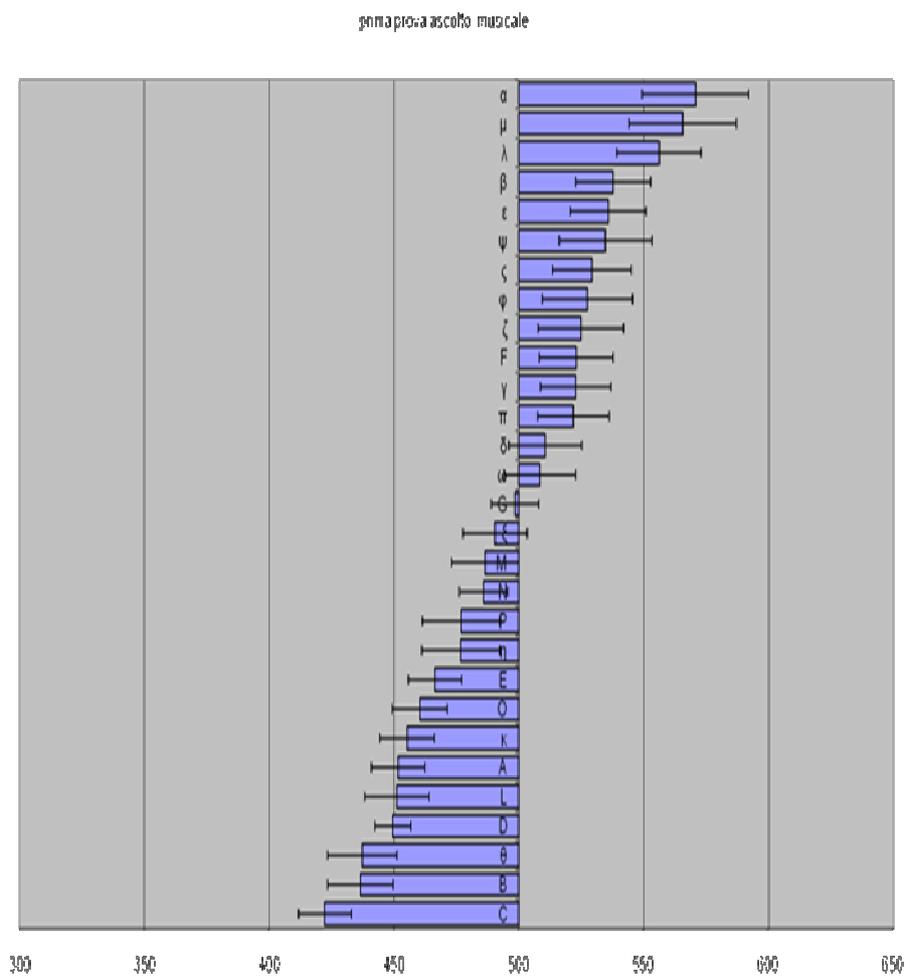


Grafico 4.15 - Differenza delle medie punteggi IRT tra le scuole per la prova Conoscenze modello A

Prova di Cultura musicale F1 SEF

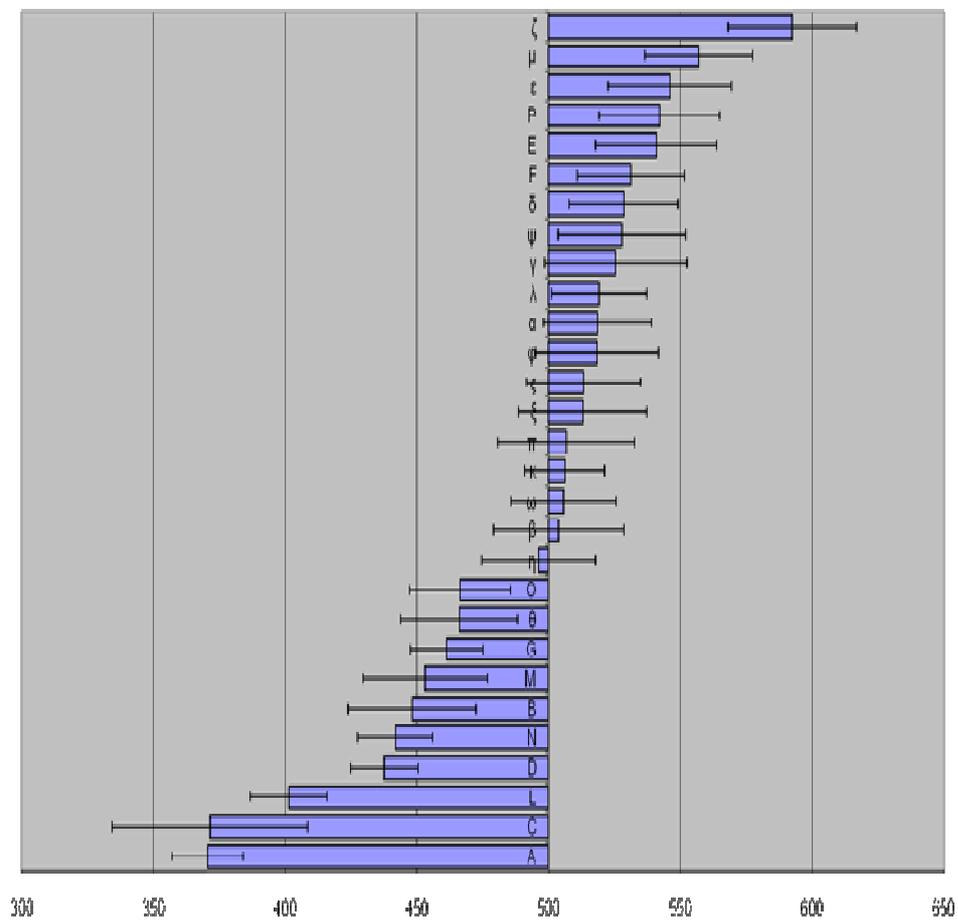


Grafico 4.16 – Differenza delle medie punteggi IRT tra le scuole per la prova  
Conoscenze modello B

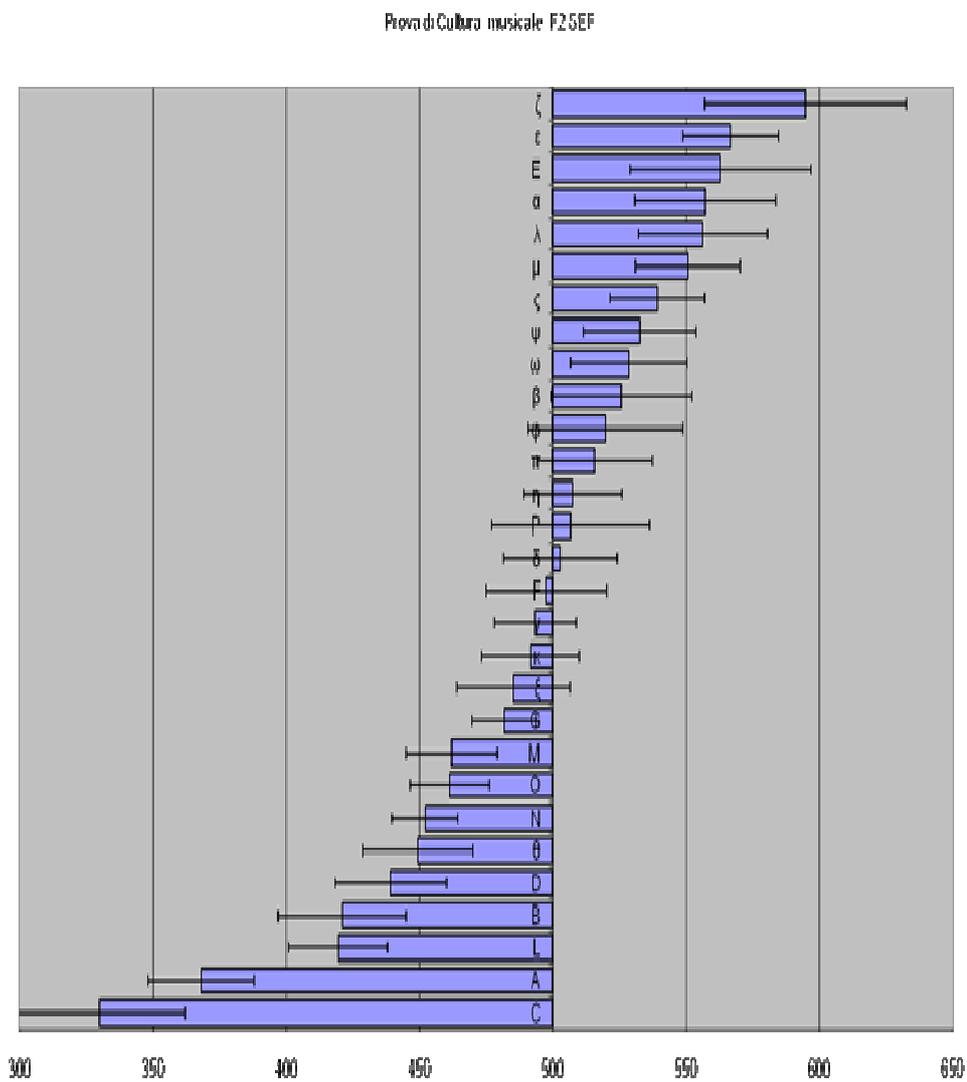
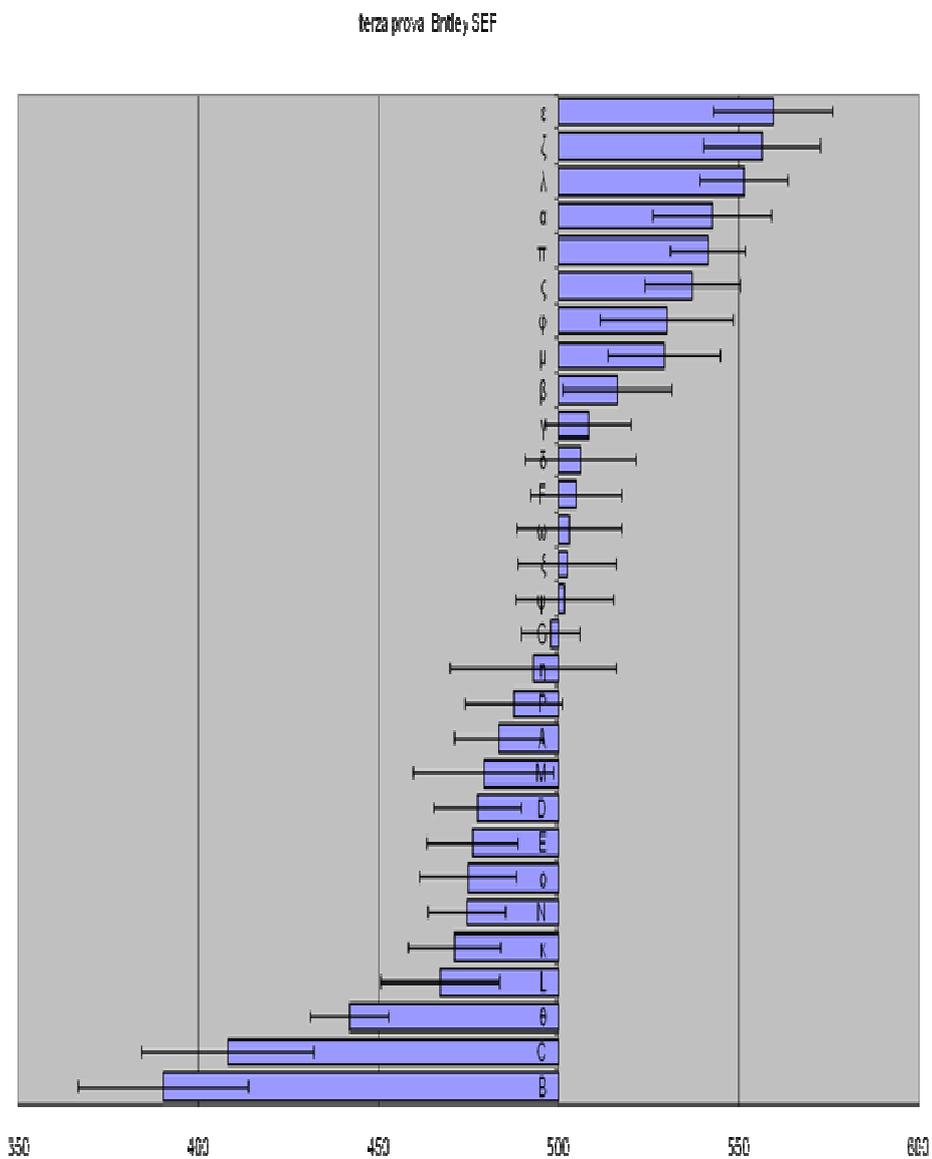


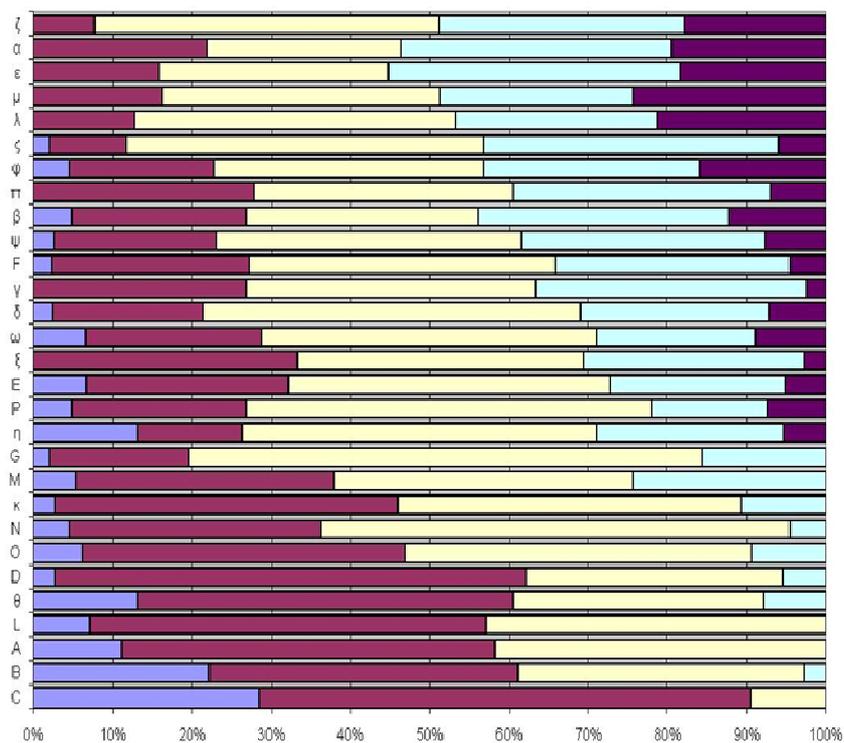
Grafico 4.17- Differenza delle medie punteggi IRT tra le scuole per la prova  
Percezione



Nel grafico 4.18 i punteggi ottenuti dagli studenti, raggruppati per scuole, sono stati divisi in fasce di livello di abilità attraverso la distribuzione

pentenaria. I punteggi sono suddivisi in base all'ampiezza di una deviazione standard a partire dal valore della media. Il grafico mostra che ci sono scuole i cui punteggi degli studenti sono in larga prevalenza nelle fasce superiori ( $\zeta$ ,  $\alpha$ ,  $\varepsilon$ ,  $\mu$  e  $\lambda$ ) e scuole con punteggi in larga prevalenza nelle fasce inferiori (L, A e C), le eccellenze appartengono quindi solo alle scuole ad indirizzo musicale. La scuola  $\zeta$  che risulta prima nella classifica delle medie tra prove non ha alti punteggi di eccellenza a differenza della  $\mu$  che risulta ai primi posti solo nella seconda prova. Nelle eccellenze troviamo scuole come la E e la F, ad indirizzo tradizionale, nei punti alti delle classifiche sulle diverse prove. Le scuole ad indirizzo tradizionale agli ultimi posti, L, A e C, raggiungono punteggi sempre sotto 550 quindi sempre sotto o vicini alla media. Questo ci dimostra che il divario di punteggio tra le scuole è molto ampio dove alcuni istituti hanno diversi elementi con punteggi oltre i 650 e molte non superano i 550. Dall'analisi del grafico 4.18 emerge chiaramente il dato che le risposte degli studenti, alle tre prove somministrate per lo studio, sono molto diverse tra loro. Questo dato rafforza quindi l'ipotesi che le conoscenze e abilità musicali degli studenti, in uscita dalla scuola secondaria di primo grado del comune di Roma, variano con differenze statisticamente significative a seconda del contesto curricolare e territoriale.

Grafico 4.18- Fasce pentenarie di punteggi per tutte le scuole



Legenda del grafico 4.18

| Fasce punteggi  | n    | %    |
|-----------------|------|------|
| 1 sotto 350     | 56   | 4,8  |
| 2 tra 350 e 450 | 315  | 27,1 |
| 3 tra 450 e 550 | 464  | 39,9 |
| 4 tra 550 e 650 | 247  | 21,2 |
| 5 sopra 650     | 81   | 7    |
| Totale          | 1163 | 100  |

Tabella 4.49- tabella della distribuzione pentenaria dei punteggi

| Scuola | Sotto 3501 | Tra 350 e 450 | Tra450 3 550 | Tra 550 e 650 | Sopra 650 |
|--------|------------|---------------|--------------|---------------|-----------|
| ζ      | 0          | 3             | 17           | 12            | 7         |
| α      | 0          | 9             | 10           | 14            | 8         |
| ε      | 0          | 6             | 11           | 14            | 7         |
| μ      | 0          | 6             | 13           | 9             | 9         |
| λ      | 0          | 6             | 19           | 12            | 10        |
| ς      | 1          | 5             | 23           | 19            | 3         |
| φ      | 2          | 8             | 15           | 12            | 7         |
| π      | 0          | 12            | 14           | 14            | 3         |
| β      | 2          | 9             | 12           | 13            | 5         |
| ψ      | 1          | 8             | 15           | 12            | 3         |
| F      | 1          | 11            | 17           | 13            | 2         |
| γ      | 0          | 11            | 15           | 14            | 1         |
| δ      | 1          | 8             | 20           | 10            | 3         |
| ω      | 3          | 10            | 19           | 9             | 4         |
| ξ      | 0          | 12            | 13           | 10            | 1         |
| E      | 4          | 15            | 24           | 13            | 3         |
| P      | 2          | 9             | 21           | 6             | 3         |
| η      | 5          | 5             | 17           | 9             | 2         |
| G      | 1          | 9             | 33           | 8             | 0         |
| M      | 2          | 12            | 14           | 9             | 0         |
| κ      | 1          | 16            | 16           | 4             | 0         |
| N      | 2          | 14            | 26           | 2             | 0         |
| O      | 2          | 13            | 14           | 3             | 0         |
| D      | 1          | 22            | 12           | 2             | 0         |
| θ      | 5          | 18            | 12           | 3             | 0         |
| L      | 2          | 14            | 12           | 0             | 0         |
| A      | 4          | 17            | 15           | 0             | 0         |
| B      | 8          | 14            | 13           | 1             | 0         |
| C      | 6          | 13            | 2            | 0             | 0         |

Nella tabella 4.50 sono state analizzate le medie dei nove sub test relativi alle tre prove.

In questa tabella viene confermata ampiamente l'ipotesi che gli studenti che suonano uno strumento musicale hanno punteggi più alti in tutte e tre le prove del test di conoscenza e abilità musicale. Infatti le classi ad indirizzo musicale (M evidenziate in verde) hanno sempre punteggi medi maggiori rispetto alle classi a insegnamento tradizionale (T). Solo la classe M, della scuola ζ, mostra punteggi minori rispetto alla omologa T. Dalla interviste e dal questionario compilato dal docente sappiamo che questa classe non ha mai avuto continuità didattica nell'arco

dei tre anni per l'educazione musicale (ha cambiato più docenti durante lo stesso anno), che oltre ai ragazzi frequentanti il corso tradizionale nell'ultimo anno sono arrivati diversi studenti iscritti al corso tradizionale e che è una classe dove tutti i docenti sostengono sia difficile svolgere la propria attività didattica per problemi di comportamento. Inoltre nella sezione T della stessa scuola è molto alto il numero di ragazzi che studiano uno strumento musicale al di fuori della scuola e di fatto le due sezioni si trovano ad avere un numero simile di studenti che praticano la musica.

La scuola ε ottiene un punteggio maggiore nella classe T per il sub test sulla storia della musica. La docente, nell'intervista, lamentava difficoltà ad appassionare i ragazzi della sezione musicale alla storia della musica. Questa problematica è emersa in diverse scuole dove i docenti delle due classi (M e T) in molti casi hanno lamentato poco interesse per la lezione di musica da parte degli studenti della classe musicale perché reputata superflua rispetto alle loro conoscenze. In molti casi è emerso che il rapporto tra i docenti dei corsi mattutini e pomeridiani non fossero sempre di collaborazione ma spesso in antagonismo. Un esempio evidente è l'utilizzo dell'aula di musica che il più delle volte è riservata ai soli docenti di strumento. Ma abbiamo anche scuole dove invece i docenti di educazione musicale riescono ad utilizzare positivamente le abilità musicali dei ragazzi strumentisti approfondendo maggiormente gli argomenti e collaborando con la sezione musicale della scuola per ottimizzare l'utilizzo dell'aula di musica. Ne sono un esempio la scuola ζ, la η, la μ

Tab.4.50- Medie in 500 dei nove sub test divisi per scuole e tipi di classi

| scuola | classe | n  | ascolto   |        |       | conoscenze |        |           | percezione |         |       |
|--------|--------|----|-----------|--------|-------|------------|--------|-----------|------------|---------|-------|
|        |        |    | strumenti | generi | suoni | strumenti  | storia | scrittura | altezze    | melodie | ritmi |
| α      | T      | 18 | 532       | 539    | 492   | 501        | 491    | 465       | 470        | 508     | 498   |
|        | M      | 23 | 628       | 565    | 549   | 566        | 527    | 685       | 648        | 723     | 629   |
| β      | T      | 19 | 526       | 501    | 479   | 447        | 477    | 450       | 441        | 540     | 547   |
|        | M      | 22 | 575       | 537    | 534   | 570        | 507    | 813       | 553        | 598     | 742   |
| γ      | M      | 20 | 533       | 525    | 540   | 583        | 517    | 674       | 578        | 665     | 666   |
|        | T      | 21 | 509       | 501    | 482   | 454        | 484    | 449       | 440        | 500     | 455   |
| δ      | T      | 19 | 484       | 452    | 463   | 450        | 455    | 464       | 477        | 396     | 523   |
|        | M      | 23 | 531       | 500    | 566   | 549        | 499    | 678       | 524        | 714     | 732   |
| A      | T      | 18 | 462       | 436    | 505   | 442        | 455    | 323       | 535        | 398     | 475   |
|        | T      | 18 | 463       | 452    | 433   | 434        | 414    | 317       | 499        | 400     | 499   |
| B      | T      | 21 | 454       | 517    | 456   | 480        | 465    | 446       | 436        | 469     | 362   |
|        | T      | 15 | 439       | 476    | 410   | 470        | 419    | 446       | 418        | 494     | 326   |
| ε      | T      | 19 | 489       | 478    | 517   | 489        | 556    | 614       | 512        | 483     | 575   |
|        | M      | 19 | 555       | 496    | 616   | 542        | 538    | 767       | 637        | 782     | 777   |
| ζ      | T      | 16 | 441       | 504    | 459   | 480        | 507    | 523       | 516        | 533     | 628   |
|        | M      | 23 | 571       | 555    | 531   | 629        | 596    | 748       | 604        | 717     | 690   |
| C      | T      | 11 | 451       | 409    | 432   | 429        | 404    | 420       | 414        | 355     | 385   |
|        | T      | 10 | 454       | 473    | 424   | 412        | 268    | 225       | 415        | 413     | 340   |
| D      | T      | 17 | 440       | 505    | 473   | 469        | 427    | 435       | 514        | 471     | 482   |
|        | T      | 20 | 445       | 472    | 463   | 454        | 499    | 438       | 436        | 462     | 611   |
| E      | T      | 21 | 461       | 463    | 474   | 502        | 590    | 537       | 464        | 596     | 559   |
|        | T      | 19 | 520       | 492    | 466   | 485        | 548    | 571       | 472        | 520     | 521   |
|        | T      | 19 | 475       | 470    | 496   | 558        | 657    | 592       | 453        | 600     | 681   |
| η      | T      | 18 | 412       | 470    | 425   | 421        | 459    | 528       | 416        | 412     | 373   |
|        | M      | 20 | 515       | 467    | 574   | 535        | 490    | 692       | 602        | 688     | 666   |
| θ      | M      | 16 | 476       | 419    | 427   | 470        | 445    | 496       | 459        | 393     | 396   |
|        | T      | 22 | 470       | 473    | 466   | 480        | 449    | 469       | 427        | 493     | 471   |
| κ      | M      | 15 | 508       | 500    | 468   | 487        | 485    | 614       | 481        | 594     | 569   |
|        | T      | 22 | 430       | 483    | 452   | 462        | 462    | 527       | 464        | 433     | 437   |
| F      | T      | 24 | 490       | 513    | 484   | 522        | 474    | 534       | 467        | 435     | 504   |
|        | T      | 20 | 463       | 607    | 560   | 509        | 516    | 675       | 566        | 596     | 551   |

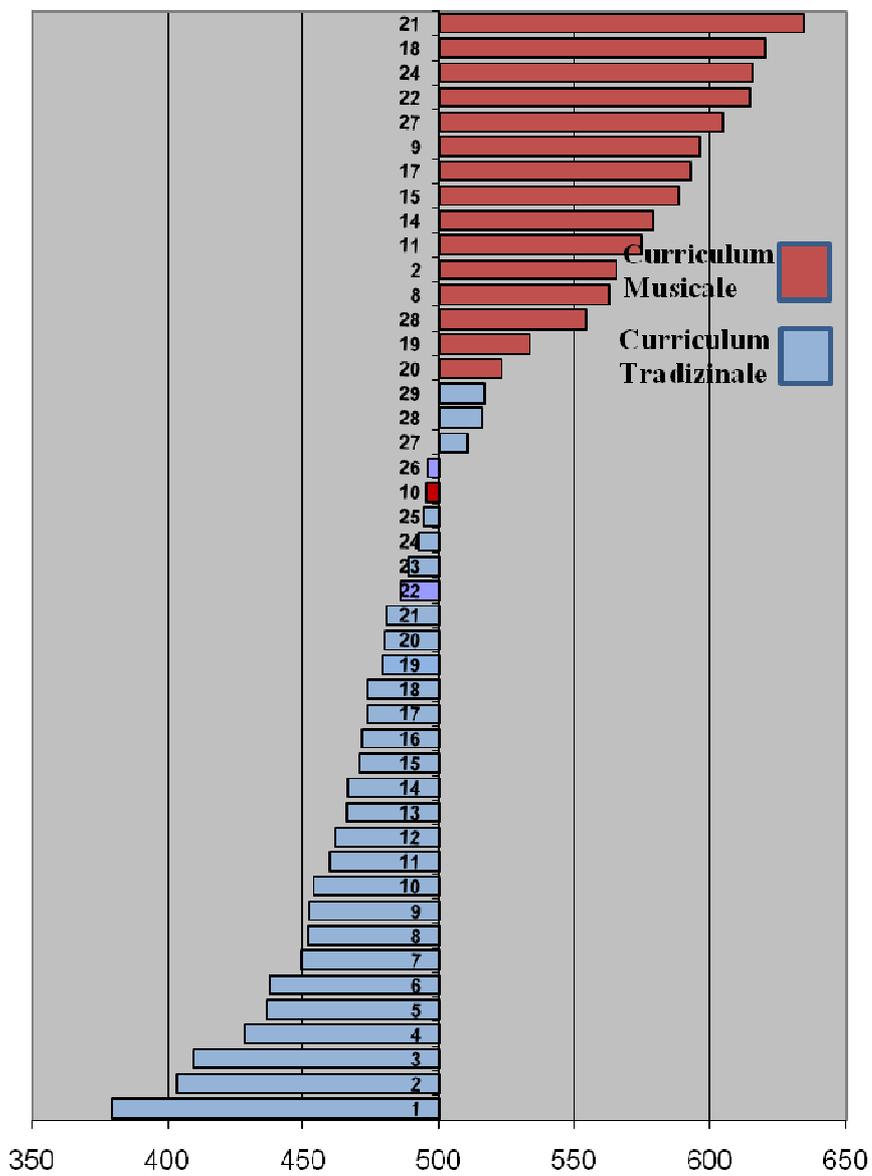


Nel grafico 4.19 vengono evidenziati le medie dei punteggi delle risposte degli studenti appartenenti ai due diversi tipi di classi (curriculum musicale e tradizionale). I numeri riportati al centro indicano i docenti coinvolti nello studio e sono evidenziate le classi con diverso curriculum e stesso docente.

I punteggi delle classi a indirizzo musicale sono sempre più elevati fatta eccezione di una classe, (n. 10), che, dall'intervista al docente, risulta avere subito cambi continui di docenti durante gli anni.

Tranne due casi, n.28 e n.27, tutte le altre classi ad indirizzo musicale hanno la corrispondente classe ad indirizzo tradizionale, cioè con uguale docente di musica, con punteggi al di sotto della media. Lo studio dello strumento musicale sembra quindi un elemento che favorisce l'apprendimento di abilità e conoscenze anche nel confronto tra classi in cui i programmi e le metodologie utilizzate siano simili.

Grafico 4.19- Punteggi delle tre prove, IRT con media 500, relativi alle classi con curriculum musicale e tradizionale (il numero indica diverso o uguale docente)



Nella tabella seguente (4.51) sono esposte le medie dei punteggi dei tre diversi tipi di classi campionate per la ricerca. Le classi ad indirizzo musicale della scuole musicali hanno i punteggi significativamente più alti e l'errore standard della media conferma la differenza tra questo tipo di classe e le restanti. Per quanto riguarda le classi ad indirizzo tradizionale delle scuole ad indirizzo musicale osserviamo che la media non ha differenza significativa con le classi provenienti da scuole ad indirizzo tradizionale. Questo dimostra che l'appartenere ad una scuola musicale purtroppo non è uno stimolo sufficiente ad avvicinare gli studenti alla nostra materia mentre lo è, in questo caso, il suonare o meno uno strumento musicale.

Tabella 4.51- Confronto punteggi delle tre prove (IRT, media 500) tra i tre diversi tipi di classi.

| Tre tipi di classi |               | Ascolto | Conoscenze | Percezione | n. Studenti |
|--------------------|---------------|---------|------------|------------|-------------|
| Classe M scuola M  | media         | 569     | 573        | 562        | 336         |
|                    | dev. stand    | 112,86  | 98,55      | 95,75      |             |
|                    | er. st. media | 6,16    | 5,38       | 5,22       |             |
| Classe T scuola M  | media         | 473     | 475        | 478        | 361         |
|                    | dev. stand    | 78,67   | 86,33      | 84,12      |             |
|                    | er. st. media | 4,14    | 4,54       | 4,43       |             |
| Classe T scuola T  | media         | 471     | 463        | 472        | 466         |
|                    | dev. stand    | 78,75   | 110,81     | 94,85      |             |
|                    | er. st. media | 3,65    | 5,13       | 4,39       |             |
| Totale             |               |         |            |            | 1163        |
| F                  |               | 138,61  | 131,99     | 107,58     |             |
| Sig                |               | 0,000   | 0,000      | 0,000      |             |

Osserviamo che mentre per le prove di Ascolto e percezione c'è una differenza significativa tra le aree territoriali di ubicazione della scuola questa differenza non è significativa per la prova di Conoscenze (tab.4.52).

Tabella 4.52- Confronto punteggi delle tre prove (IRT, media 500)  
tra le tre zone del comune di Roma

| Zona della scuola |                   | Ascolto | Conoscenze | Percezione | n    |
|-------------------|-------------------|---------|------------|------------|------|
| centro            | media             | 526     | 507        | 520        | 252  |
|                   | dev. stand        | 114,50  | 102,72     | 97,50      |      |
|                   | er. St. media     | 7,21    | 6,47       | 6,14       |      |
| intermedia        | media             | 498     | 501        | 508        | 497  |
|                   | dev. stand        | 91,99   | 110,44     | 97,57      |      |
|                   | std. Er. st media | 4,13    | 4,95       | 4,38       |      |
| periferia         | media             | 486     | 491        | 478        | 414  |
|                   | dev. stand        | 96,89   | 115,99     | 100,71     |      |
|                   | er. St. media     | 4,76    | 5,70       | 4,95       |      |
| Totale            | media             | 500     | 498,9      | 500        | 1163 |
| F                 |                   | 12,98   | 1,71       | 16,64      |      |
| Sig               |                   | 0,000   | 0,18       | 0,000      |      |

#### 4.2.3. Confronto dei punteggi tra il campione italiano e quello inglese della prova Percezione di A. Bentley

In questo paragrafo si confronta il punteggio al test di Bentley da parte del nostro campione con i dati analizzati dall'autore. Il campione utilizzato da A. Bentley consta di circa 12.000 soggetti, maschi e femmine, tra i sette e i quattordici anni appartenenti a diversi paesi europei ed extraeuropei. Inoltre a scopo di confronto l'autore ha aggiunto 18 alunni di coro e 120 soggetti diplomati in musica. Nella tabella 4.53, relativa al primo sub test *Discriminazione delle altezze*, è possibile osservare che il punteggio, indicato con la media e la gamma tra minimo e massimo, aumenta costantemente con l'età e che i punteggi più alti conseguiti ad ogni età mostrano un aumento, anche se meno costante di anno in anno. Inoltre gli alunni di coro, anche se in numero poco consistente, dimostrano una maggiore abilità superata però da giovani diplomati in musica.

Tabella 4.53- Punteggi del campione di A.Bentley  
per il primo sub test Discriminazione delle altezze

| Discriminazione delle altezze |                 |        |         |                    |
|-------------------------------|-----------------|--------|---------|--------------------|
| Età                           | Punteggio medio | minimo | massimo | Incremento annuo % |
| 7                             | 8,0             | 1      | 14      |                    |
| 8                             | 8,8             | 0      | 15      | 4,0%               |
| 9                             | 9,7             | 3      | 17      | 4,5%               |
| 10                            | 10,4            | 3      | 17      | 3,5%               |
| 11                            | 11,1            | 1      | 19      | 3,5%               |
| 12                            | 12,3            | 2      | 18      | 6,0%               |
| 13                            | 12,7            | 3      | 20      | 2,0%               |
| 14                            | 13,5            | 7      | 20      | 4,0%               |
| Alunni coro                   | 16,1            | 12     | 19      |                    |
| Diplomati musica              | 17,7            | 13     | 20      |                    |

La tabella seguente, 4.54 mostra, per lo stesso sub test *Discriminazione delle altezze*, i punteggi gli studenti del Comune di Roma campionati per la ricerca, diviso per età e per tipo di classe scolastica frequentata (M ad indirizzo musicale, T ad indirizzo tradizionale). Per quanto riguarda il punteggio in base all'età nel nostro caso non ci sono differenze significative che invece troviamo tra chi frequenta la classe musicale (e quindi pratica uno strumento musicale). Rispetto al campione di Bentley i ragazzi italiani che suonano uno strumento musicale hanno punteggi più alti (lontani però dai punteggi di chi pratica il coro), e i ragazzi che frequentano le classi tradizionali hanno invece punteggi più bassi.

Tab.4.54 - Punteggi del campione della ricerca per il primo sub test discriminazione delle altezze

| Discriminazione delle altezze |                  |      |                 |           |             |        |         |
|-------------------------------|------------------|------|-----------------|-----------|-------------|--------|---------|
| Età                           | Indirizzo classe | N    | Punteggio medio | Dev stand | Er st media | Minimo | Massimo |
| 12                            | M                | 4    | 15,8            | 1,71      | 0,85        | 14     | 18      |
|                               | T                | 14   | 13,5            | 2,71      | 0,72        | 9      | 17      |
| 13                            | M                | 238  | 14,4            | 3,40      | 0,22        | 1      | 20      |
|                               | T                | 531  | 12,4            | 3,32      | 0,14        | 1      | 19      |
| 14                            | M                | 82   | 14,3            | 3,24      | 0,36        | 2      | 18      |
|                               | T                | 236  | 12,0            | 3,53      | 0,23        | 1      | 19      |
| 15                            | M                | 4    | 11,3            | 6,29      | 3,15        | 4      | 17      |
|                               | T                | 22   | 10,4            | 4,75      | 1,01        | 2      | 19      |
| 16                            | M                | 2    | 14,0            | 5,66      | 4,00        | 10     | 18      |
|                               | T                | 2    | 7,5             | 3,54      | 2,50        | 5      | 10      |
| Totale                        | M                | 330  | 14,4            | 3,40      | 0,19        | 1      | 20      |
|                               | T                | 805  | 12,2            | 3,44      | 0,12        | 1      | 19      |
|                               | Totale           | 1135 | 12,8            | 3,56      | 0,11        | 1      | 20      |

Per quanto riguarda la memoria tonale il campione di Bentley dimostra anche qui un graduale e costante aumento dei punteggi con l'aumentare dell'età. Inoltre dalla tabella 4.55 appare chiaro che questa prova risulta più facile di quella sulle differenze di altezze. Per quanto riguarda il nostro campione, tabella 4.56, anche in questo caso non notiamo una differenza di punteggi in relazione con l'età, ma vediamo significativa la differenza tra chi suona o meno uno strumento musicale.

Tab.4.55- Punteggi del campione di Bentley per il secondo sub test memoria tonale

| Memoria tonale   |                 |        |         |                    |
|------------------|-----------------|--------|---------|--------------------|
| Età              | Punteggio medio | Minimo | Massimo | Incremento annuo % |
| 7                | 2,6             | 0      | 10      |                    |
| 8                | 3,9             | 0      | 10      | 13%                |
| 9                | 4,7             | 0      | 10      | 8%                 |
| 10               | 5,6             | 0      | 10      | 9%                 |
| 11               | 6,4             | 0      | 10      | 8%                 |
| 12               | 6,9             | 0      | 10      | 5%                 |
| 13               | 7,5             | 0      | 10      | 6%                 |
| 14               | 8,2             | 3      | 10      | 7%                 |
| Alunni coro      | 9,3             | 8      | 10      |                    |
| Diplomati musica | 9,8             | 8      | 10      |                    |

Tab.4.56 - Punteggi del campione della ricerca per il secondo sub test memoria tonale

| Memoria tonale |                  |      |                 |           |             |        |         |
|----------------|------------------|------|-----------------|-----------|-------------|--------|---------|
| Età            | Indirizzo classe | N    | Punteggio medio | Dev stand | Er st media | Minimo | Massimo |
| 12             | M                | 4    | 8,7             | 0,5       | 0,25        | 8      | 9       |
|                | T                | 14   | 7,5             | 1,82      | 0,48        | 3      | 10      |
| 13             | M                | 238  | 8,2             | 1,63      | 0,10        | 1      | 10      |
|                | T                | 531  | 6,6             | 2,08      | 0,09        | 0      | 10      |
| 14             | M                | 82   | 8,1             | 1,54      | 0,17        | 2      | 10      |
|                | T                | 236  | 6,3             | 2,07      | 0,13        | 1      | 10      |
| 15             | M                | 4    | 5               | 3,55      | 1,78        | 1      | 8       |
|                | T                | 22   | 5,1             | 2,69      | 0,57        | 0      | 10      |
| 16             | M                | 2    | 9               | 0         | 0           | 9      | 9       |
|                | T                | 2    | 6,5             | 2,12      | 1,5         | 5      | 8       |
| Totale         | M                | 330  | 8,2             | 1,66      | 0,09        | 1      | 10      |
|                | T                | 805  | 6,5             | 2,11      | 0,07        | 0      | 10      |
|                | Total            | 1135 | 7               | 2,13      | 0,06        | 0      | 10      |

La prova di memoria ritmica risulta essere quella più facile ed anche in questo caso il campione di Bentley mostra una relazione tra l'aumento dei punteggi e quello dell'età. Il campione della ricerca, come nelle due prove precedenti, ottiene punteggi non significativi per le differenze d'età e significativi per le differenze di tipi di classi.

Tabella 4.57 - Punteggi del campione di A. Bentley per il terzo sub test memoria ritmica

| <b>Memoria ritmica</b> |                        |               |                |                           |
|------------------------|------------------------|---------------|----------------|---------------------------|
| <b>Età</b>             | <b>Punteggio medio</b> | <b>Minimo</b> | <b>Massimo</b> | <b>Incremento annuo %</b> |
| 7                      | 3,9                    | 0             | 9              |                           |
| 8                      | 3,5                    | 0             | 10             | 16%                       |
| 9                      | 5,7                    | 1             | 10             | 2%                        |
| 10                     | 6,4                    | 0             | 10             | 7%                        |
| 11                     | 6,9                    | 0             | 10             | 5%                        |
| 12                     | 7,3                    | 1             | 10             | 4%                        |
| 13                     | 8,0                    | 1             | 10             | 7%                        |
| 14                     | 8,8                    | 5             | 10             | 8%                        |
| Alunni coro            | 8,3                    | 5             | 10             |                           |
| Diplomati musica       | 9,5                    | 7             | 10             |                           |

Tabella 4.58 - Punteggi del campione della ricerca per il terzo sub test  
test memoria ritmica

| Memoria ritmica |                  |      |                 |           |             |        |         |
|-----------------|------------------|------|-----------------|-----------|-------------|--------|---------|
| Età             | Indirizzo classe | N    | Punteggio medio | Dev stand | Er st media | Minimo | Massimo |
| 12              | M                | 4    | 7,2             | 2,87      | 1,43        | 3      | 9       |
|                 | T                | 14   | 7,7             | 1,72      | 0,46        | 5      | 10      |
| 13              | M                | 238  | 7,9             | 1,67      | 0,10        | 3      | 10      |
|                 | T                | 531  | 7,0             | 1,96      | 0,08        | 0      | 10      |
| 14              | M                | 82   | 8,1             | 1,85      | 0,20        | 1      | 10      |
|                 | T                | 236  | 6,7             | 2,05      | 0,13        | 1      | 10      |
| 15              | M                | 4    | 6,5             | 2,64      | 1,32        | 4      | 10      |
|                 | T                | 22   | 5,8             | 2,94      | 0,62        | 0      | 9       |
| 16              | M                | 2    | 9               | 0         | 0           | 9      | 9       |
|                 | T                | 2    | 6               | 1,41      | 1           | 5      | 7       |
| Totale          | M                | 330  | 8,0             | 1,75      | 0,09        | 1      | 10      |
|                 | T                | 805  | 6,9             | 2,02      | 0,07        | 0      | 10      |
|                 | Total            | 1135 | 7,2             | 2,01      | 0,06        | 0      | 10      |

Le tre prove di Bentley misurano abilità estremamente correlate con la pratica musicale ed era facilmente prevedibile che gli studenti frequentanti le classi musicali avrebbero avuto punteggi migliori degli altri.

#### 4.2.4. Analisi dei risultati in base alle variabili di sfondo

In questo paragrafo si analizzano i rapporti tra le variabili di sfondo e i punteggi ottenuti dagli studenti. Di seguito si espongono solo le relazioni tra le diverse variabili che hanno fornito dati interessanti per le conferme delle ipotesi maturate.

L'età degli studenti ha una relazione statisticamente significativa con i punteggi delle prove. I ragazzi più giovani, anche se di numero poco consistente, hanno punteggi migliori dei "bocciati" che sembrano poco interessati alla materia musicale.

Tabella 4.59- Confronto delle medie dei punteggi, IRT media 500, delle tre prove con l'età degli studenti

| Età  | Ascolto |        |        | Conoscenze |        |        | Percezione |        |        | Totale |
|------|---------|--------|--------|------------|--------|--------|------------|--------|--------|--------|
|      | media   | dev.s. | err.s. | n          | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | n      |
| 12   | 538     | 96,6   | 22,77  | 533        | 100,5  | 23,69  | 534        | 66,94  | 15,78  | 18     |
| 13   | 503     | 97,27  | 3,51   | 507        | 106,93 | 3,86   | 507        | 93,81  | 3,38   | 769    |
| 14   | 499     | 105,39 | 5,91   | 487        | 117,96 | 6,61   | 491        | 100,23 | 5,62   | 318    |
| 15   | 421     | 89,26  | 17,51  | 400        | 100,84 | 19,78  | 404        | 175,28 | 34,38  | 26     |
| 16   | 446     | 22,5   | 11,25  | 451        | 87,24  | 43,62  | 486        | 130,34 | 65,17  | 4      |
| F    | 5,198   |        |        | 7,995      |        |        | 8,334      |        |        |        |
| SIGN | ,000    |        |        | ,000       |        |        | ,000       |        |        |        |

Osservando le distribuzioni dell'età degli studenti in base ai tipi di classi frequentati (tab.4.60) è possibile osservare che nelle classi a indirizzo tradizionale sale la percentuale degli studenti di età superiore a quella regolare.

Tabella 4.60- Distribuzione dell'età degli studenti in base alla scuola frequentata

| Età             | Indirizzo Scuola |       |              |       |        |       |
|-----------------|------------------|-------|--------------|-------|--------|-------|
|                 | Musicale         |       | Tradizionale |       | Totale |       |
|                 | n                | tab % | n            | tab % | n      | tab % |
| 12              | 10               | 1     | 8            | 1     | 18     | 2     |
| 13              | 491              | 43    | 278          | 24    | 769    | 68    |
| 14              | 166              | 15    | 152          | 13    | 318    | 28    |
| 15              | 9                | 1     | 17           | 1     | 26     | 2     |
| 16              | 3                | 0     | 1            | 0     | 4      | 0     |
| Totale          | 679              | 60    | 456          | 40    | 1135   | 100   |
| Chi quadro sig. |                  |       |              |       |        | 0,000 |

La variabile genere non presenta differenze significative nell'andamento dei punteggi alla prova. Questo dato è noto in letteratura e viene confermato da A. Bentley nella presentazione del suo test.

Tabella 4.61- Confronto delle medie dei punteggi, IRT media 500, delle prove con il genere degli studenti

| Genere | Ascolto |        |        | Conoscenze |        |        | Percezione |        |        | Tot |
|--------|---------|--------|--------|------------|--------|--------|------------|--------|--------|-----|
|        | media   | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | n   |
| M      | 496     | 99,84  | 4,19   | 498        | 117,63 | 4,93   | 495        | 106,75 | 4,48   | 569 |
| F      | 503     | 99,63  | 4,15   | 500        | 104,24 | 4,34   | 505        | 92,23  | 3,84   | 576 |
| F      | 1,171   |        |        | 0,097      |        |        | 2,905      |        |        |     |
| SIGN   | ,279    |        |        | ,755       |        |        | ,089       |        |        |     |

Il titolo di studio dei genitori sembra essere invece un elemento importante per la conoscenza musicale dei ragazzi, infatti dalle tabelle 4.62 e 4.63 risulta una differenza significativa nei punteggi nelle tre prove in relazione al titolo di studio dei genitori.

Tabella 4.62- Confronto delle medie dei punteggi, IRT media 500, delle prove con il titolo di studio della madre degli studenti

| Titolo di studio della madre | Ascolto |        |        | Conoscenze |        |        | Percezione |        |        | Tot |
|------------------------------|---------|--------|--------|------------|--------|--------|------------|--------|--------|-----|
|                              | media   | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | n   |
| Lic elem.                    | 449     | 92,29  | 19,24  | 440        | 109,24 | 22,78  | 437        | 135,96 | 28,35  | 23  |
| Lic media                    | 463     | 69,1   | 5,9    | 456        | 105,4  | 9      | 475        | 92,37  | 7,89   | 137 |
| Dip ist. prof                | 489     | 93,83  | 6,21   | 492        | 106,57 | 7,06   | 488        | 95,31  | 6,31   | 228 |
| Dip liceo                    | 508     | 90,46  | 5,76   | 503        | 95,82  | 6,1    | 511        | 91,36  | 5,81   | 247 |
| Laurea                       | 520     | 105    | 5,09   | 518        | 112,47 | 5,46   | 514        | 99,5   | 4,83   | 425 |
| Non risposte                 | 534     | 144,1  | 30,05  | 548        | 112,4  | 23,44  | 531        | 98,72  | 20,58  | 23  |
| F                            | 10,312  |        |        | 9,850      |        |        | 7,257      |        |        |     |
| Sig                          | ,000    |        |        | ,000       |        |        | ,000       |        |        |     |

Tabella 4.63- Confronto delle medie dei punteggi, IRT media 500, delle prove con il titolo di studio del padre degli studenti

| Titolo di studio del padre | Ascolto |        |        | Conoscenze |        |        | Percezione |        |        | Tot |
|----------------------------|---------|--------|--------|------------|--------|--------|------------|--------|--------|-----|
|                            | media   | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | n   |
| lic elem.                  | 459     | 64,77  | 15,71  | 426        | 106,57 | 25,85  | 461        | 75,79  | 18,38  | 17  |
| lic media                  | 461     | 73,02  | 6,13   | 462        | 106,11 | 8,9    | 461        | 91,45  | 7,67   | 142 |
| dip ist. prof              | 501     | 98,16  | 5,58   | 499        | 107,08 | 6,09   | 503        | 101,73 | 5,79   | 309 |
| dip liceo                  | 517     | 96,82  | 8,27   | 508        | 100,11 | 8,55   | 520        | 93,38  | 7,98   | 137 |
| laurea                     | 522     | 107,02 | 5,32   | 523        | 113,05 | 5,62   | 517        | 97,69  | 4,85   | 405 |
| non risposte               | 480     | 88,45  | 10,42  | 472        | 83,63  | 9,86   | 470        | 99,73  | 11,75  | 72  |
| F                          | 10,377  |        |        | 10,065     |        |        | 10,076     |        |        |     |
| Sig                        | ,000    |        |        | ,000       |        |        | ,000       |        |        |     |

Sono stati quindi di seguito analizzate le possibili relazioni tra i titoli di studio dei genitori e le scelte delle famiglie tra le due diverse categorie di

classi (musicali e tradizionali). Il 51,4% delle madri che hanno scelto per i loro figli la classe ad indirizzo musicale ha il titolo di laurea così come il 46,3% dei padri. Il titolo di studio dei genitori influenza la scelta di uno studio musicale approfondito e l'andamento dei punteggi degli studenti alla prova di conoscenza e abilità musicale.

Tabella 4.64-Titolo di studio della madre e scelta del tipo di classe

| Titolo di studio della madre   | M     |       | T   |       |
|--------------------------------|-------|-------|-----|-------|
|                                | n     | %     | n   | %     |
| Licenza elementare             | 5     | 1,6   | 18  | 2,4   |
| Licenza media                  | 17    | 5,3   | 120 | 15,7  |
| Diploma istituto professionale | 48    | 15,0  | 180 | 23,6  |
| Diploma liceo                  | 78    | 24,5  | 169 | 22,1  |
| Laurea                         | 164   | 51,4  | 261 | 34,2  |
| Altro                          | 7     | 2,2   | 16  | 2,1   |
| Totale                         | 319   | 100,0 | 764 | 100,0 |
| Chi quadro sig.                | 0,000 |       |     |       |

Tabella 4.65-Titolo di studio del padre e scelta del tipo di classe

| Titolo di studio del padre     | M     |       | T   |       |
|--------------------------------|-------|-------|-----|-------|
|                                | n     | %     | n   | %     |
| Licenza elementare             | 3     | 1,0   | 14  | 1,8   |
| Licenza media                  | 20    | 6,3   | 122 | 15,9  |
| Diploma istituto professionale | 81    | 25,7  | 228 | 29,7  |
| Diploma liceo                  | 54    | 17,1  | 83  | 10,8  |
| Laurea                         | 146   | 46,3  | 259 | 33,8  |
| Altro                          | 11    | 3,5   | 61  | 8,0   |
| Totale                         | 315   | 100,0 | 767 | 100,0 |
| Chi quadro sig.                | 0,000 |       |     |       |

Anche le professioni dei genitori hanno una relazione con il punteggio degli studenti su tutte e tre le prove come risulta evidente dalle tabelle 4.66 e 4.67, in cui possiamo osservare che i punteggi variano in proporzione al livello della professione dei genitori. Interessante osservare che alla tabella 4.66 il punteggio degli studenti è inequivocabilmente più basso in tutte e tre le prove quando la madre ricopre un ruolo dirigenziale. Quindi anche per la materia musicale il titolo di studio e la professione dei genitori hanno un ruolo determinante.

Risulta inoltre significativa la differenza di punteggi degli studenti con genitori italiani rispetto a quelli provenienti da paesi stranieri sia europei che extra europei.

Tabella 4.66- Confronto delle medie dei punteggi, IRT media 500, delle prove con la professione della madre degli studenti

| Professione della madre   | Ascolto |        |        | Conoscenze |        |        | Percezione |        |        | Tot n |
|---------------------------|---------|--------|--------|------------|--------|--------|------------|--------|--------|-------|
|                           | media   | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. |       |
| Pensionati                | 463     | 115,57 | 66,73  | 472        | 62,14  | 35,87  | 548        | 111,17 | 64,18  | 3     |
| Disoccupai                | 486     | 110,27 | 29,47  | 482        | 89,96  | 24,04  | 465        | 66,26  | 17,71  | 14    |
| Casalinga                 | 493     | 89,6   | 6,7    | 495        | 126,96 | 9,49   | 493        | 108,47 | 8,11   | 179   |
| Professioni non qualific. | 456     | 75,24  | 6,25   | 461        | 94,68  | 7,86   | 463        | 93,31  | 7,75   | 145   |
| Operai                    | 458     | 105,95 | 74,92  | 487        | 88,49  | 62,57  | 513        | 159,43 | 112,73 | 2     |
| Artigiani                 | 473     | 78,32  | 27,69  | 478        | 91,66  | 32,41  | 455        | 159,62 | 56,44  | 8     |
| Addetti a vendite         | 473     | 81,02  | 9,55   | 470        | 88,18  | 10,39  | 485        | 75,17  | 8,86   | 72    |
| Impiegati                 | 501     | 97,72  | 6,27   | 502        | 113,12 | 7,26   | 509        | 99,21  | 6,36   | 243   |
| Profes. dip               | 519     | 94,22  | 7,12   | 509        | 97,09  | 7,34   | 512        | 83,23  | 6,29   | 175   |
| Profes. laur              | 546     | 119,02 | 7,95   | 539        | 109,63 | 7,32   | 531        | 94,18  | 6,29   | 224   |
| Dirigenti                 | 498     | 69,64  | 16,41  | 485        | 101,44 | 23,91  | 487        | 83,2   | 19,61  | 18    |
| F                         | 9,339   |        |        | 5,726      |        |        | 5,729      |        |        |       |
| Sig                       | ,000    |        |        | ,000       |        |        | ,000       |        |        |       |

Tabella 4.67- Confronto delle medie dei punteggi, IRT media 500, delle prove con il lavoro del padre degli studenti

| Professione del padre     | Ascolto |        |        | Conoscenze |        |        | Percezione |        |        | Tot n |
|---------------------------|---------|--------|--------|------------|--------|--------|------------|--------|--------|-------|
|                           | media   | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. |       |
| Pensionati                | 453     | 93,05  | 35,17  | 515        | 191,86 | 72,52  | 486        | 33,02  | 12,48  | 7     |
| Disoccupai                | 463     | 63,09  | 19,95  | 492        | 73,89  | 23,36  | 459        | 104,17 | 32,94  | 10    |
| Casalinga                 | 530     | 103,12 | 51,56  | 504        | 108,04 | 54,02  | 500        | 112,23 | 56,11  | 4     |
| Professioni non qualific. | 500     | 111,34 | 14,49  | 515        | 106,55 | 13,87  | 505        | 96,89  | 12,61  | 59    |
| Operai                    | 464     | 69,97  | 7,34   | 456        | 106,65 | 11,18  | 458        | 111,01 | 11,64  | 91    |
| Artigiani                 | 463     | 75,28  | 10,24  | 464        | 98,99  | 13,47  | 479        | 94,01  | 12,79  | 54    |
| Addetti a ser vendite     | 464     | 86,26  | 11,85  | 460        | 93,15  | 12,79  | 460        | 73,96  | 10,16  | 53    |
| Impiegati                 | 478     | 80,62  | 7,33   | 477        | 94,28  | 8,57   | 489        | 92,9   | 8,45   | 121   |
| Profes dip                | 513     | 110,56 | 7,9    | 516        | 118,55 | 8,47   | 503        | 105,04 | 7,5    | 196   |
| Profes laur               | 510     | 91,84  | 7,33   | 501        | 104,21 | 8,32   | 522        | 87,41  | 6,98   | 157   |
| Dirigenti                 | 532     | 99,13  | 5,91   | 531        | 108,17 | 6,45   | 524        | 87,11  | 5,2    | 281   |
| F                         | 6,761   |        |        | 5,761      |        |        | 5,479      |        |        |       |
| Sig                       | ,000    |        |        | ,000       |        |        | ,000       |        |        |       |

Sono stati quindi confrontati i punteggi degli studenti con le loro abitudini e gusti musicali. L'ascolto di musica classica sembra incidere in

modo significativo soprattutto per quanto riguarda la prova di conoscenza musicale (il cui costrutto teorico è legato alla programmazione scolastica legata al genere classico) mentre l'ascolto della musica *hip hop* e *rap* non sembra essere legata a buoni risultati riguardo le conoscenze e abilità musicali.

Tabella 4.68 - Confronto delle medie dei punteggi, IRT media 500, delle prove con il genere di musica ascoltato

| Generi musicali ascoltati | Ascolto |         |         | Conoscenze |         |         | Percezione |         |         | Tot. n |
|---------------------------|---------|---------|---------|------------|---------|---------|------------|---------|---------|--------|
|                           | media   | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. |        |
| Classica                  | 540     | 126,82  | 17,59   | 560        | 133,98  | 19      | 549        | 120,28  | 16,68   | 52     |
| Etnica, folk              | 469     | 98,77   | 28,51   | 478        | 120,33  | 35      | 473        | 86,61   | 25      | 12     |
| Jazz                      | 536     | 107,34  | 18,41   | 522        | 105,07  | 18      | 533        | 73,09   | 12,53   | 34     |
| Rock                      | 524     | 100,94  | 6,37    | 528        | 114,7   | 7       | 521        | 110,14  | 6,95    | 251    |
| Pop                       | 500     | 91,98   | 4,28    | 498        | 104,36  | 5       | 501        | 81,95   | 3,81    | 462    |
| Musical                   | 424     | 72,75   | 14,85   | 440        | 94,63   | 19      | 420        | 108,58  | 22,16   | 24     |
| Gospel                    | 452     | 69      | 26,08   | 447        | 76,3    | 29      | 504        | 55,21   | 20,87   | 7      |
| Metal                     | 508     | 127,14  | 21,49   | 508        | 104,46  | 18      | 486        | 103,45  | 17,49   | 35     |
| Rap, hip, hop             | 473     | 88,38   | 6,23    | 468        | 101,46  | 7       | 478        | 95,68   | 6,75    | 201    |
| F                         | 7,725   |         |         | 7,614      |         |         | 7,497      |         |         |        |
| Sig.                      | ,000    |         |         | ,000       |         |         | ,000       |         |         |        |

Quasi la metà del campione dichiara di ascoltare la musica per più di 3 ore al giorno e questo dato sembra avere una relazione con le capacità musicali degli studenti poiché si può osservare che i punteggi sono sempre maggiori in relazione alla quantità di tempo dedicato all'ascolto.

Tabella 4.69 - Confronto delle medie dei punteggi, IRT, delle prove con il tempo di musica ascoltato alla settimana

| Ascolto alla settimana | Ascolto |        |        | Conoscenze |        |        | Percezione |        |        | Tot. |
|------------------------|---------|--------|--------|------------|--------|--------|------------|--------|--------|------|
|                        | media   | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | n    |
| meno di un'ora         | 462     | 80,77  | 8,51   | 465        | 90,84  | 10     | 457        | 114,72 | 12,09  | 90   |
| circa un'ora           | 481     | 89,97  | 5,97   | 483        | 117,51 | 8      | 476        | 95,35  | 6,33   | 227  |
| due o tre ore          | 501     | 90,89  | 5,21   | 509        | 108,42 | 6      | 513        | 96,95  | 5,56   | 304  |
| più di tre ore         | 516     | 109,27 | 4,78   | 509        | 110,19 | 5      | 513        | 94,93  | 4,15   | 522  |
| F                      | 11,87   |        |        | 6,446      |        |        | 15,374     |        |        |      |
| Sig.                   | ,000    |        |        | ,000       |        |        | ,000       |        |        |      |

Con le tabelle seguenti si è voluto cercare una relazione tra il punteggio degli studenti ai test e la loro partecipazione ad eventi musicali dal vivo appartenenti al genere della musica classica. Come si può osservare dalla tabella 4.70 le differenze sono significative soprattutto per quanto riguarda le prime due prove che hanno un costrutto teorico basato sul genere classico. Agli studenti, tramite il questionario, è stato chiesto anche di rispondere circa la partecipazione a concerti musica leggera o di bande musicali, ma i dati delle risposte ottenute da queste due domande non hanno dato risultati statisticamente significativi.

Tabella 4.70 - Confronto delle medie dei punteggi, IRT media 500, delle prove con quante volte si è ascoltati concerti di musica classica in un anno

| Ascolto concerti mus. classica in un anno | Ascolto |        |        | Conoscenze |        |        | Percezione |        |        | Tot. |
|---|---------|--------|--------|------------|--------|--------|------------|--------|--------|------|
|   | media   | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | n    |
| Mai                                       | 479     | 83,35  | 3,63   | 483        | 107,95 | 5      | 482        | 94,94  | 4,13   | 528  |
| Una -due volte                            | 517     | 100,64 | 4,93   | 514        | 101,6  | 5      | 518        | 97,62  | 4,79   | 416  |
| Quattro - cinque volte                    | 520     | 97,86  | 10,74  | 519        | 106,98 | 12     | 526        | 83,09  | 9,12   | 83   |
| Più di cinque volte                       | 582     | 144,37 | 17,91  | 571        | 106,28 | 13     | 547        | 113,53 | 14,08  | 65   |
| F   | 29,36   |        |        | 17,6       |        |        | 18,29      |        |        |      |
| Sig.                                      | ,000    |        |        | ,000       |        |        | ,000       |        |        |      |

Nel capitolo secondo, relativo al rapporto della musica con la società, è stato evidenziato come il partecipare ad eventi musicali dal vivo sia spesso legato a interessi di tipo sociale. Nelle tabelle successive (4.71, 4.72, 4.73) si è cercata una possibile relazione tra il modo di partecipazione ai diversi generi di eventi musicali dal vivo (concerti di musica classica, leggera e per banda) e le abilità e conoscenze musicali degli studenti.

Nell'ascolto di musica classica e di concerti per banda i punteggi più alti sono ottenuti dagli studenti che frequentano i concerti con le famiglie mentre per la musica leggera i punteggi maggiori alle prove sono ottenuti dai ragazzi che vanno con amici.

Tabella 4.71 - confronto delle medie dei punteggi, IRT media 500, delle prove con chi si va ad ascoltare concerti di musica classica

| Come si va ad ascoltare concerti di musica classica | Ascolto |        |        | Conoscenze |        |        | Percezione |        |        | Tot. n |
|---|---------|--------|--------|------------|--------|--------|------------|--------|--------|--------|
|   | media   | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. |        |
| Da solo   | 463     | 81,89  | 12,49  | 474        | 106,15 | 16     | 469        | 84,33  | 12,86  | 43     |
| Con la famiglia                                     | 517     | 103,61 | 5,23   | 523        | 114,32 | 6      | 526        | 95,21  | 4,8    | 393    |
| Con gli amici                                       | 504     | 104,65 | 16,55  | 490        | 145,79 | 23     | 496        | 89,8   | 14,2   | 40     |
| Con la scuola                                       | 503     | 95,17  | 4,97   | 496        | 95,73  | 5      | 497        | 96,13  | 5,02   | 367    |
| In tutti i modi                                     | 560     | 105,09 | 18,29  | 551        | 84,57  | 15     | 530        | 87,59  | 15,25  | 33     |
| F   | 5,426   |        |        | 5,634      |        |        | 7,197      |        |        |        |
| Sig.  | ,000    |        |        | ,000       |        |        | ,000       |        |        |        |

Tabella 4.72 - confronto delle medie dei punteggi, IRT media 500, delle prove con come si va ad ascoltare concerti di musica leggera

| Come si va ad ascoltare concerti musica leggera | Ascolto |        |        | Conoscenze |        |        | Percezione |        |        | n   |
|---|---------|--------|--------|------------|--------|--------|------------|--------|--------|-----|
|   | media   | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. |     |
| Da solo   | 457     | 73,85  | 9,38   | 482        | 100,33 | 13     | 477        | 85,13  | 10,81  | 62  |
| Con la famiglia                                 | 506     | 102,66 | 5,88   | 501        | 105,6  | 6      | 507        | 89,87  | 5,15   | 305 |
| Con gli amici                                   | 522     | 98,58  | 5,15   | 527        | 113,72 | 6      | 518        | 95,53  | 4,99   | 366 |
| Con la scuola                                   | 492     | 93,38  | 8,16   | 469        | 99,39  | 9      | 495        | 93,79  | 8,19   | 131 |
| In tutti i modi                                 | 512     | 98,28  | 13,9   | 522        | 118,31 | 17     | 496        | 120,52 | 17,04  | 50  |
| F   | 7,13    |        |        | 8,567      |        |        | 3,461      |        |        |     |
| Sig.  | ,000    |        |        | ,000       |        |        | ,000       |        |        |     |

Tabella 4.73 - Confronto delle medie dei punteggi, IRT, delle prove con come si va ad ascoltare concerti di musica per banda

| Come si va ad ascoltare concerti banda | Ascolto |        |        | Conoscenze |        |        | Percezione |        |        | Tot. |
|--|---------|--------|--------|------------|--------|--------|------------|--------|--------|------|
|  | media   | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | n    |
| Da solo                                | 487     | 81,12  | 10,74  | 498        | 96,24  | 13     | 474        | 75,96  | 10,06  | 57   |
| Con la famiglia                        | 520     | 101,01 | 5,42   | 528        | 113,07 | 6      | 524        | 96,82  | 5,2    | 347  |
| Con gli amici                          | 498     | 102,54 | 5,71   | 488        | 97,51  | 5      | 498        | 86,51  | 4,82   | 322  |
| Con la scuola                          | 498     | 103,26 | 9,27   | 490        | 128,69 | 12     | 497        | 109,1  | 9,8    | 124  |
| In tutti i modi                        | 521     | 99,02  | 14,44  | 539        | 118,94 | 17     | 518        | 91,31  | 13,32  | 47   |
| F                                      | 3,04    |        |        | 7,268      |        |        | 5,776      |        |        |      |
| Sig.                                   | ,000    |        |        | ,000       |        |        | ,000       |        |        |      |

L'aver ricevuto lezioni di musica durante la scuola Primaria si accompagna con punteggi più alti ai test. La differenza risulta significativa per le prove di *Conoscenza* e *Percezione* (tab.4.74). Questo vuol dire che c'è anche una efficacia dell'insegnante nella scuola primaria.

La tabella 4.75, in cui il coinvolgimento degli studenti alla lezione di musica è posto in relazione alle abilità e conoscenze raggiunte al termine della scuola secondaria di primo grado, evidenzia che l'importanza di un insegnamento della musica di qualità a partire dalla scuola Primaria.

Tabella 4.74- Confronto delle medie dei punteggi, IRT media 500, delle prove con chi ha avuto lezioni di musica alla scuola elementare

| Musica alla scuola elementare | Ascolto |        |        | Conoscenze |        |        | Percezione |        |        | Tot. |
|-------------------------------|---------|--------|--------|------------|--------|--------|------------|--------|--------|------|
|                               | media   | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | n    |
| Sì                            | 504     | 101,28 | 3,5    | 507        | 109,3  | 3,77   | 506        | 94,63  | 3,27   | 839  |
| No                            | 493     | 96,96  | 5,69   | 484        | 114,58 | 6,72   | 487        | 111,13 | 6,53   | 290  |
| F                             | 2,933   |        |        | 9,265      |        |        | 7,832      |        |        |      |
| Sig.                          | ,087    |        |        | ,002       |        |        | ,005       |        |        |      |

Tabella 4.75 - Confronto delle medie dei punteggi, IRT media 500, delle prove con chi era interessato alle lezioni di musica alla scuola elementare

| Interesse per la musica | Ascolto |        |        | Cultura |        |        | Percezione |        |        | Tot. |
|-------------------------|---------|--------|--------|---------|--------|--------|------------|--------|--------|------|
|                         | media   | dev.s. | err.s. | media   | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | n    |
| Molto                   | 520     | 104,79 | 5,95   | 531     | 122,21 | 7      | 526        | 91,66  | 5,21   | 310  |
| Abbastanza              | 500     | 98,3   | 4,95   | 497     | 100,83 | 5      | 499        | 94,7   | 4,77   | 394  |
| Poco                    | 471     | 90,32  | 8,81   | 473     | 90,01  | 9      | 480        | 98,13  | 9,58   | 105  |
| Per niente              | 488     | 114,18 | 14,5   | 464     | 105,02 | 13     | 465        | 105,78 | 13,43  | 62   |
| F                       | 6,989   |        |        | 12,642  |        |        | 11,438     |        |        |      |
| Sig.                    | ,000    |        |        | ,000    |        |        | ,000       |        |        |      |

Una delle ipotesi della ricerca è che la pratica musicale (in questo caso suonare uno strumento o cantare) sia uno dei mezzi più efficaci per sviluppare negli studenti interesse e, di conseguenza, competenze spendibili al di fuori delle aule scolastiche.

Le tabelle seguenti analizzano quindi la relazione tra i punteggi degli studenti e tutte le variabili legate allo studio di uno strumento musicale: quale lo strumento che si suona, dove si è imparato a suonare e quale significato viene attribuito allo studio dello strumento.

Nella tabella 4.76 è possibile osservare che gli studenti che dichiarano di suonare uno strumento musicale hanno punteggi significativamente migliori degli altri in tutte e tre le prove. Ma è importante però specificare quale strumento viene studiato, infatti nella tabella 4.77 risulta chiaro che gli strumenti studiati attraverso lezioni collettive (tastiere, flauto dolce e pianola), nell'ora di musica della mattina, non incidono sulle prove quanto gli strumenti che vengono studiati durante le lezioni (singole) pomeridiane dei corsi specifici. Questo dato è confermato di fatto nella tabella 4.78 dove gli studenti che dichiarano di aver imparato a suonare lo strumento nei corsi specifici scolastici o in scuole di musica e lezioni private hanno punteggi statisticamente significativi rispetto agli altri. Questo dimostra che il suonare o meno uno strumento è relativamente importante, la vera differenza è come lo si studia.

Tabella 4.76 - Confronto delle medie dei punteggi, IRT media 500, delle prove tra chi suona o no uno strumento

| Suoni<br>uno strumento | Ascolto |        |        | Conoscenze |        |        | Percezione |        |        | Tot. |
|------------------------|---------|--------|--------|------------|--------|--------|------------|--------|--------|------|
|                        | media   | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | n    |
| Si                     | 518     | 103,58 | 3,63   | 525        | 109,5  | 4      | 518        | 99,01  | 3,47   | 813  |
| No                     | 460     | 73,58  | 4,17   | 438        | 85,78  | 5      | 460        | 83,16  | 4,72   | 311  |
| F                      | 82,15   |        |        | 157,494    |        |        | 84,36      |        |        |      |
| Sig.                   | ,000    |        |        | ,000       |        |        | ,000       |        |        |      |

Tabella 4.77 - Confronto delle medie dei punteggi, IRT media 500, delle prove tra qual è lo strumento che si suona

| Strumento<br>suonato | Ascolto |         |         | Conoscenze |         |         | Percezione |         |         | Tot. |
|----------------------|---------|---------|---------|------------|---------|---------|------------|---------|---------|------|
|                      | media   | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. | n    |
| chitarra classica    | 540     | 103,65  | 9,35    | 533        | 98,81   | 8,91    | 546        | 96,22   | 8,68    | 123  |
| flauto traverso      | 561     | 90,49   | 10,18   | 573        | 108,05  | 12,16   | 553        | 72,36   | 8,14    | 79   |
| violino              | 558     | 106,77  | 13,24   | 561        | 87,46   | 10,85   | 549        | 86,87   | 10,77   | 65   |
| pianoforte           | 551     | 108,57  | 9,18    | 561        | 106,6   | 9,01    | 559        | 96,31   | 8,14    | 140  |
| percussioni          | 573     | 117,69  | 35,49   | 531        | 66,96   | 20,19   | 570        | 87,3    | 26,32   | 11   |
| clarinetto           | 563     | 140,63  | 62,89   | 602        | 34,34   | 15,36   | 502        | 96,52   | 43,17   | 5    |
| tromba               | 428     | .       | .       | 345        | .       | .       | 439        | .       | .       | 1    |
| sassofono            | 436     | .       | .       | 371        | .       | .       | 405        | .       | .       | 1    |
| batteria             | 477     | 70,56   | 18,22   | 479        | 70,24   | 18,13   | 486        | 77,9    | 20,11   | 15   |
| chitarra elettrica   | 546     | 101,36  | 27,09   | 545        | 88,33   | 23,61   | 507        | 75,93   | 20,29   | 14   |
| tastiere             | 479     | 63,63   | 11,43   | 481        | 94,07   | 16,89   | 479        | 65,59   | 11,78   | 31   |
| flauto dolce         | 466     | 69,12   | 4,29    | 486        | 102,88  | 6,38    | 476        | 73,67   | 4,57    | 260  |
| pianola              | 454     | 77,88   | 13,16   | 424        | 71,95   | 12,16   | 417        | 125,69  | 21,25   | 35   |
| più di uno strumento | 596     | 146,07  | 24,01   | 612        | 109,52  | 18      | 594        | 95,27   | 15,66   | 37   |
| F                    | 14,696  |         |         | 12,91      |         |         | 16,871     |         |         |      |
| Sig.                 | ,000    |         |         | ,000       |         |         | ,000       |         |         |      |

Tabella 4.78- Confronto delle medie dei punteggi, IRT media 500, delle prove con dove si è imparato a suonare lo strumento

| Come hai imparato a suonare lo strumento | Ascolto |        |        | Conoscenze |        |        | Percezione |        |        | Tot. |
|--|---------|--------|--------|------------|--------|--------|------------|--------|--------|------|
|  | media   | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | n    |
| Da solo                                  | 524     | 84,71  | 16,61  | 502        | 109,26 | 21     | 526        | 89,17  | 17,49  | 26   |
| Con familiari e amici                    | 476     | 74,39  | 11,34  | 475        | 79,15  | 12     | 489        | 116,92 | 17,83  | 43   |
| A scuola:ora musicale della mattina      | 467     | 71,65  | 3,99   | 481        | 102,37 | 6      | 472        | 81,12  | 4,52   | 322  |
| A scuola: corsi specifici pomeridiani    | 564     | 104,54 | 6,32   | 566        | 100,66 | 6      | 555        | 93,36  | 5,64   | 274  |
| A una scuola di musica privata           | 570     | 87,39  | 23,36  | 589        | 62,69  | 17     | 576        | 94,33  | 25,21  | 14   |
| Al conservatorio                         | 527     | 69,81  | 40,31  | 513        | 73,96  | 43     | 527        | 169,89 | 98,08  | 3    |
| Con lezioni private                      | 534     | 97,04  | 10,29  | 546        | 107,04 | 11     | 550        | 76,43  | 8,1    | 89   |
| A scuola e con lezioni private           | 560     | 172,73 | 28,02  | 527        | 141,18 | 23     | 529        | 106,97 | 17,35  | 38   |
| F  | 26,309  |        |        | 17,391     |        |        | 22,459     |        |        |      |
| Sig.                                     | ,000    |        |        | ,000       |        |        | ,000       |        |        |      |

Oltre a suonare o meno uno strumento musicale è importante capire anche il rapporto che si instaura con questa attività. Troppe volte accade di ascoltare giovani che hanno smesso di studiare perché affaticati dalla noia e poco interessati. In questo gioca un ruolo fondamentale la metodologia dell'insegnamento e la capacità del docente stesso di trasmettere impegno e passione per uno studio che spesso prevede inevitabilmente esercizi meccanici e ripetitivi. La convinzione è che chi dedica più tempo allo studio è in realtà più coinvolto nella materia e quindi più ricettivo verso l'acquisizione di conoscenze e abilità ad essa legate. Nella tabella 4.79 viene confermata questa ipotesi poiché il punteggio alle tre prove e il tempo dedicato allo studio hanno un rapporto direttamente proporzionale e statisticamente significativo. Allo stesso tempo viene confermata l'ipotesi che studiare uno strumento produce motivazioni efficaci solo se vissuto con interesse e impegno, infatti nella tabella 4.80 gli studenti che dichiarano di vivere lo studio solo come imposizione dall'insegnante ottengono risultati con punteggi inferiori rispetto agli altri.

Tabella 4.79 - Confronto delle medie dei punteggi, IRT media 500, delle prove con quante ore sono dedicate allo studio del tuo strumento

| Ore a settimana dedicate allo studio | Ascolto |        |        | Conoscenze |        |        | Percezione |        |        | Tot. |
|--------------------------------------|---------|--------|--------|------------|--------|--------|------------|--------|--------|------|
|                                      | media   | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | n    |
| Più di 4 ore                         | 593     | 122,16 | 11,15  | 590        | 103,44 | 9      | 580        | 82,84  | 7,56   | 120  |
| Tra le due e le 4 ore                | 553     | 99,82  | 7,7    | 549        | 112,07 | 9      | 551        | 88,89  | 6,86   | 168  |
| Tra una e due ore                    | 498     | 88,27  | 4,87   | 517        | 103,38 | 6      | 507        | 95,03  | 5,24   | 329  |
| Meno di un'ora                       | 475     | 84,14  | 5,7    | 475        | 94,95  | 6      | 470        | 91,23  | 6,18   | 218  |
| F                                    | 52,096  |        |        | 36,094     |        |        | 47,964     |        |        |      |
| Sig.                                 | ,000    |        |        | ,000       |        |        | ,000       |        |        |      |

Tabella 4.80 - Confronto delle medie dei punteggi, IRT media 500, delle prove con il valore attribuito allo studio dello strumento musicale

| Valore attribuito allo studio  | Ascolto |        |        | Cultura |        |        | Percezione |        |        | Tot. |
|--------------------------------|---------|--------|--------|---------|--------|--------|------------|--------|--------|------|
|                                | media   | dev.s. | err.s. | media   | dev.s. | err.s. | media      | dev.s. | err.s. | n.   |
| Piacere e passatempo           | 517     | 99,61  | 5,04   | 534     | 113,54 | 5,74   | 521        | 97,22  | 4,92   | 391  |
| Impegno scelto da me           | 538     | 116,62 | 7,36   | 535     | 111,15 | 7,02   | 533        | 101,77 | 6,42   | 251  |
| Studio imposto dall'insegnante | 480     | 83,63  | 6,1    | 475     | 88,05  | 6,42   | 480        | 94,4   | 6,89   | 188  |
| F                              | 17,59   |        |        | 22,269  |        |        | 17,012     |        |        |      |
| Sig.                           | ,000    |        |        | ,000    |        |        | ,000       |        |        |      |

Nelle tabelle seguenti viene messa in relazione l'esperienza musicale familiare con i punteggi ottenuti alle prove. La letteratura e gli studi di stampo sociologico analizzati dimostrano ampiamente lo stretto legame esistente tra vissuto familiare e coinvolgimento nelle attività musicali. I dati della ricerca confermano questo legame: alle tabelle 4.81 e 4.82 si osserva che chi ha familiari che ascoltano musica classica e *jazz* ha punteggi più alti così come chi ha familiari che suonano uno strumento musicale (tabella 4.83).

Tabella 4.81 - Confronto delle medie dei punteggi, IRT media 500, delle prove con chi ha familiari che ascoltano la musica classica

| In famiglia si ascolta musica classica | Ascolto |         |         | Conoscenze |         |         | Percezione |         |         | Tot. n |
|--|---------|---------|---------|------------|---------|---------|------------|---------|---------|--------|
|  | media   | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. |        |
| Si                                     | 532     | 110,93  | 5,22    | 536        | 115,36  | 5,43    | 531        | 92,15   | 4,34    | 451    |
| No                                     | 484     | 86,03   | 3,43    | 483        | 98,36   | 3,93    | 487        | 94,33   | 3,76    | 628    |
| F                                      | 62,235  |         |         | 64,906     |         |         | 58,034     |         |         |        |
| Sig.                                   | ,000    |         |         | ,000       |         |         | ,000       |         |         |        |

Tabella 4.82 - Confronto delle medie dei punteggi, IRT, delle prove con chi ha familiari che ascoltano la musica jazz

| In famiglia si ascolta musica Jazz | Ascolto |         |         | Conoscenze |         |         | Percezione |         |         | Tot. n |
|------------------------------------|---------|---------|---------|------------|---------|---------|------------|---------|---------|--------|
|                                    | media   | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. |        |
| Si                                 | 518     | 109,91  | 5,4     | 518        | 111,45  | 5,47    | 515        | 96,82   | 4,75    | 415    |
| No                                 | 494     | 90,89   | 3,6     | 495        | 106,43  | 4,22    | 497        | 94,35   | 3,74    | 636    |
| F                                  | 15,418  |         |         | 10,865     |         |         | 8,081      |         |         |        |
| Sig.                               | ,000    |         |         | ,001       |         |         | ,005       |         |         |        |

Tabella 4.83 - Confronto delle medie dei punteggi, IRT, delle prove con chi ha familiari che suonano uno strumento

| In famiglia qualcuno suona uno strumento | Ascolto |         |         | Conoscenze |         |         | Percezione |         |         | Tot. n |
|--|---------|---------|---------|------------|---------|---------|------------|---------|---------|--------|
|  | media   | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. |        |
| Si                                       | 520     | 103,18  | 4,28    | 530        | 107,24  | 4,45    | 522        | 99,3    | 4,12    | 581    |
| No                                       | 486     | 91,81   | 4,1     | 476        | 102,68  | 4,59    | 485        | 90,21   | 4,03    | 501    |
| F  | 32,189  |         |         | 70,538     |         |         | 40,825     |         |         |        |
| Sig.                                     | ,000    |         |         | ,000       |         |         | ,000       |         |         |        |

Gli argomenti utilizzati per la costruzione delle prove (Ascolto e Conoscenze) provengono dall'analisi della normativa scolastica in materia musicale e dall'analisi dei libri di testo utilizzati nella maggior parte delle scuole del comune di Roma, sono argomenti quindi relativi fondamentalmente alle attività di educazione musicale della mattina. Anche in questo caso, come per lo studio dello strumento musicale, è stata ipotizzata una relazione tra l'interesse suscitato dalla disciplina negli studenti e l'acquisizione da parte di questi ultimi delle competenze relative alla musica. La tabella 4.84 conferma che tra chi non è mai interessato e chi lo è spesso c'è una significativa differenza di acquisizione di conoscenze e abilità.

Tabella 4.84 - Confronto delle medie dei punteggi, IRT media 500, delle prove con chi è interessato alla lezione di educazione musicale della mattina

| Interesse verso l'ora di musica della mattina | Ascolto |         |         | Conoscenze |         |         | Percezione |         |         | Tot. |
|---|---------|---------|---------|------------|---------|---------|------------|---------|---------|------|
|   | media   | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. | n    |
| Spesso  | 519     | 115,54  | 8,94    | 541        | 140,41  | 10,87   | 525        | 104,26  | 8,07    | 167  |
| Qualche volta                                 | 511     | 94,65   | 5,07    | 512        | 105,2   | 5,64    | 514        | 93,35   | 5       | 348  |
| Raramente                                     | 500     | 100,97  | 5,79    | 493        | 102,53  | 5,88    | 499        | 91,87   | 5,27    | 304  |
| Mai   | 486     | 90,2    | 5,39    | 479        | 95,65   | 5,72    | 483        | 97,84   | 5,85    | 280  |
| F   | 5,079   |         |         | 12,829     |         |         | 8,806      |         |         |      |
| Sig.  | ,003    |         |         | ,000       |         |         | ,000       |         |         |      |

Le tabelle 4.85 e 4.86 mostrano ancora come ci sia una stretta relazione tra interesse per la materia e acquisizione di competenze. Infatti appare evidente che chi vorrebbe continuare a studiare musica e chi considera quest'ultima importante corredo per la vita, ottiene risultati migliori di chi si dimostra disinteressato e non coinvolto nella musica.

Tabella 4.85- Confronto delle medie dei punteggi, IRT media 500, delle prove con chi vorrebbe continuare a studiare musica nelle scuole future

| Desiderio di studio di musica alle superiori | Ascolto |         |         | Conoscenze |         |         | Percezione |         |         | Tot. |
|--|---------|---------|---------|------------|---------|---------|------------|---------|---------|------|
|  | media   | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. | n    |
| Sì   | 511     | 101,83  | 3,72    | 513        | 115,24  | 4,21    | 514        | 92,65   | 3,39    | 749  |
| No   | 485     | 91,7    | 4,96    | 481        | 95,69   | 5,17    | 481        | 103,27  | 5,58    | 342  |
| F  | 15,559  |         |         | 19,466     |         |         | 27,345     |         |         |      |
| Sig.   | ,000    |         |         | ,000       |         |         | ,000       |         |         |      |

Tabella 4.86 - Confronto delle medie dei punteggi, IRT media 500, delle prove con chi ritiene che suonare uno strumento o cantare sia importante nella vita

| Suonare o cantare è importante nella vita | Ascolto |         |         | Conoscenze |         |         | Percezione |         |         | Tot. |
|---|---------|---------|---------|------------|---------|---------|------------|---------|---------|------|
|   | media   | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. | n    |
| molto                                     | 543     | 117,45  | 6,65    | 546        | 123,39  | 6,99    | 539        | 103,09  | 5,84    | 312  |
| abbastanza                                | 500     | 90,73   | 4,33    | 501        | 105,82  | 5,04    | 505        | 87,94   | 4,19    | 440  |
| poco                                      | 472     | 79,38   | 4,97    | 472        | 88,28   | 5,53    | 470        | 90,68   | 5,68    | 255  |
| per niente                                | 465     | 70,3    | 7,54    | 450        | 83,18   | 8,92    | 463        | 81,83   | 8,77    | 87   |
| F   | 31,645  |         |         | 31,534     |         |         | 32,521     |         |         |      |
| Sig.                                      | ,000    |         |         | ,000       |         |         | ,000       |         |         |      |

Infine la tabella 4.87 ci mostra l'importanza di sentire la musica integrata con le altre materie studiate a scuola.

Tabella 4.87 - Confronto delle medie dei punteggi, IRT, delle prove con chi ritiene che la musica abbia un rapporto con le altre materie scolastiche

| La musica ha rapporti con le altre materie | Ascolto |         |         | Conoscenze |         |         | Percezione |         |         | Tot. n |
|--|---------|---------|---------|------------|---------|---------|------------|---------|---------|--------|
|  | media   | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. |        |
| Si   | 520     | 102,8   | 4,4     | 526        | 115,18  | 4,93    | 518        | 92,1    | 3,95    | 545    |
| No   | 486     | 93,5    | 4,05    | 480        | 96,74   | 4,19    | 488        | 98,19   | 4,26    | 532    |
| F  | 33,072  |         |         | 50,456     |         |         | 25,594     |         |         |        |
| Sig.                                       | ,000    |         |         | ,000       |         |         | ,000       |         |         |        |

#### 4.2.5. Caratteristiche dei docenti del campione e esiti della prova

Il disegno della ricerca ha previsto che nelle scuole ad indirizzo musicale fossero scelte due classi con lo stesso docente di educazione musicale. Per le scuole ad indirizzo tradizionale è stato previsto invece il raggiungimento di due classi per ogni scuola, aventi diverso docente di educazione musicale, per poter allargare il più possibile lo spettro di indagine dello studio. Di fatto non è stato possibile per le scuole tradizionali ottenere sempre due diversi docenti poiché in caso di Istituti più piccoli il numero dei docenti di musica era di uno solo. Inoltre in due casi non è stato possibile far compilare il questionario ai docenti perché assenti al momento della somministrazione. Quindi i docenti che è stato possibile intervistare sono 33, di cui 16 appartenenti alle scuole ad indirizzo musicale e 17 a quelle ad indirizzo tradizionale. Di seguito, tab.4.88 e 4.89, è riportata la formazione scolastica e musicale posseduta dai docenti:

Tabella 4.88– Ultimo titolo di studio conseguito dai docenti coinvolti nella ricerca

| Ultimo titolo di studio conseguito | n. docenti |
|------------------------------------|------------|
| Diploma conservatorio              | 2          |
| Diploma tecnico industriale        | 2          |
| Diploma traduttore                 | 1          |
| Laurea Dams                        | 1          |
| Laurea lettere                     | 5          |
| Laurea lingue                      | 2          |
| LS musica da camera                | 1          |
| LS storia musica                   | 1          |
| Master dirigenza scuola cattoliche | 1          |
| Maturità classica                  | 5          |
| Maturità linguistica               | 1          |
| Maturità magistrale                | 4          |
| Maturità scientifica               | 5          |
| Totale                             | 33         |

Tabella 4.89 – Titolo di studio di conservatorio  
conseguito dai docenti coinvolti nella ricerca

| Diploma di conservatorio             | n. docenti |
|--------------------------------------|------------|
| Arpa                                 | 2          |
| Canto                                | 2          |
| Clarinetto                           | 1          |
| Clarinetto e direzione coro          | 1          |
| Contrabbasso                         | 2          |
| Flauto traverso                      | 2          |
| Pianoforte                           | 18         |
| Pianoforte, composizione e didattica | 1          |
| Pianoforte e direzione coro          | 3          |
| Pianoforte e musica da camera        | 1          |
| Totale                               | 33         |

I docenti coinvolti nella ricerca appartengono a quella generazione di insegnanti che non hanno avuto altra formazione musicale che quella del diploma di strumento poiché i corsi di Didattica della Musica, ora riconosciuti come corsi abilitanti all'insegnamento, sono una istituzione recente. Per cercare di capire la formazione didattica dei docenti è stato chiesto loro indicazioni circa la partecipazione a corsi aggiornamento.

Su 33 docenti 27 dichiarano di aver partecipato a corsi di aggiornamento di cui si indicano i titoli e il grado di apprezzamento (secondo la scala per niente, poco, abbastanza molto).

In questo paragrafo si riportano solo i dati che hanno evidenziato differenze significative.

Tabella 4.90 – Corsi di aggiornamento frequentati  
e grado di apprezzamento da parte dei docenti

| Corso di aggiornamento        | Giudizio   | n. docenti |
|-------------------------------|------------|------------|
| Prof. Capozzi                 | molto      | 1          |
| Prof. Castello                | molto      | 1          |
| CIDI                          | molto      | 1          |
| Metodo Dalcroze               | molto      | 1          |
| Prof. Delfrati                | abbastanza | 2          |
| Didattica della musica        | abbastanza | 5          |
| Direzione coro                | abbastanza | 2          |
| Educazione ascolto            | abbastanza | 1          |
| Metodo Kodaly                 | molto      | 2          |
| Metodo Kodaly, Orff, Dalcroze | molto      | 1          |
| Metodologia dell'insegnamento | poco       | 1          |
| Metodo Orff-                  | abbastanza | 3          |
| Orff-Kodaly                   | molto      | 1          |
| Totale                        |            | 22         |

Incrociando i punteggi degli studenti con i relativi corsi di aggiornamento frequentati dai docenti non sono state trovate differenze significative tra le classi.

Probabilmente l'aver frequentato un determinato corso di aggiornamento non incide particolarmente sull'apprendimento dei relativi studenti perché le validissime metodologie proposte (Orff, Kodaly, Dalcroze ecc.) hanno comunque bisogno di un lungo apprendistato per poter essere padroneggiate.

Un problema lamentato da molti docenti è che l'insegnamento nella scuola spesso non permette di coltivare un'attività musicale di tipo amatoriale e ancor meno di tipo professionale. Per questo motivo molti musicisti rinunciano all'insegnamento nella scuola e molti docenti della scuola rinunciano ad attività musicali!

Su 32 docenti intervistati solo 10 riescono a coltivare un'attività musicale e su questo solo uno a carattere professionale.

Per quanto riguarda le attività svolte in classe in primo ordine abbiamo l'ascolto di brani musicali e l'insegnamento della teoria musicale e in secondo ordine la pratica strumentale e il canto corale. La composizione e la pratica di musica elettronica sono svolte dal 25% dei docenti e la musica e movimento dal 27%.

Per la pratica strumentale è stato chiesto di specificare quale strumento venisse studiato in classe, la quasi totalità (32 su 33) dichiara di utilizzare il flauto dolce e molti, circa la metà, utilizzano anche le tastiere. Questo dato non sembra essere coerente con le dichiarazioni degli studenti, infatti su 827 studenti frequentanti le classi ad indirizzo tradizionale solo 260 ragazzi dichiarano di suonare il flauto dolce. Gli altri 567 studenti non considerano probabilmente il flauto dolce come strumento musicale.

Un dato che conferma l'interpretazione dei dati della tabella 4.90 è il confronto delle medie dei punteggi ottenuti dagli studenti alle prove e la dichiarazione dei relativi docenti sulla adattabilità dei programmi scolastici alla situazione della classe (Item n. 8 *Il programma previsto ad inizio dell'anno è stato modificato in relazione alla situazione della classe?*)

I dati della tabella.4.91 indicano che docenti meno disponibili a modifiche del proprio programma scolastico ottengono punteggi significativamente più alti rispetto a chi ha un atteggiamento diverso.

Probabilmente per l'insegnamento della musica risulta essere più efficace l'utilizzo di una metodologia consolidata dall'esperienza.

Tabella 4.91–Confronto tra medie, punti IRT in 500, tra classi i cui docenti dichiarano di modificare il programma scolastico a seconda degli studenti

| Modifiche del programma | Ascolto |         |         | Conoscenze |         |         | Percezione |         |         | Totale |
|-------------------------|---------|---------|---------|------------|---------|---------|------------|---------|---------|--------|
|                         | media   | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. | n.     |
| molto                   | 440     | 69,42   | 9,72    | 389        | 89,38   | 12,52   | 459        | 114,93  | 16,09   | 51     |
| abbastanza              | 469     | 90,32   | 5,93    | 485        | 124,96  | 8,2     | 478        | 96,69   | 6,35    | 232    |
| poco                    | 510     | 105,73  | 5,62    | 510        | 104,75  | 5,57    | 505        | 102,52  | 5,45    | 354    |
| per niente              | 512     | 96,45   | 4,84    | 512        | 101,97  | 5,12    | 511        | 93,26   | 4,68    | 397    |
| F                       | 17,459  |         |         | 22,138     |         |         | 8,75       |         |         |        |
| Sig.                    | ,000    |         |         | ,000       |         |         | ,000       |         |         |        |

Su 33 docenti 31 ritengono che la classe risponda positivamente alla programmazione proposta e si dichiarano soddisfatti del proprio operato e il 70% contro il 30% dichiara che non è stato l'insegnamento il fine per il quale ci si è dedicati allo studio della musica. Ma i punteggi degli studenti frequentanti le classi dei docenti appassionati alla pedagogia musicale non hanno differenze significative rispetto a chi avrebbe preferito fare altro con i propri studi musicali. Nonostante questo comunque il 35,5% degli intervistati dichiara di essere molto gratificato dall'insegnamento della musica nella scuola, il 45% è abbastanza gratificato mentre il 20% ha una visione totalmente negativa rispetto a questo argomento. Dai dati analizzati gli insegnanti cercano di inserire nel lavoro di classe le esperienze musicali pregresse o extra scolastiche degli studenti, il 21% sostiene di tenerne molto conto, il 64% abbastanza e il 15% poco, nessuno ha risposto con la voce per niente.

I generi utilizzati per le lezioni in classe sono quello classico per la totalità dei docenti che per il 75% utilizza anche il rock, pop e jazz, il 20% usa il genere etnico e gospel mentre il musical e la musica elettronica sono usati più raramente. Tutti i generi vengono utilizzati sia per l'ascolto che per la pratica musicale, ma mentre l'ascolto si concentra più sui generi moderni alla pratica musicale è affidato quasi esclusivamente il genere classico. Nella tabella 4.92 risulta evidente che le classi in cui i docenti utilizzano anche la pratica strumentale per affrontare gli argomenti legati alla musica classica hanno punteggi significativamente più alti rispetto a quelle classi dove il docente affronta lezioni solo di tipo teorico (quindi solo l'ascolto). Questo dato è ancora una conferma dell'ipotesi che suonare uno strumento musicale è il mezzo più idoneo per impadronirsi degli strumenti di comprensione della musica. La stessa analisi è stata effettuata con gli altri generi musicali dichiarati dai docenti senza giungere a differenze ritenute d'interesse significativo.

Tabella 4.92–Confronto tra medie, punti IRT in 500, tra classi i cui docenti dichiarano di utilizzare il genere classico solo per l'ascolto o per l'ascolto e la pratica strumentale

| Genere classico   | Ascolto |         |         | Conoscenze |         |         | Percezione |         |         | Totale |
|-------------------|---------|---------|---------|------------|---------|---------|------------|---------|---------|--------|
|                   | media   | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. | n      |
| ascolto           | 468     | 73,39   | 5,95    | 450        | 94,45   | 7,66    | 474        | 80,77   | 6,55    | 152    |
| ascolto e pratica | 503     | 102,61  | 3,45    | 508        | 111,67  | 3,76    | 504        | 101,81  | 3,43    | 882    |
| F                 | 16,611  |         |         | 36,596     |         |         | 11,337     |         |         |        |
| Sig.              | ,000    |         |         | ,000       |         |         | ,000       |         |         |        |

Il 60% degli intervistati dichiara di riuscire a risolvere problemi di integrazione, per ragazzi portatori di handicap o con problemi socio-culturali, durante le lezioni di musica. La maggior parte dei docenti spiega che attraverso l'utilizzo di strumenti a percussione è stato spesso possibile far partecipare, ragazzi diversamente abili, a esercitazione di tutta la classe, inoltre attraverso l'utilizzo e lo studio di generi etnici è stato possibile integrare con la classe ragazzi provenienti da altre esperienze culturali.

Il 60% dei docenti dichiara che l'educazione musicale scolastica può incidere molto su come i ragazzi si rapportano con questa forma d'arte ma non sono state trovate differenze significative tra i punteggi degli studenti alle prove somministrate con i docenti che la pensano diversamente a dimostrare che la convinzione teorica non si traduce sempre in un atteggiamento positivo verso l'apprendimento delle conoscenze degli studenti. Per i docenti le competenze che in concreto si possono ragionevolmente attendere da un ragazzo alla fine della scuola media sono in larga misura la possibilità di eseguire un brano musicale leggendo uno spartito, il 40% dichiara l'importanza della storia della musica e il 35 % la pratica strumentale, inoltre la metà circa degli intervistati individua nello sviluppo e presa di coscienza del senso critico verso l'ascolto musicale uno dei traguardi possibili dell'educazione musicale nella scuola. Allo stesso tempo però la maggior parte dei docenti non trova utili le indicazioni ministeriali per la programmazione del proprio curriculum scolastico perchè troppo scollate dalla realtà e generiche.

La quasi totalità dei docenti sostiene che due ore a settimana è un tempo insufficiente per poter svolgere il programma (93%), che la musica è una materia che andrebbe studiata anche alle superiori (97%) e che gli studenti nella scuola elementare svolgono *per niente* (30%) e *poco* (70%) una preparazione musicale di base. Poiché il 73% del nostro campione ha dichiarato di aver frequentato alla scuola elementare un corso di musica possiamo dedurre che la preparazione musicale alle scuole elementari

del nostro campione è risultata inadeguata alle aspettative dei docenti coinvolti nella ricerca.

Il 42% delle scuole intervistate ha un laboratorio musicale che risulta essere dotato di una buona attrezzatura per più della metà dei docenti. Ma dei 14 docenti la cui scuola possiede un laboratorio musicale solo 4 classi lo utilizzano regolarmente e altre 7 quando è possibile, cioè non è utilizzato per altre attività. Di fatto quindi su 33 docenti solo 4 possono utilizzare con regolarità un laboratorio musicale per le loro lezioni. Le analisi dei punteggi degli studenti incrociate con l'utilizzo di laboratori musicali non hanno dato differenze statisticamente significative per cui possiamo affermare che per l'andamento degli studenti alle prove somministrate in questo studio non hanno relazione con il luogo dove abitualmente si svolge la lezione di musica.

Le scuole realizzano attività extrascolastiche a carattere musicale poiché il 90% dei docenti intervistati dichiara che durante l'anno vengono organizzate dalla scuola uscite formative verso i luoghi deputati alla musica. Molte scuole, il 40%, organizzano attività permanenti a carattere musicale all'interno della scuola in orario scolastico, e sono scuole sia a indirizzo musicale che di indirizzo tradizionale (tabella 4.93). L'analisi della tabella 4.94 evidenzia che le classi appartenenti a scuole che attivano corsi di orchestra hanno punteggi significativamente più alti rispetto alle altre. E' questo un dato abbastanza scontato, poiché come si può osservare dalla tabella 4.93, sono soprattutto le scuole ad indirizzo musicale ad organizzare attività orchestrali.

Tabella 4.93- Attività musicali all'interno dell'orario scolastico  
divise per tipi di scuole

|              | <b>Coro</b> | <b>Orchestra</b> | <b>Coro e orchestra</b> | <b>Coro e teatro</b> | <b>Gruppo rock</b> | tot. |
|--------------|-------------|------------------|-------------------------|----------------------|--------------------|------|
| Musicale     | 79          | 94               | 164                     | 45                   | 0                  | 382  |
| Tradizionale | 60          | 0                | 59                      | 56                   | 19                 | 194  |
| Tot.         | 139         | 94               | 223                     | 101                  | 19                 | 576  |

Tabella 4.94–Confronto tra medie, punti IRT in 500, tra classi appartenenti a scuole che organizzano attività musicali extrascolastiche

| Attività musicali | Ascolto |         |         | Conoscenze |         |         | Bentley |         |         | Tot. |
|-------------------|---------|---------|---------|------------|---------|---------|---------|---------|---------|------|
|                   | media   | dev. s. | err. s. | media      | dev. s. | err. s. | media   | dev. s. | err. s. |      |
| Coro              | 478     | 86,61   | 7,35    | 478        | 89,68   | 7,61    | 487     | 106,34  | 9,02    | 139  |
| Orchestra         | 510     | 107,42  | 11,08   | 555        | 123,23  | 12,71   | 538     | 105,3   | 10,86   | 94   |
| Coro e orchestra  | 507     | 109,98  | 7,37    | 533        | 111,76  | 7,48    | 503     | 94,51   | 6,33    | 223  |
| Coro e teatro     | 475     | 81,71   | 8,13    | 448        | 102,94  | 10,24   | 487     | 85,98   | 8,56    | 101  |
| Gruppo rock       | 464     | 71,5    | 16,4    | 421        | 58,33   | 13,38   | 464     | 78,43   | 17,99   | 19   |
| F                 | 3,956   |         |         | 21,609     |         |         | 5,293   |         |         |      |
| Sig.              | ,000    |         |         | ,000       |         |         | ,000    |         |         |      |

Alta è anche la percentuale (70%) delle scuole che organizzano attività musicali in orario extrascolastico, e quindi a pagamento per l'utenza, all'interno dell'edificio scolastico. Infatti, come è stato più volte sottolineato, è spesso elevata la richiesta di inserimento dei propri figli a corsi musicali da parte delle famiglie.

Tabella 4.95- attività musicali in orario extrascolastico

| Attività               | N scuole |
|------------------------|----------|
| Coro                   | 7        |
| Corsi di strumento     | 8        |
| Orchestra              | 5        |
| Gruppo rock-pop        | 2        |
| Festival della canzone | 2        |
| Concerti e teatro      | 1        |
| Totale                 | 25       |

#### 4.2.6. Abilità e conoscenze musicali degli studenti

In conclusione la variabile con più incidenza sulle abilità e conoscenze acquisite dagli studenti del comune di Roma in uscita dalla scuola secondaria di primo grado è quella di frequentare o meno classi con indirizzo musicale.

Dall'analisi dei dati si è visto che gli studenti che dichiarano di suonare uno strumento musicale attraverso corsi musicali specialistici (lezioni pomeridiane nelle classi ad indirizzo musicale, lezioni in scuole di musica privata o al conservatorio e lezioni private) ottengono risultati significativamente diversi dai coetanei. Dalle risposte al questionario studenti si evince che nelle classi con curriculum tradizionale è possibile trovare studenti che studiano uno strumento musicale o è anche possibile trovare classi miste (di studenti che frequentano i corsi pomeridiani

musicali) nelle scuole ad indirizzo musicale. Di fatto quindi i docenti di Musica della scuola secondaria possono insegnare in classi riferibili a tre diverse condizioni: con tutti gli studenti che suonano uno strumento musicale, con studenti che non suonano alcuno strumento e con entrambe le possibilità.

Nelle tabelle seguenti per ogni item vengono presentati i punteggi degli studenti divisi per curricolo scolastico<sup>52</sup>.

Le medie dei punteggi ottenuti negli argomenti proposti dalle prove somministrate sono quindi divisi per le tre categorie definite ed esposti nelle tabelle seguenti per ogni sub test delle tre prove.

Dall'analisi dei dati si possono elaborare alcune riflessioni:

-su 110 item complessivi delle tre prove gli studenti provenienti dalle classi ad indirizzo musicale hanno sempre punteggi più alti tranne che in pochissimi casi:

- il riconoscimento del suono del corno (primo sub test prova Ascolto)
- la definizione del concetto di polifonia (secondo sub test prova Conoscenza forma A)
- il periodo storico di J. S. Bach ((secondo sub test prova Conoscenze forma A)
- l'identificazione di Elvis Presley come cantante rock (secondo sub test prova Conoscenza forma A)

Bisogna però considerare che i tre argomenti della storia della musica di cui sopra hanno invece ottenuto punteggi significativamente differenti nelle omologhe domande della forma B.

Suonare uno strumento musicale sembra quindi uno stimolo efficace verso tutti gli argomenti inerenti la materia musicale e non solo verso la pratica strumentale. I punteggi sono infatti più alti anche in quelle parti della prova in cui la pratica strumentale non ha una diretta influenza come la storia della musica e il riconoscimento di stili e generi musicali.

<sup>52</sup> Lo strumento può essere facilmente utilizzato dai docenti per verificare il livello di apprendimento delle proprie classi. Si ricorda che la prova è articolata su due diversi aspetti: il riconoscimento dei suoni (strumenti, stili, caratteristiche sonore) e la cultura generale musicale (strumenti, storia, lettura pentagramma). Quindi i docenti hanno la possibilità di valutare puntualmente l'apprendimento dei propri studenti per ogni argomento su entrambi i livelli.

*Prova Ascolto, primo sub test (strumenti musicali)*

La domanda risultata più difficile è stata quella sulla chitarra (esclusa dall'analisi IRT) probabilmente perché agli studenti è proposta l'esecuzione di un brano classico arpeggiato diverso dal modo abituale dell'esecuzione pop e rock (gli studenti dichiarano di ascoltare per lo più musica pop e rock). Differenze molto evidenti troviamo nel riconoscimento di strumenti inusuali come il violoncello, l'oboe, il flauto traverso rispetto a quelli appartenenti anche alla tradizione pop come il sassofono, lo xilofono e la tromba. Interessante notare che solo il 65% degli studenti che frequentano il corso tradizionale sono stati in grado di riconoscere il suono del flauto dolce.

*Prova Ascolto, secondo sub test (genere e stili musicali)*

La domanda risultata più difficile riguarda il madrigale rinascimentale che è evidentemente un genere poco conosciuto e tra i compositori classici l'autore più riconosciuto è stato A. Vivaldi. Brani appartenenti alla cultura jazz e rock hanno avuto medie molto alte.

*Prova Ascolto, terzo sub test (caratteristiche del suono)*

Questa parte ha una stretta relazione con lo studio di uno strumento musicale in cui l'orecchio è continuamente sollecitato a percepire sottili differenze e gli studenti delle classi musicali hanno avuto medie nettamente superiori. Per quanto riguarda la discriminazione della direzione di una scala musicale si nota come a entrambi i gruppi risultino più facili i primi due esercizi rispetto agli ultimi, probabilmente per una questione di affaticamento.

*Prova Conoscenze, primo sub test (strumenti musicali)*

Gli studenti delle musicali hanno medie maggiori in tutti i quesiti e non solo in quelli che riguardano il proprio strumento. In generale sembra più facile riconoscere un suono che conoscere e descriverne le caratteristiche organologiche. La domanda più difficile è risultata la composizione strumentale della banda probabilmente perché i ragazzi di città hanno poche occasioni di assistere a concerti di questo genere.

*Prova Conoscenze, secondo sub test (storia della musica)*

In questa parte le differenze tra i due gruppi sono significative ma minori rispetto agli altri sub test. Solo il 36% ha saputo collocare Beethoven come contemporaneo di Napoleone, mentre il 70% ha saputo attribuire le *Nove Sinfonie* al compositore. Difficile è risultato inoltre

l'attribuzione della dodecafonia al '900 probabilmente perché non tutte le terze riescono a studiarlo per motivi di tempo. In questa prova gli studenti hanno dimostrato di aver più facilità nelle attribuzioni storiche dei compositori piuttosto che nella capacità di saper attribuire un genere o stile (Vivaldi, Mozart, madrigale, orchestra romantica, brano del '900) mentre risulta il contrario per quello che riguarda il genere jazz, rock e pop: i ragazzi non hanno dubbi nel saper riconoscere il brano, ma non ne conoscono le caratteristiche compositive.

*Prova Conoscenze, terzo sub test (scrittura musicale)*

Come previsto le differenze tra i due gruppi sono molto evidenti per la lettura del pentagramma poiché gli studenti dell'indirizzo musicale hanno la possibilità di praticare questo argomento anche nelle lezioni pomeridiane con lo studio dello strumento. E' comunque importante rilevare che la lettura di uno spartito musicale è il principale traguardo dell'insegnamento per il 90% dei docenti intervistati (di cui però solo il 35% accompagnano questo studio con la pratica strumentale) e che circa il 60% degli studenti sono in grado di riconoscere i principali simboli della scrittura musicale.

*Prova Percezione*

Come precedentemente esposto le abilità musicali di tipo percettivo hanno una stretta relazione con lo studio di uno strumento musicale, i dati del nostro campione confermano ipotesi già sperimentate. Per questa prova abbiamo quindi differenze significative tra i due gruppi ma vale la pena fare una osservazione:

il primo sub test relativo alla discriminazione delle altezze dei suoni presenta esercizi molto difficili verso la conclusione. In questa parte le differenze tra i due gruppi si assottigliano notevolmente e non sono più significative. Per essere in grado di distinguere altezze di suoni molto vicine c'è bisogno quindi di un apprendistato maggiore di quello dei tre anni di studio di uno strumento musicale. Ma dopo questa scuola dove potranno continuare a studiare uno strumento musicale i ragazzi interessati?

Tab.4.96-Punteggi per il sub test Strumenti musicali della prova Ascolto  
divisi per curriculum delle classi

| <b>Ascolto: Strumenti musicali</b> |                                |                     |              |
|------------------------------------|--------------------------------|---------------------|--------------|
| <b>Argomento</b>                   | <b>Curriculum delle classi</b> |                     |              |
|                                    | <b>Musicale</b>                | <b>Tradizionale</b> | <b>Media</b> |
| Sassofono                          | 0,96                           | 0,88                | 0,9          |
| Xilofono                           | 0,99                           | 0,96                | 0,97         |
| Tromba                             | 0,92                           | 0,93                | 0,93         |
| Corno                              | 0,46                           | 0,55                | 0,53         |
| Chitarra                           | 0,67                           | 0,45                | 0,51         |
| Flauto dolce                       | 0,88                           | 0,65                | 0,71         |
| Violino                            | 0,91                           | 0,89                | 0,89         |
| Oboe                               | 0,78                           | 0,49                | 0,57         |
| Flauto traverso                    | 0,9                            | 0,45                | 0,58         |
| Violoncello                        | 0,83                           | 0,52                | 0,61         |
| N. studenti                        | 321                            | 842                 | 1163         |

Tab.4.97-Punteggi per il sub test Stili musicali della prova Ascolto  
divisi per curriculum delle classi

| <b>Ascolto: Stili e generi musicali</b> |                                |                     |              |
|---|--------------------------------|---------------------|--------------|
| <b>Argomento item</b>                   | <b>Curriculum delle classi</b> |                     |              |
|   | <b>Musicale</b>                | <b>Tradizionale</b> | <b>Media</b> |
| Canto gregoriano                        | 0,91                           | 0,9                 | 0,9          |
| W.A. Mozart                             | 0,5                            | 0,43                | 0,43         |
| Brano del '900                          | 0,5                            | 0,43                | 0,43         |
| A. Vivaldi                              | 0,76                           | 0,57                | 0,57         |
| Madrigale rinascimentale                | 0,27                           | 0,25                | 0,25         |
| Orchestra romantica                     | 0,36                           | 0,22                | 0,22         |
| Brano jazz                              | 0,95                           | 0,93                | 0,93         |
| Brano rock                              | 0,9                            | 0,9                 | 0,9          |
| N. studenti                             | 321                            | 842                 | 1163         |

Tab.4.97-Punteggi per il sub test caratteristiche del suono della prova Ascolto  
divisi per curriculum delle classi

| <b>Ascolto: caratteristiche del suono</b> |                                |                     |              |
|---|--------------------------------|---------------------|--------------|
| <b>Argomento item</b>                     | <b>Curriculum delle classi</b> |                     |              |
|   | <b>Musicale</b>                | <b>Tradizionale</b> | <b>Media</b> |
| Durata                                    | 0,94                           | 0,89                | 0,91         |
| Altezza                                   | 0,9                            | 0,73                | 0,78         |
| Timbro                                    | 0,86                           | 0,72                | 0,76         |
| Altezza                                   | 0,74                           | 0,55                | 0,6          |
| Intensità                                 | 0,86                           | 0,66                | 0,72         |
| Timbro                                    | 0,89                           | 0,72                | 0,76         |
| Scala ascendente                          | 0,93                           | 0,84                | 0,86         |
| Scala discendente                         | 0,97                           | 0,92                | 0,93         |
| Scala ascendente                          | 0,96                           | 0,9                 | 0,92         |
| Scala discendente                         | 0,97                           | 0,86                | 0,89         |
| Scala discendente                         | 0,9                            | 0,76                | 0,8          |
| n. Studenti                               | 321                            | 842                 | 1163         |

Tab.4.98-Punteggi per il sub test Strumenti musicali della prova Conoscenze,  
Modello A, divisi per curriculum delle classi

| <b>Conoscenze modello A-Strumenti musicali</b> |                                |                     |              |
|--|--------------------------------|---------------------|--------------|
| <b>Argomento Item</b>                          | <b>Curriculum delle classi</b> |                     |              |
|  | <b>Musicale</b>                | <b>Tradizionale</b> | <b>Media</b> |
| Accordi  | 0,75                           | 0,56                | 0,61         |
| Fagotto  | 0,65                           | 0,43                | 0,49         |
| Archetto                                       | 0,81                           | 0,5                 | 0,58         |
| Violino  | 0,79                           | 0,36                | 0,47         |
| Sassofono                                      | 0,96                           | 0,91                | 0,92         |
| Pianoforte                                     | 0,89                           | 0,68                | 0,74         |
| Banda  | 0,53                           | 0,32                | 0,38         |
| Clarinetto                                     | 0,79                           | 0,67                | 0,7          |
| Voci   | 0,73                           | 0,55                | 0,6          |
| Timpani  | 0,74                           | 0,38                | 0,47         |
| Percussioni                                    | 0,75                           | 0,52                | 0,58         |
| Corno  | 0,5                            | 0,33                | 0,38         |
| Oboe   | 0,91                           | 0,75                | 0,79         |
| Totale studenti                                | 161                            | 431                 | 592          |

Tab.4.99- Punteggi per il sub test Strumenti musicali della prova Conoscenze,  
Modello B, divisi per curriculum delle classi

| <b>Conoscenze modello B- Strumenti Musicali</b> |                                |                     |               |
|---|--------------------------------|---------------------|---------------|
| <b>Argomento Item</b>                           | <b>Curriculum delle classi</b> |                     |               |
|   | <b>Musicale</b>                | <b>Tradizionale</b> | <b>Totale</b> |
| Corde pizzicate                                 | 0,77                           | 0,69                | 0,71          |
| Voci  | 0,73                           | 0,52                | 0,58          |
| Percussioni                                     | 0,76                           | 0,52                | 0,58          |
| Archi   | 0,79                           | 0,4                 | 0,51          |
| Sassofono                                       | 0,94                           | 0,91                | 0,92          |
| Archetto  | 0,95                           | 0,74                | 0,8           |
| Corno   | 0,53                           | 0,39                | 0,43          |
| Basso tuba                                      | 0,57                           | 0,52                | 0,54          |
| Oboe  | 0,41                           | 0,22                | 0,27          |
| Clarinetto                                      | 0,72                           | 0,46                | 0,53          |
| Organo  | 0,72                           | 0,6                 | 0,63          |
| Xilofono  | 0,95                           | 0,81                | 0,85          |
| Banda   | 0,52                           | 0,39                | 0,43          |
| Totale studenti                                 | 160                            | 411                 | 571           |

Tab.4.100- Punteggi per il sub test Storia della musica della prova Conoscenza  
Modello A, divisi per curriculum delle classi

| <b>Conoscenze modello A. storia della musica</b> |                                |                     |               |
|--|--------------------------------|---------------------|---------------|
| <b>Argomento item</b>                            | <b>Curriculum delle classi</b> |                     |               |
|  | <b>Musicale</b>                | <b>Tradizionale</b> | <b>Totale</b> |
| Scrittura musicale                               | 0,56                           | 0,57                | 0,57          |
| Polifonia  | 0,73                           | 0,77                | 0,76          |
| Canto gregoriano                                 | 0,82                           | 0,74                | 0,77          |
| Musicista nel rinascimento                       | 0,73                           | 0,63                | 0,66          |
| Madrigale  | 0,48                           | 0,37                | 0,4           |
| J. S. Bach                                       | 0,26                           | 0,35                | 0,33          |
| A. Vivaldi                                       | 0,89                           | 0,77                | 0,8           |
| Orchestra barocca                                | 0,72                           | 0,56                | 0,6           |
| L. v. Beethoven                                  | 0,36                           | 0,35                | 0,35          |
| W. A. Mozart                                     | 0,66                           | 0,42                | 0,48          |
| Romanticismo                                     | 0,61                           | 0,51                | 0,54          |
| Dodecafonia                                      | 0,4                            | 0,4                 | 0,4           |
| Compositori del '900                             | 0,53                           | 0,45                | 0,47          |
| Opera  | 0,78                           | 0,76                | 0,77          |
| Jazz   | 0,73                           | 0,64                | 0,67          |
| Beatles  | 0,6                            | 0,57                | 0,58          |
| Rock   | 0,63                           | 0,68                | 0,67          |
| <b>Totale studenti</b>                           | <b>161</b>                     | <b>431</b>          | <b>592</b>    |

Tab.4.101- Punteggi per il sub test Storia della musica della prova Conoscenze, Modello B, divisi per curriculum delle classi

| <b>Conoscenze modello B. storia della musica</b> |                                |                     |               |
|--|--------------------------------|---------------------|---------------|
| <b>Argomento item</b>                            | <b>Curriculum delle classi</b> |                     |               |
|  | <b>Musicale</b>                | <b>Tradizionale</b> | <b>Totale</b> |
| Canto gregoriano                                 | 0,82                           | 0,72                | 0,74          |
| Polifonia  | 0,61                           | 0,48                | 0,51          |
| Scrittura musicale                               | 0,61                           | 0,54                | 0,56          |
| Madrigale  | 0,49                           | 0,49                | 0,49          |
| Musicista rinascimentale                         | 0,78                           | 0,66                | 0,69          |
| A. Vivaldi                                       | 0,9                            | 0,79                | 0,82          |
| Orchestra barocca                                | 0,36                           | 0,31                | 0,33          |
| J. S. Bach                                       | 0,33                           | 0,28                | 0,3           |
| W. A. Mozart                                     | 0,43                           | 0,43                | 0,43          |
| L. v. Beethoven                                  | 0,84                           | 0,66                | 0,71          |
| Romanticismo                                     | 0,38                           | 0,35                | 0,36          |
| Compositori del '900                             | 0,63                           | 0,56                | 0,58          |
| Dodecaфонia                                      | 0,42                           | 0,35                | 0,37          |
| Opera  | 0,84                           | 0,77                | 0,79          |
| Jazz   | 0,78                           | 0,56                | 0,62          |
| Rock   | 0,88                           | 0,7                 | 0,75          |
| Cantautori                                       | 0,61                           | 0,59                | 0,6           |
| Totale studenti                                  | 160                            | 411                 | 571           |

Tab.4.102- Punteggi per il sub test Lettura del pentagramma della prova Conoscenze, Modello A, divisi per curriculum delle classi

| <b>Conoscenze modello A. lettura del pentagramma</b> |                                |                     |               |
|--|--------------------------------|---------------------|---------------|
| <b>Argomento item</b>                                | <b>Curriculum delle classi</b> |                     |               |
|  | <b>Musicale</b>                | <b>Tradizionale</b> | <b>Totale</b> |
| Nome nota  | 0,94                           | 0,81                | 0,84          |
| Valore nota  | 0,89                           | 0,66                | 0,72          |
| Valore pausa   | 0,8                            | 0,48                | 0,57          |
| Indicazioni tempo                                    | 0,73                           | 0,41                | 0,5           |
| Nota con punto                                       | 0,78                           | 0,52                | 0,59          |
| Alterazioni  | 0,91                           | 0,54                | 0,64          |
| Battute  | 0,9                            | 0,63                | 0,7           |
| Armatura di chiave                                   | 0,89                           | 0,58                | 0,66          |
| Ritornello   | 0,91                           | 0,62                | 0,7           |
| Sequenza di note                                     | 0,92                           | 0,68                | 0,74          |
| Corrispondenza valori note                           | 0,88                           | 0,52                | 0,62          |
| Totale studenti                                      | 161                            | 431                 | 592           |

Tab.4.103- Punteggi per il sub test Lettura del pentagramma della prova Conoscenze, Modello A, divisi per curriculum delle classi

| <b>Conoscenze modello B. lettura del pentagramma</b> |                                |                     |               |
|--|--------------------------------|---------------------|---------------|
| <b>Argomento item</b>                                | <b>Curriculum delle classi</b> |                     |               |
|  | <b>Musicale</b>                | <b>Tradizionale</b> | <b>Totale</b> |
| Nome nota  | 0,98                           | 0,78                | 0,84          |
| Valore nota  | 0,91                           | 0,57                | 0,67          |
| Valore pausa   | 0,83                           | 0,36                | 0,5           |
| Indicazione tempo                                    | 0,79                           | 0,56                | 0,62          |
| Nota con punto                                       | 0,69                           | 0,43                | 0,5           |
| Alterazioni  | 0,81                           | 0,42                | 0,53          |
| Battute  | 0,94                           | 0,73                | 0,79          |
| Armatura di chiave                                   | 0,89                           | 0,59                | 0,67          |
| Ritornello   | 0,91                           | 0,63                | 0,71          |
| Sequenza di note                                     | 0,93                           | 0,59                | 0,68          |
| Corrispondenza valori note                           | 0,75                           | 0,41                | 0,51          |
| Totale studenti                                      | 160                            | 411                 | 571           |

Tab.4.104-Punteggi per il sub test Altezza dei suoni della prova Percezione  
divisi per curriculum delle classi

| <b>Prova percezione: altezza dei suoni</b> |                                |                     |               |
|--|--------------------------------|---------------------|---------------|
| <b>Numero<br/>item</b>                     | <b>Curriculum delle classi</b> |                     |               |
|  | <b>Musicale</b>                | <b>Tradizionale</b> | <b>Totale</b> |
| 1  | 0,92                           | 0,82                | 0,85          |
| 2  | 0,93                           | 0,83                | 0,86          |
| 3  | 0,89                           | 0,7                 | 0,76          |
| 4  | 0,93                           | 0,83                | 0,86          |
| 5  | 0,86                           | 0,7                 | 0,75          |
| 6  | 0,92                           | 0,81                | 0,84          |
| 7  | 0,9                            | 0,73                | 0,78          |
| 8  | 0,9                            | 0,76                | 0,8           |
| 9  | 0,91                           | 0,85                | 0,87          |
| 10   | 0,83                           | 0,62                | 0,68          |
| 11   | 0,91                           | 0,75                | 0,79          |
| 12   | 0,74                           | 0,59                | 0,63          |
| 13   | 0,72                           | 0,53                | 0,58          |
| 14   | 0,72                           | 0,56                | 0,61          |
| 15   | 0,37                           | 0,33                | 0,34          |
| 16   | 0,83                           | 0,63                | 0,69          |
| 17   | 0,39                           | 0,35                | 0,36          |
| 18   | 0,26                           | 0,21                | 0,23          |
| 19   | 0,3                            | 0,29                | 0,29          |
| 20   | 0,27                           | 0,26                | 0,26          |
| <b>Totale studenti</b>                     | <b>321</b>                     | <b>842</b>          | <b>1163</b>   |

Tab.4.105-Punteggi per il sub test memoria tonale della prova Percezione divisi per curriculum delle classi

| <b>Prova percezione: memoria tonale</b> |                                |                     |               |
|---|--------------------------------|---------------------|---------------|
| <b>Numero<br/>item</b>                  | <b>Curriculum delle classi</b> |                     |               |
|   | <b>Musicale</b>                | <b>Tradizionale</b> | <b>Totale</b> |
| 1                                       | 0,91                           | 0,74                | 0,79          |
| 2                                       | 0,93                           | 0,87                | 0,89          |
| 3                                       | 0,91                           | 0,81                | 0,83          |
| 4                                       | 0,88                           | 0,61                | 0,68          |
| 5                                       | 0,79                           | 0,69                | 0,72          |
| 6                                       | 0,94                           | 0,76                | 0,81          |
| 7                                       | 0,89                           | 0,7                 | 0,75          |
| 8                                       | 0,85                           | 0,61                | 0,67          |
| 9                                       | 0,66                           | 0,42                | 0,48          |
| 10                                      | 0,47                           | 0,36                | 0,39          |
| Totale studenti                         | 321                            | 842                 | 1163          |

Tab.4.106-Punteggi per il sub test Memoria ritmica della prova Percezione divisi per curriculum delle classi

| <b>Prova percezione: memoria ritmica</b> |                                |                     |               |
|--|--------------------------------|---------------------|---------------|
| <b>Numero<br/>item</b>                   | <b>Curriculum delle classi</b> |                     |               |
|  | <b>Musicale</b>                | <b>Tradizionale</b> | <b>Totale</b> |
| 1  | 0,97                           | 0,93                | 0,94          |
| 2  | 0,85                           | 0,63                | 0,69          |
| 3  | 0,65                           | 0,61                | 0,62          |
| 4  | 0,74                           | 0,72                | 0,73          |
| 5  | 0,91                           | 0,84                | 0,86          |
| 6  | 0,94                           | 0,81                | 0,85          |
| 7  | 0,69                           | 0,5                 | 0,55          |
| 8  | 0,86                           | 0,76                | 0,79          |
| 9  | 0,89                           | 0,75                | 0,79          |
| 10                                       | 0,55                           | 0,38                | 0,43          |
| Totale studenti                          | 321                            | 842                 | 1163          |

## Conclusioni

Gli esiti dell'indagine offrono elementi per tratteggiare un quadro sulle abitudini musicali dei ragazzi e il loro rapporto con la musica nella scuola.

Per quanto riguarda le abitudini all'ascolto musicale si conferma il dato, emerso da studi precedenti, che i giovani preferiscono, in larga misura, il genere *pop*, *rock* e *hip-hop* mentre quello classico è seguito solo da una piccola percentuale (solo il 5%). L'ascolto di musica classica sembra interessare maggiormente i familiari degli studenti (42%) anche se preferiscono ascoltare la musica *pop* e *rock* (88%). Il genere classico è però quello maggiormente utilizzato nelle lezioni scolastiche così come evidenziato dall'indagine Musica Scuola 2008. La divergenza tra gli interessi musicali giovanili extrascolastici e gli argomenti trattati in classe è confermata anche dalle dichiarazioni degli studenti, soprattutto di genere maschile. Che la musica a scuola non sia particolarmente apprezzata, come ci aspetteremmo che fosse data la quantità di tempo dedicata al suo ascolto nel tempo libero, è confermato dalle preferenze indicate dagli studenti circa le materie scolastiche: qui la musica non gode di alcuna preferenza rispetto alle altre materie scolastiche e viene considerata meno interessante dell'ora di ginnastica e di arte. I ragazzi dichiarano in generale di gradire *abbastanza* le ore di musica a scuola, ma, andando a vedere nel particolare, si nota la estrema mutevolezza di questo dato, per il quale si evidenziano situazioni molto differenti. Gli studenti che dichiarano di gradire le lezioni di musica dichiarano anche di essere stimolati a continuare l'attività musicale scolastica a casa. Le attività musicali svolte dai docenti sono per la maggior parte l'ascolto di musica e lo studio della teoria (32 docenti su 33) mentre, per l'80% dei casi, si aggiunge anche la pratica strumentale e quella vocale. In pochi dedicano tempo alla composizione, all'improvvisazione e alla musica elettronica. Ci sono casi di docenti particolarmente esperti in una disciplina, per esempio il coro o la storia della musica, a cui dedicano la maggior parte delle ore di insegnamento, con il risultato che la programmazione può variare molto a secondo del contesto. Ma tra tutte le diverse attività musicali qual è quella preferita dagli studenti? Su questo argomento le risposte dei ragazzi e delle ragazze sembrano differenziarsi: infatti, mentre le ragazze vorrebbero suonare e cantare di più, i ragazzi preferirebbero ascoltare più musica e soprattutto quella appartenente alla loro sfera di interesse. Il giudizio degli studenti e dei docenti è unanime sullo

scarso interesse con cui la classe segue la lezione di musica. Il problema evidenziatosi in questa sezione della ricerca sembra essere comunque noto nell'ambiente scolastico e riguarda la diversa cultura musicale tra docenti e discenti e la difficoltà dei primi di trovare mezzi e strumenti propositivi adatti a stimolare l'interesse verso argomenti meno conosciuti. E' un problema di portata internazionale e condiviso da molti paesi, in cui già da tempo si svolgono studi e ricerche approfondite sul tema.

Il dato è confermato anche dalle relazioni tra le risposte fornite dagli insegnanti rispetto al loro grado di soddisfazione verso il proprio lavoro e dalle risposte degli studenti rispetto al desiderio di continuare l'attività e il gradimento delle lezioni di musica.

I dati relativi alle ricerche che hanno indagato negli anni passati la scarsa partecipazione giovanile ai concerti di musica classica vengono qui confermati poiché il 48,1% non va *mai* e il 38,2% *uno o due volte l'anno* (spesso con la scuola) ad assistere a un concerto. Questo dato conferma il disinteresse dei giovani verso il genere classico ma non si discosta troppo dalla partecipazione ai concerti di musica leggera (36,9 % *mai* e 40,5 *una o due volte l'anno*). Gli stimoli alla partecipazione a concerti di musica classica vengono maggiormente dalla famiglia e dalla scuola, che qui confermano il ruolo di propositori di interessi differenti rispetto a quelli coltivati autonomamente dai ragazzi, mentre la partecipazione ai concerti di musica pop è condivisa in larga misura dagli amici.

Nel Comune di Roma i ragazzi non sembrano frequentare molto la musica dal vivo, forse anche per problemi legati al costo elevato di biglietti (infatti raramente vengono effettuate riduzioni per gli studenti) e per la difficoltà di raggiungere dei luoghi dei concerti.

La pratica della musica (suonare o cantare) degli studenti intervistati risulta molto bassa: escludendo l'attività svolta dalle scuole ad indirizzo musicale, solo il 13% studia uno strumento musicale, la maggior parte di questo attraverso lezioni private. Il pianoforte, seguito dal flauto traverso e dal violino si confermano come gli strumenti più suonati, soprattutto dalle ragazze, mentre il genere maschile sembra più interessato a suonare la chitarra, sia classica che elettrica, e la batteria. Nelle classi di educazione musicale per il 90% viene insegnato il flauto dolce da docenti che però non hanno ricevuto alcuna formazione riguardo la pratica di questo strumento. A conferma di ciò si nota che tutti i libri di testo analizzati propongono, in modo estremamente sbrigativo e superficiale, una metodologia molto approssimata per l'insegnamento di questo strumento. Stupisce che non vengano organizzati corsi di aggiornamento sulla didattica del flauto dolce e che nei programmi dei corsi di Didattica del-

la musica dei Conservatori italiani non sia mai menzionata questo aspetto.

Solo il 2,6% degli studenti canta in un coro e questa percentuale è attribuibile al 12% delle famiglie i cui genitori praticano la medesima attività. Nell'ambito di un confronto internazionale in un paese (come la Germania) in cui la pratica dello strumento musicale è altamente diffusa tra la popolazione, si riscontra anche una maggiore partecipazione a concerti di tutti i generi musicali. Questo comporta anche la presenza di maggiori istituzioni musicali e un interesse verso la musica anche da parte degli amministratori pubblici. La scarsa abitudine verso la pratica musicale condiziona verosimilmente in Italia una scarsa propensione all'ascolto di concerti di musica classica.

L'atteggiamento dei docenti di musica verso l'insegnamento registra valori, talvolta, di segno opposto: un terzo degli intervistati ha intrapreso gli studi musicali con il fine di insegnare nella scuola traendone grandi soddisfazioni, mentre circa il 20% dei docenti reputa negativa la propria esperienza e poco più della metà ritiene di poter incidere sugli atteggiamenti dei propri studenti riguardo la musica. Gli atteggiamenti dei docenti si riflettono inevitabilmente negli studenti che sono meno stimolati laddove hanno docenti poco motivati.

La possibilità di leggere uno spartito sembra essere il principale traguardo dell'insegnamento musicale della maggioranza dei docenti (90%), mentre la possibilità di poter suonare uno strumento scende al 35%. Si evidenzia qui la preferenza degli insegnanti nel privilegiare un aspetto teorico ad un'attività che acquista di significato prevalentemente nella sua componente pratica, ovvero suonare uno strumento o cantare leggendo lo spartito. Tale situazione è collegata al tipo di formazione ricevuto a loro volta dagli insegnanti. I punteggi degli studenti a questo sub test mostrano significative differenze tra chi la teoria musicale la studia con un fine pratico o solo teorico. A conferma dell'impianto teorico delle lezioni di musica nella scuola è la dichiarazione in cui si evince che il secondo argomento in ordine di importanza è la storia della musica, mentre per più della metà dei docenti intervistati individua nello sviluppo e senso critico verso l'ascolto della musica uno dei principali traguardi dell'insegnamento della musica. Anche questo aspetto ha comunque una sua importanza, infatti la preoccupazione di fornire agli studenti gli strumenti idonei per poter intraprendere in modo autonomo le proprie scelte musicali è un tema presente in tutti i programmi musicali nazionali analizzati (Italia, Regno Unito, Spagna, Germania). Questa attenzione è finalizzata a mitigare l'influenza dell'attività di formazione

commerciale operata delle case discografiche rispetto i gusti musicali dei giovani.

Cosa maggiormente incide, dunque, le abilità e conoscenze musicali degli studenti?

Le analisi dei dati dei punteggi ottenuti alle prove di abilità e conoscenza musicale hanno ampiamente dimostrato una forte diversità tra le diverse classi sotto due diversi profili: i punteggi variano a seconda dei contesti e dei curricula. Per i contesti si nota come classi con medesimo curriculum hanno tra loro differenze significative legate alla dislocazione territoriale della scuola, alle variabili di *background* socio culturale e alle abitudini musicali familiari. Per quanto riguarda le variabili legate all'insegnamento della musica in orario mattutino incidono significativamente la formazione e le motivazioni dei docenti laddove i curricula sono simili, mentre si è visto che classi in cui i docenti trattano un solo argomento, come il coro o la storia della musica, gli studenti hanno ottenuta punteggi inferiori rispetto alla media su tutti gli argomenti.

Molto forte è invece l'incidenza dello studio sistematico di uno strumento musicale sui punteggi degli studenti. Infatti i ragazzi frequentanti le classi ad indirizzo musicale hanno ottenuto punteggi significativamente maggiori in tutte le prove. Questo si è verificato anche in quelle classi dove il docente di musica lamentava di non riuscire a coinvolgere gli studenti perché troppo vivaci (scuola  $\eta$ ), o disinteressati alla propria materia (scuola  $\alpha$ ,  $\delta$ ,  $\zeta$ ).

Dall'analisi dei dati delle prove somministrate si evidenzia che suonare uno strumento musicale incide sugli esiti di classi con percorso scolastico comune (stesso docente di musica), su argomenti inerenti il curriculum tradizionale (ascolto, storia della musica, lettura dello spartito) e su studenti con differente *background* socio culturale.

Se lo studio di uno strumento risulta una scelta di impegno personale e non viene vissuta come imposizione dalla famiglia o dall'insegnante i risultati si dimostrano ancora più evidenti.

Ricerche scientifiche nell'ambito delle neuroscienze e della psicologia della musica hanno acceso un vivace dibattito sul valore che la pratica musicale può apportare a capacità cognitive in diversi ambiti della mente umana. Sospendendo in questa sede ogni giudizio sulla validità o meno di tali ipotesi si sottolinea, invece, l'indiscusso valore di integrazione sociale e di trasmissione culturale della pratica musicale. Inoltre, suonare uno strumento, da soli e in *ensemble*, implica l'abitudine al rispetto di regole condivise per la realizzazione di un obiettivo comune ed educa all'ascolto e all'espressione delle proprie emozioni.

I dati ottenuti nella ricerca inducono a pensare che lo studio di uno strumento musicale aiuta gli studenti alla comprensione della musica (così come percepito anche nelle finalità statutarie del *Comitato per l'educazione pratica della musica*).

Si è visto comunque che docenti motivati e con una buona preparazione riescono ad ottenere ottimi risultati e vicini alle classi ad indirizzo musicale. Per approfondire questo tema sarebbe necessario, però, allargare l'analisi dell'educazione musicale verso un campione che comprenda realtà diverse e più ampie da quelle del Comune di Roma, con strumenti sia quantitativi che qualitativi.

In vista di un'educazione alla musica attraverso la pratica strumentale sarebbe quindi utile poter vincolare i programmi di Didattica dei Conservatori allo studio degli strumenti utilizzati nelle ore di musica quali il flauto dolce. Questo strumento è sicuramente un valido apporto per l'insegnamento della musica data la iniziale naturalità dell'approccio, costo ridotto e possibilità di pratiche polifoniche nell'utilizzo delle sue diverse taglie. E' indubbio che senza un'adeguata preparazione dei docenti l'insegnamento di questo strumento è inefficace ed allontana gli studenti da un corretto approccio verso le attività musicali e la musica stessa.

Inoltre, su esempio dei curricula adottati dagli altri paesi europei, potrebbe essere utile fornire ai docenti maggiori spunti e programmi più dettagliati circa i contenuti e le attività musicali da svolgere in vista di una educazione più omogenea tra gli studenti.

La scuola primaria rimane il luogo naturale dove si dovrebbe essere iniziati alla formazione musicale. Studi e ricerche accreditati confermano l'importanza di una formazione musicale in giovane età. Purtroppo i tagli di bilancio all'istruzione non facilitano la pratica di questa disciplina che rimane una remota possibilità per la maggior parte degli alunni. La ricerca evidenzia l'importanza di una educazione musicale che abbia inizio prima della scuola media e che sia insegnata da chi, in grado di abbracciare la disciplina nel suo complesso, abbia gli strumenti per applicare metodi educativi idonei al contesto scolastico. Un ulteriore elemento negativo per questa disciplina risiede nella mancanza di programmi ad essa dedicati nelle scuole superiori come ad esempio accade per la storia dell'arte (benché anch'essa penalizzata da tempi in percentuali assai ridotte). E a questo proposito ci si domanda quale sia il presupposto per il quale la storia dell'arte sia più importante rispetto alla storia della musica, non sono forse entrambe patrimonio culturale di cui l'Italia è stata promotrice nelle epoche passate?

Probabilmente lo scarso rilievo dato alla musica dalle politiche culturali passate ha prodotto nei cittadini e amministratori pubblici disinteresse e allontanamento per la musica. La scuola ha la possibilità e il dovere di invertire questa tendenza: attraverso un'educazione attiva e dinamica può avvicinare agli studenti un patrimonio culturale sconosciuto ma comunque sempre attuale; e, senza perdere di vista i bisogni espressi e impliciti dei propri studenti, dimostrare che la musica è un linguaggio universale con cui è possibile comunicare in ogni luogo e in ogni tempo.



## Appendice 1

### Programmi d'insegnamento musicale in altri paesi europei

#### L'Inghilterra

Tabella 1 - Concetti chiave per l'educazione musicale degli studenti del livello 3 (11-14 anni) secondo i programmi musicali inglesi

| Concetti chiave      |   | Note esplicative   |
|----------------------|---|--|
| Le pratiche musicali | Le abilità musicali si sviluppano attraverso l'integrazione dell'esecuzione, la composizione e l'ascolto. La collaborazione con gli altri permette la possibilità di vivere ruoli diversi e rispettare valori diversi dai propri. | Gli alunni imparano gli elementi della musica dall'esecuzione, la composizione e l'ascolto. La conoscenza, le abilità e la comprensione di ogni attività di quest'area sono apprese dall'interazione di queste attività. La musica è un'attività sociale che sviluppa il lavoro di gruppo. |
| La cultura           | Conoscere le tradizioni musicali dei tempi e dei luoghi lontani dal nostro tempo.<br>Esplorare come le esperienze e le emozioni, di luoghi e tempi diversi, si traducano in differenti stili.                                     | La nostra reazione alla musica dipende dalla nostra cultura di appartenenza. Dobbiamo capire come e perché la musica è diversa.  |
| Il senso critico     | Intraprendere un lavoro di analisi musicale per sviluppare e giustificare le diverse opinioni.  | Sviluppare l'ascolto e la pratica di musica diversa per stili, generi e tradizioni.  |
| La creatività        | Utilizzare le conoscenze musicali per comprendere contesti diversi e combinarle ad altre forme espressive.  | Questo include musica per film, teatro o danza.  |
| La comunicazione     | Esplorare la possibilità di esprimere attraverso la musica i propri sentimenti.   |  |

Tabella 2-I processi di conoscenza degli studenti del livello 3 (11-14 anni) secondo i programmi musicali inglesi

| Processi chiave                  |  | Note esplicative   |
|----------------------------------|--|--|
| Suonare<br>Comporre<br>Ascoltare | <p>Suonare e cantare in gruppo.<br/>Avere un controllo tecnico del proprio strumento o della voce.<br/>Sviluppare le idee musicali dall'analisi dei contenuti.<br/>Creare e sviluppare idee dalla combinazione di diverse strutture, stili, e generi.<br/>Individuare le possibilità espressive degli elementi musicali.</p> | <p>Cantare all'unisono e in parti separate, e usare la voce secondo diversi stili.<br/>Comporre musica originale e da un tema dato utilizzando forme di canzoni in tempi binari, ternari e composti.<br/>Utilizzo espressivo della dinamica, tempo, timbro, tessitura, pausa, ripetizione, ostinato, tonalità.</p> |
| Analizzare e valutare            | <p>Analizzare criticamente l'ascolto. Utilizzare un vocabolario musicale per esprimere le proprie opinioni.<br/>Vivere esperienze diverse e adattare le proprie idee a quelle degli altri ove necessario per il miglioramento di un lavoro comune.</p>   | <p>Utilizzare musica di diverse epoche e luoghi con lo scopo di spiegare come viene riflessa una specifica cultura o una funzione sociale.</p>   |

Tabella.3- Ampiezza e contenuti dei programmi musicali dell'UK per la fascia d'età 11-14 anni

| 3) Ampiezza e contenuti  | Note esplicative   |
|--|--|
| <p>Esecuzioni musicali dentro e fuori la classe.<br/>Ascolto di diversi generi musicali geografici e storici.<br/>Conoscenza della scrittura musicale e del ruolo della musica nella società.<br/>Conoscenza delle tecnologie per creare e manipolare i suoni.<br/>Il ruolo dei musicisti nella società.</p> | <p>Concerti pubblici di allievi.<br/>Musica di diverse origini (western,folk,jazz, contemporanea, per film ecc.).<br/>Scrittura musicale non tradizionale come intavolatura, simboli di accordi.<br/>Uso del ICT e programmi per comporre musica e sviluppo delle proprie idee musicali.<br/>I Diritti d'autore.</p> |

Tabella 4-Le opportunità offerte dal curriculum dei programmi musicali dell'UK per la fascia d'età 11-14 anni

| 4) obiettivi rispetto al curriculum   | Note esplicative  |
|---|---|
| <p>Sviluppare le proprie abilità strumentali e vocali, le proprie capacità di ascolto e di composizione. Allargare i propri orizzonti musicali lavorando in gruppo ed imparando a rivestire ruoli diversi e di responsabilità.</p> <p>Lavorare con diversi tipi di musicisti e provare a sentire e vedere cosa vuol dire suonare in pubblico.</p> <p>Trovare in se stessi interesse e abilità per sviluppare capacità di condurre un gruppo.</p> <p>Trovare collegamento tra la musica e altre aree del programma di studi.</p> | <p>Diversi tipi di musicisti si intendono: docenti, artisti professionali, musicisti amatoriali e studenti e gruppi scolastici.</p> <p>Per capacità di condurre un gruppo si intende capacità di organizzare o dirigere un gruppo musicale.</p> |

Tabella 5- Livelli di apprendimento secondo i programmi dell'U.K. per la fascia d'età 11-14 anni

|           |  |
|-----------|--|
| Livello 4 | Gli allievi esplorano le relazioni tra suoni e le intenzioni musicali. Sono in grado di percepire il ruolo di una linea melodica all'interno di una composizione polifonica, di improvvisare frasi melodiche e ritmiche in gruppo e di realizzare composizioni sviluppando un'idea all'interno di una struttura. Possono descrivere, comparare e valutare diversi tipi di musica utilizzando un vocabolario adeguato. Contribuiscono a descrivere i propri miglioramenti e la realizzazione delle proprie intenzioni.  |
| Livello 5 | Gli studenti riflettono su come il proprio sistema musicale riflette il tempo, il luogo e la cultura. Eseguono a memoria o dallo spartito parti importanti con la coscienza del proprio contributo all'esecuzione di gruppo. Improvvisano materiale melodico e ritmico con una struttura data usando diverse notazioni, e sono in grado di comporre musica con sistema appropriato allo stile. Analizzano e confrontano le caratteristiche musicali. Valutano le intenzioni per cui la musica viene composta, eseguita ed ascoltata. Migliorano e perfezionano il proprio lavoro.              |
| Livello 6 | Gli studenti riconoscono i processi e i contesti di stili, generi e tradizioni musicali scelti. Sono in grado di utilizzare i mezzi espressivi come il tempo, la dinamica il fraseggio e il timbro. Sono in grado di suonare in gruppo. Improvvisano e compongono in stili e generi diversi usando anche figure armoniche. Utilizzano la notazione per pianificare e raffinare il materiale. Analizzano e confrontano come la musica riflette il contesto entro cui è stata composta, eseguita e ascoltata. Migliorano la propria capacità e quella degli altri ad interpretare stili diversi. |
| Livello 7 | Gli studenti sono in grado di distinguere i diversi stili generi e tradizioni musicali. Eseguono musiche di diversi stili usando la notazione relativa al periodo argomentando le scelte stilistiche. Adattano, sviluppano, e improvvisano le idee musicali all'interno di una struttura e genere musicale. Giudicano criticamente l'utilizzo della musica convenzionale e non, e come i contesti differenti si riflettono sul proprio lavoro su quello degli altri.   |

## La Spagna

Tabella 6 - Obiettivi per i programmi musicale spagnoli per la scuola secondaria

|    |   |
|----|---|
| 1  | Utilizzo della voce, corpo, strumenti musicali, oggetti, risorse tecnologiche per esprimere le proprie idee e i propri sentimenti.  |
| 2  | Sviluppare le diverse abilità tecniche degli strumenti, voce e danza per l'interpretazione e la creazione musicale.   |
| 3  | Ascoltare opere musicali di diverso genere, stile e cultura musicale per apprezzare il valore del riconoscimento della diversità culturale e ampliare le proprie conoscenze.                        |
| 4  | Riconoscere le caratteristiche delle diverse opere musicali come patrimonio culturale e, con appropriata terminologia, riconoscerne le intenzioni e le funzioni.                                    |
| 5  | Utilizzare le diverse forme tecnologiche e grafiche di ascolto e scrittura della musica.  |
| 6  | Conoscere e utilizzare diversi mezzi audiovisivi e tecnologici per la produzione musicale.  |
| 7  | Partecipare all'organizzazione e alla produzione di attività musicali in diversi contesti con la disposizione al superamento dei pregiudizi e la coscienza di partecipare come membro di un gruppo. |
| 8  | Comprendere ed apprezzare le relazioni tra il linguaggio musicale e le altre forme espressive come la funzione musicale nei mezzi audiovisivi o altre forme artistiche.                             |
| 9  | Elaborare giudizi personali, attraverso un'analisi critica, sull'utilizzo sociale della musica riflettendo sulle esperienze quotidiane.   |
| 10 | Valorizzare la coscienza del silenzio e del suono come mezzi musicali con la coscienza dei problemi di contaminazione acustica e delle conseguenze causate dalla nostra società.                    |

Tabella 7-Contenuti per l'ascolto musicale secondo i programmi spagnoli della scuola secondaria

|   |
|---|
| Durante l'interpretazione e la creazione musicale applicare le strategie di attenzione, ascolto interiore, memoria e capacità di anticipare il materiale melodico o armonico.   |
| Per comprendere la musica ascoltata utilizzare le risorse del proprio corpo, della voce degli strumenti, dei mezzi audiovisivi e tecnologici, delle partiture, e di tutte le rappresentazione grafiche per interpretare la musica |
| Identificare gli elementi essenziali per la costruzione di un'opera musicale (melodia, ritmo, armonia, timbro, tessitura, forma, tempo e dinamica) nell'ascolto e nell'analisi delle stesse                                       |
| Classificare e discriminare attraverso l'ascolto i diversi tipi di voci e di strumenti musicali   |
| Ascolto e analisi critica delle opere musicali dei diversi stili, generi, tendenze e culture musicali, includendo l'interpretazione e la composizione realizzata in aula  |
| La musica dal vivo: i concerti e le altre manifestazioni musicali   |
| Interesse e valorizzazione dell'ascolto come forma di comunicazione e di conoscenza e coscienza culturale   |
| Interesse per lo sviluppo all'abitudine dell'ascolto nel rispetto degli altri durante l'ascolto   |

Tabella 8- Contenuti per l'interpretazione musicale secondo i programmi spagnoli della scuola secondaria

|  |
|--|
| La voce e la parola come mezzo di espressione musicale: caratteristiche e abilità tecniche e interpretative (respirazione, articolazione, risonanza e articolazione).                                      |
| Gli strumenti e il corpo come mezzi di espressione musicale: caratteristiche e abilità tecniche e interpretative (le diverse fonti sonore e pratica delle abilità tecniche per la giusta interpretazione). |
| Pratica, memorizzazione e interpretazione di brani vocali e strumentali appresi per imitazione e attraverso diverse forme di notazione musicale.   |
| Musica d'insieme, vocale strumentale, di diversi generi, stili e culture: interpretazione vocale e di gruppo.  |
| Pratica dei principali elementi per l'esecuzione: silenzio, attenzione al direttore e agli altri interpreti, ascolto interiore, memoria e capacità di suonare con gli altri.                               |
| Pratica di diverse forme di danza e movimento, espressione dei contenuti musicali attraverso il corpo.   |
| Utilizzo delle tecniche elettroniche per l'interpretazione e registrazione dei brani e delle attività musicali con commento critico verso questi ultimi.   |
| Disponibilità verso la possibilità di un miglioramento delle proprie capacità tecniche interpretative nel rispetto delle altre abilità e forme di espressione.   |
| Accettazione e condivisione delle norme che regolano l'esecuzione di gruppo e collaborazione alle idee musicali per il perfezionamento di un lavoro di gruppo.   |

Tabella 9- Contenuti per la composizione musicale secondo i programmi spagnoli della scuola secondaria

|  |
|--|
| L'improvvisazione (vocale, strumentale, individuale e d'insieme), la elaborazione di accordi (creando accompagnamento da canzoni e brani strumentali) e la composizione (partendo dalla combinazione delle attività svolte in classe) sono le risorse per la creazione musicale. |
| Utilizzo di differenti risorse per la conservazione e la diffusione delle creazioni musicali utilizzando diverse forme di notazione e diverse tecniche di registrazione.   |
| Utilizzo di risorse informatiche e dispositivi elettronici nei processi della creazione musicale.  |
| Produzione di materiale audiovisivo per la registrazione delle attività di espressione di movimento come la danza.   |

Tabella 10-Contenuti per i contesti musicali secondo i programmi spagnoli della scuola secondaria

|   |
|---|
| Apprendimento delle manifestazioni musicali più significative del patrimonio culturale occidentale e delle altre culture.   |
| Riconoscimento dei diversi stili della musica nel nostro tempo.   |
| Utilizzare le diverse fonti di informazione riguardo gli strumenti, i compositori e le composizioni, gli interpreti, i concerti e le produzioni musicali dal vivo e registrate.                         |
| Il suono e la musica nei mezzi audiovisivi e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione: valorizzazione degli strumenti tecnologici per la conoscenza e la diffusione della musica.       |
| La musica al servizio degli altri linguaggi: del corpo, teatrale, cinematografico, radiofonico, pubblicitario: analisi della musica utilizzata nei diversi tipi di spettacoli e produzioni audiovisive. |
| Il consumo della musica nella società attuale: sensibilizzazione e sviluppo del senso critico verso il consumo indiscriminato della musica e della produzione sonora.                                   |

Tabella 11-Criteri di valutazione secondo i programmi spagnoli della scuola secondaria

|    |  |
|----|--|
| 1. | Riconoscere attraverso l'ascolto e determinare l'epoca e la cultura di opere musicali ascoltate in classe.   |
|    | Valutare la capacità degli alunni di relazionare le caratteristiche che permettono di catalogare un'opera musicale e di manifestare la propria disponibilità verso proposte diverse.                                       |
|    | La valutazione si realizzerà facendo ascoltare agli alunni brani musicali ascoltati in classe o con simili caratteristiche.  |
| 2. | Identificare e descrivere gli elementi, le forme e le strutture (ritmo, melodia, tessitura, timbro, ripetizione, imitazione, variazione) di un brano musicale eseguito o ascoltato.  |
|    | Valutare la capacità degli alunni di distinguere attraverso l'ascolto alcune delle caratteristiche rilevanti di un brano musicale e di esprimerlo attraverso l'utilizzo di diversi linguaggi appropriati.                  |
|    | La valutazione si realizzerà chiedendo agli studenti di identificare specifici elementi musicali da un brano ascoltato.  |
| 3. | Comunicare il proprio giudizio su un brano ascoltato.  |
|    | Valutare la capacità di paragonare e descrivere diversi stili musicali e allo stesso tempo valutare l'assimilazione dei fondamentali concetti musicali necessari per poter padroneggiare un vocabolario musicale adeguato. |
| 4. | Partecipare all'esecuzione d'insieme di un brano vocale, strumentale o coreografico adeguando la propria interpretazione a quella del gruppo e assumendo i diversi ruoli.  |
|    | Valutare se gli studenti, indipendentemente da ogni livello tecnico raggiunto, partecipano attivamente all'attività esecutiva collaborando per un risultato comune.  |
| 5  | Utilizzare in modo autonomo alcune delle tecnologie disponibili dimostrando la capacità di registrare e riprodurre musica e realizzare produzioni audiovisive.   |
|    | Non si tratta di valutare la capacità di dominare la tecnologia ma di valutare la coerenza dell'utilizzo di queste tecnologie in relazione alla finalità ipotizzata.   |
| 6  | . Essere in grado di costruire un accompagnamento di accordi su un brano strumentale o vocale.   |
|    | Valutare la capacità degli studenti di combinare i diversi elementi musicali per ottenere un accompagnamento semplice per un brano musicale.   |
|    | Si valuterà sia il processo di elaborazione che il risultato ottenuto partendo da un brano realizzato in classe.   |
| 7  | Essere in grado di interpretare i simboli grafici musicali.  |
|    | Si valuta qui non la capacità di solfeggiare ma la capacità di seguire e capire uno spartito, attraverso anche l'utilizzo della partitura, ascoltando un brano musicale.   |
| 8  | Identificare nella vita quotidiana situazioni in cui si fa un utilizzo indiscriminato del suono, analizzarne le cause e proporre delle soluzioni.  |
|    | Si valuta la capacità di rilevazione della situazione acustica della vita quotidiana e il contributo che gli studenti offrono per migliorarne la qualità.  |

Tabella 12- Contenuti per l'ascolto musicale secondo i programmi spagnoli della scuola secondaria del quarto corso facoltativo.

|    |   |
|----|---|
| 1. | La musica è una presenza costante nella vita quotidiana   |
| 2. | Utilizzazione di diverse fonti di informazioni per conoscere le musiche di diverse epoche e culture (inclusa la attuale) e le offerte delle manifestazioni musicali di diverso genere sia dal vivo che riprodotte |
| 3. | Analisi dei fattori che influenzano le preferenze e le mode musicali  |
| 4. | Analisi della critica musicale come mezzo di informazione   |
| 5. | La modalità della edizione, commercializzazione e diffusione della musica e conseguenze nelle professioni musicali  |
| 6. | Interesse, rispetto e curiosità per le diverse proposte musicali come per i gusti musicali degli altri  |
| 7. | Rigore nella utilizzazione di un adeguato vocabolario per descrivere la musica  |

Tabella 13- Contenuti per la pratica musicale secondo i programmi spagnoli della scuola secondaria del quarto corso facoltativo.

|    |   |
|----|---|
| 1. | Interpretazione di brani vocali e strumentali attraverso l'utilizzo di partiture con diversi tipi di notazione musicale |
| 2. | Pianificazione, esecuzione, direzione e valutazione di rappresentazioni musicali in aula e in altri contesti            |
| 3. | La musica come professione: descrizioni delle diverse tipologie lavorative in ambito musicale                           |
| 4. | Sviluppo delle abilità tecniche che permettono di migliorare l'interpretazione musicale individuale e di gruppo         |

Tabella 14- Contenuti per la tecnologia musicale secondo i programmi spagnoli della scuola secondaria del quarto corso facoltativo.

|    |   |
|----|---|
| 1. | La trasformazione delle abitudini, valori, consumo e gusti musicali come conseguenza delle tecnologie degli ultimi decenni  |
| 2. | Utilizzazione di dispositivi elettronici (internet e software musicali) per l'ascolto la pratica e la composizione musicale |
| 3. | Utilizzo di diverse tecniche di registrazione (analogica e digitale) per le proprie e altrui creazioni musicali             |
| 4. | Analisi del ruolo della musica nelle diverse produzioni audiovisive: pubblicità, televisione, cinema videogiochi etc        |
| 5. | Sonorizzazione di immagini visive attraverso la selezioni di brani musicali preesistenti o la creazione originale           |
| 6. | Valutazione critica dell'uso dei mezzi audiovisivi e delle tecnologie di informazione e comunicazione musicali              |

Tabella 15-Criteri di valutazione secondo i programmi spagnoli della scuola secondaria per il quarto corso facoltativo.

|    |   |
|----|---|
| 1. | Spiegare alcune delle funzioni della musica nella vita delle persone e nella società  |
|    | Valutare la conoscenza degli alunni sul ruolo della musica in diversi contesti: atti della vita quotidiana, spettacoli, mezzi di comunicazione  |
| 2. | Analizzare diversi brani musicali (con l'aiuto dell'uso di partiture) e descriverne le caratteristiche  |
|    | Valutare la capacità degli alunni di identificare gli elementi caratterizzanti di un'opera musicale rispetto al ritmo, la melodia, la tessitura o la forma, utilizzando una terminologia adeguata                               |
|    | L'analisi si realizzerà a partire da un'opera studiata in classe o con caratteristiche simili   |
| 3. | Esporre in forma critica le proprie opinioni rispetto a diverse musiche o eventi musicali, argomentando in relazione alle informazioni ottenuti da diversi contesti come libri, pubblicità, programmi di concerto, critiche ecc |
|    | Valutare la capacità degli alunni di esporre in modo appropriato le proprie opinioni musicali e argomentarle citando fonti provenienti da diversi documenti   |
| 4. | Studiare e interpretare in gruppo un brano vocale o strumentale attraverso la lettura di una partitura  |
|    | Valutare l'autonomia degli alunni e la loro disposizione a collaborare con gli altri per la realizzazione di un prodotto musicale alla portata delle proprie possibilità  |
| 5. | Partecipazione attiva ad alcuni dei passaggi fondamentali per la realizzazione di un progetto musicale: pianificazione, studio, interpretazione, diffusione, etc  |
|    | Valutare la capacità degli alunni di seguire l'organizzazione di un progetto musicale e di risolvere i problemi che si manifestano  |
| 6. | Spiegare i processi che sono alla base della creazione di un'opera musicale considerando l'intervento delle diverse professioni   |
|    | Valutare la conoscenza del processo di distinte produzioni musicali (discografica, radio e televisione, cinema, etc ) e delle diverse professioni musicali che vi partecipano   |
|    |   |
| 7. | Elaborare un arrangiamento per un brano musicale partendo dalla trasformazione dei diversi parametri (timbro, numero delle voci, forma, etc) attraverso l'uso di Midi   |
|    | Valutare la capacità dell'utilizzo di diverse tecniche informatiche al servizio della creazione musicale  |
| 8. | Rendere sonore alcune immagini audiovisive in movimento attraverso l'uso dell'informatica   |
|    | Valutare la capacità degli alunni di selezionare frammenti musicali adeguati alle immagini e l'applicazione di tecniche di base necessarie per l'elaborazione di un prodotto audiovisivo  |

## La Germania

Tabella 16- Standards diviso per classi secondo il programma musicale tedesco.

| Requisiti di base      | Classe 8<br>(12-13 anni)  | Classe 9<br>(13-14 anni)   | Classe 10<br>(14 anni)   |
|------------------------|---|--|--|
| Ascolto e comprensione | Distinguere il suono di diversi strumenti.<br>Descrivere in diverso modo le loro impressioni sull'ascolto effettuato.<br>Attribuire ai brani ascoltati il tipico carattere espressivo                           | Distinguere tipiche composizioni per gruppi strumentali e per genere musicale.<br>Elaborare le strutture musicali e lo sviluppo tematico.<br>Distinguere tra proprietà e effetti.  | Attribuire ai brani musicali lo stile e il contesto storico-culturale.<br>Riconoscere le forme tipiche.<br>Interpretare la musica rispetto all'intenzione compositiva.   |
| Fare musica            | Disporre di un repertorio di canzoni e producono semplici melodie, ritmi e accordi su diversi strumenti.<br>Sperimentare semplici forme di composizione con suoni, note e rumori.<br>Muoversi a ritmo di musica | Elaborare semplici melodie partendo da una frase e sono in grado di partecipare a momenti in cui si canta o si suona insieme.<br>Realizzare i propri intenti creativi con diversi materiali musicali.<br>Realizzare i diversi stati d'animo (triste/allegro) in movimento, immagine o testo. | Partendo da una parte elaborare la melodia, gli accordi e l'accompagnamento portando il brano a livello di un'esecuzione pubblica.<br>Applicare le capacità di scrittura musicale nell'invenzione di semplici melodie.<br>Utilizzare un repertorio di movimenti per la rappresentazione di diversi tipi di musica.<br>Dalla musica creare una sequenza di testo, immagini e danza. |
| Rifletter sulla musica | Spiegare il proprio gusto musicale e tollerano il gusto musicale degli altri.<br>Mettere in discussione il proprio gusto musicale.<br>Affrontare le proprie reazioni alla musica in modo oggettivo.             | Costruire il collegamento tra le proprie preferenze musicali e l'influenza della società.<br>Analizzare la musica nei suoi diversi contesti applicativi.<br>Comprendere e elaborare un commento verbale su brani musicali.   | Creare un collegamento tra lo sviluppo e gli stili della musica con il contesto storico.<br>Mettere in relazione le caratteristiche e le funzioni di diverse musiche.<br>Attribuire a brani musicali specifici commenti o citazioni verbali.   |

Tabella 17- Contenuti del settore *Elementi compositivi* secondo il programma musicale tedesco

| Aspetti                         | Contenuti  |
|---------------------------------|--|
| Materiali che producono suono   | Silenzio, rumore, note, suono, intervalli, scale, accordi<br>-elementi formali   |
| Elementi formali                | Ritmo melodia, motivo, cadenza   |
| Produzione del suono            | Principio di produzione del suono, voce, strumenti, costruzione di strumenti, tecniche convenzionali e non, musica elettronica |
| Scrittura e tecnica compositiva | Pentagramma e forme grafiche, tecnica del suono, registrazione e lavorazione del suono con il computer                         |

Tabella 18- Contenuti del settore *Principi creativi, Forma e Stile* secondo i programmi musicali tedeschi

| Aspetti              | Contenuti  |
|----------------------|--|
| principi creativi    | Inizio, svolgimento e conclusione<br>Ripetizione, variazione, contrasto.<br>Domanda e risposta. Caos e ordine. |
| tecniche compositive | Monofonia e accompagnamento, polifonia   |
| modelli formali      | Canzone tradizionale e moderna, danza e minuetto, tema e variazione, forma sonata, canone fuga                 |
| Generi               | Camera, quartetto, archi, orchestra, concerto grosso, sinfonia, musica vocale, canzone, lirica oratorio        |

Tabella 19- Contenuti del settore *Espressione, Aspetto e Funzione della musica* secondo i programmi tedeschi

| Aspetti                              | Contenuti   |
|--------------------------------------|---|
| Modi d'ascolto e gusti musicali      | Analitico, dissociato, contemplativo; meccanismi per la formazione del gusto; imprinting da parte della famiglia e amici. |
| Musica e funzione                    | Rilassamento e/o eccitazione, musica e pubblicità, ascolto come sottofondo, religione, politica, società.                 |
| Relazione con altre forme espressive | Testo; rapporto parola/sonoro; radio; musica a programma e poema sinfonico; opera   |
| Musica originale e rielaborata       | Arrangiamenti, orchestrazioni, parafrasi, citazioni, plagio.  |

Tabella 20-Contenuti del settore *Contesto, Ambiente e Posizione nel mondo* secondo i programmi musicali tedeschi.

| Aspetti                       | Contenuti   |
|-------------------------------|---|
| musica nei tempi che cambiano | diverse epoche; sviluppo di singoli generi, ritratti di compositori e rapporto con il pubblico, interpreti e virtuosismo, il vecchio e il nuovo |
| Musica e società              | avvenimento, evento sociale. Fattore economico. Professioni musicale. Vita musicale nella città   |
| Diverse culture               | canzoni balli feste, significato di musica popolare e seria, posizione sociale di musicisti e compositori                                       |
| Culture giovanili             | stili di musica abbigliamento videoclip, trasmissioni e riviste musicali per i giovani. Stili di musica ballata. Posti dove si fa musica.       |

## Appendice 2

### Gli strumenti della ricerca

- Copertina delle prove
- Prova Ascolto
- Prova Conoscenze, Modello A
- Prova Conoscenze, Modello B
- Prova Percezione
- Questionario Studenti
- Questionario Docenti

## Copertina delle prove



| CODICE SCUOLA |  | CODICE CLASSE |  | CODICE STUDENTE |  |  |
|---------------|--|---------------|--|-----------------|--|--|
|               |  |               |  |                 |  |  |

Fascicolo prove. Modello A

Il fascicolo è diviso in tre sezioni:

Prima prova - Ascolto

Seconda prova - Conoscenze

Terza prova - Percezione

*Facoltà di Medicina e Psicologia  
Dottorato di ricerca in Pedagogia Sperimentale*

**Prima prova - Ascolto****1) Discriminazione dei suoni di diversi strumenti.**

Ascolterai il suono di diversi strumenti musicali. Indica ogni volta la lettera corrispondente allo strumento di cui riconosci il suono.

**Strumento n.1**

- a) Sassofono.
- b) Clarinetto.

**Strumento n.6**

- a) Flauto traverso.
- b) Oboe.

Prima prova - Ascolto

**Prima prova - Ascolto****1) Discriminazione dei suoni di diversi strumenti.**

Ascolterai il suono di diversi strumenti musicali. Indica ogni volta la lettera corrispondente allo strumento di cui riconosci il suono.

**Strumento n.1**

- a) Sassofono.
- b) Clarinetto.
- c) Flauto traverso.
- d) Oboe.

**Strumento n.6**

- a) Flauto traverso.
- b) Oboe.
- c) Clarinetto.
- d) Flauto dolce.

**Strumento n.2**

- a) Triangolo.
- b) Xilofono.
- c) Tamburo.
- d) Timpani.

**Strumento n.7**

- a) Trombone.
- b) Violino.
- c) Clarinetto.
- d) Oboe.

**Strumento n.3**

- a) Oboe.
- b) Tromba.
- c) Clarinetto.
- d) Sassofono.

**Strumento n.8**

- a) Flauto traverso.
- b) Violino.
- c) Oboe.
- d) Sassofono.

**Strumento n.4**

- a) Violoncello.
- b) Clarinetto.
- c) Fagotto.
- d) Corno.

**Strumento n.9**

- a) Sassofono.
- b) Clarinetto.
- c) Flauto traverso.
- d) Tromba.

**Strumento n.5**

- a) Chitarra.
- b) Arpa.
- c) Mandolino.
- d) Violino.

**Strumento n.10**

- a) Violoncello.
- b) Basso tuba.
- c) Fagotto.
- d) Trombone.

partengono.

**2) Discriminazione di diversi stili musicali.**

Ascolterai alcuni brevi frammenti musicali. Dovrai cercare di capire a quale periodo storico o compositore appartengono. Indica la lettera corrispondente alla risposta giusta.

**Primo ascolto**

- a) Madrigale polifonico del '500.
- b) Danza medievale.
- c) Mottetto rinascimentale.
- d) Canto gregoriano.

**Terzo ascolto**

- a) Brano del '900.
- b) Brano della fine del '700.
- c) Brano dell'inizio '600.
- d) Brano del '500

**Secondo ascolto**

- a) Richard Wagner.
- b) Claudio Monteverdi.
- c) Wolfgang Amadeus Mozart.
- d) Giuseppe Verdi.

**Quarto ascolto**

- a) Robert Schumann.
- b) Antonio Vivaldi.
- c) Johann Strauss.
- d) Ludwig von Beethoven.

Prima prova - Ascolto

**Quinto ascolto**

- a) Coro di un'opera romantica.
- b) Messa medievale.
- c) Madrigale rinascimentale.
- d) Coro di epoca contemporanea.

**Sesto ascolto**

- a) Orchestra romantica.
- b) Orchestra barocca.
- c) Orchestra rinascimentale.
- d) Orchestra Jazz.

**Settimo ascolto**

- a) Pop.
- b) Jazz.
- c) Latino americana.
- d) Gospel.

**Ottavo ascolto**

- a) Hip-hop.
- b) Techno.
- c) Metal.
- d) Rock.

**3) Discriminazione delle caratteristiche del suono.**

3.1) Ascolterai un suono. Questo suono verrà ripetuto cambiando uno dei quattro elementi. Quale sarà stato cambiato? Metti una crocetta nella casella corretta.

| SUONO | L'ELEMENTO CHE CAMBIA E'     |                         |                         |                        |
|-------|------------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|
|       | INTENSITA'<br>(piano -forte) | DURATA<br>(breve-lungo) | ALTEZZA<br>(basso-alto) | TIMBRO<br>(strumenti ) |
| A     |                              |                         |                         |                        |
| B     |                              |                         |                         |                        |
| C     |                              |                         |                         |                        |
| D     |                              |                         |                         |                        |
| E     |                              |                         |                         |                        |
| F     |                              |                         |                         |                        |

3.2) Ascolterai brevi scale musicali che salgono o che scendono. Riconosci ogni volta qual è la direzione giusta. Il primo esempio è già risolto.

|   | SCALA CHE SCENDE | SCALA CHE SALE |
|---|------------------|----------------|
| A |                  | <b>x</b>       |
| B |                  |                |
| C |                  |                |
| D |                  |                |
| E |                  |                |
| F |                  |                |

## Prova Conoscenze, Modello A

### Seconda prova-conoscenze musicali

#### 1) Strumenti musicali

1) Quale di questi strumenti non può eseguire accordi?

- a) Pianoforte.
- b) Clarinetto.
- c) Chitarra.
- d) Arpa.

10) Quali tra questi strumenti produce suoni più gravi (bassi)?

- a) L' oboe.
- b) Il clarinetto.
- c) Il fagotto.
- d) Il flauto traverso

11) Per sfregare (strofinare) le corde utilizziamo

- a) L'ancia.
- b) Il plectro.
- c) L'archetto.
- d) I battenti.

4) Quante corde possiedono gli strumenti ad arco che fanno parte dell'orchestra?

- a) Tre.
- b) Quattro.
- c) Cinque.
- d) Sei.

5) Lo strumento che vedi raffigurato è



- a) un oboe.
- c) un flauto.
- d) un clarinetto.
- d) un sassofono.

6) In quale strumento il suono è generato percuotendo le corde con martelletti?

- a) Nell'arpa.
- b) Nella chitarra.
- c) Nel violino.
- d) Nel pianoforte

7) La "banda" è un insieme strumentale formato da

- a) archi e percussioni.
- b) fiati e percussioni.
- c) archi, fiati e percussioni.
- d) archi e fiati.

8) Lo strumento che vedi raffigurato è



- a) un clarinetto.
- b) un sassofono.
- c) un flauto.
- d) un oboe.

9) Le voci di un coro sono distinte con nomi diversi, qual è il nome della voce più acuta (alta) fra le seguenti?

- a) Il bantono.
- b) Il contralto.
- c) Il soprano.
- d) Il tenore.

2) Come si produce il suono nei timpani?

- a) Attraverso l'emissione di aria.
- b) Percuotendo con mazzuoli.
- c) Stregando con l'archetto.
- d) Pizzicando con le dita.

3) La differenza tra il suono prodotto dal tamburo e dallo xilofono è che

- a) il primo è lungo il secondo è corto.
- b) il primo è indeterminato il secondo produce note.
- c) il primo è dolce il secondo è aspro.
- d) il primo è sempre forte il secondo è sempre piano.

12) Lo strumento che vedi raffigurato è



- a) un basso tuba.
- b) un fagotto.
- c) un trombone.
- d) un corno.

13) Quale di questi strumenti **non** appartiene alla stessa famiglia?

- a) Il violino.
- b) Il contrabbasso.
- c) L'oboe.
- d) Il violoncello

## 2) Storia della musica

14) Le testimonianze di brani musicale medievali sono tutti posteriori all'anno mille perché la musica prima di quel periodo

- a) non era conservata.
- b) veniva tramandata oralmente.
- c) veniva distrutta durante le guerre.
- d) veniva tramandata su materiale deperibile.

15) Un brano polifonico è una composizione che contiene più

- a) melodie.
- b) dinamiche.
- c) movimenti.
- d) accenti.

16) Il canto gregoriano nel medioevo era praticato

- a) nelle feste delle corti feudali.
- b) nelle piazze e per la strada.
- c) nelle cerimonie religiose.
- d) negli intrattenimenti dei nobili.

17) Nel rinascimento e nel barocco il musicista si manteneva

- a) con donazioni e beneficenza.
- b) pagato dal pubblico dei suoi concerti.
- c) lavorando presso un principe o un vescovo.
- d) insegnando nelle scuole pubbliche.

18) Una tipica forma musicale del Cinquecento è

- a) la romanza.
- b) il madrigale.
- c) la sonata.
- d) l'opera buffa.

19) Johann Sebastian Bach è un compositore vissuto nell'epoca

- a) medievale.
- b) rinascimentale.
- c) barocca.
- d) romantica.

20) Chi è il compositore della raccolta *Le quattro Stagioni* il cui brano più conosciuto è *La primavera*?

- a) Antonio Salieri.
- b) Claudio Monteverdi.
- c) Georg F. Handel.
- d) Antonio Vivaldi.

21) Quale di questi strumenti non fa parte dell'orchestra barocca?

- a) Il sassofono.
- b) Il violino.
- c) L'oboe.
- d) Il contrabbasso.

22) Quale di questi musicisti è contemporaneo a Napoleone Bonaparte?

- a) Antonio Vivaldi.
- b) Ludwig von Beethoven.
- c) Giuseppe Verdi.
- d) Richard Wagner.

23) Quale di questi brani è stato composto da Wolfgang Amadeus Mozart?

- a) L'Aida.
- b) La Primavera.
- c) La Quinta sinfonia.
- d) Il Flauto magico.

24) Quale di questi strumenti è stato inventato alla fine del '700?

- a) Il pianoforte.
- b) L'oboe.
- c) Il violino.
- d) L'arpa.

25) Quale tra queste tendenze compositive è una innovazione del '900?

- a) La monodia.
- b) La poliritmia.
- c) La polifonia.
- d) La dodecafonìa.

26) I compositori del '900 cercano di

- a) sperimentare nuove forme di composizione.
- b) ricordare i motivi musicali del passato.
- c) comporre musica vicina al gusto del pubblico.
- d) proporre musica da vendere facilmente.

27) In quale dei seguenti generi musicali viene narrata una storia ?

- a) Musica sinfonica.
- b) Musica da camera.
- c) Jazz.
- d) Opera.

28) Indica il caratteristico modo di suonare il Jazz.

- a) Improvisare su di una melodia.
- b) Utilizzare melodie medievali.
- c) Utilizzare solo strumenti elettrici.
- d) Eseguire il brano leggendo spartiti.

29) I Beatles sono un gruppo inglese nato intorno agli anni

- a) 1920.
- b) 1940.
- c) 1960.
- d) 1980.

30) Elvis Presley era un famoso cantante

- a) rock.
- b) techno.
- c) blues.
- d) jazz.

### 3) Scrittura musicale

(N.B. per pulsazioni, movimenti o battiti, intendiamo valori di un quarto)

31) Quale delle seguenti note è un la?

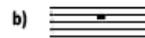
- a) 
- b) 
- c) 
- d) 

32) Quante pulsazioni (movimenti o battiti) vale questa nota?



- a) Una.
- b) Due.
- c) Tre.
- d) Quattro.

33) Quale tra questi segni di pausa vale una pulsazione?

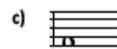


34) Cosa indica la frazione che vedi accanto alla chiave di violino?



- a) Che le battute possono avere sia 2 che 4 pulsazioni.
- b) Che ogni battuta ha sempre 4 pulsazioni.
- c) Che ogni battuta ha sempre 2 pulsazioni.
- d) Che le battute hanno sempre prima 2 e poi 4 pulsazioni.

35) Quale tra queste note vale tre pulsazioni?





## Prova Conoscenze, Modello B

### Seconda prova-Cultura Musicale

#### 1) Strumenti musicali

1) Quale di questi strumenti non fa parte della famiglia delle "corde pizzicate"?

- a) Il violino.
- b) L'arpa.
- c) La chitarra.
- d) Il mandolino.

2) Le voci di un coro sono distinte con nomi diversi, qual è il nome della voce più acuta (alta) fra le seguenti?

- a) Il baritono.
- b) Il contralto.
- c) Il soprano.
- d) Il tenore.

3) La differenza tra il suono prodotto dal tamburo e dallo xilofono è che

- a) il primo è lungo il secondo è corto.
- b) il primo è indeterminato il secondo produce note.
- c) il primo è dolce il secondo è aspro.
- d) il primo è sempre forte il secondo è sempre piano.

4) Quante corde possiedono gli strumenti ad arco che fanno parte dell'orchestra?

- a) Tre.
- b) Quattro.
- c) Cinque.
- d) Sei.

5) Lo strumento che vedi raffigurato è



- a) un oboe.
- b) un flauto.
- c) un clarinetto.
- d) un sassofono.

6) In quale di questi strumenti il suono si ottiene utilizzando l'archetto?

- a) Il pianoforte.
- b) L'arpa.
- c) Il violoncello.
- d) Il clavicembalo.

7) Lo strumento che vedi raffigurato è



- a) un basso tuba.
- b) un fagotto.
- c) un trombone.
- d) un corno.

8) Lo strumento che vedi raffigurato è



- a) un clarinetto basso.
- b) un corno.
- c) un basso tuba.
- d) un fagotto.

9) Quale tra questi strumenti produce suoni più acuti?

- a) Il fagotto.
- b) Il violoncello.
- c) L'oboe.
- d) Il corno.

10) Quale di questi strumenti non può eseguire accordi?

- a) Il pianoforte.
- b) Il clarinetto.
- c) La chitarra.
- d) L'arpa.

11) In quale di questi strumenti il suono è generato dalla vibrazione della colonna d'aria?

- a) Il pianoforte.
- b) Il violoncello.
- c) Il timpano.
- d) L'organo.

12) Come si produce il suono nello xilofono?

- a) Attraverso l'emissione di aria.
- b) Percuotendo con bacchette di legno.
- c) Siregando (strofinando) con l'archetto.
- d) Pizzicando con le dita.

13) Un insieme di strumenti a fiato e percussione viene definito

- a) orchestra da camera.
- b) banda.
- c) insieme strumentale.
- d) ottetto.

## 2) Storia della musica

14) Il canto gregoriano nel medioevo era praticato

- a) nelle feste delle corti feudali.
- b) nelle piazze e per la strada.
- c) nelle cerimonie religiose.
- d) negli intrattenimenti dei nobili.

15) Con la polifonia i compositori sperimentano

- a) l'unione di melodie diverse suonate insieme.
- b) la stessa melodia suonata con improvvisazioni.
- c) l'unione di diversi ritmi suonati su uno strumento.
- d) la stessa melodia suonata da strumenti diversi.

16) Le testimonianze di brani musicale medievali sono tutti posteriori all'anno mille perché la musica prima di quel periodo

- a) non era conservata.
- b) veniva tramandata oralmente.
- c) veniva distrutta durante le guerre.
- d) veniva tramandata su materiale deperibile.

17) La tipica forma della musica sacra del Cinquecento è

- a) il minuetto.
- b) la messa.
- c) il concerto.
- d) il requiem.

18) Nel Rinascimento e nel barocco il musicista si manteneva

- a) con donazioni e beneficenza.
- b) pagato dal pubblico dei suoi concerti.
- c) lavorando presso un principe o un vescovo.
- d) insegnando nelle scuole pubbliche.

19) Chi è il compositore della raccolta *Le quattro Stagioni* il cui brano più conosciuto è *La primavera*?

- a) Antonio Salieri.
- b) Claudio Monteverdi.
- c) Georg F. Handel.
- d) Antonio Vivaldi.

20) Qual è la tipica forma della musica barocca?

- a) Il concerto grosso.
- b) Il notturno.
- c) Il poema sinfonico.
- d) L'opera lirica.

21) Johann Sebastian Bach è un compositore vissuto nell'epoca

- a) medievale.
- b) rinascimentale.
- c) barocca.
- d) romantica.

22) Wolfgang Amadeus Mozart è nato

- a) nel 1540.
- b) nel 1623.
- c) nel 1756.
- d) nel 1859.

23) Ludwig von Beethoven è famoso soprattutto per aver composto:

- a) l'*Aida*.
- b) le *Nove Sinfonie*.
- c) il *Requiem*.
- d) la favola musicale *Pierino e il lupo*.

24) I compositori romantici scrivono per un'orchestra

- a) di piccole dimensioni con poche dinamiche.
- b) di solo fiati e percussioni.
- c) di grandi dimensioni e ricca di timbri.
- d) di solo archi senza fiati.

25) Il compositore del '900 scrive la musica cercando di

- a) seguire le regole compositive passate.
- b) rinnovare il linguaggio musicale e le forme compositive.
- c) soddisfare i gusti di un ampio pubblico.
- d) seguire le tendenze di maggior successo.

26) Quale tra queste tendenze compositive è una innovazione del '900?

- a) La monodie.
- b) La poliritmia.
- c) La polifonia.
- d) La dodecafonia.

27) In quale dei seguenti generi musicali viene narrata una storia?

- a) Musica sinfonica.
- b) Musica da camera.
- c) Jazz.
- d) Opera.

28) Indica il caratteristico modo di suonare il Jazz.

- a) Improvisare su di una melodia.
- b) Utilizzare melodie medievali.
- c) Utilizzare solo strumenti elettrici.
- d) Eseguire il brano leggendo spartiti.

29) Lo strumento classico che troviamo modificato nella musica rock è

- a) la chitarra.
- b) il corno.
- c) la batteria.
- d) la tromba.

30) Per i cantautori è importante

- a) la struttura armonica delle canzoni.
- b) il luogo in cui si esibiscono.
- c) il contenuto del testo delle canzoni.
- d) gli effetti speciali dell'esibizione.

### 3) Scrittura musicale

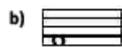
(N.B. per pulsazioni, movimenti o battiti, intendiamo valori di un quarto)

31) Qual è il nome di questa nota?



- a) Sol.
- b) La.
- c) Si.
- d) Do.

32) Quale delle seguenti note vale due pulsazioni (o movimenti o battiti)?



33) Quante pulsazioni dura questo segno di pausa?



- a) Quattro.
- b) Tre.
- c) Due.
- d) Una.

34) Quale tra queste melodie è scritta in 2/4?



35) La nota che vedi, minima con il punto, quante pulsazioni vale?



- a) Due e mezzo.
- b) Tre.
- c) Tre e mezzo.
- d) Quattro.

36) Dove è indicato che dobbiamo eseguire il si sempre bemolle per tutto il brano?

a) 

b) 

c) 

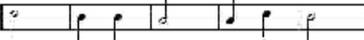
d) 

39) Che cosa indicano i due puntini alla fine della seconda battuta?



a) Che devo ripetere il brano fino a quel punto.  
 b) Che il brano è terminato.  
 c) Che il brano riprende al segno del direttore.  
 d) Che devo proseguire l'esecuzione.

37) Di seguito è scritta una breve melodia, di quante battute (o misure) è formata?



a) Quattro.  
 b) Cinque.  
 c) Sei.  
 d) Sette.

38) Segna il modo corretto per indicare che il fa è diesis solo per quella battuta

a) 

b) 

c) 

d) 

40) Trova la sequenza giusta di:  
*sol-mi-la-mi-do-si-do-la*

a) 

b) 

c) 

d) 

41) Di quante crome o ottavi è formata questa nota?



a) Due.  
 b) Tre.  
 c) Quattro.  
 d) Cinque.

## Prova Percezione

Terza prova - Percezione dell'altezza e del ritmo dei suoni

### Terza Prova- Percezione dell'altezza e del ritmo dei suoni

| ALTEZZE |   |     | MOTIVI |   |   |   |   | RITMI |    |   |   |   |   |
|---------|---|-----|--------|---|---|---|---|-------|----|---|---|---|---|
| 1       | = | A B | 1      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5     | 1  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2       | = | A B | 2      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5     | 2  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3       | = | A B | 3      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5     | 3  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4       | = | A B | 4      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5     | 4  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5       | = | A B | 5      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5     | 5  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6       | = | A B | 6      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5     | 6  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7       | = | A B | 7      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5     | 7  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8       | = | A B | 8      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5     | 8  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9       | = | A B | 9      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5     | 9  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10      | = | A B | 10     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5     | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11      | = | A B |        |   |   |   |   |       |    |   |   |   |   |
| 12      | = | A B |        |   |   |   |   |       |    |   |   |   |   |
| 13      | = | A B |        |   |   |   |   |       |    |   |   |   |   |
| 14      | = | A B |        |   |   |   |   |       |    |   |   |   |   |
| 15      | = | A B |        |   |   |   |   |       |    |   |   |   |   |
| 16      | = | A B |        |   |   |   |   |       |    |   |   |   |   |
| 17      | = | A B |        |   |   |   |   |       |    |   |   |   |   |
| 18      | = | A B |        |   |   |   |   |       |    |   |   |   |   |
| 19      | = | A B |        |   |   |   |   |       |    |   |   |   |   |
| 20      | = | A B |        |   |   |   |   |       |    |   |   |   |   |

# Questionario Studenti



**SAPIENZA**  
UNIVERSITÀ DI ROMA

|                  |  |  |               |  |  |                 |  |  |
|------------------|--|--|---------------|--|--|-----------------|--|--|
| CODICE<br>SCUOLA |  |  | CODICE CLASSE |  |  | CODICE STUDENTE |  |  |
|------------------|--|--|---------------|--|--|-----------------|--|--|

## QUESTIONARIO SUGLI USI E ABITUDINI MUSICALI

Ti chiediamo di rispondere alle seguenti domande che riguardano te e le tue esperienze in rapporto alla musica. Con le tue risposte potremo cercare di migliorare l'insegnamento musicale a scuola. Cerca di rispondere con precisione a tutte le domande, se hai dei dubbi su come rispondere puoi chiedere aiuto alzando la mano.

Non è necessario indicare il nome e cognome, il questionario è anonimo e non serve per la valutazione.

|   |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|
| <b>1. Quanti anni hai?</b>  | <b>Anni</b>              |                          |
| <b>2. Sei maschio o femmina</b> <input type="checkbox"/> Maschio <input type="checkbox"/> Femmina                     |                          |                          |
| <b>3. Qual è il titolo di studio dei tuoi genitori o di chi ne fa le veci ? (metti una crocetta per ogni colonna)</b> | Padre                    | Madre                    |
| Licenza elementare  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diploma scuola media  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diploma di Istituto professionale quinquennale  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diploma di Istituto Tecnico (Industriale, Commerciale, Turistico, Geometri, ecc.)                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diploma di Istituto magistrale o liceo psicopedagogico o artistico  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diploma di Liceo Classico o scientifico   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Laurea  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Altro   | <input type="checkbox"/> |                          |
| <b>4. Qual è il lavoro dei tuoi genitori (o di chi ne fa le veci)</b>   |                          |                          |
| <b>Madre</b>  |                          |                          |
| <b>Padre</b>  |                          |                          |
| <b>5. Qual è il paese di provenienza dei tuoi genitori?</b>   | Padre                    | Madre                    |
| Italia  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Paese dell'Unione Europea   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Paese Extraeuropeo  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>6. Se sei nato in un altro paese scrivi da quanti anni vivi in Italia _____</b>                                    |                          |                          |
| <b>7. Ci sono tanti tipi di musica. Quale tra questi elencati preferisci maggiormente ascoltare? (indicanne uno)</b>  |                          |                          |
| a) Classica   |                          |                          |
| b) Etnica / Folkloristica   |                          |                          |
| c) Jazz   |                          |                          |
| d) Rock   |                          |                          |
| e) Pop  |                          |                          |
| f) Musical  |                          |                          |
| g) Spiritual / Gospel   |                          |                          |
| h) Metal  |                          |                          |
| g) Hip Hop  |                          |                          |

**8. Quanto ore in una settimana ascolti la musica?**

- a) Meno di un'ora.  
 b) Circa un'ora.  
 c) Due o tre ore.  
 d) Più di tre ore.

**9. Come scegli prevalentemente la musica che ascolti?(indicare solo una)**

- a) Consigliato dagli amici  
 b) Consigliato dall'insegnante di scuola  
 c) Consigliato dai genitori  
 d) Cerco da solo la musica che mi piace  
 e) Ascolto quello che mi capita alla radio o alla televisione

**10. Ci sono generi musicali che hai conosciuto attraverso la scuola?**

- a) Sì, indica quali  
 b) No

| Quante volte sei stato ad ascoltare i seguenti tipi di musica dal vivo nell'ultimo anno? | mai                      | Una o due volte          | Quattro o cinque volte   | Più di cinque volte      |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 11. Musica classica, (orchestra, opera, ecc.)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Musica leggera (jazz, rock, pop, ecc.)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Bande musicali   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Con chi vai a sentire i seguenti generi di musica dal vivo? | solo                     | famiglia                 | amici                    | scuola                   |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 14. Musica classica   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Musica leggera  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Bande musicali  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**17. Hai avuto un insegnante di Musica nella scuola elementare?**

- a) Sì  
 b) No

**18. Se hai risposto sì alla domanda precedente: eri interessato all'ora di musica nella scuola elementare?**

- a) molto  
 b) abbastanza  
 c) poco.  
 d) per niente

**19. Suoni uno strumento?**Sì  No **19a Se Sì, quale strumento****19b Se Sì, da quanto tempo****20. Se Sì, come hai imparato a suonare il tuo strumento?**

- a) Da solo  
 b) Da familiari o amici  
 c) A scuola nell'ora di musica della mattina

- d) A scuola, nel pomeriggio, nei corsi specifici
- e) In una scuola di musica, indica quale \_\_\_\_\_
- f) Al Conservatorio, indica quale \_\_\_\_\_
- g) Attraverso lezioni private

**21. Quante ore a settimana dedichi allo studio del tuo strumento?**

- a) più di 4 ore.
- b) tra le 2 e le 4 ore.
- c) tra 1 e due 2 ore.
- d) meno di 1 ora.

**22. Per te lo studio a casa dello strumento è soprattutto**

- a) piacere e passatempo
- b) impegno scelto da me
- c) studio imposto dall'insegnante

**23) Canti in un coro oltre l'orario scolastico della mattina?**

- a) Sì, indica dove \_\_\_\_\_
- b) No

|                    |  |                             |                             |
|--------------------|--|-----------------------------|-----------------------------|
| Nella tua famiglia | <b>24. Si ascolta musica classica?</b>   | SI <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
|                    | <b>24a. Si ascolta musica jazz?</b>      | SI <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
|                    | <b>25. Si ascolta musica pop, rock?</b>  | SI <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
|                    | <b>26. Qualcuno suona uno strumento?</b> | SI <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
|                    | <b>27. Qualcuno canta in un coro?</b>    | SI <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |

**28. Sei contento quando c'è l'ora di educazione musicale a scuola?**

- a) Molto
- b) Abbastanza
- c) Poco
- d) Per niente

**29. Quale preferisci tra queste attività preferisci nell'ora di Musica?**

- a) Studiare la storia della musica
- b) Studiare la teoria musicale
- c) Ascoltare musica
- d) Imparare a suonare uno strumento
- e) Cantare in coro
- f) Altro [ specificare ] \_\_\_\_\_

**30. Durante l'ora di Educazione Musicale vorresti fare delle attività che non ti propongono ?**

- a) Sì, indica quali \_\_\_\_\_
- b) No.

|  | Spesso                   | Qualche volta            | Raramente                | Mai                      |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 31. Secondo te la classe segue con interesse l'ora di educazione musicale?                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. La musica che ascolti per conto tuo è la stessa ascoltata in classe?                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Dopo le lezioni di musica ti viene voglia di continuare l'attività musicale che stavi svolgendo in classe? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Ti piace come viene svolta la lezione di educazione musicale a scuola?                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

35. Metti in ordine di preferenza le materie scolastiche qui elencate (10 quella che ti piace di più)

|  |                  |
|--|------------------|
|  | Arte I           |
|  | Geografia        |
|  | Ginnastica       |
|  | Italiano         |
|  | Lingua straniera |
|  | Matematica       |
|  | Musica           |
|  | Scienze          |
|  | Storia           |
|  | Tecnica          |

35. Nella scuola che frequenterai il prossimo anno vorresti l'educazione musicale?

- a) Sì.  
b) No.

37. Ti sembra importante nella vita imparare a cantare o a suonare uno strumento?

- a) Molto  
b) Abbastanza  
c) Poco  
d) Per niente

38. Pensi che la musica che impari a scuola abbia rapporti con le altre materie scolastiche?

- a) Sì, indica quali \_\_\_\_\_  
b) No.

## Questionario Docenti



**SAPIENZA**  
UNIVERSITÀ DI ROMA

|               |  |  |               |  |  |
|---------------|--|--|---------------|--|--|
| CODICE SCUOLA |  |  | CODICE CLASSE |  |  |
|---------------|--|--|---------------|--|--|

Gentile Docente,

la ringraziamo per la sua collaborazione alla nostra ricerca. Con il nostro studio cerchiamo di descrivere e analizzare l'insegnamento di questa materia nella scuola secondaria di primo grado, quali i gusti e le abitudini musicali dei giovani e il loro interesse verso questa materia. Le sue risposte come quelle dei suoi alunni ci aiuteranno a capire tutto questo e appena sarà possibile sarà nostra cura informarla sugli esiti del nostro lavoro.

### QUESTIONARIO DOCENTI

#### 1. Titolo di studio musicale conseguito

- a) Licenza di teoria e solfeggio
- b) Diploma di conservatorio in strumento, indicare quale \_\_\_\_\_
- c) Laurea specialistica di conservatorio, indicare la disciplina \_\_\_\_\_
- d) Altro, specificare \_\_\_\_\_

#### 2. Titolo di studi scolastici e universitari conseguiti

- a) Maturità, indicare quale \_\_\_\_\_
- b) Titolo universitario, indicare quale \_\_\_\_\_
- c) Altro, specificare \_\_\_\_\_

#### 3. Ha seguito corsi di formazione e/o aggiornamento specifici sull'educazione musicale?

- a) Sì, indicare quali \_\_\_\_\_
- b) No

#### 4. Se ha risposto sì alla domanda precedente, ha trovato utili i corsi che ha frequentato?

- a) Molto, perché \_\_\_\_\_
- b) Abbastanza, perché \_\_\_\_\_
- c) Poco, perché, \_\_\_\_\_
- d) Per niente, perché \_\_\_\_\_

**5. Trova adeguata la formazione iniziale ricevuta per insegnare educazione musicale nella scuola media?**

- a) Molto
- b) Abbastanza
- c) Poco
- d) Per niente

**6. Svolge qualche attività inerente alla sua formazione, in modo professionale o amatoriale, al di fuori dell'impegno scolastico?**

- a) No, mai.
- b) Qualche volta mi capita di svolgere un'attività musicale extrascolastica.
  - a) Sì, svolgo attività concertistica a livello professionale
  - b) Sì, svolgo attività musicale (corale e/o strumentale) a livello amatoriale
  - c) Sì, studio regolarmente uno strumento o il canto
  - d) Sì, altro, specificare cosa \_\_\_\_\_

**7. Quali di queste attività musicali svolge in classe?**

- a) Alfabetizzazione (studio della teoria)
- b) Pratica strumentale, specificare lo strumento \_\_\_\_\_
- c) Canto
- d) Ascolto guidato e storia della musica
- e) Musica elettronica e nuove tecnologie
- f) Musica e movimento
- g) Attività compositiva
- h) Organologia

**8. Il programma previsto a inizio anno è stato modificato in relazione alla situazione della classe?**

- a) Molto
- b) Abbastanza
- c) Poco
- d) Per niente

**9. La classe risponde positivamente alle proposte didattiche?**

- a) Molto
- b) Abbastanza
- c) Poco
- d) Per niente

**10. Insegnare educazione musicale è stato il fine per il quali ha intrapreso gli studi musicali professionali?**

- a) Sì
- b) No

**11. Insegnare educazione musicale è gratificante per lei?**

- a) Molto
- b) Abbastanza
- c) Poco
- d) Per niente

**12. Il suo metodo d'insegnamento ha subito delle modifiche nel tempo?**

- a) Molto
- b) Abbastanza
- c) Poco
- d) Per niente

**13. Nel suo lavoro di insegnante riesce a tenere conto dell'esperienze musicali, pregresse o extra-scolastiche, degli studenti delle sue classi ?**

- a) Molto
- b) Abbastanza
- c) Poco
- d) Per niente

**14. Quali sono i generi musicali prevalentemente praticati durante la lezione ?**

(inserire una crocetta in tutte le caselle pertinenti)

| Generi                  | Ascolto | Pratica strumentale/corale |
|-------------------------|---------|----------------------------|
| a) classica             |         |                            |
| b) etnica/folkloristica |         |                            |
| c) jazz                 |         |                            |
| d) rock                 |         |                            |
| e) popular              |         |                            |
| f) musical              |         |                            |
| g) spiritual/gospel     |         |                            |
| h) musica elettronica   |         |                            |
| i) altro                |         |                            |

**15. Le è capitato di favorire l'integrazione etnica e/o sociale tra gli studenti attraverso la musica ?**

a) No

b) Sì, ci descriva l'attività svolta \_\_\_\_\_

---

---

**16. Le è capitato di inserire ragazzi portatori di handicap nelle lezioni di musica?**

a) No

b) Sì, ci descriva l'attività svolta \_\_\_\_\_

---

**17. Secondo lei, il modo e le condizioni dell'insegnamento della musica a scuola possono incidere su come i ragazzi si rapportano con questa forma d'arte ?**

a) Sì

b) Abbastanza

c) Poco

d) No

**18. Trova le indicazioni ministeriali utili per la pianificazione del suo lavoro di docente di musica ?**

a) Sì, perché \_\_\_\_\_

b) No, perché \_\_\_\_\_

**19. Quali competenze, in concreto e nelle condizioni attuali, si possono ragionevolmente attendere da un ragazzo alla fine della scuola media ?**

---

---

---

---

**20. Trova sufficienti 2 ore di educazione musicale la settimana per il raggiungimento degli obiettivi e competenze previste dalla normativa ?**

a) Sì

b) No

**21. Secondo lei, in generale, i bambini alle elementari svolgono una preparazione musicale di base?**

a) Molto

b) Abbastanza

c) Poco

d) Per niente

**22. Secondo lei bisognerebbe continuare ad insegnare l'educazione musicale in tutte le secondarie superiori ?**

- a) Sì, bisognerebbe continuare ad insegnarla in tutte le secondarie superiori
- b) Sì, bisognerebbe continuare ad insegnarla ma solo in alcune secondarie superiori
- c) No, non bisognerebbe continuare ad insegnarla

**23. L'istituto dispone di propri laboratori musicale ?**

- a) Sì
- b) No

**24. Se ha risposto sì alla domanda precedente, ritiene adeguata l'attrezzatura a disposizione nel laboratorio musicale ?**

- a) Molto
- b) Abbastanza
- c) Poco
- d) Per niente

**25. La lezione di educazione musicale si svolge nel laboratorio musicale dell'istituto ?**

- a) Sì
- b) No
- c) A volte quando necessario o possibile

**26. Nelle attività extrascolastiche organizzate dalla scuola rientrano uscite a carattere musicale?**

- a) Sì
- b) No

**27. Le attività proposte/praticate hanno permesso di dar vita alla costituzione di un'attività collettiva permanente, in orario scolastico?**

- a) No
- b) Sì, specificare quali:
  - 1. coro
  - 2. orchestra della scuola
  - 3. gruppo strumentale di musica classica
  - 4. gruppo strumentale rock/pop
  - 5. gruppo strumentale folk-etnica
  - 6. Krew (banda elettronica)
  - 7. teatro musicale/ musical
  - 8. gruppo danza

**28. L'offerta formativa della sua scuola prevede attività musicali in orario extrascolastico ?**

a) No

b) Si, indicare quali \_\_\_\_\_

**29. Nella sua Scuola si svolgono lavori interdisciplinari in cui è prevista attività musicale?**

a) No

b) Si, indicare quali \_\_\_\_\_

**30. Ci sono altre informazioni che ritiene importante segnalarci in vista dello studio che stiamo svolgendo sull'educazione musicale nella scuola secondaria di primo grado?**

a) No

b) Si, quali

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Grazie per la collaborazione**

## Bibliografia

- ALBAREA, R. (1996). *Scuola primaria e educazione musicale in Europa*. Torino: Franco Angeli.
- ALLORTO, R.(1984). Pedagogia musicale. In *Dizionario della musica e dei musicisti*, (vol.III, p.568-584).Torino: Utet.
- ARISTOTELE,(1955). *Problemi musicali a cura di G. marengi*. Firenze: Sansoni.
- ARISTOSSENSO, (19549. *Elementa Harmonica* (a cura di R. De Rios). Roma:
- BANCHIERI, A.(1615). *La cartellina musicale*, Venezia, Giacomo Vincenzi.
- BARENBOIN, D. (2007). *La musica sveglia il tempo*. Milano : Feltrinelli
- BARONI, M. (2009). *Quale educazione musicale oggi?* Musica Domani,anno XXXIX, n.150 pp.37-46
- ID. (2004). *L'orecchio intelligente. Guida all'ascolto di musiche non familiari*. Lucca: Libreria Musicale Italiana.
- BASSO, A. (1983).*La vita e le opere di Bach*. Torino: EDT.
- ID. (2000). Accademie, conservatori, sale da concerto. In *Enciclopedia della musica* (pp.479-492). Milano: Einaudi.
- BASTIAN, H. G. (2001). *Crescere con la musica*. Urbania (Pu) : Educultura.
- BENTLEY, A.(1966). *Music ability in children and its Measurement*. New York: October House. (trad. it. L'abilità musicale nei bambini e la sua valutazione. Milano Ricordi 1992).
- BIAGIOLA, S. (1984). Musica in Mesopotamica. In *Dizionario della musica e dei musicisti* (p.94-96). Torino: Utet
- BRANCHESI, L. (Ed) (2004) *Laboratori musicali continuità e qualità*. Frascati: Invalsi
- BROCHARD, R.(2004). Effect of musical expertise on visuospatial abilities: evidence from reaction times and mental imagery. *Brain and Cognition*, 54, 103-109.
- BURNEY, CH. (1780) *The present state of music in France and Italy* (trad. it. Viaggio musicale in Italia 1978 Torino: EDT)
- BUSI, F. (1984). Coro. In *Dizionario della musica e dei musicisti*, (vol.I, pp.705-716). Torino: Utet.
- BUZZI, C., CAVALLI, A., & De Lillo, A. (Eds.). (2000). *Quinta indagine dell'istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Il Mulino Studi e Ricerche, Bologna.
- BUZZI, C., CAVALLI, A., & De Lillo, A. (Eds.). (2007). *Sesta indagine dell'istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Il Mulino Studi e Ricerche, Bologna.
- CAMPBELL, P. S.& CONNELL, C. (2007). Adolescents' espresse meanings of music in and out of School. *Journal of research in Music Education*,55, 220-230.
- CASTIGLIONE, B,(1991) a cura di Carlo Cordiè. Milano: A. Mondadori.
- CATTIN, G. (1985). *Il Medioevo I*, voll parte II. Torino: EDT.
- CERRETO S. (1601). *Della prattica musicale e strumentale*. Bologna: Forni.

- CHARBONEAUX-MARTIN-VILLARD, (1978). *La Grecia classic*. Milano: Rizzoli.
- CHEEK, J.M., & SMITH, L.R. (1999). Music training improves verbal memory. *Nature*, 396, 128.
- COLARIZZI, G. (1984). Scuole musicali. In *Dizionario enciclopedico universale della musica* (volume IV, pp.259-268). Torino: Utet
- ID. (1967). *L'insegnamento della musica in Italia*. Roma: La Boheme.
- CORBETTA, P., GASPERONI, G. & PISATI, M. (2001). *Statistica per la ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- COMOTTI, G. (1983). *La musica nella cultura greca e romana*. Torino: EDT.
- COSTA-GIOMI, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of research in Music Education*, 47,198-212.
- DALCROZE,E'J. (1920). *Le Rytme, la musique, et l'education*. Lausanne: Foetisch. (Trad.it. Ritmo, musica e educazione, Hoepli, Milano 1925; Nuova ed. Eri, Torino 1986)
- DANTE ALIGHIERI. (1968). *Divina Commedia, Purgatorio*, Ed.a cura di N.Sapegno, Firenze: la Nuova Italia.
- DAUPHINE, C., (2002). Didattica della musica del Novecento. In *Enciclopedia della musica* (vol.II, pp.786-901). Torino: Einaudi.
- DELALANDE,F. (1993). *Le condotte musicali: comportamenti e motivazione del fare e ascoltare musica*. Bologna: Cleub.
- DELFRAI C. (1997). *Interrogare il passato : introduzione alla ricerca storica sull'insegnamento della musica*. Prato: Centro di ricerca di didattica musicale.
- ID. (2008). *Fondamenti di pedagogia musicale*. Torino: EDT.
- ID. (2009). Quale educazione oggi? *Musica Domani*, XXXIX, 150, 37-46.
- ID. (1983). La musicale nella riflessione pedagogica. *Cultura e Scuola*, 87, 150-71; 88, 133-54
- DERIU, R. (2002). Tendenze recenti nella didattica musicale. In *Enciclopedia della musica*(pp.804-818). Milano: Einaudi.
- DEUTSCH, D. (Ed). (1982). *The psychology of music*. New York: Academic Press.
- DEWEY, J.(1933). *How we think*. Boston: Heath (trad.it. Guccione A. Come pensiamo La Nuova Itala, Firenze, 1961).
- ID.(1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company (trad.it. Maltese C. Arte come esperienza, La Nuova Italia, Firenze 1951).
- ID. (1938). *Experience and Education*. New York: Touchstone (trad.it. Codignola E. Esperienza e educazione.Firenze, La Nuova Italia, 1993).
- DI FRANCO, G. (2001). *EDS:Esplorare,descrivere e sintetizzare i dati*. Milano: Franco Angeli
- ECO, U. (1987). *Arte e bellezza nell'estetica medievale*. Milano: Strumenti Bompiani.
- FERRARI, F. (2002). Educazione musicale e mass media. In *enciclopedia della musica*. (vol.II, pp.847-862). Milano: Einaudi.

- FERRAROTTI, F. (2011). *La funzione della musica nella società tecnicamente progredita*. Torino: Verso l'arte.
- ID (2010). *La musica post-moderna ha un cuore antico*. Torino: Verso l'arte.
- FIOCCHETTA G. (Ed) (2009). *Musica e scuola. Rapporto 2008*. Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.123/2008.
- FORNACA, R. & SANTE DI POL, R.(1986). *Dalla certezza alla complessità : la pedagogia scientifica del '900*. Milano: Principato Editore
- FUBINI, E. (1976). *L'estetica musicale dall'antichità al settecento*. Torino: Einaudi.
- FUJIOCA, T. (2006). One year of musical training affects development of auditory cortical-evoked fields in young children. *Brain*, 129, 593-608.
- GALLI A. (1985). *Il Medioevo*. Torino: EDT
- GAMBASSI, O. (1997). *Pueri cantores"nelle cattedrali d'Italia tra medioevo e età moderna*. Firenze: Leo S.Olschki.
- ID. (1989). *Il Concerto Palatino della Signoria di Bologna, cinque secoli di vita a corte(1250-1797)*. Firenze: Leo S.Olschki.
- GALILEI, V. (1584) *Fronimo*. Venezia: G. Scotto
- GANASSI, S. (1553). *La Fontegara*. Venezia:Petrucci
- GASPERONI, MARCONI & SANTORO (2004). *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*. Torino: EDT.
- GARDNER, H. (1987). *Formae Mentis : saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano : Feltrinelli.
- GATTULLO, M. (1989). *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*. Milano: Mondadori.
- GERSON-KIWI E.(1984). La musica ebraica, in *Dizionario enciclopedico universale della musica*, vol.II, pag.95-100.Torino: Utet
- GORDON,E. (2003). *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*.Milano: Curci.
- GENTILI, B. (1988), *La musica in Grecia*. Roma-Bari: Ed.Laterza.
- GERSHON, E.(1984). La musica ebraica. In *Dizionario enciclopedico universale della musica* (vol.II, pp.95-100).Torino: Utet.
- GREEN, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. London: Ashgate
- GRIFFITHS, P. (2007). *Breve storia della musica occidentale*. Torino: Giulio Einaudi.
- GROMKO J.E.,& POORMAN, A.S. (1998). The effect of music training on preschoolers' spatial-temporal task performance. *Journal of Research in Music Education*,46, 173-181
- GRUHN,W., & RAUSCHER, F.(2007). *Neurosciences in music pedagogy*. New York: Nova Biomedical Book.

- JOHNSON, C.M. & MEMMOT, J. E. (2006). Examination of relationships between participation in School Music programs of different quality and standardized test results. *Journal of research in music education* 54, 293-307.
- GUIDOBALDI, M. P. (1992). *Vita e costumi dei romani antichi*. Roma: Quasar.
- HAMMOND, SCULLARD (1981). *Dizionario di antichità classiche Oxford*, traduzione italiana di Mario Carpitella, Roma: Edizi1995oni Paoline.
- HASSLER, M. (1985). Music talent and visual spatial abilities: a longitudinal study. *Psychology of Music*, 13, pp. 99-1133
- HEGYI, E. (1984). *Stylistic knowledge on the basis of the Kodaly-Concept*. Kecskemèt: Zoltan Kodaly pedagogic Institute of Music.
- HETLAND, L. (2000). Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of Aeshetic Education*, 34,179-238.
- KEMP A.E. (1995). *Modelli di ricerca per l'educazione musicale*. (Versione italiana a cura di Luzzi). Milano: Ricordi,
- KERENY, K. (1976), *Gli eroi e gli dei della Grecia*. Milano: Garzanti
- LAMONT, A. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20, pp 229-241.
- LOCKE, J. (1902). *Some thought concerning education*, Cambridge: Harvard U.P.
- LANFRANCO, G. M. (1533). *Scintille di musica*. Bologna: Forni.
- LEVITIN,D.J. (2008). *Fatti di musica*. Cles (TN) : Mondadori.
- LOMBARDO, E.(1993). *I dati statistici in pedagogia. Esplorazione e analisi*. Firenze: La Nuova Italia.
- LONG,N. (1959). *Music in English education grammar school, university and conserva-toire*. London: Faber.
- LORENZETTI, S. (2003). *Musica e identità nobiliare nell'Italia del rinascimento*. Firenze: Leo Olschki.
- LUCISANO, P. & SALERNI, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione*. Roma: Carocci.
- MAC DONALD,C. & HENSON, R. A.(1987). *La musica e il cervello*.Padova : Piccin Nuova Libreria
- MC BURNEY,D.H. (1983). *Metodologia della ricerca in educazione*. Bologna: Il Mulino.
- MANACORDA, G. (1980). *Storia della scuola in Italia* vol I e II R. Milano Palermo Napoli: Sandron.
- MANTOVANI, S., (1955). *La ricerca sul campo in educazione*. Trezzo sull'Adda: Mondadori
- MARROU, H. (1948). *Histoire de l'education dan l'antique*. La Seuil: Paris. (trad it Storia dell'educazione nella civiltà antica. Roma Studium 1978)
- MARTINET, S.(2008) *Esplorare il pensiero di Jaques Dalcroze*. Mercatello sul Metauro (PU) : Progetti Sonori.

- NANNI, F. (1991). Perché la popular music a scuola? In *Nuova Rivista Musicale Italiana*, n.3-4, pp.478-483.
- NUZZACI, A. & PAGANNONE, G. (EDS). (2008). *Musica Ricerca e Didattica*. Lecce: Pensa Multi Media.
- OMERO. (1971). *Iliade*. Milano: Bietti.
- OMERO. (1974). *Odissea*. Napoli: Sonzogno.
- ORFF, C. & KEETMAN, G. (1967). *Musique pour enfants*, Paris: Schott. (ed. it. elaborate sulla base dell'opera didattica di Carl Orff e Gundil Keetman, G. Piazza, Orff-Schulwerk. Musica per bambini, Suvini Zerboni, Milano 1983)
- ORTIZ, D. (1535). *Trattato de glosas*. Roma.
- PASCUAL-LEONE, A. (2003). The brain that makes music and is changed by. In *The Cognitive Neuroscience of Music*. Oxford University Press, Oxford, pp.396-409
- PASERO N. (1992). *Laudes creatura rum*. Parma: Pratiche Editrice.
- PLATONE, (1993). *La Repubblica* (acura di F. Sartori). Bari: Laterza.
- PLUTARCO (2000) *De musica*. (trad. it. Ballerio R.) Torino: BUR.
- PIATTI, M. (1993). *Progettare l'educazione musicale*. Bologna: Cappelli.
- PORENA, B. (1979). *La composizione musicale: uno strumento della pratica culturale di base nella scuola e nel territorio*. Treviso: Atrarea.
- RAUSCHER, F. H., SHAW, G.L. & KY, K. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365,611.
- RAUSCHER, F.H., & ZUPAN, M. (2000). Classroom Keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance : A field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 215-228.
- RIESMANN, D. (1950). Listening to Popular Music. *American Quarterly*, 2, 359-71.
- ROSS, M. (1995). What's wrong with school music. *BJME*, 12, 185-201.
- Id (1998) Missing solemnity: reforming music in schools. *BJME*, 15,3, pp.255-62
- REES, O. (2006). Risposte musicali alla riforma e controriforma. In *Enciclopedia della musica* (pp.341-355). Torino: Einaudi
- ROUSSEAU, E. (1796). *Emile ou De l'èducation*, (trad. Ital. Emilio. Scandicci: La Nuova Italia, 1975)
- ROSTIROLLA, G. (1977). *La Cappella Giulia in S. Pietro negli anni del magistero di G.P. da Palestrina*, "Atti del convegno di Studi Palestriniani", a cura di F. Luisi. Palestrina: 1977.
- SACHS, C. (1981). *La musica nel mondo antico*. Firenze: Sansoni Editore, dizionario di antichità classiche di Oxford, Edizione Paoline, 1981 Roma.
- SANTINI, G. (2005). Costruire la propria identità sperimentando diverse appartenenze. *Musica Domani*, 133, 12-9.
- SANTUCCI, L. (1998). *L'insegnamento della musica nei paesi dell'unione europea*. Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.81.
- SACHS, C., (1981). *La musica nel mondo antico*. Firenze: Sansoni.

- SACKS, O. (2007). *Musicophilia. Tales of music and the brain*. Milano: Adelphi.
- ID (2010). *L'occhio della mente*. Milano: Adelphi.
- SCHLAUG, G. (1995). Increased corpus callosum size in musicians, *Neuropsychology*, 33, 1047-55
- ID (1995). In vivo evidence of structural brain asymmetry in musicians. *Science*, 267, pp. 699-701
- SHELLENBERG, E.G. (2003). Does exposure to music have beneficial side effect., *The cognitive neuro science of music* (4303-448) Oxford England : Oxford University Press
- ID (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15, 511-514
- ID (2005) Music and cognitive abilities. *Directions in Psychological Science*, 14, 322-325
- ID (2006). Exposure to music. The truth about the consequences. In G.E. McPherson (Ed), *The child as musical : A handbook of musical development* (p. 111-1349. Oxford) UK : Oxford University.
- ID (2007). Music, language and cognition : Unresolved issues. *Trends in cognitive sciences*, 12, n.2, 45-46
- ID (2008). Commentary on "Effects of Early Musical Experience on Auditory Sequence Memory" by Adams Tiernet, Tonya Bergson and David Pisoni. *Empirical Musicology Review*, 3, 205-206.
- SCLAVI, M. (2005). *A una spanna da terra*. Milano: Bruno Mondadori
- SEASCHORE, C. E. (1938). *Measures of musical talent and manual of instruction*. N.J.: Victor Division.
- SLOBODA, J. (1985). *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press
- ID (2002). Doti musicale e innatismo. In *Enciclopedia della musica* (vol.II, pp.509-529). Torino: Giulio Einaudi.
- SOPEÑA, F. (1967). *Historia crítica del Conservatorio de Madrid*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- SORZIO, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci
- STALHAMMER, B. (2000). The space of music and its foundation of value. *IJME*, 36, 35-45
- STAVROU, S. (2006). The music curriculum as "received" by children. *BJME*, 23, 2.
- STEFANI, G. (1992). *La melodia*. Milano: Bompiani.
- STERN, D. (2010). *Forms of vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development*. Oxford: University Press (trad. It. Le forme vitali, Raffaello Cortina, Milano, 2011).
- STORFER, M. D. (1990). *Intelligence and giftedness. The contributions of heredity and early environment*. San Francisco: Jossey-Bass,
- SURIAN, E. (1998). *Manuale di Storia della Musica*. Torino: Ruggenti Editore
- SWANICK, K. (1988). *Music, mind and education*. London: Routledge.

- TALBOT, M. (1978) *Vivaldi*. Torino: EDT.
- TOOBY, J. & COSMIDES, L. (2005). *Evolutionary psychology: Conceptual foundations*. In D. M. Buss (Ed.), *Evolutionary Psychology Handbook*. New York: Wiley.
- TREVARTHEN, C. (2002). *Origins of music identity: evidence from infancy for musical social awareness*. In R. Mac Donald-D. Miell pp.21-38.
- VAUGHN, K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the off-claimed relationship. *Journal of Aesthetic Education*, 34, 149-166.
- WALKER, R. (1984). Educating in thoughts too definite for words. *CRME*, 77.
- WILLELMS, E. (1985). *L'educazione musicale dei piccolissimi*. Brescia: La scuola.
- WESTERLUNG, H. (2008). Justifying Music Education. *Philosophy of Music Education*, 16, 79-95.
- WING, H.D. (1947). *Standardised Test of musicale intelligence*. Scheffield : City Training College.
- ZAFREANAS, N. (2004). Piano keyboard training and spatial-temporal development of young children attending kindergarten in Greece. *Early childhood Development and Care*, 174, 199-211.
- WILLELMS, E. (1985). *La préparation musicale des tout-petits*. Lausanne: Foetisch. (trad. it. *L'educazione musicale dei piccolissimi*. Brescia: La scuola. 1992)



Finito di stampare nel mese di maggio 2012  
presso il Centro Stampa Nuova Cultura, Roma