

SILVIA ANGELONI

La formazione dei docenti di educazione musicale per la scuola dell'infanzia

Realtà e prospettive

prefazione di Emanuele Isidori

UNIVERSITÀ

tab edizioni

© 2024 Gruppo editoriale Tab s.r.l.
viale Manzoni 24/c
00185 Roma
www.tabedizioni.it

Prima edizione luglio 2024
ISBN versione cartacea 978-88-9295-943-9
ISBN versione digitale 978-88-9295-944-6

È vietata la riproduzione, anche parziale,
con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la
fotocopia, senza l'autorizzazione dell'editore.
Tutti i diritti sono riservati.

L'autrice resta a disposizione degli eventuali
aventi diritto che non è stato possibile
rintracciare o che non abbiano risposto
alle richieste di autorizzazione.

Indice

p. 9 Prefazione di Emanuele Isidori

Scuola e educazione musicale

Prima parte

15 Capitolo 1

La formazione dei docenti di educazione musicale nella scuola dell'infanzia

- 1.1. L'educazione musicale nella scuola italiana: cenni storici, 15
- 1.2. L'educazione musicale negli "Orientamenti" (1969-1991), 37
- 1.3. La scuola magistrale e l'istituto magistrale (Riforma Gentile d.l. 11/8/1933), 50
- 1.4. L'educazione musicale nei progetti di riforma scolastica dei ministri Berlinguer, Moratti, Fioroni, Gelmini, da post Gelmini a Bianchi (2012-2022), 56
- 1.5. L'educazione musicale nel corso di laurea in scienze della formazione primaria, 144
- 1.6. Il conservatorio, 151
- 1.7. AFAM e la materia musicale nelle università, 160

- p. 169 Capitolo 2
L'educazione musicale nell'ordinamento scolastico di Francia, Austria e Inghilterra
 2.1. L'educazione musicale in Francia, 170
 2.2. L'educazione musicale in Austria, 183
 2.3. L'educazione musicale in Inghilterra, 190
 2.4. Cenni di alcuni importanti metodi stranieri del Novecento, 206
- Universalità del linguaggio musicale*
 Seconda parte
- 223 Capitolo 1
Il linguaggio musicale
 1.1. Premessa: il linguaggio non verbale, 223
 1.2. Origine del linguaggio musicale, 229
 1.3. Dimensioni del linguaggio musicale, 235
- 243 Capitolo 2
L'educazione musicale nella scuola dell'infanzia
 2.1. Le prime percezioni sonore, 249
 2.2. Lo sviluppo dell'espressione vocale nella prima infanzia, 255
 2.3. La reazione alle stimolazioni ambientali, 258
 2.4. Il canto spontaneo, 261
- 265 Capitolo 3
Principi metodologici per la formazione dell'insegnante di educazione musicale
 3.1. L'educazione musicale: risorsa per la scuola dell'infanzia, 289

p. 297	Capitolo 4 <i>Osservazione e valutazione</i>
	4.1. Osservazione sulla percezione nel periodo prenatale, 297
	4.2. L'osservazione come strumento di ricerca per l'educazione musicale durante la prima infanzia, 303
	4.3. Quando e dove osservare l'attività musicale, 310
	4.4. Modalità di osservazione durante le attività "sonore" nella prima infanzia: partecipante, distaccata, critica, 312
	4.5. La valutazione e l'autovalutazione, 319
329	Capitolo 5 <i>Bisogni emergenti. La musica nella società multi-etnica</i>
	5.1. La multiculturalità e multi-etnicità nella società italiana, 329
	5.2. Quale educazione musicale interculturale?, 338
	5.3. Progetto didattico: "La musica etnica: mezzo per avvicinarsi a culture diverse", 347
361	Conclusione
369	Appendice
403	Bibliografia

Scuola e educazione musicale

prima parte

Capitolo 1

La formazione dei docenti di educazione musicale nella scuola dell'infanzia

Il capitolo presenta una rapida rassegna storica di come venne considerata l'educazione musicale nella scuola italiana a partire dall'Ottocento, la descrizione delle varie proposte di progetti di riforma dei numerosi ministri della Pubblica Istruzione che si sono susseguiti dalla fine degli anni Novanta del secolo scorso fino ai giorni nostri, infine, viene posto il problema di quale istituzione universitaria o accademica ha il compito di formare gli insegnanti di educazione musicale, figura questa, prevista solamente nella scuola secondaria di primo grado (ex scuola media) e nei licei a indirizzo musicale.

1.1. L'educazione musicale nella scuola italiana: cenni storici

1.1.1. *L'Ottocento*

Riuscire a individuare l'esistenza di una educazione "storica" specificatamente nell'ambito della scuola dell'infanzia

è compito assai arduo, in quanto dall'unità d'Italia al 1962, anno della legge istitutiva della scuola media unica, le attività musicali erano limitate quasi esclusivamente alla scuola elementare e agli istituti magistrali e, a volte, al solo addestramento al canto corale e all'apprendimento mnemonico di alcune nozioni di teoria musicale.

Sia a livello legislativo, sia a livello di opinione comune, il termine "musica" era soprattutto sinonimo di svago e di diletto, comunque attività da tempo libero e per pochi iniziati.

Non essendo considerata né un linguaggio né una attività "colta", la musica non era degna del titolo di "materia" e di conseguenza non era prevista come insegnamento.

Per una rivalutazione della musica bisognerà attendere i programmi della nuova scuola media unica del 1963, nei quali la musica sarà «intesa come forma del linguaggio e della espressione».

Nel periodo storico della unificazione italiana, lo Stato si pone il problema dell'istruzione del popolo per combattere l'analfabetismo e per rendere i cittadini coscienti dei loro doveri. L'ordinamento scolastico descritto nella legge Casati prevedeva la scuola elementare, la scuola normale di soli tre anni per la formazione dei maestri, la scuola per la formazione della classe dirigente (ginnasio-liceo) e la scuola tecnica per i futuri dirigenti dell'industria.

I programmi, pur avendo un forte taglio culturale, fatta eccezione per le scuole femminili dove l'insegnamento doveva essere ridotto e semplificato, non contenevano nessun accenno di cultura o pratica musicale.

Coloro che intendevano orientarsi verso una professione musicale, potevano far riferimento alle varie istituzioni operanti sul territorio (conservatori, accademie, cappelle musi-

cali ecc.), delle quali però la Riforma Casati non si occupò. In questi luoghi comunque, si imparava solo a suonare, a comporre, ma non a “pensare” o “teorizzare” sulla musica e sul fatto musicale.

Nella successiva riforma del ministro Coppino (r.d. 10/10/1867), non era previsto alcuno spazio per la musica, «le indicazioni per l'insegnamento elementare [...] propongosi di semplificare ragionevolmente la materia già data dai vecchi programmi [...], il leggere, lo scrivere e il far di conto sia la somma di questo insegnamento»¹.

In epoca positivista, caratterizzata dalla assunzione di un atteggiamento scientifico nella interpretazione della realtà, venivano proposti a opera del Gabelli (ministro Borselli, r.d. 25/09/1888) dei programmi nei quali appariva una qualche forma di educazione musicale, che consisteva in “esercizi di canto corale” finalizzati alla salute fisica e psichica degli alunni.

Nelle *Istruzioni generali* si legge che

non è poi necessario far parola del partito, che il maestro deve saper trarre dalla ginnastica e dal canto corale, due esercizi aggiunti alla salute, e soprattutto dall'intendimento di conferire a questa devono essere regolati. Non hanno infatti un fine di ornamento o di lusso, né meno ancora un fine tecnico, talché servano a fare dei saltatori o dei cantanti, ma giovano mirabilmente come sollievo dell'occupazione mentale, sviluppando gli organi della respirazione e danno vigore, e quindi

1. Cfr. J. Tafuri, *L'educazione musicale nei programmi della scuola italiana*, in G. Grazioso (a cura di), *L'educazione musicale tra passato presente e futuro*, «Quaderni della SIEM», n. 6, Ricordi, Milano 1994, p. 13.

sicurezza e leggiadria di movimenti, al corpo; cose che per verità si sanno e si ripetono da tutti, ma nondimeno non producessero fra noi fino a qui l'effetto, che la ginnastica e il canto fossero tenuti nelle scuole di tutto il conto che meritano e si eseguissero dovunque regolarmente, con puntualità ed esattezza. Né si veda che entrassero nei consumi e nella vita, rallegrando le feste ed i convegni pubblici e associando i giovani in sani e allegri esercizi, come avviene spesso in altre nazioni, imitatrici degli antichi, più studiose e sollecite di noi, che pure ce ne vantiamo eredi.²

Il concetto di canto come “attività salutare” emerge anche da alcune proposte “igienico-corali” di alcuni studiosi dell'epoca.

De Marzi considera la musica «un'arte che può riuscire non solo un coefficiente d'ingentilimento dell'anima umana ma, se bene applicata, può essere fonte di “risultati igienici non ispregievoli”, siccome quella che riesce nelle prime fasi della vita una salutare ginnastica dei polmoni».

E Varisco: «il canto è una “eccellente ginnastica degli organi vocali”, per la frequente aspirazione favorisce il movimento nei polmoni e giova a rafforzare i petti più delicati, oltre che eccita la secrezione degli umori».

Per Mastrigli il canto corale persegue due finalità: una «efficacia morale» e «una seria e benefica influenza sul fisico», «mirabili effetti igienici, ginnastici e fonetici»³.

Dopo appena sei anni, il ministro Bacelli presentava i nuovi programmi (r.d. 29/09/1894), che escludevano il canto

2. Ivi, p. 14.

3. Ivi, p. 15.

in quanto «la ginnastica e il canto sono mezzi d'igiene e di riposo, di ricreazione, di disciplina. Dovevano perciò essere affidati all'educatore acciò ne potesse fare uso liberamente, senza creare, neppure in apparenza, una nuova preoccupazione nei discendenti».

In seguito modificava la sua affermazione dicendo:

Il non trovare menzione del canto, del disegno [...] nei programmi [...] non vuol significare adunque che siffatte discipline furono escluse dalla scuola. Esse costituiscono gli strumenti didattici, i mezzi educativi che ogni istitutore [...] adopera per condurre gli allievi a quel minimo di preparazione proficua e duratura.

Nelle *Istituzioni speciali*, al punto I, “Educazione morale-Disciplina”, dove venivano presentate le varie materie, il canto ritornava ad avere una funzione di svago e di mezzo per alleggerire lo studio: «è [per] non esigere quello che la puerizia non può dare, cioè un'attenzione troppo prolungata: conviene alternare la ricreazione, il canto, la ginnastica, il lavoro alle occupazioni che domandano maggiore intensità di studio».

Al punto VII, “Disegno, Canto, Ginnastica, Lavoro”, si ha un ritorno alla posizione precedente: il canto «deve entrare nella scuola non tanto come ricreazione ma come mezzo educativo [...] [in quanto] vale a ingentilire gli animi e meglio li dispone a ricevere forma e abito di educazione morale».

Dalle varie testimonianze si rileva che il canto era considerato una disciplina poco importante, che non meritava di essere inserita nei programmi. Pertanto, questa veniva affidata alla libera iniziativa dei maestri.

Il canto corale compare anche nei programmi della scuola normale (l. 12/07/1896), e diventa materia di esame per la licenza, acquisendo così maggior importanza. Sono previsti «saggi di canto corale e di ginnastica nelle scuole maschili; di canto corale, di lavori donneschi e di ginnastica nelle femminili».

All'alba del XX secolo, il nuovo governo Zanardelli-Giolitti dava il via al nuovo clima politico che influenzerà anche la scuola. A opera delle forze progressiste sorge l'Unione Magistrale Nazionale come associazione laica di maestri, e la nuova legge Orlando (8/7/1904) per la scuola elementare.

Quest'ultima riportava le classi a quattro, seguite da due di "corso popolare" nelle città con più di 4000 abitanti destinate a coloro che non avrebbero proseguito gli studi. Viene spostato l'obbligo scolastico da nove a dodici anni.

Nei nuovi programmi della scuola elementare (r.d. 29/01/1905) si avverte il tentativo di superare l'opposizione tra educazione e istruzione: l'"istruzione formale" era diretta a «sviluppare le facoltà mentali» mentre gli "insegnamenti speciali" erano destinati ad «approfondire ed estendere la cognizione della realtà sì attuale che storica, sì naturale che umana». Interessante è il fatto che venisse messo in evidenza l'importanza dell'esperienza di «far veder e far toccare con mano», anche se nessuno ancora si accorgeva dell'interesse dei bambini per la produzione e l'organizzazione del suono. Il destino del canto era il seguente: se da un lato «il canto corale non si è potuto comprendere fra le materie del programma perché non ancora dichiarato obbligatorio dalla legge», dall'altro si valutavano positivamente gli effetti fisiologici che esso poteva produrre come «ginnastica degli organi della respirazione», gli effetti educativi come «ricre-

azione dello spirito», «educazione del gusto», e quelli quasi “magici” per gli «effetti di una utilità incontestabile e per l’attenzione e per la disciplina. Soltanto la musica ha la virtù di esercitare sullo spirito una efficacia che eccita e calma nello stesso tempo».

Al maestro si suggeriva di non esigere troppo e di emulare Aristotele, che «poneva in guardia contro le sforzate dei fanciulli facendoli troppo cantare». Si proponeva infine che «un inno di Predella all’Italia possa [...] diventare un canto nazionale come il *Deutschland über alles* insegnato in tutte le scuole tedesche»⁴.

Se da una parte il pensiero pedagogico dell’epoca cominciava a essere sensibile e attento alle capacità infantili dando importanza alla libera produzione sia nella lingua che nel disegno, dall’altra, l’area musicale era destinata a rimanere penalizzata.

Sarà in questo periodo che, proprio in riferimento alla scuola dell’infanzia, “finalmente” verrà riconosciuto il valore educativo della musica grazie al contributo dato da Rosa Agazzi e dal direttore didattico Pietro Pasquali.

1.1.2. *La prima metà del Novecento*

Fu nell’ambito del Congresso pedagogico nazionale di Torino (1898) che Rosa Agazzi e il direttore Pietro Pasquali sottolinearono per la prima volta l’importanza del canto mettendone in risalto la valenza educativa.

Grazie a Pasquali, che fece parte della Commissione ministeriale e a Rosa Agazzi, che elaborò il programma, il

4. Cfr. J. Tafuri, *op. cit.*, p. 18.

canto ebbe un suo discreto spazio nella legge Credano (l. 4/01/1914).

Nell'*Introduzione* e nelle *Norme* si può cogliere ancora l'impostazione una certa concezione borghese del canto e una certa "paura" del nuovo, come si evince dalle seguenti espressioni:

- «il potere educativo-sentimentale della musica [...] è noto»;
- «le candide nonnine dalla tremula voce cantano ai bambini che ascoltano beati»;
- «si canti spesso, ma sommessamente»;
- «sono dunque a preferirsi le melodie piane, un poco lente, specie per la prima sezione»;
- «è meglio una vecchia canzone [...] anziché canti nuovi, ingarbugliati, intrecciati di dissonanze».

Non mancano, però, cenni all'utilità sia della musica strumentale sia del canto spontaneo:

- «il canto è per l'educazione e piacere dei bambini, non per le maestre, o peggio, per il pubblico»;
- «le spontanee cantilene che i bimbi di tutto il mondo ripetono da secoli»;
- «l'opera educatrice [...] deve prendere le mosse dal fatto naturale».

Nel programma successivo per il I e II grado si nota il tentativo di inserire «qualche scala diatonica (do maggiore, re maggiore, fa maggiore)» che suscita perplessità. Johannella Tafuri si domanda «che senso ha, dal punto di

vista della struttura melodica, cambiare la nota di partenza? E come conciliare ciò con l'estensione della voce (Fa maggiore!)»⁵.

Mentre nel contesto legislativo lo spazio riservato al canto è ancora ristretto, nel contesto del pensiero pedagogico si nota un'apertura verso il nuovo.

Nell'opera *Abbici del canto educativo* di Rosa Agazzi è possibile individuare alcune intuizioni positive come la serie di esercizi ("giochi") ortofonici per la voce e certe caratteristiche metodologiche: «tutta una serie di giochi di riconoscimento e produzione di suoni uguali e di suoni differenti: di giochi della intuizione del salire e dello scendere dei suoni, fatti con i più grandicelli, suscitano un vario interessante tentativo di imitazione dei piccoli, e di correzione facile senza uggia di lezione»⁶.

Rosa Agazzi suggeriva di educare alla musica partendo dalle esperienze concrete, nelle quali i piccoli manifestano le emergenti componenti culturali del proprio ambiente, come i giochi musicali, i balletti o le filastrocche, le ninne nanne, i girotondi, aventi ciascuno una propria forma e una propria ritualità.

Mammarella e Mazzoli mettono in evidenza come, al di là delle intuizioni effettivamente positive di alcuni educatori e pedagogisti, non mancano però anche delle contraddizioni: «Si parla, ad esempio, di "creare", una musica, ma poi si dice subito dopo che "ri-crearla" è la stessa cosa come se improvvisazione e imitazione avessero lo stesso valore. Si

5. Ivi, p. 19.

6. G. Lombardo-Radice, cit. in E. Mammarella, F. Mazzoli, *Per una pedagogia del linguaggio sonoro*, La Nuova Italia, Firenze 1980, p. 15.

esalta il canto popolare, ma purché sia puro, senza stonature e che serva a liberarsi “dal cruccio dell’umile vita”».

Forse «l’errore fondamentale di partenza commesso dalle Agazzi è quello di contrapporre drasticamente al campo dei fenomeni sonori presenti nella esperienza del bambino, quello dei suoni organizzati, assegnando solo a questi ultimi la caratteristica della musica, finalizzata al conseguimento del senso dell’ordine, “della non volgarità, della dolcezza”»⁷.

Diversa appare la concezione di Maria Montessori che si distingue per il carattere scientifico.

Nell’opera *La scoperta del bambino* è possibile notare come ella metta in evidenza alcuni aspetti che accompagnano l’educazione musicale che sono il ritmo e la ginnastica ritmica, le riproduzioni musicali, la lettura e la scrittura musicale.

Per quanto riguarda la ginnastica ritmica, la Montessori si avvale di un esercizio detto del “camminare sul filo”, che ha lo scopo di far acquisire ai bambini un certo equilibrio. Ed è proprio in questo camminare lento e contenuto che la musica può introdursi per sostenere il tutto.

I generi musicali preferiti dai bambini di 3-4 anni di età sono le “berceuses” per i movimenti lenti e uniformi, i ritmi più accentuati per la corsa.

È molto interessante ciò che scrive la Montessori sul fatto che sia un errore il suonare battendo forte la nota che cade sulla divisione del tempo.

Suonare una nota più forte delle altre, solo perché su di essa cade l’accento ritmico, è togliere al brano tutto il suo valore

7. E. Mammarella, F. Mazzoli, *op. cit.*, pp. 14-15.

melodico, e quindi anche il potere di provocare una reazione motrice in rapporto alla musica.

È necessario suonare con esattezza e con sentimento; cioè riprodurre una buona interpretazione musicale, da cui risulti il tempo “musicale” (che, come ognuno sa, non è il tempo meccanico del metronomo). «I bambini sentono il ritmo di una musica suonata con sentimento musicale e spesso non vi corrispondono col passo soltanto, ma con le braccia e con tutta l'andatura della persona»⁸.

Per quanto riguarda le riproduzioni musicali, la Montessori sottolinea come anche nell'età infantile è possibile lo studio della melodia e dell'armonia utilizzando strumenti alla portata del bambino per le dimensioni e per semplicità.

Per la lettura e la scrittura musicale, la Montessori ha ideato la scatola dei rumori e la serie dei campanelli che vengono ordinati dal bambino secondo la scala dei suoni. Infatti è fermamente convinta che «poter maneggiare le note, cioè gli oggetti che le producono, tutti uguali tra loro in ogni particolare (salvo nel suono), separatamente spostandole per mescolarle e rimetterle insieme è di grande aiuto, perché pone le note sotto una forma materiale, similmente agli altri oggetti per l'educazione ai sensi»⁹.

Per concludere, non rimane che accoppiare la nota al suo nome: i nomi – Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si, – che sono incisi in dischetti di legno, verranno poi messi in corrispondenza di ogni singola campana che possiede quel determinato suono.

8. M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1981, p. 314.

9. Ivi, pp. 316-317.