

IL PRESENTE RICORDATO:
SUONARE A MEMORIA,
TRA DIDATTICA STRUMENTALE
E SCIENZE COGNITIVE

ANNA MARIA BORDIN (*)

Nota presentata dal s.c. Fabrizio Della Seta
(Adunanza del 24 maggio 2018)

SUNTO. – Questo studio considera gli aspetti analitici e gestuali della performance a memoria nei principianti al fine di offrire elementi di confronto con gli analoghi studi sulla performance a memoria di studenti avanzati e di professionisti. Tre pianiste di 10 anni hanno studiato un brano tratto dal *Mikrokosmos* di Bartók idoneo al loro livello di esperienza pianistica e mai suonato e sentito prima. Durante il percorso di apprendimento l'insegnante ha tenuto un diario. Quando le bambine sono state in grado di suonare il brano a memoria e fluidamente è stata effettuata una prima videoregistrazione della performance durante una lezione. In seguito, dopo aver superato i problemi emersi nella prima registrazione, è stata videoregistrata la performance in un contesto semi-pubblico, mentre l'ultima registrazione è avvenuta davanti a un pubblico di circa 50 persone. L'analisi quantitativa e qualitativa delle videoregistrazioni ha considerato le strutture formali dei brani e gli errori rilevati, confrontandoli con il diario dell'insegnante. I risultati indicano una presenza rilevante di errori nelle misure che delimitano le sezioni formali dei brani.

ABSTRACT. – This study considers the analytical and gestural aspects of the performance from memory in the beginners in order to offer elements of comparison with similar studies on the performance from memory of advanced students and professionals. Three pianists aged 10 years have studied a piece taken from the *Mikrokosmos* of Bartók unknown and suitable for their level of pianistic experience. During the learning

(*) Conservatorio Paganini di Genova, Dipartimento Tastiere, Genova, Italy.
E-mail: annamaria.bordin@consopaganini.it

path the teacher kept a diary. When they were able to play the pieces from memory fluently, a first video recording of the performance was performed during a lesson. Later, after overcoming the problems occurred in the first recording, the second performance was recorded in a semi-public context, and finally the last recording took place in front of an audience of about 50 people. The quantitative and qualitative analysis of the video recordings considered the formal structures of the pieces and the errors, comparing them with the evidences of the diary of the teacher. The results indicate a greater presence of errors in the measures that delimit the formal sections of the pieces.

GLI STUDI SULL'ESECUZIONE E I PRINCIPIANTI

L'argomento trattato in questo lavoro si ispira ai contenuti approfonditi nell'articolo edito a Londra da Bloomsbury dal titolo *Analytical Aspects in Children's Performance of Music from Memory* (Bordin 2017). Nell'articolo si affronta uno degli aspetti più peculiari e affascinanti della performance musicale, l'esecuzione a memoria, nel periodo della prima formazione strumentale.

La formazione dei giovani strumentisti si fonda sullo sviluppo di competenze multiple che fanno capo a tre differenti abilità: la conoscenza teorica del linguaggio musicale, le competenze tecniche/strumentali e le abilità specificamente musicali. I percorsi di insegnamento e di apprendimento sviluppano queste tre aree mediante strategie indirizzate alla soluzione di problemi specifici in modo sinergico, strategie tese a realizzare la comunicazione espressiva del testo musicale.

Nella performance di musicisti professionisti queste abilità sono perfettamente integrate e appaiono come un unicum armonico e funzionale alla interpretazione del testo musicale. Gli studi sulle caratteristiche dell'esecuzione sono molti e ormai molto approfonditi. Esistono studi sull'analisi dell'esecuzione (Cone 1968, Schmalfeldt 1985, Palmer 1992, Pozzi 1999) che evidenziano come un esecutore professionista, o a un livello avanzato di formazione, non suoni esattamente ciò che lo spartito indica tramite la notazione, ma qualcosa di più, o di meno, in termini di tempo, dinamiche, articolazione e talvolta persino di altezza. L'esecutore suona qualcosa che risulta essere intraducibile dalla scrittura (Shaffer 1992, Shaffer 1995) ma sostanziale dal punto di vista della espressività. A partire dagli anni Sessanta del secolo scorso questo fenomeno ha interessato le nuove tecnologie (Bengtsson *et al.* 1969) e sono progressivamente nati sofisticati software per lo studio dei parametri del suono come l'articolazione (più o meno legato o staccato) determinata dal tipo di attacco del tasto, la dinamica, determinata dalla velocità

di percussione del martelletto sulla corda, e la durata, più o meno rispondente alle indicazioni dello spartito (Todd 1985, Repp 1992, Friberg *et al.* 2006).

Questi studi sulle esecuzioni di professionisti o studenti di livello avanzato si sono basate sulla piena consapevolezza dello strumentista rispetto alla qualità e alle proprietà in genere della sua esecuzione, sulla sua autodeterminazione rispetto alla preparazione dell'esecuzione e sulla sua capacità di descrivere le strategie utilizzate, le opinioni sviluppate in merito al brano e le sue intenzioni espressive.

Anche nell'ambito della didattica troviamo un ricco repertorio di studi: sulla didattica della esecuzione Shaffer 1995, Brendel 1997, Monelle 2002), sulle connessioni tra testo musicale, apprendimento mnemonico ed esecuzione, sulle strategie di memorizzazione (Williamson 2002, Chaffin *et al.* 2009), sulla complessità e l'interattività delle diverse abilità utili a un musicista quando esegue (Hallam 1995, Cox 2001), sui tempi, sui contenuti e sugli aspetti relativi all'attenzione e all'atteggiamento durante il lavoro di studio del repertorio da eseguire (Miklaszewski 1989, Jørgensen 2004, McPherson-Evans 2007), sui rapporti tra espressività e testo, espressività ed esecuzione, espressività e gestualità (Jarke 1991, Rothstein 1995) nonché sul rapporto tra analisi del testo musicale e studio del repertorio a memoria (Dalmonte 1999, Rink 2002).

Nonostante la ricchezza e la profondità di queste conoscenze, esse sono state spesso trascurate, disattese e persino ignorate dalla didattica strumentale tradizionale, che ha continuato a svilupparsi sulla base di radici storicamente consolidate, legate alla pratica laboratoriale e alla fama dei didatti, individuando percorsi più o meno efficaci e metodologicamente fondati, ma spesso rigidi e poco adatti a rispondere alla crescente necessità di metodi nuovi e più efficaci.

Per immaginare studi analoghi sull'esecuzione dei bambini occorre tener presente che tutta la loro esperienza musicale - lo studio a casa, l'esecuzione, la lezione stessa - mutua tempi, proprietà e strutture di ogni tipo dall'insegnante. Mentre progetta e attua il percorso migliore per formare un futuro musicista, l'insegnante supporta incondizionatamente il piccolo e inconsapevole apprendista, lo conforta e lo aiuta, crea attorno a lui le condizioni più rispettose e accoglienti rispetto alla sua età, alla sua personalità e alle sue abilità.

Uno studio che prenda in esame l'esecuzione nei bambini non può avvalersi, ovviamente, né della loro autodeterminazione né di even-

tuali capacità critiche o descrittive, non potendo neppure contare su mezzi tecnologici che alterino in maniera troppo invasiva il contesto esecutivo da loro conosciuto.

In questo studio si prende in esame l'esecuzione a memoria di tre pianiste molto giovani che hanno da poco iniziato la formazione strumentale e musicale, per evidenziarne gli aspetti che possono collegare le strutture musicali alla esecuzione a memoria e per cercare di capire se esse costituiscono dei riferimenti importanti anche per i bambini, similmente a ciò che accade per i musicisti formati.

La questione rimanda a un confronto diretto con gli studi effettuati su pianisti già formati, in cui è rilevabile il legame importante che esiste tra esecuzione a memoria e conoscenza profonda delle strutture del linguaggio musicale. Lo studio nei principianti ha dovuto perciò procedere dall'osservazione dei due aspetti sempre coinvolti nella ricerca sugli adulti - le strutture musicali e l'accuratezza esecutiva (Shaffer 1995) - per capire cosa di fatto accade nelle loro esecuzioni. Le osservazioni e i rilievi ottenuti derivano da criteri di analisi simili a quelli utilizzati nello studio delle esecuzioni dei professionisti, anche se la procedura ha dovuto essere adattata alle reazioni non sempre prevedibili dei giovanissimi pianisti coinvolti nello studio.

LE FASI DELLO STUDIO E IL DIARIO DELL'INSEGNANTE

Tre pianiste di dieci anni d'età hanno studiato un brano che non avevano mai suonato né sentito, dalla struttura e dal profilo espressivo poco familiare, ma non così lontano dalla loro sensibilità e dalla loro esperienza da essere recepito come repulsivo. La difficoltà del brano è stata accuratamente scelta secondo il livello di formazione pianistica; tutti i brani sono tratti dal *Mikrokosmos* di Bela Bartok: Chiara ha studiato *Five-tone Scale* e *Clara Melody Against Double Notes*, tratti entrambi dal III volume, mentre Luisa ha studiato *Minor Seconds*, *Major Sevenths*, tratto dal VI volume. I brani, anche se di difficoltà molto differente, hanno alcune caratteristiche comuni: presentano tutti un titolo privo di riferimenti semantici extra-musicali, utilizzano un linguaggio musicale non tonale, adottano strutture semplici e riconoscibili e non propongono mai la ripetizione di una sezione del brano. Queste caratteristiche sono strettamente legate alla scelta di studiare l'esperienza dell'esecuzione delle bambine in un contesto musicale non familiare.

Utilizzando brani dalle caratteristiche più vicine alla loro esperienza sarebbe stato necessario interrogarsi sul loro livello di familiarità con quel tipo di musica, rendendo molto più complessa l'interpretazione dei dati.

Le tre bambine, tutte a un livello strumentale di base, non hanno ricevuto una formazione teorica utile a sostenere atteggiamenti o pensieri analitici anche semplici, in quanto al loro livello i contenuti dei percorsi teorici proposti sono focalizzati sulla acquisizione delle abilità che presiedono alla lettura musicale. L'unico tipo di suggestione analitica ricevuta dalle bambine è stata quella indotta indirettamente dalle indicazioni dell'insegnante di strumento che, pur non avendo il mandato di affrontare con loro un'esplicita analisi del brano, doveva procedere nel suo percorso nel rispetto delle informazioni analitiche fondamentali, facendone costantemente uso nella proposta di segmentazioni e strategie.

Durante il periodo di apprendimento del brano l'insegnante ha tenuto un diario in cui sono state annotate le indicazioni date durante le lezioni. Le indicazioni dovevano essere tutte strettamente riferite alla scrittura musicale, alla gestualità utile alla produzione dei suoni attraverso i mezzi tecnici e l'esperienza delle bambine, alla qualità del suono, alle caratteristiche del brano da loro comprensibili e traducibili in evidenze esecutive e alle strategie di memorizzazione. In tutti i casi le indicazioni date dovevano essere prive dell'uso di immagini, storie, personaggi, metafore, disegni ecc. e dovevano consentire alle bambine di individuare con chiarezza quale fosse il compito loro assegnato e come avrebbero dovuto studiare a casa il brano per riuscire a migliorarlo in modo soddisfacente.

Le bambine sono state aiutate a elaborare l'esecuzione a memoria mediante rilievi e strategie tendenti a evidenziare caratteristiche strutturali del brano molto semplici ma importanti nella elaborazione di una interpretazione espressiva. L'insegnante ha suggerito punti di partenza e di arrivo per indurre il senso delle frasi musicali, ha favorito la comprensione della trasformazione e del cambiamento dei materiali compositivi attraverso suggestioni concettuali semplici e comprensibili, e ha enfatizzato elementi di discontinuità e situazioni particolarmente statiche o dinamiche attraverso la sensibilizzazione delle bambine alla sorpresa, al movimento, alla stasi o al silenzio.

Quando le alunne sono state in grado di suonare il brano a memoria e fluidamente, è stata eseguita una prima videoregistrazione durante la lezione nell'aula di pianoforte, alla presenza del docente e dell'ope-

ratore audio-video. La prima registrazione è avvenuta in date differenti perché i tempi di apprendimento del brano sono stati sensibilmente differenti. In questa sessione di registrazione le bambine hanno potuto eseguire il brano una seconda volta, nel caso in cui la prima esecuzione fosse stata particolarmente problematica perché la situazione ha rappresentato una curiosa novità e una fonte di distrazione. Anche se il momento della registrazione era stato preparato e ampiamente descritto in precedenza, Clara, per esempio, ha continuato a cercare con lo sguardo l'insegnante, mentre Chiara era molto attirata e distratta dalla presenza dell'operatore. È stato chiaro sin dal primo tentativo di registrazione che la procedura di acquisizione delle videoregistrazioni avrebbe dovuto prevedere la possibilità di rimediare a reazioni e comportamenti imprevedibili.

La seconda registrazione è stata fissata in modo da dare alle bambine il tempo di superare con l'insegnante le eventuali criticità della prima registrazione riflettendo su eventuali problemi di concentrazione, memoria e ansia. Mentre gli errori di note, ritmo, fraseggio e pedale erano stati evidenziati e corretti in precedenza (come testimonia il diario dell'insegnante) ma evidentemente non superati, i problemi di concentrazione, memoria e ansia si sono rivelati in modo piuttosto sorprendente, ma comprensibile in un contesto esecutivo caratterizzato da stress, inesperienza e reattività personale all'ansia da prestazione. L'insegnante ha dunque avuto il tempo di aiutare le bambine a riflettere sull'esperienza fatta e ad affrontare la seconda registrazione. I tempi intercorsi tra l'inizio dello studio del brano e la prima esecuzione e tra la prima esecuzione e la seconda sono stati perciò molto diversi nei tre casi e variano tra 15 e 60 giorni, ma i loro tempi di apprendimento e la natura degli errori corretti non hanno in verità costituito le variabili più incisive nella determinazione di queste differenze. Infatti il diario ci permette di capire che sono intercorsi eventi di diversa natura a creare ritardi sui tempi di apprendimento e sulla accuratezza della procedura di ricerca, quali malattie infantili, difficoltà delle famiglie e impegni scolastici.

Il contesto della seconda videoregistrazione è stato lievemente più ufficiale, ma sempre circoscritto a persone già incontrate nell'ambito della classe di pianoforte. Il luogo della registrazione è stato un Auditorium ed erano presenti la docente, i genitori delle alunne e alcuni studenti per un totale di cinque o sei persone. È stato chiesto alle bambine di mantenere la concentrazione perché non avrebbero potuto ripetere la registrazione una seconda volta.

La terza e ultima videoregistrazione, due mesi e mezzo dopo la seconda, è coincisa con la programmazione di una esercitazione di classe pubblica, fissata per le bambine come per gli altri studenti della classe di pianoforte. Il contesto di questa registrazione è stato molto simile al contesto esecutivo tipico, poiché l'esecuzione si è svolta nell'Auditorium, con un programma di sala stampato e distribuito a un pubblico di circa 50 spettatori.

Le analisi quantitative e qualitative delle videoregistrazioni hanno seguito un percorso rigorosamente analitico, basato sul riscontro di elementi strutturali del brano nell'esecuzione. Le informazioni dettagliate contenute nel diario dell'insegnante hanno consentito di capire cosa nell'esecuzione fosse il risultato del percorso di apprendimento e cosa no. Il diario trova poi riscontri e approfondimenti nello spartito su cui le alunne hanno studiato, dove si possono trovare utili indicazioni grafiche apposte dall'insegnante per fissare ciò che veniva detto a lezione: si tratta di segni, evidenziazioni, brevi indicazioni che rappresentano sinteticamente importanti aspetti del percorso di apprendimento del brano. Il diario del docente contiene informazioni generali sul metodo di studio delle bambine, sui progressi, sulle loro sensazioni e reazioni. Questo modo di procedere e il tipo di informazioni ad esso legate risultano essere di fatto molto simili e rappresentano la parte meno rilevante dei diari. Altre indicazioni, molto più legate al percorso personale di studio, sono alquanto differenti nei tre casi e piuttosto rilevanti ai fini dello studio. Si tratta di notizie riguardanti:

- i tempi di apprendimento dei brani assegnati, valutati in settimane a partire dal momento della assegnazione, i periodi di assenza per malattia o per altre criticità e i periodi di rallentamento dello studio;
- il tipo di difficoltà incontrate durante lo studio, gli errori ricorrenti o che segnalano particolari difficoltà;
- i tempi necessari per risolvere difficoltà ed errori;
- i tempi di memorizzazione, espressi in settimane;
- i pensieri e le reazioni delle bambine in merito allo studio, al brano o alla procedura di ricerca.

I tempi di apprendimento e di memorizzazione del brano, cioè la durata del periodo in cui le bambine hanno letto, studiato, approfondito e memorizzato il brano con l'insegnante anteriormente alla prima esecuzione, sono stati molto differenti nei tre casi: Luisa ha potuto regi-

strare per la prima volta dopo 13 settimane, Chiara dopo 12, Clara dopo 8. Osserviamo anche che lo studio a memoria ha impegnato Luisa dalla settima lezione in poi, per sette lezioni, Chiara dall'ottava, per cinque lezioni, Clara dalla sesta, per tre lezioni.

In tutti i casi è stato importante poter stabilire se gli errori in sede esecutiva fossero situazioni imprevedibili, mai comparse prima delle registrazioni, oppure se si trattasse di errori già incontrati e corretti con l'insegnante.

Dalla lettura dei diari dell'insegnante possiamo conoscere particolari importanti per capire i percorsi attraverso i quali è maturata l'esecuzione, poiché rappresentano pensieri e reazioni autentiche e autonome.

ANALISI DELLE VIDEOREGISTRAZIONI

I dati raccolti sono dunque relativi alle nove video-registrazioni e sono stati analizzati evidenziando:

- il numero complessivo di battute contenenti errori: questo indice accomuna tutti i tipi di errori elencati al punto seguente e ha rilievo in quanto evidenzia il grado di accuratezza in sede esecutiva; il requisito essenziale per approdare alla prima registrazione era essere in grado di suonare il brano a memoria con fluidità e correttezza;
- il tipo di errore in esse contenuto, con riferimento agli errori più probabili nelle esecuzioni, quali note sbagliate, imprecisioni ritmiche, fraseggio omesso o sbagliato, dinamiche più o meno evidenziate e contestualizzate, problemi nell'uso del pedale e di memoria;

Questa procedura di acquisizione delle evidenze è stata applicata in modo identico a due livelli di analisi:

- un primo livello, rappresentato dalla totalità del brano, diviso in battute al fine di evidenziare la presenza di errori di battuta in battuta nelle tre esecuzioni, senza distinzione in ordine alla posizione e al contenuto delle battute analizzate;
- il secondo livello ha considerato solo le battute che delimitano la segmentazione strutturale del brano, vale a dire la prima e l'ultima battuta di ogni segmento formalmente riconoscibile. I; i segmenti, individuati prima dell'inizio del lavoro didattico, hanno costituito

un riferimento costante per l'insegnante e per le alunne in quanto hanno costituito il criterio di divisione in parti dello studio, i luoghi in cui accadevano eventi musicali fondamentali e i riferimenti per l'apprendimento mnemonico;

Fig. 1 – B. Bartók, *Melody Against Double Notes*.

Melody against double notes si presenta come una perfetta architettura in cui sono dialogizzate parti melodiche e bicordi oscillanti tra una terza minore e una quinta giusta e le prime otto battute sono costruite attorno a tre suoni di riferimento, fa diesis (per la mano destra) e re-la (per la mano sinistra). La segmentazione del brano ha preso in considerazione tutti gli aspetti costitutivi con particolare interesse per l'aspetto ascendente o discendente del materiale melodico, aspetto certamente più gestuale, ma importante e sensibile in una piccola ed equilibratissima architettura musicale come quella di questo brano. Se ne ricavano sette segmenti dai tratti intuibili ed esperibili anche dalla bambina. Nella prima registrazione di *Melody against double notes*, avvenuta dopo 8 settimane di studio, Clara ha eseguito il brano in 1 minuto e 22 secondi, anziché in 1 minuto e 8 secondi come

indicato dal compositore. Sin dal primo ascolto si può percepire chiaramente che la bimba ha saputo evidenziare molto la linea della cantabilità e si è concentrata sull'aspetto della divisione delle parti tra le mani, che si avvicinano e si scambiano i ruoli. In tutta l'esecuzione Clara commette errori solamente nelle battute. 18-19, che rappresentano la transizione alla sezione finale del brano, più precisamente a battuta 18 omette il diminuendo di battuta 19 inizia in mezzoforte anziché in piano (*Fig. 1*).

Nella seconda registrazione Clara ha adottato comportamenti esecutivi analoghi a quelli della prima esecuzione, ma la durata del brano è stata di 1 minuto e 17 secondi, e alle battute 8-9, alla fine della prima sezione del brano, ha accorciato di un quarto la durata delle due minime legate. Si tratta delle stesse battute in cui aveva scrupolosamente segnato la pulsazione con un gesto della gamba destra nella prima esecuzione. In questa seconda esecuzione la gamba è rimasta immobile, ma il valore totale del sol diesis risulta accorciato di un quarto. A battuta 19, in cui nella prima registrazione aveva ommesso il diminuendo, ha ommesso una pausa da un quarto. Nell'ultima registrazione Clara ha eseguito il brano in 1 minuto e 16 secondi e ha riprodotto molto fedelmente la seconda esecuzione.

La disamina quantitativa dei dati ha evidenziato valori percentuali di errore sensibilmente superiori nelle battute che delimitano i segmenti formali, nella prima e nella terza esecuzione, e leggermente inferiori nella seconda esecuzione. In ogni caso, valori medi di errore superiori nelle battute che delimitano i segmenti formali rispetto a quelli relativi alle battute totali.

Considerando che in sede di lezione Clara era in grado di suonare il brano senza errori, che vi si era avvicinata con interesse e curiosità sin dall'inizio e che l'esecuzione pubblica suscita sempre nei giovanissimi un desiderio sano e motivato di fare bella figura con l'insegnante, i compagni di studio e i genitori, possiamo ipotizzare che l'incremento del numero di spettatori e il contesto più ufficiale, uniche variabili sensibili, abbiano indotto nelle esecuzioni di Clara più errori, come si rileva sia nella disamina sulla totalità delle battute che in quella sulle battute di cambio dei segmenti formali.

La seconda pianista, Chiara, ha effettuato la prima registrazione di *Five-tone Scale* dopo 12 settimane di studio del brano in 45 secondi. Il compositore ha indicato un tempo di esecuzione di 27 secondi, perciò lo ha eseguito più lentamente. Nel diario dell'insegnante troviamo in due

lezioni consecutive l'esortazione a eseguire più fluidamente il brano e nella lezione che precede la prima registrazione l'alunna stessa aveva reagito all'ennesima esortazione sostenendo che il brano sarebbe stato meno bello. Il livello di precisione esecutiva è stato coerente con le aspettative dell'insegnante e con il livello qualitativo e di conoscenza della bimba. In particolare si può osservare che ha rispettato generalmente il fraseggio attuando una lieve distensione dinamica al termine di ogni frase, ha sbagliato solamente una nota, ed ha avuto due piccoli problemi di memoria. Ha eseguito un rubato tra battute 16 e 19 (Fig. 2), durante una sezione particolarmente significativa, in quanto propone delle iterazioni ostinate del materiale compositivo in crescendo, e approda alla riproposizione dell'idea pentatonica iniziale con inversione delle parti tra mano destra e mano sinistra.

22 *livello esecutiva Ottimo* **BAROK**
 10-14 (34) **Five-tone Scale**
 Gamme pentatonique Pentatonische Tonart

Allegro, J. = 110

f, ben ritmato

Fig. 2 shows a page of musical notation for Bartók's Five-tone Scale. The page includes handwritten annotations in Italian: "livello esecutiva Ottimo" and "BAROK" at the top; "10-14 (34)" on the left; "Allegro, J. = 110" and "f, ben ritmato" as performance instructions; and "GESTO" at the bottom. The notation features circled measure numbers (11, 12, 13, 16, 18, 20) and various musical markings such as "OK" and "ff". The score is written for piano in a pentatonic key signature.

Fig. 2 – B. Bartók. Five Tone Scale.

Questo lieve rubato non trova riscontro nelle indicazioni riportate nel diario e si configura a tutti gli effetti come una iniziativa spontanea ed espressiva. A b. 27 ha avuto un vuoto di memoria in concomitanza

con un errore della mano sinistra, che suona mi al secondo quarto anziché sol. Ha quindi saltato la b. 28 e ha suonato la battuta conclusiva commentando con sconforto «ho sbagliato tutto». Il vuoto di memoria ha dunque indotto un senso di sorpresa e le ha procurato la sensazione di aver combinato qualcosa di abbastanza grave da invalidare tutta l'esecuzione, in verità piuttosto accurata.

La seconda registrazione di Chiara è durata 35 secondi e ha riproposto una situazione abbastanza simile a quella della prima registrazione. Il brano risulta più scorrevole, senza vuoti di memoria; non si ripete il rubato della prima registrazione, mentre si può notare una accelerazione tra battuta 14 e battuta 20, dove Chiara riprende regolarmente la pulsazione. Nuovamente la riproposizione dell'idea pentatonica iniziale con inversione delle parti tra mano destra e sinistra sembra attrarre la bimba che si riferisce a questo punto come a un punto sensibile e importante: è infatti lo stesso punto sul quale era approdato il rubato della prima registrazione.

La terza e ultima registrazione dura 34 secondi e presenta due lievi esitazioni, entrambe rilevanti. La prima si verifica a battuta 10, dove la mano sinistra esita ad arrivare sul fa diesis, evidenziando un lieve disorientamento proprio nel momento in cui nella parte della mano sinistra è abbandonato il profilo discendente e perfettamente pentatonico delle prime otto battute, per acquisire un andamento ascendente e diverso dal precedente sotto il profilo intervallare. Il secondo accade nelle ultime quattro battute, dove il fraseggio della mano sinistra si contrae riducendosi a una sola battuta ripetuta due volte: in questa situazione possiamo riscontrare anche una lievissima inflessione del capo. Nelle battute conclusive Bartók scrive un crescendo, tuttavia Chiara chiude in diminuendo, proponendo istintivamente la modalità più comunemente utilizzata per la chiusura delle frasi, quella della distensione dinamica.

I dati riguardanti le battute contenenti errori nell'esecuzione di Chiara evidenziano che gli indici percentuali sono più alti nelle battute che limitano i segmenti formali, in tutte le registrazioni. Questo significa che la bambina ha sbagliato di più proprio nei punti di cambio delle sezioni formali, e - analogamente al caso della prima bambina - i valori medi restituiscono un incremento degli errori rispetto all'ufficialità dei contesti esecutivi. Una ventina di giorni prima della prima registrazione Chiara ha affermato, senza essere in alcun modo sollecitata in tal senso: «Mi sembra la musica di un film». Tuttavia alla domanda dell'insegnan-

te «Quale film in particolare ti ricorda?» ha risposto «Nessuno». L'aspetto interessante di queste affermazioni è che la bimba ha avuto bisogno di fantasticare sul fatto che il brano potesse essere abbinato a delle immagini. Queste immagini, tuttavia, non erano parte dei suoi ricordi personali e, di fatto, rappresentano nel suo racconto qualcosa di cui lei sente il bisogno, ma che non c'è neppure nei ricordi.

| |
|---------------------------------------|
| Minor Seconds, Major Sevenths |
| Secondes mineures, septièmes majeures |
| Kleine Sekunden, große Septimen |
| Kis másod- és nagy hetedhangközök |

4-50

Molto adagio, mesto. ♩

144*

6-3, 10

4

7

11

Tornando al tempo ♩

poco string.

poco string.

(sempre simile)

Fig. 3 – B. Bartók, *Minor Seconds, Major Sevenths*, bb. 1-14.

La terza pianista, Luisa, ha registrato per la prima volta *Minor Seconds, Major Sevenths* dopo 13 settimane di studio del brano, in 3 minuti e 24 secondi anziché in 3 minuti e 25 secondi come indicato da Bartók. Si evidenziano subito una generale imprecisione e una grande quantità di errori. Nel diario dell'insegnante si trovano indicazioni relative alla lentezza e alla difficoltà riscontrate nello studio iniziale del brano. Nonostante le sue indubitabili qualità pianistiche, l'incontro con la dissonanza e con un linguaggio inconsueto ha probabilmente indotto nella prima registrazione di Luisa un risultato qualitativamente inferiore a quello atteso. L'errore più presente è stato di tipo ritmico, legato all'esecuzione della figurazione semicroma, croma puntata che caratterizza tutta la prima parte del brano (Fig. 3).

Un secondo tipo di errore molto presente nella prima esecuzione è

stato quello riguardante l'uso del pedale di risonanza. Usato da Bartók come strumento necessario per la corretta restituzione della durata dei suoni e per sostenere fasce sonore che sarebbero altrimenti irrealizzabili, l'uso del pedale risulta essere decisamente più complesso dell'uso tradizionale. Per questa alunna, così precoce negli studi, che a 10 anni ha già affrontato un repertorio piuttosto ricco di brani di differenti stili e difficoltà, la consuetudine con il linguaggio tonale e con tutti i mezzi che ad esso si riferiscono ha generato una resistenza notevole ad avvicinare il brano di Bartók e a utilizzare agevolmente le sue abilità. Questa criticità è stata affrontata dall'insegnante cercando di offrirle le strategie per rendere meno stridenti i bicordi di seconda e settima e i numerosi cluster, di fatto molto dissonanti se eseguiti con un attacco del tasto e una dinamica che non siano esattamente quelli indicati da Bartók. In effetti possiamo notare sin da battuta 1 (*Fig. 3*) che egli prescrive che la prima pagina sia eseguita in piano, con un diminuendo all'emissione della seconda minore che completa per moto contrario il cluster iniziale fa diesis, sol, sol diesis, la, si bemolle, si bequadro. Ovviamente nella prima fase dello studio la bambina non ha subito colto il significato di quanto scritto dal compositore e i suoi cluster suonavano evidentemente molto aspri. La direzione scelta dall'insegnante è stata quella di cercare una qualità di suono più morbida e modellabile per rendere i cluster meno aspri e restituire meglio l'effetto di fascia sonora desiderato dal compositore. In una delle lezioni l'insegnante ha chiesto alla bambina una qualità di suono «bella come se tu stessi suonando Chopin» e la laconica risposta di Luisa è stata: «... magari!».

Dopo la prima registrazione le difficoltà si sono progressivamente e rapidamente ridotte e una settimana prima della seconda registrazione Luisa ha affermato spontaneamente: «ora comincia a piacermi». La seconda e la terza esecuzione hanno una durata di 3 minuti e 4 secondi e si presentano notevolmente più fluide della prima. Il numero di battute contenenti errori è equiparabile ma scompaiono gli errori di pedale e si riducono in modo rilevante gli errori ritmici. Luisa appare più disinibita e concentrata e l'esecuzione raggiunge un livello compatibile con le sue abilità e con la sua preparazione, pur incorrendo in errori di note e di memoria.

La complessità del brano, più lungo e più strutturato degli altri due brani del *Mikrokosmos* utilizzati per lo studio, e le criticità che si sono verificate nel periodo di apprendimento hanno indotto riflessioni più approfondite al momento dell'analisi. Il brano si presta a due livelli

di segmentazione: il primo, di natura macroformale, segue da vicino le sezioni che Bartók stesso ha evidenziato mediante cambi agogici, di metro e di carattere, e propone una divisione più evidente a chi ascolta o guarda lo spartito che a chi sta suonando; il secondo livello procede dal primo segmentandolo ulteriormente, evidenziando più dettagliatamente i diversi materiali compositivi e le tecniche di scrittura, e mettendo in luce i gesti strumentali-compositivi che costituiscono riferimenti molto vicini alla sensibilità e alle esigenze di chi suona: essi trovano infatti immediato riscontro in una gestualità strumentale chiaramente definita dalla scrittura stessa. La differenza sostanziale tra i due livelli di segmentazione consiste dunque nel grado di astrazione e pertanto nella conseguente possibilità di accesso a ognuno di essi da parte dell'alunna, anche se solo a livello intuitivo.

I valori percentuali degli errori sul totale delle battute evidenziano un progressivo decremento dalla prima esecuzione alla terza e un andamento analogo, ma con indici inferiori sul secondo livello di analisi, nei segmenti più brevi e meno concettuali. Ma nel primo livello di analisi, quello macroformale, gli indici percentuali di errore sono molto più alti e tendono a crescere tra la prima e la terza esecuzione. Questo significa che la bimba ha sbagliato percentualmente di meno nei punti di cambio della segmentazione di secondo livello, mentre ha concentrato gli errori nelle battute di cambio della segmentazione macroformale. La segmentazione più astratta, dunque, è quella attorno alla quale si sono catalizzate le battute sbagliate. Nonostante Luisa avesse maggiore esperienza musicale, poiché stava frequentando il quarto corso di pianoforte, e potesse contare su abilità esecutive piuttosto raffinate, si è trovata in difficoltà nel riferirsi a strutture musicali più ampie e concettuali.

CONCLUSIONI

Abbiamo riscontrato che gli indici di presenza di errore nelle battute che limitano i segmenti formali sono sempre maggiori degli altri indici nella quasi totalità delle registrazioni.

Considerando che gli errori rilevati in sede di registrazione non si erano più verificati nelle lezioni immediatamente precedenti, possiamo pensare che si tratti di errori indotti dal contesto esecutivo e/o dalla reazione delle pianiste a prescindere dalla loro natura. Sia che si tratti di errori inaspettati che di errori ricorrenti (dei quali troviamo riscontro nel

diario dell'insegnante), dobbiamo considerare che le bambine avevano di fatto raggiunto la capacità di eseguire fluidamente e accuratamente il loro brano a memoria. Gli indici ci rivelano perciò l'esistenza di punti di fragilità in cui si catalizzano gli errori di vario tipo e diversa entità, e tali punti corrispondono alle battute che delimitano le sezioni formali.

Dovremmo anche chiederci se questi errori si sono verificati in particolari momenti di abbassamento della concentrazione dovuti a distrazioni esterne, come i rumori provenienti dalla sala, o all'acuirsi di sensazioni personali causate dai sintomi psicosomatici dell'ansia quali battito cardiaco aumentato, mani sudate o gelate, "farfalle" nello stomaco, secchezza del cavo orale e altre. Ma se gli effetti dello stato neurovegetativo delle alunne spiegano facilmente l'insorgenza dell'errore, non interferiscono sull'evidenza dei momenti in cui si verificano. Gli indici di presenza di errori mostrano chiaramente che i punti di fragilità sono quelli in cui il discorso musicale si modifica sensibilmente e nei confronti dei quali le alunne hanno un certo grado d'informazione indotta, ma non piena consapevolezza, in quanto non hanno mai sviluppato un pensiero analitico formato.

Rispetto agli studi che hanno trattato i legami tra esecuzione e analisi nei pianisti formati possiamo dunque affermare che questo legame esiste anche nelle esecuzioni delle nostre tre bambine, a partire però da presupposti e risultati esattamente inversi: mentre i pianisti formati erano consapevoli della struttura del loro brano, le bambine ne erano totalmente o prevalentemente inconsapevoli; mentre nelle esecuzioni dei pianisti formati la consapevolezza analitica costituisce un importante riferimento per l'espressività e per la memorizzazione, per le bambine la mancanza di consapevolezza definisce il luogo dove si catalizza il maggior numero di errori nella esecuzione a memoria.

Questo studio si è fondato su presupposti ottimali, ma ragionevolmente tipici nel nostro sistema formativo musicale: tre bambine studiose, disciplinate e certamente interessate alla musica e al pianoforte, una insegnante attenta, meticolosa e adeguatamente informata dal punto di vista analitico, un contesto istituzionale che non garantisce una formazione analitica strutturata nei più giovani. Le bambine hanno dunque "respirato" qualche implicita informazione analitica con le indicazioni, più chiare ed esplicite, legate al repertorio e al loro studio. Ci si poteva attendere che un lavoro didattico costantemente illuminato da informazioni e presupposti analitici, benché non indirizzato all'acquisizione consapevole di tali informazioni, avrebbe prodotto una accuratezza

simile, se non uguale, a quella riscontrata nello studio dei pianisti formati. Tuttavia i risultati ci portano in un'altra direzione: non è il risultato esecutivo in sé a garantire sicurezza, accuratezza, infallibilità della memoria e fluidità, bensì la capacità di organizzare il pensiero musicale, anche quando esso è semplice come nei repertori presi in considerazione in questo studio.

Le indicazioni dell'insegnante durante il periodo di apprendimento del brano, documentato nel diario, non hanno mai reso esplicite le informazioni analitiche naturalmente sottintese in gran parte delle indicazioni pratiche date alle alunne.

Possiamo concludere che l'intuizione formale indotta indirettamente dalle informazioni dell'insegnante non è sufficiente a costituire un solido sostegno durante l'esecuzione a memoria e, al contrario, configura punti di fragilità dove si catalizzano i valori percentuali maggiori di errore: una conoscenza intuitiva, non consapevole, non è sufficiente a migliorare i risultati esecutivi.

Dovremo dunque interrogarci sulla necessità e sulla realizzabilità, sotto tutti i punti di vista, di percorsi musicali che considerino con maggiore attenzione l'analisi, anche e soprattutto per i giovanissimi. Se la musica è a tutti gli effetti un linguaggio con finalità comunicative ed espressive, dotato di strutture peculiari e di una sintassi, dovrebbe essere possibile pensare a un percorso iniziale molto semplice ed estremamente chiaro. I percorsi formativi attuali propongono l'analisi come una disciplina che si può affrontare ad uno stadio avanzato degli studi musicali, sovente mediante percorsi facoltativi, negandole di fatto l'espressione della più grande delle sue potenzialità: rendere evidenti, replicabili, comprensibili e assimilabili le strutture musicali, da quelle più semplici a quelle più complesse. Le ricerche sui contributi che le competenze analitiche portano nel raggiungimento di risultati esecutivi ottimali nei musicisti formati e i risultati di questo studio ci permettono di affermare che le competenze analitiche sono fondamentali nella formazione strumentale e che dovrebbero farne parte sin dai primissimi anni.

BIBLIOGRAFIA

- I. Bengtsson *et al.*, *Empirisk rytmforskning (Empirical rhythm research)*, Swedish Journal of Musicology 51(1969), 49-118.
- A.M. Bordin, *Analytical Aspects in Children's Performance of Music from Memory*. In P. Hansen *et al.* (a cura di) *Performing the Remembered Present: The Cognition of Memory in Dance, Theatre and Music*, Bloomsbury, London, 2017, 153-172.
- A. Brendel, *Il paradosso dell'interprete. Pensieri e riflessioni sulla musica*, Firenze, Passigli, 1997
- R. Chaffin *et al.*, *Preparing for memorized cello performance: the role of performance cues*, Psychology of music 2009, 3-30.
- E.F. Clarke, *Expression and communication in musical performance*, in J. Sundberg *et al.* (a cura di) *Music language, speech and brain*, McMillan, London, 1991, 184-193.
- E.T. Cone, *Musical form and musical performance*, New York, Norton, 1968.
- A. Cox, *The mimetic hypothesis and embodied musical meaning*, Musicae Scientiae 5/2(2001), 195-212.
- R. Dalmonte, *Proto e para-analisi per l'interpretazione*, Bollettino di analisi e teoria musicale 6/1(1999), 43-60.
- A. Friberg *et al.*, *Overview of the KTH rule system for musical performance*, Advances in Cognitive Psychology (Special Issue on Music Performance) 2(2006), 145-161.
- S. Hallam, *Professional musicians' approaches to the learning and interpretation of music*, Psychology of music 23(1995), 111-128.
- H. Jørgensen, *Strategies for individual practice*, in A. Williamon (a cura di) *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*, Oxford, University Press, 2004, 85-104.
- G. McPherson *et al.*, *Come studiare*, in J. Tafuri, G. McPherson (a cura di), *Orientamenti per la didattica strumentale. Dalla ricerca all'insegnamento*, Lucca, LIM, 2007, 33-48.
- K. Miklaszewski, *A case study of a pianist preparing a musical performance*, Psychology of music 17(1989), 95-109.
- R. Monelle, *The criticism of musical performance*, in J. Rink (a cura di), *Musical Performance: A guide to understanding*, Cambridge, University Press, 2002, 213-224.
- C. Palmer, *The role of interpretative preferences in music performance*, in M.R.E. Jones *et al.* (a cura di), *Cognitive bases of musical communication*, Washington, American Psychological Association, 1992, 249-262.
- E. Pozzi, *L'intuizione dell'esecutore e il rigore dell'analista: la prospettiva schenkeriana*, Bollettino di analisi e teoria musicale VI/1(1999), 83-111.
- B.H. Repp, *Diversity and commonality in music performance: an analysis of timing microstructures in Schumann's "Träumerei"*, Journal of the Acoustic Society of America (1992), 2546-2568.
- J. Rink, *Analysis and(or) performance*, in J. Rink (a cura di), *Musical Performance: A guide to understanding*, Cambridge, University Press, 2002, 35-58.
- W. Rothstein, *Analysis and the act of performance*, in J. Rink (a cura di), Cambridge, Cambridge University Press, 1995, 217-239.

- L.H. Shaffer, *How to interpret music*, in M.R.E. Jones *et al.* (a cura di), *Cognitive bases of musical communication*, Washington, American Psychological Association, 1992, 263-278.
- L.H. Shaffer, *Musical performance as interpretation*, *Psychology of music* 23(1995), 17-38.
- J. Schmalfeldt, *On the relation of analysis to performance. Beethoven's Bagatelles op 126, nos. 2 and 5*, *Journal of Music Theory* 29(1985), 1-31.
- N.P. Todd, *A model of expressive timing in tonal music*, *Music Perception* 3(1985), 33-58.
- A. Williamon, *Memorising music* in J. Rink (a cura di), *Musical Performance: A guide to understanding*, Cambridge, University Press, 2002, 11-34.

