

...Passeggiando...

I primi anni di studio del pianoforte: chiusura o apertura di orizzonti?

Donata Paderni

“Che cosa significa disciplina?”

“È un termine grottesco, così come non si può definire la libertà in quanto non ha confini di alcun tipo. L'osservanza delle regole non viene da fuori ma da dentro: nessuna legge ha fatto diventare uno onesto. O la norma è autoimposta o è una prevaricazione illecita.”

“Come si acquisisce la norma?”

“*La norma è il frutto di un ambiente in cui prevale il legame affettivo.* È una sorta di imitazione: guardo, giudico, e su questa base mi costruisco delle norme. Ecco perché la parola insegnamento andrebbe abolita, così come quella di apprendimento.” (Intervista a Marcello Bernardi, da “La Gazzetta di Reggio”, 6 febbraio 1994).

Iniziare un articolo relativo all'approccio musicale di alcuni brani pianistici per l'infanzia con affermazioni stralciate da un'intervista con Marcello Bernardi (pediatra, docente di puericultura, autore di numerose pubblicazioni scientifiche) potrebbe “suonare” perfino fuorviante; a mio parere, invece, le sintetiche definizioni ivi fornite stimolano una quantità di problemi e considerazioni, anche tra loro connessi, proprio sul rapporto circolare e senza ordine di priorità musica-strumento-esecutore-insegnante.

Vediamo di procedere con ordine.

L'affermazione più importante mi pare: “la norma è il frutto di un ambiente in cui prevale il legame affettivo”; dal punto di vista del rapporto insegnante-allievo (termini da me non prediletti, ma li uso per capirci) essa potrebbe apparire molto banale e scontata, ma in realtà quanti riservano a questo che io ritengo punto di partenza indispensabile l'attenzione dovuta? E al di là del generico ‘affetto’, quanti sono disposti a riconoscere che esso si esplica nel non pretendere che l'allievo debba essere forgiato da noi, concordare sempre con le nostre ipotesi, sottostare solamente all'esecuzione di regole? In altre parole, dobbiamo appunto imporre una per noi gratificante disciplina che ci fornisce degli efficienti esecutori di mansioni (e magari fossero sempre almeno efficienti) o aiutare persone in crescita a trovare la *propria* identità, il proprio modo di esprimersi e realizzarsi?

Non ho certamente pretese di intavolare complessi discorsi educativi che non mi competono o di portare il lettore troppo lontano dal tema, ma mi sembra una volta di più importante sottolineare come nel nostro caso la lezione di pianoforte debba anzitutto svolgersi come rapporto tra due persone che hanno qualcosa da darsi *a vicenda*, e non sono collocate tra loro in ordine gerarchico ma in ordine circolare (non verticale ma orizzontale).

Credo che questo non sia senza riflesso anche sul modo di affrontare la musica, in generale, la musica scritta in particolare, lo strumento. Prevalenza del legame affettivo: non solo tra due o più persone, ma dall'allievo verso sé stesso, dall'allievo verso la musica, dall'allievo verso lo strumento.

Verso sé stesso perché ognuno di noi suona o compie altre attività per esprimersi, per realizzarsi, dandosi quindi il permesso, quando non l'obbligo, di intervenire nel merito degli oggetti di tale attività, di parlarne, di trovare diverse soluzioni, di non accettare il già dato o il sempre dato.

Verso la musica perché credo che, soprattutto nei primi approcci musicali e strumentali e non certo o non solo a posteriori, vada sollecitato l'intervento attivo del bambino sia con il ragionamento (quando e fino a dove possibile) sia, e prevalentemente, con un approccio istintivo che gli faccia vivere l'atto del suonare come un modo di mettere in campo sentimenti, emozioni, esperienze, “vissuto”. Non sono ancora abbastanza lontani da noi, nel tempo e nello spazio, modi d'intendere i primi anni di insegnamento del pianoforte come il periodo più noioso del corso di studi, il periodo del puro apprendistato, peggio ancora se solo digitale, il necessario scotto da pagare per future soddisfazioni, per permettersi di sorvolare su considerazioni del genere.

Verso lo strumento, perché — se è vero quanto detto verso la musica — esso diventa un mezzo ‘amico’ per esplicitare concretamente quanto detto finora; quindi non una ‘macchina’ un po’ ostile da dominare faticosamente a prezzo di ore e ore di studio senza obiettivi chiari: sarà anche questo, un giorno, ma sperando almeno che allora gli obiettivi siano più chiari.

Per concretizzare il discorso, un ottimo punto di partenza, per tutti i problemi che pone, mi pare la proposta di G. Kurtág in *Giochi* (ed. ungherese: *Játékok*, 1979, Editio Musica - Budapest, 4 voll.; ed. italiana: *Giochi*, vol. I/1991 - vol. II/1993, Ricordi, Milano).

A questo punto conviene però aprire una parentesi per parlare più diffusamente di questo 'metodo' forse ancora troppo poco conosciuto in Italia. Il primo riferimento indispensabile per entrare nell'ottica di Kurtág è per me la prefazione dello stesso autore ai quattro volumi che costituiscono il corpo complessivo dell'opera: mi limito a sottolineare alcune affermazioni che si ricollegano a quanto sostenevo fin qui riguardo l'approccio musicale:

— suonare è giocare. Richiede all'esecutore molta libertà ed iniziativa;

— usiamo tutte le nostre conoscenze e *memorie vive*... ;

— e tuffiamoci tranquillamente dentro — anche per la nostra propria gioia.

Ebbi modo di partecipare a un incontro con G. Kurtág nel maggio 1989, in occasione del seminario "La musica e l'infanzia" svoltosi a Castelnuovo ne' Monti (RE) presso l'Istituto Musicale "C. Merulo" (per chi fosse interessato rimando agli Atti del Convegno, a cura di T. Camellini e R. Favaro — Quaderni di Musica/Realtà n. 28, ed. Unicopli, 1990); ricreare le sensazioni, le emozioni e le forti impressioni musicali che ne riportai è quasi impossibile, ma credi importante comunicare alcune idee che quell'incontro mi trasmise e che mi spinsero poi definitivamente a richiederne la traduzione da parte di Casa Ricordi.

La prima impressione che ricavai all'esame di *Giochi* fu quella di un'opera complessivamente difficile e quasi non proponibile nella nostra realtà scolastica, dato che rivela un pensiero rivolto a un bambino che abbia grande conoscenza e confidenza di base con la musica, e non intuendo io, tra l'altro, il nesso che collegava i vari brani tra loro. Solo dopo il seminario compresi che era la mia ottica ad essere sbagliata o per lo meno limitante: cercavo in questa raccolta il 'metodo', e non era bastato il richiamo nella prefazione di Kurtág a non farmela considerare tale.

Giochi esiste da noi, per essere sfruttata al meglio, un pensiero complessivo molto forte, un uso libero, a mo' delle costruzioni 'Lego'. Forse tutto questo è effettivamente al di fuori della mentalità scolastica italiana, ma il reale non ci esime dal pensare o dal cercare di creare l'inesistente.


È quindi solo con l'animo felice e curioso del bambino che possiamo utilizzare questi brani.

Partirò ora da un brano specifico per pensare al suo possibile uso, riallacciandomi al punto in cui ho aperto una digressione.

Consideriamo "Passeggiando" (vol. I, pag. 5A) (Tav. 1): il titolo è già tutto un programma, perché ci indica che esso prevede una disposizione fisica nei confronti dello strumento non tradizionale (in piedi, 'pas-

seggiando' davanti alla tastiera) e che, come dichiarato dallo stesso Kurtág nella nota, è stato destinato, anche se non esclusivamente, a bambini piccoli; quindi i bambini piccoli possono entrare in contatto con i meccanismi della musica contemporanea, trovandoli magari più affascinanti e diretti di quanto in genere pensiamo. Questi meccanismi ricordano tanto le "esplorazioni" compiute sulla tastiera da bambini piccolissimi, che gli adulti non hanno magari più il coraggio di compiere ritenendolo 'non musica', rumore, gesti ridicoli.

Ma attraverso questi gesti ridicoli avvengono conoscenze fondamentali per l'approccio strumentale: quella del rapporto gesto-suono (per gli effetti che determina su qualità e intensità del suono), e per l'approccio musicale: quella del rapporto suono-espressione (quali sensazioni voglio evocare con il suono o quali evoca il suono a me?). Il bambino entra quindi in contatto in modo fisicamente e mentalmente molto libero con lo strumento: ma solo con lo strumento? Io credo anche con la notazione e con la musica scritta, codificata. Innanzi tutto la notazione in senso stretto del brano ha una dimensione spaziale più marcatamente accentuata dalla presenza dei rigli rossi — rossi nell'edizione originale: nella tavola i due gruppi aggiuntivi, rispettivamente di tre e due linee, all'estremità acuta e a quella grave — che orientano nelle zone estreme della tastiera (senza considerare quanto richiamo abbiano i segni usati da Kurtág per il cluster, le 'notone' come le ha definite un bambino, nei confronti dell'uso del palmo della mano); in secondo luogo credo che il risultato sonoro possa spingere a valutare che, con questi elementi musicali, possiamo anche noi "costruire" dei brani, il bambino può elaborare dei percorsi musicali, da improvvisare, da cambiare, da annotare oppure no. Il brano in questione può quindi presentarsi come uno stimolo per condurre avventure simili, come un punto di partenza non statico, o addirittura come punto di arrivo se si volesse partire dalla sperimentazione sonora prima di arrivare alla notazione, che tra l'altro è solo una tra le possibili notazioni.

Per giungere ancora di più alla concretezza del brano, credo sia importantissimo, per una esecuzione il più partecipata possibile, far considerare al bambino, non appena 'conquistate' le prime posizioni sulla tastiera, le emozioni, gli stati d'animo che possono suscitare in lui i primi elementi della struttura: ad esempio come possono essere definiti i primi due clusters? con quale aggettivo? Allora con quell'aggettivo' dovremo suonarli! E i due clusters sovrapposti in pianissimo? Come sono, anche rispetto ai primi due forte? Quanto contrasto mettere tra  e 8? Per ogni cambio di colore occorre valutare questo discorso, tenendo conto tra l'altro del punto culmine sul fortissimo, dei suggerimenti dati dai vari registri anche in associazione alla densità ritmica degli incisi (quanto

diversamente suona il registro sovracuto all'inizio sulle due crome in forte, rispetto al pianissimo in semicrome! e cosa ci comunica in presenza dei due clusters sovrapposti in pianissimo il valore lungo unito al registro più grave della tastiera?).

Altro elemento espressivo importante è la diversità dello staccato: da quello dei clusters iniziali, allo staccatissimo sul *ff*, a quello sull'inciso melodico che costituisce una specie di 'oasi' tra i clusters.

E il fraseggio? Se ne trovano evidenti segni nelle linee tratteggiate verticali che ci indicano come far 'gravitare' gli elementi disposti a cavallo di esse, ed anche nelle legature tratteggiate che uniscono a due a due le note dell'inciso melodico.

Altro elemento importante: le pause; di diversa lunghezza, vanno valutate attentamente come momenti di sospensione del già-detto e di preparazione dell'ancora-da-dire, come 'ponti' espressivi anch'essi! Questo ci porta, credo, a un ultimo discorso su questo brano: l'importanza della sua "teatralità"; discorso complesso, perché tira in ballo aspetti della personalità che può essere difficile comunicare agli altri (penso a un'esecuzione pubblica, ad esempio), ma discorso comunque da affrontare, credo, per 'tirar fuori' da un brano come quello in questione tutte le potenzialità. Credo che un brano come "Passeggiando" non possa essere solo "suonato", ma debba essere anche "recitato" per esplicitarne completamente il senso (quindi usando adeguata preparazione corporea a ogni atto del suonare, riempiendo le pause con atteggiamenti corporei 'musicali').

Di brani affrontabili con gli stessi criteri i volumi di Kurtág sono una vera miniera; tra l'altro hanno il pregio di porre il bambino (e/o l'adulto) di fronte a tanti modi d'essere musicali tali da favorire l'elasticità mentale.

Possono le considerazioni fatte fin qui esserci di aiuto anche davanti a brani più tradizionali? Io credo che la risposta sia senz'altro affermativa, soprattutto in virtù delle convinzioni espresse nella prima parte dell'articolo. Anche in questo settore cercherò comunque di esemplificare meglio rifacendomi a problemi concreti.

Analizziamo alcuni brani della raccolta *Everyday news* di Mary Perrin (Boosey & Hawkes, 1985): si tratta di piccole composizioni che si rifanno ad avvenimenti comuni nella giornata di un bambino (il risveglio, la presenza di un gatto, il gioco, un giorno di pioggia, ecc.), con riferimenti quindi diretti a situazioni anche emotive spesso vissute in prima persona dal giovanissimo esecutore. La connotazione di brani musicali per l'infanzia, il più delle volte mi trova scettica perché senza riscontro effettivo nel dato musicale, se pensata con intelligenza è a mio parere molto importante perché ci permette di dare al suono musicale uno spessore che diversamente potrebbe non avere: in questo senso assume

un'importanza fondamentale la scelta del repertorio, che dev'essere il più oculata possibile e deve permettere una trattazione molto congiunta di obiettivi tecnici e obiettivi musicali.

Partiamo da "Waking up" (n. 1, pag. 1 dell'edizione citata) (Tav. 2); noterei innanzi tutto la struttura in due frasi di quattro battute l'una, che terminano in modo molto diverso l'una dall'altra: la prima rimane sospesa, la seconda conclude (portandoci così subito a considerare il ruolo del suono Sol sia nella melodia che al basso alla fine della prima frase, e più in generale nella tonalità di Do: questo, se la flessibilità del bambino lo permette, ci può portare ad aprire un discorso molto elementare sulla tonalità, a inventare altri semplici brani che sfruttano il meccanismo appena scoperto, a trasportare in altre tonalità questo o altri brani). Questi due diversi finali andranno pure trattati in modo diverso per rispettarne la natura e farli cogliere anche a chi ascolta: allora potremmo sottolineare la sospensione sulla dominante con una intensificazione del suono, e concludere invece il brano con una sonorità più statica: ma potrebbe essere proponibile anche la soluzione opposta, che determinerebbe ovviamente una dimensione espressiva diversa, ma farebbe salvo il principio di rendere esplicita la struttura dell'avvenimento. Credo che le due diverse conclusioni di frase non siano poi che l'aspetto che più facilmente balza all'occhio di un discorso più sottile e generale: la struttura in due frasi deve portarci a 'respirare' ognuna per reggerla nella sua tonalità, per farla vivere come unità, come unità però non indistinta ma creata da tanti piccoli atomi, ognuno con il proprio ruolo in base alla posizione in cui si trova (rispetto a questo è molto importante valutare la struttura ritmica in 4/4, con tutto ciò che comporta sul primo movimento di ogni battuta).

Questo porta alla ricerca di una differenziazione di intensità sul singolo suono che può rendere molto interessante il lavoro anche su un piccolo brano del genere; il mezzo-forte iniziale non resta che un suggerimento generale, un 'atteggiamento' di dizione: se a questo aggiungiamo l'indicazione di carattere "brillante" potremo invitare il bambino a suonare la situazione musicale di un risveglio allegro che prelude a una giornata densa di avvenimenti.

Un altro brano interessante è "Tom il gatto" (n. 4, pag. 5) (Tav. 3); a livello di struttura generale valgono i discorsi svolti per il brano precedente; certi particolari ci permettono invece osservazioni diverse. Ad esempio la presenza dello staccato: staccato non qualsiasi, ma piano e furtivamente (questo furtivamente è a mio parere un dettaglio da tenere presente durante tutto il brano, perché connota un atteggiamento per così dire anche fisico, ma senz'altro espressivo-musicale); oppure la presenza dell'acciacatura sull'ultima nota, insieme all'indicazione 'balza!': quanto diventa 'naturale' un'acciacatura col-

legata a una situazione reale, e quanto si stenta invece, a volte, per farla acquisire in modo astratto! Se l'immagine dell'atteggiamento di un gatto in agguato può esserci di aiuto per guadagnare un certo tipo di staccato e un'acciaccatura spigliata ben venga!

Come ultimo esempio consideriamo "Lullaby" (n. 13, pag. 16) (Tav. 4); notiamo subito la struttura 'allungata' rispetto alle otto battute trovate fin qui, con due battute definibili "di coda" o "di eco" (dal punto di vista dinamico). Possiamo valutare la natura più mobile del ritmo, data dalla presenza di qualche figurazione più varia, e più 'arrotondata' del tempo, ternario anziché binario: la struttura ternaria del tempo ci aiuterà a dar forma all'accompagnamento della sinistra, una forma che si incastoni con precisione nel fraseggio della melodia; fraseggio 'ad arco' che copre per due volte lo spazio di quattro battute, e che determina la ricerca di una dinamica che lo renda evidente, sottolineando però la differenza tra prima e seconda frase: la seconda frase ha un'espansione fino al Mi_4 che ne amplia l'arcata e la tensione, generando così un punto culminante che fa gravitare attorno

ad esso (e dipendere da esso) tutta la gamma delle dinamiche; dinamiche che vanno a esaurimento con un bellissimo pianissimo finale.

Spero di aver reso abbastanza comprensibili gli obiettivi che ritengo ineludibili per far musica fin dal primo approccio al pianoforte: collegarla all'esperienza diretta del bambino in modo da renderla il più significativa possibile, considerarla mezzo di sperimentazione e ricerca, ma soprattutto di espressione, conoscerne i meccanismi per dominarli e usarli coscientemente, in una parola renderla un'esperienza realmente gratificante (gratificazione che, pur con tutta la buona volontà, si stenta a trovare in un inizio di studi che passi attraverso "La tecnica pianistica" di Longo, ad esempio...). Penso che tutti questi siano obiettivi che, una volta assimilati, segnano l'evoluzione del pianista, al di là di quelli che saranno i suoi sbocchi (sia amatoriali che professionali), salvaguardando la freschezza di un rapporto arte-uomo che la nostra organizzazione sociale ha senz'altro rotto e che rimane in gran parte da recuperare. ■

Tav. 1 (*)

I brani "Passeggiando", "Sgambettando", "Annoiato" e "Dài, facciamo sciocchezze" sono pensati per bambini piccoli che, sedendo, non possono abbracciare tutta la tastiera. Essi eseguiranno questi pezzi in piedi, camminando, "facendo i matti" (e anche gli adulti possono giocare così...).

(*) Per gentile concessione della G. Ricordi & C. S.p.a.

Tav. 2 (*)
"Waking up"

Bright
5
mf

Musical score for 'Waking up' in 4/4 time. The piece is marked 'Bright' and 'mf'. The right hand starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The left hand starts with a bass clef. The melody in the right hand consists of eighth and quarter notes, while the left hand plays a simple bass line of quarter notes. The score is divided into two systems of four measures each.

Tav. 3 (*)
"Tom the cat"

Stealthily
3
p

1 4

mf

3 5 2 5 pounce!
1 4 3 1

Musical score for 'Tom the cat' in 4/4 time. The piece is marked 'Stealthily' and 'p'. The right hand starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The left hand starts with a bass clef. The melody in the right hand features triplets and a 'pounce!' ending. The left hand plays a bass line with some chords. The score is divided into two systems of four measures each.

Tav. 4 (*)
"Lullaby"

Sweetly
3 5 3 2 3 1
mp

5

3 4 5 3 8-
good night good night
pp

Musical score for 'Lullaby' in 3/4 time. The piece is marked 'Sweetly' and 'mp'. The right hand starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The left hand starts with a bass clef. The melody in the right hand is gentle and features triplets. The left hand plays a bass line with some chords. The score is divided into two systems of four measures each. The second system includes the lyrics 'good night good night' and a 'pp' dynamic marking.

(*) Per gentile concessione della G. Ricordi & C. S.p.a.