

PHILIP GOSSETT
Chicago-Roma

INSEGNARE L'OPERA LIRICA ALL'UNIVERSITÀ

Insegnare l'opera lirica agli studenti di Musicologia non è più difficile che insegnare altre materie nell'ambito della Storia della musica. Certo, per fare un buon lavoro occorre conoscere la letteratura, il teatro, le voci, la scenografia. Del resto, anche per insegnare dignitosamente il canto gregoriano si deve conoscere a fondo il latino, la storia della liturgia, la storia dell'arte eccetera. Siamo professionisti: sappiamo bene cos'è importante per noi – ci lavoriamo direttamente o attraverso i nostri studenti –, eppure non mancano gli studi in cui non crediamo molto. Volendo essere obiettivi, facciamo tuttavia del nostro meglio per far conoscere tutti gli studi di alto livello, senza dare giudizi negativi, al fine di preparare i nostri studenti alle diverse possibilità offerte dalla carriera professionale: potranno avere a che fare con i frequentatori degli archivi, con coloro che s'interessano soprattutto di drammaturgia, con i *fans* della *new musicology*, o con quei poverini che redigono edizioni critiche.

La situazione è ben diversa quando si ha a che fare con studenti di corsi di laurea non musicologici: quelli che – iscritti a Lettere, Arte, magari a Economia o a Medicina – intendono seguire le lezioni sull'opera lirica per un semestre, o che si presentano all'esame – avviene spesso in Italia – senza aver frequentato le lezioni. Per me si tratta di studenti preziosi, studenti che possono, in parte grazie al mio insegnamento, sviluppare un amore durevole per l'opera lirica, magari per tutta la vita. Allo stesso tempo sono studenti difficili: il nostro linguaggio consueto, professionale, infarcito di analisi musicali, di conoscenze profonde e delle diverse scuole di pensiero sulla materia, non è sempre accessibile a coloro che non posseggono una formazione musicale di base.

Non so in Italia, ma negli Stati Uniti, per esempio, le note informative dei programmi di sala redatti negli ultimi quindici anni contengono sempre meno discorsi sulla musica e sempre più notizie biografiche e storiche. «Opera News», la pubblicazione del Metropolitan Opera Guild che per molti anni ha ospitato anche studi seri sulla musica, sembra ora poco più che un *people magazine*, concentrato soprattutto sulle dive. Anche da noi la mancanza di edu-

Ripubblichiamo in questa sede la prolusione dell'XI Colloquio di Musicologia del «Saggiatore musicale» (Bologna, Laboratori del Dipartimento di Musica e Spettacolo, venerdì 23 novembre 2007; la prima giornata fu interamente dedicata alla didattica del melodramma, cfr. «Il Saggiatore musicale», XIV, 2007, pp. 499-505). Il contributo compare già in quella stessa rivista: XV, 2008, pp. 81-96. La revisione del testo italiano si deve a Saverio Lamacchia; la redazione degli esempi musicali a Fabrizio Bugani. Tutti gli esempi dal *Wozzeck* di Berg sono tratti dall'atto III; quelli dalla *Carmen* di Bizet dalla sortita di Escamillo (atto II) e dalla *Séguedille* (atto I).

cazione musicale, sia nelle scuole sia a casa, ha creato una comunità che conosce poco il linguaggio musicale. Fornire esempi musicali, parlare di armonia o di morfologia, sembra a molti un esercizio d'*élite*, che spaventa e crea diffidenza. Spesso anche gli editori universitari premono affinché i libri di musica non contengano esempi musicali: e non per via di costi supplementari o eccessivi, perché con *softwares* come Finale o Sibelius i costi per gli editori sono ridotti quasi a zero; piuttosto si tratta della convinzione che il pubblico cui sono indirizzate queste note, questi periodici, questi libri non possa né voglia aver a che fare con i “dettagli” musicali: il linguaggio della musica sembra allo stesso tempo impenetrabile e inutile.

Il melodramma offre tanti aspetti da studiare, e gli insegnanti di altre discipline possono spesso trovarvi elementi utili per sviluppare i loro argomenti. Se solo penso ai miei colleghi dell'Università di Chicago, so che opere liriche sono presenti in maniera significativa in corsi di Filosofia, Letteratura tedesca, italiana e inglese, Storia, Storia dell'arte, Cinema, nonché tra i cultori di studi femministi. Non c'è motivo di pensare che la situazione muti in altre università americane o inglesi né in Italia, dove conosciamo bene i contributi musicali di docenti di Filologia classica, Linguistica, Filologia italiana eccetera. Ma una delle caratteristiche più evidenti del lavoro di questi colleghi è l'assenza quasi totale, nei loro scritti, di ragionamenti musicali.

Non sono affatto ostile a queste “invasioni di campo”: non sorprende che chi vuol studiare il ruolo culturale delle donne nell'Ottocento in Europa ne cerchi degli esempi tra le eroine di Donizetti Bellini Verdi, per non parlare di Wagner o Strauss, così come chi si occupa dell'orientalismo (nel senso di Edward Said) può trovare materiale affascinante nelle opere di Meyerbeer Verdi Bizet Delibes Saint-Saëns, e chi vuol esaminare la persistenza nel mondo moderno dei classici greci e romani può guardare con profitto a Monteverdi Gluck Berlioz.

Ma mi sono spesso chiesto dove si trovi, in questo mondo polifonico, colei che dà vita profonda all'opera lirica: la musica. Non vorrei giungere fino al punto di Joseph Kerman, il quale, nel giustamente famoso *Opera as Drama*, ha definito il compositore come il vero drammaturgo nell'opera lirica. Di certo simpatizzo con questo punto di vista, ma non sono disposto a mettere in subordine l'importanza della parola e dell'azione, per utilizzare la divisione tripartita suggerita da Lorenzo Bianconi (*Parola, azione, musica: Don Alonso vs Don Bartolo*, «Il Saggiatore musicale», XII, 2005, pp. 35-76). Direi soltanto che Bianconi forse non ha ragionato a fondo sulle possibilità tecnologiche oggi a disposizione degli insegnanti. Ricordo bene che quando ho cominciato a studiare l'opera lirica ho ascoltato tante opere per la prima volta su dischi a 78 giri, sebbene la rivoluzione dei dischi microsolco fosse già iniziata da più di dieci anni. Il piacere di aver ascoltato *Die Walküre* (prima della famosa incisione del *Ring* di Solti) alla Juilliard School – ero iscritto nel programma per i giovani – cambiando facciata ogni cinque minuti mi rimarrà per tutta la vita, come non dimenticherò

mai di aver ascoltato per la prima volta su dei 33 giri il *Peter Grimes* di Benjamin Britten. Tuttavia, quando si entrava in classe era possibile concentrarsi sulla parola e sulla musica, non però – tolti i frutti della nostra immaginazione – sul teatro. Ho imparato moltissimo soprattutto da Henry Mishkin, un professore che amava molto Mozart e che mi ha dischiuso il mondo delle sue opere. Ma forse la mia esperienza – l'esperienza di uno che era già musicista – non era l'esperienza di altri studenti meno preparati a capire la straordinaria arte del compositore.

Vorrei parlare dell'insegnamento universitario rivolto agli studenti non specializzati, per i quali una serie di opere liriche intere può servire come base per l'insegnamento e la discussione. La scelta dipende dalle propensioni del singolo insegnante; sono da preferire le opere che gli studenti potranno un giorno o l'altro ragionevolmente incontrare a teatro. E mi sembra opportuno evitare opere troppo difficili per studenti alle prime armi. Dunque, *Rigoletto* anziché *Don Carlos*, *Die Walküre* anziché *Parsifal*, *Salome* anziché *Die Frau ohne Schatten*, *Wozzeck* anziché *Moses und Aron*, *Peter Grimes* anziché *Death in Venice*. Non c'entrano giudizi estetici assoluti, bensì soltanto scelte che vengono incontro alle esigenze di studenti che hanno ancora poca o nessuna esperienza dell'opera lirica. Di certo ci sono altri modi per organizzare l'insegnamento, ma a me quest'indirizzo è sempre parso il più gratificante, e credo che funzioni bene anche per gli studenti. Di qualche alternativa parlerò magari alla fine.

Quando ho cominciato a insegnare utilizzavamo ancora i dischi microscollo; i CD ci hanno poi consentito di reiterare l'ascolto di certi passi senza con ciò graffiare il disco o addirittura, dopo un po', distruggerlo. Ma se anche fosse stata diversa la tecnica della riproduzione, l'idea di fondo era la stessa: si leggevano le parole, si ascoltava la musica – e basta. Ogni tanto era possibile portare gli studenti a teatro a vedere una sola opera lirica nel corso di un semestre, ma il costo era piuttosto proibitivo per il risicato budget dello studente medio.

L'invenzione del DVD ha cambiato tutto. Negli Stati Uniti soltanto coloro che *a priori* rifiutano la tecnologia non offrono agli studenti di Drammaturgia musicale l'occasione di assistere alla riproduzione video di uno spettacolo teatrale. È ovvio che una riproduzione non è uno spettacolo. E poi si corre il rischio di non studiare più *Die Walküre*, bensì la versione dell'opera nella realizzazione di Brian Large e James Levine o di Patrice Chéreau e Pierre Boulez. Abbiamo cioè davanti una specifica realtà teatrale, una realtà che per gli studenti è affascinante, e che (con i sottotitoli) possono capire senza difficoltà nelle linee essenziali, anche quando si tratta di opere cantate in lingue diverse dalla loro. D'altro canto, invece di una mera sostanza sonora sulla quale l'immaginazione teatrale si diffonde liberamente, hanno davanti un'interpretazione particolare dell'opera. E tanto più tale interpretazione sarà peculiare (e dunque, per noi professionisti, magari più interessante), tanto più difficile sarà per loro rispondere alle domande che non riflettono quella interpretazione. Per certi studenti, *Don Giovanni* sarà per sempre un'opera su droga e prostituzione nel

South Bronx, come nel *Rigoletto* «La donna è mobile» uscirà per sempre da un jukebox. Non sto criticando le regie di Peter Sellars e di Jonathan Miller cui ho fatto allusione, sia ben chiaro, anzi le trovo affascinanti e del tutto valide come interpretazioni teatrali delle parole e della musica di Da Ponte e Mozart, di Piva e Verdi. Tuttavia, per uno studente che non abbia mai assistito ad altri *Don Giovanni* o *Rigoletto*, tali visioni possono risultare fuorvianti in quanto riflettono inevitabilmente un'interpretazione particolarissima, molto più particolare di quella che può offrire un CD, dove cantanti, direttori e orchestre, sebbene molto diversi tra loro, presentano suppergiù la stessa partitura.

Certo, potremmo presentare agli studenti soltanto rappresentazioni che di un'opera riproducono l'ambientazione originale, che “storicizzano” lo spettacolo. È purtroppo raro che questi tentativi funzionino nel teatro d'oggi; per studenti aperti al teatro contemporaneo (ivi compresi gli spettacoli basati sui classici), ai video musicali e al cinema, insistere su questo tipo di spettacolo può frapporre altre barriere alla fruizione dell'opera in musica. In qualche caso (poniamo le opere barocche) quasi non c'è scelta, tanto la prassi teatrale odierna del melodramma si è avvicinata alla messinscena nel teatro di prosa. Un compromesso ci vuole: ad esempio, presentare un'opera su DVD in una versione non troppo radicale, ma che nondimeno esibisca una soddisfacente funzionalità teatrale. Nel mio insegnamento, quando presento un'opera a una classe inizio sempre dalla proiezione integrale dell'opera. Tutti gli studenti che seguono il corso sono invitati ad assistervi, e io stesso vi assisto, per rinnovare la mia conoscenza di quello spettacolo. E se questo si può fare alla Sapienza di Roma, dove le strutture della sezione Musica sono tutt'altro che ottimali, credo si possa fare anche in altre università italiane.

Nel mio insegnamento rivolto agli studenti della triennale dedico di norma due moduli per ciascuna opera che studiamo insieme. All'inizio del primo modulo si vede il DVD. Durante il primo modulo, offro la panoramica storica entro la quale si colloca l'opera, e do (senza esagerare) qualche indicazione puntuale sulla nascita dell'opera, sui problemi storici a cui è legata, sul compositore e sul librettista. Poi avviamo una discussione con gli studenti sulla drammaturgia. Per lo più essi conosceranno l'opera soltanto attraverso quest'allestimento particolare; tocca all'insegnante estendere il discorso a problemi drammaturgici complessivi, che vanno al di là delle scelte peculiari di quel dato regista.

In questa maniera, gli studenti vengono a conoscenza del *Woyzeck* di Büchner. (In un corso di laurea specialistica o magistrale mi piacerebbe far leggere agli studenti la fonte letteraria del libretto, laddove esista; di norma, in un corso per il triennio manca il tempo necessario.) Possono inoltre riflettere sul protagonista nella sua collocazione socio-culturale, capire come viene trattato dal Medico e dall'Ufficiale e come si comporta con gli amici, con l'amante e con gli altri personaggi del dramma. Inoltre, possono capire cos'è una struttura episodica in letteratura e in musica, possono capire perché Berg sentisse la necessità di assegnare una data forma musicale a ciascuna scena dell'opera (in un mondo

musicale come quello dell'atonalità, in cui “dare forma” rappresentava un problema serio). Possono poi cominciare a inquadrare Berg nel momento storico in cui è vissuto, come allievo di Schönberg, ma allo stesso tempo come compositore che non si sentiva pronto ad abbandonare del tutto la tonalità: anche coloro che non sanno cosa siano tonalità e atonalità, quando sentono l'approdo al Re minore dopo l'annegamento di Wozzeck, nel passo strumentale prima dell'ultima scena, percepiscono che lì qualcosa di straordinario è accaduto nella trama sonora dell'opera:

Tempo I [=Adagio]

In maniera analoga, gli studenti possono riflettere sull'invenzione di una Spagna in musica attraverso l'arte di Bizet, possono distinguere il modo in cui Prosper Mérimée presenta la storia della gitana Carmen e del suo amante Don José dal modo in cui Bizet la trasforma in opera lirica. Possono considerare la figura di Carmen come ottocentesca *femme fatale* ma anche in un contesto di pensiero femminista a noi più prossimo. Possono analizzare i contrasti tra Carmen e Micaëla o tra Don José ed Escamillo. Possono scoprire cosa sia un *opéra-comique* e come l'opera di Bizet sia stata trasformata dopo la sua morte in *grand opéra*, ossia aggiungendovi i recitativi per permetterne la rappresentazione in un teatro dove i dialoghi recitati non erano ammessi. E questo ci induce inoltre a riflettere sui problemi etici che si pongono nel riproporre un'opera d'arte dopo la morte del creatore. Nel caso di *Carmen* si possono poi vedere non soltanto le numerose realizzazioni sceniche in teatro, ma anche il film di Francesco Rosi, che considero un'ottima presentazione dell'opera.

Esaminati i problemi storici e drammaturgici (di questa come d'ogni altra opera lirica), siamo ancora al di qua del lavoro su cui ho insistito prima, cioè la spiegazione della musica nell'opera. Per questo motivo a ciascuna opera dedico sempre due moduli distinti. Una volta che gli studenti hanno visto il DVD, una volta focalizzata l'attenzione su alcuni problemi storici e drammaturgici cruciali in rapporto all'opera e in rapporto al mondo del teatro e della cultura moderna, insisto sempre col dire che la loro conoscenza dell'opera è soltanto all'inizio. Quindi, si torna all'opera concentrandosi sulla musica, stavolta non col DVD ma con un buon CD e col libretto o, se sono capaci di seguire, con lo spartito.

E qui viene il momento più delicato. Comprendere un discorso musicale non è impossibile neanche agli studenti digiuni di nozioni tecniche. Ma è chiaro che vi sono analisi accessibili e altre da escludersi (per esempio, l'analisi schenkeriana): richiederebbero una preparazione di base che va oltre quella su cui si può contare. La vera difficoltà risiede nella scelta di approcci musicali pertinenti per ciascuna opera, approcci diversificati al fine di evitare ripetizioni che alla fine risultino noiose. La scommessa sta nel trovare in ogni partitura qualche importante problema musicale che si possa spiegare senza ricorrere a un linguaggio troppo difficile per gli studenti.

Lo stesso problema si pone quando ci viene chiesto di tenere una conferenza introduttiva prima di un concerto. Per evitare i problemi, possiamo certamente tuffarci in questioni non musicali, e so che molti colleghi fanno proprio così. Ma in questa maniera offriamo una visione della Musicologia profondamente antimusicale. Io posso parlare a lungo di Beaumarchais e Da Ponte, o Beaumarchais e Sterbini, o Shakespeare e Boito, ma quanto io ho da dire in proposito non rispecchia le mie reali competenze di musicologo. Non sorprende che in queste occasioni i teatri spesso invitino storici o filosofi o professori di letteratura. Ma ciò che possiamo offrire noi musicologi, gli altri non lo offrono. Rispettare le proprie competenze specifiche è una lezione importante da imparare (e da applicare).

Grazie a Hans Redlich, che lavorò a stretto contatto col compositore, sappiamo che nel *Wozzeck* di Berg ciascuna delle cinque scene di ciascun atto è costruita secondo una precisa idea formale. L'atto I è concepito come una sinfonia in cinque movimenti, il secondo come una suite in cinque parti, e il terzo come un tema con variazioni e fuga, seguito da una serie di invenzioni. Capire il senso della partitura richiede, almeno in parte, la comprensione di questa struttura formale. Purtroppo risulta spesso proibitivo seguire le indicazioni di Redlich e Berg. E non credo di esagerare se affermo che anche chi è musicalmente acculturato ha la tendenza a lasciarsi assorbire dalla straordinaria forza e concentrazione del dramma, percependo la musica momento per momento e trascurando all'ascolto le ampie arcate formali che lo compongono. Così fanno anche i nostri studenti. Tuttavia, nell'atto III ci sono alcune scene di una forza musicale e drammaturgica assolutamente travolgente, dove non è così difficile seguire la forma musicale, né per un musicista né per uno studente alle prime armi. Mi riferisco soprattutto a due scene: quella in cui Wozzeck ammazza Marie (III, II, invenzione su una nota), e la scena nell'osteria che segue dappresso (III, III, invenzione su un ritmo).

Nella prima, con l'ausilio del pianoforte e poi del CD, si può benissimo focalizzare l'attenzione sul Si grave dei contrabbassi e di un trombone allorquando entrano Marie e Wozzeck; la nota passa poi ai fagotti e di nuovo ai contrabbassi. Poi quest'orrendo suono ricompare nel Si sovracuto sibilato in flautato dal primo violino, là dove Wozzeck chiede: «Weißt noch, Marie, wie lang es jetzt ist, daß wir uns kennen?» (Ti ricordi, Maria, da quanto tempo ci cono-

sciamo?). E quand'egli chiede: «Und bist doch fromm? Und gut! Und treu!» (Tu sei dunque pia? e buona! e fedele!) si aggiungono i glissandi dal Si_1 al Si_5 (gli strumenti che non hanno il Si grave cominciano col Do). E poi, alle parole «Was Du für süße Lippen hast, Marie!» (Che labbra dolci hai, Maria!) il suono si fissa nei violini sovracuti, con un tremolo sul ponticello. Wozzeck osserva che Marie trema («Was zitterst?»), e il Si risuona nel clarinetto (*flatterzunge*, suono frullato), poi nei violini (con una figurazione in semicrome), infine nel flauto (di nuovo frullato). Quando Marie chiede «Was sagst Du da?» (Che stai dicendo?), Wozzeck risponde «Nix» (Niente): e in questo punto canta intonando il Si_1 . In tanti momenti dell'opera vengono i brividi, ma forse nessuno supera quello in cui tutti gli archi tengono il Si in sette ottave diverse (Si_1 - Si_7), mentre Marie nota: «Wie der Mond rot aufgeht!» (Com'è rossa la luna che sorge!), e Wozzeck risponde: «Wie ein blutig Eisen!» (Come un coltello insanguinato!). Si tratta di un momento in cui ci si può forse spingere a far sentire alla classe che cos'è una serie dodecafonica, perché Berg, col Si come pedale (squadrato su sette ottave), impiega tutte e dodici le note, sei per Marie e le altre sei, quasi in parallelo, per Wozzeck, anticipando la frase, sempre dal basso verso l'alto, anche nei fiati:

97 Marie *p*
Wie der Mond rot auf - geht!

Wozzeck *p*
Wie ein blu - tig Ei - sen!

ppp

ppp

Dopo di che, alle parole di Marie: «Was zitterst? Was willst?» (Perché tremi? Che vuoi?), il Si passa ai timpani che lo scandiscono in semiminime per sei interminabili battute, mentre Wozzeck declama: «Ich nicht, Marie! Und kein Anderer auch nicht!» (Io niente, Maria! E neanche altri!), e la ammazza con una col-

tellata alla gola; il Si dei timpani rimbomba sempre più forte e Marie urla «Hil-fe!» (Aiuto!) attaccando sul Si₄ e precipitando di due ottave al Si₂.

Nel passo strumentale fra questa scena e la successiva Berg coordina due tipi di invenzioni: quella su una nota e quella su un ritmo, che dominerà la scena seguente. Cominciando *pppp* fa entrare gli strumenti uno alla volta sul Si (anticipando il ritmo che sta per arrivare, anche se in maniera che si vede sulla pagina ma non si sente all'ascolto), per arrivare a un accordo *fff*, dopo di che la grancassa sola scandisce il ritmo da cui prenderà il via la scena successiva:



Indi un altro *crescendo* sul Si, ma stavolta gli strumenti entrano tutti insieme in *ppp*, in tremolo, ed eseguono la nota il più possibile in crescendo per sfociare su un *fff* spinto ai limiti del suono; dopo di che attacca subito la nuova scena nell'osteria col pianino verticale scordato.

Attenzione: non ho detto nulla che non sia già del tutto ovvio per musicisti e musicologi. Si tratta di un'analisi di cui non potremmo pubblicare neanche una parola in una rivista specialistica, tanto poco è originale. Ma si tratta di un tentativo di descrizione musicale della scena con parole che permettano a studenti privi di nozioni tecniche di capire come “funziona” la musica in *Wozzeck*. Il senso d'ossessione che porta Wozzeck al gesto fatale è rappresentato da Berg grazie a quei Si maledetti che non ci abbandonano mai per tutta la scena. Sono convinto che tutti percepiscano questo senso di ossessione, anche senza capire donde provenga, e che questa sensazione è fondamentale nella percezione di quel che succede nell'opera. Tocca a noi aiutare gli studenti a comprendere come il linguaggio musicale riesca a creare quest'effetto.

Quando ho tempo, proseguo sempre con la scena nell'osteria, perché sono convinto che anche qui gli studenti possano non soltanto cogliere l'animo di Wozzeck dopo l'assassinio, ma anche entrare nel gioco del compositore per scoprire con esattezza come Berg adibisce la musica alla creazione del dramma (nel senso di Kerman). Sin dal primo momento (e in contrasto profondo con l'accordo a piena orchestra che concludeva l'intermezzo) Berg impiega il famoso *honky-tonk piano* («Ein verstimmtes Pianino», un pianoforte stonato da bordello), in una polka alla cui melodia assegna il ritmo che abbiamo già sentito:

122 Schnellpolka

Il canto di Wozzeck è sempre governato da quel ritmo, presentato la prima volta in valori dapprima raddoppiati, poi di nuovo dimezzati. Dunque «springt, schwitzt und stinkt, es holt Euch doch noch einmal der Teuffel!» (Saltate, sudate e puzzate, finché il diavolo vi porti!):

130 Wozzeck

springt, schwitzt und stinkt, es

136 Woz.

holt Euch doch noch ein-mal der Teu - fel!

Non occorre insistere più di tanto sulla tecnica musicale, perché sappiamo bene come Berg utilizzi in simultanea lo stesso ritmo in vari strumenti e in varie voci per far crescere il senso di orrore, prima fra Wozzeck e Margaret, poi con tutto il coro: WOZ. «Blut? Blut?» || MARG. «Freilich – Blut». || WOZ. «Ich glaub', ich hab' mich geschnitten» (Sangue? Sangue? || Certo: sangue. || Credo di essermi tagliato). È un passo indimenticabile, per quella parola fatale, *Blut?*, che tornerà nella scena seguente quando Wozzeck vorrà pulire il coltello e dappertutto vedrà *sangue* prima di annegarsi: «Ich wasche mich mit Blut – das Wasser ist Blut... Blut...» (Mi lavo col sangue; l'acqua è sangue... Sangue...). Ma in questo punto della scena dell'osteria i canoni ritmici fra le voci e l'orchestra sono straordinari: l'orchestra suona con regolarità, iniziando il modulo ritmico sul primo o sul terzo tempo della battuta, come fosse la voce implacabile del destino, mentre le parti vocali sono sempre sfalsate di un tempo, di un tempo e mezzo, o anche solo di metà tempo, mentre Margaret presenta il ritmo in aumentazione: «Puh! Puh! Da stinkt's nach Menschenblut!» (Puh! Puh! Puzza di sangue umano!). Questi passi possono essere estrapolati, smontati e descritti; alla fine, tuttavia, è d'obbligo far riascoltare per intero il passo sul CD.

Ma la considerazione forse più importante per gli studenti riguarda l'uso che in questa scena Berg fa della musica popolare. Visto che quest'opera è considerata notoriamente difficile sotto il profilo musicale, il rapporto tra *Wozzeck* e la musica popolare è essenziale per far comprendere agli studenti l'arte di Berg e il significato della partitura. Già la musica del pianino scordato dà alla scena un sottofondo popolare; gli studenti possono però capire anche le due canzoni folkloriche che Berg elabora nel corso della scena, soprattutto perché la tecnica è tanto diversa da una canzone all'altra. La prima è affidata a Wozzeck, «Es ritten drei Reiter wohl an den Rhein» (Cavalcavano tre cavalieri sul Reno). Quello che Berg crea è in sostanza il ritmo di una canzone popolare, e non si può non percepirne il senso fondamentale; ognuno lo sente al volo:

Wozzeck

f 145

Es rit - ten drei Rei - ter wohl an den Rhein, Bei

Woz. 147

p dolce

ei - ner Frau Wir - tin da kehr - ten sie ein. Mein Wein ist gut,

Woz. 150

ff

mein Bier ist klar, Mein Töch - ter - lein liegt auf der... Ver-dammt!

Ma la scelta delle note non è scontata: queste note talvolta alludono a una cornice tonale, ma poi prendono altre strade. Da quello che all'attacco sembra un motivo in una tonalità precisa (Si \flat maggiore) il discorso passa subito altrove, e i punti di riposo alla fine delle frasi sono sempre diversi: La \flat , Mi, Sol e infine, almeno implicitamente, La. Nessuno fra gli studenti sarebbe in grado di riprodurre le note della canzone. Dunque, il punto su cui val la pena d'insistere è che il senso della canzone è comunicato mediante il ritmo e le parole più che non l'altezza delle singole note.

Ma non basta. Si può e si deve domandare dove nella scena si collochi il ritmo ossessivo. È passato all'orchestra. E qui si possono riproporre gli accordi scanditi dai quattro corni con gli archi *pizzicato* (poi dagli altri strumenti), che enunciano per due volte il solito ritmo. Allo stesso modo il tamburo esegue il ritmo tre volte, ma ciascuna volta diminuito, in una battuta sola, mentre il resto dell'orchestra lo esegue aumentato, in quattro battute:

145

Tamburo

f > > *mf* > > *pp* > >

Archi e Corni

f

Che il ritmo cambi ogni volta posizione all'interno delle battute di $\frac{4}{4}$ la figurazione è distribuita in tre tempi e mezzo, non in quattro – va forse al di là di ciò che gli studenti devono sapere.

L'altra canzone la canta Margaret; qui è l'accompagnamento, il pianoforte scordato, a conferire al canto il carattere di canzone popolare. Gli studenti possono sentire con facilità, nel contesto, che il basso è molto regolare sotto il profilo tonale, una regolarità che muta soltanto con l'ultima nota, anche se alla mano destra spetta un impasto armonico più complesso:

Margret

169

In's Schwa - - - ben - land, da

mf

171

Mar.

mag ich nit, und lan - ge Klei - der trag ich nit,

rall.

Se prima era la melodia a essere popolare, mentre l'orchestra scandiva il ritmo ossessivo, qui è la musica del pianoforte a essere concepita in chiave "popolare", mentre alla parte vocale spetta quel ritmo peculiare. Di certo – e lo si può sottolineare agli studenti – la presenza di idee orecchiabili aiuta ad avvicinarsi alla musica di Berg, quantunque la scrittura sia atonale o in qualche caso addirittura dodecafonica.

Insistere sul ricorso a melodie popolari è cosa che si può fare anche per altre opere. Per gli studenti d'università mi piace utilizzare questa tecnica anche per avvicinarli a *Carmen*. Tutti conoscono le melodie più famose di *Carmen* (magari attraverso i cartoni animati o anche certe versioni "popolarizzate", come il film *Carmen Jones* di Billy Rose, famoso *musical* sceneggiato da Oscar Hammerstein, che corredò di parole nuove le musiche di Bizet): la Habanera, i *couplets* di Escamillo (per Hammerstein, trasposta in un contesto afroamericano, diventa il canto di un pugile: «Stand up and fight until you hear the bell, stand toe to toe, trade blow for blow»), eccetera. Ma anche in questi pezzi Bizet si è spesso valso della musica per creare il dramma. Dunque, alla fine della seconda strofa di Escamillo c'è un indugio prima delle cadenze conclusive: Mercédès, Frasquita e poi Carmen ripetono «L'amour», e a ciascuna di loro risponde Escamillo. Ma le tre esposizioni non sono uguali:

Allegro moderato

117 Mercédès *p espress.* Escamillo *p espress.* Frasquita *p espress.* Escamillo
L'a - mour! L'a - mour! L'a - mour! L'a -

ppp *ral - - - len - - -*

119 Esc. Carmen (*regardant Escamillo*) *p espress.* Escamillo (*regardant Carmen*)
- mour! — L'a - mour! — L'a - mour! —

tan - - - do

Non occorre che gli studenti conoscano nel dettaglio l'armonia (le prime due volte si tratta di un accordo di dominante che risolve sulla tonica, la terza è una dominante della dominante cromaticamente alterata che risolve sulla quarta-e-sesta) perché possano cogliere la differenza e capiscano che l'ultima enunciazione – quella di Carmen – avrà le sue brave conseguenze sul piano drammaturgico. E a quel punto sarebbe improponibile una Carmen che si getti tra le braccia di Escamillo: un gesto siffatto sarebbe nulla più che la plateale trasposizione visiva di ciò che già sentiamo nella musica.

Le due scene su melodie popolari in cui l'arte di Bizet si palesa al massimo livello, e in cui gli studenti possono comprendere appieno come la musica crei il dramma, sono la scena della Seguidilla nell'atto I e la scena dell'atto II in cui Carmen danza e canta per Don José accompagnandosi con le nacchere. Esaminiamo qui solo la prima, la scena della seduzione. La si può descrivere in tanti modi, ma la verità è che Carmen seduce Don José mediante il trattamento che infligge a una melodia popolare. Una melodia invero complicata, per quan-

to “popolare”, giacché attacca sulla dominante e sino all’ultimo non fa cadenza sulla tonica (Si minore), toccando per strada altre tonalità (Re, Sol). Ma di questi dettagli si può tacere, lasciandoli a studenti di livello più avanzato. Vale invece la pena sottolineare il cromatismo che Bizet dissemina qua e là:

Carmen **Allegretto**

25

[Manza] - nil - la. J'i - rai

sempre ppp

28

chez mon a - mi Lil - las Pas - tia!

Car.

Poi l’invito diretto a Don José, sempre arricchito da queste seducenti screziature cromatiche, prima di tornare alla canzone pura e semplice (un po’ come nel «Voi che sapete» di Cherubino nelle *Nozze di Figaro*):

Carmen
68 **a Tempo** *port de voix*

- rai! Qui veut mon â - - - me? El-le est à pren-dre!

Car. 80 *pp*

[a] - mant. Près des rem - parts de Sé - [ville]

Come se non bastasse, a questo punto Bizet non conclude bensì interrompe la scena con un recitativo. «Taci! T'ho detto di non parlare» – «Non sto parlando», risponde Carmen, «canto tra me e me, e penso», e ritorna la Seguidilla, ancor più cromatica, declamata, sempre più sù: «Penso ad un certo ufficiale», e infine esplode in una melodia piena di passione nata e tagliata – questa sì – su quel preciso momento drammatico. Ora non rimanda più in nessun modo al mondo della canzone popolare (cfr. l'es. nella pagina seguente). E Don José, come «un homme ivre» (un uomo ebbro), chiede la promessa d'amore e ripete la splendida frase di Carmen, «Ta promesse tu la tiendras» (Manterrai la tua promessa). Alla risposta affermativa di Carmen ritorna la Seguidilla, con un cromatismo sensuale ancora più accentuato: e Don José perde completamente la testa. Finalmente libera, Carmen intona un'ultima volta la canzone.

Non c'è studente d'un corso universitario, credo, che possa rimanere indifferente a questa scena, una scena di seduzione e di sesso, una scena che comin-

cia con spunti musicali apparentemente semplici, popolari, e via via si carica di passione e di desiderio. E lo studente che capisce perché mai questa scena è un capolavoro musicale, capisce davvero che cos'è l'opera lirica.

Moderato

Carmen

120 *crescendo* *f*

qui m'ai - me et qu'à mon tour, ———— oui, qu'à mon

pp *crescendo*

3 3 3 3 3 3

122 *dim. e rall.* **Andantino**

Car. tour ———— je pour - rais bien ai - mer!

sfp *colla voce* *ppp*

Ancora una volta, non ho detto nulla di nuovo. Non mi sono inoltrato in un'analisi approfondita della scena. Ammiro molto l'articolo di Bianconi prima citato, ma alla fine mi sembra che i dettagli di quell'articolo siano scritti per me, non per gli studenti della scuola o dell'università. Certo, alcuni spunti del suo discorso si potranno rivelare utili nel decidere come presentare il duetto del *Barbiere* agli studenti, e sicuramente era questo il suo scopo.

Vorrei concludere, tuttavia, suggerendo che, sebbene nel mio insegnamento preferisco presentare agli studenti una selezione di opere complete, scelte fra vari repertorii, e non necessariamente presentate in ordine cronologico, non voglio con ciò sottovalutare altri metodi. Si può benissimo immaginare un cor-

so che segua un'articolazione cronologica e storica, con esemplificazioni di scene importanti e stili diversi. Ma anche in questo caso ciò che mi sembra essenziale è che non si perda mai di vista la musica e il suo contributo fondamentale nel definire l'opera lirica. Questo vuol dire che – in un corso così concepito – invece di proporre un unico brano, presentato in quanto straordinario e celeberrimo (poniamo la cavatina di Figaro nel *Barbiere*), conviene selezionare brani che consentano agli studenti di capire che cos'è un discorso al tempo stesso drammaturgico e musicale. Più che ammirare il genio di un compositore o di una cantante, conviene far sì che gli studenti si concentrino su come funziona l'opera da diversi punti di vista (teatro, parola, musica, con una particolare attenzione per quest'ultima da parte di noi musicologi).

Dunque il percorso storico-cronologico non è tutto. Un giorno mi piacerebbe svolgere un corso universitario per studenti non specialisti nel quale trattare soltanto duetti (o, meglio, scene a due, per non restringere il campo alla sola forma chiusa di conio italiano): selezionerei esempi che aiutino a comprendere la vasta gamma di possibilità offerte dalla musica nel costruire un rapporto fra due personaggi, andando dagli esempi più semplici a quelli più complessi, senza pensare neanche un po' alla successione cronologica ma soltanto a questioni drammaturgico-musicali. E però è sempre sulla musica che noi dobbiamo concentrare la nostra attenzione come insegnanti universitari. La storia, la drammaturgia, il libretto, la regia, sono tutti validi àmbiti di ricerca, tutti argomenti interessanti da proporre agli studenti dei corsi avanzati. Ma se noi musicologi abbiamo qualcosa di speciale da dare a studenti che, con ogni probabilità, non avranno altre occasioni di seguire un corso di musica, è precisamente di aiutarli a entrare nel dramma (più specificamente nel dramma per musica), a capire il significato dell'arte cui noi dedichiamo la nostra vita. Se non lo facciamo noi, nessun altro lo farà. Se non tentiamo noi di parlare del linguaggio musicale, nessun altro lo farà. Gli studenti arrivano tardi alla musica, e mal preparati, è vero: ma almeno noi dobbiamo fare il possibile per far sì che lascino l'università con qualche nozione di che cos'è la musica e del perché abbia tanta importanza nella storia del teatro.