

GIORGIO PAGANNONE  
Chieti-Pescara

## PER UNA DIDATTICA DEL MELODRAMMA. IDEE E PERCORSI

Il presente intervento ha lo scopo di mettere a fuoco alcune questioni di fondo sulla didattica del melodramma e di formulare alcune ipotesi metodologiche approfondite nel volume *Insegnare il melodramma: saperi essenziali, proposte didattiche*, finanziato dall'Università della Valle d'Aosta e destinato ad insegnanti della scuola di base, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria superiore.<sup>1</sup> Il libro è suddiviso in due parti: la prima di riflessione teorica e metodologica; la seconda più operativa, e contenente alcuni percorsi didattici divisi per fasce scolastiche. Esso dunque intende fornire a chi opera nella scuola una riflessione articolata e almeno un po' approfondita sull'opera lirica, e nel contempo degli strumenti di lavoro concreti. Si può constatare infatti che alcune recenti pubblicazioni sulla didattica dell'opera puntano sull'immediata operatività (anche ai livelli più precoci d'istruzione), ma difettano, a nostro avviso, di un'adeguata cornice teorico-metodologico-concettuale: il che si ripercuote anche sul livello e sulla qualità dei percorsi didattici stessi.<sup>2</sup>

Provo ora a indicare alcune questioni generali che riguardano il melodramma e sono al tempo stesso inscindibili dalla didattica e dall'insegnamento.

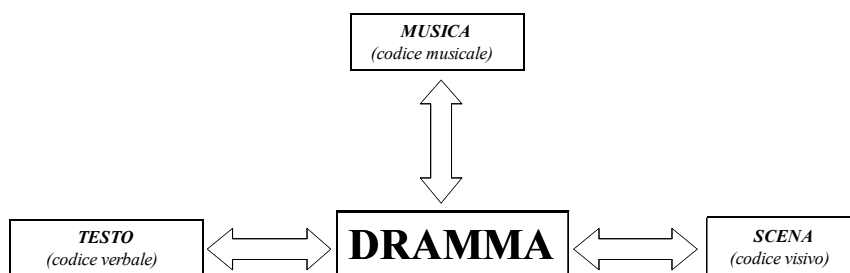
1. *In primis* il rapporto *testo/musica/scena* (uso la parola 'scena' invece di 'dramma', perché 'scena' si riferisce all'azione visibile, alla messinscena, mentre 'dramma' è un concetto più ampio, che riassume e sussume tutte e tre le componenti in gioco; cfr. schema sottostante).

---

Pubblichiamo in questa sede un intervento proveniente dalla Commissione di Studio del *SagGEM* che si occupa della *Selezione dei contenuti musicali e tecniche della loro trasmissione didattica*, coordinata da Giuseppina La Face (per i contributi del gruppo cfr. la pagina web [http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/documenti/III\\_commissione/](http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/documenti/III_commissione/)). Il presente testo, in versione leggermente modificata, è inoltre confluito nel saggio *Il melodramma: saperi, funzioni, dimensioni*, in *Insegnare il melodramma: saperi essenziali, proposte didattiche*, a cura di G. Pagannone, Lecce, Pensa Multimedia, in preparazione.

<sup>1</sup> Cfr. *Insegnare il melodramma* cit.

<sup>2</sup> Si veda, ad esempio, F. COLOMBO - L. DI BIASE, *Recitar cantando*, Genova, Erga, 2006.



Tale rapporto è essenziale alla comprensione dell'opera lirica, e tuttavia può essere visto da diverse angolature, con distinte ricadute sulla didattica.

Ogni percorso d'ascolto, a seconda degli obiettivi o delle opere prese in esame, può infatti modulare quel rapporto in maniera diversa. Ad esempio, nel percorso *Carmen*, che la collega Silvia Cancedda e io abbiamo attuato nella scuola primaria, e illustrato durante un Colloquio del «Saggiatore musicale»,<sup>3</sup> siamo partiti dalla *musica*, per arrivare al testo e alla scena; la musica infatti, specie nel tipo di opera prescelto, esplicita il dramma e i sentimenti in maniera più immediata e plastica, anche se più allusiva, rispetto alle altre due componenti. In tal senso il nostro progetto si pone in controtendenza rispetto ad altri progetti affini, che partono in genere dalla chiarificazione del testo verbale (operazione spesso difficile per i bambini, dato il linguaggio complesso e spesso criptico dei libretti d'opera; nel caso specifico impossibile, visto che il testo è in lingua francese). Ma è giusto e logico partire dal testo verbale, quando la situazione, gli obiettivi, i contenuti lo richiedono. Per fare un banale esempio: se si vuol far ascoltare il 'recitar cantando' delle prime opere (ad esempio la sortita di Orfeo, «Rosa del ciel», nella *Favola d'Orfeo* di Striggio/Monteverdi), non si può non partire dal testo per poi evidenziare l'amplificazione prosodica attuata dalla musica; se invece si fa ascoltare un'aria ben connotata a livello affettivo (ad esempio la seconda aria della Regina della notte, «Der hölle Rache», nella *Zauberflöte* di Schikaneder/Mozart), si può anche partire dalla musica, che ha un potere espressivo tale da travalicare il senso stesso delle parole («dove non arrivano le parole arriva la musica»: un vecchio adagio, un luogo comune che si attaglia bene a casi come questo; Starobinski afferma giustamente che nel registro espressivo dell'aria spesso «la musica eccede sovranamente le parole».<sup>4</sup> Si badi: ho parlato soprattutto di *testo* e di *musica*; manca la terza componente, la più

<sup>3</sup> Il percorso è stato illustrato nell'intervento *La didattica del melodramma. Un'esperienza nella scuola primaria* nel corso dell'XI Colloquio di Musicologia del «Saggiatore musicale» (Bologna, 23-25 novembre 2007). Un *abstract* dell'intervento è consultabile alla pagina [http://www.saggiatoremusicale.it/attivita/2007/abstr\\_coll\\_2007.php#Pagannone](http://www.saggiatoremusicale.it/attivita/2007/abstr_coll_2007.php#Pagannone).

<sup>4</sup> J. STAROBINSKI, *Le incantatrici*, Torino, EDT, 2007, p. 105.

spettacolare ma anche la più imprevedibile: la *scena* ovvero la *rappresentazione scenica*, alla quale accennerò in seguito (sarà un altro nodo del discorso).

2. Bisogna poi sottolineare e approfondire la *natura pluri-dimensionale* dell'opera. Converrà dunque, anche in sede didattica, tener conto di questa pluridimensionalità, che può sottintendere diverse strategie o prospettive d'approccio all'oggetto. Si possono individuare almeno cinque dimensioni:

a) La dimensione *retorico-vocale*. L'opera è una forma di teatro cantato, dunque assume grande importanza l'aspetto della vocalità, dell'espressione vocale. In estrema sintesi, si tratta di riconoscere i diversi stili espressivi (dal recitativo all'aria, ovvero dal canto sillabico a quello melismatico) nonché i diversi registri (soprano, tenore, baritono ecc.) e ruoli vocali (soprano leggero, lirico, lirico-drammatico ecc.).

b) La dimensione *affettiva*. L'opera è un teatro di passioni, è dunque fondamentale prendere coscienza del campionario di passioni di volta in volta messo in gioco e di come queste passioni vengono rappresentate musicalmente.

c) La dimensione *scenico-rappresentativa*. Si tratta senz'altro della dimensione più complessa e importante. Si riferisce non solo alla *messinscena* e all'apparato scenotecnico (scenografie, costumi, luci), ma anche alla *drammaturgia*, ossia al rapporto tra le componenti principali, *testo-musica-scena*, e al rapporto tra palcoscenico e orchestra, tra voci e strumenti.

d) La dimensione *morfologica*. L'opera è una rappresentazione *formalizzata* dei sentimenti. Occorre dunque prendere coscienza di come le passioni e le azioni assumono forma strutturata e articolata, a livello testuale e musicale. Si tratta di evidenziare le strutture, e di rimando le loro funzioni drammatiche.

e) La dimensione *storico-stilistica*. Il melodramma ha 400 anni di storia. È un genere che si è sviluppato e trasformato nel tempo; occorre dunque prendere coscienza di come cambiano i modi e le forme di rappresentazione delle passioni, e forse anche le stesse passioni rappresentate.

Certamente, nella riflessione musicologica come nella didattica, sarà difficile estrapolare una sola dimensione a scapito delle altre. È più opportuno pensare questa griglia come una *rete* di dimensioni tra loro interconnesse, e tuttavia connotate singolarmente. Si può cioè pensare di focalizzare, all'occorrenza, una o alcune delle dimensioni individuate, senza con ciò escludere a priori le altre.

Nell'ipotesi di curriculum si può immaginare un percorso integrato, dove le singole dimensioni vengono gradualmente approfondite, pur con diverse accentuazioni: nella scuola primaria si potrà puntare forse più sulle dimensioni *affettiva* e *retorico-vocale*; nella scuola media sulle dimensioni *morfologica* e *scenico-rappresentativa*; nella scuola superiore si potrà poi approfondire la dimensione *storico-stilistica*. Ma, è bene ribadirlo, la comprensione dell'opera sarà tanto più

completa e profonda quanto più si sapranno intrecciare e interconnettere le varie dimensioni.

3. Un altro aspetto da non sottovalutare, di natura più “esogena”, è l’aggancio *interdisciplinare*. L’opera come genere complesso chiama in causa diverse discipline (la lingua italiana ovvero le lingue straniere, la storia del teatro, la musicologia, la storia, l’iconografia teatrale ecc.), le cui competenze possono certamente integrarsi e rafforzarsi a vicenda, al fine di una comprensione il più possibile allargata e integrata del fenomeno.

Per quanto riguarda la didattica, gioverà riflettere *in primis* sull’opportunità di individuare un nucleo di obiettivi fondanti, e di declinarli in base alle fasce scolastiche.

Mi permetto di richiamare ora un paio di problemi posti da Lorenzo Bianconi in un articolo sul *Barbiere di Siviglia*.<sup>5</sup>

- 1) la questione della scelta delle opere, e in particolare dei pezzi da analizzare;
- 2) la questione degli strumenti didattici (la lettura del testo, l’ascolto, la visione).

Sono scelte che certo non vanno prese a cuor leggero, ma vanno anzi ponderate e finalizzate al percorso che si vuole attuare. Per quanto riguarda la scelta delle opere, rimando a quanto dice Silvana Chiesa, in particolare, sul criterio dell’*esemplarità*, dunque sull’opportunità di individuare una sorta di *canone* o nucleo di opere significative, senza peraltro renderlo vincolante.<sup>6</sup>

Riguardo agli altri punti (scelta dei pezzi, strumenti didattici), sembra che una mossa vincente sia puntare l’attenzione su uno o due brani significativi, che possano illuminare un’intera opera, e partire dal testo o dalla musica piuttosto che dalla visione scenica dell’opera (si veda a tal proposito l’articolo di Bianconi sopra menzionato). Nel percorso *Carmen* prima citato, realizzato in quinta elementare, abbiamo utilizzato alcuni spezzoni di arie per presentare i personaggi, e poi ci siamo concentrati su un pezzo chiave, la *Seguidilla e Duetto* del primo atto. Abbiamo lavorato in principio sul solo ascolto, *senza* la visione scenica – o meglio, ponendo la visione come ideale punto d’arrivo del percorso – perché i ragazzi dovevano concentrarsi soprattutto *sulla* musica, cogliere anzi *attraverso* la musica, assunto come elemento-guida, l’indole dei personaggi e le situazioni evocate, ed esprimerli verbalmente; hanno quindi imparato ad analizzare *le mu-*

---

<sup>5</sup> Cfr. L. BIANCONI, *Parola, azione, musica: Don Alonso vs Don Bartolo*, «Il Saggiatore musicale», XII, 2005, pp. 35-76.

<sup>6</sup> Cfr. S. CHIESA, *L’opera a scuola: il ‘cosa’, il ‘come’, il ‘perché’*, in questa rivista, I, 2011.

*sicbe* sulla base di alcuni fattori essenziali (ritmo, melodia, timbro, forma), mettendo in luce i legami tra tratti musicali e i significati osservati. Si è proceduto insomma per *induzione*: l'assenza di un significato già definito (che sia la parola o l'azione visibile) ha favorito l'apprendimento per scoperta, stuzzicato un po' la fantasia, e garantito un interesse e una tensione costante. Ciò non toglie che, a seconda degli obiettivi, e delle fasce scolastiche, si possa agire in maniera diversa o inversa, partendo dal DVD (o meglio ancora della visione a teatro), secondo un percorso di tipo *deduttivo*: dal tutto all'analisi delle singole componenti. In ogni caso, è bene che ogni strumento (lettura, ascolto, visione) sia usato in maniera opportuna e funzionale.

Un'ultima ma importante riflessione riguarda l'*opportunità* – nell'accezione propria della parola (l'adeguatezza, la convenienza) – di proporre le opere liriche (o meglio *certe* opere, come ad esempio *Carmen*, *Don Giovanni*, che trattano temi scabrosi quali la seduzione, la violenza, l'omicidio, la morte ecc.) nelle fasce scolastiche inferiori (mi riferisco in particolare alla scuola primaria).

Si può infatti obiettare che l'opera lirica racconta e mette in scena un sistema di valori e sentimenti inevitabilmente adulto, quindi poco comprensibile o poco adatto ai bambini. In altre parole, l'opera lirica potrebbe diventare uno strumento di "indottrinamento" precoce (in senso morale e sentimentale), e potrebbe sfuggire al nostro controllo il reale impatto sulla sensibilità dei bambini.

A questa obiezione si potrebbe facilmente rispondere che la televisione oggi addita ai bambini modelli di comportamento che, più o meno esplicitamente, esaltano la violenza, il sesso, il consumo ecc. Ma è preferibile dare una risposta in "positivo". Se è vero che l'opera lirica può influire sia sul nostro universo *sentimentale* sia su quello *morale*, a noi interessa soprattutto il primo, dunque si può fare in modo che il secondo rimanga, come dire, sullo sfondo (per quanto la conoscenza dei sentimenti, buoni e cattivi, comporti anche la conoscenza morale, intesa come *padronanza*, socialmente condivisa e condizionata, dei sentimenti). Per quanto riguarda l'educazione sentimentale, mi piace riportare un pensiero manifestatomi per lettera da Bianconi:<sup>7</sup>

Più di ogni altra espressione artistica il melodramma ha il dono d'imprimere in chi ascolta *l'impeto delle passioni*, come se le vivesse lì per lì. – Nel contempo, queste simulate passioni sono organizzate in una forma: il che non solo consente l'opportuna *distanziamento*, ma la facilita. – Infine, ed è il punto chiave, questa rappresentazione al vivo, che è però anche una simulazione formalizzata, consente (e facilita) il *ragionamento sulle passioni*, la loro verbalizzazione, la presa di coscienza della loro dinamica, della loro

---

<sup>7</sup> Ma si veda anche il suo articolo *La forma musicale come scuola dei sentimenti*, in *Educazione musicale e formazione*, a cura di G. La Face Bianconi e F. Frabboni, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 85-120.

processualità. Senza che il discorso cada *nell'astrattezza e nel moralismo*, giacché la musica mi assicura in ogni momento un *feedback* molto concreto.

L'accento sul ragionamento e sul decentramento affettivo mi sembra un argomento molto forte a favore del valore formativo dell'opera, e un antidoto contro le obiezioni moralistiche: non si tratta di proporre ai bambini dei modelli da imitare, ma di far conoscere loro i sentimenti e le loro dinamiche, dunque di fornir loro strumenti di conoscenza di sé, attraverso l'arte.

Dunque, la funzione formativa del melodramma all'interno del curricolo scolastico – per usare la griglia messa a punto da Maurizio Della Casa, e perfezionata poi da Giuseppina La Face<sup>8</sup> – non si esaurisce in quella *culturale*, ossia la conoscenza dei capolavori del passato, ma si estende senz'altro a quella *affettiva*, consente di alimentare e nutrire la propria sfera sentimentale attraverso la conoscenza di passioni, conflitti, vicende esemplari, rinforzati e allo stesso tempo sublimati dalla musica.

Aggiungerei anche la funzione *estetica*, visto che l'opera è, per l'appunto, una rappresentazione idealizzata, formalizzata delle passioni: come dice Starobinski, «l'opera divenne un luogo in cui lo *slancio passionale* ebbe la possibilità di rappresentare il suo eccesso sotto la protezione della *bellezza*».<sup>9</sup> Mi piace ricordare, a tal proposito, anche due celebri affermazioni di Mozart e Bellini, non a caso due autori nei quali la “protezione della bellezza” era particolarmente salda; per il primo, «le passioni, violente o meno, non devono mai essere espresse in modo da causare disgusto, e la musica, anche nelle situazioni più terribili, non deve mai offendere l'orecchio, bensì dar piacere, ossia rimanere sempre musica»<sup>10</sup> (lettera al padre sulla *Entführung aus dem Serail* 26 settembre 1781); per il secondo, il «dramma per musica deve far piangere, inorridire, morire *cantando*»<sup>11</sup> (lettera a Carlo Pepoli sul libretto dei *Puritani*, maggio 1834).

---

<sup>8</sup> Cfr. G. LA FACE, *Il cammino dell'Educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre*, in *Educazione musicale e formazione* cit., pp. 13-25.

<sup>9</sup> STAROBINSKI, *Le incantatrici* cit, p. 9.

<sup>10</sup> Cit. in S. KUNZE, *Il teatro di Mozart: dalla "Finta semplice" al "Flauto magico"*, Venezia, Marsilio, 1990, p. 245.

<sup>11</sup> V. BELLINI, *Epistolario*, a cura di L. Cambi, Milano, A. Mondadori, 1943, p. 400.