
IL FLAUTO MAGICO DI MOZART:
GUIDA DIDATTICA
PER LE SCUOLE SECONDARIE
(INFERIORE E SUPERIORE)

DI CARLO DELFRATI

GUIDA DIDATTICA PER LE SCUOLE SECONDARIE

INTRODUZIONE

Questa guida è pensata come dispensa integrativa alla pubblicazione sul *Flauto magico* edita nell'ambito della collana «Vox Imago» a cura di Electa / Musicom.it per iniziativa di Intesa Sanpaolo.

È in tre parti:

- La prima parte propone riflessioni e attività propedeutiche, che si considerano adatte ai due ordini di scuola secondaria.
- La seconda si rivolge più specificamente ai docenti della secondaria inferiore.
- La terza parte ai docenti della secondaria superiore.

La distinzione fra le attività dei due ordini di scuola non è da intendere in modo esclusivo. Molte attività suggerite per la prima sono praticabili nella seconda rendendole più complesse. Viceversa molte proposte per la superiore sono praticabili in forma semplificata nelle inferiori.

A un educatore non è forse il caso di sottolineare la ragione di un'iniziativa didattica come questa. Perché sa bene quanto il linguaggio operistico sia servito alle civiltà di quattro secoli, e continui a servire oggi, per trasmettere uno straordinario patrimonio di valori cognitivi, affettivi, etici, estetici, non inferiore a quello trasmesso per esempio dal coevo teatro di prosa.

La massificazione del gusto, che è un interesse vitale dell'industria dei consumi, tende a escludere la persona dall'accesso alle forme di comunicazione diverse da quelle omologate (nel nostro caso, i generi neopopolari). L'opera è una di queste 'diversità', come si constata facilmente dagli interessi della gente. Solo le istituzioni educanti possono sottrarre il giovane a tale

destino di esclusione, educandolo a prenderne confidenza.

Mentre l'aspetto verbale e quello visivo occupano già uno spazio considerevole nell'educazione, proprio l'aspetto musicale, l'aspetto caratterizzante l'opera, è quello più trascurato, com'è noto, nel nostro sistema scolastico. Il compito dell'insegnante si presenta impegnativo: vincere il pregiudizio che tiene la grande maggioranza degli adolescenti lontana dal teatro lirico. Le ragioni sono state raccontate più volte,¹ e possono essere ricondotte a una sostanziale mancanza di confidenza con il *codice linguistico* dell'opera, le sue norme di funzionamento, le sue particolari convenzioni. Davanti a tutto, in netto contrasto con il teatro di prosa, la centralità della componente musicale nell'elaborazione del messaggio: la musica che circonda le parole, ossia l'apparato strumentale, e la musica che 'riempie' le parole, ossia la sostituzione del canto al parlato. Di più: nell'opera lirica le parole passano addirittura in secondo piano rispetto alla musica, tanto è vero che solo chi si fermi alla lettura del libretto potrebbe in certi casi avere da ridire: la musica in realtà fa accettare libretti che nella prosa sarebbero dimenticati o addirittura ridicoleggiati.

La 'linguisticità' della musica è una consapevolezza solo larvale nei ragazzi, che possono averla sperimentata nelle musiche che amano, senza ricavarne la chiave di lettura dell'opera lirica. La musica infatti resta per loro un'esperienza essenzialmente ludica: gioco, svago, divertimento, relax... Ed è in questo senso che possono accettare, e goderne, una canzone o un breve motivo orecchiabile e ricantabile. Presumere di

vivere in questo modo un'opera lirica (e il discorso vale anche per tutto quanto non sia canzone, non appartenga cioè a uno degli amati generi neopopolari), sarebbe per loro stessi insensato. Non si gusta un *Flauto magico* come si può gustare l'ultimo successo televisivo.

Attività propedeutiche

A. La musica come linguaggio

La strada che può condurre gli adolescenti all'apprezzamento dell'opera lirica parte inevitabilmente dal superamento del pregiudizio, dalla presa di coscienza che la musica lì non è aggiunta alla scena semplicemente per 'divertire' o 'svagare' l'ascoltatore, ma per trasmettergli un messaggio. La musica è certamente una grande fonte di gioie, ma è ancor prima un mezzo di comunicazione, in grado, a teatro, di imprimere alle parole un significato che mai potrebbero avere se fossero semplicemente pronunziate.

E non solo nel teatro, che resta purtroppo un luogo scarsamente frequentato dai ragazzi; ma anche in quel medium dominante che è il film, nella sala cinematografica o attraverso TV e congeneri.

Attività 1. Confronto con il cinema

Proprio il cinema può offrire all'insegnante l'occasione facile per far cogliere la valenza comunicativa che ha la musica in uno spettacolo. Nessun ragazzo avrebbe da ridire contro la musica angosciante che accompagna certe scene di thriller, poniamo *Shining* di Kubrick. Non vi cerca certo lo 'svago', il 'divertimento'... Non la rifiuta, perché ne coglie facilmente la ragione espressiva.

Un lavoro condotto con una certa sistematicità sulle colonne sonore dei film, almeno

di quelli con musiche non dozzinali, può essere una buona attività propedeutica almeno alla componente strumentale dell'opera. Diverso il problema posto dal canto, che come vedremo avrà bisogno di un'azione propedeutica d'altra natura, anche se collegabile alla prima.

Attività 2. Dal cinema al teatro d'opera

Il lavoro sulle colonne sonore porterà gli allievi a rendersi conto delle numerose funzioni che la musica può avere in un film: anticipare una situazione, dare consistenza espressiva a una scena, commentarla 'dall'esterno', evocare eventi trascorsi, evocare tempi e luoghi, caratterizzare un personaggio, evidenziarne lo stato d'animo, collegare fra loro episodi diversi, creare fratture all'interno di un unico episodio, e altre ancora. Con una scoperta macroscopica: queste medesime funzioni si ritrovano paro paro nell'opera lirica. Come dimostrerà l'ascolto del *Flauto magico*.

Attività 3. Associazioni tra musiche e immagini

Vediamo un'attività che prolunga la precedente e la rinforza. Una volta che gli allievi sono pronti a sperimentare il contributo espressivo della musica a un evento scenico, chiediamo loro di sentirsi liberi di creare abbinamenti fra immagini e musiche. Bastano cinque o sei immagini di soggetto molto diverso, e altrettante musiche di genere e peso espressivo diversi, dal più energetico rock a una marcia funebre. È bene proporre un duplice ascolto: il primo serve perché i ragazzi si rendano conto dei 'pezzi' musicali disponibili; il secondo per compiere la scelta definitiva.

Alla fine del 'gioco', la verifica. Potremo essere stupiti dalla relativa varietà degli abbinamenti effettuati dai ragazzi. Ma è proprio quello che sarà successo. Ed è proprio quello che permetterà di far crescere la consapevolezza dei ragazzi. Ogni abbinamento ha la sua ragion d'essere, che merita di essere esplorata e compresa. Anche una scena idilliaca abbinata a un brano 'catastrofico' ha la sua pertinenza: che semmai toccherà agli altri interpretare.

Attività 4. Primo contatto con Mozart

La stessa esperienza si può ora condurre su pagine strumentali del *Flauto magico*, sostituendo, se si vuole, le immagini con la descrizione verbale delle scene. L'operazione si può condurre dopo che abbiamo narrato ai ragazzi la vicenda originale, ma anche prima che la vengano a conoscere. La trama, come l'intero libretto, è inserita in questo dvd.

Suggeriamo questi episodi, nella loro successione drammaturgica:

1. Un serpente insegue Tamino (atto primo, scena prima)
2. Appare Papageno, il catturapasseri (atto primo, scena seconda)
3. La reggia di Sarastro (atto secondo, scena prima)
4. I due armigeri (atto secondo, scena ventotto)
5. Arrivano i nemici di Sarastro (atto secondo, scena trentesima)

E ora l'ascolto dei brani strumentali che introducono quelle scene, proposti in un ordine casuale, diverso dal precedente, chiamando le musiche semplicemente col loro numero d'ordine.

Potrà sembrare paradossale, ma anche qui

nessun abbinamento è 'sbagliato'. Un abbinamento diverso da quello mozartiano indicherebbe solo un'interpretazione diversa della scena così come con poche parole è stata dettata ai ragazzi.

Ma ovviamente, essendo noi interessati a Mozart, si tratterà ora di capire 'perché' Mozart per gli armigeri abbia scelto (abbia creato!) la musica che qualche ragazzo può avere collegato al serpente, o perché no a Papageno, dando ovviamente all'uno o all'altro un significato ben diverso da quello mozartiano.

Riascolteremo tutti i brani, anche più volte se è il caso. E a questo riguardo vale la pena accennare al risultato di tante ricerche 'scientifiche', che il senso comune basta a confermare: l'apprezzamento di una musica cresce col numero delle ripetizioni. Ascoltare più volte i frammenti orchestrali di Mozart (come faremo poi anche con quelli cantati) li rende familiari ai ragazzi, e 'piacevoli', proprio come una canzone o il motivo ricorrente di un film.

Esperienza bifronte

I significati che arriviamo ad attribuire a una musica sono determinati dalla sua interna struttura. Il 'che cosa dice' un brano dipende dal 'come è fatto'. Ogni nostro sforzo interpretativo (ogni attribuzione di significato) è tanto più attendibile quanto meglio si fonda - si giustifica e si spiega - sull'osservazione intelligente dei processi organizzativi del discorso musicale.

Ne deriva che educare il ragazzo a tale 'osservazione intelligente', a tale analisi degli elementi strutturali della musica, è la condizione per far maturare in lui capacità via via più avanzate di capirla.

Processi organizzativi, elementi strutturali, mezzi espressivi, forma, significanti... Termini diversi, usati in scuole di pensiero diverse, per designare la dimensione oggettivamente identificabile della musica; in opposizione a quella più soggettiva e intuitiva dell'interpretare, del designare contenuti, dell'attribuire significati...

La strada per far crescere in un ragazzo la 'comprensione' di una musica passa per la messa in relazione delle due dimensioni. È difficile immaginare una positiva didattica dell'ascolto mutilata dell'una o dell'altra. Un lavoro sui 'significati', non fondato sull'analisi dei mezzi significanti, finisce col far girare a vuoto la fantasia immaginifica dell'allievo. Viceversa una ricognizione dei mezzi espressivi, fine a sé, senza rimandi a quell'universo semantico cui la musica, come qualsiasi altra manifestazione umana, appartiene, si risolve in uno sterile e cieco lavoro di catalogazione, mortificante non meno del precedente l'intelligenza stessa del fatto musicale.

Attività 5. I nessi tra interpretazione e analisi

Il reciproco rimando fra i significati e i mezzi espressivi, la comprensione del nesso tra interpretazione e analisi, è dunque il criterio di base per una didattica dell'ascolto. Per avviarlo basta un semplice confronto tra due pagine diverse del *Flauto magico*, per esempio le stesse prime due suggerite per l'esperienza sugli abbinamenti: quella che accenna all'aggressione del serpente e quella che introduce Papageno. Immediate le differenze, sotto il profilo dinamico (*crescendo* nella prima, *piano* nella seconda), agogico (*allegro* vs *andante*), melodico (a

balzi la prima, a note prevalentemente vicine la seconda), ritmico (scattante e ricco di piccole 'ansimanti' pause vs bilanciato), e infine, più sottile da cogliere, timbrico (piena orchestra il primo, assenza di flauti, clarinetti, clarini, timpani il secondo: dunque un tessuto denso vs uno più rarefatto).

Dinamica, agogica, melodia, ritmo, timbro: sono i più immediati 'ferri del mestiere' del compositore, altrettanti 'arnesi' di cui ogni compositore si serve per creare la sua opera, per raccontare la vicenda teatrale, e al tempo stesso per dar voce musicale al suo mondo interiore.

Attività propedeutiche B. Le ragioni del canto

Nella sua storia il melodramma ha conosciuto anche illustri detrattori, provenienti, e la cosa è comprensibile, dalla blasonata categoria dei letterati. Francesco Saverio Quadrio, Ludovico Antonio Muratori, Samuel Johnson, Joseph Addison, Charles de Saint-Evremond ironizzavano sul fatto che sulla scena dell'opera i personaggi si mettessero a comunicare fra loro cantando invece che parlando. La cultura letteraria non basta evidentemente per fare l'uomo colto. Quello di cui quegli scrittori mancavano era la stessa consapevolezza che vediamo facilmente mancare nei nostri ragazzi: l'apporto semantico, comunicativo, espressivo della musica alla scena teatrale: non solo la musica strumentale, si diceva, ma anche e soprattutto la musica che permea le parole e trasforma il parlato in canto. Il canto, un linguaggio a due dimensioni, occorre dire, la dimensione verbale e quella musicale: interagenti fra loro ma autonome l'una rispetto all'altra, ognuna facente capo a un

codice suo proprio, indipendente anche se con l'altro interagente.

Fintanto che i ragazzi non hanno maturato questa consapevolezza l'avvicinamento all'opera lirica resta problematico. Anche qui allora diventano opportune attività preliminari.

Attività 6. I parametri del canto

L'attività più immediata è far loro constatare come cambia il senso di una frase a seconda del modo in cui è cantata. Se è complicato cercare nell'opera casi probanti (faticosi i casi allestibili a scuola di opere diverse, nelle quali sia cantata una medesima frase), la cosa diventa più facile in altri repertori: quello della musica sacra innanzitutto, dove si contano a migliaia le rese musicali delle preghiere della liturgia. O ancora il repertorio dei *Lieder*. Si prenda per esempio l'*Erlkönig*, il *Re degli Elfi* di Goethe. Più di cento compositori, Schubert in testa, hanno fatto interagire, *cantando*, il re, il padre, il bambino; e ogni volta il verso di Goethe è cantato in maniera diversa, con una diversa ricaduta semantica. I ragazzi possono divertirsi in un'operazione che gli antichi chiamavano *contrafactum*, o *travestimento*, ma che anche loro conoscono bene, quando cambiano le parole di una canzone mantenendone la melodia. E valga per tutti *Fratelli d'Italia* cantato sul motivo di *Sapore di sale*, che stempera, fino a renderla marinaresco-balneare, la marzialità dell'inno nazionale. Virtù, se anche in questo caso vogliamo chiamarla così, della musica.

Se nessun altro compositore ha messo in musica la frase di Astrifiamante «O non tremare, mio caro figliolo!» («O zittre nicht,

mein lieber Sohn»), perché non possono farlo i ragazzi (sempre che nella loro classe si dia spazio al canto)? Ci sono infiniti modi di cantarla, e, cosa che conta qui, è constatare che cambiando la melodia, il ritmo, la dinamica, l'agogica – insomma uno o più degli stessi elementi base sperimentati nella precedente esperienza preliminare – cambia il senso stesso di quella frase. O di ogni altra su cui si voglia ripetere l'esperienza.

Una riflessione che rinforza la consapevolezza di quanto la musica possa plasmare il significato di una frase ci viene da questa bella similitudine di Christoph Willibald Gluck: «Rispetto alle parole, la musica dovrebbe avere la stessa funzione che il colore e il sapiente chiaroscuro hanno nel disegno». Come la scelta del colore può aggiungere un inedito 'significato' al disegno, così la scelta dell'uno o dell'altro mezzo del linguaggio musicale è decisiva nel fissare il senso delle parole.

Il lavoro scolastico può qui aprirsi su un campo particolarmente ricco: quello che mette in azione i ragazzi sugli scambi possibili tra parlato e cantato. Il punto di partenza può essere la cruciale affermazione tante volte ripetuta dai compositori, a partire almeno da Vincenzo Galilei, che l'andamento musicale delle parole da cantare debba tener conto di *come* quelle parole sarebbero pronunciate parlando. In modo sintetico lo scriveva Diderot: «Il canto è un'imitazione – mediante i suoni di una scala inventata ad arte – degli accenti della passione. Il suo modello è la declamazione. Occorre considerare la declamazione [ossia il parlato] come una linea, e il canto come un'altra linea che serpeggi

sulla prima». Il concetto centrale di Diderot sta in quella «scala inventata ad arte»: è proprio in questo che si coglie la specificità del linguaggio musicale: mentre il parlato si svolge secondo un *continuum* sonoro, il canto seleziona in questo *continuum* un *discreto*, una graduazione di suoni: una scala appunto.

Ogni esperienza scolastica di *educazione prosodica*, ossia di educazione al controllo dei diversi parametri del parlato (intonazione cioè melodia, velocità cioè agogica, intensità cioè dinamica, ritmo, pause, timbro di voce) diventa non solo un'esperienza che meriterebbe a scuola uno spazio adeguato, su cui qui non è possibile minimamente fermarsi,² ma costituirebbe un trampolino per accedere all'universo semiotico del canto. Basti ricordare le parole di Cicerone: «Est autem in dicendo quidam cantus obscurior»: nel parlare c'è una certa qual musica, un po' nascosta.

Una regola elementare vale per questa musica del parlare, proprio come vale per il canto: quanto più l'emozione del personaggio è accesa tanto più la voce spazia dalle regioni gravi a quelle acute, l'intensità è forte o fortemente mutevole, il timbro è aspro e sforzato e così via. All'estremo opposto una voce monocorde, tenuta sempre a un livello tra piano e mezzo piano, con un passo tranquillo e un timbro chiaro, è indice di un'emotività trattenuta, o di indifferenza, freddezza, insensibilità e via continuando.

Attività 7. Esprimere emozioni

Almeno questa esperienza elementare di educazione prosodica è possibile sperimentare: facendo leggere ai ragazzi qualche battuta del libretto come se si fosse

prima in preda all'ira, e poi viceversa in una condizione di depressione grave. Invitando contestualmente gli alunni a cogliere 'che cosa nei suoni' cambia ogni volta.

A introdurre le due successive attività praticabili a scuola sullo scambio parlato/cantato valgono le parole di Ranieri de Calzabigi, il librettista di Gluck: «Pensavo che la sola musica adatta alla poesia drammatica, soprattutto per il dialogo e per le arie che chiamiamo *d'azione*, è quella che maggiormente si avvicina alla declamazione naturale, animata, energica; che la declamazione non è essa stessa che musica imperfetta; che la si potrebbe trascrivere tal quale se avessimo trovato segni in numero sufficiente per indicare tanti toni, tante inflessioni, tanti scatti o addolcimenti, sfumature variate, per così dire, all'infinito, quanti se ne danno alla voce declamando. Non essendo altro la musica, su qualunque verso, che una declamazione più sapiente, più studiata, e arricchita poi dall'armonia degli accompagnamenti».

Attività 8. Trasformare una frase parlata in cantata

Possiamo seguire queste fasi. Registriamo ogni volta le prestazioni:

- scegliamo una frase del libretto da mettere in musica; per esempio: «Corriamo dalla nostra Sovrana»;
- decidiamo lo stato d'animo in cui si trova il personaggio che pronuncia quelle frasi: quindi il 'tono di voce' con cui dovrebbe esprimersi;
- sperimentiamo diverse possibilità;
- facciamo nostro il sistema di Calzabigi/Diderot: trascriviamo con semplici trattini, in su e in giù, l'andamento della voce;

- col registratore acceso, proviamo modi diversi - spontanei - di cantare quelle frasi, cercando di seguire quelle stesse linee, e di assecondare il tono di voce immaginato;
- riascoltiamo e scegliamo quello che ci convince di più: se è il caso, correggendolo fino a dargli una veste definitiva.

Attività 9. Trasformare la melodia di Mozart in parlato

Lo si fa rovesciando le fasi precedenti:

- ascoltiamo più volte la melodia;
- trascriviamo il saliscendi della melodia con linee coerenti;
- troviamo modi diversi di recitarla seguendo il medesimo saliscendi.

Due strategie

Per entrare nel vivo della preparazione dei ragazzi al *Flauto magico*, l'insegnante può ricorrere a due strategie. Semplificando al massimo:

- A. partire dall'opera. Esporre la trama, leggere il libretto e ascoltarla commentando via via gli aspetti ritenuti più significativi e interessanti. È la strategia più tradizionale e consueta.
- B. arrivare all'opera. Arrivare a conoscerla nella sua interezza dopo aver condotto una serie di attività *orientate* all'opera. All'inizio di un cammino di questo genere, che sollecita la creatività degli alunni, *Il flauto magico* può essere pensato come un 'pacchetto di materiali' utilizzabile all'interno di diverse operazioni didattiche.

Nel percorso per la scuola secondaria superiore ci soffermiamo prevalentemente

sulla prima strategia. In quello per l'inferiore prevalentemente sulla seconda. A caratterizzare questo secondo cammino, sono alcuni criteri metodologici di fondo.

Il primo criterio è *intrecciare l'ascolto al fare*. Gli alunni sono invitati per esempio a cantare e suonare parti della composizione; ma anche a recitare i testi del libretto, a ideare movimenti e azioni sceniche, a inventare proprie alternative alla vicenda, ai testi, alla stessa musica di Mozart.

Il secondo criterio è l'opportunità di sfruttare ogni volta che è possibile la *strategia del confronto*, soprattutto, inutile dire, il confronto tra le realizzazioni degli alunni e l'originale di Mozart e/o quella di Schikaneder.

Il terzo criterio riguarda la scelta di far giungere quanto più è possibile gli alunni stessi alla *scoperta* di quegli aspetti dell'opera che vorremmo far acquisire. Limitandoci, noi insegnanti, il più possibile a porre domande agli alunni, perché siano loro a rispondere, dopo avere ben ascoltato la musica. In altre parole privilegiando il più possibile un metodo euristico a quello informativo.

PROPOSTE PER LA SCUOLA SECONDARIA INFERIORE

Partiamo dall'operazione più scontata: raccontare ai ragazzi la complessa vicenda e la presentazione dei personaggi, con tutte le ambiguità e i colpi di scena che caratterizzano l'invenzione di Schikaneder. È prevedibile un confronto tra le diverse opinioni dei ragazzi, simile a quello che ha agitato intorno al *Flauto magico* il pensiero degli storici dell'opera, di cui nel volume e nel dvd si trovano contributi esemplari.

Attività 10

L'*ouverture* (CD 1, n. 1) dell'opera può essere un alveo sul quale far inventare ai ragazzi un possibile antefatto. Cosa sarà successo nel regno di Astrifiammante o in quello di Sarastro prima che si alzi il sipario? Come mai Astrifiammante è così nemica di Sarastro? Come mai Sarastro ha fatto rapire Pamina? Per quali eventi Pamina è contesa fra i due? Da dove viene Tamino? E Papageno?

Il punto su cui insistere con i ragazzi è che stiano attenti a far corrispondere quello che stanno inventando alla musica dell'*ouverture*. Un ascolto preventivo li aiuterà a rendersi conto dei quattro principali momenti in cui è segmentabile: il solenne adagio introduttivo, l'allegro fino alla battuta 96, lo sviluppo dalla ripresentazione degli accordi, e la ripresa dalla battuta 144. Si ascolta prima tutti insieme l'*ouverture*. Poi si lavora a piccoli gruppi, di cinque ragazzi al massimo, invitati a discutere fra loro le proposte sottovoce. Alla fine, relazione sui risultati, con un particolare apprezzamento per il modo in cui questi sono stati suggeriti dalla musica.

Attività 11

La stessa esperienza precedente può dar luogo non a una relazione verbale, ma a una interpretazione mimica. In questo caso il gruppo può essere più numeroso. Ogni componente interagirà con gli altri in una pantomima. I meno disponibili ad agire potranno assumersi compiti diversi: regista, scenografo, addetto alle luci; soprattutto addetto alla riproduzione musicale...

Attività 12

Questa è più complessa e richiede più tempo. Senza avere raccontato la trama del

Flauto magico elenchiamo solo i personaggi con un minimo di caratterizzazione di ciascuno. Anche qui a gruppi, i ragazzi sono invitati a inventare una propria vicenda complessiva. L'*ouverture* di Mozart può sempre rimanere come fosse un generico sottofondo che potrà scorrere inavvertito, ma che potrà anche agire inconsapevolmente sull'invenzione dei ragazzi. In ogni caso è un nuovo ascolto, che rende Mozart meno lontano rispetto a quando abbiamo cominciato a lavorare.

Attività 13

Raccontiamo la vicenda fino a un certo punto: per esempio, fino al momento in cui Tamino e Papageno stanno per entrare nel regno di Sarastro.

Lasciamo che siano i ragazzi a inventare il finale possibile. A gruppi. Pamina potrà averne abbastanza di Sarastro? La Regina riuscirà a riprendersela? I due regnanti ritroveranno un feeling? E Papageno? E Monostatos? Confrontiamo i diversi finali. Poi ascoltiamo quello originale. Quale finale preferiranno i ragazzi?

Attività 14

È un'applicazione, e un'estensione insieme, dell'attività 7. Verifichiamo su alcune battute scelte del libretto l'incidenza dei parametri prosodici sul significato delle battute stesse. Cominciando dalla *dinamica*, l'intensità dei suoni della voce. Con che voce parlerà Tamino, dopo la brutta avventura col serpente (CD 1, n. 3)? Gridando, ancora spaventato? Sottovoce, al risveglio ancora assonnato? *Dove sono? È un sogno ch'io viva ancora? O una forza superiore mi ha salvato?*

Cosa sento? Dove sono? Che luogo ignoto è questo?

Più in generale, chi parlerà a voce alta nel corso dell'opera? Chi a voce bassa, sussurrata se è il caso?

Attività 15

E ora l'agogica, la velocità. Un conto è declamare le parole di Monostatos lentamente, un conto è rapidamente: *Chiunque prova le gioie dell'amore, scherza, amoreggia, accarezza, bacia... E io dovrei astenermi dall'amore, perché sono nero e brutto?* Provare per rendersi conto della differenza. E alla fine andare a sentire la scelta di Mozart (atto secondo, scena settima, CD 2, n. 3).

Attività 16

Infine sul timbro. Prendiamo per esempio la scena iniziale delle tre dame (CD 1, n. 2): *Corriamo dalla nostra Sovrana, per comunicarle tale notizia. Forse questo bel giovane può darle la serenità perduta.*

Prima dama: *Dunque andate a parlarle mentre io rimango qui.*

Seconda dama: *No, no, andateci voi, veglio io qui su lui!*

Terza dama: *No no, ciò non può essere. Lo proteggo io sola!*

Se differenziamo il timbro di voce delle tre, otterremo tre modi diversi di interagire tra loro: alla seconda dama che può usare un timbro energico, potrebbe rispondere la terza con l'ironico timbro nasale. Ogni altra soluzione è a disposizione per cogliere il valore espressivo anche di questo elemento.

Attività 17

Il momento più delicato di queste attività prosodiche riguarda l'aspetto melodico,

l'intonazione. *La vendetta dell'inferno ribolle nel mio cuore*, grida Astrifiammante in una scena famosa (CD 2, n. 5). Come cambia lo stato d'animo se la pronunciamo tutta discendente o, viceversa, tutta ascendente?

In ognuna delle attività precedenti non è importante solo far sperimentare in prima persona ai ragazzi il potenziale semantico di ciascuno dei parametri sonori, ma anche prendere coscienza di quali siano in realtà, su quelle medesime frasi, le scelte di Mozart, e che significato esse abbiano. Dopo l'invenzione personale, insomma, il confronto con Mozart.

Attività 18

Questa è un'esperienza più complessa e a lungo termine. Si tratta di far apprendere ai ragazzi, come suggeriva Calzabigi, alcuni criteri elementari per trascrivere i tratti prosodici, in particolare intensità, velocità e intonazione.

Per la velocità gli stessi musicisti si accontentano di aggettivi o avverbi: *lento, adagio, moderato, allegro, presto*. Per i cambiamenti di velocità scrivono *accelerando* o *rallentando*.

Per l'intensità scrivono *pianissimo, piano, mezzoforte, forte, fortissimo*; anzi usano solo le iniziali: *pp, p, mf, f, ff*. Per il *crescendo* (passaggio graduale da *piano* a *forte*) usano il segno <; per il *diminuendo* (passaggio graduale da *forte* a *piano*) il segno >.

Per l'intonazione si ricorre a un criterio intuitivo: punti collocati sopra le parole, tanto più in alto quanto più alto è il suono che vogliamo, tanto più in basso quanto più basso è il suono; oppure linee, che si muovono dal

basso all'alto o dall'alto al basso. È il criterio che adoperano gli studiosi di prosodia. Ed è anche il criterio dei *neumi*, che da qui si è evoluto fino a condurre alle note sul pentagramma.

Applichiamo questi segni sul libretto dell'opera e avremo una sorta di sua *partitura prosodica*.

Attività 19

Portiamo l'attenzione dei ragazzi sulla 'sostanza emotiva' di un brano musicale. Facciamone ascoltare alcuni; compito: disporli secondo una 'scala di sentimenti', per esempio dal più malinconico al più gioioso.

Proviamo con questi: solo le prime frasi (di tutti o solo di alcuni):

«Der Vogelfänger bin ich» (Papageno, CD 1, n. 4)

«Zum Leiden bin ich» (Regina della Notte, CD 1, n. 8)

«Es leben Sarastro» (coro, CD 1, n. 17)

«Na stolzer Jüngling» (Monostatos, CD 1, n. 17)

«O Isis und Osiris» (Sarastro, CD 1, n. 20)

«Ach ich fühl's» (Pamina, CD 2, n. 11)

«Bald prangt, der Morgen» (i tre fanciulli, CD 2, n. 17)

«Der, welch wandert» (i due armigeri, CD 2, n. 18)

Il fatto che l'opera sia cantata in tedesco non è un ostacolo per le attività precedenti; anzi, è un bell'aiuto per poterlo svolgere: gli abbinamenti creati dai ragazzi restano in tal modo liberi, proprio per il fatto che non si fanno influenzare dalle parole (sempre che non conoscano la lingua, ovviamente).

Regola del gioco: non aspettiamoci una risposta univoca. La sensibilità è diversa da ragazzo a ragazzo. Diversa è la reazione

davanti a ogni musica, diversa la 'mappa emotiva' di ognuno di loro. Ciò non significa che si debba evitare di discutere le risposte. Anzi: comunicare le proprie reazioni emotive davanti a un brano musicale aiuta sia a correggere eventualmente il tiro, la propria interpretazione di quel brano, sia a sollecitare un confronto tra l'interpretazione propria e quella dei compagni.

Questa esperienza permette (anzi incoraggia) il ritorno a quel minimo di lavoro d'analisi suggerito nell'attività 5. Con la domanda d'obbligo: quali elementi della musica ti hanno spinto a dare la tua interpretazione di quel dato brano?

Attività 20

Scopriamo i mutamenti emotivi all'interno di una medesima aria. Scegliamo la seconda arietta di Papageno, «Ein Mädchen oder Weibchen» (CD 2, n. 16). Gli alunni tracciano su un foglio due contorni del viso di Papageno. Nel primo contorno tracciano le linee del volto secondo lo stato d'animo che riconoscono nella prima parte dell'aria (in 2/4). Nel secondo relativamente alla seconda parte (in 6/8). Alla fine confronteremo i disegni di tutti: un'occasione in più per riflettere sull'emotività della musica, per riascoltare l'aria, e per cantarla tutti insieme.

Attività 21

Dividiamo la classe in gruppi di cinque. Ogni gruppo legge per conto suo i dialoghi di una delle scene, per esempio la seguente:

TAMINO

Ma a proposito, amico, come hai fatto a vincere questo mostro? – Tu sei senza armi.

PAPAGENO

Non ne ho bisogno! – Posseggo nelle mani una potenza più forte delle armi.

TAMINO

L'avresti dunque strangolato?

PAPAGENO

Strangolato!

(*fra sé*)

Nella mia vita non sono mai stato così forte come oggi.

LE TRE DAME

(*minacciano e gridano insieme*)

Papageno!

TAMINO

Chi sono queste dame?

PAPAGENO

Chi siano veramente, non lo so neanche io...

PRIMA DAMA

(*gli porge una bella bottiglia d'acqua*)

In cambio la nostra Sovrana ti manda oggi per la prima volta, invece di vino schietto, acqua pura.

SECONDA DAMA

E a me ha ordinato, invece del pan di zucchero, di portarti questa pietra. Spero che ti possa essere gradita.

PAPAGENO

Cosa? Dovrei mangiare pietre?

TERZA DAMA

E al posto dei fichi dolci io ho l'onore di chiuderti la bocca con questo lucchetto d'oro.

Ogni gruppo s'inventa un *tableau vivant*, un quadro vivente: cinque personaggi 'congelati', fissati nei gesti e nell'espressione che ogni gruppo ritiene più adatti.

Dopo di che si ascolta la scena.

Attività 22

Un'attività di 'manipolazione preventiva'. Diamo agli alunni i testi (o il loro sunto) di alcune pagine cantate nell'opera. Facciamo poi ascoltare i relativi brani dal disco, senza comunicare agli alunni a quale dei testi si riferiscono: essendo cantati in tedesco, difficilmente gli alunni se ne possono rendere conto. A loro il compito di creare abbinamenti tra testi e musiche: facendosi guidare dall'*atmosfera* che intendono creare intorno alle parole, dal *senso* che alle parole vogliono dare.

Musiche da cantare e da suonare

Il flauto magico è una miniera di pagine che anche i nostri ragazzi possono cantare e in parte suonare, a cominciare dalle due arie di Papageno e dal corale degli armigeri per continuare con quelle che Mozart ha scritto appositamente per le voci bianche dei tre *Knaben*.

Attività 23

Offriamo qui le due pagine famose di Papageno: «Der Vogelfänger» («Papageno arriva») e «Ein Mädchen oder Weibchen» («Colomba o Tortorella») in una nostra versione in italiano (esempi 1 e 2; CD1, n. 4 e CD2, n. 16). I file audio di tutti gli esempi musicali sono scaricabili dal sito www.voximago.it, accessibile attraverso il DVD (login).

1. Papageno arriva, lo vedete qua: sempre vispo e allegro, trallalà. Per boschi, per prati a caccia va, girando solo in libertà.

Se i fringuelli sentono il mio fischio, che guai corrono, che rischio! Posso dirvi senza temerarietà che ogni passerotto presto mio sarà.

2. Papageno arriva, lo vedete qua sempre vispo e allegro, trallalà. Per boschi, per prati a caccia va, girando solo in libertà. Se sapesse il tenero richiamo che dice dolcemente: «T'amo!», nella rete andrebbe a gran velocità uno stormo di donzelle d'ogni età.

3. Le vorrebbe tutte lì davanti a sé, Papageno, delle belle il re. E a quella che il suo amore ricambiar vorrà eterna fede giurerà. La mia ala accanto alla sua ala, vedrai che il tempo vola. Una dolce ninnananna per dormire le canterà felice all'imbrunire.

Papageno arriva**Andante****W.A. Mozart**

Pa - pa - ge - no ar - ri - va lo ve - de - te qua, sem - pre vi - spo e al - le - gro

tral - la - là. Per bo - schi, per pra - ti a cac - cia va, gi - ran - do so - lo in

li - ber - tà. *f* *strum.* *canto* *p* 1. Se j frin - 2. Se sa -

guel - li sen - to - no il mio fi - schio che gua - io cor - ro - no, che ri - schio! pes - se il te - ne - ro ri - chia - mo che di - ce dol - ce - men - te "T'a - mo!", *strum.*

Pos - so dir - vi sen - za te - me - nel - la re - te an - dreb - be a gran ve -

ra - rie - tà che o - gni pas - se - rot - to pres - to mio sa - rà. lo - ci - tà u - no stor - mo di don - zel - le d'o - gni e - tà.

1. Colomba o tortorella
ha Papageno in cor,
pernice o pollastrella
gli danno buon umor,
gli danno buon umor,
gli danno buon umor.

Ah proprio nessuna lo vuole,
fra tutte le belle figlie?
Portate una bella quaggiù:
non vuole lui niente di più!
Portate una bella, una bella.
Portate una bella quaggiù:
non vuole lui niente di più, non vuoi
niente di più,
non vuoi niente di più.

Che cene, che pranzi faresti,
a tavola sempre staresti.
Felice è la vita così,
leggera come il colibrì.
Felice, leggera, leggera.
Felice è la vita così,
leggera come il colibrì,
come il colibrì, come il colibrì.

3. Colomba o tortorella ...

Gli basta una bella soltanto
per viverle sempre daccanto.
Se poi qualche bacio gli dà,
lo colma di felicità.
Se qualche, se qualche,
se qualche, se qualche bacio gli dà,
lo colma di felicità, di felicità, di felicità.

2. Colomba o tortorella ...

Allegro

canto



Che



ce - ne, che pran - zi fa - re - sti, a ta - vo - la sem - pre sta - re - sti. Fe -



li - ce è la vi - ta co - si leg - ge - ra co - me il co - li - bri 1. Fe -
2. Por -



li - ce leg - ge - ra leg - ge - ra. Fe - li - ce è la vi - ta co -
ta - te una bel - la una bel - la. - Por - ta - te u - na bel - la quag -



si, _____ leg - ge - ra co - me il co - li - bri,
giù: _____ non vuo - le lui nien - te di più,



co - me il co - li - bri, co - me il co - li - bri.
non vuol nien - te di più, non vuol nien - te di più.

Colomba o tortorella

W.A. Mozart

Andante



p Co - lom - ba o tor - to - rel - la ha Pa - pa - ge - no



cor, per - ni - ce o pol - la - strel - la gli dan - no buon u - mor gli -



strum.

dan - no buon u - mor, gli dan - no buon u - mor

I canti appresi possono offrire il pretesto per una serie di attività/gioco, utili (al di là del divertimento, che ogni tanto fa bene, anche a scuola) per approfondire la conoscenza dei brani stessi.

Attività 24

Ci si mette in circolo. Il primo incomincia a cantare «Papageno arriva, lo vedete qua». Continua il secondo: «sempre vispo e allegro, trallalà». E così si continua: ognuno canta un verso. Quando si arriva alla fine si riparte da capo. Chi sbaglia esce dal circolo. L'ultimo che resta ha vinto. La prova si può ripetere con gli altri canti.

Attività 25

Un allievo sceglie uno dei cori e lo canta su «la la la». Un compagno deve saperlo ripetere con le parole giuste.

Attività 26

L'insegnante (o un alunno) canta un brano sbagliando apposta una nota. I compagni

devono sottolineare a matita sul libretto la sillaba su cui è capitato l'errore.

Attività 27

L'insegnante canta solo le prime due note di un canto. I ragazzi devono saperlo continuare. Poi ripropone ancora le prime due note, ma a partire da un suono diverso, cioè in un'altra tonalità: i ragazzi devono saper continuare nella nuova tonalità.

Attività 28

Una pratica scolastica antica, rinverdita in questi ultimi anni, è quella di aggiungere accompagnamenti ritmici a brani musicali trasmessi dal disco, affidandola a una piccola *banda ritmica*: la *percussion band*. Possiamo applicarla a qualche brano del *Flauto magico*. Ecco un piccolo esempio, sulle prime otto battute con cui inizia il secondo atto (esempio 3, CD 1, n. 18). La stessa melodia può essere eseguita (con tutto il suo seguito) dagli strumenti intonati a disposizione.

Marcia

W.A. Mozart

Andante

The musical score is divided into three systems, each starting with a measure number (1, 5, 8). The top staff is the vocal line in G major, marked 'Andante' and 'p'. The percussion accompaniment consists of three staves: Tamburello (snare drum), Legnetti (wood blocks), and Piatto sosp. (suspended cymbal). The first system (measures 1-4) shows the vocal line starting with a half note G4, followed by a quarter note A4, and then a half note G4. The Tamburello plays a rhythmic pattern of eighth notes. The Legnetti and Piatto sosp. play a simple accompaniment. The second system (measures 5-8) shows the vocal line continuing with a half note G4, followed by a quarter note A4, and then a half note G4. The Tamburello continues with the same rhythmic pattern. The Legnetti and Piatto sosp. continue with the same accompaniment. The third system (measures 8-11) shows the vocal line continuing with a half note G4, followed by a quarter note A4, and then a half note G4. The Tamburello continues with the same rhythmic pattern. The Legnetti and Piatto sosp. continue with the same accompaniment.

Altri esempi se li può facilmente costruire l'insegnante stesso.

Il valore principale di questa pratica sta nel fatto che i ragazzi sperimentano il ritmo in un organismo vivo, invece che nelle sterili astrazioni del solfeggio o in esercizi ritmici musicalmente privi di significato; poi si fanno più sensibili al fraseggio e all'articolazione formale della musica: basta per esempio alternare timbri o ritmi da una frase all'altra del brano accompagnato. Migliora con ciò anche la capacità di ascolto e la memoria musicale. Pochi mezzi come questo convincono un ragazzo ad *ascoltare*, attivamente, la musica, qualsiasi musica.

Anche i brani da cantare coralmente possono essere accompagnati dalla banda ritmica.

Attività 29

Ogni musica ha un proprio *profilo ritmico*, quello che otteniamo considerando solo le durate dei suoni, senza le relative altezze. Ai ragazzi il concetto può essere spiegato facilmente: immaginiamo di essere un giorno senza voce, e di voler far sentire una canzone. Potremo cantarla... con le mani? Forse sì: 'cantare con le mani' una canzone vuol dire battere tutti i suoni che la formano, a tempo.

Eseguiamo con le mani (o con uno strumento a percussione) i profili ritmici dei cori precedenti, più altri brani del *Flauto magico* già ascoltati (o in alternativa, di canzoni note).

L'attività prevede parecchie varianti:

- Un ragazzo esegue un profilo a caso, senza dire il titolo. Chi lo riconosce ne propone un altro, e così via.
- L'insegnante fa sentire cinque profili in

ordine casuale. Agli alunni il compito di riconoscere l'ordine corretto.

- Ogni profilo può essere eseguito a canone a due voci. Per esempio nel ritmo di «Papageno arriva» la seconda voce entra quando la prima attacca la seconda battuta. Oppure la terza. Differenziamo timbricamente le due voci; per esempio tamburello la prima voce, triangolo la seconda.

Per i ragazzi che possono leggere le note. Trascriviamo i profili alla lavagna: eseguiamoli a *ritroso*: partendo dall'ultima nota per arrivare alla prima. In questo caso naturalmente il risultato sarà diverso da quello del profilo originale.

Giochiamo sull'intensità. Per esempio:

- s'incomincia tutti *pianissimo*, si cresce poco per volta, si finisce *fortissimo*.
- s'incomincia *fortissimo* e si finisce *pianissimo*.
- si alternano bruscamente *pianissimo* e *fortissimo*.

Un gruppo di ragazzi batte la pulsazione, un altro pronuncia il ritmo. Al segnale dell'insegnante ci scambiamo le parti.

Senza mai perdere il tempo, un alunno dopo l'altro pronuncia il profilo ritmico delle prime due battute. Attenzione a non fermarsi mai nei passaggi! Alla fine la frase è la stessa dell'inizio? Si può continuare con altri frammenti ritmici.

Creare spettacolo

Il progetto più ambizioso che possiamo sviluppare a scuola intorno al *Flauto magico* consiste nel far allestire uno spettacolo ai

ragazzi stessi. Le direzioni di marcia sono sostanzialmente due: la prima segue da vicino l'opera stessa di Mozart e Schikaneder; nella seconda i ragazzi prendono spunto dal *Flauto magico* per inventarne una propria. Qui vediamo la prima direzione. Nella dispensa orientata alla scuola superiore vediamo la seconda. Anche se si può ben intuire che arricchendo le modalità della prima, o semplificando le procedure della seconda, le proposte possono essere scambiate.

Attività 30

Il modo più scontato, ma non per questo meno ricco ed efficace, è quello di far mettere in scena una versione sintetica del libretto, selezionando gli episodi salienti, e cucendoli fra loro per esempio con la voce di un narratore esterno. Si distribuiscono le parti, quelle dei personaggi ma anche quelle dei compiti scenici: mimi, scenografi, costumisti, tecnici luci, regista eccetera.

Si recitano i dialoghi originali, ovviamente in italiano, se a scuola non si studia il tedesco. È importante recitare soprattutto le arie, perché saranno il momento forte dello spettacolo musicale. La recitazione può essere affidata a gruppi diversi, che operano parallelamente. In ogni gruppo un alunno assume una o anche più parti.

Si può anche recitare una sola scena, ampia. Oppure si può decidere che ogni gruppo di ragazzi reciti una parte del libretto: in questo caso il risultato sarà un collage di episodi recitati da alunni diversi (avremo diversi Papageni, diverse Regine della notte eccetera). Lo spettacolo è tanto più 'mozartiano' se fra le parti recitate inseriamo episodi cantati: le due arie di Papageno per esempio, o tutte

quelle che i ragazzi hanno potuto imparare. Il risultato sarà proprio un *Singspiel!*

Leggendo il libretto da recitare non mancheremo di chiarire bene tutti i significati. E al tempo stesso discutiamo sui personaggi, sui loro caratteri. Come ce li immaginiamo? E finalmente, come potrebbero essere dette, certe battute del libretto? Per esempio Tamino al risveglio: «Dove sono? È un sogno ch'io viva ancora? o una forza superiore mi ha salvato?»

Non dimentichiamo i gesti. Con quali gesti i personaggi accompagneranno le loro battute? Ognuno dirà la sua; e si cercherà di far tesoro delle osservazioni più interessanti. Come i gesti, anche i movimenti, le azioni, l'utilizzo degli spazi, meritano di non essere lasciati al caso, ma pensati e decisi per bene. I ragazzi, che quanto a esuberanza gestuale non hanno da imparare da nessuno, si inibiscono facilmente quando devono accompagnare le loro dizioni con i gesti. Sollecitiamoli in più modi, partendo dal più scontato, quello in cui il gesto semplicemente rinforza il significato della parola: come quando esclamiamo «Guarda!» e puntiamo il dito indice.

Diciamo che in questo caso c'è *convergenza* tra gesto e parola.

Troviamo nel nostro libretto frasi che sollecitano gesti particolari, e facciamo praticare la convergenza.

Praticiamo la *divergenza*. Si verifica quando con il gesto comunichiamo qualcosa di diverso da ciò che dicono le nostre parole. Se esclamiamo «Guarda!» e intanto ci portiamo le mani al viso, oppure puntiamo i pugni ai fianchi battendo il piede, oppure alziamo il viso al cielo strizzando gli occhi, oppure ci grattiamo la testa, ogni volta il ge-

sto dice qualcosa di più, e più ricco e articolato è il messaggio che mandiamo.

In tutti e due i casi precedenti il gesto e la parola sono simultanei. Se vogliamo rendere ancora più ricca la nostra tavolozza espressiva, sfruttiamo anche la *dimensione temporale*: posso ancora dire «Guarda!» e puntare l'indice (convergenza); ma il gesto può anticipare la parola, oppure può seguirla; la stessa duplice dislocazione temporale di gesto e parola è possibile nella situazione divergente: *prima* punto i pugni ai fianchi, *poi* dico «Guarda!»; oppure viceversa.

Anche l'uso dello spazio ha un'importante funzione nella comunicazione, dentro e fuori il teatro. Truffaldino alterca con Fata Morgana: il senso dell'alterco è ben diverso se i due se ne stanno lontani oppure se sono faccia a faccia... Aggiungiamo questa nuova scoperta alle nostre precedenti scenette.

Sonorizzare scene

Un'opera lirica è per così dire la 'sonorizzazione' di una vicenda rappresentata a teatro. Far sonorizzare agli alunni i loro dialoghi del *Flauto magico* è per loro un modo di ripercorrere, sia pure in modo embrionale, il cammino stesso del compositore: e quindi avvicinarli ai processi compositivi.

Sonorizzare non richiede solo tecniche particolari. Richiede anche una consapevolezza delle possibilità espressive della musica, dei suoni. È qui che diventa importante il lavoro a monte, l'aver portato gli alunni a prendere coscienza delle funzioni 'narrative' della musica nello spettacolo.

Attività 31

L'aggiunta di commenti strumentali si può fare in due modi. Il primo consiste nell'ado-

perare musiche esistenti, scegliendole fra i brani strumentali che Mozart ha inserito nella sua opera, a cominciare dall'*ouverture* (ma volendo, anche da altre musiche strumentali di Mozart).

È fondamentale che la scelta dei frammenti sia fatta dagli alunni stessi, piuttosto che dall'insegnante. Sarà interessante confrontare le diverse scelte degli alunni: che corrisponderanno ad altrettante 'interpretazioni' delle frasi. Quando si passerà a un ascolto consapevole dell'opera, confronteremo l'uso che gli alunni hanno fatto di un dato brano, con l'uso originale di Mozart.

Attività 32

Il secondo modo di sonorizzare è piuttosto indicato là dove l'insegnante ha già in cantiere attività creative con gli strumenti e altri mezzi sonori. Consiste nel far inventare il commento sonoro agli alunni stessi: utilizzando suoni e rumori d'ogni genere.

Le musiche possono essere mescolate al testo in più modi:

- come preludio: iniziare con la musica; poi far seguire la recitazione;
- come interludio: inserire la musica tra una lettura e un'altra;
- come postludio: iniziare con la recitazione; poi far seguire la musica;
- come contrappunto: musica e recitazione simultanee.

Attività 33

In una scuola a indirizzo musicale il progetto si dilata. Qui possiamo disporre di una piccola orchestra. E le pagine della partitura mozartiana adattabili sono numerose. Ognuna può essere adattata alla nostra

orchestra. Non è solo lo spazio tiranno a impedire in questa sede di proporre spartiti: perché ogni scuola ha corsi di strumento diversi (in una ci sono clarinetti, nell'altra percussioni...), e in ognuna occorre trovare il collega intraprendente che possa assumersi il compito di adattare Mozart all'organico ogni volta diverso dei suoi imberbi orchestrali.

PROPOSTE PER LA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE

Nella scuola superiore possiamo spingere più a fondo la riflessione sui valori per così dire etici che l'opera di Mozart sollecita ad affrontare. In quest'opera sembra che si oppongano il bene e il male, apparentemente impersonati da Sarastro e Astrifiamante. Ma stanno proprio così le cose? Le gentili damigelle che salvano Tamino hanno forse i tratti di persone malvagie? Non è sempre facile distinguere il bene dal male, la verità dalla menzogna, la violenza dalla libera scelta, l'amore nobile da quello selvaggio... Sono interrogativi che gli esegeti del *Flauto magico* si sono posti in continuazione. L'interpretazione più condivisa di quest'opera è menzionata nei saggi contenuti in questo dvd, che l'insegnante può far leggere agli studenti: «Dietro l'innocente apparenza del fiabesco campeggia un messaggio etico che premia la perseveranza, protegge la virtù, determina, alla fine di un sofferto cammino, la ricompensa certa e dovuta» (Livio Aragona); «Al cuore dei lavori fiabeschi di Schikaneder sta l'illuminata iniziazione di un innocente» (David Buch). Saper controllare le proprie emozioni prima di poter essere d'insegnamento agli altri.

Spingendo più a fondo la ricerca, la riflessione sull'opera di Mozart permetterebbe ai ragazzi di entrare da vicino nel grande fenomeno della massoneria, con i suoi risvolti iniziatici e misteriosofici, ma, cosa ben più importante che non le apparenze esterne, con gli ideali umanitari, di «lotta contro l'ignoranza e la superstizione, fratellanza universale, ricerca della luce della verità» (Mario Marcarini): ideali propugnati da quella massoneria a cui Mozart stesso era affiliato e alla quale dedicherà esplicitamente diversi altri suoi lavori.

Le congestioni e per certi aspetti le assurdità della vicenda del *Flauto magico* vengono appunto lette dai suoi interpreti come il disagio stesso che il fruitore deve pagare per orientarsi verso l'inconoscibile: «che l'assurdo sia il perno intorno al quale ruota l'intero corpo dell'azione è reso palese, in primo luogo, dalla [varia] tipologia dei personaggi [...] dalla varietà di certe prescrizioni a sfondo esotico [...] dalla presenza di iniziati o dall'evocazione di demoni. L'azione è intrisa di agnizioni, apparizioni, rapimenti, giuramenti, presagi, segreti, vendette, patti, prove iniziatiche, scioglimenti di enigmi. E per quanto riguarda i luoghi dell'azione, il testo parla di tempio [...], di bosco, giardino, grotta, antro, cascata, castello, montagna. Ai quattro elementi (aria, acqua, terra, fuoco) si aggiungono le stelle, il sole e la luna, il vento, lampi e tuoni, il giorno e la notte. Gli animali chiamati in causa sono uccelli, serpenti, leoni, mentre fra i metalli dominano l'oro e l'argento. Vi sono infine oggetti, cose di significato fortemente emblematico: ritratto, trono, gabbia, lucchetto, catene, cappuccio, velo, collone, piramidi, pugnale, calice, vino, rose,

palme, macchine aeree» (Alberto Basso). Tutto il libretto viene abitualmente letto in chiave massonica. Ma la musica di Mozart? Fra gli esegeti c'è chi si è spinto così in là da interpretare ogni peculiarità della partitura come simbolo di un rituale massonico, come fa il francese Jacques Chailley nel suo volume *La flute enchantée - Opéra maçonnique* (Paris, Laffont, 1968; edizione rivista e aumentata nel 1983). Una lettura respinta dalla maggioranza degli interpreti. Un tema sui limiti dell'interpretazione, questo, per dirla con Umberto Eco, che può pure essere argomento affascinante per dei liceali, ma che in un caso così sofisticato come il nostro lasciamo volentieri a luoghi di ricerca più specialistici rispetto a quelli di una scuola secondaria.

Ma quali che possano anche essere state le sue intenzioni simboliche, Mozart compie il prodigio di farle impallidire rispetto all'intensità espressiva di ogni sua aria, duetto, concertato, coro, preludio o intermezzo strumentale. Prodigio che rimanda la *querelle* sul simbolismo massonico a quella sui contenuti allegorici della *Divina commedia* rispetto alla sua *poesia*.

I precedenti

Lo scritto di Livio Aragona, e in modi diversi anche gli altri contributi del dvd e del volume, ci invitano, ancora prima di entrare a interrogare la musica, a considerare un tema che è più presente nella nostra tradizione didattica: quello delle *fonti*.

Attività 33

Potremmo introdurlo con una domanda che sta al cuore di un testo d'altro genere, lo studio di Ernest Gombrich *Arte e illu-*

sione. Rilanciamola ai ragazzi in termini radicali: «Cosa bisogna imparare a guardare per diventare pittori?» Facile prevedere le risposte dei ragazzi: la realtà, la natura, gli oggetti... eccetera. Difficile invece che giungano alla verità basilare che Gombrich intende portare alla luce nel suo libro: «Bisogna imparare a guardare come hanno dipinto gli altri pittori». Non si costruisce sul vuoto, neanche nei fatti della cultura. Si crea riutilizzando in modo personale i principi, i contenuti, i metodi, le tecniche che le generazioni del passato hanno lentamente allestito e messo a disposizione delle successive. Mozart non esisterebbe se prima di lui non ci fossero stati Monteverdi, Bach, Gluck... La stessa vicenda disegnata da Schikaneder non è che la rivisitazione di una lunga filiera, ben illustrata nei saggi del dvd, che potrà servirci per condurre con i ragazzi una verifica sul concetto stesso di cultura e, in fin dei conti, sul perché essi stessi siano seduti su quei banchi davanti a noi. Proprio perché ogni essere umano è per così dire 'impastato di precedenti': è quello che è, intellettualmente, affettivamente, materialmente e così via, grazie proprio ai 'precedenti', ossia la cultura, in tutta l'ampiezza del suo ventaglio. I precedenti non sono altro che il dono che le generazioni del passato mettono a nostra disposizione perché ne possiamo godere, ce ne possiamo servire per diventare sempre più ricchi come esseri umani. A condizione che sappiamo servircene, che la sappiamo fare nostra. L'alternativa è l'uomo-tarzan, sprovvisto di tutti quegli strumenti che soli gli permetterebbero di far parte di un consorzio umano. È per questo che si vie-

ne a scuola a familiarizzare con l'immenso universo dei 'precedenti'. È per questo che esiste la scuola...

Forme barocche e forme classico-romantiche

Passiamo dal libretto di Schikaneder e dalla coorte di precedenti letterari a cui può aver attinto, allo specifico musicale, e ai suoi inevitabili precedenti. La *strategia del confronto* suggerita nella prima parte di questa dispensa diventa qui la condizione stessa per condurre le prossime attività, riguardanti alcune nevralgiche caratteristiche del *Flauto magico*, ben evidenziate dagli studi che corredano il volume e il dvd. Proprio perché le attività che seguono propongo un confronto tra il *Flauto magico* e altre opere, avranno bisogno anche di materiali recuperabili da altre fonti.

Attività 34

Nello stesso anno del *Flauto magico*, Mozart compone *La clemenza di Tito*. È un ritorno al genere della grande opera seria metastasiana: quello su cui conta qui mettere il dito è la sostanziale omogeneità dell'atmosfera psicologica che tutta l'avvolge. Basta far ascoltare gli incipit delle arie più famose per rendersene conto. Ora confrontiamoli con alcuni incipit del *Flauto magico* per renderci conto della commistione di generi di cui Mozart si serve: a un estremo la solennità delle prove iniziatiche, finalizzate a purificare l'anima e a farle maturare la consapevolezza dei veri valori umani, si scontra con l'altro estremo, le buffonaggini di Papageno e Papagena; in mezzo le scatenate irruzioni di Monostatos, o le tenerezze amorose che i conoscitori del

teatro mozartiano ricordano nelle *Nozze di Figaro*, in *Don Giovanni*, in *Così fan tutte*. È anche questa molteplicità di generi che ha spinto gli studiosi a offrire interpretazioni anche polemicamente opposte della stessa partitura del *Flauto magico*: rituale massonico o fiaba, sogno o clownerie da *Maschinen-Komödie*...

Attività 35

Entriamo più da vicino a esplorare la varietà stilistica delle pagine del *Flauto magico*. La splendida aria «Non più di fiori vaghe catene», cantata da Vitellia nella *Clemenza di Tito* è un tipico esempio di aria settecentesca, di cui interessa far notare qui una procedura del tutto normale in quell'opera: la ripetizione continua delle frasi (un esempio ancora più clamoroso, la celebre «Ombra mai fu» dal *Serse* di Händel). Niente del genere nel *Flauto magico*: quasi ogni aria svolge un percorso che varia dal principio alla fine. Emanuele Senici aggiunge una considerazione contenente in germe un tema di più ampio respiro, ripercorribile con gli studenti: «Il genere antiquato [è] associato all'aristocrazia, mentre quello dinamico è considerato espressione delle classi medie».

Attività 36

La ripetizione di una formula melodica è solo l'aspetto, più evidente anche per un ragazzo, di una scelta espressiva più complessa, e decisamente più significativa: semplificando, quella che affianca la *multiaffettività* del *Flauto magico* alla *monoaffettività* delle pagine d'opera barocca, di Alessandro Scarlatti o di Händel (si veda ancora Emanuele Senici). Questo si verifica

nel teatro d'opera così come nel repertorio strumentale, ed è una delle differenze maggiori tra la musica barocca e quella classico-romantica. In ogni scena del teatro barocco, la musica del personaggio rivela per così dire il suo *stato d'animo*: uno stato costante dal principio alla fine della scena (sia pure una costanza relativa, perché il discorso musicale comunque procede). Nelle scene del teatro classico-romantico vige un altro principio, che si affianca al precedente: gli stati d'animo non sono costanti. Non sono propriamente 'stati', sono piuttosto 'moti': moti a volte quasi impercettibili, a volte drastici. Lo sperimentiamo fin dall'inizio dell'opera, dal grido d'aiuto di Tamino inseguito dal serpente fino alle moine vezzose delle tre dame. Più immediata ancora l'evoluzione psicologica del personaggio più inquietante dell'opera, la Regina della notte, nella sua aria «O zittre nicht» (CD 1, n. 8). Una ripresa dell'attività 6 può entrare a rinforzare questa presa di consapevolezza.

Questa è una proprietà importante da far cogliere ai ragazzi nel *Flauto magico*: il fatto che la ricchezza di emozioni vissute dai personaggi è espressa tipicamente attraverso la musica. 'Il linguaggio dei sentimenti' si definisce spesso la musica. Esplorare l'emotività indotta dalla musica aiuta i ragazzi a prendere consapevolezza della propria.

Attività 37

Altro sviluppo di un'attività già suggerita in precedenza (la numero 7). Facciamo leggere un brano del libretto con un nuovo compito: cominciare in un certo stato d'animo, per esempio entusiasmo, e a un certo punto continuare in uno stato d'ani-

mo diverso, per esempio noia; o viceversa. Più avanti il compito potrà essere ancora più impegnativo: leggere il testo passando a poco a poco da uno stato d'animo a un altro. La prima aria di Papageno va benissimo allo scopo. Alla fine di entrambe le esperienze, l'immane confronto con la scelta di Mozart (CD 1, n. 4).

Attività 38

Uno dei punti che ogni studioso di Mozart mette opportunamente in evidenza è la grande varietà stilistica del *Flauto magico*. Una varietà che richiede però un orecchio attento per essere colta. In un certo senso, un orecchio 'settecentesco'.

Chiediamo ai ragazzi di scoprire nella musica la differenza tra la personalità di Papageno e quella di Sarastro o della Regina della notte. Mozart differenzia i singoli personaggi in base alla condizione sociale:

- per Papageno, il personaggio buffo, usa musica di sapore popolare (e voce basso/baritonale)
- per Sarastro, il venerando saggio, una musica sacra (e voce di basso profondo)
- per Astrifiamante, le arie tipiche dell'opera seria settecentesca, in particolare le arie appartenenti al genere 'vendetta', ricche di virtuosismi (e voce di soprano d'agilità);
- per gli armigeri: un contrappunto vecchio stile, legato alla tradizione cattolica e alle sue pratiche. Il basso che accompagna il corale è tipicamente barocco. Mozart lo recupera dal compositore di fine Seicento Heinrich von Biber.

Il saggio di Philip Gossett contenuto nel volume è una guida preziosa per approfondire questo tema.

Attività 39

Una ricerca su «A cosa serve un'ouverture?» Confrontiamo quella di Mozart con altre. Le funzioni della musica d'introduzione possono essere diverse:

- a) preparazione-intrattenimento, creazione di un generico clima... È la funzione dell'ouverture barocca (quella dell'*Orfeo* di Monteverdi, che la chiama Toccata, ha una funzione-segnale: trombe che annunciano l'inizio dello spettacolo).
- b) introducono direttamente la prima scena. Un esempio: *La bohème* di Puccini. Nel *Flauto magico* questa funzione è assolta non dall'ouverture, ma dalla breve pagina che accompagna l'entrata di Tamino (Mozart la chiama introduzione).
- c) riassumono il senso profondo della vicenda. Emblematiche in questo senso le sinfonie verdiane del *Nabucco* o delle *Forza del destino*. Mozart compose l'ouverture dopo che aveva terminato l'opera. È una sorta di 'ripensamento di momenti chiave dell'opera con mezzi esclusivamente orchestrali':
 - momento religioso: inizio. Tre accordi, tromboni: cerimonia solenne, sacrale. È l'allusione ai riti di purificazione, al mondo del sole, di Sarastro, il mago positivo...
 - allegro: il primo tema ci dice che è una commedia. Il trattamento fugato ci dice che c'è una storia avventurosa... Il tema pulsante suggerisce situazioni dinamiche, fuga, inseguimento... Immagini rafforzate proprio dal trattamento fugato.

È da questi 'ripercorsi' della vicenda che nasce nell'Ottocento il poema sinfonico.

Creare spettacolo

Nelle proposte per la scuola secondaria in-

fiorie abbiamo fornito alcuni suggerimenti sul modo di fare mettere in scena ai ragazzi un loro *Flauto magico in nuce*, formato da brani recitati e cantati dell'opera di Mozart. Qui consideriamo un diverso modo di lavorare, che fa maggiormente appello all'inventiva dei ragazzi. Senza dimenticare che anche questo criterio può essere sfruttato, semplificandone i termini, nella secondaria inferiore.

Attività 40

Invitiamo i ragazzi a ideare una propria vicenda intera prendendo spunto dai contenuti del *Flauto magico*. Lo stimolo per i ragazzi è maggiore se il lavoro è condotto prima che conoscano la vicenda originale: con la quale si confronteranno alla fine, ascoltando l'opera.

Il lavoro procede meglio se si lavora a gruppi, poniamo di cinque allievi ciascuno. Ogni gruppo può ideare una propria vicenda; alla fine si decide di crearne una, combinando fra loro gli elementi giudicati migliori da ciascun lavoro. Questo è solo uno dei modi di lavorare; l'insegnante ne può preferire altri, in base alla propria esperienza. Quello che conta, anche in queste attività creative, è che il *flauto magico* sia pur sempre presente. Per questo è necessario porre paletti all'inventiva dei ragazzi. Qualche esempio:

- quante cose si possono fare se si dispone di un flauto magico?
- diamo il nome e la funzione dei personaggi dell'opera, lasciando che siano i ragazzi a farli incontrare e a decidere quel che può succedere;
- sostituire qualche personaggio con altri presi da altre vicende. Che succederebbe se invece di Tamino fosse in scena Don Chisciotte?

– fornire solo luoghi e situazioni: i due palazzi regali, un cacciatore, un ragazzo inseguito da un serpente. Il libretto è così ricco di situazioni anche strampalate che l'insegnante ha solo da scegliere.

Prendiamo Papageno come cardine della storia: un simpatico uccellatore (un «cattura-fringuelli»), che assiste a un evento sensazionale: la guerra tra il regno della Notte, governato dalla regina Astrifiammante, e il regno del Giorno, governato dal mago Sarastro. Altri personaggi: Pamina, figlia di Astrifiammante, rapita da Sarastro; Tamino, mandato a liberarla. Chi sarà il buono, in questa storia? Chi il cattivo? E ci sarà poi davvero un buono e un cattivo? E se fossero tutti un po' buoni e un po' cattivi?

Attività 41

Gli alunni sempre divisi in gruppi. Ma a ogni gruppo diamo nome e caratteristiche essenziali solo di alcuni personaggi del *Flauto magico*; per esempio: al primo gruppo il pontefice di una religione esotica, una coppia di giovani amanti, due armigeri; al secondo gruppo un uccellatore, una brutta vecchietta (Papagena che si mostra la prima volta a Papageno), tre bambini, una regina cattiva... O altre combinazioni possibili. Ogni gruppo inventa una storia con i suoi personaggi. Combiniamole in un'unica vicenda. Alla fine, anche qui, conosceremo la vicenda originale.

Attività 42

Ognuno dei casi precedenti acquista maggior valore se non ci si ferma all'invenzione scritta, ma se la si fa diventare spettacolo. La traccia si scioglie in dialoghi e in possibili raccordi narrativi. Si decidono ambienti

e azioni. Si provvede all'apparato scenico, alle luci, ai costumi. Si assegnano i ruoli, prevedendo anche la possibilità di avere più attori per un medesimo ruolo. Facciamo anche spazio a interventi danzati, con tanto di coreografo che coordina il gruppo. Tra i ruoli naturalmente anche quello di un regista; e poi un addetto alle relazioni con la scuola (spazi, orari...), un addetto al recupero dei materiali, un p.r. con il compito di promuovere lo spettacolo all'esterno della scuola; e così via.

Un ingrediente indispensabile: la musica. Qui si apre un ventaglio di applicazioni possibili, in funzione delle conoscenze musicali dei ragazzi da una parte, e dall'altra dal modo in cui hanno lavorato nel creare la propria vicenda. Vediamo alcuni casi.

Attività 43

Il caso più semplice consiste nel riprendere con i nostri ragazzi l'Attività 31: tenendo però conto che la vicenda ora non è più, come là, quella di Schikaneder, ma quella dei ragazzi stessi. Niente naturalmente vieta di usare le musiche di Mozart. Diciamo 'anche' le musiche di Mozart, perché i ragazzi ameranno sicuramente inserire musiche che conoscono già. Magari canzoni: ma lungi dal viverla come una profanazione, pensiamolo come un modo di abbattere il muro che i ragazzi alzano tra pop e classici. I brani possono essere cantati coralmemente, ma in qualche caso si può far emergere la voce di un solista. Se in classe ci sono ragazzi che suonano uno strumento, affidiamo loro il compito di inserirsi in momenti opportuni anche con semplici interventi.

Senza farne un uso esclusivo, anche le musiche da disco possono entrare nello spettacolo, come commenti alle scene, come interludi e così via.

Attività 44

Se l'istituto è uno dei rari casi di Liceo musicale, è possibile disporre di una orchestra, e riproporre l'Attività 33. Anche in questo caso, con vicende che si sono allontanate da quella originale, possiamo ricorrere alle pagine di Mozart, o a musiche già in repertorio a scuola. Dove potremo collocare quel minuetto per violino? O quella marcia che si sta studiando nella classe di tromba? Il top di questi possibili progetti: far mettere in

musica agli alunni stessi qualcuno dei testi che hanno ideato.

E ancora una volta, non dimentichiamo di confrontare le nostre invenzioni con quelle dell'opera da cui tutto è partito: *Il flauto magico*. Il confronto con Mozart farà apprezzare agli alunni il proprio lavoro – c'è da giurarlo – più di quello del compositore austriaco. Un'iniezione di autostima fa sempre bene. Ma quello che sarà più utile per la loro crescita musicale sarà scoprire affinità e differenze: non solo quello che di buono hanno saputo realizzare gli alunni, ma anche quello di inedito, di originale, di caratteristico sanno trovare nell'opera di Mozart: che è un modo per apprezzarla sempre di più.

NOTE

1. Si veda per esempio: *I giovani e l'opera lirica*, a cura di Carlo Delfrati, Milano, Accademia del Teatro alla Scala, 2011, richiedibile gratuitamente all'Accademia.
2. Al docente interessato mi permetto di segnalare: CARLO DELFRATI, *La voce espressiva*, Milano, Principato, 2001.