

Didattica dell'analisi musicale: luoghi comuni e categorie metodologiche

La *corrupta lectio*

Mario Musumeci

1. Analisi della Didattica e Didattica dell'Analisi

Non pare sia cosa eccessiva e presupponente l'affermazione che la Didattica sia una nozione scientifica di non unilaterale definizione. In particolare oggi è possibile trarre un qualche bilancio sulla considerazione che tale nozione ha ricevuto nei nostri ambienti accademici, e conservatoriali in particolare. In sintesi sembrerebbero almeno due le direttrici di "logica" politico-culturale che portano all'istituzione di Corsi e luoghi privilegiati della Didattica. Una, che definirei "contingente", sarebbe costituita dal riferimento a situazioni concrete cui porre mano nella breve o media scadenza.¹ Un'altra direttrice, che vorrei almeno provvisoriamente qualificare come "riflessiva", scaturirebbe da motivazioni e appunto da riflessioni interne a specifici campi disciplinari: qui la didattica si presenta innanzitutto come nozione di approfondimento, vuoi storico-metodologico, vuoi teorico-epistemologico; dunque una sorta di metodologia teoretica che solo nel momento in cui trascende i propri contenuti da un piano di oggettivistica acquisizione scientifica — e anche "auto-formativa" — si traduce in possibilità di rilievi tassonomici e dunque in metodologia applicata, *tout court* in disciplina² didattica. Entrambe le motivazioni sono state sicuramente presenti nei progetti di "conversione"³ didattica del nostro paese: ma è, altrettanto sicuramente, da attribuire al predominio della prima — e al conseguente rallentamento di considerazione della seconda — quell'accavallarsi e persistere di questioni teoriche in cui tocca ancora doverci trastullare.

Cito a caso: quale rapporto tra Pedagogia, Didattica "generale" e Didattiche "specialistiche"?

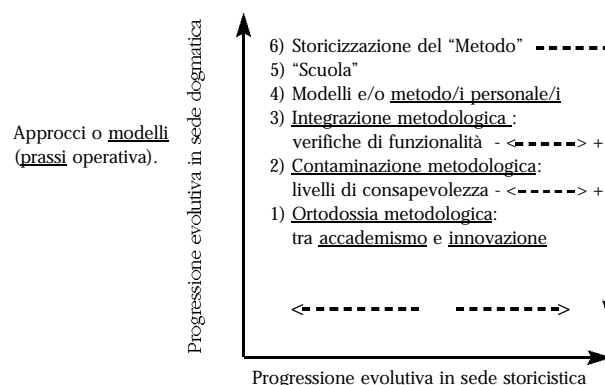
Discipline (e quali?) occorrenti a una Didattica specialistica oppure Didattica come indirizzo specifico di una formazione specialistica?

E così di seguito... In questo contesto di riflessione (pur sempre) attiva si rischia peraltro, al momento pratico dell'applicazione metodologica, di correre alcuni rischi. Ai nostri fini pare qui doveroso citarne uno, forse il più meritevole d'attenzione: la riduzione della disciplina didattica specialistica (o specifica) a luoghi comuni che al modo di entità progettuali o postulati scientifici determinano contenutisticamente l'impianto teorico, risolvendolo così in successione di enunciati con più o meno consapevole inquadramento intradisciplinare; o se si preferisce: con più o meno adeguata imbricazione di categorie metodologico-didattiche.⁴ Per la più "battuta"

Educazione musicale: l'ascolto, l'educazione ritmica, la lettura intonata, animazione e drammatizzazione, creatività ecc. Per la più "vergine" (sul piano pedagogico e didattico-metodologico: si intende!) Armonia complementare, inquadrabile più o meno al modo di una disciplina mini-compositiva:⁵ il basso dato, la pratica della modulazione, il canto dato, la descrizione grammaticale del testo musicale — più o meno impropriamente definita come 'analisi' —, l'enunciazione mnemonica e nozionistica (in quanto avulsa dall'intelligenza del testo) di dati storici e schematici attinenti forme e generi. La questione è ardua e attiene agli stessi statuti di discipline che a tratti paiono tali, nella loro autonoma specificità, oppure sembrano confondersi con approcci scientifici liminari, limitanei o limitrofi. Così la Didattica dell'Educazione musicale può oscillare tra gli estremi di una, pur imprescindibile, Teoria pedagogica generale e il Metodo di formazione mirata (ad esempio: la buona lettura intonata) e, sorvolando su questioni di impianto teorico più specifico della disciplina, risolversi su una inadeguata considerazione del citato livello d'intradisciplinarietà. Già altrove⁶ lo scrivente faceva argomentato riferimento ad un'elaborata nozione di **metodologia come sintesi aperta (cioè in divenire) di metodi e modelli**. Si osservi il seguente grafico:

Es. 1a

Metodologia come sintesi aperta (in divenire) di metodi e modelli



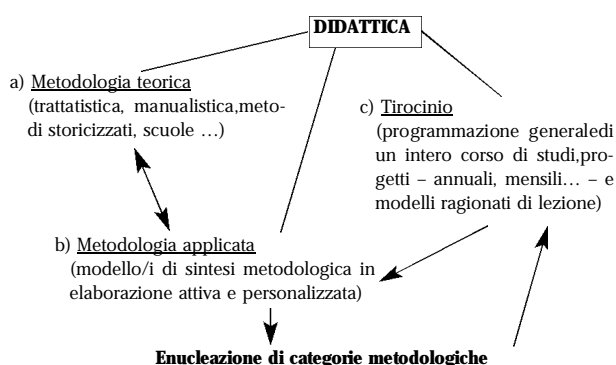
Metodologia: Riferimento formativo ai modelli storicamente affermati e/o verificati, i cd. "Metodi" *tout court*.

In ordinata è sommariamente qualificata la progressione evolutiva (secondo valori — e +) in sede storicistica di una **metodologia** intesa **come riferimento formativo ai modelli storicamente affermati e/o verificati**, i cosiddetti metodi.

In ascisse la progressione evolutiva in sede dogmatica di una **prassi** operativa (approcci e **modelli**) procede da un'ortodossia metodologica più o meno acriticamente acquisita sino a risalire via via verso stadi o livelli superiori di acquisizione scientifica: e si va dalla contaminazione (liv. 2) alla integrazione metodologica (liv. 3), acquisendo magari quei livelli di consapevolezza e quelle verifiche di funzionalità che consentano la costituzione (liv. 4) di un personale metodo di lavoro; ciò che dovrebbe costituire un irrinunciabile patrimonio per la professionalità di un docente. Ai livelli superiori (liv. 5 e 6) la stabilizzazione, eventuale, di un metodo si traduce in Scuola ed in conseguente storicizzazione del Metodo stesso. Si osservi e si ponderi la conseguenziale "caduta" di tale livello (indicata dal vettore tratteggiato) al punto estremo dell'ordinata / progressione evolutiva in sede storicistica: a marcare il potenziale svilupparsi all'infinito di tale processo, qui certamente idealizzato a fini didascalici ancorché descrittivi; insomma spiegando cosa farsene della metodologia — intesa qui come riferimento ai modelli storicamente affermati o verificati — e come pianificare l'evoluzione verso un modello personale di insegnamento.⁷

Continuando quei ragionamenti si ricava il seguente, possibile, schema interpretativo della nozione "Didattica":

Es. 2



Solo un commento a margine: si rifletta su come i diversi vettori, qui elasticamente utilizzati (per relazioni di causa-effetto = \longrightarrow ; per interagenzia/scambio multipolare = \longleftrightarrow) stiano a significare in concreto i ben differenziati percorsi del cosiddetto aggiornamento professionale: studio e costante confronto intertestuale, organizzazione e programmazione del proprio metodo di lavoro, scambio di esperienze didattiche, interpretazione costantemente attiva e creativa del rapporto bipolare docente-discenti...

In definitiva pare evidente come la chiave della questione didattica riguardi proprio la più adeguata enucleazione e considerazione dei *topoi*, di quei luoghi comuni della disciplina fenomenologicamente rilevati, scientificamente considerati ed epistemologicamente inquadrati; dunque con l'impianto sorvegliato di modelli didattici che ne siano sintesi esplicative, inquadrandoli al modo di categorie metodologiche. È in quest'ottica critica che vorrei sommariamente esemplificare qui appunto un luogo comune che va rapidamente affermandosi nella Didattica dell'Analisi: la **corrupta lectio**.

2. Didattica dell'analisi. la corrupta lectio

"Didattica dell'analisi" non è certo una nozione ricorrente pur anche nel ristretto ambito degli addetti ai lavori, dato che per lo più si attribuisce alla mera applicazione di un certo Metodo — storicizzato o personalizzato — la sostanza pedagogica di un approccio formativo o più frequentemente didascalico-dimostrativo. Gli è che solo più di recente comincia a farsi strada l'idea che l'Analisi, oltre che come imprenscindibile sussidio per la "concettualizzazione dei problemi concreti del far musica"⁸, vada precisandosi innanzi tutto come un concreto esercizio dell'intelligenza e — ad un livello di maggiori consapevolezze inter e trans-disciplinari — dell'intellettualità del musicista. D'altro canto nei luoghi d'oltreoceano e d'oltralpe istituzionalmente più agguerriti sul versante accademico questo approccio formativo specifico pare per lo più ignorato, e, nella congerie di approcci metodologici e di ricerche sperimentali, emerge sempre più prepotentemente una vocazione autonoma di questa disciplina che non esiterei a definire **Teoria ad impianto dogmatico e storicistico del pensiero musicale**. Peraltro se bene si esprime N. Cook quando auspica che l'analisi debba considerarsi come "perno dell'educazione musicale e non come una sorta di esoterismo specialistico" aggiungendo che "gli oggetti (grafici, tavole) dell'analisi valgono in virtù dell'esperienza musicale che generano"⁹; se lucidamente preconizzava M. Sorce Keller circa la necessità di uno sbocco umanistico che "non perda di vista le questioni fondamentali: quelle che riguardano il senso e il valore delle cose", ben individuando nella "questione pedagogica [...] oggi più che mai il luogo geometrico in cui convergono tutti i problemi della cultura musicale"¹⁰ — pare allora chiaro come la questione centrale rimanesse la saldatura tra formazione specialistica e ricerca disciplinare da un lato e formativo esercizio intellettuale dall'altro.¹¹ Dunque una categoria metodologica per la Didattica dell'analisi si enuclea a partire da questo incontro: insieme di causa-effetto e d'interagente polarità, a seconda delle occasioni didattiche, di ricerca, di studio, di casualità speculative...

Una **corrupta lectio** (da *corrumpo* = **alterare, mani - polare**; e *lectio* = testo, versione testuale, **lezione**) può difatti intendersi:

- a) come prova a contrario di una tesi da dimostrare, secondo **approccio matematico-algoritmico** ;
- b) quale figura relazionata di paradosso, di iperbole, di parodia, ecc., secondo **approccio logico-retorico** ;
- c) secondo la necessità di un ben fare ai fini espressivi di un'estemporanea *performance*, secondo **approccio ludico-estetizzante** ;
- d) come riflessione ri-costruttiva ai fini di restauro e/o ricerca filologica, secondo **approccio musicologico-compositivo** ;
- e) come espediente esercitativo, secondo **approccio pedagogico-didattico** ...

Queste molteplici possibilità genetiche non ne inficiano comunque la collocazione effettuata all'interno della nozione di Didattica (es. 2), più semplicemente ne marcano la ricchezza fenomenologica e conseguenzialmente la vastità di applicazione e di appropriato uso;

Si osservi l'esordio di quest'aria di A. Scarlatti:

Es. 3a

Andante con moto

ni
A. Scarlatti, Aria "O cessate di piagarmi!"

Già le schematiche indicazioni analitiche rendono conto del quesito: "Il modo d'imposto e certo respiro affannoso nelle figurazioni accompagnamentali costituiscono già un'ambientazione carica di *pàthos*. Ma va pure specificato [...] come il canto si inserisca con sapore sospensivo e teso, di trepidazione psicologica..."¹² Si osservi come nel *mèlos* sia l'inibita funzione centripeta del grado dominante (→ posizione di quinta nella triade di tonica)¹³, in forte tenuta espressiva, a determinare — in cooperazione col modo minore e con le affannose figure accompagnamentali in contrattempo — la citata "trepidazione psicologica".

Si deduca in controprova:

Es. 3b

Andante con moto

ecc.
Mi magg.

Dal paradosso alla parodia il passaggio è breve:

Es. 3c

Andantino con grazia

E se si valuta la compattezza espressiva dell'intero brano in questione:

Es. 3d

cresc. e rinf. stingendo poco a poco
cresc. dim.
climax

simorz. rit. Tempo primo
cad. d'inganno cad. perfetta (Da capo) (ecc.)
apex "morbido"

ecco pronta un'impegnativa esercitazione (mini-?) compositiva che integra al suo interno le motivazioni didattiche di una *corrupta lectio* con quelle di una pratica elaborativo-creativa.

Ma restiamo in tema. Si consideri:

Es. 4a

EXPOSITIO/A (oratio perpetua=canone all'infinito)

EXORDIUM (proemio)
controsoggetto (a debole struttura motivica)
soggetto (con latente bilinearità nel tratto d'avvio)
(risposta tonale)

SENTENTIA INFINITA (per dare unità ai diversi eventi)

ant Climax (accartocciamento)

EXPOSITIO/B (in espansione proiettiva ascendente)

acumen *
climax ex accidentibus
(risposta reale) saltus duriusculus (soggetto deformato)

* soggetto, qui in apice di espressività dichiarativa

PROBATIO/contraddizione

(qui: deformazione e frammentazione dei tratti motivici)

CONFUTATIO
(recupero della contraddizione)
(1) (espressività sospensivo-transitiva)

J.S. Bach, Fuga n. 37 (B.G.E.)

Ora nella variante:

Es. 4b

risposta reale

si assaporerà meglio il senso originale dell'imitazione (risposta tonale) nella elaborazione canonico-imitativa, circolare nelle voci, che sostanzia questa "tranquilla" *expositio*. Laddove la *corrupta lectio* non fa che inopportunitamente anticipare la ben altra espressione, avviata alla mis. 8, carica di volitività proiettivo-affermativa, ascendente nel *mèlos* polifonico sino alla tensione apicale dell'ultima entrata espositiva (miss. 11-13). Si osservi di quest'ultima, nel deformante conclusivo *saltus duriusculus* (e qui la *corrupta lectio* è variante espressiva del compositore...), il senso espressivo di un repentino trapasso alla zona di contraddizione / *probatio* che avvia le retoriche *argumentationes* o *quaestiones*. Si tratta solo di una fughetta e forse neanche delle più riu-

scite, ma quanta poesia musicale espressa qui, in un genere a torto ritenuto tra i più freddi ed espressivamente ostici della letteratura bachiana!¹⁴

Si consideri adesso il contrasto espressivo — quasi al modo di uno scherzo con trio contrastante — di questi due temini beethoveniani:

Es. 5a

Allegretto

L. van Beethoven, *Bagatella* op. 119 n. 1)

e se ne valuti, attraverso questa “mediazione” espressiva, il senso di espansione trasformativa tipica del pensiero musicale di questo grande compositore:

Es. 5b

E, ancora, nello stesso indirizzo ... monotematico:

Es. 5c

Andantino grazioso

Così, nel trio di un vero e proprio Scherzo : la deviazione umorale, imprevedibilmente sbalzata verso la ripresa tematica

Es. 6a

TRIO (dallo Scherzo della 7ª sonata per v.no e pf) ABA* mutazione metrica in 2/4

repentino scambio tonale a mo' di... Scherzo!

può tranquillamente risolversi “più favorevolmente” in altra ambientazione tonale

Es. 6b

o appiattirsi — con l'elisione del citato carattere “umorale” peraltro tipico del genere beethoveniano — in:

Es. 6c

In questa miniatura scriabiniana
Es. 7a

Andante
(legatissimo)
pp dolce cresc. (ecc.)

A. Scriabin, *Preludio* op. 13 n. 3

la sottrazione di seste aggiunte
Es. 7b

Andante
(legatissimo)
pp dolce cresc. (ecc.)

attenua, nella trama continua (a cullante cicloide) del tessuto meloarmonico, la morbidezza e trasognata delicatezza ambientale: pregnante caratteristica dell'esordio di questa delicata ninna-nanna. Se si eliminano pure le cooperanti terzine, al doppio livello di articolazione metrica, il tratto diventa irricognoscibile:

Es. 7c

Andantino marziale
mf marcato cresc. (ecc.)

In questo Debussy
Es. 8a

Très calme et doucement expressif
P sans riguer "morbidezza" "volitività" polarizzazione

7ª minore: matericità della 3ª (soprattutto minore)

stratificazione poliarmonica: 7a min. e 7a nat. defunzionalizzate (neomodaltà...)

la sostituzione di quella oscillante (cicloide) oggettualità delle settime naturali defunzionalizzate con una classica sintassi dichiarativa (giro armonico)

Es. 8b

P din. (ecc.)

disperde gli originali, e testuralmente raffinati, contorni di fluida morbidezza, qui lievemente ispessita rispetto l'esordio iniziale; ciò che costituisce la suggestione espressiva della metafora debussiana in questo delicatissimo preludio: *La fille aux cheveux de lin*.

Infine in questo poco noto V. Rieti:

Es. 9a

Allegro ritmico
f soggetto sogg. incompleto
la (dominante pantonale: polarizzazione) DO MiB/mib
p cresc. a mo' di... ritardo
ped. * anabasi abruptly "deviazione" LA/RE

ped. * anticlmax DO m

mf (ecc.) soggetto (pantonale) FA/fa - si SOL si

V. Rieti, "Invenzione" (dai 6 Short Pieces)

potrebbe risultare di estremo interesse — anche ai fini esecutivo-interpretativi — lo studio dei percorsi deformativi di certo Barocchismo neoclassico.

Deformando, o... conformando, il testo:

Es. 9b

Allegro ritmico
f soggetto sogg. incompleto
la DO

p cresc. a mo' di... ritardo
ped. * anabasi abruptly "deviazione" la LA/RE



Ma già qui la *corrupta lectio* va ad integrarsi — fin quasi a scomparire nelle sue più autonome e genuine motivazioni — con altre categorie metodologiche: con l'esercitazione minicompositiva (o compositiva, a seconda della presenza qualitativa della nozione "creativa") e, attraverso una più approfondita ermeneutica testuale, con l'interpretazione estetica. Il che ci rimanda ad altre occasioni.

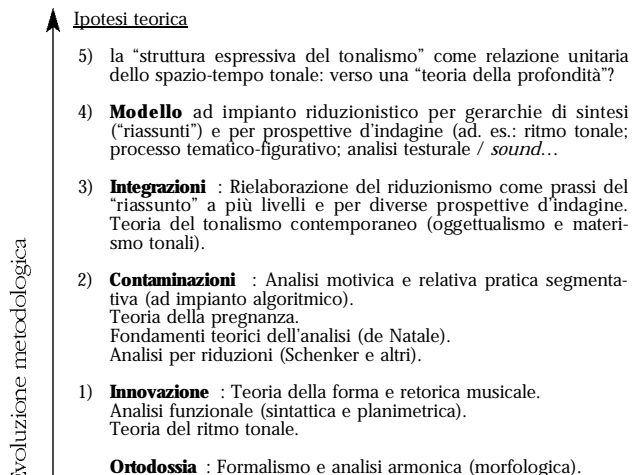
La rapida disamina di casi esemplari non vada assolutamente intesa come pura capacità collezionistica ed esibizionistica dello scrivente. Si tratta semmai di una vera e propria deformazione mentale ancorché professionale: guardare alle cose con occhi diversi e guardare con gli stessi occhi alle cose trasformate è un sano esercizio intellettuale, utilizzabile ai più diversi livelli di profondità conoscitiva. Utile pertanto sottolineare come l'aspetto più interessante — e, mi si creda: esaltante — di questa pratica si ottenga in sede di lezione. Questa va certo realizzata al modo di un percorso preconstituito su tema: qualcosa di analogo alla barocca idea musicale di *inventio*. E vanno pure previste le fasi ordinarie di tale percorso: un po' come nella retorica *dispositio*. Sta nell'*actio*, nell'interpretazione elastica e sempre rinnovata e forse irripetibile, nell'imprevedibilità relativa dell'incontro / scontro con le intelligenze degli allievi e nella conseguente dialettica formativa (si: anche per il docente, se amorevolmente ed intellettualmente coinvolto!) che si attua quella *Ars Didascalica* realizzante la prassi d'insegnamento nei termini di una *performance* "esecutiva" e "compositiva" insieme: sintesi ideale di *ludus*, creatività e didassi.

NOTE

- 1 Il riferimento più ovvio, ma non unico, è all'istituzione non più recente dell'Educazione musicale come disciplina normale del curriculum formativo previsto nella Scuola Media Statale, e alla successiva conseguenziale ordinarietà dei Corsi di Didattica della musica nei Conservatori.
- 2 Nel senso di "autoregolamentazione" e dunque di "regolamentazione".

- 3 Sic! Se si pensa a certe nostrane atipicità rispetto a paesi di più sorvegliate tradizioni musicologico-sistematiche.
- 4 L'adeguatezza è comunque risolta, almeno empiricamente, in sede di programmazione (quando e dove la si fa).
- 5 Difficile in poche righe tratteggiare le, tanto possibili quanto variegate, motivazioni professionali di un docente della suddetta disciplina. Forse un sondaggio riservato agli addetti ai lavori risulterebbe straordinariamente significativo per la constatazione di tale estrema varietà: a condizione ovviamente che le risposte siano non solo sincere ma soprattutto immuni da interessi diversi da quelli che deontologia e moralità pubblica richiederebbero. E forse tale varietà estrema non starebbe a significare, seppur indirettamente, la debolezza delle motivazioni pedagogiche interne all'impalcatura formativa della disciplina stessa?
- 6 Cfr. M. MUSUMECI, *L'approccio analitico tra formazione disciplinare e sussidiarietà pluridisciplinare. Metodologia e metodi. Un modello*, Relazione al Convegno Nazionale S.I.D.A.M. su "L'analisi musicale nei Corsi di Didattica dei Conservatori" (a cura dell'I.R.R.S.A.E. — Lombardia), Milano 1993, pp. 3-7.
- 7 Sempre nel citato Convegno, lo scrivente proponeva — più per dovere di completezza ai citati fini didascalici che di compiuta trattazione — l'altro seguente grafico che illustra sommariamente la progressiva elaborazione di un proprio motivato modello di lavoro e di quelle linee di tendenza evolutiva che lo indirizzavano verso ulteriori spunti di ricerca ed approfondimento, attraverso ulteriori, effettuando acquisizioni superiori di consapevolezza e verifiche di funzionalità:
Es. 1b

Illustrazione generale del modello analitico elaborato e delle sue linee di tendenza evolutiva



- 8 Cfr. l'introduzione di G. SALVETTI a N. Cook, *Guida all'analisi musicale*, Guerini, Milano 1991.
- 9 *Ibidem*.
- 10 Cfr. Editoriale in *Analisi*, I, Ricordi 1990.
- 11 In questo contesto di consapevolezza l'analisi potrà dare risposte certe? N. Cook si esprime prudentemente: "è conveniente pensare che", negando in qualche modo statuti scientifici alla disciplina. Col dovuto riguardo al suo punto d'osservazione, vanno rilevate:

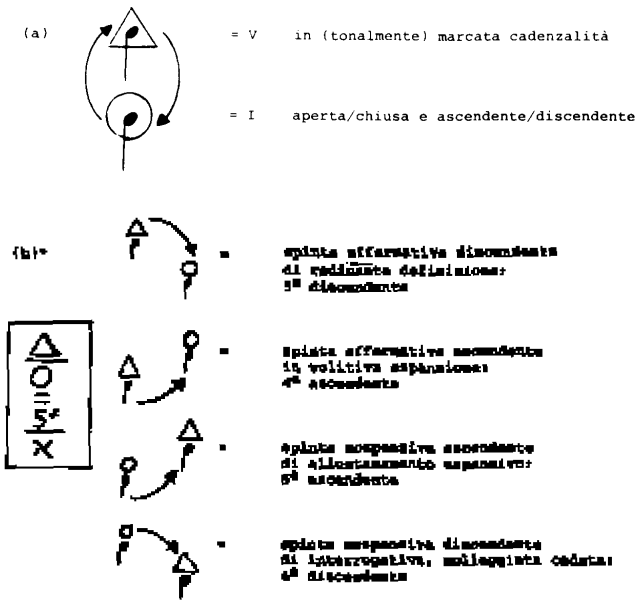
- 1) la necessità, già ampiamente illustrata, dell'integrazione metodologica: più strumenti analitici trovano più risposte convenienti;
- 2) l'adeguata considerazione che l'analisi ha essenzialmente funzione formativa dell'intelligenza musicale (verso i livelli evolutivi più bassi) e dell'intellettualità musicale (verso i livelli più alti).

Pertanto i suoi fondamenti scientifici — al modo delle moderne nozioni di scienza sperimentale — si realizzano convenientemente in una risposta tecnologica di tipo mentale, non oggettivistica ma sperimentabile, non informativa (per intenderci: “di cause il cui effetto è la risposta dell’ascoltatore...”) bensì didascalica.

- 12 Da M. MUSUMECI, *Antologia d’analisi in questionari-guida*, Conservatorio “A. Corelli”, Messina 1990, p. 45 (quesito n. 1). Trattasi peraltro del questionario attribuito, come una delle due prove a scelta dei candidati, nella sessione estiva degli esami di Teoria e analisi musicale, a.s. 1989-1990.
- 13 Per l’uso di alcune personali cifrature convenzionali cfr. M. MUSUMECI, *La lettura musicale come rappresentazione simbolica: un modello di Fonomimica*, Conservatorio “A. Corelli”, Messina 1988. In approfondimento cfr. pure il cit. M. MUSUMECI, *L’approccio analitico tra formazione disciplinare e sussidiarietà pluridisciplinare...*, pp. 5-14. Comunque d’ora innanzi potrà risultare di una certa utilità la seguente legenda (seppur incompleta e, forse, di troppo intuitiva acquisizione a fronte del sistematico studio offerto in Conservatorio sin dalle prime lezioni):

LEGENDA /A

LA STRUTTURA ESPRESSIVA DEL TONALISMO
COME STRUTTURA PREGNANTE DI MOTO/EQUILIBRIO TONALE

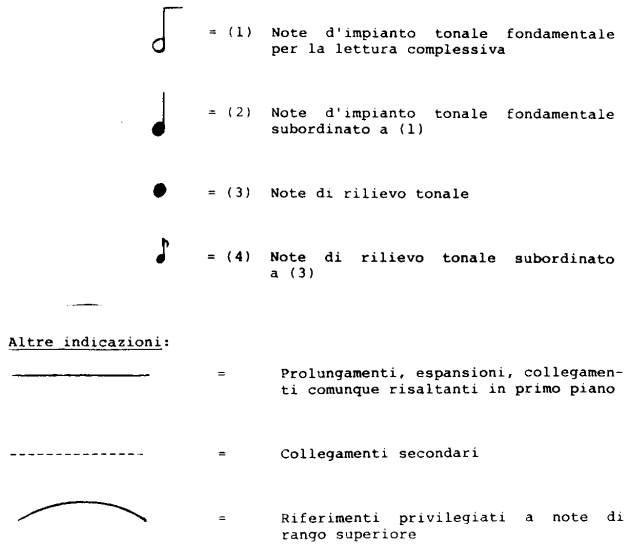


* A partire da tutti i gradi, le funzioni sintattico-egregorali, i livelli planimetrico-tonali (in alcune circostanze in relazioni fondamentali di un 14 (a)).

Ai fini di una più chiara comprensione, nei “riassunti”, delle gerarchie notali — peraltro qui derivate dal riduzionismo schenkeriano — si confronti ancora quest’altra legenda:

LEGENDA/B

GERARCHIA DEI VALORI STRUTTURALI NEI PROCESSI DI RIDUZIONE



Infine, per la ricorrente terminologia retorico-musicale si consulti: AA.VV., *Questioni analitiche e problemi interpretativi sulla letteratura bachiana*, Conservatorio A. “Corelli”, Messina, 1992.

- 14 Già tra i contemporanei del sommo Bach vi stava chi scriveva in senso deridente: “Cosa contano le semplici melodie che si afferrano subito e che si possono tenere a memoria e ricantare? Io mi compiaccio di una composizione dove tutto si confonde al punto di lasciare sbalorditi, e che non faccia capire in che modo si sia creato un tale scomposto e arruffato groviglio dove non si governa alcuna melodia né altro. Questi sono autentici capolavori” (J. A. Scheibe). In difesa di Bach: “Si giudica troppo a orecchio [...]. Il principale giudice è l’intelletto. Un pezzo di musica non dev’essere bello solo perché solletica l’orecchio; ma anche, anzi principalmente perché appaga l’intelletto”. “Del resto se il dovizioso repertorio di dissonanze del regio compositore [N.d.R.: Bach] potesse sempre essere ammannito come avviene col repertorio di consonanze del compositore Hasse, forse quelle riuscirebbero a impressionare non meno favorevolmente di queste ultime” (J. A. Birnbaum). Entrambe le citazioni sono in M. T. GIANNELLI (a cura di), *Musica Poetica J. S. Bach e la tradizione europea*, E. C. I. G., Genova 1986. Si colga qui, di scorcio, una problematica tuttora attuale e non indifferente per la lettura critica del fenomeno (sic!) Bach, e in chiave storicistica e — più semplicemente — nell’ottica tutt’altro che risolta della recezione espressiva, dell’ascolto (pur’anche guidato).