

1990f in *Pedagogia e didattica dell'ascolto nell' educazione musicale di base, atti del XIX convegno europeo sull'educazione musicale (1988)*, Associazione Seghizzi, Gorizia.

FRANCOIS DELALANDE

Lo sviluppo di un ascolto «tecnico» in una pedagogia della creatività

La piccola Vanessa (due anni) esplora le risorse sonore di un oggetto che manipola. Ad un tratto, un suono nuovo la interessa. Orgogliosa della sua scoperta, si gira verso l'adulto che si trova accanto a lei e gli dice: «ascolta». Vanessa ha ragione. Non è certo che l'adulto avrebbe saputo prestare attenzione ad un cigolio o ad un sibilo particolare se il bambino non si fosse preoccupato di farglielo notare.

Questa scena non è rara. Se c'è di fatto un problema di pedagogia dell'ascolto a scuola, esso non si pone sempre là dove ci si aspetta. È innanzitutto compito degli educatori imparare a sentire ciò che fanno i bambini, e per fortuna ci sono a volte dei bambini pedagoghi che pensano di dire alla loro maestra: «ascolta».

Teniamo a mente quindi questa prima lezione: i bambini sono perfettamente capaci di ascoltare prima che glielo si insegni. Ma ascoltare che cosa, in quali condizioni? **E** come indurli progressivamente ad apprezzare una musica del repertorio? Noi porremo queste domande nel quadro di una pedagogia che si basa sui comportamenti di esplorazione che si osservano a partire dai primi mesi di vita, per dar luogo in seguito all'invenzione di vere e proprie sequenze musicali improvvisate che si arricchiscono, con l'età e con l'esperienza di una dimensione espressiva e di un gesto che nasce dalla costruzione e dalla forma (i).

L'ascolto nel gioco musicale individuale

Un **primo stadio** dell'esplorazione tiene poco conto dell'ascolto. Ci sono numerose maniere, per quanto poco convenzionali, di far suonare un cimballo: lo si può far girare come una trottola per terra, sia attorno ad uno dei suoi diametri, fino a che cade da una parte o dall'altra, sia attorno al suo asse, posto all'inverso in modo che possa oscillare e girare liberamente. Mentre esso gira, si può avvicinare al bordo un altro oggetto che farà avvertire un attrito, gettare delle biglie nella conca che esso forma, ecc.,

ecc. Il gioco, qui, riguarda in gran parte gli aspetti meccanici del fenomeno, gli equilibri, le oscillazioni. L'arte consiste tanto nel far girare con abilità il cimbalo quanto a ottenere delle sonorità scelte. Il suono accresce il piacere, ma non è il fattore essenziale.

Un **secondo stadio** si raggiunge quando il bambino è capace di subordinare l'attività meccanica e gestuale alla ricerca del suono. I movimenti diventano più economi, l'atteggiamento più concertato. Il gesto che il bambino ricerca non è il più spettacolare ma il più efficace, vale a dire quello che permette il miglior controllo del suono. Invece di essere la motricità ad avere il sopravvento sull'ascolto, è adesso l'ascolto che guida la mano.

Si misura il progresso compiuto fra questi due stadi dell'esplorazione. Nel primo caso, si esplora un oggetto materiale - un cimbalo, un corpo sonoro qualsiasi. Nel secondo, si tratta di quello che Pierre Schaeffer definisce un «oggetto sonoro», cioè un suono considerato nella sua morfologia. Nella vita di tutti i giorni, il suono non è nient'altro che l'indice di un'azione sulla quale ci informa. Qui, è udito per se stesso, relativamente dissociato dall'avvenimento che gli ha dato origine. Quando ogni azione è completata, il cimbalo continua ad echeggiare. Si dispone qui di un test: se il bambino continua ad ascoltare la risonanza fino alla fine, quando non c'è più niente da vedere, vuol dire che la sua attenzione è rivolta al suono e non più al fenomeno meccanico. C'è uno spostamento dell'attenzione, dall'oggetto materiale all'«oggetto sonoro».

Non si dovrebbe tuttavia concludere che il movimento, il gioco nello spazio debbano essere banditi. Ma se il bambino avrà imparato ad ascoltare il suono in quanto tale, avrà un orecchio diverso. Un cimbalo che ruota come un cerchio in una stanza vuota è un avvenimento spettacolare. Ma se lo si sa ascoltare, esso è anche un modo di far suonare un grande spazio, di giocare sull'allontanamento del suono, di creare dei piani di presenza, tutte qualità acustiche che sarebbero state mascherate, in un bambino meno esperto, dall'interesse visivo della scena.

Un **terzo stadio** consiste nell'ascoltare con orecchio attento le singolarità interessanti. L'invenzione musicale non consiste nel produrre un suono differenziato, ma nello sviluppare un' «idea musicale». Si vede comparire questa facoltà non appena il bambino identifica, nel flusso di ciò che produce un po' a caso, una particolarità che trattiene la sua attenzione - un cigolio originale, un'inflessione che evoca la voce, ecc. È quindi portato a soffermarvisi, cioè a prolungare la sua trovata, a farla variare leggermente per svelarne le diverse sfaccettature, come se si girasse un oggetto nelle mani per esaminarlo sotto diverse angolature. Ma non è più un oggetto che egli esplora, e neanche un suono, è un' «idea musicale», che, senza neanche

averne il progetto esplicito, egli «varia», come si varia un tema melodico. Questa condotta rivela un atteggiamento d'ascolto più teso, più attivo. Come il cacciatore in agguato, il bambino aspetta con impazienza il dettaglio che colpirà il suo interesse. Egli manifesta quindi delle scelte, dei giudizi, a volte in modo esplicito: «è bello quello che faccio».

Esistono diversi **mezzi** per aiutare il giovane musicista a superare queste tappe. La scelta dei corpi sonori non è casuale. Alcuni si prestano più di altri all'esplorazione, in particolare quelli che permettono una maggiore varietà di suoni e di modi di gioco. Una cetra va meglio di un triangolo. L'originalità, la novità del suono per il bambino, sono anche un fattore positivo, almeno in una prima esplorazione. Non si parte alla scoperta di ciò che è già familiare. Più tardi, se l'esplorazione non è più accentrata sull'oggetto ma sul suono, si noterà che certi bambini riprendono lo stesso strumento ad ogni seduta, dal momento che le risorse sonore sono sufficientemente aperte.

Citiamo soprattutto l'interesse molto particolare che riveste l'impiego del microfono. Il microfono, collegato, dopo l'amplificazione, ad una cuffia d'ascolto o a delle casse acustiche, è un dispositivo pedagogico di una notevole efficacia. Si auspicava che il suono fosse originale e nuovo? il minimo fruscio di carta captato da vicino e udito attraverso la cuffia o l'amplificatore è qualcosa di inaudito. Si voleva dissociare il suono dal suo contesto causale? Precisamente il microfono concretizza questa dissociazione: esso estrae il suono dall'avvenimento complesso - tattile, visivo, motorio - di cui non era che una traccia e gli conferisce lo statuto d'oggetto sonoro. Il microfono è, in sé, una pedagogia dell'ascolto.

L'ascolto nel gioco collettivo

LA RAPPRESENTAZIONE MENTALE

Non appena si è in due o in più, il gioco musicale presenta delle difficoltà d'ascolto supplementari. Sentiamo ciò che facciamo noi stessi in modo diverso da ciò che producono gli altri, per delle ragioni acustiche (gli altri sono più lontani) come psicologiche (la percezione del suono che produciamo è rafforzata dalle percezioni cinestetiche dei nostri stessi gesti). Bisogna quindi procedere ad una correzione mentale. Non si tratta più di saper sentire obiettivamente il suono che arriva alle vostre orecchie ma di farsi una rappresentazione mentale di ciò che sentirebbe qualcuno trovandosi più lontano.

Anche in questo caso, la pedagogia viene aiutata da un dispositivo tecnico privilegiato: il registratore. Il microfono favoriva una prima forma di di-

stanziamento. Esso permetteva di dimenticare un po' la dimensione spettacolare dell'azione a favore del suono, e di subordinare il gesto al suo effetto sonoro. Il registratore restituendo un'immagine obiettiva del totale sonoro, nel caso di una produzione collettiva, esso abitua ogni bambino a correggere il suo ascolto egocentrico, a farsi questa immagine mentale dell'insieme che il gioco con più bambini richiede. Ma soprattutto, permette di dissociare il momento dell'ascolto da quello della produzione. Quando riascolta una improvvisazione realizzata un istante prima, il giovane musicista è liberato dalle necessità dell'azione. È del tutto disponibile ad un ascolto del risultato. Prende dunque un nuovo distacco rispetto all'azione, paragonabile a quello del pittore che fa qualche passo indietro per apprezzare ciò che ha appena fatto: smette di dipingere, passa da un atteggiamento di produzione ad uno di ricezione, e giudica. Allo stesso modo, il musicista che si aiuta con un registratore alterna i momenti di gioco e di ascolto per rendersi completamente disponibile all'autocritica.

L'abitudine a questo va e viene tra fare e sentire sviluppa un nuovo atteggiamento, quello di anticipare il risultato sonoro. Non solo ci si fa una rappresentazione mentale corretta da ciò che viene attualmente prodotto, ma si impara ad immaginare come si sentirà, quando si riascolterà, la sequenza totale che si sta realizzando. L'immagine mentale che ci si abitua così a costruire non è soltanto al di fuori dell'azione ma al di fuori del tempo, e ciò è importante, perché è la chiave della percezione della forma. Non si potrebbe parlare veramente di «creazione» se non quando il bambino è capace di un progetto, cioè di farsi una rappresentazione di qualche cosa che non esiste ancora, di sentirla interiormente. Che si tratti di condurre una improvvisazione o di comporre, è necessario saper immaginare l'effetto di ciò che segue, quindi di combinare dei suoni «in absentia».

L'udizione sollecita anche questo atteggiamento, dato che il percepire la forma presuppone di saper stabilire delle relazioni tra ciò che viene sentito nel presente e ciò che è stato un istante prima, come pure di prevedere, cosa che permette quel gioco sapiente dell'attesa e della sorpresa. Quindi di proiettare sul presente il passato e il futuro. Vengono quindi sfruttate tutte le distanziazioni sviluppate dalla pratica.

LA MOBILITÀ DELL'ATTENZIONE

La realizzazione musicale collettiva richiede un altro atteggiamento di ascolto proprio della polifonia. È necessario distogliere costantemente la propria attenzione da ciò che si fa a ciò che fa l'altro o un altro o, infine, verso il miscuglio dato dalla somma delle parti. Si vede quale ginnastica dell'orecchio richieda il gioco musicale con più bambini.

Fino verso i quattro o cinque anni non si può ottenere nient'altro che un insieme di interventi individuali. Il vero e proprio ascolto polifonico si sviluppa a favore del gioco di regola, verso i sei o sette anni, età in cui ai bambini piace distribuirsi ruoli rispettivi. Ad esempio, uno farà sentire una battuta molto regolare mentre un secondo ripeterà una forma qualsiasi ad intervalli di tempo più lunghi, mentre un terzo aggiungerà un elemento melodico. Ogni bambino verifica quindi che gli altri eseguano bene quello che è stato previsto, pur continuando lui stesso a giocare scrupolosamente il suo ruolo, per evitare le critiche dei suoi compagni. Anche se queste musiche, all'inizio, restano un po' formali, un simile gioco a tre, è un autentico allenamento all'ascolto polifonico.

Si potrà notare che una produzione a più voci si basa su un'assimilazione tra parti musicali e ruoli sociali. Questa osservazione è generale. Un'alternanza tra due suoni è anche un'alternanza tra due bambini che giocano uno dopo l'altro; una forma sonora del tipo domanda risposta mette in gioco due bambini che si rispondono: un accompagnamento, è una parte musicale che accompagna l'altra, ma è anche un bambino che accompagna un altro bambino. La polifonia appare come un gioco di scambio tra partner (2).

Si capisce così che fare sia il miglior modo per imparare ad ascoltare. Il rapporto, che è prima di tutto sociale, è progressivamente interiorizzato, simbolizzato, sotto forma di rapporto tra le fonti sonore. Allo stesso modo in cui il bambino impara ad ascoltare i suoni come tali e a spostare la sua attenzione dal gesto al suono, così si abitua a «sentire» il rapporto sociale attraverso la sua traccia sonora.

DALLA MUSICA CHE SI FA A QUELLA CHE SI ASCOLTA

Le diverse attitudini di ascolto che si sono sviluppate nell'esercizio della creazione si basano sulla situazione di udizione di musiche registrate, senza che sia necessario applicare una pedagogia specifica. Abituati a sentire la loro propria musica, i bambini sanno ascoltare quella degli altri. Bisogna però anche notare da un lato che tutte le musiche non si prestano così facilmente a questo transfert e dall'altro che l'ascolto «tecnico» - che si sviluppa in chi pratica - presenta delle caratteristiche molto particolari.

LA SCELTA DEI DISCHI

Essendo essi stessi impegnati in una ricerca, i bambini sono particolarmente interessati dalle musiche nelle quali trovano l'eco delle loro stesse preoccupazioni. Pertanto nella scelta dei dischi da far ascoltare loro, va

osservato un criterio di **prossimità**: ad ogni tappa del loro lavoro di realizzazione corrisponderanno dei plagi di dischi che assomigliano più o meno a ciò che essi stessi fanno o che potranno produrre. Se diffonderanno un estratto delle Variazioni per una Porta e un Sospiro di Pierre Henry in un asilo nido, vedrete i bambini di due anni, affascinati, abbandonare i loro giocattoli per ascoltare, mentre invece una Serenata di Mozart li lascerà più o meno indifferenti. Pierre Henry, in realtà, si diverte a far cigolare una porta, cosa che è precisamente uno degli interessi dei piccoli di questa età. Esistono così musiche per il periodo esplorativo, altre per l'età del gioco simbolico, altre per lo sbocciare del gioco di regola e di costruzione.

Con questo spirito, ecco gli «ingressi» di una discografia che abbiamo posto all'attenzione di bambini che praticano un'attività di invenzione musicale (3).

Il suono e il gesto

Esplorazione di una fonte

Ricerca vocale

Attorno ad un modo di gioco (il respiro; gioco sulle risonanze; battere, strofinare; rimbaldi; oscillazioni)

Espressione, significato

Il suono e il movimento

Emozione drammatica e musica

Verso una forma

Evoluzione progressiva dell'idea

Gioco a due (polifonia semplice; alternanze)

Costruzione semplice (bordone; due fonti sonore ben distinte; rotture; contrasti, proporzioni; ripetitivi e ciclici)

Varie

Un ascolto dell'ambiente

Timbri insoliti per una musica familiare

Strumenti rudimentali

Si scieglieranno preferibilmente certe musiche contemporanee o jazz che sono alla ricerca di un loro linguaggio, come lo sono i bambini, o di musiche popolari extra-europee, piuttosto che opere di tradizione colta che impressionano per la loro intangibile perfezione. Si induce un ascolto particolarmente motivato se il bambino ciò dice a se stesso, di fronte a ciò

che gli si fa sentire: «potrei farlo anch'io» (anche se è un po' presuntuoso) anziché: «è terribilmente troppo complesso perché io possa mai cimentarmi. Non mi resta altro da fare che ammirare passivamente.»

L'ASCOLTO «TECNICO»

Nei bambini abituati a produrre essi stessi, l'ascolto sarà spesso vissuto come un'incitazione a fare altrettanto. Non è raro, dai tre ai sei anni, che un disco scateni un gioco vocale collettivo che imita le sonorità sentite, oppure che i giovani uditori vadano a cercare gli strumenti che più si avvicinano a quelli che credono di riconoscere. Al momento dell'ascolto segue un momento di realizzazione per imitazione, a meno che l'imitazione non si verifichi nel corso stesso dell'udizione. Più tardi, verso i sette o otto anni, l'incitamento è meno immediato, passa attraverso il linguaggio e l'analisi, e solo dopo qualche giorno l'apprendista compositore utilizzerà eventualmente nelle sue stesse realizzazioni ciò che gli è rimasto dell'ascolto. Le musiche sentite sono per lui un alimento.

Una caratteristica di questo ascolto che va ad alimentare la creazione è che essa è fortemente «assimilatrice», nel senso che PIAGET ha dato a questo termine. L'opera è ricondotta all'universo proprio del bambino. Egli la percepisce attraverso i suoi interessi del momento e ne integra solo ciò che rientra nel suo campo di ricerca (e che di rimando trasforma un po' il suo mondo proprio, secondo il processo inverso di «adattamento»). Si tratta quindi in generale di un ascolto non fedele. Pur essendoci analisi, è poco probabile che si tratti della stessa analisi di quella che avrebbe proposto un professore di musica.

Questo merita riflessione. Metteremo a confronto, per esigenze dimostrative, due tipi di ascolto, quelle del musicologo e quelle del compositore. L'una e l'altro collocano l'opera ascoltata in un campo del sapere, ma non nello stesso. Il primo dei nostri due uditori conosce il contesto culturale dell'epoca della creazione, il sistema che determina l'opera, la storia delle forme. Dispone di chiavi di ascolto che gli permettono, a grandi linee, di ricostruire ciò che era l'opera per una società contemporanea al compositore. Così egli sarà in grado di analizzare la forma, eventualmente il piano modulatore, le trasformazioni tematiche, riconoscere le influenze stilistiche, ecc. L'uditore compositore applica, dal canto suo, una griglia di ascolto che gli è assolutamente personale. Se si interessa, per suo proprio conto, al modo di trattare la scrittura del violoncello solista, ascolterà soltanto il violoncello solista e non sentirà niente del piano modulatore, delle trasformazioni tematiche né delle influenze stilistiche (4). Egli avrà invece, di questi dettagli di scrittura, una percezione estremamente precisa.

Que di questi due ascolti è preferibile? Non risponderemo a questo quesito che riguarda piuttosto una scelta che una verità. Siamo attenti soltanto a non concludere ingenuamente che l'ascolto più fedele alle intenzioni del creatore è necessariamente il migliore. Al di là del fatto che la fedeltà perfetta, in questo campo, è un'utopia, notiamo che l'infedeltà è la condizione normale della ricezione della musica (5).

La musica non è una comunicazione secondo il modello (peraltro approssimativo) del linguaggio, nella quale ci sarebbe un contenuto da trasmettere grazie ad un codice comune a colui che emette e a colui che riceve, ma un'esperienza di ricezione generatrice di piacere e di emozione, che fa eco, ma senza alcuna garanzia di conformità, all'esperienza di un altro, produttore quest'ultimo, che ha trovato anche lui piacere nella sua condotta, ma forse non per le stesse ragioni. È solo se si accetta questo diritto all'infedeltà che ci si può concedere l'ascolto di musica Indiana pur non essendo indiani, o di canti gregoriani pur non essendo monaci.

CONCLUSIONE:

GLI OBIETTIVI DI UNA PEDAGOGIA DELL'ASCOLTO

È abbastanza difficile definire gli obiettivi di una pedagogia dell'ascolto, semplicemente perché non esiste un ascolto di riferimento, ideale, verso cui bisognerebbe tendere. Non è forse impossibile, tuttavia, dato che ci sono evidentemente, invece, cattivi ascolti: quello del bambino incapace di fissare la sua attenzione, o quello di chi sente solo ciò che non bisogna sentire (lo strumentista che si soffia il naso, le pagine che vengono girate) o quello a cui la musica evoca immancabilmente dei racconti molto distanti dall'oggetto musicale. Si devono quindi poter precisare alcune qualità minime, e noi tenteremo di farlo tenendo presenti tre aspetti: l'orientazione dell'ascolto, la virtuosità dell'orecchio e l'attenzione.

L'ORIENTAZIONE DELL'ASCOLTO

È sicuramente il punto su cui è bene essere più prudenti. L'ascolto è una condotta orientata verso un obiettivo: l'uditore si aspetta qualche cosa (una soddisfazione, un arricchimento qualsiasi) da questo atto d'ascolto, e ciò determina in gran parte la sua strategia d'ascolto e l'immagine che alla fine egli costruisce della musica sentita. A titolo d'esempio, un'analisi di testimonianze d'ascolto raccolte, dopo l'udizione di una musica elettroacustica, da musicisti molto familiarizzati con questo genere, ci ha permesso di distinguere sei ascolti-tipo. L' «ascolto tassonomico», quello dell'uditore co-

scienzioso che cencisce tutti gli elementi costitutivi dell'opera; la «sensibilità all'impatto fisiologico dei suoni» quello dell' uditore che trascura la forma generale per risentire quasi fisicamente certi suoni che privilegia; «ascolto immerso» quello di chi dice «entrare nella musica come in un bagno» e inibisce le sue tendenze analitiche per goderne meglio; la «ricerca di una legge d'organizzazione» attraverso la quale l'uditore tende a ricondurre ad un principio unico (che gli procura una reale emozione quando lo trova); la «figurativizzazione drammatica» che interpreta la forma come un racconto ed è sensibile ad opposizioni quali vicino-lontano; vivente-inerte; infine il «non-ascolto» di colui che sogna. A parte l'ultima, non si vede in nome di quale criterio rifiutare una di queste orientazioni di ascolto. Sono tutti punti di vista che comprendono ognuno una certa realtà dell'oggetto. Queste condotte- tipo sono relative ad un'opera e ad un pubblico, ma è verosimile che si osserverebbe una stessa pluralità di punti di vista in tutti i casi. Se c'è da trarre una conclusione pedagogica, è che forse non sarebbe auspicabile limitare il bambino ad un solo tipo di ascolto.

LA VIRTUOSITÀ DELL'ORECCHIO

Se si ragiona ora in termini d'attitudini, è vero che il musicista allenato ha a disposizione un certo numero di strategie educate da una pratica. Esse non pregiudicano la scelta dell'ascolto che egli farà, di fronte a tale opera, in quale circostanza, in funzione di una curiosità specifica. Sono le qualità dell'ascolto «tecnico», di cui alcune ci sono già apparse e le possiamo qui ricordare:

- l'arte di superare l'aneddoto causale per ascoltare il suono in se stesso,
- ed anche di superare il suono in se stesso per trovarvi una singolarità (l'idea),
- la mobilità dell'attenzione che l'ascolto polifonico richiede,
- la facoltà di farsi una rappresentazione mentale del sonoro.

Così definite, non sono delle attitudini proprie alla percezione della musica tonale o di un sistema particolare (come la differenziazione degli accordi, delle configurazioni ritmiche, ecc.) ma delle strategie abbastanza generali per caratterizzare l'ascolto di qualsiasi musica e abbastanza particolari per distinguerla dall'ascolto naturale dei rumori, che ci informano di più sulla loro causa che sulla loro morfologia o la loro organizzazione.

L'ATTENZIONE

Ad un livello più globale, il minimo che ci si aspetta da un apprendista uditore, è una facoltà di attenzione. Si vorrebbe che ascoltasse attivamente il disco che viene trasmesso, piuttosto che sonnecchiare o fantasticare. Lasciamo perdere il livello di vigilanza (sonnecchiare), che è circostanziale; l'attenzione sulla musica piuttosto che su altro (fantasticare) è una questione di motivazione. Il bambino distratto all'ascolto della musica sarà forse capace di una grande attenzione e di un elevato potere di discriminazione all'ascolto dei passi della madre che è andata a prendere un dolce, ecc. per essere recepita attivamente, la musica deve colmare un'aspettativa, soddisfare una curiosità, anzi un bisogno. Entrano in gioco un gran numero di fattori sociali e personali. Non potendo avere il controllo su ciò che riguarda la psicologia individuale, la pedagogia non può far altro che sforzarsi di appoggiarsi ad una psicologia generale. È così che si fonderà vantaggiosamente sull'esplorazione e i suoi sviluppi musicali più sofisticati, di cui si sa che essa copre un bisogno, fin dal periodo sensori-motorio: quello di appropriarsi del mondo esterno.

RIFERIMENTI

- Delalande, F.: **La Musique est en Jeu d'Enfant**, (La Musica è un Gioco da Bambino) INA/GRM - Buchet/Chastel, Paris, 1984.
Una pedagogia delle condotte musicali: obiettivi e tappe, in atti del congresso **problemi e idee a confronto per una rinnovata educazione musicale dentro e fuori la scuola di base** (1985), associazione «C.A. Seghizzi», Gorizia.
- Nattiez, J.J.: **Tétralogies Wagner, Boulez, Chéreau, essai sur l'infidélité** (Tetralogie Wagner, Boulez, Chéreau, saggio sull'infedeltà) Christian Bourgois, ed. Parigi, 1983.
- Schaeffer, P.: **Traité des objets musicaux** (Trattato sugli oggetti musicali), Seuil, Parigi, 1966.

NOTE

(1) Non tratteremo qui i principi di una simile pedagogia che sono stati già esposti in «La musica è un gioco da bambino» e ricordati in «Una pedagogia delle condotte musicali: obiettivi e tappe» (cf. rif.).

(2) Accadeva lo stesso quando si cantavano le canzoni polifoniche nel 16° secolo. I quattro partner, seduti attorno ad un tavolo «si passavano» il tema che circolava anche dall'uno all'altro.

(3) La musica è un Gioco da Bambini, p. 186 a 192.

(4) Testimonianze di ascolto raccolte dai compositori mi hanno spesso mostrato il carattere fortemente «assimilatore» dell'ascolto che questi tendono a praticare con le musiche dei loro colleghi.

(5) Su questo punto, cf. 3.3. Nattiez 1983.