

## Il legame emotivo con lo strumento musicale. Una ricerca con adolescenti allievi di scuole di musica.

*Paolo Bozzato*

### **Abstract**

È stato ancora poco studiato, nell'ambito della psicologia della musica, il rapporto che musicisti e studenti di musica hanno con il proprio strumento musicale. L'articolo presenta un contributo di ricerca che analizza, in una prospettiva psicologica, il legame emotivo instaurato da un campione di 58 adolescenti, allievi di scuole di musica classica, con lo strumento musicale. Si tratta di un gruppo composto da 37 femmine e 21 maschi, con un'età compresa tra gli 11 e i 17 anni, residenti in Lombardia, che suonano da almeno due anni alcuni dei principali strumenti dell'orchestra sinfonica moderna. Dall'analisi del contenuto, attraverso il software Atlas.ti, di componimenti scritti sul rapporto con il proprio strumento musicale è emersa una grande varietà di stati emotivi vissuti dagli adolescenti che testimoniano l'intensità emotiva di tale rapporto. Tali vissuti dipendono in parte dal brano suonato, in parte dall'autovalutazione della propria performance e ancora dall'azione stessa del suonare che genera, nella maggior parte dei casi, emozioni positive. Per la maggioranza degli intervistati lo strumento musicale non è un semplice oggetto, ma è percepito come un *altro da sé* significativo, con funzioni utili per la crescita e il benessere psicologico e relazionale. Personificato in un amico, compagno o confidente consente di sentirsi meno soli e di superare, grazie al suo aiuto, fatiche e difficoltà connesse alla crescita. La musica che nasce dal rapporto tra sé e questo *alter ego* consente di esprimere se stessi, le proprie emozioni, ma anche di evadere dalla realtà, di comunicare con gli altri quello che non si riesce a dire in altro modo e, infi-



ne, di sentirsi meglio in caso di difficoltà o problemi personali. Il legame emotivo istaurato con il proprio strumento musicale è risultato essere dunque intimo, coinvolgente e anche importante per la crescita e lo sviluppo del Sé.

**Parole chiave:** psicologia, strumenti musicali, adolescenza, sviluppo psicologico, emozioni.

### **Abstract**

In music psychology, the relationship between musicians or music students and their musical instrument has not been much investigated. The present study addresses the emotional connection of a sample of 58 adolescent classical music students with their musical instruments. The group was composed of 37 girls and 21 boys, aged between 11 and 17, living in Lombardy (Italy), with at least two years of music experience. A great variety of emotional states emerged from the content analysis of the students' essays on the relationship with the musical instrument, which was carried out using Atlas.ti. These account for the emotional intensity of this type of connection. Emotions evoked depend on the piece they are playing, on the self-evaluation of their musical performance, and on the act of playing itself, which leads, in most cases, to positive feelings. Results suggest that the musical instrument is perceived not as a mere object but as something *other than the self*, thus having useful functions both for the psychological and relational well-being of the adolescents. In this sense, music produced by the relationship between the self and the alter ego (i.e. musical instrument) is a way to express emotions, to realize the self, and, at the same time, a way to escape from reality, a different way to communicate and to feel better when experiencing psychological sufferings. In conclusion, the study confirms that the emotional connection with one's musical instrument is intimate, absorbing and fundamental for the development of the self.

**Keywords:** psychology, musical instruments, adolescence, psychological development, emotions.

## 1. Premesse teoriche

Negli ultimi trent'anni, la psicologia della musica ha affrontato in modo ampio e articolato l'apprendimento e lo sviluppo delle competenze musicali (Hargraeves, 1986; Deliège e Sloboda, 1996; Hallam, Cross e Thaut, 2016), ma ancora esigui sono i contributi che hanno approfondito il rapporto emotivo instaurato dai musicisti o allievi di scuole di musica con il loro strumento musicale.

A tale proposito, il filone di ricerca che ha ricevuto finora maggiore attenzione riguarda i criteri di scelta da parte di bambini o adolescenti dello strumento, confrontando in particolare le preferenze di maschi e femmine. Sono state appurate alcune differenze (O'Neill e Boultona, 1996; Mackay, 2004; Hallam, Rogers e Creech, 2008) che però sono andate assottigliandosi con il passare degli anni (Abeles, 2009). Mentre bambine e ragazze preferiscono suonare strumenti di piccole dimensioni (come flauti, violini e clarinetti), i maschi prediligono tamburi, trombe e tromboni. Le ragioni di questa differente scelta non sono ancora chiare, ma le ricerche hanno documentato il maggior peso degli stereotipi di genere assimilati nella propria cultura di appartenenza e il minor peso degli effetti dell'immagine che l'individuo ha di sé, delle qualità estetiche dello strumento o delle difficoltà a suonarlo e, infine, dell'influenza dei genitori (Mackay, 2004).

Le altre domande che i ricercatori si sono posti riguardano il tentativo di definire e caratterizzare la relazione musicista-strumento e l'influenza che essa può avere sulla performance musicale, sull'espressività della comunicazione musicale nel suo complesso e sull'ansia da prestazione. Christine Robinson (1999), partendo da una prospettiva psicoanalitica, considera la relazione tra musicista e strumento così intima da poter essere paragonata alla relazione di attaccamento tra madre e bambino. Chi studia musica trascorre ore ed ore da solo con il proprio strumento esercitandosi, mantenendo una concentrazione costante su di esso e, di conseguenza, entrando in un rapporto intimo con tale oggetto. Grazie all'intimità di questo rapporto, l'allievo sarà in grado di interpretare in modo unico un pezzo musicale e di conseguenza – conclude l'autrice – la relazione diadica musicista-strumento influenza potentemente la performance musicale. Nijs, Lesaffre e Leman (2009) ritengono che ogni riflessione teorica sul rapporto tra musicista e il suo strumento debba partire dal considerare questo oggetto come un'estensione naturale

del corpo del musicista. Tale esperienza è comune e naturale in chi suona e la sua consapevolezza è considerata la base dell'espressività della comunicazione musicale. Simoens e Tervaniemi (2013) hanno intervistato, per mezzo di un questionario, 116 studenti di musica e 204 professionisti (l'83% di musica classica), al fine di scoprire il grado di identificazione con il proprio strumento musicale per porlo in relazione a variabili psicologiche come la fiducia in sé e l'ansia da prestazione. Il risultato più significativo è che oltre metà del campione considerava lo strumento come un'estensione di sé e ciò era correlato ad alti livelli di fiducia in sé e a bassi livelli di ansia da prestazione. Questo ha condotto gli autori a concludere che una stretta relazione con il proprio strumento musicale può essere considerata un indice di benessere psicologico.

## **2. Obiettivi e ipotesi**

L'indagine qui presentata si inserisce all'interno di un più articolato progetto di ricerca che intende studiare la musica nella prospettiva della psicologia dello sviluppo (Bozzato e Segrada, 2017). In particolare, questo studio si propone di esplorare in un campione di adolescenti, allievi di scuole di musica classica, il legame emotivo instaurato con il proprio strumento musicale. Partendo dalle riflessioni provenienti dalla letteratura psicologica sopra esposte, ci aspettiamo che tale rapporto sia vissuto in modo significativo e intenso dalla maggior parte degli adolescenti che suonano uno strumento musicale. Ci attendiamo, inoltre, che sia vissuta un'ampia gamma di emozioni mentre si suona e che prevalgano le emozioni positive legate al benessere psicologico e relazionale (gioia, felicità, soddisfazione, serenità, sollievo, ecc.). Riteniamo che difficilmente lo strumento sia percepito e definito come un semplice oggetto. In una prospettiva evolutiva, ipotizziamo che, proprio in virtù della sua intensità emotiva, il rapporto con lo strumento possa essere percepito da molti adolescenti come utile alla propria crescita psicologica e un supporto nei momenti di difficoltà.

### **3. Metodologia**

#### **3.1 Campione**

Il campione è costituito da 58 adolescenti, con un'età compresa tra gli 11 e i 17 anni (37 F, 21 M, età media: 14,38; dev.st.: 1,76), frequentanti da almeno due anni due scuole di musica della città di Varese. L'estrazione socio-culturale delle famiglie degli adolescenti, desunta dalle professioni dei genitori, è medio-alta. Gli strumenti suonati sono (tra parentesi si indica il numero di soggetti): violino (10), pianoforte (10), chitarra (7), sassofono (6), violoncello (6), viola (5), clarinetto (4), tromba (4), contrabbasso (2), oboe (2) e flauto traverso (2).

Il campione rientra in quello stadio evolutivo che Sloboda (1988) definisce *dell'educazione musicale e acquisizione di abilità*, che segue quello dell'*acculturazione*, continua nell'età adulta e prevede lo sviluppo di una gran varietà di abilità, come l'esecuzione strumentale e vocale, l'analisi uditiva, la composizione e la direzione. Nei termini della teoria di Hargreaves (1986), invece, il nostro campione si situa nella *fase del sistema di regole* in cui diventa ormai stabile l'uso accurato delle convenzioni usate nella musica (le note e altri segni scritti) e la loro "mente musicale" permette di ascoltare e apprezzare una grande varietà di stili musicali, molto di più di quello che possano fare i bambini nella precedente *fase schematica*. Tutti gli adolescenti hanno ricevuto il consenso a partecipare alla ricerca dalle loro famiglie e dalla loro scuola di musica.

#### **3.2 Strumento**

Prima dello svolgimento di una lezione di musica, ai partecipanti è stato chiesto da un loro insegnante di produrre un componimento scritto, anonimo e che non sarebbe stato valutato, finalizzato alla raccolta di dati di ricerca, con la seguente consegna: *“Descrivi, nello spazio massimo di una pagina di foglio a protocollo, il rapporto che hai con lo strumento musicale che suoni abitualmente. Cosa rappresenta per te? Quali emozioni vivi quando lo suoni? Ti capita di aver voglia di suonarlo anche se non devi esercitarti o fare le prove? Hai mai desiderato di suonarlo in un momento in cui non l’avevi*

*con te?*".<sup>1</sup> Non sono stati prefissati limiti di tempo per il completamento dell'elaborato, ma tutti gli intervistati hanno terminato nel giro di un'ora.

### 3.3 Metodologia di analisi dei dati

La metodologia di analisi dei dati ha previsto tre fasi distinte. In primo luogo, due valutatori indipendenti (laureati in scienze umane) hanno individuato tutte le frasi con un senso compiuto che sono state indicate come "unità di testo" (UT). In totale sono state individuate 582 frasi, con una media di 9,34 UT per componimento. In secondo luogo, le diverse UT sono state classificate secondo l'argomento discusso attraverso l'attribuzione di specifici codici per mezzo del software Atlas.ti (Muhr, 1994; 1997) che consente di effettuare un'analisi qualitativa del contenuto di testi scritti. Sono state, inoltre, conteggiate le parole-chiave utilizzate dagli studenti per descrivere le emozioni provate mentre suonano. In terzo luogo, attraverso un ulteriore lavoro di codifica, è stato creato un gruppo di categorie capaci di racchiudere tutte le diverse espressioni usate dagli intervistati per descrivere il rapporto con il proprio strumento musicale.

Mediante l'indice K di Cohen (1960) è stato calcolato l'accordo tra i due codificatori per le diverse operazioni di codifica che è risultato essere compreso tra 0,78 e 0,86. I disaccordi tra i due valutatori sono stati tutti risolti tramite una discussione.

## 4. Risultati

### 4.1 Argomenti affrontati nei componimenti

La tabella 1 mostra la frequenza dei diversi argomenti rispetto al totale. Il valore del Chi-quadrato dimostra che la distribuzione delle frequenze ottenute non è dovuta al caso.

Argomento	N° di UT	Percentuale
Descrizione di stati emotivi	110	20,3%
Legame con lo strumento	108	19,9%

<sup>1</sup> Si ringrazia per la preziosa collaborazione alla raccolta dei dati il Civico Liceo Musicale di Varese "Riccardo Malipiero" (diretto dal Maestro Marco Aceti) e la "Scuola di musica Suzuki" dell'Associazione Immaginarte di Varese (diretta dal Maestro Carlo Taffuri).

Contestualizzazione spazio-temporale del suonare	63	11,6%
Quando lo strumento non è con me	61	11,3%
Il piacere: suono per divertirmi	50	9,2%
Funzioni della musica per il soggetto	43	7,9%
Quando si suona lo strumento: effetti su di sé	32	5,9%
Il dovere: suono per esercitarmi	24	4,4%
Quando si suona lo strumento: effetti sugli altri	22	4,1%
Futuro: sogni e progetti	17	3,1%
Altro	12	2,3%
<b>Totale</b>	<b>542</b>	<b>100%</b>

$$\chi^2 = 235,71; \text{gdl} = 10; p < .001.$$

*Tab. 1: Categorie di argomenti affrontati nei componimenti*

Una parte significativa dei componimenti che abbiamo raccolto riguarda la descrizione delle emozioni provate mentre si suona (20,3% UT sul totale delle frasi di senso compiuto) e il rapporto instaurato con il proprio strumento musicale (19,9%). I ragazzi, interpretando correttamente la consegna, hanno dunque voluto dare enfasi nei loro scritti alle emozioni provate durante l'esecuzione di brani musicali e alla descrizione del loro legame con lo strumento.

Minore attenzione è stata impiegata per descrivere il contesto spazio-temporale in cui suonano (11,6%): oltre la scuola di musica compare la propria casa (e in particolare la propria camera), la casa di parenti e amici, il contesto delle feste. L'11,3% delle UT raccontano invece, come si sentono gli intervistati quando non hanno lo strumento con sé. A questo proposito, il vissuto di gran lunga prevalente nel campione è di mancanza e nostalgia: "*Quando sono a scuola il pianoforte mi manca e vorrei suonarlo*", "*Quando sono in vacanza il ricordo del clarinetto mi infonde un po' di malinconia*", "*Ci sono vacanze in cui non mi viene in mente di suonare, altre invece è come se mi mancasse qualcosa*". Questi vissuti conducono addirittura a mettere in atto strategie compensatorie, suggerendo già in questo modo un forte legame come lo strumento: "*Se non ho con me il violino, ma mi viene voglia*

*di suonarlo, succede una cosa imbarazzante: comincio a muovere la mano sinistra come se stessi suonando*". Questa descrizione ricorda quello che Freud (1900; 1901) chiama "processo di pensiero primario" che porta ad allucinare l'oggetto del desiderio nel momento in cui esso non è immediatamente disponibile. Tipico del neonato e del bambino piccolo, perdura nel corso dello sviluppo psicologico e nell'adulto, anche se già durante l'infanzia ad esso si aggiunge il "processo di pensiero secondario" che punta a soddisfare i propri desideri con oggetti reali appropriati e in un momento opportuno.

Un altro dato interessante si riferisce alla motivazione. Il rapporto con lo strumento musicale va al di là del fatto di doversi esercitare e di stare frequentando una scuola di musica. La percentuale di UT riferite al suonare per piacere e divertimento (per l'esattezza 9,2%) supera quella delle frasi che rimandano al suonare per dovere, ossia per fare esercitazioni legate alla scuola (4,4%).

Il 5,9% delle UT riguarda gli effetti psicologici su di sé quando si suona lo strumento, sempre positivi, come si evince, per esempio, dalle seguenti frasi: *"Ogni volta che suono mi sento libero, felice, con la testa libera da ogni pensiero negativo"*, *"Mi capita spesso di sfogarmi suonando il mio strumento, risollevarlo il mio umore o semplicemente divertirmi grazie alla musica"*, *"Mentre suono mi tranquillizzo"*, *"Suonare lo strumento mi fa capire quanto io valga"*. In linea con i risultati dello studio di Simoens e Tervaniemi (2013), anche nel nostro campione è presente l'idea che il legame con il proprio strumento musicale abbia effetti positivi sulla sfera emotiva e sull'autostima.

Il 4,1% delle UT descrive il rapporto che viene istaurato con gli altri mentre si suona: *"Per me l'oboe è un mezzo per trasmettere sensazioni a chi ascolta, è come un modo di comunicare senza usare la voce"*, *"La musica che suono è un mezzo per esprimere quello che non riesco a dire con le parole"*, *"Suonare lo strumento mi ha permesso di fare nuovi amici"*. Anche in questo caso le narrazioni convergono nell'evidenziare gli effetti positivi del suonare uno strumento musicale sulle relazioni con gli altri. La musica crea legami con altre persone, genera emozioni non solo in se stessi ma anche negli altri ed è un canale per comunicare quando non si riesce a farlo in altro modo.

Il 7,9% delle UT descrive le funzioni della musica, mentre il 3,1% di esse si riferisce ai propri sogni e alle prospettive legate alla musica. Come prevedibile, alcuni allievi delle scuole di musica sognano di entrare in Conservatorio e di diventare un giorno musicisti professionisti. Il 2,3% delle UT hanno toccato altri argomenti che non è stato possibile includere nelle categorie precedenti e, comunque, poco frequenti nei componimenti. Anche la categoria "funzioni attribuite alla musica" rafforza i risultati precedentemente descritti, in quanto dalle UT emerge la funzione della musica legata al benessere psicologico: "[...] *come se la musica avesse la capacità di farmi trovare la quiete dopo la tempesta, cioè il grande disordine che a volte regna dentro di me*", "*Ascoltare la musica e suonare mi dà quasi l'impressione di risolvere i miei problemi, mi regala emozioni così intime e personali da non essere descrivibili*", "*La musica mi fa entrare in un mondo dove tutte le preoccupazioni sono escluse. Se sono triste mi tira su di morale, se sono preoccupata mi fa calmare*".

#### 4.2 La descrizione degli stati emotivi

Per analizzare gli stati emotivi provati mentre si suona e narrati dal campione, abbiamo conteggiato e raggruppato in categorie le parole-chiave utilizzate nei componimenti riferite a sentimenti ed emozioni. I risultati sono riportati nella tabella 2.

Stato emotivo	N soggetti	Percentuale	N di volte	Media
Felicità, gioia, allegria, contentezza	53	27,5%	58	1,09
Soddisfazione, appagamento	17	8,8%	17	1
Tristezza, malinconia	14	7,2%	15	1,07
Senso di libertà/liberazione	12	6,2%	16	1,33
Divertimento	10	5,2%	11	1,10
Rabbia, collera	10	5,2%	12	1,20
Rilassamento, spensieratezza	9	4,7%	10	1,11
Piacere	8	4,1%	8	1
Ansia, agitazione	8	4,1%	8	1
Passione	6	3,1%	6	1
Tranquillità, pace	6	3,1%	6	1
Orgoglio, fierezza	5	2,6%	5	1
Altre emozioni nega-	5	2,6%	5	1

tive (ambivalenza, tormento, frustrazione, insicurezza, sconforto)				
Serenità	4	2,1%	4	1
Sollievo	4	2,1%	4	1
Euforia, entusiasmo	3	1,5%	3	1
Fatica	3	1,5%	3	1
Paura	3	1,5%	5	1,6
Altre emozioni positive (commozione, dolcezza, amore)	3	1,5%	3	1
Stupore	2	1,0%	2	1
Speranza	2	1,0%	2	1
Tensione	2	1,0%	2	1
Noia	2	1,0%	2	1
Senso di colpa, rimorso	2	1,0%	2	1

*Tab. 2: Parole-chiave riferite agli stati emotivi citate nei componimenti*

Come si può notare dalla tabella 2, lo stato emotivo prevalente mentre si suona è rappresentato dal polo felicità-gioia-allegria-contentezza. Se si raggruppano le diverse categorie di emozioni con una tonalità positiva si osserva che sono state citate dal 71,4% dei soggetti, mentre quelle negative solamente dal 28,6%. La musica è in grado di far sperimentare nel musicista un senso di libertà o liberazione (citata dal 6,2% dei soggetti), divertimento (5,2%), rilassamento e spensieratezza (4,7%), piacere (4,1%), tranquillità e pace (3,1%), serenità (2,1%), sollievo (2,1%), euforia ed entusiasmo (1,5%), fino a commozione, dolcezze e amore (1,5%). Il 3% cita la “passione” per descrivere ciò che la musica rappresenta per lui o per lei. Altre emozioni positive vengono riferite nei componimenti non tanto alla musica in sé, quanto alle proprie competenze nella performance musicale. Quando un allievo riesce ad eseguire un brano musicale in modo appropriato sperimenta soddisfazione o appagamento (8,8%) oppure orgoglio e fierezza (2,6%). Due soggetti raccontano lo stupore per essere riusciti a suonare un brano difficile, mentre altri due hanno citato la speranza di riuscire, con perseveranza, ad eseguirlo con maggior successo in futuro. La tristezza, che compare nei componimenti del 7,2% degli intervistati, viene riferita a brani musicali ma-

linconici che quando vengono suonati fanno provare questa emozione anche in chi suona, in una sorta di rispecchiamento tra lo stato emotivo del compositore del pezzo musicale e quello del musicista che lo interpreta. La rabbia viene citata da 10 soggetti (5,2%) e viene legata a due diverse cause. In primo luogo, al fatto di non riuscire a suonare come si vorrebbe. Sappiamo, infatti, che raggiungere una soddisfacente performance musicale richiede anni di apprendimento ed esercizi, generando inevitabilmente fatica, tormento, insicurezza, frustrazione e sconforto, ambivalenza verso lo strumento musicale, come ci hanno raccontato diversi intervistati. Uno di essi ha confessato: "*A volte mi arrabbio così tanto che vorrei buttare lo strumento dalla finestra*". In secondo luogo, la rabbia è una delle emozioni che spinge i ragazzi a prendere in mano il proprio strumento e a sfogarsi suonando, rilevando un sollievo dalla tensione emotiva dopo averlo fatto. L'ansia e l'agitazione prima di concerti, saggi o esami di musica viene citata solo dal 4,1% degli adolescenti, la paura dall'1,5% e la tensione dall'1%. Sebbene siano emozioni solitamente diffuse in tali occasioni, non sono in realtà così presenti quando gli allievi delle scuole di musica pensano, si rappresentano nella mente e descrivono le emozioni legate al suonare. Questo probabilmente si spiega perché tipicamente i musicisti accettano un certo grado di ansia di prestazione come parte integrante della loro *performance*, sentendo di poter mantenere un certo controllo (Kenny e Osborne, 2006; Roland, 1994). Una percentuale molto ridotta di soggetti (1%) cita la noia legata a compiti ed esercitazioni, e altri (sempre l'1%) il senso di colpa e il rimorso per aver dovuto trascurare altre attività, talvolta più piacevoli, per esercitarsi a suonare.

#### 4.3 Il rapporto con il proprio strumento musicale

Attraverso l'analisi dei componimenti è stato possibile evidenziare le varie rappresentazioni mentali dello strumento musicale da parte dei soggetti ed esplorare come viene percepito il legame emotivo con questo oggetto. Come si può osservare dalla tabella 3, le UT dei soggetti riferite a questo argomento hanno comportato la creazione di ben 16 categorie.

<b>Rappresentazione dello strumento musicale</b>	<b>N soggetti</b>	<b>Percentuale</b>	<b>N di volte</b>	<b>Media</b>
Mezzo per esprimere sé e le proprie emozioni	16	12,4%	17	1,06

Oggetto speciale	15	11,6%	17	1,13
Amico	14	10,8%	14	1
Mezzo per evadere dalla realtà	14	10,8%	15	1,07
Compagno nella crescita	13	10,8%	13	1
Figura di attaccamento	10	7,7%	11	1,10
Mezzo per sfogarsi	9	7%	10	1,11
Compagno di avventura e di viaggi	7	5,4%	8	1,14
Una parte di sé	6	4,6%	6	1
Persona ("lo sento vivo")	5	3,9%	5	1
Confidente	3	2,3%	3	1
Un oggetto prezioso	3	2,3%	3	1
Un membro della propria famiglia	2	1,5%	2	1
Mezzo che permette di essere se stessi	2	1,5%	2	1
Altro (una parte della propria vita, una "specie" di amante, gioco, territorio da esplorare, guerriero, divinità, arte pura, un'attività, un peso)	9	7%	9	1
<i>Solo</i> uno strumento musicale	1	1%	1	1

*Tab. 3: Categorie ricavate dalle descrizioni del legame con lo strumento musicale*

Ad eccezione di un solo soggetto, tutti gli altri hanno attribuito al proprio strumento musicale significati (anche più di uno) che vanno oltre la sua natura di "semplice" oggetto paragonabile a molti altri che vengono utilizzati nella vita quotidiana, senza alcun investimento affettivo. A differenza di quanto sostenuto da Nijs, Lesaffre e Leman (2009), nel nostro campione di adolescenti solo una minoranza considera lo strumento una parte di sé o un'estensione del proprio corpo (4,6%), la maggior parte degli intervistati lo percepisce come *altro da sé* e – come vedremo – un "altro da sé" significativo. Se per un intervistato esso è addirittura paragonabile a una divinità, mol-

to significativo il fatto che il 44,4% degli adolescenti lo personifica in un'entità umana, con diverse connotazioni ma tutte positive. Innanzitutto come un amico (10,8%), un compagno nella crescita (10,8%) e poi una figura di attaccamento (7,7%). Quest'ultima categoria è stata creata dai codificatori per raggruppare UT quali "*Il mio strumento musicale c'è sempre con me, non mi abbandonerà mai*", "*Non potrei mai staccarmi da lui, ne sentirei troppo la mancanza*", "*Per me è come un rifugio da tutto e da tutti e con esso mi sento sicuro*". Queste descrizioni ci hanno fatto immediatamente pensare alla teoria dell'attaccamento di Bowlby (1968) che postula la tendenza innata da parte del neonato e del bambino a ricercare la vicinanza protettiva di un adulto che si prenda cura di lui e che rappresenta, durante la crescita, una "base sicura" (Bowlby, 1988) da cui partire per esplorare il mondo e a cui tornare in caso di necessità. I processi di attaccamento si manifestano poi lungo tutto l'arco della vita, assumendo forme diverse rispetto all'attaccamento infantile, e sono diventati un paradigma interpretativo delle relazioni umane (Parkes, Hinde e Marris, 1991). Siamo consapevoli che l'attaccamento con la madre (o con una sua figura sostitutiva) di cui parla Bowlby non sia del tutto paragonabile all'attaccamento ad un oggetto come uno strumento musicale. Tra una persona e un oggetto non può certamente esistere una relazione dinamica reciproca che preveda un sistema comportamentale complesso come quello teorizzato da Bowlby. Tuttavia, in linea con quanto affermato da Robinson (1999), è possibile che una persona si senta legata ad un oggetto quando quest'ultimo venga investito affettivamente, soprattutto se attraverso i processi immaginativi lo percepisce come una persona reale. Non a caso, il 3,9% dei partecipanti alla nostra ricerca ha descritto lo strumento musicale come una persona, alcuni specificando addirittura "*lo sento vivo*". C'è chi lo percepisce come un "*compagno di avventure e di viaggi*" (5,4%) perché accompagna il suo possessore durante i viaggi per i concerti in Italia e all'estero, un "*confidente*" (2,3%), un "*membro della propria famiglia*" (1,5%), addirittura un "*una specie di amante*" (1%) per l'intimità percepita nel rapporto e un "*guerriero*" (1%) per le sfide vissute insieme. Lo strumento musicale viene percepito dalla maggior parte del campione come un *altro da sé* significativo, con il quale viene stabilito, attraverso la mediazione dell'immaginazione (Singer e Singer, 1990), uno straordinario rapporto emotivo. La lettura dei componimenti mostra chiaramente che gli adole-

scenti sono consapevoli della dimensione immaginaria implicita nella descrizione di tale rapporto. Per certi versi il modo in cui viene descritto lo strumento musicale in questi componimenti ricorda le descrizioni e le funzioni del compagno immaginario dell'infanzia, oggetto di numerosi studi (Vostrovsky, 1895; Watkins, 1986; Singer e Singer, 1990; Gleason, 2017). Gli autori di queste ricerche evidenziano l'utilità per la crescita e lo sviluppo del Sé di questi personaggi di fantasia durante l'infanzia. Allo stesso modo, i dati in nostro possesso sembrano suggerire che per molti degli adolescenti intervistati lo strumento musicale venga vissuto come una preziosa risorsa per la crescita. Sappiamo, infatti, che preadolescenza e adolescenza sono fasi di profonde trasformazioni che avvengono sul piano fisico e psicologico, ma anche relazionale e sociale (Bozzato, 2017). L'adolescente si trova ad osservare continui mutamenti nel corpo, si costruisce gradualmente una nuova immagine di Sé utilizzando anche i nuovi strumenti di pensiero che ha a disposizione, modifica le proprie relazioni con i genitori, privilegiando i rapporti con i pari che sono vissute però non prive di rischi per via della paura di non piacere e di essere rifiutati. Continuare a svolgere con passione e interesse una stessa attività, la musica, suonando il medesimo strumento, aiuta probabilmente a vincere qualche insicurezza, a sentirsi rassicurati, meno soli, mentre si cerca di adattarsi alle nuove richieste che provengono dal mondo degli adulti e da quello dei pari. I risultati qualitativi corroborano l'ipotesi che vede gli strumenti musicali come un aiuto e un supporto nella crescita e nello sviluppo del Sé. Citiamo testualmente le parole di un intervistato: *"Per me è come un amico con cui posso confidarmi, sfogarmi ed esprimere tutti i miei sentimenti. Il mio strumento infatti è sempre pronto ad ascoltarmi e non pretende nulla in cambio, se non la mia completa fiducia in lui."* Una ragazza ci racconta della presenza costante del suo strumento: *"Per me il violoncello è un compagno nel viaggio della vita che ha un nome e un'identità. Il primo violoncello che ho affittato l'avevo chiamato Ricciolo e lo immaginavo come un bambino. Quello che uso adesso l'ho chiamato Ombra, una ragazza amica che mi segue misteriosamente"*. Un altro studente ci fa percepire questo intimo rapporto con il suo violoncello attraverso le sue parole: *"Il mio strumento è sicuramente un compagno di avventure e un amico: sta con me a lezione, ai saggi, a casa a fianco al letto e proprio co-*

*me un fratello non ti abbandona mai e ti rimane fedele. Spesso riesce a percepire e capire cosa ho dentro meglio delle persone."*

Tornando alle descrizioni dello strumento musicale da parte degli intervistati, abbiamo rilevato che il 12,4% lo percepisce come un "mezzo esprimere sé e le proprie emozioni", considerandolo un facilitatore per comunicare all'esterno di sé la propria identità personale ("*chi si è veramente*", per usare le parole di un ragazzo) e i propri vissuti. Due ulteriori soggetti hanno voluto poi enfatizzare l'espressione del proprio vero sé, tralasciando le emozioni. A questa funzione ne viene affiancata un'altra dal 10,8% dei soggetti del campione, ossia un "mezzo per evadere dalla realtà". È nota al senso comune, prima ancora che nella letteratura psicologica e musicologica (Hallam, Cross e Thaut, 2016; Sloboda, 1988) la capacità della musica di provocare emozioni così intense da far perdere il contatto con il presente per immergersi in mondi immaginari. Lievemente inferiore la percentuale di coloro che lo considera un "mezzo per sfogarsi" (7%), ossia per liberarsi delle tensioni emotive, in accordo con quanto si diceva nel paragrafo precedente a proposito della rabbia (citata però solo dal 5,2% degli intervistati). Dall'11,6% dei soggetti del campione, lo strumento musicale è definito "un oggetto speciale" per le sue potenti funzioni, come quelle di far sperimentare emozioni intime e grandi e di far mutare il proprio stato emotivo mentre si suona. Il 2,3% lo definisce, invece, un "*oggetto prezioso*" perché consente di vivere la propria passione più grande, la musica, e viene visto come un elemento indispensabile per il sogno di diventare un musicista. Ulteriori definizioni dello strumento musicale, uniche nel nostro campione, includono rappresentazioni semplici e generiche (un'attività, un gioco per il proprio divertimento, una parte della propria vita, un "*peso*" per chi sta ancora comprendendo se ama davvero la musica), fino a rappresentazioni più complesse e astratte ("*un territorio da esplorare*", "*arte pura*").

## **5. Conclusioni**

Con questo studio ci siamo proposti di indagare attraverso la narrazione scritta il rapporto instaurato da giovani allievi di scuole di musica con il proprio strumento musicale. L'analisi dei componimenti del nostro campione ci conduce a concludere che tale rapporto sia vissuto, nella maggior parte

dei casi, in modo significativo e intenso. Questo consente di confermare i dati provenienti dalla letteratura psicologica (Robinson, 1999; Nijs, Lesaffre e Leman, 2009; Simoens e Tervaniemi, 2013). Il dato più innovativo proveniente dalla nostra ricerca riguarda il fatto che per gran parte degli adolescenti intervistati, lo strumento è percepito come "altro da sé", con funzioni utili per la crescita e il benessere psicologico e relazionale. Esso, infatti, diventa per molti adolescenti un *alter ego* immaginario che ascolta, consiglia, da cui ci si sente conosciuti, osservati e con cui si entra in confidenza. Ciò permette di sentirsi meno soli e di superare, grazie al suo supporto, fatiche e difficoltà connesse alla crescita. Molti hanno esplicitato l'attaccamento emotivo che provano per lo strumento, vissuto come un amico, un compagno o un confidente e a cui viene addirittura assegnato un nome proprio. Gli intervistati hanno anche messo in luce le funzioni positive del rapporto con questo oggetto particolare. La musica che nasce dall'unione tra *sé* e questo *altro da sé* consente di esprimere meglio se stessi, le proprie emozioni (spesso irruenti a quest'età), ma anche di evadere dalla realtà, di comunicare con gli altri quello che non si riesce a dire in altro modo e, infine, di sentirsi meglio in caso di difficoltà o problemi emotivi.

Questo studio ci ha permesso di raggiungere anche ulteriori obiettivi, come mettere in luce che gli allievi di musica provano un'ampia e complessa gamma di emozioni quando suonano che dipendono in parte dal brano suonato, in parte dall'autovalutazione della propria performance, e ancora dall'azione stessa del suonare che genera, nella maggior parte dei casi, emozioni positive di felicità, allegria e contentezza. Questo risultato è in linea con la letteratura scientifica, la quale ha già fornito evidenze sui potenti effetti emozionali dei brani musicali e sulla vasta gamma di stati emotivi suscitati dalla musica (Zentner, Grandjean e Scherer, 2008; Scherer, 2010). Gli intervistati hanno anche voluto raccontarci che suonano spesso per puro piacere, non solo per fare le esercitazioni assegnate dai loro docenti. Inoltre, hanno testimoniato che il desiderio di suonare può sopraggiungere in qualunque momento e, quando non hanno lo strumento con sé (ad esempio perché impegnati a scuola o in vacanza) molti avvertono una struggente emozione di nostalgia. Anch'essa può essere interpretata come il segnale di un legame intimo e stretto con il *proprio* strumento musicale, al pari della man-

canza che si prova per una persona o un luogo a cui si è particolarmente affezionati.

Riteniamo, tuttavia, opportuno segnalare alcune limitazioni della nostra ricerca, riguardanti in particolare la selezione del campione. Sarebbe importante replicare l'indagine con campioni più numerosi ed equilibrati rispetto al genere dei soggetti e alla provenienza geografica. Sarebbe anche interessante esplorare l'effetto delle diverse età sulle frequenze alle categorie di risposta.

Nonostante questi limiti, riteniamo che la nostra indagine abbia fornito un contributo significativo all'esplorazione del rapporto che lega gli allievi delle scuole di musica al loro strumento musicale. Se è vero che gli strumenti musicali sono una risorsa importante per la crescita e lo sviluppo del Sé, un confronto tra adolescenti musicisti e non musicisti potrebbe ulteriormente confermare questa nostra tesi. Concludiamo augurandoci che nuove ricerche consentano di comprendere meglio e di approfondire il rapporto didattico musicista-strumento musicale, nelle diverse età della vita, utilizzando i nostri risultati come una delle basi di partenza.

### **Riferimenti bibliografici**

Abeles H. (2009). Are musical instrument gender associations changing?

*Journal of Research in Music Education*, 57 (2), p. 127-139. DOI:

<https://doi.org/10.1177/0022429409335878>.

Bowlby J. (1969). *Attachment and loss. I. Attachment*, Hogarth Press,

Londra (trad. it *Attaccamento e perdita. I. L'attaccamento alla madre*, Boringhieri, Torino, 1972).

Bowlby J. (1988). *A secure base. Clinical applications of attachment theory*, Londra: Routledge (trad. it. *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Milano: Cortina, 1989).

Bozzato P. (2017). *A scuola con la mente e il cuore. Educazione socio-affettiva in preadolescenza*. Varese: Macchione.

Bozzato P., Segrada H. (2017). Comunicare con la musica. Una ricerca sull'insegnamento musicale. *Expressio*, 1, p. 173-197.

- Cohen J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20 (1), p. 37-46. DOI: <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>.
- Deliège I., Sloboda J. (1996). *Musical beginnings: origins and development of musical competence*, Oxford: Oxford University Press.
- Freud (1900). *Die Traumdeutung*. Leipzig und Wien: Deuticke (trad. it. *L'interpretazione dei sogni*. Torino: Bollati Boringhieri, 2011).
- Freud (1901). *Zur Psychopathologie des Alltagslebens*. Berlin: Erstdruck (trad. it. *Psicopatologia della vita quotidiana*. Torino: Bollati Boringhieri, 2012).
- Gleason T.R. (2017). The psychological significance of play with imaginary companions in early childhood. *Learning & Behavior*, 45 (4), p. 432-440. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13420-017-0284-z>.
- Hallam S., Cross I, Thaut M., eds. (2016). *The Oxford handbook of music psychology. Second edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hallam S., Rogers L., Creech A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education*, 26 (1), p. 7-19. DOI: <https://doi.org/10.1177/0255761407085646>.
- Hargreaves D.J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kenny D.T., Osborne M.S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2 (2-3), 103-112.
- Mackay R. (2004). The effects of gender on children's musical instruments choices: a review of the literature. In: Hutchinson N.L., ed. *Graduate Student Symposium. Selected Papers*, Vol. 2., 2003-2004, Kingston, Ont. Canada: Faculty of Education, Queen's University.
- Muhr T. (1994). *Atlas.ti computer aided text interpretation and theory building. User's manual*. Berlin: Scientific Software Development.
- Muhr, T. (1997). *Visual qualitative data analysis management model building in education research and business. User's manual and reference. New version 4.1 designed for Windows 95 and Windows NT*. Berlin: Scientific Software Development.

Nijs L., Lesaffre M., Leman M. (2009). The musical instrument as a natural extension of the musician. *Proceedings of the Fifth Conference of Interdisciplinary Musicology*, p. 120-134.

O'Neill S.A., Boultona M.J. (1996). Boys' and girls' preferences for musical instruments: A Function of Gender? *Psychology of Music*, 24 (2), p. 171-183, DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735696242009>.

Parkes C.M., Hinde-Stevenson J., Marris P., eds. (1991). *Attachment across the life cycle*. London: Routledge (trad. it. *L' attaccamento nel ciclo della vita*. Roma: Il Pensiero Scientifico, 2009).

Robinson C. (1999). The instrument as an expression of a musician's internal world. *Psychodynamic counselling*, 5.4, 443-452.

Roland, D. (1994). How Professional Performers Manage Performance Anxiety. *Research Studies in Music Education*, 2 (1), 25–35. DOI: <https://doi.org/10.1177/1321103X9400200105>.

Scherer K.R. (2004). Which Emotions Can be Induced by Music? What Are the Underlying Mechanisms? And How Can We Measure Them?, *Journal of New Music Research*, 33(3), 239-251. DOI: 10.1080/0929821042000317822.

Simoens V.L., Tervaniemi, M. (2013). Musician–instrument relationship as a candidate index for professional well-being in musicians. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7 (2), 171-180. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0030164>.

Sloboda J.A. (1988). *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press (trad. it. *La mente musicale. Psicologia cognitiva della musica*. Bologna: Il Mulino).

Singer D.G., Singer J.L. (1990). *The House of Make-Believe. Children's Play and the Developing Imagination*. Harvard, Mass.: Harvard University Press (trad. it. *Nel regno del possibile. Gioco infantile, creatività e sviluppo dell'immaginazione*. Firenze: Giunti, 1995).

Vostrovsky C. (1895). A study of imaginary companions. *Education*, 15, p. 383-398.

Watkins M. (1986). *Invisible guests: the development of imaginal dialogues*. Hillsdale, N.J.: Analytic Press.

Zentner, M., Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2008). Emotions evoked by the sound of music: Characterization, classification, and measurement. *Emotion*, 8 (4), 494-521. DOI: 10.1037/1528-3542.8.4.494.