

اهمیت موسیقی برای کودکان

دکتر سعید غفاری^۱

آموزش، به ساده‌ترین تعبیر، مجموعه کنش‌هایی است که سبب می‌شود اطلاعات و دانسته‌ها از سوی شخصی که مربی نامیده می‌شود، به شخص دیگری که شاگرد خوانده می‌شود، انتقال پیدا کند. به این ترتیب مربی موسیقی که به هر حال تخصصی نیز در این زمینه دارد، کسی است که قرار است اندوخته‌های خود را به شاگرد بسپارد. مطابق این دیدگاه ساده‌انگارانه، در این مرادده تنها دو عامل دانسته‌های مربی و دامنه‌ی توانایی‌های شاگرد، متغیر فرض شده و از تأثیر عوامل دیگر صرف نظر شده است. اما در واقع آموزش - در هر زمینه که باشد - فرآیندی است مرکب و چندجانبه که ثمربخشی آن در گرو توجه به متغیرهای دیگری نیز هست. در این گفتار می‌کوشیم با طرح هفت پرسش بنیادی، مقوله‌ی آموزش را به عناصر بسیط‌تری تأویل کنیم تا سویه‌های گوناگون آن جداگانه مورد بررسی قرار گیرد. به تعبیر دکتر امیرحسین آریان‌پور در مورد هر آموزشی می‌توان پرسید:

۱. آموزش به چه هدفی؟

۲. آموزش به چه کسی؟

۳. آموزش توسط چه کسی؟

۴. آموزش چه موضوعی؟

۵. آموزش با چه روشی؟

۶. آموزش در چه زمانی؟

۷. آموزش در چه مکانی؟

با قرار دادن این پرسش‌ها در فضای آموزش موسیقی به کودک، عناوین مشخص و قابل تأمل زیر پیش روی ما قرار می‌گیرند:

۱. هدف از آموزش موسیقی به کودکان چیست؟ در فرآیند آموزش موسیقی به کودکان، با حضور مستقیم سه عنصر کودک، والدین و مربیان مواجه می‌شویم. آیا این سه گروه اهداف واحدی را تعقیب می‌کنند؟ و از این مهم‌تر، فراتر از این سه گروه، آیا می‌توان اهداف کلانی در سطح جامعه برای این جریان در نظر گرفت؟

۲. کودک موضوع آموزش موسیقی چه‌گونه موجودی است؟ توانایی‌های ذهنی، عاطفی و جسمی او کدام است؟

۳. مربی موسیقی کودک باید چه خصوصیتی داشته باشد؟ آیا صرف داشتن صلاحیت‌های موسیقایی کافی است یا افزون بر آن - یا حتی مقدم بر آن - باید صلاحیت‌های دیگری نیز داشته باشد؟

۴. کدام موسیقی برای آموزش به کودکان مناسب‌تر است؟ آیا می‌توان حدود و ثغوری برای موسیقی مناسب کودکان ترسیم کرد؟

۵. آیا به روش‌های مدرن و نظام‌مند برای آموزش موسیقی به کودکان دست یافته‌ایم؟ اگر پاسخ مثبت است، شاخص‌های آن کدام است و اگر نه، چه‌گونه می‌توان به این روش‌ها دست یافت؟ و اساساً در کدام جایگاه از مراحل تدوین روش ایستاده‌ایم؟

۶. زمان مناسب برای آموزش موسیقی به کودکان چه زمانی است؟ چهارسالگی؟ هفت‌سالگی؟ دوازده‌سالگی؟

۷. مکان مناسب برای این آموزش کجا است؟ مهدکودک؟ مدرسه؟ کلاس‌های آزاد؟ فرهنگ‌سراها؟ خانه یا...

بدیهی است که بررسی تمام جوانب پرسش‌های هفت‌گانه‌ی فوق از حوصله‌ی یک مقاله خارج است. طرح این پرسش‌ها در مقدمه، تنها به منظور فراهم آوردن زمینه‌ی مناسب برای کنکاش و گفت‌وگو بوده است. در این نوشتار سعی خواهیم کرد دو موضوع تعیین اهداف و شناخت خصوصیات کودک را به تفصیل مورد بحث قرار دهیم. بررسی موشکافانه‌ی این موضوعات که ذاتاً از بار نظری بیش‌تری برخوردار است، می‌تواند حکم پایه‌ای برای کاوش در سایر جوانب بحث را داشته باشد؛ چرا که اساساً بدون شناخت کافی از این دو زمینه، هر تلاشی برای دستیابی به یک فرآیند آموزشی مؤثر بی‌ثمر خواهد بود.

هدف‌یابی

هر جریان آموزشی که به کودکان مربوط باشد، مقدماً با حضور و تعامل سه گروه کودکان، والدین و مربیان تحقق پیدا می‌کند. پیدا است که هر کدام از این سه گروه در مورد آموزش موسیقی، هدف‌های خاص خود را تعقیب می‌کند: هدف از شرکت در جریان آموزش موسیقی برای خود کودک - اگر بتوان واژه‌ی «هدف» را برای تشریح انگیزه‌های وی مناسب دانست - بسته به مورد می‌تواند بسیار متنوع باشد؛ از لذت شرکت در یک بازی پُر سر و صدای بامزه گرفته تا انجام تکلیفی که پدر و مادر برعهده‌اش گذاشته‌اند؛ از عرصه‌ای برای خودنمایی و هنرنمایی‌های معصومانه تا ساعت ملال‌آور تحمل معلمی که مدام به خاطر چیزهای «سفید و سیاه» حرص می‌خورد و فریاد می‌زند.

این هدف‌ها نزد والدین نیز بسیار متنوع است: از این که فرزندشان در مهمانی‌های خانوادگی سازی بزند تا آن که با یکی از ناب‌ترین دستاوردهای تمدن بشری - یعنی موسیقی - آشنا و مأنوس باشد؛ از انجام فرضیه‌ای به عنوان یکی از عوامل تعادل‌بخش شخصیت انسانی و....

نزد مربیان نیز هدف‌های گوناگونی را می‌توان جست‌وجو کرد: از وسیله‌ای برای «نان درآوردن» تا پرداختن به یک رسالت فرهنگی و...

در واقع در وضعیت فعلی آموزش موسیقی به کودکان در ایران، با تداخل تصادفی همین هدف‌ها سر و کار داریم. در مجموع روند آموزشی ما در این زمینه در تاریخ روش‌های بصیرت و تقریباً کورمال عمل می‌کند. تا به امروز این آموزش تنها زمانی مؤثر افتاده که هدف‌های هر سه گروه به‌طور اتفاقی، مشترک یا نزدیک به هم بوده است و کودک، مربی و والدین از قضا در یک راستا و در شرایط مطلوب قرار گرفته‌اند. روشن است که قدم اول برای دستیابی به یک نظام کارای آموزشی، تلاشی برای همگرایی هدف‌های گروه‌های دخیل است، در غیر این صورت این تنها نیروی انسان و زمان است که به هرز خواهد رفت. در عمل نیز مشاهده می‌شود که به خاطر همین روند بی‌هدف، با توجه به سرمایه‌گذاری‌های جامعه در این زمینه بسیاری چیزها بیهوده هدر رفته است.

میزان گرایش و استقبال فزاینده‌ی بخش‌هایی از جامعه‌ی ما به فراگیری موسیقی توسط کودکان ایجاب می‌کند که نگاه به این موضوع از دریچه‌ی برداشت انفرادی خانواده‌ها یا مربیان، به برنامه‌ریزی همه‌جانبه در سطح جامعه ارتقا یابد. در واقع همان‌طور که فراگیری ادبیات، علوم، زبان‌های خارجی و... عملاً از حیثه‌ی سلیقه‌ی شخصی افراد خارج شده و این جامعه است که با ساز و کارهای خود در این زمینه‌ها برنامه‌ریزی می‌کند، موضوع آموزش موسیقی نیز با پراکندگی فعلی هم در زمینه‌ی تشخیص هدف‌ها و هم در زمینه‌ی روش‌ها به سوی نظام‌یافتگی حرکت کند.

بخشی از هدف‌های آموزش موسیقی از عام به خاص عبارتند از:

۱. هر جامعه‌ای در طراحی نظام آموزشی خود می‌کوشد تا چکیده‌ای از اصلی‌ترین شاخه‌های دانش و معارف تمدن بشری را به کودکان و نوجوانان منتقل کند. بر همین اساس است که می‌بینیم در نظام آموزشی ما از طرز کار موتور دوزمانه تا فلسفه‌ی افلاطون و از شعر رودکی تا مقوله‌ی پیوند اتم‌ها و... به گونه‌ای عام و در سطحی غیر تخصصی صحبت می‌شود. با این همه، معلوم نیست که خلأ جایگاه موسیقی در نظام آموزش ما با چه منطقی توجیه‌پذیر است و عدم انتقال آن به کودکان و نوجوانان موجب بروز شکاف‌های بسیار در زمینه‌ی ارتباط و تفاهم نسل‌ها می‌شود. به این ترتیب نخستین هدفی که مربیان و والدین از آموزش موسیقی به کودکان می‌توانند تعقیب کنند، انتقال عام‌ترین و ضروری‌ترین اطلاعات پایگی موسیقی به کودک است.

۲. ادراک موسیقی در ناحیه‌ی خاصی از مغز صورت می‌گیرد و برانگیختن این قسمت، بخشی از مجموعه اقداماتی است که به فعال کردن هوش و تعادل شخصیت کودک منجر می‌شود. انتقال توانایی ادراک صدا و لذت بردن از موسیقی و کشف زیبایی‌شناسی ویژه‌ی صوت دومین هدفی است که از روند آموزش و موسیقی به کودکان می‌توان تعقیب کرد. چه بسیار والدینی که کودک‌شان را به کلاس موسیقی می‌برند تا مثلاً موتسارت تحویل بگیرند و چه بسیار مربیانی که با فشار بی‌مورد می‌خواهند به هر قیمتی که شده از کودک مثلاً صبا بسازند. واقعیت این است که متأسفانه یا خوشبختانه به خاطر مجموعه شرایط پیچیده‌ای که لازمه‌ی رشد یک موسیقی‌دان است، چنین چیزی ناممکن است. بهتر است به جای تمام این رؤیاهای دور و دراز، والدین و مربیان پیش از هر چیز و کاملاً متواضعانه، امکان لذت بردن از موسیقی را برای کودک فراهم کنند.

۳. پسند ما باشد یا نباشد، در جهان امروز، موسیقی یکی از پُر مصرف‌ترین کالاهای جوامع جدید است. فرقی نمی‌کند در تهران یا در دورترین روستاهای ایران جایگاه رسانه‌ها در زندگی فعلی و به‌کارگیری موسیقی توسط این رسانه‌ها چنان قاطع و برجسته است که همه خواسته یا ناخواسته، مصرف‌کننده‌ی موسیقی هستند. مصرف‌کننده‌ی ناآگاه را با هر جنس بُنجلی می‌توان به راحتی فریفت، در حالی که مصرف‌کننده‌ی آگاه دست کم اهل چند و چون است و از این رهگذر البته بر کیفیت کالای مورد نظر تأثیر می‌گذارد.

بی‌گمان یکی از راه‌هایی که در درازمدت می‌تواند به ارتقاء کیفی موسیقی در جامعه بینجامد، افزایش آگاهی شنوندگان است. آموزشی موسیقی به کودکان با افزایش حساسیت آنان نسبت به چگونگی فرآورده‌های صوتی، به تقویت حس نظارت اجتماعی بر موسیقی‌های رایج منجر خواهد شد. به این ترتیب، سومین هدف اجتماعی آموزش موسیقی به کودکان، فعال کردن بخش‌های بیش‌تری از جامعه برای اظهار نظر و داوری است. در این راستا مهم این است که کودکان از ابتدا بیاموزند که شنونده‌ی منفعل نباشند و در مقابل آن‌چه می‌شنوند، واکنش نشان دهند.



۴. بالاخره با عبور از هدف‌های سه‌گانه‌ی فوق است که می‌توان به صورت خاص به آموزش موسیقی به کودکان به منظور تربیت نوازنده، آهنگ‌ساز و موسیقی‌دان پرداخت. نکته‌ی مهم این است که هدفی که منطقاً می‌بایست آخرین پله از هدف‌های این نردبام باشد، غالباً نخستین پله و یگانه مرحله در نظر گرفته می‌شود.

به این ترتیب با هدف‌یابی نادرست، آماج مهم، مؤثر و ممکن اولیه فراموش می‌شوند و از آن‌جا که تربیت موسیقی‌دان - چنان‌که اشاره شد - شرایط ویژه‌ای می‌طلبد، کار آموزش موسیقی کودک در ایران به رغم وجود زمینه‌های عینی و ذهنی بسیار مستعد کم‌بازده به نظر می‌رسد.

تعیین هدف‌ها و اولویت آن‌ها، نخستین شرط نظام‌مند کردن آموزش موسیقی به کودکان است. بدیهی است که منظور، دولتی کردن موسیقی کودک و تأسیس سازمانی برای پیش‌برد آن نیست. چنین تلاشی نه عملی است و نه اگر می‌بود الزاماً فایده‌ای دربرمی‌داشت. منظور این است که: اولاً در سطح جامعه، در زمینه‌ی هدف‌های این روند، توافق و اجماع نسبی حاصل شود.

ثانیاً جمع‌بندی قابل قبولی از تجربه‌های کوچک و بزرگی که در طول سال‌ها توسط افراد و گروه‌های مختلف صورت گرفته، ارائه شود تا حرکت برای دست‌یابی به یک روش پایه‌ای تسهیل شود.

ثالثاً یک نهاد صالح بر کیفیت و نحوه‌ی آموزش موسیقی به کودکان در مراکز مختلف نظارت اجمالی داشته باشد. رابعاً مسایل مربوط به آموزش موسیقی به کودکان به عنوان یک موضوع درسی در مراکز آموزشی به رسمیت شناخته شود.

خامساً صلاحیت مربیان موسیقی کودک نه فقط از لحاظ فنی، بلکه از لحاظ شناخت مسایل آموزشی کودکان نیز مورد بررسی قرار گیرد.

جریان آموزش موسیقی به کودکان در ایران شاید بیش از اندازه درگیر فعالیت‌های عملی بوده است. فقدان یک راهبرد اندیشگی در عمل می‌تواند به روزمرگی و دور باطل بینجامد. یقیناً می‌توان و باید به جز هدف‌های چهارگانه‌ی بالا، آماج‌های دیگری نیز سراغ گرفت. این آماج‌ها را باید شناخت، در معرض توجه قرار داد و به آن‌ها روشنی بخشید، در غیر این صورت تمام تلاش‌ها جز تیری در تاریکی نخواهد بود.

ذهن کودک و موسیقی

وقتی از موسیقی کودک سخن به میان می‌آید، ناخودآگاه تصویر پانزده - بیست کودک به ذهن متبادر می‌شود که با چهره‌هایی خندان، فلوت در دست و یا پشت سیلوفون «مستم مستم» و «کرال شادی» می‌خوانند. در کنسرت‌ها و برنامه‌های موسیقی کودکان دیده می‌شود که چگونه بسیاری از بزرگسالان به این صحنه به چشم کمال پاکی نگاه می‌کنند.

ما به اصطلاح بزرگ‌ترها شاید به خاطر غربت‌مان غالباً تصویری خیالی شاعرانه و نوستالژیک از کودکان در ذهن خود رسم می‌کنیم؛ تصویری حاکی از صداقت و پاکی بغض‌های معصومانه و لبخند و... اما با خود بچه‌ها اگر دمخور باشیم، خواهیم دید که در عین دوستی، نقشه می‌کشند و اگر لازم بود «بدجنسی» هم می‌کنند؛ بچه‌ها هم در عین مبحث، حسادت و حتی کینه‌توزی می‌کنند و... تفاوت کودک و بزرگسال، پیش از آن‌که در این نوع ویژگی‌های اخلاقی باشد، در چه‌گونگی کارکرد ذهن است. کودک گذشته‌های رویایی گمشده‌ی ما نیست، موجود مستقلی است که از منظر خاص خود به جهان می‌نگرد و واقعیت از نگاه او چیزی کاملاً متفاوت از زاویه‌ی دید معمول ما است. تفاوت بزرگسال و کودک مانند موقعیت دو کامپیوتر است که با نرم‌افزارهای متفاوت داده‌ها را پردازش می‌کنند و باید محدودیت‌های این نرم‌افزارها را بشناسیم.

یکی از کسانی که با رمزگشایی از نرم‌افزارهای ذهن کودک، حق زیادی بر گردن تمدن بشری دارد، فیلسوف و نظریه‌پرداز آموزش و پرورش و روان‌شناس نامدار سویسی، ژان پیاژه است. البته شرح تمام جوانب فعالیت‌های پیاژه، نظریات بدیع او در زمینه‌های مختلف و تأثیر چشم‌گیر دیدگاه‌های او در عرصه‌ی فلسفه و آنتروپولوژی نه در حوصله‌ی این بحث می‌گنجد، نه ارتباط موضوعی با آن دارد و نه اساساً در حیطه‌ی صلاحیت و تخصص نویسنده است. اما شناخت آن بخشی از نظریات پیاژه که به مراحل رشد ذهنی کودک تا رسیدن به بلوغ اختصاص دارد، برای تدوین یک سیاست آموزشی مؤثر در هر زمینه از جمله آموزش موسیقی ضروری است.

پیاژه با تلفیقی از روش‌های تجربی و استنتاجات نظری به این جمع‌بندی رسید که توانایی‌های ذهنی کودک از چهار مرحله عبور می‌کند و سرعت کیفیت و زمان عبور از هر یک از این مراحل بسته به شرایط می‌تواند متفاوت باشد؛ اما ضرورت‌گذر از آن‌ها اقتضای نهاد انسان است.

پیاژه مرحله‌ی نخست را که از دوره‌ی شیرخوارگی تا حدود هجده‌ماهگی دربرمی‌گیرد، مرحله‌ی حسی - حرکتی

نام نهاد. در این دوره، کودک در ناخودآگاهی و در شرایط عدم وقوف به معنای «من» تنها طرح واژه‌هایی از جهان در ذهن می‌سازد که بیش‌تر آن‌ها فاقد پیوستگی موضوعی است. مرحله‌ی دوم که حدوداً از اواخر دومین سال زندگی آغاز می‌شود و تا شش‌سالگی ادامه می‌یابد، مرحله‌ی پیش‌عملیاتی نامیده می‌شود. در این دوره کودک زمینه‌های عملیات منطقی عینی را فراهم می‌کند.

مرحله‌ی سوم که در واقع هم‌زمان با ورود کودک به دبستان است، و تا یازده‌سالگی (یعنی تقریباً پایان دوره‌ی ابتدایی) ادامه دارد، مرحله‌ی عملیات عینی نامیده شده است.

و بالاخره مرحله‌ی چهارم از یازده‌سالگی به بعد و مرحله‌ی عملیات صوری است. کارکرد ذهن کودک از این مرحله همانند کارکرد ذهن انسان بزرگ‌سال است و توانایی استدلال منطقی در ذهن او کامل می‌شود.

با پذیرش مراحل چهارگانه‌ی پی‌اژه، این پرسش مطرح می‌شود که موسیقی کودک در کدام مرحله از توانایی‌های ذهنی مورد نظر است؟ در واقع در همین تهران از دوره‌ی شیرخوارگی که بگذریم، در همه‌ی مراحل دیگر صحبت از آموزش موسیقی به کودکان است. برای کودکان مرحله‌ی پیش‌عملیاتی تقریباً در بیش‌تر مهدکودک‌ها موسیقی از برنامه‌های ثابت آموزش است. کلاس‌های «ارف» عمدتاً کودکان دبستانی یعنی مرحله‌ی عملیات عینی را پوشش می‌دهند؛ اگرچه با گروه‌بندی سنی «الف، ب، ج» نیم‌نگاهی هم به بچه‌های دوره‌ی راهنمایی دارند و بالاخره یعنی مرحله‌ی عملیات صوری آموزش موسیقی را آغاز می‌کنند.

یک سیاست آموزشی تنها زمانی کارا و مؤثر خواهد بود که بر مبنای توانایی‌های فرد آموزش‌گیرنده طراحی شده باشد. این دوره اگرچه بسیار نزدیک، فشرده و درهم تنیده‌اند، اما اختلاف آن‌ها کیفی و حتی ماهوی است. ذهن کودک هر از چندگاه به صورت جهشی مرحله‌ای را پشت سر می‌گذارد و وارد اقلیم معرفتی تازه‌ای می‌شود. تدوین سیاست آموزش مناسب برای تعلیم موسیقی در گروه همکاری گروه‌های متعدد روان‌شناس کودک، موسیقی‌دان و مربیان است که در عمل تجاربی به دست آورده‌اند. بی‌توجهی به این واقعیت‌ها نتیجه‌ای جز روزمرگی، اتلاف وقت و نیرو و در نهایت سرخوردگی نخواهد داشت.

سال‌ها است که کودکان ما در مهدکودک‌ها در زنگ موسیقی می‌بینند که هفته‌ای یکی دو بار «عموجان» با «ارگ» اش به مهد می‌آید، آن‌ها را روی صندلی به خط می‌کند، صدایش را «لوس» می‌کند و برای‌شان شعر می‌خواند. وظیفه‌ی بچه‌ها هم این است که با «عموجان» دست بزنند، بعضی وقت‌ها شعر را تکرار کنند. این‌جا علناً با یک «ضد آموزش» مواجه‌ایم. چرا که به کودک یاد داده می‌شود که وظیفه‌ی او در مقابل موسیقی نشستن و دست زدن است، یاد



داده می‌شود که اجرای موسیقی باید با ریاکاری در صدا همراه باشد و از همان ابتدا موسیقی بی‌هویتی که ریشه در هیچ کجا ندارد، به عنوان الگوی اول بر لوح ضمیر او حک و تحمیل می‌شود.

پیاژه ذهن کودک مهدکودک را در مرحله‌ای پیش‌عملیاتی می‌داند. وی معتقد است که در این مرحله ماهیت عملیات ذهنی عملیات فیزیکی است. کودک تنها از طریق رفتار عینی و عملی قادر به درک واقعیت می‌شود و از همین رو، بازی، ور رفتن با اشیا و دست‌کاری آن‌ها، بارزترین رفتار کودکان در این مرحله است. آموزش موسیقی به کودکان در این دوره باید هر چه بیش‌تر بر مبنای تحریک آن‌ها برای کنش‌های عینی بر روی عناصر اولیه و پایه‌ای موسیقی، یعنی ریتم، فاصله و ساز قرار گیرد. کودکان مهدکودک بیش از چند دقیقه حوصله‌ی ساکت نشستن و شنیدن موسیقی (از هر نوع که باشد) را ندارند و روش متعارف در مهدکودک‌ها با طبع آن‌ها بیگانه است. تنها شکل درست آموزش موسیقی در این مرحله آن است که کودک را از جا بلند کنیم و او را مستقیماً در معرض رفتار و کلنجار رفتن با عناصر پایه‌ای موسیقی قرار دهیم.

در این راه نباید به مقوله‌ی «زیبایی» به مفهوم بزرگسالانه‌ی آن چندان بها داد. اگر برای یک بزرگسال، نظم و ترتیب امور زیبایی خلق می‌کند برای کودک، شلوغی و به‌هم ریختگی و انبوه چیزهای نامرتب که روی فرش ولو شده‌اند، جذابیت دارد. مربی البته موظف است که ذهن کودک را ذره ذره به سوی سازمان دادن آشفستگی‌ها سوق دهد، اما حق ندارد که این روند را به‌گونه‌ای پیش برد که با نهاد کودک ناهم‌ساز باشد. مربی موسیقی‌ای که وارد کلاس بچه‌های مهدکودک می‌شود باید مقوله‌ی صداها را شسته و رفته و تر و تمیز را کنار بگذارد؛ همپای بچه‌ها به دنیای صداها پی پا بگذارد که پُر از حرکت، رویدادهای تصادفی و گاه نامربوط و بازی اتفاق نغمه‌ها است و سپس اندک اندک متناسب با سطح تکامل ذهن کودک این زنجیره‌ی گاه زیبای اتفاق‌های صوتی را نظم و سامان دهد.

مسئله‌ی مهم دیگری که در آموزش موسیقی به کودکان پیش‌دبستانی باید مورد توجه قرار گیرد، موضوع نوازندگی است. از نظریات رایج در جامعه که ناقص و حتی غلط فهمیده شده، ضرورت آغاز فعالیت موسیقایی از سنین پایین است. چه بسیار والدینی که فرزند خود را با امیدهای دور و دراز از چهار- پنج‌سالگی روانه‌ی کلاس‌ساز می‌کنند. اکثریت مطلق این موارد با شکست و گاه شکستی پُر هزینه مواجه می‌شود، چرا که آثار سوء ناکامی تا مدت‌ها و شاید برای همیشه در فرد و خانواده باقی می‌ماند. این گروه از والدین و نیز مربیان که به آموزش‌ساز به کودکان پیش‌دبستانی می‌پردازند، به موضوع مهم سطح تکامل فیزیکی کودک و میزان توانایی او برای کنترل عضلات و ماهیچه‌ها آگاه نیستند. نواختن تقریباً همه‌ی سازها مستلزم ایجاد شبکه‌ای پیچیده‌ای از توانایی‌های جسمانی است و در شرایطی که کودک برای دست گرفتن مداد یا حتی قاشق و چنگال با مشکل مواجه است، توقع رعایت مسایل مربوط به شیوه‌ی وضعیت نوازندگی از او، انتظاری ساده‌لوحانه و بی‌پایه است.

اگرچه ندرتاً ممکن است مواردی خلاف این اصل مشاهده شود و در شرایط خاصی (استعداد ذاتی یا محیط خانوادگی ویژه) کودکانی با توانایی نوازندگی خارق‌العاده شناسایی شوند، اما هیچ نظام آموزشی نباید اصول خود را بر موارد خاص و بر استثنا بنا نهد. تنها توجه به عام‌ترین ویژگی‌ها است که می‌تواند به تدوین نظامی هدفمند و کارا بینجامد. بدیهی است که در چنین نظامی، استثناها جایگاه ویژه‌ی خود را به عنوان یک موضوع مستقل خواهند داشت.

تقریباً هم‌زمان با آغاز دبستان، کودکان وارد مرحله‌ی جدیدی از توانایی‌های ذهنی، عاطفی و جسمی می‌شوند و قابلیت‌های بسیار بالاتر و پیچیده‌تری نسبت به مرحله‌ی پیشین به دست می‌آورند. اساساً خود رفتن به مدرسه استقرار نظم در فعالیت‌های روزانه‌ی کودک، زمینه‌ی مناسبی برای پیش‌برد فعالیت‌های آموزشی از قبیل موسیقی را فراهم می‌کند. اغراق نخواهد بود اگر بگوییم در هیچ‌یک از مراحل بعدی زندگی، یادگیری مهارت‌ها به صورت نسبی به اندازه‌ی این مرحله نخواهد بود. اما این استعداد بالقوه تنها زمانی فعلیت خواهد یافت که مربی عرصه‌های درست تعلیم را تشخیص دهد و روند آموزش را متناسب با ویژگی‌های مرحله‌ای که پیاژه مرحله‌ی عملیات عینی نام نهاده، پیش برد. پیاژه معتقد است که کودک در این مرحله می‌تواند آن‌چه را که بیش‌تر تنها با دست‌هایش انجام می‌داد، اینک در ذهن خود انجام دهد. بنابراین در کودک دبستانی، غالباً تفکر بر عمل مقدم است؛ در حالی که در کودک پیش‌دبستانی، عمل بر تفکر پیشی می‌جوید. از سوی دیگر این مرحله به خاطر ویژگی عینیت، از مرحله‌ی بعد که مرحله‌ی عملیات صوری در آغاز نوجوانی است، تفکیک می‌شود. به عبارت دیگر، کودک دبستانی از توانایی تفکر مجرد و انتزاعی برخوردار نیست و تنها درباره‌ی اموری که به صورت محسوس، سریع و آسان صورت می‌گیرد، به همان اندازه آموزش بر مبنای استنتاجات نظری، علایم صوری و مفاهیم انتزاعی، هم برای کودک و هم برای مربی طاقت‌فرسا جلوه می‌کند.

در این مرحله، اشتباهی که می‌توان در مورد آموزش موسیقی مرتکب شد، مطرح کردن تئوری موسیقی و سلفژ کلاسیک به عنوان پیش‌شرط یادگیری موسیقی برای کودک است. کودک مرحله‌ی عملیات عینی خود موسیقی را می‌فهمد، می‌تواند به خاطر بسپارد، می‌تواند اجرا کند. می‌تواند حس ویژه‌ای در اجرای خود بگنجاند و... اما قادر نیست

این رفتار را بر مبنای اصول مجرد تئوری موسیقی انجام دهد. موسیقی برای او واقعیت عینی صدایی است که می‌شنود، نه سیستم نشانه‌های مجردی که می‌تواند دال بر وجود آن صدا باشد.

البته این نشانه‌ها از نظر میزان پیچیدگی و تجرید، هم‌سنگ هم نیستند. کودک از کلاس اول دبستان، کار روی نشانه‌ها را به صورت جدی آغاز می‌کند. او بنا به قرارداد می‌پذیرد که یک خط صاف در زنگ فارسی صدای «آ» می‌دهد، در زنگ ریاضی «یک» نامیده می‌شود و در زنگ نقاشی، دماغ دراز یک آدمک است! به همین قیاس، کودک هفت‌ساله فوراً می‌پذیرد که اگر در کلاس موسیقی پنج خط بکشیم، چیز عجیبی که اسمش کلید سل است و اصلاً هم به کلید شبیه نیست، اول آن بگذاریم، اسم گردی روی خط اول می‌شود «می». در واقع سیستم نشانه‌های موسیقی برای دلالت بر مفهوم از نظام ساده‌ای تبعیت می‌کند که بی‌شبهت به نظام الفبا نیست و کودک دبستانی فوراً با آن کنار می‌آید. اما نشانه‌های ریتمیک موسیقی بسیار پیچیده‌تر از توانایی‌های ادراکی کودک است. این نشانه‌ها بر چگونگی تقطیع زمان دلالت می‌کنند، در حالی که کودک دبستانی اساساً زمان را مانند یک بزرگ‌سال درک نمی‌کند، چه رسد به آن که بخواهد به تقطیع آن بپردازد و حتی بخواهد نشانه‌های آن را فرا گیرد.

رابطه‌ی موسیقی و تئوری آن بی‌شبهت به رابطه‌ی زبان و دستور زبان نیست. کودک دبستانی می‌تواند به راحتی زبان را به کار گیرد، اما گرامر آن برای او بی‌معنا است. برای او «تن ت ت تن تن» معنایی دارد که روی پا، روی میز و روی ساز قابل اجرا است، ولی «یک چنگ، دو دولا چنگ، دو بار دو چنگ» یعنی چه؟ فهم نشانه‌های سکوت در موسیقی از پیچیده‌ترین مسایل است. برای کودک این حرفی بی‌معنا است که اگر اول آهنگ سکوت کنیم، ضد ضرب درست می‌شود، اما کاملاً درک می‌کند که موقع خواندن «عمو زنجیرباف» ابتدا ضربه‌ای با دست یا پا می‌زند و بعد کلمه‌ی «عمو» را بر زبان می‌آورد.

در واقع بهترین شکل زمینه‌چینی فراگیری تئوری موسیقی برای کودک، همین برقرار کردن شبکه‌ی تداعی‌ها در روندی تدریجی و در طول برنامه‌ای درازمدت است. الگوهای ریتمیک پایه‌ای باید ابتدا به صورت شفاهی در ذهن او تثبیت شوند و سپس نگارش آن‌ها بدون توضیحاتی از قبیل نصف شدن‌ها و $\frac{2}{3}$ شدن‌ها و... در مقابل چشمانش قرار



گیرد تا تقریباً در پایان این مرحله، زمینه‌های فهم خط موسیقی برایش عملی و آسان شود. خوشبختانه وجود سنت‌های عمیق شفاهی در موسیقی ایرانی و غنای ملودیک آن، زمینه‌ی مناسبی برای روند آموزش آسان موسیقی به کودکان دبستانی فراهم می‌آورد. برخورد خلاق با این سنت‌ها می‌تواند حتی نتایج جالبی در نحوه‌ی آموزش موسیقی غیر ایرانی به کودکان نیز داشته باشد. این روند اگرچه این‌جا و آن‌جا توسط گروهی از مربیان خوش فکر دنبال شده، اما هنوز چندان که باید در میان مربیان سازهای ایرانی اقبال عام نیافته است. موضوع دیگری که در آموزش موسیقی به کودکان در مرحله‌ی تفکر عینی باید مورد توجه قرار گیرد، دقت در انتخاب موضوعات مناسب برای آموزش است. متأسفانه دیده می‌شود که بسیاری از مربیان با نوعی فخرپروشی (انسویسم)، از آموزش قطعات ساده‌ای که درک آن‌ها به صورت عینی برای کودک مفهوم باشد، اکراه دارند و می‌کشند سلیقه و ذائقه‌ی هنری خود را به کودک تحمیل کنند. به گمان ما، یکی از اولین خصوصیات مربی موسیقی کودک باید آن باشد که ذوق شخصی خود را در دورترین فاصله نسبت به روند آموزش کلاس قرار دهد و در لحظه‌ی آموزش حتی‌الامکان «من» خود را از یاد ببرد و وجودش را تماماً وقف پیش‌برد روند آموزش کند. جمله‌های بلند، پیچیده، فواصل نامأنوس، ریتم‌های ثقیل و... ممکن است موجب ارضاء احساسات شخصی مربی شود، اما هیچ‌گاه به ارتقای هنری کودک یاری نخواهد کرد.

مرحله‌ی فعالیت‌های عینی به خصوص سال‌های آخر آن و هم‌چنین سال‌های نخست مرحله‌ی عملیات صوری، بهترین دوران برای تثبیت درست مسایل فنی اجرای موسیقی از قبیل استیل، تکنیک و سهولت اجرا است. کودک ۱۱-۱۲ ساله از سویی کنترل عضلانی خوبی به دست آورده و از سویی به خاطر آن‌که هنوز درگیر فعل و انفعالات جسمی دوران بلوغ و تنش‌های فیزیکی و روحی آن نشده، در انعطاف‌پذیرترین مراحل جسمی قرار دارد. این بهترین دوران برای یک مربی است که با ارایه‌ی عملی شیوه‌های درست اجرا (و نه با نظریه‌پردازی و گفتار) به تدریج رابطه‌ی آسان کودک را با موسیقی تثبیت کند تا در مرحله‌ی بعد که کودکی پایان می‌یابد و نوجوانی آغاز می‌شود، هنرجو با دست‌پُر و با فراغ خاطر با مسایل تجربیدی‌تر موسیقی درگیر شود.

آموزش موسیقی کودکان در ایران اگرچه به خاطر جوان بودن جامعه و افزایش حساسیت عمومی خانواده‌ها- مخصوصاً اقشار متوسط- به چگونگی تربیت فرزندان، از پُر رونق‌ترین و درآمدزاترین فعالیت‌های موسیقی در جامعه است، اما از پشتوانه‌ی نظری مناسب و کافی برخوردار نیست. تجربه‌های پراکنده- و در پاره‌ای موارد درخشان- و انتقال ناقص این تجربه‌ها به کسانی که لزوماً با انگیزه‌های سالمی وارد میدان نشده‌اند؛ فقدان آثار مکتوبی که تجربه‌های به دست آمده در آن ثبت و ضبط و جمع‌بندی شده باشند؛ عدم تلاش برای آگاه کردن والدین از هدف‌های کار و در یک کلام، ناپی‌گیری در تدوین مبانی نظری آموزش موسیقی کودکان، موجب بروز نوعی آشفتگی در بسیاری از رفتارهای عملی و روزمره شده است. امیدواریم تشریح مساعی فعال عموم صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران، آغاز مناسبی برای بحث‌های عملی‌تر و جست‌وجوی راه‌حل‌های عملی‌تر باشد.

پی‌نوشت:

۱- عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد همدان- گروه کتابداری

منابع:

۱. امین‌نوبید، اسماعیل. «از چه زمانی به کودکان خود موسیقی بیاموزیم»، هنر موسیقی، ش ۲۲، آبان ۱۳۷۹، ص ۲۴-۲۷.
۲. پورمندان، مهران. «آموزش موسیقی به کودکان»، مقام، ش ۴، بهار ۱۳۷۸، ص ۷۸-۸۱.
۳. پورمندان، مهران. «موسیقی کودک»، چیستا، سال ۱۵، ش ۴، دی و بهمن ۱۳۷۶، ص ۴۱۹-۴۲۵.
۴. رستمی، فریبرز. «موسیقی کودک- ضرورتی اجتناب‌ناپذیر»، سروش، ش ۹۱۶، ۲۱ آذر ۱۳۷۷، ص ۳۰-۳۱.
۵. سمیعی، بهمن. «موسیقی کودک و نوجوان»، کیهان، ۲۰ دی ۱۳۷۳، ص ۱۲.
۶. فریدی، گلناز. «موسیقی‌درمانی در کودکان ناشنوا»، کیهان، ۷ مرداد ۱۳۷۷، ص ۱۰.
۷. فیاض، محمدرضا. «موسیقی کودک ما»، فصل‌نامه موسیقی ماهور، ش ۹، پاییز ۱۳۷۹، ص ۳۵-۴۸.
۸. قاسم‌زاده، فاطمه. «موسیقی و کودک از دیدگاه روان‌شناسی»، ایران، ۴ بهمن ۱۳۷۳، ص ۷.
۹. میثمی، حشمت. «آموزش موسیقی به کودکان»، دریچه هنر، ش ۳، تابستان ۱۳۸۰، ص ۱۵.
۱۰. میثمی، حشمت. «موسیقی کودکان»، دریچه‌ی هنر، سال ۳، ش ۵، بهار ۱۳۸۱، ص ۶۲.
۱۱. محمودی، فرزانه. «موسیقی کودک»، چیستا، سال ۱۰، ش ۸، اردیبهشت ۱۳۷۲، ص ۸۵۱-۸۴۵.
۱۲. میرعلی‌نقی، علیرضا. «موسیقی کودک در ایران»، سلام، ۲۷ آذر ۱۳۷۶، ص ۷.
۱۳. «موسیقی کودک و فقر آموزش»، ابرار، ۱۳ تیر ۱۳۸۱، ص ۷.