

אתה שומע מה שאני שומעת? על דרכי האזנה קלאודיה גלושנקוף

מבוא

המוזיקה קיימת כדי שיאזינו לה, היא נעה בין המשמיע - מוקד המוצא - למאזין - מוקד היעד. האזנה במובן של האזנה מעורבת, שהיא מהותית לחוויה אסתטית היא הסיבה המרכזית לקיומה של היצירה המוזיקלית, ועל פי רבים מטרתו המרכזית של החינוך המוזיקלי (Swanwick, 1979). השאלה הנשאלת היא איך מגיעים לרמת מעורבות גבוהה בעת האזנה למוזיקה. Haack (1992) מגדיר את תחום ההאזנה ככזה שנדרש לו צירוף של מיומנויות שונות ומורכבות. מורכבות זאת מקשה על המחקר. מחקר "נקיי" הוא כמעט בלתי אפשרי בגלל ריבוי המשתנים. היצירה המוזיקלית (האובייקט) היא יצירת אמנות ולכן היא אובייקט ייחודי וחד-פעמי, וכל ביצוע הופך אותה לאובייקט אחר. המאזין (הסובייקט) הוא סובייקטיבי, ובמטענו האישי כלולים תגובות, עמדות, ניסיון, ידע וערכים אישיים. האינטראקציה בין היצירה למאזין מושפעת מההקשר שבה מתרחשת ההאזנה ליצירה ומהפונקציה שהיא ממלאת.

האזנה למוזיקה היא אחד משלושת תחומי העיקריים של החינוך המוזיקלי. שני התחומים האחרים הם ביצוע והלחנה, שכלולים בה כל סוג של המצאה מוזיקלית (Swanwick, 1979). אחרי סיום לימודיהם בבית הספר, ימשיכו רוב התלמידים לעסוק במוזיקה כמאזינים, ורק מיעוט יבצע, ועוד פחות מכך - ילחין.

Reimer (1997), אחת הדמויות הבולטות בחינוך המוזיקלי בארצות הברית, מתריע ואומר שאף כי רוב התלמידים יתפכו לצרכי מוזיקה כמאזינים, עדיין מערכת החינוך האמריקנית מעמידה במוקד העשייה המוזיקלית בבית הספר את הביצוע, הן בשירה והן בנגינה.

בארץ נעשית עבודה מוזיקלית משמעותית גם בתחום ההאזנה. יש לזקוף זאת במידה רבה לפועלה של בתיה שטראוס ז"ל. במשך השנים ראו אור תכניות לימודים במוזיקה ומדריכי האזנה שונים, ביניהם מוזיקה לי (פיניקאל ואח', אין ציון תאריך), צלילים בראש (ברנד, 1993), האזנה פעילה (שטראוס, תשמ"ז). אך עדיין אין בעברית חומר כתוב על מצב המחקר בתחום זה בהיבטיו השונים. מטרתו של המאמר הנוכחי היא לסקור מחקרים שונים בתחום ההאזנה הנתפסים כרלוונטיים בעיני הכותבת למורי מוזיקה המלמדים ילדי גן ועד סטודנטים בהכשרת גנות ומורים כלליים.

במשך השנים התרכזו המחקר בתחום ההאזנה בבדיקת המשתנים השונים. כתבי העת של החינוך המוזיקלי התרכזו בעיקר בשנות השישים והשבעים בפיתוח מיומנויות האזנה בשיעורי מוזיקה במסגרות חינוך פורמליות (Hedden, 1980). בשנות השמונים והתשעים המחקרים שפורסמו באותם כתבי עת הראו בנוסף התעניינות בהיבטים פיזיולוגיים, פסיכולוגיים, פסיכולוגים-התפתחותיים וסוציולוגיים (Haack, 1992).

במאמר הנוכחי יסקרו מחקרים שחקרו היבטים שונים: ההיבט ההתפתחותי, סוגי התערבות לפיתוח האזנה ושיטות הוראה. (מחקרים המתמקדים בבדיקת הקשר בין מטענו האישי של הנבדק לבין העדפותיו המוזיקליות, הרגליו כמאזין וכד', לא יסקרו במאמר זה.)

התפתחות מוזיקלית: האזנה

התחום ההתפתחותי הוא אחד מהתחומים המאפשרים לקשור באופן מהיר יחסית בין המחקר לבין הנעשה בשטח. בתחום ההאזנה יש מחקרים המתמקדים בנושאים שונים כגון: זיהוי והבחנה של מרכיבים מוזיקליים בודדים, בדיקת תוקף עקרונות השימור על פי Piaget, "שלבי החשיבה המוזיקלית" על פי Gordon, זיהוי סגנונות מוזיקליים שונים וכד'.

Mills (1985), אצל Haack (1992) בדקה מדגם גדול מאוד של ילדים בני 6-16 במבחני גובה (Bentley) ומבחני מפעם (Raleigh Drake). תוצאותיה מצביעות על רצף התפתחותי מהיר עד גיל 10-11 ואיטי יותר לאחר מכן.

Cutietta (1984), אצל Haack (1992) בדק את הזיכרון הטונלי אצל בני 11-16 ומצא שיש התפתחות מהירה של מיומנות זאת עד גיל 14.

Hufstader (1977), אצל Haack (1992) גילה עדות לרצף למידה:

בכיתה א' רוב הילדים תופסים גוונים.

בכיתה ה' רוב הילדים תופסים מקצב.

בכיתות ה'-ז' נתפסות תבניות מלודיות.

בכיתה ז' הרמוניה נתפסת באופן חלקי.

Petzold (1963, 1966, 1969), אצל Haack (1992) בדק תגובה של ילדי בית ספר יסודי לצליל המוזיקלי. הוא מצא:

הבדלים בין בני 11 לבין בנות;

שיפור עם הגיל;

דיוק בביצוע משימות טונליות-ריתמיות מכיתה ג' ומעלה.

Pflederer (1964, Haack, 1992), חקרה את עקרונות השימור על פי Piaget והגיעה למסקנה שבני שמונה מסוגלים לשמר תבניות ריתמיות-טונליות, אך בני חמש עוד לא מסוגלים לעשות כך. שימור המלודיה מקביל לשלבי ההתפתחות על פי Piaget. Foley (1975, אצל Hedden 1980), מצא שאימון משפר את יכולת השימור של תבניות ריתמיות ומלודיות אצל ילדי כיתה ב'. Serafine (1980, אצל Haack, 1992) סיכמה תוצאות של מחקרים שונים שנעשו ברוח Piaget: חלה התקדמות לקראת תחילת הגדרת מסגרת תאורטית למחקר פיאז'טיאני במוזיקה. מבחנים למדידת תבניות מסוימות פותחו, אך עוד לא קיבלו תוקף. מחקרים הראו שביצוע רוב המשימות המוזיקליות-פיאז'טיאניות משתפר עם הגיל, אך עדיין לא זוהו שלבי התפתחות ברורים. יש מעט מידע על השפעת משתנים שונים על ביצוע המשימה (למשל: סביבה, ניסיון, זיכרון, תפיסה שמיעתית). במספר מחקרים השפעת האימון על ביצוע המשימות נע בין זניח לחיובי. מספר מחקרים מצאו יחס חיובי בין משימות שימור מוזיקליות ובין משימות שימור פיאז'טיאניות.

Webster & Zimmerman (1983, אצל Haack, 1992) חקרו את יכולת השימור של תבניות טונליות וריתמיות אצל ילדים מכיתות ב' עד ו'. התוצאות הראו שהיכולת מתפתחת עם הגיל. שימור טונלי קל יותר משימור ריתמי. שימוש בתיווי גרפי או קונבנציונלי עזר בביצוע המשימה.

Taggart (1990, אצל Haack, 1992) בדק את "שלבי החשיבה המוזיקלית" על פי Gordon ומצא תוקף בהייררכיה הכללית של השלבים:

1. הד מלודי;
 2. חיקוי "בלב" ושמירה על צלילים מרכזיים, כתוצאה מזיהוי המרכז הטונלי והמשקל;
 3. יכולת לבסס במודע טונליות ומשקל;
 4. יכולת שמירה מודעת של תבניות צלילים מרכזיים שנקלטו ועובדו קודם לכן באותה השמעה;
 5. יכולת אזכור של תבניות צלילים מרכזיים שנקלטו ועובדו ביצירות אחרות;
 6. ניבוי תבניות של צלילים מרכזיים שעומדות להופיע בהמשך היצירה.
- (Gordon, 1989, אצל Saunders, 1991)

Ramsey (1983) בדק אם ניסיון בנגינה בכלי נגינה משפיע על התפיסה המלודית של ילדים בני 3-5. לא נמצא שיפור ביכולת זאת. נוסף לכך נראה שתפיסת המקצב מקדימה את תפיסת המרווחים המלודיים. מחקרים רבים בדקו אבחנות של צליל בודד או של תבניות מוזיקליות שנכתבו במיוחד לצורך המחקר, כדי לבדוד משתנים. עם זאת נשאלת השאלה האם מבחנים אלה בודקים מיומנויות מוזיקליות או מיומנויות שמיעתיות?

מחקרים מסוימים בדקו את תגובת הנבחים לדוגמאות מהספרות המוזיקלית. Krumshanski & Jusczyk (1990, אצל Haack, 1992) גילו שאצל תינוקות בני 4-6 חודשים התנסות מוזיקלית איננה הכרחית כדי לתפוס, לאבחן ולהגיב למשפטים מוזיקליים פשוטים.

Abel-Struth (1981, אצל Haack, 1992) מצא שבני 5-7 מסוגלים להאזין ולהעריך מוזיקה בדימויים ובמושגים, למשל "כמו שיר לכת", "כמו אות", (במשמעות של אות מוזיקלית בפתח תכנית רדיו טלוויזיה וכדומה), "כמו ריקוד", "כמו שיר", "כמו קולות של חיות", ו"צליל זורם". הם גם הראו העדפות כלפי הסוגים השונים. מוזיקה כ"צליל זורם" כמעט שלא זכתה להעדפה. מוזיקה "כמו שיר לכת" ו"כמו אות" הייתה המועדפת ביותר.

Dolgin & Adelson (1990, אצל Haack, 1992) השמיעו קטעים מתוך יצירות מוזיקליות שונות, בעלי אופי שונה ("שמח", "עצוב", כועס", "מפחיד") לבני 4, 7 ו-9. כולם הצליחו במידה זו או אחרת לזהות את האיכויות הרגשיות של הדוגמאות. בני 9 הצליחו יותר מהצעירים מהם. רימון (תשנ"ז) מצאה שהיכולת לזהות סגנונות מוזיקליים משתפרת עם הגיל. בני 8 גילו יכולת נמוכה יותר מבני 11 ואלו גילו יכולת דומה לילדים מבוגרים יותר.

בהתייחס לשאלת מידת יכולתם של ילדים לשקף את ההתנסות המוזיקלית נמצא כי המללה היא כלי חשוב ליצירת מודעות מוזיקלית והיא הופכת למשמעותית יותר ככל שהילד מתבגר (Flowers & Giommi, 1990, אצל Haack, 1992).

Gardner (1973) הופתע מהרגישות לסגנונות השונים במוזיקה המערבית אצל ילדים בני 6-18. תוצאות המשימה שבה התבקשו לקבוע אם שני קטעים מוזיקליים לקוחים מאותה היצירה או לא, היו טובות מאוד. בני 6 ובני 8 הצליחו לנמק את קביעתם, גם אם לא הייתה נכונה, מה שמצביע על דרגה של רגישות לסגנון. שיפוטם של הילדים הצעירים התבסס בעיקר על "גבוה/נמוך", "חזק/חלש" או "מהר/לאט" כאל התכונה הקובעת את השתייכותם או אי-השתייכותם של שני הקטעים לאותה היצירה. בני 8 הצליחו להתייחס ליותר מגורם אחד והשתמשו במונחים ובדימויים חוץ-מוזיקליים כמו "משעמם", "של כנסייה", "של מבוגרים", "כמו מירוץ סוסים". בני 11 התבטאו כבני 8, אך גם התייחסו לתזמור, למקצב ולמרקם. ההבדל העיקרי היה אצל המתבגרים אשר התייחסו לסגנון (תקופה) ולמרכיבים מוזיקליים (הרמוניקה, מלודיה, ארטיקולציה) וגם הצליחו לנתח כל קטע ולנמק את הקשר או את חוסר הקשר בין שני הקטעים.

ממצאים אלה אושו על ידי Radocy (1990, אצל Haack, 1992) אשר חקר את התגובה המילולית להאזנה ליצירות מוזיקליות. בני 9-10 השתמשו על פי רוב במונחים מתחום המוזיקה (כמו בני ה-11 אצל Gardner, 1973). בני 12-13 השתמשו יותר במושגים של הערכה אישית (בניגוד למתבגרים אצל Gardner, 1973). תלמידי תיכון השתמשו במגוון רחב של מונחים, גם מתחומים חוץ-מוזיקליים. התנהגותם של הצעירים במחקרו של Gardner יכולה להתפרש כפן נוסף של יכולת השימור על פי Piaget. הילדים הצעירים מתמקדים בתכונה אחת בולטת שביצירה, ואינם מסוגלים להתייחס בזמנית לתכונות שונות ומשתנות.

סוגי התערבות לפיתוח האזנה

תחום אחר שמתרחש בו מחקר רחב ופורה הוא השפעת התערבות כלשהי על ההאזנה. מחקרים בתחום זה עשויים לתרום רבות לעשייה בחינוך המוזיקלי.

Hedden (1980) מבחין בשלוש דרכים שונות של התערבות:

1. שימוש בדימויים חזותיים או בתיווי;
2. האזנה מודרכת;
3. שיטות הוראה.

1. שימוש בדימויים חזותיים או בתיווי

הצגת נושאים כתובים מתוך היצירה העתידה לשמש נושא ההאזנה יכולה לסייע לרמת ההאזנה של ילדים בני 11 ומעלה, אך אין ממצאים משכנעים על תרומתה לילדים צעירים יותר.

Bastarache (1972, אצל Hedden, 1980) בדק שלוש אסטרטגיות הוראה שונות של האזנה למוזיקה תוכניתית אצל תלמידים. קבוצה אחת שמעה כל נושא לפני ההאזנה ליצירה בשלמותה. כל נושא הוצג בהקשרו לסיפור. קבוצה שנייה הקשיבה ליצירה בשלמותה תוך צפייה בסרט מאויר המתאר את היצירה. בקבוצה השלישית שולבו שתי הדרכים. הקבוצה שהגיעה להיכרות מעמיקה יותר עם היצירה, במיוחד עם חלקיה ה"קשים", הייתה הקבוצה הראשונה.

Peterson (1965, אצל Hedden, 1980) מצא ששימוש בתווים בשיעורי האזנה יעיל רק מכיתה ז' ומעלה. Sears (1977, אצל Hedden, 1980) לא מצא הבדלים בין ביצועי הקבוצה שהאזינה ליצירה באמצעות הדרכה שמיעתית לבין הקבוצה שהאזינה ליצירה באמצעות הדרכה שמיעתית-חזותית.

בכיתות ו'-ט' ייצוג חזותי של צורה ותוכן מוזיקליים עשוי להועיל בהוראת ההאזנה (Hedden, 1988, אצל Haack, 1992).

Hair (1982, אצל Haack, 1992) השתמשה בתוכנת מחשב כדי לפתח ולבדוק את יכולתם של תלמידי כיתות א'-ד' להבחין בכיוונה של המלודיה ולזכור אותה. המשימות שהוטלו על התלמידים כדי לבדוק זאת היו אלה: התאמה של תבנית שמיעתית לתבנית שמיעתית; התאמת תבנית שמיעתית לתבנית חזותית (תיווי). ההצלחה הייתה רבה יותר במשימה הראשונה. בעקבות הניסוי מציעה רצף של הוראה שהנחת היסוד שלו היא התקדמות מהצליל אל הסימן הגרפי.

המסקנה מהמחקרים שהוזכרו היא שדימויים חזותיים ותיווי אינם תורמים באופן משמעותי להיכרות עם היצירה המושמעת אצל תלמידי בית ספר יסודי.

2. האזנה מודרכת

נראה שכל טכניקת הוראה עקבית הממקדת את הקשב, משפרת את מיומנויות ההאזנה של תלמידי כיתה ד' ועד תלמידי תיכון (Brown, 1971; O'Connor, 1976; Rasmussen, 1966; Standifer, 1970; Tatarunis, 1975; Zumburn, 1972, אצל Hedden, 1980).

השימוש בתנועה כאמצעי לביטוי מוזיקלי מוכר בגישות שונות בחינוך, למשל גישותיהם של דלקרוז ואורף. הקשר בין מוזיקה ולתנועה יכול למשל להתבסס על העובדה שמחול ומוזיקה הם אמנויות ביצוע המתקיימות במרחב הזמן. מוזיקה ומחול משלימים זו את זו וגם קיימים באופן עצמאי. הפסיכולוג Ernest Kuh (1886-1946) טען שמהות המוזיקה והמחול ראשיתה באותו העיקרון: אנרגיה (Lewis, 1988).

מחקרים הבדוקים קשר זה התחילו להתפרסם רק מהמחצית השנייה של שנות השמונים. למרבה ההפתעה, הממצאים אינם חד-משמעיים.

Aronoff (1980, אצל Lewis, 1988) המתבססת על Bruner, מחזיקה בדעה שיש "קשר למידה" בין התחום הקוגניטיבי לבין התחום הפסיכומטורי. גישה קינסטטית מתאימה לכשרים המנטליים והגופניים של ילדים בגיל הרך (Bruner, 1962; Pfloderer, 1964, אצל Lewis, 1988). זאת ועוד, יש שטוענים כי הפעלת יותר מחוש אחד מעשירה את התפיסה (Sweda & Blaustein, 1975, אצל Lewis, 1988).

Lewis (1989, אצל Haack, 1992) מצאה שהשפעת השימוש בתנועה כאסטרטגיית הוראה לפיתוח מיומנויות האזנה איננה ברורה וחד-משמעית. בתחום הבחנת מקצב, הבחנת משקל, הבחנת עוצמה והבחנת גובה התגלו תוצאות חיוביות ושליליות. מה שברור הוא שככל שההתערבות מתמשכת, ההשפעות חיוביות יותר, ותוצאות מקסימליות מושגות אחרי תהליך מדורג וממושך. חשוב לציין כי לאופי הלמידה של כל תלמיד תפקיד מרכזי בהשפעת התנועה על ההאזנה. תלמידים בעלי רגישות למרחב וילדים מוגבלים עשויים לחדד את התגובה האסתטית באמצעות התנועה.

בגיל הרך האזנה מודרכת למוזיקה באמצעות תנועות היא אפקטיבית יותר במונחים של מיקוד הקשב מאשר האזנה סבילה (הקשיבו ליצירה בידיים שלובות) (Sims, 1986).

מחקר אחר חשוב נערך על ידי Metz (1989). היא בדקה את התגובות התנועתיות לגירויים מוזיקליים אצל ילדים בני שנתיים עד ארבע, בעת פעילות חופשית בפנינת המוזיקה. הצעירים ביותר חיקו את בני גילם, הבוגרים ביותר חיקו פחות זה את זה אך הגיבו בצורה כלשהי לתנועות חבריהם. המורה נכנסה לעתים לפינת המוזיקה ופעלה יחד עם הילדים. ילדים נהגו לחקות אותה, וחיקוי זה היה יעיל יותר בהפקת תנועות הקשורות לגירוי המוזיקלי. ילדים היו מסוגלים לתאר את התנועות שביצעו בעזרת דימויים לא מוזיקליים. אסטרטגיה יעילה מאוד להפקת תנועות המתאימות לגירוי המוזיקלי הייתה "סוגסטיה" שבה המורה הציעה לילדים תנועות ספציפיות (האם אתה יכול לטוס כמטוס במעגל?). שימוש בשלוש הדרכים - חיקוי בני גילם, חיקוי מבוגר (modelling), סוגסטיה - משפר את יכולת התגובה בתנועה לגירוי מוזיקלי.

חיקוי מבוגר (modelling) הוא הבסיס לגישה שפיתחה Cohen (1986, 1988, 1997). אצלה היצירה המוזיקלית מוצגת באמצעות אנלוגיות תנועתיות. האנלוגיות מבטאות את התכונות והזרימות הבולטות של המוזיקה הן במישור המבני והן במישור האקספרסיבי. תנועות המורה משמשות כמודל לחיקוי לתלמידים בגילאים שונים (מגן הילדים ועד הכשרת מורים).

אין עוד מחקר אשר הושלם, הבודק את השפעת האסטרטגיה של Cohen על מיומנויות האזנה, אך התוצאות בשטח הן מבטיחות (איילנברג, לקראת פרסום).

רוב האסטרטגיות בהאזנה מודרכת בשיעורי המוזיקה מתמקדות במרכיבים המוזיקליים של היצירה עצמה, ולא בפרטים ביוגרפים של המלחין והרקע ההיסטורי-תרבותי שלו.

Smith (1973, אצל Hedden, 1980) לימד תלמידי כיתה ז' יחידים ובקבוצות קטנות באמצעות מכשיר אלקטרוני, שפותח במיוחד לצורך מחקר זה לעקוב אחרי הצורה המתפתחת של מינואטים ופרקים ראשונים של סונטות לא מוכרים. הניסוי זכה להצלחה.

מחקרו של Hedden (1988, אצל Haack, 1992) בקרב תלמידי כיתות ו'-ט' הראה כי מיקוד הקשב במרכיבים המוזיקליים מסייע לפתח את התפיסה המוזיקלית וההבחנה השמיעתית. המרכיבים המוזיקליים ומבנה היצירה הם נושאים לדיון שבהם התלמידים מרגישים בנוח. כשיצירה נהפכת למוכרת התלמידים מעוניינים לשמוע יותר עליה. מיקוד ההוראה מסייע גם לקרב יצירות לא מערביות אל קהל התלמידים.

Madsen & Geringer (1990, אצל Haack, 1992) מצאו שאסטרטגיית הוראה ברורה משפיעה גם על מיקוד ההאזנה הן אצל סטודנטים למקצועות מוזיקליים והן אצל סטודנטים למקצועות לא מוזיקליים הלומדים מוזיקה כהעשרה. ההבדל בין שתי הקבוצות הוא במיקוד הקשב: המוזיקאים התמקדו (לפי סדר יורד) בעניינים אלה: מלודיה, מקצב ודינמיקה, גוון, המכלול (סך כל המרכיבים), ואילו הלא מוזיקאים התמקדו בנושאים אלה לפי סדר זה: דינמיקה, מלודיה, גוון, המכלול, מקצב.

הקניית מונחים מוזיקליים מסייעת ללא מוזיקאים לתאר שינויים המתרחשים ביצירה מוזיקלית אף שאיננה מסייעת בהרחבת תפיסת השינויים (Flowers, 1983).

הקניית אוצר מילים מוזיקלי איננה האסטרטגיה היחידה שנבדקה. לבני 13-15 הוצע אוצר מילים תיאורי, פיגורטיבי ורגשי ונראה שהשפיע באופן חיובי על גישתם להאזנה (Bula, 1987, אצל Haack, 1992).

O'Brien (1992) התייחס אל שני סוגי אוצר מילים כדי לתאר את היצירות. עם קבוצת ילדים בכיתה ז' השתמש רק באוצר מילים אנליטי מוזיקלי, ובקבוצה אחרת השתמש גם באוצר מילים פיגורטיבי (דימויים, אנלוגיות, מטפורות). הקבוצה השנייה השיגה תוצאות טובות יותר בתחום ההמשגה והגישה הכללית להאזנה.

שימוש באוצר מילים מתחומים שונים מסמן את היכולת להתייחס ליצירה המוזיקלית כאל מבנה שניתן לתארו ולנתחו, וכאל אובייקט אמנות בעל תכונות אקספרסיביות. (1982) מחזיקה בדעה שיש לפתח מיומנויות האזנה כוללות, ובסופו של התהליך המאזין יהיה פתוח להתנסויות חדשות ושונוות בתחום ההאזנה למוזיקה (סגנונות ותרבויות שונות). שלבי התהליך הם:

1. תפיסה וביטוי התכונות הבולטות של היצירה המוזיקלית;
2. זיהוי הבדלים ברורים בסולמות שונים (למשל, ניגוד-איחוד);
3. זיהוי מידת השינויים המבניים והאקספרסיביים;
4. האזנה למוזיקה מורכבת יותר;
5. הערכת שינויים דקים בהיבט האקספרסיבי של היצירה.

Zalowski (1986) בדקה ארבע דרכי האזנה שונות. כל דרך נבדקה אצל קבוצת תלמידים אחרת (כולם סטודנטים בשנה הראשונה במכללה) שתחום התמחותם לא היה מוזיקה, במסגרת קורס מבוא למוזיקה.

ארבע אסטרטגיות ההוראה היו אלה:

דימוי מנטלי חופשי בעת האזנה (את עומדת להקשיב ליצירה מוזיקלית הנמשכת מספר דקות. בעת שאת מאזינה לה, נסי לחפש דימויים מנטליים. הקשיבי לכל אספקט של היצירה שעשוי לרמוז לדימוי כלשהו - חזותי, שמיעתי, ריח, מישוש, וכד' - ונסי לפתח את הדימוי באופן השלם ביותר).

דימוי תוכניתי (את עומדת להקשיב ליצירה מוזיקלית הנמשכת מספר דקות והמתארת את הסיפור שיוספר בהמשך. נסי לזהות את הנושאים השונים המתארים את החלקים השונים של הסיפור. דמייני בעת ההאזנה מה מתרחש).

תיאור מילולי של היצירה ברמה המוזיקלית (הפרק שאת עומדת להאזין לו, "אנדנטה קון מוטו", הוא בעל אופי עצוב ורגוע. אחרי מספר תיבות המנוגנות על ידי בסון וקרן בליווי קונטרבאס, המנגן בפיציקטו, מופיע הנושא הראשון אצל הכינורות...).

- נבדקו אצל הסטודנטים מידת הקשב, מידת ההנאה, מידת ההבנה והזיכרון. הממצאים היו אלה:
- הדימוי המנטלי החופשי גורם יתר הנאה;
 - הדימוי התוכני מביא להבנה מעמיקה יותר רק של מוזיקה תוכניתית, ולא של מוזיקה אבסולוטית (בכל הקבוצות הושמעו יצירות משני הסוגים);
 - התיאור המילולי והניתוח לא שיפרו אספקט כלשהו של ההאזנה.
- מכאן עולה שאין אסטרטגיה אחת המתאימה לכול ויש להתאים אסטרטגיה לנטיות של כל מאזין ומאזין.

ממצאים אלה מתאששים גם מכיוונים אחרים. Ellis (1995) ביקש מסטודנטים בקורס מבוא למוזיקה לרשום בעת האזנה מידע על אודות הקטעים המוזיקליים השונים (כולם מתוך פרקים מתוך שלישיות ורביעיות מאת בטהובן). תפקיד של מידע זה יעזור להם לזהות את הקטעים בהזדמנות אחרת. החוקר סיווג את המידע בתשע קטגוריות שונות: מלודיה (גובה), עוצמה, מקצב (משך), מרקם, גוון, סגנון (סגנון נגינה וסוגי מוזיקה שונים), תיאורים חוץ-מוזיקליים, הברות רתמיות ורישומים גרפיים. היו סטודנטים שהשתמשו בקטגוריה אחת לקטע אחד, ולמספר קטגוריות בקטעים אחרים. אמנם, מטרת המחקר לא הייתה לזהות סוגי מאזינים שונים, אך מתוך התיאורים של סטודנטים אפשר להבחין במיקודי האזנה שונים.

בדיקת קיומם של סוגי מאזינים שונים הייתה מטרת המחקר של Delalande (1993) עם Thomas. לשם כך השמיעו שני החוקרים את אותה יצירה עצמה (הפרלוד לפסנתר מאת Debussy La Terrasse des Audiences du Clair de Lune), ל-25 חובבי מוזיקה. היצירה הושמעה פעמיים, לכל מאזין בנפרד. אחרי כל השמעה נערך ריאיון פתוח. בעת ההשמעה השלישית המאזין עצר את ההשמעה כדי לשתף את החוקר בדימויים, בתיאורים ובהערות שהועלו בעת הריאיון.

לאחר ניתוח הראיונות נמצאו 3 קטגוריות ברורות של מאזינים:

- # המאזין הטקסונומי: מחפש מבניות ביצירה;
- # המאזין הפיגורטיבי: מתאר את היצירה בדימויים ומטפורות, מתבונן ביצירה כבאובייקט;
- # המאזין האמפתי: מתאר את עצמו בתוך היצירה, המרחק בין האובייקט לסובייקט מטושטש;
- # מאזינים אחרים:

- המאזין הטכני: מתייחס לטכניקת הנגינה;
- המאזין הסולפזיסטי: מסוגל לעקוב רק אחרי הצלילים האבסולוטיים של היצירה;
- המאזין המלודי: מתייחס בעיקר למלודיות של הנושאים שביצירה.

אפשר למצוא הקבלות בין ממצאיו של Ellis ושל Delalande: מאזין שרשם בעיקר מידע על אודות הסגנון הוא בעצם המאזין הטכני. המאזין המטפורי הוא זה שנעזר בתיאורים חוץ-מוזיקליים. מיפוי סוגי המאזינים מאשש את ממצאיה של Zalonowski. סביר להניח שאם הייתה בודקת כל סטודנט על-פי הסיווג של Delalande, הייתה מתאימה את אסטרטגיית ההוראה לקטגוריה שאליה המאזין משתייך. כך מאזין טקסונומי היה נהנה ומפיק תועלת מניתוח היצירה, דבר שלא היה מסייע למאזין אמפתי. המאזין הפיגורטיבי היה מרגיש כבן-בית בקבוצה של אסטרטגיית הדימוי החופשי.

הסיווגים השונים משקפים את עניינו ומיקודו של המאזין בעת האזנה ליצירה, אך לא מתייחסים להשפעת הידע הקודם, האמונות והערכים, והמידע שנמסר לפני ההאזנה עצמה. הדימוי המוזיקלי העצמי של המאזין משפיע על התייחסותו לעצם מעשה ההאזנה (Bartel, 1992). מסירת מידע היסטורי רלוונטי על המלחין, היצירה והתקופה לפני השמעת היצירה גורמת להערכה יותר גבוהה של היצירה אצל סטודנטים למקצועות לא מוזיקליים מאשר קבלת תיאור וניתוח מילולי של היצירה (Halpern, 1992).

3. שיטות הוראה

בשיטות ההוראה הכוונה היא להשפעת שיטות שונות בחינוך מוזיקלי על פיתוח וטיפוח מיומנויות האזנה. (אין המדובר באסטרטגיית הוראה ספציפית).

יעילותה של גישת קודאי מול גישה "מסורתית" יותר בפיתוח כשרים מוזיקליים (כמו זו של) נבחנה אצל תלמידי כיתות ד'. הקבוצה שלמדה על-פי גישת קודאי הצליחה בארבעה תת-מבחינים יותר מהקבוצה השנייה (Zemke, 1973, Hedden, 1980).

אצל תלמידי כיתה ו' נבדקה גישה מרכזית אחרת, היא גישת אורף. קבוצת תלמידים אחת למדה מוזיקה על-פי גישת אורף וקבוצה שנייה לפי גישה "מסורתית" יותר. החוקר בדק רגישות מלודית (אבחנה בין פרזות זהות ושונות; ייצוג קו מתאר מלודי; התאמת פרזה מוזיקלית עם פרזה רשומה בתוויו קונבנציונלי). שתי הקבוצות השתפרו אחרי סדרת השיעורים, אך לא היו הבדלים משמעותיים בין שתי הקבוצות (Olson, 1964, Hedden, 1980).

Colwell & Rundell (1965, Hedden, 1980) השוו שתי קבוצות תלמידים בחטיבת הביניים. אחת קיבלה שיעורי מוזיקה כלליים, והשנייה שיעורי כלי (פסנתר או אוקלה). לא היו הבדלים משמעותיים במיומנויות האזנה בין שתי הקבוצות.

Bradley (1974, אצל Hedden, 1980) בדק את השפעתם של שיעורי מוזיקה המדגישים תהליכים יוצרניים, לעומת שיעורי מוזיקה "מסורתיים" (בעיקר שירה) על התפיסה השמיעתית. תוצאות מבדקי התפיסה השמיעתית של התלמידים בקבוצה הראשונה היו טובים יותר מאלה שבקבוצה השנייה.

אם אחת המטרות האולטימטיביות של פיתוח מיומנויות האזנה היא טיפוח של קהל מאזינים מבין ומתעניין, חשוב לבדוק את תרומתם של הקונצרטים במסגרת הלימודים.

Sigurdson (1971, אצל Hedden, 1980) חקר תלמידים של חמש כיתות ה'. כל הכיתות קיבלו שיעורי מוזיקה כלליים. כיתה אחת גם ביקרה בקונצרטים (יצירות סימפוניות עם דברי הסבר). הקריטריונים לבדיקה היו עניין במוזיקה, זיהוי יצירות וזיהוי כלים. הכיתה שביקרה בקונצרטים השיגה תוצאות יותר טובות במבחנים הכלליים ובמבחן זיהוי הכלים. נראה שסוגים מסוימים של התנסויות במוזיקה חיה תורמים לפיתוח מיומנויות האזנה וגורמים הנאה אסתטית.

ביקור בקונצרט כשלעצמו תורם פחות לתלמידי כיתה ו' מאשר הליכה לקונצרט עם הכנה מראש, או עם הכנה מראש והתייחסות לאחר מכן. קביעה זו הוכחה באמצעות מבחני תפיסת סגנון ומרכיבים מוזיקליים. יש לציין שהגישה הכללית של התלמידים למוזיקה והעדפותיהם המוזיקליות האישיות לא השתנו (Shehan, 1986, אצל Haack, 1992).

פעילויות הלחנה וקונצרט המלווה הסברים תורמים לפיתוח מיומנויות האזנה. תחילה מתפתחת המודעות לשינויי עוצמה, ואחריה אבחנת גוון, אבחנה מלודית וקצבית, ולבסוף רגישות הרמונית. תלמידים הבאים מרקע כלכלי ותרבותי מקופח השיגו תוצאות טובות פחות (Hedden, 1981, אצל Haack, 1992), ודבר זה מעלה את הצורך במחקרים הבודקים מיומנויות האזנה באוכלוסיות שונות.

סיכום

מיומנויות האזנה הן מורכבות ומתפתחות עם הגיל והניסיון. קיימים סוגים שונים של מאזינים. מיקוד הקשב בדרך זו או אחרת מסייע להאזנה, אך סיוע זה יהיה יעיל יותר אם סוג המיקוד והאסטרטגיה יותאמו לסוג המאזין. אין אפוא דרך הטובה לכול, האתגר של המורה למוזיקה היא להציג את היצירות השונות בדרכים מגוונות, כך שכל תלמיד ימצא בהן עניין. כל העיסוק ביצירה המוזיקלית מוזויות רבות ושונות יעשיר את החוויה המוזיקלית ויהפוך את הלימוד למשמעותי יותר.

ביבליוגרפיה

- Bartel, L. (1992). The Effect of Preparatory Set on Musical Response in College Students. **JRME**, **40/1**, 47-61.
- Cohen, V. (1986). Prelude to a Cognitively Oriented Curriculum. **Music in Time 1986/7**, Jerusalem: Jerusalem Rubin Academy.
- Cohen, V. (1988). Kinesthetic Analogues for Musical schemes. **Unpublished research paper**, Jerusalem (presented at XVIII ISME Conference, Canberra).
- Cohen, V. (1997). Explorations of Kinesthetic Analogues for Musical Schemes. **CRME 131**, 1-13.
- Delalande, F. (1993). **Le condotte musicali**. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna.
- Ellis, M.C. (1995), Field Dependence-Independence and College Nonmusic Majors' Description and Identification of Music Excerpts. **JRME**, **43/4**, 298-312.
- Flowers, P.J. (1983). The Effect of Instruction in Vocabulary and Listening on Nonmusicians' Descriptions of Changes in Music. **JRME**, **31/3**, 179-189.
- Gardner, H. (1973). Children's Sensitivity to Musical Styles. **Merril-Palmer Quarterly 19**, 66-77.
- Haack, P. (1992). The Acquisition of Music Listening Skills. in R. Colwell (ed.), **Handbook of Research on Music Teaching and Learning**, 451-465, NY: Schirmer Books.
- Halpern, J. (1992). Effects of Historical and Analytical Teaching Approaches on Music Appreciation. **JRME**, **40/1**, 93-46.

- Hedden, S.K. (1980). Development of Music Listening Skills. **CRME**, **64**, 12-22.
- Lewis, B.E. (1988). The Effect of Movement-Based Instruction on First- and Third-Graders' Achievement in Selected Music Listening Skills. **Psychology of Music** **16**, 128-142.
- Metz, E. (1989). Movement as a Musical Response Among Preschool Children. **JRME**, **37/1**, 48-60.
- O'Brien, W. (1992). The Effects of Figurative Language in Music Listening Instruction. **Contributions to Music Education** **9**, 20-31.
- Ramsey, J. (1983). The Effects of Age, Singing Ability, & Instrumental Experiences on Preschool Children's Melodic Perception. **JRME**, **31/2**, 133-145.
- Reimer, B. (1997). Music Education in the 20th Century. **Music Educators Journal**, 33-38.
- Saunders, T.C. (1991). "The stages of music audiation", **The Quarterly**, II/1 & 2, pp. 131-137.
- Sims, W. (1986). The Effect of High Versus Low Teacher Affect and Passive Versus Active Student Activity During Music Listening on Preschool Children's Attention, Piece Preference, Time Spent Listening, and Piece recognition. **JRME**, **34/3**, 173-191.
- Swanwick, K. (1979). **A Basis for Music Education**. Windsor: NFER-Nelson.
- Taylor, D. (1982). Aesthetic Development in Music. in M. Ross (ed.). **The Development of Aesthetic Experience**. Oxford: Pergamon Press.
- Zalowski, A.H. (1986). The Effects of Listening Instructions and Cognitive Style on Music Appreciation, **JRME**, **34/1**, 43-53.
- איילנברג, ה' (לקראת פרסום). 'לראות את הקולות' השפעה של התנסות קינסתטית-ויזואלית על תפיסה של יצירה מוזיקלית. עבודת מ.א., האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- ברנד, א (1993). צלילים בראש. אוני בר אילן, המכון לאינטגרציה בחינוך, רמת-גן.
- פיניקאל, יי ואח' (ללא ציון תאריך). מוזיקה לי. משרד החינוך התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי, האגף לחינוך קדם-יסודי, ירושלים.
- רימון, א' (תשכ"ז). היכולת לזיהוי סגנונות במוזיקה והקשר בינה לבין גיל וניסיון מוזיקלי. מפתח מס' 1, 89-118, משרד החינוך התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי, האגף לתכניות לימודים, ירושלים.
- שטראוס, ב (תשמ"ז). האזנה פעילה. מכללת לוינסקי, תל-אביב.