

خُلُق و خوی موسیقی دانان



روان شناسی و
شخصیت شناسی

مترجم: بهنام انصاری

نویسنده: آنتونی کمپ

خلق و خوی موسیقی دانان

نویسنده: آنتونی کِمپ

مترجم: بهنام انصاری



سرشناسه	: کمپ، آنتونی، ۱۹ م.
عنوان و نام پدیدآور	: خلق و خوی موسیقی دانان / تألیف: آنتونی کمپ، مترجم بهنام انصاری
مشخصات نشر	: تهران، آرون، ۱۴۰۴
مشخصات ظاهری	: ۴۳۴ ص. مصور.
شابک	: ۹۷۸ - ۶۲۲ - ۳۱۷ - ۳۷۷ - ۶
وضعیت فهرست‌نویسی	: فیپا
موضوع	: نران ان.
موضوع	: زمسی
موضوع	: morphology
موضوع	: ظر
شناسه افزوده	: انصاری، بهنام، ۱۳۷۴.
رده‌بندی کنگره	: GB ۴۰۱ / ۵
رده‌بندی دیویی	: ۵۵۱ / ۴۱
شماره کتابخانه ملی	:



خلق و خوی موسیقی دانان

مؤلفین: آنتونی کمپ

مترجم: بهنام انصاری

ناشر: انتشارات آرون

چاپ اول: ۱۴۰۴

چاپ صدف: ۵۰۰ نسخه

۵۵۰۰۰۰ تومان

نشانی: میدان انقلاب، خیابان ۱۲ فروردین، خیابان وحید نظری

نرسیده به خیابان منیری جاوید، پلاک ۱۰۵، واحد ۳ تلفن: ۵۱ - ۶۶۹۶۲۸۵۰

ایمیل: arvannashr@yahoo.com وبسایت: www.arvannashr.ir

ISBN 978 - 622 - 317 - 377 - 6

فهرست مطالب

.....	سخن مترجم	۵
.....	پیش گفتار	۹
.....	سخن آغازین	۱۳
.....	مقدمه	۲۱
.....	ارزیابی شخصیت	۲۱
.....	فصل ۱	۵۱
.....	موسیقی شناسی از دیدگاه متفاوت	۵۱
.....	فصل ۲	۷۷
.....	درون گرایی	۷۷
.....	فصل ۳	۱۰۹
.....	استقلال	۱۰۹
.....	فصل ۴	۱۳۷
.....	حساسیت	۱۳۷
.....	فصل ۵	۱۶۳
.....	اضطراب	۱۶۳
.....	فصل ۶	۲۰۱
.....	سازگاری با نقش جنسیتی	۲۰۱
.....	فصل ۷	۲۲۱
.....	ترجیحات موسیقی و سبک های شنیداری	۲۲۱
.....	فصل ۸	۲۵۳
.....	نوازندگان آرکستر	۲۵۳
.....	فصل ۹	۲۹۳
.....	نوازندگان کیبورد، خوانندگان و رهبران آرکستر	۲۹۳
.....	فصل ۱۰	۳۱۹
.....	موسیقی دانان در حوزه های موسیقی عامه پسند (غیر کلاسیک)	۳۱۹
.....	فصل ۱۱	۳۳۵
.....	آهنگسازان	۳۳۵
.....	فصل ۱۲	۳۶۵
.....	معلمان موسیقی	۳۶۵
.....	فصل ۱۳	۳۸۹
.....	پرورش استعداد موسیقی	۳۸۹
.....	منابع	۴۱۷

این کتاب که ترکیبی از درک عمیق دنیای موسیقی و جدیدترین یافته‌های روانشناسی است، برای آموزگاران موسیقی، درمانگران و والدین ضروری است؛ در واقع، برای همه کسانی که به رابطه‌ی مزاج با توسعه موسیقی و موسیقی با سایر حوزه‌های تجربه انسانی علاقه دارند. این کتاب با مفهومی نو و بیانی روشن، به موضوعی پرداخته که برای زندگی تمام موسیقی‌دانان از اهمیت زیادی برخوردار است و مبنای محکمی برای تحقیقات بیشتر در پاسخ به سوالات عمیقی که مطرح می‌کند، فراهم می‌آورد.

جک دابز، مربی موسیقی

سخن مترجم

آشنایی من با کتاب «قدم زدن روی ماه با اینشتین»، اثر جاشوا فوئر، در سال ۱۴۰۱ نقطه آغاز این مسیر بود. در فصل سوم آن کتاب، نویسنده از بازدید خود از آزمایشگاهی به نام «آزمایشگاه عملکرد انسانی» سخن می‌گوید؛ جایی که قفسه‌هایی از کتاب‌های مرتبط با پژوهش‌های اریکسون به چشم می‌خورد. یکی از کتاب‌هایی که در آن میان توجه مرا جلب کرد، عنوانی بود به نام:

خلق‌و‌خوی موسیقی‌دانان The Musical Temperamen.

کنج‌کاوی‌ام برای یافتن این کتاب برانگیخته شد. اما هر چه جست‌وجو کردم، نشانی از آن نیافتم؛ گویی اصلاً وجود خارجی نداشت. پس از جست‌وجوی نام اصلی کتاب، متوجه شدم که اثری کمیاب و تخصصی است؛ نه در فروشگاه‌های کتاب آنلاین یافت می‌شد، نه در پایگاه‌های معتبر کتاب‌خوانی. سرانجام موفق شدم نسخه‌ای الکترونیکی از آن را از سایت Archive.org قرض بگیرم و خواندن کتابی را آغاز کردم که مرا عمیقاً مجذوب خود ساخت. کمی بعد تصمیم گرفتم آن را به فارسی ترجمه کنم. مدتی بعد، دسترسی به فایل الکترونیکی کتاب در سایت مذکور از دسترس خارج شد، و کار ترجمه برای مدتی متوقف ماند. اما پس از پیگیری‌های مجدد، با وجود محدودیت‌هایی که در ایران با آن‌ها مواجه بودم، نسخه‌ای از کتاب را از سایت آمازون تهیه کردم و روند ترجمه از سر گرفته شد. همان‌طور که از عنوان کتاب برمی‌آید، موضوع اصلی آن بررسی خلق‌و‌خو و ویژگی‌های روان‌شناختی موسیقی‌دانان است. اگرچه برخی مباحث ممکن است در ابتدا برای خواننده دشوار یا مبهم به نظر برسند،

اما با اندکی صبری و همراهی با متن، مفاهیم روشن تر می شوند و به تدریج جذابیت بیشتری می یابند.

* ذکر چند نکته را برای همراهی بهتر خواننده ضروری می دانم:

واژه «موسیقی دان» در این کتاب در معنای گسترده آن به کار رفته است و تنها به بزرگان موسیقی جهان اطلاق نمی شود، بلکه به همه کسانی که در حوزه موسیقی فعال اند، از هنرجو و نوازنده گرفته تا مدرس و آهنگساز اشاره دارد.

در ترجمه این کتاب کوشیده ام زبانی ساده و روان را در کنار دقت معنایی حفظ کنم. در برخی بخش ها، یادداشت ها و پاورقی هایی به منظور توضیح بیشتر یا تحلیل های ضروری افزوده ام تا فهم بهتر مطالب فراهم شود. همچنین، برای دقت بیشتر در تبیین برخی مفاهیم تخصصی، از ابزارهای هوش مصنوعی نیز بهره گرفته ام.

امیدوارم این ترجمه، که نخستین نسخه فارسی این اثر در ایران و جهان است، برای علاقه مندان به موسیقی -به ویژه معلمان و پژوهشگران این حوزه- سودمند و الهام بخش باشد. از شما خواننده گرامی دعوت می کنم این اثر را با دیگر اهالی موسیقی به اشتراک بگذارید و مسیر شناخت بیشتر از دنیای درونی موسیقی دانان را هموارتر سازید.

با سپاس از استادان عزیزم، خانواده‌ام (به‌ویژه برادرم بهمن انصاری) و دوستانی که در این مسیر مرا همراهی کردند.

این کتاب را به جامعه فرهنگی و هنری سرزمینم، و همه کسانی که زندگی‌شان با موسیقی معنا یافته، تقدیم می‌کنم؛ پاینده باد ایران.

بهنام انصاری، بهار ۱۴۰۴



@ITSTHEBEH

پیش‌گفتار

این کتاب فوق‌العاده‌ای است. ترکیبی منحصر به فرد از ذهن یک «موسیقی‌دان» برجسته و ذهن فردی که به جدیدترین یافته‌های روان‌شناسی علمی تسلط دارد. نویسنده این امتیاز را داشت که روان‌شناسی را نزد «جان بوچر»^۱، استاد برجسته دانشگاه «ساکس» و یکی از نویسندگان اثر مهم پیش‌بینی موفقیت و خلاقیت مطالعه کند.

در حال حاضر، «حوزه سنجش شخصیت» در آشفتگی به سر می‌برد. صدها روان‌شناس به‌طور سلیقه‌ای مقیاس‌هایی را برای انواع ویژگی‌های شخصیتی به‌ظاهر یکپارچه طراحی کرده‌اند. خوشبختانه راهی برای خروج از این جنگل وجود دارد: «استفاده از روش آماری پیشرفته تحلیل عاملی. اما این روش بسیار پیچیده است و بیشتر پژوهشگران ترجیح می‌دهند از آن فرار کنند».

می‌دانم که دکتر «کِمپ»^۲ تصمیم گرفته است که از بحث‌های فنی مربوط به روش‌های تحلیل عاملی پرهیز کند تا از طولانی شدن بحث جلوگیری شود. احتمالاً از نظر خواننده عمومی، این تصمیم درستی بوده است. در هر حال، او شواهد را با مهارت انتخاب کرده و بر پایه یافته‌های محکم پیش رفته است. او با دقت مسیر خود را از میان اندازه‌گیری‌های نادرست مشخص می‌کند، هرچند به تمام پژوهش‌های انجام‌شده، صرف‌نظر از ابزارهای به‌کاررفته، اشاره دارد. برای مثال، او خاطرنشان می‌کند که سه

1- John H. Butcher

2- Anthony E. Kemp

عامل اصلی «آیزنک»^۱ تنها تقریب‌هایی خام از «عوامل واقعی سطح دوم»^۲ هستند؛ هرچند می‌توان با احتیاط از آن‌ها نتیجه‌گیری کرد.

روش «دکتر کمپ» بدین‌گونه است که نمونه بزرگی از انواع موسیقی‌دانان -از جمله نوازندگان، آهنگسازان، معلمان و غیره- را بررسی کند. نتیجه پژوهش او نشان می‌دهد که موسیقی‌دانان در مقایسه با میانگین جامعه، «درون‌گراتر» هستند. آن‌ها همچنین اضطراب بیشتری دارند و در عوامل «استقلال» و «پاتمیا»^۳ در سطح بالاتری قرار می‌گیرند. بدیهی است که شخصیت آن‌ها پیچیده است. سپس او به تفکیک جنسیت، دانشجویان، آهنگسازان، نوازندگان، معلمان و سایر گروه‌ها را بررسی می‌کند.

1- Hans Jurgen Eysenck

۲- سه عامل اصلی آیزنک (درون‌گرایی/ برون‌گرایی، روان‌رنجوری و روان‌پریشی) مدل ساده‌شده‌ای از عوامل شخصیتی عمیق‌تر و پیچیده‌تری هستند که در سطح دوم تحلیل عاملی قرار دارند. در روان‌شناسی شخصیت، تحلیل عاملی (Factor Analysis) نوعی روش آماری است که سعی می‌کند ویژگی‌های شخصیتی را به تعداد کمتری از عوامل اصلی کاهش دهد. این عوامل می‌توانند در سطوح مختلفی قرار بگیرند:

عوامل سطح اول: ویژگی‌های مستقیم و قابل مشاهده مانند اضطراب، برون‌گرایی یا اعتماد به نفس. عوامل سطح دوم: الگوهای پنهان‌تر و بنیادی‌تر که این ویژگی‌های سطح اول را به هم مرتبط می‌کنند.

طبق این متن، کمپ اشاره می‌کند که عوامل آیزنک فقط یک تقریب اولیه از عوامل سطح دوم هستند و کاملاً بازتاب‌دهنده‌ی ساختار دقیق شخصیت نیستند. اما با این حال، می‌توان با احتیاط از آن‌ها برای نتیجه‌گیری استفاده کرد.

3- Pathemia

پاتمیا اصطلاحی است در روان‌شناسی شخصیت به عنوان ویژگی شخصیتی مرتبط با حساسیت عاطفی و هیجان‌پذیری بالا (افرادى که تحت تاثیر هیجانات و احساسات خود هستند). لازم به ذکر است اشاره کنیم در مقابل آن، کورتیریا (Cortertia)، به افرادی اشاره دارد که در موقعیت‌های مختلف تمایل بیشتری به واکنش‌های منطقی و عقلانی دارند.

همان طور که انتظار می‌رود، معلمان موسیقی نسبت به اکثریت مردم «برون‌گراتر» هستند. آهنگسازان نیز الگوهای شخصیتی مشابهی با آنچه بوچر در تحقیقات علمی برجسته یافته بود، نشان می‌دهند. در میان تمام افراد واقعاً خلاق، یک الگوی کلی از انحراف شخصیتی دیده می‌شود: ضعف در قدرت «فراخود»^۱، رادیکالیسم بالا، خودکفایی زیاد، تسلط شخصیتی چشمگیر و ویژگی‌های مشابه. چنین شخصیتی برای همه خوشایند نیست، به‌ویژه برای یک شریک زندگی.

دکتر کمپ همچنین شواهد را از تعداد زیادی زندگی‌نامه بررسی می‌کند و در این روند، این افسانه را که تمام موسیقی‌دانان بزرگ از کودکی نبوغ خارق‌العاده‌ای داشته‌اند، از بین می‌برد. آن‌ها نیز مانند دیگران به تدریج رشد کردند، اما در نهایت، پیش‌تر از دیگران رفتند.

این کتاب شامل جداول و نمودارهای ارزشمندی است که برای پژوهشگران این حوزه بسیار مفید خواهد بود. نویسنده برای نگارش آن تلاش بسیاری کرده و بیش از ۱۱۰۰ منبع را بررسی کرده است. امیدواریم کتابی مشابه برای بررسی شخصیت ریاضی‌دانان، هنرمندان و رهبران تجاری نیز نوشته شود. پژوهش «ترمن»^۲ درباره نبوغ -با استفاده از ابزارهای جدید سنجش شخصیت که امروزه در دسترس‌ان نیازمند ادامه یافتن است. اما چه کسی این کار را انجام خواهد داد؟

به نظر می‌رسد که جریان اصلی روان‌شناسی در مردابی از موضوعات نسبتاً سطحی روان‌شناسی شناختی گرفتار شده است. همان‌طور که کمپ به‌خوبی نشان می‌دهد، تنها با توجه به ویژگی‌های گسترده شخصیت می‌توان به بینش عمیقی در پدیده‌های واقعی روان‌شناسی دست یافت.

1- Superego

سوپرایگو یکی از مفاهیم اصلی در نظریه روان‌تحلیلی زیگموند فروید است. سوپرایگو به عنوان وجدان اخلاقی فرد عمل می‌کند و نقش کنترل رفتارها، افکار و احساسات بر اساس اصول اخلاقی و اجتماعی را دارد.

2- Terman

سخن آغازین

مطالعه شخصیت موسیقی‌دانان، چشم‌انداز تازه‌ای از درک ماهیت موسیقی‌دانی را پیش روی ما می‌گشاید. اگرچه روان‌شناسی موسیقی توانسته است خود را از قید و بند اندازه‌گیری توانایی موسیقایی رها سازد، اما این میراث ممکن است ما را در نگاهی عمدتاً شناختی (ذهنی، منطقی، تحلیلی) به هنرمان غرق کرده باشد. در ورای این رویکرد، پرسش‌های متفاوتی وجود دارند که ما را به نگاهی انسانی‌تر و کمتر مکانیکی به ماهیت انسان و موسیقی‌دان دعوت می‌کنند. برخی از این پرسش‌ها به مسائل بنیادی مرتبط هستند؛ از جمله ویژگی‌های شخصیتی که فرد را مستعد ورود به عرصه موسیقی می‌سازد، انگیزه‌های درونی که افراد را به تمرین طولانی‌مدت و با اشتیاق موسیقی وادار می‌کند، و نیازی عمیق و فراگیر که در برخی افراد دیده می‌شود و آنان را به پذیرش موسیقی به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از هویت‌شان سوق می‌دهد.

«روان‌شناسی شغلی»^۱ نشان می‌دهد که شخصیت اعضای استثنایی جامعه، مانند خلبانان هواپیما و جراحان مغز، از جهات مهمی با شخصیت عموم مردم تفاوت دارد. از این رو، به‌طور معقولی می‌توان انتظار داشت که موسیقی‌دانانی که بخش زیادی از زندگی خود را صرف توسعه مهارت‌های خاص و تخصصی می‌کنند، نیز دارای ویژگی‌های شخصیتی منحصر به فرد و متفاوتی باشند. چنین ویژگی‌هایی ممکن است به‌عنوان دریچه‌ای به روان‌شناسی عمیق‌تر موسیقی‌دان و نشان‌دهنده نیازهایی که توسعه این «مهارت‌های موسیقایی»^۲ به‌طور مداوم از فرد می‌طلبد، دیده شود. با پرداختن به

1- Occupational Psychology

2- Musical Skills

این گونه سوالات، ما قادر خواهیم بود درک وسیع تری از «ماهیت موسیقی دانی»^۱ و چگونگی ارتباط مهارت های موسیقایی با «خلق و خو»^۲ پیدا کنیم و در نتیجه، دیدگاهی جامع تر از آنچه موسیقی دانان انجام می دهند و چرا این کارها را می کنند، ارائه دهیم. به عبارت دیگر، نه تنها آنچه افراد قادر به انجام آن هستند، کار و زندگی آنها را تعیین می کند، بلکه نوع شخصیتی که دارند نیز در این تصمیم گیری نقش دارد.

مطالعه شخصیت موسیقی دان می تواند بینش های بیشتری ارائه دهد: با روشن کردن خلق و خو موسیقایی در تمام ویژگی های آن، ممکن است بتوانیم درک عمیق تری از ماهیت واقعی موسیقی به دست آوریم. در نهایت، موسیقی از آغاز تاریخ بشر اجرا شده است؛ هر جا که انسان ها حضور دارند، موسیقی به شکلی یا دیگری خود را نمایان می سازد. از آنجا که موسیقی توسط انسان ها ایجاد می شود، منطقی است که فرض کنیم هدف آن برآورده کردن یک نیاز خاص انسانی است و بنابراین، با مطالعه شخصیت موسیقی دانانی که به طور خاص تحت تأثیر این نیاز قرار دارند، ممکن است بتوانیم درک عمیق تری از ماهیت موسیقی به عنوان بازتاب مستقیم ذهن و خلق و خو کسانی که آن را خلق می کنند، پیدا کنیم.

این کتاب با در نظر گرفتن چنین ملاحظات نویسه شده است، نه به این معنا که لزوماً قادر به پاسخ دادن به تمام این سوالات باشد، بلکه قطعاً هدف آن فراهم آوردن مبنایی است که تحقیقات آینده بتوانند از آن پیشرفت کنند. کسانی خواهند بود که بخواهند یافته های تحقیقاتی ارائه شده در اینجا را برای پیش بینی استعداد به کار گیرند، اما به نظر من، در وضعیت کنونی علم، این هنوز هدفی مشکوک است. من این موضع را اتخاذ کرده ام، حتی اگر تنها به این دلیل که هنوز در جداسازی اثرات علی موفق نبوده ایم. به عنوان مثال، آیا افراد به خاطر داشتن خلق و خو مناسب به موسیقی جذب می شوند، یا فرآیند توسعه مهارت های لازم، رشد شخصیت را نیز تحریک می کند؟ علت و معلول اغلب به طور تجربی دشوار است که از هم جدا شوند و در حال حاضر ممکن است

1- Musicianship

2- Temperament

ترجیح دهیم که دیدگاه مان این باشد که هر دو عامل در توسعه موسیقی دان موثر هستند. آنچه که ممکن است از تحقیقات در این زمینه حاصل شود، نخست توصیف انواع شخصیت‌هایی است که ابتدا به موسیقی جذب می‌شوند - آن‌هایی که معمولاً موفق هستند و به دنبال آن را ادامه می‌دهند - و دوم تعیین جنبه‌های شخصیتی است که به عنوان نتیجه فعالیت‌های موسیقایی طولانی مدت تغییر می‌کنند یا توسعه می‌یابند. به عبارت دیگر، «خلق و خو» می‌تواند به عنوان عاملی در توسعه موسیقی نگریسته شود یا به طور متقابل، نتیجه آن باشد. قطعاً حدس زده می‌شود که با افزودن داده‌های شخصیتی به داده‌های توانایی (اطلاعاتی مربوط به مهارت فرد)، قدرت پیش‌بینی آن‌ها برای پیش‌بینی توسعه آینده استعداد موسیقایی به طور قابل توجهی افزایش یابد.

با این حال، صحبت کردن درباره شخصیت موسیقی دان به عنوان یک پیکربندی یکپارچه از ویژگی‌ها ساده لوحانه خواهد بود، و قطعاً محققانی که تحقیقات خود را بر اساس این فرضیه انجام داده‌اند از تنوع نتایج خود شگفت زده شده‌اند. سی‌شور^۱ (روان‌شناس و پژوهشگر آمریکایی) در سال ۱۹۳۶ خیلی زود خلاف این را پیشنهاد کرد، زمانی که نوشت:

ما می‌توانیم موسیقی دانان حرفه‌ای را به عنوان «آهنگساز»^۲، «رهبر ارکستر»^۳، «نوازنده»^۴ و «معلم»^۵ طبقه‌بندی کنیم. هر یک از این نقش‌ها، مستلزم مجموعه‌ای ویژه از پیش‌نیازها برای شکل‌گیری و توسعه پیکره موسیقایی فرد هستند. برای انجام پیش‌بینی‌های معقول فردی درباره موفقیت در یکی از این زمینه‌ها، باید داده‌های بسیار بیشتری (از آنچه که توسط آزمون‌های استعداد فراهم می‌شود) در دسترس باشد. استعداد مورد نیاز برای هر یک از این چهار گروه به طور رادیکالی متفاوت است؛ آموزش لازم متفاوت است؛ شخصیت نتیجه‌گیری شده متفاوت است.

1- Edward L. Seashore

2- Composer

3- Conductor

4- Performer

5- Teacher

«سی‌شور» در اینجا نه تنها برای گسترش دامنه آزمون‌های پیش‌بینی استدلال می‌کند، بلکه به وضوح ایده مهمی را مطرح می‌کند که هر یک از این چهار گروه از موسیقی‌دانان نه تنها استعدادهای خاص خود را نشان می‌دهند، بلکه شخصیت‌های خاصی نیز خواهند داشت. این کتاب مدل مشابهی را دنبال می‌کند: در حالی که ممکن است بتوان توصیف عمومی از الگوی شخصیت فرد موسیقی‌دان ارائه داد، از این توصیف ساختاری مرکب از الگوهای خاص برای آهنگساز، رهبر ارکستر، نوازنده و معلم به‌دست می‌آید. هر گروه «سبک زندگی»^۱، «بدنه دانش»^۲ و مجموعه‌ای از مهارت‌های خاص خود را دارد و بنابراین جای تعجب نیست که هر تخصص تغییرات خاص خود را در الگوی شخصیت عمومی موسیقی‌دان نشان دهد. اینکه این تغییرات نتیجه‌گیری است، همان‌طور که سی‌شور پیشنهاد می‌دهد، همچنان نیاز به روشن‌سازی دارد. اما حوزه‌های دیگری وجود دارد که باید مورد تحقیق قرار گیرند. نوعی فولکلور در میان دایره‌های موسیقایی، به‌ویژه در ارکسترها، وجود دارد که شامل باورهایی است که اغلب به‌طور جدی در مورد «تفاوت‌های بنیادی شخصیت»^۳ بین نوازندگان سازهای مختلف وجود دارد. «دیویس»^۴ در سال ۱۹۷۸ تا حدی به تحقیق در مورد الگوهای تفاوت‌ها بین نوازندگان ارکستر پرداخته است، با مصاحبه از اعضای یک ارکستر حرفه‌ای و ترغیب آن‌ها برای صحبت در مورد نوازندگان از بخش‌های دیگر. در ادامه، تحقیقات با استفاده از «فهرست‌های شخصیتی»^۵ و نمونه‌های بزرگ‌تر نشان داده است که مبنای تجربی محکمی برای باور به وجود چنین تفاوت‌هایی وجود دارد؛ این موارد در ادامه این کتاب توصیف خواهند شد.

یک زمینه تحقیقاتی نسبتاً بحث‌برانگیز در ارتباط با شخصیت و ترجیحات موسیقایی است. اگرچه ترجیحات موسیقایی ممکن است با انتخاب ساز تعامل داشته باشد، برای مثال، فردی که تصمیم می‌گیرد ساز بادی برنجی بنوازد چون به رپرتوار

1- Life style

2- Body of knowledge

3- Fundamental Personality Differences

4- Richard Davies

5- Personality Inventories

گروه بادی برنجی علاقه دارد، با این حال، فرضیه سازی معقول این است که ترجیحات موسیقایی شنوندگان غیرنوازنده‌ی دارای دقت و انتخاب، نیز ممکن است الگوهای ثابت و مرتبط با شخصیت را نمایان کند. قطعاً، تحقیقات اندکی که این موضوع را پیگیری کرده‌اند، نشان می‌دهند که افرادی که به موسیقی دوره رمانتیک علاقه دارند ممکن است سطوح بالاتری از اضطراب را تجربه کنند نسبت به کسانی که تمایل دارند موسیقی کلاسیک یا باروک را ترجیح دهند. این تصور که برخی ارتباطات جالب وجود دارد، به طور قطع قابل توجه است.

این کتاب به طور عمدی قصد دارد خارج از حوزه‌ی توسعه توانایی و نگرانی‌های مربوط به نظریه یادگیری و روش‌های تدریس عمل کند. آنچه که سعی دارد به آن دست یابد، توصیفی از الگوهای تفاوت‌های فردی است که به عنوان نتایج شیوه‌ها و روش‌های آموزشی که در حال حاضر در موسیقی مدارس و همچنین در کالج‌ها و دانشگاه‌ها رایج هستند، ظاهر می‌شود. بنابراین، این کتاب مسائل مهمی در مورد آموزش و تربیت موسیقی‌دانان در استودیوها، مدارس و کالج‌ها ارائه می‌دهد، اما از یک دیدگاه غیرمتعارف.

«این کتاب عمدتاً بر موسیقی‌دانان سنت موسیقی کلاسیک غربی متمرکز است»؛ این انتخابی کاملاً آگاهانه نبوده، بلکه به دلیل در دسترس بودن پژوهش‌های موجود است. با این حال، در مواردی که تحقیقات مربوط به ویژگی‌های شخصیتی موسیقی‌دانان پاپ، راک و جَز منتشر شده باشد، این مطالعات به عنوان اطلاعات تکمیلی ارزشمند بررسی شده‌اند تا تصویری جامع‌تر از شخصیت موسیقی‌دان ارائه شود. پرداختن به موسیقی‌دانانی از خاستگاه‌های فرهنگی گوناگون، چالش‌های متعددی را به همراه دارد. فارغ از مسئله دسترسی به منابع پژوهشی، تفاوت‌های فرهنگی در هنجارهای شخصیتی، متغیری مداخله‌گر و پیچیده محسوب می‌شود. برای نمونه، تفاوت‌های آشکار میان نمونه‌های بریتانیایی و آمریکایی در این زمینه، هشدار می‌دهد برای پژوهشگرانی است که قصد دارند گروه‌های فرهنگی متنوع‌تری را در مطالعات خود بگنجانند - مگر آنکه این تفاوت‌های شخصیتی فرهنگی به عنوان یک متغیر مستقل در پژوهش لحاظ شوند. «این کتاب برگرفته از پژوهشی است که از اوایل دهه ۱۹۷۰ آغاز کردم». بخشی از این پژوهش همچنان منتشر نشده باقی مانده است، درحالی‌که

بخش دیگری در مجلات پژوهشی به چاپ رسیده است. این تحقیقات در «سنت کاتل»^۱ جای می‌گیرد و به‌طور طبیعی از آثار برجسته «ریموند کاتل»^۲ و همکارانش در «مؤسسه آزمون‌های شخصیت و توانایی» دانشگاه «ایلینوی» نشأت گرفته است. پژوهش‌های آن‌ها که بیش از چهار دهه ادامه داشت، نه تنها به ایجاد چندین ابزار سنجش شخصیت منجر شد، بلکه مهم‌تر از آن، مدلی جامع از شخصیت را ارائه داد و داده‌های گسترده‌ای را درباره گروه‌های شغلی و بالینی مختلف گردآوری کرد.

در زمان آغاز این تحقیق، به نظر می‌رسید که تکمیل داده‌های کاتل درباره موسیقی‌دانان ضروری است، چراکه اطلاعات محدودی که در دسترس او بود، اعتبار کافی نداشت. در همین دوران، آشنایی با زنده‌یاد «جان بوچر» در دانشگاه ساسکس، از جمله خوش‌اقبالی‌های زندگی من بود. بوچر به‌تازگی دوره‌ای از همکاری با کاتل را در ایلینوی به پایان رسانده بود که طی آن، کتاب پیش‌بینی موفقیت و خلاقیت (۱۹۶۸) را به‌صورت مشترک نگاشته بودند.

از آنجاکه خودم هم به‌عنوان یک موسیقی‌دان به روان‌شناسی رشد علاقه‌مند بودم، هدفم از این پژوهش، روشن کردن ماهیت خلاقیت موسیقایی بود؛ همان‌طور که به یاد دارم، در گفت‌وگو با او این موضوع را شرح دادم. به نظر می‌رسید که این ایده، کنجکاوی او را برانگیخت، زیرا به‌وضوح با پژوهش‌های اخیر کاتل و «دروالد»^۳ درباره الگوهای شخصیتی هنرمندان و نویسندگان مرتبط بود. به این ترتیب، رابطه‌ای شکل گرفت که در طی آن، او پذیرفت که سرپرستی پژوهش مقدماتی من را در مقطع کارشناسی ارشد بر عهده بگیرد و مرا به انجام تحقیقات گسترده‌تر در سطح دکتری تشویق کند.

به‌طور کلی، کتاب‌هایی که درباره روان‌شناسی موسیقی نوشته شده‌اند، به دلایل مختلف تمایلی به پرداختن به حوزه شخصیت نداشته‌اند. این در حالی است که از اواسط دهه ۱۹۶۰، مقالات پراکنده‌ای در این زمینه منتشر شده است. با این حال، اخیراً شاهد تجدید علاقه به این حوزه بوده‌ایم، به‌گونه‌ای که مقالات پژوهشی متعددی با

1- Cattellian

2- Reymond Cattel

3- John E. Drevdahl

بررسی نمونه‌های مختلفی از موسیقی دانان و استفاده از ابزارها و روش‌های متنوع تحقیق منتشر شده است. از این رو، انتشار این کتاب در زمان مناسبی صورت گرفته است، و از آنجاکه احتمالاً اولین اثر در این زمینه محسوب می‌شود، تلاش دارد تمامی پژوهش‌های مهم موجود را مرور کرده و تصویری به‌روز از دستاوردهای این حوزه تا زمان انتشار کتاب ارائه دهد.

این کتاب با در نظر گرفتن نیازهای موسیقی دانان، مدرسان موسیقی و روان‌شناسان نوشته شده است. با چنین طیف گسترده‌ای از مخاطبان، ممکن است نتواند در تمام بخش‌ها رضایت همه را جلب کند. برای کسانی که با مفاهیم اساسی شخصیت، که مبنای این کتاب هستند، آشنایی ندارند، مقدمه‌ای ارائه شده است تا ورود به این حوزه را برایشان تسهیل کند. این مقدمه به‌طور ویژه به نظریه‌هایی می‌پردازد که در پژوهش‌های مرتبط با موضوع کتاب بیشترین کاربرد را دارند. از آنجاکه اکثر تحقیقات موجود در این حوزه رویکرد روان‌سنجی دارند، این مقدمه نیز ناگزیر بر این رویکرد تمرکز دارد، اما تلاش شده است تا از پیچیدگی‌های فنی غیرضروری اجتناب شود. بدیهی است که برخی خوانندگان، به‌ویژه آن‌هایی که از قبل با این مفاهیم آشنا هستند، ممکن است بخواهند این بخش مقدماتی را نادیده بگیرند. فصول ابتدایی این کتاب تلاش می‌کنند خواننده را عمیق‌تر با حوزه شخصیت آشنا کنند، به‌ویژه از طریق بررسی جنبه‌های خاصی از شخصیت که پژوهش‌ها نشان داده‌اند ارتباط ویژه‌ای با موسیقی‌دان بودن دارند و در رشد این توانایی نقش مهمی ایفا می‌کنند. امیدوارم این فصول به خواننده کمک کنند تا بینش‌های کلیدی نسبت به جنبه‌های مهم شخصیت موسیقی‌دانان و ریشه‌های آن‌ها به دست آورد. فصول بعدی به بررسی پیوندهای میان موسیقی و شخصیت ادامه می‌دهند، اما این بار از دیدگاه مهارت‌ها و تخصص‌های موسیقایی خاص. در این مسیر، تلاش شده است تا ماهیت این نقش‌های موسیقایی روشن‌تر شود و ارتباط آن‌ها با مسائل مطرح‌شده در بخش‌های پیشین تبیین گردد. فصل پایانی نیز به‌طور مختصر نگاهی به برخی از پیامدهای پژوهش‌های شخصیت‌شناسی برای آموزش و تربیت افراد با استعداد موسیقایی دارد.

در پرداختن به این موضوعات، از گمانه‌زنی و تفسیر شخصی پرهیز نکرده‌ام - حتی در مواردی که ممکن است رویکردی نه‌چندان علمی به نظر برسد، به‌ویژه در جایی که

یافته‌های پژوهشی ضعیف، غیرقطعی یا متناقض بوده‌اند. در این مسیر، آگاهم که پرسش‌های بسیاری را بی‌پاسخ می‌گذارم، اما امید دارم که خواندن این کتاب، پژوهشگران آینده را به ادامه این جستجو ترغیب کند. همچنین، بابت اینکه علاقه‌ام به نظریه‌های روان‌کاوی گاهی در متن کتاب نمود پیدا کرده است، عذرخواهی نمی‌کنم. به شکلی جالب، شاید خواننده نیز چنین بیندیشد که در این زمینه تا حدی مدیون ریموند کاتل هستم - و البته کمی هم تحت تأثیر نوشته‌های «پل کلاین»^۱.

در نهایت، مایلم از چندین همکارم در دانشگاه «ریدینگ» تشکر کنم که با پذیرش بخش‌هایی از تدریس و وظایف اداری من، به من این فرصت را دادند که این کتاب را در مهلت زمانی که برای خودم تعیین کرده بودم به پایان برسانم. همچنین از «پت پری»^۲ برای تخصص دفتري و حمایت‌های مهربانانه‌اش سپاسگزارم. از کسانی که نسخه‌های اولیه این کتاب را به‌نماینده‌گی از «انتشارات دانشگاه آکسفورد» بازبینی کردند، به‌ویژه دوستانم «آرنولد بنتلی»^۳ و «روزاموند شوتر-دایسون»^۴ و «خانم بورک»^۵ به‌خاطر نظرات ارزشمندشان در مورد فصول اولیه کتاب که در بهبود نسخه نهایی کمک زیادی کردند، تشکر می‌کنم. در عین حال، تشویق‌ها و انتقادهای آن‌ها به من کمک کرد تا فرآیند نوشتن کتاب تجربه‌ای کمتر تنها و درون‌نگر از آنچه که در غیر این صورت می‌بود، باشد. به همسرم، «والری»^۶، و خانواده‌ام که این کتاب به‌طور ویژه به آن‌ها تقدیم شده است، از صمیم قلب سپاسگزارم برای عشق و حمایت‌هایشان و وعده می‌دهم که در آینده کمتر غرق در مشغله‌های فکری باشم و بیشتر به انسانیت‌م توجه کنم، چیزی که در ماه‌های اخیر کمتر در ظاهر دیده شده است.

A. E. K. - University of Reading – June 1995

1- Paul Kline

2- Pat Parry

3- Arnold Bentley

4- Rosamund Shuter Dyson

5- Mrs. Bourke

6- Valerie

مقدمه

ارزیابی شخصیت

مطالعه شخصیت، تاریخ طولانی و در برخی جنبه‌ها تاریخچه‌ای پیچیده دارد. از آغاز تاریخ، یکی از ویژگی‌های مهم تعاملات انسانی تمایل ما به قضاوت در مورد یکدیگر و تفسیر الگوهای رفتاری به‌عنوان تمایلات یا ویژگی‌های شخصیتی ثابت بوده است. ارسطو و افلاطون از جمله اولین کسانی بودند که به این موضوع پرداختند، همچنین بقراط که طبقه‌بندی مشهور خود را بر اساس چهار ماده بدنی، «خون، بلغم، صفرا (زرد) و صفرا سیاه» توسعه داده بود. این طبقه‌بندی بود که چندین قرن بعد توسط گالن پذیرفته شد و او آن را به چهار نوع شخصیتی «خون‌گرم، بلغمی، صفراوی و مالیخولیایی» تقسیم کرد. این مفاهیم هنوز هم در زبان روزمره ما برای توصیف یکدیگر باقی مانده است: برای مثال، فردی که تمایل به آرام بودن دارد، او را بلغمی می‌نامیم؛ و کسی که دید منفی به زندگی دارد، او را مالیخولیایی می‌خوانیم. یک نسخه خطی از قرن پانزدهم (شکل ۱) تصویری گرافیکی از این چهار نوع شخصیت ارائه می‌دهد و جالب است که در راستای اهداف این کتاب، نوع مالیخولیایی به‌عنوان شخصیتی موسیقی‌دان معرفی شده است.

این ایده که زبان روزمره حقیقت‌های اساسی درباره طبیعت شخصیت انسانی را در خود نهفته دارد، به نظر می‌رسد که نقطه شروعی برای تلاش‌های اولیه در جهت توسعه یک مدل سیستماتیک بوده است. منطق این ایده واضح است: اگر تمایلات درونی افراد برای رفتار در روش‌های خاص قابل مشاهده در تجربیات روزمره ما باشد و بخشی از واقعیت اجتماعی ما را تشکیل دهد، منطقی است که فرض کنیم این ویژگی‌ها در زبان



خون گرم



بلغمی



صفاوی



مالیخولیایی

(شکل ۱)

چهار مزاج در یک نسخه خطی از قرن پانزدهم در زوربخ نمایش داده شده‌اند. (از آرشیو بتمن) کدگذاری شده‌اند. علاوه بر این، طرفداران این دیدگاه احتمالاً استدلال می‌کنند که تکامل زبان، درک مفهومی فزاینده‌ای از این ویژگی‌های قابل مشاهده را

نشان می‌دهد. «گالتون»^۱ احتمالاً اولین دانشمندی بود که در سال ۱۸۸۴ چنین فرضیه‌ای را در مورد تفاوت‌های فردی مطرح کرد و برای ساخت مدل شخصیت خود، تعداد زیادی از توصیف‌های مزاجی را از «دایره‌المعارف روژه»^۲ استخراج کرد. این اقدام یک قطار از افکار نظری را به حرکت درآورد که می‌توان آن را از طریق کارهای «آلپورت و اودبرت»^۳ (۱۹۳۶) تا «کاتل» پیگیری کرد. این فرآیند طولانی و پرزحمت بود: محققانی مانند کاتل از طریق یک فرآیند طبقه‌بندی این توصیف‌های مزاجی، مفاهیم جدیدی را ساختند و تلاش کردند مدلی توسعه دهند که تمام حوزه شخصیت را در بر بگیرد (کاتل، ۱۹۴۵). با ظهور فناوری رایانه، کار روان‌سنجی کاتل آسان‌تر شد، زیرا او شروع به اعتبارسنجی ابعاد خود با استفاده از داده‌های به‌دست‌آمده از سه منبع مختلف کرد: پرسشنامه، مشاهده و آزمایش‌های آزمایشگاهی (کاتل و همکاران، ۱۹۷۰). به این ترتیب، جستجوی یک مدل قابل تعریف و سازگار از شخصیت به‌طور جدی در دهه‌های بعدی دنبال شد و دو طرف اصلی این تلاش‌ها کاتل در آمریکا و آیزنک در انگلستان بودند که هر دو رویکرد روان‌سنجی به کار خود داشتند.

در کنار این تحقیق، یک بدنه نظری کاملاً متفاوت بر اساس روش‌های بالینی در حال شکل‌گیری بود که توسط فروید در پایان قرن گذشته آغاز شد. جنبش روان‌تحلیلی با شتاب بیشتری پیش می‌رفت و شامل دیگر کارگران کلیدی مانند «یونگ»^۴، آدلر^۵ و اریکسون^۶ بود، فقط برای نام بردن چند نفر. در اینجا غیرممکن است که بخواهیم خلاصه‌ای کامل از پیچیدگی‌های نظریه روان‌تحلیلی ارائه دهیم؛ با این حال، برخی از عناصر آن در نظریه‌های عاملی مانند نظریه‌های کاتل نفوذ کرده و در بخش‌های بعدی این مقدمه توضیح داده خواهند شد.

-
- 1- Francis Galton
 - 2- Roget's Thesaurus
 - 3- Allport & Odbert
 - 4- Carl Gustav Jung
 - 5- Alfred Adler
 - 6- Erik Erikson

از بسیاری جهات، تاریخ توسعه نظریه شخصیت مشابه تاریخ نظریه هوش است. هیچ کدام از این‌ها پدیده‌ای ملموس نیستند و هیچ کدام به طور مستقیم قابل مشاهده نیستند و هر دو فاقد واقعیت فیزیکی و عینی هستند. در حالی که ممکن است بگوییم می‌توانیم این ابعاد را در الگوهای رفتاری روزمره افراد مشاهده کنیم، اغلب مطرح می‌شود که این ابعاد بیشتر در درک ناظر وجود دارند تا در معنای عینی. در حالی که این نوع شک و تردید در این زمینه‌ها جریان دارد و به کسانی که این مفاهیم را به عنوان انتزاعاتی خطرناک رد می‌کنند، پشتیبانی می‌کند، با این حال تجربه روزمره اغلب نشان می‌دهد که مفهوم ویژگی‌های شخصیت از اهمیت زیادی برخوردار است، همان طور که هوش برای معلمان از اهمیت برخوردار است.

«تورندایک»^۱ معتقد بود که هر آنچه که مشاهده می‌شود، به طور نظری قابل اندازه‌گیری است (تورندایک و هاگن، ۱۹۹۵). در پیروی از این دیدگاه، کاتل که مدت کوتاهی با تورندایک همکاری کرده بود، استدلال کرد که کسانی که معتقدند ساختارهای ویژگی‌ها برای اندازه‌گیری بسیار نامشخص هستند، هر بار که کسی را «بسیار باهوش» یا «زیاد حساس نیست» می‌نامند، ناسازگاری خود را نشان می‌دهند. کاتل (۱۹۸۱) ویژگی‌ها را واقعی می‌داند زیرا معتقد است که آنها تعیین کننده رفتار هستند. کلاپین (۱۹۹۳) در استدلال خود برای ویژگی‌های «واقعی»، از تمثیل «سگ» استفاده می‌کند که مفهومی به خوبی تعریف شده است و بر روی آن توافق عمومی وجود دارد. با این حال، او استدلال می‌کند که ساختار «سگ» قابل مشاهده نیست و چنین مفهومی تنها در ذهن کسانی که از این واژه استفاده می‌کنند وجود دارد. اینکه هیچ شیء قابل مشاهده‌ای وجود ندارد، وضعیت مفهومی آن را تحت تأثیر قرار نمی‌دهد.

دو دیدگاه اصلی برای نگاه کردن به شخصیت وجود دارد. یکی از دیدگاه‌ها از منظر ویژگی‌ها به موضوع می‌پردازد، که طرفداران آن مانند کاتل معتقدند ویژگی‌ها کوچکترین واحدهایی هستند که پایدار و قابل اعتمادند. دیدگاه دوم به انواع شخصیت

مربوط می‌شود؛ مشهورترین بررسی در این زمینه کار یونگ (۱۹۲۳) است که در فهرست شناخته‌شده‌ای به نام شاخص نوع «مایرز-بریگز»^۱ به نمایش گذاشته شده است. نظریه ویژگی‌ها و نظریه انواع شخصیت نباید به عنوان دو دیدگاه متضاد در نظر گرفته شوند. ویژگی‌ها از طریق انتزاع خصوصیات خاص در تجربه روزمره ما از درک انواع به دست می‌آیند؛ درک ما از یک نوع شخصیت به شناخت جنبه‌هایی که آن نوع از آن‌ها تشکیل شده است بستگی دارد، به عبارت دیگر، خوشه‌هایی از ویژگی‌ها. اگر تضادی میان این دو دیدگاه وجود داشته باشد، مربوط به اختلافات در مورد انسجام درونی ویژگی‌ها و حتی در مورد تعداد آن‌ها و اینکه آیا به درستی شناسایی شده‌اند یا خیر است. درباره این موضوعات مطالب زیادی نوشته شده است و یک بدنه گسترده از ادبیات در ارتباط با پیچیدگی‌های تحلیل عاملی وجود دارد که جزئیات آن نیازی به توجه در اینجا ندارد.

یکی دیگر از مباحث بحث‌برانگیز به این موضوع مربوط می‌شود که دقیقاً چه چیزی حوزه شخصیت را تشکیل می‌دهد و چه چیزی ممکن است خارج از این حوزه قرار گیرد. آلپورت (۱۹۶۰)، با اتخاذ یک دیدگاه بسیار وسیع، معتقد بود که شخصیت شامل توانایی‌های فکری، مهارت‌های خاص، ویژگی‌های شخصیتی، و انگیزه‌های ناخودآگاه است، همچنین ویژگی‌های پاتولوژیک^۲ را نیز در بر می‌گرفت. «گیلفورد»^۳ نیز به‌طور مشابهی دیدگاهی اکלקتیک داشت و معتقد بود که شخصیت باید نه تنها هوش بلکه علایق و ارزش‌های افراد را نیز شامل شود (۱۹۵۹). از طرف دیگر، کاتل

1- MBTI; Myers and McCaulley, 1985

2- Pathological

به ویژگی‌ها یا شرایطی اطلاق می‌شود که غیرطبیعی، غیرعادی یا بیماری‌زا باشند. در زمینه روان‌شناسی و پزشکی، به رفتارها، ویژگی‌ها یا شرایطی گفته می‌شود که به علت اختلالات روانی یا جسمی ممکن است به‌طور منفی بر فرد تأثیر بگذارند. در این متن، پاتولوژیک به ویژگی‌های شخصیتی اشاره دارد که به دلیل اختلالات روانی ممکن است شکل بگیرند.

3- J. P. Guilford

دیدگاهی متمرکزتر داشت و اگرچه مقیاس هوش را در فهرست‌های خود گنجانده بود، اعتقاد داشت که «شخصیت به‌طور اساسی غیرشناختی است». او موقعیت خود را با توسعه مفهوم اینکه شخصیت، توانایی‌ها و انگیزه‌ها سه مدالیت^۱ جداگانه را تشکیل می‌دهند، بیشتر روشن کرد (۱۹۷۳). بخش زیادی از کار کاتل و همکارانش بر روی ماهیت روابط متقابل میان این مدالیت‌ها و راه‌هایی که ممکن است تأثیر متقابل بر رشد آنها بگذارند، متمرکز بود.

به‌عنوان مثال:

Cattell and Butcher 1968؛ Cattell 1971؛ Cattell and Child 1975

در این متن، دو دانشمند مهم در زمینه روان‌شناسی، «آیزنک و کاتل»، مورد بررسی قرار گرفته‌اند. در واقع، این دو فرد با وجود تفاوت‌های اساسی در رویکردهای تحقیقاتی خود، به‌طور عمده از روش‌های روان‌سنجی و روش‌های عاملی برای روشن‌سازی و اعتبارسنجی نظریات خود استفاده کرده‌اند. کاتل قصد داشت یک مدل جهانی از شخصیت بسازد و به عوامل اولیه مختلف شخصیت توجه می‌کرد. اما آیزنک تحقیقات خود را محدود به ابعاد «برون‌گرایی»^۲ و «نوروتیسیسم»^۳ کرد و بعدها «سایکوتیسیسم»^۴ را هم اضافه کرد. هرچند سیستم‌های نظری این دو شباهت‌هایی دارند، اختلاف اصلی بین آنها مربوط به پایداری عوامل اولیه است. کاتل این عوامل را کلیدی و مهم در کارهای بالینی و تحقیقاتی می‌داند، در حالی که آیزنک معتقد است که این «عوامل ناپایدار و غیرقابل اعتماد» هستند.

1- Modality

در زمینه روانشناسی، مدالیت‌ها معمولاً به جنبه‌های مختلف یا ابعاد گوناگون یک ویژگی یا رفتار اشاره دارند.

2- Extraversion

3- Neuroticism

4- Psychoticism

در این کتاب هدف، بررسی مجموعه‌ای از فهرست‌های شخصیت‌سنجی نیست، بلکه تمرکز بر روی ابزارهایی است که در تحقیقات شخصیت موسیقی‌دانان استفاده می‌شوند و معمولاً در ادبیات علمی به‌طور مکرر مطرح می‌شوند.

عوامل شخصیتی کاتل

از همان ابتدا، دغدغه‌ی کاتل شناسایی طیف کاملی از ویژگی‌های واحدی بود که بتوانند ساختار شخصیت کلی را توصیف کنند (کاتل، ۱۹۵۶). در ابتدا، مدل او بر اساس «داده‌های زندگی» شکل گرفت و از روش‌هایی مشابه روش‌های آلپورت استفاده کرد. او با هدف شناسایی حدود ۴۰۰۰ ویژگی رفتاری قابل مشاهده، این تعداد را به ۱۷۱ مقیاس دوقطبی کاهش داد. سپس، با استفاده از این مقیاس‌ها، از گروه‌هایی از افراد نمونه‌گیری کرد و یک ماتریس همبستگی تهیه کرد که در نهایت ۳۶ خوشه را نشان داد. کاتل این خوشه‌ها را تحلیل عاملی کرد و از آن‌ها ۱۲ عامل اولیه را استخراج کرد که اساس بسیاری از کارهای بعدی او شد (کاتل، ۱۹۴۵، ۱۹۴۷). پس از تثبیت پایه‌های سیستم خود، کاتل این عوامل را در یک روش مبتنی بر پرسشنامه مورد بررسی قرار داد که منجر به شناسایی چهار عامل اضافی (عوامل Q) شد که صرفاً از داده‌های پرسشنامه به دست آمدند.

پرسشنامه‌ی اصلی شخصیت کاتل، پرسشنامه‌ی شانزده عاملی شخصیت (PF۱۶) است (کاتل و همکاران، ۱۹۷۰) که برای جمعیت‌های بزرگسال طراحی شده است. این ابزار در زمینه‌های مختلف تحقیقاتی، پیش‌بینی و تشخیص در آموزش، روان‌شناسی صنعتی، راهنمایی شغلی و همچنین در تشخیص‌های بالینی مورد استفاده قرار گرفته است. «کاتل معتقد است که این ۱۶ عامل اولیه، ویژگی‌های جهانی شخصیت را تشکیل می‌دهند»، اما در عین حال اذعان می‌کند که ممکن است عوامل دیگری نیز وجود داشته باشند که هنوز شناسایی نشده‌اند (کاتل، ۱۹۷۳). این عوامل، که او آن‌ها را با برچسب‌های حرفی مشخص کرده است، در (جدول ۱) همراه با توصیف‌های دوقطبی‌شان نشان داده شده‌اند. یکی دیگر از پرسشنامه‌های کاتل، پرسشنامه‌ی

شخصیت دبیرستانی (HSPQ؛ کاتل، ۱۹۶۹) است که برای دانش‌آموزان مدرسه‌ای طراحی شده است. این پرسشنامه همان مجموعه‌ی عوامل اولیه را اندازه‌گیری می‌کند، با این تفاوت که دو عامل منحصراً مختص HSPQ هستند و چهار عامل دیگر فقط در (PF۱۶) گنجانده شده‌اند. در این مدل، انتهای پایین هر عامل با نماد منفی (-) و انتهای بالای آن با نماد مثبت (+) نشان داده می‌شود. برای مثال، فردی که در عامل (A) نمره‌ی پایینی کسب کند (A-) به عنوان فردی سرد و گوشه‌گیر در نظر گرفته می‌شود، در حالی که فردی با نمره‌ی بالا در این عامل (A+) برون‌گرا تلقی می‌شود. اگرچه کاتل به دلیل ابداع اصطلاحات جدید برای توصیف عوامل شخصیتی‌اش شناخته شده است، اما خواننده باید توجه داشته باشد که در این کتاب، از نام‌های آشناتر استفاده شده است.

سه عامل از عوامل اولیه‌ی کاتل از نظر مبانی نظری، ارتباط نزدیکی با مدل سه‌گانه‌ی فروید(نهاد، خود، فراخود) دارند؛ مدلی که فروید(۱۹۴۹) آن را به عنوان «مناطق زندگی ذهنی» توصیف کرده است.

به طور خلاصه:

نهاد(Id) بخش غریزی و موروثی شخصیت است که مبهم و ناهشیار باقی می‌ماند. این بخش هیچ ارتباط مستقیمی با دنیای بیرون ندارد، تدابیری برای بقا نمی‌شناسد و در جستجوی لذت، هیچ اضطرابی را تجربه نمی‌کند.

خود(Ego) بخشی از شخصیت است که ما بیش از همه آن را می‌شناسیم و حس «خود» را در آن تشخیص می‌دهیم. این بخش تلاش می‌کند ایمنی را حفظ کند، با دنیای بیرونی تعامل داشته باشد و درک ما از واقعیت را شکل دهد.

فراخود(Superego) مانند نهاد، بخشی از دنیای درونی ماست اما برخلاف نهاد، نقش کنترل‌کننده‌ی خود را بر عهده دارد. فراخود به‌مثابه‌ی یک والد درونی‌شده عمل می‌کند که خود را تنبیه یا اصلاح می‌کند و نقش وجدان اخلاقی را ایفا می‌کند.

مفاهیم فروید را می‌توان در مدل کاتل با سه عامل شخصیت او متناظر دانست:
تنشِ اِرگی (Q^+): معادل نهاد، که نشان‌دهنده‌ی سطح بالای تنش درونی و میل
به برآورده کردن امیال است.
قدرت خود (C^+): معادل خود، که توانایی فرد برای مقابله با واقعیت و مدیریت
چالش‌ها را نشان می‌دهد.
وجدان‌گرایی (G^+): معادل فراخود، که نشان‌دهنده‌ی میزان مسئولیت‌پذیری و
وجدان اخلاقی فرد است.

عوامل مرتبه اول کاتل (جدول ۱)

A- (گوشه‌گیری و سردی): افراد محتاط، انتقادی و خشک.	A+ (برون‌گرایی و گرمی): افراد گرم، اجتماعی و مشارکت‌کننده.
B- (هوش پایین): افراد کندذهن و با درک پایین.	B+ (هوش بالا): افراد باهوش و تیزبین.
C- (ضعف خود یا ایگو): تحت سلطه احساسات، ناپایدار، زود رنج و دمدمی.	C+ (قدرت خود یا ایگو): باثبات، بالغ، واقع‌بین و آرام.
D- (بلغمی مزاج): بی‌احساس، کند و غیرفعال.	D+ (تحریک‌پذیر): پرتحرک، هیجانی و بی‌قرار.
E- (تسلیم‌پذیری): فروتن، مطیع و سازگار.	E+ (سلطه‌طلبی): قاطع، پرخاشگر، رقابتی و لجباز.
F- (عدم نشاط): جدی، کم‌حرف و عبوس.	F+ (سرزندگی و نشاط): خوش‌بین، پرانرژی و مشتاق.
G- (مصلحت‌گرا): بی‌توجه به قوانین، خودمحور.	G+ (وظیفه‌شناس): سخت‌کوش، اخلاق‌گرا و مسئولیت‌پذیر.
H- (کمرویی): خجالتی، حساس به تهدیدها، محتاط.	H+ (ماجراجو و جسور): بی‌پرده، جسور از نظر اجتماعی.
I- (واقع‌گرا و مستقل): عمل‌گرا، منطقی و خودکفا.	I+ (حساس و وابسته): رقیق‌القلب، احساساتی و وابسته.

J- (جمع گرا): علاقه مند به فعالیت های گروهی، پرانرژی.	J+ (فردگرا): درون گرا، مشغول به خود و محتاط.
L- (اعتماد): پذیرنده ی شرایط، مداراگر، راحت گیر.	L+ (شکاک و بدبین): سخت فریب، حسود، محتاط.
M- (عمل گرا و واقع بین): متمرکز بر مسائل ملموس، منطقی.	M+ (خیال پرداز و هنری): غیر واقع بین، خلاق، فراموش کار.
N- (سادگی و صراحت): صریح، بی ریا، اما ناشی در موقعیت های اجتماعی.	N+ (زیرکی و هوش اجتماعی): باهوش، آگاه، متناسب با موقعیت های اجتماعی.
O- (اطمینان خاطر): آرام، مطمئن، بدون نگرانی زیاد.	O+ (احساس گناه و اضطراب): مضطرب، نگران، خودسرزنشگر.
Q۱- (محافظه کاری): سنت گرا، پایبند به ارزش های قدیمی.	Q۱+ (رادیکالیسم و نوگرایی): آزاداندیش، لیبرال، متمایل به تجربیات جدید.
Q۲- (وابسته به گروه): دنباله رو، اجتماعی، به دنبال تایید دیگران.	Q۲+ (خودکفا و مستقل): ترجیح تصمیم گیری فردی، خودکفا و مستقل.
Q۳- (خودکنترلی پایین): بی انضباط، بی دقت، بی توجه به تصویر اجتماعی خود.	Q۳+ (خودکنترلی بالا): دقیق، منضبط، حساس به تصویر اجتماعی خود.
Q۴- (تنش ارگیک پایین): آرام، آسوده، بی تحرک.	Q۴+ (تنش ارگیک بالا): پرتنش، نگران، مضطرب و پر استرس.

برخلاف آیزنک، کاتل معتقد بود که رد کردن نظریات روانکاوی صرفاً به دلیل روش‌شناسی آن‌ها، رویکرد نادرستی است. او تأکید داشت که روش علمی دقت را تضمین می‌کند، اما این احتمال وجود دارد که روان‌شناسان نواندیشی مانند فروید و یونگ به حقیقتی دست یافته باشند. با اینکه کار آن‌ها فاقد کمی‌سازی دقیق بود، اما به داده‌هایی دسترسی داشتند که کمتر کسی زحمت مطالعه‌ی آن‌ها را به خود داده است. از دیدگاه کاتل، تلاش‌های آن‌ها برای درک شخصیت، صرفاً حدس و گمان نبوده بلکه بر پایه‌ی داده‌هایی، هرچند با ارتباطی ظریف و غیرمستقیم، استوار بوده است (کاتل و کلاین، ۱۹۷۷).

نظریه‌های آیزنک

مشارکت «آیزنک» در نظریه شخصیت به اندازه «کاتل» مهم بوده است. هر دو با استفاده از روش‌های روان‌سنجی به تحقیقات خود پرداخته‌اند، اما تفاوت اصلی در رویکرد آیزنک است که به‌طور عمده بر اساس رویکرد مختصر و ساده است، در حالی که کاتل رویکردی فراگیرتر دارد، همان‌طور که قبلاً اشاره شد. در ابتدا، آیزنک معتقد بود که دو بعد «برون‌گرایی و نورووتیسیسم (بی‌ثباتی روانی)» مهم‌ترین جنبه‌های شخصیت را توصیف می‌کنند، اما بعدها بعد دیگری به نام روان‌پریشی را به این دو بعد اضافه کرد (آیزنک، ۱۹۷۶). با این حال، او بر این باور نیست که این سه بعد تمام جنبه‌های شخصیت انسانی را توضیح می‌دهند و با اینکه تمرکز خود را عمدتاً بر این سوپر فاکتورها گذاشته است، این به معنای انکار وجود عوامل اولیه نیست. اما او معتقد است که عوامل او اهمیت بیشتری دارند، نه تنها به این دلیل که ویژگی‌های منبع هنوز مورد انتقاد قرار دارند و به اعتقاد او، نتایج ضعیفی در تکرارپذیری داشته‌اند. کار آیزنک، نشان‌دهنده نگرانی عمومی او، این است که عوامل شخصیت باید در روان‌شناسی عمومی گنجانده شوند. برای مثال، «او معتقد است که زمینه‌هایی مانند ادراک، حافظه، یادگیری و غیره باید اثرات تعاملی شخصیت را منعکس کنند» (آیزنک، ۱۹۷۶).

عوامل مرتبه دوم کاتل و ویژگی های اصلی موثر بر آن ها (جدول ۲).

HSPQ:	۱۶PF:
A+ ,F+ ,H+ J- ,Q۲-	درون گرایی در مقابل برون گرایی: -Q۲ ,H+ ,F+ ,A+
C- ,D+ ,H- ,O+ ,Q۳- ,Q۴+	تنظیم در مقابل اضطراب: +Q۴ , -Q۳ ,O+ ,L+ , -H , -C
A+ ,E- ,I-	پاتمیا در مقابل کورتريا: -M , -I , -A
E+ ,F+ ,H+	سرکوب در مقابل استقلال: +L ,M+ ,H+ ,F+ ,E+
	طبیعی بودن در مقابل دقت: N+ ,V+
	واقع گرایی خنثی در مقابل ذهنیت: +Q۱ ,M+
B+	هوش پایین در مقابل هوش بالا: +B
F- G+ Q۳+	پرورش منفی در مقابل پرورش مثبت: +Q۳ ,G+ , -F , -E

این نگرش در رویکرد چندمتغیری او نشان داده می‌شود که اغلب شامل ارزیابی‌های خود و مشاهده‌کننده، اندازه‌گیری‌های فیزیکی بدن، پاسخ‌های گالوانیک پوست و دیگر واکنش‌های فیزیولوژیکی، و داده‌های بیوگرافی است. در نتیجه، در ادبیات آیزنک و همکارانش، توجه زیادی به همبستگی‌های بین ابعاد شخصیت و انواع مختلف پدیده‌های روان‌شناختی مانند تحریک، ادراک، حافظه، ترجیحات زیبایی‌شناختی، و پاسخ به درمان‌های دارویی مشاهده می‌شود.

آزمون اولیه‌ی آیزنک، فهرست شخصیت «مادزلی» (MPI؛ آیزنک، ۱۹۵۹) بود و به دنبال آن به تدریج نسخه‌ی بهبود یافته آن، فهرست شخصیت آیزنک (EPI) معرفی شد. هر دوی این ابزارها برای اندازه‌گیری ابعاد برون‌گرایی و نورووتیسیسم طراحی شده بودند، اما EPI دارای «مقیاس دروغ»^۱ است که به محقق این امکان را می‌دهد تا به تحریفات ناشی از پاسخ‌های اجتماعی مطلوب‌تر برخی افراد توجه کند. «برون‌گرایی و نورووتیسیسم» از طریق فرایند تحلیل عاملی به دست آمدند که در آن عوامل کاملاً مستقل از یکدیگر به وجود آمدند. از این رو یک طبقه‌بندی چهارگانه از MPI و EPI به وجود می‌آید: «برون‌گرایی پایدار، برون‌گرایی ناپایدار، درون‌گرایی پایدار، و درون‌گرایی ناپایدار». مدل معروف آیزنک شامل چهار بخش و صفات مربوط به هر کدام می‌باشد، همچنین نکته جالب این است که این چهار نوع شخصیت از انواع «هیپوکراتیک»^۲ است، در (شکل ۲) نشان داده شده است. بُعد سوم، «روان‌پریشی»، که در پرسشنامه شخصیت آیزنک (EPQ) ظاهر شد، می‌تواند به عنوان بُعدی عمودی از صفحه در نقطه‌ی تقاطع تصور شود.

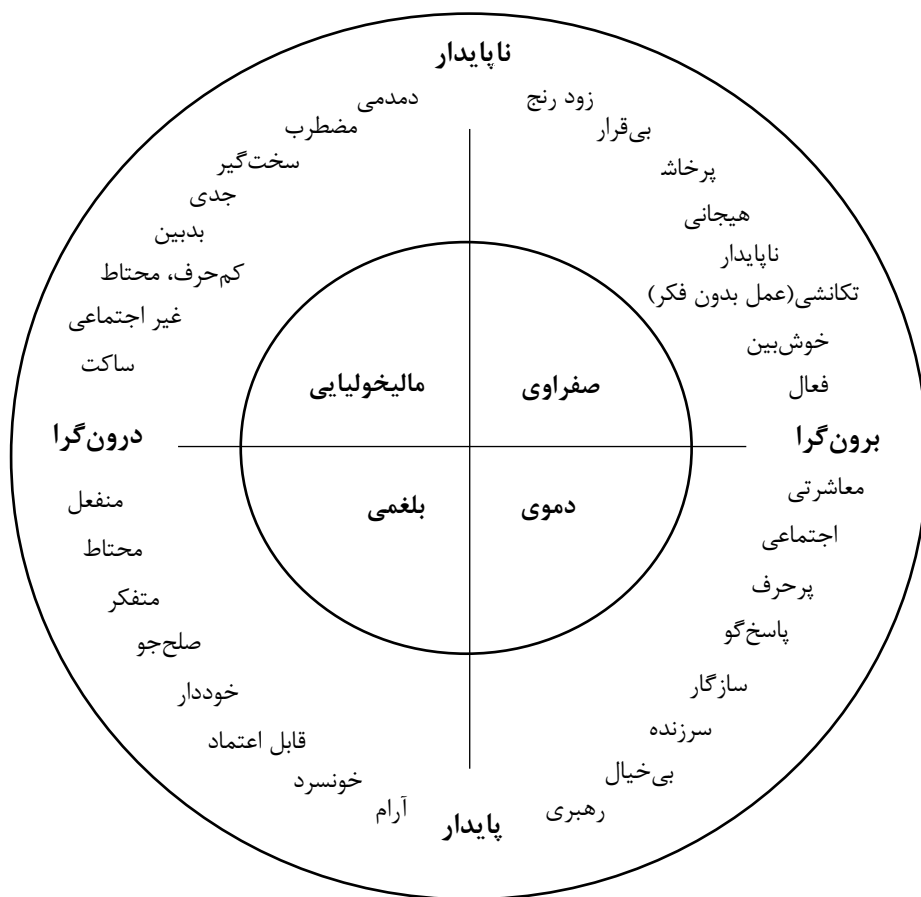
1- Lie Scale

مقیاس دروغ یک بخش از برخی آزمون‌های شخصیت است که به منظور شناسایی و کنترل تحریف در پاسخ‌ها در نظر گرفته می‌شود. هدف از این مقیاس شناسایی رفتارهایی است که ممکن است فرد در پاسخ به سوالات آزمون به طور غیرواقعی و با قصد ارائه تصویری مثبت از خود یا اجتناب از پاسخ‌های منفی دهد.

۲- هیپوکراتیک، صفتی است که به بقراط و دیدگاه‌های او درباره مزاج‌ها و بیماری‌ها اشاره دارد.

مدل دو بعدی شخصیت آیزنک

(شکل ۲)



نظریه‌های شخصیتی یونگ

همان‌طور که در نظریات «فروید» چندین جنبه بر اساس دینامیک‌های مخالف مانند «خوب و بد، درست و نادرست، مرد و زن، زندگی و مرگ، و درون و بیرون استوار است»، در نظریات «یونگ» نیز این جنبه‌ها وجود دارند. تلاش‌های انسانی برای یافتن راه‌حل‌هایی برای این تضادها در زندگی روزمره، در قلب کار بالینی آن‌ها قرار دارد. در مورد «یونگ»، جستجوی او برای درک این تضادها منجر به توسعه مدل انواع روان‌شناختی او شد (یونگ، ۱۹۲۳). اگرچه کاتل و به‌ویژه آیزنک از نظریه‌پردازی بالینی که از نظر آن‌ها فاقد پایه تجربی بود انتقاد کردند، اما هر دو باید به کار پیشگامانه یونگ اذعان کنند، به‌ویژه در توسعه مفاهیم «درون‌گرایی - برون‌گرایی» که یونگ آن‌ها را «جهت‌گیری روانی» نامید.

طبق نظر یونگ، برون‌گراها انرژی خود را به سمت بیرون و دیگران هدایت می‌کنند و زندگی خود را با اتخاذ یک رویکرد عینی می‌گذرانند. در مقابل، درون‌گراها انرژی خود را به درون خود می‌فرستند و به طور طبیعی از دیگران فاصله می‌گیرند و ترجیح می‌دهند در دنیای درونی و ذهنی خود عمل کنند.

علاوه بر گرایش درون‌گرایی - برون‌گرایی، یونگ (۱۹۲۸) دو جفت از کارکردهای بنیادی را شناسایی کرد: «حس و شهود»، و «تفکر و احساس». «حس» مربوط به فرآیند درک از طریق استفاده از حواس است؛ «شهود» به استفاده از ناخودآگاه فرد در درک اشیاء اشاره دارد. «تفکر» در نظر یونگ به فرآیندهای شناختی بیشتر مانند استنتاج منطقی اشاره دارد؛ در حالی که «احساس» به تمایل برخی افراد برای ارزیابی به صورت ذهنی و شخصی اشاره دارد. یونگ معتقد بود که این کارکردها هیچ‌گاه به‌طور یکسان در افراد توسعه نمی‌یابند، بلکه یک کارکرد در پیش‌زمینه عمل می‌کند و سایر کارکردها در پس‌زمینه و به‌طور نسبتاً نامشخص باقی می‌مانند.

شاخص نوع شخصیت «مایرز - بریگز» (MBTI؛ مایرز و مک‌کالی ۱۹۸۵) از نظریات یونگ نشأت گرفته است و به‌طور خاص برای اندازه‌گیری تجربی این ابعاد طراحی شد که منجر به مدلی شد که ۱۶ نوع شخصیت را از یکدیگر متمایز می‌کند.

برای وضوح بیشتر، این تمایز را می‌توان به‌طور گام‌به‌گام بررسی کرد. (نگاه کنید به شکل ۳).

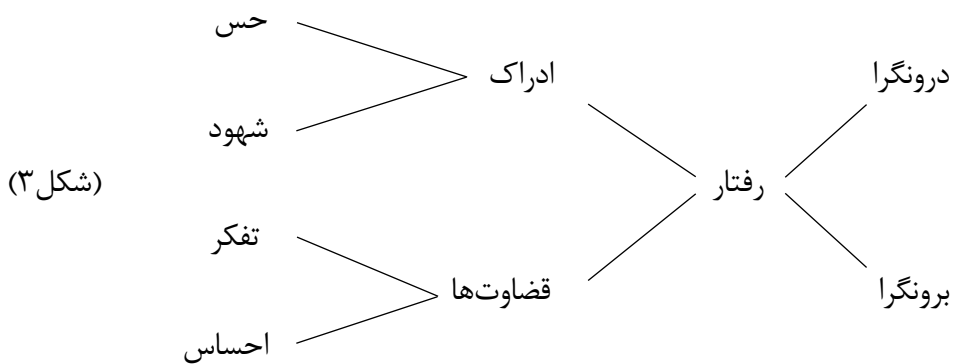
دو روش برای درک اطلاعات درباره دنیای اطراف‌مان وجود دارد:
 ۱. از طریق حس (S) یا از طریق شهود (N). علاوه بر این، دو روش برای قضاوت و تصمیم‌گیری در مورد این اطلاعات نیز وجود دارد: از طریق تفکر (T) یا از طریق احساس (F). این ترجیحات یا تمایلات منجر به چهار نوع شخصیت می‌شود:

الف. حس و تفکر (ST): افرادی که به جمع‌آوری اطلاعاتی که از طریق حواس‌شان تایید شده‌اند علاقه‌مند هستند. تصمیمات آن‌ها از طریق تحلیل بی‌طرفانه و منطقی گرفته می‌شود. افراد (ST) معمولاً عمل‌گرا و واقع‌گرایند.

ب. حس و احساس (SF): این نوع افراد نیز از طریق حواس‌شان به درک اطلاعات می‌پردازند. با این حال، آن‌ها ارزیابی حقایق را بر اساس احساسات خود انجام می‌دهند. افراد SF معمولاً اجتماعی و دوستانه هستند.

ج. شهود و احساس (NF): این افراد نیز برای قضاوت بر اساس احساسات عمل می‌کنند، اما توجه‌شان بر موقعیت‌های عینی متمرکز نیست بلکه بر احتمال‌ها و حقیقت‌های جدید تمرکز دارند. افراد (NF) معمولاً درک عمیقی از مسائل دارند.

د. شهود و تفکر (NT): این افراد هم به‌شهود تکیه دارند اما در حالی که توجه‌شان به احتمال‌ها معطوف است، آن‌ها این احتمال‌ها را با تحلیل بی‌طرفانه و منطقی بررسی می‌کنند. افراد (NT) معمولاً در حل مشکلات مهارت بالایی دارند.



۲. چهار نوع فردی که در بالا توصیف شدند، بر اساس این که آیا ترجیح اصلی آن‌ها برای «قضاوت» (منظم و هدف‌محور) (J) یا «ادراک» (منعطف و تجربه‌محور) (P) است، بیشتر تفکیک می‌شوند. بیشتر افراد هر دو را استفاده می‌کنند، اما نه در یک زمان، و تقریباً تمام افراد یکی از این دو را نسبت به دیگری ترجیح می‌دهند. فرد قضاوت‌گر با توانایی سازمان‌دهی شناخته می‌شود؛ در حالی که فرد ادراک‌گر با انطباق‌پذیری مشخص می‌شود. بنابراین، بعد (JP) به شناسایی کارکرد غالب، در مقابل کارکرد کمکی، کمک می‌کند. به عنوان مثال، افراد نوع (ST) که ترجیح می‌دهند قضاوت کنند (STJ)، کارکرد غالب آن‌ها تفکر و کارکرد کمکی آن‌ها حس است. از سوی دیگر، افراد (ST) که ترجیح می‌دهند ادراک کنند (STP)، کارکرد غالب آن‌ها حس و کارکرد کمکی آن‌ها تفکر خواهد بود.

۳. در نهایت، هشت نوع شخصیت با افزودن نگرش‌های درون‌گرا (I) یا برون‌گرا (E) دقیق‌تر می‌شوند: نگرش درون‌گرایانه با عمق و تمرکز مشخص می‌شود، در حالی که نگرش برون‌گرایانه با راحتی در محیط اطراف مشخص است. این نگرش‌ها با عملکردهای بالا تعامل دارند تا یک طبقه‌بندی از ۱۶ توصیف شخصیت تولید کنند. این مجموعه با هم مدل شخصیتی را تشکیل می‌دهند که جنبه‌های عملکرد آگاهانه و ناآگاهانه را در بر می‌گیرد (به جدول ۳ مراجعه کنید).

انواع شاخص مایرز-بریگز (جدول ۳)

ISTJ – قضاوت گر درونگرا	ENFJ – رهبر برون گرا
ISFJ – محافظه کار درونگرا	ENTJ – فرمانده برون گرا
INFJ – مشاور درون گرا	ESFJ – مراقب برون گرا
INTJ – استراتژیست درون گرا	ESTJ – مدیر برون گرا
ISTP – تحلیل گر درون گرا	ENTP – مبتکر برون گرا
ISFP – هنرمند درون گرا	ENFP – مشاپر برون گرا
INFP – فیلسوف درونگرا	ESFP – هنرمند برون گرا
INTP – پژوهشگر درون گرا	ESTP – تحلیل گر برون گرا

شاخص «مایرز-بریگز»^۱ توجه و محبوبیت قابل توجهی به عنوان ابزاری برای ارزیابی و توصیف تفاوت‌های فردی به‌ویژه در آموزش، صنعت و اخیراً در محافل کلیسایی به دست آورده است. روان‌شناسان شخصیت، به‌طور کلی، تمایل کمتری به اشتیاق برای استفاده از این فهرست نشان داده‌اند. شواهد ارائه‌شده توسط «استریکر و راس»^۲ (۱۹۶۴) نشان می‌دهند که یا نظریه‌های یونگ نادرست است یا به‌طور ناکافی توسط این آزمون اندازه‌گیری می‌شود. با این حال، در دفاع از شاخص «مایرز-بریگز»، «باین»^۳ (۱۹۹۴) ادعا کرده است که احتمالاً این ابزار پرکاربردترین ابزار ارزیابی شخصیت در روان‌شناسی شغلی و مشاوره است. او همچنین معتقد است که این فهرست رابطه‌ای ثابت با چهار عامل از پنج عامل بزرگ (مک‌کری و کوستا^۴ ۱۹۸۹) دارد که جزئیات بیشتر آن‌ها در ادامه بررسی می‌شود.

-
- 1- Myers- Briggs
 - 2- Stricker & Ross
 - 3- Bayne
 - 4- McCrae & Costa

اندازه‌گیری شخصیت از طریق پرسش‌نامه‌ها

بیشتر ابزارهای سنجش شخصیت از نوع خوداظهاری هستند. این پرسش‌نامه‌ها شامل مجموعه‌ای از گزاره‌ها هستند که از طریق تحلیل آیتم‌ها و تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفته‌اند و نشان داده شده است که این گزاره‌ها به میزان قابل توجهی با یک ویژگی یا معیار خاص مرتبط هستند.

سؤالات پرسش‌نامه معمولاً به ترجیحات فردی در فعالیت‌ها و علایق و همچنین به نگرش‌ها نسبت به پدیده‌های مختلف یا باورها مربوط می‌شوند. این سؤالات اغلب به صورت گزاره‌هایی مطرح می‌شوند که شرکت‌کنندگان باید با انتخاب یکی از سه گزینه به آن‌ها پاسخ دهند. به عنوان مثال، پرسش‌نامه شخصیت «مادزلی»^۱ شامل سؤالاتی است که از افراد می‌خواهد پاسخ خود را نسبت به گزاره‌هایی مانند موارد زیر ثبت کنند:

آیا تمایل دارید در موقعیت‌های اجتماعی در پس‌زمینه (نقش فعال نداشتن) بمانید؟

بله ؟ خیر

آیا نوسانات خلقی مکرری دارید، چه با دلیل مشخص و چه بدون دلیل؟

بله ؟ خیر

در اینجا، آیزنک گزینه‌ی میانی «؟» را برای مواقعی در نظر گرفته که پاسخ‌دهنده به هیچ وجه قادر به تصمیم‌گیری شفاف نیست. او تأکید دارد که این گزینه فقط در موارد بسیار نادر انتخاب شود. جالب اینجاست که در پرسش‌نامه شخصیت آیزنک (EPI) و پرسش‌نامه شخصیت اصلاح‌شده آیزنک (EPQ)، این گزینه‌ی میانی (عدم قطعیت) حذف شده است و پاسخ‌دهندگان مجبورند صرفاً «بله» یا «خیر» را انتخاب کنند.

«کاتل»، در مقابل، پرسش نامه‌هایی طراحی کرده که به دلیل لزوم اندازه‌گیری ۱۶ ویژگی شخصیتی، بسیار طولانی‌تر هستند. سؤالات او معمولاً سه گزینه‌ای پاسخ دارند که ممکن است مشابه پرسش نامه‌های آیزنک باشند یا به این صورت مطرح شوند:

«درست ، نامطمئن ، نادرست» «همیشه ، گاهی ، به ندرت»

مانند پرسش نامه مادزلی و آیزنک، کاتل نیز از شرکت کنندگان می‌خواهد که تا حد امکان از انتخاب گزینه‌ی میانی خودداری کنند. برخی از سؤالات کاتل به جای پاسخ‌های قطعی، به شکل انتخاب بین پاسخ‌هایی با کیفیت‌های متفاوت طراحی شده‌اند، برای مثال:

۱. وکلای دادستان بیشتر به چه چیزی علاقه دارند؟

(الف) محکومیت‌ها، بدون توجه به شخص

(ب) نامشخص

(ج) حفاظت از بی‌گناهان

۲. نوع موارد زیر به مقیاس هوش مرتبط است: کدام یک از این اعداد با بقیه

متفاوت است؟

(الف) ۷

(ب) ۹

(ج) ۱۳

۳. آیا «از دست دادن» معادل بهتری برای «افشا کردن» نسبت به «پنهان کردن»

است؟

(الف) بله

(ب) نامشخص

(ج) خیر

همانطور که در مقیاس EPI، آزمون «مایرز-بریگز» نیز از پاسخ‌دهندگان می‌خواهد که انتخاب روشنی بین دو گزینه انجام دهند؛ برای مثال، دو مورد زیر مربوط به مقیاس «قضاوت-ادراک» است:

۱. آیا شما ترجیح می‌دهید:

(الف) قرارها و مهمانی‌های خود را مدت زمان زیادی قبل ترتیب دهید.

(ب) آزاد باشید که هر چیزی که در لحظه جذاب به نظر می‌رسد انجام دهید.

۲. زمانی که یک پروژه بزرگ دارید که باید در یک هفته تحویل دهید، آیا شما:

(الف) زمان می‌گذارید تا کارهای جداگانه‌ای که باید انجام شوند و ترتیب انجام

آن‌ها را فهرست کنید.

(ب) به طور مستقیم وارد کار می‌شوید.

۳. برخی از موارد از پاسخ‌دهندگان می‌خواهند که یکی از دو واژه (الف یا ب) که

بیشتر به آن‌ها جلب می‌کند را انتخاب کنند:

(الف) دارای ذهن ثابت (الف) منطقی (ب) گرم‌دل (ب) جذاب

هر دو آیزنک و کاتل از پاسخ‌دهندگان می‌خواهند که هرچه سریع‌تر از روی موارد آزمون عبور کنند و قطعاً نمی‌خواهند که آن‌ها برای یک پاسخ خاص مدت زیادی تفکر کنند. به نظر آن‌ها، واکنش اول و تکانشی احتمالاً دقیق‌ترین پاسخ است و کمترین انحراف را دارد.

همانطور که قبلاً ذکر شد، هر سوال در یک فهرست به یک مقیاس خاص مربوط می‌شود که افراد ممکن است در آن مقیاس نمرات نسبتاً بالا یا پایین بگیرند. این عوامل دو قطبی یعنی: هر قطب به یک ویژگی روان‌شناختی نسبت داده می‌شود. به عنوان مثال، در مقیاس‌های «درون‌گرایی/برون‌گرایی» کاتل و آیزنک، سوالات نمرات را به سمت قطب برون‌گرایی می‌سازند؛ نمره پایین نشان‌دهنده این است که فرد درون‌گراست. با این حال، این بدان معنا نیست که سوالات مربوط به این مقیاس همه

سوالات برون گرایی هستند، بلکه به این معناست که پاسخ‌های مثبت به سوالات برون گرایی نمره می‌گیرند و پاسخ‌های مثبت به سوالات درون گرایی نمره نمی‌گیرند. معمولاً مهم نیست که کدام انتهای یک مقیاس دو قطبی به عنوان نمره بالا یا پایین تعیین شود؛ این بستگی به نحوه ساخت سوالات و نحوه نمره‌دهی آن‌ها دارد. بنابراین، چیزی که ممکن است در یک فهرست به عنوان نمره بالا تعیین شود، ممکن است در فهرستی دیگر نمره پایین باشد. برخی از آزمون‌ها که شامل سوالاتی با سه سطح پاسخ هستند، ممکن است دو سطح نمره‌دهی داشته باشند؛ به این صورت که برخی از پاسخ‌ها دو امتیاز می‌گیرند، برخی یک امتیاز و باقی هیچ امتیازی نمی‌گیرند. فهرست‌های کاتل از این نوع هستند؛ در حالی که آیزنک به همه سوالات یک امتیاز اختصاص می‌دهد. در آزمون مایرز-بریگز برخی از سوالات وجود دارند که به آن‌ها وزن دو برابر داده شده و دو امتیاز دریافت می‌کنند.

جدال در نظریه ویژگی‌های شخصیت

در حدود دو دهه گذشته، بحثی پیرامون این موضوع آغاز شده است که آیا رفتار توسط تمایلات درونی افراد که قابل اندازه‌گیری به صورت ویژگی‌ها هستند، هدایت می‌شود یا اینکه کل مفهوم ویژگی‌ها توهمی بیش نیست. این بحث معمولاً ریشه‌های خود را در نقد مشهور «میشل»^۱ (۱۹۶۸) می‌داند که مدت‌ها تهدید می‌کرد که ساختار کلی نظریه ویژگی‌های شخصیت را در یک حرکت واحد تخریب کند. ویژگی مرکزی این بحث مربوط به این بود که آیا ویژگی‌های شخصیت به طور کافی رفتار را پیش‌بینی می‌کنند، یا اینکه تغییرات در محیط ممکن است تا حدی متغیر باشند که مفهوم ویژگی‌ها را بی‌معنی کنند. بحث «شخص-وضعیت» که معمولاً به آن اشاره می‌شود (برای مثال، کنریک و فاندرا^۲ (۱۹۸۸))؛ «دیر و متیوز»^۳ (۱۹۹۳)، توجه‌ها را به یک استدلال قطبی جلب کرد که آیا افراد ویژگی‌های ثابت و بدون تغییر در رفتار خود

1- Mischel

2- Kenrick & Funder

3- Deary & Matthews

دارند، بدون توجه به وضعیت‌هایشان، یا اینکه رفتار ما به‌طور قابل توجهی توسط طیف وسیعی از انواع وضعیت‌ها و شرایطی که در روند زندگی روزمره با آن‌ها مواجه می‌شویم، تعیین می‌شود.

انتقاد میشل عمدتاً مربوط به این بود که او بر این باور بود که همبستگی‌های بسیار کوچک در تحقیقاتی که به دنبال روابط علی بین نمرات ویژگی‌ها و رفتار بودند، مشاهده شده است. تحقیقات او پس از آن با انتقادات شدیدی مواجه شد، به دلیل استفاده از داده‌هایی که شامل واحدهای رفتاری غیرقابل اعتماد بودند که توسط ناظران ناشناسی که نسبت به افراد تحت مشاهده بی‌اطلاع بودند، ثبت شده بود. استدلال شد که ارزیابی رفتار باید توسط کسانی انجام شود که قادر به مشاهده افراد در شرایط مختلف باشند. اجماعی که از آن زمان به نظر می‌رسد به وجود آمده این است که اعمال رفتاری واحد به طور معهود غیرقابل اعتماد هستند و در موقعیت‌های واقعی، قضاوت‌ها بر اساس تجمیع رفتارها انجام می‌شود که سطح اعتماد بالاتری دارند. دیدگاه دیگری که بیان شده و به شدت با دیدگاه کاتل همخوانی دارد این است که حتی همبستگی‌های نسبتاً ضعیف نیز می‌توانند از نظر نظری و عملی مهم باشند. (کنریک و فاندرا، ۱۹۸۸).

نتیجه‌گیری بحث «شخص - وضعیت» به نظر می‌رسد یک نوع آتش‌بس بین نظریه‌پردازان شخصیت و روان‌شناسانی باشد که تمایل دارند رویکردی اجتماعی‌تر به تأثیرات محیط بر رفتار فردی داشته باشند. توافقی که بین این دو گروه در حال شکل‌گیری است به صورت اجماعی ظاهر می‌شود که «رفتار بستگی به تعامل بین ویژگی‌های فرد و ویژگی‌های محیط فیزیکی و اجتماعی دارد» (دیر و متیوز، ۱۹۹۳). قطعاً، من می‌خواهم این دیدگاه را اتخاذ کنم که توسعه یک موسیقی‌دان حاصل نوع فردی است که او دارد، همچنین محیط غالبی که در آن توسعه استعداد موسیقی اجازه می‌دهد که شکل بگیرد و شکوفا شود.

شاید مشکل‌ترین مسئله و آن که برای نظریه ویژگی‌های شخصیت بیشترین آسیب را وارد کرده است، مربوط به عدم توافق در شناسایی دقیق ویژگی‌ها است. این قطعاً به بحث دامن زده است، به طوری که برای هر خالق فهرستی از ویژگی‌ها، به نظر می‌رسد

که مجموعه‌ای متفاوت از ابعاد به وجود می‌آید. ادبیات شخصیت شامل مقالات زیادی است که به مسائلی پیرامون شناسایی ویژگی‌ها و استفاده از تکنیک‌های آماری خاص برای دستیابی به راه‌حل‌های دقیق و قابل اعتماد می‌پردازد (برای مثال، آیزنک و آیزنک ۱۹۶۹؛ هاوارد و براون ۱۹۷۱؛ هاوارد ۱۹۷۶؛ کاتل ۱۹۷۲؛ ادکاک و همکاران ۱۹۷۴).

ابعاد پنج‌گانه شخصیت

بحث‌های مطرح‌شده در این زمینه به تدریج منجر به شکل‌گیری نوعی اجماع شده است که در قالب آنچه به عنوان «عوامل پنج‌گانه»^۱ شناخته می‌شود، نمود پیدا کرده است. طرفداران این مدل ادعا می‌کنند که این عوامل، ویژگی‌های شخصیتی سطح بالایی هستند که کاملاً مستقل از یکدیگرند. در واقع، حرکت به سمت این اجماع را می‌توان تا پژوهش‌های «نورمن» (۱۹۶۳) دنبال کرد، که برای نخستین بار پیشنهاد داد بیشتر ویژگی‌هایی که پژوهشگران شخصیت شناسایی کرده‌اند، به یک مدل ساده‌تر با پنج عامل قابل تقلیل هستند. پس از سال‌ها تلاش در این راستا، «کاستا و مک‌کری» (۱۹۸۵) نیز در نهایت به مدل پنج‌عاملی رسیدند که شامل ابعاد روان‌رنجوری، برون‌گرایی، گشودگی، سازگاری و وظیفه‌شناسی است. این ابعاد که در (جدول ۴) همراه با مقیاس‌های جزئی مربوط به آن‌ها نشان داده شده‌اند، از طریق پرسشنامه‌ای به نام NEO- PI- R (کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۲) اندازه‌گیری می‌شوند.

عوامل پنج‌گانه شخصیت (Big Five)

مقیاس‌های جزئی	ابعاد
اضطراب، خصومت همراه با خشم، افسردگی، خودخواهی، تکانش‌گری، آسیب‌پذیری	روان‌رنجوری (نوروتیسیسم)
گرمی، اجتماعی بودن، قاطعیت، فعالیت، هیجان‌خواهی، هیجانات مثبت	برون‌گرایی
تخیل، زیباشناسی، احساسات، اعمال، اندیشه‌ها، ارزش‌ها	گشودگی
اعتماد، صراحت، نوع‌دوستی، سازگاری، تواضع، نرم‌خویی	سازگاری
شایستگی، نظم، وظیفه‌شناسی، تلاش برای موفقیت، خود انضباطی، تامل، سنجیدگی	وظیفه‌شناسی

(جدول ۴)

یک نگاه به جدول ۴ به خواننده این امکان را می‌دهد که برخی از جنبه‌های این ابعاد شخصیت را درک کند و به‌ویژه سه عاملی که کوستا و مک‌کری به ابعاد

«برون‌گرایی و روان‌رنجوری»، که پیش‌تر برای ما آشنا بود، اضافه کرده‌اند. برخی از پژوهش‌ها تلاش کرده‌اند تا بررسی کنند که این پنج عامل چگونه با تست‌های شخصیت موجود ارتباط دارند (نولر و همکاران، ۱۹۸۷؛ مک‌کری و کوستا، ۱۹۸۹). این نوع تحقیقات نه تنها به ما کمک می‌کند تا ماهیت عواملی که کمتر با آن‌ها آشنا هستیم را درک کنیم، بلکه نشان می‌دهد که تست‌های مختلف چگونه به یکدیگر مرتبط هستند.

نخست، «گشودگی برای تجربه» به نظر می‌رسد با جستجوی فعالانه تجربه برای خود تجربه مرتبط باشد، و برای ما تعجب‌آور نخواهد بود که این عامل با ترجیحات تیپ‌شناسی «مایرز-بریگز» برای شهود و همچنین با تخیل (M+) و رادیکالیسم (Q1+) کاتل ارتباط خوبی دارد. بُعد «سازگاری» می‌تواند به نگرش‌های اجتماعی مرتبط باشد، ویژگی‌هایی مانند خوش طبع بودن، قابل اعتماد بودن و کمک‌کننده بودن. نشان داده شده که این بُعد با ترجیح احساس در «مایرز-بریگز» ارتباط نسبتاً قوی دارد و به راحتی می‌توان فهمید که چرا باید با حساسیت (I+) و برون‌گرایی (A+) کاتل نیز مرتبط باشد. سومین بُعد، عامل «وظیفه‌شناسی»، خود به خود مفهوم‌سازی می‌شود و فرد منظم، خود انضباط و پرمقاومت را توصیف می‌کند. مک‌کری و کوستا (۱۹۸۹) ادعا می‌کنند که ترجیح قضاوت در مایرز-بریگز به‌طور مثبت با این بُعد مرتبط است و برای خواننده تعجب‌آور نخواهد بود که عوامل وجدان‌کاری (G+) و خوداحساسی (Q3+) کاتل نیز ارتباط قوی با آن دارند.

با این حال، هنوز برخی اختلافات در میان نظریه‌پردازان شخصیت وجود دارد. برای مثال، آیزنک (۱۹۹۲) ادعای کوستا و مک‌کری (۱۹۹۲) را در مورد واقعیت پنج بُعد اصلی به چالش کشیده و معتقد است که ادعاهای آن‌ها پیش از موعد است و باید این بحث ادامه یابد. کاتل (۱۹۹۵) موضعی حتی چالش‌برانگیزتر دارد و ساختار پنج‌عاملی را اشتباه می‌داند و معتقد است که در نهایت نظریه هشت‌عاملی او اثبات خواهد شد. اما با وجود آیزنک و کاتل، دیدگاه کم‌تجزیه‌تری در حال شکل‌گیری است که به نظریه ویژگی‌های شخصیت اعتماد و شجاعتی داده است که قطعاً در سال‌های بلافاصله پس از حمله ویرانگر میشل به محققان شخصیت وجود نداشت.

کتابی مانند این که تلاش دارد تنوع تحقیقات درباره شخصیت‌های موسیقی‌دانان را با هم ترکیب کند، به‌طور واضحی به «وضعیت هنر» موجود تا زمان انتشار بستگی دارد. با توجه به تنوع رویکردها در این زمینه، تعجب‌آور نخواهد بود که همان تنوع در ادبیات مربوط به موسیقی‌دانان نیز نمایان باشد. هر تلاشی برای جمع‌آوری نتایج تحقیقات از فهرست‌های مختلف، چه رسد به دیدگاه‌های نظری مختلف، از سوی برخی به‌عنوان غیرعلمی، اگر نه جعلی، تلقی خواهد شد. از طرف دیگر، حرکت به سمت پذیرش «پنج‌عاملی» زمینه‌ای راحت‌تر و پایدارتر را برای پیشرفت فراهم می‌آورد، هرچند با درجه‌ای از احتیاط.

خلاصه

این «مقدمه» محدود به نظریه‌های شخصیت است که به‌طور عمومی در تحقیقات مرتبط با موسیقی‌دانان پذیرفته شده‌اند. بخش عمده‌ای از این تحقیقات به استفاده از ویژگی‌ها و ابعاد، به‌ویژه از نوعی که توسط کاتل و آیزنک توسعه داده شده، مربوط می‌شود. از آنجا که تحقیقات فزاینده‌ای با موسیقی‌دانان صورت گرفته که از نوع‌بندی روان‌شناختی یونگ، اندازه‌گیری شده توسط «مایرز-بریگز»، استفاده کرده‌اند، این موضوع نیز توضیح داده شده است.

تلاش کاتل برای اندازه‌گیری شخصیت به‌طور کلی منجر به شناسایی تعدادی ویژگی اولیه هم‌پوشان شد که به نوبه خود به ایجاد ساختاری از عوامل بزرگ‌تر سطح دوم کمک می‌کند. بنابراین، با تست‌های کاتل، شخصیت افراد می‌تواند یا در سطح کلی از طریق مجموعه‌ای از عوامل سطح دوم وسیع‌تر، یا با جزئیات بیشتر از طریق ویژگی‌های اولیه مشاهده شود. رویکرد صرفه‌جویانه‌تر آیزنک شامل سه بعد است که دو مورد از آن‌ها مشابه به عوامل سطح دوم کاتل در برون‌گرایی و اضطراب هستند. نوع‌های روان‌شناختی یونگ، اندازه‌گیری شده توسط «مایرز-بریگز»، همچنین شامل «نگرش‌های» «درون‌گرایی-برون‌گرایی» و «دو ترجیح دوگانه است: نخست «حس‌گرایی-شهود» و دوم «تفکر-احساس». یک ترجیح نهایی، «قضاوت-ادراک»، به محقق کمک می‌کند تا تعیین کند کدام یک از این چهار ترجیح در جهت‌گیری فرد

نسبت به جهان، غالب است. ترکیب‌های مختلف این نگرش‌ها و ترجیحات، ساختاری از ۱۶ نوع ایجاد می‌کنند.

نظریه ویژگی‌ها در بیست سال گذشته مرکز توجه بسیاری از مناقشات بوده است که اغلب به بحث «شخص - وضعیت» مربوط می‌شود. به طور ساده، این موضوع به این سوال مربوط می‌شود که آیا رفتارهای افراد عمده‌تاً توسط تمایلات شخصیتی آن‌ها هدایت می‌شود یا اینکه عوامل موقعیتی تأثیر زیادی دارند که باعث می‌شود صحبت از ویژگی‌ها بی‌معنی باشد. حل این تعارض با این واقعیت که محققان شخصیت تا حدی اخیراً نتوانسته‌اند به توافق واقعی درباره ساختار کلی شخصیت انسان برسند، تسهیل نشده است. با این حال، توسعه مدل «پنج‌عاملی» که به عنوان ابعاد شناخته می‌شود، چیزی از یکپارچگی برای کسانی که در این حوزه کار می‌کنند فراهم کرده است، هرچند که در برخی بخش‌ها این بحث همچنان ادامه دارد. متأسفانه تحقیقات انجام شده با موسیقی‌دانان که از این فهرست‌های جدید استفاده کرده‌اند، در زمان انتشار این مقاله کم است.

فصل ۱

موسیقی‌شناسی از دیدگاه متفاوت

مقدمه

رشد ادبیات روان‌شناسی موسیقی در بیست سال گذشته پدیده‌ای چشمگیر بوده است. علاوه بر انتشار چندین نشریه معتبر در این دوره، شاهد انتشار تعداد فزاینده‌ای از کتاب‌های تأثیرگذار در زمینه روان‌شناسی موسیقی در جنبه‌های مختلف بوده‌ایم. در مرور برخی از این منابع منتشرشده، «هارگریوز»^۱ (۱۹۸۶) به‌طور مفید قلمرو در حال گسترش را ترسیم کرده و علاقه‌مندی غالب به شناخت موسیقی را نشان داده است که تأکید بیشتری بر «قوانین درونی، عملیات و استراتژی‌هایی دارد که افراد در رفتار هوشمندانه خود به کار می‌برند، همان‌طور که بر نمودهای رفتاری خارجی این فرآیندها نیز تأکید می‌شود». اصلی‌ترین زمینه‌هایی که در ادبیات شناسایی می‌شوند به خوشه‌هایی از تحقیقات مربوط می‌شوند که بر روی: تست‌ها و روش‌های روان‌سنجی؛ رویکردهای آکوستیک و روان‌فیزیکی (رابطه دنیای بیرون با درون)؛ کارهای رشدی، که اغلب به نظریه «پیاژه»^۲ مربوط است؛ روابط بین ساختارهای زبانی و شناخت موسیقی؛ پردازش اطلاعات و هوش مصنوعی؛ رویکردهای رفتاری؛ و روش‌های آموزشی و تدریسی تمرکز دارند.

1- Hargreaves

2- Piaget

نظریه پیاژه درباره رشد شناختی کودکان، توصیف می‌کند که چگونه تفکر و درک کودکان در طول زمان رشد می‌کند.

بسیاری از این ادبیات نشان‌دهنده‌ی یک باور بنیادی است که با تحقیق در فرآیندهای ادراکی و شناختی افراد در پاسخ به موسیقی و خلق آن، روان‌شناسان موسیقی قادر خواهند بود درک روشن‌تری از پیچیدگی‌های خود پدیده‌های موسیقی به دست آورند. چنین درکیتی ممکن است به این نتیجه منجر شود که موسیقی برای شنونده، یادگیرنده و متخصص به طور شفاف‌تر و بدون افسانه‌سازی درک شود. برای مثال‌هایی می‌توان اشاره کرد به: روان‌شناسی شناختی که به توضیح ماهیت ارتباط موسیقایی خود کمک خواهد کرد با تحقیق در فرآیندهای خاص رمزگذاری و رمزگشایی؛ ممکن است تلاش کند تا قلمرو توانایی‌ها و هوش عمومی را نقشه‌برداری کرده و روش‌هایی که ظرفیت‌ها و دستاوردهای موسیقی به آن‌ها مرتبط است یا به صورت مستقل از آن‌ها ظهور می‌کنند را بررسی کند؛ ممکن است سعی کند دقیق‌تر تعریف کند که چگونه ذهن انسان در مراحل مختلف رشد، عناصر موسیقی را درک و مفهومی می‌سازد؛ ممکن است تلاش کند تا مشخص کند چگونه و چرا افراد مختلف به قطعات موسیقی به شیوه‌های مختلف و به طور مشخصی متفاوت واکنش نشان می‌دهند و بدین ترتیب، ترجیحات موسیقایی را توضیح دهد. این زمینه‌های تحقیقاتی و بسیاری دیگر، نشان‌دهنده‌ی دغدغه‌ی کلی پژوهشگران برای توسعه‌ی درک عمیق‌تری از چگونگی عملکرد ذهن موسیقایی و در نتیجه، امید به کسب بینش‌های بیشتر در مورد خود موسیقی است.

جالب است که نگاهی به تعداد فزاینده کتاب‌هایی که به روان‌شناسی موسیقی پرداخته‌اند، نشان می‌دهد که، به جز چند استثنا، فضای کمی به شخصیت و مزاج اختصاص داده شده است. این ممکن است بازتابی از رد نظریه ویژگی‌های شخصیتی باشد که در «مقدمه» به آن اشاره شد و تمایل داشته است که بر مطالعه روان‌شناسی تسلط یابد و احتمالاً در تدریس روان‌شناسی در مقطع کارشناسی در سال‌های اخیر تأثیرگذار بوده است. با این حال، ممکن است این موضوع نشان‌دهنده‌ی مشکوک بودن به نظریه‌ها و «یافته‌هایی» باشد که «عملیاتی‌سازی و تأیید آن‌ها غیرممکن بوده است» (هارگریوز، ۱۹۸۶). با این حال، با علاقه‌مندی‌های اخیر و در حال توسعه پژوهشگران

به روش‌های تحقیقاتی کیفی، که می‌توان استدلال کرد به‌ویژه برای موسیقی مناسب هستند، ممکن است در آینده تعادلی متفاوت برقرار شود.

در استدلال خود برای پذیرش دیدگاه وسیع‌تر و رویکردی پویا و فراگیرتر به مطالعه توانایی‌ها، مشاغل و سرگرمی‌ها، کاتل (۱۹۷۱)، پژوهشگران توانایی‌ها را به خاطر تقسیم‌بندی بیش از حد روان‌شناسی بر اساس ساختار سنتی آکادمیک، مورد انتقاد قرار داد، جایی که به‌عنوان مثال، ادراک، حس و توانایی‌های حرکتی به‌طور جداگانه از شخصیت بررسی می‌شوند. استدلال ارائه‌شده در اینجا موضعی اتخاذ می‌کند که در نظر گرفتن پدیده‌ای مانند موسیقی‌شناسی که، تقریباً به‌طور تعریف، نه تنها مهارت‌های ادراکی، شناختی و حرکتی بلکه به‌همان اندازه آگاهی از سطوح عمیق‌تر عملکرد افراد را در بر می‌گیرد، باید به ما اجازه دهد که حتی به‌طور حدسی، اجزای عاطفی و مزاجی را نیز بررسی کنیم. چنین رویکردی قطعاً ابعاد شخصیتی را به‌طور خودکار دربر خواهد گرفت.

جالب است که در نوشتن درباره موسیقی به‌عنوان یک مهارت شناختی، «اسلوبودا»^۱ (۱۹۸۵) با اشاره به این موضوع آغاز می‌کند که موسیقی قادر است در ما احساسات عمیق و مهمی را برانگیزد. این احساسات می‌توانند از لذت «خالص» زیبایی‌شناختی در یک ساختار صوتی گرفته تا احساساتی مانند شادی که موسیقی گاهی اوقات برمی‌انگیزد یا تقویت می‌کند، و تا تسکین یا غم ناشی از یکنواختی، کسالت یا افسردگی که تجربه‌های موسیقایی روزمره می‌توانند فراهم کنند، متغیر باشند. او معتقد است که اگر عوامل عاطفی اساس وجود موسیقی باشند، سؤال این است که چگونه افراد تحت تأثیر آن قرار می‌گیرند. ذهن انسان به رویدادهای موسیقایی و مجموعه‌های صوتی، معنا می‌بخشد؛ «آن‌ها نمادهایی برای چیزی غیر از صدای خالص می‌شوند، چیزی که به ما این امکان را می‌دهد که بخندیم یا گریه کنیم، دوست داشته باشیم یا نداشته باشیم، تحت تأثیر قرار بگیریم یا بی‌تفاوت باشیم». یک پژوهشگر شخصیت مانند من نمی‌تواند از این نوع تفکر جذب نشود. بنابراین، کمی

تعجب‌آور است که اسلوب‌بودا دلایلی ارائه می‌دهد که چرا این مسئله او را به‌طور مستقیم به قلمرو «روان‌شناسی‌شناختی»^۱ می‌برد. با استفاده از تشبیه شوخی، او معتقد است که درک موسیقی پیش‌نیازی ضروری برای تحت تأثیر قرار گرفتن از آن است. مرحله شناختی شامل شکل‌گیری یک بازنمایی داخلی انتزاعی یا نمادین از موسیقی است. (این بازنمایی داخلی است که اسلوب‌بودا آن را مسئله اصلی روان‌شناسی شناختی موسیقی می‌داند).

یک دیدگاه وسیع‌تر

در زمینه این کتاب، ممکن است تشبیه «اسلوب‌بودا» به‌طور نامناسبی درک شود، چرا که بسیاری از افراد ممکن است همیشه احساس نیاز نکنند که موسیقی را به همان روشی که باید یک شوخی را شناختی درک کنند، قبل از واکنش نشان دادن، بفهمند. و ما لزوماً در مورد شنونده ساده‌لوح صحبت نمی‌کنیم: در مواردی که افراد درک شناختی قابل توجهی از موسیقی پیدا کرده‌اند، با این حال، شکی نیست که پاسخ‌های عمیق شهودی هنوز در راه‌های بسیار قدرتمند عمل می‌کنند. حتی ماهرترین موسیقی‌دان ممکن است تحت تأثیر یک قطعه موسیقی قرار گیرد و هنوز نتواند بگوید چرا (کمپ، ۱۹۹۲). این موضوع زمینه‌ای جدید را باز می‌کند که مربوط به سوالات پیچیده‌ای است که به ماهیت شناختن، و به‌ویژه سوالات مربوط به اشکال کمتر شناختی از شناخت و ارتباط آن‌ها با احساس، به‌ویژه در هنرها، می‌پردازد. چه از دیدگاه کاتلی و چه از دیدگاه یونگی، شواهد روشنی برای تمایل موسیقی‌دانان به رویکردی احساسی‌تر و کمتر عقلانی به هنر خود پیدا می‌کنیم. (در فصل ۴ بررسی می‌کنیم). «کوک»^۲ (۱۹۵۹) بر این باور بود که موسیقی «بیان‌گرترین زبان ناخودآگاه» است، که ما را به مطالعه شخصیت به‌عنوان راهی جایگزین برای دیدگاه‌های پیچیده

۱- شاخه‌ای از روانشناسی که به مطالعه فرایندهای ذهنی درونی می‌پردازد.

افراد در پاسخ به اشیاء هنری و دنبال کردن آن‌ها به عنوان بخشی ذاتی از سیستم‌های ارزشی‌شان می‌برد.

چون موسیقی یک هنر است، مهم است که درک عمیق‌تری از تنوع طبیعت و تجربه انسانی ایجاد کنیم، تجربه‌ای که آهنگسازان را به خلق در سبک‌های مختلف، رهبران ارکستر و نوازندگان را به تفسیر قطعات به شیوه‌های متفاوت، و شنوندگان را به واکنش به آثار موسیقی به روش‌های مختلف وادار می‌کند. چرا که انتخاب تبدیل شدن به موسیقی‌دان خود به عنوان یک بیان از فردیت است، اما این مواجهه بیشتر با موسیقی است که به آهنگسازان، نوازندگان و شنوندگان این امکان را می‌دهد که فردیت و هویت خود را توسعه دهند. این دیدگاه ما را به طور مستقیم به حوزه شخصیت می‌برد. قطعاً اگر بخواهیم جغرافیای پدیده موسیقی‌شناسی را به عمق و گستردگی بررسی کنیم، این کتاب بر این نظر است که شخصیت باید به عنوان بُعدی اساسی در نظر گرفته شود. اغلب تصور می‌شود که افراد در یک فرهنگ موسیقی، به طور کلی در مورد ویژگی‌های احساسی یک قطعه که قبلاً نشنیده‌اند، توافق خواهند داشت. با این حال، درون این توافق عمومی، که ممکن است به عنوان توافقی سطحی در نظر گرفته شود، ممکن است پاسخ‌های متنوعی پدید آید که می‌توان گفت این‌ها ناشی از تفاوت‌های فردی با منبعی غیرشناختی هستند. مردم جهان اطراف خود را به شیوه‌های بسیار متفاوتی درک و می‌شناسند، و این مسئله شامل آثار هنری نیز می‌شود، جایی که ابهام آن‌ها تخیل ما را به حرکت در می‌آورد و به ما این امکان را می‌دهد که به عمق هویت و رفاه خود پی ببریم. هدف اینجا قطب‌بندی این مسائل نیست، بلکه صرفاً مطرح کردن این دیدگاه است که ممکن است خلق و خوی انسانی تأثیر بیشتری از آنچه در ادبیات شناختی غالباً شناخته شده، داشته باشد.

با وجود اینکه محور اصلی تحقیق سی‌شور (۱۹۶۷) به طور انحصاری به آزمون ظرفیت‌های موسیقایی متمرکز بود، او به طرز شگفت‌انگیزی رویکرد وسیع‌تری اتخاذ کرد و محققان را تشویق کرد تا به موسیقی‌شناسی به طور کلی‌تر و جامع‌تر نگاه کنند. او معتقد بود که باید همیشه واقعیت اساسی را در نظر داشت که ذهن موسیقایی از اجزای تجزیه‌شده‌اش تشکیل نمی‌شود، بلکه یک شخصیت یکپارچه است. در ارزیابی آن، باید همیشه به شخصیت کلی که در یک موقعیت کلی عمل می‌کند، توجه داشت.

این نکته تأکید می‌کند که ذهن موسیقایی نمی‌تواند از اجزای تفکیک‌شده خود تشکیل شود، بلکه باید آن را به‌عنوان یک شخصیت یکپارچه در نظر گرفت. در ارزیابی ذهن موسیقایی، باید همیشه به شخصیت کلی که در یک موقعیت کامل عمل می‌کند توجه داشته باشیم. آنچه ذهن موسیقایی را موسیقایی می‌کند، داشتن توانایی‌هایی است که برای شنیدن، احساس کردن، درک کردن و معمولاً برای نوعی از ابراز موسیقی ضروری هستند، همراه با تمایل یا اشتیاق به سمت موسیقی.

او به سوالات بحرانی اشاره می‌کند که به موسیقی و به ویژه به آموزش موسیقی مربوط است: چرا برخی افراد به قطعات خاصی از موسیقی واکنش نشان می‌دهند و برخی دیگر نه؟ چرا برخی افراد به موسیقی بی‌توجه می‌مانند در حالی که برخی دیگر کاملاً در آن غرق می‌شوند؟ این سوالات بود که پژوهش‌های اولیه در زمینه آزمون‌های استاندارد ظرفیت‌های موسیقایی را از سی‌شور به بعد تحریک کرد.

پیش‌فرض اساسی که برخی از این محققان داشتند این بود که سطوح مختلف واکنش موسیقایی عمدتاً به ظرفیت‌های شناختی فردی مرتبط است. با وجود رشد قابل توجه آزمون‌های موسیقی در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰، این آزمون‌ها به‌طور کامل توسط روان‌شناسان شناختی یا آموزش‌دهندگان موسیقی پذیرفته نشده‌اند و حتی برخی از آن‌ها که به‌طور خاص برای استفاده در مدارس طراحی شده بودند، مانند آزمون‌های «بنتلی»^۱ (۱۹۶۶)، نتوانسته‌اند پذیرش عمومی پیدا کنند.

دلایل زمینه‌ای این موضوع ممکن است پیچیده باشد. به‌طور خاص، برخی از آزمون‌ها به دلیل اعتبار ظاهری پایین مورد انتقاد قرار گرفتند. به عبارت دیگر، برخی آزمون‌ها، مانند آزمون‌های سی‌شور، به نظر می‌رسید که فاقد ارزش یا معنای واقعی موسیقایی هستند و به‌عنوان غیرمناسب برای شناسایی موسیقی‌شناسی رد شدند. مخالفان این آزمون‌ها بر این باورند که آن‌ها بیشتر توانایی فرد را در شنیدن و قضاوت در مورد پدیده‌های آکوستیکی می‌سنجند و شاید چیزی بیشتر از دقت شنوایی اندازه‌گیری نمی‌شود.

سی‌شور به موردی اشاره کرد که در آن «برادر یک موسیقی‌دان مشهور، به نظر خانواده‌اش هیچ استعداد موسیقایی نداشت. با این حال، مشخص شد که او در تست‌های مختلف توانایی موسیقایی بهتر از برادر موسیقی‌دانش عمل کرد، که این نشان‌دهنده توانایی‌های استثنایی موسیقایی او بود». این مسئله باعث شد که سی‌شور این سوال را مطرح کند که آیا این مرد در حقیقت موسیقی‌دان است یا نه. مخالفان تست‌ها، که ترجیح می‌دهند از معیارهای زندگی بیشتر متقاعد شوند، احتمالاً معتقدند که این مرد احتمالاً موسیقی‌دان نیست، بلکه تنها «گوش خوبی» دارد، (که یکی از پیش‌نیازهای بودن یک موسیقی‌دان است) اما قطعاً همه ویژگی‌های لازم را در بر ندارد. یکی از این ویژگی‌ها ممکن است مربوط به انگیزه و ویژگی‌های شخصیتی مناسب برای موفقیت در موسیقی باشد که برادر موفق‌تر دیگر در درجه بالاتری داشت، علی‌رغم اینکه در تست‌های توانایی موسیقی نتایج پایین‌تری داشت. این ویژگی‌های اضافی، که می‌توان به حدس گفت، به او کمک کردند تا با وجود موسیقی‌دان بودن کمتر، به موفقیت‌های برجسته‌ای دست یابد، بر اساس معیارهای تست‌های توانایی موسیقایی. به عبارت دیگر، تست‌های توانایی موسیقی ممکن است به شناسایی برخی از توانایی‌های شنوایی کمک کنند، اما این‌ها تنها بخش محدودی از آن چیزی هستند که ممکن است به عنوان یک نگاه جامع به موسیقی‌دان کلی در نظر گرفته شوند.

جالب است که «وینگ»^۱ (۱۹۶۸)، که به رویکرد «اتم‌گرایانه» سی‌شور انتقاد داشت، تلاش کرد بُعدی به نام «قدردانی» را در مجموعه تست‌های خود وارد کند. از ظاهر این موضوع ممکن بود او رویکردی مشابه با آنچه در اینجا دنبال می‌شود، اتخاذ کرده باشد، اما در عوض، او استراتژی‌های قابل‌سوایی برای اندازه‌گیری ارزیابی‌های مربوط به مناسب بودن هارمونی‌ها، دینامیک‌ها و فریزینگ‌ها به کار برد. علی‌رغم نیت‌های خوبش، این بخش از تست او امروزه به عنوان ضعیف‌ترین قسمت آن شناخته می‌شود.

«هاو»^۱ (۱۹۹۰) استدلال کرد که موفقیت بالا در هر زمینه‌ای ناشی از ویژگی‌های غیرعقلانی است. کسانی که ما به عنوان نابغه‌ها در نظر می‌گیریم، قطعاً هوشمند و باهوش هستند، اما به نظر او نمی‌توان فرض کرد که ویژگی‌های این افراد صرفاً ویژگی‌های عقلانی هستند. او می‌گوید: «هوش انسانی نه خودمختار است و نه خودکفا. به نوعی باید به حرکت درآید». سپس او به نقل از «شوتردایسون»^۲ (۱۹۸۵) اشاره کرد که چطور مدیر یک مدرسه برای افراد با استعداد موسیقی دانش‌آموزان خود را برای ورود انتخاب می‌کرد. او معتقد بود که دانش‌آموزان پُرامیدتر ویژگی‌ای داشتند که تمایل سیری‌ناپذیری به موسیقی داشتند و آنقدر این تمایل قوی بود که بدون موسیقی احساس محرومیت می‌کردند. تحقیقات اولیه ترمن در مورد استعداد نشان داد که تفاوت‌های قابل اندازه‌گیری بین گروه‌های موفق‌تر و کمتر موفق بیشتر مربوط به ابعاد شخصیت و طبعیت است تا عوامل عقلانی (رنزولی، ۱۹۸۶). بسیاری از معلمان موسیقی می‌توانند نمونه‌هایی را توصیف کنند که در آن‌ها یک دانش‌آموز با استعداد متوسط به سرعت به سمت هدفی به ظاهر دست‌نیافتنی پیش می‌رود و در این مسیر، دانش‌آموز با استعدادتر از او عقب می‌افتد. همان‌طور که قبلاً دیدیم، هاو بر اهمیت ویژگی‌های شخصی غیر از توانایی‌ها تأکید می‌کند.

این ویژگی‌ها چه هستند؟ به نظر می‌رسد که این ویژگی‌ها تنها به‌طور ضعیفی تحت تأثیر توانایی‌ها قرار دارند. آنها بیشتر به انگیزه، طبع و شخصیت بستگی دارند. به‌دست آوردن حس جهت‌گیری یا هدف مهم به‌نظر می‌رسد که شامل ترکیب توانایی‌های خاص و این ویژگی‌های دیگر باشد (هاو، ۱۹۹۰).

این کتاب موضعی اتخاذ می‌کند که، هرچند تحقیق در مورد فرآیندهای شناختی و روانی حرکتی موسیقی‌دانان مهم است، اما به‌تنهایی تصویری یک‌جانبه و محدود ارائه می‌دهد. شواهدی از یک حرکت زیرسطحی در تحقیقات اخیر وجود دارد که نشان می‌دهد تعادل ممکن است در حال بازسازی باشد. با این حال، این مطالعه از ارتباط

1- Howe

2- Shuter- Dyson

متقابل میان این حوزه‌ها، همان‌طور که توسط کاتل و آیزنک پیشنهاد شده است، گرچه عمدتاً خارج از کانون اصلی توجه این کتاب است، بزرگ‌ترین بینش‌ها را ارائه خواهد داد.

پس در جستجوی بینش‌هایی در مورد ماهیت و ساختار موسیقی‌دانی، ممکن است بخواهیم مفهوم سه‌گانه‌های کاتل (۱۹۷۱) را در نظر بگیریم. مانند هاو، او نیز بر این باور بود که تحلیل دقیق هر توانایی بدون درک کامل اصول روانشناختی شخصیت و انگیزش غیرممکن است. اگرچه این سه «مدل ویژگی»، یعنی توانایی، شخصیت و انگیزش، ممکن است از نظر مفهومی متمایز به نظر برسند، اما در حقیقت تعامل دارند و کاتل در این موقعیت به عوامل شخصیت به‌عنوان «محرک‌های عامل توانایی» اشاره می‌کند. او چندین مثال از چگونگی تأثیر شخصیت بر توسعه توانایی‌هایی مانند موسیقی ارائه می‌دهد: سطوح استقلال می‌توانند آن‌قدر با عوامل توانایی در هم آمیخته شوند که اغلب به اشتباه به جای یکدیگر شناخته شوند. قدرت ایگو افراد با توانایی‌های آن‌ها همپوشانی‌های قابل توجهی دارد که بر اراده و سرعت تصمیم‌گیری آن‌ها در انواع مختلف وظایف تأثیر می‌گذارد؛ هوشیاری قشری یکی از ویژگی‌های دوم شخصیت کاتل است که به بهبود چندین نوع عملکرد شناختی کمک می‌کند. از سوی دیگر، توانایی می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر توسعه شخصیت بگذارد. هوش بالا، به گفته کاتل، می‌تواند به تولید سطوح بالای سلطه‌جویی، رادیکالیسم، تخیل و خودکفایی کمک کند. به طور اتفاقی، به همین دلیل بود که کاتل هوش را در فهرست‌های شخصیت خود گنجانده. حال، بیایید به بررسی مختصر دومین مدلیته از این سه‌گانه، یعنی انگیزش، پرداخته و سپس به بررسی کلی شخصیت موسیقی‌دان بپردازیم. این موضوعات عمدتاً از منظر کاتلی نگریسته خواهند شد و در مواقع لزوم، نظریه‌ها و دیدگاه‌های دیگر نیز وارد بحث خواهند شد.

انگیزه و توانایی موسیقایی

کاتل و چاپلند (۱۹۷۵) بر این باور بودند که انگیزه، همراه با دو حوزه اصلی دیگر تفاوت‌های انسانی، یعنی توانایی‌ها و شخصیت، تأثیر یکسانی بر دستاوردهای تحصیلی دانش‌آموزان دارند. اگر آنها درست گفته باشند، این موضوع قطعاً توجه ما را در جهت

توسعه درک‌مان از سطوح بالاتر دستاوردها، چه در زمینه یادگیری علمی و چه در مشاغل بزرگسالان، جلب می‌کند. قطعاً یک مجموعه نظرها در حال شکل‌گیری است که در آن عوامل شخصیتی و انگیزشی به‌عنوان عواملی قوی در توسعه استعداد موسیقایی در نظر گرفته می‌شوند. اریکسون و همکاران (۱۹۹۰) نشان داده‌اند که سن شروع برای نوازندگان موسیقی ممتاز حدود ۷ سال است و اگرچه آنها به دقت اشاره می‌کنند که در این مراحل اولیه، انگیزه عمدتاً خارجی خواهد بود، به نظر می‌رسد که در نقطه‌ای خاص، نوعی انگیزه درونی‌تر جایگزین خواهد شد، «زمانی که فرد باید مسئولیت شخصی در مورد برنامه‌های تمرینی خود را به عهده بگیرد». یا این که کودک بی‌علاقه، بی‌دلی یا سرکش می‌شود و در نتیجه، از ادامه مسیر دست می‌کشد. بنابراین، کودکانی که به سطوح بالای دستاورد می‌رسند، اغلب با قدرت علاقه‌ای مفرط شناخته می‌شوند. اخیراً، اسلوبودا و همکاران (۱۹۹۶) محاسبه کرده‌اند که تا سن ۲۱ سالگی، یک دانش‌آموز با استعداد حدود ۱۰,۰۰۰ ساعت در تمرینات هدفمند صرف کرده است. یک‌دلی موسیقی‌دان در این ساعات زیاد تمرین انزوای طلبانه به نظر می‌رسد که نشان‌دهنده یک وضعیت درونی از انگیزه و انرژی است که به شکل امیال به‌خوبی توسعه یافته و احساسات عمیقاً درونی‌شده ظاهر می‌شود.

لحظه‌ای که تغییر از انگیزه خارجی به انگیزه درونی صورت می‌گیرد، اصلاً واضح نیست. دیویدسون و همکاران (۱۹۹۶) اخیراً پیشنهاد کرده‌اند که والدین دانش‌آموزان با عملکرد بالا ممکن است برای مدت زمانی بین ۱۲ تا ۱۵ سال به تشویق فعالانه خود ادامه دهند. حداقل دو سؤال وجود دارد که در رابطه با این موضوع نیاز به پاسخ دارند: نخست، چه اتفاقی برای این موسیقی‌دانان جوان می‌افتد وقتی که وارد کنسرواتورها می‌شوند و دیگر تحت حمایت این نوع تشویق‌ها نیستند؟ و دوم، آیا این احتمال وجود ندارد که اشکال قوی انگیزه درونی، تعهد و انگیزش باید در کنار و در زمینه حمایت و تشویق‌های والدینی به‌طور کامل توسعه یابند؟ قطعاً برخی شواهد وجود دارد که به نظر می‌رسد نشان می‌دهند حمایت والدینی تأثیرات محدودی در مراحل بعدی دارد زمانی که عادت‌های تمرینی خوب به‌طور کامل در جای خود قرار گرفته‌اند (کمپ ۱۹۸۲، ۱۹۹۵). در واقع، ممکن است گفته شود که آنهایی که به‌عنوان موسیقی‌دانان با استعداد

ظهور می‌کنند، علائم این را دارند که خیلی زیاد به خودشان واگذار شده‌اند. «رو»^۱ (۱۹۶۷) حتی پیشنهاد کرده است که کمی بی‌توجهی در پرورش استعداد خلاقانه مفید است. ما به این نوع سؤالات در فصول بعدی باز خواهیم گشت.

مطالعه انگیزه به اندازه علم شخصیت پیشرفته نیست و در واقع، این حوزه حتی پراکنده‌تر است. کاتل به‌عنوان نقطه شروع، نظریه‌های اولیه غرایز اساسی مانند گرسنگی، تشنگی و میل جنسی را پذیرفت که در کار تأثیرگذار «هال»^۲ (۱۹۴۳) برجسته شده است. اگر این نظریات را به‌طور سطحی در نظر بگیریم، ممکن است به نظر برسد که ارتباط زیادی با موضوع ما ندارند، در حالی که کار «مک‌کللند»^۳ (۱۹۶۱) بر نیازهایی متمرکز بود که می‌توانند به‌طور اجتماعی محور درک شوند، مانند نیازهای وابستگی و دستاورد. «مازلو»^۴ (۱۹۸۷) هر دو نوع رویکرد را در مدل جامع‌تر خود از نیازهای انسانی گنجانده که به شکل یک هرم مثلثی بود (جدول ۱.۱)، در آن او پیشنهاد داد که زمانی که نیازهای اولیه هال برآورده شد، ایمنی و امنیت اهمیت می‌یابد. به‌طور مشابه، زمانی که فرد این نیازها را به‌دست آورد، نیازهای وابستگی که مک‌کللند به آن اشاره کرده است، می‌تواند جستجو شود و به همین ترتیب تا زمانی که به وضعیت «خودتحقق‌یابی» کامل برسد. در حالی که برخی ممکن است بخواهند سؤال کنند که آیا ارضای نیازهای بالاتر همیشه وابسته به ارضای نیازهای پایین‌تر است یا نه، ممکن است دیدگاه‌های مهمی از نظریه مازلو برای مطالعه دقیق‌تر موسیقی‌دان به‌دست آید. اگر موسیقی‌دان از نیاز به «خودتحقق‌یابی» از طریق موسیقی رنج می‌برد، طبق جدول مازلو، خودارزشمندی، جستجوی معنا و نیازهای زیبایی‌شناسی به‌طور جدایی‌ناپذیری با این موضوع در ارتباط هستند. قطعاً در تحقیقات اولیه کاتل نشان داده شده است که چندین مؤلفه پویا از انگیزه به دستاوردهای تحصیلی کمک می‌کند (کاتل و چاپلند

1- Roe

2- Clerk Leonard Hull

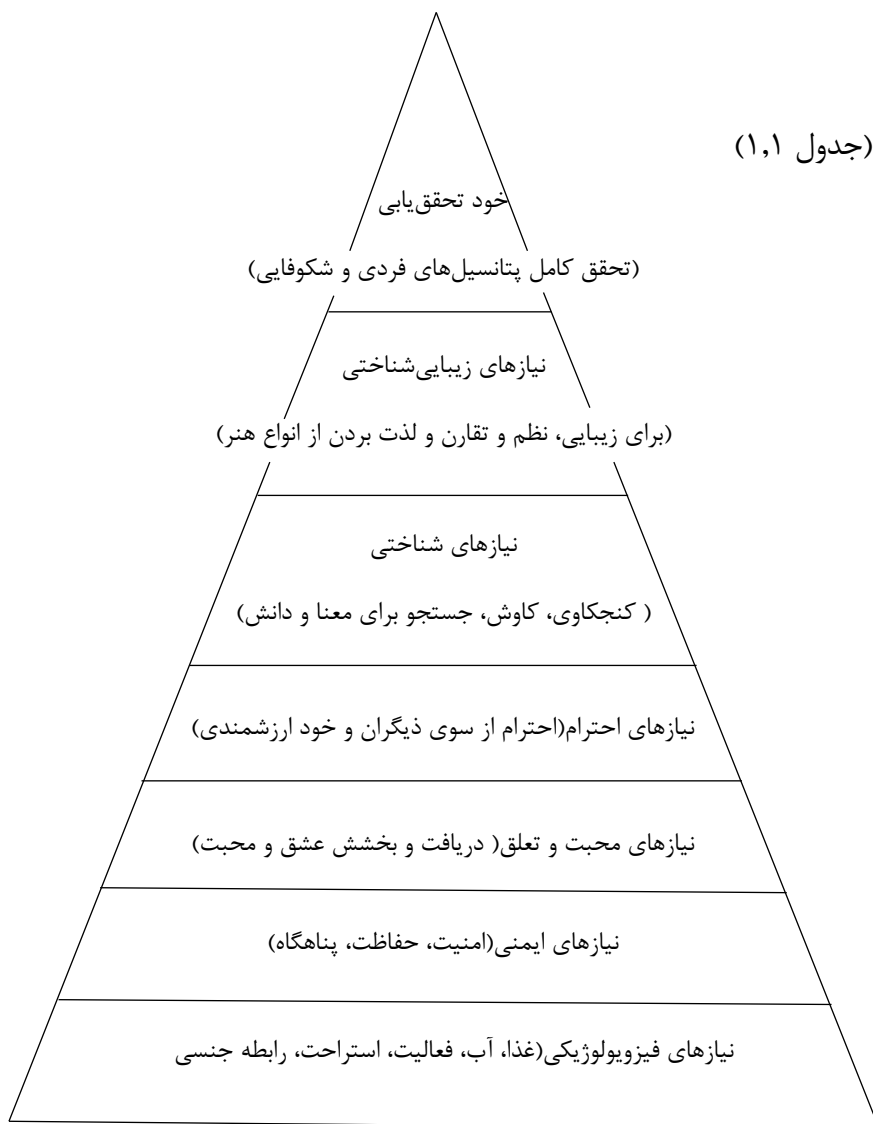
3- David McClelland

4- Abraham Maslow

۱۹۷۵؛ کاتل و همکاران ۱۹۶۶) و همچنین با توسعه شخصیت ارتباط دارد (کاتل و کلاین ۱۹۷۷).

کاتل و همکارانش دو نوع عامل پویا شناسایی کرده‌اند: آن‌هایی که مربوط به شدت انگیزه هستند و آن‌هایی که بر اهداف عمل تمرکز دارند. سه عامل اول از عوامل شدت انگیزه که آن‌ها شناسایی کردند، نام‌های الفبای یونانی دریافت کردند و ارتباط نزدیکی با «اید»، «ایگو» و «سوپرایگو» (در بخش قبل توضیح داده شد) فروید دارند. عامل آلفا، برخلاف اید فروید، آگاهانه است، اما شباهتی به اید دارد در جنبه‌های غیرمنطقی خود برای برآورده کردن برخی خواسته‌ها و آرزوها. فروید (۱۹۶۴) اید را این‌گونه توصیف کرده است: «پراز انرژی که از غرایز به آن می‌رسد، اما هیچ سازمانی ندارد، اراده جمعی تولید نمی‌کند، بلکه تنها تلاش می‌کند تا نیازهای غریزی را برآورده سازد...». عامل بتا که از مفهوم ایگوی فروید استفاده می‌کند، به «علاق یکه‌پارچه و تحقق‌یافته» اشاره دارد که از طریق عادت‌ها و وظیفه به‌دست آمده‌اند. این نیز یک عامل کاملاً آگاهانه است و به‌خوبی در روال روزانه زندگی یکه‌پارچه شده است؛ به پاداش‌های دوردست اما واقع‌بینانه توجه دارد. قطعاً در فصول بعدی خواهیم دید که چگونه انگیزش موسیقی‌دانان به‌طور ذاتی با خودارزشمندی‌شان در ارتباط است. آن‌ها به‌قدری خود را در اهداف بلندمدت موسیقی‌شان سرمایه‌گذاری می‌کنند که اگر به دلیلی این اهداف محقق نشوند، بحران‌های شخصی شدیدی می‌تواند رخ دهد. این مشاهده همچنین به سومین عامل شدت انگیزه کاتل، یعنی گاما، مربوط است که برخی ویژگی‌های سوپرایگو را دارد و به نظر می‌رسد ویژگی «باید علاقه‌مند باشم» را دارد. این به شکل یک ترجیح آگاهانه برای فعالیتی است که برای دستیابی به پاداشی خاص تلاش می‌کند اما اطلاعات واقعی درباره آن فعالیت ندارد. عامل چهارم، که به‌طور بیشتر موقتی است، عامل دلتا است که به پاسخ فیزیولوژیکی خودکار مربوط می‌شود و به نظر می‌رسد که با احساس «لرزیدن در پشت» که شنوندگان در لحظات خاصی از قطعات موسیقی تجربه می‌کنند، ارتباط دارد. کاتل (۱۹۵۷) حدس زد که این پدیده ممکن است با «اید» ناخودآگاه ارتباط داشته باشد.

(جدول ۱,۱)



«سلسله مراتب نیازهای مازلو»

کاتل و کلاین (۱۹۷۷) یک مثال مفید از نحوه بروز عوامل آلفا، بتا و گاما در جنبه‌های انتخاب شغل ارائه می‌دهند. این مثال به سه جراح مربوط می‌شود که هر سه به یک اندازه به کار خود علاقه‌مند، سخت‌کوش و در پیگیری آخرین تحولات حرفه‌ای خود دقیق هستند. علیرغم اینکه هر سه به یک اندازه انگیزه دارند و موفق هستند، ممکن است با الگوهای بسیار متفاوتی از انگیزش عمل کنند. یکی ممکن است توسط «ایگوی» خود رانده شود: شغل او ممکن است به او این امکان را بدهد که به خوبی زندگی کند، برای خانواده‌اش تأمین مالی کند و در جامعه به عنوان یک شهروند محترم جایگاه خود را پیدا کند. دومی ممکن است توسط «سوپرایگو» خود انگیزه گرفته باشد: علاقه او به جراحی از اعتقادش ناشی می‌شود که باید رنج انسانی را کاهش دهد و برای خیر بشریت کار کند. سومی که توسط «اید» رانده می‌شود، ممکن است از لذت سادیستی و تهاجمی در بریدن بدن‌ها و جنبه‌های تاریک جراحی انگیزه بگیرد.

در حالی که این مثال ممکن است برای خواننده‌ای که بیشتر به نظریه‌ها کمک می‌کند تا افراد موفق از غیرموفق جدا شوند، جالب نباشد، اما به توضیح مبنای انتخاب‌های افراد برای دنبال کردن نقش‌های مختلف در یک حرفه کمک می‌کند. همانطور که کاتل و کلاین ادامه دادند، جراح ایگو ممکن است تصمیم بگیرد که بر روی شاخه‌های جراحی پر درآمد و معتبر تمرکز کند تا بتواند در بهترین قسمت کشور زندگی کند. جراح سوپرایگو از سوی دیگر ممکن است تصمیم آگاهانه‌ای بگیرد که در جایی کار کند که مهارت‌های او بیشتر مورد نیاز باشد، مثلاً در کشوری که با قحطی و بیماری روبه‌رو است، جایی که سود مادی کمی خواهد داشت. جراح «اید» ممکن است از نوعی باشد که در یک اردوگاه تمرکز، جراحی‌هایی بدون بیهوشی انجام داده و بدون توجه به سوگند بقراط عمل کرده است. این مثال در اینجا دنبال می‌شود زیرا ممکن است بینش‌های خاصی را در مورد نحوه توصیف انواع مختلف موسیقی‌دانان ارائه دهد؛ نه اینکه ما انتظار داشته باشیم نمونه‌های برجسته‌ای از موسیقی‌دانانی «اید» شبیه به نوع توصیف‌شده در بالا پیدا کنیم!

پس از بررسی عواملی که می‌توانند شدت انگیزش را توضیح دهند، کاتل به نظریه‌پردازی درباره اهداف رفتار انسانی می‌پردازد. او و همکارانش در جریان توسعه

آزمون‌های مختلف انگیزشی، ویژگی‌های مرتبط با هدف‌مداری را شناسایی کردند. این فهرست ویژگی‌ها از طریق تحلیل عاملی به دست آمد و در نتیجه، ارتباط نزدیکی با نظریه‌های پیشین ندارد. باین‌حال، در برخی جنبه‌ها شباهت‌هایی با ویژگی‌هایی که «مک‌دوگال»^۱ (۱۹۳۲) معرفی کرده بود نشان می‌دهد.

برخی از این انگیزه‌ها، که کاتل آن‌ها را «ارگ»^۲ می‌نامد، ماهیتی غریزی دارند؛ مانند میل جنسی، قاطعیت، ترس، خودشیفتگی، اجتماعی‌بودن، حس حمایت‌گری و کنجکاوی. این انگیزه‌ها می‌توانند در سطح خودآگاه یا ناخودآگاه عمل کنند. ارگ‌ها در قالب «احساسات» مختلفی جلوه پیدا می‌کنند، از جمله شغل، خانواده، شریک جنسی، احساس خود(ایگو)، سوپرایگو و مذهب.

در بررسی هر گروه شغلی، به‌ویژه در ارتباط با اخلاق کاری انگیزشی و متمرکز که در میان موسیقی‌دانان یافت می‌شود، به‌نظر می‌رسد این ویژگی‌ها کاملاً مناسب باشد. به‌ویژه در فرهنگی که امروزه در آن جامعه‌ای با دستاوردهای بالا وجود دارد. در اصطلاحات کاتل، این نیاز به موفقیت به‌عنوان یک «مفهوم چندعاملی که ترکیبی از: بیانی، شغل، احساس خود و غیره است و تحت تأثیر محیط‌های خاص خانوادگی و اجتماعی قرار می‌گیرد»، شناخته می‌شود (کاتل و کلاین ۱۹۷۷). در حالی که مک‌کلند آن را به‌عنوان یک نیاز واحد می‌دید، کاتل و کلاین شروع به روشن کردن این موضوع کردند که نیاز به موفقیت از نظر ماهیت بسیار پیچیده‌تر است. در نهایت، کار کاتل در این زمینه پیچیدگی عوامل انگیزشی را به وضوح نشان می‌دهد، به‌ویژه در ارائه نموداری پیچیده که در آن درهم‌تنیدگی و عملکرد پویا از ارگ‌ها و احساسات و تأثیرات آن‌ها بر رفتار توضیح داده شده است.

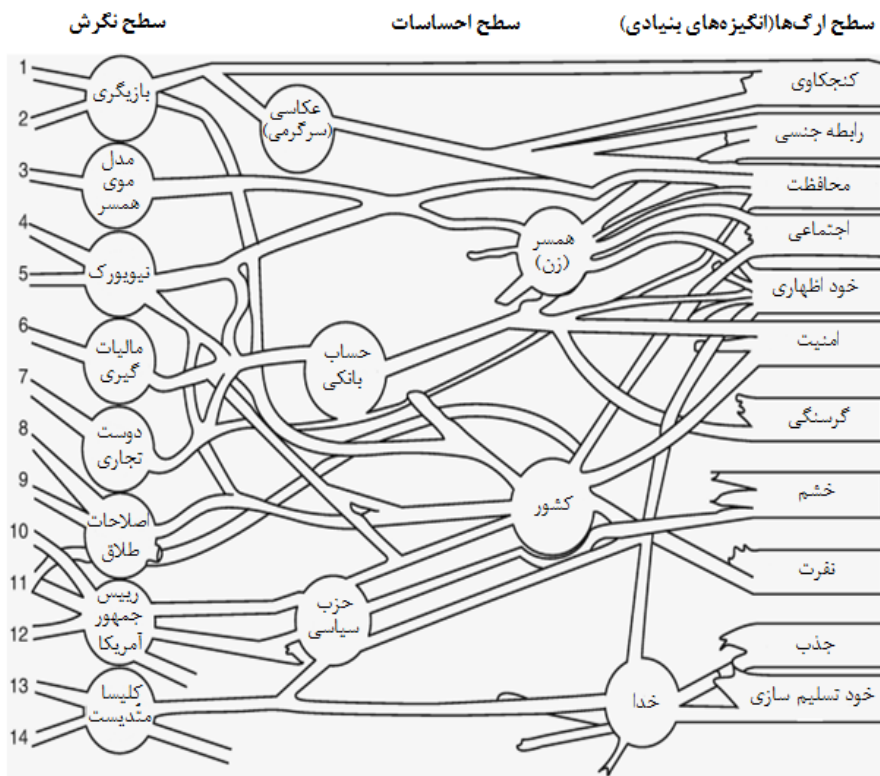
اغلب گفته می‌شود که فروید تأکید زیادی بر ارگ جنسی داشته است، و اگرچه این ممکن است به نظر درست بیاید، همچنین واضح است که ویژگی دیگری از نظریه روان‌کاوی که مربوط به ارگ جنسی است، توسط مدل شبکه‌ای کاتل حمایت می‌شود. همان‌طور که کاتل و کلاین اشاره کردند، فروید ادعا کرده بود که بسیاری از

1- McDougall

2- Erg

فعالیت‌هایی که ظاهراً دور از ارگ جنسی می‌باشند در واقع بیان‌گر میل جنسی هستند و قطعاً نگاه به شبکه پویا کاتل (جدول ۱،۲) روش‌هایی را نشان می‌دهد که در آن‌ها بسیاری از فعالیت‌های خاص ارگ‌ها و احساساتی را بیان می‌کنند که در ظاهر به نظر می‌رسد کاملاً بی‌ربط باشند.

«بخشی از یک شبکه پویا»



(جدول ۱،۲)

تحلیل نمودار:

این مدل تلاش می‌کند نشان دهد که چگونه نگرش‌های فرد به موضوعات مختلف (مثلاً سیاست، مذهب، مالیات) تحت تأثیر احساسات عمیق‌تر و در نهایت نیازهای بنیادی انسان قرار می‌گیرد.

۱. سطح نگرش (Attitude Level)

این بخش در سمت چپ قرار دارد و شامل نظرات و باورهای خاص درباره موضوعات مختلفی مثل «اصلاحات طلاق»، «دوست تجاری»، «کلیسای متدیست» و «رئیس‌جمهور آمریکا» است.

اینها نگرش‌های آشکار فرد در زندگی روزمره‌اند.

۲. سطح احساسات (Sentiment Level)

این سطح بین نگرش‌ها و انگیزه‌های بنیادی قرار گرفته است و نقش واسطه‌ای دارد. شامل احساسات شکل‌گرفته‌ای مثل «همسر»، «حساب بانکی»، «کشور» و «حزب سیاسی» است.

این احساسات، باورهای خاص (نگرش‌ها) را به نیازهای اساسی‌تر پیوند می‌زنند. مثلاً نگرش فرد به مالیات می‌تواند با احساس او نسبت به کشورش مرتبط باشد.

۳. سطح انگیزه‌های بنیادی (Ergic Level)

این سطح که در سمت راست قرار دارد، شامل نیازهای فطری و عمیق روان‌شناختی مثل «کنجکاوی»، «امنیت»، «خشم»، «حفاظت» و «گرایش اجتماعی» است.

اینها نیازهای اساسی هستند که احساسات و در نهایت نگرش‌های فرد را شکل می‌دهند.

مثالی برای فهم بهتر

یک فرد ممکن است درباره مالیات (Taxation) نگرش خاصی داشته باشد.

این نگرش به احساس او نسبت به «کشور» (Country) مرتبط است.

در سطح عمیق‌تر، این احساس می‌تواند از نیاز اساسی‌تری مثل «امنیت»

(Security) یا «حفاظت» (Protection) ناشی شود.

بنابراین، مدل نشان می‌دهد که چرا افراد ممکن است نگرش‌های متفاوتی به یک موضوع داشته باشند، زیرا انگیزه‌های اساسی هر فرد متفاوت است.

نتیجه‌گیری:

این نمودار به خوبی نشان می‌دهد که نگرش‌های ظاهری افراد، تنها بخشی از یک زنجیره‌ی پیچیده از احساسات و نیازهای بنیادی هستند. به زبان ساده، باورهای ما درباره موضوعات مختلف، تحت تأثیر احساسات ریشه‌دار و در نهایت نیازهای غریزی ما قرار دارند.

(این قسمت ترجیح نویسنده به جهت ملموس‌تر شدن مطلب نگارش شده‌است و ترجمه نیست)

برای این که در این نقطه وارد بحث طولانی در مورد سابلیمیشن (تحولی که در آن انرژی‌ها از اهداف اصلی خود منحرف شده و به فعالیت‌های فرهنگی معطوف می‌شوند) نشویم، این موضوع را به صورت مختصر بررسی می‌کنیم. با این حال، این نظریه که انرژی‌هایی مانند میل جنسی می‌توانند از اهداف اصلی خود منحرف شده و به فعالیت‌های فرهنگی معطوف شوند، نخستین بار توسط فروید (۱۹۲۵) مطرح شد. در حالی که به طور کلی این دیدگاه را تایید می‌کند، «استور»^۱ (۱۹۷۶) معتقد بود که تمام دستاوردهای هنری ریشه در این نوع انرژی‌ها ندارند. او همچنین اشاره کرد که «سابلیمیشن»^۲ ممکن است تنها مکانیزم دفاعی باشد که می‌توان گفت توسط افراد

1- Michael Storr

2- Sublimation

در روانشناسی مفعوم فرایند تبدیل احساسات و امیال ناخودآگاه، به‌ویژه تمایلات جنسی و پرخاشگرایی، به رفتارهای اجتماعی و فرهنگی قابل پذیرش. به عنوان مثال فردی که تمایلات... پرخاشگراییانه دارد، ممکن است این انرژی را به فعالیت‌های ورزشی خاص یا رزمی تبدیل کند که هم برای خود و هم برای جامعه مفید باشد.

«عادی» (برخلاف نروتیک‌ها) در فرآیند هدایت تمایلات کودکان به مسیرهای اجتماعی پذیرفته‌شده به کار گرفته می‌شود. جالب است که در اینجا باید ذکر شود که مقدار کمی تحقیقات تجربی وجود دارد که از نظریه فروید در مورد ارتباط بین مکانیزم سابلمیشن و پاسخ‌های موسیقایی حمایت می‌کند (کلاین ۱۹۷۲). در این مرحله، کافی است که حداقل این نکته را به خاطر بسپاریم که انرژی‌های خلاقانه ممکن است ریشه‌های خود را نه تنها در میل جنسی بلکه در مجموعه وسیع‌تری از ارگ‌ها که توسط کاتل و همکارانش شناسایی شده‌اند، داشته باشند؛ همان‌طور که پیشتر دیدیم، این دیدگاه مورد تایید مازلو نیز بود. این نکته در برخی تحقیقات مربوط به موسیقی‌دانانی هندی توسط «رایچاودوری»^۱ (۱۹۶۶) با استفاده از آزمون‌های نوع پروژه‌ای نیز مطرح شده است. در این تحقیقات، مشخص شد که موسیقی‌دان خلاق نشان‌دهنده نشانه‌هایی از سابلمیشن است، نه بیان آشکار تمایلات ابتدایی و ناخودآگاه؛ او تمایل دارد که خشونت را به فعالیت‌های اجتماعی پذیرفته‌شده و عقلانی‌شده هدایت کند؛ او در مواجهه با موقعیت‌های پرتنش و اضطراب‌زا به چالش کشیده می‌شود تا این که تحت فشار قرار گیرد و خرد شود؛ او نیازهایی به نمایش خود دارد تا از آن‌ها رضایت نارسیسی کسب کند؛ او محیط را سرد، خصمانه و بی‌دوست می‌بیند.

یکی دیگر از شاخه‌های مهم ارتباطات، که در فصل بعد به آن باز خواهیم گشت، به دخالت «ساختار شبکه‌ای»^۲ در فعال‌سازی سطوح برانگیختگی مربوط می‌شود. آیزنک (۱۹۶۷) ادعا کرد که سطوح برانگیختگی ارتباط نزدیکی با عامل «برون‌گرایی-درون‌گرایی» دارند. از طرف دیگر، کاتل این را به چالش می‌کشد و معتقد است که این ارتباط بیشتر به بعد «پاتمیا-کورتیا»^۳ او مربوط است. دیدگاه کاتل این است که برانگیختگی (هیجان) و تنش ارگی (فعال شدن نیازها) رفتار را به جلو می‌راند و در مسیر طبیعی وقایع، اولی به دومی تبدیل می‌شود، که خود به‌طور مداوم از طریق رفتارهای مفید و تولیدی کاهش یا تخلیه می‌شود. این تنها برای نظریه‌های یادگیری

1- RayChaudhuri

2- Reticular Formation

ساختاری (کاتل و درِگر^۱، ۱۹۷۵) مرتبط نیست، بلکه مهم‌تر از همه (برای مقاصد ما)، به فرآیندهای مدیریت اضطراب از طریق فعالیت‌های هدفمند، مانند تلاش‌های موسیقایی، مرتبط می‌شود.

ویژگی‌ها شخصیتی و توانایی موسیقایی

محققان اولیه که به دنبال ایجاد ارتباط بین شخصیت و موسیقی بودند، احتمالاً با نتایج ناتمام و ناتوان‌کننده‌ای روبرو شدند، به ویژه زمانی که تلاش کردند با محاسبه همبستگی‌های بین آزمون‌های شخصیت و موسیقی، ارتباطاتی را پیدا کنند. برای مثال، «شلوتر»^۲ (۱۹۷۲)، که از آزمون HSPQ کاتل برای دانش‌آموزان ۱۲ و ۱۳ ساله استفاده کرد، تنها یک ارتباط بین هوش و توانایی‌های تونال و ملودیک کشف کرد. در یک مطالعه مشابه ولی گسترده‌تر، «تیر»^۳ (۱۹۷۲) ارتباطات قابل توجهی را بین عوامل برون‌گرایی، هوش، مطیع بودن، حساسیت و امتیازات ترکیبی در یک آزمون استعداد موسیقی یافت. همین عوامل، به جز هوش، همچنین با سواد موسیقایی و اندازه‌گیری‌های استعدادهای موسیقایی سی‌شور ارتباط داشتند. وقتی تیر همان آزمایش را با نوجوانان ۱۴ و ۱۵ ساله تکرار کرد، به طور ناامیدکننده‌ای فقط هوش و حساسیت با آزمون‌های موسیقی همبستگی داشتند. تلاش مشابهی توسط شوتر^۴ (۱۹۷۴) نیز موفقیت‌آمیز نبود: زمانی که پرسشنامه شخصیت کودکان کاتل (CPQ) و اندازه‌گیری‌های توانایی‌های موسیقایی بنتلی را به گروهی از کودکان ۹ و ۱۰ ساله داد، نتایج او نشان داد که بین اندازه‌گیری‌های بنتلی و حساسیت (+I) و خودکنترلی (+Q۳) کاتل ارتباط وجود دارد.

عدم وجود نتایج قانع‌کننده‌ای که از تحقیق خود به دست آورد، تیر را به این نتیجه رساند که شاید به طور زودهنگام به این نتیجه رسیده باشد که هیچ رابطه

-
- 1- Dreger
 - 2- Schleuter
 - 3- Thayer
 - 4- Shuter

سیستماتیکی بین عوامل توانایی موسیقی و شخصیت وجود ندارد. اگرچه نباید ظهور یک رابطه احتمالی بین حساسیت (+I) و دقت شنوایی را نادیده گرفت، چون این پدیده‌ای است که شایسته تحقیقات بیشتر است، اما ممکن است دلایل مختلفی برای این نتایج بی‌نتیجه وجود داشته باشد.

با وجود هشدارهایی که کاتل و همکارانش (۱۹۷۰) و آیزنک و همکارانش (۱۹۶۹) در مورد تأثیر تفاوت‌های جنسیتی بر داده‌های شخصیت داده بودند، هیچ مدرکی وجود ندارد که نشان دهد این تفاوت‌ها در نظر گرفته شده باشند، چه با پذیرش معیارهای مستقل برای هر جنس، و چه با تلاش برای جدا کردن این تأثیرات.

با این حال، مشکل اصلی که تحقیقات مذکور با آن روبرو هستند، این است که این‌گونه آزمون‌ها که داده‌های توانایی موسیقی را به عنوان متغیر مستقل در نظر می‌گیرند، برای اندازه‌گیری دستاورد واقعی موسیقی در زندگی واقعی طراحی نشده‌اند. همانطور که اسلوبودا (۱۹۸۵) پیشنهاد کرده است، باید در صورت امکان، آزمون‌های توانایی موسیقی همراه با سایر انواع شواهد استفاده شوند. به هر حال، به‌طور مستقل، دقت شنوایی و حافظه موسیقایی ممکن است پیش‌بینی‌کننده‌های کافی برای موفقیت در اجرای موسیقی نباشند، چرا که این موفقیت به یک مجموعه وسیع‌تر از حساسیت‌های موسیقایی بستگی دارد، و حتی عواملی مانند علاقه و تخیل موسیقایی نیز بر آن تأثیر می‌گذارند. بنابراین، با توجه به وضعیت فعلی آزمون‌های توانایی موسیقی، ممکن است دلایل کمی برای انتظار همبستگی داده‌ها بین آزمون‌های شخصیت و توانایی موسیقی وجود داشته باشد. به‌ویژه اگر مفهوم «مدالیت‌های»^۱ کاتل را در نظر بگیریم، به نظر می‌رسد که باید گمان کرد این دو حوزه عمده‌تاً مستقل از یکدیگر هستند. این رویکرد محقق را تشویق می‌کند تا فرضیه‌سازی کند که این دو

1- Modalities

مدالیت‌ها که در متن مدالیت‌ها آورده‌ایم در ترجمه فارسی معنی ابعاد شخصیتی می‌دهد. اما با توجه به اینکه، این کلمه در متون روانشناسی شناخته شده است و به همین شکل استفاده می‌شود، ما نیز این قاعده را رعایت می‌کنیم.

حوزه ممکن است با همکاری یکدیگر، توانایی‌های خود را برای پیش‌بینی موفقیت در اجرای موسیقی تقویت کنند.

البته این نظر کاتل بود، که به طور خاص در مورد موسیقی‌دانان بیان نشده بود، بلکه در شرایطی که یک توانایی خاص یا گروه شغلی مورد بررسی قرار می‌گرفت، مطرح شد. بهتر است که معیارهای واقعی زندگی هنگام جستجوی بینش در جنبه‌های روانشناختی یک معیار خاص به کار گرفته شوند، به ویژه درخواست‌هایی که در رابطه با خلق‌وخو و توسعه یک توانایی یا مهارت خاص وجود دارد (کاتل و همکاران، ۱۹۷۰). همانطور که قبلاً مشاهده کردیم، سی‌شور (۱۹۶۷) در توصیف موسیقی‌دان به عنوان کسی که «زندگی‌ای بر پایه‌ی امیال و احساسات، حساسیت شدید و ظرفیت برای تخصص بالا» دارد، باور داشت که معیارهای واقعی زندگی به طور نزدیک با ویژگی‌های خاص خلق‌وخو ارتباط دارند و به طور کامل از این دیدگاه حمایت می‌کرد.

مطمئناً، پژوهشگرانی که داده‌هایی از گروه‌هایی از موسیقی‌دانان جمع‌آوری کرده‌اند که واقعاً موسیقی‌دان بودن خود را در عمل نشان می‌دهند، موفق به تولید نتایج پژوهشی نسبتاً قاطعی شده‌اند. اما حتی در اینجا نیز شاهد نتایج نامشخصی از برخی از این پژوهش‌های اولیه هستیم (استرنبرگ^۱؛ گاردنر^۲؛ کاپلان^۳؛ کولی^۴ ۱۹۶۱). این ممکن است تا حد زیادی به دلیل تعدادی از ضعف‌های ذاتی بوده باشد. نخست، برخی از آزمون‌های شخصیتی که به کار گرفته شده بودند ممکن است سطوح مشکوکی از اعتبار را داشته باشند. برای مثال، کولی از پرسشنامه شخصیت برنروت (BPI، برنروت ۱۹۳۳) استفاده کرد که به گفته ورنون^۵ (۱۹۵۳)، این پرسشنامه نقاط ضعف جدی در این زمینه داشته است. دوم، و همانطور که بالاتر اشاره شد، داده‌های شخصیتی به طور مشهور تحت تأثیر تعدادی از متغیرهای مداخله‌گر

1- Robert Strenberg

2- Howard Gardner

3- David Kaplan

4- Charles Herbert Cooley

5- Peter Vernon

بالقوه قرار دارند که در بسیاری از پژوهش‌های اولیه به آن‌ها توجه کافی نشده بود. آیزنک و همسرش (۱۹۶۹) ادعا کردند که سن و جنسیت الگوهای واضحی از تأثیر را بر داده‌های شخصیتی اعمال می‌کنند؛ تأثیر وضعیت «اجتماعی-اقتصادی» و سطح تحصیلات نسبتاً مبهم‌تر است.

تحقیقات اولیه فرض می‌کردند که شخصیت موسیقی‌دان یکپارچه و یکنواخت است. به نظر می‌رسد که کاتل و همکارانش (۱۹۷۰) این نگرش را داشتند و توصیف شخصیت موسیقی‌دان را بر اساس نمونه‌ای غیرنماینده، که شامل درمانگران موسیقی و هنرمندان میهمان در بیمارستان‌ها بود، پایه‌گذاری کردند (شاتین و همکاران، ۱۹۶۸). تحقیقات بعدی (کمپ ۱۹۷۱، ۱۹۷۹؛ کروگر ۱۹۷۴) در سال‌های ۱۹۷۱ و ۱۹۷۹ و همچنین «کروگر»^۱ (۱۹۷۴) به‌طور موفقیت‌آمیزی نشان دادند که در حرفه موسیقی، انواع مختلفی از نقش‌هایی وجود دارد که به نوع نیازهایی که به آهنگسازان، نوازندگان، سازهای مختلف و ژانرهای موسیقی اعمال می‌شود، پاسخ می‌دهند. گروه‌های مختلط یا مغرضانه از موسیقی‌دانان در این زمینه‌ها می‌توانند منجر به نقش‌های منحرف یا بی‌نتیجه شوند. در نهایت، تحقیقات نشان داده است که در مراحل مختلف رشد، پیگیری موسیقی نیازمند ترکیبات مختلفی از ویژگی‌های شخصیتی است که ممکن است به‌عنوان ویژگی‌های تسهیل‌کننده شناخته شوند. بنابراین، هرگونه مقایسه‌ای از نتایج به‌دست‌آمده از گروه‌های دانش‌آموزان مدرسه، دانشجویان تمام‌وقت موسیقی و موسیقی‌دانان حرفه‌ای (جدا از تفاوت‌های سنی که قبلاً ذکر شد) احتمالاً منجر به تولید الگوهایی خواهد شد که ممکن است نه به‌عنوان تناقضات خسته‌کننده، بلکه به‌عنوان الگوهایی که بینش‌های مهمی را نشان می‌دهند. اهمیت روان‌شناختی این تفاوت‌ها و روابط پیچیده آن‌ها قطعاً نیاز به بررسی بیشتر دارد.

شاید گسترده‌ترین تحقیق در زمینه ساختار شخصیتی موسیقی‌دانان در دانشگاه ریدینگ انجام شده باشد که در قالب چهار مقاله تحقیقاتی منتشر شد^۲ (کمپ ۱۹۸۱، ۱۹۸۱، ۱۹۸۲، ۱۹۸۲). این تحقیق شامل سه گروه بسیار بزرگ از موسیقی‌دانان بود:

1- Christopher Krueger

2- Kemp 1981a- b, 1982a- b

دانش‌آموزان دبیرستانی، دانشجویان موسیقی در تحصیلات عالی، و نوازندگان، آهنگسازان و معلمان حرفه‌ای. به دلیل اندازه بزرگ این گروه‌ها، امکان لحاظ کردن عواملی مانند سن، جنسیت، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و سطح تحصیلات به‌عنوان متغیرهای همبسته فراهم شد. نتایج این تحقیق در طول فصول مختلف این کتاب به‌طور مفصل‌تر مورد بحث قرار خواهد گرفت، همراه با سایر یافته‌هایی که به شخصیت موسیقی‌دانان در مراحل مختلف رشد مرتبط هستند. آنچه به‌طور کلی از این تحقیق به دست آمد این بود که نشان می‌دهد مجموعه‌ای از ویژگی‌های اصلی شخصیتی وجود دارد که می‌توان گفت بیشتر گروه‌های موسیقی‌دانان را توصیف می‌کند، و ویژگی‌های دیگری که به نظر می‌رسد به مراحل و نیازهای محیطی موقت مرتبط باشند. این عوامل دومین درجه‌ای مانند درون‌گرایی، استقلال، حساسیت، و اضطراب، و همچنین آندروگونی، و معنی روان‌شناختی آن‌ها در دمای شخصیت موسیقی‌دانان در فصول آینده به‌طور جداگانه بررسی خواهد شد.

خلاصه

این فصل بر این باور است که برای درک عمیق‌تر و کامل‌تر پدیده «موسیقایی بودن» و نوع ارتباط با موسیقی، باید مطالعه شخصیت را به پژوهش‌های مبتنی بر شناخت نیز اضافه کرد. در حالی که روان‌شناسی شناختی در ارائه چندین سهم برای درک جنبه‌های مفهومی پردازش موسیقی موفق بوده است، شخصیت می‌تواند دیدگاه‌های جدیدی در مورد عوامل بنیادی مرتبط با مسائل ارزشیابی زیبایی‌شناختی و کیفیت پاسخ‌ها و همچنین انگیزه‌ها ارائه دهد. به نظر ما، مفهوم «مدالیت» در نظریه کاتل می‌تواند به گسترش دامنه دیدگاه‌مان کمک کند، چرا که بر اهمیت برابر توانایی‌ها، انگیزه‌ها و شخصیت در نظر گرفتن هر توانایی خاصی مانند موسیقی تأکید دارد. اگرچه موسیقی‌دانان به‌وضوح در فرآیندهای شناختی پیچیده درگیر می‌شوند و مهارت‌هایی با سطوح پیچیدگی فوق‌العاده‌ای را توسعه می‌دهند، با این حال، به‌نظر می‌رسد این مهارت‌ها توسط سطوح و ترکیب‌های خاص و غیرمعمولی از ویژگی‌های شخصیتی نیز تحریک و هدایت می‌شوند. شاید روان‌شناسان موسیقی ناخودآگاه حوزه

خود را به شیوه‌ای تقسیم کرده‌اند که هر دو آیزنک و کاتل آن را مورد انتقاد قرار داده‌اند.

در حمایت از این ایده که باید رویکرد وسیع‌تری به مطالعه موسیقی دانان داشته باشیم، این فصل بر اهمیت ویژگی‌های پویا که می‌توانند درک ما را از سطوح بالای انگیزه آن‌ها روشن‌تر کنند، تأکید کرد. مفهوم مازلو مبنی بر اینکه انسان‌ها برای برآورده کردن سلسله‌مراتب نیازها به انگیزه می‌پردازند، پایه‌گذار بخش زیادی از مباحث این کتاب است. در این فصل سوالاتی در مورد نیاز موسیقی دانان به «خودشکوفایی» از طریق تجربه‌های زیبایی‌شناختی که موسیقی می‌تواند فراهم کند، مطرح شد. نیروی محرکه ممکن است به نیاز عمیق به توسعه سطح عزت نفس و هویت شخصی آن‌ها مرتبط باشد. نظریه انگیزش کاتل نیز به عنوان منبعی برای ارائه بینش‌های اضافی در پیچیدگی انگیزه‌ها و خواسته‌ها توصیف شد. فصل با یک مرور کوتاه از تحقیقات پایان یافت که تلاش کرده‌اند شخصیت موسیقی‌دان را یا از طریق استفاده از تست‌های توانایی موسیقی یا از طریق معیارهای «زندگی» شناسایی کنند. در این راستا، پیشنهاد شد که تحقیقات شخصیت شناسی از هر نوعی باید مراقب متغیرهای مداخله‌گر احتمالی مانند سن و جنسیت باشد که اگر نادیده گرفته شوند، ممکن است به نتایج غیرقابل نتیجه‌گیری که برخی از تحقیقات قبلی با آن مواجه شدند، منجر شود. یافته‌های تحقیقاتی قطعی‌تر نشان می‌دهند که موسیقی دانان در هر سنی به نظر می‌رسد مجموعه‌ای از ویژگی‌های اصلی را دارند که به‌طور فردی در فصول بعدی مورد بحث قرار خواهد گرفت. علاوه بر این، عوامل شخصیتی دیگری نیز وجود دارند که به نظر می‌رسد به نیازهای کوتاه‌مدت‌تر پاسخ دهند.

فصل ۲

درون‌گرایی

مقدمه

از میان تمامی ابعاد شخصیت، «برون‌گرایی - درون‌گرایی» شاید یکی از پذیرفته‌شده‌ترین مفاهیم در روان‌شناسی باشد. اگرچه معمولاً یونگ (۱۹۲۳) را مبدع این مفهوم می‌دانند، اما ریشه‌های آن را می‌توان در فرهنگ‌نامه‌های قرن هجدهم نیز یافت. تا اوایل قرن نوزدهم، تعریف این مفهوم شباهت قابل‌توجهی به تعریفی داشت که امروزه بسیاری از نظریه‌پردازان از آن استفاده می‌کنند. با این حال، هنگامی که یک اصطلاح روان‌شناختی وارد زبان روزمره می‌شود، دقت تعریف آن به تدریج کاهش می‌یابد؛ بی‌تردید برون‌گرایی نیز از این فرسایش مفهومی مصون نمانده است. در نتیجه این فرسایش، که باعث شده است این اصطلاح برای طیف وسیعی از ویژگی‌های فردی، از اجتماعی‌بودن گرفته تا سازگاری هیجانی، به کار رود، کاتل اصطلاحات جدیدی به نام «این‌ویا»^۱ و «اکس‌ویا»^۲ را پیشنهاد کرد. اما در سال‌های بعد، او پذیرفت که عاملی که در تحقیقاتش شناسایی کرده است، شباهت زیادی به یافته‌های پژوهشگرانی چون آیزنک دارد (کاتل و کلاین، ۱۹۷۷).

با این حال، اهمیت این ویژگی شخصیتی تنها به دلیل پیشینه طولانی آن نیست. بلکه در پژوهش‌های شخصیتی، صرف‌نظر از روش‌شناسی به‌کاررفته یا حتی نوع آزمون شخصیت، این ویژگی تقریباً همیشه به‌عنوان برجسته‌ترین عامل ظاهر می‌شود. یونگ

1- Invia

2- Exvia

نظریه درون‌گرایی خود را در قالب اصطلاحات روان‌تحلیلی بیان کرد و آن را به چرخش درونی یا بیرونی «لیبیدو»^۱ نسبت داد؛ مفهومی که در جریان کار بالینی خود آن را توسعه داد. به‌طور خلاصه، برون‌گراها انرژی خود را به سمت دنیای بیرون و افراد دیگر هدایت می‌کنند و سبک زندگی آن‌ها بر اساس کنش و عینیت بنا شده است. در مقابل، درون‌گراها انرژی خود را به درون معطوف می‌کنند و به‌طور طبیعی از تعاملات اجتماعی فاصله می‌گیرند، زیرا ترجیح می‌دهند در دنیای شخصی و درونی تجربه‌های ذهنی خود زندگی کنند. ویژگی بارز برون‌گرایان، سازگاری سریع با محیط، به‌ویژه در تأثیرگذاری بر آن است؛ درحالی‌که درون‌گرایان تمایل بیشتری به تأمل و تفکر دارند و اغلب از مواجهه با افراد ناآشنا احساس ترس می‌کنند. استور (۱۹۶۳) در بررسی گونه‌شناسی یونگ اظهار داشت که نگرش برون‌گرایانه بیشتر با ترس از رهاشدگی همراه است، درحالی‌که نگرش درون‌گرایانه بیشتر با ترس از سلطه‌پذیری مشخص می‌شود.

تعریف آیزنک از این بُعد شخصیتی عمدتاً به فرایندهای اجتماعی‌شدن مربوط می‌شود. برون‌گراها به مهمانی علاقه دارند، نیاز دارند که افراد دوروبرشان باشند و به دنبال هیجان و تحریک حسی می‌گردند. آن‌ها معمولاً بی‌خیال، خوش‌بین و در ابراز احساسات خود آزاد هستند. در مقابل، درون‌گراها گوشه‌گیر و درون‌نگرند، ترجیح می‌دهند چند دوست صمیمی داشته باشند و به‌ندرت به‌طور ناگهانی و هیجانی رفتار می‌کنند. آن‌ها ترجیح می‌دهند از قبل برنامه‌ریزی کنند، محتاط‌اند، هیجان را دوست ندارند و احساساتشان را برای خود نگه می‌دارند. اغلب، درون‌گراها را افرادی قابل‌اعتمادتر می‌دانند و ممکن است نسبت به برون‌گراها اهمیت بیشتری برای حفظ استانداردهای اخلاقی قائل باشند.

همچنین باید در نظر داشت که اگرچه کاتل پذیرفت که تعریف او تا حد زیادی با مفهوم شخصیت درون‌نگر یونگ هم‌خوانی دارد، اما تفاوتی اساسی بین دیدگاه آن‌ها

۱- در نظریه فروید، لیبیدو به انرژی روانی ناشی از غرایز جنسی اشاره دارد. اما یونگ معنای گسترده‌تری به لیبیدو داد: «نیروی روانی عمومی یا انرژی زندگی/ن».

وجود دارد. یونگ یک گونه‌شناسی ارائه داد که افراد را یا برون‌گرا یا درون‌گرا در نظر می‌گیرد، درحالی‌که رویکرد عاملی کاتل و آیزنک بر مفهوم یک بُعد (پیوستار) تأکید دارد. در واقع، یونگ بر توزیعی «دو حالته»^۱ در بُعد «درون‌گرایی - برون‌گرایی» تأکید داشت، درحالی‌که کاتل و آیزنک معتقد بودند که افراد می‌توانند در هر نقطه‌ای از یک طیف بین این دو قطب قرار بگیرند. بر همین اساس، آن‌ها دسته‌ای از افراد را نیز به‌عنوان «میان‌گرا»^۲ معرفی کردند که ویژگی‌های هر دو گروه را به درجات مختلف در خود دارند.

عوامل زیرین درون‌گرایی

توصیف آیزنک از برون‌گرایی شامل پنج ویژگی مؤثر است: اجتماعی بودن، «تکانشگری»^۳، فعالیت، سرزندگی و تحریک‌پذیری. از میان این ویژگی‌ها، اجتماعی بودن و تکانشگری به‌نظر می‌رسد که اجزای اصلی آن باشند. از طرف دیگر، اکسویا کاتل از چهار ویژگی زیرین تشکیل شده است: برون‌گرایی و گرمی (+A)، سرزندگی (+F)، ماجراجویی (+H) و وابستگی به گروه (-Q۲). بارگذاری‌های کاتل (۱۹۷۳) برای این عوامل در برون‌گرایی نشان می‌دهد که برون‌گرایی و وابستگی به گروه از اهمیت بیشتری برخوردارند.

نگاه دقیق‌تر به عوامل اصلی کاتل به ما کمک می‌کند تا تعریف واضح‌تری از عامل‌های مرتبه دوم حاصل، بدست آوریم. همانطور که مشاهده خواهید کرد، توجه اصلی ما معطوف به درون‌گرایی است، بنابراین به توصیف ویژگی‌های اصلی که به این سوی ابعاد شخصیت مربوط می‌شود، خواهیم پرداخت.

1- Bi- modal

2- Ambivert

۳- تکانشگری به تمایل فرد به انجام کارها به‌طور ناگهانی و بدون تفکر و بررسی عواقب آن‌ها اشاره دارد. افراد تکانشگر معمولاً در لحظه تصمیم می‌گیرند و از پیش‌بینی پیامدهای بلندمدت عمل‌هایشان غافل هستند.

اولین ویژگی بی‌تفاوتی و سردی (A-) است که به فردی اطلاق می‌شود که محافظ‌کار است. این ویژگی یکی از بزرگ‌ترین ویژگی‌ها در شخصیت کلی فرد است و به دلیل همبستگی یا هم‌پوشانی عوامل کاتل، به بیش از یک عامل مرتبه دوم ارتباط دارد. «بی‌تفاوتی معمولاً در افراد خلاق از جمله هنرمندان، نویسندگان و موسیقی‌دانان مشاهده می‌شود» و کاتل (۱۹۷۳) معتقد است که این عامل چیزی فراتر از صرفاً اجتماعی بودن یا گروهی بودن را در بر می‌گیرد. او در توضیح بیشتر بیان می‌کند که رفتار سخت‌گیرانه، انتقادی و بی‌تفاوت فردی که از ویژگی‌های درون‌گرایی برخوردار است، نشان‌دهنده پاداش کم در روابط انسانی است که بخشی از آن به دلیل داشتن انتظارات ایده‌آلیستی و سخت‌گیرانه می‌باشد. این شرایط باعث می‌شود که فرد به دنیای منظم و بی‌طرف مانند علم، منطق و ایده‌پردازی روی آورد.

عامل A		
برون گرا، اجتماعی (A+)	در برابر	کناره گیر، سرد (A-)
مشارکت کننده	_____	کم حرف
گرم و صمیمی	_____	سرد
آسان گیر	_____	انتقادی
آماده همکاری	_____	پایبند به ایده های خود
توجه کننده به دیگران	_____	خونسرد
بی تکلف	_____	دقیق
خوش بین	_____	شکاک و بی اعتماد
سازگار	_____	سخت گیر
خنده رو	_____	زود رنج و عبوس

(جدول ۲,۱)

تحلیل جدول:

این جدول یکی از عوامل شخصیت را نشان می دهد که به گرایش فرد به برون گرایی یا درون گرایی مربوط است. افرادی که نمره پایینی دارند (A-) معمولاً

افرادی مستقل، انتقادی و محتاط هستند، در حالی که افراد با نمره بالا (+A) اجتماعی، گرم و سازگارترند. عامل مهم دیگر که به درون‌گرایی مرتبط است، خودبستگی (+Q₂) است. کاتل این ویژگی را به عنوان یک خصوصیت غالب در هنرمندان، نویسندگان و پژوهشگران علمی توصیف می‌کند. او همچنین اشاره می‌کند که: «... این ویژگی در افرادی دیده می‌شود که در کودکی منزوی بوده‌اند و در مدرسه سرسختی نشان داده‌اند. این افراد زودتر از همسالان خود رشد کرده‌اند، به عنوان افرادی بالغ در نظر گرفته می‌شدند، دوستان کمی داشتند و معمولاً دوستانشان مسن‌تر بودند. اغلب چنین افرادی فرزندان ارشد یا تک‌فرزند هستند.» هرچند کاتل اشاره می‌کند که خودبستگی گاهی با اسکیزوفرنی مرتبط است، اما در شرایط عادی باید آن را به عنوان نشانه‌ای از استحکام شخصیت در نظر گرفت.

عامل Q ₂	
خودبسنده (+Q ₂)	وابسته به گروه (-Q ₂)
غیر اجتماعی	اجتماعی
منزوی	تمایل به گروه
تصمیم گیرنده مستقل	پیرو قاعده‌مند
مبتکر	سنتی

(جدول ۲,۲)

تحلیل جدول:

عامل Q_2 به میزان وابستگی فرد به گروه‌های اجتماعی در مقابل توانایی او برای عملکرد مستقل اشاره دارد. افرادی که در طبقه $(-Q_2)$ قرار می‌گیرند، اجتماعی و وابسته به گروه هستند، به راحتی به گروه‌ها می‌پیوندند و تمایل دارند از دیگران پیروی کنند. آن‌ها بیشتر به ارزش‌های سنتی پایبندند و معمولاً در تصمیم‌گیری‌های خود از جمع تبعیت می‌کنند. در مقابل افرادی که در طبقه $(+Q_2)$ قرار می‌گیرند، خودبسنده و مستقل هستند، کمتر نیاز به همراهی دیگران دارند و به تنهایی راحت‌تر کار می‌کنند. آن‌ها خودشان تصمیم می‌گیرند، انعطاف‌پذیری بیشتری در حل مشکلات دارند و ممکن است کمتر به هنجارهای سنتی پایبند باشند.

این ویژگی‌ها در انتخاب شغل و سبک زندگی بسیار مؤثر است. برای مثال، نمره بالا در Q_2 ممکن است در دانشمندان، نویسندگان، و هنرمندان که نیاز به استقلال فکری دارند دیده شود، در حالی که نمره پایین در Q_2 بیشتر در افرادی که در محیط‌های گروهی و تیمی بهتر عمل می‌کنند، مشاهده می‌شود.

«عدم شور و حرارت» $(-F)$ به نظر می‌رسد که ارتباطی متوسط با عملکرد تحصیلی، شکل‌گیری عادت‌های کاری قوی، و آنچه کاتل از آن به عنوان «خلاقیت عمیق» یاد می‌کند، دارد. افراد دارای این ویژگی جدی و محتاط هستند و کاتل معتقد است که تجربیات زندگی آن‌ها را به این شکل درآورده است. همان‌طور که در ادامه خواهیم دید، چهارمین عاملی که با درون‌گرایی مرتبط است (کمرویی، $-H$) به نظر می‌رسد که در ساختار شخصیتی موسیقی‌دانان نقش کمتری ایفا می‌کند. اما برای تکمیل بحث، می‌توان گفت که این ویژگی ظاهراً با تربیت سخت‌گیرانه و سبک مادری همراه با اضطراب و نگرانی مرتبط است.

عامل F		
نشاط (F+)	در برابر	عدم نشاط (F-)
مشتاق	_____	متین و موقر
سرخوش و بی خیال	_____	جدی
پرحرف	_____	ساکت، درون گر
شاد و خوش بین	_____	پراز نگرانی
بیانگر و برون ریز	_____	کم حرف و غیر ابراز گر
سریع و هوشیار	_____	کند و محتاط

(جدول ۲،۳)

تحلیل جدول:

این جدول دو سر یک طیف شخصیتی را توصیف می کند که در نظریه شخصیت کاتل به عنوان «عامل F» شناخته می شود. افراد با امتیاز پایین در این عامل به عنوان افرادی جدی، محتاط، درون نگر و کمتر بیانگر توصیف شده اند. این افراد معمولاً کمتر ابراز احساسات می کنند، در تصمیم گیری هایشان محتاط تر هستند. در مقابل، افراد با امتیاز بالا در این عامل افرادی مشتاق، برون گرا، شاد و سریع در واکنش هستند. این افراد راحت تر احساسات خود را نشان می دهند، اجتماعی تر هستند، و معمولاً در ارتباطات خود بیانگر و پرحرف به نظر می رسند.

این ویژگی در زمینه‌های مختلفی مانند رشد فردی، انتخاب شغل، و ارزیابی سبک‌های ارتباطی اهمیت دارد. برای مثال: افراد دارای F- بالا ممکن است در مشاغلی که نیاز به تفکر عمیق، تمرکز، و دقت دارند (مانند پژوهشگری، مهندسی، یا نویسندگی) موفق‌تر باشند. افراد دارای F+ بالا معمولاً در مشاغلی که نیاز به ارتباطات قوی، واکنش سریع و اشتیاق دارند (مانند فروش، بازیگری، یا تدریس) بهتر عمل می‌کنند.

این عامل همچنین می‌تواند بر نحوه تجربه موسیقی و هنر تأثیر بگذارد. افراد با F- بالا ممکن است به موسیقی‌های عمیق و تأمل‌برانگیز علاقه‌مند باشند، در حالی که افراد با F+ بالا ممکن است جذب موسیقی‌های پرانرژی و سرزنده شوند.



در این مرحله باید به یک عامل اولیه اضافی در ساختار درون‌گرایی کودکان اشاره کنیم، فردگرایی (J+). این ویژگی در نگاه اول ممکن است شبیه به خودبسندگی (Q2+) به نظر برسد، اما در واقع تفاوت‌های قابل توجهی دارد و بیشتر با کنترل درونی و تفکر بازتابی کودک مرتبط است. کاتل معتقد بود که این عامل با تنبلی، عدم مشارکت در کلاس و علاقه کم به درس‌ها ارتباط دارد. با این حال، او اذعان می‌کند که دانش‌آموزان دارای J+ معمولاً در ریاضیات و زبان انگلیسی عملکردی بهتر از میانگین دارند و در خلاقیت فردی نیز امتیاز بالایی کسب می‌کنند. علاوه بر این، آن‌ها اغلب دارای اعتماد به نفس شخصی بالا و تمایل به پایبندی به تصمیمات خود هستند.

بررسی‌های کاتل نشان می‌دهد که این ویژگی اغلب با پس‌زمینه خانوادگی در ارتباط است، به‌ویژه کنترل رفتاری شدید از سوی مادر و میزان کنترل کمتر از حد متوسط از سوی پدر (کاتل ۱۹۷۳).

عامل H

ماجر اجو (H+) در برابر خجالتی (H-)

مقاوم	_____	کمرو
جسور در موقعیت های اجتماعی	_____	محتاط
علاقه مند به ملاقات با دیگران	_____	کناره گیر
تمایل آشکار به جنس مخالف	_____	کم تعامل با جنس مخالف
پاسخگو، خوش برخورد	_____	محتاط از نظر عاطفی
دوستانه	_____	مستعد تلخی و دلخوری
تکانشی	_____	مقید به قوانین
احساسی، علاقه مند به هنر	_____	علاقه محدود
بی خیال، راحت	_____	دقیق و ملاحظه کار

(جدول ۲,۴)

تحلیل جدول:

این عامل به میزان جسارت اجتماعی و تمایل به ماجراجویی در افراد اشاره دارد. افرادی که امتیاز پایین ($-H$) دارند معمولاً خجالتی، محتاط، منزوی، و کمتر متمایل به تعامل اجتماعی هستند. این افراد در موقعیت‌های اجتماعی احساس راحتی کمتری دارند، کمتر درگیر تعاملات با جنس مخالف می‌شوند و به‌طور کلی افراد مقرراتی، محافظه‌کار و دارای علایق محدود هستند. بررسی‌های کاتل نشان می‌دهد که این ویژگی اغلب با پس‌زمینه خانوادگی در ارتباط است، به‌ویژه کنترل رفتاری شدید این عامل به میزان جسارت اجتماعی و تمایل به ماجراجویی در افراد اشاره دارد. افرادی که امتیاز بالا ($+H$) دارند از نظر اجتماعی جسور، بی‌پروا و ماجراجو هستند. آن‌ها علاقه‌ی بیشتری به تعاملات اجتماعی دارند، دوستانه رفتار می‌کنند و حتی ممکن است کمی تکانشی عمل کنند. این افراد بیشتر به هنر و احساسات اهمیت می‌دهند و کمتر تحت تأثیر محدودیت‌های اجتماعی قرار می‌گیرند.

به طور کلی، این عامل نشان می‌دهد که آیا فرد به سمت درون‌گرایی و احتیاط متمایل است یا بیشتر برون‌گرا، ماجراجو و اجتماعی عمل می‌کند.

عامل J

محتاط، سنجیده (J+)	در برابر	پرانرژی، اجتماعی (J-)
فردگرایانه	_____	اجتماعی
محتاط، درون گرا	_____	توجه طلب
سخت گیر	_____	همگرا با گروه
خسته	_____	پرانرژی
منتقد، سرد، بی تفاوت	_____	پذیرای استانداردهای عمومی

(جدول ۲,۵)

تحلیل جدول:

این عامل نشان دهنده‌ی دو قطب رفتاری است که یکی به سمت فعالیت‌های اجتماعی و تعامل گرایانه متمایل است و دیگری بیشتر به سمت فردگرایی، احتیاط و قضاوت مستقل کشیده می‌شود. افرادی که امتیاز پایین (J-) دارند معمولاً اجتماعی، پرانرژی، علاقه‌مند به کارهای گروهی و پذیرای هنجارهای جمعی هستند. این افراد از مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی لذت می‌برند و توجه دیگران برایشان مهم است. افرادی که امتیاز بالا (J+) دارند محتاط، فردگرا و کمی خسته یا بی‌انرژی به نظر می‌رسند. این افراد کمتر تحت تأثیر گروه قرار می‌گیرند و تصمیماتشان را به‌طور مستقل می‌گیرند. گاهی ممکن است به نظر برسد که بیش از حد انتقادی یا مانع تراش

هستند. به طور کلی، این عامل نشان می‌دهد که آیا فرد تمایل به هماهنگی با گروه و اجتماع دارد یا ترجیح می‌دهد با فاصله از دیگران و با احتیاط پیش برود.

درون‌گرایی و موزیکالیتی:

مفهومی که در این فصل مورد بررسی قرار خواهد گرفت این است که از نظر خلق و خو، موسیقی‌دانان معمولاً تمایل مشخصی به درون‌گرایی دارند. با در نظر گرفتن ماهیت محیط کاری آنها، این مفهوم توسعه‌دانی است، هرچند ممکن است ابعاد مختلفی داشته باشد. افرادی که شغلشان ایجاب می‌کند که مدت زمان زیادی را در انزوا بگذرانند، چه در استودیوی هنری، کتابخانه یا اتاق تمرین موسیقی، به نظر می‌رسد که خلق و خویی دارند که به آنها این امکان را می‌دهد که در چنین شرایطی احساس راحتی کنند. همچنین احتمالاً این دوره‌های طولانی انزوا، که به طور مکرر تجربه می‌شود، می‌تواند به این منجر شود که چنین افرادی درون‌گراتر شوند. برای مثال، من به خوبی از تغییراتی که در خودم در این زمینه در طول نوشتن این کتاب آگاه هستم.

در فصل اول به طور گذرا به این نکته اشاره کردیم که برخی از ویژگی‌های شخصیتی به نظر می‌رسد با سطوح مختلف موفقیت در اجرا در موسیقی مرتبط باشند و به طور قطع این امر در مورد درون‌گرایی نیز صادق است. در ارتباط با تحقیقاتی که از فهرست‌های کاتل استفاده کرده‌اند، جدول ۲,۶ نشان می‌دهد که برخی از ویژگی‌های اصلی مرتبط با درون‌گرایی به طور نسبتاً مداوم در پروفایل‌های تمامی موسیقی‌دانان مشاهده می‌شود (کمپ، ۱۹۸۲). با این حال، همان‌طور که مطالعه دقیق‌تر جدول ۲,۶ نشان می‌دهد، الگوهای مختلف درون‌گرایی به نظر می‌رسد با انواع مختلف موسیقی‌دانان یا با پذیرش معیارهای مختلف مرتبط باشد. این امر به ویژه در مورد دانش‌آموزان مدرسه‌ی مارتین (۱۹۷۶) که سطوح نسبتاً متوسطی از موسیقی‌دانی را دارند و این در سطوح متمایز برون‌گرایی آنها منعکس می‌شود، مشهود است.

توصیف شخصیت موسیقی‌دانانی بزرگسال آمریکایی که توسط شاتین و همکاران (۱۹۶۸) با استفاده از فهرست ۱۶ عاملی کاتل ارائه شده، نیز نشان‌دهنده برخی انحرافات از نتایج بریتانیایی است. این نمونه کوچک از ۲۳ موسیقی‌دان به طور منظم برای اجرا در مقابل بیماران بیمارستانی، که بسیاری از آنها بیماران سالمند و روانی بودند، استخدام می‌شد. نتایج این تحقیق، که به طور تصادفی کاتل به نظر می‌رسد بدون سوال آن را به عنوان نماینده‌ای از موسیقی‌دانانی اجراکننده پذیرفته باشد، نشان داد که، در کنار سایر ویژگی‌ها، آنها فعال (+F) و ماجراجو (+H) بودند، هرچند جالب است که همچنین خودکفا (+Q۲) نیز بودند. به نظر می‌رسد که شک کردن به این که این نوع محیط کاری و خواسته‌های خاصی که از این موسیقی‌دانان برای برقراری روابط خوشایند با بیماران می‌شد، ممکن است مسئول نشانگرهای (+F) و (+H) برون‌گرایی باشد، منطقی باشد.

«خلاصه‌ای از پژوهش‌ها درباره درون‌گرایی در میان موسیقی دانان»

نویسنده	نوع گروه	عوامل اولیه PF۱۶ و HSPQ
مارتین ۱۹۷۶	دانش‌آموزان دبیرستانی با علایق موسیقایی مختلف	-A+ H+ Q ^۲
کمپ ۱۹۸۱	نوازندگان دبیرستانی	J+ Q ^۲ +
کمپ ۱۹۷۹	دانش‌آموزان دبیرستانی که در بخش‌های مختلف مقدماتی کنسرواتوار تحصیل می‌کنند	J- H+ Q ^۲ +
کمپ ۱۹۸۱	دانش‌آموزان مدارس تخصصی موسیقی	A- J+ H- Q ^۲ +
کمپ ۱۹۷۱	دانشجویان کنسرواتوار	Q ^۲ +
مارتین ۱۹۷۶	دانشجویان کنسرواتوار	A- F+ Q ^۲ +
مارتین ۱۹۷۶	دانشجویان آموزش موسیقی	Q ^۲ +
کمپ ۱۹۸۱	دانشجویان موسیقی در آموزش عالی	A- F- Q ^۲ +
کمپ ۱۹۸۱	دانشجویان کنسرواتوار با تخصص در اجرا	A- F- Q ^۲ +
شاتن و همکاران ۱۹۶۸	اجرا کنندگان بزرگسال	F+ H+ Q ^۲ +
کمپ ۱۹۸۱	حرفه‌ای‌ها	A- Q ^۲ +

(جدول ۲,۶)

با این حال، برخی از دیگر تحقیقات آمریکایی با موسیقی‌دانان که از شاخص نوع‌شناسی «مایرز-بریگز»، که اکنون به طور گسترده‌ای استفاده می‌شود، بهره برده‌اند، نتوانسته‌اند سطوح قابل توجهی از درون‌گرایی را شناسایی کنند. از میان کسانی که گروه‌های دانشجویان موسیقی را در کالج‌ها و دانشگاه‌های آمریکا با استفاده از مایرز-بریگز بررسی کرده‌اند (برای مثال، تاکر^۱ ۱۹۸۲؛ هندرسون^۲ ۱۹۸۴؛ لانیگ^۳ ۱۹۹۰؛ گیبونز^۴ ۱۹۹۰؛ ووبن‌هورست^۴ ۱۹۹۴)، همه، به جز گیبونز، تمایلاتی به سمت برون‌گرایی شناسایی کرده‌اند. به عنوان مثال، نتایج ووبن‌هورست نشان داد که از میان گروهی متشکل از ۱۱۲ هنرجو و معلم، ۵۴ درصد برون‌گرا بودند. در تلاش برای توضیح نتایجی که با نتایج تحقیقات بریتانیایی ناسازگار است، ممکن است بخواهیم بررسییم که این افراد تا چه اندازه از نیت پژوهشگران برای اندازه‌گیری نوع‌شناسی شخصیت مطلع بوده‌اند. آگاهی صریح از تمرکز بر شخصیت در تحقیق توسط شرکت‌کنندگان می‌تواند به دلیل فرهنگ غالب برون‌گرایی، پاسخ‌ها را به سمت جهات اجتماعی مطلوب‌تر تغییر دهد. این نوع تحریف انگیزشی به احتمال زیاد در مورد دانشجویان سال اول که در مرحله‌ای از توسعه خود بودند که هویتشان به طور کامل شکل نگرفته بود، اتفاق افتاده است. مفهومی که در فصول بعدی دنبال می‌شود، این است که نوازندگان سازهای بادی برنجی و خوانندگان در مقایسه با سایر موسیقی‌دانان تمایلات قابل توجهی به برون‌گرایی دارند، ممکن است بر این نتایج تأثیرگذار باشد. به عنوان مثال، گروه کامل تاکر (۱۹۸۲) اعضای گروه‌های موسیقی را تشکیل می‌داد و قطعاً این تمایل را منعکس می‌کرد، اما هرگونه تعصب به سمت اعضای گروه موسیقی و خوانندگان در هر یک از این تحقیقات احتمالاً تأثیر زیادی در جهت برون‌گرایی بر نتایج گذاشته است.

-
- 1- Tucker
 - 2- Henderson
 - 3- Lanning
 - 4- Wubbenhorest

«ترجیحات برون گرایی - درون گرایی، مایرز - بریگز»

برون گرا	درون گرا
پس اندیشان: زندگی را تا زمانی که تجربه نکرده باشند، درک نمی کنند	پیش اندیشان: نمی توانند زندگی کنند تا زمانی که آن را درک کنند
آرام و با اعتماد به نفس	محتاط و پرسشگر
ذهنی که به سمت بیرون معطوف است، متمرکز بر افراد و اشیا	ذهنی که به سمت درون معطوف است، بر دنیای درونی ایده ها و درک تمرکز دارد
فرهنگ ساز، افرادی عملی و دستاوردهای کاربردی	فرهنگی، افرادی با ایده ها و اختراعات انتزاعی
رفتارهایی که بر اساس شرایط عینی هدایت می شود	رفتارهایی تحت تاثیر ارزش های ذهنی
قابل فهم و در دسترس، اجتماعی	زیرک، غیر قابل نفوذ، کم حرف، خجالتی
گسترده و کمتر پرشور، احساسات را به راحتی کنترل می کنند	شدید پرشور، احساسات را درون خود نگه می دارد
تمایل به سطحی نگری فکری	تمایل به غیر عملی بودن

(جدول ۲,۷)

یک توضیح محتمل دیگر می تواند به تفاوت های فرهنگی مستند در میزان برون گرایی بین آمریکایی ها و بریتانیایی ها مربوط باشد. «ساویل و بلینکهورن»^۱

(۱۹۷۶) به‌طور روشن نشان دادند که دانشجویان آمریکایی، چه مرد و چه زن، در مقایسه با هم‌تایان بریتانیایی خود، در هر چهار عامل اصلی مرتبط با برون‌گرایی به میزان قابل‌توجهی برون‌گراتر هستند. البته این نتایج بر اساس داده‌های آزمون PF۱۶ به‌دست آمده است، اما دلیلی وجود ندارد که آزمون مایرز-بریگز نتواند این تفاوت‌های جمعیتی را نیز نشان دهد. در واقع، نمونه‌های بزرگی از دانشجویان و موسیقی‌دانان حرفه‌ای که من با استفاده از آزمون‌های کاتل بررسی کردم، زمانی که با مایرز-بریگز نیز ارزیابی شدند، به‌وضوح درون‌گرا بودند. هرچند این نتایج تاکنون منتشر نشده‌اند.

شواهد بیشتری که یافته‌های آمریکایی درباره موسیقی‌دانان را به چالش می‌کشند، در پژوهش‌هایی دیده می‌شود که سعی کرده‌اند ویژگی‌هایی را شناسایی کنند که به‌طور خاص با سطوح بالاتر اجراهای موسیقایی مرتبط هستند. گروهی از نوازندگان جوان با استعداد در یک مدرسه تخصصی موسیقی، در مقایسه با سایر موسیقی‌دانان هم‌سن خود، به‌طور محسوسی سطح بالاتری از درون‌گرایی نشان دادند، به‌ویژه از نظر گوشه‌گیری (A-)، فردگرایی (J+) و کم‌رویی (H-). به همین ترتیب، افرادی که در هنرستان‌های موسیقی بر اجرای موسیقی تمرکز داشتند، در مقایسه با سایر دانشجویان موسیقی در آموزش عالی، از نظر گوشه‌گیری (A-) و خودکفایی (Q۲+) به میزان قابل‌توجهی درون‌گرا بودند. نکته مهمی که باید در نظر داشت این است که گروه دوم که برای مقایسه انتخاب شد، خود نیز به‌طور معناداری دارای این دو ویژگی بود.

به طور کلی، نتایج ارائه‌شده در جدول ۲,۶ نشان می‌دهد که موسیقی‌دانان در سراسر طیف مورد بررسی، دو ویژگی برجسته درون‌گرایی، یعنی گوشه‌گیری و خودکفایی را از خود نشان می‌دهند و به نظر می‌رسد که این ویژگی‌ها با سطوح پیشرفته‌تر اجرای موسیقی مرتبط هستند. از سوی دیگر، کم‌حرکی (F-) فقط با تحصیل موسیقی در مقطع کارشناسی ارتباط دارد و عامل «کم‌رویی-ماجراجویی» (H) به نظر نمی‌رسد که رابطه‌ی ثابتی با موسیقی‌دان بودن در هیچ سطحی داشته باشد.

«آنچه می‌توان از این نتایج استنباط کرد، این است که درون‌گرایی موسیقی دانان کمتر به ترس و کم‌رویی مرتبط است و بیشتر بازتابی از استقلال شخصی و توانایی خوداتکایی آن‌هاست». در ادامه، دوباره به این مفاهیم خواهیم پرداخت.

دنیای درونی موسیقی دانان

سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که چرا درون‌گرایی تا این حد در شخصیت یک موسیقی‌دان اساسی به نظر می‌رسد؟ چه جنبه‌هایی از درون‌گرایی به ما کمک می‌کنند تا درک عمیق‌تری از ماهیت موسیقی‌دان بودن پیدا کنیم؟ یکی از پاسخ‌های ممکن به این پرسش می‌تواند در پذیرش اصطلاح «این‌ویا» توسط کاتل نهفته باشد، که برای تأکید بر جنبه مرکزی «درونی زیستن» به کار رفته است. استور (۱۹۷۶) به تیپ درون‌گرای خلاق اشاره می‌کند و آن را «اسکیزوئید»^۱ می‌نامد و پیشنهاد می‌کند که این افراد با بی‌اعتمادی اساسی نسبت به دیگران شناخته می‌شوند که ممکن است ریشه در تجربیات اولیه کودکی داشته باشد. با پرهیز از درگیری‌های عاطفی با دیگران، تیپ اسکیزوئید جدا و منزوی می‌ماند و ممکن است در نتیجه آرامش خود را در اشیاء -نقاشی‌ها، کتاب‌ها و موسیقی- پیدا کند. استور این تیپ شخصیتی را این‌گونه خلاصه می‌کند:

«هرچه فرد رضایت کمتری از تعامل با مردم و چیزهای دنیای بیرونی کسب کند، بیشتر به دنیای درونی خیال‌پردازی خود مشغول خواهد شد. این ویژگی قابل توجهی است که افراد اسکیزوئید را مشخص می‌کند، کسانی که اساساً درون‌گرا هستند و بیشتر به واقعیت درونی خود، نه واقعیت بیرونی، مشغولند»

جنبه مهم دیگری که در انواع اسکیزوئید وجود دارد و هویت خود را از طریق فعالیت‌های هنری می‌یابند این است که در کار خلاقانه‌شان، حس استقلال شخصی خود را پیدا می‌کنند، بر اساس شرایط خود ارتباط برقرار می‌کنند و آثار هنری‌شان کاملاً تحت کنترل خودشان باقی می‌ماند. از این طریق، آن‌ها می‌توانند حس توانمندی

خود را حفظ کنند و به حس برتری خود به عنوان خالق ادامه دهند. به هر حال، استور می‌پرسد: «چه چیزی می‌تواند از خلق دنیای خود، قدرت بیشتری داشته باشد؟» هاو (۱۹۹۰) با استفاده از زبانی متفاوت تقریباً همان مطلب را بیان می‌کند (اگرچه لزوماً در زمینه درون‌گرایی نیست)، و مشاهده می‌کند که حتی از دوران کودکی، فرد می‌تواند از طریق فعالیت‌های خلاقانه، حس تسلط بر «محیط نزدیک»^۱ خود پیدا کند. استور (۱۹۷۶) چیزی شبیه به یک پارادوکس را مطرح می‌کند: ویژگی اساسی فرد خلاق نیاز به کنترل شخصی است که، همان‌طور که اشاره می‌کند، در کنار احساسات کمبود و ناکافی بودن وجود دارد.

از آنجا که بیشتر فعالیت‌های خلاقانه تنهایی انجام می‌شود، انتخاب چنین شغلی به فرد اسکیزوئید این امکان را می‌دهد که از مشکلات روابط مستقیم با دیگران اجتناب کند. اگر او بنویسد، نقاشی کند یا آهنگسازی کند، قطعاً در حال برقراری ارتباط است. اما این ارتباط کاملاً طبق شرایط خود اوست. تمام وضعیت تحت کنترل خود اوست.

«از میان تمام گروه‌های شغلی، شاید موسیقی‌دانان به طور ضروری به نظر برسند که درون‌گرا زندگی می‌کنند». تمرکز اصلی و ماده هنر آن‌ها، که به صورت شنیداری است و بنابراین فاقد ملموس بودن و قابل رؤیت بودن است، باید از طریق فرآیند تصویرسازی داخلی یا همان چیزی که «گوردن»^۲ (۱۹۹۳) آن را «آدیشن»^۳ نامیده است، درونی‌سازی شود. در یکی از نامه‌هایش، «چایکوفسکی»^۴ به روش خود در آهنگسازی اشاره کرده و آن را «بیانیه‌های پنهان زندگی درونی من» توصیف کرده است و موسیقی را «که از اعماق روح یک آهنگساز جاری می‌شود» توصیف کرده است

1- Immediate environment ...

... «محیط نزدیک» یا «محیط اطراف فرد» است که به محیطی اشاره دارد که فرد در آن زندگی می‌کند یا با آن در ارتباط است. این محیط می‌تواند شامل مکان‌هایی باشد که فرد به طور روزمره در آن‌ها حضور دارد، مانند خانه یا اطرافیان نزدیک.

2- Gordon

3- Audiation

4- Tchaikovsky

(نیوماچ، ۱۹۷۰). به طور مشابه، «شونبرگ»^۱ در یکی از نامه‌هایش اظهار داشت که «یک آهنگساز واقعی کسی نیست که ابتدا روی پیانو بنوازد و آنچه را که نواخته است بنویسد. یک آهنگساز واقعی ایده‌هایش، تمام موسیقی‌اش را در ذهن، در تخیلاتش می‌سازد و نیازی به ساز ندارد» (استاین، ۱۹۷۷). «جاد»^۲ (۱۹۸۸) به این نتیجه رسید که اگر بخواهیم مجموعه‌ای از مهارت‌های مهم برای موسیقی‌دان را شناسایی کنیم، نیازی به جستجوی بیشتر از حافظه موسیقایی نداریم.

اما واژه «حافظه موسیقایی»^۳ ویژگی اصلی آنچه که یک موسیقی‌دان باید قادر به انجام آن باشد را در بر نمی‌گیرد؛ در واقع، کارگران پستی می‌توانند در حین انجام وظایف خود با استفاده از نوعی حافظه موسیقایی، آهنگ‌های مورد علاقه خود را زمزمه کنند. واضح است که آنچه یک موسیقی‌دان باید قادر به انجام آن باشد، فراتر از صرفاً یادآوری است. زمانی که سی‌شور (۱۹۶۷) اصطلاح «گوش ذهنی»^۴ را ابداع کرد و گمان می‌کرد که ارتباطات بین حرکت و تفکر عامل کلیدی در موسیقی‌دانی است، به نظر می‌رسید که به ویژگی اساسی نزدیک‌تر شده است. او نظرات خود را این‌گونه خلاصه کرد: «... اگرچه این موضوع به‌طور کامل مورد تحقیق قرار نگرفته است، اما مطالعه موردی تصویرسازی حرکتی احتمالاً نشان خواهد داد که این ویژگی برجسته‌ای از طبع موسیقایی است: واکنش‌پذیری به وضعیت موسیقایی»

یکی از مشهورترین واقعیت‌ها در تاریخ موسیقی مربوط به توانایی بی‌نظیر بتهوون در آهنگسازی پس از آغاز ناشنوایی اوست، و این اغلب به عنوان نشانه‌ای از تمرکز و قوت اراده او در نظر گرفته می‌شود. در حالی که قصد نداریم این امر را زیر سؤال ببریم

1- Arnold Schoenberg

2- John Judd

3- Musical memory

4- Mind's ear

«گوش ذهنی» مفهومی است که برای توصیف توانایی فرد در شنیدن و تجسم صداها، موسیقی‌ها یا نت‌ها در ذهن خود بدون نیاز به منبع صوتی خارجی به کار می‌رود. این مفهوم به توانایی فرد در تصور صداهایی اشاره دارد که قبلاً شنیده است یا حتی ابداع و خلق موسیقی جدید در ذهن بدون نیاز به اجرا یا ابزار موسیقی.

یا اهمیت آن را کاهش دهیم، با این حال، این واقعیت که او برخی از ماندگارترین آثار خود را در این دوره آخر زندگی‌اش ساخت، ممکن است نشان‌دهنده شرایطی باشد که برای او مفید و مساعد برای فرآیند آهنگسازی بوده است. هنگامی که او خود را با ناتوانی در شنیدن اصوات خارجی وفق داد، که بدون شک تجربه‌ای دردناک بود، «فضای صوتی» داخلی و شخصی او آن‌چنان از صداها و اضافی و خارجی عاری شد که تخیل موسیقایی او قادر بود بدون محدودیت یا مداخله خارجی عمل کند. بسیاری از آنچه که موسیقی‌دانان در اجرای هنر خود انجام می‌دهند، نه تنها به این بستگی دارد که در زندگی تخیلی درونی خود راحت باشند، بلکه همچنین به آمادگی برای اختصاص دادن فضای «درونی» کافی و انرژی به فرآیندهای پیچیده‌ای که برای خلق مصنوعات صوتی و زمانی نیاز است. به این ترتیب، آن‌ها قادر می‌شوند که پناهگاهی امن در درون خود ایجاد کنند که با گذر زمان غنی‌تر می‌شود و فرد تجربیات موسیقایی جدید را در آن جذب می‌کند و با درونی‌سازی آن‌ها، یاد می‌گیرد که آن‌ها را حفظ کرده و با آن‌ها هویت یابد.

مفهوم اینکه موسیقی‌دانان به طور بنیادین از نظر سبک شنوایی منحصر به فرد خود متفاوت هستند، توسط «برودسکی»^۱ و همکاران (۱۹۹۴) توسعه یافته است. آن‌ها معتقدند که موسیقی‌دانان یک غالبیت شنوایی دارند که نه تنها برای توسعه استعداد موسیقایی ضروری است، بلکه ممکن است تأثیراتی داشته باشد که موسیقی‌دان را از دیگران که احساس می‌کنند به طور بنیادین متفاوت هستند، جدا کند. با ارجاع به «پروئت»^۲ (۱۹۹۱)، آن‌ها توضیح می‌دهند که چگونه موسیقی‌دانان در کودکی به صدا معنا و اهمیت زیادی می‌دهند، به گونه‌ای که چیزی در موسیقی می‌شنوند و احساس می‌کنند که قادر به بیان کلامی آن نیستند و این تجربه را در جای دیگری نمی‌یابند. این حس متفاوت بودن به تدریج در طول رشد در آن‌ها آشکار می‌شود و اگرچه این احساس با احساس خاص بودن و «استعداد داشتن» همراه است، اما می‌تواند پایه‌گذار

1- Brodsky

2- Pruett

جدایی آن‌ها از همسالانشان شود و در حقیقت، منبعی برای سطوح اضطراب باشد. ما به این نکته آخر در فصل ۵ و در بررسی نقش اضطراب در موسیقی‌دانان خواهیم پرداخت، اما در اینجا همین قدر کافی است که اشاره کنیم برودسکی و همکاران در تحقیقاتی که انجام داده‌اند، به نظر می‌رسد که تفاوت بنیادی میان موسیقی‌دانان و غیرموسیقی‌دانان در این زمینه وجود دارد.

این موضوع نیاز به بررسی دقیق‌تری دارد: «قطعاً موسیقی‌دانان به نظر افرادی درون‌گرا هستند، اما این انزوا در یک زندگی درونی به نظر نمی‌رسد که ناشی از احساس شرم و خجالت باشد». همان‌طور که قبلاً مشاهده کردیم، موسیقی‌دانان معمولاً ویژگی‌های خجالتی و کناره‌گیری عامل (H-) از مدل کاتل را در هیچ مرحله‌ای از توسعه خود نشان نمی‌دهند. تنها استثنا در ادبیات به نظر می‌رسد که در کار من وجود دارد، که نشان داد گروهی از دانش‌آموزان توانمند در مدارس موسیقی تخصصی به‌ویژه خجالتی هستند (کمپ ۱۹۸۱). با این حال، این ممکن است بیشتر به اضطرابی که این ویژگی نیز با آن مرتبط است، ارتباط داشته باشد. ادعای استور مبنی بر اینکه هرچه افراد بیشتر انزوا پیشه کنند، استقلال کمتری خواهند داشت ممکن است در کار بالینی با افراد مبتلا به اسکیزوفرنی صحیح باشد، اما در مورد موسیقی‌دانان ممکن است نیاز به چالش داشته باشد. ممکن است موسیقی‌دان به‌عنوان فردی اسکیزوئید شناخته شود، اما اهمیت روان‌شناختی این ویژگی در ماهیت هنر موسیقی‌دان نهفته است، به عبارت دیگر، برای اعمال کنترل کامل بر فرآیندهایی که از نظر تعریف، شخصی، درونی، عمدتاً غیرکلامی و بنابراین خصوصی هستند. ویژگی مهم موسیقی‌دانان این است که آن‌ها از اتاق‌های تمرین خود با قوت اراده و انگیزه‌ای که به آن‌ها امکان می‌دهد با اعتماد به نفس و هدف به روی صحنه بروند، ظاهر می‌شوند. (مفهوم خودمختاری موسیقی‌دان در فصل ۳ بیشتر بررسی خواهد شد). موسیقی‌دان باید به‌طور تعریف‌شده قادر باشد از تعامل انسانی فاصله بگیرد و سپس، به‌واسطه کلمات استور، «ضروری است که به تماس با انسانیت بازگردد اگر عقب‌نشینی بخواهد به توسعه فردی و کسانی که با او ارتباط دارند، غنا بخشد». این دقیقاً همان چیزی است که موسیقی‌دانان در طول دوره‌های طولانی تمرین در تنهایی انجام می‌دهند، بعد از آن که با اعتماد به نفس لازم

برای حضور در صحنه کنسرت بیرون می‌آیند. این ویژگی دقیقاً با عامل خودکفایی (Q۲+) به خوبی شناخته می‌شود.

به نظر می‌رسد که استور به‌تازگی موضع خود را در مورد ظرفیت تنها بودن تغییر داده است. در اینجا، او اذعان می‌کند که روان‌درمانگران ممکن است ظرفیت ایجاد روابط بالغ به‌طور مساوی را به‌عنوان شاخص اصلی بلوغ عاطفی بیش از حد تأکید کرده باشند. در این راستا، او معتقد است که آن‌ها ممکن است از در نظر گرفتن ظرفیت تنها بودن به‌عنوان شاخصی دیگر از بلوغ عاطفی غافل شده باشند. استور پیشنهاد می‌کند که ادبیات روان‌تحلیلی اغلب تمایل به تنهایی را بر اساس ترس تفسیر می‌کند و با ارجاع به «وینیکات»^۱ (۱۹۶۵)، پیشنهاد می‌دهد که این از طریق تنها بودن است که کودکان زندگی شخصی خود را کشف می‌کنند. به نظر می‌رسد که استور در حال ارائه استدلالی برای حمایت از این نظریه است که درون‌گرایی، حداقل در قالب خودداری همراه با خودکفایی، می‌تواند به‌عنوان نشانه‌ای از سطحی نه تنها بلوغ، بلکه همچنین قدرت شخصیت تفسیر شود. علاوه بر این، او معتقد بود که «ظرفیت تنها بودن بدین‌سان با خودشناسی و خودآگاهی پیوند می‌خورد؛ با آگاهی از نیازها، احساسات و انگیزه‌های عمیق‌تر خود». در مطالعه‌ای که درباره خود از هنرمندان و نویسندگان انجام دادند، درودال و کاتل (۱۹۵۸) اصطلاح «درون‌گرایی شجاع»^۲ را برای توصیف نوعی از درون‌گرایی که توسط افراد خلاق‌تر نشان داده می‌شود، معرفی کردند، اصطلاحی که به‌نظر می‌رسد دقیقاً همان چیزی را که استور در اینجا پیشنهاد می‌دهد، در بر می‌گیرد و ممکن است درون‌گرایی موسیقی‌دان را راحت‌تر از برخی از مفاهیم قبلی او توصیف کند.

1- Winnicott

2- Bold introvert

نظریه برانگیختگی^۱

بیاپید برای لحظه‌ای رویکرد روان‌کاوانه به مطالعه درون‌گرایی را کنار بگذاریم و پدیده زیستی‌تر برانگیختگی را بررسی کنیم. گرچه نظریه برانگیختگی در ابتدا به‌عنوان یک مفهوم عصب‌فیزیولوژیک مطرح شد، اهمیت آن به‌طور فزاینده‌ای توسط روان‌شناسان، به‌ویژه آن‌هایی که تلاش کرده‌اند بین ابعاد شخصیتی و برخی عوامل فیزیولوژیکی پیوندهای علی برقرار کنند، مورد توجه قرار گرفته است. آنچه در اینجا نیاز به بررسی مختصر دارد، نقش سیستم فعال‌ساز مشبک است - بخشی از ناحیه میانی مغز که به نظر می‌رسد سطح هشیاری را تنظیم می‌کند. به‌طور ساده، این سیستم شامل شبکه‌ای از مسیرهای صعودی است که به قشر مغز منتهی می‌شوند و همچنین مسیرهای نزولی که بر عملکردهای حرکتی تأثیر می‌گذارند. از طریق این شبکه، ورودی‌های حسی از طناب نخاعی دریافت شده و از طریق تالاموس به قشر مغز منتقل می‌شوند و فرایندهایی را کنترل می‌کنند که نه تنها به توجه و انگیزتگی، بلکه به تونوس عضلانی نیز مرتبط هستند. همچنین در این ناحیه هیپوتالاموس قرار دارد - بخشی بسیار کوچک و پیچیده همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، تمامی امیال بنیادی، از جمله رفتارهای هیجانی را کنترل می‌کند. آنچه مورد توجه آیزنک و کاتل قرار گرفته، عوامل شخصیتی‌ای است که به نظر می‌رسد با تفاوت‌های عملکردی سیستم فعال‌ساز مشبک مرتبط باشند. متأسفانه، بین این دو پژوهشگر تا حدی اختلاف نظر وجود دارد - نه درباره نظریه‌های برانگیختگی به خودی خود، بلکه در مورد ارتباط آن‌ها با شخصیت. به دلایلی که در فصل چهارم روشن خواهد شد، در اینجا بر نظریه‌های آیزنک تمرکز خواهیم کرد.

آیزنک (۱۹۶۷) پیشنهاد کرده است که در این ناحیه، دو چرخه پردازش اطلاعات در حال فعالیت هستند. او معتقد است که یکی از این چرخه‌ها وظیفه ارسال پیام‌های

۱- نظریه برانگیختگی در روان‌شناسی به میزان هشیاری و فعالیت عصبی در سیستم عصبی مرکزی، به‌ویژه در مغز، اشاره دارد. این نظریه بیان می‌کند که میزان برانگیختگی فرد بر رفتار، توجه، عملکرد شناختی و حتی ویژگی‌های شخصیتی او تأثیر دارد.

برانگیختگی به قشر مغز را بر عهده دارد، و قشر مغز نیز متقابلاً پیام‌هایی را باز می‌فرستد که یا به تشکیلات مشبک دستور می‌دهند که ارسال پیام‌های برانگیختگی را ادامه دهد، یا اینکه به «بازداری» تغییر وضعیت دهد. این دو کارکرد، که از بسیاری جهات در تضاد با یکدیگر هستند، می‌توانند به تمایل برون‌گراها به هیجان‌جویی و به بازداری سطوح بالای برانگیختگی درون‌گراها ارتباط داشته باشند. چرخه دوم، که نیازی به توجه ما در اینجا ندارد، شامل مسیرهایی بین مغز احشایی و تشکیلات مشبک است. به دلیل ارتباط مستقیم این چرخه با وضعیت‌های هیجانی، آیزنک آن را دارای پیوندهای مهمی با سطوح نوروتیسیسم (عصبی‌گرایی) می‌داند.

نتیجه این تحقیق پیشنهاد می‌کند که وظایفی که نیاز به هوشیاری و سطوح بالای تمرکز دارند، بیشتر مناسب درون‌گراها هستند که به نظر می‌رسد با آستانه‌های پایین‌تر برانگیختگی یا به عبارت دیگر، با سطوح بالاتر فعالیت در سیستم فعال‌ساز مشبک نسبت به برون‌گراها مشخص می‌شوند. نتیجه چنین تفاوت‌هایی، که برای پردازش‌های موسیقایی از اهمیت خاصی برخوردار است، این است که درون‌گراها در وظایفی که ممکن است به عنوان کارهای خسته‌کننده یا کسل‌کننده در نظر گرفته شوند، نسبت به برون‌گراها برتری دارند. نتیجه این تحقیق پیشنهاد می‌کند که وظایفی که نیاز به هوشیاری و سطوح بالای تمرکز دارند، بیشتر مناسب درون‌گراها هستند که به نظر می‌رسد با آستانه‌های پایین‌تر برانگیختگی یا به عبارت دیگر، با سطوح بالاتر فعالیت در سیستم فعال‌ساز مشبک نسبت به برون‌گراها مشخص می‌شوند. نتیجه چنین تفاوت‌هایی، که برای پردازش‌های موسیقایی از اهمیت خاصی برخوردار است، این است که درون‌گراها در وظایفی که ممکن است به عنوان کارهای خسته‌کننده یا کسل‌کننده در نظر گرفته شوند، نسبت به برون‌گراها برتری دارند.

برای مثال، «کیستر و مک‌لافلین»^۱ (۱۹۷۲) با موفقیت نشان دادند که در حالی که در فاز اول یک وظیفه هوشیاری تفاوتی بین درون‌گراها و برون‌گراها وجود نداشت، در انتهای یک آزمایش ۴۸ دقیقه‌ای، درون‌گراها به طور معناداری برتر ظاهر شدند. با

این حال، اگرچه تأثیرات دادن کافئین به درون گراها تأثیر قابل توجهی بر عملکرد آن‌ها نداشت، برون گراهایی که کافئین مصرف کرده بودند، به نظر می‌رسید که رفتار توجهی خود را به حرکت درآوردند و در نتیجه، از کاهش عملکرد جلوگیری کردند. بنابراین، این محققان نتیجه‌گیری کردند که نتایج آن‌ها از نظر آیزنک از نظر تفاوت‌های درون‌گرایی - برون‌گرایی می‌تواند به این نوع مکانیزم‌های زیستی، و به‌ویژه به سطوح برانگیختگی قشری، مربوط باشد.

علاوه بر این، یافته‌های مهم‌تری از دیدگاه ما، که از نظریه‌های آیزنک پشتیبانی می‌کند، توسط «استلمک و کمپبل»^۱ (۱۹۷۴) ارائه شد. در مطالعه آن‌ها که حساسیت به محرک‌های شنوایی را در گروه‌های برون‌گرا، درون‌گرا و امبیورت (افراد با ویژگی‌های ترکیبی از درون‌گرایی و برون‌گرایی) بررسی می‌کرد، نشان داده شد که در حالی که درون‌گراها حساسیت بیشتری نسبت به برون‌گراها و امبیورت‌ها (میانگراها) به فرکانس‌های پایین شنوایی نشان دادند، هیچ تفاوت معناداری بین گروه‌ها در فرکانس‌های بالا مشاهده نشد. در حالی که درون‌گراها کاهش تدریجی حساسیت را با افزایش فرکانس‌ها نشان دادند، برون‌گراها روند معکوس را نشان دادند. این باعث شد که آن‌ها نتیجه‌گیری کنند که درون‌گراها دارای سطوح فرکانس ترجیحی پایین‌تر برای تحریک و همچنین سطوح شدت پایین‌تری هستند.

اخیراً استلمک (۱۹۹۰) ادعا کرده است که، اگرچه درون‌گراها به طور مداوم سطوح برانگیختگی بالاتری نسبت به برون‌گراها از نظر پاسخ فیزیولوژیکی بیشتر به تحریک نشان می‌دهند، تفاوت قابل توجهی بین آن‌ها در سطح پایه برانگیختگی قبل از تحریک وجود ندارد.

قانون یرکس-دادسون^۲ که به‌طور مکرر مورد استناد قرار گرفته است (بروده‌ورست ۱۹۵۹) بیان می‌کند که سطح عملکرد در یک وظیفه تابعی معکوس-U از سطح انگیزش یا برانگیختگی است و این موضوع تحت تأثیر دشواری وظیفه قرار دارد. اگر این را به بحث حاضر تعمیم دهیم، می‌توان دید که درون‌گراها که با سطوح بالاتری از

1- Stelmack & Campbell

2- Yerkes-Dodson

برانگیختگی نسبت به برون‌گراها مشخص می‌شوند، در یک موقعیت با استرس پایین، یک وظیفه نسبتاً دشوار را بهتر از برون‌گراها انجام خواهند داد. اما در شرایط با استرس بالا، درون‌گراها عملکرد ضعیف‌تری خواهند داشت. به این ترتیب، می‌توانیم شروع به حدس بزنیم که ممکن است ارتباط مستقیمی بین برانگیختگی و نوروטיسیسم وجود داشته باشد که همان‌طور که قبلاً اشاره کردیم، به نظر می‌رسد به چرخه دوم پردازش اطلاعات آیزنک مرتبط باشد. این موضوع در فصل پنجم پیگیری خواهد شد که در آن موسیقی‌دانی و اضطراب بررسی می‌شوند.

استلمک قانون «یرکس-دادسون» را به آنچه که او «منحنی هدونیک»^۱ نامید، تطبیق داد و پیشنهاد کرد که سطح درجه هدونیک (احساس لذت از سطح برانگیختگی) تابعی معکوس-U از شدت محرک یا پتانسیل برانگیختگی تحریک است. به عبارت دیگر، درون‌گراها در سطوح پایین‌تری از شدت تحریک، به سطوح بهینه‌ای از برانگیختگی لذت‌بخش دست می‌یابند نسبت به برون‌گراها. برخی از تحقیقات پیشین توسط «وایزن»^۲ (۱۹۶۵) و نقل شده توسط «ویلسون»^۳ (۱۹۷۷) همین روند را نشان داد، به طوری که برون‌گراها در شرایط آزمایشی سخت تلاش کردند تا «پاداش» موسیقی بلند جز را بدست آورند؛ در حالی که درون‌گراها تلاش‌هایی آشکار برای اجتناب از آن کردند. به‌طور مشابه، «داؤسیس و مک‌کلوی»^۴ (۱۹۸۶) یافتند که برون‌گراها در ترجیح انواع مختلف موسیقی راک از درون‌گراها پیشی گرفتند و این ترجیح برای «هارد راک» بیشتر بود. با در نظر گرفتن این نتایج، به وضوح می‌توان دید

1- Hedonic Curve

منحنی هدونیک رابطه‌ای را نشان می‌دهد که در آن میزان لذت از یک تجربه یا تحریک خاص ابتدا با افزایش شدت آن تحریک بیشتر می‌شود، اما پس از رسیدن به یک نقطه خاص، با افزایش بیشتر شدت، میزان لذت کاهش می‌یابد و به نقطه‌ای می‌رسد که حتی ممکن است آزاردهنده یا ناخوشایند شود.

2- Weisen

3- Wilson

4- Daoussis & McKevie

که این یافته‌ها ارتباط مستقیمی با الگوهای ترجیحات موسیقایی و ارتباطات آن‌ها با انواع شخصیت دارند که در فصل هفتم مورد بحث قرار خواهد گرفت.

با اینکه بیش از ۲۵ سال از زمان فرمول‌بندی نظریه آیزنک گذشته است (۲۵ سال تا سال نگارش این کتاب است) و با وجود انتقادات خاصی که به آن وارد شده و اصلاحاتی که در این مدت انجام شده است، نظریه کلی همچنان به طرز قابل توجهی دست نخورده باقی مانده است و به نظر می‌رسد که برای مطالعه موسیقی دانان و همچنین برای خطوط پژوهشی آینده، بینش‌های واقعی ارائه دهد.

همان‌طور که مشاهده کردیم، مهم‌ترین پیامد نظریه برانگیختگی برای موسیقی دانان مربوط به وظایفی است که ممکن است توسط انواع برون‌گرا به عنوان کارهای تکراری و خسته‌کننده در نظر گرفته شوند. کمپ نشان داد که حتی در سطوح نسبتاً متوسطی از موسیقی دانی، دانش‌آموزان ۱۳ و ۱۴ ساله سطوح قابل توجهی از درون‌گرایی را نشان دادند. یکی از توضیحات این امر می‌تواند این باشد که روتین‌های تمرینی که از حتی مبتدی‌ترین نوازندگان خواسته می‌شود، نیاز به درگیری در کارهایی دارند که ممکن است برای افراد برون‌گرا فاقد «تن هدونیک» باشد. اگر این موضوع را بیشتر بررسی کنیم، می‌توان فرض کرد که طول مدت تمرین مورد نیاز برای دستیابی به هر درجه‌ای از «آغاز» یا تجربه در یادگیری یک ساز با سطوح درون‌گرایی رابطه مثبت خواهد داشت. سازهایی که نتایج فوری‌تری ارائه می‌دهند، در یک بستر اجتماعی‌تر یاد گرفته می‌شوند، یا به گونه‌ای هستند که می‌توانند به عنوان تولیدکننده سطوح بالای برانگیختگی (یعنی صدای بلندتر و تهاجمی‌تر) درک شوند، ممکن است، به این صورت که می‌توان استدلال کرد، جذاب‌تر برای انواع برون‌گرا باشند.

یک حوزه دیگر از تحقیق که ارتباط مستقیمی با موسیقی دانان دارد، تفاوت‌های بین درون‌گراها و برون‌گراها در فعالیت‌های حرکتی و کسب برخی انواع مهارت‌های فیزیکی و تکنیکی است. اگرچه آیزنک و همکاران (۱۹۸۲) نشان دادند که برون‌گراها، همان‌طور که انتظار می‌رفت، تمایل بیشتری به شرکت در فعالیت‌های ورزشی دارند، اما درون‌گراها به نظر می‌رسد که در انجام وظایفی که نیاز به کنترل حرکتی دقیق‌تری

دارند، عملکرد مؤثرتری دارند (فریث^۱، ۱۹۷۱). علاوه بر این، نشان داده شد که درون‌گراها خطاهای کمتری در آزمایش‌های زمان واکنش مرتکب می‌شوند (برنر و فلول^۲، ۱۹۷۸).

با جمع‌بندی تمام جنبه‌های مختلف این تحقیق، می‌توانیم شروع به ساخت یک نظریه جامع از درون‌گرایی کلی موسیقی‌دانان کنیم. با این حال، در این روند کلی ممکن است الگوهای تغییرات وابسته به موارد زیر را پیدا کنیم: نخست، ماهیت و پیچیدگی مهارت‌های ساز؛ دوم، زمینه‌ای که در آن مهارت کسب می‌شود؛ سوم، رنگ‌آواها و شدت صدای سازهای مختلف؛ و در نهایت، ماهیت رپرتوار مرتبط. به این ترتیب، می‌توانیم حدس بزنیم که تفاوت‌های شخصیتی بین، برای مثال، نوازندگان سازهای زهی و بادی، یا نوازندگان موسیقی کلاسیک و پاپ، ممکن است به وضوح بر اساس این موارد توضیح داده شوند. این موضوع بحثی است که باید تا فصل‌های بعدی منتظر بمانیم.

خلاصه

شواهد ارائه‌شده در اینجا از این ایده پشتیبانی می‌کند که درون‌گرایی به طور مثبت با سطوح عملکرد موسیقایی ارتباط دارد. در موسیقی‌دانان، این ویژگی به‌ویژه در تمایل به هدایت انرژی به سمت درون خود را نشان می‌دهد که منجر به طبیعتی محتاط و درون‌نگر می‌شود. در عین حال، این ویژگی نشان‌دهنده منابع زیادی از خوداتکایی، استقلال شخصی و قدرت درونی است. موسیقی‌دان را می‌توان به عنوان یک «درون‌گرای جسور (شجاع)» تصور کرد که توانایی راحت بودن در تنهایی را در طول دوره‌های طولانی تمرین دارد، اما در عین حال قادر است در اجرا درجه کافی از استقلال را به کار گیرد. این نوع درون‌گرایی به جنبه‌هایی از شخصیت «اسکیزوئید» تبدیل می‌شود، به طوری که افراد حس کنترل بر اشیاء زیبایی‌شناختی را توسعه

1- Frith

2- Brebner & Flavell

می دهند و حس توانمندی بی نظیر خود را می سازند. نظریه ای که در اینجا توسعه یافته این است که این ویژگی، نشان دهنده سبک ویژه شنوایی موسیقی دانان است که به آن ها این امکان را می دهد که دنیای داخلی و تخیلی از صدا ایجاد کنند که پر از نمادگرایی است و برای فعالیت های خلاقانه در موسیقی ضروری است. این همچنین نشان می دهد که این جنبه از طبع موسیقی دانان با تصویرسازی حرکتی و سطوح دقیق کنترل حرکتی ارتباط دارد و گمان می رود که این ممکن است با سطوح برانگیختگی ارتباط داشته باشد. نظریه برانگیختگی پیشنهاد می دهد که درون گراها در انجام وظایفی که توسط برون گراها به عنوان خسته کننده و تکراری در نظر گرفته می شوند، برتر هستند. از سوی دیگر، آن ها می توانند از تحریک زیاد رنج ببرند و اجراهای آن ها ممکن است تحت شرایط استرس بالا سریع تر از برون گراها کاهش یابد.

فصل ۳

استقلال

مقدمه

در فصل قبلی، توصیفی از موسیقی‌دان به عنوان یک نوع درون‌گرا که همچنین سطوح قابل توجهی از قدرت درونی و بلوغ را نشان می‌دهد، در حال شکل‌گیری بود و این احساس وجود داشت که عبارت «درون‌گرای جسور» از درودال برای افراد خلاق در این مورد به‌ویژه مناسب است. بررسی دقیق‌تر سبک زندگی موسیقی‌دان، که شامل دو قطب افراطی روتین‌های تمرینی گوشه‌نشینانه و الزامات اجرای عمومی است، این دیدگاه را به‌طور کامل پشتیبانی می‌کند. در این فصل نقش استقلال مورد بررسی قرار خواهد گرفت و با این کار، متوجه خواهیم شد که حضور آن به عنوان بخشی مهم از ساختار روانی موسیقی‌دان این دیدگاه را بیشتر تقویت می‌کند.

این مفهوم که فرد خلاق با استقلال قوی شناخته می‌شود به دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ و کارهای اولیه در مورد شخصیت خلاق بازمی‌گردد که بخش زیادی از آن در ایالات متحده آمریکا انجام شده است. به عنوان مثال، درودال (۱۹۵۶) معتقد بود که فردیت و عدم تطابق با هنجارها پیش‌نیازهای مهمی برای کار خلاق در زمینه‌های هنری و علمی هستند و نتایج مشابهی از یک مطالعه موازی درباره هنرمندان نویسندگان (درودال و کاتل، ۱۹۵۸) به‌دست آمد. نتیجه‌ای که از این کار به‌دست می‌آید این است که افراد خلاق به نظر می‌رسد از روش‌های معمول و روتین در تفکر درباره پروژه‌های جدید و فرایندهای انجام آن‌ها اجتناب می‌کنند. در خلاصه‌سازی

کارهای اولیه با محققان، «رو»^۱ (۱۹۶۱) بیان کرد که از ویژگی‌های اصلی آن‌ها استقلال و تسلط بالای آن‌ها بوده است.

درجه استقلال لازم برای انواع مختلفی از فعالیت‌های خلاق ممکن است متفاوت باشد، و همان‌طور که «کوهن»^۲ (۱۹۶۳) تأکید کرد، محققان علمی ممکن است ابتدا باید سنت‌گرا باشند تا بعدها به انقلابیون تبدیل شوند. آن‌ها ابتدا باید وارد بدن دانش علمی و سیستم‌های مبتنی بر قوانین آن شوند، که وقتی به طور کامل درونی شدند، می‌توانند چارچوبی برای تفکر غیر متعارف‌تر فراهم کنند. همین‌طور می‌توان همین را در ارتباط با آموزش موسیقی‌دانان در نظر گرفت. در موسیقی، مهارت‌ها و تکنیک‌ها باید آموخته و تسلط پیدا شوند، و رویکرد سنتی همیشه از نوازندگان یا آهنگسازان مبتدی خواسته است که مسیری را دنبال کنند که در آن مهارت‌های سنتی تأکید شده باشد. فقط پس از آنکه این مهارت‌ها برای مدت طولانی آموزش داده می‌شدند، به دانش‌آموزان اجازه داده می‌شد که آزمایش کنند؛ روالی که بر پایه «اول قوانین را یاد بگیر و بعد می‌توانی آن‌ها را بشکنی» استوار بود. آنچه که همچنان نامشخص است، این است که تا چه حد این شیوه‌های آموزش و تربیت عملاً از افرادی که از نظر خلق‌وخو مناسب کارهای تخیلی و خلاقانه هستند، جلوگیری می‌کند. قطعاً برخی از محققان اولیه در مورد «شخصیت خلاق» گزارش داده‌اند که دانش‌آموزان خلاق‌تر تمایل به ایجاد اختلال، عدم تطابق و بی‌احترامی به قوانین داشتند و اغلب از سوی معلمانشان مورد عدم تایید قرار می‌گرفتند. با این حال، اخیراً معلمان در مدارس و کالج‌ها بسیار آگاه‌تر شده‌اند که تعادل ظریفی بین سنت و تغییر، انضباط و آزادی، و کسب مهارت و کاوش خلاقانه ضروری است. ما در ادامه بررسی خواهیم کرد که تا چه حد این تنش‌ها در شخصیت‌های موسیقی‌دانان نمایان می‌شود.

1- Roe

2- Kuhn

استقلال به عنوان یک بُعد شخصیتی

برخی از پژوهشگران شخصیت، استقلال را نوعی دیگر از برون گرایی می دانند. این دیدگاه توسط پژوهشگرانی مطرح شده که نظریه «پنج عامل بزرگ» را توسعه داده اند که در آن ویژگی های استقلال کاتل کاملاً در برون گرایی گنجانده شده اند. همچنین در تحقیقات اولیه کاتل، نشانه هایی از عدم وضوح در مرزهای بین برون گرایی و استقلال دیده می شود، چرا که او بیان می کند که مهم ترین عامل اولیه استقلال (سلطه جویی) به ویژه در مردان، به طور خاص با برون گرایی مرتبط است. اما سه سال بعد، او بار دیگر بارگذاری های عاملی خود را بازبینی کرد و سلطه جویی را از برون گرایی جدا کرد و در عوض دو ویژگی از برون گرایی (پویایی و ماجراجویی) را به استقلال اضافه کرد (کاتل، ۱۹۷۳). بنابراین، استقلال اکنون عمدتاً از سلطه جویی (+E)، پویایی (+F)، ماجراجویی (+H)، بدگمانی (+L) و تخیل (+M) تشکیل شده است. از این پنج عامل اولیه، سلطه جویی و سوءظن قدرتمندترین به نظر می رسند. در نتیجه، هم پوشانی مداوم بین عوامل درجه دوم کاتل به وضوح قابل مشاهده است

بیشتر ابزارهای سنجش شخصیت از نوع خوداظهاری هستند. این پرسش نامه ها شامل مجموعه ای از گزاره ها هستند که از طریق تحلیل آیتم ها و تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفته اند و نشان داده شده است که این گزاره ها به میزان قابل توجهی با یک ویژگی یا معیار خاص مرتبط هستند.

ممکن است در این مرحله، خواننده از خود بپرسد: «چرا باید همچنان از ساختار شخصیتی استفاده کنیم که به نظر می رسد برخی از اجزای آن مورد تردید است؟» پاسخ دو وجهی است: نخست، تمام یا بیشتر تحقیقات گزارش شده در این کتاب از ساختارهای عاملی پیشین استفاده کرده اند؛ و دوم، همانطور که به زودی خواهیم دید، به نظر می رسد که موسیقی دانان ممکن است مفهوم پنج عامل بزرگ برون گرایی را به دو بخش تقسیم کنند. منظور من از این حرف این است که ممکن است نشان داده شود که موسیقی دانان بالغ در انتهای مثبت استقلال و در انتهای منفی برون گرایی عمل می کنند. به عبارت دیگر، ممکن است تفکیک عاملی کاتل کمک کند تا تمایل موسیقی دانان به نشان دادن همبستگی منفی بین این دو عامل روشن شود. و این تنها موردی نیست که موسیقی دانان به نظر می رسد که یک عامل درجه دوم را به دو بخش

تقسیم می‌کنند؛ همانطور که در فصل ۴ خواهیم دید، این پدیده همچنین در مورد عامل پاتمیا- کورتیریا کاتل نیز مشاهده می‌شود.

عامل E		
سلطه جویی (E+)	در برابر	تسلیم پذیری (E-)
قاطع در بیان نظر	_____	به راحتی تحت تاثیر قرار گرفتن
تهاجمی، پرخاشگر	_____	مطیع
لجباز، سرسخت	_____	همراه
مستقل	_____	وابسته
سخت گیر، خصمانه	_____	ملاحظه کار، دیپلماتیک
جدی، رسمی	_____	ابراز گر، بیان قوی
نامتعارف، سرکش	_____	متعارف
خودرای	_____	به راحتی تحت تاثیر اقتدار قرار گرفتن

(جدول ۳,۱)

تحلیل جدول:

همانطور که آشکار است این جدول دو قطب از یک ویژگی شخصیتی را نشان می‌دهد که در یک سوی آن تسلیم‌پذیری و سازگاری قرار دارد و در سوی دیگر سلطه‌جویی و استقلال. این مقیاس به نوعی نشان‌دهنده یک طیف از رفتار اجتماعی است که از سازگاری و پیروی تا استقلال و تسلط گسترش می‌یابد.

حالا به‌طور خلاصه درباره سه ویژگی روان‌شناختی که در استقلال در بزرگسالی نقش دارند و هنوز توضیح داده نشده‌اند، صحبت می‌کنیم. سلطه‌طلبی (E+) معمولاً در فرزندان اول بیشتر دیده می‌شود و به نظر می‌رسد که به تربیت سخت‌گیرانه‌تر و انضباط شدیدتر مربوط باشد. این ویژگی با رفتارهای غیرمتعارف و نادیده گرفتن قوانین ارتباط دارد و شاید به همین دلیل، تأثیر منفی روی عملکرد تحصیلی در مدرسه دارد. اما در دانشگاه، این رابطه برعکس می‌شود و سلطه‌طلبی با موفقیت تحصیلی همراه می‌شود. کاتل و کلاین (۱۹۷۷) معتقدند که این ویژگی در همه کارهای خلاقانه و نوآورانه مهم است و در بین نویسندگان و هنرمندان بیشتر دیده می‌شود. علاوه بر برون‌گرایی و ماجراجویی فصل قبل توضیح داده شدند، دو ویژگی دیگر بدگمانی (L+) و تخیل (M+) هستند. به نظر می‌رسد بدگمانی با تربیتی که اعتماد به نفس و حس برتری را تقویت می‌کند، ارتباط داشته باشد و گفته می‌شود که در هنرمندان زیاد دیده می‌شود. این ویژگی همچنین با حسادت و استفاده از فرافکنی به‌عنوان یک روش دفاعی ارتباط دارد، یعنی فرد ویژگی‌ها یا احساسات خودش را به شخص دیگری یا یک عامل خارجی نسبت می‌دهد. در نتیجه، چنین فردی معمولاً دمدمی‌مزاج و بدگمان به نظر می‌رسد.

عامل L

بدگمانی (L+)
اعتماد (L-)
در برابر

حسادت	_____	فروتنی
جزم‌اندیشی، لجبازی فکری	_____	پذیرش تغییرات
بدبینی به دیگران	_____	بی‌توجهی به رفتار خصمانه
غرق شدن در ناکامی‌ها	_____	تمایل به فراموش کردن سختی‌ها
استبداد	_____	مدارا
تحریک‌پذیر	_____	سازش‌پذیر
نامتعارف و نافرمان	_____	متعارف و پیرو هنجارها

(جدول ۳,۲)

تحلیل جدول:

به‌طور کلی، افراد دارای نمره بالا در این عامل معمولاً رفتارهای تدافعی و نافرمان دارند و ممکن است در روابط اجتماعی دچار چالش شوند. درحالی‌که افراد دارای نمره پایین، رفتارهایی سازگارتر و اجتماعی‌تر از خود نشان می‌دهند.

عامل تخیل (+M) در نظریه کاتل معمولاً به عنوان عامل هنری/ خلاقیت شناخته می‌شود و به سبک زندگی غیرمتعارف و «بوهیمیایی»^۱، همچنین به علاقه به دنیای ایده‌ها مرتبط است. این ویژگی نشان‌دهنده تمرکز بر دنیای درونی، به بهای نادیده گرفتن واقعیت‌های بیرونی است. کاتل (۱۹۷۳) این عامل را با مهرورزی بیش‌ازحد مادرانه یا زندگی محافظت‌شده‌ای که در آن از فرد انتظاراتی نداشته‌اند، مرتبط می‌داند. او معتقد است افرادی که در این ویژگی نمره بالایی می‌گیرند، از زندگی دانشگاهی لذت می‌برند، شغل خود را بیشتر تغییر می‌دهند و معمولاً روابط عاطفی ناپایداری دارند.

پیش از ادامه بحث، باید اشاره کرد که چون آزمون HSPQ به دنبال سنجش عوامل بدگمانی و تخیل نیست، استقلال در کودکان فقط بر اساس سه عامل دیگر ارزیابی می‌شود.

1- Bohemian Lifestyle

سبک زندگی بوهیمیایی به نوعی شیوه زیست اطلاق می‌شود که خارج از هنجارهای معمول اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی جریان غالب قرار دارد. این سبک زندگی معمولاً با آزادی، بی‌قیدی، خلاقیت و رد ساختارهای سنتی گره خورده است. در قرن ۱۹ در فرانسه برای اشاره به هنرمندان، نویسندگان، موسیقی‌دانان و سایر خلاقانی به کار می‌رفت که سبک زندگی غیرمتعارفی داشتند و غالباً فقیر ولی آزاداندیش و مستقل بودند.

عامل M

خیال پرداز (M+) در برابر سنتی (M-)

غیرمتعارف واقع گرا

غرق در ایده ها آگاه به نیازهای عملی

دارای علایق هنری درگیر مسائل فوری

خیال پرداز، دارای خلاقیت درونی ساده نگر، دوری از ایده های دور از ذهن

به راحتی از قضاوت ملی منحرف می شود هدایت شده توسط واقعیت های عینی

حواس پرت عمل گرا

(جدول ۳،۳)

تحلیل جدول:

این جدول نشان می دهد که افراد با نمره پایین در این عامل افرادی واقع گرا و عمل گرا هستند، در مقابل افرادی که نمره بالایی دارند، خیال پرداز و هنری هستند. چنین افرادی اغلب در مشاغل خلاقانه موفق ترند اما ممکن است در تصمیم گیری های عملی دچار مشکل شوند.

وابستگی و استقلال در موسیقی دانان

بعد از صحبت درباره استقلال، ممکن است برای کسی که جدول ۳،۱ را مطالعه می‌کند، تعجب‌آور باشد که نشانه‌هایی از وابستگی در موسیقی دانان جوان دیده شود. برای مثال، در مطالعه تیر (۱۹۷۲) که از آزمون‌های موسیقی و پرسش‌نامه‌ای با کودکان استفاده کرده بود، مشخص شد که این افراد تمایل به اطاعت (E-) دارند. همین نتیجه در مطالعه مارتین (۱۹۷۶) بر روی ۲۰۰ دانش‌آموز دبیرستانی نیز دیده شد، اگرچه او نشان داد که این افراد از نظر ماجراجویی (H+) هم نمرات بالایی دارند. گروه ۴۹۶ نوازنده ساز دبیرستان که من برای مطالعه خود جمع کرده بودم (کمپ، ۱۹۸۱) هم نشان دادند که در مقایسه با گروهی که علاقه‌ای به موسیقی نداشتند، مطیع بودن بیشتری دارند. این ممکن است تعجب‌آور باشد، به خصوص وقتی به تحقیقی که «فریمن»^۱ (۱۹۷۹) انجام داده فکر کنیم، که در آن والدین کودکان مستعد معمولاً آن‌ها را مستقل‌تر از کودکان گروه کنترل توصیف کرده‌اند. هاو (۱۹۹۰) هم بر اهمیت استقلال و خودرهنمایی در رشد توانایی‌های استثنایی تأکید می‌کند، اما در عین حال می‌گوید که این مسئله «همه یا هیچ» نیست و باید جایی برای تفاوت‌ها در این ویژگی‌ها وجود داشته باشد.

نویسنده	نوع گروه	عوامل اولیه ۱۶ PF و HSPQ
تیر ۱۹۷۲	نمرات دانش آموزان ۱۲-۱۳ ساله در آزمون‌های موسیقی	-E
مارتین ۱۹۷۶	دانش آموزان دبیرستانی با علایق موسیقی مختلف	E- H+
کمپ ۱۹۸۱	نوازندگان ساز در دبیرستان (گروه ترکیبی)	-E
کمپ ۱۹۷۹	دانش آموزان دبیرستانی که در بخش ابتدایی کنسرواتوار شرکت می‌کنند	H+
کمپ ۱۹۸۱	دانش آموزان مدارس موسیقی تخصصی	-H
کمپ ۱۹۷۱	دانشجویان کنسرواتوار	M+
مارتین ۱۹۷۶	دانشجویان کنسرواتوار	E+ F+ L+ M+
مارتین ۱۹۷۶	دانشجویان آموزش موسیقی	E+ L+ M+
کمپ ۱۹۸۱	دانشجویان موسیقی در تحصیلات عالی (گروه ترکیبی)	F- M+
کمپ ۱۹۸۱	دانشجویان کنسرواتوار در رشته اجرا	E+ F- M+
شاتن و همکاران ۱۹۶۸	اجراکنندگان بزرگسال	F+ H+
کمپ ۱۹۸۱	مردان حرفه‌ای	L+ M+
کمپ ۱۹۸۱	زنان حرفه‌ای	E+ M+

«خلاصه‌ای از پژوهش‌ها درباره استقلال در میان موسیقی دانان»

(جدول ۳,۴)

آنچه از این پژوهش‌های شخصیتی بر روی موسیقی‌دانان جوان برداشت می‌شود، این است که در مقطع دبیرستان، یادگیرنده موسیقی با ویژگی «تسلیم‌پذیری» شناخته می‌شود؛ ویژگی‌ای که کاتل آن را برای دستیابی به موفقیت‌های سطح بالا در این مرحله از آموزش، ضروری می‌داند. این دیدگاه بی‌شک توسط «انتویسل»^۱ (۱۹۷۲) نیز تأیید شده است؛ او با استناد به مطالعه منتشرنشده‌ای از واربرتون، نه تنها سطح بالایی از تسلیم‌پذیری را در نوجوانان موفق (در اوایل دوره نوجوانی) شناسایی کرد، بلکه به تغییری در این ویژگی پس از ۱۷ سالگی نیز اشاره داشت؛ تغییری به سوی سلطه‌جویی و ابراز وجود. در حالی که تسلیم‌پذیری را می‌توان از این زاویه توجیه کرد، ظهور ویژگی «ماجراجویی» در گروهی از دانش‌آموزان دبیرستانی که به طور نیمه‌وقت در هنرستان‌های موسیقی تحصیل می‌کردند (کمپ، ۱۹۸۱)، نیازمند توجیهی متفاوت است. در مطالعه‌ای درباره نخبگان موسیقی، پروئت (۱۹۹۱) گرایشی مشخص به خودنمایی و راحتی در حضور جمع را در میان اجراکنندگان خردسال شناسایی کرد. با این حال، به نظر می‌رسد این ویژگی با ورود این کودکان به سنین نوجوانی، دستخوش تغییر می‌شود و بیشتر به نوعی «تظاهر به آرامش و راحتی» در جمع تبدیل می‌گردد.

جدول ۳،۴ شواهدی ارائه می‌دهد که نشان می‌دهد تغییر به سوی سلطه‌جویی در میان افراد موفق در دوره کارشناسی، در میان موسیقی‌دانان نیز دیده می‌شود. گروه‌های مورد بررسی مارتین (۱۹۷۶) شامل هنرجویان هنرستان موسیقی و دانشجویان تربیت‌معلم، هر دو دارای ویژگی سلطه‌جویی (+E)، بدبینی (+L) و خیال‌پردازی (+M) بودند؛ ویژگی‌هایی که معمولاً با «استقلال‌طلبی» نیز مرتبط‌اند.

در حالی که نمونه اصلی من از دانشجویان تمام‌وقت موسیقی تنها ویژگی خیال‌پردازی را نشان می‌داد، گروهی محدودتر از دانشجویانی که در اجرای موسیقی تخصص داشتند (کمپ، ۱۹۸۱)، در مقایسه با سایر دانشجویان موسیقی (که آموزش عمومی‌تری می‌دیدند)، هم سلطه‌جو بودند و هم خیال‌پرداز. این مسئله ممکن است نشان‌دهنده حرکت تدریجی به سوی استقلال باشد؛ حرکتی که در فرآیند کسب مهارت‌های بالاتر در نوازندگی پدیدار می‌شود.

این پدیده همچنین در میان دانش‌آموزان با استعداد مدرسه‌ای من نیز مشاهده شد؛ کسانی که برخلاف گروه اصلی، نشانی از وابستگی نشان نمی‌دادند. به بیان دیگر، دانش‌آموزانی که می‌توان آن‌ها را به لحاظ موسیقایی بسیار پیشرفته دانست، به نوعی در حال پشت‌سر گذاشتن نیاز به حمایت بیرونی بودند. با این حال، خواننده دقیق ممکن است متوجه حضور ویژگی «کم‌رویی» (H-) در این گروه شده باشد؛ که شاید بتوان آن را بهتر در قالب اضطراب توضیح داد؛ موضوعی که در فصل پنجم به تفصیل بررسی خواهد شد.

با نگاه به موسیقی‌دانان حرفه‌ای، ما شواهد بیشتری از ارتباط میان استقلال و بلوغ موسیقایی پیدا می‌کنیم که مشابه نتایج شاتین و همکاران است (کِمپ، ۱۹۸۱). با این حال، به جز تخیل که هم در مردان و هم در زنان دیده شد، دیگر نشانه‌ها به نظر می‌رسید که با جنسیت مرتبط باشند. برای مثال، استقلال زنان با سطوح قابل توجهی از سلطه‌جویی مشخص می‌شد، در حالی که در مردان این ویژگی به شکل بدبینی ظاهر می‌شد. لازم به ذکر است که این تفاوت‌ها نمی‌تواند ناشی از تفاوت‌های جنسیتی عمومی در جامعه باشد که در سلطه‌جویی و بدبینی وجود دارد؛ زیرا مردان در هر دو ویژگی سلطه‌جویی و بدبینی امتیاز بالاتری می‌گیرند (ساویل، ارتباط خصوصی، ۱۹۷۶). تفاوت‌هایی که در اینجا در میان موسیقی‌دانان بالغ مشاهده شد، با وجود این که تفاوت‌های جنسیتی در جمعیت عمومی با استفاده از هنجارهای جداگانه برای مردان و زنان حذف شده بود، باز هم وجود داشت.

تغییری که از وابستگی به استقلال در اواخر دوره دبیرستان و زندگی دانشگاهی مشاهده می‌شود و تا مرحله حرفه‌ای ادامه پیدا می‌کند، ممکن است یکی از دو دلیل داشته باشد، یا ترکیبی از هر دو. نخست، چون تحقیقات من به صورت طولی نبوده و سه گروه جداگانه از موسیقی‌دانان بررسی شده‌اند، ممکن است این تغییر به دلیل کنار رفتن (یا عدم انتخاب) افرادی بوده باشد که: (۱) حفظ انگیزه برایشان به طور فزاینده‌ای دشوار شده بود؛ (۲) از خواسته‌هایی که از آن‌ها می‌شد ناراضی بودند؛ (۳) در حفظ پیشرفت خود مشکل داشتند. دوم، حتی اگر تحقیق طولی بود، ممکن است روند استقلال‌طلبی همچنان ظاهر می‌شد؛ روندی که نه تنها بازتاب‌دهنده خواسته‌های

معلمان در نقاط مختلف زمانی است، بلکه به طور هم زمان تغییرات محیطی مؤسسات آموزشی مختلف را نیز در بر می گیرد. به عبارت دیگر، این ممکن است نشان دهنده تغییر تمرکز از شیوه های دستیابی به مهارت به رژیم های مستقل تر تصمیم گیری شخصی باشد، به ویژه برای افراد با استعدادتر.

«چیکسنت میهای و رابینسون»^۱ (۱۹۸۶) به نظر می رسد که از این نوع مشاهدات حمایت می کنند: توسعه استعداد به توانایی های شخصی مختلف و همچنین عوامل محیطی در مراحل مختلف زندگی وابسته است. در حالی که این نکته قطعاً مرتبط با مشاهدات ما در مورد استقلال در موسیقی دانان است، همان طور که قبلاً دیدیم، به نظر می رسد که این موضوع در مورد درون گرایی نیز صادق باشد.

وابستگی - استقلال از زمینه

یکی از عوامل «پنج گانه بزرگ» که احتمالاً در این فصل باید به آن اشاره شود، «گشودگی» است. مک کری و کاستا (۱۹۸۵) معتقد بودند که این بعد، که فرد را به عنوان شخصی با ویژگی های تخیلی، خلاق، کنجکاو، مستقل و تحلیلی شناسایی می کند، از دیگر چهار عامل اصلی شخصیت آن ها متمایز است. بعد گشودگی به نظر می رسد نه تنها با جنبه هایی از استقلال ارتباط داشته باشد، بلکه با مجموعه ای از پدیده ها که در ادبیات مربوط به سبک ادراکی افراد خلاق مطرح است، نیز در ارتباط باشد. در میان این مفاهیم، ما به مواردی همچون «وابستگی / استقلال از زمینه»، «ترجیح پیچیدگی»، «تحمل ابهام» و «عدم هم راستایی» برمی خوریم که همه این ها ممکن است در تلاش های ما برای درک ماهیت موسیقی شناسی اهمیت داشته باشند.

ابتدا بیایید نگاهی به نظریه «ویتکین»^۲ در مورد وابستگی / استقلال از زمینه بیندازیم که گاهی اوقات به عنوان «تفکیک روان شناختی» نیز از آن یاد می شود (ویتکین و همکاران، ۱۹۷۵). اگرچه ویتکین این نظریه را به عنوان یک نظریه شخصیت که از طریق مطالعه تفاوت های فردی در ادراک بررسی می شود ارائه داد، خود او آن را به

1- Csikszentmihalyi & Robinson

2- Henry Witkin

هیچ‌یک از نظریه‌های ویژگی‌های شخصیتی ربط نداد و به جای آن رویکردهای بیشتر پروژه‌ای را ترجیح داد. با این حال، این امر مانع از آن نشده است که کاتل (۱۹۷۳) بیان کند که استقلال از زمینه جزئی از عامل استقلال او است.

اساساً نظریه ویتکین بر این باور استوار است که افراد روش‌های مشخص و هماهنگ خود را در ادراک نشان می‌دهند که این روش‌ها در فرآیندهای به خاطر سپردن و حل مسائل نیز تأثیرگذارند. فرد وابسته به زمینه تحت تأثیر سازمان کلی زمینه قرار دارد؛ اجزا به‌طور یکپارچه و به هم پیوسته درک می‌شوند. اما فرد مستقل از زمینه قادر است اجزا را به‌عنوان واحدهای مجزا و جدا از پس‌زمینه خود درک کند. سبک ادراکی فرد وابسته به زمینه نیازمند استفاده از نشانه‌های خارجی است، در حالی که فرد مستقل از زمینه فرآیندهای ادراکی داخلی خود را به‌کار می‌گیرد. یکی از روش‌های اندازه‌گیری تفکیک روان‌شناختی استفاده از آزمون «میله و قاب»^۱ است که

1- Rod & Frame (test)

آزمون میله و قاب یک آزمایش روان‌شناختی است که برای ارزیابی سبک‌های ادراکی افراد و اندازه‌گیری تفکیک روان‌شناختی طراحی شده است. این آزمون به‌ویژه برای بررسی تمایز بین افراد وابسته به زمینه و مستقل از زمینه استفاده می‌شود. در این آزمون، یک قاب مستطیل‌شکل به‌صورت عمودی در مقابل آزمودنی قرار می‌گیرد. در داخل این قاب، یک میله افقی یا عمودی به‌صورت جداگانه قرار دارد. از آزمودنی خواسته می‌شود که میله را در موقعیت عمودی (یا افقی) در داخل قاب قرار دهد. اما نکته مهم این است که قاب به‌طور عمودی در زاویه‌ای مایل قرار دارد. هدف این است که فرد میله را به‌طور عمودی (یا افقی) قرار دهد، بدون اینکه تأثیر زاویه قاب را در نظر بگیرد. یعنی فرد باید میله را در جهت عمودی واقعی قرار دهد، نه بر اساس زاویه‌ای که قاب ایجاد کرده است. نتیجه آزمون:

افراد مستقل از زمینه: افرادی که به‌عنوان مستقل از زمینه شناخته می‌شوند، قادرند میله را بدون توجه به زاویه قاب در جهت عمودی واقعی قرار دهند. آن‌ها می‌توانند اجزای مختلف را از زمینه جدا کنند و بر اساس اطلاعات داخلی خود عمل کنند. ...

افراد وابسته به زمینه: افرادی که وابسته به زمینه هستند، تمایل دارند میله را به همان زاویه‌ای که قاب قرار دارد، بچرخانند. این افراد بیشتر تحت تأثیر زمینه کلی قرار دارند و نمی‌توانند اجزا را از محیط اطراف خود به‌طور جداگانه و مستقل درک کنند. این آزمون یکی از ابزارهای مهم برای اندازه‌گیری تمایز روان‌شناختی و بررسی سبک‌های ادراکی افراد است.

از افراد خواسته می‌شود میله‌ای را در موقعیت عمودی درون یک قاب با زوایای مختلف قرار دهند. آزمایش در اتاقی تاریک انجام می‌شود و فرد از هرگونه ارجاع عمودی دیگری محروم است و در این شرایط، افراد مستقل از زمینه موفقیت بیشتری نشان می‌دهند.

یک روش دیگر، که ویتکین تفاوت‌های بین دو نوع شخصیت را نشان داده است، آزمون «تنظیم بدن» است. این آزمون از افراد می‌خواهد که موقعیت عمودی بدن خود را در یک اتاق قضاوت کنند که محقق قادر است آن را با شیب‌های مختلف تغییر دهد. پژوهش‌هایی که این آزمون را به کار گرفته‌اند نشان می‌دهند افرادی که سبک ادراکی برجسته‌تری دارند - که همان انواع مستقل از زمینه هستند - آگاهی بیشتری از نیازها، احساسات و ویژگی‌هایی دارند که آن‌ها به عنوان ویژگی‌های خود می‌شناسند. این حس از هویت جداگانه، تجربه خود به عنوان چیزی که از محیطش جداست و با وابستگی کمتری به نشانه‌های بیرونی همراه است، به نظر می‌رسد که ما را به‌طور قابل توجهی به استقلال کاتل و همچنین، در برخی جنبه‌ها، به درون‌گرایی نزدیک می‌کند. یک آزمون سوم که توسط ویتکین طراحی شده و باید ذکر شود، نه تنها به این دلیل که بیشتر پژوهش‌هایی که در اینجا ذکر خواهند شد از آن استفاده کرده‌اند، آزمون «شکل‌های درون‌گنجانده‌شده» است (ویتکین و همکاران، ۱۹۷۱). این آزمون یک آزمون کاغذ و مدادی است که از فرد خواسته می‌شود تا اشکال هندسی ساده را درون یک شکل بزرگ‌تر و پیچیده‌تر پیدا کند.

ویتکین معتقد بود که رفتار وابسته به زمینه به نظر می‌رسد که با نابالغی مرتبط است و تمایلی را در نوجوانان شناسایی کرد که به سوی توسعه یک سبک ادراکی برجسته‌تر می‌روند. این روند توسعه‌ای به سوی بزرگسالی به نظر می‌رسد که با مشاهدات «کارپ»^۱ (۱۹۷۷) هماهنگ باشد، که در آن افراد مستقل از زمینه تمایل دارند خودمختارتر باشند و کمتر تحت تأثیر دیگران قرار گیرند. این موضوع همچنین توسط «لستر»^۲ (۱۹۷۴) و «لو»^۳ (۱۹۷۶) پشتیبانی می‌شود که پیوند روشنی با

1- Karp

2- Lester

3- Loo

درون‌گرایی نشان دادند. هرچند به‌طور مستقیم به درون‌گرایی اشاره نمی‌شود، ویتکین و همکاران نیز مشاهده کردند که فرد مستقل از زمینه تمایل دارد بیشتر بی‌طرف باشد، کمتر به دیگران علاقه‌مند باشد و موقعیت‌های غیر اجتماعی را ترجیح دهد، در حالی که رفتار وابسته به زمینه با تسلیم‌پذیری، نیاز به یک محیط حمایتی و انکار واقعیت‌های درونی مرتبط بود.

این نظریه زمانی که به موسیقی‌دانان و واکنش‌های موسیقایی مربوط می‌شود، پیشنهاد می‌کند افرادی که به مطالعه موسیقی علاقه دارند، ویژگی‌هایی از استقلال از زمینه را از خود نشان می‌دهند. چون بسیاری از کارهایی که موسیقی‌دانان در حرفه خود انجام می‌دهند به تحلیل، استخراج و سازمان‌دهی مجدد پدیده‌های موسیقایی مربوط می‌شود، منطقی است که آنها سطح بالاتری از استقلال از زمینه داشته باشند. تحلیل شنیداری عناصر موسیقی معمولاً به عنوان مهارتی در نظر گرفته می‌شود که موسیقی‌دان را از دیگران متمایز می‌کند و این مهارت در تمام مراحل آموزش و پرورش موسیقی‌دانان تأکید می‌شود. در بررسی‌ای که «اشمیت و لوئیس»^۱ (۱۹۸۷) از مطالعات مرتبط با وابستگی به زمینه و استقلال از زمینه در زمینه‌های مختلف موسیقایی انجام دادند، شواهد روشنی از ارتباط قوی بین استقلال از زمینه و توانایی موسیقی‌دانی پیدا کردند. برای مثال، آنها به تحقیقاتی اشاره می‌کنند که نشان می‌دهد مهارت‌های شنیداری و نت‌خوانی، خلاقیت موسیقایی و حفظ موسیقایی، همگی با استقلال از زمینه ارتباط مثبت دارند. شواهد بیشتری از برتری فرد مستقل از زمینه در ادراک شنیداری توسط «الیس و مک‌کوی»^۲ (۱۹۹۰) ارائه شده است که نشان دادند بین استقلال از زمینه و توانایی شناسایی فرم‌های موسیقایی ارتباط مداومی وجود دارد. همچنین، الیس (۱۹۹۵) مشاهده کرد که افرادی که استقلال از زمینه دارند، توانایی بیشتری در قضاوت دقیق در مورد بافت‌های موسیقایی دارند.

1- Schmidt & Lewis

2- Ellis & McCoy

اگرچه بحث در مورد فرآیندهای ادراکی در موسیقی فراتر از محدوده این کتاب است، یک مثال موسیقایی می‌تواند نشان دهد که چگونه استقلال از زمینه در یک موقعیت موسیقایی که تحلیل شنیداری برای درک کامل نیت آهنگساز ضروری است، عمل می‌کند. مثال موجود در شکل ۳,۵ از مجموعه‌ای از قطعات کوتاه «شاو»^۱ گرفته شده که به طور خاص برای کمک به دانش‌آموزان در توسعه توانایی بیشتر در تحلیل شنیداری طراحی شده است. این مثال قسمت اول یک ترانه فولکلور به نام «یک صبح زود»^۲ را نشان می‌دهد که در میانه یک همراهی قرار گرفته که هویت آن را پنهان می‌کند. وقتی این قطعه اجرا می‌شود (و باید تأکید شود که این یک کار شنیداری است، نه بصری)، فرد مستقل از زمینه قادر خواهد بود که تحلیل گرانه برخورد کند و ملودی را جدا از زمینه‌اش بشنود. از سوی دیگر، فرد وابسته به زمینه احتمالاً با این درهم‌آمیختگی دچار مشکل خواهد شد و قطعه را به عنوان یک کل گرای کامل خواهد شنید.



(شکل ۳,۵)

-
- 1- Geoffrey Turton Shaw
 - 2- Early One Morning

این باور که استقلال از زمینه ارتباط واضح و بی‌ابهامی با توانایی موسیقایی دارد، ممکن است ساده‌سازی بیش از حد باشد. اشمیت (۱۹۸۵) در بررسی تحقیقات در این زمینه، پیشنهاد کرد که افراد مستقل از زمینه توانایی بهتری برای جدا کردن و تحلیل در وظایف موسیقایی دارند. از سوی دیگر، به دلیل سبک ادراکی بیشتر کلی‌نگر آنها، افراد وابسته به زمینه حساسیت بیشتری به ویژگی‌های بیانی و سبک‌شناختی موسیقی دارند. بدون شک، این مسئله پرسش مهمی را برای آموزش موسیقی مطرح می‌کند، جایی که ممکن است ضروری باشد تعادلی بین هر دو نوع وظیفه حفظ شود، به گونه‌ای که بتوان به دانش‌آموزان هر دو نوع پاسخ داد. ما به این پرسش در فصل ۷ باز خواهیم گشت.

تحمل ابهام و ترجیح پیچیدگی

«بارون»^۱ (۱۹۶۳) در پژوهش خود درباره گروه‌های خلاق، از تکنیک‌های تجربی مشهور «آش»^۲ استفاده کرد؛ یعنی به‌کارگیری افراد همدست برای زیر سؤال بردن داوری‌های درست‌آزمودنی‌ها، تا آن‌ها را تحت فشار قرار دهد و به گرفتن تصمیم‌های اشتباه وادار کند. (در حاشیه می‌توان اشاره کرد که ویتکین بخشی از پژوهش‌های ابتدایی خود را در همکاری با آش انجام داده بود). بارون دریافت که ۷۵ درصد از آزمودنی‌هایش تحت این فشار قرار گرفتند و تسلیم شدند. اما آن دسته‌ای باقی‌مانده که مقاومت کردند، با سطح بالاتری از خلاقیت و نوآوری شناخته می‌شدند. او همچنین متوجه شد کسانی که تسلیم نشدند، نه فقط به پدیده‌های پیچیده و ظاهراً متناقض علاقه نشان می‌دادند، بلکه دست کم می‌توانستند با چنین پدیده‌هایی راحت‌تر کنار بیایند.

بخش زیادی از یافته‌های بارون با نظریه ناهماهنگی شناختی «فستینگر»^۳ (۱۹۵۷) هم‌راستاست. فستینگر معتقد بود شخصیت‌های اقتدارگرا به‌ویژه در برابر شناخت‌های

1- Barron

2- Solomon Asch

3- Festinger

ناهماهنگ تاب نمی‌آورند. این افراد معمولاً ادراکات خود را طوری تطبیق می‌دهند که فقط با واقعیت‌هایی سازگار باشد که با نظام مفهومی آن‌ها هماهنگ است. بارون می‌گوید این افراد آگاهانه نظم را ترجیح می‌دهند و هر چیزی را که ممکن است تعادل‌شان را بر هم بزند، کنار می‌گذارند. به گفته او، «برای این افراد، تعادل اساساً وابسته به طرد کردن است؛ نوعی تحریف ادراکی که در آن فرد از دیدن بخش‌هایی از واقعیت سر باز می‌زند، چون آن‌ها در چارچوب از پیش‌ساخته‌ی ذهنی‌اش نمی‌گنجند».

ویتکین پیشنهاد می‌کند که این ویژگی به‌روشنی در افراد وابسته به زمینه دیده می‌شود؛ کسانی که برای کنار نیامدن با تجربه‌های متضاد، از سرکوب و انکار به‌عنوان سازوکار دفاعی استفاده می‌کنند. در مقابل، فرد مستقل از زمینه می‌تواند با افکار، احساسات و ایده‌هایی که با هم در تضادند، راحت‌تر کنار بیاید.

همان‌طور که پیش‌تر دیدیم، مؤلفه «گشودگی» در مدل پنج‌عاملی شخصیت که مک‌کری و کوستا در سال ۱۹۸۵ توصیفش کردند، هرچند با زبانی محتاطانه‌تر بیان شده، اما تصویری نسبتاً روشن از «تیپ گشوده» ارائه می‌دهد. این تیپ، در کنار ویژگی‌های دیگر، فردی «اصیل، خیال‌پرداز، پیچیده، کنجکاو، جسور، مستقل، تحلیل‌گر و ناسنتی» توصیف می‌شود. در سوی دیگر این طیف، یعنی تیپ «بسته»، فردی «سنت‌گرا، غیرخلاق، ساده، بی‌علاقه، بی‌ماجرای، همنوا، تحلیل‌ناپذیر، محافظه‌کار و پایبند به سنت» به تصویر کشیده می‌شود.

مایرز و مک‌کالی (۱۹۸۵)، که ابزار شاخص تیپ‌های شخصیتی مایرز-بریگز (MBTI) را طراحی کرده‌اند، نیز دریافته‌اند که تمایل به پیچیدگی با ترجیح «ادراک‌گری»^۱ در ارتباط است. آن‌ها معتقد بودند فردی که گرایش اصلی‌اش به «قضاوت‌گری»^۲ است، معمولاً زندگی‌ای منظم، کنترل‌شده و با برنامه‌ریزی دقیق دارد؛ در حالی که کسی که «ادراک» را ترجیح می‌دهد، زندگی‌ای بازتر نسبت به تجربه دارد و ویژگی‌هایی چون انعطاف‌پذیری و خودانگیختگی در او بیشتر دیده می‌شود.

1- Perceiving

2- Judging

پژوهش‌های تأثیرگذار «مک‌کینن»^۱، که نقش زیادی در رواج استفاده از MBTI در آمریکا داشت، همواره نشان داده‌اند که این ترجیح به‌خوبی می‌تواند افراد هنرمند را از دانشمندان متمایز کند (مک‌کینن، ۱۹۶۲). با این حال، در هر دو گروه، ترجیح «ادراک» به‌طور مستقیم با سطح خلاقیت در ارتباط بوده است. او همچنین نشان داد که ترجیح «شهود»^۲ در این شاخص (در برابر حس‌گرایی) ارتباط بسیار قوی‌ای با انواع خلاق دارد.

در بررسی‌های جدیدتر، باین (۱۹۹۴) در گفت‌وگویی درباره MBTI در چارچوب مدل پنج‌عاملی، با استناد به مک‌کری و کوستا (۱۹۸۹)، نشان داد که بین «شهود» در MBTI و مؤلفه «گشودگی» در مدل پنج‌عاملی، همبستگی قوی‌ای وجود دارد؛ و همچنین دریافت که ویژگی «ادراک‌گری» در واقع با فقدان «وجدان‌مندی»^۳ (یا ضعف در آن) پیوندی بسیار قوی‌تر دارد. این نکته‌ی آخر ممکن است برای خواننده کمی عجیب به نظر برسد، اما مایرز و مک‌کالی (۱۹۸۵) برای توضیح آن می‌گویند که تیپ‌های ادراک‌گرا، در رفتار خود خودانگیخته‌تر و سازگارتر هستند، در حالی که تیپ‌های قضاوت‌گرا تصمیم‌گیرتر و منظم‌ترند.

پژوهش‌هایی که با استفاده از شاخص «مایرز-بریگز» روی موسیقی‌دانان انجام شده‌اند، واقعاً گرایش به «شهود» را در این گروه نشان داده‌اند. اما ارتباط بین ترجیح «ادراک‌گری» و موسیقی‌دان بودن، پیچیده‌تر است. «ووبن‌هورست»^۴ (۱۹۹۴) دریافت که ۶۶ درصد از دانشجویان اجراکننده‌ای که بررسی کرده، «شهودی» بودند. به‌طور مشابه، داده‌های منتشرنشده خود من نشان می‌دهد که ۶۰ درصد از دانشجویان تمام‌وقت و ۷۱ درصد از موسیقی‌دانان حرفه‌ای نیز شهودی هستند. با این حال، در حالی که ووبن‌هورست گزارش داده بود که ۵۷ درصد از دانشجویانش تیپ «قضاوت‌گر» داشتند، در پژوهش من ۵۳ درصد از همین گروه، تیپ «ادراک‌گرا» بودند. اما

1- MacKinnon

2- Intuition

3- Conscientiousness

4- Wubbenhorst

موسیقی دانان حرفه‌ای در مطالعه من، در واقع ۶۱ درصدشان به عنوان تیپ‌های قضاوت‌گر ظاهر شدند. پرسشی که در اینجا پیش می‌آید این است که آیا می‌توان موسیقی دانانی

عادی و روتین را در دسته افراد خلاق قرار داد؟ بی‌شک، طبیعت منظم، تکرار شونده و انضباط‌محور بسیاری از فعالیت‌های روزمره یک موسیقی‌دان (به‌ویژه در مقام اجراکننده حرفه‌ای) گرایشی به سمت تیپ قضاوت‌گر را نشان می‌دهد. با این حال، وقتی به مطالعه موسیقی‌دانانی خلاق (تر یعنی آهنگسازان) می‌پردازیم، می‌توانیم انتظار داشته باشیم که گرایش به سمت «ادراک‌گری» بیشتر شود. در فصل بعد، دوباره به بحث درباره ترجیحات مایرز-بریگز باز خواهیم گشت، این بار در زمینه حساسیت موسیقی دانان.

«ترجیحات قضاوت‌گرانه و ادراک‌گرانه در مدل مایرز-بریگز»

ادراک‌گر	قضاوت‌گر
بیشتر کنج‌کاوند تا تصمیم‌گیرنده	بیشتر تصمیم‌گیرنده‌اند تا کنج‌کاو
مطابق لحظه اکنون زندگی می‌کنند و به راحتی با اتفاقات غیرمنتظره سازگار می‌شوند	طبق برنامه‌ها و معیارها زندگی می‌کنند و به راحتی آن‌ها را کنار نمی‌گذارند
در برخورد با رویدادهای غیرمنتظره ماهرند	در میان گزینه‌ها انتخاب مشخصی می‌کنند
تجربی‌اند، به هر چیزی که جریان تازه‌ای بیاورد وابسته‌اند	منطقی‌اند، به قضاوت‌های عقلانی تکیه می‌کنند، از تجربه‌های غیرضروری دوری می‌کنند
ترجیح می‌دهند تصمیم‌گیری را تا حد ممکن به تعویق بیندازند	ترجیح می‌دهند مسائل سریع حل و فصل شوند
می‌دانند دیگران چه می‌کنند و علاقه دارند ببینند چه پیش خواهد آمد	فکر می‌کنند دیگران باید چه کار کنند و از گفتن آن ابایی ندارند
از شروع کارهای جدید لذت می‌برند تا زمانی که تازگی آن کار از بین برود	از کار کردن‌ها و رهایی از آن‌ها لذت می‌برند
انعطاف‌پذیر، سازگار و مداراگرند	منضبط، هدفمند و دقیق‌اند

(جدول ۳،۶)

همنوایی و کنترل

میزان پای‌بندی افراد به هنجارهای اجتماعی ممکن است به واکنش‌پذیری آن‌ها نسبت به فشارهای بیرونی برای همنوایی یا برعکس، به طرد این فشارها بستگی داشته

باشد. تفاوت‌های فردی در این زمینه ممکن است با جنبه‌هایی از وظیفه‌شناسی، قدرت فراخود و به تبع آن، شکل‌گیری خودانگاره ارتباط داشته باشد. اساساً این عوامل به این بستگی دارند که آیا فرد خود را تحت کنترل اعمال شده توسط دیگران، مثلاً والدین یا معلمان، احساس می‌کند یا اینکه فرد ترجیح می‌دهد با رویکردی شخصی و خودمختارتر به «اخلاق» عمل کند، رویکردی که در آن از پیروی از قوانین خودداری می‌کند. اکنون به یکی دیگر از نمودهای دگرگونی در مسیر رشد موسیقی‌دان از دوران کودکی، از مرحله دانش‌آموزی تا زندگی حرفه‌ای می‌پردازیم. به شیوه‌ای مشابه با استقلال، دگرگونی جالبی در عوامل مربوط به وظیفه‌شناسی و احساس خود رخ می‌دهد.

وظیفه‌شناسی، که به عنوان عامل (+G) کاتل شناخته می‌شود و گاهی از آن به عنوان قدرت فراخود یاد می‌شود، ارتباط زیادی با زمینه خانوادگی، گرمی تربیت و احترام بالای فرد به والدین دارد. این عامل فردی را توصیف می‌کند که پشتکار و عزم راسخ دارد، در رفتارهای مسئولانه شرکت می‌کند و تربیتی را تجربه کرده است که مبتنی بر استدلال و منطق بوده، نه تنبیه و اجبار. عامل دیگری که به احساس قوی از خود (+Q₃) مربوط است، به کنترل شخصی فرد اشاره دارد، به طوری که او همیشه از نظر اجتماعی درست عمل کرده و تصویری محکم از خود دارد که به آن پایبند است. این عامل فردی را توصیف می‌کند که تمایل به الگوهای مشخص دارد و مانند وظیفه‌شناسی، با رفتارهای تکانشی، گرمی تربیت و محبت والدین ارتباط دارد. این عوامل در ادامه به طور مفصل‌تر شرح داده شده‌اند.

در میان موسیقی‌دانان جوان در سنین دبیرستان، شواهد قوی‌ای برای سطوح بالای هم وظیفه‌شناسی و هم احساس خود وجود دارد (کمپ، ۱۹۸۱). در حالی که این سطح مشابه در میان دانش‌آموزان با استعداد مدارس خاص موسیقی نیز مشاهده شد، آن‌هایی که در همان سنین به طور پاره‌وقت به عنوان هنرجویان ممتاز در کنسرواتوارهای موسیقی تحصیل می‌کردند، سطوح بالاتری در هر دو ویژگی نشان دادند. تفاوت اصلی بین گروه دانش‌آموزان مدارس خاص و هنرجویان ممتاز این بود که گروه اول در مدارس شبانه‌روزی زندگی می‌کردند و بنابراین، استقلال بیشتری از والدین داشتند، در

حالی که گروه دوم احتمالاً به شدت به والدین خود وابسته بودند و همچنان در فضایی سرشار از حمایت و تشویق از سوی خانواده به سر می بردند (کمپ، ۱۹۹۵).

در میان دانشجویان تمام وقت موسیقی، به نظر می رسد نوعی گذار در حال وقوع است؛ چراکه اگرچه هنوز ویژگی وظیفه شناسی در آن ها دیده می شود، اما خودباوری بالا دیگر مشهود نیست. نکته جالب توجه اینجاست که در میان کسانی که در اجرا تخصص دارند، نه وظیفه شناسی و نه خودباوری بالا دیده نمی شود، بلکه در عوض، سطح قابل توجهی از ضعف در نهاد اخلاقی (G-) مشاهده می شود که نشانگر گرایشی به نادیده گرفتن قوانین است. نتایج مارتین (۱۹۷۶) حتی قانع کننده تر بود: گروهی متشکل از ۷۸ دانشجوی هنرستان موسیقی، سطح معناداری از خودباوری پایین را نشان دادند، تمایلی به پیروی از انگیزه ها و خواسته های شخصی خود. در میان گروه دانشجویان معلم موسیقی او نیز، هم خودباوری پایین و هم نبود وظیفه شناسی دیده شد. در نهایت، در سطح حرفه ای، در حالی که زنان در هر دو ویژگی (وظیفه شناسی و خودباوری) میانگین بودند، مردان، سطح قابل توجهی از خودباوری پایین را نشان دادند. در اینجا نکات زیادی وجود دارد که نیازمند تأمل اند. تغییر تدریجی از وظیفه شناسی و کنترل به سوی بی اعتنایی به قوانین تحمیل شده از بیرون، همراه با گرایش هایی برای پیروی از انگیزه ها و خواسته های درونی، به خوبی با گذار از وابستگی به استقلال هم راستا است. مایرز (۱۹۹۳) این موضوع را به زیبایی خلاصه کرده است؛ او تیپ های درون گرای احساسی را که به نظر می رسد نماینده ی موسیقی دانان بریتانیایی اند، این گونه توصیف می کند: افرادی که «از داوری دیگران مستقل می مانند و به قانون اخلاقی درونی پایبندند». بی تردید، این ویژگی ها در شمار زیادی از گروه های خلاق در پژوهش های اولیه شناسایی شدند. «چمبرز»^۱ (۱۹۶۹) با مرور بخش زیادی از این پژوهش ها، به این نتیجه رسید که این تیپ ها، «ناهمنویان مستقلی اند که نسبتاً به تأیید گروه از رفتارهایشان بی اعتنا هستند و علاقه ی چندانی به اجتماعی شدن ندارند.

آن‌ها، در کل، تصمیم گرفته‌اند که در قالب‌های از پیش تعیین شده ننجند و در عوض، حساسیت‌ها و دیگر ویژگی‌های خود را از خلال توانایی‌های خلاقانه‌شان بیان کنند.» آنچه در اینجا دیده می‌شود، شاید بیش از آنکه نشانه‌ای از نبود اخلاق باشد، بازتابی است از سطوح در حال رشد خودمختاری فردی که برای زیست هنری پخته و بالغ ضروری است. بی‌تردید، مایرز (۱۹۹۳) تیپ «درون‌گرای احساسی» را - که ویژگی غالب در میان بیشتر موسیقی‌دانان به‌شمار می‌رود - این‌گونه توصیف می‌کند: «فردی که از داورهای دیگران مستقل می‌ماند و تابع یک قانون اخلاقی درونی است». این ویژگی به‌ویژه در قالب نیازی برای رهایی از الگوها، مهارت‌ها و انضباط‌های تحمیلی، کهنه و سنتی کار خود را نشان می‌دهد، عناصری که گرچه در مراحل اولیه‌ی رشد هنری جایگاه خود را دارند، اما در ادامه‌ی مسیر، تأثیرگذاری‌شان به‌تدریج کاهش می‌یابد.

اگرچه برای بحث کامل‌تر در مورد آموزش و پرورش موسیقی‌دانان باید تا فصل ۱۳ منتظر بمانیم، برخی از عناصر کلیدی این موضوع باید در اینجا مطرح شوند، زیرا به فرآیندهایی مربوط می‌شوند که در آن‌ها موسیقی‌دان جوان به‌طور مؤثر اجازه و تشویق می‌شود تا استقلال خود را به‌عنوان یک هنرمند خلاق توسعه دهد. پژوهش‌های انجام‌شده در مورد روندهای رشد شخصیت موسیقی‌دانان که در این فصل مورد بررسی قرار گرفته، به‌طور نسبی و گرافیکی، وابستگی آن‌ها به محیط حمایتی در مراحل اولیه را نشان می‌دهد؛ جایی که تکنیک‌ها، دانش و عادات کاری خوب به دست می‌آید. در طول دوران کودکی و دانش‌آموزی، و به‌ویژه در مورد موسیقی‌دانان با استعدادتر، می‌توانیم ناپدید شدن تدریجی این وابستگی و ظهور استقلال در موسیقی‌دان حرفه‌ای را مشاهده کنیم. همان‌طور که دیدیم، بحث در اینجا نه‌تنها به ظهور استقلال فردی عمومی مربوط است، بلکه به مسائلی مانند مکانیزم کنترل نیز می‌پردازد. این تحقیق افسانه‌ی نابغه‌ی کودک را به چالش می‌کشد، افسانه‌ای که در آن از نمونه‌های کودکان پیشرفته در زمینه‌ی آهنگسازی و اجرا برای پشتیبانی از دیدگاه رمانتیک استفاده می‌شود، مبنی بر اینکه این کودکان به‌طور ذاتی با استعدادهایی فوق‌العاده و سطوح بالای استقلال شخصی مجهزند و فارغ از محیط، به هر حال باید در آینده به مقام‌های برجسته‌تری دست پیدا می‌کردند. هنگامی که چنین استعدادی در سنین پایین ظاهر

می‌شود، تقریباً همیشه متوجه می‌شویم که این اتفاق در یک محیط موسیقایی رخ داده است (ابزارهای موسیقی در دسترس بوده و تشویق والدین یا دیگران مشهود بوده است). در برخی از این موارد، ممکن است نشانه‌هایی از حمایت‌های قابل‌توجهی از جمله فداکاری‌های والدین دیده شود. از طرف دیگر، در مواردی می‌توانیم کودکانی را پیدا کنیم که به‌عنوان نابغه آغاز کرده‌اند ولی نتوانسته‌اند وعده‌های اولیه خود را حفظ کنند. جایی که ممکن است گمان کنیم این عدم موفقیت به دلیل فقدان حمایت و تشویق والدین بوده باشد (شوتر - دایسون، ۱۹۸۵).

در سال‌های اخیر، بسیاری از تلاش‌های تحقیقاتی بر روی کل مسئله‌ی پرورش استعداد موسیقی متمرکز شده است و نتیجه‌گیری‌های در حال ظهور به اهمیت محیط موسیقایی، حمایت والدین، تشویق یک معلم گرم و دلگرم‌کننده که کودک با او ارتباط نزدیکی دارد، و نیاز به به‌دست آوردن عادات و روال‌های خوب تمرین اشاره دارند (دیویدسون و همکاران، ۱۹۹۶؛ هاو و همکاران، ۱۹۹۵؛ اسلوبودا و همکاران، ۱۹۹۶). بی‌آنکه وارد جزئیات این پژوهش‌ها شویم، سوال مهم‌تر در اینجا مربوط به محل خاصی است که در آن فرآیند گذار از محیط «حمایتی- تشویقی» به زندگی مستقل و خودمختارتر ممکن است رخ دهد. هاو (۱۹۹۰) به موارد نیوتن، اینشتین و شاو اشاره می‌کند به‌عنوان نمونه‌هایی از اندیشمندانی که به‌طور استثنایی مستقل‌فکر و خودکار بوده‌اند و به نظر او، این افراد به‌ندرت تحت نظارت روزانه و فشرده‌ی والدین در فعالیت‌های یادگیری خود فراتر از دوران کودکی قرار داشتند. علاوه بر این، با ارائه‌ی راسکین به‌عنوان یک نمونه، هاو پیشنهاد می‌کند که «کنترل شدید والدین ممکن است منجر به نوعی بحران در دوران نوجوانی یا بزرگسالی شود». این نظر به‌شدت مشابه نظر «کنیستون»^۱ (۱۹۶۸) است که معتقد بود گرمی و تشویق درون خانواده نه تنها امنیتی را فراهم می‌آورد که فرد بتواند از آن جدا شود، بلکه انگیزه‌ای برای انجام این کار نیز ایجاد می‌کند. به‌طور پارادوکسیکال، «آن‌هایی که از خانواده‌هایی به نظر بهترین می‌رسند، اغلب در تلاش شدیدی برای رهایی از این خانواده‌ها قرار می‌گیرند».

ممکن است که همان نزدیکی، گرمی و تشویق به استقلال در برخی از این خانواده‌ها بودند که دوران نوجوانی را هم ممکن و هم ضروری می‌کردند... به عبارت دیگر، بسیاری از این خانواده‌ها به نظر می‌رسد که به فرزندان خود قدرت و نیاز به چالش کشیدن، بازنگری و بازپذیری جزئی از ارزش‌های والدین‌شان را داده‌اند و در نهایت به آن‌ها کمک کرده‌اند تا درجه‌ای غیرمعمول از فردیت را برای خود به دست آورند.

بنابراین این فصل جایی که آغاز شد، با تصویری روشن از فرد خلاق بالغ که از نظر ذهنی مستقل و خودمختار در الگوهای کاری و زندگی شخصی خود است، به پایان می‌رسد. معضل برای والدین و معلمان مربوط به سبک‌ها و روش‌های پرورش است که عادات کاری مناسب، مهارت‌های فنی و شنوایی ضروری و مهارت‌های اجرایی، و همچنین کسب دانش‌های مرتبط را در بر می‌گیرد تا این فرآیند در محیطی انجام شود که آزادی کافی برای خودانگیزی، تعهد و فردیت فراهم کند تا این ویژگی‌ها همزمان با هم توسعه یابند. این تعارض آشکار بین این دو فرآیند به یک اندازه مهم، برای مدت طولانی معلمان موسیقی را که نگران رها کردن‌های زیاد دانش‌آموزان از برنامه‌های تدریس ساز خود بودند، درگیر کرده است.

خلاصه

این فصل نظریه‌ای را که پیش‌تر بیان شد، توسعه داده است که هرچند موسیقی‌دانان به‌طور مشخص درون‌گرا هستند، اما نوعی «جرات» نیز وجود دارد که نه تنها از قدرت‌های درونی قابل توجه آن‌ها ناشی می‌شود، بلکه از حس استقلالشان نیز سرچشمه می‌گیرد. موسیقی‌دانان تمایل دارند که این ویژگی‌ها را با دیگر افراد خلاق به اشتراک بگذارند. ما شواهدی را بررسی کرده‌ایم که نشان می‌دهد، در حالی که موسیقی‌دانانی جوان تمایل دارند تا حدی وابسته باشند، آن‌هایی که وارد آموزش عالی موسیقی و زندگی حرفه‌ای می‌شوند، با استقلال مشخصی شناخته می‌شوند. جنبه دیگری از این عامل که برای موسیقی‌دانان به‌ویژه حائز اهمیت است، نظریه وابستگی/استقلال زمینه‌ای ویتکین است. نوع مستقل از زمینه به‌عنوان فردی با استقلال بیشتر و تأثیرپذیری کمتر از دیگران شناخته می‌شود و از نظر سبک ادراکی، فردی را توصیف می‌کند که قادر به اتخاذ دیدگاه تحلیلی در مواجهه با پدیده‌های موسیقایی و

غیرموسیقایی است. برای موسیقی‌دان، این سبک ادراکی دقیق‌تر و توانایی «تفکیک» به‌ویژه در تعدادی از وظایف و فرآیندهای موسیقایی مانند کار شنوایی، خلاقیت موسیقایی، نت‌خوانی و درک فرم خود را نشان می‌دهد.

استقلال همچنین به‌طور قوی با بعد «گشودگی» از پنج عامل اصلی شخصیت مرتبط است که شامل ویژگی‌هایی مانند اصالت، تخیل و تمایل به ایده‌های پیچیده است. علاوه بر این، ترجیحات شهود و ادراک در مدل مایرز-بریگز، که مک‌کینن آن‌ها را به‌عنوان ویژگی‌های کلیدی انواع خلاق معرفی کرده است، نیز ارتباطات قوی با این ویژگی‌ها دارند. در زمینه‌ی مورد نظر ما، یعنی موسیقی‌دانان، به‌نظر می‌رسد که در حالی که شهود همواره با موسیقی‌دانی ارتباط دارد، دخالت ادراک کمی مبهم‌تر است. در نهایت، مفاهیم هم‌راستایی و کنترل نیز در این زمینه اهمیت دارند. شواهد حاصل از استفاده از آزمون‌های کاتل نشان می‌دهد که در حالی که وظیفه‌شناسی و خودپنداره قوی در موسیقی‌دانانی جوان مشاهده می‌شود، این تمایل در موسیقی‌دانانی بالغ‌تر عملاً معکوس می‌شود. این پدیده به‌عنوان نیاز موسیقی‌دانانی جوان برای پاسخ مثبت به روال‌های تمرین منظم که از طریق تشویق والدین و معلمان به آن‌ها القا می‌شود، تفسیر می‌شود. در مرحله بعد، در موسیقی‌دانانی حرفه‌ای‌تر، این عادات کاری بیشتر «مربوط به خود» و درونی شده است و در نتیجه، آن‌ها مستقل‌تر و از درون کنترل‌شده‌تر می‌شوند.

فصل ۴

حساسیت

مقدمه

همان‌طور که درباره‌ی بسیاری از برچسب‌های مربوط به ویژگی‌های شخصیتی دیده می‌شود - که در زبان روزمره دچار کاربردهای نادقیق شده‌اند - واژه‌ی «حساسیت» نیز در موقعیت‌های بسیار متنوعی به کار رفته است؛ از معنای مبهمی مثل «احساس‌گرایی» گرفته تا انواع گوناگون «درک و دریافت». حتی در حوزه‌ی روان‌شناسی نیز این واژه به پدیده‌های مختلفی اشاره دارد: مثلاً آمادگی عمومی برای تحریک‌پذیری، واکنش‌پذیری نسبت به محرک‌های ضعیف (یعنی آستانه‌ی پایین)، و حتی نوعی آسیب‌پذیری که در آن فرد به‌سادگی ناراحت یا رنجیده می‌شود (ربر^۱، ۱۹۸۵). برای نمونه، از یک‌سو، فریمن (۱۹۷۹) گزارش داده است که کودکان خلاق سطح بالایی از «حساسیت» را نشان می‌دهند؛ کودکانی که در مراحل ابتدایی رشد خود، از اخبار تلویزیون و رادیو آزرده می‌شدند و نوعی نگرانی و درک عمیق‌تر از سن خود از خود نشان می‌دادند. از سوی دیگر، سی‌شور (۱۹۶۷) از «حساسیت» در قالب «توانایی‌های حسی» یاد می‌کند. هرچند که پذیرش و دریافت مولفه‌های موسیقایی مانند مانند: «زیر و بمی^۲، شدت^۳، سرعت^۴ و رنگ صوتی^۵» بی‌تردید برای

-
- 1- Reber
 - 2- Pitch
 - 3- Dynamics
 - 4- Tempo
 - 5- Timbre

رشد موسیقایی اهمیتی بنیادین دارد (حساسیت محسوب می‌شوند)، اما در اصل، این‌ها توانایی‌هایی ادراکی‌اند.

همان‌طور که در ارتباط با استقلال زمینه‌ای در فصل ۳ مشاهده کردیم، توانایی‌های ادراکی می‌توانند به درک پیش‌زمینه‌های خلقی فرد برای پاسخ‌دهی به رویدادها به شیوه‌های خاص کمک کنند، اما با این حال باید این دو جنبه -توانایی‌های ادراکی و گرایش‌های خلقی- تا حد ممکن از یکدیگر جدا بمانند. در بررسی موسیقی‌دان، جدا کردن این دو جنبه ممکن است مشکل‌ساز باشد، نه تنها به این دلیل که سطح حساسیت یک موسیقی‌دان ممکن است توانایی او در درک عناصر و تغییرات موسیقی را تحت تأثیر قرار دهد، بلکه ممکن است گرایش‌های ذهنی او برای درک این عناصر در شیوه‌های مختلف را نیز تحت تأثیر قرار دهد. ممکن است تصور شود که جهت تأثیرگذاری می‌تواند برعکس عمل کند. اگر توانایی‌های ادراکی فرد به دلایلی خاص توسعه نیافته باشند، به اندازه‌ای که ورودی‌های حسی محدود یا مختل شوند، این موضوع به وضوح می‌تواند بر توانایی او در پاسخ‌دهی حساس تأثیر بگذارد. با این حال، تعدادی مثال از موسیقی‌دانان ناشنوا که به موفقیت دست یافته‌اند، باعث می‌شود که در این باره با احتیاط عمل کنیم: «ایولین گلنی»^۱، نوازنده سازهای کوبه‌ای؛ «الیزابت بارلو»^۲، نوازنده ویولا در ارکستر سمفونیک لندن؛ و «پائول ویتاکر»^۳، دانش‌آموخته سابق ارگ در کالج وادهام دانشگاه آکسفورد. اینکه این افراد و دیگر موسیقی‌دانان ناشنوا می‌توانند در سطوح بالای موسیقی موفق عمل کنند، نشان می‌دهد که حساسیت یک موسیقی‌دان، از نوعی که در اینجا باید بررسی کنیم، تنها به پایه شنیداری محدود نمی‌شود.

اگرچه عنوان این فصل «حساسیت» است، باید برای خواننده روشن کنم که هدف این فصل تمرکز بر مفهوم وسیع‌تر «پاتمیا»ی کاتل است. در حقیقت، برخی از افرادی که فهرست‌های کاتل را در تحقیقات خود به کار برده‌اند، به عامل درجه‌دوم او به عنوان

1- Evelyn Glennie
2- Elizabeth Barlow
3- Paul Whittaker

حساسیت اشاره می‌کند، اما مهم است که به خاطر داشته باشیم که حساسیت یک عامل اولیه است که بخش مهمی از آن تنها بخشی از عامل مرتبه‌بالای پاتمیا را تشکیل می‌دهد، که در کنار تخیل و برون‌گرایی قرار دارد. بیایید نگاهی دقیق‌تر به ساختار پاتمیا (در مقابل کورتیریا) بیندازیم تا بینش‌هایی در مورد ماهیت آن به دست آوریم و راه‌هایی که می‌تواند در مطالعه موسیقی‌دان به ما کمک کند را بررسی کنیم.

پاتمیای کاتل به عنوان یک بعد شخصیتی

کاتل (۱۹۷۳) بر این باور بود که تضاد قطب‌های پاتمیا از دیگر عوامل درجه دوم او پیچیده‌تر است. این دیدگاه ممکن است به این دلیل باشد که پاتمیا نسبت به ابعاد دیگر کمتر قابل مشاهده است. به طور سطحی، پاتمیا ممکن است با زندگی‌ای راحت و حتی لذت‌بخش از احساسات مرتبط باشد، به طوری که فرد ظاهر گرمی دارد، احساساتی و حساس است و به خیال‌پردازی و زندگی کردن از طریق احساسات حساس تمایل دارد. در قطب مقابل، کورتیریا، فرد به شیوه‌ای هشیار و واقع‌گرایانه عمل می‌کند؛ احساسات، سرد و تحت کنترل کامل است. برای درک بهتر این ساختار، باید به عواملی اولیه که این بعد «احساسات-سردی» را تشکیل می‌دهند نگاه کنیم، بعدی که از ظاهر آن می‌توان انتظار داشت که در شخصیت موسیقی‌دان نقش داشته باشد.

سه عامل اولیه‌ای که به پاتمیا مرتبط هستند عبارتند از: حساسیت (+I)، تخیل (+M) و برون‌گرایی (+A). این عوامل هرکدام قدرت نسبی در پاتمیا دارند.

نخست، حساسیت (+I) ویژگی‌ای است که در کودکان به طور استثنایی قوی است، به طوری که مقدار قابل توجهی از واریانس شخصیت آن‌ها را اشغال می‌کند. با این حال، اهمیت آن در بزرگسالی کاهش می‌یابد و به سطوح ملایم‌تری می‌رسد، هرچند که در مردان میانسال یک افزایش قابل توجه مشاهده می‌شود. از نظر کاتل، حساسیت تمایل به همراهی با یک تربیت بسیار محافظت‌شده و کنترل والدینی از طریق استدلال دارد نه تنبیه؛ به نظر می‌رسد که به طور مثبت با عملکرد در زبان و هنرها مرتبط است، اما به طور منفی با ریاضیات. افرادی که در این عامل نمره بالایی دارند معمولاً بر اساس احساسات و شهود خود زندگی می‌کنند، در حالی که در قطب مقابل، بیشتر به منطق و حقایق تکیه می‌کنند. کاتل مشاهده می‌کند که زمانی که حساسیت با هوش

مرتبط است، فرد اغلب خود را در شغلی می‌یابد که «افسانه‌های فرهنگی» در آن رایج است، به جای اینکه در دنیایی بی‌احساس و مکانیکی مشغول به کار باشد. ممکن است خواننده موافق باشد که دنیای موسیقی در این زمینه، افسانه‌های فرهنگی زیادی را در خود جای داده است!

عامل I

حساسیت (I+)	در برابر	سخت‌اندیشی (I-)
-------------	----------	-----------------

انتظار محبت و توجه		بی‌احساس
--------------------	--	----------

بی‌اعتمادی و نیاز به امنیت		مستقل، مسئولیت‌پذیر
----------------------------	--	---------------------

مهربانی و لطافت		سخت‌گیر، بدبین
-----------------	--	----------------

دقت هنری		کم‌توجه به هنر
----------	--	----------------

تخیل در زندگی درونی		بی‌تاثیر از خیالات
---------------------	--	--------------------

عمل بر اساس احساسات		بر اساس شواهد عملی عمل می‌کند
---------------------	--	-------------------------------

هیپوکندری (ترس از بیماری)		عدم توجه به بیماری‌های جسمی
---------------------------	--	-----------------------------

(جدول ۴,۱)

تحلیل جدول:

افراد با حساسیت بالا (+I) ممکن است بیشتر دچار اضطراب و افسردگی شوند چون احساساتشان می‌تواند آنها را به راحتی تحت تأثیر قرار دهد.

در حالی که افرادی با حساسیت پایین (-I) ممکن است کمتر دچار اضطراب شوند، زیرا توانایی مقابله بیشتری با فشارهای عاطفی دارند. این ویژگی در روابط اجتماعی، تعاملات روزانه و احساسات فرد در برابر دیگران بسیار تأثیرگذار است.

دوم، تخیل (+M) پیش‌تر همانطور که بیان شد در ارتباط با بُعد استقلال توصیف شده است که ارتباط ضعیف‌تری نسبت به پاتِمیا دارد. با این حال، این مسئله در مورد شخصیت بزرگسالان صحیح است، اما در کودکان، تخیل به عنوان یک ویژگی پایدار حضور ندارد و به جای آن، تسلیم‌پذیری (-E) نقش معقولی ایفا می‌کند.

سوم، خون‌گرمی (+A) در مقابل بی‌تفاوتی (-A)، که در ارتباط با بحث‌های مربوط به درون‌گرایی توضیح داده شد، همچنین می‌تواند در پاتِمیا تأثیر محدودی داشته باشد. بنابراین، به دلیل این عنصر مشترک، بین دو عامل درجه دوم مقداری هم‌پوشانی وجود دارد. با این حال، همانطور که قبلاً کشف کرده‌ایم، موسیقی‌دانان تمایل به درون‌گرایی دارند و به همین دلیل، این مؤلفه مشترک باعث می‌شود که درون‌گرایی با هر تمایل به پاتِمیا سازگاری کمتری داشته باشد. یک دیدگاه جایگزین این است که درون‌گرایی موسیقی‌دان در برابر پاتِمیا در زمینه بی‌تفاوتی کشمکش دارد یا به عبارت دیگر، پاتِمیا در موسیقی‌دانان کمی متفاوت‌تر از آن چیزی است که در جمعیت‌های عمومی مشاهده می‌شود. ما این موضوع را در بخش‌های بعدی همین فصل بیشتر بررسی خواهیم کرد.

در تلاش برای توصیف کامل‌تر این بُعد، کاتل (۱۹۷۳) ادعا کرد که پاتِمیا ویژگی‌های بیولوژیکی خاصی دارد. او معتقد بود که این ویژگی به عنوان نتیجه‌ای از

«زندگی در سطح هیپوتالاموسی» ظهور می‌کند و بیشترین استفاده را از نواحی پایین‌تر مغز می‌برد، در حالی که کورتیریا به تمایل غالب به عملکرد در سطوح بالاتر قشر مغز بستگی دارد. اگرچه این عامل در ابتدا از داده‌های پرسشنامه‌ای ناشی شده بود، کاتل تأکید کرد که درک زیادی از این موضوع از آزمایش‌های آزمایشگاهی به دست آمده است. تحقیقاتی که از این منبع بسیار متفاوت از اطلاعات انجام شده، نشان داده است که ارتباطات قوی‌ای بین کورتیریا و پدیده‌هایی چون «زمان واکنش سریع، سرعت «ایدئوموتور»^۱، استقامت در برابر دشواری، کمتر بودن روانی در موضوعات احساسی نسبت به غیر احساسی» وجود دارد. بنابراین، همانطور که در فصل ۲ در ارتباط با نظریه‌های آیزنک درباره مبانی زیستی «درون‌گرایی- برون‌گرایی» اشاره کردیم، به‌ویژه از نظر سطوح تحریک، می‌بینیم که کاتل همان ارتباطات را با پاتِمیا- کورتیریا برقرار می‌کند. در واقع، کاتل (۱۹۷۱) فراتر از این رفت: او معتقد بود که این عامل به‌طور مشخص یک بیان خلقی از هشدار قشری است، فرآیند پردازش ادراکی که به سطوح مختلف تحریک یا فعال‌سازی بستگی دارد. بنابراین، ویژگی اصلی این بُعد به گونه‌ای است که یک تمایل خلقی به پذیرش سبک تفکر هوشیار و شناختی را توصیف می‌کند، برخلاف مواجهه با مسائل زندگی به‌طرز احساسی و تحت تأثیر برداشت‌های فوری. ما در ادامه این فصل دوباره به بحث در این زمینه خواهیم پرداخت.

1- Ideomotor

«ایدئوموتور» به نوعی حرکت یا رفتار اشاره دارد که به‌طور ناخودآگاه و بدون تفکر آگاهانه انجام می‌شود. این واژه معمولاً در روان‌شناسی و فیزیولوژی به کار می‌رود و به حرکات بدنی اشاره دارد که از طریق تصور یا تفکر ذهنی تحریک می‌شوند، بدون اینکه فرد به‌طور فعال به آن‌ها دستور دهد. برای مثال، وقتی فردی در حال تصور حرکت یک جسم یا انجام یک عمل است، ممکن است بدنش به‌طور ناخودآگاه همان حرکت را انجام دهد. این پدیده در برخی از آزمایش‌ها یا آزمون‌های روان‌شناختی مشاهده می‌شود و به عنوان بخشی از فرآیندهای روان‌شناختی که به حرکت بدنی منجر می‌شود، در نظر گرفته می‌شود.

ترجیحات یونگی

در این مرحله، می‌توانیم شباهت‌هایی در زبان با نظریه تیپ‌های روان‌شناختی یونگ مشاهده کنیم؛ نظریه‌ای که زیربنای شاخص نوع‌نمای «مایرز-بریگز» است، به‌ویژه در رابطه با ترجیح «تفکر-احساس». مایرز (۱۹۹۳) توضیح می‌دهد که دو شیوه کاملاً متمایز و متضاد برای داوری کردن و تصمیم‌گیری وجود دارد: فرایند منطقی تفکر که به نتیجه‌ای غیرشخصی می‌انجامد، و فرایند قدردانی احساسی که به پدیده‌ها ارزش‌هایی شخصی و ذهنی نسبت می‌دهد. بنابراین، این دو نوع شخصیت در مسیرهای بسیار متفاوتی رشد می‌کنند؛ هر یک به‌طور طبیعی با یکی از این فرایندها راحت‌تر است، به آن اعتماد دارد و از آن تبعیت می‌کند. فرد معمولاً فرایند دیگر را چون صدای اقلیتی می‌بیند که به‌ندرت شنیده می‌شود و اغلب به‌کلی نادیده گرفته می‌شود. شخصی با تیپ فکری بیشتر نگران درستی یا نادرستی چیزهاست؛ در حالی که فرد «احساس‌گرا» بر اساس دوست داشتن یا نداشتن واکنش نشان می‌دهد.

مایرز و مک‌کالی (۱۹۸۵) داده‌هایی را در مورد همبستگی‌های بین مایرز-بریگز و PF۱۶ ارائه می‌دهند که نشان می‌دهد نه تنها رابطه آماری قوی بین ترجیح احساس و عامل حساسیت کاتل وجود دارد، بلکه این عامل به همان اندازه به دو ترجیح دیگر نیز مرتبط است: شهود و ادراک. علاوه بر این، آنها همبستگی‌های معناداری بین هر دو ترجیح یونگی و عامل تخیل کاتل را نیز نشان می‌دهند. بنابراین، می‌توان فرض کرد که رابطه‌ای مستقیم بین «پاتمیا کاتل» و ترکیب «شهودی-احساسی-ادراکی» (NFP) مایرز-بریگز وجود دارد و هر دو پرسشنامه به جنبه مهمی از شخصیت دست یافته‌اند که شاید به‌ویژه برای افراد خلاق اهمیت داشته باشد. پیش از اینکه به پیش برویم، باید نگاه دقیقی به این ترجیحات اضافی بیندازیم. افراد شهودی به نظر می‌رسد که امکانات، معانی و روابط را از طریق بینش درک می‌کنند و یونگ معتقد بود که این فرایند وابسته به ذهن ناخودآگاه است که افکار و احساسات متفاوتی به‌وجود می‌آورد. همانطور که مایرز و مک‌کالی (۱۹۸۵) پیشنهاد می‌کنند، شهود اجازه می‌دهد که فراتر از آنچه که حواس قادر به درک آن هستند، ادراک کنیم، از جمله رویدادهای آینده محتمل. بنابراین، افرادی که به سوی ادراک شهودی گرایش دارند، ممکن است آن‌چنان بر

پیگیری امکانات متمرکز شوند که واقعیت‌ها را نادیده بگیرند. آنها ممکن است... خلاق، نظری، انتزاعی، آینده‌نگر یا خیالی شوند.

«ترجیحات فکری - احساسی، مایرز - بریگز»

تفکرگراها	احساس‌گراها
منطق را بر احساسات ارجح می‌دانند.	احساسات را بر منطق ارجح می‌دانند.
بی‌طرف و علاقه‌مند به اشیا هستند.	علاقه‌مند به افراد و روابط شخصی هستند.
تمایل دارند حقیقت را بر ملاحظه‌کاری ترجیح دهند.	تمایل دارند ملاحظه‌کاری را بر حقیقت‌گویی ترجیح دهند.
در توانایی‌های اجرایی قوی‌تر از هنرهای اجتماعی هستند.	در هنرهای اجتماعی قوی‌تر توانایی‌های اجرایی هستند.
بیشتر به اصول اعتماد دارند و احتمالاً استدلال‌های دیگران را اشتباه می‌پندارند.	بیشتر احتمال دارد که با دیگران موافقت کنند.
مختصر و به شیوه تجاری صحبت می‌کنند؛ ممکن است بی‌محبت به نظر برسند.	به‌طور طبیعی دوست‌داشتنی هستند و برای رفتار تجاری دشواری دارند.
قادرند که اطلاعات و ایده‌ها را در توالی‌های منطقی سازماندهی کنند.	در سازماندهی ایده‌ها مشکل دارند؛ تمایل به پرگویی و تکرار مطالب دارند.
احساساتی که با تفکر و منطق ناسازگارند را سرکوب، کم ارزش یا نادیده می‌گیرند.	احساساتی که ممکن است به احساسات آسیب برساند را سرکوب، کم ارزش یا نادیده می‌گیرند.

نتیجه این است که افرادی که از ادراک شهودی استفاده می‌کنند، به نظر می‌رسد که ظرفیت کمی برای زندگی در لحظه حال دارند. آنها بی‌قرارند و اغلب نسبت به آنچه دیگران انجام می‌دهند یا می‌خواهند بی‌تفاوت هستند، ترجیح می‌دهند زندگی را با انتظاری روشن مواجه کنند و به دنبال فعالیت‌ها و دستاوردهای جدید باشند. به این ترتیب، ارتباط با عامل تخیل ($M+$) کاتل به‌وضوح قابل مشاهده است.

بیاپید حالا به ترجیح «قضاوت-ادراک» که به طور مختصر در فصل ۳ اشاره شده بود، بپردازیم. در این مرحله باید به خواننده توضیح داده شود که این ترجیح به طور کامل توسط یونگ بررسی نشده است و در حین عملیاتی کردن نظریه‌اش به شکل شاخص نوع مایرز-بریگز، بریگز نظریه را فراتر از نقطه‌ای که یونگ راضی بود متوقف شود، گسترش داد. فرایند «قضاوت-ادراک» به نگرش کلی افراد در برخورد با دنیای بیرونی مربوط می‌شود. همانطور که قبلاً دیدیم، افراد میان دو روش قضاوت (تفکر و احساس) و دو روش ادراک (حس و شهود) یک انتخاب می‌کنند. ترجیح «قضاوت-ادراک» مشخص می‌کند که کدام یک از این‌ها فرایند غالب فرد است. برای مثال، اگر فردی برون‌گرا، شهودی و تفکری باشد (ENT)، و شهود بیشتر از فرایند تفکر مورد اعتماد قرار گیرد (و تفکر به نوعی فرایند مشورتی تبدیل شود زمانی که با شهود او در تضاد نباشد)، می‌توان گفت که فرد ترجیح قضاوت دارد. در این حالت، فرایند غالب شهود است و فرایند کمکی تفکر است. چنین فردی گفته می‌شود که ENT است. به طور معکوس، اگر فرد بیشتر به تفکر اعتماد کند تا شهود، فرایندهای غالب و کمکی معکوس خواهند شد و نوع‌بندی به ENTP تغییر می‌کند.

در مورد درون‌گراها، پیچیدگی اضافی اندکی وجود دارد و از آنجا که متوجه شده‌ایم که بیشتر موسیقی‌دانان (حداقل در میان گروه‌های بریتانیایی) تمایل خاصی به درون‌گرایی دارند، این مسئله نیاز به توجه ویژه‌ای دارد. همان‌طور که مایرز (۱۹۹۳) توضیح می‌دهد، چون برون‌گراها به‌طور بیرونی زندگی می‌کنند، از فرایند غالب خود برای درک دنیای بیرونی از مردم و اشیاء استفاده می‌کنند؛ در حالی که فرایند کمکی آن‌ها بیشتر بر زندگی درونی‌شان متمرکز است. از طرف دیگر، چون درون‌گراها به‌طور درونی زندگی می‌کنند، از انرژی‌های فرایند غالب خود به‌طور داخلی استفاده می‌کنند و

تمایلی به استفاده از آن برای پردازش دنیای بیرونی ندارند. این باعث می‌شود که درون‌گراها برای برخورد با مردم و رویدادها، فرایند کمکی خود را به بهترین نحو ممکن به کار گیرند. اگر فرایند کمکی به‌طور واقعی توسعه نیافته باشد، درون‌گرا در موقعیت‌های اجتماعی ممکن است دست‌وپاچلفتی و ناراحت به نظر برسد. خود من را به عنوان مثال در نظر بگیرید. زمانی که در آزمون مایرز-بریگز شرکت کردم، به عنوان INFP شناخته شدم. اگر برون‌گرا بودم، فرایند غالب من شهودی بودن ادراک بود، اما به دلیل درون‌گرایی من، این ویژگی به‌طور پنهانی نگه داشته می‌شود و در زندگی درونی من استفاده می‌شود. در نتیجه، فرایند کمکی من در شکل احساسی بودن قضاوت است و من این فرایند را به بهترین شکل ممکن در برخوردهای روزمره با دنیای بیرونی به کار می‌گیرم. فضای کافی برای پرداختن به بحث‌های عمیق‌تر درباره نظریه‌های یونگ و چگونگی راه‌اندازی مایرز برای توسعه استدلال زیرین آزمونش وجود ندارد. یک بحث مفید درباره این مسائل را می‌توان در کتاب «هدایای متفاوت» (۱۹۹۳) او یافت که خوانندگان به ارجاع به آن تشویق می‌شوند. ما نیاز داریم که به برخی از این مسائل بازگردیم هنگامی که نتایج موسیقی‌دانان در آزمون مایرز-بریگز را در بخش بعدی این فصل بررسی کنیم.

«ترجیحات حسی - شهودی، مایرز - بریگز»

شهودی‌ها	حس‌گراها
زندگی را با انتظاری روشن می‌بینند و مشتاق الهام هستند.	زندگی را با دقت مشاهده می‌کنند و مشتاق لذت بردن هستند.
فقط آن دسته از تأثیرات حسی که با الهام کنونی مرتبط هستند را به آگاهی می‌آورند.	هر نوع تأثیر حسی را به آگاهی می‌آورند و از محیط خارجی خود آگاه هستند.
مخیل بودن به قیمت مشاهده.	مشاهده‌گر بودن به قیمت تخیل.
آغازگر، مخترع و مروج هستند.	لذت‌جو و مصرف‌کننده.
ظرفیت کمی برای زندگی در لحظه حال دارند.	ظرفیت بالایی برای لذت بردن دارند.
خواهان فرصت‌ها و احتمالات هستند؛ مبتکر و اصیل.	تقلیدکننده، خواهان آنچه دیگران دارند و انجام‌دهنده کارهایی که دیگران انجام می‌دهند.
وابسته به محیط فیزیکی خود نیستند.	وابسته به محیط فیزیکی خود هستند.
همیشه در خطر بی‌ثباتی و کم‌دوامی قرار دارند؛ فاقد پایداری.	همیشه در خطر بی‌ملاحظه بودن قرار دارند.

(جدول ۳، ۴)

نرمی در برابر سخت‌کامی ذهنی

مایرز و مک‌کالی (۱۹۸۵) همچنین پیشنهاد می‌کنند که ترجیح «احساس - تفکر» آنها به تمایز کلاسیک روان‌شناسی بین افراد با ذهنیت نرم و سخت مربوط است و ممکن است اینطور تصور شود که بعد روان‌پریشی آیزنک به این بحث مرتبط باشد. واژه «روان‌پریشی» به نظر نمی‌رسد که اصطلاح مناسبی برای استفاده با جمعیت‌های نرمال

باشد و شاید به دلیل مفاهیم آزاردهنده و افسرده‌کننده‌اش، گاهی به عنوان یک عامل «سخت‌کامی ذهنی» نامیده شده است. از آنجا که «سخت‌کامی ذهنی» توصیفی است که کاتل برای قطب منفی عامل حساسیت خود ارائه داده است، به نظر منطقی می‌رسد که تصور کنیم «روان‌پریشی» ممکن است زاویه دیگری بر بعد پاتمیا باشد. با این حال، باید اشاره کرد که در حالی که توزیع نسبتاً نرمالی برای جمعیت‌های عمومی در حساسیت کاتل وجود دارد، روان‌پریشی آیزنک تمایل قابل توجهی به قطب منفی نشان می‌دهد (شاید بر ارتباطات بالینی آن تأکید دارد) که به نظر می‌رسد آن را به سمت یک‌بعدی بودن سوق می‌دهد. نتیجه این امر شک و تردید است که روان‌پریشی رابطه‌ای ثابت با ویژگی‌هایی که ما در اینجا عمدتاً به آنها علاقه داریم، برقرار می‌کند. این دیدگاه به نظر می‌رسد که با نتیجه‌گیری مایرز و مک‌کالی مبنی بر اینکه هیچ ارتباطی بین عامل روان‌پریشی EPQ آیزنک و هیچ یک از ترجیحات یونگی وجود ندارد، تأیید می‌شود.

موسیقی‌دانان از دیدگاه‌های کاتلی و یونگی

شواهد نشان داده شده در جدول ۴,۴ که از چندین مطالعه به دست آمده است، به‌طور قطعی از این ایده حمایت می‌کند که پاتمیا ویژگی نسبتاً پایداری از شخصیت موسیقی‌دان است، به طوری که حساسیت و تخیل، دو مؤلفه اصلی آن، به طور مکرر در گروه‌های اجراکننده ظاهر می‌شوند. در مطالعه‌اش روی کودکان ۱۲ و ۱۳ ساله، تیر (۱۹۷۲) سه عامل (+A، +I و +M) را به طور مثبت با نمرات ترکیبی از سه آزمون موسیقی مرتبط یافت. به‌طور گذشته‌نگر، شاید تیر کمی عجله کرده بود که نتیجه گرفت هیچ رابطه سیستماتیک بین شخصیت و موسیقی‌دانی وجود ندارد. با این حال، در دفاع از او باید اذعان کرد که این نتایج در یک آزمایش مشابه با نوجوانان ۱۴ و ۱۵ ساله تکرار نشد، به جز در مورد حساسیت. به طور مشابه، شاتر (۱۹۷۴) نیز ارتباط مشابهی را بین حساسیت و اندازه‌گیری‌های بنتلی یافته بود. این که حساسیت در مطالعات همبستگی با آزمون‌های موسیقی ظاهر شده، به طور قطع از ایده سیشور حمایت می‌کند که پیش‌تر به آن اشاره شد، مبنی بر اینکه حساسیت موسیقی‌دان

ممکن است ارتباط خاصی با توانایی‌های «حسی- ادراکی» داشته باشد که در موسیقی‌دانی اهمیت دارند.

جدول ۴,۴ همچنین نتایج نوع دیگری از تحقیق را نشان می‌دهد که با موسیقی‌دانانی انجام شده است که سطوح نسبتاً بالای توانایی موسیقی‌دانی خود را در شرایط واقعی زندگی نشان داده‌اند. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، به روش‌های مختلف، گروه‌های موسیقی‌دانی که سطوح اثبات‌شده‌ای از توانایی اجرایی را نشان می‌دهند، معمولاً گروه‌های معتبری به عنوان معیارهای ارزیابی نسبت به افرادی هستند که بر اساس آزمون‌های توانایی موسیقی اندازه‌گیری شده‌اند. تنها انحرافات از الگوی نسبتاً قاطع حساسیت (+I) و تخیل (+M)، (حساسیت و تسلیم‌پذیری در کودکان) در نتایج تحقیق شاتین و همکاران (۱۹۶۸) ظاهر شد که پیش‌تر به آن اشاره کردیم و به گروهی غیرمتعارف از موسیقی‌دانان اجرایی مربوط بود.

نویسنده	نوع گروه	عوامل اولیه ۱۶ PF و HSPQ
تیر ۱۹۷۲	۱۲-۱۳ ساله‌هایی که در آزمون موسیقی ارزیابی شده‌اند	A+ E- I+
تیر ۱۹۷۲	۱۴-۱۵ ساله‌هایی که در آزمون موسیقی ارزیابی	I+
شاتر ۱۹۷۴	۹-۱۰ ساله‌هایی که در آزمون موسیقی ارزیابی	I+
مارتین ۱۹۷۶	دانش‌آموزان دبیرستانی با علایق موسیقایی مختلف	A+ E- I+
کمپ ۱۹۸۱	نوازندگان ساز در دبیرستان (گروه ترکیبی)	E- I+
کمپ ۱۹۷۱	دانش‌آموزان مدارس تخصصی موسیقی	A- E- I+
کمپ ۱۹۷۱	دانشجویان کنسرواتوار	I+ M+
مارتین ۱۹۷۶	دانشجویان کنسرواتوار	A- I+ M+
مارتین ۱۹۷۶	دانشجویان آموزش موسیقی	I+ M+
کمپ ۱۹۸۱	دانشجویان موسیقی در تحصیلات عالی (گروه ترکیبی)	A- I+ M+
کمپ ۱۹۸۱	دانشجویان کنسرواتوار در رشته اجرا	A- I+ M+
شاتن و همکاران ۱۹۶۸	اجراکنندگان بزرگسال	I+
کمپ ۱۹۸۱	حرفه‌ای‌ها	A- I+ M+

«خلاصه‌ای از نتایج پژوهش‌ها درباره پاتمیا در موسیقی دانان»

(جدول ۴,۴)

در ادامه‌ی مشاهدات پیشین، عامل «کناره‌گیری» به‌نظر می‌رسد با پختگی موسیقایی در ارتباط باشد، چرا که در کودکان (جز در مواردی که به‌طور خاص با استعداد هستند) در قطب مخالف آن ظاهر می‌شود و در دانشجویان تمام‌وقت رشته‌ی اجرا به‌شکل برجسته‌ای بروز می‌یابد. جالب آن که این گروه اخیر، در مقایسه با گروهی که پیشاپیش در ویژگی «تخیل» نمره‌ی بالایی داشت، سطوح به‌مراتب بالاتری از این ویژگی را نیز نشان داد. و در نهایت، گویی برای تأیید نهایی الگوی فوق، گروه‌های نوازندگان حرفه‌ای زن و مرد که من خودم با آن‌ها کار کرده‌ام، نتایجی نسبتاً هم‌سو و منسجم را در این عوامل از خود نشان دادند. اهمیت «احساس محور بودن» نیز به همان اندازه قانع‌کننده است. در مطالعات پیشین درباره‌ی نوازندگان در آموزش عالی، ترجیح احساس بر تفکر همواره نمود پیدا کرده است. در پژوهش ووبن‌هورست (۱۹۹۴)، پنجاه و هفت درصد از نوازندگان دانشجوی ترجیح خود را به احساس ابراز کردند. شواهد بیشتری را نیز مایرز و مک‌کالی (۱۹۸۵) ارائه دادند که ادعا کردند همین ترجیح در ۶۳ درصد از یک گروه ۱۳۶ نفره از موسیقی‌دانان دیده شده است. داده‌های منتشرنشده‌ی من نیز نشان داد که ۷۶ درصد از دانشجویان و ۸۴ درصد از نوازندگان حرفه‌ای ترجیح خود را به احساس اعلام کرده‌اند، و جدول ۴،۵ توزیع دانشجویان و موسیقی‌دانان حرفه‌ای را در میان ۱۶ تیپ مختلف نشان می‌دهد. آنچه از این جدول برمی‌آید، الگوی روشنی از توزیع در ستون «تیپ‌های شهودی احساس محور» است. هر دو گروه از موسیقی‌دانان ظاهراً به‌طور نسبتاً مساوی در میان تیپ‌هایی که «شهود» را به‌عنوان کارکرد غالب دارند و تیپ‌هایی که «احساس» را استفاده می‌کنند، پخش شده‌اند. همچنین، مشخص است که نوعی «گرایش جزئی» به‌سوی «حسی بودن» هم در میان حرفه‌ای‌ها و هم در میان دانشجویان دیده می‌شود. شاید بخواهیم حدس بزنیم که این موضوع می‌تواند بازتابی از جهت‌گیری فنی‌تر برخی از نوازندگان باشد.

دیدگاهی که در این‌جا مطرح می‌شود آن است که ترجیح «تفکر-احساس» عاملی است که ارتباط نزدیکی با سبک شناختی دارد، و این دیدگاه به‌طور قطع توسط پژوهش مک‌کری و کوستا (۱۹۸۹) پشتیبانی می‌شود. با این حال، از آن‌جا که بخش بزرگی از موسیقی‌دانان ترجیح «احساس» را با «شهود» یونگی (در برابر «حسی بودن») در پردازش ادراکی خود از جهان پیرامون ترکیب می‌کنند، مناسب به‌نظر می‌رسد که

گمانه‌زنی کنیم این «شهود» چگونه ممکن است ماهیت سبک شناختی آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد. تمایلی که موسیقی‌دانان به «شهود» نشان می‌دهند، به‌نظر می‌رسد سطح «تخیل» آن‌ها را که پیش‌تر نیز به آن اشاره شد، تقویت می‌کند. این ویژگی‌ها کمک می‌کند سبک شناختی آن‌ها را به‌گونه‌ای توصیف کنیم که بر جست‌وجوی امکانات از راه بینش تأکید دارد، نه تمرکز صرف بر تجربه‌های عینی و مشخص اکنون و این‌جا. برای نمونه، می‌توان انتظار داشت که تیپ‌های «شهودی-احساس محور» همواره در جست‌وجوی تجربه‌های نو باشند، در رویدادها به‌دنبال الگوهای پنهان، نمادین و زیرساختی بگردند و به پیچیدگی‌های ارتباطی علاقه‌مند باشند. این ویژگی‌ها به‌خوبی می‌توانند از همان نوعی باشند که انتظار داریم در نوازندگان اجرایی مشاهده کنیم.

جدول ۵، ۴^۱:

این جدول نشان می‌دهد که در میان هر دو گروه دانشجویان موسیقی و نوازندگان حرفه‌ای، اکثریت قابل توجهی دارای ترجیح شهود (N) و احساس (F) هستند؛ به‌ویژه در میان حرفه‌ای‌ها که ۸۴٪ در هر دو بعد این ویژگی را دارند. همچنین، تیپ‌های درون‌گرا (I) نیز در هر دو گروه اکثریت را دارند (۶۴٪).
بیشترین تمرکز تیپ‌ها در بخش «NF» یعنی «شهودی-احساسی» دیده می‌شود، که با ویژگی‌هایی مانند تخیل، همدلی، درک نمادها و پیچیدگی‌های ارتباطی هم‌راستا است (ویژگی‌هایی که اغلب در هنرمندان و به‌ویژه نوازندگان دیده می‌شود).
همچنین حرفه‌ای‌ها نسبت به دانشجویان، تمایل بیشتری به «قضاوت‌گر» بودن (J) دارند (۶۱٪ در برابر ۵۳٪)، که می‌تواند نشان‌دهنده‌ی نظم‌پذیری، برنامه‌ریزی و ساختارمند بودن در حرفه‌ای آن‌ها باشد.

۱- به دلیل پیچیدگی و گنگ بودن آمار آورده شده در این جدول، ترجیح بنده به جایگزین کردن تحلیل و توضیح آن با نمایش اصلی جدول بوده است.

به طور کلی، این داده‌ها سبک شناختی موسیقی دانان را به عنوان ترکیبی از شهود، احساس، درون گرایی و سازمان یافتگی نشان می‌دهد (ترکیبی که به خوبی با ویژگی‌های مورد انتظار از نوازندگان هنرمند هم‌راستا است).

سؤالی که در اینجا پیش می‌آید این است که دقیقاً اهمیت روان‌شناختی این ویژگی‌هایی که پاتمیا را شکل می‌دهند چیست؟ نباید از دو نکته‌ی مهم غافل شد. نخست، همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، نباید عامل تخیل را نادیده گرفت؛ عاملی که هرچند در دسته‌بندی‌های کاتل به اندازه‌ی حساسیت برجسته نیست، اما همچنان جنبه‌ای مهم به شمار می‌رود. دومین نکته به این واقعیت مربوط می‌شود که موسیقی دانان گرایش دارند از ساختار عوامل کاتل فاصله بگیرند؛ به گونه‌ای که «کناره‌گیری» یا «فاصله‌مندی» (که بیشتر با عامل کورتزیا مرتبط است) را در کنار سایر عوامل پاتمیا نشان می‌دهند. به بیان دیگر، به نظر می‌رسد موسیقی دانان در حال ارائه‌ی ساختار عاملی متفاوتی نسبت به جمعیت عمومی هستند؛ مشابه آن‌چه در بحث برون‌گرایی مطرح شد.

این نمونه‌های چشم‌گیر از فاصله گرفتن گروه‌های شغلی تخصصی از ساختارهای عاملی پذیرفته‌شده، یک اصل بنیادین به شمار می‌آید، نه فقط در مشاوره‌ی شغلی، بلکه در فهم عمیق‌تر هر نوع تخصص نیز نقشی اساسی دارد. این نکته همچنین می‌تواند تا حدی توضیح دهد که چرا نرخ ترک تحصیل یا رها کردن مسیر در مراحل گوناگون آموزش و تربیت موسیقی دانان بالاست. در نهایت، اگر بپذیریم که موسیقی دانان بسیار ماهر، ترکیبی بنیاداً متفاوت از ویژگی‌های شخصیتی را نشان می‌دهند - ترکیبی که در پرورش و حفظ مهارت‌هایشان نقش اساسی دارد - منطقی است که انتظار داشته باشیم افرادی که این ترکیب‌های نامعمول را ندارند و در توسعه‌ی آن‌ها احساس ناآرامی می‌کنند، به صورت طبیعی از این مسیر کنار بروند.

اگرچه در فصل‌های بعدی، هنگام پرداختن به مسائل آموزشی، به این موضوع بازخواهیم گشت، اما در حال حاضر مسئله‌ی مرتبط‌تر و فوری‌تر، مربوط می‌شود به

خود فرآیندهای موسیقایی که ممکن است وابسته به همین ترکیب‌های «غیرمعمول» از صفات باشند. در نتیجه، پاتمیای موسیقی‌دان ترکیبی است از حساسیت و تخیل، همراه با نوعی کناره‌گیری قوی، که می‌توان آن را نوعی «کشش در جهت مخالف» دانست. هر آن‌چه که گرم‌دلی ممکن است در جمعیت عمومی به پاتمیا بیفزاید (و بیایید به یاد بیاوریم که این ارتباط بسیار اندک است)، در مورد موسیقی‌دانان اهمیت چندانی ندارد؛ به این معنا که در این‌جا نقشی ایفا نمی‌کند، مگر شاید در مراحل ابتدایی رشد. از سوی دیگر، این ویژگی در موسیقی‌دانان مهم است، چرا که در جهت عکس خود، در سطوح چشم‌گیری ظاهر می‌شود. ممکن است این موضوع صرفاً از منظر درون‌گرایی موسیقی‌دانان قابل توضیح باشد؛ و در این صورت، ممکن است وسوسه شویم که آن را نادیده بگیریم. اما از سوی دیگر، می‌توان آن را به‌عنوان بخشی از نوعی پاتمیای خاص تفسیر کرد؛ پاتمیایی که شاید بتوان آن را مختص موسیقی‌دانان دانست. صرف‌نظر از این که کدام تفسیر را بپذیریم، یک اصل کلیدی از اهمیت بنیادین برخوردار است:

گرچه فصل‌های بخش اول این کتاب بر عوامل اصلی جداگانه‌ای در خلق‌و‌خوی موسیقی‌دان تمرکز دارند، بسیار نادرست خواهد بود اگر هرکدام را به‌صورت مجزا و منزوی بررسی کنیم. هیچ شخصیت انسانی به‌صورت بخش‌بخش و منفک از هم نیست؛ همه‌ی ویژگی‌های برجسته در تعامل پویایی با یکدیگر قرار دارند و در شکل‌دهی به تمامیت وجودی فرد مشارکت می‌کنند. بنابراین، این فصل‌ها باید دست‌کم به‌صورت پیوسته و تکمیلی در نظر گرفته شوند؛ و همان‌طور که پیش‌تر به ارتباط میان استقلال و درون‌گرایی اشاره شد، می‌توان بین پاتمیا و هر دوی این عوامل نیز پیوندها و بینش‌های ارزشمندی یافت.

در فصل ۲، شروع کردیم به ترسیم تصویری از جهان شخصی و درونی موسیقی‌دانان؛ جهانی ریشه‌گرفته در درون‌گرایی و تعریف‌شده با چیزی که آن را بیش از هر چیز گرامی می‌دارند: موسیقی و رپرتوار آن. تمام این‌ها در درون رخ می‌دهد، پنهان از نگاه بیرونی، اما با نیرویی انگیزشی نیرومند که بر بخش عمده‌ای از رفتار، افکار و احساسات آن‌ها اثر می‌گذارد. مایرز (۱۹۹۳) در توصیف تیپ شخصیتی «احساسی

درون گرا» می نویسد: «احساساتی ژرف اما به ندرت ابراز شده، زیرا لطافت درونی و باور پرشور هر دو در پسِ وقار و سکون پنهان شده اند». بنابراین، وقتی نگرش درون گرا را با مؤلفه های احساس مندی و تخیل ترکیب می کنیم، می توانیم تصویر روشن تری از شکل زندگی درونی موسیقی دان به دست آوریم. سی شور (۱۹۶۷) از اصطلاحاتی چون «نگرش زیباشناختی»، «شهود شاعرانه»، «زندگی احساسی» و «زندگی در انزوا» یاد می کند و هر یک از این تعبیرها، جنبه ای مهم از اولویت ها، شخصیت، و شیوه ی زیستن موسیقی دان را در خود بازتاب می دهند. وجود این زندگی درونی غنی برای بیشتر موسیقی دانان امری بدیهی تلقی می شود؛ اما آن ها معمولاً تنها زمانی متوجه برجستگی آن می شوند که بخواهند شور و شوق خود را با دیگران - مثلاً در کلاس درس یا استودیو - به اشتراک بگذارند. تنها در چنین موقعیت هایی است که درمی یابند بسیاری از دیگران آن گونه که سیشور توصیف می کند، از این «انباشگاه تجربه» در همان سطح برخوردار نیستند.

ویژگی ای که موسیقی دان را منحصر به فرد می سازد، شاید این باشد که عناصر پاتمیا به جای آن که به سوی دیگران فرافکنی شوند - که الگوی رایج در افراد برون گراست - درونی می شوند و تا حد زیادی در خلوت باقی می مانند. عامل کناره گیری (A-) از این جهت مهم است که در ترکیب با سایر عوامل مرتبط با درون گرایی، به روشن تر شدن نوع جهانی درونی که از آن سخن می گوئیم کمک می کند. به عبارت دیگر، این ویژگی به فرد اجازه می دهد نه فقط تا اندازه ای از دلبستگی فاصله بگیرد، بلکه نوعی نگاه از دور، عینیت انتقادی خنثی، و حتی نگرشی شکاکانه نسبت به آن چه ارزشمند پنداشته می شود یا در تخیل شکل می گیرد و درونی می گردد، حفظ کند. افزون بر این ها، استقلال موسیقی دان به او امکان می دهد همین نگاه منفک و مستقل را در برخورد با جهان پیرامون، با آن اعتماد به نفس و خودمختاری ای که پیش تر بررسی کردیم، اتخاذ کند.

برانگیختگی

اگر به فصل دوم و بحث مربوط به برانگیختگی بازگردیم، به یاد خواهیم آورد که آیزنک این مفهوم را با بُعد درون گرایی - برون گرایی به طور مستقیم پیوند می داد. از

سوی دیگر، کاتل -همان طور که پیش تر به اختصار اشاره کردیم- در نظریه‌ی خود، تأکید بیشتری بر این نکته داشت که هشیاری و برانگیختگی به ویژگی کورت‌ریا مربوط‌اند. به بیان دیگر، برانگیختگی مستقیماً با واقع‌گرایی سختگیرانه، گرایش به امور عملی و کناره‌گیری مرتبط دانسته می‌شود. صرف‌نظر از تفاوت در تأکید، میان نظریه‌های آیزنک و کاتل تا حدی سازگاری وجود دارد. هر دو بر این باورند که دو حلقه‌ی پردازش اطلاعات در حال فعالیت هستند:

یکی مربوط به سطوح تحریک حسی، فرایندهای فکری و نمادین با ماهیتی قشری (کورتیکال)؛ و دیگری شامل مغز احشایی و ساختار مشبک است، که مسئول بیان هیجانات از طریق دستگاه «لیمبیک»^۱ هستند (کاتل و چایلد، ۱۹۷۵). آیزنک پیشنهاد می‌دهد که برای این دو فرایند متمایز، بهتر است از دو واژه‌ی «برانگیختگی» و «فعال‌سازی» استفاده شود؛ یکی مربوط به درون‌گرایی و دیگری مرتبط با نوروتیسیسم (عصبیت). به این موضوع در فصل پنجم باز خواهیم گشت.

این موضوع توجه خواننده را جلب خواهد کرد که حداقل در یک جنبه، ما را در وضعیتی دچار معضل کرده است. ما با توضیح آیزنک روبه‌رو هستیم که بر اساس آن درون‌گرایی موسیقی‌دانان با سطوح بالاتر تحریک و حساسیت آن‌ها در موقعیت‌های با شدت پایین محرک‌ها ارتباط دارد، توضیحی که به‌خوبی با اخلاق کاری و سبک زندگی موسیقی‌دانان در همه سطوح تطابق دارد. از سوی دیگر، مفهوم پاتمیا از کاتل نشان می‌دهد که موسیقی‌دانان ویژگی‌هایی دارند که کمتر به عملکرد قشری مربوط است و تمایل دارند که بیشتر احساس کنند تا فکر کنند و بیشتر در سطح «حالت» عمل کنند. این که آیا این پارادوکس می‌تواند از طریق دو حلقه جداگانه آیزنک توضیح داده

1- Limbic

دستگاه لیمبیک مجموعه‌ای از ساختارهای مغزی است که نقش مهمی در تنظیم احساسات، رفتارهای اجتماعی، حافظه و انگیزش دارد. این دستگاه به‌ویژه در پردازش احساسات مانند ترس، شادی و غم، و همچنین در یادآوری خاطرات و یادگیری مؤثر است.

شود، پرسشی است که باید آن را مبهم باقی بگذاریم. همان طور که «گیل»^۱ (۱۹۸۷) اشاره کرده است، نظریه تحریک در ۲۰ سال اخیر مورد بحث‌های زیادی قرار گرفته و ممکن است ویژگی‌ای واحد نباشد. همان طور که قبلاً مشاهده کردیم، ترکیب خاص مهارت‌های موسیقی دانان به نظر می‌رسد که شامل خوشه‌های خاصی از ویژگی‌های شخصیتی باشد، حتی اگر این ویژگی‌ها با ساختار رایج دوم مرتبه‌ای کاتل مغایرت داشته باشند. ممکن است بسیاری از خوانندگان بخواهند هرگونه پیشنهادی مبنی بر این که موسیقی دانان به نوعی دقت شناختی کمتری دارند را به چالش بکشند. ممکن است بخواهیم حدس بزنیم که، در حالی که کسانی که به تحصیلات آکادمیک و پژوهش می‌پردازند ممکن است تمایل بیشتری به عملکرد قشری نشان دهند، سایر موسیقی دانان ممکن است از این لحاظ متفاوت باشند. اساتید کنسرواتوار که موسیقی دانانی اجراکننده را آموزش می‌دهند ممکن است برخی از جنبه‌های حقیقت در این تصور که قوت موسیقی‌دان در سبک ادراکی محتاطانه‌تر و جذب‌کننده‌تر او و گرایش به مقاومت در برابر قضاوت‌های سریع و سطحی‌تر است را تایید کنند. از سوی دیگر، این امر ممکن است نادیده گرفته شود اگر خود اساتید این ویژگی‌ها را داشته باشند.

عملکرد ناتوان^۱

در نظریه مایرز-بریگز نکته‌ای ظریف وجود دارد که باید به آن اشاره کرد. این مربوط به عملکرد ناتوان است. چه فردی برون‌گرا باشد چه درون‌گرا، عملکرد ناتوان همیشه دقیقاً مخالف عملکرد اصلی است. به عبارت دیگر، در انواع ENFP و INFJ، عملکرد ناتوان حس‌گرانه است؛ و در انواع ENFJ و INFP، (گرچه ممکن است خوشایند نباشد) عملکرد ناتوان تفکر است! این مسئله بر نحوه پردازش رویدادها توسط این موسیقی‌دانان تأثیر می‌گذارد، چرا که آن‌ها ممکن است تمایل داشته باشند که از جزئیات و واقعیت‌ها چشم‌پوشی کنند و مسائل را بیشتر از جنبه احساسی بررسی کنند. آن‌ها علاقه‌مند به تجربه‌های وسیع هستند، اما شاید نیاز به درک جزئیات آن‌ها برایشان اهمیت کمتری داشته باشد. با این حال، برای جلوگیری از رد کردن نویسنده کتاب قبل از پایان فصل چهارم، باید بگویم که مایرز (۱۹۹۳) ادعا کرده است که انواع INFJ و INFP برخی از بالاترین امتیازها را در آزمون‌های هوش استاندارد کسب کرده‌اند. همانطور که او اشاره می‌کند، ... نشانه یک اندیشمند بیشتر به داشتن قدرت‌های ذهنی بیشتر نیست، بلکه به این است که این قدرت‌ها در مسیری متفاوت حرکت می‌کنند ... تفکر همیشه تفکر درجه یک نیست. نتیجه آن هیچ بهتر از واقعیت‌هایی که از آن آغاز کرده است نیست ... و هیچ بهتر از منطقی که به کار برده شده نیست ... وقتی افراد احساسی یک مسیر عملی را ارزشمند می‌دانند، استدلال‌های

1- Inferior Function

در نظریه مایرز-بریگز، هر فرد چهار عملکرد اصلی دارد که به طور طبیعی در آن‌ها رشد می‌کند و برای درک و پردازش اطلاعات به کار می‌رود. این عملکردها شامل دو دسته اصلی هستند: عملکردهای بیرونی (مثل تفکر یا حس‌گرایی) و عملکردهای درونی (مثل احساس یا شهود). این عملکردها به ترتیب اولویت‌های فردی هستند.

اما در کنار این چهار عملکرد اصلی، عملکرد ناتوان هم وجود دارد. این عملکرد، کمترین توسعه یافته و کم‌ترین توجه فرد به آن است. در واقع، این عملکرد به نوعی در سایه باقی می‌ماند و فرد به طور طبیعی تمایلی به استفاده از آن ندارد. عملکرد ناتوان معمولاً با عملکرد اصلی فرد در تضاد است.

یک اندیشمند که قصد دارد آن ارزش را رد کند، برای آن‌ها بی‌تأثیر است ... اندیشمندان اغلب یکدیگر را رد می‌کنند و هر یک می‌گوید «این حقیقت است». فرد احساسی فقط باید بگوید «این برای من ارزشمند است».

ما در اینجا در حال بحث در مورد سطح هوش نیستیم و این نکته با نتایج به‌دست‌آمده از استفاده از فهرست‌های کاتل که مقیاس هوش را در بر دارد، روشن می‌شود. با وجود پاتمیا موسیقی‌دانان، آن‌ها به طور قابل توجهی باهوش‌تر از دانشجویانی بودند که در رشته‌های دیگر تحصیل می‌کردند و در ارزیابی‌های معیارهای کورتیا امتیاز بالاتری کسب کرده بودند (کمپ، ۱۹۸۱). بی‌گمان این نتایج تا حدی شگفت‌آور بود، به‌ویژه که ۷۱ درصد از دانشجویان موسیقی تمام‌وقت، تعداد لازم از مدارک A را نداشتند که بیشتر دانشجویان غیرموسیقی برای ورود به دانشگاه کسب کرده بودند. اگرچه عملکرد نسبتاً ضعیف‌تر موسیقی‌دانان از نظر نتایج امتحانات A ممکن است بیشتر منعطف بودن اولویت‌های آن‌ها را نشان دهد، شکل خاص پاتمیا آن‌ها ممکن است یک سبک شناختی را پیشنهاد دهد که به‌طور انعطاف‌پذیرتری بین عملکردهای مغزی پایین‌تر و قشری عمل می‌کند، چیزی که معمولاً در دانشجویان دیگر مشاهده نمی‌شود. در بحث ارتباط بین عملکرد موسیقی و اهمیت احساس در زندگی، گاردنر (۱۹۸۳) این نکته را به خوبی بیان کرده است که موسیقی ... می‌تواند به عنوان روشی برای به‌تصویر کشیدن احساسات، آگاهی از احساسات یا آگاهی از فرم‌های احساسات عمل کند، آن‌ها را از اجراکننده یا خالق به شنونده‌ی توجه‌مند منتقل کند. نورولوژی که این ارتباط را ممکن می‌سازد هنوز به طور کامل کشف نشده است. با این حال، شاید بتوان حدس زد که شایستگی موسیقایی نه تنها به مکانیسم‌های تحلیلی قشری بستگی دارد، بلکه به آن ساختارهای زیرقشری نیز وابسته است که برای احساس و انگیزش مرکزی به حساب می‌آیند.

بنابراین ممکن است بخواهیم بیشتر در مورد پاتمیا موسیقی‌دان تأمل کنیم. قطعاً برخی از خوانندگان ممکن است انتظار داشته باشند که ویژگی غالب موسیقی‌دانان بیشتر به ویژگی‌های کورتیا مربوط باشد. بعد از همه، به نظر می‌رسد که موسیقی‌دانان باید سریع فکر کنند و در هنگام اجرا، تصمیمات سریعی بگیرند. با این حال، تحقیقات ممکن است نشان دهد که این گونه حرکات و تصمیمات در واقع آنقدر سریع هستند

که تحت کنترل مستقیم مغز قرار نمی‌گیرند. به عبارت دیگر، عملکرد کورتیکال به تنهایی ممکن است به موسیقی‌دان کمک نکند تا در حالت اجرایی عمل کند؛ زیرا اجرا به طور ضروری با پاتِمیا همراه است. ما در فصل دوم حدس زدیم که یکی از جنبه‌های کلیدی تفکر موسیقی‌دان، حرکتی است، نوعی «تفکر» عضلانی که در آن «تصمیمات» بیشتر از طریق احساسات گرفته می‌شود.

در جای دیگر (کمپ، ۱۹۹۰) این فرآیند را با مثالی از یک شاگرد توضیح داده‌ام که چوب در دست دارد و آماده است تا به سنج آویزان ضربه بزند. وقتی که بازو را در یک حرکت قوسی حرکت می‌دهد، کودک قصد دارد صدایی ایجاد کند. ویژگی‌های صدا، البته، بستگی به سرعت چوب و اندازه قوس دارد. احساسات حرکتی بازوی در حال حرکت تصاویری از صدا و همچنین تصاویری از تجربیات مشابه گذشته را در ذهن برمی‌انگیزد. به این ترتیب، نیت تخیلی شاگرد به طور فعال توسط خود حرکت تحریک و «اطلاع‌رسانی» می‌شود. نکته‌ای که در اینجا مطرح می‌شود این است که این «تصمیم‌گیری» پیچیده اساساً نوعی تفکر بدنی است. این تفکر از انگیزه حساس و احساسی شاگرد ناشی می‌شود که در آن فعالیت‌های مغزی پایین‌تر به شدت درگیر است. ادامه این تفکر در مورد موسیقی‌دانان ماهر، ممکن است نشان دهد که حرکات بسیار پیچیده‌تری که در نتیجه تمرینات طولانی مدت شکل گرفته‌اند، کمتر از آنچه که گاهی فکر می‌کنیم، «شناختی» هستند. سطوح پاتِمیا آنها که به این نوع عملکرد حرکتی مرتبط است، به آنها این امکان را می‌دهد که در هنگام اجرا، تصمیم‌گیری‌های حساس، احساسی و تخیلی خاصی انجام دهند، از طریق فعال‌سازی عملیات مبتنی بر احساسات درونی. قطعاً، آنچه که ما از طریق تفسیر کاتلی و یونگی موسیقی‌دان مشاهده کرده‌ایم، این نوع موقعیت را به خوبی پشتیبانی می‌کند.

خلاصه

ویژگی‌های حساسیت در مجموعه وسیع‌تری از ویژگی‌های شخصیتی قرار دارند که کاتل از واژه «پاتِمیا» برای توصیف آن استفاده کرده است. این عامل دوم‌مرتبه شامل دو عامل اصلی دیگر، تخیل و برون‌گرایی است که به نظر می‌رسد نقش مهمی در

فرآیندهای موسیقایی ایفا می کنند. این نتیجه به خوبی توسط تحقیقاتی که در این فصل ذکر شده است، پشتیبانی می شود که موسیقی دانان از سنین مختلف را شامل می شود. مفهوم پاتِمیا موسیقی دانان، که با سطوح بالای حساسیت و تخیل مشخص می شود، توسط تحقیقات دیگری که از شاخص نوع مایرز- بریگز استفاده کرده اند، به خصوص در ارتباط با ترجیحات برای احساس و شهود، به خوبی پشتیبانی می شود. مجموعاً، این تحقیقات نشان می دهند که پاتِمیا، شهود و احساس در شناسایی یک ویژگی بنیادی در شخصیت موسیقی دانان به هم می رسند. این ویژگی به رویکرد خاص آنها در جستجوی امکانات پیچیده و نمادین در اشیاء و رویدادهای زیبایی شناختی مربوط می شود، به ویژه زمانی که سطوح بالای حساسیت، تخیل و شهود خود را به حرکت در می آورند. این حالت ادراکی عملکرد، در تضاد مستقیم با نمود مخالف آن است، جایی که افراد به شیوه ای مغزی و کورتیکالی هوشیار عمل می کنند که به آنها امکان می دهد بر واقعیت های عینی و منطق به روشی احساسی بی تفاوت تمرکز کنند.

در چارچوب درون گرایی، پاتِمیا موسیقی دانان ویژگی مهمی به خود می گیرد. ویژگی هایی که در بالا ذکر شد، تمایل دارند که درونی شوند و از دیگران به خوبی پنهان بمانند. در این روند، موسیقی دانان اغلب همان چیزی را که بیشترین انگیزه را برای آنها ایجاد می کند، مخفی می کنند و بدین ترتیب، دلیل اصلی وجودشان را مبهم ساخته و آنها را برای دیگران، به ویژه برای افراد با نوع شخصیتی متفاوت، تا حدی مرموز می سازند. ویژگی مهم دیگر ترکیب «پاتِمیا- درون گرایی» به حدس های ما در مورد نقش احساسات حرکتی در اجراهای موسیقایی مربوط می شود که از ایده اهمیت فعالیت های مغزی احساسی حمایت می کند. نظریه کاتل در مورد ارتباط بین سطوح بالاتر تحریک و کورتیرا به نظر می رسد که با گرایش آیزنک برای ارتباط تحریک با درون گرایی در تضاد است. در این فصل، پاتِمیا به عنوان یک تمایل متمایز در موسیقی دانان برای احساس کردن مسیر خود به طور شهودی در فرآیند تصمیم گیری تفسیر می شود. پیش تر، در فصل دوم، درون گرایی موسیقی دانان به عنوان مرتبط با سطوح بالاتر تحریک در وظایفی که از نظر افراد برون گرا خسته کننده تلقی می شد، تفسیر شده بود. این معضل در اینجا نمی تواند حل شود، به خصوص که تحقیقات اخیر نشان داده اند که تحریک احتمالاً یک مفهوم واحد نیست.

فصل ۵

اضطراب

مقدمه

از بین تمام عوامل شخصیتی که در زمینه موسیقی دانان مورد بحث قرار می گیرند، اضطراب عاملی است که بیشترین نفوذ را در ادبیات مربوط به موسیقی دانان و آموزش، کار حرفه ای و سبک زندگی آن ها داشته است. این مسئله تا حدی به ماهیت چندوجهی آن برمی گردد و تنها بخش کوچکی از این ابعاد را می توان به طور مستقیم به عنوان ویژگی های شخصیتی در نظر گرفت. بخش زیادی از بقیه موارد به مسائلی مرتبط با جنبه های رفتاری و شناختی استرس اجرا و همچنین استراتژی های مقابله ای، درمان ها و درمان ها می پردازد و بنابراین مستقیماً به ما مربوط نمی شود. اما پیمودن این مسیر در این زمینه، با نگرانی خاص ما نسبت به شخصیت در ذهن، کار ساده ای نخواهد بود. همانطور که قبلاً در زمینه دیگر عوامل کلیدی شخصیت در موسیقی دانان دیده ایم، روابط متقابل بین شخصیت و پدیده های دیگر مرتبط با موسیقی دانان، نیازمند برقراری ارتباط با سایر حوزه های نظری است. بالاخره، این ارتباطات با زمینه های مرتبط است که به ما این امکان را می دهد که بینش های عمیق تری در مورد ماهیت و دلایل ظهور این عوامل در موسیقی دانان بدست آوریم. در برخی موارد، مطالعاتی که معمولاً خارج از حوزه علاقه ما هستند، با این حال، می توانند سهم خاصی در پیشبرد درک ما از راه هایی که اضطراب ممکن است بر نحوه پاسخ دهی و عملکرد موسیقی دانان در شرایط مختلف تأثیر بگذارد، داشته باشند. اگرچه چندین مورد از این مسائل را نمی توان در اینجا به تفصیل بررسی کرد، اما اغلب یافته ها و بینش های مهمی در درون

آن‌ها نهفته است که باید برای اهداف خاص ما استخراج شوند. این امر اجتناب‌ناپذیر است چرا که، گرچه مرزهای بین جنبه‌های «شخصیتی، شناختی و روان‌فیزیولوژیکی» همیشه واضح نیست، نگرانی اصلی این بوده است که این فصل متمرکز و با طول معقول نگه داشته شود.

اضطراب صفتی و اضطراب حالتی

در آغاز، لازم است میان دو جنبه از اضطراب تمایز قائل شویم. یکی مربوط به «اضطراب صفتی» است، یعنی آن بُعد از گرایش کلی فرد به اضطراب داشتن؛ و دیگری «اضطراب حالتی» است، که به توصیف چگونگی تأثیرگذاری موقعیت‌های خاص بر سطح اضطراب فرد در شرایطی گذرا و موقتی می‌پردازد.

همان‌طور که می‌توان تصور کرد، در واقعیت تمایز میان این دو جنبه همیشه به این روشنی نیست. این دو جنبه ممکن است با یکدیگر تعامل داشته باشند به‌گونه‌ای که تمایل فرد به اضطراب به‌طور مستقیم بر سطح واکنش او نسبت به آنچه که خطرناک تلقی می‌شود تأثیر بگذارد. مسئله‌ای که در اینجا مطرح می‌شود، به‌طور قطع، مربوط به هرگونه تلاش برای جدا کردن ویژگی‌های پایدار از حالت‌ها و خلق‌وخوهای گذرا است. به‌نوعی این موضوع ما را به بحث «فرد- موقعیت» بازمی‌گرداند و نقدهای «میشل»^۱ (۱۹۶۸، ۱۹۷۳) که در مقدمه به آن‌ها اشاره شد، مورد توجه قرار می‌گیرد. این نقدها دو دیدگاه افراطی را برجسته می‌کند: یکی بر ثبات ویژگی‌ها تأکید دارد و دیگری بر تأثیر شرایط خاص که رفتار فرد را به‌گونه‌ای تغییر می‌دهد که هرگونه توجه به ویژگی‌های ثابت را خیالی می‌داند.

کاتل و دیگران این دیدگاه دوم را رد کرده‌اند و به‌وضوح تلاش‌های «اسپیلبرگر»^۲ و همکاران (۱۹۷۰) در توسعه «پرسش‌نامه اضطراب حالت- صفت» / (STAI)^۳ به‌نوعی پاسخگوی هر دو دیدگاه است. در تلاش خود برای توسعه یک تعریف عملی،

1- Mischel

2- Spielberger

3- State- Trait Anxiety Inventory

اسپیلبرگر (۱۹۶۶) پیشنهاد می‌کند که اضطراب حالتی به‌عنوان «احساسات ذهنی و آگاهانه از نگرانی و تنش، که با فعال‌سازی یا برانگیختگی سیستم عصبی خودمختار همراه یا مرتبط است» تعریف می‌شود. از سوی دیگر، اضطراب صفتی معمولاً به‌عنوان بازتاب بقایای تجربیات پیشین دیده می‌شود و در حال حاضر، مشاهده خواهیم کرد که چگونه عوامل اصلی مرتبط با اضطراب غالباً به تجربیات کودکی مرتبط بوده‌اند، به‌ویژه آنهایی که به روابط «والد-کودک» و شیوه‌های کنترل و مجازات مربوط می‌شوند.

مسلماً ممکن است اینطور تصور شود که ما باید بیشتر بر اضطراب صفتی تمرکز کنیم، چرا که این ویژگی می‌تواند به راحتی به قلمرو شخصیت تعلق داشته باشد، در حالی که شاید یک حالت گذرا چنین نباشد. با این حال، چون اضطراب حالتی ممکن است ویژگی مهمی در واکنش موسیقی‌دان به برخی از انواع شرایط اجرایی باشد، لازم است که در اینجا هم به آن پرداخته شود. بدون شک، رابطه دقیق میان سطوح اضطراب صفتی موسیقی‌دانان و حساسیت به استرس اجرای موسیقی نیازمند بررسی دقیق است. با این حال، در حالی که سطوح اضطراب صفتی می‌توانند به آشکار ساختن تأثیر مادام‌العمر و مستمر موسیقی بر شخصیت در حال رشد کمک کنند، سطوح اضطراب حالتی باید به ما کمک کنند تا اثرات گذرا و موقتی شرایط مختلف اجرایی و تقاضاهای وارد بر انواع مختلف موسیقی‌دانان را شناسایی کنیم.

نظریه‌های اضطراب کاتل

از آنجا که تحقیقاتی در زمینه موسیقی‌دانان وجود دارد که از مقیاس‌های کاتلی استفاده کرده‌اند، بیایید تحلیل خود را از عامل دوم اضطراب کاتل آغاز کنیم. او خیلی زود ادعا کرد که یک خوشه از شش عامل اولیه را شناسایی کرده که به‌طور پویا به اضطراب صفتی کمک می‌کنند. این عوامل عبارتند از: قدرت ایگوی پایین (C-); خجالتی بودن (H-); مشکوک بودن (L+); تمایل به گناه (O+); خودکنترلی پایین در خود (Q3-); و تنش ارگی (4+), (کاتل و همکاران، ۱۹۷۰). تنش ارگی، تمایل به گناه و قدرت ایگوی پایین، سه عامل قوی‌تر هستند؛ در حالی که خودکنترلی پایین از خود و خجالتی بودن ضعیف‌ترین‌ها هستند. عامل خجالتی بودن و توصیف مشکوک بودن در فصل‌های قبلی بر درون‌گرایی و زمینه استقلال موجود است.

در رابطه با چهار عامل اولیه باقی مانده، کاتل قدرت ایگوی پایین (C-) را به عنوان یک عامل کلی عاطفی توصیف می کند که تمایلات به بی نظمی و ناامیدی را برجسته می سازد. فردی با ویژگی (C-) ممکن است از چیزها و افراد آزار ببیند، به طور کلی ناراضی از زندگی به نظر برسد و اغلب احساساتی از ناتوانی در کنار آمدن با شرایط را نشان دهد. این ویژگی با بروز فوبیها، اختلالات روان تنی، اختلالات خواب و رفتارهای هیستریک و وسواسی ارتباط دارد. همچنین، این ویژگی به مادران غالب، و مشاغلی که در آنها افراد می توانند سرعت خود را تعیین کنند، مرتبط است. به نظر کاتل و کلاین (۱۹۷۷)، این ویژگی یکی از ویژگی های مهم در میان دانشمندان، هنرمندان و نویسندگان است.

(جدول ۵,۱)

عامل C	
قدرت ایگوی بالا (C+)	قدرت ایگوی پایین (C-)
پایداری عاطفی	ناپایداری عاطفی
آرام بودن	به راحتی ناراحت می شوند
عدم اجاره به نیازهای عاطفی برای	اجتناب از مسئولیتها، تمایل
پنهان کردن واقعیتها	به تسلیم شدن
بلوغ	تغییرپذیر بودن
بلوغ عاطفی	عاطفی هنگام ناامیدی
آرام و بی اختلال	نگران بودن
اجتناب از مشکلات	ورود به وضعیتهای مشکل ساز

عامل O

گناه‌پذیری (O+)	در برابر	اعتماد به نفس (O-)
-----------------	----------	--------------------

نگران و مضطرب		آرام و خونسرد
---------------	--	---------------

نگران آینده و ناآرام		راضی و بی‌دغدغه
----------------------	--	-----------------

ناایمن و بی‌اعتماد به خود		دارای احساس امنیت
---------------------------	--	-------------------

دچار اضطراب		اعتماد به نفس
-------------	--	---------------

افسرده و زود گریه		شاد و مقاوم در برابر سختی‌ها
-------------------	--	------------------------------

حساس به تایید و عدم تایید دیگران		بی‌تفاوت نسبت به تایید و عدم تایید دیگران
----------------------------------	--	---

وسواسی و بیش‌از حد دقیق		بی‌اهمیت به قضاوت دیگران
-------------------------	--	--------------------------

دارای علائم فوبیایی		فاقد ترس و نگرانی
---------------------	--	-------------------

احساس تنهایی و غرق در افکار منفی		گرایش به رفتارهای ساده
----------------------------------	--	------------------------

(جدول ۵,۲)

تحلیل جدول‌ها:

افراد با قدرت روانی بالا (+C) معمولاً کمتر دچار اضطراب می‌شوند، زیرا توانایی مدیریت استرس و فشارهای زندگی را دارند و در موقعیت‌های دشوار آرام و پایدار باقی می‌مانند. افراد با قدرت روانی پایین (-C) احتمالاً بیشتر دچار اضطراب می‌شوند، زیرا کمتر قادر به مدیریت فشارهای روانی هستند و در شرایط سخت ممکن است دچار اضطراب، نگرانی و حتی بحران شوند.

افراد با تمایل به گناه بالا (+O) ممکن است بیشتر دچار اضطراب شوند، زیرا نگرانی‌های مداوم از اشتباهات یا رفتارهای خود باعث بروز احساس گناه و ضعف روانی می‌شود. افراد با تمایل به گناه پایین (-O) ممکن است کمتر دچار اضطراب شوند، زیرا تمایل کمتری به احساس گناه و ندامت دارند، اما ممکن است در روابط انسانی با مشکلاتی مواجه شوند، چرا که احساس مسئولیت و مراقبت کمی دارند.



عامل «خوداحساسی» ($-Q3$) بازتابی از تصویری است که فرد از خود دارد، و نشان می‌دهد تا چه اندازه به این تصویر ذهنی در زندگی روزمره پایبند است. این عامل در دوره نوجوانی به‌طور محسوسی کاهش پیدا می‌کند، که نشان‌دهنده‌ی بحران یا سردرگمی هویتی در این مرحله از رشد است. با این حال، در بزرگسالی به‌تدریج تقویت می‌شود و ثبات بیشتری پیدا می‌کند. همانند «گناه‌پذیری»، پایین بودن سطح خوداحساسی معمولاً با شیوه‌های تربیتی مبتنی بر تنبیه و فقدان محبت والدین ارتباط دارد. همچنین، این ویژگی در میان افرادی با مشاغل هنری یا مذهبی بیشتر دیده می‌شود. در نهایت، تنش ارگی ($+Q4$) از برخی جهات به مفهوم «نهاد یا اید» در نظریه فروید شباهت دارد و همچنین به ایده‌ی «انرژی غریزی کلی» در نظریه مک‌دوگال نزدیک است (کاتل، ۱۹۷۳). کاتل معتقد است این ویژگی، نشان‌دهنده نوعی انرژی سرکوب‌شده و تخلیه‌نشده است که در اثر ناکامی‌ها و محرومیت‌ها (در هر زمینه‌ای) شدت می‌گیرد. شواهد تجربی نیز این دیدگاه را تأیید می‌کنند؛ به‌ویژه اینکه این عامل

با عملکرد ضعیف تحصیلی، تجربه سوگ و فقدان، و روابط عاشقانه ناکام مرتبط دانسته شده است. نکته جالب اینجاست که کاتل این ویژگی را با شغل‌هایی که تحریک‌پذیری بالا، فشار زیاد و عدم قطعیت دارند مرتبط می‌داند؛ همچنین با ناتوانی در عملکرد مطلوب تحت استرس و آسیب‌پذیری نسبت به فشار خون بالا نیز ارتباط دارد. از منظر خانوادگی، این ویژگی در کودکانی دیده می‌شود که با فقدان محبت آشکار، نبود ساختار مشخص در کنترل رفتاری و تنبیه‌های ناهماهنگ و بی‌ثبات بزرگ شده‌اند. پیش از آنکه به بخش بعدی برویم، باید اشاره شود که یک عامل دیگر از اضطراب نیز با نام برانگیختگی (+D) در شخصیت کودکان دیده می‌شود که جایگزین عامل بدبینی (+L) است. این ویژگی به شکل رفتارهای پرتحرک، کنترل‌نشده، جلب توجه‌طلب، خودمحور، و حسودانه در کودکان بروز پیدا می‌کند.

عامل Q^۳

اعتماد به نفس بالا (+Q ^۳)	در برابر	اعتماد به نفس پایین (-Q ^۳)
کنترل شده	_____	عدم کنترل
دارای اراده دقیق	_____	آزاد و بی‌نظم
مطابق با اصول	_____	دنبال خواسته‌های خود می‌رود
دقیق از منظر اجتماعی	_____	بی‌توجه به قوانین

(جدول ۵,۳)

تحلیل جدول:

عامل (Q۳) در نظریه شخصیت کاتل به تصویر خود یا احساس فرد از ارزش و هویت خود اشاره دارد. این عامل نشان می‌دهد که فرد چطور خود را در زندگی و تعاملات اجتماعی می‌بیند و چه میزان بر اساس این تصویر از خود تصمیم‌گیری می‌کند. این ویژگی در افراد می‌تواند تأثیر زیادی بر روابط اجتماعی، کار، و تصمیم‌گیری‌های شخصی داشته باشد. افراد با امتیاز بالا در این عامل معمولاً قادر به مدیریت بهتر استرس و فشارهای اجتماعی هستند، در حالی که افراد با امتیاز پایین ممکن است به راحتی از مشکلات در زندگی یا روابط خود آسیب ببینند.

عامل Q۴

تنش ارگی بالا (+Q۴) در برابر تنش ارگی پایین (-Q۴)

پر تنش	_____	آرام
مضطرب	_____	ساکن
رانده شده (تحت فشار برای انجام کارها)	_____ تنبل (در معنای عدم احساس فشار و تنش)	
سرخورده	_____	بدون سرخوردگی
نگران	_____	آرام و خونسرد

(جدول ۵,۴)

تحلیل جدول:

تنش ارگی بالا ($+Q_4$)، افراد دچار اضطراب، سرخوردگی و تنش زیاد هستند. آنها ممکن است در موقعیت‌های فشار روانی عملکرد خوبی نداشته باشند، اما به دلیل انرژی زیاد و انگیزه برای رسیدن به اهداف، ممکن است در شرایطی خاص به خوبی عمل کنند. تنش ارگی پایین ($-Q_4$)، افراد آرام و خونسرد هستند که در برابر استرس مقاومند و می‌توانند در شرایط سخت عملکرد بهتری داشته باشند. با این حال، اگر سطح تنش در آنها بسیار پایین باشد، ممکن است با عدم انگیزه و بی‌توجهی به مسائل مواجه شوند. در مجموع، مدیریت تعادل در تنش ارژیک برای هر دو گروه اهمیت دارد. افراد با تنش ارگی بالا نیاز به یادگیری تکنیک‌های مدیریت استرس دارند، در حالی که افراد با تنش ارگی پایین ممکن است به تلاش بیشتر برای برانگیختن انگیزه و انرژی نیاز داشته باشند.

(جدول ۵,۵)

عامل D		
هیجانی (+D)	در برابر	خونسرد (-D)
بیش فعال	_____	غیر فعال
بی مهار، ابرازگر	_____	فاقد ابرازگری
پرتوقع و کم طاقت	_____	بردبار و مقاوم
جلب توجه کننده، خودنمایی کننده	_____	راضی و بی دغدغه
زود هیجان زده	_____	سنجیده و حسابگر
مستعد حسادت	_____	به سختی دچار حسادت می شود
پرادها و خودمحور	_____	فروتن و بی ادعا

تحلیل جدول:

عامل D در مدل شخصیتی کاتل، به تفاوت میان واکنش پذیری هیجانی اشاره دارد. افرادی که نمره پایینی در این عامل دارند (-D) معمولاً آرام، درون نگر، متین و کنترل شده اند. آن ها کمتر احساساتی می شوند، واکنش هایشان سنجیده تر است و در روابط اجتماعی تمایل دارند فروتن و بی ادعا باشند. در مقابل، کسانی که نمره بالایی در این عامل دارند (+D)، هیجان پذیرتر، نمایشی تر و کمتر مهار شده اند. این افراد در

مواجهه با موقعیت‌های احساسی واکنش‌های شدیدتری نشان می‌دهند، بیشتر در پی دیده شدن هستند و گاه ممکن است پرتوقع و حسود جلوه کنند. در زمینه موسیقی و به‌ویژه عملکرد روی صحنه، این دو قطب می‌توانند تأثیرات متفاوتی داشته باشند. یک موسیقی‌دان (+D) ممکن است اجرایی نمایشی و پرشور داشته باشد، در حالی که یک (-D) احتمالاً تمرکز، ثبات و آرامش بیشتری در اجرای خود بروز می‌دهد.

برای ما مهم است که مجموعه‌ای از عوامل به‌ظاهر پراکنده را در کنار هم قرار دهیم تا بتوانیم عامل اضطراب را به‌عنوان یک نشانگان روان‌شناختی مرکب تفسیر کنیم. امروزه این دیدگاه پذیرفته شده است که اضطراب در نظریه کاتل کم‌وبیش معادل همان روان‌رنجوری در نظریه آیزنک است، هرچند کاتل و کلاین (۱۹۷۷) بر این باورند که اصطلاح «روان‌رنجوری یا نوروتیسیسم»^۱ اصطلاح مناسبی نیست. دلیل این دیدگاه آن است که پژوهش‌ها نشان داده‌اند افراد روان‌رنجور، در مقایسه با افراد عادی، تنها از نظر اضطراب تفاوت ندارند، بلکه در چندین عامل دیگر نیز به‌طور چشمگیری با آن‌ها فرق دارند. با این حال، آن‌ها بر اهمیت عامل اضطراب در دل نشانگان گسترده‌تر روان‌رنژندی تأکید می‌کنند. تعریفی که آن‌ها از این عامل کلی ارائه می‌دهند، فرد مضطرب را چنین توصیف می‌کند: «فردی که به‌آسانی دچار تنش می‌شود، نگران است، هنگام ناکامی واکنش‌های هیجانی نشان می‌دهد، سست، بی‌انضباط، افسرده، دمدمی‌مزاج، دچار خودبیمارانگاری، کم‌رو، دل‌آزرده و دارای علایق محدود است».

همان‌طور که قبلاً مشاهده کردیم، می‌توان رشته‌های اصلی نظریه روان‌تحلیل‌گری را در اصطلاحات کاتل برای عوامل اولیه‌اش مشاهده کرد. اگر بخواهیم، می‌توانیم با

استفاده از مفاهیم فرویدی درباره تعامل برخی از عوامل اضطرابی گمانه‌زنی کنیم. به عنوان مثال، فروید معتقد بود که ایگو (Ego) و اید (Id) به طور دینامیک با یکدیگر تعامل دارند. علاوه بر دفاع از ایگو در برابر جهان خارجی، باید با خواسته‌های نهاد (یا اید) غریزی مقابله کند که باید با انرژی آن را کنترل کند. فروید بر این باور بود که هرگونه درگیری جدی میان «خود و نهاد» ممکن است باعث ایجاد «روان‌رنجوری»^(۱) شود، و اختلالی میان خود و جهان خارجی ممکن است به روان‌پریشی منجر شود. هرگونه ارتباط عامل وجدانی کاتل (+G)، (سوپرایگو) با اضطراب هنوز چندان واضح نیست، اما سطوح بالای تمایل به احساس گناه (+O) در افراد مضطرب ممکن است به خوبی از طریق اثرات تنبیهی سوپرایگو که ایگو نیز باید با آن مقابله کند، قابل تفسیر باشد.

اگرچه کاتل اذعان می‌کند که عملکرد یک فرد در تمام عوامل خود از وضعیتی به وضعیت دیگر تغییر می‌کند، اما او معتقد است که به طور کلی باید این عوامل به عنوان ویژگی‌ها در نظر گرفته شوند. با این حال، برخی از عوامل درجه دوم دارای سطوح مختلفی از تأثیر وضعیت هستند؛ این امر به ویژه برای اضطراب صدق می‌کند، اما همچنین به طور تصادفی تا حد کمتری برای برون‌گرایی نیز قابل اعمال است. زمانی که ما به عوامل اولیه در پرتو تغییرات وضعیت و حالت روحی نگاه می‌کنیم، به نظر می‌رسد که پیشنهاد می‌کند تمایلی وجود دارد که کم بودن قدرت خود، تمایل به احساس گناه، و تنش ارگی بیشتر به اضطراب وضعیت تمایل دارند. جالب اینجاست که این همان ویژگی‌هایی هستند که پیش‌تر به عنوان ویژگی‌هایی که به طور خاص قابل تفسیر از منظر نظریه‌های فرویدی هستند، اشاره کردیم. البته با تأمل، این چندان شگفت‌آور نیست، زیرا انتظار می‌رود که اضطراب وضعیت بیشتر در نظریه‌های مبتنی بر بالینی آشکار شود. با این حال، آگاهی از ارتباط این ویژگی‌های اولیه با اضطراب وضعیت می‌تواند زمانی مفید باشد که به مرحله تلاش برای تفسیر نتایج تحقیقات شخصیت در گروه‌های موسیقی‌دانان برسیم.

اضطراب صفتی در مسیقیدانان بر اساس فهرست‌های کاتل

تحقیقات انجام‌شده با دانش‌آموزان موسیقی در سنین مدرسه، فارغ از اینکه معیارهای آزمون توانایی یا زندگی مورد استفاده قرار گرفته باشد، نشان‌دهنده علائم واضحی از سازگاری (قطب مخالف اضطراب) است. جدول ۵،۶ نشان می‌دهد که این امر به‌ویژه در نتایج مارتین با دانش‌آموزان مدارس متوسطه مشهود است. نتایج شاتر و کِمپ، با تأکید بر عامل واحدی به نام خوداحساس ($+Q3$)، ممکن است چیزی جز تجلی مختصر یک عامل درجه دوم دیگر - قدرت سوپرایگو - نباشد. با این حال، وقتی به دو زیرگروه کِمپ (دانش‌آموزان نمایشگاه‌های کنسرواتوار و دانش‌آموزان با استعدادتر در مدارس تخصصی موسیقی) نگاه می‌کنیم، شروع به درک پدیده‌هایی می‌کنیم که ممکن است به دو محیط بسیار متفاوتی که آموزش و تربیت موسیقی‌دانان جوان در آن‌ها انجام می‌شود، مرتبط باشند. اول از همه، گروهی که در بخش‌های جوانان کنسرواتوار در روزهای شنبه شرکت می‌کنند، نشان‌دهنده سازگاری بی‌چون و چرایند، که احتمالاً منعکس‌کننده سیستم حمایتی والدین قوی است که قبلاً در فصل ۳ بحث شده است. دوم اینکه، چیزی که در ارتباط با گروه مدارس موسیقی تخصصی ظاهر می‌شود، یک پروفایل قوی از عوامل مرتبط با اضطراب است. ممکن است بخواهیم این موارد را از منظر «اثر گلخانه‌ای» (هاو، ۱۹۸۹) تفسیر کنیم که در آن تسریع و فشار بی‌مورد می‌تواند اضطراب ایجاد کند. این موضوع در فصل ۱۳ به طور کامل‌تر مورد بحث قرار خواهد گرفت. یک دیدگاه جایگزین ممکن است پیشنهاد کند که آنچه پیش‌تر در ارتباط با درون‌گرایی (فصل ۲) مشاهده کردیم، در اینجا تکرار می‌شود، پدیده دانش‌آموزان با استعدادتر که ویژگی‌های دانش‌آموزان تمام‌وقت موسیقی را پیش‌بینی می‌کنند. آنچه که به‌طور قطع واضح است این است که، پس از انتخاب برای آموزش موسیقی تمام‌وقت و دریافت این آموزش، دانش‌آموزان تمایل قوی به اضطراب نشان می‌دهند، و بخش پایین جدول ۵،۶ به‌طور واضح این امر را نشان می‌دهد.

نویسنده	نوع گروه	عوامل اولیه ۱۶PF و HSPQ
شاطر ۱۹۷۴	۹- ۱۰ ساله‌هایی که در یک آزمون موسیقی ارزیابی شدند	Q ^۳ +
مارتین ۱۹۷۶	دانش‌آموزان دوره متوسطه با علایق موسیقی مختلف	-D- H+ O
کمپ ۱۹۸۱	نوازندگان دوره متوسطه (گروه ترکیبی)	Q ^۳ +
کمپ ۱۹۷۹	دانش‌آموزان دوره متوسطه در بخش‌های مقدماتی کنسرواتوار	C+ H+ O- Q ^۳ + Q ^۴ +
کمپ ۱۹۸۱	دانش‌آموزان مدارس تخصصی موسیقی	D+ H- O+ Q ^۳ +
کمپ ۱۹۷۱	دانشجویان کنسرواتوار	Q ^۴ +
مارتین ۱۹۷۶	دانشجویان کنسرواتوار	C- L+ Q ^۳ - Q ^۴ +
مارتین ۱۹۷۶	دانشجویان آموزش موسیقی	C- L+ Q ^۳ - Q ^۴ +
کمپ ۱۹۸۱	دانشجویان موسیقی در تحصیلات عالی (گروه ترکیبی)	C- O+ Q ^۴ +
شاتن و همکاران ۱۹۶۸	اجراکنندگان بزرگسال	H+
کمپ ۱۹۸۱	مردان حرفه‌ای	C- L+ O+ Q ^۳ +
کمپ ۱۹۸۱	زنان حرفه‌ای	Q ^۴ +

«خلاصه‌ای از پژوهش‌ها درباره اضطراب در میان موسیقی‌دانان»

(جدول ۵,۶)

اگر به سراغ موسیقی‌دان حرفه‌ای برویم، می‌توانیم نشانه‌های مشخصی از تداوم یک الگوی اضطراب را مشاهده کنیم. نمایه‌ای که شاتن و همکارانش (۱۹۶۸) ارائه داده‌اند، برای کامل بودن بحث در جدول ۵،۶ آمده است، اما می‌توانیم بر سر نادیده گرفتن آن توافق داشته باشیم، به دلایلی که در فصل دوم توضیح داده شد؛ یعنی این که آن گروه در محیطی امن و حمایت‌گر فعالیت می‌کرده و احتمالاً نماینده‌ای واقعی از موسیقی‌دان حرفه‌ای اجراکننده نبوده است. الگوی پیچیده‌تری از نتایج من با موسیقی‌دانان حرفه‌ای نشان‌دهنده نتایج مرتبط با جنسیت بود. این نتایج در عین استفاده از نرُم‌های جداگانه جنسیتی ظاهر شدند و به نظر می‌رسد که نوعی اضطراب متفاوت در موسیقی‌دانان مرد و زن دخیل است. با این حال، باید ذکر کرد که هیچ‌گونه تعامل «جنسیتی- گروهی» در ویژگی‌های اصلی اضطراب در گروه دانشجویان من مشاهده نشد. با نگاه به کلیت این نتایج، به نظر می‌رسد که یک الگوی نسبتاً ثابت از ضعف قوی نفس (C-)، بدبینی (L+)، احساس منفی نسبت به خود (Q۳-) و تنش ارگی (Q۴+) در موسیقی‌دانان بالغ وجود دارد، اگرچه همان‌طور که مشاهده کردیم، برخی تفاوت‌های مرتبط با جنسیت در گروه حرفه‌ای به چشم می‌خورد. علاوه بر این، شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد گرایش به احساس گناه در هنرمندان جوان با استعداد و دانشجویانی که در رشته اجرا تخصص دارند، همچنین در موسیقی‌دانان مرد حرفه‌ای، احتمالاً ارتباط مستقیمی با تقاضاهای اجرا یا استرس ناشی از آن دارد. همچنین شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد دانشجویان موسیقی تمام‌وقت بالاترین سطوح اضطراب را نشان می‌دهند، یافته‌ای که توسط «استپتو و فیدلر»^۱ (۱۹۸۷) نیز تأیید شده است. علاوه بر این، شاید مهم باشد که سه عاملی که بیشتر با اضطراب حالت مرتبط هستند (C-، O+ و Q۴+) با درجه‌ای از ثبات در اجراکنندگان بالغ ظاهر می‌شوند.

اضطراب در موسیقی‌دانان براساس فهرست‌های دیگر

معقول است که انتظار داشته باشیم استفاده از فهرست اضطراب «صفتی - حالتی» اسپیلبرگر به محققان این فرصت را بدهد که برخی از یافته‌های ذکر شده در بالا را بیشتر روشن کنند. بالاخره، اگر این فهرست آنچه را که ادعا می‌کند اندازه‌گیری می‌کند، باید در کمک به ما برای تمایز دادن ویژگی‌های حالت و ویژگی موسیقی‌دان اجراکننده تحت شرایط مختلف استرس مؤثر باشد. نوع سؤالاتی که هنوز می‌خواهیم روشن کنیم عبارتند از: آیا موسیقی‌دانان به‌طور کلی به عنوان یک گروه ویژگی‌ای از تمایل به اضطراب دارند؟ یا آن‌ها بیشتر مستعد نوساناتی هستند که توسط موقعیت‌های مختلفی که در آن‌ها قرار دارند و تقاضاهایی که از آن‌ها خواسته می‌شود ایجاد می‌شود؟ کار «واتسون و ولنتاین»^۱ (۱۹۸۷) با اعضای یک ارکستر حرفه‌ای، با استفاده از آزمون اسپیلبرگر، نتایج مشابهی را که پیش‌تر در مورد اضطراب صفت‌ها به آن‌ها رسیدیم، تأیید کرد، به طوری که اضطراب در مردان و زنان به طور قابل توجهی بالاتر از نرم‌ها بود. علاوه بر این، آن‌ها همبستگی‌های قابل توجهی بین نمرات صفتی و حالتی و «فهرست اضطراب اجرا»^۲ شناسایی کردند. نتایج همچنین نشان داد که اضطراب اجرا با طول مدت تجربه به عنوان موسیقی‌دان حرفه‌ای، همبستگی منفی داشت. اینکه آیا این کاهش به تجربه خود مربوط می‌شود یا تمایل افراد بسیار مضطرب به ترک حرفه بود برای آن‌ها روشن نبود. با این حال، این یافته با نتایج هم‌زمان «هامان»^۳ (۱۹۸۲) هم‌خوانی دارد که نشان می‌دهد دانش‌آموزان اجراکننده‌ای که بیشترین سال‌های آموزش رسمی را دیده‌اند، تحت شرایط اضطراب بالا به طرز قابل توجهی بهتر اجرا می‌کنند.

1- Watson & Valentine

2- PAI – Performance anxiety Inventory

فهرست اضطراب اجرا ابزاری برای اندازه‌گیری اضطراب ناشی از اجرای موسیقی و سایر فعالیت‌های هنری طراحی شده است.

3- Hamann

در مطالعه‌ای که موسیقی دانان را با گروه‌هایی از بازیگران، رقاصان، خوانندگان و گروه‌های کنترل (مردم عادی) مقایسه کرد، «مارکانت - های کاکس و ویلسون»^۱ (۱۹۹۲) نشان دادند که موسیقی دانان در آزمون شخصیت آیزنک استرس بالایی دارند. آن‌ها همچنین موسیقی دانان را به عنوان افرادی «بدبین، تسلیم شده و خسته از دنیا» توصیف کردند که در عین حال بی‌تحرک و بی‌انگیزه بودند. خستگی از دنیا ممکن است از منابع استرسی که استپتو (۱۹۸۹) در تحقیق خود درباره استراتژی‌های مقابله و ترس از صحنه برای موسیقی دانان حرفه‌ای برجسته کرده، قابل تفسیر باشد. جدا از استرس‌های ناشی از اجرا، سایر عواملی که او گزارش کرده شامل جدایی از خانواده‌ها، ساعات نامنظم، سفرهای طولانی و یکنواختی تمرین‌ها بود. تصویری مشابه توسط کوپر و «ویلز»^۲ (۱۹۸۹) در ارتباط با موسیقی دانان محبوب که آن‌ها را از نظر روان‌رنجوری و «روان‌پریشی»^۳ بالا ارزیابی کرده بودند، ارائه شد. در خلاصه‌سازی یافته‌های خود، استپتو پیشنهاد کرد که عناصر استرس شغلی، که به طور ضمنی او آن‌ها را در دانش‌آموزان موسیقی نیز پیدا کرده بود (اگرچه با اهمیت‌های مختلف)، از ظهور ترس از صحنه جدا نبوده‌اند. با این حال، این لزوماً نشان نمی‌دهد که آن‌ها ریشه یا علت مشترک داشته باشند. اگرچه اضطراب موسیقی‌دان به وضوح از نظر عواملی همچون صفت و حالت شناسایی شده است، آنچه که هنوز نامشخص باقی مانده، علت دقیق آن است. برای درک بیشتر، ممکن است نیاز باشد که نظریه‌های اضطراب را بیشتر پیگیری کنیم. پیش از پرداختن به این موضوع، یک جنبه از شاخص تیپ‌های شخصیتی مایرز-بریگز وجود دارد که نیازمند بررسی است.

اگرچه همان‌طور که در «مقدمه» اشاره شد، شاخص تیپ‌های شخصیتی مایرز-بریگز مقیاسی برای سنجش اضطراب ندارد، «کوئنک»^۴ (۱۹۹۳) معتقد است که تیپ‌های مختلف یونگی، همان‌طور که توسط «مایرز-بریگز» سنجیده می‌شوند، ممکن

1- Marchant-Haycox & Wilson

2- Cooper & Wills

3- Psychoticism

4- Quenk

است به شیوه‌های خاص خودشان به موقعیت‌های استرس‌زا واکنش نشان دهند. وقتی افراد تحت فشار قرار می‌گیرند، این عملکرد چهارم یا عملکرد فروتر آن‌هاست (یعنی کم‌توسعه‌یافته‌ترین بخش شخصیتشان) که کنترل را به دست می‌گیرد. در چنین موقعیت‌هایی، فرد رفتاری از خود نشان می‌دهد که «از او نیست» و کاملاً خارج از کنترل به نظر می‌رسد؛ نظریه بر آن است که این رفتارها به ویژگی‌های ناخودآگاه و واپس‌روی مربوط می‌شود. باین (۱۹۹۴) یافته‌های پژوهشی‌ای را نقل می‌کند که نشان می‌دهند هر یک از چهار عملکرد فروتر (شهود، حسی، احساسی، و فکری) واکنشی خاص به استرس دارند. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، بیشتر موسیقی‌دانان به نظر می‌رسد از تیپ‌های شهودی-احساسی باشند و این موضوع دامنه احتمالات را به دو مورد از چهار عملکرد فروتر محدود می‌کند: حسی برای تیپ‌های INFJ و ENFP، و فکری برای تیپ‌های INFP و ENFJ. تیپ‌هایی که عملکرد فروترشان حسی است، تمایل دارند در کاری زیاده‌روی کنند - مثلاً بیش از حد خود را سازماندهی کنند - یا رفتارهای وسواس‌گونه‌ای از خود نشان دهند، شاید در قالب برنامه‌های تمرینی. از سوی دیگر، تیپ‌هایی که عملکرد فروترشان فکری است، تحلیلی و انتقادی می‌شوند و ممکن است احساس بی‌ارزشی و ناتوانی کنند.

کوئنک (۱۹۹۳) نقل قولی از فردی با تیپ INFJ ارائه می‌دهد که در چنگال عملکرد فروتر حسی گرفتار شده است:

«وقتی کاملاً در چنگال آن هستم، هیچ کاری نمی‌توانم انجام دهم. وسواس‌گونه سعی می‌کنم هر جزئیاتی را کنترل کنم، متوجه همه چیزهایی می‌شوم که بی‌نظم هستند یا نیاز به تمیز شدن دارند و می‌خواهم همه‌شان را بی‌نقص و فوراً اصلاح کنم. بیش از حد غذا می‌خورم، از خوردنش لذت نمی‌برم و بابت از دست دادن کنترل احساس گناه می‌کنم احساس می‌کنم هیچ‌کس به من کمک نمی‌کند؛ مجبورم همه کارها را خودم انجام دهم و کسی قدر دانم نیست. نمی‌توانم هیچ امکان یا راه‌جایگزینی برای واقعیت‌های منفی ببینم. تمرکز کاملاً روی جنبه‌های منفی است. احساس فلج‌شدگی و بی‌ثمری دارم و در تمرکز کردن دچار مشکل می‌شوم».

به طور مشابه، کوئیک گزارشی از فردی با تیپ INFP ارائه می دهد که در چنگال عملکرد فروتر فکری گرفتار شده و چنین می گوید:

«احساس می کنم از شدت آگاهی به این که در هر کاری که انجام می دهم کاملاً ناتوانم، از پا افتاده ام؛ که همیشه همین طور بوده ام و همیشه هم خواهم بود و همه دنیا این را می دانند! این حقیقتی بدون تردید است. از این که قبلاً به این موضوع پی نبرده بودم شرمندهم، و از این که با رفتارم به گونه ای وانمود کرده ام که گویا ناتوان نیستم، این خطا را دوچندان کرده ام».

یکی دیگر از ویژگی های تیپ INFP وقتی کاملاً در چنگال عملکرد فروتر فکری قرار می گیرد، رد کامل طبیعت معمولاً ملایم و متواضع اوست، و ترجیح دادن موضعی تهاجمی و حمله ورانه نسبت به جنبه هایی از دیگران که برایش غیرقابل تحمل اند. باز هم، کوئیک نقل قولی از یک INFP می آورد که اعتراف می کند:

«من تمایل دارم با خشم شدید به دیگران بتازم. سرزنشگر و متهم کننده می شوم. تصاویر خشن و پرتحرک شبیه صحنه های فیلم «بن هور» به ذهنم می آید».

همان طور که به زودی خواهیم دید، این نوع واکنش ها به نوعی در ادبیات مربوط به موسیقی دانانی که از اضطراب اجرا رنج می برند نیز بازتاب یافته است.

اضطراب تسهیل گر و اضطراب تضعیف گر در موسیقی دانان

کاتل در نوشته های مختلف خود بارها اضطراب و انگیزش را به یکدیگر مرتبط دانسته، اما با دقت تأکید کرده است که این دو مقوله ای کاملاً متمایز از یکدیگرند. او از یک منظر، اضطراب را شکلی تحلیل رفته از انگیزش می دانست؛ حالتی که دیگر به طور کامل در خدمت انگیزش نیست و نمی توان آن را برای این منظور به کار گرفت. وی باور داشت که اضطراب خلقی را می توان از طریق یادگیری ای که آن را «یکپارچه» توصیف می کرد کاهش داد (و مقصود او از این یادگیری، آموزش رسمی و نظام مند است، در تقابل با شرطی سازی). از این رو، اضطراب را به شکل خاصی واجد ویژگی های انگیزشی می دانست. در نتیجه، بار دیگر به قانون یرکس - دادسون باز می گردیم؛ قانونی که به رابطه ای U وارون شکل میان اضطراب و عملکرد اشاره دارد و نشان می دهد که اضطراب در یک سوی طیف دارای آثار تسهیل گر و در سوی دیگر آثار تضعیف گر است.

به بیان دیگر، در سطح بهینه، اضطراب بهتر است به منزله شکلی از انگیزش تلقی شود. یعنی حالتی از برانگیختگی که به ما امکان می‌دهد در انجام تکالیفی که در محدوده توانایی‌هایمان قرار دارند، کارآمدتر عمل کنیم. این دیدگاه بدون تردید می‌تواند توضیح دهد که چرا سطوح بالاتری از اضطراب در میان دانشجویان مقطع کارشناسی و همچنین دانش‌آموزان موفق از نظر تحصیلی در مدارس متوسطه دیده می‌شود.

«پاول و این‌رایت»^۱ (۱۹۹۰) نمونه مفیدی از سه وضعیت متفاوت اضطراب ارائه می‌دهند که بر یک تکلیف خیالی ساده اعمال شده است: برداشتن مهره‌هایی از یک دسته و انداختن آن‌ها درون یک شیشه. در وضعیت نخست، به شما گفته می‌شود هر چقدر که بخواهید زمان دارید و هیچ‌کس عملکرد شما را بررسی نخواهد کرد. در وضعیت دوم، به شما گفته می‌شود که برای هر مهره‌ای که در زمان ۳۰ ثانیه داخل شیشه بیندازید، یک سکه یک پوندی دریافت خواهید کرد. در وضعیت سوم، به شما گفته می‌شود که برای هر مهره‌ای که نتوانید در این مدت داخل شیشه بیندازید، یک انگشتان قطع خواهد شد. در وضعیت اول، اضطرابی وجود نخواهد داشت و احتمالاً عملکردی کند و بی‌دقت از شما سر خواهد زد. وضعیت دوم سطحی از اضطراب ایجاد می‌کند که منجر به عملکردی سریع و کارآمد می‌شود. اما در وضعیت سوم، ممکن است اضطراب چنان شدید شود که در حالت وحشت‌زدگی، دچار دستپاچگی شوید و کارایی‌تان کاهش یابد.

بی‌تردید، جنبه‌های انگیزشی اضطراب اغلب نادیده گرفته می‌شوند. همان‌طور که هامان (۱۹۸۲) و «سوبازه»^۲ (۱۹۸۳) اشاره کرده‌اند، پژوهشگرانی که به بررسی بروز اضطراب در میان موسیقی‌دانان علاقه‌مندند، اغلب تمرکز خود را بر اثرات منفی آن بر اجرا گذاشته‌اند. طبیعی است که این بُعد بیشتر مورد توجه خود موسیقی‌دانان قرار گیرد، چرا که آن‌ها به‌خوبی آگاهند که حمله‌ای مهارنشده از اضطراب عصبی چگونه می‌تواند اجرایی را کاملاً نابود کند و گاه پیامدهای فاجعه‌باری داشته باشد. با این حال،

1- Powell & Enright

2- Sobaje

بسیاری از موسیقی دانان (اگر به آن فکر کنند) احتمالاً متوجه می‌شوند که در موقعیت‌هایی که می‌توان آن‌ها را دارای فشار روانی بسیار پایین دانست، عملاً خودشان سطحی از حالت اضطراب را به صورت مصنوعی در خود ایجاد می‌کنند. با «انگیزه دادن ذهنی» به خود، احساس می‌کنند که برانگیخته‌تر شده‌اند و در نتیجه، با حساسیت و تخیل بیشتری اجرا می‌کنند. به عبارت دیگر، میزان معینی از اضطراب نه تنها کاملاً طبیعی است، بلکه نقش تسهیل‌گر دارد و در واقع برای انجام مؤثرتر تکالیف، ضروری است.

هامان و سوبائزه (۱۹۸۳) این نوع نگاه را دنبال کردند و از گروهی از دانشجویان اجراکننده در دو موقعیت اجرایی با استرس پایین و بالا استفاده کردند؛ استرس از طریق حضور هیئت داوران ایجاد شده بود. بین دو اجرا پنج روز فاصله بود و بلافاصله پس از هر اجرا، دانشجویان پرسش‌نامه STAI و پرسش‌نامه شخصیت حالتی - صفتی (STPI؛ اسپیلبرگر و همکاران، ۱۹۷۹) را تکمیل کردند. پرسش‌نامه دوم با هدف خاص سنجش دو حالت دیگر یعنی کنجکاوی و خشم به کار گرفته شده بود. سابقه آموزش رسمی هر دانشجو نیز به عنوان بعدی پژوهشی در نظر گرفته شد. کیفیت دو اجرای ضبط‌شده توسط هیئت متشکل از پنج داور ارزیابی شد. یافته‌های اصلی مرتبط با مفهوم اضطراب تسهیل‌گر حمایت قابل توجهی از نظریه اسپیلبرگر ارائه دادند، مبنی بر اینکه اضطراب حالتی دارای ویژگی‌های انگیزشی و محرک است که برای اجرای انواع مختلفی از تکلیف مفید است. در واقع، هامان و سوبائزه شواهدی یافتند که نشان می‌داد افزایش اضطراب حالتی به بهبود اجرا کمک می‌کند. اگرچه سطوح اضطراب حالتی در موقعیت اجرایی پرفشار بالاتر بود، اجراهای انجام‌شده در این شرایط برتر از اجراها در شرایط کم‌فشار بودند. این یافته در مورد هر سه گروه از دانشجویان - که بر اساس تعداد سال‌های آموزش رسمی طبقه‌بندی شده بودند - صدق می‌کرد. اگرچه تفاوت در گروه دارای تجربه کمتر اندک بود و برای گروه دارای تجربه متوسط، تفاوتی متوسط دیده شد، اما دانشجویانی که بیشترین سابقه را داشتند، در شرایط پراسترس، ارتقای چشمگیری در کیفیت اجرا از خود نشان دادند.

هامان (۱۹۸۵) در پژوهشی جدیدتر، به طور خاص به مسئله مدت‌زمان آموزش و اکتساب مهارت بازگشته است. او در اینجا به روشنی بیان می‌کند که: «... افرادی که

دارای اضطراب صفتی بالا هستند، افزایش بیشتری در اضطراب حالتی تجربه خواهند کرد نسبت به افرادی با اضطراب صفتی پایین. همچنین، افرادی با اضطراب صفتی بالا که مهارت بالایی در انجام تکلیف دارند، در واقع از افزایش اضطراب حالتی بهره‌مند می‌شوند، در حالی که افرادی با مهارت پایین و اضطراب صفتی بالا، معمولاً از این افزایش اضطراب سودی نمی‌برند. بنابراین، هرچه سطح تسلط بر تکلیف بالاتر باشد و سطح اضطراب صفتی و حالتی نیز بیشتر باشد، عملکرد فرد در موقعیت پراسترس بهتر خواهد بود.»

این دیدگاه در بسیاری جهات با توصیه‌هایی که معلمان به شاگردان خود می‌کنند همخوان است: اگر شاگردی مستعد اضطراب اجرایی است، باید از حاشیه امن کافی در اجرای خود برخوردار باشد. به بیان دیگر، نباید در حضور دیگران قطعاتی را اجرا کند که نسبت به تسلط فنی خود بر آن‌ها اطمینان ندارد. به‌وضوح، تجربه‌ی بیشتر به فرد این امکان را می‌دهد که رپرتوار فنی‌تری را اجرا کند، در حالی که همچنان حاشیه امن لازم را حفظ می‌کند. با این حال، این ادعای هامن که رابطه‌ی بین اضطراب و عملکرد کاملاً مثبت و خطی است و تسلط بر تکلیف به‌عنوان واسطه عمل می‌کند، احتمالاً با چالش‌هایی از سوی بسیاری از پژوهشگران و همچنین اجراگران موسیقی روبه‌رو خواهد شد.

گرچه برنامه‌های درمانی برای اضطراب اجرا ضرورتاً در این بحث نمی‌گنجند، «لِرر»^۱ (۱۹۸۷) در مرور آثار مرتبط با این موضوع پیشنهاد می‌دهد که می‌توان اضطراب را با اجرای مکرر به یک عامل تسهیل‌گر تبدیل کرد. دوره‌های دوری از اجرا ممکن است منجر به «اثر نهفتگی»^۲ شوند، که در آن اضطراب فرصت می‌یابد تا

1- Lehrer

2- Incubation Effect

«اثر نهفتگی» در روان‌شناسی به حالتی گفته می‌شود که وقتی فرد برای مدتی از مواجهه با یک موقعیت اضطراب‌زا یا ترسناک (مثلاً اجرا در برابر جمع) دوری می‌کند، اضطراب مرتبط با آن موقعیت به‌جای کاهش، بیشتر می‌شود.

به تدریج انباشته شود. همانند دیگر فوبیاها، پرهیز کردن واکنشی طبیعی و قابل درک به شمار می‌رود، اما کم‌فایده‌ترین شیوه برای مواجهه با مشکل است. به احتمال زیاد، آن بدبینی، دل‌زدگی و خستگی از جهان که مارکانت-های کاکس و ویلسون در موسیقی دانان شناسایی کرده‌اند، ممکن است به عنوان شکل‌هایی از راهبردهای پرهیزی قابل تفسیر باشن (سازوکارهای دفاعی و انکارهایی که دقیقاً به منظور کاهش ناراحتی و آثار ناتوان کننده اضطراب بالا اتخاذ می‌شوند).

یکی دیگر از یافته‌های مهم در پژوهش هامان و سوبائزه مربوط می‌شود به سطح خشم در میان دانشجویانی که بر اساس نمرات اضطراب صفتی دوباره گروه‌بندی شده بودند. اگرچه تفاوت سطح خشم میان گروه‌ها در وضعیت اجرای کم‌استرس حداقلی بود، اما گروه دارای اضطراب صفتی بالا در وضعیت اجرای پراسترس به‌طور معناداری خشم بیشتری را نسبت به دو گروه دیگر نشان دادند. هامان و سوبائزه این بروز خشم در شرایط استرس ناشی از اجرا را به عنوان سازوکار دفاعی برای محافظت از ایگو (خود) در برابر تهدید تفسیر کردند. به بیان دیگر، دانشجویان -به‌ویژه آن‌هایی که اضطراب صفتی بالایی داشتند- نه تنها در تلاش بودند از خود در برابر آن چه به عنوان ارزیابی منفی داوران تلقی می‌کردند محافظت کنند، بلکه شاید همان ویژگی «ضعف من» (قدرت ایگوی پایین) را نشان می‌دادند که پیش‌تر در جدول ۵،۶ به عنوان یکی از ویژگی‌های موسیقی دانان بزرگسال مطرح شده بود.

تفسیر دیگری از واکنش خشم نیز به خوبی با واکنش استرسی تیپ شخصیتی INFP در وضعیت تحت سلطه عملکرد فرعی و واپس‌رانده‌شان یعنی «تفکر برون‌گرا» همخوانی دارد، همان گونه که پیش‌تر مطرح شده بود. البته خشم واکنشی نامتناسب به

در واقع، دوری و اجتناب باعث می‌شود ذهن فرصت پیدا کند که ترس را بزرگ‌نمایی کند، بدون اینکه فرصتی برای تجربه موفق یا مواجهه کنترل‌شده با آن موقعیت داشته باشد. به همین دلیل در درمان فوبیاها و اضطراب اجرا، توصیه می‌شود که فرد به‌طور منظم با موقعیت اضطراب‌زا روبه‌رو شود تا هم بدن و هم ذهن یاد بگیرند که چگونه با آن کنار بیایند.

در مورد موسیقی دانان، این یعنی اگر مدت زیادی اجرا نکنند، اضطراب اجرای بعدی ممکن است شدیدتر از حد معمول شود، چون «اثر نهفتگی» باعث افزایش ترس می‌شود.

نظر می‌رسد، چراکه با وجود قرار گرفتن این گروه در شرایط بالاترین میزان استرس، اجرای آن‌ها موفق‌ترین اجراها ارزیابی شده بود. از سوی دیگر، بروز خشم می‌تواند راهی برای تخلیه تنش‌های «ارگی» (انرژی روانی در نظریه کاتل) باقی‌مانده باشد.

در مجموع، این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که وضعیت‌های اضطرابی ناشی از موقعیت‌های اجرایی که به عنوان استرس‌زا درک می‌شوند، ممکن است ابعاد متناقضی را آشکار کنند. نخست، همان‌طور که کار هامان نشان داده، به‌وضوح یک بُعد تسهیل‌گر در این اضطراب وجود دارد. اما در عین حال، با آن‌که این اضطراب سطحی از انگیزش و برانگیختگی ایجاد می‌کند، شامل عناصر منفی و تضعیف‌کننده نیز هست. ویژگی‌هایی که در (جدول ۵،۶) برجسته شده‌اند، مانند «اعتماد به نفس پایین»، «شکندگی ایگو»، و «تگرانی» به‌هم می‌پیوندند تا سطح پایینی از عزت نفس را ایجاد کنند که اگر به‌درستی مدیریت نشود، می‌تواند به واکنش‌های انحطاطی مانند وحشت‌زدگی و فاجعه‌سازی منجر شود. جالب اینجاست که پژوهش هامان و سوباژه هیچ نشانه قابل توجهی از این حالت‌های اضطراب تضعیف‌کننده را نشان نمی‌دهد. در یک مطالعه گسترده و از برخی جهات مشابه، «کراسک و کریگ»^۱ (۱۹۸۴) دو گروه از نوازندگان پیانوی دانشجویی را که از نظر توانایی اجرایی برابر بودند، اما از نظر اضطراب به دو دسته «نسبتاً مضطرب» و «نسبتاً غیرمضطرب» تقسیم شده بودند، مورد بررسی قرار دادند. این افراد تحت دو موقعیت اجرایی قرار گرفتند: ابتدا در خلوت و سپس در برابر داوران. چندین آزمون اجرا شد؛ آن‌هایی که به موضوع ما مربوط‌تر هستند شامل پرسش‌نامه STAI، شاخص کیفیت اجرا، آزمون‌های «خودکارآمدی»، و شاخصی برای اضطراب رفتاری قابل مشاهده بودند. شایسته است اشاره شود که نظریه خودکارآمدی نخستین‌بار توسط بندورا^۲ (۱۹۷۷) مطرح شد و به برداشت فرد از توانایی‌اش برای انجام یک کار خاص مربوط می‌شود. نتایج پژوهش کراسک و کریگ که به موضوع بحث ما ارتباط دارد، روندهایی را نشان داد که بیان‌گر حضور هم‌زمان اضطراب تسهیل‌گر و

1- Craske & Craig

2- Bandura

تضعیف کننده بود. به طور خاص، آن‌ها دریافتند که حضور تماشاگر تأثیر بیشتری بر گروه مضطرب داشت، به گونه‌ای که کیفیت اجرای آن‌ها کاهش یافت؛ در حالی که گروه غیرمضطرب در این وضعیت حتی بهبودهایی در اجرا نشان دادند. همچنین، گروه مضطرب نشانه‌هایی از اضطراب رفتاری قابل مشاهده و کاهش در امتیاز خودکارآمدی را در شرایط حضور داور نشان دادند، در حالی که گروه غیرمضطرب روندی معکوس را در هر دو عامل از خود بروز داد.

با این حال، باید در نظر داشت که رابطه U وارونه بین اضطراب و عملکرد ممکن است یکنواخت نباشد و احتمال دارد که به سمت چپ متمایل باشد. برای نمونه، گادری و اسپیلبرگر (۱۹۷۱) در پذیرش ساده‌انگارانه قانون یرکس- دادسون تردیدهایی مطرح کردند، چرا که این ارتباط، دست کم در زمینه عملکرد تحصیلی، ظاهراً بسیار بیشتر جنبه منفی دارد تا مثبت. اما در مورد موسیقی دانان، دلایلی (جدا از آنچه همان مطرح کرده) وجود دارد که نشان می‌دهند شاید بتوان این فرض را مطرح کرد که اضطراب در لایه‌های عمیق‌تر، به گونه‌ای جدایی‌ناپذیر با ابعاد گوناگون پدیده «موسیقی دان بودن» درهم تنیده است. اجازه دهید به اختصار چند مورد از این ابعاد را بررسی کنیم.

برانگیختگی

پیش‌تر در فصل‌های ۲ و ۴ با مفهوم برانگیختگی در ارتباط با درون‌گرایی و پاتمیا نزد موسیقی دانان آشنا شدیم؛ و از این منظر می‌توان دید که این مفهوم تا حد زیادی در سرشت و شیوه‌های عملکردی موسیقی دانان جای گرفته است. در چارچوب این فصل، برانگیختگی که به فعال‌سازی دستگاه عصبی خودمختار مربوط می‌شود، به حالت آمادگی و توجهی اشاره دارد که به ما امکان می‌دهد محیط را واریسی کنیم تا رخدادها را تفسیر و تحلیل نماییم. این واکنش‌های بنیادی که نوعی «حس درونی» به شمار می‌روند، ریشه در فعالیت‌های بخش‌های زیرین مغز دارند؛ فعالیت‌هایی که پیام‌هایی را برمی‌انگیزند و این پیام‌ها به نوبه‌ی خود، زیرقشر و قشر مغز را برای درک و دریافت شناختی‌تر از رویدادها به تحرک وامی‌دارند. یادآور می‌شویم که پیش‌تر در بحث درباره‌ی درون‌گرایی، از دو چرخه‌ی پردازش اطلاعات سخن گفتیم. بر پایه‌ی

نظریه‌های آیزنک، چرخه‌ی نخست با درون‌گرایی در پیوند بود و چرخه‌ی دوم با نوروتیسیسم و هیجان. جنبه‌ی دوم با دیدگاه فروید نیز هم‌خوانی دارد؛ آنجا که او تحریک‌پذیری بیش‌ازحد و اضطراب را به‌گونه‌ای تنگاتنگ به هم مرتبط می‌داند.

گرچه نیازی نیست وارد بحث فیزیولوژی مغز در ارتباط با برانگیختگی شویم، اما مهم است که به مفهوم مرکزی پیوند نوروتیسیسم/ اضطراب با هیجان و فعال‌سازی توجه داشته باشیم. این احتمال به‌خوبی وجود دارد که آغاز این واکنش‌های فیزیولوژیک همان چیزی باشد که موجب برانگیخته‌شدن نوعی ادراک نزد موسیقی‌دان می‌شود، ادراکی از فاجعه‌ای قریب‌الوقوع که در ادامه به آن پرداخته خواهد شد. چنین پیوندهایی بدون تردید به درک علائمی چون لرزش، تعریق، تپش قلب، تهوع و غیره که موسیقی‌دانان بلافاصله پیش از اجرا و در حین آن تجربه می‌کنند، کمک می‌کنند. این علائم را می‌توان بازتابی مستقیم از فعال‌سازی دستگاه عصبی خودمختار دانست، فعال‌سازی‌ای که اگر کنترل نشود، ممکن است به انحراف خطرناک توجه منجر شود، یا حتی باعث فروپاشی اجرای موسیقایی گردد. گرچه هر دو چرخه‌ی پیشنهادی آیزنک شامل برانگیختگی قشری هستند، او معتقد است که این دو کاملاً از هم متمایز و جدا هستند. چرخه‌ی نخست، که با درون‌گرایی در ارتباط است، عمدتاً با برانگیختگی قشری بالا مرتبط است، اما فعالیت اندکی در دستگاه عصبی خودمختار دارد. در مقابل، چرخه‌ی دوم عمدتاً با برانگیختگی هیجانی خودمختار سروکار دارد و بر بُعد نوروتیسیسم اثر می‌گذارد. کاتل نیز میان این دو تمایز قائل است، هرچند از اصطلاحات نسبتاً متفاوتی بهره می‌برد. او از بُعد «پاتمیا- کورتیا» سخن می‌گوید که ویژگی‌ای پایدارتر و مرتبط با سبک شناختی به شمار می‌رود، در حالی که برانگیختگی خودمختار را گونه‌ای از «برانگیختگی حالتی» می‌داند.

آنچه در این جا اهمیت دارد این است که درک کنیم چون درون‌گراها در حالت‌های برانگیختگی بالاتری قرار دارند، در موقعیت‌هایی که سطوح بالایی از برانگیختگی را در پی دارند، زودتر از برون‌گراها به سطح بهینه‌ی خود می‌رسند. در نتیجه، در محیط‌های اجرایی پُرفشار، این احتمال وجود دارد که درون‌گراها بیش از برون‌گراها از تحریک‌پذیری بیش‌ازحد رنج ببرند. بنابراین، چنین به‌نظر می‌رسد که هر دو چرخه‌ی

برانگیختگی می‌توانند در ایجاد برانگیختگی مفرط و اضطراب در موسیقی‌دان اجراکننده نقش داشته باشند. به بیان دیگر، هم هوشیاری قشری و هم فعال‌سازی دستگاه عصبی خودمختار در موسیقی‌دان در حال اجرا در جریان‌اند، تنها به این دلیل که تیپ‌های مضطرب و درون‌گرا بیش از دیگران در معرض تحریک‌پذیری بیش‌ازحد این سامانه‌ها در موقعیت‌های اضطراب‌برانگیز هستند. پژوهش‌های عصب‌زیست‌شناختی «گری»^۱ (۱۹۸۲) این ایده را بیشتر بسط داده‌اند. او پیشنهاد می‌کند که درون‌گرایی و نوروتیسیسم در عمل با هم ترکیب می‌شوند تا سامانه‌ای رفتاری، فعال و بسیار حساس را شکل دهند که در پاسخ به محرک‌ها، واکنشی از نوع بازداری اغراق‌آمیز نشان می‌دهد. به گفته‌ی او، این بُعد، پایه‌ی زیستی اضطراب به‌شمار می‌رود. اگر این دیدگاه را در مورد موسیقی‌دانان به‌کار ببریم، ممکن است شروع به درک این نکته کنیم که در موقعیتی اجرایی که به‌عنوان موقعیتی پراسترس ادراک می‌شود، سامانه‌ی بازداری رفتاری کنترل را در دست می‌گیرد و باعث نوعی افزایش توجه، گوش‌به‌زنگی، و اختلال در رفتار حرکتی می‌شود، ویژگی‌هایی که گری آن‌ها را مشخصه‌های اضطراب می‌داند.

خودانگاره‌ی موسیقی‌دان

تصویری که به وضوح در حال شکل‌گیری است این است که موسیقی‌دانان به‌عنوان یک گروه، آن‌قدر به موسیقی متعهد هستند که از جداسازی هویت شخصی خود از توانایی‌های موسیقایی‌شان دچار مشکل می‌شوند و به همین دلیل، ظرفیت خود برای اجرای موسیقی نیز به آن وابسته می‌شود. پروت (۱۹۹۱) این موضوع را به این صورت توضیح می‌دهد: «موسیقی‌دان جوانی که الگوی اضطراب‌زای بزرگ‌منشی و همه‌چیز بودن را برمی‌گزیند، در معرض خطر از دست دادن عزت نفس خود قرار دارد. این عزت نفس می‌تواند به جای اتکا به اصالت درک‌های فردی، در داشتن ویژگی‌های خاصی چون استعداد موسیقایی و موفقیت ریشه‌دار شود. او ممکن است بیشتر و بیشتر به تحسین و ستایش دیگران وابسته شود». «دیوز و ویلیامز»^۲ (۱۹۸۹) این مفهوم را با

1- Gray

2- Dews & Williams

مشاهده‌ای تأیید کردند که ۷۹ درصد از دانشجویان موسیقی‌دان آن‌ها ادعا کردند که مقدار قابل توجهی از عزت نفسشان به‌طور مستقیم به نحوه‌ی اجرا کردنشان مرتبط است. این باور که فرد باید یک اجرामوسیقایی کاملاً ماهر باشد تا به عنوان فردی ارزشمند شناخته شود، از نوع باورهای غیرمنطقی بود که توسط «توباسیک و دانز»^۱ (۱۹۸۶) نیز شناسایی شده بود.

در پژوهش‌های خود با اجراکنندگان موسیقی پاپ، ویلز و کوپر (۱۹۸۸) پرسشنامه‌ای طراحی کردند که شامل فهرستی از استرس‌زاهای زیاد بود. موردی که بیشترین تعداد پاسخ‌ها را به خود جلب کرد، به «احساس لزوم رسیدن به استانداردهای موسیقایی که خود برای خود تعیین کرده‌اید یا حفظ آن‌ها» مربوط بود. این که بیش از نیمی از موسیقی‌دانان این مورد را علامت زدند، می‌تواند به‌طور گرافیکی نشان دهد که چگونه موسیقی‌دانان با تحمیل استانداردهای بالا به خود، استرس خود را ایجاد می‌کنند. ویلز و کوپر نتیجه گرفتند که «موسیقی‌دان پاپ به‌نظر می‌رسد فردی پرشور است که در جهت رضایت هنری خود و سطح بالای اجرا تلاش می‌کند و در این مسیر فشار زیادی را بر خود وارد می‌آورد». ویلز و کوپر همچنین موسیقی‌دانان پاپ را با «رفتار نوع A» مرتبط کردند، که یک سندروم است که ابتدا توسط «کاردیولوژیست»^۲ (متخصص قلب) «فریدمن و روزنمن»^۳ (۱۹۷۴) شناسایی شد و به‌عنوان تمایل به بیماری‌های قلبی کرونری زودهنگام شناخته می‌شود. جنبه‌های مثبت این نوع شخصیت عبارتند از: انگیزه، بلندپروازی، رقابت‌جویی، تمایل به انجام چندین کار به‌طور همزمان، و درگیری شغلی کلی. از سوی دیگر، جنبه‌های منفی آن شامل پرخاشگری، بی‌صبری و احساس فشار بودن است. ویلز و کوپر نتیجه گرفتند که گروه موسیقی‌دانان پاپ آن‌ها را می‌توان با ویژگی‌هایی چون انگیزه، تلاش برای رضایت هنری، سطح بالای اجرا و تحمیل فشار بالا بر خود توصیف کرد.

-
- 1- Tobacyk & Downs
 - 2- Cardiologist
 - 3- Friedman & Rosenman

نیروی محرکه‌ای که احتمالاً با الگوهای همانندسازی قوی میان دانشجویان موسیقی و استادانشان در ارتباط است، به نظر می‌رسد که آن‌ها را به‌سوی نوعی کمال‌گرایی سوق می‌دهد که چیزی جز شکلی افراطی از خودآزاری نیست. گرچه ممکن است بخواهیم با تفسیر «بابیکیان»^۱ (۱۹۸۵) از این پدیده به‌عنوان یک سوپرایگو سخت‌گیر و انعطاف‌ناپذیر مخالفت کنیم (چرا که شواهد ارائه‌شده در این‌جا از آن پشتیبانی نمی‌کنند)، اما اثر «زیاده‌کوشی» که از مراحل آغازین در موسیقی‌دانان جوان نهادینه می‌شود و «فوگل»^۲ (۱۹۸۲) به آن پرداخته به نظر می‌رسد که به این سندروم دامن می‌زند. چنین سطحی از همانندسازی، که در آن ارزش شخصی و دستاورد موسیقایی به‌طرزی جدایی‌ناپذیر به یکدیگر گره خورده‌اند، ظاهراً زمینه‌ساز بروز دو الگوی رفتاری است که به‌طور مکرر در کنسرواتورها و دانشگاه‌های موسیقی دیده می‌شوند. نخست، «رفتار پریمادونا»^۳ که می‌تواند در محیط‌هایی با رقابت‌های بین‌فردی شدید پدیدار شود، و در برخی دانشجویان اجراکننده دیده می‌شود که خود

1- Babikian

2- Alan Fogel

3- Prima Donna Behavior

رفتار پریمادونا به طرز رفتاری گفته می‌شود که فرد خود را مرکز توجه، بسیار مهم، و برتر از دیگران می‌داند و در نتیجه، ممکن است خودخواه، زودرنج، غیرقابل انعطاف، یا توقع‌دار باشد. واژه‌ی پریمادونا در زبان ایتالیایی به معنای «بانوی اول» است. در سنت اپرای ایتالیایی، این عنوان به خواننده‌ی اصلی زن گروه اطلاق می‌شد - معمولاً سوپرانو - که نقش اول زن را در اجراهای اپرا ایفا می‌کرد. این خواننده معمولاً ستاره‌ی گروه بود و بیشترین توجه، تمجید، و احترام به او تعلق داشت. از آنجایی که جایگاهش بسیار برجسته بود، در بسیاری موارد رفتارهایی از خود نشان می‌داد که نوعی خودبزرگ‌بینی، انتظار امتیاز ویژه داشتن، یا کم‌تحملی نسبت به انتقاد را تداعی می‌کرد. با گذشت زمان، اصطلاح «پریمادونا» از معنای اصلی موسیقایی‌اش فراتر رفت و به‌صورت اصطلاحی استعاری برای توصیف هر کسی به کار رفت که: خودش را مهم‌تر از دیگران می‌داند، با غرور و خودمحوری رفتار می‌کند، با کوچک‌ترین نارضایتی ممکن است ناراحت یا عصبانی شود، توقع دارد همیشه در مرکز توجه باشد و... امروزه این اصطلاح در حوزه‌هایی مثل تئاتر، ورزش، بیزینس، و آموزش موسیقی هم کاربرد دارد، برای توصیف افرادی که گرایش به رفتار خودمحورانه و نمایشی دارند.

را در مسیر صعودی موفقیت می‌بینند. در نقطه‌ی مقابل، نوعی اختلال روان‌شناختی مشاهده می‌شود که در آن، افکار اضطراب‌آور واکنش‌های دستگاه عصبی خودمختار را برمی‌انگیزند و به افزایش دل‌واپسی، خودانتقادی، و احساس بی‌کفایتی می‌انجامند (که به‌نوبه‌ی خود اضطراب بیشتری تولید می‌کند). این وضعیت نه‌تنها به فروپاشی اجرا می‌انجامد، بلکه به عزت نفس و سلامت روانی فرد نیز آسیب جدی وارد می‌کند. به‌عبارت دیگر، ممکن است شاهد دو روند متضاد باشیم: یکی، مسیر صعودی موفقیت که همراه با افزایش عزت نفس است (که البته می‌تواند اضطراب را نیز تسهیل کند)، و دیگری، روند نزولی کسانی که عزت نفس‌شان رو به افول است، زیرا اضطراب فرساینده‌ی آن‌ها پیوسته افزایش یافته و اجرای آن‌ها مکرراً به‌شکل فاجعه‌باری ادراک می‌شود.

جست‌وجوی کمال در میان موسیقی‌دانان ممکن است به‌طور جدایی‌ناپذیری با شیوه‌ی تربیتی آن‌ها گره خورده باشد. در میان موسیقی‌دانان، تعداد فرزندان نخست یا تک‌فرزندها به‌طور غیرمعمولی زیاد است، که این موضوع اغلب باعث می‌شود کودک خیلی زود معیارها و انتظارات بزرگسالانه را بپذیرد. آنچه «رشد گلخانه‌ای» نامیده می‌شود - یعنی وارد کردن فشار به کودکان برای دستیابی به سطوح بالای موفقیت - نیز گاهی همین اثر را دارد: کودک پیش از آن‌که آمادگی داشته باشد، وارد قلمرو ویژگی‌های جسمی، روانی و اجتماعی بزرگسالانه می‌شود. در دل این فرآیند، ترسی مزمن از شکست شکل می‌گیرد، همراه با شیوه‌ای از تفکر که فرد در آن باور دارد هیچ حالتی بین موفقیت کامل و شکست تمام‌عیار وجود ندارد.

سرمایه‌گذاری شخصی‌ای که موسیقی‌دانان در موسیقی انجام می‌دهند، که گاه در تضاد با حس عزت‌نفس شخصی است، به‌نظر می‌رسد که به‌طور تنگاتنگی با بروز رقابت در هر سطحی در هم تنیده شده است. جدا از رقابت‌های بین‌فردی‌ای که اغلب در میان دانشجویان تمام‌وقت موسیقی دیده می‌شود و پیش‌تر نیز به آن اشاره شد، رقابت در ارکسترهای حرفه‌ای نیز خود را نشان می‌دهد. «پایپرک»^۱ (۱۹۸۱) گزارش داد که

۶۰ درصد اعضای ارکستر سمفونیک وین معتقد بودند که «حسادت بخش جدایی ناپذیری از حرفه‌ی موسیقی است». این موضوع به این صورت نمود پیدا کرد که ۳۶ درصد از اعضای ارکستر، از دشواری در ارتباط شخصی با همکاران خود خبر دادند. استپتو (۱۹۸۹) نیز نگرانی‌هایی را در مورد رقابت‌های بین فردی و رفتارهای خنجر از پشت در میان اعضای دو ارکستر سمفونیک لندن گزارش کرد. نکته‌ی جالب اینجاست که میزان گزارش‌شده‌ی این دو مورد، در میان دانشجویان یکی از کنسرواتوارهای لندن حتی بالاتر بود.

بی تردید، پیوند مستقیم میان خودانگاره‌ی پایینو اضطراب بالا به‌خوبی و به‌طور تجربی اثبات شده است، و تحلیل عاملی عزت نفس توسط کاتل به‌عنوان یکی از اجزای اضطراب، به نظر می‌رسد که این رابطه را تأیید می‌کند. «برنز»^۱ (۱۹۷۹) شواهدی ارائه داد که نشان می‌دهد این ارتباط در هر دو جهت حالت علی دارد: اضطراب منجر به عزت نفس پایین می‌شود؛ و عزت نفس پایین نیز فرد را نسبت به نشانه‌هایی که ناکارآمدی‌اش را تأیید می‌کنند حساس می‌سازد، که این خود، اضطراب را برمی‌انگیزد.

«کراگ»^۲ و همکاران (۱۹۷۶) نیز این نوع رابطه‌ی تعاملی را مطرح کردند و گمان بردند که عزت نفس پایین و اضطراب به‌طور بنیادی و پویا به یکدیگر وابسته‌اند. همان‌طور که برنز اشاره می‌کند، به‌راحتی می‌توان دید که چگونه از طریق فرآیند شرطی‌سازی کلاسیک، افکار منفی و ناسازگارانه درباره‌ی خود می‌توانند به شکل یک چرخه‌ی مداوم، اضطراب تولید کنند. در بستر اجرای موسیقی، این نوع چرخه‌ی تحلیل‌برنده می‌تواند همان چیزی باشد که در برخی متون با عنوان «فاجعه‌انگاری»^۳ از آن یاد می‌شود.

1- Burns

2- Krug

3- Catastrophizing

فاجعه‌انگاری

عنصر مهمی در اثر مارپیچ نزولی، مفهوم «فاجعه‌سازی» است؛ یعنی احساس آسیب‌پذیری همراه با ترس از رسیدن به نقطه بی‌بازگشت، جایی که فروپاشی کامل اجرا اجتناب‌ناپذیر می‌شود. استپتو و فیدلر (۱۹۸۷) دریافتند که هر سه گروه نوازندگان حرفه‌ای، آماتور و دانشجو تمایل دارند فاجعه‌هایی را در ذهن خود مجسم کنند و پیامدهای ناشی از یک اشتباه جزئی را به شدت اغراق‌آمیز تلقی کنند. جمله‌هایی که در این خیال‌پردازی‌ها به وفور دیده می‌شدند از این قرار بودند: «تقریباً مطمئنم که یک اشتباه وحشتناک می‌کنم و همین همه چیز را خراب می‌کند»، «فکر نمی‌کنم بتوانم تا آخر ادامه بدهم بدون اینکه از هم بپاشم»، و «فکر کنم دارم از حال می‌رم».

یکی از یافته‌های مهم در پژوهش استپتو و فیدلر این بود که هرچند گرایش به فاجعه‌سازی با سطح اضطراب حالتی رابطه‌ای قوی دارد، اما ظاهراً مستقل از نوروتیسیسم (عصبی‌مزاجی) است، آن‌طور که در پرسشنامه شخصیت آیزنک (EPI) اندازه‌گیری شده است. به بیان دیگر، ممکن است این‌طور برداشت کنیم که این پدیده بیشتر حاصل تجربه حالت‌های شدید اضطراب است، نه ویژگی‌های درونی و پایدار اضطراب‌پذیری. با این حال، این یافته با دیدگاه گادری و اسپیلبرگر (۱۹۷۱) در تضاد به نظر می‌رسد. آن‌ها معتقد بودند که فردی با اضطراب‌پذیری بالا (که احتمالاً در اثر تجربه‌های پراسترس گذشته شکل گرفته) موقعیت‌ها را تهدیدآمیزتر ادراک می‌کند. این افراد، به باور آن‌ها، با اضطراب بالاتری پاسخ می‌دهند، دچار واکنش‌های ترس از شکست می‌شوند و گرایش به خودتخریبی در آن‌ها فعال می‌شود. به همین شکل، مارکانت-های کاکس و ویلسون (۱۹۹۲) نیز اظهار کرده‌اند که گرایش به ناپایداری هیجانی، هنرمندان اجراگر را به شکل معناداری مستعد تجربه علائم وحشت‌زدگی در موقعیت‌هایی می‌کند که تهدیدآمیز تلقی می‌شوند.

با این حال، بسیاری از شواهد ما را به این نتیجه می‌رسانند که فاجعه‌سازی بخشی از شبکه‌ای است که می‌توان آن را «اضطراب ثانویه» یا «نگرانی درباره اضطراب» نامید. افکار و ترس‌های غیرمنطقی تمایل دارند برانگیختگی فیزیولوژیکی را افزایش دهند و در نتیجه، احتمال بازگشت این نشانه‌های جسمانی در آینده را بیشتر کنند. همان‌طور

که استپتو اشاره می‌کند، علاوه بر ناسازگار بودن، این نوع رفتارهای خارج از وظیفه و منحرف شدن توجه از مسائل پیچیده‌ی اجرای در حال انجام، به‌خودی‌خود خطر ارتکاب اشتباه را به‌طور چشمگیری بالا می‌برد. پیش‌تر، در ارتباط با پژوهش ویلز و کوپر درباره موسیقی دانان پاپ، به این ایده پرداختیم که ممکن است موسیقی‌دان با ویژگی‌های رفتار «نوع A» مشخص شود. با این حال، «شایر»^۱ و همکاران (۱۹۸۳) معتقدند که افراد نوع A بیشتر احتمال دارد توجه خود را بر وظیفه در دست متمرکز کنند و کمتر به اطلاعات مربوط به وضعیت جسمانی خود بپردازند. اگر این گفته درست باشد، آن‌گاه پیچیدگی تازه‌ای به بحث ما افزوده می‌شود. اگر موسیقی‌دانی درون‌گرا و خودمحور واقعاً تلاش کند که تمام تمرکز خود را صرف کار در دست (یعنی اجرای موسیقی) کند و هر چیز دیگر (از جمله خود و وضعیت روانی‌اش) را نادیده بگیرد، این بی‌توجهی به سلامت شخصی ممکن است شکلی از انکار و اجتناب رفتاری باشد، چیزی که پیش‌تر هم به آن اشاره شده بود. این دیدگاه همچنین می‌تواند ما را به تعریفی دقیق‌تر از درون‌گرایی موسیقی‌دان رهنمون کند؛ تعریفی که آن را نه با خودمشغولی، بلکه با درگیر شدن کامل با اجرای موسیقی پیوند می‌دهد. بی‌تردید، این برداشت با آنچه پیش‌تر درباره‌ی خودپنداره موسیقی‌دان مشاهده و مطرح کردیم، سازگار است.

با این حال، باید پذیرفت که این تصویر در ظاهر چندان با پدیده فاجعه‌سازی سازگار به نظر نمی‌رسد. فاجعه‌سازی، بنا به تعریف، مستلزم انحراف توجه از دغدغه‌های واقعی اجرا و معطوف شدن به نگرانی‌های خودآگاهانه درباره وضعیت‌های جسمی است؛ و این حالت‌ها به مراتب بیشتر با رفتار نوع B مرتبط‌اند تا نوع A. البته باید در نظر داشته باشیم که ویلز و کوپر مشغول مطالعه روی موسیقی‌دانان پاپ بودند، و حتی در همان پژوهش هم گروه مورد بررسی به‌طور دقیق، به نسبت مساوی ۵۰ درصدی میان رفتارهای نوع A و نوع B تقسیم شده بود. علاوه بر این، آن‌ها نشان دادند که توزیع رفتار نوع A میان انواع مختلف نوازندگان به شدت نامتوازن بوده است، موضوعی که در

فصل ۸ دوباره به آن خواهیم پرداخت. بنابراین، پدیده فاجعه‌سازی باید در چارچوبی گسترده‌تر از صرفاً اضطراب درک شود. بی‌تردید به پژوهش‌های بیشتری نیاز است تا روابط میان درجات مختلف خودمحوری، اضطراب، و درون‌گرایی را روشن‌تر کرده و مشخص شود که این عوامل تا چه اندازه در خوی و سرشت موسیقی‌دان ریشه‌دار هستند. همچنین باید در نظر داشته باشیم که هرگونه گرایش به توجه خودمحورانه و حساسیت به وضعیت‌های درونی، به‌خودی‌خود باعث افزایش نمره‌ها در مقیاس‌های سنجش اضطراب می‌شود (استور، ۱۹۷۶). به بیان دیگر، موسیقی‌دانان ممکن است بنا به ماهیت‌شان، در پاسخ به پرسش‌های پرسشنامه‌ها، درک و بینش شخصی بیشتری نسبت به جمعیت عمومی از خود نشان دهند؛ و این امر می‌تواند موجب افزایش نمره‌های اضطراب شود.

سبک شنیداری

در نهایت، در بحث‌مان درباره اضطراب موسیقی‌دان، باید بار دیگر به مسئله‌ای بپردازیم که نخستین بار در فصل دوم مطرح شد. همان‌طور که دیدیم، درون‌گرایی موسیقی‌دان جنبه‌هایی از نوعی زندگی موسیقایی درونی‌شده‌ی خاص را در بر می‌گیرد. این نکته می‌تواند در تأملات ما درباره نقش اضطراب در موسیقی‌دان بودن اهمیت داشته باشد، چرا که ممکن است بتوان آن را به «سبک شنیداری»^۱ خاصی مرتبط دانست که در میان موسیقی‌دانان به‌شکلی پرورش‌یافته وجود دارد. با افزایش آلودگی صوتی در محیط، منطقی است اگر گمان کنیم که جمعیت عمومی به‌تدریج حساسیت شنیداری پایین‌تری پیدا می‌کند و بیشتر به ادراکات دیداری (تلویزیون، ویدیو، مجله و...) متکی می‌شود. برودسکی و همکاران (۱۹۹۴) بر این باورند که در مورد موسیقی‌دانان، حالت حسی غالب آن‌ها، یعنی «هدیه» ویژه‌شان، نوعی گرایش طبیعی به درک شنیداری جهان است، نه دیداری. آن‌ها با استناد به کارهای روان‌کاوانه‌ی

«نس»^۱ (۱۹۷۱، ۱۹۷۵)، که در آن‌ها استدلال شده بود این سبک حسی به‌مثابه راهی برای سازگاری با واقعیت و تسلط بر آن پذیرفته می‌شود، مطرح می‌کنند که شاید این توانایی، به‌جای آنکه نعمتی باشد، نوعی نفرین باشد. در نهایت، آیا نمی‌توان تصور کرد که چنین تفاوتی در سبک ادراکی ممکن است ریشه‌ای برای احساس متفاوت بودن و جدایی از دیگران باشد، و در نتیجه سطوح بالاتری از اضطراب را به همراه بیاورد؟

پیشنهاد این که سبک شنیداری بسیار پیشرفته نه تنها می‌تواند انگیزه‌ای برای موسیقی باشد بلکه ممکن است عامل اضطراب نیز باشد، بردسکی و همکاران را بر آن داشت تا ارتباطات ممکن میان این بعد، اضطراب وضعیت، و اضطراب اجرای موسیقی را در گروهی از موسیقی‌دانان حرفه‌ای بررسی کنند. تحلیل‌های اولیه نشان داد که، اگرچه موسیقی‌دانان از نظر اضطراب ویژگی به طور قابل توجهی بالاتر از گروه کنترل غیرموسیقی‌دان بودند، این موضوع در مورد اضطراب وضعیت صادق نبود. به طور کلی، نتایج نشان داد که عوامل خاصی که از تحلیل عاملی به دست آمدند در تمایز میان موسیقی‌دانان و غیرموسیقی‌دانان موفق بودند. با این حال، تنها عاملی که به طور معناداری موسیقی‌دانان را از غیرموسیقی‌دانان متمایز می‌کرد، در حالی که هم بر اضطراب وضعیت و هم بر اضطراب ویژگی بار داشت، اولین عاملی بود که استخراج شد و بیش از ۲۰ درصد واریانس را به خود اختصاص داد. این عامل به نظر می‌رسید که با حساسیت شدید به موسیقی مرتبط است که در طول دوران کودکی و نوجوانی به طور مستمر رشد کرده بود. این حساسیت جنبه‌های جسمانی و شنیداری داشت و شامل احساسی بود که موسیقی «در ذهن» قرار دارد و منجر به احساس خاص بودن یا متفاوت بودن می‌شد. باید اضافه کرد که تنها موسیقی‌دانان نشان دادند که ارتباطی میان این عامل و اضطراب وضعیت و ویژگی وجود دارد، که نتیجه‌گیری بردسکی مبنی بر این که ارتباطات میان سبک شنیداری و عوامل اضطراب برای موسیقی‌دانان و غیرموسیقی‌دانان از نظر کیفی متفاوت است، تأیید می‌کند. هنگامی که موسیقی‌دانان به گروه‌های سبک شنیداری پایین، متوسط و بالا تقسیم شدند، گروه آخر با سطوح

بالاتری از اضطراب وضعیت به طور قابل توجهی مشخص شد. علاوه بر این، گروه با اضطراب وضعیت بالا در عوامل مربوط به اجتناب از استرس اجرای موسیقی، تمرین بیشتر و بالاترین میزان علائم مرتبط با استفاده یا سوءاستفاده بیش از حد نمره‌های بالاتری داشتند. به وضوح، این پژوهش اکتشافی نیازمند تحقیقات بیشتر است، به‌ویژه اگر این ایده که سبک شنیداری هم به‌عنوان انگیزه و هم به‌عنوان عاملی ضعیف‌کننده عمل می‌کند، ثابت شود که معتبر است.

دیدگاه ارائه شده در اینجا این است که اضطراب به‌طور جدایی‌ناپذیری با جنبه‌های فیزیولوژیکی، عاطفی و شناختی عملکرد انسان مرتبط است. این جنبه‌ها نشان داده شده‌اند که با عوامل شخصیتی در ارتباط هستند، به‌ویژه آن‌هایی که به نظر می‌رسد ویژگی‌های خاص موسیقی‌دانان را تشکیل می‌دهند. این نباید برای ما تعجب‌آور باشد، چرا که با نگاه به ماهیت موسیقی‌دان بودن و اجرای موسیقی در پیچیدگی کامل آن، به‌وضوح رشته‌ای را شناسایی می‌کنیم که تمام جنبه‌های آنچه که انسان کامل بودن را شامل می‌شود، یعنی توسعه عملکردها و مهارت‌های فیزیکی، عاطفی و شناختی را یکپارچه می‌کند. در یک معنا، چهار فصل پیشین یک دایره کامل را طی کرده و به شناسایی ارتباطات نظری قوی نه تنها میان درون‌گرایی و اضطراب، بلکه میان حساسیت و استقلال ختم شده است. این ویژگی‌ها به‌طور خاص موسیقی‌دانان را به‌عنوان یک گروه شغلی ویژه مشخص می‌کنند. همان‌طور که پیش‌تر مشاهده کردیم، ویژگی‌های شخصیتی به‌طور جداگانه وجود ندارند؛ آن‌ها به‌طور دینامیک با یکدیگر ترکیب و تعامل دارند و در شیوه‌های زندگی انتخاب‌شده، ارزش‌ها، توانایی‌ها و مهارت‌ها به‌طور مشخص متفاوت عمل می‌کنند. در فصل‌های آینده، این مفاهیم مورد بازنگری بیشتر قرار خواهند گرفت و به ما این امکان را می‌دهند که درک‌های عمیق‌تری از فرآیندهای موسیقایی پیدا کرده و در نهایت، بینش‌هایی درباره فرآیندهای آموزشی و تربیتی که برای موسیقی‌دانان مفیدتر است، به‌دست آوریم.

خلاصه

اضطراب به نظر می‌رسد که در دو فرم خود را نشان دهد: اضطراب صفتی که به جنبه‌ای نسبتاً ثابت از شخصیت افراد اشاره دارد؛ و اضطراب حالتی، که حالت موقتی است و بسته به شرایط خاص تغییر می‌کند. مدل کاتل مجموعه‌ای گسترده از عوامل را دربر می‌گیرد که او معتقد است عمده‌تأ مبتنی بر ویژگی‌ها هستند. اضطراب موسیقی‌دانان به‌ویژه در ناپایداری عاطفی و نوعی تنش سرخورده خود را نشان می‌دهد، اما شکاکیت و احساس پایین خود نیز به‌عنوان اجزای مهمی ظاهر می‌شوند. این ویژگی‌ها به‌عنوان بخشی ذاتی از ساختار روانی بیشتر موسیقی‌دانان آشکار می‌شوند و معمولاً اولین بار در دوران تحصیلات عالی آشکار می‌شوند و پس از آن، همچنان در زندگی حرفه‌ای ادامه پیدا می‌کنند. با این حال، شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد سطوح بالای اضطراب در موسیقی‌دانان جوان، به‌ویژه موسیقی‌دانان با استعداد که به مدارس موسیقی ویژه می‌روند، نیز به‌وجود می‌آید. این ممکن است بازتابی از «سندرم اثر گلخانه‌ای» فشار و رقابت‌های بین فردی باشد یا به‌طور متناوب، نتیجه پذیرش زودهنگام لوازم اجتماعی و روانی دوران بزرگسالی باشد. اگرچه مقیاس اضطراب در آزمون مایرز-بریگز وجود ندارد، نظریه آن برخی از پاسخ‌های رفتاری انواع مختلف شخصیت‌ها را در شرایط استرس آشکار می‌کند. این مربوط به «عملکرد ضعیف» است که در مورد موسیقی‌دانان ممکن است خود را یا در حالت‌های بی‌حرکتی و عدم تمرکز نشان دهد، یا به‌طور متناوب در احساس ناتوانی کامل و عصبانیت تهاجمی. سایر محققان بر درجه روانی ناسالمی که در آن عزت نفس موسیقی‌دانان با سطوح موفقیتشان به‌عنوان اجراکننده مرتبط است، تأکید کرده‌اند. این شناسایی قوی می‌تواند منجر به اشکال افراطی خودتنبیهی و اضطراب بالا شود، به‌ویژه در موقعیت‌هایی که استانداردهای اجرا به‌نظر کاهش یافته و فاجعه اجتناب‌ناپذیر می‌رسد.

نباید دیدگاه فیزیولوژیکی تری که آیزنک درباره اضطراب ارائه کرده در هیچ‌گونه بحثی درباره موسیقی‌دان نادیده گرفته شود. جدا از ارتباط بین برانگیختگی و درون‌گرایی، او پیشنهاد می‌دهد که یک چرخه بازخوردی دوم نیز در کار است که شامل نوروتیسیسم (روان‌رنجوری) می‌شود، که به‌طور قوی تری با برانگیختگی خودکار و هیجان در ارتباط است. اگر این نظریه صحیح باشد، ممکن است بتواند روابط نزدیک

ظاهری میان بروزهای استرس در اجراهای زیباشناختی و گرایش به «فاجعه‌سازی» را توضیح دهد، که می‌تواند ناشی از «بار اضافی» باشد. سطوح بالای سبک شنیداری موسیقی‌دانان نیز احتمالاً به‌طور تفکیک‌ناپذیری با چرخه دوم برانگیختگی در نظریه آیزنک گره خورده‌اند. این نظریه همچنین ممکن است به مفهوم اضطراب تسهیل‌گر در اجرا کمک کند. برخلاف آن‌چه اغلب درباره اضطراب در موسیقی‌دانان تأکید می‌شود، پژوهش‌هایی وجود دارند که نشان می‌دهند اضطراب برای برخی از موسیقی‌دانان می‌تواند موجب دستیابی به سطوح بالاتری از کیفیت اجرا شود. این نقش تسهیل‌گر به‌ویژه در میان اجراگران باتجربه مشهود است؛ کسانی که ممکن است آموخته باشند چگونه با اثرات ناتوان‌کننده اضطراب مقابله کنند.

فصل ۶

سازگاری با نقش جنسیتی

مقدمه

مردان و زنان در بیشتر جنبه‌های شخصیت تفاوت‌های معناداری دارند که در متون علمی به خوبی مستند شده است و این تفاوت‌ها به طور نسبتاً ثابت در تمامی مراحل رشد از دوران کودکی تا بزرگسالی مشاهده می‌شود. با وجود تفاوت‌های جزئی بین تحقیقات بریتانیایی و استانداردهای آمریکایی کاتل می‌توان هم‌راستایی مناسبی بین دو فرهنگ در زمینه تفاوت‌های مرتبط با جنسیت شناسایی کرد. در زمینه فصول قبلی کتاب، نکته جالب این است که مردان معمولاً در مقایسه با زنان در جمعیت‌های عمومی امتیاز بالاتری در درون گرایی و برخی جنبه‌های استقلال کسب می‌کنند. از طرف دیگر، زنان معمولاً حساس‌تر و مضطرب‌تر از مردان هستند. الگوهای ویژگی‌های مرتبط با جنسیت از این دست است که به آنچه که ما به عنوان «تفاوت» درک می‌کنیم، کمک می‌کند، نه تنها در جنبه‌های شخصیتی انتزاعی‌تر، بلکه در تمایلات ما به رفتار کردن به شیوه‌های خاص و پاسخ دادن به موقعیت‌ها به صورت ویژگی‌های خاص.

این الگوهای رفتاری و واکنش‌ها، البته، از تولد به بعد شکل می‌گیرند: مادران اغلب به عنوان مراقبان در خانه دیده می‌شوند و به طور سنتی پدران به عنوان افرادی مستقل‌تر و دورتر از محیط خانه شناخته می‌شوند. تا چندی پیش، پدران معمولاً به عنوان کسانی که بعد از یک روز کاری به خانه می‌آمدند تا بچه‌ها را طبق اصل «منتظر بمان تا پدرت بیاید» تنبیه کنند، در نظر گرفته می‌شدند. شاید از طریق فرایند شبیه‌سازی با والد هم‌جنس خود، کودکان به طور ناخودآگاه به الگوهای رفتاری مردانه

یا زنانه اجتماعی می‌شوند. تحقیقات نشان می‌دهد که هرچه والدین بیشتر به کدهای جنسیتی پایبند باشند، فرزندان‌شان نیز بیشتر به این کلیشه‌های جنسیتی تمایل خواهند داشت. از تولد به بعد، هویت جنسیتی از طریق انتخاب اسباب‌بازی‌ها تقویت می‌شود - ماشین‌ها و تفنگ‌ها در مقابل عروسک‌ها و حیوانات پشمالو - اما همچنین به شیوه‌های ظریف‌تری که به رفتارهای والدین و دیگران در لمس، نوازش، و دلداری دادن به کودکان کوچک مربوط می‌شود. این الگوها به‌طور آشکارتر در دوره تحصیلی اجباری تقویت و توسعه می‌یابند. در مراحل بعدی، در سطح متوسطه، ترجیحات دانش‌آموزان نسبت به معلمان و دروس، تا حدی ممکن است نتیجه یک فرایند ناخودآگاه از هم‌راستایی در زمینه درجه‌ای باشد که آنها با کلیشه‌های جنسیتی هم‌خوانی دارند. علیرغم تلاش‌های متعدد برای ایجاد تغییر در برنامه درسی مدارس و شیوه‌های تدریس که به‌طور یکسان به نفع دختران و پسران باشد، کلیشه‌های قدیمی سخت جان می‌سازند و هنوز در جامعه به‌طور کلی برقرارند. مسلماً، آنچه بر تربیت و شیوه‌های آموزشی در این زمینه‌ها تأثیر می‌گذارد، ترس خاصی است از پرورش پسری که به‌عنوان فردی زنانه شناخته شود.

برخی از آزمون‌های شخصیت در واقع شامل مقیاس مردانگی-زنانه‌گی هستند که به شناسایی این موضوع کمک می‌کنند که آیا فرد دارای کلیشه‌های جنسیتی قوی یا ضعیف است یا اینکه به‌طور کلی ویژگی‌هایی دارد که بیشتر با جنس مخالف مرتبط است. در استفاده از این گونه آزمون‌ها بود که پژوهشگران خلاقیت در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ به‌طور تجربی نشان دادند که گروه‌های خاصی از بزرگسالان خلاق، در واقع تمایل دارند ویژگی‌های بیشتری از جنس مخالف را از خود نشان دهند تا آنچه که معمولاً به‌عنوان «طبیعی» در نظر گرفته می‌شود (بارون ۱۹۵۷؛ مک‌کینن ۱۹۶۲؛ هال و مک‌کینن ۱۹۶۹). با این حال، «بِم»^۱ (۱۹۷۴) بعدها همراه با چندین پژوهشگر دیگر ادعا کرد که این نوع مقیاس دوقطبی ساده‌سازی بیش از حد یک پدیده پیچیده‌تر است. او پیشنهاد کرد که مردانگی و زنانه‌گی می‌توانند به‌عنوان ابعاد مستقل دیده شوند

که به طور اجتناب ناپذیر و معکوس با یکدیگر مرتبط نیستند. کار پیشگامانه او در این زمینه، در ابتدا نظریه نقش جنسیتی را به وجود آورد که معمولاً به عنوان «آندروژینی روان شناختی» اشاره می شود.

نظریه آندروژینی^۱ روان شناختی بم

نظریه های آندروژینی، واژه ای که از کلمات یونانی “Andros” (مرد) و “Gyne” (زن) مشتق شده است، به این ایده پرداخته اند که مردانگی و زنانگی در دو انتهای مخالف یک بُعد قرار ندارند. این نظریه بر این اساس استوار است که هویت جنسیتی فرد می تواند در این جنبه ها به عنوان دو بُعد کاملاً مستقل اندازه گیری شود: برخی افراد می توانند هم زمان ویژگی های مردانه و زنانه داشته باشند یا حتی هیچ کدام از این ویژگی ها را نداشته باشند (خلق و خو). بنابراین، فهرست نقش جنسیتی بم (BSRI؛ بم، ۱۹۷۴) به افراد این امکان را می دهد که به عنوان یکی از چهار نوع شناسایی شوند: مردانه بالا و زنانه بالا؛ مردانه بالا و زنانه پایین؛ مردانه پایین و زنانه بالا؛ و در نهایت، مردانه پایین و زنانه پایین. این انواع سپس می توانند به ترتیب به عنوان آندروژینی، مردانه، زنانه و غیرتفکیک شده شناخته شوند و این امکان را به پژوهشگر می دهند که پدیده نوع سازی جنس مخالف را به شیوه ای پیچیده تر بررسی کند. روش های مختلفی برای محاسبه این تیپ شناسی مطرح و طراحی شده اند، اما این موضوع در اینجا مورد بحث قرار نمی گیرد.

افرادی که به عنوان آندروژینی شناخته می شوند، فارغ از جنسیت بیولوژیکی خود، می توانند به عنوان افرادی در نظر گرفته شوند که تمایل دارند به موقعیت های مختلف با استفاده از رفتارهایی که به طور معمول با جنسیت مردانه یا زنانه مرتبط هستند و آن ها آنها را مناسب می دانند، واکنش نشان دهند. به عنوان مثال، یک فرد آندروژینی به همان اندازه که در مراقبت از یک نوزاد یا خم شدن برای بوییدن یک آرایش گل احساس راحتی می کند، در برخورد قاطعانه با یک مزاحم وارد شده به خانه اش نیز

1- Androgyny

2- Bem Sex Role Inventory

راحت خواهد بود. از سوی دیگر، یک فرد غیرتفکیک شده ممکن است به این موقعیت‌ها با پاسخ‌هایی که به‌طور معمول مناسب در نظر گرفته می‌شوند، واکنش نشان ندهد. بعدها، بم در سال ۱۹۸۱ تحقیقات خود را در زمینه کلیشه‌های نقش جنسیتی گسترش داد و تلاش کرد نظریه‌اش را از منظر یادگیری اجتماعی توضیح دهد، با تأکید بیشتر بر فرآیندهای اجتماعی شدن که طی آن کودکان مفاهیم خودجنسیتی مرتبط با جنسیت‌شان را توسعه می‌دهند. او با دقت توضیح می‌دهد که چگونه یادگیری کودک در این زمینه از توابع آناتومیکی و تولیدمثل خاص تا یک شبکه «هترولوژنی»^۱ (غیرهمگن/ ناهمسان) از روابط مرتبط با جنسیت گسترش می‌یابد. از دیدگاه او، این ساختار پیچیده شناختی به‌عنوان طرح جنسیتی شخصی فرد عمل می‌کند و در چارچوب این طرح است که فرد اطلاعات ورودی را که به نظرش با آن همخوان است، جستجو و جذب می‌کند. مفهوم خود کودک نیز به این طرح جنسیتی جذب می‌شود و در مراحل اولیه زندگی، یک نوزاد ممکن است یاد بگیرد که برخی ویژگی‌ها معمولاً به جنسیت او مربوط نیستند. برای مثال، دختران ممکن است یاد بگیرند که قدرت بیشتر به پسران نسبت داده می‌شود، و پسران مشاهده می‌کنند که در جریان عادی امور، مراقبت معمولاً به آن‌ها نسبت داده نمی‌شود. به تدریج، کودکان توانایی خود را به‌عنوان انسان در این چارچوب ارزیابی می‌کنند و یاد می‌گیرند که زندگی‌شان را بر این اساس کنترل و هدایت کنند؛ طرح جنسیتی شخصی آن‌ها به‌عنوان استاندارد و راهنمای الزامی آن‌ها تبدیل می‌شود. در چارچوب چنین طرح جنسیتی است که افراد به بیشتر اقلام در فهرست‌های شخصیت پاسخ می‌دهند، و بنابراین مشاهده می‌شود که جنسیت بر بیشتر عوامل، اگر نه همه، تأثیر می‌گذارد.

با توسعه نظریه طرح جنسیتی خود، بم در واقع کمی از نظریه آندروژینی فاصله گرفته است. به جای حفظ این ایده که در هر یک از ما مردانگی و زنانگی به‌عنوان واقعیت‌های مستقل و ملموس وجود دارند، اکنون این ویژگی‌ها را به‌عنوان ساختارهای شناختی می‌بیند که به‌طور اجتماعی تولید و حفظ می‌شوند. بم با توسعه موضعی که

بیشتر به دیدگاه فمینیستی می‌پردازد، اکنون تأکید کمتری بر ایده آندروژینی در فرد دارد و بیشتر بر نیاز جامعه به داشتن طرح جنسیتی غیردستورالعملی تأکید می‌کند (بم، ۱۹۸۱). با این حال، در حالی که به این موضع ترجیحی اشاره می‌کند، بینش‌های خاصی از نتایج تحقیقات قبلی می‌توان استخراج کرد که از فهرست‌های شخصیت، مقیاس‌های مردانگی-زنانگی یا فهرست بم استفاده کرده‌اند. این نتایج تحقیقاتی را می‌توان، اگر خواننده بخواهد، به عنوان نتایج جامعه‌ای که در اصطلاح بم همچنان به‌طور اساسی طرح‌دار باقی می‌ماند، مشاهده کرد. به عبارت دیگر، افرادی که از تحقیق به عنوان «آندروژینی» بیرون می‌آیند، ممکن است افرادی باشند که ظرفیت‌هایی دارند تا از تأثیرات اجتماعی فرهنگی بسیار قوی چشم‌پوشی کنند. همان‌طور که در فصل ۳ دیدیم، هم مردان و هم زنان نوازنده قطعاً ویژگی‌های درون‌گرایی، استقلال و خودمختاری شخصی را دارند تا زندگی خود را بر اساس یک مفهوم خود درونی‌شده و منحصر به فرد هدایت کنند.

کلیشه‌سازی نقش جنسیتی در نوازندگان

ما پیش‌تر اشاره کرده‌ایم که تفاوت‌های شخصیتی مرتبط با جنسیت در جمعیت‌های عمومی معمولاً نشان می‌دهند که الگوهای تربیتی و فرآیندهای اجتماعی شدن باعث می‌شوند که مردان خود را مستقل‌تر از زنان تصور کنند. از طریق فرآیندهای مشابه و از سنین پایین، معمولاً به زنان اجازه داده می‌شود که سطوح بالاتری از حساسیت را نسبت به مردان نشان دهند. این دو ویژگی شخصیتی، که به‌طور کلی به عنوان جنبه‌های غالب در الگوهای کلیشه‌ای مردانه و زنانه در نظر گرفته می‌شوند، ممکن است ارتباطات ظریفی با ویژگی سوم، یعنی تمایل معمولی زنان به نگرانی بیشتر از مردان، داشته باشند.

بسیار مطابق با تحقیقاتی که در سایر گروه‌های خلاق انجام شده است، نوازندگان معمولاً تمایل‌هایی به سمت ویژگی‌های خاص جنس مخالف از خود نشان می‌دهند. به عنوان مثال، گاردنر (۱۹۵۵) یکی از اولین کسانی بود که گزارش داد یک گروه از

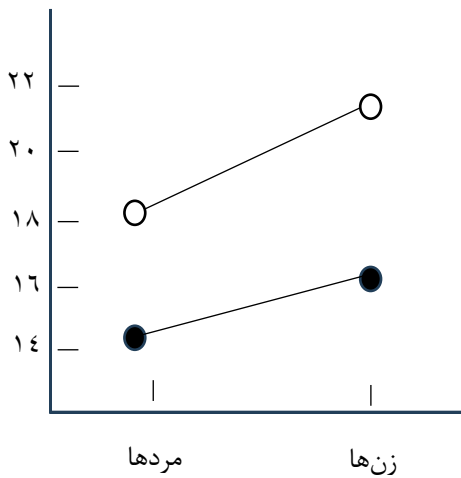
نوازندگان مرد دبیرستانی کمتر از نوازندگان غیرآلات موسیقی مردانه به نظر می‌رسیدند. به‌طور مشابه، «سمپل و هاچکس»^۱ (۱۹۷۱) دریافتند که نوجوانانی که در گروه‌های موسیقی نوازندگی می‌کردند، حساسیت بیشتری نسبت به کسانی که این کار را نمی‌کردند، داشتند. به‌طور قانع‌کننده‌تر، مارتین (۱۹۷۶) در تحقیق خود با دانشجویان موسیقی نشان داد که زنان مستقل‌تر از مردان هستند و مردان حساس‌تر از زنان. با این حال، از آنجا که مارتین در تحقیق خود از هنجارهای جنسیتی تک‌جنسیتی استفاده کرده بود، پروفایل‌های مردان و زنان او این ویژگی‌ها را برجسته‌تر کرده بودند. به عبارت دیگر، پروفایل‌های او برای نوازندگان مرد و زن بیشتر در مورد مقایسه‌های آن‌ها با مردان و زنان در جمعیت عمومی صحبت می‌کردند تا تفاوت‌های واقعی بین آن‌ها.

در دفاع از مارتین، می‌توان استدلال کرد که آن‌چه به عنوان تفاوت‌های «واقعی» شناخته می‌شود، خود بیشتر شبیه به آثار آماری است و هنجارهای جمعیتی دقیقاً همان‌طور که گفته شده‌اند، هنجار هستند. به عبارت دیگر، یک مرد و یک زن در جامعه ما که سطح «واقعی» حساسیت اندازه‌گیری شده یکسانی دارند (مثلاً در مقیاس PF۱۶)، ممکن است به ترتیب به عنوان افرادی بیش از حد حساس و بی‌حساس در نظر گرفته شوند. چنین الگوهایی از تعاملات در ویژگی‌های مرتبط با جنسیت بین نوازندگان مرد و زن و غیرنوازندگان نیز در تحقیق من شناسایی شد که جنسیت را به عنوان یک متغیر آزمایشی وارد کرد (کمپ، ۱۹۸۲). نکته‌ای که باید به‌طور گذرا ذکر شود این است که تمام تفاوت‌های میان نوازندگان و سایر گروه‌ها در تحقیق من و گزارش شده در فصل‌های قبلی، تأثیرات جنسیت را با اصلاح داده‌ها در نظر گرفته‌اند. در این تحقیق، هر تفاوت جنسیتی در نوازندگان که به عنوان روندهایی با ویژگی‌های متفاوت از گروه‌های مقایسه‌ای ظاهر می‌شد، به صورت تعاملات از نوع نشان داده شده در جدول ۶،۱ برجسته می‌شد.

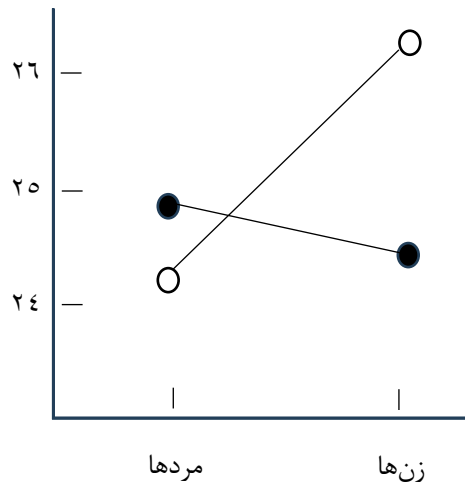
نتایج تحقیقات خودم با سه گروه اصلی دانش‌آموزان دبیرستانی، دانش‌آموزان موسیقی تمام‌وقت و موسیقی‌دانان حرفه‌ای نشان داد که یک الگوی ثابت از تفاوت‌های جنسیتی در موسیقی‌دانان وجود دارد که با آنچه در گروه‌های مقایسه‌ای غیرموسیقی‌دانان مشاهده می‌شود، متفاوت است (کمپ، ۱۹۸۲). ویژگی‌هایی که در آن‌ها این تعاملات بیشتر به طور ثابت اتفاق افتاد و برای این بحث اهمیت بیشتری دارند، عبارتند از: انزوا ($-A$)، سرزندگی ($+F$)، حساسیت ($+I$) و خودکفایی ($+Q2$).

با مطالعه این ویژگی‌ها در جدول ۶،۱، می‌توان مشاهده کرد که در موسیقی‌دانان حرفه‌ای (موسیقی‌دانان مرد و زن) تفاوت‌هایی که معمولاً میان زنان و مردان غیرموسیقی‌دان دیده می‌شود، تا حد زیادی کاهش یافته یا از بین رفته است. همانطور که انتظار می‌رود، هم مردان و هم زنان تمایل مشخصی به ویژگی‌های مرتبط با موسیقی دارند، اما جنسیتی که ممکن است به عنوان «نقص‌دار» در نظر گرفته شود، به سمت سطحی که می‌توان آن را به عنوان سطح بهینه در نظر گرفت، حرکت می‌کند. اما نکته جالب این است که در ویژگی شور و هیجان ($+F$) اتفاقی برعکس افتاده است: در زنان غیرموسیقی‌دان گرایش قوی به این ویژگی دیده می‌شود، ولی در مردان موسیقی‌دان این گرایش برعکس شده است. این موضوع توسط دانش‌آموزان هم تایید شده است. یافته بسیار مهمی که در خصوص گروه دانش‌آموزان دبیرستانی در اینجا نیاز به تأکید دارد، این است که اگرچه کل گروه نزدیک به ۵۰۰ نفر نشان‌دهنده تعاملات فوق در سطوح بسیار معنادار بودند، اما زمانی که گروه به دو نیم تقسیم شد (افراد زیر ۱۵ سال و افراد بالای ۱۵ سال) فقط گروه دوم این تعاملات را نشان داد. به عبارت دیگر، تنها موسیقی‌دانان در دوران نوجوانی میانه و دیرتر بودند که تمایلاتی به سوی آندروژینی را نشان دادند. یافته‌های فوق مرا بر آن داشت که با استفاده از BSRI و تعداد کمی از موسیقی‌دانان، برخی از مسائل مطرح‌شده در بالا را روشن کنم (کمپ، ۱۹۸۵). اگر درست بگوییم که هم موسیقی‌دانان مرد و هم زن ویژگی‌هایی از جنس مخالف را نشان می‌دهند، این به این معناست که آن‌ها طبق تعریف بـم، آندروژینی هستند. تحقیق یک گروه ۸۰ نفری از دانش‌آموزان موسیقی را بررسی کرده و آن‌ها را با گروه مشابهی از دانش‌آموزان غیرموسیقی مقایسه کرد؛ هر گروه شامل توزیع مساوی از مردان و زنان بود.

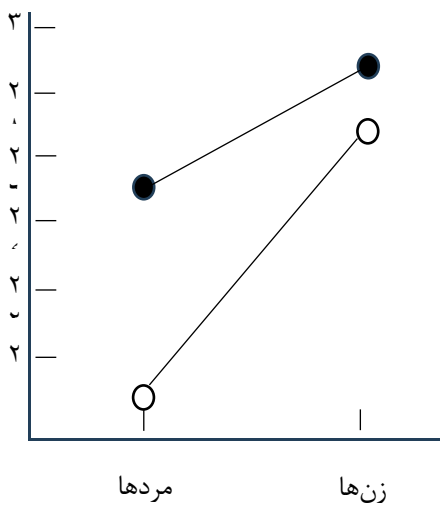
بی‌اعتنایی / دلسوزی



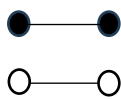
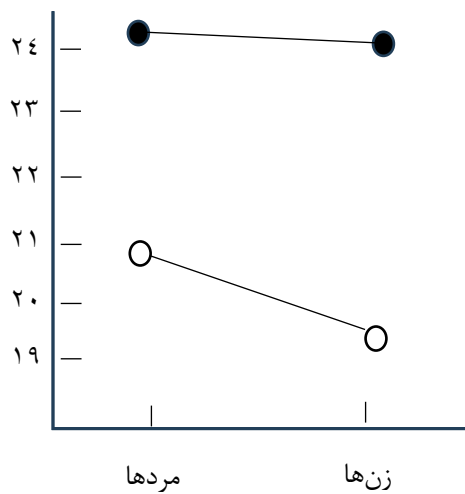
عدم تمایل به اجتماع / اجتماعی



استقامت / حساسیت



گروه‌گرا / مستقل



موسیقی‌دانان
مردم عادی

(جدول ۶،۱)

نتایج نشان داد که در حالی که زنان واقعاً هم از نظر مردانگی و هم از نظر زنانگی بیشتر از غیرموسیقی‌دانان بودند، موسیقی‌دانان مرد بیشتر زنانگی و کمتری مردانگی از گروه‌های مقایسه‌ای خود نشان دادند. در حالی که این الگوی آندروژینی در زنان به وضوح یافته‌های قبلی را تأیید می‌کند، ممکن است زنانگی مردان بدون مردانگی ناشی از خطای نمونه‌برداری باشد. واقعیت این است که موسیقی‌دانان از یک مؤسسه واحد انتخاب شده بودند که ممکن است یک نوع نگرش خاص را بازتاب می‌کرده باشد و این ممکن است بر نتایج تأثیر گذاشته باشد. قطعاً، در یک مطالعه اخیر، ووبن‌هورست (۱۹۹۴) نشان داد که گروه‌های معلمان و هنرمندان دانشجوی موسیقی او عمدتاً آندروژینی بودند (به ترتیب ۴۸ و ۳۸ درصد)، و سایر اعضای گروه‌ها به طور نسبتاً مساوی در سه نوع دیگر توزیع شدند.

اهمیت این یافته‌ها به دو مسئله مرتبط است. نخست، تقاضاهایی که موسیقی از فرد در حال رشد می‌سازد، به نظر می‌رسد که تأثیری بر جای می‌گذارد که می‌توان آن را به عنوان یک نیاز ذاتی تفسیر کرد؛ همه کسانی که آرزو دارند موسیقی‌دان شوند، باید برای رسیدن به سطوح بهینه در ویژگی‌های خاص تلاش کنند. این ویژگی‌ها به عنوان ویژگی‌های مرتبط با وظیفه، از نوع ویژگی‌هایی که «چیکسنت‌میهای و گتزلز»^۱ (۱۹۷۳) در تحقیقات خود با افراد خلاق شناسایی کردند، قابل تفسیر هستند. آن‌ها معتقد بودند که خلق‌و‌خوی افراد خلاق تر «می‌تواند از نظر نیازهای وظیفه‌ای توضیح داده شود... برای استفاده از تمام دامنه پاسخ‌های شناختی و احساسی بدون توجه به انتظارات اجتماعی فرهنگی مرتبط با جنسیت». مسئله دوم به برخی نتایج مسئله اول مربوط می‌شود: به این معنا که به دلیل این که این خلق‌و‌خوی‌های مورد نیاز برای وظیفه به طور کلی با جنسیت در جمعیت‌ها مرتبط هستند، افراد خلاق به طور طبیعی به عنوان افرادی که جنسیت‌شان در جهت مخالف قرار دارد، درک می‌شوند و در نتیجه، «غیرعادی» تلقی خواهند شد.

بسیاری از این نتایج به طور مستقیم با یافته‌های مک‌کینن (۱۹۶۲) در مورد مردان خلاق هم‌راستا است، که نتیجه‌گیری کرد: «هرچه فرد خلاق‌تر باشد، بیشتر تمایل به آشکارسازی احساسات و عواطف خود دارد، هوش حساس و خودآگاهی فهمیده‌ای از خود دارد، علاقه‌مندی‌های گسترده‌ای دارد که بسیاری از آن‌ها در فرهنگ آمریکایی به عنوان ویژگی‌های زنانه شناخته می‌شوند. در حوزه شناسایی جنسی و علاقه‌ها، به نظر می‌رسد که افراد خلاق بیشتر از افراد کمتر خلاق به جنبه زنانه طبیعت خود توجه می‌دهند». شاید باید به مشاهدات قبلی در ارتباط با شخصیت‌های موسیقی‌دانان جوان بازگردیم (کمپ، ۱۹۸۱). ما اشاره کردیم که تنها کسانی که ۱۵ سال و بیشتر داشتند، هرگونه نشانه‌ای از آندروژینی را نشان دادند. اگر در این‌باره حدس بزنیم، به نظر می‌رسد که هر مطالعه‌ای در مورد جمعیت‌های موسیقایی در مدارس معمولی، برخلاف مدارس ویژه برای دانش‌آموزان با استعداد موسیقی، احتمالاً در این نقطه تغییر قابل توجهی را نشان خواهد داد، به دلیل نرخ بالای ترک تحصیل. برای بسیاری از دانش‌آموزان، عدم اطمینان از تغییرات بلوغ، جستجوی هویت جدید و علاقه‌های وسیع‌تر، و رد برخی جنبه‌های ارزش‌های والدین، به‌علاوه فشارهای فزاینده آکادمیک، ممکن است منجر به ترک موسیقی و درس‌های ساز شود. شاید بخواهیم بیشتر حدس بزنیم که کسانی که ترک تحصیل می‌کنند، ممکن است گروهی از شخصیت‌های با ویژگی‌های استریوتایپ‌شده (کلیشه‌ای) جنسی بیشتری باشند. نه تنها این نوع افراد ممکن است دشوارترین کار را در برابر فشارهای گروه همسالان مقاومت کنند، بلکه ممکن است از نظر خلق‌وخوی خود کمترین آمادگی را برای پیگیری موسیقی در سطوح پیشرفته داشته باشند. همچنین چیزی که به طور قابل توجهی بر آن‌ها تأثیر می‌گذارد، هرگونه پیشنهاد یا مشاهده‌ای است که نشان دهد موسیقی‌دانان مسن‌تر الگوهای نامناسبی هستند به دلیل انحراف از هنجارهای پذیرفته‌شده شخصیتی.

در کار خود در مورد BSRI، «روچ»^۱ (۱۹۸۴) ساختار عامل زیربنایی آن را بررسی کرد و تفاوت‌های مهمی بین مقیاس‌های مردانگی و زنانگی شناسایی کرد. به عنوان

مثال، او نشان داد که در حالی که مقیاس زنانگی از یک مجموعه نسبتاً ضعیف ساختاریافته و پراکنده از عوامل تشکیل شده است، عوامل مرتبط با مردانگی به طور قابل توجهی خوشه بندی شده تر بودند. این ممکن است به ما پیشنهاد کند که نه تنها ممکن است جامعه این نقش های جنسیتی را به طور متفاوتی می بیند، بلکه برای توصیف یک فرد به عنوان زنانه، فرد ممکن است نیاز به نمایش تمام ویژگی های زنانگی نداشته باشد. از طرف دیگر، برای توصیف یک فرد به عنوان مردانه، فرد باید به مجموعه ای از ویژگی ها که به طور سخت گیرانه تری تعریف شده اند پایبند باشد. ممکن است دو نتیجه از این یافته وجود داشته باشد که برای ما مهم است. نخست، ممکن است برای یک مرد آسان تر باشد که به عنوان زنانه شناخته شود تا برای یک زن که به عنوان مردانه درک شود. دوم، ممکن است این نشان دهد که جامعه دیدگاه بسیار سخت گیرانه تری از رفتارهای مردانه دارد نسبت به رفتارهای زنانه. به عبارت دیگر، برای اینکه یک مرد همچنان به عنوان مردانه شناخته شود، باید به مجموعه ای از ویژگی ها که به طور سخت گیرانه تعریف شده اند پایبند باشد و در عین حال ممکن است احساس کند که مجبور است با بی احترامی به انعطاف پذیری خلاقیت خود برخورد کند.

همانطور که بم (۱۹۸۱) اشاره می کند، به دلیل تعلق شدید جامعه به الگوهای مردانه و زنانه، افراد معمولاً بسیار انگیزه دارند که مراقب رفتارهایی باشند که ممکن است به عنوان رفتارهایی مرتبط با جنس مخالف تلقی شوند. بنابراین، برای اکثریت افراد، جنسیت فرد تفاوت های اساسی تقریباً در هر جنبه از زندگی روزمره اش ایجاد می کند. به این ترتیب، ممکن است شروع به دیدن این موضوع کنیم که چگونه در شرایط خاص، پسرها ممکن است تصمیم بگیرند که از هر فعالیتی در برنامه درسی مدرسه که بر اساس الگوی جنسیتی شان زنانه به نظر می رسد، مقاومت کنند. یکی از جنبه هایی که به نظر می رسد به ویژه در زندگی مدرسه ای قدرتمند است، مربوط به تصورات مردم از سازهای موسیقی خاص است که به عنوان ابزارهایی با پیوندهای جنسیتی شناخته می شوند. این مسائل در فصل ۸ به طور کامل تر مورد بحث قرار می گیرند، اما در اینجا همین قدر کافی است که بگوییم این باورها و نگرش ها به خوبی در کودکان دبستانی شکل گرفته و تا دوران بزرگسالی ادامه دارد. این باورها قطعاً بر الگوهای انتخاب سازهای کودکان تأثیر خواهند گذاشت، و سازهایی مانند ویولن و

فلوت ممکن است به دلیل این نگرش‌ها توسط پسرها اجتناب شود و ترومپت‌ها و ترومبون‌ها توسط دخترها.

همانطور که پیشتر مشاهده کردیم، خودتصویری موسیقی‌دان به شدت با هویت موسیقی‌دانی او در ارتباط است، به طوری که حفظ کلیشه‌های جنسیتی سفت و سخت ممکن است احساس شود که اهمیتی ندارد. موسیقی‌دانان ممکن است به قدری عادت کرده باشند به اتخاذ تصمیمات و ارزیابی آثار هنری که می‌توانند با مسائلی که به مطلوبیت اجتماعی مربوط می‌شود، ناسازگار به نظر برسند، که چند عامل اضافی که به طور مستقیم به هویت جنسیتی آنها مربوط می‌شود، ممکن است چندان اهمیت نداشته باشد. برای مثال، پسری که به طور منظم کیس ویولن خود را به مدرسه می‌برد، ممکن است از هنجارهای معمول رفتار مدرسه و به تبع آن از گروه همسالان خود آنقدر فاصله داشته باشد که دیدگاه غالب درباره ویولن نوازی به عنوان رفتاری زنانه، برای او چندان تضاد اضافی ایجاد نکند. از طرف دیگر، پسری که ترومبون یا ترامپت به مدرسه می‌برد، ممکن است چندان از نظر اجتماعی سرکوب نشده باشد. فصل ۸ پیشنهاد می‌کند که گروه‌هایی از نوازندگان سازهای خاص، برای مثال نوازندگان سازهای بادی برنجی و برخی سازهای بادی چوبی، در حقیقت قادر به حفظ عناصر خاصی از کلیشه‌های جنسیتی هستند. در سن بحرانی ۱۵ سالگی، نوازندگان برخی از سازها ممکن است مجبور شوند که فشارها برای تطابق با الگوهای جنسیتی کلیشه‌ای را نادیده بگیرند و ترجیح دهند فردگرایی را که در فصل‌های پیشین مورد بحث قرار گرفت، در اولویت قرار دهند. هاو و اسلوبودا (۱۹۹۲) به مواردی اشاره می‌کنند از دانش‌آموزانی که در یک مدرسه برای دانش‌آموزان با استعداد موسیقایی تحصیل می‌کردند و در مدارس قبلی خود احساس متفاوت بودن و ناراحتی می‌کردند. به عنوان مثال، یک پسر گفته بود: «یادمه که گاهی اوقات فکر می‌کردم، اوه، واقعاً دوست دارم ویولن رو کنار بذارم، چون در مدرسه قلیلم فشار زیادی وجود داشت که ویولن رو کنار بذارم، چون اونجا مدرسه‌ای موسیقایی نبود و فکر می‌کردند این کار کمی عجیب و غریب و غیرعادیه. پس فشار زیادی از طرف اونها بود و من نمی‌خواستم آدم عجیب و غریبی باشم، بنابراین گاهی وقت‌ها فکر می‌کردم، اوه، نمی‌خواستم ادامه بدم». چنین

سطحی از ناراحتی که توسط یک کودک احتمالاً با انگیزه و با استعداد تجربه می‌شود، باید با نگرانی مورد توجه قرار گیرد و به طور قطع می‌تواند دلایل کاهش نرخ حضور در کلاس‌های تدریس ساز در بسیاری از مدارس عادی را توضیح دهد. راه حل، البته، این است که محیطی مطلوب‌تر و مناسب‌تر برای ساخت موسیقی ایجاد شود که بتواند پناهگاهی برای کودکان موسیقی‌دان فراهم کند و آنها را از چنین مشکلاتی محافظت کند و در عین حال حمایت متقابل را فراهم آورد. آنها ممکن است پیش از این به خاطر آندروژینی خود حساسیت به احساس متفاوت بودن داشته باشند؛ هر ناراحتی اضافی که تجربه کنند، می‌تواند تأثیر ایجاد و شفاف‌سازی الگوی تغییر در سن ۱۵ سالگی را برجسته کند.

در نتیجه، ما با نوعی پارادوکس روبه‌رو هستیم. یک تصویر از موسیقی‌دان به عنوان فردی مستقل، خودکفا و خودگردان ترسیم شده است؛ در حالی که تصویر دیگری بسیار متفاوت است، کسی که بسیار آسیب‌پذیر و حساس به فشار و سوءاستفاده از سوی همسالان است. البته ممکن است نتیجه‌ی حالت دوم کمک کند که تصویر اول در سطوح قابل توجهی تثبیت شود. استور (۱۹۷۶) درباره‌ی جنبه‌ی آسیب‌پذیر افراد خلاق بحث می‌کند (به‌ویژه در زمینه‌ی الگوهای جنسیتی) و بیان می‌کند: «کسانی که ویژگی‌های شخصیتی نزدیک به جنس مخالف‌شان نزدیک به سطح متوسط است، بیشتر قابل پذیرش‌اند و کمتر از حد معمول طرد می‌شوند». او گمان می‌کند که این ممکن است تا حدی به دلیل حس هویت ضعیف‌تر افراد خلاق باشد، در حالی که در بیشتر افراد دیگر، احساس مردانه یا زنانه بودن به طور قاطعانه بخشی مهم و مرکزی از خودتصویر آنهاست.

موسیقی می‌تواند پناهگاهی برای افرادی باشد که به عنوان افراد خلاق می‌توانند نگرشی مستقل نسبت به هدایت زندگی خود بر اساس معیارهای درونی‌شان اتخاذ کنند. همانطور که استور (۱۹۷۶) اشاره می‌کند، این فرآیند با تضاد، پیچیدگی و اضطراب زیادی همراه خواهد بود، و فعالیت‌های هنری می‌توانند به عنوان عرصه‌ای برای آشتی دادن این موارد در یک قالب نمادین و اجتماعی قابل قبول عمل کنند. این فرآیند می‌تواند به همان اندازه که به هویت جنسیتی مربوط است، به هر تضاد دیگری که احساس می‌شود نیز ارتباط داشته باشد. در نهایت، هنرها، از جمله موسیقی، به ما

این امکان را می‌دهند که بسیاری از مسائل و تضادهای زندگی را به شیوه‌ای نمادین اما واقعی حل و فصل کنیم (کمپ ۱۹۹۲). فرم سونات کلاسیک می‌تواند خود به عنوان یک فرآیند نمادین از حل و فصل تضادها و تضادهای درونی ما در نظر گرفته شود. برای مثال، خواننده قادر خواهد بود چندین قطعه اول حرکت (تقریباً هر سمفونی کلاسیک) را به یاد بیاورد که در آن آهنگساز ابتدا یک تم غالب و آنچه ممکن است به عنوان تمی مردانه دیده شود را معرفی کرده و سپس آن را با معرفی یک تم لیریکال (شاعرانه) و احتمالاً زنانه دنبال می‌کند. در بخش توسعه بعدی، ممکن است چیزی از یک هم‌زیستی بین این عناصر متضاد مشاهده کنیم که در آن این عناصر به یکدیگر نزدیک‌تر شده، بررسی می‌شوند و گاهی اوقات متحد می‌شوند. بازگشت ممکن است به شنونده احساساتی از آشتی ارائه دهد، به دلیل، اگر هیچ چیز دیگری نباشد، هم‌نوا بودن در تنالیده مشترک. به مباحث مشابهی از این دست در فصل ۱۱ باز خواهیم گشت.

گرایش جنسیتی

خطر ذاتی در هر بحثی که به مسائل هویت نقش‌های جنسیتی در هنرمندان و موسیقی‌دانان می‌پردازد، این است که پذیرش اصطلاح آندروژینی روان‌شناختی به طور خودکار به عنوان یک معادل برای همجنس‌گرایی در نظر گرفته می‌شود. در بررسی تحقیقات در زمینه‌ی نقش‌های جنسیتی و رفتار جنسی، «هاولز»^۱ (۱۹۸۶) نتیجه می‌گیرد که به طور کلی ممکن است رابطه‌ای بین این دو وجود داشته باشد. با این حال، این رابطه که به طور قطع توسط تمام تحقیقات تأیید نمی‌شود، هیچ‌گونه تلاشی برای تشخیص علی بودن در آن انجام نشده است. علاوه بر این، یک مشکل همراه در کشیده شدن به این حوزه از تحقیقات وجود دارد، که مربوط به تغییر تعاریف آنچه که هویت نقش جنسیتی را تشکیل می‌دهد، است. مسلماً روشی که ما در این فصل به موضوع پرداخته‌ایم، از طریق مطالعه ویژگی‌های شخصیتی، به طور قابل توجهی با آنچه

که هاولز به آن «وارونگی نقش جنسیتی»^۱ می گوید متفاوت است. همانطور که دیدیم، مفهوم آندروژینی روان شناختی ساختار پیچیده‌ای از نوع شخصیتی را به ما ارائه می دهد که در آن خوسه‌های جداگانه‌ای از ویژگی‌های شخصیتی با مردانگی و زنانگی مرتبط است، به گونه‌ای که فرد می تواند در یک گنجینه وسیع از الگوهای ادراکی و مفهومی حرکت کند.

از طرف دیگر، بسیاری از تحقیقات که ارتباطات بین نقش‌های جنسیتی و گرایش جنسیتی را بررسی می کنند، تمایل دارند که دومی را به طور دوتایی و از جنبه‌های رفتارهای آشکار مشاهده کنند. برای مثال، هاولز به کار «وانویک و گایست»^۲ (۱۹۸۴) اشاره می کند که نشان داد انتخاب هم‌بازی‌های جنس مخالف توسط یک کودک در حدود سن ۱۰ سالگی با تمایلات همجنس‌گرایانه در بزرگسالی ارتباط مثبتی داشته است. این نوع رویکرد رفتاری ممکن است در بحث ما کمکی نکند، چرا که همانطور که پیش تر اشاره کردیم، به نظر می رسد که در الگوی جنسیتی موسیقی دانان دقت و ظرافت بیشتری وجود داشته باشد. به عنوان مثال، ممکن است کودکان کوچکتر بازیگران خود را بر اساس نوع بازی‌هایی که انجام می دهند، انتخاب کنند: برخی پسرها ممکن است بازی‌های «زیبایی شناختی» را که معمولاً دخترها انجام می دهند، انتخاب کنند؛ بعضی دخترها ممکن است بخواهند در فعالیت‌های پر خاشگرنه‌ای شرکت کنند که به طور معمول برای پسرها مناسب تر تلقی می شود. چنین انتخاب‌هایی ممکن است کاملاً مستقل از جنسیت شرکت کنندگان انجام شود و این کاملاً با دیدگاهی که در اینجا مطرح می کنیم هم‌راستا به نظر می رسد. موسیقی دانان، همانطور که در اینجا شناسایی کرده ایم، تمایل و گرایشی به شرکت در طیف وسیعی از فعالیت‌های مرتبط با جنسیت دارند و ذهنیت مستقل تری که به آنها این امکان را می دهد که بدون ناراحتی زیاد در این فعالیت‌ها شرکت کنند.

1- Sex - Role Inversion

2- Van Wyk & Geist

به همان روشی که بِم یک تیپولوژی^۱ (دسته‌بندی) چهارگانه برای مردانگی و زنانگی ساخت، استورمز^۲ (۱۹۸۰) گمان می‌کرد که شاید گرایش جنسی نیز به همین شکل ساختارمند باشد. در پیگیری این فرضیه، او پرسشنامه ویژگی‌های شخصی (PAQ^۳)؛ اسپنس و هلمریش^۴ (۱۹۷۸) را به گروه‌های مختلط از هتروسکشوال‌ها، بایسکشوال‌ها و همجنس‌گرایان ارائه داد. نتایج او نشان داد که هیچ تفاوت معناداری بین سه گروه از نظر معیارهای مردانگی و زنانگی وجود ندارد. یک فرضیه دوم که مربوط به پیشنهاد «تریپ»^۵ (۱۹۷۵) بود مبنی بر اینکه همجنس‌گرایان مرد به دو نوع متمایز تقسیم می‌شوند، با مردانگی بالا و مردانگی پایین، نیز مورد آزمایش قرار گرفت. نتایج استورمز به‌طور قاطع نشان داد که این فرضیه نمی‌تواند تأیید شود؛ همجنس‌گرایان به عنوان یک گروه در رابطه با هویت نقش جنسیتی به‌طور معقولی متنوع به نظر می‌رسند. بر اساس این تحقیقات محدود، می‌توان نتیجه گرفت که ارتباط کمی بین نقش جنسیتی و گرایش جنسی وجود داشته باشد و «آندروژینی موسیقی‌دانان» بیشتر به «وظایف موسیقایی» که از آنها خواسته می‌شود مرتبط است تا الگوهای ساده جذب جنسی. به‌طور واضح، در طبیعت به‌شدت کلیشه‌ای ادراکات اجتماعی است که این دو مسئله بسیار متفاوت تمایل دارند با هم اشتباه گرفته شوند.

اگرچه مثال‌های شناخته‌شده‌ای از آهنگسازان، رهبران ارکستر و نوازندگان هوموسکشوال^۶ (همجنس‌گرا) وجود دارد، به نظر می‌رسد که تعداد کافی از نوازندگان هتروسکشوال^۷ (دگرجنس‌گرا) برای به چالش کشیدن هر نظریه‌ای مبنی بر ارتباط علت و معلولی مستقیم وجود دارد. مطالعه «رابرت پُست»^۸ (۱۹۹۴) بر روی شرح حال ۲۹۱

-
- 1- Typology
 - 2- Storms
 - 3- Personal Attributes Questionnaire
 - 4- Spence & Helmreich
 - 5- Tripp
 - 6- Homosexual
 - 7- Hetrosexual
 - 8- Robert Post

مرد خلاق برجسته، این دیدگاه را تأیید می‌کند و نشان می‌دهد که در میان ۵۲ آهنگساز، تنها ۳٫۸ درصد همجنس‌گرا بوده‌اند. در میان گروه‌های هنرمندان و نویسندگان او نیز هیچ گزارشی از همجنس‌گرایی وجود نداشته است. همان‌طور که پست اشاره می‌کند، این رقم دقیقاً نصف نرخ نشان داده‌شده در یک بررسی اخیر از میزان همجنس‌گرایی در جمعیت عمومی است. به‌علاوه، یکی از دلایل سردرگمی ممکن است به سهولت بیشتر هنرمندان در «آشکار کردن» گرایش جنسی خود در شغل‌هایی مربوط باشد که ظاهراً نسبت به همجنس‌گرایی تحمل بیشتری دارند، مانند هنر و موسیقی، نسبت به سیاست یا ورزش. سهولت در این کار نه‌تنها بازتابی از پذیرش مردم از یک هنجار درک‌شده (این‌که تمام هنرمندان و موسیقی‌دانان همجنس‌گرا هستند) است، بلکه قطعاً به تقویت همان کلیشه کمک می‌کند. ویژگی مهمی که قبلاً ذکر شد به استقلال موسیقی‌دان و بی‌توجهی کلی او به قوانین و استانداردهای تحمیل‌شده از سوی جامعه مربوط می‌شود. این ویژگی‌ها، که متعلق به فرد خودمختار است، که از قضاوت‌های دیگران مستقل باقی می‌ماند و دارای یک قانون اخلاقی فردی است، ممکن است به او این امکان را بدهد که با اعتماد به نفس بیشتر و بی‌توجه به پیامدها، گرایش جنسی خود را آشکار کند.

به طور خلاصه، شاید باید دوباره تأکید کرد که چون همه ما تا حدی شرطی شده‌ایم که الگوهای رفتاری مردانه و زنانه را به‌عنوان دو دسته جداگانه درک کنیم، بنابراین آندروژینی موسیقی‌دان به‌صورت دو تمایل مستقل و متضاد ظاهر می‌شود. اولین دسته که بیشتر با زنانه بودن مرتبط است، شامل ویژگی‌هایی است که تمایل فرد به پاسخ‌دادن به تجربیات موسیقایی با حساسیت، احساس، درک و شهود را در بر می‌گیرد. دسته دوم ویژگی‌ها به درون‌گرایی و استقلال، خودمختاری و انگیزه‌ای که برای پیشرفت موسیقایی لازم است مربوط می‌شود، و می‌توان آن را از نظر روچ (۱۹۸۴) به‌عنوان ویژگی‌های مردانه دید. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که این دو گروه ویژگی‌ها، که به‌طور مکرر به‌عنوان متضاد درک می‌شوند، نیازهای انجام وظایف برای موفقیت در حرفه موسیقی در هر جنسیتی هستند. هر دو برای پیشرفت رضایت‌بخش در موسیقی در طول تحصیل و بعد از آن در این حرفه ضروری هستند. واضح است که این یک انتزاع نظری است و در واقع ممکن است این دو دسته ویژگی به این اندازه

مجزا نباشند. در هنرمندان، و به‌ویژه در موسیقی‌دانان، ممکن است این دو جنبه از طبیعت آن‌ها به‌طور کامل با هم آشتی یابند. به عبارت دیگر، فردی که تمایل به پاسخ‌دادن به‌طور زیبایی‌شناختی به آثار هنری دارد، به‌طور طبیعی انگیزه و اراده لازم برای دنبال کردن چیزی که ارزشمند و گرامی شمرده می‌شود را در خود پرورش می‌دهد. به این ترتیب، می‌توانیم ببینیم چرا بم (۱۹۷۴، ۱۹۷۵) تأکید داشت که آندروژینی به‌عنوان بهترین وضعیت برای هر دو جنس از نظر سلامت روانی و سازگاری است. مردان و زنان هر دو نیاز دارند آزادی برای ابراز ویژگی‌های مراقبتی و بازتابی به‌همراه ویژگی‌های قاطعانه و خودکفایی داشته باشند. از زمان‌های اولیه تمدن‌ها، پیگیری موسیقی به‌عنوان فعالیتی انسان‌ساز و آموزشی در نظر گرفته شده است و برخی ممکن است بگویند که موسیقی دقیقاً چنین نقشی در توسعه شخصیت کودک دارد. استمرار حضور موسیقی در برنامه درسی مدارس، هرچند که موقعیت فعلی آن تهدید شود، می‌تواند از نظر نقش آن در تأثیرگذاری جامع‌تر بر شخصیت در حال رشد توجیه شود، نسبت به برخی دیگر از رشته‌ها که ممکن است بیشتر با قالب‌بندی‌های جنسیتی همخوانی داشته باشند.

خلاصه

تحقیقات نشان می‌دهند که تفاوت‌های جنسیتی قابل توجهی در فرهنگ‌های مختلف در ارتباط با ویژگی‌های شخصیتی خاص وجود دارد. این تفاوت‌ها به تمایل مردان برای کسب نمرات بالاتر در درون‌گرایی و استقلال و برای زنان در حساسیت مربوط می‌شوند. این تفاوت‌ها می‌توانند به‌عنوان نتایج پذیرش پروتوتایپ^۱های جنسیتی قوی از سوی جامعه، ابتدا در خانه و سپس در مدرسه، مشاهده شوند. این تفاوت‌ها بیشتر جنبه‌های تعامل اجتماعی درون خانواده را دربر می‌گیرند. نظریه آندروژینی روانشناختی بم یک شیوه جدید برای درک نقش‌های جنسیتی ارائه می‌دهد که از طبیعت دوتایی مقیاس‌های قبلی مردانگی- زنانگی فاصله می‌گیرد و پیشنهاد می‌کند

که نقش‌های جنسیتی می‌توانند به صورت یک تیپولوژی (طبقه بندی افراد براساس ویژگی‌های شخصیتی) چهارتایی شکل بگیرند. بنابراین، علاوه بر انواع معمولی مردانه و زنانه، افراد می‌توانند به‌عنوان افرادی که هم مردانه و هم زنانه هستند یا هیچکدام از این‌ها نیستند شناسایی شوند. بعدها، بـم نظریه ساختارشناختی خود را توسعه داد که بر جنبه‌های یادگیری اجتماعی توسعه نقش جنسیتی در کودکان تأکید دارد. این فرایند به روندی مربوط می‌شود که در آن افراد می‌آموزند چگونه ساختارهای جنسیتی بسازند و در این فرایند، بیشتر افراد به‌طور فزاینده‌ای از دوران کودکی به بعد خود را در این ساختارها به دام می‌اندازند.

شواهد نشان می‌دهند که موسیقی دانان معمولاً قادرند، احتمالاً به‌طور ناخودآگاه، خود را از تأثیرات اصلی این الگوهای جنسیتی رها کنند، به طوری که هر جنسیت ویژگی‌هایی از جنسیت دیگر را به خود می‌گیرد. مشابه دیگر گروه‌های خلاق، موسیقی دانان ممکن است تفاوت‌های مرتبط با ویژگی‌های جنسیتی را کاهش دهند یا در برخی موارد، آن‌ها را معکوس کنند. ویژگی‌های شخصیتی که این تغییرات در آن‌ها رخ می‌دهد به درون‌گرایی و حساسیت مربوط است، به طوری که زنان معمولاً درون‌گراتر از حد معمول به نظر می‌رسند و مردان حساس‌تر از حد معمول. از نظر فهرست بـم، موسیقی دانان نسبت به افراد عادی بیشتر آندروژینی به نظر می‌رسند یا، اگر بخواهیم بگوییم، بیشتر فاقد دسته‌بندی‌های جنسیتی هستند. این پدیده که ابتدا در نوجوانان موسیقی‌دان مشاهده می‌شود، به نیازهایی که موسیقی بر شخصیت در حال رشد ایجاد می‌کند نسبت داده می‌شود. همچنین ممکن است با درجه‌ای از انطباق شخص با پیگیری موسیقی در سطوح بالاتر ارتباط داشته باشد. این تفاوت‌ها می‌تواند باعث شود که موسیقی دانان از سایر افراد عادی متمایز شوند یا حتی به نظر برسند که عجیب هستند. این ممکن است منجر به حاشیه‌نشینی اجتماعی آن‌ها شود، جدا از تمایل طبیعی آن‌ها برای جدا شدن به دلیل علاقه‌های درون‌گرایانه و فردگرایانه‌شان. در برخی موارد، این ممکن است توضیحی برای سطوح بالاتر اضطراب در موسیقی دانان باشد. با این حال، شواهد کافی برای آنکه نشان دهد آندروژینی موسیقی دانان نشانه‌ای از همجنس‌گرایی وجود ندارد.

فصل ۷

ترجیحات موسیقی و سبک‌های شنیداری

مقدمه

اینکه افراد مختلف به انواع مختلفی از موسیقی علاقه‌مند هستند، به نظر می‌رسد حقیقتی بدیهی باشد که نیازی به بیان ندارد، اما باورهایی که معمولاً داریم همچنان نیازمند بررسی و شفاف‌سازی از طریق تحقیقات تجربی هستند. در این فصل، برخی از تحقیقات را بررسی خواهیم کرد که تلاش کرده‌اند روابط مستقیم بین انواع خاصی از افراد و روش‌هایی که آنها به موسیقی برخی آهنگسازان، دوره‌ها و انواع خاص موسیقی جذب می‌شوند را مورد کاوش قرار دهند. از تجربیات خود در رفتن به کنسرت‌ها، ممکن است تعدادی از نگرش‌ها و باورهایی در مورد نوع مخاطبانی که به برنامه‌های مختلف کنسرت جذب می‌شوند داشته باشیم؛ مثلاً اجرای «وِسرپس از مونته‌وردی»^۱ در مقابل اجرای «مادام باترفلای از پوچینی»^۲، مسابقه گروه سازهای بادی، یا کنسرت موسیقی هوای متال. فارغ از تفاوت‌های نسلی و اجتماعی-اقتصادی، ممکن است در صورت تفکر بیشتر، انتظار داشته باشیم که این مخاطبان به‌طور متفاوتی لباس بپوشند و در هنگام وقفه، در بار، سبک‌های بسیار متفاوتی از مکالمه را در پیش بگیرند. بیشتر تحقیقاتی که در اینجا مورد بحث قرار می‌دهیم، بر استفاده از فهرست‌های شخصیت برای روشن‌سازی مسائلی مرتبط با تفاوت‌های فردی در گوش دادن به انواع مختلف موسیقی تمرکز دارد. امیدواریم که این امر منجر به درک بهتر از تجربه زیبایی‌شناسی خود موسیقی شود، با شفاف‌سازی درخواست‌هایی که انواع و سبک‌های مختلف موسیقی از شنوندگان دارند و ماهیت پاسخ‌های آنان.

1- Vespers - Monteverdi

2- Madame Butterfly - Puccini

یکی از محققان اولیه در این حوزه، کاتل بود، اما اهداف تحقیقاتی او از جنبه‌هایی با نگرانی‌های اصلی ما در اینجا کاملاً متفاوت بود. هدف اصلی او این بود که از قطعات موسیقی برای ایجاد یک نوع فهرست شخصیت جایگزین استفاده کند که نیمه‌راهی بین آزمون‌های شخصیت عینی‌تر مانند PF۱۶ و آنهایی که از «تکنیک‌های پروژکتیو»^۱ استفاده می‌کنند، مانند آزمون «رورشاخ»^۲ (یا رورشاخ) که از افراد می‌خواهد به اشکال انتزاعی لکه‌های جوهر پاسخ دهند، قرار گیرد. همانطور که کاتل توضیح داد، چون موسیقی نیازهای عمیق و ناخودآگاه را برآورده می‌کند، او معتقد بود که ترجیحات موسیقایی می‌توانند راه‌های جدید و مؤثری برای درک جنبه‌های عمیق‌تر شخصیت گشوده سازند. چون موسیقی محتوای کلامی را دور می‌زند، آزمونی که صرفاً شامل موارد موسیقایی باشد، کاتل معتقد بود، به افراد این امکان را می‌دهد که بدون تحریفات که توسط دفاع‌های شناختی و خودآگاه ما ایجاد می‌شود، پاسخ دهند. به هر حال، اگر «موسیقی؛ آنالوگ تونالی از زندگی عاطفی» باشد، همانطور که «لانگر»^۳ (۱۹۵۳) پیشنهاد کرده است، و «بیان‌گرترین زبان ناخودآگاه» (کوک، ۱۹۵۹)، منطقی است که آن را یکی از مؤثرترین روش‌ها برای نزدیک شدن به مطالعه تفاوت‌های خلقی در نظر بگیریم. با در نظر گرفتن این نیت‌های شایسته، کاتل و همکارانش به‌منظور

1- Projective - type techniques

تکنیک‌های پروژکتیو نوعی آزمون‌های روان‌شناختی هستند که در آن‌ها فرد به محرک‌های نامشخص یا غیرمستقیم، مانند تصاویر یا وضعیت‌های مبهم، پاسخ می‌دهد. هدف این است که پاسخ‌های فرد نه بر اساس اطلاعات آگاهانه و منطقی، بلکه بر اساس احساسات، افکار ناخودآگاه و ویژگی‌های شخصیتی‌اش شکل بگیرد. در این نوع آزمون‌ها، فرد مجبور می‌شود تا به طور غیرمستقیم ویژگی‌های درونی خود را فاش کند.

2- Rorschach

یکی از معروف‌ترین آزمون‌های پروژکتیو، آزمون رورشاخ است که در آن از فرد خواسته می‌شود تا به مجموعه‌ای از لکه‌های جوهر که به‌طور عمدی نامشخص و انتزاعی طراحی شده‌اند، پاسخ دهد. پاسخ‌های فرد به این لکه‌ها می‌تواند اطلاعاتی در مورد نحوه تفکر، احساسات و ویژگی‌های شخصیتی او فراهم کند.

3- Langer

توسعه آزمون ترجیحات موسیقی^۱ IPAT (موسسه آزمون شخصیت و توانایی) اقدام کردند. در این تحقیق، آنها از ۱۲۰ قطعه موسیقی استفاده کردند که هر کدام حدود ۳۰ ثانیه طول می کشید و الگوهای ترجیحی یک گروه بزرگ از دانشجویان و بزرگ ترها را تحلیل کردند. در نتایج خود، آنها مجموعه ای از ۱۱ عامل را شناسایی کردند که معتقد بودند می توان آنها را به عنوان عوامل شخصیتی تفسیر کرد که در سطحی عمیق تر و به دلیل کمتر بودن جنبه های شناختی، وجود دارند. این آزمون بعدها توسط «پین»^۲ (۱۹۶۷) به دلایل مختلف نقد شد، به ویژه از نظر اجرای تمامی آیتم های آن بر روی پیانو، کوتاهی بیش از حد قطعات و انتخاب خاص برش ها.

این ۱۱ عامل بیشتر توسط کاتل و «ساندرز»^۳ (۱۹۵۴) در یک مقاله طولانی مورد بررسی قرار گرفت که سعی داشت تا اهمیت روان شناختی آن ها را شناسایی کند. از دیدگاه اول، معقول به نظر می رسد که انتظار داشته باشیم چنین تلاشی اطلاعات قابل توجهی در مورد روابط متقابل بین شخصیت و ترجیحات موسیقایی به ما بدهد. با این حال، از آنجا که علاقه اصلی کاتل و اندرسون در توسعه یک ابزار سنجش شخصیت بود، همیشه روشن نیست که دقیقاً معنی موسیقایی این عوامل چه بوده است. نگاهی به ۱۱ عامل کاتل و ساندرز از نظر قطعات موسیقایی مرتبط، همیشه الگوهای معنادار و منسجم موسیقایی را نشان نمی دهد. علاوه بر این، این عوامل همیشه به نظر نمی رسد که رابطه روشنی با عوامل شخصیت کاتل هم داشته باشند. خیلی دیرتر، کلاین (۱۹۷۳) سوالات بیشتری در مورد ماهیت آزمون مطرح کرد و نشان داد که هیچ رابطه ای بین عوامل آن و EPI آیزنک وجود ندارد، موضوعی نگران کننده با توجه به اینکه کاتل در بین عوامل خود تطبیق، خود محوری، روابط اجتماعی سخت، درون گرایی و اضطراب را شناسایی کرده بود. بنابراین، این فهرست ممکن است برای بحث های ما در اینجا محدودیت هایی داشته باشد، زیرا به نظر می رسد که در «فضای» متفاوتی قرار دارد و از هر گونه مفاهیم معنادار شخصیت یا الگوهای منسجم ترجیحات موسیقایی

1- Institute for Personality and Ability

2- Dorothy Payne

3- Saunders

فاصله دارد. لازم به ذکر است که ادعا شده است که این آزمون دارای قابلیت اعتماد بالا در آزمون مجدد است (یعنی اگر یک آزمون در زمان‌های مختلف گرفته شود، نتایج تقریباً مشابهی بدهد). این امر علیرغم تلاش‌های جدی محقق برای تأثیرگذاری بر نتایج از طریق دستکاری حالات روحی مختلف در گروه آزمایشی «شولتز و لانگ»^۱ (۱۹۶۳) پدید آمده است. با این حال، باید همیشه به یاد داشته باشیم که قابلیت اعتماد بالا لزوماً به معنای سطوح بالای اعتبار نیست.

ترجیحات موسیقایی انواع شخصیت آیزنک

یکی از محققان معروف و اولیه در این زمینه، «سیریل پرت» بود که نظریه‌ای درباره شخصیت و ترجیحات زیبایی‌شناختی توسعه داد، نه تنها در موسیقی، بلکه فرضیات موازی دیگری نیز در ارتباط با نقاشی‌ها مطرح کرد (پرت^۲ ۱۹۳۹). در انجام این تحقیق، پرت سعی کرد نشان دهد که یک تیپ‌شناسی چهاربخشی، مشابه با نظریه آیزنک، با ویژگی‌های خاص سبکی اشیای هنری مرتبط است. به دلایل واضح، ما تمرکز خود را بر روی یافته‌های او در ارتباط با موسیقی خواهیم گذاشت (جدول ۷،۱ را ببینید). برای مثال، او معتقد بود که برون‌گرایان پایدار به موسیقی‌ای جذب می‌شوند که تعادل دینامیکی، استحکام، وزن و پیش‌بینی‌پذیری خاصی داشته باشد، همچنین به تعادل و روشنایی موسیقی توجه دارند. او بر این باور بود که موسیقی‌هایی که به ایجاد ارتباطات شناختی می‌انجامند، برای آنها جذاب خواهند بود و به موسیقی‌های همدل، وردی، موسورگسکی و احتمالاً برامس اشاره کرد. از سوی دیگر، درون‌گرای پایدار بیشتر احتمال دارد که موضعی فکری بگیرد و جنبه‌های فرم را بیشتر از ابراز احساسات ارزش‌گذاری کند، به‌طوری‌که شنونده به نظر می‌رسد به قطعات با دیدی سرد و انتقادی نگاه می‌کند. پرت معتقد بود که درون‌گرایان پایدار جذب قطعاتی می‌شوند که احساس وحدت را از طریق استفاده از تکرار به‌طور سنتی و اقتصادی نشان دهند. به گفته پرت، ماهیت انتزاعی بسیاری از موسیقی‌های باخ به‌ویژه برای آنها جذاب است.

1- Schultz & Lang

2- Burt

در مقابل، برت معتقد بود که برونگرای ناپایدار بیشتر جذب موسیقی‌های برنامه‌ای با ویژگی‌های عاطفی و حسی می‌شود. او به ویژه به آثار واگنر مانند: Meistersinger و The Ring ریچارد اشتراوس، لیست و برلیوز اشاره کرد و گفت که این افراد به رنگ‌های زنده، تضادهای شدید و بخش‌های پرشور و روان این قطعات جذب می‌شوند. موسیقی برنامه‌ای برای آنها جذاب است به شرطی که جنبه عاطفی داشته باشد نه صحنه‌ای. در نهایت، درونگرایی ناپایدار جذب آثار امپرسیونیستی، به ویژه آثار آهنگسازانی چون دبوسی، وبر، دلیوس و شوپن می‌شود. برت این افراد را به عنوان کسانی می‌دید که به دنبال موسیقی‌ای هستند که رمانتیسم عرفانی داشته باشد و احساسات عمیق درونی را برانگیزد، بدون اینکه این احساسات به طور آشکار نمایان شوند. در این راستا، موسیقی برای این افراد به عنوان یک راه فرار به دنیای خصوصی و رویایی عمل می‌کند که پناهگاهی از واقعیت است.

هر خواننده‌ای که به آثار برت بازگردد، به راحتی متوجه خواهد شد که شاید به دلیل راحت‌تر بودن برت در بحث در مورد نقاشی‌ها نسبت به موسیقی، او مفاهیم واضح‌تری درباره ویژگی‌های خاص نقاشی‌هایی که برای چهار نوع شخصیت او جذاب بوده‌اند، نسبت به موسیقی توسعه داده است. بنابراین، کسانی که به نظریات او در ارتباط با موسیقی علاقه‌مند هستند، همانطور که من نیز انجام داده‌ام، تلاش خواهند کرد که برخی از مشاهداتی که او درباره آثار هنری بیان کرده است را به سبک‌های موسیقایی تعمیم دهند. این کار تنها در مواردی انجام شده است که برت به وضوح همان مشاهدات را برای هر دو هنر (نقاشی و موسیقی) اشاره کرده باشد. در چندین جنبه، نقدهایی به کار برت وارد است، به‌ویژه در مورد تعمیم‌های بیش از حد او در رابطه با سبک آثار آهنگسازانی که ذکر کرده است. با این حال، همانطور که خواهیم دید، برخی از جنبه‌های یافته‌های او توسط تحقیقات بعدی تأیید شده است، اگرچه بازتولید دقیق تحقیقات او به دلیل عدم ارائه جزئیات کامل آثار مورد استفاده، غیرممکن است.

درون‌گرا	برون‌گرا	
پایدار		
کلاسیک / باروک	کلاسیک / باروک	دوره مورد ترجیح
موسیقی مطلق	استحکام / وزن	ویژگی‌های موسیقایی
حس وحدت / فرم	تعادل / روشنایی	
فکری / شناختی	پیش‌بینی‌پذیری	
یوهان سباستین باخ	فردریش هندل، جوزپه وردی، موسورگسکی، یوهانس برامس	آهنگسازان مورد ترجیح
نوروتیک / ناپایدار		
رمانتیک	رمانتیک	دوره مورد ترجیح
امپرسیونیستی، رمانتیسم عرفانی، احساسات عمیق و درونی که فرار از واقعیت را فراهم آورد	برنامه محور، رنگ‌های زنده، تضادهای قوی، پرشور / روان احساسی / حسی	ویژگی‌های موسیقایی
کلود دبوسی، کارل ماریا فون وبر، فردریک دلیوس، شوپن	واگنر، ریچارد اشتراوس، فرانز لیست، هکتور برلیوز	آهنگسازان مورد ترجیح

«رابطه بین تیپ‌های شخصیتی و ترجیحات موسیقایی» - (جدول ۷,۱)

ترجیحات نورویتیک‌ها (ناپایدار) و غیر نورویتیک‌ها (پایدار)

محقق دیگری که در این حوزه از پیشگامان به‌شمار می‌رود و آثارش بیش از کاتل یا برت مورد استناد قرار گرفته، پین (۱۹۶۷) است. او کار خود را از موضعی کم‌وبیش مشابه با برت آغاز کرد. فرضیه‌ی ابتدایی‌اش این بود که تیپ‌های «غیرنورویتیک» گرایش بیشتری به «سبک‌های کلاسیک» نشان می‌دهند، درحالی‌که افرادی که جذب «سبک‌های رمانتیک» می‌شوند به‌طور معناداری «نورویتیک‌تر» هستند. او با کمک گروهی از متخصصان موسیقی، ۴۲ آهنگساز را از نظر «کلاسیک بودن نسبی» و «رمانتیک بودن نسبی» طبقه‌بندی کرد و پرسش‌نامه‌ای طراحی کرد که طی آن از دو گروه، یکی شامل دانشجویان و دیگری شامل شنوندگان مسن‌تر، خواسته شد نام شش آهنگساز محبوب خود را ذکر کنند. همچنین از آن‌ها خواسته شد آزمون شخصیت آیزنک و سه آزمون از آزمون‌های توانایی موسیقایی وینگ را نیز تکمیل کنند. نتایج نشان داد که نورویتسیسم واقعاً عامل نیرومندی در تمایز بین ترجیحات موسیقایی کلاسیک و رمانتیک است، و این اثر دقیقاً در جهتی بود که انتظار می‌رفت. او مشاهده کرد که نه جنسیت و نه توانایی شنیداری تأثیری بر این نتایج ندارند، اما به این موضوع پرداخت که برون‌گرایی/درون‌گرایی شاید به‌عنوان عاملی اضافی عمل کند و به جداسازی بُعد دیگری از ترجیحات موسیقایی کمک کند؛ بُعدی که او از آن با عنوان «موسیقی برون‌گرا یا درون‌گرا» یاد کرد. آنچه از کار برت و پین برمی‌آید، این است که شاید اضطراب افراد به شکلی نسبتاً همسان در تعیین اینکه به سبک کلاسیک یا رمانتیک گرایش دارند، نقش ایفا می‌کند. با این حال، پین در مقایسه با برت بسیار دقیق‌تر توضیح داد که این اصطلاحات در پژوهش او چگونه به‌کار رفته‌اند. دوغانگی کلاسیک/رمانتیک در اساس مربوط به تقابل «فرم» و «احساس» است. ممکن است موسیقی رمانتیک از صورت یا فرم بی‌بهره نباشد، اما در آن فرم چیزی بیش از وسیله‌ای برای رسیدن به هدف نیست (وسیله‌ای برای انتقال تجربه‌ی عاطفی ذهنی)؛ در حالی که در موسیقی کلاسیک، فرم خود هدف است. به همین ترتیب، احساس در موسیقی کلاسیک محصول فرعی فرم است، درحالی‌که در موسیقی رمانتیک، احساس سرچشمه و انگیزاننده‌ی اصلی بیان است.

او همچنین با دقت فراوان تأکید کرد که اصطلاحات «کلاسیک» و «رمانتیک» را می‌توان به موسیقی هر دوره‌ای اطلاق کرد و این واژه‌ها نباید صرفاً به قرون هجده و نوزده محدود شوند. همچنین، لازم دید که معنای اصطلاحات «فرم» و «احساس» را روشن کند؛ به‌طوری که «فرم» را شامل همه‌ی جنبه‌های ساختاری دانست، در حالی که «احساس» را معادل «هیجان» به کار برد. «این محتوای هیجانی به‌طور خاص به رمزآلود بودن، ناهنجاری و تعارض» مربوط است. عنصر هیجانی در موسیقی کلاسیک به‌ناچار گریزان‌تر است، چرا که نمود بیرونی کمتری دارد». می‌توان این پیوند میان نوروئیسیسم و سبک‌های رمانتیک را در چارچوب نیازهای هیجانی این شنوندگان تفسیر کرد. شنوندگان نوروئیک‌تر که شاید اغلب احساس کنند زندگی‌شان دستخوش تنش و بحران است، ممکن است به‌دنبال موسیقی‌ای باشند که به آن‌ها اجازه دهد این احساسات ناخوشایند را به قطعات موسیقایی فرافکنند؛ نوعی مکانیسم دفاعی در برابر اضطراب‌شان. بی‌تردید، موسیقی رمانتیک (با گرایش به حالات هیجانی ناپایدارتر، کشمکش‌های هارمونیک و فرود آن‌ها، بار هیجانی آشکار، و ساختار کلی مبتنی بر تعارض) فرصت بیشتری برای همذات‌پنداری با چنین عناصر هیجانی‌ای در اختیار شنونده قرار می‌دهد.

در جای دیگری، من پیشنهاد کرده‌ام که شنوندگان ممکن است با قطعات خاصی از موسیقی ارتباط برقرار کنند و این ارتباط‌ها اغلب از طریق پیوندهای عمیق و گاهی ناخودآگاه با تجربیات اضطراب‌آور در گذشته‌شان شکل می‌گیرد (کمپ، ۱۹۹۲). اگر مثلاً به نیاز هر یک از ما به «وابستگی» و ترس عمیق‌مان از جدایی از عزیزان توجه کنیم، می‌توان دید که چگونه این ترس‌ها از جدایی و همچنین خوشحالی از دیدار مجدد، در موسیقی به‌طور مداوم به اجرا در می‌آید. تنها کافی است نمونه‌ای از استفاده آهنگساز از باس پایه یا اُستیناتو (الگوی تکرار شونده) را بررسی کنیم تا ببینیم چگونه این‌ها به ایجاد حس ثبات کمک می‌کنند. یا، استفاده مکرر شوهرت از تکرار یک ملودی زیبا را در نظر بگیرید که در آن حس تداوم و «حفظ» در شنونده ایجاد می‌شود. واضح است که در این زمینه، طبق پیشنهاد پرت، چگونه یک فرد درون‌گرای پایدار به موسیقی‌ای جذب می‌شود که وحدت خاصی دارد که توسط همین نوع تکرار ایجاد

می‌شود. به‌طور مشابه، در چارچوب نظریه برت، درک این مسئله دشوار نیست که چگونه یک فرد برون‌گرای پایدار به موسیقی‌ای که درجه‌ای از پیش‌بینی‌پذیری دارد جذب می‌شود.

از طرف دیگر، قطعات موسیقی که ما را تحت تنش‌های مختلف قرار می‌دهند، چه؟ ممکن است این تنش‌ها از طریق تجزیه یک تم در قالب واریاسیون یا در فرآیند توسعه ایجاد شود. یا چه باید گفت درباره‌ی قطعاتی که بدون هشدار، تم یا ملودی‌ای که به آن پیوسته‌ایم را از ما می‌گیرند، مثال: (Gabriel Faure, Pavane, op. ۵۰) چنین قطعاتی در رپرتوار ممکن است سناریویی را برای انواع خاصی از اضطراب فراهم کنند که در زندگی‌شان آشناست. موسیقی‌ای که این احساسات از دست دادن را برمی‌انگیزد، ممکن است ماده‌ای را ارائه دهد که شنوندگان بتوانند اضطراب‌های خود را به آن فراق‌کنی کنند، و همچنین فرصتی برای تجربه‌ای درمانی زمانی که شنونده در بخش نهایی دوباره با ملودی کامل و دست‌نخورده متحد می‌شود. به‌عنوان مثال، شاهد احساسات تسکینی که در سالن کنسرت پس از اتمام، مثلاً حرکت اول سمفونی لندن هایدن، یا بازگشت تم پرسل در فُوگ نهایی واریاسیون‌های بریتن، تقریباً قابل مشاهده است. این نوع مفاهیم توسط پژوهشی از «ویور»^۱ (۱۹۹۱) پشتیبانی می‌شود که نشان داد نورتیک‌ها به موسیقی پاپ (عامه‌پسند) که (حالت «غمگین» دارد، ترجیح می‌دهند تا موسیقی‌های «شاد»)^۲. این طبقه‌بندی به تم‌های اشعار مرتبط می‌شود: نمونه‌های غمگین عبارتند از «اگر مرا رها کنی»، «دیگر دیر شده»، و «او دیگر دوستم نداشت». جالب است که مشاهده کنیم چگونه تمام این قطعات به نوعی به تجربیات مختلف از دست دادن اشاره دارند که پیش‌تر توصیف شد.

1- Weaver

۲- در متن کتاب نویسندگان از دو واژه Upbeat و Downbeat استفاده کرده، که ما با توجه به جریان و مفهوم پاراگراف کلمات «شاد و غمگین» را جایگزین آن‌ها کردیم. به‌طور معمول این دو واژه به قطعاتی با ویژگی‌هایی چون: تمپو کند / تند، حالت احساسی غمگین / شاد، بی‌رمق / پرانرژی، اطلاق می‌شوند.

ترجیحات درون‌گراها و برون‌گراها

با نگاهی به یافته‌های پرت درباره‌ی بُعد درون‌گرایی و برون‌گرایی، و همانطور که در جدول ۷،۱ نشون داده شده، می‌توانیم مشاهده کنیم که افراد درون‌گرا معمولاً آمادگی بیشتری دارند تا روی چیزی که می‌شنوند، بیشتر فکر کنند و کار کنند. در مقابل، به نظر می‌رسد برون‌گراها موسیقی‌ای را انتخاب می‌کنند که پیچیدگی کمتری دارد و تجربه‌ای را فراهم می‌کند که در آن، فرد به‌طور کامل درگیر نمی‌شود. «این نگاه با بحث‌های فصل دوم هم‌راستاست؛ جایی که گفتیم درون‌گراها زندگی درونی پرمایه‌تری دارند و بیشتر مایلند ارزش‌ها را در درون خود پردازش کنند. آنها در قضاوت کردن درباره‌ی چیزها و ایده‌ها عجله نمی‌کنند، نگاه دقیق‌تری دارند و قبل از اینکه خودشان را درگیر چیزی کنند، نیاز دارند با آن زندگی کنند. در مقابل، برون‌گراها محرک‌ها رو از بیرون خود دریافت می‌کنند و معمولاً دنبال موسیقی‌ای می‌روند که نیازهای لحظه‌ای را برطرف کند، بدون اینکه بخواهد زیادی عمیق و قابل تفکر باشد».

این موضوع که درون‌گرایی ارتباط نزدیکی با ترجیحات موسیقایی دارد، در پژوهش «کستون و پینتو»^۱ (۱۹۵۵) نیز مورد تأکید قرار گرفته است. نکته‌ی جالب در کار آنها استفاده از یک پرسش‌نامه‌ی شخصیتی کمتر شناخته‌شده بود که «درون‌گرایی ذهنی» را به‌عنوان بعدی جدا از «برون‌گرایی اجتماعی» می‌سنجد. نتایج نشان داد که درون‌گرایی ذهنی ارتباط قوی‌ای با ترجیح موسیقی کلاسیک جدی (در برابر سبک‌های عامه‌پسندتر) دارد، در حالی که برون‌گرایی اجتماعی تأثیر معناداری نداشت. این تمایز میان درون‌گرایی ذهنی و برون‌گرایی اجتماعی برای بحث ما اهمیت دارد و از این دیدگاه پشتیبانی می‌کند که نوع درون‌گرایی‌ای که در موسیقی‌دانان اهمیت دارد، بیشتر به جنبه‌ی ذهنی و فکری مربوط است تا به جنبه‌ی اجتماعی. بنابراین، پیشنهاد درودهاال و کاتل (۱۹۵۸) مبنی بر این که افراد خلاق معمولاً درون‌گرا و در عین حال جسورند (رجوع شود به فصل دوم)، در چارچوب این پژوهش، کاملاً پذیرفتنی به نظر می‌رسد. کستون و پینتو در تفسیر یافته‌هایشان اشاره می‌کنند که افراد درون‌گرا

معمولاً تحلیلی و نظری هستند و در یک تجربه‌ی زیبایی‌شناختی، بر واکنش‌های خود نسبت به عناصر انتزاعی و ساختاری تمرکز می‌کنند. گرچه آن‌ها اطلاعاتی درباره‌ی موسیقی‌های انتخاب‌شده در آزمون ترجیح ارائه نمی‌دهند، ولی «جدیت» موسیقی می‌تواند به خوبی با دیدگاه‌های پرت درباره‌ی ترجیحات درون‌گرایان مرتبط باشد، و قطعاً با ایده‌های پین درباره‌ی موسیقی درون‌گرا و برون‌گرا نیز همخوانی دارد.

در واقع، پین در پژوهش‌های بعدی خود (۱۹۸۰) دریافت که در میان موسیقی دانان آموزش‌دیده و افرادی که با موسیقی آشنایی دارند، درون‌گراها موسیقی‌هایی با ساختار فرمال و منظم را ترجیح می‌دهند، در حالی که برون‌گراها بیشتر جذب موسیقی‌هایی می‌شوند که بار عاطفی انسانی بیشتری دارند. به‌طور مشخص، از میان قطعاتی که توجه درون‌گراها را به خود جلب کرده بود می‌توان به «پرستش بهار»^۱ اثر استراوینسکی (بخش‌های مقدمه، رقص نوجوانان، و بازی ربایش) و «موومان دوم سمفونی شماره ۹ در دو ماژور از شوبرت اشاره کرد». در مقابل، قطعاتی که بیشتر مورد توجه برون‌گراها قرار گرفت، شامل: «واریاسیون‌های اینیگما»^۲ اثر الگر (واریاسیون چهاردهم) و واریاسیون‌هایی بر پایه «تمی از هایدن، اثر برامس»^۳ (تم اصلی و شش واریاسیون اول) بود.

هیجان‌طلبی و گشودگی نسبت به تجربه

نباید بحث‌مان درباره‌ی پیوند میان درون‌گرایی- برون‌گرایی و ترجیحات موسیقایی را بدون در نظر گرفتن مفهوم «هیجان‌طلبی» ناتمام بگذاریم. همان‌طور که پیش‌تر دیدیم، برون‌گراها به دلیل آستانه‌ی بالاتر برانگیختگی، ممکن است به‌طور فعال در پی موقعیت‌هایی باشند که در آن‌ها به سطوح بالاتری از تحریک نیاز دارند؛ موقعیت‌هایی که برای افراد درون‌گرا می‌توانند کاملاً ناراحت‌کننده باشند. برای نمونه، «داؤسیس و

1- The Rite of Spring

2- Enigma Variations

3- Variations on a Theme by Haydn

مک‌کلوی^۱ (۱۹۸۶) دریافتند که اگرچه عملکرد برون‌گراها در یک آزمون یادداری (توانایی به یاد آوردن اطلاعات آموخت شده) در حالی که موسیقی در حال پخش بود مناسب بود، عملکرد درون‌گراها به شکل منفی تحت تأثیر قرار گرفت. افزون بر این، در شرایط «بدون موسیقی»، عملکرد درون‌گراها از برون‌گراها بهتر بود. اگرچه این یافته‌ها به ظاهر از این ایده پشتیبانی می‌کنند که آستانه‌ی برانگیختگی در درون‌گراها پایین‌تر از برون‌گراهاست، اما افزایش عملکرد مورد انتظار برون‌گراها در شرایط همراه با موسیقی مشاهده نشد.

رابطه‌ی متقابل میان هیجان‌طلبی و الگوهای ترجیحات موسیقایی، توسط «لیتل و زاکرمن»^۲ (۱۹۸۶) بررسی شده است، آن هم به شکلی کاملاً مستقل از برون‌گرایی. آن‌ها با استفاده از مقیاس ترجیحات موسیقایی خود، که دامنه‌ی گسترده‌ای از سبک‌ها را در بر می‌گرفت، دریافتند که هیجان‌طلب‌ها به طور کلی «موسیقی راک» را ترجیح می‌دهند و علاقه‌ی چندانی به موسیقی متن فیلم ندارند. لیتل و زاکرمن از این یافته چنین نتیجه گرفتند که هیجان‌طلب‌ها نیاز دارند با موسیقی درگیر شوند، نه اینکه صرفاً از آن به عنوان زمینه‌ای صوتی استفاده کنند. برخی از زیرمقیاس‌های پرسش‌نامه‌ی هیجان‌طلبی آن‌ها همچنین الگوهای دقیق‌تری از ترجیحات را نشان داد؛ برای مثال، افرادی که مشخص شد «تجربه‌جو» هستند، نسبت به طیف وسیعی از موسیقی‌ها پذیرش داشتند و آن‌ها را با سطح بالایی از درگیری و شدت تجربه می‌کردند.

«دالینجر»^۳ (۱۹۹۳) پژوهش لیتل و زاکرمن را دنبال کرد و در این مسیر، از مقیاس ترجیحات موسیقایی آن‌ها به همراه پرسش‌نامه‌ی شخصیتی کاستا و مک‌کری (۱۹۸۵) استفاده کرد؛ پرسش‌نامه‌ای که پنج عامل بزرگ شخصیت را می‌سنجد. همان‌طور که جدول ۴، صفحه ۴۵، نشان می‌دهد، یکی از این ابعاد، «گشودگی به تجربه» است که می‌توان آن را تمایلی به غرق شدن در تجربه و گرایش به خیال‌پردازی

1- Daussis & McKelvie

2- Little & Zuckerman

3- Dollinger

توصیف کرد. در سوی منفی این بُعد، نگرش‌هایی اقتدارطلبانه و محافظه‌کارانه مشاهده می‌شود. البته، یکی دیگر از ابعاد پنج‌گانه‌ی شخصیت، «برون‌گرایی» است که یکی از زیرمقیاس‌های آن، عامل «هیجان‌جویی» به‌شمار می‌رود. بنابراین، دالینجر از این طریق توانست روشن کند که علاقه‌ی خاص افراد به سبک‌هایی مانند «هارد راک و جَز بیشتر با بعد کلی برون‌گرایی» مرتبط است، با زیرعامل هیجان‌جویی آن، یا با گشودگی به تجربه.

نتایج او جدایی جالبی میان علاقه‌مندی به هارد راک و جَز نشان داد. در حالی که «علاقه‌مندان به هارد راک با ویژگی هیجان‌جویی شناخته می‌شدند» - که یافته‌های لیتل و زاکرمن را تأیید می‌کرد- و «دوست‌داران جَز به‌طور کلی برون‌گرا و همچنین گشوده به تجربه بودند». یافته‌های دیگری نیز وجود داشت که به ترجیحات در سبک‌هایی چون کلاسیک، سول، و ریتم اند بلوز (R&B) مربوط می‌شد و آن‌ها نیز با گشودگی به تجربه ارتباط داشتند. در مجموع، به‌نظر می‌رسد تیپ‌های برون‌گرا به جَز گرایش دارند، در حالی که کسانی که در زندگی‌شان در جست‌وجوی هیجان هستند، بیش‌تر جذب هارد راک می‌شوند. این‌که ترجیح در بیشتر سبک‌های دیگر موسیقی با برون‌گرایی ارتباطی ندارد، برای ما چندان شگفت‌انگیز نخواهد بود.

راهنمای (استراتژی) شنیداری تحلیلی و کلی‌نگر

در پژوهش خود درباره‌ی واکنش‌های زیبایی‌شناختی مردم به موسیقی، «هارگریوز و کولمن»^۱ (۱۹۸۱) تلاش کردند تا انواع مختلفی از استراتژی‌های شنیداری را در گروهی که از کلاس‌های مختلف آموزش بزرگسالان انتخاب شده بودند شناسایی کنند. شایان ذکر است که تنها حدود یک‌چهارم از این گروه در حال تحصیل موسیقی بودند. با استفاده از بخش‌هایی از موسیقی در سبک‌های مختلف، آن‌ها دریافتند که به‌طور کلی دو استراتژی اصلی شنیداری ظاهر شد: یکی که می‌توان آن را «تحلیلی-هدفمند» و دیگری «احساسی» نامید. استراتژی اول به واکنش‌های هدفمند یا فنی به

موسیقی مربوط می‌شد و توسط افرادی که تجربه موسیقایی داشتند، به کار گرفته می‌شد. افرادی که از استراتژی «احساسی» استفاده می‌کردند، بیشتر به صورت احساسی واکنش نشان می‌دادند و مشخص شد که از نظر موسیقایی ناآگاه‌تر بودند. جالب این‌که، استراتژی سوم یعنی «انجمنی»، (ارتباطات غیرموسیقایی) که در یک مطالعه آزمایشی در کودکان خردسال مشاهده شده بود، به طور معناداری در این گروه ظاهر نشد.

پژوهش «هدن»^۱ (۱۹۷۳) نیز از این جهت شباهت داشت که قصد داشت جنبه‌های مختلف شنیداری را شناسایی کند، اما فراتر رفت و روابط این جنبه‌ها را با ویژگی‌های «شخصیتی، موزیکالیتی و پیش‌زمینه افراد» بررسی کرد. او ابتدا با پنج نوع پاسخ موسیقایی کار می‌کرد که کم‌وبیش به دسته‌بندی‌های هارگریوز و کولمن شباهت داشتند. سپس گروهی از دانشجویان غیرموسیقی‌دان را بر اساس این سبک‌های پاسخ‌گویی در دسته‌های مختلف قرار داد. یافته‌هایی که در ادامه و پس از چند مرحله پژوهش به دست آمد، با راهبردهای «تحلیلی-هدفمند» و «عاطفی» هارگریوز و کولمن هم‌خوانی داشت. در نهایت، دو گروه از دانشجویان با سبک پاسخ‌گویی متفاوت از بقیه متمایز شدند: یکی با رویکردی «شناختی» و دیگری با رویکردی آشکارا «ارتباط‌محور».

اینکه راهبردهای شنیداری افراد آموزش‌دیده در موسیقی هنگام پاسخ به یک آزمون ترجیح موسیقایی ممکن است از نظر کیفی با راهبردهای افراد کم‌تجربه تفاوت داشته باشد، موضوعی است که در این جا اهمیت پیدا می‌کند. بدیهی است که گروه‌های مختلف می‌توانند به طور چشم‌گیری بر نتایج آزمون‌هایی مانند آزمون کاتل و اندرسون (۱۹۵۳) تأثیر بگذارند. «اسمیت»^۲ (۱۹۸۷) در پژوهش کلیدی خود در این زمینه نشان داده است که متخصصان موسیقی و مبتدیان، در واقع به جنبه‌های متفاوتی از یک قطعه موسیقی واکنش نشان می‌دهند (نه اینکه هر دو به یک ویژگی

1- Hedden

2- Smith

گوش دهند)؛ اما با سطوح مهارت متفاوت. او بر این باور است که نگاه «سینتاکتیکی»^۱ نوعی شیوه شنیداری است که از آشنایی با آثار یک آهنگساز حاصل می‌شود. این نوع شیوه شنیداری مستلزم آن است که شنونده بتواند با آهنگساز همراه شود و به گونه‌ای نیابتی در فرایند هنری او مشارکت کند (مسئله‌ای را طرح کند، آن را حل کند، انتظارات را به چالش بکشد و سپس برآورده‌شان سازد، و مانند این‌ها). در شنیدن سینتاکتیکی، این فرایند به گونه‌ای پیش می‌رود که «بازی‌های ظریف ساختاری از سوی آهنگساز؛ احساس‌هایی چون پیش‌لذت، انتظار و رضایتی آرامش‌بخش را برمی‌انگیزد».

شنیدن غیرسینتاکتیکی، در مقابل، ممکن است «ارجاعی، احساسی یا حسی» باشد و از آن نوع واکنش‌هایی است که معمولاً از سوی شماری از موسیقی‌شناسان کم‌ارزش شمرده شده یا حتی به کلی رد می‌شود. اسمیت از گروهی از موسیقی‌شناسان دعوت کرد تا سبک‌های موسیقایی ۸۰ آهنگساز را که دوره‌ی فعالیت‌شان پنج قرن را دربر می‌گرفت، آثارشان را از نظر بیان‌گری سینتاکتیکی و غیرسینتاکتیکی ارزیابی کنند. این ارزیابی‌ها نگرش‌ها و باورهای سنتی و قالبی درباره‌ی سبک آهنگسازان را آشکار کرد. سبک‌های سینتاکتیکی در حدود سال ۱۷۰۰ به اوج خود رسیدند و از آن‌جا به بعد، سبک‌های غیرسینتاکتیکی به تدریج و به صورتی آینه‌وار روندی صعودی پیدا کردند. یافته‌ها اسمیت را به این نتیجه رساند که این دو مسیر مستقل و در بسیاری جهات متضاد، حاکی از آن‌اند که شنیدن سینتاکتیکی ممکن است گوش را نسبت به تجربه‌ی شنیداری (غیر سینتاکتیکی) حساسیت‌زدایی کند، چرا که به باور او، تحلیل ساختاری موسیقی بیشتر در دنیای ذهنی و انتزاعی اتفاق می‌افتد، نه در دنیای صوتی و شنیداری.

برخی دانشجویان موسیقی در مقطع کارشناسی گاهی از این موضوع گلایه دارند که بعضی روش‌های تحلیل موسیقی، قطعات محبوبشان را برایشان خراب می‌کند. آن‌ها با «دیدگاهی گشتالتی»^۲ که باور دارد «کل چیزی فراتر از مجموع اجزای آن است»،

1- Syntactic

2- Gestaltist Stance

احساس می‌کنند که جوهری اصلی یک قطعه، در میان جزئیات ریز تجزیه و تحلیل آن گم می‌شود. اسمیت در این زمینه نقل‌قولی از «جان کیج»^۱ (۱۹۶۱) می‌آورد و می‌پرسد: «آیا باید ساختار را رها کنیم تا بگذاریم صداها، خودشان باشند؟». اگر پژوهشگران بخواهند از این نوع دسته‌بندی جدید استفاده کنند، شاید در آینده این فرضیه از طریق بررسی الگوهای ترجیح موسیقایی تأیید شود. با این نگاه، می‌توان نتایج پژوهش‌های کاتل و پین را (که به ترتیب بر پایه‌ی پاسخ‌های نوآموزان و افراد خیره بودند) به شکل متفاوتی تفسیر کرد. با این حال، احتمالاً اشتباه است اگر این دو نوع شنیدن را کاملاً مجزا و جدا از هم فرض کنیم. همان‌طور که اسمیت می‌گوید، ممکن است شنوندگان غیرسینتاکتیکی هم به حدی از انسجام ساختاری نیاز داشته باشند، یعنی ترجیح دهند احساسی غنی و ساختارمند را تجربه کنند، نه احساسی غنی و در عین حال بی‌سامان.

این نوع دسته‌بندی میان شیوه‌های شنیداری، تا حد زیادی با مطالعات مربوط به نیم‌کره‌های مغزی هم‌خوانی دارد؛ مطالعاتی که بر اساس آن‌ها، انواع مختلفی از فرایندهای شناختی، عمدتاً در یکی از دو نیم‌کره مغز متمرکز هستند. گرچه این تقسیم‌بندی ممکن است ساده‌سازی بیش از حدی باشد، اغلب چنین گفته می‌شود که وظایف مربوط به گفتار و عملکردهای زبانی معمولاً در نیم‌کره‌ی چپ مغز جای دارند، در حالی که فعالیت‌هایی مانند درک فضایی، موسیقی و آواز عمدتاً در نیم‌کره‌ی راست متمرکز هستند. همان‌طور که اسلوبودا (۱۹۸۵) اشاره کرده است، این تصویر هنوز کامل نیست و شاید بهترین توضیحی که بتوان ارائه داد این باشد که راهبردهای تحلیلی در انجام یک تکلیف موسیقایی، گرایش دارند که در نیم‌کره‌ی چپ قرار بگیرند، در حالی که راهبردهای ادراکی کل‌نگر یا کلی، در نیم‌کره‌ی راست مغز روی می‌دهند. هرچند در این مرحله نباید بیش از حد بر این ایده تکیه کنیم، با این حال، آن‌چه گفته شد با مباحث ما در این‌جا ارتباط روشنی دارد. پژوهش‌ها درباره‌ی راهبردهای شنیداری افراد نشان می‌دهند که هر شخص، به‌طور طبیعی یکی از این رویکردها را در شنیدن ترجیح

می‌دهد؛ و این نکته می‌تواند توضیح دهد که چرا مثلاً کسی کوارتت دو دیز مینور بتهوون (اپوس ۱۳۱) را ترجیح می‌دهد، در حالی که دیگری، «کاج‌های رُم» اثر اوتورینو رسپیگی را. البته این بدان معنا نیست که این آثار تنها با یک راهبرد خاص قابل شنیدن‌اند، یا نمی‌توان آن‌ها را با ترکیبی از هر دو راهبرد شنید؛ بلکه فقط اشاره دارد به این که، همان‌طور که موسیقی‌شناسان اسمیت اشاره کرده‌اند، آهنگ‌سازان اغلب بر پایه‌ی چنین ملاک‌هایی طبقه‌بندی می‌شوند.

تحقیقات «زالانوسکی»^۱ (۱۹۸۶) واکنش‌های گروهی از دانشجویان غیرموسیقی را نسبت به برنامه‌های «موسیقی مطلق»^۲ و «موسیقی برنامه‌ای»^۳ بررسی کرد؛ در حالی که این دانشجویان تحت انواع مختلفی از رویکردهای آموزشی قرار گرفته بودند. موسیقی مطلق شامل سه دقیقه اول از سمفونی شماره ۸ شوبرت (نام اثر: ناتمام) در سی بمل مینور، بخش دوم (موومان دوم)، آندانته کُن موتو (نام اثر) بود. اثر انتخاب‌شده برای نمایندگی موسیقی برنامه‌ای، سمفونی فانتاستیک برلیوز، بخش چهارم «مارش چوبه دار» بود. آن‌چه او یافت این بود که رویکردهای آموزشی که بر تصویرسازی تأکید می‌کردند (یعنی تشویق شنوندگان به ساخت تصاویر ذهنی خودشان) به‌طور معناداری لذت و درک هر دو نوع موسیقی را افزایش داد. با این حال، در حالی که تأکید بر داستان پشت موسیقی منجر به بهترین درک از موسیقی برنامه‌ای شد، درک موسیقی مطلق توسط دانشجویان با رویکردهای تحلیلی تسهیل نشد. نکته‌ای که برای ما اهمیت ویژه‌ای دارد این است که وقتی زالانوسکی تفاوت‌های نیم‌کره‌ای را در نظر گرفت، آن دسته از دانشجویانی که نیم‌کره راست آن‌ها غالب بود، بیشترین بهره را از رویکردهای تصویری بردند، در حالی که نوع‌های نیم‌کره چپ بیشتر از آموزش‌های تحلیلی سود

1- Zalanowski

2- Absolute music

موسیقی که هیچ‌گونه داستان یا مفهوم بیرونی ندارد و صرفاً برای خود موسیقی نوشته شده‌است.

3- Programmatic music

موسیقی است که به یک داستان، مفوم یا تصاویری خاص اشاره می‌کند. این نوع موسیقی معمولاً به‌طور خاص برای نقل یک داستان یا توصیف یک صحنه یا احساس نوشته می‌شود.

بردند. از این جا می‌توان دروس مهمی برای آموزگاران موسیقی استنباط کرد. هرچند ممکن است این امر درست بوده باشد که دانشجویان نیم‌کره راست بیشتر به برلیوز واکنش مثبت نشان دادند و دانشجویان نیم‌کره چپ به شوپرت، با این حال، تمایلات مختلف آن‌ها برای رویکردهای شنیداری مختلف اهمیت ویژه‌ای دارد.

این که آیا ترجیحات برای استراتژی‌های شنیداری تحلیلی و کل‌نگر می‌تواند به‌طور ثابت به متخصصان در مقابل شنوندگان مبتدی نسبت داده شود، به شکلی که اسمیت (۱۹۸۷) پیشنهاد کرده است، در برخی موارد به چالش کشیده شده است. اسلوبودا (۱۹۸۵) تحقیقاتی را نقل می‌کند که نشان می‌دهد مزیت نیم‌کره چپ قطعاً محدود به موسیقی‌دانان نیست و برخی از غیرموسیقی‌دانان نیز ممکن است در یک وظیفه درک موسیقی، رویکرد تحلیلی را اتخاذ کنند. با این حال، باید دقت کنیم و تفاوت قائل شویم بین استراتژی‌هایی که یک فرد ممکن است به‌طور طبیعی در یک موقعیت آزمایشی خاص و رسمی انتخاب کند، در مقابل جلسه‌ای عمومی و راحت‌تر. به عبارت دیگر، آن‌چه در برخی از این تحقیقات در حال ظهور است، یک نوع‌شناسی شنوندگان است که بر اساس نگرش‌های افراد در مورد کارکرد موسیقی در زندگی‌شان است. آموزش و تربیت قطعاً بر این موضوع تأثیر خواهد گذاشت، همانطور که تمایل طبیعی فرد به پردازش اطلاعات به‌صورت تحلیلی یا کلی‌نگر نیز مؤثر است. با این وجود، بسیاری از افراد استراتژی‌های مختلفی را برای فعالیتهای مختلف اتخاذ خواهند کرد. کسانی که شغل‌های تحلیلی و پراسترس دارند ممکن است موسیقی را برای استراحت کامل انتخاب کنند، اما اگر تصمیم بگیرند که آموزش موسیقی رسمی را آغاز کنند، احتمالاً تغییر قابل توجهی به پردازش نیم‌کره چپ رخ خواهد داد.

پژوهش‌های تازه‌تر «رابرتسون»^۱ (۱۹۹۳) یک رابطه‌ی صریح‌تر و یک‌به‌یک میان سبک موسیقی و غالب‌بودن یکی از نیم‌کره‌های مغز را پیشنهاد می‌کند. او معتقد است که اسکن‌های مغزی به‌طور قطعی نشان می‌دهند که موسیقی آتونال و ناهنجار، نیم‌کره چپ را تحریک می‌کند، در حالی که سبک هماهنگ‌تر یک سونات زهی از روسینی،

نیم کره راست را فعال می سازد. مشخص شده که قطعاتی از «ریچارد اشتراوس»^۱ موجب فعالیت هر دو نیم کره می شوند، چرا که درک آن ها مستلزم مهارت های زبانی و بینش های عاطفی است. رابرتسون با گسترش مفهوم متداول تفکیک زبانی در برابر فضایی / عاطفی، پیشنهاد می دهد که موسیقی آهنگسازان مختلف بازتابی از غالب بودن یکی از نیم کره های مغزی آن هاست. به عنوان مثال، او از «شوئنبرگ»^۲ یاد می کند، آهنگسازی که با ذهن گرایی و ناهنجاری پیش می رود و موسیقی اش «از نظر عصبی، نمی تواند برای مغزی معمولی (غیر موسیقی دان)، پاداشی عاطفی فراهم کند (لذتبخش یا احساسی باشد)». در مقابل، او «تاوئر»^۳ را مطرح می کند؛ آهنگسازی که غالب بودن نیم کره ی راستش از طریق استفاده ی مکرر از طنین برای برانگیختن پاسخ هایی عمدتاً احساسی مشهود است. ما در فصل یازدهم بی تردید دوباره به این موضوع بازخواهیم گشت، آن جا که ویژگی های شخصیتی آهنگسازان را بررسی خواهیم کرد. آن چه در این جا برای ما اهمیت دارد، این پیشنهاد است که ترجیحات شنوندگان در کنار عوامل دیگر می توانند بر اساس غالب بودن یکی از نیم کره های مغزشان و در هماهنگی مستقیم با غالب بودن مغزی آهنگسازان، طبقه بندی شوند. چنان که دیدیم، بسیاری از نکاتی که در این جا مطرح شد، با چنین دیدگاهی هم راستا هستند.

سبک های ادراکی و نگرش شنیداری

از بحث های پیشین مان درباره ی نظریه ی «تمایز روان شناختی» ویتکین در فصل سوم، آموختیم که افراد گرایش دارند تا اشیاء را به یکی از دو شیوه ی ادراکی متفاوت ترجیح دهند. فردی که «وابسته به زمینه» است، ادراک اش تحت تأثیر سازمان کلی یک قطعه موسیقی قرار دارد؛ اجزای آن برایش به صورت یک کل در هم تنیده و یگانه درک می شوند. از سوی دیگر، فرد «مستقل از زمینه» نگرشی تحلیلی تر دارد و می تواند به درون قطعه نفوذ کند، از اجزای گوناگون آن لذت ببرد و درک کند که چگونه این

1- Richard Strauss

2- Arnold Schonberg

3- Sir John Kenneth Tavener

اجزا به تأثیر کلی اثر کمک می‌کنند. خواننده بی‌درنگ متوجه می‌شود که این تمایز روان‌شناختی، ارتباط نزدیکی با برخی پژوهش‌های پیش‌گفته دارد؛ پژوهش‌هایی که نشان می‌دهند افراد در واکنش شنیداری به موسیقی، معمولاً یکی از دو نوع پاسخ را از خود نشان می‌دهند. این تمایزها خواه برچسب شناختی/ارتباطی، تحلیلی/عاطفی، سینتاکتیکی/غیرسینتاکتیکی، تحلیلی/کلی‌نگر یا حتی غالب‌بودن نیم‌کره‌ی چپ/راست داشته باشند، در نهایت ممکن است تفاوت‌چندانی ایجاد نکنند. همه‌ی آن‌ها شاید در اصل ناظر به یک دیدگاه واحد باشند: این‌که شنوندگان ممکن است ذاتاً تمایل داشته باشند موسیقی را به دو شیوه‌ی کاملاً متفاوت ادراک کنند.

چنان‌که در فصل سوم اشاره کردیم، شماری از پژوهش‌ها در زمینه‌ی تمایز روان‌شناختی و تکالیف موسیقایی نشان می‌دهند که بسیاری از انتظاراتی که مربیان موسیقی از هنرجویان دارند، با ویژگی «استقلال از زمینه» مرتبط است. «مهارت‌های شنوایی» (اورال^۱) و «تواختن از روی نت»^۲، همچنین توانایی آهنگ‌سازی، ظاهراً برای افرادی که مستقل از زمینه‌اند، راحت‌تر به دست می‌آیند. افزون بر این، توانایی درک ساختارهای زیربنایی فرمال و داوری درباره‌ی بافت‌های موسیقایی نیز از جمله مهارت‌هایی است که گفته شده با سبک ادراکی صریح‌تر و تحلیل‌گرانه تسهیل می‌شود. برای نمونه، ایلیس (۱۹۹۵) نشان داد که «افراد مستقل از زمینه» به‌طور معناداری بهتر از «افراد وابسته به زمینه» می‌توانند میان سبک‌های موسیقایی هوموفونیک (ملودی یک خطی) و پلی‌فونیک (ملودی چند خطی) تمایز قائل شوند. همچنین، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که افراد مستقل از زمینه بیشتر قادر به ادراک دگرگونی‌های موسیقایی

1- Aural

اورال در موسیقی به مهارت‌های شنیداری گفته می‌شود که هنرجو یا نوازنده با استفاده از گوش، بدون کمک گرفتن از نت یا ساز، صداها را تحلیل می‌کند. مثال: تشخیص فواصل صوتی، تشخیص آکوردها، دیکته موسیقی، بازخوانی یا بازنوازی قطعه‌ای فقط با شنیدن آن و...

2- Sight reading

خاصی هستند، که گاه با «تکالیف حفاظتی»^۱ در نظریه‌ی «پیاژه»^۲ مشابه دانسته می‌شوند (ماتسون، به نقل از الیس و مک‌کوی، ۱۹۹۰). نمونه‌ای از تکالیف حفاظتی موسیقایی، توانایی شناسایی تم‌هایی است که تحت نوعی دگرگونی موسیقایی قرار گرفته‌اند، مثلاً در بخش بسط (توسعه یک قطعه) یا در یک مجموعه واریاسیون.

الیس و مک‌کوی (۱۹۹۰) نمونه‌هایی از موسیقی در اشکال مختلف را برای گروهی از دانشجویان دوره مقدماتی موسیقی در دانشگاه پخش کردند. آنها دریافتند که به طور معمول، کسانی که به عنوان افراد مستقل از زمینه شناسایی شده‌اند، قادر بودند ساختارهایی مانند: (راندو، تم و واریاسیون‌ها، باس پایه، فرم سه مؤلفه‌ای، و مینوئت و ترئو)^۳ را بهتر از انواع وابسته به زمینه شناسایی کنند. تنها شکلی که تفاوت معناداری بین دو گروه ایجاد نکرد، فوگ بود، بخشرگروه گُر آمین از اورتوریو مسیحای هندل و فوگ در دوماژور از باخ از کتاب اول (Well-Tempered Clavier). از میان تمام اشکال،

1- Conservation task

تکالیف حفاظتی مفهومی است که در نظریه‌ی توسعه شناختی پیاژه مطرح شده و به مجموعه‌ای از آزمایش‌ها و وظایف روان‌شناختی اشاره دارد که هدف آن‌ها سنجش توانایی کودکان در درک ثبات و تغییرات در ویژگی‌های خاص اشیاء است، حتی زمانی که آن‌ها تحت تاثیر تغییرات ظاهری قرار بگیرند. یکی از معروف‌ترین تکالیف حفاظتی، آزمایش «حفاظت از حجم» است. در این آزمایش، کودکان باید قادر باشند درک کنند که حجم مایع در دو لیوان با شکل متفاوت (یکی بلند و باریک و دیگری کوتاه و عریض) یکسان است، حتی اگر ظاهر آن‌ها تفاوت داشته باشد.

اما در زمینه موسیقی، این مفهوم به این شکل به کار می‌رود که کودکان یا شنوندگان باید قادر باشند تغییرات موسیقایی مانند تغییرات تمپو، هارمونی یا مد در یک تم موسیقایی را شناسایی کنند و درک کنند که این تغییرات نباید بر اساس ظاهر اولیه‌ی موسیقی، بر مفهوم و هویت آن تأثیر بگذارد. به عبارت دیگر، توانایی حفظ یکپارچگی موسیقی در مواجهه با تغییرات و دگرگونی‌ها، مشابه درک حفاظت از ویژگی‌ها در تکالیف پیاژه است.

2- Jean Piaget

۳- این اصطلاحات به اشکال مختلف ساختار موسیقایی اشاره دارند که در تاریخ موسیقی کلاسیک بسیار استفاده می‌شدند. (پیشنهاد می‌شود با جستجوی این واژگان آشنایی مختصری با آن‌ها برقرار کنید).

شاید همانطور که الیس و مک‌کوی اذعان کردند، فوگ کمترین درخواست را از شنونده برای جدا کردن اجزا دارد، زیرا ورود خط تک‌صدا معمولاً پاسخ را واضح می‌سازد.

ترجیحات تیپ‌های یونگی

پژوهش هدن (۱۹۷۳)، که پیش‌تر هم به آن اشاره شد، نشان داد دانش‌آموزانی که گرایش بیشتری به شنیدن موسیقی با رویکردی «ارتباطی» داشتند، بیشتر تمایل خود را به «احساس» در شاخص شخصیت مایرز-بریگز نشان می‌دادند. همان‌طور که قابل پیش‌بینی بود، کسانی که او به‌عنوان شنوندگان «شناختی» شناسایی کرده بود، بیشتر ویژگی «تفکر» را نشان می‌دادند. با این حال، مایرز (۱۹۹۳) به ما یادآور می‌شود که نباید بعد «تفکر» را با توانایی ذهنی بالاتر یکی دانست؛ مسئله بیشتر این است که این دو تیپ شخصیتی «روی ریل‌های متفاوتی حرکت می‌کنند». در بسیاری موارد، افرادی با تیپ احساسی ممکن است ابتدا با انگیزه‌ها و معیارهای احساسی خود سراغ یک تکلیف بروند، اما بعداً برای اطمینان، آن را با نوعی بررسی منطقی و عقلانی تکمیل یا بازبینی کنند. فرایندی مشابه ممکن است در مورد هر دو تیپ فکری و احساسی هنگام مواجهه با موسیقی رخ دهد: هرکدام ابتدا با گرایش غالب خود اثر را ارزیابی می‌کنند و سپس آن را با کمک گرایش دوم‌شان تقویت یا بازآزمایی می‌کنند. با این حال، با توجه به بحث کوتاهی که پیش‌تر درباره غلبه نیم‌کره‌های مغز داشتیم، نمی‌توان این گمان را نادیده گرفت که شاید ترجیح بین تفکر و احساس، به‌نوعی به این تفاوت‌های مغزی مربوط باشد.

لوییس و اشمیت (۱۹۹۱) از همان ابزار آزمون هدن استفاده کردند، اما برخلاف او، تقسیم‌بندی پنج‌گانه شیوه‌های شنیدن را به کار نبردند و ترجیح دادند نمره‌ای ترکیبی محاسبه کنند. هدف آن‌ها این بود که افرادی را که از سبک‌های متنوعی برای شنیدن موسیقی استفاده می‌کنند، از کسانی که همیشه به یک شیوه محدود و تکراری گوش می‌دهند، متمایز کنند. همان‌طور که خواننده متوجه می‌شود، این در واقع پرسش پژوهشی متفاوتی با آن چیزی است که هدن دنبال می‌کرد. نتایجی که آن‌ها به‌دست آوردند نشان داد که در میان ابعاد شخصیت مایرز-بریگز، آنچه بیش از همه با طیف گسترده‌تر نگرش‌ها نسبت به شنیدن موسیقی در ارتباط است، ترجیح «شهود» است،

در برابر «حس گرایی». لوییس و اشمیت در بحث نتایج‌شان اشاره می‌کنند که در ادبیات پژوهشی، «شهود» معمولاً با توانایی‌های خلاقانه، به‌ویژه اصالت، تخیل و ارزش‌های زیباشناختی مرتبط دانسته شده است. در مقابل، «حس گرایی» بیشتر با نگرش‌های محافظه‌کارانه و سنت‌گرا در ارتباط بوده است. مایرز (۱۹۹۳) مطرح کرده که افراد حس‌گرا بیشتر به دنبال لذت و سرگرمی هستند، ممکن است همین گرایش باعث شود که نه فقط سبک‌های شنیداری‌شان، بلکه ترجیحات‌شان نیز محدودتر باشد. اینکه آیا این ایده به ترجیحات محدودتر «جست‌وجوگران هیجان» در پژوهش لیتل و زاکرمن مربوط می‌شود یا نه، هنوز مشخص نیست.

این دو تحقیق به نظر می‌رسد که پیام‌های کاملاً متفاوتی به ما می‌دهند. گرچه می‌دانیم که موسیقی‌دانان معمولاً ترکیبی از «شهود و احساس» را دارند، باید به این نکته توجه کنیم که تحقیقاتی که در اینجا به آن‌ها اشاره شده، با گروه‌هایی انجام شده که تخصصی در موسیقی نداشتند. پژوهش هدن ممکن است نشان دهد که بسیاری از افرادی که به عنوان «غیرموسیقی‌دان» شناخته می‌شوند، به استراتژی‌های تحلیلی متوسل می‌شوند که معمولاً در دیگر زمینه‌های مطالعاتی خود به کار می‌برند. دیگرانی که هدن آن‌ها را بیشتر درون‌گرا نشان داد، ممکن است راحت‌تر با رویکردی «زیباشناختی و احساسی» به موسیقی گوش می‌دهند. این که گروه تحلیلی امتیازهای بالاتری در «موزیکالیتی» کسب کرده‌اند ممکن است در ابتدا به نظر برسد که این ادعا را رد می‌کند، اما مشخص نیست که این نمره موزیکالیتی دقیقاً شامل چه مؤلفه‌هایی بوده است. لوییس و اشمیت (۱۹۹۱) به نظر می‌رسد که پیشنهاد می‌کنند افرادی که بیشتر تیپ‌های «شهودی-احساسی» (که در گروه‌های موسیقی‌دانان بیشتر رایج است) دارند، تمایل دارند که از مجموعه گسترده‌تری از استراتژی‌های شنیداری استفاده کنند. این نه تنها نشان می‌دهد که آن‌ها می‌توانند موسیقی را با ظرفیت واکنش به انواع مختلفی از محرک‌ها بشنوند، بلکه این احتمال را مطرح می‌کند که می‌توانند استراتژی‌های شنیداری خود را از یک قطعه به قطعه دیگر راحت‌تر تغییر دهند. به همین دلیل، آن‌ها ممکن است سلیقه‌های موسیقایی وسیع‌تری داشته باشند.

ترجیحات موسیقی عامه‌پسند(پاپ)، راک و هیوی متال

در برخی موارد، مخاطبان ممکن است بخواهند میزان «شنیدن واقعی» که معمولاً در کنسرت‌های پاپ اتفاق می‌افتد را زیر سوال ببرند، ممکن است به همین دلیل باشد که پژوهشگران به طور سنتی از موسیقی پاپ دوری کرده‌اند و شاید این دیدگاه را داشته‌اند که این نوع موسیقی پیچیدگی‌های نامشخص و فراموسیقی خاصی را به همراه دارد. اگرچه کاتل در فهرست خود از موسیقی سَبک استفاده کرده است، انتقادی که می‌توان به چندین پژوهشگر در این زمینه وارد کرد، تمایل آن‌ها به محدود کردن آزمون‌های خود به موسیقی جدی و هنری است. به عنوان مثال، هارگریوز و کولمن (۱۹۸۱) کار پِین را در این زمینه انتقاد کرده و همچنین آزمون وینگ (۱۹۶۸) را به دلیل رد جز، به عنوان موسیقی «بد» مورد انتقاد قرار دادند. به عنوان مثال، هارگریوز و کولمن جز سنتی، مدرن و پیشرو، همچنین قطعات بلوز و «موزاک»^۱ را در تحقیقات خود معرفی کردند.

با اینکه نشانه‌هایی وجود دارد که پژوهشگران به تدریج توجه جدی‌تری به موسیقی پاپ نشان می‌دهند، این موضوع به طور سنتی به شدت نادیده گرفته شده است، که بازتاب‌دهنده این باور است که موسیقی پاپ فرهنگی فرومایه است که تحت سلطه مواد مخدر، بی‌بندوباری، و رفتارهای ضد اجتماعی و خشونت‌آمیز در میان بخشی از جمعیت نوجوان قرار دارد. متأسفانه، برخی از تحقیقات انجام‌شده در مورد

۱- موزاک (Muzak) یک نوع موسیقی پس‌زمینه است که به طور عمده برای ایجاد جو آرام و خوشایند در فضاهای عمومی مانند فروشگاه‌ها، دفاتر، هتل‌ها، رستوران‌ها و دیگر مکان‌های عمومی استفاده می‌شود. این موسیقی معمولاً شامل تنظیمات ساده و ملایم از قطعات معروف است و هدف آن جلب توجه کمتری از شنونده‌ها است تا محیط را بهبود ببخشد، نه اینکه تمرکز اصلی بر روی موسیقی باشد. موزاک در اصل به نام شرکتی به همین نام (Muzak Corporation) معروف شد که در دهه ۱۹۳۰ میلادی تاسیس شد و این نوع موسیقی را برای استفاده در محیط‌های تجاری ارائه می‌کرد. به مرور زمان، این واژه به طور عمومی برای اشاره به موسیقی پس‌زمینه‌ای که در فضاهای عمومی پخش می‌شود استفاده شد.

علاقه‌مندان به موسیقی پاپ و راک، این موضوع را دقیقاً از همین دیدگاه بررسی کرده‌اند. به همین دلیل، این تحقیقات کاملاً با دیگر تحقیقات ذکر شده در اینجا هماهنگ نیستند، اما از سوی دیگر، آنچه که وجود دارد، به رسیدن به تعادلی میان دو دنیای موسیقی که غالباً به عنوان دو دنیای کاملاً متفاوت و متمایز درک می‌شوند، کمک می‌کند. «هانسن»^۱ (۱۹۹۱) سه مدل نظری جایگزین را ارائه می‌دهند که آن‌ها معتقدند ممکن است به توضیح ارتباطات شناسایی شده میان موسیقی راک و پانک و عوامل شخصیتی قابل مشاهده کمک کنند، به‌ویژه در مورد جهت‌گیری علی. اولین مدل این است که ترجیحات افراد ممکن است عمدتاً توسط ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها تعیین شود (تمایل به جذب شدن به سبک‌های خاص بر اساس باورهای کنونی‌شان درباره خودشان و درک آن‌ها از واقعیت اجتماعی). این دیدگاه با نظر رایج که خروجی صنعت موسیقی منعکس‌کننده خواسته‌های خاص مصرف‌کنندگان آن است، هم‌راستا است. مدل دوم این است که نظریه‌های شناخت اجتماعی جهت‌گیری معکوس را پیشنهاد می‌دهند: این ایده که قرار گرفتن مکرر در معرض برخی از اشکال قدرتمند موسیقی ممکن است واقعاً به شکل‌گیری نگرش‌ها و شخصیت فرد کمک کند. توضیح سوم هانسن این است که هرگونه ارتباط قابل شناسایی از این نوع، هم منعکس‌کننده و هم شکل‌دهنده واقعیت اجتماعی است. «نوجوانان ممکن است به موسیقی هوی متال جذب شوند چون ویژگی‌هایی دارند که آن‌ها را به جنبه‌ای از محتوا جذب می‌کند و این ویژگی‌ها از طریق قرار گرفتن مکرر در معرض موسیقی هوی متال تقویت می‌شود».

در یک سری آزمایش‌ها، ر «ولینگز»^۲ و همکاران (۱۹۹۵) قصد داشتند فرضیه‌ای را آزمایش کنند که بر اساس آن افراد دارای ذهنیت سخت (افرادى که در شاخص روان‌پریشی نمره بالاتری دارند) به موسیقی‌های تهاجمی‌تر مانند هارد راک و هوی متال و به طور کلی به صداهاى خشن مرتبط با این نوع موسیقی تمایل بیشتری دارند. از سوی دیگر، افراد با ذهنیت لطیف (افرادى که در روان‌پریشی نمره پایین‌تری دارند)

1- Hansen

2- Rawlings

به موسیقی‌های کمتر تهاجمی و هم‌خوان‌تر تمایل خواهند داشت. پاسخ‌های گروهی از کودکان ۱۰ و ۹ ساله و دانشجویان روان‌شناسی به بخش‌هایی از موسیقی‌های ضبط‌شده و دو آزمون شخصیتی آیزنک به تحلیل عاملی ارسال شد. نتایج به وضوح نشان داد که علاقه به هارد راک مانند موسیقی‌های:

White Snake - Wings of the storm

Guns N Roses - Patience

The Who - Pinball wizard

Metallica - Harvest of Sorrow

با روان‌پریشی و همچنین برون‌گرایی، تکانشی بودن و جسارت ارتباط مثبت داشت. با این حال، عامل دومی نشان داد که تمایلات به موسیقی رقص، موسیقی راحت‌شنوایی، و موسیقی کلاسیک با روان‌پریشی ارتباط منفی داشتند. این نوع موسیقی‌ها با قطعاتی مانند:

Robert Palmer - Simply irresistible

Ricky Lee Jones - On afternoon in ۱۹۶۳

Mozart - Serenata Notturna

نمایندگی می‌شدند. رولینگز و همکاران همچنین بررسی کردند که آیا آکوردهای خشن، «دسونانت»^۱ و ناخوشایندی که با سبک‌های موسیقی تهاجمی‌تر همراه هستند، در مقایسه با آکوردهای هم‌خوان و دلپذیر، زمانی که از هر نوع زمینه موسیقایی جداگانه پخش می‌شوند، الگوهای مشابهی از نتایج را نشان خواهند داد یا خیر. این بار گروه‌های آزمایشی دانشجویان روان‌شناسی و موسیقی بودند و الگوهای ترجیحات آن‌ها نشان داد که تحمل (یا حتی علاقه)، نسبت به آکوردهای دسونانت مثل:

Three-note atonal, Diminished triad, Augmented triad، با روان‌پریشی (ذهنیت سخت) ارتباط مثبت داشت. از سوی دیگر، کسانی که آکوردهای «هم‌خوان»^۲ مثل:

1- Dissonant

2- Consonant

Major triad و Minor triad را ترجیح می‌دادند، به نظر می‌رسید که دارای روان‌پریشی پایین و مقداری هم‌دلی باشند. همچنین، نورو تیسیسم به نظر می‌رسید که با علاقه به آکوردهای آتونال ارتباط منفی دارد.

در آزمایش نهایی، که الگوهای مشابهی از نتایج را تأیید کرد، رولینگز و همکاران از تعداد کمتری از دانشجویان استفاده کردند که ممکن است مسئول بروز برخی ناهماهنگی‌ها باشد. با این حال، چیزی که از این تحقیق به وضوح به نظر می‌رسید این بود که ترجیحات مردم برای سبک‌های «سخت‌تر» و «خشن‌تر» موسیقی به‌طور معناداری با عامل روان‌پریشی آیزنک مرتبط است. همانطور که رولینگز و همکارانش اذعان می‌کنند، تحقیق بیشتر نیاز است تا دقیقاً مشخص کند که چه ابزارهای ترکیبی دیگری، علاوه بر ویژگی‌های هارمونیک، بیشترین ارتباط را با روان‌پریشی دارند. همانطور که آنها پیشنهاد می‌دهند، این ممکن است بیشتر به آکوردهای حل‌نشده مرتبط باشد تا آکوردهای دسونانت، و ما نمی‌دانیم که دیگر جنبه‌های هارمونی، ملودی یا تمبر تا چه حد ممکن است درگیر باشند. یکی دیگر از یافته‌های مهم در کار آنها این بود که پیشنهاد شد روان‌پریشی به دو عامل جداگانه تقسیم می‌شود: نخست با هم‌دلی رابطه منفی دارد و دوم با برون‌گرایی، تکانشگری و ماجراجویی مرتبط است. اولین مورد نشان داده شد که با «سبک‌های نرم‌تر» موسیقی رابطه منفی دارد، در حالی که دوم با هارد راک مرتبط بود. همانطور که در فصول قبلی بحث کردیم، انتهای منفی روان‌پریشی می‌تواند مشابه با عامل حساسیت کاتل باشد. بنابراین منطقی است که گمان کنیم فرد حساس‌تر به موسیقی‌ای جذب می‌شود که سطوح ظریف و درون‌نگرانه‌ای از آرامش را فراهم کند. شاید مهم‌تر از همه، عامل دوم که به برون‌گرایی مرتبط است، ممکن است به شدت بالای حجم صدا که معمولاً با هارد راک همراه است، اشاره داشته باشد. همانطور که قبلاً اشاره کردیم، آستانه‌های بالاتر برون‌گرا از نظر تحریک‌پذیری قطعاً می‌توانند این نوع نتیجه‌گیری را توضیح دهند، در حالی که افراد درون‌گرا به‌طور فعال از سطوح تحریک شدید اجتناب می‌کنند. اگرچه رولینگز و همکاران سعی کردند سطح صدا را با تنظیم قطعات رقص و آسان‌گوشی در سطح نسبتاً نرم و قطعات کلاسیک و هارد راک در سطح بلند کنترل کنند، باید اذعان کرد

که سطح علاقه به سبک‌های خاص ممکن است همچنان تحت تأثیر تجربه قبلی از احساسات خوشایند یا ناخوشایند قرار گرفته باشد.

یکی از متغیرهای بدنام و مسئله‌ساز که می‌تواند پژوهش در زمینه ترجیحات مربوط به سبک‌های موسیقی عامه‌پسند (به‌ویژه هارد راک و هوی متال) را پیچیده کند، به معانی اجتماعی مربوط می‌شود که این نوع موسیقی بازتاب می‌دهد. همان‌طور که رولینگز و همکارانش اشاره کرده‌اند، دلالت‌های اجتماعی چنین موسیقی‌ای به‌ویژه آن را با نگرش‌های پرخاشگرانه، رادیکال و قانون‌گریز نسبت به زندگی پیوند می‌دهد؛ بنابراین ترجیحات ابرازشده افراد الزاماً به واکنش‌های زیبایی‌شناختی یا قدردانی واقعی مربوط نمی‌شوند. «ویلر»^۱ (۱۹۸۵) به‌روشنی نشان داد که علاقه به موسیقی راک به‌طور کلی با ترجیح هیچ نوع موسیقی دیگری مرتبط نبود. او همچنین دریافت که این علاقه، با چند ویژگی شخصیتی از جمله فرمان‌برداری، جاه‌طلبی، ترجیح دقت و نظم، و درک عقلانی، رابطه‌ای منفی دارد.

ایده‌ی وجود رابطه‌ای سه‌ضلعی میان «ترجیحات موسیقی عامه‌پسند، شخصیت و داورهای اجتماعی» توسط هانسن (۱۹۹۱) بررسی شد، به‌ویژه در ارتباط با هوی متال و پانک راک. آن‌ها انتظار داشتند که میان الگوهای ترجیح این نوع موسیقی و مواردی مانند ماکیاولی‌گرایی، نگرش نسبت به اقتدار، مسائل جنسی، مواد مخدر، رفتارهای ضداجتماعی و نیاز به شناخت، ارتباط‌هایی پیدا کنند. نتایج آن‌ها نشان داد که طرفداران موسیقی هوی متال با ویژگی‌هایی مانند علاقه‌ی کمتر به فعالیت‌های شناختی، مردگرایی جنسی افراطی، و ماکیاولی‌گرایی (رفتارهای فریب‌کارانه، بدبینانه یا فاقد اصول اخلاقی) شناخته می‌شوند. چنین تصویر ناخوشایندی از گروهی که به احتمال زیاد متشکل از دانشجویان دانشگاهی نسبتاً مسئولیت‌پذیر بودند، شگفت‌انگیز به نظر می‌رسد. و این پرسش را برمی‌انگیزد که اگر چنین پژوهشی بر گروه‌هایی با گرایش کمتر به نهادهای رسمی انجام می‌شد، چه نتایجی به دست می‌آمد. در واقع، نتایج مربوط به طرفداران پانک راک نشان داد که آن‌ها پذیرش کمتری نسبت به اقتدار

دارند و بیشتر از طرفداران هوی متال در معرض رفتارهای مجرمانه‌اند. برای مثال، تمایل به دزدی از فروشگاه، جریمه‌های رانندگی و نگهداری سلاح‌های خطرناک در آن‌ها دیده شد؛ ولی از سوی دیگر، میزان درگیری‌شان با مواد مخدر کم بود. مشخص نیست که آیا این یافته‌ها با نتیجه‌ی تحقیق «گلد»^۱ (۱۹۸۷) هم‌خوانی دارد یا نه؛ گلد دریافته بود که پانک‌راکرها بیش از غیرپانک‌ها از سوءتفاهم با والدین خود گزارش می‌دهند. البته هر دو گروه مورد مطالعه‌ی گلد بزهکار بودند، که این موضوع آن‌ها را تا حدی از دانشجویان دانشگاهی مورد بررسی هانسن متمایز می‌سازد. با این حال، این احتمال مطرح می‌ماند که کشش آن‌ها به پانک راک و سبک زندگی مرتبط با آن، موجب بروز مشکلات خاصی در روابط با والدین شده باشد؛ یا برعکس، این ترجیحات بازتابی از احساس بیگانگی، دشواری‌های خانوادگی، و نیاز به تعلق به نوعی متفاوت از جمع بوده باشد.

همان‌طور که در بسیاری از این‌گونه مطالعات دیده می‌شود، جهت‌گیری علی هنوز مشخص نشده است، اما مطالعه هانسن پیشنهاد می‌کند که نتایج خاص آن‌ها را بهتر می‌توان با نظریه‌های جامعه‌پذیری تعاملی و شناخت اجتماعی، به‌ویژه دومی، تبیین کرد. آن‌ها با استناد به پژوهش‌های پیشین خود، بر این باورند که شواهد کافی وجود دارد که نشان دهد، صرف‌نظر از ترجیحات موسیقایی جوانان، محتوای موسیقی هوی متال و پانک راک واقعاً می‌تواند نگرش‌ها و داوری‌های اجتماعی آنان را تحت تأثیر قرار داده و تغییر دهد. این که آیا چنین پدیده‌ای در دیگر انواع و سبک‌های موسیقی نیز رخ می‌دهد یا نه، موضوعی محل بحث است.

خلاصه

اگرچه تلاش‌های اولیه برای سنجش شخصیت از طریق الگوهای ترجیح موسیقایی چندان موفق نبودند، اما بعدها شواهد قابل توجهی به دست آمد که نشان می‌دهد تیپ‌های شخصیتی متفاوت به سبک‌های متنوع موسیقی جذب می‌شوند. این

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که افراد روان‌نژند (نوروتیک) گرایش بیشتری به سبک‌های عاشقانه و احساسی دارند، سبک‌هایی که به شنونده امکان می‌دهند با عناصر رازآلود و تعارض‌آمیز آن‌ها همذات‌پنداری کنند. در مقابل، افراد با ثبات‌تر، بیشتر به سبک‌های کلاسیک گرایش دارند که در آن‌ها شکل و ساختار، بیش از محتوای احساسی موسیقی برجسته است. در میان سبک‌های عامه‌پسند، شواهدی وجود دارد مبنی بر اینکه شنوندگان روان‌نژند ترانه‌های پاپی را ترجیح می‌دهند که بتوانند مسائل و مشکلات شخصی خود را بر آن‌ها فرافکنند. همچنین، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که هرچه قطعه‌ای موسیقایی «عقلانی‌تر» و خویشندارتر باشد، احتمال اینکه برون‌گراها را جذب کند کمتر، و احتمال جذب درون‌گرایایی که مایل اند برای درک عمیق‌تر اثر تلاش بیشتری کنند، بیشتر است. در مقابل، برون‌گراها معمولاً موسیقی‌ای را ترجیح می‌دهند که قابل‌پیش‌بینی‌تر، پاسخ‌گوی نیازهای فوری، و مستلزم تلاش ذهنی کمتری باشد.

از سوی دیگر، موسیقی هوی متال و پانک راک بیشتر شنوندگانی با گرایش‌های روان‌پریشی (سایکوتیک) را جذب می‌کند؛ کسانی که صداهاى خشن و پرخاشگرانه‌ی این نوع موسیقی را می‌پسندند. موسیقی راک به‌طور کلی بیشتر برای کسانی جذاب است که در پی هیجان‌اند، و موسیقی جَز نیز اغلب با ویژگی برون‌گرایی همراه دانسته شده است. بدنه‌ای رو به رشد از شواهد نشان می‌دهد که شنوندگان را می‌توان بر اساس سبک ادراکی‌شان به دو دسته‌ی کلی اما متمایز تقسیم کرد. پژوهشگران برای توصیف این تمایز از واژگان متفاوتی استفاده کرده‌اند، مانند تحلیلی - کلی‌نگر، عینی - ارتباطی، یا نحوی - غیرنحوی (سینتاکتیکی - غیرسینتاکتیکی). هرچند این اصطلاحات تفاوت‌های معنایی اندکی دارند، شواهد نشان می‌دهد که شنوندگان بر اساس سبک ادراکی غالب خود به سبک‌های خاصی از موسیقی جذب می‌شوند. استقلال یا وابستگی میدانی نیز به‌نظر می‌رسد با این نوع تمایز مرتبط باشد.

این که تمایز «تحلیلی - کلی‌نگر» در ابعاد خاصی از شخصیت، مانند «درون‌گرایی - برون‌گرایی» نیز بازتاب می‌یابد یا نه، هنوز روشن نیست. هرچند نتایج به‌طور قاطع قانع‌کننده نیست، برخی پژوهش‌ها با استفاده از آزمون مایرز - بریگز حاکی از آن است که ترجیح «تفکر - احساس» با این پدیده ارتباط دارد. در همین حال، باید به این نکته

نیز توجه کرد که تیپ‌های «حسی» معمولاً سلیقه‌هایی سنتی و محافظه‌کار دارند، در حالی که تیپ‌های «شهودی» دامنه‌ی بسیار گسترده‌تری از ترجیحات موسیقایی را نشان می‌دهند. برخی پژوهشگران پیشنهاد کرده‌اند که غلبه‌ی نیم‌کره‌ای مغز ممکن است با سبک‌های شنیداری تحلیلی یا کلی‌نگر در ارتباط باشد؛ برخی دیگر معتقدند این تمایز بیشتر شنوندگان خبره را از تازه‌کارها جدا می‌کند. از سوی دیگر، برخی نیز احتمال داده‌اند که خود آهنگسازان نیز ممکن است گرایش به یکی از این دو موضع داشته باشند، و این گرایش در سبک آهنگ‌سازی آن‌ها نمود پیدا کند.

فصل ۸

نوازندگان اُرکستر

مقدمه

زمانی که نوازندگان، نخستین موقعیت‌های شغلی خود را در ارکسترها به‌دست می‌آورند، می‌توان آن‌ها را به‌منزله‌ی گروهی حرفه‌ای و بسیار تخصصی در نظر گرفت. فصل‌های پیشین این کتاب به خواننده دیدگاه‌هایی ارائه داده‌اند درباره‌ی ویژگی‌های افرادی که احتمالاً با موفقیت از مراحل آمادگی برای تبدیل شدن به یک موسیقی‌دان عبور کرده‌اند. کسانی که از سنین پایین آموزش ساز دیده‌اند، از سوی والدین به‌عنوان فردی خاص و از طرف همسالان مدرسه‌ای‌شان کمی متفاوت تلقی شده‌اند، ساعت‌های طولانی را در تمرین‌های انفرادی سپری کرده‌اند، و در دوران کالج با جدیت و سخت‌کوشی تلاش کرده‌اند، به‌احتمال زیاد با ترکیب شخصیتی منحصربه‌فردی وارد حرفه می‌شوند. چنان‌که پیش‌تر هم دیدیم، این افراد احتمالاً ذاتاً درون‌گرا هستند؛ امری که نه‌فقط بازتابی از اشباع درونی‌شان با موسیقی است، بلکه از تأثیرات فرایند طولانی‌مدت فراگیری مهارت‌های نوازندگی نیز ناشی می‌شود؛ فرایندی که طی سال‌ها بر شخصیت در حال رشد آنان اثر گذاشته است. فردیت آن‌ها را می‌توان اساساً ریشه‌دار در درجه‌ای از استقلال دانست؛ ویژگی‌ای که در ترکیب با درون‌گرایی‌شان، آن‌ها را آن‌قدر مطمئن می‌سازد که بتوانند زندگی احساسی و درونی خود را در قالب اجراهای عمومی ابراز کنند.

به این تصویر باید حساسیت بالا و تخیل بسیار پرورش‌یافته‌ی موسیقی‌دانان را هم افزود؛ دو ویژگی‌ای که به زندگی نمادین درونی آن‌ها غنا و شور می‌بخشند و بینش و سطح ادراکی مورد نیاز در هر تلاش هنری را پدید می‌آورند. در پایان، نباید از میزان اضطراب موسیقی‌دانان غافل شد؛ اضطرابی که از دوران دانشجویی در ساختار شخصیتی‌شان تثبیت می‌شود. چنان‌که در فصل پنجم اشاره شد، علت‌شناسی دقیق آن

شاید هنوز برای ما روشن نباشد، و ممکن است عوامل بسیار متنوعی در کار باشند: از سرمایه‌گذاری عاطفی و شخصی شدید در آینده‌ای که ممکن است بی‌ثبات باشد، تا احساس ژرفِ متفاوت بودن از دیگران؛ از تلاش بی‌وقفه برای رسیدن به کمال در اجرا، تا اضطراب‌های ناشی از آسیب‌پذیری در موقعیت اجرایی؛ و همچنین، عدم قطعیت‌ها، فضای رقابتی، و ساعات کاری نامنظم زندگی در ارکستر.

بر بستر چنین ویژگی‌هایی است که می‌توان نگاه دقیق‌تری به گونه‌های مختلف موسیقی‌دان انداخت؛ با این دیدگاه که ویژگی‌هایی از نوع آنچه پیش‌تر توصیف شد، میان نوازندگان ارکستر مشترک است، اما در دل این توصیف کلی، ممکن است تفاوت‌هایی بنیادین نیز وجود داشته باشد. یکی از جنبه‌های این تفاوت‌ها به خصوصت شناخته‌شده میان نوازندگان زهی و نوازندگان بادی فلزی مربوط می‌شود؛ خصوصتی که پیش‌تر بیشتر بخشی از فرهنگ شفاهی و فولکلور ارکستری به شمار می‌رفت، اما بعدها شواهد تجربی نسبتاً قاطعی نیز در تأیید آن به دست آمد. با این حال، پیش از آن که به بررسی دقیق‌تر این نوع تفاوت‌ها بپردازیم، ابتدا لازم است به یکی دو مسئله‌ی کلی توجه کنیم. این مسائل ممکن است به نیازهایی مربوط شوند که احتمالاً در سطوح عمیق‌تر روان‌شناختی فعال‌اند، و در لحظه‌ای خود را نشان می‌دهند که فرد به‌گونه‌ای غریزی جذب یک ساز خاص می‌شود، بی‌آن که بتواند دقیقاً توضیح دهد چرا.

برای نمونه، تجربه‌ی شخصی خودم را در نظر بگیرید؛ تجربه‌ای که حدوداً در یازده‌سالگی‌ام رخ داد. یک روز، در مسیر همیشگی بازگشت از مدرسه، از میان چند مزرعه عبور می‌کردم، اما به‌جای آن که مستقیماً از حیاط کلیسا بگذرم، وارد کلیسای کوچک روستا شدم. همین که به داخل رفتم، جذب ارگ کوچک تک‌دستی آن شدم که ردیفی از لوله‌های تزئین‌شده‌ی صدا در جلوی آن خودنمایی می‌کرد. ارگ را باز کردم و دسته‌ی آن را پیدا کردم و با دست خودم شروع به پمپ کردن هوا به درون فانوسک‌ها کردم. یکی از کشوهای صوتی را به‌شکل تصادفی بیرون کشیدم و با توجه به این که از قبل با پیانو آشنا بودم، چند توالی آکورد نواختم و بی‌درنگ با صدای پرتنین لوله‌های دیاپازونِ بزرگ که درست روبه‌رویم بودند، مواجه شدم؛ تا آن که البته هوا تمام شد. احساس برخاستن و جان‌گرفتن این لوله‌ها، و طنین گرم آن‌ها که بر صورتم

می‌وزید، آن چنان تأثیر ماندگاری بر من گذاشت که از همان لحظه می‌دانستم که می‌خواهم، و خواهم توانست، ارگ‌نواز شوم. هیچ چیز برایم مهم‌تر از این نبود، و از آن پس، تا چندین سال، احساس می‌کردم تمام تلاشم صرف رسیدن به این هدف شده است. نتیجه آن شد که ساعت‌های طولانی تمرین در کلیساهای تاریک، سرد و خالی از سکنه، بی‌تردید تأثیر انکارناپذیری بر شخصیت در حال رشد من گذاشت. در واقع، سال‌ها بعد بود که کم‌کم شروع کردم به درک معنای عمیق این تجربه‌ی پر قدرت. شاید واکنش آن لوله‌های پرطنین و باریتون، نزدیک‌ترین چیزی بود که، تا آن زمان به تجربه‌ی «داشتن پدر» - پدری که از دو سالگی از او جدا شده بودم - نزدیک می‌شد.

موسیقی دانان دیگر نیز روایت‌هایی مشابه ارائه می‌کنند، اگرچه لزوماً به توضیحی فراموسیقایی اشاره نمی‌کنند. گاهی این تجربه - که اغلب به‌عنوان نمادی از چیزی در سطوح بسیار عمیق درونی شناخته می‌شود - شباهت زیادی به ماجرای دارد که پیش‌تر شرح داده شد و به‌نظر می‌رسد مستقیماً با کیفیت طنین صدا یا رنگ صوتی ساز در ارتباط باشد. در برخی مواقع دیگر، آنچه این تجربه را شکل می‌دهد قطعه‌ای خاص از موسیقی است که شنونده احساس می‌کند باید خودش آن را بنوازد. در زندگی‌نامه‌ی «ژاکلین دوپِر»^۱، «ایستون»^۲ (۱۹۸۹) داستانی را نقل می‌کند از مواجهه‌ی دو پر با صدای ویولنسل. اما رویداد موسیقایی سرنوشت‌ساز دوران کودکی‌اش - که بعدها با وضوحی کامل آن را به یاد می‌آورد - درست پیش از پنجمین سال تولدش رخ داد. او می‌گوید: «یادم می‌آید در آشپزخانه خانه بودم، به رادیوی قدیمی خیره شده بودم. رفتم روی میز اتو، روشنش کردم و شنیدم که برنامه‌ای درباره‌ی معرفی سازهای ارکستر پخش می‌شود. باید یکی از برنامه‌های مخصوص کودکان بی‌بی‌سی بوده باشد. در ابتدا خیلی توجهم را جلب نکرد تا آن که نوبت ویولنسل رسید، و آن وقت... فوراً عاشقش شدم. چیزی درون آن ساز با من سخن گفت، و از آن زمان تا امروز همیشه دوستم بوده».

1- Jacqueline du per

2- Easton

در حدی این ساز برایش به دوستی وفادار بدل شد که، آن طور که ایستون توصیف می‌کند، دو پر یازده ساله، در تعطیلات خانوادگی‌شان در دارتمور، «تاگهان زد زیر گریه و در میان هق‌هق‌هایش گفت که دلش برای ویولنسل‌اش تنگ شده». این گونه تجربه‌ها در دوران کودکی موسیقی‌دانان به‌هیچ‌وجه نادر نیستند و معمولاً از بار عاطفی بسیار شدید و اهمیت انگیزشی بالایی برخوردارند. والترز و «گاردنر»^۱ (۱۹۹۲) این نوع تجربه را «تجربه‌ی تبلور»^۲ می‌نامند و تلاش می‌کنند آن را در چارچوب نظریه‌ی هوش‌های چندگانه‌ی گاردنر توضیح دهند. آنان این پدیده را چنین توصیف می‌کنند: «واکنشی آشکار از سوی فرد نسبت به کیفیت یا ویژگی‌ای در یک حیطه؛ واکنشی که تغییر آنی ولی پایدار در درک فرد از آن حیطه، عملکردش در آن، و برداشتش از خود ایجاد می‌کند». برای «دوپر»، ساز انتخابی‌اش از جهتی دیگر نیز معنا داشت: گویی این ساز خلائی را برایش پر کرده بود و در ضمن در رابطه‌اش با ویلیام پلیث، معلمش، نیز نقش یافت، کسی که برای او به «پدر ویولنسل» بدل شد؛ کسی که برایش عزیزتر از پدر خونی‌اش بود و پایدارترین عشق زندگی‌اش.

هاو و اسلوبودا (۱۹۹۱) نیز به نمونه‌های متعددی از این گونه برخوردها در اوایل زندگی موسیقی‌دانان با استعدادی که مطالعه کرده‌اند، اشاره می‌کنند. پیامد این تجربه‌ها اغلب شکل نوعی رابطه‌ی وسواس گونه با ساز می‌گیرد؛ رابطه‌ای که در آن کودک به‌سختی می‌تواند از سازش جدا شود. ساز برای او دارای شخصیت می‌شود؛ ویژگی‌های خاصی به آن فراقنی می‌شود و این ویژگی‌ها ممکن است با قطعه‌ای خاص یا سبک موسیقایی ویژه‌ای همراه باشند یا نباشند.

پژوهش‌هایی که به بررسی دلایل انتخاب ساز توسط کودکان پرداخته‌اند، نشان داده‌اند که کیفیت صدای ساز یکی از عوامل بسیار تعیین‌کننده در این انتخاب است. (دلزل و لپلا^۳ ۱۹۹۲؛ فورتنی^۴ ۱۹۹۳؛ گوردن^۱ ۱۹۹۱).

1- Walters & Gardner

2- Crystallizing Experience

3- Delzell & Leppla

4- Fortney

با این حال، برخی تأثیرات منفی مشخص نیز وجود دارند که می‌توانند در تعیین اینکه چه کسانی علی‌رغم چنین فشارهایی در نواختن برخی سازها پایدار می‌مانند، نقش داشته باشند. همان‌طور که «بولتون و اونیل»^۲ (۱۹۹۴) پیشنهاد کرده‌اند، نواختن برخی سازها در مدرسه ممکن است به طرد شدن از سوی گروه همسالان یا نادیده گرفته شدن، اگر نه زورگویی، بینجامد. به نظر می‌رسد کودکان نگرش‌های بسیار مشخصی نسبت به اینکه چه سازهایی از نظر اجتماعی پذیرفتنی یا ناپسند هستند دارند، و می‌توانند در برخورد با کودکانی که سازهای «نامناسب» انتخاب می‌کنند، بی‌رحم باشند.

کلیشه‌پردازی جنسیتی در مورد سازها

مقدار قابل توجهی از شواهد حاکی از آن است که کودکان و بزرگسالان نگرش‌های مشخصی نسبت به اینکه چه سازهایی برای پسرها مناسب‌اند و کدام برای دخترها، دارند. برای مثال، «ایبلز و پورتر»^۳ (۱۹۷۸) الگوهای نگرشی بسیار منسجمی را در میان بزرگسالان یافتند که نشان می‌داد سازهایی چون کلارینت، فلوت و ویولن، برای نواخته شدن توسط دخترها مناسب تلقی می‌شوند، در حالی که پسرها برای نواختن سازهایی مانند درامز، ترومبون و ترومپت مناسب‌تر شمرده می‌شوند. این نوع نگرش از همان دوران پیش‌دبستانی در پسرها نسبتاً پایدار به نظر می‌رسید، اما در مورد دخترها این نگرش‌ها عمدتاً در حدود سنین هشت یا نه سالگی تثبیت می‌شد. با این حال، حتی در آن زمان نیز دامنه انتخاب‌های دخترها به مراتب گسترده‌تر از پسرها بود که گزینه‌هایشان محدودتر بود.

«گریس‌وُلد و کروَبک»^۴ (۱۹۸۱) در ادامه کار ایبلز و پورتر، با استفاده از گروه‌هایی متشکل از دانشجویان موسیقی و غیرموسیقی و فهرست گسترده‌تری از سازها، نشان دادند که سازهایی مانند چنگ، فلوت، پیکولو، گلوکن‌اشپیل، ویولنسل، ویولن،

1- Gordon

2- Boulton & O'Neill

3- Ables & Porter

4- Griswold & Chrobak

کلارینت، پیانو و فرنچ هورن عمدتاً زنانه تلقی می‌شدند (که در اینجا به ترتیب کاهش میزان زنانه‌بودن فهرست شده‌اند). در مقابل، سازهایی همچون توبا، کنترباس، ترومپت، باس درام، ساکسوفون، سنج و گیتار به‌عنوان سازهایی که بیشتر مناسب مردان‌اند، شناخته می‌شدند (همچنین به ترتیب کاهش مردانه‌بودن مرتب شده‌اند).

با دقت در لایه‌های زیرین این دو پژوهش، چند تفسیر محتمل خود را نشان می‌دهند. بدون تردید، به نظر می‌رسد که کیفیت صدا، بلندی و شاید هم تُن زیر یا بم صدا، در انتخاب‌هایی که در این مطالعات گزارش شده‌اند، نقش دارند. سازهایی که صدایی نرم، ظریف و زیر دارند، به‌عنوان سازهایی مناسب برای دخترها در نظر گرفته می‌شوند؛ درحالی‌که سازهای بزرگ، قدرتمند و با صدای بم‌تر، پیوندهایی با مردانگی دارند. این دو پژوهش آمریکایی، البته، ممکن است تحت تأثیر تداعی‌هایی باشند که سازهای گروه بادی با فضای پرزرق‌وبرق و تصویر مردانه فوتبال آمریکایی دارند. در پژوهشی که در مدرسه‌های ابتدایی بریتانیا توسط «بروس»^۱ و کمپ (۱۹۹۳) انجام شد، مجموعه‌ای از کنسرت‌ها برگزار گردید که در آن سازهای زهی، بادی چوبی و بادی برنجی، در نوبت‌های مختلف، توسط زنان و مردان به نمایش گذاشته شدند. در پایان هر کنسرت، از کودکان خواسته می‌شد که جلو بیایند و از نزدیک یکی از سازها را مشاهده کنند. الگوهای انتخاب کودکان نشان داد که دخترها به‌ویژه جذب فلوت می‌شدند، درحالی‌که پسرها ترومبون را ترجیح می‌دادند. بررسی دقیق‌تر این الگوها آشکار ساخت که انتخاب‌های دخترها و پسرها در همه موارد تحت تأثیر جنسیت فرد نوازنده قرار گرفته بود. نمونه خاصی از این پدیده زمانی رخ داد که ۲۳ درصد از دخترها ترومبون را در موقعیتی انتخاب کردند که نوازنده آن زن بود؛ اما این رقم در شرایطی که نوازنده مرد بود، به ۲ درصد کاهش یافت. الگوی مشابهی نیز در ترجیح پسرها برای فلوت مشاهده شد. با این حال باید در نظر داشت که کودکان شرکت‌کننده در این پژوهش بسیار خردسال بودند. اگرچه نتایج نشان می‌داد که پیوندهای جنسیتی

با سازها در همین سن شکل گرفته‌اند، مشخص نیست که آیا تأثیر جنسیت نوازنده در میان کودکان بزرگ‌تر نیز به همین شدت باقی می‌ماند یا نه.

در پژوهشی با کودکان بزرگ‌تر، در بازه سنی نه تا یازده سال، اونیل و بولتون (۱۹۹۶) نشان دادند که پیانو، فلوت و ویولن در میان دختران رتبه بالاتری داشتند، درحالی‌که گیتار، درامز و ترومپت بیشتر مورد علاقه پسران بودند. زمانی که از کودکان پرسیده شد چه سازهایی را باید یا نباید پسران و دختران بنوازند، دیدگاه‌های بسیار قاطعی مطرح شد. جالب آن‌که این دیدگاه‌ها تفاوتی میان جنسیت‌ها نداشت: هم دختران و هم پسران با شدت باور داشتند که فلوت، پیانو و ویولن به هیچ وجه نباید توسط پسران نواخته شوند، و اینکه ترومپت، گیتار و درامز برای دختران کاملاً نامناسب‌اند. وقتی دلیل این نگرش‌ها را جویا شدند، پاسخ‌های دختران و پسران تقریباً حول عباراتی مشابه می‌چرخید، از جمله: «تا حالا ندیدم پسر اینو بزنه»، «این ساز مخصوص دخترهاست»، و «پسرها از صدای این ساز خوششون نمیداد». دلایل مشابهی هم در مورد اینکه چرا دختران نباید بعضی سازها را بنوازند مطرح شد، هرچند هر دو گروه علاوه بر این دلایل، به نکات فیزیکی نیز اشاره کردند. یکی دیگر از یافته‌های مهم اونیل و بولتون، این بود که باورها و نگرش‌های کودکانی که در حال یادگیری ساز بودند، تفاوت قابل توجهی با کودکانی که ساز نمی‌زدند نداشت. به نظر می‌رسد این کودکان، در کل، سازهایی را انتخاب می‌کردند که با کلیشه‌های جنسیتی متداول هماهنگ بود و با هنجارهای رایج اطرافیان‌شان هم‌راستا می‌شدند. در مدارس دیگری که فضای موسیقایی قوی‌تری وجود دارد - به‌ویژه آن‌هایی که دانش‌آموزان به سطوح بالایی از مهارت رسیده‌اند - نوازندگان ممکن است خود را عضوی از فرهنگی موسیقایی متفاوت ببینند؛ نوعی پناهگاه که در آن هنجارهایی متفاوت می‌تواند حاکم باشد. برای مثال، این پرسش پیش می‌آید که آیا نتایج چنین تحقیقاتی در میان اعضای یک ارکستر جوانان یا در یک مدرسه استعداد‌های موسیقایی متفاوت خواهد بود یا نه. پژوهش گریس‌وُلد و کروپک (۱۹۸۱) نشان می‌دهد که احتمالاً چنین تفاوتی وجود ندارد. درواقع، یافته‌های آن‌ها نشان داد که دانش‌جویان موسیقی حتی بیشتر از دانش‌جویان غیرموسیقی به کلیشه‌های جنسیتی درباره سازها پای‌بند بودند.

اونیل و بولتون یافته‌های خود را در چارچوب نظریه‌های «نقض مرزهای جنسیتی» تفسیر می‌کنند و توضیح می‌دهند که چرا حتی کودکان پنج‌ساله نیز دیدگاه‌هایی بسیار خشک و انعطاف‌ناپذیر درباره آنچه رفتار مناسب جنسیتی تلقی می‌شود، از خود نشان می‌دهند. این دیدگاه، به‌روشنی با نظریه «طرحواره جنسیت» بِم (۱۹۸۱) شباهت دارد (نگاه کنید به فصل ششم): افراد یک ساختار ذهنی شخصی و پیچیده از تداعی‌های مرتبط با جنسیت را در ذهن خود شکل می‌دهند که اطلاعات جدید را از طریق مشاهده نزدیک دنیای بزرگ‌سالان در آن جذب می‌کنند. شکل‌گیری مفهوم خود نیز بخشی درونی از این چهارچوب ذهنی است که جنبه‌های مختلف رفتار و باورهای فرد را هدایت می‌کند. این طرحواره (چهارچوب ذهنی) به‌ویژه در مورد پسران محدودکننده‌تر به نظر می‌رسد؛ به‌گونه‌ای که آن‌ها برای ابراز مردانگی خود باید با دقت و هوشیاری بیشتری عمل کنند. بر اساس نتایج این پژوهش‌ها می‌توان به‌راحتی فرض کرد که نگرش‌های هر فرد نسبت به موسیقی، سازها و نوازندگان نیز به‌طور درونی درون چنین طرحواره‌ای جای می‌گیرند.

یافته‌های آن‌ها در زمینه ذهنیت خشک و قالبی کودکان درباره نقش‌های جنسیتی و نگرش‌شان نسبت به سازهای موسیقی، بولتون و اونیل (۱۹۹۴) را به این سمت سوق داد که پرسش‌هایی درباره پیامدهای اجتماعی نواختن سازهایی با بار جنسیتی خاص مطرح کنند. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، آن‌ها دریافتند که نه‌تنها پسران و دختران بسیاری از سازها را بر اساس کلیشه‌های جنسیتی درک می‌کنند، بلکه کودکانی که این هنجارها را نقض می‌کنند و نواختن سازهایی را آغاز می‌کنند که به جنس مخالف نسبت داده می‌شود، ممکن است به‌شدت مورد تنبیه اجتماعی قرار بگیرند—چه از طریق آزار و اذیت (قلدری) و چه از طریق نادیده گرفته شدن. بولتون و اونیل تأکید می‌کنند که کودکان این نوع رفتارها را پیش‌پاافتاده یا بی‌اهمیت تلقی نمی‌کنند؛ قربانی شدن در برابر قلدری و تجربه طرد شدن اجتماعی، تجربه‌ای رنج‌آور و از نظر روان‌شناختی به‌شدت آسیب‌زننده است. این فشارها می‌توانند تأثیر جدی‌ای بر انتخاب اولیه کودک در مورد ساز مورد علاقه‌اش بگذارند یا باعث شوند که کودک از ادامه یادگیری سازی که «نامناسب» تلقی می‌شود، منصرف شود. هاو و اسلوبودا (۱۹۹۲)

مواردی را توصیف کرده‌اند که در آن‌ها دانش‌آموزانی پس از پذیرش در مدرسه‌های استعداد‌های موسیقایی، احساس آسودگی عمیقی از رهایی از چنین فشارها و آزارهایی نشان داده‌اند. اینکه با وجود چنین مخالفت‌ها و فشارهایی، برخی کودکان در مدارس معمولی همچنان به نواختن ساز مورد علاقه‌شان ادامه می‌دهند، احتمالاً با ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها مرتبط است، برای نمونه، سطوح بالای فردگرایی، گوشه‌گیری و استقلال‌طلبی که در فصل‌های پیشین کتاب به آن‌ها اشاره شده بود.

نگرش‌های مختلف در ارکسترهای سمفونیک

ممکن است از خود پرسیم که آیا شکل‌هایی از دل‌زدگی و ناسازگاری که پیش‌تر به آن‌ها اشاره شد، در میان اجراکنندگان بزرگسال و به‌ویژه در ارکسترهای حرفه‌ای نیز نمود پیدا می‌کنند یا نه. «دیویس»^۱ (۱۹۷۶، ۱۹۷۸) از نخستین کسانی بود که در خلال پژوهشی نامرتبط با یک ارکستر سمفونیک اسکاتلندی، به پدیده‌هایی مشابه برخورد. او پس از گفت‌وگو با حدود یک‌سوم از اعضای ارکستر و شنیدن برداشت‌های آن‌ها از یکدیگر، به الگوهای بسیار کلیشه‌ای در برداشت‌های بین‌فردی میان نوازندگان زهی و بادی برنجی دست یافت. در این میان، نوازندگان بادی چوبی گویی در خط میانی آتش قرار داشتند. اظهارنظرهایی که نوازندگان زهی «درباره بادی برنجی‌ها داشتند، شامل بی‌ظرافتی، نوشیدن بیش از حد، هوش پایین‌تر، نواختن پرصدا و رفتار پرهیاهو به طور کلی بود». در مقابل، «نوازندگان زهی با صفاتی چون حساسیت بیش از حد، زودرنجی، لطافت، جدیت و بلندطبعی توصیف می‌شدند». با آنکه اغلب مصاحبه‌شوندگان موارد نقض فراوانی برای این کلیشه‌ها به خاطر می‌آوردند، همگی بر این باور بودند که این برداشت‌ها به‌راستی وجود دارند.

پژوهشی مشابه را «لیپتون»^۲ (۱۹۸۷) انجام داد. او نه تنها الگوهای برداشت میان نوازندگان زهی و بادی برنجی را بررسی کرد، بلکه بخش‌های بادی چوبی و کوبه‌ای را نیز در مطالعه‌اش گنجانده. یکی از جنبه‌های جالب کار لیپتون این بود که برداشت هر

1- Davies

2- Lipton

بخش از خودش را نیز مورد مطالعه قرار داد. یافته‌های او درباره دیدگاه‌های متقابل نوازندگان زهی و بادی برنجی بسیار شبیه به یافته‌های دیویس بود، اگرچه در بیان، چندان پررنگ و بی‌پرده نبودند. نوازندگان زهی، بادی برنجی‌ها را پرصدا، برون‌گرا، خودنمایانه و مردانه توصیف می‌کردند. جالب آن که خود «نوازندگان بادی برنجی» نیز تقریباً همین ویژگی‌ها را برای توصیف خود به کار می‌بردند: «اجتماعی، پرصدا، بااعتمادبه‌نفس و خوش‌مشراب». در مقابل، «نوازندگان بادی برنجی، نوازندگان زهی را به‌ویژه با صفاتی چون اعتمادبه‌نفس بالا، ناکامی، سکوت و زنانه بودن توصیف می‌کردند». برداشت «نوازندگان زهی» از خودش نیز بیشتر بر ویژگی‌هایی چون «حساسیت، رقابت‌جویی، روان‌رنجوری و احساس ناایمنی» متمرکز بود. در بسیاری جهات، «نوازندگان سازهای کوبه‌ای» مشابه نوازندگان بادی برنجی توصیف می‌شدند: «خوش‌گذران، پرصدا و بی‌تفاوت». در مقابل، «بادی چوبی‌ها» عموماً افرادی «ساکت، حساس، باهوش و دقیق» معرفی می‌شدند.

آنچه از این‌گونه پژوهش‌ها برمی‌آید، این است که افراد تمایل دارند برای هر ساز، شخصیتی خاص قائل شوند. دیویس به کنترباس اشاره می‌کند به‌عنوان سازی که نمی‌توان آن را چندان جدی گرفت؛ تناسب غول‌آسایش در برابر صدایی نسبتاً ضعیف، تنها یکی از جنبه‌های غیرمنطقی و طنزآلودی است که در هر اجرای ارکسترال با آن روبه‌رو می‌شویم. اما اگر به سازهای مختلف در ارکستر با دقت نگاه کنیم، درمی‌یابیم که هر یک را می‌توان واجد نوعی «شخصیت» دانست؛ شخصیتی با ویژگی‌هایی که گاه دست‌مایه شوخی و حتی تمسخر قرار می‌گیرند. «هاف‌ننگ»^۱ (۱۹۵۴) در کارتون‌های خود بسیاری از این ویژگی‌ها را به تصویر کشیده است: از عادت بادی‌های برنجی به خیس کردن زمین، تا اضطراب نوازندگان بادی چوبی نسبت به وضعیت و رفتار غیرقابل پیش‌بینی قمیش‌هایشان؛ از رابطه عاشقانه‌ای که میان نوازندگان زهی و سازهایشان شکل می‌گیرد، تا دستمال‌های زرد معروفشان. بسیاری از روایت‌های توماس بیچام نیز پیرامون همین ویژگی‌های شخصیتی سازها می‌چرخد. حتی شیوه‌ای که سازهای

آرکسترال در کلاس‌های مدرسه معرفی می‌شوند، می‌تواند به تداوم نگرش‌های قالبی خاصی نسبت به آن‌ها دامن بزند. همان‌طور که گفته می‌شود صاحبان سگ‌ها رفته‌رفته شبیه سگ‌هایشان می‌شوند، می‌توان چنین فرض کرد که برداشت‌های ما از نوازندگان ارکستر نیز تنها به شکل و ویژگی‌های فیزیکی سازهایشان محدود نمی‌شود، بلکه به شیوه نواختن، کیفیت صوتی و حتی ریپرتواری که با آن سازها گره خورده‌اند هم بستگی دارد. همان‌طور که در فصل دوم مطرح شد، نباید از پیچیدگی سطح مهارت در نواختن سازهای مختلف و زمینه‌ای که این مهارت‌ها در آن کسب می‌شوند، چشم پوشید. آنچه اکنون باید بررسی کنیم، این است که آیا این تفاوت‌ها در داده‌های عینی شخصیتی هم بازتاب دارند یا نه. در ادامه، نگاهی می‌اندازیم به انواع سازها، ویژگی‌های اجرایی، ریپرتوار، بسترهای اجرا، و در این مسیر، ادبیات پژوهشی مربوط به تیپ‌های شخصیتی نوازندگان آن‌ها را مرور خواهیم کرد.

«بن‌توویم و بوید»^۱ (۱۹۹۰) در تلاش برای کمک به والدین جهت انتخاب سازی مناسب برای فرزندانشان (به‌جای انتخاب خودکار پیانو)، کتاب راهنمایی منتشر کردند. آن‌ها والدین را تشویق می‌کنند که طیفی وسیع‌تر از ویژگی‌های کودک از جمله ویژگی‌های جسمی، توانایی ذهنی و شخصیت او را در نظر بگیرند و این عوامل را به الزامات سازهای مختلف پیوند دهند. با آنکه این نویسندگان برای ادعاهای خود به هیچ پژوهش مشخصی ارجاع نمی‌دهند، این پرسش پیش می‌آید که آیا آن‌ها از برخی مطالعات شخصیتی الهام گرفته‌اند یا نه. البته کتاب آن‌ها بدون انتقاد هم نبوده است. عمده‌ترین انتقاد، تعمیم‌های کلی و بعضاً شتاب‌زده‌ای است که ممکن است والدین دلسوز آن‌ها را بیش از حد جدی بگیرند و انعطاف‌پذیری خود را از دست بدهند. اینجا دقیقاً همان دوراهی مطرح‌شده در «پیش‌گفتار» کتاب حاضر و سایر بخش‌هاست: دو دیدگاه اصلی درباره این‌گونه پژوهش‌ها وجود دارد. نخست، دیدگاهی است که در این کتاب دنبال می‌شود و آن اینکه مطالعات شخصیتی درباره موسیقی دانان می‌تواند ما را نسبت به تأثیرات درگیر شدن با موسیقی بر رشد فردی آگاه‌تر کنند. دیدگاه دوم، که

مستلزم احتیاط بسیار است، بهره‌گیری از گرایش‌های گروهی برای پیش‌بینی موفقیت‌های آینده است. بی‌تردید، شاید روزی چنین چیزی ممکن باشد، اما تنها زمانی که تحقیقات بسیار گسترده‌تر و دقیق‌تری صورت گرفته باشد، آن هم با آزمون‌هایی تخصصی که عموماً در دسترس عموم نیستند. با این حال، برخی از مشاهدات بن‌توویم و بوید، به‌ویژه آن‌جا که مبتنی بر تجربه مستقیم و گسترده آنان از فضای ارکستر است، در این کتاب نقل شده‌اند؛ چرا که در مواردی بینشی عمیق ارائه می‌دهند.

نوازندگان سازهای زهی

در نگاه نخست، شاید انتظار داشته باشیم که شخصیت نوازندگان زهی بازتابی باشد از تأثیر خلق‌و‌خو برآمده از فشارها و الزامات سخت‌گیرانه‌ای که نواختن این دسته از سازها با خود دارد. معمولاً بر این باور تأکید می‌شود که آموزش سازهای زهی باید از سنین پایین آغاز شود و پس از شروع، تمرین‌هایی جدی و منظم پی گرفته شود. به نظر می‌رسد تنها عزم راسخ و انگیزه درونی است که می‌تواند کودک را در مراحل اولیه، که دستیابی به تکنیک کافی و ایجاد صدایی خوشایند هنوز دور از دسترس است، در مسیر تمرین نگه دارد. مهارت‌های نوازندگی زهی در ظاهر بسیار پیچیده‌تر از برخی دیگر از سازها به نظر می‌رسند، چرا که ترکیب ظریف حرکات انگشتان، مچ، بازو و وضعیت کلی بدن را در بر می‌گیرند. این مهارت‌های فیزیکی به‌طور ذاتی با مهارت‌های شنیداری پیوند خورده‌اند؛ حساسیتی نسبت به زیر و بمی و لطافت‌های صوتی که در سراسر مسیر دشوار یادگیری، سرمایه‌ای اساسی برای نوازنده خواهد بود. در این زمینه می‌توان دریافت که چرا بن‌توویم و بوید (۱۹۹۰) بر نیاز به هوش، حساس و وظیفه‌شناس بودن نوازنده ویولن تأکید می‌کنند. به‌ویژه آن‌ها معتقدند کودکانی که خوش‌رفتار و چندان اجتماعی نیستند، احتمال بیشتری دارد که در مسیر یادگیری ویولن پیشرفت قابل توجهی داشته باشند. آن‌ها همچنین اشاره می‌کنند که حتی در ارکسترهای حرفه‌ای، نوازندگان زهی معمولاً تمایل ندارند با افراد زیادی معاشرت داشته باشند و ترجیح می‌دهند روابط صمیمی خود را به یکی دو نفر محدود کنند. در

پیوند با موضوع حساسیت، این ویژگی برای نوازندگان زهی به وضوح اهمیتی کلیدی دارد؛ اما فراتر از صرفاً کنترل کوک و دقت صوتی. نوازندگی زهی می‌تواند شکلی از ارتباطی عمیقاً حسی تلقی شود؛ رابطه‌ای میان نوازنده و ساز که در آن، حرکات تکنیکی آرشه بر سیم‌ها، به‌خودی‌خود آیینی نمادین از یک پیوند حسی است که بیانگر واقعیت‌های درونی و عاطفی عمیق است.

در تحقیقات خود، برایم نوعی ناامیدی به همراه داشت که، به‌طور پارادوکسیکال، شخصیت نوازندگان زهی به اندازه شخصیت بسیاری از دیگر نوازندگان سازها، به‌طور بارز و مشخص نمود پیدا نکرد (کمپ، ۱۹۷۹، ۱۹۸۱). ویژگی برجسته‌ای که در نوازندگان زهی مشاهده شد، بی‌تفاوتی آن‌ها بود ($-A$)، که ادعای بن‌توویم و بوید را تأیید می‌کند و به نظر می‌رسد با یافته‌های پیشین درباره درون‌گرایی نوازندگان زهی هم‌راستا است. جدول ۸،۱ خلاصه‌ای از تمام پژوهش‌هایی است که در اینجا ذکر شده و از فهرست‌های کاتل استفاده کرده‌اند. هرچند که این پژوهش‌ها عمدتاً با نمونه‌های بسیار کوچکی از دانش‌آموزان مدرسه و دانشجویان کنسرواتوار انجام شده است، «بل و کرسول»^۱ (۱۹۸۴) نیز مشابه مارتین، به این نتیجه رسیدند که نوازندگان زهی در مقایسه با نوازندگان بادی‌برنجی از نظر بی‌تفاوتی ($-A$)، عدم نشاط ($-F$) و خودکفایی ($+Q2$) درون‌گرا هستند. این یافته‌ها همچنین تأیید می‌کنند که برای پیشرفت مناسب، نوازندگان زهی باید به تعهدات خود دیدی جدی داشته باشند و از دوری از جمع سایرین احساس راحتی کنند. این تصویر با ویژگی وظیفه‌شناسی نوازندگان زهی ($+G$) که با سطح بالایی از احساسات درونی ($+Q3$) در مقایسه با نوازندگان بادی چوبی همراه است، بیشتر تقویت می‌شود. این ترکیب کمک می‌کند تا تصویر دقیق‌تری از اراده نوازندگان زهی، نگرش‌های دقیق آن‌ها نسبت به کارشان و، مهم‌تر از همه، تمایل اجباری و وسواسی آن‌ها شکل گیرد.

در بیوگرافی دوپر که پیش‌تر به آن اشاره شد، ایستون (۱۹۸۹) به درون‌گرایی دوپر پرداخته است که به‌طور قوی در چندین بخش نمایان می‌شود. در گفتگویی با یک

خبرنگار، دوپر از دوران کودکی خود یاد کرده و گفته است: «بچه‌ها از من خوششان نمی‌آمد. من خیلی درون‌گرا و شرمگین بودم. بچه‌ها خیلی سریع این را تشخیص می‌دهند. آن‌ها از وجود ویولن‌سل خبر داشتند و مدام من را با آن سرزنش می‌کردند. آن موقع من رفتم و با ویولن‌سل حرف زدم و گفتم: «مهم نیست، آن‌ها هیچ ایده‌ای از چگونگی نواختن آن ندارند. من عاشق این بودم که می‌توانستم این‌قدر خصوصی با ویولن‌سل ارتباط برقرار کنم و عمیق‌ترین افکارم را با آن به اشتراک بگذارم. ویولن‌سل برایم تبدیل به یک شخصیت شد، می‌توان گفتم یک عشق». این بخش همچنین بینش‌های زیادی را در مورد نتایج برخوردی که در مقدمه این فصل توضیح داده شد، به نمایش می‌گذارد. چنین برخوردهایی می‌تواند به شکل‌هایی از شناسایی با ساز منجر شود که به اندازه وسواس باشد. این روایت حسی از بیگانگی را به تصویر می‌کشد که بسیاری از کودکان موسیقی‌دان در رابطه با هم‌سن و سالان خود تجربه می‌کنند. احساس عمق و قدرت‌های پنهان درون‌گرا نیز در نقل‌قولی از ویلیام پلین، معلم دوپر، که گفته است: «در درون او یک آتشفشان بود که منتظر فوران بود. زمانی که شروع شد، نیرویی بی‌پایان و عظیم بود. جنبه‌های زیادی از چنین استعدادی وجود دارد: حافظه موسیقایی‌اش، سرعت پیشرفت او، دینامیک شخصیتش، نوعی شعریت سوزان و شخصیت دراماتیک‌اش» به وضوح نمایان می‌شود (ایستون، ۱۹۸۹).

«خلاصه‌ای از تحقیقات در مورد نوازندگان سازهای زهی»

نویسنده	نوع گروه	عوامل اولیه PF۱۶ و HSPQ
نوازندگان زهی		
کمپ ۱۹۷۹	دوره دبیرستان	A-
بل و کرسول ۱۹۸۴	دوره دبیرستان	I+
بل و کرسول ۱۹۸۴	تحصیلات عالی	A- B+ C- E- F- G+ N+ Q ^۱ - Q ^۲ + Q ^۳ +
مارتین ۱۹۷۶	تحصیلات عالی	A- F- H- Q ^۲ +
کمپ ۱۹۸۱	تحصیلات عالی	A-
نوازندگان ویولون		
کمپ ۱۹۷۹	دوره دبیرستان	C-
نوازندگان ویولا		
کمپ ۱۹۷۹	دوره دبیرستان	F-
کمپ ۱۹۸۱	تحصیلات عالی	C+
نوازندگان ویولون سل		
کمپ ۱۹۸۱	تحصیلات عالی	A- N+ Q ^۲ +

(جدول ۸,۱)

آنچه که به طور قانع کننده‌ای تایید نشده، یافته دیویس (۱۹۷۶) است مبنی بر اینکه نوازندگان حرفه‌ای زهی عصبی بودند. او نه تنها متوجه شد که آن‌ها از نوازندگان بادی

و برنجی در آزمون آیزنک بیشتر عصبی‌اند، بلکه در یک آزمون کاتل نیز نشان دادند که اضطراب بیشتری دارند. تنها بروز اضطراب در میان گروه‌های نوازندگان زهی در تحقیقات دیگر، در میان دانش‌آموزان بل و کرسول (۱۹۸۴) مشاهده شد که نسبت به نوازندگان بادی و بادی برنجی، عزت نفس کمتری (C-) داشتند. این ویژگی خاص نشان‌دهنده بی‌ثباتی عاطفی و تمایل به تسلیم شدن در برابر احساسات خود است. دیگر ناامیدی که در جدول ۸،۱ نشان داده شده، عدم ظهور «حساسیت» است، جز آنچه که در دانش‌آموزان بل و کرسول در مقایسه با نوازندگان بادی، به‌طور شگفت‌انگیزی نه با نوازندگان برنجی، بلکه با نوازندگان بادی مشاهده شد. پیش از این که به بحث در مورد سازهای خاص زهی بپردازیم، باید به محافظه‌کاری (Q۱-) دانش‌آموزان نوازندگان زهی بل و کرسول اشاره کنیم. با در نظر گرفتن حجم بسیار محدود گروه‌های آن‌ها، نوازندگان زهی به‌طور معناداری محافظه‌کارتر از نوازندگان بادی یا بادی برنجی بودند. ماهیت چنین تفاوتی ممکن است بلافاصله قابل تفسیر نباشد، هرچند می‌توان حدس زد که نوعی احترام به ایده‌ها و ارزش‌های سنتی ممکن است با جنبه‌هایی از اخلاق کاری ساز و زندگی ارکستری مرتبط باشد.

چون کار من شامل تعداد کافی شرکت‌کننده بود، توانستم گروه‌ها را بیشتر به نوازندگان سازهای خاص تقسیم کنم (کمپ ۱۹۷۹، ۱۹۸۱). با این حال، باید احتیاط کرد و از انجام ادعاهای قطعی بر اساس یک مجموعه نتیجه خودداری کرد. با این وجود، برخی از این ویژگی‌ها بی‌توجه نیستند. به عنوان مثال، ویولونیست‌های مدرسه متوسطه با عزت نفس پایین‌تر (C-) توصیف شدند که تمایل به زود ناراحت شدن و احساسی بودن داشتند. به عنوان یک ویژگی مؤثر در اضطراب، ظهور آن قطعاً جالب است و می‌توان آن را بسیار در چارچوب افکار بولتون و اونیل (۱۹۹۴) درباره آسیب‌پذیری دانش‌آموزانی که سازهای خاصی را می‌زنند و آن‌ها محبوب نیستند، تفسیر کرد. بعد از همه، نیمی از این گروه ویولونیست‌ها پسر بودند.

به‌طور سنتی، اغلب گمان می‌رود که نوازندگان ویولا از ویولن به سمت ویولا آمده‌اند. ویولا معمولاً اولین ساز یک فرد جوان نیست و نیاز به قدرت بیشتر و از همه مهم‌تر، طول بیشتر بازو و دستان بزرگ‌تر دارد. در ارکسترها، نوازنده ویولا غالباً به عنوان

«ویولنیست شکست‌خورده» دیده می‌شود، فردی که پیشرفت چندان خوبی در نواختن ویولن نداشته و، اگرچه تمایل به ادامه نواختن در ارکستر دارد، نیاز به یافتن قطعاتی دارد که معمولاً کمی آسان‌تر باشند. اما نوازندگان ویولای مدرسه متوسطه ویژگی‌هایی که معمولاً با این وضعیت مرتبط هستند، مانند ممکن است سطح پایین‌تر هوش، درون‌گرایی و وظیفه‌شناسی را نشان ندادند. در عوض، آنچه که ظاهر شد، فقط نشانه‌ای از کاهش انرژی (-F) بود که البته به‌شدت با درون‌گرایی بیشتر مرتبط است. از طرف دیگر، نوازندگان ویولای دانشجویی به‌ویژه از نظر عاطفی پایدار بودند (+C) که باعث شد حدس بزنی که وضعیت «ایمن‌تر» در نواختن باعث کاهش سطوح بالاتر اضطراب می‌شود که محققانی مانند دیویس آن را ویژگی اصلی بیشتر نوازندگان زهی می‌دانند.

بن‌توویم و بوید (۱۹۹۰) بر این باورند که چلو نیاز به هوشی آرام و بازتابی دارد و کاری که باید انجام شود، دقیق و مداوم است، همانطور که در ویولن نیاز است. آن‌ها همچنین اشاره دارند که چلو نوازان معمولاً دارای مزاجی خجالتی هستند. ۳۴ نوازنده چلو در تحقیق من این پیشنهادات را به شدت تأیید کردند و سطح‌های قابل توجهی از درون‌گرایی را نسبت به سایر نوازندگان زهی نشان دادند. در واقع، آن‌ها حتی بیشتر از دیگر نوازندگان زهی که پیشتر ویژگی دوری را داشتند، به‌عنوان افرادی دور از دیگران (-A) ظاهر شدند. ویژگی دیگر آن‌ها که همچنین با درون‌گرایی مرتبط بود، خودکفایی (+Q۲) بود که همراه با سطح مشخصی از هوشیاری (+N) بروز کرد. این ترکیب جالبی است: درون‌گرایی نوازنده چلو با آگاهی اجتماعی ترکیب می‌شود، دو ویژگی که از نظر ظاهری به‌خوبی با هم هماهنگ نمی‌شوند. شاید بن‌توویم و بوید در این زمینه بینش مهمی داشته باشند وقتی که می‌گویند چلو نوازان با «اجتماعی بودن، آرام و بدون استرس» مشخص می‌شوند. جالب است که با وجود ویژگی‌های بسیار متفاوت کنترباس، ۳۲ نوازنده دانشجویی من هیچ تفاوت شخصیتی خاصی با دیگر نوازندگان سازهای زهی نداشتند. هنگامی که به‌عنوان یک کل به آن نگاه می‌کنیم، جدول ۸،۱ می‌تواند به این صورت برداشت شود که خلق‌و‌خوی نوازندگان زهی نشان‌دهنده یک اخلاق کاری جدی و سخت‌کوش است. شواهد قوی از درون‌گرایی این موضوع را تأیید می‌کند، همانطور که وظیفه‌شناسی و اراده آن‌ها نیز این را نشان می‌دهد. وقتی به

بحث نوازندگان بادی برنجی می‌پردازیم، ممکن است مبنای بروز برخی خصوصیت‌ها در دایره‌های ارکستر به وضوح مشخص شود.

نوازندگان سازهای بادی چوبی

از بسیاری جهات، «سازهای بادی چوبی» تصویری کمتر یکپارچه از ویژگی‌هایشان ارائه می‌دهند نسبت به سازهای زهی. جدای از شباهت آشکار آن‌ها، که همگی با دمیدن نواخته می‌شوند، تفاوت‌های قابل توجهی میانشان وجود دارد که ممکن است در شخصیت‌های نوازندگان این سازها نیز بازتاب پیدا کند. همان‌طور که دیدیم، سازهای بادی چوبی با «تن زیرتر»، اغلب به عنوان سازهایی برای زنان تلقی می‌شوند؛ شاید به دلیل ارتفاع صوتی بالای آن‌ها و نبود قدرتی از نوع قدرتی که معمولاً در سازهای بادی برنجی دیده می‌شود. ارتفاع صوتی زیر ممکن است اهمیت ویژه‌ای داشته باشد؛ چرا که به نوازنده جوان این امکان را می‌دهد که از طریق ساز خود «بخواند» و به این ترتیب، احساس یگانگی بیشتری با ساز پیدا کند. از سوی دیگر، نیروی لازم برای نواختن «ابوا»^۱ و «باسون»^۲ (فاگوت) ممکن است باعث شود این سازها بیشتر مناسب پسران بزرگ‌تر در نظر گرفته شوند. در حالی که به هیچ وجه قصد نداریم این نوع کلیشه‌ها را تثبیت کنیم، اما شناسایی وجود آن‌ها در بحث درباره خلق‌وخوهای نوازندگان بادی چوبی ممکن است به توضیح برخی تفاوت‌هایی که در پژوهش‌ها ظاهر می‌شوند کمک کند. موضوع کم‌بحث‌برانگیزتر دیگری نیز مطرح است و آن این است که در سازهایی مانند فلوت، کلارینت و ساکسوفون، نتایج بسیار سریع‌تر حاصل می‌شوند تا در سازهای دو نی (دوزبانه) ابوا و باسون. هنرجویان در نخستین جلسات خود قادرند ملودی‌های ساده اما خوشایندی با سازهای گروه اول بنوازند، و این امر موجب خوشحالی خودشان و والدینشان می‌شود. دستیابی سریع به نتایج در برابر نیاز به تمرین طولانی‌مدت برای تسلط بر تکنیک‌ها -همانند آنچه در سازهای زهی دیده

1- Oboe

2- Basson / de: Fagott

می‌شود- ممکن است تأثیر مستقیمی بر ویژگی‌های شخصیتی نوازندگانی داشته باشد که در این مسیر به موفقیت رسیده‌اند.

پیش از آنکه ادامه دهیم، شاید بهتر باشد به مفهوم «ویژگی دهانی»^۱ در نظریه‌ی فروید اشاره کنیم؛ چرا که گاه تصور می‌شود این ویژگی ممکن است با انتخاب ساز بادی توسط فرد مرتبط باشد. بدون آنکه بخواهیم وارد جزئیات عمیق این موضوع شویم، همین اندازه بس که فروید (۱۹۰۵) معتقد بود همه‌ی کودکان در جریان رشد جنسی خود از چندین مرحله عبور می‌کنند که طی آن‌ها توجه ناخودآگاهشان به نواحی مختلف بدن -نواحی شهوانی- معطوف می‌شود. نخستین این مراحل، مرحله‌ی دهانی است و شامل تلاش‌های ناخودآگاه کودک برای بازآفرینی لذت تغذیه از سینه‌ی مادر می‌شود. همان‌طور که اغلب والدین کودکان خردسال مشاهده می‌کنند، در این مرحله از رشد، واکنش طبیعی کودک این است که همه‌ی اشیای جدید را از راه دهان تجربه کند. کسی که به دلایلی خاص در این مرحله‌ی پیش از بلوغ جنسی متوقف شود، «ویژگی دهانی» خواهد داشت و این می‌تواند خود را در رفتارهایی چون پرخوری، نوشیدن بیش از حد، سیگار کشیدن و نظایر آن نشان دهد.

«کلاین و استوری»^۲ (۱۹۷۷) برای بررسی نظریه‌ی فروید دو آزمون ویژه طراحی کردند: یکی برای سنجش خوش‌بینی دهانی (مختص کسانی که تجربه‌ی تغذیه‌ی دلپذیر و کافی از سینه‌ی مادر داشتند) و دیگری برای سنجش بدبینی دهانی (مختص کسانی که در تغذیه دچار ناکامی شده بودند). نتایج آن‌ها شواهد روشنی از هر دو الگو

1- Oral Character

فروید باور داشت که کودکان در رشد روانی - جنسی خود از مراحل عبور می‌کنند، و اولین این مراحل، مرحله دهانی است. در این مرحله (تقریباً از تولد تا حدود ۱۸ ماهگی)، نوزاد لذت و ارضای روانی خود را از طریق دهان تجربه می‌کند مثل مکیدن، خوردن، گاز گرفتن، یا اکتشاف اشیاء با دهان. اگر در این مرحله مشکلی پیش بیاید (مثلاً کودک بیش از حد یا کمتر از حد لازم تغذیه شود)، ممکن است فرد در این مرحله تثبیت شود. یعنی حتی در بزرگسالی هم نیازها یا رفتارهای مرتبط با دهان در شخصیت او باقی بماند.

2- Kline & Storey

به دست داد: خوش‌بینی دهانی با برون‌گرایان پایدار، و بدبینی دهانی با برون‌گرایان نوروتیک مرتبط بود.

هدف از این انحراف روان‌کاوانه، این اندیشه است که شاید نوازندگان سازهای بادی را بتوان از دیگر نوازندگان متمایز کرد؛ به این صورت که آن‌ها در مرحله‌ی دهانی تثبیت شده‌اند. این ایده جذاب است. در نهایت، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خوش‌بینان دهانی تمایل به مکیدن دارند؛ در حالی که بدبینان دهانی که تمایلات سادیستی بیشتری دارند، به گاز گرفتن تمایل دارند. برای نمونه، کلاین و استوری (۱۹۸۰) نشان دادند که کسانی که عادت به جویدن خودکار دارند، معمولاً بدبینان دهانی هستند. این دو پژوهشگر به این نتیجه رسیدند که اعضای گروه بادی یک ارکستر دانشگاهی باید به طور معناداری نسبت به نوازندگان غیر بادی از نظر تثبیت دهانی بیشتر باشند. متأسفانه هیچ رابطه‌ی معناداری در نتایج آن‌ها پیدا نشد و در توضیح این موضوع، آن‌ها اشاره کردند که شاید دلیل آن آماتور بودن اعضای ارکستر بوده باشد. آن‌ها همچنین به این نکته اشاره کردند که بسیاری از اعضای ارکستر در نواختن سازهای دیگر نیز مهارت دارند و این عامل ممکن است بر نتایج تأثیر گذاشته باشد. با این حال، این ایده همچنان جذاب است و همان‌طور که کلاین و استوری بیان کرده‌اند، ممکن است ارزش آن را داشته باشد که پژوهش‌های بیشتری بر روی گروه‌هایی از نوازندگان حرفه‌ای که تنها یک ساز را می‌نوازند، انجام شود. این اندیشه همچنان مطرح است که بررسی تفاوت‌ها نه تنها میان بخش‌های مختلف ارکستر، بلکه درون خود این بخش‌ها، می‌تواند تفاوت‌هایی را آشکار کند که می‌توان آن‌ها را در این چارچوب تفسیر کرد.

یکی دیگر از ایده‌های روان‌کاوانه‌ای که در اینجا ذکر آن مناسب است، به وضعیت قرارگیری سازهای بادی مربوط می‌شود. سازهایی که معمولاً به سمت جلو حرکت می‌کنند و گاهی به شکلی «تهاجمی و جنسی» دیده می‌شوند، بر خلاف سازهایی که در «آغوش گرفته» می‌شوند و نوازنده آن‌ها را نوازش می‌کند، ممکن است در سطوح ناخودآگاه با طرحواره‌های جنسیتی افراد درگیر شوند. اگر وضعیت قرارگیری سازهایی مانند ترومپت، ترومبون و ساکسوفون به شکلی فالیک (آلت تناسلی مردانه) با آنچه که به عنوان جنسیت مردانه درک می‌شود، ارتباط پیدا کند، آنگاه این سازها به طور

طبیعی ارتباطات جنسیتی قوی‌ای خواهند داشت و برای زنان نامناسب تلقی می‌شوند. بعداً، هنگامی که به ویژگی‌های ترومپت و ترومبون و توانایی آن‌ها برای نفوذ در بافت کامل ارکستر می‌پردازیم، نگرش عمومی مبنی بر اینکه بخش بادی برنجی حوزه‌ای طبیعی برای مردان است، حتی قابل درک‌تر خواهد شد.

با توجه به تمام تفاوت‌های احتمالی بین سازهای بادی که در بالا ذکر شد، برخی از آن‌ها ظریف‌تر از دیگران هستند، ممکن است انتظار داشته باشیم که تفاوت‌هایی در ویژگی‌های شخصیتی نوازندگان این سازها نیز وجود داشته باشد. اگر چنین تفاوت‌هایی مشاهده شود، تلاش برای پیدا کردن یک توصیف شخصیتی عمومی برای نوازندگان سازهای بادی ممکن است ما را با مشکلاتی مواجه کند. هرگونه تفاوت در ترکیب این گروه‌ها، که شامل تعادل نوازندگان است، قطعاً این مشکل را ایجاد خواهد کرد. نگاهی به خلاصه‌ی تحقیقات در جدول ۸،۲ نشان می‌دهد که این موضوع صادق است، و قطعاً بل و کرسول (۱۹۸۴) این دیدگاه را تأیید می‌کنند.

برای مثال، دیویس (۱۹۷۶) دریافت که نوازندگان حرفه‌ای او در مقایسه با دیگر بخش‌ها، بیشترین میزان درون‌گرایی و سازگاری را داشتند. تحقیق مارتین (۱۹۷۶) در حالی که درون‌گرایی را در دانش‌آموزان کنسرواتوار او تأیید کرد، همچنین نشان داد که آن‌ها کمتر کنترل شده هستند، که این از طریق پایین بودن ویژگی دقت ($-G$) و تمایل به بی‌نظمی ($-Q3$) نمایان می‌شود. از سوی دیگر، «کاپلان»^۱ (۱۹۶۱) دریافت که نوازندگان سازهای بادی کنترل بالایی دارند، در حالی که نشان داد که سطوح بالای حساسیت و اعتماد به نفس آن‌ها با دستاوردهای بالا مرتبط است. نتایج بل و کرسول (۱۹۸۴) در مورد دانش‌آموزان مدرسه‌ای نیز ترکیبی از بی‌ثباتی ($-F$) و دقت ($+G$) را نشان داد که نشان‌دهنده تأثیرات شیوه‌ی پرورش حمایتی و تشویق‌کننده است. نتایج بل و کرسول در مورد دانش‌آموزان کنسرواتوار نیز ترکیبی از ویژگی‌ها را نشان داد که الگوی منسجمی از عوامل بالاتر را نشان نمی‌دهد؛ از جمله پایین بودن هوش ($-B$)، ثبات عاطفی ($+C$)، بی‌هنری ($-N$)، رادیکالیسم ($+Q1$) و خودکفایی ($+Q2$). همان‌طور

که جدول ۸,۲ نشان می‌دهد، برخی از این ویژگی‌ها تنها با یکی از گروه‌های ارکستری دیگر ظاهر شدند. با این وجود، این ویژگی‌ها به طور جزئی الگوی درون‌گرایی و سازگاری که دیویس یافت را تأیید می‌کنند.

نتایج شخصی من (کمپ، ۱۹۷۹، ۱۹۸۱) نشان داد که نوازندگان سازهای بادی در مدارس متوسطه کمی دچار سستی عاطفی (D-) بودند، اما در عین حال ماجراجو (H+) بودند. اولین ویژگی نشان‌دهنده وجود اضطراب است؛ و دومی نشان‌دهنده برون‌گرایی و احتمالاً استقلال است. در بین دانشجویان دوره‌ی کارشناسی، برخی نشانه‌هایی از درون‌گرایی یافت شد، به شکل خجالت (H-) و خودکفایی (Q۲+)، که یافته‌های مارتین و دیویس را تأیید می‌کند. علاوه بر این، آن‌ها به طور قابل توجهی رادیکال‌تر (Q۱+) بودند که نتایج بل و کرسول را پشتیبانی می‌کند؛ ویژگی‌ای که تنها به ندرت به جنبه‌ای از عملکرد نوازندگی مربوط می‌شود. گروه سوم، نوازندگان حرفه‌ای سازهای بادی، عناصری از سازگاری را نشان دادند، به شکل ثبات عاطفی (C+) و طبیعت اعتمادکننده (L-)، که دوباره یافته‌های دیویس با نوازندگان حرفه‌ای را تأیید می‌کند. ویژگی دیگری که در این گروه مشاهده شد، کمبود استقلال آن‌ها بود، که نه تنها از طریق اعتمادپذیری (L-) که قبلاً ذکر شد، بلکه از طریق تسلیم‌پذیری (E-) و کمبود تخیل زنان (M-) نیز آشکار شد.

جدا از برخی نموده‌های درون‌گرایی و سازگاری (فقدان اضطراب) که به صورت پراکنده در میان گروه‌های نوازندگان سازهای بادی دیده می‌شود، به نظر می‌رسد که بر سر دیگر ویژگی‌ها توافق حتی کمتری وجود دارد. این که آیا این تفاوت‌ها بازتابی از سطوح مختلف رشد هستند یا همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، ناشی از ترکیب متفاوت نوازندگان درون گروه‌ها است، مشخص نیست. به وضوح، شواهد بسیار اندکی از نتایج شخصیتی مربوط به هر شکل از تثبیت دهانی در اینجا مشاهده می‌شود.

چه نوع شخصیتی به فلوت جذب می‌شود؟ بن‌توویم و بوید (۱۹۹۰) پیشنهاد می‌کنند که این ساز بیشتر مناسب کودک خجالتی و تنهایی است که از همراهی با خودش لذت می‌برد و پیشرفت خوبی در نواختن آن خواهد داشت، در حالی که کودک پرخاشگر و سلطه‌جو به دنبال سازی می‌گردد که انرژی بیشتری بطلبد و صدای

بلندتری تولید کند. اگر به این نکته، تداعی‌های آشکار «چوپانی» این ساز را هم اضافه کنیم، به راحتی می‌توانیم درک کنیم چرا فلوت معمولاً برای بسیاری از پسران با کلیشه‌های جنسیتی قوی، گزینه‌ی جذابی نیست.

«خلاصه‌ای از تحقیقات در مورد نوازندگان سازهای بادی چوبی» - (جدول ۸،۲)

نویسنده	نوع گروه	عوامل اولیه PF۱۶ و HSPQ
نوازندگان بادی چوبی		
کمپ ۱۹۷۹	دوره دبیرستان	D- H+
بل و کرسول ۱۹۸۴	دوره دبیرستان	F- G+ I-
بل و کرسول ۱۹۸۴	تحصیلات عالی	B- C+ N- Q ^۱ + Q ^۲ Q ^۲ +
مارتین ۱۹۷۶	تحصیلات عالی	A- F- G- H- Q ^۲ + Q ^۳ +
کمپ ۱۹۸۱	تحصیلات عالی	H- Q ^۱ + Q ^۲ +
کمپ ۱۹۷۹	مردان حرفه‌ای	A- C+ E- L- M+
کمپ ۱۹۷۹	زنان حرفه‌ای	C+ E- L- M-
نوازندگان فلوت		
کمپ ۱۹۸۱	تحصیلات عالی	M+
نوازندگان ابوا		
کمپ ۱۹۷۹	دوره دبیرستان	C- D+ O+ Q ^۴ +
کمپ ۱۹۸۱	تحصیلات عالی	Q ^۴ -
نوازندگان ابوا		
کمپ ۱۹۸۱	تحصیلات عالی	B- O+ Q ^۲ +

کلارینت‌نوازاها معمولاً اجتماعی‌تر از فلوت‌نوازان دیده می‌شوند و تمایل دارند سرزننده و هوشیار باشند. بن‌توویم و بوید می‌گویند کلارینت به‌ویژه مناسب پسرانی است که در فعالیت‌های عملی مانند مدل‌سازی مهارت دارند؛ و معتقدند که این ساز به خاطر صدای بلندتر و رجیستر کمی پایین‌ترش، احتمالاً برای آن‌ها جذاب‌تر است. با این حال، در تحلیل‌های من هیچ ویژگی شخصیتی قابل توجهی برای کلارینت‌نوازاها ظاهر نشد. ابوا از فلوت و کلارینت در چندین جنبه متمایز است. علاوه بر این که بسیار گران‌تر است، به قدرت زیادی در کنترل باد و فشار نیاز دارد و تلاش و پشتکار قابل توجهی می‌طلبد. بن‌توویم و بوید ابوا را یکی از آن موارد خاص می‌دانند که فردی ممکن است بدون دلیل آشکار، عمیقاً احساس کند باید این ساز را بنوازد. آن‌ها معتقدند نوازندگان بالقوه ابوا باید از اراده‌ای قوی برخوردار باشند؛ «ابوا برای برون‌گراها نیست؛ کودکانی مصمم، کم‌حرف و لجوج بهترین عملکرد را دارند». چنین مجموعه خاصی از ویژگی‌ها نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی نوازندگان ابوا نیز به همان اندازه خاص خواهد بود. در مصاحبه‌های دیویس (۱۹۷۸)، یکی از پاسخ‌دهندگان درباره نوازندگان ابوا گفت که آن‌ها نورتیک هستند و اضافه کرد که خود ساز هم عصبانی است. وقتی دیویس بیشتر در این باره از او پرسید، او توضیح داد: «... نقص‌های جزئی، نشت‌ها، گیر کردن پدها و سایر مشکلات همیشه به وجود می‌آیند... این مشکلات، همراه با وسواس درباره مشکلات «زبانه نی»^۱ باعث می‌شود نوازنده بیچاره ابوا دائماً در وضعیت ترس و اضطراب بماند».

در گروهی از ۳۳ نوازنده ابوای دبیرستانی، یک تصویر قوی از اضطراب دیده شد. این اضطراب با ویژگی‌هایی مثل ثبات هیجانی پایین (-C)، تحریک‌پذیری (+D)،

1- Reed

در سازهایی مثل ابوا و کلارینت، بخش کوچکی از ساز از چوب نازک یا الیاف درست شده که با دمیدن نوازنده شروع به لرزش می‌کند و صدا تولید می‌شود. به این قسمت می‌گویند reed. حساس بودن به «مشکلات reed» یعنی نگرانی درباره کیفیت و کارکرد این قسمت که بسیار مهم است و روی کل صدا تأثیر می‌گذارد.

ناامنی (+O) و تنش زیاد (+Q۴) خودش را نشان داد. نویسنده نتیجه می‌گیرد که یا افراد مضطرب برای نواختن ابوا ویژگی‌های فیزیکی لازم (مثل تنش بدنی) را دارند، یا اینکه خود فرآیند نواختن ابوا (که شامل فشار زیاد در سر و سینه، تنش عضلات لب، صورت، دیافراگم و مشکلات فنی ساز است) باعث ایجاد اضطراب در آن‌ها می‌شود. چون هم ویژگی‌های شخصیتی پایدار و هم ویژگی‌های موقتی دیده شده، نویسنده احتمال می‌دهد که این رابطه دوطرفه باشد: هم شخصیت تأثیر می‌گذارد و هم خود نواختن ابوا شخصیت را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

نتایج نشان می‌دهند که نوازندگان ابوای دبیرستانی هیچ نشانه‌ای از اضطراب ندارند و حتی آرامش کاملی را نشان می‌دهند (-Q۴). این نشان می‌دهد که ممکن است پس از دبیرستان و در حین انتخاب برای کنسرواتوار یا دانشگاه تغییرات قابل توجهی در شخصیت آنان ایجاد شود.

با این حال، باید در نظر داشت که معمولاً گروه‌های دانشجویی دارای اضطراب بیشتری هستند، در حالی که گروه کامل دبیرستانی این‌طور نبودند. این تفاوت ممکن است توضیح دهد که چرا در مقایسه با دبیرستان، اضطراب در دانشجویان به طور کامل معکوس شده است. توضیح جایگزین، که ممکن است برای خواننده منطقی‌تر باشد، این است که آن دسته از نوازندگان ابوای دبیرستانی که اضطراب بیشتری دارند (به‌ویژه آن‌هایی که اضطراب‌شان ویژگی شخصیتی است)، ممکن است از نواختن ابوا دست بکشند و وارد رشته‌های دانشگاهی مرتبط با نوازندگی نشوند. بن‌توویم و بوید پیشنهاد کرده‌اند که کودکان باید به شدت در برابر فشار مدرسه برای نواختن ابوا مقاومت کنند، تنها به این دلیل که یک ساز اضافه در دسترس است یا به دلیل نیاز به نوازنده در ارکستر. این دیدگاه از نتایج این تحقیق پشتیبانی می‌کند.

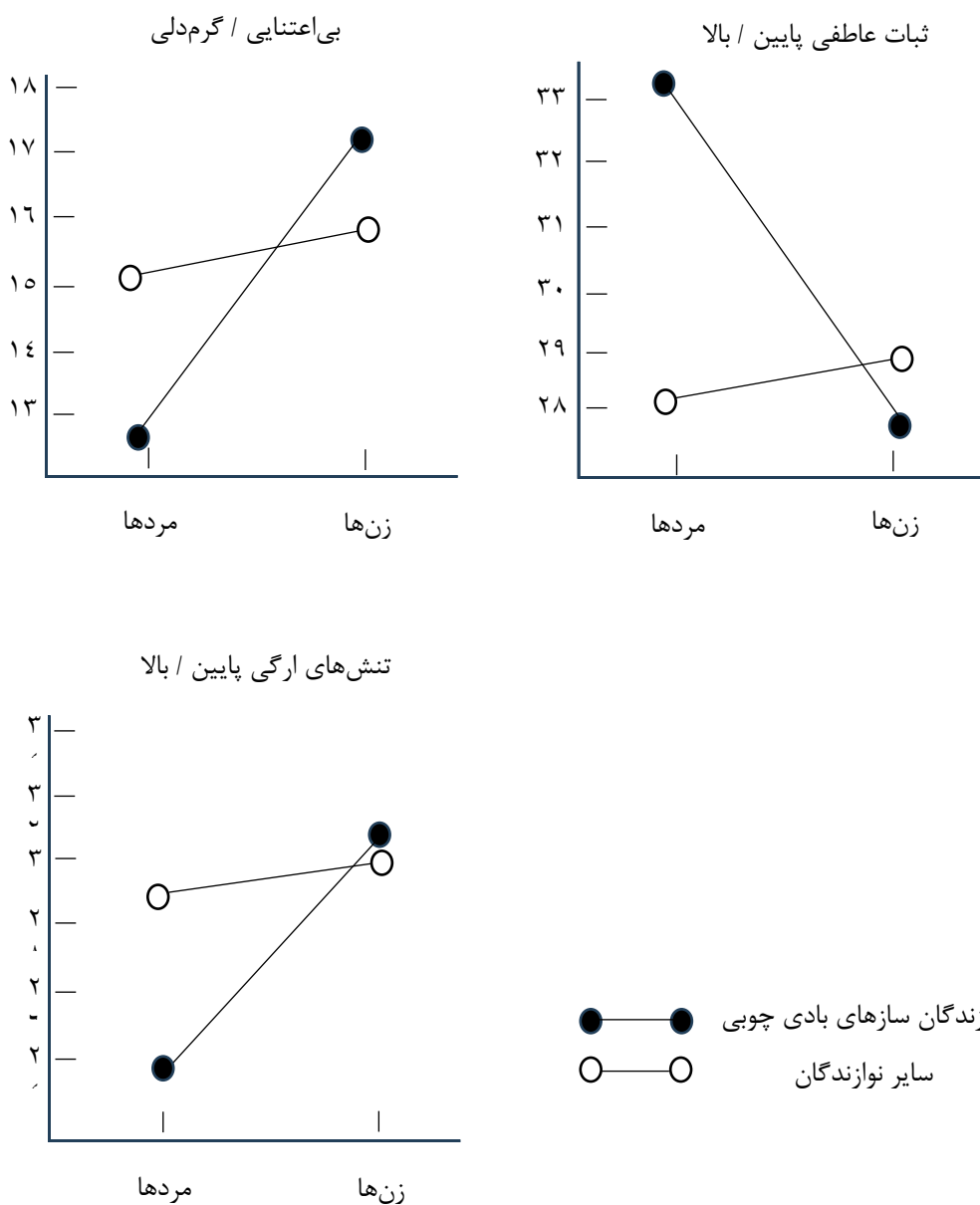
بن‌توویم و بوید معتقدند که باسون برای کسانی که کندآموز هستند جذاب است، به دلیل صدای گرم و عمیق آن. همچنین، خواندن موسیقی باسون نسبتاً آسان‌تر است. آن‌ها می‌گویند نوازندگان باسون معمولاً اجتماعی و خوش‌مهرباند و گاهی در ارکستر نقش شوخ‌طبع‌ها را دارند. تحقیقات نویسنده نشان داده که در مقایسه با سایر نوازندگان بادی، نوازندگان باسون در مقطع کارشناسی کمی کم‌هوش‌تر (-B) بودند، ولی برخلاف پیش‌بینی، ویژگی اجتماعی بودن در آن‌ها دیده نشد، چون خودکفایی

بالایی (+Q۲) داشتند. همچنین، آن‌ها اضطراب بیشتری (+O) نشان دادند که ممکن است به دلیل اضطراب تحصیلی باشد (مثلاً نگرانی از توانایی‌های علمی خودشان)، یا شاید به نوعی با اضطراب مشاهده‌شده در نوازندگان ساز ابوا (که باسون هم مثل ابوا از دسته سازهای دوزبانه‌ای است) ارتباط داشته باشد.

آنچه ممکن است برای خواننده تا حدی شگفت‌انگیز باشد، گرایش نوازندگان سازهای بادی چوبی به درونگرایی در این پژوهش است. نوازندگان سازهای بادی چوبی در نواختن ارکسترال بسیار بیشتر در معرض دید و شنود قرار دارند تا مثلاً نوازندگان سازهای زهی که به گونه‌ای گروهی می‌نوازند و خطاهای جزئی یکی از آنان ممکن است از دید شنونده پنهان بماند. اما این وضعیت درباره سازهای بادی چوبی صادق نیست: آن‌ها نه تنها به صورت فردی می‌نوازند، بلکه در بسیاری از تنظیم‌های ارکستری، آهنگسازان این دسته از سازها را به صورت یک «گروه همخوان» برجسته می‌کنند تا تضاد ایجاد کنند، که در چنین حالتی نوازندگان ممکن است حتی بیش از پیش خود را در معرض دید احساس کنند. ویژگی شخصیتی که این وضعیت را بهتر بازتاب می‌دهد، همان تعدیل مشخصی است که چندین پژوهشگر آن را شناسایی کرده‌اند. همان‌طور که در فصل دوم بحث کردیم، نباید به اشتباه درونگرایی را نشانه‌ی ترس و کم‌رویی بدانیم؛ بلکه بیشتر باید آن را به عنوان نیروی درونی و توانمندی فردی تفسیر کنیم که به او امکان می‌دهد با سخت‌ترین خواسته‌ها با سطحی پنهان از تاب‌آوری روبه‌رو شود.

نباید بدون توجه به ویژگی جالب دیگری از الگوی شخصیتی نوازندگان حرفه‌ای سازهای بادی چوبی بگذریم. در فصل ششم، به این موضوع اشاره کردیم که به طور کلی، موسیقی‌دانان تمایل دارند ویژگی‌های شخصیتی آندروژینی از خود نشان دهند، یعنی ویژگی‌هایی که به طور معمول بیشتر با جنس مخالف در جمعیت‌های عمومی مرتبط هستند. آنچه که در نتایج من مشخص شد این بود که در برخی از این ویژگی‌ها، روند مشخصی برای نوازندگان سازهای بادی چوبی وجود داشت که این تفاوت‌های جنسیتی را حفظ می‌کنند. بنابراین، همان‌طور که در شکل ۸,۳ نشان داده شده، در حالی که تفاوت‌های جنسیتی سایر نوازندگان حرفه‌ای در خصوص بی‌توجهی

(-A)، ناپایداری عاطفی (-C) و تنش‌ارزیک (+Q۴) حداقل بود، این تفاوت‌ها در نوازندگان سازهای بادی چوبی بیشتر به نفع جنسیت بود.



(جدول ۸،۳)

این نشان می‌دهد که به نظر می‌رسد حفظ برخی جنبه‌های «تفاوت‌ها» برای نوازندگان سازهای بادی چوبی اهمیت دارد و همانطور که شکل ۸،۳ نشان می‌دهد، این بیشتر یک پدیده مردانه است تا زنانه. ممکن است در نهایت این الگوها به‌عنوان اثراتی از نوازندگان مرد سازهای بادی چوبی تفسیر شود که تمایل دارند بیش از حد جبران کنند و احساس نیاز به نمایش مردانگی دارند، حتی اگر در حال نواختن سازهایی باشند که بیشتر به جنسیت زنانه مرتبط هستند.

نوازندگان سازهای بادی برنجی

با توجه به آنچه که نویسندگانی چون دیویس و لیپتون در مورد نوازندگان سازهای بادی برنجی گفته‌اند و نوشته‌اند، ممکن است انتظار داشته باشیم که پروفایل‌های شخصیتی خاصی برای آن‌ها به وجود آید. اگرچه باید همواره در نظر داشته باشیم که در حال بررسی کلیات هستیم، اما ممکن است انتظار داشته باشیم که سطح بالایی از برون‌گرایی، نشانه‌هایی از حساسیت پایین، و همچنین حفظ برخی ویژگی‌های جنسیتی مشابه آنچه که در نوازندگان سازهای بادی چوبی یافت شده است، مشاهده کنیم.

اگر وظایف واقعی یادگیری و نواختن سازهای بادی برنجی را در نظر بگیریم، چند نکته مهم وجود دارد که باید به آن‌ها توجه کنیم. نخست، این سازها اغلب به‌عنوان سازهایی نسبتاً آسان برای تسلط دیده می‌شوند و معمولاً اجازه می‌دهند که درس‌های اولیه در گروه‌ها برگزار شوند. در واقع، در برخی بخش‌های جنبش گروه‌های بادی برنجی، مبتدیان ممکن است در ردیف‌های عقب‌تر قرار گیرند تا تکنیک‌ها را حین کار یاد بگیرند. خودم به خوبی به یاد دارم که چنین فرایندی را تجربه کرده‌ام، آن هم به‌عنوان عضوی از گروه موسیقی یکی از پایگاه‌های نیروی هوایی سلطنتی (RAF) در دوران خدمت ملی؛ جایی که رفته‌رفته و با پیشرفت تکنیک و وسعت صدایم، از قسمت‌های پایین‌تر «کورنت»^۱ (سازی شبیه به ترومپت با صدایی گرم‌تر). هرچند

هرگز نتوانستم تکنیک تعویض کارت‌های بند (احتمالاً منظور از کارت‌های بند، کارت‌هایی است که روی آن‌ها اطلاعات پارت موسیقی، ترتیب قطعات و یا جایگاه نوازنده نوشته شده می‌باشد) در هنگام حرکت را به درستی یاد بگیرم، به طوری که گهگاه آن‌ها را روی زمین می‌ریختم و سپس رهبر گروه در عقب گروه آن‌ها را جمع می‌کرد!- در اتاق تمرین گروه، در حالی که به اجرای کلی آسیب چندانی وارد نمی‌کردم، توانستم در فرآیند یادگیری مؤثر و چندوجهی شرکت کنم. مهم‌تر از همه، از آن‌جا که در بحث‌های ما در اینجا نیز حائز اهمیت است، توانستم این یادگیری را در یک محیط اجتماعی انجام دهم، مهارت‌های مورد نیاز را در کنار دیگرانی که ذهنیت مشابهی داشتند، توسعه دهم. همین فرآیند می‌تواند در مدارس نیز رخ دهد؛ یک گروه بادی برنجی می‌تواند از همان مراحل اولیه به طور مشترک آموزش ببیند و میزان قابل توجهی از یادگیری به صورت گروهی انجام شود. دوستی حاصل شده بین نوازندگان سازهای بادی برنجی قطعاً با آنچه که در دیگر بخش‌ها مشاهده کرده‌ایم متفاوت است. ساعت‌های طولانی تمرین انفرادی نوازندگان سازهای زهی و بادی چوبی به طور سنتی برای بیشتر سازهای بادی برنجی اهمیت کمتری دارند. البته این به این معنا نیست که تمرین فردی ضروری نیست یا انجام نمی‌شود.

یکی دیگر از ویژگی‌های مهم بخش سازهای بادی برنجی، قدرت خالص آن‌هاست: این واقعیت که چند نوازنده می‌توانند به راحتی صدای باقی اعضای ارکستر را کاملاً نابود کنند، حقیقتی رایج است. تنها شخصیت‌های خاصی به دنبال این نوع برجستگی خواهند رفت، زیرا این کار شامل درجه‌ای از برملا شدن است که برای مثال برای بسیاری از نوازندگان سازهای زهی ناراحت‌کننده خواهد بود. دیویس (۱۹۷۸) که خود نوازنده ترومپت است، کاملاً آگاه است که نوازندگان سازهای بادی برنجی هیچ جایی برای پنهان شدن ندارند زمانی که اشتباهی رخ دهد؛ مجرم تنها می‌تواند آن را به عنوان یک اتفاق یکباره رد کند. قطعاً یک ورود بد یا اشتباه نباید اجازه دهد که احتمال ورود بعدی به طور کامل و بی‌عیب تحت تأثیر قرار گیرد. به نظر می‌رسد که انعطاف‌پذیری و خودتصویری قوی برای بقای شخصی در این شرایط ضروری باشد. از آن‌جا که نوازندگان سازهای بادی برنجی از نشانه‌های بصری که از کلیدها به دست می‌آید برخوردار نیستند و کاملاً به لب‌ها، گوش‌ها و سه سوپاپ خود برای تعیین دامنه

تمام نت‌ها وابسته‌اند، به نظر می‌رسد این ویژگی‌های شخصیتی از اهمیت زیادی برخوردار باشند. همانطور که دیویس مشاهده می‌کند، سایر سازها درجه‌ای مناسب از نشانه‌های بصری و لمسی درباره اینکه کجا باید نت اولیه یک ورود جدید قرار داده شود، ارائه می‌دهند: نوازندگان سازهای بادی برنجی تنها باید نت را به صورت صوتی تصور کنند، تنش لب‌های خود را مطابق با آن تنظیم کنند و امیدوار باشند که بهترین نتیجه حاصل شود (مانند پرش به تاریکی). تمام این فرآیند به شدت استرس‌زا به نظر می‌رسد و ممکن است انتظار داشته باشیم که عناصری از اضطراب در نوازندگان سازهای بادی برنجی که مرتباً مجبور به اجرای چنین شیوه‌ای هستند، دیده شود. دیویس پیشنهاد می‌کند که احتمالاً این استرس به‌وسیله مصرف بالای الکترولیت نوازندگان سازهای بادی برنجی گزارش می‌کنند، مدیریت می‌شود، به طور سنتی همیشه اولین کسانی هستند که در بار در طول هر وقفه حضور دارند. به طور متناوب، هرگونه سطح بالای تطابق و برون‌گرایی که آن‌ها دارند ممکن است به آن‌ها کمک کند تا بدون علائم جدی استرس، با این شرایط کنار بیایند.

جنبه دیگری که نباید نادیده گرفته شود، ارتباط نواختن سازهای بادی برنجی با مناطق شمالی انگلستان است. با وجود فروپاشی معادن زغال‌سنگ، گروه‌های معتبر مانند «بلک دایک و گریمتورپ کالپری» شهرت جهانی دارند. دیویس پیشنهاد می‌کند که تصویر طبقه کارگر نوازندگان سازهای بادی برنجی به عنوان افرادی که مشغول نوشیدن آبجو، کلاه پارچه‌ای به سر دارند و تا حدی بی‌فرهنگ هستند، ممکن است توضیح‌دهنده نوعی از تصورات قالبی باشد که قبلاً به آن اشاره کردیم. این تصویر همچنین ممکن است به توضیح تصویر مردانه نواختن سازهای بادی برنجی کمک کند، به‌ویژه همانطور که دیویس مشاهده می‌کند، در دنیای نواختن سازهای زهی قطعاً مشابهی وجود ندارد. گروه‌های مختلف نظامی و برنامه‌های مرتبط با آن‌ها نیز به تداوم این تصورات مردانه کمک می‌کنند. با این حال، بسیار نادرست خواهد بود که تصور کنیم تنها همین روش برای درک نوازندگان سازهای بادی برنجی وجود دارد. بسیاری از نوازندگان برجسته از جنبش ارتش نجات آمده‌اند که از جهاتی تصویر بسیار متفاوتی از نوازندگان سازهای بادی برنجی به ذهن می‌آورد.

بیاپید نگاهی به آنچه که تحقیقات در مورد ویژگی‌های شخصیتی قابل اندازه‌گیری نوازندگان سازهای بادی برنجی می‌گویند بیندازیم تا ببینیم آیا این تصورات قالبی که به شدت در فولکلور ارکستری ریشه دوانده است، می‌تواند به طور تجربی حفظ شود یا نه. قطعاً دیویس (۱۹۷۸) کشف کرد که نوازندگان سازهای بادی برنجی برون‌گراترین بخش ارکستر هستند و همچنین کمترین میزان اضطراب را دارند. در تحقیقات اولیه خود، کاپلان (۱۹۶۱) نیز آن‌ها را بی‌ملاحظه شناخت و به آن‌ها اصطلاح «آشفته» و بی‌حساسیت را نسبت داد؛ در واقع او نشان داد که حساسیت در واقع به موفقیت در نواختن سازهای بادی برنجی آسیب می‌زند. نبود محدودیت و ملاحظه نیز به خوبی توسط مارتین (۱۹۷۶) تأیید شد که تمام عوامل اصلی برون‌گرایی ($A+$, $F+$, $H+$ و $Q2-$) را در دانشجویان نواختن سازهای بادی برنجی خود نسبت به نوازندگان سازهای زهی و بادی چوبی یافت. در حالی که بل و کرسول (۱۹۸۴) از برون‌گرایی دانشجویان نوازنده سازهای بادی برنجی ($F+$, $Q2-$) حمایت کردند، آن‌ها همچنین کشف کردند که این نوازندگان در کنترل کمبود دارند ($G-$ و $Q3-$). خلاصه‌ای از این تحقیقات در جدول ۸،۴ نشان داده شده است.

شاید در این نقطه اضافه کردن این نکته مفید باشد که بل و کرسول تنها محققانی هستند که پیشنهاد کرده‌اند نوازندگان سازهای بادی برنجی افراد مستقلی هستند، که این استقلال از طریق سلطه‌گری ($E+$) و پیشرفت‌گرایی ($F+$) آن‌ها در مقایسه با نوازندگان سازهای زهی آشکار می‌شود. این نکته جالب است زیرا اشمیت (۱۹۸۵) ادعا کرده بود که نوازندگان سازهای بادی برنجی انواع نسبتاً مستقل از زمینه هستند. از این دیدگاه، این تصور که نوازندگان سازهای بادی برنجی سبک ادراکی پیچیده‌تری دارند، ممکن است دیدگاه دیگری به رفتار مستقل‌تر آن‌ها اضافه کند. با این حال، این مسئله جنبی است و همانطور که پیش‌تر ذکر شد، استقلال آن‌ها به طور جهانی تثبیت نشده است.

«خلاصه‌ای از تحقیقات در مورد نوازندگان بادی برنجی»

نویسنده	نوع گروه	عوامل اولیه PF۱۶ و HSPQ
نوازندگان بادی برنجی		
کمپ ۱۹۷۹	دوره دبیرستان	B- I-
بل و کرسول ۱۹۸۴	دوره دبیرستان	F+ G-
بل و کرسول ۱۹۸۴	تحصیلات عالی	E+ F+ G- Q ^۲ - Q ^۳ -
مارتین ۱۹۷۶	تحصیلات عالی	A+ F+ H+ Q ^۲ -
کمپ ۱۹۸۱	تحصیلات عالی (مردها)	B- F+ G- I- O- Q ^۲ - Q ^۴ -
کمپ ۱۹۷۹	تحصیلات عالی (زن‌ها)	B- F+ G- I- O+ Q ^۲ - Q ^۳ - Q ^۴ +
کمپ ۱۹۷۹	نوازندگان حرفه‌ای	B- I- M-
نوازندگان ترومپت		
کمپ ۱۹۷۹	دوره دبیرستان	F+ Q ^۲ -
کمپ ۱۹۸۱	تحصیلات عالی	Q ^۳ -
نوازندگان هورن		
کمپ ۱۹۸۱	تحصیلات عالی	F- Q ^۲ +

(جدول ۸,۴)

کارهای خودم (کمپ، ۱۹۷۹، ۱۹۸۱) به طور قاطع نشان داد که حساسیت پایین تر (I-) و هوش پایین تر (B-) با نوازندگی سازهای بادی برنجی ارتباط دارد. می‌توانیم با اطمینان معقولی این ادعا را بپذیریم، چرا که همین ویژگی‌ها به طور مکرر در الگوهای شخصیتی نوازندگان سازهای بادی برنجی در مقاطع دبیرستان، آموزش عالی و در میان حرفه‌ای‌ها مشاهده شد. برای آنکه در یک سمینار پژوهشی بین‌المللی، هنگامی که نخستین بار این یافته‌ها را ارائه می‌کردم، از خشم و اعتراض نوازندگان سازهای بادی جان سالم به در ببرم، شاید هم از سر ترس، توضیحی نرم‌تر ارائه کردم. یادآوری این نکته ضروری است که گروه کامل موسیقی‌دانان شرکت‌کننده در این پژوهش، در مقایسه با افراد غیرموسیقی‌دان، به‌طور قابل توجهی باهوش‌تر و حساس‌تر بودند. در چنین زمینه‌ای شاید دقیق‌تر باشد اگر بگوییم نوازندگان سازهای بادی برنجی، به اندازه‌ی دو گروه دیگر در این ویژگی‌ها برجسته نبودند. ممکن است خواننده این توضیح را نوعی عقب‌نشینی تلقی کند، اما باید تأکید کرد که در تمام پژوهش‌های این‌چنینی، همواره باید به ماهیت خط پایه (یا هنجارهای مرجع) توجه داشته باشیم. از دیدگاه آموزشی، این نتایج شاید نشان دهد که سازهای بادی برنجی می‌توانند به‌عنوان گزینه‌ای برای شاگردانی مطرح شوند که ممکن است برای سازهای دیگر مناسب نباشند. با این حال، چنان که پیش‌تر هم اشاره شد، تمام پژوهش‌هایی که به تفاوت‌های گروهی می‌پردازند باید با احتیاط ویژه‌ای تفسیر شوند، به‌ویژه از سوی افرادی که وسوسه می‌شوند از این یافته‌ها برای پیش‌بینی در مورد کودکان به طور فردی استفاده کنند.

مشابه با یافته‌های دیویس و مارتین، نوازندگان سازهای بادی برنجی که در پژوهش من از مراکز آموزش عالی شرکت داشتند، نشانه‌هایی از برونگرایی متوسط نشان دادند، هرچند نه به روشنی الگویی که مارتین به دست آورده بود. در اینجا، این نوازندگان نمودهای پایداری از برون‌جوشی (F+) و وابستگی به گروه (Q2-) نشان دادند که از تصور رفتار اجتماعی و نگرش خوش‌باشانه‌ی آنان به زندگی به طور کلی حمایت می‌کند. برونگرایی نوازندگان سازهای بادی برنجی را می‌توان در چارچوب پیشنهادی که پیش‌تر درباره‌ی آستانه‌های بالاتر برانگیختگی در افراد برونگرا (در فصل‌های ۲ و ۷) مطرح کرده بودم تفسیر کرد. افراد برونگرا نه تنها قادرند تحت شرایط پرفشار کارآمدتر

عمل کنند، بلکه در تولید حجم بالای صدایی که از عهده‌شان برمی‌آید نیز احساس راحتی بیشتری دارند. در نهایت، در گروه‌های نوازندگان حرفه‌ای سازهای بادی برنجی، تصویر پیچیده‌تری از نظر اضطراب مشاهده می‌شود. در حالی که مردان ویژگی‌هایی از سازگاری را نشان می‌دادند، به‌طور مشخص با روحیه‌ای مطمئن و ایمن (O^-) همراه با نگرشی آرام و آسوده ($Q4^-$)، زنان حالت‌هایی از اضطراب داشتند: نگرانی (O^+)، عزت نفس پایین ($Q3^-$) و وضعیت عصبی و پریشان ($Q4^+$)، که مجموعاً تصویری قانع‌کننده از اضطراب را ارائه می‌دهد.

تفاوت الگوهای مردان و زنان در ارتباط با این ویژگی‌ها پدیده‌ای مهم است و به صورت نموداری در شکل ۸،۵ نشان داده شده است. برخلاف بیشتر گروه‌های دیگر در این پژوهش، نوازندگان ترومپت و ترومبون از نظر تعداد جنسیتی همسان نبودند؛ نسبت مردان به زنان به ترتیب ۲۰ به ۹ و ۲۴ به ۵ بود. این عدم تعادل ممکن است اثری مخدوش‌کننده داشته باشد، به‌ویژه که گروه نوازندگان ساز هورن (فرنج هورن) شامل تعداد مساوی از مردان و زنان بود. از زاویه‌ای دیگر، تقریباً تعداد نوازندگان زن هورن دو برابر مجموع نوازندگان زن ترومپت و ترومبون بود، در حالی که در میان مردان، تعداد نوازندگان در هر سه گروه برابر بود. نتیجه‌ی این وضعیت ممکن است به ظهور الگوهای متفاوت مردان و زنان در بُعد «اضطراب- سازگاری» انجامیده باشد؛ الگویی که احتمالاً ناشی از تفاوت‌های موجود میان نوازندگان ترومپت و ترومبون در برابر نوازندگان هورن است. در بخش بعدی بار دیگر به این موضوع بازخواهیم گشت.

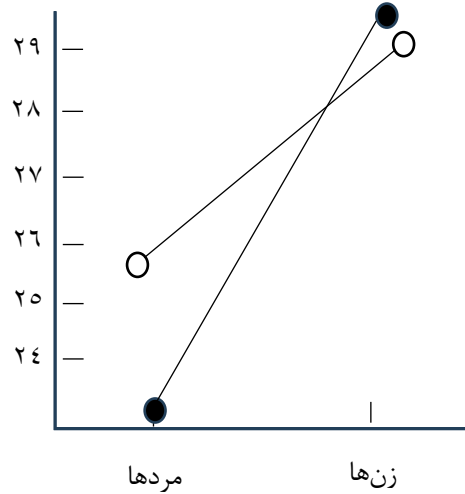
تنها یافته‌ی قابل توجه دیگر، تخیل پایین‌تر (M^-) در میان نوازندگان حرفه‌ای بود که، در ترکیب با حساسیت پایین‌تر که پیش‌تر به آن اشاره شد، نشان‌دهنده‌ی حضور ویژگی «کورتری» است (که تنها بروز آن در میان تمامی یافته‌های من بود). یادآوری می‌شود که در فصل چهارم دریافتیم بیشتر موسیقی‌دانان با ویژگی «پاتمیا» شناخته می‌شوند، یعنی گرایش به زیستن در سطح احساس و هیجان دارند. در مقابل، کورترتیا نشان‌دهنده‌ی زمان‌های فعال‌سازی سریع و خلق‌وخویی هشیار و پرانرژی است. اینکه آیا این ویژگی به آنچه در ارتباط با «استقلال از زمینه» نوازندگان سازهای بادی برنجی مشاهده شد مربوط می‌شود یا نه، نامشخص است. با این حال، هر دو یافته

به طور مقدماتی نشان می‌دهند که تفاوت‌های بنیادینی در سبک شناختی میان نوازندگان سازهای بادی برنجی و سایر موسیقی‌دانان وجود دارد. این تفاوت‌ها ممکن است از آن دسته باشند که، در کنار سایر اختلافاتی که پیش‌تر شرح داده شد، دست‌کم به شکل‌گیری نگرش‌های بین‌فردی کاملاً متفاوت و ظهور تعصبات پایدار منجر شوند.

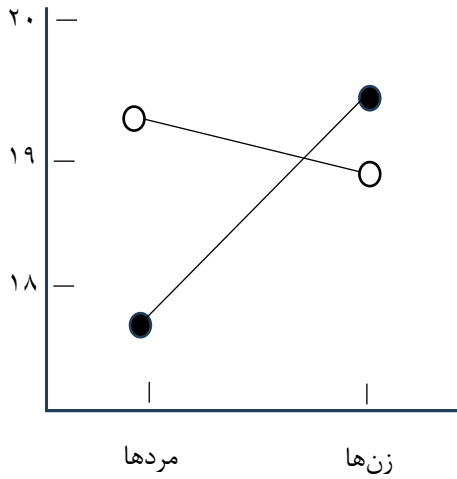
با توجه به نبود توازن جنسیتی در گروه‌های نوازندگان ترومپت و ترومبون (که ناشی از کمبود نوازندگان زن در آن زمان بود)، نتایج تحلیل‌های تکمیلی که تا حدی غیرقطعی بودند، چندان برایم شگفت‌آور نبود. نتایج مربوط به نوازندگان ترومپت و هورن در جدول ۸،۴ ارائه شده است. در مقایسه‌ی مستقیم، نوازندگان ترومپت در سطح دبیرستان به طور معناداری برون‌گراتر از نوازندگان هورن ظاهر شدند و ویژگی‌هایی چون برون‌جوشی (+F) و وابستگی به گروه (Q۲-) را نشان دادند. به همان ترتیب، می‌توان گفت که نوازندگان هورن درون‌گراتر بودند، یا دست‌کم برون‌گرایی کمتری داشتند. نوازندگان ترومپت در مقطع کارشناسی تنها نشانه‌هایی از بی‌انضباطی و بی‌توجهی به قوانین (Q۳-) را نشان دادند.

شاید در اینجا بد نباشد اضافه کنیم که پژوهش ویلز و کوپر (۱۹۸۸) نیز نوازندگان ترومپت را به عنوان یکی از برون‌گراترین و کم‌نوروتیک‌ترین گروه‌ها در میان نوازندگان موسیقی پاپ معرفی کرده بود. جالب آنکه آنان همچنین نوازندگان ترومپت را به عنوان گروهی که بالاترین نمره را در مقیاس دروغ‌سنج آیزنک کسب کرده بودند، شناسایی کردند.

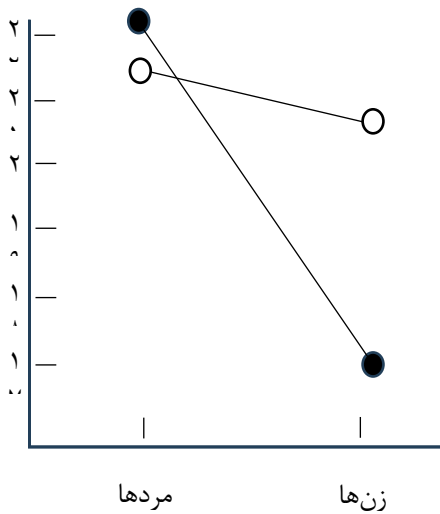
ثبات عاطفی پایین / بالا



بی‌اعتنائی / گرم‌دلی



تنش‌های ارگی پایین / بالا



● — ● نوازندگان سازهای بادی برنجی
○ — ○ سایر نوازندگان

(جدول ۸,۵)

نگاهی دیگر به جدول ۸،۵ برخی بینش‌های اضافی در مورد نوازندگان سازهای بادی برنجی دانش‌آموزان به ما می‌دهد. به دلیل تفاوت تعداد مردان و زنان، منطقی است که فرض کنیم تفاوت‌ها بین نوازندگان زن سازهای بادی برنجی و سایر نوازندگان بیشتر به ویژگی‌های نوازندگان هورن نسبت داده شود تا برای مردان. اگر این مسیر استدلال را دنبال کنیم، ممکن است وسوسه شویم که بگوییم تفاوت‌های بیشتر میان مردان در زمینه هوش و حساسیت، نسبت به زنان به ویژگی‌هایی مربوط است که بیشتر به نوازندگان «ترومپت و ترومبون» نسبت داده می‌شود تا به نوازندگان «هورن». به همین ترتیب، ممکن است برای ما قابل بخشش باشد که فرض کنیم اختلاف بیشتر در زمینه احساسات منفی پایین (Q۳-) بین نوازندگان زن سازهای بادی برنجی و غیرنوازندگان بادی برنجی، نسبت به مردان، نشان‌دهنده حساسیت اندک نوازندگان هورن به اضطراب باشد. قطعاً، آنچه اغلب درباره نوازندگان سازهای بادی برنجی گفته می‌شود همیشه به طور مستقیم به نوازندگان هورن ارتباط ندارد. آن‌ها اغلب به‌عنوان افرادی با طبع کاملاً متفاوت دیده می‌شوند. این ممکن است به دلیل دشواری‌های فنی خاص نواختن هورن باشد که شامل ساعات بسیار بیشتری از تمرین انفرادی نسبت به دیگر سازهای بادی برنجی می‌شود. به‌طور کلی، می‌توان گفت هورن بیشتر از دیگر سازهای بادی برنجی در روح موسیقی سمفونیک وارد می‌شود، در حالی که دیگر سازهای بادی برنجی اغلب به‌عنوان سازهایی که فقط آن را تحمل می‌کنند، دیده می‌شوند، به‌ویژه موسیقی دوره کلاسیک که در آن خود را در موقعیت کم‌کاری احساس می‌کنند.

نوازندگان سازهای کوبه‌ای (پراکاشنیست‌ها)

مانند نوازندگان سازهای بادی چوبی، نوازندگان سازهای کوبه‌ای نیز ممکن است به دلیل تنوعشان ویژگی‌هایی داشته باشند که ممکن است مشکلاتی برای پژوهشگر ایجاد کند. اگرچه تحقیق کمی در مورد خلق و خوی آنان وجود دارد، اما به نظر می‌رسد برخی ارتباطات قوی جنسیتی وجود داشته باشد که ذکر آن‌ها ارزشمند است. همان‌طور که پیش‌تر مشاهده کردیم، گریس‌ولد و کروبوک (۱۹۸۱) نشان دادند که طبل بیس توسط دانشجویان به‌عنوان ساز با معنای مردانه متمایز درک می‌شود. گروه‌های

ایبلز و پورتر (۱۹۷۸) ادعا کردند که درامز مردانه‌ترین سازها هستند، در حالی که ترومپت و ترومبون در واقع کمتر از آن‌ها مردانه تلقی می‌شوند. در زمینه این تحقیق خاص، احتمالاً «درامز» با گروه‌های پاپ مرتبط بوده‌اند که در آن‌ها بیشتر الگوهای نقش مردانه بوده‌اند. همان نتیجه در مطالعه دلزل و لپلا (۱۹۹۲) به دست آمد، جایی که باز هم درامز مردانه‌تر از ترومپت و ترومبون درک شدند. تحقیقات فورنتی و همکاران (۱۹۹۳) به طور خاص به «سازهای کوبه‌ای» اشاره دارد و در اینجا نیز تمایل مردانه تقریباً به همان شدت ظاهر می‌شود. اگرچه تحقیق ویلز و کوپر (۱۹۸۸) کاملاً بر روی نوازندگان فعال در زمینه‌های موسیقی پاپ، جز، راک و پاپ متمرکز بود، احتمالاً ذکر این نکته خالی از لطف نیست که این درامرها به عنوان برون‌گراترین گروه‌های سازهای خود شناخته شدند. در فصل ۱۰ به طور مفصل‌تری به کار ویلز و کوپر خواهیم پرداخت.

در غیاب تحقیقاتی در مورد نوازندگان سازهای کوبه‌ای ارکسترال و تیمپانی، ما مجبوریم گمانه‌زنی کنیم که جنبه نمایشی برخی از نوازندگی‌های سازهای کوبه‌ای ارکستر، به عنوان مثال، نواختن سنج‌ها و زیلوفون، ممکن است به عنوان سازهایی با ویژگی‌های خاص مردانه درک شوند. بنابراین، ممکن است ارتباطاتی با برون‌گرایی و احتمالاً استقلال در این زمینه ایجاد شود. تحقیق «بیلیون و لیپتون»^۱ (۱۹۸۳) نشان داد که نوازندگان سازهای کوبه‌ای از سوی سایر بخش‌های ارکستر دبیرستانی به عنوان افرادی برون‌گرا درک می‌شوند؛ در عین حال نوازندگان سازهای بادی برنجی و بادی چوبی نیز آن‌ها را مردانه می‌بینند. همان‌طور که در بیشتر این تحقیقات مشخص نیست که آیا نوازندگان تیمپانی هم شامل می‌شوند یا نه. تصویر آن‌ها باید مبهم باقی بماند، هرچند که از تجربه شخصی می‌دانم احساسات غالب قدرتی که ممکن است بر نوازندگان تیمپانی غلبه کند، به‌ویژه زمانی که در حین نواختن یک پدال غالب بلند و مداوم، احساس می‌شود که کل ارکستر به نوعی تحت تأثیر و کنترل مستقیم نوازنده قرار دارد.

خلاصه

مطالعه ویژگی‌های شخصیتی انواع مختلف نوازندگان ارکستر در چارچوب یک پس‌زمینه غنی از فولکلور صورت می‌گیرد که به‌طور مکرر در محافل موسیقی آشکار است. این تحقیق به برخی باورها و نگرش‌ها درباره نوع افرادی که انتخاب می‌کنند سازهای خاصی بنوازند، مربوط می‌شود و بنابراین تمایل دارد ارکسترها را به گروه‌های کاملاً متفاوت تقسیم کند. تحقیقات تجربی برخی از جنبه‌های این الگوهای نگرشی را تأیید می‌کند، حتی یکی یا دو جنبه از آن‌ها که به‌طور کامل تعریف‌شده و تحسین‌آمیز در نظر گرفته نمی‌شوند.

ممکن است این نگرش‌های «کلیشه‌ای»^۱ با نگرش‌هایی که در مدارس بیشتر رواج دارند، مرتبط باشند؛ نگرش‌هایی که به ویژگی‌های مرتبط با جنسیت مربوط می‌شوند و دانش‌آموزان معمولاً این ویژگی‌ها را به سازهای موسیقی نسبت می‌دهند. به‌طور کلی، کودکان اغلب سازهای زهی و بادی چوبی را به‌عنوان سازهای زنانه درک می‌کنند، به‌ویژه سازهایی که در رده‌های بالا قرار دارند؛ در حالی که سازهای بادی برنجی و سازهای کوبه‌ای اغلب به‌عنوان سازهای مردانه دیده می‌شوند. این کلیشه‌های مرتبط با جنسیت به نظر می‌رسد از سنین بسیار پایین در ذهن کودکان شکل می‌گیرند و دانش‌آموزانی که سازهایی نامناسب با جنسیت خود می‌نوازند، ممکن است به‌دلیل این تفاوت‌ها از سوی هم‌سن و سال‌هایشان مورد آزار و تحقیر قرار گیرند. برخی شواهد نشان داده‌اند که این نگرش‌ها همچنین توسط کسانی که خود نوازندگان سازهای موسیقی هستند، به اشتراک گذاشته می‌شود، هرچند ممکن است این موضوع در مورد نوازندگان با استعدادتر صدق نکند.

بیشترین ویژگی قابل توجه نوازندگان سازهای زهی به نظر می‌رسد که درون‌گرایی آن‌ها باشد، به‌ویژه از جنبه عواملی که نشان داده شده به‌طور نزدیک‌تری با موسیقی‌شناسی مرتبط هستند، یعنی بی‌تفاوتی و خودکفایی. این ویژگی‌ها می‌توانند به‌عنوان بازتابی از پیشرفت آهسته‌ای که به‌طور کلی در نواختن سازهای زهی نسبت به

برخی دیگر از سازها مشاهده می‌شود، تعبیر شوند. رویکرد جدی نوازندگان سازهای زهی به کارشان و اخلاق کاری قوی آن‌ها که سطوح درون‌گرایی‌شان آن را منعکس می‌کند، ممکن است از سوی افراد برون‌گرا به‌عنوان خود را برتر نشان دادن تعبیر شود. نوازندگان سازهای بادی چوبی که اغلب در میان آتش تلاقی بین سایر بخش‌ها گرفتار می‌شوند، از سوی تحقیقات نیز به‌عنوان افرادی درون‌گرا شناخته می‌شوند، علیرغم این که در مراحل ابتدایی، بیشتر سازهای آن‌ها نتایج فوری‌تری نسبت به سازهای زهی به همراه دارند. با این حال، درون‌گرایی نوازندگان سازهای بادی چوبی به نظر می‌رسد که با درجه‌ای از تخیل و رادیکالیسم همراه است که از نوازندگان سازهای زهی دور است. همچنین برخی شواهد وجود دارد که نشان می‌دهد نوازندگان مرد سازهای بادی چوبی و بادی برنجی به اندازه نوازندگان مرد سازهای زهی آندروژینی نیستند، که به‌این‌ترتیب به تثبیت باور به زنانه بودن نوازندگان سازهای زهی کمک می‌کند. تحقیقات انجام‌شده با نوازندگان سازهای بادی برنجی چندین دیدگاه مطرح‌شده درباره آن‌ها توسط اعضای سایر بخش‌های ارکستر را تأیید می‌کند، به‌ویژه از نظر مشاهداتی که به ویژگی‌های قابل توجه برون‌گرای آن‌ها مربوط می‌شود. مهارت‌های نواختن سازهای بادی برنجی ممکن است در محیط‌های اجتماعی‌تر پرورش یابد و به‌طور کلی شناخته شده است که پیشرفت در این سازها می‌تواند به‌طور معقولی سریع باشد، بنابراین نیاز به خلق‌وخوی درون‌گرایانه را از بین می‌برد. تفاوت‌های دیگری که در نوازندگان سازهای بادی برنجی شناسایی شده است، مربوط به سطوح پایین‌تر انضباط شخصی و هوش آن‌ها می‌باشد و ممکن است به تأیید برخی از دیدگاه‌های ناپسند دیگری که توسط نوازندگان بسیار متفاوت سازهای زهی مطرح می‌شود، کمک کند. علاوه بر این، نوازندگان سازهای کوبه‌ای و به‌ویژه درامرها به نظر می‌رسد که ویژگی‌های برون‌گرای خاصی از نوازندگان سازهای بادی برنجی را به اشتراک می‌گذارند.

فصل ۹

نوازندگان کیبورد، خوانندگان و رهبران ارکستر

مقدمه

در فصل گذشته که بر روی نوازندگان ارکستر تمرکز داشتیم، به طور کامل تر متوجه شدیم که در توصیف کلی شخصیت موسیقی دان، الگوهای مختلفی از تنوع ها وجود دارد که بسته به ویژگی های خاص سازها و رپرتوار آنها شکل می گیرند. سازماندهی فصل به این شکل مفید بود تا در میان موارد دیگر، تحقیقات مربوط به نگرش های میان بخشی در ارکسترها و هویت های جنسیتی خاص سازها نیز مورد بررسی قرار گیرد. نکته دیگری که باید در نظر گرفته شود این است که نوازندگان ارکستر یک ویژگی خاص مشترک دارند: همه آنها تحت کنترل و هدایت های موسیقایی رهبر ارکستر قرار دارند. در این زمینه، می توانیم شروع به دیدن نوازندگان ارکستر به عنوان کسانی کنیم که برخی از جنبه های هنری و فردیت خود را رها کرده اند. این فصل همچنین ممکن است ویژگی های همبسته کمتری را نشان دهد؛ چرا که شیوه های اجرایی پیانیست ها، ارگ نواها، خوانندگان و رهبران ارکستر جنبه های بسیار متفاوتی به خود می گیرد، با این حال، از آن جا که «غیر ارکسترال» هستند، ممکن است انتظار داشته باشیم که سطوح بالاتری از فردیت، سطح کمتری از محافظه کاری و بیشتر تخیل را نشان دهند. متأسفانه این فصل ویژگی دیگری نیز دارد: کمبود تحقیقاتی که به این گروه ها مربوط باشد.

نوازندگان پیانو (پیانیست‌ها)

پیانو اغلب سازی تلقی می‌شود که بالاترین نرخ شکست در یادگیری را دارد. اگر این گزاره درست باشد، احتمالاً ناشی از آن است که شمار زیادی از کودکان، نواختن پیانو را تنها به این دلیل آغاز می‌کنند که والدینشان بر این باورند «بد نیست اگر فرزندشان نواختن یک ساز را یاد بگیرد»، بی‌آن که توجه چندانی به گزینه‌های دیگر داشته باشند. هنگامی که علاقه کودک رو به افول می‌گذارد و پیشرفت چندانی دیده نمی‌شود، والدین گاه، و البته به اشتباه، چنین برداشت می‌کنند که این ناکامی به دلیل نداشتن «موزیکالیتی» است، نه به سبب آن که کودک با نیازهای خاص ساز پیانو سازگاری ندارد. متأسفانه، برای بسیاری از کودکان، این نقطه پایان مسیر موسیقایی‌شان است. برخی دیگر، که با پشتکار و تلاش فراوان مسیر خود را ادامه می‌دهند، گاه با آغاز یادگیری سازی دوم، چنان سریع پیشرفت می‌کنند که درمی‌یابند در تمام سال‌های گذشته، پیانو ساز طبیعی و متناسب با توانایی‌هایشان نبوده است. روشن است که پیانو به‌ویژه در صورت آغاز آموزش در سنین بسیار پایین، انتظارات بالایی از کودک دارد. این ساز به مهارت یکسان در هر ده انگشت نیازمند است، همچنین به هماهنگی بدنی چشمگیر، و توانایی ذهنی بالایی برای خواندن هم‌زمان دو خط موسیقی در کلیدهای متفاوت، به همراه حرکات سریع و دقیق چشم که چنین کاری را ممکن می‌سازد. با در نظر گرفتن همه این موارد، ممکن است به این فرض برسیم که نوازندگان پیانو گرایش بیشتری به درون‌گرایی دارند؛ بر پایه این دیدگاه که میزان ساعات تمرین صرف‌شده می‌تواند عاملی تعیین‌کننده در سطح درون‌گرایی افراد باشد. این دقیقاً همان دیدگاهی است که در فصل گذشته مطرح شد.

با گسترش چنین طرز فکری، ممکن است انتظار داشته باشیم که نوازندگان پیانو از نظر هوش بالاتر از میانگین باشند، نسبت به تکالیف مدرسه‌شان نگرشی وظیفه‌شناس داشته باشند، و تمایل داشته باشند که زمان‌های طولانی را به‌تنهایی و با رضایت خاطر سپری کنند. همان‌طور که بن‌توویم و بوید (۱۹۹۰) اشاره می‌کنند، پیانو به‌راستی می‌تواند سازی ایده‌آل برای فردی از این دست باشد، کسی که یا تک‌فرزند است یا خواهر و برادرهایی دارد که اختلاف سنی زیادی با او دارند. به گفته آن‌ها، این

گروه از کودکان معمولاً رابطه‌ای قوی، پایدار و پخته با معلم خود برقرار می‌کنند. عنصر مهمی در این گونه از «ویژگی‌های شخصیت» انتظاری است که از نوازندگان پیانو داریم: این که افرادی خودمختار، بسیار رادیکال‌تر و از نظر موسیقایی خیال‌پردازتر باشند؛ به بیان دیگر، ویژگی‌هایی که بازتاب‌دهنده توانایی در خلق تفسیرهای شخصی از موسیقی هستند.

در تأکید بر ماهیت مستقل پیانو، بن‌توویم و بوید این ساز را مشابه گیتار و هارپ می‌دانند، هم از نظر سطح دشواری و هم از نظر خودکفایی نوازندگان آن‌ها. خط تفکر آن‌ها این است که سازهای تک‌خطی همگی برای ساخت موسیقی گروهی طراحی شده‌اند و از این رو فرصت کمتری برای کودک فراهم می‌آورند تا به‌طور تنها و مستقل به موسیقی بپردازد. از سوی دیگر، چون پیانو، هارپ و گیتار هم سازهای «هارمونیک» و هم «ملودیک» هستند، بن‌توویم و بوید بر این باورند که این سازها به‌طور فوری نیازی به همکاری با نوازندگان دیگر ندارند. بنابراین، از نظر آن‌ها این سازها خودکفایی موسیقایی هستند و احتمالاً برای کودکانی که تمایل کمتری به برون‌گرایی دارند، جذاب‌تر خواهند بود. برخی ممکن است با این دیدگاه که خودکفایی موسیقایی یک ساز با سطح درون‌گرایی نوازنده ارتباط دارد، مخالفت کنند و به نوازندگان سازهای زهی درون‌گرا اشاره کنند که صرفاً جنبه‌های اجتماعی موقعیت ارکسترال را تحمل می‌کنند تا از جنبه موسیقایی آن بهره ببرند. علاوه بر این، پیانوها اغلب در فضاهای عمومی خانه‌ها قرار دارند و علاوه بر اتاق‌های تمرین، در مکان‌های نسبتاً عمومی در مؤسسات نیز یافت می‌شوند. به این ترتیب، پیانوهای نسبتاً عمومی به حساب می‌آیند و کسانی که تصمیم به نواختن آن‌ها می‌گیرند، احتمالاً با این آگاهی که بخش زیادی از تمریناتشان در معرض شنیدن دیگران خواهد بود، این ساز را انتخاب می‌کنند. برخلاف بیشتر سازهای دیگر، پیانو به نوازنده این امکان را نمی‌دهد که محیطی آرام و تنها برای تمرین انتخاب کند.

در کار اولیه‌ام (کمپ، ۱۹۷۱) که در فصل ۱۱ به‌طور مفصل‌تر بحث خواهد شد، پروفایل‌های یک گروه از آهنگسازان در آموزش عالی را با گروه مشابهی از نوازندگان مقایسه کردم. در تحلیلی فرعی، مقایسه‌ای بین نوازندگان سازهای زهی و نوازندگان پیانو انجام دادم که نشان داد نوازندگان پیانو تمایل دارند حساس‌تر (+I)، خیالی‌تر

(+M) و رادیکال تر (+Q۱) باشند. با این حال، اگرچه هر دو گروه شامل آهنگسازان و غیرآهنگسازان بودند، توزیع آن‌ها یکنواخت نبود، به طوری که در میان نوازندگان پیانو نسبت آهنگسازان بیشتر از نوازندگان سازهای زهی بود. این که آهنگسازان به ویژه خیالی و رادیکال بودند، ممکن است نتایج این مقایسه را تحت تأثیر قرار داده باشد و بر این دو عامل تأثیر بیش از حد گذاشته باشد. البته، مفهوم دیگری نیز وجود دارد که نباید نادیده گرفته شود. این ویژگی‌ها ممکن است مشترک میان نوازندگان پیانو و آهنگسازان باشد. به هر حال، هر نوع تمایل به خیالی بودن و رادیکالیسم را می‌توان نه تنها به عنوان نشانه‌ای از خلاقیت آهنگساز، بلکه به عنوان توانایی مستقل تفسیر در نوازنده پیانو نیز تفسیر کرد. همچنین، نباید از این تمایل غافل شویم که بسیاری از آهنگسازان، نوازندگان پیانو هستند که اغلب این را به عنوان بازتاب جنبه‌های جامع موسیقی دانی نواختن پیانو می‌بینند که در فرآیند آهنگسازی کمک می‌کند. بعلاوه، بسیاری از آهنگسازان در واقع کار «آهنگسازی» خود را در کنار «پیانو» انجام می‌دهند. به عبارت دیگر، این نتایج ممکن است نشان دهد که این دو گروه از نظر تمایلات شخصیتی شباهت زیادی دارند. با این حال، حساسیت همچنان می‌تواند به عنوان ویژگی بارز نوازندگان پیانو تفسیر شود؛ چرا که آهنگسازان و غیرآهنگسازان سطح یکسانی از آن را نشان داده‌اند.

بعدها توانستم به سوال شخصیت نوازندگان پیانو بازگردم و با استفاده از گروه‌های بسیار بزرگ‌تری از نوازندگان پیانو و آهنگسازان این موضوع را بررسی کنم. آنچه به وضوح ظاهر شد نشان می‌دهد که هر پیوندی که در تحقیق‌های پیشین میان آهنگسازان و نوازندگان پیانو مشاهده شده بود، در حقیقت کاذب بوده است. در سطح دبیرستان، نتایج به دست آمده از نوازندگان پیانو نشان داد که آن‌ها به طور قابل توجهی خجالتی تر (H-) از نوازندگان سایر سازها بودند. اگرچه نتایج این بخش از تحقیق به طرز ناامیدکننده‌ای ضعیف بود، این یک عامل از دیدگاه بن‌توویم و بوید را تأیید می‌کند که نوازندگان پیانو افرادی درون‌گرا و مستقل هستند که از حریم خصوصی لذت می‌برند و تمایلی به مشارکت در فعالیت‌های گروهی ندارند. در بحث ویژگی خجالت (H-) در فصل ۲، در چارچوب درون‌گرایی، این نکته مطرح شد که این عامل

معمولاً در شخصیت‌های موسیقی‌دانان در هیچ یک از دو قطب (درون‌گرایی یا برون‌گرایی) عمل نمی‌کند. این که این عامل در شخصیت‌های نوازندگان پیانو جوان در حال بروز است ممکن است پیامی عمیق‌تر برای ما داشته باشد.

عامل خجالتی بودن کاتل شامل جنبه‌های انزوا اجتماعی و ترس از دیگران است که در تمامی فصول کتاب تأکید کرده‌ایم که بخش‌هایی از درون‌گرایی موسیقی‌دانان نیست. درون‌گرایی موسیقی‌دانان نوعی بسیار متفاوت است. فردی با عامل (H-) طبق گفته کاتل و همکاران (۱۹۷۰)، فردی است که به شدت خجالتی است و از افکار بی‌اساس در مورد احساس حقارت رنج می‌برد. از نظر تربیت، خجالتی بودن با انضباط سخت در خانه و به‌ویژه مادرانی که مضطرب و نگران هستند، مرتبط است. بنابراین، ممکن است این سوال برای خواننده پیش آید که ظهور این عامل شاید چیزی درباره نوع تربیت نوازندگان پیانو جوان به ما بگوید. آیا این امکان وجود دارد که این گروه ۷۹ نفره از نوازندگان پیانو (۴۱ پسر و ۳۸ دختر) تنها یک جنبه از تأثیر نوعی تربیت نزدیک و گاهی مزاحم را که نوازندگان پیانو اغلب دریافت می‌کنند، آشکار می‌کند؟ بسیاری از آن‌ها از خانه‌های موسیقایی خواهند آمد (وجود پیانو معمولاً این موضوع را نشان می‌دهد)؛ و این ممکن است بازتابی از سطح دخالت والدین و نوعی مراقبت باشد که باعث می‌شود تمرین منظم انجام شود، دستورات معلمان اجرا شوند، تمرین‌ها بر نقاط ضعف خاص قطعات و تمرینات متمرکز شوند و غیره. کاتل (۱۹۷۳) در واقع پیشنهاد می‌کند که این عامل نتیجه «مراقبت‌های مادرانه است که وابستگی را دعوت می‌کند». این موضوع به خوبی بیان می‌شود و همچنین معنای دیگری از عامل خجالتی بودن را روشن می‌کند (درگیری آن با عامل دوم وابستگی). همچنین نباید از این نکته غافل شویم که خجالتی بودن یک ویژگی اصلی از اضطراب است. از دیدگاه سه عامل بالاتر، عامل خجالتی نشان می‌دهد که این گروه از نوازندگان پیانو جوان ممکن است از نظر روان‌شناختی چندان سالم نباشند.

با توجه به نتایج نسبتاً ضعیف نوازندگان پیانو در سطح دبیرستان، جای تعجب داشت که نوازندگان پیانو در سطح آموزش عالی با یک پروفایل گسترده از ویژگی‌ها ظاهر شدند که تصویری کاملاً متفاوت را نشان می‌دهد (کمپ، ۱۹۸۱). به دور از درون‌گرا بودن، دانشجویان تمایلات قابل توجهی به برون‌گرایی (A+) و وابستگی گروهی

(Q۲-) نشان دادند که این موضوع نشان می‌دهد که اگر کودکان خجالتی در ابتدا در نواختن پیانو موفق باشند، ممکن است یا از نظر خلق و خویی برای ادامه تحصیلات خود در سطح آموزش عالی مناسب نباشند، یا در این میان تحولی اساسی در آن‌ها رخ دهد. تفسیر اول به نظر محتمل‌تر می‌آید؛ آن دسته از کودکانی که احتمالاً تحت فشار برای تمرین و وابسته به نظارت والدین هستند، در اولین فرصت از ادامه مسیر خارج می‌شوند.

این نوازندگان پیانو علاوه بر برون‌گرایی نسبی، به نظر می‌رسید که از نظر روانی بسیار متعادل و سازگار هستند و شواهدی از اعتماد به نفس بالا (Q۳+) و نگرش آرام (Q۴-) در آن‌ها دیده می‌شود. همان‌طور که در فصل ۲ اشاره کردیم، تحقیقات نشان داده که موفقیت در مدرسه با برون‌گرایی مرتبط است و بعدها این موفقیت بیشتر از طریق درون‌گرایی تسهیل می‌شود. جالب اینجاست که این الگو در نوازندگان پیانو به‌طور کامل برعکس است و توضیح آن به راحتی ممکن نیست. هرچند که اضطراب در دیگر موسیقی‌دانان می‌تواند نقش داشته باشد، اما در اینجا چنین چیزی دیده نمی‌شود. این ۱۰۴ نوازنده پیانو (۲۵ مرد و ۷۹ زن) با سطوح بالای اعتماد به نفس، تصویر قوی از خود و طبیعتی پایدار مشخص می‌شوند، در حالی که نگرش آرامی نسبت به زندگی به‌طور کلی دارند.

یکی دیگر از ویژگی‌های مهم شخصیت نوازندگان پیانو ترکیب ویژگی‌هایی همچون فرمان‌پذیری (E-)، وجدان‌کاری (G+) و اعتماد به نفس (Q۳+) بود که پیش‌تر به آن اشاره شد. این سه ویژگی با هم نشان می‌دهند که نوازندگان پیانو بالغ‌تر در محیط‌های خانگی حمایتی و تشویقی به‌ویژه توسط والدین مهربان و محترم پرورش یافته‌اند که علاقه زیادی به پیشرفت موسیقایی آن‌ها داشته‌اند (کمپ، ۱۹۹۵). این گروه همچنین تمایل به محافظه‌کاری (Q۱-) داشتند و بسیار دور از رادیکالیسمی بودند که در تحقیقات قبلی برای آهنگسازان مطرح شده بود. هرگونه ارتباط فرضی بین ویژگی‌های خلق و خویی این دو گروه قطعاً با این نتایج تأیید نمی‌شود، که این موضوع در فصل ۱۱ به‌وضوح بیشتر توضیح داده خواهد شد.

برون‌گرایی نسبی این نوازندگان پیانو یک پدیده جالب است و ما را به این فکر وامی‌دارد که آیا زندگی در یک دپارتمان موسیقی دانشگاه یا کنسرواتوار، نوازنده پیانو را در خط مقدم فعالیت‌های موسیقایی نگه می‌دارد؟ در حالی که بیشتر نوازندگان ارکستری نیازهای اجرایی خود را با نواختن در گروه‌های مختلف برآورده می‌کنند، نوازندگان پیانو ممکن است بیشتر در معرض اجرا قرار بگیرند، زیرا مجبورند به‌تنهایی یا به‌عنوان همراه‌نواز (آکومپانیست)^۱ اجرا کنند. اگر این درست باشد، نشان می‌دهد که برون‌گرایی در واقع به برخی اشکال اجرا، به‌ویژه زمانی که اجرا بسیار در معرض دید قرار دارد، مانند یک کنسرت پیانو، مرتبط است. قطعاً این موضوع با بحث‌های قبلی ما درباره درون‌گرایی کلی موسیقی‌دانان در تضاد نیست. اما آنچه که این نکته را برجسته می‌کند این است که، در حالی که بسیاری از نوازندگان ارکستری با وجود درون‌گرایی خود عملکرد نسبتاً خوبی دارند، نوازندگانی که احتمالاً باید به‌صورت انفرادی در کنسرت‌ها اجرا کنند یا به‌عنوان آکومپانیست ظاهر شوند، ممکن است به نوعی متفاوت از خلق‌و‌خویی نیاز داشته باشند.

چیزی که در نتایج این تحقیق در مورد هر دو گروه کودکان و بزرگسالان به‌ویژه جلب توجه می‌کند این است که تفاوت‌های آن‌ها به‌طور مستقیم در تضاد با سایر موسیقی‌دانان در هر دو سطح است. به عبارت دیگر، نوازندگان پیانو در کودکی نشانه‌هایی از درون‌گرایی و اضطراب نشان می‌دهند در حالی که هم‌سن و سالان موسیقی‌دان آن‌ها این ویژگی‌ها را ندارند؛ از سوی دیگر، نوازندگان پیانو در سطح دانشجویی برون‌گرا و پایدار هستند در حالی که نوازندگان غیر پیانو در همان سطح درون‌گرا و مضطرب هستند. این نتایج اگر هیچ چیز دیگری نداشته باشد، نشان می‌دهند که نوازندگان پیانو از سایر موسیقی‌دانان کاملاً جدا هستند و ویژگی‌های خلق‌و‌خویی آن‌ها ممکن است بازتاب‌دهنده سبک زندگی و مشارکت موسیقایی متفاوت آن‌ها باشد. همچنین توجه کنید که هم کودکان و هم دانشجویان نشان می‌دهند که تحت تأثیر حمایت‌های والدین قرار گرفته‌اند، اگرچه الگوهای آن‌ها در این

زمینه کاملاً متفاوت است. با این حال، در مورد کودکان این تأثیر به نظر می‌رسد غیرمولد و احتمالاً مضر باشد؛ در حالی که در مورد دانشجویان می‌توان آن را مؤثر دانست، هم از نظر سطوح دستاورد آن‌ها و هم از نظر شخصیت‌های پایدارشان. فرمان‌پذیری، وجدان کاری و محافظه‌کاری آن‌ها که بازتاب‌دهنده سبک‌های پرورشی‌شان است (کمپ، ۱۹۹۵)، به آن‌ها اجازه نمی‌دهد تا جهان را متحول کنند. همان‌طور که در فصل ۱۱ خواهیم دید، این افراد معمولاً اصلاً برای کارهای خلاقانه مناسب نیستند. با این حال، ترکیب خاص ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها این امکان را به آن‌ها می‌دهد که رهبران بسیار مؤثری باشند.

نوازندگان ارگ

تمام آن‌چه در ابتدا درباره دشواری‌ها و الزامات نواختن «پیانو» گفته شد، به نظر می‌رسد که در مورد «ارگ»، به‌ویژه «ارگ کلیسا»، حتی با شدت بیشتری صدق می‌کند. کافی‌ست فقط به جنبه‌هایی کلیدی چون خواندن هم‌زمان سه خط موسیقی، هماهنگی بدنی دست‌ها و پاها، کار با دو یا چند کلایه، کلیدها، دکمه‌ها و پیستون‌ها توجه کرد تا به روشنی دریافت که نواختن این ساز مستلزم ویژگی‌های شخصیتی حتی سطح بالاتری در زمینه رشد مهارت‌هاست. اگر به این موضوع بیافزاییم که «ارگ» احتمالاً نمونه کامل ساز خودبسنده است، و نیز در نظر بگیریم که تا پیش از آمدن ارگ‌های خانگی، نوازنده ارگ اغلب ساعت‌ها در تنهایی کلیساهایی خلوت مشغول تمرین بود، آن‌گاه تصویر کامل‌تری از این ماجرا شکل می‌گیرد. از تجربه شخصی‌ام به‌خوبی به یاد دارم که در تمام سال‌های نوجوانی‌ام، شنبه‌شب‌ها را بی‌استثنا در کلیساهایی تاریک و خالی می‌گذراندم و همان اندک پول توجیبی‌ام را صرف برق دستگاه دمنده می‌کردم، که در آن زمان هنوز در بیشتر کلیساهای روستاهای شرق شهر کنت (جنوب شرقی انگلستان) یک امکان نادر محسوب می‌شد. انگیزه، البته، نواختن در مراسم روز بعد بود، با حس افتخار و اعتمادبه‌نفس، و تمام آن احساسات موفقیتی که به دنبال آن می‌آمد. و البته، آن‌چه احتمالاً ناخودآگاه سرکوب می‌شد، فکر

پیوستن به فعالیت‌های اجتماعی دیگری بود که بیشتر هم‌مدرسه‌ای‌هایم دنبال می‌کردند.

از این دیدگاه، می‌توان فرض کرد که نوازندگان ارگ نیز به‌عنوان افرادی درون‌گرا شناخته شوند، اما در عین حال دارای نیروی درونی اراده‌ای هستند که به آن‌ها این امکان را می‌دهد که به‌طور منظم در محیط کلیسا اجرا کنند، اگرچه اغلب پشت پرده‌های محبوب پنهان می‌مانند. یکی از ویژگی‌های مهم دیگر، اندازه و قدرت بسیاری از ارگ‌های لوله‌ای است - ویژگی‌ای که ممکن است برای فرد درون‌گرا جذاب باشد - زیرا در عین درون‌گرایی، نیاز به فرصت‌هایی برای احساس قدرت و توانمندی دارد. عجیب نیست که نوازندگان ارگ از سوی بیشتر موسیقی‌دانان دیگر به‌عنوان «نسلی جدا» به‌شمار می‌آیند. نباید فراموش کرد که بسیاری از نوازندگان ارگ از آن‌ها انتظار می‌رود که مربیان گروه‌گر نیز باشند، که این امر سطوحی از رهبری را می‌طلبد که شامل برگزاری تمرینات و رهبری آن‌هاست. این که برخی از نوازندگان ارگ کلیسا به‌طور فعال از نقش مربی‌گری گروه‌گر اجتناب می‌کنند، ممکن است نشان دهد که این دو ویژگی شخصیتی لزوماً با هم هم‌راستا نیستند. همچنین باید به این نکته توجه کرد که عمده‌خوراک موسیقایی نوازندگان ارگ کلیسا و نوازندگان کنسرت اغلب آثار محبوب باخ است. برت (۱۹۳۹) احتمالاً پیشنهاد می‌کند که این موضوع ممکن است به نوازنده ارگ کمک کند تا در جهت پایداری درون‌گرایانه پیش برود. با این حال، باید دوباره تأکید کرد که در اینجا ما در مورد نوازنده ارگ سنتی کلیسا صحبت می‌کنیم، با شلوارهای براق و تمام ویژگی‌های خاص آن. ورود نسبتاً جدید ارگ خانگی، به‌ویژه با صفحه‌کلیدها و صفحه‌پدال‌های کامل، ممکن است نوع جدیدی از نوازندگان ارگ را به وجود آورد که پیش از این، جز در موارد نادر مانند نوازندگان ارگ تئاتر، شناخته نشده بودند.

پژوهش من (کِمپ، ۱۹۷۹) ۴۲ دانشجوی نوازنده ارگ (۲۵ مرد و ۱۷ زن) را گرد هم آورد و آن‌ها با گروه نسبتاً بزرگ‌تری از پیانیست‌ها مقایسه شدند. نکته‌ای که به‌گونه‌ای شگفت‌انگیز پدیدار شد، این بود که نوازندگان ارگ تا حد زیادی همان سطوح برون‌گرایی را نشان می‌دادند: برون‌گرایی (+A) و وابستگی به گروه (-Q۲)؛ سازگاری: خودآگاهی نیرومند (+Q۳) و تنش‌گریزی پایین (-Q۴)؛ و کنترل:

تسلیم‌پذیری (E-) و وظیفه‌شناسی (G+) که همگی پیش‌تر در پیاپیست‌های مقطع کارشناسی نیز مشاهده شده بود.

عامل N

هوشمندی (N+)	در برابر	سادگی (N-)
زیرک	_____	رُک‌گو
دنیا دیده	_____	بی‌تکلف و ساده
مدرن و آگاه از مسائل اجتماعی	_____	صادق، در روابط اجتماعی کمی ناشی
ذهن دقیق و حساب شده	_____	فکر مبهم و غیر منطقی
منظم و عاری از هیجان	_____	اجتماعی و احساسی
ماهر در هنر	_____	طبیعی و بی‌تکلف
دقیق و زیبایی‌شناس	_____	سلیقه ساده
بینش عمیق درباره خود	_____	فاقد درک عمیق
هوشمند و اهل پیشرفت هوشمندانه	_____	اعتماد زیاد به دیگران

ویژگی برجسته در پیانیست‌ها، زیرکی (+N) بود، ویژگی که در میان دانشجویان نوازنده ویولنسل نیز دیده شد. از آن جا که این ویژگی تا این جای بحث ما مطرح نشده بود، شاید لازم باشد اندکی درباره آن توضیح داده شود. کاتل و همکارانش (۱۹۷۰) این ویژگی را نه فقط مرتبط با آگاهی اجتماعی، بلکه به‌ویژه در ارتباط با کسب مهارت‌های فنی و مشاغل می‌دانند که نیازمند هوشیاری ذهنی و دقت هستند. به گفته کاتل، فرد دارای ویژگی (+N) فردی تیزبین، از نظر عاطفی منفک و منضبط است و «از نظر زیباشناختی، سخت‌گیر» توصیف می‌شود. آشکار است که چندین جنبه مهم از شخصیت ارگ‌نوازان در این ویژگی خلاصه می‌شود؛ از جمله، توانایی فنی بالا که برای مدیریت پیچیدگی‌های نواختن ارگ ضروری است. با وجود این همه نیازهای مکانیکی گوناگون، ارگ‌نوازان باید هم‌زمان ارتباط خود را با جنبه‌های موسیقایی‌تر اجرا نیز حفظ کنند. این که برخی ارگ‌نوازان هرگز در این راه رفتن بر لبه تیغ موفق نمی‌شوند، اغلب باعث می‌شود دیگر موسیقی‌دانان آن‌ها را به نداشتن حساسیت متهم کنند. سخن کاتل درباره «زیباشناسی سخت‌گیرانه» به‌خوبی با این انتقاد رایج از ارگ‌نوازان سازگار است که آن‌ها در خارج از رپرتوار تخصصی‌شان، علاقه‌ای به حوزه‌های دیگر موسیقی ندارند.

در این ویژگی شخصیتی، نکته جالبی وجود دارد: درباره پیانیست‌ها گفته شده که هیچ نشانه‌ای از خلاقیت از خود نشان نمی‌دهند و در نتیجه، آهنگسازان مؤثری نخواهند بود. اگرچه گروه ارگ‌نوازان نیز در این ویژگی با پیانیست‌ها مشترکند، با این حال، به‌طور سنتی از ارگ‌نوازان انتظار می‌رود که در بداهه‌نوازی مهارت داشته باشند. بسیاری از خوانندگان اهل کلیسا ممکن است بخواهند این ادعا را به چالش بکشند، به‌ویژه آن‌هایی که ناچارند پرسه‌زنی‌های بی‌معنای برخی ارگ‌نوازان را تحمل کنند؛ کسانی که برای پُر کردن وقفه‌ای در مراسم عبادت، بداهه‌نوازی می‌کنند، و شاید بخواهند از نتایج همین پژوهش به‌عنوان مدرکی برای این استفاده کنند که چنین کاری نباید به آن‌ها سپرده شود. با این حال، این سنت همچنان پابرجاست، و تنها کافی‌ست به بداهه‌نوازان بزرگ ارگ مانند «مارسل دوپره»^۱ و «پیر کوشرو»^۲ فکر کنیم؛

1- Marcel Dupre

2- Pierre Cochereau

کسانی که بداهه‌نوازی‌هایشان نمونه‌هایی شگفت‌انگیز از مهارت نوازندگی و خلاقیت بود. این مسئله نشان می‌دهد که در بالاترین سطح توانایی در نواختن ارگ، این دو مهارت (مهارت فنی و خلاقیت) دست کم در مورد برخی نوازندگان، به خوبی با یکدیگر پیوند دارند.

خوانندگان

خواننده، از بسیاری جهات، جایگاهی منحصربه‌فرد در میان بحث‌های ما دارد. خوانندگان هیچ ساز دیدنی یا ملموسی ندارند که بتوانند توجه خود را معطوف آن کنند یا تمرکز مخاطب را به سوی آن ببرند. آن‌ها نمی‌توانند «پشت» سازی پنهان شوند که برایشان شخصیتی قابل عرضه فراهم کند؛ هیچ شراکت موسیقایی‌ای وجود ندارد که در اجرای زنده، حس ثبات یا همراهی ایجاد کند. ساز خواننده، شخصی، نامرئی و بسیار پیچیده است، و در هنگام اجرا، این شخصیت خود خواننده است که به نمایش گذاشته می‌شود (همراه با هر نقص آوایی‌ای که مستقیماً به او نسبت داده می‌شود). خوانندگان نمی‌توانند مشکلات خود را به زبانه‌های نافرمان، پدهای گیر کرده یا دیگر دشواری‌های فنی نسبت دهند؛ مرزهایی متفاوت در اینجا حاکم است. در حالی که نوازندگان باید به خوبی از تمایز میان «آن چه من هستم» و «آن چه من نیستم» آگاه باشند (تفاوت بین چیزهایی که مربوط به خود نوازنده می‌شود و چیزهایی که تحت کنترل او نیستند، مثل ساز)، خواننده باید مالکیت هرآن چه روی می‌دهد را بپذیرد - حتی نقص‌های «ساز» خویش را.

«پیتر پیرز»^۱، در اشاره به «کاتلین فری»^۲ (خواننده کنترآلتو)، دقیقاً به همین بُعد از آواز اشاره می‌کند. او توضیح می‌دهد که «ویولن را یک نفر می‌نوازد؛ پیانو را یک نفر می‌نوازد؛ اما صدا خود شخص است» (پیرز، ۱۹۷۸). با در نظر گرفتن این نکته، شاید ما را بابت پافشاری بر این ایده که میان «برون‌گرایی و اجرای انفرادی» ارتباطی

1- Peter Piers

2- Kathleen Ferrier

وجود دارد بتوان بخشید، البته نه به این معنا که خواننده همیشه به تنهایی اجرا می‌کند، بلکه بدین معنا که در آموزش عالی و حرفه‌ای، آشکارا انتظار می‌رود که آن‌ها این کار را به دفعات انجام دهند. با توجه به میزان اعتماد به نفس لازم برای اجرای آواز در قالب لیدر، اوراتوریو^۱ یا اپرا، ممکن است چنین فرض کنیم که خوانندگان، الگوی بسیار خاصی از ویژگی‌های شخصیتی را بازتاب می‌دهند، الگویی که نه تنها شامل برون‌گرایی، بلکه شامل سازگاری، استقلال، و شاید هم حساسیت باشد.

با این حال، نباید از منابع بالقوه اضطراب و تنش در آوازخوانی غافل شد. «هاوارد»^۲ (۱۹۸۲) تصویری آشفته و مایوس‌کننده از سیل دستورالعمل‌ها و توصیه‌های متناقض برای خوانندگان ترسیم می‌کند. برای نمونه، اینکه صداها «زاده می‌شوند» نه «ساخته»، یا اینکه هرچند زاده می‌شوند، دست‌کم می‌توان آن‌ها را از نو ساخت؛ اینکه آدم باید مانند فریاد کودک بخواند، یا همچون نجوای یک بزرگسال، یا مثل خمیازه کشیدن یک سگ؛ اینکه یک «تکنیک» پالوده نجات‌بخش خواننده است؛ یا اینکه باید کلاً از هر تکنیکی صرف‌نظر کرد و «طبیعی» آواز خواند؛ اینکه گفتار و آواز یکی هستند و باید به‌طور هم‌زمان یا یکی از دل دیگری پرورش یابد؛ یا اینکه این دو کاملاً متفاوت‌اند و باید به‌صورت جداگانه آموزش ببینند؛ اینکه خواننده باید با نیروی عضله و نفس، «صدا را براند»؛ یا اینکه آوازخوانی باید کاملاً بی‌زحمت و عاری از هرگونه تنش باشد. این‌که فرایند یادگیری آواز تا این اندازه ذهنی و شخصی است، ظاهراً سبب ظهور انبوهی از نظریه‌های متناقض شده که می‌تواند خوانندگان را، در بهترین حالت، سردرگم و در بدترین حالت، دچار اضطراب شدید و بی‌وقفه کند، هم از بابت اینکه آیا دارند درست اجرا می‌کنند یا نه، و هم از ترس آنکه نکنند به خود آسیب جبران‌ناپذیری وارد می‌سازند. دانشجویان آواز ممکن است خود را در چرخه‌ای بی‌پایان از جابه‌جایی میان استادان مختلف بیابند، در جست‌وجوی یک «گورو»^۳ که با نوع خاصی از استعاره،

۱- یک نوع اثر موسیقایی بلند است و برخلاف اپرا، صحنه آرایی و بازیگری ندارد و فقط به صورت کنسرتی (بدون نمایش) اجرا می‌شود.

2- Howard

3- Guru

بتواند به گونه‌ای حرف بزند که برایشان قابل درک باشد. کل این فرایند می‌تواند به شدت اضطراب‌آور باشد.

طبق نظر هاوارد، در اینجا یک مجموعه دیگر از شرایط خاص خوانندگان وجود دارد که می‌توانیم آن را به عنوان یک منبع بالقوه از حساسیت بالا به بدن، اگرچه نه لزوماً تنش، تفسیر کنیم. این مسائل عبارتند از: نخست، خوانندگان نمی‌توانند خودشان را همانطور که دیگران آن‌ها را می‌شنوند بشنوند؛ دوم، هر صدایی که آن‌ها تولید می‌کنند با یک حس خاص همراه خواهد بود؛ و سوم، خوانندگان باید یاد بگیرند که احساسات خاص بدن خود را که با صداهای مطلوب‌ترشان ارتباط دارند، تشخیص دهند، همانطور که البته توسط معلمان‌شان شناسایی شده است (خواننده باید یاد بگیرد چه حسی در بدنش با تولید یک صدای خوب همراه است، تا بتواند با همان حس، آنصدا را بازتولید کند). حداقل، به نظر هاوارد، تمام نظریه پردازان صدا، مدارس مختلف فکری و درمانگران صدا در این زمینه توافق دارند. به این ترتیب، می‌توانیم شروع به درک ماهیت وابستگی خوانندگان به معلمان‌شان کنیم. علی‌رغم آنچه که در بالا در مورد برون‌گرایی گفته شد، حالا ممکن است شک کنیم که خوانندگان نیاز دارند که توجه خاصی به خود داشته باشند که بیشتر جنبه درون‌گرایانه دارد. آن‌ها همچنین ممکن است به نوعی حساسیت ویژه نیاز داشته باشند که به آن‌ها این امکان را بدهد که ارتباطات بین احساسات بدنشان و ویژگی‌های مطلوب تن صدای خود را درک کنند.

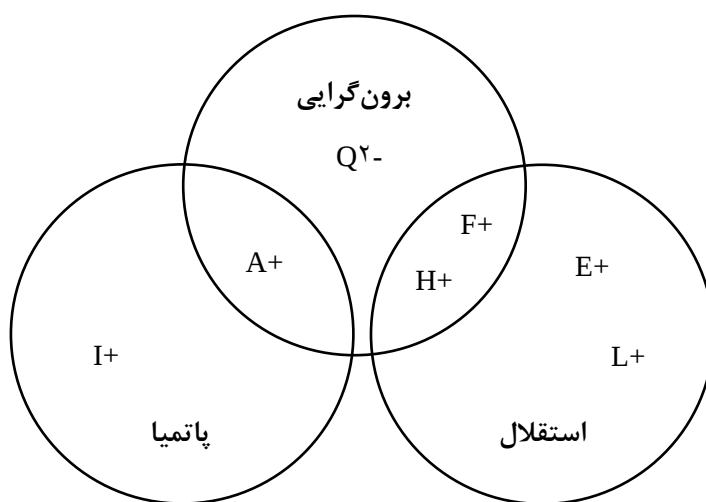
گورو؛ یک واژه سانسکریت است که در اصل به معنای راهنمای معنوی یا استاد خردمند در سنت‌های هندی (مثل آیین هندو، بودایی یا سیک) است. در زبان انگلیسی، این واژه در معنایی... گسترده‌تر به کار می‌رود و معمولاً به کسی گفته می‌شود که در یک زمینه خاص، دانش یا مهارتی برجسته دارد و دیگران به او رجوع می‌کنند - مثل یک مرشد، معلم خاص، یا راهنمای الهام‌بخش. در اینجا، «گورو» به معنای استادی است که دانشجوی آواز به دنبال او می‌گردد، کسی که گویی کلید درک درست خوانندگی را در اختیار دارد، نه صرفاً یک معلم معمولی، بلکه شخصی کاریزماتیک یا تأثیرگذار که بتواند با زبان استعاره یا درک شهودی، راه را برای شاگرد روشن کند.

در پرتو تحقیقات کمی که منتشر شده است، برخی جنبه‌های این مفاهیم و گمانه‌زنی‌ها روشن‌تر می‌شود. مارتین (۱۹۷۶) خوانندگان دبیرستانی خود را به طور خاص در تمام چهار عامل اصلی برون‌گرایی، برون‌گرا یافت، اگرچه سطح آن در نوازندگان سازهای بادی برنجی بالاتر بود. من در تحقیقاتم، تصمیم گرفتم که به گروهی از خوانندگان دبیرستانی نپردازم، دلیل آن این است که آموزش جدی آواز فردی، به جز در مدارس آواز، معمولاً از زمانی دیرتر آغاز می‌شود. با این حال، ۵۸ خواننده دانشجویی در گروه آموزش عالی وجود داشتند (۳۶ درصد مرد و ۶۴ درصد زن)، و تعدادی خواننده حرفه‌ای نیز وجود داشتند (کمپ ۱۹۷۹، ۱۹۸۱). خوانندگان دانشجویی ایده اولیه ما را تایید کردند که آن‌ها برون‌گرا خواهند بود و مانند خوانندگان جوان‌تر مارتین، سطوح بالایی از تمام عوامل اصلی برون‌گرایی را نشان دادند: برون‌گرایی (+A)؛ سرزندگی (+F)؛ ماجراجویی (+H)؛ و وابستگی گروهی (-Q₂). برخلاف خوانندگان مارتین، برون‌گرایی این خوانندگان دانشجویی بالاتر از گروه نوازندگان برنجی بود. همانطور که پیش‌بینی می‌شد، استقلال نیز به طور معناداری بالا ظاهر شد، به طوری که گروه، تسلط مشخص (+E) و مشکوک بودن (+L) را علاوه بر عوامل (+F) و (+H) که قبلاً ذکر شد، نشان داد. در نهایت، سطوح پاتمیای در سطوح بالای حساسیت (+I) که با عامل (+A) شناسایی شده بود و ارتباط داشت، نمایان شد.

همانطور که شکل ۹،۲ نشان می‌دهد، این عوامل سطح دوم در ترکیب با هم تصویری بسیار قانع‌کننده از فردی یکپارچه ارائه می‌دهند و اگرچه نتایج با حرفه‌ای‌ها به اندازه دانشجویان گسترده نبود، اما سطح برون‌گرایی دانشجویان (+A، +F و +H) را تأیید کردند. وقتی این الگو به طور کلی مشاهده شود، الگوی برون‌گرایی، استقلال و پاتمیای نشان می‌دهد که موسیقی‌دان بدون ساز به نظر می‌رسد که نوعی فرد متفاوت را جذب می‌کند. قطعاً ما مشاهده کرده‌ایم که نوازندگان برنجی و کیبورد نیز معمولاً برون‌گرا هستند (اما در سطوح پایین‌تر و در عوامل کمتری). با این حال، به جز برون‌گرایی، خواننده استقلال قابل توجهی را نشان می‌دهد که این ویژگی در سایر انواع موسیقی‌دانان مشاهده نمی‌شود و سطوح بالای حساسیت آن‌ها نیز باعث می‌شود که آن‌ها از سایر گروه‌های موسیقی‌دانان متمایز شوند.

شاید حالا شواهد کافی در دست داشته باشیم تا با اطمینان نسبی بگوییم که برون‌گرایی به نوعی با توانایی اجرای انفرادی ارتباط دارد. با این حال، نباید به طور کامل تفسیر درون‌گرایی در نوازندگان سازهای دیگر را به عنوان بازتاب سطح دشواری سازهایشان کنار بگذاریم. منطقی است که به این ایده پایبند باشیم که هرچه ساعات تمرین محدودتر و سطح دشواری فنی سازها بیشتر باشد، نوازنده درون‌گراتر خواهد بود. اینکه آیا خوانندگان به اندازه نوازندگان سازهای زهی یا بادی به مدت طولانی تمرین می‌کنند، قابل بحث است. «قطعاً خوانندگان معمولاً نگران محافظت از صدای خود در برابر استفاده زیاد و فشار هستند و به همین دلیل ممکن است ساعات زیادی را صرف تمرینات نکنند». با این حال، این دو توضیح، یکی مربوط به دوره‌های طولانی تمرین جداگانه و دیگری به تقاضاهای اجرای انفرادی، ممکن است در تضاد با یکدیگر عمل نکنند؛ شاید تنها این است که این دو تأثیر در جهت‌های مخالف عمل می‌کنند تا زمانی که به یک نقطه بهینه و راحت در طیف درون‌گرایی - برون‌گرایی برسند.

«مدل شخصیتی خواننده دانشجو»



(جدول ۹,۲)

تمام پژوهش‌هایی که تاکنون درباره خوانندگان ذکر شده‌اند، به بررسی آن‌ها به‌عنوان یک گروه ترکیبی پرداخته‌اند. در این میان، پژوهش ویلسون (۱۹۸۴) که با هدف بررسی تفاوت‌های شخصیتی مرتبط با صداهاى زیر و بم انجام شده، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. ویلسون اشاره می‌کند که صداهاى «تنور» اغلب افرادی کوتاه‌قامت، چهارشانه و دارای سینه‌ای پهن در مقایسه با صداهاى «باریتون» و «باس» در نظر گرفته می‌شوند. به همین ترتیب، اگرچه با وضوح کمتر، عموماً تصور می‌شود که متسو سوپران‌ها و کنترآلتوها از سوپران‌ها بلندقدتر هستند. ویلسون بر این باور بود که این تفاوت‌های فیزیکی می‌توانند با صفات دیگری همچون هیجانی بودن و میل جنسی نیز در ارتباط باشند.

با گردآوری خودسنجی‌های شش گروه خواننده و دو گروه کنترل (مردم عادی)، ویلسون دریافت که همه خوانندگان در مقایسه با گروه‌های کنترل، برون‌گراتر بودند؛ در این میان، «سوپران‌ها» و «تنورها» بیشترین میزان برون‌گرایی را نشان دادند. افزون بر این، پژوهش او رابطه‌ای روشن و مداوم میان صداهاى زیر و بم در هر یک از خوشه‌های زنانه و مردانه نشان داد. برای مثال، در بُعد هیجانی، «سوپران‌ها» بالاترین سطح را داشتند، و پس از آن «متسو سوپران‌ها» و سپس «کنترآلتوها» قرار گرفتند. الگوی مشابهی در میان مردان دیده شد: «تنورها» بالاترین سطح هیجان‌پذیری را نشان دادند و به‌تدریج این میزان در «باریتون‌ها و باس‌ها» کاهش یافت. ابعاد دیگری که این الگوی مشابه در آن‌ها مشاهده شد شامل پرخاشگری، غیرقابل اتکا بودن، خودبزرگ‌بینی، سرسختی (در مقابل سازگاری)، زنانگی و میل جنسی بودند. در مقایسه با افراد غیرخواننده، خوانندگان افزون بر برون‌گراتر بودن، باهوش‌تر و متواضع‌تر نیز ظاهر شدند. در بیشتر ویژگی‌های دیگر، گروه‌های کنترل در میانه طیف گروه‌های مربوطه جای می‌گرفتند. ویلسون اشاره می‌کند که احتمالاً عوامل هورمونی نه‌تنها در شکل بدن بلکه در خلق‌و‌خو نیز نقش دارند. با اینکه در تفسیر نتایج حاصل از ابزارهای خودسنجی باید احتیاط کرد، شباهت‌های جالبی میان این یافته‌ها و دیگر نتایج مطرح‌شده در این فصل به چشم می‌خورد.

در نهایت، اجازه دهید به موضوعی بازگردیم که در فصل چهارم نیز به آن اشاره شد: این که موسیقی‌دانان گرایش دارند که سطح بالایی از پاتمیا را نشان دهند. با این

حال، پاتمیای خوانندگان به نظر می‌رسد از نوعی متفاوت با آنچه پیش‌تر توصیف شد باشد. همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد، پاتمیای آن‌ها ترکیبی است از دل‌سوزی و گرمی عاطفی (+A) و حساسیت (+I)، هرچند که مانند بسیاری از دیگر موسیقی‌دانان، آن‌ها نیز در تخیل (+M) سطح بالایی دارند. این ترکیب چه معنایی دارد؟ می‌توان این فرض را مطرح کرد که پاتمیای موسیقی‌دان بازتابی از گرایش او به عملکردی بر پایه احساس است؛ عملکردی که در مقایسه با فرایندهای شناختی تحلیلی، کمتر منطقی و عقل‌محور است. اگر این امر در مورد اغلب موسیقی‌دانان صادق باشد، ممکن است برای خوانندگان -که اجرای آن‌ها بر «سازی نادیدنی» استوار است- با شدت بیشتری صدق کند. سازی که بیش از آن که به صورت بیرونی و مشهود درک شود، باید احساس شود، و نمی‌توان آن را همچون سازهای فیزیکی قابل مشاهده، به شکلی مفهومی و مکانیکی فهمید. همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد، خواننده نیازمند نوع خاصی از حساسیت است -نوعی «حساسیت برون‌گرا»- که به او امکان می‌دهد این احساس درونی را با معلم آواز خود در فرآیند یادگیری به‌طور کامل به اشتراک بگذارد. به نظر می‌رسد همین نوع از حساسیت، پایه اصلی موفقیت نهایی یک خواننده است.

در ارتباط با حساسیت خوانندگان، نباید دوگانگی «احساس- تفکر» که در نظریه‌های یونگی مطرح شده، نادیده گرفته شود. این تمایز به‌خوبی با سبک اجرایی خوانندگان که بیشتر بر محور بدن متمرکز است (از سر تا نیم‌تنه بالایی) هم‌راستاست، و در نتیجه، کارکرد روانی آن‌ها بیشتر به سامانه لیمبیک (مرکز احساسات) وابسته است تا به نواحی مغزی تحلیلی. در محیط آموزش موسیقی در آموزش عالی، اغلب چنین فرض می‌شود که خوانندگان در مقایسه با دیگر موسیقی‌دانان، مهارت پایین‌تری در نت‌خوانی دارند، و اگر این فرض درست باشد، می‌توان آن را با همین ویژگی‌های «روان- بدنی» توضیح داد. در همین راستا، می‌توان به پژوهشی از «دانبار- ولز»^۱ با آموزگاران آواز اشاره کرد. در مصاحبه با این معلمان درباره شیوه‌های تدریس‌شان، او به نکته‌ای جالب و غافلگیرکننده برخورد: آن‌ها به‌طور چشمگیری ناتوان بودند که

تکنیک‌ها و دلایل آموزشی خود را به شیوه‌ای روشن و منطقی توضیح دهند. رویکرد احساسی‌تر خواننده به تولید صدا، در توضیحاتی که «لیسیا آلبانیزه»^۱ می‌دهد، به خوبی نمایان است:

«وقتی درباره عاشق بودن می‌خوانید، باید عشق را روی صورتتان داشته باشید. وقتی عصبانی هستید، باید صورتتان نشان‌دهنده عصبانیت باشد... ببینید، من به ویژگی‌ها فکر می‌کنم. احساس می‌کنم می‌توانم صدای هر نوت را ببینم. شما باید یک نوت را با پارچه مخملی، دیگری را با تاپتایتا، و دیگری را با شیفون درمان کنید. من خیلی به اصطلاحات بافتی فکر می‌کنم.» (هاینز، ۱۹۹۴)

یافته‌های اصلی این تحقیق اهمیت زیادی در زمینه آموزش دارند. به نظر می‌رسد خوانندگان در میان تمام موسیقی‌دانان از نظر «توسعه شخصیت»، یکی از «یکپارچه‌ترین» گروه‌ها باشند، همان‌طور که در شکل ۹،۲ نشان داده شده است. بنابراین، ادعا کردن جایگاه مرکزی برای آواز در برنامه درسی مدارس منطقی به نظر می‌رسد، در حالی که سازهای پیچیده‌تر باید برای کودکانی که از نظر ویژگی‌های شخصیتی به آن‌ها بیشتر تمایل دارند، در نظر گرفته شود.

رهبران ارکستر^۲

در معنایی دیگر، رهبر ارکستر نیز موسیقی‌دانی بی‌ساز به شمار می‌رود. اغلب آن‌ها، اگر نگوییم همه، پیش‌تر نوازندگانی بوده‌اند که از این راه توانایی تفسیر موسیقی دیگران را کسب کرده‌اند. اما در رهبری، آن‌ها به صورت نیابتی و از طریق مهارت‌ها و موزیکالیتی دیگران موسیقی را «اجرا» می‌کنند. این فرایند مستلزم داشتن چشم‌اندازی درونی از قطعه است، چشم‌اندازی که باید -گاه به صورت کلامی و اغلب به صورت حرکتی- به دیگران منتقل شود. در رهبری ارکستر، این چشم‌انداز درونی متکی است بر دانشی عمیق و تجربه‌ای گسترده که هم از طریق نوازندگی شخصی و هم از راه تعامل حرفه‌ای با سایر نوازندگان به دست آمده است.

1- Licia Albanese

2- Conductors

داشتن چشم‌اندازی درونی و نهادینه‌شده، در فصل دوم به‌عنوان مشخصه‌ای برجسته برای درون‌گرایان معرفی شد. این ویژگی به توانایی حفظ یک حیات درونی نمادین و خیال‌پردازانه اشاره دارد؛ جایی که آثار هنری از طریق فرایندی ناخودآگاه زنده نگه داشته می‌شوند و در آن فضا مورد تأمل و پردازش مداوم قرار می‌گیرند. چنان‌که پیش‌تر نیز اشاره شد، این ویژگی در بسیاری از موسیقی‌دانان دیده می‌شود. اما در مورد رهبر ارکستر -به‌ویژه آن‌هایی که قصد دارند اجراهایی با بینش‌های تازه ارائه دهند- این فرایند درونی باید همراه با تخیل و دگراندیشی بنیادین باشد تا به تفسیرهایی ژرف و نو منجر شود. به عبارت دیگر، ذهن رهبر ارکستر باید واجد نوعی «عنصر آهنگسازانه» باشد، هرچند فرایندهای خلاقانه او باید در چارچوب‌هایی مشخص عمل کنند. این موضوع می‌تواند توضیح دهد که چرا گاهی میان رهبران ارکستر و برخی آهنگسازان پیوندهایی عمیق و چشمگیر دیده می‌شود. برای نمونه، کلیمپرر^۱ به‌عنوان مفسر برجسته آثار بتهوون و مالر شناخته شده است؛ یا ضبط‌های کالین دیویس^۲ از سمفونی‌های ژان سبیلیوس^۳ جایگاهی ممتاز دارد؛ همچنین مهارت تفسیر بارنبویم^۴ در آثار موتزارت و اجراهای سایمون رتل^۵ از آثار قرن بیستم بولز^۶ و تپت^۷ مثال‌زدنی‌اند. در این نمونه‌ها و موارد مشابه، گویی رهبر ارکستر آن‌چنان با ذهنیت آهنگساز یکی می‌شود که اثر موسیقایی به شیوه‌ای نو جان می‌گیرد، با معنایی تازه و کشف‌هایی ژرف؛ گویی به‌گونه‌ای رازآمیز، رهبر ارکستر نقش واسطه‌ای را ایفا می‌کند. البته تاکنون پژوهشی علمی این نوع برداشت‌ها را تأیید نکرده است، اما ایده اینکه ترجیحات موسیقایی بازتابی از شخصیت دریافت‌کننده هستند، شاید در این روابط ویژه میان رهبر ارکستر و آهنگساز بیش از هر جای دیگری قوت یابد.

1- Otto Klemperer

2- Colin Davis

3- Jean Sibelius

4- Daniel Barenboim

5- Simon Rattle

6- Pierre Boulez

7- Michael Tippett

فرایندهای درونی رهبر ارکستر برای بازشناسی و بازآفرینی آثار آهنگسازان، البته تنها بخش نخست از کار اوست. تحقق یک اجرا، بدون شک به ارکستری ماهر و پاسخگو نیاز دارد. با این حال، فراتر از مهارت ارکستر، بخش بعدی کار، کاملاً وابسته به شخصیت رهبر ارکستر در انتقال و بیان چشم‌انداز درونی‌اش از اثر است. رهبران ارکستر اغلب درمی‌یابند که در جریان تمرین، امکان توضیح کامل تفسیرهای خود تنها از طریق کلام وجود ندارد. نقطه‌ای می‌رسد که بیان معنا مستلزم ارتباطی غیرکلامی است - از جمله حرکات بدن و گاهی حالات چهره - که در آن احساساتی بسیار ظریف از طریق جنبش‌های بیانی منتقل می‌شوند. در اینجا، درگیر شدن بدن در اجرای موسیقی اهمیتی دوچندان می‌یابد. همان‌گونه که پیش‌تر نیز اشاره شد، مفهوم پاتمیا بازتابی از «تفکر بدنی» است - نوعی اندیشه‌ورزی از رهگذر حس و بدن - که پیش‌تر در مورد نوازندگان و خوانندگان نیز مطرح شد. پیوند میان حساسیت، تخیل و احساسات بدنی در مورد رهبر ارکستر حتی معنادارتر به نظر می‌رسد. هر بار که رهبر ارکستر روی سکوی رهبری می‌ایستد، شاهد فرایندی هستیم که در آن تصور درونی، و حتی واکنش‌های ناخودآگاه او، از طریق حرکات بدنی به نوازندگان منتقل می‌شود؛ حرکاتی که از جهاتی به زبان بدن بازیگران یا رقصندگان شباهت دارد. با این حال، درون‌گرایی موسیقی‌دان می‌تواند باعث شود این اجرا کاملاً کنترل‌شده باقی بماند. نمونه‌های برجسته‌ای از رهبران ارکستر وجود دارند که دایره حرکاتشان بسیار محدود و سنجیده بوده است: کلیمپر، بولت^۱، گرووز^۲ و بولز از آن جمله‌اند.

این فرایند پیچیده‌ای است، در نهایت، اگر اشارات حرکتی یک رهبر ارکستر از سوی ارکسترها و گروه‌های گر درک نشود، پرداختن او به تفسیرهای عمیق و درونی‌شده و بیان آن‌ها به صورت حرکت‌شناختی بی‌فایده خواهد بود. در دفاع از آموزش ساختارمند رهبری ارکستر، «دورانت»^۳ (۱۹۹۴) به روش سه‌مرحله‌ای

1- Adrian Boulton

2- Charles Groves

3- Durant

«دیکسون»^۱ (۱۹۹۲) برای آموزش رهبران ارکستر در استفاده از اشارات بیانی اشاره می‌کند. نخست، واکنش‌های بدن به موسیقی بررسی می‌شود؛ دوم، این واکنش‌ها مفهوم‌سازی می‌گردند؛ و سوم، مهارت‌های حرکت‌شناختی در فرایند موسیقی‌سازی به کار گرفته می‌شوند. به باور دیکسون، به این ترتیب، درک مفهومی رهبر ارکستر از موسیقی تقویت می‌شود، تکنیک‌های حرکتی بهبود می‌یابند و ارتباط مؤثرتری با نوازندگان برقرار می‌گردد. سپس، البته، تمام جنبه‌های مدیریت تمرین وجود دارد. نه تنها داشتن تمام ویژگی‌های اشاره‌شده در اینجا مهم است، بلکه جنبه‌های سازمانی مربوط به برگزاری تمرینات نیز وجود دارد که تقاضاهای بیشتری از رهبر ارکستر می‌آورد. ارکسترها به خاطر دشواری‌هایی که می‌توانند برای رهبران ارکستر ایجاد کنند شناخته شده‌اند و علاوه بر این ملاحظات اجتماعی‌تر، همه فشارهایی که به رهبران ارکستر به دلیل هزینه و کمبود زمان تمرین وارد می‌شود نیز وجود دارد. تحمیل تفسیر خود بر گروهی از افراد با ویژگی‌های فردی، که بسیاری از آنها قطعات خاصی را تحت هدایت رهبران ارکستر دیگر با تفسیرهای جایگزین نواخته‌اند، و انجام این کار در کوتاه‌ترین زمان ممکن، تقاضاهای زیادی از رهبر ارکستر در نوعی کاملاً متفاوت ایجاد می‌کند. از این نظر، رهبر ارکستر بیشتر شبیه یک معلم مدرسه است که یک کلاس از انواع ممکن است بی‌نظم را در نوعی نظم حفظ می‌کند. مسلماً، ممکن است کار آسانی نباشد که با گروهی از نوازندگان با تنوع زیاد که در فصل قبل بحث شد، روبه‌رو شد. قدم زدن بر روی طناب باریک انتقادی، در حالی که بین نوازندگان سازهای زهی با آستانه‌های تحریک پایین و شخصیت‌های بسیار متفاوت نوازندگان سازهای بادی برنجی که احتمالاً نیاز به رویکردهای پرجنب و جوش‌تری دارند، باید سطح بالایی از دیپلماتیک بودن و حساسیت را به نمایش بگذارد. بسیاری از مسائلی که در فصل ۱۲ در مورد مدیریت کلاس و کنترل بحث خواهد شد، ممکن است به رهبر ارکستر مربوط شود. مسلماً، برخی که درباره کار رهبران ارکستر نوشته‌اند، اغلب بر اهمیت ویژگی‌های رهبری تأکید کرده‌اند. رهبرانی چون بولت (۱۹۶۳) و گرووز (۱۹۶۰) بر نیاز به اعتماد به

نفس، خودانضباطی و کنترل تأکید کرده‌اند. از سوی دیگر، «هیندمیت»^۱ (۱۹۵۲) معتقد بود که تسلط رهبر ارکستر از اهمیت بالایی برخوردار است.

در حالی که کاتل و همکاران (۱۹۷۰) اذعان کرده‌اند که ویژگی‌های رهبری در عرصه‌های مختلف زندگی نیازمند ترکیب‌های متفاوتی از صفات است، آن‌ها پیشنهاد کردند که برون‌گرایی، تطبیق‌پذیری، و سطوح متوسطی از کورت‌ریا به طور کلی ویژگی رهبران را مشخص می‌کند. در غیاب هر گونه تحقیق منتشرشده در مورد رهبر ارکستر، در اینجا ما به نتایج منتشرنشده خودم (کمپ ۱۹۷۹) وابسته هستیم. آن دسته از دانشجویان موسیقی در آموزش عالی که به طور منظم فعالیت‌های رهبری ارکستر را انجام می‌دادند، واقعاً در تمام ویژگی‌ها برون‌گراتر بودند: برون‌گرا (+A)؛ پرانرژی (+F)؛ ماجراجو (+H)؛ و وابسته به گروه (-Q۲) بودند. آن‌ها همچنین از نظر عاطفی پایدارتر بودند و خوداعتمادتر (-O) و آرام‌تر (-Q۴) از کسانی بودند که رهبری ارکستر را انجام نمی‌دادند. یک نمود واضح از استقلال نیز مشهود بود، به طوری که رهبران ارکستر تسلط (+E) را نشان می‌دادند که همراه با عوامل (+F) و (+H) است که با برون‌گرایی همپوشانی دارند. یک شباهت جالبی که رهبران ارکستر در این مطالعه با پیانیست‌ها دارند این است که تمایل به نشان دادن ویژگی‌های رهبری دارند. آیا این نشان‌دهنده تمایل طبیعی پیانیست‌ها به داشتن ویژگی‌های شخصیتی مناسب برای رهبری ارکستر است، هنوز مشخص نیست. همانطور که انتظار می‌رفت، ویژگی‌های کورت‌ریا که کاتل آن‌ها را ویژگی رهبر طبیعی می‌داند، نه در رهبران ارکستر و نه در پیانیست‌ها دیده شد.

همانطور که در بحث‌های قبلی اشاره کرده‌ایم، مهم است که خط پایه‌ای که برای مقایسه استفاده می‌شود، در نظر گرفته شود. در واقع، درست است که بگوییم رهبران ارکستر به نسبت سایر موسیقی‌دانان بیشتر برون‌گرا، ماجراجو، و منظم هستند. با این حال، باید در نظر داشته باشیم که رهبران ارکستر هنوز هم موسیقی‌دان هستند و شخصیت‌هایشان هنوز جنبه‌هایی از شخصیت موسیقی‌دان را نشان می‌دهد. در بحث

این نکته، «پولاک»^۱ (۱۹۹۱) اشاره می‌کند که رهبران ارکستر برون‌گرا بیشتر با ارکستر ارتباط برقرار می‌کنند و به راحتی تعامل می‌کنند، حتی تا جایی که آماده پذیرش پیشنهادات هستند. از سوی دیگر، رهبران ارکستر درون‌گرا که فرآیندهای ارزیابی و انتقادی خود را درون‌نگه می‌دارند، خطر این را دارند که بازخورد کافی به نوازندگان ندهند. از نظر مقایسه با استانداردهای جمعیت عمومی، می‌توان رهبران ارکستر را به عنوان امبیورت (میان‌رویی بین برون‌گرایی و درون‌گرایی) توصیف کرد، که ویژگی‌هایی همچون دوری جویی درون‌گرایانه (A-)، تنها کمی پراورزی بودن (F+) و ماجراجویی (H+)، و وابستگی گروهی برون‌گرایانه (Q2+) دارند. از طرف دیگر، آن‌ها هنوز هم ممکن است در مقایسه با جمعیت عمومی اضطراب بیشتری را نشان دهند. استقلال آن‌ها، البته، با نمایه شخصیت موسیقی‌دانان تعارض ندارد، چرا که همانطور که در نقاط مختلف اشاره کرده‌ایم و در فصل ۱۱ دوباره خواهیم دید، استقلال به نظر می‌رسد که با بروز توانایی‌های موسیقایی «بالا» مرتبط باشد.

این بحث بدون اشاره به این نکته که رهبران ارکستر ممکن است به دو دسته تقسیم شوند: آن‌هایی که با ارکسترها راحت‌ترند و آن‌هایی که با گروه‌های کر راحت‌ترند، کامل نمی‌شود. البته، برخی مانند کالین دیویس، «سولتی»^۲، و بارنبویم، به نظر می‌رسد که در هر دو محیط، یعنی هم با ارکسترها و هم با گروه‌های کر، به راحتی کار می‌کنند. اگرچه هیچ مدرکی برای این امر نداریم، ممکن است بخواهیم گمان کنیم که آن‌هایی که بیشتر جذب کار با ارکسترهای درون‌گرا می‌شوند، خودشان بیشتر تمایل به درون‌گرایی دارند. برعکس، کسانی که ترجیح می‌دهند با اعضای برون‌گرای جوامع کر کار کنند، ممکن است بیشتر نشانه‌هایی از برون‌گرایی را نشان دهند. در نهایت، با توجه به اینکه این گروه‌ها معمولاً در آستانه‌های تحریک متفاوتی عمل می‌کنند، ممکن است انتظار داشته باشیم که کسانی که در سطح مشابهی از تحریک

1- Pollack

2- Georg Solti

قرار دارند، ارتباط موثرتری با یکدیگر برقرار کنند، بدون آنکه اضطراب زیادی ایجاد کنند یا از طرف دیگر، آن‌هایی که رهبری می‌کنند، کم‌تحریک شوند.

خلاصه

متأسفانه اطلاعات بسیار کمتری درباره شخصیت موسیقی‌دانان غیرآرکستری در دست است و در بسیاری از موارد ناگزیر به حدس و گمان درباره قطعات پراکنده شواهد موجود تکیه می‌کنیم. برای نمونه ممکن است چنین پنداشته شود که این دسته از موسیقی‌دانان به سبب آزادی بیشترشان از سلطه باتوم رهبر ارکستر -جز در مواردی که در کارهای گُرال مشارکت دارند، رادیکال‌تر و خیال‌پردازتر باشند.

اغلب چنین تصور می‌شود که نوازندگان سازهای شستی‌دار (نظیر پیانو و ارگ) افرادی منزوی هستند، چراکه ساز انتخابی‌شان از نظر موسیقایی ساختار مستقل‌تری دارد. با این حال، یافته‌های پژوهش‌های موجود تصویری کاملاً متفاوت را نشان می‌دهد: پیانیست‌ها و نوازندگان ارگ به‌وضوح برون‌گرا به نظر می‌رسند، و این ویژگی درست از طریق صفاتی نمایان می‌شود که بیشتر موسیقی‌دانان در جهت مخالف آن قرار دارند. به بیان دیگر، صمیمیت و وابستگی اجتماعی این نوازندگان، آن‌ها را از نظر خلق‌و‌خو از دیگر انواع موسیقی‌دانان متمایز می‌سازد. حتی نوازندگان سازهای بادی برنجی، که آن‌ها نیز وابسته به گروه‌اند، نشانه‌ای از صمیمیت از خود بروز نمی‌دهند. آنچه همچنین نوازندگان سازهای شستی‌دار را از سایر موسیقی‌دانان بزرگسال متمایز می‌کند، سطح بالاتر وظیفه‌شناسی و خودآگاهی آنان است، همراه با محافظه‌کاری مشخص و نبود اضطراب. تنها ویژگی‌ای که ارگ‌نوازان را از پیانیست‌ها متمایز می‌سازد، زیرکی است، ویژگی‌ای که کاتل آن را با توانایی در کسب مهارت‌های فنی دقیق و سطح بالایی از هوشیاری ذهنی توصیف می‌کند. این خصوصیات را می‌توان برای رشد و پرورش فنون پیچیده نوازندگی ارگ، بی‌نهایت ارزشمند دانست. البته خواننده باید در تفسیر و تعمیم نتایج تنها یک مجموعه داده محتاط باشد، اما نکته شگفت‌انگیز این است که این نوازندگان سازهای شستی‌دار از نظر خلق‌و‌خو چندان مناسب فعالیت‌های خلاقانه یا خیال‌پردازانه به نظر نمی‌رسند و این موضوع با باور رایج که بسیاری از آهنگسازان از پیش‌زمینه‌ای در نوازندگی سازهای شستی‌دار برخاسته‌اند، در تضاد است.

از آنجا که خوانندگان، موسیقی‌دانانی هستند که ابزار موسیقایی عینی و ملموسی در اختیار ندارند، جهت‌گیری اجرایی آن‌ها عمدتاً بر بدن متمرکز است. این ویژگی ظاهراً در برون‌گرایی بیشتر، حساسیت بالا و استقلال آنان - در مقایسه با دیگر موسیقی‌دانان - نمایان می‌شود. از این رو، می‌توان خوانندگان را افرادی به‌ویژه «یکپارچه» تلقی کرد که آرامش و انسجام لازم برای اجرای تکنوازی را در اختیار دارند. هم‌زمان، آن‌ها تمایل دارند سبک ادراکی متمایزی را بروز دهند که از طریق سطح بالای پاتمیا یا سبک ادراک عاطفی مشخص می‌شود. این سبک بیشتر احساسی تا عقلانی، احتمالاً تأثیرات مهمی بر شیوه‌های آموزش خوانندگان دارد و شاید بتواند تفاوت‌های ظریفی را در واکنش آنان نسبت به شکل‌های علمی‌تر آموزش توضیح دهد. همان‌طور که انتظار می‌رود، رهبران ارکستر نیز به‌عنوان افرادی برون‌گرا ظاهر می‌شوند، و این ویژگی بخشی از نگرش متعادل و مستقل آن‌ها را تشکیل می‌دهد. این نوع خلق‌وخو با پژوهش‌های پیشین درباره ویژگی‌های رهبری در حوزه‌های گوناگون هم‌راستا است. با این حال، صفاتی که شاید تصور شود برای کار یک رهبر ارکستر اهمیت دارند - مانند رادیکالیسم، خیال‌پردازی و حساسیت - در یافته‌های این پژوهش مشاهده نمی‌شوند.

فصل ۱۰

موسیقی دانان در حوزه‌های موسیقی عامه‌پسند (غیرکلاسیک)

مقدمه

در نبود حجم قابل توجهی از پژوهش‌های شخصیتی درباره موسیقی‌دانانی که در بخش عامه‌پسند حرفه موسیقی فعالیت می‌کنند، یکی از جنبه‌های مهم این فصل بازگشت به مفاهیمی است که در فصل هفتم مطرح شد؛ مفایمی که به ویژگی‌های شخصیتی افراد با ترجیحات موسیقایی مختلف مربوط می‌شد. در آنجا توانستیم بررسی کنیم که چگونه ابعاد اصلی شخصیت - برون‌گرایی، نوروئیسیسم، و روان‌پریشی - با گرایش شنوندگان به سبک‌های گوناگون موسیقی عامه‌پسند در پیوند است. با در نظر داشتن آن مشاهدات، منطقی به نظر می‌رسد که فرضیه‌هایی تدوین کنیم تا بتوانیم این تصور را بررسی کنیم که کسانی که به اختیار، زندگی خود را صرف نواختن این سبک‌های گوناگون موسیقی می‌کنند، ممکن است همین ویژگی‌ها را از خود بروز دهند. به هر حال، معقول است که چنین حدس بزنیم: افرادی که به نواختن برخی سبک‌های موسیقی می‌پردازند، احتمالاً این کار را به عنوان پیامدی مستقیم از تأثیری آغاز کرده‌اند که آن موسیقی ابتدا به عنوان شنونده بر آنان گذاشته است.

با این حال، باید به خاطر داشته باشیم که موسیقی‌دانان اغلب ناچارند کاری را که در دسترس‌شان قرار می‌گیرد بپذیرند، و این امر می‌تواند مرزهای میان دو گونه موسیقی‌دان را - از نظر ویژگی‌های شخصیتی - مبهم کند. در مواردی که نوازندگان کلاسیک صرفاً برای گذران زندگی، نه از روی انتخاب، حاضر می‌شوند وارد عرصه موسیقی عامه‌پسند شوند، می‌توان تصور کرد که این جابه‌جایی اجباری ممکن است

سطحی از اضطراب و فشار روانی را در آنان به‌وجود آورد. با این حال، فعالیت در حوزه‌های جَز و راک، ممکن است برای برخی از نوازندگان آموزش‌دیده در موسیقی کلاسیک، از لحاظ فنی دشوارتر باشد و برای برخی دیگر، از نظر ذهنی و سلیقه‌ای، کمتر پذیرفتنی.

بنابراین باید در نظر داشت که بسیاری از موسیقی‌دانانی که در حوزه موسیقی عامه‌پسند فعالیت می‌کنند، آموزش رسمی موسیقی دیده‌اند و به همین دلیل ممکن است همچنان ویژگی‌های خلقی‌ای از خود نشان دهند که بازتابی از تأثیر همان نوع آموزش است. در مقابل، کسانی که در گروه‌های هیوی متال اجرا می‌کنند، احتمالاً مسیر متفاوتی را طی کرده‌اند و ممکن است ترکیب‌های کاملاً متفاوتی از ویژگی‌های شخصیتی داشته باشند. این امر به‌ویژه زمانی قابل توجه است که به پیوندهای ضد اجتماعی و بزهدکارانه‌ای توجه کنیم که در فصل هفتم درباره سبک‌هایی چون هیوی متال و پانک راک به آن‌ها اشاره شد. با این حال، در نبود پژوهش‌های گسترده‌ای درباره اجراکنندگان موسیقی عامه‌پسند، تنها می‌توان درباره همه تأثیرات احتمالی بر رشد شخصیتی آن‌ها، به‌گونه‌ای که پیش‌تر در مورد دیگر گونه‌های موسیقی‌دان بررسی کرده‌ایم، گمانه‌زنی کرد. جدا از تأثیر آموزش رسمی و حرفه‌ای، جنبه‌هایی چون انتخاب ساز، ترجیحات موسیقایی، سبک زندگی، و نوع محیط کاری نیز همگی احتمالاً به همان اندازه بر موسیقی‌دانان حوزه موسیقی عامه‌پسند اثر می‌گذارند. اکنون بیایید نگاهی بیندازیم به سه بُعد اصلی شخصیت که در مورد موسیقی‌دانان این حوزه تا حدودی مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. با این کار، شاید بتوانیم به درکی روشن‌تر از انواع گوناگون موسیقی‌دانان دست یابیم.

برون‌گرایی

شاید رایج‌ترین تصور درباره موسیقی‌دانانی که در حوزه موسیقی عامه‌پسند فعالیت می‌کنند این باشد که همگی تیپ‌های برون‌گرا هستند؛ برداشتی که بر این اساس شکل گرفته که این افراد معمولاً در کلاب‌ها و محیط‌هایی کار می‌کنند که فرصت‌های فراوانی برای تعاملات اجتماعی فراهم می‌آورد. با این حال، نباید از نظر دور داشت که

بخش قابل توجهی از فعالیت این موسیقی دانان به ضبط در استودیو اختصاص دارد. اما شاید یکی از آشکارترین پیوندها میان برون گرایی و موسیقی، به ویژه در چارچوب آنچه در فصل هفتم گفته شد، به ترجیحات موسیقایی مربوط باشد. در آنجا شواهدی مطرح شد که نشان می داد برون گراها معمولاً به سبک هایی از موسیقی جذب می شوند که تأثیری آنی دارند، نیازهای فوری را پاسخ می دهند و پاداش هایی کوتاه مدت عرضه می کنند. در مقابل، این درون گراست که سبک های دشوارتر و کمتر در دسترس را برمیگزیند و حاضر است برای درک آن ها تلاش بیشتری به خرج دهد. برون گراها فعالانه به دنبال سبک هایی از موسیقی هستند که بتوانند به طور کامل در آن غرق شوند، اما این غرق شدن بیشتر به ادراک کلی از قطعه مربوط است تا تمرکز بر جنبه هایی خاص که از رهگذر تحلیل ذهنی و منطقی به دست آمده باشند. با این حال، نباید این گونه برداشت کرد که صرفاً چون برخی سبک ها در رده «ساده پسند» قرار می گیرند، الزاماً به مهارت فنی کمتری از سوی اجراکنندگان نیاز دارند.

برخی بر این باورند که عادت های شنیداری برون گراها بازتابی از میل فعال آن ها به تجربه سطوح بالای برانگیختگی است. از همین رو، منطقی است که گمان کنیم برون گراها به حجم صدای بالا و سبک های پرتحرک، ریتمیک و حتی تهاجمی که در موسیقی پاپ و راک رایج است گرایش بیشتری دارند. در این زمینه، یافته های دالینجر (۱۹۹۳) برای ما اهمیت زیادی دارد، چراکه او از معدود پژوهشگرانی است که رابطه میان شخصیت و ترجیحات موسیقایی را در طیفی گسترده از سبک ها -از جمله هارد راک، پاپ و جَز- به طور خاص بررسی کرده است. او در این پژوهش نشان داد که دوستداران جَز واقعاً با خلق و خوی کلی برون گرایانه شناخته می شوند. در مقابل، کسانی که به هارد راک گرایش دارند، بیشتر با یکی از جنبه های خاص برون گرایی -یعنی هیجان جویی، آن گونه که در مدل پنج عاملی شخصیت تعریف می شود- مشخص می گردند.

پژوهش ویلز و کوپر (۱۹۸۸) به طور خاص برای بررسی اثرات فشار کاری بر گروهی از ۷۰ موسیقی دان فعال در حوزه های موسیقی عامه پسند، از جمله جَز، راک، پاپ و موسیقی رقص انجام شد. کار این گروه شامل طیف وسیعی از اجراهای زنده و جلسات ضبط در محیط های مختلف از ارکسترهای تئاتری، سالن های رقص، و کلاب های جَز

گرفته تا کار استودیویی همراهی گروه‌های خواننده در تلویزیون و رادیو می‌شد. متأسفانه، این گروه به‌طور کلی امتیازهای چندان چشمگیری در برون‌گرایی کسب نکرد و این ما را به این نتیجه می‌رساند که این گروه در این بُعد شخصیتی نسبتاً همگن بود و ارتباط چندان با نوازندگی انواع سازها نداشت. با این حال، ممکن است این پرسش مطرح شود که آیا در درون این گروه، برون‌گرایی نوازندگان جز با درون‌گرایی برخی دیگر از نوازندگان که آموزش‌های موسیقایی سنتی‌تری داشته‌اند، متعادل شده بود. در مقابل، «دایس و اوکانر»^۱ (۱۹۹۴) که از یک فهرست‌وارهٔ سنجش پنج عامل بزرگ شخصیت استفاده کردند، گروهی متشکل از نوازندگان راک را یافتند که در مقایسه با هنجارهای دانشجویی، در برون‌گرایی و همچنین ویژگی‌هایی چون خودبرتربینی و تسلط به‌طور معناداری بالا بودند. علاوه بر این، آن‌ها به‌واسطه ویژگی «گشودگی برای تجربه» (که یکی از عوامل پنج‌گانه است و مستقل از برون‌گرایی می‌باشد) نیز شناخته می‌شدند، که همان‌طور که پیش‌تر اشاره کردیم، دالینجر (۱۹۹۳) دریافت که این ویژگی با ترجیحات موسیقایی برای جز و همچنین سبک‌های سول (Soul) / «ریتم اند بلوز»^۲ (R&B) و کلاسیک پیوند دارد.

روان‌رنجوری^۳ و اضطراب

ویلز و کوپر دریافتند که ۷۰ موسیقی‌دانی که مورد مطالعه قرار دادند، در مقایسه با غیرموسیقی‌دانان، به‌طور آشکاری روان‌رنجور (نوروتیسیسم) بودند. آن‌ها این مسئله را نتیجه سبک زندگی نایمن و بی‌ثباتی دانستند که معمولاً موسیقی‌دانان موسیقی عامه‌پسند تجربه می‌کنند. همان‌طور که اشاره می‌کنند، بخش قابل توجهی از اجراهای این موسیقی‌دانان در ساعات شب انجام می‌شود و این موضوع آن‌ها را از شرکت در فعالیت‌های فراغتی همزمان با کسانی که کار روزانه‌ی ۹ صبح تا ۵ عصر دارند محروم می‌کند. افزون بر این، جدایی ناگزیر و گاه طولانی‌مدت از شریک زندگی و خانواده نیز

1- Dyce & O'Connor

2- Rhythm & Blues

3- Neuroticism

می‌تواند منبعی برای استرس و اضطراب باشد. همچنین معمولاً کسانی که در حوزه موسیقی عامه‌پسند کار می‌کنند از امنیت شغلی، بازنشستگی یا دیگر مزایا برخوردار نیستند. در بسیاری موارد هم امکان دارد قرارداد کاری‌شان ناگهانی لغو شود، که این امر فشار روانی و احساس بی‌ارزشی را در آن‌ها تشدید می‌کند. با این حال باید به یاد داشت که روان‌رنجوری یا اضطراب، ویژگی‌ای است که در نمایه شخصیتی بیشتر موسیقی‌دانان دیده می‌شود.

پرسش مهم در این جا آن است که آیا استرس در میان موسیقی‌دانان موسیقی عامه‌پسند بیش از دیگران رواج دارد، و اگر چنین است، آیا منابع خاصی از استرس وجود دارند که به‌طور ویژه به ماهیت شغل و سبک زندگی آن‌ها مربوط می‌شوند. متأسفانه به دلیل نبود پژوهش‌های تطبیقی مشخص، داده‌ای در دست نیست که بتواند به این پرسش پاسخ روشنی بدهد. با این حال، از پژوهش ویلز و کوپر (۱۹۸۸) چنین برمی‌آید که این موسیقی‌دانان نیز با برخی از همان گونه‌های فشار روانی روبه‌رو هستند که دیگر موسیقی‌دانان تجربه می‌کنند. برای نمونه، آن‌ها نیز ظاهراً استانداردهای اجرایی بالایی را برای خود قائل‌اند، درست همان‌طور که در فصل پنجم نیز اشاره شد. برای تأکید بر همین نکته، ویلز و کوپر نقل‌قول‌هایی را از موسیقی‌دانان موسیقی عامه‌پسند می‌آورند، از جمله:

«اگر استانداردهای بالایی داشته باشی، باید مدام سعی کنی به آن‌ها برسی. باید به سطح خودت پایبند باشی، و این را هم می‌دانی که همه نگاه‌ها به توست. ناراحت می‌شوم اگر احساس کنم چیزی را خراب کرده‌ام. تصمیم گرفتم فقط در اجراهایی شرکت کنم که برایم خلاقانه و از نظر موسیقایی پاداش‌دهنده باشد. روبه‌رو شدن با ضعف‌های اجرایی‌ات کار سختی است. از نظر خلاقانه خیلی بلندپروازم. پاداش مالی نمی‌خواهم. همیشه برای خودم هدف‌گذاری می‌کنم. دنبال شهرت و ثروت نیستم، اما می‌خواهم در دنیای موسیقی خوش‌نام باشم. همیشه تحت فشار هستی که سطح کارت را حفظ کنی. حاضر نیستم موسیقی بد اجرا کنم؛ این کار اعتبارت را خراب می‌کند.»

در این معنا، موسیقی‌دانان عامه‌پسند بسیار شبیه به همتایان آرکسترال خود هستند؛ از این نظر که خود را تحت فشار می‌گذارند تا به استانداردهای بالای اجرا دست یابند. همان‌طور که در فصل پنجم دیدیم، این جست‌وجو برای کمال می‌تواند

به‌شدت با ادراک آن‌ها از ارزشمندی شخصی‌شان گره خورده باشد و اگر از حد بگذرد، می‌تواند به گونه‌ای آسیب‌زا از خودتنبیهی تبدیل شود.

این وضعیت ممکن است با منبع متمایز و خاص دیگری از فشار روانی نیز در تعامل باشد؛ منبعی که به‌ویژه در میان موسیقی‌دانان موسیقی عامه‌پسند رواج دارد. این فشار مربوط است به «برداشت آن‌ها از نگاه تحقیرآمیز و بی‌ارزش‌انگاری دیگران نسبت به‌شان». ویلز و کوپر نقل‌قول‌هایی از موسیقی‌دانانی می‌آورند که به شکل‌های گوناگون این احساس را توصیف کرده‌اند:

«بیشتر مردم موسیقی‌دانان را فقط یک پله بالاتر از متجاوزان و زورگیران در نردبان اجتماعی می‌دانند، و به نظر من این بیگانگی با غیرموسیقی‌دانانست که باعث همه مشکلات می‌شود. در میان صاحبان کلاب نوعی نفرت نسبت به موسیقی‌دانان وجود دارد، چون مجبورند طبق تعرفه اتحادیه به آن‌ها دستمزد بدهند. استعداد و توانایی‌هایی که موسیقی‌دانان جز دارند، در موقعیت‌هایی به کار گرفته می‌شود که به‌مراتب پایین‌تر از ظرفیت واقعی‌شان است، و این موضوع رنجش و سرخوردگی عظیمی به‌همراه دارد. وضعیت مدیریت و آژانس‌ها واقعاً رسوایی است... یک افتضاح تمام‌عیار که بار اصلی‌اش باز هم بر دوش موسیقی‌دان می‌افتد و او را بیش‌تر از پیش از دیگران جدا می‌سازد. افزون بر این، دزدی در این حوزه‌ها - و در صنعت ضبط موسیقی - عملاً قانونی است. موسیقی‌دان چه احساسی می‌تواند داشته باشد جز احساس له‌شدگی؟»

پرونت (۱۹۹۱) پیشنهاد کرده است که پیوند عمیق موسیقی‌دان با موسیقی، به‌عنوان بخشی ذاتی از ساختار خودپنداره‌اش، اغلب به احساس «خودبزرگ‌بینی» و «همه‌توانی» می‌انجامد. موسیقی‌دان به‌تدریج به تحسین و تمجید دیگران وابسته می‌شود و بیش از پیش برای کسب آن تلاش می‌کند. با این حال، هنگامی که این تحسین حاصل نمی‌شود یا زمانی که موسیقی‌دان احساس می‌کند به‌عنوان عضوی طردشده از اجتماع، مورد بی‌اعتنایی یا سوءاستفاده قرار گرفته است، این وضعیت ممکن است به احساس بیگانگی، خشم و فشار روانی منجر شود. موسیقی‌دان موسیقی عامه‌پسند ممکن است این احساس را به‌شدت تجربه کند که در چشم دیگر

موسیقی دانان، و نیز عموم مردم، جایگاه کار اجرایی و تجاری اش بسیار پایین است؛ حتی با وجود تمام تلاشی که برای حفظ استانداردهای بالای موسیقایی خود انجام می دهد. به زبان کاتل، می توان حدس زد که این افراد از «سطح پایین تری از نیروی ایگو» برخوردارند.

با این حال، در تضادی ظاهری، نشانه هایی از «غرور و خودبزرگ بینی» در میان گروه های راک و کانتری در پژوهش دایس و اوکانر مشاهده شد؛ گرچه این غرور با «سطوح مشخصی از روان رنجوری» همراه بود. توضیح آن ها درباره روان رنجوری این گروه ها، بر تغییر مداوم محیط کاری شان و نیز ماهیت ناپایدار اشتغال آن ها متمرکز است. بی ثباتی ذاتی در کار موسیقی دانان در حوزه موسیقی عامه پسند به روشنی یک مسئله اساسی است. از قضا، این بی ثباتی اغلب به «مشکلات ناشی از بار کاری بیش از حد» منجر می شود. یکی از موسیقی دانان مورد مطالعه ویلز و کوپر گفته است:

«این هم خودش یه استرسه که وقتی خیلی کار کردی، باید تصمیم بگیری برنامه هات رو رد کنی تا استراحت کنی. نگران اینی که اگه برنامه ای رو رد کنی، دیگه بهت زنگ نزنن».

از آن جا که اجراها و برنامه ها لزوماً به طور منظم اتفاق نمی افتند، ترس از بی کاری و فکر این که ممکن است تلفن دیگر زنگ نخورد، باعث می شود بسیاری از موسیقی دانان، حتی در دوره هایی که تقویم شان پر است، باز هم برنامه های اضافی را بپذیرند. در نتیجه، بسیاری از این افراد - احتمالاً مانند اغلب نوازندگان آزادکار - گرفتار یک دوراهی می شوند که در آن مدام میان دو منبع استرس نوسان می کنند. با این حال، همان طور که در فصل پنجم نیز مطرح شد، دایس و اوکانر بر این باورند که «مقداری از روان رنجوری می تواند به بهبود اجرا کمک کند». تنش روانی موجود در فرد روان رنجور ممکن است او را قادر سازد تا با «احساس و شور بیشتری اجرا کند». با این حال، توضیحات جایگزینی که پیش تر ارائه شدند نیز نباید از نظر دور بمانند.

با در نظر داشتن چنین نگرشی، بد نیست یادآور شویم که گروه موسیقی دانان موسیقی عامه پسند مورد مطالعه دایس و اوکانر شامل ۴۸ نوازنده گیتار، ۴۴ نوازنده باس و ۴۶ نوازنده درامز بود. جالب می بود اگر می دانستیم که آیا روان رنجوری بالایی که آن ها برای کل گروه گزارش دادند، به طور مساوی میان این زیربخش های سازی

توزیع شده بوده یا نه. یافته‌های ویلز و کوپر (۱۹۸۸) نشان می‌داد که روان‌رنجوری به‌ویژه در میان نوازندگان گیتار بسیار بالا بوده است، و نوازندگان پیانو و ترومبون نیز فاصله‌چندانی نداشتند. با آن‌که در بحث‌های پیشین ما شواهد زیادی مبنی بر بروز روان‌رنجوری در این سازها وجود نداشت، با این حال ممکن است این موضوع ما را به این حدس برساند که این موسیقی‌دانان در حال آشکار کردن ویژگی‌های خُلقی خاصی هستند که ممکن است آن‌ها را به سمت سبک‌های موسیقایی پرخاشگرایانه‌تر و دارای بیان صریح‌تر تعارض سوق دهد. چنان‌که در فصل هفتم، به‌ویژه در ارتباط با کارِ پین، مطرح شد، افراد روان‌رنجور معمولاً موسیقی‌هایی را ترجیح می‌دهند که از بار هیجانی بالایی برخوردارند و در آن‌ها می‌توان پیوندهایی غیرعادی و اضطراب‌زا برای شنونده (و احتمالاً برای اجراکننده) یافت. به عبارت دیگر، می‌توان این‌گونه حدس زد که اجرای مؤثر آن دسته از سبک‌های موسیقی که برای شنونده روان‌رنجور جذاب‌اند، وابسته به همین ویژگی‌های خُلقی در نوازنده است.

روان‌پریشی^۱

یکی دیگر از ویژگی‌های موسیقی‌دانان که در تحقیق ویلز و کوپر (۱۹۸۸) برجسته شد، «سطوح بالای روان‌پریشی» آن‌ها بود. این موضوع برای ما از اهمیت خاصی برخوردار است، چرا که این ویژگی تا به حال در شخصیت هیچ‌یک از موسیقی‌دانان ذکر شده در این کتاب مشاهده نشده است، هرچند که در فصل ۸ حساسیت کمتری به‌طور کلی در نوازندگان سازهای بادی برنجی یافت شد. بنابراین ممکن است معقول باشد که احتمال بدهیم افرادی که برای زندگی به اجرای سبک‌های مختلف موسیقی عامه‌پسند جذب شده‌اند یا حداقل آماده هستند، نه تنها با کاهش سطوح بالای حساسیتی که در بیشتر گروه‌های موسیقی‌دانان مشاهده می‌شود شناخته می‌شوند، بلکه این حساسیت با «سطح متمایزی از ذهنیت سخت» جایگزین می‌شود.

به عبارت دیگر، عامل وسیع تری از پاتِمیا که در فصل ۶ به عنوان ویژگی بسیاری از موسیقی دانان ذکر شد، در افرادی که در زمینه موسیقی عامه پسند فعالیت می کنند آشکار نمی شود. با این حال، باید در نتیجه گیری در این باره احتیاط کرد، زیرا هیچ یک از پژوهش های ذکر شده در این فصل از فهرست های کاتل استفاده نکرده اند. آیزنک (۱۹۹۲) مفهوم روان پریشی خود را به عنوان بُعدی توصیف کرده است که ما را به تدریج از جنبه های «جنایتکاری، تکانشی بودن، خصومت، پرخاشگری و غیره تا اسکیزوفرنی» می برد. در قطب مخالف با «همدلی بالا»، او پیشنهاد می کند که افراد «متعارف، اجتماعی شده و نوع دوست» هستند. اگرچه خواننده دقیق احتمالاً متوجه شده است که آیزنک موقعیت «متعارف بودن در مقابل خلاقیت» را به طور مستقیم معکوس آن چیزی قرار داده است که ممکن بود از دیدگاه کاتلی به دست آید، اما فضای محدود اینجا به ما اجازه نمی دهد که در این باره بیشتر بحث کنیم.

در ادامه تحقیقات، ویلز و کوپر دریافتند که «سطوح بالای روان پریشی» در واقع با «گیتاریست ها، درامر ها، نوازندگان باس و ترومپت زن ها» ارتباط دارد و «کمترین سطوح» به «ترومبون نوازان» تعلق دارد. اگرچه به دلیل تعداد کم اعضای این گروه ها باید احتیاط کرد، ممکن است بخواهیم در مورد این الگوها حدس بزنیم، به ویژه از منظر مقایسه این نوازندگان با همتایان شان در دنیای اجرای ارکسترال. برای مثال، هرچند در فصل ۸ به طور قطع شاهد حساسیت کمتر در نوازندگان سازهای بادی برنجی به طور کلی بودیم، اما هیچ مدرکی از حساسیت پایین تر در نوازندگان باس مشاهده نشد. بنابراین، باید نتیجه گیری کنیم که یا «موسیقی دانان ویلز و کوپر ممکن است تا حدودی نماینده نوع ساز خود نباشند»، یا اینکه «مشارکت این موسیقی دانان در سبک های موسیقی عامه پسند تأثیر قدرتمندی بر دسته بندی شخصیت شان داشته است».

در این مرحله، ممکن است بخواهیم به بحث های قبلی خود در مورد ترجیحات سبک های موسیقی بازگردیم. به طور قطع، گیتاریست ها و درامر ها در گروه های پاپ و راک ظاهری «سخت» به خود می گیرند. همانطور که در فصل ۷ اشاره کردیم، رولینگز و همکاران (۱۹۹۵) دریافتند که «شنوندگانی که ادعا می کنند هارد راک را ترجیح می دهند، در مقایسه با کسانی که موسیقی رقص یا موسیقی ساده گوش می دهند،

سطح روان‌پریشی بالاتری دارند». با تعمیم نتایج آن‌ها، آن‌ها نتیجه گرفتند که تمام سبک‌های موسیقی که می‌توانند به‌عنوان «سخت» یا «خشن» یا حتی دارای تنش‌های ناهمخوان (دیسونانس) درک شوند، احتمالاً به نوع‌های روان‌پریش جذب می‌شوند. این امر به‌ویژه در مورد «پانک راک» که معانی ضد اجتماعی و پرخاشگرانه‌ای دارد، صادق به‌نظر می‌رسد و می‌توان انتظار داشت که نوع‌های روان‌پریش بیشتری به آن جذب شوند، به‌ویژه با توجه به مفهوم «جنایتکاری» در عامل روان‌پریشی آیزنک.

حمایت از این ایده که گیتاریست‌ها و درامرها بخش قابل توجهی از زمان خود را به اجرای کنسرت‌های پاپ می‌گذرانند، توسط ویلز و کوپر ارائه شده است. با این حال، باید اشاره کرد که این یافته‌ها به نمونه‌ای بسیار وسیع‌تر از نمونه‌هایی که در آن بخش از تحقیقات آن‌ها که به تفاوت‌های شخصیتی پرداخته بود، مربوط می‌شود. در پرتو «روان‌پریشی پایین‌تر در نوازندگان ترومبون»، از این ایده که روان‌پریشی به موسیقی‌هایی که راحت‌تر شنیده می‌شوند مرتبط است، «حمایت اولیه‌ای» نیز توسط ویلز و کوپر ارائه می‌شود، زیرا آن‌ها نشان می‌دهند که نوازندگان ترومبون که در این زمینه کار می‌کنند، بیشتر احتمال دارد که «زندگی‌شان را با اجرای جلسات تجاری تأمین کنند». به‌طور واضح، فرصت‌های کمتری برای آن‌ها در پاپ یا راک وجود دارد.

انواع فعالیت‌ها

یکی از نتایج جالب کار گسترده‌ی ویلز و کوپر (۱۹۸۸) در این حوزه -که در غیر این صورت تقریباً بدون پژوهش باقی مانده بود- توصیف آن دسته از موسیقی‌دانانی است که به انواع مختلفی از فعالیت در عرصه موسیقی پاپ (عامه‌پسند/ غیرکلاسیک) مشغول‌اند. با این فرض که محیط کاری تأثیر چشمگیری بر توانایی فرد برای سازگاری، احساس امنیت و رضایت دارد، این دسته‌بندی‌ها در ادامه به‌صورت مختصر مرور می‌شوند. با این حال، باید توجه داشت که تفاوت‌های شخصیتی عمومی در میان این گروه‌ها مورد بررسی قرار نگرفته‌اند.

نخست آن‌که، ویلز و کوپر دریافتند نوازندگانی که در سبک جَز فعالیت می‌کنند، بیش از دیگران ویژگی‌های خلق‌و‌خوی «هنرمند حساس و وقف‌شده» را بروز می‌دهند؛

ویژگی‌ای که شاید بتوان آن را مشابه با نوازندگان ارکستر دانست. این گروه از موسیقی‌دانان همبستگی عاطفی و هویتی بیشتری با کار خود دارند و از آن احساس لذت و رضایت عمیق‌تری می‌گیرند. شاید به همین دلیل که این کار برایشان اهمیتی بنیادین دارد، شغلشان برای آنان بسیار پُراسترس هم هست، و به نظر می‌رسد بیش از دیگر موسیقی‌دانان حوزه پاپ دچار اضطراب می‌شوند. ویلز و کوپر گزارش کردند که این افراد نسبت به هر عاملی که مانع انجام کارشان شود، دچار استرس می‌شوند؛ به‌ویژه از فضای مصنوعی استودیوهای ضبط و صدای بیش‌ازحد تقویت‌شده ناراضی‌اند. آنان در پایین‌ترین سطوح نمره تیپ (A۱) قرار گرفتند (شدیدترین شکل رفتار تیپ A که با ریسک بالای بیماری‌های قلبی همراه است). پژوهشگران این موضوع را بازتاب دهنده‌ی «درون‌گرایی» بیشتر و بی‌علاقگی این گروه به موفقیت‌های صرفاً مادی دانستند. چنین ویژگی‌هایی را می‌توان در موسیقی‌دانی انتظار داشت که نیاز به پرورش مهارت‌های بداهه‌نوازی خلاقانه دارد. همانند آهنگ‌ساز، می‌توان گمان برد که نوازندگانی که در سبک‌های پیچیده‌تر جز به بداهه‌پردازی می‌پردازند، از سطح بالایی از استقلال و پاتمی برخوردارند. البته در نبود داده‌های پژوهشی مستقیم، این نکته تنها در حد فرضیه باقی می‌ماند.

از سوی دیگر، موسیقی‌دانان «پاپ- صحنه‌ای»^۱ بیش از هر گروه دیگری با نیاز به موفقیت در دنیای تجاری موسیقی پاپ شناخته می‌شدند. ویلز و کوپر دریافتند که بیشترین فشار روانی برای این گروه، به فضای کلی رقابت خصمانه بازمی‌گردد. آن‌ها معمولاً با افرادی که با ایشان کار می‌کنند دچار تنش می‌شوند و به‌ویژه با مدیران ضبط یا مسئولان اجرایی آژانس‌ها که درک اندکی از آرمان‌های والای موسیقایی‌شان دارند، احتمال بروز تعارض دارند. مدیریت مسیر شغلی برای این گروه اهمیت زیادی داشت و رویارویی با مدیران موسیقی نیز از دید آن‌ها پُرفشار و تنش‌زا بود؛ همچنان که هر نوع تعارض و درگیری در روابط کاری‌شان نیز به‌عنوان عامل استرس‌زا شناخته می‌شد. این گروه همچنین در مواجهه با فشارهایی که برای کسب شهرت و شناخته‌شدن وجود

دارد، دچار مشکل بودند. این فشار به‌ویژه در میان اعضای گروه‌های مشهور بیشتر احساس می‌شد؛ کسانی که تحت فشار شدید بودند تا استانداردهای اجرایی خود را حفظ کنند و مبادا «باعث ناامیدی گروه» شوند. ویلز و کوپر دریافتند که این گروه بیش از سایرین در معرض مشکلات جسمی و روانی قرار دارد؛ احساس بی‌حالی، رکود و افسردگی را تجربه می‌کند و در نتیجه، احتمال دارد به مصرف مواد مخدر روی آورد.

موسیقی‌دانان صحنه‌ای در حوزه موسیقی تجاری، بنا بر یافته‌های ویلز و کوپر، در حکم خویشاوندان کم‌بضاعت دنیای موسیقی پاپ بودند؛ کم‌درآمدترین افراد این حوزه که کارهای پراکنده و جزئی را هر جا که ممکن بود، به‌سختی پیدا می‌کردند. این پژوهشگران آن‌ها را پراسترس‌ترین گروه در میان موسیقی‌دانان پاپ شناسایی کردند. این افراد با مشکلاتی روبه‌رو بودند که به ناتوانی در نگه‌داری و تعمیر درست سازهایشان مربوط می‌شد، و از سوی دیگر، به‌دلیل بخش‌هایی از قطعات موسیقی که خواندن و اجرای آن‌ها برایشان دشوار بود، دچار اضطراب می‌شدند. آن‌ها اغلب دچار ناتوانی‌های روان‌تنی می‌شدند و به نظر می‌رسید که از کار خود لذت چندانی نمی‌برند.

ویلز و کوپر اظهار داشتند که نوازندگان «پاپ-استودیویی»^۱ در برخی ویژگی‌ها با هر دو گروه نوازندگان پاپ و نوازندگان «تجاری-صحنه‌ای» اشتراک دارند و از نظر چندین ویژگی در موقعیتی میانه میان این دو دسته قرار می‌گیرند. این گروه دومین سطح درآمد بالا را داشت، و رایج‌ترین عامل فشار روانی برایشان، حفظ استانداردهای اجرایی‌شان بود. چنان‌که ویلز و کوپر اشاره می‌کنند، دنیای استودیوهای ضبط فضایی به‌شدت رقابتی دارد؛ زمان محدود و پرهزینه است و فشار زیادی وجود دارد تا همه‌چیز «در کمترین زمان ممکن بی‌نقص اجرا شود». در نتیجه، آن‌ها دریافتند که این گروه بیش از دیگران به مصرف مواد مخدر روی می‌آوردند، موادی مانند حشیش، آمفتامین و کوکائین.

موسیقی‌دانان «تجاری-استودیویی»، از نظر روانی، باثبات‌ترین و کم‌استرس‌ترین گروه در میان همه دسته‌ها بودند. ویلز و کوپر مشاهده کردند که این افراد نسبت به

دیگران معمولاً مسن ترند و سبک زندگی باثبات تری دارند، اغلب متأهل و دارای مسئولیت فرزندان. بزرگ ترین منبع فشار روانی برای آنها، شدت بالای تقویت صدا در موسیقی ای بود که می بایست اجرا کنند. هرچند معمولاً به سراغ مواد مخدر نمی رفتند، اما مصرف کنندگان سنگین الکل و داروهای آرام بخش بودند. ماهیت رقابتی کارشان، شاید در شیوع بالای شخصیت های نوع (A) در این گروه بازتاب یافته باشد. با این حال، ویلز و کوپر همچنین دریافتند که این افراد، در نوعی از رقابت درونی نیز گرفتار بودند. به این معنا که به اندازه ای که با دیگران رقابت می کردند، با خود نیز در کشاکش بودند، و اهداف شخصی بسیار بالایی برای خود تعریف می کردند.

در آخر، ویلز و کوپر پیشنهاد می کنند که می توان موسیقی دانان تجاری مقیم (یا دارای قراردادهای اقامتی) را در یک پله بالاتر از موسیقی دانان اجراهای تجاری دانست، زیرا قراردادهای اقامتی بلندمدت، تا حدی ثبات شغلی بیشتری برای آنان فراهم می کند. با این حال، موسیقی دانان این گروه معمولاً رضایت شغلی چندانی تجربه نمی کنند. نکته جالب این جاست که بزرگ ترین منبع فشار روانی آنها، حفظ استانداردهای بالای موسیقایی است که خودشان برای خود تعیین کرده اند. آنها به نظر می رسد به سیگار پناه می برند و همان گونه که ویلز و کوپر اشاره می کنند، شاید دلیل این امر، میزان بالاتر ملال زدگی در این حرفه باشد.

در جمع بندی، شاید مهم باشد که بار دیگر بر این نکته تأکید کنیم که به نظر می رسد دو نوع کلی از موسیقی دان، در دل چنین پژوهشی قابل تشخیص است. نخست، «موسیقی دان کلاسیک آموزی که به دلایلی، تصمیم گرفته در حوزه موسیقی پاپ فعالیت کند و برای این کار، ناگزیر به ایجاد تعدیلاتی در زندگی، محیط کار، همکاران و سبک های موسیقایی شده است». این تعدیلات، احتمالاً بازتاب هایی در شخصیت او نیز داشته اند. برای مثال، اگرچه این افراد ممکن است همچنان با توصیفی که پیش تر در فصل های ابتدایی کتاب از یک موسیقی دان ارائه شد بیگانه نباشند، اما می توان انتظار داشت که ویژگی های شخصیتی شان دستخوش تغییراتی شده باشد که آنها را برای فعالیت در دنیای سخت، تجاری و شدیداً رقابتی موسیقی آماده تر کرده است.

دوم، موسیقی‌دانانی ممکن است آموزش رسمی ندیده باشند و در نتیجه، تجربه بیشتری از زندگی خارج از دنیای موسیقی داشته باشند. آن‌ها ممکن است برون‌گراتر باشند، نه فقط چون راه خود را بدون تکیه بر دیگران و صرفاً با تلاش شخصی در این حرفه باز کرده‌اند، بلکه به این دلیل که مثل برخی موسیقی‌دانانی دیگر، ساعت‌های طولانی را در تمرین‌های انفرادی و انزوا نگذرانده‌اند. در واقع، بسیاری از مهارت‌های آنان احتمالاً در قالب فعالیت‌های گروهی شکل گرفته است. این موسیقی‌دانان از جهاتی ممکن است خودجوش‌تر و در انتخاب روش‌های اجرایی، انعطاف‌پذیرتر و کمتر سخت‌گیر باشند. با این حال، شاید آن حساسیت هنری ظریفی را که در بسیاری از موسیقی‌دانان دیده می‌شود نداشته باشند، و همین باعث می‌شود آمادگی بیشتری برای اجرای سبک‌های موسیقی پراغراق، پرخاشگر و با صدای بسیار بلند و تقویت‌شده داشته باشند. بدیهی است که این بخش از بحث، زمینه گسترده‌ای برای فرضیه‌پردازی و تحقیقات بیشتر در اختیار پژوهشگران قرار می‌دهد.

خلاصه

چندین مسئله پیچیده در مطالعه موسیقی‌دانانی که در حوزه موسیقی پاپ/عامه‌پسند/غیرکلاسیک فعالیت می‌کنند وجود دارد، و بسیاری از این مسائل به دلیل کمبود پژوهش در این زمینه، همچنان در حد حدس و گمان باقی مانده‌اند. بی‌تردید، تحقیقات مربوط به ترجیحات شنوندگان موسیقی می‌تواند سرنخ‌هایی برای شکل‌گیری فرضیه‌های پژوهشی فراهم کند؛ برای نمونه، آیا نوازندگان سبک‌هایی مانند هیو متال و راک، ترکیب‌های شخصیتی مشابهی با مخاطبان خود دارند؟ دلایل متعددی وجود دارد که ممکن است نشان دهد چنین تطابقی لزوماً وجود ندارد. موسیقی‌دانان همیشه در انتخاب نوع کاری که می‌پذیرند آزادی ندارند، و افزون بر این، برخی از آنان ممکن است از مسیر کالج موسیقی عبور کرده باشند و همان سطح بالای مهارت اجرایی را به‌دست آورده باشند که هم‌تایان‌شان در ارکسترها دارند. بنابراین، می‌توان انتظار داشت که از نظر خلق‌وخو و ویژگی‌های پایه‌ای شخصیتی، با آنان شباهت‌هایی داشته باشند.

با در نظر داشتن این نکات، می‌توان انتظار داشت که در برخی از گروه‌های موسیقی دانان پاپ، نشانه‌هایی از ناسازگاری یا سازگاری ضعیف مشاهده شود. با این حال، متأسفانه تحقیقات مقایسه‌ای اندکی وجود دارد که مستقیماً به تفاوت‌های خلق و خو میان موسیقی دانان فعال در این دو دنیای به شدت متفاوت بپردازد. مقدار اندک پژوهش‌های منتشر شده بیشتر بر انواع مختلف موسیقی دانانی متمرکز است که در دنیای اجرای موسیقی پاپ فعالیت می‌کنند. با وجود این که شنوندگان سبک‌های موسیقی پاپ، به‌ویژه جَز و راک، عموماً برون‌گرا به نظر می‌رسند، شواهد قوی و مشخصی که نشان‌دهنده برون‌گرایی بیشتر در میان خود این نوع موسیقی دانان باشد، به طرز شگفت‌انگیزی اندک است. گرچه برخی تحقیقات نشان می‌دهند نوازندگان جَز و راک در مقایسه با هنجارهای رایج در میان دانشجویان، برون‌گرا هستند، اما از آنجا که دانشجویان به‌طور کلی گرایش به درون‌گرایی دارند، این مقایسه شاید اطلاعات چندانی به ما ندهد. از سوی دیگر، برخی مطالعات نشان می‌دهند که نوازندگان درامز و گیتار - کسانی که احتمالاً بیشتر در سبک‌های پاپ و راک فعالیت می‌کنند - در این حوزه، برون‌گراترین گروه به‌شمار می‌روند.

ویژگی‌هایی مانند روان‌رنجوری و فشار روانی، در موسیقی دانان پاپ به همان اندازه دیده می‌شود که در همتایان کلاسیک آن‌ها، و این وضعیت اغلب به سبک زندگی ناپایدار آنان نسبت داده می‌شود: مانند نداشتن امنیت شغلی، دوری از خانه و خانواده، و مسائلی از این دست. نکته دیگری که میان این دو گروه مشترک است، گرایش آن‌ها به تحمیل استانداردهای اجرایی بسیار بالا به خودشان است (شاید برای تقویت احساس عزت‌نفس). با این حال، برخی از اعضای این گروه ممکن است نسبت به نوع بهره‌کشی‌هایی که متحمل می‌شوند حساس باشند، و همین مسئله می‌تواند منجر به عزت‌نفس پایین در آن‌ها شود و باعث شود که کار خود را کم‌ارزش تلقی کنند. همان‌طور که می‌توان انتظار داشت، میزان روان‌پریشی در میان نوازندگان درامز، گیتار و ترومپت بالا گزارش شده است و این ویژگی شاید با سبک‌های موسیقایی سخت و خشن که این نوازندگان در آن فعالیت می‌کنند، مرتبط باشد.

به نظر می‌رسد که موسیقی دانانی که در زمینه موسیقی پاپ فعالیت می‌کنند، چه در سبک‌های جَز، پاپ یا موسیقی تجاری، و چه به‌عنوان نوازندگان صحنه‌ای، نوازندگان

استودیویی یا در محل اقامت، سطوح متفاوتی از اضطراب و استرس را نشان می‌دهند. این سطوح ممکن است به‌طور مستقیم ناشی از تفاوت‌های موجود در امنیت شغلی، دستمزد، فشار، جایگاه، روابط کاری و سایر عواملی باشد که بر احساس رفاه، رضایت شغلی، تعهد و سلامت جسمی و روانی نوازندگان تأثیر می‌گذارند.

فصل ۱۱

آهنگسازان

مقدمه

در فصول مختلف این کتاب، موسیقی‌دان به‌عنوان نوع خاصی از فرد خلاق توصیف شده است: کسی که دارای روحیه‌ای است که به او امکان می‌دهد آثار موسیقی را از طریق فرآیندهای تفسیر به زندگی جدیدی ببخشد. اما البته این عمل خلاقیت، که امیدواریم در تمامی نوازندگان اجرایی در طول آموزش و تربیت آنها توسعه یابد، می‌تواند کاملاً وابسته به خلاقیت سطح بالاتر آهنگساز دیده شود. تلاش‌های خلاقانه آهنگساز هستند که خلاقیت را در نوازندگان تحریک می‌کنند و حساسیت و تخیل آنان را از طریق تأثیر انرژی خلاقانه آهنگساز که در اثر موسیقایی تجسم یافته است، به حرکت درمی‌آورند. از طریق عمل تفسیر، فرآیند بازآفرینی رخ می‌دهد که در آن نوازنده ممکن است اثر شخصی خود را بر موسیقی بگذارد، در چارچوب‌های تعیین‌شده توسط آهنگساز. به‌طور مشابه، شنوندگان نیز ممکن است در فرآیندی مشابه، اما گاهی کمتر منظم، درگیر شوند که در آن تفسیرهای شخصی خود را از طریق فرآیندهای ادراکی خود انجام دهند و با انعکاس پاسخ‌های نمادین خاصی بر موسیقی، واکنش نشان دهند. برخلاف تفسیرهای نوازنده، تفسیرهای شنونده ممکن است همچنان شخصی و کاملاً خصوصی باقی بمانند و ممکن است تحت نظارت عمومی یا اشتراک اجتماعی قرار نگیرند.

آهنگساز اغلب به‌عنوان موسیقی‌دان بی‌نظیر دیده می‌شود و قطعاً در ادبیات موسیقی، فراوانی مطالعات بیوگرافی زندگی و آثار آهنگسازان، شاهی بر توجهی است

که ما آماده‌ایم به آنها بدهیم و جایگاهی که آماده‌ایم برای آنها قائل شویم. این گونه نگرش‌ها نسبت به آهنگسازان بیشتر در فرهنگ غربی غالب است و ممکن است به دیدگاه رومانتیک‌شده‌ای از هنرمند خلاق در زمان‌های گذشته مربوط باشد. در فرهنگ‌های دیگر که شاید کمتر بر نوآوری و تازگی تأکید می‌شود، مفهوم آهنگساز به‌عنوان یک متخصص که «دنیای موسیقی» را پیش می‌برد وجود ندارد. به‌طور سنتی، مطالعه موسیقی غربی عمدتاً شامل بررسی آثار برجسته و مهم تعداد نسبتاً کمی از افرادی است که به‌عنوان افراد با استعداد استثنایی شناخته شده‌اند و موسیقی آنها از آزمون زمان سربلند بیرون آمده است. آهنگسازان مورد احترام قرار می‌گیرند، آثار مهم آنها همچنان الهام‌بخش نسل‌های جدید است و آثار عمیق آنها مردم را تحت تأثیر قرار می‌دهد، حتی تا حدی که آنها را به‌طور مشابه با یک «صدای درونی» به زندگی‌ای از وقف تمام‌وقت به موسیقی فرا می‌خواند.

تحقیقات مطرح‌شده در بخش‌های بعدی دیدگاهی از آهنگساز به‌عنوان نوعی خاص از موسیقی‌دان را توسعه می‌دهد که دارای توانایی‌های ویژه‌ای است که در سطوح استثنایی برخی ویژگی‌های شخصیتی منعکس می‌شود. در بسیاری از موارد، این ویژگی‌ها در سایر موسیقی‌دانان نیز یافت می‌شود، اما در سطوح پایین‌تر. این دیدگاه بسیار متفاوت است از موضعی که نویسندگانی همچون «جورج برنارد شاو»^۱ (۱۹۶۲) اتخاذ کرده‌اند، که با در نظر گرفتن موسیقی‌دانان ارکسترال به‌عنوان افرادی کم‌ارزش، به افرادی که «تصور می‌کنند هر کسی که بتواند رشته‌ای از نت‌ها را که توسط موتزارت یا باخ نوشته شده است، بنوازد، باید قلب و ذهن موتزارت یا باخ را داشته باشد» انتقاد کرده است. او معتقد بود که نوازندگان نیازی به تمایز بین بتهوون و برامز ندارند، همان‌طور که یک نویسنده تفاوتی بین شکسپیر و تنیسون قائل نمی‌شود. چنین دیدگاه بدبینانه‌ای نسبت به نوازندگان ارکستر ممکن است همان‌قدر که در مورد وضعیت ارکسترهای لندن در آستانه قرن بیستم باشد، در مورد خود جورج برنارد شاو نیز چنین چیزی نشان دهد.

1- George Bernard Shaw

گرایش به خلاقیت

رشد چشمگیر پژوهش‌ها درباره شخصیت و خلاقیت که در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، به‌ویژه در آمریکا، شکوفا شد، بر این باور استوار بود که مطالعه شخصیت می‌تواند به همان اندازه مطالعه توانایی‌ها، کلید درک ما از ماهیت استعداد خلاق را به دست دهد. اگرچه در اینجا مجال مرور دقیق این بدنه پژوهشی وجود ندارد، اما نام‌های «بارون و مک‌کینن» سزاوار ذکرند؛ پژوهشگرانی که آثارشان برای سال‌ها تأثیری مهم بر این حوزه داشت. شماری از این مطالعات که با گروه‌های گوناگون خلاق انجام شده‌اند، از این دیدگاه پشتیبانی می‌کنند که این افراد به‌ویژه واجد جنبه‌هایی از شخصیت‌اند که در فصل‌های پیشین این کتاب شرح داده شد. برای نمونه، «رو» (۱۹۶۱) که از دیگر پژوهشگران کلیدی این حوزه است، در گزارشی درباره پژوهش‌هایش با دانشمندان خلاق، آن‌ها را این‌گونه توصیف می‌کند:

«... از نظر ادراک، شناخت و رفتار مستقل و خودبسنده‌اند... از سلطه‌جویی بالایی برخوردارند؛ خودمختاری بالایی دارند؛ بوهیمیایی یا رادیکال‌اند؛ تابع معیارها و کنترل‌های گروهی نیستند؛ به‌شدت خودمحورند... من نیرومندی دارند... فراخودشان به اندازه دیگران سخت‌گیر و وسواسی نیست... درباره استقلال در فکر و عمل، آن‌گونه که در بالا اشاره شد، احساس گناه ندارند. بر امیال خود کنترل نیرومندی دارند. روابط بین‌فردی‌شان معمولاً شدت پایینی دارد. گفته می‌شود اجتماعی نیستند، پرحرف نیستند... در مردان بسیار اصیل، گرایش به ویژگی‌های زنانه دیده می‌شود و در زنان بسیار اصیل، گرایش به ویژگی‌های مردانه؛ اما شاید این تنها تفسیری فرهنگی از حساسیت بالاتر مردان و ظرفیت و علائق ذهنی زنان باشد... آن‌ها به‌مراتب بیش از انسان‌ها، درگیر چیزها و ایده‌ها هستند».

مرور شخصی من بر حجم گسترده‌ای از پژوهش‌هایی که از پرسش‌نامه شخصیت ۱۶ عاملی کاتل (PF۱۶) با گروه‌های خلاق گوناگون استفاده کرده بودند، عموماً نشان داد که این افراد درون‌گرا، مستقل، حساس، خیال‌پرداز، رادیکال و مصلحت‌گرا هستند (کمپ، ۱۹۷۹). تصویر مربوط به اضطراب اما قدری بحث‌برانگیزتر است و چنان‌که در ادامه خواهیم دید، اضطراب بیشتر با خلاقیت در هنرها مرتبط به نظر می‌رسد تا در علوم. این موضوع این پرسش را پیش می‌کشد که آیا اضطراب جزئی

ذاتی از زندگی هنری است -همان طور که در فصل پنجم مورد بحث قرار گرفت- یا این که بیشتر به نمودهای سطوح بالای خلاقیت مربوط می‌شود.

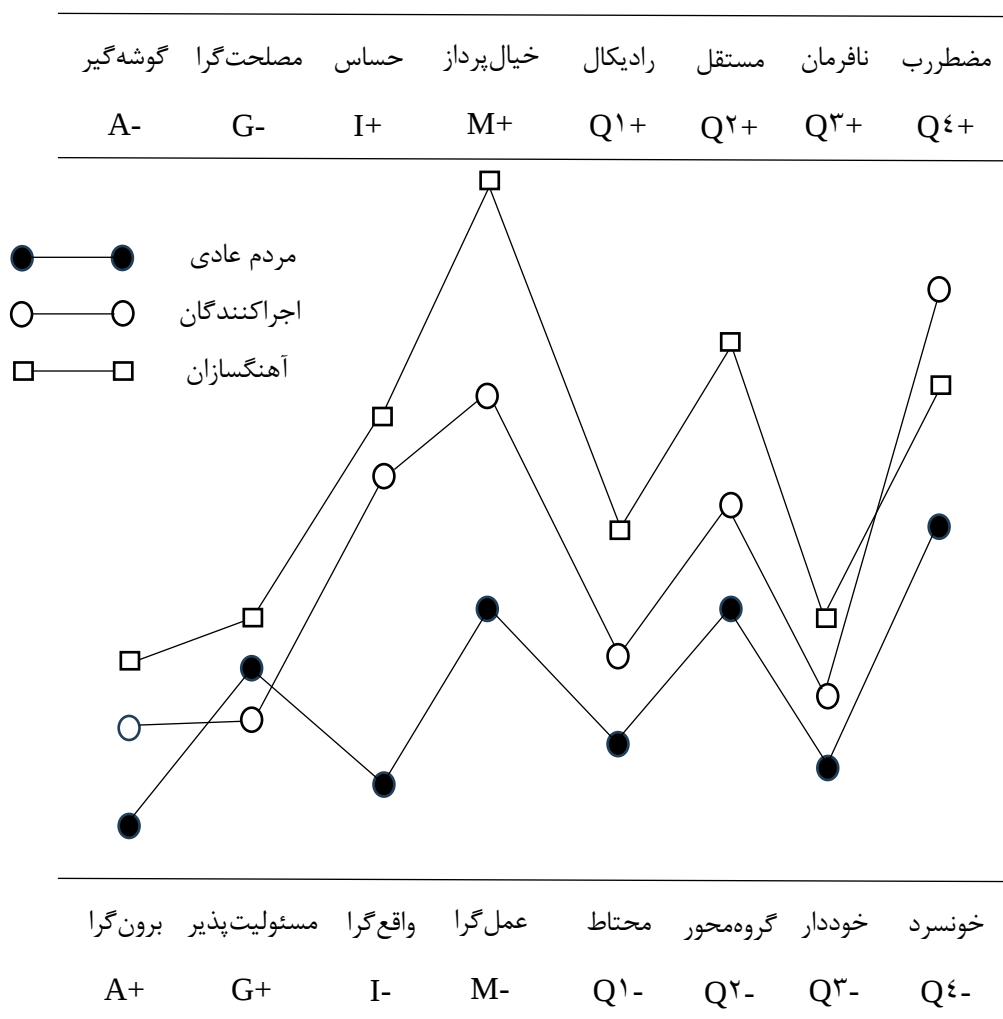
ویژگی‌های شخصیتی آهنگسازان از دیدگاه کاتل

چندی پیش، مطالعه مقدماتی کوچکی انجام دادم با هدف شناسایی ویژگی‌های خلقی موردنیاز برای اجرا و آهنگسازی. در این بررسی، گروه‌هایی از دانشجویان آهنگساز، نوازنده، و همچنین گروه سومی از دانشجویانی را برگزیدم که خود را نه علاقه‌مند به موسیقی و نه خلاق می‌دانستند (کمپ، ۱۹۷۱). مقایسه بین گروهی نشان داد که توانایی آهنگسازی به‌طور معناداری با خودکفایی ($+Q_2$)، مصلحت‌اندیشی ($-G$)، و آنچه کاتل «ذهنیت‌گرایی» نامید -ترکیبی از خیال‌پردازی ($+M$) و رادیکالیسم ($+Q_1$)- ارتباط دارد. از سوی دیگر، مقایسه میان نوازندگان و افراد غیرموسیقایی نشان داد که ویژگی‌هایی چون حساسیت ($+I$)، خیال‌پردازی ($+M$)، خودکفایی ($+Q_2$) و تنش‌ارگی ($+Q_4$) بیشتر با جنبه‌های اجرایی موزیکالیت در پیوند است. زمانی که این نتایج به‌صورت نموداری مشاهده می‌شوند (جدول ۱۱، ۱)، میزان تفاوت میان آهنگسازان و نوازندگان تقریباً به همان اندازه‌ای است که نوازندگان از افراد غیرموسیقایی متمایز می‌شوند.

این امر به نظر می‌رسد که نشان دهد عواملی که آهنگسازان را از نوازندگان جدا می‌کنند (الگوی خلق‌و‌خوی آهنگسازانه)، همان عواملی‌اند که نوازندگان را از غیرموسیقی‌دانان متمایز می‌سازند (الگوی موزیکالیت). همان‌طور که جدول ۱۱، ۱ نیز نشان می‌دهد، تنها ویژگی‌هایی که از این الگو منحرف می‌شوند، یکی مصلحت‌اندیشی ($-G$) است که آهنگسازان را مشخص می‌کند، و دیگری وظیفه‌شناسی نسبی ($+G$) که در نوازندگان دیده می‌شود. همچنین، تنش‌ارژی ($+Q_4$)، که مهم‌ترین جلوه اضطراب به شمار می‌آید، ظاهراً با اجرا پیوند دارد، در حالی که آهنگسازان سطوح پایین‌تری از آن را نشان می‌دهند. نتیجه این مطالعه مقدماتی کوچک از این قرار بود که شاید نتوان مجموعه‌ای از ویژگی‌های همبسته با خلاقیت را که به‌روشنی از ویژگی‌های مربوط به اجرا متمایز باشند، تعیین کرد. به بیان دیگر، آن ویژگی‌هایی که به نظر می‌رسد با

خلاقیت موسیقایی در ارتباط باشند، هم‌زمان با خلق و خوی اجرایی به‌ویژه با فرآیندهای خیال‌ورزانه‌ای که در تفسیر موسیقایی دخیل‌اند- نیز در پیوندند. با این حال، چنان‌که پیش‌تر اشاره شد، تفاوت میان آهنگسازان و نوازندگان، که هم‌تراز تفاوت میان نوازندگان و غیرموسیقی‌دانان است، گویای آن است که الزامات خلق و خوی لازم برای آهنگسازی، تقاضاهایی جدی و افزوده بر نیازهای اجرای موسیقی از فرد طلب می‌کنند.

(جدول ۱۱، ۱)



در ادامه، توانستم بار دیگر به همان نوع پرسش بازگردم؛ این بار نه فقط در مورد دانشجویان آموزش عالی، بلکه همچنین درباره آهنگسازان حرفه‌ای (کمپ، ۱۹۸۱). همانند مطالعه قبلی، عضویت در گروه «دانشجویان آهنگساز» منوط به آن بود که افراد، آهنگسازی را به‌طور جدی و به‌عنوان رشته اصلی خود دنبال کنند. آهنگسازان حرفه‌ای نیز همگی عضو انجمن آهنگسازان بریتانیای کبیر بودند. در میان دانش‌آموزان مدرسه، کسانی که ادعا می‌کردند به‌طور جدی آهنگسازی می‌کنند، برای حضور در گروه ملاک انتخاب شدند. همچون مطالعه مقدماتی، کمبود آهنگساز زن در سطح آموزش عالی در آن زمان، سبب شد که تحلیل‌های دقیق‌تر فقط روی آهنگسازان مرد انجام شود. این امر مایه تأسف بود، چراکه امکان پیگیری هدفم برای شناسایی الگوهای شخصیتی متفاوت میان آهنگسازان و غیرآهنگسازان زن و مرد را از بین برد. با این حال، در میان آهنگسازان حرفه‌ای، توانستم گروه کوچکی شامل ۱۰ زن را گردآوری کنم.

همان‌طور که جدول ۱۱،۱ نشان می‌دهد، آهنگسازان دوره متوسطه، سطوح چشمگیری از حساسیت (+I) و فردگرایی (+J) را در مقایسه با گروه ترکیبی‌ای که از پیش با سطوح بالای همین ویژگی‌ها شناخته می‌شد، نشان دادند. باریکی این الگوی شخصیتی احتمالاً ناشی از تعریف نه‌چندان دقیق معیار «آهنگسازی» بوده است. دانشجویان مردی که آهنگسازی را دنبال می‌کردند نیز در مقایسه با سایر دانشجویان موسیقی، درون‌گرا (با ویژگی‌هایی همچون سردی یا گوشه‌گیری (-A) و خودبسندگی (+Q2) و بیشتر احساس‌محور یا «پاتمیک» بودند (حساس (+I) و خیال‌پرداز (+M)). همان‌گونه که در فصل‌های ابتدایی هم دیدیم، دیگر دانشجویان موسیقی نیز در همین ابعاد اولیه، «درون‌گرا و احساس‌محور» بودند. این امر نشان می‌دهد که -همسو با نتایج مطالعه مقدماتی- آهنگسازی به ویژگی‌هایی نسبتاً مشابه با اجرای موسیقی پیوند دارد، اما نیازهای آن به مراتب بالاتر است. ویژگی‌های دیگری که در میان آهنگسازان دانشجوی مشاهده شد عبارت بودند از استقلال (سلطه‌جویی (+E) و خیال‌پردازی (+M))، ذهنیت‌گرایی (رادیکالیسم، (+Q1) و خیال‌پردازی (+M))، و کنترل کمتر (سازش‌گری

(-G) و بی انضباطی ($-Q_3$)، که به نظر می‌رسد بیشتر با آهنگسازی مرتبط باشند تا با اجرا.

در این نقطه شایان توجه است که -البته نه به‌طور غیرمنتظره- در میان موسیقی‌دانان، تنها آهنگسازان هستند که عامل رادیکالیسم ($+Q_1$) را به‌طور نسبتاً پایدار از خود نشان می‌دهند. عامل مرتبه دومی دیگری در نظریه کاتل، یعنی «طبیعی بودن» (ترکیبی از سردی ($-A$)؛ و بی‌پیرایگی ($-N$))، نیز در الگوی شخصیتی آهنگسازان به چشم می‌خورد.

عامل Q_1		
رادیکال ($+Q_1$)	در برابر	محافظه کار ($-Q_1$)
آزمایش‌گری، تمایل به تجربه کردن	_____	احترام به ایده‌های پذیرفته‌شده
لیبرال	_____	تحمل سختی‌های سنتی
آزاد اندیش	_____	تمایل به اخلاق‌گرایی

(جدول ۱۱،۲)

اندازه‌های کوچک‌تر گروه‌های آهنگسازان حرفه‌ای منجر به ظهور تفاوت‌های کمتری در سطوح معنادار شد، چه در مردان و چه در زنان. تمام ویژگی‌هایی که شناسایی شدند، نتایج مشابهی با دانشجویان را پشتیبانی کردند: آهنگسازان مرد استقلال (سلطه‌جویی ($+E$) و خیال‌پردازی ($+M$)) و کمبود انضباط ($-G$) را نشان دادند، همراه با اضافه شدن هوش بالاتر ($+B$). آهنگسازان زن، استقلال مردان ($+E$) را تأیید کردند؛ آن‌ها همچنین درون‌گرایی دانشجویان (خودبستگی ($+Q_2$)) را که مردان نداشتند، به اشتراک می‌گذاشتند.

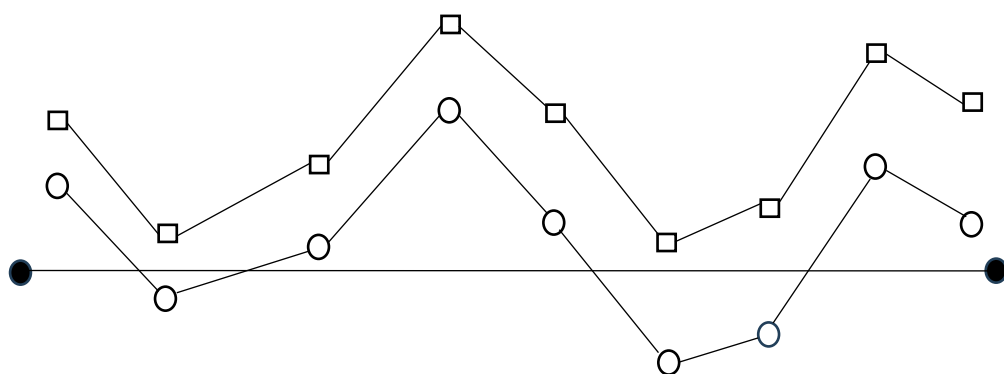
«خلاصه‌ای از تحقیقات در مورد آهنگسازان»

عوامل اولیه PF۱۶ و HSPQ	نوع گروه	محقق
I+ J+	آهنگسازان دوره دبیرستان	کمپ ۱۹۷۹
G- M+ Q ^۱ + Q ^۲ +	دانشجویان آهنگساز در آموزش عالی	کمپ ۱۹۷۱
A- E+ G- I+ M+ N- Q ^۱ + Q ^۲ + Q ^۳ -	دانشجویان آهنگساز در آموزش عالی	کمپ ۱۹۸۱
B+ E+ G- M+	آهنگسازان مرد حرفه‌ای	کمپ ۱۹۸۱
E+ Q ^۲ +	آهنگسازان زن حرفه‌ای	کمپ ۱۹۸۱

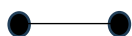
(جدول ۱۱,۳)

در ادامه، جدول‌های ۱۱,۴ و ۱۱,۵ به صورت گرافیکی نشان می‌دهند که پروفایل‌های آهنگسازان در مقایسه با اجراکنندگان، در ویژگی‌هایی که تفاوت را میان این دو گروه نشان داده‌اند، انحراف بسیار بیشتری از نُرم‌های جمعیت عمومی دارند. (توضیح تکمیلی: ویژگی‌های نام‌برده آهنگسازان بیشتر از اجراکنندگان (نوازندگان) نسبت به مردم عادی فاصله دارد).

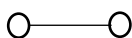
خوددار	مستقل	رادیكال	سادگی	خیال پرداز	حساس	مصلحت گرا	سلطه طلبی	گوشه گیر
Q ^۳ -	Q ^۲ +	Q ^۱ +	N-	M+	I+	G-	E+	A-



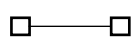
نافرمان	گروه محور	محتاط	زیرکی	عمل گرا	واقع گرا	مسئولیت پذیر	تسلیم پذیری	برون گرا
Q ^۳ +	Q ^۲ -	Q ^۱ -	N+	M-	I-	G+	E-	A+



میانگین استاندارد دانشجویان



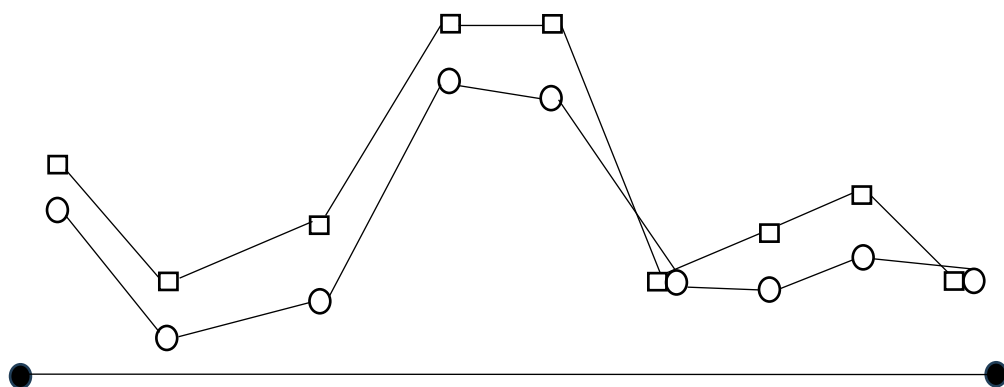
اجرا کنندگان



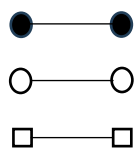
آهنگسازان

(جدول ۱۱،۴)

خوددار	مستقل	رادیكال	سادگی	خیال پرداز	حساس	مصلحت گرا	سلطه طلبی	گوشه گیر
Q ^۳ -	Q ^۲ +	Q ^۱ +	N-	M+	I+	G-	E+	A-



نافرمان	گروه محور	محتاط	زیرکی	عمل گرا	واقع گرا	مسئولیت پذیر	تسلیم پذیری	برون گرا
Q ^۳ +	Q ^۲ -	Q ^۱ -	N+	M-	I-	G+	E-	A+



میانگین استاندارد مردم عادی

اجرا کنندگان

آهنگسازان

(جدول ۱۱،۵)

در «پیش‌گفتار» گفته شد که کاتل همیشه معتقد بود گروه‌های شغلی خاص و نادر در جامعه، ویژگی‌های شخصیتی‌ای دارند که به‌طور چشم‌گیری با الگوهای معمول مردم فرق دارد. از نظر او، مهارت‌های خیلی تخصصی (مثل خلبانان یا جراحان مغز) در روحیه و شخصیت افراد آن حرفه دیده می‌شود. به نظر می‌رسد آهنگسازان هم از این قاعده مستثنا نیستند.

ویژگی‌های شخصیتی آهنگسازان براساس ترجیحات روانشناختی یونگ

کار مک‌کینن از دو جهت اهمیت دارد: نخست، به‌سبب تلاش‌هایش در تدوین نظریه‌ای درباره‌ی شخصیت خلاق، به‌ویژه در میان معماران؛ و دوم، از نظر نقش مهمی که در پایه‌گذاری استفاده از شاخص تیپ‌های «مایرز-برینگز» در ایالات متحده ایفا کرد. در مقاله‌ای کلیدی، مک‌کینن (۱۹۶۲) نشان داد که نویسندگان خلاق، ریاضی‌دانان و معماران، عمدتاً تیپ‌های «ادراکی (منعطف)» بودند نه «قضاوت‌گر (ساختارمند)». چنان‌که پیش‌تر نیز اشاره شد، افراد ادراکی معمولاً در برابر وسوسه‌ی قضاوت پیش‌رس درباره‌ی رویدادها یا پدیده‌ها مقاومت می‌کنند و ترجیح می‌دهند نسبت به تجربه‌های درونی و بیرونی گشوده باقی بمانند؛ و همین باعث می‌شود که با انعطاف‌پذیری و خودانگیختگی بیشتری عمل کنند. افزون بر این، این افراد تمایل شدیدی به درک از راه شهود دارند، نه از طریق حواس. چنان‌که پیش‌تر گفته شد، در جمعیت عمومی، نسبت افراد حسی به شهودی تقریباً سه به یک است. افراد شهودی به واقعیت‌های ایستا چندان اهمیتی نمی‌دهند، بلکه بیشتر به جست‌وجوی پیوندهایی میان دانسته‌ها و ناشناخته‌ها می‌پردازند. به‌طرزی مشابه، مک‌کینن دریافت که افراد خلاق بیشتر «احساسی» هستند تا «متفکر»؛ یعنی در ارزیابی ایده‌ها بیشتر به ارزش‌های شخصی و ذهنی خود اتکا دارند. با شناسایی سطوح بالای درون‌گرایی در میان گروه‌های خلاق - به‌ویژه آن‌هایی که گرایش هنری داشتند - مک‌کینن توانست ادعا کند که از میان ۱۶ تیپ یونگی، تیپی که بیش از همه با گروه‌های خلاق او هم‌خوانی دارد، INFP است. در

پژوهشی مشابه روی هنرمندان تجسمی، «سایمون»^۱ (۱۹۷۹)، به نقل از مایرز و مک کالی (۱۹۸۵)، نشان داد که سطح خلاقیت با همین چهار بُعد شخصیتی رابطه دارد: ۸۰ درصد درون گرا (I)، ۹۵ درصد شهودی (N)، ۷۰ درصد احساسی (F)، و ۷۵ درصد ادراکی (P) بودند.

چنان که در بحث‌های پیشین اشاره شد، اگرچه در پژوهش‌های قبلی‌ام از شاخص تیپ‌های «مایرز-بریگز» استفاده کرده بودم، نتایج مربوط به آهنگسازان دانشجوی و حرفه‌ای تا کنون منتشر نشده بود. اما اکنون با رجوع دوباره به این داده‌ها روشن شد که الگوی ترجیحات شخصیتی آن‌ها شباهت زیادی به تیپ‌های خلاق در پژوهش مک کینن دارد. در میان آهنگسازان دانشجوی، درصد زیادی درون گرا (۷۹ درصد)، شهودی (۸۷ درصد)، احساسی (۷۲ درصد) و ادراکی (۷۲ درصد) بودند. این جدول (جدول پراکندگی آهنگسازان در میان تیپ‌های شخصیتی یونگ) همچنین پراکندگی ۳۹ آهنگساز را در میان ۱۶ تیپ یونگی نشان می‌دهد و گویای تمرکز آشکاری در تیپ INFP است، یافته‌ای که با نتایج مک کینن و سایمون نیز هم‌راستاست. در مقایسه با کل گروه دانشجویان موسیقی، آهنگسازان به‌طور محسوسی درون‌گراتر، شهودی‌تر و ادراکی‌تر بودند؛ هرچند ترجیح به احساسی بودن در آن‌ها اندکی کمتر بود (۷۲ درصد در برابر ۷۶ درصد در کل گروه).

تحلیل جدول نام‌برده:

جدول پراکندگی آهنگسازان در میان تیپ‌های شخصیتی یونگ نشان می‌دهد اکثر آهنگسازان ترجیح می‌دهند جهان را از طریق شهود درک کنند (نه حواس پنج‌گانه) و به جای تحلیل منطقی خشک، بیشتر بر ارزش‌های شخصی و عاطفی تأکید دارند. آن‌ها همچنین معمولاً از قضاوت سریع پرهیز می‌کنند و تمایل دارند تجربه‌گر و منعطف باشند. درمقابل، تیپ‌های برون‌گرا، حسی، متفکر و قضاوت‌گر سهم بسیار کمی در میان

آهنگسازان دارند. به طور خلاصه بیشترین تیپ شخصیتی در میان آهنگسازان INFP است، و این با تصویر کلی‌ای که از شخصیت خلاق داریم، به خوبی هم‌خوانی دارد. نتایج مربوط به آهنگسازان حرفه‌ای در آزمون مایرز-بریگز نیز نشان می‌دهد این گروه نیز در مقایسه با همکاران نوازنده‌شان، سطح بالایی از درون‌گرایی (۷۹ درصد)، شهود (۸۴ درصد) و احساسی‌بودن (۸۷ درصد) را نشان دادند، و در عین حال، گرایش به ادراکی (P) به جای قضاوت‌گری (J) نیز در آن‌ها دیده می‌شود. با وجود ترجیح آهنگسازان حرفه‌ای به سبک ادراکی، وقتی این بُعد را به صورت جداگانه در نظر بگیریم، تمایل آن‌ها به تجمع در اطراف تیپ INFJ قابل توجه است. در بخش‌های بعدی تلاش خواهیم کرد آن‌چه نتایج یونگی و کاتلی به ما نشان می‌دهند را به هم پیوند دهیم.

تفسیر بیشتر از خلق و خوی آهنگسازان

با توجه به این کشف که چندین ویژگی مهم شخصیتی آهنگساز با خصوصیات رایج میان موسیقی‌دانان به طور کلی هم‌راستا هستند - هرچند در سطوحی به مراتب بالاتر - لازم است بار دیگر به برخی از این ویژگی‌ها بازگردیم و تلاش کنیم آن‌ها را در پرتو مهارت آهنگسازی و شیوه زیست آهنگساز تفسیر کنیم. تفسیر ساده‌انگارانه این شباهت‌ها به عنوان صرفاً نشانه‌ای از آن‌که آهنگسازان گونه‌ای «ابرموسیقی‌دان» اند، ممکن است کافی نباشد. بی‌تردید بسیاری از آنان، موسیقی‌دانانی برجسته در زمینه اجرا بوده‌اند یا هستند. تنها کافی است به نمونه‌های درخشانی چون باخ، موتسارت، لیست، برامس و بولز - و دیگر چهره‌های معاصر - نگاه کنیم تا دریابیم که توانایی در آهنگسازی و مهارت در اجرا اغلب به گونه‌ای جدایی‌ناپذیر با یکدیگر پیوند خورده‌اند.

نخست، بیایید به درون‌گرایی و استقلال چشم‌گیر آهنگساز بپردازیم؛ ویژگی‌هایی که در هر دو مجموعه نتایج پیش‌تر گزارش شده بازتاب یافته‌اند: به طور مستقیم در آزمون PF۱۶ و به شکلی استنباطی در شاخص مایرز-بریگز. تیپ شخصیتی INFP که سهم قابل توجهی از آهنگسازان دانشجو را در بر می‌گرفت، افرادی را نشان می‌دهد که تحت تأثیر هسته‌ای از ارزش‌های درونی خود عمل می‌کنند و شیفته کاوش در پیچیدگی‌ها هستند. این افراد توان تمرکز بالا و جهش‌های انرژی شدید دارند، و

می‌توانند رویکردی فردگرایانه نسبت به پروژه‌ها در پیش گیرند (مایرز و مک‌کالی، ۱۹۸۵). آن‌ها به‌عنوان انسان‌هایی کم‌وابسته ظاهر می‌شوند که احساس تعهدی قوی به کار خود دارند، اما تمایل اندکی برای اثرگذاری بر دیگران نشان می‌دهند. به‌نظر می‌رسد این ویژگی‌ها در سطح حرفه‌ای دگرگون می‌شوند: گرچه همچنان از مواجهه با دشواری‌ها و حل آن‌ها انگیزه می‌گیرند، اما بیشتر تمایل دارند با دیگران در ارتباط باشند، به‌ویژه در آغاز جنبش‌ها و گرایش‌های نو. تیپ INFJ دارای توانایی شهودی در درک مسائل پیچیده است؛ بینش‌مند، خلاق و آینده‌نگر است؛ ذهنی مفهومی، نمادین و استعاره‌ای دارد؛ و در عین حال، آرمان‌گرا، چندلایه و ژرف‌نگر است (مایرز و مک‌کالی، ۱۹۸۵). بنابراین، شخصیت آهنگساز پخته‌تر گویی بازتاب‌دهنده توانایی برای همکاری با دیگران و احساس تعهد به کارهای گروهی و جمعی است.

بی‌تردید، این ویژگی‌های فردگرایانه و استقلال‌طلبانه را می‌توان در شمار زیادی از آهنگسازان، چه درگذشتگان و چه معاصران، به‌روشنی تشخیص داد؛ تا آنجا که اهمیت‌شان نیازی به شرح فراوان ندارد. تنها کافی است به میزان پافشاری بسیاری از آنان بر آرمان‌های شخصی خود در برابر دشواری‌های بزرگ نگاه کنیم. از جمله می‌توان به هندل و شومان اشاره کرد که با وجود مخالفت والدین، راه موسیقی را دنبال کردند، یا تیپت که صرفاً با نیروی اراده شخصی خود، علیرغم بی‌تفاوتی خانواده‌اش، به موفقیت رسید.

تاریخ موسیقی سرشار است از روایت کسانی که با وجود انواع مخالفت‌ها، تمسخرها و نقدهای تند، با سماجت به آهنگسازی ادامه دادند. برای نمونه، می‌توان به پافشاری سرسختانه «بروکنر» -آهنگساز اتریشی قرن نوزده- برای تبدیل شدن به موسیقی‌دان و آهنگساز در شرایطی کاملاً نامساعد اشاره کرد؛ یا به سماجت «الدوارد الکاز» -آهنگساز بریتانیایی قرن نوزده و بیست- که در طول بیست سال تلاش کرد تا به‌عنوان آهنگساز جدی گرفته شود، در حالی که باید به شغل ساده‌ای چون رهبری ارکستر یک تیمارستان بسنده می‌کرد. «لئو یاناچک» -آهنگساز اهل کشور چک، از چهره‌های مهم موسیقی قرن بیستم- نیز با موانع عظیمی روبه‌رو بود و تا دهه شصت زندگی‌اش باید در انتظار موفقیت می‌ماند. شونبرگ نیز در دشوارترین شرایط، با مقاومت فراوانی

رو به رو شد و تنها نیروی باور سوزانش به ارزش وجودی خود بود که او را تا رسیدن به پذیرش عمومی در میانه عمر پیش برد. «گال»^۱ (۱۹۷۸) با مطالعه مکاتبات برخی از آهنگسازان بزرگ، تصویری متقاعدکننده از پافشاری و انگیزه درونی آنان در برابر انواع دشواری‌ها ترسیم می‌کند:

«تمی توان زندگی‌نامه‌های موسیقی‌دانان بزرگ را مطالعه کرد بی‌آن‌که از غلبه تراژدی، سرخوردگی و از خودگذشتگی در این مستندات شگفت‌زده نشد... آنان که در گمنامی زیستند، چون باخ، شوبرت، هوگو ولف؛ یا آنانی که تنها در واپسین لحظات زندگی دشوار و فرساینده خود، اندکی و به شکلی اتفاقی از سوی اقلیتی شناخته شدند، چون برلیوز یا بروکنر. چنین به نظر می‌رسد که رنج، پیامد ناگزیر بزرگی است... بار دیگر و بار دیگر، انسان از این‌که چگونه اراده‌ای خلاق توانسته در پیکری نحیف و بیمار مقاومتی سترگ پدید آورد، و چگونه چنین میل خلاق با اندک‌ترین دلگرمی‌ها زنده مانده، به شگفتی می‌افتد».

پژوهش‌هایی که در این فصل به آن‌ها اشاره شد نیز از چنین تصویری از آهنگساز خودانگیخته و وسواس‌مند به کار خود پشتیبانی می‌کنند؛ کسی که حتی در شرایطی که بیشتر مردم میدان را خالی می‌کردند، به تلاش خود ادامه می‌دهد. ترکیب درون‌گرایی و استقلال به‌راستی، الگویی از شخصیت را ترسیم می‌کند که در میان بسیاری از آهنگسازان موفق رایج به نظر می‌رسد. با این حال، آن‌چه همچنان ناروشن باقی می‌ماند، چرایی این مسئله است: چه مزایای روان‌شناختی‌ای در این ویژگی‌های شخصیتی نهفته است؟ در فصل‌های پیشین کتاب، چند پاسخ به این پرسش‌ها در زمینه موسیقی‌دانان اجراگر بررسی شده بود. اکنون و در بحث ما پیرامون آهنگساز، برخی از آن دیدگاه‌ها معنای ویژه‌تری می‌یابند.

در فصل دوم، دریافت‌های ما درباره درون‌گرایی بر این محور بود که موسیقی‌دانان، انرژی خود را به درون معطوف می‌کنند و برای تأمل، خلوت و فاصله گرفتن از پیرامون نیازمند زمان‌اند؛ همچنین بر اهمیت زندگی درونی و نمادین موسیقی‌دان و حافظه

موسیقایی به‌ویژه رشد یافته‌اش تأکید شد. این نکته مطرح گردید که این بازگشت به درون، که با شکل‌گیری جهانی غنی از خلاقیت موسیقایی همراه است، می‌تواند کانونی برای نیروی تخیل، نوآوری و حس توانمندی بی‌مرز در آهنگساز باشد. این الگوی ذهنی درون‌گرای خودمختار، با ویژگی‌هایی همچون حساسیت بالا، عاطفه‌مندی، تخیل و رادیکالیسم، ژرفا و غنای بیشتری می‌یابد. در دل چنین ساختار شخصیتی‌ای است که آهنگساز، هویت خویش را بازمی‌شناسد و نیروی محرکه، بلندپروازی و استقلال خود را معنا می‌کند.

این شکل پیچیده از استقلال، با بازنگری برخی جنبه‌های استقلال که در فصل سوم مطرح شد، معنای تازه‌ای می‌یابد. برای مثال، توانایی تحمل سطوح بالای ابهام و تعارض، و تمایل ویژه به ایده‌های پیچیده، از ویژگی‌های خاص افراد خلاق است. علاوه بر این، نوعی آزادی ادراکی که در افراد «مستقل از زمینه» دیده می‌شود و احساس رهایی از قید و بندهای هنجارهای رفتاری پذیرفته‌شده اجتماعی، از ویژگی‌هایی هستند که نه تنها بارها در ادبیات موضوع تکرار شده‌اند، بلکه در بسیاری از آهنگسازی که می‌خواهیم نام ببریم نیز به‌وضوح قابل تشخیص‌اند. برای نمونه، نگاهی گذرا به زندگی «بنجامین بریتن و مایکل تیپت» -آهنگسازان بریتانیایی قرن بیستم- کافی است تا ببینیم هر دو تا چه اندازه از پیروی از هنجارهای اجتماعی مرسوم امتناع کردند. در مورد تیپت این رویکرد از سنین کودکی آغاز شد؛ مثلاً زمانی که در دوران مدرسه با استدلال توانست از دین سازمان‌یافته و گروه‌های نظامی جوانان فاصله بگیرد. همچنین، صلح‌طلبی هر دو نفر نقش مهمی داشت و موجب شد که در جنگ جهانی دوم (۱۹۳۹-۱۹۴۵) از خدمت نظامی فعال سرباز زنند.

در چندین بخش مشاهده کرده‌ایم که چگونه بسیاری از موسیقی‌دانان کل هویت پیچیده خود را در مسیر تبدیل شدن به موسیقی‌دانان موفق سرمایه‌گذاری می‌کنند. نقطه ضعف جدی این وضعیت این است که اگر آرمان‌های شخصی آن‌ها تحقق نیابد، مفهوم «خود» به‌سادگی می‌تواند متلاشی و نابود شود. این مسئله به‌ویژه برای آهنگسازان صادق به نظر می‌رسد، چرا که توسعه شخصیتشان تقریباً به‌طور کامل

صرف زندگی در مسیر آهنگسازی شده است. «کاپلند»^۱ (۱۹۵۲) این موضوع را به خوبی بیان می کند وقتی می پرسد:

«چرا برای روان من این قدر مهم است که موسیقی بسازم؟ چه چیزی باعث می شود این کار به قدری ضروری به نظر برسد که تمام فعالیت های روزمره دیگر در مقایسه اهمیت کمتری پیدا کنند؟ و چرا تکانه خلاق هرگز راضی نمی شود؛ چرا همیشه باید از نو شروع کرد؟»

پاسخ به پرسش نخست - نیاز به آفرینش - همیشه یکسان است: بیان خود و نیاز اساسی به آشکار کردن عمیق ترین احساسات درباره زندگی. اما چرا کار هرگز تمام نمی شود؟ چرا همیشه باید از نو آغاز کرد؟ دلیل این اجبار به خلاقیت نوین، به نظر من این است که هر اثر جدید عنصری از کشف خود را به همراه دارد. من باید بیافرینم تا خودم را بشناسم و چون خودشناسی جست و جویی بی پایان است، هر اثر جدید تنها بخشی از پاسخ به پرسش «من کیستم؟» است. آیا این نوع جست و جوی خودشکوفایی است که آهنگسازی مانند «مایکل تیپت» را به رغم همه دشواری ها به ادامه آهنگسازی واداشته و تا نودسالگی فعال نگه داشته است؟ به احتمال زیاد چنین است. قطعاً می توان مشاهده کرد که او همواره تمایل داشته ایده ها و مسائل تازه را در آثارش وارد کند و در مواجهه با سازگاری های نوین مبارزه کند، گویی که آثارش به نوعی بازنمایی نمادین موضوعات واقعی زندگی هستند. تیپت این روند را بسیار درونی توصیف می کند: «احساس می کنم نیاز دارم به تجربه ای غیرقابل توصیف از زندگی درونیم تصویر بدهم. زندگی درونی را چیزی می بینم که ذاتاً سیال است».

به یک معنا، بی تردید هر بار که آهنگساز درگیر آفرینش هنری می شود، نوعی نبرد درونی در جریان است. این نبرد به تعارض کلاسیک میان فرد و جامعه مربوط می شود: میان آزادی شخصی و کنترل بیرونی، میان خلاقیت سیال و هنجارهای سبکی تثبیت شده و پذیرفته شده. همه هنرمندان، و در میان آنان آهنگسازان، فراخوانده می شوند تا این دوگانگی ها را در درون خود مدیریت کنند؛ تا از یک سو، استقلال فردی خود را به عنوان هنرمند محقق سازند و از سوی دیگر، دریابند که احساس آزادی و

هویت شخصی‌شان تا چه اندازه می‌تواند از چارچوب‌های سبکی مرسوم فاصله بگیرد. از این منظر، می‌توان دریافت که چگونه درون‌گرایی و استقلال آهنگسازان، آن‌ها را توانمند می‌سازد تا این تعارض درونی را چنان مدیریت کنند که به نوعی هم‌زیستی قابل‌پذیرش و آرامش‌بخش میان آزادی فردی و سنت هنری دست یابند.

استور (۱۹۷۶) معتقد است که جست‌وجوی هویت در هنرمندان، آن‌ها را درگیر حل‌وفصل تنش‌هایی می‌کند که میان تقابل‌های بنیادین درونی‌شان وجود دارد، تا بتوانند به ادغام‌ها و یکپارچگی‌های تازه‌ای در خود دست یابند. این فرایندها به «ایگو» یا «خود» آن‌ها اجازه می‌دهد تا به سطوح تازه‌ای از تمامیت و استحکام برسد. به‌نظر استور، همین نکته یکی از دلایلی است که چرا آثار آهنگسازان اغلب به دوره‌های آغازین، میانی و پایانی تقسیم می‌شوند؛ چراکه این تقسیم‌بندی‌ها بازتابی از دگرگونی تدریجی در هویت ایگوست، هم‌زمان با آن که آن‌ها مسائل جدیدی را از سر می‌گذرانند و به ترکیب‌های درونی تازه‌ای دست می‌یابند. شاید همین فرایند باشد که فرد خلاق را به پیش می‌راند؛ یعنی میل مداوم به کاوش فرصت‌ها و مسائل نو و بهره‌گیری از شیوه‌ها و تکنیک‌های تازه که باعث برهم‌خوردن توازن روانی و ایجاد بحران‌هایی تازه می‌شود که باید حل شوند. این دقیقاً همان فرایندی است که شخصیت‌های اسکیزوپید یا گوشه‌گیر را به شدت جذب می‌کند؛ چراکه این فرایند نوعی هم‌ذات‌پنداری با تجربه‌ی «تمامیت‌بخشی» (تلاش برای هماهنگ کردن جنبه‌های مختلف شخصیت یا ذهن تا فرد به تعادل و یکپارچگی برسد) پدید می‌آورد و به «ایگوی» شکننده یا آسیب‌دیده، امکانی برای ترمیم و بازسازی می‌دهد. در جریان این فرایند، فرد ممکن است تجربه‌ای از همه‌توانی، اقتدار و برتری به‌دست آورد؛ یعنی توانایی پدیدآوردن نظم از دل آشوب درونی. استور در این زمینه به نمونه‌ی شوپن اشاره می‌کند؛ آن‌گونه که «جورج سَند»^۱ او را توصیف کرده: «روزهای تمام در اتاق خود را حبس می‌کرد، می‌گریست، قدم می‌زد، قلم‌هایش را می‌شکست، یک میزان را صد بار تکرار و دگرگون می‌کرد، و شش هفته را صرف نوشتن یک صفحه می‌نمود». بتهوون نیز به همین گونه، با دشواری

فراوان برای حل مسائل آهنگ‌سازی درگیر بود و بخش‌هایی را بارها بازنویسی می‌کرد تا سرانجام به راه‌حلی برسد که برایش پذیرفتنی باشد.

خلاقیت موسیقایی و آسیب‌شناسی روانی

ممکن است به دلایلی که پیش‌تر مطرح شد، برخی افراد دارای مشکلات روان‌پزشکی به فعالیت‌های هنری جذب شوند. بسیاری از نویسندگان به این نکته اشاره کرده‌اند که به نظر می‌رسد گروهی از آهنگسازان بیش از حد دارای افرادی هستند که علائم روان‌پزشکی را تجربه می‌کنند. کاتل و بوچر (۱۹۶۸) معتقد بودند که سطح اضطراب آنها عامل تمایز میان گروه‌های خلاق علمی و هنری است و مشاهده کردند که در حالی که گروه هنری تمایل به اضطراب بالاتری دارد، موسیقی‌دانان نسبت به نویسندگان اضطراب کمتری دارند. «بتهوون، موریس راول، بلا بارتوک و پیتر وارلاک» به‌عنوان افرادی با زندگی‌های ناخوشایند و پرتنش به‌طور ویژه مورد اشاره قرار گرفتند. در مطالعه‌ای گسترده، پست (۱۹۹۴) بیوگرافی ۲۹۱ شخصیت مشهور جهان را که به دلیل خلاقیت‌شان شناخته شده بودند، بررسی کرد تا شیوع ناهنجاری‌ها، اختلالات و بیماری‌های روانی در میان آنها را تعیین کند. نتایج او نشان داد که ۳۱ درصد از آهنگسازان، در مقایسه با ۳۸ درصد نقاشان و ۴۶ درصد نویسندگان، از اشکال جدی بیماری روانی رنج می‌برند. تنها سیاست‌مداران (۱۷ درصد)، دانشمندان (۱۸ درصد) و اندیشمندان (۲۶ درصد) کمتر در معرض بیماری روانی قرار داشتند. از میان آهنگسازانی که او به‌عنوان کسانی با آسیب‌شناسی روانی شدید شناسایی کرد، می‌توان به «آلبان برگ، هکتور برلیوز، آنتون بروکنر، ادوارد الگار، مانوئل فایا، چارلز گونو، بوهوسلاو مارتینو، مودست موسورگسکی، جاکومو پوچینی، سرگئی راخمانینوف، والینگفورد ریگر، اریک ساتی، رابرت شومان، الکساندر اسکریابین، چایکوفسکی و واگنر» اشاره کرد. همچنین کسانی که علائم‌شان کمتر شدید اما همچنان قابل توجه بود، شامل «شوپن، ادوارد گریگ، گوستاو مالر، فلیکس مندلسون، نیکلای ریمسکی-کورساکوف، جواکینو روسینی، آرنولد شونبرگ، ژان سبیلیوس، استراوینسکی و هوگو ولف» بودند. پست همچنین فرض کرد که نرخ بسیار بالای مشکلات روان‌پزشکی که معمولاً در افراد خلاق گزارش می‌شود، در افراد بسیار خلاق مشاهده نخواهد شد. این

فرض احتمالاً بر این اساس شکل گرفت که موفقیت بیشتر در کار خلاقانه منجر به کارآمدی بالاتر برخی مکانیزم‌های دفاعی و در نتیجه کاهش علائم روان‌پزشکی خواهد شد. با این حال، این فرضیه رد شد و این دیدگاه را تقویت کرد که به نظر می‌رسد رابطه علی بین آسیب‌شناسی روانی و خلاقیت وجود دارد. این نکته از آن جهت اهمیت دارد که نتایج ارائه‌شده در این فصل به نوعی از آن حمایت می‌کند. به هر حال، دستاوردهای گروه آهنگسازی که نتایج‌شان در جدول ۱۱،۳ نشان داده شده است، در مقایسه با آنچه پست ذکر کرده بود، به‌طور قابل توجهی کمتر بوده است.

اگرچه گروه‌های نوازندگان مطرح در فصل ۵ عموماً تمایل به سطوح بالاتر اضطراب نشان می‌دهند (نگاه کنید به جدول ۵،۶ صفحه ۱۷۷)، اما آهنگسازان دانشجوی و حرفه‌ای ذکر شده در این فصل نه کاهش قابل توجهی در اضطراب دارند و نه افزایشی نشان می‌دهند. بنابراین، ناچاریم دوباره بررسی کنیم که آیا اضطراب موسیقی‌دان صرفاً می‌تواند به‌عنوان نمایشی از استرس اجرا دیده شود یا اینکه علت جداگانه‌ای وجود دارد. این موضوع اهمیت دارد، زیرا آهنگسازان تحت این نوع خاص یا میزان استرس نبوده‌اند.

مطالعه دقیق‌تر یافته‌های پست درباره افراد بسیار خلاق نشان می‌دهد که برخی انواع افراد بیشتر در معرض اشکال مختلف اختلالات و بیماری‌های روان‌پزشکی قرار دارند. نکته قابل توجه این است که از میان تمام گروه‌هایی که او بررسی کرده بود، آهنگسازان بیشترین تمایل را به اضطراب و اختلالات مرتبط داشتند. از سوی دیگر، موسیقی‌دانان کمترین حساسیت را نسبت به بیماری‌های افسردگی نشان دادند، در حالی که نویسندگان بیش از دو برابر آسیب‌پذیرتر بودند. بنابراین ممکن است این سؤال مطرح شود که آیا نوع فرآیندهای «کاتارتیک»^۱ که آهنگسازان در آن شرکت

1- Cathartic

کاتارتیک در روان‌شناسی به فرآیندی گفته می‌شود که در آن فرد با بیان یا تخلیه احساسات سرکوب‌شده یا منفی، نوعی پاکسازی روانی و آرامش ذهنی را تجربه می‌کند. این واژه از یونان... باستان آمده و به معنای «پاکسازی» یا «تخلیه» است. مثلاً در هنر یا درمان، وقتی فرد از طریق خلق یا بیان احساسات، فشارهای درونی‌اش را آزاد می‌کند، گفته می‌شود یک تجربه کاتارتیک داشته است.

می کنند، واقعاً به کنترل روان رنجوری کمک می کند، به ویژه در مقایسه با برخی از فعالیت های خلاقانه دیگر. استور (۱۹۷۶) نظر دارد که اگرچه افراد خلاق تمایل به نمایش علائم آسیب شناسی روانی دارند و این باور عمومی که هنرمندان «دیوانه» هستند را تأیید می کند، اما در واقع آنها دارای نیروی خود (ایگو) قوی تر و دستگاه کنترل برتر برای مدیریت وضعیت خود هستند.

در سال های اخیر، استور (۱۹۹۲) بار دیگر به بحث بیماری روانی در آهنگسازان بازگشته و اذعان می کند که به نظر می رسد فرآیندهای فکری مشترکی بین «افراد روان پریش و افراد خلاق» وجود دارد. او معتقد است که افراد روان پریش تحت تأثیر تهدید آشفتگی و بی نظمی قرار می گیرند و این موضوع آنها را فلج می کند. در مقابل، افراد خلاق در حالی که از این تهدید آگاه هستند، آن را به عنوان یک چالش می بینند و قادرند در آثارشان نظم تازه ای خلق کنند و بر آن تسلط یابند. استور به این نکته اشاره می کند که «رابرت شومان و هوگو ولف» نمونه هایی از آهنگسازانی هستند که به بیماری دوقطبی مبتلا بودند. اگرچه در نهایت تحت فشار شدید اختلالات روانی شان شکست خوردند، اما بدون شک بخشی از خلاقیت شان محصول ناپایداری شان بود. راخمانینوف نیز افسردگی شدید را تجربه کرد. این وضعیت می تواند آن چنان شدید باشد که مانع تولید آثار شود، اما تمایل به افسردگی و تهدید بازگشت آن می تواند محرکی برای خلاقیت باشد. «برلیوز»، هنگامی که از افسردگی و اضطراب عذاب آور رنج می برد، به پدرش گفت که بدون موسیقی نمی تواند به زندگی ادامه دهد. چایکوفسکی که او نیز دوره های شدید افسردگی را تحمل کرد، نوشت: «واقعاً اگر موسیقی نبود، دلیلی برای دیوانه شدن وجود داشت».

«کالدول»^۱ (۱۹۷۲) دیدگاه جالبی درباره فهم «بتهوون» از فرآیند آهنگسازی ارائه می دهد که در بحثی درباره کوارتت زهی شماره ۶ در سی بمل ماژور، اپوس ۱۸ مطرح شده است. آخرین موومان این اثر عنوانی دارد: «La Malincolia»، که برای بتهوون چیز نسبتاً نادری است (رجوع کنید به اثر نام برده شده و بشنوید). این موومان شامل چند بخش است که بین قسمت های آهسته، غمگین و پیچیده و بخش های بسیار شاد

و حتی بازیگوشانه جابجا می‌شوند. کالدول بخش اول را به‌عنوان نمایانگر حالتی مهار شده توصیف می‌کند که در آن هیچ گسترش یا توسعه‌ای رخ نمی‌دهد، بلکه فقط تلاشی است برای ادامه دادن با وجود درد و رنج.

موضوع تم سریع، برعکس، پر از انرژی و بی‌قراری است و با جهش‌های شدید در سبکی بی‌پروا همراه است. پس از مدتی، حالت افسرده دوباره بی‌هوا باز می‌گردد و به نظر می‌رسد نوسانات خلقی مختلف با شدت بیشتری رخ می‌دهند. کالدول این تغییرات را تلاشی از سوی «بتهوون» برای به تصویر کشیدن بیماری دوقطبی می‌داند؛ حرکت از حالات دردناک و افسرده با کندی روان حرکتی همراه، به سمت احساسات سرشار از هیجان و تسریع روان حرکتی. اینجا قصد نداریم بگوییم بتهوون دوقطبی بوده، هرچند نوسانات خلقی او به خوبی در منابع بیوگرافی مستند شده است. مهم‌تر از همه، کالدول معتقد است بتهوون تا حدی این مشکلات روانی را درک می‌کرده و از آن‌ها به عنوان بخشی از تصویرسازی ذهنی خود بهره می‌برده، و بدین ترتیب خلاقیتش را شکل داده است. از یک نظر، می‌توان دید که تلاش بتهوون برای پیوند دادن دانشش درباره بیماری‌های روانی انسان با فرآیندهای خلاقانه درونی‌اش، نتیجه طبیعی سبک‌های احساسی‌تر و «Storm und Drang»^۱ بوده که نقطه عطفی در نگرش به ماهیت بیان موسیقایی به شمار می‌رود.

پس از تلاش خودکشی «روبرت شومان»، بستری شدن او در آسایشگاه و در نهایت مرگش بر اثر گرسنگی، لیست که به نظر می‌رسد به خوبی نوع مبارزه‌ای را که شومان تحمل می‌کرد، درک کرده بود، چنین اظهار نظر کرد: «هیچ‌کس نمی‌تواند نادیده بگیرد که به جای جسارت، پیروزی و کشف، شومان تلاش کرد شخصیت رمانتیک خود را که

۱- «استورم اوندرانگ» عبارتی آلمانی به معنی «طوفان و فشار» یا «طوفان و هیجان» است. این اصطلاح به یک جنبش ادبی و هنری قرن هجدهم در آلمان اشاره دارد که بر تأکید بر احساسات قوی، شور و هیجان، نافرمانی نسبت به قواعد سنتی و بیان آزادانه عواطف تمرکز داشت. در موسیقی و ادبیات، این جنبش نمادی از احساسات پرشور، ناپایداری و تضادهای درونی بود که واکنشی بود به عقل‌گرایی دوران روشنگری. در زمینه موسیقی، سبک استورم اوندرانگ باعث خلق آثار پرتنش، احساسی و دراماتیک شد که بعدها به دوره رمانتیک راه پیدا کرد.

میان شادی و درد درگیر بود و اغلب با نیرویی تاریک به سمت تخیلی و عجیب سوق داده می‌شد، با شیوه‌های فرم کلاسیک سازگار کند، در حالی که وضوح و تقارن این فرم‌ها فراتر از روح خاص او بود... این مبارزه با طبیعت واقعی‌اش قطعاً باعث رنج بسیاری شده بود...» (نقل قول از جیمیسون ۱۹۹۳).

ما حداقل با دو مسئله مهم روبه‌رو هستیم. اولی مربوط به شناسایی رابطه‌ای است که پست میان برخی مشکلات آسیب‌شناسی روانی و خلاقیت موسیقایی قائل شده و دومی مربوط به پیشنهاد استور است که ممکن است نوعی اشتراک میان فرآیندهای خلاقانه و شیوه‌های تفکر افراد روان‌پریش وجود داشته باشد. هر دو موضوع قطعاً شایسته تحقیقات جدی‌تر و گسترده‌تری هستند. به نظر می‌رسد منطقی باشد حدس بزنیم افرادی که ذهن‌شان معمولاً درگیر حفظ انسجام شخصیت‌های پراکنده‌شان است، به طور طبیعی به فرآیندهای حل مشکلات و تلاش برای ایجاد سازش جذب می‌شوند. قبل از پایان این بحث، خواننده دعوت می‌شود نمونه‌ای از این فرآیند را که بلافاصله به ذهن می‌آید، در نظر بگیرد. در موومان اول سمفونی دوم در ر مینور، اپوس ۴۳، «سیبلیوس» به شکلی برجسته و در عین حال مردد و محتاط، طرح‌های قطعات موسیقایی‌اش را با شنونده به اشتراک می‌گذارد. این سمفونی که اغلب به عنوان بازتاب جنبه‌های آرام و روستایی فنلاند شناخته می‌شود، ممکن است در سطوح عمیق‌تر، راه سیبلیوس برای مقابله با رنج درونی و اندوهش باشد.

«موومان با ایده‌ای قطعه‌قطعه و ناقص آغاز می‌شود (توصیه می‌شود به اثر نام برده رجوع کنید و بشنوید) که توسط سازهای زهی اجرا می‌شود. چند میزان بعد، این ایده همراهی برای تم اول ظاهراً شوخ طبعانه است که توسط فلوت‌ها و ابوا اجرا می‌شود: در حالی که این ایده توسعه می‌یابد، مواد ناقص و قطعه‌قطعه بیشتری معرفی می‌شود که همچنان فضایی مردد و رازآلود حفظ می‌کند. پس از چند اندیشه درون‌نگر که توسط سازهای شاخی نواخته می‌شود، تم جدیدی توسط ویولن‌ها ظاهر می‌شود: سپس بخشی با حال و هوای بداهه‌نوازی اتفاق می‌افتد که در آن قطعات ایده‌ها در ارکستر به

اشتراک گذاشته می‌شوند. پاساژی با ضربه‌های «پیتزیکاتو»^۱ پرتنش‌تر در سازهای زهی ظاهر می‌شود: این بخش نوید تم جدیدی را می‌دهد که توسط چوبی‌های بالاتر نواخته می‌شود در حالی که زهی‌ها بخش نواخته‌شده قبلی را ادامه می‌دهند. بخش‌های توسعه و بازگشت که پس از آن می‌آیند، نمایانگر روندی از کار کردن بر این ایده‌ها هستند که اگرچه کاملاً با هم سازگار نمی‌شوند، اما به هم نزدیک‌تر شده، راحت‌تر در کنار هم قرار می‌گیرند و با عمق دانش و آگاهی بیشتر ارائه می‌شوند. پس از اجرای اولیه سمفونی در استکهلم در سال ۱۹۰۳، «ویلهم استنهامر»، موسیقی‌دان سوئدی، در نامه‌ای به سیلیوس نوشت: «... از وقتی سمفونی‌ات را شنیدم، روزانه در افکار من هستی... واقعاً مجموعه بزرگی از شگفتی‌هاست که از اعماق ناخودآگاه و بیان‌ناپذیر بیرون آورده‌ای... به انسانیت امید بده، به ما درام بده! خودت نیازی به آن نداری؛ من هم می‌توانم بدون آن زندگی کنم؛ اما بسیاری از کسانی که از معمایی که نمی‌توانند حلش کنند روی‌گردانند، به آن نیاز دارند... تو آن قدر مرا تکان دادی که نمی‌توانم فراموشش کنم» (از مقاله اکمن، ۱۹۴۶).

آنچه استنهامر تجربه کرده بود، به وضوح برایش دشوار بود که بیان کند، اما اجرا تأثیر عمیقی بر او گذاشته بود. آیا این حدس بیش از حد است اگر بگوییم که او به عنوان یک آهنگساز، دقیقاً با مبارزه شخصی سیلیوس برای سازش دادن تضادهایی که ذهنش را آزار می‌داد، همذات‌پنداری کرده بود؟

بیاپید حالا به پرسشی بازگردیم که هرچند در اینجا نمی‌توان پاسخ داد، اما اهمیت دارد. این پرسش درباره سطح مشترک اضطراب در میان گروه‌های آهنگسازان کم‌نام‌تر و نوازندگانی است که در این کتاب ذکر شده‌اند. یکی از راه‌های ممکن برای توضیح این موضوع این است که موسیقی‌دانانی که در هر دو حوزه فعالیت می‌کنند، به فرایند

1- Pizzicato

پیتزیکاتو در موسیقی به روشی گفته می‌شود که نوازنده ساز زهی، به جای کشیدن آرشه روی سیم‌ها، با انگشتانش سیم‌ها را می‌زند و صدایی کوتاه و تند تولید می‌کند. این تکنیک معمولاً صدایی سبک‌تر، تیزتر و بریده‌تر نسبت به نوازندگی با آرشه دارد.

توصیف شده در بالا جذب می شوند؛ یعنی فرایند یکپارچه سازی، آشتی دادن عناصر متضاد و نوسازی اشیاء شکسته یا ناقص. سطح مشترک اضطراب میان آهنگساز و نوازنده ممکن است نشان دهد که هر دو در دو شکل از یک فرایند مشابه شرکت دارند. آهنگساز در یک اقدام خدایی و توانا، چیزی زیبا خلق می کند از عناصری پراکنده و ابتدایی. نوازنده نیز دعوت می شود که در همان فرایند شرکت کند، البته یک مرحله عقب تر، به گونه ای که با آن موجود خدایی همذات پنداری می کند، در تلاش برای درک فرآیندهای خلقت او، و با خود عمل خلق از طریق فرایند بازخوانی اثر، همذات پنداری می نماید. هر قطعه جدیدی که آهنگساز یا نوازنده روی آن کار می کند، آن ها را به مبارزه ای برای مقابله با وضعیت افسرده کننده تکه تکه شدن دعوت می کند، و امید آن است که در نهایت پیروز و فاتح نیروهای مخرب و شدیداً احساس شده بیرون آیند. آیا این تجربه بود که «هالست»^۱ را برانگیخت تا بنویسد: «موسیقی، همسان بهشت است، نه هیجانی گذرا و لحظه ای است، بلکه حالتی از جاودانگی می باشد» (گال ۱۹۷۸). این نوع پاسخ البته ممکن است توسط شنونده موسیقی نیز تجربه شود؛ افرادی که به دلیل نیازهای درونی شان به عناصر متضاد و حل آن ها جذب می شوند و فرصتی می یابند تا نظم را به تضادهای درونی خود بیاورند. استور (۱۹۸۸) این موضوع را چنین بیان می کند: «... رویدادهای بیرونی و تجربه های درونی با یکدیگر تعامل دارند؛ به همین دلیل است که ... شنیدن ادغام تم های متضاد در یک قطعه موسیقی، به شنونده تجربه شگفت انگیزی از وحدت نوین می دهد، گویی که این وحدت در درون روان او رخ می دهد».

سبک آهنگسازی

در فصل هفتم به روش هایی پرداختیم که از طریق آن ها ترجیحات شنوندگان نسبت به موسیقی آهنگسازان خاص ممکن است نشان دهنده تیپ های شخصیتی مختلف باشد. در این زمینه، به پژوهش ابتدایی پرت (۱۹۳۹) اشاره شد، به ویژه در ارتباط با ابعاد روان رنجوری و برون گرایی (رجوع کنید به شکل ۷،۱ در صفحه ۲۲۸).

1- Gustav Holst

برت پیشنهاد داد که افراد روان‌رنجور ممکن است بیشتر به موسیقی «واگنر، ریچارد اشتراوس، لیست، برلیوز، دبوسی، دلیوس و شوپن» جذب شوند. در اینجا می‌توان حدس زد که آیا ممکن است این رابطه متقابل از منظر شخصیت آهنگساز نیز بررسی شود. آیا فرایندهای فکری و حالات ذهنی آهنگسازان که در آثارشان بازتاب یافته، دقیقاً همان چیزی نیست که گروه‌های خاصی از شنوندگان را جذب می‌کند؟ همچنین می‌توان درباره دوقطبی کلاسیک/رمانتیک پین (۱۹۶۷) اندیشید و پیشنهاد کرد که سبک آهنگسازی که بر ساختار و فرم موسیقی تأکید دارد، احتمالاً توسط شخصیتی پایدار (غیرروان‌رنجور) خلق می‌شود. از سوی دیگر، سبک رمانتیکی که بر تغییرات حالت‌های روحی و عدم ثبات تأکید دارد، ممکن است حاصل کار آهنگسازی با شخصیت روان‌رنجورتر (نوروتیک) باشد.

در فصل هفتم همچنین به پژوهشی اشاره شد که از این ایده حمایت می‌کند که درون‌گرایی فرد ممکن است با تمایل او به گوش دادن به سبک تحلیلی مرتبط باشد. در مقابل، گفته شد که شنونده برون‌گرا بیشتر به موسیقی جذب می‌شود که رضایت فوری‌تر و قابل‌لمس‌تری ارائه می‌دهد. اگر بتوان فرض کرد که برخی تیپ‌های شنوندگان بر اساس شخصیت‌شان که بازتاب‌دهنده حالات ذهنی خاص و تمایل به نوعی خاص از تفکر است، به سبک‌های موسیقایی مختلف جذب می‌شوند، آیا این تفاوت‌ها ممکن است درباره آهنگسازانی که موسیقی را خلق کرده‌اند نیز صدق نکند؟ برخی خوانندگان ممکن است با این استدلال مخالفت کنند و بگویند آنچه در ذهن آهنگساز است ممکن است کاملاً متفاوت از چیزی باشد که شنونده درک می‌کند. اما این موضوعی متفاوت است. اینجا بحث بر سر نیازهای روان‌شناختی عمیق‌تر است که در موسیقی بیان شده و همچنین سبک‌های شناختی متفاوتی که دسترسی منطقی به آن‌ها را فراهم می‌کند. قطعاً منظور انتقال مستقیم «معنی» بین آهنگساز و شنونده نیست، به‌خصوص که اجراکننده نقش واسطه‌ای را ایفا می‌کند. یافته‌های پژوهشی پست نیز تا حدی از نظر علمی ایده برت را تأیید می‌کند، زیرا او «واگنر، ریچارد اشتراوس، لیست، برلیوز، دبوسی و شوپن» را افرادی با درجاتی از آسیب‌شناسی روانی معرفی کرده است. می‌توان حدس زد که گروه‌های شنوندگان برت به نوعی حساس به

حالات ذهنی این آهنگسازان خاص بوده‌اند. با این حال، درون‌گرایی یا برون‌گرایی آهنگسازان معرفی شده توسط برت کمتر قانع‌کننده است و حفظ این فرض دشوارتر به نظر می‌رسد، هرچند می‌توان بحث کرد که موسیقی «باخ» ذهنی تحلیلی‌تر (نگرش درون‌گرایانه) را نسبت به «فردریک هندل» نشان می‌دهد که ممکن است پاداش‌های فوری‌تری ارائه کند.

این ما را به جنبه مهم دیگری از فصل هفتم می‌رساند که شامل سبک‌های شنیداری «نحوی - غیرنحوی (سینتاکتیک و غیرسینتاکتیک)» و «تحلیلی - کلی‌نگر»، همچنین تسلط نیمکره مغزی است. پژوهش‌هایی مطرح شد که نشان می‌داد این موارد با نوع‌شناسی دودویی (دوگانه‌های جفت جفت) شنوندگان ارتباط دارند. اگر بخواهیم این فرضیات را ادامه دهیم و این تحقیقات را معطوف به شخصیت آهنگسازان بر اساس سبک آثارشان کنیم، می‌توان از کار رابرتسون (۱۹۹۳) در این زمینه الهام گرفت. در مقاله‌ای کوتاه که نوید تحقیقات مفصل‌تر را می‌دهد، رابرتسون پیشنهاد می‌کند سبک‌های موسیقایی توسعه یافته توسط برخی آهنگسازان مستقیماً بازتاب‌دهنده تسلط نیمکره مغزی آن‌هاست. او همراه با همکارش «پیتر فنویک» در بیمارستان «مادسلی و بلثم» لندن معتقد بودند که تسلط نسبی نیمکره‌های مغزی آهنگسازان ممکن است به نحوه شکل‌گیری سبک‌شان مربوط باشد. به طور مشخص، رابرتسون و فنویک بر این باورند که آهنگسازان با نیمکره راست غالب، موسیقی احساسی می‌آفرینند که از زبان ریتمیک و هماهنگ نیمکره راست بهره می‌برد. در این زمینه، رابرتسون چند مثال از آهنگسازان نیمکره راست را ذکر می‌کند: «لئوش یاناچک» با استفاده از اوستیناتوهای درخشان و پرهیجان و بی‌توجهی روزافزون به نحو موسیقایی؛ «واگنر، دبوسی و لیست با بهره‌گیری از تحریکات اروتیک؛ فیلیپ گلس با ساختارهای تکراری و مینیمالیستی همراه با تأثیرات هیپنوتیک شرقی؛ و جان تاورنر با استفاده گسترده از «سونوریتی»^۱ ها و فضایی متأملانه». در سوی دیگر، آهنگسازانی با نیمکره

1- Sonority

«سونوریتی» در موسیقی به جنس، طنین یا کیفیت صوتی صداها اشاره دارد؛ یعنی این که صدا چگونه به گوش می‌رسد، چه رنگ و بافتی دارد، و چطور با صداها دیگر ترکیب می‌شود.

چپ غالب مانند شوئنبرگ هستند که موسیقی بی‌ریتم او بر اساس عقلانیت و دیسونانس استوار است و اغلب برای شنوندگان پاداش‌های احساسی به همراه ندارد. پیر بولز نیز از جمله آهنگسازانی است که موسیقی‌اش با رد قواعد مرسوم، در پی آفرینش زبانی نوین در موسیقی بر پایه نظریه‌ای منسجم و دقیق است؛ امری که نشانه‌ای از سبک پردازش تحلیلی وابسته به نیمکره چپ مغز به شمار می‌رود.

این پژوهش هنوز در مراحل ابتدایی و تا حدی در حد حدس و گمان است، اما مسیر جالبی برای بررسی‌های بیشتر پیش پای ما می‌گذارد. رابرتسون و همکارانش همچنین به نقش «دستگاه لیمبیک» پرداخته‌اند؛ بخشی از مغز که پیش‌تر هم در این کتاب، به‌ویژه در ارتباط با هیپوتالاموس، به آن اشاره شده است. آن‌ها معتقدند که حس معنوی موجود در موسیقی «جان تاورنر» (آهنگساز بریتانیایی قرن ۱۵) ممکن است به‌خاطر فعال شدن بخش راست این دستگاه باشد؛ چیزی که می‌تواند توضیح دهد چرا برخی شنوندگان در برابر این موسیقی واکنش احساسی شدیدی نشان می‌دهند. در آثار تاورنر، تکرار برای ساختن فضایی آرام و یکنواخت به‌کار می‌رود؛ فضایی که در آن حتی تغییرات کوچک می‌توانند احساسات بزرگی برانگیزند. این موضوع از ایده قبلی من (کمپ، ۱۹۹۲) نیز پشتیبانی می‌کند که می‌گفت ترکیب تکرار و تغییر می‌تواند حال‌وهوای موسیقی را میان آرامش و تنش جابه‌جا کند.

سونوریتی می‌تواند شامل نرمی، زبری، شفافیت، گرما، تیزی، و سایر ویژگی‌های صوتی باشد. برای مثال:

صدای ویلن با طنین گرم و کشیده‌اش یک نوع سونوریتی دارد.
ترکیب صدای پیانو و فلوت سونوریتی متفاوتی ایجاد می‌کند.
در موسیقی مدرن یا مینیمالیستی، مثل آثار تاورنر یا گلس، تأکید زیادی روی «سونوریتی» هست؛ یعنی تمرکز بیشتر بر رنگ صوتی تا ملودی یا هارمونی.

خلاصه

در جهان غرب، این خلاقیت آهنگسازان است که نیروی محرکه سلامت و پویایی زندگی موسیقایی به شمار می آید. انرژی خلاقانه‌ای که در آثار آنان جاری است، اجراکنندگان را به اوج‌های تازه‌ای از تفسیر هنری می‌رساند و مخاطبان کنسرت را به تجربه‌هایی نو و بینشی عمیق‌تر هدایت می‌کند. آهنگساز را می‌توان موسیقی‌دانی تمام‌عیار دانست که با وجود اشتراکات فراوان با دیگر موسیقی‌دانان، اغلب دارای ویژگی‌هایی فراتر از انسان عادی تصور می‌شود.

به‌طور کلی، «خصلت خلاقانه آهنگساز را می‌توان مشابه با تیپ‌های خلاق در سایر حوزه‌ها توصیف کرد: ترکیبی منحصربه‌فرد از درون‌گرایی، استقلال، حساسیت، خیال‌پردازی و رادیکالیسم». پژوهش‌های اندکی که درباره آهنگسازان، چه در سطح دانشجویی و چه حرفه‌ای، انجام شده‌اند نیز عمده‌تاً همین ویژگی‌ها را تأیید می‌کنند. این یافته‌ها به‌ویژه به سطوح بالای درون‌گرایی، استقلال، پاتمیا (گرایش عاطفی) و رادیکالیسم در میان آهنگسازان اشاره دارند؛ ویژگی‌هایی که حتی در میان دیگر موسیقی‌دانان نیز به این شدت دیده نمی‌شود. از دیدگاه یونگی، این گروه‌ها سبکی ادراکی از خود نشان می‌دهند که یافته‌های آزمون کاتل نیز آن را تأیید می‌کند. شاخص «مایرز-بریگز» نیز به‌ویژه بر گرایش درون‌گرایانه، شهودی، احساسی و ادراکی آهنگسازان در مواجهه با کارشان تأکید دارد.

مطالعات زندگی آهنگسازان اغلب این ویژگی‌ها را تأیید می‌کند. آنها فردگرا هستند، توانایی تحمل تنهایی دارند و به فعالیت‌های نمادین پیچیده و مبهم جذب می‌شوند. در طول تاریخ موسیقی نمونه‌های زیادی وجود دارد که آهنگسازان با وجود موانع جدی، با پشتکار فراوان به اهداف خود چسبیده و انرژی خلاقانه فوق‌العاده‌ای نشان داده‌اند. اینجا پیشنهاد می‌شود که این انگیزه خلاقانه شدید، که با شور و اشتیاقی رؤیایی همراه است، در ریشه‌های خود ممکن است به نیاز شخصی برای ایجاد نظم و یکپارچگی درونی مربوط باشد. آثار موسیقی نشان می‌دهند که هنر آهنگسازی عمده‌تاً شامل ترکیب و تحلیل ایده‌های موسیقایی خرد شده است. با به‌کارگیری این فرایندهای متضاد و مکمل، آهنگسازان نظم خلاقانه‌ای را به آشوب، ابهامات و تضادهای درونی خود می‌آورند. به این ترتیب، ممکن است تعادل سطح نوروتیسیسم و استرس

خود را حفظ کنند. احتمالاً به همین دلیل است که آهنگسازان سطوح اضطراب بالاتر یا پایین‌تری نسبت به دیگر موسیقی‌دانان نشان نمی‌دهند، اگرچه منشأ و شیوه کنترل آن متفاوت است.

این نگرش از دیدگاهی حمایت می‌کند که بارها مطرح شده است: برای شناخت یک آهنگساز، باید از موسیقی او شروع کرد. آثار آهنگسازان اغلب بینش‌های قابل توجهی درباره شخصیت و سبک ادراک آن‌ها ارائه می‌دهد و می‌تواند پنجره‌ای به دنیای درونی و نیازهای روانی‌شان باز کند.

فصل ۱۲

معلمان موسیقی

مقدمه

هر بار که کمیته‌ای برای انتخاب معلم جدید در مدرسه تشکیل می‌شود، این سؤال پیش می‌آید که «یک معلم خوب چه ویژگی‌هایی دارد؟» معمولاً از داوطلب‌ها درباره علاقه‌ها، تجربه کاری، روش‌های تدریس و موفقیت‌هایشان پرسیده می‌شود. اما پشت این سؤال‌های گاهی سطحی، یک نگرانی جدی وجود دارد: اینکه این فرد چه قدر با دیگران خوب ارتباط برقرار می‌کند، آیا در فضای پرتنش کلاس دوام می‌آورد، می‌تواند خوب و خلاقانه درس بدهد، و آیا با بقیه معلم‌ها در دفتر مدرسه کنار می‌آید یا نه. در مورد معلم‌های موسیقی، ممکن است چیزهای دیگری هم برای مصاحبه‌کننده‌ها مهم باشد: آیا این شخص موسیقی‌دان خوبی است؟ می‌تواند ارکستر، گروه سازهای بادی یا گروه کر را رهبری کند؟ آیا شور و خلاقیت کافی دارد که دانش‌آموزهای بی‌علاقه را هم به موسیقی علاقه‌مند کند؟ دانش و انعطاف لازم را دارد که وارد سبک‌هایی شود که بیشتر به سلیقه دانش‌آموزها نزدیک‌اند؟ می‌تواند نتایج خوبی در آزمون‌های پیشرفته بگیرد؟ و از این دست پرسش‌ها.

طبیعتاً همین روندها در انتخاب دانشجو برای دوره‌های آموزش معلمی هم تکرار می‌شود، چه در مقطع کارشناسی و چه در مقطع کارشناسی ارشد. در مورد مقطع ارشد، داوطلبان یا در رشته موسیقی فارغ‌التحصیل شده‌اند یا در شُرَف فارغ‌التحصیلی هستند. این افراد معمولاً خودشان را موسیقی‌دانانی نسبتاً پخته می‌دانند که دوست دارند وارد حرفه‌ای شوند که هم بتوانند در آن به تمرین و اجرای موسیقی ادامه دهند،

و هم شور و علاقه‌شان به موسیقی را با کودکان در میان بگذارند. البته در فرآیند گزینش، ارزیابی مهارت‌ها و دانش موسیقایی لازم برای تدریس بخش مهمی خواهد بود، اما موضوع مهم دیگر این است که شخصیت داوطلبان تا چه اندازه با پرسش‌هایی که پیش‌تر مطرح شد هم‌راستا و سازگار است. چیزی که ممکن است (آگاهانه یا ناآگاهانه) در ذهن مصاحبه‌گراها حضور داشته باشد، این باور است که این دو جنبه با هم تفاوت دارند: خوب بودن در موسیقی الزاماً به این معنا نیست که فرد معلم خوبی خواهد شد و برعکس. این فصل به بررسی همین دوگانگی می‌پردازد. حالا که در فصل‌های قبلی تلاش کردیم شناختی از شخصیت موسیقی‌دان پیدا کنیم، شاید بتوانیم بررسی کنیم که آیا یک موسیقی‌دان معمولی، از نظر خلق‌و‌خو، به‌طور طبیعی برای تدریس در کلاس مناسب هست یا نه.

رشد سریع و چشمگیر آموزش معلمان در بریتانیا طی دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ باعث شد پژوهش‌های زیادی شکل بگیرد که سعی داشتند به‌صورت تجربی بررسی کنند آیا موفقیت در تدریس در کلاس واقعاً با یک الگوی مشخص و ثابت از ویژگی‌های شخصیتی همراه است یا نه. امید پنهان پشت این پژوهش‌ها این بود که بتوان به الگویی از ویژگی‌ها دست یافت که مصاحبه‌گران بتوانند از آن برای پیش‌بینی موفقیت در تدریس استفاده کنند. مروری بر تعداد زیادی از پژوهش‌های بریتانیایی درباره دانشجویان رشته آموزش در همان دوره نشان می‌دهد که این دانشجویان معمولاً درون‌گرا، مستقل، مضطرب، احساساتی، و نسبتاً بی‌دقت یا وظیفه‌شناس توصیف شده‌اند (کمپ، ۱۹۷۹). البته چنین توصیف کلی‌ای از گروهی از دانشجویان -صرف‌نظر از میزان موفقیت‌شان در کلاس- احتمالاً برای بحث ما چندان مفید نیست، به‌ویژه چون بسیاری از این پژوهش‌ها در دوره‌ای انجام شده‌اند که ورود به کالج‌های تربیت معلم از همیشه آسان‌تر بوده است. آن‌چه باید ما را به احتیاط وادارد، این است که مشخصات شخصیتی یادشده خیلی شبیه ویژگی‌هایی است که معمولاً در دانشجویان آموزش عالی دیده می‌شود. همچنین، احتمالاً از نگاه خواننده پنهان نمانده که این الگوی شخصیتی، شباهت زیادی به الگوی دیده‌شده در دانشجویان موسیقی دارد -با این تفاوت که احتمال می‌رود این ویژگی‌ها در موسیقی‌دانان به‌مراتب پررنگ‌تر باشند.

مروری دیگر بر ادبیات پژوهشی مشابه، اما این بار با تمرکز بر تحقیقاتی که موفقیت تدریس در کلاس را به عنوان معیار قرار داده بودند، تصویر بسیار متفاوتی نشان داد (کمپ، ۱۹۷۹). اگرچه نتایج چندان قطعی نبود، اما نشانه‌هایی به دست آمد که برخی از ویژگی‌های عمومی ذکر شده در گروه‌های قبل، هنگام بررسی اثربخشی واقعی تدریس، بالعکس ظاهر می‌شدند. در واقع، برون‌گرایی و وجدان کاری به نمرات تمرین‌های تدریس یا ارزیابی‌های دیگر از عملکرد معلمان در کلاس مرتبط شناخته شدند. با توجه به این نکته که حداقل این دو ویژگی با موفقیت در تدریس کلاس ارتباط دارند، بیایید به بررسی ویژگی‌های شخصیتی معلمان موسیقی بپردازیم. در این بررسی بهتر است به خاطر داشته باشیم که تنوع و عدم قطعیت نتایج پژوهش‌های بالا درباره دیگر ویژگی‌ها، ممکن است به دلیل تفاوت‌های شخصیتی ناشی از رشته‌های مختلف معلمان باشد.

دیدگاه کاتل درباره معلمان کلاس موسیقی

پژوهش‌های پیشین درباره معلمان موسیقی عمدتاً بر گروه‌های آمریکایی انجام شده بود (مایکل و همکاران، ۱۹۶۱؛ کروگر، ۱۹۷۴) و این پژوهش‌ها گرایشی به این نتیجه داشتند که موفقیت در آموزش موسیقی به نوعی با سازگاری ($C+$ ، $H+$ ، $L-$ ، $Q3+$ و $Q4-$) و وظیفه‌شناسی ($G+$ و $Q3-$) مرتبط است. هرچند تفسیر این دو ویژگی سطح دوم به عنوان عواملی مرتبط با ثبات و مدیریت کلاس درس آسان به نظر می‌رسد، باید توجه داشت که این ویژگی‌ها به طور مستقیم برخلاف ویژگی‌هایی هستند که معمولاً در نیمرخ شخصیتی یک موسیقی‌دان دیده می‌شود. با این حال، برون‌گرایی رابطه‌ای پیچیده‌تر با موفقیت در تدریس نشان داد. در اینجا، گروهی از معلمان موسیقی این بُعد را به نوعی «شکافتند»: از یک سو نشانه‌هایی از ماجراجویی ($H+$) از خود نشان دادند، اما در عین حال این ویژگی با جلوه‌ای از خودبستگی درون‌گرایانه‌ی موسیقی‌دان ($Q2+$) متعادل می‌شد. به طور مشابه، در بُعد استقلال نیز نوعی دوسوگرایی مشاهده شد؛ چراکه سلطه‌گری ($E+$) و ماجراجویی ($H+$) در نیمرخ دیده می‌شد، اما در عین حال این دو با فقدان تخیل ($M-$) و نشانه‌هایی از اعتمادپذیری ساده‌دلانه ($L-$) - که ویژگی‌ای نیست که به آسانی با یک معلم کلاس درس پیوند

بخورد- خنثی می‌شدند. بدیهی است که باید انتظار تفاوت‌هایی میان پژوهش بریتانیایی درباره معلمان عمومی و پژوهش آمریکایی درباره معلمان موسیقی داشت. با اینکه هر دو از ملاک «اثر بخشی»^۱ استفاده کرده‌اند، این تفاوت‌ها ممکن است به تفاوت‌های فرهنگی میان بریتانیا و آمریکا مربوط باشند، اما شاید از آن مهم‌تر، به این دلیل باشد که پژوهش آمریکایی مشخصاً بر معلمان موسیقی متمرکز بوده است. بنابراین، فصل حاضر به بررسی چنین مسائلی می‌پردازد و پرسش‌هایی را درباره شیوه‌هایی مطرح می‌کند که طی آن‌ها موسیقی‌دانان ناچارند خود را با دنیای مدارس و انواع گوناگون آموزش سازگار کنند.

این تصور که الگوی شخصیتی موسیقی‌دان -شامل درون‌گرایی، استقلال، اضطراب، و وظیفه‌شناسی پایین‌تر- که در فصل‌های پیشین شناسایی شد، به‌نوعی او را برای تدریس در کلاس درس نامناسب می‌سازد، همان چیزی بود که مرا بر آن داشت تا گروه‌هایی از معلمان را در پروژه اصلی پژوهشم وارد کنم (کمپ، ۱۹۷۹). البته، هدف یافتن شواهدی بود که نشان دهد آن دسته از موسیقی‌دانانی که آگاهانه تصمیم گرفته بودند معلم کلاس درس شوند و برای آموزش حرفه‌ای نیز انتخاب شده بودند، نوعی دگرگونی چشمگیر در نیمرخ شخصیتی موسیقی‌دان از خود نشان می‌دهند. انتظار می‌رفت که برخی از ویژگی‌های مرتبط با موسیقی‌دانی یا در قطب مقابل خود ظاهر شوند، یا دست‌کم در سطوح پایین‌تری بروز کنند. گروه معلمان دانشجومعلم مورد بررسی شامل ۴۹ دانشجوی دوره کارشناسی‌ارشد آموزش متوسطه (در قالب مدرک گواهی‌نامه‌ی تحصیلات تکمیلی در آموزش) و ۶۰ دانشجوی دوره کارشناسی آموزش

۱- «اثر بخشی» توانایی فرد در انجام موفقیت‌آمیز وظایف شغلی یا آموزشی‌اش است. در زمینه معلمان، اثر بخشی معمولاً به این اشاره دارد که:

تا چه حد یک معلم می‌تواند یادگیری دانش‌آموزان را بهبود ببخشد؛

چگونه کلاس را مدیریت می‌کند؛

چقدر در برقراری ارتباط، انتقال مفاهیم، و ایجاد انگیزه موفق است

در واقع، اثر بخشی در اینجا همان «کارآمدی حرفه‌ای» معلم در عمل است.

ابتدایی در کالج‌های تربیت معلم بود. این گروه واقعاً در مقایسه با سایر دانشجویان تمام‌وقت موسیقی، کاهش چشم‌گیری در درون‌گرایی موسیقی‌دانانه نشان داد و در سطوح آماری معناداری، ویژگی‌هایی چون برون‌گرایی (+A) و وابستگی به گروه (-Q۲) از خود بروز داد. این موضوع احتمالاً برای خوانندگانی که در هدایت و نظارت بر دانشجویان موسیقی در تجربه‌های آموزشی مدرسه نقش دارند، تعجب‌آور نخواهد بود. شاید بیش از هر چیز، بازدارنده درونی و کناره‌گیری موسیقی‌دان است که آن‌ها را در الگویی از دشواری‌های ارتباطی، به‌ویژه در مواجهه با گروه‌های بزرگ‌تری از دانش‌آموزان در فضای کلاس درس، گرفتار می‌سازد. همان‌گونه که در فصل‌های پیشین بحث شد، درون‌گرایی موسیقی‌دان بر جنبه‌ای از «درون‌زیستن» در این بُعد تأکید دارد که فرد را تا حدی منزوی و جدا افتاده می‌سازد، به‌ویژه در محیط‌هایی که تعامل مؤثر اهمیتی اساسی دارد. وابستگی شدید آن‌ها به جهان درونی و ارزش‌های شخصی‌شان، اغلب باعث می‌شود نتوانند درک کنند که تیپ‌های برون‌گراتر چگونه می‌اندیشند، عمل می‌کنند، یا حتی از منظرهای متفاوت به فعالیت‌های زیباشناختی نزدیک می‌شوند. با این حال، ناامیدکننده بود که هیچ ویژگی متمایز دیگری در میان این گروه از دانشجویان معلمان، جز محافظه‌کاری (-Q۱)، مشاهده نشد. با این‌که این ویژگی در نگاه نخست ممکن است کم‌اهمیت به نظر برسد، اما بی‌اهمیت هم نیست. یادآوری می‌شود که در حالی که رادیکالیسم (+Q۱) به‌طور کلی در نیمرخ موسیقی‌دانان دیده نمی‌شود، اما در آن دسته از موسیقی‌دانانی که نیازمند سطوح بالاتری از توانایی‌های خلاقانه و تفسیرگرایانه هستند، این ویژگی ظاهر می‌شود. خواننده احتمالاً به یاد دارد که این امر به‌ویژه در مورد اجراکنندگان و آهنگ‌سازان ماهرتر صادق بود. ظهور محافظه‌کاری در میان معلمان، همانند برون‌گرایی، کاملاً غافل‌گیرکننده نیست. این ویژگی، به‌هرحال، اغلب در میان رهبران، و به‌ویژه رهبران منتخب دیده می‌شود؛ کسانی که ممکن است احساس کنند بروز رفتارهای نامتعارف و عجیب و غریب با جایگاه اقتدارشان ناسازگار است. به‌همین ترتیب، دانشجویان معلم موسیقی نیز ممکن است احساس کنند ناچارند در محیط کلاس درس شخصیتی کمتر هنرمندانه اتخاذ کنند، تا حدی که بکوشند ظاهر «عادی» و متعارفی از خود نشان دهند.

بر اساس این نتایج می‌توان فرض کرد که، دست‌کم در مورد این گروه از دانشجومعلمیان، دیگر جنبه‌های شخصیت موسیقی‌دان، یعنی استقلال، اضطراب، و وظیفه‌شناسی پایین‌تر، در محیط کلاس درس چندان مخرب یا مانع نبوده‌اند. با این حال، باید به خاطر داشت که این دانشجومعلمیان لزوماً قادر به نشان دادن سطح بالایی از مهارت‌های تدریس نبودند. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، آن‌ها صرفاً درخواست داده و برای آموزش انتخاب شده بودند. بنابراین، باید در حد حدس و گمان بمانیم که آیا این ویژگی‌ها نشان‌دهنده پتانسیل واقعی تدریس موسیقی هستند یا فقط بازتاب نقاط ضعف در روش‌ها و معیارهای انتخاب مصاحبه‌کنندگان بوده‌اند.

یافته‌ی دیگری که از اهمیت برخوردار است، مربوط به الگوهای متفاوت تفاوت‌های جنسیتی میان دانشجومعلمیان و سایر دانشجویان موسیقی است. این تعامل‌ها در سه عامل اصلی (A ، Q_2 و Q_1) به صورت نموداری در (جدول ۱۲، ۱) نشان داده شده است که موقعیت نوازندگان متخصص نیز برای مقایسه به آن افزوده شده است. درباره این نمودار دو نکته اصلی قابل ذکر است:

«تخت، همان‌طور که پیش‌تر به طور گذرا اشاره شد، روند کلی خطی هر دو گروه دانشجومعلمیان مرد و زن، نسبت به دانشجویان عمومی موسیقی، توسط نوازندگان متخصص نیز حفظ می‌شود. دوم، در مورد این سه ویژگی ظاهراً خلاقانه در موسیقی، می‌توان به طور موقت چنین استدلال کرد که کسانی که از نظر خلق‌وخوی مناسب یا توانمند برای دنبال کردن حرفه نوازندگی یا آهنگ‌سازی نیستند، ممکن است در کارهای کلاسی سازگاری بیشتری بیابند».

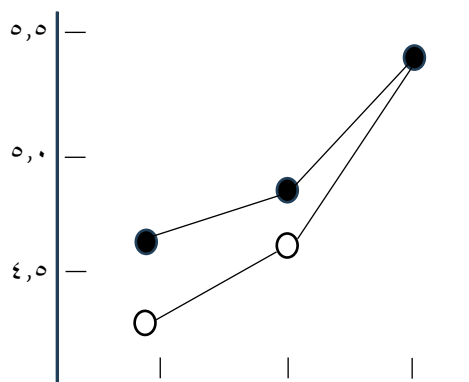
نکته بعدی، تفاوت الگوهای شخصیتی بین زنان و مردان در این ویژگی‌هاست که نمی‌توان آن را بی‌اهمیت دانست. درباره بُعد «برون‌گرایی- درون‌گرایی» هم در نوازندگان و هم در دانشجویان موسیقی، الگوی جنسیتی متفاوتی از آنچه در جمعیت عمومی دیده می‌شود به چشم می‌خورد: معمولاً در جمعیت عمومی، مردان برون‌گراتر از زنان هستند، اما در این دو گروه موسیقی، این تفاوت برعکس شده است. با این حال، در گروه معلمان موسیقی این تفاوت از بین می‌رود و دو جنس به یکدیگر نزدیک می‌شوند؛ چیزی که شاید نشان‌دهنده این باشد که نوعی از «آندروژینی روان‌شناختی»

(داشتن ویژگی‌های اخلاقی مردانه و زنانه) برای فضای کلاس درس مناسب نیست. البته یک برداشت دیگر هم ممکن است: شاید برای موفقیت در تدریس، هم مردان و هم زنان به سطحی بهینه از برون‌گرایی نیاز داشته باشند. به‌طور مشابه، در بُعد «خودبستگی-وابستگی به گروه» (Q۲)، الگوی مشابهی دیده می‌شود. در جمعیت عمومی، مردان معمولاً خودبسته‌تر از زنان هستند، اما در میان دانشجویان موسیقی این الگو معکوس است. با این حال، در میان دانشجویان معلم، دوباره الگوی معمول و پذیرفته‌شده بیرون از دنیای موسیقی دیده می‌شود: مردان خودبسته‌تر و زنان وابسته‌تر به گروه. جالب آن‌که در بُعد سوم یعنی «محافظه‌کاری-رادیکالیسم» (Q۱)، وضعیت برعکس است. در جمعیت عمومی، معمولاً مردان رادیکال‌تر از زنان‌اند، و این تفاوت در میان نوازندگان و دانشجویان موسیقی هم دیده می‌شود. اما در گروه معلمان موسیقی، این الگو کاملاً تغییر می‌کند: هم مردان و هم زنان این گروه محافظه‌کارترند، و به‌ویژه مردان احساس می‌کنند که باید در کلاس رفتار بسیار سنتی و متعارفی داشته باشند.

در پژوهشی بعدی (کمپ ۱۹۸۲)، دوباره به همین سوال برگشتم، اما این بار با گروهی از دانشجویان دوره کارشناسی ارشد که توسط استادان‌شان به عنوان معلم‌های با توانایی متوسط یا بالاتر در مهارت‌های تدریس در مدارس متوسطه ارزیابی شده بودند. این گروه با گروهی هم‌اندازه از نوازندگان مقایسه شد که از نظر سن، جنسیت و نوع سازهای اصلی‌شان (۲۳ نفر کیبورد، ۵ نفر سازهای زهی، ۳ نفر سازهای بادی چوبی و یک خواننده) هماهنگ بودند. نتایج به خوبی نتایج قبلی را تایید کرد و نشان داد معلم‌های موفق در ویژگی‌های برون‌گرایی مانند برون‌گرایی اجتماعی (+A) و جسارت و ماجراجویی (+H) بیشتر بودند. همچنین، همانند پژوهش قبلی، این معلمان محافظه‌کارتر (Q۱-) و حساسیت کمتری (I-) داشتند، که باز هم نشان می‌دهد تدریس ممکن است گزینه مناسبی برای کسانی باشد که کمتر با زندگی نوازندگی سازگارند. محافظه‌کاری معلمان پدیده جالبی است و ممکن است به این گرایش مربوط باشد که معلمان موسیقی معمولاً تمایل دارند به روش‌ها و رویکردهای قدیمی و معمولی که خود در آموزش موسیقی دیده‌اند پایبند باشند. اگرچه با اجرای برنامه ملی

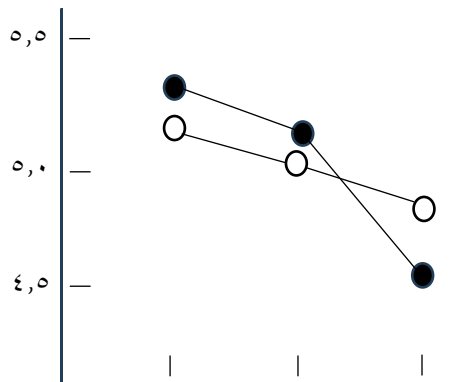
موسیقی این موضوع کمتر شده، اما همانطور که در بخش‌های بعدی این فصل اشاره خواهیم کرد، ممکن است در جنبه‌های دیگر آموزش موسیقی هنوز وجود داشته باشد.

بی‌اعتنایی / گرم‌دلی



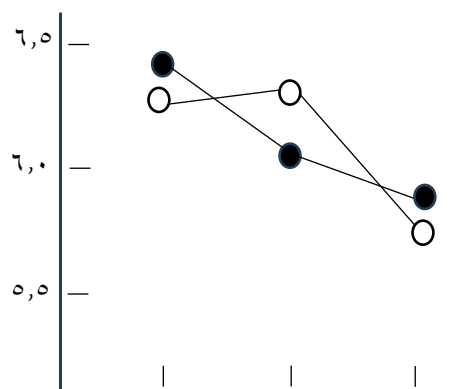
معلم‌ها دانشجوی موسیقی اجرا کنندگان
عمومی

محافظه‌کاری / رادیکالی



معلم‌ها دانشجوی موسیقی اجرا کنندگان
عمومی

وابستگی / استقلال



معلم‌ها دانشجوی موسیقی اجرا کنندگان
عمومی

● — ● مردها
○ — ○ زنها

(جدول ۱۲،۱)

در این بخش از پژوهش، یک نتیجه کلی به دست می آید: اهمیت روش های مؤثر برای انتخاب افراد مناسب جهت آموزش معلمی، و همچنین نقش محتوای آموزش و تربیت معلمان. با این حال، در کنار این نکته، نویسنده به خواننده پیشنهاد می دهد به فصل های ۸ و ۹ برگردد و بررسی کند که آیا نوازندگان سازهای بادی برنجی، خوانندگان و شاید نوازندگان پیانو از نظر خلق و خو برای تدریس در کلاس درس مناسب تر از دیگران هستند یا نه. البته، تا همین چند وقت پیش، این طور بود که موسیقی دانان صرفاً به دلیل داشتن مدرک دانشگاهی در موسیقی، می توانستند به عنوان معلم واجد شرایط وارد مدارس شوند. این پژوهش می تواند توضیح دهد چرا برخی از این افراد با مشکلات جدی روبه رو می شدند؛ نه تنها در سازگار شدن با فضای کلاس درس، بلکه در پاسخ گویی به نیازها و انتظارات دانش آموزان. در ادامه فصل، دوباره به این دیدگاه باز خواهیم گشت؛ این بار در بحث مربوط به معلمان موسیقی در آموزشگاه های خصوصی.

دیدگاه یونگ به معلمان موسیقی در کلاس درس

در این نقطه، پرسشی که مطرح می شود آن است که آیا شاخص تیپ مایرز-بریگز نیز ممکن است همان نوع تفاوت هایی را میان اجراکنندگان و معلمان بازتاب دهد که با استفاده از پرسش نامه های کاتل شناسایی شده اند؟ با این حال، همان گونه که پیش تر نیز اشاره شد، ابعاد شاخص «مایرز-بریگز» این توانایی را دارند که بینش های افزوده و متفاوتی را به بحث ارائه دهند. با این حال، در امتداد پژوهش های کاتل، می توان به طور معقول انتظار داشت که در معلمان گرایشی به سوی برون گرایی دیده شود. در عین حال، تمایلات محافظه کارانه ای که پیش تر در مورد ایشان شناسایی شد، ممکن است در قالب ترجیح های قوی تر برای شیوه ادراکی حسی و شیوه داوری فکری در شاخص «مایرز-بریگز» نمایان شود. تیپ های حسی تمایل دارند نگاه خود را به واقعیات تجربه شده در لحظه محدود کنند، و این نوع کارکرد را می توان به طور منطقی برای مدیریت کلاس درس مناسب تر دانست. حساسیت پایین تری که در «دانشجو-معلمان» بر اساس آزمون ۱۶ عاملی شخصیت کاتل شناسایی شد، ممکن است بیشتر در تیپ های فکری نمود پیدا کند؛ کسانی که «عمل گرا، واقع بین، و سخت گیرتر» هستند.

با این حال، باید در نظر داشت که حساسیت پایین تنها در پژوهش پیگیری شده مشاهده شد (کمپ، ۱۹۸۲). در راستای نتیجه‌گیری‌های پیشین ما در فصل چهارم درباره ادراک شهودی موسیقی‌دان و پیوند آن با پاتمیا، و همچنین بر پایه یافته‌های آزمون (PF۱۶) در معلمان، می‌توان انتظار داشت که این گروه بیشتر با داوری فکری خود متمایز شوند.

ووبن هورست (۱۹۹۴) مقایسه‌ای مستقیم از همین نوع را با موسیقی‌دانان دوره تحصیلات تکمیلی انجام داد که بر اساس شاخص «مایرز-بریگز» سنجیده شده بودند. در مقایسه میان گروهی از معلمان موسیقی آمریکایی با اجراکنندگان، برخلاف انتظار، در گروه نخست افزایش برون‌گرایی مشاهده نشد؛ بلکه حتی کاهش اندک دیده شد، که شاید بتوان آن را ناشی از گروه به‌ویژه برون‌گرای اجراکنندگان دانست. هر دو گروه به‌طور کلی شهودی ارزیابی شدند، هرچند حرکتی اندک به‌سوی «حس‌گر» بودن در معلمان دیده شد. تمایل خفیف به احساس در میان اجراکنندگان در پژوهش ووبن هورست، در معلمان دیده نشد و آنان به‌طور برابر میان احساس و فکر متعادل بودند. با این حال، تفاوتی که به‌مراتب برجسته‌تر از دیگر موارد بود، در نگرش قضاوت‌گری-ادراک^۱ آشکار شد؛ جایی که معلمان گرایش آشکار و چشم‌گیری به‌سوی قطب داوری نشان دادند.

۱- نگرش «قضاوت‌گری-ادراک» (Judging vs. Perceiving) یکی از چهار بُعد اصلی در شاخص شخصیت «مایرز-بریگز» (MBTI) است. این بُعد نشان می‌دهد که افراد چگونه با دنیای بیرون خود تعامل دارند و چگونه به تصمیم‌گیری و ساختار در زندگی نگاه می‌کنند: داوری: تمایل به برنامه‌ریزی، نظم و ساختار دارد، دوست دارد کارها را پیشاپیش تعیین و به‌پایان برساند و اغلب قانون‌مدار، منظم و سازمان‌یافته است.

ادراک: تمایل به انعطاف‌پذیری، باز بودن و انطباق با تغییر دارد، ترجیح می‌دهد گزینه‌ها باز بمانند و تصمیم‌ها را دیرتر بگیرد و اغلب خودجوش، سیال و بی‌برنامه‌ی سخت‌گیرانه است... در زمینه‌ای مثل آموزش، گرایش به داوری معمولاً با ساختاردهی کلاس، برنامه‌ریزی درسی، و نظم آموزشی هماهنگ‌تر است. در حالی که اجراکنندگان موسیقی ممکن است بیشتر به سمت ادراک گرایش داشته باشند، چون این نگرش با انعطاف‌پذیری، واکنش در لحظه و خلاقیت در اجرا سازگارتر است.

نتایج آزمون «مایرز- بریگز» در گروه ۱۲۱ نفره‌ی معلمان دانشجو (۱۹۷۹)، که پیش‌تر با توجه به نمایه‌ی (PF۱۶) آن‌ها بررسی شد، بار دیگر در این‌جا با گروهی متشکل از ۲۱۰ دانشجوی موسیقی با تخصص در اجرا مقایسه شده است. گرچه هر دو گروه من -معلمان و نوازندگان- همچنان درون‌گرا باقی مانده بودند، اما تغییر مورد انتظار به‌سوی برون‌گرایی واقعاً رخ داده بود. همانند معلمانِ ووبن‌هورست، گروه من نیز گرایشی به سمت «حسی بودن» نشان داد، که بیانگر نیاز معلمان به آگاهی کامل از واقعیت‌های ملموس و روزمره‌ی کار در کلاس درس است. با این حال، برخلاف یافته‌های او و به‌گونه‌ای نسبتاً غیرمنتظره، ۸۴ درصد از معلمان دانشجوی من ترجیح مشخصی به «احساس» بر «تفکر» نشان دادند، در حالی که این ترجیح در میان اجراکنندگان کمی کمتر و برابر با ۷۴ درصد بود. البته باید در نظر داشت که این گروه از معلمان، همان گروهی نبود که حساسیت پایین‌تری در آزمون (PF۱۶) کاتل نشان داده بود. از آن‌جا که این ویژگی در پژوهشی ظاهر شد که معلمان موفق از دید ناظران آموزشی را دنبال کرده بود، این نکته مطرح می‌شود که درجه‌ای از «ذهن سخت‌گیر» ممکن است با ملاک‌هایی که ناظران آموزشی برای ارزیابی عملکرد تدریس در کلاس درس به کار می‌برند، مرتبط باشد. در نهایت، همانند معلمانِ ووبن‌هورست، گروه حاضر نیز گرایشی به سوی «قضاوت‌گر بودن» از خود نشان داد، اما نه به اندازه‌ی گروه او.

چنان‌که نتایج نشان می‌داد، میان اجراگرانِ ووبن‌هورست و معلمانِ مورد مطالعه‌ی من شباهت‌هایی وجود دارد؛ هر دو گروه با خلق و خوی «احساسی- ساختارمند» شناخته می‌شوند. همان‌طور که مایرز و مک‌کالی (۱۹۸۵) اشاره می‌کنند، افراد با این تیپ شخصیتی معمولاً بر پایه‌ی عوامل انسانی تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی می‌کنند، اما وقتی به اندازه‌ی کافی داده به دست آوردند، استفاده از شهودشان را کنار می‌گذارند. این افراد را می‌توان «مدیرانی خیرخواه»، «رهبران برون‌گرا»، و کسانی دانست که به دیگران و نیازهایشان توجه دارند. آن‌ها انرژی زیادی صرف خوشحال کردن دیگران و ایجاد هماهنگی در روابط انسانی می‌کنند.

در مقابل، گروه معلمانِ ووبن‌هورست که تیپ شخصیتی «فکری- ساختارمند» دارند، تصمیم‌گیرندگانی منطقی‌اند؛ آن‌ها «سخت‌ذهن، اجرایی، تحلیلی و رهبرانی ابزاری» هستند. در کلاس درس، این افراد تصمیم‌ها و برنامه‌های خود را تا حد زیادی

بر مبنای توانایی‌شان در تفکر منطقی و تحلیل رویدادها اتخاذ می‌کنند. از منظر نشانگر نوع «مایرز-بریگز»، می‌توان بلافاصله تفاوتی بنیادین را میان خلق‌و‌خو و شیوه‌ی کارکرد اجراگران و معلمانِ ووبن‌هورست مشاهده کرد. در پژوهش من، تفاوتی ظریف‌تر میان نوازندگان و معلمان دیده می‌شود. نوازندگانی که دارای تیپ «احساسی-ادراک‌گر» بودند، همان‌طور که مایرز و مک‌کالی توصیف کرده‌اند، از نوع «ملایم» به‌شمار می‌روند، یعنی افرادی که بیشتر درگیر دنیای درونی ارزش‌های ذهنی خود هستند. این اشخاص «منعطف، رابطه‌جو و جویای هماهنگی‌اند، و به جنبه‌های انسانی مسائل اهمیت می‌دهند». در مقایسه با هم‌تایان معلمشان، نوازندگان بریتانیایی بیشتر درون‌نگر بودند و کمتر می‌توانستند با محیط‌هایی که به درجه‌ای از تاب‌آوری و قاطعیت نیاز دارند، کنار بیایند. پیش از آن‌که ادامه دهیم، باید به نکته‌ای مهم اشاره کرد: گذشته از تفاوت میان نظام‌ها و رویکردهای آموزش موسیقی در آمریکا و بریتانیا که ممکن است بر این نتایج تأثیر گذاشته باشند، یک تفاوت اساسی میان دو گروه معلم، سطح تجربه‌ی آن‌ها بود. همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، شرکت‌کنندگان در پژوهش من معلمان دانشجو بودند که تجربه‌ی حضورشان در کلاس درس به چند هفته محدود می‌شد، در حالی که افراد گروه ووبن‌هورست، سن بالاتری داشتند و احتمالاً تجربه‌ی بسیار بیشتری نیز در تدریس داشتند.

اگرچه این پژوهش توصیفی کلی از شخصیت موسیقی‌دانانی ارائه می‌دهد که جذب تدریس می‌شوند، تنها می‌تواند زمینه‌ای عمومی برای تحلیل‌های عمیق‌تر فراهم کند، تحلیل‌هایی که باید بر رابطه‌ی میان ابعاد شخصیتی و ملاک‌های دقیق‌تر متمرکز شوند. برای مثال، چنین پژوهش‌هایی باید بتوانند نشان دهند که آیا معلمان کودکان خردسال، نوعی خلق‌و‌خو دارند که با معلمان دانش‌آموزان بزرگ‌تر تفاوت دارد یا نه. در یکی از بخش‌های پژوهش «مک‌کاجن»^۱ و همکاران (۱۹۹۱)، تلاشی در راستای همین هدف انجام شده بود. با توجه به یافته‌های پیشین ما نکته‌ی جالب آن است که

درصد قابل توجهی از کل گروه آن‌ها با خلق‌و‌خوی «احساسی- ساختارمند» مشخص می‌شدند؛ امری که نتیجه‌گیری‌های من را تأیید می‌کند.

مهم‌تر از همه در چارچوب بحث‌های کنونی ما، کشف این نکته است که چنین الگویی ظاهراً از درصد بسیار بالای معلمان ابتدایی با این تیپ شخصیتی ناشی می‌شود. نتایج مربوط به معلمان دانش‌آموز مقطع متوسطه چندان قاطع نبود و هرچند اندکی گرایش به سوی «تفکر» نشان می‌داد، اما در بُعد «ساختارمندی- ادراک‌گری» حالتی نسبتاً دوپهلوی داشت. آنچه در این نتایج برجسته می‌شود، حضور بسیار قاطع‌تری از برون‌گرایی است، و همین موضوع یافته‌های مبتنی بر آزمون (PF۱۶) را تأیید می‌کند. در حالی که درصد نسبتاً قابل‌قبولی از کل گروه ویژگی «برون‌گرایی» را داشتند، نتایج آمار به‌روشنی نشان می‌دهد که این امر ناشی از برون‌گرایی معلمان ابتدایی بوده است. در مقابل، معلمان متوسطه بیشتر «درون‌گرا» ظاهر شدند. همچنین، معلمان ابتدایی در گرایش‌های خود، به‌نوعی «شهود» هنرمندانه را کنار گذاشته‌اند؛ درصد بالایی از آن‌ها ترجیح «حسی» را انتخاب کرده‌اند، که احتمالاً بیانگر نیاز آن‌ها به مشاهده‌گری دقیق در محیط کلاس است. در سوی دیگر، حفظ نسبی گرایش به «شهود» نزد معلمان متوسطه ممکن است نشان دهد که کار آن‌ها بیشتر به آن‌ها امکان می‌دهد در سطوح نظری و انتزاعی عمل کنند.

این تفاوت‌ها بین معلمان دانش‌آموزان خردسال و بزرگ‌تر می‌تواند نشان دهد که معلمان مقطع متوسطه بهتر قادرند خلق‌و‌خویی را حفظ کنند که با پیگیری موسیقی هم‌راستا باشد، در حالی که همزمان نیاز دارند نگرشی سخت‌ذهن‌تر و منطقی‌تر نسبت به کار خود توسعه دهند. چنین نتیجه‌گیری می‌تواند توضیحی برای ماهیت نامشخص نتایج مربوط به برون‌گرایی در این جدول باشد، که احتمالاً شامل گروه‌هایی بود که ترکیبی از معلمان دانش‌آموزان ابتدایی و متوسطه را در بر می‌گرفتند.

*سخن مترجم: در این قسمت از کتاب دو جدول از نتایج تحقیق محققان آمده‌است که به ترجیح بنده و مشورت اهل فن از آوردن عینی آن خودداری نمودیم چراکه در متن توضیحاتی به جهت سادگی و روان‌تر شدن مطلب اضافه شده‌است و هدف انتقال مفاهیم با این اعداد و ارقام پیچیده به دشواری کشانده می‌شود.

سبک و رفتار تدریس

اکنون بیاید مهارت‌های خاصی را بررسی کنیم که مربیان و مدرسان معلمی می‌خواهند در «دانشجو-معلمان» خود پرورش دهند. پرسش‌هایی که باید در این‌جا پیگیری کنیم به این موضوع مربوط می‌شود که آیا برخی انواع شخصیت‌ها، از نظر خلق‌وخو، برای فرایند توسعه مهارت‌های مؤثر کلاسی مناسب‌تر از دیگران هستند یا نه؛ و همچنین این که آیا بعضی از آن‌ها پذیراتر از دیگران نسبت به انواع خاصی از کمک و راهنمایی از سوی مدرسان خود هستند یا نه. پژوهشی که مک‌کاپن و همکارانش انجام دادند نیز این پرسش‌ها را پی گرفت؛ آن‌ها تلاش کردند روشن کنند که آیا ارزیابی‌های ناظران از رفتار کلاسی دانشجویان، واقعاً با متغیرهای «مایرز-بریگز» ارتباط دارد یا نه. در سطح کل گروه، همبستگی‌هایی مشاهده شد که نشان می‌داد «برون‌گرایی - درون‌گرایی» و «قضاوتی-ادراکی» بودن با برخی ویژگی‌های سودمند یا منفی تدریس مرتبط هستند. برای نمونه، برون‌گراها بیشتر تمایل داشتند که در هنگام تدریس، علایق و توانایی‌های دانش‌آموزان را در نظر بگیرند، در حالی که درون‌گراها گرایش بیشتری به صمیمیت بیش از حد با کلاس داشتند. یکی دیگر از ویژگی‌های درون‌گراها، پذیرش انتقادهای ناظران و آمادگی آن‌ها برای تغییر رویکردهای تدریسیشان در نتیجه‌ی این بازخوردها بود. افراد با تیپ «قضاوتی» عموماً آمادگی بیشتری داشتند که اطلاعات بیشتری را برای کمک به کنجکاوی دانش‌آموزان در اختیار آن‌ها بگذارند، در حالی که افراد «ادراکی» بیشتر تمایل داشتند روش تدریس خود را با توجه به علایق دانش‌آموزان تغییر دهند. با این حال، نحوه ارائه مطالب در کلاس توسط افراد ادراکی معمولاً کمی مردد و نامطمئن به نظر می‌رسید. در تلاش برای دستیابی به اطلاعات دقیق‌تر درباره رفتار کلاسی «دانشجو-معلمان» مقطع ابتدایی و متوسطه، مک‌کاپن و همکارانش، برخلاف انتظار، تنها به یک ویژگی منفرد دست یافتند که معلمان ابتدایی را از دیگران متمایز می‌کرد. یکی از ویژگی‌های پذیرفته‌شده در فنون تدریس به کودکان خردسال، تمایل معلم به تکرار و تقویت واژه‌ها و اصطلاحات کلیدی است که برای کودکان ناآشنا هستند. در مورد این «دانشجو-معلمان» مقطع ابتدایی، مشخص شد که این ویژگی با میزان برون‌گرایی آن‌ها مرتبط

است. در مقابل، معلمان مقطع متوسطه با چندین ویژگی متمایز مشخص می‌شدند. این ویژگی‌ها به‌طور خاص به گرایش تیپ‌های «فکری» مربوط می‌شد؛ افرادی که نه تنها تدریس را بدون اتلاف وقت آغاز می‌کردند، بلکه سبک تدریس‌شان شامل حجم زیادی از گفتار بود، بی‌آن که تکرار لازم نکات کلیدی را در آن لحاظ کنند. از سوی دیگر، تیپ‌های «احساسی» در میان معلمان مقطع متوسطه گرایش داشتند که بیش از اندازه با دانش‌آموزان خود صمیمی شوند.

در یکی از پژوهش‌های پیشین، اشمیت (۱۹۸۹) تحقیقی جالب بر روی گروهی از مدرسین همکار انجام داد که وظیفه نظارت بر تدریس «دانشجو- معلمان» مقطع کارشناسی در زمینه سازهای ارکسترال، سازهای کلاویه‌ای و آواز را بر عهده داشتند. هر یک از این مدرسین، که با دانشجویی با توانایی اجرایی متوسط کار می‌کردند، موظف بودند ضبطی از تدریس آن دانشجو را بر اساس چند مقیاس ارزیابی کنند. نتایج نشان داد که نه تنها مدرسین برون‌گرا به شکل معناداری از سطوح بالاتری از رفتار تأییدگر و نرخ تقویت بیشتری نسبت به درون‌گراها استفاده می‌کردند، بلکه با سرعت بیشتری نیز تدریس می‌کردند. آن دسته از مدرسین که تیپ «شهودی» داشتند، با گرایش‌شان به ارائه تأییدهای بیشتر، نمایش‌های عملی بیشتر، تقویت‌های کلی بیشتر، و همچنین هدایت کلاس با سرعت بالاتر نسبت به تیپ‌های «حسی»، قابل تمایز بودند. در نهایت، اشمیت نشان داد که دو بعد «برون‌گرایی و قضاوتی» به‌نظر می‌رسد که در پشتیبانی از به‌کارگیری برخی از این مهارت‌های تدریس با هم ترکیب می‌شوند. به‌ویژه، تیپ‌های «برون‌گرا- قضاوتی»، بیش از هر یک از گروه‌های درون‌گرا(خواه با گرایش قضاوتی و خواه ادراکی)، سطوح بالاتری از بازخورد و سرعت در تدریس را نشان دادند.

این نتایج از جهات بسیاری برای ما جالب توجه‌اند، چرا که مجموعه‌ای نسبتاً منسجم از روابط متقابل میان عوامل مدل «مایرز- بریگز» و جنبه‌های مشخص و تعریف‌شده‌ای از رفتارهای آموزشی را برجسته می‌کنند. در حالی که برخی دیگر از جنبه‌های تدریس -مانند بازخورد منفی، صحبت‌های معلم در راستای تکلیف، و پرسش‌گری- وابستگی خاصی به ابعاد «مایرز- بریگز» نشان ندادند، آن دسته از

رفتارهای آموزشی خاص که می‌توان آن‌ها را در مسیر موفقیت مؤثرتر تلقی کرد، به‌نظر می‌رسید بیشتر با تیپ‌های «برون‌گرا و قضاوتی» در ارتباط باشند.

در پژوهش دوم، اشمیت (۱۹۸۹) به بررسی روابط متقابل میان ابعاد «برون‌گرایی-درون‌گرایی» و «قضاوت-ادراک» در شاخص تیپ «مایرز-بریگز» و برداشت‌های «دانشجو-معلمان» از انواع مختلف بازخوردهای معلمی پرداخت. این پژوهش گروهی از «دانشجو-معلمان» مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد در حوزه آواز و سازها را دربر می‌گرفت و از آن‌ها خواسته شد که انواع مختلف بازخوردهای کلامی را که در چند اپیزود کوتاه ضبط‌شده از آموزش آواز ارائه شده بود، ارزیابی کنند. اعضای این گروه به‌صورت فردی دعوت شدند تا هر یک از این انواع بازخورد معلم را در چهار مقیاس هفت‌درجه‌ای ارزیابی کنند؛ مقیاس‌هایی که مشخص می‌کردند آیا بازخورد مورد نظر «خوب»، «مؤثر»، «صادقانه» یا «مناسب» تلقی می‌شود یا نه. سپس الگوهای پاسخ‌ها تحلیل شدند تا ارتباط آن‌ها با ابعاد مختلف تیپ‌شناسی «مایرز-بریگز» بررسی گردد.

نتایج اصلی این پژوهش، به شکلی جالب و شاید تا حدودی غافلگیرکننده، نشان داد که دانشجویان درون‌گرا در محیط کلاس، واکنش مطلوب‌تری نسبت به بازخوردهای آموزشی نشان می‌دهند تا دانشجویان برون‌گرا. بنابراین، اگر این دو پژوهش را در کنار یکدیگر قرار دهیم، با الگویی پیچیده از رفتارها مواجه می‌شویم. در حالی که برون‌گراها در نقش معلم، گرایش بیشتری به ارائه بازخورد کافی به شاگردان خود دارند؛ و زمانی که خودشان در جایگاه یادگیرنده قرار می‌گیرند، به‌نظر می‌رسد که ارزش‌چندانی برای این بازخوردها قائل نیستند. به‌طرز مشابه، یافته‌های پیشین که نشان داده بودند ترکیب ابعاد برون‌گرایی و قضاوتی بودن با سطح بالاتری از بازخورد و سرعت تدریس مرتبط است، در این‌جا به‌نوعی معکوس شده است. به عبارت دیگر، اشمیت دریافت که تیپ‌های «برون‌گرا-قضاوتی»، به‌طور پیوسته ضعیف‌ترین عملکرد را در درک سودمندی این نوع بازخوردهای معلمی نشان می‌دهند. اشمیت در تلاش برای تفسیر این الگوهای نتایج بر پایه نظریه یونگ، چنین پیشنهاد می‌دهد که در بُعد «برون‌گرایی-درون‌گرایی»، تفاوت اصلی در این است که فرد برون‌گرا انرژی خود را

به صورت فعالانه به جهان بیرون معطوف می‌کند و این دقیقاً همان چیزی است که معلمان، به‌ویژه معلمان برون‌گرا، به‌طور طبیعی به آن تمایل دارند. در مقابل، گرایش فرد درون‌گرا به هدایت انرژی به درون، روندی طبیعی در موقعیت‌های یادگیری است؛ جایی که مفاهیم و مهارت‌های جدید باید درونی شوند و ارزش‌گذاری درونی پیدا کنند. این دیدگاه کاملاً با پدیده‌ای سازگار است که در فصل‌های پیشین مطرح شد، مبنی بر اینکه دانشجویان آموزش عالی به‌طور معناداری درون‌گراتر از همسالان خود در دیگر زمینه‌ها هستند. بدین ترتیب با نوعی تناقض روبه‌رو می‌شویم: در حالی که برون‌گراها به‌نظر می‌رسد معلمان مؤثری در موسیقی باشند، ممکن است در نقش یادگیرنده‌های موسیقی، چندان پذیرا و اثرپذیر نباشند. بسیاری از پژوهش‌هایی که در این کتاب مورد بررسی قرار گرفته‌اند، از این نتیجه‌ی اخیر حمایت می‌کنند، و یافته‌های این بخش نیز بر ضرورت گزینش دقیق داوطلبان ورود به برنامه‌های تربیت معلم تأکید دارند. اگرچه این فرایند گزینش ممکن است بر جنبه‌هایی از برون‌گرایی داوطلبان تمرکز کند، نباید از اهمیت جذب افرادی غافل شد که هنوز با «موسیقی‌دان بودن» پیوند درونی خود را حفظ کرده‌اند. نکته‌ی اصلی اما آن است که از نظر خلق‌و‌خو، لزوماً نمی‌توان گفت که نوازندگان یا موسیقی‌دانان برجسته، الزاماً بهترین معلمان خواهند بود.

دوراهی واقعی پیش‌روی معلمان موسیقی، و همچنین کسانی که وظیفه آموزش آن‌ها را بر عهده دارند، این است که بدانند تا چه اندازه باید ویژگی‌هایی را از خود بروز دهند که با ویژگی‌های یک موسیقی‌دان معمولی تفاوت دارد. منظور من صرفاً جهت‌گیری شخصیتی آن‌ها نیست، اگرچه همین عامل نیز ظرفیت فرد را برای سازگاری با تغییر یا مقاومت در برابر آن نشان می‌دهد. در بطن ساختار شخصیتی معلمان موسیقی، باورها و توجیهات شخصی آن‌ها درباره ماهیت و نقش موسیقی در زندگی مردم عادی، جایگاه آن در برنامه درسی، و فرایندهای آن نیز تنیده شده‌اند.

«در ذهن بسیاری از معلمان موسیقی، ممکن است کشمکشی در جریان باشد: در یک سو، احساس وفاداری به موسیقی‌دان بودن خود قرار دارد (احساسی که، همان‌طور که پیش‌تر دیدیم، برای آن‌ها منبعی از هویت فردی به شمار می‌رود). در سوی دیگر، باوری قرار دارد که در جریان دوره‌های مقدماتی تربیت معلم در آن‌ها شکل گرفته است؛ باوری که می‌گوید برای ارتباط برقرار کردن با کودکان «عادی»، لازم است به

موسیقی با نگاهی واقع‌گرایانه‌تر، روزمره‌تر، و انسان‌محورتر نزدیک شوند. چنین رویکردی ممکن است به رها کردن برخی باورهای ارزشمند و نگرش‌های عمیقاً درونی‌شده منجر شود.

بیایید به تنش‌هایی که این موضوع ممکن است در موسیقی‌دانان آموزش‌دیده به شیوه‌ی سنتی ایجاد کند نگاهی بیندازیم. نخست، برخی از آن‌ها تغییر تمرکز هدف از مجموعه‌ای محدود از اهداف موسیقایی را به‌گونه‌ای محدودکننده برای مفهوم خود می‌بینند، زیرا باور دارند هویت‌شان از طریق «موسیقی‌دان واقعی» بودن‌شان شکل می‌گیرد. برخی از این معلمان با هدایت بخش زیادی از انرژی خود به سمت گروه‌های کر و ارکسترهای فوق‌برنامه با این چالش مواجه می‌شوند. به این ترتیب آن‌ها می‌توانند هویت موسیقایی خود را از طریق هدایت آشکار اجراهای کنسرت حفظ کنند. برای برخی دیگر، تدریس در زمینه امتحانات، به‌ویژه در سطوح پیشرفته مدارک تحصیلی عمومی، فرصت مناسبی برای به اشتراک گذاشتن شور و اشتیاق موسیقایی فراهم می‌کند که بسیاری از موسیقی‌دانان به دنبال آن هستند. گروهی دیگر، که احتمالاً انعطاف‌پذیرترند، ممکن است حس دستاورد شخصی خود را در فعالیت‌های تدریسی کلاسی بیابند و از تجربه رشد موسیقایی به‌طور غیرمستقیم و از طریق موفقیت‌های شخصی شاگردان‌شان لذت ببرند، هرچند این موفقیت‌ها گاهی در سطوحی بسیار متواضع‌تر رخ می‌دهد.

همان‌طور که پیش‌تر اشاره کردیم، پژوهش مک‌کاپن و همکاران (۱۹۹۱) نشان داد که حداقل در مورد معلمان آمریکایی، این کشمکش ممکن است در تفاوت‌های میان معلمان مدارس ابتدایی و دبیرستان‌ها آشکار شود. معلمان دبیرستان به‌نظر می‌رسد که توانایی حفظ برخی عناصر «درون‌گرایی» و «شهود» موسیقایی خود را دارند، اما در عین حال ترجیح می‌دهند بیشتر بر «تفکر» تمرکز کنند تا «ادراک». در مقابل، معلمان مدارس ابتدایی ظاهراً «درون‌گرایی» و «شهود» موسیقی‌دان را کنار می‌گذارند، ولی همچنان به «احساسات» خود وفادار می‌مانند. این احتمالاً نشان می‌دهد که معلمان دانش‌آموزان خردسال به «گرما، همدلی و رویکردی واقع‌گرایانه در کلاس نیاز دارند»، اما همزمان باید فضایی ایجاد کنند که حساسیت موسیقی‌دانانه در آن بی‌مکان نباشد.

از سوی دیگر، کار معلمان دبیرستان که بیشتر بر یک موضوع متمرکز است، به آن‌ها اجازه می‌دهد تا در چارچوب محدود، سطحی از درون‌گرایی «آکادمیک» را حفظ کنند و حتی بیشتر از آنچه در میان موسیقی‌دانان معمول است، به تفکر بپردازند. همچنین، ممکن است کلاس‌های مدارس ابتدایی به سطح بالاتری از برانگیختگی نیاز داشته باشند نسبت به کلاس‌های دبیرستان. اما خطر متداول این است که «دانشجو-معلمان» درون‌گرای دبیرستانی نتوانند به اندازه کافی کلاس‌های خود را برانگیخته کنند و به‌ویژه برای دانش‌آموزان برون‌گراتر، خستگی و بی‌حوصلگی پدید آید. البته آواز خواندن می‌تواند به افزایش سطح برانگیختگی کمک کند و جالب است که بررسی کنیم آیا درون‌گرایی معلمان موسیقی دبیرستانی دلیل نزدیک به ناپدید شدن آوازخوانی در کلاس‌های دبیرستان نیست. حفظ «شهود» موسیقی‌دان ممکن است نشان دهد که معلمان موسیقی دبیرستان باید در ایجاد گروه‌های کُر، بندهای نوازندگان و ارکسترها نقش کارآفرینی ایفا کنند و همچنین ابتکارات مختلفی مانند اجراهای اپرا و موزیکال را ترویج دهند.

برخی از این تحولات ممکن است برای موسیقی‌دان درون‌گرا بسیار دشوار باشد. همان‌طور که پیش‌تر دیدیم، ذاتاً درون‌گراها بیشتر به زندگی درونی خود، علایق و اشتیاق‌های شخصی‌شان توجه دارند. هرچند می‌توانند با کسانی که رویکرد مشابهی دارند ارتباط برقرار کنند، اما تأکید بر نیازها و واکنش‌های گاه بسیار متفاوت دیگران برایشان دشوار است. همان‌طور که پیش‌تر اشاره کردم، این مسئله ممکن است برای معلم دبیرستانی چالش‌برانگیزتر باشد، چرا که او باید در لحظه و به سرعت تصمیم‌گیری‌های فوری در کلاس موسیقی امروز را انجام دهد و این ممکن است اضطراب‌آور باشد. نباید «حساسیت و احساس‌گرایی» موسیقی‌دان را نیز نادیده گرفت؛ این ویژگی ممکن است او را در مواجهه با کلاس‌های سخت و چالش‌برانگیز آسیب‌پذیر کند. هر نشانه‌ای از آسیب‌پذیری به سرعت توسط شاگردان گرفته و به‌صورت نقطه ضعف مورد سوءاستفاده قرار می‌گیرد که می‌تواند منجر به شکست کامل معلم شود. از این رو، تعجب‌آور نیست که پژوهش‌ها نشان می‌دهند معلمان موسیقی در مقایسه با سایر موسیقی‌دانان به طور قابل توجهی «حساسیت» کمتری نشان می‌دهند، و معلمان دبیرستانی بیشتر به «تفکر» اتکا دارند تا احساس.

معلمان خصوصی

بخش پایانی این فصل را نمی‌توان بدون بحث کوتاهی درباره نوعی کاملاً متفاوت از معلمان موسیقی به پایان برد: معلمانی که معمولاً در خلوت خانه خود و اغلب به صورت فردی تدریس می‌کنند. این معلمان ممکن است در تلاش برای حفظ یک زندگی حرفه‌ای نسبتاً ساده در اجرا باشند یا اینکه، در حالی که آرزوهایی در این زمینه دارند، تصمیم گرفته‌اند چند شاگرد را تدریس کنند تا در این میان از نظر مالی پایدار بمانند. برخی دیگر، که می‌دانند به دلایل مختلف هرگز وارد عرصه حرفه‌ای نخواهند شد، ممکن است تمام انرژی خود را صرف ایجاد یک فعالیت موفق در آموزش خصوصی کنند.

تا پیش از آنکه «دانشگاه ردینگ» و انجمن رسمی موسیقی‌دانان دوره دیپلم ویژه‌ای برای معلمان خصوصی، پس از کسب تجربه، طراحی کنند، بسیاری از این موسیقی‌دانان بدون هیچ آمادگی جدی برای تدریس وارد این کار شده‌اند. بنابراین با وضعیتی مواجه هستیم که در آن هزاران معلم در شرایطی غیرقابل کنترل و بدون نظارت فعالیت می‌کنند که هیچ فرآیند داخلی برای پایش کیفیت یا کنترل کیفیت وجود ندارد.

اگرچه شواهد تجربی برای تأیید این فرضیه وجود ندارد، می‌توان حدس زد که نتیجه این وضعیت ممکن است این باشد که این معلمان از معلمان موسیقی مدارس به‌خاطر حفظ الگوی شخصیتی موسیقی‌دان تا حد زیادی به صورت دست‌نخورده متمایز شوند. اگر چنین باشد، می‌تواند بسیاری از دشواری‌هایی را که بسیاری از معلمان خصوصی در کارشان با آن مواجه‌اند توضیح دهد. اجازه دهید به چند مورد از این مشکلات به طور خلاصه بپردازیم. نخست، مفهوم «معلم خصوصی» است. بسیاری از معلمان خصوصی بسیار خصوصی هستند! درون‌گرایی و زندگی درون‌گرایانه آن‌ها ممکن است به جدایی جدی از دیگر همکاران مشابه منجر شود؛ همکارانی که می‌توانستند از تبادل حرفه‌ای بهره‌مند شوند. با وجود وجود چندین انجمن حرفه‌ای برای معلمان ساز و آواز، تعداد زیادی از آن‌ها در انزوا و خلوت خانه خود باقی می‌مانند.

در نتیجه، بسیاری از معلمان خصوصی سطح کمی از حرفه‌ای‌گری دارند؛ آن‌ها درون‌نگر، تنها، ناامن باقی می‌مانند و به همین دلیل توسعه حرفه‌ای اندکی برایشان ممکن است.

بُعدی از جنبه‌های معلمان خصوصی که مانع تغییر می‌شود، به مدلی بازمی‌گردد که من آن را «مدل شاگرد-استاد صنعت‌گر»^۱ می‌نامم. سلسله تأثیرات معلم و شاگرد برای تاریخ‌نگاران موسیقی بسیار جذاب است، اما در نبود آموزش حرفه‌ای و بازآموزی جدی، الگوهای تأثیرگذاری به طور نظری می‌تواند به قرن‌ها قبل بازگردد. از نظر من، بخش مهمی از این معضل، به سطح بالای «شهود» موسیقی‌دان در ترکیب با «درون‌گرایی» او مربوط می‌شود. در حالی که معلمان موسیقی کلاس درس، به‌ویژه در سطح ابتدایی، به نظر می‌رسد که در کار خود بیشتر از «حس‌گرایی» استفاده می‌کنند، معلمان خصوصی احتمالاً بیشتر «درون‌نگر» باقی می‌مانند و بیشتر با ناخودآگاه خود در ارتباط‌اند. این ما را به این فکر می‌اندازد که آیا تمایل این افراد به آموزش شاگردانشان به همان شیوه‌ای که خودشان آموزش دیده‌اند، در واقع ناشی از فرآیندهای قوی هم‌ذات‌پنداری است که معمولاً بین معلمان و شاگردان رخ می‌دهد. دیدگاه رایجی در میان معلمان ساز و آواز وجود دارد - شاید به‌ویژه در مورد آوازخوانان - که بهترین روش آموزش، فرآیند «مدل‌سازی» است. این روش احتمالاً در «معلمان اول شاگردان» قوی‌ترین تأثیر را دارد، اما جست‌وجو برای چنین رابطه‌ای در سطح کنسرواتوار اغلب باعث ناآرامی برخی دانش‌آموزان شده و آنها را مکرراً به دنبال معلم جدید می‌کشانند. دانش‌آموزان به طور فعال تشویق می‌شوند که با معلمان خود به‌طور نزدیک هم‌ذات‌پنداری کنند و ویژگی‌های اساسی اجرای آن‌ها را درونی کنند تا این

۱- «شاگرد-استاد صنعت‌گر» اصطلاحی است که در اینجا به مدلی اشاره می‌کند که آموزش و انتقال مهارت‌ها و دانش به صورت سنتی و مستقیم از استاد به شاگرد صورت می‌گیرد؛ یعنی شاگرد دقیقاً همان روش‌ها و شیوه‌های استادش را یاد می‌گیرد و آن را بازتولید می‌کند، مثل یک صنعت‌گر که فن و حرفه‌اش را مستقیماً از استادش می‌آموزد. در واقع این مدل نشان‌دهنده نوعی آموزش مبتنی بر الگوگیری و تقلید نزدیک است که کمتر مبتنی بر آموزش حرفه‌ای و سیستماتیک است و بیشتر بر روابط مستقیم و تجربی استاد و شاگرد تکیه دارد.

ویژگی‌ها به تدریج به ناخودآگاه تبدیل شود. آنچه درونی می‌شود، نه تنها جنبه‌های وضعیت بدنی، ویژگی‌های صوتی و عوامل مختلف اجرایی، بلکه سبک تدریس، روش، رویکرد و شاید حتی رپرتوار نیز هست.

بنابراین ممکن است شروع کنیم به درک این که، در نبود هرگونه شواهدی دال بر خلاف این موضوع، «شهود درون‌گرا»ی معلم خصوصی ممکن است او را در زندگی‌ای درون‌نگر گرفتار کند که در آن باورها و سبک‌های نوازندگی و تدریس ممکن است در یک «انجماد زمانی» باقی بمانند، مگر آنکه با نوعی تبادل حرفه‌ای به چالش کشیده شوند. این حوزه به طور کامل آماده‌ی پژوهش‌های تجربی است.

خلاصه

در بررسی شخصیت معلمان موسیقی، خواننده تشویق می‌شود که به وجود دو مجموعه نیاز شغلی متضاد توجه کند. به هر حال، سبک زندگی و فعالیت‌های یک موسیقی‌دان حرفه‌ای و یک معلم مدرسه ممکن است بسیار متفاوت باشد و شامل بسیاری از تقاضاهای متعارض باشد. پژوهش‌های مربوط به شخصیت می‌تواند دیدگاه‌هایی درباره‌ی تعارضات درونی احتمالی که یک موسیقی‌دان ممکن است هنگام مواجهه با تطابق نداشتن با الزامات محیط کلاس درس تجربه کند، ارائه دهد. پرسش‌های خاصی که مطرح می‌شوند به ویژگی‌هایی مربوط است که به عنوان ذاتی در کار موسیقی‌دان شناخته می‌شوند، اما ممکن است لازم باشد وقتی موسیقی‌دان وارد کلاس درس می‌شود، این ویژگی‌ها یا حذف شده یا دست‌کم کاهش یابند.

تحقیقات آمریکایی معمولاً نشان می‌دهند که معلم موسیقی باید نسبت به موسیقی‌دانان کمتر مضطرب و خیال‌پرداز باشد و در عین حال مسئولیت‌پذیرتر و جسورتر عمل کند. همچنین این تحقیقات نشان می‌دهند که میزان خودکفایی موسیقی‌دانان در کلاس موسیقی مشکلی ایجاد نمی‌کند. در مقابل، پژوهش‌های بریتانیایی نشان داده‌اند که معلمان موسیقی نیاز دارند که برون‌گراتر (برون‌گرا و وابسته به گروه) و کمتر حساس نسبت به موسیقی‌دانان اجراکننده (نوازنده) به طور کلی باشند. با توجه به اینکه این تغییرات باعث کاهش در سه ویژگی مرتبط با مهارت‌های

موسیقایی می‌شود، نباید تعجب کنیم اگر شواهدی مبنی بر کاهش آندروژینی (دو جنسی بودن ویژگی‌های رفتاری) نیز وجود داشته باشد.

از دیدگاه «مایرز-بریگز»، تفاوت‌هایی میان معلمان موسیقی مدارس ابتدایی و دبیرستان دیده می‌شود. معلمان کودکان کوچک‌تر تمایل بیشتری به برون‌گرایی، حس‌گرایی، احساس و قضاوت‌گرایی دارند، در حالی که معلمان دانش‌آموزان بزرگ‌تر بیشتر درون‌گرا، شهودی، منطقی و ادراکی به نظر می‌رسند. این تفاوت‌ها ممکن است به نیاز معلمان دبیرستان برای حفظ بیشتر ویژگی‌های موسیقی‌دانی‌شان نسبت به معلمان کودکان کوچک‌تر مرتبط باشد. «مایرز-بریگز» همچنین به نظر می‌رسد که به تفاوت‌های مزاجی خاصی حساس است که با تکنیک‌های مختلف کلاس درس ارتباط نزدیکی دارد. برون‌گرایان به نیازهای دانش‌آموزان توجه بیشتری نشان می‌دهند و بازخورد بیشتری ارائه می‌کنند؛ افراد قضاوت‌گر آماده‌تر و توانمندتر در توضیح نکات دشوار و ارائه آموزش اضافی هستند. از سوی دیگر، شواهدی وجود دارد که درون‌گراها و افراد احساس‌گرا تمایل دارند با کلاس‌های خود بیش از حد صمیمی شوند.

معلمان خصوصی که بسیاری از آن‌ها آموزش‌های اضافی یا فرایندهای انتخابی نمی‌گذرانند، ممکن است به همین دلیل بسیاری از ویژگی‌های مزاجی موسیقی‌دانی خود را حفظ کنند. نتیجه این امر ممکن است به صورت نگرشی بسیار درون‌گرا نسبت به کارشان بروز کند، به گونه‌ای که از دنیای بیرون جدا شده و فرصت‌های تماس و تبادل حرفه‌ای را از خود دریغ کنند. این وضعیت مانع از رشد حرفه‌ای آن‌ها می‌شود و باعث می‌گردد روش‌ها و رویکردهایی که از معلمان خود گرفته‌اند و با آن‌ها ارتباط نزدیکی دارند، به همان صورت ادامه پیدا کند.

فصل ۱۳

پرورش استعداد موسیقی

مقدمه

اکنون به فصل پایانی این کتاب رسیده‌ایم؛ فصلی که در آن تلاش خواهیم کرد برخی از رشته‌هایی را که در طول فصل‌های پیشین بررسی کردیم، به‌ویژه آن‌هایی که به پرورش، آموزش و تربیت موسیقی‌دانان مربوط می‌شوند، به هم پیوند دهیم. با این حال، لازم است همچنان به مسائل مرتبط با شخصیت و جنبه‌های انگیزشی خلق‌و‌خو توجه داشته باشیم. بی‌شک، «یکی از مضامین محوری این فصل، شخصیت در حال شکل‌گیری موسیقی‌دان و نحوه ارتباط آن با برنامه‌های آموزشی و تربیتی خواهد بود». دغدغه اصلی برای کسانی که وظیفه تشویق و آموزش یک موسیقی‌دان جوان را بر عهده دارند، این است که آیا او واقعاً با سایر کودکان تفاوت دارد یا نه. حتی اگر این تفاوت کاملاً مشهود باشد، پرسش بعدی این خواهد بود که آیا باید محیطی ویژه برای او فراهم کرد که در آن موسیقی به کانون اصلی زندگی روزمره تبدیل شود یا خیر. راه‌حل جایگزین آن است که تا حد ممکن «آموزش موسیقی باکیفیت» و فعالیت‌های پشتیبان در اختیار کودک گذاشته شود، در حالی که سبک زندگی او نیز تا جای ممکن عادی باقی بماند. به این ترتیب، موسیقی بخشی از برنامه‌ای گسترده‌تر و متعادل‌تر از فعالیت‌های روزمره خواهد بود. این مسئله تنها به خانواده‌هایی محدود نمی‌شود که فرزندان‌شان به‌عنوان استعداد‌های برجسته شناسایی شده‌اند و باید در مورد انتخاب مدرسه تصمیم بگیرند، بلکه برای کسانی که دوران مدرسه را پشت سر گذاشته و در آستانه ورود به آموزش عالی قرار دارند نیز مطرح است.

شناسایی استعداد موسیقایی

بدیهی است که اتخاذ تصمیمی از این دست، پیش از هر چیز وابسته است به توانایی والدین و مربیان در شناسایی ویژگی‌های بالقوه‌ای که نشانگر استعداد موسیقایی هستند. من از تجربه شخصی خود در طول سال‌ها، هنگام کمک در آزمون‌های پذیرش دانش‌آموزان جدید در یک مدرسه تخصصی موسیقی، به‌خوبی می‌دانم که این کار چقدر دشوار است، سنجش عواملی چون مهارت فنی، تخیل و حساسیت موسیقایی، نگرش‌ها، تأثیر آموزش خوب یا بد، سن، بلوغ، و مانند آن. دانستن دقیق اینکه در چه نقطه‌ای می‌توان مرزی میان کسانی که «آن را دارند» و کسانی که ندارند ترسیم کرد، یکی از دشوارترین معماهاست، حتی اگر دقیقاً بدانیم «آن» چیست. در این زمینه، باورها و فرضیات رایجی که در محافل موسیقایی درباره منشأ استعداد وجود دارد کمکی به ما نمی‌کند.

این تصور نسبتاً رمانتیک و گمراه‌کننده درباره کودک نابغه، به‌شدت مورد نقد و چالش پژوهشگرانی چون «مانتورزفسکا»^۱ (۱۹۹۰)، «سوسنیاک»^۲ (۱۹۹۰)، اسلوبودا و همکاران (۱۹۹۴)، هاو و همکاران (۱۹۹۵) قرار گرفته است؛ آن‌ها کوشیده‌اند حرفه موسیقی را متقاعد کنند که باید بر اهمیت عواملی غیر از آنچه معمولاً ذاتی پنداشته می‌شود، تأکید بیشتری شود. این پژوهشگران پیشنهاد می‌کنند که رشد استعداد، فرایندی بلندمدت است که بسیار بیش از آنچه تصور می‌شود، بازتاب تأثیرات محیطی است. سوسنیاک (۱۹۹۰) معتقد است این رشد ممکن است شامل یک فرایند سه‌مرحله‌ای مشخص باشد که هر مرحله ویژگی‌های محیطی خاص خود را دارد. او در نتیجه مطالعه‌ای بر پیانیست‌های کنسرت به این نتیجه رسید که: «کودکان طی چندین سال، دانش، مهارت و نگرش‌هایی را کسب می‌کردند... پیش از آنکه به عنوان بااستعدادترین‌ها کشف شوند.»

1- Manturzevska

2- Sosniak

این دقیقاً دیدگاهی است که اسلوبودا و هاو (۱۹۹۱) نیز با آن موافق‌اند. آن‌ها بر این باورند که شناسایی توان بالقوه موسیقایی در کودکان خردسال ممکن است از اساس بی‌ثمر باشد، چه برای والدین و چه برای آموزگاران. تنها کاری که این افراد می‌توانند انجام دهند، فراهم کردن محیطی از آغاز نوزادی است که از نظر موسیقایی برانگیزاننده باشد؛ آن‌ها باید نخستین واکنش‌های کودک را -اگر و هنگامی که بروز کرد- تشویق کنند و فرصت‌ها و حمایت‌های مناسبی برای رشد بیشتر توانایی‌های او فراهم آورند. در واقع، هاو و همکاران (۱۹۹۵) پیشنهاد می‌کنند که تنها شاخص استعداد در کودکانی که آن‌ها مطالعه کردند این بود که ظاهراً زودتر از سایر کودکان شروع به آواز خواندن کرده بودند. دیگر عواملی مانند حرکت با موسیقی، علاقه‌مندی به موسیقی، توجه موسیقایی یا درخواست برای درگیر شدن با موسیقی، برخلاف انتظار، به‌گونه‌ای معنادار در این کودکان در مقایسه با کودکان کم‌استعدادتر از سوی والدین گزارش نشد.

با توجه به این نتایج نه‌چندان امیدوارکننده، برخی پژوهش‌های دیگر اسلوبودا (۱۹۹۰) حال و هوایی تازه دارند. او از گروهی از موسیقی‌دانان بزرگسال خواست تا رویدادهای موسیقایی اولیه در زندگی خود و تأثیری که این رویدادها بر آن‌ها داشته به یاد آورند. آنچه دریافت این بود که بسیاری از موسیقی‌دانان از نوعی رویداد یاد کردند که من در آغاز فصل ۸ توصیف کرده‌ام و والترز و گاردنر (۱۹۹۲) از آن با عنوان «تجربه‌های تبلوربخش» یاد می‌کنند. اسلوبودا و همکاران شرح می‌دهند که گروهی از موسیقی‌دانان این لحظه‌ها را به‌صورت «تجربه‌هایی بسیار عمیق و مثبت نسبت به بُعد درونی رویدادهای موسیقایی به یاد آورده‌اند؛ تجربه‌هایی که گویی آن‌ها را از وضعیت آگاهی معمول فراتر می‌برده است». آن‌ها بر این باورند که این یک نوع انگیزش درونی است؛ در مقابل، انگیزش بیرونی به دستاورد، رسیدن به هدف‌هایی مانند کسب تأیید والدین و همسالان، یا مثلاً برنده شدن در رقابت‌ها مربوط می‌شود. تأکید زودهنگام بر انگیزش بیرونی، به‌ویژه فعالیت‌هایی که به‌سمت هدف خاصی جهت‌گیری دارند، می‌تواند درگیری عمیق‌تر و درونی‌تر با «حساسیت‌های زیباشناختی و عاطفی» را سرکوب کند. افزون بر این، اسلوبودا و همکارانش پیشنهاد می‌کنند که توان موسیقی‌دان در نواختن به‌شیوه‌ای موسیقایی، وابسته به همین‌گونه تجربه‌های درونی

است؛ کسانی که اگرچه از لحاظ فنی توانمندند اما «غیرموسیقایی» می‌نوازند، ممکن است بیشتر بر انگیزه‌های بیرونی متمرکز باشند.

در این پژوهش، و به‌ویژه در گفته‌هایش درباره جنبه‌های «درونی»، شاید اسلوبودا بیش از هر زمان دیگری به دغدغه‌های این کتاب نزدیک شده است. خواننده ممکن است، چنان‌که من در سراسر این کتاب چنین کرده‌ام، چنین دیدگاهی اختیار کند که آن نوع تجربه‌های «درونی» که او به آن‌ها اشاره دارد، نه فقط با توانایی نواختن موسیقایی در ارتباط‌اند، بلکه به‌راستی به‌مثابه «تیروی حیات» و نظام ارزشی بنیادین برای موسیقی‌دان درمی‌آیند. این نیازهای درونی چنان عمیق احساس می‌شوند زیرا در ژرف‌ترین سطوح روان با چیستی و کیستی ما پیوند دارند - به عبارت دیگر، با شخصیت ما اسلوبودا پیشنهاد می‌دهد که این تجربه‌ها زمانی بیشتر رخ می‌دهند که اجازه داریم خودمان باشیم، بدون دست‌کاری، بدون مزاحمت و در آزادی. این تجربه‌ها هنگامی رخ می‌دهند که فرد کاملاً با خود در تماس است؛ به نظر می‌رسد آن‌ها با محیطی آرام، غیر تهدیدکننده و بدون انتظار از کودک پیوند دارند. به نظر می‌رسد که چنین محیطی برای آن که موسیقی بتواند قوی‌ترین تأثیرات عاطفی‌اش را بر افراد بگذارد، ضروری است (اسلوبودا و همکاران، ۱۹۹۴). نمی‌توان از فکر کردن به این موضوع پرهیز کرد که اسلوبودا دارد درباره جهت‌گیری ادراکی تیپ‌های درون‌گرا، حساس و خیال‌پرداز سخن می‌گوید؛ همان‌ها که من در سراسر این کتاب توصیف کرده‌ام. شاید تنها محیط نیست که تعیین می‌کند آیا تجربه‌ای عمیق رخ می‌دهد یا نه؛ بلکه این موضوع ممکن است بسیار بیشتر به گشودگی و آمادگی روانی فرد برای پاسخ‌دادن مربوط باشد. چیزی که ممکن است برای دیگران اتفاقی معمولی به نظر برسد، می‌تواند برای یک فرد خاص تجربه‌ای اوج‌گونه باشد. گرچه اسلوبودا و همکارانش ممکن است نتوانند شاخص‌های رفتاری اولیه‌ای را که نشان‌دهنده استعداد موسیقایی‌اند شناسایی کنند، خود او به‌هیچ‌وجه این احتمال را منتفی نمی‌داند که شخصیت بتواند نقش مهمی در این زمینه ایفا کند.

شخصیت و مسیرهای ورود به دنیای موسیقی

در حمله‌ای که اسلوبودا و همکارانش (۱۹۹۴) به «روان‌شناسی عامیانه» داشتند - که معتقد است موسیقایی بودن به استعدادها و موهبت‌های ذاتی وابسته است - بحث کهنه و دیرپای «ذات در برابر تربیت» را پیش کشیدند؛ موضوعی که این کتاب کوشیده است از آن دوری کند. از نگاه نظری، رشد شخصیت انسان به نظر می‌رسد حاصل پیچیده‌ای از تأثیرهای ژنتیکی و محیطی باشد و اگرچه کاتل (۱۹۷۳) تا حد زیادی به این ادعا نزدیک شده که توانسته توازن این تأثیرها را بر ویژگی‌های شخصیتی مشخص کند، اما جبرگرایی ژنتیکی موضوعی نیست که در اینجا نیاز به ورود به آن باشد. همین قدر کافی است که بگوییم، از میان ویژگی‌های شخصیتی‌ای که نشان داده‌ایم با موسیقایی بودن ارتباط دارند، کاتل معتقد است تقریباً همگی اثرات چشمگیری از شیوه تربیت و محیط دریافت می‌کنند. به بیان دیگر، موضعی که در بحث‌های مختلف ما به‌طور ضمنی بیان شده، این بوده که افراد به سبب آمادگی‌های خلقی خود جذب موسیقی می‌شوند. با این حال، بسیار نادرست خواهد بود اگر گفته شود این گرایش عمدتاً به‌طور ژنتیکی از پیش تعیین شده است. نه تنها عوامل محیطی، و به‌ویژه سبک‌های تربیتی، تأثیرهای سببی قابل توجهی بر رشد این آمادگی خواهند داشت، بلکه خط فکری‌ای که در این کتاب مکرراً دنبال شده همچنین بر اهمیت مشارکت موسیقایی به‌عنوان عاملی در رشد بیشتر شخصیت تأکید کرده است.

بیاید فقط یک نمونه را بررسی کنیم: «حساسیت». همان‌طور که در فصل چهارم مشاهده کردیم، «حساسیت» در دوران کودکی به‌طور کلی یک عامل نیرومند است. کاتل بر این باور بود که این ویژگی با آنچه برخی ناظران ممکن است «والدگری افراطی» بدانند در ارتباط است؛ در تقابل با شیوه‌ای از تربیت که در آن کودک با انتظارات واقع‌بینانه و سختی‌های زندگی روزمره مواجه می‌شود. کودکانی که اغلب از خانواده‌ای طبقه متوسط و با فرهنگی وسواسی می‌آیند، به‌طرز چشم‌گیری از آسیب و فشار روانی محافظت می‌شوند و رفتار آن‌ها بیشتر از طریق فرایندهای استدلالی مدیریت می‌شود تا با تنبیه. همان‌طور که در فصل چهارم نشان داده شد، «حساسیت» که مهم‌ترین مؤلفه در «پاتمیا» به شمار می‌آید (ظاهراً کودک را به تجربه‌های هنری، و به‌ویژه موسیقی، متمایل می‌سازد). به دلیل تمایل‌شان به گریز از واقعیت‌های تلخ

زندگی، این کودکان به دنبال موقعیت‌ها و فعالیت‌هایی خواهند گشت که در آن‌ها «احساسات و شهودشان» بتواند به‌طور کامل ابراز شود. همان‌طور که کاتل (۱۹۷۳) اشاره کرده، این افراد به‌طور طبیعی جذب حرفه‌هایی خواهند شد که آسایش و امنیت افسانه‌های فرهنگی، به‌قول او، را فراهم می‌کنند. دیوز و ویلیامز (۱۹۸۹) نیز به‌نظر می‌رسد از این دیدگاه پشتیبانی می‌کنند، آن‌گاه که می‌گویند حساسیت و انگیزه موسیقی‌دانان اغلب آن‌ها را مستعد می‌کند تا تجربه‌های موسیقایی‌شان را با آن‌چه ممکن است افسانه‌های فرهنگی باستانی تلقی شود، درآمیزند.

به این ترتیب، حساسیت همراه با دیگر ویژگی‌های شخصیتی همچون تخیل و درون‌گرایی - که آن‌ها نیز ممکن است پیشینه‌ای در شیوه تربیت (مانند افراط در رسیدگی یا تک‌فرزندی) داشته باشند- در کنار هم عمل می‌کنند تا کودکان را نسبت به فعالیت‌های زیباشناختی مستعد سازند. همان‌طور که در ارتباط با پژوهش اسلوبودا و همکارانش (۱۹۹۴) اشاره کردیم، این تمایلات زمانی بروز می‌کنند که شرایط مناسب فراهم باشد و فرصت‌های درخور پدید آیند. هنگامی که نوجوان به موسیقی جذب می‌شود و با آن وارد نوعی رابطه می‌گردد، ممکن است وارد مرحله اول تجربه بازیگوشانه در مدل سوسنیاک (۱۹۹۰) شود؛ در این مرحله، کلاس‌های درس لذت‌بخش‌اند و آموزگاران گرم و پرشور. نکته مهم این است که چنین تجربه‌ای محیطی امن و مهارشده را فراهم می‌کند؛ محیطی که برای فرد حساس، ارزشمند و مطلوب است. همان‌طور که سوسنیاک توصیف می‌کند، این فعالیت‌های بازی‌گونه در آینده، دستاوردهایی چشمگیر به همراه خواهند داشت.

با صرف تلاشی نسبتاً کم، یادگیرنده بیش از آنچه انتظار می‌رفت به دست آورد. تأثیر سال‌های نخستین مشارکت بازیگوشانه و تقریباً رمانتیک... به نظر می‌رسد که یادگیرنده را درگیر، مجذوب و «گرفتار» می‌کند - انگیزه‌ای برای پیگیری بیشتر موضوع فراهم می‌آورد.

مرحله دوم سوسنیاک جایی است که آموزش بیشتر بر یادگیری منظم و نظام‌مند مهارت‌ها و دانش متمرکز می‌شود و در این مرحله توجه شاگرد بیشتر به جزئیات موسیقی جلب می‌گردد. چنین تغییری همچنین توسط ماننورزفسکا (۱۹۹۰) گزارش

شده است که آن را حرکت مشخصی از بازی با موسیقی به سمت یادگیری فعال تر و متمرکزتر توصیف می کند. اگرچه بازیگوشی کاملاً کنار گذاشته نمی شود، اهداف بسیار دقیق تر تعریف شده و انتظار می رود که شاگردان این اهداف را به خوبی فراگیرند. آنچه می خواهیم در اینجا مطرح کنیم این است که برخی جنبه های شخصیت در این مرحله از طریق دو فرآیند بیشتر فعال و آشکار می شوند. اول اینکه، در سراسر این کتاب مطرح شده که از آنجا که این عوامل برای توسعه موسیقایی اهمیت کلیدی دارند و توسعه را تسهیل می کنند، با گذر از این و مراحل بعدی، در شخصیت موسیقی دانان بیشتر برجسته می شوند. ممکن است خواننده بپرسد که آیا شواهدی برای این مدعا وجود دارد؟ نگاهی به جدول های ۲،۶ و ۴،۴ نشان می دهد که هر یک از ویژگی های اصلی مرتبط با موسیقایی بودن -کناره گیری (-A)، حساسیت (+I)، تخیل (+M) و خودکفایی (+Q2) -ارتباطی با کسب تخصص در اجرا دارد. اگر نیاز به شواهد بیشتری باشد، جدول ۱۱،۳ این موضوع را تأیید می کند و همچنین نشان می دهد که این عوامل به توانایی آهنگسازی نیز مرتبط هستند. به عبارت دیگر، افرادی با نوعی خلق و خوی خاص که شامل ترکیب منحصربه فردی از این ویژگی هاست، به دلیل آنچه موسیقی برای رفع نیازهای عاطفی و نمادینی که عمیقاً در شخصیت شان ریشه دارد، ارائه می دهد، به طور مستمر با موسیقی درگیر و متعهد می شوند. از این دیدگاه نتیجه می گیریم هر چه افراد بیشتر این ویژگی ها را نشان دهند، انگیزه بیشتری برای دنبال کردن فعالیت هایی خواهند داشت که احساس می کنند نیازهای شخصی شان را برآورده می کند.

خوانندگانی که ممکن است با این نوع نظریه راحت نباشند، ممکن است به فرآیند دوم که به جهت علت و معلولی مخالف مربوط می شود علاقه مندتر شوند. هنگامی که کودکان وارد مرحله دوم سوسنیاک می شوند، خواسته های موسیقایی برجسته تر می گردد و درس هایی که در ابتدا صرفاً سرگرم کننده بودند، به تدریج شکل نظام مند و دقیقی به خود می گیرند که در آن مهارت های خاصی باید فراگرفته شوند. فرآیندی که اینجا پیشنهاد می شود، نوعی تأثیر محیطی است که پیش تر توصیف شد: این خواسته های جدید موسیقایی محیطی را برای کودک ایجاد می کند که بر رشد شخصیت او اثر می گذارد. هر چه کودک بیشتر به موسیقی جذب شود، فرآیندهایی رخ می دهد که در آن ها -احتمالاً به صورت ناخودآگاه- خلق و خوی که این سطوح جدید

مشارکت را پشتیبانی می‌کند، به تدریج شکل می‌گیرد. در نتیجه، موسیقی‌دان جوان ممکن است «درون‌گراتر شود و نوعی خوداندیشی را توسعه دهد» که با تخیل و حساسیت بالای لازم ترکیب می‌گردد.

زمان آن رسیده است که پژوهش‌های بیشتری انجام شود تا این دو اثر از یکدیگر متمایز گردند. زیرا اگر بتوان شواهدی برای وجود این فرآیند دوم ارائه داد، این موضوع به آموزگاران موسیقی توجیهی خواهد داد که همواره برای آن تلاش کرده‌اند. فارغ از هر تأثیری که بر رشد شناختی دارد، می‌توان استدلال کرد که موسیقی از منظر توسعه شخصیت به عنوان نیرویی انسان‌ساز بر یادگیرنده اثر می‌گذارد. البته، گاهی اوقات ادعاهایی شنیده می‌شود که یادگیری موسیقی می‌تواند نگرش دانش‌آموزان را نسبت به سایر دروس بهبود بخشد، برای مثال در مورد دانش‌آموزان کندآموز و ناهماهنگ. به همین صورت، این باور به نظر می‌رسد که پشتوانه برخی جنبه‌های آموزش موسیقی در مجارستان باشد.

در اینجا ادعایی مطرح نمی‌شود که این دو فرآیند جایگزین یکدیگرند یا در تقابل با هم عمل می‌کنند؛ بلکه هر دو ممکن است همزمان در پدیده پیچیده آموزش و رشد فرد فعال باشند. هر دو می‌توانند منجر به ترک یادگیری توسط کسانی شوند که یا به دلیل اینکه موسیقی در سطوح جدید و پرچالش دیگر برای‌شان هیجان‌انگیز نیست یا نیازهای‌شان را برآورده نمی‌کند، یا بالعکس، به دلیل احساس ناراحتی فزاینده نسبت به خواسته‌های آموزش موسیقی، از ادامه بازمی‌مانند. این تمایز ظریف است و اشتباه خواهد بود اگر یکی را معادل «ذات» و دیگری را معادل «تربیت» بدانیم. همان‌طور که پیش‌تر بیان کردم، هر دو دارای بار معنایی محیطی هستند.

تربیت موسیقی‌دانان جوان

بحث پیشین درباره نوع تربیت‌هایی که به نظر می‌رسد بر رشد شخصیت کودکان تأثیر می‌گذارند، ما را به دومین عامل مرتبه دوم می‌رساند که کاتل آن را «تربیت» نامیده است. اگرچه پرداختن به این عامل عمداً تا این مرحله به تأخیر افتاده است، تمامی عوامل اولیه تشکیل‌دهنده آن پیش‌تر در ارتباط با یک یا چند عامل مرتبه دوم

دیگر مورد اشاره قرار گرفته‌اند. تنها استثنا در این میان، «وجدان‌مداری» (+G) است که به هیچ عامل ثانویه دیگری تعلق ندارد، هرچند که به طور مختصر در ارتباط با موضوعات مربوط به استقلال نیز بحث شده است.

کاتل در ابتدا عامل مرتبه دوم را با عنوان روان‌کاوانه «قدرت سوپرایگو» نام‌گذاری کرد، اما بعدها آن را به «تربیت» تغییر داد و معتقد بود که این عامل نشان‌دهنده «اثر تربیت خوب در اخلاق و آداب» است. همان‌طور که جدول ۱۳،۱ نشان می‌دهد، چهار ویژگی اولیه دخیل در این عامل عبارت‌اند از: وجدان‌مداری (+G) در برابر عمل‌گرایی (-G) که پیش‌تر اشاره شد؛ احساس عزت‌نفس بالا (+Q۳) در برابر احساس عزت‌نفس پایین (-Q۳)؛ تسلیم‌پذیری (-E) در برابر سلطه‌گری (+E) و تحرک کم (-F) در برابر پُرتحرکی (+F). از میان این چهار ویژگی اولیه، وجدان‌مداری و احساس خود قوی‌ترین عوامل در تربیت محسوب می‌شوند. همچنین اهمیت دارد که دو ویژگی باقی‌مانده به درون‌گرایی و وابستگی ارتباط نزدیکی دارند، که این نکته برای درک کامل تأثیر سبک‌های تربیتی بر شخصیت‌افراوانی دارد.

کاتل نشان می‌دهد هر یک از این عوامل چگونه با سبک‌های تربیتی ارتباط دارد، به‌ویژه با روش‌هایی که والدین برای کنترل و اعمال انضباط به کار می‌برند. وجدان‌گرایی، احساس خود بالا، و کاهش برون‌گرایی همگی با سطوح بالای کنترل والدین مرتبط‌اند. دو عامل اول با نوعی تربیت مبتنی بر محبت والدین و استدلال همراه هستند که در نتیجه، کودک احترام و محبت زیادی نسبت به والدین خود پیدا می‌کند. برنامه‌های خانوادگی به‌خوبی تعریف شده و طوری طراحی شده‌اند که ارزش‌های اجتماعی قوی را در کودک نهادینه کنند. عوامل وجدان‌گرایی و احساس خود بالا تأثیر بازدارنده قابل توجهی بر الگوهای رفتاری کودک خردسال دارند که باعث افزایش میزان خویش‌داری و به تبع آن کاهش احساس خود بالا و کاهش تمایل به تسلط می‌شود. با این حال، تحقیقات نشان می‌دهد وجدان‌گرایی و احساس خود بالا هر دو در بزرگسالی به‌طور منفی با علاقه‌مندی‌های هنری ارتباط دارند.

عامل G

وظیفه‌شناسی (G+)	در برابر	عمل‌گرایی (G-)
منظم و با انضباط	_____	بی‌توجهی به قوانین
با پشتکار	_____	بی‌ثبات
کنترل در هیجان	_____	خودخواه در لذت‌جویی
منظم به صورت مداوم	_____	تنبل
وظیفه مدار متعهد	_____	غیرقابل اعتماد
حساس نسبت به معیارهای	_____	بی‌تعهد نسبت به دیگران

(جدول ۱۳،۱)

در سوی منفی، عامل اول با شورش علیه ارزش‌های تحمیلی مرتبط است و عامل دوم، البته، با اضطراب. در مورد کاهش برون‌گرایی، کنترل والدین بر رفتار کودک به نظر می‌رسد شامل به‌کارگیری روش‌های سختگیرانه‌تر باشد و اثرات آن به جنبه‌های بازداري اخلاقی مربوط می‌شود. در نهایت، تمکین‌پذیری گرایش‌های مشخصی به رفتارهای تابع و سنتی را نشان می‌دهد و کودکانی که در این سوی عامل قرار دارند، معمولاً مطیع، سازگار و دارای آرزوهای دقیق و سختگیرانه هستند.

به این ترتیب، ممکن است بخواهیم حدس بزنیم که آیا عامل تربیتی کاتل می‌تواند بینش‌هایی درباره روش‌های مطلوب پرورش موسیقی‌دانان جوان در خانه ارائه دهد یا

نه. یکی از مشکلات اصطلاح‌شناسی کاتل این است که تربیت باید هم دارای قطب مثبت و هم قطب منفی باشد، و این باعث می‌شود او از برچسب‌های نسبتاً ارزش‌گذاران «تربیت خوب» در مقابل «تربیت ضعیف» استفاده کند. اگرچه ممکن است خوانندگانی باشند که بخواهند استدلال کنند این برچسب‌ها ممکن است، به‌ویژه در زمینه تسلط و برون‌گرایی، معکوس باشند، ما از بحث درباره این موضوع صرف‌نظر می‌کنیم. برای اهداف خود، بپذیریم که سبک‌های تربیتی می‌توانند در جایی بین این دو حد قرار گیرند که هر کدام الگوی نتایج خاص خود را دارند. بنابراین، ما از اصطلاحات کم‌بار ارزشی «تربیت مثبت» در مقابل «تربیت منفی» استفاده خواهیم کرد، صرفاً بر اساس قطبیت‌های آماری آنها.

در راستای نوع نظریه‌پردازی ارائه‌شده در این فصل، من تحلیل دیگری از نتایج پیشین خود انجام دادم (کمپ، ۱۹۷۹، ۱۹۸۱). هدف از این بررسی، دست‌یافتن به بینش‌های تازه‌ای درباره الگوهای رشد از کودکی تا زندگی حرفه‌ای بود که ممکن است از طریق مؤلفه‌ی تربیت آشکار شوند (کمپ، ۱۹۹۵). نتایج این مطالعه‌ی تکمیلی نشان می‌دهد که گروه اصلی موسیقی‌دانان جوان تحت تأثیر سبک‌های مثبت تربیتی قرار گرفته‌اند؛ به عبارتی، نتایج پرورش خانگی همراه با «محبت، حمایت و ساختار روشن». همان‌طور که جدول نشان می‌دهد، این موضوع در میان آن دسته از موسیقی‌دانان جوان که در بخش‌های مقدماتی کنسرواتورها تحصیل می‌کردند، به‌شکل معناداری بارزتر بود. این نکته احتمالاً موضوع مهمی را آشکار می‌سازد، چرا که حضور در چنین مؤسساتی اغلب با فداکاری‌های قابل توجهی از سوی والدین همراه است. همان‌گونه که هاو و اسلوبودا (۱۹۹۱) پیشنهاد داده‌اند، این نوع حضور نمایانگر سرمایه‌گذاری چشم‌گیر والدین بر فرزندانشان است؛ از نظر زمان، رفت‌وآمد و مسائل مالی، و گاه تا آنجا که آن‌ها را به‌طور مرتب از مناطق اطراف لندن به مرکز شهر می‌برند. این‌که نوجوانان با استعداد مدارس شبانه‌روزی ویژه‌ی موسیقی از این عوامل بی‌بهره بودند، نشان می‌دهد که این ویژگی‌ها بیش از آن که با سطح موسیقایی مرتبط باشند، به میزان درگیری و مشارکت والدین مربوط‌اند.

ویژگی‌های گروه اصلی دانشجویان تمام‌وقت، تداوم همان الگوی پیشین را نشان می‌دهد، هرچند با تغییراتی در جزئیات. این دانشجویان نیز نشانه‌های روشنی از

والدگری گرم و حمایت‌گر دارند، به‌همراه تنها نمود «ضد تکانشی بودن». این مسئله حاکی از آن است که سطوح بالای کنترل رفتاری والدین، به شکل‌گیری عادت‌های کاری قوی انجامیده و به دستاوردی پیوسته منجر شده است. آنچه در این نقطه از تحقیق جالب‌توجه است، این است که همه‌ی این ویژگی‌ها به‌نوعی «وارونه» می‌شوند. این چرخش چشمگیر در دانشجویان تمام‌وقتی رخ می‌دهد که سطح اجرا و توانایی آن‌ها احتمالاً از همسالان‌شان بالاتر بوده است، و چنین چیزی نشان می‌دهد که اجرا در این سطح بیشتر با سبک‌های منفی تربیتی پیوند دارد. به عبارت دیگر، ویژگی‌های این گروه نشان می‌دهد که آن‌ها از خانواده‌هایی سهل‌گیرتر آمده‌اند، کمتر تحت نظارت والدین بوده‌اند، نافرمان‌تر بوده‌اند و کمتر به فشارهای اجتماعی برای هم‌رنگی پاسخ داده‌اند. این الگو در میان دانشجویان آهنگ‌سازی نیز تأیید می‌شود، و دوباره در گروه‌های نوازندگان و آهنگ‌سازان حرفه‌ای نیز دیده می‌شود.

چگونه می‌توان این نتایج را تفسیر کرد؟ نخست، ممکن است بخواهیم این دیدگاه را در نظر بگیریم که در مراحل اولیه رشد، موسیقی‌دانان جوان به‌شکل ویژه‌ای وابسته به تشویق و حمایت نزدیک والدین خود هستند تا بتوانند عادت‌های لازم برای کار و تمرین را در خود پرورش دهند. سطح بالای «ضد تکانشی بودن» در گروه اصلی دانشجویان تمام‌وقت موسیقی، پدیده‌ای شگفت‌انگیز است. بیشتر دانشجویان کارشناسی، به‌طور کلی، با ویژگی ضد تکانشی به‌عنوان بخشی از درون‌گرایی‌شان شناخته می‌شوند؛ این که این ویژگی در دانشجویان موسیقی به‌مراتب بالاتر دیده می‌شود، ممکن است نشان‌دهنده‌ی تداوم اهمیت محیط یادگیری‌ای باشد که در آن، عادت‌های کاری و رفتارهای منجر به پیشرفت باید به آن‌ها تحمیل شود. این دانشجویان را می‌توان افرادی وابسته در نظر گرفت که همچنان به حمایت و تشویق نیاز دارند، و احتمالاً اکنون از استادان‌شان در کنسرواتوار، همان هدایت و کنترل را انتظار دارند که تا پیش از این از والدین دریافت می‌کردند. البته این پرسش مطرح است که آیا این دانشجویان در پایان تحصیل، به‌ویژه آن‌هایی که قصد ورود به دنیای اجرای حرفه‌ای را دارند، موفق خواهند بود یا نه. این تفسیر به‌خوبی در ویژگی‌های افراد بالاستعدادتر در حوزه اجرا و آهنگ‌سازی بازتاب یافته است، چرا که مشخصه‌های آن‌ها نشان می‌دهد که در سطوح بالاتر، این افراد تا حد زیادی «خودمختار» هستند. این

موضوع با مرحله‌ی سوم رشد از دیدگاه سوسنیاک هم‌راستاست؛ مرحله‌ای که در آن، «حس تعهد شخصی به پیگیری برتری و کمال شکل می‌گیرد، و موسیقی‌دان به عضوی از یک اجتماع موسیقایی بدل می‌شود که در آن، نوعی حس مشترک تعهد شخصی وجود دارد». مطابق با آنچه پیش‌تر در فصل سوم درباره استقلال گفتیم، این موسیقی‌دانان کنترل سرنوشت خود را به دست می‌گیرند و کاملاً برانگیخته و هدایت‌شده از درون‌اند. همچون دیگر تیپ‌های هنری، آن‌ها همه فشارها برای هم‌رنگی با هنجارهایی را که در تعارض با ارزش‌های درونی‌شان است، نادیده می‌گیرند و رد می‌کنند. همان‌طور که بارون (۱۹۵۵) مشاهده کرده است، این الگو که شاید در ظاهر نشانگر فقدان انضباط باشد، در واقع بهتر است این‌گونه تفسیر شود که تیپ‌های خلاق، استانداردها و هنجارهای خود را برمی‌گزینند. در نهایت، این دقیقاً همان کاری است که از افراد خلاق انتظار می‌رود: آن‌که از قالب‌های تحمیلی بیرونی در تفکر و رفتار جدا شوند و در عوض، به مجموعه‌ای از قواعد شخصی و درونی‌شده که خودشان پدید آورده‌اند، پایبند باشند.

پرسش اصلی، البته، همچنان باقی است: آیا این تحقیق جمعیتی را نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی آن به تدریج دچار دگرگونی می‌شوند؟ یا آن‌که با جمعیتی مواجه‌ایم که از طریق فرایندهای گزینش و خودگزینی دچار تغییر شده و به ترکیبی نو و با مرزهای مشخص‌تر بدل گشته‌اند؟ تا زمانی که پژوهش‌ها موفق به شناسایی جهت‌گیری علی نشوند، همچنان ناچاریم در این زمینه گمانه‌زنی کنیم و بپذیریم که احتمالاً این رابطه دوسویه است. با این حال، آنچه می‌توان از آن به‌عنوان «تأثیر انسانی‌سازِ موسیقی»^۱ یاد کرد نیز نباید نادیده گرفته شود.

۱- «تأثیر انسانی‌سازِ موسیقی» یعنی آن تأثیری که موسیقی بر جنبه‌های انسانی و روانی فرد می‌گذارد؛ یعنی موسیقی می‌تواند باعث رشد و تحول شخصیتی، افزایش همدلی، بهبود مهارت‌های اجتماعی، آرامش روان، و حتی شکل‌گیری ارزش‌ها و اخلاقیات شود. به عبارت دیگر، موسیقی نه فقط یک هنر یا مهارت فنی، بلکه عاملی است که انسان‌ها را از نظر روحی و روانی «انسان‌تر» می‌کند و به رشد ابعاد انسانی آن‌ها کمک می‌کند. در متن، منظور این است که موسیقی می‌تواند... تأثیر مثبت و پرمعنایی بر شخصیت و رفتار افراد داشته باشد که نباید این جنبه را در تحلیل نتایج نادیده گرفت.

شاید پاسخ این پرسش‌ها به این ایده مربوط باشد که والدین و مربیان باید محیطی تشویق‌آمیز فراهم کنند که در آن انگیزه‌های عمیق درونی کودک به‌عنوان نیروی محرکه اصلی محترم شمرده شود. آن والدین و معلمانی که این انگیزه‌ها را نادیده می‌گیرند یا سعی می‌کنند با فشار و اجبارهای بیرونی وارد این فضای خصوصی شوند، عملاً زمینه‌ساز شورش و ترک مسیر در مراحل بعدی می‌شوند. خط تمایز در این زمینه بسیار باریک به نظر می‌رسد. همان‌طور که «دیویدسون»^۱ و همکاران (۱۹۹۶) نشان داده‌اند، آن موسیقی‌دانان جوانی که موفق‌ترین به نظر می‌رسیدند، والدینی داشتند که به‌طور کامل در درس‌ها و برنامه‌های تمرینی فرزندان‌شان مشارکت داشتند. اما هنوز مشخص نیست که آیا این موسیقی‌دانان جوان، که سن‌شان بین ۸ تا ۱۸ سال بود، در سطوح آموزش عالی و حتی در حرفه خود نیز به همین میزان موفق باقی خواهند ماند یا خیر. به عبارت دیگر، آیا تحقیقات آن‌ها فقط یک سوی «رابطه U معکوس»^۲ بین حمایت والدین و برتری را نشان می‌دهد؟ این احتمال که این میزان حمایت والدین ممکن است به نوعی فضولی تلقی شود و تنها منفعتی کوتاه‌مدت داشته باشد، تا حدی توسط پژوهش فریمن (۱۹۹۱) تأیید می‌شود. فریمن ضمن تأیید یافته‌های دیویدسون درباره ارتباط بین حمایت خانواده و ورود به مدرسه تخصصی موسیقی، در مطالعه‌ای

1- Davidson

۲- رابطه «U معکوس» یعنی رابطه‌ای بین دو متغیر که وقتی یکی افزایش می‌یابد، ابتدا اثر یا نتیجه بهبود می‌یابد، اما پس از یک حد بهینه، ادامه افزایش باعث کاهش اثر یا نتیجه می‌شود. یعنی نمودار این رابطه مثل حرف U است که وارونه شده است. مثلاً در این متن: حمایت والدین در موفقیت کودک در موسیقی وقتی افزایش می‌یابد، ابتدا مفید است و باعث بهبود عملکرد می‌شود، ولی اگر حمایت بیش از حد شود (مثلاً تبدیل به کنترل زیاد یا فشار زیاد شود)، نتیجه ممکن است منفی شود و باعث کاهش موفقیت یا انگیزه شود. پس به‌طور ساده:

مقدار کم حمایت → نتیجه کم

مقدار متوسط حمایت → بهترین نتیجه

مقدار زیاد حمایت → نتیجه کاهش می‌یابد (بدتر می‌شود)

پیگیری کننده دریافت که «استعدادهای» این موسیقی دانان جوان، صرف نظر از میزان تلاش شان، در سطح برتر پایدار نمانده اند. این دیدگاه تا حدودی توسط «باتلر»^۱ (۱۹۹۴) نیز پشتیبانی می شود که دریافت بخش بزرگی از دانشجویان ترک تحصیل کرده از یک کنسرواتوار لندن، کسانی بودند که از مدارس تخصصی آمده بودند.

با احترام به فردیت کودک و فراهم کردن یک «محیط تسهیل گر» شامل تشویق، آموزش حساس، فضا و آزادی، می توان به رشد خلاقیت اجازه داد. همان طور که قبلاً اشاره کردم، ادعای رو (۱۹۶۷) که محبت بیش از حد نمی تواند کودکی خلاق به وجود آورد، در اینجا به خصوص معنا پیدا می کند. والدین، و به ویژه مادران کودکان با استعداد، باید «رها کنند»، و زندگی نامه های موسیقی دانان اغلب نشان می دهد که این جدایی چقدر می تواند دردناک باشد. این موضوع به ویژه پس از آن که، چیزی شبیه به یک عمر سرمایه گذاری «زمان، انرژی و پول» احساس می شود، زمانی اهمیت می یابد که موسیقی دان جوان نشانه هایی از قبول مسئولیت سرنوشت خود نشان می دهد. مثال بسیار ملموسی در این زمینه، «جاشوا بل»^۲، ویولونیست جوان آمریکایی است که مادرش مسئولیت زیادی در رشد اولیه او به عهده داشت و در نهایت جدا شدن آن دو از یکدیگر با دشواری های فراوانی همراه بود.

مدارس ویژه یا مدارس عادی؟

بحث بالا چند مسئله درباره انتخاب دانش آموزان برای مدارس تخصصی موسیقی و همچنین برنامه های درسی و محیط های کاری آنها مطرح می کند. در اینجا نیز مهم است که تمرکز بر موضوعاتی باشد که با شخصیت مرتبط اند. بنابراین، شاید به عنوان نقطه شروع، بهتر باشد نگاهی دقیق تر به برخی یافته های خودم بیندازیم (کمپ ۱۹۷۹، ۱۹۸۱). همان طور که قبلاً اشاره شد، علاوه بر پروفایل بسیار گویا از گروهی از دانش آموزان شرکت کننده در مدارس تخصصی موسیقی، یک زیرگروه دوم از

1- Butler

2- Joshua Bell

موسیقی‌دانان جوان وجود داشت که در بخش‌های نوجوانان کنسرواتوارهای موسیقی شرکت می‌کردند در حالی که همچنان در آموزش متوسطه عادی حضور داشتند. ممکن است خواننده نیاز داشته باشد که درباره زمینه این پژوهش یادآوری شود. گروه کلی موسیقی‌دانان دبیرستانی از نظر توانایی موسیقی نسبتاً متوسط بودند (معیارهای اجرا: درجه سه در ۱۳ سالگی، درجه چهار در ۱۴ سالگی و به همین ترتیب). به یاد آورده شود که حتی در این سطح، این نوجوانان با ویژگی‌های درون‌گرایی (J+ و Q۲+)، پاتمیا (E- و I+)، و تربیت مثبت (G، E- و Q۳+) قابل شناسایی بودند (کمپ ۱۹۸۱). جدول ۱۳،۲ مقایسه‌ای از این پروفایل با زیرگروهی ارائه می‌دهد که در مدارس عادی تحصیل می‌کردند ولی در کنسرواتوارهای موسیقی آموزش می‌دیدند. در مقایسه با گروه اصلی، این نوجوانان کمتر درون‌گرا (H+ و J-)، دارای تربیت مثبت (G+ و Q۳+) و به طور قابل توجهی باثبات‌تر بودند. همان‌طور که جدول نشان می‌دهد، این عدم اضطراب در مقایسه با گروه اصلی در پنج مورد از شش ویژگی مرتبط با ثبات (C+، H+، O-، O۳+ و Q۴-) نمایان شد (کمپ ۱۹۷۹). اگرچه نمی‌توان ادعا کرد که این موسیقی‌دانان جوان در سطح اجرایی قابل مقایسه با کسانی که در مدارس تخصصی حضور داشتند بودند، اما قطعاً سطح اجرای بالاتری نسبت به گروه ترکیبی داشتند. جدول ۱۳،۲ همچنین نتایج مربوط به دانش‌آموزان مدارس تخصصی موسیقی را نشان می‌دهد. این نتایج نشان‌دهنده وارونگی جالبی در دو مورد از این ویژگی‌هاست، هرچند که همیشه شامل همان عوامل اصلی نمی‌شود. در مقایسه با گروه کلی دبیرستانی، آن‌ها به طور قابل توجهی درون‌گراتر بودند (بی‌تفاوت (A-)؛ ترسو (H-)؛ و خودداری درونی (J+) و مضطرب‌تر (هیجان‌زده (D+)؛ ترسو (H-)؛ و مستعد گناه‌کار بودن (O+)). تضاد میان این دو پروفایل چشمگیر است و ما تنها می‌توانیم درباره اهمیت آن‌ها حدس بزنیم، نه تنها از نظر سطح موسیقی‌دانی بلکه در زمینه شرایط اجتماعی و آموزشی آن‌ها.

«خلاصه‌ای از تحقیقات در مورد موسیقی دانان جوان»

عامل اصلی HSPQ	نوع گروه
E- G+ I+ J+ Q ^۲ + Q ^۳ +	گروه عمومی
C+ G+ H+ J- O- Q ^۳ + Q ^۴ -	کنسرواتوار
A- D+ H- J+ O+	مدسه تخصصی

(جدول ۱۳،۲)

نخست، برون گرایی نسبی گروه کنسرواتوار به ویژگی‌هایی مربوط می‌شد که معمولاً با مهارت موسیقی ارتباط ندارند، و علاوه بر این، همان‌طور که قبلاً اشاره شد، این موسیقی دانان جوان عموماً از گروه مقایسه شده با استعدادتر بودند. بنابراین، باید به توضیحاتی فکر کنیم که مربوط به عوامل خارج از موسیقی باشند. تربیت مثبت آن‌ها می‌تواند سرنخی برای تفسیر کل پروفایل ارائه دهد. همان‌طور که پیش‌تر مشاهده کردیم، تربیت مثبت نشان‌دهنده زندگی‌ای با بالاترین میزان ثبات، حمایت و تشویق والدین، پرورش مهربانانه اما قاطع رفتار وجدان‌مند و مسئولانه است که منجر به ایجاد عادات کاری خوب می‌شود. در اینجا کمی اشاره به مفهوم «پرورش یافته با عشق» وجود دارد که توسط «سوزوکی» در روش اصلی آموزش ویولن خود مطرح شده است (سوزوکی ۱۹۸۳). برون گرایی ممکن است این ایده را تأیید کند و نشان دهد کودکی که در انزوا برای تمرین ساعت‌ها نمی‌ماند. برعکس، ممکن است نشان‌دهنده وضعیتی باشد که در آن والدین در بسیاری از جلسات تمرین حضور دارند و باعث می‌شوند این روال‌ها برای کودکی برون‌گرا قابل تحمل‌تر باشند. جالب این که چنین رویکردی ممکن است برای افراد درون‌گراتر که بیش از هر چیز نیاز به حفظ دوره‌های انزوا دارند، قابل قبول نباشد. ثبات این گروه خود گویای همه چیز است: این ویژگی نشان‌دهنده بلوغ عاطفی، اجتماعی بودن، اعتماد به نفس، کنترل تکانه‌ها و نگرش آرام است (همه این‌ها ویژگی‌هایی هستند که از یک تربیت هماهنگ، مراقبتی و خوب ساختار یافته انتظار

می‌رود). به دلایلی مختلف، نیاز داریم برای ویژگی‌های شخصیتی افرادی که در مدارس تخصصی موسیقی آموزش می‌بینند، نوعی دیگر از تبیین‌ها را ارائه دهیم. همان‌طور که خواننده متوجه شده، این گروه تفاوت چشمگیری با تربیت مثبت گروه اصلی نشان نمی‌دهد، هرچند سطح آن‌ها قطعاً به اندازه گروه کنسرواتوار نیست. کناره‌گیری آن‌ها (A-) ممکن است در چارچوب موسیقایی قابل تفسیر باشد، اما ویژگی‌هایی چون کم‌رویی (H-) و بازداری درونی (J+) چنین نیستند. کاتل و همکارانش (۱۹۷۰) عامل (H-) را مرتبط با گرایش به (تلخی، پابندی خشک به قواعد، و علایق محدود) می‌دانند؛ آن‌ها ویژگی (J+) را بیانگر شخصیتی «خشک، محتاط، سازش‌ناپذیر و حساسیت ذهنی زیاد» تفسیر می‌کنند. این نوع درون‌گرایی با سه عامل مرتبط با اضطراب همراه است. افزون بر کم‌رویی (H-) که پیش‌تر اشاره شد، در عامل (D+) می‌توان گرایش‌هایی مانند «پرتوقع بودن، حسادت، خودمحوری، و بروز علائم مختلف عصبی» را مشاهده کرد. همان‌طور که پیش‌تر گفتیم، عامل گرایش به احساس گناه (O+) توصیف‌گر فردی «افسرده، تنها، و تودار است؛ فردی نگران، با احساس تعهد بالا و حس نابسندگی».

برای توضیح چنین نیم‌رخ، این پرسش پیش می‌آید که آیا دوری از والدین و فشارهای ناشی از زندگی در محیطی گلخانه‌ای، می‌تواند باعث بروز برخی از این ویژگی‌ها در موسیقی‌دانان جوان شده باشد. آنچه در این تصویر دیده می‌شود، نهادی است که در آن افراد مستعد تنهایی‌اند که زود از نظر روانی فرسوده می‌شوند، و شاید در برقراری ارتباط با یکدیگر با مشکل روبه‌رو باشند. این نکته تا حدی طعنه‌آمیز است: در محیطی که دانش‌آموزان -و احتمالاً آموزگاران- از نظر علایق و خلق‌وخو شباهت‌های بسیاری دارند، باز هم مشکلات ارتباطی می‌تواند بروز کند. این کودکان نیازهای شخصی عمیق و ناگفته‌ای دارند، اما در عین حال، حسود و متکبر نیز به‌نظر می‌رسند. «نایجل کندی»، که در یکی از این مدارس تخصصی موسیقی درس خوانده، تعریف می‌کند که در هفت‌سالگی باید روزی چهار ساعت تنها تمرین می‌کرد، و این او را به شدت تنها و افسرده کرده بود؛ تا جایی که برای پیدا کردن همراه، شکلات مارش را به دیگر شاگردان تعارف می‌کرد تا دلشان را به دست بیاورد (لاوسون، ۱۹۹۳).

آنچه در توصیف بالا جالب توجه است، این است که بسیاری از ویژگی‌های درون‌گرایانه و مرتبط با «اضطراب»، در واقع بازتابی از مهارت‌های اجتماعی - یا فقدان آن‌ها - هستند. هاو (۱۹۹۰) در اشاره به برخی از پیامدهای احتمالی آموزش فشرده، هشدار می‌دهد که یکی از اثرات منفی تلاش برای شتاب‌دادن به رشد توانایی‌های ویژه، محروم شدن دانش‌آموزان از تجربه‌های ارزشمند دوران کودکی است. او تأکید می‌کند که این تجربه‌ها «به شخصیت و خلق و خو مربوط‌اند، و زیربنای کنجکاوی، انگیزش درونی، تعهد و اعتماد به نفس فرد را تشکیل می‌دهند» و به کیفیت کلی زندگی آینده کودک کمک می‌کنند. تصویری که ترسیم شد، نگران‌کننده است، چرا که از نوعی «فردگرایی روانی ناسالم» حکایت دارد؛ چیزی که می‌تواند مانعی برای شکل‌گیری روابط نزدیک با دیگر هم‌کلاسی‌ها در مدرسه تخصصی موسیقی باشد. اما این محرومیت احتمالاً فراتر از این هم می‌رود: مدرسه‌ای که تنها به موسیقی‌دانان جوان و جاه‌طلب محدود است، فرصت ایجاد رابطه با طیف گسترده‌ای از تیپ‌های شخصیتی متفاوت را که معمولاً در مدارس عادی دیده می‌شود، از بین می‌برد. باتلر (۱۹۹۴) در پژوهشی درباره دانشجویان کنسرواتوار گزارش داد که آن‌هایی که از مدارس تخصصی موسیقی آمده بودند، بیشترین مشکلات هیجانی را تجربه کرده‌اند و - همان‌طور که پیش‌تر هم اشاره شد - بالاترین نرخ انصراف را داشتند. او مشاهده کرد که بسیاری از آن‌ها «تنها می‌توانند خود را به‌عنوان یک موسیقی‌دان تعریف کنند، نه به‌عنوان یک فرد مستقل؛ و نواختن را وسیله‌ای برای اثبات ارزشمندی خود می‌دانند».

یکی از نکات کلیدی درباره مدارس تخصصی موسیقی که در گزارش بنیاد «کالوست گلنکیان»^۱ (۱۹۷۸) درباره آموزش موسیقی‌دانان برجسته شده، «تحریک رقابت» در محیط خوابگاهی است. این سؤال مطرح می‌شود که چنین رقابتی چقدر می‌تواند ناسالم باشد، به‌خصوص وقتی که در جامعه‌ای شکل می‌گیرد که در آن، به نوعی، همه دانش‌آموزان با هم در رقابت هستند، و در هر سطحی برندگان و بازندگان وجود دارند و راه فراری نیست. تمایلات «افسردگی، کم‌رویی، و احساس ناتوانی» این

شاگردان که هم‌زمان با درجاتی از «حسادت و تکبر» همراه است، ممکن است زنگ خطر را برای خواننده به صدا درآورد. با توجه به ارتباط قوی بین سطح اعتماد به نفس موسیقی‌دانان و موفقیت شخصی‌شان در موسیقی، این سؤال مطرح می‌شود که آیا تمرکز شدید بر فعالیت‌های رقابتی موسیقی، محیطی به خصوص تخریب‌کننده ایجاد نخواهد کرد. همان‌طور که هاو اشاره می‌کند، بیشتر کودکان، حتی اگر بسیار باهوش باشند، دوست دارند دوستانی هم‌سن و سال خود داشته باشند و مهم‌تر از آن، احساس پذیرش از سوی آن‌ها را تجربه کنند. تعاملات میان افراد که در محیطی بیش از حد رقابتی شکل می‌گیرد، ممکن است به نابودی فرصت شکل‌گیری روابط صمیمی و پرورش‌دهنده میان شاگردان منجر شود. این موضوع به‌ویژه در مورد نوجوانان حساس مانند موسیقی‌دانان اهمیت بیشتری پیدا می‌کند.

در کنار انتقاداتی که ممکن است نسبت به مدارس تخصصی موسیقی وارد شود، گرچه این انتقادات مربوط به حدود ۱۵ سال پیش است، باید وضعیت موسیقی‌دانان در مدارس عادی متوسطه را نیز در نظر گرفت. در فصل هشتم اشاره کردیم که کودکانی که سازهای جنسیتی ناسازگار می‌نوازند، گاهی با طرد شدن توسط هم‌سالان روبه‌رو می‌شوند، حتی به حدی که مورد زورگویی قرار می‌گیرند (بولتون و اونیل ۱۹۹۴). چنین رفتاری، مثلاً با یک پسر ویولنیست، احتمالاً او را منزوی، ناراحت و از نظر روانی آسیب‌دیده می‌کند. البته این نوع رفتار بیشتر درباره کودکانی رخ می‌دهد که از قبل اجتماعی‌گریز و حساس هستند و همان‌طور که در همان فصل اشاره شد، ویولنیست‌ها معمولاً چنین ویژگی‌هایی دارند. برای فرار از این وضعیت، انتقال کودک به مدرسه‌ای تخصصی در صورتی که از سطح موسیقایی کافی برخوردار باشد، به نظر منطقی و مناسب می‌رسد. پژوهش هاو و اسلوبودا (۱۹۹۲) نشان می‌دهد که بسیاری از این کودکان هنگام ترک مدارس عادی احساس رهایی می‌کنند. به عنوان نمونه، یک نوجوان نوازنده پیانو می‌گوید: «همه مرا به خاطر کارهای عجیب و غریبی که انجام می‌دادم مسخره می‌کردند. فکر کردم: چون من در جمع افرادی هستم که شبیه خودم هستند، همه موسیقی‌دانانی با استعدادی‌اند. ممکن است دیگر مانند مدرسه ابتدایی‌ام با من بدرفتاری نکنند. آنجا می‌گفتند: نگاه کن به اون کله‌خری که پیانو می‌زند، این

حرف‌ها بدجنسانه نبود اما خیلی هم خوشایند نبود». نکته جالب این است که گروه دانش‌آموزان کنسرواتوار هیچ نشانه‌ای از تأثیرات خلقی ناشی از «زورگویی و طردشدگی» که بولتون و اونیل به آن اشاره کرده‌اند، نشان ندادند. این ما را به این فکر وامی‌دارد که شاگردان مقاوم‌تر یا قادر به مقابله با ردشدگی بودند، یا به دلیل برون‌گرایی و سازگاری بالایشان، چنین اتفاقی برایشان رخ نداده است. آنچه اینجا آشکار می‌شود این است که موسیقی‌دانان جوانی که در مدارس عادی از نظر اجتماعی سازگاری کمی دارند، شاید نه فقط به دلیل مسائل موسیقایی، به مدارس محافظت‌شده‌تر منتقل می‌شوند.

این نظریه که مشکلات شخصیتی افراد با استعداد لزوماً نمی‌توانند مستقیماً به محیط آموزشی نسبت داده شوند، توسط یونگ (۱۹۶۴) مطرح شد. او معتقد بود که «استعدادهای بزرگ، غالباً زیباترین و خطرناک‌ترین میوه‌های درخت انسانیت هستند». آن‌ها بر ضعیف‌ترین شاخه‌ها آویزان‌اند که به آسانی می‌شکنند. در بیشتر موارد... «استعداد به نسبت عکس با رشد کلی شخصیت پیش می‌رود و اغلب این احساس به وجود می‌آید که شخصیت خلاق به بهای از دست رفتن ویژگی‌های انسانی تمام می‌شود». از این سخنان روشن می‌شود که مشکلات ذاتی در وضعیت بااستعدادی وجود دارد. بنابراین، به نظر می‌رسد مسئولیت نهادهای آموزشی باشد که به این هشدار توجه کنند و برنامه‌های آموزشی‌ای طراحی کنند که ضعف‌های احتمالی در رشد شخصیت را جبران نماید.

به آسانی ممکن است این بحث‌ها بزرگ‌نمایی و قطبی شوند، اما با این حال، شواهد ارائه‌شده در اینجا عموماً نگرانی‌های مطرح‌شده را تأیید می‌کند. والدین هنگام تصمیم‌گیری درباره آینده فرزندان‌شان باید مطمئن شوند که فشارها و خواسته‌های نامناسب و بیش از حد بر آن‌ها وارد نمی‌شود. برچسب «بااستعداد» را به سادگی نباید بر کودکی زد؛ زیرا می‌تواند بار سنگینی باشد. همه ما به عنوان والدین می‌خواهیم بهترین را برای فرزندان‌مان انجام دهیم، اما وقتی روش‌های خاص پرورش استعداد خاص، رشد در زمینه‌های مهم و کلی‌تر، به ویژه رشد عاطفی و اجتماعی را محدود می‌کند، ممکن است لازم باشد به این روش‌ها نقد وارد شود. گاهی کودکان نیاز به محافظت در برابر سوءاستفاده والدین بسیار بلندپرواز دارند که ظاهراً برای رفع نیازهای

شخصی و ارضای خودخواهی خود، کودکان را تحت فشار قرار می‌دهند. مرز بین تشویق فعال و آنچه می‌تواند به معنای سوءاستفاده باشد، بسیار ظریف است؛ شاید حتی ظریف‌تر از آنچه در اینجا بیان شده است.

تحصیلات عالی

این بخش از فصل، به مسائلی می‌پردازد که از دل پژوهش‌های شخصیتی مطرح‌شده در این کتاب بیرون می‌آیند. البته قصد ندارد به پرسش‌های بنیادی‌تر درباره‌ی ماهیت آموزش موسیقی در مقطع کارشناسی در دانشگاه‌ها یا کنسرواتورها پاسخ دهد. همچنین قرار نیست به‌طور مفصل به معنای واقعی اصطلاحات «آموزش» و «تربیت» در موسیقی بپردازد. همین‌قدر اشاره کافی است که تمایز پیشنهادی «پینتر»^۱ (۱۹۷۷) میان «آموزش موسیقایی» و «موسیقی در آموزش» می‌تواند در اینجا برایمان سودمند باشد. در بحثی که «پلامریج»^۲ (۱۹۹۴) درباره‌ی این مفاهیم ارائه می‌دهد، خاطرنشان می‌کند که گرچه «اولی را می‌توان اساساً نوعی مهارت‌آموزی دانست و دومی را ابزاری برای آموزش»، با این حال هم‌پوشانی قابل‌توجهی میان آن‌ها وجود دارد. با پذیرش این نکته که هر یک از این دو حوزه حاوی عناصری از دیگری است، این تمایز ممکن است از حیث اهداف مدرسان، شیوه‌ها و سبک‌های تدریس آنان، و نیز از نظر پیامدهای رشدی برای دانشجویان، سودمند واقع شود.

یکی از دغدغه‌های اصلی ما در این بخش، تأثیر یادگیری موسیقی بر شکل‌گیری شخصیت افراد است؛ و این فقط به آموزش عالی محدود نمی‌شود، بلکه شامل مدارس هم می‌شود. پرسشی که در اینجا - با توجه به برخی پژوهش‌های اشاره‌شده - باید مطرح کنیم این است که آیا روش‌های آموزش موسیقی، به رشد همه‌جانبه‌ی فرد توجه دارند یا نه؟ اگر آموزش صرفاً به شکل تربیت مهارتی و فنی محدود شود، ممکن است تأثیر آن بر رشد عاطفی و احساس رضایت درونی فرد نادیده گرفته شود. پروئت (۱۹۹۰) در

1- Paynter

2- Plummeridge

نوشته‌ای درباره‌ی آموزش موسیقی دانان جوان، به نکته‌ای اشاره می‌کند که از نظر خودش مهم‌ترین نکته است:

این که معلمان باید کمک کنند هنرجویان بسیار مستعد، دچار احساسی از زندگی و شخصیتی ناقص، ناهماهنگ یا ناتمام نشوند... او می‌گوید: «برجسته‌ترین آثار هنری حاصل درگیر شدنِ تمام وجود انسان‌اند - با درک عمیق و بیان صادقانه‌ی روشنی‌ها و تاریکی‌های خیال او- نه فقط با چابکی انگشتانش».

بحث‌های ما در فصل پنجم درباره‌ی رشد خودانگاره در موسیقی دانان، نشان می‌داد که چقدر ممکن است «منِ روانی» آن‌ها آسیب‌پذیر باشد و این مسئله تا حد زیادی با سطح پایین عزت نفس - به‌ویژه در بزرگسالی - ارتباط دارد. چیکسنت‌میهای و گتزلز (۱۹۷۳) پیشنهاد می‌کنند که عزت نفس پایین (C- و Q^۳-) در هنرمندان بیشتر ناشی از شرایط نامساعد محیطی است تا ماهیت فعالیت هنری. از اینجا می‌توان پرسید: آیا این احتمال وجود دارد که موسیقی دانان از کودکی طوری تربیت شده‌اند که بخش زیادی از انرژی روانی و وجود خود را وقف موسیقی کنند، و همین امر باعث آسیب‌های روانی پنهان شده است؟ این آسیب زمانی شدیدتر می‌شود که آن همه انرژی و تلاش، به نتیجه‌ی مورد انتظار - یعنی نوعی کمال موسیقایی - منجر نشود. تناقض ماجرا این جاست که ممکن است دقیقاً همین عزت نفس پایین، افراد را از ابتدا به سمت موسیقی کشانده باشد؛ چرا که آموزش موسیقی برای آن‌ها راهی بوده برای یکپارچه‌سازی و ترمیم منِ آسیب‌دیده و شکننده‌شان. اما اگر این ترمیم اتفاق نیفتد، ممکن است اضطراب آن‌ها بیشتر شود و از هم‌پاشیدگی روانی‌شان شدت بگیرد.

در این جا، طبعاً یافته‌های اسلوبودا و همکاران (۱۹۹۶) - که میزان تمرین را «متغیر کلیدی در شکل‌گیری تبحر موسیقایی» معرفی می‌کنند - ممکن است به راحتی بد تعبیر شود. این که کسی بدون ساعت‌ها تمرین نمی‌تواند موسیقی‌دان شود، به نظر بدیهی می‌رسد؛ اما عکس آن الزاماً درست نیست. عبارت «تمرین موجب کمال است»، اگر به تنهایی و بدون زمینه در نظر گرفته شود، می‌تواند گمراه‌کننده یا حتی توصیه‌ای مشکوک باشد. عوامل مهم دیگری مثل شخصیت و انگیزش را نمی‌توان نادیده گرفت؛ چون بدون این ویژگی‌ها، هیچ میزانی از تمرین به موفقیت در موسیقی منجر نخواهد شد. پرسشی که اسلوبودا و همکاران مطرح می‌کنند: «چگونه است که موسیقی دانان

برجسته از سال‌های اولیه‌ی زندگی می‌توانند سطوحی از تمرین رسمی را حفظ کنند که بسیار فراتر از حد معمول جمعیت است؟» دست‌کم بخشی از پاسخ خود را در این کتاب می‌یابد. پاسخ ممکن است چنین باشد: برای برخی، که از نظر خلق‌و‌خو آمادگی تحمل ساعت‌های طولانی خلوت را دارند، تمرین چندان دشوار نیست؛ اما برای برخی دیگر، این مسیر بهای سنگینی دارد. اضطرابی که در میان موسیقی‌دانان بزرگسال -چه دانشجو و چه حرفه‌ای- دیده می‌شود، که عزت‌نفس پایین تنها یکی از جنبه‌های آن است، می‌تواند نشان‌دهنده‌ی نوعی ناسازگاری و ناراحتی عمیق‌تر با «آنچه زندگی عرضه می‌کند» باشد. در چنین شرایطی، یکی از وجوه نگران‌کننده‌ی عزت‌نفس پایین این است که موسیقی‌دان گاه برای جبران آن، به نوعی خودبزرگ‌بینی یا «حس همه‌توانی» پناه می‌برد؛ همان چیزی که پروت (۱۹۹۱) به آن اشاره کرده بود. نکته‌ی نگران‌کننده‌تر این جاست که چون موسیقی‌دانان بخش عظیمی از وجودشان را در موسیقی سرمایه‌گذاری می‌کنند، برای پنهان کردن حس بی‌ارزشی، گاهی مجبور می‌شوند چهره‌ای متضاد و پُرطمطراق (پُرادعا) از خود ارائه دهند. در اینجا دوباره به پرسش قبلی بازمی‌گردیم: تا چه حد تحصیلات عالی در موسیقی یک فرایند آموزشی واقعی است؟ اگر بخواهیم به رفاه و سلامت روانی موسیقی‌دان توجه کنیم، باید آموزش عالی موسیقی را آموزشی بدانیم که تأثیرگذار باشد. یعنی آنچه یاد گرفته می‌شود، عمیقاً بر فرد اثر بگذارد و فهم او را از خودش و جایگاهش نسبت به جهان پیرامون افزایش دهد؛ امری که به نظر یک ویژگی بنیادین آموزش است. گرچه این جمله ممکن است بدیهی به نظر برسد: «آموزش، انسان را بهتر می‌کند؛ آگاه‌تر، انسانی‌تر و توانمندتر در ارتباط با جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کند»؛ اما ناچاریم از خود پرسیم آیا آموزش موسیقی همیشه چنین اهدافی را دنبال می‌کند، یا در طول مسیر، به گونه‌ای نیازهای انسانی ممکن است نادیده گرفته شود؟

قطعاً فراتر از حیطه‌ی این کتاب است که راهکارهایی برای توجه کامل آموزش عالی موسیقی به فرایندهای آموزشی ارائه دهد. اما آنچه می‌توان اینجا گفت این است که نشانه‌های هشداردهنده‌ای که در ساختار شخصیت موسیقی‌دان وجود دارد، ممکن است بینش‌هایی را فراهم کند. یکی از مسائل مربوط است به میزان تخصصی بودن

مورد نیاز برای نوازنده‌ی حرفه‌ای، که به خودی خود نیازمند آموزشی با اهداف روشن، مرتبط و مشخص است. اما چه در صدی از دانشجویان موسیقی واقعاً وارد حرفه‌ی اجرا می‌شوند؟ آیا باقی دانشجویان تحت همان شکل آموزش‌ها قرار گرفته‌اند بی‌آن‌که نتیجه‌ای بگیرند، در حالی که آموزش گسترده‌تر برای آن‌ها سودمندتر بوده است؟ این پرسش به‌ویژه وقتی اهمیت پیدا می‌کند که، همان‌طور که به نظر می‌رسد، تعداد زیادی از این دانشجویان در پایان دوره‌هایشان احساس شکست دارند چون نتوانسته‌اند «به معیارهای لازم» دست پیدا کنند.

اغلب ممکن است مشکلات ناسازگاری برای دانشجویان موسیقی در دوران تحصیلات عالی بروز کند، به‌ویژه در رابطه با نقش والدینی که پیش از ورود آن‌ها به دانشگاه در زندگی‌شان داشته‌اند. همان‌طور که در بحث‌های مربوط به تربیت اشاره کردیم، تغییر الگوهایی که ظاهراً با موفقیت موسیقایی ارتباط دارند، معمولاً در دوران دانشجویی رخ می‌دهد. به نظر می‌رسد کسانی که وارد حرفه‌ی موسیقی می‌شوند، نوعی تربیت متفاوت نسبت به کسانی که وارد نمی‌شوند داشته باشند. در این زمینه، پژوهش باتلر (۱۹۹۴) ممکن است نکات خاصی را روشن کند. در تحقیقش که روی دانشجویان کنسرواتوار انجام داد و تا حدی از دیدگاه روان‌پوشی بود، مشاهده کرد دانشجویانی که رابطه‌ی خوبی با پدران‌شان داشتند، معمولاً دستاوردهای موسیقایی و عزت‌نفس بالاتری داشتند. باتلر معتقد است که دانشجویان موسیقی توسط دو نوع فراخود هدایت می‌شوند: یکی فراخود مادر که ضمیر اخلاقی والدین است، و دیگری فراخود پدر که نماینده‌ی بخش هنری شخصیت است. این دو باید در تعادل باشند و کسانی که تحت سلطه‌ی بیش از حد مادر و به حساب نیامدن نقش پدر قرار دارند، احتمالاً با مشکلاتی مواجه می‌شوند. هر دو این «نیروهای درونی» بسیار عمیق‌اند و احتمالاً بر رابطه‌ی دانشجو با معلمانش تأثیر می‌گذارند. معمولاً مادر نه تنها نقش اصلی تربیتی را بر عهده دارد، بلکه به نیروی محرکه‌ای تبدیل می‌شود که حمایت، تشویق و کنترل رشد هنرجوی جوان را به عهده می‌گیرد. دانشجویانی که بیش از حد تحت سلطه‌ی مادران خود هستند، ممکن است در برقراری رابطه‌ای بالغ و رضایت‌بخش با معلمانشان دچار مشکل شوند و همچنان دنبال حمایت کودکانه و مراقبت باشند.

در پایان این فصل، شاید ارزش داشته باشد بار دیگر به نظر پروئت (۱۹۹۰) بازگردیم که بر ضرورت فراهم کردن فرصتهایی برای دانشجویان موسیقی تأکید دارد؛ فرصتهایی که به آنها اجازه می‌دهد «تجربه‌های متنوعی داشته باشند تا بتوانند دربارهی تمام زندگی‌شان تأمل کنند، مانند هنرها و علوم انسانی دیگر خارج از موسیقی، یعنی احترام بنیادین و پایدار به کل تخیل خود». دیوز و ویلیامز (۱۹۸۹) معتقد بودند که نوازندگان جوانی که پیش از دریافت آموزش رسمی در فعالیتهای غیررسمی موسیقایی شرکت کرده‌اند، رابطه‌ای آزادتر اما نه به زیان خود میان توانایی‌های موسیقایی و عزت‌نفس‌شان نشان می‌دهند. این دیدگاه ممکن است با مرحله‌ی «بازی‌محور» اول سوسنیاک مرتبط باشد، اما پیام واضح است: آموزش سیستماتیک موسیقی در سنین خیلی پایین می‌تواند تمرکز کودک را زود هنگام محدود کند و مانع از شرکت او در فعالیتهای گسترده‌تر و اجتماعی‌تر شود که به رشد فردی اجتماعی‌تر و سازگارتر کمک می‌کنند. شاید اینجا بتوان استدلالی برای گسترش برنامه درسی آموزش موسیقی مطرح کرد، و قطعاً بسیاری از مؤسسات آموزش عالی امروزه با این هدف مطالعات زمینه‌ای وسیع‌تری ارائه می‌دهند. از تجربه‌ی خودم با دانشجویان تحصیلات تکمیلی موسیقی دیده‌ام که تجربه‌ی عملی در هنرهای نمایشی دیگر، به‌ویژه رقص یا نمایش، تأثیر مثبتی بر تخیل موسیقایی آنها دارد. دلیل این امر احتمالاً در فراهم کردن فرصتی برای مشارکت در فعالیتهای زیبایی‌شناسی مشترک نهفته است، که باعث گشایش ذهن، پذیرش و شکل‌های متفاوت حساسیت زیبایی‌شناسانه می‌شود که ممکن است همه‌ی پیش‌فرض‌ها و آموزش محدود موسیقایی دانشجو از بروز آنها جلوگیری کند. به این ترتیب، فرایندهای موسیقایی می‌توانند عمیق‌تر، شخصی‌تر و معنادارتر شوند.

خلاصه

پژوهش‌ها، افسانه‌ی «کودک نابغه» را رد کرده‌اند. مطالعات نشان می‌دهد که بیشتر اجراکنندگان (نوازندگان) جوان، به جای آن که صرفاً یک «استعداد ذاتی» به ارث برده باشند، نیاز دارند با پشتکار فراوان و در طول زمانی طولانی توانایی‌های خود را پرورش دهند. در بسیاری از موارد، ظهور استعداد بیشتر به حمایت و تشویق والدین نسبت داده می‌شود، اما این عامل به تنهایی کافی نیست. شواهد نشان می‌دهد که این عوامل بیرونی باید با نوعی «تجربه‌ی تبلور» درون فرد تکمیل شوند. در جریان چنین تجربه‌هایی، یک نوجوان ممکن است به طرز نیرومندی نسبت به نیازی درونی برای بیان هنری خاصی آگاه شود، و همین تجربه به نیرویی درونی و انگیزشی در مسیر زندگی او بدل می‌شود.

پژوهش‌های مربوط به شخصیت، هم نقش محیط در شکل‌گیری انگیزه و هم نظریه‌ی انگیزش درونی را تأیید می‌کنند. «در کنار عوامل ژنتیکی، سبک‌های فرزندپروری نیز تأثیر بسزایی بر رشد شخصیت کودک دارند»، از جمله آن دسته از ویژگی‌های غیرشناختی که برای درگیر شدن با موسیقی ضروری‌اند. این ویژگی‌ها ممکن است به تدریج با شیوه‌های آشکار والدین برای تشویق و حمایت از علایق موسیقایی کودک درآمیزند، به گونه‌ای که تمایز آن‌ها دشوار شود. بدون تردید، نقش معلمان هم در این روند مهم است؛ آن‌ها آموزش موسیقی را از مرحله‌ای همراه با لذت آغاز می‌کنند و به تدریج با افزایش نشانه‌های تعهد شخصی در هنرجو، خواسته‌های روشن‌تر و جدی‌تری را مطرح می‌کنند.

در حال حاضر، به نظر می‌رسد پژوهش‌ها به نقطه‌ای رسیده‌اند که ممکن است - شاید به اشتباه - به این نتیجه برسند که «تأثیر والدین و معلمان مهم‌ترین عامل» در واداشتن هنرجویان به تمرین‌های طولانی و در نتیجه، پرورش استعداد موسیقایی است. اما این دیدگاه نیازمند بازنگری است؛ چراکه برخی مطالعات دیگر نشان می‌دهند که هرچند حمایت والدین و معلمان می‌تواند زمینه‌ساز موفقیت‌هایی محدود شود، اما برای رسیدن به بالاترین سطوح موفقیت کافی نیست. تفاوت اصلی ممکن است در این نکته نهفته باشد که این حمایت‌ها از مرحله‌ای به بعد، به جای تسهیل‌گری، جنبه‌ای کنترل‌گرانه و تحمیلی پیدا می‌کنند.

فارغ از دشواری‌های شناسایی «استعداد»، مسائل دیگری نیز در زمینه‌ی فراهم کردن آموزش ویژه برای افراد با استعداد موسیقایی مطرح است. برای مثال، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که سطح اضطراب در دانش‌آموزان مدارس تخصصی موسیقی به‌طور چشم‌گیری بالاست، هرچند دلایل این مسئله هنوز به‌روشنی مشخص نشده است. این پرسش پیش می‌آید که آیا دوری از والدین نقش دارد؟ یا این‌که محیط پرفشار و گلخانه‌ای این مدارس، همراه با رقابت‌های میان‌فردی، باعث بروز چنین آثار منفی می‌شود؟

در نهایت، پژوهش‌ها برخی پیامدها را برای آموزش عالی موسیقی نشان می‌دهند. یکی از مسائل مربوط به این است که دانشجویان موسیقی ممکن است بیش از حد در مسیر رسیدن به «کمال موسیقایی»، خود را درگیر کنند. برای بسیاری، این موضوع به مسئله‌ای «همه یا هیچ» تبدیل می‌شود و در نتیجه، آن‌ها هویت خود را صرفاً به عنوان یک موسیقیدان می‌بینند و با اضطراب ناشی از احتمال شکست مواجه می‌شوند. این وضعیت در جستجوی تحسین از طریق موسیقی ظاهر می‌شود و در عین حال حس قدرت مطلق را در چارچوب محدود وجود موسیقایی خود پرورش می‌دهند. شواهد نشان می‌دهد که اگر آموزش عالی موسیقی بخواهد واقعاً آموزشی باشد، باید دید گسترده‌تری نسبت به ارتباط موسیقی با سایر حوزه‌های تجربه انسانی داشته باشد.

منابع

- Ables, H. F. and Porter, S. Y. (1978). The sex-stereotyping of musical instruments. *Journal of Research in Music Education*, 26, 65-75.
- Adcock, N. V., Adcock, C. J., and Walkley, F. H. (1974). Basic dimensions of personality. *International Review of Applied Psychology*, 23, 131-6.
- Allport, G. W. (ed.) (1960). *Personality and social encounter*. Boston: Beacon Press.
- Allport, G. W. and Odbert, H. S. (1936). Trait-names a psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47, Whole no. 211.
- Babikian, H. M. (1985). The psychoanalytic treatment of the performing artist: super- ego aspects. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 13, 139-48.
- Bachmann, M-L. (1991). *Dalcroze today: an education through and into music* (trans. D. Parlett). Oxford: Clarendon.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: towards a unifying theory of behavior therapy. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barron, F. (1955). The disposition towards originality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 478-85.
- Barron, F. (1957). Originality in relation to personality and intellect. *Journal of Personality*, 25, 730-42.
- Barron, F. (1963). *Creativity and psychological health: origins of personal vitality and creative freedom*. Princeton, New Jersey: Van Nostrand.
- Bayne, R. (1994). The 'big five' versus the Myers-Briggs. *The Psychologist*, 7, 14-16.
- Bell, C. R. and Cresswell, A. (1984). Personality differences among musical instrumentalists. *Psychology of Music*, 12, 83-93.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-62.
- Bem, S. L. (1975). Sex-role adaptability: one consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 634-43.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: a cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354-64.
- Bentley, A. (1966a). *Musical ability in children and its measurement*. London: Harrap.
- Bentley, A. (1966b). *Measures of musical abilities*. London: Harrap.

- Ben-Tovim, A. and Boyd, D. (1990). The right instrument for your child: a practical guide for parents and teachers. London: Gollancz.
- Bernreuter, R. G. (1933). The theory and construction of the personality inventory. *Journal of Social Psychology*, 4, 402-3.
- Boult, A. C. (1963). Thoughts on conducting. London: Phoenix.
- Boulton, M. J. and O'Neill S. (1994). Children's perceptions of the social consequences of playing most and least favoured musical instruments: being liked, bullied and ignored by one's peers. Unpublished research paper, University of Keele.
- Bowen, M. (1981). Michael Tippett. London: Robson.
- Brebner, J. and Flavell, R. (1978). The effect of catch-trials on speed and accuracy among introverts and extraverts in a simple RT task. *British Journal of Psychology*, 69, 9-15.
- Broadhurst, P. L. (1959). The interaction of task difficulty and motivation: The Yerkes—Dodson Law revived. *Acta Psychologica*, 16, 321-38.
- Brodsky, W., Sloboda, J. A., and Waterman, M. G. (1994). An exploratory investigation into auditory style as a correlate and predictor of musical performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 9, 101-12.
- Bruce, R. and Kemp, A. E. (1993). Sex-stereotyping in children's preferences for musical instruments. *British Journal of Music Education*, 10, 213-18.
- Builione, R. S. and Lipton, J. P. (1983). Stereotypes and personality of classical musicians. *Psychomusicology*, 3, 36-43.
- Burns, D. (1980). Feeling good: the new mood therapy. New York: New American Library.
- Burns, R. B. (1979). The self concept: theory, measurement, development and behaviour. London: Longman.
- Burt, C. (1939). The factorial analysis of emotional traits. *Character and Personality*, 7, 238-54; 285-99.
- Butler, C. (1994). The effects of psychological stress on the success and failure of music conservatoire students. Unpublished MPhil dissertation, Keele University.
- Caldwell, A. E. (1972). La malinconia: final movement of Beethoven's quartet op. 18, no. 6: a musical account of manic depressive states. *Journal of the American Medical Women's Association*, 27, 241-8.
- Calouste Gulbenkian Foundation (1978). Training musicians: a report to the Calouste Gulbenkian Foundation on the training of professional musicians. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Cattell, R. B. (1945). The principal trait clusters for describing personality. *Psychological Bulletin*, 42, 129-61.
- Cattell, R. B. (1947). Confirmation and clarification of primary personality traits. *Psychometrika*, 12, 187-220.
- Cattell, R. B. (1956). Validation and intensification of the sixteen personality factor questionnaire. *Journal of Clinical Psychology*, 12, 205-14.

- Cattell, R. B. (1957). *Personality and motivation structure and measurement*. New York: World Book Co.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cattell, R. B. (1972a). The 16PF and basic personality structure: a reply to Eysenck. *Journal of Behavioural Science*, 1, 169-87.
- Cattell, R. B. (1972b). The nature and genesis of mood states; a theoretical model with experimental measurements concerning anxiety, depression, arousal, and other mood states. In *Anxiety: current trends in theory and research*, Vol. 1 (ed. C. D. Spielberger), pp. 115-83. New York: Academic.
- Cattell, R. B. (1973). *Personality and mood by questionnaire: a handbook of interpretive theory, psychometrics, and practical procedures*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cattell, R. B. (1981). *Personality and learning theory*. New York: Springer.
- Cattell, R. B. (1995). The fallacy of the five factors in the personality sphere. *The Psychologist*, 8, 207-8.
- Cattell, R. B. and Anderson, D. R. (1953a). *The IPAT Music Preference Test of Personality*. Champaign, Illinois: Institute for Personality and Ability Testing.
- Cattell, R. B. and Anderson, D. R. (1953b). The measurement of personality and behavior disorders by the IPAT Music Preference Test. *Journal of Applied Psychology*, 37, 446-54.
- Cattell, R. B. and Butcher, H. J. (1968). *The prediction of achievement and creativity*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Cattell, R. B. and Cattell, M. D. (1969). *The High School Personality Questionnaire*. Champaign, Illinois: Institute for Personality and Ability Testing.
- Cattell, R. B. and Child, D. (1975). *Motivation and dynamic structure*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Cattell, R. B. and Dreger, R. N. (ed.) (1975). *Handbook of modern personality theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Cattell, R. B. and Kline, P. (1977). *The scientific analysis of personality and motivation*. New York: Academic.
- Cattell, R. B. and Saunders, D. R. (1954). Musical preferences and personality diagnosis: a factorization of one hundred and twenty themes. *Journal of Social Psychology*, 39, 3-24.
- Cattell, R. B., Sealey, A. P., and Sweney, A. B. (1966). What can personality and motivation source trait measurement add to the prediction of school achievement? *British Journal of Educational Psychology*, 36, 280-95.
- Cattell, R. B., Eber, H. W., and Tatsuoaka, M. M. (1970). *Handbook for the sixteen personality factor questionnaire (16 PF)*. Campaign, Illinois: Institute for Personality and Ability Testing.
- Chambers, J. A. (1969). Beginning a multidimensional Psychological Reports, 25, 779-99. *theory of creativity*.

- Cooke, D. (1959). *The language of music*. London: Oxford University Press.
- Cooley, J. C. (1961). A study of the relation between certain mental and personality traits and ratings of musical abilities. *Journal of Research in Music Education*, 9, 108-17.
- Cooper, C. L. and Wills, G. I. D. (1989). Popular musicians under pressure. *Psychology of Music*, 17, 22-36.
- Copland, A. (1952). *Music and imagination*. London: London University Press.
- Costa, P. T. Jr. and McCrae, R. R. (1985). *The NEO personality inventory manual*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., Jr and McCrae, R. R. (1992a). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI- R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., Jr and McCrae, R. R. (1992b). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 653-65.
- Craske, M. G. and Craig, K. D. (1984). Musical performance anxiety: the three-systems model and self-efficacy theory. *Behaviour Research and Therapy*, 22, 267-80.
- Csikszentmihalyi, M. and Getzels, J. W. (1973). The personality of young artists: an empirical and theoretical exploration. *British Journal of Psychology*, 64, 91-104.
- Csikszentmihalyi, M. and Robinson, R. (1986). Culture, time, and the development of talent. In *Conceptions of giftedness*, (ed. R. J. Sternberg and J. Davidson), pp. 264-84. Cambridge University Press.
- Daoussis, L. and McKelvie, S. J. (1986). Musical preferences and effects of music on a reading comprehension test for extraverts and introverts. *Perceptual and Motor Skills*, 62, 283-9.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G., and Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, (In press).
- Davies, J. B. (1976). *Orchestral discord*. New Society, 35, 46-7.
- Davies, J. B. (1978). *The psychology of music*. London: Hutchinson.
- Deary, I. J. and Matthews, G. (1993). Personality traits are alive and well. *The Psychologist*, 6, 299-311.
- Delzell, J. K. and Leppla, D. A. (1992). Gender association of musical instruments and preferences of fourth-grade students for selected instruments. *Journal of Research in Music Education*, 40, 93-103.
- Dews, C. L. B. and Williams, M. S. (1989). Student musicians' personality styles, stresses, and coping patterns. *Psychology of Music*, 17, 37-47.
- Dickson, J. H. (1992). The training of conductors through the methodology of kinaesthetics. *Journal of the American Choral Directors Association*, XXXII (8), 15-19.

- Dollinger, S. J. (1993). Research note: personality and music preference: extraversion and excitement seeking or openness to experience? *Psychology of Music*, 21, 73-7.
- Drevdahl, J. E. (1956). Factors of importance for creativity. *Journal of Clinical Psychology*, 12, 21-6.
- Drevdahl, J. E. and Cattell, R. B. (1958). Personality and creativity in artists and writers. *Journal of Clinical Psychology*, 12, 21-6.
- Dunbar-Wells, R. (1995). The use of metaphor in voice teaching: a comparative study of sinus tone production and vocal cord theories. *Australian Voice*, 1, 55-64.
- Durrant, C. (1994). Towards a model of effective communication: a case for structured teaching of conducting. *British Journal of Music Education*, 11, 57-76.
- Dyce, J. A. and O'Connor, B. P. (1994). The personalities of popular musicians. *Psychology of Music*, 22, 168-73.
- Easton, C. (1989). *Jacqueline du Pré: a biography*. London: Hodder & Stroughton.
- Ekman, K. (1946). *Jean Sibelius: his life and personality* (trans. E. Birse). New York: Tudor.
- Elkind, D. (1981). *The hurried child: growing up too fast too soon*. Massachusetts: Addison Wesley. Reading,
- Ellis, M. C. (1995). Research note: Field dependence-independence and texture discrimination in college non-music majors. *Psychology of Music*, 23, 184-9.
- Ellis, M. C. and McCoy, C. W. (1990). Field dependence/independence in noncollege music majors and their ability to discern form in music. *Journal of Research in Music Education*, 38, 302-10.
- Entwistle, N. J. (1972). Personality and academic attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 42, 137-51.
- Ericsson, K. A., Tesch-Römer, C., and Krampe, R. T. (1990). The role of practice and motivation in the acquisition of expert-level performance in real life: an empirical evaluation of a theoretical framework. In *Encouraging the development of exceptional skills and talents* (ed. M. J. A. Howe), pp. 109-30. London: British Psychological Society.
- Eysenck, H. J. (1959). *Maudsley Personality Inventory*. London: University of London Press.
- Eysenck, H. J. (1965). *Fact and fiction in psychology*. Harmondsworth: Penguin.
- Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield, Illinois: Thomas.
- Eysenck, H. J. (1970). *The structure of human personality* (3rd edn). London: Methuen.
- Eysenck, H. J. (1976). *The measurement of personality*. Lancaster: MTP.
- Eysenck, H. J. (1992a). Four ways five factors are not basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 667-73.

- Eysenck, H. J. (1992b). The definition and measurement of psychoticism. *Personality and Individual Differences*, 13, 757-85.
- Eysenck, H. J. and Eysenck, S. P. G. (1964). *Manual of the Eysenck Personality Inventory*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service.
- Eysenck, H. J. and Eysenck, S. B. G. (1969). *Personality structure and measurement*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Eysenck, H. J. and Eysenck, S. B. G. (1976). *Psychoticism as a personality dimension*. London: Hodder & Stroughton.
- Eysenck, H. J. and Wilson, G. D. (1991). *The Eysenck Personality Profiler*. London: Corporate Assessment.
- Eysenck, H. J., Nias, D. K. B., and Cox, D. N. (1982). Sports and personality. *Advances in Behavior Research and Therapy*, 4, 1-56.
- Eysenck, S. P. G. and Eysenck, H. J. (1969). Scores on three personality variables as a function of age, sex and social class. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 8, 69-76.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, Illinois: Row Peterson.
- Fogel, D. O. (1982). Towards effective treatment for music performance anxiety. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 19, 368-75.
- Fortney, P. J., Boyle, J. D., and DeGarbo, N. J. (1993). A study of middle school band students instrumental choices. *Journal of Research in Music Education*, 41, 28-39.
- Freeman, J. (1979). *Gifted children: their identification and development in a social context*. Lancaster: MTP.
- Freeman, J. (1991). *Gifted children growing up*. London: Cassell.
- Freud, S. (1905). Three essays on the theory of sexuality, standard edition, Vol. 7. London: Hogarth.
- Freud, S. (1925). An autobiographical study, standard edition, Vol. XX (trans. J. Strachey). London: Hogarth.
- Freud, S. (1949). *An outline of psychoanalysis*. New York: Norton.
- Freud, S. (1964). New introductory lectures on psychoanalysis, standard edition, Vol. XXII (trans. J. Strachey). London: Hogarth.
- Friedman, M. and Rosenman, R. H. (1974). *Type A behaviour and your heart*. London: Wildwood House.
- Frith, C. D. (1971). Strategies in rotary pursuit tracking. *British Journal of Psychology*, 62, 187-97.
- Gale, A. (1987). Arousal, control, energetics, and values: an attempt at review and appraisal. In *Personality dimensions and arousal* (ed. J. Strelau and H. J. Eysenck), pp. 287-316. New York: Plenum.
- Gall, H. (ed.) (1978). *The musician's world: letters of the great composers*. Thames and Hudson.
- Galton, F. (1884). Measurement of character. *Fortnightly Review*, 42, 181.

- Garder, C. E. (1955). Characteristics of outstanding high school musicians. *Journal of Research in Music Education*, 3, 11-20.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gaudrey, E. and Spielberger, C. D. (1971). *Anxiety and educational achievement*. Sydney: Wiley.
- Gibbons, C. F. (1990). *The personality of the performing musician as measured by the Myers-Briggs Type Indicator and the reported presence of musical performance anxiety*. Unpublished doctoral dissertation, University of Arkansas.
- Gold, B. D. (1987). Self-image of punk rock and nonpunk rock juvenile delinquents. *Adolescence*, 22, 535-44.
- Goldsmith, M. and Wharton, M. (1993). *Knowing me—Knowing you*. London: SPCK.
- Gordon, E. E. (1991). A study of the characteristics of the instrument timbre preference tests. *Council for Research in Music Education Bulletin*, 110, 33-51.
- Gordon, E. E. (1993). *Learning sequences in music: skill, content, and patterns* (2nd edn). Chicago, Illinois: G. I. A.
- Gray, J. A. (1982). *The neuropsychology of anxiety*. New York: Oxford University Press.
- Griswold, P. A. and Chrobak, D. A. (1981). Sex-role associations of music instruments and occupations by gender and major. *Journal of Research in Music Education*, 29, 5762.
- Groves, C. (1960). The conductor. In *A career in music* (revised edn) (ed. R. Elkin), pp. 114-33. London: Novello.
- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. New York: McGraw Hill.
- Hall, W. B. and MacKinnon, D. W. (1969). Personality inventory correlates of creativity among architects. *Journal of Applied Psychology*, 53, 322-6.
- Hamann, D. L. (1982). An assessment of anxiety in instrumental and vocal performances. *Journal of Research in Music Education*, 30, 77-90.
- Hamann, D. L. (1985). The other side of stage fright. *Music Educators Journal*, 71 (8), 26-7.
- Hamann, D. L. and Sobaje, M. (1983). Anxiety and the college musician: a study of performance conditions and subject variables. *Psychology of Music*, 11, 37-50.
- Hansen, C. H. and Hansen, R. D. (1991). Constructing personality and social reality through music: individual differences among fans of punk and heavy metal music. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 35, 335-50.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. J. and Coleman, A. M. (1981). The dimensions of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music*, 9 (1), 15-19.

- Hedden, S. K. (1973). Listeners' responses to music in relation to autochthonous and experiential factors. *Journal of Research in Music Education*, 21, 225-38.
- Henderson, B. B. N. (1984). Music major matriculants in North Carolina colleges and universities: Their personality types as measured by the Myers-Briggs Type Indicator. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina, Greensboro.
- Henson, R. A. (1977). The language of music. In *Music and the brain: studies in the neurology of music* (ed. M. Critchley and R. A. Henson), pp. 233-54. London: Heinemann.
- Hindemith, P. (1952). *A composer's world: horizons and limitations*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hines, J. (1994). *Great singers on great singing* (7th edn). New York: Limelight.
- Hoffnung, G. (1954). *The Hoffnung symphony orchestra*. London: Dobson.
- Howard, V. A. (1982). *Artistry: the work of artists*. Indianapolis: Hackett.
- Howarth, E. (1976). Were Cattell's 'personality sphere' factors correctly identified in the first instance? *British Journal of Psychology*, 67, 213-30.
- Howarth, E. and Brown, J. A. (1971). An item factor-analysis of the 16PF. *Personality*, 2, 117-39.
- Howe, M. J. A. (1989). Child development: the hot house effect. *Child Education*, 66 (3), 20-21.
- Howe, M. J. A. (1990a). *The origins of exceptional abilities*. Oxford: Blackwell.
- Howe, M. J. A. (1990b). *Sense and nonsense about hothouse children: a practical guide for parents and teachers*. Leicester: British Psychological Society.
- Howe, M. J. A. and Sloboda, J. A. (1991). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. 1. The family and their musical background. *British Journal of Music Education*, 8, 39-52.
- Howe, M. J. A. and Sloboda, J. A. (1992). Problems experienced by young talented musicians as a result of the failure of other children to value musical accomplishments. *Gifted Education International*, 8, 16-18.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., Moore, D. G., and Sloboda, J. A. (1995). Are there early signs of musical ability? *Psychology of Music*, 23, 162-76.
- Howells, K. (1986). Sex roles and sexual behaviour. In *The psychology of sex roles* (ed D. J. Hargreaves and A. M. Colley), pp. 268-86. Cambridge: Harper and Row.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behaviour*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Jamison, R. (1993). *Touched with fire: manic-depressive illness and the artistic temperament*. New York: Free Press.
- Judd, T. (1988). The varieties of musical talent. In *The exceptional brain* (ed. L. K. Obler and D. Fein), New York: Guilford.
- Jung, C. G. (1923). *Psychological types* (trans. H. G. Baynes). London: Routledge and Kegan Paul.

- Jung, C. G. (1928). *Contributions to analytical psychology*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Jung, C. G. (1964). *The development of personality, collected works, Vol. 17* (trans. R. F. C. Hull) (Original edition 1954). London: Routledge & Kegan Paul.
- Kaplan, L. (1961). *The relationship between certain personality characteristics and achievement in instrumental music*. Unpublished doctoral thesis, New York University.
- Karp, S. (1977). Psychological differentiation. In *Personality variables in social behavior* (ed. T. Blass), pp. 135-78. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Keister, M. E. and McLaughlin, R. J. (1972). Vigilance performance related to extraversion-introversion and caffeine. *Journal of Experimental Research in Personality*, 6 y 5h.
- Kemp, A. E. (1971). *A pilot study of the personality pattern of creative music students*. Unpublished MA dissertation, University of Sussex.
- Kemp, A. E. (1979). *The personality structure of composers and performing musicians*. Unpublished D. Phil thesis, University of Sussex.
- Kemp, A. E. (1981a). The personality structure of the musician. I. Identifying a profile of traits for the performer. *Psychology of Music*, 9 (1), 3-14.
- Kemp, A. E. (1981b). The personality structure of the musician. II. Identifying a profile of traits for the composer. *Psychology of Music*, 9 (2), 69-75.
- Kemp, A. E. (1981c). Personality differences between the players of string, woodwind, brass and keyboard instruments, and singers. *Council for Research in Music Education Bulletin*, 66-67, 33-8.
- Kemp, A. E. (1982a). The personality structure of the musician. III. The significance of sex differences. *Psychology of Music*, 10 (1), 48-58.
- Kemp, A. E. (1982b). The personality structure of the musician. IV. Incorporating group profiles into a comprehensive model *Psychology of Music*, 10 (2), 3-6.
- Kemp, A. E. (1982c). Personality traits of successful music teachers. *Psychology of Music (Special Issue) Proceedings of the Ninth International Seminar on Research in Music Education*, 72-5.
- Kemp, A. E. (1983). *Considering the mind's ear*. Romford: Curwen Institute.
- Kemp, A. E. (1985). Psychological androgyny in musicians. *Council for Research in Music Education Bulletin*, 85, 102-8.
- Kemp, A. E. (1990). Kinaesthesia in music and its implications for developments in microtechnology. *British Journal of Music Education*, 7, 223-9.
- Kemp, A. E. (1992). Music education and psychodynamic theory: The manifestation of separation and loss in music. In *Music education: sharing musics of the world* (ed. H. Lees), pp. 119-26. Proceedings of the 20th world conference of the International Society for Music Education held in Seoul, Korea. Christchurch, New Zealand: University of Canterbury.
- Kemp, A. E. (1995). Aspects of upbringing as revealed in the personalities of musicians, *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5 (4), 34-41.

- Keniston, K. (1968). *Young radicals*. New York: Harcourt Brace & Jovanovich.
- Kenrick, D. T. and Funder, D. C. (1988). Profiting from controversy: lessons from the person-situation debate. *American Psychologist*, 43, 23-34.
- Keston, M. J. and Pinto, I. M. (1955). Possible factors influencing musical preference. *Journal of Genetic Psychology*, 86, 101-13.
- King, D. (1983). Field dependence/field independence and achievement in music reading. *Dissertation Abstracts International*, 43, 2534A.
- Kline, P. (1972). *Fact and fantasy in Freudian theory*. London: Methuen.
- Kline, P. (1973). The IPAT preference test of personality in Great Britain: a study of validity. *British Journal of Projective Psychology*, 18, 27-9.
- Kline, P. (1993). Comments on 'Personality traits are alive and well.' *The Psychologist*, 6, 304.
- Kline, P. and Storey, R. (1977). A factor analytic study of the oral character. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 16, 317-28.
- Kline, P. and Storey, R. (1980). The etiology of the oral character. *Journal of Genetic Psychology*, 136, 85-94.
- Krueger, R. J. (1974). An investigation of personality and music teaching success. Unpublished Ed.D thesis, University of Illinois.
- Krug, S. E., Scheier, I. H., and Cattell, R. B. (1976). *Handbook for the IPAT anxiety scale*. Champaign, Illinois: Institute for Personality and Ability Testing.
- Kuhn, T. S. (1963). The essential tension: tradition and innovation in scientific research. In *Scientific creativity: its recognition and development*, (ed. C. W. Taylor and F. Barron), pp. 341-54. New York: Wiley.
- Langer, S. K. (1953). *Feeling and form: a theory of art*. New York: Scribner.
- Lanning, A. M. (1990). Personality characteristics of music majors in selected Oklahoma universities: An investigation of relationships as measured by the Myers-Briggs Type Indicator. Unpublished doctoral dissertation, University of Oklahoma, Norman, Oklahoma.
- Lawson, M. (1993). The importance of being Nigel. *BBC Music Magazine*, 1 (9), 17-20.
- Lehrer, P. M. (1987). A review of the approaches to the management of tension and stage fright in musical performance. *Journal of Research in Music Education*, 35, 143-52.
- Lester, D. A. (1974). *A physiological basis for personality traits*. Springfield, Illinois: Thomas.
- Lewis and Schmidt (1991). Listeners' response to music as a function of personality type. *Journal of Research in Music Education*, 39, 311-21.
- Lipton, J. P. (1987). Stereotypes concerning musicians within symphony orchestras. *Journal of Psychology*, 121, 85-93.
- Little, P. and Zuckerman, M. (1986). Sensation seeking and music preferences. *Personality and Individual Differences*, 7, 575-7.

- Loo, R. (1976). Field dependence and the Eysenck personality inventory. *Perceptual and Motor Skills*, 43, 614.
- McAllister, D. E. and McAllister, W. R. (1967). Incubation of fear: an examination of the concept. *Journal of Experimental Research in Personality*, 2, 180-90.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, New Jersey: Van Nostrand.
- McCrae, R. R. and Costa, P. T., Jr (1985). Openness to experience. In *Perspectives in personality*, Vol. 1 (ed. R. Hogan and W. H. Jones), pp. 145-72. Greenwich, Connecticut: JAI.
- McCrae, R. R. and Costa, P. T., Jr (1989a). Reinterpreting the Myers-Briggs Type Indicator from the perspective of the five factor model of personality. *Journal of Personality*, 57, 17-40.
- McCrae, R. R. and Costa, P. T., Jr (1989b). More reasons to adopt the five factor model. *American Psychologist*, 44, 451-2.
- McCutcheon, J. W., Schmidt, C. P., and Bolden, S. H. (1991). Relationships among selected variables, academic achievement and student teaching behavior. *Journal of Research and Development in Education*, 24, 38-44.
- McDougall, W. (1932). *Energies of men*. London: Methuen.
- MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17, 484-95.
- Manturzewska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18, 112-39.
- Marchant-Haycox, S. E. and Wilson, G. D. (1992). Personality and stress in performing artists. *Personality and Individual Differences*, 13, 1061-8.
- Martin, P. J. (1976). *Appreciation of music in relation to personality factors*. Unpublished PhD thesis, University of Glasgow.
- Maslow, A. (1974). What is a Taoistic teacher? In *Facts and feelings in the classroom* (ed. L. J. Bubín), pp. 147-70. London: Ward Lock.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3rd edn). New York: Harper and Row.
- Matson, D. L. (1978). Field dependence-independence in children and their response to musical tasks embodying Piaget's principle of conservation. *Dissertation Abstracts International*, 39 4798A.
- Michael, W. B., Barth, G., and Kaiser, H. F. (1961). Dimensions of temperament in three groups of music teachers. *Psychological Reports*, 9, 701-4.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. New York: Wiley.
- Mischel, W. (1973). Towards a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-83.
- Myers, I. B. (1993). *Gifts differing: understanding personality type* (original edition 1980). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

- Myers, I. B. and McCaulley, M. H. (1985). *Manual: a guide to the development and use of the Myers—Briggs Type indicator* (2nd edn). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Nagel, J. J., Himley, D. P., and Papsdorf, J. D. (1989). Cognitive-behavioural treatment of musical performance anxiety. *Psychology of Music*, 17, 12-21.
- Nass, M. L. (1971). Some considerations of a psychoanalytic interpretation of music. *Psychoanalytic Quarterly*, 40, 303-16.
- Nass, M. L. (1975). On hearing and inspiration in the composition of music. *Psychoanalytic Quarterly*, 44, 431-47.
- Noller, P., Law, H., and Comrey, A. L. (1987). Cattell, Comrey, and Eysenck personality factors compared: more evidence for the five robust factors? *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 775-82.
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574-83.
- O'Neill, S. and Boulton, M. J. (1996). Boys' and girls' preferences for musical instruments: a function of gender? *Psychology of Music*, 24. (In press).
- Payne, E. (1967). Musical taste and personality. *British Journal of Psychology*, 58, 133-8.
- Payne, E. (1980). Towards an understanding of musical appreciation. *Psychology of Music*, 8 (2), 31-41.
- Paynter, J. (1977). The role of creativity in the school music curriculum. In *Music education review: a handbook for music teachers*, Vol. 1 (ed. M. Burnett), pp. 3-26. London: Chappell.
- Piers, P. (1978). A voice is a person. BBC Radio 4 Programme (first broadcast on 4 October 1978).
- Piperek, M. (1981). Stress and music: medical, psychological, sociological, and legal strain factors in a symphony orchestra musician's profession. Vienna: Braumuller.
- Plummeridge, C. (1994). *Education and training: criteria and processes*. Reading: International Centre for Research in Music Education.
- Pollack, B. (1991). The effective conductor: a matter of communication and personality. In *Psychology and performing arts*, (ed. G. D. Wilson), pp. 155-62. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Porter, R. B. and Cattell, R. B. (1959). *The children's personality questionnaire (CPQ)*. Champaign, Illinois: Institute for Personality and Ability Testing.
- Post, F. (1994). Creativity and psychopathology: a study of 291 world-famous men. *British Journal of Psychiatry*, 165, 22-34.
- Powell, T. J. and Enright, S. J. (1990). *Anxiety and stress management*. London: Routledge.
- Pruett, K. D. (1990). Coping with life on a pedestal. In *Music and child development* (ed. F. R. Wilson and F. L. Roehmann), pp. 309-22. St. Louis, Missouri: MMB Music.

- Pruett, K. D. (1991). Psychological aspects of the development of exceptional young performers and prodigies. In *Textbook of performing arts medicine* (ed. R. T. Sataloff, A. Brandfonbrenner, and R. Lederman), pp. 337-49. New York: Raven.
- Quenk, N. L. (1993). *Beside ourselves: our hidden personality in everyday life*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Rawlings, D., Hodge, M., Sherr, D., and Dempsey, A. (1995). Toughmindedness and preference for musical excerpts, categories and triads. *Psychology of Music*, 23, 63-80.
- Raychaudhuri, M. (1966). *Studies in artistic creativity: personality structure of the musician*. Calcutta: Express.
- Reber, A. S. (1985). *The Penguin dictionary of psychology*. London: Penguin.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In *Conceptions of giftedness*, (ed. R. J. Sternberg and J. Davidson), pp. 53-92. Cambridge University Press.
- Robertson, P. (1993). The great divide. *BBC Music Magazine*, 1 (9), 23-6.
- Roe, A. (1961). The psychology of the scientist. *Science*, 134, 454-9.
- Roe, A. (1967). Parent-child relations and creativity. Paper prepared for conference on child-rearing practices for developing creativity. Macalester College, MN, November 2-4.
- Ruch, L. O. (1984). Dimensionality of the Bem sex role inventory: a multidimensional analysis. *Sex Roles*, 10, 99-117.
- Sample, D. and Hotchkiss, S. M. (1971). An investigation of relationships between personality characteristics and success in instrumental study. *Journal of Research in Music Education*, 19, 307-13.
- Saville, P. (1972). *The British standardisation of the 16PF: supplement of norms*. Windsor: National Foundation for Educational Research.
- Saville, P. and Blinkhorn, S. (1976). *Undergraduate personality by factored scales: a large scale study on Cattell's 16PF and the Eysenck Personality Inventory*. Windsor: National Foundation for Educational Research.
- Saville, P. and Finlayson, L. (1973). *British supplement to the high school personality questionnaire (Form A) Anglicised 1968/69 edition*. Windsor: National Foundation for Educational Research.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., and Matthews, K. A. (1983). Attentional factors in the perception of bodily states. In *Social psychophysiology: a sourcebook* (ed. J. T. Cacioppo and R. E. Petty), pp. 510-42. New York: Guilford.
- Schleuter, S. L. (1972). An investigation of the inter-relation of personality traits, musical aptitude, and musical achievement. *Studies in the Psychology of Music*, No. 8. Iowa City, Iowa: University of Iowa Press.
- Schmidt, C. P. (1984). The relationships among aspects of cognitive style and language-bound-optional perception to musicians' performance in selected aural discrimination tasks. *Journal of Research in Music Education*, 32, 159-68.

- Schmidt, C. P. (1985). Cognitive styles and musical behavior. Unpublished paper presented at the Southeastern Music Education Symposium, Athens, Georgia, April 1985.
- Schmidt, C. P. (1989a). Applied music teaching behavior as a function of selected personality variables. *Journal of Research in Music Education*, 37, 258-71.
- Schmidt, C. P. (1989b). Individual differences in perception of applied music teaching feedback. *Psychology of Music*, 17, 110-22.
- Schmidt, C. P. and Lewis, B. A. (1987). Field-dependence/independence, movementbased instruction and fourth graders' achievement in selected musical tasks. *Psychology of Music*, 15, 117-27.
- Schmidt, C. P. and Sinor, J. (1986). An investigation of the relationships among music audiation, musical creativity, and cognitive style. *Journal of Research in Music Education*, 34, 160-72.
- Schultz, C. and Lang, G. (1963). The reliability of music preferences under varying mood conditions. *Journal of Clinical Psychology*, 19, 506.
- Seashore, C. E. (1936). The psychology of music V: measurement of musical talent: the Eastern experiment. *Music Educators Journal*, 23 (3), 24-25.
- Seashore, C. E. (1967). *The psychology of music* (Original edition 1938). New York: Dover.
- Seashore, C. E., Lewis, D., and Saetveit, J. (1939). *Seashore measures of musical talents*. New York: Psychological Corporation.
- Shatin, L., Kotter, W., and Longmore, G. (1968). Personality traits of music therapists. *Psychological Reports*, 23, 573-4.
- Shaw, G. (undated). *A book of hidden tunes*. London: Thomas Nelson.
- Shaw, G. B. (1962). *G.B.S. on music*. Harmondsworth: Penguin.
- Shuter, R. (1974). The relationship between musical abilities and personality characteristics in young children. Unpublished paper delivered at the Fourth International Seminar on Research in Music Education.
- Shuter-Dyson, R. (1985). Musical giftedness. In *The psychology of gifted children* (ed. J. Freeman), pp. 159-83. Chichester: Wiley.
- Shuter-Dyson, R. and Gabriel, C. (1981). *The psychology of musical ability* (2nd edn). London: Methuen.
- Simon, R. S. (1979). Jungian types and creativity of professional fine artists. Unpublished doctoral dissertation, United States International University.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (1990a). Musical excellence—how does it develop? In *Encouraging the development of exceptional skills and talents* (ed. M. J. A. Howe), pp. 165-78. Leicester: British Psychological Society.
- Sloboda, J. A. (1990b). Music as a language. In *Music and child development* (ed. F. R. Wilson and F. L. Roehmann), pp. 28-43. St. Louis, Missouri: MMB Music.

- Sloboda, J. A. (1991). Musical structure and emotional response: Some empirical findings. *Psychology of Music*, 19, 110-20.
- Sloboda, J. A. and Howe, M. J. A. (1991). Biographical precursors of musical excellence: an interview study. *Psychology of Music*, 19, 3-21.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., and Howe, M. J. A. (1994). Is everyone musical? *The Psychologist*, 7, 349-54.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A., and Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, (In press).
- Smith, J. D. (1987). Conflicting aesthetic ideals in a musical culture. *Music Perception*, 4, 373-92.
- Sosniak, L. A. (1990). The tortoise, the hare, and the development of talent. In *Encouraging the development of exceptional skills and talents* (ed. M. J. A. Howe), pp. 149-64. Leicester: British Psychological Society.
- Spence, J. T. and Helmreich, R. (1978). Masculinity and femininity: their psychological dimensions, correlates, and antecedents. Austin: University of Texas.
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In *Anxiety and behavior* (ed. C. D. Spielberger), pp. 3-22, New York: Academic.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., and Lushene, R. E. (1970). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- Spielberger, C. D., Barker, L., Russell, S., Silva de Crane, R., Westberry, L., Knight, J., and Marks, E. (1979). Preliminary manual for the state-trait personality inventory. Unpublished manuscript, University of South Florida.
- Stelmack, R. M. (1990). Biological bases of extraversion: psychophysical evidence. *Journal of Personality*, 58, 293-311.
- Stelmack, R. M. and Campbell, K. B. (1974). Extraversion and auditory sensitivity to high and low frequency. *Perceptual and Motor Skills*, 38, 875-9.
- Steptoe, A. (1989). Stress, coping and stage fright in professional musicians. *Psychology of Music*, 17, 3-11.
- Steptoe, A. and Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestral musicians: a study of cognitive and behavioural strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, 78, 241-9.
- Sternberg, C. (1955). Personality trait patterns of college students majoring in different fields. *Psychological Monographs*, 69, No. 18 (Whole No. 403).
- Storms, M. D. (1980). Theories of sexual orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 783-92.
- Storr, A. (1963). *The integrity of the personality*. Harmondsworth: Penguin.
- Storr, A. (1976). *The dynamics of creation*. Harmondsworth: Penguin.
- Storr, A. (1988). *The school of genius*. London: Deutsch.
- Storr, A. (1989). *Solitude*. London: Fontana.
- Storr, A. (1992). *Music and the mind*. London: Harper Collins.

- Stricker, L. J. and Ross, J. (1964). An assessment of some structural properties of the Jungian personality typology. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 62-71.
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love: the classic approach to talent education* (2nd edn) (trans. W. Suzuki). Smithtown, New York: Exposition Press.
- Thayer, R. W. (1972). The inter-relation of personality traits, musical achievement and different measures of musical aptitude. *Studies in the Psychology of Music*, No. 8. Iowa City, Iowa: University of Iowa Press.
- Thorndike, R. L. and Hagen, E. (1955). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York: Wiley.
- Tobacyk, J. and Downs, A. (1986). Personal construct threat and irrational beliefs as cognitive predictors of increases in musical performance anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 779-82.
- Tripp, C. A. (1975). *Homosexual matrix*. New York: McGraw Hill.
- Tucker, A. B. (1982). *Jungian psychological traits and personal perceived values associated with university band affiliation*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Tech University, Lubbock, Texas.
- Van Wyk, P. H. and Geist, C. S. (1984). Psychosocial development of heterosexual, bisexual and homosexual behavior. *Archives of Sexual Behavior*, 9, 199-203.
- Vernon, P. E. (1953). *Personality tests and assessments*. London: Methuen.
- Vernon, P. E. (ed.) (1970). *Creativity: selected readings*. Harmondsworth: Penguin.
- Walters, J. and Gardner, H. (1992). The crystallizing experience: discovering an intellectual gift. In *Genius and eminence* (2nd edn) (ed. R. S. Albert), pp. 135-55. Oxford: Pergamon.
- Watson, P. and Valentine, E. (1987). The practice of complimentary medicine and anxiety levels in a population of musicians. *Journal of the International Society for the Study of Tension in Performance*, 4, 25-30.
- Weaver, J. B. III (1991). Exploring the links between personality and media preferences. *Personality and Individual Differences*, 12, 1293-9.
- Weisen, A. (1965). *Differential reinforcing effects of onset and offset of stimulation on the operant behavior of normals, neurotics, and psychopaths*. Unpublished doctoral dissertation, University of Florida.
- Wheeler, B. L. (1985). Relationship of personal characteristics to mood and enjoyment after hearing live and recorded music and to musical taste. *Psychology of Music*, 13, 81-92.
- Wills, G. and Cooper, C. L. (1988). *Pressure sensitive: popular musicians under stress*. London: Sage.
- Wilson, G. D. (1977). Introversion/extraversion. In *Personality variables in social behavior* (ed. T. Blass), pp. 179-218. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Wilson, G. D. (1984). The personality of opera singers. *Personality and Individual Differences*, 5, 195-201.
- Wing, H. D. (1968). Tests of musical ability and appreciation (2nd edn). *British Journal of Psychology, Monograph Supplement* no. 27.
- Winnicott, D. W. (1965). *The maturational process and the facilitating environment: studies in the theory of emotional development*. London: Hogarth.
- Witkin, H. A. (1965). Psychological differentiation. *Journal of Abnormal Psychology*, 70, 317-36.
- Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E., and Karp, S. A. (1971). *A manual for the embedded figures tests*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Witkin, H. A., Lewis, H. B., Hertzman, M., Machover, K., Meissner, P. B., and Wapner, S. (1975). *Personality through perception*. Westport, Connecticut: Greenwood.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., and Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Journal of Educational Research*, 47, 1-64.
- Wubbenhorst, T. (1994). Personality characteristics of music educators and performers. *Psychology of Music*, 22, 63-74.
- Zalanowski, A. (1986). The effects of listening instructions and cognitive style on music appreciation. *Journal of Research in Music Education*, 34, 43-53.

Psychology & Personality Of Musicians

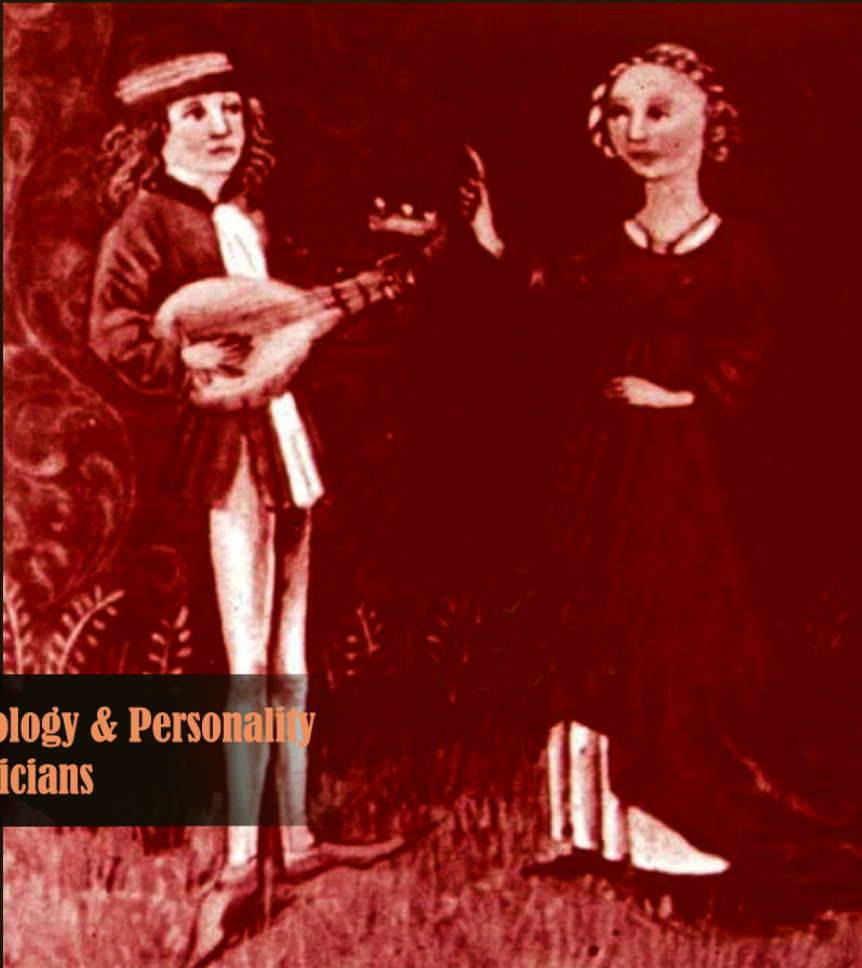
By: Antony E.Kemp

Translated by: Behnam Ansari



Arvan Publication
2025

The Musical Temperament



**Psychology & Personality
of Musicians**

Anthony E. Kemp

Behnam Ansari