

Ранните размисли на децата върху импровизираното музициране като извор на музикално-философско мислене¹

Панайотис А. Канелопулос

Разясняването на начина, по който музиката е модел, основан на атрибутите на тона, не би ни доближило до предмета на нашето изследване; защото начинът, по който този модел се създава, независимо дали от лични, социални или исторически сили, начинът, по който се мисли за него, дали като за език, или като за математическо упражнение, дали за чувствата, или за разума, са толкова голяма част от същността на музиката, че да оставим тези съображения извън вниманието ни, би означавало да пропуснем почти всичко от философско значение.²

Господине, знаете ли какво е това? [Това е] „Мисълта“.³

Нека се върнем към децата.⁴ Противопоставяйки се на необходимостта от завършек, която е вездесъща в официалната теория и практика на музикалното образование, нека преосмислим предположенията си за

¹ Публикувано в: **Kanellopoulos**, P. A. Children's Early Reflections on Improvised Music-making as the Wellspring of Musico-philosophical Thinking. – *Philosophy of Music Education Review*, 2007, vol. 15, no. 2, pp. 119-141.

² **Lippman**, E. A. *A Humanistic Philosophy of Music*. New York: New York University Press, 1977. Quoted in: **Kingsbury**, H. *Music, Talent, and Performance: A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

³ Манос, осемгодишно дете, докато удряше и слушаше звука на един гlockenspiel.

⁴ Това е работна версия на превода, предоставена на студентите на *Fundamenta musicae* с учебни цели – б.пр.

възприятията на децата за музиката и нейното създаване. Ако се разтеглят малко думите на Едуард Липман по-горе (със сигурност Липман не е имал предвид децата, когато е писал тези думи), може да се твърди, че философията на музиката и философията на музикалното образование биха направили добре да се занимават с това как създаването на музика бива мислено от много често недостатъчно представените и понякога смълчаваните членове на образователната общност.⁵ Едно основно предварително условие за това е да се обърнем към един по-широк въпрос: от какъв вид обосновка се нуждаем, за да се занимаваме с- и да разбираме мисленето на децата за практиките на създаване на музика? Този въпрос е свързан с по-широкия проблем за това как да се развие перспектива към музикалното образование, която дава гласност на децата, приветства експериментацията, поставя под въпрос своите предразсъдъци и цени разнообразието.

Както пише Савил Кушнер,

Ако искаме да обвържем музикалното образование с младите хора и техните преживявания, трябва да започнем на местно ниво, да започнем с интимност... За целта се нуждаем от друг подход към класните стаи – не като към двигатели на резултати и постижения, а, в смисъла Стенхаус, като към лаборатории за проверка на хипотези за знание. В класните стаи се нуждаем от по-малко демонстрации и завършвания; повече експерименти и апертури – по-малко остинато и повече вариации.⁶

Търсенето на начина, по който децата мислят за собствената си музика, разчита на предварителното условие на експериментацията не само с музиката, но и с интерпретацията на това мислене за музиката. Интерпретацията тук се разглежда в смисъла на Джон Дюи като търсещ и конструктивен процес, който винаги е контекстуално специфичен и поради това не подлежи на фиксиране.⁷ Така в настоящата статия се рефлектира върху детските размисли, като се започва „на местно ниво и с интимност“

⁵ По този въпрос вж. **van Manen**, M. *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Ontario: Althouse, 1990, pp. 138-140. И също **Kushner**, S. *Personalizing Evaluation*. London: Sage, 2000. – б.а.

⁶ **Kushner**, S. *Falsifying (music) education: Surrealism and curriculum*. – *Critical Education*, 2010, vol. 1, no. 4, p. 5.

⁷ **Garrison**, J. *A Deweyan Theory of Democratic Listening*. – *Educational Theory*, 1996, vol. 46, no. 6, pp. 445-447.

и се обръща внимание на размисли, които идват естествено в резултат на отворените диалози върху музиката, която децата правят, и върху процесите, които се отнасят до това музициране. Тя едновременно се опитва да даде примери за детските размисли и насочва към възможни интерпретации на съдържанието и значението на тяхното мислене. Освен това тя поставя следния въпрос: Какво е значението на детските размисли за философията на музикалното образование и за практиката на музикалното образование? Отговорът на последния въпрос обаче със сигурност ще остане непълен, тъй като подобен обширен въпрос е извън обхвата на настоящата статия.

Деца и философско изследване: малка хроника на една проблемна връзка

Способни ли са децата в ранна възраст да осмислят собствените си музикални начинания? Могат ли тези размисли да се разглеждат като имащи отношение към философски въпроси, които надхвърлят простото фактическо описание и се насочват към концептуални въпроси, към проблеми на дефиниция и на отношения между понятия? На тези въпроси не може да се даде прост и еднозначен отговор; те по-скоро предполагат определена перспектива за това какво се счита за философско изследване, а също и за деца и детство. Вижте този красноречив пример от областта на етномузикологията. През 1967 г. Алън Мериам публикува изследване за музиката на индианците от племето Флатхед, в което прави следното твърдение: „Флатхед просто не говорят за музиката“⁸. Разглеждайки това изследване, Уилям Пауърс опонира на Мериам, като казва, че „човек започва да се чуди дали „неспособността“ да се говори за музиката не е резултат от начина, по който музикалните въпроси са били задавани на информаторите“⁹.

През последните приблизително тридесет и пет години са правени многобройни опити за установяване на диалог между децата и

⁸ **Merriam**, A. P. *Ethnomusicology of the Flathead Indians*. Chicago: Aldine, 1967, p. 45. Quoted in: **Zemp**, H., **Malkus**, V. *Aspects of 'Are' are Musical Theory*. – *Ethnomusicology*, 1979, vol. 23, no. 1, p. 32.

⁹ **Powers**, W. K. Review Essay of A. P. Merriam, 'Ethnomusicology of the Flathead Indians'. – *Ethnomusicology*, 1970, vol. 14, no. 1, p. 70. Quoted in: **Zemp**, H., **Malkus**, V. *Op. cit.*,

философията. Тези усилия се основават на възгледа за децата като „естествени философи“¹⁰ и водят до прилагането на образователни програми, които превръщат класните стаи в „общности на изследване“, като по този начин позволяват на децата да влезнат в постоянен диалог с философски въпроси и идеи.¹¹ Гарет Б. Матюс нагледно показва потенциала на децата да разсъждават върху сложни философски въпроси със забележителна свежест и оригиналност.¹² Сара Липтай пък използва произведения на изкуството като отправни точки за подхващане на търсения, отнасящи се до въпроси, свързани с областта на естетиката.¹³ Матюс, най-яръстният привърженик на възгледа за детето като философ, прави смело твърдение: „Те [децата] не само се занимават с философия по естествен начин, но и със свежа перспектива и чувствителност към озадачаването и концептуалното объркване, които [перспектива и чувствителност] трудно се постигат от възрастните“¹⁴.

Въпреки тези скорошни развития обаче изключването на децата от възможността да навлязат в сферата на културните постижения на цивилизацията има дълга история. Всъщност неговите исторически и философски корени могат да се проследят до древногръцката философия. Представянето на децата едновременно като дефицитни и опасни се корени в Платоновите и Аристотелевите концепции за човешката природа.¹⁵ През Ренесанса се появява модерното разбиране за

¹⁰ Вж. **Matthews**, G. B. The Child as Natural Philosopher. — In: **Lipman**, M., **Sharp**, A. M. (eds.) *Growing up with philosophy*. Philadelphia: Temple University Press, 1978, pp. 63-77.

¹¹ Вж. **Lipman**, M. *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

¹² **Matthews**, G. B. *Philosophy and the young child*. 2nd pr. Cambridge, Mass. Harvard Univ. Press, 1982. **Matthews**, G. B. *Dialogues with children*. Cambridge, Mass., London: Harvard University Press, 1984. **Matthews**, G. B. *The philosophy of childhood*. 1st Harvard Univ. Press pbk. ed. Cambridge Mass. Harvard University Press, 1996. За задълбочена, но поучителна и конструктивна критика на идеите на „Философията за деца“, вж. **Vansieleghem**, N. *Philosophy for Children as the Wind of Thinking*. — *Journal of Philosophy of Education*, 2005, vol. 39, no. 1, pp. 19-35. — б.а.

¹³ **Liptai**, S. What is the Meaning of this Cup and that Dead Shark? *Philosophical Inquiry with Objects and Works of Art and Craft*. — *Childhood and Philosophy*, 2005, vol. 1, no. 2, pp. 537-554.

¹⁴ **Matthews**, G. B. *The philosophy of childhood...*, p. 122.

¹⁵ **Kennedy**, D. *The Roots of Child Study: Philosophy, History, and Religion*. — *Teachers College Record*, 2000, vol. 102, no. 3, pp. 514-538. „[В „Държавата“] Платон смята, че децата – наред с жените, робите и „низшите множества“ – са подвластни на „огромната маса от разнообразни апетити, удоволствия и болки“ или на естествената неумереност“ (Ibid., p. 518.). Аристотел (в „Никомахова етика“) смята, че „различията между възрастните и децата са различия по-скоро по вид, отколкото по степен... Анализът на Аристотел може дори да се тълкува като имплицитна теория за чудовищата в смисъл, че децата са „като“ хората – „човек“, разбиран като възрастен, мъж, свободно роден и управляван от разума – но не са“ хора (Ibid.) – б.а.

субективността, т.е. концепцията за аза като ограничена същност, която се характеризира с рационалност, самоотчужденост и контрол над собствените афекти.¹⁶ От тази гледна точка непредсказуемостта на децата се интерпретира като заплахата за ограничената до възрастните, рационална субективност и поради това е опасна и трябва да бъде контролирана. Нийл Постман изразява това кратко и ясно: „новата пълнолетност по дефиниция изключва децата“¹⁷. През XIX и XX в. под влиянието на романтизма и въздействието на фройдизма на детето се отрежда все по-амбивалентна позиция. Този период е белязан от появата на понятието за детето „вътре“ в нас (възрастните), онази страна на човешкостта, която културата ни е накарала да забравим. Децата са представяни едновременно като опасни и очарователни, дефицитни и обещаващи, наивни и дълбоки, невежи и не от този свят, може би имащи връзка със свят, завинаги изгубен за възрастните. „И двете страни на образа се обръщат към детето като лиминална форма на живот, т.е. като намиращо се на гранична линия, все още свързано с „други светове“¹⁸. Тази линия на мислене изглежда продължава и до днес. Дейвид Кенеди привежда Жак Дерида като пример за постструктуралистски мислител, чието разбиране за детето има както романтични, така и психоаналитични аспекти, тъй като детето при Дерида „символизира както максималното възможно обединение на човешкия субект – „достъп до живот без различие“ – така и загубата му за самия себе си без обединение“¹⁹.

Началото на XX в. е белязано от появата на детското изкуство и от натъртването от страна на възрастните художници, че е необходимо завръщане към невинния поглед на детето.²⁰ Откриването на детското изкуство се корени в модернистичната идеология на естетическото освобождение и романтичната представа за търсенето на изгубената невинност. Модернизмът възприема детското изкуство в една особена перспектива, определена от неговите „трансцендентални претенции за универсалност“²¹ и желанието му за възстановяване на изгубената

¹⁶ Ibid., pp. 523-524. Вж. **Elias**, N. The Civilizing Process: The History of Manners. Translated by: Jephcott, E. New York: Urizen Books, 1978.

¹⁷ **Postman**, N. The disappearance of childhood. New York: Delacorte, 1982, p. 20.

¹⁸ **Kennedy**, D. Op. cit., p. 520.

¹⁹ Ibid., p. 521.

²⁰ За задълбочено проучване на връзките между детското изкуство и творчеството на няколко съвременни художници вж. **Fineberg**, J. D. The innocent eye: Children's art and the modern artist. New Jersey: Princeton University Press, 1997. – б.а.

²¹ **Malvern**, S. B. Inventing 'Child Art': Franz Cizek and Modernism. – The British Journal of Aesthetics, 1995, vol. 35, no. 3, p. 263.

невинност на човечеството. Детското изкуство е приветствано заради неговата оригиналност, невинност и отношение към основните закони на формата, неподвластни на стилистични ограничения.²² Тази перспектива има силно влияние в областта на художественото образование.²³

Днес все повече се признава социално-историческата обусловеност на възприемането на детството и както в образованието по изкуствата, така и във философията на изкуството се разгръща дебат върху отношението на децата към изкуството и мисленето, който надхвърля търсенето на психологически константи към позиция, която може да бъде наречена, по примера на Кенеди, „херменевтична позиция“. Възрастният се явява като „херменевт“ или тълкувател на детството. Чрез диалог с формите на живот на детството възрастният си присвоява, пресъздава и реконструира детството като елемент от телеологията на собствения си жизнен цикъл²⁴.

Всеобхватно схващане за философското изследване

Увещанието на Кенеди за заемане на херменевтична позиция предполага да подхождаме към мисленето на децата и тяхната художествена ангажираност като към нещо, което нито е дефицитно, нито е заплаха за статута на художествените и философските стандарти. Философските и художествените традиции не трябва да се възприемат като граници, които лишават децата от възможността за истинска творческа художествена ангажираност и за философска рефлексия върху художествените практики, която е нещо повече от това, което Пиаже нарича само „романтика“²⁵. Това предполага да възприемаме философията и философстването не като регионално занимание, като вид интелектуална експертиза, запазена само за онези, които се смятат за членове на тази група професионалисти, на която се приписва името „философ“. По същия начин, по който се опитваме да позволим на децата да навлязат в сферата на художественото творчество чрез композиране и импровизиране – като не позволяваме на липсата на професионална

²² **Leeds**, J. A. The History of Attitudes toward Children's Art. — Studies in Art Education, 1989, vol. 30, no. 2, pp. 93-103.

²³ **Tomlinson**, R. R. Children as artists. London: Penguin, 1947. **Read**, H. Education through art. London: Faber, 1943. **Richardson**, M. Art and the child. London: University of London Press, 1948.

²⁴ **Kennedy**, D. Op. cit., p. 535.

²⁵ **Piaget**, J. The Child's Conception of the World. London: Routledge and Kegan Paul, 1929.

експертиза да възпрепятства усилията им – бихме могли да се опитаме да позволим на децата да започнат да рефлектират върху създаването на музика, като предизвикаме диалози, които адресират централни проблеми на философията на музиката. Както децата композират или импровизират, като по този начин участват в общности на практики, занимаващи се пряко с основни музикални въпроси²⁶ (формиране на музикални идеи, развиване на структурни връзки, изразителност, комуникативен характер на музицирането), така бихме могли да разглеждаме децата като хора, които могат да се включат пряко в проблемите, отнасящи се до философията на музиката: какво е музика, композиция, импровизация, тишина, експеримент, публика, изпълнител? Може ли импровизацията да се повтаря? Музиката изразява ли нещо? Ако да, какво и в какъв смисъл? Какво включва слушането? Какво е грешка? Какво означава да се мисли музикално?

В областта на философията на детството се води дебат дали децата могат да се занимават с философски въпроси, или им липсват интелектуалните способности и понятийният апарат, които биха им позволили да разсъждават философски. Някои автори, които възприемат един по-строг възглед за философията като дисциплина, по-скоро не откриват в децата намерение да подхождат към света философски, а също и способност да се справят с абстрактни философски въпроси по систематичен начин.²⁷ От друга страна, тези теоретици, които насърчават да се подхване диалог между децата и философията, приемат едно по-отворено схващане за философската дейност.²⁸ Подобни възгледи подчертават стойността на разхвърляните мисли и несистематичните размишления за философите и насърчават приемането на един експериментален поглед към мисленето.²⁹

²⁶ Вж. **Paynter**, J. Making progress with composing. — *British Journal of Music Education*, 2000, vol. 17, no. 1, pp. 5-31.

²⁷ **Kitchener**, R. Do Children Think Philosophically?. — *Metaphilosophy*, vol. 21, no. 4, pp. 427-428.; **White**, J. The Roots of Philosophy. — In: **Griffiths**, A. P. (ed.) *The Impulses to Philosophise*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, pp. 73-88.; **Wilson**, J. Philosophy for Children. — *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 1992, vol. 10, no. 1, pp. 17-18.

²⁸ **Long**, F. Thomas Reid and Philosophy with Children. — *Journal of Philosophy of Education*, 2005, vol. 39, no. 4, pp. 599-614.; **Murriss**, K. Can Children Do Philosophy?. — *Journal of the Philosophy of Education*, 2000, vol. 34, no. 2, pp. 261-279.

²⁹ Витгенщайн е основен застъпник за несистемния характер на философията. Вж. **Γασπαράτου**, Ρ. Φιλοσοφία, επιστήμη και καθημερινή γλώσσα. — *Deucalion*, 2006, vol. 24, no. 1, pp. 49-85.

Един възглед за философското изследване, който не изключва *a priori* децата, би наблегнал на класическия смисъл на понятието „философия“, а именно на възприемането му като дейност по изучаване на себе си и света – философия (*filosofia*): любовта към мъдростта – подчертвайки по този начин особеното усещане за озадаченост и удивление и отношението на любов към поставянето на въпроси и търсенето на отговори, които разглеждат познати проблеми по непознати досега начини. В този смисъл заниманието с философски въпроси не трябва непременно да се отъждествява с прилагането на процедури, които са били разработени като част от философските традиции, или с използването на технически език, който се е развил в рамките на тези традиции. Кийрън Игън отбелязва, че децата често използват абстрактно мислене, което обаче е здраво вкоренено в техния жизнен опит.³⁰ Това мислене често се превръща във философско изследване, насочено към философски въпроси. Това може да се случи спонтанно или в резултат от участие в разговори, които проблематизират употребата на понятия, позволявайки на децата да преминат към абстрактно мислене на конкретни срещи. И не бива да се изпуска от поглед фактът, че въпросите и проблемите, които се определят като философски, са здраво вкоренени в ежедневните човешки действия и мислене. Изхождайки от Томас Рийд и Лудвиг Витгенщайн, Фиакра Лонг твърди, че „обикновеният език представя съдържанието и контекста на рефлексията“³¹.

Твърди се, че децата започват да навлизат в сферата на философското изследване, когато мисленето им премине отвъд чистите фактологични

³⁰ Egan, K. *Primary understanding: Education in early childhood*. London: Routledge, 1988. Мърис отбелязва, че именно здраво вкорененото в западното мислене понятие за „безтелесна рационалност“ ни пречи да разберем, че детските търсения принадлежат към сферата на философското изследване. Нейният аргумент е следният: „Витгенщайн ни предупреждава да не се заразяваме с тази „болест“, от която страдат много философи – нездравословната дейност на търсене на философски проблеми чрез изваждане на понятията от контекста на всекидневното им значение. Няма смисъл да се установява значението на думите извън контекста, в който те се използват („въплъщават“) във всекидневието. С философската критика на западното понятие за „безтелесна рационалност“ нараства съзнанието за това, че детското мислене не отстъпва на това на възрастните и че децата заслужават да бъдат изслушвани. Игън твърди, че децата наистина мислят абстрактно в смисъл, че използват абстрактни понятия като „смел“, „справедлив“, „добър“, „приятел“, но не като откъснати от техния жизнен свят, което грамотността им позволява и ги насърчава да правят. Това обстоятелство има значение за това, което възрастните разбират под философска дисциплина“ (Murris, K. Op. cit., p. 270.) – б.а. (Мърис се позовава на Egan, K. Op. cit., pp. 75, 90, 91 – б.пр.)

³¹ Long, F. Op. cit., p. 610.

описания към концептуални въпроси, към проблеми на дефинирането и на отношенията между понятията, към опита да обосноват своите решения и да обяснят действия, които по дефиниция са неуловими, точно както са неуловими музикалните действия и решения. Децата може и да не възнамеряват да дефинират абстрактни понятия и да участват във формалната културна практика на философстването (както правят възрастните философи), но често изпитват нужда да осмислят своите преживявания и да намерят техния смисъл, като изяснят понятията, които играят роля в тях. Това, което им липсва, е чувството за самоотделяне на възрастните, но интензивното мислене за собствения опит не бива да се приема като недостатък. Нерядко се оказва, че мисленето им надхвърля опростените и обикновени употреби на абстрактни понятия. Разбира се, нищо никога не се случва, така да се каже, автоматично; ролята на учителя в създаването на интерпретативна общност, в която мислите на децата се приемат сериозно, превръщайки се в източник на по-нататъшни предизвикателства, е от решаващо значение. Освен това в началото не бива да се изисква владение на езика.³² Както твърди Лонг,

Ако използваме терминологията на Витгенщайн, езиковата игра на философията няма отделна начална точка. Тя се корени в общия език на децата и по тази причина, като се вземат предвид прозренията на Рийд, философията... изглежда процъфтява по-автентично в наивната реакция на децата, в която наивността и процесът на търсене на по-голямо прецизиране се смесват като съвместни процеси.³³

Традиционното възприемане на философията често намира подобни аргументи за обезпокоителни. Но същото се отнася и до музикалните педагози, за които „това, което работи, е това, което ръководи“³⁴, когато на преден план излезе въпросът за оставянето на децата да импровизират. За онези образователни перспективи, които насърчават изпълнението на учебната програма, а не многобройните и конструктивни подходи към знанието и опита, импровизацията остава анатема.

³² Ibid., p. 607.

³³ Ibid., pp. 611-612.

³⁴ **Kushner**, S. Falsifying (music) education: Surrealism and curriculum..., p. 12. Изразът е “‘what works’ is what rules” (англ.) – букв. „това, което работи, е това, което управлява“. – б.пр.

Важността от изучаването на детския дискурс за музиката и нейното създаване

Сега нека се върнем към въпроса, повдигнат в началото на статията, а именно този за важността от изучаването на детското говорене за музицирането. Твърдя, че в тяхната въвличеност в процес на размисъл върху създаването на музика децата са потопени в един процес на създаване на смисъл, като чрез своите действия и думи придават специфични значения на понятия, свързани с основни проблеми в създаването на музика. Чрез изучаването на тяхното говорене можем да открием улики, които ще ни позволят да надникнем в аспектите на усещания от децата опит, като винаги имаме предвид, че има ограничение в това, което може да бъде уловено в думи, тъй като „смисълът не е разположен само в твърдения. Вместо това той прониква в нашето възплетено, пространствено, времево, културно формирано и ценностно натоварено разбиране“³⁵.

Въз основа на Бахтиновата предпоставка, че използването на езика за навлизане в света представлява извор на съзнанието³⁶, Майкъл Билиг твърди, че „вътрешният живот се конституира от външната дейност на общуването“³⁷. По думите на Бахтин „езикът за индивидуалното съзнание се намира на границата между себе си и другия. Думата в езика е наполовина чужда. Тя става „своя“ едва когато говорещият я насели със собственото си намерение“³⁸. Този възглед почива на предпоставката, че комуникацията³⁹ не се основава на използването на фиксирани концептуални инструменти за предаване на значения, а е едновременно акт на интерпретация, протичащ в рамките на социални ситуации, и форма на социална практика,

³⁵ **Johnson**, M. *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1987, p. 172.

³⁶ Михаил Бахтин е съветски литературовед, който разгръща идеята за диалогичността на текста. Косвено става катализатор за развитието на постмодерната литературна теория (особено във Франция) – б.пр.

³⁷ **Billig**, M. *From Codes to Utterances: Cultural Studies, Discourse and Psychology*. – In: **Ferguson**, M., **Golding**, P. (eds.) *Cultural studies in question*. London: Sage, 1997, p. 217.

³⁸ **Bakhtin**, M. M. *The dialogic imagination: Four essays*. Translated by: Emerson, C., Holquist, M. Austin: University of Texas Press, 1981, p. 193.

³⁹ Тук се приема определението за комуникация на Стивън Фелд: комуникацията се разглежда като „процес на смислена интерпретация, изрично замислен като социална активност“ (**Feld**, S. *Communication, Music, and Speech about Music*. – In: **Feld**, S. (ed.) *Music grooves: Essays and dialogues*. Chicago, London: University of Chicago Press, 1994, p. 77.) – б.а.

произвеждаща значения. Следствие от този възглед е, че смисълът не съществува в главите на отделни индивиди, а в диалогичното пространство, което съществува между хората в дейността им.⁴⁰

Изследванията в областта на етнографията на образованието⁴¹, образователното оценяване⁴², етнографията на музикалното образование⁴³ и изучаването на детството⁴⁴ през последните години убедително подкрепят разглеждането на децата като активни участници. Те също така изследват сложността на детските възгледи за света и особеностите на техните местни музикални и образователни микрокултури. Нещо повече, те разобличиха идеологическите конструкции, които проникват в центрираните около възрастните концепции за детството и детските практики.

От гледна точка на образованието по изкуствата Дейвид У. Екър⁴⁵, Кристин Марме Томпсън⁴⁶ и Сю Кокс⁴⁷ подчертават важноста от изследването на говоренето като неразделна част от творческия процес на децата, като акцентират върху ролята на говоренето в собствения

⁴⁰ **Lave, J., Wenger, E.** Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.; **Shotter, J., Billig, M.** A Bakhtinian Psychology: From out of the Heads of Individuals and into the Dialogues between Them. – In: **Bell, M., Gardiner, M.** (eds.) *Bakhtin and the human sciences: No last words*. London: Sage, 1998, pp. 13-29.

⁴¹ **Graue, M. E., Walsh, D. J., Ceglowski, D.** Studying children in context: Theories, methods, and ethics. Thousand Oaks, CA, London: SAGE Publications, 1998.

⁴² **Kushner, S.** Personalizing Evaluation.

⁴³ **Campbell, P. S.** Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives. 2nd ed. New York, Oxford: Oxford University Press, 2010. **Harwood, E.** Music Learning in Context: A Playground Tale. – *Research Studies in Music Education*, 1998, vol. 11, no. 1, pp. 52-60. **Marsh, K.** It's not all black or white: the influence of the media, the classroom and immigrant groups on children's playground singing games. – In: **Bishop, J. C., Curtis, M.** (eds.) *Play Today In The Primary School Playground*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2001, pp. 80-97.

⁴⁴ **Christensen, P. M., James, A.** Research with children: Perspectives and practices. London: Falmer, 2000. **Tobin, J. J.** "Good guys don't wear hats": Children's talk about the media. New York: Teachers College Press, 2000e.

⁴⁵ **Ecker, D. W.** Analyzing Children's Talk about Art. – *Journal of Aesthetic Education*, 1973, vol. 7, no. 1, pp. 58-73. Екър твърди, че изучаването на това, което децата казват за своето изкуство, може да бъде „вторият основен път към разбирането на тяхното художествено творчество; първият път, разбира се, е самата творба“ (Ibid., p. 59.) – б.а.

⁴⁶ **Thompson, C. M.** "I make a mark": The significance of talk in young children's artistic development. – *Early Childhood Research Quarterly*, 1990, vol. 5, no. 2, pp. 215-232. Томпсън твърди, че разговорът се превръща в средство за приписване на изобразителни качества на картината и по този начин играе важна роля „в прехода от „чертаене“ към „рисуване“ (Ibid., p. 217.) – б.а.

⁴⁷ **Cox, S.** Intention and Meaning in Young Children's Drawing. – *International Journal of Art & Design Education*, 2005, vol. 24, no. 2, pp. 115-125.

творчески опит при създаването на смисъл. В сферата на музикалното образование няколко изследвания започват да развиват теоретични концептуализации на преживения от децата музикален и музикалнообразователен опит, като поставят особен акцент върху собствените размишления на децата върху техните творчески музикални занимания.⁴⁸ Те също така са повлияни от антропологични и етномузикологични изследвания, които се стремят да разберат културно ситуирания характер на музиката, музикалните практики и музикалния опит, иницирайки диалог между гледните точки на изследователя и участниците.

Начините, по които хората в различни контексти отразяват и обсъждат своя музикален опит, допринасят за начина, по който преживяват музиката. Това може да се разгледа като следствие от факта, че на най-основно ниво „езикът обективира света, превръщайки *panta rhei* на опита в кохерентен ред. При установяването на този ред езикът осъществява [*realises* – б.пр.] свят в двойния смисъл на схващането и произвеждането му“⁴⁹. В този смисъл езикът придава на опита една конкретна, но не фиксирана форма, правейки го достъпен за Другия. В същото време, както твърди Рудолф Арнхайм, „той снабдява мисълта с медиум, който я освобождава от сложността на преживявания природен свят“⁵⁰. Езиковият израз винаги е своеобразна шпионка, през която се гледа на света, и като такава той произвежда версия на света. Според Стивън Фелд човек, говорейки за музиката, „се опитва да пресъздаде, уточни, моментално да фиксира или да придаде ред на възникващите разпознавания на събитията, които се

⁴⁸ **Burnard**, P. Children's Musical Creativity: Ideals and Realities in the Ways Children Experience Improvisation and Composition. – In: **van Niekerk**, C. (ed.) *Ubuntu: Music Education for a Humane Society (Proceedings of the 23rd World Conference of the International Society for Music Education held in Pretoria, South Africa)*. Pretoria: ISME, 1998. **Barrett**, M. S. Perception, Description, and Reflection: Young Children's Aesthetic Decision-Making as Critics of Their Own and Adult Compositions. – *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 2000, , no. 147, pp. 22-29. **Finney**, J. From Resentment to Enchantment: What a Class of Thirteen Year Olds and Their Music Teacher Tell Us About a Musical Education. – *International Journal of Education and the Arts*, 2003, vol. 4, no. 6, <http://ijea.asu.edu/v4n6>. **Tuovila**, A. "I Play Entirely for My Own Pleasure!" A Longitudinal Study on Music Making and Music School Studies of 7 to 13-year-old Children. Helsinki: Sibelius Academy, *Studia Musica* 18, 2003.

⁴⁹ Berger, P. L., Luckmann, T. *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor Books, 1966, p. 173. Използваният глагол „realize“ означава на английски език както „реализирам, осъществявам“, така и „осъзнавам, разбирам“ – б.пр.

⁵⁰ **Arnheim**, R. Why Words Are Needed. – *Journal of Aesthetic Education*, 1998, vol. 32, no. 2, p. 23.

случват толкова бързо и интуитивно, когато преживяваме музикални звуци⁵¹.

Нещо повече, като създава публичен форум за изразяване на индивидуални музикални преживявания, говоренето за музика не само пресъздава вътрешни преживявания, но и се превръща във форма на социална практика. „Говоренето локализира възникващите процеси на създаване на смисли и говоренето трябва да бъде изучавано именно като социално ангажиране и осъществяване“⁵². От друга гледна точка то извежда на преден план комуникативния аспект на музиката, както и нейния социален и споделен характер, който е интуитивно усещан по време на самото музикално преживяване. „Речта за музиката представлява опит да се конструира метафоричен дискурс, с който да се означи осъзнаването на по-фундаменталния метафоричен дискурс, който музиката комуникира сама по себе си“⁵³.

Говоренето за музиката би могло да се разглежда като интерсубективен жест, който поставя основите за създаване на общи смисли; говоренето за различни аспекти на музикалния опит може да се разглежда като молба за диалог, който се простира отвъд музиката. Както твърди Бенджамин Борец,

Нашият мета-експериментален разговор е като звука след звука в музиката, който усилва резониращото в тишина пространство след звука, за да разшири, да кулминира, да култивира, нещо повече – да има преживяването, което нашият разговор се опитва да поддържа живо. А дискурсът разширява усилието за запазване и удължаване на преживяването до максимална граница на времето, пространството и съзнанието.⁵⁴

Разговорът функционира на много по-дълбоко ниво от това на обмен на информация: „Живеем в море от истории“, твърди Джером Брунер⁵⁵. Навлизането в публичното пространство на конструиране на

⁵¹ **Feld**, S. Communication, Music, and Speech about Music. – In: **Feld**, S. (ed.) *Music grooves: Essays and dialogues*. Chicago, London: University of Chicago Press, 1994, p. 93.

⁵² *Ibid.*

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ **Boretz**, B. *Talk: If I Am A Musical Thinker*. 1st ed. Barrytown: Station Hill, 1985. Quoted in: *Writings about John Cage*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1993, title page.

⁵⁵ **Bruner**, J. S. *The culture of education*. Cambridge, Mass., London: Harvard University Press, 1996, p. 147.

интерпретации и споделяне на разкази за минал опит следва да се разглежда и като начин за организиране на вниманието, за справяне с промени във вниманието и за създаване и поддържане на споделени форми на памет.⁵⁶

Нека сега се обърнем към някои конкретни примери⁵⁷ за опитите на осемгодишни деца да осмислят собствените си процеси на импровизационно музициране. Те са представени като отделни истории, които чрез думите на децата представят някои от основните проблеми на свободната импровизация. Докато се четат коментарите на децата, трябва да се забележат начините, по които децата използват абстрактни понятия, опитвайки се да осмислят конкретния си опит в музицирането. Опитът ми да дам тълкувания на това, което децата говорят, трябва да се разглежда като начеване на диалог между детското мислене и музикалните и образователните значения извън самото преживяване, които значения аз като учител се опитвам да схвана.

⁵⁶ Ibid. Вж. също **Lave, J., Wenger, E.** Op. cit.

⁵⁷ „Да бъдеш „вътре“ в музиката заедно с детето“ (**Young, S.** Listening to the music of early childhood. – *British Journal of Music Education*, 1995, vol. 12, no. 1, p. 57.), е начин на действие, който може да ни позволи да избягаме от снизходителността към детските намерения, като разширява нашето разбиране за това какво се смята за музикално: по този начин учителят/изследователят се превръща в етномузиколог. По-големият проект, на който се основава тази статия, се стреми да покаже значението от изучаването на детската концепция за музикалния смисъл и процесите на музициране чрез проучвания, които произтичат от собствените музикални начинания на децата. Примерите, използвани в този текст, са от разговори, проведени между автора и осемгодишни деца. Тези разговори са резултат от петмесечна теренна работа, проведена в клас на осемгодишни деца (без формално музикално образование) в Пирея, Гърция (1996 г.), и осеммесечна теренна работа (с осем- и деветгодишни деца, някои от които са получавали инструментално обучение), проведена в две начални училища в Родос, Гърция (2002–2003 г.). По време на срещите ни децата създаваха импровизации (предимно дуети, но също така солови пиеси и трио-та), използвайки предимно мелодични ударни инструменти, което биваше последвано от разговор. По време на сесиите се опитвах да заемам по-скоро реакционни, отколкото активни позиции както като свирещ, така и като интервюиращ (срв. **Corsaro, W., Molinari, L.** Entering and observing in children's worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. – In: **Christensen, P., James, A.** (eds.) *Research with Children*: Routledge, 2017, pp. 23–42.). По време на този процес имаше постоянен диалог между изразяването на разбиранията на децата и собствените възприятия, въпроси и интерпретации на изследователя (**Myall, B.** Conversations with Children: Working with Generational Issues. – In: **Christensen, P., James, A.** (eds.) *Research With Children*: Routledge, 2008, pp. 125–140.). Изследването не е проведено върху деца, а в сътрудничество с тях. Нещо повече, задавайки си взаимно въпроси, децата се превърнаха в активни участници, оформящи процеса на изследване – б.а.

Звукът като „Мисъл”

- Панайотис (към Манос) За кого свиреше?
- Манос За никого.
- (имайки предвид малката кукла, внесена в стаята) За малкия слон.
- Панайотис Къде отива цялата тази хубава музика тогава?
- Манос Не знам.
- (Докато удря и слуша звука на една пластинка от гlockеншпила)
- Манос Господине, знаете ли какво е това? [Това е] „Мисълта“.
- Панайотис Защо?
- Манос Не знам.
- Панайотис Как ти дойде тази мисъл?
- Манос Не знам. Ъм... Когато започнах да ги удрям всички [пластинките на инструмента], ги удрях една след друга и ги комбинирах, имам предвид звуците, в ума си и по този начин се появяваше музика.

В последното си изречение Манос разказва за процеса на създаване на музиката: „Удрях пластинките една след друга и ги комбинирах в ума си. По този начин се появяваше музика“. Манос разпознава ролята на човешкия ум като източник на музика. Удрянето на пластинките няма никакво значение, ако не е задвижвано от организиращата сила на човешкия ум; музиката е комбинация от звуци, извършвана в ума. Умът осигурява структура на акта на произвеждане на звук. Умът комбинира звуци, които се произвеждат с усилията на човешката ръка. Нещо повече, разказът на детето очертава възгледа му за самия него като автор на действията му.

Обърнете внимание на усещането за динамично движение, което е заложено в израза: „Когато започнах да ги удрям една след друга“. Музиката е резултат от интуитивното моментно съчетаване на звуци. Произвеждането и структурирането на звуци е единен процес. Тук Манос не говори за музиката като цяло; той концептуализира музиката чрез

размисъл върху свободната импровизация, която предшестваше разговора. Най-важното е, че идеята за създаване на продължителни звукови комбинации е отворена: Манос не ни казва как трябва да звучи импровизацията, а как се прави.

Коментарът на детето за начина, по който е музицирало, е разработка на негов по-ранен афоризъм: звукът, който се получава от ударите по инструмента, е мисъл. Мисълта се намира в ръката, която произвежда звука. По този начин звукът представлява проява на човешкото мислене. По същество това, което лежи в основата на елиптичното осмисляне на звука като мисъл, е единството на мисълта и действието. В импровизацията изпълнителят мисли в звук.

„Инструменти на Ума“

Оди изсвири импровизирано парче, използвайки предмети и повърхности от класната стая. След изпълнението му се проведе следната дискусия:

- | | |
|-----------|--|
| Манос | Как успя да съчетае всички предмети освен инструментите? Това искам да знам. |
| Лина | Той удари и това (бонгосите) веднъж. |
| Оди | Също така се обърках и ударих гонга веднъж. Но той пасна. |
| Алексия | В този момент той свиреше с поставката на гонга. |
| Панайотис | Какво беше неговото правило? |
| Всички | Че ще свири, без да използва инструментите. |
| Панайотис | Нека ви попитам нещо. Какво слушахме досега? |
| Алексия | Инструменти. |
| Лина | Звук. |
| Оди | (имайки предвид заглавието, което беше дал на музиката си по-рано в разговора) „Кълвача“. Когато удрях онова... (аз го прекъснах, за да обърна внимание на термина на Лина „звук“) |
| Панайотис | Какво имаш предвид, като казваш „звук“? |

Ная	Звук като [от] инструменти. Всички бяха инструменти.
Манос	Начинът, по който използваше стената и другите обекти, беше сякаш казваше, че тези [„музикалните“ инструменти; сочеше към масата], инструментите, които правим [тези предмети, които са направени като музикални инструменти], не са единствените инструменти. Има и други, които са направени от различен материал.
Панайотис	Защо не използва инструментите, които имаме тук?
Оди	То пасваше. Искях да свиря без инструментите. Единствените инструменти, които използвах, бяха бонгосите и гонга.
Панайотис	Имаше ли намерение да ги използваш?
Оди	Този (бонгосите) исках да използвам, но онзи (гонга) ударих по погрешка.
Агати	(който чакаше дълго време, за да каже нещо) Искях да ти/ви кажа нещо. Когато Оди свиреше, някои деца издаваха звуци с инструментите.
Лина	Да, моите палки паднаха върху инструмента [глокеншпил].
Панайотис	Каква е разликата между този звук (т.е. на инструментите) и онзи (т.е. на другите предмети)?
Оди	Това е обикновен инструмент, докато онова е инструмент на ума.

Въпросът на Манос (който остава без отговор): „Как успя да съчетае всички тези предмети, освен инструментите?“, изисква нещо отвъд фактическото описание. Струва ми се, че става дума за това какво се е случвало в съзнанието на свирещия, така че той да е бил в състояние да свири музика с всичко друго, освен с инструментите. Правилото на това произведение е

ясно посочено в разговора. Но как обикновените предмети биха могли да създават музика? Загатва се, че това превръщане на обикновените предмети в инструменти е свързано с използването им във- и за създаването на импровизирано произведение, т.е. на неотменим, преднамерен, самоопределящ се процес на представяне на възникващо музикално творение. В същото време самият този акт разширява представата на групата за това какво може да се счита за музика. Тази импровизация е пример за разширяване на споделената концепция за това какво може да се счита за музика чрез иновативен индивидуален акт, който в същото време е здраво вграден в съществуващата практика на групата. В рамките на това специфично отношение към музицирането, при което преднамереността играе основна роля, всеки предмет може да бъде възприет и използван като музикален инструмент. В изказването на Манос е заложено възприятието на действието на Оди като изразяващо възможността за тази трансформация на „като че ли“: „начинът, по който той използваше стената и останалото, беше сякаш казваше, че тези, инструментите, които правим, не са единствените инструменти“. Никъде силата, която интенционалността играе в тази трансформация, не е изразена по-ясно, отколкото в афоризма на Оди: „Това е обикновен инструмент, а онова е инструмент на ума“.

Въпросът тук, дори в зародиш, засяга въпроса за това какво се счита за музикален материал и връзката между интенционалността и създаването на общи представи за това какви звуци могат да бъдат чути като музика. Ето как Николаус Волтерщорф формулира проблема: музицирането „е интенционалното произвеждане на звуци“⁵⁸. Но има един въпрос, на който трябва да се отговори предварително: „Човек трябва да направи своя избор от ограничен набор от звуци, които са неговият музикален материал. Но отново, кои са тези звуци?“⁵⁹.

Актовете на ума на свирещия са тези, които придават на предметите от ежедневието статут на музикален инструмент. Но това предполага, че произведените звуци се чуват като музика. В този разговор децата по много прост, но точен начин описват как звуците, които не са предвидени като част от импровизацията, се превръщат в шум, като по този начин показват,

⁵⁸ **Wolterstorff**, N. The work of making a work of music. — In: **Alperson**, P. (ed.) *What is music? An introduction to the philosophy of music*. New York: Haven, 1987, pp. 101-129.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 115.

че въпросът за разграничаването на това, което може или не може да се чуе като музика, в този момент е бил сериозен. Някой би могъл да възрази, че децата просто показват желанието си да оставят своя съученик да свири, но дори това да е вярно, то не изключва възможността те да мислят върху един абстрактен въпрос (шум срещу музикален звук) въз основа на съвсем обикновено наблюдение: „Когато Оди свиреше, някои деца издаваха звуци с инструментите“. Изводът от това наблюдение е, че в този момент инструментите могат да произвеждат само шум, а музиката може да се получи само от използването от Оди на повърхностите в класната стая и обикновените предмети. Ако използваме понятията на Кейдж, шумът, който металофонът е издал, е бил смълчан. Както твърди Франк Маучери,

Понятието „тишина“ е абстракция и не се отнася до отсъствието на звук, а по-скоро до отсъствието на внимание. Звуците, които се появяват извън целенасоченото действие (включително целенасоченото слушане), не съществуват, те са беззвучни, но само по отношение на целенасоченото намерение.⁶⁰

Целенасоченото намерение на Оди да създава поредици⁶¹ и да изследва звука на повърхностите е това, което прави всички други звуци беззвучни.

Какво „казва“ музиката?

Манос

Когато сте сами, удряте инструмента и сякаш имате приятел пред себе си. Когато има двама приятели, имам предвид човек и друг човек, този, който свири, иска да говори с другия, но не може [буквално] да говори, тъй като в този момент те свирят. Но той може да говори с него чрез инструмента.

Тук Манос се отнася към проблема за това, което Франсис Спаршот нарича „подобие на музиката с речта“⁶². Музикалният инструмент се превръща в

⁶⁰ **Mauceri**, F. X. From Experimental Music to Musical Experiment. — Perspectives of New Music, 1997, vol. 35, no. 1, p. 199.

⁶¹ Понятието е *pattern* – модели, устойчиви поредици – б.пр.

⁶² **Sparshott**, F. Aesthetics of Music: Limits and Grounds. — In: **Alperson**, P. (ed.) *What is music? An introduction to the philosophy of music*. New York: Haven, 1987, p. 81.

казвахме такива специфични думи чрез тях?

Манос

Да! Сякаш казвахте „Добре, ОК, сега, сега“.

Както ще видите след малко, Манос изрично отрича определени звуци да означават определени думи. В светлината на това обърнете внимание на точните думи, които той използва в горния откъс: „Добре, ОК, сега, сега“; първите две думи означават приемане, а думата „сега“ обозначава усещане за съвместно музикално действие и общуване. Тук приемането и отзивчивото свирене се очертават като основни елементи от момента на импровизацията. По-нататък Манос използва своята метафора с думи по по-абстрактен начин:

Панайотис

Ако звуците не означават думи, тогава какво означават?

Манос

Нищо. Зависи от човека. Ако човек иска да му говори [на инструмента], той го прави по този начин, но ако човек не иска, той може да изсвири и хиляда звуци, без да каже нито една дума.

Това е далеч от метафората за „здра-вей“, но е в съответствие с нея. Желанието да се говори чрез инструментите се превръща в критерий за разграничаване на импровизацията от драскането⁶⁴. Говоренето на инструмента и говоренето чрез него не са непременно свързани с програмни елементи, но насочват към интенционалното структуриране на музиката за комуникативни цели. Макар Манос да не развива въпроса така, както един професионален философ би искал, той все пак улавя проблема за това как звуците да бъдат осмислени. Защото, както отбелязва Спаршот, „всеки звук може да бъде слушан, но не за всеки звук [човек] може да се ослушва“⁶⁵.

⁶⁴ Използваното понятие е *doodling*. Има се предвид полусъзнателното правене на драскулки само че тук в метафоричен смисъл отнесено към музиката. – б.пр.

⁶⁵ Sparshott, F. *Aesthetics of Music: Limits and Grounds*. – In: Alperson, P. (ed.) *What is music? An introduction to the philosophy of music*. New York: Haven, 1987, p. 59.

да изсвириш, и [в резултат от това] да изсвириш една нова експериментация.

В този случай детето, въз основа на своя опит, разглежда импровизацията като начин на музициране, който в същото време е възможност за изследване. Но тук изследването не е резултат от интенция, а от риска, който е присъщ на всяка импровизация; рискът е добре дошъл и всъщност това, което може да се случи по погрешка, може да бъде по-удовлетворяващо:

Димитрис

Може това, което е грешно, да ти хареса повече от това, което е вярно.

Импровизацията е модус на музикална практика, в който на човек му се позволява да потърси смисъла на това, което е правилно:

Михалис

Когато си направил грешка (няма значение), защото така или иначе не си мислил какво да направиш след това, така че можеш да продължиш [без да има проблем]. Понеже никъде нищо не сме написали.

Ако импровизацията е неотменим музикален акт, тогава, след като веднъж си започнал, просто „млъкваш и почваш да плуваш“, както каза едно дете по друг повод. Структурата не е предварително замислена, а възникваща.⁶⁶ В рамките на тази развиваща се последователност от музикални жестове се формират музикални идеи, претеглят се възможности, а понятието за грешка придобива особено значение. Свободният импровизатор Едуин Превост изказва същата теза по следния начин: „Импровизацията няма съвършена форма, към която да се стреми. Ако за свободната импровизация съществува съизмеримо чувство за съвършенство, то това е яснотата на музикалното възприятие и изпълнение“⁶⁷. Импровизацията възниква като акт на интуитивно мислене, който обаче не се приема без оценка. Вместо това една форма на постоянно съждение-в-действие се смята за винаги присъстваща.

⁶⁶ Вж. **Ratte**, M. *Improvisation as Form*. — *Resonance*, 1997, vol. 6, no. 1, pp. 28-31.

⁶⁷ **Prévost**, E. *No sound is innocent*. Harlow: Copula, 1995, p. 109.

- Нефели Много пъти експериментациите се случват в импровизациите, защото произведението не е създадено предварително и едва вътре опитваш да видиш дали работи, или не.
- Панайотис Михалис, съгласен ли си с това?
- Михалис Съгласен съм, защото можеш да мислиш една импровизация и, докато я свириш, тя може да стане експериментация и може да пасне.

Може ли импровизацията да се Повтаря?

Ако импровизацията е модус на музикална практика, който позволява изобретяването на музиката *in situ*⁶⁸, като позволява на изпълнителите да поемат риска да експериментират, да се доверят на интуицията си и да приемат грешките си като източник на идеи, тогава може да възникне въпрос: Може ли една импровизация да бъде изсвирена отново? Има ли смисъл, в който може да се каже, че една импровизация може да бъде повторена? В следващите редове децата споделят своите виждания, които, без да се стига до обобщение, хвърлят светлина върху различни аспекти на процеса на импровизация:

- Панайотис Може ли една импровизация да се изсвири отново? [Някои казват „да“, някои не са съгласни.]
- Панайотис Защо да и защо не? Можете ли да обясните причините, поради които казвате да или не?
- Агелос Не, защото всяко произведение е уникално.

⁶⁸ *In situ* (лат.) – на място, в ситуацията – б.пр.

Фотис	Да, защото мелодиите, които бяха изсвирени [в едното произведение], могат да бъдат изсвирени отново [в друга импровизация].
Нефели	Може да бъде изсвирена отново, но не точно същата.
Фотис	Не, не съм съгласен, защото мелодиите могат да се повтарят. Когато Агелос откри една експериментация, тя беше поета, беше открадната от други деца, така че беше изсвирена отново.
Нефели	Но това е идея, която няма точни тонове. Това е идея, която се отнася до определен начин на свирене.

Това са все различни отговори, които от образователна и музикална гледна точка хвърлят светлина върху различни аспекти на импровизацията: всяка импровизация е уникална, но това не означава, че свирещите не разчитат на общ запас от идеи. Експериментацията – в смисъла, който се вложи в този термин по-рано – е източник на новост и развитие, когато те се включат в общия запас от идеи. Но обърнете внимание на последния коментар: Нефели обяснява, че може да се копира *жестът*, т.е. характерният начин на мелодизиране, а не точният модел. При импровизацията може да се копира *общата* идея на даден модел, като по този начин се абстрахира същественото, за да остане същата идея, запазвайки конкретна идентичност. В известен смисъл това е, което запазва индивидуалността.

Заклучение

„Да импровизираш сам, е по-скоро като да се разхождаш, докато измисляш пейзажа и маршрута си през него“⁶⁹. Настоящата статия опита да очертае картина на философските въпроси, отнасящи се до създаването на

⁶⁹ Sparshott, F. Aesthetics of Music: Limits and Grounds. — In: Alperson, P. (ed.) *What is music? An introduction to the philosophy of music*. New York: Haven, 1987, p. 78.

импровизирана музика, като възникващи в рамките на разговорите с малки деца, когато се опитват да размишляват за това как тяхната „разходка“ се изковава, как „пейзажът“ се създава. Коментарът на автора върху думите на децата може да е непълен, дори повърхностен; ако обаче читателят започне да изгражда алтернативни перспективи към мисленето на децата, обръщайки внимание на нюансите на тяхното говорене, които може би съм пропуснал, и ако това начинание доведе до обръщането на сериозно внимание на детските концептуализации на музикалните и музикално-образователните практики, в които те се намират, тогава целта ми ще е напълно осъществена. Защото една от основните цели на творческото музикално образование е то да потърси начина, по който децата конструират и изследват идеи, и да превърне това в неразделна част от музикално-образователния процес. Максийн Грийн формулира въпроса накратко:

Какви мерки можем да намерим за допълненията и разширенията на това, което обикновено се възприема като реално? Как можем да тестваме изследванията, продължаващите творения? Трябва да се появи нова чувствителност сред тези, които търсят да оценяват. Трябва да има нови начини да се вслушваме в това, което децата казват, в начина, по който изразяват какво чувстват.⁷⁰

Оценяването, изследването и зачитането на музикалните занимания и интерпретации на малките деца е в разрез с доминиращия възглед за сакрализация на музиката и изкуството.⁷¹ Нещо повече, то оспорва отричането от страна на училището на детското самоопределение и възможността за създаване на човешки взаимоотношения чрез създаване на структури за съвместно участие.

Разговорите извеждат интерпретацията и формирането на смисъл в центъра на преживяването на детето като творец. Артур Данто твърди, че „изкуството съществува в атмосфера на интерпретация“⁷²; това важи не

⁷⁰ **Greene**, M. Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education. New York: Teachers College Press, 2001, p. 42. Цитат по: **Allsup**, R. E. Crossing Over: Mutual Learning and Democratic Action in Instrumental Music Education. Ph.D. diss. New York: Columbia University, 2002, p. 222.

⁷¹ **Bourdieu**, P. The field of cultural production: Essays on art and literature. Cambridge: Polity, 1993. „Сакрализацията на културата и изкуството изпълнява жизненоважна функция, като допринася за осветяването на социалния ред“ (Ibid., p. 236.)

⁷² **Danto**, A. C. Artworks and real things. — Theoria, 1973, vol. 39, 1-3, p. 15.

само за света на изкуството, но и за различните микрокултури, в които се практикува изкуство и художествено образование. Класните стаи са такива микрокултури. Не е необходимо интерпретативните усилия да се разглеждат като насочени към създаването на диалектически подход, който в крайна сметка води до предварително замислен синтез. Както твърди Нанси Вансиелегем: „Не трябва да подкрепяме и развиваме съвместната практика на общуване, а да направим реален опита от присъствието на другия”⁷³. Импровизацията, разглеждана „като акт на трансцендиране”⁷⁴, би могла да даде възможност на децата да правят скокове във въображението и да присъстват реално в музицирането и дискурсивното мислене – както в своето, така и в това на другите. И докато децата започват да изковават своето мислене, като встъпват в диалог със съществуващи дискурси за музиката и музицирането, те изхождат от различни начини на говорене за музиката, като ги напояват със собствени интенции. „Тъй като индивидуализираните говорители... говорят чрез социалните дискурси, те поставят акцент върху тях по нови и понякога неочаквани начини”⁷⁵.

Разговорите между децата/музикантите и между учителите и децата могат да послужат като опит за рефлексия върху това какво означава да се занимаваш с музициране. Проучването на детското мислене за музикалното мислене може да бъде важно (а) за начините, по които ние, като учители и музиканти, работим с децата, (б) за начините, по които насърчаваме музикалното творчество, и (в) за развитието на множество разбирания за музиката, нейното възприемане и създаване. Този подход неизбежно има и политическо измерение. По думите на Рон Силвърс: „Нашата цел е да изследваме как светът може да бъде съставен и преживяван по различен начин, за да можем да формулираме други възможности за живот в съвременното общество, не от нашите източници и отправни точки... а от откриването на вариациите на други жизнени светове”⁷⁶.

Превод: Кристиан Василев

⁷³ Vansieleghem, N. Op. cit., p. 32.

⁷⁴ Allsup, R. E. Activating Self-Transformation through Improvisation in Instrumental Music Teaching. — *Philosophy of Music Education Review*, 1997, vol. 5, no. 2, p. 81.

⁷⁵ Hicks, D. Self and Other in Bakhtin's Early Philosophical Essays: Prelude to a Theory of Prose Consciousness. — *Mind, Culture, and Activity*, 2000, vol. 7, no. 3, p. 239.

⁷⁶ Silvers, R. J. Discovering children's culture. — *Interchange*, 1975, vol. 6, no. 4, p. 51.

Библиография

- Allsup**, R. E. Activating Self-Transformation through Improvisation in Instrumental Music Teaching. – *Philosophy of Music Education Review*, 1997, vol. 5, no. 2, pp. 80-85.
- Allsup**, R. E. Crossing Over: Mutual Learning and Democratic Action in Instrumental Music Education. Ph.D. diss. New York: Columbia University, 2002.
- Arnheim**, R. Why Words Are Needed. – *Journal of Aesthetic Education*, 1998, vol. 32, no. 2, p. 21. doi:10.2307/3333555.
- Bakhtin**, M. M. The dialogic imagination: Four essays. Translated by: Emerson, C., Holquist, M. Austin: University of Texas Press, 1981.
- Barrett**, M. S. Perception, Description, and Reflection: Young Children's Aesthetic Decision-Making as Critics of Their Own and Adult Compositions. – *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 2000, , no. 147, pp. 22-29.
- Berger**, P. L., **Luckmann**, T. The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge. New York: Anchor Books, 1966.
- Billig**, M. From Codes to Utterances: Cultural Studies, Discourse and Psychology. – In: **Ferguson**, M., **Golding**, P. (eds.) *Cultural studies in question*. London: Sage, 1997, pp. 205-26.
- Boretz**, B. Talk: If I Am A Musical Thinker. 1st ed. Barrytown: Station Hill, 1985.
- Bourdieu**, P. The field of cultural production: Essays on art and literature. Cambridge: Polity, 1993.
- Bruner**, J. S. The culture of education. Cambridge, Mass., London: Harvard University Press, 1996.
- Burnard**, P. Children's Musical Creativity: Ideals and Realities in the Ways Children Experience Improvisation and Composition. – In: **van Niekerk**, C. (ed.) *Ubuntu: Music Education for a Humane Society (Proceedings of the 23rd World Conference of the International Society for Music Education held in Pretoria, South Africa)*. Pretoria: ISME, 1998.
- Campbell**, P. S. Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives. 2nd ed. New York, Oxford: Oxford University Press, 2010.
- Christensen**, P. M., **James**, A. Research with children: Perspectives and practices. London: Falmer, 2000.
- Corsaro**, W., **Molinari**, L. Entering and observing in children's worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. – In: **Christensen**, P., **James**, A. (eds.) *Research with Children*: Routledge, 2017, pp. 23-42.

- Cox**, S. Intention and Meaning in Young Children's Drawing. — *International Journal of Art & Design Education*, 2005, vol. 24, no. 2, pp. 115-125. doi:10.1111/j.1476-8070.2005.00432.x.
- Danto**, A. C. Artworks and real things. — *Theoria*, 1973, vol. 39, 1-3, pp. 1-17. doi:10.1111/j.1755-2567.1973.tb00627.x.
- Ecker**, D. W. Analyzing Children's Talk about Art. — *Journal of Aesthetic Education*, 1973, vol. 7, no. 1, pp. 58-73. doi:10.2307/3332110.
- Egan**, K. *Primary understanding: Education in early childhood*. London: Routledge, 1988.
- Elias**, N. *The Civilizing Process: The History of Manners*. Translated by: Jephcott, E. New York: Urizen Books, 1978.
- Feld**, S. Communication, Music, and Speech about Music. — In: **Feld**, S. (ed.) *Music grooves: Essays and dialogues*. Chicago, London: University of Chicago Press, 1994, pp. 77-95.
- Fineberg**, J. D. *The innocent eye: Children's art and the modern artist*. New Jersey: Princeton University Press, 1997.
- Finney**, J. From Resentment to Enchantment: What a Class of Thirteen Year Olds and Their Music Teacher Tell Us About a Musical Education. — *International Journal of Education and the Arts*, 2003, vol. 4, no. 6, <http://ijea.asu.edu/v4n6>.
- Garrison**, J. A Deweyan Theory of Democratic Listening. — *Educational Theory*, 1996, vol. 46, no. 6, pp. 429-451.
- Graue**, M. E., **Walsh**, D. J., **Ceglowski**, D. *Studying children in context: Theories, methods, and ethics*. Thousand Oaks, CA, London: SAGE Publications, 1998.
- Greene**, M. *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. New York: Teachers College Press, 2001.
- Harwood**, E. *Music Learning in Context: A Playground Tale*. — *Research Studies in Music Education*, 1998, vol. 11, no. 1, pp. 52-60. doi:10.1177/1321103X9801100106.
- Hicks**, D. Self and Other in Bakhtin's Early Philosophical Essays: Prelude to a Theory of Prose Consciousness. — *Mind, Culture, and Activity*, 2000, vol. 7, no. 3, pp. 227-242. doi:10.1207/s15327884mca0703_10.
- Johnson**, M. *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- Kanellopoulos**, P. A. Children's Early Reflections on Improvised Music-making as the Wellspring of Musico-philosophical Thinking. — *Philosophy of Music Education Review*, 2007, vol. 15, no. 2, pp. 119-141. doi:10.2979/PME.2007.15.2.119.
- Kennedy**, D. *The Roots of Child Study: Philosophy, History, and Religion*. — *Teachers College Record*, 2000, vol. 102, no. 3, pp. 514-538. doi:10.1111/0161-4681.00066.

- Kingsbury**, H. *Music, Talent, and Performance: A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.
- Kitchener**, R. Do Children Think Philosophically?. — *Metaphilosophy*, vol. 21, no. 4, pp. 427-428.
- Kostelanetz**, R., ed. *Writings about John Cage*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1993.
- Kushner**, S. *Personalizing Evaluation*. London: Sage, 2000.
- Kushner**, S. Falsifying (music) education: Surrealism and curriculum. — *Critical Education*, 2010, vol. 1, no. 4, pp. 1-12.
- Lave**, J., **Wenger**, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Leeds**, J. A. The History of Attitudes toward Children's Art. — *Studies in Art Education*, 1989, vol. 30, no. 2, pp. 93-103. doi:10.2307/1320776.
- Lipman**, M. *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.
- Lippman**, E. A. *A Humanistic Philosophy of Music*. New York: New York University Press, 1977.
- Liptai**, S. What is the Meaning of this Cup and that Dead Shark? Philosophical Inquiry with Objects and Works of Art and Craft. — *Childhood and Philosophy*, 2005, vol. 1, no. 2, pp. 537-554.
- Long**, F. Thomas Reid and Philosophy with Children. — *Journal of Philosophy of Education*, 2005, vol. 39, no. 4, pp. 599-614. doi:10.1111/j.1467-9752.2005.00458.x.
- Malvern**, S. B. Inventing 'Child Art': Franz Cizek and Modernism. — *The British Journal of Aesthetics*, 1995, vol. 35, no. 3, pp. 262-272. doi:10.1093/bjaesthetics/35.3.262.
- Marsh**, K. It's not all black or white: the influence of the media, the classroom and immigrant groups on children's playground singing games. — In: **Bishop**, J. C., **Curtis**, M. (eds.) *Play Today In The Primary School Playground*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2001, pp. 80-97.
- Matthews**, G. B. The Child as Natural Philosopher. — In: **Lipman**, M., **Sharp**, A. M. (eds.) *Growing up with philosophy*. Philadelphia: Temple University Press, 1978, pp. 63-77.
- Matthews**, G. B. *Philosophy and the young child*. 2nd pr. Cambridge, Mass. Harvard Univ. Press, 1982.
- Matthews**, G. B. *Dialogues with children*. Cambridge, Mass., London: Harvard University Press, 1984.
- Matthews**, G. B. *The philosophy of childhood*. 1st Harvard Univ. Press pbk. ed. Cambridge Mass. Harvard University Press, 1996.
- Mauceri**, F. X. From Experimental Music to Musical Experiment. — *Perspectives of New Music*, 1997, vol. 35, no. 1, p. 187. doi:10.2307/833684.

- Merleau-Ponty**, M. *Phenomenology of Perception*. New York: Humanities Press, 1962.
- Merriam**, A. P. *Ethnomusicology of the Flathead Indians*. Chicago: Aldine, 1967.
- Murris**, K. Can Children Do Philosophy?. — *Journal of the Philosophy of Education*, 2000, vol. 34, no. 2, pp. 261-279. doi:10.1111/1467-9752.00172.
- Myall**, B. Conversations with Children: Working with Generational Issues. — In: **Christensen**, P., **James**, A. (eds.) *Research With Children*: Routledge, 2008, pp. 125-40.
- Paynter**, J. Making progress with composing. — *British Journal of Music Education*, 2000, vol. 17, no. 1, pp. 5-31. doi:10.1017/s0265051700000115.
- Piaget**, J. *The Child's Conception of the World*. London: Routledge and Kegan Paul, 1929.
- Postman**, N. *The disappearance of childhood*. New York: Delacorte, 1982.
- Powers**, W. K. Review Essay of A. P. Merriam, 'Ethnomusicology of the Flathead Indians'. — *Ethnomusicology*, 1970, vol. 14, no. 1, pp. 67-76.
- Prévost**, E. *No sound is innocent*. Harlow: Copula, 1995.
- Ratte**, M. Improvisation as Form. — *Resonance*, 1997, vol. 6, no. 1, pp. 28-31.
- Read**, H. *Education through art*. London: Faber, 1943.
- Richardson**, M. *Art and the child*. London: University of London Press, 1948.
- Shotter**, J., **Billig**, M. A Bakhtinian Psychology: From out of the Heads of Individuals and into the Dialogues between Them. — In: **Bell**, M., **Gardiner**, M. (eds.) *Bakhtin and the human sciences: No last words*. London: Sage, 1998, pp. 13-29.
- Silvers**, R. J. Discovering children's culture. — *Interchange*, 1975, vol. 6, no. 4, pp. 47-52. doi:10.1007/bf02145349.
- Sparshott**, F. Aesthetics of Music: Limits and Grounds. — In: **Alperson**, P. (ed.) *What is music? An introduction to the philosophy of music*. New York: Haven, 1987, pp. 33-98.
- Thompson**, C. M. "I make a mark": The significance of talk in young children's artistic development. — *Early Childhood Research Quarterly*, 1990, vol. 5, no. 2, pp. 215-232. doi:10.1016/0885-2006(90)90045-3.
- Tobin**, J. J. *"Good guys don't wear hats": Children's talk about the media*. New York: Teachers College Press, 2000e.
- Tomlinson**, R. R. *Children as artists*. London: Penguin, 1947.
- Tuovila**, A. "I Play Entirely for My Own Pleasure!" A Longitudinal Study on Music Making and Music School Studies of 7 to 13-year-old Children. Helsinki: Sibelius Academy, *Studia Musica* 18, 2003.
- van Manen**, M. *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Ontario: Althouse, 1990.

- Vansieleghem**, N. Philosophy for Children as the Wind of Thinking. — *Journal of Philosophy of Education*, 2005, vol. 39, no. 1, pp. 19-35. doi:10.1111/j.0309-8249.2005.t01-1-00417.x.
- White**, J. The Roots of Philosophy. — In: **Griffiths**, A. P. (ed.) *The Impulses to Philosophise*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, pp. 73-88.
- Wilson**, J. Philosophy for Children. — *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 1992, vol. 10, no. 1, pp. 17-18. doi:10.5840/thinking199210119.
- Wolterstorff**, N. The work of making a work of music. — In: **Alperson**, P. (ed.) *What is music? An introduction to the philosophy of music*. New York: Haven, 1987, pp. 101-29.
- Young**, S. Listening to the music of early childhood. — *British Journal of Music Education*, 1995, vol. 12, no. 1, pp. 51-58. doi:10.1017/s0265051700002394.
- Zemp**, H., **Malkus**, V. Aspects of 'Are' are Musical Theory. — *Ethnomusicology*, 1979, vol. 23, no. 1, p. 5. doi:10.2307/851336.
- Γασπαράτου**, Ρ. Φιλοσοφία, επιστήμη και καθημερινή γλώσσα. — *Deucalion*, 2006, vol. 24, no. 1, pp. 49-85.