

Музикално развитие и музикално образование

Емил Деведжиев
Кристиан Василев

Рива
2021

Музикално развитие и музикално образование
Емил Деведжиев, Кристиан Василев

Научен редактор: доц. д-р Йордан Банев
Отговорен редактор и предпечат: Кристиан Василев

© Емил Деведжиев, Кристиан Василев, *автори*
© Издателство РИВА, София, България, 2021

ISBN 978-954-320-735-0

Съдържание

Увод..... 1

Първа глава

Търсене на всеобщи познавателни
структури 7

1. Въведение. Когнитивната наука 7

2. Ноам Чомски: универсална граматика 11

3. Жан Пиаже: генетична епистемология 15

4. Джеръм Брунър: фундаментални идеи на
преподаваните предмети 26

5. Дейвид Чалмърс: проблемът в основата
на когнитивната наука 29

6. Заключение 32

Втора глава

Бихейвиоризъм, развитие,
образование 35

1. Класически позиции 35

2. Бихейвиоризмът в управлението на
класната стая 39

3. Бихейвиоризъм и музиката като стимул... 46

4. Критики и заключение 50

Трета глава

Когнитивни теории на музикалното развитие 55

1. *Етапни модели на музикалното развитие* . . 56
 - Теорията на Гарднър 56
 - Моделът на Суануик и Тилман 64
 - Моделът на Харгрийвс 69
 - Заключение 74
2. *Теории на музикалното мислене* 78
 - Теорията на Мери Луиз Серафин 78
 - Теорията на Джийн Бамбергер 86
 - Експеримент* 87
 - Фигурално и метрическо-формално мислене* 91
 - Образователно значение и заключение 97

Четвърта глава

Музикално възприятие в ранните периоди на развитие 101

1. *Вътреутробен (пренатален) период* 104
2. *Кърмаческа възраст* 106
3. *Анализ* 115

Пета глава

Музикална енкултурация 117

1. *Спектрални структури* 120
 - Звукореди (scales) 120
 - Хармония 124

2. <i>Времеви структури</i>	126
Ритъм, пулсация, размер – равноделни и неравноделни размери	126
3. <i>Образователно значение</i>	130

Шеста глава

Музикална компетенция и музикално умение	135
---	-----

1. <i>Влияние на обучението върху музикалните умения</i>	140
2. <i>Когнитивни разлики между възрастни музиканти и немюзиканти</i>	142

Седма глава

Музикална и езикова способност ..	153
--	-----

1. <i>Фонологична ориентация</i>	157
2. <i>Музикална способност и дислексия</i>	165

Осма глава

Музика и емоция	175
------------------------------	-----

Библиография	193
---------------------------	-----

Трета глава

Когнитивни теории на музикалното развитие

В тази глава се разглеждат някои основни когнитивни теоретични модели на музикалното развитие. Те се отличават от други изследвания, посветени на музикалното развитие, по своя систематичен и синоптичен характер и имат за цел да представят обща схема на музикалното развитие по подобие на теорията на Пиаже. Първоначално е представен изцяло концептуалният модел на етапно музикално развитие на Хауърд Гарднър. След това са разгледани моделите на Кийт Суануик–Джун Тилман и на Дейвид Харгрийс–Морис Галтън, които са изградени по много сходен начин с модела на Пиаже. Накрая са изложени възгледите на Мери Луиз Серафин и Джейн Бамбергер, които макар да не полагат етапни модели на музикално развитие, правят опит за открояване на основни елементи или възможности на музикално мислене, а с това – и на музикално развитие.

1. Етапни модели на музикалното развитие

Теорията на Гарднър

Хауърд Гарднър е един от първите системни изследователи на изкуството от позицията на когнитивната наука. Гарднър разработва теорията на различните видове интелигенции¹, като определя музикалната като една от тях. Основната мисъл на Гарднър се изразява в тезата, че интелигенцията не е една единствена, универсална и всеприложима човешка способност (което се предполага от т.нар. IQ-тест²), а има много разклонения, които са до голяма степен независими едно от друго. Седемте вида интелигенции са: езикова, музикална, логико-математическа, визуално-пространствена, телесно-кинестетична, интерперсонална, интраперсонална.³ Всяка сфера на интелигенция

¹ Трябва изрично да се припомни и подчертае, че не става дума за „множествена интелигенция“ или „множествена интелигентност“, а за „множество интелигенции“ (*multiple intelligences*). Тук се има предвид не една интелигенция, която има множество проявления, а за много видове интелигенции (интелигентности), които както съдържателно, така и като прояви са различни помежду си. Именно с това заглавие Гарднър публикува книгата си през 1983 г. (В по-новото издание: *Gardner, Howard. Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 2011.)

² Гарднър е отявлен критик на IQ-теста (Вж. *Gardner, Howard. Beyond the IQ: Education and human development*. — In: *The development and education of the mind: The selected works of Howard Gardner*. London: Routledge, 2006, pp. 47-53.)

³ *Gardner, Howard. Frames of mind*.

има свои собствени правила и борави със собствени съдържания. За Гарднър музикалната интелигенция е изключителна единствено с това, че е статистически предпочитана: „музиката може да бъде предпочитан организатор на когнитивни процеси, особено сред младите хора. Налични са доказателства, че за много хора, особено когато са млади, музиката е твърде радостен или здрав начин, по който да се организира не само самата тя, но и други сфери на опита“⁴.

От огромно значение за психологията на развитието и теорията на образованието е фактът, че развитие на интелигенция в една област не означава непременно развитие в друга.⁵ Гарднър открито се разграничава от теорията на Пиаже, що се отнася до съсредоточаването на последната върху логико-математическите операции: „Пиаже не е обърнал внимание на [някои] зрели форми на познание встрани от логиката на науката: той разглежда оскъдно мисловните процеси, през които преминават художници, писатели, музиканти, атлети, и разполага с малко информация за процесите на интуиция, творчество или оригинално мислене“⁶.

⁴ Gardner, Howard. Is Musical Intelligence Special? — The Choral Journal, 1998, vol. 38, no. 8, p. 31.

⁵ Това, че детето показва „сила или слабост в една или друга [форма на мислене, form of cognition], няма да ни позволи да предвидим с достатъчна точност силите и слабостите му в други области. Знае се, че едно дете е много добро по езици или много добро в ориентацията или много добро в музиката или много добро в изнервянето на други хора, но ние просто не знаем дали детето ще може да върши други неща добре. Обратно, ако децата се представят зле в тези области, не се знае дали няма да бъдат добри в други области на мисленето“ (ibid., p. 24).

⁶ Gardner, Howard. Development psychology after Piaget: an approach in terms of symbolization..., p. 76.

По-конкретно различните области на интелигенцията служат за преработването на различни видове информация:

човекът притежава набор от полуавтономни апарати за преработване на информация⁷, които „бихме могли да схващаме като „глупави“ [dumb], но надеждни компютри“ и които, „бидейки изложени на определени типове [forms] информация от околната среда, изпълняват определени видове операции върху тази информация. Изчислителното „ядро“ на езиковата [лингвистичната] интелигенция е фонологическият и синтактическият анализ; „ядрото“ на музикалната интелигенция е ритмическият и звуковисочинният анализ; „ядрото“ на логико-математическата интелигенция е възприятието на определени преповтарящи се модели [recurrent patterns], включително числови редици...⁷

Интелигенцията се свързва и проявява чрез знания и умения във вече съществуващи, културно-определени *символни* системи. За Гарднър символът е

елемент – обикновено физически белег, но такъв, който [подобно на дума] може да обозначава и [абстрактна] концепция. За хората в дадена култура символите носят значения [meanings] от един или друг вид и обикновено могат да влизат в значими отношения с други елементи от същия клас, учредявайки така една символна система.⁸

Той определя като *вътрешни* онези символни системи на дадена дейност, които съответстват на вътрешните

⁷ Gardner, Howard. Artistic Intelligences. — Art Education, 1983, vol. 36, no. 2, p. 48.

⁸ Gardner, Howard. Development psychology after Piaget: an approach in terms of symbolization..., p. 77.

когнитивни репрезентации в съответната област (напр. на тонове, ритмики и тембри в музиката); а като *външни* – онези символни системи, които са по-скоро интерсубективно обусловени, отколкото персонално учредими (напр. нотното писмо).

Когнитивните структури функционират по различни начини в зависимост от една или друга проява на интелигенцията. В този смисъл за Гарднър говоренето за възприятие, внимание или памет *изобщо* може би не е адекватен подход: „трябва да спрем да смятаме възприятието, паметта и ученето като изцяло общи способности, приложими еднакво [applicable equivalently] към всеки вид съдържание. Според моя анализ може да има специфични форми на възприятие, памет и придобиване на ново познание за всяка една от интелектуалните компетенции“⁹. Всяко поле има свои собствени съдържания, подлежащи на преработка. Същевременно множество специфични дейности, включително чисто музикални, изискват активирането на поне няколко интелигенции: „свирането на виолончело неминуемо изисква поне интелигенциите логико-математическа (занимание с математически аспекти на нотацията), лингвистична (работа с термини като *legato*), музикална (информационна преработка на височини, ритъм и тембър, както и други неща), интерперсонална (съвместна работа с диригент, оркестър и публика) и интраперсонална (изразяване, саморегулация)“¹⁰. В теорията на Гарднър нивото на

⁹ *Gardner, Howard. Artistic Intelligences...*, p. 49.

¹⁰ *Torff, Bruce. A Comparative Review of Human Ability Theory: Context, Structure, and Development.* — In: *Colwell, R. (ed.) MENC handbook of musical cognition and development.* Oxford: Oxford University Press, 2006, p. 175. Срв. *Gardner, Howard. Frames of mind...*, pp. 129-134.

интелигенция във всяка област се определя от това доколко един субект е способен да решава въпроси и проблеми, или да направи нещо, което се цени в поне една култура или общност.¹¹

Предприемани са редица опити за въвеждане на възгледа на Гарднър в музикалното образование. Франсис Ароноф описва различни начини, по които музикалното взаимодействие може да допринесе за останалите интелигенции: музиката, съчетана с танцуване и други телесни движения, подпомага кинестичната интелигенция; съчетаването на душа и тяло в музикално-танцуващата дейност развива интраперсоналната интелигенция; взаимодействието на децата в музикалната дейност развива интерпресоналната интелигенция; пеенето на чужд език подпомага фонологическата и по този начин лингвистичната им интелигенция.¹² Също така Ароноф предлага различни музикални игри, които могат да допринесат за развитието на логико-математическата и пространствената интелигенция.

Гарднър основава теорията си за музикалното развитие и образованието като цяло върху идеята, че музиката (като всяко друго изкуство) е система от символи:

художеството е първо и преди всичко дейност на ума [mind]. Като много други умствени дейности художественото възприятие и произвеждане [production] включва

¹¹ Gardner, Howard. Is Musical Intelligence Special?, p. 25.

¹² Aronoff, Frances. Reaching the Young Child Through Music: Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences as Model. — International Journal of Music Education, 1988, 08-12, no. 1, p. 21. Срв. Torff, Bruce, Gardner, Howard. Conceptual and Experiential Cognition in Music. — Journal of Aesthetic Education, 1999, vol. 33, no. 4, p. 97.

употребата на символи – употреба, която може би установява отличителната черта на човешкото мислене. Но художеството е фокусирано върху употребата на определени видове символи (например картини вместо химически формули), въведени в употреба с определени свойства [used in certain kinds of properties]. За да се придобият компетенции в изкуствата, е необходимо да се придобие *грамотност* в [употребата на] тези символни системи.¹³

Музиката спада към символните системи с минимално или никакво обозначително (денотативно) значение, но има голямо *изразно* (експресивно) значение.¹⁴ Музиката и изкуствата изобщо имат силно емоционално въздействие върху човека, а същевременно от когнитивната позиция „емоциите се разглеждат като подпомагащи процесите на символно кодиране и декодиране, а не като противоположни на „чистата“ когнитивна дейност“¹⁵. С други думи, според Гарднър „естетическите предмети са обективното въплъщение на субективни преживявания и предизвикват неповторими персонални разбираня във всеки човек“¹⁶.

За Гарднър всяко когнитивно развитие се осъществява чрез взаимодействието на три системи – творящата, възприемащата и чувстващата – които

¹³ Gardner, Howard. *Artistic Intelligences...*, p. 47.

¹⁴ Gardner, Howard. *Development psychology after Piaget: an approach in terms of symbolization...*, p. 78. Тук Гарднър дава пример с импровизирания джаз, но това може да се отнесе към всяка устна музикална традиция. Обратно, там, където нотацията е силен фактор в музикалната практика, денотативните значения играят по-голяма роля.

¹⁵ Gardner, Howard. *Artistic Intelligences...*, p. 47.

¹⁶ Hargreaves, David. *The developmental psychology of music...*, p. 50.

отношения се усложняват и задълбочават в течение на самото развитие. Дейвид Харгрийвс обобщава приложението им към музикалната област: „Творящата [making] система произвежда *актове* или *действия* и това е най-видно в твореца или изпълнителя. *Възприемащата* система се занимава с *разграничения* или *различавания*: очаква се критикът да бъде отличен в това отношение. Накрая, *чувстващата* система предизвиква *афекти*, които се виждат най-ясно в човека от публиката“¹⁷. Целта на развитието е достигането до пълноценна интелигенция в съответната сфера. Така „начините, по които хората с богат опит боравят с артистични символи: целите, които си поставят, проблемите, които срещат, стъпките, през които трябва да преминат, докато изработват или интерпретират артистичните символи“ – всички те стават ориентир за изследванията на естетическото развитие, които търсят да проучат „етапите, през които децата преминават, за да придобият художествено майсторство“¹⁸. Следователно, макар да критикува Пиаже за това, че при него „крайното състояние“ на зрялото мислене е „компетентният учен“¹⁹, самият Гарднър, изглежда, разбира крайното състояние на развитото музикално мислене като компетентния музикант (независимо от образователните рамки, в които се схваща развитието). От тази позиция става ясно, че символните системи, с които борави зрелият професионален музикант, би следвало да бъдат ориентир за всяко когнитивно изследване на музикалното развитие, а също така и за

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Gardner, Howard. *Artistic Intelligences...*, p. 47.

¹⁹ Gardner, Howard. *Development psychology after Piaget: an approach in terms of symbolization...*, p. 76.

всяко образование, което търси да развие музикалната интелигенция на децата.

Музикалното развитие – и развитието изобщо – започва с един предсимвол(ич)ен етап, който обхваща първата година от живота на детето като част от сетивно-моторния стадий. В периода между 2- и 7-годишна възраст детето вече започва да усвоява символните системи на културата, от която е част, включително на музикалната култура:

През първите години на детството детето придобива обща запознатост с музиката и започва да експериментира с възприемането и творенето, например като имитира песни, които е чуло, доразвивайки ги, и разпознава произведения и мотиви. На 6-годишна възраст то вече е постигнало (от)работено отношение с музикални символи, като играе и изпълнява и възприема с голяма точност.²⁰

По отношение на конкретни музикални компетенции това означава, че едно

разумно компетентно 7-годишно дете трябва да разбира основни метрически свойства на музикалната си система и уместните звукореди, хармонии, каденци и групираня, както и да може – при определени дадени мотиви – да ги комбинира в една музикална единица, която е уместна за културата му, но (която същевременно) не е пълно копие на творба, която знае отпреди.²¹

В идеалната система на Гарднър качествените промени в естетическото развитие приключват на 7-годишна възраст – след това промените са само количествени.

²⁰ Gardner, Howard. *The arts and human development...*, p. 196.

²¹ *Ibid.*, p. 197.

В по-късен, съвместен труд, Гарднър разработва алтернативна система на детското развитие, отнасяща се до всички интелигенции.²² Тук етапите са три: предконвенционален, конвенционален и постконвенционален. В предконвенционалния етап детето самостоятелно се ориентира в света, без културен референт. В конвенционалния етап то се запознава с „културните диктати“ и ги усвоява, като се опитва максимално да се съобразява с тях. В постконвенционалния етап то подхожда критично към конвенциите и ако се чувства ограничено от тях, ги отхвърля. В тази теория, която не е разработена подробно в музикален план, предконвенционалният и конвенционалният етап съответстват по смисъл на предсимволния и символния от класическата теория на Гарднър. Тук единственото допълнение е постконвенционалният етап, който може да се свърже с периода на юношеството и ранната зрялост.

Моделът на Суануик и Тилман

Моделът на Суануик и Тилман се основава на „идеята, че играта [...] е вътрешно свързана с всяка художествена дейност“²³. В рамките на четири години те събират 745 музикални „композиции“ на 48 деца

²² Gardner, Howard, Phelps, Erin, Wolf, Dennie. The roots of adult creativity in children's symbolic products. — In: Alexander, C. N., Langer, E. J. (eds.) *Higher stages of human development: Perspectives on adult growth*. New York, NY, US: Oxford University Press, 1990, pp. 79-96.

²³ Swanwick, Keith, Tillman, June. The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition. — *British Journal of Music Education*, 1986, vol. 3, no. 3, p. 306.

между 3- и 9-годишна възраст. Композициите могат да бъдат най-различни:

Ние дефинираме „композиция“ много общо и включваме както най-кратките прояви, така и по-добре изработените и продължителни [sustained] хрумвания. Можем да говорим за композиция, когато сме свободни да избираме подреждането [на съставните части] на музиката без нотни или други форми на подробно упътване за изпълнение. Други могат да предпочетат да използват термините импровизация, инвенция или „творческа музика“. Всички те попадат в нашето определение на „композиция“. Предимството на този подход е, че наблюдаваме относително ненасочвани музикални *процеси*, а не *продуктите* на шлифовани изпълнения, пряко повлияни от учители и връстници.²⁴

На всички деца се дават „задачи“ да изсвирят по нещо на различни инструменти, предимно ударни (вкл. металофон и ксилофон). След това децата биват помолени да изсвирят пак това, което са изсвирили преди. Впоследствие, от втората поредица записи се избират по три „типични“ примера от деца на всяка възраст (т.е. 3 записа от 3-годишни деца, 3 от 4-годишни деца и пр.) и се съставя касетка, в която записите са произволно подредени (*не* по възрастта на децата). След това касетката се пуска на трима съдии (двама учители с музикално образование и един – без такова), които трябва да отсъдят по тях за възрастта на децата (предварително определена между 3 и 9 години). Професионално неподготвеният учител казва, че му е прекалено трудно, но останалите двама се справят много добре.

²⁴ Ibid., p. 311.

Въз основа на този експеримент Суануик и Тилман очертават т.нар. *спирала на развитието*. Според авторите има четири етапа на музикално развитие. На всеки от тях се наблюдава „преобразуване от асимилаторска, лична реакция спрямо музиката (лявата страна) към акомодационно „социално споделяне“ (дясната страна)²⁵, т.е. всяко ниво се дели на два „модуса“ на музикално функциониране (асимилиационно-персонално и акомодационно-социално). Така накрая се получават общо осем модуса за цялото музикално развитие.

Първият етап е съсредоточен върху музикалните материали. В *сетивния модус* децата (до 3 години) са пленени от „впечатлителността на звука, особено на тембъра“²⁶. Те експериментират с различни източници на звук и не само на обичайни инструменти. Техните дейности нямат структурно или експресивно значение. В *манипулативния модус* детето (4-5 години) започва да придобива технически контрол върху инструмента или върху други източници на звук. Обръща се внимание на равномерната пулсация. Композициите са дълги и несвързани.

Вторият етап е съсредоточен върху изразността. *Персоналният модус* се свързва най-вече с песенността. Темпото и динамиката се използват като изразни средства. Започват да се появяват елементарни фрази („музикални жестове“). Те обаче се коренят в „непосредствения чувствен опит на детето без силно застъпване на рефлексията и придаването на форма“²⁷. В *диалектния модус* (7-8 години)

²⁵ Swanwick, Keith. Musical Development Theories Revisited. — Music Education Research, 2001, vol. 3, no. 2, p. 235.

²⁶ Swanwick, Keith, Tillman, June. Op. cit., p. 332.

²⁷ Ibid.

изразността се удържа в установените музикални традиции и по-точно в структурата на *фразите*, която прогресивно клони към разполагане в два, четири и осем такта [...] Тук децата са навлезли в първия етап от обичайното създаване на музика. Това, което правят, често е предвидимо и те очевидно са погълнати от музикалния си речник [...].²⁸

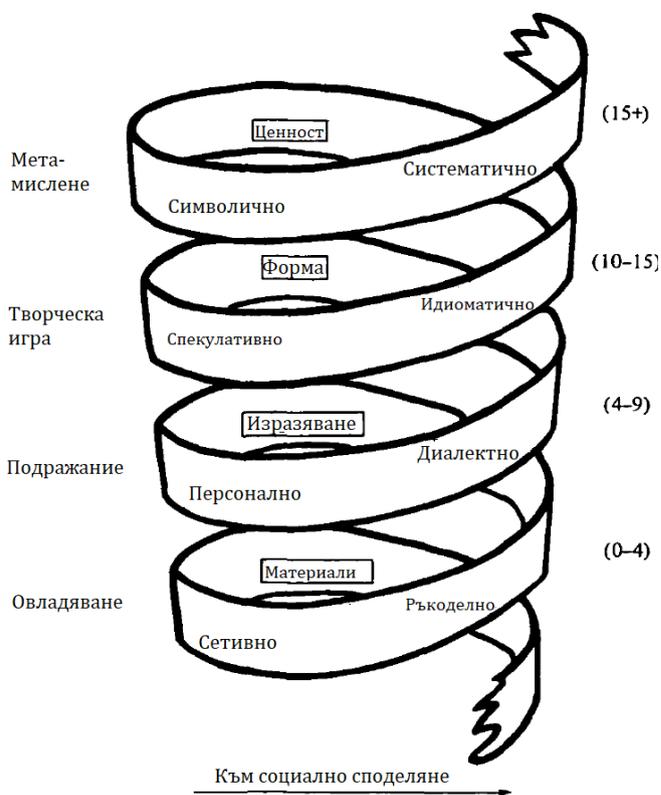
В третия етап акцентът пада върху музикалната форма. В *спекулативния модус* (10 години) децата имат контрол над музикалната пулсация и фрази и започват да упражняват „творческо отклонение“ [imaginative deviation] или вариация спрямо повтарящите се модели. Това говори за желанието да се правят опити със структурните възможности на музиката. В *идиоматичния модус* (13-14 години) „структурните изненади биват интегрирани по-устойчиво в [един или друг] определен стил“²⁹. Децата имат по-голям контрол върху изразността и структурата. Тук се усеща влиянето на популярната музика, а децата искат да участват в „разпознаваеми музикални общности“.

Четвъртият (и последен) етап е свързан с изграждането на т.нар. „метакогниция“, метапознание или метамислене. В *символичния модус* (15 години) децата започват да рефлектират върху опита си и да развиват музикални ценностни системи. Съществува

силна лична (себе)идентификация с определени музикални произведения и дори с определени фрази и хармонични прогресии [...] На символичното ниво засилено се усеща афективната сила на музиката и тенденцията този опит да се изкаже. Музикалните ценности стават по-идиосинкратични и отдадеността на

²⁸ Ibid., pp. 332-333.

²⁹ Ibid., p. 333.



Фиг. 1 Спирала на музикалното развитие по *Swanwick, Keith, Tillman, June*. *The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition*. — *British Journal of Music Education*, 1986, vol. 3, no. 3, p. 331.

музиката често се основава на наситеност на опит, който се долавя като неповторим и силно значим.³⁰

По-нататък в *систематичния* модус вече е изграден един „пълноправен музикален човек, способен да

³⁰ Ibid.

рефлектира върху своя музикален опит³¹. Тук се проявява съзнание за стилистични принципи и естетически спекулации, поради което някои по-музикални млади хора „имат нуждата да пишат и говорят за тези процеси, често по философски начин.“³² Систематичният модус се постига от малцина, защото е свързан и с професионално музикално образование.

Моделът на Харгрийвс

Според Дейвид Харгрийвс могат да се обособят пет фази на музикално развитие: *сетивно-моторна, фигурална, схематична, системи от правила и професионална*. Харгрийвс откроява четири аспекта на музикалната компетенция: *пеене, графично представяне, възприятие за мелодия и композиция*. Посочените аспекти се развиват и определят съответните фази на музикално развитие.

В *сетивно-моторната фаза* (0-2 години) бебетата се развиват в аспекта *пеене* чрез „вокална игра“ и „ритмично танцуване“, както и чрез възприятието на различни ритмики (собственото дишане, смучене, улавяне на пулсации околвърът и др.). *Графично представяне* до голяма степен липсва в тази фаза, тъй като децата още не могат да мислят в символи, но при бебетата все пак се откриват наченки на записване: например когато бебето драска с молив по хартия, това съответства на времето или ритъма, в който се чуват определени звуци.³³ *Възприемането на мелодия*

³¹ Ibid., p. 334.

³² Ibid.

³³ Goodnow, Jacqueline. Matching Auditory and Visual Series:

през тази фаза се свързва с възприемане на мелодичен контур. Харгрийвс отбелязва, че бебетата чуват контура на мелодията независимо от вариации в интервали и съответни височини. Те чуват същите контури дори когато са транспонирани.³⁴ В тази фаза музикалната композиция се изразява в това, че децата преминават „от сетивно към манипулативно поведение“ и „от изследване на начина на произвеждане на звуци към все по-голямо овладяване на техниките това да се прави“³⁵.

Във *фигуралната* фаза (2-5 години) децата започват да пеят „артикулирани и разпознаваеми песни“. В тази фаза се проследява едно постепенно стабилизиране на възпроизвеждането на определени контури и интервали, но песните още не се организират цялостно. Децата спонтанно смесват елементи от различни познати песни.³⁶ Позовавайки се на Бамбергер, Харгрийвс разграничава два типа графично представяне на музиката – фигурално и метрическо. Фигуралната представа носи общите форми и очертания на обекта, но подробностите не са точни; обратно, „*метрическата* рисунка... точно предава броя на ударите, но не предава музикалния смисъл по същия начин“³⁷. При децата в тази фаза на развитие преобладава фигуралното представяне. Мелодичното възприятие остава на практика непроменено – възприемат се общите

Modality Problem or Translation Problem? — Child development, 1971, vol. 42, no. 4, p. 1187.

³⁴ Hargreaves, David. The development of artistic and musical competence. — In: Deliège, I., Sloboda, J. (eds.) *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*: Oxford University Press, 1996, p. 158.

³⁵ Ibid., pp. 157-158.

³⁶ Moog, Helmut, Clarke, Claudia. *Musical experience of the pre-school child*. S.I. Schott Music, 1976.

³⁷ Hargreaves, David. Op. cit., p. 159.

характеристики на мелодията като височини и контур. Към композиционната компетенция се прибавя асимилацията на музика от културата, в която детето израства.

В *схематичната* фаза от музикалното развитие (5-11 години) музиката, която децата създават, започва да отразява някои установени практики от музиката на възрастните без, разбира се, този процес да е в завършен вид. Харгрийвс се позовава на Суануик и Тилман, които забелязват, че в музикалните си композиции децата започват да се стремят към „кохерентен идиом“ в употребата на мелодични и ритмични остинати.³⁸ По отношение на графичното представяне в тази фаза децата започват да отбелязват различни пластове на музиката, например едновременно ритъм, пулсация и контур на една фраза, което Дейвидсън и Стрип наричат „отношения на системи“³⁹. В схематичната фаза окончателно се затвърждава причастността на децата към определена музикална култура с изграждане на чувствителност за тоналност и хармония (в случая със западната музика).

Във *фазата на системите от правила* (8-15 години) се затвърждава употребата на обичайни художествени практики – могат да се композират и произвеждат творби в пълно съответствие с установеното разбиране за стил в много художествени сфери. Харгрийвс отбелязва, че малкото изследвания на стилистичните предпочитания на децата в тази фаза водят до противоречиви

³⁸ *Swanwick, Keith, Tillman, June. Op. cit.*

³⁹ *Davidson, Lyle, Scripp, Lawrence. Young children's musical representations: windows on music cognition. — In: Sloboda, J. A. (ed.) Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition. Oxford England, New York: Clarendon Press; Oxford University Press, 2000, pp. 195-230.*

открития: „Гарднър⁴⁰ открива, че 11-годишните деца са по-чувствителни към прилики и разлики между откъси от класическа музика от различни стилове, отколкото например 14- и 18-годишните и частично повторение на това изследване от Кастел⁴¹, използващо популярни стилове, открива, че 8-9-годишни деца изглеждат стилистично по-чувствителни, отколкото 11-годишни деца⁴². Може да се каже, че по-малките деца са предразположени към нова музика – готови да слушат и да се наслаждават на различни музикални стилове. Обратно, колкото повече децата се приближават до юношество, толкова повече музиката, която те слушат, се стеснява до няколко, обикновено популярни, музикални стила.

Последната фаза от музикалното развитие на детето е *професионалната фаза*. Тя се отличава с трансцендиране на правилата:

Като са овладели утвърдените практики на определени художествени форми, някои хора могат да ги трансцендират, произвеждайки творби, които показват независимост от конвенционалните стилове и способност за саморефлексия по отношение на тях. Тази напреднала позиция, която вероятно се постига единствено на нивото на професионалния артист [т.е. музикант], опира до това, че няма абсолютни стандарти в изкуството – че има смисъл, в който правилата съществуват, за да бъдат нарушавани.⁴³

⁴⁰ Gardner, Howard. Children's Sensitivity to Musical Styles. — Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development, 1973, vol. 19, no. 1, pp. 67-77.

⁴¹ Castell, Kate. Children's sensitivity to stylistic differences in "classical" and "popular" music. — Psychology of Music, 1982, Spec Iss, pp. 22-25.

⁴² Hargreaves, David. Op. cit., p. 165.

⁴³ Ibid.

Първоначалният термин на Харгрийвс (зает от Суануик и Тилман) е „метакогнитивна фаза“. В нея детето започва да мисли за мисленето, т.е. рефлексира върху собствените си мисловни процеси. Има две нива на метакогнитивно мислене – символично и систематично. На символичното ниво акцентът пада върху експресивната и емоционална сила на определени произведения, композитори или изпълнители и способността за рефлексия върху тях. На систематичното ниво саморефлексията се извършва на по-високо ниво на абстракция. Там саморефлексията се води от универсални разбирания за музиката в рамките на музикологичен, психологически или исторически анализ.⁴⁴ Наличието на по-високо ниво на абстракция и рефлексия върху музикалния акт са потвърждавани в различни експерименти върху джаз-импровизация⁴⁵ и композиране от клавиър.⁴⁶

⁴⁴ Ibid., pp. 165-166.

⁴⁵ *Hargreaves, David, Cork, A., Setton, Tina.* Cognitive strategies in jazz improvisation: An exploratory study. — *Canadian Journal of Research in Music Education*, 1991, vol. 33, pp. 47-54. Харгрийвс пише: „Импровизациите на начинаещите са здраво вкоренени във физическите и технически проблеми на свиренето на пиано; в този смисъл те приличаха на сетивно-моторните усилия на бебетата, които описахме в най-ранната фаза, не показвайки доказателство за общ, абстрактен план за импровизация. Експертите, от друга страна, ясно подхождаха към задачата с предопределени планове: но тези планове бяха условни в смисъл, че експертите имаха способността да променят посоката в процеса на импровизацията.“ (*Hargreaves, David.* Op. cit., p. 166.)

⁴⁶ *Davidson, Lyle, Welsh, Patricia.* From collections to structure: the developmental path of tonal thinking. — In: *Sloboda, J. A. (ed.) Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition.* Oxford England, New York: Clarendon Press; Oxford University Press, 2000, pp. 260-285.

Заклучение

Трите представени теории предлагат различни погледи към детското музикално развитие. Гарднър основава теорията си върху един общ възглед за човешките когнитивни способности – идеята за множествата интелигенции – както и върху концепцията за символните системи. Детето би следвало да е придобило фундаменталните музикални компетенции (боравене с ритъм, мелодия и тембър) за една конкретна музикална култура до 7-годишна възраст – оттам насетне развитието му е по-скоро количествено, отколкото качествено. Суануик и Тилман основават теорията си на експериментални открития. Те се опитват да уловят спонтанната музикална активност на децата и въз основа на нея да създадат типология на различни музикални поведения. Тук музикалното развитие е схванато като спирала, която се осъществява през цялото детство и юношество, като включва различни нива на работа с материали, себеизразяване и усвояване на музикална идиоматика. За Суануик и Тилман музикалното развитие достига върха си в преодоляването на музикалнокултурните конвенции и упражняване на рефлексия (дори философска) върху музиката. Харгрийвс прави доста сходен модел на този на Суануик и Тилман, но набляга повече на характеристиките на самата музика, която децата произвеждат.

В методологически план етапните модели на музикалното развитие поставят редица въпроси – например основния въпрос за възможността да се наблюдава и схематизира спонтанната музикална активност и, съответно, за възможността да се

анализират „продуктите“ на музикалната дейност като такива. Суануик разглежда този проблем в критически план. Той поставя под въпрос „музикалната валидност“ на теории на музикалното развитие, основани върху „анализ на вторични символни системи (нотации) или върху отделни наблюдения на поведение, [за които се смята, че са] предизвикани от мелодични, ритмични, хармонични или други явления“⁴⁷. Основната теза на Суануик е, че музикалното развитие не е зависимо от способността музиката да се нотира или описва:

Твърдя, че музикалното развитие нито зависи от превеждането на музикални образи в нотации или думи, нито се наблюдава най-добре чрез него. Такива процедури изместват методологическия фокус от музикалното развитие към [съвсем различни области като] нотационното или лингвистичното развитие [...] Така всяко развитие, което се наблюдава, може да бъде обяснено в областта на нотационно представяне, а не в музиката.⁴⁸

На методологическо ниво такива подходи не са издържани. Обратно, моделът на Суануик и Тилман е „основан на специфично-музикална теория на музикалния опит [generic theory of musical experience] и на наблюдения върху самото създаване на музика при сравнително отворени условия“⁴⁹.

Критиката на Суануик има основания, но тя в някакъв смисъл остава неприложена в собствената му теория. Суануик и Тилман поместват музикалното поведение в спирала на развитие, чиито нива и модуси са

⁴⁷ *Swanwick, Keith*. Op. cit., pp. 233-234.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 232.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 234.

изведени от опитни наблюдения върху деца на различни възрасти. Спираловидното музикално израстване минава както през индивидуални, така и през социално обусловени модуси. Но какво ни казва това за музикалното мислене? Ако музикалното мислене („мисленето в музиката“) не е същото като мисленето за музиката (отразено според Суануик в конструкциите на музикалната теория), тогава какво общо с музикалното мислене имат индивидуалните и социални посоки на музикалното развитие? Нито този аспект на модела на Суануик, нито разграничаването на отделни етапи на развитие присъства непосредствено в музикалното мислене. От друга страна, музиката може да бъде нотирана и това да бъде непосредствено музикално действие и в този смисъл нотирането може да бъде (и при композиторите често е) аспект на музикалното мислене.

Основен проблем във всички представени модели на музикално развитие е това, че те в една или друга степен разглеждат детето като субект, чиито музикално-когнитивни способности се развиват въз основа на *дистанцията* му по отношение на музиката. С годините децата се учат все по-добре да *организират* музикалния звук, все по-добре да *контролират* музикалното изпълнение, все по-мащабно да *абстрахират* музикално-аналитични понятия и системи от музиката – все начини музиката да бъде разгледана като средство или уред на растящото дете. Завършеният музикален човек е способен да рефлектира върху своя музикален опит (Суануик и Тилман) и осъзнава относителността на музикалните правила (Харгрийвс). Това, разбира се, са неоспорими факти от музикалното развитие, но те сами по себе си не могат да обяснят

защо детето е музикално и защо се занимава с музика. Причината за тази спънка е, че описаните теории на музикалното развитие нямат ясен методологически ориентир за разликата между музикалния акт, неговите продукти и рефлексията върху музиката.

От тази позиция музикалното действие и онова, което пленява детето да „върши“ музика, само имплицитно се предполагат, без реално да стават предмет на изследване. Когато детето мисли първите си научени наизуст песни, то не е седнало да „организира“ звук; нито пък в юношеството си свири ноктюрно от Шопен, за да прояви „контрол“ над инструмента. Само когнитивният поглед вижда и проследява тези аспекти на музикалната дейност, защото изхожда от позицията на познавателния субект, който влияе на- и бива повлиян от средата, в която се намира. Разбира се, теориите на музикалното развитие, които разгледахме, засягат някои предполагаеми аспекти от смисъла на музикалната дейност – например желанието на музикално израстващия да се асоциира с определени музикални „ценности“ и групи (символичния модус при Суануик и Тилман). Но такъв род съждения, дори да са верни, все пак не изхождат от музикалния акт и не говорят, така да се каже, от негово име. Те изхождат от социалната психология и други дисциплини, които заставят музиката да им служи като културен феномен, език на чувствата или др. Посочените възгледи може и да обозначават някои аспекти на музикалното, но това тепърва трябва да се провери откъм музиката.

Подобни разглеждания на музикалната дейност не могат да дадат недвусмислени напътствия за музикалното обучение, защото не е ясно дали тези напътствия се съобразяват със своеобразието на музикалната

дейност, или отразяват музиката като частен случай от (о)познавателния процес на когнитивния ум. Една теория, която не се съобразява с „правилата“ (т.е. вътрешното устройство) на музикалното действие, не може действително да изкаже нещо смислено и градивно по отношение на музикалната педагогика.

2. Теории на музикалното мислене

В научната литература не веднъж е било обръщано внимание на разгледаните дотук въпроси и проблеми. Мери Луиз Серафин например критикува музикалната когнитивистика в методологически план и настоява да разграничаваме мислене в музика от мислене за музиката. С това се поставят спирачки на инерциите на музикалната психология да разглежда музиката откъм предпоставките на (западната) музикална теория. Вторият автор, на когото се спираме е Джийн Бамбергер. Тя прави едни от първите изследвания върху детските музикални нотации, въз основа на които подчертава фундаменталната разлика между непосредственото, фигурално музикално мислене и дистанцираното, метрически-формално мислене. И двете теории имат огромно значение за разбирането на детското музикално развитие и на образователните подходи, които трябва да имаме спрямо него.

Теорията на Мери Луиз Серафин

Луиз Серафин предлага *конструктивистки* модел на музикалното познание. За нея под термина *cognition*

трябва да се разбира мислене, познаване и разбиране.⁵⁰ Тези процеси са активни, не пасивни – нещата, които познаваме, не са предварително дадени, а се конструират от ума (mind). В този смисъл целта на музикалния анализ например не е да се занимава с „обективните“ свойства на музикалния обект, а „да разкрие структурата на мисълта, която първоначално е породила композицията [...] Да кажеш например, че се случва модуляция, означава да кажеш, че композиторът е имал намерение да се случи и че тя ще бъде чута като такава“⁵¹. Ето защо фокусът на когнитивните изследвания в областта трябва да бъде върху „мисловните процеси, чрез които се конструират музикалните композиции, формално и слухово, а не върху тесния проблем за това как се приемат [т.е. улавят] звуци“⁵².

Серафин иска да открие чисто когнитивните свойства на музиката. От нейната позиция когнитивната психология на музиката трябва да се занимава не просто с обекта „музика“, а с музикалното мислене. Музикалното мислене е „човешка слухово-когнитивна дейност, чийто резултат е композирането [posing] на произведения на изкуството, възплъщаващи крайни и организирани поредици от темпорални събития, описани в звук“⁵³. Затова предметът на едно когнитивно изследване на музикалното мислене не може да включва мислене без звуци, в това число общуване, емоционални реакции, историческа рефлексия и пр.

⁵⁰ *Serafine, Mary*. The Development of Cognition in Music. — The Musical Quarterly, 1984, LXX, no. 2, p. 218.

⁵¹ *Ibid.*, p. 220.

⁵² *Ibid.*

⁵³ *Serafine, Mary*. Music as cognition: The development of thought in sound. New York: Columbia University Press, 1988, p. 69.

Музикалното мислене може да се изследва само от 1) музикалната теория/анализ, когато става въпрос за принципите на композиция на произведенията; и 2) психологията, която разглежда музикалната дейност на субекта.

Музикалният анализ се занимава преди всичко с музикални *стиливе*. Музикалният стил обхваща както „общите характеристики на различни произведения на изкуството“, така и „принципите, чрез които дадена общност създава, чува и разбира музиката си“⁵⁴. Стилистичните принципи са когнитивни принципи, отнасящи се само до определен стил. Психологията, обратно, се занимава с музикално-когнитивни процеси, които са универсални („генерични“)⁵⁵. Така например разрешението в тоника е стилистичен принцип, а „фактът, че музиката е *делима* с помощта на временни точки, в които се почива, делима на части или на „парчета“, е генеричен когнитивен процес“⁵⁶.

Според Серафин аналитичното познание за стила не може да бъде изходна точка за музикално-когнитивното изследване. Анализът винаги е *постфактум* на акта на музикално мислене – и на композицията, която то оставя – и следователно не може бъде съдържанието на това мислене – аналитичното познание е познание *за*, а не познание *в* музиката.⁵⁷ Това, което обикновено се разбира под „музикални елементи“ – звукоредите (*scales*), акордите и дори отделните височини – е „резултат от рефлексията“⁵⁸, която идва

⁵⁴ *Serafine, Mary*. Cognition in music. — Cognition, 1983, vol. 14, no. 2, pp. 121-122.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 122.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ *Ibid.*, p. 146.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 141.

след практиката: „Забележете, че звукоредите [scales] и акордите са изобретени постфактум. Подобни аналитични редукиции разясняват един стил едва след като стилът е попаднал в публичната сфера. По-просто казано, тези резултати на анализа са описателни за анализа със задна дата, но самите те не са елементи на музиката“⁵⁹. Според Серафин същинските музикални елементи са елементите на музика, както бива мислена, докато бива практикувана. Стилистичното познание е измислено с педагогическа цел, т.е. за да може определен стил да се препредава/преподава. Актът на композирането обаче, който води до музикалното произведение, се състои от „слухово-когнитивни съждения (може би интуитивни), които композиторите използват, за да формират организирани, интересни цялости от безкрайните звукови ресурси, които са им подръка“⁶⁰. Това не значи, че музикалната практика не е под въздействието на аналитични „артефакти“, а че те не са същинското съдържание на музикалното мислене.

И до днес този съществен и рязък за когнитивната наука възглед предизвиква голям научен отзвук в музикалната психология. Методологическата критика на Серафин към музикално-когнитивната теория е твърде важна, защото изрично поставя под въпрос научния навик на психологията да обръща внимание на възприятието на звукореди и акорди като пропускат, че музикалното мислене се осъществява независимо от аналитични конструкции: „Истината е, че музиката съдържа тези интервали, а звукоредът само ги отразява, не обратно“⁶¹.

⁵⁹ Ibid., p. 145.

⁶⁰ Ibid., p. 146.

⁶¹ Ibid., p. 147. Всъщност в музиката се съдържат интервали, „които не се съдържат в звукореда

Това, което се отнася до звукоредите и акордите, важи и за отделните височини. Серафин обръща внимание, че има много музикални практики, които боравят с повече от 12-тонова октава. Но дори и в западната традиция почти „всяка музика (освен соло клавиър) се изпълнява и чува с фини нюанси във височините“⁶². Нещо повече, според Серафин не само музикалният звук не е абсолютно височинно фиксиран, но 12-тоновата система не образува дори основополагащите единици на музикално-когнитивните процеси – фиксирането на височините отново е следствие на „рефлексия *върху* музиката и нотация *на* музиката“, не обаче на мисленето *в* музика.⁶³ Основно емпирично доказателство за това е, че отделните височини обикновено се възприемат и съпоставят много по-трудно, отколкото музикалните цялости.⁶⁴

В музикалното си мислене хората използват три класа генерични когнитивни процеси: „тези, които са съответстващи на общото поле на една композиция; тези, които съответстват на времевата организация

– дещими, квартдещими... и т.н. Звукоредът не съдържа тези интервали, освен ако не приложим към тях операцията на транспониране и конструкта на октавова еквивалентност [octave redundancy] (идеята, че един тон може да бъде местен нагоре и надолу с една октава, и все още да се смята за еквивалентен на първоначалния тон). Тези неща – транспонирането и октавовата еквивалентност – са, подобно на звукоредите, продукт на аналитична рефлексия.“ (Ibid.) Според Серафин това са принципи, които едва теорията е разкрила – те не са вътрешноприсъщи на (всяко) музикално възприятие.

⁶² Ibid., p. 150.

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Ibid., p. 152.

на слуховите събития; и тези, които съответстват на невремеви операции⁶⁵.

Серафин и нейният изследователски екип правят опити, за да установят кога и в кои сфери на музикалното мислене може да се установи развитие.⁶⁶ Децата са на възраст между 5 и 11, като между тях има и деца с обучение по системата на Сузуки. Опитите включват различни задачи като например да се установи коя от няколко музикални фрази звучи „завършена“, кой от два производни мотива е по-близък до оригинала и в какво се състои промяната и др. Установява се, че децата между 5 и 6 години не притежават нито един от предпоставените генерични процеси, но между 8- и 10-годишна възраст се осъществява бурно развитие, а децата на възраст 10-11 години осъществяват между 2/3 и 3/4 от процесите (задачите).⁶⁷

Основният принос на Серафин към изследователското поле на музикалното развитие е методологически – тя поставя най-дълбоко въпроса за отправната точка на едно музикално-когнитивно изследване изобщо. Тезата, че музикалните елементи, които сме наследили от западната музикална теория – колкото и фундаментални да са за самата тази теория – не са определящи за музикалното ни мислене, задава коренно различна посока за музикално-когнитивната наука и, неслучайно, тя не тръгва в тази

⁶⁵ *Serafine, Mary*. The Development of Cognition in Music..., p. 220.

⁶⁶ За подробно описание на изследванията и резултатите вж. *Serafine, Mary*. Music as cognition.

⁶⁷ В допълнение към това Серафин заключава, че музикалното познание произтича от „нормално когнитивно израстване и ежедневен музикален опит, а не чрез учене в тесния смисъл“ (*ibid.*, p. 234).

посока. Инерцията (дори и в тази област) се оказва твърде силен стимул за отказ от дълбоко осмисляне и обосноваване на положенията, приети за изходни и пътеводни. Разглеждането на понятията „звукоред“, „акорд“, „височина“ и др. като аналитични конструкции, които само отразяват музикално мисленото, без да са твърдени на него, е пример за принципно отношение към всяка музикална теория – тя никога не може да представи практиката или да „говори“ от нейно име. Когато музикалната психология изследва различни аспекти на музикалното мислене, тя много често приема безвъпросно музикалнотеоретични конструкции, прилагайки ги към музиката (често и към западните музикални стилове, които дори теоретично не биват третирани така от общностите, които ги владеят). Затова резултатът, който се получава, разкрива много повече за самата теория, отколкото за мисленето като такова.

Предложеното от Серафин схематично разграничаване на отделни генерични музикално-когнитивни процеси⁶⁸ е основано на идеята, че субектът конструира музиката и по този начин ѝ придава организиран вид. Това, което теорията не може да възпроизведе адекватно, е оставено на музикално-когнитивните способности на всеки субект. При все това изключването на всичко друго освен акустическата действителност като предмет на музикално-когнитивната дейност неизбежно поставя въпроса: наистина ли музикалното мислене може да се редуцира до слухово-когнитивна дейност и ако да, то не е ли в голяма част от случаите съчетано с други типове мислене, които дори до голяма степен определят това, което обикновено

⁶⁸ Вж. *Serafine, Mary*. Cognition in music, pp. 166-167.

наричаме „музикално преживяване“. Емоционалното въздействие на музиката е типичен пример – навярно много голяма част от хората биха казали, че това, което „чуват“ в музиката, не е нейната организация, а собствените си чувства и настроения. Музикалният опит се характеризира с особената (съ)причастност на този, който пее, свири или слуша, към самата музика, която съпричастност също има когнитивни характеристики, които могат да бъдат разглеждани като „мислене“. В този смисъл решението на Серафин да обясни и сведе музикалнокогнитивния опит до чисто слуховия опит изглежда като прекомерно ограничаване на темата за музикалното мислене.

Теорията на Серафин за музикалното развитие е съществена с това, че прави опит да освободи темата за развитието на музикалното мислене от музикално-теоретичните ѝ предпоставки. Тъй като нейният модел не получава голям отзвук, експерименталните доказателства за него са малко. При всички случаи обаче Серафин поставя твърде важни въпроси пред когнитивните теории на музикалното развитие и по този път – към основата на музикалното образование. В по-голямата си част образованието по музика е свързано с усвояването на материал, произлизащ от (историята на) музикалната теория. Ако тезата на Серафин е вярна, унаследеното музикално образование е само външната обвивка на генерични музикално-когнитивни процеси, протичащи – до голяма степен скрито (несъзнавано) – независимо от всякакви теоретични конструкции, а също и от едно или друго, конкретно музикално обучение. В този смисъл евентуално музикално образование, насочено към музикалното мислене както го разглежда Серафин, би изглеждало различно

от сегашното музикално образование, насочено към рефлексивно редуцираните конструкции на музикалната теория.

Но какво тогава е развитото музикално мислене и, съответно, каква трябва да бъде целта на музикалното образование? Отговорът на Серафин има методически основания, но в последна сметка остава до голяма степен непълен. Музиката е нещо повече от организация на звук и следователно музикалното мислене е повече от организиране на звук. Дори да оставим на мисленето да се занимава само и единствено с активното конструиране на музиката, в контекста на музикалното образование ще трябва да установим в какво друго(-на-мисленето) се състои музикалният опит.

Теорията на Джийн Бамбергер

Бамбергер, която също като Гарднър работи в рамките на *Harvard Zero Project*, разработва теория на музикалното мислене, изследвайки музикалната активност на деца от различни възрасти, както и опитите им спонтанно да нотират определени музикални мотиви или фрази. Бамбергер открива, че при голяма част от децата преобладава един от два типа музикално мислене: *фигурално* или *метрическо-формално*.⁶⁹ Фигуралното мислене се свързва с интуитивни, а метрическо-формалното – с квантифициращи (околичествяващи), рефлексивни форми на музикално представяне (т.е. нотиране). Теорията на Бамбергер

⁶⁹ *Bamberger, Jeanne. Revisiting Children's Drawings of Simple Rhythms. — In: Strauss, S., Stavy, R. (eds.) U-shaped behavioral growth. New York, London: Academic Press, 1982, p. 192.*

се разгръща в продължение на десетилетия, но тук се спираме на ранните ѝ открития, които съдържат ядрото на позицията ѝ за музикалното мислене.⁷⁰

Експеримент

Два експеримента водят до откритията на Бамбергер – първият включва 25 деца на 8-9-годишни, а вторият включва 186 деца между 4- и 12-годишна възраст. Въпреки че вторият експеримент е по-разгърнат, тук взимаме първия, защото типологията, която Бамбергер прилага и при двата, е изведена от първия. При него всички деца биват помолени в рамките на десет минути да нарисуват на хартия едно музикално парче на класа⁴, което вече знаят добре, така че да могат да си го припомнят на следващия ден. Анализът на рисунките показва много различни начини на мислене на една кратка музикална пиеса (Фиг. 2).

Графиката показва типология на рисунките на децата, като отгоре са дадени примерни рисунки, а отдолу е нотирано „парчето на класа“. Рисунките, маркирани с „F“, са пример за фигурално нотиране, а тези с „M“ за метрическо-формално. Цифрите 1-3 означават степента на развитие: повечето деца между 6-7 години правят рисунки от тип F.1, M.1 или F.2; а повечето деца между 11-12 години правят рисунки от тип F.2 и M.2. Рисунки тип 0 се правят само от деца между 4-5 години.

Вариациите на рисунки са много, затова тук обобщаваме заключенията на Бамбергер. Рисунките тип

⁷⁰ Вж. още *Bamberger, Jeanne*. The mind behind the musical ear: How children develop musical intelligence. Cambridge, Mass. Harvard Univ. Press, 1991.

О са т.нар. „драсканици“ – те не отразяват ритмическите точки, а самото движение, което ги извършва: децата рисуват

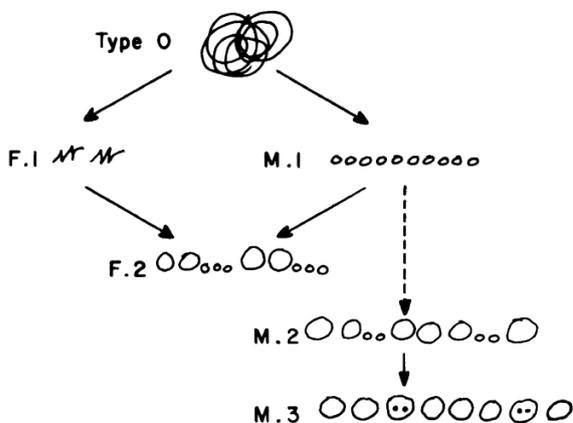
продължителното люлесещо се движение на своето пляскане. Тоест, тези деца не правят разлика между... отделните и обособени ефекти на своите действия – звука от пляскането – и телесните движения, които произвеждат или причиняват тези пляскания. Накратко, те не разделят *плясък* от *пляскане*. Резултатът е един вид пулсиране, циклична линия – непрекъсната, неварирана, негрупирана.⁷¹

Рисунки тип F.I и M.I показват „правилния брой събития и всяко включва регулация на движения, приближавайки се по този начин до едно адекватно описание на ритъма“⁷². Разликата между тях обаче е значителна. Рисунките тип F.I са „действени рисунки“ – те са „изсвирени“ върху листа хартия. В дадения пример на всяка линия съответства по едно пляскане, но първите две линии са изрисувани по-бавно от следващите три: „децата са движили пастелите си по хартията, първо по-бавно, а след това относително по-бързо; пауза, пастелът е във въздуха, сетне повторение на предишните действия.“⁷³ Обратно, рисунките тип M.I показват опита на децата да уловят и преброят всяко пляскане: те „показват един единен фокус – усилието на детето да „екстрахира“ всяка отделна и обособена атака от продължителното движение

⁷¹ *Bamberger, Jeanne*. Op. cit., p. 196.

⁷² *Ibid.*, p. 198.

⁷³ *Ibid.*



CLASS PIECE: ♪♪♪♪♪♪♪♪

SOUNDS LIKE: ♪ ♪ ♪♪ ♪ ♪ ♪ ♪♪ ♪
Three, four shut the door; five, six pick up sticks

Фиг. 2 Типология на рисунките по *Bamberger, Jeanne. Revisiting Children's Drawings of Simple Rhythms.* — In: *Strauss, S., Stavy, R. (eds.) U-shaped behavioral growth.* New York, London: Academic Press, 1982, p. 194.

на пляскане.⁷⁴ Тук всеки плясък се разглежда като отделна „единица“.

Рисунките тип F.2 включват аспекти от F.1 и M.1 – „всяко събитие е напълно отделено от продължително движение на пляскането (като M.1) и ние виждаме също ясната артикулация на двете повторени фигури (като F.1)⁷⁵. Тук обаче вече се вижда по-бързо и

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ Ibid., pp. 199-200.

по-кратко действие: „ние виждаме два повторени графически модела, при които като цяло по-големите форми означават по-бавните действия (събития с по-голяма продължителност), а по-малките форми означават по-бързи действия (събития с по-кратка продължителност)⁷⁶. Същевременно веднага се забелязва един интересен момент – петият плясък се изпълнява като „дълъг“, но се изписва като „кратък“. Според Бамбергер причината е в т.нар. „път на усещането“ [felt path] на детето – детето мисли петия плясък откъм забързаното движение, започнало от третия; докато рисува, детето още е „вътре в изпълнението, движейки се с него, докато изиграва наново опита си“⁷⁷. Петият плясък е част от *фигурата* на плясъците 3,4 и 5 – в нея той има функцията на край.

В рисунки тип М.2 се вижда когнитивна промяна спрямо F.2, доколкото се търси измерване на относителната трайност на всяко събитие. Всеки плясък се сравнява и класифицира независимо от това на коя фигура принадлежи. Докато в F.2 груповият принцип се определя от фигурата, в М.2 той се определя от „класа“ на събитието, който се измерва спрямо трайността. В М.3 същата когнитивна нагласа е затвърдена, като трайността на всяко събитие е съотнесена към определен метрум. Ето защо на това ниво децата според Бамбергер са разработили начален вид на „формална символна система“, т.е. „поредица от знаци, чиито референти са елементи и отношения, които са в съгласие с една фиксирана, външна референтна рамка (формална структура), които могат да бъдат обобщени до всички отделни случаи в определена област (напр. до

⁷⁶ Ibid., p. 200.

⁷⁷ Ibid., p. 201.

всяка ритмика) и които се отнасят до всички вътрешни контексти и до всички отделни читатели.⁷⁸

Фигурално и метрическо-формално мислене

Дадените примери илюстрират разлики в музикалното мислене на децата. Фигуралното мислене се съобразява с живото изпълнение и се стреми „иконично“ да го възпроизведе: „*Фигурата...* може да се определи като възстановяване на една по необходимост непосредствена поредица от събития-действия [action events] по пътя на изпълнението“⁷⁹. Фигуралното мислене изхожда изцяло от ситуацията на музикалното действие: „детето е отзивчиво към неповторимата *ситуация* на събитията-действия, както се случват по пътя на усещането [felt path], и също така към тяхната особена *функция* във фигурите, на които са членове.“⁸⁰ Дори когато нотира един вече изпълнен музикален откъс, детето с фигурално мислене остава пряко свързано с него. Самата нотация още не е отчуждена от музикалния акт.

Обратно, детето с метрическо-формално мислене става все „по-дистанцирано от възпроизвеждането [reenacting] по пътя на усещането, доколкото то вече може, рефлектирайки върху него, да сравнява и класифицира всички отделни събития в отношението им едно към друго, дори тези съдържащи се в различни фигури и отвъд определени граници.“⁸¹ Финалният

⁷⁸ Ibid., p. 203.

⁷⁹ Ibid., p. 200.

⁸⁰ Ibid., p. 201.

⁸¹ Ibid., p. 203.

етап от това развитие е окончателното поставяне на референтна рамка извън музикалния акт под формата на ритмическа координатна система (М.3).

Не е изненадващо, че фигуралното мислене е характерно за деца без-, а метрическо-формалното за деца със музикално образование. Възрастните без музикално образование също имат фигурално мислене. Интересно е обаче, че за музикално образованите фигуралните рисунки са грешни, а на музикално необразованите изглеждат като единственото „естествено“ описание.⁸²

Бамбергер долавя *когнитивната* бездна между фигуралното и формалното мислене. Усвояването на една формална система унищожавя фигуралното отношение. Бамбергер нарича това „феномена на заличаването“ (wipe-out phenomenon):

Феноменът на заличаването означава, че когато интернализиращите кохерентността на някои феномени спрямо конвенциите на формална символна система, асоциирана с дадена област, начинът, по който преди това сте мислили и сте виждали феномените, се заличава. Вие ставате систематично внимателни само по отношение на характеристики, отношения и правила, които са обхванати от символната система, и сте систематично невнимателни към тези характеристики, отношения и правила, които са характеризирали вашия „придобен“ поглед [...] нашите „зрели“ символни системи са в тенденцията да изличават способностите ни да разбираме и да оценяваме фигуралното или ситуационно мислене – и по-точно неговото съответствие и важност за музикалното изпълнение и разбиране, но също така по-общо ролята, която то играе във всекидневното

⁸² Ibid., p. 192.

разбиране, както и ролята, която би могло да играе в преподаването и ученето.⁸³

Бамбергер забелязва, че в общия случай както изследователите, така и учителите започват да гледат на музикалното мислене изцяло от позицията на такива символни системи и пропускат, че фигуралното мислене, характерно за всички музикално необразовани деца и възрастни, не се подчинява на него.

Основният въпрос на Бамбергер е дали и как може да се запази връзката между фигуралното и формалното мислене. Фигуралното мислене е основано на музикалния акт, а музикалният акт (в смисъла, в който го разглежда Бамбергер), когато има за цел да възпроизведе предварително даден музикален откъс, се контролира когнитивно чрез „антиципация“: „мисленето [cognition] на едно изпълнение лежи в способността да се конструират фигури и – в акт – да се антиципират техните цели“⁸⁴. Това, което се антиципира при възпроизвеждането на една ритмична фигура например, са „необходимите приспособявания, които се асоциират с дадените промени в стъпката“⁸⁵, а тези промени са свързани най-често с границите на фигурите. Процесът протича така:

В момента на приспособяването вниманието се насочва от антиципацията към самото извършване на това приспособяване. След като го е извършил, изпълнителят е „в“ новата фигура, гледайки напред към следващото приспособяване. Когато миналата фигура изчезне, нейните събития не могат да бъдат припомнени или сравнявани със събития във фигурата, през

⁸³ Ibid., p. 206.

⁸⁴ Ibid., p. 207.

⁸⁵ Ibid.

която изпълнителят в момента минава. Има, следователно, антиципация, но не и ретроспекция.⁸⁶

Във фигуралното мислене няма референтна рамка, от позицията на която да могат да се съизмерват отделни фигури и съответно отношения между събития. Ето защо фигуралното мислене мисли винаги напред, доколкото мисли движение, и мисли винаги цялост, доколкото това движение е определено от целостта на фигурата. Обратно, метрическо-формалното мислене поставя отправната точка за събитията извън самия акт, поради което може да *околичествява* и измерва музиката.

В примери от своите експерименти Бамбергер проследява напрежението и усилието на някои деца да съчетаят двата типа мислене в нотациите си. Ритмическата фигура от втория експеримент, споменат по-горе, е дадена във Фиг. 3.

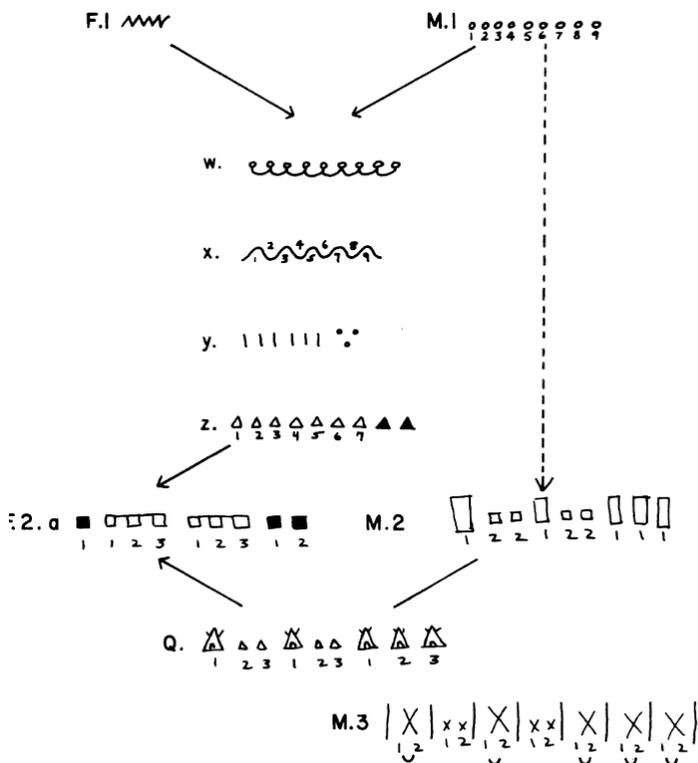
TARGET RHYTHM: ♪ ♪♪ ♪ ♪♪ ♪ ♪ ♪

Фиг. 3 Ритмическа фигура (*Bamberger, Jeanne. Revisiting Children's Drawings of Simple Rhythms, p. 210.*)

Децата пак биват помолени да нарисуват рисунка, с която ще си спомнят откъса, но след това биват помолени и да добавят цифри върху рисунката. Типологията (типизацията) само на втория експеримент е дадена във Фиг. 4.

Примерите w, x са съчетания от F.1 и M.1. В пример x например има както непрекъснатата линия (F.1),

⁸⁶ Ibid.



Фиг. 4 Типология на графики (Bamberger, Jeanne. Revisiting Children's Drawings of Simple Rhythms, p. 212).

така и изброяващо номериране (M.1). Примерите у и z са преходни между M.1 и F.2 – те показват наченки на групиране, сходно на F.2, в сегментирана графика като M.1.

В примера за рисунка тип F.2.a събитията очевидно са групирани по фигури, а цифрите „винаги съответстват на конкретната ситуация (редова позиция) на едно събитие *вътре във всяка фигура поотделно*“⁸⁷. В

⁸⁷ Ibid., p. 213.

М.2, обратно, цифрите функционират като „имена“ за кратки и дълги стойности. Пример Q съчетава F.2.a и М.2 – графиката е сходна с М.2, доколкото на по-дългите нотни стойности съответстват по-големи „колибки“, а номерацията е на принципа на F.2.a, тъй като посочва фигури.

За Бамбергер примери като w, x, y, z и примери като Q показват възможности за съчетаване на фигуралното и формалното мислене по алтернативен път. Първите четири примера са случаи на „хлъзгане“ (slippage) между единия и другия тип мислене, при което характеристики от двата типа се смесват. За хлъзгането е характерна нестабилност. Обратно, пример Q свидетелства за „превключване“ (switching) между двата типа мислене – детето първо мисли ритъма метрически-формално и след това, когато бива помолено да сложи номерация, номерира ритъма фигурално.⁸⁸ Превключването е признак за стабилната способност на детето да подхожда към ритъма с две различни „стратегии“. Според Бамбергер промените в нотацията – независимо дали под формата на хлъзгане, или на превключване – не са признак за по-лошо представяне, а за реструктуриране на процесите за вътрешно представяне на музиката и по-специално на ритъма.⁸⁹

Разновидностите на фигуралното и формалното мислене, както и на тяхното съчетаване, са примери за различни типове отношение между музикален акт и рефлексия. Рисунки тип F.1 за примери за рефлексия-из-акта (reflexion-of-action), тип F.2 за рефлексия-в-акта (reflexion-in-action), а на тип М.3 за

⁸⁸ Ibid., p. 214.

⁸⁹ Ibid., p. 221.

рефлексия-върху-акта (reflection-on-action). В първите два типа отношение децата още изхождат от ситуационните и качествени характеристики на фигурите в акта. При М.3 обаче децата се „изместват от своя непосредствен, ситуационен опит, за да конструират една „подвижна единица“ (пулсацията) на едно ниво на метричната йерархия и да се придържат към нея през времето“⁹⁰. Бамбергер настоява, че „способността за измерване на трайности... произвежда описание, което замъглява фигурите, които са толкова силен фактор в изпълнението и в разбирането“⁹¹. Само рисунките тип М.2 могат да отразяват както фигуралното, така и формалното мислене. Те са възможни, според Бамбергер, само въз основа на рефлексия-върху-описанието като такова, т.е. върху съзряването на алтернативите на мисленето в процеса на нотирание.⁹²

Образователно значение и заключение

Образователното значение на откритията на Бамбергер е коментирано от самата нея. Според нея учителите на деца, занимаващи се (полу)професионално с музика, много често са преживели феномена на изличаването и са „систематично невнимателни“ към неща, които не съответстват на интернализираната от тях символна система. В това състояние учителите свеждат интуитивните единици на музикалното възприятие до рефлексивните единици на

⁹⁰ Ibid., p. 222.

⁹¹ Ibid.

⁹² Ibid., p. 223.

музикалното описание.⁹³ Така започваме да „чуваме и виждаме [само] това, което можем да кажем“⁹⁴. Ето защо, парадоксално или не, според Бамбергер „видовете елементи и отношения, на които необучените слушатели и самообучаващите се изпълнители обръщат внимание, творейки музикален смисъл [in making musical sense], са по-близко до тези, които свързваме с изпълнителя, който свири „наистина музикално“ – способността да оформя една фраза, да следва музикалната линия и да проектира експресивно чувство и смисъл“⁹⁵.

Както Серафин, така и Бамбергер прокарват нови предложения по темата за музикалното мислене. Серафин поставя въпроса в чисто теоретичен план, подчертавайки че генеалогията на западната музикална теория, с която боравим днес, не отвежда до генеричните музикално-когнитивни процеси, с които мислим в музика, а до рефлексивните процеси, с които мислим за нея. По този начин Серафин оборва опититите музикалното мислене да бъде сведено до определени теоретични конструкции и в това отношение трудът ѝ става необходим и основополагащ за работата на

⁹³ Така се стига до положението, че „от една страна, интуициите, асоциирани с описанието, са нарушени, а от друга, интуициите, асоциирани с музикалното изпълнение, се смятат за неизразими в описание“ (ibid., p. 224). Неизразимостта на музикалните интуиции е въпрос на здрав разум в музикантската практика и сблъсъкът на противоречащи си интуиции най-често води до коментари като „Аз така го чувам“ или „Е, така го чувствам!“ (Ibid.)

⁹⁴ *Bamberger, Jeanne*. Turning music theory on its ear. Do we hear what we see; Do we see what we say? — *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 1996, vol. 1, no. 1, p. 35.

⁹⁵ Ibid., p. 34.

музикалният педагог. Бамбергер поставя същия въпрос, само че от страната на експерименталната психология на развитието. Тя смята, че може да различи отделни типове мислене на децата по техните нотации, и открива, че формалното музикално образование измества ориентира на детето от музикалния акт към *външната референтна рамка* на една символна система.

Тези позиции имат огромно значение за музикалното образование. Ориентираното към (създаване на) компетенции образование се занимава най-вече с това да обучава децата в съществуващата музикална символна система – музикалнотеоретична, музикалноаналитична и музикалноисторическа. На нивото на самото музикално мислене такова образование води до това, че мисленето придобива отправна точка, различна от музикалния акт. Бамбергер предупреждава за опасността от *изличаването (заличаването)*, при което веднъж изместеният от акта фокус не може да се върне към спонтанната си, предформална *рефлексия-в-акта* и възприема подобна рефлексия като музикално неправомерна. Обратно, рефлексията, изхождаща пряко от музикалния акт, е признак за „музикалност“ и за автентично музикално мислене. Музикалнопедагогическият извод от работите на Серафин и Бамбергер е, че музикалното образование трябва да намери начин да съхрани рефлексията, поместена в акта, независимо от всякакви теоретични конструкции, които детето трябва да усвои.

Настоящото издание е дигитализирана версия на печатното издание на монографията (Рива, 2021, ISBN 978-954-320-735-0) и се разпространява свободно при условията на лиценза *Creative Commons Признание 4.0 Международен* (CC BY 4.0). Съгласно този лиценз текстът може да се използва, копира и разпространява свободно в оригинален или преработен вид, при условие че авторите и изданието са посочени надлежно.

Дигиталното издание се отличава от печатното в два аспекта. Първо, въведени са корекции на печатни грешки и несъответствия в библиографията, открити след публикуването на печатното издание; съдържателни промени не са правени. Второ, монографията е представена като цяло под съвместно авторство на Емил Деведжиев и Кристиан Василев, докато в печатното издание отделни глави са разграничени като дело на единия или другия автор. Тъй като трудът е плод на обща работа, авторите намериха за по-коректно в дигиталното издание да не се поддържа това разграничение. Няма промени в странирането.

За позоваване на настоящото издание се препоръчва следният формат:
Деведжиев, Емил, Василев, Кристиан.
Музикално развитие и музикално образование. София: Рива, 2021.