

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
---------------------------	-----

Шеста глава

Музикална компетенция и музикално умение

В настоящия текст музикалната компетенция би следвало да се разбира в два плана: музикалнопсихологически (когнитивен) и образователен. В когнитивната музикална психология компетенцията се разглежда най-често според възгледа на Чомски: *компетенция* обозначава усвоена система от правила за употреба на един език; тя позволява да се изграждат и разбират изречения, да се разпознават граматически грешки или неясноти. Обратно, изпълнението е употребата на един език; тук се откриват характеристики и способности, които не опират до система от правила, т.е. до компетенции – задържания, недовършени структури, психологически и социални трудности, които говорителят преживява (напр. скокове в паметта) или биологически ограничения (като правене на пауза за взимане на въздух).

Джино Стефани определя музикалната компетенция като „способността да се произвежда смисъл чрез музика“¹. Въз основа на тази дефиниция Дейвид Хар-

¹ *Stefani, Gino. A theory of musical competence.*

грийвс изгражда своя модел на музикално развитие.² По подобен начин Джон Слобода определя понятието „музикално умение“: „музикалното умение е определен вид придобита опитност [expertise], която включва в ядрото си способността да се осмислят музикални поредици чрез умствените операции, които се упражняват върху звуците (независимо дали реални, или въображаеми)“³. Харгрийвс забелязва, че идеята за музикална компетенция обхваща много различни подходи към музиката:

изучаването на индивидуалната музикалност [...] на музикалните техники, които се притежават или интуитивно разбират от изпълнители и които също могат да бъдат предмет на емпирично изследване; на това, което може да се нарече музикална култура, т.е. историческото и стилистично познание, което е от областта [на компетенция] на музиколога; и на социалните практики, т.е. културните традиции [institutions], в рамките на които музиката се изпълнява и слуша и които са от областта [на компетенция] на социолога.⁴

В плана на музикалното развитие с компетенция се има предвид преди всичко *когнитивна способност* на отделния човек.

— Semiotica, 1987, vol. 66, 1-3, p. 7.

² 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, pp. 144-170.

³ Sloboda, John. *Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2005, p. 265.

⁴ Hargreaves, David. Op. cit., p. 147.

В образователен план, и специално в средата на българското общо образование, е използвана думата *компетентност*, за да обозначава

динамична съвкупност от знания, умения, нагласи и отношения, които се придобиват в процеса на обучение [...] Компетентността най-често се свързва със способност, разбира се, като може да се направи нещо, т.е. умее, основано на знание. Компетентностите са способности, но не вродени, а „такива, които са развити чрез качествено учене, в подходяща педагогическа среда и чрез придобиване на сериозен практически опит.“⁵

В българската нормативна уредба усвояването на т.нар. „ключови компетентности“ е положено като основна цел на образователния процес. Но в допълнение на това се имат предвид „предметни компетентности“ по рубрики за всяко образователно направление в детската градина (където се назовават „образователни ядра“) и учебен предмет в училище (където се назовават „области на компетентност“)⁶. Както в по-

⁵ Книжка: Компетентности и образование, с. 2. По *Zwell, Michael*. *Creating a culture of competence*. New York: John Wiley & Sons, 2000.

⁶ Вж. Наредба № 5 от 3 юни 2016 г. за предучилищното образование (редакция – 11.02.2022), Приложение № 5 към чл. 28, ал. 2, т. 5 – Образователно направление "музика", раздел II. Очаквани резултати и Наредба № 5 от 30 ноември 2015 г. за общообразователната подготовка (редакция – 08.09.2020), Приложение № 18 към чл. 6, ал. 1, т. 18 – Изисквания за резултатите от обучението по учебния предмет по музика. Съответните компетенции се придобиват чрез и във занимания по музика. Да се има предвид, че изразите музикална/и компетенция/и и музикална/и компетентност/и не присъстват в посочените нормативни документи,

соченото определение, така и тук компетентността се разглежда като резултат, а не като предпоставка на музикалното образование. С други думи, образователният норматив приема музикалната компетентност за нещо, което може да бъде развивано преднамерено, по силата на определени педагогически практики и методики. Но тъй като придобиването на музикална компетентност, т.е. на музикална компетенция⁷ не

а и в който и да било нормативен документ у нас, регламентиращ образователния процес. Съгласно същите тези документи заниманията по музика са под шапката на ключовата компетентност *културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество*. Без да отправяме по-конкретна критика към такива постановки, трябва все пак да се отбележи, че изразът „културна компетентност“ е подвеждащ, тъй като по този начин се предполага, че културата може да се сведе до определени очаквани резултати от обучението.

⁷ Освен етимологическите недоразумения при употребата на думата компетентност, в настоящия текст се придържаме към думата *компетенция* и поради намерението да се дистанцираме от по инерция приеманото у нас разграничение на *компетенция* (единично знание, умение, нагласа) от *компетентност* (цялостно умение, познание, характер). То позволява пряк паралел съответно с изразите „определени очаквани резултати“ (компетенции, компетентности) и „цялостно развитие на детето“ (компетентности, ключови компетентности), при което се предполага, че връзката между първото и второто е гарантирана и че така и така всички резултати от образователния процес могат да се свеждат до компетенции/компетентности. Ако обучението не бе изкуствено обособявано от възпитанието и социализацията, такова предположение щеше да бъде развенчано още в зародиш. Но обратното – днес е разработена глобализирана система за отчитане на очакваните резултати (компетенции, компетентности), чийто монопол върху образованието се носи недвусмислено в теорията и практиката на *методиката на обучението* по...

изисква непременно учебна среда и педагогическа намеса, възниква въпросът с какво и как такава среда подпомага придобиването ѝ.

За съжаление съвременната глобализирана общообразователна теория разчита твърде много на администрирането на образователния процес и точкуването на резултатите от педагогическия процес, което доведе до това, обучението да бъде припознато като най-същественния компонент на образованието. От позицията на училищното администриране и кредитиране да си образован, компетентен и обучен се оказва едно и също нещо. С „училище“ започна да се обозначава всяка образователна среда, която предлага ясни критерии за обучение, и всяка институция в сферата на формалното образование, независимо дали е детска градина („предучилищно образование“), основно образование, включително профилирано и професионално-техническо („училищно образование“), или висше образование (във „висше училище“). С „обучение“ започна да се обозначава образователния процес като цяло. На въпроса „с какво една такава среда подпомага придобиването на музикална компетентност“, критичният поглед към „монопола на обучението“ би могъл прибързано да отговори – „с нищо“. Но по този начин въпросът за разликата между специализирано и неспециализирано музикално обучение става непроницаем.

Когнитивната наука разработва проблема за отношението между музикалните компетенции и музикалното обучение (и по този начин осъществява конструктивна критика върху по-горе скицираната накратко съвременна глобализирана политическа теория на образованието) основно в два плана: обучението се

разглежда като нещо повече от количествено натрупване на компетенции; компетенциите се третират като фактор на музикалното развитие, в някои отношения независим от обучението, особено що се отнася до музикалното развитие в детството. Но в крайна сметка и когнитивната наука, подобно на съвременната образователна политика и теория, не може да преодолее монопола на количествените критерии в описанието и упражняването на музикалното развитие.

1. Влияние на обучението върху музикалните умения

От проведени наблюдения се вижда, че още от най-ранна детска възраст обучението въздейства положително върху музикалните умения. Шестмесечно „активно“ и „пасивно“ обучение на бебета оказва влияние върху предпочитането им на тонална пред атонална музика.⁸ Като резултат от обучение деца между 3- и 6-годишна възраст могат да разпознават нехармонични промени на проста тонална акордова прогресия.⁹ Вследствие от 12-седмично музикално обучение или свирене на инструмент, или чрез друга форма на музикална активност (песне, танцуване, музициране с перкусионни инструменти) петгодишни деца надминават свои връстници по тонално и

⁸ *Gerry, David, Unrau, Andrea, Trainor, Laurel.* Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. — *Developmental science*, 2012, vol. 15, no. 3, pp. 398-407.

⁹ *Corrigall, Kathleen, Trainor, Laurel.* Effects of musical training on key and harmony perception. — *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2009, vol. 1169, pp. 164-168.

ритмическо разграничаване¹⁰; след 15-месечно обучение децата се справят значително по-добре от връстниците си без музикално обучение в редица моторни, ритмически и мелодически задачи, след като на изходна позиция са били на еднакво ниво.¹¹ Тези и подобни изследвания показват, че „формалното“ музикално обучение оказва положително въздействие върху музикалните умения на децата в предучилищна възраст.

В училищна възраст обучението по музика също оказва голямо влияние върху уменията на децата. Децата между 8 и 11 години, които взимат уроци по инструмент, се справят по-добре от връстниците си в долавянето на контура на една мелодия¹², в долавянето на несъответствия във височината и края на музикални фрази¹³, в изпълняването на сложни моторни последования, в различаването на прости мелодии и в долавянето на промени във височината и ритъма.¹⁴

¹⁰ *Flohr, John*. Short-Term Music Instruction and Young Children's Developmental Music Aptitude. — *Journal of Research in Music Education*, 1981, vol. 29, no. 3, pp. 219-223.

¹¹ *Hyde, Krista, Lerch, Jason*, et al. Musical training shapes structural brain development. — *The Journal of Neurosci*, 2009, vol. 29, no. 10, pp. 3019-3025.

¹² *Morrongiello, Barbara, Roes, Caroline*. Developmental changes in children's perception of musical sequences: Effects of musical training. — *Developmental Psychology*, 1990, vol. 26, no. 5, pp. 814-820.

¹³ *Magne, Cyrille, Schön, Daniele, Besson, Mireille*. Musician children detect pitch violations in both music and language better than nonmusician children: behavioral and electrophysiological approaches. — *Journal of cognitive neuroscience*, 2006, vol. 18, no. 2, pp. 199-211.

¹⁴ *Forgeard, Marie, Winner, Ellen*, et al. Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. — *PloS one*, 2008, vol. 3, no. 10, e3566.

2. Когнитивни разлики между възрастни музиканти и немузиканти

Едно от основните твърдения, отстоявани в когнитивната наука, е това, че фундаменталните музикални интуиции не се основават на методически формализирано обучение. За доказването му биват експериментално провеждани и привеждани сравнения между когнитивните способности на възрастни музиканти и немузиканти.

По отношение на възприемането на височини мозъците на музиканти и немузиканти структурно се различават. Сивата материя в кората, отговаряща за слуха например е по-голяма при музикантите и е научно обосновано, че разликата е свързана с музикално умение.¹⁵ Могат да се набележат и множество други разлики.¹⁶ Не малко изследователи в когнитивната наука третираат тези разлики като по-скоро количествени, отколкото качествени:

Макар мозъчните области, които се асоциират с музикалното преработване, да са по-големи при

¹⁵ *Schneider, Peter, Scherg, Michael, et al. Morphology of Heschl's gyrus reflects enhanced activation in the auditory cortex of musicians. — Nature neuroscience, 2002, vol. 5, no. 7, pp. 688-694.*

¹⁶ Вж. напр. *Trainor, Lauriel, Zatorre, Robert. The neurobiological basis of musical expectations: From probabilities to emotional meaning. — Oxford Handbook of Music Psychology, 2009, , pp. 171-183. Näätänen, Risto, Paavilainen, Petri, et al. The mismatch negativity (MMN) in basic research of central auditory processing: a review. — Clinical neurophysiology : official journal of the International Federation of Clinical Neurophysiology, 2007, vol. 118, no. 12, pp. 2544-2590. Trainor, Laurel, Corrigall, Kathleen. Op. cit.,*

музикантите и макар ERP-реакциите¹⁷ към музикални звуци и нарушения на музикалната структура да са по-големи и да идват по-рано при музикантите, специфичните мозъчни области и специфичните ERP-компоненти, които се образуват, са същите и в двете групи. Следователно, съществува тълкованието, че всички хора (при отсъствие на вродена или придобита амузия) са музикални и че образованието просто усилва музикалните процеси.¹⁸

Някои изследвания откриват, че едни и същи мозъчни области или процеси отговарят за преработването на ритъма при музиканти и немюзиканти: „Съчетаният анализ на музиканти и немюзиканти [...] откроява дейността на една и съща основна мрежа за преработването на околностите [quantized] ритми(ки), която се активира и при музиканти, и при немюзиканти“. Това „може да отразява наличието на вродена [innate] музикална компетентност, която е независима от обучението“¹⁹. Разлики в активацията на мозъците има, но те биват окачествявани в когнитивен план като количествени разлики:

Това, което изглежда различно между групите, е степента на активиране [на мозъка], което навежда на мисълта, че един от ефектите на музикалното обучение е да набира повече неврони за задачите по възприемане

¹⁷ ERP – Event-Related Potential – потенциал, свързан със събитие. ERP (ПСС) е измерена реакция на мозъка при определено сетивно, когнитивно или моторно събитие.

¹⁸ Ibid., p. 96.

¹⁹ Limb, Charles, Kemeny, Stefan, et al. Left hemispheric lateralization of brain activity during passive rhythm perception in musicians. — The anatomical record. Part A, Discoveries in molecular, cellular, and evolutionary biology, 2006, vol. 288, no. 4, p. 386.

и произвеждане на музикални ритми. Това е в съответствие и с поведенчески данни, които показват, че музикантите и немюзикантите подхождат към ритмичната преработка по качествено подобни начини, но че музикантите в сравнение с немюзикантите просто се справят по-добре с познати типове метрични структури, които са съвместими с музикалното им обучение.²⁰

В това поле Емануел Биганд и Бенедикт Полен-Шарона предлагат методологическа рамка за изследванията. Според авторите изследванията трябва да намерят начин да измерят не техническите, а интуитивните способности на музиканти и немюзиканти, за да може да се открие когнитивното им развитие:

Не е изненадващо, че се откриват важни разлики между двете групи слушатели, щом като експериментните упътвания или реакции включват технически музикални термини, които не се разбират явно от немюзикантите или не са им познати, или използват толкова неправилно определени или неясни идеи, че само музикантите могат правилно да схванат упътванията и експерименталната задача на изследването.²¹

Това недоразумение произлиза от (и води до) неправилно разбиране за музикалната компетентност:

тези разлики [между способностите на двете групи] може да не са съществени [relevant] за разбирането на истинската природа на музикалната компетентност. Голяма част от

²⁰ *Trainor, Laurel, Corrigan, Kathleen.* Op. cit., p. 103.

²¹ *Bigand, Emmanuel, Poulin-Charronnat, Benedicte.* Are we "experienced listeners"? A review of the musical capacities that do not depend on formal musical training. — *Cognition*, 2006, vol. 100, no. 1, p. 103.

емпиричните изследвания върху музикалното мислене включват задачи, изискващи съждения върху специфични аспекти на музикалната структура. Този подход сякаш предполага, че човешката музикална способност по необходимост включва ясни външни/открити процеси [...] [– теза, която е проблематична], тъй като голяма част от човешкото познание се осъществява [occurs] на скрито ниво вероятно с плавно преминаване от [with a possible continuum between] несъзнавано към декларативно познание [и обратно]²²... Ако музикалната компетентност разчита [relies] до голяма степен на вътрешно (трудно открояемо) познание, употребата на ясно формулирани задачи [explicit tasks] за проучване [probe] на музикалната компетентност е просто подвеждаща. И по-конкретно, това може да доведе до значително подценяване на човешката способност да възприема музика... Най-малкото, ако [все пак] се налага да се използват ясно формулирани задачи, изглежда абсолютно необходимо те да включват *фундаментални музикални интуиции*, които са разбираеми както за музикално обучени, така и за музикално необучени слушатели.²³

Основата на аргумента тук е, че музикалната компетентност е преди всичко вътрешно познание, което не може да се измери чрез външни задачи, каквито откриваме например в „академичните музикални изпити“.

Какво е вътрешно, скрито (имплицитно) музикално познание? То се състои от „фундаментални музикални интуиции“. Но как въобще разбираме за съществуването им? Като се позовават на Хайнрих

²² Тук авторите се позовават на *Underwood, Geoffrey*, ed. *Implicit cognition*. Repr. Oxford: Oxford Univ. Press, 2004.

²³ *Bigand, Emmanuel, Poulin-Charronnat, Benedicte*. Op. cit., pp. 103-104.

Шенкер, Биганд и Полен-Шарона говорят за разделението между пораждаща (генеративна) структура и повърхностна структура: „тайната на равновесието в музиката лежи в постоянното съзнание за нивата на преобразуване и на движение на повърхностната структура към първоначалната, пораждаща структура или на обратното движение. Това съзнание е винаги в ума на композитора, без него всяка повърхностна структура би се изродила (дегенерирала) в хаос“²⁴. Хипотезата на авторите е, че вътрешното музикално познание трябва да отговаря на тези основополагащи музикални структури.²⁵

Опитите на Биганд, Полен-Шарона и на групата учени около тях имат за цел сравнението между музикалната компетентност на музикално обучени и

²⁴ *Schenker, Heinrich. Der Freie Satz. Neue musikalische Theorien und Phantasien. Liege: Margada, 1935. Цитирано в: Bigand, Emmanuel, Poulin-Charronnat, Benedicte. Op. cit., p. 105. Авторите се позовават още на генеративната теория на музиката на Лердал и Джакендоф, основана на Шенкер. Лердал и Джакендоф ползват понятията и системата на генеративната лингвистика на Ноам Чомски, прилагайки ги към музиката (Lerdahl, Fred, Jackendoff, Ray. Op. cit.).*

²⁵ Това е ключов аспект от тяхната позиция, защото те експериментално изследват наличието на тези интуиции. Тук понятието за музикална интуиция се приравнява на понятието за музикална интуиция за структура. В крайна сметка обаче музикалните структури, както ги разглежда Шенкер например, са плод на рефлексия върху музиката – те са опит за музикална теория. Доколко и как те реално присъстват в музикалното мислене е изключително труден въпрос. Твърдението на Шенкер, че определена структура е „винаги в ума на композитора“, ако въобще може да се удостовери, се основава на предположението, че без нея „всяка повърхностна структура би дегенерирала в хаос“.

тази на музикално необучени хора. В един такъв опит музикално обучените (накратко, „музиканти“) и музикално необучените („немузиканти“) имат задачата да разпознаят вариации, които изхождат от пораздащата (основополагащата) структура.²⁶ Музикантите, разбира се, се справят по-добре от немузикантите (72% верни отговора спрямо 58% при последните), но авторите намират резултата на немузикантите за изненадващо добър:

това изпълнение беше изненадващо, като се има предвид сложността на преработването в опитната ситуация: за да отговорят [вярно на] над 50% [от поставените въпроси], участниците трябва да групират заедно мелодии, които имат същите основни [пораждащи] структури, но които драстично се различават по очевидни характеристики като мелодичен контур и ритъм.²⁷

Авторите веднага допълват, че такива музикални способности са въпрос на абстрактна преработка: „Това откритие навежда на мисълта, че дори музикално необучени слушатели успеха умствено да си представят музикална информация в един доста абстрактен формат.“²⁸ В друг експеримент, който има за цел да

²⁶ *Bigand, Emmanuel*. Abstraction of Two Forms of Underlying Structure in a Tonal Melody. — *Psychology of Music*, 1990, vol. 18, no. 1, pp. 45-59.

²⁷ *Bigand, Emmanuel, Poulin-Charronnat, Benedicte*. Op. cit., pp. 105-106.

²⁸ *Ibid.*, p. 106. „В действителност свързването на множество вариации с едно общо тематично ядро изисква определено ниво на абстракция. Тази абстракция обаче идва едва след актовото приложение на т.нар. имплицитно музикално познание – необучените слушатели експлицитно мислят неща, които имплицитно са доловили“.

установи разликата във възприятието на „музикална стабилност“ (т.е. степента на завършеност на един тон или акорд, която се свързва с предполагаемата му хармонична функция), участниците слушат две мелодии с един и същ контур и една и съща ритмика, но с различни акциденции на отделни тонове – едната мелодия е в ла минор, а другата в сол мажор.²⁹ Двете групи се справят еднакво добре.

Друг основен аспект на музикалната компетентност, който се изследва, е музикалното очакване. Коментирайки една група от изследвания, авторите казват: „За даден музикален контекст се предполага, че активира абстрактното познание за западна хармония на слушателите“³⁰. Тук под „абстрактно познание“ отново се има предвид вътрешно, скрито познание, а не външно, открито. В този смисъл абстрактното познание не е основано на рефлексия. Методът за изследване на музикалното очакване е *прайминг*-парадигмата, при която се изследва как един стимул влияе на реакцията към друг стимул. В случая участникът трябва да отговори възможно най-бързо и най-точно на въпрос, свързан с *целеви* акорд – дали е в строй, дали съдържа дисонантен тон, дали се чува с определен тембър и пр. Целта е „да се определи как преработването на сетивните качества на целевия акорд може да се повлияе от манипулациите на хармоничната свързаност на целевия акорд и прайм-контекста [т.е.

²⁹ Bigand, Emmanuel. Perceiving musical stability: the effect of tonal structure, rhythm, and musical expertise. — Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 1997, vol. 23, no. 3, pp. 808-822.

³⁰ Bigand, Emmanuel, Poulin-Charronnat, Benedicte. Op. cit., p. 108.

контекста на предшестващия стимул]³¹. В един експеримент участниците трябва да отговорят дали последният акорд, изсвирен в няколко различни прогресии, е консонантен или дисонантен.³² Авторите предполагат, че като цяло не е необходим контекст, за да се изпълни задачата, тъй като според тях консонантността и дисонантността не са зависими от контекст. И при трите задачи музикално обучените и музикално необучените участници се справят относително еднакво добре – като в „очаквания“ контекст (т.е. съобразения с правилата на западната хармония) очакването е най-високо, а в „слабо очаквания“ то е най-ниско. Изводът е, че както при музикантите, така и при немюзикантите музикалното очакване в еднаква степен се основава на хармоничния контекст, което авторите приписват на една обща за музиканти и немюзиканти вътрешна интуиция за музикално-хармоничната структура. Подобен експеримент е правен с деца на между 6 и 11 години, и стига до същите резултати и изводи.³³ В заключение авторите пишат:

Тази поредица от изследвания подчертава няколко когнитивни характеристики на човешката способност да възприема и преработва музика [...] [съответната] способност почива на бързи и невъзможни за потискане процеси, които ни позволяват да извлечем сложни музикални структури от къси музикални парчета, но които са по-неефективни при интегрирането на малки модели в големи структури.³⁴

³¹ Ibid., p. 109.

³² Bigand, Emmanuel, Madurell, François, et al. Effect of global structure and temporal organization on chord processing. — *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 1999, vol. 25, no. 1, pp. 184-197.

³³ Schellenberg, Glenn, Bigand, Emmanuel, et al. Op. cit.

³⁴ Bigand, Emmanuel, Poulin-Charronnat, Benedicte. Op. cit., p.

Изследователите не отхвърлят въздействието на музикалното обучение върху музикалната компетентия. Само че ефектът на обучението е малък, ако трябва да се съпостави с огромното време, вложено в него: „Фактът, че едно интензивно 15-годишно обучение е причина само за малки разлики между музиканти и немюзиканти, навежда на мисълта, че една сложна музикална способност може да се развие само като се живее в богата музикална среда“³⁵. Разбира се, авторите определят за основни преимущества на музикалното обучение усвояването на „конвенционални символични кодове“ и „свиренето на инструмент“. Но те пропускат други преимущества: овладяването (аналитично и композиторско) на музикални форми, разпознаването на музикални стилове и др. Така или иначе, откритията им говорят за твърде сериозни музикално-когнитивни способности, които се появяват и изявяват независимо от музикалното обучение.³⁶

119.

³⁵ Ibid., p. 121.

³⁶ Експериментите на тази изследователска група почиват на предпоставки, които вече обсъдихме. В такъв случай те могат ли да бъдат музикалнопедагогически обосновани? Проблемът има методологически измерения, които тук не могат да се развият в пълнота. Според Биганд и Полен-Шарона музикалната компетентия се състои в представянето на „музикална информация ментално в един доста абстрактен формат“. Макар и да търсят музикално-структурното мислене на музиканти и немюзиканти в сферата на имплицитното познание, тези изследователи все пак поставят резултатите си в системата на експлицитното музикологично познание – теориите на Шенкер и Лердал и Джакендоф. Тъкмо този преход между имплицитно и експлицитно познание се явява проблем, тъй като не е ясно дали той въобще е възможен. От друга страна, в музикалния акт тази разлика поначало

Биганд и Полен-Шарона извеждат тезата, че музикалната компетенция може да се развие до високо ниво без обучение. Очевидно е, че тезата им е от голямо значение за музикалната педагогика: предвид посочените открития, музикалната компетенция приема съвсем различен вид. Тя вече не е нещо, което трябва да се постигне, а е нещо, което трябва да се разгърне. Музикалнопедагогическият път се състои в разгръщането на първоосновната музикална интуиция във всяка форма на музикалното действие. Смисълът на музикалната педагогика е да удържи тази позиция.

не съществува, защото първоосновните музикални интуиции нито могат да бъдат ясно определени, нито могат да бъдат оставени в сферата на неразкритото, тъй като са непосредствено доловими и „осезаеми“.

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.