

# ЕЗИКОВИ АНАЛОГИИ В ТЕОРИЯТА НА ЕДВИН ГОРДЪН ЗА МУЗИКАЛНОТО РАЗВИТИЕ В РАННОТО ДЕТСТВО

*Емил Деведжиев*  
*НМА „Проф. Панчо Владигеров“*

Теорията на музикалното развитие на Едвин Гордън отстоява тезата, че количеството и характерът на музикалните занимания в първите няколко години от живота имат решаващо значение за цялостното музикално развитие.<sup>1</sup> Гордън конкретизира този период чрез множество тестови изследвания<sup>2</sup>. От техните резултати той прави заключението, че музикалният потенциал (music aptitude)<sup>3</sup> в детството отначало е плаващ,

---

<sup>1</sup> Гордън има предвид периода от 0 до 9-годишна възраст, който обхваща ранното детство, детската градина и първите години в началното училище.

<sup>2</sup> Вж. **Gordon**, E. Music Aptitude and Related Tests: An Introduction. Chicago, 2001.

<sup>3</sup> Гордън дефинира термина music aptitude като „потенциал за постижение (успех) в музиката“ (**Gordon**, E. Music Learning Theory for Newborn and Young Children. 2013 Edition. Chicago, 2013, p. 169). Тук избираме превода „музикален потенциал“ с основанието, че той дефинира термина „music aptitude test“ като „тест за измерване на потенциала за музика“ (Ibid.). Изразът music aptitude може да бъде превеждан, схващан и определян, също така, като способност за музикално развитие, музикалност, потенциал за успех в музиката, музикални способности, музикален талант, предразположеност към музиката, музикална възприемчивост, природна дарба. Гордън обаче като цяло се дистанцира от

неустановен и в процес на развитие. След 9-годишна възраст този потенциал се „стабилизира“ (stabilize)<sup>4</sup>. Разграничението *плаващ – стабилен* полага необходимостта от радикално отношение и радикални педагогически решения, които могат да осигурят максимално музикално развитие на децата, преди те да достигнат 9-годишна възраст. Конкретни теоретични разработки, които Гордън предприема за тази цел, са:

- Теория на музикалното учене, изведена от практиката на детското езиково развитие

- Музикална методика, която на практика въплъщава принципите, целите и подходите, положени в теорията на музикалното учене

Настоящото изложение е предимно върху неговата теория на музикалното учене и по-конкретно върху възгледите му за:

а. музикалните речници – структурата на музикалния опит, състояща се от четири сравнително обособени една от друга сфери на музикалната компетентност<sup>5</sup>: слушане; свирене и пеене (включително скандиране и интониран говор); ауди-

---

подобни термини (Ibid., p. 16). Изразите „музикална пригодност“, „музикална схватливост“, „музикална наклонност“ и „музикална склонност“ също са близки.

<sup>4</sup> *Gordon, E. Music Aptitude and Related Tests...*, 5 – 6.

<sup>5</sup> Тук предложеното определение на Гордъновия термин „музикални речници“ не е пряко заето от него, но представлява опит за максимално приближаване до смисъла, който той влага в съответния термин. Сам Гордън не смята за необходимо да предложи конкретно определение, както личи от състава на терминологичните речници в края на книгите му:

- *Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, 2013 Edition
- *Learning Sequences in Music: A contemporary Music Learning Theory*, 2012 Edition

Това положение е по-скоро предизвикателство за способността ни да интерпретираме възгледите му относно същността, състава и характеристиките на музикалните речници, отколкото повод за критика към състоятелността и кохерентността на неговата теория.

ация и импровизация; нотна грамотност<sup>6</sup>.

б. аудиацията – процесът на музикално мислене и музикално разбиране, чрез който останали сфери на музикалната компетентност са изобщо възможни.

### а. Музикални речници и езикови аналогии

Според Гордън „макар музиката да не е език в точния смисъл на думата... процесите на учене на език и на музика са твърде сходни“<sup>7</sup>. Ключовата дума тук е „учене“. Гордън се интересува от това как децата учат и сам нарича своята теория „теория на музикалното учене“ (music learning theory). Неговата теория е „обяснение на това как учим, когато учим музика“<sup>8</sup>. Гордън не се съобразява с възгледи, които подхождат към интелектуалните, физиологичните, психофизиологичните и психобиологичните фактори на детското развитие от гледна точка на изследвания, разработени за замерване на телесни и мозъчни импулси. Теорията на музикалното учене, която той създава и прилага, взема пример от практиката на езиковото учене в реалната житейска среда.

Усвояването на майчиния език е естествена, спонтанна и интензивна дейност. Гордън смята, че музикалното учене би трябвало да се развива с подобни темпове и в естествена житейска обстановка. В съответствие с хипотезата за критичния период<sup>9</sup>, той отстоява тезата за необходимостта от ранно музи-

<sup>6</sup> Гордън понякога разделя тази сфера на две – четене на нотирана музика и писане на нотирана музика, но всъщност има предвид като цяло нотната грамотност, която разглежда като част от музикалната компетентност, напълно зависима и определена от първите три речника.

<sup>7</sup> **Gordon**, E. All about Audiation and Music Aptitudes. – In: *Music Educators Journal*, Vol. 86, No. 2, (Sep., 1999), pp. 41 – 44, p. 42. (Вж. също **Gordon**, E. *Music Learning Theory for...*, 2013, p. vii).

<sup>8</sup> **Dalby**, B. About Music Learning Theory. <http://giml.org/docs/AboutMLT.pdf>, p. 2.

<sup>9</sup> Повече относно тезата за критичния/чувствителния период в детското развитие виж **Robson**, Ann L. Critical/Sensitive Periods. – In: *Child Development*. Neil J. Salkind (ed.), Macmillan Library Reference, 2001, 101 –103.

кално развитие на децата. Но за разлика от езиковото развитие, според него музикалното развитие обичайно е пренебрегвано и в крайна сметка – възпрепятствано поради закърняването на контакта с музиката. Детето бива непрестанно въвличано в езиково общуване – говорят му, радват му се и го насърчават, когато се опитва да имитира чутото, и още повече – когато започне само да съставя словосъчетания и цели изречения. Гордън изисква връзката на детето с музиката да бъде също толкова интензивна, колкото езиковата. Гордън отстоява:

– че естественото учене е първостепенно. При него напредването не е предварително нормирано и родителите са първите и най-съществени учители на детето;

– че езиковото развитие е ярък пример за такова естествено учене;

– че музикалното учене и езиковото учене са аналогични;

– педагогически решения, въз основа на които става възможно музикалното развитие да постигне интензивност и компетентност, подобна на езиковата.

В търсене на музикално педагогически решения Гордън подчертава възможните аналогии с усвояването на майчиния език. Според него в езиковото обучение се открояват няколко последователни етапа. Всеки от тях формира конкретен „езиков речник“. Първият е слуховият (*listening vocabulary*) – звуците и думите, които детето чува и запомня, имитира, но не разбира. При опитите за имитация на чутото децата *„получават много похвали и са насърчавани да „бръщолевят“ (to babble) дори, когато техните звуци нямат смисъл за възрастните слушатели“*<sup>10</sup>. Вторият речник (между 9-ия и 18-ия месец) е говорният (*speaking vocabulary*) – думите, които детето многократно е чувало и прави опити да изговаря. Третият речник (от около 3-годишна възраст нататък) е мисловният (*thinking vocabulary*) – детето вече импровизира, като си играе да пре-

<sup>10</sup> *Dalby, B. About Music Learning...*, p. 6.

нарежда и съчетава познати думи по свое усмотрение<sup>11</sup>, което е свидетелство за осмислено отношение към думите и изразите, най-вече – към комбинирането им<sup>12</sup>. Следващият речник е речникът за четене и за писане (reading and writing vocabulary), който понякога Гордън разделя на два отделни речника. Очевидно е, че първоначалното оформяне на всеки от речниците не е окончателно и те биват обогатявани непрестанно. Но за Гордън ранното формиране е определящо и не може да бъде компенсирано по-късно.

По аналогия с езиковото развитие, в своето музикално развитие детето би трябвало още в първите седмици и месеци от живота си непрестанно да слуша живо изпълнявана музика от неговите близки. По-късно трябва да бъде насърчавано да имитира чутото; а още по-късно – да го пренарежда и съчетава по свое усмотрение. Но както и Гордън отбелязва, живото домашно музициране е рядкост, а тъкмо то подготвя детето за по-нататъшното му образование<sup>13</sup>. В оптималния случай музикалното учене и обучение би трябвало да протече поетапно като поредица от конкретни стъпки<sup>14</sup>, свързани с изграждането на музикални речници<sup>15</sup>. Първият музикален речник е слуховият (listening vocabulary). Аналогично на езиковия слухов речник, изграден от изрази (думи и словосъчетания), слуховият музикален речник е изграден от музикални елементи (отделни интервали, мелодии, разнообразни ритми и др.). Вторият музикален речник е речникът за пеене и ритмично скандиране/ артикулиране (singing and rhythm chanting vocabulary), който е основа за пеенето, скандирането и интонирания говор и по-късно, евентуално, за овладяване на музикален инструмент. Аналогично на езиковия говорен речник, изграден от говорния

<sup>11</sup> *Gordon*, All about..., p. 42.

<sup>12</sup> *Gordon*, Music Learning Theory for..., p. ix.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. viii.

<sup>14</sup> *Gordon*, E. Taking A Look at Music Learning Theory: An Introduction. – In: *General music today*, Volume 8, Issue 2, Winter 1995, pp. 3 – 8, p. 3.

<sup>15</sup> *Gordon*, Music Learning Theory for..., p. 39.

опит на детето, вторият музикален речник е изграден от всевъзможните вокализации, от опитите за ритмично артикулиране и е в следствие на слуховия музикален опит. В най-добрия случай, първите два музикални речника започват да се развиват още в начална възраст като слуховият – още в първите дни, седмици и месеци от живота на детето<sup>16</sup>.

Макар в периода на първоначално изграждане на слуховия и певческо-артикулационния музикален речник (първите две години от живота) детето да прави опити за имитация на чуото, това все още не означава, че то е достигнало до музикално разбиране за тези дейности. Първото свидетелство за музикално разбиране е импровизацията. Подобно на езиковото развитие, при което детето в един момент започва с все по-голям интерес да общува с другите като „...импровизира свои собствени фрази и изречения“<sup>17</sup>, така в музикалното си развитие то може да премине от имитация към импровизация. Гордън не посочва конкретно в какво се изразява този преход, но всъщност става въпрос за преход към способността свободно да комбинираме и боравим с мелодическите и ритмическите модели, усвоени в първите два речника. Съответната способност е показател, че детето има музикално разбиране, което според Гордън се проявява в трети музикален речник – аудиационно-импровизационния (audiation-improvisation vocabulary)<sup>18</sup>.

Гордън се интересува предимно от тези първи три музикални речника, тъй като те определят способността на детето да слуша и да изпълнява музика с разбиране. Очевидно, успешното формиране на нотната грамотност (четвъртия речник)<sup>19</sup> е възможно и изцяло зависи от първите три музикални речника.

<sup>16</sup> *Gordon*, Taking a Look..., p. 4.

<sup>17</sup> *Gordon*, Music Learning Theory for..., p. 5.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 39.

<sup>19</sup> Понякога Гордън разделя този речник на два отделни – речник за четене и речник за писане на нотирана музика.

## в. Аудиацията

Гордън полага аудиацията като част от речниковата структура на музикалния опит и музикалните способности, но всъщност тя организира всички останали процеси и действия във връзка с музиката и фактически в теоретично отношение заема метапозиция. Например, Гордън определя имитацията като „тип подготвителна аудиация, а креативността и импровизацията – като спонтанна аудиация“<sup>20</sup>. Към типологията на аудиацията спадат:

- слушане на позната и непозната музика;
- четене в тишина или изпълняване (вокално или инструментално) на нотно писмо на непозната или позната музика;
- нотирание на позната или непозната музика от диктовка;
- припомняне на позната музика в тишина или изпълняването ѝ;
- нотирание на позната музика по спомен;
- създаване или импровизиране на непозната музика в тишина или изпълняването ѝ, и др.<sup>21</sup>

Към стadiите на аудиация спадат:

- чуване и задържане на звука (в паметта, в съзнанието, в акта);
- организиране на отделните звуци в тонални модели (мелодии) и ритмически модели със съответните тонални и ритмически тежнения; организиране на всички по-големи структури на музикалната тъкан, и др.<sup>22</sup>

Най-общо аудиацията е процес на едновременно разпознаване, организиране и разбиране на последователността от звуци в/като логично подредено единство<sup>23</sup>.

Аудиацията е действие и процес, при който музиката е

<sup>20</sup> Ibid., 166 – 167.

<sup>21</sup> Ibid., 22 – 23.

<sup>22</sup> Ibid., p. 23.

<sup>23</sup> Ibid.

чута и разбрана отвъд акустическото ѝ присъствие<sup>24</sup>. Тук Гордън има предвид не само четенето на партитура без прозвучаването на самото произведение или пък менталното възпроизвеждане по памет на чуто произведение. Той има предвид на практика всеки музикален акт, тъй като всеки музикален акт се състои от синтезиране на звуци, чието прозвучаване вече е отминало. Аудиацията е процесът, който задържа прозвучаващия в момента звук и го вплита в по-голяма структурна единица, например мелодия<sup>25</sup>. Аудиацията се отнася към музиката, както мисълта и мисленето – към езика<sup>26</sup>.

Разсъжденията на Гордън за аудиацията разкриват характера на аналозиите, които той прави между езика и музиката – езиковото учене и музикалното учене не са в каузално отношение, а са паралелни, всяко със своите особености. Теорията на музикалното учене заема и търси примери от практиката на езиковото учене, понеже, поради една или друга причина, практиката на музикалното учене е занемарена, а не понеже няма собствен облик. Но обособеността и дори уникалността на музикалното учене и музикалните дейности поражда уникална педагогическа необходимост. От една страна, пропуските в музикалното развитие и музикалното разбиране не могат да бъдат компенсирани чрез вербализация на онова, което музиката е или което тя прави. От друга страна, първите два речника, както на езиковия опит, така и на музикалния опит се формират чрез споделена употреба на слухово-артикуляционния апарат, което означава, че например говоренето и пеенето биха могли да се разглеждат като конкуренти. Колкото повече детето пребивава в езиково общуване, толкова повече то свиква да употребява слухово-гласовия си апарат за усъвършенстване на интонационните, артикуляционните и акцентните умения за такова общуване. В момента, в който започнат да се офор-

---

<sup>24</sup> Ibid., p. 21.

<sup>25</sup> Ibid., p. 23.

<sup>26</sup> Ibid., p. 21.



мят третите речници (съответно мисловният – при езиковата практика на детето, и аудиационно-импровизационният – при музикалната му практика) би могло да се окаже, че основата на езиковото мислене и осмисляне е толкова напреднала за сметка на музикалното развитие, че детето не е развило способности и навици да възпроизвежда музикални звуци. Подобна постановка ни дава възможността да интерпретираме лошото интониране, фалшивото пеене и колебанията в ритъма при децата като невъзможност за освобождаване от речевото звукопроизвеждане, а не просто като особеност на ранното музикално развитие. Усещанията и способността за певческа употреба на гласовия апарат коренно се различават от речевата му употреба. Ето защо пропускат те да се развият така, че музикалната употреба да бъде осамостойностена спрямо речевата, е критичен за детското музикално развитие: *„ако децата не чуват (и не опитват) пеене наравно с говоренето“* през първите години от живота си, *„техният говорен и певчески глас (voice) ще се слоят и, с нарастването на възрастта им, ще става все по-трудно разграничаването на двата типа звучности, за да могат да се научат да пеят“*<sup>27</sup>. По-конкретно трудността не се състои толкова в това децата да разграничават певческия от говорния глас (което се постига чрез обогатяване на слуховия опит), колкото в това да се научат спонтанно да употребяват певческия си глас.

### Заклучение

Гордъновите възгледи за музикалните речници и аудиацията дават възможност за методологическа обосновка на музикалната педагогика като уникално педагогическо начинание. От една страна на музикалното развитие е приписван образователен и културен статут, равен на този на езиковото развитие, а от друга – музикалното развитие е обособено с оглед уникалността на процеса на музикалното разбиране. Същевременно

<sup>27</sup> *Gordon, E. All about...*, p. 43.

изключително се подчертава ролята на домашното музикално ръководство, като се извежда теория на музикалното учене, обратна на дидактическите подходи към детското развитие. За Гордън дидактиката и формалното обучение са ефективни едва в училищния период, при това – след дългогодишно естествено музикално развитие. Споделеното семейно музициране е изключително съществено за навлизането в музиката, предвид постигането на музикално разбиране и спонтанността на музикалната изява. Именно този начин на музикално въвличане остава сигурният гарант за проявяване на музикалността на детето.