



**НАЦИОНАЛНА МУЗИКАЛНА АКАДЕМИЯ**

**„ПРОФ. ПАНЧО ВЛАДИГЕРОВ“**

**ТЕОРЕТИКО-КОМПОЗИТОРСКИ И ДИРИГЕНТСКИ ФАКУЛТЕТ**

**катедра „Теория на музиката“**

## **ДИПЛОМНА РАБОТА**

**за придобиване на**

**образователно-квалификационна степен бакалавър**

**на**

**Хари Светозаров Рангелов**

**специалност: Педагогика на обучението по музика**

**факултетен №: 2968**

**на тема:**

**Опит за херменевтически анализ на музикалното образование въз основа на философията на Ханс-Георг Гадамер**

**научен ръководител:**

**Проф. Иля Йончев**

**рецензент:**

**София, 2020 г.**

## **I. Съдържание**

<b>I. Съдържание</b> .....	<b>2</b>
<b>II. Въведение</b> .....	<b>3</b>
<b>III. Основите на музикалното образование във философията</b> .....	<b>4</b>
<b>A. Основите на образованието във философията</b> .....	<b>4</b>
A.1. Образованието като нравствено образуване на човека .....	5
A.2. Образованието като отчуждаване .....	6
<b>B. Херменевтически основания на музикалното образование</b> .....	<b>7</b>
B.1. Преживяването и феноменалното време .....	7
B.2. Историческият поглед .....	13
B.3. Музикално образование и памет .....	16
<b>IV. Общ Усет</b> .....	<b>18</b>
<b>A. Скицирането на общия усет</b> .....	<b>18</b>
A.1. Характеристиките на общия усет .....	18
A.2. Музикалният общ усет .....	19
A.3. Общият усет в музикалното образование.....	22
<b>B. Съдната способност на общия усет</b> .....	<b>25</b>
<b>C. Вкусът като част от общия усет</b> .....	<b>27</b>
C.1. Образованият вкус .....	28
C.2. Вкусът като източник на познание.....	29
C.3. Недоказуемостта на вкуса .....	30
<b>V. Играта</b> .....	<b>33</b>
<b>A. Играта – основни битийни характеристики</b> .....	<b>33</b>
A.1. Размиването на субект-обектното отношение и общото битие .....	34
A.2. Игровото отношение като цел за себе си.....	36
A.3. Феноменалното време в актът на играене .....	36
<b>B. Играта в музикалното образование</b> .....	<b>38</b>
B.1. Проблемът за критерия.....	38
B.2. Програмата на МОН по музика за VII клас и играта – нормативни и херменевтически въпроси .....	38
<b>VI. Заключение</b> .....	<b>43</b>
<b>VII. Библиография</b> .....	<b>44</b>

## V. Играта

### A. Играта – основни битийни характеристики

Феномен от фундаментално значение за музикалното образование е играта, в която, както ще твърдя в тази точка, всъщност се осъществява всяка художествена творба. За да скицираме рамките на това изключително важно за музикалното образование игрово отношение, на първо място трябва да се откъснем от субективното значение на думата и да преосмислим играта първо през художествения израз на езика си.<sup>89</sup> **Под игра можем да разбираме един особен начин на отношение към света, който ни откъсва от конкретната реалност на ежедневието ни и ни поставя в едни други рамки, в които сериозността сякаш избледнява.** В този смисъл Аристотел правилно говори, когато казва, че се „играе за почивка“<sup>90</sup>. Но това наблюдение може да бъде направено само от един страничен поглед, който не е потопен в момента на игра. Сериозността обикновено е свързана с някаква цел, която трябва да бъде изпълнена в приложен смисъл, тоест за друга от своя страна цел. Играта обаче, както ще видим по долу, няма цел извън себе си, тоест тя се осъществява само заради самата себе си и следователно откъм една изследователска позиция, тя е „безцелна“. В нея всичко се случва пожелание и в пълна потопеност в настоящия момент – с което се характеризира един *различен* тип сериозност. Не можем да твърдим, че в играта няма цел или сериозност, ами че последните две добиват съвсем различни измерения и биват по различен начин осмислени: „в самото играене е положена една собствена, дори свята сериозност.“<sup>91</sup>

---

<sup>88</sup> „Когато някому се харесва онова, което се отхвърля от общия вкус, то и тогава при неговото възприемане на доброто и от хвърлянето на лошото имаме същата степен на сигурност – толкова висша, колкото сигурността на най-живото от нашите сетива, което или избира или отхвърля някаква храна.“ – Пак там, с. 67.

<sup>89</sup> „Когато говорим във връзка с опита на изкуството за игра, ... имаме предвид единствено битийния начин на самата художествена творба.“ - Гадамер, Ханс-Георг. Цит. съч., с. 149.

<sup>90</sup> cited in: Arist. Pol. VIII, 3, 1335 b 39; cf. Eth. X, 6, 1176 b33

<sup>91</sup> Гадамер, Ханс-Георг. Цит. съч., с. 149.

Музиката се реализира практически винаги в едно игрово отношение, в което музикалното и човекът започват, както ще изкажем детайлно по-долу, да споделят едно *общо битие*. В музикално-образователен план това означава, че играта не просто следва да бъде основното средство на всеки (музикален) педагог<sup>92</sup>, но и че самата музикалност на това образование има нужда от такъв тип отношение, за да бъде осъществена.

### **А.1. Размиването на субект-обектното отношение и общото битие**

По един своеобразен начин **играта поглъща играча**. Играчът осъществява с играта **отношение, което не може да предполага в себе си нито предмет, нито наблюдател**. **Накратко, тук научните методи не действат и именно затова този феномен се характеризира с размиване на субект-обектните отношения:** „Та нали играта само тогава постига целта си, когато играещият бива „погълнат в играта“?... Начинът на битие в играта не допуска играчът да се отнася към нея като към предмет... Затова нашият въпрос за играта не може да намери отговор, ако го чакаме при субективната рефлексия на играещия... „Субектът“ на опита в изкуството, който остава и се запазва, не е субективността на този, който опитва, а е самата художествена творба. Тъкмо това е точката, при която става значим начинът на битие на играта. Защото играта има своя собствена същност, независима от съзнанието на тези, които играят“<sup>93</sup> Субект-обектното отношение се изразява най-вече в това, че субектът е наблюдател на нещо външно нему, а именно обекта, който винаги е категоризиран като отделен, друг и далечен на субекта. Тези отношения са най-често срещани в работата на трансценденталните епистемолози и хората на науката, които прилагат изключително ефективно своя индуктивен метод, чрез който извършват своята изследователска дейност. Когато обаче играем, играта не е, и не може да бъде, нашия обект, защото ние сме в нея и самият ни акт я реализира. В такива отношения на потопеност и пълна

---

<sup>92</sup> Това не остава незабелязано и от педагогиката в България. Ася Васева твърди в своята „Педагогика на играта“, че всяка педагогика задава на себе си като основни цели различните видове възпитателни процеси, които имат за цел да сформират и развият човешката личност. „Педагогиката на играта разглежда феномена игра като особен вид дейност, в която се осъществява развитието на детето. Тя е наука, насочена към конструиране на ефективни способности за развитие разновидностите на играта, за обогатяване на детските игрови умения и опит. От такава гледна точка педагогиката на играта може да се определи като научно направление, изясняващо проблемите на теорията и практиката за развитие и реализиране на играта при различни условия – в педагогическото взаимодействие в детската градина, като самостоятелна практика, в семейството и в съседските игрови обединения.“ (Васева, Ася. Педагогика на играта. Ангел Кънчев, 2013, с. 5.) Обект на педагогиката на играта тогава следва да бъде игровата реалност на детето в детска възраст като начин на съществуване в различни условия и културни среди. Предмет на педагогиката на играта следва да бъдат закономерностите на развиващата се игрова дейност, в хода на която децата се развиват като личности, овладявайки традицията и културата на своето време и място.

<sup>93</sup> Гадамер, Ханс-Георг. Цит. съч., 150 – 151.

отдаденост, които ни отвличат от реалността, не бива и не може да се търси научен поглед. Когато свирим някое произведение, дори само за себе си, ние потъваме напълно в него. Музиката, благодарение на своята непосредственост, най-ярко изразява тази способност да потапя слушателя и изпълнителя по своеобразен начин, който корени собствената си цел в себе си.

Целта на самата игра винаги се съдържа в нея и никъде другаде. Нещо повече, според Гадамер **самата игра придобива статута на субект** и именно в този неин статут се осъществява това битие на играта, това нейно единство, в което липсва рефлексия и в което човекът и играта споделят един живот: „Игра има също така там и дори всъщност само там, където тематичният хоризонт не се ограничава от никакво самоналичие на субективността, т.е. където няма субекти, които да се държат игрово ... **Субектът на играта не са играчите – самата игра се проявява изцяло чрез тях.**“<sup>94</sup> Това се оказва от изключително значение и в музикален план, именно защото музика има само там, където изпълнителят не се отнася рефлексивно към дейността си. В това отношение **музиката и човекът започват да споделят едно цялостно битие, една обща оживеност.** В този смисъл субектът се оказва именно самата игра, защото субект-обектните разграничения падат и в общото битие на акта тя оживява.

В изкуството изобщо играта се откъсва от работата на изпълнителите, зрителите, слушателите и т.н. и се осъществява напълно и чисто в това, което те играят.<sup>95</sup> Всички те в опита си вече не са наблюдатели или изпълнители, а в един единен игрови акт те стават част от един смисъл най-непосредствено. Смисълът се изразява в играта не чрез никакви субект-обектни отношения, а напротив, в едно пълно преживяване, в което участниците в играта споделят едно битие с нея и усвояват нейния смисъл. Такива теми от феноменологическо естество засяга Алфред Шютц: „Тъкмо чрез това отношение на взаимно приспособяване „аз“ и „ти“ се преживяват от двамата участници като „ние“ в живо настояще... Такова отношение обаче е типично и за цяла поредица от сходни действия... в правенето на любов или в правенето на музика заедно.“<sup>96</sup>

---

<sup>94</sup> Пак там, с. 151. (болд курсив Х.Р.)

<sup>95</sup> „Едва в тази промяна играта постига своята идеалност така, че да може да бъде взета предвид и разбрана като такава. Едва сега тя се откъсва от представящата работа на изпълнителите и се състои само в чистото явление на онова, което те играят.“ – Гадамер, Ханс-Георг. Цит. съч., с. 160.

<sup>96</sup> Шютц, Алфред. Правейки музика заедно — В: Чужденецът: Избрани Студии. Кольо Коев (пр.), Лик, 1999, с. 77 – 78.

## А.2. Игровото отношение като цел за себе си

Характерното на игровото движение е, както вече загатнахме, че **се движи с цел, но не и да привърши**. То е винаги едно движение „насам-натам“<sup>97</sup>, защото в такъв тип игрово движение не присъства субстрат, то се осъществява така **заради самото движение**. Тоест **играта винаги се играе заради самата игра**. В самото отношение изчезва разликата между вяра и престореност, затова в него се откриват най-проникновените същности на човешката душевност – именно с това се характеризира най-вече тази обща събитийност.<sup>98</sup> Точно с такова движение се свързва музиката. Ние никога не бихме свирили една Пасакалия и fuga на Й.С. Бах, за да свърши, просто за да сме я изсвирили. Не е възможно тя да има цел, която е някъде извън нейното собствено случване, извън битието ѝ. **Ние свирим заради самата музика, в конкретния случай, заради самата Пасакалия и fuga – тя е целта ни, начинът ни на движение и е определена изцяло вътрешно**. Но не се ли отнася и същото за едно образование? Ние не се образуваме, за да добием тези или пък онези умения, нито пък за да стигнем някъде и да „приключим“. Може да се каже, че се образуваме, за да култивираме в себе си общ усет, но тъкмо той е винаги в движение, винаги зависещ от историческата конкретност. Ние не се образуваме, за да *станем* образовани, а за да *ставаме* образовани.

## А.3. Феноменалното време в актът на играене

Актът на играене и естетическото битие се характеризират с феноменална безвремовост: „тази едновременност и сегашност на естетическото битие обичайно се нарича негова безвремовост.“<sup>99</sup> Онова, което се има предвид под „безвремовост“, е едно диалектическо определение, което се поставя в опозиция на времовостта – тоест тук, когато говорим за време, нямаме наум онова понятие, което съдържа в себе си измерването на времето от една изследователска научна позиция. **Тук става въпрос за един своеобразен начин на преживяване, в което самата едновременност, повторемост и уникалност са по такъв начин синтезирани, че разумът привидно разпознава едно противоречие. „Това, което трябва да покаже едно разбиране за**

---

<sup>97</sup> „Движението, което е игра, няма цел, в която приключва, а се подновява в постоянно повторение.“ – Гадамер, Ханс-Георг. Цит. съч., с. 152.

<sup>98</sup> „В срещата с художествената творба Гадамер открива, че художествената творба и зрителите са интерактивни партньори в едно движение „напред-назад“, което поглъща играчите в уникалния си ритъм и получава собствен живот... само във и чрез въвлечането в играта се появява смисъл, художествената творба намира своя завършек и се постига разбиране...“ – Vilhauer, Monica. Op. cit., p. 75.

<sup>99</sup> Гадамер, Ханс-Георг. Цит. съч., с. 174.

времето, е именно непрекъснатостта дори и когато става въпрос за времето на художествената творба.“<sup>100</sup> Всеки, който някога е слушал отдадено едно музикално произведение, знае, че в акта, в преживяването присъства такава сегашност и непрекъснатост на момента, в която музикалният смисъл се разкрива, и че вследствие на това се оказват невъзможни всички опити за обективно темпорално анализиране: „Особеността на музикалния процес на общуване се състои в същностно политетичния характер на съобщаваното съдържание, т. е. във факта, че както потокът на музикалните събития, така и дейностите, чрез които те биват съобщавани, принадлежат на измерението на вътрешното време. Струва ми се, че това твърдение се отнася до всяка музика.“<sup>101</sup> Вътрешното време – т.е. времето, в което преживяваме, играем и се отнасяме с пълна отдаденост – е напълно различно от външното време и мерна единица за него не би могла да съществува (защото последната е следствие от изследователски метод): „Външното време е измеримо; там има части с равна дължина; там има минути и часове, там е дължината на следата, която трябва да бъде измината от грамофонната игла. Не съществува обаче подобно мерило за вътрешното време, в което живее слушателят; там няма равенство между неговите части, ако изобщо има части.“<sup>102</sup> Шютц продължава: „Не е нужно да се обръщаме към специфичното преживяване при слушането на музика, за да разберем несъизмеримостта между вътрешно и външно време. Стрелката на нашия часовник може да измине една и съща част от циферблата, независимо дали чакаме пред вратата на хирурга, опериращ скъп за нас човек, или се забавляваме в приятна компания. Това са добре известни факти.“<sup>103</sup> Характерът на този феномен е от изключително значение за музикалното образование, защото без успешното му интегриране в преподавателската дейност, музикалният акт бива осуетен от външния свят и каквато и да била игра става невъзможна, защото музицирането е обща дейност, основаваща се на общия усет на обществото, което в акта на играене споделя един живот, едно битие с другите и музиката: „правенето на музика заедно е събитие във външното време, предполагащо също отношение лице в лице, т. е. общност на пространството, и тъкмо това измерение съединява потоците на вътрешното време и гарантира тяхното синхронизиране в живо настояще“<sup>104</sup>.

---

<sup>100</sup> Пак там, с. 175. (болд курсив Х.Р.)

<sup>101</sup> Шютц, Алфред. Цит. съч., с. 89 – 90.

<sup>102</sup> Пак там, с. 87.

<sup>103</sup> Пак там, с. 87.

<sup>104</sup> Пак там, с. 93.

## **В. Играта в музикалното образование**

### **В.1. Проблемът за критерия**

Игровото отношение, мислено като осъществяващо битието на художествената творба, е от голямо значение за образованието – именно защото тук вече педагозите следва да опосредстват игровото отношение като основно средство за образование.<sup>105</sup> От една страна, преподавателите не бива да липсват в играта, не бива да са „несериозни“ към нея; с други думи, не бива да присъстват онези субект-обектни отношения, в които погледът е винаги дистанциран, защото едва в отношението на игровия акт преподавателите и децата имат възможността да споделят смисли, емоции, намерения.<sup>106</sup> От друга страна обаче, същите (педагозите) трябва да следят развитието и отношението на детето в този процес, което изисква една особена отдалеченост; с други думи, преподавателите трябва в един смисъл да разпалят художествената интуиция на едно дете и да възпитат посоката ѝ, но въпреки това да запазят разстояние. **В това са изразява един от големите проблеми на музикалното образование – липсата на игровост в най-буквален смисъл би означавала липса на музикалност, без която целият процес се обезсмисля, но в самия образователен процес винаги следва да има някаква рефлексивност, някакво наблюдение и оценка, някакви субект-обектни отношения.**

### **В.2. Програмата на МОН по музика за VII клас и играта – нормативни и херменевтически въпроси**

Между образователните програми, които определят целите на образователния процес, и игровата реалност, описана дотук, могат да се появят противоречия. За да демонстрирам този проблем в нормативен план, ще дам конкретен пример от „Учебна

---

<sup>105</sup> „Разкритията на съвременни изследвания подчертават универсалния характер на музикалната комуникация, който се развива чрез музикалната игра от раждането до ранното детство, независимо от музикалната култура, в която е родено детето.“ ... „Чрез музикалната игра децата естествено придобиват както музикалните практики на собствената си култура, така и „една собствена творческа [imaginative] музикалност.“ – Bannan, Nicholas and Woodward, Sheila. Spontaneity in the musicality and music learning of children. — In: Communicative musicality, Stephen Malloch and Colwyn Trevarthen (eds.), New York, Oxford University Press, 2009, p. 497. Cited in: John, Bina, Linda Cameron and Lee Bartel. Creative Musical Play: An Innovative Approach to Early Childhood Music Education in an Urban Community School of Music. — In: Action, criticism, & theory for music education, vol. 15, 2016, p. 21 – 22.

<sup>106</sup> „Музиката и музикалната игра са основни форми на комуникация, които предоставят „начин, чрез който хората могат да споделят емоции, намерения и смисли“...“ – Miell, Dorothy, Raymond MacDonald, and David J. Hargreaves. Musical communication. Oxford, Oxford University Press, 2005, p. 1. cited in: John, Bina, Linda Cameron and Lee Bartel. Op. cit., p. 21 – 22.



програма по учебния предмет музика за VII клас (общообразователна подготовка)”, изготвена от МОН. В нея можем да открием ясни критерии и стандарти, които следва да бъдат покрити от учениците от седми клас в общообразователните училища по предмета музика. Избрах седми клас, защото тук децата вече се сблъскват с музиката и музикалните практики в по-сложни нейни аспекти – говори се за различни музикални форми, жанрове, произведения и т.н. В програмата за седми клас МОН декларира желаните резултати, които следва да бъдат постигнати през учебната година: „В музикалнообразователния процес по музика в седми клас се създават условия за по-нататъшно развитие на музикалните способности като съществен фактор за пълноценно общуване с музиката и успешно реализиране на музикалните дейности. В процеса на дейностите, изнесени в извънучилищна обучаваща среда, се натрупват впечатления и богат социален опит относно реалния работен творчески процес на различни вокални и инструментални музикални формации. В хода на учебната работа се създават умения за работа в екип, съобразяване с мнението на другите, стимулират се креативно поведение и интерес към начините за търсене, съхранение и разпространение на музикална информация за възможностите на съвременната озвучителна техника като фактор за качеството на концертните изяви.“<sup>107</sup> По-нататък всички цели, дейности и умения, които един ученик следва да придобие, са изложени в таблица, която е съдържателна единствено и само откъм своя резултат. В програмата не е споменато по какъв начин следва да бъдат осъществени да кажем пълноценното общуване, музикалните дейности, социалния опит в работния процес, създаването на умения за работа в екип и т.н., което, макар че това може би не е и съвсем задача на учебната програма, е донякъде двусмислено, защото изреждането на празни понятия откъм тяхната резултатност не може да даде ориентир за въпросните дейности. Въпреки непрестанното споменаване на усвояване на различни умения, повечето от които са дефинирани като изследователско аналитични, никъде не е спомената, в програмата по музика за седми клас, играта.

Резултатите от подобно изследователско и отдалечено мислене могат да бъдат намерени и в учебника по музика за седми клас на издателство „Просвета“<sup>108</sup>, в който (както и в останалите учебници на „Просвета“ по музика за шести, пети, четвърти и т.н. клас) сбитостта на материала е голяма, а същевременно неговото съдържание е толкова

---

<sup>107</sup> Учебна програма по учебния предмет музика за VII клас (общообразователна подготовка), Цитат по: <https://www.mon.bg/bg/1690>

<sup>108</sup> Минчева, Пенка, Мария Бояджиева, Красимира Филева, Светла Христова, Диана Кацарова. Музика за 7 клас. Просвета, 2018.

пъстроцветно и всестранно, че за никакво преживяване, потапяне или играене би следвало да става въпрос. Например на страница 32 започва урок, който е озаглавен „Музикални жанрове и форми“, на страница 33 се въвеждат за пръв и последен път с едно изречение Ораторията, Кантатата и Месата като основни музикални жанрове в бароковия период: „**Ораторията** е голямо музикално-драматично произведение за хор, солисти певци и симфоничен оркестър. Има отделни части и е предназначена за концертно изпълнение. **Кантатата** е вокално-инструментално произведение, съставено от отделни части. Отличава се от ораторията с по-малкото си времетраене. **Месата** е съставна част от класическата литургия в Католическата църква. Изпълнява се от солисти, хор и съпровод, най-често на орган.“<sup>109</sup> В следващите 2 страници се въвежда композитора Й.С. Бах със своята небезизвестна „Токата и фуга“ в ре минор и Г.Ф. Хендел с част от Оратория. Не само че съдържанието на този урок, който практически погледнато трябва да бъде проведен в 40 минути, е изключително голямо и пъстроцветно, но и всякакъв вид потопеност или игровост е напълно непредвидена и дори в този контекст изключена от образователния процес. Препоръчителното провеждане на часовете по музика в седми клас от учебната програма на МОН е следното:

„Препоръчително разпределение на часовете:

- За нови знания 40%
- За упражнения 30%
- За преговор 10%
- За обобщение 10%
- За наблюдение в извънучилищна обучаваща среда/музикално-творческа среда, посещение на репетиция на музикална формация (хор, оркестър, вокално-инструментален ансамбъл) в културна институция, както и на жива звукова среда 5%
- За контрол и оценка (за входно и изходно ниво) 5%“<sup>110</sup>

Ясно доминира акцентът върху „нови знания“, които, съдейки по цялостната програма и учебника, следва да бъдат разбирани, разглеждани и мислени, именно като

---

<sup>109</sup> Пак там, с. 33.

<sup>110</sup> Учебна програма по учебния предмет музика за VII клас (общообразователна подготовка), Цитат по: <https://www.mon.bg/bg/1690>

изследователски, научни и отдалечени такива, тоест сведени до тяхната груба и суха фактичност. Ако си припомним какво казахме за естетическото познание – че то се намира само в едно отношение на пълно потапяне и отдаване в преживяването – ще стигнем до извода, че от тази позиция на преживяването и естетическото познание, подобен метод на преподаване е несъстоятелен и несъдържателен в същината си. Именно защото от нашата позиция едно образование не следва да се стреми към усвояване на максимално много научни факти, а към усвояването, усещането и живеенето в едно битие с другото. Това се явява изключително трудно, ако не и невъзможно, в един педагогически процес, в който от 54 учебни часа на година, 5% (2 часа и 20 минути годишно) от тях са предвидени за „наблюдение в извънучилищна обучаваща среда/музикално-творческа среда“.

Нивото на програмата само по себе си разкрива едно фактическо и дистанцирано отношение, което само по себе си може да няма нищо общо с музикалното. В такова отношение децата могат успешно да отбележат на теста, кой написал токата и fuga в ре минор, или каква е разликата между Оратория и Меса в най-общ план, но нито едно от тези неща само по себе си няма общо нито с усвояването на чуждото, нито с музикалното, нито с култивирането на общ усет в децата. И тук се сблъскваме с проблема че всички тези горепосочени неща зависят главно от конкретния практик, педагог и неговото водене на класа и децата. Ако един педагог следва да се води по така изготвена учебна програма и учебници, образователният процес – в херменевтическия план, който разглеждаме – би се превърнал ако не в невъзможен, то поне в изключително тягостен, сложен и неефективен процес. Вместо това педагогът трябва да прикани и запали интереса на децата в играта по начин, по който те самите да се разпознаят и причислят към нея. „Изиграната игра е това, което чрез изпълнението си заговаря зрителя, и то така, че независимо от дистанцията между тях зрителят да е причастен към нея.“<sup>111</sup> **Така вместо акцентът да пада върху някакъв неприсъщ на играта материал, който по програма е безумно шарен, голям, разпръснат и объркваш, той следва да пада върху изграждането на такива отношения, на обща живост, общо битие, в които детето става отворено към чуждото и го усвоява и култивира в себе си един общ усет, а в музикално естетически план – един добър вкус.** Защото: „Двамата [участниците в музиката - Х.Р.] споделят не само вътрешното *durée*, в което се

---

<sup>111</sup> Гадамер, Ханс-Георг. Цит. съч., с. 167.

актуализира съдържанието на изпълняваната музика; всеки едновременно споделя непосредствено в живо настояще потока на съзнание на другия. Това е възможно, защото правенето на музика заедно се осъществява в действително отношение лице в лице”<sup>112</sup>. Само в общата живост, установена върху общ усет, е възможно и споделянето на вътрешни и в това число и музикални смисли: „всяко възможно общуване предполага отношение на взаимно приспособяване между съобщаващия и адресанта на съобщението. Това отношение се изгражда посредством реципрочно споделяне на потока на преживявания във вътрешното време на другия, посредством живеене заедно в живо настояще, посредством преживяване на тази заедност като „ние“<sup>113</sup>.

В педагогико-практически план има много начини това да се случи. Точно защото играта е основен модус на човешкия живот, основно отношение, чрез което опознаваме себе си и света, точно затова в нея и чрез нея децата могат да вплитат, интегрират, съединяват различни аспекти, стилове, мисли и практики от живота и да ги изразяват музикално: „малките деца могат да участват в много различни стилове на музикална игра. Те включват „съвместна музикална игра“, в която децата участват в общително, интерактивно музикално разучаване; „функционална музикална игра“, при която децата разучават потенциала за създаване на звук на редица материали и експериментират с различни техники; „конструктивна музикална игра“, в която функционалното разучаване се разширява в творческа импровизация и композиция; „драматична музикална игра“, в която децата интегрират създаването на музика в драматична игра или преструване; „кинестетична музикална игра“, при която децата се съсредоточават върху движението или танца като игриво откликване на музиката; и „игри с правила“, в които децата участват в групово ориентирани, структурирани музикални игри като например игри включващи пеене или игри включващи ръкопляскане.“<sup>114</sup>

От друга страна, всички тези заключения за играта в музикалното образование многократно усложняват процеса на преподаване, защото така излиза, че цялостното оформяне и оценяването в музикалното образование (поне в практически план) се оказват изключително сложни действия, изискващи много особени усилия. Структурирането и преподаването на материала откъм административната страна на

---

<sup>112</sup> Шютц, Алфред. Цит. съч., с. 92.

<sup>113</sup> Пак там, 93 – 94.

<sup>114</sup> Niland, Amanda. The Power of Musical Play: The Value of Play-Based, Child-Centered Curriculum in Early Childhood Music Education. — In: General Music Today, vol. 23, no. 1, 2009, p. 18.

образованието не е проблем, но откъм практическата се оказва почти неразрешим. Проблемът е, че критерият на програмното образование винаги е различен от този на музикалната игра, което се разкрива още в самата музикална практика: „Ето защо ние в никакъв случай не бихме приписали пълна свобода в интерпретацията на една драма или музикална творба, при която фиксираният „текст“ е само повод за произвеждане на своеволни ефекти, както и обратното – бихме приели за объркване на самата интерпретативна задача, когато се канонизира една определена интерпретация – напр. чрез грамофонен запис на изпълнението, дирижирано от самия композитор, или пък когато стриктно се следват изпълнителски предписания, идващи от канонизирани образци.“<sup>115</sup> Това, което трудно би се приело от позицията на една образователна система, и това, което Гадамер ясно ни казва тук, е, че в самата игровост, в самия акт на играенето, в самия живот на творбите на изкуството ние съзерцаваме смисъла им, и от тази позиция **образът, който би следвало да се преподаде, не се крие в конкретния музикален феномен, той е отвъд него, в действителността на играта, само в която може да бъде разкрит. Смисълът е в самата игра** – именно това се явява като значителен проблем в музикалното образование, защото на една такава игрова действителност не могат да бъдат възложени никакви външни критерии, никакви външни регулативни механизми.

## VI. Заключение

За да бъде успешно откъм целта си едно музикално образование, то трябва да стъпи върху определени възгледи за музиката в човешкия живот въобще. Тези възгледи са, от своя страна, дълбоко свързани с всяка човешка философия. Първото много важно заключение, което бива да изведем оттук е, че музикалните практики, философските мисли и образователните процеси следва да ходят много близко един до друг и винаги да бъдат пряко практически обвързани заедно – тоест да са взаимно актуални.

Въз основа на това първо заключение стъпи този текст. След като вече изведохме неразривната свързаност на образованието с преживяването, феноменалното време, историческия поглед, общия усет, вкуса и играта, както и неразривната свързаност на

---

<sup>115</sup> Гадамер, Ханс-Георг. Цит. съч., с. 172.

всички тези феномени помежду им, може ясно да определим посоката, пътя, по който едно музикално образование следва да поеме в плана на херменевтическия анализ.

В общообразователния музикален план на първо място следва да се култивира едно усещане, едно отношение към музиката в акта на играене, което да позволи на учениците да се докоснат до музикалния смисъл. Образователният процес следва тогава да бъде преосмислен откъм методите и начините си на движение, нещо повече, последните следва да се превърнат в негова крайна цел – тоест не бива да бъдат гонени знанията, уменията и компетентностите като резултати, напротив, те следва да бъдат така възпитани, че да бъдат винаги различни, макар и същите, винаги в действие и движение, макар и неизменни, винаги субективни, макар и всеобщи и необходими.

Това са основните цели на този текст: през призмата на философската херменевтика на Ханс-Георг Гадамер да покаже взаимната обвързаност на музиката, философията и образованието; да покаже превъзходството на средството пред резултата; да преосмисли целите и движенията на музикалното образование.

## **VII. Библиография**

Angelo, Elin. The Duty of Gamelan. A Gamelan Pedagogue's Philosophy of Work — In: Nordic Yearbook for Research in Music Education, vol. 14, 2013, pp. 195–216.

Angelo, Elin. The Music Educator: Bridging Performance, Community and Education – an Instrumental Teacher's Professional Understanding — In: International Journal of Community Music, vol. 8, no. 3, 2015, pp. 279–96.

Aristotle. Politics. Book 8.

Bannan, Nicholas and Woodward, Sheila. Spontaneity in the musicality and music learning of children. — In: Communicative musicality, Stephen Malloch and Colwyn Trevarthen (eds.), New York, Oxford University Press, 2009, pp. 465–94.

Bowman, Wayne D. The Limits and Grounds of Musical Praxialism — In: Praxial Music Education: Reflections and Dialogues. Oxford University Press, 2009.

Bowman, Wayne D. Why Musical Performance? Views Praxial to Performative — In: Praxial Music Education: Reflections and Dialogues. Oxford University Press, 2009.

- Cook, Nicholas. *Music. A very short introduction*. Oxford. Oxford University Press, 1998.
- Elliott, David J. Introduction. — In: Elliott, David J. editor. *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. Oxford University Press, 2009.
- Erraught, Stan. *On Music, Value and Utopia: Nostalgia for an Age yet to Come?*. Rowman & Littlefield International, 2018.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, and Johannes Hoffmeister. *Phänomenologie Des Geistes*, Felix Meiner, 1952.
- Higgins, Kathleen Marie. *The Music of Our Lives*. Temple University: Philadelphia, 1991.
- Gardner, H. *The unschooled mind*. New York, Basic Books, 1991.
- John, Bina, Linda Cameron and Lee Bartel. *Creative Musical Play: An Innovative Approach to Early Childhood Music Education in an Urban Community School of Music*. — In: *Action, criticism, & theory for music education*, vol. 15, 2016.
- Kramer, L. *Musical meaning. Toward a critical history*. Berkeley/Los Angeles/London, University of California Press, 2002.
- Liotard, Jean-Francois. *Sensus communis*. Edinburgh University Press, 1988.
- Makkreel, Rudolf A. *Orientation and Judgment in Hermeneutics*. The University of Chicago Press, 2015.
- Miell, Dorothy, et al. *Musical Communication*. Oxford University Press, 2005.
- Niland, Amanda. *The Power of Musical Play: The Value of Play-Based, Child-Centered Curriculum in Early Childhood Music Education*. — In: *General Music Today*, vol. 23, no. 1, 2009, pp. 17 – 21.
- Panse, Silke and Dennis Rothermel. *Judgment between Ethics and Aesthetics: An Introduction*. — In: *A Critique of Judgment in Film and Television*. Palgrave Macmillan, 2014.
- Pio, Frederik, and Øivind Varkøy. *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations: Music, Education and Personal Development*. Springer, 2014.
- Porter, Lewis. *John Coltrane: His Life and Music*. University of Michigan Press, Ann Arbor, 2000.

Reimer, Bennett. Seeking the Significance of Music Education: Essays and Reflections. Rowman & Littlefield Education, 2009.

Spruce, Gary. Teaching Music. Routledge, 1996.

Vilhauer, Monica. Gadamer's Ethics of Play: Hermeneutics and the Other. Lexington Books. 2010.

Warren, Jeff R. Music and Ethical Responsibility. Cambridge University Press, 2014.

Westerlund, Heidi and Marja-Leena Juntunen. Music and Knowledge in Bodily Experience — In: Praxial Music Education: Reflections and Dialogues. Oxford University Press, 2009.

Васева, Ася. Педагогика на играта. издателство Ангел Кънчев, 2013.

Гадамер, Ханс-Георг. Истина и метод: Основни черти на една философска херменевтика. издателство ЕА, 1997. първо издание. Поредица съвременни философии.

Кант, Имануел. Критика на чистия разум. Издателство на БАН. Второ издание., 1992.

Кант, Имануел. Критика на способността за съждение. Издателство на БАН, 1993.

Кант, Имануел. Критика на практическия разум. Издателство на БАН Проф. Марин Дринов. Трето издание, 2018.

Киркегор, Сьорен. Или-или. Захарий Стоянов, 2008.

Минчева, Пенка, Бояджиева, Мария, Филева, Красимира, Христова, Светла, Кацарова, Диана. Музика За 7 клас: Книга за учителя, Просвета, 2018.

Минчева, Пенка, Бояджиева, Мария, Филева, Красимира, Христова, Светла, Кацарова, Диана. Музика за 7 клас, Просвета, 2018.

МОН. Учебна програма по учебния предмет музика за VII клас (Общообразователна подготовка). Цитат по: <https://www.mon.bg/bg/1690>

Ницше, Фридрих. Към генеалогията на морала — В: Отвъд доброто и злото, Захарий Стоянов, 2003.

Платон. Държавата. Александър Милев (пр.), Изток-Запад, 2014.

Шютц, Алфред. Правейки музика заедно — В: Чужденецът: избрани студии. Кольо Коев (пр.), Лик, 1999.