

# 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**

<b>Музикална компетенция и музикално умение</b> .....	135
---	-----

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

## **Седма глава**

<b>Музикална и езикова способност</b> ..	153
--	-----

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

## **Осма глава**

<b>Музика и емоция</b> .....	175
------------------------------	-----

<b>Библиография</b> .....	193
---------------------------	-----



## Втора глава

# Бихейвиоризъм, развитие, образование

### 1. Класически позиции

Първият манифест на бихейвиоризма е написан през 1913 г. от Джон Уотсън, представител на т.нар. *методологически бихейвиоризъм*: „Психологията, както я вижда бихейвиориста, е чисто обективен експериментален клон на естествената наука“<sup>1</sup>. Уотсън взема за основа опитите с „кучето на Павлов“. Иван Петрович Павлов изследва слюноотделянето на едно куче при определени условия и промени в средата, в която е поставено.<sup>2</sup> Заключение от опитите е, че е налице

---

<sup>1</sup> *Watson, John. Psychology as the behaviorist views it. — Psychological Review, 1913, vol. 20, no. 2, p. 158.*

<sup>2</sup> Слюноотделянето на кучето първоначално се поражда от присъствието на храна. Всеки път, когато дава на кучето храна обаче, Павлов прозвънява с едно звънче. След време Павлов, без да носи храна, прозвънява със звънчето и наблюдава, че кучето започва да слюноотделя. Той заключава, че в кучето се получава *асоциация* между звънчето и храната.

определена зависимост между поведението и средата – процес, станал познат като *класическо кондициониране*.

Според методологическия бихейвиоризъм психологията трябва да се занимава единствено с наблюдения върху поведението (човешко или животинско) и неговата среда. Както поведението, така и средата трябва да се описват, без това да предполага каквато и да било *ментална реалност*, защото такава реалност, достъпна само за *интроспекцията*, не е интересубективно удостоверима и, следователно, не може да бъде предмет на строго научно изследване. След като описанието е готово, трябва да се установят закономерности между поведението и средата. Завършената теория на методологическия бихейвиоризъм не включва отнасяне към реалности като съзнание, ум, чувства или др. От тази позиция основната цел на психологията е: „Да се предвиди при даден стимул каква реакция ще се състои; или при дадена реакция каква ситуация или стимул е причинил реакцията“<sup>3</sup>.

Според един от класическите бихейвиористични теоретици на педагогиката, Едуард Лий Торндайк, човешкият мозък е комплекс от специализирани невронни връзки, които предразполагат даден организъм към определени усещания, емоции или действия в определени ситуации.<sup>4</sup> Сходно на Павлов, Торндайк основава теорията си на един експеримент с котка.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Watson, J. Behaviorism (Revised Edition). Chicago: University of Chicago Press, 1930, p. 11.

<sup>4</sup> Thorndike, Edward. Psychology and the Science of Education: Selected Writings of Edward L. Thorndike. New York: Teachers College, 1962.

<sup>5</sup> Вж. Thorndike, Edward. The Psychology of Learning. New York: Teachers College, 1913. Котката е поставена в една кутия и в опитите си да излезе случайно натиска едно копче, с помощта на което кутията се отваря. Котката

Заклучението е, че въз основа на проба и грешка котката се научава да излиза от кутията. Изхождайки от това, Торндайк извежда два принципа на ученето: закона на упражнението, според който „упражнението засилва връзката между ситуация и реакция“, и закона на ефекта, според който „удовлетворителните резултати засилват, а дискомфортът отслабва връзката между ситуация и реакция“<sup>6</sup>. Торндайк е убеден, че в това се състои цялото поведение на човека: „По-висшите животни, включително човекът, не проявяват никакво поведение отвъд законите на инстинкта, упражнението и ефекта“<sup>7</sup>. Същевременно всяко такова поведение подлежи на измерване, доколкото „всичко, което съществува, съществува в някакво количество“<sup>8</sup>.

Може би най-значимият представител на движението на бихейвиоризма, Бъръс Фредерик Скинър, вече схваща бихейвиоризма като цялостна философия на науката.<sup>9</sup> Радикалният бихейвиоризъм на Скинър

излиза, получава храна за награда – това, което по-късно ще се нарече „подкрепление“ (вж. по-долу) – и след малко пак е поставена в кутията. С всяко повторение интервалът, необходим на котката, за да излезе, става все по-малък.

<sup>6</sup> Tomlinson, Stephen. Edward Lee Thorndike and John Dewey on the Science of Education. — Oxford Review of Education, 1997, vol. 23, no. 3, p. 369.

<sup>7</sup> Цит. по: Boakes, Robert. From Darwin to behaviourism: Psychology and the minds of animals. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p. 75.

<sup>8</sup> Thorndike, Edward. The nature, purposes and general methods of measurements of educational products. — In: Whipple, G. M. (ed.) *National Society for the Study of Educational Products: Seventeenth Yearbook*. Bloomington: Public School Publishing, 1918, p. 16.

<sup>9</sup> Skinner, Burrhus. Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis. New York, NY: Appleton-Century-Crofts, 1969, p. 221.

застъпва някои от тезите на Уотсън, но се отличава в няколко аспекта.<sup>10</sup> Подобно на Уотсън, Скинър разглежда поведението не като израз на някаква „вътрешна“ реалност (напр. настроение, чувство, мисъл), а само по себе си. Скинър обаче отхвърля критерия за интересубективна достоверност на Уотсън, а постулира като основен критерий за изследването на един феномен възможността той да бъде контролиран и манипулиран. Основните цели на науката са контролът, описанието и прогнозата – последните две цели зависят от първата. Скинър донякъде признава менталната реалност, но доколкото тя не може пряко да се контролира, той я разглежда като вторичен продукт на поведението („фикция“): „(...) ако се знае, че лишаването на един индивид от храна закономерно води до това индивидът да яде, знанието, че индивидът е гладен, е полезно само до степенята, в която, ако организъмът е докладвал глад в миналото, след това той е ял. Тази информация обаче не е необходима, за да се обясни защо индивидът е ял и всъщност изглежда като ненужна информация“<sup>11</sup>.

Скинър разгръща идеята за т.нар. *оперантно кондициониране*. За разлика от класическото кондициониране, оперантното разглежда случаите, при които едно поведение не е свързано с определен минал стимул, а е дадено като „спонтанно“ поведение.<sup>12</sup> „Оперантите“ (или оперантни поведения) могат да се

---

<sup>10</sup> O'Donohue, William, and Ferguson, Kyle, eds. The psychology of B.F. Skinner. Thousand Oaks, Calif. Sage, 2001, pp. 68-69.

<sup>11</sup> Ibid., p. 105.

<sup>12</sup> Skinner, Burrhus. The behavior of organisms: An experimental analysis. New York: Appleton-Century Company, 1938, pp. 20-21.

*подкрепят* – в подкреплението определено поведение се „поощрява“. Например в експериментални условия определено действие на едно животно (натискане на копче, побутване на лост) води до получаване на храна – това е подкрепление. По аналогичен начин може да има „отрицателно подкрепление“, когато определено поведение се утвърждава, за да се премахне неприятен стимул. Например натискането на едно копче може да доведе освен до получаване на храна, така и до лек електрически шок; за да се избегне електрическият шок, трябва да се натисне второ копче.<sup>13</sup>

## 2. Бихейвиоризмът в управлението на класната стая

Бихейвиоризмът има широко приложение в теорията и практиката на педагогиката. Тъй като в методологически план това учение не е претърпяло големи промени от началото на своята история – поведението се разглежда като единственото, което може да бъде предмет на психологическо изследване и, съответно, на различни видове ръководене/насочване/управление в контекста на педагогиката. В по-общ план бихейвиористичните методи за промяна на поведението се прилагат в сферата на т.нар. „намеси/вмешателства за управление на поведението“: тези намеси се определят като „всички действия

<sup>13</sup> Разбира се, много от тези експерименти се извършват, за да се приложат откритията към поведението на хората, затова и съществува дълга традиция от бихейвиористки експерименти с хора. Вж. напр. *Lattal, Kennon, and Perone, Michael*, eds. *Handbook of research methods in human operant behavior*. New York: Springer Science + Business Media, 1998.

(или съзнателни бездействия), които учители и родители извършват, за да увеличат възможността децата – поотделно или на групи – да развият ефективни поведения, които са лично удовлетворяващи, продуктивни и социално приемливи<sup>14</sup>. Наречието „лично“ препраща към идеята за личност, която няма място в строгия бихейвиоризъм. Очевидно в тази сфера бихейвиоризмът не е единствена отправна точка, но тук разглеждаме решенията за управлението на ученическото поведение, които той предлага.

Съзнателно или несъзнателно, много учители използват методи за управление на класната стая, които могат да бъдат обяснени чрез бихейвиористични подходи. Тимъти Ландръм и Джеймс Кауфман описват пет основни операции за управление на класната стая: положително подкрепление, отрицателно подкрепление, потушаване, реакция с цена, наказание чрез отблъскващи стимули.<sup>15</sup>

В учебната стая *положително подкрепление* (positive reinforcement) се използва в най-различни ситуации: „От по-видните и ефективни приложения на подкреплението в класните стая е използването на условно внимание от учителя или похвала, за да се увеличи положителното академично и социално поведение на ученика. Предпоставката на тази техника е ясна: учителите се отнасят положително към учениците, когато те се занимават с желана, уместна дейност или социално

<sup>14</sup> Shea, Thomas, Bauer, Anne. Behavior management: A practical approach for educators. Harlow, Essex: Pearson, 2014, p. 12.

<sup>15</sup> Landrum, Timothy, Kauffman, James. Behavioral Approaches to Classroom Management. — In: Evertson, C. M., Weinstein, C. S. (eds.) *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, p. 48.

поведение, отнасящи се до определени задачи. На практика успехът зависи от относително точно прилагане [на техниката – КВ]. Най-важно е положителното внимание да се осигурява условно; тоест, когато и само когато се е проявило желаното поведение<sup>16</sup>. Емпиричните изследвания върху положителното подкрепление показват, че „систематичното прилагане на похвали и внимание може да бъде най-силното средство за мотивация и за управление на класната стая, което учителите имат“<sup>17</sup>.

*Отрицателното подкрепление* (negative reinforcement) се свързва с премахването, в резултат от желано поведение, на (обикновено неприятен) стимул: „Един учител може например да каже на учениците, че ако те свършат навреме с работата си за учебния час или със задоволителен успех, няма да им бъде дадена обичайната задача за домашно. Ако условното премахване на потенциално отблъскващото домашно има като резултат увеличаването на продуктивността на учениците и успеха на тяхната работа в час, тогава имаме случай на отрицателно подкрепление“<sup>18</sup>. Ландръм и Кауфман дават и друг пример за отрицателно подкрепление, засягащ както учителя, така и ученика.<sup>19</sup> Ако един ученик не харесва задачата, която учителят е дал за часа, той може да се опита да я избегне, като започне да се оплаква или да разсейва останалите. Ако учителят го изгони от класната стая, това ще бъде отрицателно подкрепление и за двамата: за ученика, защото поведението му ще доведе до желания резултат, а именно

<sup>16</sup> Ibid.

<sup>17</sup> Alber, Sheila, Heward, William. *Recruit It or Lose It!*. — *Intervention in School and Clinic*, 1997, vol. 32, no. 5, p. 277.

<sup>18</sup> Landrum, Timothy, Kauffman, James. *Op. cit.*, p. 49.

<sup>19</sup> Ibid.

до това да не решава съответната задача, и за учителя, защото поведението му ще доведе до това, ученикът да не пречи на протичането на часа. Но такова действие по-скоро би затвърдило проблема, отколкото да го реши – казус, който Джералд Патерсон нарича „капана на отрицателното подкрепление“<sup>20</sup>.

*Потушаването* (extinction) се отнася до ситуации, в които постигнатото чрез подкрепление поведение става по-слабо, когато подкреплението, което го поддържа, се премахне.<sup>21</sup> Потушаването най-често се прилага чрез умишлено пренебрегване<sup>22</sup> и обикновено се отнася до поведение, което до един момент е било подкрепяно от учителя чрез обръщане на внимание. Ако един ученик например има навика да задава въпроси, които нямат отношение към часа („Кога ще ядем?“ и други подобни), всяко внимание от страна на учителя („После ще ядем, сега учим“) се явява подкрепление на поведението на ученика. Затова умишленото пренебрегване – т.е. липсата на отговор/коментар от учителя – може да „потуши“ това поведение.<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> *Patterson, Gerald. Mothers: The Unacknowledged Victims. — Monographs of the Society for Research in Child Development, 1980, vol. 45, no. 5, pp. 1-64.*

<sup>21</sup> Идеята се свързва с Алън Каздин (*Kazdin, Alan. History of behavior modification: Experimental foundations of contemporary research. Baltimore: University Park Press, 1978.*)

<sup>22</sup> *Landrum, Timothy, Kauffman, James. Op. cit., p. 50.*

<sup>23</sup> Някои изследователи откриват, че потушаването може да доведе до кратък, но интензивен период на увеличаване на поведението, наречен „пристъп поради потушаване“ (extinction burst). Вж. *Wolery, Mark, Bailey, Donald, Sugai, George. Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students. Boston: Allyn and Bacon, 1988.*

Последните две операции се свързват с наказания (т.е. с „отрицателна намеса за управление на поведението“<sup>24</sup>). *Реакцията с цена* (response cost) се отнася до случаи, в които „една част от настоящите или бъдещите положителни подкрепления [reinforcers] се премахва след проявата на целево търсеното поведение“<sup>25</sup>. Реакциите могат да бъдат естествено или изкуствено свързани с поведението. При естествената връзка поведението е пряко свързано с премахването на подкреплението: „Ако например детето откаже да работи върху задачите по време на часа, тогава губи привилегиите на свободното време“<sup>26</sup>. При изкуствената (произволна) връзка се премахва подкреплението, което не е естествено свързано с поведението: в същата ситуация учителят може да накаже ученика, като му забрани да участва в час, който му е любим – например физическо възпитание. Изследванията показват, че реакцията с цена, съчетана с различни форми на подкрепление, има положителен ефект върху поведението на учениците в дългосрочен план.<sup>27</sup>

*Наказанието чрез отблъскващи стимули* (Punishment Involving Presentation of Aversives) се свързва с въвеждането на стимули, които са неприятни

---

<sup>24</sup> Shea, Thomas, Bauer, Anne. Op. cit., p. 141.

<sup>25</sup> Ibid.

<sup>26</sup> Ibid.

<sup>27</sup> Вж. напр. Conyers, Carole, Miltenberger, Raymond, et al. A comparison of response cost and differential reinforcement of other behavior to reduce disruptive behavior in a preschool classroom. — Journal of applied behavior analysis, 2004, vol. 37, no. 3, pp. 411-415. И: Lerman, Dorothea, Vorndran, Christina. On the status of knowledge for using punishment implications for treating behavior disorders. — Journal of applied behavior analysis, 2002, vol. 35, no. 4, pp. 431-464.

за ученика, като резултат от неговото поведение: „Отблъскващите стимули обхващат както груби стимули, които причиняват очевидна физическа болка или неудобство, като удряне или пляскане, така и по-меки стимули като хокане и порицаване, които могат да причинят емоционално неудобство“<sup>28</sup>. В съвременните образователни и педагогически системи този тип наказания по принцип се смекчават или отхвърлят напълно – от една страна, по етически съображения, а от друга страна, защото изследвания показват, че подобни действия нямат положителен ефект в дългосрочен план.<sup>29</sup>

Томас Шия и Ан Бауер отбелязват и няколко други метода, които могат да се разгледат като свързани с бихейвиоризма. Един от тях, определен още от Скинър<sup>30</sup>, е т.нар. *формиране*, т.е. „систематичното, непосредствено подкрепление на последователни приближения на целевото поведение, докато поведението не се установи. [Формирането] се използва най-вече, за да се установят поведения, които преди не са се проявявали в поведенческия репертоар на индивида“<sup>31</sup>. Авторите дават следния пример за формиране

---

<sup>28</sup> Landrum, Timothy, Kauffman, James. Op. cit., p. 52.

<sup>29</sup> Пол Алберто и Ан Траутман откриват например, че агресивното поведение от страна на учителя може да доведе до агресивен отговор от ученика; и също така, че единственото, на което наказанието по този начин ученик се научава, е „да не изпълнява поведението, когато човекът, който е приложил наказанието, присъства“ (Alberto, Paul, Troutman, Anne. Applied behavior: Analysis for teachers. Tenth Edition. Boston: Pearson, 2017, p. 288).

<sup>30</sup> Skinner, Burrhus. Science and human behavior. Oxford: Macmillan, 1953.

<sup>31</sup> Shea, Thomas, Bauer, Anne. Op. cit., p. 105.

в учебна среда: „Джеф, дете с тежки недъзи, изпитва голяма трудност да взаимодейства подходящо на игралното поле по време на игри в кръг или игри с топка, които изискват да се тича от една точка до друга. Когато се иска от него да участва в такъв тип игра, той тича напосоки, като се хвърля наляво-надясно, скача нагоре-надолу и въобще обърква себе си и други играчи. Г-н Спиър, учителят по физическо възпитание, иска да промени поведението му. Той разбира, че трябва да започне процеса на промяна с поведението, което понастоящем Джеф проявява. Той установява, че Джеф внимава в действието на играта и се опитва да играе по правилата. В опит да помогне на Джеф г-н Спиър променя правилата на играта; той определя „ново правило“, в което всички членове на отбора тичат по двойки от едната точка до другата. Джеф става партньорът на г-н Спиър, докато не привикне, не бъде обусловен („кондициониран“) към новия модел на тичане. Играта започва да се играе според традиционните правила, след като Джеф развива необходимите умения“<sup>32</sup>.

Друг пример за бихейвиористичен метод, основан на подкреплението, е *условното договаряне*, дефинирано като „процесът на договаряне, при който на детето се позволява да прави нещо, което то иска, след изпълняването на нещо, което родителят или учителят искат от него да направи“<sup>33</sup>. В англоезичния свят това е познато като „закона на баба“: „Изяш си спанака и можеш да хапнеш сладолед“; „Изчисти си стаята и можеш да ходиш да гледаш филм“; и др.<sup>34</sup> В училищна

---

<sup>32</sup> Ibid.

<sup>33</sup> Ibid., p. 110.

<sup>34</sup> Ibid. Шия и Бауер посочват, че „законът на баба“

среда договорите са предимно устни: „Том, ако не удариш никого днес, ще получиш повече мляко за обяд“<sup>35</sup>. Някои автори предлагат дори формуляри за писмени договори между учителя и ученика.<sup>36</sup>

Друг основен метод е свързан с т.нар. *токен-икономика* (token-economy). Токен-икономиката е основана на „токени“ с номинална стойност, които се използват за подкрепление на определени поведения. Ученикът печели токени с определени поведения и може със спечелените токени да си откупи подкрепление като свободно време, гледане на телевизия, купуване на играчка и пр. Така учителят и ученикът си взаимодействат в рамките на една токен-икономика.

Това са някои основни методи за управление на класната стая, изхождащи от бихейвиоризма. Ясно е, че много от тях се прилагат ежедневно във всеки педагогически процес, дори без учителят да има познание за бихейвиоризма като психологическо течение. Същевременно бихейвиоризмът ни дава възможност да понятизираме определени аспекти от педагогическия опит и да ги изследваме научно.

### 3. Бихейвиоризъм и музиката като стимул

От бихейвиористка позиция са правени множество изследвания на връзката между *музиката* като стимул и определени поведения. Огромна част от тях

---

продължава да действа и по-късно в живота: „Напиши 27 статии и 10 книги и ще бъдеш произведен в професор“.

<sup>35</sup> Ibid., p. 113.

<sup>36</sup> *Homme, Lloyd*. How to use contingency contracting in the classroom. Champaign: Research Press, 1979.

се занимават с въздействието на музиката върху поведението на деца и възрастни с увреждания. В общ план може да се каже, че музиката „подкрепя“ положително поведение в засегнатите субекти. Така например условното пускане и спиране на музика намалява разрушителното поведение при возене на автобус (ритане на седалка, удряне на глава в прозореца, крещене) на дете с тежки умствени увреждания.<sup>37</sup> В друг експеримент условното пускане на музика спомага за очен контакт с мъж с тежко мозъчно увреждане.<sup>38</sup> Експериментално се установява, че пускането на музика като положително подкрепление (и нейното спиране като реакция с цена) оказва положително въздействие върху поведението на хиперактивно осемгодишно момче по време на разходка.<sup>39</sup> Фоновата музика намалява повтарящи се вокализации (мърморене, бръмчене, повтаряне на думи, неотнасящи се до контекста, пискане, хленчене) – т.нар. вокална стереотипизация – при деца с разстройства от аутистичния спектър.<sup>40</sup> Други изследвания потвърждават този резултат, а също и че

---

<sup>37</sup> *Barmann, Barry, Croyle-Barmann, Carol, McLain, Bill.* The use of contingent-interrupted music in the treatment of disruptive bus-riding behavior. — *Journal of applied behavior analysis*, 1980, vol. 13, no. 4, pp. 693-698.

<sup>38</sup> *Becker, Ivy.* Control of Acquisition of Eye Contact by Distorted and Undistorted Music Stimuli. — *Journal of Music Therapy*, 1983, vol. 20, no. 3, pp. 132-142.

<sup>39</sup> *Reid, Dennis, Hill, Bonnie, et al.* The Use of Contingent Music in Teaching Social Skills to a Nonverbal, Hyperactive Boy. — *Journal of Music Therapy*, 1975, vol. 12, no. 1, pp. 2-18.

<sup>40</sup> *Lanovaz, Marc, Rapp, John, Ferguson, Stéphanie.* The utility of assessing musical preference before implementation of noncontingent music to reduce vocal stereotypy. — *Journal of applied behavior analysis*, 2012, vol. 45, no. 4, pp. 845-851. В посочения експеримент фоновата музика

музиката е по-ефективна за това от други звукови стимулации.<sup>41</sup> Предпочитаната фонова музика намалява и разрушителното поведение при деца с разстройства от аутистичния спектър.<sup>42</sup>

Подобни експерименти са провеждани и в учебна среда, включително с деца без тежки увреждания. Условното прекъсване на музика (реакция с цена) оказва положително въздействие върху поведението в час на момчета с емоционални разстройства.<sup>43</sup> Предлагането на уроци по музика функционира успешно като подкрепление за по-добри резултати по математика на умствено изостанали деца.<sup>44</sup> По време на часове по рисуване условното прекъсване на рок музика (реакция с цена) оказва положително въздействие върху поведението на деца между 5 и 7 години с емоционални проблеми.<sup>45</sup> Положителното подкрепление със слушане на музика увеличава успеха по математика

---

предварително е определена като предпочитана от децата.

<sup>41</sup> *Saylor, Sharyn, Sidener, Tina, et al.* Effects of three types of noncontingent auditory stimulation on vocal stereotypy in children with autism. — *Journal of applied behavior analysis*, 2012, vol. 45, no. 1, pp. 185-190.

<sup>42</sup> *Lanovaz, Marc, Huxley, Sarah.* Effects of background music on socially reinforced problem behaviors in children with autism spectrum disorders. — *Psychology of Music*, 2017, vol. 45, no. 3, pp. 450-456.

<sup>43</sup> *Hanser, Suzanne.* Group-Contingent Music Listening with Emotionally Disturbed Boys. — *Journal of Music Therapy*, 1974, vol. 11, no. 4, pp. 220-225.

<sup>44</sup> *Dorow, Laura.* Televised Music Lessons as Educational Reinforcement for Correct Mathematical Responses with the Educable Mentally Retarded. — *Journal of Music Therapy*, 1976, vol. 13, no. 2, pp. 77-86.

<sup>45</sup> *Wilson, Claire.* The Use of Rock Music as a Reward in Behavior Therapy with Children. — *Journal of Music Therapy*, 1976, vol. 13, no. 1, pp. 39-48.

на ученици от средно училище с увреждания.<sup>46</sup> Музиката също така увеличава вниманието в час на деца с увредено зрение.<sup>47</sup>

Друг опит се състои в осигуряване на свободно време за слушане на музика за деца от шести клас без увреждания и се оказва успешно подкрепление за повишаването на успеха им при решаване на задачи по математика.<sup>48</sup> Също така опитно се установява, че успокояващата музика въздейства по-добре от агресивната музика или от липсата на музика върху решаването на аритметични задачи и задачи за запаметяване при десетгодишни деца.<sup>49</sup>

В обобщение може да се каже, че дори на чисто бихейвиористична основа – т.е. дори когато се изключи вътрешния емоционален живот на субектите като фактор в психологическото изследване – недвусмислено се установява ползотворното действие на съответно подбраната музика както по отношение на деца и възрастни с увреждания, така и по отношение на деца без увреждания в образователна среда. Музиката като занимание не само завладява вниманието на детето,

---

<sup>46</sup> *McLaughlin, T., Helm, J.* Use of Contingent Music to Increase Academic Performance of Middle-School Students. — Psychological Reports, 1993, vol. 72, no. 2, p. 658.

<sup>47</sup> *Robb, Sheri.* Music interventions and group participation skills of preschoolers with visual impairments: raising questions about music, arousal, and attention. — Journal of Music Therapy, 2003, vol. 40, no. 4, pp. 266-282.

<sup>48</sup> *Madsen, Clifford, Forsythe, Jere.* Effect of Contingent Music Listening on Increases of Mathematical Responses. — Journal of Research in Music Education, 1973, vol. 21, no. 2, pp. 176-181.

<sup>49</sup> *Hallam, Susan, Price, John, Katsarou, Georgia.* The Effects of Background Music on Primary School Pupils' Task Performance. — Educational Studies, 2002, vol. 28, no. 2, pp. 111-122.

но и може посредством това да промени поведението му дори отвъд самото музикално преживяване. Разбира се, на нивото на бихейвиоризма не може да се тематизира *състоянието* вътре в детето, което поражда определено поведение, защото бихейвиоризмът на методологическо ниво не допуска подобна тематизация. Състоянието, както всеки друг аспект от психическия живот, не може да бъде наблюдавано и измервано пряко от изследователя и затова в бихейвиористичното изследване то е оставено настрана. Тъкмо това води и до някои критики към бихейвиористичния модел, включително в педагогически и образователен план.

#### 4. Критики и заключение

В исторически план основната критика към бихейвиоризма се отправя от движението на *когнитивизма*. Причините за критиката са самоочевидни. Когнитивната наука се основава на убеждението – потвърдено от редица изследвания още в началните ѝ фази – че вътре в човека има фактори, които влияят на поведението му, но които не произлизат от външни стимули. Бихейвиористското разбиране за ученето и педагогическото му приложение също са поставяни под въпрос. Дейвид Кар например очертава две основни проблемни петна в бихейвиористичното обяснение на процеса на учене. Първото е свързано с *волята* на човека:

Проблемът с хабитуалните или „механични“ връзки на класическото кондициониране е, че сякаш се фокусират върху (без съмнение неврофизиологично основаното) пренасочване на рефлексите, върху които субектите на експеримента нямат (почти)

никакъв волеви контрол. От тази гледна точка класическото кондициониране размива едно познато предтеоретично разграничение между *действеност* (agency), или това, което е предназначено и доброволно *правим*, и *бездейственост* (passivity, inactivity) или това, което ни се случва, независимо от волята ни – разграничение, което е от решаващо значение за приписването на *отговорност* в образователни и други (морални, правови, политически) контексти.<sup>50</sup>

Накратко, чрез отказа да тематизира вътрешния свят на субекта, бихейвиоризмът изключва и позицията, от която той може да се разглежда като *свободен и отговорен деятел* (агент). Второто проблемно петно, което Кар отбелязва, е въпросът за *смисъла* на нещо научено или „привидната неспособност на подобни възгледи да дадат обяснение за каквото и да било *смислено* разбиране на това, което се учи“<sup>51</sup>. Кар дава пример с ученето на определен етнически танц. Една маймуна и едно дете могат навярно еднакво добре да заучат движенията на един танц и да ги повторят. Докато маймуната обаче в най-добрия случай ще може да се научи да изпълнява движенията, за да бъде наградена с храна, детето е способно да се научи да разпознава и следва правилата, просто за да изпълни танца като такъв.<sup>52</sup> Нещо повече, отвъд чистото спазване на правила, детето е способно да стане съпричастно на *смисъла* на този танц в неговата социокултурна действителност, което според Кар „не е нищо по-малко от *конститутивно* за това какво е

---

<sup>50</sup> Carr, David. Making sense of education: An introduction to the philosophy and theory of education and teaching. London: RoutledgeFalmer, 2003, p. 91.

<sup>51</sup> Ibid.

<sup>52</sup> Ibid., p. 92.

да танцуваш в какъвто и да е значим *практически* смисъл<sup>53</sup>.

Бихейвиористкият подход предполага възглед за ученика, който изцяло изключва неговата субектност:

Бихейвиоризмът вижда ученика като нереклексивно [т.е. не мисловно – КВ] реагиращ. В една бихейвиористична парадигма ученикът е ангажиран с образователния процес само доколкото показва адекватното вербално поведение (т.е. отбелязва верния отговор в тест с избор от няколко отговора). Няма субективен елемент в ученето – нито в определянето на това какво се учи, нито в това как се интерпретира, използва или разбира информацията.<sup>54</sup>

От една страна, в бихейвиористичен план позицията на ученика към наученото е без значение: „на учениците се говори за света и от тях се очаква да репликират съдържанието му“<sup>55</sup>. От друга страна, в бихейвиористката педагогика всеки субективен (творчески, културен, емоционален) аспект на педагогическото взаимодействие е пренебрегнат. Съпричастността на ученика и на учителя към учебния процес става ирелевантна, защото не е измерима. Учителят се превръща в „техник, прилагащ изследователски открития под надзора на администратори и стандартизиращи

---

<sup>53</sup> Ibid., p. 93.

<sup>54</sup> *Boghossian, Peter*. Behaviorism, Constructivism, and Socratic Pedagogy. — *Educational Philosophy and Theory*, 2006, vol. 38, no. 6, p. 716.

<sup>55</sup> *Jonassen, David*. Evaluating Constructivist Learning. — *Educational Technology*, 1991, vol. 31, no. 9, p. 28.

измервания на ученическото представяне<sup>56</sup>. Така *отношението* между учител и ученик като личности в педагогическо взаимодействие остава без значение. Бихейвиористката парадигма изключва това отношение да има пластовете отвъд наблюдаемите и измерими променливи на учебния процес – предварително дефинирани като „добро поведение“, нива на успех (отличен, добър, слаб) и пр. Бихейвиористичното образование се занимава единствено с фиксирано учебно съдържание, което подлежи на заучаване и възпроизвеждане, с което се изчерпва целта на дидактическия процес.

В музикално-хуманитарен план бихейвиористката парадигма се сблъсква с непреодолими пречки. Въпреки че музикалното „поведение“ само по себе си е наблюдаемо и донякъде измеримо, за предтеоретичното разбиране смисълът на това поведение не се съдържа в измеримите му характеристики. Музиката предполага преди всичко определено лично преживяване, било то емоционално, телесно или когнитивно. Тя изисква вътрешна съпричастност, която не е наблюдаема „отвън“. Ако целта на музикалната педагогика е, от една страна, насърчаването на тази съпричастност чрез създаването на условията за нейното осъществяване, а от друга, когнитивното разгръщане на музикалните и други компетенции, които се основават на нея, то бихейвиористкият подход не може да даде ориентир за музикалното образование.

Като изследователски подход бихейвиоризмът разкрива различни корелации и причинно-следствени връзки между стимули и поведение, знанието за които може да допринесе за разработване на педагогически

---

<sup>56</sup> Tomlinson, Stephen. Op. cit., p. 367.

методи, включително за часа по музика. Същевременно тесните рамки, в които бихейвиористичният подход схваща човека и неговото поведение, не позволяват да се открият други значими феномени от педагогиката, отнасящи се до ученето и взаимодействието между участниците в процеса. Музикалното преживяване, на което се основава мотивацията за музикалнопедагогическо взаимодействие, не се свежда просто до определено наблюдаемо поведение, а има „вътрешни“ – емоционални, когнитивни, субектни – измерения, които го осмислят като фактор в часа по музика. Ето защо по отношение на музикалното образование бихейвиоризмът може да бъде разгледан само като частен изследователски подход, който непременно трябва да бъде допълнен за по-цялостна картина изучаваното поле.

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.