

45
ГОДИНИ

АКАДЕМИЯ

ЗА

**МУЗИКАЛНО, ТАНЦОВО И
ИЗОБРАЗТЕЛНО ИЗКУСТВО**

**ЮБИЛЕЕН
ГОДИШНИК**



**Пловдив
2009**

Отговорността за разработките, публикувани в настоящия Годишник се носи от техните автори.

© АКАДЕМИЯ ЗА МУЗИКАЛНО, ТАНЦОВО И ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО,
2009

ВСИЧКИ ПРАВА ЗАПАЗЕНИ

Не е разрешено под каквато и да е форма и по какъвто и да е начин възпроизвеждането, разпространението, съхранението в бази данни или информационно-търсещи системи на текста на тази книга или отделни части без предварително писмено съгласие, освен при цитиране в статии, трудове и библиографски прегледи.

ISSN: 1313-6526

Отпечатано в Пловдив

СЪДЪРЖАНИЕ

ПЪРВА ЧАСТ - ГОДИШНИК

доц. д-р Капка Солакова

Другият и самопознанието в аспекта на интегралното човекознание..... стр. 6

гл. ас. Милена Начева

Глобалното образование и подготовката на музикални педагози в АМТИИ стр. 11

хон. преп. д-р Снежина Стойчева

Практически поглед към някои възможности за развитие на музикалното възпитание в България..... стр. 16

проф. д-р Цанка Андреева

Двуделните системи в обучението по музикално-изпълнителско изкуство стр. 22

гл. ас. Валентина Гюлева

Из историята на клавирното изкуство. От появата на хидравличния орган до зараждането на първите органно- клавирни школи..... стр. 28

гл. ас. Валентина Гюлева

Малките клавирни цикли на Н. Стойков..... стр. 42

Красимира Филева

Изпълнители на клавирните творби на Николай Стойков..... стр. 60

гл. ас. Велислава Карагенова

За някои паралели между Албенис и Дебюси през погледа на пианиста..... стр. 67

доц. д-р Юлиан Куюмджиев

Неизвестна българска музиколожка дисертация от началото на XX век..... стр. 77

гл. ас. Светослав Карагенов

За двойките категории "модалност - тоналност"; "тоналност - атоналност"; "модалност - атоналност" стр. 83

доц. д-р Светла Калудова-Станилова

Ролята на педагога при формиране и развитие
вокално-изпълнителските способности на народния певец стр. 95

хон. преп. Мария Караиванова

Математическото моделиране като средство за изучаване на музика стр. 101

гл. ас. д-р Божанка Байчева

Акустичните обратни връзки във вокалното обучение на учениците - попизпълнители стр. 111

Румяна Желязкова

Народностни традиции, теми и образи в българското изкуство
след освобождението (1878) до края на 40-те години на 20 век стр. 121

Христина Колева

Анализ и оценка на риска при отчитане труда на преподавателите
във висшите учебни заведения и ролята на ръководител катедра стр. 133

ВТОРА ЧАСТ - НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЯ

“Тенденции в развитието на образованието в сферата на изкуствата”

Кунка Каймакчиева

Традиции и съвременност стр. 137

доц. д-р Венцислав Димов

Музика/и/ без граници: образователни хоризонти стр. 142

проф. д.н. Лозанка Пейчева

Отново за ученето и обучението: размисли върху усвояването на фолклорна музика стр. 153

доц. д-р Спартак Паскалевски

Стилистичната трансформация като модел и интерпретативен инструмент

(Педагогически аспекти в художествения анализ на композицията при

преподаването по история на изобразителните и пластични изкуства) стр. 162

хон. преп. д-р Снежина Стойчева

За музикалното възпитание и мелодичните детски инструменти,

училищните реалности и академичната подготовка стр. 170

Иван Найденов

Синтезаторът в урока по музика в общообразователното училище стр. 177

гл. ас. Юлияна Панова

Модел за устойчиво приложение на рефлексивния подход

в учебния процес на дисциплината „Дирижиране от клавиър” стр. 187

Зорница Христова

Корекционното влияние на музиката при деца с лека степен на умствена изостаналост стр. 198

д-р Лазаринка Настева

Образователни парадигми в генезиса на българската клавирна култура стр. 203

ст. ас. Мариан Ангелов

Синтезаторът - средство за изясняване на метроритъма и

размерите в български народни мелодии стр. 214

ПЪРВА ЧАСТ

ГОДИШНИК

ДРУГИЯТ И САМОПОЗНАНИЕТО В АСПЕКТА НА ИНТЕГРАЛНОТО ЧОВЕКОЗНАНИЕ

доц. д-р Капка Езекиева Солакова

В съвременното „интегрално“, според Х. Рот човекознание, методологическа роля има философската антропология и особено няколко водещи направления на философското мислене - философията на живота, екзистенциализма и персонализма, феноменологията и херменевтиката. Те намират своята общност в редуцирането на цялото мислене до субективните измерения на човешкото битие. Но в пътищата за реализирането на антропологическия принцип се проявява широка гама от различия, в която всяко направление търси своята специфичност.

За екзистенциализма изходно е интимното начало на Аз-а, а персонализмът извежда човешките качества от вътрешната природа на човека /М. Шелер, Дж. Мид, З. Фройд/ и ги обосновава социално в контекста на културно-историческото развитие /Е. Дюркхайм, Е. Фром/.

Феноменологията осмисля човешките качества във взаимната зависимост между абстрактните човешки предразположения и конкретното социално-културно съдържание /Ото Болнов, Е. Ериксон/, а херменевтиката предпоставя и тълкува човешката природа от позицията на ежедневиения опит /И. Кант, Дилтай/.

Създадените в рамките на посочените философски направления противоречиви модели на познание доказват, че човекът продължава да бъде загадка за собственото си познание. Загадка, породена от несигурната му позиция между субективната индивидуалност и обективната социалност.

Разработваните нови изследователски подходи – културологичен, етнофункционален – подчертават ролята на различието, на „другостта“ и се явяват своеобразно продължение и обогатяване на антропологичния подход. Възприемането на хората като субекти и обекти в процеса на социалното познание, го превръща във взаимно познание и самопознание. Така „другостта“ се превръща в онази фаза или съставна част от себе-познанието, при която Аз-ът възприема себе си посредством Другия. Не Другия като обект или отсъстващ „Той“, а „Ти“, присъстващо редом до „Аз“.

„Единият елемент на словото е словесната диада „Аз – Ти“. В началото е връзката. Човекът става Аз до Ти“, пише Мартин Бубер. /1992, с.3 / Позовавайки се на идеята на Лев Виготски за диалогичния характер на човешкото битие и съзнание, достигаме отново до факта – диалогът предполага „другост“.

Свободата, равноправието, толерантността като задължителни предпоставки за диалогично общуване / диалог на съзнания, диалог на култури, междуличностно общуване / са ценности, до които пътят на човечеството е продължителен. Другостта е по-късна историческа категория, която се проявява в три основни конфигурации – Човек, Природа, Божество. /Тодоров, Цветан. 1992/ Те определят междуличностната, природоизследващата и религиозната връзка с Другия. Но той може да присъства не само като реалност, а и като философски проблем.

Човек прекарва живота си в желание да бъде друг – твърдение, очертаващо проблема за същността на човека и за това какво той иска и може да направи от себе си. От класическата епоха до наши дни философите непрекъснато откриват, че личността не е единна, че аз-ът е друг. „Човекът за самия себе си е едновременно Аз и Ти“, пише Л. Фойербах.

Всеки човек предприема безкрайно търсене, за да открие себе си чрез диалог с другите и воден от стремеж към истината. „Истината обитава вътре в човека“, пише Августин Блажени. Тя е светлината, която „осветява“ душата и давайки си сметка за своята ограниченост, човек е склонен да се съмнява и да търси. Но фактите в социалното познание винаги са относителни, поради богатството и сложността на изследваните явления, а междуличностното възприятие е динамично. Хората се променят, приспособяват се към средата и адаптират поведението си към изискванията и очакванията на околните. Днес това са специфични, с методологическо значение характеристики на социалното познание.

„Познай себе си“ – прочутият делфийски надпис е върховна норма на човешката мъдрост. Норма, която връща човешката мисъл към себе си, за да достигне до нравствената субстанция – норма и критерий за действията на човека.

Човекът не е застинала даденост, а непрекъснато променящ се и често пъти не е това, което е, а това, което може да стане. Може би затова Ницше го определя като „незавършено животно“, а Карл Ясперс – като същество, стремящо се да излезе зад своите граници. Карл Ранер отива още по-далече твърдейки, че „...човекът се явява въпрос, на който няма отговор.“ В този смисъл може да се възприеме и тезата на Макс Шелер, че „...в никакво друго историческо време човекът не се е оказвал толкова проблематичен, колкото сега.“

Сократ пръв дръзва да погледне на човека като на същество, което непрекъснато търси себе си. Крайната цел на самопознанието и самоосъзнаването са човешките принципи за хармония, добродетел, справедливост, достигането на върховните повели на нравствения живот изобщо. Познавайки себе си, опознаваш другите, защото всеки носи у себе си природата на човека. В този смисъл няма по-трудно, но и по-полезно описание от описанието на себе си. За Мишел Монтен главната цел на

самопознанието е намирането на най-подходящото и съответстващо на човешката същност и предназначение поведение.

Човекът е разнolik – жесток и състрадателен, суетен и скромнен, славолубив, самомнителен, неуверен и самоуверен, непостоянен. Често следва вихъра на случайностите, чувствата му се сменят и изместват, а склонностите му го водят в различни посоки. Състоянието на света и превратностите на времето променят настроенията и мислите. Постоянно е сякаш само желанието да бъде друг – различен от другите и от себе си. В този именно смисъл ситуационния характер на опита е аргументиран от Мерло-Понти, Курт Левин, Фриц Хайдегер, Франц Фром. Ситуативността се превръща в традиционен проблем на социалната и личностната психология. Ситуацията, значението и смисъла ѝ за човека, личната интерпретация и конструирането ѝ определят психоповеденческата активност на човека. Потокът на човешкия жизнен свят е многообразие от пространствено-времеви цялости /ситуации/ - „структурирани фрагменти на човешкия опит“/Б. Минчев, 1998/. Активността на човека в значима за него ситуация, това, което възприема и осмисля от действителността, зависи от неговия „образ за света“. Той е съвкупност от цялата система на човешкия опит – вроден и придобит, съзнателен и интуитивен. Така процесът на познание на света и себе си не е преработка на сетивни впечатления и прибавяне на знания, а проверка, модификация и разширяване на образа за света; той е генериране на хипотези, задава рамката на познанието като такова.

В човека се таи огромна жажда да опознава и завладява света, а съмнението, скептицизмът и противоречията са част от битието му. Мишел Монтен пише: „Хората се измъчват от своите представи за нещата.“ Но те, нещата, сами по себе си не са добри или лоши, нито животът е само добро или зло. Той е „вместилище“ на едното и другото в зависимост от това, в какво го е превърнал човекът.

Душата рядко се намира в покой. Тя е арена, сцена на борба между различни и често пъти взаимноизключващи се страсти. Тя, по думите на Бердяев, „...боледува от конфликта на съзнаването и несъзнаването“, „...непрекъснато воюват социалното и личното“.

„ Нищо не е по-чуждо на човека от онзи стремеж към мир на душата.“ – пише Ницше. Затова съдбата на човека е сякаш да бъде раздвоен и раздиран от противоречия, да бъде „ съвършено-несъвършено същество“, едновременно велик и нищожен, „средина между всичко и нищо“, „средина в онтологичен, гносеологически и най-много в нравствен смисъл“ /Блез Паскал/

„Гъвкавостта на душата“ е онази най-активна и динамична сила, която се опитва да обхване крайностите и противоположностите, която позволява на човека да преживее вътрешните противоречия.

Противоречия, предизвикани от неопределеността на социалните предписания и ценности, трудността в избора между миналите модели на поведение, актуалните желания и идеалите, ориентиращи към бъдещето.

Откриването на своята индивидуалност, самопознанието през последните десетилетия на двадесети век се свързва с проблема за идентичността – личностна, социална, етнокултурна. Открива се нов начин на възприемане на „другостта“ – като нещо вън от нас. По този повод Бахтин пише: „Нашето време се определя не от тъждеството на техниката сама по себе си, нито от изкуството заради изкуството, нито от nihilизма. То е действие за един бъдещ свят, надхвърлящ времето си – преодоляване на себе си, изискващо приемането на Другия“.

Постигането на идентичност е всъщност самоопределение на личността, отговор на въпроса „Кой съм аз?“, чувство за цялостно Аз – едновременно различен и свързан с другите. Всяко проявление на идентичността има своята противоположност: Аз – Другите, Аз реално – Аз идеално. Налице е непрекъснато преразглеждане на Аз-а чрез разрешаване на конфликта между единството и разнообразието: „Аз съм същия“ и едновременно с това „ставам“ и се „развивам“.

Аз-ът е основното в драмата на съществуването. Човек се противопоставя и едновременно с това се интегрира в света. Чувството за идентичност му позволява да преодолява застоя, да търси нови възможности, вероятно да постигне идеала за себе си. „Аз-ът създава не-аз в аз-а, за да бъде Аз“ – пише Й. Фихте.

Социумът и Другият /Alter- Ego/ винаги присъстват като съдник на мислите и делата ни, присъстват като очакване за човешка подкрепа и взаимно преживяване на отличителността и изключителността на Аз-а. Така връзката и посланията в двойката „Аз и Ти“ са гаранция за пълнота и удовлетвореност от човешкото съществуване. Защото желанието за себепознание, усъвършенстване и себеутвърждаване предполагат съизмерване и диалог с Другия – вътре в нас и вън от нас.

Желанието да бъдеш друг е въпрос и на свободен избор – какъв да бъдеш, какво да бъде мястото ти в света. То е и свободата, и смелостта да бъдеш такъв, какъвто си. „Аз съм каквото мога да си представя, че ще бъда“ – пише Ерик Ериксон.

Темата за това как Аз-ът открива себе си и Другия, стремейки се към „другост“ отправя мисълта в различни посоки – не само философски и психологически, но и педагогически.

Антропологическата проблематика в педагогическото познание не е нова, дори само в контекста на възгледите за педагогиката като приложна философия или на схващането на Дилтай, че всяка истинска философия е едновременно и педагогика в широк смисъл, защото се интересува от същността и формирането на човека. Днес интегралното чо-

векознание позволява педагогическите реалности да се интерпретират в по-широк контекст и педагогическото да бъде обхванато и отразено обективно във всичките му измерения. То е своеобразна методология и специфична вътрешнонаучна рефлексия, логика на научното познание. Тук се пресичат традициите и новаторството в осмислянето на педагогическите принципи и идеи, особено тези, свързани с личностното развитие. Идеите за самоценността на детството, за самореализацията, за активността и взаимодействието между равнопоставени субекти в педагогическия процес са по същество свързани с диалога и взаимното познание и признаване на различието във всичките му измерения – култура, етност, етничност, идентичност, с „вписването“ на детската субкултура в субкултурата на възрастните.

Водещ става принципа, че децата идват в образователната система не с дефицити, а с различия, защото идентичността включва „другостта“, а образованието е процес, в който личността не само придобива умения за социална интеграция, но и усещане за собствената си ценност и уникалност.

В каквато и посока да тръгне мисълта в рамките на интегралното човекознание в търсенето на връзката между себепознанието и проблема за Другия, вероятно ще открие за сетен път, че човек се стреми да отиде зад пределите на съществуващото, че продължава да бъде незавършено същество, което още търси път към себе си.

ПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреева, Л. Социално познание и междуличностно взаимодействие. С., 1998*
2. *Бердяев, Н. Самопознанието. С., 1993*
3. *Динев, В. Философска антропология. Трета част. С., 2005*
4. *Минчев, Б. Проблеми на общата психология. С., 1998*
5. *Монтен, М. Опити. С., 1979*
6. *Ницше, Фр. Човешко, твърде човешко. Том I. С., 1993*
7. *Тодоров, Цв. Завладяването на Америка. Въпросът за Другия. С., 1992*
8. *Цветков, Д. Увод в педагогическата антропология. С., 1995*
9. *Ясперс, Карл. Въведение във философията. С., 1994*

ГЛОБАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКАТА НА МУЗИКАЛНИ ПЕДАГОЗИ В АМТИИ

гл. ас. Милена Начева

Статията е посветена на подготовката на музикално – педагогическите кадри в АМТИ и новите алтернативи в образованието под влияние на процесите на глобализация. Налагащото се интегриране и сближаване на националните образователни системи пораждаат нови стратегии, целящи подобряване и осъвременяване на обучението във висшето училище. Противоречието между добре изградената, световно призната българска музикалнообразователна система и абсолютното отсъствие на твърдо декларирана и нормативно подкрепена социална поръчка рефлектира върху първоначалната селекция на кандидатите за музикални педагози, а също и при формиране на професионалните им качества в съответствие с тенденциите на утвърждаващото се глобално образование.

Ключови думи: **глобално образование; музикално-педагогически кадри.**

Тенденциите в развитието на обществото през 21 век показват нарастващо внимание към проблемите на образованието. развитието на високи технологии и интернет налагат такива понятия като "глобална икономика", "глобална революция", "глобално съзнание", а в последните години вниманието на световната общественост се фокусира върху т.н. "глобално образование". Бъдещето развитие на всяка страна, респ. на цялата планета, все повече ще зависи от успешно решаване на проблемите в образованието.

Задълбочаващите се глобални процеси изискват такава образователна стратегия, която да е в състояние да разкрепостява и обновява както мисленето, така и начина на живот. ЮНЕСКО и Европейската комисия за образование определят четирите най-важни приоритета на 21 век: а) "да се научим да знаем"; б) "да се научим да правим"; в) "да се научим да живеем заедно"; г) "да се научим да бъдем".(1) Те подсказват ново ниво на интеграция и сближаване на националните образователни системи, насочени към търсене на оптимални и ефективни решения за реализация задачите на бъдещето.

Една от най-важните фигури, проводник на целите на Глобалното образование, е **личността на учителя**. Световните стандарти определят съвременния учител като творческа индивидуалност, обладаваща оригинално проблемно-педагогическо и креатив-

но мислене, която активно участва в създаване на многовариантни учебни програми на базата на световния опит и новите технологии в обучението. Днес обект на изследване са не толкова дидактичните умения на учителя, колкото неговият индивидуален стил на преподаване. Той е определящият фактор както за повишаване на ефективността на педагогическия процес, така и за развитието на образователната система.

Отражението на глобализационните процеси върху образованието изискват нов подход и промяна на утвърдената в България система за подготовка на учители по музика за общообразователното училище. Усилията трябва да се насочат не само към професионализация на педагогическата дейност, но и към все по-тясно взаимодействие между социалните потребности на обществото и специалната подготовка.

Професията на учителя по музика е многостранна и безспорно сложна. Музикално-педагогическата му дейност, както е известно, предполага музикално-изпълнителски, музиковедчески, хормайсторски, диагностични и не на последно място педагогически качества.⁽²⁾ Следователно, педагогическото майсторство, освен професионално умение, представлява и съвкупност от определени свойства на личността, които ѝ позволяват да действа творчески и продуктивно. Днес не се говори толкова за педагози-новатори, колкото за *творчески стил на преподаване* като основно качество в личностния портрет на учителя. Изтъква се двустранния характер на педагогическото майсторство, който се проявява както чрез творчеството на учителя, така и чрез творческата дейност на ученика. Налага се обобщението, че творческата свобода е необходим компонент и показател за професионално-комуникативната компетентност на учителя - музикален педагог. В този смисъл без преувеличение може да се твърди, че подготовката на музикално-педагогически кадри в четиридесет и пет годишната история на АМТИИ е заложена именно върху тези приоритети. Това проличава и в учебния план на специалността, където освен фундаменталните дисциплини като история на музиката, хармония, солфедж, полифония, музикален анализ и др., четири семестъра студентите се запознават с теоретическите, методическите и практическите особености и изисквания, свързани с професионалното им реализиране като учители по музика. В часовете по ММВ - практически упражнения и Педагогическа практика в клас има утвърдена система, насочена

към създаване на основни умения и навици, позволяващи нормално адаптиране на бъдещите специалисти в реалната практика.

В центъра на практическата им подготовка особено място се отделя на изпълнителската култура, която е един от важните компоненти в професионалната култура на учителя по музика. Дейността "Изпълнение на музика", като една от трите основни музикални дейности в урока, е разработена обстойно в методиката на музикалното възпитание. За студентите са разбираеми целите, задачите и отделните етапи на провеждането ѝ. Но когато те се опитат да ги прилагат на практика в учебната група или в класовете, с които работят, в повечето случаи изпитват неувереност или страх, както преди, така и по време на учебния процес. Причините най-често имат субективен характер и по-рядко касаят музикалната им подготовка. Нашите студенти редовно имат сценични изяви, т.е. би трябвало да притежават предварително изградена психологическа подготовка за изпълнение на песен или инструментална пиеса. Една от очертаващите се причини за този на пръв поглед необичаен стрес е новата функция на музициране – **да общува** с определена аудитория пеейки или свирейки. При това контактът с учениците /колегите/ е не само чрез изпълнението, но и чрез положението на тялото, също така и на лицеизраза, променящ се съобразно настроението в представяната творба. Новата "роля" на студента – да се прави на учител – му налага да "води" учениците /колегите/ в емоционалното протичане на изпълненото **от него** произведение. Често овладяването на специфичната педагогическа техника се превръща в механичен процес, което пречи да се осъществи художествено-комуникативната дейност в урока по музика. Така в речника на студентите-практиканти трайно се установяват въпроси-шаблони като: "Какво е настроението в песента /пиесата/?"; "За какво се разказва в нея?"; "Как да я изпълняваме?" и т.н. Практиката показва, че всеки средно грамотен учител, без значение дали е музикант, може да ги зададе и да получи някакъв отговор, най-често от типа "весело-тъжно, бързо-бавно"... важно е урокът да "тече". Смисълът на изпълнителската дейност в клас е да ориентира децата в същността на музикалните явления, да ги запознае с природата на музикалното изкуство, да ги „запали“ за истинско музициране. А това може да се осъществи само и единствено от музиканти, които умеят да **разбират, изпълняват и реагират емоционално** на музикалната творба. Ето защо е необходимо да се намери такъв механизъм, който да бъде методическа опора за студентите, за да ги провокира и стимулира в търсенето на начини и средства за разгръщане на творческия потенциал на учениците.

Подобни са проблемите и при дейността "Възприемане на музика". Обикновено, когато запознават учениците с музикалното произведение, студентите се ограничават с кратки сведения за композитора, история на създаване и "дежурните" въпроси за изпълнителския състав, откриване на тембъра на музикалните инструменти, колко пъти се повтаря музикалната тема и пр. Методическото изискване за достъпност се разбира единствено като информация за "великия композитор" или "гениалната музика". Този подход е резултат от неумението на студентите да се откъснат от академичния маниер на преподаване и да направят естетически и емоционален анализ на музикалното произведение. От тук произтичат и трудностите им да организират учебния материал под формата на беседа или диалог. Истината е, че студентите не знаят да общуват с музиката, а как тогава ще разберат какъв е пътът за приобщаване на децата към музикалното изкуство. И тук се налага изводът, че трябва да се търсят нови, по-действени подходи, които ще научат нашите студенти свободно да боравят със знанията и уменията, плод на четиригодишното им обучение.

Направените по-горе частични констатации поставят пред академичния преподавател редица въпроси, свързани с обучението на бъдещия учител по музика. От значение е овладяването на специфичната педагогическа техника да не се превърне в механичен процес, а във волеви акт, позволяващ успешно да се осъществи художествено-комуникативната дейност в урока. Доказано е, че можещите учители, преподаващи в сферата на изкуствата имат развити въображение, образна мисъл и памет. Те са в състояние да преведат абстрактната идея в образна форма, притежават обща емоционална възприемчивост и особено важно – активна реакция към явленията от действителността. Осъзнаването на тези способности, наред с мотивираното овладяване на учебния процес и неформалното отношение към знанията, биха подпомогнали студентите в търсене на необходимите средства за въздействие върху ученическата аудитория, както и за по-ефективното им адаптиране в часовете по педагогическа практика.

Новите иновационни търсения в областта на образованието безспорно са насочени към качеството на подготовка на бъдещите педагози, в което акцентът пада върху личността на учителя, като носител на творчески и индивидуални послания. И най-повърхностният преглед на историческите сведения и съвременните интерпретации показва, че приоритетите на глобалното образование не са нови послания в областта на българското масово музикално възпитание, те са методологическата основа, върху която израства и се утвърждава музикалното ни образование.

Днес, независимо от снижаване на критериите както при приема, така и в края на цикъла на обучение е наложително да се върви напред и да се търсят нови хоризонти в трудната и отговорна кауза да се подготвят музикално-педагогически кадри. Всеки бъдещ учител по музика трябва да излезе от ВУЗ със съзнанието, че е не само музикант и педагог, но и естет, културолог и психолог, пред когото винаги трябва да стои отговорността за самоусъвършенстване и развиване на усет и чувствителност към детската аудитория и явленията в културната среда. До сега обучението в АМТИИ акцентираше върху специфичните умения и навици, които подготвяха студентите за резултатна музикална дейност – урочна и извънкласна. Нложително е да се разработи професиограма на компетентността на завършващия млад специалист на базата на утвърдените в практиката квалификационни характеристики, които сега се опират единствено на положените изпити – семестриални и държавни, на дипломните защиты, както и на магистърските програми. Промените, които предстоят в обществената, социалната и културна среда на страната актуализират необходимостта от изграждане на система за обучаване и възпитаване на музикално-педагогически кадри, мобилна и действена, способна да създаде универсален модел за качествена подготовка на бъдещия учител по музика.

ПОЗЛВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. *Рашкова, Ст. нтердисциплинарниите връзки в научното образование.* В: ПЕДАГОГИКА. 2004, №3
2. *Стоянова, Г. Учителят в своята професия.* С., 1997
3. *Жекова, Ст. Психологията в професионалната квалификация на учителя.* С., 1993
4. *Христов, Д. Училището е мъртво! Да живее училището!* В: Учителят, музиката, децата. С., 1992
5. *Шрам, У. Характер на комуникацията между хората.* В: Комуникацията. С. 1992

ПРАКТИЧЕСКИ ПОГЛЕД КЪМ НЯКОИ ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА РАЗВИТИЕ НА МУЗИКАЛНОТО ВЪЗПИТАНИЕ В БЪЛГАРИЯ

хон. преп. д-р Снежина Стойчева

Академичното обучение има за цел да осигури качествено образование, основано на традиции и изследователска дейност, да подготви висококвалифицирани специалисти, способни да прилагат и развиват придобитите знания и умения, да създаде оптимални условия за професионално развитие и успешна реализация. Динамиката на съвременните обществени, научни и културни процеси се отразява във всички области на познание, включително в сферата на музикалното изкуство. Пред младите специалисти стои задачата да намерят път в една сложна и непрекъснато променяща се действителност. За тези от тях, избрали учителската професия, предстои осъзнаването на реалните условия в българското училище и мястото, което предметът музика заема в ценностната система на ученици и родители. Успехът в работата им зависи както от личните и професионални качества, така и от степента на стремежа им за проучване и прилагане в практиката на различни достижения на методиката на музикалното възпитание.

Запознаването със съвременни методи и средства за обучение по музика намира място в магистърската програма на АМТИИ. Дисциплината „Съвременни тенденции в музикалната педагогика“ се стреми да отговори на потребността от актуална и многопосочна информация, да предложи различни пътища за активно взаимодействие с учениците и организиране на модерно обучение. В рамките на тази дисциплина през 2008/09 г. на автора е възложено да запознае студентите с инструмента блокфлейта и различните аспекти на приложението му, с акцент върху масовото музикално възпитание. Настоящото изложение представя основните направления на проведеното обучение, неговото съдържание и протичане, като има за цел да насочи вниманието към блокфлейтата и да покаже пътя към нейното популяризиране и включване в системата на музикалното възпитание у нас – чрез подготовка на специалисти.

Работата по посочената тема включва лекционна част и практически занимания, и е осъществена в два поредни дни. Предмет на разглеждане в теоретичния раздел са:

- представяне на инструмента блокфлейта – устройство, технически възможности, историческо развитие;
- съвременното приложение на блокфлейтата в професионалното инструментално изкуство и в обучението по музика;

- спецификата на организация на обучение с блокфлейта у нас;
- блокфлейтата и работата за развитие на музикалните способности;
- блокфлейтата във връзка с основните музикални дейности;
- последователност на обучението по блокфлейта;

Практическата работа е концентрирана в две посоки:

- свирене на блокфлейта;¹
- самостоятелни задачи, свързани с авторски и народни песни от учебното съдържание по музика;

Всеки от изброените лекционни параграфи може да бъде тема на самостоятелно изследване. Поради ограниченото време в проведеното обучение те са разгледани в синтезиран вид. Информацията по първите два пункта е подкрепена с различни нагледни материали – снимки, презентация, както и с музикални примери (записи и живо изпълнение).

Студентите се запознават накратко с видовете флейти и тяхното разпространение. Специално внимание се отделя на правите флейти със свирково устройство, от която група е блокфлейтата. Техническите параметри на инструмента се демонстрират от преподавателя чрез изпълнение на кратки пиеси в различни стилове. Това впечатлява най-вече поради факта, че блокфлейтата е недостатъчно позната у нас и нейните възможности обикновено са силно подценявани. Коментира се широко приложение на инструмента в европейската професионална музика (XII-XVIII век), неговата ансамблова и концертна функция, блокфлейтовите разновидности.

При разглеждане на съвременната световна практика се отчита развитието на изпълнителското изкуство, но се акцентира върху използването на блокфлейтата в системата на музикалното възпитание. Широкото разпространение е показател за това, че работата с инструмента е добре действащ метод. Всъщност по-точно е да се каже, че блокфлейтата е в основата на различни методи, тъй като нейното приложение е многопосочно. Тя се използва в задължителното обучение по музика (Германия, Франция, Унгария, Турция, Япония и мн.др.) и в извънкласни занимания (Германия, Великобритания, Холандия, Чехия, Русия, САЩ, Канада, Австралия и др.). С инструмента се работи в широк възрастов диапазон – от предучилищна възраст до ученици в V-VI клас. Съществуват специални системи за обучение с блокфлейта по Орф, Сузуки, Кодай, но в много страни се използват независими методи. Картината става още по-разно-

1 По принцип този параграф би трябвало да бъде формулиран като „овладяване на инструмента“, но дори и блокфлейтата не може да бъде овладяна за два дни. За този кратък период се поставя основата на нови умения, изясняват се принципите в работата с инструмента, а крайният резултат изисква повече време и зависи от мотивацията на отделния студент.

образна като се отчете и това, че блокфлейтата се използва за различни дейности и обучението се гради върху различна интонационна основа според националните особености.

Следващите параграфи се отнасят до осъществяването на обучение по блокфлейта в българското училище. Разглеждат се специфичните особености в предварителната организационна работа:

- това е нова, непозната дейност, за която няма указания, приемственост, програма за развитие, т.е. цялата „реклама“, обосновка и подготовка зависи от преподавателя;
- избор на форма на обучение – индивидуална или групов, в ДМШ и др. подобни институции или в часовете по музика в общообразователното училище;
- избор на възрастова група за работа при обучение в училище или детска градина (етап, клас, конкретна паралелка, група) според условията и преподавателския опит;²
- мотивация на ръководството на съответната институция за осигуряване на инструменти;³
- разработване на практическата програма за обучение. Тя трудно може да бъде подготвена предварително с всички детайли, в процеса на работа възникват различни варианти. Задачата на преподавателя е да си изясни целта на бъдещото обучение и да намери допирните точки между конкретния учебен материал и принципната последователност при овладяване на блокфлейтата.
- подготовка на нагледни и помощни материали;

Вниманието се насочва и към положителното въздействие на работата с блокфлейта върху развитието на музикалните способности (мелодичен слух, ладов усет, метроритмичен усет, усет за многогласие) и запознаването с музикалната писменост. Повечето от специфичните форми на работа се демонстрират и отработват с инструментите.

Коментират се възможностите за използване на блокфлейтата във връзка с основните музикални дейности:

2 Добър вариант (но не задължително условие) е изборът на възраст, в която учителят вече е работил. Познаването на програмата и репертоара ще облекчи подготовката му.

3 За всяко дете е необходим индивидуален инструмент (освен ако се възприеме система на паралелно обучение с блокфлейти и др. детски инструменти), но все пак става въпрос за оборудване като начало само на една паралелка, а не на всички класове. Това не представлява голям финансов проблем, подобен разход днес е по силите на голяма част от училищата. Преподавателят трябва да има ясна стратегия за бъдещото обучение и за използването на инструментите за повече от една учебна година, тъй като закупуването им е дългосрочна инвестиция. Необходима е гъвкавост в определянето на целите, която да осигури провеждането на дейността за по-дълъг период от време.

- изпълнение на кратки музикални примери с функция на технически, ладови и метроритмични упражнения;
- участие в съпроводи (остинатни, хармонични и мелодични) към песните от учебната програма;
- изпълнение на допълнителни песни и пиеси;
- участие в звукови картини;
- заучаване и изпълнение на теми от произведенията за слушане;
- творчески задачи;

По част от изброените направления може да се работи от самото начало на обучението, като те се развиват и усложняват с усъвършенстване уменията на учениците. За други е необходимо по-високо равнище на усвояване на инструмента.

Запознаването с последователността на обучението по блокфлейта се осъществява в пряка връзка с практическата дейност, т.е. студентите реално „извървяват“ пътя на овладяване на инструмента, теоретичните постановки са демонстрирани и усвоени като част от собственото им инструментално обучение.⁴ От този момент лекционната и практическата част се преплитат в интерес на по-динамичната, концентрирана и резултатна работа.

Заниманията с блокфлейтите следват методическите принципи на обучение по инструмента. Дават се основни указания по отношение на постановка, дишане и звукоизвличане, артикулация. Успоредно с изпълнението на разнообразни други задачи, вниманието често се насочва върху тези важни елементи чрез индивидуални корекции. Обучаваните студенти са с различни специалности – пиано, цигулка, акордеон, кларинет, народно пеене. Някои от тях срещат известни затруднения поради специфични различия с основния им инструмент, но всички подхождат към работата с голям интерес, който прераства в ентузиазъм при всяко ново постижение. Това, че имат изградени инструментални умения и богат изпълнителски опит им помага за по-бързо ориентиране и усвояване на блокфлейтата.

Апликатурата се овладява в определена последователност, като се обособяват раздели, включващи различен брой тонове. Към всеки от разделите е подбран музикален материал из школата „Пътешествие с блокфлейта“⁵, френски и немски школи за блокфлейта, ансамблови пиеси и съпроводи към песни от училищния репертоар. Някои от пиесите се разучават и изпълняват групово, а други се поставят като индивидуални задачи, което позволява в по-кратко време студентите да се запознаят с малко по-голям по обем репертоар. Част от съпроводите се изпълняват

4 Необходимите за провеждане на обучението инструменти са осигурени от преподавателя.

5 С. Стойчева: 2005, част 1.

с пълен запис на песните, което дава представа как звучат при работа в клас. Коментират се и съществуващите варианти за обозначаване на апликатурата.

При провеждане на обучение с блокфлейти в часовете по музика се използва ограничен диатоничен инструментален диапазон (*ре¹-ре²*). В отделни случаи, според конкретния материал, се включват и други тонове (*до¹, си бемол¹, фа диез¹*). Студентите са запознати с почти целия диапазон на блокфлейтата, но поради недостиг на време основната част от упражненията са концентрирани върху „училищния“ тонов обем.

Особено важна част от практическата работа е поставянето на самостоятелни задачи, свързани с авторски и народни песни от учебното съдържание по музика. Това е възможност за всеки от студентите да създаде блокфлейтови съпроводи, да провери веднага тяхната приложимост с помощта на своите колеги, да сравнява различни варианти за работа с дадена песен и в резултат на това да придобие яснота за същността и принципите на технологията, каквато може да получи само при личен опит.

Първите няколко песни са разгледани с цялата група. Предложените варианти са изпълнени и коментирани. Представени са и съпроводи, които са изпитани в практиката. След това се пристъпва към индивидуалните задачи. На вниманието на студентите са поставени подбрани песни от учебниците за различни класове (I-VI). Задачата представлява сериозно предизвикателство поради недостатъчния изпълнителски опит, но в още по-голяма степен поради липсата на практика с инструмента при обучение на деца. Всъщност всички се справят много добре със своите първи съпроводи, но в стремежа си да ги направят по-разнообразни, понякога ги усложняват нецелесъобразно.⁶ Важен резултат е проявата на творчество и разбирането, че при работата с дадена песен обикновено има повече от един добър вариант, а изборът на подход зависи от възрастта на групата и етапа на инструментално развитие, на който се намира.

В процеса на обучение и след приключването му се констатира положително отношение, голям интерес от страна на студентите и много идеи как наученото може да стане част от собствената им професионална практика. Някои от тези идеи вече намират своята реализация – като лично усъвършенстване на инструменталните умения и педагогическа дейност. Според автора навлизането на блокфлейтата в обучението по

⁶ Студентите от магистърската степен са вече изградени музиканти. При тази задача те компенсират липсата на изпълнителски опит с другите си професионални умения. Преподавателят има ролята на коректив по отношение на реалната приложимост на изработените съпроводи в масовата практика на основата на своя опит в индивидуалното и групово обучение с инструмента.

музика у нас е въпрос на време и подготовка. Без да се омаловажават останалите достижения на методиката на музикалното възпитание, може да се каже, че това е един от съвременните действащи методи с голям потенциал. Дългогодишното му пренебрегване и липсата на традиции не могат да бъдат довод за отлагане на постепенното създаване на условия за приложението му.

Във връзка с развитието на дейността могат да бъдат направени някои препоръки. Подготовката на студентите в тази област би била по-добра, ако има повече време за практически упражнения. Необходимо е и академията да разполага с инструменти. Би било добре да се обмислят варианти в посока на разширяване на обучението към бакалавърската степен, което би осигурило по-широк кръг от информирани и подготвени специалисти.

Методиката на музикалното възпитание поставя свиренето на детски инструменти като необходима страна на изпълнителската дейност, но на практика се наблюдава формален подход, неяснота в целите и задачите, липса на развитие. Въвеждането на блокфлейтата, освен всички позитиви, които носи само по себе си, би допринесло за по-сериозно отношение, организация и разгръщане на този аспект от дейността като цяло.

ДВУДЕЛНИТЕ СИСТЕМИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО МУЗИКАЛНО-ИЗПЪЛНИТЕЛСКО ИЗКУСТВО

проф. д-р Цанка Андреева

Сложната, съставна структура на обучението съдържа елементи, които влизат в системни връзки помежду си. Тук се разглеждат двеелементните вътрешни системи, процесите, които протичат в тях, и са с решаващо значение за общото функциониране на обучението и за стабилността на неговата структурна цялост. Имаме предвид такива двойки елементи като: предмет и обект на заниманията, учител – ученик, обучение – самообучение, учебна зала – сцена, заучено действие – творчество и т.н., разбира се би могло да се детайлизира към други, да ги наречем, двоични системи – като части на разклоняващата се, сякаш дихотомно, структура.

1. Предмет и обект на заниманията

Музикално произведение (композитор) - изпълнение (изпълнител)

Съдържателната основа на обучението се формира преди всичко от предмета - *музикално изпълнителство* и обекта – *музикалните произведения*.

На първо място бихме обърнали внимание на това, че за изпълнителя музикалните творби се явяват в два образа: - като фиксирана в текст музикална цялост, творба сама по себе си; - като вид послание и поръчка към изпълнителя.

Взаимодействието и равновесието между предмета и обекта на заниманията ще бъдат постигнати като баланс между изучаването на произведенията като факт на изкуството с определени качества – *нещо завършено*, и изследването на записа и звуковата конструкция като изпълнителска задача, апел към действието на изпълнителя – *нещо ставащо, незавършено*.

Оттам, формирането на изпълнителските възможности се опира върху работа на изпълнителя с обекта и предвид обектите – насочено към тях. Същевременно, процесът обръща посоката и става работа, насочена към изпълнителя – към собственото му моделиране. Такова постоянство на възвратното движение има съответно в посоката на вниманието: от една страна, за да бъде изпълнението адекватно, се дава предимство на обекта – какво се случва в него, каква е логиката, конструкцията, особеното, даже единственото; от друга страна обаче, вниманието се отклонява към самонаблюдението, към решаващия субективен опит – какво чувам, как ми звучи, какво усещам, какво ис-

кам да се получи; и още - как нагласям, усъвършенствам себе си, доколко мога да приспособя съществото си (усещания, мисъл, тяло) към предполагащата от мен звучаща воля на автора. И всичко пак тръгва към действено изследване на музиката във все по-голяма дълбочина и изпълнителят върви сякаш отрекъл себе си и подвластен единствено на автора. Колко пъти течението ще смени посоката? Многократно. Непрекъснато ще се отклонява, ще се люлее като махало, притегляно от двата фактора – осцилиращо, за да бъде процесът уравновесен и резултатът по възможност пълноценен. Защото през мрежата от записани знаци авторът отправя поглед към изпълнителя, търси него, а изпълнителят през същата тази мрежа надниква към автора. И защото автор и изпълнител само донякъде познават себе и само донякъде чрез извършеното откриват другия.

Системите *композитор – изпълнител и предмет – обект* са основополагащи за цялата постройка на обучението. Всяка от съставните системи в нея трябва да бъдат съобразени с това фундаментално ниво.

2. Учител – ученик

Това са двата основни субекта на педагогическото действие, а в областта на изкуството – и на художественото взаимодействие.

Ако приемем, че артистичното съдействие между учител и ученик и екипността в работата им единствено удовлетворяват изискванията на музикално-изпълнителското обучение, то въпросът за уравновесяването на активността, ангажираността, волевите усилия на участващите, очевидно е от голямо значение. Практически обаче, в масов план, точно на нивото на тази система съществуват значителни и очевидни несполуки.

Да представим накратко желаното.

Учителят води ученика в овладяването на начина, по който може да се проучи, схване и изпълни една творба. Като проводник на професионалната култура в тази област, педагогът улеснява процеса на изпълнение, насочва го, но и внася своето субективно схващане при моделирането на звуковия образ и подбора на изпълнителските похвати. Защото, освен логико-дидактическият подход, участва засилено в сравнение с други учебни сфери субективно-емоционалният. Това не е слабост, а особеност на обучението, в което изкуството е и предмет, и условие, и среда на общуването.

Изпълнителският метод, който учителят предава на ученика, е насочен така, че да активира и развива всички способности, които отговарят за възприемането и пресъздаването на музиката. Ако системата е урав-

новесена, към учителя се отправят и се възприемат от него ясни сигнали за мисловните и музикално-изпълнителските възможности, разбирания, виждания, увлечения и намерения на ученика. Тук е важно да се подчертае, че *вживяването и съпреживяването*, които се изискват от учителя, бихме отнесли непременно и към ученика. Не е достатъчно той само да разбира идеите на своя учител, а и да ги съпреживява, да върне към него отведен психически ток, който отново подбужда хода на процеса. Така махалото на двупосочните влияния, впечатления и решения съдейства за динамичното равновесие в системното отношение учител – ученик.

За това допринася и широтата на *функциите на учителя*. Правомерно можем да го определяме като режисьор, съветник – изпълнител, ментор, експерт, организатор, мениджър, а и публика за ученика, и още други. В течение на учебния процес задачите и обстоятелствата са променливи, една или друга необходимост изтласква напред, като доминираща за случая, една или друга негова роля. Учителят трябва да хване ловко момента, да постави своя *текущ ролеви акцент* и така да изяви богато нюансирано, разнообразно като действие и от там – уравновесено присъствие. По такъв начин увлича и ученика си към различни позиции, въвежда го в по-широк спектър от ролеви действия – на ученик в изпълнителството, изследовател на възможни художествени решения, по-млад съмишленик на своя водач в изкуството, човек със самостоятелни артистични прояви. И няма особено значение какво по мащаб е полето на изява в тези роли, важна е формиращата им сила. По такъв начин не само се създават поредни приливи на активност, подавана и разпределяна помежду учител и ученик, а особено важно – *сменя се типа активност на всеки от тях*.

Цялата, представена по-горе, динамика сумарно осигурява баланса и не допуска едностранен (информационен, действен или авторитарен) натиск към ученика и от там – изкривяване в системата.

3. Урок – самостоятелна подготовка

Урокът и самостоятелната подготовка на ученика са двете основни форми на занимание в повечето учебни области. Но в музикално-изпълнителското изкуство добре организираната, а и дълготрайна самостоятелна работа има решаващо значение. Както казват, „музикант се става вкъщи“.

За провеждането на уроците се изтъкват много правила и са известни множество препоръки относно тяхното съдържание, организация и психологически условия. Значително по-слабо е развит *въпросът за методите* и възможността да бъдат обобщени и класифицирани. А техният удачен подбор и комбиниране правят естествен и успешен пре-

хода към самостоятелната подготовка, „отварят“ урока към нея, като втори елемент от системата. Необходимо е подготовката за едно следващо занимание под ръководство да стъпи върху поставени от учителя задачи, но и опознат модел на занимание, върху отбрани подходи към проблемите в дадена изпълнителска област. Така че самостоятелната работа трябва да бъде подготвена и косвено ръководена, най-малко – направлявана

И все пак ученикът действа сам, извън контрола на своя учител, макар и получил от него задачи, наставления и препоръки. Сам ще организира времето си, себе си, сам ще трябва да наблюдава новото моделиране на изпълнението и да оценява постиженията си, да се справя сам с възникващите недостатъци и възможности, но е нужно и да ги разпознае. Тук всъщност се открива големият въпрос за това, че едно изучаване и изпълнение на творбата е само *път* към нея и към себе си. Защото завършеност, както се знае, не се достига - не само едно следващо занимание ще промени изпълнението, а и следващото непосредствено повторение ще бъде по-друго.

Затова и централен въпрос на тази артистична педагогика е във веригата от уроци, сплетени със самостоятелните занимания, да се създаде у ученика ясно усещане и съзнание за отворен, насочен напред процес на изпълнителството. Това от една страна тушира едно постоянно тегнещо желание, извиращо може би от дълбините на естетическото чувство, да се оформи изпълнението така, сякаш е отлят предмет, пространствена структура, която можем все едно да местим от място на място и да задържим във времето, а още по-добре – завинаги. От друга страна, нагласата за отвореност на процеса задвижва представата, усещането за невъзвратимост на момента, за липса на възможност да задържим напълно или да заличим отминаващото – като наша история, като случило се поведение – удачно, несполучливо или прекрасно, а това стяга и напруга работата. Налице е резултат, който непрекъснато ни тласка да го оценяваме, закрепваме или променяме. Но точно така можем да усетим остро потока, „да се захванем“ за него – да усетим, че пулсът преминава през нас, настройва ухото, разтваря сетивата, задвижва мисълта, насища емоционално ставащото, „направата“ – грешката или успеха, и тече нататък пак с нас и чрез нас към провиждащо се, макар и „в края на времената“ съвършенство. Романтично? Е, да. Но без такава поетична надежда по-мъчно се устоява на дълготрайния труд над себе си – онова самообучение и самовъзпитание, на което се разчита, и което е главна задача на самостоятелните занимания.

Всъщност целият урок е подготовка за самостоятелната работа, така както тя пак е подготовка за урок. Успешният урок включва перс-

пективата за работата на ученика насаме и е за него един работен еталон. Точно в това отношение решаващо значение имат методите.

Независимо от това какво конкретно има да се казва, показва, изисква или съветва, методите е необходимо да се търсят и комбинират така, че да отговарят на основните дялове от съдържанието на музикално-изпълнителското изкуство: чрез тях да се дават нужните за случая знания, достатъчно ясна и достъпна информация, да се показват и упражняват похватите в изпълнителската техника, да се въвежда ученикът в проучването на музикалната форма, да се обсъждат с него проблемите и да се търсят решения, да му се дава и свободата да действа самостоятелно като изпълнител. Така комбинацията от информационно-рецептивни, репродуктивни, частично творчески и творчески методи (ако използваме терминологията на И. Лернер¹), ще осигури реално необходимия съдържателен обхват, а и пример за работно изпълнителско поведение. Което от своя страна, като условие за поддържане на движението от едното към другото звено в системата, би решило нейното устойчиво функциониране.

4. Учебна зала - сцена

Учебната зала и сцената формират, бихме казали, основната пространствена система за проба и изява на ученическите изпълнителски постижения, но и двете са места, на които ученикът се учи интензивно.

Разширяването на учебното пространство чрез излаз в конкретна културна общност отговаря на изискванията на творческия подход. Съчетанието от *школска /закрита/* и *публична /открита/ среда* балансира вглъбяването в дълготърпеливи усилия и камерни радости от постигнатото с онези моменти на изпитание и евентуален успех, който ще покаже най-сетне истинската цел и на най-непретенциозното музикално-изпълнителско учебно занимание. Недостигът на публични изяви, макар и скромни, се отразява недобре на работата в учебната зала – няма проверка, няма отдалечаване от ученика /да бъде наблюдаван в сценично действие далеч от своя наставник/. Няма ги и моментите, в които учениците най-показателно разкриват своите силни страни и слабости. Колкото и старателно да е подготвено публичното изпълнение, нищо не е съвсем предвидимо и нищо не е предизвестено със сигурност. Поуките от сцената рикошират и разтърсват работата в клас – удрят като звънки отгласи от победа или като стрелички по професионалния ангажимент на учителя, радостно или тревожно отекват във възбудата около събитието и моделират следващите учебни стъпки.

¹ Лернер, И.Я. Дидактическая система методов обучения. М., 1976

Балансирането между учебните занимания в клас и сценичните изяви би трябвало да бъде винаги индивидуално, за отделния ученик, а и в развоя на обучението тези форми получават различна тежест според образователната ситуация. Но само наличието на двете основни изпълнителски полета – закрито, „лабораторно“ и публично, обвързани в система, осигуряват същински студийен и артистичен опит и удовлетворяват изискванията за обществена откритост на обучението в областта на изкуствата.

В заключение:

- Необходимото равновесно състояние във всяка от разгледаните двуелементни системи се поддържа от едно последователно възвратно движение в процеса на взаимодействие помежду им, захранвано и от двата елемента.
- Последователните колебания в посоката на процесите, поредното активиране и предаване на енергия от единия елемент към другия, както и смяната на типа активност във всяка от двете части на системата, са условия за добър работен режим и работно единство, в което не се нарушава специфичното във функциите на всяка от тях.
- Подобни изводи биха могли да се направят и за взаимодействието и характера на „обменните“ процеси /за своеобразната осцилация/ и в други двуелементни дидактически системи.
- Ако си послужим отново с понятията от физиката, учителят би трябвало да бъде главният осцилатор, подбудител на движението, но същевременно и чувствителен осцилограф, който да следи и регистрира осъществява ли се то и в каква степен.
- Направените изводи преценяваме като практически значими за цялата област на музикално-изпълнителското обучение.

ИЗ ИСТОРИЯТА НА КЛАВИРНОТО ИЗКУСТВО. ОТ ПОЯВАТА НА ХИДРАВЛИЧНИЯ ОРГАН ДО ЗАРАЖДА- НЕТО НА ПЪРВИТЕ ОРГАННО- КЛАВИРНИ ШКОЛИ.

гл. ас. Валентина Гюлева

Историята на музиката за клавишни инструменти започва от момента, в който механизмът на клавиатурата е приложен към една система от звучащи тръби или струни. Безспорното най-ранно сведение за клавишен инструмент – *воден (хидравличен) орган датира от трети век пр.Хр.* То идва от *Ктезебиус от Александрия*, считан за негов изобретател. Но в литературата има податки за съществуването на инструмент с клавиши още в древна Елада – в Омировите поеми и в одите на Пиндар, както и данни за употребата на хидравличен орган при Олимпийските игри през I век преди н.е. Инструментът е съпровождал цирковите игри на древно-римските арени, а според М. Т. Цицерон (I век пр.Хр.) и ежедневието в домовете на богатите римски патриции.

След варварските нашествия през II-III в. от н.е. водният орган изчезва от бита на Западна Европа, но се съхранява в Източната римска империя – най-вече в пищните церемонии в двора на византийските императори. През VIII в. от н.е. френският крал Пипин Къси получава като подарък от византийския двор хидравличен орган, който по-късно е поставен в катедралата в Компьен (северна Франция). Но това е само един символичен акт на неговото завръщане в западния свят, защото към този момент там вече в музикалната практика (най-вече в църковната) се е наложил *новият клавишен инструмент – пневматичният орган*. Неговата поява още *през II век от н.е. слага началото на истинската история на съвременните клавишни инструменти*.

Можем да приемем, че *от самото начало на своето съществуване пневматичният орган се свързва с църковния ритуал*. Първите екземпляри на инструмента са монтирани в католически храмове (един от най-ранните – в катедралата в Мец – северна Франция). *През VII век вече се наблюдава все по-широката употреба на органа в култовата практика – изключително важен фактор за неговото разпространение в целия Римо-католически свят*. Много значителна роля в този процес изиграват формираните към църквите *метризи* (от френската дума maître – учител). Това са школи за обучение на музиканти, които се появяват още през VIII век (най-ранните във Франция) и някои от тях съществуват чак до края

на XVIII столетие. Възпитаниците на метризите изучават пеене, теория, свирене на орган и получават добро общо образование. От тях произхождат едни от най-големите представители на франко-фламандската полифонична школа.

Най-ранното описание на пневматичен орган има от X век от н.е. направено от бенедиктинския монах Ноктер Лабео. Първите органи са инструменти с една клавиатура, с диапазон около две октави в средния регистър. ***Усвършенствуван в продължение на много столетия органът става познатият ни инструмент с няколко мануала и педална клавиатура.*** С мануалите са свързани два вида звучащи тръби, които се различават по начина на произвеждане на звука, и които на големите инструменти наброяват до няколко хиляди. Те образуват различните регистри, отличаващи се със своя тембър. Конструкцията и звученето на органите се определя и от традициите в отделните страни – в италианската практика са предпочитани органите с един мануал, докато в големите северно-германски катедрали броят на мануалите достига до пет. Естествено, с такива инструменти, чието строителство е сложно и скъпо, разполагат само големите и богати храмове. Специално устройство позволява отделните ***клавиатури да бъдат свързвани (копулирани)***, така че при свирене на една от тях да звучат и тръбите на свързаните с нея. Едновременното копулиране на всички клавиатури и всички регистри дава ***органното туги.***

Съществуват и ***малки преносими органи*** наричани портатив и регал (в зависимост от типа на монтираните в тях тръби). На някои от тези малки инструменти се свири само с една ръка, защото с другата се нагнетява въздухът в меха. Трябва да се подчертае, ***че още от времето на ранния Ренесанс преносимите органи се употребяват и в светското музициране.*** (Редица художествени творби от това време дават образна представа за инструментите и за тяхната употреба в светския бит). ***Запазват се в светската музикална практика и след появата и разпространението на клавишно-струнните инструменти*** (напр. в италианските Академии от XVI и XVII в.), когато в резултат на един продължителен процес се проявява все по-силната тенденция светската музика да се изпълнява предимно на клавесин и клавикорд.

Първите свидетелства за появата на клавесина са писмени документи от средата на XIV в., в които се говори за инструмент, подобен на органа, но звучащ със струни. През XV век в труда на Арно ди Цволе са описани с графики и схеми различни клавишно-струнни инструменти и между тях един клавицимбалум – чембало. Няколко десетилетия по-късно, в самия край на века, е засвидетел-

ствувано изпълнение на известния Винченцо да Модена на **клавесин с педална клавиатура**. С развитието на светското музикално изкуство в епохата на Ренесанса (под въздействието на общата промяна на политическото, икономическото и културното състояние на страните в Западна Европа) ролята на клавишно-струнните инструменти във всекидневната практика става все по-значителна, което се отразява и на производството им. Най-известните производители на клавесини са от фамилията Таскен във Франция и фламандските майстори от фамилията Рюкерс от Антверпен, чиито инструменти в продължение на повече от две столетия са предпочитани в цяла Европа. Те са толкова популярни и разпространени, че името Рюкерс става синоним на клавир. Някои от клавесините са изработвани като изключително луксозни вещи с богати рисунки, инкрустации, дърворезби, което ги превръща самите тях в изящни произведения на изкуството.

Клавесинът е познат с много разновидности свързани с предназначението му за публична или домашна употреба, които се отличават с възможностите, формата и размерите си. Многобройните наименования на инструмента подчертават една или друга особеност на произхода, конструкцията или звукоизвличането. Повечето от тези названия произтичат от латинската дума *clavis* означаваща ключ. **Големите (концертни) инструменти** в Италия се наричат **клавичембало (чембало)**, във Франция – **клавесин**, в Англия – **харпсихорд**. Криловидната им форма поражда в Германия названието **флюгел** (крило). **Малките домашни клавесини** се назовават съответно **спинет** (Италия), **епинет** (Франция), **вирджинал** (Англия). Последното произхожда от латинската дума *virga*, което ще рече палка, пръчица. Значително по-късно започват да извеждат тълкуването му от *virgo* – девица.

В Германия се употребява и наименованието **клавир** изписвано като **Klavier** или **Clavier**. В първия случай се обединяват двата клавишно-струнни инструмента – клавесин и клавикорд, във втория се подразбира включително и органът. Това недвусмислено документира от една страна факта на разграничаване на клавишно-струнните инструменти от органа и дава основания понятието клавирно изкуство да се отнесе предимно към изкуството на клавесина, но от друга показва и жизнеността на старинната практика клавирните произведения да се изпълняват на всеки един от съществуващите клавишни инструменти в зависимост от наличния инструментариум или предпочитанията на клавириста.

Най-важната отлика на клавесина от другия широко използван клавишно-струнен инструмент – клавикорда – е принципът на звукоизвличане. При свирене на клавесин клавишът повдига гласкач, на който е закрепена пластинка от птиче перо. Тя докосва и дръпва струната, така че всъщност клавесинът е струнно-щипков инструмент, чийто звук е отривист и кратък. От друга страна липсата на демпфери позволява едно естествено отзвучаване на тоновете, поради което инструментът притежава богат на обертонове, звънлив, сребрист тембър. **По подобие на органа** (за да се обогати динамически и темброво) на клавесина също се прибавят още клавиатури и **големите концертни инструменти притежават два мануала (понякога и три) и педал. Всяка една от клавиатурите може да има два комплекта струни,** които се настройват в унисон – на едната клавиатура октава по-високо, на другата – октава по-ниско. **Те могат да могат да бъдат използвани самостоятелно или съвместно.** И както при органа, устройството за копулация позволява бъдат включени едновременно и двете клавиатури с двата комплекта струни. Това означава, че **в един и същи момент един-единствен извлечен тон може да прозвучи октавно утроен.** Това придава значителна **мощ и темброво богатство на звука** и позволява на клавесина да стане светският концертен инструмент от епохата на Барока.

При това устройство на клавесина изпълнителят практически е лишен от възможността да въздейства върху силата и тембъра на звука при свирене само върху една от клавиатурите. На пръв поглед за изпълнението на клавесин изглежда почти абсолютно недостъпно и постигането на легато, напевност и изразителност. Но в устройството на инструмента (също както при органа и клавикорда) трябва да бъде отбелязана една изключително **важна особеност на настройването.** Това е така нареченият **темброво-динамичен лад**, при който комплектите от струни на всяка една от клавиатурите се интонират така, че се променят тембърът и силата на звука – при едните силата нараства във възходящо движение, а при другите – в низходящо. Това създава впечатление за естествена промяна на тембъра и силата на звука при изпълнение само върху едната клавиатура и **осигурява изразителността на изпълнението, яснотата на провеждането на всеки един от полифоничните гласове** в една богата клавирна фактура. Възможностите за ясно изразително, въздействащо изпълнение на композицията за клавир практически се залагат от автора в нейната структура, в особеностите на фактурата ѝ, чието уплътняване или разреждане предизвиква усещането за по-голяма или по-малка сила на звука. Те позволяват на големите ин-

струменталисти владеещи съответното туше да подчертават нон легатната специфика на клавесинното звучене или да създават впечатление за легатно, напевно свирене.

Подвластни на волята изпълнителя са изборът на клавиатурите и комбинациите на регистрите, с чиято помощ се постига **основният динамически ефект – контрастната смяна на динамиката и впечатлението за терасовидно динамическо развитие характерни за бароковата музика**. Композиторите рядко посочват употребата на една или друга клавиатура като за това се използват динамически означения по-често изписвани изцяло – ***forte*** (за основната клавиатура) и ***piano*** (за втората). Но това не винаги означава действителна смяна на силата на звука, а много често смяна на тембровата окраска – звучността на клавиатурата ***piano*** може да се окаже по-силна, ако на нея са включени повече регистри, отколкото на клавиатурата ***forte***. За обозначаване на клавиатурите се използват и **римските цифри I и II** съответстващи на **клавиатурата forte и клавиатурата piano** (както е при Г.Фр.Хендел). Но могат да показват и **употребата само на едната или на двете клавиатури едновременно**, както се тълкуват тези указания във вариациите „Голдберг“ от Й.С.Бах. В една от сонатите на Д.Скарлати те са **указание за възможността да бъде изпълнена на два клавира** като посочват разпределението на дяловете на творбата между тях.

Клавикордът се приема за най-стария инструмент от клавишно-струнните, като се смята, че произхожда от древния монокорд. В писмени свидетелства от късния XV в. се споменава за съществуването на клавикорд с няколко регистъра. За вграждането на инструмента в музикалната практика на Западна Европа съдим и от най-стария запазен клавикорд от 1543 г. Обикновено клавикордът има формата на правоъгълна кутия и се изработва в два варианта – без крачета (настолен) или с крачета и тогава прилича на малка масичка. Струните на клавикорда са разположени успоредно на клавиатурата. **Звукът се извлича с помощта на метален тангентор** (от латинския глагол *tangere* означаващ докосвам, допирам, пипам) закрепен директно към клавиша. Това дава **възможност** (макар и в рамките на много ограничена динамическа амплитуда) **да се влияе върху силата и качеството на звука, да се свири легато, да се имитира вибраторът на струнните инструменти** (с похвата наречен *bebung*). Изразителните възможности на клавикорда са причината той да бъде високо ценен от Й.С.Бах и да се предполага, че значителна част от неговото клавирно творчество е предназначена за този инструмент.

Както при клавесина така и при клавикорда майсторите на инструменти се стремят към **увеличаване на силата на звука и обогатяване на тембъра чрез добавяне на клавиатури и втори набор струни за всяка клавиатура**, които по същия начин могат да се използват отделно или съвместно. Това се отразява благоприятно на тембровите възможности, на качеството на звука, но не променя съществено силата на звученето. Добавя се и **педална клавиатура**, която превръща клавикорда в **предпочитан инструмент за домашните упражнения на органистите**, тъй като практически достъпът на учениците до органите в църквата е много ограничен. Инструментът е широко разпространен в Германия, където е обичайна и много развита практиката на домашното музициране. Освен това клавикордът се настройва лесно, настолният вариант е удобен за пренасяне и не на последно място – не е така скъп. Като се изключат инструментите изработени като художествени предмети – от скъпа дървесина, с резби, инкрустации и рисунки.

Характерна **особеност на клавикорда е това, че от една струна се получават няколко различни по височина тона** – тя бива докосвана на различни места от тангенторите на няколко клавиша. Въпреки че обикновено съседните хроматични полутонове са разпределяни така, че да не попадат върху една и съща струна, това все пак **затруднява изпълнението на някои хармонични интервали и акорди**. Те могат да прозвучат **само арпезирано, което става част от стила на изпълнение на клавикорд**. Така конструкцията на инструмента предизвиква и **появата на определени орнаменти като аподжиатури, шлайфери и др. т.е. в някаква степен оказва въздействие върху музикалния език на епохата**. Когато през XVIII столетие е конструиран клавикорд с отделна струна за всеки клавиш, старият тип инструмент получава названието **свързан** клавикорд, а новият – **свободен**. Новата разновидност на клавикорда обаче е закъсняла – преди нея на историческата музикална сцена през 1711 година вече се е появило пианото. И независимо от факта, че изкуството за клавишни инструменти още няколко десетилетия ще се доминира от неговите най-стари представители – органа, клавесина и клавикорда – свободният клавикорд не успява да се наложи.

Кога точно се е появила или е била изсвирена първата солова пиеса на клавишен инструмент не може да се каже. **Най-старият открит писмен паметник**, съдържащ произведения за орган, датира **от началото на XIV в.** (между 1325-1350 г.), когато органът е единственият клавишен инструмент и е свързан най-вече с практиката на църковния елит. Това е **Фрагментът от Робъртсбридж**, в който са записани шест композиции. Част от тях са **преработки на**

вокална полифония (мотети от френската школа), което идва да ни разкрие един от източниците захранващи ранния органен репертоар. Дълго време той ще се попълва именно по пътя на преработката на вокални произведения. Но **две от пиесите са оригинални творби и при това са танци, което ще рече светска музика**, а не свързана с култовата практика. **Фактурата** на многогласните вокални произведения е редуцирана до **двуглас като партията на дясната ръка е обогатена с украсяващи пасажки, а лявата изпълнява дълги държани тонове**. Това е типичното клавирно писмо, което ще се наблюдава в интаволатурите XIV и XV в.

Фрагментът от Робъртсбридж е съставен по времето, когато се заражда изкуството на **предренесансовата епоха на Арс нова** (Ars nova), характеризиращо се с все по-голямо внимание към светските вокално-инструментални жанрове, с постепенното развитие на инструменталната музика. Названието произлиза от титла на труда на големия френски поет и музикант **Филип де Витри** (1291-1361), създаден през 1320г. Забележителни protagonисти на изкуството на Арс нова са **Гийом де Машо** (ок.1300-1377) – каноник на Реймската катедрала във Франция и **Франческо Ландино** (1325-1397) – органист в църквата Сан Лоренцо във Флоренция, един от най-големите органисти на Италия, чиято слава е жива и столетие след неговата смърт.

Кодексът от Фаенца е най-ранният италиански документ съставен в началото на XV век (1420 г.). Той представлява една антология с интаволатури на полифонични светски италиански и френски творби и на произведения за литургична употреба. **Клавирното писмо е по-усложнено** от това на пиесите от Фрагмента от Робъртсбридж и разкрива още по-ясно една **тенденция към разграничаване на функциите на двете ръце** – мелодически фиоритури в партията на дясната, които показват инспирирани от вокалната практика украшения; държан глас, (който на моменти се обогатява с втори и трети) – в партията на лявата ръка.

Интаволатурата на Адам от Илеборг компилирана в средата на XV в. (1448г.) свидетелствува за **появата на клавирни форми свободни от полифонията – това са пет прелюдии**. Фактурата се приближава до тригласна, фиоритурите на дясната ръка показват богатство от мелодически формули, които изглежда се стремят да покажат всичко, което възможно да се постигне върху клавиатурата. Тук за пръв път е посочена и **употребата на педална клавиатура** с указанието „*pedale seu manuale*“. То показва и възможността да се изпълнява творбата в зависимост от вкуса или от инструмента, с който се разполага.

Най-богатият сборник на ренесансовия XV век е антологията съставена от учениците на големия немски органист **Конрад Пауман** от Нюрнберг (1410-1473) – **Буксхаймер оргелбух** (1460г.). В сбирката се откриват интаволатури на произведения с немски, италиански, френски произход със светски и култов характер. Записани са и **едни от първите оригинални творби за орган – обработки на мелодии на basse-danse** (аристократични бални танци). Писмото им е вече тригласно, понякога четиригласно, ритмичните фигурации са по-живи и пластични. В този манускрипт е поместен и **трактатът на К.Пауман** (Fundamentum organisandi) – третиращ проблемите на композирането на музика за орган, търсещ правилата, които да осигурят автономията на органната музика.

През 1517 година в Рим е отпечатана и първата авторска сбирка за орган от А.Антико съдържаща само светска музика – танци. Това документира характерната за Ренесанса употреба на органа не само като култов, но и като светски инструмент. Този факт трябва да подчертае и важната роля на нотопечатането за разпространението и развитието на клавирното изкуство (органно и клавесинно) през следващия XVI век.

Както органният репертоар възниква в началото по пътя на преработката на вокална полифония така и **репертоарът на клавишно-струнните инструменти се формира чрез заимстване и преработка на музика създавана за други инструменти, за вокални или инструментални ансамбли и най-вече на органна и лютнева музика**. Тази практика е възможна и естествена за ренесансовата епоха, в която композиторите не посочват точния състав на ансамбъла и предназначават творбите си „за свирене или за пеене.” Това означава, според някои изследователи, че по времето на Ренесанса се е допускало съставът, който изпълнява творбата да бъде и смесен – от инструменталисти и певци. Дължи се и на факта, че по това време не съществува ясно определено разграничаване на музикалния език на отделните инструменти или на вокалната и инструментална музика. Процесът на формиране на собствен език, на изразни средства присъщи само на определен инструмент или група от инструменти (на тяхната идиома) ще започне едва през бароквата епоха.

Формирането и развитието на клавирното изкуство и клавирния репертоар под влиянието на органното творчество чрез усвояване на жанровете, инструменталните похвати, полифоничните композиционни средства, момументалния органен стил и т.н. става и поради това, че в епохата на Ренесанса, (а след това и на Барока) органистът и клавиристът се представят от една и съща личност. Включително до началото на XVIII в. големите изпълнители вла-

деят и двата инструмента и създават произведения, които могат да се изпълняват както на органа, така и на клавесина. Но точно затова е трудно да допуснем, че преминаването на жанрове, на форми, на инструментални похвати се е извършвало само в едната посока – от органа към клавесина – съвсем естествено е да приемем, че този процес да се е осъществявал и в двете посоки.

Като светско изкуство клавирното творчество се захранва в значителна степен и с репертоар, жанрове, композиционни и инструментални похвати идващи от лютневата литература. Лютнята е предпочитаният светски инструмент в бита на аристокрацията на почти цяла Европа – Италия, Франция, Англия. Тя има източен произход и е пренесена в Европа с нашествието на маврите, които владеят около седем века (почти до края на XV век) значителна част от Испания. Клавирната музика възприема от лютнята **жанрове свързани с песента** (вариационните), **с танците**, чието обединяване по два на базата на темпов и ритмичен контраст дава основата на сюитата, **с инструменталната импровизация**, от която възникват прелюда и токатата (приемана за изконно клавирен жанр). В лютневата практика се зараждат и **някои полифонични жанрове**. И почти до края на XVII в. близостта между клавесинното и лютневото писмо е такава, че позволява **значителна част от творчеството създадено за единия инструмент да се изпълнява и на другия.**

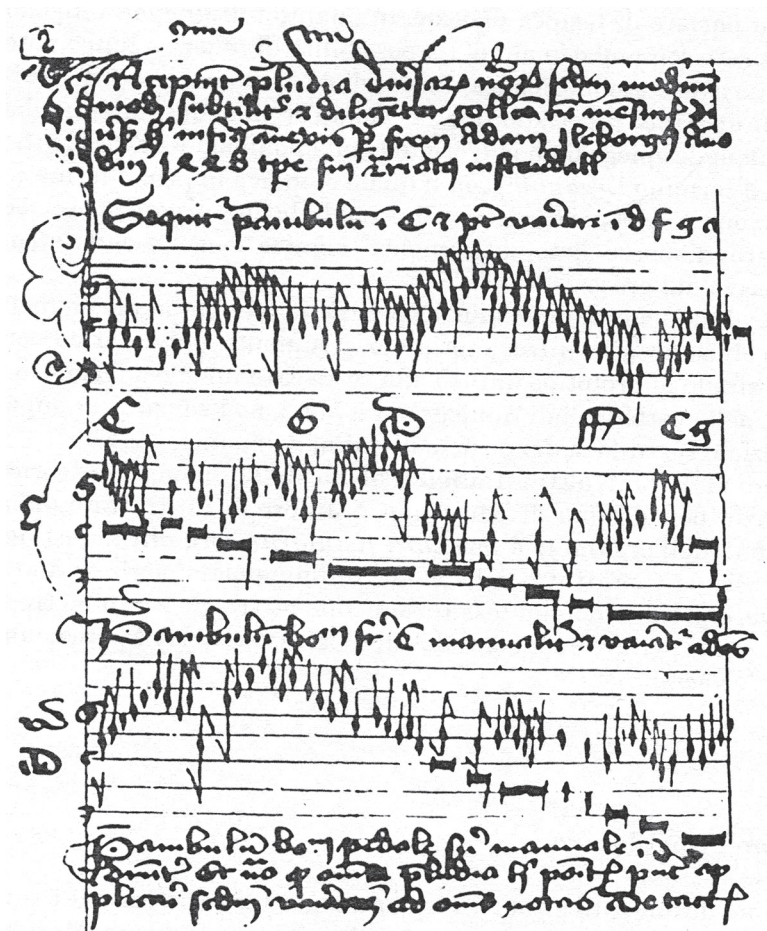
За времето от създаването на първите писмени свидетелства за появата на клавишните инструменти и музика за тях до началото на XVI в. **се е формирала и характерна клавирна партитура – клавирната интаволатура или табулатура.** Названието произхожда от италианския глагол *intavolare* и означава транскрипция, преработка, система за записване на клавирна музика, въобще записване на музикално произведение. В клавирните интаволатури нотният текст е записан на два нотоносеца (в органните табулатури – и на три). Нотоносците се отличават с различен брой линии – понякога до осем. Следва се основният принцип – едновременно звучащите тонове да се подреждат в една вертикална линия. Постепенно табулатурите добиват вид много близък до съвременната клавирна партитура – особено френската и италианската. Немската се отличава с това, че басовата партия се записва с буквени символи – традиция, която в практиката на генерал-баса се запазва в страната до времето на Бах (някои старинни немски табулатури са изписани само с буквени символи). Английската е единствената по това време, в която се записва и апликатурата. През XVII столетие апликатурни указания

се откриват в нотния текст и на италианските, френските и немските композитори.

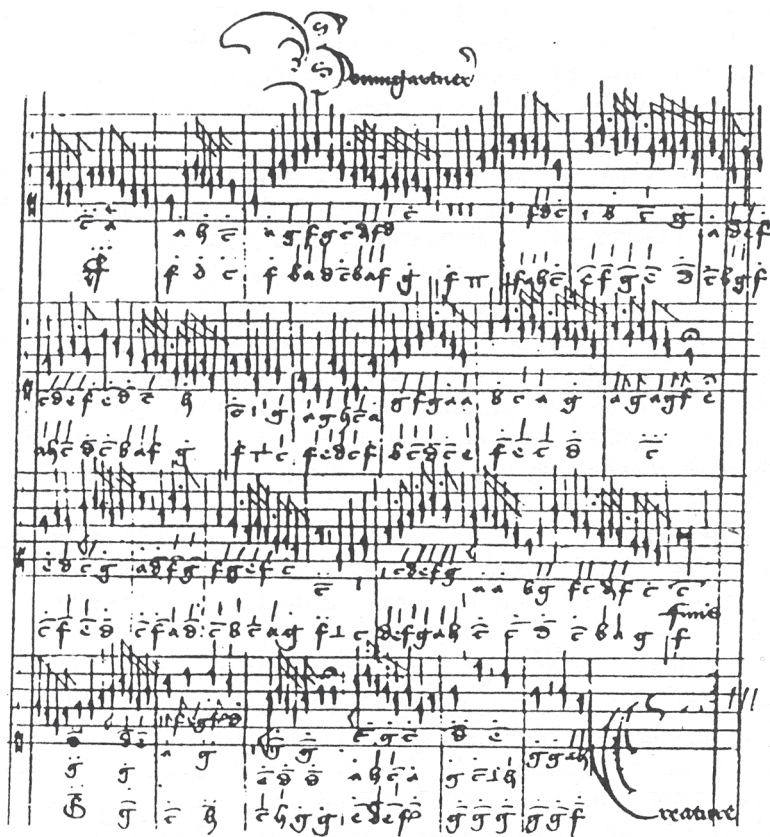
И така **към края на XV в. вече е налице един сравнително усъвършенствуван инструментариум и развито клавирно писмо**, които позволяват на композиторите и изпълнителите да разгърнат своите творчески възможности и да сътворят един **богат органен и клавирен репертоар**, разкриващ богатото развитие на култовата и светска клавирна музика. Изкуството на клавишните инструменти **е представено от редица големи творци**, за чието майсторство се носят легенди далече извън пределите на страната, в която творят и векове след тяхната кончина. Всъщност **в музикалната практика на тази епоха композитор и изпълнител са една личност**, в чието изкуство има изключителна стойност **способността да се създава и да се изпълнява музика ex tempore т.е. талантът на импровизатора**. Това отношение към импровизацията като най-висша форма на музикалното творчество се съхранява не само през цялата ренесансова и барокова епоха, но и до началото на XIX в. Големите органисти на Ренесанса формират и кръгове от ученици и последователи – **слага се началото на образуването на органни композиторски и изпълнителски школи**. Появяват се и първите трактати, в които се разглеждат проблеми на органната музика – **започва да се развива и музикалната наука свързана с изкуството за клавишни инструменти – с творчеството, изпълнителството, педагогиката. Развива се нотопечатането, което позволява по-лесното и широко разпространение на клавирната музика**.

Всичко това естествено и закономерно създава предпоставките и довежда до формирането на **първите две най-крупни и ярки органно-клавирни школи** в епохата на Ренесанса – испанската и италианската. Техни основатели са родените в **началото на XVI столетие** (през 1510 г.) **Антонио де Кабесон** (в Испания) и **Андреа Габриели** (в Италия) – изключителни музиканти, чието творчество, изпълнителско и педагогическо изкуство ще определят посоките на развитие на органно-клавирната музика през целия век и в цяла Европа.

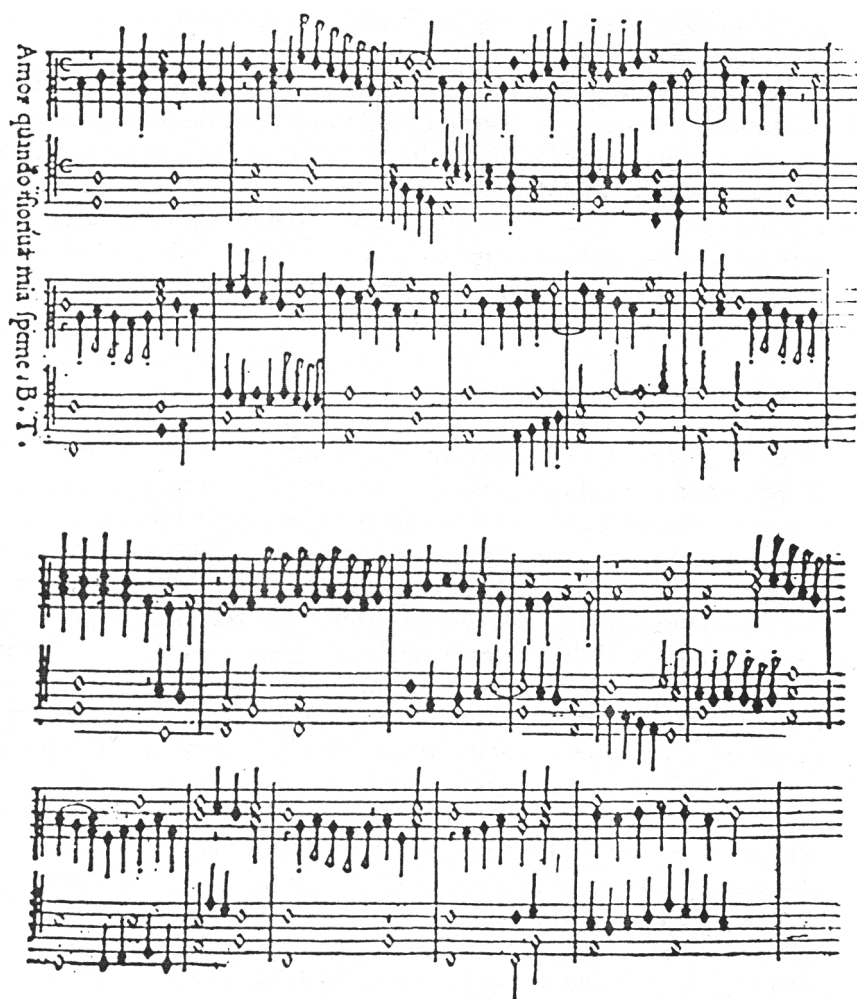
ПРИЛОЖЕНИЯ:



приложение 1: A. Ileborgh, Intavolatura (1442)



приложение 2: BuxheimerOrgelbuch (1460)



приложение 3: *A. Antico, Frottole intabulate da sonar organi (1517)*

ПОЗЛВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. **Друскин, М.** – Клавираната музика в XVI-XVIII век. В сб.: “Западноевропейската музика”, Наука и изкуство, София, 1966.
2. **Копчевский, Н.** – Въпроси на изпълнението на старинната клавирна музика. В “Музикални хоризонти”, кн.13, София, 1987.
3. **Кръстева, М.** – Забравеният инструмент. Културно-исторически и методически размисли за клавесина. В “Музикални хоризонти”, кн.8, София, 2002.
4. **Алексеев, А.** – История фортепианного искусства. Части 1 и 2. Музыка, Москва, 1988.
5. **Браудо, И.** – Об органной и клавирной музыке. Л., 1967.
6. **Друскин, М.** – Клавирная музыка, Муз.изд. Ленинград, 1960.
7. **Зимин, П.** – История фортепиано и его предшественников. М., 1968.
8. **Сапонов, М.** – Искусство импровизации. Музыка, Москва, 1972.
9. **Apel, W.** – Die Notation der polyphonen Musik, Breitkopf und Härtel, L., 1962.
10. **Bertoldi, D.** – Le tastiere. Storia, estetica, prassi esecutiva. Rugginenti editore, Milano, 1996.
11. **Bucofcer, M.** – Music in the Baroque Era. Rusconi Libri Sp. A., Milano, 1982.
12. **Encyclopedia Collier's Crowell** – Collier, Education corporation, 1968.
13. **Guide de la musique de piano et de clavecin.** T. I, Librairie Artheme Fayard, Paris, 1996.
14. **Ratalino, P** – Storia del pianoforte. Il Saggiatore, Milano, 1982.
15. **Welker, L.** – La nascita della musica strumentale (dal XII alla fine del XVI secolo). G.Einaudi editore, Torino, 2006.

МАЛКИТЕ КЛАВИРНИ ЦИКЛИ НА НИКОЛАЙ СТОЙКОВ

гл. ас. Валентина Гюлева

Много и различни са факторите, от които зависи формирането на музиканта. Способностите на самия ученик и майсторството на педагога, който го е повел по "стъпалата към Парнас" са от решаващо значение.

Но пътят напред и нагоре се определя, до голяма степен, и от произведенията, които изучава младият музикант. Защото именно в процеса на работа над конкретната творба се развиват музикантските способности, в този процес се усвояват изпълнителските умения. Чрез репертоара се създава музикантският кръгзор, формира се художественият вкус, стимулира се способността за творческо отношение към художествените задачи и проблемите на тяхната реализация.

Всъщност, всяко ярко, силно въздействащо произведение, подходящо подбрано от педагога, почувствувано, разбрано и пресътворено от ученика, представлява едно стъпало към вечно недостижимия Парнас. В същото време то позволява едно докосване до съкровенията същност на творческия свят на композитора, разкрива един прозорец към нови хоризонти.

Българската клавирна литература разполага с цяла съкровищница от творби, които обогатяват духовния мир на ученика и формират неговото инструментално майсторство. Към тях можем да причислим и малките клавирни цикли на Николай Стойков – ярки художествени произведения, в които всички изразни средства са подчинени на поетичната идея и нейния изказ. Същевременно, те са достъпни и за разбиране и за пресъздаване от учениците.

В ранния творчески период на композитора (до началото на 70-те години) са сътворени редица циклични творби, между които се вписват две произведения за детско-юношеската аудитория: Детската сюита "За животните" и Младежка сюита "За юноши". Малко по-късно са композирани "Листа от албума". Първите два цикъла композиторът сам е определил като сюитни форми, а третият представлява контрастно-съставна форма.

Ако проследим цялостното клавирно творчество на Н. Стойков ще забележим, че и в малките цикли се открояват някои важни особености на клавирното творчество на композитора. Първата очер-

тава предпочитанията му към сюитния цикъл като форма, най-добре възплъщаваща особеностите на творческите му замисли, втората – афинитета към програмност на художествената идея. Названията на малките цикли носят една обобщена програмност. В „Листа от албума“ тя е едва загатната, в наименованията на частите от сюитата „За юноши“ е по-ярко изявена, а в детската сюита „За животните“ – съвсем открита. В по-късните му творби – Прелюдиите за соло пиано и сюитите за клавирно дуо – програмността е водещото начало. Ранните цикли бележат и първите прояви на неговия неотклонен интерес към душевността на детето, открояват способността на автора да погледне света с очите на дете. И не на последно място разкриват, че в областта на замисъла, изграждането и насочеността на тези творби Н. Стойков следва една от изключително богатите и плодотворни линии в българската клавирна музика – творчеството за деца и юноши.

И в трите разглеждани творби формата е ясна и стройна, художественият образ – ярък, почти зримо осезаем, а изразните средства – безкрайно пестеливи. В детската и юношеската сюита отделните части са напълно структурно завършени и е възможно да бъдат изпълнявани и като самостоятелни пиеси. Частите на цикъла „Листа от албума“ също имат завършена форма и биха могли да бъдат изпълнени и по отделно, но авторските указания за връзка между тях чрез „атака“ подсказват, че се предполага цялостно представяне на творбата.

Този факт, както и по-сложният музикален език и употребата на съвременни композиционни средства като алеаторика (ограничена) и съответен нотопис, отделят „Листа от албума“ от останалите две пиеси. И това е съвсем естествено, тъй като сюитата „За юноши“ е написана в годините 1966 - 1967, „За животните“ - през 1970 г., а „Листа от албума“ - след петнадесет годишен интервал - в 1985 г.

Анализът на формата на една творба ни разкрива по-скоро как е направена, отколкото какъв всъщност е музикалният образ, който тя крие в себе си. В същото време ясната представа за нейната конструкция е от съществено значение при изграждането на интерпретационния план на изпълнителя. Вникването в характера на мелодиката, изясняването на строежа на мотивите и фразите, на хармоничните явления доразкрива същността на музикалния образ. От съществено значение са и някои особености на фактурата на пиесата, както и указанията за щрих, динамика, темпо, агогика, педализация.

Програмните наименования на частите и анализа на формата им показва, че и в двете сюити липсват танцувални части. В изграждането на сюитен цикъл, в който са обединени от общ замисъл пиеси с нетанцувален характер, Н. Стойков отново се опира на традициите, установени от класиците на българската клавирна музика. (П. Владигеров - Три пиеси оп. 15; Д. Ненов – Миниатюри; В. Стоянов - Три пиеси за пиано и др.) Несъмнена е и аналогията с обобщено програмните названия на целите произведения и отделните части в тях (П. Владигеров – Акварели; М. Големинов - Пет импресии; П.Хаджиев – „Бабина приказка“ и т.н.)

В сюитата „За юноши“ композиторът все пак съхранява тоналното единство, характерно за класическата сюита – първите две части са в *cis moll*, а третата в енхармоничната тоналност *Des dur*. Това единство е осъществено и самата първа част, където средният дял е във фригийската разновидност на *cis moll*. Този фин ладов нюанс придава особено очарование на пиесата, докато смяната на лада на третата част е един от факторите, създаващи най-яркия контраст в цикъла.

Първата част на сюитата – Арабеска – има подчертано импресионистичен характер. В рамките на целия цикъл тя има функцията на прелюд. Това впечатление се дължи, в значителна степен, на еднотипното движение с течащ характер в относително живо темпо – *Allegretto*.

Композиционната схема на частта следва класическата структура на сложна триделна форма – А В А. (Дял „А“ от 1 - 33 такт, дял „В“ - 34 - 67 т., два такта преход отвеждат в повторението *Da capo*). В първото издание на творбата, авторът допуска съкращаване на репризния дял. С това се очертава още на този ранен етап от творческото развитие на композитора и тенденцията към немногословност, към възможно най-голяма компактност на формата.

В първата част мелодичните линии непрекъснато се преплитат, вият се като орнаментите на арабски живописен мотив. Тук определящото е напевното легато, вокално изразителното произнасяне на мотивите и фразите. Пластичният образ на музиката изисква съответното пластично звукоизвличане, гъвкавост на двигателния апарат и „елегантност“ на изпълнителския жест.



Пример 1

Фактурата на пиесата предполага употребата на десния педал – без него не би се получила необходимата звучност. Тя е необходима, за да се осъществи и динамичната многоплановост на клавирната тъкан, както и нейната звукова перспектива.

Авторът означава педала като изписва точно стойността на задържаните тонове или пък поставя дъги (знак за отзвучаване на тона). В останалите моменти употребата на педала се основава на хармоничното развитие и на необходимостта от създаване на представа за абсолютно легато.



Пример 2

За пресъздаване на прозрачния, въздушен характер на музикалния образ е необходимо и детайлното изпълнение на авторските указания за артикулация и фразировка, означени много подробно от автора. Кратките легатни дъги имат артикулационен характер и изразителното им произнасяне е от особена важност за създаване на пластичността на мелодичната линия, а ясното фразирание ще позволи на творбата да диша.

Живото дишание на музикалния образ се основава и на откриването на характера на движението - подвижно, активно, без да е прибързано и на гъвкавия темпоритъм, с фини агогични нюанси.

Втората част на цикъла – Багатела – като мащаб отговаря почти буквално на произхода на названието си (bagatelle – дреболия). Тя е в проста триделна форма (ABA) и се състои от 29 такта. Клавирната тъкан на тази поетична миниатюра представлява акордова фактура с мелодизиран горен глас.

Преобладаващият тривременен размер, задържането на второ и трето време, характерната артикулация, лиричният характер създават далечни асоциации с лиричния център на класическата сюита - Сарабандата.



Пример 3

Мелодичната линия непременно трябва да се откроява на фона на тихи средни гласове и мек, сочен бас. Това изисква уменията да се слушат и реализират три плана на звуковата картина, да се създава звукова перспектива посредством различно динамично решение на всеки пласт от вертикалния строеж на творбата.

Ясно произнасяните кратки мотиви се свързват в цялостна линия посредством добре изграден хоризонтален динамичен план. Щателното отношение на автора към щриховите и фразировъчни указания изисква адекватно отношение и от изпълнителя.



Пример 4

Желателно е легатото на мелодичната линия в средния дял на Багателата да се реализира възможно по-пълно без помощта на педала, докато в първия и третия може да се педализира богато като се следи за чистотата на хармониите.

Третата част – Бурлеска е написана в сложна триделна форма, макар и миниатюрна, с встъпление и кода. Във встъплението авторът дава нов облик на октавните унисони, които срещаме в средните дялове на първата и втората част. Там те се възприемат като уплътняване на едногласна мелодична линия, тук всъщност става дума за квинтдецимов унисон (т.е. през октава), който би трябвало да прозвучи като едновременно провеждане на мелодичната линия в два различни по тембър инструмента.

Кратките мотиви, преобладаването на щрих стакато, акцентирането на слаби времена, регистровите контрасти, по-богатата динамична палитра, фактурният контраст между първия и втория дял на частта – всичко това създава енергичния, напорист музикален образ на Бурлеската. Но поставя и съответните изисквания към изпълнителя. Той трябва да умее да пресъздаде динамичното богатство, да владее звънко стакато, ясно артикулирано легато, да покаже контраста между реалната безпедална звучност на първия дял и обогатения от педала тембър на инструмента – във втория. Към това трябва да се прибави и изискването за бързина и точност на жеста, координация и независимост на двете ръце, много добра ориентация върху клавиатурата.



Пример 5



Пример 6

Темповото развитие на цикъла води от умерено бързото движение на първата част, през умерено бавното на втората до темповата кулминация на сюитата – фуриозото на Бурлеската. Но указанието *furioso* е по-скоро насока за характера на израза и движението, а не толкова и не само за темпо.

При цялостното изпълнение на сюитата съществена роля за изграждането на цикъла имат цезурите между частите като стремителното движение на Бурлеската встъпва след втората част почти с “*atacca*”. В третата част трябва да се търси и централната кулминация на цикъла.

Детската сюита “За животните” се състои от шест части: За начало, Жаба-Квак, Ежко-Бежко, Мушицата, Заю-Баю, Петльо-Герест. Първата пиеса се изпълнява и като финал, с което се получава едно рамиране на творбата. Същевременно се създава известна илюзия за триделност като кратките пиеси между началото и финала могат да бъдат тълкувани като среден дял, съставен от няколко епизода.

Композиционната схема на I, II, и VI пиеса е близка до простата триделна форма; III, IV и V - имат свободна, импровизационна структура.

Композиторът е пределно икономичен и лаконичен, което е продиктувано, както от развитието на формата, определено от автора като “смяна на кадрите в мултипликационен филм”, така и от адресирането на пиесата към малките изпълнители. В тази малка пиеса Н. Стойков обема цялото звуково пространство на пианото (от ре на контра октава до сол на четвърта) като използва тембъра на различните регистри на инструмента като изразително и звуково-изобразително средство.

Изпълнението на първата част предполага известно овладяване на октавната и акордова техника, свободни ръце и здрави пръсти, за да се постигне наситеният, здрав, жизнен звук, характерен за нея. Стабилно ритмично чувство изискват акцентираният акорди на слабо време. В същото време е необходимо умение да се слуша и извежда на преден план в звуковата картина линията на сопрановия глас на акордите.



Пример 7

Втората част е разположена в средата на клавиатурата, т.е. композиторът използва меката звучност на средния регистър. Арпезираните акорди, щрихът *non legato* с педал на съвсем простицката мелодична линия, в която паузите като че ли са част от нея, внушават представата за движенията на жабката в ромолящата вода. Акцентираният тонове във встъпителните и заключителни тактове не излизат от рамките на характерната мека звучност.



Пример 8

Тежката, тромава походка на Ежко, който мъчително и бавно със сумтене е поел на нейде, е пресъздадена от тембъра на ниския регистър (контра октава), от тоновете, свързани в легато два по два, от имитационните моменти, от постепенното уплътняване клавирната тъкан. Особено важно е в тази пиеса да се чуят и открият всички имитационни встъпления, да се преживеят и да се произнесат изразително всички въздишки (свързаните в легато секундови ходове).



Пример 9

Рязко регистрово, темброво, фактурно и от тук и образно съпоставяне прави композиторът между третата и четвъртата пиеса. Мушицата досадно бръмчи в четвърта октава. За трилерите в дясната ръка е необходима умело подбрана апликатура, а авторските динамични указания изискват различно оцветяване на двугласната звукова тъкан. Предполага се и известно изравняване на опората в синкопираната линия т.е. не твърде рязко подчертаване на синкопа.



Пример 10

В следващата пиеса композиторът успява в броени секунди да създаде жив, динамичен, променящ се образ. Играещото весело зайче в миг побягва стреснато, може би от лаещите кучета.

Петопръстните позиционни пасажии изискват бързи и активни пръсти, за да прозвучат с ясен и изравнен звук. Акцентите са резки и лаещи, а в последните тактове подчертават нарушаването на метрума.



Пример 11

Като миниатюрно встъпление и заключение звучат имитациите на петльовото кукуригане в началото и края на шестата пиеса. Изпълняването на втората секунда от лявата ръка осигурява хубавия акцент на синкопирания тон и същевременно е изразително като изпълнителски жест.

Смяната на метрума предизвиква впечатление за неравноделност на размера. В целия първи период на клавирното творчество на композитора, независимо от опората му върху характерните особености на българската музика, това е рядко срещано явление.



Пример 12

Тази особеност на метрума и нерегулярните акценти предполагат хубаво ритмично чувство. Спазването на авторските указания за щрих – staccato и marcato – е условие за създаването на музикалния образ на Петльо.

При цялостното изпълнение на цикъла, който отправя предизвикателство към звуковата фантазия на ученика и поставя разнообразни инструментални задачи, е много важна връзката между частите. Там, където пиесата завършва с корона на последния звук, независимо от указанието "atacca" е необходимо да се доизживее оттеглянето на единия образ за да се подготвят и изпълнителят и слушателят за появата на следващия. Смисълът на това указание се

корени по-скоро в стремежа да се подчертае контрастната смяна на характера на музикалните образи.

Цикълът „Листа от албума“ се състои от шест пиеси, които нямат названия. Но заглавието на цялата пиеса носи една обобщена програмност, която от една страна насочва изпълнителя към определени представи за творбата, от друга дава значителна свобода на творческата му фантазия.

Атмосферата на произведението изисква от изпълнителя овладяване на цялото звуково богатство на инструмента, както по отношение на диапазона (от най-ниския до най-високия регистър на пианото), така и по отношение на динамиката (от едва доловимо *pianissimo* до мощно *fortissimo* с постепенни преливания и резки контрастни смени).

Умение да се слуша многоплановата звукова картина, да се извличат многобагренни звуци от инструмента, да се владее изпълнителското време – сложни художествени изисквания са намерили израз в сравнително достъпна (технически) клавирна тъкан.

За отбелязване е използването на новата (наричана качествена или относителна) нотация във втората, третата и шестата пиеси – относително изписване на трайностите и клъстери върху бели клавиши с цялата ръка – във втората. Разбира се, проблемът не е в нотацията, а в умението на изпълнителя, опрян на относителните указания на автора, на своя музикантски усет и художествен вкус, да организира протичането на творбата във времето.

Първата пиеса (*Risoluto*) е изградена от два контрастни образа, чието редуване създава впечатление за трипетделност на формата. В стремежа си към пределна изчистеност и лаконичност (характерна черта на стила на Н. Стойков) авторът провежда в повторенията само елементи от първоначалния образ. Получава се особена концентрираност на музикалния изказ, която е едно от предизвикателствата при реализацията на частта.

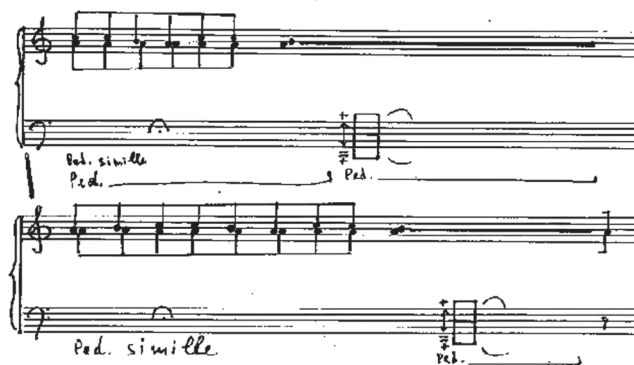
В музикалната картина на встъпителните тактове на пиесата октавите в баса и високия регистър създават една рамка на „изкривено“ звуково пространство (поради появата на две разновидности на един тон - ре и ре бемол, т.е. поради звученето на увеличената прима). В тази рамка трябва да се открие мелодичната линия на хармоничните секунди, които се възприемат не толкова като интервал, колкото като проява на особено тембриране на мелодичната линия.



Пример 13

Следващият музикален образ има крехка, кристална звучност, създадена от многогласните акорди с терцов строеж в най-високия регистър на пианото. Подчертаването на динамичния, щриховия и тембров контраст между двата образа е от съществено значение за постигане на идеята на творбата. Това се отнася и до смяната на характера на движението при редуването на двата образа. Трябва да се подчертае, че авторът изисква възможно най-близко придържане към метрономното указание за темпо.

Най-лаконична и концентрирана е музикалната мисъл във **втората пиеса (Rubato)**, представляваща четирикратно варирано повторение на една фраза. Постигането на максимално легато на двугласа в дясната ръка, на изразително изграждане на всяка фраза, на кулминацията при третото ѝ провеждане е едно от изискванията на музикалния образ. Необходимо е хубаво вслушване в отзвучаването на последните хармонични секунди и в звуковото им балансиране с тембровото петно на клъстера. Използуването на трептящ педал ще позволи да се получи вибрираща звукова маса, а постепенното му освобождаване – още по-добро изслушване на угасването на звука.



Пример 14

Третата пиеса (*Много бавно. Свободно*) има ясна триделна форма. Всеки дял представлява свободно развита безмензурна мелодия. Авторът се е отказал от употребата на такт и размер и дава свобода на чувството за музикално време на изпълнителя. Прави впечатление, че тук, както и при последната, шеста пиеса за да постигне възможно най-ясно внушение за търсения музикален образ авторът не използва приятите италиански термини, а предпочита да даде на български език насоката за темпо и характер. И същевременно, като че ли подчертава дълбоката връзка на своята музика с именно с народната ни песен.

Необходимо е да се обърне внимание на звучността на реално издържаните звуци, които авторът отбелязва в първото издание или с нотни стойности, или с черта. Отбелязаните само с нота без стойност със знак за стакато или за отзвучаване се задържат с помощта на педала, а се извличат леко и кратко.

В новото издание авторът дава по-точно регламентиране на времетраенето на звука, но в някакъв смисъл ограничава свободата на изпълнителя.



Пример 15

Легатото, там където е отбелязано, трябва да бъде максимално, а при интонирането да се търси изразителността на човешкия глас. Диапазонът на динамичните градации е изключително голям (за такава малка пиеса) и постигането на звуков баланс, благородно forte и звучащо pianissimo – необходимо условие за изграждане на музикалния образ.

Всъщност, втората и третата пиеса не поставят трудности от техническо естество. Всичко опира до музикантското слушане, до търсенето на красив, благороден звук, до откриването на тока, който тече в творбата и обединява тонове, мотиви и фрази в цялостна емоционална и същевременно логична музикална мисъл.

Остинатният ритъм на неравноделния размер на **Четвъртата пиеса** (*Allegretto*) ярко контрастира със свободното движение на безмензурната мелодия на третата. Това като че ли разделя цикъла на две части и изисква достатъчно ясна цезура между тях.

четвъртата пиеса е изградена от повторението на една двутактова фраза, но същевременно ясно се разграничават два дяла на творбата. Ритмичните, динамични и темброви акценти, които се получават от прозвучаването на вклинени в общия звуков поток отделни тонове и хармонични интервали, нарушават монотонността на остинатния ритъм, придават живост и енергични импулси на танца. Точно такъв импулс подпомага движението в началото на втория дял.



Пример 16

Успоредно с това появата на акцентираните тонове ту в по-нисък, ту в по-висок регистър разширява звуковото пространство, създава атмосфера около осевата остинатна линия, разположена в много малък диапазон в средния регистър.

Изпълнението на пиесата предполага здраво ритмично чувство, бързина, сръчност и ловкост на двигателния апарат. Асоциациите със звучността на народни инструменти, стремежът тя да бъде пресътворена на пианото ще подсказват на изпълнителя необходимите похвати за създаването на звуковия образ на пиесата.

Музикалният образ и на **petama nueca** (*Allegretto*) е изграден от настойчивото повторение на една фраза. В нея също могат да бъдат разграничени два ясно оформени дяла. Но характерът на повторението е съвършено различен – звучи като натрапчива мисъл или идея непрестанно връщаща се в съзнанието. Това усещане се засилва и от използването на имитацията като композиционен похват.

Както в четвъртата пиеса, появата на звукови петна в различни регистри разширява диапазона на звучността, създава атмосфера около провежданата в средния регистър линия. На места акордите, които създават тази звукова атмосфера и същевременно нарушават монотонността на непрекъснатото повторение на една мисъл, се вклиняват в нея, изместват отделни нейни тонове. Осъзнаването на това кои именно тонове от фразата са изместени, осигурява и логичното ѝ провеждане и доброто възпроизвеждане наизуст.



Пример 17

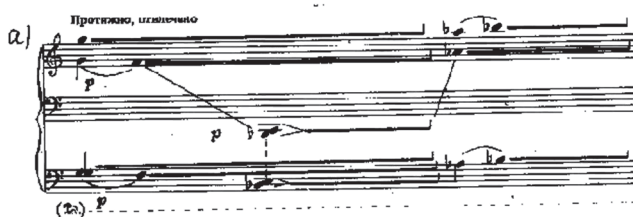
Според автора, имитационните встъпвания не трябва да се изтъкват, акордовите петна, които разкъсват протичането на мисълта не бива да внасят груби акценти, а щрихът стакато не е остър и рязък. Темпото може да бъде малко по-спокойно отколкото е означено по метроном. Трябва да се търси известна унесеност на израза.

Енергичният импулс, зададен от първата пиеса, преминаващ през танца на четвъртата, като че ли се изчерпва от настойчивите повторения на една мисъл в петата.

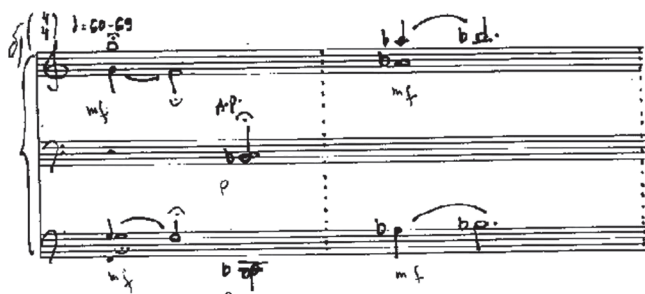
Съзерцание, размисъл и скрито душевно вълнение определят характера на **шестата пиеса** (*Протяжно, отвлечено*) последна в цикъла. С това и във втория му дял се оформя едно развитие от енергия, движение, динамика към успокояване, затихване, статика.

И в тази последна пиеса формата е изградена от варирано четирикратно повторение на една музикална мисъл, с което се оформят и четири (условно) дяла. При първото излагане на музикалната идея, широко разсредоточените във времето и пространството на клавиатурата секундови ходове трябва да се организират в логично свързани мотиви и фрази. Без това не е възможно нито изграждането на образа, нито даже запаметяването на творбата. Подчертаваме този момент, тъй като алеаторният маниер на изписване на продължителността на звука може да завоалира в някаква степен логиката на музикалната мисъл.

Затова във второто издание авторът сменя характера на нотацията, връщайки се към традиционното изписване на нотните трайности.



Пример 18 Първа редакция



Пример 18 Втора редакция

Този факт говори за все по-голямото избистряне на клавирното писмо на автора, за неговото непрекъснато развитие, продиктувано от грижата за пределна адекватност на графичната картина спрямо желания звуков образ.

Всяко следващо провеждане на мисълта води до все по-голямата ѝ концентрация и по-ясното ѝ открояване, до намаляване на звуковата маса (след динамичната, регистрова и тембровата кулминация във втория дял), до съсредоточаването ѝ в първа октава – като че ли звуковата вселена се свива до размерите на една дълго угасваща секунда.

Усетът за време, стремежът да се чуят всички вибрации на звука, умението да се чрез динамика и фино нюансиран педал открояват различните планове на звуковата картина са средствата, с които изпълнителят ще реализира творбата.

Към момента на своето възникване "Листа от албума" са една от сравнително ограничени брой български пиеси, които поставят проблематика от този тип и са достъпни за изпълнение от подрастващите пианисти.

Цялостната интерпретация на цикъла представлява значителна и увлекателна художествена задача, която предполага активно съпреживяване на музикалната идея и творческо отношение към изпълнителските средства, необходими за нейната инструментална реализация.

Както бе отбелязано в хода на анализа на малките клавирни цикли на Н. Стойков всяка една от частите в тях може да бъде изпълнена и като самостоятелна пиеса. Но работата над цяло циклично произведение развива уменията да се изгражда от малките форми по-крупна, развива способността за бърза пренагласа на емоционалното състояние, на мисълта, на изпълнителския апарат. Ето защо овладяването на всяко едно от тези произведения именно като цикъл, би било един от подстъпите към други по-крупни, сложни и значителни клавирни творби не от съвременното клавирно творчество, би се оказало едно от "стъпалата към Парнас".

ИЗПЪЛНИТЕЛИ НА КЛАВИРНИТЕ ТВОРБИ НА НИКОЛАЙ СТОЙКОВ

Красимира Филева

Невъзможно е да се изброят всички изпълнения на произведенията на един автор, тъй като, веднъж създадени, творбите заживяват свой собствен живот и проследяване на всяка отделна интерпретация е немислимо. За това ще представя тези изпълнения на клавирните опуси на Николай Стойков, които са записани на компактдиск, както и такива, които съм слушала „на живо“ на концерти в АМТИИ.

Изпълнителят, имал възможност да се запознае най-детайлно с творческите идеи на автора и с изискванията му за звучене на пиесите, е синът на композитора – Иво Стойков. Затова ще коментирам първо неговите интерпретации.

В изпълнение на Иво Стойков „Прелюд-елегия в памет на Владигеров“ от цикъла „Прелюдии за пиано“ (оп. 23) звучи широко, но и емоционално, ярко контрастно, с мащабно fortissimo и фино pianissimo. Докато моментите con dolore и appassionato се открояват с експресивна звучност, с патоса на артист, рецитиращ страстна поема, епизодът capriccioso е отличен със скерцозно, звънливо staccato подобно щриха, използван в хумореските на Панчо Владигеров. Тежко звучат октавовите удвоявания във forte, а нежно – финалните съзвучия в pianissimo.

Втори прелюд – „Ротация“ – е изпълнена спокойно, широко, с ясно открояващи се фрагменти в staccato и акцентирани съзвучия. За построенията означени с „Ritmico“ Иво Стойков използва перлено отчетлив тон. Това донякъде ги противопоставя на мекотата на звучността преобладаваща в епизодите, за които е предписано „comodo“.

В Трети прелюд – „Ангелогласният“ – се открояват няколко контрастиращи момента. Началният епизод е създаден по песнопение на Йоан Кукузел. При изпълнението приглушената звучност в нисък регистър и бавното темпо напомнят пеене на свещеник, а продължително издържаният педал създава асоциация с акустиката в църква. Вторият момент с рязко звучащи дисонанси и отчетливи ритмически групи е изпълнен във forte и остро marcato. Издържаният педал след края на построението „пренася“ неговото интонационно и емоционално влияние върху следващия момент –

„Tranquillo. Religioso“. Следват взети отново в рязко marcato и задържани с педал тонове в Maestoso. След продължително decrescendo се възвръщат интонациите от началото.

„Спомен за Л. М.“, в който е използвана обработка на Милчо Левиев върху народната песен „Седяла мома в градина“, започва бравурно, в бляскаво forte. В изложението се редуват моменти с нежно-елегичен характер, но с ясно изявена метрическа пулсация, което, заедно с характерните за нашия музикален фолклор интонации и неравноделни размери, им придава специфично българска грациозност; и ярко експресивни моменти с остро дисониращи съзвучия, прозвучаващи бурно, като страстен копнеж. Тук особено ясно изпъква коректността на Иво Стойков към всички указания за темпови промени и означения за щрихи и динамика, които са спазени с безукорна точност.

В Пети прелюд – „Свети Георги убива ламята“ ясно са открити двата контрастни образа. На изпълнителя се удава да допринесе за техния контраст главно със средствата на динамиката. Пиесата започва бурно, с плътна и твърда звучност, с ярки акценти, със стриктно спазено фразирание и акцентуация в имитиращия фактурен план. Контрастният персонаж (по песнопение на Йоан Кукузел), обрисован от автора с противоположно движение в двата фактурни плана, дълги нотни стойности и по-бавно темпо, интерпретаторът представя в тиха динамика, но отново с твърд тон, което успешно извиква асоциация със силен, упорит, непреклонен противник. Сблъсъкът на двата типажа е показан чрез едновременно звучене на двата ритмо-интонационни комплекса и постепенно ускоряване на темпото до това от темата на първия герой. Дисонантните съзвучия в края, ясно подчертани от изпълнителя, създават представа за ударите на копието, пронизващо ламята.

Шести прелюд – „Уморените коне“ – върху реминисценции от музиката към филма „Уморените коне ги убиват, нали?“ – в интерпретация на Иво Стойков прозвучава с твърд тон, но отпаднало, внушавайки на слушателите тъжната гледка.

Прелюд „Великият Чарли“ в който са вплетени интонации от музиката към филмите на Чарли Чаплин, ни показва цяла галерия от музикални образи, илюстриращи сложната и богата личност на гениалния комедиен актьор. Кое е общото между тези образи, коя е най-точната музикална обрисовка на големия артист? В седмия си прелюд Николай Стойков дава конкретен отговор – това е почти изцяло романтичната хармония, изненадващ похват за този период

от творчеството на композитора, но и вярно намерена звукова характеристика – умалени четиризвучия, които „увисват“ във времето като тревожен въпрос, неспокойно тремоло върху умален квинт-сектакорд и върху умален септакорд, „трептящи“ терци, съчетани с редуващи се минорни, мажорни и умалени тризвучия – хармоничен език присъщ на тонови творци като Ф. Лист; светло и нежно звучащ речитатив в началото на пиесата. Изпълнителят допълва романтичното изобилие от чувства чрез огромни динамически различия, продължително, обхващащо цяло арпезовидно последование издържане на педала, характерно за романтичния тип педализиране, црихово многообразие.

Осмият прелюд – „Пиленце пее“ – звучи виртуозно, с бляскави кратки тонове във висок регистър, енергично взети съзвучия във fortissimo, брилянтно изпълнени епизоди с токатна техника.

Интерпретацията на девети прелюд – „Бялата лястовичка“, вдъхновен от горестните интонации на родопската песен „Йово, ле“ – затрогва с тежките съзвучия във fortissimo, скръбните монолози с преобладаващо низходящи интонации, навяващите тъга минорни квартсектакорди, отекващите болезнено в съзнанието на слушателя съзвучия, за тембровата окраска на които авторът е указал „quasi campane“. Всичко това представя почти видимия образ на отчаяните хора, за които бялата лястовичка е последна надежда.

Десетият прелюд – „Ретро“ е виртуозна пиеса, в която се прокрадват интонации и ритмични групи, използвани в джаза. Иво Стойков я изпълнява ефектно, но и с добродушен хумор, с капризна, съответна на променяния се размер акцентуация. Контрастните епизоди в тиха динамика в интерпретацията на Стойков придобиват нежен, светъл, идиличен характер. Бравурно прозвучава гамовидното последование в края, чийто тонов състав се съдържа в блусовия лад.

Фините бързи построения във висок регистър на „Алафранга“ звучат нежно, деликатно, в тиха динамика и извайват изящен музикален образ. Известна съпоставка в характера, но не и рязък контраст се получава в елегичните епизоди в Adagio, Moderato и Tranquillo doloroso, които внасят нюанс на завоалирана, тиха печал.

Ефектната пиеса „Калугерине“ се откроява със закачлив, скерцозен характер, като звънлив, заразителен смях, дръзко противопоставящ се на тромавата фраза в неравноделен метрум и плътна динамика, накъсвана, като че ли „иронизирана“ от брилянтните арпезовидни движения.

В първата пиеса от цикъла „Листа от албума“ (оп. 27) в изпълнение на Иво Стойков се открояват два контрастни образа – първият, звучащ строго ритмично, в стегнато *marcato* и плътна динамика, всеки път рязко прекъсван с изпълнение на последния тон в *staccato*, а вторият – взет в по-свободно темпо, по-меко и свързано, с тиха, фина и прозрачна звучност, винаги завършващ с подчертаване на средния тон от последния мотив, което му придава въпросителен характер.

Втората пиеса звучи тихо и нежно, като неясен далечен спомен.

Третата миниатюра е изпълнена широко, свободно и прочувствено, с големи динамически амплитуди, разгърната кулминация, което заедно с красивата експресивна мелодия я доближава до звученето на скръбна протяжна безмензурна народна песен.

Четвъртата пиеса Иво Стойков свири спокойно, тихо, с продължително издържани педали, със стриктно спазена метрическа пулсация и ясно подчертани акценти.

Натрапливите, почти буквални повторения на основната фраза, имитирана във висок, а по-късно – в нисък глас от петата миниатюра са изпълнени с много малки динамически амплитуди, с точно спазена микродинамика при всички появявания на фразата, с продължително издържан педал. Всичко това усилва впечатлението за монотонност, търсено от композитора чрез повторенията на ритмо-интонационния комплекс и подсказано още и чрез почти пълното отсъствие в нотния текст на означения за динамика.

Последната пиеса започва бавно, спокойно. На този характер ярко контрастира моментът маркиран с *Piu mosso, risoluto*, звучащ бурно, развълнувано. В началото и след възвръщане на основното темпо, в интерес на по-ясното звучене на мелодията Иво Стойков не спазва указанията на автора за взимане на цяло построение с един педал.

Сюитата „За юноши“ (оп. 2) в концертно изпълнение на Татяна Гигова прозвуча с топлота и мекота на тона, съхранени дори и при означението *ben marcato* на „Арабеска“, които се превръщат в „запазена марка“ на пианистката, присъствайки във всичко, което тя свири. Интерпретацията на Гигова се отличи още с плътен педал и дълбоки басове, експресивни динамически градации, фина чувствителност в агогическите отклонения, прецизност към темповите промени. В интервю Татяна Гигова сподели, че, посягайки към клавирния цикъл е била привлечена от богатата изразителна мелоди-

ка, в която се долавят интонации характерни за българската народна музика, от разнообразните технически похвати, от освежаващите чести изменения в темпото, които поставят своеобразно предизвикателство пред инструменталиста.

Свирейки атрактивните пиеси от детската сюита „За животните“ (оп. 2) за нуждите на общообразователното училище (записите на отделните миниатюри са поместени в компактдискете към учебниците за 2 – 5 клас на СОУ на издателства „Просвета“ и „Рива“), се стремя да предложи ярки, симпатични, запомнящи се музикални образи. Предвид предназначението на моето изпълнение – да бъде слушано от ученици в началните класове на СОУ, т.е. от аудитория с много малък слушателски опит и неустойчиво внимание, се старая максимално да излявя забавния звукоподражателен елемент, като почти „хипертрофирам“ (но без да изопачавам) характера на персонажите. В първата пиеса – „За начало“, авторът е представил забързаното суетене, спиране, връщане, потегляне в друга посока – с прекъсване на мелодията, паузи, акорди в слаб метричен момент, рязка смяна на тоналността. Тоналните промени подчертавам с отчетливи динамически съпоставки и ярки градации в моментите, където градиране в плътността на звука е указано от композитора. За „Жаба - квак“ използвам онова умерено темпо, в което звукоподражателният мотив – триолата от шестнадесетини и дисонантното съзвучие в *staccato* – се извява най-пълноценно (най-точно наподобява звуците издавани от жаба) и е най-ясно разпознаваем от малките ученици. Стриктно спазвам отбелязаните акценти при скоковете в средата на пиесата, тъй като те допринасят за създаване на асоциация с пъргавите подскачания на жабата. В „Ежко-бежко“ предписанията от автора за микродинамика ме подпомогнаха да илюстрирам тромавия, непохватен вървеж на малкия герой. В „Мушицата“ показвам лекото и безгрижно пърхане на прозрачните крилца и „стрелкането“ из въздуха с бързо темпо, преобладаващи тиха динамика и отчетливо *quasi legato*. Забързания ход на „Заюбаю“ илюстрирам с бързо темпо, ясни щрихови промени (където са указани) и стриктно спазена акцентуация. Напереният вид на „Петльо герест“, но и неговата припряност извявам със съпоставка между звукоподражателния мотив, звучащ в по-спокойно темпо, с дъх в средата и *fermata* в края; и простичката мелодия в *staccato* в променлив размер с точно отбелязани акценти.

Иво Стойков изпълнява встъпителната част на сюитата „За животните“ (оп. 2) в бързо темпо, със забавни и свежи динамически

съпоставки между отделните появявания на темата. „Жаба - квак“ звучи бавно и „важно“ с подчертаване на арпезираните акорди и на низходящите движения в съпровода. В „Ежко-бежко“ изпълнители изтъква бавната, тромава походка на таралежчето чрез бавно темпо. „Мушицата“ е изпълнена тихо и нежно, спокойно, в умерено темпо. „Заю-баю“ звучи с отчетлив ритъм, а „Петльо герест“ - звънко, с ясно осезаема акцентировка.

Концертът за пиано и оркестър (оп. 60), чиято премиера беше осъществена от Ромео Смилков и Велислава Карагенова (изпълни-ла оркестровата партия) прозвуча със самоувереност и виртуозен блясък, ефектни, мощни градации, ярки динамически контрасти. Двамата инструменталисти споделиха, че са впечатлени от творческата еволюция на автора. И действително, слушайки концерта, откриваме един различен кръг от похвати, представящ композитора не само като усвоил тънкостите на съвременния музикално изразен език и пречупил ги през своето артистично „аз“, смело боравещ с нови изразни средства, но повече като мъдрец, погледнал отвисоко на суетата на пищното многословие, вплел клавирна и оркестрова партии в едно неделимо цяло.

Сюитата за две пиана „Старият албум“ (оп. 25), създадена по мелодии от латерна, в изпълнение на А. Златарева и Ст. Славова прозвучава с големи динамически амплитуди, разгърнати кулминации, отчетлива метрическа пулсация, стриктна акцентировка при танцуваните пиеси, добър синхрон между инструменталистите при агогическите отклонения.

„Фрагменти“ (оп. 4) в редакция за две пиана същите изпълнители свирят развълнувано, с мащабно *forte* и богата агогика.

„Български танци за пиано на 4 ръце“ – втора (оп. 35) и трета (оп. 38) тетрадка в изпълнение на дуо Славчеви се открояват с ярка и разнообразна динамика, емоционално обогатена звучност, отчетлива и енергична метрическа пулсация, щрихово разнообразие, фина чувствителност към фразирането и агогиката на мелодиите вдъхновени от националния музикален фолклор, стриктен синхрон.

„Смърфиолчета“ (оп. 54) – цикъл пиеси в редакция за две пиана, в изпълнение на Л. Гетова-Райкова и Г. Апостолова се отличава с огромни динамически градации, разнообразни и находчиви темброви решения, щрихово богатство, прецизен синхрон, брилянтно изпълнени орнаменти в скерцозните епизоди, свежа и забавна акцентуация.

С гордост отбелязвам факта, че творбите на Николай Стойков се радват и на международна популярност в лицето на японското дуо Кодама, които са записали детската сюита „За животните“ (оп. 2) в обработка за четири ръце. В тяхното изпълнение миниатюрата „За начало“ с оригинален, несрещан в друга интерпретация акцент върху последния тон на началния мотив, с по-малки динамически различия между моментите прозвучаващи в нова тоналност, с кратко, но ярко и звучно *marcato*, придобива характер на буйно, лудешко забавление. В „Жаба – квак“ пианистите използват темпова промяна между началните звукоподражателни мотиви, взети в по-бързо темпо и следващата мелодия, изпълнена по-бавно, но с отривисто *staccato*. По този начин звукоподражателните мотиви изявяват ясно характера си, а мелодията звучи по-спокойно. Интересен похват е значителното уплътняване в динамиката в такт 8 на „Ежко-бежко“, което създава ярка кулминация в пиесата и оживява спокойния образ, познат от други изпълнения. „Мушицата“ прозвучава отчетливо, с изключително стриктно спазена метрична пулсация. Темпото на „Заю-баю“ е значително по-бързо, отколкото се изпълнява обикновено, но това е в хармония с неспокойния характер на обрисувания персонаж. Ярките акценти в мелодията от „Петльо герест“ придават на миниатюрата известни танцувални черти.

Клавирните творби на Николай Стойков несъмнено притежават притегателна сила, тъй като, както се вижда от настоящото изложение, те привличат изпълнители с различни артистични индивидуалности. При съпоставяне на споделеното в интервютата се откроява и фактът, че отделните инструменталисти са вдъхновени от различни качества на пиесите, които ги провокират да ги изучават и представят пред публика. А това означава, че тези произведения имат многобройни и разнообразни достойнства.

ЗА НЯКОИ ПАРАЛЕЛИ МЕЖДУ АЛБЕНИС И ДЕБЮСИ ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА ПИАНИСТА

гл. ас. Велислава Карагенова

В писмо до Албенис от 1906г. португалският изпълнител Хосе Виана да Мотта, изразява възхитата си от "Иберия" (първа тетрадка). Той споделя мнението си за силното френско влияние, което, според него, скуптата излъчва и особено - за близостта на музикалния ѝ език с този на Дебюси. Това предизвиква силния гняв на композитора и принуждава да Мотта да се извини за "непредумишлената обида". Подобни твърдения основателно повдигат въпроса за мястото на творбата сред музикалните явления на XX век и за определянето на стиловете ѝ белези.

Периодът 1900 - 1913 бележи апогея на клавирния импресионизъм в лицето на Дебюси, а според Хакел - и "апогея на клавирния романтизъм в неговия цветно-колористичен уклон"[3]. Албенис е наследник на романтичните традиции на Шопен и Лист, но и съвременник на Дебюси. Живели и творили заедно, между Дебюси и Албенис има много точки на съприкосновение, но и много различия, които отправят всеки по собствен път на развитие и в този смисъл една съпоставка между двамата композитори би оказала неоценима помощ на изпълнителя в търсене на същността на творбата и подхода му към нея¹.

Упрекът към Албенис, че "Иберия" е "повече френска, отколкото испанска", засяга най-вече проблема за звуковия колорит в творбата. Целотоновите последования и зони, сонорните секундови и квартови наслоения, използването на нетрадиционни ладове и тяхното колористично пресъздаване в клавирна фактура са в основата на специфичния **фонизъм** както при Дебюси, така и при Албенис. Полимодалност и усложнена хармония и начинът им на проявление определят сходството между двамата. Както при Дебюси, така и при Албенис двете категории – *пространственост* и *плътност* - са водещи за характеризиране на фонизма. Широкото регистрово пространство при съпоставяне на автономни, различно оцветени пластове на фактурата при Дебюси създава илюзия за съчетаване на тембри, родени от различни звукоизточници. Подобно разсредоточаване на звуковите пластове в пространството

1 Вземайки под внимание факта, че Рикардо Винес често изпълнява музика от Албенис пред Дебюси, Ж. Калфа е категорична в твърдението си за силното влияние, което испанската музика оказва върху френските композитори. Според нея "Нощ в Гранада" – втората пиеса от "Естампи" на Дебюси е инспирирана от ранните испански творби на Албенис. Други изследователи правят паралел между "Прекъсната серенада" от II тетрадка на "Прелюдии" и "Албайсин" от скупта "Иберия". Появата на "Серданя" (1910г.) от Д. Северак е изцяло вдъхновена от Албенис. Това е в сила и за много от творбите на М. Охана, създадени след 1913г.

формира “темброви петна” и при Албенис (в “Алмерия”, във финалите на “Корпус Кристи” и “Херес”, в кулминациите на “Евокасион”).

Представата за плътност се изразява в регистрово сближаване на фактурните пластове. При Дебюси то позволява да се омекоти остротата на дисонансите, неизбежни при неговата полихармоническа фактура - възниква ефект на меко дисониращи полихармонични “цветове” (в динамика “*p*”). Подобно е основанието за събиране на пластове в акустическо цяло и в изложението на I т. в “Евокасион” - пиеса от Първа тетрадка на “Иберия”. **Педальт** е важно средство за осъществяване на многосъставното, полихармонично звучене. Музикалната тъкан и при двамата композитори е обвързана с т. н. “хармоничен педал”. Той е основният фактор, благодарение на който продължителна хармония и развитие в широк регистров диапазон се удържат в единство. Педальт позволява да се създаде илюзия за различни тембри в иначе монотембровата звучност на пианото. В търсене на темброво многообразие, Албенис използва педала като средство както “за смесване на цветове”, така и за създаване на аналогии с различни инструменти. “Илюзорно-педалният маниер” [3] стимулира въображението. Той е основа за откриване на различни темброви окраски и нюанси. “Камбаните” в “Корпус Кристи” са дело именно на илюзорно-педалния изпълнителски маниер, където педал и широка регистрова пространственост създават ефекта на трептящ, резониращ вертикал. (Внушавайки своята представа, Албенис изписва *vibrir*). “Celeste” в “Албайсин” е решение, което се постига с помощта на динамика, щрихи и “игра” на педала.

Друга обща черта между двамата композитори се открива в **начините на интегриране** на звуковата тъкан. **Неразчленеността на фактурните пластове по функция** е особеност, която присъства в творбите както на Дебюси, така и на Албенис. Характерните за Дебюси арабески (фигурации, представени предимно като хармонически орнамент), придобиват тематичен смисъл. Те са фактор на обединяване на фактурата. Като “едновременно вплетени” в различни фактурни пластове се експонират и много теми от “Иберия” – в “Лавапиес”, “Поло”, “Триана”. Този факт изправя изпълнителя пред своеобразен лабиринт, пъзел, който би могъл да озадачи или препъне и най-прилежния “читател”. [11] Сложният начин на звуково интегриране на тъканта представя различна от чисто хомофонната фактура организация и изисква съвсем друга нагласа в изпълнителския подход. Нужни са много по-бързи рефлексии, гъвкавост на мисъл и реакции.

Обертоновият принцип, наследен от романтизма е още един фактор за звукова интеграция на тъканта, присъщ и на двамата композитори.

Няма съмнение, че именно "френската среда" оказва влияние върху специалното отношение, което Албенис проявява към някои аспекти на динамическо изграждане и поражда характерната за него детайлизация при означаване на динамическите нюанси. В "Иберия" близостта с Дебюси се усеща в особеното третиране на тихата динамика - гъстата, наситена звукова тъкан се съчетава с тиха звучност. Нека си припомним финалните четири страници от "Херес", изцяло издържани в нюансите на тихата динамика (*p-pppp*). При плътна фактура, вместо очакваното динамическо нарастване, естественият интонационен връх носи "разтваряне на звука" (динамика *pp* е последвана от *decresc.* и *ppp* - т. 217). В кулминацията на първата тема от "Евокасион" (една от "най-импресионистичните" творби в цикъла), въпреки очакваното динамическо нарастване, определено от движението на мелодическата линия и нейното уплътняване, след *cresc.* Албенис поставя *ppp*. Не е ли тази обратна зависимост между фактура и тиха динамика една от забележителните черти на пианизма и на Дебюси?! В такива моменти звуковата картина е изключително колоритна, изящна. "Разтварянето на звучността" и "потопяването в тихата динамика" пораждат различни асоциации, разкриват насладата от звука, която вълнува творците. Неповторимо претворили някои същностни черти на Шопеновия пианизъм, Албенис и Дебюси дават простор на своята поетичност и усет към нюансиране. По подобие на Дебюси и при Албенис гъстата, наситена фактура не създава "хаос от звуци".

При Албенис динамика "*p*" не рядко се съчетава с мартелатна техника. Такава комбинация откриваме в Прелюд от "Испански напеви", "Албайсин", "Триана" и на много други места. Според поетичното сравнение на Дебюси, това е колоритът на тихо звучащи, глухо потрепващи, плачещи китари в нощта. Токатност в "*p*" откриваме и в много пиеси на Дебюси, особено в неговите "испански сцени" (например в "Прекъсната серенада", "Нощ в Гранада" - II пиеса от "Естампи" или в "Менестрели", "Маски"). В пиесите на Албенис приглушената динамика често поражда асоциации с образите на нощта. С нощния пейзаж обвързваме заключенията на пиесите от цялата първа тетрадка от сюита "Иберия". В литературното наследство на символистите образът на нощта е свързан с различен екзистенциален ритъм, отхвърлящ динамиката на ежедневието, пораждащ покой.

Динамическото разчленяване и нюансиране на звуковете вертикали е особеност на "зрелия" Албенис, която няма ранен аналог. По подобие на Дебюси, той разчленява вертикала, използвайки различни "светлосенки" за контраст при близкостоящи фактурни пластове. Особено ярки в това отношение са II тема в "Триана" и лиричният дял в "Ел Пуерто". В тези пиеси композиторът прибегва до словесно описание на търсената звукова характеристика и същевременно динамически ди-

ференцира пластове по тяхното фактурно значение: "Триана", т.66 - фигурации (*ppp*, най-лекият ефирен пласт), акомпанимент – (*pp*), мелодия, (подчертана с акцент); в "Малага", т.т.150-161, динамическото разчленяване на вертикала подсилва, тенденцията към автономизация на пластове, подчертава мелодическата природа на вертикала. Усещането и пресъздаването на разминаващи се динамически вълни е сложен изпълнителски проблем, който откриваме и в много други пиеси. Несъмнено той трябва да бъде в обектива на пианиста, предполага усет и към най-малките изменения на динамическите нюанси.

Още по-интересно е динамическото нюансиране в пределите на малките структури. В "Ел Пуерто" композиторът поставя динамични вилки под всеки два тона /т.т.153- 156; 138-139/ и даже върху задържан тон- /т.т.149, 151, 172, 174 и т.н./, също в "Евокасион" - т.148. Динамиката в "Херес" (II тема, т.т.214-215, 217) е толкова изтънчено детайлизирана, че, използвайки думите на Хакел, можем да кажем: тя е постижима по-скоро "психологически, отколкото реално". Усещаме, че тонът "нараства" в чисто емоционален аспект. Подобни моменти подчертават в най-пълна степен новото, различно, обогатено отношение на Албенис към звука, към отделния тон и неговото качество. Заедно с това се проявява усетът към изяществото, финес при оформяне на музикалната фраза, но това изящество при испанския музикант е родено от танца, докато при Дебюси то е резултат от чист интелектуализъм и изтънченост. Дори в явните сходства, инспирациите на двамата композитори са различни, защото са различни естетическите им възгледи.

Артикулацията е друго средство, чиято роля нараства в "Иберия" и се превръща във важен инструмент за моделиране на хоризонтала и вертикала в многосъставната фактура на скитата. Появяват се и артикулационни решения, сходни с тези при Дебюси - *tenuto* под означение *legato* и фактура, "удържана" от педал (вж. финал на "Корпус Кристи", "Алмерия"- встъпление към II тема, т.т.208-209 и др.). Лекият допир до клавиатурата, придружен от приплъзване на ръката търси онзи неповторим оттенък на звучене, сполучливо окачествен от Хакел с метафората "обертоново сияние". Албенис отбелязва: *et glissant sur les notes*. С подобни щрихови означения той съзнателно моделира отделни фрагменти от тематичните построения и построения с подчертана мелодическа изява, подчертавайки, почти "изговаряйки" важни, значими интонации в мелодията. По подобие на Дебюси нотите, маркирани с *tenuto*, при изпълнение изискват "изменение на звучността, различна атака, различна тежест". [6,с.53] Не случайно този принцип - *портаменто* – преминал от вокалната в клавирната музика със значение "протяжно, но не свързано", се появява най-често в лиричните моменти. ("Херес" - II тема, "Алмерия" – II тема, "Корпус Кристи" - II тема, "Ронденя", "Ел Пуерто").

Но фоничните сходства с импресионистичния език не съставляват сърцевината, същността на типичните за зрелия Албенис прийоми, те са само част от характеристиките на "Иберия". Откриваме ги на онези места – фонични петна - в които отсъства изявена акцентност или времеизмерителността като ритмическа характеристика се оказва определяща. Това са кратки, моментни състояния - "звуковата наслада" не продължава дълго, нервността на музиката не го позволява.

"Иберия" не е само колористичен конгломерат от модални линии, целотонави последования, секундови и квартови сонорни наслоения. "Иберия" е творба, родена от фолклора, а фолклорът е жив материал. В този смисъл в "Иберия" говорим за реализъм, виталност. Когато М. де Сервантес създава "Дон Кихот", критиката отбелязва разликата между старите рицарски романи, чиито герои са вълшебници, принцове, крале и творбата на великия испанец, в която наред с основните образи е въведен образът на народа. Така той, Сервантес, превръща своя роман в "пълноводна река". [7, с.32] Обединяването на дух и материя е същностна черта на испанското изкуство като цяло. За друг представител на испанската литература – Лорка, казват, че в творчеството си материализира духа и опоектизира материята. Върху творчеството на Скарлати отпечатък оставя именно испанският барок с присъщия за него дуализъм между идеално - реално, възвишено - смешно, аскетично - телесно. [8] Испанците не само не противопоставят духа на материята, но напротив - виждат ги като едно цяло, наричано често духовна материя или материален дух - дуенде. Фолклорът е "спойката със земята" за Албенис и в този смисъл "Иберия" съчетава духовно с реалистично, илюзорно с разсъдливо. Идеалите, мечтите за Испания не са обект на съзерцание, любуване отдалече, те са "облечени в материална форма".

Дебюси ни изправя пред статични, неподвижни факти, "сякаш музиката е спряла" [9]. Изпълнител и слушател застиват в съзерцание пред ослепителната картина на музикалното произведение. Албенис ни въвлича в "потока" на творбата, превръщайки ни в активни участници в спектакъл. Опората в народните корени при Албенис и различния начин, по който двамата композитори преживяват фолклора внасят основните **разлики** в пианизма им. Тези разлики са ярко изразени в отношение то към **метроритъма**. Ако Дебюси отбягва живите фолклорни форми, като създава условен свят, различен от битовия, то Албенис е реалист. В изграждането на образа той заменя пасивното съзерцание с активно съзидание. Музиката при него "не стои във въздуха като зрительно явление" (във фолклора няма съзерцание) и основна причина за това е активното ритмично начало в народната музика – танцът. Докато Дебюси загатва танца, но се дистанцира от битово-фолклорното, "материално - телесното", то Албенис не се отказва от "омаята" на реалния танц..

Друскин смята, че именно ритъмът "разклаща основите" на импресионизма: "Самоцелното любоване на звуковата игра трябва да се подчини на строгостта в понякога твърде сложния ритмичен рисунок на екзотичните напеви. Непреодолимото вътрешно противоречие в желанието да се направи усложнен танцуваел акомпанимент и мелодически напрегната линия в ритмически свободен план нанася значителен удар върху техниката на импресионистичното писане".[5]

Според Хакел при Дебюси и при късния Скрябин хоризонталът рядко формира устойчив ритмически рисунок. И за двамата е характерна **безакцентността** в решаващия интонационен момент, въпросителната интонация. Движението на мелодиката до голяма степен е безязано от неяснота, вследствие избягването (отслабване на значението) на метричната опора. Продължителното отсъствие на фактурно изявен, регулярен бас е допълнително условие за размиване на метричната логика. В противовес, Албенис е "подчертано акцентен".

Докато Дебюси най-често прибегва до различни форми от типа "tremolando" за изграждане на своите фонове, разтваряйки по този начин материалността на пулсиращата метрична единица, то при Албенис напълно отсъства такъв тип "вибриращ" фон. Изградени преимуществено на основата на акцентно вариране, (нерегулярна акцентност) и следователно в постоянна конфронтация с метрума, фоните зони в "Иберия" се превръщат в специфична жизнеполагаща среда за тематизма на композитора. Изпълняването на фон и при двамата композитори изисква огромно внимание и концентрация, но това е грижа от различен тип. При Дебюси равномерното движение в тремоло предполага изравненост, баланс, сливане и разтваряне в обща звукова "мъгла", като че ли асоциациите ни отвеждат към онази привързаност на Дебюси към водната стихия – нейните трепети, нейните "ласки", нейните "отблясъци". Фонът при Албенис е **пулсиращ**. Неговата динамика, породена от непрекъснато променящите се акценти, изисква постоянна смяна на опората, активен контрол върху метро-ритмичния баланс. "Усещането за разновремение" (между мелодия и фон) внася характерния за Албенис нерв. Акомпаниращият пласт в пиесите не е само "звуково петно", той е тръпка, импулс, не вибрация. Нерегулярната акцентност е сред основните причини за честите динамически обрати, които изобилстват в творбите му. Засилената акцентуация определя разликата в колорита при моделирането на художествения образ. Както твърди Бодлер стилът и чувството в колорита идват от подбора (на средства), а той се предопределя от темперамента. Колорита на Веронезе той определя като весел, спокоен. Колоритът на Дьолакроа е "често скръбен, този на Катлин - страшен"[1,с.55]. Богатата цветова палитра при Дебюси и Албенис почива на принципно различна основа. Ако в музиката на Дебюси се наслаж-

даваме на пастелните тонове, на меко преливащите “полусенки”, в творбите на Албенис изпълнителят улавя ярките, чисти цветове, цветовете на празника, на умората след него, пъстрите битово-реалистични картини, опоетизирани от творческата същност на художника. Реализирането на акцентуацията в “Иберия” е свързано не само с традиционните за жанра “танц” акценти, но и с онези, които носят подчертано драматургичен ефект. Те не просто характеризират танца, но моделират образа, неговия “емоционален заряд” (“Лавapiес” – II тема, “Пуерто”). В повечето случаи изпълнението на тези акценти не предполага първична грубост, не изисква сила, а острота, неочакваност и това отпраща в сферата на скерцозността, а понякога – и на елегантната, изискана пародийност. Колоритът, създаден от акцента, определя и интереса към **искрящия звук**. Естествената връзка акцентуация-артикуляция-нюансировка трябва да е непрекъснато в ползрението на изпълнителя. Тя определя в по-широк план звукоизвличането. Предпочитан прийом за Албенис е щрих-стакато при задържан педал, чрез който се подчертава звънността, лекотата, яснотата на звука. Откриваме го в почти всички пиеси от “Иберия”. Това е “парещото” докосване до клавиатурата, своеобразно “бягство” от клавишите, отскачане, което “заостря”, “отскубва” звука. Ако Дебюси се стреми да “угаси” звънността на “удара”, то Албенис я подчертава. По свидетелства на М. Лонг, за Дебюси “ръцете съществуват, не за да стоят във въздуха, а да влязат вътре в клавиатурата на рояла”. Трябва да забравим, че у рояла съществуват чукчета [6, с.47] Той самият свири без всякаква рязкост, “плъзгайки се” по клавиатурата.[4] На това Албенис противопоставя конкретност в звукоизвличането, фиксиран, отривист тон. Неговата звучност е остра, различна от “иреалната” звучност на Дебюси дори в динамика “р”. Свидетели разказват за звукоподражателните срички, с които Албенис съпътства изпълнението си на “Албайсин”, за да подчертае още по-ясно отчетливостта. [2] Англоезичните изследователи наричат този маниер *incisive bite* – *рязка, остра “заханка”*. [11] Ясната, отчетлива артикулация поставя Албенис близо до класицистичните традиции на Скарлати. В “Иберия” долавяме присъствието на изпълнителя Албенис. Той свири блестящо “фините” творби, пиесите на “галантния стил”. Елегантността и яснотата, кристалната чистота при артикулиране на тона, вглеждането в детайла са характеристики, които отличават пианизма на испанския музикант. Естетиката на **изпълнителя Албенис** неминуемо се влива и в творческия процес на **композитора Албенис и обратно**. Съчетаването на класично и романтично начало познаваме от биографията на композитора, това като че ли е част от неговата същност. Мисловността на северняка съжителства с чувствеността на южняка; увереността на безстрастния изпълнител се противопоставя на съмняващия се в себе си, вечно търсещ композитор. В творбите му ясната от-

четлива артикулация се смесва с илюзорно-педален изпълнителски маниер. В музиката на Дебюси педалът, обертоновият резонанс и наситената звукова среда "поглъщат тънките следи на артикулационните линии", артикулацията се размива в "педална мъгла".[3] Подчертаването на танцовото начало при Албенис обаче често предполага една по-внимателна педализация, изисква детайлно обрисуване на щриха, графичност на линията. Това налага тълкуване и дори преосмисляне на някои авторови педални означения. Капризният рисунък, активното начало във встъплението на "Малага" например изисква отчетливост, дори подчертаване. Изпълнители от ранга на Аде Лароча предпочитат кратък, къс педал, още повече, че басът може да се задържи и да осигури естествен, "пръстов" педал. Краткият педал подчертава характера на музиката, нейната скерцозност. Реално усетените щрихи и акценти са обективното, материално присъствие, плътта на тази музика. Артикулационната прецизност, резките артикулационни обрати като че ли се осмислят по нов начин, едва сега, когато съвременният пианизъм познава клавиричното творчество на Прокофиев, Стравински, Бартоковото "Allegro barbaro" и други ярки образци на безпедалния маниер.

Освен акцент (в смисъл на ритмоинтонационно ударение, несъвпадащо с метричното) и щрих "стакато", за отстояване на енергията на ритъма Албенис използва и безпедална токатно-мартелатна техника. "Удърът" е сред основните прийоми за "осветляване" на ритмическия "контур". Той създава гъвкавост, разнообразие по хоризонтал и активизира тембровото мислене. "Сессо-ефектът" подчертава авторовия интерес към специфичния фониизъм на "сухия, остър звук". (вж. "Пуерто", "Триана", "Алмерия", "Корпус Кристи", "Албайсин", "Лавалиес"...)

Токатният маниер се появява още в ранния клавиричния стил на композитора на основата на инструменталния фолклор. В повечето случаи той е инспириран от китарната звучност, но ударността като характеристика е присъща на целия фолклорен инструментариум, осъществяващ съпровода на *фламенко* – кастанети, дайре - подкрепен от ритмични танцови стъпки, пляскания с ръце и удари по корпуса на китарите. Албенис постига това темброво внушение, съчетавайки специфична артикулация, регистър, динамика "р" и характерен ритъм. Въплъщението на китарното *punteado* изисква различен поглед към звукоизвличането. Изпълнението е не толкова токатообразно, колкото *quasi pizzicato*. Постигането му в тиха динамика и бързо темпо представлява виртуозна задача.

Напрежението, създадено от ритъма, определя логиката на фразировката и динамиката, честите, сепващи артикулационни смени. Непрекъснатата промяна, редуването на педална и безпедална техника подчертават пластиката, играта в образа. Игровото начало, като важна

характеристика на танца, е заявено в различни аспекти – игра на ритъма, игра между пластове, подкрепени с игра на различни динамични и артикулационни способности. Албенис **изненадва**, но това е част от темперамента на твореца – неспокойна натура, склонна към неочаквани решения и провокации. Изпълнителят трябва да е непрекъснато “нащрек” за бързи адаптации на ръката, за чести промени на центъра на тежестта, за сръчно превключване от пръстова техника към техника, включваща цялата ръка и корпуса. Всъщност изненадата, неочакваността е част от естетиката на испанската култура, така добре уловена през XVIII век от Д.Скарлати. Усещането за стремителност на играта, внезапните смени, обрати изпълват неговите сонати.[10]

Завършвайки сравнението между двамата композитори, можем да обобщим: Ако определяме клавирното изкуството на Дебюси като творческа проява на най-чист интелектуализъм, фин естетизъм – толкова крехко, че “грубото докосване може да го разруши”[9], то изкуството на Албенис е родено от здравите корени на испанския фолклор, то е земно, осезаемо. Многобагрената звукопис на единия лесно свързваме с представата за живопис. Ритъмът, подчертаващ реализма на другия кореспондира с жеста, с театрално-пластичното начало. Колористичните търсения на Дебюси са пример за Албенис, но в съвсем друга, противоположна насока. За него те се превръщат в средство за претворяване на фолклора. Макар и по пътя на своето творческо себеутвърждаване да се докосва до естетиката на импресионизма, Албенис никога не споделя естетическите възгледи на Дебюси. Той остава свързан с испанските традиции и наследник на творческите търсения на Скарлати. Стихията на танца, стихията на театъра са източниците зареждащи неговото изкуството.

Понякога движението към новото не е рязко противопоставяне, скъсване с традицията, опълчване срещу академизма, подобно на позицията на Дебюси срещу Вагнеровата естетика. Това движение може да е бавен, едва доловим процес. За реакцията на композиторите от XIX век срещу класическите сонатни принципи Маст отбелязва: “...това е бавен, неусетен бунт с много очарователни криволици по пътя и обиколни пътечки”. [11, с.13] Може би пътят на Албенис е такъв. Без да е бунтар, той е очарователен романтик, експанзивна, щедра натура, която избира улицата, малкия път пред широките булеварди на Дебюси, Равел.

ПОЗЛВАНА ЛИТЕРАТУРА

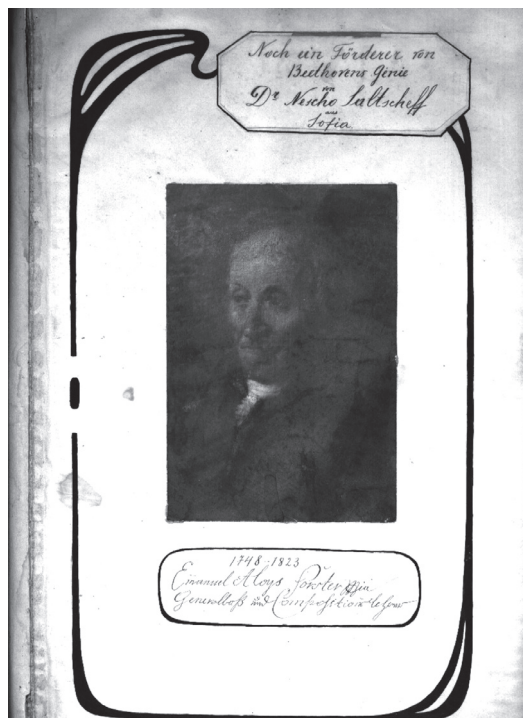
1. Бодлер, Ш., *Естетически и критически съчинения*, изд. Наука и изкуство, 1976
2. Вайсборд, М.А. Исаак Альбенис. Очерк жизни. Фортепианное творчество, М. Сов. композитор, 1977
3. Гаккель, Л., *Фортепианная музыка XX века*, изд. Сов. композитор, 1976
4. Динолов, Л., *Проблеми при авторските интерпретации на композитори-пианисти*, сборник *Проблеми на музикалната интерпретация*, София 1970
5. Друскин, М., *Избрани статии, Музикални хоризонти*, 1991
6. Лонг, М., *За роялем с Клодом Дебюсси, Исполнительское искусство зарубежных стран*, вып. 9, Москва, М. 1981
7. Нейков, Т., *Предговор към "Дон Кихот"*, изд. Н. К., 1970
8. Петров, Ю., *Диалектика парных сонат Д. Скарлатти в контексте эпохи барокко Музыкальная риторика и фортепианное искусство*, М. 1989
9. Христов, Д., *Дебюси, сборник Проблеми на музикалната интерпретация*, Наука и изкуство, София, 1970
10. Ширянин, Р., *О стиле сонат Д. Скарлатти, Из истории зарубежной музыки* 1980
11. Mast, P., *Style and structure in Iberia by Isaac Albeniz (Ph. D. Dissertation, University of Rochester)*, 1974

НЕИЗВЕСТНА БЪЛГАРСКА МУЗИКОЛОЖКА ДИСЕРТАЦИЯ ОТ НАЧАЛОТО НА XX ВЕК

доц. д-р Юлиан Куюмджиев

Статията представя интересен музикалноисторически документ, който е неизвестен у нас. Това е ръкопис на дисертационен труд по музикознание на българин, защитен през 1911 г. в Мюнхенския университет. Дисертацията е посветена на живота и творчеството на австрийския композитор от епохата на Виенската класика Емануел Алоиз Фьорстер, а нейният автор е българинът Нешо Салчев.

Ръкописът е на немски език и обхваща 875 листа формат 22 на 33 см, повечето от които изписани от двете страни, но само на дясната половина. На титулната страница горе вдясно са отбелязани заглавието и автора: "Още един покровител на Бетховеновия гений" от д-р Нешо Салчев от София", а под тях е залепена снимката на Фьорстер с неговите години и е изписан текстът: "Емануел Алоиз Фьорстер, Виена, учител по генералбас и композиция".



Подвързията на ръкописа е твърда, а на корицата му има следния надпис: "На Негово Царско Височество Княз Борис Търновски в израз на най-дълбоко благоговение. Посветен от д-р Нешо Салчев."

Не можах да намеря сведения за Нешо Салчев в българската музикалнонаучна и музикалносправочна литература. Единствената информация, с която разполагам в момента, е автобиографията му, изписана на последната страница на дисертационния труд. Тъй като тя е доста кратка, ще си позволя да я цитирам почти изцяло:

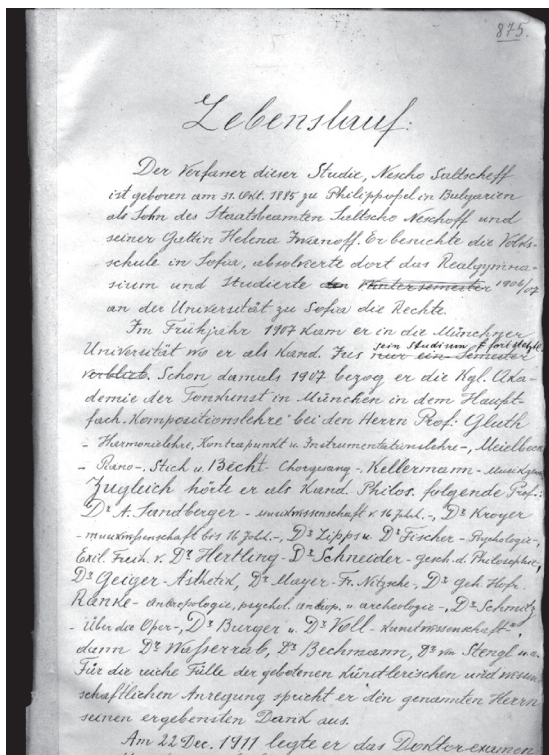
Приложение 1

"Авторът на тази студия Нешо Салчев е роден на 31 октомври 1885 г. във Филипопол¹ в България, като син на държавния служител Салчо Нешов и съпругата му Елена Иванова. Той е учил в основно училище в София, завършил е там реална гимназия и през 1906/1907 г. следва право в Софийския университет.

В началото на 1907 г. той се записва в Мюнхенския университет, където продължава своето обучение по право. По същото време – в 1907 г. – той се премества в Кралската музикална академия в Мюнхен с главна специалност композиция с преподаватели проф. Глут – хармония, контрапункт и инструментознание, Майелбек – пиано, Щих и Бек – хорово пеене, Келерман – история на музиката. Същевременно той посещава следните курсове: проф. д-р Зандбергер – "Музикознание след XVII век", д-р Кройер – "Музикознание до XVII век", д-р Липс и д-р Фишер – "Филология", д-р Хертлинг и д-р Шнайдер – "История на философията", д-р Гайер – "Естетика", д-р Майер – "Фридрих Ницше", д-р Ранке – "Антропология", "Философска антропология" и "Археология", д-р Шмиц – "За операта", д-р Бургер и д-р Вол – "История на изкуството". (...)

На 22 декември 1911 г. той издържа успешно докторските изпити по музикознание (проф. д-р Зандбергер), философия (д-р Хертлинг), антропология (д-р Ранке) и латински език (д-р Кройер)." (Приложение 2)

Както се вижда от текста, автобиографията обхваща само времето до защитата на дисертационния труд. Съдейки по надписа на корицата ръкописът е възникнал след 1911 г. – авторът е изписан вече като д-р Нешо Салчев, но не по-късно от 1918 г., съгласно посвещението – през 1918 г. княз



Приложение 2

Борис заменя на престола баща си Фердинанд като български цар. В автобиографията липсват редица важни подробности – например кога и къде Нешо Салчев е започнал заниманията си с музика, на какъв инструмент е свирил и при кого. Неясно остава и защо той прекъсва следването си по право и се прехвърля да учи музика.

Така или иначе резултатът от неговото преориентиране към музиката и по-специално към музиковнанието е успешно защитен дисертационен труд, който има характер на монография. Обект на изследването е малко известният композитор от втората половина на XVIII и началото на XIX век Емануел Алоиз Фьорстер (Emanuel Alois Fűrster, 1748 – 1823), работил от 1779 г. до смъртта си във Виена като композитор и учител по музика. Съвременник на Хайдн, Моцарт и Бетховен, Фьорстер композира в стила на Виенската класика, главно в областта на камерната музика. Той създава 64 струнни квартета, десетки сонати за пиано, за цигулка и пиано, клавирни триа, струнни квинтети и други ансамблови произведения², голяма част от които са издадени. Освен това през 1805 г. е публикуван неговият труд "Ръководство по генералбас" (преиздаден през 1823, 1840 и 1858 г., издаден също на чешки език през 1823 и 1835 г.), последван от 3 тетрадки с примери по генералбас и от редица прелюдии, фугети и фуги, които представляват допълнение към неговото ръководство³.

Особено интересни са връзките между Фьорстер и Бетховен, който е с 22 години по-млад от него. Съществуват сведения, че известно време Бетховен е учил при Фьорстер, по-специално композиция на камерна музика⁴. Не случайно той определя Фьорстер като "свой стар учител", което показва, че дори да не може да се говори за обучение в прекия смисъл, контактите между двамата са имали стимулиращо значение за по-младия Бетховен⁵. За това колко Бетховен е ценял Фьорстер говори фактът, че "Ръководството по генералбас" е издадено по инициатива на Бетховен⁶. Освен това той редовно е препращал ученици, които са искали уроци от него, към Фьорстер (например граф Разумовски). Същевременно самият Бетховен известно време е обучавал по пиано най-големия син на Фьорстер Йозеф Фьорстер – пианист, виолончелист и композитор⁷.

2 Вж. Die Musik in Geschichte und Gegenwart, Bärenreiter-Verlag, Kassel, 1955, Bd. 4, S. 454 - 455.

3 Вж. Die Musik in Geschichte und Gegenwart, Bärenreiter-Verlag, Kassel, 1955, Bd. 4, S. 454 - 455.

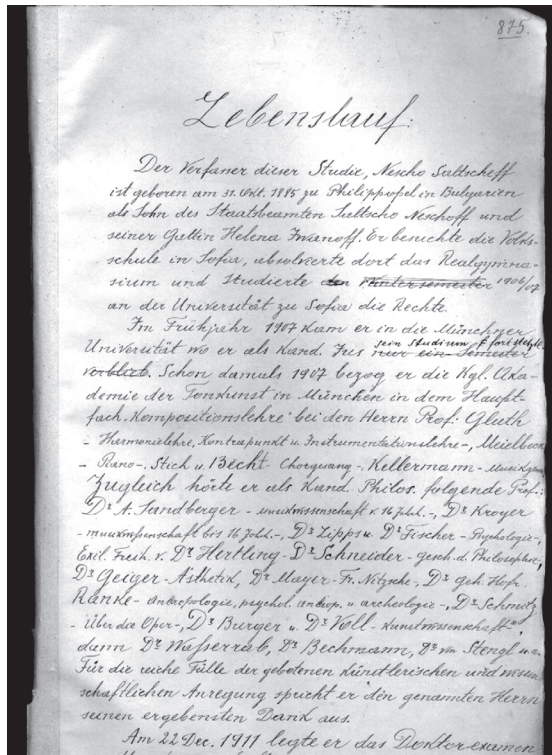
4 Вж. А. Алшванг. Лудвиг ван Бетховен. Живот и творчество. С., Музика, с. 68.

5 Die Musik in Geschichte..., Bd. 4, S. 455.

6 Пак там.

7 Пак там.

Дисертацията на Нешо Салчев се състои от въведение, три глави и приложения. Първата глава разглежда живота на Фьорстер и включва три раздела – “Родно място”, “Младежки години” и “Живот във Виена” (Приложение 3). Втората глава е посветена на педагогическата дейност на Фьорстер и също е изградена от три раздела – “Фьорстер като учител”, “Кръгът на неговите ученици” и “Бетховен като ученик (на Фьорстер, бел. авт.)”. Третата глава изследва творчеството на австрийския композитор и както предишните две, тя има



Приложение 3

три раздела – “Първи период” (до Виена), “Втори период” (във Виена) и “Музика за струнни инструменти”. Като приложения Нешо Салчев включва родословното дърво на фамилия Фьорстер и на италианската фамилия Контини, с която Фьорстер се сродява чрез брака на дъщерята на Емануел Алоис Фьорстер Елеонора с Франческо Леон де Контини, както и преписи на фрагменти от произведения на Фьорстер. Библиографията обхваща 126 източници на немски, френски, италиански, английски и латински език.

Не без значение е фактът, че Салчев написва своята дисертация под ръководството на един от големите немски музиколози от края на XIX и първата половина на XX век проф. д-р Адолф Зандбергер (1864 – 1943)⁸. Зандбергер е дългогодишен преподавател в Мюнхенския университет, член на Баварската академия на науките и на няколко европейски музиколожки дружества. Той е издател на събраните съчинения на Орландо ди Ласо и на Новия Бетховенов годишник в X тома⁹. Негови ученици са редица видни немски музиколози, между които Теодор Кройер, Ернст Бюкен, Алфред

8 Вж. Die Musik in Geschichte und Gegenwart, Bd. 11, S. 1356 – 1357.

9 Пак там.

Лоренц, Алфред Айнщайн, Курт Хубер и Хенрих Шенк. Специално място в изследователската му дейност заема музиката на Виенската класика¹⁰.

Най-вероятно Зандбергер насочва българина Нешо Салчев към личността и творчеството на Фьорстер, почти неизследвано дотогава¹¹. Всъщност неговата дисертация е първата и както се оказва единствената досега монография за този композитор.

Ето защо трудът на Салчев е посочен сред основните източници за Фьорстер в библиографиите към статиите за австрийския композитор във всички големи музикални енциклопедии – например в английската *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*¹², в немските *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*¹³ и *Riemann Musiklexikon*¹⁴, във френската *Dictionnaire de la Musique*¹⁵. В някои енциклопедии като френската *Encyclopedie de la Musique*¹⁶ и немската *Brockhaus – Riemann Musiklexikon*¹⁷ дисертацията на Салчев е посочена като единствен източник за Фьорстер. Интересен е фактът, че в немската *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* е отбелязано, че дисертацията е частично отпечатана¹⁸. Там обаче не е указано каква част от труда е издадена и дали става въпрос за самостоятелно издание.

До този момент дисертацията на Нешо Салчев остава непозната на българските музикалнонаучни среди. Неизвестна е и съдбата на автора след завръщането му в България. Дали Салчев продължава заниманията си с музика, дали все пак се връща към правото или работи в съвсем друга област? Тези въпроси засега остават без отговор. На последната страница на Литургията на Св. Йоан Златоуст от Добри Христов обаче открих следната бележка на композитора: "Тази книга излезе от печат през месец май 1925 г. благодарение на моралната подкрепа на Негово Високопреосвещенство Софийския Митрополит Господин Господин Стефан и тази на г. г. Д-р Н. Салчев и С. М. Стайков, от които първият кредитира с 20.000 лева покупката на необходимата хартия, а вторият – разносните по отпечатването ѝ.

Кредитираната от г. д-р Н. Салчев сума от 20 хил. лева се подарява от същия и след събирането ѝ от продажбата на книгата ще се предаде на Н. В. Преосвещенство Соф. Митрополит да послужи като основа за об-

10 Пак там.

11 Единственото изследване за Фьорстер, публикувано дотогава, е това на K. Weigl. E. A. Förster. – *Sammelbände der internationalen Musik-Gesellschaft*, 1904 – 1905, S. 274 – 314.

12 *The New Grove Dictionary of Musik and Musicians*, Vol. 6, 1980, P. 717 – 718.

13 *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, Bd. 4, 1955, S. 454 – 455.

14 *Riemann Musiklexikon*, Bd. I, Mainz, 1959, S. 526.

15 *Dictionnaire de la Musique*, Paris, t. I, 1970, p. 350.

16 *Encyclopedie de la Musique*, Paris, t. II, 1959, p. 85.

17 *Brockhaus – Riemann Musiklexikon*, Mainz, Bd. 2, 1998, S. 71.

18 N. Saltscheff. E. A. Förster. *Münchener Diss.* (teilw. gedr. 1914).

разуване на фонд "Нравствено-религиозна култура чрез възвишена музика и красиво слово."

Дали споменатият в тази бележка д-р Н. Салчев е авторът на дисертационния труд, обект на настоящия доклад? Засега не може да се твърди с абсолютна сигурност, но най-вероятно става дума за едно и също лице. Още повече, че едва ли човек, макар и в състояние да подпомогне финансово издаването на българско църковно творчество, би станал спомоществувател на подобно дело, ако няма отношение към музиката. За съжаление не можах да открия името на д-р Салчев сред документите от архива на Добри Христов, чиито каталог беше публикуван наскоро¹⁹. Може би все пак работата с конкретни единици от архива би хвърлила повече светлина върху бележката на Д. Христов в Златоустовата му литургия.

В монографията на Евгени Клостерман за Панчо Владигеров също откриваме името д-р Н. Салчев като автор на текста на Симфоничната поема за соло тенор и оркестър оп. 8, която Владигеров създава през 1919 г. Клостерман определя Салчев като любител литератор, познат на Елиза Владигерова²⁰. Може би и тук става дума за автора на дисертационния труд за Фьорстер, но това също остава в сферата на предположенията.

Несъмнено обаче ръкописът, който тук се представя за първи път, има важна стойност за българската музикална култура най-малко по две причини. Първо – хронологически това може би е най-ранната докторска дисертация по музикознание, защитена от българин²¹. Второ – трудът на Нешо Салчев обогатява историята на западноевропейската музика и в частност историята на Виенската класическа школа (ето защо е посочен във всички издания, в които има статии за Фьорстер) и представлява български принос към европейското музикознание. Доколкото това все още е единствената монография за Фьорстер, в която се разкриват и нови данни за дейността на Бетховен, публикуването ѝ на български език би представлявало привлекателна, макар и трудна задача.

19 Вж. К. Япова. Архивът на Добри Христов. Каталог. С., Матом, 2002.

20 Симфоничната легенда е изпълнена за първи път през 1921 г. във Виена от Виенската филхармония. По-късно Владигеров преработва това произведение, като премахва текста и вокалната партия.

21 Досега се смяташе, че първият българин, защитил докторат по музикология, е проф. д-р Стоян Брашованов ("Върху ритъма и метрума на българската народна песен", Лайпциг, 1923). Вж. Л. Брашованова. Проф. д-р Стоян Брашованов – първият български музиколог. С., 1993, с. 22. Иван Камбуров обаче отбелязва, че д-р Коста Тодоров – учител по музика и диригент, който в началото на второто десетилетие на XX век се установява във Варна, е защитил дисертация във Вюрцбург на тема "Приноси към учението за съотношението между текст и композиция", без да посочва точната година. Вж. Ив. Камбуров. Илюстриран музикален речник, С., Хемус, 1933.

ЗА ДВОЙКИТЕ КАТЕГОРИИ

"МОДАЛНОСТ – ТОНАЛНОСТ"; "ТОНАЛНОСТ – АТОНАЛНОСТ"; "МОДАЛНОСТ – АТОНАЛНОСТ"

гл. ас. Светослав Карагенов

Причината, поради която се обръщам към тази широко експлоатирана в музикалната теория тема е тривиална, но според мен – от голямо значение и се състои в следното:

Сред огромното количество теоретични постановки, принадлежащи на различни автори от различни епохи, вместо яснота по тези въпроси, през годините се натрупват виждания и тълкувания както за всяко от понятията поотделно, така и за корелацията между тях. В крайна сметка вместо с единно становище музикалната теория "се обогатява" с редица допускания, опити за дефиниции и разграничаване на "сфери на действие", чиито недостатъци и открити противоречия превръщат този и този факт в теоретичен проблем. Най-общо той може да бъде анонсиран с няколко групи въпроси, засягащи историята, съдържанието и "теоретичния обхват" на всяко от понятията от една страна и взаимоотношенията между тях в обявения от заглавието ред¹.

От определяща важност за опериране с едно понятие е съдържанието, с което то се натоварва. Като част от терминологичния апарат на определена научна или практико-приложна област на човешкото познание понятията често имат разноезичен произход. Това предполага един първичен, етимологически слой в значението на самата дума. Много често още на този етап съответната дума се използва нееднозначно, за окачествяване на предмети или явления от различно естество². Допълнителни трудности се пораждат и от факта, че част от езиците, от които са заимствани думите са вече "излезли от обръщение"³. В други случаи самите думи представляват архаизми, при които първоначалното им съдържание няма актуален смисъл⁴. Не са редки и "транс-лингвистичните превъплъщения" на някои думи по дългия им път към определена терминологична област. И, тъй като става

1 Посоченият ред е условен. Той следва установените в официалната музикална теория хронологични стереотипи. В последващото изложение той ще бъде сериозно разколебан. Бел. авт.

2 Значенията на думата «хармония» например, приведени в Древногръцко-руския речник от 1958г. са: връзка, крепеж, сглобка; съглашение, договор; установяване, порядък; душевна нагласа; лад; съразмерност, стройност... Дворецкий И. Х. Древнегреческо-русский словарь. Т. 1. М., 1958. по: Холопов, Ю., Гармония, М. М., 1988, С.8.

3 Например латински, старогръцки, староеврейски езици...

4 Терминът «аколада», с който се обозначават свързаните с обща линия за синхронен прочит петолиния означава най-общо «произвеждане в рицарско звание».

въпрос за теоретично обобщаване на явления с много широк както хронологически, така и вариантен обхват, то конвенцията по съдържанието им ще се окаже основополагаща за по-нататъшните изводи и заключения.

Модус (лат. *modus*) означава образ, способ, начин, род, правило, мярка (фр. *Mode*; англ. *Mode*; ит. *Modo*). Като понятие възниква в музикалната теория на Средновековието за окачествяване на явления от сферата на метроритъма (т.н. *ритмически модуси*). По-късно в западноевропейската църковна практика това название се дава на всяка от осемте (по-късно дванадесет) звуковисочинни структури, представяни чрез диатонични звукореди. Негови производни стават словосъчетанията *“модална техника”* – за композиционен метод, базиран на звуковисочинни модуси (моди) и *“модална хармония”* – за вертикалните аспекти на тази техника. С термините *“модалност”*, *“модално мислене”* в съвременната музикална теория е прието да се обобщават всички художествени явления, които са резултат от съзнателното прилагане на всевъзможни звукореди (гами).

В славянските езици със сходно значение (порядък, ред, съгласие, настройка) се употребява думата *Лад*, а във византийския църковен канон ладовете се назовават *Тони*.

Под *лад* следва да се разбира почти същото и много често двете понятия се използват синонимно⁵.

Терминът **Тоналност** (ит. *Tonalita*; фр. *Tonalite*; нем. *Tonart*.⁶) се появява в първата половина на XIX в. и принадлежи на Кастил-Блаз. Коренът на думата е гръцки – *“тон”*⁷ (означава *интензитет*, *настройка*, но и *лад*(!)). С този термин първоначално се назовава звуковисочинната организация на двуладовата *dur/moll* система, а по-късно и всички онези звуковисочинни организации, хронологически следващи или предхождащи посочената, в които се *“откриват”* нейни черти в зачатъчен или в *“мутирал”* вид. Еволюцията в теоретичните разбирания за тоналност в резюме може да бъде представена в следната последователност:

- *“Тоналност”* е системата на мажора и минора;
- *“Тоналност”* е лад с конкретна височина;

5 Лад - това е звуковисочинна система от съподчинени тонове, основана на тяхната логическа (субординационна) диференциация.” С.48. Бершадская, Н., Лекции по гармонии, Л., М., 1978г.

6 В английски език се съотнася с *“key”, “mode”*.

7 За обозначаване на тоналността гърците използвали термина *“тонос”*. “В музиката ние употребяваме думата *“тонос”* в три случая: или като височинност, или като интервал (цял тон), или като системна форма, подобна на лидийската или фригийската”. (Аристид Квинтилиан, I, 10). Герцман, Е., Античное музыкальное мышление, Л., М., 1986г

- "Тоналност" е лад с център⁸;
- "Тоналност" е... всяка звукова организация, в която се откриват асоциации с класическо-романтичния тонален модел;
- "Тоналност" е конкретна тоновост;
- "Тоналност" е "тоновост".

Отправна точка за всички квалификации обаче е именно представата за тоналността като височинна организация в музиката на Виенските класици. Най-характерните отличителни черти на тази "класическа" тоналност са:

- двуладова структура върху диатонична основа, с ясно изразени логически зависимости (**функции**) по хоризонтал (ладо-мелодически компоненти) и по вертикал (ладо-хармонически компоненти);
- категорично заявен, постулиран център, – тоника – представен чрез консонантно тризвучие върху първа ладова степен.

Тази система е сложна, "подредена", от централизиран тип. При нея всеки елемент има своето място и логическо(!) обяснение. Тя заявява претенции за тотално организиране на музикалното "пространство", обобщавайки резултатите, натрупани от дългогодишен опит и целенасочени търсения, сред които някои, като температурата, осъзнаването на акордите, възходът на инструменталното мислене, са със значението на фактори в общото музикално развитие. Не на последно място погледът върху тази система до голяма степен отразява позициите на Еволюционната теория на Ч. Дарвин, която разглежда човечеството (и всичко, продукт на неговата дейност) в неговия непрестанен възход към съвършенство. От тази

8 Според Гуляницкая тоналността е "централизирана звуковисочинна система, във функционалната структура на която водещо значение има Т като основен елемент".

В тесен смисъл: - позиция на лада, височина на тониката му;

В широк смисъл: - организация, цялостност на височинната организация.

Според К. Далхауз "Тоналността в най-широк смисъл означава взаимовръзка между височини и в по-специфичен – система от взаимовръзки между височини, притежаващи Т или централен тон като най-важен елемент" Dalhaus, C., *Tonality, The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, v.19, London, 1980, p.51.

Според Холопов тоналност е:

а) височинно разположение на лада (Способин);

б) йерархическа централизирана система на функционално диференцирани височинни връзки;

в) система от функционално диференцирани височинни връзки, йерархически централизирана на основата на консонантно тризвучие ("хармонична тоналност"). Муз. енциклопедия, т.5, М., 1981, с. 564.

Според Гуляницкая тоналността е "централизирана звуковисочинна система, във функционалната структура на която водещо значение има Т като основен елемент".

гледна точка “модалната техника” на Средновековието и Ренесанса отстъпва пред по-съвършената “тоналност”. Същевременно коментираната класическа тонална система е жизнена, резултатите и са “чуваеми” и са ярко художествено защитени. Увереността в нейните достойнства, особено в теоретичните среди е толкова голяма, че на един по-ранен етап се формират названия на две епохи – полифонична (*модална*) и хомофонна (*тонална*), а значително по-късно същата тази теория, чийто основен материал за изследване се основава най-вече върху творби от XVIII и XIX в. (по обективни причини) изтъква този тип организация като единствена изява на тоналност. Приета за еталон, тя става отправна точка за сравнение. Нейните шаблони се налагат върху музикални факти със съвсем друга логика. Присъствието и до такава степен се вплита в съзнанието, че постепенно тя започва да се идентифицира със собствените си елементи:

- *Терцовост* по хоризонтал и вертикал. Акцентът по вертикал е първоначално върху консонантни съзвучия към които скоро се асоциират и дисонантни терцови вертикали. Първите създават представа за център, а вторите – очакване за него (на пример всеизвестното “функционално клише” D_7-T_5).
- *Регулярно-периодична метрика*;
- *Квадратни формални структури*;
- Дихотомия “консонанс – дисонанс”.

Така се ражда по-широкото разбиране за тоналност като “лад с център”. Това твърдение може да се тълкува по два начина:

1. Тоналността е **лад** с център.
2. Тоналността е лад с **център**.

и поражда два основни въпроса:

1. Кои ладове могат да бъдат наречени “тонални”?
2. Как изглежда центърът на такава тоналност?

Логично изглежда и заключението, че щом и двете характеристики отсъстват (или не са конкретно указани), то става въпрос за **атоналност**.

От казаното следва, че всяка звуковисочинна **организация**, оперираща с посочените елементи, може да се титулова като тонална. С други думи тоналността е вид организация, която се определя на основа на лада с помощта на понятието “център”. Но ладът или поне част от ладовите образувания също имат център⁹, макар и реализиран по друг начин. Следователно в голямото множество ладове се оформя

9 Вж., например, древногръцките тетрахордни структури или нетранспонируемите средновековни църковни ладове. Бел. авт.

подмножество на тоналните ладове!?! От друга страна, разсъждавайки от позицията на тоналността ще видим, че тя не може да се определи без понятието лад. Къде е границата между двете понятия? Кое от тях е с по-широк обхват? В една и съща логическа плоскост ли оперират?

Според мен проблем възниква в момента, когато в определението за тоналност се прибегва до понятието "лад", разбирано като по-широко, всеобхватно. Тогава се оказва, че от голямото множество ладови структури само някои имат право да се издигнат до качествено ново равнище – централизирани ладови структури, т.е. **тоналности**. Останалите се определят с парадоксалния израз "модални ладове". Същевременно това води и до по-широко разбиране за тоналността - като конкретна тоновост. Но то е в сила и за всички онези определения, които разглеждат тоналност и модалност като различни, едва ли не взаимно отричащи се категории. Така в историческа перспектива в музикалната теория се набелязват три периода: **пред-тонал** (той и модален); **тонал** (на *dur/moll* система); **пост-тонал** (той и атонален). Според посочените "направления" всички музикални факти, почиващи преди всичко на определен звукоред се класифицират като **модални**, а всички онези, с изявени центростремителни сили се определят като **тонални**. Останалите са **атонални**(!) Ако тогава приемем, че под "тоналност" се разбира тази на Моцарт, Шуберт и Брамс, то нейният хронологичен "обхват" е около два века (към тях трябва да се прибави и "изключението" Хиндемит - неговата тоналност има център и звукоред, но последният не се материализира чрез гама!). Тази "тонална епоха" е "обградена от модалности" – "старомодалност" – на древногръцките, църковните и на ладовете с фолклорна основа; - "новомодалност" – на възрождените старинни ладове и на изкуствените "моди". Ако, обаче приемем, че тоналността е само конкретна звуковисочинност, "положение по височина", а представата за център не е константна величина, то "тонални характеристики" се оказва че притежават и древногръцките тетрахорди, а модалността почти се изчерпва със ладозвукоредния метод.

Въпросът е дали под "тоналност" ще се разбира "*вид организация*" (и кой точно???) или нейното *конкретно материализиране*! Биха могли да се очертаят следните групи проблеми:

1. Теоретични проблеми, възникнали при стремеж да се диференцират понятията. Те се получават от тенденцията за ясно и определено разграничаване на музикални явления, окачествявани с

посочените термини. Нещо повече, те се разглеждат като определени същности и се номинират с дефиниции от типа “*х е...*”, “*у е...*...”. Опитите през годините да се прецизира значението на всяко от коментираните понятия пораждат тенденция към тяхното изкуствено групиране в двойки категории с противоположен, взаимоизключващ се смисъл – антиномии. Този, иначе съвсем закономерен от гледна точка на формалната логика процес (всяко понятие е състоятелно на базата на своето отрицание) в сферата на теорията има две основни обяснения:

- а) “естетическо” – замяна на еволюционния подход с представата за “другост”, породена от безспорно стойностните достижения както на музикалния Класицизъм, така и на Романтизма от една страна, и засиления интерес към древното професионално и фолклорно наследство от друга;
- б) “идеологическо” – открито заявеният отказ от една система за музикално творчество, прокламиран в 10-те, 20-те години на XX в. най-вече от Нововиенците и съпътстван от появата на термина “**атоналност**” като антитеза на господстващата до този момент “**тонална**” организация. Така по същество (състоятелно или не) сформирането на двойката категории “**тоналност** – **атоналност**”, в чиято логическа и граматическа реципрочност няма никакво съмнение, е налице. Проблем се оказва естеството на явленията, което се стремят да отразят коментираните понятия (вж, по-долу). По аналогия този принцип се пренася и върху другите две категории, в стремеж да се формират още две двойки опозиции – “**тоналност** – **модалност**” и “**модалност** – **атоналност**”. Представената по-горе двойна антонимия се натъква на най-малко две много сериозни противоречия от различно естество:

– логическо – ако приемем, че твърдението “**а**” е обратно пропорционално на твърдението “**б**”, и твърдението “**б**” е обратно пропорционално на твърдението “**с**”, от това следва, че твърдението “**а**” е право пропорционално на твърдението “**с**”, или, в нашия случай, от логическа гледна точка модалността трябва да се окаже **синоним**, а не антоним на атоналността!

– историческо – липсват исторически сведения за революционно отхвърляне на т. н. “модалност” и “замяната и” с т. н. “тоналност” (историята “познава” подобни революции в сферата на музикалната практика и теория – “раждането” на многогласието, приемането на

интервала "терца" в групата на консонантните интервали, установяването на хомофонията, налагането на темпериран звукоред, появата на "атоналността"...), но фактическото преминаване на "модалност" в "тоналност" става плавно, неусетно, по много пътища и по-скоро по линията на "естествения отбор"¹⁰. Нещо повече, то никога не достига целостта на един завършен процес!¹¹

2. Проблеми, възникнали от невъзможността да се диференцират коментираните понятия. Те се набелязват още при един бегъл поглед върху някои от най-разпространените дефиниции за **тоналност** и **лад**. От тях се вижда, че най-често: "тоналност, това е...лад с...", ладът се представя чрез звукоред, т. е. "лад, това е...звукоред..." Разликата между лад и тоналност се свежда до наличието или отсъствието на ясно изразен център – тоника. Впоследствие се оказва, че ладът също има тоника и следователно, че **тоналността е "лад с център", а ладът – "лад с център"?!¹²**

Сякаш по-ясно изглеждат нещата около понятието за **"атоналност"**. По същество с този термин се номинира съвкупността от отрицания на всичко онова, което може да бъде свързано с т. н. "тоналност", но разбирана като система от точно определени същности! Същевременно съвсем не се отхвърля представата за порядък (конструкция), звуковисочинност (тонововисочинна изява) и т. н., т. е., набелязва се:

3. Кръг проблеми, засягащи етимологичния, коренния смисъл на коментираните понятия и оттам – отношенията помежду им¹³.

Ако резюмираме отношенията между двете понятия **модалност** и **тоналност** в музикалната теория ще видим, че те варират в широката амплитуда от антоними до "дублетни форми". Разглеждани в тесен смисъл и двете "се спъват" в явленията, окачествени с термина **атоналност**. Става въпрос за понятие с "отрицателен товар", отричащо определена даденост, в случая конкретизирана с понятието "тоналност". Но тук трябва да си припомним възмущението на

10 Т. н. «тонални ладове» - йонийски и еолийски - кристализират в недрата на средновековната вокално-хорова музика след стотици години практика

11 Смятам, че тази констатация няма нужда от пояснения.

12 Според Тюлин лад е: "логически диференцирана система, обединяваща тонове на основата на техните функционални взаимоотношения". Според Холопов тоналност е: "...6) йерархическа централизирана система на функционално диференцирани височинни връзки"(?!)

13 "Само по едно (качество) така наречената тоналност се отличава от звука: тя е съставна в сравнение с него – несъставен, подобно на това, как линията (се отличава) от точката." (Птолемей, II,7.)

Шьонберг, изразено недвусмислено по този повод. В него се акцентира върху един, по същество най-широк и изначален, базиран на етимологията обхват на понятието "тоналност" – тоналността е "то-новост"!!! На тази база "**а**-тоналност" би означавало "**не**-тоновост"! Нововиенците предлагат звуковисочинна организация, която опира на вече изтъкнатите особености на *класическия тонален модел*. Нейни "отличителни черти" са: **не**-терцовост (по вертикал и хоризонтал); метро-ритмична **не**-регулярност; **не**-квадратност; **не**-диатоничност; **не**-консонантност (дисонантност)... Това наистина е "**а-тоналността-на-мажора-и-минора**", т. е. на нейните "особени белези", но т. н. "атонална" музика продължава да се прави с тонове, т. е. атоналността е... "тонална"! А защо не "**амодалност**"? Ами защото това би означавало "**без**-порядък"! Само че т. н. "атоналисти" първоначално предлагат не един, а много "начини", "способи" за организиране на звуко-височинния материал, докато достигнат до нов универсум – т. н. "серия". Съществува ли конфронтация между понятието "лад" и понятието "серия"? Серията няма "лице", няма "етос", тя се конструира уникално, при нея отсъства център, но **има логика**(!!) и тя е **тоново изразена**!

Термините "лад" (модус) и "тон" (в определени епохи със синонимен смисъл) и техните производни – "ладовост" ("**модалност**") и "тоновост" ("**тоналност**"), всъщност са названия на две **качества** на **всяка** звуковисочинна структура¹⁴, при положение, че с първото се визира **всяка форма на организираност на тази структура, при която с висока вероятност се реализира нейното функциониране както вътре в себе си, така и по отношение на цялото**, а с второто – **степенята на звуко-височинна, акустическа отчетливост и конкретност** на тази структура. Следователно **Модалност** – това е методът (способът, принципът) на **логическа** организиране на музикалния материал във височина. Той не само не е загубил актуалност, но придобива все по-широк смисъл. Изложените по-горе съображения ме карат да изразя известно несъгласие с едно друго виждане, според което терминът "модус" получава почти всеобхватно значение, вмествайки в себе си едва ли не всички мислими (и немис-

¹⁴ Две от понятията – "тоналност" и "модалност" – отразяват два от най-специфичните аспекти на музикалното изкуство. Първият очертава сферата му на действие и "работния материал" в областта на физиката. Вторият определя музиката като резултат от съзнателна, високоорганизирана интелектуална дейност. На базата на тези два аспекта – физико-акустичен и музикално-логичен – може да се твърди, че музиката е тоново изкуство. Като факт на дългогодишно възпроизвеждане тя е възможна само при тясно взаимодействие на двата посочени аспекта, което през вековете придобива най-различни форми.

лими) функционални отношения (връзки) в условията на многомерното музикално пространство. Макар и творчески възможно (като опит в тази посока могат да се посочат творби, създадени по метода на тоталния сериализъм) и теоретически достижимо в един много широк смисъл (в ретроспекция), смятам, че такова виждане, вместо да изясни положението, крие опасност от ново объркване в сферата на терминологията. Признаването на всеобхватен смисъл (известно е, че на колкото по-ниско равнище се открива дадена закономерност, толкова по-голямо значение придобива тя впоследствие) на коментирания термин го нарежда в друг клас, редом с понятията "структура", "система", от които трудно би могло да бъде диференцирано. По тази причина смятам за целесъобразно ограничаването на обхвата на коментирания термин в сферата на явления от звуковисочинно естество, още повече в тази сфера той има своята тривиална актуалност и специфика.

Тоналност, това е: конкретната тоновост на даден музикален артефакт; най-малката тонова наличност, достатъчна за изразяването на определена модалност. За Древна Елада това е тетрахордът, за Средновековна Европа – диатоничният хептахорд (с октавова идентичност на първия тон), за епохата на Класицизма – само два от хептахордите. (през Романтизма към тях се прибавя десеттоновата октавна миксодиатоника, а през XX в. – хемитониката)

Параметри на модалността са музикално-логичните аспекти на звуковисочинността:

- Звукоред – в тесен смисъл (изразен чрез гама) и в широк смисъл (нито I ред на П. Хиндемит, нито серията се извяват ладово чрез гама!);
- Централизация. Форми – моноцентризъм; полицентризъм; ацентризъм; Изяви – слаба; силна; "Изглед" – единичен тон; съзвучие; Способ – каденционни "формули";
- Ладифункционалност – вид и корелация на ладовите компоненти;
- Метод на подреждане. Специфика.

Параметри на тоналността¹⁵ са физико-акустичните аспекти на звуковисочинността и техните първични, "родови" белези:

¹⁵ Ясно съзнавам риска всяка една конкретизация в този аспект да бъде изтълкувана като логически акт, т. е., като изява на "модалност" и в действителност пълното разграничаване на това ниво на познание според мен е невъзможно. Това е конфликтна зона без ясни граници. Поради това според мен преобладаващата величина по отношение на тоналността трябва да бъде количествена, потенциална, а не качествена.

- Тоновост (тонова конфигурация, род, амбитус). Постига се посредством редукция¹⁶;
- Строй – нетемперирани; темперирани;
- Конкретно височинно ниво (позиция);
- Естество – монодично; хармонично; монодико-хармонично.

Двете “измерения” са в динамично взаимодействие. Техните величини и съотношения са показателни за различни състояния на музикалната технология, известни в историята и теорията с различни названия. Граничен момент на модалността е пълният хаос или по-скоро ентропията, когато контролът над творческия процес е извън автора¹⁷. В такъв случай процесът на структуриране – “омодуляване” е ретрограден. Граничен момент на тоналността е т.н. “атоналност”, но разбирана не като антитеза на класическия ладо-тонален модел, а като система, боравеща с акустически позиции без ясна диференциация (с фреквентна ирегуларност), т. е. – със звукови величини в пределите на шумовете. Погледнато от такава позиция, творческите резултати на серийната техника са с висока степен на *модалност* (най-високата – няма център(!)) и с (би трябвало(!)) много ниска степен на *тонална* диференциация. С нова сила може да зазвучи понятието “пантоналност”, интерпретирано не като подчиняване на 12-тоновия темперирани звукоред на принципите на класическия модел¹⁸ (“всето-ниналност”, “всестерцовост”...), а именно като отсъствие на централизация, всетоналност, темперирани **всетоновост!!!** Би отпаднала несъстоятелната по моему квалификация на Ю. Холопов, определяща цялата серия като “Ц.Е.” (“централен елемент”) в строгата додекафонична система. Търсейки някакъв еквивалент може да се предположи, че серията е своеобразен алгоритъм. От нея може да се конструира и

16 Става въпрос за установяване на минималната тонова конфигурация, в която получава из-ява съответният модус. Неговото маркиране би могло да бъде различно, но то не е обвързано с никакви други зависимости или закономерности, освен претенциите за яснота и изчерпателност. За пояснение: тоновата конфигурация на едно серийно произведение, например, е най-ясно експонируема под формата на хроматична гама. Ладовото изражение обаче проектира конкретната серия, защото основният логически метод в този случай се материализира чрез интерваловата поредица, т.е., чрез звукореда, който обаче не е гама! По същество тоналността на серийните произведения е една – темперирани хемитоника, а модалността – в зависимост от всяка конкретна серия.

17 Например свободната алеаторика както на елементите, така и на цялата форма.

18 “12-тоновата хроматична тоналност представлява централизирана звуковисочинна система, чиито елементи са йерархически съподчинени единици на хармоничния език, образувачи различни типове функционални структури.” Гуляницкая, Т., Введение в современную гармонию, М., М., 198

център, но той ще бъде само "парафраза" на друго състояние на организацията. Този "център" може да се превърне и в Ц. Е. за конкретно произведение, своеобразна Т, но от това той не се превръща в Ц. Е. на всички подобни! Серията, редът на интервалите не е **елемент** на системата, тя е неин **метод, принцип**.

На мястото на споменатия термин (Ц.Е.) предлагам словосъчетанието **"звуквисочинен модел"**. Като такъв би могла да бъде определена **всяка съвкупност от връзки, изграждаща функционални зависимости в звуквисочинния спектър**. За него понятията "тоналност" и "модалност" се оказват носители на уточняваща информация. Би отпаднал и несъстоятелният по смисъл въпрос: "Тонално ли е това произведение?", който, по същество, се отнася до степента на централизацията му (осезаема ли е тя, "чуваем" ли е центърът на тази звуквисочинна структура?), а, всъщност, представата за център е на структурологично равнище, т. е. касае *лада* (способа, метода, модуса).

От друга страна всяка звуквисочинна конструкция, доколкото оперира с точно определени физикоакустични величини – тонове – не може да бъде определена по друг начин, освен като "тонова", т. е. "тонална"! От тази гледна точка **"терминът" "атоналност" е несъстоятелен!** Не става въпрос за отказ от тоновата страна на музиката (това, впрочем не е невъзможно – все пак освен звуквисочинността, носители на музикална изразност са и ритъмът, тембрите, различните звуци без конкретна височина и др., които също могат да бъдат "подредени" в интерес на определен художествен замисъл), а само за друг тип организация на звуквисочинния материал. Терминът **"ладотоналност"** (Яворски)¹⁹ също е безсилен за окачествяване на редица музикални факти от ХХ в. не защото не би бил верен (по същество той е изключително близък до предложението, защото "тоналност" представлява звуквисочинна конкретизация, а "модел" е почти синоним на "лад"), а защото думите "лад" и "тоналност" са изхабени, износени в неточно окачествяване на конкретни същности.

Резонен е въпросът за оперативната последователност при определяне на *модалността* и *тоналността* на даден музикален факт. В някои случаи това може да става по предварително устано-

19 "И така, по антични представи ладотоналността е ладово-тетрахордна организация, пренасяща се на различни височинни равнища". С. 69.

"...ладотоналността съвместява в себе си аналогични принципи: ладът е изразяване на функционална осмисленост, а тоналността – височинното положение на лада" С. 66

"...Без синтез между лад и тоналност не би съществувало музикално изкуство." Герцман, Е., Античное музыкальное мышление, Л., М., 1986 г.

вени стереотипи (по арматурни знаци и финална каденца за класико-романтичния модел, например). Като цяло трябва да се има предвид, че се касае за синхронен процес на структурно и теоретично "съ-изграждане", моделиране на съответния факт на музикалното изкуство. Разбира се при определяне на параметрите "тоналност" и "модалност" не винаги е възможно "регистрирането" на всички техни показатели и в това се отразява спецификата на всяка отделна звуковисочинна структура.

* * *

В заключение бих искал да кажа следното:

Историческата дълговечност на някои понятия, широко използвани за окачествяване на намиращи се в постоянно движение музикални същности, механизмът на образуване на други на базата на посочените, както и фактът на "междуетнична квази-синономия" са някои от причините, които правят появата на студия с подобна проблематика актуална. Бих искал да се надявам, че с тези редове съм внесъл ако не по-голяма яснота, то поне съм предизвикал определени размисли. От преосмислянето на определени теоретични постановки няма да се накърни тяхната ценност и актуалност във времето, но от сферата на теорията те биха могли да запазят своята тежест в друга област – тази на музикалната история. Така разглежданият проблем придобива и друго измерение – еволюцията на структурите се допълва от еволюция на знанията за тях.

РОЛЯТА НА ПЕДАГОГА ПРИ ФОРМИРАНЕ И РАЗВИТИЕ ВОКАЛНО-ИЗПЪЛНИТЕЛСКИТЕ СПОСОБНОСТИ НА НАРОДНИЯ ПЕВЕЦ

доц. д-р Светла Калудова-Станилова

Гласът на певица е една от най-чудните дадености на българина. Мнозина приемат народното пеене, като природен дар, но всъщност, то е сложно изпълнителско изкуство. Радостно е, че днес много млади хора проявяват интерес към българската народна песен и изпълнителски стил. За нас тя (песента) представлява висока художествена ценност, която съществува и се развива съобразно естетическите потребности на времето. Загубила своята приложно-практическа функция, днес песента е средство за масова комуникация, осъществявана чрез дейността на медиите, на различни фолклорни ансамбли, хорови и камерни вокални формации, солисти и др. Основният мотив е художествената изява. Тя променя жанровото съотношение в репертоара на народните певци.

Съвременните изпълнителски прояви са свързани преди всичко със сцената и звукозаписното студио. Там народната песен налага своите специфични изисквания относно звук, текст, интерпретация, сценично поведение. За публиката, певецът и неговото изпълнение са единствен обект на внимание, песента става художествен продукт, силно зависим от вокалната техника на певица, от неговата музикална култура и сценично поведение.

Възникват въпроси свързани с изпълнителските сръчности и умения на певците, които имат съществено значение за развитието на народно-песенния жанр. Всичко това поражда необходимостта от обучение и музикално възпитание на народните изпълнители. И докато уменията на народните певци в миналото са се основавали на подражание и приемственост от поколение на поколение, в съвремението се търсят нови форми и методи за въздействие върху гласа на народния певец, които да отчитат:

1. Връзката между природната обусловеност и факторите за развитие гласа на певица.

2. Естеството на методическата дейност за формиране на изпълнителската култура на народния певец.

3. Необходимото позоваване на традицията, която сочи изминатия път на народно-песенната педагогическа школа и резултатите постигнати при възпитанието на народния певец в нетрадиционни условия.

4. Изтъкване значимостта на природната обусловеност и изясняване ролята на използваните характерни способности за развитие качествата

на гласа (гласова характеристика, разпяване, корекция на фонетични недостатъци).

5. Изтъкване важната връзка между изразните средства на народната песен и влиянието им за изграждане изпълнителската култура на певците.

Това ще осветли проблема двустранно: от една страна във връзка с фолклорната традиция и мястото ѝ в съвременния живот, а от друга - за постигането на висок професионализъм в народо-певческото изпълнение, чрез методическо въздействие.

За да бъде реализирано всичко това е нужна вокална техника. От тук започва трудната и отговорна задача на преподавателя по народно пеене: да приложи педагогически подход при формиране на вокални навици без грубо вмешателство, със стремеж - запазване стилевата характеристика на народния маниер.

В съвременните условия на живот обучението по народно пеене се провежда в три етапа:

- А) начално обучение в детска възраст;
- Б) период на мутация;
- В) студентски години.

Всяка една от тях има определена специфика. В миналото, началното придобиване на певчески умения в *детска възраст* е ставало в семейна среда. През първите няколко години от живота си детето усвоява песенния репертоар като слухови представи и до голяма степен като умения. Общуването му с песента е по-непосредствено тъй като е „по-топено в пещта и свиреща среда“. Семейно-родовата школа играе значителна роля в тази фаза, но най-силното въздействие е от страна на *майката*, с която детето има силна биологична и емоционална връзка. Чрез съвместното пеене с баба, майка и сестри, детето не само усвоява репертоар, но и със спецификата на селищната музикална култура си създава изпълнителски навици, които се пренасят в детските, а по-късно и в моминските групи. Като линия на семейната и родовата традиция при песенната култура се утвърждава връзката *баба-майка-дъщеря*. Днес тази връзка е нарушена, затова пък ролята на педагога, ангажиран се пряко с възпитанието на детето е много отговорна. Нова-та интонационна среда, в която живеем и популяризирането на художествено неиздържани жанрове влияе върху формиране на ценностната ориентация на подрастващите и още повече налага необходимостта от педагогическа намеса.

В процеса на обучение пред преподавателя по народно пеене стоят много и отговорни задачи, но *три* от тях можем да определим като основни:

1. Да придобие точна представа за природните дадености и вокални умения на кандидата и според тях да подбере подходящи методи, които да го водят към развитие.

2. Да формира певчески навици у ученика върху маниера, който носи и постепенно да го запознае с техническите прийоми на другите фолклорни области.

3. Да възпита у него култура на звука и го насочи към художествените проблеми на народното пеене.

Всичко това изисква от педагога много познания и опит в педагогическата и изпълнителска практика. Желателно е да бъде певец, владеещ различни начини на звуководене, сложна орнаментика и други певчески похвати, да съчетава амбиция, богата музикална и обща култура. В процеса на обучение, педагогът отчита неповторимата индивидуалност на всеки ученик, относно психически, физиологически и гласови възможности. Имат значение онези индивидуални особености, които са в пряка връзка с усвояване на определен комплекс от знания, умения и навици, а те са:

- възрастови граници и степен на вокална подготовка;
- маниер на изпълнение;
- равнище на знания и умения;
- психическа устойчивост и степен на концентрация;
- ниво на познавателна и практическа самостоятелност;
- отношение към обучението и интелигентност.

Прилагането на индивидуален подход можем да приемем като съществен при трите етапа на обучение. Практиката доказва, че детската възраст е подходяща за вокално възпитание. Този етап е много съществен не само за формиране на начални навици, но и за понататъшната мотивация за изучаване на народно пеене. Методите трябва да са съобразени с особеностите на детския глас: постепенно натоварване на гласовия апарат спрямо ограничения диапазон; пеене в удобна теситура; леки технически упражнения; възпитаване на музикален слух и метритмично чувство. Всички цели трябва да се постигат върху маниера на една фолклорна област, чрез специално подбран репертоар.

Значимостта на началния етап в обучението, определя психофизиологическото развитие на детето като водещ фактор, с който педагогът е длъжен да се съобразява. Съществено участие при формиране на навиците имат *усещанията* - слухови, двигателни, вибрационни, мускулни. Те съпътстват гласообразуването и се явяват важни сигнали за нервната система, чрез която се осъществява контрол над целия певчески процес.

От всички изброени при народно пеене най-отчетливо се фиксират тези усещания, свързани с понятията - опора на дишането, опора на звука и резонанса.

Обучението по народно пеене във *втори етап* съвпада с периода на мутация - най-динамичният период от еволюцията на човешкия глас. Чрез нея се осъществява прехода от чисто детско към зряло звучене и се проявява разликата между двата пола по гласов признак. Този период е цялостно свързан с непропорционален растеж на различни части от тялото, промяна на характера. Наред с всичко това ларинксът претърпява значителни преобразувания, гласните струни също променят своята дължина, плътност и маса за сравнително кратък период от време.

Мутацията има своите специфични особености за двата пола. При момичетата е по-плавна и безболезнена, тъй като няма рязка граница между детския и женския глас. По-радикална е проявата при момчетата, при които предизвиква промяна в тоновия обхват и понижава не с една октава.

Пеенето по време на мутация трябва да бъде обект на внимание от страна на вокалния педагог. За целта е необходимо да се следят типичните белези: смущения в говорната функция, темброво непостоянство, раздразнителност, неприятно усещане за пресипналост и умора. Посочените признаци се проявяват многообразно и налагат индивидуален подход в обучението.

С цел опазване на гласа и осигуряване на естественото му развитие е нужно да се прилагат няколко основни изисквания:

- да не се пее при неразположение и дискомфорт;
- да се подбира по-лек песенен материал;
- да се пее в удобна теситура;
- да не се форсира тона.

Певческото развитие в юношеска възраст има своята специфична проблематика и изисква определена опитност от страна на вокалния педагог. Основната цел да бъде: опазване на гласа и неговото развитие, като се работи основно в централната част от диапазона на гласа. В постановъчната работа се постига координация във фонационния процес, отстранява се ненужното напрежение и певецът усвоява до съвършенство маниера на фолклорната си област. Заедно с това се придобива реална представа за звука и неговите качества, репертоарът се обогатява значително. При момчетата усложненият по функция и предназначение мутационен период изисква нов методически подход, съобразен с чисто технологичната промяна в начина на звукоизвличане.

От казаното следва *извода*: Периодът на мутация протича по-незабелязано при непрекъснат процес на обучение. Компетентната намеса на вокален педагог спомага за постепенно настъпване на промените в

тембъра и диапазона. Преосмислянето и прецизирането на педагогическия подход и правилно приложените методи спомагат за укрепване на гласовия апарат.

Трети етап се свързва със съгласуваност между отделните навици и автоматизирането им с цел постигане на майсторство и самоконтрол в звукоизвличането. Обучението във ВУЗ или студентските години са времето, в което се усъвършенстват вокално-техническите умения на певеца, формира се и неговия морално-етичен облик, който има огромно значение за професионалното му израстване. Тук с всички сили важат педагогическите принципи за постепенност, достъпност и индивидуален подход.

В учебния план (конкретно в АМТИИ) водещи са няколко основни насоки за работа със студента-певец:

- С внимание се изучават музикалните дадености на новоприетите кандидати, степента на вокалната им подготовка, интелект, достойнства и недостатъци.
- Реалната преценка за маниера на изпълнение, който студентът представя е основание да се определят целите и задачите за педагогическо въздействие въз основа на изготвен индивидуален план, съобразно изучавания изпълнителски стил във втори етап.
- Във ВУ кандидатстват две категории певци - едни, които носят типичната характеристика за стилно пеене, и други с вокално-постановъчни и изпълнителски проблеми. Това води до прилагане на диференциран подход към различните групи. Ако за представителите от втора група не се приложат методи за корекция на неправилните вокални навици, по-нататъшното възпитание на певеца крие много трудности.
- Овладяване на звукоизвличане, орнаментика и художествено изпълнение на репертоар от една фолклорна област дава възможност за изучаване и на друг изпълнителски маниер. Съблюдава се изискването за по-близка фолклорна област. Постигане на певчески сръчности се реализира последователно чрез разпяване, пеене на вокализи и конкретен песенен материал. Много важно изискване за студента е проявата на критичност и самоконтрол, свързани със самостоятелната му подготовка.

Овладяването на вокални навици и усъвършенстване изпълнителската техника на певеца е непрекъснат процес от детството до неговата професионална реализация. Крайните резултати зависят от способностите на ученика и методите на преподавателя – процес на взаимодействие между две индивидуалности. Създаването на непринудена творческа атмосфера в час е условие за по-добри постижения. Необходи-

дима е пълна вяра в методите на педагога. Доверието е спътник на резултатите, които преследват и двете страни. То се гради върху личностните качества на педагога, способността му да демонстрира различни маниери на изпълнение, умението му да предаде своя опит и знания, да изгражда певци. Нищо не убеждава по-добре от това – теоретичното обяснение да бъде подкрепено с художествен показ.

ПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

1. *Каранетров, К. - Вокална методика, Музика, 1990 г.*
2. *Киселова, Ел. - За вокалната педагогия, НИ, 1963г.*
3. *Карнобатлова, - Още за обединените принципи на нашата педагогическа практика, сп. "Музикални хоризонти", кн. 4, 1984 г.*
4. *Кушлева, А. – Постановъчни проблеми за развитието на гласа на народния певец от детска възраст до високия професионализъм традиция и съвременност Пловдив, 2000 г.*

МАТЕМАТИЧЕСКОТО МОДЕЛИРАНЕ КАТО СРЕДСТВО ЗА ИЗУЧАВАНЕ НА МУЗИКА

хон. преп. Мария Караиванова

1. Ролята на общата музикална култура в съвременното общество заслужава специално внимание. Трудно може да се намери човек, равнодушен към света на музиката, но богатството на този свят дава възможност за изключително многообразие в музикалните предпочитания – едни хора проявяват вкус към точно определена музика, докато влеченията на други са повече или по-малко разнообразни.

Сложна смесица от причини влияе при оформяне на любителския музикален вкус и всички те гравитират около три основни фактора – културата, свързана с националната принадлежност на човека; музикалната среда, в която той израства и живее; музикалното образование, което получава чрез училището или задоволявайки личните си интереси. Взаимно обвързани, трите фактора съществуват под формата на динамично единство, в чиито проявления се изявява личният музикален вкус на човека. Относителното присъствие на всеки от факторите в това единство се среща в твърде широк диапазон – националната окраска може да бъде доминираща или да остане незабележима, съхранена само в генната памет; отпечатъкът на музикалната средата може да е така ярък, че човекът да се идентифицира чрез него (рокаджия, метъл, чалгаджия,...) или с абсолютна нетърпимост да се разграничава от него. Върху динамиката на тези проявления съществено влияе музикалното образование.

Макар и поставено тук на последно място, образованието играе решаваща роля за характера на проявявания от човека музикален вкус. То изгражда нивото на обща музикална култура, от него се определят моментните предпочитания, на него се основават самостоятелните занимания в областта на музиката, достигащи до меломания.

В съвременните условия на живот общата музикална култура и музикалният вкус на човека придобиват все по-голямо значение. Неимоверните технически възможности за възпроизвеждане, разпространение и създаване на музика силно облекчават общуването със света на музиката и ни радват с лесен достъп до всякакъв тип музика. Въпрос на култура е обаче какво ще избере слушателят и ще се съобрази ли къде, кога и как да го слуша, за да не притеснява някого.

И това не е всичко. Днес съвременният човек сравнително лесно може да се включи в изпълнението или дори в композирането на музика – достатъчно е да се снабди например със синтезатор. Техническите средства компенсират липсата на природни дадености (музикален слух,

сръчности, инвенция...), услужливо заместват многолетното образование, с което професионалните музиканти развиват сетивността и изграждат мисленето си. Изкушени от достиженията на научно-техническата мисъл, без да познават достатъчно света на музиката, немалко млади хора гледат на себе си като на изпълнители или композитори, стремят се към сценична изява и намират своя публика.

Процесът е естествен – в исторически план развитието на материалната култура и научното познание е повлиявало на развитието на музиката, и обратно, но взаимното влияние е бивало резултат от акумулация на върховите достижения в музиката и в останалите области на човешкото познание. Образовани професионални музиканти (Жан Мишел Жар, Исао Томита...) днес работят за създаване на нова брънка в хилядолетното развитие на музиката, като вграждат техническите достижения в арсенала на средствата за музициране. Но в същото време наблюдаваме музикални изяви, основаващи се само на познаването на технически възможности и предизвиканите от тях усещания. И ако пред професионалните музиканти стои въпросът за придобиване на несвойствената им култура, свързана с научно-техническия прогрес, то за любителите музиканти е особено важно да имат надеждно ниво музикална култура, с която да посягат към новите възможности за музикални дейности, предоставени им от същия този прогрес. Очевидно се налага да се преосмислят представите за обща култура въобще и обща музикална култура в частност.

2. Изграждането на обща музикална култура се възлага на училищното образование и от него се очаква да противостои на съвременния процес за утвърждаване на музикалните псевдодостижения, в които моженето на човека се подменя с можене на машината.

Задачата е деликатна – та нали е по-добре младите хора да “правят музика”, каквато и да е тя, вместо да се отдават на пороци или да потъват в отразения свят. Привидно е така, но лесно може да се убедим, че подобни музикални занимания рядко се оказват надеждна преграда, дори често се съпътстват от деструктивни личностни прояви. При това положение е все по-осезателна необходимостта от музикална грамотност, с която подрастващи и младежи да опознават знаковите постижения на човешката сетивност и разум във феноменалото изкуство, наречено музика, да осмислят нейната еволюцията, да настройват сетивата си към усещанията, достигнати във вековна селекция.

Как да се приобщят днешните ученици, обсебени от усъвършенстващата се техника, към сложния свят на музиката, изграден с изключителните възможности на човешките сетива и мисли, и да не се ограничават с грубото им, приблизително подобие, с което ги имитира техниката?

Изключителното богатство, натрупано в хилядолетната история на музиката, прави твърде сложна задачата за изграждане на обща музикална култура в съвременни условия. Оскъдният хорариум, отделян в училище за нейното решаване, сякаш я обрича на безнадеждност и не е тайна, че повечето ученици омаловажават общообразователната подготовка по музика, подобно на тази по изобразителни изкуства. Те я приемат за досадно задължение и гледат на учебните часове по музика като на свободни. Но причината не е само в хорариума.

Изградено предимно на сетивна основа, обучението по музика силно зависи от слуха на децата – повече или по-малко музикални, чуващи или нечуващи. Така, при всички достоинства на родната методика, за немалка част от учениците изучаването на музика в училище се изпразва от съдържание. И това не е всичко.

Високите технологии променят коренно обществото, превръщайки го в информационно, а масовата компютъризация залага в мисленето на хората алгоритмична и технократска нагласа, която вече се наблюдава повсеместно. За деца и младежи това е естествено състояние и те изхождат от него, опознавайки света. Новите мисловни нагласи допълнително затормозват обучението по музика, но те биха могли и да подкрепят изграждане на музикална култура.

Нетрадиционни решения в тази посока се крият в интеграцията на разнородно учебно съдържание. От началото на 80-те години у нас се разработва такова съдържание под формата на тематични модули, обединени в оригинален интегриран комплекс “Природоматематически основи на културата” [1]. Темите на модулите са с общокултурна стойност. Самите теми не се изучават в училище, но изложението им синтезира училищни знания от разни области, основавайки се на елементарно математическо моделиране, достъпно за всички.

Два от модулите на комплекса предлагат нови възможности за изучаване на музика. Модул “Орфико-питагорейско учение за хармонията” е посветен на историческото развитие на музикалните системи, а модул “Генеалогично моделиране” разкрива математическите основи на родовите отношения. Тези модули са експериментирани широко във всички образователни степени – вграждани са в редовни часове по различни общообразователни предмети (математика, история, литература, изобразително изкуство, роден край, труд и техника...), в извънкласни дейности за съпоставително изучаване на родна и чужди култури. [2], [3], [4]

В последните години се изследват възможностите на тези модули за задълбочаване на грамотността и обогатяване на практическите умения при изучаване на музика.

3. Модул “Орфико-питагорейско учение за хармонията” съдържа много познавателни линии и всички са в подкрепа на най-изявената от тях, посветена на понятието консонанс и ролята му в развитието на музикалните системи

Идеята за консонанс, т.е. съчетание от тонови височини, което носи приятното усещане за съгласуваност, е твърде стара. Археологически находки показват, че хората са владеели съчетаването на различни тонови височини още в дълбока древност. Многострунни музикални инструменти са използвани и в Древна Месопотамия, и в Древен Египет, но до нас не са достигнали указания как са били настройвани тези инструменти.

Древна Гърция придава изключително значение на консонанса и го вгражда в митологията си – Аполон-музагет подарява на Орфей златострунна лира, достойна за дарбата му. Както показват многобройни изображения, достигнали до наши дни, лирата има четири струни и те са били настроени така, че никой и нищо да не може да устои на Орфеевата музиката. Невиждани чудеса извършва тракийският герой и заедно с лирата си се превръща в символ на неустойимото единство от божествена дарба и божествен музикален строй. И ако силата на Орфеевата дарба е заложена в произхода му и е неповторима, то Орфеевият строй може да бъде постигнат.

С тази трудна задача се нагърбва дравногръцкият мислител Питагор (VI в. пр. н. е.). Той създава философия, която изучава и обяснява света чрез числа и отношенията им, получени при делене. Но представата на Питагор за числата е различна от днешната. Той ги нарича фигурни числа и ги осмисля чрез единство от количество и форма, което насища с мистика. Така **фигурно число** въплъщава идеята за **единство на чувствено и рационално** – количеството (определя се по рационален път) добива смисъл, когато заеме някаква форма (възприема се със сетиво). За Питагор и последователите му, наричани питагорейци, фигурните числа са основен инструмент, с който подхождат и към тайната на Орфеевия строй.

За да открият четирите музикални тона, божествено съзвучни помежду си, Питагор и питагорейците използват древния уред монохорд* и изследват съчетания, в които тонът на опънатата върху монохорда струна влиза в съзвучие с тоновете, издавани от различни нейни части.

* монохорд - дълга, тясна дървена кутия, над която е опъната една струна. Струната може да звучи с цялата си дължина $I = AB$, или с различни свои части:

$I_m = AB$, $I_n = VB$, които се получават с промяна в положението на подвижна подпорка.



В резултат на многобройни опити питагорейците отделят три дължини на части, които в съчетание с цялата дължина, издават съзвучия от тонове, достойни за Орфеевата Лира:

- l ; $1/2 l$ - абсолютно съзвучие (октава)
- l ; $2/3 l$ - хармонично съзвучие (натурална квинта *)
- l ; $3/4 l$ - благозвучие (натурална кварта).

* В настоящото изложение музикалните интервали ще бъдат назовавани в съответствие с теория на музикалните системи.

Така числата навлизат във височинната организация на музиката – число определя основния тон на звучаща струна, числа показват как от този основен тон се пораждат нови три тона, консонантни с него. Четирите тона, определени от Питагор, имат особено значение в теория на музиката и са познати като: **тони́ка** ($T = l$), **тони́ка** във възходяща посока ($T^1 = 1/2 l$), **доминанта** ($D = 2/3 l$) и **субдоминанта** ($S = 3/4 l$). Наредбата на числата, порождащи тези тонове, ги подрежда по височина в **Орфеев строй**, т. е. показва как е била настроена лирата на Орфей:

$$(1) \quad \begin{array}{l} L_1 = l ; \quad L_2 = 2/3 l ; \quad L_3 = 1/2 l ; \quad L_4 = 3/4 l, \text{ или} \\ L_1 = T ; \quad L_2 = S ; \quad L_3 = D ; \quad L_4 = T^1 \end{array}$$

Начинът, по който Питагор определя орфеевия строй, е независим от конкретната дължина на струната. Той представлява алгоритъм и може да се проектира върху всяка тонова височина, т. е. всеки тон, в качеството си на основен тон (T), може да породви своите T^1 , D и S , а те да прозвучат с основния тон в най-консонантните интервали, познати ни като **октава**, **квинта**, **кварта**.

Питагорейците отделят тези интервали от останалите въз основа на усещанията си, мистичните си вярвания и математическите изследвания, които извършват. Изследванията се основават на математическия модел:

$$(l_m ; l_n) = l_n / l_m, \quad l_n \leq l_m,$$

който представя съчетанието на две тонови височини, което днес наричаме **музикален интервал** като комбинация от две дължини на отсечки – на струната и нейна звучаща част, или на две различни звучащи части. В този смисъл музикалният интервал **се означава** с наредена двойка дължини: $(l_m ; l_n)$, която се чете като наредена двойка тонове, издавани от съответните дължини, и **се определя** еднозначно с числото l_n / l_m , което се нарича **акустична стойност**. Условието $l_n \leq l_m$ се приема за определеност и прави модела валиден за всички възможни възходящи музикални интервали, независимо от дължините, възпроизвеждащи съставните тонове.

Числата, моделиращи откритите от Питагор интервали (2), разкриват интересни свойства:

	октава	-	$1; 1/2 \text{ I} = 1/2 \text{ I} : \text{I} = 1/2$
(2)	натурална квинта	-	$1; 2/3 \text{ I} = 2/3 \text{ I} : \text{I} = 2/3$
	натурална кварта	-	$1; 3/4 \text{ I} = 3/4 \text{ I} : \text{I} = 3/4$

Всеки от трите интервала се свързва само с едно число, и то се явява в две роли – на **акустична стойност** и на **оператор за умножение**.

Акустичната стойност е безмерна величина и е заложена в двете звучащи дължини, независимо от начина, по който са получени.

Числото на акустичната стойност, приложено като оператор за умножение, поражда интервал със същата акустична стойност – операторът се прилага към дължината, възпроизвеждаща първия тон, и поражда дължината, възпроизвеждаща втория тон.

Питагорейците изследват всички възможни интервали в орфеевия строй (1) и откриват само един интервал с акустична стойност, различна от $2/3$ и $3/4$. Това е интервалът:

$(3/4 \text{ I}; 2/3 \text{ I}) = 8/9$ – питагорова голяма секунда (озн. Γ_{Π}).

Питагор приема $8/9$ като оператор за умножение и с последователно прилагане открива нови тонове: два между $L_1 = \text{T}$ и $L_2 = \text{S}$ и два между $L_3 = \text{D}$ и $L_4 = \text{T}^1$. По отношение на тоновете височини действието на оператор $8/9$ съответства на възходящ секундов ход. Така орфеевият строй се обогатява с допълнителни четири тона.

Появяват се осемте **степен**и (възходящо наредени тонови височини) на **питагоровата диатоника** (3). Тя може да се задава по различни начини: с дължини на отсечки (3, а), които са части от дължината на струна, издаваща първия тон; с номера на степените (3, б), определящи мястото на тоновете в диатониката; с поредица от акустичните стойности на съседните интервали (3, в).

(3)	а)	1	$8/9 \text{ I}$	$64/81 \text{ I}$	$3/4 \text{ I}$	$2/3 \text{ I}$	$16/27 \text{ I}$	$128/243 \text{ I}$
	б)	I	II	III	IV	V	VI	VII
	в)	$8/9$	$8/9$	$243/456$	$8/9$	$8/9$	$8/9$	243
	г)	Γ_{Π}	Γ_{Π}	M_{Π}	Γ_{Π}	Γ_{Π}	Γ_{Π}	M

В редицата на акустичните стойности се срещат само две числа : $8/9$ и $243/256$, определящи два различни музикални интервала.

Питагорейците формулират правило за сравняване на музикални интервали: **от два интервала по-малък (по-тесен) е този, който има по-голяма акустична стойност**.

В случая $8/9 < 243/256$, т. е. интервалът $243/256$ е по-малък (по-тесен) от интервала $8/9$ и е познат като **питагорова малка секунда** (ozn. M_n). С неравномерното си редуване питагоровите голяма и малка секунда пораждат структурата (3, г), известна като **мажор**, която Питагор разпростира чрез операторите за умножение: $1/2$ и $(1/2)^{-1}$, съответно във възходяща и в низходяща посока.

Операторите за умножение, пораждащи мажорната структура (3, а), могат да се прилагат към произволна звучаща дължина, т. е. позволяват да се построи мажор от произволен музикален тон.

Два века по-късно (IV в. пр. н. е.) се появява неопитагорейството и неговите последователи опростяват числовите модели на питагоровата диатоника. Те извличат трета степен на диатониката от $4/5$ I и получават интервал **натурална терца** с акустична стойност $4/5$. Като използват оператор за умножение $4/5$ (съответстващ на възходящ терцов ход), неопитагорейците определят по нов начин шеста и седма диатонични степени и така изграждат **натурална диатоника** (4). Новата диатоника има по-прости числови модели – дължините, от които прозвучават съответните диатонични степени (4, а), и акустичните стойности на съседните интервали (4, в) се записват с по-малки числа и това я прави по-удобна.

(4)	а)	I	8/9 I	4/5 I	3/4 I	2/3 I	3/5 I	8/15 I	1/2 I
	б)	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
	в)	8/9	9/10	15/16	8/9	9/10	8/9	15/16	
	г)	Γ_n	Γ_n	M_n	Γ_n	Γ_n	Γ_n	M_n	

При съпоставка на двете диатоники - питагорова и натурална, се установява, че съседните интервали във всяка от тях се групират като големи и малки. В различна група попадат интервали с разлика от порядъка на 0,04 – 0,06. Интервалите от една група допускат разлика до 0,01. Близки по консонантност, интервалите от една и съща група се приемат за интервали от един и същи вид:

голяма секунда (Г) {	питагорова (Γ_n)	$8/9 \approx 0,88888... \approx 0,89$
	натурална (Γ_n)	$9/10 = 0,9$
малка секунда (М) {	питагорова (M_n)	$243/256 \approx 0,94921... \approx 0,95$
	натурална (M_n)	$15/16 = 0,9375 \approx 0,94.$

От казаното следва, че мажорната структура се съхранява и в натуралната диатоника, но в нея участват разнородни големи секунди (4, в).

Направеното до тук изложение разкрива нови възможности за изучаване на музика. Използваната математика е в основа на училищната подготовка, а моделирането с нея доближава света на музиката до специфичното мислене, проявявано от днешните ученици. Изучаването на модула "Орфико-питагорейско учение за хармонията" в съчетание с модул "Генеалогично моделиране" може да положи основа за изграждане на обща музикална култура в училище и да компенсира в някаква степен липсата на хорариум, която междувпрочем съпътства всички общообразователни предмети.

4. Дидактични проекции на модул "Орфико-питагорейско учение за хармонията" и на модул "Генеалогично моделиране" се разработват и изследват с експериментална група ученици от VIII и IX кл. на СХУИИ "Ц. Лавренов" Пловдив, (рък. М.К.).

През 2008 год. учениците от групата изучават различни области (генеалогично моделиране, митология, история, философия, математика) в органична връзка с подготовката по музика, която се осъществява по рационален път, със средствата на математическо моделиране. Чрез математически операции и измерване на дължини учениците се запознават с интервалите **октава, натурална квинта и натурална кварта**, и се научават да ги възпроизвеждат от струна; овладяват математическите модели на музикален интервал и свързаните с него понятия (**акустична стойност, музикален строй**); изучават строя на орфеевата лира и добиват практически умения за музикални дейности – **настройване на струнен инструмент в орфеев строй и елементарни изпълнения с такъв инструмент**. В процеса на работа математическото моделиране се свързва със съответните слухови възприятия и води до осъзнато овладяване на съответната музикална терминология. Вместо нотен запис учениците овладяват **цифров код**, съответстващ на наредбата на тоновете в орфеевия строй, и по него се учат да изпълняват **съпровод на звучаща мелодия**.

Заключителен демонстрационен експеримент е посветен на резултатите, постигнати от всеки участник в групата, и се провежда в редовни часове по музика. Със съдействието и с прякото участие на учителя по музика Борис Мирчев експерименталната група представя орфико-питагорейското учение за хармонията като нетрадиционно приложение и обобщение на училищната подготовка по различни предмети (литература, история, география, математика, музика). Наред с познанията си за света на музиката учениците от групата демонстрират пред своите съученици уменията си да възпроизвеждат от една струна тоновете, които е издавала орфеевата лира, и да настройват по тях четири струни на раз-

лични музикални инструменти (цигулка, китара). Като финал на експеримента прозвучава двугласен съпровод в орфеев строй на три популярни песнички – “Зайченцето бяло” (Г. Табакова), “Мила моя мамо” и “Хубава си моя горо” (Б. Мирчев), изпълнен с цигулка по цифров код.

С проведената експериментална работа учениците се подготвят за самостоятелни дейности, свързани с решаване на две основни задачи – последователно построяване на музикални интервали от фиксиран тон, чрез оператори за умножение, и генеалогично моделиране за изучаване на бележити личности в историята и културата. Въз основа на постигнатите резултати експерименталната работа продължава в следващата година.

През 2009 год. учениците от експерименталната група моделират **две диатоники – питагорова и натурална**; прилагат съответствието “музикален интервал – оператор за умножение” и пренасят натурална диатоника с **оператор октава** в две посоки – **възходяща** ($\omega = 1/2$) и **низходяща** ($\omega^{-1} = 2$); в натурална диатоника изучават **структурите мажор и минор** – като числови редици и съответното им редуване на голяма и малка секунда; построяват структурите мажор и минор от произволна диатонична степен, като използват **оператор малка секунда** в ролята на **диез** ($\varepsilon = 15/16$) или **бемол** ($\varepsilon^{-1} = 16/15$).

С **координатен метод** се въвеждат **слогови и буквени названия** и **нотен запис на тоновете**, и се определя понятието **тоналност**.. Овладеват се практически умения за решаване основните задачи:

Определяне на мажорна (минорна) тоналност от фиксиран тон;

Определяне на паралелни тоналности по арматурата в нотен текст.

Овладеват се **статистически методи за определяне на тоналността по нотен запис** на музикално произведение.

Резултатите, постигнати от участниците в експерименталната група, се представят в два демонстрационни експеримента – пред студенти на АМТИИ (магистратура “Музикална педагогика”) и пред ученици в X кл. (СХУИИ “Ц.Лавренов”, Пловдив) с интегриран модул “Хор на половецките девойки и числовия свят на Питагор”

Създаването на модула е провокирано от нашумялото изпълнение на рап-певеца Уорън Грифин, в което е вградена емблематичната тема на операта “Княз Игор” от Ал.Бородин. Като реплика на рап-парчето участниците в експерименталната група изпълняват в орфеев строй, по цифров код, двугласен и тригласен мелодичен съпровод на темата от “Хор на половецките девойки”.

Изпълнението им се предшества от разказ, в който личността на Ал.Бородин се представя със средствата на генеалогично моделиране, разкрива се същността на орфеевия строй и се възпроизвеждат етапите

на работа с музикалната тема: снабдяване с нотен текст (интернет) и определяне на тоналността (статистическа обработка) – Г. Узунов; фиксиране на орфеев строй в ре-минор и настройване на две китари и цигулка в ре-минорен орфеев строй (тунер) – Ант. Тодорова. Един от участниците в експерименталната група ръководи ансамбловото изпълнение на съпроводите с помощта на основни диригентски схеми – Х. Асумани.

Реализацията на модула “Хор на полвецките девойки и числовия свят на Питагор” убедително показва способността на учениците да превръщат в познавателен инструмент интегрираните модули “Орфико-питагорейско учение за хармонията” и “Генеалогично моделиране”.

Всички проведени демонстрации се посрещат с интерес и въодушевление от слушателите и водят до включване на нови участници в експерименталната група. И докато на отговорните за образованието институции предстои да осъзнават пораженията върху духовното здраве на нацията, които нанася оскъдното изучаване на музика и въобще на изкуства, младите хора с ентузиазъм са готови да навлизат по нетрадиционен път в богатия свят на музиката.

ПОЗЛВАНА ЛИТЕРАТУРА:

1. *Быстры И. М.* – “Школа духовно развитого человека”; София, 2001 г.
2. *Караиванова М., Проданова М., Василкова Цв., Бистри И.* – “Моделирането като възможност за интеграция между учебното съдържание на специализираната и общообразователната подготовка в музикалните училища”; “Музикално-теоретичната подготовка в средните музикални училища, РИЦ “Култура, София 1995 г
3. *Караиванова М.* – “Нови педагогически технологии за духовно развитие на личността в общообразователните и помощните училища”; *Ценности на съвременното младо поколение*”, София, 2003 год.
4. *Быстры И. М., Караиванова М.* – “Математически основи на семейните отношения като предпоставка за изучаване на родна история в специалните училища”; *Ценности на съвременното младо поколение*”, София, 2003 год.

АКУСТИЧНИТЕ ОБРАТНИ ВРЪЗКИ ВЪВ ВОКАЛНОТО ОБУЧЕНИЕ НА УЧЕНИЦИТЕ - ПОПИЗПЪЛНИТЕЛИ

гл. ас. д-р Божанка Байчева

Анотация: Днес е особено актуално попизпълнителите да пеят в големи концертни зали или на открито, като използват звукоусилвателни системи – системи с акустична обратна връзка. Всеки певец получава информация за качествата на своя глас благодарение на системата от добре развити обратни връзки на гласовия апарат. Ето защо е необходимо изпълнителите да познават механизмите на обратните връзки, възникващи в процеса на вокално обучение. Целта на настоящото изследване е да се проучи значението на акустичните обратни връзки за ефективно вокално развитие на изследваните ученици, обучавани в условията на различни акустични среди.

Ключови думи: вокално обучение, вокална техника, акустична обратна връзка, акустични условия, звукоусилвателна система.

Вокалният изпълнител получава информация за акустичните параметри на собствения си глас (тембър, сила, звънкость, обем и т. н.) благодарение на системата за обратни връзки на гласовия апарат. Липсата на обратна информация за качеството на гласа или неправилното тълкуване може да се отрази пагубно на изпълнението.

Всеки певец има усещане за собствения си глас, различно от това, което другите възприемат. Собственият глас като цяло звучи по-ниско, отколкото на запис и има друга темброва окраска, затова изпълнителят трудно го разпознава. Усещането за спектъра на собствения глас зависи от акустиката на помещението. Когато певецът е в залата към него, както и към другите слушатели, идват както преки звуци от неговия глас, така и отражения. Изпълнителят може да прецени качеството на гласа си главно по отразените звуци от залата. Когато певецът пее на сцена, в зала без звукоусилвателна апаратура, акустиката на помещението трябва да бъде проектирана така, че част от отразените звуци непременно да идват към изпълнителя. В противен случай инструменталният съпровод може да заглуши изпълнението. Ако обаче се използва звукоусилвателна система, то чрез нея може да се коригират и подобрят акустичните ѝ условия [1].

Вокалният изпълнител трябва да познава качествата на своя глас и да може да ги запазва при различни акустични условия.

Обект на изследването са учениците, които се обучават в студио за поп-рок певци „Сарандев“ при Общински младежки център „Захари Стоянов“ – Добрич.

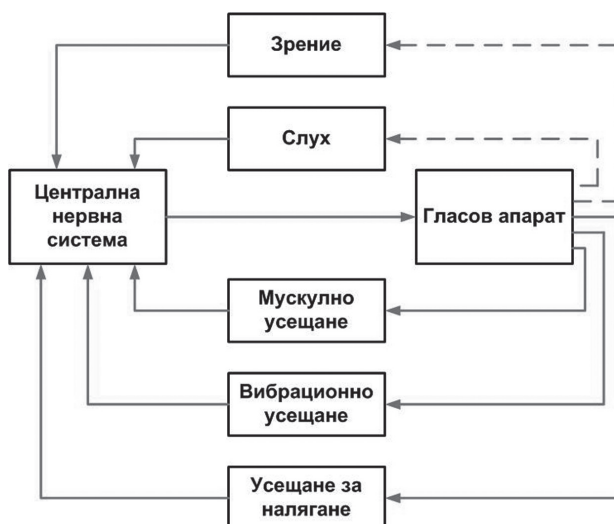
Предмет на изследването са обратните връзки, които възникват в процеса на вокално обучение в гласовия апарат и при звукоусилвателните системи.

Целта на настоящото изследване е да се проучи значението на акустичните обратни връзки за ефективно вокално развитие на изследваните ученици, обучавани в условията на различни акустични среди.

От така поставената цел произтичат следните основни задачи: да се проучат и анализират проблемите във вокалната работа с ученици, обучавани при различни акустични условия; да се проучат и усвоят механизмите, които ще позволяват на изпълнителите, от една страна през цялото време да контролират околната среда, а от друга - да запазят до известна степен акустичните параметри на своя глас; да се развива верен вокален слух, благодарение на който учениците ще могат да определят качествата на своя глас и подобрят своята вокална техника.

1. Акустични обратни връзки в системата „слух-глас“

Много от опитните изпълнители могат да пеят точно без да разчитат само на своя слух (например когато в залата има много силен шум), а като се опират на други усещания, които не зависят от акустиката на помещението. В тези случаи, освен на слуха, изпълнителят разчита и на други начини за получаване на информация за качеството на собствения си глас. Той възприема звученето на своя глас посредством цяла система от добре развити обратни връзки на гласовия апарат. Главно по два основни начина: 1/ чрез слуховия анализатор; 2/ чрез специална система от мускулни, вибро-и барорецептори [1].



Фиг.1 Схема на обратните връзки на гласовия апарат

Възприемане на звука посредством слуховия анализатор

Слуховият анализатор е този, който приема звуковата енергия и я превръща във физиологични усещания, които се преобразуват от мозъка във възприетия.

Вълнообразната звукова енергия достига до кортиевия орган на вътрешното ухо, като преминава в друго агрегатно състояние – течностите на вътрешното ухо, като по този начин механичната енергия се превръща в нервен процес. Звуковата енергия прониква в течностите на вътрешното ухо 1000 пъти по-слабо, т. е. силата на възприетия звук е намалена с около 30 db. Тази загуба се компенсира от тъпанчето и слуховите костици на средното ухо. [2, с. 181]

Попадайки във вътрешното ухо, звуковата вълна предизвиква трептения на костите на черепа. Предаването на звука чрез костите е много по-малко ефективно, тъй като те са в състояние да провеждат само ниските честоти на звуците. Когато човек слуша собствения си глас той чува и звуците с ниска честота, провеждани от костите на черепа, а не само тези – проводник, на които е въздуха (това, което чуват другите събеседници или както е при запис на гласа). Това обяснява защо трудно можем да познаем собствения си глас на запис.

Информацията само от слуховия анализатор за качеството на собствените гласове и техните акустични характеристики не е достатъчна. Слухът, който е преди всичко субективно певческо усещане, сам не е в състояние да ръководи технологията на гласообразуването, макар че е най-важен при оценката на вокалната продукция.

Възприемане на звука посредством система от мускулни, вибра-и барорецептори.

По време на пеенето певецът се опира не само на слуха, но и на други вътрешни усещания – мускулни и вибрационни.

Слуховият анализатор възприема звука, като получава част от информацията на мускулните усещания, които ни информират най-вече за технологичната страна на звукообразуването.

Усещането на певеца за собствения глас се базира на разпространяващите се мощни вибрации по цялото тяло, породени от певческия гласов апарат. Вибрационните усещания дават на изпълнителя важна информация за интензивността на звуковите процеси в различни участъци на гласовия апарат. Благодарение на тях, той може да го регулира и настройва. На основата на вибрационните усещания могат да бъдат регулирани силата на звука, продължителността, дори тембровите особености на гласа. Интензивността на вибрации у квалифицираните певци е по-голяма, отколкото при неквалифицираните [1].

При говор и пеене възниква резонанс в устната и носна кухини, фаринкса, трахеята, бронхите и в горната част на главата. Това поража-

да вибрации на стените, които се улавят от многото нервни клетки (виброрецептори), разположени върху вътрешната им повърхност, които успоредно със слуха изпращат информация на мозъка за работата на органите – тоест за технологията на звукообразуването. При фонация в ларинкса се развива много високо ниво на звуково налягане, като значителна част от енергията се поглъща и това е една от основните причини за ниската ефективност на гласовия апарат. Рационалната организация на резонаторната система значително може да повиши ефективността на гласообразуването, т. е. коефициента на полезно действие на гласовия апарат, без каквито и да били допълнителни усилия от страна на гласовите връзки.

Емоционалната изразителност на гласа на певеца е важна характеристика на неговите изпълнителски качества. Емоционалното изпълнение силно активизира дейността на целия организъм и затова при гласообразуването участват много органи на чувствата (осезание, обоняние, зрение и др.). Те дават преди всичко информация на певеца как протича певческия процес, какви промени настъпват в организма по време на изпълнението, какво се случва в околната среда. Например чрез зрението певците могат да разберат сложната техника на певческото гласообразуване. То им помага при усвояване на певческите навици - певческо дишане, певческа стойка и артикулация [4].

В процеса на вокалното обучение изпълнителите развиват своя „вокален слух“ в основата, на който лежи способността да се възприема звуковия образ. Възприемането на изпълнителския звуков образ е акустическата представа за звука, а също и зрителната информация за технологията на звукообразуването. *Вокалният слух* не е само слух, а цяла система от добре развити обратни връзки на гласовия апарат. Той използва информация не само от слуховия анализатор, но и от взаимодействието на много сетивни органи, участващи в певческия процес. Вокалният слух е преди всичко способността да се определи качеството на певческия звук, да се отличи правилното от неправилното. Добре развитият вокален слух разпознава недостатъците на гласа, разбира технологията на звукообразуването, грешките и начина да бъдат поправени. Вокалният слух на всеки певец е специфично, индивидуално усещане за собствения му глас и се изгражда специално в процеса на вокалното обучение. Дори и най-опитният педагог не знае, а само може да предполага какви усещания има певецът по време на пеене. За педагога е особено важно качественото звучене на гласа и затова, знаейки техниката на пеене, той може да му покаже как да го постигне [1; 4].

Днес е особено актуално изпълнителите да пеят в големи концертни зали или да записват гласа си в звукозаписно студио. Когато попиз-

пълнителите пеят в зала със звукоусилвателна система, в ушите им постъпва информация, която идва не само от отразените звуци на гласа му, но и от звуците, излъчвани от високоговорителите, монтирани в зала. Певецът чува своя глас със значителни спектрални изкривявания, когато използва такава система. При изкривяване на сигнала, чрез обратната акустическа връзка в гласа на певеца възникват спектрални промени с противоположен знак, т. е. допълнително усилване на тези спектрални съставки на гласа, които вече са усилены с обратната връзка. В съвременната техника на звукозапис, при пеене през звукоусилвателна система, непознаването на законите за обратна връзка може да доведе до нежелателни последствия. Затова е необходимо певецът да се обучава в различни зали, звукозаписни студия, използвайки различни електроакустични апаратури.

2. Акустична обратна връзка при звукоусилвателната система.

Съществуват различни възможности за усилване на гласа и една от тях е използването на звукоусилвателна система. Възможностите на акустиката за усилване на звука имат важно значение в процеса на вокалното обучение. Усилването на естествените звуци става посредством най-различни електронни апаратури, наричани най-общо усилватели.

Характерна особеност при звукоусилването е, че първоизточникът на оригиналната звукова картина се намира в същата територия, която трябва да бъде мощно звукооблъчвана от него. В резултат на това при звукоусилването до микрофоните достигат както директни звукови вълни, така и звукови вълни, идващи от озвучителните тела. Всъщност това облъчване на микрофоните от озвучителните тела обуславя наличието на електроакустична обратна връзка. Когато тази обратна връзка надвиши определената критична стойност, в звукоусилвателната система настъпва характерното за нея самовъзбуждане, което се нарича микрофония [3, с. 145].

Превръщането на акустическата енергия в електрическа става чрез микрофона, а на електрическата в акустическа – чрез високоговорители. Желателно е това преобразуване да се осъществява без изкривяване. Затова се използва принципа на обратната връзка, която подобрява параметрите на усилвателите. Тя променя реалната честотна картина на гласа (акустичния звукоизточник) и почти винаги е фактор, който ограничава максималното усилване на звуковата система.

По принцип при обратната връзка се взема част от изходния сигнал на системата и се сравнява с част от входния сигнал. Получената разлика между двата сигнала образува сигнал на грешката, който се подава обратно във входа, при което се възстановява необходимото съответствие между изходния и входния сигнал. Съзнателно създаденото и контроли-

рано предаване на сигнал от изхода към входа представлява една от основните характеристики на системите с обратна връзка. Използването на обратната връзка и по-специално на отрицателната обратна връзка води до намаляване на нелинейните изкривявания, повишаване на стабилността на усилването и промяна на входния и изходния импеданс. (5, с.104)

При разработване на опростен модел на звукоусилвателна система, изходно положение е, че звукът пада според обратния квадратен закон. Една от основните цели в аудиторната акустика е да се преодолее природното ехтене чрез този закон. Според него удвояването на разстоянието ще свали интензитета на звука приблизително с $\frac{1}{4}$, т. е. всяко удвояване на разстоянието ще свали нивото с 6 db. При опростената звукоусилвателна система, където се приема, че звукът пада според обратния квадратен закон и микрофоните, и говорителите са насочени, максималната печалба се определя по геометричните закони. Изчисляването е необходимо за да се увеличи възможният резултат преди обратната връзка да завладее ситуацията. Всъщност потенциалният акустичен резултат е максимално увеличеното ниво при слушателя. Според *обратния квадратен закон*, високоговорителят връща точно същото ниво към микрофона, което е било произведено първоначално в микрофона от източника на звука. *Потенциалният акустичен резултат* се увеличава с увеличаване на разстоянието от микрофона до високоговорителя, също чрез намаляване на разстоянието от високоговорителя до слушателя или разстоянието от източника до микрофона [6].

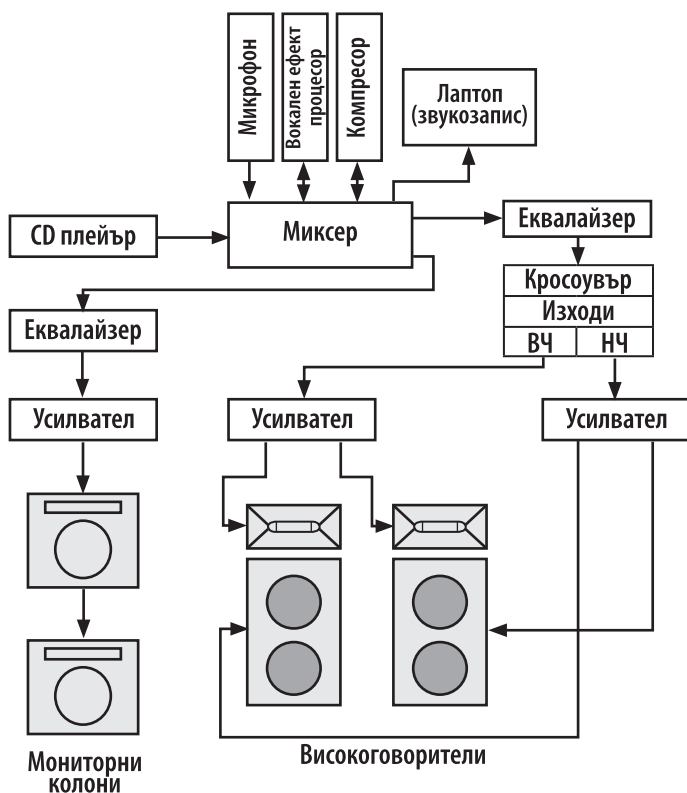
Усиленият сигнал се връща към микрофона със закъснение и с оцветяване, което му придават звуковата система и помещението. Когато акустичният резултатът се върне твърде високо върху звукоусилвателната система това, което излиза от системата се променя в неприятен, силен обикновено много висок звук. Това е резултат на твърде силна обратна връзка, при която вместо да се увеличи възпроизвеждането на звука, обикновено се произвежда единствена височина на честотата, която е усиlena най-много от системата. Нееднаквият честотен отговор на звуковата система (в комбинация със залата) я довежда до точката на обратната връзка. Обратната връзка се появява при честотата, която първа достига критичното ниво.

Преди да се започне работа в залата електроакустичната апаратура трябва да се настрои. При *настройка на акустическия комплекс* най-напред трябва да се достигне баланс на нивото на звука между нискочестотните и високочестотните секции на системата. Много рядко акустическите характеристики на залата са идеални. Стените, пода, сцената, материалите, от които са направени създават проблеми за полу-

чаване на качествено озвучаване в такава зала. Затова е необходимо да се коригира амплитудно-честотната характеристика (АЧХ) на звуковия сигнал, като се използват специални уреди (еквалайзери). Те се явяват свързващо звено между звученето на звукотехническата система и звученето в залата. С помощта на еквалайзера се намаляват тези честоти, на които системата ще започне да „звъни“. Основната идея за изравняване в стаята е звукоусилвателната система да произвежда в нея точно същия сигнал, който се въвежда в системата.

При корекциите на звукоусилвателната система с помощта на еквалайзера най-напред се установява звученето на системата, като се отчита влиянието на залата, посредством висококачествен контролен запис. По слух се настройва АЧХ с еквалайзера. Тонрежисьорът трябва да притежава добър слух и памет, за да запомни звученето на контролния запис. След това се настройва микрофона на естественото звучене на гласа. Крайната цел е да се получи единен, добре балансиран звук, т. е. да се намери най-доброто съотношение на звуците, които представляват цялостната картина на звука. За добрия акустичен баланс (съотношението между преките и отразени звуци), важно значение имат разположението на микрофоните спрямо електроакустичната апаратура, разположението на отделните музикални инструменти и певци, и силата на прекия звук, идващ директно от изпълнителя към микрофона.

Учениците от студиото се обучават при различни акустични условия. Те репетират предимно в концертна зала с 325 седящи места, с общ обем 1950 куб. м, и сцена с размери 10.30/7.60/4.80 м. Акустичната среда в тази зала осигурява яснота и добро звучене на слушаната и изпълняваната музика. Мощността на звукоусилвателната система (2000 W) е съобразена с размерите на залата, така че да може да поддържа необходимото ниво на звуково налягане в ревербационното поле. Целта на използваната звукова система е да се получи максимално чист, ясен и достатъчно силен звук за всички – слушатели и изпълнители. Понякога се налага певците да репетират в малка репетиционна зала (с общ обем 108 куб. м.), с апаратура (100 W) или само с акустично пиано. За озвучаване на концертната зала се използва звукоусилвателна система (Фиг.2). Миксерът е разположен на балкона на специална платформа, а микрофонът – в средата на сцената. Слабият звук, който постъпва в микрофона се преобразува в електрически трептения, които след това се усилват до необходимата мощност и се подават на високоговорителите, които ги превръщат в силен звук. Използват се различни микрофони, които също се настройват според гласа: при ниските гласове се усилват високите честоти, а ниските се намалят; при високите гласове се усилват ниските и т. н. Най-често се използват електродинамичните и дистанционни микрофони.



Фиг.2 Схема на звукоусилвателна система

За озвучаване на концертната зала се използва звукоусилвателна система (Фиг.2). Миксерът е разположен на балкона на специална платформа, а микрофонът - в средата на сцената. Слабият звук, който постъпва в микрофона се преобразува в електрически трептения, които след това се усилват до необходимата мощност и се подават на високоговорителите, които ги превръщат в силен звук. Използват се различни микрофони, които също се настройват според гласа: при ниските гласове се усилват високите честоти, а ниските се намаляват; при високите гласове се усилват ниските и т. н. Най-често се използват електродинамичните и дистанционни микрофони.

Високоговорителите са разположени отстрани на сцената, но слушателят остава с впечатлението, че звукът идва от средата ѝ. Към миксера са включени мониторни тонколони, които осигуряват обратната връзка към изпълнителите. Певците трябва да чуват собствения си глас, който да звучи над общия звуков фон. Ако липсва такава обратна връзка

най-често пеят фалшиво, тъй като не чуват добре гласа си и не могат да контролират собственото си изпълнение. Тъй като мониторингите тонколони обикновено се разполагат на сцената в близост до микрофоните, трябва да се внимава да не се получи микрофония.

Повечето специалисти са на мнение, че е добре да се пристъпи към пеене с микрофон тогава, когато младите изпълнители са придобили стабилни певчески навици и са постигнали цветово изравняване по целия диапазон. В нашето студио учениците започват обучението си, като използват озвучителна техника още при постъпването. При пеенето с микрофон се разкриват всички недостатъци и грешки по отношение на звукообразуване, дишане, дикция, регистри и други. Смятаме, че това е от полза за нашите ученици, които чрез усилвателната система по-ясно чуват и разбират допуснатите грешки. Те бързо свикват със сцената, с акустиката на залата и звученето на гласа през електроакустическата апаратура.

Микрофонът и другите звукови системи помагат на обучението на певците и най-вече на изпълнителите на поп и рок музика. Те дават възможност за ефективен самоконтрол по време на изпълнението и след това. Всъщност, когато певците възприемат своя глас чрез костната проводимост и чрез мускулните усещания, в известен смисъл те получават неточна представа за неговото звучене.

Много често правим запис по време на репетиция. Това е добра практика и дава добри резултати. Звукозаписът позволява на учениците да чуят и анализират своите изпълнения и своевременно да ги коригират. Ефективното самостоятелно прослушване допълва мускулните и вибрационните им усещания. Ето защо смятаме, че звукозаписът е един от най-ефективните инструменти на съвременната вокална педагогика.

По време на обучението, в концертната зала често симулираме реални сценични условия (ефектно осветление, безжични микрофони, малобройна публика). Това дава самочувствие на изпълнителите и им помага по-лесно да преодолеят страха от сцената.

Освен в концертната зала, певците се обучават веднъж месечно в звукозаписното студио. Студиото, в което работим, има необходимата акустическа изолация и обработка за намаляване на ревербацията. То представлява добре изолирано от външния шум помещение от типа „стая в стая“ – контролната стая е с размери 56 куб. м. и камера за звукозапис с обем 39 куб. м. На учениците им е трудно по време на запис, защото чуват звука директно от слушалките. Много от тях се притесняват само при мисълта, че ги записваме. Затова често резултатите са незадоволителни. С течение на времето те постепенно свикват да контролират гласа си съобразно акустичните условия в студиото и се справят все по-добре.

Всяка учебна година завършваме с концерт – продукция, на който отчитаме постигнатите резултати:

- Звукозаписът и пеенето през звукоусилвателната система помага на учениците да опознаят по-добре възможностите на своя глас.
- Те развиват своя вокален слух – разпознават допуснатите грешки при звукообразуването и намират верния начин за тяхното отстраняване.
- Певците усвояват механизмите на обратните връзки и в резултат на това подобряват своята вокална техника.
- Те все по-лесно се ориентират и контролират гласа си в различни акустични среди – репетиционна зала, концертна зала, звукозаписно студио.
- Познаването и усвояването на механизмите на възникващите обратни връзки повишава ефективността на вокалното обучение на изследваните ученици.

Само изпълнителите с добре поставен глас могат да пеят правилно, опирайки се не само на своя слух, но и на вътрешни усещания. Само добре подготвените певци могат да съхранят основните акустически характеристики на своя глас при различни акустични условия.

ПОЗЛВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. *Алдошина И. Роль обратной связи для воспроизведения речи и пения в различных акустических условиях // Звекорежиссер №3, 2003*
http://www.auditech.ru/doc/psychoacoustics/17_7.htm
2. *Максимов, И. Вокална фонология. Музика, С., 1993.*
3. *Маляков Сл. Студийна акустика, С., 1979*
4. *Морозов В. П. Тайны вокальной речи. М., 1967*
5. *Райдър Дж. Д. Основи на електрониката. С., 1980 г.*
6. *Potential Acoustic Gain*
<http://hyperphysics.phy-astr.gsu.edu/hbase/Audio/pag.html>

НАРОДНОСТНИ ТРАДИЦИИ, ТЕМИ И ОБРАЗИ В БЪЛГАРСКОТО ИЗКУСТВО

СЛЕД ОСВОБОЖДЕНИЕТО (1878) ДО КРАЯ НА 40-ТЕ ГОДИНИ НА 20 ВЕК
(музика, живопис, литература)

Румяна Желязкова

Още в първите десетилетия след Освобождението, България показва на света една удивителна интелектуална и творческа енергия във всички направления на националната култура и в частност на художественото творчество. Това става възможно благодарение на богатата духовна култура на българина, която съхранява неговата душевност през мрачните векове на робството. Несъмнено тя се корени в “живата вода” от вярвания, легенди и обреди, обуславящи цялостната система от народностни традиции. И когато след Освобождението се разкрива перспектива за неограничените изяви на българския творчески гений, тази култура влиза в своя апогей. Основна заслуга за това определено има българската интелигенция през Възраждането. Народните будители, запознати с европейските художествени стойности, в просветната си дейност не поставят дистанция между себе си и народа. Тази демократична черта на обществения живот тогава, безспорно помага за изграждане на култура, значима и самобитна в своята национална специфика.

Погледнато в един по-широк аспект, в посочения период няма значим представител на новата българска култура, който да не твори в народностен дух, дори когато в творчеството му липсват фолклорни или етнографски елементи. Тук ще стане дума за творци, у които има по-директен контакт с народното творчество, с народните поверия, обичаи, традиции и език, творци, които за броени десетилетия създават в музиката, живописа и литературата онова богатство, което завинаги остава увенчано с най-високата оценка – българска класика.

Развойните линии в посочените три клона на изкуството условно могат да се разгледат в два периода. Първият обхваща времето от Освобождението (1878 г.) до Първата световна война, а вторият между двете световни войни.

Като основно направление в изкуството на освободена България се утвърждава реализмът. Но докато в литературата и живописа е налице определена приемственост, то музикалното творчество не познава никакви професионални традиции. В замяна на това то има един неизчерпаем източник, който захранва неговите първи стъпки и определя облика на формиращата се национална композиторска школа за няколко десетилетия напред. Добре известно е преклонението на първите българ-

ски композитори към самобитността и богатството на народната песен. "Те не само изхождат от нейните интонационни особености, но и от цялостното образно-музикално и поетическо мислене на народа или както често се казва, те творят в народен дух" (12;127). "Българската музика ще изгради свой национален стил, твърди Д. Христов, когато пресъздаде художествено онова, което народният гений вече е сътворил". В момент на преклонение на мнозина българи към западноевропейската музика, той отстоява своя позиция по този въпрос. "Някои критици ни съветват да се откажем от изграждането на родна тонова култура, да следваме отпканите пътища на европейската музика. Не, хиляди пъти не! Големите творци са говорили винаги на родния си език!" (9; 87) Чувствайки се длъжен да продължи народните традиции Д. Христов създава първите си хорови китки: "Лиляна мома хубава" и "Пустите моми жеравненски". "Чрез тях той се опитва да остане верен – подобно на писателите-народници Т. Г. Влайков, Ц. Церковски, М. Георгиев – на патриархалния бит и духовните ценности на селото, да се противопостави на пошлата еснафска музика зараждаща се в градските кръчми" (9; 88). В тази атмосфера създават хоровите си творби Ем. Манолов, А. Букорещлиев, Ал. Кръстев и Ал. Морфов. В някои от хоровите китки авторите само подбират и хармонизират народни мелодии ("Мама Иванчу думаше" и "Повей, повей ветре" на Ем. Манолов, "Запретни, Вело моме" на А. Букорещлиев), а в други те се стремят да ги доразвият и да внесат авторски елементи в тях ("Каква мома видях мамо" на Ем. Манолов, "Дафино вино", "Вила сей гора", "Ганината майка" на Д. Христов, "Станчице ле, душманчице" на А. Букорещлиев, "Дамян танец води" и "Баба Минков'ца" на Ал. Морфов и др.). Така през 90-те години на 19 век хоровата песен се оказва добра форма за осъществяване на една по-дълбока връзка с широките слушателски маси, което обуславя демократичния и народностен характер на българската професионална музика от този период. В тази област интерес представляват и разработките на хорови и солови песни по текстове на наши поети, творили също в духа на народната песен. Така Д. Христов създава цикъла си "Бекарски песни" по стихове на Ц. Церковски, а Ал. Кръстев разработва песни по творби на П. Яворов, П. П. Славейков, Ц. Церковски: "Да бяха, либе", "Гурбетчия", "Луд Гидия", "Що ми не дохождаш" и др. Посочените примери отвеждат към извода, че процесът на взаимодействие между двете изкуства доказва съществуващата здрава връзка между авторско и народно творчество. И това е съвсем естествен етап от развитието на всяко младо изкуство, в периода на своето формиране, да се придържа към вековните традиции на народната култура.

Върху народната песен или върху близка до нея мелодика са изградени и най-ранните оперни, симфонични и инструментални жанрове в българската музика. За своите опери и детски оперети Маестро Г.

Атанасов черпи сюжети основно от историческото минало на българския народ, от неговия селски бит, от легендите и приказките му. Композиторът навлиза много по-дълбоко, отколкото Е. Манолов и Д. Хаджигеоргиев в битовите моменти – седянки, задевки, идилични срещи край кладенеца, на полето и т.н. В оперите си “Гергана”, “Цвета”, “Запустялата воденица”, Маестрото постига мелодика, интонационно близка до народната.

Друг жанр, в основата на който отново стои народната песен е оркестровата музика. Още през 1881 г. чехът Франц Швестка композира първата китка, наречена “Българска китка”. Този жанр се оказва привлекателен както за наши, така и за чужди композитори. “Редувайки контрастно народни мелодии, авторите на китки не само приучават народа към хармонично слушане, но и широко пропагандират най-хубавото от народната песен, предпазвайки по такъв начин слушателите от пошлата еснафска градска музика” (6; 84).

В рамките на фолклорно-битовото звучене се развиват и ранните симфонични и инструментални жанрове в творчеството на Д. Христов, Н. Атанасов, Д. Хаджигеоргиев, П. Пипков и др. Със своите две Балкански сюити и с увертюрите си “Ивайло” и “Тутраканска епопея”, Д. Христов полага началото на битовия симфонизъм у нас. В тях той разработва оригинални народни песни и мелодии. Народностната песенност и народната танцова стихия бликат и от клавирните страници на П. Пипков. Според него “Песента на един народ е огледало на душата му и самата му душа ...” (9; 53). В клавирните си пиеси авторът освен хармонизацията на народните песни често използва и вариационната разработка (“Садил е Димка босилек”). Стреми се към по-разнообразна клавирна фактура и развитие на тематичния материал (“Българска рапсодия”).

Традиционният български бит изпълва и творчество на народниците в българската литература. Цани Гинчев, като един от тях, пише и прозата и поезията си в духа на народната песен, достигайки до етнографско описателство (“Генчо Косерката”). По отношение на художествени похвати, поетична образност и език, щедро използва богатството на народната песен и Т. Влайков. Неговите герои дядо Славчо и леля Гена от едноименните творби, живеят в един идеализиран свят и говорят с езика на народа. Макар и не народник в прекия смисъл на думата А. Страшимиров също проявява интерес към българския бит, но за разлика от битоописателите, той се стреми повече към разкриване на народната психология. Поверието, че сушата докарана от змея може да бъде прогонена само ако бъде убито змеиното либе, е основният мотив в разказа му “Змей”. Без да стига до битово описание, А. Страшимиров слиза до дълбините на народната душа, поставя я на изпитание пред суеверието и жестокостта на езическите поверия.

Народните теми и сюжети, свързани с празника, древния обред, танците, песните, облеклото, стават привлекателни за наши и чужди художници. Бързо процъфтява битовата картина, в която те искат да покажат селския живот, чистотата на неговите нрави и обичаи. Останал за дълго в България, чехът Ян Мърквичка успява да проникне в богатата душевност на българина и да я пресъздаде в ярките си платна "Ръченица", "Задущница" и др. В картината си "Пазар в Пловдив" художникът изгражда обширна, населена с десетки образи композиция, съдържаща много детайли и вътрешни сцени. Този блестящ битописец, опознал в подробности българската етнография не пропуска нито една подробност в характеристиката на образите, от което се добива ясна представа за облика на българската селянка, градския пазар и нрави след Освобождението. Дълбоко впечатлен от живота на народа ни е и Я. Вешин. Като рядък колорист, той пресъздава по-скоро неговата сила и трудолюбие ("Вършитба в Радомирско", "Орач" и др.). Към първите майстори на българската живопис се отнасят Антон Митов и Иван Ангелов. Макар, че получават образованието си в чужбина, те търсят чисто българските сюжети. В пазарните си сцени А. Митов показва изключителен интерес към народната носия, граничещ в подробностите с познанията на документалиста и етнографа. Пренебрегвайки понякога излъчването на образа, той дава предпочитание на облеклото, на неговото богатство от шевици, гайтани и украси ("Селяни на пазар в София"). Ив. Ангелов е един от първите художници-демократи, които работят в годините след Освобождението. Картината "Жетва в Чепинско" принадлежи към онези негови произведения, които превръщат темата за труда на българския селянин в основа на творчеството му. Освен съзерцателното и поетично чувство, което я сродява с настроението на жътварските песни, в нея има и определена социална критика. Изнурителният селски труд е предаден още по-силно в творби като "Клетва", "Буря в сърцето на небето", "Бог дал, бог взел", създадени по стихове на П. Яворов – "Градушка" и "На нивата".

Този преглед на българската живопис отново потвърждава наблюденията за утвърждаване на битовата линия в музиката и литературата в годините след Освобождението. Художниците, както и творците в другите две изкуства представят действителността по един битоописателен начин, служейки си със средствата на академизма. Фактите говорят, че развойните линии в отделните изкуства преплитат своите нишки в единния поток, извиращ от недрата на народната образност и тематика.

Още края на 19 век в българското изкуство започва да се усеща влиянието на западноевропейските стилови направления. Особено силно това се забелязва в литературата, най-вече със създаване на кръга "Мисъл". Тази интелектуална формация ѝ дава не само едни от най-значителните български писатели, но и бележи нов модерен етап от ней-

ното развитие. Важно място заема отношението на кръга "Мисъл" към народното творчество. Най-яръкият му представител П. Славейков, давайки много висока оценка на народната песен, не я използва като цитат или перифраза взети дословно, а подхожда творчески, обработвайки фолклорните мотиви, като внася чрез тях проблемите на европейската модерна чувствителност и психология на своето време. Нравствено-психологическите поеми на поета са израз на изключителния му интерес към народния живот. Именно чрез народната песен той се приобщава към най-съкровените преживявания на селския човек и разработва любимите негови теми: трагичната любов в "Ралица", "Бойко", "Неразделни" и "Змейново либе", майчината клетва в "Чума̀ви" и т.н. С по-силен сантиментализъм използва народното творчество П. Ю. Тодоров. В своите идилии той разработва фолклорно-митологични и битови сюжети ("Овчари", "Сенокос", "Змейно", "Гусларева майка", "Слънчова женитба" и др.). П. Тодоров също поставя проблемите на модерната душевност: свобода на личността, драмата на самотния, неразбрания, на странника и несретника. В "Змейова сватба" например, основният конфликт между личността и обществото е вплетен във фолклорни и битови образи и картини. Най-големият поет на България от този период П. Яворов, показва не само тънкото познаване на народната песен с нейната хармония и ритъм, но и рядката изказност при нейното претворяване: "Калиопа", "Овчарска песен", "Бабина приказка", "Луди млади" и др. Живостта, динамичността и пластичният психологизъм в "Павлета Делия и Павлетица млада" от една страна и самият фолклорен мотив от друга, са доказателство за оригиналното и новаторското отношение на Яворов към народната песен, намираща своите паралели и в другите изкуства през 20-те години на века.

Войните, завършили с катастрофа за България са истинско изпитание за националното ни самочувствие. Потресени, но същевременно и извисени от преживяното, българските творци издигат глас за създаване на истинско национално изкуство. Много от тях получават образованието си в утвърдените европейски културни центрове. Придобили знанията на академизма, усвоили най-ценното от модернизма в западното изкуство, те ги преосмислят и пречупват в духа на българската традиция и душевност. Сега българските творци започват да търсят родното съдържание по друг начин. Интерпретирайки теми от фолклора те стигат до общото, характерно за психологията на българина. Все повече нараства интересът към човека от народа, към неговите мисли и надежди, тревоги и радости. Човешката личност, обвързана в нови обществени отношения, става обект на задълбочено художествено-психологическо претворяване.

През 20-те години в българското изобразително изкуство се ражда ново движение "Родно изкуство", чиято цел е народният живот да

бъде преосмислен и представен по различен начин. Художниците намират нови форми на изобразяване във фигуралните композиции и пейзажите. Фигурите са стилизирани в характерната българска цвeтова хармония. На лице е силна декоративност, в която има влияние от сецесиона¹. Търси се хиперболата и геометризацията на формите. Засилва се интересът към старинната българска традиция. Много художници черпят теми и сюжети от народните предания, приказки, песни и легенди. Често лaйтмотив в пейзажната живопис са манастири, църкви и български старини. Ярък защитник на движението "Родно изкуство" е художникът Ив. Милев. Израснал сред красивата българска природа, закърмен отрано с причудливите народни песни и танци, с легендите и приказките, той създава свят от образи с изключителна значимост и трайност. В творби като: "Змейово либе", "Обручение", "Змейова сватба", "Крали Марко" и др. той е завладян от романтиката на народния епос с неговите приказни светове и легендарни герои. Подобно на П. Славейков и К. Христов, привлечен от старинната обредност в народната песен, той придава съвременно звучене на магическата сила на любовта. "В "Обручение" например, строгата симетрия и статичност на фигурите е противопоставена на порива на чувствата" (15; 60). В тази и други творби Ив. Милев разработва мотиви за вечните стойности на живота – любов, смърт, синовна обич и майчинство, пречупени обаче през неговата чувствителност и принципите на една нова естетика. Към българското минало се обръща и Ц. Лавренов – един своеобразен и оригинален български художник. В неговите картини е налице хармоничен синтез на графичен с живописен и декоративен маниер на работа. Те напомнят черти от старите икони и стенописи, от украсата на писаните ракли и керамичните съдове. Лавренов успява да се вживее в духа на националната ни архитектура и да създаде уникални творби с богато творческо въображение ("Общ изглед на Рилски манастир", "Старият Пловдив", "Търново през второто българско царство" и др.).

Дълбоко свързан с народностната традиция в българската литература е Й. Йовков. За своите разкази той използва летописи, народни песни, документи и спомени. "Старопланински легенди", наречени сполучливо "уплътнената биография на народа ни" е всъщност биография на народната душа, на движението на човешкото сърце. Фолклорното присъствие в Йовковите творби е много силно, но то не нарушава единството в тяхното звучене. И това е така, защото авторът не прави обработка или стилизация на фолклора, а го обединява със своя творчески почерк в едно органично и хармонично цяло. Особено обаятелни са неговите женски образи. Едни от прочутите Йовкови хубавици Албена и Рада, са

¹ *сецесион* (нем. Sezession) Название на обединения на немски и австрийски художници в края на XIX и началото на XX в., възникнали като протести срещу официалното изкуство и станали разсадник на модернистичното изкуство с упадъчни тенденции.

описани в духа на народната песен: Албена с бяло лице и тънки вежди ("Албена"), Рада със сини очи и гайтанени вежди, с бели зъби и алени устни ("Шибил") и т.н. При представяне на женските образи Йовков често използва метафорите. Божура е тънка, гъвкава като разцъфнала дива шипка ("Божура"), Сарандовица – тънка, стройна, гъвкава като змия, сменяла кожата си ("Една торба барут"), Женда – дяволита грешница с дълги плитки като два черни смока ("Постолови воденици") и т.н.

Много красота и изящество искри и от мадоните на Вл. Д. Майстора. Търсейки националния тип, той създава редица портрети на млади жени, вдъхновен както и Йовков от тяхната физическа и душевна красота. Спокойните черни очи, витите вежди и бялото лице на българските селски девойки са представени на фона на природата, грееща с ярките краски на цветята, слънчогледите, ябълките и крушите ("Мома на фон цъфнали дърветата", "Тодора на фон ябълки", "Мома сред круши", "Мома от Калотинци", "Българска мадона" и др.). Майсторът изобразява нещата с ярка цветност, достигаща до силна експресивност. В картините му участват хиперболизирани плодове и цветя от българската природа. Платната на художника напомнят народните ни песни. Тоновите са звучни и изразителни като думи. Те греят като шевиците по блузи и носии, като писаните ракли и шарените черги.

20-те и 30-те години на 20 век е времето, когато се определят и новите насоки в българската музика. Изразител на нейните идейни и професионални възгледи става дружество "Съвременна музика" (1933), чието главна цел е да изгради "български национален стил" в музиката на основата на народнопесенното творчество. По този въпрос в общественото пространство се разгаря остра дискусия. Един от тогавашните критици Йордан Бадев е "застъпник на западното изкуство, противник на българското, на българската опера, дори на националното звучене, на фолклора..." (21;60). Срещу така наложилата се буржоазна пропаганда категорично застават мнозина наши музикални дейци. Те считат, че професионалната техника, получена на запад, трябва да разкрие своеобразните ладови, метроритмични, мелодически и структурни особености на българската народна песен, а не да се прикачи механически към нея" (6; 87). Композиторите от "Съвременна музика" виждат разрешение на проблема за националния стил в класическата руска музика. Идеалите на руските композитори за демократично и реалистично народностно изкуство стават основна платформа и за нашите творци. Особено положителна роля изиграва концепцията на Л. Пипков, която разкрива неговите идейно-естетически разбирания по тези проблеми. Според него композиторът трябва да осъзнае, че "нашият музикален стил е в самата действителност, в начина на мислене и чувстване на нашия народ, безпогрешно отразени в народната песен" (26; 14). И сега тя оста-

ва основно тематично ядро в много хорови и солови песни, влиза като тематичен елемент в симфонични, камерни и инструментални пиеси, в операта и балета. Нейните граници са значително разширени – от най-древните обредно-заклинателни интонации до градската битова песен. Разполагайки с по-голямо професионално майсторство, новите композитори си поставят и решават по-широки идейно-тематични, жанрови и интонационни проблеми.

Един от създателите на “Съвременна музика” е П. Стайнов. Цялото му творчество е изпълнено със стремеж към пресъздаване душевната красота на българина не само в чисто морален аспект, но и в аспектите на неговата история и бит. В красотата на народното музикално-поетическо наследство Стайнов намира идеала за вечното и съвършеното в душевността на българина. За него “народната песен е най-старият и автентичен документ за бита, културата, религията и нравствения уровень на един народ” (21; 63). Със симфоничната си творба “Тракийски танци” композиторът определя правилния път на българската симфонична музика през 20-те години на века. Той се стреми към преодоляване формалната раздробеност на битовите “китки” и постигане на логично симфонично изграждане и стилистическо единство на музикалния език. Успешно е решен и въпроса за българския оркестров колорит, “напомнящ в темброво отношение колорита на българските народни инструменти” (12; 305). В това си произведение авторът използва народни песни и свои оригинални теми. “Хорото”, “Пайдушкото” и “Ръченицата” излъчват определена душевност, която внушава характерната национална чистота на българския танц. Говорейки за класиците на българската музика със задоволство трябва да изтъкнем заслугата на Панчо Владигеров като един от тях. Независимо, че живее двадесет години в Германия, цялото му творчество е пропито с мелоса на българската народна песен. За неговите творби е присъща по-широко разгъната разработка, по-богата хармония, по-колоритни оркестрови средства (“Българска сюита”, “Седем симфонични танца” и др.). В една от най-виртуозните си пиеси – рапсодия “Вардар”, авторът представя ярка картина на народното веселие. Творбата му е с бляскава оркестрация, с наситена плътна хармония, в която майсторски е вплетено народното звучене. Особено характерен със симфоничните си творби е и Ф. Кутев (“Българска рапсодия”, поемата “Герман”, “Сакарска сюита”). Националните черти на неговата музика се откриват най-вече в принципите на подгласовата * импровизационно-вариационна разработка. “Полифонията на Кутев се подчинява на принципа на свободното третиране на гласовете на българското народно многогласие” (12; 342).

Тези и други композитори продължават традицията на своите предшественици и в областта на хоровата песен. В най-добрите си образци тя е изградена “с разнообразни хармонични средства, по-пластичен рече-

татив, а често и с по-разгърната форма и най-вече с индивидуално третирана народностна мелодика ("Засвири Димо, кавала", "Пусти Димо", "Дебре Димо" от П. Стайнов; "Два са змийки бият" и "Закукала кукувица" от Ф. Кутев, "Коза и пелин" от Г. Димитров, "Луд Гидия", "Овдовяла лисичката" от М. Големинов и др. (17;87). Една от отличителните черти на хоровата песен в сравнение с битовата песен от първия период е по-изостреното чувство на композиторите към душевния свят на българина, поставен при новите социални условия. В някои от акапелните си хорови песни от 30-те г. Л. Пипков се стреми да излезе от дотогавашната песенна традиция. Макар, че изхожда пак от народнопесенните интонации, той не ги третира в тясно фолклорен смисъл. Тези стилистични търсения най-ясно проличават в песните му "Жълта пеперуда" и "На нивата". С тънък поетически усет и вокално-темброво чувство композиторот разкрива лирико-психологическото съдържание на текста.

През 30-те години на същата селска тематика художникът Хр. Станчев създава своята картина-шедьовър "На нивата". Тази творба, звучаща като българска народна песен представлява един връх в реализма на битовата ни живопис. Всички изразни средства художникът насочва към разкриване идейното съдържание на творбата, чиято композиция е силно въздействаща. Независимо, че Хр. Станчев ползва остарелия за времето си европейски академизъм като похват, той създава гениално произведение с обогатен, граничещ с импресионизма колорит, включвайки хармонията на българската черга, цветовете на полето и на небето. Но докато Станчев представя селския труд като тегоба за труженика, то Вл. Д. Майстора го показва като ритуал. Във всичките си платна на тема "Жътва" той утвърждава радостта на българина от плодовете на своя труд ("Пеещи жътварки", "Жътва", "Жътвари" и др.). Самият автор прекарва дни наред сред жетварите, изучавайки техните движения, нрави както багрите и пейзажа. Затова всичките му картини звучат толкова реалистично и въздействащо. Към народния живот се обръща и Златю Бояджиев. Познаващ детайлно селския бит, знаещ не малко за грижите на нашите труженици, той ги рисува в различни моменти от техния живот ("Брезовски овчари", "На нивата", "Връщане от паша" и др.). Този художник ползва примитива като похват, но отново прибягва до цветовете на българската керамика и тъкани.

През този период много близко до народното творчество е и поезията на Ел. Багряна. Характерно за нейния подход към фолклорния материал е, че тя заема от него преди всичко мотиви и образен реквизит. Особено показателен в това отношение е цикълът "Старонародни образи". Каква е връзката тук с народната песен? В "Уроки" например фолклорната тема е заета от митическите представи и религиозни вярвания на хората от предисторически времена. Както е известно в тия

песни става дума за предсказания, за постигане на клетви, за възкресяване на мъртви и т.н. Подобна митическа ситуация авторката преосмисляла художествено в "Уроки". Чрез своя индивидуален творчески подход Багряна успява да ни върне към съвременността и реалните човешки преживявания на младата си героиня.

Старинните фолклорни мелодии събуждат интереса и на Ф. Кутев към древноезическата обредност ("Герман") и народните обичаи (сватбения в "Сакарска сюита"). Зад мрачния обред за дъжда в поемата "Герман", авторът влага дълбоко човешко съдържание, свързано с тревогата от разгарящата се Втора световна война. Чрез свободно развития материал, почерпен от обредните народни песни, той разкрива от една страна скръбта на народа и "властната съдбовна предопределеност, съдържаща се в древния езически обичай" (12;341). В противовес на "Герман" е "Сакарска сюита" – светла и жизнерадостна творба, изпълнена със свежестта на самобитната народна песенност. В четирите части на сюитата авторът използва лично записани от него народни песни, които дават ясна представа за сватбения обичай. Близък на Кутев по отношение на своите стилистични търсения е М.Големинов, най-вече с танцовата драма "Нестинарка". Наблюдавайки отблизо нестинарския обичай – това уникално зрелище в нашата съвременност, композиторът записва автентични фолклорни теми, които се преливат като лайтмотиви в сложната, дълбоко изразителна и въздействаща партитура на драмата. Като добър народопсихолог, Големинов много точно показва конфликта в балета, произтичащ от непреодолимото влечение на младата девойка Демна към нестинарството и предразсъдъците на селяните. Дълбоко свързана с народността богатство е създадената през 30-те години битова социална драма "Янините девет братя" на Л. Пипков. За първи път в голяма оперна творба се стига до стилистически единна народностна интонация. В тази опера композиторът без да ползва теми от фолклора, създава музика, неразривно свързана с народната песен.

Националният български стил се открива и в новосъздадените камерни и солово-инструментални творби на споменатите по-горе композитори. Те все по-категорично се освобождават от влиянието на европейската романтична и импресионистична музика и насочват стилистическите си търсения в една интонационно по-самобитна насока. В контакта си с народнопесенната мелодика и ритмика всеки автор подхожда по свой, индивидуален начин (оп. 25 "Български песни и танци", "Шест екзотични прелюди", "Струнен квартет" на П. Владигеров; Първи струнен квартет, Соната за цигулка и пиано, Трио за пиано, цигулка и виолончело на Л. Пипков; "Старобългарски квартет" на М. Големинов и др.).

Много са примерите, в които нашите творци се докосват до богатството на родния фолклор. Естествено е в период на своето формиране

не, българската култура да приема повелите на западноевропейските традиции. От това тя става по-богата и по-съизмерима. Но истина е, че всичко значимо създадено тогава, е в народностен дух, почерпено от животворния извор на народните традиции. Именно в това е щастливата съдба и обреченост на българското изкуство, на които то остава вярно и до днес.

ПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. **Богданов, И.**, Кратка история на българската литература, в две части, Народна просвета, С., 1970
2. **Василев, Ст.**, Естетически проблеми в творчеството на Й. Йовков, БАН, С., 1961
3. **Василев, М.**, Йордан Йовков – майстор на разказа, ДИ “Народна просвета”, С., 1968
4. **Данова-Русева, В.**, На нивата – Хр. Станчев, Български художник, С., 1965
5. **Димитров, Ст.**, Владимир Димитров–Майстора и българската критика, Септември, С., 1982
6. **Енциклопедия на българската музикална култура**, БАН, С., 1967
7. **Игов, С.**, Кратка история на българската литература, Просвета, 1966
8. **Каменова, Д.**, Изобразително изкуство и музика, Български художник, С., 1985
9. **Каранетков, К.**, Пионери на българската музика, Народна просвета, С., 1980
10. **Кръстев, В.**, Профили – Музика, С., 1976
11. **Кръстев, В.**, Профили – Музика, С., 1981
12. **Кръстев, В.**, Очерци по история на българската музика, Музика, С., 1977
13. **Маринска, Р.**, 20-те години в българското изобразително изкуство, С., 1996
14. **Михайлова, И.**, Имена в българската живопис, Български художник, С., 1982
15. **Михалчева, И.**, Основни идейно-художествени насоки в българската живопис – 1900/1918 г., БАН, С., 1977
16. **Николов-Леков, Д.**, Българската литература и народното творчество, Народна просвета, С., 1977
17. **Пипков, Л.**, Избрани статии, С., Музика, 1977

18. Пондев, П., Майстори на разказа – Е. Пелин, Й. Йовков, Български писател, С., 1962
19. Йосифова, Б., Разговор за живописиста, Отечество, С., 1983
20. Сагаев, Д., Галерия от образи – музикални творци на нашето време, Народна просвета, С., 1985
21. Сагаев, Д., Галерия от образи – музикални творци на нашето време, Народна просвета, С., 1981
22. Стаменов, Ал., Иван Милев – Български художник, С., 1958
23. Стефанова, Н., Книга за Златю Бояджиев, “Хр. Данов”, П., 1981
24. Султанов, С., Йовков и неговият свят, Литературни етюди, Български писател, С., 1968
25. Тенев, Д., Вечно зеленото клонче, ИК “Дамян Яков”, С., 1994
26. Цончева, М., Цанко Лавренов, Български художник, С., 1957

АНАЛИЗ И ОЦЕНКА НА РИСКА ПРИ ОТЧИТАНЕ ТРУДА НА ПРЕПОДАВАТЕЛИТЕ ВЪВ ВИСШИТЕ УЧЕБНИ ЗАВЕДЕНИЯ И РОЛЯТА НА РЪКОВОДИТЕЛ КАТЕДРА

Христина Колева

Методите за подбор, назначаване, обучение, атестиране, оценка, повишаване в длъжност и заплащане са дефинирани в действащите според спецификата на всяко висше учебно заведение политики и практики в областта на човешките ресурси. Освен това изградената структура с подходяща йерархия, разделение на отговорностите, правата и задълженията определя и нивата на докладване.

Отчитането на положения труд е един от елементите на цялостната система за оценка на правата и задълженията на преподавателския персонал.

Всички преподаватели, независимо дали са щатни или хонорувани имат вменени задължения и отговорности по отчитане на свършената работа и оформянето на учебната документация.

Отговорностите на щатните преподаватели се залагат в разписаните длъжностни характеристики, например:

- "Редовно и точно води академичната учебна документация, отразяваща резултатите от провежданите занятия и текущ контрол";
- "Отговаря за верността на съдържанието на всеки изготвен от него документ";

При хоноруваните преподаватели тези изисквания обикновено се оформят като клаузи в договорите указваща начина на изплащане на възнаграждението, както следва:

"При изпълнение на възложената работа в срок, отговорно и качествено, и оформяне от изпълнителя на задължителната учебна документация, периодично се заплаща част от договорената сума.

Изплащането се извършва на база справка от ръководителя на катедрата за действително проведени часове".

Потвърждаването на отработените часове се извършва от ръководителя на катедрата и деканът, които следва да проверат и удостоверат верността на попълнените данни.

В практиката съществува реална заплаха, а е и наблюдавано събитие, дневниците за отчитане на учебната работа да не се попълват своевременно, а със закъснение. Причините могат да бъдат различни, но е факт, че тези пропуски се наблюдават главно при хоноруваните преподаватели. Това води след себе си и допълнителни последици.

Висока е вероятността при попълването на дневника "на един дъх" в края на месеца, семестъра или на годината, същият да не бъде съобразен с размятането на учебните дни, с отбелязване на взети часове в обявени за неучебни дни или с дни в които преподавателят е бил в отпусък по болест и т.н.

Вероятността ръководителят на катедрата или деканът да не открият допуснатите грешки, когато следва да се извърши проверка на данните наведнъж за семестъра или годината също е висока.

Следователно несвоевременното попълване на дневниците води до сериозен риск от одобряване на недействително взети часове.

Потенциалните негативни събития, които могат да насъпят вследствие на този риск са:

- извършване на недължими разходи за възнаграждения - заплащане на неположен труд под формата на наднормено възнаграждение за щатния персонал или хонорар за наетите по извънтрудово правоотношение преподаватели.
- нарушаване на баланса на бюджета на учебното заведение при изплащане наведнаж взети часове за семестъра или изплащане през следващата бюджетна година, което води до извършване на непланирани разходи.

Влиянието, което този риск може да окаже върху дейността на учебното заведение не следва да се пренебрегва.

При въвеждането на контролни дейности за ограничаването му от изключителна важност е ролята и отговорността на първото ръководно ниво в учебното заведение – ръководител катедра.

Контролът по реалното аудиторно осъществяване на учебния процес и неговото отразяване се извършва от ръководителите на катедри чрез проверки и подпис в дневниците на преподавателите.

В качеството си на орган за управление, ръководителят на катедрата има задължения произтичащи не само от Закона за висшето образование, но и да прилага управленската отговорност по смисъла на Закона за финансово управление и контрол в публичния сектор. Т.е. носи отговорност за постигане на очакваните резултати при спазване на принципите на добро финансово управление – икономично, ефикасно и ефективно.

Предпоставка за пропуските при хоноруванияте преподаватели, които са специалисти в съответната област, но не са се занимавали с преподавателска дейност е непознаването на задължителната учебна документация и начина на оформянето и.

Ролята на ръководителят на катедрата в тези случаи е да обучи, разясни и подпомогне дейността на преподавателя.

При всички останали - щатни и многогодишни хонорувани преподаватели тази предпоставка не е налице.

Тук вече от изключителна важност е отговорността на ръководител катедрата да изисква своевременно докладване на свършената работа, чрез ежемесечно попълване на цялостната учебна документация.

Но с това не се изчерпва управленската им отговорност. Тяхна отговорност е и задължението им да докладват на по-високите управленски нива изпълнението или неизпълнението на поетите задължения от преподавателите.

Документирането на резултатите от извършените проверки и наблюдаваните пропуски от своя страна дават възможност за правилна преценка при атестацията на щатния персонал, както и при одобряването на хоноруваните преподаватели, които да бъдат наети през следващата учебна година. Предоставянето на своевременна и точна информация от ръководителите на катедри подпомага текущото наблюдение върху дейността от страна на ръководството.

Актуалната информацията е основата за подходящо и своевременно реагиране на констатираните недостатъци и за вземане на правилни управленски решения.

ВТОРА ЧАСТ

НАУЧНА

КОНФЕРЕНЦИЯ

**“Тенденции
в развитието на образованието
в сферата на изкуствата”**

проведена на
29 октомври 2009 г.
в АМТИИ - Пловдив

ТРАДИЦИИ И СЪВРЕМЕННОСТ

Кунка Каймакчиева

Когато трябва да говорим за настоящето и дори за бъдещето, винаги е добре и полезно да си припомним онези хора, дейци и тяхната дейност, благодарение на които можем да кажем, че днес имаме постижения, че можем да се равняваме по онези, които вървят напред и чертаят пътя на останалите.

Искам на кратко да припомним

ТРАДИЦИИТЕ

Жаждата за просвета и образование е водеща в житейските разбирания на българина. Само 20 години след като Васил Априлов поставя началото на светското образование – 1835 г. в Габрово, със създаването на Априловската гимназия – броят на училищата в страната нараства до над 560, до Освобождението - 1878 те са повече от 1500, а до края на века са повече от 4000. Така по брой на училищата на глава от населението България се нарежда пред страни като Австрия, Англия, Белгия. Впечатляващ е фактът, че от самото им учредяване в учебните планове присъства предметът „пение“. Още в първата програма след Освобождението, приета през септември 1879 г. се предвижда пеење да се изучава по половин час дневно през всичките учебни дни – това прави три часа в седмицата. В последните два класа пеење се изучава два пъти в седмицата по един час. При осемгодишния курс на обучение това прави 22 часа пеење на седмица. Тази положителна тенденция продължава като едно от сериозните постижения, с които музикалното възпитание влиза в 20 век – музика се изучава с достатъчен хорариум във всички училища до последния клас.

Друг, достоен за отбелязване факт, са ясно формулираните цели на образованието:

- да възпитава положително отношение към музиката;
- да формира естетически критерии и вкус;
- да развива музикалния слух.

Следващите учебни програми чертаят пътя на възходящото развитие и се доближават до съвременното разбиране на музикалната педагогика:

- нотната грамотност да се свърже със своеобразието на българската народна музика;
- „музикалното разбиране“ и развитието на музикалния вкус и слух се реализират в музикални дейности – изпълнение на музика и „слушане“, чрез анализиране на музикални произведения;

- общите образователни принципи се пренасят и в часа по пеене – всяко знание започва с впечатление, преминава през наблюдението и се достига до анализ и осъзнаване.

Това е и времето, в което се поставя началото в развитието на българската музикална методика – забелязват се основни тенденции, които намират своето утвърждаване в съвремието ни:

- разбирането за развитие на ладотоналността слух – 1912 г. – в учебник на Добри Христов;
- формулира се последователността в пеенето по ноти – етапите на солфежирането;
- изключителна широта и популярност добива развитието на детската музикална самодейност чрез дейността на Димо Бойчев. Между 1905 и 1936 г. движението „Детска китка“ се разширява и масовизира. Чрез концертните си изпълнения детските хорови състави реализират своята образователна и възпитателна мисия и допринасят за възпитаването на хора и формиране на характери.

В периода между 1920 и 1944 г. седмичният хорариум намалява, съкращават се часовете в гимназиалния курс, а в някои населени места, където няма учител, предметът не се изучава.

Програмата от 1945 г. предвижда музика да се изучава по два часа седмично от първи до шести клас и по един час от седми до единадесети клас.

В петдесетте години хорариумът варира – 1951-55 г. музика се изучава във всички класове и училища по един час. През 1959 г. е направена поредната корекция в негативна посока – освен общото съкращаване на часовете, в Професионално-техническите училища музиката преминава в цикъл факултативни дисциплини ...

През шестдесетте години, след десетилетни практически опити и теоретични спорове науката за музикалното възпитание намира своята посока – избистрят се теоретичните концепции и практическото им приложение, налице са предпоставки за създаване на българска методика, базирана върху основата и разбирането за национална принадлежност.

От казаното до тук могат да се направят следните важни изводи:

- с известни колебания, до към средата на 50-те години предметът музика е осигурен с достатъчно часове в седмичното разписание, но в следващите години и до днес сме свидетели на значителни промени, а многобройните експерименти демонстрират имажинерните представи на чиновници, които не познават проблемите и спецификата на учебните дисциплини;
- създава се оригинална българска методика на музикалното възпитание, основаваща се на специфичните особености на българ-

ския музикален фолклор, на музикално-педагогическите традиции и световните тенденции в музикалната педагогика.

Ще направя голям скок във времето, за да проследим какво е

СЪСТОЯНИЕТО ДНЕС

което има пряка връзка с нашата професионална ангажираност.

Поредното намаляване на часовете стана факт с влизането в действие на новото учебно съдържание през 2002 г., когато на предмета музика бяха отредени час и половина седмично. В тази 2009-2010 учебна година картината е следната:

- в I - V и VII клас музика се изучава по час и половина, което на практика означава един срок един час, а следващия два часа, които реципрочно се съчитават с часовете по изобразително изкуство;
- в VI клас - два часа???
- в VIII клас – един час в профилираните и два часа в общите паралелки. Нормалната човешка логика налага наивния въпрос: „Защо“???
- в IX клас – един час;

В X - XII клас музика се изучава като ЗИП, ако училищното ръководство, в лицето на директора, възложи тези часове на учителя-музикант, за да „спаси“ положението с недостигащият му хорариум. Възможността за такова действие се предпоставя от автономията на училищата и делегираните бюджети.

Съвременното компютризирано общество обсеби значителна част от образователното пространство, в резултат на което часовете по редица дисциплини се увеличиха значително. По други причини и с други мотиви се увеличиха и часовете по физическо възпитание. При това разпределение, часовете по музика натежаха твърде много върху времевия бюджет на училищата и учениците.

В училищната образователната система десетилетия наред присъстваха музикалните паралелки, в които работиха добри професионалисти-музикални педагози. В тях се обучаваха деца с подчертан интерес към музиката, които идвайки в АМТИИ показваха много добри резултати както на приемните изпити, така и по време на цялото следване.

От края на 90-те години те стават с все по-затихващи функции, като мястото им своевременно и напористо се заема от по-престижните паралелки по информатика, програмиране, мениджмънт. Друго съображение за ограничаване и свиване на тяхната дейност е скъпото обучение, което натоварва училищните финанси с много разходи – инструменти, специализиран преподавателски състав, време.

Музикалните състави – различни вокални формации, духови, фанфарни или други инструментални групи, където и доколкото съществуват и техните изяви са дело на учители – ентузиастични, които в най-добрия смисъл на думите това знаят и могат да правят, а за резултата от тяхната работа се разбира само на тържества и празници.

Казаното до тук очертава проблемите на музикалното възпитание, но за постиженията на българските музиканти по световните сцени с увереност може да се твърди, че са такива, защото те са били ученици в българско училище и за тяхното насочване към музиката огромна заслуга имат български учители.

ПРЕПОДАВАНЕТО НА МУЗИКА ПО СВЕТА

не се съсредоточава само и единствено в урочна форма. Часът по музика не е преподаване, а „правене“ на музика – в светлите и красиви стаи има много и най-различни музикални инструменти, до които децата имат свободен достъп – могат да ги пипнат, да се опитат да „изсвирят“ нещо, да намерят своя мелодия. Часът и неговото съдържание се очертават в широки граници, съобразени с определени стандарти, зададени от държавата, но с възможности те да бъдат доопълвани и обогатявани и в тях учителят и децата да се чувстват удобно, свободно, да могат да творят.

Много важна особеност на музикалното възпитание в развитите държави е съществуването на различни извънучилищни школи, организации, клубове. В тях участват ученици от различни възрасти и училища, като се включват в избрани и предпочитани форми на музикални занимания. Едно от измеренията и критерии за качеството на образованието тук са извънучилищните и кръжочни занимания, които децата могат да посещават и да развиват своите умения и квалификация. Тук те се срещат с други хора, създават приятелства и контакти. Честите концертни турнета, които се организират в други градове и държави имат за цел да покажат техните постижения пред света, но и да „привличат“ света, защото образованието отдавна не е приоритет само на училището, не е само национална кауза, а отворена към света и за света система.

ПЕРСПЕКТИВИ

Образователните тенденции на 21 век подчертават, че „образованието не е чудотворно средство за осъществяване на всички идеали, а е едно от основните средства за ускоряване на по-цялостното и хармонично човешко развитие, за ограничаване на бедността, изолацията, невежеството, несправедливостта и войната“. Това казва Жак Делор – председател на Международната комисия за образование към ЮНЕСКО още

в далечната 1996 г. В този документ са формулирани и основните посоки на световното развитие:

- да се научим да живеем заедно;
- да се научим да знаем;
- да се научим да действаме;
- да се научим да бъдем ...

В основата на тези перспективни образователни стратегии стои разбирането, че;

- образованието трябва да продължи през целия живот, да създава условия за устойчиво човешко развитие и гражданско образование, с акцент върху развитието на мисленето;
- културата като цяло е най-разбираемият език и единственият общ хоризонт за хората на тази планета.

В този смисъл само образованието е отговорно за развитието на човечеството и отделният човек. Неговата цел е създаване на възможности за реализация на личността като човешко същество, да възпитава у хората широта и свобода на мисълта, емоционалност и въображение, за да развиват те своите заложи и да управляват собствения си живот.

В посоката на очертаните световни образователни стратегии музикалното образование час по-скоро следва да се насочи към:

- преосмисляне и усъвършенстване на учебното съдържание – задача с приопитетно значение, представена като изключително важна от бившия вече министър г-жа Й. Фандъкова;
- създаване на гъвкави програми по музика, допускащи вариативност и иновации, изразени чрез нови музикално-педагогически технологии;
- създаване на музикално-образователни парадигми с цел промяна на характера на образованието – от система за „преподаване“ на знания в процес за самостоятелно намиране и разрешаване на проблема;
- мобилни форми на общуване в образователния процес за достигане до нови идеи, за стимулиране на творческите изяви, за развитие на мисленето;
- грижа и внимание за развитие на НВДетето и НВЧовека, на тяхната неповторимост и индивидуалност.

С пълната си вяра и убеденост във възможностите на българския учител-музикант с увереност твърдя, че той може да отговори на предизвикателствата, защото е осъзнал своята мисия, защото както казва китайската поговорка – „ако мислиш за година напред-засади ориз, ако мислиш за десетилетие-посади дърво, ако мислиш за цял живот-образовай хората”.

МУЗИКА/И/ БЕЗ ГРАНИЦИ: ОБРАЗОВАТЕЛНИ ХОРИЗОНТИ

доц. д-р Венцислав Димов
Институт за изкуствознание, БАН

Ключови думи и изрази: традиционна музика, фолклорна музика, етномузика, World Music, обучение по музика в общообразователното училище, интеркултурализъм, музикална дейерархизация и плурализация, транскултурация и множественост на перспективите, дихотомия глобално-локално, етномузикология като научна и университетска дисциплина.

Анотация:

Текстът разглежда някои от предизвикателствата, които отправят променливите лица на музиката в българската научна и педагогическа мисъл и практика. Етномузикалните идиоми заемат все по-значимо място в учебната документация, учебниците и приложенията по предмета музика – факт, свързан с промяната на социокултурната и образователната парадигма, извеждането на преден план на интеркултурализма. Поставени са в нова светлина музикалното съдържание в часовете по музика, традиционното деление на музикални стилове и жанрове, на народни, национални, световна култури. Задават се въпросите готови ли сме за тези промени – имаме ли научен, методически и педагогически ресурс, осъществяваме ли връзка между актуалните научни постижения в етномузикологията и университетското образование.

Променливите лица и роли на музиката в днешната мозаична култура са предизвикателство и пред науката, и пред педагогиката. Познаваме и признаваме ли актуалните етномузикални явления в научните си изследвания? Намират ли място те в българското училище?

Музика или музики и защо “без граници”?

В глобалната ни епоха понятието музика (*singularis*) все повече отстъпва на музики (*pluralis*). Множествената форма е следствие на многоаспектна плурализация на музикалната култура като творчество, изпълнителство, комуникация, възприемане, публика.

Началото на епохата на техническо възпроизводство на художественото произведение (края на XIX и началото на XX век) очертава редом с процесите на медиавизиране, технологизиране, комерсиализиране на музиката; и процеси на ерозиране на императивните категории в нея, нови идеи и влияния в нова акустична среда. Някои от най-важните аспекти на тази "отворена музика", резултат от паралелните процеси на ускоряването на комуникациите и културно противопоставяне [Туп 2004:7-8] са свързани с: 1) улесняване на комуникациите между различни в културно, стилово-жанрово и репертоарно отношение музикални светове; 2) музикална дейерархизация и плурализация; 3) транскултурация и множественост на перспективите [Пейчева 2008:178]. Теоретичните констатации за музикална транскултурация и дейерархизация могат да се подкрепят с факти от едно скорошно емпирично изследване на аудиторията на мрежовите технологии и електронните комуникации в България: наблюдава се нарастващо преодоляване на видовата, жанровата и стилова диференциация на музикалните вкусове (през 2000 г. 35%, а през 2002 г. 37% от авторите на лични страници харесват и слушат повече от един вид, жанр и ли стил музика) [Дулов, 2003:182].

Поставянето на темата за съвременната ситуация и преодоляването на граници отвежда към дихотомията глобално-локално. Глобалното премахва граници и различия, уеднаквява вкусове, но не е само противоположност на локалното – те взаимно се хранят [Христов, 2008: 52]. Глобализацията е свиване на света, при което локалността се създава и инкорпорира – динамиката между процесите на глобализация и локализация не е само напрежение и затова се предлага термина "глокализация" [Робертсън, 2004:63]. Етнизацията е аспект на глокализацията. Етничното, свързано с локалното и дихотомията Ние-Те, днес е динамично – конструкти, етнопейзажи, пространства на групова идентичност, различни от териториализираните, пространствено ограничени и културно хомогенни групи [Ападурай, 2006:80-81].

Този текст разглежда някои аспекти на етничното, свързани с музикалното образование. Отправна точка е мястото на етномузиките (традиционна българска, на етническите групи в България, на други народи; нови музикални явления, съчетаващи фолклорно и популярно, традиционно и модерно, локално и глобално) в съвременната българска образователна система. Подобно на фол-

клорната, етномузиката има корени в локалната традиция, но за разлика от нея има глобални дискурси, виртуално и масмедийно битие. Етномузиката е глокална музика без граници – едновременно музика и на етноса, и на света; World music; мост между различните музикални традиции и епохи, стилове и жанрове. Ресурсите на диалогичност, които носи, я поставят във фокуса на новите идеи и практики на интеркултурно образование.

За интеркултурализма в образователна перспектива

Образованието като модерна организация на националната държава в периода на своята поява и утвърждаване е монокултурно (основано на хегемония на една култура или културна общност). През втората половина на XX век започват критиките на обществата и културните практики от асимилационен тип: расизъм, етнически и расови предразсъдъци, етноцентризъм, дискриминация, социални дистанция и неравенство. Появяват се понятия, свързани с отказа от монокултурност и доминиранията от една нация и идеология културни и образователни практики: мулти-, плури-, интер-, транскултурно, глобално образование. Основни понятия са интеркултурно и мултикултурно образование. Докато префиксите мулти- и плури- със значение 'много', 'повече' означават статични характеристики на ситуацията; 'интер' поставя акцент върху динамиката на процесите и реалните взаимоотношения. В историята на европейските страни между 60-те и 90-те години на XX век се наблюдава преход от парадигмата на мултикултурното към тази на интеркултурното образование [Иванов, 1999:38-40]. Политиката на мултикултурализъм е политика на признаване, най-често на малцинства и потиснати групи; не е акт на вежливост, а човешка потребност – дори и личната идентичност не се формира в уединение, а в диалог с другите. Според Чарлс Тейлър днес всички общества стават все по-мултикултурни и все по-пропускливи – ние дължим еднакво уважение на всички култури, признаваме стойността на различните, установяваме политики на равно уважение, издигаме ценността на различните традиционни култури [Тейлър, 1999]. През 90-те години на XX век в Северна Америка и Западна Европа се утвърждава и дисциплината интеркултурна комуникация, която в Германия е самостоятелна университетска специалност [Рот&Рот, 2007].

През 90-те години процесите на глобализация поставят парадигмата на интеркултурализма в контекста на музикалната педагогика [Рамаданова, 2007]. В Германия, например, императивът пеене като преживяване се реализира в училищната практика на сръбска Лужица чрез изучаване на сръбски и немски песни [Стателова, 2007]. Като се изтъкват приоритетите на обучението по музика в изучаването и адаптирането на далечни, неевропейски, малцинствени култури и преодоляването на евроцентризма, в учебните програми и литература се търси баланс между представянето на свое и чуждо, разкриване на национални и общностни национални специфики на музикалните култури в диалог с другите, акцентира се върху синкретичността, трансформативността и диалогичността на музиката. Интеркултурализмът, разбран като обществена форма на поведение и като възпитание, не просто се прилага в педагогиката, но се подлага на дискусия в професионалните среди. Дали интеркултурното въздействие няма да унифицира културните различия? Доколко “слабите” култури могат да се съхранят от асимилацията на “силните”? Как да се противодейства на глобализационните и комерсиализационни стандарти, налагани от транснационалната музикална индустрия и медийните концерни? Не е ли World Music абсолютизиране на идеите на интеркултурализма и пореден израз на оксидентализма?

Етномузиката в българската общообразователна система

След 1989 г. се забелязват нови идеи и интерпретации на музиката в българските образователни практики. Процесът, при който масмедийните канали заливат интонационната среда не само с популярна музика, но и с музика от различни културни и времеви пластове, е в ход и през предходното десетилетие. Нова музика навлиза и в класните стаи, води до формиране на нова аксиологична система, която избягва йерархизирането на културните факти и нагласи, предлага равнопоставено и толерантно отношение [Драганова, 2007:95-101]. Още в края на 80-те и началото на 90-те музикалнопедагогическата мисъл подготвя смяната на парадигмите в обучението по музика. Сочи се, че музикалният материал като най-важен компонент на учебното съдържание се нуждае от усъвършенстване: “интеркултурализация на музикалния кръгзор на ученика чрез обхващане на творби от различни националности и епохи... преодоляване на европоцентризма при избора на музи-

калния материал и изграждане на музикалнокултурен поглед, открит за света" [Кръстева, 1991:7].

Промените в учебните планове и съдържание започват през учебната 1993/1994 с учебници по музика за първи клас. Актуалната програма по музика е от 1999 г. и се реализира в учебниците за 1-4-ти клас през периода 2002 – 2005 [Драганова, 2007:104-128]. Сред новите тези на авторските екипи са: интерактивност; слушане на обогатяваща музикалните представи музика; интегрален подход, отчитащ конкретната звукова среда, включително медийна, и свързване на музиката с танца, играта, приказката; аспект на актуалност и разчупване на йерархичните представи за неравнопоставеност между различните видове музика.

В учебника по музика за I клас на Заякова-Кръстева, заедно с преобладаващите до тогава българска народна музика, детски песни от български автори и откъси от популярни творби от европейската художествена музика, за пеене и слушане са включени народни песни и мелодии от Африка (Родезия), Европа (Франция), Азия (Китай) [Заякова, Кръстева, 1993]. В преработеното издание на същия колектив са добавени немска народна песен (за пеене и игра), румънска народна песен (за пеене и развитие на музикалния слух) [Заякова, Кръстева, Методиева, 2002]. В книгата за учителя към същия учебник обосновава този избор с взаимодействието между музика и гражданско възпитание, като "проява на толерантност и зачитане на културните различия"; предлага се и допълнителна информация за небългарски традиционни танци (балканско хоро) и инструменти (китайските ти-дзу, шенг, нан-ху) [Заякова, Кръстева, Методиева, 2002A:4, 56, 61]. В учебника по музика за II клас на Калоферова и колектив има специална разработка на темата "Музика на народите" с еврейска и руска песен за пеене, турска мелодия за слушане и цветни илюстрации на музиканти и танцьори от различни етноси в традиционни костюми [Калоферова, Сотирова, Драганова, 2003:36-37]. В книгата за учителя се сочи, че с тази тема и музикален материал ще се постигне опознаване на музиката на други народи, а чрез нея ще се възпитават децата в дух на толерантност към различието на други етноси, националности и религии. Препоръчва се в класовете с деца от небългарски етноси те да изпеят свои песни [Калоферова, Сотирова, Драганова, 2003A:38-39].

Отчетливи са промените в интеркултуралното включване на традиционната музика на други народи по света и етнически групи в България и в учебните програми и помагала от средния курс. След актуализирането на учебната програма по музика през 1997 г. се акцентира върху диалогичността в музикалния материал и преподаването, предлага се музика за слушане с различен жанров и стил, интонационен и ритмичен характер. В учебник по музика за VI клас са включени както произведения с ярък етнически/национален характер (румънската мелодия “Чучулига” в изпълнение на перкусионен ансамбъл “Полиритмия”, еврейската популярна песен “Хава нагила” за пеене, ритмичен съпровод и танцуване); така и синтетични музикални идиоми от категорията World Music (музика на Саня Илич и група “Балканика”) [Калоферова, Матеева, Андреева, 2002:13, 20-21, 22]. Категоричен е опитът за преодоляване на евро-и етноцентризма в учебното помагало за VIII клас на Гайтанджиев и колектив. Богатият илюстративен материал показва исторически и етнографски музикалните традиции на света; приложени са текстове за музикални традиции на различни региони и народи: традиционни музикални инструменти, носии, танци. Фрагментарно представеният в учебника български музикален фолклор си съжителства с градска балканска музика, африкански фолклор, етносинтези като испанското фламенко. В темата за медиите като ключов феномен на днешната култура е отделено специално внимание на World Music, българското и балканско включване в нея (Микис Теодоракис и Горан Брегович, Иво Папазов, Трио “Българка” и Ъълдъз Ибрахимова) [Гайтанджиев, Попова, Младенова, 2000:12-16, 58-59, 80-81].

Още по-категорично са заявени новите интеркултурални приоритети в учебните пособия по музика за IX клас. В учебника на Георгиева-Стателова-Кавалджиев-Пейчева-Димов със средствата на приложената етномузикология се постига нов поглед, обогатен с интеркултурализъм и диалогичност, дори и при несвързани пряко с подсказаните в стандартите теми за отношенията локално-глобално и музика-медии. В раздела за фолклорна музика “Вечният извор” българският фолклор се успоредява с илюстрации на обредност, музициране и танцуване в различни традиции по света (африкански, японска, швейцарска, американска, на северноамерикански индианци, руска, ислямска) и на различни етнически групи в България (роми, каракачани, евреи, турци). Обособен е специален дял “Музиката на света и нейните лица”, в който тек-

стово, визуално и с музикални примери се представят актуалните проблеми на глобализацията, мултикултурализма, интернетните взаимодействия, малцинства и идентичност в българската култура, World Music и българските следи, балканските музикални диалози. Специално място е отделено на ромската и еврейската музика и музиканти. В учебника, книгата за учителя и трите приложения аудиокасети са поместени песни за изпълнение и музика за слушане, повечето от които включени за пръв път в образователната система (ромския химн „Джелем, Джелем“, турски песни на Юксел Ахмедов, ромски от България, Русия, Балканите на Йълдъз Ибрахимова и Анжело Маликов, World Music на „Балкански коне“ и „Мистерия на българските гласове“). Интеркултурните послания са заложени във всички заключителни за разделите рубрики „Диалози за музиката“, в които са поставени въпроси и задачи за музициране, издирване на информация и музика на различни етнически и религиозни групи и съпоставяне с познатите български и световни музикални идиоми [Георгиева, Стателова, Кавалджиев, Пейчева, Димов, 2001].

Промяната в съдържанието на учебниците по музика е следствие от промяната в образователната парадигма през втората половина на 90-те години. В подзаконовите актове – образователен минимум, учебните планове, програми и съдържание, са заложени принципите на интеркултурно образование: съжителство на национални и общочовешки ценности и култура, равноправно отношение към различните етнически и религиозно, съпричасност и гражданска отговорност, комуникативна компетентност, диалогичност, ситуиране на собствените музикални традиции в контекста на локални, регионални и глобални и във взаимодействие с тези на другите етнически групи в България. Към споменатите документи може да бъде прибавена и Стратегията за образователна интеграция на децата от етническите малцинства (одобрена от Министъра на образованието и науката на 11.VI.2004 г.), която включва в целите си съхраняване и развитие на културната идентичност на децата от етническите малцинства, превръщане на културното многообразие във фактор за взаимно опознаване и духовно развитие на подрастващите и за създаване на атмосфера на взаимно уважение, толерантност и разбиране.

Вместо заключение: етномузиката в университетското образование или за етномузикалното откъд етномузикологията

Не по-малко важен от въпроса как познаваме и признаваме актуалните етномузикални явления в обучението по музика, е този защо го правим и по какъв начин. Тук освен наблюдение върху учебни помагала и съпътстваща нормативна документация е нужно и отчитане на подготовката на авторите на учебниците, на учителите по музика. И тук достигахме до проблемите на висшето образование, на връзката на академичните занимания и научните изследвания с педагогическата практика. Етномузикалното като факт и обект в общообразователната система може да бъде разположено откъд етномузикологията, но не може без нея. Ако в България нямаме избистрена теоретически научна парадигма за етномузикологията, ако тя не е свързана с академичните практики във висшето образование, не можем да искаме от авторите на учебници, а още по-малко от учителите, да осъществят педагогическото прилагане на възгледите за етномузиката в съвременния глобален свят.

Какво разбираме под етномузикология и какво е академичното съдържание на тази научна дисциплина днес в България е въпрос за друг разговор. Но не се ли преименува механично дисциплината музикална фолклористика в етномузикология в системата на висшето ни образование? Защо в България няма самостоятелна катедра по етномузикология в нито едно висше училище? Защо етномузиколозите в БАН, които са в крак със световните тенденции в дисциплината, нямат институционално стабилен, директен контакт със студенти? За сравнение – теоретичните и методологични образци на актуалната етномузикология в България са прилагане на американски и западноевропейски научни концепции, изкрystalизирали не само в кабинетна работа, но и при теренни, лекционни и практически занимания със студенти. Американските студенти се подготвят по учебни помагала, като “Светове от музика” – изследване на колектив от етномузиколози, преподаватели в различни университети, който представя музикалните традиции на индианците от Северна Америка, Африка, “Черна” Америка (афроамериканците), Европа (селската култура на Източна Европа), Индия [Titon, 1984]. Музиката на България също е обект на самостоятелно издадено помагало с монография, снимков материал, музикални примери на компактдиск [Rise, 2004] – част от поредица на Оксфордското университетско издателство, която включва книги за традиционната музика на Източна Африка, Централна

Ява, Тринидат, Бали, Средния Изток, Бразилия, Северна Индия, Западна Африка, Япония, Китай... И един пример от университетската практика – департаментът по етномузикология към UCLA (Калифорнийския университет в Лос Анджелис) съчетава изследователска и педагогическа работа; архивът му е един от най-големите в Америка, включва теренни записи на традиционни музика по света в аудио- и видеоформат, музикални инструменти. Студентите разполагат с около 20 специализирани кабинета за различни етномузикални традиции по света (яванска и корейска, африканска и мексиканска, китайска и латиноамериканска, българска и балканска традиционна музика). Те музичират на характерни инструменти, преподаватели са им музиканти и специалисти от съответните страни и народи [Димов&Пейчева, 2006]... В посочения университет традиционната музикална култура на българите преподава Тимоти Райс, а негови асистенти са българските музиканти Цветанка и Иван Варимезови. Но това не е нито единствената университетска, нито единствената научна и архивна институция, която познава, съхранява и цени едва ли не повече от нас собствената ни фолклорна музика [Досев, 2002]. Ние, длъжници дори на своята етническа традиция, не познаваме (а тогава как да преподаваме) музикалните традиции на етническите групи и на съседите ни от Балканите, да не говорим за традиционните музика по света.

Променливите лица и роли на музиката в днешната мозаична култура и идеите на интеркултурализма са предизвикателство и пред науката, и пред педагогиката в България. Равниването на етномузикологията като научна дисциплина, конвергирането ѝ с преподавателски практики в университетите и музикалните академии е залог, че ще можем да опознаваме и популяризираме по-добре своите традиции, че ще се научим да познаваме и признаваме и музиките без граници – от традициите на малцинствата и балканските ни съседи, до тези на света. Само така те ще намерят място в учебните програми и учебниците, в часовете по музика не по външни и формални причини, а като част от една променяща се визия за музиката в живота и обществото. Визия за музиките без граници, преодоляла избирателността, самоограничението, линейността, вертикалната йерархизация, етно и евроценризма.

ПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

1. **Ападурай, Арджун.** 2006. Свободната модерност. Културни измерения на глобализацията. София: Издателска къща ЛИК.
2. **Гайтанджиев, Генчо, Мария Попова, Пенка Младенова.** 2000. Музика VIII клас. София: Булвест 2000.
3. **Георгиева, Стефанка, Розмари Стателва, Любомир Кавалджиев, Лозанка Пейчева, Венцислав Димов,** 2001. Музика за IX клас. София: Просвета.
4. **Димов, Венцислав, Лознака Пейчева.** 2006. “До Атланта и... напред”. Българско музикознание 30/4:102-118.
5. **Досев, Любен.** 2002. “До Чикаго и назад ... след 103 години”. Българско музикознание 26/3:52-59.
6. **Драганова, Росица.** 2007. Музицирането. Аспекти. София: Институт за изкуствознание.
7. **Дулов, Владимир.** 2003. “Музика и виртуалитет”. В: Музиката в съвременния свят, 82-187. София: Виртуален център за музика, култура и научни изследвания.
8. **Заякова, Евгения и Светла Кръстева.** 1993. Музика за 1 клас. София: Просвета.
9. **Заякова, Евгения, Светла Кръстева и Йорданка Методиева.** 2002. Музика за 1 клас. София: Труд.
10. **Заякова, Евгения, Светла Кръстева и Йорданка Методиева.** 2002. Книга за учителя по музика за 1 клас. София: Просвета&Труд.
11. **Иванов, Иван.** 1999. Интеркултурно образование. Шумен: Аксиос.
12. **Калоферова, Галунка, Здравка Матеева, Елка Андреева.** 2002. Музика за VI клас. София: Просвета.
13. **Калоферова, Галунка, Вяра Сотирова, Росица Драганова.** 2003. Музика за II клас. София: Просвета.
14. **Калоферова, Галунка, Вяра Сотирова, Росица Драганова.** 2003. Книга за учителя по музика за II клас. София: Просвета.
15. **Кръстева, Светла.** 1991. Масовото музикално образование в българското училище. София.
16. **Пейчева, Лозанка.** 2008. Между Селото и Вселената. Старата фолклорна музика от България в новите времена. София: Академично издателство “Проф. Марин Дринов”.
17. **Рамаданова, Любка.** 2007. “Проблемите на музикалната педагогия във връзка с глобализацията, европеизацията и регионализацията”. В: Ел. Вълчинова-Чендова, отг. ред., Музика, образование, просветителство, 132-136. София: Съюз на българските композитори.

18. **Робертсън, Роланд.** 2004. "Глокализацията: време-пространство и хомогенност-хетерогенност". В: Майк Федърстоун, Скот Лаиш, Роланд Робертсън, съст., *Глобални модерности*, 44-69. София: ИК "Критика и Хуманизъм".
19. **Рот, Юлиана и Клаус Рот.** 2007. *Студии по интеркултурна комуникация*. София: Академично издателство "Проф. Марин Дринов".
20. **Стателова, Розмари.** 2007. "Образованието по музика в общообразователното училище: пролбени и перспективи. На базата на пример от училищната практика в сербска Лужица, Германия". В: Ел. Вълчинова-Чендова, отг. ред., *Музика, образование, просветителство*, 112-122. София: Съюз на българските композитори.
21. **Тейлър, Чарлс.** 1999. "Политиката на признаване". В: А. Гутман, съст., *Мултикултурализъм*. София. ИК "Критика и хуманизъм".
22. **Тун, Дейвид.** 2004. *Океан от звуци. Ефирен говор, ембиънт звук и въображаеми светове*. София: Музика.
23. **Христов, Димитър.** 2008. Локално и глобално в музикални измерения. *Музика вчера, днес*. 15/4:50-78.
24. **Rice, Timothy.** 2004. *Music in Bulgaria. Experiencing Music, Expressing Culture*. New York: Oxford University Press.
25. **Titon, Jeff Todd** (gen. ed.). 1984. *Worlds of Music. An Introduction to the Music of the World's People*. New York and London: Schirmer Books.

ОТНОВО ЗА УЧЕНЕТО И ОБУЧЕНИЕТО: РАЗМИСЛИ ВЪРХУ УСВОЯВАНЕТО НА ФОЛКЛОРНА МУЗИКА

проф., д.н. Лозанка Пейчева

Институт за фолклор, БАН (д-р/PhD – 1991; д.н./Dr.Sc. – 2007)

Анотация:

Текстът се фокусира върху някои аспекти на транспоколенческото усвояване на българска фолклорна музика като изпълнителска практика. В общ план се представят някои от спецификите на предмодерното и на модернизираният усвояване на фолклорна музика в България. Предмодерното (старо, "селско") усвояване на фолклорна музика е спонтанно, афективно, непринудено и се основава преди всичко върху вътрешни индивидуални мотивации и желания на подрастващите певци и свирачи. В модерната ("нова", "градска") епоха транспоколенческото усвояване на фолклорна музика вече е резултат на систематизации, рационализации и контрол.

Ключови думи и фрази: транспоколенческо усвояване на фолклорна музика; предмодерно усвояване на музикалнофолклорни модели (афективно, спонтанно, непринудено); модернизираният усвояване на музикалнофолклорни модели (образователно, систематизирано, рационализирано); учене и обучение

Върху различни области от транспоколенческото усвояване на българска фолклорна музика като изпълнителска практика са работили автори както от България, така и от чужбина [Тодоров, 1957; Дафов, 1978; Rice, 1994; Кушлева, 1996, 2002; Киров, 1999; Калудова-Станилова, 2004; Родел, 2007 и др.]. Тук няма да диференцирам и доразвивам някои от идеите на цитираните автори, нито ще се спирам върху въпроса за одобрението или отричането на техните хипотези, теоретични и практически приноси. Въпросът, който ме вълнува от известно време, е: дали е възможно целесъобразно транспоколенческо усвояване на фолклорна музика, което да не създава измъчени и потиснати певци и свирачи, а индивидуално свободни изпълнители, които изпитват удоволствие и удовлетворение от своето музициране.

Транспоколенческото предаване и усвояване на фолклорна музика е дълъг, сложен и деликатен процес, в който се установяват разнообразни комуникативни връзки: между подрастващи и въз-

растни; между ученици и учители; между ученици; между учители... Тези специфични междуличностни отношения са изпълнени с импулси, желання, намерения, постижения, фрустрации, конфликти, съпротиви, провали... Разгръщането и структурирането на външните междуличностни комуникации във всекидневието ги превръща във вътресихични преживявания, които са изключително важен фактор, оказващ влияние върху резултатите от трансмисионната работа, извършвана при прехвърлянето на музикалнофолклорната информация от поколение на поколение.

Процесът на усвояване на фолклорна музика носи множество свързани помежду си аспекти и проблеми, които не могат да бъдат обхванати и описани в рамките на няколко страници. Как се усвоява фолклорна музика на равнище изпълнение, как децата се учат да свирят и пеят, как се свързват видимото и невидимото в този процес – това са основните въпроси, около които се съсредоточават следващите размисли. Без да се влиза в задълбочени интерпретации на детайли, тук ще бъде изведен на преден план един възможен проблем – с какво са свързани старото (“селско”, предмодерно) и новото (“градско”, модерно) формиране на изпълнители на фолклорна музика. В настоящия материал ще се опитам да хвърля един общ и незавършен поглед към някои от спецификите на предмодерното и на модернизирания усвояване на фолклорна музика в България.

“Първично”, “органично” усвояване на музикалнофолклорни модели

В предмодерните времена транспоколенческото усвояване на фолклорна музика е извличано от иманентни за селската фолклорна култура ситуации. В тези ситуации, където фолклорната музика е комуникативен “посредник”, съобщител, означител и смислов код, тя се преживява и “говори” (пее/свири) като роден (майчин) музикален език.

Това е афективно усвояване на музика, която извира от първичната, “естествена”, сякаш неизчерпаема музикалност на селските певци и свирачи. Във времената на предмодерната селска фолклорна култура не може да се говори за рационализирано и съзнателно контролирано преподаване на фолклорна музика, така както разбираме понятието за преподаване днес. В селската практика и традиция транспоколенческата трансмисия на фолклорна музика е индивидуален процес, който се движи подтикнат не толкова от външни педагогически намеси, колкото от импулсите, желанията, намеренията, музикалните дарби и способности на селския свирач/певец. В такава ситуация теоретичното знание не е значимо, защото

умението да се изпълнява фолклорна музика не може да бъде предадено чрез теоретични схеми. Спонтанното говорене за фолклорна музика обаче несъмнено играе важна роля при нейното усвояване от подрастващите.

В хода на едно проучване върху говоренето за фолклорна музика [Пейчева, 2008А], редица селски певици (придобили своите умения в типични за предмодерните времена културни ситуации) съобщават за внимателно вслушване в пеенето на майки и баби, което опознават и спонтанно усвояват в ежедневието, без да разбират как точно се осъществява това ново усвояване на музикалното общуване. А то се случва като практическа “фолклорна” педагогика на много и различни нива в разгръщането на междуличностните отношения между деца и възрастни:

“Мама ного поеше. Ние от мама не знам колко песни ни беше кажала и се ги пеехме... Като вечер седнеме да работиме и она – айде деца, таа песна че ви кажа. Она ни извикува, ние слагаме сос сестра ми. Ние сме си така учили, нали ти кажувам – маця ни не учеше.” (Й.Т., Кадровица) [Пейчева, 2008А:125].

“Маця ми пееше ного. Апа некогаш ми ги е баба кажувала тия песни. Старите що бея пред нас, они ги пея те тия песни. А ние работиме сос них. Като дечурлия що сме били. Заработиме и они като запеят и ние пееме сос них” (Л.Д., с. Страдалово) [Пейчева, 2008А:126].

“От майка ми и от баба ми сам се учила да поем. На жетвата сам по маця ми се пояла. Маця ми кара пръво, я по нея. И баща ми рече така: Златко, карай по маця ти песента, ем че я научиш...” Се че пееш – от таа на таа песен забирам, па таа изкараме, па друга забереме, па друга – додека не изкараме постата. И да жнъеш се.” (З.Б., с. Червен брег) [Пейчева, 2008А:126].

“Мойта баба беше на седемдесе години когато аз одимах пръвото дете когато се ожених... Като излезнехме да жнеме или нещо и тя работеше и тя ме подканваше. Айде чедо, айде да пееме. Яз ке викна преди тебе, па ти след мен. Те така сме се учили” (В.Б., с. Ваксево) [Пейчева, 2008А:126].

Примерите са показателни за общуването между възрастни и деца, при което знаещите, можещите и зрелите родственици (майки и баби) предават своя музикалнофолклорен опит предпазливо и насърчително на незнаещите, неопитните, младите. Към тези наблюдения могат да се добавят и други примери, извлечени от разкази на селски певици, които показват как се усвоява фолклорна музика

не само от майки и баби в рамките на семейството и рода, но също и от други певици, в съвместно пеене с връстници при разнообразни ситуации, които съдържат отношения между музициращи. Това се случва свободно и непринудено, без намесата на предпоставен “педагогически фанатизъм” – просто едните се учат и възприемат от другите, и обратно:

“(От кого се учехте да пеете?) Епа от жените. На копанье са ошли, на жетва са ошли. И ние ги слушаме какво пеят. И така се учиме” (П.Р., с. Алино) [Пейчева, 2008А:127].

“Сами сме си появили и така сме се учили. Като си излезнеме, като си запоеме – слободен си, знаеш какво да си поеш. С моите братовчеди овците караме и се на глас поеме. Запрат се овците, запладнат на таа жега. А ние като се фанеме – па оро играме... Айде станат овците да пасат – ние запоеме на глас. Ана едни имаше Милевци – така рид ни двоеше – они излезнат на тоо баир, ние оттука. Ние викнеме, запоеме. Ние запреме, они запоят. Момичета беме. На печеснаесе години беме овчаре” (М.К., с. Страдалово) [Пейчева, 2008А:127].

“От малки се учат децата. Сами си пеят – е така като си играят по улиците. Па ние воловарки идехме едно време. Воловарка сам ишла, ишла. И имаше един голем таков маж, ама по-стар от нас коджа, от момичетата. И вика, айде изпейте надлъж. И ние пе-еме, пееме. И една – айде, ти че караш. Я си имах една приятелка, ного добра дружка – она караше, я по нея пеех и една друга па.” (П.Р., с. Алино) [Пейчева, 2008А:126].

Както се вижда, процесът на предаване и усвояване на фолклорна музика е организиран като спонтанно насочване на афективни музикални енергии в разнообразни жизнени ситуации (жътва, седянка, пастирство, хоро), а основните методи, свързани с ученето и обучението са следене, подражание, повторение.

Цитираните примери донякъде илюстрират хипотезата, че измерението на подрастващите да пеят сякаш е ставало импулсивно, без драматични външни и вътрешни конфликти и съпротиви. Децата ентузиазирани са се идентифицирали със своите пеещи майки, баби, съседи, връстници и така са влизали активно в музикално-фолклорната практика. За момента нямаме достатъчна информация относно наличието на завист, ревност и конкуренция между подрастващите селски певици. Липсата на подобни напрежения и травмиращи конфликти вероятно е един от факторите, който ги е

предпазвал от разочарования при пеенето и от блокиране на тяхната импулсивна музикална креативност.

От позицията на днешното академично музикално образование всичко това изглежда твърде непринудено, непрофесионално, първично, спонтанно, хаотично, неподредимо и неразбираемо, но в крайна сметка транспоколенческото транслиране на фолклорна музика сред българите се е извършвало по този начин в продължение на векове.

Образователно усвояване на музикалнофолклорни модели

С развитието на модернизацията на фолклорната музика от България фокусът на работата по транспоколенческата трансмисия на музикалния фолклор се измества от директното, спонтанно усвояване чрез традиционни културни модели към грижата да се организира продължителен процес на съзнателно усвояване в подходящи институции и форми. Както вече съм писала в моя по ранна публикация [Пейчева, 2008], обучението по фолклорна музика в България има очертана идентичност както в теоретичната, така и в педагогическо-методичната сфера. Това е рационализирано–афективно усвояване, което практически се осъществява в рамките на разнообразни обучителни институции (читалища, школи, училища, университети и академии). В хода на усвояването на фолклорна музика се стига до разлагане на трансмисионната верига на учене и обучение. В резултат на това разцепление учители и възпитатели се обременяват със специализирани, стандартизирани познания и методи за музикалнофолклорно обучение, придобити от постепенно натрупващата се през десетилетията педагогическа работа, а учениците биват подлагани на принудите на това музикалнопедагогическо обучение, за да придобият практическата компетентност да изпълняват фолклорна музика. Систематизирането и рационализирането в обучението води до изграждане и утвърждаване на хомогенен музикалнофолклорен език, на общи професионални интереси и критерии. Утвърждава се като ценна и значима принадлежността към професията “народен музикант”, а тази професионална идентичност вече се свързва с принадлежност към учители, предшественици, колеги, студенти, ученици и институции.

Ученикът търси обучение по фолклорна музика по лични причини. Неговите чувства и стремежи към музикантството са двигателят, който го насочва да влезе и да остане вътре в микропроцесите на музикалнофолклорното обучение. Тук е необходимо да има ясно

очертани мотивации и смислопораждащи активности на бъдещия музикант, които да придават духовен и емоционален смисъл на неговите занимания с музика.

В обучителната практика по фолклорна музика рационализирано се заучават музикални реакции, музикалното поведение се насочва и направлява отвън (от квалифициран учител). Въпреки, че това е контролиран от учителя процес, Анка Кушлева подчертава, че стремежът на всеки активен студент към самостоятелност е неизбежен и в тази връзка поставя въпроса: "Ние можем, разбира се, ползвайки авторитета си, да му забраним това, но ще бъде ли то полезно за него?" [Кушлева, 2002:35]. Това е изключително важен въпрос в обучителната ситуация, защото музикалнофолклорното образование е деликатен и творчески процес, който постоянно поставя учителя и ученика пред нови въпроси и задачи. Добрият преподавател вероятно води своите вътрешни битки с чувството си за превъзходство и всезнание. Техниките на ръководене и авторитет често могат да изградят измамното чувство за всемогъщество, а изкушените от това чувство учители едва ли могат адекватно да се съобразяват с индивидуалните нужди на своите ученици.

В образователния процес учителят (обучаващият) следва да предостави на своя ученик смес от технически стратегии за овладяване и усвояване на инструмента/гласа. Много от начините, които учителите предлагат, са изчистени като обучителни модели и са поставени под контрола на стандартизирани образователни изисквания, учебни програми, учебници и учебни помагала. Въпреки изискванията, налагани от подобни стандартни техники, има един непредвидим, но особено съществен момент в обучителния процес, който е свързан с личното предаване на музикантски умения от учител на ученик. Тъкмо този момент изисква от добрия учител може и разбиране, харизматичен стил на преподаване, чувствителност и творчество, топлосърдечно и добронамерено отдаване. Ако музикалният педагог е студен и дистанциран в комуникацията, ученикът усеща това като интензивен дефицит на внимание и загриженост, фрустрира се, а това несъмнено е пречка в неговото изграждане и израстване като народен музикант.

При директната комуникация между учител и ученик учителят предлага на ученика своя професионален и личен опит, своите разбирания и интерпретации за фолклорна музика. Учителят изгражда в индивидуалната си практика начини за позитивна подкрепа на "успешните" си ученици и за санкциониране/отхвърляне на "неуспешните". Тук субективната преценка на учителя може да бъде

ограничена, неточна и нетолерантна, а това лесно предизвиква недоволство иотреагиране от страна на учениците. Ако тези комуникативни недоразумения, възникващи в обучителния процес, не бъдат идентифицирани и преодолени, те могат да се трансформират в травми и разочарования, които често имат като последствие възпрепятстване или провал на обучителния процес.

Всъщност изисква се издръжливост и устойчивост, за да се преодоляват потенциалните или активираните напрежения във връзката учител–ученик. В образователната практика е необходимо силно доверие и взаимно разбиране между учителя и ученика, защото те са “съдружници” в сложния процес на транспоколенческа трансмисия на фолклорна музика.

Заключение

Какви са резултатите от тези различаващи се начини на транспоколенческо усвояване на фолклорна музика?

Предмодерното усвояване на фолклорна музика се основава преди всичко върху вътрешни индивидуални мотивации и желания на подрастващите певци и свирачи. Трансмисионният процес е неограничена музикална комуникация на подкрепящи се и равностойни партньори. Поради това всеки случай на учене на фолклорна музика е индивидуално саморазгръщане и всеки селски фолклорен музикант изгражда свой неповторим уникален стил, репертоар и интерпретаторски почерк. Все още няма проучвания на конкретни житейски истории, които да разказват дали този импулсивен процес на усвояване е бил свързан с негативни адаптации при развитието на способностите на подрастващите да изпълняват фолклорна музика.

В модерната епоха транспоколенческото усвояване на фолклорна музика вече е резултат на рационализации и контрол. В музикалнопедагогическата практика сътрудничеството между учител и ученик се разиграва предимно в рамкирани и регламентирани обучителни ситуации (урок, репетиция, концерт). Разединеното усвояване на фолклорна музика често е съпровождано от натиск, принуди, конфликти, травми и специфични усложнения. То може да бъде изключително успешно (при определени обстоятелства). Но може да бъде и изключително неудовлетворително, дори катастрофално (при други).

Модерната образователна система предлага на подрастващите нови външни хоризонти за професионална и личностна реали-

зация, които разширяват мотивационната структура на свирачите и певците. Едновременно с това външните хоризонти рамкират и "обрамчват" индивидуалните музикантски дарби и способности чрез стандартизираното специализирано преподаване на теория, методика, техники и други аспекти на музикалното обучение. Така може да бъде обяснен отчасти фактът, че нерядко се случва голяма част от възпитаниците на специализираните звена и институции на образователната система да излизат с добре изработени стереотипни формални и технически елементи на професията "народен музикант", с "изравнена" и "хомогенизирана" професионална идентичност, и за съжаление, със смазано от тази униформеност творческо мислене. Тук веднага трябва да се уточни, че много от преподавателите по народна музика в образователната система осъзнават фундаменталната необходимост от изграждане на силна индивидуалност при народните музиканти. Както пише Анка Кушлева, "Студентът трябва да помни винаги, че най-ценното у всеки певец е неговата индивидуалност, неговият собствен, неповторим тембър, неговото пресъздаване и интерпретацията на народната песен" [Кушлева, 2002:34]. Но въпреки това в практиката се наблюдават случаи при които учениците (движени повече от подчинение и конформизъм, отколкото от бунтарство) започват да приличат на своите преподаватели, да се стремят да постигнат знанието, моженето и статута на учителите. Без съмнение в процеса на образователно усвояване на фолклорна музика се срещат две противоположни сили – едната е на външните стереотипни обучителни модели, които тласкат подрастващите към постигане на сравнителна еднородност на професионалната група на народните музиканти, а другата е на вътрешните индивидуални качества и дарби, които подсилват движението към развитие на уникални индивидуални изпълнителски стилове и почерци. Коя от тези две сили ще доминира в обучителния процес до голяма степен зависи от индивидуалните и личностните качества на ученика.

Ясно е, че не всеки, който се учи да изпълнява фолклорна музика, има потенциала да стане добър музикант. Тъкмо поради това обучението в рамките на образователната система няма силата на всемогъщ инструмент, който да може да създава качествени народни певци и свирачи (другояче казано, да прави от всяко дърво свирка). Независимо от тези критични бележки, трябва да се признае, че специализираното образование по фолклорна музика днес играе ключова и изключително важна роля за възпроизводството,

утвърждаването и трансмисията на музикалния фолклор от поколение на поколение. Така комплексното музикално образование въздейства върху бъдещето на фолклорната музика и това е факт, който от днешна гледна точка никой не може да оспори.

ПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. *Дафов, Анастас*. 1978. *Народнопесенният изпълнителски стил и неговите вокално-педагогически проблеми*. София: Музика.
2. *Калудова-Станилова, Светла*. 2004. "Вокално-изпълнителските способности на народния певец – формиране и развитие". Автореферат на Дисертация за присъждане на научната и образователна степен "Доктор", Академия за музикално и танцово изкуство, Пловдив.
3. *Киров, Тодор*. 1999. *Еволюция на гъдулката и гъдулковото изпълнителство в България*. Пловдив.
4. *Кушлева, Анка*. 1996. *Звукоизвличане и орнаментика при народното пеене. Методи за тяхното овладяване*. Пловдив: Пловдивско университетско издателство.
5. *Кушлева, Анка*. 2002. "Към проблема за академичното образование на народния певец". *Българско музикознание*, 26/3:31-40.
6. *Пейчева, Лозанка*. 2008. *Между Селото и Вселената: старата фолклорна музика от България в новите времена*. София: Академично издателство "Марин Дринов".
7. *Пейчева, Лозанка*. 2008А. "Безмълвно ли е 'безмълвното' музикално знание". *Българско музикознание*. София, 32/3-4:116-138.
8. *Родел, Анжела*. 2007. "Метафори и музикалност: примери от българската вокална педагогика". В: *Изкуствоведски четения*, 102-107. София: Институт за изкуствознание.
9. *Тодоров, Манол*. 1957. *Ръководство за свирене на гъдулка*. София: Наука и изкуство.
10. *Rice, Timothy*. 1994. *May It Fill Your Soul: Experiencing Bulgarian Music*. Chicago: University of Chicago Press.

СТИЛИСТИЧНАТА ТРАНСФОРМАЦИЯ КАТО МОДЕЛ И ИНТЕРПРЕТАТИВЕН ИНСТРУМЕНТ

(Педагогически аспекти в художествения анализ на композицията при преподаването по история на изобразителните и пластични изкуства)

доц. д-р Спартак Паскалевски

Разглежда се стилистичната трансформация на форми в изобразителното изкуство и се разкриват три фази на анализ, свързани с дейността на "Лабораторията по иконография и семиотика" към Шуменския университет "Еп. Константин Преславски".

Представяната тема съдържа няколко аспекта и е свързана с дейността на създадената през 1999 г. с решение на Академичния съвет в Шуменския университет "Еп. Константин Преславски" и ръководена от мен "Лаборатория по иконография и семиотика". Предложената изследователска програма беше посрещната с разбиране от тогавашното университетско ръководство. Осъществяването ѝ се основаваше на експерименталната форма, която имах възможност да въведа през 1995 г. в Италианския лицей, София. Като подтик ми послужи сътрудничеството с иконописната школа в гр. Пиргос, Гърция и професионалните ми контакти с видни изследователи на византийската традиция и на художествените форми, свързани с проблемите на неовизантизма, с процесите на трансформация на каноничните системи, както и опитът в художествената практика на XX в. при творци като Матис, Руо, Дерен и Кандински¹. Важна роля изигра сътрудничеството с лица "Аристотел" в гр. Таранто, Италия, признанието на италианските учени за заниманията ми с тази проблематика, както и специализациите ми в Миланския университет "Санта Куоре" през 1996, 1998 и особено поканата да водя специализиран курс по морфологичен анализ на художествените форми през 1999 г. в Джемона (Италия)². Благодарение на сътрудничеството ми с проф. Бруно Де Марки и проф. Рикардо Бутафава³, чрез водения от мен експериментален

1 Срв. Паскалевски, Сп.: Манастирът като проекция на духовното и осветен пластически опит в европейската художествена култура през периода 20-40-те години на XX в. В: Годишник на Софийския университет "Св. Климент Охридски", Център за славяно-византийски проучвания "Иван Дуйчев", т. 93 (12), 2003, (2005), с. 177-192.

2 Вж. Златанова, Р.: Думи за автора. В: Паскалевски, Сп.: Проекции на сакралното в изкуството на балканските художници от 20-40-те година на XX век. София 2008, с. IX-XXII.

3 Срв. Buttafava, R.: Filamenti di un discorso artistico. B: Arte Cristiana LXXXIX, 806. Milano 2001, с. 377-382.

курс със студенти, докторанти и преподаватели от различни страни се реализираше една забравена (от късната античност и средновековието) идея - за единството на теория и практика ("теоресис и праксис").

Още във формулировката на програмата за дейността на "Лабораторията по иконография и семиотика" се съдържаха основната идея, че избраното изследователско поле не се ограничава само в строгия смисъл на иконографията, свързана с историческата съдба на иконата като култов и културен феномен. Свързаните с иконната образна система художествени функции на символите и алегориите могат да се разглеждат в аналитичния и интерпретативен план на семиотиката. По този начин зададеното изследователско намерение се разшири по посока на генезиса на изобразителните форми. В контекста на произхода им, теологичните аспекти на иконографското изображение се превърнаха в елемент от по-общия и универсален проблем на изображението. Така теологичният смисъл се разглежда като историческа фаза от развоя на изкуството и изобразителните форми. Проблемът е в това, че от интерес за нас е по-скоро фазата, която предхожда теологията, а по отношение на сакралното интересът ни е насочен към генезиса на неговата същност и неговата морфология. Извеждайки проблема за генезиса на сакралното извън рамките на теологията, подходът ни очертава три основни фази на сакралното и неговата история:

1. канонична - свързана със средновековното изкуство и нормативното утвърждаване на иконната образна система;
2. иконографско-иконологична; подход на Панофски, чийто контекстно-символен анализ има инструментален характер.

В съчинението си "Смисъл и значение в изобразителното изкуство" (София 1986) Панофски прилага свой иконографския подход при анализа на широк кръг художествени артефакти, неограничен от стиловите рамки на Средновековието, Ренесанса, Маниеризма и Барока и последвалите ги периоди на фигуративното изкуство. В това изследователско поле трябва да отбележим например приноса на Ворингер и особено ценните му наблюдения за ролята на мотивите в изкуството⁴. Проблемното поле, очертано от изследванията му, разкрива градежа, оформянето и надграждането на универсална гъвкава кодова система на визуалния език, присъща на изкуството, за да бъдат определени неговите категории и осъщест-

4 Worringer, W.: Abstraktion und Einfühlung. München 1908.

вени систематизации, които водят до създаване на своеобразни речници на изкуството. В множество анализи бе разкрита ролята на символите, алегориите и мотивите в изобразителното изкуство.

През 1917 г. Р. Ото очертава подстъпите към света на сакралното⁵.

В синхронен план значителен интерес представляват разработките на френската изкуствоведска школа. Отчитайки ограничеността на иконографския аналитичен инструментариум, чиято поражаваща структура е обвързана в християнското изкуство с определена санкция и култова практика, Панофски посочва едновременно с видимите структури на визуалния език функционирането на невидим пласт, който се открива в сферата на културата. Този факт го води до мисълта и идеята за необходимостта от въвеждането на допълнително изследователско поле, определено от него като "иконология". Така, за разлика от строгата статистична схема на иконографския анализ, иконологията е интерпретативна по своя характер. Подобна интерпретативна насока има формулираният от нас трансформационен анализ, постигнат в процеса на изследователската дейност на нашата Лаборатория.

Така след изброените по-горе

1. канонична фаза,
 2. фаза на иконографско-иконологичния анализ (Панофски),
- можем да определим като трета фаза:
3. морфологично-трансформационният анализ.

При нас този подход се оформи в процеса на търсения синтез на теорията с практиката при очертаване на свое проблемно изследователско поле. В случая се отчита влиянието на стиловите форми в развоя на изкуството – като особен поглед на полиструктурно навлизане в образната система. Аналитичната визия е комплексна и включва не само композиционни схеми, иконографски формули и мотиви, но и определен начин на трансформиране чрез реконструкция, а дори и деконструкция на определени стилови образowania и създаване на нови структури.

Така формулираната изследователска позиция дава възможност да се навлезе в различни епохи чрез два подхода:

- а) строго научен;
- б) импровизационно-творчески.

⁵ Спв. Otto, R.: Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen. Breslau 1917.

Стиловата трансформация включва и двете възможности.

Диалектиката на синхронни и диахронни аспекти отчита три релационни компонента:

- а) на системност;
- б) на полифункционалност;
- в) хомеостазис.

Комплексната обвързаност на три-елементното взаимоотношение съдържа и специфични педагогически аспекти. Затова дейността на Лабораторията стимулира изявите на двете възможности: нагласата към евристична изследователска дейност, както и към реализиране на непосредствен творчески процес.

Чрез трансформационния анализ стилистичният модел се превръща в евристичен и творчески инструмент за овладяване на стиловете и съответно композиционните структури. Една от първите задачи беше да се анализира внимателно средновековната художествена менталност, органичната връзка между теорезис и праксис, между мислимо и феноменално. Опитът на 3-те основни синтеза, според Лоски и Каприев: от Максим Исповедника до Григорий Палама, насочи нашето внимание към връзката на логоса с ипостасата.

В ключ към нормативната средновековна менталност и образните й системи се превърна анализът на противоречията между иконоборци и иконопочитатели. Този факт разкрива не само теологичната аргументация и строгите култови изисквания на средновековната художествена практика, но е и културен феномен, осветляващ Технуса (съвкупността на нормативната система и духовната рефлексия на този исторически период) в изкуството⁶. Аналитичният ни подход определя като основна връзката между логос и семиозис, обвързана с идеята за образа и подобие, за образа и първообраза⁷. В такъв случай симеозисът е във взаимоотношение с вътрешната скрита логика на образните системи и с диалектиката на тяхното историческо изменение и преформулиране. Имаме предвид, че основната идея, която съществува в християнската образна система и в християнската менталност, е дълбинна връзка между човека и бога. В културологичен план, универсализирана в съвременен прочит, тя може да бъде проектирана като връзка между съвършената

6 Срв. Паскалевски, Сп.: Проекции на сакралното в изкуството на балканските художници от 20-40-те години на XX век. София 2008, с. 105-116.

7 Вж. Паскалевски, Сп.: Понятието "Theama" в концепцията за образа на Теодор Студит. В: Трудове на катедрите по история и богословие. София 2004, с. 337-343.

нетленност и тленното, между Вечното и Временното, неизменното и променливото.

Връзката между образа и подобieto в средновековната система е налична в художествения синтез при съчетаване на образни и знакови елементи. В духа на семиозиса, въпросът е по какъв начин някои образни елементи се превръщат в знаци, а знаците - в образно-пластични елементи, в жизнената обратимост на това, което е органика и на това, което е техника в логоса на изкуството (и Технуса като система на изкуството и неговата памет). Посочената връзка има отношение към актуалния въпрос за генезиса на пластичното и историческите метаморфози на пластичното битие до постигане на автономната пластичност в изкуството на XX в. Аналогична е връзката между логоса и ипостаса. Пластичното битие е своеобразна ипостаса и осветлява както генезиса, така и историческото развитие на образа, неговите преображения в историческия живот на изкуството. В този смисъл нашето внимание е насочено към идеята за синкретичността, присъща на първичния творчески акт.

Идеята за синкретичното ни връща към действителната генетична морфология на изкуството и към въпроса - как се формира художественият език. Синкретизмът поставя проблема за историческата морфология на изобразителното пространство. Обособяването, диференцирането и стилово обвързване на определени пространствени конструкции е проблем, комплексно свързан с художествения език и неговите елементи. Той е същностен за преподаването по история на изкуството, за изучаване на вътрешната логика на образното смислообразуване и на художествения семиозис. Разкрива стиловата еволюция на пластичните форми в изкуството. Морфологията на пространствените конструкции очертава един от възможните пътища за анализ на художествения език.

Морфологичният анализ е необходим в многообразието от форми в изкуството на XX в., защото принципът на аксиоматичност на художествения език при Мондриан и Кандински води до това, че отделни езикови елементи се превръщат в символи. Организацията на визуалния материал при тези творци дава основание да се говори (особено при Кандински) за символаграфия – нещо твърде различно по смисъла на автора на „За духовното в изкуството“, макар и да не се противопоставя на духа на иконографията⁸.

8 Вж. Паскалевски, Сп.: Кандински и проблемът за художествения език в изкуството на XX век. В: THE TIRELES SEEKER НЕУМОРИМИЯТ ТЪРСАЧ. Шумен 2005, с. 55-60.

В юбилейното издание на Художествената Академия обърнах внимание, че в XX в. се очертава една много ясна диференциация между двата подхода при създаването на изкуството:

- а) - на образа – самият процес, процесуалното изобразяване;
- б) - на визуализирането.

При изобразяването доминира процесуалното, докато при визуализирането - структурният монтаж. С други думи можем да имаме отделни панели от готови елементи като например и в средновековното изкуство, където се работи с набор от определени образни структури.

Но за да можем да представим този процес, трябва да се върнем към един дискутиран проблем - за преобразяването. Ако се върнем към гр. понятие "морфи" (от "трансформация"), то означава "метаморфози". Ако погледнем в исторически план, винаги съществува определена връзка между ред, състояние и положение, от една страна, и въплътеността в творбата чрез определени формули, мотиви и схеми. Това е много важно, защото може да ни подсказва за появата на някои процеси, които настъпват в Ренесанса и периодите след него. Между ситуативните компоненти ред, състояние и положеност, мотив, формула и композиция е налице различна степен на проникване. Съществуват норми, но в същото време протичат изменения в тези норми, разбирани като вътрешни граници.

За Ренесанса разширяването на каноничната система е белязана от отделни фази от Джото, Пиера дела Франческа до Леонардо, Рафаело и Микеланджело. Стереометризмът на композиционната система при Леонардо е осъществен с използване на пирамидален строеж (напр. „Тайната вечеря“, „Мадоната в пещерата“; при тях е изявена ролята на жестовите). Същото се наблюдава и при Рафаел – „Сикстинската капела“ и „Диспута“. Но в „Битката при Ангиари“ Леонардо създава нов тип динамична композиция. Същият принцип се проявява и при Микеланджело чрез създаване на различни напрегнати пространствени структури. В последните му творби новаторството стига до оригинални решения. Макар че фреската „Страшният съд“ има центрична структура, тя съдържа динамични и ацентрични фигуративни построения.

Динамизмът на пространствените внушения е продължен в търсенията на Кореджо и Пармиджиниано в необичайните ракурси на кръга и спиралата, които се превръщат в органична част от похватите на Маниеризма и Барока.

При Ел Греко потенциалът на дъговидните, спираловидни и пресечени спирални линии е въвлечен в общ духовен патос, внушаващ мистичен екстаз. В Барока пространствената конструкция се променя поради различната функция на светлината. При Караваджо можем да говорим за наличие на светлинна перспектива, т.е. няма нужда от статична конструкция. Свързаната с нея линейна перспектива губи значението си, а каноничната ѝ структура, в която е положена симетрията, се десакрализира.

Дори когато има симетрия, творците я разглеждат като момент на вътрешно пространствено конструиране, но от различна гледна точка по отношение на зрителя. Промяната на гледната точка придава ново пластично звучение на използваните вече иконографски формули и пози. В едни случаи акцентът е върху определен момент от ситуацията. В друг случай – състояние на визуален текст, в който въвлечената в динамично движение фигура застива като знак.

Диференцираме две ситуативни зависимости: а. едната полага свързване, а другата – б. замяна.

Свързването определено насочва към символа, а замяната при художествения семиозис е свързана с алегорията. Така че двата типа семиозис ("със" и "чрез") дават различен визуален прочит на съдържанието и пораждаат различен пластичен подход към изкуството. Това е налице и в различната степен на условност на пространствената структура⁹ и нейните символни значения. Ретроспективният поглед към генезиса на символите показва, че веригата от символи придобива различна конфигурация в различните периоди на изкуството. При този процес можем да говорим определено за различна степен на знаковост. Сред разнообразието от тенденции разпосочните процеси, инверсии и взаимодействия в изкуството на XX в. показват две обособени функции по степен на тяхната символност. От една страна а. към символизация, от друга б. към алегоризация.

Творческите нагласи към нефигуративност имат за основа символните значения на езика до степен, че елементите на изобразителния език – точка, линия и равнина – се превръщат в автономни символи (срв. Кандински, Мондриан). Но при фигуративната насока алегорията обхваща самите изразни средства и ги натоварва с определена памет (Пикасо, Дали). Това в известна степен освобож-

9 Срв. Паскалевски, Сп.: Сакралното пространство и моделиращите знакови системи. В: Bulgarien in Himmerod. Bulgarische Bibliothek begründet von Gustav Weigand, Bd. 13. München 2008, с. 372-396.

дава образната система от определен сюжет, но в същото време придава квазисюжетност на художествения материал, особена емоционална напрегнатост и пълнота на художествените средства.

Посочените аспекти са важни и необходими за художествения изказ и носят следите от периода на синкретизма (с неговия първичен художествен акт) - продукт на изначалното единство, т.е. на сакралното, чиито проекции формираха първоначалната идея за работата на "Лабораторията по иконография и семиотика". Изследователската програма получи своето въплъщение в монографичното изследване на Сп. Паскалевски "Проекции на сакралното в изкуството на балканските художници от 20-40-те години на XX век" (София 2008). В подготовка за печат са и следващите два тома:

1. Сакралното и творческите модели.
2. Трансформации на сакралното в края XX в.

ЗА МУЗИКАЛНОТО ВЪЗПИТАНИЕ И МЕЛОДИЧНИТЕ ДЕТСКИ ИНСТРУМЕНТИ, УЧИЛИЩНИТЕ РЕАЛНОСТИ И АКАДЕМИЧНАТА ПОДГОТОВКА

хон. преп. д-р Снежина Стойчева

Музикалното възпитание – като съдържание, методи, история, съвременни тенденции и перспективи, е в основата на многобройни изследвания, които очертават широка рамка от проблеми. Музиката има важно значение за пълноценното изграждане на личността. Редица експерименти доказват, че музикалните занимания влияят на развитието на мозъка, увеличават познавателните способности, имат позитивно въздействие за формиране на самодисциплина и себеуважение, сръчност и координация, умения за мислене и слушане, внимание, креативност и личностно изразяване. В сферата на образованието това поражда въпроси относно принципното място и тежест на музиката в системата и произтичащите от това обстоятелства. На полето на музикалното възпитание съзнанието за значимостта на музикалната дейност обуславя разработването и внедряването на методи, които да осигурят по-пълноценно участие на учениците в процеса на обучение и да помогнат за тяхното развитие.

Съвременното музикално възпитание е насочено към детето като активен участник в един двустранен процес. Трайна тенденция в последните години у нас е да се акцентира върху използването на информационните технологии и приложението на т. нар. интерактивни методи. В практиката се прилагат разнообразни средства и инструменти (от една страна компютърни презентации и тестове, от друга – методи за работа в група, мозъчна атака, визуализация и т.н.), които целят привличане на вниманието към определени дейности и елементи, стимулиране на аналитично и творческо мислене, изразяване на лична позиция и участие в дискусии. По този начин учениците проявяват активност при осъзнаване на процеси, явления, музикални форми и жанрове, изразни средства и т.н. Наред с положителното влияние върху процеса на обучение (двустранен обмен на информация, разнообразие, формиране на важни качества за работа в екип), голяма част от визираните методи изискват повече време за подготовка и реализация, което ограничава употребата им. Същевременно въпреки връзката с музикално-слухови наблюдения и представи,

емоционално преживяване и оценка, в основата им стои използването на психологически методи и интелектуално-аналитична работа, поради което предизвиканата от тях активност би могла да се нарече вторична по отношение на музикалната дейност.

В същото време по света като основни методи за музикално възпитание продължават да работят създадените в началото и средата на миналия век системи на Далкроз, Монтесори, Орф, Кодай, Сузуки. Всички те имат в основата си музиката – изпята, изсвирена, изиграна, импровизирана – различни форми на първична музикална активност. В България изброените методи не се прилагат в чист вид, но успешно се използват много елементи от тях.

Настоящото изложение е насочено към използването на мелодичните детски инструменти (в частност блокфлейта) в различните етапи на образованието, тъй като този важен елемент от световната практика почти не намира място в иначе много добре балансираната като съдържание и дейности система на музикално възпитание у нас. Блокфлейтата е избрана не само като обект на лични предпочитания и умения, а като инструмент с широко приложение при обучението на деца в световен мащаб, достъпен и приспособим към условията на българската образователна система. Извеждането ѝ на преден план не цели противопоставяне или изключване на други мелодични инструменти. Проправянето на пътища за нейното приложение и установяването на методика за работа раздвижва процес на разширяване на изпълнителската дейност в часа по музика, който рано или късно ще намери израз и в разнообразие от мелодични инструменти в българското училище.

Проблемите за ролята на детските музикални инструменти като средство за развитие на музикалността и за свиренето като част от изпълнителската дейност в часовете по музика са обект на внимание за много български автори, но само ритмичните ударни инструменти намират трайно и широко приложение, подкрепено от стабилна методическа основа. Дори и по отношение на тях обаче се наблюдава липса на програма, която да осигурява последователното развитие на дейността.

Това в още по-голяма степен се отнася към мелодичните инструменти, за които няма единно становище и методика. Някои автори (Ем. Николова, К. Шопов, Ив. Пеев, Ел. Катеринова) препоръчват използването на народни детски инструменти като гусла, двуструнна и четириструнна тамбура, ручило от гайда, бърдуче,

различни видове окарини и дудуци. Предлагат се също устни хармонички, металофон и триола. Повечето от изброените инструменти са с тесен тонов обем, което предполага използването им за изпълнение на остинатен съпровод, леки мелодии или звукоподражателни елементи. Отсъствието на методика за работа с много от тях оставя неяснота по отношение на конкретното им приложение. Успешни педагогически експерименти са проведени с дудук и блокфлейта (С. Маринов и Н. Дойнов) още през 70-те години на миналия век, но те не намират широк отзвук и достатъчно последователи.

Условията за работа на учителя по музика в българското училище днес не са особено стимулиращи – все по-малко часове, в много случаи невъзможност да се провежда реално и качествено обучение в начален етап, честа липса на инструменти и техника, подценяване на ролята на предмета и известно пренебрежение на всички нива – управление на образованието, ученици и родители.

Организирането на нов тип обучение в подобна ситуация изглежда трудно постижимо, но не е невъзможно. Най-важна е подготовката и мотивацията на учителя по музика. Следват няколко много важни стъпки – избор на възрастова група (етап, клас, паралелка), в която да започне обучението, избор на конкретен вариант за използване на мелодични инструменти и тяхното осигуряване, разработване на специфична програма.

На пръв поглед основният проблем е осигуряването на инструменти, което зависи в най-голяма степен от ръководството на съответната институция. Опитът показва, че директорите могат да бъдат заинтригувани от добре аргументирана позиция и програма, а размерът на първоначалната сума (за обезпечаване на обучението в една паралелка например) е по силите на голяма част от училищата. Необходима е гъвкавост в определянето на целите и ясна стратегия за бъдещото обучение, която да осигури провеждането на дейността за по-дълъг период от време.

Всеки детски мелодичен инструмент (струнен, духов или ударен, класически или народен) има свои специфични особености и би могъл да допринесе за обогатяването на обучението по музика при наличието на ясна методика за работа и подготвени педагози. В конкретния случай ще бъдат представени примери, свързани с блокфлейтата, тъй като в последните години с нея е осъществена

експериментална работа в начален и прогимназиален етап на СОУ, както и в магистърската степен на АМТИИ.

В начален етап е проведена двугодишна експериментална работа с една паралелка във втори и трети клас. Инструментите са осигурени от училищното настоятелство по препоръка на директора. Блокфлейтата е използвана като средство за развитие на музикалните способности, активизиране на учениците и обогатяване на дейностите в часа по музика. Обстоятелствата налагат в двете години да се работи с учебници на различни авторски колективи, което не създава проблеми за продължаването на инструменталната работа и показва, че приложението на блокфлейтата е съвместимо с учебната програма, независимо от различните пътища на осъществяването ѝ. В края на обучението са констатирани много добри резултати по отношение развитието на музикалните способности, овладяването на инструмента и степента на активно боравене с музикалната писменост. За учениците заниманията с инструментите са много интересни. Децата имат своите първи концертни изяви и се чувстват „като истински музиканти“.

След приключването на експеримента се разполага с достатъчно материал и опит, за да се счита, че блокфлейтата (или друг мелодичен инструмент) може успешно да се включи в програмата по музика за начален етап на СОУ. Остава въпросът за целесъобразността на прилагането на този модел при обучение на други възрастови групи. Особен интерес представлява прогимназиалният етап, поради психологическите възрастови особености. Дали учениците биха възприели музикалните инструменти и какво отношение ще имат към тях. Ще имат ли желание за свирене или ще сметнат, че това е твърде детско занимание.

През изминалата учебна година подобно обучение е проведено с ученици от шести клас в частна езикова гимназия. Ръководството на училището търси иновации, има поглед върху световната практика и проявява интерес към предложението за работа с блокфлейти в часовете по музика. Класът посреща идеята с голям ентузиазъм. Блокфлейтите се използват при изпълнението на част от песните от учебния материал под формата на остинатен, хармоничен или мелодичен съпровод, като в повечето от случаите партията им се съчетава успешно със записаните инструментали. Изпълнителската дейност се обогатена и чрез озвучаване на метроритмични схеми, упражнения за осъзнава-

не посоката на мелодическото движение, изпълнение на теми от произведенията за възприемане и на допълнителен музикален материал.

Практиката показва, че мелодичните инструменти се посрещат много емоционално и позитивно както от малките, така и от по-големите ученици. Интересът и желанието, с което децата участват в процеса на обучение, както и постигнатите резултати, допринасят за издигане престижа на учебния предмет и положителна промяна в отношението към него от страна на родителите. Допълнителните възможности за изява на учениците носят голямо удовлетворение и изграждат себеуважение и самочувствие.

И двата класа, с които е апробиран моделът за инструментално обучение, имат желание да продължат своите занимания, но това не може да се осъществи без преподавател, познаващ спецификата на работа. Основният проблем пред постепенното навлизане на мелодичните инструменти в часовете по музика у нас не е нито финансов, нито нормативен – това е липсата на подготвени специалисти, които да провеждат подобно обучение. Този проблем може да намери своето решение само чрез оптимизиране на академичната подготовка на учителите по музика.

Стъпка в тази посока е осъществена през изминалата учебна година чрез магистърската програма в АМТИИ. В рамките на дисциплината „Съвременни тенденции в музикалната педагогика“ студентите са запознати с инструмента блокфлейта и различните аспекти на приложението му в контекста на масовото музикално възпитание.

Работата по посочената тема включва лекционна част и практически занимания. Предмет на разглеждане са устройството, историята и съвременното приложение на блокфлейтата, методическата последователност и организацията на обучението. Вниманието се насочва и към положителното въздействие на работата с блокфлейта върху развитието на музикалните способности, като повечето от специфичните форми на работа се демонстрират и отработват с инструментите. Коментират се възможностите за използване на блокфлейтата във връзка с основните музикални дейности.

Упражненията са концентрирани в две посоки – инструментално обучение и творчески задачи. Запознаването с последователността на обучението по блокфлейтата се осъществява в пряка

връзка с практическата дейност, теоретичните постановки са демонстрирани и усвоени от студентите като част от собственото им инструментално обучение. Творческите задачи са свързани с изработване на блокфлейтови съпроводи към авторски и народни песни от учебното съдържание по музика. Това е възможност за придобиване на яснота за същността и принципите на технологията. Като се има предвид, че повечето от студентите – магистри вече работят по специалността и имат известен практически опит, тяхното положително отношение, интереса и активността им по време на обучението са допълнителен индикатор за ценността на метода и потребността от него.

Във връзка с развитието на дейността може да се препоръча изучаването на мелодичните детски инструменти да намери място като дисциплина в бакалавърската степен, което би осигурило по-широк кръг от информирани и подготвени специалисти. За целта е необходимо висшите учебни заведения да разполагат с комплекти от инструменти. Много важно е работата с детски мелодични инструменти да бъде включена и в програмата за обучение на студентите от специалността „Начална училищна педагогика“, тъй като осъществяването на музикалното възпитание в начален етап в голяма степен е извън обсега на музикалните педагози.

Използването на разнообразни детски мелодични инструменти в часовете по музика е съвременен действащ метод с голям потенциал, чието въвеждане в системата на музикалното възпитание у нас е възможно и необходимо. На този етап това зависи единствено от инициативността и подготовката на отделни преподаватели и ръководители, но създаването на положителна нагласа спрямо постепенното навлизане на такава нова практика би довело до осигуряване на специалисти, учебни помагала и инструменти, изграждане на традиции и откриване на оптималния за българските условия баланс между различните страни на изпълнителската дейност.

ПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

1. **Дойнов, Н.** *Опитът ми по задължително изучаване и използване на музикален инструмент от учениците.* – Народна просвета, 1974, №10, 39-44 с.
2. **Катеринова, Е.** *Музикални инструменти и играчки в детската градина.* С.: Народна просвета, 1973. 102 с.
3. **Кръстева, Св.** *Детските музикални инструменти в урока по пеене и музика.* // Начално образование, 1972, №7, 41-50 с.
4. **Маринов, С.** *Народният инструмент дудук в учебно – възпитателния процес по пеене и музика.* – За музиката и музикалното възпитание –Т.2., С.: Народна просвета, 1978. 100-150 с.
5. **Николова, Е.** *Българският детски музикален фолклор и музикалното възпитание в детската градина.* С.: Интерпрес 67, 1990. 74 с.
6. **Пеев, Ив., Гайтанджиев, Г., Торбов, Г., Диамандиева, Н.** *Пеене и музика с методика на музикалното възпитание.* С.: Народна просвета, 1978. 307 с.
7. **Шопов, К.** *Български народни инструменти, песни и танци (за предучилищна и начална училищна възраст).* С.: Народна просвета, 1983. 256 с.

СИНТЕЗАТОРЪТ В УРОКА ПО МУЗИКА В ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Иван Найденов

Дълбоките социални промени в съвременния живот налагат по-високи изисквания към образованието. В отговор на тези потребности се търсят нови и ефективни средства за оптимизиране на учебния процес. С навлизането на техническите средства и новите информационни технологии в обучението коренно се променя характерът на работа и ролята на преподавателя по музика. Съвременната музикално-педагогическа наука отчита влиянието и значението на редица фактори, издържали проверката на времето и допринесли за повишаване на качеството и ефективността на труда на музикалния педагог.

В подготовката важно място заема музикалното обучение и в частност обучението по музикален инструмент. Поради наложилата се традиция и ограничените възможности за оборудване, в часовете по музика се използват предимно акордеон или пиано. Без да отричам ролята на този вид обучение, настоящият труд ще предложи някои нови и нестандартни методи и средства в обучението по музика с въвеждането на електронен инструмент синтезатор.

От краткия стаж като учител по музика разбрах, че ефектът на работа беше положителен, като се постигнаха следните резултати: по-пълноценно се възприема и възпроизвежда съответното музикално произведение; часовете са по-разнообразни, емоционално по-ангажирани; спомага се за развиването на музикалния слух на децата в отделните му компоненти.

Употребата на музикален инструмент в часовете по музика започва далеч назад във времето, може да се каже още в зората на българското образование. Организираното и целенасочено музикално обучение се заражда в началото на 19 век. Църковното пее-не, породило и самият предмет „пение“ става редовна учебна дисциплина. Първите учители са не само грамотни и добри певци, но умеят да свирят на различни инструменти, предимно цигулка. През този период се сформират и първите оркестри. Със сигурност в селските училища, където „даскалът“ владее народен инструмент – кавал или гайда, се използва и в часовете по „пение“.

След Освобождението във все повече училища звучи музикален инструмент, като за някои училища са закупени пиана. Благодарение на качествата и уменията на много от първите учители по пеене да свирят на музикален инструмент в часовете зазвучава „жива“ музика, която е твърде различна от песенния репертоар и разширява жанровия обхват на музиката в клас и създава уникална обстановка на общуване с изкуството.

През XX век с навлизането на квалифицирани кадри в образователната система все по-често учителите употребяват в музикалната си практиката цигулка, по-рядко пиано за акомпанимент при пеене или демонстрация на теми от различни по жанр и стил музикални произведения.

След Втората световна война в часовете по музика настъпват коренни промени. Въвеждат се трите основни дейности – възприемане, изпълнение и съчиняване на музика. Музикалните педагози се задължават да владеят музикален инструмент, по възможност пиано. В музикалното обучение в училище навлизат разнообразни инструменти – класически и народни.

Динамичността на новото хилядолетие вкарва компютърните технологии и в часовете по музика и то най-вече с употребата на синтезатора в обучението по музика. Той по самобитен и уникален начин събира и обобщава в себе си възможностите на всички други музикални инструменти и внася атрактивност и невероятно звуково разнообразие на музикалната картина в часовете по музика. Това налага и по-задълбоченото изучаване на този инструмент.

Синтезаторът е музикален инструмент със специфично устройство и възможности като съчетава в себе си функционални блокове (модули), които се изпозват за създаването на различни видове звучене. Модулите поотделно възпроизвеждат основните елементи на синтезирания звук, а управляващи модули осъществяват взаимодействието между тях. Основният принцип в конструкцията на синтезатора е управлението с напрежение. Синтезаторът използва три основни вида сигнали: звукови, управляващи и синхронизиращи. Един от най-важните модули на синтезатора е тон-генератора, който създава точна височина на тона. Той получава управляващи напрежения от клавиатурата. Друг основен модул е управляваният с напрежение филтър, който променя спектрите по време на звученето. Филтрите биват нискочестотни, летови и високочестотни. Дотук става ясно, че синтезаторът е съоръжение, което обединява всички устройства за управление на звука в

една напълно управляема система. Всеки синтезатор има клавиатура, преден и заден панел.

Клавиатурата служи за управление на височината на звука. Тя е самостоятелен модул и дава възможност за оформяне на съответната тонова скала. (виж фиг. 1)



фиг. 1 Клавиатура на синтезатор

Предният панел това е лицевата част на синтезатора, върху която са разположени комутаторните бутони със съответно обозначение. С тези бутони можем да управляваме музикалната програма, в зависимост от това какво желаем да изсвирим. На най – горната част на предния панел има два отвора за поставка за ноти, а в центъра дисплей, както и вградени говорители (тонколони) – SPEAKERS. (виж фиг. 2)



Фиг.2 Преден панел на синтезатор YAMAHA – DGX 620

Задният панел има различен брой гнезда (jacks) - За включване в електрическата мрежа чрез адаптор; за включване в апаратура за озвучаване чрез определени за целта кабели; за слушалки (phones); за включване на HOLD (sustain или damper) педал – приспособление с функцията на десен педал при пианото; MIDI terminals (IN / OUT / THRU) за осъществяване на връзка с други MIDI инструменти. (виж фиг. 3)



Фиг.3 Заден панел на синтезатор YAMAHA – MO8

Техническите характеристики на синтезатора правят използването му в часа по музика много по-атрактивно и интересно за децата. Защото като електронен инструмент, синтезаторът може да запази в паметта си аранжimenti на песни, включени в учебната програма, вместо да се използват готови записи на CD с аранжimenti на песни (т.нар. сингбеци). Синтезаторът има много по-голямо предимство пред всеки запис на касетофон или CD плейър по това, че във всеки един момент от разучаването на дадена песен, при него може да се променя темпото, тоналността, а ако се налага да се промени и аранжимента на тембрите, за да паснат най-добре на изпълнението на учениците.

След **възприемане** и анализиране на определено музикално произведение, синтезаторът дава възможност, при предварителна подготовка, за пълна интерпретация на главната тема. Тази тема или фрагмент може да бъде записана предварително в паметта на синтезатора, предложена за прослушване в различни аранжimenti, като след това се попитат учениците или децата кой вариант най-много им е харесал, след което сами могат да се опитат с помощта на учителя да направят друг аранжимент на същата тема. По този начин без да се усетят, но с огромен интерес децата научават главната тема от произведението, самото музикално произведение и музикалната форма. Банката със специалните ефекти от синтезатора може да направи тази дейност още по-интересна като илюстрира някои от песните или някои уроци. Прослушването на един и същи мотив от различни тембри спомага за активизирането и развитието на тоновисочиния слух като целта е същият този мотив на по-късен етап да бъде разпознат в цялостно произведение или песен, изсвирен като загадка в няколко различни тембри, подкрепени с авто-ритъмен акомпанмент.

При **разучаване на нова песен** синтезаторът предлага пълен контрол върху темпото, което може да бъде забързано или забавяно в зависимост от трудността на песента до достигане на темпо за художествена интерпретация. Синтезаторът може да присъства още

в самото разпяване на класа в началото на часа, ако предварително е записана в пожеланото темпо от учителя музикалната фраза, тема от позната песен или произведение в компютърната му памет, така в процеса на разпяване учителят по музика може да окаже пълен контрол на темпото на изпълнение на фразата, без да се налага да я изсвирва.

По този начин учителят осъществява визуален контакт с класа, а също така при неправилното интониране на определено дете, учителят има възможност да разбере наблюдавайки ги, кое дете изпитва трудност при изпълнението и да отиде лично при него, показвайки му правилния начин.

Синтезаторът също така може да окаже и контрол върху динамиката – произведението може да се просвири в различна динамика и най – вече в случаите, когато трябва да се обясни някакъв факт по време на изпълнението. Интересното в тази дейност е, че синтезаторът дава възможност за смяна на подходящ ритъм при една и съща песен. Друга важна придобивка, която предлага синтезаторът е бутонът “transport”, чрез който можем да транспонираме мелодията или цялостния аранжирмент в удобна за децата тоналност без да се губи много време от часа.

Много е важно да се отбележи, че синтезаторът не може да участва напълно и активно в разучаването на нова песен, освен ако не става дума за стара и добре изучена песен. Често допускана грешка обаче е да се разучава мелодията на новата песен направо със синтезатора, вместо с помоща на пиано или акордеон, така децата и учениците не могат да усетят посоката на движението на мелодията, което води до неправилно интониране на разучаваната песен.

Когато на учениците им се постави задача да **съчинят музика**, първото нещо, което трябва да се направи е, да им се предостави да прослушат различни ритми от ритъм бокса на синтезатора и заедно да изберат основата, върху която да развият музикалните си идеи. Вариантът, който се създава трябва да е подходящ за конкретния случай, като се използва начин на работа в „реално време“, изчисляват се тактовете, въвеждат се интродукцията и кодата, след което всичко това се записва в паметта на синтезатора, като се изсвирва на клавиатура, предварително програмирана за ударни инструменти. Има и друг вариант, при който се избира готов ритъм и когато трябва да се вкара в работната памет се изброяват необходимия за определената песен брой тактове.

След всички тези дейности следват просвирвания на ученическите варианти на мелодии в избран от всеки тях подобаващ тембър. Вариантите на учениците се синтезират от учителя, доразвиват и хармонизират от него. Прибавя се подходящ аранжирмент и готовият „продукт“ се просвирва, заедно с текста, на базата на записания в паметта ритъм.

Съчиняването на мелодия по зададен текст е честа задача в часовете по музика в четвърти клас, но и в по горните класове. За да се избегнат повторения на интонации, би трябвало да се просвирят различни хармонични схеми по зададения текст, което би довело и до съчиняването на различни мелодии, които от своя страна да се интерпретират в различни тембри и по този начин да се постигне по-голям ефект от задачата.

Съчиняване на мелодия по зададена хармонична схема е също много лесен и приятен начин на музикално творчество. Достатъчно е учителят да е записал в паметта на синтезатора или просто да изсвири две или три хармонични схеми -комбинации, след което да раздели класа на две или три групи, които ще имат за цел да направят мелодия по зададена хармонична схема, използвайки не само синтезатора като основен инструмент, но и други инструменти като пиано за едната група и акордеон, което от своя страна ще доведе и до по – добро познаване на отделните инструменти. След като бъдат довършени мелодиите, учителят може веднага да запише същите в синтезатора и така децата да чуят и анализират постигнатото до момента.

Съчиняване на мелодия върху определена метрична пулсация чрез синтезатора е също много забавна задача. Метрумът трябва да прозвучи предварително записан или да се използва избран метрум от учителя, като при отмерването му се импровизира дадена музика - валс, марш, хоро и други.

Сега следва да опиша как приложих синтезатора в часа по музика. Още в първите часове, в които въведох синтезатора в уроका по музика в ОУ „Христо Ботев“ - гр.Стамболийски предизвиках огромен интерес у учениците от VI клас. В процеса на работа си поставих за цел да разучим с децата песен по техни избор. Шестокласниците веднага се спряха на позната вече народна песен от Пиринската фолклорна област – „Седнало е Джоре дос“.

Първоначално възнамерявах да изработя акомпанимент с фолклорно звучене. Идеята ми бе да разкрия богатите възможности на синтезатора и чрез него да направя урока по музика по-интересен,

атрактивен и същевременно забавен. Но желанието на учениците бе друго. Те искаха акомпанимента да бъде по-близък до техния свят, да звучи модерно: „...така да звучи, както в дискотека, господине!“ Преди да започнем работата върху създаването на акомпанимент с децата прецених, че е необходимо да се преговорят знанията за музикалния фолклор на Пирин и да се припомни песента с помощта на пиано за изчистване на проблеми в интонирането.

След това им предложих да изберат един от трите, предварително подготвени от мен стилове от ритъм банката на синтезатора. Предоставих им диско, хаус и техно-варианти. Учениците се спряха на диско-варианта. При опит за изпълнение на песента само с ритъм от синтезатора, учениците срещнаха трудности при изговарянето на текста. Попитах какъв е проблемът, който срещат и в отговор те признаха, че е „много бързо“. Така възникна необходимостта от промяна в темпото. Тук бе мястото, където демонстрирах още една от възможностите на синтезатора – забавих темпото за овладяване на трудните моменти при изговарянето на текста като постепенно ускорявах до достигане на темпото за художествена интерпретация.

При преодоляването на гореизброените препятствия, поставих следващата творческа задача, която се изразяваше в избора на инструментите, представляващи част от акомпанимента. За да ги насоча им казах, че този ритъм-бокс може да си кореспондира с автентичните народни инструменти като тъпан, гайда, тамбура... След моето предложение последва бурна, неодобрителна реакция. Децата не изневеряваха на своите усещания и искаха инструментите, които участват в създаването на акомпанимента да са електронни, инструментала на песента да прилича на музиката на Жан-Мишел Жар. След кратък разговор успях да ги убедя да включим тромпет, който често днес се използва в народната музика. Всеки ученик от класа имаше възможност да свири на синтезатора и да дава свои идеи.

След изработването на акомпанимента го запаметих в синтезатора и накарах учениците многократно да изпеят песента с новия инструментал. Попитах ги, кой вариант им допада повече – автентичния или съвременния. За моя изненада от 20 ученика 5-6 деца посочиха, че им харесва оригиналният фолклорен вариант, а останалите отдадоха предпочитанията си на съвременното звучене на песента.

В заключение искам да вметна, че песента „Седнало е Джоре дос“ се превърна в една от любимите песни, тъй като всички ученици от класа взеха участие в осъвременяването на аранжимента на тази песен. А работата със синтезатора се оказа голяма емоционална тръпка и предизвикателство, което учениците посрещнаха с много радост и емоции и очакваха с нетърпение следващата нова работа с него.

При избора на втората песен, шестокласниците се спряха на „Приятелство“ по музика на Светослав Лобошки, поместена в учебника им по музика. В процеса на разучаване на песента с инструментал от учебния диск исках да постигна по-добро художествено изпълнение от страна на учениците. В обясненията си учениците признаха, че песента е много хубава като текст и мелодия. За да я разнообразят предложих заедно да ѝ направим акомпанимент за синтезатор, подобно на „Седнало е Джоре дос“. Пристъпих към разучаване на песента, но този път без помощта на учебния инструментал, за да изгладим артикулационните и интонационните неточности, както и за да овладеем синкопа в изпълнението на припева. Предоставих синтезатора на децата сами да изберат стил от ритъм-банката. Най-хубавият и емоционален момент за тях бе, че този път те не само свирят, но използват основните функции на синтезатора. При избора на стил учениците се принудиха да изслушат голяма част от ритмите, запаметени в ритъм банката. Изненадващо за мен те се справиха много бързо с избора си (независимо, че разполагаха с много повече от 3 стила както беше при първата песен). Спряха се отново на диско-варианта, който беше много по-различен от оригиналния инструментал. На въпроса ми кое ги е накарало да се спрат точно на този стил, ми отговориха, че ритъмът е по-дискотечен, танцувален, по-близо до тяхното усещане за тази песен като избягват тъжния характер на оригиналния инструментал.

Усещах, че шестокласниците вече бяха по уверени при избора си на стил и затова им възложих задачата сами да изберат и инструментите, които да присъстват в новия инструментал. Намерението ми беше да не се намесвам по никакъв начин, за да разбера как ще се справят. Единственото ми условие се състоеше в това да разсъждават на глас. В процеса на работата учениците взеха решение в акомпанимента да присъстват по-малко инструменти, за да не стане много „натруфено“. При същинската работа по инструментала учениците отново имаха възможност да свирят на синтезатора и да изразяват мнения и предпочитания по неговото съчиняване. Когато

акомпанимента беше готов го съхраних в паметта на синтезатора и започнахме работа по песента, за да свикнат учениците да я пеят с новия аранжирмент. След подробно анализиране на песента, обърнах внимание на кои моменти трябва да се наблегне, за да се стигне до художествено изпълнение. В процеса на разучаване учениците предложиха да се премахне речитатива и на негово място да се изработи кулминацията на песента, за да не е тя толкова тровава, скучна и дълга. Реших проблема с преминаване в нова тоналност (модулация) на припева, което много се хареса на целия клас.

Всички ученици си признаха, че с тази задача се справиха по-бързо и по-организирано, заради натрупания опит от предишната песен. За пореден път отбелязаха огромната заслуга на качествата на синтезатора, който разреши основните проблеми за динамиката, стила, тоналността и успя да направи според самите тях песента „много яка“, така че винаги да я изпълняват с огромно желание.

Искам да отбележа, че шестокласниците останаха доволни от работата си, научиха се да работят в екип и при по-добра организация, в боравенето с електронния инструмент – синтезатор.

От употребата на електронния инструмент – синтезатор в педагогическата ми практика стигнах до следните изводи,:

- Прилагането на синтезатора в часовете по музика провокира желанието за самостоятелна изява и личното творчество при учениците, както и мотивацията за активно участие в учебния процес;
- Часовете по музика стават много по-интересни, атрактивни и пълноценни, а учебният материал - много добре илюстриран, което провокира учениците към активност и самостоятелност в урока по музика;
- Учителят има възможност да използва синтезатора като корепетитор като по този начин свободно може да изпълнява диригентската си функция.

Използването на синтезатора за нуждите на часовете по музика обаче поставя въпроса за качествата и уменията на учителя, свирещ на синтезатор. Той трябва :

- Да познава конструкцията на инструмента и неговите технически възможности – клавиатура, динамичност на клавиатурата, бутони за управление, видове съпровод, звукови ефекти, брой октави, мощност на колоните и на какво се хранят, за да го прилага оптимално в основните музикални дейности.

- Да познава звуковите и технически характеристики на електронния инструмент.
- Да изгради музикално технически умения и сръчности за свирене на синтезатор.
- Да мисли в съответния тембър при озвучаване на музикалния материал.
- Да има познания в областта на електрониката и отлична компютърна грамотност.

Съвременната образователна среда налага въвеждането на синтезатора като една от многото алтернативи за обогатяване на урока по музика. И за целта е необходимо да се създадат условия за обучение на музикалните педагози по този музикален инструмент. А модерният кабинет по музика задължително трябва да бъде оборудван и със синтезатор.

Съзнавайки, че съвременният ученик трябва да бъде ангажиран лично, заинтригуван, провокиран да мисли, да развива себе си, сме длъжни да търсим нови възможности, да използваме нови методи и да въвеждаме съвременна техника в българското училище. В този аспект електронният инструмент-синтезаторът не само отговаря на предизвикателствата на новия век. Този малък свят от темброви, хармонични, динамични и интонационни звукови нюанси упорито завладява своята аудитория, а часовете по музика се превръщат в неповторимо изживяване, в което и учениците и учителят се чувстват стойностни създатели и творци на красота.

МОДЕЛ ЗА УСТОЙЧИВО ПРИЛОЖЕНИЕ НА РЕФЛЕКСИВНИЯ ПОДХОД В УЧЕБНИЯ ПРОЦЕС НА ДИСЦИПЛИНАТА “ДИРИЖИРАНЕ ОТ КЛАВИР”.

гл. ас. Юлияна Панова

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

Приложението на рефлексивни технологии на преподаване в хода на учебните занятия по дисциплината „Дирижиране от клавиър“ е ключов фактор за преодоляване на когнитивния дисонанс у студентите от специалността „Педагогика на обучението по музика“, предизвикан от новопостъпилата информация за диригентските знания и мануалните умения, необходими за професионалното им формиране като педагози по музика. Този подход по време на занятията и самоподготовката на студентите не само спомага за ползотворно усвояване на новия материал, но и пресструктурира и преранжира знанията, получени по редица музикално-теоретични дисциплини. Обвързването на рефлексивната технология на преподаване със системата за оценяване мотивира висока активност на студентите в учебните занятия и при самостоятелната им подготовка.

Ключови думи: рефлексия, рефлексивен подход, рефлексивна технология на преподаване, когнитивен дисонанс, когнитивен консонанс, система за оценяване

В различни теоретични източници се дава различно определение на рефлексията като социално – психологически феномен. В своята книга „Современная дидактика“ Андрей Хуторской[1] най-общо определя рефлексията като интелектуален или емоционално-афективен процес на осъзнаване на собствената дейност от страна на обучаващите се.

Това сравнително кратко и принципно издържано определение може да бъде интерпретирано съобразно приложението на рефлексията в конкретни условия, но онзи ракурс, който ни интересува в контекста на настоящата тема е, че осъзнаването на собствената дейност (рефлексията) води до промяна в положителна посока на статуса на когнитивния дисонанс у студента, предизвикан от притока на нови знания и изискването за формиране на мануални диригентски умения.

Според проф.Фред Кортхаген[2] от университета в Утрехт, Холандия, рефлексията се дефинира като социокултурен процес,

съзнателно насочен към осмисляне на собствената познавателна дейност и личностни качества, както и към реализацията им на практика. Дефинирайки процеса на рефлексия, проф.Кортхаген описва и така наречения петфазов цикличен модел на рефлексия, наречен моделът ALACT (по първите букви на английските наименования на отделните фази на рефлексията), а именно:

- 1 действие (**A**ct);
- 2 поглеждане назад (**L**ook back) към действието;
- 3 осъзнаване (**A**ware) на основни аспекти;
- 4 създаване (**C**reation) на алтернативни методи на действие ;
- 5 изпробване (**T**est), което само по себе си е ново действие, и следователно, началната точка на нов цикъл.

Накратко казано рефлексията представлява съзнателно изградено умение да се размишлява над действията, поведенията и решенията в определени житейски или професионални ситуации и да се изработват алтернативните методи на действие (най-общо казано) и за прилагането на тези методи на практика. Подобен вид размишление дава възможност, освен да се преосмислят познанията и уменията, да се анализират различните собствени роли и проявления във взаимоотношенията, в които индивидът встъпва, и да се открият такива характеристики на тези роли, които често не са достъпни при първоначалния прочит на ситуацията.

Приложена към ролята на преподавателя и на цялостния процес на обучение по дирижиране от клавиър, рефлексията допринася за начина, по който отношенията преподавател – студент се оползотворяват ефективно за целите на преподаването с оглед формиране и утвърждаване на теоретичните познания и практическите мануални диригентски умения у бъдещия педагог по музика. Именно в процеса на рефлексия по време на учебните занятия преподавателят си осигурява обратна връзка, която му позволява да прецени състоянието на индивидуалния когнитивния дисонас на студента във всеки етап от учебния процес и да приложи подходяща педагогическа интервенция, която да мотивира допълнително студента по посока на преодоляване на противоречието желано – постигнато.

В течение на три модула на обучение (общо шест семестъра) студентите по педагогика на музиката постоянно и постепенно усвояват и утвърждават теоретичните знания и практическите умения, свързани с дисциплината дирижиране от клавиър от една

страна, и изграждат свои творчески концепции за реализирането на музикалните произведения, включени в учебната програма от друга страна.

Този двукомпонентен учебен процес изисква не само непрекъснато осмисляне на постигнатото по време на учебните занятия и самоподготовката на студентите и изработването на собствена малка творческа „теория“ относно конкретното произведение и прилагането ѝ на практика, но и постепенно осмисляне и изграждане на модел на поведение у студента като бъдещ педагог по музика, който да се базира на рефлексията. Т.е. у него се изгражда неусетно поведенчески модел, който ще му помогне да преодолява безпроблемно сериозния когнитивен дисонанс, който ще възникне при бъдещата му преподавателска дейност, когато ученическият клас ще бъде за него изпълнителска формация. С тази разлика, че тази изпълнителска формация по начало не е носител на стандартните положителни характеристики на вокален колектив.

Изграждането на такъв модел на поведение на бъдещия педагог по музика, основан на системното използване на прийоми на рефлексивния подход, е част от работата ми като преподавател по дирижиране от клавиър през последните 3 години.

В настоящия доклад ще се спра на един от проблемни въпроси, свързани с педагогическата ми практика за използване на рефлексията в учебния процес и при възлагане на задачите за самоподготовка.

Този проблемен въпрос е дали възможностите, които предлага семинарното упражнение и самоподготовката по дирижиране от клавиър като традиционна форма за професионално развитие на студента, са достатъчни за формирането му като бъдещ успешен педагог по музика. Тези възможности са предпоставени като напълно достатъчни при дисциплината „Дирижиране от клавиър“, тъй като в началният етап на изучаването на дисциплината студентите притежават необходимия минимум предварителна музикално-теоретична подготовка. Задачата ми като преподавател е, започвайки учебния процес, да формирам изострена познавателна потребност у студентите, свързана с необходимостта да се реструктурират и преранжират познанията от предварителната музикално-теоретична подготовка съобразно изискванията на дисциплината „Дирижиране от клавиър“.

Същността на отговора на този проблемен въпрос е в начина, по който преподавателят трябва много бързо да оцени нивото на

тази подготовка и да изработи индивидуален подход за всеки отделен студент. **Целта на този индивидуален подход** е преодоляване на различните степени на музикално – теоретична подготовка у различните студенти и постигане на приблизително еднакво високо ниво на получени знания и изградени диригентски умения в края на учебния процес. Чрез този индивидуален подход, базиран на рефлексията, се постига ефективно използване на възможностите на учебното занятие и самоподготовката.

Проведените от мен анкетни проучвания в продължение на последните три години на студентите, които започват курса на обучение по дирижиране от клавири, показват че независимо от нивото на предварителна музикално-теоретична подготовка на студентите, в първоначалния етап е налице сериозен когнитивен дисонанс (познавателно противоречие) за прилагането на тези знания от всеки един от тях. Дълбочината на това познавателно противоречие е пряко пропорционално от нивото на усвояване на музикално-теоретичните познания и умения по дисциплините солфедж, хармония, музикален анализ, история на музиката, свирене и четене на партитури. Наличието на този когнитивен дисонанс (познавателно противоречие) е в основата на решението ми за прилагане инструментариума на рефлексията, чрез който се подпомага студентът да преодолее своя когнитивен дисонанс, използвайки естествения и научно доказан стремеж на всеки човек да усеща в себе си вътрешна съгласуваност и хармония. Леон Фестингер [3] в своята книга „Теория на когнитивния дисонанс“ доказва, че нарушаването на тази съгласуваност именно поражда когнитивния дисонанс (познавателна несъгласуваност, остра потребност), която отприщва висока активност, насочена към възстановяване на хармонията (от дисонанс към консонанс).

В зависимост от това до каква степен педагогическият подход на преподавателя в първоначалния етап на обучението е насочен към осъзнаването на когнитивния дисонанс от страна на студента, то последният от своя страна, стремежи се да намали този дисонанс с оглед да намали вътрешното си противоречие и да постигне вътрешно равновесие, може да реагира по отношение на дисциплината „Дирижиране от клавири“, респективно преподавателя, по следните няколко начина:

1. Може да отхвърли получената информация, респективно тематиката на предстоящите упражнения („Не вярвам, че ще се справя....“). Тази реакция се наблюдава най-често при сту-

- дентите, чиято предварителна подготовка по музикално - теоретичните дисциплини е на недостатъчно ниво;
2. Може да омаловажи значението на тематиката на изучаваната дисциплина „Дирижиране от клавиър“ („Мога и без тази дисциплина ..“). Това се наблюдава най-често при студенти със недостатъчна предварителна подготовка по музикално - теоретичните дисциплини и по-високо ниво на подготовка по изпълнителство на инструмент или пеене;
 3. Решение да промени обкръжението си („Ще премина премина в друга специалност защото...“). Това се наблюдава преди всичко при студенти, чиято потребност от образование е по принцип и недостатъчно добре е осмислена бъдещата собствена роля на педагог по музика;
 4. Да промени мнението си по отношение на тематиката на изучаваната дисциплина и да насочи волевите си усилия към преодоляване на възникналото противоречие.

Важно е да се подчертае че, преди студентът да стигне до един от гореизброените начини за реакция, преподавателят трябва да използва факта, че когнитивния дисонанс възникнал в началото на изучаването на дисциплината дирижиране от клавиър отключва висока активност у студентите към „търсене“ на информация за намаляване на дисонанса (несъгласуваността). Незадоволяването на това „търсене“ от страна на преподавателя в този момент е сигурна предпоставка за негативна позиция, водеща до гореизброените първи три реакции на студента. Това е моментът, в който преподавателят най-ефикасно може да мотивира студента за повишаване на активността му в учебния час и при самоподготовката си. .

Именно в този първоначален етап, в който студента „чака нетърпеливо“ информация от преподавателя, която да намали този дисонанс, е особено важно преподавателят да го подпомогне за възприемане и осмисляне на тематиката на дисциплината „Дирижиране от клавиър“. Задачата ми като преподавател в този първоначалния етап е да задоволя тази потребност за преодоляване на противоречието между постигнатото по музикално-теоретичните дисциплини и желаното състояние. Това се постига, прилагайки **рефлексивен модел**, чрез който се осмислят определени теоретични знания и се изграждат нови такива, както и практически мануални умения. В този процес се формират и уменията за анализ и вземане на конкретни решения от страна на студента за излизане от схемата

на готовите понятия, което е необходимо по време на учебните занятия и самоподготовката.

Това е необходимо в дисциплина като дирижиране от клавиър, където концепциите не са и не могат да бъдат операционализирани в технологии и професионално - практическите умения са висока степен на импровизация. Ако творческата инвенция на преподавателя се трансформира във висока активност на студентите по време на учебните занятия и самоподготовка, това показва че необходимото единство на двата субекта преподавател и студент е налице. Постигането на това единство има своите сходни особености в различните части на учебното занятие от една страна и на курса на обучение като цяло.

В настоящия доклад ще се спра на особеностите на прилагането на рефлексията в началния етап на различните модули на обучението по дирижиране от клавиър.

Важно е да се прецени до каква степен встъпителната част (*независимо дали става въпрос за отделното семинарно упражнение или за отделен модул от целия курс на обучение по дисциплината „Дирижиране от клавиър“*) оказва мотивиращо влияние върху студентите. Според студентите първоначалния етап е мотивиращ само на 20 %, докато според мен тази първоначална част, използвайки методите на рефлексията, трябва да мотивира над 80% от тях. Ако този първоначален момент касае съответния модул студентът трябва да бъде мотивиран да направи своя избор на позитивна стратегия, а когато този момент касае отделното упражнение той трябва да бъде мотивиран да избере или препотвърди своята позитивна тактика.

Това е моментът, в който студентите правят своя съзнателен избор за степента на активност по време на учебните занятия. Този избор, в резултат на моите умения, може да варира от крайния плюс до крайния минус в зависимост от ефекта на встъпителните ми думи или действия като преподавател. Това е изборът, който студентът ще направи за физическо и интелектуално присъствие или отсъствие в часа и за ориентиране на волевата му организация към активна учебна дейност или безволеви странични занимания. В този първоначален момент аз имам задачата да помогна на всеки отделен студент да отключи собствена си „писта“ на познания, придобити от музикално-теоретичните дисциплини на онова индивидуално равнище, до което той е достигнал и да осмисли новото състояние на когнитивен дисонанс в резултат на встъплението ми по дисциплина

плината, което ще бъде предпоставка за мотивиране на студента за активно участие в учебно-възпитателния процес по дирижиране от клавиър.

Статистическите данни от анкетните проучвания (*част от които касаят дори чисто количествени показатели като брой присъствали на упражненията и брой на успешно подготвили задачите си за самоподготовка*) за последните три години, през които започнах да прилагам методите на рефлексията и система за оценяване, основана на нея, показват следната устойчива динамика. И в трите модула на обучение през последните три години, с малки, несъществени отклонения, кривата на присъствието и тази на успешно разработили задачите си за самоподготовка показва, че позитивната реакция на студентите е в пряка зависимост от използването на рефлексивни методи в хода на провеждане на семинарните упражнения..

Какъв е инструментариумът, който използвам за да предизвикам избора на степен на активност от студентите?

В началото на всеки един от трите модула, съставляващи курса на обучение по дирижиране от клавиър, чрез отделно разработена за всеки модул тестова форма си изяснявам индивидуалното ниво на познанията, придобити от музикално-теоретичните дисциплини или от предходния модул по дисциплината „Дирижиране от клавиър“. По този начин придобивам предварителна представа за очакваното ниво на когнитивен дисонас, който би могло да се очаква след представяне на тематиката и целите на дисциплината в рамките на предстоящия модул.

На второ място предизвиквам остър когнитивен дисонас, представяйки целите и тематиката на дисциплината по възможно най-убедителен начин. Фактът, че упражненията се провеждат в малка група (от 3 до 6 студента), ми позволява това представяне да бъде добре обмислено и съобразено с индивидуалното ниво на когнитивен дисонас у отделните студенти, като в същото време ненатрапчиво да бъде обяснена необходимостта от предстоящите занятия по съответния модул от дисциплината „Дирижиране от клавиър“ за професионалното им изграждане като бъдещи педагози по музика и връзката им с досега изучавания материал.

На трето място, използвайки рефлексивния подход помагам на студента да осмисли аспектите и дълбочината на получения когнитивен дисонас и да подготвим личните алтернативи и стратегиите за преодоляването му. В този момент студентът трябва да

бъде подпомогнат си отговори максимално конкретно на следните два въпроса – какво се случи досега и какво беше важно за мен? В този момент е особено важно студентът да достигне до момента на прозрението, че именно постоянното активно участие по време на семинарните упражнения и съзнателната му самоподготовка са решаващ инструмент за постигане на когнитивен консонанс.

На четвърто място съвместно изработваме персонално ориентиран план за системно възлагане и изпълнение на учебни задачи за семинарните упражнения и самоподготовката, който да е насочен към ефективно намаляване на дълбочината на когнитивния дисонанс. Т.е. по този начин студентът отговаря на въпросът – какво решавам за следващия момент?

С разработването на персонално ориентирания план на студента за съответния модул се слага началото на тестването на „годността“ на този план, което е по същество ново действие, подлежащо на нова съвместна рефлексия от страна на преподавателя и студента в хода на учебния процес. Този непрекъснат процес на съвместна рефлексия от страна на преподавател и студент по време на учебния процес е в основата на формирането на модел на поведение на бъдещия педагог по музика.

За мен като преподавател същностен момент в този процес на рефлексията е да отговоря на необходимостта от помощ, която трябва да окажа на студента във всяка една от фазите на рефлексията, която се състои от следното:

1. В първата фаза (фазата на действието) моята помощ се състои в това да подпомогна студента да открие и осмисли възможностите за практическо приложение на собствени си теоретични познания и практически умения при работа над музикалното произведение и да използва максимално ефективно тези възможности в хода на конкретното действие. Тази помощ се случва по време на учебния процес и съпътстващите консултации, но ефекта от нея се проявява както по време на учебните занятия, така и по време на самоподготовката му.
2. Във втората фаза (фазата на поглеждане назад към действието) моята задача е да подпомогна студента да изработи у себе си навици за постоянен преглед на извършеното действие, да си задава дори и неудобни за него въпроси, свързани с реализираното в първата фаза. Тази фаза е най-трудна, за-

щото е свързана с преодоляването на редица психологически бариери, свързани с естествените нагласи за задължително позитивни самооценки на нашите действия и роли в действието, които обикновено водят до пренебрегване на тази фаза. **„Каквото станало, станало ...“** В първоначалния етап на обучението тази фаза изисква възможно най-голямото единство между преподавател и студент, като степента на необходимост от това единство постенно намалява пропорционално съобразно развитието на уменията на студента да извършва преглед на извършеното. За да бъде ефективно това своеобразно единство аз съм разработила набор от стандартизирани въпроси, които студентът трябва да свикне сам да задава на себе си, правейки преглед на действието. Отговорите на тези въпроси са не само основата на следващата фаза на рефлексията, но са и част от процеса на прилагане на въведената от мен точкова система на текущо оценяване на студентите.

3. Тъй като третата фаза на рефлексията е особено важна при оформянето на способности за анализ и самоанализ от страна на студента по педагогика по музика, необходими в бъдещата му педагогическа практика, то моята помощ в тази фаза е насочена към създаване чрез тренинг и автотренинг на способности на студента да оцени различните аспекти на своите действия и приложените музикално-теоретични познания не само по отношение на тяхната конкретност и автентичност, но и като база за развитие на нови знания и умения в областта на дисциплината „Дирижиране от клавиър“.
4. В четвъртата фаза на рефлексивния цикъл, реализиран в учебния процес в рамките на семинарното упражнение по дирижиране от клавиър, моята помощ е насочена към изработване на способности на студента да формулира алтернативните подходи и дейности, базирани на осъзнаване на аспектите на неговите действия и роли. Моята помощ е насочена и към изработване на поведенчески модел, който се отличава с вътрешна и външна убедителност при защита на предложените алтернативни действия или при защита на правотата на вече извършените действия. Тоест това е финалният етап на процеса на творческото прозрение, в който до определен момент двата субекта на учебния процес са

в състояние на единство, но от момента на формулиране на алтернативните подходи субектите застават един срещу друг. Тогава студентът има задачата ме да убеди в утилитарността на избраните алтернативни действия, което е дълбоката същност на всяка педагогическа инвенция. В зависимост от степента на убедителност на студента (т.е. наличие на неточности, непълноти, грешки в изработените алтернативни методи на действия) в този момент моята помощ може да се състои отново към връщане му към фаза три, а при необходимост и към фаза две. Ако изработените алтернативни методи на действия са непълни, но вярни по моя преценка, аз връщам студента към фаза три, но ако изработените алтернативни модели са погрешни по моя преценка, аз връщам студента към фази две и три.

5. В петата фаза „Тестването“, което по същество съвпада с първата фаза „Действието“ моята помощ като преподавател е сведена до **минимум**. В тази фаза студентът трябва да реализира самостоятелно алтернативните си методи на действие по време на учебните занятия или самоподготовката.

Въпреки че моделът изглежда много прост, прилагането на рефлексията при преподаване на дисциплината „Дирижиране от клавир“ съвсем не е лесна задача. Тъй като студентите като цяло не са свикнали да разговарят за техния опит, а много често и преподавателите пропускат това, фаза 2 (поглед назад към действието) от модела за погледа назад към действието може да бъде истинска борба в началото. Повечето студенти искат да прескочат направо във фаза 3 (осъзнаване на основните аспекти) или 4 (създаване на алтернативни модели). Много често студентите искат готови решения, които да приложат на практика. Много често и преподавателят, притиснат от липсата на време, е готов да им ги даде и да пренебрегне съвместния преглед на действието. Но както се вижда от гореизложеното, решаващата роля на преподавателя както за затвърждаване на теоретичните знания и практическите умения по дисциплината „дирижиране от клавир“, така и за подпомагане на изграждането на поведенческия модел на студента като бъдещ педагог по музика, е именно в тази фаза. Затова фаза 2 е необходима за следващите две стъпки. Добре е да се знае, че този модел отнема време и търпение, за да се размишлява, и преподавателят

трябва да даде на себе си и на групата достатъчно време за рефлексия и повече да задава въпроси, отколкото да дава отговори.

ПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. - СПб: Питер, 2001. - 544 с.: ил. - (Серия “Учебник нового века”)
2. Korthagen, F.A.J. (2002). *Docenten leren reflecteren*. Soest: Nelissen
3. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса (превод от английски)

КОРЕКЦИОННОТО ВЛИЯНИЕ НА МУЗИКАТА ПРИ ДЕЦА С ЛЕКА СТЕПЕН НА УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ

Зорница Христова

В забързаното си ежедневие съвременното общество обръща внимание на децата с увреждания само когато в медийното пространство се появи поредната благотворителна кампания или скандал, свързан с грижите към тях. В тези случаи подкрепата е само финансова и не се осъзнава, че вниманието, разговорите и човешкото отношение, необходими за улесняването и осмислянето на живота на тези лица често са много по – полезни от материалната подкрепа.

Диагностицирането на умствената изостаналост е продължителен процес, в който определяща роля има фигурата на специалиста, неговата научна информираност, житейски и професионален опит. Въз основа на симптомите той изгражда хипотеза след хипотеза докато се конкретизира най – подходящата терапевтична програма. От съществено значение е провеждането на ранна диагностика на развитието на децата с нарушения, тъй като тя позволява работа в решаващи за психическото и умственото развитие периоди. Ранната диагностика винаги трябва да бъде последвана от ежегодна, която дава информация за актуалното състояние на детето.

До три годишна възраст диагностиката е най - вече с медицински характер и има за цел да открие сериозни интелектуални, физически и множество увреждания. Тя предполага ранното включване на детето в корекционни програми, съобразени с увреждането и индивидуалните му особености.

В училищната възраст диагностиката е насочена към обучителните нарушения като дисграфии, дислалии, дислексии, различни трудности при усвояването на учебното съдържание в училище и други.

За корекционно или компенсаторно въздействие на различните прояви на състоянието умствена изостаналост се прилагат различни видове терапия. Данни за използването на различни терапевтични форми, като заклинания, ритуали, обреди и други, насочени към деца с умствена изостаналост се откриват още в древността. Днес терапията за тези лица се обвързва с две страни - психическа и соматична (телесна).

- психическата включва хипноза, семейна терапия, разговорна терапия, музикотерапия, арт – терапия и други.

- соматичната терапия обхваща усвояването на различни навици за водене на здравословен начин на живот, различни занимания с изкуства и други.

При провеждането на какъвто и да е било вид арт-терапия не е важно да се използват творби с висока художествена стойност, а да се използва тяхното въздействие върху пациента.

Областта на музиката терапията се дели на пасивна и активна. Пасивната терапия обикновено е групова и включва възприемане на музикални произведения, като това спомага за освобождаване от напрежението и въздейства положително върху нервната система. Активната терапия може да бъде индивидуална напр. свирене на музикален инструмент, солово изпълнение на песен и други, и групова – като пеене в хор.

Известно е, че музиката като изкуство е мощно средство за въздействие и терапия при децата с умствена изостаналост. Тя може да бъде използвана или като фон и тогава може да се интерпретира като средство, подпомагащо извършването на основната дейност, или като начин за формиране на темпоритмично чувство, извършване на движения и танци. Благодарение на заниманията си с музика децата със специални образователни потребности усвояват полезни умения, свързани с общуването, пространствената и времева ориентация, развиват се речевите им възможности и се провокира развитието на техния емоционален свят. В заниманията с музика се предвижда групово и индивидуално обучение, като основното изискване е децата, които са включени в група да имат приблизително еднакво ниво на развитие. Дейностите при заниманията с музика включват слушане на песни и музикални произведения, пеене, танцуване и други. В часовете по музика в помощните училища се изучават популярни детски и народни песни както и някои по – елементарни музикални произведения, които развиват музикалния слух на децата с увреждания. При изучаването на дадена песен учениците с по - сериозни нарушения могат да научат само текста или само да отмерват, но при повечето се създава положително отношение към музиката. При слушане на музика от деца с умствено изоставане се наблюдава значително повишение на физическата активност т. е. те изпълняват различни движения като скачане, пляскане, клякане и т. н. В този смисъл положително последствие от заниманията с музика е почти моменталната връзка с танца, а от там могат да се извършват и различни корекци-

онни действия във връзка с характерните за децата с умствена изостаналост нарушения свързани с пространствената и времева ориентация. Корекционното въздействие на музиката в това отношение се изразява в изпълнение на различни движения под музикален съпровод, които подпомагат детето при ориентацията в средата, в която се намира и същевременно с това благодарение на ритъма на музиката те успяват да организират тези движения във времето.

Моят опит при работата с деца с умствена изостаналост е свързан със създаването и прилагането на модел, който в конкретния случай подпомага ученичката при ориентацията на клавиатурата на пианото без да е необходимо нотно огромотяване. Изписва се на милиметрова хартия с квадратни фигури, с подходяща големина, което максимално улеснява ученичката при проследяването. Основната цел, която съм си поставила в часовете е да се изградят основни умения за свирене на пиано с помощта на един по – елементарен и достъпен за деца с такова заболяване модел за записване на нотното писмо и впоследствие благодарение на заниманията ученичката да има елементарни познания в областта на музиката. В конкретния случай моделът бе създаден и приложен при работата с дете с леко умствено увреждане от помощното училище в гр.Пловдив - „Ст. Караджа“, като това позволи и контакти с преподавателите. Основната диагноза на ученичката е лека степен на умствена изостаналост, съпроводена с обучителните нарушения:

- дислалия – нарушение на звукопроизношението;
- дисграфия – различни нарушения в процеса на писане;
- акакулия – нарушение при извършване на различни математически операции.

Ученичката е сред децата в училището, които могат и взимат активно участие в различни дейности свързани с изиявите на училището – пеене, танцуване, рецитиране и други. Първоначално уроците се провеждаха в кабинета по музика в училището, а след приключването на учебната година заниманията се провеждаха в зала осигурена от мен.

При изучаването му от най – голяма важност за мен бе значението на всеки елемент да е дотолкова ясно за нея, че впоследствие тя да успява да се справи с разчитането на упражнения с подобна трудност самостоятелно. При първите ни срещи трябваше да си изградя ясна представа за възможностите ѝ и да се запозная със специфичните и характерни особености на нейното заболяване,

за да мога да си поставя постижими цели. На голяма част от уроците бе необходимо многократно да се повтарят нужните стъпки за извършването на определена дейност, за да може ученичката да осъзнае поставената задача. Това е наложително, защото при децата с умствено изоставане има разминаване между възможностите за извършване на различни дейности и възможностите за осъзнаване на тези дейности.

При изпълняването на дадена задача бе необходимо да се използват различни ориентири, които да помогнат на ученичката да разбере кога съответната задача е изпълнена успешно. В практическите занимания основните трудности се свързват с това, кои дейности трябва да са осъзнати и кои да се извършват като тренингови умения.

Като последствие от заниманията, при ученичката се развива умения за спазване на определена последователност, способност за планиране и организация на извършваната дейност както и обогатяване на речника, което включва усвояване на различни музикални термини. Корекционно въздействие се усети и при развитието на пространствената ориентация, а при заниманията с инструмента се забеляза развитие на моториката /движението/ на ръката.

Проблемът, свързан с обучението и възпитанието на лицата с умствено изоставане е актуален и изисква по – голяма популярност сред обществото и в частност сред педагогическите среди. Лицата с умствено изоставане могат до голяма степен да компенсират някои особености на състоянието си ако в училищна възраст с тях са провеждани индивидуални занимания с изкуство. Без съмнение задълбоченото изследване на състоянието и възможностите на лицата с умствено изоставане е необходимо за изготвянето на модели за работа, които максимално да доближат състоянието им до нормата, а „ползата“ от заниманията и взаимоотношенията между ученик и учител несъмнено е двустранна.

ЗА УЧЕНИКА:

- музиката и съчетанието и с други изкуства и дейности разширява интелектуалния и емоционален кръгзор на децата;

- музикалните занимания имат моментално положително въздействие върху емоционалния им свят работата с изкуство подпомага социалната адаптация;
- резултатите постигнати от заниманията с изкуство водят до положителни последици и в ежедневието на тези деца.

ЗА УЧИТЕЛЯ:

- на базата на знанията и уменията придобити в областта на музикалното възпитание могат да се приложат педагогически технологии за музикалното развитие при деца със специални образователни потребности;
- спецификата на увреждането е предизвикателство за преподавателя, тъй като всеки конкретен случай изисква индивидуален подход и води до различни резултати;
- при деца с една и съща диагноза нарушенията в интелекта се проявяват в различна степен и следователно те имат твърде различни възможности т. е. целите, които преподавателя си поставя се променят според съответния случай;

ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПАРАДИГМИ В ГЕНЕЗИСА НА БЪЛГАРСКАТА КЛАВИРНА КУЛТУРА

д-р Лазаринка Настева
ПУ "Паисий Хилендарски"

Историческият аспект на клавирното образование и обучението по пиано като част от педагогическото образование е сравнително по-малко изследван пласт от българската клавирна култура.

Едно от решенията (по повод на предложената за обсъждане училищната програма по пеене и музика) на Първия музикален конгрес, проведен през 1903 г. гласи: „За успеха на пеенето, нуждата от хармоничен инструмент се чувства много в нашите училища; без него ученикът не може да има ясно понятие за чист акорд. При изборът на този инструмент, конгресът се спря на пианото, което ще послужи за разни вечеринки и концерти, каквито често дава всяко училище.“¹ Тази формулировка е вербален израз на образователна парадигма, която определя качествено нов момент в музикално-педагогическата практика. Регламентираното използване на пианото за целите на музикалното обучение в училище и извън него рефлектира върху съдържанието на педагогическото образование и проблематиката, свързана с изучаването на музикален инструмент от бъдещите учители.

Генезисът на тази парадигма се открива в рефлексите на европейските образователни стандарти върху българската просветителска мисъл през Възраждането.

Възраждането - епоха богата, многопластова и определено просветителска - значима не толкова с художествените си резултати, колкото като източник на импулси, които имат проекции в бъдещето – този постулат с особена сила се отнася към най-ранния, начален етап от историята на българската клавирна култура.

Въпреки твърде ограничено и спорадично, пианото се разпространява у нас още от 10-те години на XIX в. В десетилетията до края на XIX век и дори след началото XX век то се възприема като „чудо“; но още в ареала на Българското възраждане се открива началото на клавирното творчество и изпълнителство, на клавирното образование и обучение, както и на дискурсите, в които се разсъждава за него; т. е. - пластове на клавирната култура, които имат проекции в структурирането на националната ни клавирна

школа. Константин Ганев отбелязва (без да навлиза в дълбочина в проблема – бел. Л. Н.) характерната особеност на първия етап – зависимостта на процесите и явленията от просветителските идеи на времето. Правда Горанова също подчертава, че „отвореният прозорец“ към клавирната култура през епохата на Българското възрождане е в посока към “просвещение и духовно извисяване на нацията”.²

От 70-те години на XIX век съществуват свидетелства за интерес към изучаване на пиано от отделни представители на българската интелигенция. Пътищата са основно два – по частен път и в европейските и други училища извън страната, където се изучава на пиано. Показателна в това отношение е клавирната подготовка, която получават двама музикални дейци и педагози – Анастас Андреев Стоянов и Рачко (Рачо) Матев Рачев – имена, емблематични за следосвобожденския основополагащ етап от развитието на клавирната ни култура. През 1869 г. Анастас Стоянов започва да учи пиано в Браила, в дома на вуйчо си Добри Войников. Негова учителка е съпругата на Войников Кириакица (Констанца) – възпитаничка на френски пансион в Италия и на Парижката консерватория, където следва две години. Предполага се, че продължава да учи пиано в Цариград: през 1871 г. той постъпва във френския императорски лицей Галата-сарай в Цариград, а следващата година се премества в Роберт колеж, където завършва образованието си през 1877 г.³

По време на обучението си в Чехия през периода 1871-1875 г. Рачко М. Рачев изучава пиано като избираема дисциплина в Педагогическото училище в Храдец Кралове. Образователните стандарти в Европа по това време регламентират задължително изучаване на музикални дисциплини в педагогическите училища: пеене (вокална музика) и цигулка (инструментална музика). Пианото е сред дисциплините, които се изучават в рамките на неолигатната (избираема) подготовка, срещу допълнително заплащане. Този факт се документира от запазените училищни свидетелства на Р. М. Рачев.⁴ Писмата на Андрей Зехиров (съгражданин и състудент на Р. М. Рачев) до д-р Вичо Панов съдържат любопитни сведения за трудностите, които съпътстват двамата младежи в осъществяването на желанието си да изучават допълнително музикални дисциплини, в това число – и пиано. Става ясно, Р. М. Рачев пише писмо до представителя на Добродетелната дружина Маринчо Бенли, с което иска разрешение и допълнителни сред-

ства за заплащане на необлигатните дисциплини, сред които е и пианото: „Но как да Ви пиша – четем в писмото на А. Зехиров, - “ако е възможно и ако позволи Г-н Маринчю да ся учиме на музика, но аз не ще ви пиша, защото другарят ми Г-н Рачев Ви пиши по-надълго (...)”⁵

Възрождашкият печат, както и публикации от 80-те години на XIX в. съдържат интересни сведения за изучаване на пиано в девическите училища.

Материали от в. “Зорница” (от 1877-1880 г.) свидетелстват за това, че пиано се изучава в Американското девическо училище в Юскюдар, Цариград. От статия за провеждането на годишните изпити става ясно, че те завършват с „пеяние и свирение на пиано. (...) Две български девойки от Шумен много ся отличиха с успехите си...” Публикацията отразява и впечатлението на „слушателите”: „При всичко, че тази година нямаше ученички, които да свършват курса на училището, слушателите пак останаха много доволни от изпитанията”. „Надяваме се, пише авторят на статията, че помежду новите ученички, които ще дойдат идущата година, ще има и няколко повече от България”.⁶ Изучаването на пиано фигурира само като избираема учебна дисциплина. Най-ранната статия, в която се съобщава този факт, е от 23 юни 1877 г. Тя е озаглавена „Женско образование” и е посветена изцяло на новооткритото девическо училище в Юскюдар, Цариград, създадено, „...за да има в Цариград един девически пансион, който да даде такова образование на девойките, каквото Роберт колеж дава на младежите”; в училището “Инструменталната музика и Френският език се преподават особно”.⁷ От следващият брой на вестника става ясно, че именно пианото се изучава по избор, срещу допълнително заплащане („6 лири за „учение пиано”). В статия, озаглавена „Едно девическо училище в Юскюдар” се изяснява, че с изключение на “Пиано, което ся преподава като особен урок” и “с особена плата” на онези, които „би желали”, „ученичките следват също Гласна музика и Ръкоделие като редовни уроци”.⁸

Сведения за изучаването на пиано в педагогическите училища в чужбина в първите две десетилетия след Освобождението дава Иван Т. Бракалов - директор на Казанлъшкото държавно педагогическо училище, а по-късно учител в София и окръжен училищен инспектор. В Загребската кралевска учителска школа, където той следва, се изучават дисциплините “Пение, цигулка и пиано”, пре-

подавани от В. Литингер и Ив. Милакович – “известни компопозитори и вещи учители по музика”. Бракалов дава интересни сведения за това, как в тези часове българите се явявали като “любопитни зрители”, които се учудвали на способностите на съучениците си – хървати. С известна горчивина той пише: “Особено в началото се намерихме в крайно трудно и неприятно положение, защото няхаме никакво понятие (...) при това бяхме възрастни младежи, току-що излезли от робския живот, преживели кървавите дни на априлското въстание и освободителната война, когато нашите другари бяха с музикални дарби и наклонности, развити още от основното училище и дома (...) всестранно подготвени да изучават инструментална музика.” За българите, въпреки всички усилия да напредват заедно с тях, спънките се непреодолими – “пръсти не искат да се прегъват, музикален слух не иска да се развива, усвояването на нотите – и то върви бавно”. Бракалов свидетелства още и за педагогическите компромиси на преподавателите: “...професорите ни влязоха в положение и затова взеха да се стремят да можем да придобием само едно минимално музикално образование”; от тях се изисква “по-свободен избор” – да учат цигулка или пиано само толкова, че да си помагат с гласа и инструмента, когато преподават “пение в основните училища”.⁹

Изследването на рефлексията на българската възрожденска просветителска мисъл към присъствието на новия и чужд за българската традиция инструмент и то в рамките на българските образователни стандарти е предизвикателство: “Наличните сведения за периода до Освобождението формират представата ни за количественото присъствие на пианото в бита на българите, но в тях обаче трудно може да се долови същественото – отношението към този нов за българското музикално съзнание инструмент” - отбелязва П. Горанова в труда си “Клавирият изкуство в България”.¹⁰ Изразените схващания от страниците на периодичния печат потвърждават факта, че срещата с това непознато изкуство има своите особености и проблеми.¹¹ Забележителен факт е, че ерудит като Любен Каравелов от страниците на периодичния печат изказва становища по въпроси, свързани с пианото и клавирият обучение.¹² В хода на разсъжденията за съдържанието, целите и задачите на девическото образование на страниците на списание “Знание” от 1875 г. пише: “Кажете ни, молиме ви се, защо вашите дъщери са обзаяни от своите наставници да свирят на фортепиа-

но, да играят полки-мазурки, да правят някакви си никому ненужни цветя и пр., и пр.? Ние сме твърдо уверени, че ни един баща и ни една майка не е в състояние да отговори разумно на нашия въпрос.” Ето какъв отговор предполага Каравелов: “Ние живеем между хора, следователно, ако обществото намира за потребно да се изучава това или онова, то и ние не трябва да го пренебрежаваме” – ще да каже бащата. “Ако свирят сичките момичета, то трябва да свири и нашата Катинка. Аз обичам музиката и баща и я обича. В сегашното време ни едно момиче не може да си намери добър мъж без музика и без френски” – ще да каже майката.” Каравелов откровено оценява тези отговори като “глупави”, като се аргументира: “Ако деморализирани Париж да би захванал да ходи с краката нагоре, то потребно ли е и за нас да направиме същото?” Каравелов има предвид мотивите и целите, с които тези предмети (изучаването на пиано и чужд език, които в порядъка на тези разсъждения се поставят върху една плоскост), се включват в системата на девическото образование.¹² По повод на изучаването на пиано Каравелов отбелязва: “Нека ни бъде позволено да кажем, че от ученичките само една от стотях изучава свирната колко-годе сносно, а другите 99 брънчат в ушите на своите близки съвсем немилостиво. Освен това, музиката и на най-добрите артистки се продължава до замъжеството им или до първото дете”. Темата за обучението по пиано като част от съдържанието на девическото образование намира продължение в статията “За женското възпитание”, където Каравелов отбелязва, че “...почти по цяла Европа общественото направление приготвя в своите женски школи не честни, не знаещи и не полезни граждани, а добре дресирвани кукли... Най-главното учение, което се преподава в тия школи, свободно може да се нарече драсировка, защото от благовъзпитаната девица се изисква да свири на фортепиано, да знае няколко французки фрази, да преправя лицето си (...) и други такива”.¹⁴ Каравелов счита пианото през този период за чужд на българската действителност инструмент, на една чужда култура, за която намиращият се в “диво състояние” народ не е узрял и не е подготвен. Но той отива и по-далеч; ерудирания педагог, ориентиран в схващанията за към реализъм и прагматизъм в училищното обучение, засяга един проблем, все още нерешен дори в наше време – мястото на пианото (респективно – инструменталното обучение) в музикалното обучение и възпитание на онези ученици, които няма да поемат пътя на професионалния музикант. Това е забележите-

лен факт, че тази мисъл е изказана през 1872 г. като дори до края на XIX век пианото у нас все още е твърде малко разпространен инструмент, и то от педагог, който не е музикант. Една подобна позиция на Каравелов към факта, че през XIX век свирената на пиано се схваща като част задължителна част от доброто възпитание на девойките не би била правилно разбрана отделно от контекста на неговите педагогически възгледи. Един от аргументите на Каравелов за негативно отношение спрямо образованието във Франция е подчинеността на образованието на различия по социален и полов признак; тази схващания обуславят позицията му против обучението по пиано в девическите училища в Европа и безкритичното прилагане на чуждия опит у нас.¹⁵

Генезисът на идеята за използване на пианото и клавирната музика в системата на училищното и извънучилищно музикално обучение се открива в мащабното музикално-просветителско дело на пионерите на българската клавирна култура – Анастас А. Стоянов и Рачко М. Рачев. Не е случаен фактът, че именно те – учениците на Войников, възпитаници на неговата школа – поставят основите на българската клавирна традиция. Емблематичното за възрожденската ни култура дело на Добри Войников експлицира не само генезиса на българската инструментална култура като цяло но и в частност – на клавирната култура. Уникален факт за историята на българската клавирна култура е наличието на клавирни творби сред нотните ръкописи на Добри Войников. В нотна тетрадка с надпис на корицата „Ноты за цигулка №3. Година 1859/60. Шуменъ. Д. П. Войниковъ“ се намират шест клавирни ръкописа. В еkleктичното съдържание на тетрадката, скрити зад подвеждащия надпис „Ноти за цигулка“, те следват един след друг, подобно на пиеси от малка клавирна сюита. Заглавията ѝ са написани на български език: „Бирбантъ - Маршъ“, „Краковиякъ“, „Добро утро, галопъ“, „Шуменъ, полка“, „Емигрантъ, полка“ и „Жидовска, полка“. В горния десен ъгъл на нотния текст на третия ръкопис - „Шуменъ, полка“ стои надпис „от Добри П. Войников“. Те са оформени съобразно изискванията за клавирната фактура – на две петолиния, свързани с клавирна аколада. Партията на дясна ръка е нотирана на виолинов, а лявата – на басов ключ, поставени са динамични знаци и щрихи – легато и стакато, липсват означения за темпо и апликатура. Интересно е да се отбележи, че всички пиеси от тетрадката са в мажорни тоналности.

Клавирните ръкописи на Войников спадат към появилите се около средата на XIX век ръкописни документи с европейска петолинейна нотация у нас, които обогатяват по форми на изява българската музикална култура по това време. Марш, полка, гавот - това е кръгът на популярните, битували сред широки обществени кръгове в Европа през XIX в. и получили широко разпространение в инструменталната музика жанрове. Елементарната хармонизация и опростената фактура (мелодия в дясна ръка; съпровод - в лява, от типа бас-акорд) е свидетелство за функционалната зависимост на пиесите от танца и за утилитарната им насоченост - за битово, домашно музициране.¹⁶

Клавирните ръкописи в къщата-музей "Добри Войников" в Шумен очертават нов аспект на музикално-културното наследство на Войников и инспирират хипотезата, че делото му има пряко отношение към генезиса на българската клавирна музика, а не единствено косвено - като личност, повлияла върху образованието и възгледите на "пионерите" Анастас А. Стоянов и Рачко М. Рачев. Датировката на клавирните ръкописи (1859/60 г.) съвпада с периода, наречен от Илия Блъсков "златното време на Г-на Войникова", когато той е учител и директор в Шумен и на практика това е един от най-активните му музикално творчески периоди. В началото на 60-те години той е най-известният общественик и интелектуалец в Шумен и централна фигура в културния живот в града - всички културни прояви започват от него и са свързани с него. Показателно е, че точно по това време Войников пише и музика за пиано - един нов щрих към енциклопедичното му дело и нов принос към българската музикална култура.

Проблемът за връзката и зависимостта между ранното клавирно творчество и образователните идеи на просветителския XIX век изисква специална визия. Клавирното творчество на музикалните педагози от началния етап - от Войниковите клавирни ръкописи, през първите клавирни съчинения, изградени върху български градски, училищни и народни песни (включително - и в неравноделни размери), издадени съвместно от А.А. Стоянов и Р. М. Рачев, последвани от самостоятелните клавирни албуми на А. А. Стоянов - до самотитното, интересно и малко изследвано клавирно творчество на редица видни български музикални дейци и педагози от последната четвърт на XIX и началото на XX век - заслужава да бъде обект на разглеждане по посока на приноса към генерирането и развитието на образователните парадигми на бъл-

гарската клавирна култура. Автори на клавирни творби от този период са учителите по музика Мишо Тодоров, Атанас Паунов, Атанас Божинов, Михаил Константинов, Петко Наумов и др. Учителите-чужденци и чужденците капелмайстори, които работят и като музикални педагози, имат особено голям принос и значително клавирно творчество. Франц Щрос, Карел Махан, Карел Йермарж, Алоис Мацак и др. Интересен е подстъпът на композиторите, вписващи се не в "прехода", а в редиците на "първите" – Емануил Манолов, Маестро Георги Атанасов, Добри Христов, Александър Кръстев, Димитър Жаджигеоргиев и др. към клавирното творчество – не само като средство за популяризиране на това изкуство, на музикална просвета и възпитание чрез него – но и като обект на истинско творческо кредо – това, което в най-голяма степен постига през този период композитора Панайот Пипков, създавайки творчество, което - в истинския професионален смисъл на понятието - може да се нарече "клавирно". Не е случаен факт, че част от имената на музикалните дейци и педагози, свързали имената си с началото на българската клавирната култура са сред инициаторите за институционализиране на музикално образование в България: преподаватели в първото музикално учебно заведение – "Частно народно музикално училище" са Карел Йермарж, Петко Наумов, Димитър Хаджигеоргиев, Алоис Мацак. Очертава се и приносът на клавирните изпълнители и педагози – Хенрих Визнер, Мара Черен – за поставянето на професионални основите на клавирното обучение в България.¹⁷

Налага се извода, че от епохата на Възраждането до началото на XX век (Първия музикален конгрес, проведен през 1903 г.) пианото извървява пътя от спорадичното използване в урочната и извънкласна работа на музикалните педагози до регламентираното присъствие в образователния процес – в училище и извън него. Музикалните педагози схващат използването му в урока в тясна връзка с музикалните дейности – при изпълнение и възприемане на музика в клас, свързват го с качествената страна на музикалнообразователния процес. С това визията на представителите на нашата ранна музикалнипедагогическа мисъл проглежда във времето и се оказва на висотата да проектира актуална и за съвременността проблематика.¹⁸

ЛИТЕРАТУРА И БЕЛЕЖКИ

1. Музикален вестник, г.І, 1903, бр.1, с.4
2. В светлината на новите музиковедчески дискурси (трудовете на Е. Вълчинова-Чендова, Правда Горанова), както и на по-ранни (на Константин Ганев), свързани с процесите и явленията в генезиса на българската оркестрова и инструментална култура) изчезва оксиморонът при поставянето на една изследователска плоскост на българската клавирна култура и Българско възраждане. През Възраждането не се случва „голямата среща на българското музикално съзнание с високите образци на европейското клавирно изкуство”; несъмнено, обаче, първите плахи стъпки към тази специфична култура със свой облик са направени още тогава. Виж: Горанова, П. Клавирият в България. С., 1999, с. 9-10, 26; Ганев, К. Пути развития болгарской фортепьянной культуры. – Сборник статей болгарских музыковедов. Москва, 1962, с.188
3. Данните са според: Апостолова, М. Анастас Андреев Стоянов – първият български клавирен композитор, изпълнител и педагог. Шумен, 1997, с. 36
4. По данни от периодичния печат, освен в училищата в Прага, в гимназията в Табор („един малък скромнен градец”) – се преподава „гласна и инструментална музика”. В Чехия през XIX в. има петнадесет специализирани училища за „художества и музика”. Виж: Настева, Л. С. Мечкова. Документалният материал от годините на учене на Рачко Матев Рачев (1853 – 1897) – източник на информация за образователните стандарти през третата четвърт на XIX век. – Епископ-Константинови четения - 8 [“Извор, Документ, Текст”], Шумен, 2003, с.432- 438
5. Писма от Чехия на Андрей Зехиров (Панов) до д-р Вичо Панов. – Урбан, З., К. Вачкова. Чешки страници за Шумен през Възраждането. Шумен, 1995, с.163
6. Публикациите дават сведения за това, че учениците от „пригответелното” отделение полагат изпити само по „прочит, числителница и землеописание”, а от „главното училище” – по „землеописание, умствена и практическа числителница, Английска и Френска граматика, ботаника, физиология, Св. История на Евангелието; при това имаше пеяние и свирение на пияно.”. Зорница. Седмичен вестник, г. 2, Цариград, 23 юни 1877, бр. 25, с. 98; Зорница. Седмичен вестник, г. 2, Цариград, 30 юни 1877, бр. 26, с. 102

7. Зорница. Седмичен вестник, г. 4, Цариград, 12 юли 1879, бр. 28, с. 112
8. Тук отново се дава информация за резултатите от „годишните изпитания“ в училището: „Ние не можем сега да не споменем и за отличията на някои ученички в музиката, и гласната и инструменталната.“ - Зорница. Седмичен вестник, г. 5, Цариград, 23 юли, 1880, бр. 8, с. 110
9. Бракалов, И. Материали за изучаване на учебното дело в България. С., 1927
10. Горанова, П., *цит. съч.*, с. 16
11. Визират се важни проблеми на клавиричното обучение: мястото на инструмента в училищната музикална практика, обучението по пиано в неговия любителски аспект, мястото на обучението по пиано в системата на масовата музикална практика – проблематика, актуална както за визираната епоха, така и днес. Виж: Настева, Л. Публикации за клавиричното обучение в българския периодичен печат през XIX век. - Сборник доклади. Научна конференция с международно участие. Шумен, 2004, с.85-89
12. Настева, Л. Възгледите на Любен Каравелов за обучението по музика и музикалното възпитание в училище. - Съюз на учените – Стара Загора. Научна конференция с международно участие “Стара Загора 2004”. Т. VII. Педагогически науки. Стара Загора, 2004, с. 169-175
13. Каравелов се застъпва за изучаването на реални и светски учебни предмети и не вижда голяма полза от изучаване на логика, психология, археология, риторика и др. Виж: Радев, П. История на българското образование. Пловдив, 2002, с. 177
14. Цитатите от трудовете на Каравелов са по: Каравелов, Л. Събрани съчинения. Том десети. Публицистика. Статии, невключвани в рубрики, ранни и преводни статии. Подбор и ред. П. Тотев. С., 1987, с. 44-45; 89-353
15. По този въпрос виж: Атанасова, В. Педагогическите възгледи на Любен Каравелов. Автореферат. С., 1999, с. 14; Радев, П. История на българското образование, Пловдив, 2002, с.
16. К. Бойчева привежда фактът, че през 1875 г., след завръщането на семейство Войникови от Браила, в дома им в Шумен звучи клавирна музика - съпругата му Кириакица “лъчезарно посреща с кафе и трендафилово сладко учителките от Девическото училище (...) в салона на “горния кат”(…) и им свири на пианото “европейски дансове”. Виж: Настева, Л. Нов шрих към енциклопедизма на Добри

- Войников. - Добри Войников [175 години от рождението му]. Сборник с материали от научната конференция, проведена на 13 и 14 ноември 2008 г. „Добри Войников”, Шумен, 2008, с.143-155
17. Петров, С. Половин век музикално образование в България. - Годишник на БДК, Т. I/1960, с. 9-10
18. Виж: Настева, Л. Музикалният инструмент в училищната музикална практика в края на XIX век: - Осигуряване и оценяване качеството на обучението. Сборник с доклади на Третата есенна научна конференция на Факултета по начална и предучилищна педагогика, Китен, 19-14.09. 2005 г. Изд. “Веда Словена - ЖГ”, С., 2005, с. 511-514

СИНТЕЗАТОРЪТ – СРЕДСТВО ЗА ИЗЯСНЯВАНЕ НА МЕТРОРИТЪМА И РАЗМЕРИТЕ В БЪЛГАРСКИ НАРОДНИ МЕЛОДИИ

ст. ас. Мариан Ангелов
Педагогически колеж - Враца

Резюме:

В доклада се разглеждат метроритмичните аспекти на някои народни мелодии, всяка от които се среща с различни размери в музикалната теория и практика. Целта е след анализирането и записването им на синтезатор, където точно могат да се проследят и определят простите времена, чрез сравняване с вече нотираните в учебните помагала произведения и натрупаните музикално-слухови представи у слушателя, да се установи най-правилният за всяка от мелодиите размер и неговото въвеждане и утвърдяване в обучението по музикален фолклор.

Ключови думи: синтезатор, народна мелодия, метроритъм, първични времена, хронос-протос, темпо, размер

Както почти всеки продукт на човешката дейност, така и музиката се обогатява от компютърната революция. Във всяко творческо начало е абсолютно необходимо присъствието на човека, творческата искра на неговата душевност, така че компютърът си остава негов неизменен помощник – едновременно инструмент и съветник. С наличния богат арсенал от музикално-технически средства – синтезатор, компютър, снабден с необходимия хардуер и софтуер и т.н., както и чрез познанията за работа с тях, могат да се постигнат разнообразни варианти за създаване на музика. Тези средства дават възможност при подготовката и записването на музикалния продукт да се използват различни начини, някои от тях според законите на музикалната теория, а други в противоречие с нея. Но и в двата случая често пъти успешно се достига до крайния резултат – готовата музикална творба. Без слушателят да е заинтересован и запознат с процесите по нейното реализиране, той я възприема и отразява като емоционална реакция под въздействието на едновременно съчетание на музикалните изразни средства. Нивото на съвременната музикална техника не само позволява да бъдат имитирани всички основни прийоми, които използва музикантът,

но и значително да ги разширява. Постепенно се повишава и изискването на педагозите, музикалният материал в различните форми на педагогическо взаимодействие да се насочи към едно по-съвременно звучене. С използването на акордеона и пианото в ситуациите и часовете по музика трябва да присъства и синтезаторът, който още по-емоционално ще въздейства и ще стимулира децата към по-активна съзнателна дейност. Затова уменията на педагога за работа със синтезатор трябва да вървят успоредно с навлизането на този инструмент в нашето съвремие.

Синтезаторът е електронен музикален инструмент с „многофункционална“ клавиатура, богата гама от тембри, ефекти, ритми и възможности, на който се прави и изпълнява музика в различни жанрове. В последно време синтезаторът стремително навлиза и успешно се използва за аранжиране на стилове за свирене „на живо“ и за направата на миди файлове на български народни мелодии. Свиренето в реално време става с помощта на автоматичния акомпанимент, състоящ се от бас, хармония и ритъм, които се редуват по предварително зададени акорди. Синтезаторите нямат готови фабрични стилове за изпълнение на равноделни и неравноделни размери на родния ни фолклор и музикантите са принудени сами да си ги аранжират и записват. Не всеки обаче може да се справи с това, защото познанията в тази област все още не са добре застъпени в музикалните училищата и ВУЗ, а изпълнителите са принудени сами да търсят пътища за получаване на необходимите знания и умения за работа с тях. Освен това всяка една марка и модел синтезатори имат различно разположение на функциите, което поражда трудности в създаването на единна методика на обучение за работа с тях.

Синтезаторът в българския фолклор постепенно затвърдява позициите си на модерен музикален инструмент с големи възможности. Различните твърдения на записвачи, теоретици и изпълнители относно някои метроритмични структури в българската народна музика могат да бъдат разрешени чрез анализиране и сравняване размерите на мелодия, нотирани в учебните помагала в различни размери, и същата записана на синтезатор и представена на масовия слушател от звуконосител или като „живо“ изпълнение. В резултат на това се установява несъответствие в размерите и метроритъма на една и съща мелодия, представена с различна цел - обучение, забавление, обработване, аранжиране, записване и др. Ако наличието на нотирани народни песни дава възможност да се започне

проучването им и да се положи основата на теорията на българската народна музика, то в днешно време това условие е недостатъчно, особено по отношение извеждането на точни метроритмични концепции в народни мелодии със спорни размери. Навлизането на музикалните технологии и работата с тях понякога пораждат съмнение за правилното тълкуване на метроритъма. „Извеждането на „твърди“ правила встъпва неизбежно в конфликт с творческия характер на закономерностите, с тяхната трансформация и свободно действие, с непознаващата граници фантазия на човешкия гений“ [10, 17]. Непрофесионално е да се нагаждат и подчиняват принципите на българската народна музика с общоприетата теория в художествената музика.

От работата ми като педагог и корепетитор установявам несъответствия в твърденията на някои музиканти и хореографи относно анализиране и осъзнаване на метроритъма, темпото, тактуването и размерите в някои неравноделни мелодии. „Например размерът 13/16  по-често е 7/8 ; 11/16  по-често е 7/8  и пр.“ [4, 42]. Различният брой равни първични времена в даден размер, редуващи се в определено темпо, изцяло променят метроритмичната структура на мелодията и влияят върху нееднаквото ѝ протичане във времето. Това ясно проличава, когато мелодията е изсвирена и аранжирана на синтезатор, чиито стойности за размер и темпо са предварително зададени във всеки един от нейните варианти. Сходство при сравняването на тези размери не може да се наблюдава и ще има разминаване в хронос-протосите им. За да „излезе“ точно метроритъмът на мелодията, трябва да се подберат такива тактови показатели, чието съотношение на темпо и метрични групи при аугментация или диминуция да е 2:1. Например мелодия в размер 7/8 в умерено темпо може успешно да бъде записана на синтезатор в 14/16 в бързо темпо, и обратното. След като се изключи метрономът на синтезатора, не се забелязва разлика в крайното звучене, въпреки че във втория случай се брои на седем равни двувременни дяла или на шест, като шестият е удължен дял и се възприема в диплазно отношение спрямо кратките двувременни, а в първия случай се брои на три, като третият дял е тривременен (хемиолен). Не е възможно при зададени различни стойности за размер, освен ако те не са два пъти по-големи или по-малки един от друг, да се получи мелодия, която да преминава еднакво във времето.

Музикалните технологии дават възможност да се направи и проследи дадена мелодия в нейните характерни варианти, записани в трудовете, учебниците, изпълнена „на живо“ или прослушана от звуконосител, а след това да се определи кой е най-точният размер, съответстващ на традиционното ѝ звучене. За основа трябва да се вземе тази мелодия, която отговаря на слухово-двигателните представи и потребности на личността, натрупани от минали възприятия. Установява се, че има разлика между записването и изучаването на някои фолклорни творби и представянето им чрез средствата за масова комуникация. Синтезаторът в този случай се явява модерно средство за анализиране и определяне на времевите отношения в музиката.

При двуделните и триделните тактове също се наблюдават различни проявления за съществуването на една и съща мелодия в различни размери, например между 3/8 в ямбична стъпка и 5/16. „Безспорно в практиката и това разнообразие съществува – една мелодия може да се запише в такт 5/16 , а неин близък вариант – в такт 3/8 , друг вариант в 7/8  и пр.“ [4, 42]. След анализирането им се вижда, че от раздробяването на времената на всеки размер до най-кратката неделимата метрична единица – осмина или шестнадесетина, се получават различен брой равни първични времена, които след изравняването им в знаменателя чрез аугментация или диминуция отново ще се различават. От записването и прослушването на мелодията на синтезатор в нейните варианти се забелязва нееднаквото ѝ протичане във времето и разминаване на метрическите и мелодическите акценти. Това ясно личи, когато включеният метроном отмерва хронос-протоса през цялото време и показва броя на простите времена. Ако разгледаме нотните стойности и темпото на размер 3/8 като двойно умалени (диминуция) - 6/16, и ги сравним с единия от предложените варианти - 5/16, се забелязва разлика от едно метрично време. Така 6/16 (3/8) може да се разглежда като 5/16 с удължен диплазен втори дял. В ритъма на 7/8 е.г се вижда, че размера е от „Б“ вид 3+2+2. В бързо темпо тактуването на направения стил на синтезатора при изключен метроном ще се доближава до известна степен до редуването на краткия и удължения дял с хемиолното отношение на размер 5/16. В стремежа си аранжорът да пресъздаде максимално реалното звучене на метроритъма на мелодията, ритмичните групи се анализират чрез смятане, събиране и делене на нотните стойности и знаци. Под „реално звучене“ имам предвид натрупаните слухови представи от

музиката, които са достигнали до масовия слушател чрез радиото, телевизията, концертния подиум, от запис на звуконосител, изсвирена „на живо“ от оркестър или корепетитор по различен повод и т.н. Възниква въпросът, с кой от вариантите за размер на мелодията педагогът трябва да запознае обучаващите се в изучаването ѝ?

В музикалните и хореографските среди са известни и други мелодии със спорни размери. Това са народната песен „Елено моме“, на която се играе Еленино хоро, песента „Цоне, мило чедо“ и народните песни „Петруно, пиле шарено“, „Чичовото дете“ и др., на които се играе Петрунино хоро. Освен вокални се срещат и инструментални произведения на хората. Най-характерните и популярните размери, с които те се изучават и са записани в учебниците, са 13/16 за Еленино и 12/16 и по-рядко 13/16 за Петрунино хоро. В теоретичен аспект се срещат и други по-непопулярни размери, като 22/16, 23/16 и по-рядко правилния според мен 7/8. В музикалната практика хората са известни предимно с дванадесетвременните петделни и тринадесетвременните шестделни размери. Техните първични времена не отговарят на броя им, когато мелодиите се слушат и броят, или аранжират като стилове и миди файлове на синтезатор. За да се уеднаквят популярните за мелодиите размери с тяхното действително звучене, кратките двувременни спрямо удължените дялове трябва да се разглеждат в диплазно отношение - 2:1. В противен случай при така зададените стойности за размер на синтезатора е невъзможно тяхното равномерно метроритмично изпълнение поради това, че той не различава диплазно и хемиолно отношение, а реагира на предварително точно зададени показатели. За да се получи диплазният размер 13/16 на синтезатор, трябва да бъдат зададени числено-времеви показатели 14/16 за записване в бързо темпо или 7/8 - в умерено темпо. При слушане се установява, че точният брой метрични времена в такта е повече от 12 и 13. Не се осъзнава съществуващата разлика от едното първично време (шестнадесетина) повече за Еленино и две шестнадесетини за Петрунино хоро. Всеки музикант практик, който прави музика с компютър или синтезатор, слушайки хората, ще постави размерите 14/16 или 7/8 на „Елено моме“ и Петрунино хоро, за да „излезе“ метроритмично мелодията, вместо характерните и най-популярен за тях тринадесетвременен шестделен и дванадесетвременен петделен размер.

Може би танците са получили и запазили популярност да се възприемат с тези тактови показатели още от времето, когато записвачът ги е нотирал в автентичния им вид, съхранени днес в кни-

гите на нашите фолклористи, но неотговарящи на математическите изчисления на размера при възприемане, интерпретиране и записване. Изводът, който може да се направи, е, че в хода на еволюцията тройният (хемиолен) удължен дял се е преобразил в четворен (диплазен), което трябва да доведе до въвеждането на нов размер за двете хора в музикалната теория.

Аранжорът може да избере и постави такива показатели в подготовката за записване на синтезатор, които да се тълкуват като неправилни в теоретично отношение, но възможни за реализирането им. Така крайният продукт звучи в характерните за танците интонации и предизвиква емоционални реакции у слушателя – да запее, да заиграе. Размерите 7/8 или 14/16 изцяло отговарят на неговите слухово-двигателни потребности, натрупани от минали възприятия в различни дейности. Всеки музикант (записвач, аранжор) подхожда индивидуално в избора на размер за създаването на музика със съвременни музикални технологии, стига правилно да се подберат и зададат стойностите за записване на музикалните изразни средства в нея. Синтезаторът предоставя технически възможности за достигане до крайния резултат по различен начин, въпреки че методите и формите, които се използват понякога, са теоретично необосновани. Възникват въпросите: Как трябва да се разглежда структурата на размер 14/16? Възможно ли е в ритъма на песента и хорото „Елено моме“, записани в размер 7/8, да има шестнадесетина нота, която е по-кратка от най-кратката неделима метрична единица, в случая осмината?

„Когато хорото се съпровожда от песен, сричките обикновено групират времената в 6 дяла, от които пет двойни, шестия четворен - 13/16  (Цо-не, ми-ло, че-до)“ [4, 49]. В случая размер 13/16 се разглежда като диплазен, т.е. отношението на удължения дял спрямо кратките дялове е 2:1. Уеднаквяване на ритъма между 7/8 и характерния за Петрунино хоро 12/16, които имат различно темпо и хронос-протос ще има, ако отношението между кратките и удължените дялове в 12/16 (3+2+2+2+3) се възприемат като диплазни. Така броят на метричните времена на 12/16 ще отговарят и се записват на синтезатор в размер 14/16. Възприемането на „Елено моме“ и Петрунино хоро в 7/8  в умерено темпо е равно на 14/16 в бързо темпо, а 12/16  в диплазно отношение в бързо темпо също е равно на 14/16 в бързо темпо. Във всеки един от случаите мелодията ще звучи по един и същи начин както в метроритмично,

така и в тонововисочинно отношение. Важно условие е да се анализират и разяснят термините темпо, просто време, дял, акцент.

Има песни в умерено темпо, които, макар и записани в 7/8, пулсират съвсем различно. В сравнение с ръченицата, която също е в този размер, хората Еленино и Петрунино протичат в по-бавно темпо от нея и в някои райони на България размерът е известен като "широка седмица". Поради по-бързото темпо на ръченицата е почти физически невъзможно да се отмерят седемте първични времена и затова при изпълнение на акордеон в акомпанимента се изпълнява ♩ - бас, ♩ - акорд, ♩ - акорд. Съпроводът се получава от групирането на хронос-протоса в дялове 2+2+3, а при другите две хора е възможен акомпанимент и на всяко метрично време. Синтезаторът дава възможност да се проследят и чуят отделните прости времена, непосилни за отмерване от човека, когато са в много бързото темпо. Тринадесетте и дванадесетте времена, с които са известни хората, трудно могат да се отброят в съзнанието на слушателя и изпълнителя с такава скорост на редуване на простите времена. След анализиране на размерите им се установява, че техният брой не е този, с който се преподават, изучават и са популярни, а във всеки такт има по четиринадесет времена, ако мелодията е записана в бързо темпо, или по седем времена - в бавно темпо. Вграденият метроном на синтезатора с точност може да изчисли хронос-протоса в такта по предварително удобно за анализ зададено темпо, като за улеснение се подчертава първото най-силно време. Дори корепетиторът трудно може да установи в бързо темпо диплазното отношение между кратките и дългите дялове. Той сам избира и регулира темпото, а съпроводът в лявата ръка на акордеона подпомага по-точно да се анализира метричната пулсация.

В случай че хората Еленино и Петрунино са записани в размер 14/16, той трябва да се разглежда като прост четиринадесетвременен седемделен равноделен, състоящ се от еднородни прости двувременни метруми. Практически хората могат успешно да бъдат аранжирани на синтезатор в този размер, но няма как да бъдат теоретично обосновани, защото в учебните помагала не се споменава за изучаването на прост четиринадесетвременен равноделен седемвременен размер.

В някои случаи теоретичните знания за дадени тактови показатели на песен или инструментално произведение невинаги отговарят на практическото им приложение. В резултат на това педагози, записвачи, аранжори, изпълнители и хореографи се затрудняват в

анализирането и обясненията на неравноделните метроритми поради различните времеви отношения, които съществуват при нотиране, изпълнение, слушане и обработване. „По някога размерът не е достатъчен, за да се определи дали даден нотен запис е в равноделен или в неравноделен метрум. В тези случаи ритъмът е този, от който се определя дали метрумът, означен с размера, е равноделен или неравноделен“ [7, 41]. Например между сложен равноделен деветвременен метрум (3+3+3) и сложен неравноделен деветвременен метрум, с удължен дял в края (2+2+2+3), разликата е в темпото и начина на разпределение и групиране на метричните времена, довели до образуването на различния брой дялове.

От разгледаните примери се установява, че неравноделните мелодии, всяка от тях в различни варианти на размери, запазват линеарното изложение на музикалната мисъл, но променят метроритъма си. Това обаче не е присъщо за фолклорните произведения в равноделни размери. При тях както в метроритмично, така и в тонововисочинно отношение се запазва формата на творбата. Нашите музикографи прибегват понякога до записване на равноделни народни мелодии в непопулярни размери. „Така например „Ситно шопско хоро“, изпълнявано в много бързо темпо, е записано в размер 6/16 (3+3), а не в размер 2/4“ [12, 76]. В музикалната практика често възникват спорове в кой размер да се нотират песните и инструменталните произведения, на които се играе право хоро. В обичайния за него 2/4, или в нехарактерните 4/4, 4/8, 6/8 (6/16)? А защо не и в 12/8 (12/16) равноделен (3+3+3+3)? Въпрос на индивидуален подход е избора на тактов показател за записване на хорото. В ритъма му се набляга на първата силна и третата слаба част на всяка от двете тривременни групи, ако то е записано в размер 6/8 , и на първата силна и третата слаба част на двете триоли в двувременния прост размер 2/4. При изпълнението на право хоро на акордеон естественият акомпанимент в басовите копчета също се движи в тази ритмична последователност – бас на първата част и акорд на третата част на всяка от ритмичните фигури. За да се избегне особеното делене на двуделните нотни стойности, откъдето се получава ритмична група триола, е по-естествено правото хоро да се разглежда в съчетание от тривременни метруми (6/8, 12/8). Някои музиканти дори записват стила на хорото на синтезатор и в размер 4/4. След анализирането му се установява, че този размер е по-подходящ за прави хора с характерно бавно и умерено темпо поради по-естествената пулсация при тактуване.

Синтезаторът дава възможност при създаване на равноделни и неравноделни народни мелодии: да задаваме различни показатели на нюансиране, размери, тонови трайности и т.н.; да прослушваме това, което правим, в различни варианти и да анализираме приликите и несъответствията в теоретичен и практически аспект; да внасяме по-голяма яснота, прегледност и разбираемост; да направим точна преценка от сравняването и определянето на метроритъма и размерите на дадена мелодия с вече установените характерни и популярни такива. Поставянето и прослушването на различни стойности на музикалните изразни елементи в подготовката им преди създаване на музикалния продукт със синтезатор е един от начините за намиране на правилно темпо, размер и нотни стойности в някои народни мелодии със спорни размери. Работата с музикалните технологии, обработването и аранжирането на музикалния материал, свиренето на синтезатор в реално време, както и всички други дейности и действия, свързани с тези явления, развиват музикалните способности и в частност метроритмичния усет. С оглед на по-голяма прегледност и яснота в обучението по музика и музикален фолклор е редно да се подходи към такива размери, които отговарят на съвременното отражение на българската народна музика. Извеждането на нови теоретични концепции и утвърдяването им в музикалната теория и практика ще доведе до разрешаването на проблема една и съща народна мелодия да се среща и изучава в различни размери.

ПОЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. *Бочева, Ст. Българските фолклорни ритми в клавирното обучение. Велико Търново, УИ "Св. Св. Кирил и Методий", 2000.*
2. *Велчева, Л., Л. Пейчева. Неравноделността – система за изучаване. София, УИ "Св. Климент Охридски", 2005.*
3. *Джуджев, Ст. Българска народна музика. София, Музика, 1980.*
4. *Кауфман, Н. Българска народна музика. Варна, Славена, 2005.*
5. *Лазаров, С. Компютри и музика. София, Техника, 1989.*
6. *Литова-Николова, Л. Българска народна музика. София, Музика, 1988.*
7. *Огненска, Н. Неравноделните метроритми и обучението по музика. Първа част. Благоевград, УИ "Неофит Рилски", 2003.*
8. *Огненска, Н. Неравноделните метроритми и обучението по музика. Втора част. Благоевград, УИ „Неофит Рилски“, 2004.*

9. **Огненска, Н.** Народни песни в неравноделни размери за общообразователното училище. Благоевград, УИ „Неофит Рилски“, 2004.
10. **Стоянов, П.** Въведение в теория на музиката. Велико Търново, УИ „Св. Св. Кирил и Методий“, 2002.
11. **Тодоров, М.** Българска народна музика. София, Музика, 1976.
12. **Тодоров, М.** Българска народна музика. София, Народна просвета, 1989.

