

Национална музикална академия „Проф. Панчо Владигеров“
Теоретико-композиторски и диригентски факултет
Катедра „Теория на музиката“

ДИПЛОМНА РАБОТА

на тема:

**Прилагане на интеркултурния педагогически модел
върху пример от турската класическа музика**

Дипломант: Регина-Октавия Георгиева Иванова

За присъждане на образователно-квалификационна степен „магистър“
(специалност Педагогика на обучението по музика)

Фак. №17046

Научен ръководител: доц. д-р Йордан Банев
Рецензент: доц. д-р Емил Деведжиев

София, 2021

Съдържание

Увод	3
I. Глава. Музикалнопедагогическо осмисляне на понятието „модална музикална култура“	6
I.1. <i>Произход и същност на въпроса „как преподаваме източна модална музика?“</i>	6
I.2. <i>Особености на образователната система в България</i>	8
I.3. <i>Проблемни фактори в образователния процес</i>	11
II. Глава. Методически особености и насоки във връзка с тях.	17
II.1. <i>Критерии и основания при избора на определена модална култура</i>	17
II.2. <i>Предизвикателства пред преподавателя</i>	18
II.3. <i>Потенциални трудности пред децата</i>	25
III. Глава. Примерна разработка на урок.....	28
Заключение.....	35
Използвана литература.....	37

Увод

Настоящата дипломна работа е конкретно предложение за преподаване на „чужда“ музикална култура, заложено като изискване в учебната програма на МОН за шести клас. Темата е актуална и предвид реалната интеркултурна среда, в която се намираме и чиято атмосфера се усеща особено интензивно в затворения училищен живот. Моят личен педагогически опит е свързан с пребиваване и работа именно в такива условия. Първоначалните ми намерения бяха насочени към изготвянето на методически план за изучаването на една турска класическа песен, а очакванията – че то може да се осъществи безпроблемно с участието на деца-носители на близки модални култури и въз основа на собствената ми музикална компетенция. Това намерение обаче бе възпрепятствано от няколко обстоятелства. На първо място стана ясно, че мнозина от учениците, които разглеждах като носители на източно-модална музикална традиция, нямат и не желаят рефлексия върху модалната (си) традиция, а и, освен това, са отчуждени от нея. От друга страна професионалното ми музикално образование се оказва недостатъчно. За да се справя с проблема, от първостепенна важност бе да отговоря на следните въпроси:

1. Доколко модалната музика е понятийно и педагогико-практически част от образованието ни; как се е стигнало до положението, в което аз като педагог (и изпълнител) се намирам?

2. Какви са средствата и методите, с които разполагам, за да мога да преподам такава култура и дали това въобще е възможно?

Отговорите бяха определящи за конкретните стъпки и постройката на представената работа. Структурата на текста включва по-пространна теоретична част (I. и II. глави). В първата от тях са разгледани историческите предпоставки и някои специфики на образователната ни система заедно с

проблемните фактори и потенциалните затрудненията пред педагога и пред децата. След обстойно изследване на някои нейни аспекти установих, че разграничение между въобще модална и тонално-функционална музикална култура, а оттам и подход за преподаването на първата въобще липсва. Това води до некоректното поставяне на цялата традиционна модална източна музика, към която се числи и българската народна, под несъвместимите с нея принципи на западноевропейското тонално-функционално мислене. В музикално отношение проличава липсата на автентичност, а в педагогически план – наличието на неподготвени преподаватели и деца с ограничена перспектива за съответното правилно модално чуване и изпълнение.

Втората глава съдържа пояснения относно предимствата на избраната модална традиция – тази на турската класическа (или „художествена“) музика. Измежду тях най-съществено, че употребява единствената за държавното ни образование западна нотация, но по начин, който позволява преодоляването на ограниченията, произхождащи от нейната тонално-функционална систематизация. Въведени са основни термини и принципи от музикалната теория на тази модална система. Съобразно тях са изложени аспектите на работа и възможните трудности от гледната точка на преподавателя и на децата. Дадени са и конкретни насоки за преодоляването им.

Трета глава е практическа. Като се съобразих с учебния план на МОН и различните пособия, счетох за уместно да потърся начин за прилагането му, ориентиран към придобиването от страна на децата на личен изпълнителски опит. Тъй като предвиденото време от един учебен час е крайно недостатъчно за пълноценното и преподаване дори на една от предложените в учебника български народни песни, а още повече за разбирането на която и да било „чужда“ култура, реших да сведа песните до една, като същевременно

увелича броя на занятията от един на три часа. Приложени са ноти, превод, транскрипция и е предложен план за преподаване на песента „Mümkün mü bulmak bu gönlüm seni“ от Хаджи Фаик бей, съобразена като ниво на трудност и обем с гласовите възможности на децата от шести клас.

I. Глава. Музикалнопедагогическо осмисляне на понятието „модална музикална култура“

I.1. Произход и същност на въпроса „как преподаваме източна модална музика?“

Преди няколко десетилетия не друг, а тъкмо Стоян Джуджев предупреди за практическата, теоретическата и педагогическата опасност източната модалната музика да бъде подчинена на тонално-функционалната. И, очевидно, тя е била достатъчно реална, доколкото проф. Джуджев вижда такава тенденция както в професионалните занимания с народната ни музика¹, така и в общообразователната система.² Днес, половин век по-късно, когато разполагаме с изключително разнообразие от средства и възможности за намирането на адекватен педагогически подход за работа, опасността не е избегната. Напротив, стигнало се е дори до нейното сериозно задълбочаване. Но когато се отбягва или не се споменава, това не означава, че е престанала да съществува. В педагогически аспект отраженията са явни, а именно, системното прилагане на подход при преподаването на собствената ни музика, който, по думите на проф. Джуджев, е и по буква, и по дух „западноевропейски“. Това на практика означава абсолютното пренебрегване на традиционната за целия източен свят култура, към която всъщност по природа народната ни музика принадлежи.

За общообразователното училище в България факторите, които определят преподаването на музика са три: 1) законово установените учебни

¹ Джуджев, Стоян. Теория на българската народна музика. Т.4. София: Наука и изкуство, 1961, с. 150. „Особено непреодолимо е влиянието на художествената музика, на нейната ритмика и метрика и на нейния темперирани строй върху записваческата работа на лица, които са свикнали да мислят с представите и понятията на западната музикална теория, напластени дълбоко в тяхното съзнание.“

² Джуджев, Стоян. Място на народното творчество в нашето музикално образование. – В: Стоян Джуджев. Музикографски есета и студии. София: Музика, 1977, с.193: „Западните интонации, стилове, естетически възгледи и вкусове са така здраво заседнали в нашата музикална педагогия, щото днес под „музикално образование“ се разбира едно образование в духа и буквата на западноевропейската музика.“

програми, 2) учебните пособия и 3) самите преподаватели (понякога). Посредством тях общото училище целенасочено задълбочава в практиката (чрез конкретната дидактика) споменатия проблем под претекст, че предлага актуална за времето методика, съобразена с възможностите и потребностите на децата и в съгласие с правото им на собствен вкус и избор. Това е подход, който negliжира положения в тази посока труд, намира се в пълно противоречие с хилядолетната традиция на модалното ни (извън равната температура) музикалното възпитание и е явление без аналог в историята на която и да било автентична народна или класическа музика по отношение на мащаб и небрежност (срв. напр. Унгария, Гърция, Турция, Персия, арабските страни). Премахването от паметта на цяла една музикална система, върху която се основава „собствената ми“ музикална култура и подчиняването на елементите ѝ на несъвместими с нея принципи няма научно обяснение. Нито пък може да бъде защитено исторически, художествено или естетически. Фактът, че това се налага в общообразователното училище, което като институция определя за десетилетия напред отношението в перспектива, е изключително тежко педагогическо обстоятелство. За XIX в. е характерно идеологическото разделение на „професионална“, с по-висока стойност музика, и „простонародна“. Все пак обаче те съжителстват паралелно и традиционната ни модална музика все още музикално-възпитателен фактор без уговорки. В България разделението идва едва в края на века при това – само в големите градски центрове като държавата ни до средата на XX в. е определено земеделска, т.е. „простонародното“ преобладава. Дори индустриалната революция в България не измени това положение, ако се вземе предвид движението за фонографското събиране и архивиране на музикалното народно творчество при живи „информатори“ и след 60-те години на века.

1.2. Особености на образователната система в България

В XXI в. в общообразователното училище в България целият музикален материал бива разглеждан, преподаван и усвояван посредством тонално-функционалната система. Меко казано е показателно, че тъкмо като „модална“, която и да е „модалните музика“³ не е предвидена за изучаване и дори не се споменава в учебните планове на МОН. Учебниците на свой ред следват плановете на МОН. Оттук то няма как да е предмет на внимание дори за преподавателския състав. Но и като минаващи през „такова“ системно обучение (единствено на мажоро-минорния музикален опит) колко от придобилите педагогическа правоспособност по дисциплината „Музика“ биха могли да го завършат с разбиране на проблема и осъзнаване на опасността заедно с последствията от нея. В резултат на загърбването и неосъзнаването му перспективата за музикалното възпитание на децата е ясна – закрит автентичен и традиционен модално-експресивен музикален хоризонт.

По отношение на традиционната модална музика основните проблеми са подчинени на следните обстоятелства:

1. Преподаване изцяло на европейската елементарна теория, принципи на формообразуване и нотопис. (Наличието на други видове нотация е бегло упоменато на много късен етап от обучението и то еднократно, т.е. такива не се изучават и практикуват.)

³ В систематично-музикологическия план модалните музикални системи се характеризират със, например, „синтез на добре развити звукореди и изобилие от мелодични формули и мотиви. Съчетанието на тези елементи изгражда специфични мелодични типове със собствен етос [...]. За разлика от концепцията на композиторите в западната класическа музика, свързана със стремежа към оригиналност и себеизразяване, тази на източните цели чрез употребата на утвърдените мелодични модели да представи в най-голяма степен присъщите им възможности.“ Вж. Encyclopedia Britannica, <https://www.britannica.com/art/mode-music/Non-Western-modes-and-melody-types>, (прегледан на 29.06.2021). При модалната турска класическа музика звукоредите не са равнотемперирани и са богати на микротонове.

2. Преимущество на регламентирания теоретичен подход за сметка на свободата на преподаване и практическата работа. Уроците са съставени въз основа на установената от МОН учебна програма за съответния клас и разпределени процентно по вид дейност. Понятийният апарат е в много голям обем, подредбата на материала е хаотична, а крайната цел е отчитането на „очаквани резултати“. Това ограничава времето и възможността за преподаване на основополагащи знания за сметка на обща информация и формално изпълняване на „обективни“ критерии.

3. По отношение на качество и обем, неадекватно подбран класически и популярен репертоар. По-голямата част от него е определена за слушане, а материалът за пеене се изучава и преподава изцяло според принципите на западноевропейската музика. Що се отнася до песните за изпълнение, то:

„при подбора им е търсено разнообразие, което да възпитава учениците в непреходни ценности [...] и едновременно с това да отговаря на интересите, вкуса и възрастовите особености на петокласниците, като са включени песни със съвременно звучене, близки до стиловете на популярната музика.“⁴

Цитираният критерий представлява неписана капитулация и липса на компетенция пред отговорната задача у децата да бъде възпитан вкус и умение да различават отделните видове музика съобразно спецификите и характеристиките им.

4. Некоректно третиране на народната музикална култура, при което тя се преподава преобладаващо теоретично, а слушането и изпълнението се осъществяват отново чрез принципите на тонално-функционалната система. Като отличителен белег са определени неравноделните размери, но що се

⁴ Сотирова, Вяра Димитрова, Росица Славчева Драганова, Галунка Парашкекова Калюферова, Здравка Чанкова Матеева. Книга за учителя по музика за 5.Клас. София: Просвета-София, 2020, с. 10.

отнася до мелодията, този въпрос не е засегнат. Народните песни, включени в учебните пособия, са поставени в рамките на западната музика и нотирани също по този начин. Предвидено е да се изучават със съпровод на инструмент и, в случай че училището не разполага с народен, остава пианото. А и колцина са учителите които в днешно време свирят на гъдулка или кавал, за да могат учениците да се докоснат до автентичен звук и интервалика. Но по-важното е фактът, че отдавна вече дори професионалното изучаване на народното ни пеене минава през пианото като в средните специални училища не само мелодиите твърде често се изучават на пиано, но даже се приема за нормално да се съпровождат от пиано или акордеон!

5. Пълно пренебрежение по отношение на други, източни модални култури като такива. Макар образователната система на теория настоятелно да претендира за етническа, социална и културна толерантност, цел, към която може да се подходи най-адекватно посредством музиката, на практика акцентът е поставен върху сходствата в празниците и обичаите, „породени от наличието на общочовешки ценности“⁵, докато в музикално отношение такава връзка липсва и отделните култури се определят като изцяло самостоятелни. Тази тема за първи път е обект на изследване в програмата за шести клас на общообразователното училище, където един от очакваните резултати е ученикът да „Познава музика на други народи и етноси, като открива сходства и различия“⁶, за което познание обаче му е предоставен един учебен час!!

⁵ Сотирова, Вяра Димитрова, Росица Славчева Драганова, Галунка Парашкекова Калоферова, Здравка Чанкова Матеева. Книга за учителя по музика за 6.Клас. София: Просвета-София, 2020, с. 73.

⁶ Учебна програма по учебния предмет Музика за VI клас (общообразователна подготовка), с. 2. https://www.mon.bg/upload/13444/UP_6kl_muzik_ZP.pdf. Прегледан 24.03.2021.

1.3. Проблемни фактори в образователния процес

Идеята за „познаване“ предполага задълбочено теоретично и практическо усвояване на предвидената музика и като резултат – способността за нейното обясняване и изпълняване от първо лице. Когато това става в рамките на един или няколко, не повече от три учебни часа, и то на толкова късен етап от обучението, „познаването“ е невъзможно. От друга страна, за да може да бъде направено смислено сравнение, то задължително условие е наличието на ясни критерии, полагани системно и целенасочено в съзнанието на децата. За тази цел няма изградена система, а проблемът уж се компенсира като в учебните пособия се предлага по една традиционна песен от няколко различни етноса (турски, еврейски, цигански, арменски), която нито може да бъде слушана с разбиране за източната ѝ модалност и нейните специфики (каквото изискване има при заниманията с тонално-функционалната музика⁷), нито да бъде изпълнена по адекватен начин. В този смисъл учебната програма само информира децата за съществуването на някаква по-необичайна, неясно на какво основание различна и „чужда“ музика, без да ги учи да я „познават“, който подход не е аргументиран нито в педагогическо, нито в музикално отношение.

Тези особености на постановените учебни програми са особено осезаеми в прогимназиалната и гимназиалната степени, когато към практическите занимания се прибавят и теоретични такива. В много случаи на този етап от обучението за първи път се появява преподавателят по музика като отделна личност, която трябва да намери начин въз основа на придобитите към момента знания и умения от началния етап (не включващи модалната източна

⁷ Сrv., например, пак там, с.3, т.2: „Умее да слуша музика с определени задачи“ и „проследява изразните средства в подходящи музикални творби, коментира ролята им и ги използва като слухова опора при разпознаване.“

музика) да изгради правилно от музикална гледна точка разбиране за материала. Педагогическата ситуацията пред него е, очевидно, твърде сложна и предизвикателството изисква изключителни усилия, но трябва да бъде преодоляно, ако той би желал да отговори на призиванието си. Тук възникват въпросите за професионалната компетенция и личния избор, които биха могли да превърнат и самия учител в „проблем“, тъй като изискванията на образователната система в това отношение са противоречиви. От една страна преподавателят трябва да ръководи различни видове музикални дейности като пеене, слушане с разбиране и нотно ограмотяване, които предполагат наличието на съответни познания у самия него. От друга е законово напълно допустимо в такава позиция да се окаже педагог, който да е напълно неподготвен да отговори на условията. В тази връзка могат да бъдат разграничени основно два типа преподаватели:

1. Педагози без специално образование. Това са преподаватели от друга сфера, „които нямат специалност „Музика“, но им се налага да преподават предмета поради малкия брой паралелки в училището“⁸. Допускането на такъв компромис създава ясна представа за второстепенното значение на дисциплината в контекста на общото образование. Тук, разбира се, не може и да става въпрос за преподаване на материал извън рамките на учебните пособия, съдържанието на които е непълно и на места невярно. Критичното му осмисляне от страна на преподавателя е невъзможно, поради липсата на музикален опит, професионална подготовка и познания. Съмнителен би бил резултатът по отношение на тонално-функционалната музика, а модалната, която дори не се споменава, остава в пълно забвение.

⁸Сотирова, Вяра Димитрова, Росица Славчева Драганова, Галунка Парашкекова Калоферова, Здравка Чанкова Матеева. Книга за учителя по музика за 5.Клас...с.16.

2. Педагози със специално образование, основано изключително на тонално-функционалното мислене. Това педагогическо мислене води началото си от първите десетилетия на светското музикално образование в България и се ръководи:

„от лица, които не познаваха или не признаваха друга музика освен западноевропейската, за които западноевропейската музика беше алфата и омегата на музикалното образование“ (подч. мое – РИ).⁹

Бихме могли да приемем, че в ранните години посоченият музикалнопедагогически дефицит може, макар слабо и само отчасти, да бъде оправдан с липсата на развита етномузикология и оттам – на образовани преподаватели, които да носят и възпитават в традиции, различни от европейските. Още тогава обаче за ерудираните музиканти е ясно, че това е проблем и трябва да се работи за неговото разрешаване. В тази насока са положени сериозни усилия, целящи съхраняването на правилната представа за природата на собствената музика, защото все още се е помнело, че:

„тоновото чувство на нашия народ, както изобищо и на източните е различно от това на западните народи“ (подч. мое – РИ)¹⁰

и тази ѝ особеност е била възприемана като ценност.

⁹ Джуджев, Стоян. Цит. съч., с. 193. „Светското музикално образование възникна в България едва след Освобождението и се разви под изключителното въздействие на западноевропейската професионална музика. (...) Както в държавния, така и в частния сектор у нас доскоро обучението по музика се ръководеше от лица, които не познаваха или не признаваха друга музика освен западноевропейската, за които западноевропейската музика беше алфата и омегата на музикалното образование. (...) Тези обстоятелства даваха решителна насока на цялата им музикално-педагогическа дейност...“

¹⁰ Христов, Добри. Техническият строеж на българската народна музика. –В: Добри Христов. Музикално-теоретическо и публицистично наследство. Т. 2. София: БАН, 1970, с. 93.

Към днешна дата ситуацията с „лицата“-преподаватели, за които говори Стоя Джуджев, не само не се е променила, но се е задълбочила и въобще се е установила като норма. Това недоразумение провокира и дори насърчава преднамереното преподаване изключително на тонална музика като по-близка, достъпна и разбираема, в каквато тя след столетие педагогически усилия вече се е превърнала. Стъпвайки на „традиционна“ за българското образование, напълно погрешна представа за наличието на висока художествена стойност в произведенията, основани на нейните принципи и липсата на такава у образците от „по-старата“, традиционна модална музика, идеята намира изключително широко приложение.

На второ място, дори и при осъзнаване на ситуацията и най-добронамереният към модалната музика (близкоизточна, в случая с турската класическа песен) преподавател би изпитал затруднения в няколко аспекта. Това са преодоляването на влиянието на собственото музикално възпитание, липсата на адекватни спомагателни средства, както и натискът от страна на образователните институции. Последният проблем е напълно обективен и реален. Що се отнася до българската музика това е липсата на пълноценна нотна система, а в общ план – на модел за преподаване на източна модална музика.

Описаните по-горе особености изграждат една действителност, която държи музикалното възпитание в състояние на латентна криза. При едно целенасочено изследване се оказва, че по отношение на тази дисциплина липсва историческа приемственост, с която да бъдат оправдани методите и преподаването съдържание. Тя не се обръща към миналото, а напротив – пренебрегва го и системно подменя всичко предходно. Колкото по-усложнени и прецизирани стават институционалните норми (в резултат на постоянния стремеж към осъвременяване), толкова повече те се отдалечават

от спецификите на предмета и се превръщат в реално неосъществими постулати. Това води до пълно несъответствие между бюрократичните изисквания и живата педагогическата практика. Преподавателят, който е задължен да следва учебните програми на МОН и предложените от него пособия, от една страна трябва да възпитава децата чрез основните музикални дейности – слушане и изпълнение. От друга той трябва да преподава посредством тях различни от европейката музикални култури. Това се оказва невъзможно, защото за микротоновите модални музика няма подход, адекватен на интонационните и ритмическите им специфики. Децата не могат да бъдат възпитани нито да чуват, нито да пеят „правилно“ съобразно природата на съответната музика, каквото би трябвало да бъде едно от възплъщанията на идеята за интеркултурното ни образование. Не съществуват други критерии, освен тези на тонално-функционалната система, които не съвпадат с тези на източните култури. Западноевропейският модел, за който алармира проф. Джуджев, е неприложим (макар и като единствен представител в учебните програми), тъй като е по природа различен, основава се на други принципи и не разполага с достатъчно богат набор от средства, за да предаде в пълнота звуковисочинните съотношения на съответната култура. Този конфликт, твърде сериозен откъм тематика и обем, налага търсенето на модел за работа с източната модална музика отвъд границите на познатата ни система, а именно такъв, основан на теоретичната, тоновата и метричната основи на източната музика.

Като, може би, най-подходящ пример се явява практиката на класическата турска музика, която от една страна е завършена система, доказала се като пълноценна и педагогически коректна и устойчива във

времето, а от друга е най-близка до нашата музикална култура.¹¹ При това следва да бъдат взети предвид и изследванията на проф. Джуджев върху народната ни музика, доколкото представят възможните практики с отношение към нея. Целта е да бъде намерен работещ модел за преподаване на няколко основни вида източни модални музикални култури, приложим в условията на общообразователното училище (но не по-малко и в професионалното академично образование).

¹¹ Пак там, с. 123: „Във всеки случай, $\frac{1}{4}$ -тоновата система сравнително най-точно предава екзотичната източна музика (персо-арабско-турска), чрез нея би могла и нашата да се предава по-точно, но истинските тонови отношения в нашите и източните напеви трябва да търсим само в природната система.“

II. Глава. Методически особености и насоки във връзка с тях

II.1. Критерии и основания при избора на определена модална култура

В историята на българското образование не липсват опити за откриване и прилагане на различни методи за изучаване на народната музика, но всичките са повлияни от тонално-функционалните принципи и начин на мислене и в крайна сметка биват асимилирани. Необходима е професионална практика, която стъпва върху автентична модална основа. Ако при такова положение се ползва и от западната теория в полза на своите нужди, тогава би била най-близо до сегашното образование и, съответно, най-лесно употребима. В този смисъл класическата турска музикална теория е подходяща поради следните специфики:

1. Професионална стойност
2. Употреба на европейската нотация, но съобразена с нуждите на модалната практика и отгук – пригодена към нея с обогатяване на изразните ѝ средства
3. Взаимодействие с други големи източни модални култури
4. Многофункционалност
5. Историческа приемственост
6. Устойчивост във времето
7. В педагогически аспект – предпоставки за занимание с други не западноевропейски музикални култури, прецизиране на интонацията и чуването

II.2. Предизвикателства пред преподавателя

При срещата с „чуждата“ музикална система преподавателят се изправя пред няколко основни и много съществени проблема, на които е необходимо да намери разрешение.

Най-сериозен от тях е въпросът за **нотацията**. На пръв поглед тя изглежда достъпна и разбираема, тъй като си служи с всички характерни за западната музикална теория елементи с някои визуално незабележими, но на практика много съществени разлики. Мелодията е разположена върху петолиние, използва се ключът сол, нотните знаци и трайности са същите. Принципът, по който функционират обаче, е друг. Писмеността в случая представлява средство за обозначаване на явления, непознати на тонално-функционалната система. Става въпрос за т.нар. „микротоновост“, тоест за „микротоновни системи“ (в които тоновете, освен познатите в европейската музика, са също и такива, които се получават и от микроинтервали) или понятие напълно непознато на класическата европейска теория. Между отделните тонове се образуват височинни разлики, по-малки от полутон, които често определят вида макам.¹² За целта са въведени допълнителни знаци и мерната единица – цент. Тоновият обем включва две октави, всяка от които съдържа двадесет и четири тона с неравномерни височинни съотношения. Поради тази причина се говори за „двадесет и четири-тонова нетемперирана система“¹³. Това е така заради факта, че теорията следва живата практика, в която водещо значение имат човешкият глас и музикалните инструменти, носители на натурален звукоред. Тонално-

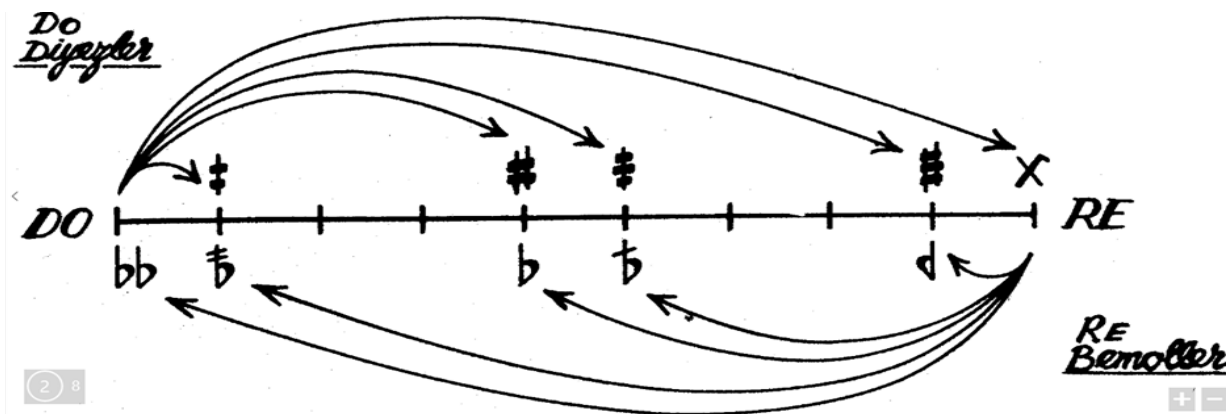
¹² Вж. *Signell, Karl*. Makam: Modal practice in Turkish art music. New York: Da Capo Press, 1986, p.22. Сигнел определя и описва тринадесет основни вида според тетрахордите и пентахордите, които съдържат.

¹³*Ibidem*, p. 26.

функционалната напротив – изисква пълно подчинение и съобразяване с институционално установените норми.

Класическата турска музика си служи и с някои понятия, които нямат еквивалент в европейската. Тя взима елементи и от гръцката музикална теория, например най-малкото отстояние между тоновете – т.нар. „кома”, която служи за обозначаване на трудно доловима разлика и се използва предимно теоретично. Влиза в състава на интервалите малък и голям полутон, малък и голям цял тон, както и малка и голяма увеличена секунда (Табл. 1). За повишаване или понижаване са въведени специални знаци. Част от тях – диезът и бемолът, са познати, а други са били измислени с цел по-прецизното отбелязване на височините. Тонове могат да бъдат подредени по квинти във възходяща и низходяща посока.

За ориентиране при практическите си занимания с този вид нотация преподавателят може да си послужи със следните схеми:



Фигура 1. Делене на голям цял тон.

Ако при равнотемперирания западноевропейски звукоред голямата секунда може да бъде съставена единствено от два полутона, в турската музика тя се състои от девет коми. В съответствие с броя им се образуват и останалите

най-важни интервали. Понятията, с които са обозначени, не съвпадат напълно с едноименните в европейската терминология.

Таблица 1. Използвани интервали.

<u>Interval</u>	<u>Commas</u>	<u>Cents</u>
koma (comma)	1	23
(1) bakiye (small half tone)	4	90
(2) küçük mücennep (large half tone)	5	114
(3) büyük mücennep (small whole tone)	8	180
(4) tanini (large whole tone)	9	204
(5) artık ikili (augmented second)	12	271

Таблица 2. Основни знаци за промяна във височината на тона.

(1) <u>koma diyezi</u> raises one comma	♯	(4) <u>koma bemolü</u> lowers one comma	♭
(2) <u>bakiye diyezi</u> raises four commas	♯	(5) <u>bakiye bemolü</u> lowers four commas	♭
(3) <u>küç.müc.diyezi</u> raises five commas	♯	(6) <u>küç.müc.bemolü</u> lowers five commas	♭

Знаците, използвани за повишаване или понижаване височината на даден тон са повече на брой и по-прецизни спрямо употребяваните в европейската теория. Разликите се изчисляват отново въз основа на броя коми или центове. Посочените таблици представят само част от елементите, с които си служи класическата турска музика. Трябва да се има предвид, че те могат да бъдат от полза на преподавателя единствено за целите на практическите му занимания. Съществуват и няколко потенциални заблуждения, в които той може да изпадне. На първо място е възможно да се окаже подвеждаща идеята за абсолютна стойност и достатъчност на знаците. Предназначението им тук е да послужат като вид „ключ“ за достъп до модалната музика посредством употребата на позната писменост. Разбира се, това не означава пълноценно разбиране и научаването им все още не разкрива същността ѝ подобно на

възможността, която се открива при работата с тонално–функционална музика. Това твърдение може най-лесно да бъде обяснено посредством аналогия с езиковите познания. Дори да усвои писмеността и оттам – правилното четене, преподавателят не може да разбере смисъла на текста, защото няма представа от граматиката и лексиката. Това той може да постигне, в случай че разполага с време. Тъй като ситуацията често е противоположна, на него му се налага да се задоволи единствено с умениято да чете, без да умее да вниква в същността. Така е и с непознатата източно-модална музика. Има много фактори, необходими за пълноценното опознаване на природата ѝ, които не се отнасят пряко към педагогическата дейност и които изискват по-задълбочена теоретична подготовка. Един от най-важните е, че всяка източна музикална практика, и в частност турската, винаги трябва да бъде мислена въз основа на други принципи. За да бъде теоретично разбрана правилно, би следвало да е наясно с по-старите арабска и гръцка теории, с които тя е най-близка и с които е била във взаимоотношение. Факт е, че в историческото си развитие турската музика си е служила безпроблемно с няколко вида нотации – буквена (арабска и турска), невмена (византийска и арменска) и накрая нотна (европейска),¹⁴ което доказва независимостта ѝ от конкретна писмена форма. Последната има по-скоро второстепенно значение. Това е така, защото става въпрос за консервативна по отношение на традициите практика, която никога не е пренебрегнала природата си и винаги е подчинявала новите елементи и средства на своите нужди и особености. Показателно е, че макар да употребява тоновете имена от европейската теория, в нея те нямат точно

¹⁴Popescu-Judetz, Eugenia. Meanings in Turkish musical culture. Istanbul: Pan, 1996, p. 13.

фиксирана височина. Тя се определя в съответствие с инструмента, на който се свири.

Друг основен въпрос, който напълно естествено вълнува музиканта с европейско възпитание, се отнася до хармонията или вертикалното разположение на тоновете и функционалните връзки между тях. В източните модални култури съществува близко до тази идея понятие, което обаче отново има различно съдържание. Известни са няколко практики, които се доближават по идеен замисъл, но зависят от характерните елементи на турската класическа музика. Те се отнасят до комбинацията между полифония и микротоновост.¹⁵

На второ място при срещата си с източната култура, която трябва да преподаде, учителят се сблъсква с проблема за **образованието**. В най-добрия случай той е придобил познания и изпълнителски опит, основани на западните тонално-функционални принципи. В нито една образователна степен не са предвидени специални теоретични и практически занимания с източна музика. От друга страна в учебните програми на МОН е заложено, макар и недостатъчно, да се преподават култури, които са по природа такива. Тази идея е напълно адекватна предвид света, в който живеем. Стремещт към адаптиране на общообразователния предмета „Музика“ към културната многообразност е напълно разбираем. За преподавателя обаче това означава, че за да осигури на децата реален досег с такава култура, каквото е всъщност предназначението на тази част от предмета, той трябва да преосмисли цялото си професионално музикално и педагогическо образование. Накратко, то се оказва недостатъчно. Възниква необходимостта от придобиване на

¹⁵ *Cholevas, Michalis* (2011). *Makam: Modality and Style in Turkish Art music*, p. 202. https://www.researchgate.net/publication/299445561_Makam_Modality_and_Style_in_Turkish_Art_music/link/56f7fbd708ae38d710a25b4f/download. Accessed: 25.04.2021.

специфични знания и умения. Освен това, предвид непознатия характер на музиката както в теоретичен, така и в практически аспект, преподавателят трябва да потърси за самия себе си съдействието на опитен автентичен изпълнител.

След придобиването на основна представа за характерните елементи на класическата турска музика, пред учителя възниква следващият съществен проблем. Това е осъзнатото **чуване** на по-малките от полутон интервали, напълно непознати за възпитания в европейската традиция слух. Той трудно отчита по-малките разлики, а дори да има това умение, едва ли би могъл да ги идентифицира и отнесе към конкретно понятие. В този аспект се налага натрупването на слухов опит посредством активно слушане на вокални или инструментални произведения, първоначално като самостоятелно занимание, а след това и с нотен текст.

За да може да запознае децата със спецификите на източната музика, преподавателят трябва да придобие уменията да я **интонира** правилно. За целта е необходима практика с автентичен изпълнител. Работата би следвало да включва повтаряне и запомняне на отделни интервали, най-важните мелодични ходове и, при наличие на време и възможност, – основните маками. Целта на заниманието се състои в изграждането на мисловно-музикална връзка в съзнанието на преподавателя и способността за самостоятелно вокално изпълнение. Това е особено важно предвид липсата на подходящ музикален инструмент.

Що се отнася до **чуждоезиковата** модална традиция, съдържанието и транскрипцията на текста представляват известен проблем поради непознатите писменост и интонация. Докато основните западни езици са близки или поне достъпни за голяма част от преподавателите, то турският обикновено се явява напълно нов. Работата на учителя в тази посока има два

аспекта – самостоятелна подготовка на текста и по-важната – правилното предаване на неговите транскрипция и смисъл на децата. За целта могат да се използват наличните в различни европейски езици таблици с транскрипции (Табл. 3). Пълноценен художествен превод на дадена песен би могъл да бъде получен отново през чужди текстове.

Таблица 3. Транскрипция на турската азбука

A a	B b	C c	Ç ç	D d	E e	F f	G g
a	be	ce	çe	de	e	fe	ge
[a]	[b]	[ç]	[tʃ]	[d]	[e]	[f]	[g/ɟ]
Ğ ğ	H h	I ı	İ i	J j	K k	L l	M m
yumuşak ge	he	ı	i	je	ke	le	me
[Ø/j]	[h]	[ɯ]	[i]	[ʒ]	[k/c]	[l/ɫ]	[m]
N n	O o	Ö ö	P p	R r	S s	Ş ş	T t
ne	o	ö	pe	re	se	şe	te
[n]	[o]	[ø]	[p]	[r]	[s]	[ʃ]	[t]
U u	Ü ü	V v	Y y	Z z			
u	ü	ve	ye	ze			
[u]	[y]	[v]	[j]	[z]			

Таблицата и тук може да послужи за разбиране на формата, но не и на съдържанието. Тази азбука, също както и нотацията, представлява модернизирания вариант на една напълно чужда култура със „завидно“ минало. Освен самоподготовката и превъзпитанието си, за която отделя допълнително време и усилия, преподавателят трябва да се съобрази от друга страна с възможностите на децата, със зададеното положение и с обективно поставените рамки, в които се налага някак да се вмести. Това са възприетото

до момента музикалното възпитание, теоретичните познания, практическите умения и времето като най-проблемен фактор.

II.3. Потенциални трудности пред децата

В шести клас, когато е предвидено изучаването на музикален материал, който е от „чужда“ култура се приема, че децата притежават основна **нотна грамотност**. В случая тази им грамотност трябва да им помогне за една източна и модална „чужда“ култура, каквато е турската (както, разбира се, и за източната и модална „българска“ култура). Проблемът е, че способността им да я използват обикновено е ограничена заради липсата на достатъчно практически занимания. Такава би била ситуацията дори при спазване на всички административни предписания и успешното покриване на „очакваните резултати“. От друга страна трябва да се има предвид, че в отделните училища действителното ниво на общото образование, а оттам и на музикалното, се различава (факторите за тези разлики са без значение). Съобразяването с тях е необходимо при избора на подход при преподаването на песента в писмен вид. Децата трябва да бъдат запознати с тази нова нотация, без от тях да се изисква да могат да я четат прецизно. Поради тази причина по-важни са следващите два аспекта от работата – чуване и интонация.

Що се отнася до правилното **чуване**, децата и преподавателят имат общ проблем – липсата на достатъчен слухов опит. Но децата имат едно голямо предимство – нешколувано, т.е. не равнотемперирано чуване и интонирание: без специална школовка всяко дете чува и най-вече интонира натурално и може спокойно да възпроизвежда микротонови ходове. Докато предварителната подготовка на педагога може да бъде по-продължителна, то броят учебни часове е регламентиран, което означава, че единствената

възможност за учениците е сведена до избор и неколkokратно изслушване на едно произведение с акцент върху специфичните елементи. За това занимание най-подходящо би било да се използва песента, предвидена за изпълнение. Това занимание има две цели – запознаване с новото произведение и настройване на слуха спрямо характерното му звучене.

Правилната **интонация**, също както нотната грамотност, зависи от целенасочената активност в практическите занимания и от даденостите на всяко дете. В работата с многобройни класове, както е в повечето общообразователни училища в България, проследяването на индивидуалното развитие е трудно постижимо и дори невъзможно. Поради тази причина се налага разделянето на класа на по-малки групи и тяхното редуване при практическата работа. Подходът спрямо децата би следвало да е сходен с този на преподавателя в процеса му на самоподготовка. Условието е процесът да бъде сведен до усвояването само на елементите на конкретната песен, предвидена за изучаване. Това означава разделяне на мелодията на фрагменти, върху които да се работи детайлно. Те се изпяват от преподавателя с тоновите имена или избрани срички, децата ги повтарят и запомнят, след което елементите се свързват. Когато това бъде постигнато, може да се премине към работа с оригиналния текст.

Що се отнася до **езика**, трябва да се вземат предвид две обстоятелства. От една страна децата често живеят в многоезична среда, която усещат като естествена. От друга чуждоезиковото обучение е застъпено още в най-ранна възраст, така че възприемането и разбирането на непознат текст не са ново явление. В това отношение преподавателят е облагодетелстван. Работата следва да се състои в няколко стъпки: въвеждане на смисъла посредством точен превод, прочитане на отделните думи съобразно изготвената предварително транскрипция, изговаряне на по-големи фрази и прочитане на

целия текст. Когато бъде усвоен, той се казва в съответния ритъм на произведението, след което се прилага на отделни фрази към мелодията. Последният етап е свързването на изработените фрази в едно цяло.

Последователната реализация на описания подход изисква **време** както за практическото осъществяване, така и за пълноценното усвояване и осмисляне на отделните аспекти на работата в дългосрочен план. Тя зависи от множество субективни фактори, отнасящи се до преподавателя и поверените му деца. И двете страни имат своите индивидуални дадености: природни (музикален слух и интонация, интелект) или придобити (музикална подготовка, възпитание, знания и умения). Единствено реалният педагогически опит е способен да установи и покаже докъде се простират възможностите за осъществяване на музикално възпитание, което – предвид поставените в учебната програма на МОН изисквания и съобразените с нея учебно разпределение и пособия – да предаде модалното източно звучене на дадена музикална култура.

III. Глава. Примерна разработка на урок

1. Метод на работа. Основни принципи

Цел на описаното в тази глава занимание е преподаването на една класическа турска песен в съответствие с модалния характер на културата, към която принадлежи и то по начин, който го съхранява в максимално близък до автентичния вид. В случая под „преподаване“ се разбира най-вече практическата работа с музикалния материал и въз основа на нея – опит за изграждане у децата на собствена сетивна и мисловна представа за „различната“ музика. За сметка на количествения показател в учебната програма, включващ няколко песни за слушане в рамките на час, при този подход приоритет има задълбоченото усвояване на едно произведение. Тъй като вокалната практика се определя и съществува във връзка с инструменталната, тя следва да бъде изпълнявана с автентичен съпровод. В общообразователното училище обикновено не може да бъде осигурен такъв и поради тази причина е предвидено най-близкото възможно решение – употребата на подходящ запис. В съответствие със специфичните условия, принципът на преподаване е основан на устната традиция. Този подход е познат и изпитан в миналото на някои стари култури, включително и българската народна. Тъй като времето е ограничено, а и изучаването на сложна нотация не е сред целите на занятието, на етапа на изучаване ритъмът и мелодията се предават чрез изпълнение от учителя и в отговор – тяхното повторение от страна на децата. Това от друга страна прави възможна преценката относно правилността на възприятието.¹⁶ Необходимо условие освен това е разделянето на класа (обикновено в състав от над

¹⁶ Тази практика е описана от проф. Стоян Джуджев във връзка с нотирането на народна музика на терен. При нея изпълнителят пее песента, а фолклористът я повтаря, за да бъде потвърдена автентичността.

двадесет деца) на отделни по-малки групи. Що се отнася до самата песен, то тя се изучава на фрази. Ритъмът и мелодията се разглеждат поотделно. За заниманието са предвидени три учебни часа.

2. За песента

HÜZZAM SARKI
MÜMKÜN MÜ BULMAK

HACI FAİK

AKSAK (♩ = 120)

MÜM GÜ RÜN ZEL MÜ BUL- NAK RİN BU GÜN- LUM SE- Nİ
GÖL-LE- BA- NA NEY- LE- Dİ

Nİ (SAZ- KA- RA GÖZ- LE- RİN AG LA DIR BE- Nİ
Dİ GA- YET DE- RÜ NÜN DE YER EY- LE- Dİ

HEY HEY Sİ- RİN SÖZ LE RİN KAN- DI- RİR BE-
GA- YET DER'RU- NUN- DE YER EY- LE-

Nİ (SAZ- SAL- DİN A- TE- SE BU CA- NÜ TE-
Dİ AS- KİN BU GÜN- LÜ MU HUN EY- LE-

Nİ (SAZ- SAL- DİN A- TE- SE BU CA- NÜ TE-
Dİ AS- KİN BU GÜN- LÜ MU HUN EY- LE-

Nİ (SAZ- KODAYA Nİ

Фигура 2. Нотен текст. Източник: musiklavuzu.net

Произведението, предвидено за изучаване, е класическата турска песен „Mümkün mü bulmak bu gönlüm seni“¹⁷ от Хаджи Фаик бей. Изборът е съобразен с възрастовата категория, до която се отнася – шести клас, допустимата степен на трудност и обем, предварителната музикална подготовка и даденото време. Макамът е *хузам*, без модуляции към друг вид. Формата е *şarkı* (шаркъ, песен), с прилежащ към нея *усул* (размер, ритмичен

¹⁷ Източник на нотния материал: <http://www.musiklavuzu.net/?/blog/sarki-sozleri/mumkun-mu-bulmak-bu-gonlum-seni-notasi>. Прегледан 06.06.2021.

модел), който представлява познат в българската народна музика неравноделен размер (9/8). Песента е подходяща по отношение на гласов диапазон, а размерът е вече изучаван в предходния клас. Записът, предвиден за изпълнение, включва значителна по обем интродукция, изпълнена от автентични инструменти (уд и ней), достатъчна, за да даде възможност за настройване на слуха спрямо специфичното звучене. Той е неразделна част както от учебния час, така и от самостоятелната подготовка на преподавателя, възпитан изключително или предимно в тонално-функционалното мислене. Приложеният нотен материал и таблицата с текста съдържат всички необходими обозначения за разчитането ѝ.

Текст на песента

1. Mümkün mü bulmak bu
gönlüm seni
2. Kara gözlerin ağlatır beni hey
- 3.Şirin sözlerin kandırır beni
- 4.Saldın ateşe bu cân-ı teni
- 5.Kara gözlerin ağlatır beni hey
- 6.Şirin sözlerin kandırır beni

Транскрипция

- Мюмкюн мю булмак бу
гьонлюм сени
- Кара гьозлерин аалатър бени хей
- Ширин съозлерин кандърър бени
- Салдън атеше бу джан-ъ тени
- Кара гьозлерин аалатър бени хей
- Ширин съозлерин кандърър бени

Превод:

Възможно ли е това мое сърце теб да намери,
Черните ти очи ме разплакват,
Милите ти думи ме склоняват,
Ти остави на огъня тази душа и това тяло.
Черните ти очи ме разплакват,
Милите ти думи ме склоняват.

3. Самостоятелната работа на преподавателя

Подготовката на преподавателя е свързана с изучаването на произведението и способността за неговото изпълнение. Първата част от работата е с теоретична насоченост. Включва неколккратно изслушване на песента самостоятелно и паралелно с проследяване на нотния материал, разчитането му, транскрипция и превод на текста. Втората е практическа. В конкретния случай ритъмът не представлява проблем. Новост са специфичните елементи, намиращи се в самия макам, където основният тон си е по-нисък с една кома, а ми – с четвърт тон. При това се образуват необичайни за школувания слух интервали, на които е необходимо да се обърне особено внимание. Това може да стане единствено чрез повторение и прецизиране на слуха и интонацията.

4. Подготовка на урока – обозначаване на стъпките и разпределение на материала по часове

След като се е запознал из основи с произведението във всеки възможен аспект, преподавателят трябва да разпредели по логичен и последователен начин отделните етапи и методи на изучаване, така че песента да бъде пълноценно и трайно усвоена от децата. В трите часа, предвидени за това, е необходимо постепенното надграждане на новите умения, но и припомняне на вече постигнатото, за да се изгради накрая цялостен образ. Един от възможните варианти е следният:

Час първи:

1. Представяне на песента. Изложение на плана за изучаване

В първия час песента бива представена като пример за модална музика, при което следва да се обърне внимание върху специфичното звучене и

принадлежността ѝ към източната култура. Упоменава се основната информация за нея по отношение на заглавие, автор и смисъл на текста. Нагледно се показва нотният материал, като целта е да се добие представа за съществуването и на други видове музикални знаци. За улеснение би било добре още в самото начало да бъдат изложени последователността и съдържанието на включените в учебния процес дейности, след което да се пристъпи към практическото занимание.

2. Слушане

Слушането е първият и най-непосредствен начин на запознаване с произведението. Поради тази причина е необходимо то да бъде осъществено няколко пъти в цялост, след което да се обърне внимание на инструментите (уд и ней) и връзката им с вокалното изпълнение, да се отбележат се особеностите на мелодията и накрая да се премине към практическа работа върху отделните компоненти.

3. Ритъм

Ритъмът на песента не би следвало да представлява проблем, тъй като неравноделните размери са вече познати на децата. В първия час, поради различието на езика, той се упражнява посредством избрани срички.

4. Мелодия

Мелодията се явява новост поради необичайните височинни съотношения. Успехът на заниманието с нея зависи до голяма степен не толкова от природните дадености, колкото от степента на школуваност до момента. Може да се допусне, че за едно дете с необработен слух интонирането на тези особени ходове би се оказало по-достъпно, отколкото

за детето, което чува „добре темперирано“. Причината за това е, че първото би реагирало по-непреднамерено към новата култура. И в двата случая мелодията се разделя на фрагменти съобразно фразите в текста (1-6) и в първия час се упражнява, в зависимост от нотната грамотност, с избрани срички или солфеж.

След завършване на първото занимание най-сериозният очакван резултат би следвало да бъде добре усвоен ритмичен модел и част от мелодията, изпълнявани поотделно.

Час втори:

Вторият час започва с преговор на двата основни елемента – ритъм и мелодия. В случай че всеки от тях е усвоен добре, може да се премине към свързването им в рамките на отделните фрази. При необходимост работата върху мелодията като отделен компонент продължава и в това занимание. Когато тази трудност бъде преодоляна, се преминава към съединяване на отделните фрагменти в цялостна мелодия.

След приключване на втория час най-добрият резултат би следвало да бъде способността за цялостно изпълнение на мелодията, все още без текст.

Час трети:

1. Преговор

Третият час, който по разпределение обикновено се случва на отстояние от предходните два. Това от своя страна дава възможност за по-добро самостоятелно осмисляне на новите знания и умения. В началото отново е необходим преговор и опресняване на вече усвоения материал и преценка на общото ниво. Мелодията се изпълнява първо от отделните групи, а след това – съвместно от всички.

2. Запознаване с текста

Новият и най-труден елемент в третия час е запознаването с текста и прилагането му към мелодията. Той също се разделя на фрагменти, като всяка дума се прочита отделно. За целта е необходимо осигуряването на таблица с транскрипция за всяко от децата или предлагане на достъп до такава. След разчитането на думите, текстът се повтаря неколккратно в свободна форма. Следва изговаряне на отделните фрази в съответния ритъм и прилагането им към мелодията. Последната стъпка е свързването на отделните фрази с всички прилежащи елементи в цялостна мелодия.

Третият час се състои от две части – практическа и теоретична. Първата е свързана с изпълнението на песента в цялостен вид, а втората представлява дискусия, която има за цел обобщение на знанията и впечатленията, придобити в хода на заниманията с непознатата модална култура. Най-важно в нея е споделянето на собственото разбиране и размисли на всеки един от участниците, а също и отбелязване на възникналите затруднения и неясноти. Този вид обратна връзка е от особена важност за преподавателя, тъй като му предоставя възможност да развие и подобри подхода си при работа с напълно пренебрегнатата в програмата на общообразователното училище модална музика.

Заклучение

В настоящата дипломна работа бе разгледан проблемът за практическото преподаване на модална музика. Повод за съставянето ѝ бе личният опит от обучението на деца, потенциални носители на модална музикална култура, а целта – да бъде предложен адекватен педагогически модел върху една турска класическа песен. В рамките на първа глава бяха изложени проблемните обстоятелства пред осъществяването на едно такова занимание, сред които като водещ фактор се открие пренебрегването на музикалнопедагогическото осмисляне на „модалната музика“ както понятийно, така и практически и в резултат – некоректното подвеждане на всички „различни“ практики под правилата на тонално-функционалното мислене, действие, което засяга не само „чуждите“ култури, но и собствената ни народна музика. Този проблем, освен сериозен, към момента се оказва и непреодолян. За целта бяха разгледани средствата и методите, с които образователната ни система си служи и които се оказаха недостатъчни, и в този смисъл неприложими. Поради тази причина, като най-близка до нашето образование, бе предложена теоретично-педагогическата система на турската класическа музика – актуална и същевременно служеща си с европейската нотация по начин, който не противоречи на модалната ѝ природа. Във втора глава бяха разгледани и съпоставени някои общи и за двете системи понятия, както и възможните проблеми, произхождащи от различията между тях. Трета глава, която представлява същинската разработка на урока, е написана съобразно спецификите на модалната практика, като характерният метод за изучаване, прилаган по отношение на тонални произведения, е нагоден спрямо нея.

Предложеният модел представлява конкретна възможност за преподаване на „чужда“ музика и бе изработен като отговор на належащата нужда от откриване на подход и средства, ориентирани към пълноценното ѝ разбиране. Въз основа на направеното изследване бе доказана категоричната неспособност на образователната ни система в настоящия ѝ вид да се справи с проблема и оттам – абсолютната необходимост от нейното осъвременяване в практико-приложен аспект за сметка на нормативния, който, разбира се, е винаги актуален. Първото и най-належащо действие в тази посока е включването в учебните планове на подходящ понятиен апарат и особено на нотация, отговаряща на интонационните особености, характерни за природата на изучаваните източни култури. Целенасоченият стремеж към преподаване на модална музика паралелно с утвърденото тонално-функционално възпитание е задължително условие за развитието на музикалните дадености и качества и за преодоляване на интонационното ограничаване единствено в рамките на мажоро-минорната система, а оттам и за по-пълноценното разбиране на същността на всяка една от споменатите практики. В резултат от направения анализ се стигна и до едно заключение от изключителна важност, а именно, че е възможно предложената система да бъде въведена в употреба при изучаването на народното ни песенно богатство, чрез което действие би бил удовлетворен възникналият преди десетилетия стремеж към коректно и пълноценно преподаване, и познаване на собствената ни музикална култура.

Използвана литература

Джуджев, Стоян. Място на народното творчество в нашето музикално образование. – В: Стоян Джуджев. Музикографски есета и студии. София: Музика, 1977

Джуджев, Стоян. Теория на българската народна музика. Т.4. София: Наука и изкуство, 1961

Сотирова, Вяра Димитрова, Росица Славчева Драганова, Галунка Парашкекова Калоферова, Здравка Чанкова Матеева. Книга за учителя по музика за 5. Клас. София: Просвета-София, 2020

Сотирова, Вяра Димитрова, Росица Славчева Драганова, Галунка Парашкекова Калоферова, Здравка Чанкова Матеева. Книга за учителя по музика за 6. Клас. София: Просвета-София, 2020

Учебна програма по учебния предмет Музика за VI клас (общообразователна подготовка), https://www.mon.bg/upload/13444/UP_6kl_muzik_ZP.pdf .
Прегледан 24.03.2021

Христов, Добри. Техническият строеж на българската народна музика. –В: Добри Христов. Музикално-теоретическо и публицистично наследство. Т. 2. София: БАН, 1970

Cholevas, Michalis (2011). Makam: Modality and Style in Turkish Art music, https://www.researchgate.net/publication/299445561_Makam_Modality_and_Style_in_Turkish_Art_music/link/56f7fbd708ae38d710a25b4f/download. Accessed: 25.04.2021

Popescu-Judet, Eugenia. Meanings in Turkish musical culture. Istanbul: Pan, 1996

Signell, Karl. Makam: Modal practice in Turkish art music. New York: Da Capo Press, 1986