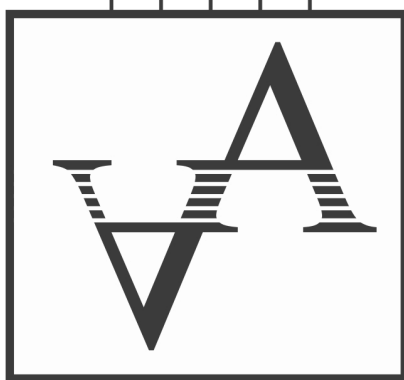


UDK 78 (05)
791 (05)
792 (05)

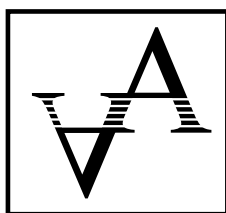
ISSN 1857-9477



ARS ACADEMICA

Меѓународно научно списание за изведувачки уметности
|| Број 1 || година I || Скопје, 2014 ||





Ars Academica

Меѓународно научно списание за изведувачки уметности
Број 1; година I; стр. 100

Издавачи:



Факултет
за музичка
уметност



Факултет
за драмски
уметности

За издавачите:

М-р Гордана Јосифова - Неделковска, декан;
м-р Лазар Секуловски, декан

Редакција:

д-р Соња Здравкова – Цепароска (Македонија, главен и одговорен уредник),
м-р Ана Марија Боља (Унгарија),
м-р Дејв Вилсон (САД),
д-р Лада Дураковиќ (Хрватска),
д-р Зоран Живковиќ (Србија),
д-р Дуња Нјаради (Велика Британија),
д-р Мишел Павловски (Македонија),
д-р Теодор Попов (Бугарија),
д-р Леон Стефанија (Словенија),
д-р Ана Стојаноска (Македонија).

Рецензенти:

Д-р Антоанела Петковска;
Академик д-р Катица Кулавкова

Лектура:

Милена Манчиќ - Пауновска

Графички дизајн:

Горјан Донеv

Печати:

„Алфа 94“ - Скопје

Тираж: 500

Скопје, 2014 г.

Изданието е финансиски потпомогнато од
Министерството за култура на Република Македонија



Содржина:

Кон првиот број на списанието Ars Academica...	7
Тема Едукација – неколку воведни збора	11
ТЕАТАРСКАТА ЕДУКАЦИЈА ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА –ИСТОРИСКИ РЕФЕРЕНЦИ, ИСКУСТВА И ВЛИЈАНИЈА Ана Стојаноска	13
РЕПЕТИТОРОТ ВО ПЕДАГОШКО-ТВОРЕЧКИОТ ПРОЦЕС, НЕГОВИТЕ ЗАДАЧИ И ЦЕЛИ Тања Вујискиќ – Тодоровска	25
ЏЕЗОТ И УСНАТА ТРАДИЦИЈА ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ Дејв Вилсон	37
СОВЛАДУВАЊЕ НА ТЕХНИЧКИТЕ ПРОБЛЕМИ ВО КОНЦЕРТОТ ЗА ПИЈАНО И ОРКЕСТАР оп. 11 бр. 1 во e-moll од ФРЕДЕРИК ШОПЕН ПРЕКУ ПОСТАВУВАЊЕ ФОРМУЛИ Кристина Светиева	45
ИНТЕРАКТИВНИТЕ МЕТОДИ ВО РАБОТАТА СО СТУДЕНТИТЕ ПО АКТЕРСКА ИГРА Сузана Киранџиска	61
МЕТОДОЛОГИЈА НА СЦЕНСКИОТ ГОВОР Тихомир Стојановски	73
ФИЛМОТ КАКО УМЕТНОСТ - Водич за студентите по филмска режија Антонио Митриќески	81
ПАТУВАЊЕТО НА ДИОНИС Ана Марија Боља	91



ARS ACADEMICA || БРОЈ 1 || ГОДИНА 1 ||

Уредувачкиот одбор на **Ars Academica** ги одобри за печатење текстовите
кои имаа оригинални научни и стручни резултати

КОН ПРВИОТ БРОЈ НА СПИСАНИЕТО ARS ACADEMICA...

Соња Здравкова - Цепароска,
Факултет за музичка уметност – Скопје
Ана Стојаноска,
Факултет за драмски уметности - Скопје

Во време кога од страна на надлежните институции е поттикнувана научната мисла, истражувачките проекти и потребата да се промовираме пошироко од рамките на нашите матични институции, сметаме дека идејата за публикување на списание кое ќе опфати повеќе области на уметноста, не само што е потреба, туку е и неопходност. Позитивен тренд во светски рамки е активирањето научни, стручни списанија кои ќе претставуваат места каде што се промовираат нови научни идеи, се изложуваат резултатите од истражувањата, се полемизира, односно се претставува целокупната активност на дадената институција. Едновремено, потребата од постоење простор (кој досега го немавме) во кој наставниот кадар од Факултетот за музичка и од Факултетот за драмски уметности на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ ќе има можност перманентно да објавува научни трудови, проекти, истражувања, достигнуања од сопствената област, интерес и фокус е исто така една од основните идеи-двигатели во реализацијата на овој проект.

Списанието *Ars Academica* е стручно научно списание кое заеднички го подготвуваат и објавуваат Факултетот за музичка и Факултетот за драмски уметности - Скопје. Можеби се поставува прашаењето за целисходноста за соединување на различните уметности во една заедничка рамка. Тоа за нас иницијаторите не само што не беше дилема во фазата на формирањето на концептот, туку како што се испостави стана и придобивка. Пред сè поради сродноста на темите што ги



обработуваме, што нè засегаат и ги третираме, особено кога станува збор за изведувачките уметности. Тенденцијата за создавање заедничко академско гласило во кое ќе се презентираат, верифицираат и компарираат сознанија од различни области на уметноста однапред го удоволува критериумот на веќе во светски рамки сè поприватениот тренд на интердисциплинарност.

Широчината на понудените теми ќе овозможи приод од различен агол и на различно теориско стојалиште, што дополнително ќе даде спектар материјали за понудените темати, односно сфери на опсервација. Публикацијата од овој вид е одлична можност за развој и поттикнување на критичката истражувачка и научна мисла и нејзина компарација. Списанието е обид да се систематизира и валоризира науката за уметностите, особено драмската, филмската, музичката и танцовата уметност. За овој прв број наменски е одбрана темата која е исклучително широка и дава можност за разнороден приод и третман. Тоа е едукацијата. Како репрезенти на високото образование сметаме дека перманентно треба да се анализираат, креираат, па друри и преосмислуваат алатките, методите во современиот образовен систем имплементирајќи ги најновите стандарди и модели. Понудените текстови многу придонесуваат за градење нови перспективи во оваа област и што е особено значајно поставени се на стабилна научна основа која можеби ќе поттикне адекватна реакција во различните слоеви на образование.

Нашата тенденција е да понудиме нешто што од една страна ги задоволува високите критериуми на научната мисла во светски рамки што перспективно тендира да се обиде да прерасне во списание кое ќе биде препознавано и прифаќано во категориите уредени со правилници и кои го одредуваат факторот на влијание, но од друга да ги актуализира темите поврзани со конкретното опкружување и културниот контекст. Во него се актуализираат, афирмираат, дискутираат, промовираат и елаборираат феномените од неколку доминантни естетски на современата уметност, поточно од научните области: музикологија, танцовачки уметности, театрологија, филмологија, визуелни уметности, драматологија, односно од изведувачките уметности, воопшто. Секоја од областите на интерес треба да биде анализирана од позицијата на високото образование во Република Македонија.

Со цел уште со првиот број да наметнеме страндарди иманентни на публикации од научноистражувачки карактер се воведме според некои еднадвор дадени параметри. Уште со првиот број списанието ги вгради/побарува нормите за пишување кои се актуелни во списанијата од англосаксонското подрачје комплетно имплементирајќи ги во пропозициите за прифаќање, форматирање и конципирање на материјали/текстови. Постоенето меѓународиен уредувачки одбор е со цел повторно да се унапреди уредувачката политика и да се прифатат критериумите на уредниците и нивните искуства кои доаѓаат од други земји. Тоа се реномирани личности кои имаат изградено академска кариера и се дел од високошколските институции надвор од Македонија.

Но сосема за крај, како една од особено значајните компоненти е поддршката што ја добиме во реализирањето на оваа идеја. Особено се благодариме за поддршката од Министерството за култура на Р. Македонија, кое ги препозна вредностите на овој вид изданија. Особено би ја истакнале помошта и сесрдната поддршка на деканот на Факултетот за музичка уметност проф. Гордана Јосифова -Неделковска и деканот на Факултетот за драмски уметности проф. Лазар Секуловски, кои комплетно од своја страна се вградија во идејата и непосредната реализацијата на списанието, за што им изразуваме голема благодарност. Особена благодарност до членовите на уредувачкиот одбор, кои со своите сугестии, ангажман и помош придонесоа да добиеме еден високостручен формат уште во првиот број. Секако содржините на овој прв број немаше да бидат во овој вид ако не се вклучеа нашите колеги со свои научни трудови.

За таа цел, искрено сакаме списанието *Ars Academica* да стане дел од вашата перманентна научна лектира, која ќе има за цел да ја афирмира и да ја етаблира научната мисла од областа на перформативните уметности во Македонија и надвор.



ARS ACADEMICA || БРОЈ 1 || ГОДИНА 1 ||

ЕДУКАЦИЈА

НЕКОЛКУ ВОВЕДНИ ЗБОРА

UDK 37.015.31:7

Соња Здравкова-Џепароска

Едукацијата е базичен столб во организацијата и функционирањето на едно општество. Оваа сфера постојано е во процес на промислување, обликување, (ре)структурирање, реформирање, толкување сè со цел да се унапреди, подобри и усоврши, односно да се подготви и обучи елоквентен кадар со различен профил. Уметничкото образование како сегмент од севкупниот комплексен систем на едукација има свои специфики. Тоа, за разлика од крутоста, ригидноста и нормираноста на одредени правци и дисциплини, треба да даде слобода на изразување, да ја поттикне кротивноста и истражувачкиот дух. Во еден од приложените текстови проф. Тања Вујисиќ-Тодоровска, иако пишува за балетската репетиција, го истакнува овој момент, велејќи дека во работата „мора да се фокусираме на индивидуалноста, идентитетот и интегритетот на уметникот за иницирање на неговите предиспозиции и креативност“. Добра едукација во делот на уметностите подразбира оспособување, давање инструментариум и вештини на идните уметници (независно за кој профил се работи – актери, танчари, музичари, драматурзи, режисери, композитори, кореографи итн.) кои ќе бидат способни за соодветен одговор и моделирање на творечките провокации поставени пред нив. Овој сегмент е од круцијална важност за развојот на уметноста и за нејзиниот квалитет. Имено, поради тоа, во овој правец се движеше и предлогот на уредувачкиот одбор за избор на првиот темат во списанието *Ars Academica*. Оваа тема предизвика голем интерес што резултира со осум стручни, истражувачки текстови.

Читателот ќе има можност да се запознае со повеќе аспекти на сегментот едукација во делот на уметностите, попрецизно во делот



на музичката, танцовата, драмската, филмската и етнокореолошката сфера. Овој тематски блок вклучува текстови што ја истражуваат историјата на театарското образование во Македонија. Освен тоа, ја коментира позицијата на посредните чинители и креатори на едно уметничко дело, конкретно балетската репетиција како перманентен едукативен процес. Во изборот за овој број се поместени специфицирани трудови кои покриваат одредени аспекти на музичката – техника на пијанистичка изведба, џез-програми како и театарската – преку проблемите на сценскиот говор, новите методи во работата со студентите по актерска игра, но и филмската уметност која го разгледува приодот кон структурирање на едно филмско остварување. Кон овој корпус е поместена и студијата која навлегува во сферата на антропологијата што дава можност на едно место да се пронајдат одговорите на конкретни специфични сегменти на уметничката едукација. Тоа го потврдува отворениот дијалог на самото списани кое тендира на актуализирање на разновидна проблематика од секторот едукација и афирмирање на современите образовни стандарди, протоколи и норми.

Ваквиот богат и разнороден приод дава можност за пристапност до палета информации кои може да се користат интер и мултидисциплинарно и да послужат како корисна база за студентите, професорскиот кадар, теоретичарите и сите што се практично поврзани со театарот, изведбата и креативниот процес.

ТЕАТАРСКАТА ЕДУКАЦИЈА ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА ИСТОРИСКИ РЕФЕРЕНЦИ, ИСКУСТВА И ВЛИЈАНИЈА

UDK 37.015.31:792(497.7)

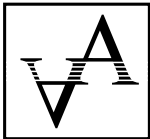
Ана Стојаноска

*Факултет за драмски уметности,
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“
Македонија*

The paper is based on presentation of theater education in Republic of Macedonia. Initial analysis, of what and how it is important for primary theatre knowledge, was made, by defining the basic elements of theater education. The paper referred to historical references of the dominant theater educations. It was made an overview of the institutions that have dealt and are dealing with theater education in Macedonia.

Also was presented my personal experiences of working at the Faculty of Dramatic Arts - Skopje. Analyses are actually theoretical and historical explication of theater education in Macedonia and the way of functioning. There is special emphasis on the need for historical and theoretical subjects, in the studying of the practical skills of theater.

Keywords: Theatre education, history, Macedonian theatre, personal experience



Создавањето уметност и едукацијата која помага да се создаде таа уметност се некои од доминантните теми на денешните/современите истражувања. Да се учи уметноста, да се учи младиот човек на уметност е една од големите привилегии на секој педагог. Учењето на уметност не подразбира создавање уметници, туку создавачи/креатори кои ќе можат да ги пласираат своите уметнички дела во културата во која живеат. Едукацијата во образовните институции фокусирани на уметноста, секогаш примарно е фокусирана на создавањето уметнички дела и на начинот на нивното креирање.

- Терминот едукација, етимолошки се поврзува со латинскиот збор *educatio*, што значи *воспитание, образование на младиот поколенија*. Од социолошка позиција, едукација подразбира секој начин на образование, воспитување и учење на членовите на општествената заедница, почнувајќи од најмала возраст, па понатаму. Начинот на кој една општествена заедница го формира и го практикува својот едукативен систем кажува за нејзиниот начин на уредување, политиката што ја води и начинот на живот што го применува. Ако се фокусираме само на театарското образование (театарот како една општествена клетка), и тоа во Република Македонија, тогаш би требало да почнеме со институционалната едукација, не заборавајќи ја и примарната едукација или едукација „на самото место“ (во театарот, од постарите колеги, во матичната заедница,...).

Создавањето едуциран кадар за македонската театарска практика е значаен процес, кој со текот на годините се одвивал преку разнородни институции. За значењето на театарската едукација пишуваат повеќето од големите светски мајстори на театарската уметност во своите книги, без разлика дали станува збор за теориски, биографски, театролошки, практични и сл. Големите руски и светски режисер, педагог, создавачот на новата театарска естетика – Константин Сергеевич Станиславски/Константин Сергеевич Станиславский, во својата книга *Мојот живот во уметноста/Моја живот во уметноста* (Москва, 1954) на едукацијата ѝ посветува голем простор. И многу познатата и многу често користена, цитирана, „искористувана“ книга/книги *Работата на актерот врз себе* или *Самоизградба на актерот* (во македонскиот превод), многу попозната како *Системот на Станиславски* е целосно фокусирана врз театарската едукација. Од едуцирањето на потенцијалниот актерски кадар зависи неговата пона-

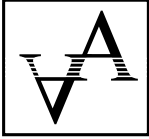
тамошна афирмација како актер, создавач на театарското уметничко дело. Она што е примарно за овие негови книги е личниот однос, непосредната врска со младите луѓе и улогата на водач/лидер што тој ја има во однос на нив.

За промоција и адекватна презентација на театарската уметност потребно е формирање школи и високообразовни институции кои ќе придонесат да се создаде кадар што ќе работи активно во театрите и во сите други сценско-изведувачки установи.

За да биде појасно на кој начин се етаблира театарската едукација во Македонија, потребно е да се направи историски преглед на појавата и развојот на театарската едукација. Во Република Македонија за официјален почеток на сериозна театарска едукација треба да се смета годината 1947 кога е формирана **Државната средна театарска школа**, и тоа специјализирано, како посебна средношколска институција која има цел да создава единствено театарски едуцирани ученици. Патот на едукацијата продолжува преку **Вишата музичка школа** и еден оддел за **драмски актери**, па сè до она што денес значи **Факултетот за драмски уметности** во Скопје и особено првите **постдипломски студии по театрологија и денешните мастер и докторски уметнички студии**.

Државната средна театарска школа во Скопје е формирана врз основа на Одлука на Министерството за просвета на Народна Република Македонија, а со Уредба на Владата на НР Македонија (бр. 7567/17.09.1947). Македонскиот писател Васил Иљоски е именуван за директор на Школата. Сите институции за театарско образование во Р. Македонија се формирани со соодветни правни и нормативни акти одредени со Уставот на државата. Институциите поврзани со едуцирањето театарски образован кадар во Македонија се анализирани како значаен општествен феномен. Пример за тоа се одгласите во медиумите, кои биле пофреквентни во првите децении по Втората светска војна.

Причините за создавањето на Школата ги експлицира познатиот македонски писател и театарски критичар – Благоја Иванов во текстот од зборникот *Прилози за историјата на македонскиот театар* (2000), каде што зборувајќи за двете македонски актерки Љупка Џундева и Нада Гешоска, ќе напише: *Чувствуввајќи го недостигот од школувани кадри во театарот, во 1947 година се основа Државната театарска школа, која зајочна со работи на 1 октомври. Несомнено*



добро поставена и со квалифицирани наставници од неа излегоа генерации млади актери кои дагоа вонредно значаен придонес во развојот на актерската уметност во Македонија. (Иванов, 2000: 100)

Театарската школа, како и секоја друга едукативна институција, има свој правилник за работа и наставен план според кој се изведува наставата. Според законски пропишаните стандарди, едукацијата во оваа школа трае две години, со три генерации запишани и завршени ученици. Првата генерација (1947/48 учебна година) учела според двегодишната програма, а едукацијата на другите три генерации (запишани во учебните 1948/49, 1949/50 и 1950/51) била систематизирана според наставна програма што се реализирала во три учебни години (според *Театарот на македонската почва – Енциклопедија*, 2002).

Наставната програма (компарирано со другите стручно ориентираните школи, е на исто ниво) се изучува преку три вида наставни предмети – стручни (експлицитно насочени кон изучување на актерството – како вештина), помошни (со изучување на помошните дисциплини на актерството) и општообразовни предмети (задолжителни за секоја институција од тој тип). За наставен кадар се ангажирани еминентни актери, режисери, писатели или, поточно, луѓето што во тој миг ја создаваат македонската култура.

Во текот на учебната 1947/48 година се изучуваат следните предмети:

- Актерско мајсторство - професор Димитар Костаров;
- Постановка на глас – професор Илија Цувалековски;
- Ритмика и пластика – професор Ѓорѓи Македонски;
- Техника на сцената – професор Димитар Христов;
- Македонски јазик и литература – професор Васил Иљоски;
- Историја на светска драма и театар – професор Илија Милчин;
- Музика – професор Тодор Скаловски;
- Психологија – професор д-р Киро Камилов;
- Основи на марксизмот – професор Коле Чашуле;
- Историја на уметноста – професор Димче Коцо;

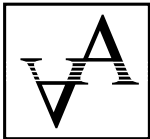
- Историја – професор Томо Томовски;
- Руски јазик – наставник Сергеј Анисимов;
- Маска и грим – наставник Тодор Николовски;
- Физичко воспитување – наставник Благој Црвенев.

Од прегледот на предметите се гледа дека едукативниот процес се одвива според норми за секој тип средношколско образование, кое со мали промени се практикува и денес во стручните училишта. Посебно место се отстапува на стручните предмети, оние кои за тој период ќе им бидат најзначајни на идните актери. Во Школата се изучуваат и општообразовни и помошни предмети за да се придонесе кон што подобро *образование и воспитување* на младите во Македонија.

Во текот на наредните учебни години, активниот професорски кадар се менува, а се менуваат и областите на проучување. Во учебната 1949/50 година на Државната средна театарска школа во Скопје предавале професорите и наставниците:

- Илија Милчин – професор по актерско мајсторство и историја на театарот;
- Илија Цувалековски – професор по техника на говор и историја на уметноста со пеење;
- Георги Македонски и Анелизе Асман – професори по сценски движења со танц и мечување;
- Тодор Николовски – наставник по основи на познавање на сцената и гримирање;
- Димитар Митрев – наставник по предметот марксизам и ленинизам;
- Нико Този – наставник по историја на уметноста и историја на костимите;
- Михаил Олењин – наставник по руски и француски јазик.

Наведениот преглед укажува дека намалувањето на професорскиот и наставничкиот кадар не значело и намалување на предметите што се изучуваат, а со тоа и намалување на капацитетот на научениот материјал. Прегледот ни кажува уште еден важен податок, дека наставничкиот кадар на оваа школа го сочинуваат реномирани театарци и



професори кои се исклучително признати во тој период, и во земјата и во странство.

Државната средна театарска школа е формирана за да се обезбеди стручен и способен актерски кадар за работа во македонските театри. Затоа и начинот на едукација е конципиран со предметите и наставната програма, кои претходно беа елаборирани.

Во текот на шесте години од постоењето на Школата, дипломирале 36 ученици. Некои од нив успеале да се вработат во професионалните театри во Македонија. Но, за жал, според некои тогашни стандарди, актерите со завршена театарска школа повеќе се вработувале во Скопје. Како што го појаснува тоа театарската енциклопедија *Театароџи на македонската џочва*, една од причините, ако не и најважната, за затворањето на Школата се бара во тоа што театрите од внатрешноста вработувале актери-аматери, а не оние што завршиле театарска школа.

Втората патека по која „тргнува“ кон својот подем театарската едукација во Македонија е **одделот за драмски актери** при Вишата музичка школа во Скопје во 1969 година. Претходно ваков оддел постоел и на Академијата за театар во Загреб, под раководство на професор Илија Џувалековски. Студентите на загребската академија на овој оддел студирале глума на македонски јазик.

Со формирањето на **одделот за драмски актери** при Вишата музичка школа во Скопје овозможено е создавањето и на повисоко образovan академски кадар од можностите на средното образование. Отворањето на *Театарска академија*¹ или *оддел за драмски актери* во текот на 1968 година било третирано како општествен проблем и затоа и јавно дебатирано. Пример за тоа е фељтонот во весникот *Нова Македонија*, објавуван во текот на декември, под наслов „Театарска академија: да или не?“ што го водат новинарите Олга Спирковска и Верољуб Андоновски (В. *Нова Македонија*, бр. 7963-7974, од 10 до 21 декември, 1968г.). Во фељтонот се дадени осврти за работата на Собраниската седница на СРМ на која како решение се предлага формирање оддел при Вишата музичка школа²; за текот на работата на Симпозиумот за македонска драма на „Раџиновите средби“, на кој се изнесени мислења за отворањето на *Театарска академија*; пренесени се и мислењата на ректорот на скопскиот универзитет – д-р Ѓорѓи Филиповски, на деканот на Филозофскиот факултет – д-р Деса

Миљовска и на републичкиот секретар за култура – Томе Момировски, како и осврти од повеќе седници на највисоко републичко ниво.

Неколку години претходно, за текот на театарското образование во Македонија и за начините како тоа да се професионализира, повторно е поставено јавно прашање за кое е дебатирано во повеќе разнородни општествени институции. Формирањето на Театарската академија е прецизирано како единствено решение за да се создаде професионален актерски кадар во Македонија. Академик Матеја Матевски, во тоа време директор на РТВ Скопје во интервју објавено во весникот *Нова Македонија* отворањето на Театарската академија како институција го гледа како единствено решение, а постојаното одлагање на формирањето оди на штета на театарот. (*Нова Македонија*, бр. 7.972, стр.4, 19 декември, 1968 г.)

Со формирањето на одделот за драмски актери театарската едукација е сведена само на една тесно специфицирана област.

На првиот приемен испит избрани се седумнаесет студенти. Студиската програма е приспособена на системот на високото образование во Македонија, за тој период. Се изучуваат општообразовни предмети, теориски и практични, поврзани со театарската едукација. На драмскиот оддел при Вишата музичка школа од Скопје се изучуваат следниве предмети:

- Актерска игра³
- Игра пред ТВ и филмска камера (доц. Димитрие Османли (во 1977 г.))
- Техника на говор (хонорарен предавач Вукосава Донева (1970 г.))
- Сценски движења (пред. Татјана Петковска (1970 г.))
- Историја на светска драма и театар (вонр. проф. Матеја Матевски (1974 г.))
- Историја на југословенска драма и театар (доц. Георги Сталев (1970 г.) и доц. Благоја Иванов (1974 г.))
- Историја на уметноста (пред. Борис Петковски (1970 г.))
- Теорија на литературата со основи на драматургија (пред. Бранко Пендовски (1972 г.))
- Македонски јазик (вон. проф. Благоја Корубин (1970 г.))



- Психологија и педагогија (виш пред. Лазар Лазаревски (1966 г.))

Од направениот преглед се евидентира наставниот процес и наставниот капацитет на одделот. Со понатамошниот развој на одделот се дефинира потребата од отворање факултет, на кој театарската едукација конечно ќе се институционализира на повисоко ниво.

Десет години подоцна, по неколку генерации актери, од одделот за драмски актери формиран е Факултетот за драмски уметности. И во текот на 1979 година на Факултетот сè уште се школуваат само драмски актери, но професорскиот и организациониот кадар создаваат стратегија за формирање нови оддели. За прв претседател на Советот на Факултетот е избран професорот по актерска игра – Илија Цувалековски (1915-2004), (еден од најмаркантните македонски актер), кој тогаш го имал искуството здобиено од работата во Загреб и во Скопје, а за декан е избран вонредниот професор Димитрие Османли⁴. На приемниот испит се избрани осум кандидати кои студираат актерска игра во класата на професор Љубиша Георгиевски.

Седум години подоцна се формира уште еден „отсек“ од два оддела: драматургија и режија. Во 1989 година се формира оддел за организација, а во 1992 година и одделот за камера и за филмска и телевизиска монтажа. Истата година е отворена и Академска сцена, која е замислена како начин за презентација на стекнатото знаење на студентите од Факултетот пред јавноста. Во 1999 година е формиран и Институтот за театрологија, како и постдипломските студии по театрологија.

На Факултетот за драмски уметности во учебната 1979/81 година предаваат професорите според утврдена наставна програма. Тоа се:

- Илија Цувалековски, редовен професор по актерска игра;
- Димитар Костаров, редовен професор по актерска игра;
- Вукан Диневски, вонреден професор по актерска игра и техника на говор;
- Димитрие Османли, вонреден професор по актерска игра;
- Љубиша Георгиевски, доцент по актерска игра;
- Тодорка Кондова-Зафировска, доцент по актерска игра;
- Тајјана Петковска, доцент по сценски движења со танци;

- Костадин Дрваров, асс. по техника на говор
- Матеја Матевски, вонр. професор по историја на светска драма и театар;
- Благоја Иванов, вонр. професор по историја на југословенска драма и театар;

Театарската едукација во Македонија на рамниште на високо образование се изедначува со светските трендови на стекнување класично театарско образование. Факултетот за драмски уметности му припаѓа на Универзитетот „Свети Кирил и Методиј“ од Скопје. Статутот на Факултетот е нормиран според искуствата на сродни институции реномирани во светски рамки и приспособени на македонската практика. Со формирањето на Факултетот, а особено со отворањето на Институтот за театрологија и постдипломските студии по театрологија, конечно театарското образование во Македонија се здобива со респектибилен статус. Факултетот за драмски уметности придонесува за афирмација на културата во Македонија. Професорскиот и соработничкиот кадар, слично како и во претходниците на Факултетот, го сочинуваат етаблирани имиња кои го создаваат театарот во Македонија. Факултетот има и свој фестивал *Скомрахи*, програмски замислен како презентација на работата на студентите од повеќе театарски академии и факултети за драмски уметности на европско ниво.

Работата на Факултетот специјализирана за наставно-образовниот процес е организирана во работа на седум оддели/катедри и еден институт. Тоа се:

- Оддел за драмски актери (шеф на катедра: проф. Владимир Милчин)
- Оддел за театарска режија (шеф на катедра: проф. Слободан Унковски)
- Оддел за филмска и телевизиска режија (шеф на катедра: проф. Стојан Попов)
- Оддел за драматургија (шеф на катедра: проф. м-р Русомир Богдановски)
- Оддел за продукција (шеф на катедра: проф. Мартин Панчевски)



- Оддел за филмска и ТВ-камера (шеф на катедра: проф. Апостол Трпевски)
- Оддел за филмска и ТВ-монтажа (шеф на катедра: проф. Димитар Грбевски)
- Оддел за историски и теориски предмети и Институт за театрологија (шеф на катедра: проф. д-р Јелена Лужина)⁵

Формирањето постдипломски студии по театрологија на Факултетот за драмски уметности и на Институтот за театрологија придонесе за оформувањето нов кадар што научно ќе се занимава со театарот. Институтот за театрологија е единствена институција од научноистражувачки тип во Македонија. Главната програмска определба на Институтот е да се *евидентира/систематизира, но – најважно! – да се дигитализира севкупната примарна театролошка база што може да се прибере во Македонија. (www.mactheatre.edu.mk/Институција за театрологија)* Освен прибирањето на театрографската граѓа, конципирана во макропроектот *Театролошка база база*, соработниците на Институтот партиципираат и иницираат повеќе сродни проекти. За дигиталната енциклопедија *Театарот на македонската почва*, Институтот ја доби највисоката награда за научни دستигања „Гоце Делчев“ (2003). Институтот ја активира и секојдневно ја ажурира првата македонска интернет-страница посветена на целокупната театарска практика: www.mactheatre.edu.mk. Научноистражувачкиот тим на Институтот го раководи проф. д-р Јелена Лужина.

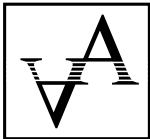
Факултетот за драмски уметности развива и своја издавачка дејност во координација и корелација со Институтот за театрологија. Со работата на Институтот се придонесува и за етаблирање на македонската театролошка наука. Затоа што театрологијата (која и во светски рамки е една од помладите науки) во Македонија како *теориско-методолошки систем, како наука, сè уште е безмалку нееџсистемна – оние неколкумина навистина квалификувани македонски театролози сè уште функционираат како осаменици кои пасионирано, но самоиницијативно ги разрешуваат задачите што сами си ги одбираат/задаваат, зависно од личниот интерес, од амбицијата или од силејот на околностите – не и од некоја поширока, стравешки дефинирана, заедничка (национална?) програма. (Лужина, 1998: 12)*

Анализирајќи ги наставните програми и методи на Факултетот за драмски уметности – Скопје, се покажа дека паралелно со доминантната едукативна театарска дејност, се афирмира и потребата од секундарна театарска едукација. Уште од самите почетоци на едукацијата во уметноста, се утврдила потребата од дополнителни, таканаречени историско-теориски предмети. Истите служат за студентите, потенцијалните уметници да можат да го оформат своето примарно образование и да се стекнат со универзални знаења. Ако оваа теориска едукација ја дефинираме како секундарна, тогаш истата може да ја сметаме за комплементарна на примарната. За таа цел, сакав да дадам личен придонес кон истражувањето на театарската едукација во Република Македонија, со анализа на историско-теориските предмети поврзани со истата.

На Факултетот за драмски уметности – Скопје освен задолжителните предмети кои се фокусираат на едукација на младиот уметнички театарски кадар, се изучуваат и повеќе историско-теориски предмет поврзани со системот на образование, наменет за едукација, со користење современи методи. Во додипломскиот систем на студирање, во театарските/сценско изведувачки класи се вметнати предметите – историја на светската драма и театар, македонската драма и театар, визуелните уметности и сл.

Секој од овие предмети адекватно им помага на студентите да можат да го дооформат своето образование и да се стекнат со вештините на активна анализа на драмскиот и театарскиот материјал. За таа цел, историско-теориската група предмети се предава според современите методи на светските универзитети и се создава основна база за нивна надградба. Интересот на студентите за овие предмети се следи според процесите на самоевалуација и евалуација, како и во однос на успехот што тие го постигнуваат понатаму во целиот процес на нивното образование.

Театарската едукација како систем на образование конкретизирана во македонски контекст, може да се детерминира, како *практично, научно и одблизу* изучување на театарот и стекнување степен на стручно образование потребно за одреден степен на спознание. (Ваквото тврдење може да се спореди со елаборацијата на Павис во делот од неговиот *Театарски речник*, посветен на *театарските студии* (Pavis, 1996:126)). Затоа мислам дека е добро да се има едно вакво ис-



тражување за да се осознае историскиот контекст на театарската едукација во Македонија, но и потребата од историско-теориската група предмети, која служи како основа за секое понатамошно изучување на театарската уметност.

Користена литература:

Иванов, Благоја (1999) *Поѕлед од ѕледалиштите*, Скопје-Мелбурн: Матица Македонска.

Институт за театрологија (1999-2005) *Театролошка база*, Скопје: Институт за театрологија при ФДУ.

Лужина, Јелена (уред.) (1998) *Теорија на драмата и театарот*, Скопје: Детска радост.

Лужина, Јелена (уред.) (2002) *Театарот на македонската почва – Енциклопедија* (ЦД ром), Скопје: Факултет за драмски уметности.

Pavis, Patrice (1996) *Dictionnaire du Théâtre*, Paris: Dunod.

Stanislavski, Konstantin Sergeevič (1988) *Moj život u umjetnosti*, Zagreb: Sekade.

Stanislavski, Konstantin Sergeevič (1991) *Rad glumca na sebi*, Zagreb: SKD.

Станиславски, Константин Сергеевич (2003) *Самоизјраба на актериот*, Скопје: Аз-буки.

Старделов, Георги и др. (уред.одбор) (2007) *Театарот на почвата на Македонија XX век*, Скопје: МАНУ.

Белешки:

1 *Театарска академија* (според нормите на светските театарски

институции) е дефинирана за институција од шести степен на образование (вишо образование) и како идеја во Македонија е зачната во почетокот на шеесеттите години на минатиот век. (Спореди: Милчин, Илија (1962), *Додека се зборува за театарска академија*, во: *Нова Македонија*, бр. 5514, стр.18, од 25 февруари 1962 година)

2 Од наведениот осврт јасно е дека станува збор за прашање од општествен интерес за кој е дебатиранио и проблематизирано на највисоко ниво.

3 Предметот актерска игра го предаваат професорите и наставниците: вонр. проф. Илија Милчин (од 1967 г.), доц. Вукан Диневски (во 1970 г.), предавач Владимир Милчин (1972), вонр. проф. Илија Џувалковски (1973), доц. Тодорка Кондова Зафировска (1977), ред. проф. Димитар Костаров (1977), асс. Костадин Дрваров (1977).

4 Димитрие Османли (1928), театарски и филмски режисер, бил декан на ФДУ од 1979 до 1982 г.

5 В. Лужина, Јелена (уред.) (2002) *Театарот на македонската почва – Енциклопедија* (ЦД-ром), Скопје: Факултет за драмски уметности.

РЕПЕТИТОРОТ ВО ПЕДАГОШКО - ТВОРЕЧКИОТ ПРОЦЕС НЕГОВИТЕ ЗАДАЧИ И ЦЕЛИ

UDK 793.3.071.4

Тања Вујискиќ-Тодоровска

Факултет за музичка уметност,
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“
Македонија

The process of creating a dance production is connected with the choreographer, but the *répétiteur* also has a very important role in staging the work for performance. The *répétiteur* position stands alongside that of the choreographer in the ballet hierarchy, with the *répétiteur* preparing, shaping and working on the technical-artistic concepts of the work with performers (soloists as well as the ensemble). The *répétiteur* has the overall responsibility for the quality of the performance, considering the multi-faceted nature of the work involved in rehearsing for a ballet. It is imperative for the *répétiteur* to possess a psychological-pedagogical knowledge and dexterity that will assist in his or her method of transferring of the skills required for ballet performance. Relying on the foundations of their knowledge and a serious approach towards their work, the task of *répétiteurs* is to set high demands, but also to respect the artist(s) with whom they are working. *Répétiteurs* determine: the content of the rehearsal, methods of teaching, the time needed to get to the best result, and the dynamic and the intensity efforts. A *répétiteur's* authority, capacity to produce precise and high quality work, organizational and personal qualities, and ability to draw out the individual characteristics of dancers makes a significant impression on a production and determines its quality. It is particularly important to identify the elements that are part of this process, and these elements will be elaborated in detail in the course of this essay.

Keywords: classical ballet, *répétiteur*, choreography, pedagogy



Со завршувањето на процесот на создавање на кореографијата, настапува фазата на реализација која се изведува преку репетиции. Всушност, откако кореографот ќе го заврши поставувањето на некоја точка, тој ја предава на репетиторот за натамошна разработка. Ова е најдолготрајната и најсуштинска фаза во творечкиот процес на реализацијата на една балетска претстава. Главен носител на практичната дејност во оваа фаза е репетиторот од чии професионални, организациски и индивидуални способности зависи квалитетот на реализацијата. Јасно искристализирани задачи, цели и методи и дефинирање на неговите лични карактеристики даваат точен патоказ кон успешноста на процесот.

Професијата балетски репетитор (фр. *Le répétiteur de ballet*) е сложена и комплексна - бара голем физички напор и континуирано вложување на својот труд во работата со солистите и со балетскиот ансамбл. Самото име потекнува од францускиот глагол *répéter*, што значи повторување, учење и се однесува на човекот кој е заслужен за директното пренесување на балетските техники и вештини на пробите во совладување на поставената кореографија. Преку интерактивната комуникација која се реализира во текот на пробите меѓу репетиторот и уметникот, дејноста е директно поврзана со педагогијата, па затоа често во балетскиот свет тој се именува како педагог-репетитор. Неговите методи во одржувањето на наставата и вежбите треба да претставуваат одраз на законите на балетската уметност.

Репетиција

Една од најважните задачи на репетиторот е *моделирањето* на главната замисла на кореографската творба во фазата на реализацијата на балетската претстава. Преку моделирањето тој ја иницира творечката индивидуалност кај ученикот, а не создава имитација на приучени манири на движење. Репетиторот е должен самиот да ја конципира таа замисла и потоа точно да ја определи задачата. Навидум изгледа дека неговата работа се состои во обработка на она што го осмислил кореографот, но тоа не е така. Како резултат на неговата дејност, балетот ќе го добие посакуваниот сјај преку запишувањето на секој детаљ. Репетиторот не само што треба да ги научи и извежба движењата со балетските уметници туку мора да ги оживее ликот и карактерот, а притоа да ги задржи стилот и суштината на делото. Затоа, често се случува тој да ги избира балетските танчари бидејќи

е секогаш во директен контакт со нивната изведувачка уметност. Во таа континуирана работа тој ги согледува карактеристиките на нивниот талент и квалитет.

Истовремено, во оваа фаза репетиторот ги користи педагошките методи за крајната цел. Генерално, репетиторот ги предава чекорите и начинот на нивната интерпретација во оформувањето на одредена улога на солистите или на ансамблот. Тој го моделира уметничкиот вкус на поединецот во создавањето на улогата и го мотивира кон високи творечки цели.

Функцијата на репетиторот има неколку значајни цели. Тие се:

- да учествува во селекцијата и во ориентацијата на младите уметници;
- да ги учи и да ги оспособува за професијата – балетски уметник;
- да формира уметници кои ќе постигнуваат високи уметнички резултати;
- да ја формира психолошката структура на личноста на уметникот во која се развиваат интелектуалните, мотивациските, карактерните, емоционалните и други психички процеси, особини и состојби и
- да ја пренесува и сочува балетската традиција на идните генерации.

За да ги постигне овие цели, репетиторот мора да се фокусира на индивидуалноста, идентитетот и интегритетот на уметникот за иницирање на неговите предиспозиции и креативноста. Притоа, тој е должен да ги истакне потенцијалите на своите ученици и да создаде совршена естетика и драматургија на човечкото тело на која се воодушевуваат илјадници љубители на балетската уметност.

Конкретно, во овој процес репетиторот ги развива и многубројните лични црти на уметникот, воспитувајќи го не само како уметник, туку и како човек, преку односот спрема:

- другите соработници (мирољубивост, искреност, неагресивност),
- себе (самодоверба, достоинство, самокритичност) и



- работата (трудољубивост, совесност, иницијативност, одговорност).

Во процесот на извршување на целите постои голема одговорност на репетиторот на планот на чување на балетската традиција и пренесување на идните генерации.

Како најсилна движечка сила за прецизноста на самата претстава дејноста на педагогот-репетитор е фундамент на професионализмот на целиот балетскиот ансамбл.

Личноста на репетиторот

Целите на репетиторот се тесно поврзани со неговата висока стручност и со основните карактеристиките на неговата личноста. Тој треба да биде широко образован со длабоки познавања од балетската уметност што значи да биде стручњак во својата специјалност, со изразени општи и специфични интелектуални особености. Притоа, примарно е неговото педагошко мајсторство, што значи способност за успешно пренесување на своето знаење и стручност на играчите во педагошко-творечкиот процес. Во таа смисла, репетиторот може да биде брилијантен познавач на техниката на изведбата, но да не умее тоа да го предаде правилно. Затоа е неопходно психолошко-педагошко знаење и умевање што ќе му помогнат во методскиот пристап на пренесувањето на вештините на балетската уметност.

Со подеднакво разбирање и грижа репетиторот мора да се однесува спрема секој член на балетската група без оглед дали станува збор за солист во рангот на првенец или уметници од ансамблот. Особината на правичност е особено посакувана од еден репетитор. Тоа остава простор да можат играчите секогаш да му се обратат за совет и помош. Со други зборови, репетиторот-педагог треба да биде и наставник и човек кој ги учи практично своите штитеници на тајните на балетската уметност. Тој мора да биде одговорен, исполнителен и принципиелен раководител

Репетиторот треба да поседува и амбициозност која како особина овозможува и лично усовршување, подобра организација на работа и изнаоѓање адекватни педагошки и психолошки мерки и решенија. Пренагласената амбициозност може да доведе до болни амбиции, но и пасивноста и неамбициозноста до потценување на уметниците и констатација дека со нив не може да се постигнат резултати.

Емоционалната стабилност е потребна на секој човек, а особено на репетиторот. Тој треба да биде сигурен во себе, со отсуство на анксиозност и да покажува решителност во остварувањето на целите што ги поставува. Особини што треба да ги поседува репетиторот се: трудољубивост, истрајност, самоувереност, емоционална стабилност, способност за самоконтрола, праведност, решителност, подготвеност за преземање ризик итн. Таквите квалитети го прават репетиторот врвно стручно лице кое ги гради и развива дејноста и струката и без кои нема создавање и формирање врвни балетски уметници.

Личниот авторитет

Севкупноста на особините на личноста на репетиторот кој го определуваат неговиот карактеристичен начин на однесување го претставуваат неговиот авторитет. Тука спаѓаат и неговата уметничка стручност, искуството, етичките квалитети и психолошко-педагошкото умевање и културата кои се основа за неговото почитување.

Потпирајќи се на темелите на сопственото знаење, сериозниот однос спрема работата, тој има задача да поставува високи барања, но притоа да го почитува балетскиот уметник. Неговиот авторитет не смее да ја потиснува личноста на ученикот, стремежот кон самостојност, неговите ставови и погледи кон уметноста, како и самодовербата. Токму спротивно - репетиторот треба да ги развива индивидуалноста и уметничките квалитети на поединецот до највисоките граници.

Репетиторот не смее да го гради авторитетот на грубост, на сила бидејќи тоа носи краткорочни резултати и создава лоша клима во работата со уметникот. Исто така, репетиторот не смее да го гради авторитетот врз база на попустливост бидејќи тогаш нема резултати и се појавува откажување на послушноста. Репетиторот како докажан уметник, не смее да ги потенцира своите заслуги од минатото бидејќи суштината на неговата дејност е во постигнување резултати, а не истакнување на авторитетот создаден од минатото.

Вистинскиот авторитет се постигнува ако репетиторот ги има потребните способности, знаења и особини стекнати со упорна и систематска работа, како и со непрекинато усовршување во својата струка. Многу е важно авторитетот на репетиторот да не биде формален, наметнат од позицијата и функцијата, туку тој да произлегува од постигнатите резултати на неговата стручна работа. Затоа, репетитор



со авторитет е оној што успева да ги спои посветеноста и љубовта на уметниците кон својата професија и да ги иницира нивните врвни успеси на сцената.

Способноста на репетиторот за применување педагошко-психолошки мерки

Педагошко-психолошкиот процес е изучување на законитостите на пројавување и развивање на психата на уметникот во специфични услови на балетската дејност за да се помогне во практичните задачи и во зголемување на нивното мајсторство. Тоа се однесува на свесно управување на психичките состојби во екстремните услови за време на репетициите и претставите. Ова е важно за зголемување на степенот на работоспособност и ефикасност во креациите на балетскиот уметник во процесот на работа. Во состојба на висок физички напор, репетиторот е должен да го оспособи ученикот да има контрола на своите чувства и емоции и да може максимално да ги изрази сите свои творечки квалитети.

Една од главните задачи на педагогот која е поврзана со изведувачката креативност е да ја насочи и соземе психичката активност што може да ја дефинираме како *внимание*. Вниманието на балетскиот уметник мора да се одликува со посебни професионални квалитети и да биде секогаш поврзано со јасна поставена цел. Ако уметникот дејствува организирано, концентрирано и уверено, без технички и креативни падови, значи дека неговото внимание репетиторот правилно го насочил. Педагогот во својата работа има задача да создаде сестрано развиено внимание кај уметникот, да му дозволи да ја завладее не само совршената техника на движење, музикалноста и актерското мајсторство, туку да се пронајде себеси, својата индивидуалност и да ги определи своите изведувачки можности. Вниманието е најсилното оружје на балетскиот уметник кое ги поттикнува мислите кон креативност, ја унапредува и ја облагородува изведувачката техника.

Развојот на вниманието на учениците е непрекинато поврзан со воспитување на *волјата*. Слабата нестабилна волја на ученикот не е способна да го задржи неговото внимание во потребниот правец. Како основа на воспитувањето на волјата на играчот се јавува свесната дисциплина, која ја разработува цврстината на карактерот, трудољубивоста, упорноста, успешноста да се издржи високиот сте-

пен на физичкото и на психичкото напрегање. Исчеличена волја е способна да го задржи и да го насочи вниманието на уметникот во сите негови изведувачки дејствувања.

Ако вниманието и волјата на ученикот се недоволно развиени или едностранни, тоа значи дека репетиторот нешто пропуштил од својата работа.

Во педагошко-психолошкиот процес репетиторот е должен да обрне особено внимание и на развојот на *помнењето*. Кога балетскиот уметник е способен да ја репродуцира зачуваната резерва во своето сознание на впечатоци и искуства, кога може со сигурност да ги запамети сите страни на улогата која ја искреирал и сценското дејствие, тоа значи дека неговото помнење е добро развиено и дозволува тој да ги достигне височините на изведувачката техника и на актерското мајсторство.

Помнењето на ученикот може да се раздели на *аудиџивно, визуелно и моторично*. Аудиџивниот ум го фиксира во свеста сето она што уметникот го слушал и го слуша од своите репетитори-педагози. Визуелниот ум го фиксира во свеста сето она што го демонстрира педагогот во процесот на работа и целиот ред збиднувања на сценското дејство во кое учествува, а моторното ги фиксира во свеста сите изведбени начини на техниката на движењето што ги достигнал во училиштетото, на репетициите и на претставите. За да го усоврши помнењето на играчот, педагогот е должен постојано систематски и преку свесно повторливи дејства да ја води својата активност. Како и да е природното помнење не може поинаку да се зацврсти и да се развие. Моторичкото помнење се зацврстува преку повеќекратни повторување на вежбите во периодот на целиот процес на работа. Без добро развиено моторичко помнење, играчот не може да има стабилност, еластичност, леснотија, мекост, едноставност и слобода на движењето. Се подразбира дека ниту еден од овие квалитети не може да се поседува без добро развиена физичка сила, издржливост, волја, самоконтрола, внимание, музикалност, правилно обучување и професионални способности на уметникот. Добро искористеното моторичко помнење му дозволува на играчот да дејствува креативно најслободно, вистински музикално и технички совршено.

Слабото помнење ги ограничува дејствата на играчот предизвикувајќи најнеочекувани изведувачки грешки направени поради нев-



нимателност. Ако тоа откаже дури и во најкраток миг, дејствата на уметникот може да станат нејасни, конфузни, немузикални и неправилни.

Посебна психолошка состојба на играчот е состојбата пред самиот настап, без оглед дали станува збор за премиера, редовна претстава или гостување. Педагогот е свесен дека таа најчесто се манифестира со немир, променливост на емоциите, нарушено внимание, намалена концентрација и помнење. Затоа, за време на репетициите, педагогот е должен покрај физичките, играчите да ги подготви и за психички напори, односно да ги развие самодовербата, посветеноста, силниот карактер и решителноста.

Сите овие елементи педагогот треба да ги насочува да се усвојат врз основа на планирана, а не произволна работа.

Организациски способности на репетиторот

Организациските способности на репетиторот се појавуваат при планирањето и реализирањето на уметничкиот живот на учениците. Тие претставуваат умешност за преземање разновидни мерки во донесувањето и реализацијата на одлуките за многу прашања поврзани со пробите и претставите. Секако, организациските способности на репетиторот се и продукт на целиот комплекс негови лични способности.

Доминантно место во организацијата на работата зазема планирањето на целокупната работа на солистите, ансамблот – творечкиот колектив. Доброто и успешно планирање многу зависи од неговите интелектуални способности и неговото знаење кое е плод на лично – професионално усовршување и искуство. Особено е важно репетиторот да ги познава физичките, функционалните и психолошките способности и особености на своите ученици. Затоа е должен да постави точно одредени задачи што ќе ги постигне со планот на својата работа. Тие ја одредуваат: содржината на репетицијата, методите на учење, времето потребно да се дојде до најдобар резултат како и динамиката на интензитетот на вложените напори.

Во репетиторската дејност практиката налага потреба на разоткривање на главната замисла на кореографската творба. Репетиторот е должен самиот да ја конципира таа замисла и потоа точно да ги определи задачите.

Репетиторот треба да присуствува на сите проби со кореографот, да го научи кореографскиот текст, мизансцената, стилот и карактерот на делото за да може да направи вистинско планирање на целокупната организација на работата.

Како лидер, репетиторот во творечкиот процес треба да ги координира задачите на уметниците и да создава долгорочна креативна концепција и да ја креира политиката на работа во време на моделирањето на едно уметничко дело. Затоа, може да се каже дека организациските способности на репетиторот се една од важните компоненти од кои зависат прецизноста и квалитетот на самата претстава.

Користена литература:

- Адамческа, д-р Снежана (1996) *Активна настава*. Скопје: Легис
- Ангеловска-Галевска, д-р Наташа (1998) *Квалификациони испражувања во воспитанието и образованието*. Битола: Киро Дандаро
- Andreis, Josip (1976) *Povijest Glazbe*. kn.1,2,3, Zagreb: Liber Mladost
- Белова, Е.П. Добробольская, Г. Красовская, В.М (eds). (1997) *Русский балет. Энциклопедия*. Москва: Согласие
- Ваганова, А.Я (2000) *Основы классического балета*. Санкт Петербург: Издательство „Лань”
- Ванслов, В.В (1980) *Балеты Григоровича и проблемы хореографии*. II izd Москва: Искусство.
- Ванслов, В.В (1971) *Статьи о балете. Музыкально-эстетические проблемы балета*. Ленинград: Искусство
- Ванслов, В.В (1968) *Балеты Григоровича и проблемы хореографии*. Москва: Искусство
- Гаевский, В.М (1981) *Дивертисменты*. Москва: Искусство
- Добробольская, Г. (1975) *Танец. Пантомима. Балет*. Ленинград: Искусство
- Загайкевич, М.П. (1978) *Драматургия балета*. Киев: Мистецтво
- Зајцев, Милица (1992) *Позориште - Откривамо најне балета*. Нови Сад: Српско народно позориште
- Захаров, Р.В (1977) *Слово о танце*. Москва: Искусство
- Захаров, Р.В (1954) *Искусство балетмейстера*. Москва: Искусство
- Звездочкин, В.А (2005) *Классический Танец*. Ростов на Дону: Феникс
- Зьяш, Николай.Н (1970) *Образы танца*. Москва: Издательство „Знание”
- Костровицкая, В.С (1961) *Классический танец . Слитные движения , редакц.А. Я. Ваганова*. Москва: Советская Россия



- Красовская, В.М (1981) Западноевропейский балетный театр: *Очерки истории Эпоха Новерра*. Ленинград: Искусство
- Красовская, В.М (1967) *Спайи о балете*. Ленинград: Искусство
- Лиєпа, М.Э (1982) *Вчера и сегодња в балете*. Москва: Мол.гвардия
- Лопухов, Ф.В (1972) *Хореографические оtkрвенности*. Москва: Искусство
- Лопухов, Ф.В (1966 а) *Пути балетмейстера*. Москва: Искусство
- Лопухов, Ф.В. (1966 б). *Шестидесяти лет в балете*. Москва: Искусство
- Львов-Анохин, Б.А. (1972) Балетные спектакли последних лет. *Серия - Знание*. Москва: Искусство
- Мессерер, А. (1990) *Танец, Мысль. Время*. Москва: Искусство
- Михайлов, М.М (1966) Жизнь в балете. Москва: Искусство
- Михоэлс, С (1960) *Спайи, беседы, речи*. Москва: Искусство
- Новерр, Ж.Ж (1965) *Писма о танце и балетах*. Ленинград: Искусство
- Пашти, Ј.Ј. (1986) Историски преглед на македонскиот балет. *Зборник на теми од симпозиум на тема 40 години на Македонскиот народен Театар 1945-1985*. стр. 53-55. Скопје: МНТ
- Слонимский, Ю.И (1977) *Драматургия балетного театра века*. Москва: Искусство
- Соколов-Каминский, А.А. (1984) *Советский балет Сегодња*. Москва: Знание, Искусство
- Соллертинский, И.И. (1937) *Классики хореографии*. Ленинград: Искусство
- Станішевський, Ю.О. Юрш Григорович. *Газета: День* No.189. от. 3.10.1998
- Станішевський, Ю.О (1968) *Юбрії музичного театру опери, балету, оперети на сучасній українській сцені*. Киев: Муз.Україна
- Stravinski, Igor (1966) *Moje shvatanje muzika*. Beograd: Zodiјak
- Туркевич, В.Д (1999) Хореографичне мистецтво у персоналіях. *Довіжник*. Киев: Интеграл
- Турић, А. (1999). *Историја ипре*. Београд: Завод за наставна средства
- Yin, R. K. (1984) *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage 33.
- Черєфанова, Н.В. (1967) *О Внутренней технике артиста балета*. Москва: Искусство
- Чурко, Ю.М. (1983) Белорусский балетный театр. Минск: Белорусский театр
- Холфина, С.С. (1990) *Воспоминания мастеров классического балета*. Москва: Искусство
- Hamel, J. Dufour, S., & Fortin, D (1993) *Case study methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Фокин, М.М. (1962) *Против течени-
ния*. Москва: Искусство

Филиповска, С.(2001) *Историја на
балетската уметност*. Скопје: ИП
"Наша книга"

Филиповска-Спасевска, С. (1986)
Отривањето на класичниот балет
во МНТ. *Зборник на теми од сим-
позиум на тема 40 години на Македон-
скиот народен Театар 1945-1985*. стр.
64-68. Скопје: МНТ

Foster, R. 2010. *Ballet Pedagogy:
The Art of Teaching*. Chicago:
University Press of Florida

Ципуновска, Е. (1986) Формирање
на балетските кадри преку еду-
кацијата во балетското училиште.
*Зборник на теми од симпозиум на
тема 40 години на Македонскиот
народен Театар 1945-1985*. стр. 68-70.
Скопје: МНТ



ARS ACADEMICA || БРОЈ 1 || ГОДИНА 1 ||

ЏЕЗОТ И УСНАТА ТРАДИЦИЈА ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

UDK 78.036.9:[37.091.33-028.16/.17
78.036.9:378(73)

Дејв Вилсон

*Универзитетот во Лос Анџелес
САД*

This essay examines the concept of oral tradition in the context of higher education jazz programs. The history of jazz education typically told focuses on institutional narratives and leaves out many of the educational modes employed by jazz musicians and composers in the early 20th century. More recent scholarship has shed light on the more complex and nuanced modes of knowledge and learning that occurred in the jazz community outside the walls of the academy. Giving a brief overview of the literature on jazz education, this essay highlights scholarship that shows the complex relationship between oral and written traditions, aligning with arguments that challenge a binary opposition between the two. It supports scholars who de-essentialize jazz as purely based on oral tradition and, instead, situate its musical and educational practices in their historical, social, and cultural contexts. Demonstrating that jazz composition and improvisation, as well as the transmission of knowledge, involve multiple modes of musical thinking and lie somewhere between conceptions oral and written tradition, the essay suggests some practical approaches for the inclusion of elements of oral tradition in a higher education system positioned favorably towards the written, and it challenges existing paradigms of power that embody old prejudices and inequalities.

Keywords: Jazz, jazz history, oral/written traditions, jazz education in Macedonia



Вовед

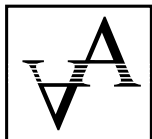
Кога се разгледува историјата на џезот— почнувајќи од африканските корени преку атлантскиот премин во времето на ропството во Америка од седумнаесеттиот век, па сè до комбинирањето повеќе културни влијанија во Њу Орлеанс, делтата на Мисисипи и други места на југот, потоа преку првото движење на џезот до Чикаго, Њујорк и Канзас Сити, до школата на „Харлем Страјд“, дури и до времето на свинг и бибоп — генералниот развој на уметноста, проширувањето на музиката се случувало без систематско институционално образование. Можеби изгледа дека усната традиција, која беше составен дел на музичко-културниот живот во Африка, продолжуваше да го носи џезот од едната до другата ера, впивајќи различни влијанија од секое опкружување во кое се наоѓаше. Секако, усната традиција одиграла важна улога во историјата на џезот - и важно е сè уште да остане присутна - но пишаните материјали (во понатамошниот текст ќе се користи терминот пишана традиција) веќе долго време, исто така, заземаат многу значајна позиција во таа историја. Денес џезот е вграден во високото образование не само во Америка, туку и во многу земји во целиот свет, вклучувајќи ја и Македонија. Поради тоа што високото образование во музичката област е втемелено врз пишаната традиција на европската класична музика, на самиот систем на џез-образованието не му е оставен голем простор за усната традиција, иако е суштински дел на џезот како музичко-културна практика. Во овој есеј ќе дадам осврт на историскиот контекст на џезот во високото образование, ќе проследам литература за џез-образование, ќе се осврнам на местото на усната традиција во високото образование како збогатувачки дел не само за студентите и професорите по џез, туку и за студентите и професорите од музичките дисциплини воопшто.

Раскажување на џез-историјата

Тие што пишуваат за џез-образованието најчесто се фокусираат само на официјалните програми за џез во неколку периоди. Статијата на Даниел Марфи [Daniel Murphy] „Џез-студиите во американските школи и колеџи: кратка историја“ (1994) ја опишува развојот на џез-едукацијата во институциите на високото образование, почнувајќи со „предисторијата“ на полето во 20-тите и 30-тите и продолжувајќи со првите џез-програми на Колеџот за музика „Беркли“ во Бос-

тон и на Државниот универзитет на северен Тексас во 40-тите, до периодот во 60-тите и 70-тите кога џез-образованието многу широко навлезе во сферата на високото образование, воопшто. За Марфи, секој период е дефиниран од една или од друга џез-програма (кога е основана, кога имала најголемо влијание); примат е даден на институциите од високото образование (за други примери, Feather 1976, Luty 1982a, 1982b).

Кенет Проти [Kenneth Prouty] (2005) нуди одлична критика на оваа позиција на историјата на џезот, фокусирајќи се на нијансите во развојот на џез-образованието; тој пишува за периодите што Марфи и другите ги игнорираат и особено за фактот дека усната традиција е многу комплицирана, во неа постојат неколку музички модуси на размислување и учење и дека трансформациите во џезот од првата аудиоснимка наречена „џез“ во 1917 до 1940 се од особена важност за да се разбере патот на џезот во институционалното образование. На пример, во 30-тите години имаше зголемување на пишаните издања на теориските материјали за џез-заедницата како таргет-публика. Проти го дава тенор-саксофонистот Колман Хокингс како најголем пример на џез-музичар кој не само што имаше теориски интереси, туку и се усовршуваше од ваквиот вид материјали (Prouty 2005: 93-94). Во комбинација со фактот дека поголем број џез-композитори и аранжери имаа одредени основи од европската класична традиција (на пр. Флечер Хендерсон, Џими Лансфорд, Џони Грин и др.), ова проширување на теориските знаења - кое всушност беше надвор од музичките академии - укажува не само дека образованието се одвиваше преку пишаната традиција и надвор од универзитетскиот контекст, туку и дека овој модус на музичко знаење во контекстот на усната традиција прифаќаше и присвојуваше елементи од европската класична традиција. Целта на Проти е да лоцира повеќе допирни точки меѓу џез-образованието и самата џез-заедница и истите да ги охрабри како можен полезен двонасочен процес. Секако е важно да бидат препознаени тие музичари кои се пионери во институционалното џез-образование, како што се Дејвид Бејкер, Џери Кокер, Доналд Брд и Нејтан Дејвис. Но, можеби поважно е што овие музичари-педагози овозможиле реализација на важна фаза во прифаќањето на џезот од институциите кои го отелотворуваа системот на бела доминација, но и спротивно прифаќање на тие институции од џез-заедницата.



Пишана традиција и усна традиција: лажна бинарна опозиција

Можеби изгледа дека привилегирањето на пишаната традиција во европската класична музика и аналогно поврзаните системи на образование би го спречило вклучувањето на џезот и на нејзината комплексна усна традиција во академијата. Поради расизмот и одбивањето на џез-културата и самата импровизација, таа борба беше силно нагласена до 70-тите и веројатно продолжува во неколку контексти и до денешен ден (за овие прашања ги посочувам примерите на овие дискурси, Baker 1965, 1973, Barr 1974, Carter 1986, Feldman 1964, Hays 1999, McDaniel 1993, Prouty 2002, 2005, 2008). Овие научници како и други ги истражуваат прашањата и проблемите на позицијата на џезот и импровизацијата во високото образование – неколкумина од нив потенцираат дека џезот не е погоден за академската средина, а други дека во таа средина џезот може да изгуби нешто од својата суштина, а тоа е спонтаноста и разновидноста на импровизацијата.

Клучното прашање е: каква позицијата треба (или може) да има усната традиција во џез-образованието на универзитетско ниво? Во самото прашање се инсистира на бинарна опозиција помеѓу пишаната и усната традиција, а Проти и други покажуваат дека тоа и не е токму така. Бартон Перети [Burton Peretti] (2001) пишува за усната традиција во џезот и дава многу примери за историјата на џезот и за нејзините приказни (како и биографии и автобиографии на музичари, на пример), но тој се фокусира единствено на раскажувањето на историјата и го остава настрана самиот музички израз. На крајот од својот есеј ја цитира Ингрид Монсон [Ingrid Monson] во нејзиниот труд во кој таа пишува за зборовите и музиката во џез-ритам секциите *Saying Something* (Кажува нешто, 1996). Монсон ги лоцира музичарите, нивните зборови и реториката, и нивната музичка практика во своите конкретни културолошки и социолошки контексти, вплетувајќи ги музиката, дискурсите и човечките интеракции (Peretti 2001: 595). Иако Монсон не го зема џезот во образованието како главна тема, таа утврдува дека усната традиција не е нешто едноставно и дека истата може да се прифати како вклучителен дел на африканските култури, но и спротивно африканско-американската култура во опозиција со пишаната традиција и нејзината асоцијација со бело-европската култура.

Проти (2006), пак, нуди софистицирана анализа за проблемот на бинарна опозиција помеѓу пишаната и усната традиција. Забележува

дека во џезот, почнувајќи од 20-тите, аудиоснимките стануваа најсуштински алатки за трансмисијата на јазикот на џезот. Во таа улога, снимките имаа (и сè уште имаат) важност како авторитативни текстови за џез-музичари, паралелно со важноста на партитурите за европските класични музичари. Тој пишува:

„Крутата класификација како ‚усно‘ или ‚пишано‘ не го објасни тоа што навистина се случуваше во изучењето и изведбата на џезот. Јас би можел да укажам дека џез-композицијата зазема музички простор некаде помеѓу компонираните традиции на западната уметничка музика и џез-импровизацијата. Но, исто така, верувам дека да се класифицира пишаната традиција визави импровизацијата е проблематично, како што е и апсолутната класификација на самата западна уметничка музика како пишана традиција . . . Симплистички, културно неспецифични бинарни опозиции, како усно/пишано се прелимитирачки за да се објаснат сложените интеракции на формата, медиумите, структурата и, особено, човечкото искуство на креирање и поддржување музички и културни традиции . . . не е само усната традиција таа која им ја дава на овие култури својата виталност, туку тоа се нивните искуства и културни изрази на нивниот однос кон уникатните истории и средини.“ (Prouty 2006: 331)

Земајќи го предвид истакнувањето на Проти на комплексноста во самите музички традиции, но и неговиот предлог дека џез-композицијата и процесот на учењето на џезот се некаде помеѓу усната и пишаната традиција (да го парафразирам), може да се дискутира за поконкретни, поспецифични предизвици на ефикасно џез-образование во рамките на високото образование.

Заклучоци и (скромни) предлози

Од сето тоа што беше дискутирано досега во овој есеј, првиот и најјасниот заклучок е дека џез-програмите во високото образование треба да вклучуваат и елементи од пишаната и елементи од усната традиција. Секако, затоа што многу важни елементи на џез-програма (на пр. џез-композиција и транскрибирање од снимки) не се ниту целосно пишани ниту целосно усни (т.е. тие се некаде помеѓу), може да се избегне таа лажна бинарна опозиција. Елементите од пишаната традиција, текстови (партитури, теоретски книги, но и снимки) се клучни делови на џез-курукулумот, и важни се затоа што тие ги задоволуваат институционално-универзитетските барања за наставна програма, иако така се покажуваат како значаен сегмент на



бело-европскиот систем. Но во контекстот - и всушност во самата философија - на програмата, мора да постојат и флексибилност, отвореност и можност за проширувањето со усните елементи. Покрај усниот аспект на транскрибирањето (кој е многу важен сега во време кога студентите имаат речиси неограничени можности и пристапи до снимки преку интернет - и им треба мотивација, но и помош од професорите за да се работи независно на овој суштински аспект), професорите мора самите да партиципираат кон усната традиција преку предавања, во неформалните моменти и во самото создавање на културата во цез-програмата на факултет. Практично, споделување лични искуства во свирење или компонирање, раскажување за соработка со други музичари и скромност (дури и понизност) да се отворат пред студентите за споствените искуства од лекциите од своите ментори, од искуството и од животот се многу важни елементи на усната традиција кај професорите, секако секој според своите можности и својот карактер.

Во усната традиција секогаш постои почит за историјата, за постарите и поискусните личност. Додека таа почит е присутна, важен момент за професорите е да покажат отвореност за студентите и да бараат разни начини за соработка во ширењето на усната традиција, а тие начини да не доаѓаат само од колегите на факултет (но и таква соработка е многу важна), туку и на меѓууниверзитетско ниво, од цез-музичарите што се дел на цез-традицијата, а не се дел од цез-образованието на универзитетско ниво. Во македонски контекст, постојат неискористени можности, најочигледно во врска со богатата традиција како што е *Скопскиот цез-фестивал*. Секоја година врвни музичари доаѓат во Македонија и споредуваат голем дел на усната традиција - сопствените искуства и умешности ги споделуваат со публиката во Универзална сала, Македонската опера и балет, и во последно време, и на помали места како што е „Сити хол центар“. Ако кон таа традиција се додаде и традицијата на работилници или мастер-класови, резултатите и инспирациите за студентите и за виталноста на усната традиција кај нив, но и кај професорите би било многу попродуктивно. Во однос на конкретната ситуацијата во контекстот на високото образование (дека постои катедра за популарни жанрови на Факултет за музичка уметност на Универзитетот „Св Кирил и Методиј“ - Скопје и студиска програма по цез на Факултетот за музичка уметност на Универзитет „Гоце Делчев“ во Штип, а на тие програми има студенти со многу различни интереси и надвор од

џезот), важно е да се препознае, како што вели Проти, дека културните форми на израз, како што се музиката, но и џезот, не се изолирани и дека тие се во комплексни односи со други културни форми (т.е други музички жанрови), практики, и јас би додал економски и социолошки состојби. Имено, таквата соработка, со мајсторите на џезот (но и со тие помладите кои настапуваат на помали концерти), не би била обука по рецептотот „како да станеш успешен џез-музичар“, туку би била - усна традиција - достапена за секаков музичар, студент или професор, да може да научи нешто ново за уметноста, со можност да се прифати или да се одбие, да се коментира и да се разгледува.

Сигурно постојат и многу други слични можности да се прошири просторот за усната традиција во високото образование во македонски контекст, но и секако низ пошироко поле на високото образование во светот. Во институциите на образованието, усвоените матрици се секогаш присутни и влијаат на естетиката, но и на етиката на студентите и професорите. Пишаната традиција ако експлицитно ја исклучува усната традиција и нејзини елементи, може да остане претставник на старите системи, кои ја валоризираат европската традиција и ги одржуваат постојните стереотипи. Со голема естетска отвореност и внимание на создавањето на богато образовно искуство за студентите, обезбедувањето простор за реинтегрирањето на усната традиција во џезот (но и во други музички жанрови) ќе се осигура дека музичките традиции се сè уште живи и во универзитетски контексти, каде што целата заедница може да има корист од различните модуси на учење и полифонични искуства со изведби, определби, мислења, и приказни од разновидни аспекти да ја збогатуваат уште повеќе исклучително разнородната музичка култура.

Користена литература:

Baker, D. (1973) "The Battle for Legitimacy: Jazz Versus Academia", *Black World* 23 (1):20-27.

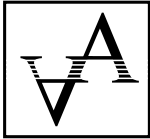
Baker, D.(1965) "Jazz: The Academy's Neglected Stepchild", *Downbeat* 32:29-32.

Barr, W. (1974) *The Jazz Studies Curriculum*, Thesis (PhD), Arizona State University, USA.

Carter, W. (1986) "Jazz Education: A History Still in the Making", *Jazz Educators Journal* 18: 10-13, 49-50.

Feather, L. (1976) *Jazz in the Seventies*. New York:Horizon Press.

Feldman, H. (1964) "Jazz: A Place in Music Education?", *Music Educators' Journal*,50:60-62.



Hays, T.O. (1999) *The Music Department in Higher Education: History, Connections, and Conflict, 1865-1998*, Thesis (PhD), Loyola University of Chicago, USA.

Luty, B. (1982a) "Jazz Education's Struggle for Acceptance. Part I", *Music Educators Journal*, 69 (3):38-39, 53.

Luty, B. (1982b) "Jazz Education's Era of Accelerated. Part II", *Music Educators Journal*, 69 (4):49-50, 6.

McDaniel, W.T. (1993) "The Status of Jazz Education in the 1990s: An Historical Commentary", *International Jazz Archives Journal*, 1:114-139.

Monson, I. (1996) *Sayin' Somethin': Jazz Improvisation and Interaction*. Chicago: University of Chicago Press.

Murphy, D. (1994) "Jazz Studies in American Schools and Colleges: A Brief History", *Jazz Educators Journal*, 26 (3):34-38.

Peretti, B.W. (2001) "Speaking in the Groove: Oral History and Jazz Author(s)", *The Journal of American History*, 88 (2):582-85.

Prouty, K. E. (2002) *From Storyville to State University: The Intersection of Academic and Non-Academic Learning Cultures in Post-Secondary*

Jazz Education, Thesis (PhD), University of Pittsburgh, USA.

Prouty, K. E. (2005) "The History of Jazz Education: A Critical Reassessment", *Journal of Historical Research in Music Education*, 26 (2):79-100.

Prouty, K. E. (2006) "Orality, Literacy and Mediating Musical Experience: Re-Thinking

Oral Tradition in the Learning of Jazz Improvisation", *Popular Music and Society*, 29 (3):317-334.

Prouty, K. E. (2008) "The 'Finite' Art of Improvisation: Pedagogy and Power in Jazz Education", *Critical Studies in Improvisation / Études critiques en improvisation*, 4 (1):1-15.

СОВЛАДУВАЊЕ НА ТЕХНИЧКИТЕ ПРОБЛЕМИ ВО КОНЦЕРТОТ ЗА ПИЈАНО И ОРКЕСТАР оп. 11 бр. 1 во e-moll ОД ФРЕДЕРИК ШОПЕН ПРЕКУ ПОСТАВУВАЊЕ ФОРМУЛИ

UDK 781.68:[785.6:780.616.433
37.091.33-027.22:780.616.433

Кристина Светиева

*Факултет за музичка уметност,
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“
Македонија*

The theory of keyboard instruments through its many centuries of evolutionary history has dealt with a range of subjects concerning interpretational and performance technique i.e. strategies and methods to overcome musical and problems of technique within the process of performing and education, hence the need for making such a theoretical paper. The subject of this paper contains two major segments:

- Overcoming problems of technique in the Concerto for piano and orchestra op. 11 no. 1 in E minor by Chopin;
- The setting of formulas for overcoming problems of technique.

Throughout the process of building the assumptions and the definition of the problem we had in mind the findings of pianistic practices both educational and performance wise, as well as conclusions from previous studies which state that problems of technique can be surmounted by using formulas.



Problems of technique and the process of overcoming them have been treated as segments of piano technique according to the interpretation and classification by Alfred Corto (1877-1962), and the modifications of the musical material within the set formulas according to the layers of a musical piece by Dimitrije Bužarovski.

This research falls into the category of a case study which also defined the basic methodological approach used with qualitative techniques. Since the music piece was included in the repertoire of the interpretational part of this doctoral dissertation, the researcher had a dual role as interpreter (insider) and researcher (outsider).

An analysis based on categorized procedures (types of techniques and layers of a musical piece) has been applied in this research which translates it into quantitative treatments that allow the display of distributions and use of other techniques within non-parametrical statistics. Accordingly the research design includes the formation of a database containing an analysis of the formulas.

Our experience in the preparation of this concerto by Chopin has confirmed the importance of formulas in overcoming problems of technique as well as interpretational problems.

Keywords: formulas, technique, problems, piano, Chopin

Теоријата на клавишните инструменти во својата повеќевековна еволуција на историја обработува низа теми од областа на интерпретацијата и изведувачката техника, односно стратегиите и методите за совладување на музичките и на техничките проблеми во исполнувачкиот и едукативниот процес, оттаму и потребата за изработка на еден ваков теориски труд.

Предметот на овој труд содржи два главни сегмента:

- Совладување на техничките проблеми во Концертот за пијано и оркестар оп. 11 бр. 1 во e-moll од Фредерик Шопен;
- Поставување формули за совладување на техничките проблеми.

При градењето на претпоставките и дефиницијата на проблемот ги имавме предвид сознанијата од пијанистичката едукативна и изве-

дувачка практика, како и заклучоците од досегашните истражувања кои сметаат дека техничките проблеми може да се надминат со помош на формули.

Техничките проблеми и нивното совладување беа третирали како сегменти на пијанистичката техника според толкувањето и класификацијата на Алфред Корто (Alfred Cortot, 1877–1962), а модификациите на музичките материјали во поставените формули според класификацијата на плановите на музичкото дело од Димитрије Бужаровски.

Истражувањето спаѓа во категоријата *студија на случај* со што беше одреден и основниот методолошки пристап кој се користи со квалитативните техники. Бидејќи делото беше дел од програмата во рамките на интерпретацискиот дел од оваа докторска дисертација, истражувачот имаше двојна улога и како интерпретатор (инсајдер) и како истражувач (аутсајдер).

Бидејќи во истражувањето беше применета и анализа основана на категоризирани постапки (видови техники и планови на музичкото дело) истражувањето го преведува и во квантитативните третмани, кои овозможуваат прикажување дистрибуции и користење други техники од непараметриската статистика. Соодветно во дизајнот на истражувањето беше опфатено и формирање база на податоци од анализите на формулите.

Денешната пијанистичка практика неминовно ја следи и теориската елаборација на проблемите, и тоа не само заради теорискиот интерес да се согледаат суштините на феноменот, туку и од практични причини да се олесни подготвителниот процес и да се подигне интерпретацијата на едно повисоко ниво во кое би се интегрирале интуицијата, талентот, техниката и интелектот. Оттаму и потребата да пристапиме кон изработка на еден теориски труд, кој покрај стекнувањето искуство за методите на научна работа и нивната примена на конкретен теориски проблем требаше и практично да помогне во подготовката на репертоарот кој беше вклучен во интерпретацискиот дел од нашата докторска програма.

Вака осмислената интегрирана интерпретациско-научна работа има посебен придонес и значење на повеќе нивоа, од кои покрај стекнатите теориски сознанија и асистенцијата во подигнувањето на квалитетот на изведбата, изработката на еден ваков теориски труд



има посебно значење во градењето и заокружувањето на теорискиот корпус во македонската музикологија од подрачјето на интерпретацијата и пијанизмот.

Врз овие основи пристапиме кон дефинирањето на целите на трудот. Со оглед на тоа што веќе во програмата за дисертацијата од областа на интерпретацијата го имавме **Концертот за пијано и оркестар оп. 11 бр. 1 во e-moll** од Фредерик Шопен кој самиот по себе содржи сложена виртуозна пијанистичка техника, нашиот теориски интерес го стеснивме на подрачјето на формулите како дел од средствата што се користат во вежбањето, односно совладувањето на техничките проблеми. Искуството од подготовката на овој Шопенов концерт ја потврди важноста на формулите во совладувањето на техничките и соодветно интерпретационските проблеми. Оттаму основната цел на трудот е да се обработи овој теориски проблем и да се добијат сознанија кои покрај теориските основи, ќе имаат и практична примена.

По овој пат дојдовме и до одредбата на предметот на нашето истражување кој директно се однесува на оној дел од Шопеновата пијанистичка традиција поврзан со процесот на совладување на техничките проблеми преку поставување формули. Се разбира ние имавме предвид дека пијанистичките техники не можат да се разгледуваат одвоено од нивниот интерпретационски третман бидејќи завршната звучна слика е резултат на интегрираниот техничко-интерпретационски процес.

Темата на нашиот труд содржи два сегмента:

- Совладување на техничките проблеми во Концертот за пијано и оркестар оп. 11 бр. 1 во e-moll од Фредерик Шопен;
- Поставување формули за совладување на техничките проблеми.

Првиот сегмент, *совладувањето на техничките проблеми во Концертот за пијано и оркестар оп. 11 бр. 1 во e-moll од Фредерик Шопен*, упатува на пијанистичките техники присутни во овој концерт. Концептот на брилијантниот пијанистички стил (*stilebrillante*), подразбира употреба на елементарни пасажии од скали (неукрасени, дијатонски, хроматски, во терци, сексти или децими) или варирани тонски низи (со апоцатури, антиципации, украси и сл.), арпежи, разложувања, фигури со репетирувани тонови, октави, скокови и шаблони во

терци, кварта, квинти и сексти, употребени во елементарен вид или во различни комбинации (Rink, 199: 6). Всушност, може да се каже дека овој концерт е егземпларен за употребата на пијанистичка техника бидејќи таа во него дури ги надминува останатите интерпретационски елементи.

За идентификација на видовите пијанистичка техника ја користиме класификацијата на Алфред Корто (Alfred Cortot, 1877–1962). Како директен продолжувач на Шопеновата пијанистичка традиција, Корто го креирал својот метод *Рационални принципи на пијанистичката техника* (Principes rationnelles de la technique pianistique, 1928) во кој ги развива тезите на Шопен (Manshardt, 1994). Во своите *Работни изданија на делата од Шопен* (Editions de travail des oeuvres de Chopin, 1930), Корто на систематичен и студиозен начин ги анализира и дава препораки како да се идентификуваат, како да се учат и вежбаат одредени музички и технички проблеми кои се среќаваат во Шопеновите композиции. За таа цел Корто го користи принципот на изведување на технички формули и нивните варијанти од пијанистичката фактура која е карактеристична за секоја композиција. Овој метод на Корто кој се надоврзува на методите на Лист *Технички вежби* (The technical exercises) и Бузони *Пијанистички вежби* (Klavierübung), служи како основа според која е реализирано истражувањето во овој труд, како во сегментот за идентификација на пијанистичките техники така и во сегментот за поставување формули.

Според класификацијата на Корто (1930), елементите на пијанистичките техники може да се разграничат според бројот на тонови интегрирани во музичката структура и да се поделат на следниве категории и нивни подгрупи (вкупно 28):

- Единечни тонови со 9 поткатегории;
- Двојни тонови исто така со 9 поткатегории;
- Тројни тонови и четворозвуци со 5 поткатегории;
- Останати техники: репетиции, тремоло, глисандо, скокови, украси.

Вториот сегмент, поставување формули, е организиран околу концептот под кои ги подразбираме техничко-музичките формули како нов музички материјал базиран и изведен од техничкиот проблем што треба да се совлада. Треба да се истакне дека во музичката литература



формулите се имплицитно присутни во развитокот на содржинските материјали на музичкото дело. Техничките формули претставуваат универзално средство за изградба на ткивото на пијанистичкото дело со кое се служат композиторите во текот на создавањето на своите композиции. Тоа значи дека тие како најмали музички и структурно-изведувачки целини го формираат изведувачко-техничкиот столб на секое пијанистичко дело. Може да бидат составени од еден или од повеќе елементи на пијанистичката техника. Обемот на формулата е одреден со позициската положба на дланката врз клавијатурата (Шобајић, 1987: 27).

Основен начин на работа со техничките формули е принципот на варирање, односно креирање технички варијанти. Техничките варијанти кои претставуваат музички заокружени целини имаат поголем обем од самата формула, со јасни уметнички претензии и претставуваат самостојни целини. Тие, исто така, служат за решавање на техничките и музичките проблеми (фразирање, артикулација) во интерпретацијата (*ibid.*: 33).

Со примената на методот на технички варијанти кои произлегуваат од основната техничка формула, се постигнува подобро согледување на проблемот од повеќе аспекти и негово поефикасно совладување веднаш, во самиот процес на работа и во конкретната композиција (Шобајић, 1995: 67).

Принципот на варирање кој се применува кај техничките варијанти ги опфаќа следните елементи: структура, артикулација, ритам, динамика, прсторед и поврзување на позициите.

Музичките фрази многу често содржат одредена музичка формула, која претставува основен конструктивен модел кој се развива преку нејзини доследни или варирани мултиплицирања. Соодветно, идентификацијата на формулите е битна заради поставување технички образец за совладување одреден пијанистичко-технички проблем.

Класификацијата на формулите е направена според класификацијата на музичките планови во *Увод во анализата на музичкото дело* (Бужаровски, 1995): интервал, ритам, акорд, динамика, темпо, артикулација.

Притоа ние ја модифициравме оваа класификација, односно ја приспособуваме за нашите потреби. Така, најнапред го изоставивме

инструментацискиот план кој сметавме дека е ирелевантен за градењето формули, (кој е четврти по ред во класификацијата на Бужаровски), а хармонскиот план го преведовме во концептот акорд (во оригиналната класификација трите први плана се во вид на придавки, односно интервалски, ритмички и хармонски план, *ibid.*: 15).

Во вака дефинираната тема, недвосмислено е јасно дека во фокусот на интересот се формулите за совладување на техничките проблеми.

Ваквиот пристап кон темата во кој се воспоставува директна врска меѓу практичниот (изработката на формулите) и теорискиот дел (анализа и коментар на употребените формули) директно влијае и врз одредбата на методот, кој неминовно ќе се потпре на квалитативните техники, отворајќи натамошен пат за квантитативна анализа на работениот корпус.

Во методот на истражувањето се образложува дека, појдовните основи на ова истражување се квалитативни и во таа смисла припаѓаат во категоријата *стиудија на случајоѝ*.

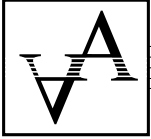
Квалитативниот пристап овде беше применет на Шопеновиот концерт за пијано и оркестар во e-moll, при што од него врз субјективна основа беше изведен примерокот врз кој беа применети создадените формули.

Сегментирањето и примената на анализа основана врз категоризирани постапки, истражувањето го преведува во квантитативните третмани кои овозможуваат прикажување дистрибуции и користење други техники од непараметриската статистика. Ова јасно упатува дека се напушта холистичкиот и дескриптивниот пристап, кои се во основите на квалитативните методи и притоа неминовно се наметнува формирањето база на податоци од анализите на формулите.

Сето ова го одреди дизајнот на истражувањето во кој примерокот беше направен со цел да ги покрие сите видови пијанистички техники, кои според наш субјективен избор беа најрелевантни за решавање на интерпретациските задачи во Шопеновиот концерт.

Примерокот е составен од:

- 50 примери од целиот концерт;
- 24 примери од првиот став;



- 8 примери од вториот став;
- 18 примери од третиот став.

Директното инсајдерско искуство во подготовката на овој концерт за изведба ни овозможи детаљно запознавање со пијанистичката фактура, особено заради нужната пијанистичко-интерпретациска работа во која совладувањето на техничките проблеми претставува *conditio sine qua non*.

Со оглед на квалитативниот карактер на нашето истражување, ние ја користевме нашата лична креативност во создавањето на формулите.

Двојноста на улогите на истражувачот како инсајдер (интерпретатор) и аутсајдер (истражувач), директно се одрази врз процесот на создавање на формулите, кои ги решаваа практичните потреби, но служеа и како обрасци за теориска анализа. Оттаму во анализата неминовно беа користени квалитативните методи: интуиција, интроспекција и субјективно толкување на спецификите и структурата на пијанистичките техники.

Во натамошниот процес на истражувањето беше изработен прашалник, конципиран според избран пример, негова должина, став во кој се наоѓа, вид пијанистичка техника и формула според видот на музичките планови.

Истражувањето се одвиваше во две главни фази:

- Подготовка на Шопеновиот концерт за изведба и
- Избор на примери, нивна анализа и креирање соодветни формули

Во втората фаза од истражувањето беше применета следната процедура:

- **Семплирање**, односно избор на примерите за анализа;
- **Анализа** на примерите заради идентификација на моделот на употребената пијанистичка техника;
- **Изработка на формулите** за совладување на соодветната пијанистичка техника;
- **Примена и проверка на ефикасноста** на формулите во про-

цесот на личната работа во подготовката на интерпретацијата на Концертот за пијано и оркестар оп. 11 бр. 1 во е-моџ од Фредерик Шопен.

- **Анализа** на формулите заради идентификација на моделот на употребената пијанистичка техника и планови на музичкото дело.

Во понатамошната процедура врз основа на идентификуваните пијанистички техники во селектираниот материјал, беа креирани соодветни формули со чија примена би се подобрил процесот за совладување на соодветните технички проблеми. Како основна постапка за креирањето на формулите беше применета техниката на варирање на нивните составни музички планови. Со оглед на тоа дека не постои универзално решение за техничките проблеми, при креирањето на формулите се водевме од премисата дека секоја формула може и треба да биде адаптирана на индивидуалните способности и потреби на секој пијанист-изведувач.

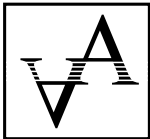
Исто така, беше изготвен регистар во кој се опфатени сите селектирани примери и креирани формули, со соодветен коментар за нивната специфика, сложеност и функционалност. Нотните примери беа испишани во софтверот „Сибелиус“ (Sibelius 7), додека базата на податоци беше изработена во софтверот „Мајкрософт ексел“ (Microsoft Excel 2010).

Истражувањето има квалитативно-квантитативен образец, односно квалитативноста се содржи во инсајдерската селекција на техничките проблеми и креацијата на формулите, а квантитативноста во анализата на изработените формули врз основа на класифицирани категории од општа употреба.

Вака изработените резултати отвораат можности за натамошна покомплексна статистичка анализа.

Во нашето истражување се јавуваат ограничувања во два сегмента. Првото ограничување се однесува на изборот на примерите, односно семплирањето, а второто ограничување се однесува на нашата субјективност при креирањето на формулите.

Избор од примерите и креираните формули со кратко образложување на истите:



Во примерот бр. 1 од првиот став, се сретнуваат техники на акорди, октави и арпежи.

Пример бр. 1
Прв став (139-140 т.)

➤ Формулата за овој пример е во четири варијанти за вежбање на полифоничното звучење на октавите.

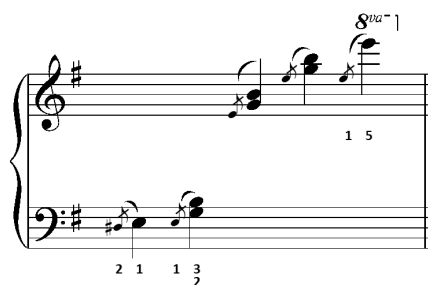
Во пример бр. 2 се среќава низа од единечни тонови во вид на акордско разложување.

Пример бр.2
Прв став (141-142 т.)

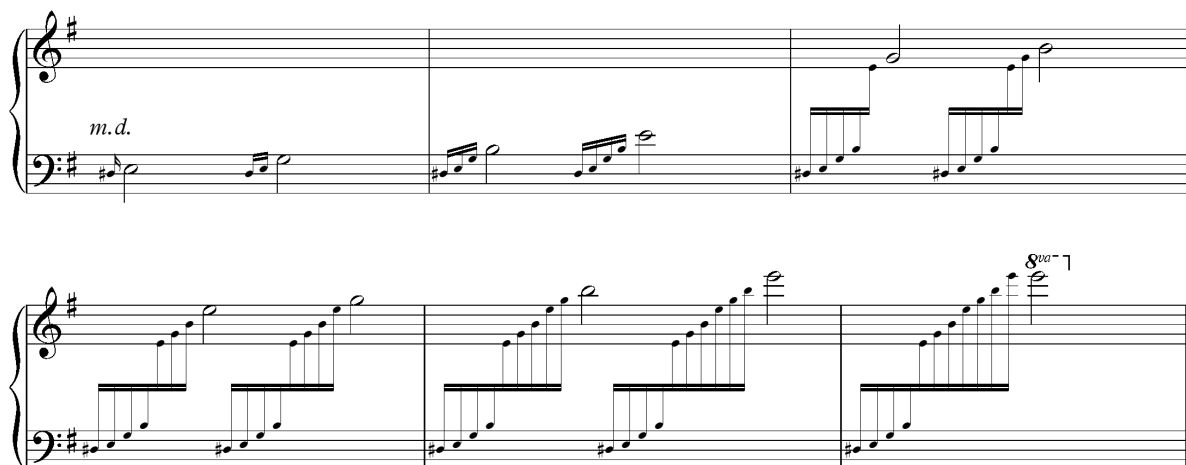
Со помош на вертикализација на интервалската структура на мелодијата, како и додавање по еден нареден тон од пасажата може да се совладаат можните технички

проблеми при подметнувањето на палецот и нерамномерноста во изведбата на оваа пасажа.

- Формула за вежбање на подметнување на палецот.



- Формула за рамномерност во изведбата на тонската низа. (Треба да се вежба со запазување на оригиналниот прсторед.)



Во пример бр. 5 како најголем пијанистички предизвик се јавува полифонизираното водење на гласовите и украсите во десната рака, како и акордските разложувања во двете раце.



Пример бр. 5 Прв став (179-183 т.)

➤ Формула за вертикализација на мелодиската структура на разложувањата во интервали и акорди.

Заклучок

Како резултат од спроведеното истражување во овој труд можеме да констатираме дека се потврдува основната претпоставка дека совладувањето на техничките проблеми преку поставувањето формули игра улога во крајниот интерпретациски резултат преку искуството од подготовката на Шопеновиот концерт. Со изработката на овој труд добивме и одредени дополнителни сознанија како што се:

- Увид во карактеристиките на пијанистичката техника во Кон-

цертот за пијано и оркестар оп. 11 бр. 1 во e-moll од Фредерик Шопен;

- Регистар на формули кои би можеле да се користат за совладување соодветни технички модели;
- Продлабочување на сознанијата за феноменот пијанистичка техника;
- Продлабочување на сознанијата за употребата на формули во совладувањето на техничките проблеми.

Истражувањето што го спроведовме во овој труд потврди дека на современиот изведувач му стојат на располагање креативни алатки и процедури, кои не само што имаат практична примена во совладувањето на техничките и интерпретациските компоненти во музичките дела туку носат нови сознанија, како резултат на синергијата помеѓу творештвото, изведбата и теоријата.

Базата на податоци за пијанистичките техники на примерите и употребените пијанистички техники и модификации во плановите на музичкото дело во формулите претставува основа за натамошни квантитативна, односно статистичка обработка на добиените резултати. Со оглед на субјективноста и во изборот на техничките проблеми и во конструкцијата на формулите, со повторувањето на овие постапки можно е да се добијат семплирачки дистрибуции, кои би се приближиле кон популациските параметри на употребата на формулите во совладувањето на проблемите на пијанистичката техника.

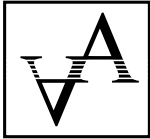
Користена литература:

Васильевна, М. Елена (2004) Педагогические взгляды Ф. Шопена и современность (на материале работы в музыкально-исполнительских классах педагогических учебных заведений). Дисертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Москва: Московский педагогический государственный университет.

Гацева, Ана (2007) *Споредбена анализа на користењето на пијани-*

стичките техники во галаија на седум истакнати композициони-изведувачи од шведската пијанистичка практика. Теориски дел од докторската дисертација од областа на музичката интерпретација. УКИМ Факултет за музичка уметност – Скопје.

Ислам, Аида (2001) *Методолошки аспекти на обработката на пијано интерпретацијата.* Испитен труд на постдипломски студии. УКИМ Факултет за музичка уметност – Скопје.



Кремлёв, Юлий Анатольевич (1971) *Фридерик Шопен: очерк жизни и творчества*. Москва: Издательство Музыка.

Мильштейн, Яков Исаакович (1967) *Советы Шопена пианистам*. Москва: Издательство Музыка.

Мордасова, И. Екатерина (2011) *Творческое наследие Ф. Шопена в теории и практике преподавания музыки*. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Москва: Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова.

Николаев, Виктор Александрович (1980) *Шопен – педагог (Вопросы истории, теории, методики)*. Москва: Издательство Музыка.

Потевска, Емилија (2013) *Пијанистичко-интерпретациони аспекти на Концертот за пијано и оркестар бр. 3 од Бела Барток*. Теориски дел од докторската дисертација од областа на музиката интерпретација. УКИМ Факултет за музичка уметност – Скопје.

Abraham, Gerald (1973) *Chopin's Musical Style*. London: Oxford University Press.

Bach, Johann Sebastian (1981) *Das Wohltemperierte Klavier. Erster Teil, BWV 846-853. Instruktive Ausgabe von Ferruccio Busoni*. Leipzig: VEB Breitkopf&Härtel Musikverlag.

Badura-Skoda, Paul (1973) Chopin's Influence. In *The Chopin Companion*, ed. Alan Walker. New York: Norton.

Bužarovski, Dimitrije (2012) *Istraživačke metodologije aplicirane u muzikologiji*. DOO „Nota”Knjaževac.

Cortot, Alfred ed. (1952) *In Search of Chopin*. Translated by Cyril and Rena Clarke. New York: Abelard Press.

Cortot, Alfred (1949) *Aspects de Chopin*. Paris: Albin Michel.

Deschaussées, Monique (1986) *Chopin: Les 24 études*. Montréal: LouiseCourteau, éditriceinc.

Dunn, John Petrie (1971) *Ornamentation in the Works of Frederick Chopin*. New York: Da Capo Press.

Eigeldinger, Jean-Jacques (1986) *Chopin: Pianist and Teacher as Seen by his Pupils*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hedley, Arthur (1962) *Selected Correspondences of Fryderyk Chopin*. London: Heinemann.

Higgins, Thomas (1966) *Chopin Interpretation: A Study of Performance Directions in Selected Autographs and Other Sources*. Doctoral Dissertation. University of Iowa.

Hinson, Maurice ed. (1986) *At the Piano with Chopin*. USA: Alfred Publishing Co. INC.

Holland, Jeanne (1973) *Chopin's Teaching and His Students*. Doctoral Dissertation. University of North Carolina.

Hummel, Johann Nepomuk (1828) *A Complete Theoretical and Practical Course of Instructions on the Art of Playing the Pianoforte Commencing with the Simplest Elementary Principles and Including Every Information Requisite to the Most Finished Style of Performance*. London: Boosey and Company.

Huneker, James (1966) *Chopin: The Man and His Music*. New York: Dover.

Karasowski, Moritz (1938) *Frederic Chopin, His Life and Letters*. Translated by Emily Hill. London: William Reeves.

Kleczyński, Jan (1913) *The Works of Frédéric Chopin: Their Proper*

Interpretation. Translated by Alfred Whittingham. London: W. Reeves.

Kim, Min Jung (2011) *The Chopin etudes: A study guide for teaching and learning opus 10 and opus 25*. Doctoral Dissertation. University of North Texas.

Liszt, Franz (1913) *Life of Chopin*. Translated by John Broadhouse. London: W. Reeves.

MacCabe, Patricia Chu-Li (1984) *The Piano Pedagogy of Frederic Chopin*. M.A. Thesis. San José State University.

Mikuli, Carl (1943) Frédéric Francois Chopin. In *The Complete Edition of Chopin's Works*. New York: Schirmer.

Niecks, Frederick (1888) *Frederick Chopin as a man and musician*, vol. I-II. London & New York: Novello, Ewer & CO.

Ruhlmann, Sophie. *Writings*. A *Bibliographical Outline*. Available from: <http://www.chopin.pl/writings.en.html>

Chopin Bibliography. The Fryderyk Chopin Institute. Available from: <http://en.chopin.nifc.pl/chopin/bibliography/search/page/1>



ARS ACADEMICA || БРОЈ 1 || ГОДИНА 1 ||

ИНТЕРАКТИВНИТЕ МЕТОДИ ВО РАБОТАТА СО СТУДЕНТИТЕ ПО АКТЕРСКА ИГРА

UDK 37.015.31:7-057.875

Сузана Киранџиска

*Факултет за драмски уметности,
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“
Македонија*

Active working method is appropriate and systematic style of work implemented in the process of learning and studying, when the students acquire new knowledge, habits and skills, and later applies them in the everyday life and in their work. When planning strategies for active learning, we should always take into consideration the mutual and coordinated cooperation between the professor and the students in the teaching process. Learning, does not imply just learning facts, but learning how to apply them in your everyday life. The stress is on the reconstructed knowledge acquired by the help of experience, discovery, apprehension, thinking and debating. Active learning, further, offers the students a possibility to be heard, to be respected in their needs and the needs of the others. The interactive learning methods enable the students to take active part in the process of work, to learn how to ask questions, to apply what they have learned, and to use different resources. The students are also encouraged to take part with their own activities and to learn new skills and concepts. Those teaching methods are completely implemented with the students of acting at the Faculty of Dramatic Art in Skopje, not only because of the small number of students, but also because of the very nature of creating theater, which is impossible without discussion, imagination, curiosity, exchange, respect and approval of different ideas and opinions, trust, exchange of emotions, energy, team work and equal investment on all parts. It is important to mention that regardless of the contents, the active methods are applied throughout the entire university education.

Keywords: acting, students, method, active learning, knowledge, integrated



Методите што се користат во наставата по актерска игра во целост одговараат на активните методи што се користат во која било современа настава. Во современата настава професорот треба да биде модел КАКО да се учи и мисли, преку демонстрирање техники кои студентот ќе ги користи при конструирањето на сопственото знаење.

Активните методи на работа претставуваат целисходен и систематски начин на работа кој се применува во процесот на учење и поучување кога студентите во наставата стекнуваат нови знаења, умеања, навик и вештини и истите ги применуваат во секојдневниот живот и нивната понатамошна работа.

Во планирањето на стратегиите за активно учење секогаш се има предвид заедничката и координирана работа на студентите и професорот во процесот на наставата. Активното учење на кое се базира современата настава не подразбира само учење факти, *тиуку учење нивна примена во практиката и секојдневниот живот*. Акцентот се става на реконструираниот знаење кое се стекнува со искуство, со откривање, преку увидување, размислување и дебатирање. Активно учење, исто така, подразбира и можност студентите активно да се слушаат, да ги почитуваат своите потреби и потребите на другите.

Користењето техники за интерактивно учење овозможува студентите активно да бидат вклучени во процесот на работа, да умеат да поставуваат прашања, да го практикуваат наученото и да користат разни извори на учење. Притоа студентите се охрабруваат да се вклучуваат во активностите и со својата активност да учат нови вештини и концепти. Она што е најбитно за современата настава и интерактивното учење е дека студентите учат преку сопствената активност, преку нивно активно учество и самонасочување и дека студентите учат на разни начини (разни стилови на учење). Ефикасноста на учењето зависи од свесноста на студентот за самиот процес на учење и употребата на саморегулачки механизми за учење.

КОМПОНЕНТИ НА ИНТЕРАКТИВНО УЧЕЊЕ

- Размена на искуства, знаења, доверба меѓу професорот и студентот и размена на искуства меѓу самите студенти
- Поврзување на стекнатите знаења со сопственото искуство, анализа на искуства и практика, примена и промена на истите
- Сорботка и партнерство.

Современата настава мора да биде интегрирана, односно:

- Содржината што се учи треба да се однесува на реални појави и поими од секојдневниот живот и светот кој ги опкружува студентите.
- Важните знаења и факти да се организираат во целина која ја објаснува проучуваната појава.
- Содржината која се учи да се поврзува со реалниот свет со помош на примената на наученото и по пат на решавање реални проблеми.
- Знаењето да не се проверува со тест или механичка репродукција на наученото, туку преку конкретното искуство, решавање проблем и примена на наученото.
- На студентите да им се даде доволно време и можност да ги разберат и да ги поврзат важните поими и појави во реалноста.
- Улогата на професорот е променета, најчесто студентот работи самостојно, а професорот му помага во организацијата, планирањето и учењето на потребните вештини.

За да биде успешен процесот на учење, исто така, мора да се знае дека учењето зависи од: мотивацијата, од капацитетите/способностите за учење, од минатото и од тековното искуство, од критичкото, рефлексивното мислење, од активното учество на студентот, од атмосферата во која владее почитување. Учењето е успешно кога постои самонасочување и кога секој студент ќе направи план како ќе го примени наученото.

Многу важен сегмент во наставниот процес е *поставувањето прашања*, зашто преку поставување отворени или насочувачки прашања, студентите можат да се поттикнат на разни видови мислење. Според Блум-Сандерсеновата таксономија на прашања, која претставува еден од најуниверзално применетите модели за изразување квалитативно различни начини на размислување, постои хиерархиска подреденост на прашањата:

- Прашања на ниво на меморија (знаење, помнење)
- Прашања на ниво на разбирање
- Прашања на ниво на толкување



- Прашања на ниво на примена
- Прашања на ниво на анализа
- Прашања на ниво на синтеза
- Прашања на ниво на вреднување (евалуација).

(извор: <http://rite.ed.qut.edu.au/oz-teachernet/training/bloom.html>)

Со поставувањето прашања од повисоко ниво, се поттикнува критичкото размислување кај студентите, способност која му овозможува на човекот самиот да го креира својот живот. Процесот на критичко мислење претставува процес на креативно интегрирање идеи и ресурси, активен и интерактивен когнитивен процес кој се одвива на повеќе нивоа во кои човекот го вградува сопственото разбирање на информациите.

Наставата на Факултетот за драмски уметности овозможува нивно користење и поради малиот број студенти, но и поради самата природа на создавање еден театарски чин, кој не е можен без разговор, без имагинација, без љубопитност, без размена, почитување и прифаќање различни идеи и мислења, без доверба, без размена на чувства, енергија, без тимска работа, без еднаков влог од сите. Исто така, важно е да се напомене дека без разлика на кои содржини се работи, активните методи што ги посочувам наоѓаат примена во сите четири години студии. За осумте семестри колку што се работи со студентите тие треба да постигнат органичност на своите мисли, чувства, движење, органичност на душата и телото. Актерот не може да размислува со ладна глава, тој мора истовремено да ја вклучува интуицијата, емоцијата, атмосферата. Улогата на професорите е да се пронајдат пречките кои ја намалуваат таа органичност и да се поттикнат студентите кон критичко размислување. Притоа особено водиме сметка за тоа дека секој студент, иден актер е индивидуа со различни предиспозиции, дека тие доаѓаат од различни средини и растеле во различни услови.

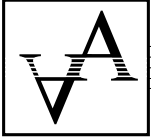
ИНТЕРАКТИВНИТЕ МЕТОДИ ШТО НАОЃААТ ПРИМЕНА НА ФДУ

Бура на идеи

Бурата на идеи е метод кој активно ги ангажира студентите во процесот на учење и го поттикнува нивното целосно учество со тоа што една идеја поттикнува раѓање друга. Притоа се имаат предвид следниве принципи: квантитетот е во прилог на квалитетот, добро е сè што ни дошло на ум, доколку идејата е „полуда“- дотолку е подобра, комбинирање и развој на идеи. Оваа метода ја користиме многу често уште од самиот почеток во работата со студентите, па сè до завршувањето на студиите и тоа во различни фази: При претставување некој нов поим, при одредување на особените на некој лик, при барање идеи за музика, реквизити, костими, при разработка на сцените, при разрешување на проблематични ситуации.

Панел-дискусија, тркалезна маса и дебата

Овие три методи се многу слични: студентите ги истакнуваат своите погледи на одредна тема, расправаат за проблемите и одговараат на прашања само што во дебатата на поединците или на групите им се доделуваат различни позиции во однос на некоја тема, за која студентите треба да се подготват, а потоа секоја спротивставена страна треба да ги истакне своите аргументи. Втората разлика е во тоа дали дискусијата се реализира во рамките на помала или поголема група или, пак, во неа учествуваат сите студенти. Она што е важно е дека секој студент има можност да ги истакне, во усна или во писмена форма своите идеи, ставови и факти за одредена содржина. Ваквите методи се многу погодни за почетокот на поставување заеднички сцени или, пак, на целата претстава. Таа, всушност, се користи како продолжување на бурата на идеи, кога по нафрлањето на разните идеи, професорот продолжува со селектирање, односно класифицирање на сличните идеи, за на крајот да се задржи на идеја/поим кој го сметаме за најинтересен во моментот и за него дискутираме. Природата на работата во театар многу е погодна за користење на формите на работа кои ги наведувам во продолжение. Тие се користат постојано во работата со студентите меѓутоа важно е да кажеме дека искуството што студентите ќе го стекнат преку работата на овие форми, ќе можат постојано да го користат и кога ќе започнат со својата професионална работа во театар. Тие постојано ќе мора да работат индивидуално на своите улоги, но ќе работат и во парови (на одреде-



ни дијалози или сцени само со еден партнер, но и на групни сцени, во кои заедно со сите или со дел од учесниците во претставата ќе мора заеднички да анализираат, да откриваат, создаваат и да се надградуваат. Ако сакаат секогаш да бидат нови во театарот, ќе мора секогаш да истражуваат и да не ги забораваат следниве особини на кои постојано ги потсетуваме: љубопитност, отвореност, работливост.

Индивидуални вежби

Користењето на оваа метода во работата по предметот актерска игра е неминовно, бидејќи студентот покрај работа со професорот/асистентот и со останатите колеги, мора самиот да работи на зададени етиди, да си води забелешки за својата работа при анализа на ликот, на учењето на текстот. При индивидуалните вежби тој самиот ќе ја користи **анализата**.

Работа во пар (тандем)

При работа на етиди во парови на зададена или на слободна тема, при работа на дијалози студентите неминовно разменуваат идеи, мислења и даваат свои предлози.

Менторски пар

Воспоставување менторски однос помеѓу два ученика кои во текот на учењето се среќаваат за да можат заемно да ги истакнат проблемите, прашањата, еден на друг да си даваат сугестии, совети и насоки. Често се случува студент кој има поголема иницијатива или пошироки познавања за материјалот што се обработува, да го води студентот кому му недостига иницијатива.

Групна работа и кооперативни групи

Примената на групната работа како начин на работа при реализација на активни методи придонесува за зголемување на резултатите од учењето. Работејќи во група, студентите учат да соработуваат, да комуницираат, да се почитуваат едни со други и да се справат со конфликти. Кооперативните групи овозможуваат заедничка работа во парови или во мали групи, со цел да решаваат заеднички проблеми, да истражуваат заедничка тема или да развијат заемно разбирање за создавање нови идеи и концепти. Тие можеме да ги најдеме од прва, па до четвртата година на студии, при работењето на етиди на зададена тема, при работењето на дијалози и на сцени од драмите што се

работат. И при индивидуалната работа и во работата во парови или во групната работа неминовно е студентите да прават анализа, (на текстот, на ликот, на одиграната сцена). Понекогаш тие водат **дневник**, во кој ги забележуваат сопствените размислувања за одредена тема, проблем или задача, пред да се помине на дискусија. Оваа техника им помага на учесниците да добијат увид во сопствениот мисловен процес, така што можат послободно и поиницијативно да преминат во дискусија или некоја друга форма на учење имајќи поголема доверба во себе.

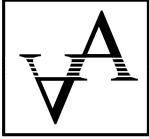
Дневникот како форма на работа некои актери ја користат постојано во својата професионална работа. Да ги споменеме само Станиславски и Стразберг, како едни од најпознатите, од чии записи настанале и едни од најважните четива од областа на актерската игра.

Студија на случај

Врз основа на реална животна ситуација студентот сам или во група врши анализа, бара решенија, решава проблеми, се соживува со случајот. Преку примената на овој метод студентите ќе умеат да диференцираат по приоритет.

Еден вид „студија на случај“ е кога студентот добива задача на напише „биографија на ликот“. При ваква задача студентот треба да го создаде „минатото“ на ликот, односно да ни раскаже нешто за неговиот живот, да ни ги открие причините зошто е таков каков што е, да ни раскаже интересни случки од неговото минато и слично. Притоа тој поаѓа од „сегашноста“, односно од моментот кога дадениот лик влегува на сцената до моментот кога излегува од неа. Студентот често добива задача да напише нешто и за „иднината“ на ликот, за тоа што би се случувало со ликот по завршувањето на претставата/драмата.

Оваа метода е многу слична со методата **раскажување приказни** преку што студентите раскажуваат конкретни примери кои се во врска со темата или содржината што ја работат. Често бараме од студентот да раскаже своја приказна, нешто многу интересно од неговиот живот, животот на неговите блиски или, пак, дури и како го поминал денот, но со колку што може повеќе детали и конкретност. Ваквите методи помагаат во развивањето на фантазијата, но и во развивањето на свесноста на студентите за важноста од „конкретноста“ при дејствувањето на сцена.



Кон овие методи би можеле да ги приклучиме уште и **водената (на-сочена) фантазија** каде што студентите се повикуваат во опуштена атмосфера да се замислат во некоја ситуација низ која ги води професорот. По тоа учесниците споделуваат што виделе, доживеале или почувствувале.

Со **асоцијациите** студентите преку зборови, движење, звуци или преку некое друго средство ги прикажуваат своите асоцијации на дадена тема, исказ или поим.

Проект

За „проект“ на студентите по актерска игра може да се смета секоја етида на зададена тема. За пример ќе посочам некои од етидите што студентите ги добиваат на прва година од студиите: чекање, растение, трошки, животни и сл. Проектите се главно „домашна задача“. Во процесот на учење многу се важни иницијативата што ја покажува секој студент, финалниот избор на темата за работа, самостојната работа и работењето во група. Сите овие наставни (интерактивни) техники или методи претставуваат само помошни средства со кои ја реализираме веќе претставената наставна програма по предметот актерска игра. Тие ни помагаат полесно да ја реализираме нашата педагошка задача, но и да ја оствариме суштината на работата на Факултетот за драмски уметности, особено по предметот актерска игра, а тоа е да ги подготвиме студентите за професијата што ја одбрале – актерството. Овие методи спаѓаат во оној дел од табелата за работата на Станиславски што беше наречен СВЕСНА РАБОТА. Во другиот дел кој се однесува на КРЕАТИВНИОТ ПРОЦЕС, ги користиме искуствата, сознанијата, вежбите и техниките кои беа претставени во поглавјата за претставниците на водечките актерски мисли. Во првата година од студиите (I и II семестар) најголемиот дел од вежбите што ги користиме се оние што ги среќаваме кај Станиславски, Стразберг, Болеславски, Чехов и Брук. Студентите, исто така, ги запознаваме и со некои од вежбите на Мејерхољд и Гротовски. Иако за идеите и работата на режисерските имиња кои се обработени во овој труд, студентите се запознаваат на предметот историја на светска драма, сепак на часовите по актерска игра неминовно е да се споменуваат овие имиња и да реферираме на нивните основни идеи како и на практиката која била дел од нивната работа со студентите/актерите во школите/групите или театрите со кои работеле. Широките по-

знавања што професорот Милчин ги има за театарските случувања во светот, но и познавањата од областа на уметноста, музиката, психологијата, исто така наоѓаат свое место во дискусиите што често ги наметнуваат самите студенти.

Во табелата што следи се претставени концептите/поимите/вежбите што ги разработуваме со студентите и од кого тие се преземени.

	<i>Сшаниславски</i>	<i>Мејерхољд</i>	<i>Болеславски</i>	<i>Чехов</i>	<i>Сшразберг</i>	<i>Грошсовски</i>	<i>Брук</i>
Имагинација	√	√	√	√	√	√	√
Концентрација	√	√	√	√	√	√	√
Опсервација	√	√	√	√	√	√	√
Дисциплина	√	√	√	√	√	√	√
Творечка самостојност на актерот	√	√	√	√	√	√	√
Посветеност	√	√	√	√	√	√	√
Од актерот се бара да дава свои одговори на поставените прашања	√	√	√	√	√	√	√
Дијалектички однос кон својата работа	√	√	√	√	√	√	√
Импровизација	√	√	√	√	√	√	√
Интуиција	√	√	√	√	√	√	√
Задачи и парчиња на улогата	√		√	√	√		
Емоционална меморија	√	√	√	√	√	√	√
Себеспознавање	√	√	√	√	√	√	√
Внатрешно дејство	√	√	√	√	√	√	√
Говорно дејство	√	√	√	√	√	√	√
Физичко дејство	√	√	√	√	√	√	√
Емоционална меморија	√	√	√	√	√	√	√
Ритам	√	√	√	√	√	√	√



Атмосфера	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Релаксација	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Единство на телото и умот	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Анализа	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Градење драмски лик	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Експресија	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Мотивација за сите

На крајот од ова претставување на методите што ги користиме, сметам дека е потребно да кажам нешто и за мотивацијата како важен дел од процесот на учење. Секој процес на учење, а со тоа и учењето на Факултетот за драмски уметности многу зависи од мотивацијата и, секако, од тој што учи. Секое учење треба да почнува со проценување на потребата и стилот на учење и затоа професорот не смее да ја прескокне процената на потребите, а за тоа е потребно анализирање на студентите, нивните стилови на учење и нивните потреби. Ова е особено важно при поделбата на улогите. Професорот Милчин смета дека во работата со студентите по предметот актерска игра поважен е самиот **процес** на работа низ кој треба да помине студентот, а не толку резултатот кој се добива на крајот на една задача. Затоа, во зависност од тоа какви цели сака да постигне кај одреден студент, тој при делењето на улогите поаѓа или од способностите или од склоностите. Не е доволно да се има само група во која поединците-студентите учат, туку да се има разбирање за секој од студентите во опкружувањето. Тука е особено важна улогата на професорот, кој мора да мисли на сите студенти и сето тоа успешно да го координира. Важно е секому да му се остави доволно простор за работа, а понатаму секој студент треба умешно да го искористи/пополни тој простор со својата работа. Богатството во работата со студентите е што разликите ги прават да бидат интересни и единствени, што не се сите исти, што не размислуваат исто, што се свои. Тој дури и вели: „Зголеми ги разликите, не сличностите“.

Она што сметам дека е драгоценост во работата е што постојано се работи на тоа студентите да го развиваат своето критичко мислење, поврзувајќи го она што се случува во процесот на работа (при ана-

лизата, дискусиите или кога директно се работи на сцена) со искуството на студентите, од нивниот личен живот или од литературата. Постојаното поставување прашања што го поттикнуваат критичкото мислење е неизоставен елемент од работата со студентите/актерите, зашто кога студентите слободно мислат, се јавува богатство на мислења и идеи. Слободното мислење подразбира нивно активно ангажирање при што студентите наоѓаат поголемо задоволство и го зголемуваат капацитетот за размислување и сфаќање. При тој процес застапени се сите нивоа на поставување прашања:

- Што ми значи оваа информација? – факти
- Што содржи оваа информација? – анализа
- Каква врска има ова знаење со она што веќе го знам? – синтеза
- Како можам да го искористам ова знаење? – апликација
- Дали умеам ова знаење да го прераскажам? – превод
- Што мислам во врска со овие идеи? – вреднување

Заклучок

Во современата настава, односно при користењето на методите и процесот на работа кој беше објаснет погоре, голем дел од одговорноста за тоа колкав дел во создадената претстава ќе има студентот отпаѓа на него. Секој студент мора самиот да се избори за своето место во претставата со свои предлози, свои размислувања, свое залагање, со самостојна работа и на крајот со својата креативност. Во ваквиот начин на работа нема место (или, пак, крајниот резултат ќе биде минимално учество во претставата) за актери/студенти кои се мрзеливи и некреативни. Меѓутоа, без разлика каков ќе биде крајниот резултат, едно е сигурно: студентот кој целосно се ангажира при еден ваков начин на работа, во текот на својата понатамошна кариера никогаш нема да зависи и да чека решенија од режисерот, туку е подготвен самостојно да размислува, да предлага свои решенија, да соработува со останатите, да реагира на импулсите што ги добива од партнерите и да го извлекува најдоброто од таа соработка, постојано да открива нови можности за себе, да се надградува, односно да дејствува како вистинска творечка личност.



ARS ACADEMICA || БРОЈ 1 || ГОДИНА 1 ||

МЕТОДОЛОГИЈА НА СЦЕНСКИОТ ГОВОР

UDK 808.55

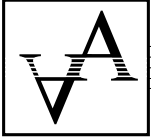
Тихомир Стојановски

*Факултет за драмски уметности,
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“
Македонија*

The principle of mastering the art text is passion for the cast of big vocal speech and stage actors and theater makers. Always strive to set the system to successfully master the text. It involves active learning tasks given art scene, through practice stage. The students acting at FDU, Skopje implement such a system, through the practice of sound and action text assignments in other educational institutions. It is a system of checking the given text art categories: time, space and consciousness. It involves active learning established stage speech physical to the spiritual.

Keywords: actors voice, artistic talk, word action, adjustment of time, space and consciousness

На почеток се јавува отпор кај студентите, не кај сите и не секогаш. Потоа ги повикувам за сведоци искуствата од практиката на: Питер Брук, Јержи Гротовски, Еуџенио Барба, Џулијан Бек и на театарот „Скрб и утеха“, возобновениот, и другите театарски апостоли. Актерите понекогаш забораваат дека театарот до скоро се играл на отворен простор. Тој таму и е настанат ако се држиме до неолитските обредни форми на театар, како оној на Кокино¹, до Дионисовиот театар, кој е посведочен во науката, до литургиско-молитвениот театар кој се играл на плоштадите на Европа², до комедија дел арте, до скомрачите и други искуства низ кои поминале разноразните приспособувањата на театарот до она што е денеска. Секако, тука спаѓаат и личните искуства со театарот „Скрб и утеха“ на играње театар, и негова проверка на разновидни простори и гледачи³.



За нас насоки беа искуствата на Питер Брук, со играње во Африка на едно чевре, играње на урнатините на Персеполис во Иран, со претставата „Махабхарата“ и тоа 9 часа без прекин, играње пред слепите деца, споделување театар со глувонемите Индијанци и сл. Еуџенио Барба, пак, со своите опити од играње по села во Италија со „театарот размена“⁴, Џулијан Бек во својот повик: играј за бедните, гладните, сиромашните...и сл.

Тоа подразбира говорната задача да се учи активно и да се помине низ трите димензии и категории : време, простор и свест. Да се игра во различно време: ден-ноќ, да се пробува на различен простор: внатре-надвор, сцена училници и сл. и да се менува свеста: зошто, како и каде и за кого се игра претставата? Ние тоа можеме да го именуваме како:

„Драмски момент кој надоаѓа и не го пресекува замисленото со дејство со гледачот“(Rudlin, 1986:48)

Тоа подразбира дека театарот е систем на прилагодување. На претставата, на актерите, на просторот, на гледачите, едните кон другите во нераскинлив сооднос. Кога една претстава ќе се врзе само за еден простор, тоа е како да ја ставате во кафез. Затворена без можност да се приспособи и да се отвори во нова сознајност и сценско искуство. Тоа подразбира духовна незрелост и непознавање на длабоката природа на театарот.

„...Главниот аспект на добар актер е директен контакт со гледачот...“
(Kumiega,1987: 151)

Тоа значи да излезете од затворот на сцената кутија во нови состојби на време, простор и свест. Да се отвори играта, приказната во нов момент. Да се има потреба да се провери текстот надвор од затворената сцена кутија.

На часовите на ФДУ по предметот сценски говор со техника на глас, ние применуваме систем на отворање на текстот во разни ситуации. На основната приказна ѝ даваме посебни задачи. Ја проверуваме во звучност на ниво на три состојби именувани како: говорна, мисловна и чувствена енергија на текстуалната задача.⁵

„Озвучување на текстот по разни патишта ни помага да ја запознаеме природата на зборовите...“ (Berry, 2008: 102)

Тоа значи на говорната задача да не ѝ пријдеме само на еден начин и да ја толкуваме еднострано. Затоа нашата основна намера со студентите по актерска игра е да ги провериме текстовите пред најразновидна публика, на предиспитни настапи во: гимназии, училишта за деца, домови за згрижување и воспитни установи и затвори и други нетеатарски простори.⁶

„Кога актерот работи на длабочината на зборовите, тој ги допира чувствата и јазикот“ (ibid, 51)

Според мене гласовите се живи⁷ и имаат своја посебност и ако станете со ними другарчиња, тие ќе ви бидат сојузници. Работата со студенти по актерска игра на говорна задача и духовен развој и раст на гласовите е процес на замен сооднос, меѓу професорот по говор и студентите.⁸

Ние денес се расправаме со :

„Димензија на еротски идентитет искористена од материјалното општество“ (Martin, 1996: 139)

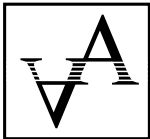
Тоа е нагласена игра со тело наместо со дух и душа. Тоа во прв план ги става изгледот и душевноста, а не духовноста и вредноста на зборовите. Тоа е :

„...Разлика меѓу читање и гледање...предизразно ниво и изразно ниво...“ (ibid,159)

Тоа е изгубен премин од туѓо кон свое зборување од срцето и душата, кон умот и доживувањата на гледачите. Тоа го отежнува процесот: како словата што ги напишал друг да оживеат во тебе. Тоа е повторен пат од озвучување на нивната внатрешност во себеси на актерите. Тоа е заборавање на „еротскиот идентитет“ и потреба од духовен сооднос со себеси и „словата на Бога“. (Јован 1: 1-14) И секако:

„Внатрешноста која се гледа пред публиката - готова да ја гледа, освежувајќи ги играчите и гледачите“ (Bradbrook, 1962:54)

Дали имаме сила и верба и умевање претставата да ја отвориме и раскажеме, одиграме пред разновидна публика. На зборовите да им дадеме повторно живот и тоа пред категории луѓе кои се заборавени од театарот и од светот. Ние можеме да зборуваме за претеатарот поврзан со Бога кога:



„...интонацијата преминува во песна...“ (Enders, 1992: 1)

Да сведочиме за состојба меѓу пеење и зборување. Од обредниот молитвен пеан⁹, хор и оро кон зборување во стихови и драмската поезија, како патека на премин од обред до театар. Но тие зборови беа живи слова и имаа силна страст и верба произлезена од односот, потребата да се општи со Создателот. Има еден интересен израз кај Стору кој вели:

„Духот на заедништвото на сцената“ (Storey, 1978: 29)

Имаме еден свеж пример од практиката на класата актери од прва година со „Посланието на апостол Јаков“ и „Второто писмо на апостол Павле до Тимотеј“. Како и класата од трета година со „Илијадата“ на Хомера. Тие знаат да се соберат како еден и да играат во заедништво. Затоа што ако:

„...Ние бараме јазик за општење со другите луѓе, најпрвин мора да општиме чесно кон себеси...“ (Hodgson, 1972: 194)

Тоа нужно нè води до расчистување за кого и зошто играме? Играње за себеафирмирање или за Бог и служење.¹⁰ Тоа подразбира да можеме да играме на нетеатарски простори во: гимназии, болници, поправни домови, згрижувачки центри за да даруваме театарска претстава. Нели:

„Кога мислам на тишината, мислам на соодносот со гледалиштето... тие чекаат да доживеат и да видат...“ (ibid, 203) И:

Според мене и да чујат и да разберат и да ги допреме во срцата и душите со живите слова¹¹

Тоа е процес на активно учење низ настапи на сцени пред одредена заборавена публика во времето кога текстуалната задача созрева кај актерите-студенти.

„...Треба да имаме свеќа во секоја рака за да се прави разлика меѓу зборовите...“ (ibid, 214)

Тоа е метафора на свет и жив збор. Да не ја заборавиме:

„...врската меѓу актерот и неговиот внатрешен живот, партнерите и гладачите...“ (Брук, 1999: 29)

Да умееме духовно да зборуваме наместо душевно.¹² Брук тоа го нарекува:

„зборови кои не можеме да ги следиме, но чие значење стана сосема јасно преку звукот кој доаѓаше длабоко од внатрешноста на пејачот. Неговите чувства не беа само негови...“ (ibid, 36)

Нашите искуства за трите основни енергетски коти на зборувањето: говорната, мисловната и чувствената енергија на еден текст го потврдуваат тоа¹³. Тоа е пасија за:

„...борење со зборовите и нивното значење...“ (ibid, 89)

Тоа е основната работа на театарот и на сите говорни уметности. Тоа е намерата на школата за сценски говор на ФДУ.¹⁴

„Актерот мора да ја поведе публиката на патување...кај трегедијата, бидејќи патувањето е предвидливо, крајот мора да е прочистувачки...“ (Оливије, 2002:57)

Добар патоказ и уште:

„за подигање на свеста на публиката и нејзиното ценење на актерството како уметност...“ (ibid,172) Тоа е нашата намера. И да е игра со:

„илузија првпат на секоја изведба“ (Страцберг, 2001:129) Да се верува со :

„...ментално, физичко и чувствено помнење...“ (ibid,135) и да се дојде до точката на Џулијан Бек:

„...да најдам духовни поттици да играм: иконоборец, ослободител, другар...“, тој понатаму зборува за гледање на лицето на Бога и самиот поставува опит дали лицето на Бога е или е лицето на луѓето...“ (Бек, 2006:171)

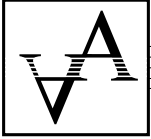
и понатаму:

„...јас сум во театар и театарот е на улица и јас го напуштам театарот и навлегувам во улицата, а театарот е во неа и јас одам таму за да го создавам...“ (ibid, 203)

можеме и ние и студентите да научиме од тој порив,

„...откако Мамон ќе падне, ниту откако Месијата ќе дојде, тоа секогаш е процес на прочистување и мешање...“ (ibid, 243)

тој говори за обредната-божествена сила на театарот и уште еден од посветените Питер Брук:



„...на ист начин во нашиот свет, луѓето кои одамна се откажеле од одењето во црквите сепак се утешуваат со своите скришни молитви и личната верба...“ (Брук, 2003:177)

Добро кажано, а театарот е токму тој миг на барање на Бога. Тој зборува за просторот како духовна димензија на театарот.

„...тежок простор и жива поврзаност едни со други“ (ibid, 189), и:

„просторот како орудие“ (ibid, 192), и уште:

„разлика меѓу театарот и вистинскиот живот која е тешка за определување...“ (ibid, 193).

А токму тоа е основниот двигател на методот на совладување на текстовите кои го применуваме со студентите на ФДУ. Играње пред различна публика, како предиспитни претстави. Освојување на просторот, времето и на свеста на гледачите со силата на актеровата верба и степенот на духовно владеење со текстот. Тоа неминовно со искуството на озвучување на говорните задачи, на различни места ги доведува студентите до состојба на совладување на текстот активно и до зрело зборување. И затоа секој отпор кон тој предизвикувачки метод на практична работа на текстовите е духовна незрелост, нељубов и немање верба во божествената сила на зборот и театарот, како кај студентите така и кон професорите.

Најсетне, поголем број од настапите беа снимени како документарни приказни и се емитуваа на телевизија „Сонце“, за да ѝ бидат достапни на пошироката јавност. Еден наш настап снимени и Македонската телевизија во емисијата „Петтиот ангел“, од дел од испитот по сценски говор со техника на глас во училиштето за деца со оштетен вид „Димитар Влахов“ во Скопје, според „Новиот завет“, второто писмо на Тимотеј до апостолот Павле. На тој начин за слава на Бога, се документирани и може да се проверат резултатите на нашиот систем на совладување текст, како методологија меѓу теоријата и практиката.

Користена литература:

Berry, C. (2008) *From Word to Play- a handbook for Directors*, Oberon books, London.

Bradbrook, M.C. (1962) *The Rise Of The Common Player*, A Study of actor and society in Shakespeare, England, Cambridge University Press, London.

Брук, П. (1999) *He њосѡјојѡѡ ѡајни*, превод Игор Стојановски, Лицеум, Скрб и утеха, Скопје.

Брук, П. (2003) *Точна на ѡресврѡѡ*, превод Игор Стојановски, Лицеум, Скрб и утеха, Скопје.

Enders, J. (1992) *Rhetoric And The Origins Of Medieval Drama*, Cornell University Press, Ithaca- London

Hodgson, (1972) *The Uses Of Dramatic Force*, An Antology, Eyre Methuen Ltd London

Kumiega, J. (1987) *The theatre Of Grotowski*, Methuen, London and New York.

Martin, C. (1996) *A Sourcebook Of Feminist Theatre And Performance*, edited on and beyond the stage, Routledge, London- New York.

Оливие, Л. (2002) *На акѡерсѡѡво*, Лицеум, Скрб и утеха, Скопје.

Rudlin, J. (1986) *Copeau Jacques- Directors in perspective*, General Editors: Christopher Innes, Cambridge University .

Оливие, Л. (2002) *На акѡерсѡѡво*, превод Игор Стојановски, Лицеум, Скрб и утеха, Скопје.

Storey, R.F. (1978) *A Critical History Of A Mask*, Princeton University Press, New Jersey.

Стразберг, Л. (2001) *Сон og сѡѡрасѡѡ*, превод Игор Стојановски, Лицеум, Скрб и утеха, Скопје.

Narinoll P. (1980), *A Concise History Of The Theatre*, Thames And Hudson.

Џулијан, Б. (2006) , *Живоѡѡѡѡ на ѡеаѡѡѡѡѡѡ*, превод Игор Стојановски, Лицеум, Скрб и утеха, Скопје.

Документарни филмови:

„Вдахновение светлина“, сценарио и режија Тихомир Стојановски, ТВ „Сонце и Дион“, 2011.

„Кокино - духовност и божественост“, сценарио и режија Тихомир Стојановски, ТВ „Сонце и Дион“, 2010.

„Молитва кон Светиот дух“, сценарио и режија Тихомир Стојановски, ТВ „Сонце и Дион“, 2012.

„Обредно пеење во Паланка“ сценарио и режија Тихомир Стојановски, ТВ „Сонце и Дион“, 2013.

„Поблиску до Бога“, сценарио и режија Тихомир Стојановски, ТВ „Сонце и Дион“, 2010.

Белешки:

1 Јовица Станковски, документарни филмови : „Кокино - духовност и божественост“, „Молитва кон Светиот дух“, „Поблиску до Бога“, „Вдахновение светлина“ и др.

2 „Мали сцени кои се играат на кружна сцена произлезени од Светото писмо“, Narinoll, 1980: 41

3 Болници, училишта, села во кои



не гостувал театар, врв на планини, мегалитски опсерватории, старски домови, затвори, антички театри на кои повеќе од 1.000 години не се играл театар (скупскиот)...

4 Играле во селата во Италија со претставата и на локалното население им велеле: А сега сте вие на ред, откако ќе ја одиграат претставата.

5 „Патека на светиот збор“, „Мегаронот на гласовите таинства“, „Театарот како елитна и масовна култура“, „Овоплотен збор“ и други мои книги во кои се појаснува оваа техника и процес.

6 Денес не сум сосема сигурен кои простори се театарски, а кои не се, со оглед дека обредниот, Дионисовиот театар настанал на отворен простор!?

7 Под тоа го подразбирам живото слово, како што се во Евангелие по Јован: „...И словото стана тело и се всели во нас, полно со благодат и вистина...“

8 Тоа подразбира доверба и верба и љубов кон сцената, и секако поддршка и од матичните професори по актерска игра, кои ги водат класите.

9 Химна на Аполон во античка Македонија.

10 Документарен филм „Обредно пеење во Паланка“, жените велат за своето пеење дека е служба и служење.

11 Јован 1:

12 Коринтјаните

13 Тој процес и систем го објаснувам во моите книги: „Патека на светиот збор“, „Мегаронот на гласовните таинства“ и „Овоплотен збор“

14 Академијата во Словенија има 5 професори по говор кои предаваат седум предмети, а ние на ФДУ имаме само еден, предмет и еден професор.

ФИЛМОТ КАКО УМЕТНОСТ ВОДИЧ ЗА СТУДЕНТИТЕ ПО ФИЛМСКА РЕЖИЈА

UDK 791.3

Антонио Митриќевски

Факултет за драмски уметности,
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“
Македонија

The text of the “Guide for authors beginners” is aimed to elaborate ideas, techniques and specifics related to directing short and long length movies. The review is focused on both aesthetics and grammar of the movie language.

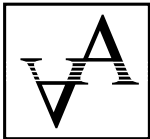
Keywords: Feature movies, aesthetics, the truth, screenwriter, actor, dialogue, screenplay, costume, color, light, music, sound, psychology

Да истраѓаме за социјален, национален филм, кој би сведочел за социјалните животи и нивните конфликти, за нивните радости и немири. Младите автори да покажат некоја висина која само филмската уметност може да ја покаже и да се разбере независно од географската ширина и политичките уредувања во земјите во кои ќе се злеѓа.

Што е филм? Филмот е приказна (сценарио) изградена врз основа на некоја идеја и пренесена во слики.

1. Естетика

Естетиката треба да биде вградена во самиот филм. Секое уметничко дело со вистински вредности претставува една интегрална естетика. Сите сакаме филмот да има естетски вредности, тоа е основен параметар за да можеме да кажеме дека сме направиле уметничко дело. Според тоа, естетските вредности се вградени уште во



сценариото, па потоа се пренесуваат до сите елементи што ја прават конструкцијата на филмот. Сите елементи во филмот се поврзани, и дури и само една нишка ако не чини – сè ќе се распадне.

Секој режисер се стреми кон тоа да допре до потсвесното, да ги покаже сите конфликти на личноста. Секое уметничко дело, воопшто, сака да продре до внатрешните немири и страсти. До срцевината на карактерите.

Од една страна постојат овие судири, страсти, (не сме секогаш добри), а од друга страна, пак, сите ние како човечки суштества носиме соништа, илузии, кошмари, визии, потсвесни внатрешни игри итн. Филмот треба да ги извлече тие потсвесни кошмари, немири. Значи, филмот треба да допре до игрите, до сонот и да ги искаже во слика.

Естетиката почнува од самото сценарио. Таа треба да се внесе во сите компоненти што го прават филмот: костимографија, сценографија, тон и др. Авторот треба да внимава на ова.

Естетиката е блиска со вистинитоста. Кога ќе го гледаме филмот, да веруваме. Естетиката треба да се постигне со едноставноста, со чистотата. Многу е тешко да се направи едноставна приказна. Едноставна вистина. Камерата не лаже, таа многу јасно ја покажува лажната вистина.

Авторот на *играниоѝ* филм има лиценца која се вика фикција, која прикажува разни личности, разни случувања, конфликти, разни карактери, особини, внатрешни соништа, илузии, визии, противречности, рајот и пеколот што секој го носи во себе. Фикција етимолошки значи да се измисли. Измислица. Замислена работа. Во научното мислење тоа е претпоставка чија неверојатност и неможност увидува, но сепак е од голема важност како помошен впечаток на човечкиот разум.

Во *документѝарноѝ* филм режисерот нема потпора. Сето тоа мора да се верификува од страна на стварноста, и затоа таа нарација се состои од собирање, опсервација на сите микрослучувања и мисли. Документаристот има голема обврска да ги почитува објективните факти, бидејќи авторот со своите дела на документарист ги брани своите ставови.

2. Основа за правење филм е идејата.

Оригиналната идеја бара единствен пристап. Така што стилот не е некаква мешавина, туку израз на средишната идеја. Режисерот Ингмар Бергман, на пример, има стил кој е апсолутно негов. Тој е пример на авторски начин на снимање. Најдобар пристап е режисерот да ја зачне идејата, да ја напише и да ја пренесе на филм. Тој твори од себе. Режисерот Џон Хјустон се восхитува на режисерите како Бергман, Фелини, Бунјуел, чии филмови се на некој начин поврзани со нивниот приватен живот. (Хјустон, 1990:343)

3. Граматика на филмскиот јазик

Како и во јазикот со кој зборуваме, така и во филмот постои начин на

изразување. Можеме одвреме-навреме овие правила да ги исфрламе, но мора да бидеме свесни за нивното постоење, бидејќи филмовите имаат многу заедничко со нашите сопствени психолошки процеси. Џон Хјустон вели: „Како самите наши мисли да се проектираат на екранот.“ (Хјустон, 1990:344) Сликите течат на начин како што течат соновите, или како за луѓе што можете да ги здогледате кога ги затворате очите.

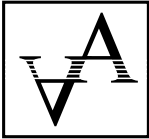
3.1. Затемнувањето или отемнувањето е сродно на паѓањето во сон или на будењето.

3.2. Претопот укажува или на проток на време или на промена на место. Во некои случаи може да укаже дека разни работи на разни места се случуваат истовремено.

3.3. Со панорамата ја вртиме камерата од десно кон лево или обратно. Може да следи актер или да го информира гледачот за географијата на сцената.

3.4. Рез. Ние и во стварниот живот постојано правиме резови. Гледаме и трепкаме. Трепкањето со очните капацы е рез.

3.5. Кран е кога камерата не се врти на својата оска, туку се движи хоризонтално, напред или назад. Се приближува да го засили интересот. И да се оддалечи, ставајќи крај на некоја сцена, или често со намера да се вклучи во кадар друг актер.



3.6. Ракурси. Кога камерата ја ставаме „горе“ или „долу, тоа има некоја причина. Ако јунакот го снимаме одоздола, ние го издигнуваме. А кога гледаме надолу, тогаш тоа е поглед на некој послаб од нас, некој што го исмејуваме. Камерата Кревајќи се сè погоре гледајќи надолу, камерата станува слична на Бог.

3.7. Мастер (кадар) сцена. Конвенционалниот филмски режисер обично снима некоја сцена во тотал. Потоа ја повторува придружувајќи ја со средни и со крупни планови. Ова го снима од различни агли. Потоа во монтажната соба одлучува што ќе употреби.

3.8. Монтажа внатре во кадар. Ако режисерот може да користи две или три поставки – преминувајќи од една на друга слика, без рез, се постигнува впечаток на исполнетост, грациозност и леснотија.

3.9. Хронологија на снимање. Економски е недозволиво сцените да се снимаат по хронолошки ред. Затоа се снимаат сите сцени на одредена локација, на пример во еден град. Значи, ако сте на некоја оддалечена локација, вие снимате сè што се однесува на таа локација. Тоа е компромис што режисерот мора да го прифати.

3.10. Кадарот како основна единица на филмот

Основна препорака е секоја сцена да почнува со општ план и да се приближува постепено кон крупен план. Колку протагонистите се поинтимни, толку се покрупни плановите. Секој кадар кој е добро подготвен и правилно реализиран во себе носи посебна метафизика, мистика. Камерата секогаш треба да опсервира, а не да зјапа. Колку што е подлабока и пообмислена опсервацијата, толку филмот понира подлабоко во свеста на гледачите.

- Сцените со акција добро е да се снимат со камера од рака.
- Визуелна енергија
- Фотографија
- Мистика
- Поезија, сенки, штици, чекори, низа прозорци, одблесоци – но, постојано внимавајќи да не се наруши мирот и деликатноста на сцената
- Ветар, магла
- Визуелни асоцијации

- Безвременост, сон
- Изминување на времето во самиот кадар, темпо
- Композиција, златно правило, болка, носталгија (преку поставување сценографија)
- Просторот е стан на духот
- Субјектив, камерата обично се идентификува со еден актер во сцената и ги гледа другите со неговите очи.
- Кореографија при работа со камера и актери. Често се сведува на танц на камерата при панорама, кран, грациозно следење на актерот со камерата. Ова е голема мајсторија која режисерот треба постојано да ја усовршува.

4. Филмот мора да има дефинирана структура, конструкција.

Ова е концептот на филмот. Приказната треба да биде јасна.

- Структурата треба да биде чиста и изразена со емоција, со убавина за да допре до гледачот.
- Приказната треба да биде и вистинита.

Режисерот преку мислењата и сопствените соништа се стреми да извојува слобода од сеопштиот хаос и да организира структура врз која ќе влијае на гледачите.

5. Сценарио:

- Раскажување во слики
- Едноставна приказна
- Јасна приказна
- Да не е долга приказната
- Да не се развлекува приказната
- Гледачот да ужива, а не да се измачува
- Забава, да се внесе живот
- Да се внимава на детали



- Суровоста да се додаде без депресија
- Да се чисти сценариото без страв сè додека режисерот не е задоволен од материјалот

6. Актер

Актерот во филмот треба да влезе како натуршчик, да биде искрен. Искуството покажува дека можеби сепак полесно се работи со професионални актери, но од клучна важност е за време на снимањето режисерот да ги води низ процесот како натуршчици.

- Актерот треба да има слобода да импровизира, да одигра „како ќе му дојде“, да внесува живот.
- Актерот треба да биде таков каков што е по природа, но, сепак, да не бега од главната идеја на режисерот
- Портрет
- Опсервација на слабостите, инфантилностите во однесувањето, барање трагикомизам. Ги има во секоја ситуација.
- Изразени карактери. Различни типови

Актерите се инструмент на режисерот. Авторот треба да навлезе во внатрешните немири, страсти на човекот, противречности - преку актерите. Самиот човек по природа е противречен.

7. Дијалог

Добро е комуникацијата во филмот да се одвива со малку зборови. Во филмот уште поважна е невербалната комуникација меѓу карактерите. Исто така, начинот на кој одреден лик зборува кажува многу за неговиот карактер и за неговата поставеност во приказната.

8. Светло. Контраста меѓу сенката (несвесното) и светлото (свесното)

Сивото е синоним за очекување, тогаш кога ништо не се случува, со други зборови борбата помеѓу светлината и темнината од која треба да произлезе нешто.

Од темнината на раѓањето, па до светлината на смртта поминуваме низ еволуција на светлината во која се наоѓаат сите бои. Во текот на историјата на боите им е давано божествено значење, тие се резултат помеѓу борбата на светлината и темнината.

Симболичната структура на космологијата во старите времиња била: светлото да е духовен дел на бојата, а бојата е инкорпорација на светлото.

9. Музика

Музиката не смее да доминира во филмот, треба да се додава само кога помага во создавањето специфична атмосфера.

Музиката и тонот

10. Тон

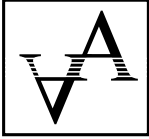
Тонот е многу важен елемент во градењето на атмосферата во дадена сцена. Сепак, во многу ситуации тишината знае да зборува повеќе.

- тишина
- крцкање на врата
- чекори

11. Психологија

Психологијата ги опфаќа сонот, илузијата и внатрешните немири. Како човечки суштества, ние сите носиме во себе агресија, омраза, завист. Но, носиме и убавина. Тоа се судири, противречности, како пекол и рај, ден и ноќ, плус и минус, јин и јанг. Како успешни режисери, ние треба да стинеме до:

- внатрешните немири и противречности на карактерите
- темните и светлите страни на ликовите во приказната
- „соништата“ на ликовите
- визиите на ликовите
- потсвеста на ликовите



12. Психофизичкото здравје на режисерот

Режисерот диригира и затоа мора да има капацитет да создаде работна атмосфера меѓу членовите на екипата. За да се постигне ова, потребно е:

- да знае да се релаксира
- да е уверен во тоа што го прави за да му веруваат и другите
- да е комуникативен
- да создаде своја група „командоси“, односно, екипа
- Барање совршенство
- Работата како игра
- Без самозадоволување
- Акцептација на компликации
- Оригиналност

13. Знаење

Знаењето ги шири границите на човекот и му отвора нови перспективи. Тоа е вечно. Добриот режисер мора континуирано да го надградува своето знаење. (Да го учи занаетот, да го шири знаењето кое нема крај. Речено е: Ќе заминеме без да можеме да го довршиме знаењето).

13.1. Искуство

Не може веднаш да се направи ремек-дело. Од грешките се учиме. Човечки е да се греши, но да настојваме грешките да не се повторуваат. (Режисерот по филмот да направи биланс, што успеал, а што не.)

13.2. Интуиција

Режисерот треба да има и интуиција. Таа е вродена, за жал, но треба да се негува. Да знае авторот што е лошо - што добро. Интуицијата (знаењето и искуството) го води авторот да одбере, на пример, идеја, тема, да направи конструкција, да знае да избере сценарист, снимател и др. Затоа што филмот го сочинува: идејата, темата, сценариото, нарацијата во сценариото, камерата, монтажата, костимографијата, кастинг, шминка, музика, тон и др.

14. Интегритет на режисерот

Режисерот треба да има интегритет и да стои цврсто зад секое свое дело.

Полскиот режисер Анжеј Вајда / Andrzej Wajda, потенцира: „Да се биде режисер, не значи само да се има талент или стручно знаење, ниту, пак, општа култура, туку е потребна психичка отпорност која му овозможува на младиот човек да биде режисер. Многу талентирани студенти ја немаат таа кондиција и токму тука заглавуваат бидејќи не размислуваат за овие проблеми. Затоа помалку талентираниите прават филмови, а тие талентираниите заминуваат не можејќи да ја издржат пресијата“. (Вајда, 1988 :21)

Не треба да се паничи за тоа што мисли екипата и актерите (дека режисерот воопшто не знае што прави). Таа несигурност може да нè натера на нешто погрешно. А ако се почне погрешно, поправки нема. Со време и дадена слобода на актерите, тие природно ќе дојдат на свое место, а вие ќе ги најдете правите кадри.

Овој текст е само обид на режисерот–едукатор да направи вивисекција на некои од најзначајните елементи на филмот. За таа цел истите беа пренесени таксативно.

Користена литература:

Vajda, Anzej „(1988)“ *Film zvani zelja*. Beograd, Narodna knjiga.

Стораро, Виторио(1989), „Физиологија на боите“, предавање PWSZF u Tv, Lodz, Полска.

Џепароски, Иван (2008) *Естетика на возвишеношо*, Скопје: Магор.

Хјустон, Џон (1990) *Отворена книга*, Београд: Институт за филм.

Зборници:

Џепароски, Иван (прир.) (2003), *Естетика на истрајба*, Скопје: Култура.

Џепароски, Иван (2007) *Астетика на групосија*, Скопје: Менора.

Белешки:

¹ [(Предавања, Полска, Лоѓ, “Државна филмска академија: PWSFTV i T. 3, 1988 (Panstwowa wyzsza szkola filmowa, telewizijna i teatralna im. Leona Schillera.)] За време на моите студии во филмската школа во Лоѓ, имав голема среќа да запознаам врвни професионалци од областа на филмот, особено од областа на документарниот филм кој во школата се сметаше како основа на играниот. Покрај моите професори што нè учеа на занаетот, нè учеа и за моралните/етичките особини на режисерот. Имавме можност да запознаеме врвни стручњаци кои



доаѓаа како визитинг-професори. (Анжеј Вајда, Роман Полански, Александар Саша Петровиќ и др.) Имав среќа да слушам многу предавања, да гледам многу филмови, да се вршат анализи на голем број филмови, притоа да се слуша и да се почитува мислењето на секој од нас студентите кои бевме од различни континенти на светот. Имавме можност за интервјуа, разговори, со професорите, гостите, да се разменуваат мислења и на крајот во неколку реченици да се извлече суштината на работата. Практичната работа беше како важен дел на едукацијата, не само што учествувавме во снимањето на филмови, туку уште во прва година имавме можност да снимаме документарни филмови, кои ги анализиравме, оценувавме сите заедно. Филмовите беа испраќани на голем број фестивали и наградувани. Јас меѓу другите ги снимив филмовите: „Ден“, „Време“, „Двобој“, „Ехо“.

ПАТУВАЊЕТО НА ДИОНИС

UDK 255.2-264

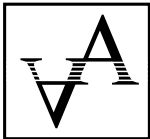
Ана Марија Боља

*Унгарска академија за танци,
Универзитет во Дебрецин,
Факултет за хуманислички науки
Унгарија*

The article mentions customs of Easter from Poreche region and masked customs of the whole Macedonian folklor territory, and the custom „Betlehemes” from the Hungarian folklore territory, as relatives of the ancient Dionysian festivities. These customs have the characteristics of cult of Dionysos, or generally traces of fertility cults. These are the orgiastic atmosphere, appearance of phallic symbols, custom of ritual plawing and appearance characteristic topics and figures, like parodistic wedding ceremony, sacrifice, groom and bride e.t.c. The most characteristic topic is the death-healing-resuscitation, where the resuscitation is connected to the sexual potency as a vital force. In the mentioned customs these characteristics appear on different level depending on spatial or temporal definiteness.

The Macedonian and Hungarian dance folklor differs, mainly in the presence of chain and round dances and presence of the ritual dances. However the dances of custom „Betlehemes” is a connecting point with the Macedonian folklor as they have more similarities to it.

Keywords: Dionysia, Great Dionysia, cult of fertility, Easter in Porece, dramatic customs, masked groups, Betlehemes, Macedonian folklore, Hungarian folklore



Траги на Дионисовиот култ во игри со драмски елементи од македонскиот и од унгарскиот фолклор: поречки велигденски гачки, маскирани игри и божикни витлеемски игри

Народните игри со драмска содржина како и драмата во цела Европа водат потекло од Дионисовите култови. ¹ Во фолклорот на Европа можеме да најдеме многубројни траги од аграрниот култ, култот на плодноста или култот на вегетацијата, од кои истражувачите повеќето ги поврзуваат со култот на Дионис.

Сите истражувачи ја истакнуваат поврзаноста на маскираните игри со култот на плодноста. Во врска со играта „Калогерос“, кај Золтан Ујвари можеме да прочитаеме дека „овој обичај води потекло од хомеопатичната магија на првобитната аграрна култура, во која со магија луѓето сакале да влијаат на силите на природата. А потоа оваа сила ја персонифицирале, земајќи го името на Дионис или друго божество.“ (Ujváry, Zoltán,; 1997, p. 64) Дионис прво се појавува како дете во колепка, а потоа е прогонет и убиен. Но неговата смрт е само неопходен услов на неговото пролетно воскреснување.²

Тематиката на овие култови се појавува во цела Европа преку разни обичаи, најчесто во зимско-пролетниот период. Има многу примери од источна и од јужна Европа, меѓу кои се витлеемските игри во Словачка, „Кострома“ кај Русите, „Калогерос“ кај Грците, „Кукери“ кај Бугарите или „Брезаја“ кај Романците. ³

Репрезентативни се велигденските игри на Порече од македонскиот и витлеемските игри од унгарскиот фолклор.

Според истражувачите, двата круга обичаи се наследници на поранешниот култ на Дионис и Дионисовите празници. Тие истакнуваат дека овие обичаи – слично со маскираните поворки на некрстените денови од Македонија, но и од Бугарија, како и русалии, џамала и кукери – очевидно се во сродство со десетте игри на Дионис, кои се поврзани со смртта и воскреснувањето на ова божество. ⁴

Поречките велигденски игри, *гачки*, се речиси исчезнати, само одредени траги може да се најдат меѓу велигденските обичаи во Македонски Брод, како играта „Кален број, мален број“, или игрите што се нашле меѓу детските. ⁵ Порано овие игри биле распространети во западна Македонија, а потоа преживеале само во Порече до 70-тите години. ⁶ Најподробни информации имаме од описот на Вера Кличо-

ва, која опишува 13 игри со две изразено обредни ора на почетокот и на крајот. Значењето на игрите се поврзува со култот на плодноста и со Дионис. Играта „Камила“, исто како и „Џамала“, ја прикажува свадбата на шеговит начин, со придружба од камила, „Кален број, мален број“ со своето движење го симболизира вечното обновување на животот, „Лази ми лази, бубале“ зборува за сираче во многу чуден контекст и можеме да сметаме дека ова е мало божество, играта „Ѓуро, маро, вележано“ е поврзана со смртта и тагувањето, „Зет и невеста“ и „Дељо, мори, Дељо“ се поврзани со свадбата; грабнувањето на невестата или друг учесник е присутно во „Камила“, „Дељо, мори Дељо“, „Маски“, „Пилци“ и „Слепо коло“; „Барјаче“ и „Змија“ имаат фалусен симбол, во „Јунци“ има ритуално орање, „Шутарчиња“ покажува борбени способности и „Благо месо“ ги покажува сликите на дробење (*σφαγμός*) и јадење сурово месо (*ωμοφαγία*), кои биле делови од принесувањето жртви на Дионисовиот култ. Животните се појавуваат во „Камила“, „Маски“ и во „Пилци“. ⁷ Во игрите главно учествуваат девојки и жени, освен во „Камила“, каде што само мажите во трагедистички улоги ја претставуваат свадбата. Оваа појава може да се сретне и во „Зет и невеста“ во обратна форма.

Поради заедничкото потекло, тесната врска со „Камила“ и други заеднички елементи треба да се спомнат и маскираните поворки. Маскираните и преоблечени групи постојат и денес како содржински или обновени форми на македонскиот терен. ⁸ Овие поворки може да се изведуваат на разни празници од Коледе до Ѓурѓовден и Спасовден. Овие групи, кои си личат меѓу себе, најчесто се појавуваат во периодот на дванаесетте некрстени дена, помеѓу Божик и Водици. ⁹ Според верувањето, во овие денови опасните суштества, како и караконџулите се движат слободно во воздухот и поради тоа постојат повеќе забранети активности. Оваа опасност се завршува со осветувањето на водите, на празникот Водици.¹⁰ Како заштита од овие опасности дејствуваат маскираните поворки, како и џамалари, ешкари, василичари, но и русалиски или други групи.¹¹ Според формата најслични се со гачката „Камила“ и со варијантите на витлеемските игри од унгарскиот фолклор.

Во маскираните игри – покрај маскираните и преоблечените играчи со клопотарци – чести фигури се баба и дедо, или баба со мало дете, зет и невеста или бремена невеста, или невеста со бебе-кукла, лекар и Ѓупци. Може да се сретнат и невести или орвани, гатач, валкач, ке-



пец, ѓавол, половина човек - половина магаре, грбави териоморфни суштества со опашки и исцрнети лица, разни животни, како мечки, кози, јариња, штрк и камила. Овие игри често содржат имитирање на гласот на животните, што е случај и на велигденските гачки и на некои унгарски витлеемски игри. Главни реквизити кај маскираните игри најчесто се стапови, рачки од рало, праз, клопотарци, оружја, музички инструменти како шупелка, гајда и тапан.

Обичајот *виџлеемување* или *виџлеемска игра*, која се изведува на празникот Божик, на прв поглед има понов корен. Игрите потекнуваат од средновековието, поврзани се со мистериите и имаат христијански карактер. Првите пишувани извори за витлеемувањето се од XV век. Името доаѓа од Витлеем, што во овој случај значи макета на црква – во некои случаи и со фигурите на витлеемска „сцена“ – со која учесниците одат од куќа до куќа. Овие игри се изведувале главно на денот на Божик или на денот спроти Божик, односно на Коледе/Бадник, но некои сцени можеле да бидат претставени пред Божик во периодот на божиќните пости или по Божик, на пример, на Водици.¹²

Ако ги погледаме фигурите, Марија, Јозеф, ангели, тројцата кралеви (мудреци) и овчари во кожуви, и најстар овчар како главна улога во целата игра, можеме да видиме дека овој обичај со драмски елементи треба да има корени во времето пред средновековието. „Стариот овчар“ најчесто бил глув или полуглув, од што следуваат смешни ситуации. Оваа главна фигура на играта била распространета на целата унгарска фолклорна територија во витлеемувањето. Од тоа и од други елементи ќе видиме дека овие игри се блиски на маскираните игри од Балканот.

Покрај главните фигури, во витлеемските игри се појавуваат и други, во зависност од регионот. Може да присуствуваат и архангели, Херод, чобани (во Трансилванија), крал, повеќе овчари, лекар (најчесто во поранешна северна Унгарија), водач, коњар, говедар, ѓавол, млади овчари, Евреин, Изаја, Мосуј, кавалција, козар, улоги со латинско име, Максус, Титирус, (на пример во Сегедин), а потоа Кубо, бискуп, бел старец и црн старец, Циганка, други странци итн. Од некои фигури може да се види сродство со балканските маскирани игри, како и лекарот, ѓаволот, странците или Кубо, има можности да видиме дека и библиските фигури имаат врски со постари пагански обичаи.¹⁵

Главните реквизити на целото унгарско фолклорно подрачје се витлеем, ако има крал, реквизитите на кралевите, потоа брада, мустаќи, оружја, превртени кожуви, понекаде маски, долга капа, свона и клопотарци често во рацете, поретко на половината. Стаповите можеме да ги најдеме во изразна фалусна улога, на пример, во витлеемувањето од Istensegits (Tibeni, регија Буковина), каде што овчарите ги боцкаат своите стапови во земјата на косо, а потоа седнуваат на нив за да ги јаваат. Во оваа варијанта стариот овчар умира, а потоа оживува.¹⁴

Интересна појава е поголемата сличност помеѓу трансилванските витлеемски игри и подалечните балкански обичаи отколку со романските сродни обичаи, на пример „Брезаја“.¹⁵

Заедничка карактеристика на сите игри, кои носат белези на поранешните култови на плодноста е директното или контаминираното присуство на важни есенцијални елементи: смртта, погребувањето, воскреснувањето и оживувањето.¹⁶

Сите игри содржат еротски елементи или воопшто имаат еротска атмосфера. Со тоа треба да се спомене фалусниот симбол кој се појавува на сите овие празници во разновидни фигури. Оргиската атмосфера најизразена е во текот на поворките на маскираните групи во некрстените денови, но тука може да се вбројат и *мрсниџе ѝесни* на Коледе, со еротска и непристојна содржина.¹⁶ Покрај тоа, треба да се спомене имитирањето полов акт или употребата на музички инструменти, кои по форма личат на човечкото тело. Фалусниот симбол го покажуваат и стаповите на маскираните групи, клопотарците обесени на појасот во „Џамала“, бајракот во „Бајрачето“ од поречките гачки, стап со црвена шамија на врвот; стаповите на овчарите и на чобаните во унгарските витлеемски игри итн. Во унгарскиот фолклор фалусниот симбол се појавува најистакнато во имитирањето на погребувањето – кое може да се поврзе со повеќе обичаи – и во текот на свадбата.¹⁷ Во текот на вековите наследниците на игрите од култот на плодноста претрпеле многу промени. Меѓутоа, фалусниот симбол во суштина е неизменет од фалусот на античките игри до фалусот на денешните игри, се чини дека овој елемент е остаток од старите обреди.¹⁹

Оргиските елементи, имитирање на сексуалниот акт, карикираниот свадба и вакви други елементи се однесуваат на процесот на



смрт-лекување-оживување, каде што фазата на одвојување е смртта, фазата на лиминалноста е лекувањето и фазата на агрегација е оживувањето, при што оживувањето е поврзано со сексуалната потенција, која е паралелна со силата што соединува два одвоени дела. Анета Светиева ова го споменува како присуство на *eros*. Спротивно на ерос присуствува и *īānāīos*, преку оружја на маскираните групи, борбата на маскираните групи, играта „Благо месо“ од гачки, каде што играчите „јадат“ од лицето што се наоѓа во кругот; тепањето на фигурите од витлеемските игри итн.²⁰

Покрај тоа, обичаите што се наследници на поранешните култови на плодноста, содржат посебни елементи. Често ја среќаваме улогата на некое животно. Меѓу гачките „Калмилари“, „Маски“, „Пилци“ има животни, во „Џамала“ се појавуваат и мечки, кози, јариња, штрк и други животни. Во витлеемските игри се појавува козата. Во игрите често е имитирањето гласови на животни.²¹

Често се појавува ритуално орање или делови на орачки орудија, како рачки од рало во „Џамала“, орење во гачката „Јунци“. Во унгарскиот фолклор во зимскиот период го изведуваат обичајот влечење трупец што е редуцирана форма на обредното орање.

Во игрите често се појавуваат фигури од други народи, како Ѓупци во „Џамала“, или во витлеемските игри фигурите на соседните народи, како влашки и словачки овчари, но и Ѓуптинка. Оваа појава е многу честа во драматичните игри на унгарскиот фолклор.²² Овој елемент, односно појавување туѓинец, кој стигнува надвор од „нашиот свет“, може да се стави како паралела со појавата на богојавление.²³

Ако го разгледуваме танцовото творештво, може да се констатира дека маскираните игри во некрстените денови и витлеемските игри го содржат *оройо*, односно кружните форми, изведувано исклучиво од мажи, со едноставни чекори и повеќе драматични елементи, и со употреба на стапови. Велигденските игри од Порече, пак, претежно содржат игри во кружна форма, како и првото обредно оро и повеќе гачки, а пронаоѓаме и други форми со линиски елементи, како во „Зет и невеста“ или последното обредно оро „Вили, самовили“.

Ако ги споредиме македонскиот и унгарскиот танцов фолклор, најочевидни се две разлики. Првата е распространетоста на оро, односно кружната или синцирна форма. Додека во македонскиот

фолклор во голем дел се забележува отворено оро, во унгарскиот фолклор најголемата група е составена од игри во двојки, а покрај тоа постои и група затворени ора од девојки изведувано во времето на велигденските пости, а потоа и неколку други форми, но игрите во двојки се доминантни во творештвото.

Друга разлика е степенот на присуство на обредните игри. Додека *ѝо функција* во македонскиот фолклор може да се зборува за обредни и соборски ора, во унгарскиот фолклор повеќе се забележуваат само траги од поранешните обредни игри.²⁴

Најзначајна сличност помеѓу овие две танцово-фолклорни подрачја се појави меѓу витлеемски игри, каде што можеме да најдеме обредни игри, изведувани од мажи, во ороводна форма, со поврзани (танчари кои се држат за рака или за рамо) или неповрзани танчари, со силно присуство на драмски елементи, сродни со орото на џамаларите и други маскирани групи. Ова може да се види од следните карактеристики: кружна форма, актерско играње, кое е поважно од чекорите или фигурите на орото, ритмични удари со стаповите, добри желби и благослови за плодност и берикет по орото, а сличноста на фигурите ги споменаваме погоре.²⁵

По драматичните сцени на целата територија од унгарските фолклорни подрачја следува орото „за новородениот Исус Христос“, што секаде е играно на гореопишаниот начин, а во одделни краеве има сопствени елементи.²⁶

Маскираните и преоблечените фигури од околината на Чик (Csík, Ciuc) и Ѓимеш (Gyimes, Ghimes) покрај пантомимичните движења често ги канеле девојките и жените на посетувана куќа за танц, танцувајќи игра во двојки.

Од Буковина имаме податоци дека маскирани учесници изведувале оро само на звукот од кавалот. Во орото учесниците играле со стапови на кои биле обесени свона и во текот на орото се вртеле надвор-внатре.

Интересна појава во унгарскиот фолклор е орото „Борица“ на Чанги²⁷ од Хетфалу (Hétfalu, Şapte sate) кое е сродно со русалијата. Ова оро се изведувало на втор ден Божик, а порано и можеле да го изведуват до поклади. Танчарите носат свонци на нозете под колено, клопотарци на половината и други реквизити како дрвени сабји и камши-



ци. Орото го изведувале мажи, од кои четворица биле „куки“.²⁸ Со одење по куќите, држачот на „тебе“ го носел тебето, што бил врвот на елка со златни овошја (овошја кои биле бојосани во златна боја) . Водачите биле „ватафот“ и „првото момче“, кои го воделе одењето по куќите. Орото било водено од ватафот. Орото има четири дела: единка, двојка, тројка и турска борица. Во текот на танцувањето „Борица“ играчите-куки краделе работи од куќата или се бореле, еден од нив умирал, потоа другите куки го дробеле, тагувале, а потоа му давале живот со камшиците.²⁹

Велигденските игри од Порече, маскираните поворки и витлеемските игри се наследници на античкиот култ на Дионис. Главни заеднички елементи на ова творештво се сцените на смртта-лекувањето-воскреснувањето, каде што воскреснувањето е поврзано со сексуалната потенција како животна сила и тоа е *ерос*. *Танайос* се појавува како оружје, борење, џамаларски борби или јадењето „благо месо“. Други важни елементи се присуството на животни или нивните гласови, обредното орање и појавувањето странски жанр-фигури.

Овие елементи можеме да ги најдеме во обичаите на различно ниво, најраспространет од нив е стапот како фалусен симбол. Смртта и оживувањето се појавуваат во игрите на некрстените денови и во одредени витлеемски игри. Во гачките потипични се принципите жртва и постојано оживување, на пример во „Благо месо“ и во „Кален број, мален број“. Присуството на разни животни речиси секаде се наоѓа, но почесто во македонските обичаи од витлеемувањето. Обредно орање има во „Јунци“, во маскираните игри има јарем и рачки од рало како реквизит, во витлеемување ги нема овие траги. Оваа особеност се чини е определена од географските карактеристики. Странските жанр-фигури се појавуваат во маскираните игри и во витлеемските игри.

Овие три круга обичаи може да имаат различни корени. Маскираните поворки и сцените на овчарите од витлеемските игри имаат многу сличности, и тоа можеби произлегува од временската определеност, односно тие им припаѓаат на истиот период на годината, додека гачките се поврзани со пролетта. Другата определеност е географската, од кој аспект може да се заклучи дека во македонскиот фолклор се појавуваат поархаични форми и елементи отколку во унгарскиот, а на унгарскиот терен поархаичните форми и елементи

често се поврзани со трансилванските краишта. Дионисовиот култ во античко време имал повеќе празници, селските мали Дионисии биле одржувани во декември и во јануари, а Големата Дионисија во март и во април. Овој факт може да се толкува со временското определување.⁵⁰

Помеѓу македонскиот и унгарскиот танцов фолклор има повеќе разлики, но помеѓу овие обичаи, кои се сродни преку култот на Дионис, можеме да најдеме значајна сличност, истакнувајќи ги маскираните групи и витлеемските игри. Од унгарскиот терен не ги споменавме игрите за велигденските пости и за Велигден, кои имаат сличности со формите на гачките, но ова може да биде тема на следна статија.

Користена литература:

Bartha Elek (2013) *Víz a szakrális folklórban. Magyar Tudomány*, 11, 1333-1340.

Bartha Elek (2013) *Víz a szakrális folklórban. Magyar Tudomány*, <http://www.matud.iif.hu/2013/11/08.htm> 2013.02.12.

Bartha, Elek (1984) *Házkultusz*. Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem Néprajzi Tanszék.

Dawkins, Richard MacGillivray (1906) *The Modern Carnival in Thrace and the Cult of Dionysus. The Journal of Hellenic Studies*, 191-206.

Diószegi, V. (Ed.) (2002) *Hungarian csángós of Moldavia*. Budapest: Pro Minoritate Found.

Eliade, Mircea (1999) *Misztikus születések*. (N. Saly, Trans.) Budapest: Európa Könyvkiadó.

Falus, Róbert; (1976) *Az antik világ irodalmi*. Budapest: Gondolat könyvkiadó.

Feglová, Viera; (2008) *Šťastie, zdravie, pokoj svatý..., alebo Vianoce na Slovensku*. Bratislava: Národné osvetové centrum.

Felföldi, László; (1987) *Rituális táncok a magyar néphagyományban. Ethnographia*, 98 (3), 207-226.

Felföldi-Pesovár (1997) *A magyar nép és nemzetiségeinek táncgyománya*. Budapest: Planétás.

Gennep van, Arnold (2007) *Átmeneti rítusok*. (Z. Vargyas, Trans.) Budapest: L'Harmattan.

Györkösy, L., Kapitánffy, I., & Tegyei, I. (Eds.) (1993) *Ógörög-magyar szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

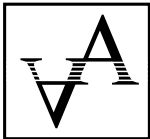
Györkösy-Kapitánffy-Tegyei (Yp.) (1993) *Ógörög-magyar szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Ortutay, G. (Ed.) (1981) *Magyar néprajzi lexikon*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Ortutay, G. (Szerk.) (1982) *Magyar néprajzi lexikon V.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Pesovár, Ernő; Felföldi, László; (1997) *A magyar nép és nemzetiségeinek táncgyománya*. Budapest: Planétás.

Ratkó, Lujza (1996) *“Nem úgy van most, mint vót régen...” Tánc mint*



tradición a nyírségi paraszti kultúrában.
Nyíregyháza: Sóstói Múzeumfalva
Baráti Köre.

Réthei Prikkel, Marián (1924)
A magyarság táncai. Budapest:
Studium.

Ridgeway, William; (1910) *The
Origin of The Tragedy.* Cambridge:
Cambridge University Press.

Szemes, Péter (2002) Ritus és
tragédia. *Pro Philosophia Füzetek* , 32
(82), 83-104.

Tömöry, M. (Ed.) (2009) *“hanem
vagyonok Úristen követje” A téli ünnepkör
dramatikus szokásaiból - Nemzetközi
Betlehemes Találkozók játékszövegei.*
Budapest: Magyar Művelődési Intézet
és Képzőművészeti Lektorátus.

Ujváry, Zoltán; (1997) *Népi
színjátékok és maszkos szokások.*
Debrecen: Multiplex Media -
Debrecen University Press.

Vargyas, Lajos; (1947) Mimos-
elemek a magyar betlehemes
játékban. *Antiquitas Hungarica* , 1 (1),
177-184.

Арнаутов, Михаил; (1972) *Съудии
върху българскиите обреди и леџенди*
(Vol. 2 Кукери и русалии). София:
Българска академия на науките.

Вражиновски, Танас (2005) Гос-
топримство - Традиционални
форми на однесување во минатото
и сегашноста. Во *Фолклористичко
етнолошки съудии* (pp. 125-134).
Скопје: Матица македонска.

Ѓурчески, Марјан (2013) Маке-
донскиот непокор отсликан преку

Влеигденските кули во Македонски
Брод. *Македонска Ризница* , 64-69.

Иљоски, Васил (1970) *Варијанџии
со свадбени моџиви во фолклорниот
комплекс обред, џесна, иџра и џрама.*
Скопје: Македонска академија на
науките и уметностите.

Јанковиќ, Даница; (1938) Празни-
чне народне игре у Поречу у Јужној
Србији. *Гласник Етноџрафскоџ музеја*
, 13., 24-29.

Китевски, Марко (2004) *Оби-
чаи и обреди од Бадник до Васи-
лица.* Retrieved 09 10, 2013, from
Македонско Сонце: [http://www.
makedonskosonce.com/broevis/2004/
sonce497.pdf/34_36_kitevski.pdf](http://www.makedonskosonce.com/broevis/2004/sonce497.pdf/34_36_kitevski.pdf)

Кличкова, Вера (1957) Велигден-
ски обичаи во Порече. *Гласник на
Музејско-конзерваторско групџиво
на Македонија*, 151-212.

Младеновиќ, Оливера (1973) *Коло
у Јужних Словена.* Београд: Српска
академија наука и уметности.

Паликрушева, Галаба (1975) Кум-
ството и побратимството на Свети
Јован. *Македонски фолклор* , 8 (16),
63-68.

Петровска-Кузманова, Катерина
(2012) Велигденски игри - етнотеа-
тролошки осврт. *Сџекџар* , 30 (60),
111-118.

Плевнеш, Јордан; (1989) *Бесовски-
отџ Дионис.* Скопје: Електронска
библиотека на културата и тради-
цијата на Македонија.

Светиева, А. (1996) Еротските
елементи во обредите со маски кај
Македонците. Во В. Боцев (Ed.), *Оби-*

чаи со маски (pp. 7-14.). Скопје: Музеј на Македонија.

Солунчев, Веле (2004) *Велигденски ѓразнични иѓри во Порече, Маѓис-ѓерски ѓруд*. Скопје: Универзитет Св Кирил и Методиј во Скопје, Природно математички факултет, Институт за географија, Завод за етнологија.

Стојческа, Милена; Трпкоски, Марко; (2013, július) Ракопис. *Велигденски кули*. Македонски Брод.

Белешки:

1 Szemes 2002: 83-86, Ujváry 1997: 60, 309.

2 Ujváry 1997: 64.

3 Ujváry 1997: 64-65, Vargyas 1948: 181-182, Feglová 2008: 40.

4 Кличкова 1957: 197-198, Петровска-Кузманова 2012: 112. Арнаудов 1972: 96-97, Плевнеш 1989: 51-53, Vargyas 1947: 181-182, Ujváry 1997: 64-65, Ridgeway 1910: 22-23, Dawkins 1906: 191-206.

5 Петровска-Кузманова 2012: 111, Ѓурчески 2013: 68, Стојческа-Трпкоски 2013: 1-3, Сопствено теренско истражување, 2013, Кличкова 1957: 193.

6 Петровска-Кузманова 2012: 111, Јанковић 1938: 24-29, Кличкова 1957: 51, Иљоски 1970: 38-40, Солунчев 2004: 17.

7 Кличкова 1957: 162-199, Петровска-Кузманова 2012: 112-115, Szemes 2002: 93-100, Györkösy-Kapitánffy-Tegyey 1993: напис *σπαραγμός* и *ωμοφαγία*

8 Петреска 2008: 206-207, 219.

9 Светиева 1996: 8.

10 Паликрушева 1975: 64, Bartha 2013: 1336-1337.

11 Светиева 1996: 8, Feglová 2008: 40.

12 Ortutay (Ed) 1981: напис *betlehemezés, betlehemes játék*

13 Tömöri (Ed) 2009: 62-420, Vargyas 1947: 182.

14 Tömöri (Ed) 2009: 62-420, Vargyas 1947: 177.

15 Vargyas 1947: 182.

16 Ujváry 1997: 65, Светиева 1996: 8.

17 Во оваа група спаѓаат и посимболичните „Цуцул пасе говеда“ или најпознатата „Коледе леде, паднало греде“.

18 Светиева 1996: 8-9, Vargyas 1947: 177.

19 Ujváry 1997: 69.

20 Светиева 1996: 8, Антониевић 1990: 252-253, van Gennep 2007: 48-58.

21 Tömöri (Ed) 2009: 196, 351, Кличкова 1957: 197, Светиева 1996: 11.

22 Светиева 1996: 9, Ujváry 1997: 149-179.

23 Eliade 1999: 7-17, Вражиновски 2005: 125-134.

24 Pesovár-Felföldi 1987, Младеновић 1973, Réthei Prikkel 1924

25 Vargyas 1947: 180.

26 Ortutay (Ed) 1981: напис *betlehemes pásztortánc*

27 За тоа види: Diószegi (Ed) 2002

28 сингулар: кука

29 Ortutay (Ed) 1981: напис *borica*, Felföldi 1987: 214.

30 Falus 1976: 138-139.







Факултет
за драмски
уметности

Скопје, 2014