

ЗБОРНИК РАДОВА
21. ПЕДАГОШКОГ ФОРУМА СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ

ТЕОРИЈСКО И УМЕТНИЧКО У ПЕДАГОГИЈИ СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ

PROCEEDINGS OF
THE 21st PEDAGOGICAL FORUM OF PERFORMING ARTS

THEORETICAL AND ARTISTIC IN THE PEDAGOGY OF PERFORMING ARTS



ФАКУЛТЕТ МУЗИЧКЕ УМЕТНОСТИ У БЕОГРАДУ
FACULTY OF MUSIC BELGRADE



ISBN 978-86-81340-11-0



9 788681 340110

21. ПЕДАГОШКИ ФОРУМ СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ

Тематски зборник

21TH PEDAGOGICAL FORUM OF THE PERFORMING ARTS

Thematic Proceedings

Универзитет уметности у Београду
Факултет музичке уметности

University of Arts Belgrade
Faculty of Music

ЗБОРНИК РАДОВА

ДВАДЕСЕТ ПРВОГ ПЕДАГОШКОГ ФОРУМА СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ
одржаног од 28. до 30 септембра 2018. у Београду

PROCEEDINGS OF THE 21TH PEDAGOGICAL FORUM OF PERFORMING
ARTS

Belgrade, September 28–30 2018

Уредник
Editor

др Милена Петровић
dr Milena Petrović

Издавач
Publisher

Факултет музичке уметности у Београду
Faculty of Music, Belgrade

Главни и одговорни уредник издања
Editor-in-Chief of the Faculty of Music Publications

др Гордана Каран
dr Gordana Karan

За издавача
For Publisher

мр Љиљана Несторовска, декан
mr Ljiljana Nestorovska, Dean

Рецензенти

др Лада Дураковић
др Сабина Видулин
др Весна Свалина
др Сенад Казич
др Бланка Богуновић
др Славица Стефановић
др Милена Петровић

Reviewers

dr Lada Duraković
dr Sabina Vidulin
dr Vesna Svalina
dr Senad Kazić
dr Blanka Bogunović
dr Slavica Stefanović
dr Milena Petrović

ISBN 978-86-81340-11-0

21. Педагошки форум сценских уметности
21th Pedagogical Forum of Performing Arts



ТЕОРИЈСКО И УМЕТНИЧКО У ПЕДАГОГИЈИ СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ

Тематски зборник

THEORETICAL AND ARTISTIC IN THE PEDAGOGY OF PERFORMING ARTS

Thematic Proceedings

Уредник

др Милена Петровић

Editor

dr Milena Petrović



Факултет музичке уметности
Београд, 2019.

Faculty of Music
Belgrade, 2019

Садржај / Contents

СОЛФЕЂО И МУЗИЧКА ПЕДАГОГИЈА

SOLFEGGIO AND MUSIC EDUCATION

Ведрана Марковић

Музичка игра у настави солфеђа као средство развоја
хармонског слуха 9

Vedrana Marković

Music Game in Solfeggio Teaching as a Tool for Harmonic
Ear Development 9

Gordana Ačić, Mirjana Nedeljković, Milena Petrović, Vera Milanković, Anna Galikowska-Gajewska, Gabriela Karin Konkol, Michał Kierzkowski

The Influence of Eurhythmics Method (Selected Tasks and Exercises of
Dalcroze's Method) on Motor Skills and a Sense of Pulse 15

Гордана Ачић, Мирјана Недељковић, Милена Петровић, Вера Миланковић, Ана Галиковска-Гајевска, Габријела Карин Конкол и Михал Кјешковски

Утицај методе Еуритмије (одабрани задаци и вежбе из Далкроз методе)
на моторне вештине и осећај пулса – пилот студија 15

Кристина Парезановић

Педагошко-уметнички рад у настави солфеђа са студентима
на студијским програмима за извођачке уметности и музику
у медијима Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу 25

Kristina Parezanović

Pedagogical and Artistic Work in Solfeggio Teaching to Students of
Study Programs in Performing Arts and Music in Media at the Faculty
of Philology and Art in Kragujevac 25

Игор Николић и Слободан Кодела

Приказ могућности идентификације музички талентоване деце
на примеру структурираних програма у САД 32

Igor Nikolić and Slobodan Kodela

A Review of the Possibilities for Identification of Musically Gifted Children
in the Case of Structured Programs in US 32

ПЕРСПЕКТИВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

PERSPECTIVE ON MUSIC CULTURE

Славица Стефановић

Основна школа: ритам, време, простор 45

Slavica Stefanović

Primary School: Rhythm, Time, Space 45

Александра Станковић

Формирање музичке културе ученика – културолошки аспект 50

Aleksandra Stanković

Forming Students' Musical Culture – A Cultural Aspect 50

Александра Паладин

Дигитализација уџбеника за предмет музичка култура –
за или против музике? 59

Aleksandra Paladin

Digitization of Textbooks for the Subject of Music Culture – Pros and Cons
of Music? 59

Алма Трговац Дедеић

Кратко упутство за предавање нотног певања у основној
школи Владимира Р. Ђорђевића у контексту модернизације
наставе музике 67

Alma Trtovac Dedeić

Short Instruction for Lecturing of Notary Singing at the Primary School of
Vladimir R. Djordjević in the Context of Modernizing Music Teaching 67

Ана Бучко и Сабина Видулин

Студентски пројект као инспирација за реализацију
глазбене наставе у гимназији 76

Ana Bučko and Sabina Vidulin

Student Project as an Inspirational Music Teaching in Gymnasium 76

МУЗИЧКА ТЕОРИЈА И ИЗВОЂАШТВО

MUSIC THEORY AND PERFORMANCE

Зоран Божанић

Мелодијске карактеристике инструменталног контрапункта:
методски приступи настави и могућности њеног унапређења 91

Zoran Božanić

Melodic Characteristics of Instrumental Counterpoint: Methodical
Approaches to Teaching and Possibilities of its Improvement 91

Наталија Јовић и Марија Томић

Методичке основе инструктивне литературе за флауту у Србији 101

Natalija Jović and Marija Tomić

Methodological Basis of Serbian Instructive Literature for Flute 101

Драган Ашковић и Владимир Антић

„Кројење” између интерпретације и импровизације 123

Dragan Ašković and Vladimir Antić

„Krojenje” Between Interpretation and Improvization 123

Милица Петровић и Бланка Богуновић

Извори и симптоми треме студената музике и начини савладавања . 136

Milica Petrović and Blanka Bogunović

Sources and Symptoms of Performance Anxiety Among Music Students
and Methods They Use to Master It 136

MУЗИЧКА ПЕДАГОГИЈА

MUSIC EDUCATION

Vedrana Marković

docent, Muzička akademija Cetinje, Crna Gora
vedrana.mark@t-com.me

MУЗИЧКА IGRA U NASTAVI SOLFEĐA KAO SREDSTVO RAZVOJA HARMONSKOG SLUHA

Sažetak

Razvoj harmonskog sluha predstavlja jedan od važnih zadataka nastave solfeđa. Muzički pedagozi često imaju oprečna mišljenja o tome u kojoj fazi muzičke nastave, odnosno na kojem nivou, treba započeti rad na razvoju harmonskog sluha. Ova se kategorija muzičkog sluha smatra teškom i zahtjevnom za učenike mlađeg školskog uzrasta, pa nije rijetkost da se rad u ovoj oblasti zanemaruje ili uopšte ne sprovodi. Mišljenja smo da se sa razvojem harmonskog sluha mora započeti odmah nakon postavke osnovnih tonskih visina. Za rad u ovoj oblasti pogodno je koristiti muzičke igre, koje omogućavaju da u fazi kada učenici još nisu muzički opismenjeni, ili su opismenjeni samo djelimično, opažaju i razlikuju istovremeno zvučanje dva ili tri tona sa jasnom predstavom koji su to tonovi, kao i da vokalno reprodukuju dvoglasne ili troglasne kombinacije. U radu će biti prikazano kako je uz pomoć posebno osmišljene muzičke igre pod nazivom *Jabuka* moguće učenike mlađeg školskog uzrasta uvesti u oblast harmonskog sluha. Dječja pjesma i igra koja je prati imaju precizno didaktičko uporište, te mogu biti vrlo korisne u radu sa učenicima pomenutog uzrasta. Upoznajući se sa muzičkom igrom *Jabuka*, nastavnici solfeđa će biti u prilici da sagledaju interesantna metodička rješenja kada je u pitanju osmišljavanje didaktičkog materijala za početnu nastavu solfeđa.

Ključne riječi: solfeđo, harmonski sluh, muzička igra

Uvod

Harmonski sluh predstavlja jednu od kategorija muzičkog sluha. Može se definisati kao funkcija muzičkog sluha koja omogućava da se razlikuju harmonske pojave. Slušanje, opažanje i razlikovanje zvučnih predstava koje nastaju istovremenim zvučanjem dva ili više tonova potpuno su nove i drugačije u odnosu na slušanje, opažanje i razlikovanje zvučnih predstava koje nastaju zvučanjem svakog tona pojedinačno (Radićeva, 1997). Uobičajena je praksa u muzičkim školama u Crnoj Gori da se najvažnijim ciljem početne nastave solfeđa smatra

razvoj melodijskog sluha, dok se rad na razvoju i njegovanju harmonskog sluha ostavlja za kasniji period, uz opravdanje da je za rad u ovoj oblasti potrebno da su učenici elementarno muzički opismenjeni i da posjeduju znanja o ljestvici, ljestvičnim stupnjevima i intervalima. Tako se prisustvo harmonije u prvim godinama nastave solfeđa svodi gotovo isključivo na iskustvo učenika koje nastaje slušanjem akordske pratnje koju izvodi nastavnik na klaviru kao pratnju pjesmama koje se uče po sluhu ili pratnju melodijskih vježbi. Jasno je da su takva iskustva vrlo različita od jedne do druge škole, jer zavise direktno od spretnosti i sposobnosti samog nastavnika u harmonizovanju pomenutih pjesama ili melodija. Postupci koji vode razvoju harmonskog sluha, koji predstavljaju pripremu i osnovu na kojoj će se harmonski sluh dalje razvijati, a kao što su pjevanje pjesama uz jedan ili dva ležeća glasa i pjevanje jednostavnih kanona, rijetko se mogu sresti u nastavnoj praksi u muzičkim školama u Crnoj Gori.

Izgrađen melodijski sluh jeste osnova za razvoj harmonskog sluha, ali ukoliko izostane rad na razvoju harmonskog sluha, ukoliko se učenici od strane nastavnika konstantno ne dovode u situacije u kojima će sticati iskustva iz oblasti harmonskog sluha, melodijski sluh sam po sebi neće biti dovoljan. Beočanin Mijanović ističe da su “vertikalna i horizontalna komponenta melodije usko povezane i zavisne jedna od druge” (Beočanin Mijanović, 2008: 117). Zbog toga rad na oba aspekta treba da se odvija što je moguće više istovremeno. Ako nastavnik ne zastupa ovakvo stajalište, uspješnost u oblasti harmonskog sluha oslanjaće se samo na individualne sposobnosti pojedinca i okolnosti u kojima se odvija nastava.

Razvoj harmonskog sluha u ranom školskom uzrastu

Osmišljavajući sadržaje za udžbenike namijenjene ranom školskom uzrastu (I-III razred osnovne muzičke škole), autorke Vedrana Marković i Andrea Čoso-Pamer suočile su se sa potrebom da pronađu načine da učenike uzrasta 6-8 godina polako, na zanimljiv i zabavan način uvedu u oblast harmonskog sluha. Autorke smatraju da razvoj harmonskog sluha već u ranoj fazi nastave predstavlja važan zadatak. Ova kategorija muzičkog sluha se često smatra teškom i zahtjevnom za učenike mlađeg školskog uzrasta, pa se rad u ovoj oblasti zanemaruje ili uopšte ne sprovodi. Zbog toga čak i učenici srednjih muzičkih škola imaju probleme i teškoće u prepoznavanju i zapisivanju dvozvuka i trozvuka, kao i dvoglasnih diktata¹. Mišljenja smo da sa razvojem harmonskog sluha treba započeti odmah nakon postavke osnovnih tonskih visina. Za rad u ovoj oblasti pogodno je koristiti muzičke igre, koje omogućavaju da se u opuštenoj atmosferi koja ne liči na učenje, kroz zabavu i razonodu usvajaju nova znanja.

¹ Autorka rada je u prilici da godinama sagledava probleme vezane za oblast harmonskog sluha, a koji se ispoljavaju prilikom polaganja prijemnog ispita iz predmeta Solfeđa na Muzičkoj akademiji na Cetinju.

Muzička igra *Jabuka*

U nastavku rada biće predstavljena muzička igra *Jabuka* (Marković i Ćoso-Pamer, 2018a:82), koja je dio sadržaja udžbenika namijenjenog učenicima drugog razreda osnovne muzičke škole. Igra je osmišljena tako da se može koristiti u fazi kada učenici još nisu muzički opismenjeni ili su djelimično opismenjeni, kada još nemaju znanja vezana za ljestvicu i stupnjeve, i kada je potrebno da se vežu samo za iskustveni doživljaj dvozvuka i trozvuka na osnovu tonskih boja. Primjenom muzičkih igara moguće je i potrebno već u ranoj fazi nastave solfeđa raditi na postavci i razvoju harmonskog sluha, što stvara pretpostavke za uspješniji rad učenika na višim nivoima muzičke nastave. Cilj koji se postiže je opažanje i razlikovanje istovremenog zvučanja dva ili sva tri tona toničnog trozvuka sa jasnom predstavom koji su to tonovi, zatim vokalno reprodukovanje solmizacionim slogovima dvoglasnih kombinacija i na kraju kompletnog troglasa – toničnog kvintakorda.

Osnovu igre čini pjesma čija se jednostavna melodija zasniva na ponavljanju I, III i V stupnja C-dur ljestvice, postupnom pokretu toničnog pentahorda i razloženom toničnom kvintakordu.

Notni primjer br.1

Jabuka -muzička igra-

Umjereno

autori: V. Marković, A. Ćoso Pamer

Ze - le - na sam, ki - se - la, žu - ta, ma - lo sla - đa sam,
cr - ve - na sam, naj - sla - đa sa dr - ve - ta ja - bu - ka.
Hajd' u - be - ri sa - da ti ko - ju že - liš po - jes - ti!
Ze - le - nu, cr - ve - nu, sla - tku il' ki - se - lu?

(Marković i Ćoso-Pamer, 2018b:14)

Neophodan preduslov je da su učenici u toku prve godine nastave solfeđa usvojili osnovne tonske visine uz pomoć pjesama modela, a uz asocijaciju na određenu boju kao simbol određene tonske visine²: zelena boja kao simbol tona DO, žuta kao simbol tona MI, a crvena kao simbol tona SOL. Upravo su ove boje iskorišćenje kao boje za jabuke o kojima pjesma govori: zelena jabuka koja je kisela, žuta jabuka koja je malo slađa i crvena – najslađa jabuka.

Važno je napomenuti da se igranju igre pristupa tek kada su učenici u stanju da intonativno čisto i ritmički precizno izvedu pjesmu. To u praktičnoj nastavi znači da je obradi pjesme i utvrđivanju potrebno posvetiti 2-3 časa. Nakon što je pjesma dobro naučena, pristupa se igranju igre.

Opis igre

Za potrebe igre moguće je koristiti korpu sa pravim jabukama, zelene, žute i crvene boje. Ipak, iz praktičnih razloga, zgodnije je napraviti od stiropora, tvrdog kartona ili šper-ploče drvo na čijim granama vise jabuke pomenutih boja, napravljene od papira. Ovi rekviziti mogu se napraviti na času, ili kod kuće uz pomoć roditelja. Treba pomenuti da učestvuju svi učenici u odjeljenju³, kako bi svi bili jednako aktivni i kako bi svi učenici bili ravnopravni. Shodno broju učenika u odjeljenju, nastavnik će pripremiti jednak broj crvenih, žutih i zelenih jabuka. Na taj će način osigurati da u sve tri grupe koje kasnije nastaju bude isti ili približno isti broj učenika.

Igra se odvija na sljedeći način: svi učenici zajedno pjevaju pjesmu. Kada se pjevanje završi, prilaze drvetu (ili korpi) i uzimaju jednu jabuku. Zatim se učenici grupišu prema bojama – prvu grupu čine zelene jabuke, drugu grupu žute, a treću – crvene. Pjesma se sada pjeva još jednom na sljedeći način: učenici svi zajedno počinju da pjevaju; nakon prvog takta prva grupa ostaje da drži ton DO u trajanju naredna dva takta (drugi i treći takt), nakon drugog takta druga grupa ostaje da drži ton MI u trajanju od jednog narednog takta (treći takt), a nakon trećeg takta treća grupa ostaje na tonu SOL – tu se pravi korona. Svi zajedno pažljivo slušaju i pamte tonični kvintakord koji zvuči na kraju trećeg takta. Na nastavnikov znak, učenici svi zajedno nastavljaju pjesmu do kraja. Zatim svaka grupa na znak nastavnika izolovano pjeva svoj ton solmizacijom. Slijede dvoglasne kombinacije koje osmišljava nastavnik: na njegov znak pjevaju prvo zelene jabuke, pridružuju se žute; zatim prvo žute, pridružuju se crvene – vježba se dok se ne isprobaju sve kombinacije uzlazno i silazno.

² Određene boje kao simboli određenih tonskih visina preuzeti su iz *Muzičkog bukvara* autorke Zorislave Vasiljević. Isti princip boja kao simbola osnovnih tonskih visina primjenjuju i Vedrana Marković i Andrea Ćoso-Pamer u svojim udžbenicima *Muzički koraci 1, 2 i 3*.

³ Broj učenika u odjeljenju za izvođenje grupne nastave kada je predmet Solfeđa u pitanju razlikuje se u pojedinim muzičkim školama. Praksa pokazuje da je optimalan broj učenika do 15 u odjeljenju, ali nije rijetkost da ih u školama koje imaju veliki broj učenika ima i više, a takođe da u manjim sredinama u odjeljenju ima manje od 15 učenika.

Nakon toga se vježba troglasno pjevanje: prvo pjevaju zelene jabuke, pridružuju se žute, pa crvene; zatim crvene, žute i zelene, i tako redom dok se ne izvedu sve kombinacije.

Slijedi dio igre koji ima za cilj prepoznavanja tonova koji istovremeno zvuče. Svaki učenik prilazi korpi ili drvetu sa istim brojem zelenih, žutih i crvenih jabuka, i ne gledajući uzima jednu jabuku. Nastavnik svira na klaviru istovremeno tonove DO-MI, a učenici koji imaju zelene i žute jabuke podižu jabuke uvis. Zatim nastavnik svira istovremeno tonove MI-SOL, a učenici koji imaju žute i crvene jabuke podižu jabuke uvis. Kada nastavnik svira istovremeno tonove DO-SOL, učenici koji imaju zelene i crvene jabuke treba da ih podignu uvis.

Sljedeći korak u igranju igre predstavlja prepoznavanje tonova, odnosno jabuka na sljedeći način: sve jabuke su na drvetu (ili u korpi), nastavnik svira dvozvuke, a svaki učenik pojedinačno prilazi i uzima jabuke čije boje odgovaraju tonovima koje čuje.

Ova igra može poslužiti kao polazna osnova da se uvođenjem jabuka novih boja uvode novi dvozvuci i akordi. Pri tome je neophodno poštovati princip jedne boje kao simbola za određenu tonsku visinu⁴. Nakon toničnog, uvode se akordi subdominantne i dominantne funkcije, a u starijim razredima i akordi na ostalim stupnjevima.

Pjevanje dvoglasnih kretanja

U početnoj fazi nastave solfeđa, kada se tek započinje sa muzičkim opisivanjem, moguće je na osnovu grafičkog prikaza notnog teksta, u kome su note predstavljene simbolima (u ovom slučaju to bi bile jabuke određenih boja), sa učenicima pomenutog uzrasta pjevati jednostavna dvoglasna kretanja. Boja kao simbol tonske visine, u vizuelnom i slušnom pogledu, stvoriće jasnu asocijaciju na solmizaciona tonska imena i omogućiti da učenici uz pomoć asocijacija reprodukuju dvozvuke i trozvuke sastavljene od tonova koje u tom trenutku poznaju.

Zaključak

Iako se smatra da je igra rezervisana samo za učenike mlađeg školskog uzrasta, rezultati istraživanja sprovedenog u jednoj crnogorskoj osnovnoj školi⁵ pokazali su da i učenici starijih razreda vole muzičke igre, da vrlo aktivno na njih reaguju, da su opušteniji i spontaniji u usvajanju novih znanja i brži u reagovanju na nove zvučne slike. Mišljenja smo da je upravo igra kao sredstvo razvoja harmonskog

⁴ Radi se o principu već pomenute metode Zorislave Vasiljević.

⁵ Istraživanje, koje je obuhvatilo 100 učenika osnovne škole uzrasta 12-13 godina, sprovedeno je u okviru diplomskog rada Majde Husović, pod mentorstvom prof. Jelene Martinić-Bogojević. Rad je odbranjen 2018. godine na Muzičkoj akademiji na Cetinju.

sluha veoma pogodna i da je treba što više koristiti u nastavi. Sa razvojem harmonskog sluha svakako treba započeti već u ranom školskom uzrastu. Značaj koji harmonski sluh ima za stabilnu intonaciju u svim kasnijim fazama rada na višeglasju ogleda se u oslanjanju na upamćene harmonske šablone, koji se nakon nekog vremena čuju u sebi, odnosno spontano zamišljaju (Beočanin Mijanović, 2008). Igranjem muzičke igre *Jabuka* učenici se usredsređuju na izvođenje sopstvenim glasom uz istovremeno slušanje drugih glasova. Prilagođavanjem svog glasa vertikalni postiže se dobra samokontrola glasa, što je od velikog značaja u svakoj oblasti rada u nastavi solfeđa. Iznalaženje tačne pozicije i precizne tonske visine posebno se dobro vrši prilikom pjevanja konsonantnih sadržaja, kao što je u ovom slučaju tonični kvintakord, i dvoglasnih kombinacija unutar njega. Razvijeno harmonsko mišljenje obezbjeđuje trenutno projektovanje tonskih visina kroz određenu funkciju, nasuprot horizontalnom, linearnom mišljenju. Rad u oblasti razvoja harmonskog sluha već od početne nastave solfeđa dovodi do veće uspješnosti prilikom izrade višeglasnih faktura homofone građe, a što predstavlja zahtjev na višim nivoima nastave solfeđa.

Literatura

- Beočanin Mijanović, Jelena (2008). *Između greške i inercije sluha u solfeđu*. Kragujevac: FILUM.
- Husović, Majda (2018). *Muzičke igre u nastavi muzičke kulture*. Diplomski rad, mentor: Martinović-Bogojević, Jelena. Cetinje: Muzička akademija.
- Marković, Vedrana, Ćoso-Pamer, Andrea (2018a). *Muzički koraci 2*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Marković, Vedrana, Ćoso-Pamer, Andrea (2018b). *Muzički koraci 2, metodski priručnik za nastavnike*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (elektronska verzija).
- Radičeva, Dorina (1997). *Uvod u metodiku nastave solfeđa*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Akademija umetnosti.

MUSIC GAME IN SOLFEGGIO TEACHING AS A TOOL FOR HARMONIC EAR DEVELOPMENT

Harmonic ear development is one of important tasks in solfeggio teaching. In our opinion, harmonic ear development should start immediately after the acquisition of basic tone pitches which means – already in early school-age. Using music games is suitable when working in this field. They enable students who are still not music literate, or are only partially music literate to notice and differentiate between two or three tones. While doing so, students have a clear image of these tones. When playing the game, students can vocally reproduce two-part and three-part tonal combinations. By presenting the music game *Jabuka* (Markovic and Coso-Pamer, 2018b), the objective is to point to some methodical considerations and solutions in solfeggio teaching linked to the area of harmonic ear development. A children song and the game accompanying it have precise didactic base and can be very useful for working with younger school-age students.

Keywords: solfeggio, harmonic ear, music game

Gordana Ačić,¹ Mirjana Nedeljković,¹ Milena Petrović,² Vera Milanković,²
Anna Galikowska-Gajewska,³ Gabriela Karin Konkol,³ Michał Kierzkowski³

¹MS "dr Vojislav Vučković" Belgrade, Serbia; ²Faculty of Music University of Arts
Belgrade, Serbia; ³Stanisław Moniuszko Music Academy in Gdansk, Poland

¹gordanaacic@gmail.com

THE INFLUENCE OF EURHYTHMICS METHOD (SELECTED TASKS AND EXERCISES OF DALCROZE'S METHOD) ON MOTOR SKILLS AND A SENSE OF PULSE – PILOT STUDY

*"Among many methods of music education there is one
amazing and versatile – Dalcrozean Eurhythmics"*

A. Galikowska-Gajewska

Summary

We introduced elements of Dalcroze method in the second, fourth and sixth year of Primary music school solfeggio class, aiming to explore possibilities of enhancing student's motoric and rhythmic performance in selected tasks. Indicators of performance score for each student were submitted to teachers' ratings. In statistical analysis, overall teachers' ratings of students' performances for each of the indicators were aggregated, separately for pretest and posttest assessment. Factor analyses (Maximum likelihood method, Promax rotation) of those pretest and posttest ratings on each indicator yielded analog two-factor structure. Two factors, motoric and rhythm, were moderately correlated. While both groups performed better in posttest, experimental group managed to reach statistically significant increase in rhythmic performance. However, the difference in pretest and posttest motoric performance between the two groups, remained approximately the same. Thus, experimental group has progressed more, both in motoric and rhythmic performance, while only the difference in rhythmic performance yielded statistical significance.

Explanations could be looked for in the features of the sample, considering significant difference in pretest motoric performance in favor of the experimental group. Nevertheless, this pilot study gave us some insights into the underlying factors of our students' motoric and rhythmic performance (nature vs./and nurture) and at least some evidence in favor of movement playing a greater role in standard solfeggio curriculum in primary music school.

Keywords: Dalcroze method, motoric and rhythmic performance, movement, solfeggio, primary music school

Introduction

Emil Jaques-Dalcroze, at the beginning of the 20th century, created a system which is universal, simple and transparent in terms of education system principles for professionals and amateurs, a system in which human body is the basic tool for expressing music (Galikowska-Gajewska, 2018: 90).

Emil Jaques-Dalcroze lived for music and made everything that was expected to happen in human body dependent on music. "My whole system of education by rhythm is based on music, because music has a strong psychic force which, by its power of evoking action and then regulating it, can harmonise our whole being" (Brzozowska – Kuczkiewicz 1991: 31).

Dalcroze's method consists of three elements: Eurhythmics, Solfège, and Improvisation. All those pieces consist the wonderful and easy way to discover the reachness of the musical world. The basis of activities during every Eurhythmics lessons is the search for connection between music and body. Thus, what is basic in this kind of education, is the relationship between the music and movement. One of the main goals of Dalcroze's education is "(... creating in the organism simple and fast communication between all of the centers of movement and thoughts (1909)" (Institut Jacques-Dalcroze, 2005).

The majority of rhythmic and musical issues are introduced in an aural and practical manner, without theoretical aspect. This is the application of the following order of teaching Eurhythmics, put forward by Emil-Jaques Dalcroze: *theory follows practice*. "The whole method is based on the principle that theory should follow practice, that children should not be taught rules until they have had experience the facts which have given rise to them" (Jaques-Dalcroze, 2000: 63).

What does it mean according to Dalcroze's method? It means it establishes the following sequence:

I listen to music – I feel it – I do it – I name it – I keep it – I remember it.

Eurhythmics, whose underlying principle is the close relation between music and movement, makes pupils sensitive to its particular elements, such as rhythm, meter, space, melody, dynamics, articulation, timbre and structure of a musical piece. *The simplest way to define this method is to say that it is based on following music and the sounds which become the impulse for movement.*

The uniqueness of Eurhythmics is to be perceived also in the context of its comprehensive impact on the human activity, in the physical, psychological and mental sphere. Furthermore, performing Dalcroze's exercises requires the involvement of various activity types such as: auditory, spatial-motor, intellectual and emotional (M. Petrović et al., 2018: 47). Auditory-movement coordination during Eurhythmics classes rests on the movement response to the music and the changes in music process. The music which the students hear should be reflected in their movement.

"The aim of all exercises in Eurhythmics is to strengthen the power of concentration, to accustom the body to hold itself, as it were, at high pressure in readiness to execute orders from the brain, to connect the conscious with the sub-conscious, and to augment the sub-conscious faculties with the fruits of special culture designed for the purpose. In addition, these exercises tend to create more numerous habitual motions and new reflexes, to obtain the maximum effect by a minimum of effort, and so to purify the spirit, strengthen the will – power and install order and clarity in the organism" (Jaques-Dalcroze, 2000: 62-63).

Research

After six years of successful collaboration between the Faculty of Choral Conducting, Church Music, Artistic Education, Eurhythmics and Jazz at the Academy of Music in Gdansk and the Faculty of Music, University of Arts in Belgrade, we started a project „Introducing and disseminating Emile Jaques-Dalcroze Method in Serbia“ in 2017. Since the connection between music and body is the base of all activities in Emil Jaques-Dalcroze method, we started our research dedicated to introduce *elements* of Dalcroze’s method in solfeggio classes in the elementary music school. The first phase included pilot study „The influence of Eurhythmics method (selected tasks and exercises of Dalcroze’s method) on motor skills and a sense of pulse“ at the Music school „Dr Vojislav Vučković“ in Belgrade.

Our *main aim* was to check out if we can enhance rhythmic perception, appreciation and performance of our participants, with the selected tasks and exercises of Dalcroze method.

Specifically, we wanted to improve gross motor coordination and pulse tracking of our participants, in order to enhance rhythm performance of the curriculum task at the end of the year. Participants were students of 2nd, 4th and 6th grade in Music school „Dr Vojislav Vučković“ in Belgrade, 8 to 13 years old. They had two tasks:

a. Pulse tracking task following Grig’s „In the Hall of the Mountain King” piece from his suite “Per Gynt”.

b. Polyrythmia task: performing rhythmic exercise in two voices, taken from 2nd, 4th and 6th grade of National music curriculum.

Experimental design was based on experimental and control group. While control group was provided with traditional solfeggio curriculum content, experimental group had 15 minutes of each solfeggio class (twice a week) for the selected tasks and exercises of Dalcroze’s method, from the end of September 2017 to the end of April 2018, summing up between 55 and 60 class hours. It makes around 15 hours of Dalcroze’s exercises in 2017/18 school year. Exercises were performed by the 1st – 3rd grade pupils from “Witold Lutosławski” State Music School 1st degree in Starogard, Poland.

We expected significantly better performance of the experimental group in both tasks, due to expected benefits of Dalcroze exercises.

Pretest and posttest performance were rated on four degree scale by three evaluators /teachers of solfeggio from Belgrade music schools. (Assessment list is given in the Appendix)

Evaluation criteria were: pulse tracking precision and movement skill in both tasks, with accuracy of performance in second one.

Results

Measures of absolute agreement and differences between three ratings for pretest and posttest are presented in table 1.

Table 1

Measures of absolute agreement and differences between three ratings for pretest and posttest

	<i>variables</i>	<i>ICC</i>	<i>F (df1, df2)</i>	<i>p</i>	<i>average differences in ratings</i>
Pretest	GApp1	.889**	0.811 (2,74)	.446	no differences
	GAil1	.750**	1.000 (2,74)	.370	no differences
	GAsp1	.612**	32.682 (2,74)	.001	I rater > II, III rater ($p < .001$)
	GBapp1	.908**	0.035 (2,74)	.965	no differences
	GBail1	.814**	4.461 (2,72)	.013	II rater > III rater ($p = .029$)
	GBasp1	.817**	5.601 (2,72)	.004	I rater > II rater ($p = .003$)
	GBbpp1	.824**	4.038 (2,74)	.019	III rater > II rater ($p = .029$)
	GBbil1	.891**	13.804 (2,72)	.001	I rater > II, III rater ($p < .001$)
	GBbsp1	.799**	11.440 (2,74)	.001	I rater > II rater ($p = .040$)
	DRpp1	.831**	1.139 (2,74)	.323	no differences
	DRtt1	.921**	0.195 (2,174)	.823	no differences
	DRsp1	.812**	2.832 (2,174)	.062	no differences
Posttest	GApp2	.854**	2.272 (2,174)	.106	no differences
	GAil2	no variance	1.000 (2,174)	.370	no differences
	GAsp2	.642**	56.674 (2,174)	.001	differences between all three raters ($p < .001$)
	GBapp2	.953**	0.429 (2,174)	.652	no differences
	GBail2	.743**	1.237 (2,172)	.293	no differences
	GBasp2	.903**	17.777 (2,174)	.001	I and III raters > II rater ($p < .001$)
	GBbpp2	.949**	0.021 (2,174)	.979	no differences
	GBbil2	.853**	8.543 (2,172)	.001	I rater > II ($p = .025$), III rater ($p = .003$)
	GBbsp2	.915**	7.071 (2,174)	.001	I and III raters > II rater ($p = .029$; $p = .001$)
	DRpp2	.924**	4.748 (2,170)	.010	I rater > II rater ($p = .023$)
	DRtt2	.943**	0.514 (2,170)	.599	no differences
	DRsp2	.899**	11.579 (2,170)	.001	III rater > I and II rater ($p < .001$)

Note. ICC – Intraclass correlation coefficients (Two-way random model, absolute agreement type); *F* – *F* test; *df* – degrees of freedom.

The average ICC for pretest ratings was .824 ($p < .001$) and for posttest ratings .887 ($p < .001$) pointing to the satisfactory level of ratings’ agreement (variables marked in red were not included in the average measure of ICC).

Maximum likelihood method of extraction was used along with Promax rotation of the factor axis. Using Guttman-Kaiser and scree criteria two factors were retained (Figure 1). These factors accounted for 61.65% of the variance of aggregated pretest ratings. Factor loadings are presented in table 2.

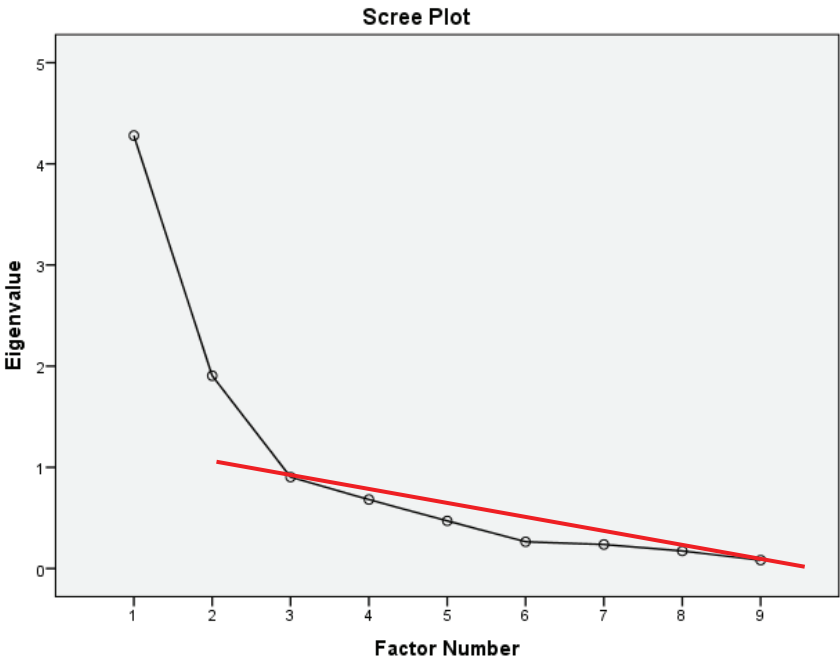


Figure 1. Scree plot for pretest ratings

Table 2

Pattern matrix and communalities for pretest ratings

variables	factor 1	factor 2	<i>H</i>
GApp1	.119	.374	.189
GAsp1	.525	.103	.329
GBapp1	.710	.140	.602

GBasp1	.981	-.019	.949
GBbpb1	.723	.026	.538
GBbsp1	.832	-.128	.625
DRpp1	-.080	.876	.718
DRtt1	-.023	.917	.826
DRsp1	.084	.843	.773

Note. *h* – communalities

Factor analysis was conducted on posttest ratings as well. The same extraction method and rotation was used. Both Guttman-Kaiser and scree plot (Figure 2) suggested retention of two latent dimensions which accounted for 73.54% of ratings' variance. Factor loadings and communalities are presented in table 3.

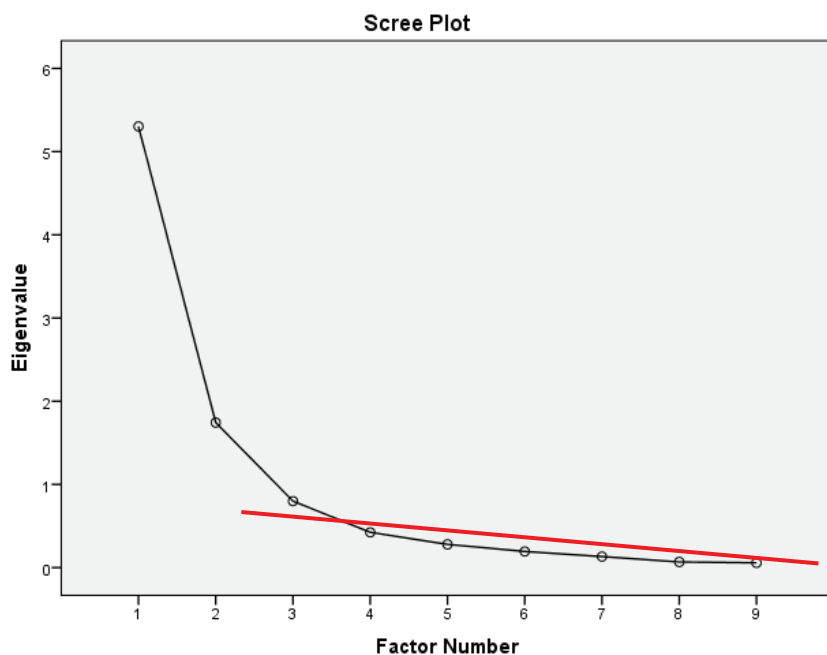


Figure 2. Scree plot for posttest ratings

Table 3

Pattern matrix and communalities for posttest ratings

variables	factor 1	factor 2	<i>H</i>
GApp2	.399	.148	.242
GAsp2	.753	-.192	.455
GBapp2	.837	.061	.758
GBasp2	.993	-.039	.948
GBbpp2	.660	.258	.677
GBbsp2	.911	-.001	.830
DRpp2	-.044	.968	.896
DRtt2	-.061	.951	.849
DRsp2	.060	.950	.965

Note. h – communalities

Relatively high correlation between extracted factors was obtained $r = .512$.

Two factors obtained for pretest and posttest ratings indicated the analog latent structure of ratings and factors' content. In line with the principal loadings, the first factor was named Motoric dimension and the second Rhythm dimension.

Based on these results two scores for each time-point were calculated and used in the following analyses in order to test the hypothesis that the ratings of experimental group will be higher in comparison with the rating of the control group. Descriptive statistics for both groups are presented in table 4.

Table 4

Descriptive statistics

variables	Experimental group <i>N</i> = 38 ¹		Control group <i>N</i> = 50	
	M	SD	M	SD
Motoric 1	2.75	0.57	2.45	0.65

¹ One missing score for posttest Rhythm for participant no. 36 was estimated by regression method using participants score on Rhythm pretest.

Motoric 2	3.13	0.72	2.71	0.77
Rhythm 1	2.48	0.90	2.01	0.76
Rhythm 2	3.33	0.89	2.30	0.97

Regarding motoric performance, the mixed model analysis of variance revealed significant main effect of group [$F_{(1,86)} = 7.498, p = .008, \eta^2 = .080$], as well as the main effect of motoric factor [$F_{(1,86)} = 25.732, p < .001, \eta^2 = .230$], while the group $\times$ motoric interaction did not reach statistical significance [$F_{(1,86)} = 0.846, p = .360, \eta^2 = .010$] (Figure 3). In other words, while both groups had better performance in posttest, the difference in motoric performance observed in pretest between the two groups, in favor of the experimental group, remained approximately the same in the posttest with no apparent benefit of treatment for the participants from this group.

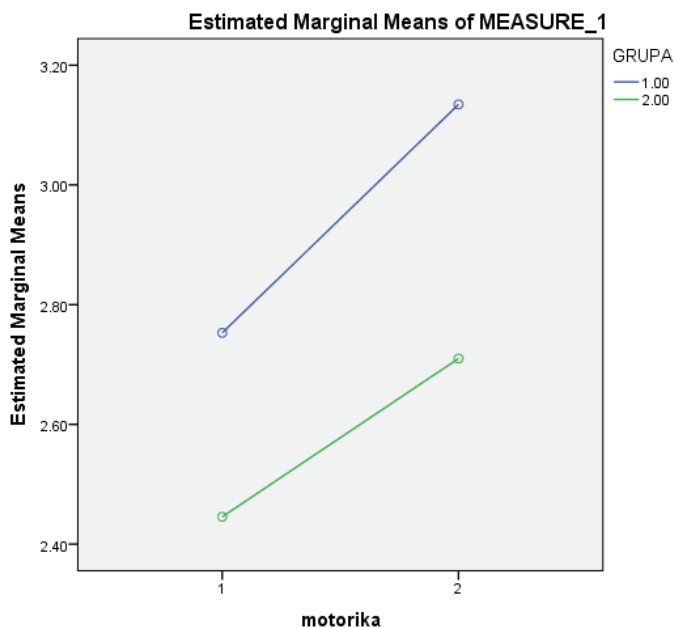


Figure 3. Mean values in motoric performance score for experimental (1) and control (2) group

On the other hand, both main effects of group [$F_{(1,86)} = 21.886, p < .001, \eta^2 = .203$] and Rhythm [$F_{(1,86)} = 31.623, p < .001, \eta^2 = .269$] proved to be significant, as well as the group $\times$ rhythm interaction [$F_{(1,86)} = 7.447, p = .008, \eta^2 = .080$]. Thus,

while both groups had better performance in posttest, the treatment that the experimental group was exposed to, led to a significant increase in the initial difference in favor of this group in the posttest (Figure 4).

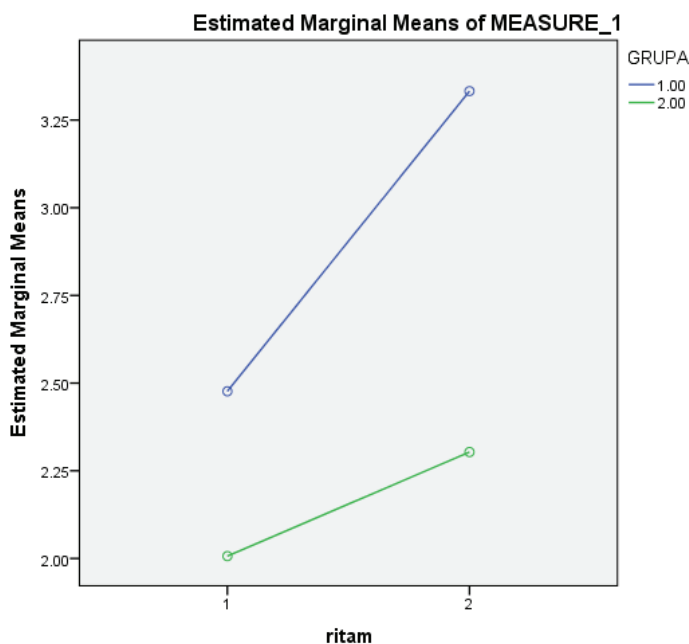


Figure 4. Mean values in rhythm score for experimental (1) and control (2) group

Conclusion

While both groups had better performance in posttest, experimental group has progressed more, both in motoric and rhythmic performance. However, only the posttest scores in rhythmic performance compared with the pretest for experimental group yielded significant difference.

Reasons could be looked for in the nature of our sample and our pilot study. While we can hypothesize that introducing selected movement exercises from Dalcroze method did participate in better overall posttest performance of the experimental group, improvement found in the posttest performance of control group testifies for natural developmental raise in motor abilities in children of the given age (8 to 13 years). Furthermore, overall pretest score for experimental group in motorics (pulse tracking and coordination) was notably higher than the one in control group and, presumably, too high to be exceeded in 15 hours of Dalcroze's exercises in a school year. Thus, our pilot study gave us some insights into the underlying factors of our students' motoric and rhythmic performance (nature vs./and nurture) and at least some evidence in favor of movement playing a greater role in standard solfeggio curriculum in Primary music school.

References

- Brzowska – Kuczkiewicz, M. (1991) *Emil Jaques-Dalcroze i Jego Rytmika (Emil Jaques-Dacroze and his Eurhythmics)*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Galikowska-Gajewska, A. (2018). Eurhythmics method for children – teaching, entertainment and treatment. *Krugovi detinjstva*, 1-2: 90.
- Institut Jacques-Dalcroze (2005). *Emil Jaques-Dalcroze: music in movement. Exhibition book*. Geneva: Author.
- Jaques-Dalcroze, E. (2000). *Rhythmic Movement, Solfege and Improvisation*. In *Rhythm, Music and Education* (pp. 63). Dalcroze society: Burnetts Printing Works.

УТИЦАЈ МЕТОДЕ ЕУРИТМИЈЕ (ОДАБРАНИ ЗАДАЦИ И ВЕЖБЕ ИЗ ДАЛКРОЗ МЕТОДЕ) НА МОТОРНЕ ВЕШТИНЕ И ОСЕЋАЈ ПУЛСА - ПИЛОТ СТУДИЈА

Увели смо елементе Е. Ј. Далкроз методе у наставу солфеђа у другом, четвртм и шестом разреду основне музичке школе, с циљем да испитамо могућности унапређења моторног и ритмичког извођења ученика у посебно одабраним задацима. Показатељи постигнућа сваког ученика пре и после увођења елемената Далкроз методе у експерименталној групи дати су наставницима на процену. У статистичкој анализи, ове процене подвргнуте су факторској анализи (Метод највеће вероватноће, Промакс ротација), те је добијена аналогна двофакторска структура. Два фактора, моторика и ритам, умерено су повезани. Иако су обе групе имале боље постигнуће у посттесту, експериментална група забележила је статистички значајан пораст у односу на претест у ритмичком извођењу. У моторном извођењу, међутим, разлика између експерименталне и контролне групе пре и после увођења елемената Далкроз методе, није била значајна. Дакле, експериментална група је више напредовала, како у моторном, тако и у ритмичком извођењу, али је само разлика у ритмичком постигнућу достигла ниво статистичке значајности. Објашњење би се могло тражити у природи самог узорка, с обзиром на значајну разлику у почетном постигнућу експерименталне групе у моторичком извођењу. Ипак, ово пилот истраживање омогућило нам је увид у неке од фактора моторне и ритмичке успешности ученика (природа и/или учење) и почетне доказе у корист позитивног дејства увођења покрета у стандардни програм наставне солфеђа у основној музичкој школи.

Кључне речи: Далкроз метод, моторно и ритмичко извођење, покрет, солфеђо, основна музичка школа

Кристина Парезановић

доцент, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, Србија
kristina.parezanovic@filum.kg.ac.rs

ПЕДАГОШКО-УМЕТНИЧКИ РАД У НАСТАВИ СОЛФЕЋА СА СТУДЕНТИМА НА СТУДИЈСКИМ ПРОГРАМИМА ЗА ИЗВОЂАЧКЕ УМЕТНОСТИ И МУЗИКУ У МЕДИЈИМА ФИЛОЛОШКО-УМЕТНИЧКОГ ФАКУЛТЕТА У КРАГУЈЕВЦУ

Сажетак

Приказ педагошко-методичко-уметничког рада са студентима извођачких уметности своју теоретску основу налази најпре у практичном раду са студентима, чему је претходило дугогодишње теоријско-практично истраживање утемељено у литератури (проистеклој из праксе) и закључцима заснованим на резултатима практичних испитивања добијених из реалног педагошког процеса у настави. У раду ће бити представљене специфичности и сложеност практичног рада са мешовитим студијским групама на настави солфеђа, какве су на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, са циљем да се будућим наставницима прикаже могуће педагошко решење, које у себи нуди како теоријску припрему, тако и смернице за уметничку интерпретацију. Посебност предмета солфеђо и наставног процеса који ову област изучава, јесте у томе што предмет имплицира и теорију и праксу са једне стране, а примењује се и са научног и са уметничког становишта, са друге стране. У настави са студентима извођачких уметности, пракса која прожима и теорију и уметност је неопходна и подразумевајућа. У овом раду излаже се и образлаже управо оваква педагошка пракса. Овај рад својим садржајем може бити претходница литературе за наставу солфеђа која ће се базирати на композицијама за певање са инструменталном пратњом, које поред развоја хармонског слуха, подстичу уметничку интерпретацију певаног садржаја уз висок ниво концентрације приликом мисаоног процеса у току репродукције, чиме се обезбеђује истовремени проток теоријског знања и уметничког доживљаја.

Кључне речи: солфеђо, музичка педагогија, методика наставе солфеђа, репродукција, опажање, уметност у солфеђу

Увод

Настава солфеђа на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу, одвија се на свим заступљеним студијским програмима овог факултета и то у трајању од три године за студенте студијских програма за извођачке уметности и музику у медијима, односно четири године за сту-

денте студијског програма за музичку теорију и педагогију на четворогодишњим основним студијама. Наставу солфеђа на основним студијама заједно слушају студенти свих извођачких смерова и студенти студијског програма Музика у медијима, па се тако група која слуша предавања из солфеђа састоји од студената са студијских програма за:

1. хармонику
2. клавир
3. виолину
4. виолу
5. виолончело
6. контрабас
7. флауту
8. обоу
9. кларинет
10. соло певање
11. музику у медијима.

Настава је распоређена тако да студенти у току недеље имају два часа предавања, без часова вежби током три године студија, док се провера знања и способности врши преко два колоквијума и годишњег испита у току једне академске године.

Будући да су групе мешовите, то је највећи проблем приликом приступа и прилагођавања програма рада представљало различито предзнање, односно, способности које студенти са собом доносе. Позната је чињеница да основна музичка школа, у зависности од смера, може трајати две, четири или шест година, па се тако и знање, односно, способности из солфеђа у оваквим групама знатно разликују. Оно што, према нашем искуству, има највећи утицај на развој свих категорија музичког слуха јесте дужина професионалног бављења музиком (музичко школовање), то јест, континуираност развоја вештина, способности и музичког мишљења. С обзиром на то да организациони чиниоци утичу на услове у образовним установама, односно, да су формиране групе на настави солфеђа у погледу наставног профила хетерогене, предавачима се у оваквим ситуацијама препоручује да се ослоне на принцип индивидуализације наставног рада у мери у којој је то могуће. С тим у вези, овај дидактички принцип ослања се на чињенице да се студенти разликују по способностима, предзнању, мотивацији, брзини савладавања градива, интелигенцији, ставовима и интересовањима, па из тога произилази да би традиционално организована настава, у којој су градиво и методе прилагођени просечном ученику, требало да се трансформише и обликује према индивидуалним особеностима студената. Овакав принцип рада ствара једнаке услове за све, пружа једнаке шансе и могућност за испољавање особених склоности и потенцијала.

Као најпродуктивнији сматрамо приступ у којем свака студијска група има свој посебан програм. На Одсеку за музичку уметност Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу сви студенти горе наведених студијских програма, предмет солфеђо слушају заједно. То за наставника, односно, креатора наставног програма, претпоставља наставу у којој су укључени сви елементи из области наставе солфеђа у подједнакој мери, а осим тога или, тачније, најпре – већу ангажованост уметничке литературе у настави у односу на инструктивну. С тим у вези наставник у оваквој групи, као креатор наставног програма (силабуса), мора врло вешто балансирати између различитих области рада и њиховог обима, али и регулисати квантитет и избор уметничке литературе.

Фазе рада и наставни поступци

Када говоримо о самом наставном поступку, класификовали бисмо неколико категорија, односно, фаза рада са студентима. Студенти прве године студија представљају највећи изазов за наставника, будући да се ради о хетерогеној групи у којој студенти, поред неједнаког трајања професионалног музичког школовања, имају и различит успех на пријемном испиту. Први корак са оваквом групом студената, чини испитивање нивоа знања путем опажања, при чему се нуде елементарни слушни задаци:

1. Испитивање нивоа знања

- штимови
- интервали
- акорди
- низови
- лествице
- кратки мелодијско-ритмички мотиви
- двозвуци

Затим се пред студенте постављају задаци из области теорије музике:

2. Теорија музике кроз тумачење и звук

- теоријско тумачење (обнављање)
- опажање тумаченог/обновљеног градива
- репродукција тумаченог/обновљеног градива
- писмени тест (провера знања)

Циљ ових испитивања јесте да се обнови и утврди комплетна област теорије музике, како нам та базична материја не би представљала препреку приликом решавања крупнијих интонативних и слушних проблема током наставе. Исто тако, обнављање комплетне теорије музике, поред тога што доприноси да се области предвиђене за обраду на настави солфеђа лакше и брже савладају, са друге стране у огромној мери подиже радни елан код студената,

јер се на тај начин студенти са слабијим знањем и резултатом на пријемном испиту, практично изједначавају са осталима и доводе на приближну раван – смањује се јаз између успешних и мање успешних. Као резултат оваквог поступка, често учествујемо у ситуацијама у којима се мање успешни студенти, својим великим трудом и залагањем, будући мотивисани тиме што им је пружена шанса у виду поступног тумачења области из теорије музике, уздижу до веома задовољавајућих резултата, изазивајући радост и понос и код њих самих, али и код наставника.

После ових часова припреме, следи настава у којој се приступа темељној обради предвиђеног градива и развоју и усавршавању музичког мишљења. Две основне области у пољу солфеђа јесу опажање и репродукција. Приликом приступа обради обе области, најважнији поступак је припрема. Овде ћемо изложити један од начина припремног поступка пред репродукцију, који се практикује на настави са хетерогеним групама студената Одсека за музичку уметност Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу:

3. Репродукција (чишање с листића)

3.1 Припрема

- пример са одређеном проблематиком исписан је на табли
- следи детаљна анализа примера са тумачењем процеса перцепције нотног текста
- пре интерпретације (певања) примера, студенти певају штим тоналитета
- припремне вежбе пред репродукцију – поступак:
 - а) наставник усмено задаје ступњеве у оквиру тоналитета – студенти интонирају
 - б) наставник задаје низове у оквиру тоналитета – студенти интонирају
 - в) наставник задаје акордска разлагања у оквиру тоналитета – студенти интонирају

3.2 Интерпретација

- студенти сами без помоћи наставника и без инструмента певају пример
- следи појединачно певање
- затим певање уз хармонизацију (наставник за клавиром прати студенте)

Општи принципи перцепције нотног текста непосредно пре интонирања, укратко, садрже неколико истовремених вишесмерних анализа: тоналну, мелодијску, хармонску, метро-ритмичку и стилску, уз истовремено озвучавање нотног текста у унутрашњем слуху. Сви ови елементи међусобно се преплићу и тешко их је диференцирати. Тек њиховом синтезом добија се

прави смисао и звук одређене мелодије. Циљ читања с листа јесте, заправо, да се оспособимо да ове анализе вршимо у веома кратком временском интервалу између погледа на текст и извођења, те да се ове вишеслојне анализе врше истовремено (Парезановић, 2011.).

Као резултат оваквог модела рада временом се код већине студената изгради правилно, прецизно и течно читање нотног текста, освешћено и схваћено. Постепеним тумачењем било које проблематике долази се до обрасца/шеме према којој се касније тумаче све сличне ситуације. На вишим годинама студија, проблематика се усложњава, али принцип тумачења остаје исти. Основна функција тумачења и рашчитавања нотног текста лежи у оспособљавању студената за разумевање вокално-инструменталних садржаја са којима се срећу на свом главном предмету.

Када се темељно прође кроз читав наведени технички поступак тумачења нотног текста, као последња фаза рада, као највиши захтевани ниво од студената извођачких студијских група и музике у медијима, очекује се уметничка интерпретација, што подразумева изражајно извођење уз поштовање свих агогичких и артикулационих ознака.

4. Опажање

4.1 Припрема

- најпре се опажају штимови, интервали, акорди, двозвуци (у зависности шта је у плану обраде)
- затим следи опажање кратких мелодијско-ритмичких мотива који су у вези са планираном мелодијом за записивање, а који служе и за развој музичке меморије

Прецизније и детаљније тумачење процеса опажања (као и репродукције), изложено је у монографији *„Обласни паралелизми – репродукција и опажање у солфеђу”*, те читаоца упућујемо на наведену литературу као водич кроз све видове алтерованих тонова, али и као корисно штиво у вези са методским тумачењима перцепције звука и нотног текста. Управо на начин објашњен у наведеној монографији, области опажања и репродукције се обрађују са студентима у настави на факултету у Крагујевцу.

5. Вежбе за развој хармонског слуха

- састоје се од једногласног мелодијског примера у којем као задатак студенти имају да одреде функције и усмено певају акорде фиксираних функција као пратња мелодији коју изводи наставник

Ова вежба утолико је интересантнија уколико у њој учествује већи број студената. С обзиром на то да се вежба изводи према слободном стилу компоновања сваког од учесника (али у оквиру унапред утврђених функција, растумачених у мелодији), крајњи исход заједничке интерпретације увек

буде веома занимљив и разнолик. У исто време овом техником се увежбава интонативна стабилност и изграђује хармонски слух.

Касније, када се задаци предмета предвиђени наставним програмом савладају кроз инструктивне примере, иста се проблематика тумачи и интерпретира кроз примере из уметничке литературе. Често се као задатак студентима задаје да одређену област обрађену на часу предавања сами пронађу у својој вокалној или инструменталној литератури и донесу на наставу.

Закључак

Крајњи циљ наставе солфеђа са хетерогеним групама студената извођачких уметности и студената музике у медијима на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, јесте:

- оспособљавање студената за разумевање, тачно праћење и адекватну процену квалитета компонованог и интерпретираног музичког садржаја
- висококвалитетно уметничко извођење инструктивних и уметничких композиција за певање и
- развој високог естетског степена интерпретације и личног естетског доживљаја, извођењем музичког садржаја на предмету солфеђо.

Оно што чини теоријску основу овог педагошког процеса, јесу објашњења, тумачења и анализа композиције за певање, као и упућивање и навођење студената на правилно размишљање и тумачење звука у правцу функција и ритма њихове смене приликом опажања, док се уметничка компонента испољава у хармонској пратњи и квалитетној уметничко-естетској интерпретацији, како у једногласју, тако и у вишегласју. Још један важан аспект приликом записа мелодије јесте ортографија. Међу студентима инструменталистима/извођачима и међу студентима студијског програма музика у медијима на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, у свакој генерацији има одређени број оних студената који имају апсолутни слух, те је због њихових навика да тонове именују/записују независно од тоналитета у којем се мелодија креће, потребно константно инсистирати на правилном запису. На крају се на годишњем испиту од студената очекује ортографски правилан запис.

Највиши облик перцепције нотног текста заправо се исказује у синтези текста и звука у визуелно-слушну представу, из чега проистиче течно, музикално и изражајно певање. Са друге стране, опажање звука свој врхунац налази у синтези латентне, сукцесивне хармоније у једном мелодијском низу и њеног тумачења кроз актуелни тоналитет, односно, његове функционалне законитости у унутарњу визуелно-слушну представу, из чега проистиче музички тачан и технички правилан запис. Приказане методе рада чине само

један део наставног процеса у настави солфеђа са студентима различитих студијских програма који заједно слушају предмет солфеђо на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, који је у теоријско-уметничком смислу био најадекватнији за јавну презентацију.

Литература

Парезановић, Кристина (2011). *Обласни паралелизми – репродукција и опажање у солфеђу*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

PEDAGOGICAL AND ARTISTIC WORK IN SOLFEGGIO TEACHING TO STUDENTS OF STUDY PROGRAMS IN PERFORMING ARTS AND MUSIC IN MEDIA AT THE FACULTY OF PHILOLOGY AND ART IN KRAGUJEVAC

The presentation of pedagogical-methodical-artistic work with students of performing arts is based primarily on practical work with students, which was preceded by a long-standing theoretical-practical research rooted in pedagogical literature (resulting from practice) and conclusions based on the results of practical investigations obtained from the real pedagogical process. The paper presents the specificities and complexity of practical work on solfeggio teaching to mixed groups of students, such as those at the Faculty of Philology and Art in Kragujevac. The aim is to present a possible pedagogical solution for future teachers, which offers both theoretical preparation and guidelines for artistic interpretation. The particularity of the subject matter of solfeggio and the teaching process related to this field of study is that this subject implies both theory and practice on the one hand, and it is applied both from the scientific and artistic points of view, on the other.

Keywords: solfeggio, musical pedagogy, methodology of solfeggio teaching, reproduction, perception, art in solfeggio

Игор Николић,¹ Слободан Кодела²¹доцент, Факултет уметности Универзитета у Нишу, Србија²ванредни професор, Факултет уметности Универзитета у Нишу, Србија¹igornik.fu@gmail.com, ²kboban64@gmail.com**ПРИКАЗ МОГУЋНОСТИ ИДЕНТИФИКАЦИЈЕ МУЗИЧКИ
ТАЛЕНТОВАНЕ ДЕЦЕ НА ПРИМЕРУ СТРУКТУРИРАНИХ
ПРОГРАМА У САД****Сажетак**

Оптималан развој музичког талента условљен је његовим правовременим препознавањем и подстицањем, у вези чега постоји консензус међу релевантним ауторима. Образовни систем у Србији омогућава музички талентованој деци да свој потенцијал адекватно реализују, имајући у виду велики број као и добру распрострањеност основних музичких школа. Међутим, истраживање реализовано 2015. године које је обухватило узорак од 514 ученика млађег школског узраста показало је да велики број музички способне деце не похађа музичку школу, као и да није укључен у додатне музичке активности у оквиру општег образовања, што указује на недостатке при препознавању музичког потенцијала. У односу на наведено, циљ рада је приказ и анализа структурираних програма идентификације насталих на подручју Сједињених Америчких Држава, чији елементи и принципи могу бити од користи при конципирању система који би се применио у нашој земљи. Коришћене су историјска и дескриптивна метода уз примену технике анализе садржаја. Један од анализираних програма под називом *Dance/Music/Theater Talent Assessment Process* настао је са циљем препознавања талентоване деце у области плеса, музике и глуме. Приказ овог програма у раду је ипак ограничен на област музичког талента, где процес подразумева специјализован рад са децом уз примену технике посматрања (један час недељно у току пет недеља). Програм *MusicLink* функционише као фондација чији је циљ да деци која поседују музички потенцијал омогући адекватну музичку наставу. Важно је навести податак да је захваљујући овом програму више од 6.000 деце из САД-а добило одговарајућу музичку образовну подршку. Поред наведених, различите савезне државе САД-а развиле су своје програме, који се (уз извесне разлике у конструкцији мерних инструмената и операционализацији примењених индикатора) заснивају на заједничким принципима и најчешће реализују у неколико фаза – почевши од скрининга и/или номинација, преко евалуације добијених података, све до формирања препоруке од стране стручног тима. Анализирајући наведене програме, принципе, мерне инструменте, резултате истраживања, као и искуства из праксе, аутори закључују да би конципирање модела идентификације који би био применљив у Србији и импле-

ментиран у опште основно образовање омогућило успешније препознавање и подстицање музичког талента код деце.

Кључне речи: музички таленат, музичке способности, препознавање, програми идентификације, САД

Увод

Процес препознавања и подстицања даровитих, а у оквиру тога и музички талентованих појединаца, једно је од актуелних питања у светским научним круговима. Можемо рећи да се и на нашим просторима значајна пажња поклања релевантним темама, где истраживања психолога (Mirković-Radoš, 1998; Radoš, 2010; Bogunović, 2010) и њихова сарадња са музичким педагозима доприносе да се дефинишу природа и структура музичких способности и музичког талента, као и да се сагледају фактори који утичу на достизање успешности у домену музике како би се позитивно утицало на развој наставне праксе. Нека од ранијих истраживања аутора ових редова такође су усмерена на дефинисање елемената музичког талента – музичких способности (Nikolić, Blažič i Kodela, 2016), музичке креативности (Nikolić i Kodela, 2016), мотивације (Nikolić i Kodela, 2018) – са циљем да се допринесе препознавању музички талентованих појединаца и организацији рада са њима.

Систем формалног музичког образовања у Србији представља значајну могућност за правовремени и адекватан развој музичког талента деце и младих. На то упућује добра распрострањеност и велики број основних музичких школа у Србији (36, према: <http://zmbss.org>). Ипак, резултати емпиријског истраживања реализованог на узорку ученика млађег школског узраста (N=514) указали су на одређене недостатке који захтевају посебну пажњу:

- Међу децом која не похађају музичку школу евидентан је значајан број ученика са високим степеном музичких способности. Наиме, од 129 ученика из прве, највише категорије способности, њих 103 (79,8%) није укључено у формално музичко образовање, а претпоставља се да би велики број ове деце имао користи од музичке обуке у смислу музичког, али и целокупног развоја.
- Постоји диспропорција броја ученика који се музички образују према месту становања: 11,7% ученика градских основних школа похађа и музичку школу, док је код деце са приградских и сеоских подручја тај проценат значајно мањи – 1,8%. Штавише, узимајући у обзир 10% ученика из нашег узорка са највишим музичким способностима (N=51) може се увидети да из приградских и сеоских средина потиче петнаесторо деце (29,4%), а ни једно од њих не похађа музичку школу.
- Могућности учешћа у слободним музичким активностима у школи – хору и оркестру – само су делимично искоришћене. Већина ученика (76,7%) из прве категорије способности није укључена у слободне

музичке активности, док је само 1,6% целокупног узорка ученика ангажовано у школском оркестру (детаљније у: Николић, 2017).

Можемо претпоставити да су наведени резултати бар једним делом условљени недостатком применљивог система идентификације у нашој земљи, којим би деца са музичким потенцијалом била препозната и усмерена ка одговарајућим видовима образовне подршке.¹ Са тим циљем, у раду су образложени и анализирани неки од постојећих програма који се користе на подручју Сједињених Америчких Држава, чији се принципи и делови садржаја могу, уз неопходну адаптацију, применити и при конципирању програма за препознавање музички талентоване деце у нашем образовном систему.

Програм *Dance/Music/Theater Talent Assessment Process*

Имајући у виду потребу за формирањем система идентификације и развоја уметничких талената, њујоршка организација *ArtsConnection* почела је 1983. године да развија програм за препознавање талентоване деце у области плеса, музике и глуме (према Oreck, 2001; Oreck et al., 2003). Овај програм идентификације под називом *Dance/Music/Theater Talent Assessment Process (D/M/T TAP)* базира се на претпоставци да су сва деца потенцијално талентована, те да први круг идентификације треба да обухвати целокупну школску популацију. Емпиријска истраживања у оквиру развоја овог процеса реализована су са ученицима различитог узраста (од 2. до 12. разреда према америчком образовном систему), на основу чега је четврти разред одабран као најпогоднији за почетак реализације овог програма. Деветогодишњаци су, према речима аутора, спремни да одлучују о „активностима у којима желе да учествују, али остају отворени за нове ствари” (Oreck, 2001: 8).

D/M/T TAP систем ослања се на специјализовану инструкцију (један час недељно у току пет недеља) у оквиру које се техником систематског посматрања препознају карактеристике талентованих ученика и у којој учествује минимум троје процењивача – двоје експерата и разредни наставник. Како би препознавање жељених карактеристика било објективно користи се једноставна чек листа која у области музике садржи осам индикатора (Табела 1). Систем оцењивања је следећи:

- уколико процењивач код појединог ученика препозна тражену особину или вид понашања, на одговарајуће место у чек листи уписује знак „+“;

¹ Као значајну могућност за препознавање музичког потенцијала треба навести и психолошке тестове музичких способности који су стандардизовани за примену у Србији, али њихова употреба у наставној пракси (барем када је у питању идентификација музичког талента) није устаљена. Према законским одредбама, ову врсту тестирања може да изводи само психолог, због чега је педагозима онемогућено да самостално користе стандардизоване тестове (упор. Николић и Кодела, 2015).

- након одржаног часа сабира се број „плусева” који је појединачни ученик добио;
- додатно, сваки процењивач даје укупну оцену (на скали од 1 до 5) за сваког ученика;
- час је праћен краћом панел дискусијом коју процењивачи воде о сваком ученику.

У односу на добијене резултате и консензус експерата и наставника, процес од пет недеља коначно указује на ученике са највишим музичким потенцијалом, тј. на појединце за које се сматра да ће имати највише користи од додатног специјализованог музичког образовања. Како би се смањила могућност грешке, али и због индивидуалног карактера музичког развоја, предвиђено је да се скраћене верзије овог програма понове у петом и шестом разреду.

Табела 1. Индикатори музичког талента и бихејвиорални описи из програма D/M/T TAP (Oreck et al., 2003: 93)

Вештине	1. Ритам • ритам изражава покретом • способан је да задржи стабилан ритам • успешно понавља ритмичке обрасце • уме да изводи ритмове • чека одговарајући тренутак за почетак • уме да препозна ритмичку пулсацију	2. Перцепција звука • опажа разлике у звуку и висини тона • реагује на динамику • тачно репродукује тонске висине • успешно понавља мелодијске фразе • у стању је да прати своју деоницу при извођењу	3. Координација • лако се креће кроз простор • способан је да ради две или више ствари истовремено • контролише тело у покрету и мировању • успешно изводи репетитивне обрасце • добро координише леву и десну руку
Мотивација	4. Ентузијазам • одговара са задовољством • има жељу за учешћем • знатижељан, поставља питања • отворен за различите музичке стилове	5. Усредсређеност • усмерава пажњу • потпуно је посвећен задатку • заинтересован је и укључен у активности на часу • слуша активно и пажљиво • прати инструкције	6. Истрајност • не одустаје лако • напредује током времена • користи време за размишљање • у стању је да прихвати сугестије
Креативност	7. Изражајност • одговара са сензитивношћу • показује енергију и интензитет при извођењу музике • потпуно је укључен • комуницира осећањима	8. Композиција и импровизација • спонтано импровизује • преузима ризик • даје изненађујуће или необичне изјаве • производи звукове на оригиналне начине • смишља песме	

Истраживања спроведена у оквиру развоја *D/M/T TAP* система понудила су значајне резултате од којих неке можемо издвојити као релевантне за нашу образовну праксу. Најпре, константно је праћен степен слагања између процена разредних наставника и експерата, након чега је закључено да обука значајно утиче на компетенције за препознавање карактеристика уметнички талентованих ученика. Конкретно, аутори наводе да су наставници већ након четири инструктивна часа били у стању да успешно препознају таленте својих ученика (Oreck, 2001). Други за нас важан резултат проистекао је из провере која се односила на валидност инструмента. Две године након обављене аудиције испитан је случајан узорак неидентификованих ученика, као и оних који су препознати као музички талентовани и упућени на похађање додатне музичке наставе. Нова провера ученика којима су систематски подстицане способности и вештине донела је боље процене свих индикатора, с једне стране. С друге стране, ученици који су остали неидентификовани, а који су били врло близу критеријума да буду препознати као талентовани, две године након прве аудиције имали су резултате попут просечних појединаца. Аутори сматрају да ови подаци чврсто поткрепљују чињеницу да се таленат мора препознати и развијати, како не би био изгубљен (Oreck, 2001).

Програм *MusicLink*

Програм *MusicLink* основала је 1992. године Џоан Хароутунијан (Joanne Haroutounian), најпре подстичући наставнике основних школа у Вашингтону да номинују ученике који потичу из породица са нижим економским статусом, а за које сматрају да су потенцијално талентовани за музику. Данас *MusicLink* функционише као фондација са Хароутунијановом као извршним директором, чији је циљ да деци која поседују музички потенцијал омогући адекватну музичку наставу, повезујући их са наставницима који су зарад програма вољни да своју финансијску накнаду редукују за минимум 50%. Фондација заузврат омогућава наставницима укљученим у програм набавку инструмената и материјала неопходних за одржавање наставе уз различите погодности (www.musiclinkfoundation.org). Од значаја је податак да је до данас више од 6.000 деце из САД-а добило одговарајућу музичку образовну подршку захваљујући овом програму.

За номинацију потенцијално талентованих ученика од стране основношколског наставника музике, разредног или приватног наставника, у оквиру *MusicLink* програма користи се скала процене под називом *Индикатори потенцијалног музичког талента* (Haroutounian, 2008), чијој је изради претходило анкетање и интервјуисање експерата у програмима за даровите и талентоване (посебно у уметничким областима), музичких педагога и психолога музике. Инструмент садржи десет критеријума, тј.

видова понашања чије присуство наставници оцењују на четворостепеној скали: (1) ретко или никада, (2) повремено, (3) често и (4) готово увек. Значајно је да је у оквиру ове скале процене остављено места за коментаре који у виду квалитативних карактеристика описују искуство у раду са појединачним учеником. Према наведеним критеријумима, музички талентован ученик:

- 1) памти и понавља мелодије,
- 2) одржава равномерну пулсацију и реагује на fine промене у ритму и темпу,
- 3) чује мале разлике у мелодијама, ритмовима и звуковима,
- 4) разликује појединачне звукове у контексту – идентификује обрасце, мелодије, инструменте у композицији или специфичне звукове из окружења,
- 5) изводи музику прецизно и са лакоћом, лако учи,
- 6) воли да експериментише за звуком – смишља песме, мења мелодије и ритмове,
- 7) свестан је благих промена у карактеру, динамици и боји различитих инструмената у музици.
- 8) показује лични израз код извођења и реаговања на музику, као и јаку повезаност са музиком,
- 9) истрајан је у музичким активностима – ради концентрисано, усмерено, поседује унутрашњу мотивацију,
- 10) настоји да уобличава музичке идеје – поставља високе циљеве и даје конструктивне критике везане за свој музички рад, као и рад других.

Хароутунијанова наведених десет критеријума сврстава у три категорије. Карактеристике наведене под бројевима 1 до 5 подразумевају процену музичког потенцијала и музичких способности. Док се прва четири навода односе на област перцепције музичког садржаја, пети критеријум обухвата репродукцију, тачније процену квалитета извођења музике у оквиру редовне наставе или додатних активности. Индикатори под редним бројевима 6, 7, и 8 спадају у категорију коју ауторка назива „креативном интерпретацијом” (Haroutounian, 2008: 21).² Последње две тврдње су општијег карактера и одражавају посвећеност музичким активностима и тежњу ка фином обликовању музичког израза.

Поред номинација наставника, програм узима у обзир и податке добијене од родитеља и деце. За номинације родитеља конструисана је четворостепена скала процене са тврдњама прилагођеним породичној

² У односу на израз *креативности* који се најчешће употребљава за означавање процеса компоновања и импровизовања, термин *креативна интерпретација* је ширег значења и обухвата компоновање и импровизовање, креативно слушање и креативно извођење музике.

музичкој средини (Табела 2), поред чега се од родитеља захтева и да опишу музичке активности у које је дете укључено ван школе, као и да дају мишљење о интересима и способностима свог детета.

Табела 2: Скала процене за родитеље у оквиру програма MusicLink (Haroutounian, 2013, према www.musiclinkfoundation.org)

Моје дете:				
1.	памти и пева мелодије са телевизије, радија, компакт дискова, касета и сл.	1	2	3 4
2.	реагује на ритам музике покретом, тапшањем итд.	1	2	3 4
3.	посебно је осетљиво на различите звукове	1	2	3 4
4.	запажа детаље у музичким одломцима и звуцима из окружења	1	2	3 4
5.	ужива у извођењу музике пред породицом и пријатељима, музику изводи са лакоћом	1	2	3 4
6.	ужива креирајући или експериментишући са мелодијама, ритмовима и звуковима	1	2	3 4
7.	свесно је промена у карактеру, динамици и звучању различитих музичких инструмената	1	2	3 4
8.	изражајно пева, креће се и реагује на музику	1	2	3 4
9.	показује фокусирану пажњу при слушању музике и музичким реакцијама	1	2	3 4
10.	ужива да дорађује музичке идеје	1	2	3 4

У оквиру програма понуђен је и упитник који попуњавају сами ученици и који, сем ако се ради о најмлађем узрасту, доприноси сагледавању дететових особина и интереса. Упитник садржи питања о евентуалном учењу музике у формалном и неформалном смислу, о поседовању инструмента, као и о додатним музичким активностима – учешћу у хору или оркестру. Од детета се захтева и да наведе три најдраже песме или композиције, да опише у којим музичким активностима ужива, али и да образложи своје остале интересе. Сви наведени извори података (процене наставника и родитеља, информације добијене од саме деце) коначно омогућавају експертима *MusicLink* програма да ученике са музичким потенцијалом „повежу” са адекватним наставницима музике и на тај начин омогуће правилан и континуиран развој њиховог талента.

Примери националних програма за идентификацију музичких талената у САД-у

Евидентно је да се, поред наведених, у оквиру америчког система основно-школског образовања примењује већи број специјализованих програма који за циљ имају идентификацију музички талентованих појединаца. Штавише,

различите савезне државе САД-а развиле су своје програме, који се (уз извесне разлике у конструкцији мерних инструмената и операционализацији примењених индикатора) ипак заснивају на заједничким принципима.

Програм који је објавио Сектор за образовање савезне државе Охајо (*Ohio Department of Education*, 2009) укључује три фазе. **Прва фаза** подразумева номинацију ученика који ће бити сагледани у процесу скрининга и не примењује се једино када скрининг обухвата све ученике једног разреда. Чек листу за номинације попуњава сам ученик, вршњак, родитељ или наставник. Она (пored области визуелних уметности, глуме и плеса) садржи пет жељених облика понашања у домену музичког талента: прецизно разликовање тонских висина, способност успешног понављања комплекснијих ритмова, демонстрацију надпросечне способности на инструменту укључујући и глас, висок степен музичке меморије и потребу за музичким активностима. **Друга фаза** се односи на евалуацију карактеристика номинованих (или евентуално свих) ученика уз коришћење комплекснијих и детаљнијих чек листа и скала процене. У самом издању садржај ових инструмената није наведен, већ се читалац/наставник упућује на њихов назив и издавача.³ Најбоље оцењени ученици усмеравају се ка **трећој фази** која подразумева процену музичког извођења кроз соло наступе или наступе у мањим групама, импровизацију, усмену проверу музичких способности (повнављање мелодијских и ритмичких мотива), рад у већим или мањим групама уз посматрање и слично. Аутори су са циљем повећања објективности пласирали четворостепену скалу процене музичког извођења (0, 1, 2 или 3 поена по тврдњи) где се сагледава и оцењује седам посебних карактеристика:

- *Ритам*: способност понављања ритмичких фраза уз задржавање стабилне пулсације
- *Мелодија*: успешност понављања мелодијских фраза у односу на број слушања и помоћ испитивача
- *Импровизација*: квалитет спонтаних музичких импровизација у односу на особе истог узраста и искуства
- *Изражајност*: испољена сензитивност у односу на захтеве музике
- *Ангажовање*: степен енергије, фокусираности и уверљивости при извођењу
- *Техника*: квалитет извођачке технике у односу на особе истог узраста
- *Укупна оцена извођења*: укупан квалитет извођења музике у односу на вршњаке

³ „Gifted and Talented Evaluation Scales (GATES)“, Pro-Ed, и „Scales for Rating the Behavior Characteristics of Superior Students (SRBCSS)“, Creative Learning Press (*Ohio Department of Education*, 2009: 11).

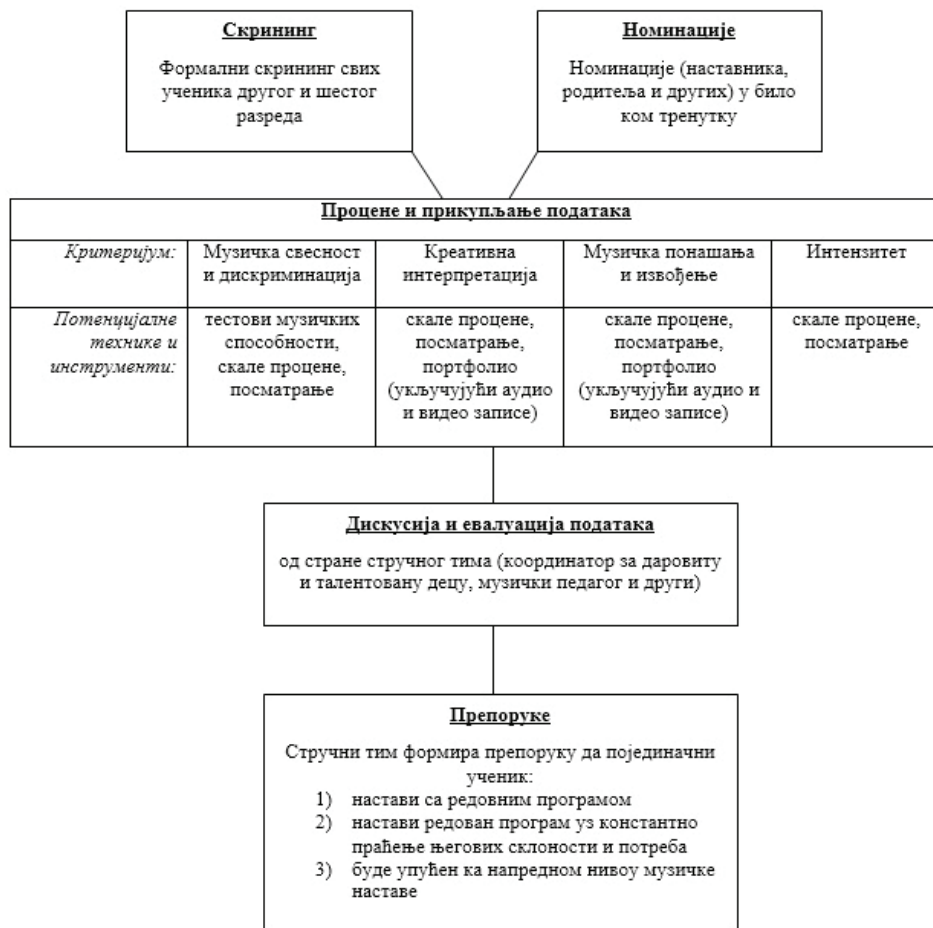
Други програм идентификације објављен у сарадњи са Асоцијацијом музичких педагога савезне државе Висконсин (*Music Identification Handbook*, 2008-2009) спроводи се у неколико фаза (Слика 1). Поред могућности да наставници, родитељи и други номинују потенцијално талентовану децу за детаљнија испитивања, аутори програма препоручују да се у току другог, а потом и шестог разреда, реализује формални скрининг свих ученика. Он укључује примену „образаца за бележење” (jot down form), скала процене и/или тестова музичких способности⁴. Управо ове тестове аутори сматрају значајним за откривање ученика са потенцијалним музичким талентом који свој дар не демонстрирају кроз извођење (*Music Identification Handbook*, 2008-2009: 10). Кроз наведени принцип номинација и скрининга, одређени број ученика усмерава се ка наредној фази која подразумева детаљнију процену њихових музичких карактеристика.

Друга фаза процеса ослања се на већ наведене ставове Хароутунијанове и подразумева препознавање карактеристика индикативних за музички таленат које су распоређене у четири категорије. **Музичка свесност и дискриминација** обухвата звучну перцепцију, осећај за ритам и осећај за висину тона, **креативна интерпретација** се односи на елементе музичког извођења као и на личну импровизацију и композицију, **музичка понашања и извођење** укључују свест о интеракцији слушаоца и извођача, што се одражава на поступке, али и на сам продукт извођења, док се **интензитет** као четврта категорија односи на особине као што су истрајност, мотивација и посвећеност. Подаци се у овој фази прикупљају путем тестова и скала процене (за наставнике, родитеље, остале одрасле и вршњаке), док значајне изворе информација представљају и „анегдотски подаци” и портфолио-материјали који могу да садрже аудио и видео записе вежбања, извођења и компоновања.

Прикупљене податке у наредној (трећој) фази анализира, дискутује и евалуира стручни тим који се састоји од координатора за талентовану и даровиту децу, музичког педагога, разредног наставника и директора школе. Значајна је препорука да се музички таленат сагледа у ширем смислу, тј да се узму у обзир различити музички жанрови (поред уметничке музике и џез, поп, рок, народна музика, алтернативна музика и друге) као и различити видови његовог испољавања: извођење, импровизовање, компоновање, критика и „интерпретативно слушање” (*Music Identification Handbook*, 2008-2009: 11). Флексибилност овог система огледа се у тежњи да се не формира непроменљив гранични скор, већ да се шире сагледају потребе ученика за богатијим музичким искуствима. Коначно, на основу добијених резултата стручни тим формира препоруку да појединачни ученик настави да похађа

⁴ У оквиру овог програма препоручује се употреба стандардизованих тестова Едвина Гордона.

редован програм, настави програм уз пажљиво праћење развоја његових склоности и потреба, или буде упућен ка напредном нивоу музичке наставе у оквиру своје школе или друге институције.



Слика 1: Приказ структуре програма за идентификацију музички талентоване деце (Music Identification Handbook, 2008-2009: 8)

Закључак

У уводном делу рада упутили смо на резултате истраживања који показују да постоји велики број музички способне деце која нису ангажована у музичким активностима, те се због тога њихов таленат не подстиче на адекватан начин. Са циљем формирања система идентификације који би био применљив у нашем образовном систему, анализирани су неки од програма који се користе на подручју САД-а. Анализа је указала на поједине елементе које у том процесу треба узети у обзир:

- Већина програма идентификације реализује се у неколико фаза. Прва фаза често укључује номинације наставника, родитеља, вршњака или саме деце, које треба да упуте на ученике са пожељним карактеристикама. Ипак, сматрамо важним да се у оквиру програма организује „скрининг” свих ученика једног разреда, како би се учили потенцијали и оне деце која свој таленат не испољавају кроз неки вид извођења музике, те која би због тога у оквиру номинација остала незапажена.
- У различитим фазама програма идентификације примењују се адекватни инструменти – чек листе, скале процене, тестови музичких способности и други. Иако прва фаза програма може да се заснива само на номинацијама, залажемо се за комбиновано коришћење инструмената. С обзиром на могућност да деца поседују музички потенцијал који се (још увек) не испољава кроз репродукцију, значајно је укључити и процену музичких способности кроз примену одговарајућих тестова. У оквиру наших ранијих истраживања већ је конципиран и проверен временски економичан инструмент за процену базичних музичких способности, те би се његово коришћење могло узети у обзир (детаљније у: Nikolić, Blažič i Kodela, 2016).
- Један од резултата анализе програма показао је да обука има значајан утицај на компетенције за препознавање карактеристика уметнички талентованих ученика (Oreck, 2001). Имајући овај податак у виду, било би корисно иницирати програме стручног усавршавања за наставнике разредне наставе у нашем образовном систему, који би били усмерени на препознавање карактеристика музички талентоване деце.
- Једна од значајних препорука проистекла из анализе програма говори да је при подстицању музичког талента пожељно узети у обзир различите музичке жанрове, као и различите видове његовог испољавања (*Music Identification Handbook*, 2008-2009). Добро би стога било да се и у оквиру нашег система образовања неговање музичког талента не посматра једино кроз формално учење инструмента у музичкој школи. Постоје ученици који не желе да се баве (једино) уметничком музиком, те би и њихова интересовања било значајно подстицати у оквиру различитих музичких активности у школи или ван ње.

Имајући у виду наведена искуства, сматрамо значајним да се осмисли, креира, и у пракси провери програм идентификације који би био имплементиран у систем основношколског образовања у Србији. Скрининг свих ученика једне генерације уз проверу њихових музичких способности могао би да има позитиван утицај на откривање музичког потенцијала деце, као и на њихов даљи музички развој. Претпоставка је да би примена оваквог програма идентификације позитивно утицала и на систем музичког образовања

у Србији, и то од основних музичких школа прогресивно ка вишим нивоима, будући да би већи број деце са музичким потенцијалом имао подстицај и прилику да приступи пријемном испиту за упис у музичку школу.

Литература

- Bogunović, B. (2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Fakultet muzičke umetnosti, Beograd. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Haroutounian, J. (2008). *Kindling the Spark: Recognizing and Developing Musical Talent*. 10th Asia-Pacific Conference on Giftedness, Singapore. Pristupljeno: 09.12.2016., <http://hkage.org.hk>
<https://www.musiclinkfoundation.org> – Фондација MusicLink
- <https://zmbss.org> – Заједница музичких и балетских школа Србије
- Mirković-Radoš, K. (1998). *Psihologija muzičkih sposobnosti (drugo izdanje)*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Music Identification Handbook for Educators, Coordinators, and Administrators in Wisconsin Public Schools*. (2008-2009). Wisconsin Music Educators Association. Pristupljeno: 02.03.2018., <http://www.wmea.com>
- Николић, И. (2017). Процена музичких способности у процесу идентификације музички талентованих ученика млађег школског узраста. *Годишњак Педагошког факултета у Врању, VIII(2)*, стр. 299-309.
- Nikolić, I., Blažič, M. i Kodela, S. (2016). Temeljne glasbene sposobnosti učenecv kot dejavnik prepoznavanja glasbenega talenta. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(3-4), str. 3-20.
- Николић, И. и Кодела, С. (2015). Тест музичког слуха Микела Велентина – карактеристике и могућности примене. У: С. Маринковић и С. Додик (ур.), *Традиција као инспирација*, тематски зборник са научног скупа „Владо Милошевић“, Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске, стр. 616-625.
- Nikolić, I. & Kodela, S. (2016). Musical creativity – constitutive element or product of musical talent development. *Facta Universitatis, Series Visual Arts and Music*, 2(2), pp. 85-92.
- Nikolić, I. i Kodela, S. (2018). Motivacija kao faktor razvoja muzičkog talenta. *Muzika*, XXII(1), str. 74-91.
- Ohio Department of Education. (2009). *Identification of children who are gifted in music: implementation handbook for educators*. Columbus, Ohio. Pristupljeno: 04.03.2018., <http://www.oagc.com/files/Music.ID.Handbook.pdf>
- Oreck, B. (2001). *The Talent Assessment Process in Dance, Music and Theater (D/M/T TAP): New Research on the Assessment and Identification of Talent in Young People*. Pristupljeno 24.08.2017., <http://barryoreck.com>
- Oreck, B., Owen, S. & Baum, S. (2003). Validity, Reliability, and Equity Issues in an Observational Talent Assessment Process in the Performing Arts. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(1), 62-94.
- Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike (drugo dopunjeno izdanje)*. Zavod za udžbenike, Beograd.

A REVIEW OF THE POSSIBILITIES FOR IDENTIFICATION OF MUSICALLY GIFTED CHILDREN IN THE CASE OF STRUCTURED PROGRAMS IN US

The education system of Serbia enables musically gifted children to realize their potential appropriately since there are a great number of properly located elementary music schools. However, the results of the research conducted in 2015, whose sample comprised 514 lower-grade pupils, showed that the majority of musically gifted children neither attended music schools nor were included in any of the extracurricular musical activities determined by the system of education (more in: Nikolić, 2017), which emphasizes that there are inadequacies in the process of recognizing musical potential. The aim of this paper is to describe and analyze the structured programmes of musical gift identification, created in the United States of America, whose elements and principles might be useful in establishing the system that could be applied in our country. That would make the recognition and encouragement of the musical talent in children come to fruition rather soon.

Keywords: musically gifted children, structured programs, US, identification of musically gifted children

ПЕРСПЕКТИВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

PERSPECTIVE ON MUSIC CULTURE

Славица Стефановић

доцент, Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија
sarica@Eunet.rs

ОСНОВНА ШКОЛА: РИТАМ, ВРЕМЕ, ПРОСТОР

Сажетак

Школски час подразумева смишљен избор и структурисање наставних садржаја, рационално коришћење времена, целисходни поступак примене различитих наставних метода и облика рада ученика који се дешавају у одређеном простору. Седење у потиљак, како захтева данашњи начин организовања простора у учионици, не омогућава гледање лицем у лице и самим тим је препрека за хуманију међуљудску комуникацију у разреду. Коришћење времена и временских секвенци јесте начин којим се омогућава ефикасна активност на часу, а самим тим и учења. Ученици врло брзо науче да реална и добра организација времена и активности ствара код њих позитивно искуство, које се очекује и на следећем часу. Радионица се бави питањима коришћења времена и простора који су постављени у контекст учења ритма, а кроз различите облике рада (фронтални и групни) и креативности наставника и ученика.

Кључне речи: основна школа, ритам, време, простор, облици рада

У настави музике у основној школи у Србији, према наставном програму ритам се не учи изоловано, као ритмичка вежба, већ се ритам учи у садејству са мелодијом путем дејих једногласних песама које се усвајају по слуху и из нотног текста. Други начин је учење ритма путем свирања на дејим ритмичким и мелодијским инструментима (то су разне врсте удараљки, металофон или блок-флаута). Пошто су ученици музички описмењени, сматра се да ће свирање на ритмичким и мелодијским инструментима бити олакшано, јер се могу користити нотни примери песама које су солмизационо обрађене, али и аранжмани који су дати у уџбеницима. Различитим наставним поступцима подстичу се музичке предиспозиције ученика за музичко обликовање, као и могућности да доживе радост свирања, чиме се богати личност у осетљивом периоду емоционалног

сазревања. Сматра се да у сваком одељењу постоје ученици који имају веће или мање потешкоће у певању те се таквим ученицима, као и другима, пружа могућност афирмације путем свирањем на деčјим ритмичким музичким инструментима и учешћем у групном музицирању.

Свирање је почело да се уводи у наставу музике у основној школи код нас пре више деценија, али још увек није заузело право место у наставном процесу, иако искуства нису занемарљива. Разумљиво је да се јавља низ проблема, почевши од избора инструмената, уклапања у друга подручја рада, техничких решења и проналажења одговарајућих методских поступака који се разликују од свих осталих подручја рада у настави музике у основној школи. Први велики недостатак је непостојање одговарајућег броја музичких инструмената (за све ученике), као и њихов квалитет. Ефекти свирања на инструментима који међусобно не штимују може се лако претпоставити. Други недостатак, који се показао у пракси, јесте чињеница да савладавање свирања и на технички једноставнијим инструментима захтева доста времена неопходног за вежбање, а према наставном плану и програму то није могуће остварити због малог броја часова. Пракса је показала да само мањи број наставника успева да спроведе методску јединицу свирања и то највише захваљујући томе што ученици вежбају код куће. Такође, важно је да наставник заинтересује ученике за свирање увођењем прво ритмичких, а касније и мелодијских инструмената. У почетку свирање не би требало да представља тешкоћу за ученике, већ да у њима пробуди радост заједничког музицирања. Због тога предлажем *Ритмички канон* који представља свирање по телу (body percussion).

Методско упутство за рад на примерима

Ритмички канон

Ученици су у простору и стоје у полукругу. Наставник сам изводи ритмички канон (пример 1) два пута, а ученици понове по слуху (ученици не виде нотни запис). Наставник подели ученике у четири групе. Свака група вежба за себе извођење ритмичког канона. За вежбање им се одреди тачан број минута. На пример 7 минута. Наставник обилази групе и помаже да свака добро научи/изведе. Када истекне време за вежбање, наставник прозива посебно сваку групу да пред одељењем прикаже како су увежбали. Остале групе слушају и гледају, а затим разговарају да ли је добро увежбано. На крају, ученици су поново у полукругу и изводе канон четворогласно. Наставник диригује, а затим препусти неком ученику да то ради уместо њега.

Циљеви активности: правилно извођење ритма по слуху, координација покрета, концентрација (наступи гласова), стварање групе, тимски рад, групни рад, заједничко извођење, критички став, одговорност, рационално коришћење времена додељено за задатак.

Пример 1



Начин извођења ритмичког канона: први такт – пуцкетање прстима на сваку осмину наизменично левом и десном руком; други такт – плескање длановима на сваку четвртину; трећи такт – наизменично лупкање шаком по коленима на сваку шеснаестину; четврти такт – ударање ногом о под. На крају, наставник може да покаже ученицима нотни запис канона.

У даљем раду, може се захтевати од ученика да импровизују свој ритмички канон, а затим и да га запишу.

Певање и свирање

Ученици певају песму коју већ знају и свако на свом ритмичком инструменту прати ритам, онако како сам осећа. Важно је да инструменти буду подељени према врсти материјала од кога су направљени, метал – дрво, те да се у току извођења чује њихова различита боја тона.

Друга група ученика свира мелодију песме на металофону (или друго), а када је то могуће – издвојити групу која ће свирати пратњу (на пример истовремено звучање тонова де и а).

Певање и свирање треба пробати тихо, гласно, крешендо и декрешендо.

Прво диригује наставник целом групом да би деца упознала диригентске покрете руку: руке испред тела (свирај–певај), руке иза тела (престани са извођењем), ширење руку (гласније), скупљање руку (тише) и покрети за ритам.

Ученици који желе постају диригенти, а наставник преузима њихову улогу (свира или пева).

Када се на овај начин изводи песма, сви ученици треба да стоје или седе у полукругу.

Циљеви активности: певање, свирање, праћење ритма, стварање групе, заједничко музицирање.

Покрет и музика

Замислимо четири степенице по којима треба да идемо напред, али у ритму (то су четири корака . . .)

Током ходања, дижемо обе руке на горе (полако).

Затим стојимо у месту подигнутих руку у висини рамена и ширимо руке у страну. Враћамо се назад четири корака и истовремено спуштамо руке.

Имитирамо отресање прашине са бутине (надланицом према доле) покретима руку два пута (. .) остала два покрета служе да се исправимо.

Ритам је на последњем такту (. . . .), а не равномерно (да би се јасно чуо крај и установио почетак нове фразе).

При извођењу ових покрета обавезно бројати до четири. Све то укупно траје 4 такта.

Наставник показује ученицима описане покрете два пута.

Сви ученици покушавају неколико пута да их изведу. За то време наставник свира на бубњу ритам, увек равномерно и без агогике.

Затим наставник подели ученике (могу и сами да изаберу чланове своје групе) на четири групе које ће предложене кораке импровизовати у оквиру дате основне шеме.

Ученицима треба предочити да могу да импровизују покрете на дату шему, али да треба да пазе на ритам и да увек имају на уму основну шему.

Наставник треба да каже ученицима да је импровизација потпуно слободна и да могу да мењају темпо, смер кретања и остало.

Свака група вежба у неком делу учионице, а за то време наставник обилази групе, помаже им и, пре свега, уочава која би музика одговарала одређеним групама (по темпу и карактеру импровизације).

На тај начин свака група осмишљава своју кореографију руководећи се ритмом (имају га у глави) који их покреће. Пракса је показала да групе могу добро да функционишу и да се увек један ученик издвоји као „вођа”, јер даје највише идеја, а други га следе.

Вежбање треба да траје 10 или 15 минута.

Када истекне време за вежбање (никада не допустити ученицима да продуже вежбање, јер треба да науче рационално да користе време), прва група заузме позицију испред осталих ученика, који их гледају као на приредби.

Тада наставник пушта музику, коју ученици из групе први пут чују, а за коју наставник сматра да по карактеру одговара покретима које је осмислила та група.

Када група заврши (може и два пута да изведе своју кореографију) остали ученици коментаришу извођење (дискусија се односи на лепоту покрета и афирмацију музике).

Тако све групе треба да представе свој рад.

Искуство је показало да се ученици увек изненаде како је лепо играти уз музику када су покрети групе усклађени, а то што нису до тада чули музику уз који плешу само појачава доживљај. У зависности од кореографије, изабране композиције су различите по: темпу, по томе да ли је ритам или мелодија у првом плану, избору извођачког састава и врсте музике (класична, поп музика, денс, диско. Сви изабрани примери морају бити у парном такту, онако како је дата шема за импровизацију покрета. На овај начин музика добија своју пуну афирмацију, ученици стичу компетенције у области музике и покрета и уз достојну забаву уче. У току даљег рада треба

препустити ученицима да сами бирају музику за све групе (није пожељно да то раде само за своју групу).

Циљеви активности: осетити простор, доживети време, осетити снагу, струјање ваздуха, развијати смисао за лепоту покрета, увежбати ритам, постићи концентрацију, омогућити индивидуализацију, стварање групе, рад у тиму, презентација стваралаштва, развијати осећај за критички став, одговорност.

Литература

Коничанин, А. (2011). Покрет у игри, музици и плесу. У: (М. Петровић (ур.), *Зборник шринаесетіої педагошкої форума сценских уметностей* (34-44). Београд: Факултет музичке уметности.

Стефановић, С. (2014а). Музичке компетенције наставника музике у основној школи. У: *Зборник радова са научној скупштини „Традиција као инспирација”*. Бања Лука: Универзитет уметности.

Стефановић, С. (2014б). Настава музике у основној школи: Дисциплина ученика и стратегије наставника. У: М. Петровић (ур.), *Темајски зборник: Социолошки аспекти педагогике и извођаштва у сценским уметностима* (70-81). Београд: Факултет музичке уметности.

Стефановић, С. (2011а). Драматургија музичких активности у основној школи или наставна игра – наставне методе и облици рада. У: М. Петровић (ур.), *Зборник шринаесетіої педагошкої форума сценских уметностей* (243-254). Београд: Факултет музичке уметности.

Стефановић, С. (2011б). Коришћење времена у школским условима. У: *Зборник радова са научној скупштини „Традиција као инспирација”* (678-686). Бања Лука: Универзитет уметности.

Стефановић, С. (2010). Савремени и/или традиционални поглед на Дидактички материјал у наставним плановима и програмима. У: *Зборник Међународној научној скупштини „Дани Владе С. Милошевића”*, 75-83, Бања Лука.

PRIMARY SCHOOL: RHYTHM, TIME, SPACE

School class implies devised selection and structuring of teaching contents, rational use of time, appropriate procedure of applying different teaching methods and forms of student work, which takes place in a certain space. Sitting behind someone, as required by today's way of organizing classroom space, does not allow for face-to-face contact and thus represents an obstacle to more human interpersonal communication in the classroom. The use of time and time sequences is the way to enable effective class activity, thus influencing the learning too. Students learn very quickly that a real and good organization of time and activity creates a positive experience for them, which is therefore expected in the next class too. The workshop deals with the issues of using time and space that are set in the context of learning rhythms, through various forms of work (frontal and group) and the creativity of teachers and students.

Keywords: primary school, rhythm, time, space, forms of work

Александра Станковић

дипломирани музички педагог, ОШ „Баса Пелагић”, Београд, Србија
saskastankovic@yahoo.com

**ФОРМИРАЊЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ УЧЕНИКА –
КУЛТУРОЛОШКИ АСПЕКТ****Сажетак**

Време у којем живимо на мноштво начина умањује битност уметничких предмета у основним школама, не презајући чак ни од сукцесивног смањења броја часова музике у иницијалном образовању. Музички педагози који предају у основним школама перманентно доказују колико бављење музиком доноси добробити сваком појединцу, у нашем случају ученицима старијих разреда основне школе. Култура је појам који полако бледи, а ми проактивни наставници свакодневно изнова усмеравамо ученике, самим тим и њихове родитеље на важност бављења музиком културом. Широка је лепеза добробити које нам доноси бављење музиком, а можда једна од најбитнијих је да деца негују своју културу кроз поштовање традиције сопственог и осталих народа. Свакодневно доказујемо да извођење музике доприноси повећању самопоуздања, бриге за околину, слободно изношење ставова, смањење вршњачког и насиља уопште, једном речју, правилно формирање личности које ће сутра бити стуб друштва. На самом крају школовања у основном образовању, у зависности од социјалног окружења ученика, углавном долазимо до тога да ученици одлазе у средње школе са развијеним осећајем за слушање музике различитих стилова и епоха, научени да по слободном избору користе један или више инструмената и имају критички развијено мишљење. Одговорност наставника музичке културе у Основним школама за правилно усвајање културе је на високом нивоу. У овом раду ћу указати на културолошки аспект извођења музике у основној школи иако је то само део емпиријских сазнања до којих сам дошла у тридесетогодишњем педагошком раду, полазећи од тога да су њиме обухваћени сви ученици, без обзира на националност, веру, социјално окружење и припадност маргинализованим групама.

Кључне речи: музичка култура, ученици, културолошки аспект, основна школа, добробити

Увод

У основи речи култура налази се латинска реч *cultus*, која значи обрађивање, гајење, неговање. Тај израз је први пут употребио Цицерон у својој „Посланици Тусконцима” (Bouhier, 1812: 273). Већ нас сама реч упућује на то

да култура није сама по себи дата, већ да је последица човековог свесног труда да се усаврши, развије, да напредује.

Култура је историјски променљива и у непрестаном развоју, јер се у њеној основи налази људски рад. Она је потпорно средство у развијању човека као појединца јер подржава, култивише и оплемењује његов интелектуални, емоционални и душевни развој и укључује у живот људи као социјалне групе најинтимније и најличније стране људског бића. Тако култура обезбеђује пренос вредности с једне генерације на другу, али и ствара услове за будући развој и промене. (Виготски, 2005)

Према бројним извештајима и смерницама Савета Европе и UNESCO-а концепт културе препознат је као врло важан део човекове егзистенције, који му омогућава да се изрази, критички процењује, развија своју личност и на тај начин постане јединствен у свом социјалном и културном окружењу.¹ Поред значајног утицаја на човека као јединку, култура такође доприноси развоју целокупног друштва кроз акумулацију људског знања и капитала („human growth”) и са аспекта економских и социјалних исхода са којима је повезана.²

Како је тема овог рада предмет Музичка култура, позивам се на актуелни Закон о основама система образовања и васпитања из 2017. године, (ЗОСОВ, Сл. Гласник 88/17), у коме је предмет музичка култура конципиран тако да се реализује у свих осам разреда основне школе. Први циклус образовања обухвата прва четири разреда у којима је музичка култура заступљена са једним часом недељно или годишњим фондом од 36 часова. Наставу реализују наставници разредне наставе. Други циклус образовања обухвата старије разреде основне школе, од 5. до 8. разреда, при чему је једино пети разред планиран са два часа недељно или 72 часа годишње, док се у остала три разреда предмет изучава једном недељно (36 часова). Наставу другог циклуса реализују наставници музичке културе.

Наставник музичке културе у основним школама обавезан је да реализује наставу хора, као и оркестара, као ваннаставну активност. Фонд часова хора је три недељно (108 на годишњем нивоу), на којима се одвијају посебне пробе по гласовима и заједничке пробе.

Саставни део наставе је и школски оркестар који се формира од истородних или разнородних инструмената, у зависности са чиме наставник тренутно располаже. Фонд часова оркестра није прецизиран тренутним Правилником, због креирања наставничких решења о 40-часовној радној недељи. Оркестар може да наступа самостално или као пратња хору.

¹ World Conference on Cultural Policies, Mexico City 1982, Final Report, UNESCO, Paris 1982.

² In from the margins: contribution to the debate on culture and development in Europe, Council of Europe, Strasbourg 1996.

Тренутно важећим Планом и програмом за 5. разред од школске 2018/19. године планирано је савладавање градива кроз пет наставних тема. Ученици по новом плану и програму (2018.) усвајају градиво кроз пет наставних области (до сада је било четири), ученици старијих разреда уче историју музике, као и музичке инструменте све четири године, од 5. до 8. разреда, за разлику од досадашњег плана у коме се то градиво реализује у 7. и 8. разреду. Остале области су остале исте: Извођење музике, Слушање музике и Музичко стваралаштво. На овај начин ће се сукцесивно по разредима уводити међупредметне компетенције и вршиће се корелације са бројним предметима.

Шести разред се изводи кроз три наставне теме: „Извођење музике”, „Слушање музике” и „Стварање музике”.

Седми и осми разред имају истоветне наставне теме: „Упознавање музике различитих епоха и извођење музике” у којој ученици савладавају историју музике. Кроз ту наставну тему се само у 7. разреду обрађују све групе инструмената. Друга тема „Слушање музике” прати теоријско градиво, те се слушају композиције везане за епоху и инструменте које се тренутно изучавају. Последња, трећа тема „Стварање музике” у 7. и 8. разреду омогућава ученицима почетке самосталног компоновања и прављења једноставних аранжмана.

Садржај Наставног плана и програма од петог до осмог разреда основне школе

Садржај рада наставе музичке културе је подељен на Наставне теме. Од школске 2018/19. године, пети разред ради по реформисаном новом Плану и Програму (Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред, Сл. гласник-Просветни гласник 15/2018), те су нове наставне теме *Човек и животи* и *Музички инструменти*. Заједничке теме у 5. и 6. разреду су *Слушање музике*, *Извођење музике* и *Музичко стваралаштво*. Наставна тема „Човек и животи” се реализује кроз следећи садржај: Човек у праисторији; улога музике у првобитном друштву; човек и ритуал; улога музике у ритуалу (музичко-антрополошка истраживања); магијска моћ музике; елементи музичког тока: покрет, ритам (ритам као основа ритуала), коло/групни плес; покрет: порекло плеса; слушање/доживљај ритма телом; најстарија фолклорна музичка традиција у Србији и светске баштине; музички атрибути богова; музика и држава; музика у храму и музика на двору; примери различитих инструмената и музичких облика у античким цивилизацијама; улога и место музике у античким цивилизацијама: Индија, Сумер/Вавилон, Кина, Египат, Грчка, Рим; појава првих нотација, пентатоника; Садржај теме „Музички инструменти” је: најстарији инструменти – тело, удараљке, дувачки, жичани; удараљке – настанак, првобитни облик и развој; ритмичке

удараљке као најједноставнија група инструмената; мелодијске удараљке; елементи музичке изражајности – темпо, динамика, тонске боје различитих гласова и инструмената. Кроз тему „*Слушање музике*” ученици слушају вокалне, вокално-инструменталне и кратке инструменталне композиције домаћих и страних композитора; слушају дела најстарије фолклорне традиције српског и других народа; слушају народна и уметничка дела инспирисана фолклором народа и народности, различитог садржаја, облика и расположења, као и музичких прича. Наставна тема „*Извођење музике*” ученике уводи у певање песама по слуху самостално и у групи; певање песама из нотног текста солмизацијом; извођење једноставних ритмичких и мелодијских мотива (у стилу) музике старих цивилизација певањем; певање песама у комбинацији са покретом; свирање песама и лакших инструменталних дела по слуху на инструментима Орфовог инструментарија и/или на другим инструментима; свирање дечјих, народних и уметничких композиција из нотног текста; извођење дечијих, народних и уметничких игара; извођење једноставних ритмичких и мелодијских мотива (у стилу) музике старих цивилизација на инструментима или покретом. Наставна тема „*Музичко стваралаштво*” је једина тема која се појављује у свим разредима, од 5. до 8, а подразумева: креирање пратње за песме ритмичким и звучним ефектима, користећи притом различите изворе звука; креирање покрета уз музику коју ученици изводе; осмишљавање музичких питања и одговора, ритмичка допуњалка, мелодијска допуњалка са потписаним текстом и дијалог на инструментима Орфовог инструментарија и другим инструментима; израда једноставних музичких инструмената; реконструкција музичких догађаја у стилу старих цивилизација.

Наставне теме за 7. и 8. разред су идентичне, а то су: *Упознавање музике разних епоха и извођење музике, Основе музичке писмености и Стваралаштво музике*. Ученици кроз прву наставну тему упознају стилске епохе од праисторије, античког доба, средњег века, ренесансе, барока, класицизма, романтизма, импресионизма, експресионизма, као и музике на тлу Србије. Изводе музичке теме из епоха које се обрађују. Кроз *Основе музичке писмености* обнављају и обрађују нове појмове као што су мелодијски мол, акорди на главним ступњевима, каденца, мешовити тактови. Са наставном темом *Стваралаштво музике* се сусрећу у свим разредима, а сада у 7. и 8. разреду се ученици подстичу на музичку креативност кроз импровизацију на доступним инструментима, као и на стварање дечјих композиција, а као врхунац музичког стваралаштва, ученици се оспособљавају за осмишљавање музичког репертоара за школску приредбу или представу. С разлогом су побројане све теме и активности унутар предмета током четири године школовања јер изучавање истих доводи свако дете до разумевања битности културног образовања.

Наставник је у наставном процесу планер, по Хавелкиној категоризацији наставника (Хавелка, 1988). Наставник сам планира наставни план и програм, наставне методе и средства, начин праћења рада ученика, компарира различите облике рада. Према Закону о основама система образовања и васпитања (ЗОСОВ, Сл. Гласник 88/17) наставнику је дозвољено да изврши промену Наставног плана и програма до 30%, поштујући различитост социјалне средине и интересовања ученика.

Нови Наставни план и програм за 5. разред (2018) је много боље испланиран због тенденције да ученици савладавају градиво кроз више предмета истовремено, путем пројектне наставе и корелације између предмета уз међупредметне компетенције, базирајући се на исходе. На тај начин стечено знање дуже траје и на адекватан начин се примењује током живота. Ученици разумеју појам култура јер су путем пројектне наставе самостално или групно, истраживачким радом дошли до информација које могу повезати и користити, схватајући важност културног живота појединца.

Према Марији Монтенсори (Montessori, 1988: 25) музика треба да је основа у учионици, јер су све музике повезане и у деци, па тако се може певати и слушати музика уз неки други рад. Музика је интегрални део културног курикулума.

Овако конципиран закон одговара настави музичке културе, јер је према истом закону усклађен и начин праћења и вредновања ученика заснован на индивидуалној могућности сваког детета понаособ³ (Правилник о плану наставе и учења 15/2018-77).

План и програм рада школског хора и оркестра

Неизоставни део предмета музичка култура јесу школски хор и школски оркестар. Хор може бити састављен само од млађих или старијих разреда, а може бити и од ученика свих осам разреда. Певање у хору има свој образовни и васпитни циљ (Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред, Сл. гласник-Просветни гласник 15/2018). Образовни циљ обухвата развијање слуха и ритма, ширење гласовних могућности и учвршћивање интонације, способност за фино нијансирање и изражајно певање применом елемената музичке изражајности (темпо, динамика и сл.), упознавање страних језика, литерарних текстова, што све води ка развијању естетских критеријума.

Васпитни циљ обухвата развијање осећања припадности колективу – тимски рад, развијање толеранције, дисциплине, поштовања различитости

³ Како је предмет Музичка култура синтеза вештина и знања, полазна тачка у процесу вредновања треба да буду индивидуалне музичке способности. Тако се у настави Музичке културе за исте васпитно-образовне задатке могу дати различите оцене, као и за различите резултате исте оцене.

и правила понашања, развијање одговорности, стицање самопоуздања, савладавање треме и пружање помоћи у смислу вршњачког учења и сарадње.

Значајан је утицај музике на здравље, на психолошки, социолошки, емоционални развој, Морено⁴ (Moreno et al., 2011), тако да и певање у хору значајно доприноси смањењу стреса, агресивности и побољшању здравља уопште.

Репертоар школских хорова обухвата одговарајућа дела домаћих и страних аутора разних епоха, као и народне, пригодне песме савремених дечијих композитора и композиције са фестивала дечијег стваралаштва. У току школске године потребно је са хором извести најмање десет двогласних и трогласних композиција, *a cappella* или уз инструменталну пратњу. При избору песама наставник треба да пође од узраста ученика, процене гласовних могућности, и примереног литерарног садржаја.

Наставник формира хор на основу провере слуха и певачких способности ученика, дикције и осећаја за ритам, након чега следи класификовање певача по гласовима.

Хорске пробе се изводе одвојено по гласовима и заједно. Програм рада са хором треба да садржи пригодне композиције, као и дела озбиљније уметничке вредности, у зависности од могућности ансамбла.

Садржај рада часова хора:

1. одабир и разврставање гласова;
2. вежбе дисања, дикције и интонације;
3. хорско распевавање и техничке вежбе;
4. интонативне вежбе и решавање појединих проблема из хорске партитуре (интервалски, хармонски, стилски);
5. музичка и психолошка обрада композиције;
6. увежбавање хорских деоница појединачно и заједно;
7. остваривање програма и наступа према Школском и Годишњем програму рада школе.

Оркестар је инструментални састав од најмање 10 ученика, који свирају у најмање три самосталне деонице. У зависности од услова које школа има, могу се образовати истородни и разнородни оркестри.

Садржај рада наставе Оркестра:

1. избор инструмената и извођача у формирању оркестра;
2. избор композиција према могућностима извођача и саставу оркестра;
3. техничке и интонативне вежбе;

⁴ Морено С. Студија интервенције лонгитудиналне музике које су укључивале контролну групу. Након само три месеца обуке, учесници су показали когнитивна побољшања, како на неуронском тако и на нивоу понашања.

4. расписивање деоница и увежбавање по групама (прсторед, интонација, фразирање);
5. спајање по групама (I-II; II-III; I-III);
6. заједничко свирање целог оркестра, ритмичко-интонативно и стилско обликовање композиције.

У избору оркестарског материјала и аранжмана наставник води рачуна о врсти ансамбла, узрасту ученика и њиховим извођачким способностима. Репертоар школског оркестра чине дела домаћих и страних композитора разних епоха у оригиналном облику или прилагођена за постојећи школски састав. Школски оркестар може наступити самостално или као пратња хору.

Проф. др Милован Мишков (Мишков, 2011) који је изучавао културни и уметнички живот Срба у Банату до Првог светског рата, у својој књизи о једном веку Српског црквеног певачког друштва у Башаиду, наводи да су мештани певачко друштво основали да би се одупрли разним притисцима, ради заштите сопственог националног бића, јер је песма све више постајала моћно средство свакодневне борбе.

Велч (Welch, 2005) сматра да је извођење музике певањем једна од карактеристика које дефинишу човечанство. У погледу значаја певања истиче онтогенетски развој гласа и физичку активност гласа, као и правилан развој говорног апарата у контексту анатомије и физиологије које се обликују у оквиру биолошког сазревања, искуства, културне навике и традиције.

Певање у хору симболизује заједништво, толеранцију, поштовање различитости, тимски рад, а горе поменути психолози су једни од многих наставника који тврде и доказују својим студијама колико је овај вид бављења музиком свеобухватан, али нажалост неадекватно заступљен у Наставном плану и програму. Хор је сврстан у ваннаставну активност и третира се као секција, самим тим је недовољно вреднован. Наставник музичке културе – диригент школског хора правилним избором репертоара на директан начин утиче на културу сваког детета посебно.

Закључак

На основу истраживања Предрага Цветичанина (Цветичанин, 2007) може се рећи да је конзумирање културних садржаја ретка појава у просечној породици у Србији. Читање књига, посете музејима, позориштима и галеријама нису део свакодневице одраслих, што директно утиче и на културни развој њихове деце. Ми, наставници музичке културе, ту ступамо на сцену, реализујући што више оваквих активности, у циљу повећања културне свести детета.

Из свега горе наведеног, долази се до закључка да је програм наставе музичке културе веома озбиљан и обиман за тако мали број предвиђених часова. Да би ученици у потпуности усвојили План и програм, били спо-

собни на крају основне школе да буду конзументи квалитетне музике, овладали општом и музичком културом, оспособљени да дају допринос аматерским ансамблима као певачи и свирачи и да би разумевањем музике имали комплетан емоционални доживљај, потребно је повећати фонд часова музичке културе. Музички педагози на правилан начин негују гласовне способности ученика, развијају слух кроз правилну импостацију гласа, уче децу да разумеју музику и помажу да овладају музичким вештинама, те би требало да учествују у ученичком развоју од првог разреда. Да бисмо остварили све то, потребна је у највећој мери лична карактеристика ентузијазма.

Систем образовања не можемо базирати копирајући системе других земаља, већ имајући у виду социјално окружење у нашој земљи, на искуству и надградњи наше традиције. То је дуготрајан процес, а за почетак треба инсистирати на томе да ученици могу слободно да изнесу свој критички став, не само на часовима музике, већ да то буде системски уређено кроз све предмете. Нажалост, кроз мој тридесетогодишњи стаж примећујем да почев од колега из моје школе, па преко колега осталих школа, незнатан је број наставника који жели нешто да мења у свом приступу и раду са ученицима, а од нас наставника треба да крене свака иницијатива. Радовима на заједничким пројектима који промовишу културу и традицију, часовима конципираним на истраживачким активностима ученика, самостално ће, уз правилно вођење наставника, долазити до правих вредности. Потребно је тесно повезати предмете историју, географију, народну традицију, српски језик, ликовну културу, физичко васпитање, и кроз заједничке теме подизати културну свест ученика.

Масовни медији намећу сопствене „идеале“, како позитивне, тако и негативне, као и укус. Дете које још увек није оријентисано у модерном информативном простору, по правилу имитира познате хероје данашњице (јунаке цртаних филмова, онлајн блогере, поп звезде), тако да они постају његов животни идеал, одређује преференције и у будућности, и естетски укус. На овом узрасту, наставник мора бити спреман да им укаже на исправне изборе. Стога, информације које ученик добија, наставник мора да коментарише на компетентан начин. Са тим циљем треба користити медијске информације и креирати програм који ће повољно утицати на њихов развој. Све то зависи од тема које обрађујемо на часу, али и у ваннаставним активностима.

Другим речима, наставник музичке културе је дужан да не игнорише актуелне токове, већ да прихвати дијалог са ученицима о свим питањима која масовна култура носи. Популарна музика, као део масовне културе, није само музика већ систем вредности. Стога, један од задатака мора бити оспособљавање ученика да критички сагледају продукте популарне музике и развију естетски став, како би могли да бирају из понуде квалитетније садржаје, анализирајући заједно са ученицима на часовима музику и текстове песама које слушају, сервиране са медијског простора Србије.

Литература

Bouhier, Jean (1812). *Tusculanes*. Nismes: J. Gaude. Cicéron, Marcus Tullius Cicero; стр. 273. OCLC 457735057

Цветичанин П. (2007). *Културне појаве, навике и укус грађана Србије и Македоније*. Одбор за грађанску иницијативу Ниш.

Хавелка, Н. (1988). *Психолошке основе струјног рада у васпитању и образовању. Од струје до колектива*. Београд: Научна књига.

Montessori, M. (1998). *Creative Development in the Child: The Montessori Approach*, Vol. 1 & 2. Madras, India: Kalakshetra.

Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, EG, Cepeda, NJ, & Chau, T. (2011). *Short-term Music Training Enhances Verbal Intelligence and Executive Function*. *Psychological Science*, 22(11), 1425-1433.

Мишков, М. (2011). *Српско црквено ђевачко друштво у Башаиду 1885–1991*. Башаид: Српска православна црквена општина.

Виготски, С.Л. (2005). *Деца машица и стваралаштво*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Welch, G. F. (2005). Singing as communication. In D. Miell, R. MacDonald and D. Hargreaves (Eds.), *Musical communication* (pp. 239-261). Oxford: Oxford University Press.

World Conference on Cultural Policies (1982). Final Report. Paris: UNESCO, 1982.

In from the margins: contribution to the debate on culture and development in Europe, Strasbourg: Council of Europe, 1996.

Веб сајт Министарства просвете, науке и технолошког развоја, приступљено: 18. 09. 2018.

<http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/zakonski-okvir/>

Веб сајт Завода за унапређење образовања васпитања, приступљено 18. 09. 2018. <http://zuov.gov.rs/>

FORMING STUDENTS' MUSICAL CULTURE – A CULTURAL ASPECT

Music teachers who teach in elementary schools permanently prove how much music brings honor to each individual, in our case, students of the older grades of elementary school. Culture is a concept that slowly fades, and we, proactive teachers, direct the students and therefore their parents, to the importance of dealing with music culture on a daily basis. It is a vast array of the benefits that music brings us, and perhaps one of the most important things is that children nurture their culture by respecting the traditions of one's own and other nations. In this paper, I will point out the cultural aspect of music performance in elementary school, through a series of arguments that I came up with in my thirty years of pedagogic work, starting from the fact that all students are included, regardless of their nationality, religion, social environment and belonging to marginalized groups.

Keywords: music culture, students, cultural aspect, elementary school, benefits

Александра Паладин

доцент, Факултет савремених уметности, Београд, Србија
aleksandra.paladin@fsu.edu.rs

ДИГИТАЛИЗАЦИЈА УЏБЕНИКА ЗА ПРЕДМЕТ МУЗИЧКА КУЛТУРА – ЗА ИЛИ ПРОТИВ МУЗИКЕ?

Сажетак

Савремена уџбеничка литература, поред штампаног издања (књиге), подразумева и постојање дигиталних уџбеника, прилагођених потребама младих генерација ученика којима је употреба савремених технологија део свакодневног одрастања. Коришћење дидактичких средстава оваквог типа функционално је у домену визуелне перцепције многих биолошких, географских, историјских, физичких и хемијских догађаја, процеса и промена које се не могу видети. Поставља се питање у којој мери су дигитални уџбеници применљиви у настави Музичке културе у основним школама и гимназијама, односно у којој мери се садржаји из области музике, као уметности која се перципира аудитивним путем, могу заменити аудио-визуелном перцепцијом.

Кључне речи: дигитализација, уџбеници, Музичка култура, дигитални уџбеници, аудио-визуелна перцепција

Увод

Музика је један од незаобилазних сегмената савременог образовања. Овај концепт датира још од античких цивилизација, код којих је проучавање ове уметности, поред основног описмењавања у теоријском и репродуктивном смислу, обухватало и сагледавање њене мултифункционалности и интердисциплинарности у корелацији са природним наукама, као што су математика, физика, медицина и друге. Истовремено, кроз историју, проучавање музике се одвијало и на нивоу интеракције са друштвеним наукама, социологијом, психологијом, естетиком, филозофијом, педагогијом, комунологијом и другим дисциплинама.

Музика се у стандардном образовном систему у Републици Србији проучава у оквиру предмета Музичка култура. Са њим се ученици сусрећу већ на самом почетку школовања, у првом разреду основне школе и он, дефинисаним планом и програмом, и у едукативном и у психолошком смислу,

значајно обликује њихову личност. Према важећем Наставном плану и програму (Планови и програми наставе учења (наставни планови и програми) и остали правилници из области образовања, 2017), циљ наставе је да, развијајући интересовања за музичку уметност, стваралачко и критичко мишљење, естетске критеријуме, формира код деце и естетску перцепцију и музички укус, као и одговоран однос према очувању музичког наслеђа и културе свога и других народа. Такође, овај предмет значајно утиче и на развој психомоторике, а подстицајан је и за концентрацију, развијање различитих социјалних вештина (комуникативности, колективизма, контроле агресије, итд), као и когнитивних и емоционалних процеса усвајања знања у циљу развијања музичких способности (Gembris, 1998). На основу наведеног може се закључити да значај музике, а тиме и предмета Музичка култура, не треба тражити само у васпитно-образовном процесу, већ у целокупном развоју деље личности и интелигенције (Hauard, 1983).

Дигитални уџбеници за предмет Музичка култура

Контекст сагледавања савремених модела образовања у 21. веку, у доба интензивне дигитализације у свим сегментима друштва, подразумева препознавање нових технологија као његовог иновативног дела. У функцији побољшања квалитета педагошког процеса и увођења нових светских тенденција у наставно-образовни систем, употреба информационо-телекомуникационих технологија (ИКТ) постаје интегрални део наставе и код нас. Дефинисана је стандардима и исходима за све предмете, на основу којих се може утврдити којим ће знањима и вештинама ученици владати после савладавања одређених тема и области. Коришћење ИКТ у педагошком процесу законски је одређено Законом о уџбеницима (Закон о уџбеницима, 2018). ИКТ се у Закону формулише као „дигитални запис” и „електронски додатак” (Закон о уџбеницима, 2018), али не и као уџбеник који је алтернатива штампаном издању. Синтагме „дигитални уџбеник” у Закону нема, али је формулише званична *Листа* издата од стране „Завода за унапређивање образовања и васпитања – Центра за развој програма и уџбеника”, коју чини списак издавача наставних садржаја који се реализују као дигитални уџбеник/дигитална учионица за наставу у првом и петом разреду школске 2018/2019. године (База уџбеника и наставних средстава, 2017). У складу са поменутом *Листом*, савремена уџбеничка литература, поред штампаног издања (књиге), данас подразумева и постојање дигиталних уџбеника, прилагођених потребама младих генерација ученика, којима је употреба савремених технологија део свакодневног одрастања. Интернет и друштвене мреже значајно су подигли ниво информатичке писмености деце у основношколском узрасту и омогућили им да буду активни учесници савременог наставног процеса, који је базиран на дигиталним технологијама, које се препо-

знају као нова дидактичка средстава, легитимна у процесу осавремењавања наставног процеса.

Појава дигиталних уџбеника иницирала је бројна питања која су заокупила аналитичку пажњу музичких педагога, психолога и научника из области музике. Она истовремено представља инпут за размишљање о могућим моделима који би били подстицајни у перцепцији знања из области уметности и музике, у смислу својеврсних кодификованих порука, које би постале образовни алати и пружиле одговор на питање „како музику научити музиком” (Colwell, R, Goolsby, T, 1992; према Јеремић, 2013, 20). Свакако да је у складу са тим иницирана, а данас већ и реализована, идеја о имплементирању дигиталних уџбеника у образовну праксу, који су у школама у Србији уведени као дидактичко средство од школске 2018/2019, у настави првог и петог разреда, која се реализује по новом плану и програму (Планови и програми наставе учења (наставни планови и програми) и остали правилници из области образовања, 2017). Њихов фокус, усмерен на визуелној перцепцији сазнања, поседује комуниколошке инпуте који су за савремену генерацију ученика знатно прихватљивији у односу на аудитивни методолошки принцип, који у многим областима науке, али и уметности, може бити апстрактан. Међутим, непостојање дефинисаног плана и програма за дигиталне уџбенике уопште, а тиме и за предмет Музичка култура, као и утврђене форме у оквиру које треба да се реализује (као електронска варијанта штампаног уџбеника, самостално допунско дидактичко средство, дигитална платформа), довело је до тога да данас на тржишту постоје дигитални уџбеници засновани на различитим концептима, обликовани од стране аутора или ауторских тимова који су га садржајно структурирали и осмислили. Такође, чињеница да је веома мали број од укупног броја издавача реализовао дигитални уџбеник, говори о сложености осмишљавања и дефинисања њихових концепата, посебно за предмете из области уметности (База уџбеника и наставних средстава, 2017).¹

На основу доступне уџбеничке литературе за све предмете, може се констатовати да постоје два типа електронског уџбеника: дигитални уџбеник, који је визуелно самостално реализован у односу на уџбеник; и мултимедијални ПДФ, који представља дигитализовану верзију ПДФ-а уџбеника, кроз коју се ученик и наставник креће путем интерактивних иконица. За

¹ Од осам издавача (Акрололо, Едука, Дата статус, Креативни центар, Бигз школство, Клет, Нови Логос, Фреска), који у понуди имају дигиталне уџбенике за први разред, само су њих четири (Бигз школство, Клет, Нови Логос, Фреска) реализовали дигиталне уџбенике за предмет Музичка култура за први разред. Од 8 издавача (Акрололо, Едука, Герундијум, Дата статус, Креативни центар, Бигз школство, Клет, Нови Логос, Фреска, M&GDakta) који у понуди имају дигиталне уџбенике за пети разред само су њих 3 (Бигз школство, Клет, Нови Логос), реализовали за предмет Музичка култура.

разлику од дигиталних уџбеника, чији је дигитални интерфејс углавном реализован самостално у односу на штампани уџбеник, мултимедијални ПДФ је комуникативнији и једноставнији за коришћење, јер визуелно прати уџбеник и обогаћује га додатним садржајима.

Постојећи електронски уџбеници за предмет Музичка култура реализовани су као мултимедијални ПДФ. Концепт додатних садржаја различито је конципиран у зависности од издавача, али генерално обухвата осам кључних сегмената:

- аудио примере – слушање песама, музичких нумера и других слушних примера;
- караоке – музичке матрице које помажу при самосталном певању;
- интерактивне игрице – користе се за савладавање основних појмова музичке писмености и теорије музике (именовање нота, повезивање имена ноте и ступња у лествици, повезивање појмова са тачним одговором, итд);
- видео примери – користе се за стицање знања из области музичке историје, представљање различитих занимљивости из области музике, гледање снимака различитих концерата или музичко-сценских представа;
- анимиране илустрације;
- галерије фотографија;
- упућивање на интересантне сајтове;
- систематизација знања – квизови за проверу знања.

Изузев аудио примера и употребе караока, који се аудитивно перципирају, сви остали додатни садржаји припадају области визуелне или аудио-визуелне перцепције. У контексту музике као аудитивне уметности, поставља се питање у којој мери су и у којим областима визуелни садржаји функционални за реализацију наставе Музичке културе? Ово питање се намеће на основу увида у исходе за овај предмет (Правилник о наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања, 2017) који стратификују знања и вештине које ће ученици имати по савладавању градива. У области певања и свирања очекује се да ће бити у могућности да:

- певају и свирају у групи;
- примењују правилну технику певања (правилно дисање, држање тела, воде рачуна о артикулацији);
- кроз свирање и покрет развијају сопствену координацију и моторику;
- користе различита средства изражајног певања и свирања у зависности од врсте, намене и карактера композиције;
- искажу своја осећања у току извођења музике.

Наведени исходи упућују на закључак да дигитални уџбеници не поседују когнитивне капацитете који би могли да мотивишу креативност у домену

практичног изражавања музиком. Њиховом употребом у овом контексту онемогућена је реализација дефинисаних стандарда у наставним областима, који подразумевају примену методичких приступа позиционираних у правцу усвајању знања и вештина, усмерених ка активној спознаји музике, могућности да ученици препознају и именују изражајне елементе музике, њеној слушној перцепцији, практичној примени у самосталном певању једноставних дечјих, народних или популарних композиција и свирању на бар једном инструменту, извођењу ритмичких или мелодијско-ритмичких деоница, у оспособљавању ученика да се самостално, кроз музику, изразе и истраже сопствене креативне способности у домену ове уметности и да учествују у одабиру музике за одређени историјски контекст (Образовни стандарди, 2010). Поменуто указује да интерактивна комуникација, која је карактеристична за визуелну перцепцију садржаја, нема исту применљивост у образовању у области науке и у области уметности, која има за циљ да различитим методолошким поступцима подстакне стваралачку и уметничку креативност. У том контексту се може изнети став да дигитални уџбеници, као модел савременог образовања, у настави Музичке културе немају значајнији дидактички ефекат, изузев као платформа која ученицима може да послужи за емитовање аудитивних садржаја у контексту саме наставе. Међутим, иако не подстичу креативност, они своју едукативну вредност добијају у савладавању теоријских и историјских области, код којих аудитивни методички концепт нема пресудну улогу, а у корелацији са визуелним и интерактивним садржајима омогућавају бољу ефикасност наставе. Комуникативност са планом и програмом остварује се кроз визуелне презентације историјских података из области музике, биографија композитора, визуелизације формалних образаца музике у виду анимације, представљања занимљивости из области музике, репродукције музичко-сценских представа, снимака концерата, те модерног типа евалуације саме наставе, која се реализује кроз различите врсте интерактивне систематизације знања и квизова. Овакви модели имају значајну едукативну вредност и могу се користити као дидактичко средство у разумевању нових знања из теоријских и историјских области.

Закључак

О практичним искуствима и примени дигиталних уџбеника у настави још увек није могуће говорити, нити вршити истраживање засновано на евалуацији њихове ефикасности, јер представљају нову појаву у образовном систему. Закључци у овом раду донети су на основу упоређивања стандарда и исхода наставног плана и програма и њихове могуће реализације уз коришћење различитих садржаја на којима су засновани концепти електронских уџбеника у Србији.

Упоредном анализом је установљено да су дигитални уџбеници за предмет Музичка култура, као савремена уџбеничка литература, само делимично усмерени ка основним циљевима учења овог предмета. Они своју функционалност немају у подстицању креативности, већ у развијању интересовања за музичку уметност. Подстицајни су за обликовање критичког мишљења и стварања естетских критеријума ученика, значајни су и у формирању естетске перцепције и музичког укуса, као и стварања одговорног односа према очувању музичког наслеђа. Њихова функционалност која додатно подстиче прихватање садржаја, налази се у специфичној лексици дигиталних комуникација, код којих кратка, дефинисана, визуелно конкретна информација омогућава јасну перцепцију новог знања, а тиме и већу заинтересованост за наставу из области историје и теорије. Концепт анимираних видео записа и интерактивних игара омогућава конкретно прихватање апстрактних знања, њихово функционалније препознавање и примену као стечено знање. Овакав начин информационе комуникације близак је ученицима савременог доба и препознаје се као мултимедијална порука која их моделује у активног корисника, који ступа у интерактивни однос са понуђеним садржајем. Прилагођени потребама младих генерација, електронски уџбеници едукативном апаратуром коју користе, подстичу радозналост, истраживачки рад, могућност визуелног упоређивања, једноставније прихватање информација, фокусирање на суштину садржаја и друго. У синтези са садржајима из штампаног уџбеника, дигитални постају својеврсни комуникатори између традиционалног и савременог концепта трансфера знања, при чему се модификује улога предавача, али и улога ученика. У том процесу наставник постаје медијатор знања и модератор часа, у оквиру кога се системи знања из штампаног уџбеника синтетишу са мултимедијалним садржајима електронских платформи. Њихову практичну примену на најбољи начин могу реализовати дигитално компетентни наставници, који електронски уџбеник перципирају као дидактичко средство и користе га у циљу унапређивања и осавремењивања образовног процеса, са циљем да омогући ефикасно учење. Наставници постају модератори савременог концепта часа, који подразумева плански осмишљену употребу мултимедијалних садржаја, у циљу искоришћавања свих потенцијалних могућности дигиталних медија. У том смислу, поред планирања, веома је значајна и припрема, али и остваривање модела часа, што треба да буде подстицајно и за саме наставнике да сами постану креатори сазнајно активирајућих активности намењених ученицима у дигиталном окружењу.

Међутим, и поред дигиталних уџбеника као новине која на савремени начин обликује наставу, штампани уџбеници за Музичку културу још увек су позиционирани као референтна дидактичка средства, дефинисана стандардима квалитета, чија је употреба у потпуности функционална у циљу реализације исхода. Подстицајни су у домену активирања и моделирања

музичких способности ученика, развијања слуха, изражавања певањем, музичког описмењавања, самосталног свирања и креативног стваралаштва. Штампани уџбеници садрже системе знања који чине суштину институционалног образовања у школама, по чему се, „школска знања разликују од епизодичких животних искустава и од парцијалних информација са интернета или било ког другог спорадичног извора” (Ivić, 2019: 11). У контексту новог времена у коме су информационе технологије инволвиране у све сегменте свакодневног живота, па и у образовање, у складу са важећим наставним планом и програмом, моделирање часа Музичке културе мора бити засновано на методичком приступу који подразумева паралелну употребу штампаног и дигиталног уџбеника. Тиме се може се постићи најбољи ефекат у реализацији наставе, при чему кључ успеха и сврсисходност овог предмета треба тражити пре свега у практичној настави, чији је модератор наставник који пева и свира. То је детектовани модел који ће и дати одговор на питање „како музику научити музиком?”.

Литература

База уџбеника и наставних средстава (2017). *Листа уџбеника који се користе у пројекту „Дигитална учионица/дигитално коришћење наставника – увођење електронских уџбеника и дигиталних образовних материјала* (2017) [Званични подаци]. Доступно на веб сајту Завода за унапређивање образовања и васпитања <http://zuov.gov.rs/baza-udzbenika-i-nastavnih-sredstava/#1553601043092-0cb4fc55-f7b0>. Приступљено: 05. 03. 2019.

Gardner, Hauard (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gembris, Heiner (1998). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Agsburg: Wißner-Verlag.

Ivić, Ivan (2019). *Štampani i digitalni udžbenici*. Приступљено 01.03.2019. <http://eduforum.rs/wp-content/uploads/2019/04/%C5%A0tampani-i-digitalni-udzbenici.pdf>

Закон о уџбеницима, *Службени гласник РС*, бр. 27, 2.

Приступљено: 5.03.2019. <https://www.paragraf.rs/propisi/zakon-o-udzbenicima.html>

Јеремић, Биљана (2013). Ефекти примене иновативних методичких приступа у настави музичке културе, докторска дисертација. Приступљено 01.03.2019. http://www.ff.uns.ac.rs/studije/doktorske/uvid_javnosti/BiljanaJeremic_disertacija.pdf

Образовни стандарди (2010). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања* (2010). [Званични подаци]. Доступно на веб сајту Министарства просвете – Завода за унапређивање образовања и васпитања. Приступљено: 06.03.2019.

<https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/publikacije/Okvir%20kvaliteta.pdf>

Планови и програми наставе учења (наставни планови и програми) и остали правилници из области образовања (2017). *Наставни план и програм за пети разред основног образовања и васпитања* (2017) [Званични подаци] Доступно на веб сајту Завода за унапређивање образовања и васпитања <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=39629e1d-f299-4641-896c-22822d565c3a> Приступљено: 5. 03. 2019.

Правилник о наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник – Просветни гласник*, бр. 6/2007, 2/2010, 7/2010 *гр. правилник*, 3/2011 *гр. правилник*, 1/2013, 4/2013, 11/2016, 6/2017, 8/2017, 9/2017 и 12/2018. 178–187. Приступљено 06. 03. 2019.

<http://www.dmaksimovic.edu.rs/pdf/pravilnici/pravilnik-drugi-ciklus.pdf>

Colwell, R. и Goolsby, T. (1992). *The teaching of instrumental music* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

DIGITIZATION OF TEXTBOOKS FOR THE SUBJECT OF MUSIC CULTURE – PROS AND CONS OF MUSIC?

Contemporary textbook literature, in addition to the printed edition (book), also implies the existence of digital textbooks tailored to the needs of younger generations of students whose use of modern technologies is part of everyday growing up. The use of didactic means of this type is functional in the domain of visual perception of many biological, geographic, historical, physical and chemical events, processes and changes that cannot be seen. The question arises as to the extent to which digital textbooks are applicable in the teaching of Music Culture in elementary schools and secondary school, and to what extent are the contents in the field of music, as an art that is perceived by the audible path, can be replaced by audio-visual perception.

Keywords: digitization, textbooks, Music culture, digital textbooks, audio-visual perception

Алма Тртовац Дедеић

наставник вештина, Учитељски факултет Београд,
Наставно одељење Нови Пазар, Србија
alma.trtovac@gmail.com

КРАТКО УПУТСТВО ЗА ПРЕДАВАЊЕ НОТНОГ ПЕВАЊА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ ВЛАДИМИРА Р. ЂОРЂЕВИЋА У КОНТЕКСТУ МОДЕРНИЗАЦИЈЕ НАСТАВЕ МУЗИКЕ

Сажетак

Предмет истраживања у овом раду је Кратко упутство за предавање нотног певања у основној школи Владимира Р. Ђорђевића (1869–1938). Приручник је објављен 1927. године, а био је намењен учитељима музике за наставу у основним школама. Поменути приручник представљао је новину, будући да у то време настава музике није имала јединствен и јасан програм, већ је зависила од вештине и умећа самог предавача. Циљ рада је детаљно представљање Ђорђевићевог приручника те сагледавање његовог значаја у осавремењивању наставе музике у тадашњој Србији. У овом раду поменути приручник ће бити први пут детаљно представљен и анализиран како би се сагледао Ђорђевићев допринос унапређењу наставе музике у основним школама у разматраном периоду.

Кључне речи: Владимир Р. Ђорђевић, нотно певање, музичка писменост, музичка педагогија

Увод

Владимир Р. Ђорђевић (1869–1938) је деловао као музички педагог, композитор, етномузиколог, музички писац, диригент и организатор музичког живота. Као истакнути музички прегалац свога доба, са вишегодишњом музичко-педагошком праксом, дао је значајан допринос на пољу музичког образовања у Србији крајем 19. и у првим деценијама 20. века. Радио је у основним школама у Кулини и Алексинцу, гимназијама у Пироту, Ваљеву, Врању и Београду, Мушкој учитељској школи у Јагодини и Музичкој школи „Станковић” у Београду.

Из вишегодишњег наставничког искуства у школама општеобразовног типа у области нотног певања¹, проистекао је Ђорђевићев опус као аутора

¹ Према Гордани Каран: Термин *нотно певање* у најширем контексту подразумева извођење или интерпретацију нотног текста гласом. Ужи контекст је: извођење нотног текста гласом и то неутралним слогом/слоговима или (утврђеним)именовањем тонова.

уџбеничке и методичке литературе за више наставних музичких предмета. Имајући у виду прилике у оквиру музичке педагогије у Србији у којима је деловао, неразвијеност наставног предмета *нојно ђевање* као и незавидно место и улога музичке уметности у културном животу Србије – Ђорђевић за такво стање није сву одговорност приписивао учитељима, већ Министарству просвете и његовим службеницима: школским инспекторима и надзорницима. „Док се код других народа настави уметности у основним школама даје иста важност као и научним предметима, и, док се тамо постиже у уметности раван успех из научних предмета, дотле су код нас у основним школама уметности, готово потпуно, занемарене, или се тако предају да од тога нема, скоро, никакве користи.”² Истрајан у свом ставу да је певању у нашим школама поклањана недовољна или скоро никаква пажња, одлучио је да покрене и иновира музичку наставу.

*Крајко ујујсџво за ђредавање нојној ђевања у основној школи*³ Владимира Р. Ђорђевића објављено је 1927. године у издању издавачке књижарнице Геце Кона у Београду. *Ујујсџво* је настало за време Ђорђевићеве плодне музичко-педагошке делатности након одласка у пензију (1925), и било је намењено учитељима музике за наставу у основним школама. *Ујујсџво* је обима 30 страница и садржи: Увод, Опште напомене, градиво за I, II, III и IV разред основне школе и попис ауторових издања на крају књиге. Прве три странице садрже *Увод* који има улогу *Предговора*, из којег се сазнаје да је главни повод за писање овог кратког *Ујујсџва* била лоша настава и слабо знање ученика из наставног предмета *нојно ђевање* за који није постојао адекватан уџбеник. Након уводних напомена, Ђорђевић доноси и *Ојшџџе најомене* у којима су пружени конкретни савети о практичној методици наставе *нојној ђевања*: правилном положају тела приликом певања, дисању, артикулисаном певању, чистој интонацији и адекватном раду са ученицима слабијег слуха. За предавање нотног певања у школама Ђорђевић истиче као најбоље помоћно средство виолину: „Поред других добрих страна она се јефтиније набави, лакше се њоме рукује, увек је уз учитеља и чим му затреба он се њоме користи.”⁴ Према његовом мишљењу, сваки млади учитељ би могао да за кратак период, у току једне или највише две године, овлада техником свирања на овом инструменту. Ђорђевић пред-

Кроз ток историје музичке педагогије у Србији, наставни предмет нотног певања имао је различите називе, у зависности од врсте школе у којој је предаван. Крајем XIX и у првим деценијама XX века у школама општеобразовног типа у Србији наставни предмет нотно певање имао је назив *ђевање* и *музика*. Детаљније видети: Гордана Каран: *Милоје Милојевић у свейу музичке ђедајојџе*, Факултет музичке уметности Београд 2015, 97.

² Владимир Р. Ђорђевић: *Крајко ујујсџво за ђредавање нојној ђевања у основној школи*, Београд 1927, 3.

³ У даљем тексту *Ујујсџво*.

⁴ Нав. дело, 7.

лаже, као погодне примере, за вежбање и свирање на виолини дечје песме, народне игре и једноставније мелодије.

Изучавање нотног певања у првом и другом разреду основне школе

Након почетних поглавља, аутор је књигу поделио на две главне целине: кроз градиво за I и II и градиво за III и IV разред основне школе. У првом разреду интонирање почиње од тона *g*, интонативно најпримеренијим тоном за овај узраст. Извођење тонских висина је неутралним слогом: *ле, ли, ло, лу, на, ни, не, но, ну, ма, мо, ме, ми, му, да, ди, де, до, ду* итд. Методски поступак поставке тонске висине *g*, према *Учешћу Ђорђевића*, односио се на следеће: учитељ превуче гудалом на виолини тон *g* у трајању четири откуцаја, па то понови неколико пута, затим, тај исти тон истовремено одсвира и отпева неутралним слогом *ла*. Након тога, следи објашњење ученицима да то што је одсвирао и отпевао се зове тон и да се „свирање и певање састоји из много разних тонова, да се и песме, које су слушали, исто тако састоје из тонова и да ће им постепено показивати један по један тон, а када их усвоје, онда ће моћи да виде каквих све тонова има у једној песми.”⁵ Након кратког објашњења поново одсвира и отпева тон *g* захтевајући од ученика да на исти начин отпевају тај тон, слогом *ла*, толико дуго док он четири пута да руком знак. Ученици певају тон *g*, учитељ истовремено пева са њима и даје десном руком и гудалом такт 4/4. При понављању тона, учитељ свира, свира и пева и само пева тон *g* уз тактирање истовремено слушајући ученике како певају, уз евентуалне корекције, док се у целом разреду, мање-више, не чује само тон *g*. Исписује тон *g* на табли, показујући ученицима гудалом на написани тон, уз нагласак да при певању увек гледају у тај знак. Понавља се поступак певања и свирања постављеног тона, а након тога даје знак такта, затим, учитељ броји, обилази, слуша, упућује, прилази табли и скреће ученицима поново пажњу на тон певања и написани тон *g*. Ђорђевић је сматрао да оваквим поступком рада, кроз неколико часова, учитељ може упознати музичке способности ученика за певање и у складу са тим организовати наставу *Нотној певања*. На часу се тихо пева, уз повремене прекиде приликом објашњења, а све под брижљивом контролом учитеља.

На идућем часу учитељ исписује на табли неколико целих нота *g*, а између њих целе паузе (слика 1).



Слика 1.

⁵ Нав. дело, 8.

сан.⁸ Затим учитељ гласно пева тон *g*, указујући руком на дотично место, а тихо оно место на коме нема тона, и опет гласно тон *h*, наглашавајући да је тихо отпевао онај тон који није забележен, само да би га ученици боље разумели. Овакве вежбе су, према речима Ђорђевића, захтевније и потребно их је дуго вежбати. После тонова *g*, *a* и *h* следила је поставка тона *c*², и тиме се формирао горњи тетрахорд *C-dur* скале. Тон *c*² учитељ поставља на исти начин као и претходне тонове. Теоријско објашњење о малој целини тонова, односно тетрахорду, према Ђорђевићу, још увек није потребно за ученике тог узраста. Он наглашава да је у овој фази музичког описмењавања, неопходно скренути пажњу ученицима на мање растојање између тонова *h* и *c*², и да је то, уопште, најмање растојање које може да буде између тонова. Након усвојеног горњег тетрахорда, следи проширивање обима дечјег гласа наниже увођењем тона *f*. При обради тона *f* имаће се увек утисак да смо у *F-dur* скали и тежња да уместо *h* певамо *b*, али учитељ треба, према мишљењу Ђорђевића, колико год може, да избегне то нагињање ка *F-dur* скали, или бар да избегне тон *b*.⁹ Учитељ објашњава ученицима да су до сада учили тонове који су од првога (*g*) увек ишли навише, а да ће сада учити тонове који од првога (*g*) иду наниже. Учитељ отпева тон *g* и тон *f* и пита ученике који је тон нижи, а након тога исписује оба тона у линијски систем уз објашњење да ће ниже тонове певати дубљим гласом (слика 3).¹⁰



Слика 3.

На крају градива за I разред усваја се још тон *e*. Приликом поставке тона *e*, учитељ је у мањој опасности да певање тонских висина нагиње ка *F-dur* скали, при чему се пружа већа могућност за осмишљавање мелодијских примера. Ученицима се скреће пажња да је између ова два најнижа тона (*e* и *f*) исто тако најмање растојање као што је било и између тонова *h* и *c*².

Изложено градиво за први разред нотног описмењавања ученика, Ђорђевић је употпунио са (42) мелодијске вежбе. Понуђени примери односе се на поставку тонских висина, нотних вредности и такта. Ђорђевић, у завршном делу, истиче да се учитељ не би требао ограничавати на ове мере, већ да по угледу на ове и сам може осмислити нове.

У другом разреду постављају се тонови *d*¹ и *c*¹, и тада се завршава са поставком свих тонова *C-dura*. Поступак усвајања тонских висина је исти као и за претходне тонове. Након научених тонова *d*¹ и *c*¹, ученици интонирају вежбе на различитим слоговима. Паралелно са учењем ових тонова,

⁸ Исто, 13.⁹ Исто, 15.¹⁰ Исто, 16.

учитељ упознаје ученике са осмином ноте и паузе. Занимљивост представља начин на који Ђорђевић даје упутство учитељима за усвајање нотне вредности осмине: „осмину ноте најбоље је објаснити тако да ученици при певању прве осмине дају знак спуштањем кажипрста, а при певању друге осмине подизањем кажипрста: $\downarrow\uparrow$ (слика 4)¹¹.



Слика 4.

Када се усвоје сви тонови C-dura, Ђорђевић прелази на усвајање песама са текстом, певањем, најпре, на неутрални слог, па тек онда са текстом. На меће се питање у којој мери су ученици запамтили тонске висине интонирајући их без песама – модела или других мелодија са погодним асоцијативним текстом. Ако се позовемо на мишљење Ђорђевића, да су смисао и задатак музичког описмењавања у прва два разреда представљени интонирањем и несвесним усвајањем тонских висина, онда би се могао прихватити овакав начин рада као методски оправдан поступак.

Ђорђевић даје могућност учитељу да уколико процени да су ученици спремни, обради и тонове d^2 и e^2 , наводећи по два мелодијска примера. У даљем току, прелази се на усвајање половина и четвртина ноте и паузе са тачком. Половину ноте и паузе са тачком, Ђорђевић објашњава кроз одговарајуће примере, указујући да на тим местима ученици броје до три. Приликом усвајања четвртине ноте или паузе са тачком, Ђорђевић сугерише исти методски поступак који се односио на обраду осмина. Ученицима објашњава да „кад код таквог и таквог знака дође тачка, онда се морају направити три покрета руке док они трају: $\downarrow\uparrow\downarrow$, а четврти покрет $\uparrow$ односио би се на осмину која долази. $\downarrow\uparrow\downarrow\uparrow$.” Прелази се на усвајање знака *legato* уз демонстрацију примера и објашњења „да ове две ноте које лук обухвата треба певати једним дахом”. (Слика 5).¹²



Слика 5.

Знак за понављање ученици упознају кроз пример песме „Милане, Драгане”. Знак за прима и секунда волту објашњен је помоћу песама „У Милице” и „Стојано, Стојанке”. Кроз пример песме „Хајд’ у шуму”, чији је аутор Ђорђевић, ученици се упознају са *короном*. Према ауторовом мишљењу, овако

¹¹ Исто, 18.

¹² Исто, 22.

изложен садржај из *нотној њевања* био би довољан за други разред, уз додатак још три мелодије „Пролеће је...”, „Зимска песма” и „Дође Божић, коледо”, као могући избор за који ће се учитељ одредити. Предложено градиво из *нотној њевања* за други разред обухвата (25) мелодијских примера за поставку тонских висина и нотних вредности и (7) песама са литерарним текстом. Упоредна анализа указује да се садржаји из *нотној њевања* првог и другог разреда у дискурсу основне музичке писмености допуњују.

Изучавање нотног певања у трећем и четвртном разреду основне школе

У трећем разреду ученици добијају први пут књигу са нотама, јер су, према мишљењу аутора, довољно припремљени, умеју да читају и упоредо прате садржај који им се предаје. Садржај *нотној њевања* у трећем разреду надовезује се на програм првог и другог разреда, али у новом светлу, кроз усмеравање дечје пажње са доминантног начина учења (интонирања мелодијских вежби) ка самосталном интонирању одређене песме из нота. То више није само усмено учење без присуства нота, већ је то писмено тумачење записане музичке мисли музичким писмом; читање мера, нота, пауза, тонских висина и трајања са ознакама темпа и динамике. Као погодан садржај за рад у трећем разреду, Ђорђевић предлаже своју *Збирку одабраних њесама*.¹³ Популярна *Збирка*, намењена је ученицима основних и средњих школа, састоји се из осамдесет девет песама, написаних у G-duru, F-duru, D-duru и A-duru. Ђорђевић наглашава да учитељ мора водити рачуна о поступности обраде песама и игара, од лакших ка тежим, које су изложене у поменутој *Збирци*, истичући да „не треба пропустити ни оне најлакше песме за игру, јер могу послужити ученицима као згодни примери за вежбање у певању.”¹⁴

Ђорђевић је био против употребе аретинских слогова у ноталном певању, где се један слог користи и за повишен и за снижен тон. Захтевао је именовање и интонирање тонова абецедом. „Свако име ноте мора да представи у исти мах и тон од извесног броја треперења у секунди; чим је тај број треперења другојачи, одмах и његов тон мора и друго име имати. Према томе име до не може важити и за с и за cis и за ces”.¹⁵ Ђорђевић предлаже да се при обради повишених и снижених тонова, ученицима објасни да је некада потребно да се у песми неки тон за полустепен повиси или снизи. Учитељ објашњава улогу „крста”¹⁶ или „беа”¹⁷ испред ноте, бележи их на табли,

¹³ Владимир Ђорђевић, *Збирка одабраних њесама за школску омладину*, Јагодина 1909.

¹⁴ Владимир Р. Ђорђевић: *Крајко уџуџство за ѡредавање нотној њевања у основној школи*, Београд 1927, Нав. дело, 27.

¹⁵ Исто.

¹⁶ Мисли се на повисилице.

¹⁷ Мисли се на снизилице.

а након тога одсвира и отпева како би ученици уочили разлику. Разлику ученици могу осетити и уколико им учитељ одсвира познату песму без предзнака, а затим са предзнацима, уз питање која је мелодија лепша. Ученици ће, свакако рећи да је друга лепша. Учитељ ће им саопштити да је лепша зато што је неке тонове повисио или снизио.

Ђорђевић посебно истиче да пре почетка певања неке песме, ученици, уз помоћ учитеља, изврше анализу музичког текста: линијски систем, кључ, такт, предзнаци, тактна црта. У току анализе, према мишљењу аутора, учитељ може захтевати од ученика да му кажу и нешто више, на пример, када ученик спомиње линијски систем, онда га учитељ пита да ли има још каквих линија, код повишеног тона о другим предзнацима, код такта о њиховој врсти итд. Након анализе музичког текста, указује се на кретање тонова. Уместо примене музичких асоцијација за различита тонска кретања, Ђорђевић наводи следеће објашњење: „када су две или више нота на истој линији или истој празнини, певају се истим тоном, када се пењу или спуштају постепено, или скачу, онда се морају певати у складу са нотним кретањем. Поједине ноте не иду увек једна за другом, већ понекад прескачу по једно или више места и ми морамо увек да пазимо по колико је места нота прескочила па и ми тако удешавамо тон својим грлом”.¹⁸ Прелажење на текст песме биће за ученике лакши, будући да у овом узрасту добро владају читањем, а и ток нота им је довољно познат. Ђорђевић сматра да певање песме треба у почетку да иде у лаганом темпу, па поступно бржем, док се не дође до одговарајућег темпа којим треба песму певати. Двогласно певање песама, према *Учушћиву*, се поставља при крају трећег разреда. Сваки глас морају научити сви ученици. Поступак обраде двогласних песама је исти као и за једногласне песме. Када се савладају оба гласа (први или други глас), учитељ прави поделу ученика у две групе: једна половина ученика пева горњи, а друга доњи глас и обрнуто.

У четвртм разреду прелази се на учење песама у два и три гласа уколико су ученици довољно оспособљени за њихово извођење. Код учења песама у више гласова за школско вежбање, ученици уче све гласове. Када је у питању вежбање песама за концерт, учитељ врши поделу ученика по висини њихових гласова. Док једна група учи свој глас, друга не сме бити присутна. Према ауторовом мишљењу, на тај начин ће свака група знати свој глас и при заједничком извођењу певачи неће прелазити из једног у други глас. Ђорђевић истиче да се не морају све песме у наведеној *Здирци* певати у два или три гласа. Учитељу се пружа могућност одабира песама у складу са музичким способностима ученика за њихово извођење.

¹⁸ Исто, 28.

Закључак

Аналитичким увидом у приручник *Крајко ујујсџиво за ђредавање нотиној ђевања у основној школи* Владимира Р. Ђорђевића, евидентно је, да је текстуални део књиге који се односи на тумачење елементарних музичких појмова оригиналан, праћен конкретним подацима о практичној методици наставе *нотиној ђевања*. Нотно описмењавање, до Владимира Р. Ђорђевића, било је помињано, али поставка тонских висина није објашњавана. Ђорђевић је приказао методски поступак заснован на личном дугогодишњем педагошком искуству заступајући смер наставе *нотиној ђевања* од звука, преко нотне слике, до тумачења појмова и разумевања музичке садржине. Специфичност Ђорђевићевог *Ујујсџива* чини остваривање двосмерне музичке комуникације учитеља и ученика, чиме је дата могућност пружања одговора и добијања повратне информације, без које није могуће остварити било какво напредовање нити успешно усвајање садржаја музичке писмености из приручника. Заступајући јасан и чврст став о примени нотног певања у основној школи, Ђорђевић је учитељима и наставницима музике гарантовао успех. Његова оригинална идеја била је важна смерница у даљем току музичког образовања и осавремењивања наставе музике у тадашњој Србији.

Литература

Васиљевић, Зорислава (2006). *Методика музичке писмености*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ђорђевић, Владимир: *Збирка одабраних ђесама за школску омладину*, Јагодина: Издање аутора.

Ђорђевић, Владимир: *Крајко ујујсџиво за ђредавање нотиној ђевања у основној школи*, Београд: Издавачка књижарница Геџе Кона.

Каран, Гордана: *Милоје Милојевић у свету музичке ђедајоџије*, Београд: Факултет музичке уметности.

SHORT INSTRUCTION FOR LECTURING OF NOTARY SINGING AT THE PRIMARY SCHOOL OF VLADIMIR R. DJORDJEVIC IN THE CONTEXT OF MODERNIZING MUSIC TEACHING

The subject of the research in this paper is the Short Instruction to the lecture of notary singing at the primary school of Vladimir R. Đorđević (1869—1938) the prominent Serbian musician of the first half of the twentieth century. The manual was published in 1927. and it was intended for teachers to teach music in elementary schools. The textbook presented was a novelty, since at that time teaching music did not have a systematic and unified program, but it depended on the skill and skills of the lecturer himself. Detailed presentation of Djordjevic's manual and matching its importance in modernizing music teaching in Serbia at that time. In this paper, this manual will be presented for the first time in detail and analyzed in order to see Djordjevic's contribution to the improvement of music teaching in elementary schools during the period under review.

Keywords: Vladimir R. Đorđević, music, music literacy, music pedagogy

Ana Bučko¹, Sabina Vidulin²

¹student, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska

²vanredni profesor, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska

¹abucko@unipu.hr; ²sabina.glazba@gmail.com

STUDENTSKI PROJEKT KAO INSPIRACIJA ZA REALIZACIJU GLAZBENE NASTAVE U GIMNAZIJI

Sažetak

Projektna nastava je oduvijek privlačila pozornost odgojno-obrazovnih dionika te je zbog mogućnosti koje pruža, važan segment suvremene nastave. Tijekom studiranja na Muzičkoj akademiji u Puli studenti glazbene pedagogije imaju priliku, uz redovitu nastavu, sudjelovati u različitim izvannastavnim aktivnostima i realizirati projekte s profesorima. Jedan od projekata je i nastavni projekt pod nazivom „Djetinjstvo viđeno očima impresionista: Claude Debussy i Božidar Kunc” koji je za cilj imao predstaviti dijelove dvaju glasovirskih ciklusa inspiriranih svijetom djece i mladeži – Dječji kutić i Mlado lišće. Takav nastavni projekt bio je poticaj za izradu nastavne jedinice *Božidar Kunc – ciklus Mlado lišće op. 20*, namijenjene učenicima trećeg razreda gimnazije. Otvoreni model u nastavi Glazbene umjetnosti daje prostora za oblikovanje nastavne jedinice koja se odmiče od klasične nastave, odnosno od one nastave na koju su učenici naviknuti, stvarajući novo razredno ozračje i motivaciju kao temelj za učenje. Ujedno treba uzeti u obzir da nove generacije učenika odrastaju uz nove tehnologije pa je njihovo uvođenje u nastavu prilika da im se gradivo učini pristupačnijim i zanimljivijim. Nastavna jedinica obuhvaća utvrđivanje stečenih znanja o impresionizmu te obradu hrvatskog skladatelja Božidara Kunca. Pored upoznavanja djela *Draga priča* i *Maštanje o sreći* iz ciklusa *Mlado lišće op. 20*, naglasak se stavlja na emocionalni aspekt kojim se teži prihvaćanju glazbe, ali i sebe.

Ključne reči: studentski projekt, glazbena pedagogija, gimnazija, izvannastavne aktivnosti, Glazbena umjetnost

Cilj, zadaće i svrha predmeta Glazbena umjetnost

Glazbena umjetnost naziv je nastavnog predmeta u hrvatskim gimnazijama. Na tom se predmetu, kroz četverogodišnji program,¹ u kontinuitetu obrađuje povijest glazbe od njezinih početaka do današnjih dana, s naglaskom na usvajanje i unaprjeđivanje glazbenih znanja putem slušanja i muzikološke elaboracije glazbenih djela.

¹ Osim u prirodoslovno-matematičkoj gimnaziji gdje se isti sadržaj realizira kroz dvije godine.

Svrha nastave glazbene umjetnosti, koja se nadovezuje kao takva na glazbenu kulturu² je obrazovati kritičkog slušatelja i poznavatelja glazbe, aktivnog sudionika u kulturno-umjetničkim događanjima sredine u kojoj živi i djeluje. Prema Nastavnom programu za glazbenu umjetnost (1994), cilj je nastave Glazbene umjetnosti omogućiti razumijevanje glazbenih djela svjetske i nacionalne kulturne baštine. Zadaće su brojne, a ovise o makro i mikroplaniranju nastave. Usmjerene su na upoznavanje i učenje glazbenih sastavnica, pamćenje određenog broja glazbenih djela, razumijevanje osnovnih podataka iz povijesti glazbe, na razvoj glazbenoga ukusa, ali i širenje opće kulture. Tako npr. treba: „omogućiti učenicima nastavak upoznavanja izražajnih sredstava glazbe i njenih sastavnica; slušno i teorijski dopuniti poznavanje glazbala i pjevačkih glasova te različitih vrsta izvodačkih sastava (vokalnih, instrumentalnih i kombiniranih); upoznati temeljne glazbene oblike i najtipičnije vrste glazbenih djela; naučiti razlikovati značajke glazbe nastale tijekom pojedinih povijesnih razdoblja i na temelju tih značajki moći približno ustanoviti kojem razdoblju ili stilskom pravcu pripada neko slušano djelo; upoznati veći broj umjetničkih glazbenih djela iz svjetske literature i saznati najznačajnije podatke o njihovim stvarateljima; upoznati vrijedna umjetnička dostignuća hrvatskih ranijih i suvremenih glazbenih stvaratelja; razviti u učenicima želju za samostalnim stjecanjem novih spoznaja i znanja o glazbenoj umjetnosti; osposobiti učenike da na temelju stečenoga znanja mogu sami približno procijeniti umjetničku razinu djela koja slušaju; poticati i razvijati potrebu mladih za praćenje glazbenoga (i cjelokupnoga umjetničkoga) života uže i šire životne sredine; steći svijest o razini cjelokupne hrvatske civilizacije i razviti u učenika želju da i sami njeguju vrijednosti naše glazbene tradicije i sudjeluju u njenoj stalnoj nadogradnji; poticati mladež na izravno osobno sudjelovanje u izvođenju glazbe (u školskim ansamblima ili u umjetničkim društvima izvan škole)” (Nastavni program za glazbenu umjetnost, 1994, 77). Uza sve navedeno, zadatac glazbene umjetnosti su i sljedeće: razvijati sposobnost kritičkoga slušanja; spoznati etičku i estetsku vrijednost umjetničkih glazbenih djela svjetske i nacionalne baštine; razlikovati značajke glazbenih djela ovisno o stilskom razdoblju putem aktivnoga slušanja; usporediti vrijedna umjetnička dostignuća hrvatskih skladatelja u sklopu europskih glazbenih kriterija; poticati kod učenika želju za samostalnim stjecanjem novih spoznaja i znanja o glazbenoj umjetnosti (Vidulin-Orbanić i Duraković, 2012).

Okvirni raspored gradiva četverogodišnjega programa je sljedeći: I. razred: sastavnice glazbenoga govora, razvoj glazbe od njenih početaka do renesanse (do kraja 16. stoljeća); II. razred: barok, galantni stil i bečka klasika (17. i 18. stoljeće); III. razred: od romantizma do impresionizma (19. stoljeće); IV. razred: razvojni pravci glazbene umjetnosti tijekom 20. stoljeća.

² Glazbena kultura je naziv predmeta u hrvatskim osnovnim školama. Izvodi se osam godina, po jedan sat tjedno.

S obzirom na to da će u nastavku biti govora o trećem razredu gimnazijskoga usmjerenja, napominjemo da se u trećem razredu nastavlja rad na upoznavanju glazbe i slušnom razlikovanju glazbenih sastavnica, s naglaskom na razdoblje romantizma i impresionizma. Spoznaju se obilježja glazbe tijekom 19. stoljeća slušanjem i analizom različitih vrsta glazbenih djela³. U *Tablici 1* donosimo popis programskih cjelina i sadržaja za treći razred.

Tablica 1. Nastavni sadržaji u trećem razredu gimnazije

Programske cjeline	Programski sadržaji
Romantizam	Na razmeđu klasike i romantizma (L. van Beethoven); opće značajke romantizma (melodija, harmonija, metar, ritam, tempo, dinamika, glazbala i izvođački sastavi); glazbene vrste – glasovirska minijatura, solo pjesma, simfonijska pjesma, simfonija, koncert; glazbeno scenske vrste – opera, opereta, balet; nacionalne škole
Impresionizam	Opće karakteristike; glazbene značajke stila; C. Debussy, M. Ravel

S obzirom na to da je na snazi još uvijek Nastavni program iz 1994., a da su nakon toga ostvarene dvije važne obrazovne reforme⁴ (2006., i 2010. godine) koje su rezultirale važnim promjenama u nastavnoj praksi, osobito u osnovnim školama, evidentno je da i glazbena nastava u srednjoj školi treba biti osuvremenjena. Navedeno je prepoznato u novoj reformi obrazovnoga sustava koja se, pod nazivom *Škola za život*⁵, eksperimentalno provodi u Hrvatskoj tijekom ove školske godine (2018./2019.)

Smatramo da težište rada treba u većoj mjeri biti postavljeno na aktivnom i dubinskom, a ne samo formalnom upoznavanju glazbenih sastavnica putem pomno biranih glazbenih djela, stavljajući ih u puno širi kontekst, kako umjetnički, tako i društveni pa i emocionalni. Slušanje glazbe ne bi smjelo biti orijentirano isključivo na njegovu spoznajnu dimenziju s naglaskom na analitički pristup već omogućiti učenicima otvoreni koncept uvida u cjelovitu *priču* koja stoji iza skladatelja, skladateljskih postupaka, djela, vremena i uvjeta u kojima je skladatelj živio i određeno djelo nastalo. Integralno poučavanje treba biti u službi cjelokupne

³ Udžbenici za treći razred koji se koriste u hrvatskim gimnazijama jesu: Glazbeni susreti 3. vrste (Perak Lovričević i Šćedrov) te Glazbena umjetnost (Medenica i Palić-Jelavić).

⁴ Više u: Vidulin, S. (2016). Reforme odgojno-obrazovnoga sustava u Hrvatskoj i odjeci na glazbenu nastavu u osnovnoj školi.

⁵ Više u: https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2018/OBRAZOVANJE/Nacionalni-kurikulumi/Skola-za-zivot/eksperimentalni_program-skola_za_zivot.pdf (14. 3. 2019.)

percepcije i recepcije djela. Kroz glazbu i putem glazbe u širem smislu učenici doživljavaju i razvijaju spoznajne, emocionalne i motoričke kompetencije na što su ukazali brojni autori (Hallam, 2010; Rickard, Vasquez, Murphy, Gill i Toukhsati, 2010; Roden, Kreutz i Bongard, 2012; Roden i dr., 2014).

Slušanje glazbe, osim spoznajne dimenzije, predstavlja i vid emocionalnog odgoja. Västfjäll (2001), Juslin i Laukka (2004) smatraju da što više učenici slušaju glazbu i uče o glazbi, to će ih više interesirati, a time će imati i dublje emocionalne reakcije na nju. Upravo iz toga razloga Vidulin i Radica (2017) predlažu novi pristup slušanju glazbe u školi: spoznajno-emocionalni. U spoznajno-emocionalnom pristupu, spoznajni dio obilježava upoznavanje i razlikovanje strukturnih glazbenih sastavnica djela, dok se emocionalnim dijelom teži prihvatanju glazbe. „Činjenica je da bolje poznavanje djela, ali i skladatelja, utječe na njezino prihvatanje, a sve navedeno djeluje na emocionalno ispunjenje učenika” (Vidulin i Radica, 2017, 63). Takav pristup promiče stava da slušanje glazbe treba biti u funkciji spoznajnoga, emotivnoga i voljnoga angažiranja učenika, što se postiže upućivanjem učenika na opažanje, otkrivanje, analiziranje, razumijevanje i procjenu glazbenih djela.

Važnu ulogu pritom ima učitelj. Vidulin-Orbanić i Duraković ističu sljedeće (2012, 18): „Njegov je zadatak izabrati optimalan metodički scenarij, odnosno, konkretizirati zadatke i aktivnosti učenika, urediti prostor za učenje te izabrati odgovarajuću nastavnu tehnologiju, primjerenu s pedagoške i metodičke strane.” Korištenje medijskih platformi, suvremenih nastavnih principa, metoda, odgovarajućih nastavnih strategija uz inovativan i kreativan angažman učitelja svakako će pridonijeti tome da zadani programski sadržaji zaista doprinesu unaprjeđivanju znanja i vještina učenika, utječu na njihove doživljajno-spoznajne mogućnosti, vodeći računa o estetskim i umjetničkim kriterijima, zadacima predmeta te zahtjevima suvremene nastave.

Cilj glazbene nastave trebao bi biti, između ostaloga, unaprjeđenje kulture slušanja glazbe, a povezano s tim i konkretno znanje o značajnim epohama (stilovima) u glazbenoj umjetnosti, o karakteristikama određenoga djela, njegovim estetskim i umjetničkim vrijednostima u vremenu u kojem je nastalo. Taj će se cilj postići sugestivnim uključivanjem učenika u nastavu, novim *formulama* aktivnog i inovativnog poučavanja, posjećivanjem glazbenih događanja te zadacima proučavanja i istraživanja glazbe putem različitih medija.

Projekt studentica pulskoga Odsjeka za glazbenu pedagogiju

Projekt je aktivnost kojom se, u određenom vremenskom periodu, teži ostvarenju i realizaciji ideje u vidu konkretnog rezultata. Uz poštivanje projektnih etapa: utvrđivanje teme, formuliranje cilja, planiranje, provedba, formuliranje rezultata i predstavljanje rezultata, vrlo važnu ulogu u njegovu provođenju ima tim osoba na čelu s voditeljem.

Na sveučilišnoj razini projekte provode uglavnom profesori, ali uključivanje studenata u cijeli proces i, čak izazovnije, temeljenje projekata na ideji studenata, uz superviziju i koordinaciju profesora, predstavlja, osim izazova, veliki ulog u izvannastavnim mogućnostima koje bi na fakultetskoj razini trebalo osnažiti.

U posljednjoj dekadi na pulskoj Muzičkoj akademiji (Odsjek Glazbene pedagogije) realizirani su brojni projekti u sklopu kolegija Glazbena pedagogija, Metodika nastave glazbe i Povijest glazbe, a ta se interdisciplinarna povezanost društvenog i humanističkog područja proširila i na umjetničko te obuhvatila i kolegij Klavir.

Jedan od zadnjih realiziranih projekata je projekt pod nazivom *Djetinjstvo viđeno očima impresionista: Claude Debussy i Božidar Kunc*⁶. Projekt se sastoji iz dva dijela koji uključuje pisani i izvođački dio. Pisani se dio odnosi na razdoblje impresionizma, skladatelje Claude Debussyja i Božidara Kunca, koji je rezultirao scenarijem za kratki edukativni film *Učenje za ispit*. Pisani dio obuhvaća: opće informacije o razdoblju impresionizma u umjetnosti s naglaskom na glazbeni impresionizam, biografiju i stvaralaštvo Claude Debussyja te analizu ciklusa *Dječji kutić* s odabranim djelima: *Jimbova uspavanka*, *Serenada lutki* i *Snijeg pleše*. Nadalje, istražuje se i analizira lik i djelo Božidara Kunca, kroz njegovu biografiju, stvaralaštvo i klavirski ciklus *Mlado lišće* s odabranim djelima: *Tako je nekoć bilo*, *Maštanje o sreći* i *Draga priča*. Uz proučavanje i istraživanje te analizu odabranih skladbi, izrađen je scenarij za film *Učenje za ispit*.

U projektu je glazbeni stil impresionizma objašnjen od njegovog samog nastajanja usporedno s umjetničkim istoimenim stilom koji uključuje i slikarstvo i poeziju. Biografija Claudea Debussyja, osim općih informacija o skladatelju sadrži i opis načina ulaska u glazbeni svijet, tijekom obrazovanja i kratke crte o privatnom životu. Istaknuta su njegova najznačajnija djela, značajke njegovog skladateljskog sloga te inovativnost koje je unosio u svoje skladbe poput: *Jimbova uspavanka*, *Serenada lutki* i *Snijeg pleše* iz ciklusa *Dječji kutić*. Svako djelo nastalo je određenom skladateljskom inspiracijom koja je u ovom projektu prikazana i pojašnjena kroz opis specifičnosti djela, prikazujući njegovu pozadinsku priču.

Na isti način oblikovana je priča o hrvatskom skladatelju Božidaru Kuncu. Uz osnovne podatke o skladatelju i njegovom obrazovanju, obrađuje se njegova reproduktivna i stvaralačka djelatnost kao i sudbonosna prekretnica, odlazak u Sjedinjene Američke Države. Slijedi opis načina njegova skladateljskoga pristupa te karakteristika djela poput: *Tako je nekoć bilo*, *Maštanje o sreći* i *Draga priča* iz klavirskog ciklusa *Mlado lišće* (op. 20). Pregled završava scenarijem za film *Učenje za ispit*.

Scenarij je pisan za tri ženska lika koja se na uvodnom dijelu filma ponajprije predstavljaju. Radnja se odvija u stanu u kojem se priprema ispit. Prilikom učenja

⁶ U projektu su sudjelovale sljedeće studentice: Ema Ulemek, Elizabeta Jadan, Tena Andrijević, Daniela Zgrablić i Martina Kurelić, pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Lade Duraković i mr. art. Elde Krajcar Percan, umj. savjetnica.

studentice razgovaraju i diskutiraju o razdoblju impresionizma, Debussyju i Kuncu. Kraj filma osmišljen je na način da se nadovezuje na izvođački dio projekta. Film prikazuje proces učenja gradiva o impresionizmu, Claudeu Debussyju i Božidaru Kuncu te rezultat učenja (što su naučile za ispit; jesu li položile ispit). Izvođački dio projekta imao je za cilj predstaviti dijelove dvaju glasovirskih ciklusa inspiriranih svijetom djece i mladeži – *Dječji kutić* i *Mlado lišće*.

Nastup⁷ se sastojao od čitanja, video prikaza skladatelja i umjetničkih izvedbi. Na početku je prikazan film *Učenje za ispit* koji na zabavan način prikazuje teorijsku osnovu projekta, a slijedilo mu je čitanje teksta o impresionizmu. Kratak video ulomak o životu Claudea Debussyja povezan je čitanjem teksta koji se proteže od biografije, stvaralaštva, ciklusa *Dječji kutić* pa sve do predstavljanja djela *Jimbova uspavanka* nastavno na umjetničku interpretaciju. Na isti način predstavljena su i djela *Serenada lutki* i *Snijeg pleše*. Video ulomak o životu Božidara Kunca uveo nas je u njegovu priču. Tekst je obuhvaćao biografiju skladatelja, stvaralaštvo i analizu klavirskog ciklusa *Mlado lišće*. Umjetnička interpretacija djela *Tako je nekoć bilo*, *Maštanje o sreći* i *Draga priča* popraćena je pripadajućim tekstom. Nakon zahvala i završne riječi uslijedio je prikaz videa koja sadrži kompilaciju grešaka sa snimanja. Poznati i pod nazivom *Bloopersi*, osim što su zabavili publiku, ujedno su zaokružili projektnu priču.

Nastavna jedinica „Božidar Kunc – ciklus Mlado lišće op. 20”

Nastavni plan i program Glazbene umjetnosti za gimnazije, iako sadržajno propisan, ostavlja mogućnost uvođenja i nekih drugih sadržaja unutar redovitih nastavnih tema. U trećem razredu gimnazijskog obrazovanja posebne zadaće su učenje obilježja glavnih glazbenih vrsta nastalih tijekom 19. stoljeća, upoznavanje značajki nekih nacionalnih glazbenih stilova i slušno razlikovanje te praćenje građe pojedinih glazbenih djela. Jedna od cjelina je *Impresionizam u glazbi i njegovi odjeci* u sklopu kojeg možemo smjestiti i nastavnu jedinicu „Božidar Kunc – ciklus Mlado lišće”. Kada je u pitanju slušanje glazbe, ovaj skladatelj je primjeren jer se njegova harmonija razvija prema proširenoj tonalitetnosti, što je ujedno i karakteristika impresionističkog glazbenog razdoblja. To nas dovodi i do didaktičke važnosti njegovih sedam stavaka. On je namjernim unošenjem disonanci želio mlade glazbenike pripremiti za zadatke koji ih čekaju kod izvođenja i slušanja suvremenih glazbenih ostvarenja.

Osmišljena nastavna jedinica⁸ realizira se nakon obrade glazbeno-stilskog razdoblja impresionizma i njegovih predstavnika. Obuhvaća rad na skladatelju Božidaru Kuncu i djelima *Draga priča* i *Maštanje o sreći* iz ciklusa *Mlado lišće op. 20*, koji čini sedam kompozicija za klavir.

⁷ Realiziran je 19. travnja 2018. na maloj sceni Istarskog narodnog kazališta – Gradskog kazališta Pula.

⁸ Osmislila Ana Bučko, studentica četvrte godine Glazbene pedagogije.

Artikulacija nastavnog sata prolazi kroz tri faze: uvodni, središnji i završni dio. Uvodni dio orijentiran je na ponavljanje gradiva, odnosno ponavljanje odlika impresionizma. Središnji dio sadrži materijal u vidu video isječka, dok je završni dio rezerviran za zabavu kroz društvenu igru koja osim ponavljanja ključnih pojmova nastavne jedinice ujedno i pospješuje koncentraciju.

S obzirom na to da ćemo artikulaciju nastavne jedinice obraditi s metodičkog aspekta, slijedi kratki prikaz odlika impresionizma, koji je nastao kroz prije opisani projekt studentica.

Impresionizam⁹ je smjer u europskoj umjetnosti iz druge polovice 19. stoljeća i prve polovice 20. stoljeća. Razvio se u Francuskoj, isprva u slikarstvu, a poslije u književnosti i glazbi. Temeljio se na slobodnom izražavanju osobnog dojma viđenog, na oslikavanju izravnih utisaka. Zbog neodređenosti i zamagljenosti obrisa i nepostojanja čvrstih linija kritičari su impresionističke slike smatrali nedovršenim skicama. Simbolistička poezija se, pak, nije temeljila na sadržajnoj zaokruženosti fabule već je sva pažnja bila usmjerena na sugestivnu atmosferu.

U glazbi se impresionizam razvija oko 1890.-te godine kao reakcija na dominaciju Wagnerove glazbe i na pretjeranu izražajnost kasnoromantičara, iako se mnoge značajke impresionizma podudaraju s romantičnim: lirizam, sklonost ujedinjavanju umjetnosti, veličanje prirode. Ipak, impresionisti odbacuju dio romantične tradicije, posebno naslijeđe Beethovenovih simfonija i Wagnerove glazbene drame. Oni posjeduju vlastiti kriterij prema kojem otkrivaju nepoznatu estetsku ljepotu. Karakterizira ga programnost, jer su impresije nužno vezane uz zbivanja iz vanjskog svijeta, a posebno je često uobličavanje akustičkih pojava poput vode, mora, rijeka, fontana, kapljica kiše pomoću tonova. Claude Debussy smatra se najznačajnijim skladateljem europskog impresionizma.

Božidar Kunc¹⁰ rođen je 1903. godine u Zagrebu. U njegovom se domu u svečanim prigodama uvijek muziciralo. Otac je rano uočio njegovu glazbenu nadarenost pa mu je u dobi od devet godina kupio glasovir. Premda je završio i studij prava, glazba je zauvijek ostala u središtu njegova zanimanja. Na studiju na Muzičkoj akademiji u Zagrebu usredotočio se na dva područja koja će ga zaokupljati čitavog života: pijanizam i skladateljski rad. Neposredno nakon diplome započinje Kuncova bogata koncertantna skladateljska djelatnost.

Prema Hrvatskoj enciklopediji (2019), njegov glazbeni izričaj očituje mješavinu stilova karakterističnu za glazbu prve polovice 20. stoljeća u kojoj ravnopravno sudjeluju kasnoromantično, od glazbene moderne naslijeđeno poimanje proširene tonaliteta (primjetna kod Kunca osobito na planu harmonije),

⁹ Više u: Opća i nacionalna enciklopedija (2006). Za impresionizam u glazbi više u: Andreis, J. (1989): Povijest glazbe 3 i 4; Tuksar, S. (2000a): Kratka povijest europske glazbe; Michels, U. (2006): Atlas glazbe 1 i 2.; Žmegač, V. (2009): Majstori europske glazbe.

¹⁰ Više u: Andreis, J. (1989), Povijest glazbe 4; Tuksar, S. (2000b), Kratka povijest hrvatske glazbe; Kovačević, K. (1960): Hrvatski kompozitori i njihova djela; Weber, Z. (1995), Impresionizam u hrvatskoj glazbi.

melodijski razvoj koji ukazuje na impresionističko oblikovanje i neoklasicistički smisao za formalni sklad. Unutar Kuncovih 80-ak skladbi (orkestralna, komorna, glasovirska i vokalna djela) po autentičnosti poetskog individualizma ističe se glasovirski opus, u kojem se, kao i u vokalnoj lirici, zrcali skladateljevo iskustvo koncertnoga virtuoza, maštovitog improvizatora i magistralnoga pratitelja (prije svega vlastite sestre, sopranistice Zinke Kunc-Milanov). Na tom je terenu Kunc odnjegovao i svoj vrlo izrazit smisao za zvukovni kolorizam, potom pretočen u orkestralni i komorni medij.

Osim što je Zagrebačka filharmonija izvodila njegova djela, za svoj violinski koncert dobio je prestižnu nagradu „Zlatko Baloković”. Nakon rata nastupao je diljem Hrvatske i tadašnje Jugoslavije kao solist i korepetitor. Sudbonosna prekretnica u Kuncovu životu dogodila se 1951. godina, kada je odlučio slijediti svoju sestru Zinku, čuvenu opernu primadonu, u Sjedinjene Američke Države. Do kraja života svoju je karijeru podredio njezinim nastupima na kojima ju je pratio za glasovinom. U okviru tih koncerata nastupao je i kao solist, izvodeći najčešće vlastite skladbe. Ipak, njegovi su nastupi ostali u sjeni Zinkine umjetnosti. Kuncov se svestran i intenzivan umjetnički angažman posljednjih godina njegova života ispreplitao s krizama i bolešću. Posljednji njegov nastup bio je s detroitskim simfonijskim orkestrom u prepunoj dvorani *Ford auditoriuma*, pred 1900 slušatelja. Božidar Kunc srušio se nakon koncerta u mračnom hodniku. Umro je od srčanog udara 1. travnja 1964. godine. Od samog početka svoje umjetničke karijere Kunc se podjednako bavio klavirom i kompozicijom. Reproductivna i stvaralačka aktivnost bile su kod njega usko povezane. No, nije se ograničavao samo na svoja djela, već je koncertne programe obogaćivao i djelima svojih kolega i prijatelja pa je tako Kunc zaslužan za afirmaciju hrvatske klavirske glazbe u razdoblju između dva rata.

Brižljivo ispitivanje i odabiranje harmonijskih boja nadasve je karakteristično za ovog umjetnika kojeg se često povezuje upravo s francuskim impresionističkim pokretom na čelu s Debussyjem. Uz impresionističke crte u Kuncovim djelima susreću se i elementi hrvatske tradicijske glazbe, što njegovu stilu daje specifično obilježje. Iz njegovih klavirskih skladbi jasno se razabire njegovo vrsno poznavanje tog glazbala. Među velikim brojem klavirskih kompozicija treba navesti neke najbitnije: *Koncert za klavir i orkestar u h-molu*, *četiri sonate*, *ciklus U poljima*, *Dva nokturna*, *Mlado lišće*, *Bagatele*, *Pet valcera itd.* Osim djela za klavir Kunc je napisao više komornih djela i orkestralnih skladbi u kojima je pokazao izvrsno vladanje instrumentacijom i rafiniranim zvukovnim kombinacijama.

Klavirski ciklus pod naslovom *Mlado lišće* (op. 20) Božidar Kunc je skladao 1933. godine i posvetio ga svojoj majci. Riječ je o kratkim uspomenama iz djetinjstva, pisanim pristupačnim stilom, koji obiluje duhovitim karakterizacijama pojedinih raspoloženja. *Mlado lišće* se ubrzo uvrstilo u najpopularnija domaća djela literature za mlade pijaniste. Treba istaknuti da kompozicija, uza svu jednostavnost klavirskog sloga, zahtijeva suptilnu interpretaciju pa i zbog toga predstavlja vrijedno obogaćenje i dopunu tehničkim vježbama.

Artikulacija nastavne jedinice „Božidar Kunc – ciklus Mlado lišće op. 20”

Uvodni dio:

Nastavni sat započinje ponavljanjem gradiva s prethodnog sata koji se odnosi na glazbeno-stilsko razdoblje impresionizma. Izbor načina ponavljanja gradiva određuje učitelj, ali isto tako jedan od prijedloga je ponavljanje gradiva kroz slušanje određenih djela impresionističkog stila kao što su: *C. Debussy – Clair de Lune*, *M. Ravel – Bolero*, itd. Zadatak učenika bio bi prepoznati naziv djela, skladatelja, vrstu izvođača te ugođaj djela. Tijekom dobivanja odgovora potiče se diskusija kroz koju se ponavljaju opće značajke tog glazbenog stilskog razdoblja.

Središnji dio:

Učenicima se objašnjava kako pored Debussyja i Ravela koji su označili razdoblje impresionizma postoji i hrvatski predstavnik tog glazbeno-stilskog razdoblja pod imenom Božidar Kunc. Pretpostavka je da učenici nisu upoznati sa skladateljem, ali je preporuka provjeriti te, ako ipak postoji pojedinac, iskoristiti otvorenu mogućnost razgovora kao sredstvo motivacije. Slijedi prikazivanje video isječka iz edukativnog filma napravljenog u projektu *Djetinjstvo viđeno očima impresionista: Claude Debussy i Božidar Kunc*, a prikazuje Kuncovu biografiju. Prije prikazivanja videa učenike se upućuje na zadatak praćenja videa uz pisanje natuknica o skladateljevoj biografiji kako bi kasnije mogli prepričati viđeno.

Nakon odgledanog video isječka učitelj uz pomoć učenika na ploči rezimira bitne informacije (Prilog 1) dobivene iz video isječka, uz pisanje imena i prezimena skladatelja u funkciji naslova. Učitelj upoznaje učenike sa klavirskim ciklusom *Mlado lišće op. 20* koji upisuje na ploču kao dopunu naslova te kroz razgovor postavlja pitanje: „S obzirom da se govori o ciklusu koji prikazuje uspomene iz djetinjstva, koje su vaše uspomene?” Prijedlog je da učitelj otkrije neku svoju uspomenu kroz razgovor.

Slijedi slušanje glazbe. Objašnjava se zadatak u kojem jedan učenik sjedi sa slušalicama ispred ostalih učenika okrenut prema njima. Tijekom slušanja „nepoznate” skladbe (skladba *Draga priča*) učenik riječima na glas opisuje ono što čuje i doživljava. Ispred njega nalaze se kartice koje će mu pomoći pri izražavanju (primjer: veselo, veličanstveno, mirno, podsjeća me na ..., melodija se kreće ..., itd.; Prilog 2). Vrlo je važno učenicima objasniti kako nema netočnosti u opisu te da se tijekom slušanja koncentrirano izolira i fokusira na ono što čuje. Ostali učenici prate njegov opis.

Slijedi zajedničko slušanje iste skladbe nakon kojeg se razgovara s učenicima o tome koliko se poistovjećuju ili ne s opisom učenika te što su oni doživjeli. Na kraju razgovora učitelj iznosi naslov skladbe koji zapisuje na ploču.

Slijedi treće slušanje koje je ujedno i analitičko slušanje ne bi li se otkrila dinamika, ugođaj, tempo, kretanje melodije i vrsta izvođača. Nakon slušanja s učenicima se diskutira o postavljenim zadacima te koje karakteristike razdoblja impresionizma otkrivaju, odnosno prepoznaju u ovom djelu.

Na isti način obrađuje se i druga skladba pod nazivom *Maštanje o sreći* s time da slušanje i opisivanje pripadne drugom učeniku. Na kraju se ponavlja gradivo o Kuncu i njegovim djelima.

Završni dio:

Kroz igru *Glazbena opstrukcija* ponavljaju se ključne riječi/pojmovi (Prilog 3) naučeni na nastavi, na način da se razred podijeli u dvije skupine. Svaka skupina ima po jednog predstavnika koji će na jednoj strani učionice stajati i preko slušalice slušati glasnu glazbu (prijedlog: The Prodigy: Firestarter ili Limp Bizkit: Rollin'). S druge strane učionice stajat će ostatak skupine koji će pojedinačno izvlačiti po jedan pojam i taj pojam glasno izgovarati osobi sa slušalicama koja treba pročitati s usana o kojem je pojmu riječ. Pojmovi se odnose na obrađenu nastavnu jedinicu. Igra se izvodi po skupinama zasebno, u trajanju od 2 minute. Skupina s najviše pogodjenih pojmova je pobjednik.

Zaključak

Projektna nastava ima važnu ulogu u suvremenoj nastavi upravo zbog svoje svestranosti i konačnog rezultata koji je u najvećoj mjeri usmjeren na one pojedince koji su i sudjelovali u procesu stvaranja. Kako pojedini projekti ne bi otišli u zaborav, rodila se ideja upravo o nastavnoj jedinici koja koristi postojeći projekt, kako bi se stečeno znanje prenijelo dalje, kroz nešto drugačiji pristup. Otvoren model u nastavi glazbene umjetnosti daje prostora za nastavnu jedinicu koja se odmiče od klasične nastave, odnosno od one nastave na koju su učenici naviknuti, stvarajući novo razredno ozračje i motivaciju kao temelj za učenje.

Prije same artikulacije nastavnoga sata, koristio se materijal iz projekta o impresionizmu i Božidaru Kuncu. Uvodni dio poslužio je ponavljanju gradiva. U središnjem dijelu obrađuje se novo gradivo tj. upoznaje se skladatelj Božidar Kunc kroz prikaz video isječka. Video je ujedno i način motivacije učenika, jer se radi o tehnologiji kojoj su učenici skloni i s kojom su u svakodnevnom doticaju. Sadržaj videa je lako za razumjeti, što omogućava brže svladavanje informacija, a s dobivenim zadatkom zapisivanja bitnih informacija o skladatelju u vidu natuknica, učenici se usavršavaju u vještini izuzimanja bitnog od nebitnog.

U okolini možemo primijetiti kolika je učestalost korištenja slušalice u slušanju ne samo glazbe već i knjiga. Iz tog razloga slušalice su element koji dominira u ovoj nastavnoj jedinici. Kroz slušanje se u nastavnoj jedinici želi maknuti od nekog standarda u nastavi glazbene umjetnosti (traženja glazbenog oblika, primjećivanje dinamike, itd.) te se žele naglasiti osjećaji koje glazba budi tijekom

slušanja. Prihvatanje i razumijevanje tuđih stajališta i doživljaja još je jedna poruka koja se uči kroz glazbu u ovoj nastavnoj jedinici.

U društvenim igrama uživaju djeca i odrasli. Igra *Glazbena opstrukcija*, kroz koju se ponavlja naučeno gradivo putem pojmova u završnom dijelu artikulacije nastavne jedinice, korištena je iz razloga što u svojoj formi sadrži glazbeni segment, ali je ujedno i poveznica s korištenjem slušalica. Djela koja se obrađuju u nastavnoj jedinici svakako su posebna, prvenstveno zbog toga što učenike već na prvo slušanje dovodi do nekog mirnog i sjetnog stanja te su zbog toga prikazana.

Na učitelju je veliki zadatak na koji način prezentirati djela kako bi ih učenici doživjeli, proživjeli i naučili. Osim doživljaja treba omogućiti učenicima da izraze svoje mišljenje, čak i ako nisu u skladu s općim postavkama i standardima društva. Kako bi glazba reflektirala emociju koju nosi, učitelj je taj koji treba naći put. Dakle: glazba = emocija, učitelj = put.

Literatura

- Andreis, Josip (1989). *Povijest glazbe 3 i 4*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje (2019). Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža. <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=34624#top> [pristup 15. 2. 2019.]
- Hallam, Susan (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Juslin, Patrik N. & Laukka, Petri (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of New Music Research*, 33(3), 217-238.
- Kovačević, Krešimir (1960). *Hrvatski kompozitori i njihova djela*. Zagreb: Naprijed.
- Medenica, Nada & Palić-Jelavić, Rozina (2006). *Glazbena umjetnost. Udžbenik za glazbenu umjetnost u trećem razredu gimnazije*. Zagreb: Znanje.
- Michels, Ulrich (2006). *Atlas glazbe 1 i 2*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Nastavni plan i program* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Perak Lovričević, Nataša & Ščedrov, Ljiljana (2008). *Glazbeni susreti 3. vrste. Udžbenik glazbene umjetnosti za treći razred gimnazije*. Zagreb: Profil.
- Rickard, Nikki; Vasquez, Jorge T., Murphy, Fintan; Gill, Anneliese & Toukhsati, Samia R. (2010). Benefits of a classroom based instrumental music program on verbal memory of primary school children: a longitudinal study. *Australian Journal of Music Education*, 1, 36-47.
- Roden, Ingo; Kreutz, Gunter & Bongard, Stephan (2012). Effects of a school-based instrumental music program on verbal and visual memory in primary school children: a longitudinal study. *Frontiers in Neuroscience*, 6, 572. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3528082/> [pristup 27. 12. 2018.]

Roden, Ingo; Könen, Tanja; Bongard, Stephan; Frankenberg, Emily; Friedrich, Esther Kamala & Kreutz, Gunter (2014). Effects of music training on attention, processing speed and cognitive music abilities—findings from a longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 28(4), 545-557.

Tuksar, Stanislav (2000a). *Kratka povijest europske glazbe*. Zagreb: Matica hrvatska.

Tuksar, Stanislav (2000b). *Kratka povijest hrvatske glazbe*. Zagreb: Matica hrvatska.

Västfjäll, Daniel (2001). Emotion induction through music: A review of the musical mood induction procedure. *Musicae Scientiae*, 5(1_suppl), 173-211.

Vujić, Antun, ur. (2006). *Opća i nacionalna enciklopedija u 20 knjiga*, IX. knjiga. Zagreb, Pro Leksis i Večernji list.

Vidulin, Sabina (2016). Reforme odgojno-obrazovnoga sustava u Hrvatskoj i odjeci na glazbenu nastavu u osnovnoj školi. U: Hadžić, Fatima (urednica), *Zbornik radova 9. Međunarodni simpozij „Muzika u društvu”* (312-325). Sarajevo: Muzikološko društvo, Muzička akademija.

Vidulin-Orbanić, Sabina& Duraković, Lada (2012). *Metodički aspekti obrade muzikoloških sadržaja: mediji u nastavi glazbe*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Vidulin, Sabina & Radica, Davora (2017). Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe u školi: teorijsko polazište. U: Vidulin, Sabina (urednica). *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena* 5(55-71). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Žmegač, Viktor (2009). *Majstori europske glazbe*. Zagreb: Matica hrvatska.

Weber, Zdenka (1995). *Impresionizam u hrvatskoj glazbi – Recepcija glazbe Claudea Debussyja u Hrvatskoj 1918. – 1940*. Zagreb: Nakladni zavod Matice Hrvatske.

PRILOZI

Prilog 1. Plan ploče

BOŽIDAR KUNC – ciklus Mlado lišće op. 20

- rođen u Zagrebu
- s 9 godina počeo svirati klavir
- završio pravo, kompoziciju i klavir na MA u Zagrebu
- nagrada Zlatko Baloković
- radio na MA u Zagrebu
- preselio se u SAD kako bi korepetirao svojoj sestri Zinki Kunc (operna pjevačica)
- pisao sve glazbene vrste osim opere
- posebno zanimanje za klavir

Glazbeni brojevi: Draga priča, Maštanje o sreći

Prilog 2. Izrazi za opis glazbenoga djela

SJETNO	MIRNO	VESELO	PODSJEĆA ME NA...	TUŽNO	POKRETNOST
MELODIJA SE JASNO ČUJE	GLAZBA OPISUJE SLIKU...	PJEVNO	SVEČANO	SLOBODNO	VELIČANSTVENO
NAPETO	OPUŠTENOST	VISOKI TONOVI	MELODIJA SE KREĆE KAO...	SKOKOVITI TONOVI	MELODIJA RASTE
USPORENO	POPUT GOVORA	HODAJUĆI	PRATNJA JE...	UŽURBANO	OSJEĆAJNO
ZBUNJENO	NJEŽNO	RASPJEVANO	BOLNO	ŠALJIVO	NEMIRNO

Prilog 3. Ponavljanje gradiva

1.	Božidar
2.	Kunc
3.	Ciklus
4.	Djetinjstvo
5.	Priča
6.	Maštanje
7.	Klavir
8.	Impresionizam
9.	Zinka
10.	Baloković
11.	Mlado lišće
12.	Sreća
13.	Uspomene
14.	Majka
15.	Interpretacija
16.	Opus
17.	Dvadeset
18.	Amerika
19.	Kompozicija
20.	Pravo

STUDENT PROJECT AS AN INSPIRATIONAL MUSIC TEACHING IN GYMNASIUM

Project teaching has always attracted attention of the educational community, and because of its versatility is an important segment in contemporary teaching. While studying at the Academy of Music in Pula, music pedagogy students have the opportunity, within regular classes, to take part in various extracurricular activities, as project realization. One of the lesson-project is titled "Childhood Viewed by Impressionists: Claude Debussy and Božidar Kunc", which aimed to present parts of two piano cycles inspired by the world of children and young people – *Dječji kutić* and *Mlado lišće*. This project was an encouragement for the realization of the teaching lesson *Božidar Kunc – Cycle Mlado lišće op. 20*, intended for the students of the third grade in Gymnasium. The open model in teaching music gives space to such teaching unit that moves away from classical teaching, from the lesson to which students are accustomed, creating a new classroom atmosphere and motivation as the basis for learning. New generations of students are growing up with some new technologies, so their introduction in teaching is an opportunity to make them more accessible and interesting. The teaching unit includes the repetition of the characteristics of the musical style of Impressionism and the elaboration of the Croatian composer Božidar Kunc, and with the elaboration of the work *Draga priča* and *Maštanje o sreći* from the cycle *Mlado lišće op. 20*, in addition to the musical-cognitive elements, the emphasis is on the emotional aspect, which means acceptance of music, as well as students themselves.

Keywords: student project, music pedagogy, gymnasium, extracurricular activities, teaching music

МУЗИЧКА ТЕОРИЈА И ИЗВОЂАШТВО

MUSIC THEORY AND PERFORMANCE

Зоран Божанић

ванредни професор, Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у
Београду, Србија
zbozanic@gmail.com

МЕЛОДИЈСКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ИНСТРУМЕНТАЛНОГ КОНТРАПУНКТА: МЕТОДСКИ ПРИСТУПИ НАСТАВИ И МОГУЋНОСТИ ЊЕНОГ УНАПРЕЂЕЊА

Сажетак

Рад се базира на уџбеницима инструменталног контрапункта. Сагледани су поједини аспекти средњошколске наставне праксе, повезане са израдом контрапунктске мелодије. Циљ је да се анализом начина обраде барокне мелодике, детектују проблеми и поставе методска упоришта за њено успешније савладавање. У том контексту, посебна пажња посвећена је ритмичким и мелодијским шемама, својеврсним припремним вежбама садржаним у актуелном уџбенику, као и модалитетима представљања акорада. Отворена су још питања унапређења наставног процеса, кроз актуелизовање латентног вишегласја. Истраживањем методских приступа код изучавања мелодије, биће омогућено боље усвајање почетних наставних јединица на предмету Инструментални контрапункт. Резултати спроведеног истраживања, примењени у пракси, допринеће успешнијем компоновању вежби и бољем разумевању музичког мишљења барокних полифоничара.

Кључне речи: инструментални контрапункт, уџбеник, мелодија, методика наставе

На предмету Инструментални контрапункт обрада мелодијских карактеристика барокне музике прва је наставна тема која обухвата практичан рад. Зато, постављање добре основе код компоновања вежби, одразиће се и на успешност савладавања потоњих сложенијих задатака у двогласу и вишегласју. У овом тексту, анализом уџбеника, биће обухваћена шароликост приступа код изучавања мелодије. На основу тога, одредиће се могућности унапређења наставе.

Две различите наставне методе, карактеристичне су за уџбенике објављене током XIX и прве половине XX века. Прва метода користи средства контрапункта, док се друга базира на хармонији. Наиме, у великом броју

радова, компоновање се започиње двогласним ставом. (Dehn, 1859; Beller-mann, 1862; Lewis, 1893; Kitson, 1907; Schoenberg, 1963; код нас Tajčević, 1958) Унутар њега се разматрају мелодијске карактеристике гласова и закономерности њиховог вођења. Другим речима, контрапункт је основа из које „израста” мелодија – она је његов секундарни продукт.

Притом, посебно се истиче замагљеност питања стила – не постоји јасна граница између строгог и слободног контрапункта. Такав је нпр. Керубинијев (Luigi Cherubini) рад (Cherubini, 1835) или Персов (Charles William Pearce) уџбеник. (Pearce, 1914) У последњем случају, чак се у контрапунктским врстама дају вежбе за инструменталне и вокално-инструменталне саставе. (Pearce, 1914: 80, 84, 85, 100–101 итд.)

С друге стране, бавећи се „хармонском и ритмичком природом кантуса фирмуса” Риман (Hugo Riemann) у склопу двогласног става пише о основној улози хармоније; она чак упућује и на организацију ритмичког кретања. (Riemann, 1908: 1–6) Управо овакав третман хармоније – као основе полифоније – карактеристичан је за многе старије уџбенике. Овде, заправо, нема мелодије у њеном класичном значењу – она је у тесној спрези са хармонијом, што је, свакако, под утицајем праксе генералбаса. (Gauldin, 1995: 39) Ову карактеристику уочава Симакова у контексту ренесансног контрапункта и третира је као „препарирани школски стил”,¹ саопштавајући следеће: „Пажња истраживача се премешта са коралне монодије на акорд, са мелодијског гласа на генералбас, са модалног, линеарног мишљења на тонално, функционално-хармонско мишљење, са староцрквених лествица на дур и мол.” (Симакова, 2002: 43)

Наведени приступ настави заступљен је нпр. у Рихтеровом (Ernst Friedrich Richter) раду. (Richter, 1884) Руководећи се идејом „развоја контрапункта на хармонској бази” аутор изучава „раван контрапункт” – методом „нота према ноти” (Richter, 1884: 17–23) и „фигурирани контрапункт” – помоћу контрапунктских врста. (Richter, 1884: 23–42) То се, на почетку, врши у оквиру четворогласног хорског става. У примерима 1а и 1б изложене су две овакве ситуације. (Richter, 1884: 19, 32)



Пример 1а. Прва контрапунктска врста (т. 1–5)

¹ Червенка (Bruno Cervenca) ово именује као „хибридан контрапункт (...) измишљен за употребу у школи”. (Červenka, 1981: 2)



Пример 1б. Трећа контрапунктска врста (т. 1–5)

Након вежбања у склопу четворогласне фактуре, прелази се на троглас и двоглас. Наведено смањивање броја гласова (уместо уобичајеног повећавања), говори о значају који овде има хармонски фундамент.²

Насупрот овоме, савремени методски приступи настави контрапункта подразумевају уважавање стилског контекста (често је садржан у наслову уџбеника); на почетку разматрају се битни елементи у конструкцији мелодије, која затим постаје основа двогласног и вишегласног става.

Важност мелодијског начела наглашава Пистон (Walter Piston), одређујући уметност контрапункта као „уметност комбиновања мелодијских линија”. (Piston, 1970: 9) Дефинишу се још различите врсте „мелодијске кривуље” (енг. *melodic curve*). Слично поступа Кенан (Kent Kennan), разматрајући „мелодијску контуру” (енг. *melodic contour*). Посебна пажња придаје се кулминацији мелодије и њеним разноврсним могућностима испољавања. То није само највиши тон, већ у овој функцији могу бити ритам, метар, хармонија, најнижи тон итд. (Kennan, 1999: 5–7) Истиче се латентни секундни покрет као „скелет” таласастог мелодијског тока. (Kennan, 1999: 8–9) Актуелизује се питање постојања сложених контура (енг. *compound contour*), односно скривене полифоније. (Kennan, 1999: 9–10)

С друге стране, Кшенек (Ernst Krenek) на почетку изучава интеракцију висине тонова с њиховом ритмичком организацијом, при чему се мелодије тумаче као „манифестовање тока енергије”.³ (Krenek, 1958: 6) На овом феномену засновано је и разматрање примене скокова и поступног кретања. Важну улогу има ритам: скокови – који доводе до изненадне измене енергије – захтевају дуже нотне вредности; насупрот томе, поступни покрет постепено мења енергију, те има ноте краћег трајања. (Krenek, 1958: 6)

Пример 2а показује тонски низ, који је у примерима 2б и 2в ритмизован на два различита начина. (Krenek, 1958: 6) Други начин (пример 2в) окарактерисан је као стилски оправдан. Уодношава се енергија тонских висина с њиховим трајањем, односно врши се „мерење” времена утрошеног на скок

² Исти приступ налазимо у познатом Јадасоновом (Salomon Jadassohn) уџбенику. (Jadassohn: 1890)

³ Овде је присутан утицај Куртових (Ernst Kurth) идеја, посебно оних о мелодијској енергији у полифониј музичи. (Kurth, 1948)

и попуњавање настале празнине. Такво време у примеру 2в идеално је уравнотежено, те се, зато, не користи ако се подразумева наставак кретања (прикладније је за крај).



Пример 2а. Тонска основа за ритмизацију

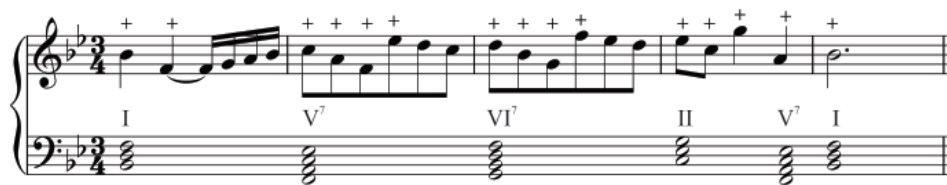


Пример 2б. Неусклађено време утрошено на мелодијски скок и попуњавање настале празнине



Пример 2в. Усклађено време утрошено на мелодијски скок и попуњавање настале празнине

Изводи се још хармонска основа, од интервала садржаних у самој мелодији. Тако се ствара свест о потреби својеврсног представљања акорада у једногласу, као што је показано у примеру 3. (Krenek, 1958: 8) Притом, знање основних принципа мотивског рада, неопходан је предуслов израде мелодије. (Krenek, 1958: 10–15)



Пример 3. Хармонска подлога изведена на основу мелодијских интервала

У савременим уџбеницима често се истиче споменута латентна хармонска подлога мелодике. Тако, Голдин (Robert Gauldin) прво разматра лествичну основу мелодије; у основним потезима обухвата још хармонски фонд епохе, третман ванакардских тонова, модулације, каденционе формуле и секвентне обрасце. (Gauldin, 1995: 7–18) Ово је исправан приступ учењу,

при чему се врши обнављање градива хармоније и његово постављање у контекст датог стила.

Техничке аспекте компоновања аутор своди на поступке рада с мотивом и латентну полифонију. Насупрот Кшенековом приступу, овде се истиче потреба мање примене тзв. „мелодијског баланса” у односу на ренесансну праксу, што се тумачи утицајем инструменталне музике; наводе се примери сачињени искључиво од скокова – односно акордског разлагања.⁴ (Gauldin, 1995: 27) Но, теоретичар сматра да се таласасто кретање мелодијске линије темељи на скривеном поступном кретању; зато се спроводи својеврсна редукционистичка метода анализе, показана у примеру 4, помоћу које се изводи секундни ход – „костур” мелодије.⁵ (Gauldin, 1995: 27)



Пример 4. Јохан Себастијан Бах (Johann Sebastian Bach), *Концерти за две виолине и оркестар у де молу (I)*

Голдин уводи и особену форму практичног рада, која омогућава једноставно добијање скривене полифоније. Реч је о претварању реалног вишегласја у мелодијско кретање – врши се својеврсна мелодизација вертикале. Таква вежба показана је у примеру 5а. (Gauldin, 1995: 33) Једна од могућности извођења мелодије из наведеног хармонског модела, дата је у примеру 5б.



Пример 5а. Реално вишегласје као основа за извођење латентне полифоније

⁴ Ово може бити у колизији са захтевима које постављају други теоретичари. Тако, у једном од уџбеника контрапункта за средњу музичку школу, излаже се следеће: „Мелодије, које се крећу само по акордским тоновима, непожељне су у ученичким радовима.” (Фраенов, 2000: 138). Наведена констатација је оправдана за предвиђени ниво образовања. Заправо, тако се пажња ученика фокусира на линеарност кретања, без истацања хармонске компоненте (она је латентна, насупрот вежбама из хармоније).

⁵ Оваква анализа је споменута и код разматрања Кенановог уџбеника.



Пример 5б. Реализација претходног примера

Другачије методске приступе налазимо у уџбеницима објављеним на руском говорном подручју. Тако, пише се о средствима организације мелодијске линије и закономерностима њене грађе изван оквира стила. (Григорьев и Мюллер, 1969) Тек након тога, одвојено се разматра мелодика ренесансног (Григорьев и Мюллер, 1969: 22–36) и барокног контрапункта – у последњем случају само кроз тему за фугу. (Григорьев и Мюллер, 1969: 208–218) Наведена тенденција тумачења барокне мелодије у садејству с тематизмом, посебно је карактеристична за радове руских музичких теоретичара. (нпр. Мюллер, 1989: 176–179)

Обухватније се сагледава феномен скривене полифоније, чијем разматрању Скребков посвећује читаво поглавље уџбеника. (Скребков, 1951: 136–140) Актуелизују се и неки од поступака којима се производи овај ефекат. Тако, наводе се тема и контрасубјект у виду реалног двогласа (пример 6а), као и касније мелодијско кретање (пример 6б), у којем су скривени ови елементи фуге.⁶ (Скребков, 1951: 137)

Пример 6а. Јохан Себастијан Бах, *Соната у Це дуру (II, Фуџа, т. 1–8)*, тема и контрасубјект у виду реалног двогласаПример 6б. Јохан Себастијан Бах, *Соната у Це дуру (II, Фуџа, т. 171–175)*, тема и контрасубјект у виду скривеног двогласа

⁶ Ово кореспондира са раније наведеним вежбањем које предлаже Голдин.

У нашој наставној пракси, елементи контрапунктске мелодије се обухватно сагледавају. (Živković, 1991) То обезбеђује добру поставку темеља за будући рад на двогласном и вишегласном ставу. Поједини поступци посебно могу бити од користи оним ученицима, који имају потешкоће код компоновања. У том контексту, изложена су четири методска корака у практичном раду, која ће, у даљем тексту, бити посебно издвојена.

Почетно изучавање интервалских карактеристика барокне мелодике, заснива се на својеврсним ритмичким схемама (пример 7а), на основу којих се формирају мелодије, уз очување наведених хармонских функција. (Živković, 1991: 16) Код потоње обраде ритмике, задате су тзв. мелодијске схеме, тј. само нотне главе (пример 7б); њих је потребно ритмизовати, уз очување логичности хармонског тока и примену мотивског рада. (Živković, 1991: 20) Следећи методски корак као основу узима схеме хармонског ритма (пример 7в); израда мелодија подразумева слободан избор њиховог карактера и тоналитета. (Živković, 1991: 20) Овакве схеме постају сложеније (пример 7г), али тек након касније обраде хармонског језика барокне музике. (Živković, 1991: 33)



Пример 7а. Ритмичка схема



Пример 7б. Мелодијска схема



Пример 7в. Схема хармонског ритма (једноставнији вид)



Пример 7г. Схема хармонског ритма (сложенији вид)

Појединим ученицима овакав методски приступ на почетку може бити од велике помоћи. Наставник би ово требало да има у виду, односно да помоћне схеме уводи у практичан рад, посебно код ученика који још увек нису изградили способност повезивању градива хармоније са компоновањем. Међутим, наведеним припремним вежбама не би требало спутавати ученике који не показују проблеме код израде мелодија.

Сагледавање различитих начина изучавања мелодике инструменталног контрапункта, показује шароликост приступа њеној обради и омогућава извођење одређених предлога унапређења актуелне наставне праксе. Тако, нпр. на самом почетку је сасвим оправдано, попут Голдиновог поступања, рад базирати на разматрању хармонског језика барока. Тиме се само мења редослед наставних јединица у оквиру исте теме. Мелодије се пишу на основу латентне хармонске подлоге, те се још успоставља веза са стеченим теоријским знањима из хармоније, која су предуслов рада. Обнављање градива врши се кроз специфичну форму анализе, где је у примерима хармонски фундамент латентно присутан, док се линеарно начело поставља у први план.

За компоновање је важно и представљање акорада у једногласу (у елементарном виду размотрено у Кшенековом раду). Ово се не сме сводити на извођење различитих образаца-интервала, погодних да се помоћу њих покажу одређени хармонски обрти и везе. Рад је, заправо, поново потребно базирати на анализи примера – сагледавањем примене скокова и поступног кретања, начина увођења акордских и ванакордских тонова у мелодији и њиховом метричком положају унутар такта, модалитета извођења модулације у једногласу итд.

Актуелизовање питања скривене полифоније посебно је важно ученицима инструменталних одсека; оно ће омогућити боље разумевање слојевитости мелодија у композицијама које изводе на главном предмету. Но, то је у уџбеничкој литератури углавном информативно изложено; ова проблематика је шире разрађена у радовима друге врсте, доступна је и на нашем језику. (Вођанић, 2010) Знања стечена кроз анализу скривене полифоније, уз дефинисање неких елементарнијих поступака њеног произвођења, даровитији ученици могу применити код компоновања. У том контексту, од значаја је и вежбање претварања реалног вишегласја у његов латентни облик; мелодизација вертикале, уочена у уџбеницима Голдина и Скребкова, може битно обогатити наставу.

У свим аспектима практичног рада, посебно на његовом почетном стадијуму, важно је пажњу усмерити на поступке рада с мотивом. Овде би ученици требало да имају велику помоћ наставника, руководећи се саветима код избора музичког материјала и одређења начина његовог третмана.

Наведене могућности унапређења наставног процеса не руше концепцију предмета; мења се само редослед наставних јединица, уз прихватљиво

проширење њиховог обима. Притом, посебну важност има анализа. Она ће допринети бољем разумевању градива, уз успостављање неопходне везе између теоријских уопштавања и композиторске праксе.

Литература

- Bellermann, Heinrich (1862). *Der Contrapunct*. Berlin: Julius Springer.
- Božanić, Zoran (2010). Specifičnosti skrivene polifonije na primeru Bahovih svita za solo violončelo. U: Zatkalik Miloš (urednik), *Zbornik katedre za muzičku teoriju: Muzička teorija i analiza* (183–190), Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Gauldin, Robert (1995). *A Practical Approach to Eighteenth-Century Counterpoint*. Long Grove: Waveland Press.
- Григорьев, Степан и Мюллер, Теодор (1969). *Учебник полифонии*. Москва: Музыка.
- Dehn, Siegfried (1859). *Lehre vom Contrapunkt, dem Canon und der Fuge*. Berlin: Ferdinand Schneider.
- Živković, Mirjana (1991). *Instrumentalni kontrapunkt*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Jadassohn, Salomon (1890). *Lehrbuch des einfachen, doppelten, drei und vierfachen Kontrapunkts*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Kennan, Kent (1999). *Counterpoint: Based on Eighteenth-Century practices*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kitson, Charles Herbert (1907). *The art of counterpoint and its application as a decorative principle*. London: Oxford University Press.
- Krenek, Ernst (1958). *Tonal Counterpoint In The Style Of The Eighteenth Century*. New York: Boosey And Hawkes.
- Kurth, Ernst (1948). *Grundlagen des Linearen Kontrapunkts; Bachs melodische Polyphonie*. Bern: Verlag Krompholz & Co.
- Lewis, James Henry (1893). *Counterpoint*. London, New York: Novello, Ewer.
- Мюллер, Теодор (1989). *Полифония*. Москва: Музыка.
- Pearce, Charles William (1914). *Modern Academic Counterpoint*. London, New York, Boston: G. Schirmer.
- Piston, Walter (1970). *Counterpoint*. London: Victor Gollancz.
- Riemann, Hugo (1908). *Lehrbuch des Kontrapunktes*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Richter, Ernst Friedrich (1884). *Manual of Simple and Double Counterpoint*. New York: G. Schirmer.
- Симакова, Наталья (2002). *Контрапункт строгого стиля и fuga; История, теория, практика, часть I, Контрапункт строгого стиля как художественная традиция и учебная дисциплина*, Москва: Композитор.
- Скребков, Сергей (1951). *Учебник полифонии*. Ленинград: Государственное музыкальное издательство.
- Schoenberg, Arnold (1970). *Preliminary Exercises in Counterpoint*. New York: St. Martin's Press.
- Tajčević, Marko (1958). *Kontrapunkt*. Beograd: Prosveta.
- Фраенов, Виктор (2000). *Учебник полифонии*. Москва: Музыка.
- Cherubini, Luigi. (1835). *Cours de contrepoint et de fugue*. Leipzig, Paris: Kistner, Schlesinger.
- Červenka, Bruno (1981). *Kontrapunkt u klasičnoj vokalnoj polifoniji* (prev. Konstantin Babić), Beograd: Univerzitet umetnosti.

MELODIC CHARACTERISTICS OF INSTRUMENTAL COUNTERPOINT: METHODICAL APPROACHES TO TEACHING AND POSSIBILITIES OF ITS IMPROVEMENT

The work is based on the instrumental counterpoint's textbooks. Some aspects of the high school's teaching practice have been considered, in connection to counterpoint's melody making. The aim is to detect problems and to set methodical supports for its more successful mastering by the analysis of the ways of the arrangement of Baroque music melodic characteristics. In that context, the particular attention is dedicated to rhythmic and melodic schemes, by special preparation exercises contained in the current textbook, as well as in the modalities of the accords' presentation. The issues of teaching process's improvement are still opened through the actualization of the latent polyphony. By the methodical approaches' research in melody studying, the better comprehension of the initial teaching units at Instrumental counterpoint subject will be enabled. The results of the implemented research could be applied in practice-they will contribute to more successful exercises' composing as well as the better understanding of the musical opinion of Baroque polyphonic composers.

Keywords: instrumental counterpoint, textbook, melody, teaching methodology

Наталија Јовић,¹ Марија Томић²

¹наставник флауте, МШ „Марко Тајчевић”, Лазаревац Србија

²студент ДАС, Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија

¹natalijaAT@gmail.com, ²marijatomic@fmu.bg.ac.rs

МЕТОДИЧКЕ ОСНОВЕ ИНСТРУКТИВНЕ ЛИТЕРАТУРЕ ЗА ФЛАУТУ У СРБИЈИ

Сажетак

Теоретску базу рада представљају публиковани радови (флаутских) педагога, који су за потребе наставе флауте у Србији писали инструктивну литературу и/или користили и прилагођавали већ постојећу (инострану) литературу. Зарад бољег разумевања методичких основа флаутске наставе и одређивања места инструктивне литературе у наставном програму, проучавале смо и радове из области методике наставе флауте (Марочик, 2014; Rakin-Martinović, [u rukopisu]; Димитријевић, 2006; Eberst, 1964, 1979) и историјата српске музичке педагогије (Пејовић, 2001; Дробни, 2008), као и музиколошку грађу (Томић, 2015, 2017, 2018). Циљ нам је био да објединимо и анализирамо прикупљену инструктивну литературу за флауту у Србији, кроз тумачење наведених методских упутстава и објашњења у методама, водећи се концептом „четири области *тйийичних комйейиениција извођача*, вештина или уметности извођења” (Bogunović, 2010: 33). Осим написаних упутстава и објашњења, разматрале смо и она која имплицитно произилазе из датих нотних примера, односно, вежби. У раду се истичу аспекти интерпретације који се могу унапредити коришћењем наведене инструктивне литературе. Такође, представиле смо узрасни оквир флаутиста којима разматране школе и учбеници могу бити намењени, имајући у виду тренутно трајање основног флаутског образовања. Вредност сагледаних инструктивних дела, настајалих у периоду од краја педесетих година прошлог века до 2005. године, препознаје се у идејном залагању и практичном труду аутора да подрже и унапреде српску флаутску педагогију и извођаштво, као и у самом садржају написаних метода.

Кључне речи: инструктивна литература за флауту, методска упутства и објашњења, тонске и техничке вежбе за флауту, српска флаутска педагогија, флаутске методе

Увод

Учење свирања на флаути је свеобухватан и сложен процес који тражи много стрпљења, упорности и времена. Знање и вештине којима је потребно овладати захтевају методолошки и систематски приступ самом процесу учења (Dimitrijević, 2005d [предговор]).

Унапређење музичког извођења у директној је вези са временом provedеним у самосталном вежбању, које је усмерено и вођено наставниковим инструкцијама (Јовић, 2018). Избор инструктивне (лат. *instructio* – упутство, упућивање, подучавање, настава) литературе, којом се подстиче напредовање музичког извођача, јесте у наставниковој надлежности, али остаје у оквиру предвиђеног програма за развој музичких вештина, који је прописан Законом о основама система образовања и васпитања (*Службени гласник РС*, бр. 88/2017, бр. 27/2018), Законом о средњем образовању и васпитању (*Службени гласник РС*, бр. 55/2013, бр. 101/2017, бр. 27/2018) и Правилником о наставном плану и програму основног музичког образовања и васпитања (*Службени гласник РС*, бр. 72/2009, бр. 5/2010) Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Тиме он постаје важећи и облигаторан за коришћење у настави, при остваривању педагошких циљева који се тичу развојних стручних компетенција неопходних за постизање општих исхода музичког образовања.

У методичком приручнику *Настава дувачких инструмената* (1964), Антон Еберст (1920–2005) истиче да су добро осмишљени наставни планови кључни за формирање најпре општег, а потом и стручног знања (Eberst, 1964: 9). Примена инструктивне литературе у реализацији наставног програма има за циљ стицање и развој одређених тонских, техничких, изражајних, интонативних и агогичких способности и вештина ученика. У *Методици наставе флаути*, Радмила Ракин-Мартиновић флаутске методе из домена инструктивне литературе класификује на оне које се могу односити на унапређење свих елемената који су у вези са тонским квалитетом (поставка тона, рад на његовом квалитету, артикулацији, волумену, доји, интонацији и завршетку) и методе чијом се применом могу развити извођачки технички аспекти (од овладавања фином моториком језика – потребном за прецизан атак – и прстију – потребном за синхронизацију покрета у различитим прсторедима – до уједначености звука у сва три флаутска регистра) (Видети више у: Rakin-Martinović, [u rukopisu]). Флаутиста Љубомир Димитријевић (1952) сматра да „рад на сонорности тона и уједначавању

регистара треба да траје током читаве извођачке активности репродуктивног [подвукле Н. Ј. и М. Т.] музичара, без обзира на знање, сигурност и рутину” (Димитријевић, 2006: 19), чиме се истиче значај перманентног и посвећеног рада на садржају инструктивне литературе.

Тематски груписане у тонске вежбе, техничке вежбе, вежбе засноване на лествицама и акордима или етиде,¹ методе се публикују као школе, уџбеници, вежбе, студије, збирке етида или приручници, а најчешће се у раду са ученицима примењују комбиновано. Нотне примере у оквиру предложене методе могу пратити методска објашњења и методска упутства. Методска објашњења имају за циљ да појасне *ишћа* обрађује одабрани метод подучавања и технике које су садржане у датој инструктивној литератури зарад унапређења одређених извођачких компетенција. Методска упутства дају извођачу смернице о томе *како* се служити инструктивним материјалом. Примењене у настави, изабране методе представљају *методичке основе* наставе и један су од елемената методике наставе инструмента током планирања начина остваривања циљева и задатака – у нашем примеру – наставе флауте.

Инструктивна инструментална литература у Србији – почеци

Већ током прве половине деветнаестог века, у нашој земљи сазрева идеја о учењу свирања на различитим инструментима, што се одвија на приватним часовима или при институцијама – у приватним и државним школама, војним оркестрима и певачким друштвима² (Нав. према: Пејовић, 2001: 255, 264). Прве часове клавира, гитаре, харфе, виолине, певања и, значајно је, флауте држали су наставници који су најчешће били страног порекла, али и наши музичари школовани у иностранству (Упор. Исто: 255–256; Томић, 2017: 246–247). Без обзира на извођачка интересовања, потребе и ангажмане, у раном периоду музичког извођачког описмењавања у Србији написани уџбеници, односно, инструменталне школе наших аутора су реткост. Да се закључити да су се музички педагози током наставе инструмента ко-

¹ „Етиде су систематски постављене вежбе кроз које ученик поступно стиче технику, тј. способност савлађивања свих извођачких проблема на свом инструменту” (Еберст, 1979: 43).

² У саставу првог српског (војног) оркестра (основаног 1831. године) били су дувачки инструменти: фруле, кларинети, обое, хорне и трубе са басом, а вођа те војне „банде” био је Јосиф Шлезингер (1794–1870), значајно име на пољу музичког описмењавања у Србији тог времена (Vuksanović, 1998: 5). За потребе оркестра, Шлезингер подучава војнике свирању на лименим дувачким инструментима користећи вежбе засноване на народним мелодијама (Пејовић, 2001: 255). Тек тридесет и седам година касније, гудачи добијају своју улогу у том оркестру (1868. године) постављањем Драгутина Чижека (1831–1913) на место капелмајстора (Упор. Vuksanović, 1998: 5).

ристили већ постојећом, богатом иностраном инструктивном литератуrom.³ Ипак, пионирски радови остају нам у наслеђе као претеча наше данашње педагошке праксе.

Први музички уџбеник на српском језику који припада инструктивној инструменталној литератури, рукописно је издање „најновија и најпрва” *Школа за њиџар[у]* из 1842. године Георгија Милановића (Дробни, 2008: 28). Осим подучавања о произвођењу тона на гитари, држању и свирању инструмента, уџбеник доноси и основе музичког описмењавања (Исто: 29). Прве следеће публикације из области наше инструктивне инструменталне литературе јесу *Изучавање виолине њомођу народних њесама за њосџејено учење* (1870) и *Приџрава у учењу њоџној њојања и свирања на виолини* (1871) Аксентија Максимовића (1844–1873) (Исто: 31; Упор. Пејовић, 2001: 276). Када је музичко образовање крајем 19. века у Србији у питању, Роксанда Пејовић (1929–2018) истиче да је оно било предвиђено на свим нивоима школовања и да су у различитим градовима живели и радили како страни тако и домаћи наставници музике, „од Врања на југу, до Пирота и Неготина на истоку и Шапца и Ваљева на западу, а у Војводини од Вршца до Кикинде” (Пејовић, 2001: 257). Динамика штампања школа или приручника пратила је заступљеност и потребе музичких институција у тадашњој земљи, као и историјске околности. Аутори се служе иностраним методама као узорима и прилагођавају их нашој традицији, на пример, коришћењем народних мелодија при обради проблемских задатака (Исто: 273). Музички педагози крајем деветнаестог и почетком двадесетог века се, осим писања теоријских уџбеника и песмарица за потребе предшколског, основног и средњег образовања, окрећу и писању стручних инструменталних приручника (Исто: 276).⁴

³ Први писани инструктивни инструментални радови датирају већ из првих година 18. века (Jørgensen, 2004: 87). Отетерови (Jacques-Martin Hotteterre, 1674–1763) *Принципи свирања џраверсо флауџе* из 1707. године представљају „први објављени трактат о (траверсо) флауџи” (Томић, 2018: 262). Најпознатији аутори метода у 18. веку јесу Кванц (Johann Joachim Quantz, 1697–1773), аутор *Оџлега о свирању џраверсо флауџе* (1752), затим певач (кастрат) и композитор Тоси (Pier Francesco Tosi, 1653–1732), као и оргуљаш Данијел Готлиб Турк (Daniel Gottlob Türk, 1750–1813) (Jørgensen, 2004: 87). Садржајно, њихови радови, чија се вредност препознаје у одважности аутора да систематизују начине подучавања техника извођења на флауџи, инструментима са диркама и певања, заснивају се на искуствима и ставовима аутора (Исто). Иако датирају из осамнаестог века, ова дела су још увек актуелна – у другој половини 20. и почетком 21. века штампана су њихова реиздања, која су у нераскидивој вези са популаризацијом извођења барокне музике.

⁴ Публиковани материјали из тог периода су: *Школа за виолину* (1899) Владимира Ђорђевића (1869–1938), *Клавир и учење клавира* (1901) Исидора Бајића (1878–1915), *Школа за клавир* (1911) Данице Крстић (1873–1966), *Школа за виолину* (1914) Јосифа Свободе (1856–1898), *Нова основна школа за виолину* (1937) Петра Стојановића (1877–1957) (Нав. према: Дробни, 2008: 31; Пејовић, 2001: 276–277).

Музичко-уметнички живот Србије, као и педагошки рад, доживљава експанзију између два светска рата оснивањем Опере при Народном позоришту (1920), Филхармоније (1923) и Музичке академије (1937), као и формирањем удружења „Collegium musicum” (1925) у Београду (Нав. према: Vuksanović, 1998: 6), да би ратно и послератно време донело велику промену у музичком развоју (Исто: 6–8). С тим у вези, стварају се околности за појаву првих радова наших аутора из области инструктивне литературе, између осталог и за флауту.

Флаутска инструктивна литература у Србији – хронолошки оквир

Сагледавањем архивске грађе, музиколошких материјала и доступне литературе, може се закључити да флаутска педагогија у Србији постоји готово два века (Упор. Vuksanović, 1998; Пејовић, 2001; Томић, 2017). Први кораци флаутске педагогије били су у вези – као и у случају учења других инструмената – са деловањем наставника страног порекла, који су, осим као наставници на приватним часовима и концертни извођачи, били ангажовани и у првим музичким школама у Србији (Видети више у: Томић, 2017).⁵ Настава флауте у (музичким) школама присутна је у успешним и мање успешним исходима од тридесетих година деветнаестог века (Упор. Исто: 246–247). Од школске 1900/1901. године у Српској музичкој школи флаутско образовање било је подељено на два нивоа: „почетнички и виши одсек, сваки у трајању од по три године” (Пејовић, 2001: 266; Упор. Томић, 2017: 250–253). Следећом, нама познатом, изменом трајања флаутског образовања, основна школа за флауту траје две године и не може се уписати са мање од дванаест нити више од шеснаест година (осим уз посебну одлуку наставничког савета), док средња школа траје четири године (Eberst i Ćuljak, 1958: 92–97). Према доступним информацијама, временски оквир нижег, односно, основног музичког образовања за флауту у Србији школске 1978/1979. године бива продужен на четири године, док од школске 2010/2011. године основно флаутско образовање траје шест година, кроз два

⁵ Као значајна имена првог периода српске флаутске педагогије издвајају се Адолф Петар Лифка (Adolf Peter Lifka, 1828–1895), члан новосадског Српског народног позоришта, потом наставник флауте Јозеф Полариш, који је, као и Лифка, држао приватне часове флауте у Зрењанину, Јулијус Петерш – наставник флауте који је деловао у Белој цркви и основао приватну Музичку школу, Јозеф Нидермајер (Josef Niedermayer), наставник флауте у Војној музичкој школи у Вршцу, као и Станислав Бинички (1872–1942), који је предавао флауту у Лесковачкој гимназији (Томић, 2017); у Београду су се у овом периоду подучавањем флауте бавили Михајло Спасојевић (1823–1896), Јосиф Шнаберт, Вићеслав Рендла (Vítězslav Rendla, 1868–1933), Марко Радосављевић, Љубомир Ђ. Димиријевић (1892–?) и Јосип Хабшид (Видети више у: Исто).

циклуса од по три године. Због тога ћемо у прегледу метода домаћих аутора писаних за флауту, уз узраст који аутори одређују у својим методама, навести и предлог узраста ученика, односно, студената којима оне могу бити намењене, у складу са садашњим, шестогодишњим основним флаутским образовањем (Упор. Табела 1).⁶

Током подучавања свирања флауте наставници и професори су се ослањали на постојеће и доступне иностране методе. О томе сведоче Рендлини⁷ извештаји „о успеху својих ученика у Српској музичкој школи” (Томић, 2017, 252) – овај флаутиста је у настави, између осталог, користио методе Келера (Ernesto Köhler, 1849–1907), Фурштенауа (Anton Bernhard Fürstenau, 1792–1852) и Попа (Wilhelm Popp, 1828–1903) (Упор. Исто: 252–253). Такође, у личној библиотеци Јакова Срејовића (1904–1996),⁸ дугогодишњег (од 1941. до 1976. године – Упор. Томић, 2018: 269) професора флауте на Музичкој академији у Београду (данас Факултет музичке уметности) и наставника флауте у Средњој музичкој школи при Музичкој академији (од 1940. до 1961. године – Упор. Исто) пронађен је превод методе *О звуку – уметности и технике* (1934) славног француског флаутисте Марсела Мојса (Marcel Moyse, 1889–1984) на српски језик, који је урађен 1951. године (Нав. према: Исто: 270). На основу сачуваних књига испитних записника, од школске 1945/1946. године до одласка професора Срејовића у пензију 1976. године, сазнајемо да је позната „Тафанел-Гобер метода” била примењивана у раду са студентима Музичке академије и ученицима Средње музичке школе при Музичкој академији (Упор. Исто: 270–271). У публикацији *Шта треба да се зна о дувачким инструментама* (1958) представљен је наставни програм за нижи (двогодишњи) и виши (четворогодишњи) ниво школовања (Eberst i Ćuljak, 1958: 92–97) – предложена инструктивна литература

⁶ У наставним плановима и програмима се – без обзира на наведене измене трајања флаутског образовања – за сваки ниво школовања препоручују од две до шест различитих збирки етида које одговарају узрасту ученика и циљу образовања, а испитни захтев за сваки ниво школске провере подразумева извођење две или три етиде различитог карактера.

⁷ Вићеслав Рендла је био „наставник флауте, виолончела, контрабаса, камерне музике и диригент школског оркестра” у Српској музичкој школи, активни солиста, камерни и оркестарски музичар, као и композитор (Нав. према: Томић, 2017: 250–251).

⁸ Значајан утицај на развој српске флаутске педагогије Јаков Срејовић је остварио после боравка у Бечу, када преузима класу флауте у Музичкој школи „Станковић” 1929. године, што Вуксановић сматра „почетком организоване наставе флауте у Београду” (Vuksanović, 1998: 6; Упор. Томић, 2017: 247–248). Према речима Миодрага Азањца (1932–1997), из Срејовићеве класе на Музичкој академији „изашли су будући вредни носиоци развоја [српске] флаутске педагогије и уметности. Браћа Мирковић [Милорад Мирковић, 1923–1987 и Драгутин Мирковић, 1923–?], Миодраг Азањца, Тахир Куленовић [1936–1999], Љубомир Димитријевић су најистакнутији наследници флаутског мајсторства Ј. Срејовића” (Нав. према Vuksanović, 1998: 7).

обједињује важне флаутске опусе значајних иностраних композитора.⁹ Увидом у легат Милорада Мирковића, соло флаутисте оркестра Београдске опере (1946–1966) и наставника флауте у Музичкој школи „Станковић” од 1948. године до свог пензионисања (Азањац, 1987: 35), односно, до 1983. године (Упор: Димитријевић, 1989: 24), сусрећемо се са изузетном библиотеком, тачније, са скоро целокупним опусима значајних европских аутора флаутских метода.¹⁰

О непостојању (српске) инструктивне литературе за дувачке инструменте писао је већ Бруно Брун (1910–1977) у тексту *О настави дувачких инструмената*, објављеном 1949. године у часопису *Музика*, напомињући да „нема наставног материјала као: почетничких школа, етида, композиција за наставу” (Брун, 1949: 105). Његов циљ је био да се „Министарству просвете НР Србије [предложи] да се омогући набавка најпотребнијих уџбеника (школа, етида и т[ако] д[аље]) бар за прве три почетне године” (Исто: 106–107). Готово десет година касније, са тим речима се слажу Еберст и Чуљак, износећи став у предговору за књигу *Шта треба да се зна о дувачким инструментама* да „највећу тешкоћу” у школовању и раду професионалних музичара представља „недостатак музичке литературе, било уџбеника – школа (...), било књига – приручника” (Eberst i Ćuljak, 1958: 5). У овој књизи аутори постављају једно важно питање, које не добија коначан одговор: „Да ли су наши музички педагози незаинтересовани за ту врсту делатности, или, пак, издавачке куће нерадо примају таква дела збој нерентабилности – тешко је рећи”. (Исто).

Не можемо са сигурношћу да тврдимо, али чини се да је први рад у области инструктивне литературе за флауту на нашим просторима *Приручник за дувачке инструменте (флаута, обоа, кларинет, фајот, рој, тируда, јозауна): Лесвица и акорд – уџбеник за извођење лесвица и акорада за све године ниже и средње музичке школе* из 1958. године, аутора кларинетисте Антона Еберста, некадашњег шефа дувачког одсека Средње музичке школе „Исидор Бајић” у Новом Саду (Упор. Табела 1). Верујемо да овај *Приручник* настаје као реакција на стање непостојања инструктивне литературе настале из пера домаћих аутора. Захваљујући „Програму дувачких инструмената за ниже и средње музичке школе”, који је истакнут у књизи *Шта треба да се зна о дувачким инструментама*, сазнајемо да је наведени *Приручник* одмах по објављивању био предложен као литература у одељку „техничке вежбе” за први разред основног и средњег образовања из флауте (Упор.

⁹ У питању су, на пример, методе Гариболдија (Giuseppe Gariboldi, 1833–1905), Тафанела (Paul Taffanel, 1844–1908), Мојса, Прила (Emil Prill, 1867–1940) и Келера (Упор. Eberst i Ćuljak, 1958: 92–97).

¹⁰ У овом музичком архиву налазе се опуси Гариболдија, Келера, Прила, Алтеа (Joseph Henri Altès, 1826–1899), Платонова (Николáй Ивáнович Платóнов, 1894–1967) и Дрпеа (Louis-François-Philippe Drouet, 1792–1873).

Eberst i Ćuljak, 1958: 92–97). Две године касније (Упор. Табела 1), објављује се Еберстова *Школа за дувачке инструменти* (1960) за „флауту, кларинет, Бе-трубу, тенор, баритон, Ес-трубу, рог, Еф-бас, Бе-бас, ударачке инструменте” уз теоријско упутство, погодна – према ауторовим речима – за индивидуалну и „скупну наставу”, а написана је ослањањем на „познате народне песме” (Еберст, 1960 [предговор]).

Седамдесетих година двадесетог века настају прва дела инструктивне литературе намењена искључиво флаути (Упор. Табела 1), чији су аутори Милорад и Драгутин Мирковић, студенти Јакова Срејовића и „некадашњи солисти Београдске филхармоније и оркестра Београдске Опере” (Vuksanović, 1998: 10). У години када је публикована метода *Техника флаути: Аналитичке студије лесџица, интервала и акорага: за музичке школе и музичке академије* (1973) Милорада Мирковића, он је био „асистент камерне музике на Париском конзерваторијуму, у класи чувеног флаутисте Кристијана Лардеа [Christian Lardé, 1930–2012]” (Азањац, 1987: 35), који је сматрао да нам „својом *Техником флаути* Милорад Мирковић доноси (...) један елемент који је неопходан у свим већ постојећим наставним методама” (Mirковић, 1973, 4b). Износећи свој став између осталог и о овом делу, које је „за нас сасвим нова *истина* јер је то први уџбеник ове врсте код нас”, Миодраг Азањац истиче да је Милорад Мирковић „у српској, односно југословенској флаутској уметности (...) незаобилазна музичка првина” (Азањац, 1987: 35).¹¹

Друго значајно дело, *Флаута у симфонијском оркестру: оркестарске студије за III и IV разред усмереног образовања музичке струке* (1979), проистекло је из вишегодишњег оркестарског искуства Драгутина Мирковића. Наиме, овај уметник је од 1951. године био соло флаутиста Београдске филхармоније, а повод за рад на овом „уџбенику”, чији су рецензенти били угледни диригент Београдске филхармоније, Живојин Здравковић (1914–2001) и истакнути флаутиста Миодраг Азањац, била је мисао да „флаута има изразито солистичку улогу у свим [подвукле Н. Ј. и М. Т.] делима симфонијске литературе” (Mirковић, 1979 [предговор]). Драгоцен је податак на који наилазимо у наведеном „Програму дувачких инструмената за ниже и средње музичке школе”, о томе да су оркестарске студије – премда није наведена ниједна конкретна метода – биле заступљене у наставном и испитном програму друге, треће и четврте године средњег музичког образовања крајем педесетих година прошлог века (Упор. Eberst i Ćuljak, 1958: 94–97).

Флаутиста Љубомир Димитријевић засигурно је најплодоноснији аутор на пољу српске инструктивне литературе за флауту, чији је обим, својим

¹¹ Милорад Мирковић је са Драгутином Мирковићем основао 1956. године дуо *Мирковић*, односно, „први флаутски дуо на нашим просторима” (Vuksanović, 1998: 10), за који су поједини наши аутори писали дела.

делима, значајно проширио.¹² Димитријевићеве методе су настајале континуирано у временском оквиру од четрнаест година (1991–2005) и намењене су узрасно различитим групама ученика. Аутор је осмислио четири *Школе за флауту* у односу на четворогодишње трајање основне музичке школе за флауту у тренутку писања метода (*Школа за флауту: за прву годину учења* [1991; друго издање: 2005], *Школа за флауту: за другу годину учења* [1995], *Школа за флауту: за трећу годину учења* [1998], *Школа за флауту: за четврту годину учења* [2002]). Значајно је истаћи да су Димитријевићеве *Школе* и данас део обавезног наставног плана и програма за основно флаутско образовање.¹³ У његовом инструктивном опусу постоје и радови у којима се обрађују различити проблемски задаци извођаштва (*Вежбе за џон* [2005], *Вежбе за лејлаио* [2005], *Вежбе за сјакаио: вежбе за двоструки и тросструки језик* [2005]) (Упор. Табела 1).

Развој извођачких компетенција кроз примену инструктивне српске литературе за флауту

Размишљајући о својеврсној класификацији флаутских метода наших аутора и, самим тим, о структури „аналитичког” поглавља овог рада, одлучиле смо да се позовемо на концепт „четири области *музичких компетенција извођача*, вештина или уметности извођења”, који образлаже Бланка Богуновић (1957), редовни професор Факултета музичке уметности, у књизи *Музички таленат и уметност* (2008; друго издање: 2010) (Bogunović, 2010: 33–34). Наиме, као прва „типична компетенција извођача” издваја се *техника*, која се односи на физиолошке и физичке аспекте извођења, међу којима су, на пример, техника дисања, (правилно) држање тела, произвођење и јасноћа тона у различитим регистрима и динамичким нивоима, или интонација, као и инструментални аспект који укључује координацију извођача у ансамблу током заједничког музицирања, али и „уверљивост” у домену извођења различитих музичких компоненти, као што су, између осталих, ритам, динамика или артикулација (Нав. према: Исто). Као другу компетен-

¹² Љубомир Димитријевић је дипломске (1973/1974) и постдипломске студије (1975/1976) завршио у класи професора Јакова Срејовића на Факултету музичке уметности у Београду (Нав. према: Димитријевић, 1989: 13–14), а педагошким радом, као наставник флауте у Музичкој школи „Јосип Славенски”, дави се већ од 1973. године. Димитријевић је у српском флаутизму оставио трага и као концертни солиста и камерни извођач, а осим наведених инструктивних дела, аутор је и важних публикација – *Јаков Срејовић: његовом 60 година насјаве флауте у Београду* (1989) и *Живео са флаутом на уснама* (2016).

¹³ Упор. Службени гласник Републике Србије (5/2010). *Правилник о наставном плану и програму основног музичког образовања и васпитања*. Београд: ЈП „Службени гласник”.

Табела 1. Публиковане методе за флауту домаћих аутора.*

	Година издања	Аутор издања	Наслов издања	Наведени узраст у методи	Нови предлог узраста
1.	1958	Антон Еберст	<i>Приручник за дувачке инструменте (флаута, обоа, кларинет, фагота, рој, туба, йозауна): Лествица и акорд – уједињено за извођење лесџица и акорада за све јодине ниже и средње музичке школе</i>	ОМШ СМШ	ОМШ
2.	1960	Антон Еберст	<i>Школа за дувачке инструменте (флаута, кларинет, Бе-туба, тенор, баритон, Ес-туба, рој, Еф-бас, Бе-бас, ударачки инструменти и теориско [теоријско; ђрим. Н. Ј. и М. Т.] уједињено)</i>	ОМШ (I разред)	ОМШ (први циклус)
3.	1973	Милорад Мирковић	<i>Техника флауте: Аналитичке студије лесџица, инјервала и акорада: за музичке школе и музичке академије</i>	Музичке школе Музичка академија	СМШ ОАС
4.	1979	Драгутин Мирковић	<i>Флаута у симфонијском оркестру: оркестарске студије за III и IV разред усмереног образовања музичке струке</i>	СМШ (III и IV разред) Студенти ФМУ	СМШ (III и IV разред) ОАС
5.	1991	Љубомир Димитријевић	<i>Школа за флауту: за прву јодину учења</i>	ОМШ (I разред)	ОМШ (први циклус)
6.	1995	Љубомир Димитријевић	<i>Школа за флауту: за другу јодину учења</i>	ОМШ (II разред)	ОМШ (први циклус)
7.	1998	Љубомир Димитријевић	<i>Школа за флауту: за трећу јодину учења</i>	ОМШ (III разред)	ОМШ (други циклус)
8.	2002	Љубомир Димитријевић	<i>Школа за флауту: за четврту јодину учења</i>	ОМШ (IV разред)	ОМШ (други циклус)
9.	2005	Љубомир Димитријевић	<i>Вежбе за џон</i>	(ОМШ [II разред])	ОМШ (други циклус) СМШ (I и II разред)
10.	2005	Љубомир Димитријевић	<i>Вежбе за лејато</i>	/	ОМШ (други циклус) СМШ (I и II разред)
11.	2005	Љубомир Димитријевић	<i>Вежбе за стакајто: вежбе за двоструки и шросструки језик</i>	(ОМШ [IV разред])	ОМШ (други циклус) СМШ (I и II разред)

* У споменици Музичке школе „Станковић” наводе се, између осталог, следећи радови Милорада Мирковића: *Почетна школа за флауту за ученике од I до IV разреда ниже музичке школе и Методика настава флауте (базирана на савременом педагошком искуству)* – Упор. Крајачић, 1981: 166 –, међутим, ауторкама овог рада они нису били доступни.

цију ауторка наводи *интерпретацију*, утемељену на разумевању стила и реализацији композиторских намера, кроз обликовање извођења музичке фразе пажљивим одабиром темпа и динамичког нијансирања захваљујући разумевању целокупне структуре музичког дела (Исто: 34).

Трећа компетенција јесте *експресија*, која се односи на схватање карактера и драматургије музичког тока (Исто). На последњем месту, али као подједнако важну компоненту, ауторка истиче *комуникацију*, која подразумева „разговор” међу извођачима, или између извођача и публике, као и *изражавање* „експресивних, интерпретативних и структуралних својстава композиције” која се интерпретира (Исто). Значајно је да Љубомир Димитријевић у есеју *О елементима који чине репродуктивног музичара са поседним освртом на проблем интонације* (2006) наводи сличне, а према његовом мишљењу, „*суштинске* [подвукле Н. Ј. и М. Т.] особености репродуктивног музичара”: „музикалност, аутентичност извођења (познавање стила), квалитет тона, технички моменат, интонација и у неким случајевима, меморијско владање делом (...) све те компоненте [су] подједнако битне” (Димитријевић, 2006: 4).

Техника (флаутисте)

Разматрање различитих утицаја на развој техничке компетенције извођача, а представљених у горе наведеним флаутским методама, започињемо прегледом литературе коју је написао Љубомир Димитријевић – сагледаћемо ауторова размишљања о правилној поставци инструмента, формирању тона и унапређењу тонског квалитета, раду на вибрату и интонацији, као и о обради етида и вежби различитог типа. У *Школи за флауту: за прву годину учења* аутор, након прегледа историјског развоја инструмента (Dimitrijević, 2005d: 9–14), детаљно разматра све елементе правилне поставке, почевши од положаја усана, језика и технике (из)дисања,¹⁴ до позиције руку, шака и прстију на инструменту (Видети више у: Исто: 15–62). Теоријска објашњења наведених елемената *технике* – уз упућивање на њихово правилно и неправилно извођење – добијају своју аналогију у одговарајућим визуелним илустрацијама, графиконима који указују на одређени прсторед, као и вежбама у одређеним мелодијским распонима.

Нарочито је важно што прво поглавље (*Поставка флауте*) ове *Школе* Димитријевић почиње речима: „Од самог почетка учења флауте, неопходно је пажњу ученика усмерити на тон” (Исто: 15), што потврђује значај тонског квалитета у сваком стадијуму развоја интерпретације (младог) флаутисте,

¹⁴ Антон Еберст сматра да је дисање у погледу „стварања тона дувачког инструмента исто што и гудало за гудачке инструменте” (Eberst, 1964: 41). Радмила Ракин-Мартинковић у рукопису *Општи методика наставе дувачких инструмената* такође подвлачи значај правилног дисања, јер „дах представља душу тона” и наводи врло корисне вежбе за дисање (Упор. Rakin-Martinović, [u rukopisu]).

квалитета који представља „најсубјективнији, најтананији, најинтимнији део личности извођача” (Димитријевић, 2006: 17). Инсистирање на јасноћи, чистоћи, квалитету, хомогености и лепоти тона¹⁵ понављаће се у овој и наредној *Школи* као својеврсни лајтмотив (Упор. Dimitrijević, 2005d: 15, 19, 20, 21, 42, 48, 64, 69, 74; Dimitrijević, 1995: 18, 19), јер „чист, звучан и уједначен тон у свим регистрима је циљ који за сваког флаутисту представља велики изазов” (Димитријевић, 2005в). Из тонских вежби¹⁶ које су објављене у *Школи за флаућу: за другу годину учења* произлази каснија метода *Вежбе за ѿон* – вежбе се темеље на разложеним лествицама и акордима, легато артикулацији и ритмичким вредностима половине, четвртине или осмине (Упор. Dimitrijević, 1995: 18–35 и Димитријевић 2005в). Публиковане у засебној методи *Вежбе за ѿон*, оне постају важна литература за младе флаутисте који препознају важност свакодневног рада на тонском изразу. Говор о флаутском тону у нераскидивој је вези са питањем вибрата, који тон „обогаћује и чини још раскошнијим” (Dimitrijević, 2005d: 69).

Значајно питање интонације и развоја хармонског слуха Димитријевић разматра већ у *Школи за флаућу: за прву годину учења*, јер је интонација, како аутор наводи, „основни предуслов за нормално представљање дела музичкој публици” (Исто: 71), због чега је наставник у обавези да развије код ученика свест о интонативно (не)стабилни(ј)м тоновима на флаути (Упор. Исто: 72). Подједнако значајан простор у свим Димитријевићевим *Школама* добија сагледавање проблематике лествица,¹⁷ будући да су „лествице са трозвучима прва и основна вежба на флаути”, због чега оне „морају постати саставни део свакодневног рада” (Исто: 63).

Највећи сегмент Димитријевићевих *Школа* чине вежбе и етиде, које су осмишљене у циљу савладавања нових изазова током учења свирања флауте. Оне таргетирају одређене тонско-техничке захтеве, који су кроз сваку наредну годину учења изазовнији у погледу све бржег протока музичког тока и увођења сложенијих комбинација прстореда „код којих прсти обе руке морају деловати синхронизовано” (Dimitrijević, 1995: 36). У односу на вежбе, етиде су музички развијеније. Њихове заједничке карактеристике јесу прецизно назначени параметри као што су тоналитет, темпо извођења

¹⁵ Еберст сматра да је „за развој лепог тона од највећег значаја издржавање тонова и вежбање интервала” (Eberst, 1964: 47). Есенцијални елемент француске школе свирања флауте јесте управо тонски квалитет (Видети више у: Томић, 2018).

¹⁶ Аутор саветује да ученик почне свакодневно вежбање тонским вежбама, након којих треба да следи рад на лествицама, техничким вежбама, етидама и делима из литературе (Dimitrijević, 2005d: 75)

¹⁷ У школама за прву, другу и трећу годину учења флауте обрађују се дијатонске лествице, док се у *Школи за флаућу: за четврту годину учења* уводи хроматска лествица (Упор. Dimitrijević, 2005d, 1995, 1998, 2002: 5–6).

(уз метрономску ознаку за јединицу бројања), динамика, артикулација и место за узимање ваздуха. Музички ток вежби и етида се заснива на лествицама и акорадима, уз постепено увођење нових тонова, након што су савладани претходно научени тонови или регистар на флаути. Свакодневни ангажовани рад на тонско-техничким вежбама и етидама неминован је услов интерпретативног напретка ученика. Будући да је прецизна артикулација кључан елемент правилне интерпретације, аутор током вежби и етида задаје флаутисти различите артикулације, а у *Школи за флауту: за четврти и једину учења* посвећује битан простор учењу такозваног *двоситрукој/дуилој* и *троситрукој/триилој* језика (Упор. Dimitrijević, 2002: 68–83). Из тог језгра произашла је каснија ауторова метода *Вежбе за сџакајто: вежбе за двоситруки и троситруки језик*. Ова метода, *Вежбе за џон* и *Вежбе за лејатто* – које омогућавају тонско уједначавање свих регистара у легато артикулацији – чине интегрални „триптих” вежби, које, према мишљењу ауторки рада, сви ученици флауте током (прва два разреда) средњег музичког образовања и напреднији ученици током другог циклуса основног музичког образовања треба да уврсте у методе на којима заснивају свакодневни рад.

Своју *Школу за дувачке инструменте* кларинетиста Антон Еберст првенствено је наменио обучавању „ученика-аматера у културно-уметничким друштвима, ватрогасним друштвима и осталим аматерским дувачким оркестрима” (Eberst, 1960 [предговор]). С тим у вези, аутор је желео да ученик упозна „у потпуности свој инструмент” и стекне „најосновније знање за свирање лакших оркестарских дела” (Исто). У *Школи за флауту*, Еберст првобитно разматра физичке, „телесне предуслове” за свирање флауте, потом правилну поставку усана и тела и наводи вежбе за правилно дисање (Исто: 2). Затим, он саветује ученика да свакодневно издржава тонове и вежба интервале у свим лествицама, регистрима инструмента и динамичким нијансама (Исто). Имајући у виду циљне кориснике ове методе, аутор је осмислио вежбе које следе принцип низања *од лакшеј ка тежеј* – постепено се, на пример, уводи триолски ритам и синкопа. Вежбе се заснивају на лествичном или акордском низу и интервалима – јер, према његовом мишљењу, „најбољи метод за постизање добре и сигурне технике је вежбање лествица, акорада и интервала у целом обиму инструмента” (Eberst, 1964: 50) – у различитим артикулацијама и смењују се са кратким народним песмама које су у истом тоналитету као и саме вежбе лествица и акорада. Последњи део *Школе* чине „оркестарски комади” (Eberst, 1960 [предговор]), као што су *Хеј Словени*, *Интернационала* и маршеви *Слобода* и *Пионери* (Упор. Исто: 11–12), које треба обрађивати тек „када су савладани основни тонски и ритмички проблеми” (Исто [предговор]). Саставни део школе јесте и кратко „теори[ј]ско упутство” сегментирано на два главна поглавља: *Основни појмови о теорији музике* и *Писање и звучност дувачких инструмената*.

У Приручнику за дувачке инструменте (флаута, обоа, кларинет, фагот, рог, труба, позауна): Лествица и акорд – упутство за извођење лествица и акорада за све године ниже и средње музичке школе Еберст такође наглашава значај свакодневног вежбања лествица и акорада, чија је сврха „стварање и усавршавање чисте интонације, чисте технике прстију и уједначеност технике прстију са разним ударцима језика” (Eberst, 1958 [предговор]). У сегменту који је намењен флаутистима и обоистима наводе се модели вежбања лествица и акорада за шест година учења инструмента, при чему се прве две године односе на основно, а следеће четири на средње музичко образовање. Значајно је што аутор сматра да од прве године учења флауте ученик треба да свира лествице и трозвуке напамет (Исто: 2). Током виших разреда, модели вежбања лествица и акорада у Приручнику се усложњавају, а разлике у односу на раније савладане вежбе присутне су на нивоу броја предзнака и ритмичке (од почетних, препоручених целих нота достиже се шеснаестински лествични низ) и мелодијске конфигурације модела (увођење „разлагања”). Примена разноликих артикулација се подразумева од прве године учења. Осим лествица (дијатоника и хроматика) и акорада, аутор уводи и вежбе интервала (терце, кварте, квинте, сексте, октаве) од друге године средње музичке школе. Због разноврсности мотива на којима почивају модели вежбања лествица и акорада, може се рећи да се неке од представљених вежби приближавају типу техничких вежби (Упор. Слика 1).



Слика 1. Анџон Еберст, Приручник за дувачке инструменте (флаута, обоа, кларинет, фагот, рог, труба, позауна): Лествица и акорд – упутство за извођење лествица и акорада за све године ниже и средње музичке школе (1958); вежбе за прву годину средњошколског образовања из флауте и обоа на примеру разложене Цедур лествице (Eberst, 1958: 3).

Поднаслов – *Аналитичке студије лествица, интервала и акорада – Технике флауџе*¹⁸ Милорада Мирковића упућује на аналитички приступ који флаутиста треба да примени при израђивању вежби из ове методе. Аутор је истакао да је *Техника* писана „уз пуно коришћење теорије музике” (Mirković, 1973: 3) и остварена „поступном и детаљном анализом функција, ступњева и полустепена, дијатонске и хроматске лествице” (Исто: 8). Милорад Мирковић је основано сматрао да је у *Техници флауџе* изнео материју „која представља основ извођачке технике свирања на флаути и методски указан развојни пут ка остварењу високог извођачког нивоа” (Исто: 3). Аутор је, дакле, имао за циљ развој „индивидуалних техничких способности ученика”, у складу са „захтевима савремене [подвукле Н. Ј. и М. Т.] музичке педагогије” (Исто), а значајно је да већ насловна страна методе на којој уочавамо распоред прстију обе руке на инструменту, упућује на један од основних предуслова правилне извођачке – флаутске – технике. Мирковић наводи да „материја обрађена у уџбенику *Техника флауџе* (...) представља услов за формирање комплетног [подвукле Н. Ј. и М. Т.] музичара”, а тај музичар јесте, према речима аутора, флаутски педагог, ученик, студент флауте или свако ко се „са посебном љубављу” бави свирањем флауте (Исто). Аутор је на почетку методе дао методска објашњења износећи „аналитику дијатонске и хроматске лествице”, односно, начин на који је структурирао студије (дијатонских и хроматских) лествица, интервала и акорада у методи и одредио њихов тонски опсег (искоришћене регистре флауте) и редослед, као и методска упутства која флаутисти приближавају моделе вежбања кроз промену тоналитета (додавањем назначених предзнака), темпа (од темпа *Andante* до темпа *Presto*), артикулације (применом различитих комбинација легато и стакато артикулације) и динамике (нијансирањем од *pp* до *ff* динамике), како би учинак био најпотпунији (Упор. Исто: 5–20).

Објашњења и упутства дата су – као и целокупни текстуални део методе – на српском, енглеском и француском језику, што сведочи о намери аутора да *Техника флауџе* постане инструктивна литература иностраних флаутиста. Два обимна одељка методе, *Дијатоники* и *Хроматика*, сегментирана по поглављима, садрже бројне студије које одликују врло занимљива ортографска решења (Упор. Слика 2), односно, писање неретко у два или три паралелна линијска система због, са једне стране, уштеде простора, као и, са друге стране, због ослањања на „потпуну визуелну мелодијско-хармонску оријентацију у свим комбинацијама низања тонова, интервала и акорада”

¹⁸ Радмила Ракин-Мартиновић у *Методици наставе флауџе* анализира флаутске методе које обезбеђују напредовање у тонском и техничком погледу и представља продуктиван начин обраде вежби, попут оних из Мојсове методе *О звуку – уметности и техника* или, треба нагласити, Мирковићеве *Технике флауџе* (Упор. Rakin-Martinović, [u rukopisu]).

(Исто: 3). То упућује на чињеницу да је лествица „основ свих интервалских и акордских конструкција” (Исто: 8).

OKTAVE, DIJATONSKЕ LESTVICE i KVINTAKORDI sa udvojenim osnovnim tonom u oktavi.	OCTAVES, GAMMES DIATONIQUES, et ACCORDS DE QUINTE avec le ton fondamental a l'octave.	OCTAVES, DIATONIC SCALES, and CHORDS OF THE FIFTH with the fundamental tone doubled in the octave.
Vežbati postupno sa sledećim artikulacijama: Travailler successivement avec les articulations suivantes: Practice gradually with the following articulations:		
dodavajući gornjim studijama predznake sledećih tonaliteta: en ajoutant aux études ci-dessus les signes des tonalités suivantes: adding to the above studies accidentals of the following tonalities:		

Слика 2. Техника флауте Милорада Мирковића – студија за октаве, дијатонске лествице и квинтакорде са удвојеним основним тоном у октави (Mirković, 1973: 46).

Интерпретација и експресија (флаутисте)

Будући да су у анализираним методама *интерпретација* и *експресија* обједињено представљене, у овом раду ћемо их истовремено посматрати. Разматрање ових извођачких компетенција (флаутисте) упућује нас на значајно дело српске флаутске инструктивне литературе – *Флаути у симфонијском оркестру: оркестарске студије за III и IV разред усмереног образовања музичке школе* Драгутина Мирковића. Аутор је формирао „из деонице писане за флауту у једном симфонијском делу, одабирањем соло и тути места, приближавањем и спајањем у целини, а водећи рачуна о хармонској основи и мелодијском току (...) етиду (техничку вежбу), која даје музичко-звучну и ритмички прецизну слику дела које се упознаје” (Mirković, 1979 [предговор]). Иако Драгутин Мирковић користи термин „етида”, прикладнији термин, који је данас и уобичајен у наставној пракси јесте „оркестарске студије”, које треба да представљају „свакодневни приручник у вежбању, како би се избегла сва изненађења при појави неког тешког оркестарског солоа” (Eberst, 1964: 76). Мирковић је у *Флаути у симфонијском оркестру* пронашао јединствен баланс у обликовању „оркестарских студија”, будући да није транскрибовао целокупну флаутску деоницу од првог до последњег такта, нити је искључиво записивао флаутски *соло* из одређеног става или дела. Наиме, он флаутски *соло* смешта (углавном) у одговарајући музички контекст, препишујући уредно из оркестарских партитура музички ток који претходи и/или следи након солистичког наступа флауте. Због тога, флаутски *соло* наступ добија и своје логично заокружење у музичкој каденци, а сама пракса која негује целину музичког тока поприма изузетан значај.

Како аутор наводи, у овом „уџбенику” су обухваћена одређена дела из периода класицизма, романтизма и „новија дела симфонијске литературе која су често на концертима симфонијских оркестара” (Mirković, 1979 [предговор]). Међу њима су нека од капиталних дела „флаутске оркестарске литературе”, као што су Бетовенова (Ludwig van Beethoven, 1770–1827) Симфонија бр. 6 у Е-дуру оп. 68 *Пасторална* (1808), Симфонија бр. 6 у а-молу оп. 74 *Пасторална* (1893) Чајковског (Пётр Ильич Чайковский, 1840–1893), Дворжакова (Antonín Leopold Dvořák, 1841–1904) Симфонија бр. 9 у е-молу оп. 95 *Из нове свеће* (1893), *Прелид за једног фауна* (1894) Клода Дебисија (Claude Debussy, 1862–1918) и *Дафнис и Клоа* (1909–1912) Мориса Равела (Maurice Ravel, 1875–1937). Од флаутисте се очекује да „музички текст (...) донесе музикално, стилски и технички по захтевима композитора” (Исто); то подразумева поштовање ознака за темпо, динамику, артикулацију и карактер, које је аутор читко унео у методу.

Осим *Флауте у симфонијском оркестру*, која учи флаутисте да поштују композиторове замисли и стилски контекст настанка дела, такав однос према музичком делу Љубомир Димитријевић такође посматра као једну од особина репродуктивног музичара (Упор. Димитријевић, 2006: 3). Према

његовом мишљењу, извођач мора да познаје општу историју, историју уметности, музике, филозофије и естетике, затим развој, употребу и значај музичких инструмената, као и однос који су у појединим епохама имали музика и филозофија и музика и естетика (Исто: 10). Димитријевић обрађује и тематику променљивости перцепције темпа, орнаментације и опште изражајности током различитих музичких стилова (Видети више у: Исто: 10–16). У том сегменту се у одређеној мери приближава поетском изразу и готово филозофским промишљањима која одликују *Српску уметност флауџе* (1995; друго издање: 2018) Миодрага Азањца.

У *Школи за флауџу: за четвртиу годину учења* Димитријевић је у поглављу о орнаментима отворио питање правилне интерпретације стила. У њему такође разматра и ортографско бележење украса и помоћне прсторедице који се могу користити за извођење трилера (Упор. Dimitrijević, 2002: 95–101). Ученик има прилику да се сусретне са извођењем (елемената) барокног стила, будући да аутор инкорпорира „Шест Бахових [Johann Sebastian Bach, 1685–1750] студија” у своју последњу флаутску *Школу*, коју, значајно је, завршава са *Шест ационалних еџа*, упознајући ученика основне музичке школе са карактеристикама музике двадесетог века (Видети више у: Dimitrijević, 2002: 84–94, 114–125).

Већ у *Школи за флауџу: за другу годину учења* Димитријевић подвлачи да „музичка припрема дела” подразумева и „познавање стилских карактеристика епохе којој дело припада, у довољној мери изграђен естетски критеријум музичке интерпретације, као и емоционално-изражајни приступ делу” (Dimitrijević, 1995: 79),¹⁹ што сведочи о ауторовом ставу да од раног узраста треба градити свеобухватан приступ музичком делу, који не подразумева само тонско-технички аспект извођења. Другим, Еберстовим речима, „развој техничких навика мора да је у сталној вези са уметничким развојем” (Eberst, 1979: 11). Како старији аутор наглашава, „док су тон и техника мерило способности [подвукле Н. Ј. и М. Т.], фразирање је мерило музичке зрелости [подвукле Н. Ј. и М. Т.] извођача” (Eberst, 1964: 61).

Меморизација музичког дела, коју би, према мишљењу многих наведених аутора, требало неговати већ у раном узрасту ученика, такође се може подвести под компетенције *експресија* и *интерпретација*, јер, како сматра Димитријевић, „све што се зна напамет то је лична својина, материја која је темељно и савесно савладана” (Димитријевић, 2006: 27). Антон Еберст, такође, сматра да је дело „тек онда потпуно савладано када се свака фраза, мотив и пасаж зна одсвирати напамет” (Eberst, 1964: 52).

¹⁹ У истој школи Димитријевић велику пажњу посвећује и освајању динамичког дијапазона, сматрајући динамику обавезним елементом музичке интерпретације (Упор. Димитријевић, 1995: 76).

Комуникација (флаутисте)

Питање комуникације видно је заступљено у написима наших аутора, који ову компетенцију сагледавају кроз однос између чланова камерног ансамбла/оркестра, или као комуникацију извођача са публиком. Уколико говоримо о заједничком музицирању морамо споменути поглавље *О заједничком музицирању* из Димитријевићеве *Школе за флауту: за трећу годину учења* и његов есеј *Педагошки рад са камерним ансамблом*, будући да у њима аутор даје флаутистима (али и свим музичарима) савете о слушању колега из ансамбла, међусобном усклађивању интонације и темпа, ритмичком и тонском/динамичком усаглашавању и синхронизацији музичког израза, што је подједнако битно у сарадњи са корепетитором и при музицирању у различитим камерним саставима (Видети више у: Dimitrijević, 1998: 78–79; Упор. Димитријевић, 2006: 44–50). Значајно је да се у овој *Школи* налази дванаест дуета за две флауте, које могу изводити ученик са другим учеником, или, на пример, ученик и наставник, зарад развијања компетенције комуникације. Током заједничког музицирања, стичу се „способности за међусобно музичко и емотивно слушање” (Димитријевић, 2006: 45).

Разматрајући однос између извођача и публике, Димитријевић даје савете ученицима који могу бити корисни приликом јавних наступања, а највише у домену савладавања треме и превазилажења осећаја страха пред публиком, како би јавни наступ постао „креативни и стваралачки чин” (Dimitrijević, 1995: 80). Еберст придаје значај понашању извођача на јавним наступима: „сигурно држање, озбиљно али природно понашање помагаће ученику, као и музичару, да стиче признање публике” (Eberst, 1964: 26). У *Методички наставе дувачких инструмената* он, занимљиво је, наводи да „јавни наступи морају да одишу спољном једноставношћу са одсутношћу сваке афектације” (Eberst, 1979: 11).

Закључак

У предоченој инструктивној литератури за флауту наших аутора налазе се савети и вежбе за систематско развијање свих области *музичких компетенција извођача*, што указује на то да је постојала свест о чињеници да су свестрано (музичко) образовање и свирачко умеће подједнако битни услови за развој комплетног и компетентног *репродуктивног* музичара – флаутисте. Закључујемо да су размишљања различитих аутора о истим питањима врло слична и да су све компетенције актуелне у истој мери у старијим и савременим методама. Осим тога, важно је истаћи да многе савете у вези са *експресијом, интерпретацијом и комуникацијом*, могу применити и „нефлаутисти”, то јест, сви *репродуктивни* музичари.

Неупитан је значај представљених метода у свакодневном раду сваког флаутисте и – шире посматрано – обликовању српске флаутске педагогије.

Методе су настајале захваљујући залагању еминентних имена српске (флаутске) педагогије и извођаштва, у циљу унапређења свирачке технике младих уметника у Србији. Улога ових аутора је просветитељског типа, будући да је њихова намера била да отклоне стање непостојања српске инструктивне литературе за флауту или – у случају Антона Еберста – дувачке инструменте. Највећи број флаутских метода написао је Љубомир Димитријевић, док је Антон Еберст писао метод(ик)е за различите дувачке инструменте, а не треба заборавити ни незамењив допринос браће Мирковић флаутској инструктивној литератури.

Међутим, према досадашњим сазнањима и увиду у доступну (инструктивну) литературу, чини се да, без обзира на „дуговечност“ флаутизма у Србији, до сада није постојао национални план развоја флаутске педагогије у смеру осмишљавања наставне литературе, који би био у складу са нашим музичким коренима, традицијом и општим музичким образовањем, већ је она настајала захваљујући самосталним напорима и афинитетима аутора који су се одлучивали на такве, одважне кораке. У питању су, дакле, наставници флауте у музичким школама, који су увидели неминовност писања нове инструктивне грађе кроз, верујемо, сопствено наставничко искуство. Занимљиво је да професори флауте на Факултетима у нашој земљи нису били аутори флаутских метода. Разлог томе може бити чињеница да су у раду користили иностране методе, најпре из басена француске школе свирања флауте или да је директна интеракција са студентима и младим флаутистима – данас, на пример, у виду курсева и семинара – препозната као платформа за размену знања.

Намеће се питање да ли данашњи систем образовања, који подразумева шестогодишње трајање флаутског образовања у основној музичкој школи, савремена композиторска пракса и домети интерпретације које нам представљају ововремени реномирани извођачи, изискују писање нове српске инструктивне флаутске литературе, која ће у основи наследити постојеће радове поштујући традицију флаутизма у нашој средини.

Литература

- Азањац, Миодраг (1987). In memoriam. Милорад Мирковић (1923–1987). *Pro musica* (136–137), 35.
- Азањац, Миодраг (2018). *Српска уметност флауте: фрула – флаута од искона* (прир. Зоран Рајичић) (друго допуњено издање). Чачак: Туристичка организација Чачка.
- Bogunović, Blanka (2010). *Muzički talenat i uspešnost* (друго издање). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti – Institut za pedagoška istraživanja.
- Брун, Бруно (1949). О настави дувачких инструмената. *Музика* (3), 104–107.
- Vuksanović, Stanislava (1998). *Flauta u srpskoj umetničkoj muzici* (magistarski rad – rukopis kod autora). Beograd.
- Димитријевић, Љубомир (2005а). *Вежбе за леђа*. Београд: Центар за рану музику РЕНЕСАНС.

- Димитријевић, Љубомир (2005б). *Вежбе за сѣакаѣо: вежбе за двосѣруки и ѣросѣруки језик*. Београд: Центар за рану музику РЕНЕСАНС.
- Димитријевић, Љубомир (2005в). *Вежбе за ѣон*. Београд: Центар за рану музику РЕНЕСАНС.
- Dimitrijević, Ljubomir (2016). *Živeti sa flautom na usnata*. Beograd: Ljubomir Dimitrijević.
- Димитријевић, Љубомир (1989). *Јаков Срејовић: ѣоводом 60 јодина насѣаве флаутѣ у Беоѣрагу*. Београд.
- Димитријевић, Љубомир (2006). *О елементѣима који чине реѣродукѣивноѣ музичара са ѣоседним освѣом на ѣроблем инѣонације. Педаѣошки рад са камерним ансамблом. О јавном насѣују*. Београд: Центар за рану музику РЕНЕСАНС.
- Dimitrijević, Ljubomir (2005g). *Škola za blok flautu*. Knjaževac: Nota.
- Dimitrijević, Ljubomir (1995). *Škola za flautu: za drugu godinu učenja*. Knjaževac: Nota.
- Dimitrijević, Ljubomir (2005d). *Škola za flautu: za prvu godinu učenja* (drugo izdanje). Knjaževac: Nota.
- Dimitrijević, Ljubomir (1998). *Škola za flautu: za treću godinu učenja*. Knjaževac: Nota.
- Dimitrijević, Ljubomir (2002). *Škola za flautu: za četvrtu godinu učenja*. Knjaževac: Nota.
- Дробни, Ивана (2008). *Метѣодичке основе вокално-инсѣтрументѣалне насѣаве*. Београд: Завод за уѣбенике.
- Eberst, Anton (1979). *Metodika nastave duvačkih instrumenata*. Novi Sad: Anton Eberst.
- Eberst, Anton (1958). *Priručnik za duvačke instrumente (flauta, oboa, klarinet, fagot, rog, truba, pozaua): Lestvica i akord – uputstvo za izvođenje lestvica i akorada za sve godine niže i srednje muzičke škole*. Novi Sad: Udruženje muzičkih pedagoga.
- Eberst, Anton (1964). *Nastava duvačkih instrumenata*. Novi Sad.
- Eberst, Anton (1960). *Škola za duvačke instrumente (flauta, klarinet, B-truba, tenor, bariton, ES-truba, rog, F-bas, B-bas, udarački instrumenti i teorisko [teorijsko; prim. N. J. i M. T.] uputstvo)*. Beograd: Savez muzičkih društva NR Srbije.
- Eberst, Anton i Milan Čuljak (1958). *Šta treba da se zna o duvačkim instrumentima*. Novi Sad: Udruženje muzičkih pedagoga.
- Јовић, Наталија (2018). Самостално вођено вежбање – пут ка квалитетнијој интерпретацији. У: Грозданка Гојков и Александар Стојановић (уред.), *Даровиѣосѣ и креативни ѣрсиѣујуи ученју – ѣемаѣиски зборник др. 23* (157–167). Вршац – Арад: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов” – Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu”.
- Jørgensen, Harald (2004). Strategies for individual practice. In: Aaron Williamon (Ed.), *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance* (85–104). Oxford: Oxford University Press.
- Крајачић, Гордана (1981). *Сѣанковић: 1831–1981*. Београд: Музичка школа „Станковић”.
- Марочик, Сузана (2014). *Метѣодика флаутѣ* (скрипта). Чачак: Регионални центар за професионални развој запослених у образовању.
- Mirković, Dragutin (1979). *Flauta u simfonijskom orkestru: orkestarske studije za III i IV razred usmerenog obrazovanja muzičke struke*. Knjaževac: Nota.
- Mirković, Milorad (1973). *Tehnika flaute: Analitičke studije lestvica, intervala i akorada: za muzičke škole i muzičke akademije*. Beograd: Udruženje muzičkih pedagoga SR Srbije.
- Moyse, Marsel (1951). *O tonu: umetnost i tehnika* (prev. Jakov Sreјović?). Beograd (rukopis kod autora).
- Пејовић, Роксанда (2001). Српска музика 19. века: извођаштво, чланци и критике, музичка педагогија. Београд: Факултет музичке уметности.
- Службени гласник Републике Србије (5/2010). *Правилник о насѣавном ѣлану и ѣроѣраму основноѣ музичкоѣ образовања и васиѣѣања*. Београд: ЈП „Службени гласник”.
- Rakin-Martinović, Radmila (?). *Metodika nastave flaute*. Novi Sad (rukopis kod autora).

Rakin-Martinović, Radmila (?). *Opšta metodika nastave duvačkih instrumenata*. Novi Sad (rukopis kod autora).

Томић, Марија (2018). Заступљеност елемената француске школе свирања флауте у педагошкој делатности Јакова Срејовића. У: Милена Петровић (уред.), *Музички идентитети* (262–281). Београд: Факултет музичке уметности.

Томић, Марија (2017). Развојни путеви и постигнућа флаутске педагогије у Србији до оснивања Музичке академије у Београду. У: Милена Петровић (уред.), *У слици за доживљајем и смислом у музичкој педагогији* (246–261). Београд: Факултет музичке уметности.

Томић, Марија (2015). Оглед о приручнику за свирање флауте Јохана Јоакима Кванца. Креативни сусрет извођача, композитора, педагога и теоретичара музике. У: Милена Петровић (уред.), *Социолошки аспекти педагогије и извођаштва у сценским уметностима* (17–32), Београд: Факултет музичке уметности.

Архивска грађа: Легат Милорада Мирковића (1923–1987), Београд, Музичка школа „Станковић”.

METHODOLOGICAL BASIS OF SERBIAN INSTRUCTIVE LITERATURE FOR FLUTE

The aim of the paper is observation and analysis of collected methodical literature written by Serbian (flute) pedagogues (Anton Eberst, Milorad Mirković, Dragutin Mirković and Ljubomir Dimitrijević) from 1958 to 2005, as well as, interpretation of existing methodological instructions and explanations. We also considered those explanations which are implicitly deriving from presented musical examples. Also, we have recognized those aspects of musical interpretation which can be improved by using mentioned flute literature, as well as, suggested the best age for using considered schools and textbooks, having in mind the current duration of elementary flute education. Besides priceless significance of these methods, there is a question: whether a new education system (six instead of two or four years of flute education in an elementary music school), contemporary compositional practice and reaches of interpretation which are presented to us by renowned nowadays artists, require a writing of a new instructive flute literature, which should respect the tradition of flute art in our country.

Keywords: instructive flute literature, methodological instructions and explanations, tone and technical exercises for the flute, Serbian flute pedagogy, flute methods

Драган Ашковић,¹ Владимир Антић²

¹ванредни професор, Православни богословски факултет, Универзитет у Београду, Србија

²доцент, Православни богословски факултет, Универзитет у Београду, Србија

¹daskovic@bfspc.bg.ac.rs, ²vantic@bfspc.bg.ac.rs

„КРОЈЕЊЕ” ИЗМЕЂУ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ И ИМПРОВИЗАЦИЈЕ

Сажетак

У савременој црквено-музичкој пракси „кројење” представља један од основних начина музичког изражавања. Засновано је на специфичном виду интерпретације постојећих песничких остварења, при чему је условљено личним музичким доживљајем често зависним од локалног музичког наслеђа које је одређено и латентним музичким обрасцем матерњег говора. У раду се разматра колико је у кројењу као појачкој интерпретативној вештини заступљена импровизација која се често (не)основано поистовећује са музичким стварањем.

Кључне речи: црквено певање, певање на глас, кројење, интерпретација, импровизација, поетика

Увод

Певање представља најузвишенији начин обраћања *другоме*. Данас је засновано на јединству речи као посебног облика говора и начина његовог мелодизованог произношења. Као такво још увек се задржало у народној музичкој традицији, у којој се стихови и мелодија никада не појављују као самостални, односно раздвојени већ увек као недељиви елементи јединствене целине (Golemović, 1997: 7-8). Зато је некада говорити и певати било једно те исто, јер се под поетиком подразумевало и музичко стварање. Реч не само да је подједнако важна као и тон, јер она не бива без гласа, већ представља исходишну тачку музичког збивања и смисла. Следећи елемент који конституише певање јесте ритам језика којим се одређује музички ток. Због тога се прототипом логогене музике може сматрати како народно певање тако и псалмодирање религијских спева (текстова) (Bose, 1989: 66). Међутим, тај прототип не мора да се везује посебно за неки народ, па ни за јеврејску псалмодију, јер таквих древних религијских искустава имају мање-више готово сви народи.

Певање само по себи располаже са довољно механизма на основу којих може да егзистира и да се преноси самостално (без писмености). Али певање као интерпретирање или читање (туђих) поетских остварења не представља стваралачки чин, јер текстуални а такође ни музички нотни запис не оставља интерпретатору довољно простора за додатну личну надоградњу постојећег стваралаштва.

Певање није једина прилика у којој се испољава гласовни симболизам, међутим, оно је за нас важно првенствено због тога што се у њему остварује динамичко-стваралачка спрега звука и значења (Jakobson, 1966: 316). Звук је у песми нераздвојни чинилац смисла. Зато и кад плачемо, ликујемо јер шта је певање, ако не опијеност чудом и обичношћу (Данојлић, 2007: 480). Уобличавајући богослужбено поетско стваралаштво, певач – *aeg*¹, најпре користи своје знање као последицу личног искуства, плодове традиције и културе у којима егзистира и његово лично непоновљиво осећање. Само осећањем певач превазилази себе, своју ограниченост и датост јер се из поетског стваралачког осећања слободе рађа и смисао који (у овом случају) не може бити изазван нити сагледан само на основу искуства и мишљења.

Поетика и певање

О старогрчком древном схватању поетике најнепосредније казује њихова митологија. Наиме, за Грке је поетика била неодвојива од нимфи познатијих као Музе. Од њиховог имена потиче и назив *музика*, под којом су Грци подразумевали искључиво стварање, нов музички догађај, довољно прожет надахнућем Муза, односно персонификованим осећањима неопходним да музички догађај прерасте у незаборавни музички доживљај. За разлику од оваквог схватања данас се музика најпре односи на оно што називамо уметношћу, дакле на вештину испољавања музике што се марљивим вежбањем да стицати. За изражавање, односно испољавање стваралаштва али и за интерпретацију постојећих (често туђих) поетско-музичких остварења вештина јесте неопходна, али и довољна. Међутим, за древне Грке, судећи по

¹ Термин *aeg* – потиче од грчке речи *αἰδω* (*aiedo*) што значи певати уопште. Односи се на певача, хор, рецитанта, такође на рапсода и лирског или епског песника (Chantraine 1968: 21). По предању термин је везан за женско име *Аедона*. Она је била супруга тебанског краља Зета. Остала је позната по томе што је, обузета завишћу према својој јетрви Ниоби и њеном породица наумила да јој убије најстаријег сина. Уместо њеног, убила је свог јединца. Због почињеног злочина Див (Зевс) је преобразио у славуја – *αἰδώνι* – *aedoni*. Зато она сваког пролећа ноћу оплакује свог јединца. Слична прича постоји и у нашем народном (усменом) предању. Односи се на кукавицу која такође пева-кука најимпресивније с пролећа. Овом и сличним причама се указује на то да је свака песма заснована на догађају који покреће најдубља осећања (Срејовић & Цермановић-Кузмановић 2000: 9).

значењу имена Муза, ниједна од њих девет није била надлежна за музику, осим ако музику не схватимо у савременом смислу као уметност изражену тоновима. Дакле, изворно схватање музике јесте неодвојиво од поетике у тој мери да са њом може бити апсолутно поистовећено јер се у основи односи искључиво на стварање. За Грке поетика није припадала уметности јер су сматрали да настаје од надахнућа Муза (Tatarkijević, 1980: 20). Поетика је у том смислу непоновљив – оригиналан начин на који човек испољава жељу да превазиђе своју ограниченост као наметнуту датост да би задобио своју (личну) посебност засновану на слободи. У том процесу се састоји само изворно значење термина *ποιησις* (ποίησις – poiezis) познатије као: стварање; привођење у конкретно постојање; непоновљиво стварање такорећи ни из чега (Lidell & Scott, 1996: 1429).

Схватање поетике је данас оптерећено оним што она у прошлости никада није била. Јер да је била, не би се ни називала поетиком. Разлог за то се налазио у чињеници што о поетици можемо да говоримо само онда када мислимо на конкретно поетско остварење што неминовно представља само сећање на поетско дело али не и на стваралачки чин, јер таквим сећањем је немогуће поново изазвати поетски стваралачки процес. Сваки такав покушај јесте безуспешан и обавезно завршава само у (једино могућој) интерпретацији. Због тога је интерпретација само утеха за одсутно (често) недостижно стваралаштво, будући да је заснована на сећању-памћењу, али с друге стране истовремено представља незаменљиво и непревазиђено педагошко средство.

Истину и значење црквеног певања као својеврсне песничке творевине можемо тражити најпре у њој самој, дакле у поетици и самом певању/појању као стваралачком процесу утемељеном на импровизацији а не само у процесу непрестане, као ехо неухватљиве, интерпретације. На то нас упућује и Литургија која је једино богослужење у целости засновано не само на памћењу и певању, већ и на поетском императиву. Иако се тај обред периодично понавља, дакле интерпретира према устаљеном, утврђеном и записаном облику, суштина Литургије није у интерпретацији. Тај обред је најмање утемељен на „кројењу”. Зато се његов примарни циљ не исцрпљује само у певаној молитви већ у надахнутом, непоновљивом, новом и креативном (мело)поетском стваралаштву приликом којег долази до изражаја смисао човековог постојања који му и омогућава да се афирмише као (непоновљива) личност, поета-стваралац.

Иако се и поезија и проза збивају у језику песништво је било далеко више „бездано и многозначно” (Шијаковић, 2012: 94). Проза је донела стандарде који су били засновани на могућности да граматика језика прерасте у логику мишљења. У тој победи прозе филозофија се препознала (Alić, 2011: 27). Међутим, победа прозе и филозофије над поетиком довела је до тога да данас поистовећујемо *истину* са истином једног медија – односно медија

прозне *оиййливе* реченице (Alić, 2011: 28). Стога, данас *истину*, смисао, суштину и значење црквеног певања тражимо у старим музичким рукописима или у недоступним и изгубљеним старим тоналним основама. При томе превиђамо чињеницу да су нотни записи (макар то били и тек новооткривени рукописи), и наше сећање на древне тоналне основе само медији са којима не можемо поистовећивати истину, дакле оно чему тежимо. Као последица оваквог тренда интензивно се развијала музичка писменост која је данас услов за музичко стварање. Међутим, коб таквог стваралаштва јесте чињеница што је често потпомогнуто узором, прерадом узора или контролисаним одступањем од узора (Stefanović, 1958: 215).

Певање на глас

Једна од основних карактеристика црквеног певања јесте улога гласа као напева који се односи на посебно обликован мелодијски образац којег је лако запамтити и преносити. Како у црквеној тако и у народној традицији улога гласа је у томе да песничка остварења буду подржана познатим и (нај)заступљени(ји)м мелодијским моделима како би се лакше чувала и преносила (Девих, 1990: 34). О древном поимању гласа најсликовитије нам сведочи (старо)грчка традиција. Наиме, ἠχώ, или ἠχος (echo-s) односно глас је имао улогу мелодијског модела који би стиховима неког пева дао још већу улогу и значај како би стихови и њихова порука још више „одјекивали”, односно ширили се и даље преносили. Глас или одјек песми омогућава да превазиђе не само просторно него и временско ограничења уколико буде доведен у везу са (нашим) сећањем и памћењем.² Певање на глас подстиче интеракцију којом се превазилазе многе препреке (Σπυρίδης, 2005: 174). Захваљујући том феномену данас *певамо* стихове (епских) песама и реактуелизујемо не само древне спевове као значајна песничка остварења, него и њихове ауторе. Феномен гласа непрестано чини да многи мелодијски мотиви одјекују у нашим ушима заједно са стиховима које обузимају. Међутим, и поред савремених промена, певање као интерпретација још увек егзистира у православном хришћанском богослужењу. Препознатљиво је по певању *на глас* и јединственом *кројењу*, које представља добро савладану и научену својеврсну вештину интерпретације.

Тако је црквено певање постепено постало вештина потпуно одвојена од говора из којег води порекло. За ту вештину је данас везан термин *кројење*. На основу њега очигледно је да црквено певање данас представља захтеван занат у који треба уложити доста труда и времена да би га неко савладао. Ту није довољно препустити се само стиховима песме као одсецима или формалним целинама и тежњи да се оне отпевају на своју пропи-

² Отуда у народу постоји израз: *несѣао без ѿраѣа и ѣаса*.

сану мелодијску матрицу – глас. То нити су песме, јер услед превода више немају симетричне и римоване стихове, нити је за тако нешто могуће изумети матрицу, већ је потребна добра умешност и занатска креативност да би процес певања имао богослужбеног смисла.

Зато је данас у нашој богослужбеној традицији далеко теже интерпретирати, отпевати, кројити црквене богослужбене песме по прописаном мелодијском обрасцу, него што је било тешко њиховим ауторима да их (и) певају. Због тога када их данас мукотрпно интерпретирамо учинак је мали, јер нам осећање задовољства пружа само сазнање да је певањем одговарајуће мелодије задовољен типик, а при том је више него очигледно да по року и смисао песме ретко ко поима.

Кројење и интерпретација

У црквеној певачкој традицији вештина певања која је заснована на примени утврђеног мелодијског модела „гласа” данас је познатија као „кројење”. То је специфичан начин интерпретирања (певања) али постојећих – туђих песама који је био заступљен и у античкој епохи а познатији је као $\rho\alpha\psi-\omega\delta\iota\alpha$ – *рајсодија* (Senc, 1910 [1991]: 829), док је онај који такву вештину упражњава именован као $\rho\alpha\psi-\omega\delta\acute{o}\varsigma$ – *рајсод*. У основи овог термина налази се грчки глагол $\rho\acute{\alpha}\lambda\tau\omega$, $\rho\acute{\alpha}\psi\omega$ што значи (са)шити, сложити, спајати, скитити, снурати, сновати (Senc, 1910 [1991]: 828). Онај који је у певачком смислу кројио упражњавао је својеврсан начин интерпретације али истовремено заснован и на импровизацији. Рапсод не само да је одабирао шта ће да интерпретира, него је често ради постизања динамике музичког доживљаја спајао мање делове других (туђих) поетских остварења у нове и карактеристичне целине које су биле његово лично остварење али само у формалном смислу.³ Рано хришћанство је прихватило богату античку поетску праксу, која се у новој религији развијала и ширила да би се под именом *кројење* нашла и у нашој националној црквеној традицији.

Колико год приликом интерпретације одређеног музичког дела постојало настојање да се апсолутно сачува и понови његова аутентичност то у апсолутном смислу није могуће. Шта више и приликом извођења свог личног музичког остварења, сваком новом приликом извођење ће бити другачије. Због тога онај који изводи музичко дело јесте само посредник, тумач, глумац или приказивач будући да таква значења и садржи латински термин *interpres* (Ernout & Meillet, 2001: 320). Дакле интерпретирати или изводити музичко дело значи бити његов тумач, посредник или преводилац. У грчкој традицији таква улога припада Хермесу као божијем тумачу, сину Дива (Зевса) и Маје Атласове кћери. У основи његовог имена налази се глагол

³ Данас се таквом врстом савремене музичке делатности бави и *ди-џеј*.

ἐρμηνεύω (hermeneuo), што значи тумачити, разјаснити тако да Хермес (Ερμῆς) представља персонификовану вештину тумачења – херменеутику (ἐρμηνευτική τέχνη) (Magnien & Lacroix, 1969: 707).

Уколико се интерпретирање упражњава учестало и периодично онда се ствара услов да таква појава постане ритуал. Смисао ритуала јесте да се његови учесници консолидују и на тај начин конституишу заједницу вишег реда. За разлику од ритуала који је заснован на периодичности, поетика се тако не испољава. Ако би се којим случајем тако упражњавала онда би остала у границама обичне интерпретације (рапсодије). Само онда када поетски догађај у нама изазове и (поетски) доживљај, непредвиђено и ненадано, онда је то потврда да се ради о поетско-музичком стваралаштву, које у нама оставља трајно сећање на доживљено поетско осећање – надахнуће. Периодичним сећањем на такво осећање ми надограђујемо периодични (ритмични) ритуал не би ли га колико било обогатили. На тој основи је изграђена Литургија. Али оно што њу издваја од свих других ритуала јесте поетски императив за који је она отворена и који се упућује преко стихова песме: „Тебе појем...“ Интерпретирање туђих остварења се никада није могло понављати у недоглед. Природно је да се човек тога врло брзо задовољи. Због тога је интерпретација отварала могућност варирања што је познатије као импровизација.

Кројење и импровизација

Данас је импровизација термин који се односи на стварање у тренутку и то у границама задатог обрасца. У изворном облику импровизација *im-provisus* је латински термин који значи *не-у-пред-виђено*, ненадано, неслућено, дакле у тренутку приликом интерпретације/извођења неочекивано надограђивати без претходне припреме (Divković, 1900 [1980]: 503).

Интерпретација је као основни вид усвајања и испољавања црквеног певања без импровизације могућа. Док импровизација није могућа без задатог обрасца што у суштини припада интерпретацији. Зато је импровизација виши облик испољавања певања. Подвргавањем постојећих и утврђених мелодија интерпретацији, а самим тим и импровизацији развијано је и обогаћивано црквено певање. Међутим, на исти начин су мање више озвучавани и стихови богослужбених песама (текстови). На основу тога процес обогаћивања црквеног певања како у мелодијском тако и у поетском смислу увек се одвијао паралелно што је доприносило развијању црквено богослужбеног певања у општем смислу.

Први корак надограђивања интерпретације води ка импровизацији која се у Аристотеловој *Поетици* помиње као αὐτοσχεδίασμα (*autoschediazma*), што је по њему изходиште поетике. Он тврди да су људи своје дарове усавршавали постепено и тако су: [ἐγέννησαν τὴν ποίησιν ἐκ τῶν αὐτοσχεδιασμάτων]

(Poet 1448b.23-24); „створили (ἐγέννησαν – изродили) стваралаштво (ποίησιν, односно песништво) из импровизације (ἐκ τῶν αὐτοσχεδιασμάτων)”.⁴ Међутим, даље од овога поетику не можемо детерминисати. Јер, уколико на томе инсистирамо поново ћемо је вратити у интерпретацију и тиме је према себи поставити као неухватљиву Ехо.⁵

Црквено певање и поетско

Најадекватнији показатељ како се схвата црквено певање омогућава нам литургијска пракса. Симптоматично је да се на Литургији молимо, између многих, и за оне који интерпретирају: *ἱοῦνις* – *χοιδίμων* (који певају, уопште певаче), *ψαλλόντων* (који псалмују, певају псалме). Међутим, на Литургији се никако не молимо за поете, песмотворце – химнотворце. То би било бесмислено, јер и у античкој митологији Музама, дакле онима које једино могу да надахну поете, нико никада није приносио жртве (Višić, 1997: 15). Када у доступној античкој литератури пронађемо још и то да се Музама не зна ни станиште, то најпре значи да се до њих не може досегнути (са)знањем, јер сваком знању претходи одговарајуће искуство, које је када су Музе у питању апсолутно немогуће. Зато су оне које их је изазвао на такмичење (Тамиру из Тракије) одузеле глас, вид и потпуно га поразиле (Илијада II 595–600).⁶ Другим речима, поета и не види свет реално већ га доживљава другачијег и преображеног (Višić, 1997: 46).

Да је поетика дар надахнутог поете, а не вештина (уметност), видимо из Дучићевих промишљања где каже да за поетику „ниједна дефиниција није добра ни довољно тачна” (Дучић, 2004: 254). Зато све велике истине које су исказали песници нико није демантовао јер, према руској скаски за разлику од приповетке која је подложна измишљању, песма је увек истинита (Jakobson, 1966: 51). Међутим, изворно схватање певања угрожено је савременом праксом у којој се певање поистовећује са *кројењем* као специфичним обликом интерпретације заступљеној у богослужбеној пракси. На жалост данас је то вештина која је увелико постала навика, што значи често лишена свести и усьићења.

Одсуство осећања као надахнућа је најчешће последица доминантног утицаја разума, а будући да се надахнуће као осећање испољава на непред-

⁴ Aristotel, *O pesničkoj umetnosti*, Univerzitet Univerzitet u Beogradu, S originala preveo i objašnjenja u registru imena dodao Dr D-r Miloš N. Đurić, Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije, Beograd 1966, 7.

⁵ За разлику од овог схватања које је продукт Аристотелове склоности ка систематизацији, најприближније сведочанство о схватању разлике између интерпретације и стваралаштва оставио нам је Платон у свом кратком делу *Ијон*, које је засновано на дијалогу између Сократа и рапсода Ијона.

⁶ Homer, *Ilijada*, превод Tomo Maretić, Matica Hrvatska, Zagreb 1948, 41.

видиве начине, отуда певање (као стваралаштво) не може бити несвесно већ је увек прожето изразитом пажњом. Сви имамо иста или слична животна искуства, што значи да сви можемо имати исто или слично мишљење и због тога се разумемо. Али када су осећања у питању, ту смо сви различити. Зато је најузвишенији онај поета који је у стању да колико било искаже или на неки други начин определи своја осећања. Јер, приликом изражавања свог поетског доживљаја, стваралац добро схвата сурову реалност да се свемоћна ватра поетског стваралаштва не обазире на оно што је именљиво. Тежња да се определи поетски доживљај никада не може у потпуности да се реализује. Док се стваралац мучи у тој агонији, много вредних ствари жртвује због немогућности исказа или их у немогућем тражењу позаборавља. По речима савременог песника М. Данојлића „машта је нестрпљив трговац..., и нема унапред утврђено радно време” (2007: 488).

Отуда данас приликом певања на богослужењу никоме не смета акцентовање које није у духу нашег језика и које не доприноси схватању поруке коју носе стихови песме. Зато је данас појање лишено осећања јер певање вољом увежбавамо као вештину интерпретације или кројења. Ако се певање не може ничим детерминисати, предвидети, прописати, онда се интерпретација (кројење) не може поистоветити са *појањем*!

Заогрнута осећања атрибутима људског бића (личности) јесте привилегија музичког ствараоца – поете. Мост између видљивог и невидљивог, између доступног и недоступног, идеје и ствари, апстракције и објекта изражава се само персонификацијом што јесте тренутак алегорије. Њоме се од нас скрива исто оно што нам се и представља. Видети алегорију то значи схватити је (Раз, 1991: 15). Зато је певање првенствено засновано на доживљају који се испољава као стваралачки поетски чин. Циљ који појац себи поставља јесте последица доживљаја поезије, а не њен узрочник. Доживљај је непоновљив, а самим тим и нашом свешћу непредвидив. Песништво није однос према објективном свету него према објективном бићу човека у којем песма настаје. Тај однос представља имагинарно превазилажење егзистенције. Певање се испољава речима као јасним представама о предметима. Иако настаје спонтано као имагинарни преображај света и предмета на које указују речи из свакодневног говора, или звук артикулисан као музички тон, поетско дело настаје само, ненадано, не било где већ само у човеку, а испољава се саодносом речи и тона који су материјал и услов музичког, односно поетског изражавања.

Песништво, односно певање је догађај спонтаног превазилажења човековог бића, и зато никада не може бити поистовећено са било којом ствари или са бићем, па ни са самим својим делом као стварном егзистенцијом. Будући да нема свој предмет певање сугерише превазилажење стварности као привидне егзистенције. Због тога поетика, певање као песништво не може бити предмет егзактне науке. Ако би му приступили на научним ос-

новама, то би било могуће само уколико би га опредметили његовим песничким делом. Због тога је знање о поетици као певању само знање о њиховом предмету. Проучавање песништва ослоњено на знање не додирује песништво, него само знање о песничким делима, те нужно води у институционализацију и опредељивање.

Зато само оно поетско остварење које је слободно од било какве институционалне подршке има поетске вредности, јер је поетско дело приликом свог настајања најневиније и најчистије. Оног тренутка кад се нађе у служби институције, постаје ангажовано и тада престаје да буде поетско док статус уметничког, наравно у савременом смислу као вештине, може задржати.

Када се појави ново поетско дело, наше интересовање за њега се највише испољава у питањима која се односе на аутора. Али, када се ради о поетском делу које је признато и потврђено, нико се не бави питањима која се односе на време и место рођења његовог аутора. То апсолутно постаје неважно. Нашу преокупацију одвлачи садржај дела, његово значење и поготово неповљив доживљај који у нама дело изазива. Тај доживљај или осећање је исто оно којим је био обузет и његов аутор. Међутим, ту није крај, јер стваралачко ауторско осећање бива конструктивно обогаћено и нашим личним новим осећањима која настају у нама. Тако ступамо у дијалог са поетом обузети осећањем као да га познајемо боље од других и учествујемо како у реконструкцији његове прошлости, тако и у конструкцији будућности коју заснивамо на дијалогу. Тиме не само да опостојавамо ауторово дело, него и њега самог.

Зато многе ствари и појаве могу бити подвргнуте идентитетском истраживању, осим поетике, јер би то било апсурдно. Наиме, поетика је једини феномен који се првенствено тиче афирмације човека али као личности која се не може заснивати на поистовећивању (идентификовању). Сваки поета је личност која је афирмисана и потврђена у заједници, дакле од других. Зато истина и суштина поетског ствараоца није у идентитету, јер је идентитет усмереност ка прошлости. Афирмација човека као личности јесте смисао постојања, а смисао је увек усмерен ка будућности о којој нико нема никаквог (претходног) искуства, па самим тим ни мишљења. Зато човека или поету као личност не можемо дефинисати јер би у том случају било потребно предвидети одређене услове чијим би испуњавањем била загарантована његова личносна афирмација.

Песник је неповољива личност због чега је узалудно тражити његове узор, јер узор не могу бити поновљени. Шта више, поету не стварају ни узор ни правила, него он ствара правила. Зато поетика није ни у свету ни у историји, него искључиво у поети. Свет у којем настаје и живи, искључиво је свет поете, односно његов завичај. Начин стварања поетског дела на основу инспирације, није посматрање света, него концентрисано, сабрано посматрање самог себе, при најинтензивнијој пажњи. Настајање поетског дела

истовремено је и настајање поете. Једини могући начин проучавања поетике истоветан је проучавању себе, што је у суштини најтеже. При томе стално морамо имати на уму да резултати таквог проучавања и изведени закључци неће моћи бити искоришћени за настајање новог поетског дела.

Мисао и реч поетике немају, као мисао и реч науке и философије, своју реалну предметност. Поетика не може бити предметом – огледом показана и доказана. Ако поетику чини реч, онда би та реч требало битно да се разликује од говорне. Обични језик се односи према језику поезије као занат наспрам стварања, као тачност према узбудљивости и надахнућу. Поетски језик је по предметном значењу исто што и обичан језик или звук, али ипак све речи добијају у певању друго, поетско значење. Оне постају доживљај којим поетска реч, као да је чудотворна, преображава ствари и стварност. Певање се не садржи у правилима него у томе што се његов језик претвара у поетски догађај. Поетика показује да се она не да свести на језик или тон, боју. У том случају сигурно би постојале академије за стварање поетског доживљаја и дара. Осећања која у нама изазива музика, нису проузрокована артикулисаним звуком – тоновима, већ одабиром за који је заслужна личност (Ruso, 2001: 98). Сама природа нити ствара нити одабира артикулисане звукове – тонове. За њихово стварање, а поготово осмишљавање одабирањем потребан је човек, али не као мислеће биће, већ као надахнута личност.

Језику као најзначајнијем средству за људску комуникацију и изражавање, певање даје изузетно значајну улогу. Али ученом језику није место у певању, јер певање нити учи, нити доказује. Онај који певањем доказује – нема шта да докаже. Учен језик у певању није доказ учености већ песникова шарлатанства који се, у недостатку учености, латио певања. Све што човек створи, произведе и репродукује применом искуства науке, за њега престаје бити тајна. Репродукција ако је свесна, демистификује стваралаштво. Зато репродукција, или интерпретација, не може бити извор уметничког дела или песме. Интерпретирање песме претпоставља навику, а она лишава и песничко дело (песму) и интерпретатора сваког имагинарног садржаја, тј. она лишава човека доживљаја. Што је човек више окружен стварима које је произвео на основу знања или стечене вештине као навике, онда је све мање у прилици да за њега певање постане непоновљив доживљај, икона неке друге реалности.

Што је црквено певање, или било која друга музичка традиција, више отуђено од свог стваралаштва, и што се више испољава само као интерпретација или репродукција, то је развијенија њена методика наставе. Уколико се поетско-стваралачки музички доживљај транспонује у пасивни музички конзумеризам, онда је појава методологије научног истраживања његовог предмета сигуран показатељ да се ради о традицији која више не показује никакве знаке живота.

Да се данас појање испољава искључиво у интерпретацији, односно у начину тумачења које има за циљ придобијање слушаца као пасивних конзумента певане понуде, указује симпатична синтагма „појана реч” коју многи не схватају озбиљно (Пено & Весић, 2017: 655). Симпатизери и љубитељи „појане речи” јесу управо они који по свом личном нахођењу и доживљају за изворно појање проглашавају једну од многих варијанти. Тиме је проглашавају и за „освештану”, а потом дистанцирају од других мелодијских решења која често произвољно оцењују као световна. Зато када чујемо неку песму често превиђамо чињеницу да песма није оно како се она пева, већ само оно шта се пева. Јер, то што се пева, може да се отпева на више начина. Зато ни један од тих начина се не може поистоветити са самом песмом. Начин озвучавања или интерпретирања песме је само један од бесконачно много тумачења песме, али ни један од њих се не може поистоветити са самом песмом. Начин тумачења, дакле мелодија у нама може изазивати сећање на стихове песме зато што су и поезија и мелодија изразито асоцијативни. Зато у популарној музици знамо за инструменталне варијанте познатих песама, што је често могуће и непогрешиво препознати.

Закључак

Иако данас влада мишљење да је сво црквено богослужбено песништво богмдано, због чега би било каква иновација по том питању угрозила црквени богочовечански организам, превиђа се чињеница да црквено певање припада музичком наслеђу које још увек егзистира и преноси се усмено, дакле на основу најстаријег музичког принципа познатијег као *певање на њас*. Тиме је црквено певање апсолутно отворено и подложно променама и иновацијама које условљава усменост што је у складу и са мање-више присутном тежњом ка надахнутој импровизацији, а што је опет у сагласности и са литургијским поетским императивом.

Ипак утврђеној интерпретацији црквених песама је придаван већи значај што се увек доживљава као пожељно неговање традиције. То потврђује појава црквених песама које се певају на утврђен начин од којег није пожељно одступати. Тако нешто не омогућава усменост и музичка меморија већ само тачан нотни запис. Због тога је мелодија у односу на стихове песме добијала све већи значај. Међутим временом је била све мање повезана са говором и неосетно се осамостаљивала. Тиме је певање све више постајало само вештина „кројења”, а то значи често независно од речи и стихова. Иако је кројење као специфична интерпретација могуће без импровизације, обрнуто је незамисливо. У том смислу поменути став да импровизација представља исходиште новог поетског стваралаштва ипак није основан. Јер, импровизација је ограничена иновација. У црквеном певању је везана и условљена стиховима постојећих песама због чега се као иновација испољава

само на мелодијском плану. Да би се преко импровизације досегло до новог поетског дела, потребно је да импровизација буде превазиђена. Али у том случају више не бисмо ни помињали импровизацију. Дакле, никаква миса-она конструкција не може изазвати поетско дело зато што је потребно да поетско дело буде оригинално и да ни у ком виду није постојало. Мишљењем је то немогуће постићи зато што је и само мишљење суштински везано за прошлост будући да сваком мишљењу претходи искуство које апсолутно припада свету прошлости. Исходиште поетског, односно музичког ствара-лаштва јесте само надахнуће као непредвидива, неконтролисана, неусло-вљена и ненадана појава.

Литература

- Alić, Sead (2011). Čemu filozofija / ako nije filozofija medija. *Kultura*, 27, 26-41.
- Aristotelis. *Poetica*, (1965). Oxford: Clarendon Press.
- Aristotel, *O pesničkoj umetnosti*, (1966). S originala preveo i objašnjenja u registru imena dodao Dr Miloš N. Đurić, Beograd: Univerzitet u Beogradu, Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Bose, Fritz (1989). *Etnomuzikologija*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Višić, Marko, „Odnos muzike i poezije u drevnoj Heladi”, u: Plutarh, *O muzici*, preveo Marko Višić, (1997), Beograd: Сфаирос, 9-121.
- Golemović, O. Dimitrije (1997). *Etnomuzikološki ogledi*, Beograd: Biblioteka XX vek.
- Данојлић, Милован (2007). *Песници*, Београд: Завод за уџбенике.
- Девих, Драгослав (1990). *Народна музика црноречја*, Бољевац: Културно-образовни центар; Београд: Факултет музичке уметности.
- Divković, Mirko (1900 reprint 1980). *Latinsko-hrvatski rječnik za škole*, Zagreb.
- Дучић, Јован (2004). *Благо цара Радована и књиго о судбини*, Ваљево: Глас Цркве.
- Ernout, Alfred & Meillet, Alfred (2001). *Dictionnaire étymologique de la langue latine – histoire des mots*, Paris: Klincksieck.
- Jakobson, Roman (1966). *Lingvistika i poetika*, Beograd: Nolit.
- Lidell, Henry George & Scott, Robert (1996). *Greek-English Lexicon*, Oxford: Clarendon Press.
- Magnien, Victor & Lacroix, Maurice (1969). *Dictionnaire grec-français*, Paris: Librairie classique Eugène Belin.
- Paz, Oktavio (1991). *Drukčije mišljenje*, Novi Sad: Svetovi.
- Пено, Весна & Весић, Ивана (2017). Српско народно црквено појање у славу Бога и у служби етноса. *Зборник Мајице српске за друштвене науке*, 164 (4/2017), 651-664.
- Ruso, Žan Žak (2001). *Ogled o poreklu jezika*, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića Sremski Karlovi.
- Senc, Stjepan (1910 Treće reprint izdanje Zagreb 1991). *Grčko-hrvatski rječnik za škole*, Rijeka: Tiskara.
- Σπυρίδης, Χ. Χαράλαμπος (2005). *Ευκλείδους κανόνος κατατομή*, Αθήνα.
- Срејовић, Драгослав & Цермановић-Кузмановић, Александрина (2000) *Речник грчке и римске митологије*, пето издање, Београд: Српска књижевна задруга, ЈП Службени лист СРЈ.
- Stefanović, Pavle (1958). *Tragom tona*, Sarajevo: Svjetlost.
- Tatarkijevič, Vladislav (1980). *Istorija šest pojmova*, Beograd: Nolit.
- Homerus. *Ilias*, (1931). Oxford: Clarendon Press.

Homer, *Ilijada*, prevod Tomo Maretić (1948), Zagreb: Matica Hrvatska.

Chantraine, Pierre, (1968-1977). *Dictionnaire Étimologique de la Langue Grecque*, Paris: Éditions Klincksieck.

Шијаковић, Богољуб (2012). *Мити и философија* (Онтолошки потенцијал мита и почетак хеленске философије), Београд: Институт за теолошка истраживања ПБФ.

„KROJENJE” BETWEEN INTERPRETATION AND IMPROVIZATION

Church singing today is a music practice based on „krojenje” (rhapsody) as a specific form of *singing in mode*. This kind of singing largely goes beyond simple interpretation and often reaches an enviable level of improvisation. Regardless of the singing with such characteristics, there is no poetic innovation, since improvisation has not been overcome, leaving traces of previous experiences, or the past. Only those achievements, created on the basis of unconditioned and uncontrolled inspiration, can have an epithet of poetic achievement.

Keywords: church singing, *singing in mode* (heterophonic singing of older tradition), „krojenje”, musical interpretation, improvisation, poetry

Милица Петровић,¹ Бланка Богуновић²

¹докторанд, Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду,
Србија

²редовни професор, Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у
Београду, Србија

¹milica.z.petrovic@gmail.com, ²bbogunovic@rcub.bg.ac.rs,

**ИЗВОРИ И СИМПТОМИ ТРЕМЕ СТУДЕНАТА МУЗИКЕ И
НАЧИНИ САВЛАДАВАЊА****Сажетак**

Од самог почетка бављења музиком, млади музичари се срећу са тремом пред јавни наступ, што може да утиче на њихову каријеру на различите начине. Намера овог истраживања је да се испитају извори треме према следећим аспектима: особа, ситуација, музички задатак; да се установи степен испољавања физиолошких и когнитивних симптома треме; да испита у којој мери студенти користе различите технике и поступке, у оквиру дугорочне и краткорочне припреме за јавни наступ, као и профил чиниоца и симптома које одликује студенте са вишим степеном изражености теме. Узорак чини 57 студената Факултета музичке уметности, различитих смерова. За прикупљање података коришћен је Упитник о тремима који чине 16 питања затвореног типа (Ликертова скала процене од 1 – 5). Резултати указују да је у домену личних својстава као узрока треме студената најизраженија когнитивна компонента и то негативна евалуација сопствених могућности у ситуацији јавног наступа. Најчешћи симптоми треме захватају кардио-мускуларни систем, а њен интензитет зависи од временске близине наступа. У домену ситуација као узрочника треме важне варијабле: експертски састав и бројност публике. Када је у питању музички задатак као потенцијални узрок треме, најизраженији индикатори су нижи степен владања задатком (лоша интонација, неадекватан избор темпа и динамике) и неспремност да се одговори интерпретативним захтевима дела. Већина испитаника се изјашњава о умереном степену треме, а корелациона анализа указује на повезаност нивоа треме и свих личних карактеристика извођача, као и аспеката социјалне ситуације. Студенти су свесни корисности различитих техника и важности рада на себи како би се трема савладала, али многе од понуђених техника и поступака не практикују, мада психолошке приступе оснаживања самопоуздања користе најчешће. Само они са највишим нивоом треме користе лекове. Резултати указују на потребу за едукацијом у домену телесних, психолошких и социјално-психолошких проблема са анксиозношћу пред јавни наступ.

Кључне речи: трема, студенти музике, јавни наступ, анксиозност

Један од значајних и увек присутних професионалних проблема музичара свих узраста је трема. Термин потиче од грчке речи *tremo* што означава дрхтање, грозничаво узбуђење, и страх. Она се обично јавља пред наступ или у току извођења и може драстично да утиче на квалитет самог извођења. Трема је најчешће негативна реакција на предстојећи наступ научена путем искуства или антиципацијом лоших последица „неуспешног” наступа. Видљиви симптоми треме, који ометају извођење наученог/увежбаног/осмишљеног програма су најчешће физиолошке природе, а узроци су разни. У зависности од тога да ли је трема позитивна или негативна, као и од степена интензитета треме, она може да утиче конструктивно или деструктивно на квалитет самог извођења.

Трема, као психолошко стање, утиче на активирање аутономног нервног система који поспешује производњу адреналина и организам тако доводи у стање припреме за одбрану од опасности. Они утичу на побуђеност организма која може бити, ниска, висока или оптимална, негативна или позитивна. Утврђено је да оптимална побуђеност утиче позитивно на исход наступа. Поред физиолошких симптома, могу се манифестовати и когнитивни симптоми треме, који се односе на опажајне и мисаоне процесе који се одвијају у уму извођача непосредно пред наступ и/или у току самог наступа. Често, когнитивни процеси, попут континуираног негативног мишљења о својим извођачким способностима или замишљања свега што може да пође „наопако” у току извођења (сценарио катастрофе) узрокују појаву низа других, и когнитивних и физиолошких симптома треме и може довести до промена у личности, ефикасности и понашању појединца. Због великог утицаја који трема има, дугорочно неадекватно савладавање треме може довести до тога, да појединац у потпуности напусти бављење музиком. О актуелности тематике данас, сведоче бројни чланци у популарној, научној, пре свега психолошкој, и у едукативној литератури намењеној како ширем читалачком кругу, тако и ужем, односно педагозима и музичарима.

Теоријски увод

У литератури се помиње више класификација узрока, начина испољавања и симптома треме приликом јавног наступа. Аутори Леман, Слобода и Вуди (2012) идентификују три извора треме: особа, ситуација и музички задатак. У домаћој литератури, истакнути аутор, Ксенија Радош сматра да постоје три врсте компоненте треме које истовремено представљају и три врсте треме: физиолошка, психолошка и бихевиорална (Radoš, 2010).

Јасно је, да врста и ниво интензитета треме зависи од *склопа личности појединца*. Рецимо, показано је да су интровертнији музичари склонији анксиозности (Kemp, 1996), а да су музичари често склони перфекционизму, као и самохендикепирању (Mirović i Bogunović, 2013a). Установљена је и веза

између различитих аспеката треме, црте анксиозности и специфичних маладаптивних когнитивних образаца (Mirović i Bogunović, 2013b). Перфекционизам подразумева фокусирање на само негативне аспекте извођења и постављање изузетно високих захтева пред самим собом чије неиспуњење се доживљава веома трагичним. Тај неуспех, како га перфекциониста види, ствара додатну узнемиреност и поспешује раст анксиозности. Из ексклузивног интервјуа, који је дао Андреа Бочели 2013. године, сазнаје се да он редовно доживљава интензивну трему пред сам наступ, без обзира на то што иза себе има велику певачку каријеру, богату дискографију и искуство на сцени, очекујући од себе савршено извођење (Bryant, 2013). Други психолошки извор треме, јесте самохендикепирање које подразумева образац понашања којим се унапред најављује и чак обезбеђује неуспех. У историји извођаштва познат је негативан утицај треме на Марију Калас, која се манифестовала као самохендикепирање и замишљање сценарија катастрофе, па је пред сам наступ одавала утисак да можда неће моћи да до краја и у потпуности отпева арију. Често је и отказивала наступе, што јој је доносило додатне тешкоће (Ardoin, 1978).

Рад на отклањању когнитивних симптома треме је веома важан и постоји неколико поступака који се могу применити. Таква је терапијска стратегија когнитивног реструктурирања којом се појединац учи како да препозна негативне образце понашања и на који начин да их преусмери на конструктивно решавање задатка (Leman i sar, 2012). Другим речима, извођач се учи како да приступи проблему и како да кроз разговор са собом превазиђе тешкоће. Још једна врста когнитивне терапије је постављање циља (који се тиче процеса или резултата) и усмеравање на његово постижање, на пример такмичење, а процесни циљеви су усмерени на остварење само неколико сегмената (Leman i sar, 2012). Исти аутори сматрају да су најделотворније стратегије: 1) учење вештине помирења с одређеним степеном треме и неким мањим грешкама у извођењу; 2) поштовање процеса извођења без претеране заокупљености оценом публике; 3) коришћење разговора са самим собом као средства за замену исувише критичког размишљања реалистичнијим и практично оријентисаним мислима (Leman i sar., 2012: 181). Другим речима, треба се рационално суочити са проблемом и активно ангажовати у његовом превазилажењу и променити перцепцију извођења (Radoš, 2010). Када се ради о отклањању физиолошких симптома треме, постоје природни и вештачки начини за отклањање. Технике које се могу научити и применити односе се на мишићни корпус и дисајни тракт. Вештачки начини сузбијања треме који подразумевају употребу лекова, односно бета блокатора, или конзумирање алкохола и поред непосредног мање или више ефикасног дејства имају дугорочно гледано негативан ефекат по извођача.

И сами музичари, који су веома често и педагози, дали су свој допринос бављењу овом проблематиком. Дobar пример за то је Елена Греко (Elena

Gresco) која је по вокацији певачица и професор певања. Она сматра да је потребно да се негативна трема каналише и претвори у позитивну трему, наглашавајући да публика не очекује да извођач подбаци на позорници, већ музички доживљај. Да би извођач то учинио, потребно је, према њеном мишљењу, да особа постави себи низ питања попут: Зашто наступам? Шта се надам да ћу да постигнем? За кога изводим? Шта то радим? Шта се очекује од мене? (Gresco, 2015). Затим, Бисерка и Душан Цвејић инсистирају на томе да је трема неминовна „стварност певачког живота” (Cvejić i Cvejić, 2007: 245) и да постоје две врсте треме, а то су стваралачка (позитивна) и парализирајућа (негативна).

Извођачка ситуација може изазвати ситуациони стрес, који је уско повезан са извођачевом представом о важности одређеног наступа. Ксенија Радош сматра да је трема реакција научена путем искуства и да „одрасли емоционално реагују на своје опажање «опасне» ситуације јавног наступања” (Radoš, 2010: 296). Резултати истраживања у нашој средини показују да су студенти искусили и различите стресове када су јавни наступи и дављење музиком у питању. Социјалне факторе као извор стреса помиње 18.46% студента, док највећи проценат студената као извор стреса наводи јавне наступе (58.46%) и физичке повреде (35.4%). Ово потврђује теоријске поставке и указује на значај подучавања студената ванмузичким вештинама и стратегијама ношења са тремом и стресом (Mirović i Bogunović, 2014). Поступци за отклањање ситуационог стреса, јесу и ментална проба и симулирани наступ. Ментална проба подразумева континуирано визуализовање наступа од почета до краја на ком све тече глатко и без проблема, док симулирани наступ заправо генерална проба у сали и на инструменту на ком ће бити извођење. Поред ових постоји и низ других поступака који показују високу ефикасност како у смањивању анксиозности тако и у побољшавању општег функционисања личности (Mirović, 2012).

Да би извођач имао оптималну побуђеност на наступу, треба да влада *музичким задатком*. Техничка спремност је предуслов за интерпретацију, као и избор програма у складу са тренутним могућностима извођача. Због тога је веома важно, да музичар развије адекватну самопроцену при одабиру програма, да би могао да изабере програм на нивоу својих могућности и да би у самом корену спречио развијање неких симптома треме. Степен припремљености треба да буде утолико већи уколико је особа подложнија тремима. Извођач треба да узме у обзир и своје личне особине, да упозна себе и да буде свестан сопствених ограничења (Radoš, 2010). Теорија самоефикасности објашњава да, ако људи верују да могу да успеју у нечему, они ће бити сигурнији у себе и имати више самопоуздања (Leman i sar., 2012).

Ипак, и данас, многи савремени музички професионалци имају великих тешкоћа које им задаје трема. С обзиром на то да се студенти Факултета музичке уметности опредељују за професију у свету музике, чији је јавни

наступ саставни део, од значаја је утврдити у којој мери они имају трему, који су извори треме најзначајнији, који симптоми треме се испољавају, да ли и у којој мери студенти користе технике и поступке при савладавању треме, као и да ли се дугорочно припремају за наступ. Резултати овог истраживања треба да покажу у којој мери је трема „савремени мит” или реалност младих музичара, будућих професионалаца. Они ће указати на то колико су студенти обавештени о овој проблематици и могу представљати неку врсту путоказа за даљи смер кретања педагошке праксе.

Методологија истраживања

Намера овог истраживања је да се испитају извори треме према следећим узроцима и њиховим индикаторима: особа, ситуација, музички задатак; да се установи степен испољености физиолошких и когнитивних симптома треме; да се испита у којој мери студенти користе различите технике, поступке, у оквиру дугорочне и краткорочне припреме за наступ ради овладавања тремом, као и повезаност самопроцене нивоа треме са узроцима, симптомима и поступцима за савладавање треме.

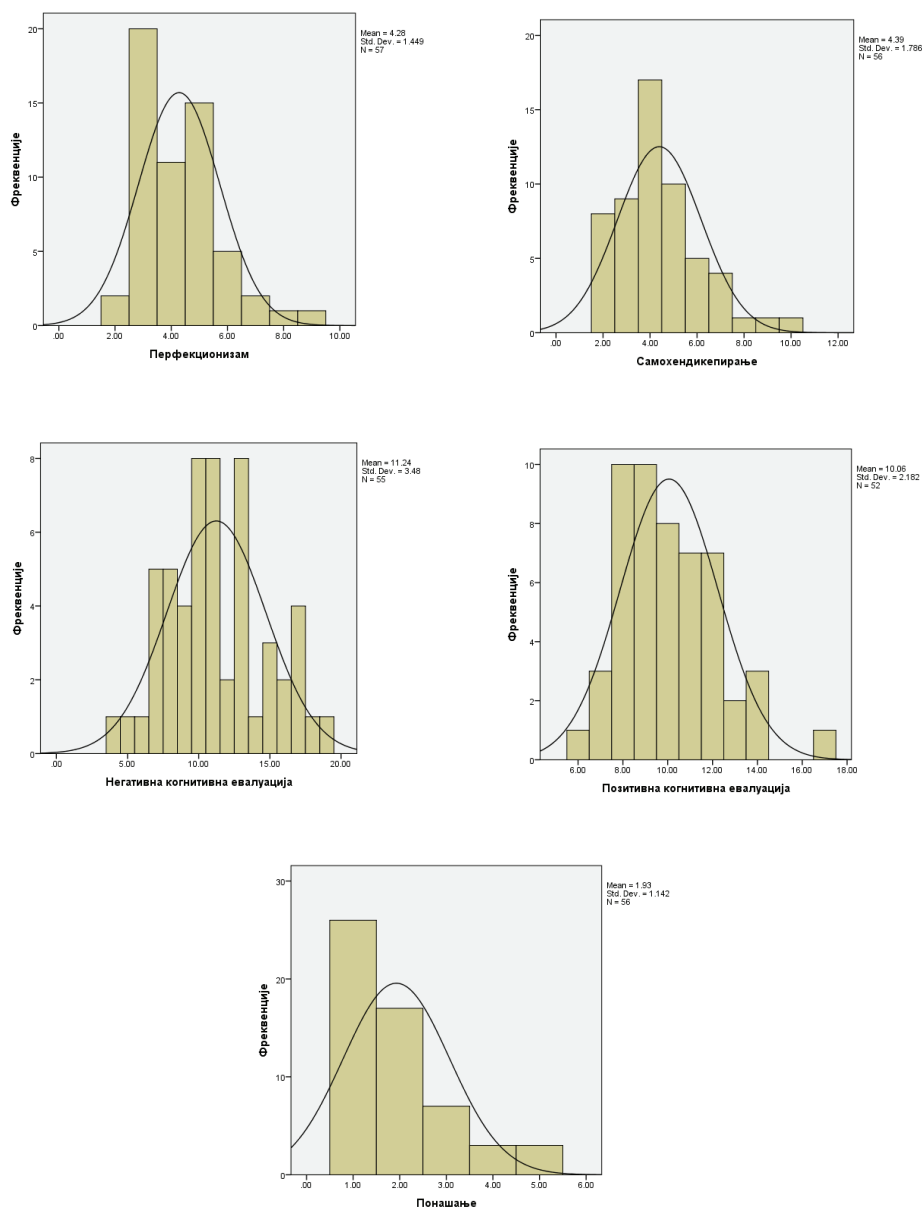
Узорак чини 57 студената Факултета музичке уметности у Београду са различитих одсека (композиција, дириговање, соло певање, одсек за дувачке инструменте, одсек за гудачке инструменте, полиинструментални одсек, теоретски одсек). У највећој мери су то студенти прве године (91.1%). Већина испитаника је женског пола (61.4%), док мушкарци чине 38.6% узорка. Узраст испитаника је између 17 и 25 година ($M=19.84$)

За прикупљање података коришћен је *Упитник о трем* који чине 16 питања затвореног типа (Ликертова скала 1 – 5). Она покривају неколико група варијабли. Општи подаци, питања која се односе на различите изворе треме: Особа/Личне карактеристике појединца; Ситуација и Музички задатак, затим, и симптоме; физиолошки и когнитивни симптоми и начини превазилажења: стратегија савладавања физиолошких аспеката треме, поступци за отклањање когнитивних симптома – пред наступ и дугорочна припрема и самопроцена нивоа треме. Самопроцена испитаника је била изражена на скали од 1 – 5, да би се у току поступка обраде категорије 3 и 4 спојиле како би број испитаника по категоријама био релативно уједначен. Дакле, мера је представљена на скали од 1 – 4. Прикупљени подаци обрађени су квантитативно у *SPSS for Windows* програму.

Резултати

Узроци и индикатори треме

У складу са циљевима истраживања приступили смо анализи података. Како је сваки од потенцијалних узрока треме био презентован већим бројем индикатора, ради прегледности презентације и прецизније интерпретације



Слика 1. Хистограми категорисаних индикатора треме који се односе на Личне карактеристике појединца

результата приступиле смо сабирању/укрупњавању мера. Индикатори који се односе на *Личне карактеристике студената* груписани су у следеће категорије личних извора: Перфекционизам, Самохендикепирање, Негативна когнитивна евалуација наступа („негативне мисли”), Понашање и Позитивна когнитивна евалуација наступа („позитивне мисли”). Резултати, презентовани на хистограмима (Слика 1) и у Табели 1 (у Прилогу), упућују на закључак да су у домену личних својстава студената најизраженија негативна и позитивна евалуација треме, док су остали аспекти који се тичу перфекционизма у просечној мери заступљени, а самохендикепирање и нарочито избегавајуће понашање слабије изражени (испод просечних вредности). Можемо закључити да студенти музике нису склони деструктивним обрасцима понашања, па чак ни ексцесивном перфекционизму. Код њих су најпре присутне „негативне мисли”, дакле анксиозност која делује дисфункционално на когнитивне процесе. С друге стране, присутан је и тренд „позитивних мисли”, што говори о томе да су студенти свесни, да грешке или лошије свирање могу бити искуство из којих се може научити нешто ново.

Израчунавањем корелација између групних индикатора треме у домену Личних својстава показано је да су статистички значајне корелације присутне између готово свих индикатора, што указује да се ради о „сродним” показатељима и да се они не могу сасвим строго одвојити. Нарочито су високе корелације између самохендикепирања и „негативних мисли” ($r=.72$, $p<.000$) и избегавајућег понашања ($r=.73$, $p<.000$), као и између „негативних мисли” и избегавајућег понашања ($r=.56$, $p<.000$) и перфекционизма ($r=.47$, $p<.000$). Позитивна когнитивна евалуација учињених грешака или лошијих извођења је у статистички значајној корелацији са свим групним индикаторима сем са перфекционизмом, што је и логично, јер је она начин да се „из проблема изађе”, а који није у природи перфекционизма као стила суочавања са тешкоћама.

Када се ради о индикаторима *Ситуационог стреса* који могу да узрокују појаву треме код студената музике, резултати који се односе на састав публике показују да виши степен експертности публике изазива вишу анксиозност и да се она постепено смањује како састав публике постаје познатији и мање експертски профилисан. Исти тренд важи и када се број присутних у публици креће од великог ка мањем броју присутних (Табела 2). На основу резултата може се закључити да је ситуациони стрес ипак највише изазван тиме „ко седи у публици”, претпостављамо зато што се ради о експертској процени, која има далекосежне последице на професионални, музички и лични развој младог музичара.

Табела 2. Индикатори треме који се односе на Ситуацију

Трема се код мене јавља зато што у публици седи:	АС	СД
Жири који оцењује моје извођење	3.74	1.343
Музички стручњак	3.54	1.279
Наставник	3.04	1.427
Пријатељ	2.38	1.254
Члан породице	2.32	1.352
Људи које не познајем	2.09	1.392
Веома бројна публика	3.09	1.240
Малобројна публика	2.39	1.,330

N=57

Осам индикатора који се односе на *Музички задатак* као извор треме, испитују степен тренутним владањем задатком. У току процеса обраде резултата груписани су у две категорије: оне који се односе на доживљај треме када је само-ефикасност у извођењу задатка/композиције процењена као неадекватна (недовољно навежбана, премашује техничке и интерпретативне могућности у том тренутку) и када је трема узрокована разлозима везаним за музичке параметре извођења у некој појединачној ситуацији (погрешан избор темпа, динамике, интонације, случајне грешке).

Табела 3. Индикатори треме који се односе на Музички задатак

Категорије	Индикатори	АС	СД	М	СД
Неадекватна само-ефикасност у извођењу задатка	Знам да композиција није довољно навежбана	3.50	1.221	8.86	2.856
	Композиција премашује моју техничку спремност да је изведем	2.88	1.222		
	Композиција премашује моје тренутне интерпретативне могућности да је изведем	2.52	1.193		
Неадекватан избор музичких параметара током извођења	Изаберем пребрз темпо за извођење	2.98	1.136	12.36	4.26
	Случајно погрешим током извођења на наступу	2.82	1.130		
	Је лоша интонација	2.53	1.269		
	Када изаберем преспор темпо за извођење	2.26	1.078		
	Када изаберем неадекватну динамику за извођење	1.93	1.126		

N=57

Израчунавањем статистичке значајности разлика између две групе индикатора (Paired Samples Test), показано је да је значајније присутна трема изазвана ситуационим, непосредним грешкама у тренутку извођења, $t(51)=-6.92$, $p<.000$, од оне која је изазвана самопроценом недовољне спремности и дораслости музичком задатку. Мада, на нивоу појединачних индикатора, највиши степен треме изазива свест о томе да композиција није довољно навежбана (Табела 3).

Телесни симптоми треме и време јављања

У физиолошке симптоме треме укључиле смо шеснаест варијабли које се односе на: кардиоваскуларни систем, дисајни тракт, систем органа за варење, мишићни систем, перспирацију и сензорни систем. Како би груписали овако велики број варијабли спровели смо факторску анализу. Анализом је екстраховано четири фактора, укупно засићење фактора износи 66.69% (Табела 4). У структуру фактора укључени су индикатори са засићењем .40 и више. Најизраженији фактор је кардио-мускуларни.

Време јављања симптома треме говори посредно о степену интензитета у коме специфичан сет осећања, мисли и телесних реакција (физиолошких и понашајних), а тиме и о осетљивости и рањивости особа које су томе синдрома изложене. Да би се добио одговор на ово питање, испитаницима је понуђен распон од месец дана до тренутка када наступају, и он је обухватио 7 категорија одговора укључујући и оне који се односе на тренутак јављања. Примениле смо факторску анализу како бисмо груписале одговоре. Екстраховано је два фактора са укупним засићењем 70.29% (Табела 5).

Табела 4. Факторска структура телесних симптома треме

Физиолошки симптоми	Компоненте			
	Кардио-мускуларни фактор	Стомачни симптоми	Физиолошки симптоми	Дисање
Кратак дах		.425		.544
Лупање срца	.678			
Кнедла у грлу	.425			
Мучнина		.507	.597	
Грчеви у стомаку		.484		
Дијареја		.762		
Замагљен вид/тешкоће са фокусирањем		.862		
Дрхтање руку	.763			
Трзање мишића	.816			

Напетост мишића	.775			
Хлађење тела				
Влажни дланови			.874	
Претерано знојење			.768	
Сува уста				.793
Побуђеност	.510			
Страх	.609			
Засићење фактора	41.03%	9.55%	9.22%	6.62
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization. a. Rotation converged in 14 iterations.				

Факторска анализа указује на два фактора треме, Дугорочна трема, која се јавља много раније, пре планираног наступа и Краткорочна трема, која се јавља непосредно пред наступ и/или у току извођења. Претпостављамо да је анксиозност која се јавља ишчекивањем јавног наступа свакако више исцрпљујућа и оптерећује како процес припреме, тако и емоционалну стабилност извођача. Корелација између фактора телесних симптома и времена јављања треме указује да постоје логичне везе и да они студенти који раније почињу да осећају треме пред наступ чешће имају стомачне ($r=.03$, $p<.000$) и кардио-мускуларне ($r=.30$, $p<.042$) симптоме. Управо стомачни симптоми могу бити дугорочно исцрпљујући и указују на пролонгирану тензију и анксиозност. Испитаници који доживљавају трему непосредно пред/на наступу, чешће имају кардио-мускуларне ($r=.71$, $p<.000$), проблеме са дисањем ($r=.43$, $p<.003$) и физиолошке ($r=.39$, $p<.008$) симптоме.

Табела 5. Факторска структура времена јављања треме

Време јављања симптома треме	Компоненте	
	Дугорочна трема	Краткорочна трема
Непосредно пред наступ		.890
У току извођења		.764
На дан наступа	.655	.422
Неколико дана раније	.854	
Месец дана раније	.777	
Током вежбања за наступ	.715	
Током обављања свакодневних обавеза	.851	
Засићење фактора	48.67%	21.67%
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization. a. Rotation converged in 7 iterations.		

Поступци овладавања тремом које студенти користе

Испитивано је у којој мери студенти користе различите технике, поступке и начине дугорочне психолошке припреме ради савладавања и превенције симптома треме. Резултати показују да од седам понуђених техника, испитаници најчешће користе дубоко дисање пред наступ, затим технике релаксације и вежбе мишићног опуштања (Табела 6). Како резултати показују, најмање су заступљени хемијске супстанце, алкохол и лекови као начини форсираног уклањања физиолошких симптома. Може се закључити да су технике опуштања мишићног тонуса најзаступљеније, док је употреба хемијских супстанци минимална.

Табела 6. Технике за савладавање треме

Технике	АС	СД
Дубоко дисање пре наступа	3.72	1.398
Технику релаксације	2.51	1.269
Вежбе мишићног опуштања	2.07	1.289
Александер технику	1.60	1.065
Технику уземљења	1.52	1.041
Алкохол	1.27	.891
Лекове	1.27	.757

Показано је и да студенти користе различите поступке како би овладали когнитивним аспектима треме. Резултати показују да је најзаступљенији поступак позитивног размишљања о свом наступу док он траје, затим одржавање генералне пробе и разговор са самим собом, односно когнитивно реструктурирање којим се прихватају сопствене грешке и недостаци. Најмање је заступљено ношење амајлије (Табела 7).

Табела 7. Поступци свладавања треме

Поступци	АС	СД
Мислим позитивно о свом извођењу током самог наступа	3.61	1.036
Генерална проба у сали где ће бити наступ	3.45	1.102
Говорим себи аутосугестивне поруке (ја то могу, одлично свирам то дело и слично)	3.30	1.382
Визуелизујем извођење целог наступа од почетка до краја	2.76	1.317
Правим снимке свог вежбања и/или концерата и такмичења које касније анализирам	2.58	1.365
Имам свој специфичан ритуал који спроводим пред наступ	2.13	1.362
Носим амајлију	1.87	1.263

Када се ради о различитим поступцима психолошког оснаживања, уочавамо (Табела 8) да је уједначено коришћење различитих поступака. Ипак, најизраженије је помирење с одређеним степеном треме и грешкама у извођењу, праћено поштовањем процеса извођења и испуњења личних циљева, без обзира на оцену публике.

Табела 8. Поступци дугорочне психолошке припреме за јавни наступ

Дугорочна психолошка припрема за наступ	АС	СД
Развијање позитивног става према наступу	3.40	1.473
Постављање личних циљева које ћете испунити на наступу својим извођењем	3.38	1.312
Оснаживање самопоуздања	3.35	1.362
Јачање емоционалне контроле на наступу	3.20	1.445
Рад на прихватању себе у свим ситуацијама без обзира на исход	2.78	1.315

Поређењем средњих вредности свих поступака (технике, понашање и психолошко оснаживање), запажамо да ова последња група мера за овладавање тремом има конзистентно највише резултате, односно да се најчешће користи.

Повезаност самопроцене нивоа треме са узроцима, симптомима и поступцима за савладавање треме

Последњи сегмент овог истраживања има за циљ да установи на који начин је лични доживљај треме повезан са узроцима треме, који начин испољавања треме је типичан за оне који имају изражену трему и које поступке они користе како би овладели тремом. Дескриптивна анализа самопроцене студената о нивоу треме који доживљавају, указује да готово четвртина доживљава изразито високу анксиозност (23.6%), умерену 47.3%, ниску 27.3% и уопште не, 1.8% испитаника. Подаци показују да је виши ниво доживљене треме студената статистички значајно повезан са свим својствима личности студената. Наиме, они испитаници који саопштавају да имају вишу трему, имају и виши степен „негативних мисли” ($r=.65$, $p<.000$), самохендикепирајуће видове понашања ($r=.48$, $p<.000$), тежњу ка перфекционизму ($r=.46$, $p<.000$), избегавајуће понашање и свест о томе да треба да превазиђу лоша осећања настала грешкама или лошијим свирањем/певањем ($r=.38$, $p<.006$). Ови студенти имају и већи проблем са самоефикасношћу ($r=.52$, $p<.000$) и са неадекватним избором музичких параметара током наступа ($r=.60$, $p<.000$). Виши степен треме имају у свим социјалним ситуацијама, када су у питању експерти, као и породица, многобројна или малобројна публика.

Најчешћи симптоми које они имају су кардио-мускулаторни ($r=.72$, $p<.000$) и физиолошки ($r=.39$, $p<.008$) и склонији су да доживљавају анксиозност и непосредно пред јавни наступ ($r=.56$, $p<.000$), али и много раније ($r=.42$, $p<.002$). Као начин превазилажења проблема они настоје да без обзира на околности прихвате себе у свим ситуацијама ($r=.48$, $p<.000$) и да раде на оснаживању самопоуздања ($r=.44$, $p<.001$). И поред свести о важности коришћења техника за телесну релаксацију, они их не користе у значајној мери, али користе лекове ($r=.29$, $p<.032$).

Закључак

Намера овог истраживања је била да се испитају извори треме према следећим индикаторима: особа, ситуација, музички задатак, да се установи степен испољавања физиолошких и когнитивних симптома треме, да се испита у којој мери студенти користе различите технике и поступке, у оквиру дугорочне и краткорочне припреме за наступ ради овладавања тремом, као и профил чиниоца и симптома које одликује студенте са високом тремом. Установљено је да сви испитивани чиниоци и параметри треме пред јавни наступ имају своје место и улогу. Дескриптивна анализа издвојила је когнитивни аспект треме, посебно негативни („негативне мисли“) као најизраженији, а затим и позитивну когнитивну евалуацију лоших искустава као начин „одбране“. При томе, остали индикатори су приказани као слабије изражени, посебно ексцесивно понашање (одустајање) и самохендикепирање. Виши ниво треме, очекивано, изазива присуство експерата, претпостављамо због антиципираних последица њиховог вредновања извођења. Појединачни индикатор стреса који изазива музички задатак је недовољна увежбаност композиције у целини, али се показује да статистички значајнију улогу имају укупни неадекватни аспекти извођења композиције, који се могу схватити као „погрешни“. Факторском анализом установљено је четири врсте симптома, најизраженији је кардио-мускуларни. Занимљиво је да они студенти који имају дугорочнију трему пред најављени јавни наступ чешће имају стомачне и кардио-мускуларне проблеме, док испитаници који интензивирање треме осећају углавном пред наступ, чешће имају све остале. Корелативном анализом установљено је да испитаници који саопштавају да имају висок ниво испољености треме (готово четвртина узорка) имају и изражене све видове психолошких симптома (негативне мисли, перфекционизам, самохендикепирање, али и „дозволу“ за грешку) и проблем са самоефикасношћу, доживљавају трему у свим социјалним ситуацијама. Донекле збуњују резултати који се односе на то да студенти релативно ретко користе технике и вежбе за отклањање телесних, превасходно физиолошких симптома треме, мада су свесни њиховог значаја. У групи оних који имају израженију трему статистички значајна је употреба лекова као средства за овла-

давањем тремом, што дугорочно гледано не представља здрав начин решавања проблема и јачање личних снага. Превладавају психолошки рад на себи и снажење самопоуздања као дугорочне стратегије овладавања тремом. Резултати свакако упућују на потребу за едукацијом у домену психолошких и социјално-психолошких проблема са анксиозношћу пред јавни наступ, а која би обогатила педагошку праксу.

Литература

- Ardoin, J. (1978). The Enduring Art of Callas. *The New York Times*. Pristupljeno: 03.06.2018. <https://www.nytimes.com/1978/11/26/archives/the-enduring-art-of-callas-maria-callas-as-tosca.html>.
- Bryant, T. (2013). 'My hands are frozen and my heart races': Andrea Bocelli says crippling stage fright is like an incurable disease. *Mirror*. Pristupljeno: 03. 06. 2018. <http://www.mirror.co.uk/lifestyle/going-out/music/andrea-bocelli-on-his-stage-fright-its-1593042>.
- Greco, E. (2015). Elena Greco on reducing stage fright. *The Psychology of Performance*. Pristupljeno: 03. 06. 2018. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/rethinking-mental-health/201511/the-psychology-performance>.
- Kemp, E. (1996). *The Musical temperament. Psychology and personality of musicians*. New York: Oxford University Press.
- Leman, Andreas K., Sloboda, Džon E., Vudi, Robert H. (2012). *Psihologija za muzičare: razumevanje i sticanje veština*. Novi Sad: Psihopolis institut; Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Mirović, T. i Bogunović, B. (2013a). Kognitivno-emocionalni aspekti izvođačke tremе студената музике. U M. Petrović (Ur.), *Igraj, igray, igray. Tematski zbornik* (117-128). Beograd: Fakultet музичке уметности, Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Mirović, T i Bogunović, B. (2013b). Музичко образовање и ментално здравље студената музике. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 45, 2, 445-463.
- Mirović, T. (2012). Korišćenje tela i pokreta u funkciji snižavanja izvođačke anksioznosti. U M. Petrović (Ur.), *Zbornik Pedagoškog foruma scenskih umetnosti* (141-150). Beograd: Fakultet музичке уметности.
- Mirović, T. i Bogunović, B. (2014). Socijalni aspekti музичког извођења – предности и изазови. U M. Petrović (Ur.), *Sociološki aspekt pedagogije i izvođaštva u scenskim umetnostima* (37 – 49). Beograd: Fakultet музичке уметности.
- Radoš, Ksenija. (2010). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Cvejić, B i D. (2007). *Umetnost pevanja*. Beograd: Fakultet музичке уметности.

ПРИЛОГ

Табела 1. Узроци треме – Дескрипција категорисаних индикатора треме који се односе на Личне карактеристике студената

Категорије	Индикатори	АС	СД
Перфекционизам	У току наступа обраћам пажњу само на оно што су негативни аспекти мог извођења	2.35	.916
	Сматрам да су ситне грешке које се десе у току наступа катастрофалне	1.93	.923
Самохендикепирање	Непосредно пре наступа имам жељу да будем било где само не на наступу	2.53	1.167
	Пре наступа се правдам својим пријатељима и колегама како није било довољно времена да се спреим	1.84	.949
Понашање	Пре наступа желим да побегнем јер не желим да наступим	1.93	1.142
Негативна когнитивна евалуација треме	Трема негативно утиче на моје извођење	3.27	1.120
	Осећам несигурност у степен меморисаног музичког текста композиције коју ћу извести на наступу	2,86	1.187
	Пре наступа увек замислим шта све може да пође наопако у току самог извођења	2.61	1.107
	Имам негативне мисли о сопственим музичко-извођачким способностима	2.44	1.118
Позитивна когнитивна евалуација треме	Када ме ухвати трема, успем да је променим из негативне у позитивну током наступа	2.91	.940
	Пријатна ми је експонираност којој сам изложен/а на сцени	2.72	1.063
	Прихватам ситне грешке ако се десе у току наступа као саставни део наступа	2.40	1.178
	Ако се деси да подбацам на концерту, испиту или преслушавању, из тога могу да извучем нешто позитивно и употребим то у будућности	2.02	.954

SOURCES AND SYMPTOMS OF PERFORMANCE ANXIETY AMONG MUSIC STUDENTS AND METHODS THEY USE TO MASTER IT

From the very beginnings of music engagement young musicians are confronted with the performance anxiety which can influence their careers in many ways. The intention of this research was to investigate performance anxiety considering following sources: person, situation and musical task; to confirm the degree of physiological and cognitive symptoms experienced; to explore to which extent students use different techniques and methods in a frame of long- and short-term public performance preparation, as well as the profile of factors and symptoms which is typical for students with higher performance anxiety. The sample consisted of 57 students of the Faculty of Music in Belgrade, different departments. Data were gathered by Questionnaire consisted of 16 closed questions (Likert scale 1-5). Results pointed out that the most pronounced was the cognitive component and of that, the negative evaluation of own possibilities in the public performance situation. The factor analysis showed that the mostly present symptoms were cardio-muscular, intensity dependent on the time span before performance. As to social setting as stage fright factor, the most prominent were expertness and size of the public. The most important indicator of musical task as a source of performance anxiety were unpreparedness to meet interpretative challenges of the performance and lower mastering of the musical task during performance (false intonation, inadequate choice of tempo and dynamic). The most of the participants reported moderate level of performance anxiety. The higher level was significantly related to all personal attributes of performers, as well as to social circumstances. Students in general, were aware of importance of using different physical techniques in order to master stage fright, but they do not apply them, though psychological approaches to self-esteem empowerment they use the most. Only those with a highest level of performance anxiety use drugs. Results indicate a need for education in a domain of physical, psychological and social-psychological problems with performance anxiety.

Keywords: stage fright, music students, public performance, performance anxiety

ТЕОРИЈСКО И УМЕТНИЧКО У ПЕДАГОГИЈИ СЦЕНСКИХ
УМЕТНОСТИ

Зборник радова

Двадесет првог Педагошког форума сценских уметности,
одржаног од 28. до 30. септембра 2018. године у Београду

THEORETICAL AND ARTISTIC IN THE PEDAGOGY OF PERFORMING
ARTS

Thematic Proceedings

21th Pedagogical Forum of the Performing Arts
Belgrade, September 28–30, 2018

Уредник / Editor

др Милена Петровић / dr Milena Petrović

Издавач / Publisher

Факултет музичке уметности у Београду / Faculty of Music, Belgrade
2019

За издавача / For Publisher

мр Љиљана Несторовска
декан ФМУ

mr Ljiljana Nestorovska
Dean of the Faculty of Music

Припрема / Prepress

Душан Ћасић / Dušan Ćasić

Штампа / Printed by

Тон плус, Београд / Ton plus, Belgrade

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.3::78(082)

781(082)

784.9(082)

37.015:78(082)

ПЕДАГОШКИ форум сценских уметности (21 ; 2018 ; Београд)

Теоријско и уметничко у педагогији сценских уметности : тематски зборник / 21.
Педагошки форум сценских уметности [од 28. до 30 септембра 2018. , Београд] ;
уредник Милена Петровић = Theoretical and Artistic in the Pedagogy of Performing
Arts : thematic proceedings / 21st Pedagogical Forum of Performing Arts [Belgrade,
September 28–30 2018.] ; editor Milena Petrović. – Београд : Факултет музичке
уметности = Belgrade : Faculty of Music, 2019 (Београд : Тон плус). – 151 стр. :
илустр. ; 24 cm

Радови на срп., хрв. и енгл. језику. – Текст ћир. и лат. – Тираж 100. – Напомене и
библиографске референце уз радове. – Библиографија уз сваки рад. – Summaries.

ISBN 978-86-81340-11-0

а) Музичко образовање – Зборници б) Солфеђо – Зборници в) Теорија музике –
Зборници

COBISS.SR-ID 279529740

