

20. Педагошки форум сценских уметности
Тематски зборник

20th Pedagogical Forum of Performing Arts
Thematic Proceedings

МУЗИЧКИ ИДЕНТИТЕТИ

MUSICAL IDENTITIES



Факултет музичке уметности
Београд, 2018

Faculty of Music
Belgrade, 2018



20. ПЕДАГОШКИ ФОРУМ СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ

Тематски зборник

20TH PEDAGOGICAL FORUM OF THE PERFORMING ARTS

Thematic Proceedings

ЗБОРНИК РАДОВА
ДВАДЕСЕТОГ ПЕДАГОШКОГ ФОРУМА СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ
одржаног од 29. септембра до 1. октобра 2017. у Београду
PROCEEDINGS OF THE 20TH PEDAGOGICAL FORUM OF PERFORMING ARTS
Belgrade, September 29 – October 1, 2017

Уредник / Editor

др Милена Петровић / dr Milena Petrović

Издавач / Publisher

Факултет музичке уметности у Београду / Faculty of Music, Belgrade

*Главни и одговорни уредник издања
Факултета музичке уметности у Београду /
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 of the Faculty of Music

Рецензенти

др Славица Стефановић
др Бланка Богуновић
др Сабина Видулин
др Зоран Божанић
др Срђан Тепарић
др Драган Ашковић
др Слободан Кодела
др Сенад Казић
мр Вера Миланковић
др Милена Петровић

Reviewers

dr Slavica Stefanović
dr Blanka Bogunović
dr Sabina Vidulin
dr Zoran Božanić
dr Srđan Teparić
dr Dragan Ašković
dr Slobodan Kodela
dr Senad Kazić
mr Vera Milanković
dr Milena Petrović

ISBN 978-86-88619-98-1

Слика на корици: Пабло Пикасо, *Три музичара*
Book cover: Pablo Picasso, *Three musicians*

Двадесети Педагошки форум сценских уметности
20th Pedagogical Forum of Performing Arts



Музички идентитети

Тематски зборник

Musical identities

Thematic Proceedings

Уредник / Editor

др Милена Петровић / dr Milena Petrović



Факултет музичке уметности

Београд, 2018.

Faculty of Music
Belgrade, 2018

Садржај / Contents

ИДЕНТИТЕТИ МУЗИЧКЕ ПЕДАГОГИЈЕ / IDENTITIES IN MUSIC EDUCATION

Вера Миланковић / Vera Milanković

Поимање музике / Music Perception 9

**Ведрана Марковић, Андреа Ћосо Памер /
Vedrana Marković, Andrea Ćoso Pamer**

„Музичка почетница” – трагом једног рукописа / “Music Primer” –
Following the Footsteps of a Manuscript 21

Јелена Дубљевић, Љиљана Војкић / Jelena Dubljević, Ljiljana Vojkić

Песме са текстом – модели за усвајање звучности интервала /
Songs with Lyrics – Models for Acquisition of Sonority of Intervals 33

**Милена Петровић, Вера Миланковић, Гордана Ачић, Мирјана
Недељковић, Ана Галиковска-Гајевска, Габриела Карин Конкол, Михал
Кьерковски / Milena Petrović, Vera Milanković, Gordana Ačić, Mirjana
Nedeljković, Anna Galikowska-Gajewska, Gabriela Karin Konkol, Marzena
Kaminska, Michal Kierzkowski**

Увођење Еуритмике – методе Емил Жак Далкроза у српске музичке школе
– међународни интердисциплинарни истраживачки пројекат / Introducing
Eurhythmics Method by Émile Jaques-Dalcroze to Pupils of Serbian Music
Schools – an International Interdisciplinary Research Project 44

Зоран Божанић / Zoran Božanić

О пореклу контрапунктских врста и њиховом третману
у уџбеницима / About the Origin of Species Counterpoint and Their
Treatment in Schoolbooks 60

ИДЕНТИТЕТИ МУЗИЧАРА-ПЕДАГОГА И УЧЕНИКА-СТУДЕНАТА / IDENTITIES OF MUSICIANS-PEDAGOGUES AND PUPILS-STUDENTS

Бланка Богуновић / Blanka Bogunović

Музички идентитет и полне разлике: психолошки приступ /
Music Identity and Gender Differences: Psychological Approach 71

Весна Свалина / Vesna Svalina

Професионални идентитет музичких педагога /
Professional Identity of Music Pedagogues 83

**Тијана Мировић, Даниел Мешковић, Бланка Богуновић /
Tijana Mirović, Daniel Mešković, Blanka Bogunović**

Психолошки профил као психолошки „идентитет” музичара? /
Psychological Profile as Musicians' Psychological „Identity“? 99

Сабина Видулин / Sabina Vidulin

Међународни форум студената гласбене педагогије: од стјецања
компетенција до обликовања особног идентитета студената /
International Forum of Music Pedagogy Students: From Acquiring
Competences to Forming Students' Personal Identity 109

Тихана Шкојо, Марко Сесар / Tihana Škojo, Marko Sesar

Проширивање гласбених преференција ученика према
интеркултуралном курикулуму гласбене наставе /
The Expansion of the Students' Music Preferences According to
the Music Study Intercultural Curriculum 128

Сања Киш Жувела / Sanja Kiš Žuvela

Терминологија као одраз социјалног и професионалног идентитета
гласбеника у Хрватској / Terminology as a Reflection of Croatian
Musicians' Social and Professional Identity 142

Тијана Вукосављевић / Tijana Vukosavljević

Успешност ученика и студената у опажању контраста тоналитета /
The success of Secondary School Pupils and University Students in the
Perception of Tonal Contrast 154

Ана Ковачевић / Ana Kovačević

Идентитет композитора у развоју – Студија случаја даровитог детета /
Developing Identity of the Composer – Case Study of the Gifted Child 164

НАЦИОНАЛНИ МУЗИЧКИ ИДЕНТИТЕТ / NATIONAL MUSICAL IDENTITY**Надежда Мосусова / Nadežda Mosusova**

Балет Стевана Христића „Охридска легенда”, (југо)словенство и
српски музички идентитет / “The Legend of Ohrid” – the Ballet by
Stevan Hristić and Serbian Musical Identity 179

Драган Ашковић / Dragan Ašković

Од националног до поетског идентитета на примеру односа музичке интерпретације и стваралаштва / From National to Poetic Identity on the Example of Music Interpretation and Creativity 190

Алма Тртовац, Адмира Конићанин / Alma Trtovac, Admira Konićanin

Мogućности образовања у ширењу националног музичког идентитета / Education Opportunities in the Expansion of the National Musical Identity 202

Јасмина Столић, Сања Војнов / Jasmina Stolić, Sanja Vojnov

„Ритмом срца” – музичко извођаштво припадника националних заједница у Војводини / “With the Rhythm of the Heart” – Musical Performance of the Members of National Communities in Vojvodina 208

Сања Нухановић, Габријела Блекић, Алма Феровић Фазлић / Sanja Nuhanović, Gabrijela Blekić, Alma Ferović Fazlić

Улога међународних гласбених пројеката у обликовању идентитета локалне заједнице / The Role of International Music Projects in Shaping the Identity of the Local Community 216

Габријела Грујић / Gabrijela Grujić

Формирање националног идентитета деце кроз традиционалне музичке активности у предшколској установи / The Role of Preschool Institutions in Shaping the National Identity of Children Through Traditional Musical Activities in a Kindergarten 226

Милица З. Петровић / Milica Z. Petrović

Утицај музике и црквеног окружења на усвајање верских садржаја и развијање музичког и религиозног идентитета / The Influence of Music and Church Surrounding on Adopting Religious Content and Developing Musical and Religious Identity 235

Ана Ђорђевић / Ana Đorđević

Југословенски идентитет у музици партизанског ратног спектакла / Yugoslav Identity in the Music of Partisan War Spectacle 248

Дина Војводић / Dina Vojvodić

Критички поглед Петра Бингулца на делатност и стваралаштво европских композитора / Critical View of Petar Bingulac on the Creation of European Composers 255

Марија Томић / Marija Tomić

Заступљеност елемената француске школе свирања флауте у педагошкој делатности Јакова Срејовића / Recognizing the elements of the French flute school in the flute pedagogy of Jakov Srejić 262

УНИВЕРЗАЛНЕ МУЗИЧКЕ СТРУКТУРЕ КАО ЗООМУЗИКОЛОШКИ ИДЕНТИТЕТИ / UNIVERSAL MUSICAL STRUCTURES AS ZOOMUSICOLOGICAL IDENTITIES

Предраг И. Ковачевић / Predrag I. Kovačević

Зоомузиколошки аспект проучавања музике и идентитетско
место птица у музици Еинојуханија Раутавааре /
Zoomusicology as an Aspect of Studying Music and Identities of Birds
in Music by Einojuhani Rautavaara 283

Милош Браловић / Miloš Bralović

Птице као инспирација: Црноглавка Оливијеа Месијана /
Birds as an Inspiration: La Bouscarle by Olivier Messiaen 297

Бојана Радовановић / Bojana Radovanović

Музикални слоновии: како смо дошли до тога? /
Musical Elephants: How Did We Come To This? 309

Татјана Поповић / Tatjana Popović

Фактори идентитета Apis-mellifera кроз комуникацију путем звука у
људском окружењу / Apis-mellifera Identity Factors Through Sound
Communication in Human Environment 320

ИДЕНТИТЕТИ МУЗИЧКЕ ПЕДАГОГИЈЕ

Вера Миланковић

Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија
vera.milankovic@gmail.com

ПОИМАЊЕ МУЗИКЕ

*У која нема музике у души
Кої склад не дира слајких звукова
Зрео је шај за подвале, издајства
И раздојништва; шује су к'о ноћ
Њејовој духа радње; а к'о Еред¹
Мрачне у њеја склоности; оваквом
Не веруј никад. Слушај музику.²*

Сажетак

Уз помоћ предмета „Поимање музике” аутор овог рада покушава да одржи и очува музичку традицију која постаје жртва данашњег времена у коме се пажња, пријем информација и памћење скраћују. Циљ изборног предмета „Поимање музике”, намењен за студенте свих одсека на Факултету музичке уметности у Београду, јесте тумачење дубинског разумевања музике - њеног емоционалног, естетског и етичког дејства. Један од начина разумевања музике у току њеног одвијања јесте кроз емоционални доживљај, естетско задовољство и етички однос у облику одговорности према музичком делу. Координисано препознавање ова три дејства музике доводи до истинског холистичког уживања у њој.

Кључне речи: поимање музике, музичка традиција, емоционални доживљај, естетско задовољство, етичко дејство музике

Увод – опште полазиште

Карактеристика процеса диференцијације у детињству је губитак и „Кодустајање од неких чинилаца савршенства и целовитости које

¹ Мрачан и суморан подземни простор кроз који пролазе душе не путу у хад.

² *Celokupna dela Vilijama Šekspira*, 4 (1963), Beograd, Kultura, 104.

психологија детета наслеђује у мери у којој је одређена плеромом – уроборосом. Заједничко својство човеку-генију, креативном уметнику и лаику: чаролија и привлачност постојања, мора бити жртвована. Циљ сваког образовања, не само у нашој култури, јесте да протера дете из његовог урођеног генија и да га кроз диференцијацију и одрицање од целовитости, сведе на Старог Адама, пут колективне неупотребљивости.” (Neumann, 1973: 400).

Овај значајан цитат говори да је свако од нас рођен са целокупним искуством предака похрањеном у колективном памћењу од памтивека до данас. Текуће образовање и васпитање уместо да почивају на ђуђењу тог искуства, бришу га јер се не уклапа у рационално поимање света. Рационално образовање нуди ограничено знање засновано на опипљивом – на слици. Иако је горњи цитат написао пре пола века, Нојман је предвидео данашњицу у којој образовање робује законима тржишта где реформе, једна за другом, ограничавају простор сазнања.

Поимање музике – теоријски основи

„Поимање музике” је изборни предмет на Факултету музичке уметности који сам увела школске 2010/11. године за све студијске програме на свим нивоима студија. Главни разлог за увођење предмета је поражавајућа чињеница до које сам дошла после више од четрдесет година радног искуства као професор солфеђа, а то је да после основног и средњошколског музичког образовања студенти нису у стању да лаику објасне чему солфеђо служи.

У потрази за називом предмета кренула сам од енглеског термина *appreciation* који значи схватати, разумети, расти, повећати се, али и захвалност, цењење, повећање (вредности) (Benson, 1980: 31). У покушају да одаберем српску реч која би највише одговарала енглеској речи, открила сам реч – *ђоимање*. Наиме, *ђојмийи* значи умом схвати, машити се, придигнути се (*Речник српскохрватској књижевној језика*, 1971: 618), док је *ђојмљив* онај који се може разумети, *ђојмљиво* је разумљиво, а *ђојмљивоси* особина онога што је појмљиво. *Појмовно* се односи на свест, тачност, богаћење, те *ђоимање* музике усмерава пажњу ка слушању.³ Постоје различити начини слушања који слушаоцу пружају могућност да музику чује боље, да привире у неслућено пространство велике музичке баштине и да потпуније уживају у непрегледној разноликости осећања сакривених дубоко у њој (Boyden, 1971: 3). Велико

³ У превеликом броју страних речи и израза *ђоимање* звучи не само архаично, већ и сложено за изговор. Језик којим говори већина Срба данас звучи, с једне стране, као чудна мешавина речи чији се наставци не препознају, а са друге стране, „пева се” супротно природном фразирању у коме се глас изненада подиже између две полу-реченице. Слику употпуњује мноштво погрешно употребљених страних „посрбљених” речи.

педагошко искуство омогућило ми је да слушање музике студентима представим кроз њено емоционално, естетско и етичко дејство (три „е”).

Дејство музике

Музичко образовање почива на субјективном доживљају дејства музике током њеног одвијања у времену. Музика не може да се задржи ни ухвати руком, нити погледом, већ се само осећа јер делује непосредно на најдубља и најразличитија осећања. Поједини аутори сматрају да музика не изазива осећања, већ идеје подстакнуте сећањима на осећања (Cooke, 1959). Музика делује на људски ум и емоције као опште надахнуће, „она изненада одиже човека са земље и штити док га неизмерном снагом преноси у неки други свет” (Cooke, 1959: 36). С једне стране, музика је лековита, а са друге стране жртва злоупотребе услед непознавања и непоштовања снаге њеног дејства на људски ум и душу. Бука, у коју се музика све чешће претвара, сведочи о одсуству уметничког квалитета, јер прегласно извођење замагљује извођачке и музичке недостатке. Једноставан начин да се провери квалитет музике јесте да се она утиша до границе чујности, када ће само квалитетна музика и даље привлачити нашу пажњу.⁴

Снага музика позната је од давних времена. Амфион је користио снагу звука да покрене стене и тако сагради насеља у Кафмеји и Теби. Откривено је да камење у Оксфордширу (Oxfordshire) емитује снажне ултразвучне вибрације које варирају у зависности од доба дана, године и месечевих мена услед дејства Сунца на састав камења и њихов геометријски положај (Godwin, 1987: 14–15). Музика делује и на биљни свет, па тако западноевропска класична музика 18. и 19. века и индијска музика на цитару делује на биљку да се она окреће ка извору звука. Биљке остају индиферентне према тишини, кантри музици, али и гудачким квартетима Шенберга, Берга и Вебрена, а окрећу се од извора гласне рок музике са пуно ударачких инструмената (Godwin, 1987: 14–15).

Вернер Хајзенберг (Werner Heisenberg) се присећао дискусије о неком метафизичком проблему чију суштину није успео да схвати све док неко из друштва није узео виолину у руке и почео да свира Бахову чакону (Hajzenberg, 1989: 36). Андреас Лис (Andreas Liess) сматра да музика продире у сасвим одређене центре, било нервна влакна или био-физичке архетипове, и да различитим резонанцама изазива реакције које делују на све центре перцепције (Foht, 1980: 284).

⁴ Данас се, нажалост, појачава и глас глумца у позоришту, реновиран биоскопи су прегласни, слуша се све више кроз слушалице. Нажалост, музика није стварана да би се тако слушала, већ на довољној акустички оправданој удаљености коју нуди концертна сала.

1. Емоционално дејство музике

Емоционално дејство музике започиње пре рођења детета. Установљено је да музика коју мајка слуша током трудноће у каснијем животу детету помаже у опоравку од стреса (Јеротић, 2011). Проучавајући насеобину Рома недалеко од Париза, откривен је њихов древни обичај који подразумева да се, неколико месеци пре рођења детета или непосредно после, позове најбољи свирач из черге. Сматра се да ће дете пожелети да свира управо онај инструмент који је слушало пре или непосредно после рођења (Јеротић, 2011). Иако човек може да живи без музике врло дуго и без видљивих последица, музика ствара осећање сигурности. Уколико бисмо музике лишили оног човека који је на њу навикао, лишили бисмо га посебне димензије психолошке равнотеже – довели бисмо га у стање слично оном у коме се налазио у тренутку одвајања од плеуре рођењем (Sloboda, 1993: 267).

Емоционално дејство је тешко одвојити од естетског дејства музике, јер разлика у интерпретацији потиче од разлике у представљању емоција које музика носи.

2. Естетско дејство музике

Лични однос према лепоти музике неопходан је за постизање њеног естетског дејства. Лепо је оно на шта смо навикли, оно што у нама буди осећај склада. Ипак, објективне естетске вредности музике представљају скуп конвенција везаних за неписана правила епохе у којима су настајала. Музичка порука лежи у естетском искуству: идеалу, импулсу, чежњи, жељи и надахнућу које стваралац и извођач преноси на слушаоца кроз музичку форму, јер се током слушања одвија нека врста психолошке анализе (Seashore, 1967: 379).

Лепота песме зависи од квалитета мелодије и квалитета поетског текста, као и њиховог склада и пропорција делова песме (строфа и рефрена). Естетски доживљај зависи и од спремности певача да пренесе све те особине на слушаоца. На извођачу је да повеже лепоту песме и њене поруке са навикама слушаоца. Од особина које поседује извођач зависи и снага којом ће дело у њему да резонира, а од његове личности зависиће и дејство дела које изводи. Субјективност интерпретације односи се на законитост по којој музичко дело добија на вредности онолико колико сам извођач вреди. То је, уосталом, закон свих естетских вредности Миланковић, 1952).

3. Етичко дејство музике

Поред естетских квалитета, песма крије и етичку одговорност, а певач има одговорност и према песми и према публици. Важна је прилика у којој се песма пева, укус и навике публике. Слушање музике је тесно везано са друштвеним понашањем: понашање околине према слушаоцу може да утиче

на промену слушаачевог емоционалног стања и на избор музике, а у изобиљу естетских доживљаја везаних за промене емоционалног стања и расположења, појединац може да мења и друштво (Копећни, 1982: 501). Музика може да се разуме на много начина, и сви они обликују наше искуство различитом снагом у зависности од порекла, културе и навика (Blacking, 1977: 120). Музика је вековима уткана у културно окружење и има позитивно дејство само када се слуша естетски пробудјеним умом. Негативно дејство музике видљиво је свакодневно у медијима, када се, на пример, различите вести објављују на истом музичком фону, што доводи до несвесног изједначавања вести по значају и по садржају.

Без обзира на степен музичког образовања, сваки слушалац са сигурношћу може да процени квалитет музике на основу емоционалног, естетског и етичког дејства. Иако сва три дејства музике не морају бити подједнако заступљена у једном музичком делу, одсуством једног од њих музика престаје да буде уметност.

Концепт предмета „Поимање музике”

Поимање музике прати и тумачи процес освешћивања емоционалног, естетског и етичког дејства музике. Кроз практичан рад објашњава се како се од „бити заљубљен у музику” долази до трајне и дубоке везе са музиком засноване на међусобном разумевању и уважавању, тј. како се од емоционалног, преко естетског, долази до етичког дејства музике и њеног истинског тумачења које даље води ка свести о дубинској образовно-васпитној улози музике.

Настава се одвија кроз четири циклуса:

1. Како и шта су ме учили о музици?
2. Шта сам упамтио/ла од до сада научене музике?
3. Шта знам о српској народној песми?
4. Разумевање музике током њеног одвијања

Први циклус – *Како и шта су ме учили о музици* – подразумева:

а) *Шта је солфеђо?* као прво питање са којима се студенти сретну на предмету „Поимање музике”, уз захтев да одговор на ово питање мора да разуме немужичар – лаик. Уобичајени одговори су писменост, чиста интонација, прецизан ритам, али музика, музицирање, интерпретација, лепота, узбуђење и задовољство не помињу се уопште. Разговор даље усмеравам ка поређењу солфеђа са наставом српског језика, како би се студенти присетили да је „препричавање” начин провере разумевања прочитаног текста. На исти начин, пре записивања музике потребно је да се она преприча. Међутим, у пракси наставе солфеђа, прво се учи певање из нота, а тек касније записивање онога што се чује нотама, па гледање, уместо слушања, постаје примарна активност. Зато су многим ученицима диктати

сложена дисциплина и своде се само на погађање трајања и висине тонова. Да бисмо испунили први услов разумевања музике, морамо да слушамо, ослушкујемо и чујемо.

б) *Како ослушкивајти звуке око себе?* јесте друго питање у првом циклусу које треба да слушање постави на прво место. Слушање је данас угрожено више него икада, а посебно оно међу људима, јер људи не говоре, већ се дописују. Слух је развијен пре рођења, посебно се развија у процесу активног истраживања околине, и последње је чуло које напушта човека пре смрти. Сматра се да деца у себи носе већ изграђене музичке склопове за одређивање висине и тоналну перцепцију (Kessen, 1979; Ostwald, 1973). Посматрајући слепе особе установљавамо да су оне мирне, сталожене и поверљиве, за разлику од глувих особа које су иритабилне и сумњичаве, јер им је најважније чуло које га повезује са спољним светом заказало (Zuckerkindl, 1975: 3). Зато је задатак предмета „Поимање музике” да слуху врати примарни значај. Најпре се ослушкује простор око себе и записују звуци детерминисани према квалитету, близини, висини, трајању. Да би слушање било успешно, студенти жмуре, јер слух, за разлику од вида, не зна за препреке, већ шири простор. Уз мало пажње, пошто се препознају звуци у учионици, слух се шири на препознавање звукова изван учионице, па чак и неких сасвим далеких. Најзад, у откривеним звуцима се издвајају музичке особине како би могле да се уреду по принципу музичке партитуре.

в) *Како звуке записати у „партитуру”?* јесте треће питање у првом циклусу. Студенти добијају задатак да сачине партитуру звучног окружења у коме живе. Да би то могли, покушавају да се оријентишу у простору без гледања: приликом буђења, уместо да отворе очи, слушањем одређују доба дана, откривају ко је у околини и слично.

г) *Поређење „партитуре” са партитуром из музичке библиотеке* јесте последња област у првом циклусу.

Други циклус – *Шта сам ујамљивао/ла од до сада научене музике* – подразумева:

а) *Прављење листе са репертоаром јавно изведених композиција током прелазног школовања* одсвираних на концертима, годишњим испитима, интерним и јавним часовима. Студентске листе, нажалост, остају или празне или једва попуњене композицијама које нису у стању ни да отпевају, нити да одсвирају. Искуство музицирања се затим проверава на композицијама – етидама предвиђеним као штиво на настави солфеђа за певање са листа. Резултати показују да је у највећем броју случајева вокална репродукција студената безоблична, неодређеног темпа, без мотивације. Један од разлога је то што студенти испред себе имају „вежбу из солфеђа” или „пример” којима је неопходно удахнути живот: наденути име које одређује атмосферу и карактер, сагледати облик, а меру (такт) користити као средство жанровског сврставања у плес. Тек се тада добија основни подстицај за

музичирање. Студенти, такође, добијају задатак да, по сопственом избору, припреме програм у трајању од 30 минута музике коју су раније свирали на свом инструменту, али тако да у свакој прилици могу да га одсвирају пред публиком.

б) *Прављење рејерџиоара њојуларне музике* која се пева у друштву и породици или на школским прославама. Испоставља се, нажалост, да је и у овом случају листа готово празна. Тужно је сазнање да је већина студената прве песме научила у предшколским установама, уместо да су им певали родитељи.

в) *Најаву композиције пре јавног наступља*, јер би требало да се подразумева да су будући музички педагози, композитори и музиколози истовремено и извођачи, те да публици могу да представе дело које изводе, али тако да не покваре целокупни доживљај њеног дејства. Стога следи увођење вештине музичког аниматора или тумача музике пре извођења: тумачење карактера и расположења дела, промене расположења и атмосфере у току одвијања композиције и њених делова, као и објашњење концепције интерпретације. Циљ најаве је да усмери слушаочеву пажњу тако да му шири перцептивно поље уживања, а никако да га сужава.

г) *Јавни наступ* коме претходи маштовита најавна. Овим се завршава први модул предмета „Поимање музике”.

Трећим циклусом – *Шта знам о српској народној њесми* – започиње други модул. Састоји се од:

а) *Певања српских народних њесама* које се, нажалост, одавно не негује, па учење народних песама постаје задатак. Велики српски етномузиколог Миодраг Васиљевић оставио је за собом велики број записаних народних песама, као и податке о њиховом пореклу и певачу који их је певао (М. Васиљевић, 1940, 1950, 1953; З. Васиљевић, 1996).

б) *Тумачења метричких врста српске народне њесме* (табела 1):

Табела 1 Типови метричке врсте српске народне песме

Тип метричке врсте	Мера	Назив и порекло српске народне песме
Равномерно-равномерна	2/4 3/4 6/8 9/8	С ове стране Дунава (Чуруг) Градиниом цвеће цветало (околина Ниша) На ливади ситна киша (Бијело Поље) Бугар Мара (Бијело Поље)
Комбинација	6/8 и 3/4	Борјанко Борјанке (околина Крагова)
Равномерно-неравномерне	2/4 и 3/4 и 4/4 6/8 и 9/8	Ситан камен до камена У башти ми зумбул цвета (Пљевља)

Неравномерно- равномерне	5/8 (3+2) 7/8 (3+2+2) 7/8 (2+2+3) 9/8 (2+3+2+2) 9/8 (2+2+3+2) 9/8 (2+2+2+3)	Горанине ђафанине (Призрен) Недо, Недо, бела Недо (Косовска Митровица) Столе ми се ожени (Призрен) Удаћу се мајко први л' петак дође (Бијело поље) Извор вода извирала (Пљевља) Оф дантим злато злаћено (Врање)
Комбинација равномерне и неравномерне	5/8 и 6/8 5/8 и 4/4 6/8 и 8/8 (2+3+3) 8/8 (2+3+3), 7/8 (2+2+3), 9/8 (2+2+2+3) 3/4, 8/8 (3+2+3), 5/4 8/8 (2+3+3), 8/8 (2+3+3), 9/8 (2+3+2+2), 9/8 (2+2+2+3)	Ој ђевојко јагње младо (Бијело поље) Ој голубе, мој голубе (Крушевац) Чарна горо пуна ти си 'лада (Бијело поље) Што тај сокак аман (Косовска Митровица) Ој голубе, мој голубе (Сјеница) Лази, Лазо, Лазаре (Чуруг)

После тумачења и анализе разноврсних метричких врста српске народне песме, приступа се изради поретка ритмичких слојева везаних за метрику стихова, односно мелодије, чиме се добија занимљива „партитура” природне унутрашње поетско-мелодијске структуре. Добија се и најприродније могуће решење аранжирања за било какав вокални, односно инструментални ансамбл (Миланковић, Зеџ и Петровић, 2007).

в) *Певања народних ђесама групих народа* чији су припадници поједини студенти песме знају и могу да објасне значење поетског садржаја, као и остале занимљиве особине својствене народу из кога потичу.

г) *Откривања значења у музици ђреко изјрађе музичкој речника*. Значење у музици крије се у равнотежи између напетости коју слушаца доживљава приликом примања новог и опуштања које се огледа у уживању у препознатљивом музичком садржају. Уколико се појам значења повеже са лингвистиком, филозофијом, психологијом и теоријом књижевности, музика може да се схвати само као замисао – конотација (Rosić, 1989: 7). Међутим, музика не користи лингвистичке знаке и њено значење се разликује од оног које нуди књижевност, сликарство, биологија или физика. Она саопштава емоционална, естетска и интелектуална значења и представља загонетну комбинацију апстракције и конкретног, емоционалног и естетског доживљаја (Rosić, 1989: VII–VIII).

Музички речник или лична карта композиције у професионалном музичару буди сећање на осећања која је музика у њему изазивала пре почетка музичког образовања. Јер, на исту музичку драж слушаца реагује афективно, естетски и интелектуално у зависности од расположења и музичког искуства. На естетско-интелектуалној равни реагују они слушаоци чији ум самосвесно рационализују музичке процесе (Meyer, 1956: 198). Рационализацију у великом мери подржава нотни запис који је својеврсна контрадикција дејству музике, јер се ради о супротстављању два антиподна принципа: субјективно мотивског (онако како се музика чује и доживљава) и објективно метричког (онако како се музика записује). Иако интуицију, музикалност и чаролију музичког талента немогуће је забележити музичким писмом (Bamberger, 1998: 136), писму се даје превелика пажња у музичком образовању. Опште прихваћена стандардна музичка нотација прецизно показује трајање одређених појава и њихових међусобних односа, она не показује када почиње или завршава фраза или фигура (Bamberger, 1993: 64). У пракси солфеџа најбољи пример за то јесте разлика која постоји између звука и записа пунктираног ритма: шеснаестина после осмине са тачком у запису припада претходном, а у звуку долазећем тону. У почетном музичком образовању, у опажању ритма предност се даје нотацији и записивању ритмичких вредности и трајања тонова, а запостављају се покрети тела којим се ритам ствара (Bamberger, 1993: 48).

Улога музичког речника је да помири мотивски и метрички принцип, као и да доведе до њихове међусобне сарадње. Груписање композиција врши се по мотивским (карактер, темпо, пулс, стил, жанр, састав, облик) и метричким принципима (такт, тоналитет, трајање, динамички ритам, хармонски ритам, мелодијски ритам). Полази се од „личне карте” сваке композиције која представља основ за:

- Анализу
- Успостављање природног поретка чинилаца музичког садржаја
- Запис особина композиције
- Састављање њене партицеле

Табела 2: Лична карта композиције

[illegible]

Музички речник се користи на разне начине и открива различите слојеве значења музике. Омогућава разумевање музике како лаику (у односу на мотивски принцип), тако и професионалном музичару (преко метричког принципа). Штавише, премешта стечене музичке навике из несвесне равни у свесну раван: лаику омогућава да организује начин памћења музике тако да у сваком тренутку може да призове музику из свог сећања, а професионалном музичару да поврати првобитну приврженост музици (без посредника – нотног записа) и успостави лаичко одушевљење за њу. Првобитно лаичко (мотивско) поимање постепено и неприметно прераста у професионално (метричко) поимање музике, те се, посредством музичког речника, ученик враћа у првобитан поредак слушања и разумевања музике – од музике по слуху до музике из нота.

Лична карта музике се на почетку склапа искључиво слушањем музике, јер деца уче песму слушајући њене *мотивске рубрике*:

1. Карактер, као најопштији појам, обједињује све остале параметре и одржава њихову равнотежу;
2. Темпо је брзина и природно се одређује ходањем уз певање;
3. Пулс је начин на који ходамо, па се уз помоћ пулса лако распозна марш од валцера;
4. Стил, иако апстрактна категорија, може да се објасни деци кроз аналогију са одговарајућим детаљима из дечијег света цртаних филмова или видео игрица;
5. Жанр може да се пореди са околностима у којима се одређена песма пева;
6. Састав одређује ко учествује у извођењу песме (певач, инструментални састав или хор, инструмент који је истакнут и сл.)
7. Облик песме чине њени делови (у случају песме – строфе и рефрен).

Песме се пореде по наведеним мотивским параметрима, али и према *метричким рубрикама*:

1. Такт се одређује у спрези карактера, темпа, пулса и облика. Када се дође до најмањег дела („цигле”) облика (који се у пракси често брка са мотивом), дође се до двотакта, односно тротакта, па и до такта, који представља јединицу записа музике;
2. Тоналитет се одређује тако што се призове почетак других композиција које су у истом тоналитету ;
3. Трајање је могуће одредити ако зна такт, па се у нотном папиру исцрта онолико празних тактова колико траје композиција;
4. Динамички ритам и агогика записују се као обриси пуног дејства композиције;
5. Хармонски ритам омеђује веће делове облика кроз дефинисање каденци;
6. Мелодијски ритам прецизира основни садржај мелодике, а то је њен ритам.

Када су све ове предрадње урађене, по сећању може да се реконструише цела композиција која се свира и слуша у целини, најчешће са носача звука. У изради партичеле најчешће користим различите верзије исте композиције, јер се на истом материјалу најлакше примећују разлике у основним (мотивским и метричким) параметрима. Препоручујем ауторизоване аранжмане као што су, на пример, *Виолински концерти у де-молу* Ј. С. Баха (који има неколико својих верзија), Равелову *Павану*, *Слике са изложбе* Мусоргског, Сен Сансов *Карневал животиња* и слично.

Закључак

На основу вишедеценијског стваралачког, извођачког и педагошког искуства схватам да сваки човек, био он лаик или професионални музичар, има свој посебан музички укус, музичке навике и начин на који памти музику и призива је из сећања. Задатак предмета „Поимање музике” је да укус, навике и памћење учини свесним, употребљивим у сваком тренутку, да их на извештан начин рационализује (прављењем личне карте композиције), али тако да не ремети чаролију дејства музике које се одвија у времену и прима непосредно у току њеног извођења.

Литература

- Bamberger, Jeanne (1993). *The Mind Behind the Musical Ear*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bamberger, Jeanne (1998). Comming to hear in new ways. In: R. Aiello and P. Sloboda (Eds.), *Music Perceptions*. Oxford: Oxford University Press.
- Benson, Morton (1980). *Srpskohrvatsko-engleski rečnik*. Beograd: Prosveta.
- Blacking, John (1977). *How Musical is Man*. Seattle: University of Washington Press.
- Boyden, David D (1971). *An Introduction to music*. London: Faber & Faber.
- Celokupna dela Vilijama Šekspira*, 4 (1963). Beograd: Kultura.
- Cooke, Deryck (1959). *The Language of Music*. Oxford University Press.
- Foht, Ivan (1980). *Savremena estetika muzike*. Beograd: Nolit.
- Godwin, Joscelyn (1987). *Harmonies of heaven and earth: mysticism in music from antiquity to the avant-garde*. London: Thames and Hudson Ltd.
- Heizenberg, Verner (1989). *Fizika i metafizika*. Beograd: Nolit.
- Јеротић, Владета (2011). *Човек и његов идентитет*. Београд: Задужбина Владете Јеротића.
- Kessen, William; Levine, Janice; Wendrich, Kenneth A. (1979). The imitation of pitch in infants. *Infant Behavior and Development*, 2, 93–99.
- Konečni, Vladimir J. (1982). Social Interaction and Musical Preference. In: D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music*. New York: Academic Press, 497–516.
- Meyer, Leonard B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: University of Chicago Press.
- Миланковић, Богдан (1952). *Основи пијанистичке уметности*. Посебна издања, књига CLXXXVIII. Београд: Српска академија наука, Музиколошки институт, књига 3.
- Миланковић, Вера; Зеџ, Драга; Петровић, Милена (2007). Типови метричких образаца у српској народној песми. У: Г. Каран (ур.), *Покрет у музичким и сценским уметностима*, тематски зборник деветог Педагошког форума, 109–121.

- Neumann, Erich (1973). *The Origins and History of Consciousness*. Princeton: Princeton University Press.
- Ostwald, Peter, F. (1973). Musical behaviour in early childhood. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 15 (1): 367–375.
- Речник српскохрватског књижевног језика* (1971). Нови Сад: Матица српска.
- Rosić, Tiodor (1989). *O pesničkom jeziku*. Beograd: BIGZ.
- Seashore, Carl E. (1967). *Psychology of Music*. New York: Dover Publications, Inc.
- Sloboda, John A. (1993). *The Musical Mind*. Oxford: Claredon Press.
- Vasiljević, Miodrag (1940). *Notno pevanje u teoriji i praksi – kompletna metoda za nastavu školskog pevanja u srednjim i učiteljskim školama, I i II knjiga*. Beograd: Izdanje Jovana Frajta.
- Vasiljević, Miodrag (1950). *Jugoslovenski muzički folklor I. Narodne melodije sa Kosova i Metohije*. Beograd: Prosveta.
- Vasiljević, Miodrag (1953). *Jugoslovenski muzički folklor II. Makedonija*. Beograd: Prosveta.
- Vasiljević, Zorislava (1996). *Srpsko muzičko blago*. Beograd: Prosveta.

MUSIC PERCEPTION

Music perception is an optional course available to all students regardless of their major studies at the Faculty of Music in Belgrade. Its basic content is profound music understanding, its emotional, aesthetic and ethic issue. The author aim is maintaining and keeping music tradition alive through the subject *Music perception*, because music is being a victim of the existing shortening time span while receiving and memorizing information. The way of understanding music while listening is through emotional experience, aesthetic pleasure and ethic message formed by the responsibility for the music piece. Only a coordinate recognition of all the three music issues leads to a true holistic enjoyment.

Key words: music perception, music tradition, music understanding, emotional experience, aesthetic pleasure, ethic message

Vedrana Marković,¹ Andrea Ćoso-Pamer²

¹ Muzička akademija Cetinje, Crna Gora

² Škola za osnovno i srednje muzičko obrazovanje *Vida Matjan*, Kotor,
Crna Gora

¹ vedrana.mark@t/com.me, ² coso.andrea@gmail.com

MUZIČKA POČETNICA – TRAGOM JEDNOG RUKOPISA

Sažetak

Istražujući život i stvaralaštvo istaknute muzičke pedagogice Vide Matjan, u Istorijskom arhivu grada Kotora pronađen je rukopis – didaktički materijal namijenjen početnoj muzičkoj nastavi, pod nazivom *Muzička početnica*. Ovaj rukopis rezultat je dugogodišnje plodne saradnje Vide Matjan i Miloša Miloševića. Analizom rukopisa otkriva se bogatstvo njihove muzičke kreacije, pedagoškog umijeća i metodičkog promišljanja. O životu i ulozi Vide Matjan u muzičkoj pedagogiji u Crnoj Gori napisano je nekoliko stručnih radova, ali se do sada niko nije bavio ovim rukopisom. Predstavljanjem sadržaja *Muzičke početnice* biće ukazano na neka metodička rješenja u početnoj nastavi solfeđa. Dječje pjesme koje je Matjan komponovala na Miloševićeve tekstove s jasnim ciljem primjene u početnoj nastavi solfeđa imaju didaktičko uporište, te i u savremenoj nastavi mogu biti vrlo aktuelne. Specifično nastavno sredstvo – flanelograf, koje je Matjan koristila u nastavi, zanimljivo je s aspekta nastavnih sredstava koja su se u prošlosti koristila u nastavi solfeđa. Upoznajući se sa sadržajem rukopisa *Muzička početnica*, nastavnici solfeđa biće u prilici da sagledaju interesantna metodička rješenja kada je u pitanju kreiranje didaktičkog materijala za početnu nastavu. Takođe, cilj nam je ukazati na značaj Vide Matjan kao inovatorke muzičke nastave u Crnoj Gori u periodu neposredno nakon Drugog svjetskog rata.

Ključne riječi: solfeđo, početna nastava, Vida Matjan, Miloš Milošević, flanelograf, dječje pjesme

Uvod

U Istorijskom arhivu grada Kotora nalazi se obimna i značajna arhivska građa vezana za Kotor i Crnu Goru. Istražujući dio muzičke građe koja se nalazi u ovom arhivu, a koja velikim dijelom još uvijek čeka da bude detaljnije proučena i istražena, autorke ovog rada bile su veoma iznenađene kada su sasvim slučajno naišle na rukopis značajnog obima, koji je obuhvatao autorske dječje pjesme i

detaljna metodska uputstva za početnu muzičku nastavu. Rukopis je potpisan imenima Vide Matjan i Miloša Miloševića, a nosio je naziv *Muzička početnica*.

Ovaj rukopis privukao je našu pažnju kao profesora solfeđa, posebno zbog toga što se on samo pominjao u pisanim radovima o Vidi Matjan i muzičkom životu Kotora, ali se ne pominje šta je tačno sadržaj rukopisa, i njime se niko nije ozbiljnije bavio. Temeljnou analizou otkriveno je da rukopis predstavlja metodski priručnik za nastavnike muzike, a da je namijenjen radu s djecom u prvom razredu osnovne škole i u pripremnom razredu muzičke škole. Sadrži jasna metodska uputstva za nastavnika, obuhvata 17 autorskih pjesama prilagođenih početnoj nastavi, uputstva za slušanje muzike, rad u oblasti ritma, sviranje na instrumentima Orfovog instrumentarijuma. Imajući uvid u muzičku pedagošku literaturu koja je u prošlosti nastala na teritoriji Crne Gore, a koja nije obimna, shvatile smo da je to prvi metodski priručnik za nastavu solfeđa nastao u Crnoj Gori i da je zbog doprinosa izučavanju istorije muzičke pedagogije u Crnoj Gori značajno za stručnu i širu javnost da se sadržaj rukopisa predstavi, te da u skorijoj budućnosti ugleda svjetlost dana.

O autorima rukopisa *Muzička početnica*

Vida Matjan, rođena Hribar, Slovenka, rođena je u Ljubljani 1896. godine. Otac je bio grafički radnik, a majka muzičarka, koja je završila Glazbenu maticu i to solo-pjevanje, te je izvršila veliki uticaj na Vidinu interesovanja. Vida je već u najranijoj mladosti ispoljila želju za muzičkim obrazovanjem, ali se otac tome protivio. Tako Vida postaje učenica gimnazije. Poslije završenog trećeg razreda gimnazije, 1911. godine, Vida je kući donijela knjižicu s odličnim ocjenama, i na pitanje roditelja što želi kao nagradu za takav uspjeh, ona je odgovorila – jedino studije klavira. Otac to prihvata i Vida paralelno sa gimnazijom počinje studije u Glazbenoj matici. Želeći da nadoknadi propušteno vrijeme, s ogromnim entuzijazmom i energijom otpočinje svoje studije, zahvaljujući čemu uspijeva da preskoči dvije godine redovnog školovanja u Glazbenoj matici, pa je čak bila i oslobođena plaćanja školarine. Tokom 1914. godine dobila je stipendiju za bečku muzičku akademiju, za koju je priprema profesor Trost (Milošević, 1983).

U to vrijeme značajan uticaj na interesovanja Vide Matjan izvršila je Marija Kmetova, književnica, koja je u svome domu okupljala djecu i priređivala predstave. Tu je Vida Matjan dobila prva dragocjena iskustva o glumi i režiji, što će se kasnije pokazati kao značajno tokom njenog rada u Muzičkoj školi u Kotoru¹.

¹ Vida Matjan je autorka nekoliko dječjih muzičkih bajki, koje je s velikim uspjehom izvodila s učenicima muzičke škole u Kotoru. U novije vrijeme postoji veliko interesovanje da se ove bajke ponovo izvedu, pa je tako 2017. godine povodom proslave sedamdeset godina rada ŠOSMO *Vida Matjan*, izvedena muzička bajka *Besana šumska noć*, za koju je tekst napisao Miloš Milošević.

U to vrijeme počinju i teška ratna događanja. Početak Prvog svjetskog rata sprečava njeno studiranje u Beču. Tokom rata 1917. stupa u brak s Alojzom Matjanom, studentom tehnike i dobrim orguljašem, pijanistom i slikarom amaterom. Njihovu kuću na periferiji Ljubljane često posjećuje društvo najznačajnijih imena slovenačke kulture: književnik Ivan Cankar, vajar Lojze Dolinar, slikar Anton Gojmir Kos, kompozitor i pijanista Lucijan Marijan Škerjanc.

Decembra 1930. godine bračni par Matjan seli se u Beograd gdje ostaje 11 godina. U školi *Stanković* Vida Matjan upisuje viši stepen² u klasi profesora Emila Hajeka, koji završava 1935. godine. U isto vrijeme, njen suprug je poslovno više puta boravio u Kotoru, gdje su ih veoma privukli klima, ljudi i opšti ambijent Kotora. Poslije bombardovanja Beograda u aprilu 1941. godine, bračni par Matjan odlučuje da se preseli u Kotor.

U teškim godinama Drugog svjetskog rata bile su obustavljene sve muzičke aktivnosti, tako da se početak muzičke djelatnosti Vide Matjan u Kotoru vezuje za 1945. godinu i to u njenoj *Privatnoj muzičkoj školi Vida Matjan*. Uz saglasnost državnih vlasti, ova škola je djelovala sve do 1. aprila 1947, kada se spaja sa tek osnovanom *Državnom nižom muzičkom školom u Kotoru*.

Aktivnosti kojima se bavila Vida Matjan bile su brojne. Već od 1946. godine s ogromnom energijom i elanom organizuje i vodi ženski hor, zatim Pionirski hor od 105 članova, te folklorne i dramske grupe. Istovremeno se studiozno bavila terenskim radom i obradom kulturnog nasljeđa, posebno folkloru.³

Zvanično, od 1949. godine Vida Matjan postaje direktorica *Muzičke škole* u Kotoru i na tom mjestu ostaje punih dvadeset godina, do penzionisanja 1969. godine. U školi je predavala u početnim razredima niže muzičke škole solfeđa i klavir.⁴

Posebnu je pažnju Vida Matjan posvetila radu s najmlađima u pripremnom razredu. On se zasnivao na stvaranju vizuelnih utisaka putem izrezanih figura na flanelografu⁵ kao didaktičkom sredstvu i uz određene muzičke primjere. Tako je 1962. godine u saradnji s Milošem Miloševićem nastala *Muzička početnica*.

Povodom proslave 60 godina od osnivanja kotorske Škole za osnovno i srednje muzičko obrazovanje, odlučeno je da škola dobije njeno ime. Na taj način

² Viši stepen odgovara rangu Muzičke akademije, koja tada još nije postojala.

³ Na tom polju posebno je značajna njena publikacija *Igre i pjesme Dobrote i Škaljara*, u kojoj je detaljno opisana narodna muzička tradicija Boke Kotorske.

⁴ S posebnom ljubavlju i poštovanjem časova klavira kod Vide Matjan sjeća se slijepa nastavnica muzike u penziji Marija Vujović, koju su na časove u Kotor dovodili iz Risna, gdje je bila u Zavodu za slijepe (Марковић, 2014). Marija Vujović je bila među prvim generacijama učenika Vide Matjan.

⁵ U muzičkoj pedagoškoj praksi flanelograf se ne smatra uobičajenim didaktičkim sredstvom u nastavi solfeđa. Zahvaljujući pedagoškom radu Vide Matjan flanelograf se može ubrojiti u nastavno sredstvo koje se u prošlosti koristilo u nastavi solfeđa.

su Kotor i muzička pedagoška zajednica odali počast pedagogici koja je muzičkom životu i kulturi Kotora posvetila skoro cijeli život.

Vida Matjan je za života dobila brojne nagrade i priznanja⁶. Umrla je 1993. u 96. godini i sahranjena je u Kotoru.

Miloš Milošević predstavlja jednu veoma svestranu, gotovo renesansnu ličnost-naučnik, arhivista, muzičar, pjesnik, istoričar, doživotno izabran admiral Bokeljske mornarice. Rođen je u Splitu 1920. godine, u porodici poznatih pomoraca i brodovlasnika. Njegovo obrazovanje imalo je zanimljiv razvoj. U rodnom Splitu završio je osnovno obrazovanje i dva razreda gimnazije, koju nastavlja pohađati na Cetinju. Studirao je pravo u Subotici i Padovi, gdje je pratio nastavu i na muzičkoj akademiji na odsjeku za violinu (koji ipak nije završio). Na Filozofskom fakultetu u Beogradu diplomirao je 1948. godine na romanskoj grupi predmeta. Arhivistiku je specijalizirao u Parizu, a na Filozofskom fakultetu u Zadru 1974. godine odbranio je doktorsku disertaciju pod nazivom *Boka Kotorska za vrijeme mletačke republike*, u kojoj je obuhvatio pomorsko-ekonomski, politički i kulturni aspekt, kao i istoriju umjetnosti, književnost i muziku.

Njegovo prvo radno mjesto bilo je mjesto sudskog pripravnika u Okružnom sudu u Kotoru, ali je veliki period svog radnog vijeka proveo u kamenom zdanju Istorijskog arhiva u Kotoru. Bio je predsjednik Društva arhivskih radnika Crne Gore, a kasnije i Jugoslavije. Učestvovao je na brojnim kongresima arhivista u Madridu, Moskvi, Briselu, Londonu i Vašingtonu. Na čelo Istorijskog arhiva grada Kotora dolazi 1978. godine.

Milošević je objavio 14 knjiga i više od 240 naučnih radova. Velika je raznovrsnost njegovih interesovanja i naučnog istraživanja: pravo, romanska filologija, muzika, arhivistička specijalizacija, istorija. Kako je to zapaženo u recenzijama, širina u istraživanjima i obradi mogla je biti kontraproduktivna kada je u pitanju kvalitet radova. Međutim, Vičević konstatuje da su prilozi Miloševića, baš od specijalizovanih stručnjaka za pojedine oblasti nauka primljeni s veoma povoljnim ocjenama (Vičević, 1989–1990: 96).

Milošević je bio veliki poznavalac i istraživač umjetničkih djela italijanskog skulptora Frančeska Kabjanke. Kao vrstan poznavalac monumentalnih zdanja grada Kotora, fresaka, slika raznih umjetnika, te stilskog namještaja, postaje član komisije za sanaciju spomenika stradalog grada nakon zemljotresa 1979. godine. Veliki je i njegov doprinos pri izradi dokumentacije za UNESCO, na osnovu koje je Kotor upisan u listu svjetske baštine.

Istaknute su Miloševićeve zbirke pjesama *Za ruke se držimo* i *Sam na palubi*. Njegove pjesme česta su inspiracija savremenim kompozitorima i aranžerima, čiji je cilj da stihove o pomorcima, morima i valima ožive notama kroz savremenu klapsku pjesmu karakterističnu za Boku Kotorsku.

⁶ Pogledati detaljnije u Antović, 2008:29.

Milošević je autor radova iz oblasti istorije muzike i muzikologije u domaćim i inostranim časopisima. Obradio je najstariji sačuvani melografski zapis narodne pjesme – bugarštice u Boki Kotorskoj iz XVII vijeka, pisao o kotorskim orguljama iz XV i XVI vijeka, muzičkim pedagozima, kompozitorima i dirigentima kao što su Dionizije de Sarno, Jeronim Fioreli (Jeronim Fiorelli), Antun Homen, Tripo Tomas, Vida Matjan. Bio je član Predsjedništva Saveza organizacija kompozitora i muzičkih pisaca Jugoslavije. Predavao je violinu u Muzičkoj školi u Kotoru, bio zaposlen na Radio Beogradu, u Simfonijskom orkestru u Kotoru i Simfonijskom orkestru RT Titograd. Bio je član Redakcije jugoslovenskog muzičkog časopisa *Zvuk*, kao i član redakcije časopisa Muzikološkog institute Muzičke akademije u Zagrebu. Njegov angažman u muzičkoj školi i saradnja s Vidom Matjan mnogo su doprinijeli muzičkom razvoju Kotora. Njihov zajednički rad na *Muzičkoj početnici* izuzetno je značajan za muzičko obrazovanje prvih poslijeratnih generacija u Boki Kotorskoj. Dobitnik je brojnih nagrada i priznanja. Muzika je imala izuzetno veliki uticaj i na njegovu porodicu -njegova se djeca, kao i unučad, danas aktivno bave muzikom. Preminuo je 2012. godine u 92. godini života, a jedna ulica u Kotoru nosi njegovo ime.

Analiza Muzičke početnice

Kako je ranije pomenuto, rukopis *Muzička početnica* predstavlja metodski priručnik za nastavnike i namijenjen je radu s učenicima najmlađeg školskog uzrasta. Autori *Muzičke početnice* navode da je materijal predviđen „za rad i prvom razredu osnovne škole i u pripremnom razredu škole za osnovno muzičko obrazovanje” (Matjan i Milošević, 1962:1). Na početku rukopisa data su opšta metoda uputstva za nastavnike, a slijedi prijedlog za organizaciju i nastavni sadržaj 34 časa tokom školske godine. Nije sačuvan u ono vrijeme važeći nastavni plan za niže muzičke škole, ali iz razgovora s tadašnjim učenicama muzičke škole u Kotoru Smiljom Đuranović i Vlastom Mandić⁷ saznajemo da su to bila dva časa nedjeljno.

Iako sami autori nisu označili naslovima pojedine cjeline ovog rada, analizom rukopisa *Muzička početnica*, jasno se mogu uočiti sljedeće cjeline:

- Početna metoda uputstva,
- Pripreme za 34 časa praktične nastave,
- Brojalice, brzalice.

Kao očigledno nastavno sredstvo u praktičnoj nastavi solfeđa Vida Matjan je koristila flanelograf. S obzirom na činjenicu da se u stručnoj pedagoškoj

⁷ Autorke rada su 21. 3. 2018. razgovarale sa Smiljom Đuranović (rođ. Ćetković) i Vlastom Mandić (rođ. Marinović), učenicama Vide Matjan. Đuranović je učenica Muzičke škole u Kotoru bila četrdesetih, a Mandić pedesetih godina prošlog vijeka.

literaturi za predmet solfedo flanelograf ne pominje često kao didaktičko sredstvo, može se smatrati da je Vida Matjan, u izvjesnom smislu, utemeljila njegovu upotrebu u nastavi solfedo u muzičkoj školi. Sam flanelograf je lesanit – ploča dužine 122 cm i širine 67 cm, presvučena bijelim flanelom ili kako autori kažu „kakovom drugom hrapavom tkaninom” (Matjan i Milošević, 1962:5). Od kartona se izrađuju kulise i figure, i boje se prema označenim brojevima, a prema legendi boja koja je priložena. Na poledini izrađenih figura lijepi se komadić lepljivog papira pomoću kojeg figure mogu da stoje na flanelografu. Metodski put se zasniva na saznanju autorke da slika i vizuelni doživljaj naročito uspješno potpomažu u radu s najmlađim uzrastom. Ova saznanja plod su iskustva Vide Matjan koja je dugi niz godina predavala u pripremnim razredima kotorske muzičke škole. Ona je za svaku pjesmu predviđenu za obradu osmislila crteže figura i kulisa⁸, budući da je imala izuzetnog dara i za likovno izražavanje⁹. U ovom rukopisu detaljno je za svaku pjesmu opisano kako izgledaju kulise, te kako se postavljaju figure. Navodi se da učitelj na najjednostavniji način iznosi sadržaj stihova koji će se učiti napamet i pjevati na času, postavljajući onu figuru ili kulisu o kojoj se u tom trenutku govori. Raspoređuju se po brojevima, kako to pokazuje slika za svaki čas, sa krajnjim izgledom flanelografa. Pored prevashodne uloge u procesu učenja teksta, flanelograf je korišćen i da bi se na njemu predstavili grafički simboli ritmičkih trajanja. Ovdje se zapravo radi o grafičkom predstavljanju ritmičkog toka, gdje veličina simbola jasno ukazuje na duža ili kraća ritmička trajanja.

Posebno je interesantno da su autori na kraju početnog metodskog uputstva napisali da se sa zahvalnošću sjećaju profesora Fakulteta muzičkih umjetnosti u Beogradu Dušana Skovrana koji je savjetima pratio i obogatio ovaj rad.

Didaktičke pjesme u Muzičkoj početnici

Pored ostalog sadržaja, *Muzička početnica* obuhvata i 17 autorskih pjesma. Analizirajući pjesme za koje je stihove napisao Miloš Milošević, a melodiju komponovala Vida Matjan, odmah se može uočiti da svaka od njih ima jasnu vaspitnu ulogu: pjesme postižu djecu na urednost, ističe se potreba lične higijene, važnost ranog odlaska u krevet na spavanje, pristojnog i mirnog ponašanja u učionici i slično. Teme su različite: od poučnih, preko šaljivih, do rodoljubivih, što je i razumljivo ako se uzme u obzir vrijeme u kojem je ova početnica nastajala i

⁸ U Istorijskom arhivu u Kotoru čuva se originalni flanelograf koji je koristila Vida Matjan. U posebnoj kutiji čuvaju se interesantne figure koje je osmislila, vrlo živih boja (Istorijski arhiv Kotor, MUZ V, Vida Matjan, zbirka XXII).

⁹ Vida Matjan je radila kostime po narudžbi operskih i modnih kuća Beograda, Ljubljane i Zagreba. Za beogradsku operu oslikala je odjevne detalje za opere *Karmen*, *Šeherezada* i *Hamlet*, a za ljubljansku operu za *Kneza Igora* (Milošević, 1983).

ideologija koja je obilježila to vrijeme. Veoma je interesantno da svaki scenario za čas završava nekom poukom koju bi nastavnik trebalo da izgovori na kraju časa¹⁰.

Melodije pjesama napisane su s jasnim didaktičkim ciljem: savladavanje postupnog ljestvičnog pokreta, razloženih kvintakorada, skokova u pojedine ljestvične stupnjeve, određenih ljestvičnih fragmenata i slično. Za pjesme je karakteristično da su većinom napisane u formi od 8 taktova, što odgovara dužini primjerenoj uzrastu kome je namijenjena, a tekst je dužine jedne strofe od četiri stiha. Zastupljeni su sljedeći tonaliteti: C-dur, D-dur, F-dur i Es-dur, a zanimljivo je da nema niti jedne pjesme u molском tonskom rodu.

Kritički vrednujući pjesme i sagledavajući ih objektivno, može se zaključiti da nemaju sve pjesme istu estetsku vrijednost. Međutim, među njima ima mnogo onih koje zbog svog kvaliteta mogu naći primjenu i u savremenoj nastavi solfeđa. Tako je pjesma *Urednost* našla svoje zasluženno mjesto u udžbeniku *Muzički koraci 1* za prvi razred muzičke škole za predmet Solfeđo.¹¹

Notni tekst br.1

Urednost

Tekst: M. Milošević
Muzika: V. Matjan

O - po - mi - nje če - sto maj - ka na u - red - nost svo - ga Raj - ka.

"Bu - di ma - ma ti bez bri - ge, sa - mo... ja - o... gdje su knji - ge?"

(Marković i Ćoso-Pamer, 2016 b: 48)

¹⁰ Kao primjer navodimo pouku koja se nalazi na kraju prvog časa: „Treba biti vedar i ljubazan kod ustajanja, jer ti i sunce i majka prilaze sa osmijehom i milovanjem. Legni na vrijeme, pa ćeš ustati na vrijeme i bez žurbe obaviti sve što treba” (Matjan i Milošević, 1962:7).

¹¹ Autorke udžbenika su Vedrana Marković i Andrea Ćoso-Pamer, a izdavač Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica, 2016.

УРЕДНОСТ

(М. Милошевић, В. Матјан)

ОПОМИЊЕ ЧЕСТО МАЈКА
НА УРЕДНОСТ СВОГА РАЈКА.
„БУДИ, МАМА, ТИ БЕЗ БРИГЕ,
САМО, ЈАО, ГДЈЕ СУ КЊИГЕ?“

ТЕМПО**УМЈЕРЕНО**

Slika br. 1: 62. strana udžbenika *Muzički koraci 1*

(Марковић и Ћосо-Памер, 2016 а, 62)¹²

Takođe, u sadržaj udžbenika za drugi razred¹³ uvrštena je pjesma *Bodlje oštre*.

¹² Ilustracija je autorski rad Tatjane Drobni.

¹³ U trenutku pisanja ovog rada, udžbenik *Muzički koraci 2* Nacionalni savjet za obrazovanje Crne Gore odobrio je za upotrebu u osnovnim muzičkim školama, Rješenjem broj 023-302/2018-6 od 12. 3. 2018. Očekuje se njegovo štampanje, a zatim i upotreba u školama u Crnoj Gori od školske 2018/2019. godine.

Notni tekst br. 2

БОДЉЕ ОШТРЕ

(текст: М. Милошевић, музика: В. Матјан)

Умјерено

Бод-ље о-штре, пра-ви јеж, ја се пла-шим, се-ко, бјеж'!

Брзо

„Да о-кре-нем бод-ље те, и по-чеш-љам чу-па-ве.“

Бодље оштре, прави јеж,
ја се плашим, секо, бјеж'!
„Да окренем бодље те,
и почешљам чупаве.“

Slika br. 2: 89. strana udžbenika *Muzički koraci 2*(Марковић и Ћосо-Памер, 2018, у припреми за штампу)¹⁴**Rad u oblasti ritma**

Pored prevashodne uloge u procesu učenja teksta, flanelograf se koristio i za predstavljanje grafičkih simbola ritmičkih trajanja. Ovdje se zapravo radi o grafičkom predstavljanju ritmičkog toka, gdje veličina simbola koji se lijepi na

¹⁴ Ilustracija je autorski rad Zvezdane Vlahović.

flanelograf jasno ukazuje na duža ili kraća ritmička trajanja. Tako u *Muzičkoj početnici* nalazimo grafičke prikaze ritmičkih vježbi koje učenici treba da izvode na različitim ritmičkim instrumentima. Učenici u ovom školskom uzrastu još nijesu muzički opismenjeni, pa se sviranje odvija prateći grafičke prikaze vježbe koja je postavljena na flanelografu (Matjan i Milošević, 1962:45). Veliku pažnju i značaj autori su pridavali dječjim udaraljka: sugerise se sviranje na kastanjetama, zvečkama, činelima, trianglu, metalofonu, ksilofonu, zvončićima, bubnju. Takođe je predviđeno sviranje na školskim frulicama, usnim harmonikama i melodikama.

Zanimljivo je da su za razvoj govornih sposobnosti učenika autori predvidjeli upotrebu brzalica. Posebno su interesantni tekstovi koje je čuveni pjesnik Vasko Popa objavio u zbirci *Od zlata jabuka*, koja predstavlja rukovet narodnih umotvorina.

Evo jednog primjera:

Angle,
Bangle,
Vitko ves,
Stase klase,
Kumpa nes,
Klin,
Klan,
Cukuran,

Ajde rogovan (Vasko Popa, 1958: 186).

Autori nijesu dali ritmizaciju ovih tekstova, pa iako se određena ritmizacija nameće prilikom izgovora, može se pretpostaviti da je ritam mogao biti improvizovan na različite načine.

Zaključak

Iako je od nastanka *Muzičke početnice* prošlo više od pedeset godina, ovaj didaktički materijal i danas može privući pažnju muzičkih pedagoga, prvenstveno onih koji se bave početnom muzičkom nastavom. S aspekta istorije muzičke pedagogije, *Muzička početnica* interesantna je jer predstavlja prvi metodski priručnik za početnu muzičku nastavu koji je nastao na području Crne Gore. On je značajan izvor informacija, koji pruža sliku o tome na koji su način muzički pedagozi u određenom vremenskom okviru promišljali, kako su osmišljavali methodske postupke, te kako je kreativnost i ljubav prema profesiji iznjedrila specifičan pristup u početnoj muzičkoj nastavi.

Kao muzičke pedagoge iznenadila nas je činjenica da ovaj rukopis nikada nije objavljen, pogotovo kada se zna da je u pomenutom period postojala velika potreba za udžbeničkom literaturom i metodskim priručnicima koji bi nastavnicima olakšali izvođenje i kreiranje nastave. Kao odgovor na naše čuđenje,

u Istorijskom arhivu grada Kotora pronađen je dopis¹⁵ koji je autorima Vidi Matjan i Milošu Miloševiću poslat iz Zavoda za unapređenje školstva, u tadašnjem Titogradu, 11. 10. 1962. god., a kojim se odbija štampanje rukopisa *Muzička početnica*. Tekst dopisa navodimo u cjelosti:

I pored najbolje volje da se Vaš rad „Muzička početnica” štampa, za koji smatramo da bi vrlo korisno poslužio kao priručnik za predavače muzike u našim školama, Zavod nije u mogućnosti da preuzme troškove za štampu koji su dosta veliki. Isto tako nijesmo uspjeli naći izdavača u našoj Republici koji bi u svom trošku izdao ovaj valjani priručnik. Izdavači navode razlog kako je to knjiga koja interesuje vrlo mali broj stručnih ljudi i morala bi da se štampa u ograničenom tiražu što se izdavačkim preduzećima ne isplati.

Za uloženi trud predložili smo Vas Savjetu za nagradu. Korisno bi bilo da Vi nađete izdavača, a mi sa svoje strane bi pomogli rasprodaju odnosno otkupili bi broj knjiga kojim bi zadovoljili naše potrebe.

Rukopis vraćamo sa prepisima mišljenja recenzenata¹⁶.

Drugarski pozdrav

Sekretar komisije za udžbenike:

Tomaš Marković

Tačnost prepisa ovjerava

Šef odsjeka za prosvjetu i kulturu:

Vjera Matković

Čini se da se u savremenom dobu autori sličnih izdanja susreću sa skoro identičnim finansijskim problemima vezanim za objavljivanje i izdavanje udžbeničke literature, što pred cijelu struku postavlja pitanje: Kako riješiti ove probleme? Autorke ovog rada nadaju se da će u skorijem vremenu uspjeti u namjeri da *Muzička početnica* pronađe put do muzičkih pedagoga i da didaktički materijal Vide Matjan postane dostupan široj zainteresovanoj javnosti.

Literatura

Antović, Ivana (2008). Vida Matjan 1896–1993. U: Tripo Schubert (urednik), *Bokeški Ljetopis* (28–41). Kotor: Hrvatsko građansko društvo Crne Gore.

Марковић, Ведрана, Ћосо-Памер, Андреа (2018). *Музички кораци 2*, уџбеник за други разред основне музичке школе. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства(у припреми за штампу).

Марковић, Ведрана, Ћосо-Памер, Андреа (2016 а). *Музички кораци 1*, уџбеник за први разред основне музичке школе. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.

Marković, Vedrana, Ćoso-Pamer, Andrea (2016 b). *Muzički koraci 1, priručnik za nastavnike*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

¹⁵ Dopis je sačuvan u koverti MUZ V – 13.21.

¹⁶ U koverti nije pronađeno mišljenje recenzenata.

Марковић, Ведрана (2014): *Развој модела почетне наставе солфеђа у раду са слепом и слабовидом децом*. Београд: Факултет Музичке уметности, докторска дисертација [ментор: проф. др Ивана Дробни].

Matjan, Vida, Milošević, Miloš (1962). *Muzička početnica*. Istorijski arhiv Kotor, MUZ V, Vida Matjan. Rukopis.

Milošević, Miloš (1983). *Muzičke teme i portreti*. Titograd: CANU.

Popa, Vasko (1958). *Od zlata jabuka*. Beograd: Nolit.

Vičević, Vesna (1989–1990). Sedamdesetogodišnjica Miloša Miloševića. *Godišnjak pomorskog muzeja u Kotoru XXXVII-XXXVIII* (95–108). Kotor: Pomorski muzej, Opštinski zavod za zaštitu spomenika kulture i Istorijski arhiv.

MUSIC PRIMER – FOLLOWING THE FOOTSTEPS OF A MANUSCRIPT

During the research of life and creative work of the distinguished music educator, Vida Matjan, a manuscript was found at the City Archive in Kotor – didactic material intended for the initial music teaching titled *Music Primer*. This manuscript is a result of cooperation between Vida Matjan and Miloš Milošević. Through the analysis of the manuscript, one reveals the richness of their music creativity, pedagogical skills and methodological consideration. With this work, we wish to give Vida Matjan the importance she deserves as an innovator of music education in Montenegro in the period right after the Second World War. Children's songs and music fairytales which Matjan composed to Milošević's writings, with a clear goal of application in the initial solfeggio teaching, have a precise didactic support and are very current even today. Being introduced to contents of this manuscript, solfeggio teachers will have the opportunity to use some of the proposed solutions in the contemporary teaching.

Key words: solfeggio, initial teaching, Vida Matjan, Miloš Milošević, flannelgraph, songs for children

Јелена Дубљевић,¹ Љиљана Војкић²

¹ Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија

² Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Пироту, Србија

¹ jdubljevic@yahoo.com, ² ljdbljevic@yahoo.com

ПЕСМЕ СА ТЕКСТОМ – МОДЕЛИ ЗА УСВАЈАЊЕ ЗВУЧНОСТИ ИНТЕРВАЛА

Сажетак

Усвајање интервала, најпре врста, а затим и њихових величина, одвија се у почетним разредима основне музичке школе. Осим тога, у завршном разреду другог циклуса образовања уводи се предмет Теорија музике у оквиру којег се стечено знање систематизује и утврђује. Вежбање интервала изводи се теоријски, интонативно и у склопу мелодије. У процесу усвајања њихове звучности користе се песме и инструменталне композиције (или њихови одломци) на чијем се почетку јавља одређени интервал. Путем асоцијације на познати пример, деца га лакше препознају. С тим у вези, збирка Ми певамо интервале – функционалност интервала и акорада Љиљане Пантовић и Весне Кршић Секулић садржи бројне композиције за рад на овој проблематици. Како би деци омогућиле да лакше усвоје звучност интервала, ауторке чланка су осмислиле 20 песама са текстом. Поједине песме могу послужити за звучно поређење различитих величина исте врсте интервала (малих и великих терци и малих и великих сексти).

Кључне речи: дечје песме, звучне представе, интервали, песме модели

Према актуелном Наставном плану и програму основног музичког образовања и васпитања из 2010. године, у првом разреду шестогодишње основне музичке школе један од захтева из области теорије музике односи се на именовање интервала до октаве и њихово представљање у линијском систему, док се у другом разреду обрађују врсте интервала до квинте, а у трећем разреду имена, врсте и звучност интервала до октаве. Опажање и интонирање интервала уводи се у другом разреду и то „мале и велике терце и чисте квинте са тенденцијом везивања за тоналитет” (НПП, 2010: 92), док се у петом разреду уводе прекомерна кварта и умањена квинта са разрешењем. У опису начина остваривања програма, наставницима се сугерише да опажање интервала раде на основу два симултано одсвирана тона које ученици треба најпре да препознају певањем, а затим да утврде о

ком се интервалу ради. Поред опажања, „интонирање интервала и акорада треба што више везивати за тоналитет, односно лествицу која се тада обрађује у мелодици” (НПП, 2010: 97). Теорија музике, као засебан предмет, уводи се у шестом разреду. На настави из овог предмета ради се на стицању брзине у схватању тонских односа, између осталог и интервала, а осим интервала до октаве и њихових обртаја обрађују се сложени интервали, умањени и прекомерни, као и карактеристични лествични интервали.

Четворогодишњим музичким образовањем, за први разред је предвиђено увођење термина везаних за интервале, као и њихово интонирање у свим обрађеним тоналитетима. Захтеви у другом разреду обухватају изговор малих и великих терци у низу, упознавање интервала до октаве и увод у обртаје интервала, при чему се наводе њихови називи али не и врсте, као и интонирање две до три мале терце у низу. Из области теорије музике у трећем разреду раде се лествични интервали у дуру и хармонском молу, као и обртаји интервала.

У наставном програму за први разред двогодишњег музичког образовања не наводе се опажање и интонирање интервала иако, у оквиру смотре на крају школске године, тест из теорије садржи задатке везане за интервале.

Испитни програм на крају првог циклуса шестогодишњег и четворогодишњег музичког образовања садржи тест из теорије којим су, између осталог, обухваћена имена и врсте интервала.

Аутори уџбеничке и приручне литературе двадесетог века интервале су претежно обрађивали теоријски. Другачији приступ заснован на принципу од звука ка нотној слици заступала је Зорислава Васиљевић у уџбеницима за методiku наставе солфеђа. Савремени уџбеници групе аутора, као и аутори збирке песама Ми певамо интервале – функционалност интервала и акорада придржавају се овог принципа.

У уџбенику Основна теорија музике, као и у приручнику који садржи методска упутства за рад према наведеном уџбенику, Милоје Милојевић је дао детаљна теоријска објашњења интервала са табеларним прегледима (Каран, 2005; Каран, 2015). Миодраг Васиљевић им је посветио по једно поглавље у првом и другом делу Нотног певања у теорији и пракси (Васиљевић, 1940а; Васиљевић, 1940б). Најпре се бавио интервалима од приме до октаве, њиховом звучношћу (консонантни и дисонантни), а затим и променама интервала („а) обртај интервала, б) увећање интервала, в) алтеровани интервали” Васиљевић, 1940б: 205).¹ Боривоје Поповић у књизи Солфеђо за I разред ниже музичке школе у оквиру ритмичког читања уводи

¹ У обртају хармонског интервала доњи тон иде за октаву горе или обрнуто, код увећања интервала горњи тон се удаљава за октаву навише (секунда-нона), а при алтеровању интервала хроматским померањем он се повећава или умањује.

секундна кретања и кретања у интервалима од терце до октаве (Роровић, 1986), док Владимир Јовановић у издањима Солфеђа за ученике четвртог, петог и шестог разреда школе за основно музичко образовање даје интервалске вежбе са циљем да се „интервали одмах визуелно препознају у линијском систему и затим тренутно изговарају” (Јовановић, 2007а: 67; Јовановић, 2007б; Јовановић, 2007в). У области мелодике од првог разреда уводи терцно и лествично кретање и даје методске напомене у којима описује фазе рада у савлађивању интонирања и опажања терци.²

Зорислава Васиљевић у Методици наставе солфеђа из 1978. године интонирање интервала и акорада убраја у елементе наставе солфеђа (Vasiljević, 1978). Детаљан опис методског поступка у раду на интервалима, по фазама, ауторка даје у Методици наставе солфеђа II (први део) из 1983. године. Прву фазу одликује учење песама са текстом по слуху са карактеристичним интервалом на почетку, које се касније транспонују. За сваки интервал је потребно да се научи по један или више примера за узлазно и силазно кретање. Песме су следеће: До је прима, ре секунда (B2↑) и Ре је прима, до секунда (B2↓), Пио чича бозу (M3↓) и Подмосковске вечери (M3↑),³ Скочи, скочи Јелена (B3↓ и ↑), Кад је синоћ пао мрак и Ој, Јело, Јелице (B3↑- мелодије са разложеним дурским квинтакордом), Поноћ је тако тиха (B3↓-M⁵₃↓) и Сваког дана волим ја Марину (B3↓-D⁶₄↓), Дође л' Мара (C4↑), Све тичице зајевале (C4↑). Васиљевићева наводи да су песме за квинту веома ретке⁴ и због тога се чисте квинте постављају певањем лествичних квинти у оквиру мелодијских фраза које се секвентно изводе. Од овог интервала „мелодијски мотив који се солмизира замењује песму са текстом” (Vasiljević, 1983: 102), која служи као допуна. Другу фазу рада одликује обнављање интервала из прве фазе рада и поставка преосталих интервала до дециме. Поставка мале сексте навише везује се за скок из V у терцу молске тонике, а наниже за скок из V у вођицу дурске лествице. Велика секста навише поставља се као скок из V у III у дуру, а за смер наниже Васиљевићева наводи поступак рада у пет корака, зато што је ово један од најтежих интервала за интонирање. Интонирање мале септима навише најбоље је довести у везу са малим дурским септакордом на доминанти, а наниже са скоком од тонике на квинту доминанте. Раду на поставци великих

² Владимир Јовановић сматра да ученици најпре треба да науче напамет терцне низове, да понове мелодију солмизацијом коју наставник свира, а затим да у оквиру тоналитета певају наизменично терце у низу који започиње наставник, а они га настављају. Циљ ових вежби је да се ученици оспособе за опажање и извођење терци навише или наниже од било ког ступња. (Јовановић, 2008)

³ За малу терцу навише ауторка наводи и фрагмент из Копелије Леа Делиба (Delibes /Vasiljević, 1983/).

⁴ У Методици солфеђа из 1991. године Васиљевићева наводи песму До је доле, сол је горе Дубравке Банић за усвајање тоничне квинте (Vasiljević, 1991).

септима претходи чисто интонирање октавних скокова. Велика септима навише „поставља се као дурска вођица пред тоничном октавом” (Vasiljević, 1983: 110), а наниже се припрема „молским ходом и сниженим другим ступњем” (Vasiljević, 1983: 111). Трећа фаза се, по речима Васиљевићеве, односи на извођење вантоналних композиција.

У Методици солфеђа из 1991. године (Vasiljević, 1991) Васиљевићева истиче важност усмених вежбања (солмизацијом и абецедом) и писмених задатака у почетним разредима основне музичке школе, која наизменично треба изводити неколико минута на часу. Такође, предлаже да се након певања мелодијских примера инструктивног карактера исти користе за анализирање интервала.

Дорина Радичева у Уводу у методику наставе солфеђа (Radičeva, 1997) описује облике рада на формирању представа о хармонским интервалима, који се за разлику од мелодијских „граде слушањем” (Radičeva, 1997: 173), као и о начинима усвајања лествичних интервала (Radičeva, 2000). С тим у вези, за интервал мале терце наниже даје песму Сат, за чисту кварту песме О гуски и Ја посејам лан, као и низ фрагмената из инструменталне литературе за остале интервале.

Збирка Ми певамо интервале – функционалност интервала и акорада Љиљане Пантовић и Весне Кршић Секулић (Пантовић & Кршић Секулић, 1996) садржи бројне композиције – народне (у највећем броју из Србије, као и народне песме других народа), староградске, дечје и компоноване песме, популарне фрагменте из опера, вокалних и инструменталних дела познатих композитора. Примери су једногласни, двогласни и вишегласни. Према речима аутора, интервали су „као звучни феномен и мелодијски корак и као конструкциони елементи АКОРАДА посматрани као чиниоци и заступници појединих ФУНКЦИЈА У ТОНАЛИТЕТУ” (Пантовић & Кршић Секулић, 1996: I). Редослед увођења интервала је следећи: секунде, терце, квинте, кварте, сексте, октаве и септима, при чему се терце и квинте везују за дурски и молски квинтакорд, од кварте се, преко сектакорда и квартсектакорда долази до поставке мале и велике сексте, мала септима се повезује са доминантним септакордом, а велика се „поставља као однос основног тона и вођице” (Пантовић & Кршић Секулић, 1996: III). Почетак сваке композиције садржи карактеристичан интервал, издвојен у нотном запису, са обележеним тоналитетом и функцијама. Композиција Ми певамо интервале и трогласни канон Интервали Јозефа Хајдна (Haydn) доноси називе и врсту интервала, док се у *C-dur* песмици Фрање Лучића јављају терце у низу у оба смера.

У уџбенику за први разред основне музичке школе аутора Весне Цветковић и Јасмине Михаљице (Цветковић & Михаљица, 2003), интервал терце звучно се поставља певањем ерског кола (Ја брдом), а затим се даје дефиниција интервала. Песма До је прима представља увод за учење приме

и секунде, Блистај, блистај звездо мала за квинту, а песме Дође л' Мара, Имам кућу од ивова прућа и Ја посејох лубенице за кварту, Енглеска народна песма за сексту, док се септима уводи уз помоћ инструктивног примера, а затим се даје преглед интервала од приме до октаве уз вежбе за интервале навише и наниже. На крају лекција налазе се задаци који се тичу препознавања и изградње интервала.

У уџбенику за други разред истих аутора (Цветковић & Михаљица, 2006) прекомерна секунда објашњава се у вези са хармонским де-молом, а новину представљају изградња и интонирање лествичних интервала. Александра Јовић-Милетић и Зоран Николић у Солфеђу за III разред шестогодишње музичке школе (Јовић-Милетић & Николић, 1999) уводе прекомерну кварту и умањену квинту, обртаје интервала, и инсистирају на препознавању величине интервала до квинте.

Поред уџбеника и збирки за солфеђо, у литератури наилазимо на уџбенике из теорије музике, аутора Марка Тајчевића (Тајчевић, 1970), Дејана Деспића (Деспић, 1997), Иване Дробни и Зориславе Васиљевић (Дробни & Васиљевић, 2006), као и на практикум Владимира Јовановића (Јовановић, 2008) у којима се, између осталог, обрађују и интервали.

Интервали су предмет интересовања учесника педагошких форума. С тим у вези, Гордана Рељин Степанчић интервал описује као покрет који се реализује у три фазе – припрема, скок, доскок и назива га иницијалним покретачем музичког тока (Рељин Степанчић, 2006; Рељин Степанчић, 2007), а Јелена Беочанин Мијановић свирање сагледава као компоненту активног учења теорије музике, позивајући се на збирку задатака и вежбања из основне теорије музике Вл. Хвостенка.⁵ О примени бајке у процесу формирања елементарних појмова у руској школи солфеђа, са посебним освртом на интервале, писала је Ивана Хрпка Вешковац (Хрпка Вешковац, 2014).

Ауторска остварења

Од двадесет ауторских песама које су презентоване на Двадесетом педагошком форуму сценских уметности, у чланку ће бити представљено дванаест.⁶ Писане су у мерама $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{4}{4}$ и $\frac{6}{8}$ и претежно су четворотактне

⁵ Хвостенко предлаже различите врсте вежби за интервале (нпр. изградњу свих интервала до октаве од свих белих дирки у оба смера), свирање задате једногласне мелодије уз додавање другог гласа у терцама и секстама, свирање прекомерних и умањених лествичних интервала с разрешењима... (Беочанин Мијановић, 2008б).

⁶ Двадесет ауторских песама презентовано је на Двадесетом педагошком форуму сценских уметности, међу којима су песме за звучну поставку: мале секунде – Мала секунда (Ј. Дубљевић) и Мале секунде (Љ. Војкић); велике секунде – Велике секунде (Љ. Војкић) и Велика секунда (Ј. Дубљевић); поређење мале и велике терце – две песме истог

и осмотактне, а једна садржи шест тактова. Поједине су намењене усвајању једног интервала али има и оних у којима се врши поређење различитих величина исте врсте интервала.

У песмама за интервал мале секунде заступљена су оба покрета (навише и наниже). Такође, у тексту се именују мале секунде у Це дур лествици и наводе важне чињенице као што су полустепено растојање и вођични однос.⁷ Две песме које се односе на велику секунду истичу целостепено растојање и њихов број у дурској скали. Композиција Терце посвећена је поређењу мале и велике терце у узлазном смеру. У њој се истиче да мала терца садржи степен и по, а велика два цела степена.

Мале секунде

Allegretto ♩ = 110 Љиљана Војкић

Е - еф - е по - лу - сте - пен је, це - ха - це се -
 кун - да ма - ла је, тон до то - на, мес - та не - ма из - ме - ђу њих, где.

Мала секунда

Andantino Јелена Дубљевић

Ма - ла се - кун - да по - лу - сте - пен и - ма, во - ђи - чни од - нос о - на у - век и - ма.

назива Мала и велика терца (Ј. Дубљевић), Терце и Кукавица и мачак (Љ. Војкић); чисте кварте – Чиста кварта (Ј. Дубљевић) и После летње кише (Љ. Војкић); чисте квинте – Чиста квинта (Ј. Дубљевић) и Квинта (Љ. Војкић); мале сексте – две песме истог назива Мала секста (Ј. Дубљевић); поређење мале и велике сексте – Сексте и Заједништво (Љ. Војкић); мале септима – Мала септима (Ј. Дубљевић) и Шетња са псом (Љ. Војкић); велике септима и чисте октаве – Страшна шума (Љ. Војкић) и Велика септима и чиста октава (Ј. Дубљевић). Због ограничене дужине рада, за чланак је направљен избор песама.

⁷ Песму Мала секунда најпре треба научити у $\frac{3}{4}$ мери, по слуху. Може послужити за приказивање полустепеног односа између црних и белих дирки на клавиру.

Велике секунде

Comodo ♩ = 80

Љиљана Војкић



Велика секунда

Allegro

Јелена Дубљевић



Терце

Comodo ♩ = 80

Љиљана Војкић



Песме Чиста кварта и После летње кише намењене су за усвајање интервала чисте кварте у оба смера. У првој се наводи да овај интервал подразумева растојање од четири тона, као и да садржи два и по степена. Чиста квинта се доводи у везу са штимовањем празних жица на виолини и размаком од пет тонова.

Чиста кварта

Allegro

Јелена Дубљевић



После летње кише

Allegro ♩ = 140

Љиљана Војкић

Пе - ва - ју пти - це пос - ле лет - ње ки - ше,
не - бо се пла - ви див - ну ду - гу ја - ви.

Чиста квинта

Moderato

Јелена Дубљевић

Пра - зне жи - це ви - о - ли - не, чи - ста квин - та њи - хов штим,
то - но - ва је раз - мак пет, то је де - цо квин - тни свет.

Две песме намењене су усвајању покрета мале сексте у оба смера, при чему је у смеру навише истакнут однос петог и трећег ступња у молу, а у силазном скок из доминанте у вођицу. Композиција Заједништво доноси поређење велике и мале сексте у супротном кретању, уз асоцијацију на расположење које могу да побуде. Мала септима повезује се са доминантним септакордом.

Мала секста

Andante

Јелена Дубљевић

Ма - лу сек - сту нај-лак-ше ћеш зна - ти, пе - ти, тре - ћи, мол-ски ступањ пра - ти.

Мала секста

Allegro

Јелена Дубљевић

Сек - ста ма - ла на-ни-же је па - ла, во-ђи-чни тон и - ма, то-ни-ка је при - ма.

Заједништво

Comodo ♩ = 80 Љиљана Војкић

Кад' се де - ли сре - ћа о - на би - ва ве - ћа.

Кад' се раз - лог ту - ге ка - же већ је лак - ше, већ је бла - же.

Мала септима

Andantino Јелена Дубљевић

Ма-лу сеп-ти-му бр-зо тад схва-тиш, кад је у до-ми-нан-тни сеп-та-корд ста-виш.

Закључак

Постављање темеља за усвајање интервала путем опажања и интонирања у основној музичкој школи је од велике важности. Уколико се то не оствари, проблем се јавља и на вишим нивоима образовања. С тим у вези, Јелена Беочанин Мијановић наводи да ученици најчешће препознају звучност одређених интервала које су усвојили преко песама модела, док су остали, нарочито у силазном смеру, несавладани (Беочанин Мијановић, 2008а). Песме модели ауторки чланка представљају покушај обogaћивања постојећег фонда песама путем којих деца усвајају знање о интервалима и њиховим карактеристикама. Подједнака пажња посвећена је интонирању интервала у узлазном и силазном смеру. Композицијама за усвајање звучности мале и велике септима надомештен је недостатак истих у литератури за солфеђо. Успешност њихове примене биће испитана у пракси.

Литература

Александровић, Весна, Пандуровић, Александар & Јелић, Биљана (1997). Солфеђо за I и II разред четворогодишње и I разред двогодишње основне музичке школе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Беочанин Мијановић, Јелена (2008а). Између грешке и инерције слуха у солфеђу. Крагујевац: ФИЛУМ.

Беочанин Мијановић, Јелена (2008б). Свирање: компонента активног учења солфеђа и теорије музике. У: Гордана Каран (уредник), Зборник X педагошког форума – Покрет у музичким и сценским уметностима (105–114). Београд: Факултет музичке уметности.

Vasiljević, Zorislava (1978). *Metodika nastave solfeda*. Beograd: Univerzitet umetnosti.

- Vasiljević, Zorislava (1983). *Metodika nastave solfeđa II (prvi deo)*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Vasiljević, Zorislava (1991). *Metodika solfeđa*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Vasiljević Zorislava (2006). *Metodika muzičke pismenosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Васиљевић, Миодраг (1940а). Нотно певање у теорији и пракси *I*. Београд: Јован Фрајт.
- Васиљевић, Миодраг (1940б). Нотно певање у теорији и пракси *II*. Београд: Јован Фрајт.
- Деспић, Дејан (1997). Теорија музике. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Дробни, Ивана & Васиљевић, Зорислава (2006). Теорија музике за музичке школе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Jovanović, Vladimir (2007a, dopunjeno izdanje I). *Solfeđo IV za učenike škola za osnovno muzičko obrazovanje*. Beograd: Izdanje autora.
- Jovanović, Vladimir (2007b, prerađeno i dopunjeno I izdanje). *Solfeđo V za učenike škola za osnovno muzičko obrazovanje*. Beograd: Izdanje autora.
- Jovanović, Vladimir (2007v, prerađeno i dopunjeno I izdanje). *Solfeđo VI za učenike škola za osnovno muzičko obrazovanje*. Beograd: Izdanje autora.
- Jovanović, Vladimir (2008a). *Teorija muzike*. Beograd: Izdanje autora.
- Jovanović, Vladimir (2008b, drugo izdanje). *Solfeđo I za učenike škola za osnovno muzičko obrazovanje*. Beograd: Izdanje autora.
- Јовић-Милетић, Александра & Николић, Зоран (1999). Солфеђо за *III* разред шестогодишње основне музичке школе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каран, Гордана (2005). Милоје Милојевић – музички педагог и аутор инструктивне музичке литературе. У: Гордана Каран (уредник), *Zbornik VII pedagoškog foruma* (1–20). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Каран, Гордана (2015). Милоје Милојевић у свету музичке педагогије (Нотно певање, хармонија, историја музике). Београд: Факултет музичке уметности.
- Наставни план и програм основног музичког образовања и васпитања (2010). Приступљено: 29. 03.2018. у 18.20, http://www.msdsjenko.edu.rs/download/plan_oms2010.pdf.
- Пантовић, Љиљана & Кршић Секулић, Весна (1996). Ми певамо интервале – функционалност интервала и акорада. Београд: Marcompany.
- Popović, Borivoje (1986, novo dopunjeno izdanje). *Solfeđo za I razred niže muzičke škole*. Beograd: Savez društava muzičkih i baletskih pedagoga Srbije.
- Radičeva, Dorina (1997). *Uvod u metodiku nastave solfeđa*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Akademija umetnosti.
- Radičeva, Dorina (2000). *Metodika komplementarne nastave solfeđa i teorije muzike*. Novi Sad – Cetinje: Univerzitet u Novom Sadu, Akademija umetnosti – Univerzitet Crne Gore, Muzička akademija Cetinje.
- Рељин Степанчић, Гордана (2006). Интервал као покрет. У: Гордана Каран (уредник), *Зборник VIII педагошког форума – Покрет у музичким и сценским уметностима* (68–73). Београд: Факултет музичке уметности.
- Рељин Степанчић, Гордана (2007). Интервал – покрет и звук. У: Гордана Каран (уредник), *Зборник IX педагошког форума – Покрет у музичким и сценским уметностима* (19–22). Београд: Факултет музичке уметности.
- Тајчевић, Марко (1970, пето издање). Основна теорија музике. Београд: Просвета.
- Хрпка Вешковац, Ивана (2014). Примена бајке у процесу формирања елементарних музичких појмова у руској школи солфеђа. У: Милена Петровић (уредник), *Зборник радова Шеснаестог педагошког форума сценских уметности – Социолошки аспект педагогије и извођаштва у сценским уметностима* (61–69). Београд: Факултет музичке уметности.

Цветковић, Весна & Михаљица, Јасмина (2003). Солфеђо за *I* разред шестогодишње основне музичке школе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Цветковић, Весна & Михаљица, Јасмина (2006). Солфеђо за *II* разред шестогодишње основне музичке школе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

SONGS WITH LYRICS – MODELS FOR ACQUISITION OF SONORITY OF INTERVALS

Acquisition of intervals, initially their types and later their size, takes place in the lower grades of elementary music schools. Besides, the subject Theory of Music is introduced in the last grade of the second cycle of education within which the acquired knowledge is systematized and revised. Practicing intervals is done theoretically, singing on pitch and within a melody. Songs and instrumental compositions (or their parts) which have a certain interval at the beginning are used in the process of the acquisition of sonority. Children can more easily recognize it by association with a familiar example. With this respect, the collection of songs '*We Sing Intervals – Functionality of Intervals and Chords*' by Ljiljana Pantovic and Vesna Krsic Sekulic contains numerous compositions to be used when dealing with this matter.

The authors of the article have invented the new models (20) with an intention to enrich the existing repertoire and to enable children to more easily acquire sonority of intervals by using songs with lyrics.

Key words: children's songs, sound images, intervals, model songs

Milena Petrović¹, Vera Milanković¹, Gordana Ačić², Mirjana Nedeljković², Anna Galikowska-Gajewska³, Gabriela Karin Konkol³, Michal Kierzkowski³

¹ Faculty of Music University of Arts Belgrade, Serbia

² MS „Dr Vojislav Vučković” Belgrade, Serbia

³ Music Academy in Gdansk, Poland

pepa.magare@gmail.com; vera.milankovic@gmail.com

INTRODUCING EURHYTHMICS METHOD BY EMILE JAQUES-DALCROZE TO PUPILS OF SERBIAN MUSIC SCHOOLS – AN INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY RESEARCH PROJECT

Summary

Since 2012, the cooperation between the Faculty of Choral Conducting, Church music, Artistic education, Eurhythmic and Jazz at the Academy of Music in Gdansk, and the Faculty of Music University of Arts in Belgrade has been started. Intensive activity between our faculties led to the successful application for the Erasmus+ Programme in 2016. In the frame of the programme the exchange of teachers from both institutions was realized. The main aim of our cooperation is to spread Emile Jaques-Dalcroze's Eurhythmic method through the selected Dalcroze's exercises in music schools in Serbia. Systematic cooperation led to the interdisciplinary research named "The impact of Dalcroze's exercises on the stress and anxiety reduction", while at the same time, basic exercises of Dalcroze's Eurhythmic became a starting point for the implementation of the scientific research "The influence of Eurhythmic method (selected tasks and exercises of Dalcroze's method) on motor skills and a sense of pulse". The first pilot study will be conducted in 2017/18 in Music school "Dr Vojislav Vučković" in Belgrade and it is the part of a broader interdisciplinary project "Introducing Dalcroze's method in solfeggio classes in Serbia".

Key words: Emile Jaques-Dalcroze, Eurhythmic, motor skills, pulse, solfeggio classes

Cooperation

The impulse for the commencement of official cooperation in 2013 between Faculty of Choral Conducting, Arts Education, Church Music, Eurhythmics and Jazz of Stanisław Moniuszko Music Academy in Gdańsk and University of Arts, Faculty of Music, Department for Solfeggio and Music Pedagogy from Belgrade (Serbia) was the 19th EAS/ISME Regional Conference, held in 2011 in Gdańsk (May 18–21). The delegated person on behalf of the AM was dr Gabriela Karin Konkol (at the time EAS board member), and the active participant dr Milena Petrović with the presentation "Musical as the Integrative Base for Teaching Music in School".

In 2012, Anna Galikowska-Gajewska participated at the Symposium “Music-Movement-Dance” organized by the Serbian Forum for the Research in Music Education in Belgrade with the lecture and workshop “Dalcroze’s Eurhythmics as the versatile method of music education” (picture 1).



Picture 1: Music education students at the Faculty of Music in Belgrade participated at the workshop “Dalcroze’s Eurhythmic as the versatile method of music education” by A. Galikowska-Gajewska, Belgrade 2012.

In 2013, Gabriela Karin Konkol and Anna Galikowska-Gajewska participated at the 16th Pedagogical Forum of Performing Arts in Belgrade. Konkol led the workshops “Let’s sing, play and move! Active methods of teaching music in the classroom” and Galikowska-Gajewska held the workshop “Music in motion”.

In 2015, Anna Galikowska-Gajewska participated at the 18th PFPA in Belgrade with the lecture “Ear-training by Emil Jaques-Dalcroze” and the workshop “Games and preliminary exercises in ear-training, singing, and rhythmic movement by Emil Jaques-Dalcroze”. In 2016, at the 19th PFPA as the 1st International Conference, Anna Galikowska-Gajewska presented a lecture “Selected pieces of Vera Milanković as a source of inspiration to create Dalcroze’s tasks and exercises” and Gabriela Konkol gave a lecture “Schulwerk by Carl Orff and its application in music education in Poland”.

In 2017, under the project “Introducing and disseminating Emile Jaques-Dalcroze Method in Serbia” (A. Galikowska-Gajewska was the head of a project), the pedagogues from the Academy of Music in Gdansk (from the Department of Eurhythmics and Piano Improvisation) have visited the Faculty of Music in Belgrade. Topics of their presentations were: 1) “Dalcroze’s solfeggio exercises and vocal-rhythmical and movement canons” (the workshop by M. Kamińska, picture 2); 2) “Selected pieces of Vera Milanković as a source of inspiration to create Dalcroze’s tasks and exercises” (presentation and workshop by A. Galikowska-Gajewska); 3) “Harmonic structures for the piano improvisation during the Eurhythmics lesson” (workshop by Taida Wiśniewska); 4) “Music in movement interpretations” (DVD performance by A. Galikowska-Gajewska, M. Kamińska, T. Wiśniewska).



Picture 2: Music education students at the Faculty of Music in Belgrade participated at the workshop “Dalcroze’s solfeggio exercises and vocal-rhythmical and movement cannons” by M. Kaminska, January 2017.

The application submitted by the Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdańsk, adopted through competitive process concerning the implementation of educational mobility at the Serbian university in the academic year 2016/2017 met the formal criteria and obtained in the qualitative assessment the sufficient number of points to qualify to receiving funding, which then led to signing the agreement within the framework of Erasmus+ program.

The first was the visit of professors from the Faculty of Music to the Academy of Music in Gdansk. Professor Vera Milanković held the lectures and workshops: 1) “Introducing children to basic tonality – the system of Vera Milankovic’s songs to facilitate tonal positions of each scale tone and their relationship”; 2) “The overview of Vera Milankovic’s music for children”; 3) “Musical map of Serbia – metrical hierarchy of Serbian folk songs”. Professor Milena Petrović presented the workshops: 1) “Steps for three different Serbian dances”; 2) “System of music education in Serbia”; 3) “Musical in music education”.

Then the visit of pedagogues from the Academy of Music in Gdansk took place at the Belgrade’s Faculty of Music. Anna Galikowska-Gajewska presented three lectures and presentations: 1) “Eurhythmics and his point in the Polish music education system”; 2) “Dalcroze’s selected tasks and exercises for the pupils of the primary music school”(picture 3); 3) The selected exercises of Dalcroze’s method in the implementation of the theme of the research “The influence of Dalcroze’s exercises on the stress and anxiety reduction”. Gabriela Karin Konkol held a lecture “The System of Music Education in Poland” and the workshop “Creativity in Music Education”.

During the last seven years, the results of a successful cooperation are 12 workshops, lectures and presentations related to Dalcroze’s method, presented by the Eurhythmics teachers from Academy of Music in Gdansk and 4 presentations related to music education methods presented by music education teacher from Academy of Music in Gdansk.

Picture 3: The workshop “Dalcroze’s selected tasks and exercises for the pupils of the primary music school” by A. Galikowska-Gajewska at the Music school “Dr Vojislav Vučković” in Belgrade, May 2017.



Eurhythmics Method in a nutshell

In order to summarize the most important information about the Eurhythmics method, the selected content from the article *Music in motion* (Galikowska-Gajewska, 2014: 157–164) was used. Eurhythmics, which is based on movement resulting from music, is a multifaceted education. It is not only an education in music but also an education through music and movement. At the beginning of the 20th century, its creator – Emil Jaques-Dalcroze “(...) discover a new system of music education, rapidly turned into a versatile (miscellaneous) method for studying the rhythmic and dynamic possibilities of the human body” (Franco, 2005: 5). Dalcroze maintained that body movement can be used to express a music piece. He made this fact the basis of his education, in addition to the development of his threefold curriculum of Eurhythmics, Solfège and Improvisation. These three elements intertwine and supplement one another, creating a multifaceted system of music education granting the access to the world of music, its exploration and experiencing it in motion. 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. Exercises suggested by Dalcroze simultaneously train and develop many different skills and dispositions. Eurhythmics works toward better awareness and control of the mental and physical faculties (i.e.: memory, concentration, coordination, the ability to use body weight and/or energy effectively, to have an accurate sense of time, an acute awareness of space, and a firm understanding of the creative powers).

Emil Jaques-Dalcroze dedicated his method to all those who perform on stage; that is why Eurhythmics constitutes an important link in the process of teaching professionals: musicians, dancers, actors and vocalists. Six Polish music

academies¹ offer Eurhythmics courses at undergraduate and graduate levels. However, the amateur movement allows children, young people and adults also to experience music in movement.²

The contemporary Polish landscape which encompasses both professional Eurhythmics education and its availability to a broader range of participants, demonstrates the influence of the Dalcroze's method. In Poland, children in nursery schools participate in Eurhythmics classes, where they have the opportunity to encounter the fascinating universe of music and discover its beauty in the form of spatial-motor activities. However, the first stage of the professional music education is the music school of 1st degree. The pupils of the 1st, 2nd and 3rd year attend obligatory classes of Eurhythmics and Ear Training. Dalcroze's method is the basis for music education for all children who start to learn playing a particular musical instrument. Clear and simple rules of Dalcroze's method (Time plus Space plus Energy, Theory follows practice, Joy – union of Body, Mind and Spirit, Listening – The basis of a music education, Positive self expression – the aim of Eurhythmics) are the key factors of its effectiveness. Dalcroze himself states that: "The aim of Eurhythmics is to enable pupils, at the end of their course, to say, not *I know*, but *I have experienced*, and so to create in them the desire to express themselves; the deep impression of an emotion inspires a longing to communicate it, to the extent of one's powers, to others" (Jaques-Dalcroze, 2000: 63).

Using these main Dalcroze's rules during the Eurhythmics lessons is the best way of understanding and learning music in motion. Eurhythmics relates to education by placing the emphasis on the co-ordination and development of the person through music and movement. The Eurhythmics lesson consists of many exercises and tasks, focused on the main issues such as:

1. Exercises in muscular relaxation and breathing
2. Metrical division and accentuation
3. Rapid conception of bar-time by the eye and ear
4. Development of spontaneous will-power and faculties of inhibition
5. Exercises in concentration; creation of mental hearing of rhythms
6. Immediate realisation by the body of musical rhythm
7. 'Pathetic' accentuation – dynamics and agogics nuances (musical expression)
8. Exercises in improvisation (cultivation of imaginative faculties) (Jaques-Dalcroze, 2000: 65–72)

¹ Studies of the 1st and 2nd cycle in Eurhythmics are offered by the Music Schools in Gdańsk, Poznań, Łódź, Kraków, Katowice, and by the University of Music in Warsaw.

² Eurhythmics classes are organised in local and cultural centres, educational care centres, therapeutic centres, cultural and educational institutions and non-school educational centres.

During each of such Eurhythmics lessons, the exercises covering the above listed topic areas are performed. The basic exercises and principles of Dalcroze's Eurhythmics have become a starting point for the implementation of collective, interdisciplinary scientific research on: *The influence of Eurhythmics method (selected tasks and exercises of Dalcroze's method) on motor skills and a sense of pulse*. The first pilot study will be conducted in 2017/18 school year in Music School "Dr Vojislav Vučković" in Belgrade. The study is part of a broader project entitled: *Introducing Dalcroze method in solfeggio class in Serbia*.

Typical Dalcroze's exercises have been selected and developed in terms of the main subject for this pilot study. All tasks have been prepared with the participation of pupils of classes 1–3 of the 6-year children's cycle of Witold Lutosławski State Music School in Starogard Gdański.³ The co-author of the article Anna Galikowska-Gajewska, employed there as a Eurhythmics and Ear training teacher, video-recorded 11 examples of exercises and creative tasks, which constitute the main body of didactic material for the pilot study implementation in Belgrade music school. She also prepared and recorded a number of separate audio files, examples based on her own concept aiming at performing particular exercises. These examples include: walking to the music, exercising with pause in music, inhibition and incitation exercises, echoing rhythm and movements, polymetric exercises, breathing practice, performing improvised movements to music and relaxation exercises. Typical Dalcroze's tasks were selected with regard to their maximum usefulness for conducting pilot studies related to motor skills and a sense of pulse. Simultaneously, their use is always connected with reaching the teaching goals, which were quoted here after Elizabeth Vanderspar:

"General, such as:

- Listening
- Musical awareness through sense
- The development of motor and music skills
- Concentration
- Development of inner hearing
- Reaction and adjustment: instant or considered
- Alertness and readiness to learn
- Analysis and synthesis etc.

³ State I Degree Music School in Starogard Gdański was established in 1971. In 1995 the school was named after Polish composer Witold Lutosławski. The school is artistic education facility on the elementary level on two educational cycles: 6-year and 4-year cycle in the faculties of Piano, Accordion, Violin, Guitar, Cello, Double bass, Trumpet, Clarinet, Saxophone, Flute and Percussion. Children learn to play music instrument during one-to-one lessons, whereas theoretical subjects are taught in groups. For pupils of classes 1–3, theoretical subjects include: Eurhythmics and Ear training.

Musical, leading to the understanding of:

- Dynamics and agogics (nuances)
- Polyrhythm, counterpoint
- Pitch and melody
- Sense of rhythm (rhythmic feel and movement)
- Pulse, beat and metre
- Duration and pattern
- Mechanical rhythms
- Natural rhythm
- Play rhythm
- Speech rhythm
- Time, timing and tempo
- Timbre
- Silence
- Musical notation (when appropriate)
- Phrasing and form
- Repertoire, etc.

Movement, moving through space:

- Start and stop
- Time, space and energy relationships
- Forward flow of rhythmic movement
- Natural movement: walk, run, skip, hop, gallop, jump, leap, combined in many ways and at different speeds
- Use of nature's shock absorbers (ankle, knees, feet, hips, etc.)
- Balance exercises of various kinds" (Vanderspar, 2005: 5–6).

The basis for all Dalcroze's exercises is the close relation between music and movement. 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. All method 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" (Jaques-Dalcroze, 1971:10). Moreover, it should be noted that Emil Jaques-Dalcroze determined his method as: "(...) creating in the organism simple and fast communication between all of the centres of movement and thoughts" (Institute Jaques-Dalcroze, 2005).

During Eurhythmics lessons, the live music improvised by teacher is the basis for the performance of all tasks. It is the live improvised music which inspires, motivates, stimulates and shapes the movements expressed by students during the exercises. The simple, straightforward but also artistically valuable music stimulates not only rhythmic movement but affects its aesthetics as well.

Below you will find a brief description of selected Dalcroze's exercises to be used in the pilot study.

- *Walking with music* is the exercise at the beginning of each lesson. The task is a quick motor reaction, mostly the change of pace. The teacher usually suggests music for the pupils to walk along with, to run or to jump and they move accordingly – march, run or jump.
- *Exercises with pause in music* concern pupils move according to the music being played. When there is a pause in music, they freeze and stay motionless. In this exercise the task is not only to follow music with steps, but also to immediately react to the pause in music when they must stop moving. The impulse to resume walking are the sounds subsequently played by the teacher. This exercise, as many others, developed a quick response to a stimulus – the sound of music.
- *Inhibition and incitation exercise* includes stepping along with the music and reacting to commands or musical prompts in a manner defined by the teacher. For example: when they hear the prompt *hop!* they jump up 4 times; when they hear *stop!* they freeze in one spot for a definite time; when they hear *backwards!* they walk 4 steps backwards. This exercise is typical for Dalcroze's Eurhythmics, "[...] develop a quick psychomotor reaction and cultivate the skill of self-control (both in physical and psychological sense)" (Brzozowska-Kuczkiewicz, 1991: 96). It enables students to learn to stop instantly or slowly, to shift from one performed activity to the next, or add another activity to the one already performed.
- *Echoing rhythm and movements* start when teacher plays one-bar rhythmic themes in 4/4 metre. Pupils echo without analysing the rhythmic values: clap their hands, play percussion instruments or express the rhythm of particular themes by means of movements. Such exercise prepares introducing the canon and teach how to focus and broaden the attention span.
- Polyrhythmic exercises start teacher by playing different rhythmical values such as quarters in low register and eighths in high register. Initially the teacher plays only quarters or only eighths. Then, two values are played simultaneously – polyrhythm is thus created. The pupils' task is to react quickly to musical prompts. When they hear quarters they walk, when they hear eighths they clap their hands and stop in one place. When they hear both values played by the teacher at the same time, they simultaneously walk and clap hands. "Polyrhythm is facilitated by the cultivation of automatisms. An arm will execute a rhythm automatically, while the mind regulates the execution of a second rhythm by another limb" (Jaques-Dalcroze, 2000: 70).
- *Improvised movements to music* mean that teacher plays while pupils are inspired to make different movements according to the given musical form and musical nuances. The pupils let themselves go along with the music – they move expressing the music with their movements. It should

be remembered that the simplest forms of illustrating music in movement and space by the youngest children in the first place relate to the visualization of the elements of the music work, as described by Dalcroze: "Rhythm, like dynamics, depends entirely on movement, and finds its nearest prototype in our muscular system. All the nuances of time – allegro, andante, accelerando, ritenuto – all the nuances of energy – forte, piano, crescendo, diminuendo can be realized by our bodies, and the acuteness of our musical feeling will depend on the acuteness of our bodily sensations" (Jaques-Dalcroze, 2000: 60). "The dynamic in the body is related to the muscular system. Every dynamic tones we can express through the correct tension and relaxation of the muscles. But we also need to link this issue with the size of the movement and the space. We realized that it isn't easy to practice the tension muscles with children. So we need support in the form of props, such as: kerchiefs, lightweight fabrics, ribbons, rubber bands etc." (Galikowska-Gajewska, 2017: 43). Performing improvised movements to the music, like every kind of improvisation (instrumental or vocal) "(...) leads to manifesting oneself, to a certain type of individualisation, allows one to get rid of inhibitions in terms of movements, stimulates the imagination, makes a person open for others and for the surrounding world (Galikowska-Gajewska, 2015: 225). Improvisation is the basis of Dalcroze's method. Its importance is certified by the words of F. Marin "Improvisation is the basis, nothing more and nothing less" (Brzozowska-Kuczkiewicz, 1991: 41).

The exercises presented above are merely suggestions which can be modified as regards their level of difficulty in order to adjust them to the psycho-motor abilities of the participants of eurhythmics lessons.

Gesture and Movement in Music and Singing

In the process of learning music the space-body relation is of great significance and value, as it develops kinesthetic imagination and muscular memory (Caldwell, 1995; Henke, 1990; Hylton, 1987; Mead, 1994). The main importance of gesture and movement in music education is to help students to relax and breathe more deeply while singing or playing. Voice, gesture and motor image create mental schemas that are important in music memory and reproduction (Shehan, 1987; Taylor, 1989): the stronger the motor image, the longer it remains in memory (Mead, 1994). Motor image in memory have a strong impact on singing (Apfelstadt, 1985; Caldwell, 1995; Campbell & Scott-Kassner, 2009; Hibbard, 1994; Langness, 1997; Liao, 2008; Mueller, 1993; Phillips, 1996; Rutkowski & Trollinger, 2005) and cognition of melody (Apfelstadt, 1988; Campbell & Scott-Kassner, 2009; Mueller, 1993; Shehan, 1987; Taylor, 1989). It has been found that gesture (technique) and

movement (training) develop and improve children's good intonation and singing in tune (Chagnon, 2001; Hibbard, 1994; Liao, 2008; McCoy, 1986; Mueller, 1993; Wis, 1999; Liao & Davidson, 2016). They build up the body to support gestures and to be an effective instrument, especially develop hand expression to improve intonation. Movement training includes: balance exercises, physical centeredness, grounding, posture and alignment, moving through space, controlling the whole weight of body movement. All the movement training programs were based on Dalcroze's Eurhythmics.

Pilot Studies

In publications on the psychology of music quite a lot of attention is devoted to the issues related to the children's motor skills, focusing primarily on the pre-school period. This particularly dynamic time begins more or less in the fifth year of a child's life and is called a golden period in terms of motor skills development (Kielar-Turska, 2003). It is also reflected in the increased precision of performed rhythmic tasks. An evident improvement of coordination between motor skills, pulse and musical rhythm occurs between fourth and sixth year. Five-year old children are able to synchronize movements with just a little less precision than adults (Gerard & Auxiette, 1992). Memory and the perception of rhythmical realization also develop dynamically at that same age. Four-year old child can already differentiate between slow and fast pace, which constitutes the main aspect of experiencing music. However, the majority of children at that age cannot make a comparative assessment: slow-slower or fast-faster. Four-year olds prefer rhythms in which they are able to recognize regular structures (Zenatti, 1993), whereas five-year olds do not have problems with perception and reproduction of dotted rhythm of eighths or sixteenths. This is probably connected with the fact that five year olds and older children have more advanced sense of time (Dowling, 1999). The fifth year of a child's life is also marked by the ability to keep the steady pulse in all manifestations of musical activity (movement to the music, singing, playing a musical instrument). Although earlier studies conducted in the 1970s confirmed the development of metric sense only between the age of seven to nine (Gembris, 2006), more accurate measurement techniques as well as common presence and cultural impact of media seem to prove the earlier development of those skills nowadays. Between the eight and nine year of age, further progress in the performance of rhythmic tasks can be observed. In ten-year olds there is a noticeable progress regarding the perception of rhythm and melodic memory. Another developing skill is recognizing and understanding the role of cadence (Shuter-Dyson & Gabriel, 1986).

The first phase of our common project includes the pilot study "The influence of Eurhythmics method (selected tasks and exercises of Dalcroze's method) on motor skills and a sense of pulse" that will be undertaken at the Music school "Dr

Vojislav Vučković” in Belgrade in 2017/18 school year. *Main aim* is to enhance rhythmic perception, appreciation (i.e. cognition) and performance. *Specific aim* is to improve gross motor coordination and pulse tracking in order to enhance rhythm performance of the curriculum task at the end of the year. It will be the exploratory study with experimental and control group. Selected Dalcroze’s exercises performed by the first to third grade pupils from “Witold Lutosławski” State Music School 1st degree in Starogard Gdański (Poland) will be introduced in experimental group. It will be 15 minutes of each solfeggio class (twice a week) for the selected tasks and exercises of Dalcroze’s method from 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.

Control group will have traditional solfeggio curriculum classes.

Our *sample* will encompass students of the 2nd, 4th and 6th grade in Music school “Dr Vojislav Vučković” in Belgrade (about 50 in each group) aged 8 to 13. They will perform two tasks:

1. Pulse tracking task following Grieg’s “In the Hall of the Mountain King” piece from the suite “Peer Gynt”.
2. Polyrhythmic task: rhythmic exercise in two voices, taken from the 2nd, 4th and 6th grade of traditional music curriculum.

Pretest and posttest performance will be rated on four degree scale by three evaluators/teachers of solfeggio from Belgrade music schools. Evaluation criteria will be pulse tracking precision and movement skill in both tasks, with accuracy of performance in second one. We expect significantly better performance in the experimental group.

The theoretical background is based on the significance of movement in the choral training (Apfelstadt, 1985; Caldwell, 1995; Chagnon, 2001; Ehmann, 1968; Henke, 1990; Hibbard, 1994; Hylton, 1987; Liao, 2002, 2004; Liao & Davidson, 2007; McCoy, 1986; Peterson, 2000; Wis, 1999). The positive results of introducing movement in music education are: 1) enhancing expressive performance; 2) improving the comprehension of musical concepts; 3) promoting vocal technique; 4) correcting vocal faults.

Future plans

The next project is planned to be an interdisciplinary scientific research concerning the influence of Eurhythmics method (selected tasks and exercises of Dalcroze’s method) on motor skills and a sense of pulse as well as on reducing the performance anxiety among pupils of music school in Belgrade.

Stage fright is a commonly occurring phenomenon (Steptoe & Fidler, 1987). As many as 70% of musicians admitted that it significantly affects their performance in a negative way, and as many as 16% of them experienced serious anxiety more than once a week (Kenny 2005). Not only choir members (Kenny, Davis & Oates

2004; Stothert, 2012), professional opera singers (Kokotsaki & Davidson, 2003), or instrumentalists (Sinico & Winter, 2013), but also three or four-year old children who learn to play musical instruments face negative experiences during public performances (Boucher & Ryan, 2011; Ryan, 2003). It must be emphasized here that persons taking regular music lessons from early childhood are characterized by higher susceptibility to anxiety than the rest of the population (Kemp, 1981). Stage fright in the youngest children, due to its consequences such as abandoning the musical career, is becoming more and more popular topic of psychological publications. In such cases the essential stress management preventive measures in the youngest children should focus on raising awareness, reduction and optimizing stress experienced by the youngest representatives of musical profession already during the course of their education in the first grade of music school. The choice of appropriate methods aiming at dealing with the stage fright is of the primary importance. Which of them can be recognized as the most effective ones?

Numerous reports on the effectiveness of programs based on the bodywork paradigm (e.g: Alexander technique) lead us to believe that regular movement-oriented activities positively affect the physiological process of acquiring the ability to reduce muscle tension (Klein, Bayard & Wolf, 2014). Furthermore, many research results (Riethmuller, Jones & Okely, 2009) highlight the significant and positive correlations between targeted physical activity of a child and its harmonious motor development. It must be noted that the pre-school period is a sensitive time for the acquisition of proper motor habits and for the general motor skills. These factors are also an important predictor of physical activity in adulthood (Wrotniak et al., 2006), and the active participation in motor-oriented activities increases self-esteem (Ulrich, 1987), improves cardiopulmonary efficiency (Okely, Booth & Patterson, 2001) and helps to prevent obesity (Okely, Booth & Chey, 2004). Moreover, those programs of motor development whose integral element is music turn out to be not only more attractive, but also much more effective (Deli et al., 2006). Songs featuring motor-based activities are particularly popular with children and they provide an excellent tool for supporting fine motor skills, learning names of body parts or playing together with parents and peers (Kenney, 1997). Positive results have been found in precision of movement performance and general stamina in children during the performance of motor tasks synchronized with rhythm (Anshel & Marisi, 1978). Music has the full potential of representing each movement of a child (Kenney, 1997) and favors faster acquisition of motor patterns (Painter, 1966). Can movement-oriented activities contribute to stress reduction?

Conducted studies conclusively indicate that consistently performed motor exercises raise kinesthetic body awareness and subdue the process of unconscious suppression of movement. They are equally effective in eliminating redundant motor habits restraining the instrument playing practice. Additionally, natural

positioning of the head, neck and spine reinforces the sense of balance, strength and coordination (Kenny, 2005). This conscious kinesthetic re-education is also beneficial for the fluent and natural movement and has a tremendous influence on the rhythm of breathing, which in turn contributes to the reduction of discomfort caused by stress (Klein, Bayard & Wolf, 2014).

Conclusion

The aim of the pioneering actions undertaken up to now is to introduce Emil Jaques-Dalcroze's method in Serbia, where it is little-known. Systematically familiarising Serbian students and pedagogues with the theoretical knowledge and practical issues related to the Eurhythmics method was carried out within the Pedagogical Forum of Performing Arts organized annually by the Faculty of Music University of Arts in Belgrade. Since 2012, pedagogues from Gdańsk shared their knowledge and experience through the lectures and workshops, presenting their results in the discussed areas. The outcome of these actions is growing interest in the Eurhythmics method in Serbia. Systematic cooperation led to the development of a common ground for interdisciplinary research on *The impact of Dalcroze's exercises on the stress and anxiety reduction*. At the same time, basic exercises and principles of Dalcroze's Eurhythmics have become a starting point for the implementation of collective, interdisciplinary scientific research on: *The influence of Eurhythmics method (selected tasks and exercises of Dalcroze's method) on motor skills and a sense of pulse*. The first pilot study will be conducted in 2017/18 school year in Music School "Dr Vojislav Vučković" in Belgrade. The study is part of a broader project entitled: *Introducing Dalcroze's method in solfeggio class in Serbia*.

References

- Anshel M. H. & Marisi D. Q. (1978). Effect of music and rhythm on physical Performance. *Research Quarterly*, 49: 109–113.
- Apfelstadt, H. (1985). Choral music in motion: the use of movement in the choral rehearsal. *The Choral Journal*, 25(9): 37–39.
- Apfelstadt, H. (1988). What makes children sing well. *Update*, 27–31.
- Boucher H. & Ryan C. (2011). Performance stress and the very young musician. *Journal of Research in Music Education*, 58(4): 329–345.
- Brzozowska-Kuczkiewicz, M. (1991). *Emil Jaques-Dalcroze i Jego Rytmika (Emil Jaques Dacroze and his Eurhythmics)*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolnei Pedagogiczne.
- Caldwell, J. T. (1995). *Expressive singing: Dalcroze Eurhythmics for voice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Campbell, P. S. & Scott-Kassner, S. C. (2009). *Music in childhood: from preschool through the elementary grades*. New York: Schirmer Books.
- Chagnon, R. (2001). *A comparison of five choral directors' use of movement to facilitate learning in rehearsals*. Unpublished Doctoral Dissertation, Arizona State University.

- Deli, E., Bakle, I. & Zachopoulou, E. (2006). Implementing intervention movement programs for kindergarten children. *Journal of Early Childhood Research*, 4(1): 5–18.
- Dowling, W. J. (1999). The Development of Music Perception and Cognition. In: D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music* (p. 603–625). San Diego, CA: Academic Press.
- Ehmann, W. (1968). *Choral Directing*. Minneapolis, MN: Augsburg.
- Franco, S. (2005). Working with the body, the body at work, Eurhythmics in art, Teaching and the medical sciences. In: *Emil Jaques-Dalcroze: music in movement. Exhibition book*. Geneva: Institute Jaques-Dalcroze.
- Galikowska-Gajewska, A. (2014). *Music in Motion*. In: Petrović, M. (Ed.), *Sociološki aspekt pedagogije i izvođaštva u scenskim umetnostima*, tematski zbornik (p. 157–165). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Galikowska-Gajewska, A. (2015). Rytmika jako sposobna popraweja kości funkcjo nowania człowieka we współczesnym świecie (Eurhythmics: a method for improving the quality of human functioning in the modern world). In: Chyczewska, A. & I. M. Kijowska (eds.), *Człowiek w obliczu kryzysu. Kryzys w perspektywie interdyscyplinarnej*. Elbląg: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Galikowska-Gajewska, A. (2017). *Movement Interpretation of Music in a Physical Performance in Eurhythmics, Le Rythme 2017*. Geneve: L'interprétation corporelle, Fédération Internationale des Enseignants de Rythmique.
- Gembris, H. (2006). The Development of Musical Abilities. In: Colwell, R. (Ed.), *MENC Handbook of Musical Cognition and Development* (p.124–164). New York: Oxford University Press.
- Gerard, C. & Auxiette, C. (1992). The processing of musical prosody by musical and non-musical children. *Music Perception*, 10: 93–126.
- Henke, H. H. (1990). Choral musicianship via the Dalcroze approach. *The Choral Journal*, 30(3): 225–229.
- Hibbard, T. T. (1994). *The use of movement as an instructional technique in choral rehearsal*. Unpublished Doctoral Dissertation, Oregon University.
- Hylton, J. (1987). Keeping your choir on the move. *Music Educators Journal*, 74(3): 31–34.
- Institut Jaques-Dalcroze (2005). *Emil Jaques-Dalcroze: music in movement. Exhibition book*. Geneva: Author.
- Jaques-Dalcroze, E. (1971). The basis of Eurhythmics. In: Dutoit, C. L. (Ed.), *Music, Movement, Therapy*. Geneva: The Dalcroze Society.
- Jaques-Dalcroze, E. (2000). *Rhythm, Music and Education*. Kent: The Dalcroze Society.
- Kemp A. (1981). The personality structure of the musician: identifying a profile of traits for the performer. *Psychology of Music*, 9: 3–14.
- Kenney S. (1997). Music in the developmentally appropriate integrated curriculum. In: Hart, C., Burts, D. & R. Charlesworth (eds.), *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice–birth to age eight* (p.103–144). Albany, NY.
- Kenny D. (2005). A systematic review of treatments for music performance anxiety. *Anxiety, Stress and Coping*, 18(3): 183–208.
- Kenny, D., Davis P. & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(6): 757–777.
- Kielar-Turska, M. (2003). Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia [Human Development in Full Life Cycle]. In: Brzezińska, A. (Ed.), *Psychology of Human Development [Psychologia rozwoju człowieka]* (p.285–332). Gdańsk: GWP.
- Klein, S., Bayard, C. & Wolf, U. (2014). The Alexander Technique and musicians: a systematic review of controlled trials. *Complementary and Alternative Medicine*, 14: 414.

- Kokotsaki, D. & Davidson, J. (2003). Investigating musical performance anxiety among music college singing students: a quantitative analysis. *Music Education Research*, 5(1): 45–59.
- Langness, A. P. (1997). Helping children's voices develop in general music education. In: Thurman, L. & Welch, G. (eds.), *Body mind & voice: foundations of voice 27 education* (p.571–581). Minneapolis: The Voice Care Network.
- Liao, M. Y. (2002). *The effects of gesture and movement training on the intonation and tone quality of children's choral singing*. Unpublished doctoral dissertation, University of Sheffield.
- Liao, M. Y. (2004). A study on the opera singers' (soprano) bodily expression and gesture application. *Ming Hsin Journal*, 31: 207–222.
- Liao, M. Y. (2008). The Effects of Gesture use on Young Childrens' Pitch Accuracy for Singing Tonal Patterns. *International Journal of Music Education*, 26(3): 197–211.
- Liao, M-Y.& Davidson, J. W. (2007).The use of gesture techniques in children's singing. *International Journal of Music Education*, 25(1): 82–94.
- Liao, M-Y & Davidson, J. W. (2016).The effects of gesture and movement training on the intonation of children's singing in vocal warm-up sessions. *International Journal of Music Education*, 34(1): 4–18.
- McCoy, C. W. (1986). *The effects of movement as a rehearsal technique on performance, meter discrimination ability, and attitude of members of high school choral ensembles*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Iowa.
- Mead, V. H. (1994). *Dalcroze Eurhythmics in today's music classroom*. New York: Schott.
- Mueller, A. K. (1993). *The effect of movement-based instruction on the melodic perception of primary-age general music students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Arizona State University.
- Okely, A. D., Booth, M. L. & Patterson J. W. (2001).Relationship of cardio-respiratory endurance to fundamental movement skill proficiency among adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 13(4): 380–391.
- Okely, A. D., Booth, M. L. & Chey, T. (2004).Relationships between body composition and fundamental movement skills among children and adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(3): 238–248.
- Painter, G. (1966). The effects of a rhythmic and sensory motor activity program on perceptual motor spatial abilities of kindergarten children. *Exceptional Children*, 33: 113–116.
- Peterson, C. W. (2000). Moving musical experience in chorus: Movement that is explored and utilized in the choral rehearsal can be a powerful tool for music expression. *Music Educators Journal*, 18(3): 25–28.
- Phillips, K. H. (1996). *Teaching Kids to Sing*. New York: Schirmer Books.
- Riethmuller, A. M., Jones, R. A. & Okely, A. D. (2009). Efficacy of interventions to improve motor development in young children: a systematic review. *Pediatrics*, 124(4): 782–792.
- Rutkowski, J. & Trollinger, W. L. (2005). Experiences: Singing. In: Flohr, J. W. (Ed.), *The Music Lives of Young Children* (p.78–97). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ryan, C. (2003).A study of the differential responses of male and female children to musical performance anxiety. *Dissertation Abstracts International*, 63(07): 24–87.
- Shehan, P. K. (1987). Movement: the heart of music. *Music Educators Journal*, 74(3): 25–30.
- Shuter-Dyson, R. & Gabriel, C. (1986). Psychologia uzdolnienia muzycznego [The Psychology of Musical Ability].Warszawa: WSiP.
- Sinico, A. & Winter, L. (2013). Music performance anxiety: use of coping strategies by tertiary flute players. In: Luck, G. & O. Brabant (eds.), *Proceedings of the 3rd International Conference on Music & Emotion (ICME3)*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä, Department of Music.
- Steptoe, A. & Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioral strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, 78(2): 241–249.

- Stothert, W. (2012). Music performance anxiety in choral singers. *Canadian Music Educator/Musicien Educateur au Canada*, 54/1: 21–23.
- Taylor, D. (1989). Physical Movement and Memory for Music. *British Journal of Music Education*, 6(3): 251–260.
- Ulrich, B. D. (1987). Perceptions of physical competence, motor competence and participation in organized sport: their interrelationships in young children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58(1): 57–67.
- Vanderspar E. (2005). *Teaching Rhythmics. Principles and guidelines for teachers of Dalcroze Eurhythmics*. A Dalcroze Handbook. The Dalcroze Society UK Inc.
- Wis, R. M. (1999). Physical metaphor in the choral rehearsal: a gesture-based approach to developing vocal skill and musical understanding. *The Choral Journal*, 40(3): 25–33.
- Wrotniak, B. H., Epstein, L. H., Dorn, J. M., Jones K. E. & Kondilis, V. A. (2006). The relationship between motor proficiency and physical activity in children. *Pediatrics*, 118(6).
- Zenatti, A. (1993). Children's musical cognition and taste. In: Tighe, T. J. & W. J. Dowling (eds.), *Psychology and music: The understanding of melody and rhythm* (p.177–196). Hillsdale: Erlbaum.

УВОЂЕЊЕ ЕУРИТМИКЕ – МЕТОДЕ ЕМИЛ ЖАК ДАЛКРОЗА У СРПСКЕ МУЗИЧКЕ ШКОЛЕ – МЕЂУНАРОДНИ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИ ИСТРАЖИВАЧКИ ПРОЈЕКАТ

Сарадња између Факултета за хорско дириговање, црквену музику, уметничко образовање, еуритмику и цез на Музичкој академији у Гдањску и Факултета музичке уметности Универзитета уметности у Београду започета је 2012. године и од тада непрекинуто траје до данас. Појачана сарадња између два факултета довела је до реализације Erasmus+ програма у току 2016. године, унутар којег је остварена размена професора. Уследила је, затим, и пилот студија спроведена у току 2017/18 године у Музичкој школи „Др Војислав Вучковић” у Београду, као и проширени пројекат који се фокусира на значај методе еуритмике за развој моторичких способности и осећаја за пулс, али и на смањење извођачке напетости код ученика на узрасту од 10 година. Главни циљ сарадње је увођење Далкросовог метода еуритмике у музичке школе у Србији. Далкроз метод подразумева музичко образовање кроз покрет, јер природни и једноставни говор људског тела омогућава индивидуални доживљај музике, дубоко осећање и боље разумевање музике. Далкроз метод представља значајну полазну тачку за развој инструменталних и вокалних способности ученика, те сматрамо да би требало да постоји у оквиру професионалне обуке музичара.

Кључне речи: Емил Жак-Далкроз, еуритмика, покрет, пулс, извођачка напетост

Зоран Божанић

Факултет музичке уметности, Универзитет уметности, Београд, Србија
zbozanic@gmail.com

О ПОРЕКЛУ КОНТРАПУНКТСКИХ ВРСТА И ЊИХОВОМ ТРЕТМАНУ У УЧБЕНИЦИМА

Сажетак

Рад се базира на старим музичко-теоријским трактатима и учбеницима. Осветљени су недовољно изучени аспекти наставне праксе. Циљ је да се сагледају генеза контрапунктских врста и њихово манифестовање у учбеничкој литератури. Ова наставна метода своје корене има још у средњем веку, уз постепену кристализацију током ренесансне епохе. Све до данас је у употреби, често са разним модификацијама, које ће, у овом раду, бити посебно обрађене. Истраживањем идентитета методских приступа настави вокалног контрапункта, биће остварено боље разумевање њених појединих аспеката. Резултати спроведеног истраживања могу бити примењени за унапређење наставе. Третман контрапунктског учења као процеса, у којем су се, током времена, догађале разноврсне измене, довешће до бољег схватања разлога коришћења одређених наставних метода.

Кључне речи: Контрапунктске врсте, учбеник, методика наставе контрапункта

У настави вокалног контрапункта постоји више начина обраде двогласног и трогласног става. Традиционално вежбање на основу тзв. „контрапунктских врста”, још увек је заступљено у учбеницима. Поред тога, уочавају се тенденције њених разноврсних измена као и увођења нових наставних метода. У раду ће бити сагледани генеза и развој ове методике, уз обухватање и другачијих прилаза настави. То ће бити истражено на примеру двогласа (приступи су слични код вишегласног контрапункта).

Систем врста се базира на савладавању различитих контрапунктских ситуација – од једноставнијих ка сложенијим – са кантусом фирмусом у целим нотама и одређеним ритмичким обрасцем у другом гласу. Тако, прва врста заснована је на поставци ноте према ноти (1:1), у другој врсти контрапунктски глас има половине (2:1 или 3:1, у зависности од врсте такта), трећа доноси четвртине наспрам једне ноте кантуса фирмуса (4:1), четврта је само у синкопама, док је пета врста тзв. „флоридус” (лат. *contrapunctus floridus* – расцветани контрапункт) – са комбиновањем свих претходно изучених могућности (Fux, 1965: 27–67).

Значај ове наставне методе је у систематичном и постепеном савладавању примене консонанци и дисонанци у зависности од ритма, пажљиво осми-

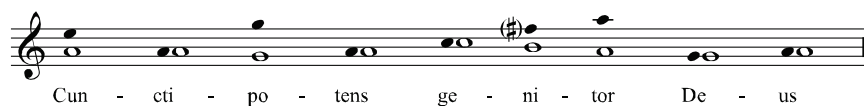
шљеном прогресијом. Она доноси, на основу истог кантуса фирмуса, различите варијанте контрапунктирања. С друге стране, њена извесна ограниченост је садржана у изолованом увежбавању једног проблема (нпр. код треће врсте читав став је у четвртинама, четврта врста се вежба само у синкопама итд.). Практичан рад се, заправо, „предуго задржава на схематским примерима и задацима који имају мало заједничког са правом, живом мелодијом Палестрининог (Giovanni Pierluigi da Palestrina) стила” (Perićić, 1991: 21).

Често се ауторство овог методског система приписује Фуксу (Johann Joseph Fux) (Fux, 1725: 45–140). Међутим, он није творац контрапунктских врста, већ их је само систематизовао на основу постојећих одређења. Њихова генеза се одиграва још у средњем веку. Наиме, у старим трактатима се налазе теоријске поставке уодношавања тонова при обради црквених напева. Посебан значај има техника „нота према ноти” – моноритмично фиксирање сазвучја, наспрам тонова кантуса фирмуса (1:1). Ово је посебно карактеристично за органум из IX века; потом је, као база за изградњу полифоног става, то остало актуелно до краја ренесансе.

Све израженије тенденције мелодијског украшавања, спровођеног између унапред постављених сазвучја, од XII века условиле су потребу прављења дистинкције између компоновања помоћу „једнаког броја тачака” (лат. *equalitas punctorum*) и оног којим је произвођена фигурирана мелодика. (Božanić, 2007: 78) Потом су, у том контексту, коришћени различити изрази: *simplex discantus* (једноставни дискант, заснован на консонантним сазвучјима образованим поставком „ноте према ноти”) и *discantus mensurabilis floribus adornatus* („мензурисани дискант украшен цветовима”, односно са „расцветаном”, фигурираном мелодијом) (Palma ociosa, 1913–1914); *contrapunctus* (тачка наспрам тачке) и *cantus fractibilis* (раздробљен напев) (Palisca, Krützfeld, 1996: 597); *contrapunctus stride semptus* (строги контрапункт) и *contrapunctus large semptus* (бујни, раскошни контрапункт) (Beldomandi, 1984); *contrapunctus simlex* (једноставни контрапункт) и *contrapunctus diminutus* (диминуирани контрапункт) (Tinctoris, 1864–1876: 129) итд. Свуда се, заправо, подразумева почетно постављање сазвучја (1:1), како би се, на таквом фундаменту, спровело фигурирање.¹ Дакле, линеарни аспект музичког тока условљен је претходном поставком вертикале.

¹ Ово се понекад описује сликовито: „Као што видимо да је дрво у летњем периоду украшено цветовима (...), тако је цео дискант украшен цветовима мензурисане музике” („Sicut videmus arborem tempore aestatis adornatam et decoratam floribus (...), sic omnis discantus de floribus musicae mensurabilis adornatur et etiam decoratu”). (Palma ociosa, 1913–1914, 515). Израз „контрапункт” тада је имао своје право значење: постављање „тачке наспрам тачке”, као припремне етапе за формирање звучне конструкције: „Као што се не може направити кућа, ако се прво не постави темељ, тако се не може направити дискант, ако се прво не постави контрапункт” („Et quia sicut quis non potest edificare, nisi

У следећем примеру, на грегоријанској основи – *vox principalis* (означен белим нотама, пример 1а), прво су постављени консонантни интервали (1:1); након тога је извршено украшавање *vox organalis*, додавањем фигуративних тонова (пример 1б) (Smith, Flotzinger, Reckow, Roesner, 2001–2002: 679):



Пример 1а. *Cunctipotens genitor Deus* (органум из XII века, поставка вертикале)

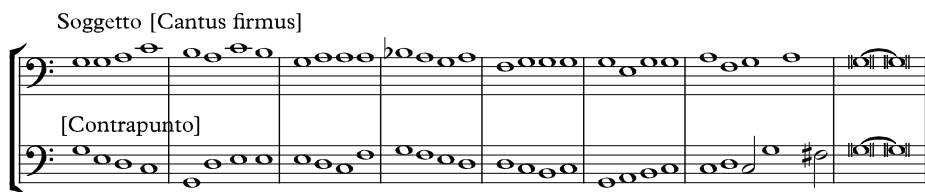


Пример 1б. *Cunctipotens genitor Deus* (органум из XII века, фигурирани вид)

Наведени приступ компоновању представља базу за каснију кристализацију система контрапунктских врста. Потреба пажљивије организације „више нота према ноти“, односно споменутог фигурирања (на почетку претежно окренутог према импровизацији), условила је дефинисање услова примене консонантних и дисонантних сазвучја. При том, као почетни корак, основа практичног рада, увек је задржана поставка „ноте према ноти“. У различитим варијантама, ово је заступљено у инструктивним радовима већ неколико векова, све од наших дана.

У XIV веку код Лена (Antonio di Leno) се излаже метода постепеног повећавања броја нота наспрам других тонова кантуса фирмуса, по систему: 1:1, 2:1, 3:1 (Leno, 1864–1876: 308–321). Слични приступи манифестују се у радовима ренесансних теоретичара. Тако, Лузитано (Vicente Lusitano) наведеним односима придружује 4:1 (Lusitano, 1553: 13–14). С друге стране, ритам, као важан фактор код изучавања примене консонанци и дисонанци, први пут се актуелизује код Дируте (Girolamo Diruta); након 1:1 (пример 2а), дају се половине (пример 2б), синкопе (пример 2в, г), четвртине (пример 2д) и на крају различите нотне вредности, односно комбинације претходно изложених могућности (пример 2ђ, е) (Diruta, 1622: 10–15):

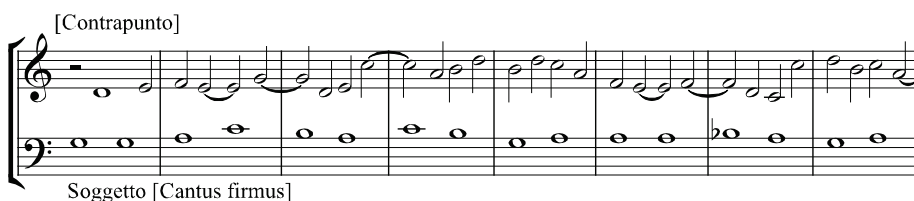
prius faciat fundamentum, sic aliquis non potest discantare, nisi prius faciat contrapunctum“). (Muris, 1864–1876: 60)



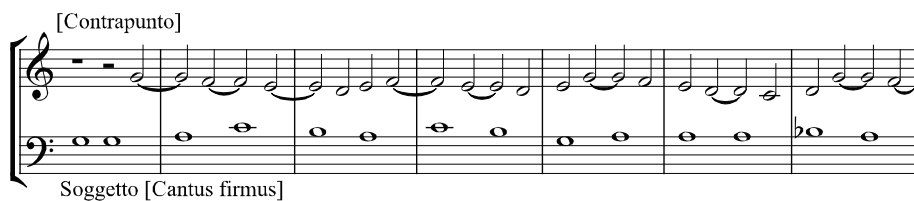
Пример 2а. *Contrapunto di nota contra nota*



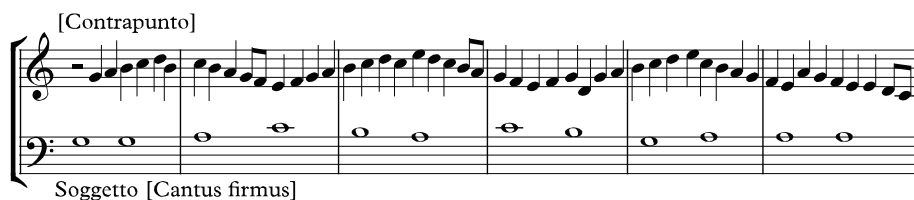
Пример 2б. *Contrapunto di minime osservato* (т. 1–8)



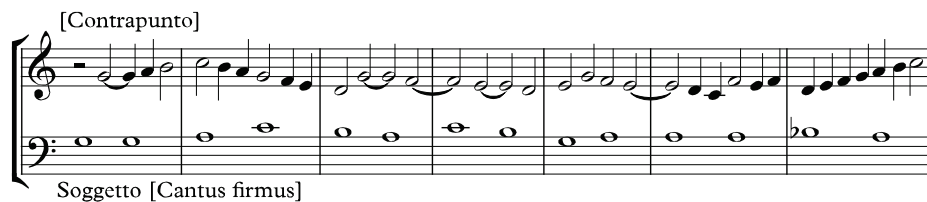
Пример 2в. *Contrapunto di note ligate di consonanze* (т. 1–8)



Пример 2г. *Contrapunto di note ligate di disonanze* (т. 1–7)



Пример 2д. *Contrapunto di note negre* (т. 1–6)

Пример 2ђ. *Contrapunto osservato* (т. 1–7)Пример 2е. *Contrapunto commune* (т. 1–7)

Сличним начином Морли (Thomas Morley) одређује видове формирања двогласа на основу ритмичких пропорција (Morley, 1969: 100–104). Достигнућа ренесансних теоретичара у XVII веку развија Банкјери (Adriano Banchieri), наводећи шест врста контрапункта: 1:1, 2:1, 4:1, синкопе, фуџирани контрапункт и остинато (Banchieri, 1614: 105–107). Тенденција обухватања разноврсних могућности контрапунктирања на основу кантуса фирмуса, посебно је испољена у Берардијевом (Angelo Berardi) трактату. Овде су садржане чак 24 врсте тзв. „облигатног контрапункта”, засноване на одређеним ритмичким и мелодијским закономџерностима, моделима који се понављају (Berardi, 1687: 12–36). У овим околностима, Фуков трактат из 1725, настаје као логичан корак у развоју учења контрапункта, сумирајући и бирајући најбоље елементе, који су до тада постојали у методици његове наставе.

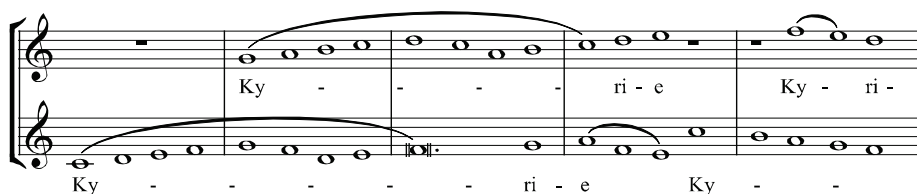
Систем контрапунктских врста дуго је у употреби. Може се појавити у облику изворне Фукове систематизације, што је посебно карактеристично за радове објављене у XIX веку. Садржан је и у најпознатијим уџбеницима из XX века (нпр. Jeppesen, 1939; Schoenberg, 1970); код нас примену налази нпр. код Тајчевића (Тајчевић, 1958).

С друге стране, испољавају се тенденције његових модификација – кроз уситњавање постојећих врста, увођењем нових, али и обједињавањем оних које су претходно изучене. Ово ће бити размотрено на основу неколико карактеристичних уџбеника.

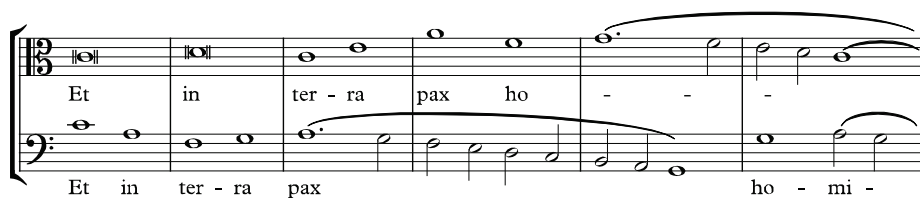
Риман (Hugo Riemann) даје велики број врста (1:1; 2:1, 3:1, 4:1, синкопирани контрапункт, дуоле, триоле, квартоле) (Riemann, 1908: 6–48).

Тритхол (Gilbert Trythall) уводи 2:1 у четвртинама (подврста друге врсте), код синкопа посебно обрађује каденце, „консонантне антиципације” итд. (Trythall, 1994). Диониси (Renato Dionisi) и Занолини (Bruno Zanolini) нову, шесту врсту, именују као „флоридус наспрам флоридуса”, правећи унутар тога поделу на слободни и имитациони став (Dionisi, Zanolini, 1979: 49–74).

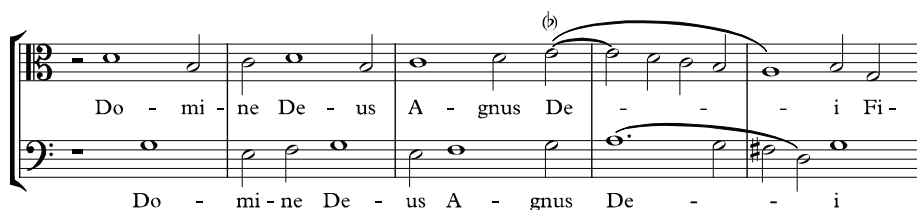
Особен је Свиндалов (Owen Swindale) уџбеник (Swindale, 1979: 10–48). Након прве врсте, истим начином формира се имитација (1:1, пример 3а). После савладавања друге врсте, долази до обједињавања са претходним и увођења консонантних синкопа, прво у виду слободног двогласног става (пример 3б), затим са имитацијом (пример 3в). Остале врсте (4:1, дисонантне синкопе и флоридус), остају као код Фукса:



Пример 3а. Имитација на основу прве врсте (т. 1–5)



Пример 3б. Комбинација прве и друге врсте (слободни двогласни став, т. 1–6)



Пример 3в. Комбинација прве и друге врсте (имитација, т. 1–5)

Червенка (Bruno Cervenca) даје још веће уситњавање врста, повремено их обједињујући (Červenka, 1981). Тако, у шароликости наведених контрапунктских ситуација много времена одлази на детаље, које ученик тешко може запамтити и свесно комбиновати.

Након Куртове (Ernst Kurth) критике (Kurth, 1917), испољавају се радикалне промене у приступу настави контрапункта.² Појављује се велики број уџбеника са другачијим методским поставкама – након набрајања правила компоновања, одмах се приступа изради двогласа са развијеним мелодијама (нпр. Morris, 1922: 33–44; Smith, 1989: 40–46; Benjamin, 2005: 42–45 итд.). Код Голдина (Robert Gauldin) се одвојено обрађује двогласна фактура са белим (Gauldin, 1995: 26–33) и црним нотама (Gauldin, 1995: 42–47). Нов приступ контрапункту, од друге половине XX века посебно је карактеристичан за уџбенике совјетских аутора. У склопу прве методске јединице у двогласу, одмах се приступа изучавању третмана сазвучја на тезама и арзама, као и синкопираних дисонанци (пример 4) (Мјулер, 1989: 56).



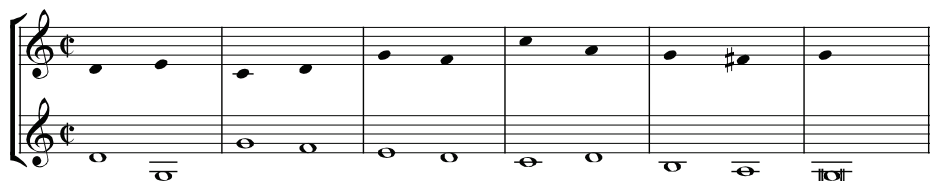
Пример 4. Двогласни став

Дакле, током XX века „нова методика” наставе контрапункта строгог стила, понегде је сменила дуго коришћен систем врста. Она се приближила живој композиторској пракси; без припремних етапа, одмах се започиње са „расцветаним контрапунктом”. Запажа се још акцентовање полифоничности музичког мишљења и музикалности радова, понекад уз нарушавање изгледа саме музике ренесансног периода (последња карактеристика може се, донекле, уочити у претходно наведеном примеру). За разлику од „старе методе”, сада је могуће одмах употребити разне стилске фигуре, али и текст, уз успостављање његове везе са музичким изразом.

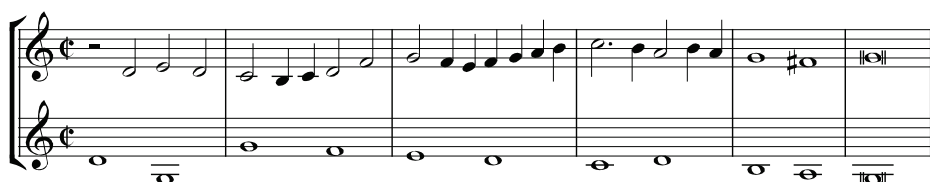
Обједињавање врста из Фуксове систематизације, у основи је врло оригиналне наставне методе, изложене у уџбенику Перичића (Perićić, 1991). Овде је успешно премошћен основни проблем – вежбање само одређене ритмичке ситуације. Наиме, прво се обрађују сазвучја на тезама (1:1, пример 5а), затим она на арзама – са половинама (2:1) и четвртинама (4:1, пример 5б); на крају се излажу синкопиране консонанце и дисонанце (пример 5в).

² Фуксова метода је негативно оквалификована – да је настала „из сувопарног, рационалистичког схематизма школског учитеља” (Kurth, 1917: 109), да она „не може да научи стваралачко продуктивном раду, већ доводи до бесплодног схематизма” (Kurth, 1917: 132) итд. Основна Куртова замерка односи се, заправо, на недостатак линеарности, полифоничности, занемаривање мелодијског аспекта.

Тако се, поступно, долази до Фуксове последње врсте – флоридуса на кантус фирмус. При том, Перичић новине уводи у склопу претходног, док је код Фукса свака врста, осим последње, изолована (Peričić, 1991: 28–37):



Пример 5а. Сазвучја на тезама



Пример 5б. Сазвучја на арзама



Пример 5в. Синкопиране консонанце и дисонанце

Између два супротна методска приступа – садржана у радовима Фукса и Курта – постоји много прелазних варијанти. При том, систем врста повезан је са историјским развојем учења контрапункта; он се кристалисао током неколико векова. С друге стране, новији уџбеници преузимају суму знања о третману консонанци и дисонанци, постављајући их одмах у оквире контрапунктирања флоридуса. У том контексту, чини се да је Перичићева метода, на одређени начин успешно објединила два различита прилаза проблематици наставе вокалног контрапункта. Следећи Фуксове врсте, теоретичар их, заправо, не спомиње; уводећи њихове елементе, он не искључује претходно изучено. Овим путем, поступно се врши савладавање употребе консонанци и дисонанци, производи се разноликост контрапунктских ситуација на основу истог кантуса фирмуса, брзо се долази до звучног резултата, блиског живој композиторској пракси ренесансне епохе.

Литература

- Banchieri, Adriano (1614). *Cartella musicale nel canto figurato fermo & contrapunto*. Venice: Giacomo Vincenti.
- Beldomandi, Prosdocimo de' (1984). *Contrapunctus*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Benjamin, Thomas (2005). *The Craft of Modal Counterpoint: A Practical Approach*. New York: Routledge.
- Berardi, Angelo (1687). *Documenti armonici*. Bologna: Giacomo Monti.
- Božanić, Zoran (2007). Nastanak teorije kontrapunkta. U: Miloš Zatkalik (urednik), *Zbornik katedre za muzičku teoriju: Muzička teorija i analiza 4* (74–87). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Gauldin, Robert (1995). *A Practical Approach to Sixteenth-Century Counterpoint*. Long Grove: Waveland Press.
- Dionisi, Renato & Zanolini, Bruno (1979). *La tecnica del contrappunto vocale nel Cinquecento*. Milano: Edizioni Suvini Zerboni.
- Diruta, Girolamo (1622). *Il Transilvano: Dialogo sopra il vero di sonar organi e istromenti da penna, Seconda parte, Libro secondo*. Venice: Alessandro Vincenti.
- Jeppesen, Knud (1939). *Counterpoint the poliphonic vocal style of the sixteenth century*. New York: Prentice-Hall.
- Kurth, Ernst (1917). *Grundlagen des linearen Kontrapunkts; Bachs melodische Polyphonie*. Bern: Verlag Krompholz & Co.
- Leno, Antonius de (1864–1876). Regulae de contrapunto. In: Edmond de Coussemaker (Ed.), *Scriptorum de musica medii aevi nova series a Gerbertina altera, III* (307–328). Paris: Durand.
- Lusitano, Vicente (1553). *Introduttione facilissima, et novissima, di canto fermo, figurato, contraponto semplice, et in concerto*. Rome: Antonio Blado.
- Morley, Thomas (1969). *A Plaine and Easie Introduction to Practicall Musicke (1597)*. Amsterdam, New York: Da Capo Press.
- Morris, Reginald Owen (1922). *Contrapuntal technique in the sixteenth century*. London: Oxford University Press.
- Muris, Johannes de (1864–1876). Ars contrapuncti. In: Edmond de Coussemaker (Ed.), *Scriptorum de musica medii aevi nova series a Gerbertina altera, III* (59–68). Paris: Durand.
- Мюллер, Теодор (1989). *Полифония*. Москва: Музыка.
- Palisca, Claude V. & Krützfeld, Werner (1996). Kontrapunkt. *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, 5 (596–628), Kassel: Bärenreiter.
- Palma ociosa, Petrus frater dictus (1913–1914). Compendium de discantu mensurabili. In: Johannes Wolf, Ein Beitrag zur Diskantlehre des 14. Jahrhunderts, *Sammelbände der Internationalen Musikgesellschaft*, 15 (505–534). Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Peričić, Vlastimir (1991). *Vokalni kontrapunkt*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Riemann, Hugo (1908). *Lehrbuch des Kontrapunktes*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Smith, Charlotte (1989). *A Manual of Sixteenth-Century Contrapuntal Style*. Newark: University of Delaware Press. London and Toronto: Associated University Presses.
- Smith, Norman E. & Flotzinger, Rudolf, Reckow, Fritz and Roesner, Edward H. (2001–2002). Organum. In: Stanley Sadie (Ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 18 (671–695). London: Macmillan Publishers.
- Schoenberg, Arnold (1970). *Preliminary Exercises in Counterpoint*. New York: St. Martin's Press.
- Swindale, Owen (1979). *La composizione polifonica*. Milano: Ricordi.
- Tajčević, Marko (1958). *Kontrapunkt*. Beograd: Prosveta.
- Tinctoris, Johannes (1864–1876). Liber de arte contrapuncti. In: Edmond de Coussemaker (Ed.),

Scriptorum de musica medii aevi nova series a Gerbertina altera, IV (76–153). Paris: Durand.

Trythall, Gilbert (1994). *Sixteenth Century Counterpoint*. Madison: WCB Brown & Benchmark.

Fux, Johann Joseph (1965). *Gradus ad parnassum*. In: Alfred Mann (Ed.), *The study of counterpoint from Johann Joseph Fux's*. New York, London: W. W. Norton.

Fux, Johann Joseph (1725). *Gradus ad parnassum*. Vienna: Johann Peter van Ghelen.

Červenka, Bruno (1981). *Kontrapunkt u klasičnoj vokalnoj polifoniji* (prev. Konstantin Babić). Beograd: Univerzitet umetnosti.

ABOUT THE ORIGIN OF SPECIES COUNTERPOINT AND THEIR TREATMENT IN SCHOOLBOOKS

This paper is based on old music-theoretical treatises and schoolbooks. Illuminated insufficiently studied aspects of teaching practice. The aim is to examine the genesis of species counterpoint and their manifestation in schoolbooks. This teaching method has its roots in the Middle Ages, with gradual crystallization during the Renaissance. Species counterpoint has remained in use until today, often with various modifications, which will be discussed in this paper. By researching the identity of methodical approaches on the subject Vocal counterpoint, a better understanding of its particular aspects will be achieved. The results of the research can be used to improve teaching. Treatment of learning counterpoint as a process, in which various changes have occurred over time, will enable a better understanding of the reasons of the use of certain teaching methods.

Key words: Species counterpoint, schoolbook, teaching methodology of counterpoint

ИДЕНТИТЕТИ МУЗИЧАРА-ПЕДАГОГА И УЧЕНИКА-СТУДЕНАТА

Blanka Bogunović

Faculty of Music, University of Arts in Belgrade, Serbia
bbogunovic@rcub.bg.ac.rs

GENDER AND MUSIC IDENTITY: PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF MUSICIANS' PERSONALITY

Summary

Referential literature does not show approved differences between female and male musicians concerning cognitive and musical capacities. Although, research studies of personalities of musicians in various countries showed certain differences that could have diverse grounds. In this text, we will present a meta-analysis of the data concerning gender differences gained in various research studies on the four subsequent age groups: 6 to 12; 13 to 18; 18 to 23 and 24 and older, which were carried out in Serbia by the author and collaborators. Number of participants involved in these research studies is between 140 and 650. Personality inventories (NEO-P-R, HSPQ, BSRI) and Questionnaire for the assessment of students' personalities were used, as well as the assessment of students' musical achievements. When talking about personality characteristics, findings point to statistically significant differences regarding gender in the four age groups: pupils in early music tuition, adolescents at specialized music schools, music students at the University of Arts and professional musicians, i.e., teachers in music schools for the gifted. Along with age and a growing experience in musical activities, the profile of gender differences of musicians is changing, becoming more complex and elaborate. Results point out the development of musical gender identity that could be caused by the nature of musical activities students pursue. It could also be strongly influenced by culturally stereotyped forms of identities, as well as the personal characteristics of musicians. It is shown that gender identity is related to personality traits and some aspects of high achievements in music performance. It is about multilayered musical identity which is primarily conditioned by professional experiences, but also by biological, psychological, social and individual developmental factors.

Key words: musical identity, gender identity, personality, development, musically gifted

Introduction

The research in the field of gender differences in several samples of musicians reported in the Serbian and international literature indicate that there were no statistically significant differences when cognitive and musical capacities of female and male music students were in question (Radoš, 2010, Kemp, 1996). Although, personality research of musicians in various countries showed certain differences that could have diverse grounds. The ratio of musical achievements in both groups also changed during professional music career. Namely, one can notice that, after they take up a professional career in performance, there are less female than male musicians performing either solo or in orchestras. What is the explanation of this tendency, when does it start and does it have anything to do with gender identity? The question that arises is whether we could speak about biological, psychological, socio-cultural and/or professional factors that shape the musical gender identity?

Findings of psychological research studies

Sporadic research from the first period of personality research pointed out the existence of differences between female and male musicians. Males were more oriented towards external interests, mechanical and computation activities, while females expressed mildness and sensitivity more (Hotchkiss, 1971). The first systematic research on this matter was done by Anthony Kemp (1996). He found out about differences between musicians and non-musicians by establishing a stable pattern of traits in three different age groups. His research confirmed the existence of differences between female and male musicians when compared to the general population. Namely, female musicians express higher scores in introversion, which fits to the stable pattern of musicians' personality traits, but also a significant amount of aloofness and self-sufficiency, which is, according to socio-cultural standards, typical for men. On the other hand, male musicians show very consistent presence of sensitivity, which is considered to be a typical trait of women, as well as cautiousness at the students' age group, which could be interpreted in a similar way. Therefore, by taking into account the socio-cultural stereotypes, male and female musicians have personality traits that are considered typical of the opposite gender (Kemp, 1982).

This ambivalence of gender identity, as Kemp named it, was also identified by other researchers who investigated creative persons. Kemp referred to it as psychological androgyny which was first used by Sandra Bem (1974). She stated that gender identity could be rather independent from biologically determined sex ('male' and 'female'). The dominant socio-cultural model identifies masculinity with assertiveness, toughness and self-confidence and finds it more desirable in males. On the other hand, femininity is labeled with tenderness, sensitivity and

submissiveness and is more desirable in females. An androgynous individual should be able to remain sensitive to the changing constraints of a situation and engage into whatever behavior seems most effective at the moment, regardless of what is considered appropriate for one sex or the other. A mixed or androgynous self-concept allows an individual to freely engage in both masculine and feminine behaviors (Bem, 1975). Therefore, these individuals develop a wider range of behavioral patterns that make them more socially adaptable, efficient and healthy. Psychological androgyny may be the most desirable personality. "Expressiveness" of female (understanding and dealing with emotions in oneself and others or having affective attitude) is complementary to the, so called, male "instrumental" orientation that is related to reaching the goals outside the process-goal interaction, as well as attitudes such as approval and respect (Gill, Stockard, Johnson & Williams & 1987).

Kemp states that musicians' androgyny in behavior and emotions is a sign of a wide range of temperamental traits which overcomes stereotypes based on sex differences (Kemp, 1982). Kemp refers to Csikszentmihalyi & Getzels (1973) who, speaking about creative people in general, stated that they "manifest more characteristic personality traits of the opposite gender than normal by the definition of a given culture". He explains this tendency as the answer to the demands of artistic tasks which ask for a full range of cognitive and emotional responses regardless of socio-cultural expectations related to gender. The author, who investigated personality of musicians in the USA, also identified a connection between personality profile and psychological androgyny within all groups of musicians (Wubbenhorst, 1994). Furthermore, he found that those among future teachers who were androgynous, showed to be more intuitive and, those among music performers were more androgynous extraverts. Wubbenhorst and Kemp agree that levels of psychological androgyny among musicians were significantly higher than in general population. Findings of other authors which report about achievements of women in other domains of giftedness support Kemp's conclusions (Reis, 2005).

Personality research of musicians in Serbia, in the first studies, regarding pupils in elementary and secondary specialized music schools provided some interesting data concerning gender differences. The results of Eysenck JEPQ conducted among the elementary music school students aged 10 – 15 pointed out lower psychoticism (Prokić, 1984), lower psychoticism and neuroticism, as well as lower extraversion in boys, in comparison to the pupils in general education schools (Stojanović, 1988). Results show that music pupils were more sensitive, capable of empathy and emotionally more stable than pupils who attended general education schools. In addition, young male musicians were found to be less extroverted, which is a finding similar to the one that Kemp was talking about. The research based on Jung's psychological types theory (using MBTI), conducted among pupils in specialized high schools of music and with regard to their gender

differences, showed that young boys show an inclination towards Judgement and Thinking, rely more on the logical and rational aspect of their personality, while girls rely more on Perceiving than Judgement (Petrović, 1997). These data correspond to the current social profile of gender roles.

Biological components of psychological androgyny among musicians?

The intertwined influence of socialization and biological foundations of gender identity does exist, but it seems that the range of the impact of both of these is not completely defined. To a certain extent, some relations could be made between Kemp's findings (1996) and the biologically founded research results (Hassler, 2000). It is confirmed that lower testosterone levels were linked to higher scores on feminine items. Hassler and Nieschlag (1989) expected musicians of both sexes to be psychologically androgynous and to have different testosterone levels from those of the sex-typed males and females. Creative musical behavior in composers, although observed in a small sample, was associated with very low testosterone values in males and high in females. The authors tentatively suggest from their data that, among the complex interaction of biological and social factors, an optimal testosterone range may exist for the expression of creative musical behavior. The picture is not simple because it includes a wide scope of differences between hormonal systems of musicians and non-musicians.

Musical identity as a social construct?

Aspects of musical identities are socially defined within given cultural roles and musical categories. The role of specific influences, such as schools and family, are central reference points for young people's music-related self-concepts. In some way, a culturally defined features of a musician, composer, performer, improviser or a teacher are central to the identities of professional musicians (Hargreaves, Miell & McDonald, 2002). Being a musician and dealing with music for many years develops aspects of personal identity that are inextricably linked to musical behaviors (MacDonald, Hargreaves & Miell., 2009). Musical personality and musical identity are constructed in relation to other people and different situations, as well as social categories and cultural musical practices (Hargreaves et al., 2002).

Towards musical gender identity

The reasons for dealing with the issue of musical gender identity are several. One of them are observations from the field of music performance practice from the point of view of the author as a psychologist, performer and a teacher. Specific position of masculinity and femininity in musical profession has a status of *tacit* knowledge and, therefore presents a part of an everyday musical experience. The

psychological findings provide empirical confirmation of the informal experience. In the process of finding explanations and understanding this phenomenon, wider constructs of social identity development were used. Another reason was the incentive to rethink the research topic – from the point of view of personality adaptations on the demands of music profession and societal changes in gender roles. Last but not least, curiosity!

In several research studies in Serbia at the subsequent age groups, gender differences were also in focus. These studies were parts of projects (2002 – 2017) realized at the Institute of Psychology, University of Belgrade; Faculty of Music, University of Arts in Belgrade and Institute of Educational Research in Belgrade. The intention was to apply meta-analysis of respective studies and try to reach cohesive answers. How could gender identity and musical identity be integrated? In what hierarchical order are they organized? The matters of identity implicate complex hierarchical network where constructs are overarching and incorporating each other (Hargreaves et al., 2002). We will try to make a theoretical construct founded on the basis of the research done in Serbia and abroad by using a socio-cultural theory and the social constructivist point of view as a framework.

Therefore we set the following aims:

1. To review the results concerning gender differences in the samples of musicians;
2. To find a developmental thread in “gender identity in music” from the childhood period to the adulthood;
3. To see how they are related to musical performance success and
4. To reflect about the source of differences between biological, social and cultural influences in the light of either professional role modelling or intrapersonal differences.

Research methodology

Method

The method applied is the meta-analysis of the data gained from the research studies done by the author and collaborators, which refers to the personality of musicians. It applies a transversal approach which includes comparative analysis of data collected on subsequent age groups. Number of participants involved in those research studies is between 140 and 650. Personality inventories (NEO-P-R, HSPQ, BSRI- adapted), as well as a Questionnaire for the assessment of personality of students were used.

The four subsequent age groups are:

- 6 – 12 (elementary music school),
- 13 – 18 (secondary music school),
- 18 – 23 (Faculty of Music)
- 24 and more (professional musicians)

Results

Elementary music school – early stages of the formal instrumental tuition

In the frame of an extensive research project that examined the role of musical, personal and environmental variables in students' success during the early stages of the formal instrumental study, a broad spectrum of predictor variables and achievement criteria was taken into account (Radoš, Kovačević, Bogunović, Ignjatović & Ačić, 2003). Participants in this research were pupils of specialized elementary schools of music (N=993), aged 6 – 12. Among other features, their instrumental teachers assessed their personality traits. It was shown that gifted girls were more diligent and emotionally stable than boys. Girls also scored better results in the field of school achievements, which was similar to the results of general population at that age. However, there was no difference in their achievements in musical performance, i.e. public performances in school and competitions. Diverse results were pointing to an "inborn" characteristic but also to a construction of social labels.

An indirect indicator of the socio-cultural influence on gender identity formation is also the result related to motivation and attitude towards practicing. The data showed positive attitude of girls towards diligent and responsible fulfilment of obligations, but also their enjoyment in mastering skills that include somewhat solitary activities. Namely, they practice playing instruments more often and longer (Bogunović, 2010). Therefore, they get higher marks at music schools. These results could be interpreted in the light of general differences between girls and boys at the beginning of their education, the period when girls are more ready to accept school obligations and are more interested in school activities.

Specialized high school of music – age of adolescence

The aim of the research realized in a specialized high school of music within the framework of a broad age group (13 to 20 year olds) was to investigate main factors that contribute to the development of the musical talent. On one side, various musical achievements were taken into account as indicators of the talent development (academic achievement, public performances and competitions) and on the other, numerous psychological (abilities, personality traits and motivation) and environmental (family and teachers) factors (Bogunović, 2010). The results of the research related to the gender differences and personality traits are to follow. Serbian female adolescent musicians were more sensitive, group-dependent and outgoing in comparison to their male fellow students. So, there were no inverted gender role traits that Kemp identified in the sample of British musicians (1982). These findings oppose Kemp's results and point to potential cultural differences. Also, these results show that the female musicians accepted socially defined gender roles. This implies that socio-cultural impact seems to be stronger than the professional one. However, more research is needed to confirm this data.

With regard to gender, findings show that the quality and quantity of intrinsic motivation at this level of music education is balanced. This demonstrates not only a development of motivation and dedication to musical activities in the group of young men, but also a professional maturity as a consequence of the positive selection based on musical abilities, motivation and achievements. At this age group, there are no significant gender differences in any kind of achievement, whether it is academic or musical performance. Developmental differences of girls and boys regarding talent potentials and achievements are balanced and the primary importance is placed on intrapersonal potentials which are far more important than gender differences. High potential prevailed biological and socially determined distinctions.

Faculty of Music – Music students

Several research studies which aimed to analyze certain aspects of young musicians' personalities were carried out among the students of music. We will present some results with relevance to our topic. In the research that was dealing with value orientations of young musicians in comparison to the non-musician population, some gender differences were found (Bogunović, Dubljević, Dubljević, i Mirović, (2012). Namely, young male musicians were primarily oriented towards obtaining material provisions for everyday life and toward gaining social influence and power. Young female musicians, on the other hand, were more eager to choose a living style that is oriented towards esthetics and artistic activities. Young male musicians chose value orientations that include masculine identification, while female students opted for the option that is considered feminine in the present socio-cultural context. We must notice the similarity of results concerning personality traits at the adolescent age. It is possible that the pressure to accept socio-cultural stereotypes and to conform is stronger than that to accept professional values. This compliance with pattern of gender role types could be explained by the theory of social roles which states that gender stereotypes stem from differential participation of men and women in various roles, professions and behaviors (Eagly, 1996).

The following research study was investigating the relations of gender identity (BSRI, Sandra Bem), musical personality (NEO-P-R) and musical achievements, and we realize that simple bipolar understanding of male and female identity has severe constraints which leaves room for thinking about the concept of psychological androgyny of musicians (Bogunović & Bodroža, 2015). Descriptive analysis of the data gathered by the adapted version of the BSRI (Vuletić, 1985) showed interesting dispersion of results concerning the four groups of sex-type roles. Namely, androgynous and undifferentiated students were represented by the higher percentage in the both sample groups, male and female. The percentage of androgyny corresponds to findings of other research reports and represents

between, approximately 30 to 40 per cent (Bem, 1974, 1975). It was also noticed that male musicians are less decisive in regard to the exclusively masculine attributes and female musicians less determined to choose feminine attributes for themselves.

The results showed very clearly that music achievements measured by the all three objective indicators of music performance achievement (public performance, competitions and the Index of musical success) significantly correlate to femininity in male students, while not any kind of sex-type role correlates to music success of female students. How to understand these findings? It seems that being a biological male while having psychological feminine traits has to do with higher levels of musicianship, interpretation and aesthetic expression, all of which are the ingredients of a high-level musical performance. This dual identity profile enables young musicians to overcome the stereotypical bipolar masculinity-*versus*-femininity attitude and is necessary for reaching higher levels of artistic achievements. Interestingly enough, female students with pronounced masculinity or femininity perceive themselves as being more successful, although they are not more successful when objective indicators of music achievement (public performances and competitions) are taken into account. This finding supports the theoretical rationale that identity presents the result of individual perception of one's own attributes in a framework of their professional environment and not real achievements and is, therefore, socially constructed. In that way, it conducts individual's behavior and feelings (Bogunović & Bodroža, 2015).

These results raise interesting questions. Is the greater music performance achievement/success of male performers with higher levels of femininity an indicator of another social role pattern and are men predetermined to do well in the music profession? Or, is it that male students are more successful in integrating masculine and feminine traits which is necessary for high musical achievements, while young female musicians have more problems in integrating female and male attributes? This would serve as an explanation to the finding that feminine female musicians have more psychological difficulties in the field of self-esteem, they perceive themselves as less successful and they are more emotionally unstable and vulnerable to stress (Bogunović & Bodroža, 2015).

Music professionals

Several research studies on music professionals, mainly music teachers in specialized music schools were also carried out. Regarding gender, statistically significant differences were established in favor of female musicians, and those are higher levels of openness, agreeableness and conscientiousness (NEO-P-R). Female musicians seemed to have personality profile which proved to be more oriented towards imagination, emotions and aesthetics, as well as warmth, straightforwardness, compliance and altruism, as well as an interest in the well-

being of others. They are significantly more oriented towards fulfilling duties, achievement and self-discipline (Bogunović, 2012). Nevertheless, women are less successful and/or present at the performing stage!

When only personality traits of music teachers were taken into account, it was shown that female teachers have significantly higher scores on agreeableness and conscientiousness (Bogunović, 2006). When stress coping styles were explored, there were indications that female teachers are significantly more apt to use avoiding, help-seeking and substitution, emotional-behavioral strategies, but also to improving their own or situational limitations. We believe that these differences are very much influenced by socio-cultural gender role identification which defines women as more passive and relying on other people and their family network (Bogunović, Stanković& Stanisić, 2009).

Discussion

It is clear that gender music identity is something to be discussed. It is a multilayered musical identity which is primarily conditioned by professional experiences, but also by biological, as well as social and individual developmental factors. This means that some musicians have psychological androgyny or, at least, a stronger presence of socially constructed characteristics of opposite sex. Musical gender identity reflects on performance achievements and/or perception of self-success. It is hard to give a clear answer about the way in which it develops. Limitations come from different research methodologies and measures. However, with a growing experience in music activities, the profile of gender differences of young musicians is changing, becoming more complex and elaborate.

We are of the opinion that construction of music (gender) identity is the result of several factors that intervene during a long period of time which starts with tuition and leads to one's professional life. This theoretical concept is to be proven and is a result of reflection upon the data gained in a socio-cultural context of Serbia (Shema 1). It seems that when biologically and evolutionary deep concept as gender is in question, the impact of social field is much stronger than the cultural domain in which the person realizes their individuality. Construction of socio-cultural stereotypes seems to be primary and stronger than professional identity; also, the pressure to accept gender stereotype behaviors could be stronger in our culture. The model of gender social roles is carried on trans-generationally and is dominant in societies which are based on the traditional, rigidly defined canons (Bogunović, Dubljević, Dubljević i Mirović, 2012).

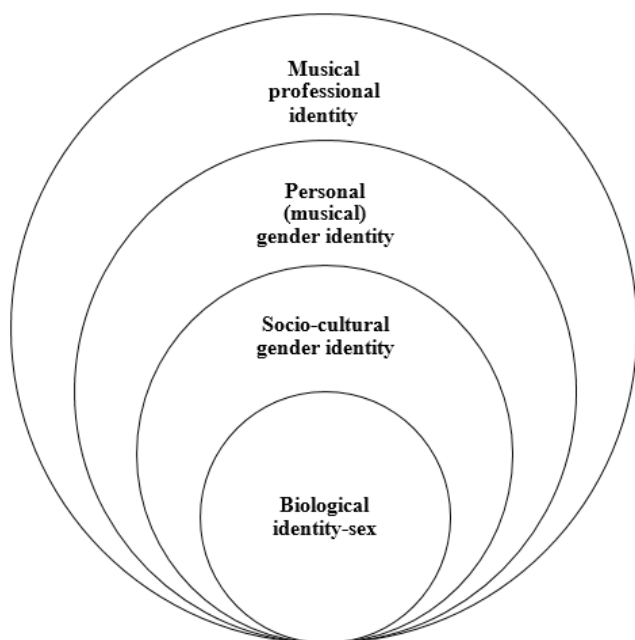


Figure 1. Pattern of the musical gender identity development

Results point out a development of the musical gender identity that is connected to personality profile and self-concept as a consequence of professional dealing with music activities – as identified at the students' age. As to the achievements in performance and/or creative music activities after a certain high level is reached, there are no differences between female and male musicians of any age during the school period. However, during their professional period, females with high performance achievements mostly “disappear”. It seems that the influence of their social field is stronger than that of the cultural domain in which a person/musician accomplishes their individuality. On the other hand, do female musicians fail to integrate feminine and masculine types of behaviors and feelings that would make them stronger performers? Professional music career development is gender related.

Practical implications for education: Musical gender identity makes difference and psychological androgyny or the cross-sex-typed identity contributes to success in music and one's well-being.

The questions are:

- First of all, how to develop assertiveness in female students and allow male students to express their emotions?
- How to develop such identities in the course of the music education? How to support female students with a feminine gender identity and increase their resiliency?

- How to enhance balance in both masculinity and femininity, having in mind that it is clear that both have their importance in a wide range of cognitive, emotional, social and personal challenges that music performers are faced with?

References

- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical psychology*, 42, 2, 155–162.
- Bem, S. L. (1975). Sex role adaptability: One consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 4, 634–643.
- Bem, S. L. (1981). Gender Schema Theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 4, 354–364.
- Bogunović, B. & Bodroža, B. (2015). Gender identity and personality dimensions as correlates of music performance success, in J. Ginsborg, A. Lamont, M. Phillips & S. Bramley (Eds.): *Ninth Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)* (220–225). Manchester: Royal Northern College of Music.
- Bogunović, B. (2006). Personality attributes of music teachers. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 38,1, 247–263. (Serb.)
- Bogunović, B. (2010). *Musical talent and successfulness*. Belgrade: Faculty of Music and Institute for Educational Research. (Serb.)
- Bogunović, B. (2012). Personality of musicians: Age, gender, and instrumental group differences. In E. Cambouropoulos, K. Tsougras, P. Mavromatis & K. Pasiadis (Ed.), *Proceedings Book of 13th ICMPC/ESCOM Conference* (120–121). Thessaloniki: School of Music Studies, Aristotle University of Thessaloniki.
- Bogunović, B., Dubljević, J., Dubljević, Lj. i Mirović, T. (2012). Value orientations of young musicians. *Nastava i vaspitanje*, 61, 2, 317–332. (Serb.)
- Bogunović, B., Stanković, I. & Stanišić, J. (2009). Coping styles of music teachers. In J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg & P.-S. Eerola (Eds.), *Proceedings of the Triennial Conference of ESCOM 2009* (615–618). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Csikzentmihalyi, M. & Getzels, J.W. (1973). The personality of young artists: an empirical and theoretical exploration. *British Journal of Psychology*, 64, 91–104.
- Eagly, A. H. (1996): Differences between women and men: Their magnitude, practical importance, and political meaning. *American Psychologist*, 50, 158–159.
- Gill, S., Stockard, J., Johnson, M. & Williams, S. (1987). Measuring gender differences: The expressive dimension and critique of androgyny scales. *Sex Roles*, 17, 7–8, 375–400.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. & McDonald, R (2002). What are musical identities, and why are they important? In: R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical Identities* (1–20). Oxford: Oxford University Press.
- Hassler, M. & Nieschlag, E. (1989). Masculinity, femininity and musical composition psychological and psychoendocrinological aspects of musical and spatial faculties. *Archives of Psychology*, 141, 71–84.
- Hassler, M. (2000). Die Musikpersönlichkeit aus neurobiologischer Sicht. *Musikpsychologie*, 15, 9–18.
- Hotchkiss, S.M. (1971). An investigation of relationships between personality characteristics and success in instrumental study. *Journal of Research in Music Education*, 19, 307–313.
- Kemp, A. (1982). The personality structure of the musician: the significance of the sex differences. *Psychology of Music*, 10, 1, 48–58.
- Kemp, A. (1996). *The musical temperament: Psychology and personality of musicians*. New York: Oxford University Press.

- MacDonald, R., Hargreaves, D. J. & Miell, D. (2009). Musical identities. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (462–470). Oxford: Oxford University Press.
- Petrović, P. (1997). *Type characteristics of music schools' pupils* (unpublished BA written work). Belgrade: Faculty of Philosophy. (Serb.)
- Prokić, K. (1984). *Psychological profile of musically gifted children* (unpublished BA written work). Belgrade: Faculty of Philosophy. (Serb.)
- Radoš, K. (2010). *Psychology of Music*. Belgrade: Institute for Handbooks. (Serb.)
- Radoš, K., P. Kovačević, B. Bogunović, T. Ignjatović & G. Ačić (2003): Psychological foundations of success in learning music at elementary school age. In R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther & C. Wolf(eds.), *Proceedings of the 5th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music* (416–419). Hanover: University of Music and Drama.
- Reis, S.M. (2005): Feminist perspectives on talent development: A research-based conception of giftedness in women. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness* (217–245). New York: Cambridge University Press.
- Stojanović, O. (1988): Personality dimensions and achievements of music schools' pupils. *Psihologija*, 21 (4), 82–90. (Serb.)
- Vuletić, M. (1985). Androgyny and measurement of androgyny. *Psihologija*, 18, 3–4, 49–55. (Serb.)
- Wubbenhorst, T.M. (1994): Personality characteristics of music educators and performers, *Psychology of Music*, 22, 63–74.

ПОЛ И МУЗИЧКИ ИДЕНТИТЕТ: ПСИХОЛОШКА ИСТРАЖИВАЊА ЛИЧНОСТИ МУЗИЧАРА

Истраживања полних разлика на више узорака музичара, у нашој и иностраној литератури, указују да нема статистички значајних разлика када се ради о когнитивним и музичким капацитетима девојака и младића, музичара. Истраживања личности младих музичара међутим, показују занимљиве полне разлике које се испољавају већ од раног школског узраста и током музичког образовања и професионалне каријере и могу имати различите узроке. У овом раду, презентоваћемо мета-анализу резултата који се тичу полних разлика у различитим истраживањима личности музичара, која су спровели аутор и сарадници, у Србији. Ито, на четири узаstopна узраста: 6 – 12; 13 – 18; 18 – 23 и узраст одраслих музичара, професионалаца. Број испитаника укључених у истраживања се креће између 140–650. Коришћени су инвентари личности (NEO-P-R, HSPQ, BSRI) и Упитници за процену личности ученика, као и Упитник за процену постигнућа. Налази указују на једнаке когнитивне и музичке капацитете оба пола на свим узрастима. Али и континуиране, статистички значајне разлике међу даровитим музичарима када се ради о полу установљене су на сва четири узраста: ранешколском, адолесцентном, студентском и код професионалних музичара, наставника у школама. Са порастом узраста, а самим тим и са временом provedеним у музичким активностима, профил полних разлика младих музичара се мења, постаје комплекснији и сложенији. Резултати говоре о развоју музичког полног идентитета који би могао бити условљен природом музичких активности студената. Он би такође могао бити снажно условљен кутуролошким полноим идентитетима девојака и младића, као и личним карактеристикама музичара. Показано је да је полни идентитет повезан са цртама личности и неким аспектима високих постигнућа у музичком извођењу. Ради се о слојевитом музичком идентитету који је условљен пре свега професионалним искуствима, али и биолошким, тако и социјалним и индивидуалним развојним факторима.

Кључне речи: музички идентитет, полни идентитет, личност, развој, музички даровити

Vesna Svalina

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Štrossmajera, Osijek,
Hrvatska
vsvalina@foozos.hr

PROFESIONALNI IDENTITET GLAZBENIH PEDAGOGA

Sažetak

Da bismo došli do što jasnijih odgovora na sva otvorena pitanja o glazbenoj pedagogiji i profesionalnom identitetu glazbenih pedagoga odlučili smo provesti empirijsko istraživanje u kojemu su sudionici bili nastavnici glazbe zaposleni na muzičkim akademijama ili drugim visokoobrazovnim ustanovama s glazbenim odsjecima. Opći je cilj istraživanja bio ispitati percepciju profesionalnog identiteta glazbenog pedagoga iz perspektive nastavnika glazbe. Rezultati istraživanja pokazali su da se pod pojmom glazbeni pedagog misli na stručnjake koji imaju specijalizirano obrazovanje te vode nastavu glazbe u općeobrazovnim i glazbenim školama, odnosno glazbenu i glazbeno-pedagošku nastavu na fakultetima i akademijama. Glazbena pedagogija ima prepoznatljiv problem istraživanja, koji je kao profesiju razlikuje od ostalih sličnih disciplina, a znanja iz područja glazbene pedagogije znanstveno su utemeljena te predstavljaju osnovu za profesionalno glazbeno-pedagoško djelovanje. Prema mišljenju nastavnika važno je da glazbeni pedagogima znanja iz glazbene pedagogije, teorije glazbe, znanja o umjetničkoj glazbi, o stilovima, povijesnim razdobljima i skladateljima, o harmoniji i glazbenim oblicima. Od vještina važne su vještina praćenja i analiziranja tiskanog notnog teksta i njegove zvučne realizacije, vještina govornog i pismenog izražavanja na materinjem jeziku, organizacijske i komunikacijske vještine, vještine za timski rad, vještine sviranja i pjevanja, zapisivanja slušane glazbe te vještina posredovanja znanja i vještina u okviru glazbenih i glazbeno-pedagoških kolegija. Da bi se glazbenu pedagogiju moglo nazivati profesijom potrebno je ujednačiti kompetencije glazbenih pedagoga, izgraditi profesionalno-etički kodeks koji će biti priznat od svih pripadnika glazbeno-pedagoške struke te nastojati u većoj mjeri ostvarivati društvenu potporu za profesionalne aktivnosti glazbenih pedagoga, odnosno ostvariti veći ugled glazbenih pedagoga u društvu.

Ključne reči: muzička pedagogija, muzički pedagog, identitet, umetnost, nauka

Uvod

Iako je danas pojam glazbeni pedagog sveprisutan, među glazbenicima se i dalje vode rasprave o tome tko su glazbeni pedagozi te koji je njihov pravi profesionalni identitet. Pitanje je jesu li glazbeni pedagozi samo oni stručnjaci koji se bave posredovanjem glazbe, odnosno oni koji vode glazbenu nastavu u općeobrazovnim

školama i glazbeno-teorijsku nastavu u glazbenim školama, na umjetničkim akademijama i fakultetima, ili tu spadaju i glazbeni umjetnici koji se, osim poučavanjem glazbe, bave i izvođenjem ili stvaranjem glazbe. Rezultati jednog ranije provedenog istraživanja (Svalina, 2017) pokazali su da većina nastavnika zaposlenih u glazbenim školama, koji vode praktičnu (instrumentalnu ili vokalnu) glazbenu nastavu, vide veću važnost u svom pedagoškom, nego u umjetničkom djelovanju te da sebe doživljavaju u prvom redu kao glazbene pedagoge, iako ne isključuju važnost umjetničkog dijela po pitanju muzikalnosti nastavnika, njegovog osjećaja za glazbu, za stil, za umjetničku interpretaciju.

Rojko (2014) ističe kako se može govoriti o glazbenoj pedagogiji u užem i širem smislu. U užem smislu ona se odnosi samo na nastavu glazbe u neprofesionalnom glazbenom obrazovanju i na nastavu nekih teorijskih glazbenih predmeta u glazbenim školama. Dio učenja glazbe koji se odnosi na usvajanje praktičnih izvođačkih vještina je glazbena pedagogija u širem smislu. Po njemu je nastava instrumenata i pjevanja na svim stupnjevima glazbenog školovanja „do te mjere svedena na puku praksu, tj. toliko je prakticistička da se izraz *pedagog* na nastavnike koji je izvode može primijeniti samo u onom najširem njegovom značenju – *pais agein, paidagogos* / onaj koji vodi dijete – prema kojem se pedagogom smatra svatko tko se bavi bilo kakvim podučavanjem” (Rojko, 2014, 80–81). Njemačka autorica Abel-Struthradi radi u tom smislu distinkciju na nešto drugačiji način. Ona navodi da treba razlikovati praktično pedagoško ophođenje s glazbom od znanstvene glazbene pedagogije. Glazbenu pedagogiju moguće je promatrati kao znanstvenu disciplinu ako se ona bavi istraživanjem svih bitnih pitanja pedagoškog ophođenja s glazbom, odnosno teorijskim promišljanjem nastavnog djelovanja (Abel-Struth, 2005).

U Njemačkoj se glazbeno-pedagoško istraživanje institucionaliziralo dvadesetih i tridesetih godina dvadesetog stoljeća u okviru tzv. Kestenbergove reforme (Abel-Struth, 2005; Jank, 2009; Kertz-Welzel, 2009; Svalina, 2015). U preostalim godinama prošlog stoljeća nastavio se razvoj glazbene pedagogije kao znanosti, kako u Njemačkoj, tako i u drugim europskim zemljama. Rezultat je tog razvoja da u većini europskih zemalja danas imamo sveučilišta i akademije koje uz umjetničke odsjeke imaju i zaseban odsjek za glazbenu pedagogiju (Juvonen i Ruismäki, 2005; Veljović, 2009; Rojko, 2000, 2014; Pesek i Bratina, 2015).

U Hrvatskoj se može pratiti ozbiljniji (znanstveni) razvoj glazbene pedagogije od pedesetih godina 20. stoljeća. Prijelomno je bilo izdanje Požgajeve knjige *Metodika muzičke nastave* (Požgaj, 1950). Od osamdesetih godina 20. stoljeća glazbeno-pedagoški radovi redovito se objavljuju u časopisima *Muzika i škola* i *Tonovi*, a od početka 21. stoljeća i u drugim časopisima koji se bave pitanjima pedagogijske teorije i prakse (*Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *Metodički ogleđi*, *Napredak*, *Školski vjesnik*, *Život i škola* i dr.). Danas postoje odsjeci za glazbenu pedagogiju na Muzičkoj akademiji u Puli, na Umjetničkoj akademiji u Splitu i na Muzičkoj akademiji u Zagrebu (Rojko, 2009, 2014; Veljović, 2009; Duraković, 2017; Svalina, 2017).

Da bi se glazbena pedagogija uspješno razvijala kao profesija, mora imati svoje jasno mjesto u klasifikaciji znanosti i umjetnosti. Zanimljivo je da u Hrvatskoj dugi niz godina prema toj klasifikaciji glazbena pedagogija nije niti postojala, a onda se 2009. godine pojavila kao posebna grana u umjetničkom području i u polju glazbene umjetnosti (*Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama*, 2009). Budući da se glazbena pedagogija tu smjestila uz druge dvije (tipično) umjetničke grane (kompozicija i reprodukcija glazbe), čini se da je pojam glazbeno-pedagoško djelovanje više vezan uz umjetničko, nego uz znanstveno djelovanje. No pitanje je je li to doista tako s obzirom na to da se izbori nastavnika zaposlenih na muzičkim akademijama i učiteljskim fakultetima i dalje obavljaju u drugim područjima, poljima i granama, a ne u polju glazbena pedagogija? Dio izbora provodi se u umjetničkom području, u polju glazbene umjetnosti i grani reprodukcija glazbe, dio u području društvenih znanosti, polju pedagogije i grani posebne pedagogije, a dio u interdisciplinarnom području i polju obrazovne znanosti (Glodić, 2004). Najrjeđe se izbori provode u polju glazbene umjetnosti i grani glazbena pedagogija. Pitanje je znači li to da glazbenoj struci još uvijek nije jasno što točno predstavlja pojam glazbena pedagogija, odnosno kako na jasan i nedvojbjen način promatrati i vrednovati nečije glazbeno-pedagoško djelovanje?

Ciljevi i metodologija istraživanja

Ciljevi istraživanja

U radu ćemo opisati istraživanje kojemu je opći cilj bio ispitati percepciju profesionalnog identiteta glazbenog pedagoga iz perspektive nastavnika koji vode glazbeno-pedagoške predmete na umjetničkim akademijama i fakultetima koji imaju umjetničke ili glazbene odsjeke. Istraživanje je trebalo dati odgovore i na sljedeća pitanja:

1. Tko su glazbeni pedagozi?
2. Ima li glazbena pedagogija temeljne karakteristike koje su potrebne da bi imala status profesije?
3. Koja su najvažnija znanja i vještine za glazbenog pedagoga?
4. Koja znanja i vještine posjeduju glazbeni pedagozi?
5. Osiguravamo li glazbenim pedagozima kvalitetno obrazovanje na visokoobrazovnim institucijama?
6. Jesu li glazbeni pedagozi zaposleni na visokoobrazovnim institucijama zadovoljni svojim radnim mjestom?

Sudionici

Sudionici istraživanja bili su nastavnici koji vode glazbeno-pedagoške predmete na umjetničkim akademijama i fakultetima koji imaju umjetničke ili glazbene

odsjeke. Kako je Hrvatskoj mali broj takvih akademija i fakulteta, u istraživanje su, pored nastavnika iz Hrvatske, uključeni i nastavnici iz Bosne i Hercegovine, Crne Gore, Slovenije i Srbije. Ukupno je bilo 34 nastavnika (29 nastavnica i 5 nastavnika) u dobi od 29 do 64 godine, a prosjek godina bio je 44. Najviše je nastavnika koji imaju završen studij glazbene pedagogije (13) ili studij glazbene kulture (9). Tu su i nastavnici koji su diplomirali na studiju za instrumentaliste (5), muzikologiju dvopredmetno (2), crkvenu glazbu (2), glazbenu pedagogiju dvopredmetno (1), teoriju glazbe (1) te muzikologiju jednopredmetno (1). Osam nastavnika ima visoku stručnu spremu, devetnaest stupanj doktora znanosti te četiri magisterij u umjetničkom području. Po jedan nastavnik ima doktorat u umjetničkom području, magisterij u znanstvenom području i završen specijalistički znanstveni studij. Nastavnici su zaposleni na visokoškolskim ustanovama koje se nalaze u sljedećim gradovima: Osijek (6), Zagreb (4), Kragujevac (4), Beograd (3), Rijeka (3), Split (3), Petrinja (1), Pula (1), Zadar (1), Banja Luka (1), Cetinje (1), Ljubljana (1), Niš (1), Novi Sad (1), Sarajevo (1) i Sombor (1). Nešto manje od trećine nastavnika (10) ima izbor u znanstveno nastavno zvanje docenta, dok su ostali u nastavnom zvanju višeg predavača (6) ili predavača (5), u znanstveno-nastavnom zvanju izvanrednog profesora (5), u suradničkom zvanju višeg asistenta (3) ili asistenta (3), u umjetničko-nastavnom zvanju redovitog profesora (1) te u umjetničko-nastavnom zvanju izvanrednog profesora (1).

Metodološki pristup

Tijekom istraživanja koristili smo kao postupke anketiranje, procjenjivanje i rangiranje, a kao instrumente anketni upitnik, ljestvice procjene i ljestvicu za rangiranje. Za obradu i analiziranje podataka koristili smo kvalitativnu i kvantitativnu analizu (Bryman, 2006; Cohen sur., 2007). Ljestvice procjene sastojale su se od niza stupnjevanih opisa od kojih su nastavnici trebali odabrati one odgovore koji su se podudarali s njihovom procjenom važnosti i razine ovladanosti znanjima i vještinama stečenim u okviru preddiplomskog, diplomskog i poslijediplomskog studija, odnosno stupnja slaganja s pojedinim tvrdnjama o glazbenoj pedagogiji kao profesiji.

Rezultati istraživanja

Nastavnici su prvo zamoljeni da se izjasne o svom slaganju s tvrdnjama o glazbenoj pedagogiji kao profesiji (tablica 1). Najveće je bilo slaganje nastavnika s tvrdnjom da je za posao glazbenog pedagoga potrebno specijalizirano obrazovanje ($4+5=87,9\%$; $M=4,33$; $SD=0,85$) te s tvrdnjom da su glazbeni pedagozi stručnjaci koji vode nastavu glazbe u općeobrazovnim i glazbenim školama te glazbenu i glazbeno-pedagošku nastavu na fakultetima i akademijama (instrumentalna, pjevačka i teorijska nastava) ($4+5=84,4\%$; $M=4,28$; $SD=0,99$). Troje je nastavnika ovu drugu tvrdnju željelo i nadopuniti. Tako je jedan od njih naveo da među glazbene pedagoge spadaju i osobe koje rade s djecom predškolske dobi i osobe

koje rade s odraslim ljudima i generacijama treće životne dobi, dok je drugi istaknuo da toj skupini pripadaju i stručnjaci zaposleni u drugim kulturnim ustanovama ili u uredništvima časopisa. Treći nastavnik naveo je da su glazbeni pedagozi svi oni koji poučavaju glazbu na bilo kojem stupnju formalnog ili neformalnog obrazovanja.

Tablica 1. Prosječne vrijednosti za tvrdnje o glazbenoj pedagogiji kao profesiji

Tvrdnja	1+2	3	4+5	M	SD
	%	%	%		
Za posao glazbenog pedagoga potrebno je specijalizirano obrazovanje.	6,1	6,1	87,9	4,33	0,85
Glazbeni pedagozi stručnjaci koji vode nastavu glazbe u općeobrazovnim i glazbenim školama te glazbenu i glazbeno-pedagošku nastavu na fakultetima i akademijama (instrumentalna, pjevačka i teorijska nastava).	6,2	9,4	84,4	4,28	0,99
Znanja iz područja glazbene pedagogije znanstveno su utemeljena te predstavljaju osnovu za profesionalno glazbeno-pedagoško djelovanje.	3	15,2	81,8	4,18	0,81
Glazbena pedagogija ima prepoznatljiv problem istraživanja, koji je kao profesiju razlikuje od ostalih sličnih disciplina.	12,1	3	84,8	4,03	0,92
Glazbeno-pedagoške predmete na akademijama ne mogu voditi umjetnici.	41,9	9,7	48,4	3,26	1,37
Nastavnici koji vode glazbeno-pedagoške predmete na akademijama i fakultetima biraju se u zvanja na odgovarajući način.	32,4	26,5	41,2	3,09	1,22
Glazbeni pedagozi imaju prepoznatljive metode rada i na sličan način postižu profesionalne ciljeve.	32,4	41,2	26,5	2,94	0,89
Nastavnici glazbe zaposleni u općeobrazovnim i glazbenim školama dobro su upoznati sa znanstvenim djelovanjem istaknutih glazbenih pedagoga.	33,3	54,5	12,1	2,76	0,94
Glazbeni pedagozi imaju ujednačene kompetencije.	45,5	30,3	24,2	2,64	1,19
Preko profesionalnih organizacija glazbeni pedagozi imaju izgrađen profesionalno-etički kodeks, koji je priznat od svih pripadnika te struke.	44,1	38,2	17,7	2,59	1,05
Postoji društvena potpora za profesionalne aktivnosti glazbenih pedagoga.	55,9	29,4	14,7	2,5	0,86
Glazbeni pedagozi uživaju visok ugled u društvu.	48,5	36,4	15,2	2,45	1,09

Nastavnici su bili suglasni i s tvrdnjom da su znanja iz područja glazbene pedagogije znanstveno utemeljena te da predstavljaju osnovu za profesionalno

glazbeno-pedagoško djelovanje ($4+5=81,8\%$; $M=4,18$; $SD=0,81$), odnosno da glazbena pedagogija ima prepoznatljiv problem istraživanja, koji je kao profesiju razlikuje od ostalih sličnih disciplina ($4+5=84,8\%$; $M=4,03$; $SD=0,92$).

Kod tvrdnje da glazbeno-pedagoške predmete na akademijama ne mogu voditi umjetnici mišljenja su nastavnika podijeljena. Dok se gotovo polovica ($4+5=48,4\%$; $M=3,26$; $SD=1,37$) slaže s tom tvrdnjom, 41,9% izražava svoje neslaganje, a tu je i 9,7% neodlučnih nastavnika. Nastavnici koji smatraju da umjetnici mogu voditi glazbeno-pedagoške predmete svoje odgovore obrazlažu na sljedeći način:

- „Dobar umjetnik može biti dobar pedagog ukoliko ima afiniteta prema poučavanju.”
- „Mogu ih voditi, ali mislim da je potrebno raditi na njihovim nastavničkim kompetencijama.”
- „Nije svaki glazbeni pedagog vrstan umjetnik niti je svaki umjetnik vrstan pedagog. No iznimke uvijek postoje i treba im se pružiti prilika.”
- „Znanstveno i umjetničko područje jesu razdvojeni, ali mislim da određene predmete, poput metodike instrumenta, može predavati i umjetnik, kao što mislim da i glazbeni pedagog mora imati i neke umjetničke djelatnosti.”
- „Smatram da bi glazbeno-pedagoške predmete mogli voditi umjetnici, ukoliko su stekli: a) pedagoško-psihološke kompetencije i dalje se usavršavali u tom području b) znanja o metodologiji istraživanja u području odgoja i obrazovanja (poslijediplomski studij).”
- „Mogu voditi umjetnici ali jedino ukoliko imaju adekvatno obrazovanje iz pedagoško-psihološke grupe predmeta. Dobar umjetnik ne znači da je nužno dobar glazbeni pedagog.”

Još je manje slaganje s tvrdnjom da se nastavnici koji vode glazbeno-pedagoške predmete na akademijama i fakultetima biraju u zvanja na odgovarajući način ($4+5=41,2\%$; $M=3,09$; $SD=1,22$), kao i s tvrdnjom da glazbeni pedagozi imaju prepoznatljive metode rada i na sličan način postižu profesionalne ciljeve ($4+5=26,5\%$; $M=2,94$; $SD=0,89$). Kad je riječ o izborima u zvanja (umjetničko-nastavna ili znanstveno-nastavna) pojedini nastavnici navode da postoji izrazita heterogenost u izborima u zvanja i da su kriteriji nejasni. Kod takvih izbora potrebno je vrednovati (uz znanstvenu) i umjetničku djelatnost, ako je ta djelatnost posebno istaknuta:

- „Zakon se ne poštuje ondje gdje je dorečen. Ondje gdje zakon nije dorečen vlada zbrka mnogih tumačenja, vlada zakon jačega i utjecajnijeg tj. onog tko se nametnuo, uglavnom tako što je blizak upravljačkoj strukturi institucije u kojoj radi.”
- „Smatram da se pojedinim glazbenim pedagozima koji su istaknuti u umjetničkom području i djelokrugu trebaju vrednovati postignuća u radu i na tome polju.”

- „Mislim da bi trebalo uvesti i kriterije koji se ne tiču samo znanstvene djelatnosti, već se odnose i na umjetničku/izvedbenu i pedagošku djelatnost (kako bi se dobila cjelokupna slika o osobi koja se bira).”

Većina nastavnika je neodlučna ili se ne slaže s ponuđenom tvrdnjom da su nastavnici glazbe zaposleni u općeobrazovnim i glazbenim školama dobro upoznati sa znanstvenim djelovanjem istaknutih glazbenih pedagoga (1+2=33,3%; 3=54,5%; M=2,76; SD=0,94). Slično se izjašnjavaju i kod tvrdnje da glazbeni pedagozi imaju ujednačene kompetencije (1+2=45,5%; 3=30,3%; M=2,64; SD=1,19). Gotovo polovica od ukupnog broja nastavnika izrazila je neslaganje s tvrdnjom da glazbeni pedagozi imaju izgrađen profesionalno-etički kodeks preko profesionalnih organizacija, koji je priznat od svih pripadnika te struke (1+2=44,1%; M=2,59; SD=1,05) te s tvrdnjom da glazbeni pedagozi uživaju visok ugled u društvu (1+2=48,5%; M=2,45; SD=1,09). Više od polovice nastavnika nije se složilo s tvrdnjom da postoji društvena potpora za profesionalne aktivnosti glazbenih pedagoga (1+2=55,9%; M=2,5; SD=0,86).

Zanimalo nas je koja su najvažnija znanja i vještine za glazbenog pedagoga prema mišljenju nastavnika koji vode glazbeno-pedagoške predmete na umjetničkim akademijama i fakultetima. Nastavnici su označili broj 1 ako su smatrali da pojedina znanja ili vještine uopće nisu bitna, broj 2 ako su u manjoj mjeri bitna, broj 3 ako su u većoj mjeri bitna i broj 4 ako su u potpunosti bitna. Iz tablice 2 vidljivo je da su nastavnicima u većoj mjeri bitna znanja iz glazbene pedagogije (M=4; SD=0,00), znanja o umjetničkoj glazbi (M=3,76; SD=0,61), znanja iz didaktike (M=3,71; SD=0,63), znanja o teoriji glazbe (M=3,68; SD=0,59), zatim znanja o stilovima, povijesnim razdobljima i skladateljima (M=3,65; SD=0,60), znanja iz pedagogije (M=3,62; SD=0,60), znanja o tradicijskoj glazbi (M=3,58; SD=0,66), znanja iz psihologije (M=3,56; SD=0,56) te znanja o glazbenim oblicima (M=3,48; SD=0,62).

Od vještina (tablica 3) nastavnicima su u većoj mjeri bitne vještina govornog i pismenog izražavanja na materinjem jeziku (M=3,91; SD=0,29), vještina posredovanja znanja i vještina u okviru glazbeno-pedagoških kolegija (M=3,88; SD=0,41), organizacijske vještine (M=3,76; SD=0,43), vještina sviranja (M=3,68; SD=0,53), vještina čitanja notnog teksta s lista (M=3,65; SD=0,60), vještina posredovanja znanja i vještina u okviru glazbenih kolegija (M=3,65; SD=0,60), vještina za timski rad (M=3,62; SD=0,49), vještina pjevanja (M=3,59; SD=0,61) te vještina praćenja i analiziranja tiskanog notnog teksta i njegove zvučne realizacije (M=3,5; SD=0,62).

Tražili smo od nastavnika da nam iznesu svoje mišljenje i o znanjima i vještinama koje posjeduju glazbeni pedagozi. Nastavnici su označavali broj 1 ako su smatrali da glazbeni pedagozi uopće nisu ovladali pojedinim znanjima i vještinama, broj 2 ako uglavnom nisu ovladali, broj 3 ako uglavnom jesu ovladali i broj 4 ako su njima u potpunosti ovladali. Rezultati su pokazali da većina nastavnika smatra da su glazbeni pedagozi u potpunosti ovladali znanjima o

teoriji glazbe ($M=3,82$; $SD=0,39$), znanjima iz glazbene pedagogije ($M=3,76$; $SD=0,43$), znanjima o umjetničkoj glazbi ($M=3,62$; $SD=0,55$), znanjima o harmoniji ($M=3,56$; $SD=0,56$), znanjima o stilovima, povijesnim razdobljima i skladateljima ($M=3,53$; $SD=0,56$) te znanjima o glazbenim oblicima ($M=3,53$; $SD=0,61$). Samo četvrtina nastavnika navodi da su u potpunosti stečena znanja iz psihologije ($M=3,15$; $SD=0,50$), znanja o zabavnoj glazbi ($M=3,06$; $SD=0,65$) i o glazbama svijeta ($M=3,03$; $SD=0,72$), dok dvije trećine smatra da glazbeni pedagozi nemaju dovoljna znanja za rad s djecom s posebnim potrebama ($M=2,29$; $SD=0,72$) (tablica 2).

Kad su u pitanju vještine većina navodi da su glazbeni pedagozi u potpunosti ovladali vještinom praćenja i analiziranja tiskanog notnog teksta i njegove zvučne realizacije ($M=3,76$; $SD=0,43$), vještinom posredovanja znanja i vještina u okviru glazbeno pedagoških kolegija ($M=3,71$; $SD=0,46$), vještinom sviranja ($M=3,71$; $SD=0,51$), vještinom čitanja notnog teksta s lista ($M=3,71$; $SD=0,46$), vještinom govornog i pismenog izražavanja na materinjem jeziku ($M=3,71$; $SD=0,55$), organizacijskim vještinama ($M=3,71$; $SD=0,46$), vještinama za timski rad ($M=3,71$; $SD=0,46$), komunikacijskim vještinama ($M=3,68$; $SD=0,47$), vještinom pjevanja ($M=3,65$; $SD=0,53$), vještinom zapisivanja slušane glazbe ($M=3,62$; $SD=0,55$) i vještinom posredovanja znanja i vještina u okviru glazbenih kolegija ($M=3,55$; $SD=0,56$). Najmanji je broj nastavnika koji navode da su glazbeni pedagozi ovladali vještinom govornog i pismenog izražavanja na nekom stranom jeziku ($M=3,06$; $SD=0,46$), vještinom vođenja vokalno-instrumentalnog ansambla ($M=3$; $SD=0,85$), vještinom vođenja instrumentalnog ansambla ($M=2,97$; $SD=0,87$) te vještinom skladanja ($M=2,79$; $SD=0,77$) (tablica 3).

Tablica 2. Važnost i stečenost pojedinih znanja

Znanja	Važnost pojedinih znanja						Stečenost pojedinih znanja					
	1	2	3	4	M	SD	1	2	3	4	M	SD
	%	%	%	%			%	%	%	%		
Znanja iz glazbene pedagogije	0	0	0	100	4	0	0	0	23,5	76,5	3,76	0,43
Znanja o umjetničkoj glazbi	0	8,8	5,9	85,3	3,76	0,61	0	2,9	32,4	64,7	3,62	0,55
Znanja iz didaktike	2,9	0	20,6	76,5	3,71	0,63	0	0	58,8	41,2	3,41	0,50
Znanja o teoriji glazbe	0	5,9	20,6	73,5	3,68	0,59	0	0	17,6	82,4	3,82	0,39

Znanja o stilovima, povijesnim razdobljima i skladateljima	0	5,9	23,5	70,6	3,65	0,60	0	2,9	41,2	55,9	3,53	0,56
Znanja iz pedagogije	0	5,9	26,5	67,6	3,62	0,60	0	2,9	58,8	38,2	3,35	0,54
Znanja o tradicijskoj glazbi	0	9,1	24,2	66,7	3,58	0,66	0	8,8	50	41,2	3,32	0,64
Znanja iz psihologije	0	2,9	38,2	58,8	3,56	0,56	0	5,9	73,5	20,6	3,15	0,50
Znanja o glazbenim oblicima	0	6,1	39,4	54,5	3,48	0,62	0	5,9	35,3	58,9	3,53	0,61
Znanja o harmoniji	0	6,1	51,5	42,4	3,36	0,60	0	2,9	38,2	58,8	3,56	0,56
Znanja o glazbama svijeta	0	15,2	39,4	45,5	3,3	0,73	0	23,5	50	26,5	3,03	0,72
Znanja o zabavnoj glazbi	0	14,7	44,1	41,2	3,26	0,71	0	17,6	58,8	23,5	3,06	0,65
Znanja o polifoniji	2,9	11,8	58,8	26,5	3,09	0,71	0	11,8	38,2	50	3,38	0,70
Znanja za rad s djecom s posebnim potrebama	0	38,2	38,2	23,5	2,85	0,78	8,8	58,8	26,5	5,9	2,29	0,72

Legenda: Važnost pojedinih znanja – 1 – uopće nije bitno, 2 – u manjoj mjeri je bitno, 3 – u većoj mjeri je bitno 4 – u potpunosti je bitno; Stečenost pojedinih znanja – 1 – uopće nisu, 2 – uglavnom nisu, 3 – uglavnom jesu, 4 – u potpunosti jesu; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Tablica 3. Važnost i stečenost pojedinih vještina

Vještine	Važnost pojedinih vještina						Stečenost pojedinih vještina					
	1	2	3	4	M	SD	1	2	3	4	M	SD
	%	%	%	%			%	%	%	%		
Vještina govornog i pismenog izražavanja na materinjem jeziku	0	0	8,8	91,2	3,91	0,29	0	11,8	70,6	17,6	3,71	0,55

Комунікаційські вмісти	0	0	8,8	91,2	3,91	0,29	0	0	32,4	67,6	3,68	0,47
Вміст посередованя знаня і вміст у оквірі глазбено педагогікх колегія	0	2,9	5,9	91,2	3,88	0,41	0	0	29,4	70,6	3,71	0,46
Організаційські вмісти	0	0	23,5	76,5	3,76	0,43	0	0	29,4	70,6	3,71	0,46
Вміст свіраня	0	2,9	26,5	70,6	3,68	0,53	0	2,9	20,6	76,5	3,71	0,51
Вміст читаня нотного текста з ліста	0	5,9	23,5	70,6	3,65	0,60	0	0	29,4	70,6	3,71	0,46
Вміст посередованя знаня і вміст у оквірі глазбенх колегія	0	5,9	23,5	70,6	3,65	0,60	0	3	39,4	57,6	3,55	0,56
Вмісти за тимський рад	0	0	38,2	61,8	3,62	0,49	0	0	29,4	70,6	3,71	0,46
Вміст піваня	0	5,9	29,4	64,7	3,59	0,61	0	2,9	26,5	70,6	3,65	0,53
Вміст праценя і анализираня тисканог нотного текста і нйегове звучне реалізація	0	5,9	38,2	55,9	3,5	0,62	0	0	23,5	76,5	3,76	0,43
Рахунальні вмісти	0	0	55,9	44,1	3,44	0,50	0	0	63,6	36,4	3,36	0,49
Вміст записиваня слухане глазбе	2,9	14,7	35,3	47,1	3,26	0,83	0	2,9	32,4	64,7	3,62	0,55
Вміст говорного і писменог изражаваня на неком страном язикі	0	17,6	44,1	38,2	3,21	0,73	0	0	29,4	70,6	3,06	0,46
Імпровізаційські глазбені вмісти	0	17,6	44,1	38,2	3,21	0,73	0	17,6	50	32,4	3,15	0,70
Вміст воденя вокалног ансамбля	5,9	17,6	29,4	47,1	3,18	0,94	2,9	5,9	35,3	55,9	3,44	0,75
Вміст воденя інструменталног ансамбля	9,1	15,2	39,4	36,4	3,03	0,95	5,9	20,6	44,1	29,4	2,97	0,87
Вміст воденя вокално-інструменталног ансамбля	9,1	15,2	45,5	30,3	2,97	0,92	5,9	17,6	47,1	29,4	3	0,85
Вміст складаня	2,9	38,2	41,2	17,6	2,74	0,79	2,9	32,4	47,1	17,6	2,79	0,77

Легенда: Важност појединих вміст – 1 – уопће нйе битно, 2 – у манјој мјери је битно, 3 – у већој мјери је битно 4 – у потпуности је битно; Стеченост појединих вміст – 1 – уопће

nisu, 2 – uglavnom nisu, 3 – uglavnom jesu, 4 – u potpunosti jesu; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Nastavnike smo zamolili da izdvoje do pet znanja ili vještina koje smatraju najvažnijima za njihovo zanimanje te da ih rangiraju po važnosti. O tome se izjasnilo ukupno 25 nastavnika. Među pet najvažnijih znanja ili vještina većina je nastavnika (14 ili 56%) svrstala znanja iz glazbene pedagogije. Ona su za osam osam nastavnika (32%) ujedno i najvažnija znanja (tablica 4). Izdvojena su još znanja iz didaktike (10 ili 40%), vještina sviranja (10 ili 40%), komunikacijske vještine (9 ili 36%), znanja iz psihologije (7 ili 28%), vještina pjevanja (6 ili 24%) i vještina posredovanja znanja i vještina u okviru glazbenih kolegija (5 ili 20%). Među pet najvažnijih znanja ili vještina niti jedan nastavnik nije uvrstio znanja o glazbenim oblicima, znanja o polifoniji i glazbama svijeta, odnosno znanja potrebna za rad s djecom s posebnim potrebama, kao ni vještinu skladanja, niti improvizacijske glazbene vještine. U tablici 4 prikazani su rangovi za znanja i vještine koje je dva ili više nastavnika svrstalo među pet najvažnijih.

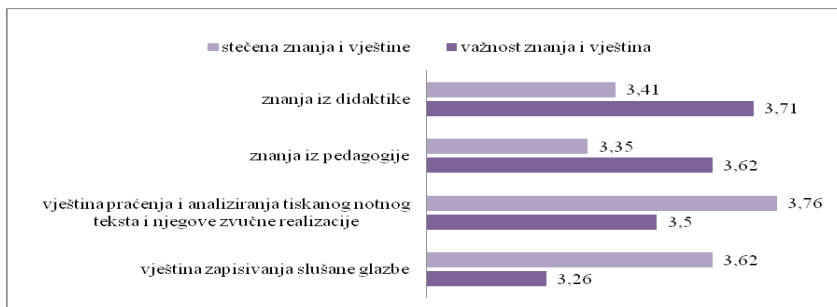
Tablica 4. Najvažnija znanja i vještine prema mišljenju nastavnika

Znanje ili vještina	Rang 1 f	Rang 2 f	Rang 3 f	Rang 4 f	Rang 5 f
Znanja iz glazbene pedagogije	8	3	2	1	0
Znanja iz didaktike	2	3	3	1	1
Vještina sviranja	0	2	1	4	3
Komunikacijske vještine	0	1	1	2	5
Znanja iz psihologije	0	2	3	1	1
Vještina pjevanja	0	1	1	2	2
Vještina posredovanja znanja i vještina u okviru glazbenih kolegija	2	2	0	1	0
Znanja iz pedagogije	1	2	1	0	0
Znanja iz metodike nastave glazbene kulture	3	0	1	0	0
Vještina posredovanja znanja i vještina u okviru glazbeno pedagoških kolegija	2	0	2	0	0
Znanja o umjetničkoj glazbi	1	1	0	2	0
Vještina zapisivanja slušane glazbe	1	1	0	0	0
Vještine za timski rad	1	0	0	0	2
Računalne vještine	0	0	0	1	2
Znanja o harmoniji	0	0	2	0	0
Vještina vođenja vokalnog ansambla	0	0	2	0	0
Znanja o teoriji glazbe	0	1	0	0	1

Metodika solfeggia	1	1	0	0	0
Vještina čitanja notnog teksta s lista	0	0	1	1	0
Organizacijske vještine	0	0	1	0	1

Legenda: f – broj nastavnika

Kad smo usporedili pojedine odgovore nastavnika o najvažnijim znanjima i vještinama uočili smo da postoje određene razlike s obzirom na njihovu važnost i stečenost. Po pitanju znanja najviše se razlikuju odgovori nastavnika o važnosti i stečenosti znanja iz didaktike i pedagogije (slika 1). Tako znanja iz didaktike i pedagogije nastavnici procjenjuju kao vrlo važna, no nisu podjednako zadovoljni stečenošću i obimom tih znanja. S druge strane, imamo procjenu da su vještina praćenja i analiziranja tiskanog notnog teksta i njegove zvučne realizacije te vještina zapisivanja slušane glazbe dobro razvijene, ali i mišljenje nastavnika da te vještine nisu jednako tako važne.



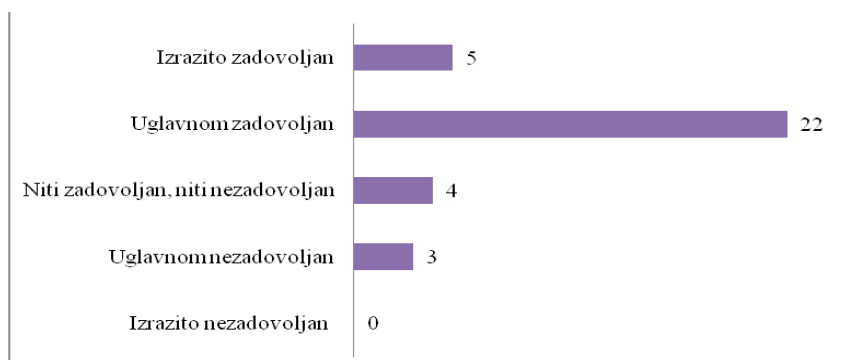
Slika 1. Razlike u procjeni stečenosti i važnosti znanja i vještina

Nastavnike smo još zamolili da navedu koliko su zadovoljni znanjima i vještinama koje su stekli u okviru preddiplomskog i diplomskog studija. Dvije trećine nastavnika navodilo je da su većinom zadovoljni stečenim znanjima i vještinama, a njih pet da su izrazito zadovoljni ($M=3,85$; $SD=0,78$). O svom obrazovanju u okviru preddiplomskog i diplomskog studija nastavnici navode i sljedeće:

- „Studij obrazuje za različite profile glazbenih pedagoga, stoga nije moguće obuhvatiti sva znanja i vještine koje nekome mogu zatrebati na specifičnom radnom mjestu. Studij je bio usmjeren na glazbene kompetencije, a psihološko-pedagoška naobrazba je bila skromna kao i metodologija znanstvenog rada.”
- „Nedostajalo je područje psihologije glazbe i metodika glazbe u radu s djecom predškolske i rane školske dobi.”
- „Kvalitetni i motivirani nastavnici (preko 90%) pružali su mogućnost stjecanja visokih nivoa znanja i vještina, a studijski program s mnogo predmeta – širinu u glazbenom obrazovanju.”

- „Studijem nisu bila obuhvaćena znanja o radu s djecom s posebnim potrebama, radu s roditeljima, vođenju razrednog odjela, vođenju glazbenog sastava (zbor ili orkestar), pokretanju i vođenju projekata. Studij se većinom usmjerio na stručno glazbena, a manje na pedagoška, psihološka i didaktička znanja. Glazbeni kolegiji uglavnom su se bavili umjetničkom (klasičnom) glazbom, a manje ili uopće nisu zabavnom, tradicijskom ili glazbom svijeta.”

Iako je srednja vrijednost relativno visoka, s dobivenim rezultatom o zadovoljstvu nastavnika stečenim znanjima i vještinama tijekom studiranja ne možemo biti u potpunosti zadovoljni. Rezultat bi bio zadovoljavajući kad bi većina nastavnika izrazila izrazito zadovoljstvo stečenim znanjima i vještinama, što ovdje nije bio slučaj. Kvalitetu obrazovanja na visokoškolskoj razini stoga je potrebno nastaviti dizati na višu razinu (slika 2).



Slika 2. Zadovoljstvo nastavnika preddiplomskim i diplomskim studijem

Većina nastavnika zadovoljna je i stečenim znanjima i vještinama u okviru poslijediplomskog studija. Izrazito zadovoljstvo izrazilo je sedam nastavnika, njih osamnaest je uglavnom zadovoljno, četiri ima neutralan stav, a troje je izrazito nezadovoljno ($M=3,81$; $SD=1,09$). Jedna od nastavnica kod ovog je pitanja istaknula kako je izrazito nezadovoljna strukturom poslijediplomskog studija, kolegijima koje nisu mogli sami birati te fokusom studija na „proširenu verziju” diplomskog studija. Ona smatra da bi naglasak trebao biti na istraživačkim metodama kako bi se studenti doista osposobili da budu samostalni znanstvenici.

Nastavnici uključeni u ovo istraživanje dobili su još mogućnost izraziti svoje zadovoljstvo ili nezadovoljstvo trenutnim radnim mjestom. Jedan je nastavnik naveo kako je izrazito nezadovoljan svojim poslom, jedan je uglavnom nezadovoljan, troje ima neutralan stav, 17 je uglavnom zadovoljno, a 12 je izrazito zadovoljno ($M=4,12$; $SD=0,91$). Dakle, izrazito je zadovoljna tek trećina nastavnika, što je mali broj s obzirom na to da je riječ o radu na visokoobrazovnim institucijama, na kojima se zapošljavaju najuspješniji i visoko motivirani nastavnici i na kojima se očekuju posebno kvalitetni uvjeti za rad. Zanimljiva su dodatna obrazloženja nastavnika o zadovoljstvu svojim radnim mjestom:

- „Radno mjesto mi omogućuje iskazivanje svih profesionalnih dimenzija, a posebice mi daje mogućnost za iskazivanjem kreativnosti. Okružena sam izvrsnim timom dobronamjernih kolega, koji potiču i podržavaju moju želju za stručnim i osobnim napredovanjem.”
- „Sljedeći elementi čine me izrazito zadovoljnom: mogućnost napredovanja, samostalnost u obavljanju poslova, izrazita kolegijalna podrška, dobri međuljudski odnosi, prostorni uvjeti, vodstvo ustanove s jasno određenom vizijom razvoja uz uvažavanje mišljenja, eventualnih prijedloga iz mog znanstveno umjetničkog područja.”
- „Visokoškolska ustanova pruža mogućnost za kontinuiranu nadogradnju vlastitih kompetencija, kako glazbenih, tako i pedagoških. Kombinacija pedagoške i znanstvene djelatnosti izrazito je motivirajuća, a može se reći i komplementarna – spoznaje iz prakse izvor su pronalaska “problema” za istraživanje, a rezultati istraživanja ponekad direktno i izravno obogaćuju glazbenopedagošku djelatnost. Za razliku od glazbene odnosno općeobrazovne škole, program kolegija na Muzičkoj akademiji pruža više slobode za kreiranje nastave koja će zadovoljiti potrebe studenata.”
- „Ono što se može istaknuti kao nedostatak jest struktura kolegija koji su i dalje usmjereni prema stjecanju predmetno-specifičnih znanja, odnosno prema stjecanju pedagoško-psiholoških kompetencija koje nimalo nisu povezane sa stvarnom praksom (usudila bih se reći da je problem i u predavačima koji po zvanju nisu glazbeni pedagozi). Predmeti pedagoškog modula (Osnove glazbene pedagogije i Metodika TGP) nisu dovoljno povezani sa “stvarnom” praksom – izvode se kao predavanja, radionice i vježbe sa simulacijom nastave. Same prakse i dalje nema dovoljno (broj sati provedenih u školi). Problem se može riješiti reorganizacijom kolegija.”

Zaključak

Na kraju možemo zaključiti da nastavnici koji vode glazbeno-pedagoške predmete na akademijama i fakultetima imaju jasnu predodžbu o profesiji glazbenog pedagoga. Prema njihovom mišljenju glazbeni su pedagozi stručnjaci koji imaju specijalizirano obrazovanje, odnosno stručnjaci koji vode nastavu glazbe u općeobrazovnim i glazbenim školama te glazbenu i glazbeno-pedagošku nastavu na fakultetima i akademijama. Prema mišljenju glazbenih pedagoga glazbena pedagogija ima prepoznatljiv problem istraživanja, koji je kao profesiju razlikuje od ostalih sličnih disciplina, a znanja iz područja glazbene pedagogije znanstveno su utemeljena te predstavljaju osnovu za profesionalno glazbeno-pedagoško djelovanje. Kad je riječ o znanjima koje treba posjedovati za ovu profesiju, nastavnici kao najvažnije izdvajaju znanja iz glazbene pedagogije, teorije glazbe, znanja o umjetničkoj glazbi, o stilovima, povijesnim razdobljima i skladateljima, o harmoniji i glazbenim oblicima. Od vještina posebno su im važne vještina

praćenja i analiziranja tiskanog notnog teksta i njegove zvučne realizacije, vještina govornog i pismenog izražavanja na materinjem jeziku, organizacijske i komunikacijske vještine, vještine za timski rad, vještine sviranja i pjevanja, zapisivanja slušane glazbe te vještina posredovanja znanja i vještina u okviru glazbenih i glazbeno-pedagoških kolegija.

Djelovanje glazbenih pedagoga treba promatrati i vrednovati na jasan i nedvojben način, što znači da je potrebno ujednačiti i jasnije definirati njihovi izbore u znanstveno-nastavna zvanja. Percepcija profesionalnog identiteta glazbenih pedagoga kod nastavnika koji vode glazbeno-pedagoške kolegije na akademijama i fakultetima više je vezana uz znanstvenu i pedagošku nego uz umjetničku djelatnost. Ipak, ukoliko uz znanstvenu postoji i vrlo izražena umjetnička djelatnost, ona bi se trebala uzimati u obzir pri izborima u znanstveno-nastavna zvanja.

Da bi se glazbenu pedagogiju moglo nazivati profesijom potrebno je ujednačiti kompetencije glazbenih pedagoga, poboljšati kvalitetu obrazovanja na visokoškolskoj razini, izgraditi profesionalno-etički kodeks koji će biti priznat od svih pripadnika glazbeno-pedagoške struke te nastojati u većoj mjeri ostvarivati društvenu potporu za profesionalne aktivnosti glazbenih pedagoga. U tom smislu važno je poticati glazbene pedagoge na uključivanje u već postojeća udruženja glazbenih pedagoga kako na nacionalnoj, tako i na europskoj i svjetskoj razini (npr. uključivanje u Europsku *udrugu za glazbu u školama* – European Association for Music in Schools – *EAS*), te na aktivno sudjelovanje u radu tih udruga. Osim toga, važno je i dalje razvijati i unapređivati glazbeno-pedagošku teoriju i praksu organizacijom međunarodnih glazbeno-pedagoških simpozija na kojima će se redovito okupljati znanstvenici i praktičari koji se bave glazbeno-pedagoškim pitanjima te objavljujati znanstvene i stručne radove iz područja glazbene pedagogije u značajnim, međunarodno recenziranim časopisima. Glazbena se pedagogija može uspješno razvijati kao profesija ako su glazbeni pedagozi stalno aktivni, i kao praktičari, i kao znanstvenici. Potrebna je stalna razmjena ideja i iskustava te provođenje i javno prezentiranje rezultata glazbeno-pedagoških istraživanja.

Literatura

- Abel-Struth, S. (2005). *Grundriss der Musikpädagogik*. Mainz: Schott.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: howisitdone? *Qualitative Research*, 6, 97–113.
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
- Duraković, L. (2017). Kreiranje dijaloga: korelacija znanstveno-istraživačkog rada i umjetničkog izražavanja na studiju glazbene pedagogije. U: S. Vidulin (ur.) *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 5*, zbornik radova (str. 471–486), Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Glodić, V. (2004). Muzička Akademija u Sveučilištu – kako uspostaviti kriterije za izbore u znanstvena i umjetnička zvanja. *Tonovi*, 42/43, 63–71.

- Greenwood, E. (1957). Attributes of a profession. *Social Work*, 2, 45–55.
- Jank, W. (2009). Moving in a Field of Conflicting Forces: Problems of Music Education Policy in Germany. *Arts Education Policy Review*, 110 (4), 14–21.
- Juvonen, A., Ruismäki, H. (2005). *What kind of music teachers is needed today and in the future? Focusing the entrance examination of music education in Finland*. Article of the 4th International scientific conference “Problems in music pedagogy”, 28–29.10.2005.
- Kertz-Welzel, A. (2009). Paradigms and Paradigm Shifts in German Music Education. *Musiikkikasvatus*, 12 (1), 69–83.
- Narodne novine (2009). *Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama*. Zagreb: Narodne novine d.d., br. 118/2009.
- Pesek, A. i Bratina, T. (2015). Vizija budućih glazbenih pedagoga i njihove osobne kompetencije. *Školski vjesnik*, 64 (4), 589–602.
- Požgaj, J. (1950). *Metodika muzičke nastave*. Zagreb: Nakladni zavod Hrvatske.
- Rojko, P. (2009). Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu današnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju – uvodni referat. *Tonovi*, 54, 39–48.
- Rojko, P. (2000). Glazbena pedagogija kao visokoškolski predmet i Glazbena pedagogija na Istoku i Zapadu. *Tonovi*, 36, 54–81.
- Rojko, P. (2014). Položaj i stanje hrvatske glazbene pedagogije danas. *Tonovi*, 64, 29 (2).
- Svalina, V. (2015). *Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Svalina, V. (2017). Glazbeni umjetnik danas – umjetnik i/ili glazbeni pedagog. U: S. Vidulin (ur.) *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 5*, zbornik radova (str. 447–470), Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Veljović, M. (2009). Pregled obrazovanja učitelja glazbe u Puli od nastavnika muzičkog odgoja do magistra glazbene pedagogije. U: Vidulin-Orbanić (ur.) *Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu sadašnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju*, zbornik radova (str. 11–23), Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.

PROFESSIONAL IDENTITY OF MUSIC PEDAGOGUES

In order to get the most precise answers to all the open questions about music pedagogy and the professional identity of music pedagogues, we decided to carry out an empirical research in which the participants were music teachers employed at music academies or other higher education institutions with music department. The general aim of the research was to examine the perception of the professional identity of music pedagogues from the perspective of music teachers. The research results show that the term „music pedagogue” refers to specialists who have specialized education and teach music in general and music schools, or music and music pedagogical courses at academies and faculties. Music pedagogy has a recognizable problem of research, which as a profession differs from other similar disciplines, and knowledge in the field of music pedagogy is scientifically based and provides the basis for professional music-pedagogical activities. In order for music pedagogy to be called a profession, it is necessary to equalize the competences of music pedagogues, to build a professional-ethical code that will be recognized by all members of the music-pedagogical profession, and to make greater efforts to social support for the professional activities of music pedagogues or to gain a greater reputation pedagogue in society.

Key words: music pedagogy, music pedagogue, identity, art, science

Тијана Мирковић,¹ Даниел Мешковић,² Бланка Богуновић³

¹ Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду и Психолошко саветовалиште Мозаик, Србија

² Факултет за медије и комуникације, Универзитет Сингидунум и Психолошко саветовалиште Мозаик, Србија

³ Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија

¹ tijana.mirovic@gmail.com, ² daniel.meskovic@fmk.edu.rs, ³ blankabogunovic@fmu.bg.ac.rs

ПСИХОЛОШКИ ПРОФИЛ КАО ПСИХОЛОШКИ „ИДЕНТИТЕТ” МУЗИЧАРА?

Сажетак

Ово прегледно саопштење има за циљ да прикаже истраживања у којим су аутори упоређивали студенте музичких академија са студентима осталих факултета. Идеја је проистекла из потребе да се поново испита теза да се музичари разликују од немужичара по већем броју психолошких параметара и да би се могло говорити о личности, односно психолошком профилу музичара. У истраживањима која ћемо приказати, испитивано је да ли се музичари и не музичари разликују по следећим карактеристикама: особинама личности (операционализованим преко НЕХАСО модела), раном породичном контексту (мереним Упитником за процењивање породичне афективне везаности); дисфункционалним когнитивним стиливима (операционализовани преко краће форме Јанговог Упитника за процену раних маладаптивних схема), дисфункционалних стилова превладавања (мерених Упитником за процену модалитета), анксиозним симптомима (мерених Спилбергеровим тестом за процену анксиозности као црте) и депресивним симптомима операционализовани преко Бековог инвентара депресивности. У свим истраживањима која ће бити приказана поређени су различити узорци студената музике и немужичара коришћењем поступка мултиваријатне анализе варијансе. Добијени резултати потврђују налазе претходних истраживања и показују да се студенти музике разликују од немужичара по већем броју психолошких параметара. Податак да су музичари осетљивији, анксиознији и депресивнији указује на потребу за осмишљавањем и имплементирањем превентивних стратегија које би унапредиле механизме превладавања и умањиле постојећу вулнерабилност студената музике.

Кључне речи: психолошки профил музичара, личност, анксиозност, ране мал-адаптивне схеме, маладаптивни стилови превладавања

Увод

У психологији музике постоји теза да се музичари разликују од немужичара по бројним психолошким карактеристикама, толико да би заправо могли постулирати „личност музичара” или „психолошки профил

музичара”. Циљ овог рада је да се ова теза додатно преиспита кроз упоредни приказ и дискусију две студије које су имале за циљ упоређивање студената музике са студентима других универзитета по различитим психолошким карактеристикама.

Ранија истраживања показују да се даровите особе разликују од осталих у погледу три широке класе особина. То су: мотивација (интринзичка мотивација за овладавање знањима и вештинама домена у коме се јавља даровитост), независност (социјална, интелектуална, неприхватање полних стереотипија, интровертност) и повишена осетљивост (емоционална, интелектуална, имагинативна, чак психомоторна) (Altaras, 2006) или лака побудљивост (McPherson & Williamon, 2006).

Желећи да истражи личности даровитих у домену музике, Кемп (Kemp, 1996) је испитао око 1800 музичара на три узрасна нивоа (ученици средњих музичких школа, студенти и професионални музичари). Ово истраживање показује да постоји статистички значајна разлика између музичара и опште популације у погледу црта личности. Показано је тако да музичари на сва три узрасна нивоа имају израженије следеће црте личности: интроверзију (аутономија, индикатор унутрашње снаге и богатства, као и разноликости процеса мишљење), патемију (сензитивност, имагинација, уздржаност, „живљење на нивоу хипоталамуса”, бежање у симболичко) и интелигенцију (Kemp, 1996). Старије групе музичара (студенти и професионални музичари) разликовале су се од опште популације и по израженијој независности.

Кемпови налази показују и да се музичари разликују од немусичара и по израженијој анксиозности која се манифестује емоционалном нестабилношћу, тензијом, сумњичавошћу и ниским селф сентиментом. Овај налаз потврђује и истраживање Вотсон и Валентајна (Watson & Valentine, 1987) који су испитујући 60 чланова лондонске симфоније, нашли да на Спилбергеровом тесту мушкарци музичари имају скор 41,95 (норма за општу популацију је 34,79), док њихове колегинице имају скор 44,25 (норма за жене је 34,79).

Истраживања показују да између музичара и немусичара постоје и разлике по питању стила афективног везивања, те да студенти музике испољавају јачу тенденцију ка негативном погледу на себе и страху од блискости и избегавању блиских односа (Hadžić-Krnetić, Mirović i Štefanec, 2011).

Да бисмо проверили налазе ових, ранијих истраживања и тезе о „психолошкој различитости” музичара од немусичара, иницирали смо два истраживања чији је циљ био провера тезе да се студенти Факултета музичке уметности разликују од студената осталих факултета по изражености различитих психолошких карактеристика. У овом прегледном раду, упоредно ћемо приказати и продискутовати најзначајније резултате ових студија.

Методологија истраживања

А. Циљеви истраживања

У истраживањима чије ћемо резултате приказати, упоредити и продискутовати желели смо да утврдимо да ли се музичари и не-музичари значајно разликују у односу на следеће психолошке карактеристике:

1. Особине личности
2. Капацитет за емпатију
3. Димензије афективне везаности
4. Схема модалитете (Стилове превладавања)
5. Ране маладаптивне схеме
6. Симптоме анксиозности и депресивности.

Особине личности, Капацитет за емпатију, Стилове афективне везаности и Схема модалитети испитивани су у до сада необјављеној студији 1 (аутори Мировић и Мешковић), док су симптоми анксиозности и депресивности испитиване у студији 2 (Mirović & Bogunović, 2013). Ране маладаптивне схеме су испитиване у обе студије.

Б. Узорак

У студији 1 узорак је био пригодан и сачињен од 272 студената (60 мушког и 211 женског пола), од чега је било 155 студената Факултета музичке Уметности у Београду и 117 студената Департмана за психологију, Факултета за медије и комуникације, Универзитет Сингидунум.

У студији 2 узорак је био пригодан и сачињен од 176 студената (82 мушког и 94 женског пола), од чега је било 86 студената Факултета музичке Уметности у Београду и 90 студената са других факултета Београдског универзитета.

В. Упитници, варијабле и обрада података

У студији 1 испитиване су следеће варијабле¹:

- Особине личности операционализоване преко HEXACO модела и теста HEXACO PI-R (Lee & Ashton, 2004)
- Коефицијент емпатије мерен путем Барон-Коеновог и Вилрајтовог инструмента Коефицијента емпатичности (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004)
- Афективна везаност мерена са Attachment Style Questionnaire (Feney, Noller, Hanrahan, 1994, prema Miculincer, Shaver, 2007)

¹ Због ограничености простора нисмо наводили детаљније податаке о тестовима и варијаблама. Заинтересовани читаоци могу погледати (Mirović & Bogunović, 2013 и Mirović i Mešković, 2017).

- Схема модалитети, односно Стили превађања операционизовани инвентаром (SMI; Young et al., 2007)
- Ране маладаптивне схеме – 15 схема које су мерене упитником за процену схема (SQ-SF, Young & Brown, 1994)

У студији 2 испитиване су следеће варијабле:

- Ране маладаптивне схеме – 18 схема које су мерене упитником за процену схема (YSI – S3, Young, 2005)
- Симптоми анксиозности операционализовани су применом Спилбергеровог теста анксиозности (STAI; Spielberger et al., 1983)
- Симптоми депресије мерени Бековим инвентаром за процену депресивности (BDI; Beck et al., 1961).

Све анализе рађене су у компјутерском програму SPSS for Windows. За опис узорка по испитиваним варијаблама коришћена је дескриптивна статистика, док је за испитивање повезаности између варијабли и тестирање хипотезе коришћена мултиваријациона анализа варијансе.

Г. Процедура испитивања

Истраживање је обављено током предавања на факултетима. Свим испитаницима је објашњена сврха истраживања и речено колико ће тестирање трајати и како ће подаци бити коришћени. Такође им је речено да је испитивање анонимно, а учествовање добровољно, односно да могу да одбију да учествују у истраживању. Ово право није искористио ниједан испитаник.

Резултати и дискусија

Наши резултати показују да **не постоји статистички значајна разлика** између студената музике и студената осталих факултета када су у питању:

- Капацитет за емпатију
- Стил афективне везаности (Афективна анксиозност и Афективно избегавање)
- Особине личности по НЕХАСО моделу (Поштење, Емоционалност, Екстраверзија, Сарадљивост, Савесност, Отвореност)
- Ране маладаптивне схеме (у студији 1)

Имајући у виду резултате ранијих истраживања (Hadžić-Krnetić, Mirović i Štefanec, 2011; Kemp, 1996; Bogunović, 2010; Mirović i Bogunović, 2013) веома изненађује податак да нема статистички значајних разлика код горе поменутих варијабли. С обзиром на то да се сви налази односе на студију 1, где је узорак немужичке популације узет са департмана за психологију приватног факултета можемо да се запитамо да ли су студенти овог факултета сличнији студентима музике од студената државних факултета?

Наша предавачка искуства показују да би то могао бити случај. Такође, с обзиром на то да смо у студији 1 користили другачије инструменте, објашњење добијених резултата могло би да лежи и у одабиру тих, потенцијално мање дискриминативних инструмената. Верујемо да би понављање истраживања на другом немужичком узорку и уз коришћење других тестова за мерење афективне везаности, особина личности и схема дало одговор на ове дилеме и додатно испитало (не)постојеће разлике.

Резултати истраживања ипак, показују да **постоји статистички значајна разлика између студената музике и студената осталих факултета** када су у питању ране маладаптивне схеме, схема модалитети, анксиозност и депресивност.

Студија 1 показује да постоји значајна статистичка разлика између две групе ($F(14,257)=2,019$, Wilks Lambda=.901, $p<0.01$, парцијални $\eta^2=.099$) када је у питању комбинација схема модалитета. Пронашли смо разлике код следећих модалитета, односно стилова превладавања:

- Модалитет „Дистанцирање кроз само-умиривање” ($F=6,476$, $p<0.01$, парцијални $\eta^2=.023$) – израженији код студената музике
- Модалитет „Величање себе” ($F=5,685$, $p=.018$, парцијални $\eta^2=.021$) – израженији код студената музике
- *Здрави одрасли* модалитет ($F=4,608$, $p=.033$, парцијални $\eta^2=.017$) – мање изражен код студената музике

Овај налаз показује да студенти музике уместо здравих начина ношења са стресом (*Здрави одрасли модалитет*) користе надкомпензацију („Величање себе“), односно давање себи посебних права, стављање себе изнад осталих, коришћењем агресивност и сл. Резултати даље показују да студенти музике, у већем степену користе и нездраве *дистанцирајуће и само-умирујуће* стратегије односно да се искључују и смирују кроз анестезирање алкохолом, лековима, цигаретама и сл. Овај налаз потврђује и налаз Мировић (2017) да 5,4% студената редовно користи алкохол и психоактивне супстанце, а 4,3% лекове (Бета блокаторе) како би смањили извођачку анксиозност. Имајући у виду да се ови подаци обично прикривају, има разлога за забринутост да је овај број заправо виши од добијеног. Тенденција ка коришћењу нездравих супстанци, које не умањују, већ само прикривају анксиозност, као и слабо коришћење здравих техника указује на потребу да се са студентима ради на развијању и унапређивању стратегија за ношење са извођачком анксиозношћу и стресом. Веома је важно да се студенти информишу и о опасностима у вези са коришћењем психоактивних супстанци и лекова (Mirović, 2017).

Студија 2 показује да студенти музике испољавају статистички значајно више нивое анксиозности, ($F(1,176)=6,40$; $p<0.01$) депресивних симптома ($F(1,176)=10,15$; $p<0.01$) и раних маладаптивних схема ($F(15,158)=3,02$; $p<0.001$). Када се узме у обзир ниво алфа од 0,003, који је прилагођен према

Бонферонију, добија се статистички значајна ($p < 0,001$) разлика само у вези са следећим шемама: Социјална изолација / отуђеност, Зависност, Право и Недовољна самоконтрола.

О томе зашто је очекивајуће да анксиозност буде израженија код студената музике детаљније је дискутовано на другим местима (видети Mirović i Bogunović, 2013; Leman, Sloboda i Vudi, 2012 и Montello, 2005), па ћемо овде само излистати неке од тамо дискутованих фактора. На првом месту свакако треба поменути више пута доказану предиспозицију ка анксиозности (Kemp, 1996), а потом и:

- Веома присутан перфекционизам
- Високе професионалне захтеве
- Изражену конкуренцију и сукобе са колегама
- Често присутан временски притисак
- Финансијску несигурност
- Честе физичке проблеме и повреде
- Само извођење као извор стреса и анксиозности. Доказано је наимае, да 58,5% студената види управо јавни наступ као највећи извор стреса (Mirović i Bogunović, 2014).

Објашњење за израженије депресивне симптоме код студената музике може лежати у израженијој сензитивности (Kemp, 1996) и шире присутној разочараности и безнадежности видљивој кроз доживљај да су „много тога жртвовали низашта”. Налази Богуновић и сарадника (2012) указују на постојање дискрепанције између узлазног тренда у обиму и разнородности очекивања од музичког образовања и истовремено значајно опадајућем степену њихове испуњености који се наставља и у групама професионалних музичара.

Објашњење за израженије анксиозне и депресивне симптоме код студената музике може лежати и у израженијим дисфункционалним уверењима, односно раним маладаптивним схемама. Ране маладаптивне шеме су упорне и дубоке когнитивне теме (најдубљи ниво когниције – *a priori* истине), које се обично развијају током детињства, утичу на негативно опажање себе (чине срж негативног селф концепта) и негативно утичу на односе са другим људима (Мировић, 2010). Као што смо већ навели, схеме које су, по најстрожијем критеријуму, биле статистички значајно израженије код студената музике су:

- Социјална изолација / отуђеност – Уверење да смо изоловани од остатка света, различити од других људи; осећај да нигде не припадамо.
- Зависност – Уверење да смо неспособни да обављамо свакодневне дужности самостално.
- Право / привилегованост – Уверење да имамо права да чинимо све што желимо не обазирјући се на друге људе, друштвене норме и правила.

- Недовољна самоконтрола – Слаба контрола емоција и понашања; неспособност да се толеришу фрустрације при достизању циља.

Детаљнија дискусија ових схема и могућих објашњења за то што су израженије код музичара дато је у Мировић и Богуновић (2013), па је овде нећемо понављати. Подсетили бисмо само, да би се израженија *Социјална изолација* могла објаснити већом интроверзијом и „окретању ка унутра” код музичара (Кемп, 1996), као и начином образовања (сати самосталног вежбања, неадекватна припрема за „стварни живот” посебно у области социјалног функционисања), али и налазима да су музичари другачији од „мејнстрима” (независнији, мање у складу са родним стереотипима и сл.). Израженија схема *Зависности* могла би се тумачити и у контексту Кемповог (1996) налаза да музичаре, у односу на немузичаре, одликује већа сензитивност и мекоћа, која може водити и ка неком виду зависности. Додатно објашњење може да лежи и у појачаном везивању за друге (посебно професоре индивидуалне наставе), као и у недовољном развоју компетенција за функционисање у стварном свету. Очекивајуће је да ће музичари бити савеснији од не-музичара (Кемп, 1996), па изненађује резултат да је код студената музике пронађена *Недовољна самоконтрола* и нижа толеранција на фрустрације. Овај податак би могао бити последица високе самокритичности и перфекционизма који студенти музике поседују у склопу високих циљева и очекивања које су пред себе поставили. Израженија схема *Право* у складу је са Кемповим (1996) налазом да музичаре одликује независност и слабије прихватање норми моралног образовања. За музичаре је карактеристичан и доживљај да су самим тим што су уметници посебни, па за њих не треба да важе иста правила и очекивања (што је суштинска карактеристика ове схеме). Важно је напоменути и да је шема *Право* често и компензација (Young, 1990) за несигурност у себе и ниски селф сентимент – карактеристике који су такође честа одлика музичара (Кемп, 1996). Подсетимо да је израженија надкомпензација (као вид механизма превладавања) студената музике, потврђена и у студији 1.

Генерални закључци и питања

Кључни закључак приказаних студија је да су студенти музике психолошки вулнерабилнији – рањивији од студената других факултета зато што имају јаче изражене симптоме анксиозности и депресивности, имају израженије ране маладаптивне схеме (нездраве когнитивне стилове), а притом користе и нездраве механизме превладавања (надкомпензацију и анестезирање алкохолом и психоактивним супстанцама). Такође, наши резултати потврђују и већину налаза претходних истраживања и показују да се студенти музике разликују од не-музичара у односу на низ психолошких карактеристика. Овакав налаз отвара два важна питања: 1. Да ли је та

разлика довољна да бисмо могли говорити о личности музичара или „психолошком профилу музичара” и под 2. Ако постоји личност / профил музичара како онда то тумачити? У том смислу, може се поставити питање значи ли то онда да постоји и „психолошка” предиспозиција за бављење музиком или су пронађене разлике ипак, последица специфичног васпитања и образовања музичара?

Кемп (1996) сматра да се разлике јављају зато што музичари инвестирају много у развој својих способности, тако да повећани захтеви за ангажманом у музичком делу њиховог живота постају неодвојиви део селф концепта. Они не одвајају професију од свог приватног живота, већ та два аспекта чине јединство. Дакле, постоје особине или склопови личности који утичу на избор музике као професије, с тим што се током бављења музиком одређене црте учвршћују или развијају сходно законима професије, стварајући тако „извођачки идентитет” (Burland, 2003).

Шта год да је разлог за испољене разлике, импликације остају исте. Морамо нешто да учинимо како би смањили вулнерабилност код студената музике и како би унапредили њихове вештине ношења са стресом. Било би веома важно да се дизајнирају и имплементирају превентивне стратегије које би студентима музике помогли да се носе са постојећом анксиозношћу и стресовима коју професионални захтеви и наступи носе. Музичаре би требало образовати о потенцијалним ризицима по ментално здравље и помоћи им у креирању реалистичних очекивања од себе и сопствених каријера (Chesky *et al.*, 2002; Raeburn, 2000; Sataloff *et al.*, 1998). Наше истраживање потврђује ове тезе и налазе ранијих истраживања (Mirović, 2017; Mirović i Bogunović, 2014) и сугерише да би студентима користило када би се и у наставу и постојеће курикулуме увело и учење о ванмузичким вештинама и темама као што су: социјалне вештине, вештина ношења са стресом и превазилажења треме.

Закључак

Добијени резултати доприносе разумевању разлика које постоје између студената музике и студената других факултета. Налази упућују на то да се студенти музике разликују од студената других факултета по томе што имају израженије депресивне и анксиозне симптоме, као и јаче изражене маладаптивне шеме. Добијени резултати су сагласни са налазима претходних истраживања који такође указују на појачану осетљивост и вулнерабилност музичара, као и на значај унапређивања наставе и креирање превентивних програма којима би се утицало на ове карактеристике.

Literatura

- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo: Mali Nemo; Beograd: Institut za psihologiju i Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient (EQ). An investigation of adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 163–175.
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J. & Erbaugh, J. (1961). *An Inventory for Measuring Depression*. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561–571.
- Bogunović (2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti i Institut za pedagoška istraživanja.
- Burland, K. (2003). The Emerging "Performer" Identity. In R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther & C. Wolf (Eds.), *Proceedings of the 5th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music* (pp. 174–177). Hanover: University of Music and Drama.
- Chesky, K., Kondraske, G., Henoeh, M., Hipple, J. & Rubin, B. (2002). Musicians' health. In R. Colwell & C. Richardson (ed.), *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 1023–1039.
- Kemp, E. (1996). *The Musical temperament. Psychology and personality of musicians*. New York: Oxford University Press.
- Lee, K & Ashton, M. (2004). Psychometric properties of the HEXACO personality inventory. *Multivariate Behavioral Research*, 39(2), 329–358.
- Leman, A.K., Sloboda, Dž.E. i Vudi, R.H. (2012). *Psihologija za muzičare*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti i Psihopolis.
- McPherson, G. E. & A. Williamon (2006): Giftedness and Talent. In G. E. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development* (pp. 239–252). Oxford: Oxford University Press.
- Montello, L. (2005). *Performance Wellness Manual*. New York: Musician' Wellness Inc.
- Miculincer, M., Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood. Structure, Dynamics and Change*. New York: The Guilford Press.
- Mirović, T. (2017). Izvođačka anksioznost kod studenata muzike – karakteristike, uloga nastavnika, prevencija. *Zbornik radova sa XIX pedagoškog foruma scenskih umetnosti*, Fakultet muzičke umetnosti, Beograd, 178–191.
- Mirović, T. i Mešković, D. (2017): Explaining Early Maladaptive Schemas (EMSS): Connections between ems and basic personality dimensions, affective attachment styles and empathy, četvrto poglavlje u knjizi *Advances in Psychology Research* (urednik Alexandra M. Columbus), U izdanju Nova Science Publishers Inc., Njujork (str. 45–82).
- Mirović, T. i Bogunović, B. (2014). Socijalni aspekti izvođenja – prednosti i izazovi. U: Milena Petrović (urednik), *Zbornik radova sa Šesnaestog pedagoškog foruma scenskih umetnosti* (stranice 37–50). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Mirović, T. i Bogunović, B. (2013). Muzičko obrazovanje i mentalno zdravlje studenata muzike. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, (45–2), 445–463.
- Mirović, T. (2010). *Rane maladaptivne šeme: šeme koje prave probleme*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Raeburn, S. (2000). Psychological issues and treatment strategies in popular musicians: A review: Part 2. *Medical Problems of Performing Artist*, 15 (10), 6–17.
- Sataloff, R. T., Brandfonbrener, A. G. & Lederman, R. J. (1998). *Performing Arts Medicine* (2nd ed.), San Diego, CA, Singular Publishing Group.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R. & Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Montello, L. (2005). *Performance Wellness Manual*. New York: Musician' Wellness Inc.

Hadžić Krnetić, A., Mirović, T. & Štefanec Đ. (2013). Afektivna vezanost i Rane Maladaptivne Šeme kod studenata iz Banja Luke, Beograda i Zagreba. *Radovi – Časopis za humanističke i društvene nauke*, 18, Univerzitet u Banja Luci, Filozofski fakultet, Banja Luka, 75–98.

Watson, P. & Valentine, E. (1987). The Practice of Complementary Medicine and Anxiety Levels in a Population of Musicians, *Journal of the International Society for the Study of Tension in Performance*, 4, 26–30.

Young, J. E., Arntz, A., Atkinson, T., Lobbestael, J., Weishaar, M. E., van Vreeswijk, M. F. and Klokman, J. (2007). *The Schema Mode Inventory*. New York: Schema Therapy Institute. <http://www.schematherapy.com/id49.htm>

Young, J. E. (2005). *Young Schema Questionnaire – Short Form 3 (YSQ-S3)*. New York, NY: Cognitive Therapy Center.

Young, J.E. & Brown, G. (1994). Young schema questionnaire (2nd edition). In J.E. Young, *Cognitive therapy for personality disorder: A schema focused approach* (Revised edition). Sarasota, FL: Professional Resource Press.

Young, J. E. (1990). *Cognitive Therapy for Personality Disorders: A Schema-Focused Approach*. Sarasota: Professional Resource Press.

PSYCHOLOGICAL PROFILE AS MUSICIANS' PSYCHOLOGICAL "IDENTITY"?

Wanting to re-examine the thesis that musicians differ from non-musicians on a number of psychological characteristics, so much that we could in fact postulate on “personality of musicians” or “musician’s psychological profile”, we presented an overview of studies that compared music students with students from other universities. In the presented studies authors examined whether musicians and non-musicians significantly differ in relation to the following characteristics: personality traits (operationalized through HEXACO model), attachment (measured by the Experience in close relationships questionnaire); early maladaptive schemas (operationalized by Young schema questionnaire, short form), maladaptive coping styles (measured by the Young schema inventory), anxiety symptoms (measured by Spielberger’s State Trait Anxiety Inventory) and symptoms of depression operationalized by Beck’s Depression Inventory. Using multivariate analysis of variance, authors compared different samples of music students and non-musicians proving that music students differ from non-musicians in relation to a number of psychological characteristics.

Key words: psychological profile of musicians, personality, anxiety, early maladaptive schemas, maladaptive coping style

Sabina Vidulin

Muzička akademija u Puli, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska
svidulin@unipu.hr

MEĐUNARODNI FORUM STUDENATA GLAZBENE PEDAGOGIJE: OD STJECANJA KOMPETENCIJA DO OBLIKOVANJA OSOBNOG IDENTITETA STUDENATA

Sažetak

Znanja, umijeća, uvjerenja i osobne karakteristike studenata platforma su za kreiranje njihovog osobnog i profesionalnog identiteta. Studenti, iako već formirani dosadašnjim odgojnim, obrazovnim i društvenim interpolacijama, u periodu studiranja na razmeđu su onoga što trenutno jesu i onoga što žele postati. Kompetencije koje će steći tijekom perioda studiranja, od stručnih znanja i umijeća, komunikacijskih vještina, vještine timskoga rada, korištenja IKT, do interpersonalnih, istraživačkih i organizacijskih vještina postat će glavna poluga promjene/modifikacije/unaprjeđenja njihova osobnoga identiteta. Cilj rada je istražiti koje su kompetencije studenti stekli organiziranjem Međunarodnog foruma studenata glazbene pedagogije i sudjelovanjem na forumu te na koji je način to utjecalo na oblikovanje njihovog osobnog identiteta. U svrhu istraživanja anketirani su studenti i njihovi mentori. Odgovori sudionika ukazali su na to da su: (1) *članovi studentskog organizacijskog odbora* kompetencijama poput: umijeća organiziranja, timskoga rada, komunikacije i suradnje, inicijativnosti i kreativnosti, ojačali svoj osobni (društveni i profesionalni) identitet; (2) *studenti* su u formalnim i neformalnim zajedničkim trenucima obogaćeni novim iskustvima i znanjima, stvorili su kontakte za buduću suradnju, iskazali vlastite stavove i uvjerenja, dosegli veću razinu odgovornosti, samostalnosti, kritičnosti, inicijativnosti, ali i znatno unaprijedili socijalne vještine i timski rad. *Mentori* smatraju da su njihovi studenti proširili svoje kompetencije metakognitivnog mišljenja i konstruktivne refleksije i razvili nove: od istraživanja, pisanja radova, izlaganja pred publikom, izražavanja na engleskom jeziku, pri čemu su stekli više samopouzdanja, smanjena je trema pred javni nastup, postali su zadovoljniji sobom i svojim radom te su se osjetili priznatima u profesionalnom okruženju.

Ključne reči: kompetencije, Međunarodni forum studenata glazbene pedagogije, osobni identitet, studenti

„Ako vjerujemo u nešto, ako nosimo u sebi dovoljno energije, dovoljno strasti, dovoljno životne radosti, možemo u izvorima što ih nudi današnji svijet pronaći sredstva za ostvarenje nekih od naših snova.” (Maalouf, 2002: 117)

Identitet kao prepoznatljiv životopis pojedinca

U društvu globalnog razvoja pitanje identiteta nameće se kao jedno od temeljnih pitanja. Altaras Penda (2005) ističe kako se promjenom šire društvene paradigme iz korijena mijenja identifikacija vlastitog identiteta stoga je bitno spoznati tko smo, koje su specifičnosti koje nas čine posebnima, ali isto tako kako te specifičnosti preobraziti u korist osobnog i društvenog napretka.

„Pojam identiteta u novovjekovnoj filozofiji, počevši od Descartesa, označava subjekt koji sebe određuje, u odnosu na objekt, tj. u odnosu na sve druge koji ga okružuju ili na koje može misliti” (Altaras Penda, 2005: 56). Anić (1994) ga sagledava kao odnos po kojemu je u različitim okolnostima nešto jednako samo sebi ali isto tako kao ukupnost činjenica po kojima se jedna osoba razlikuje od druge. Prema Filipoviću (1984), identitet se definira kao biće, pojava ili svojstvo koje je jednako samome sebi. De Pieri (1995) taj pojam razmatra prvenstveno kao svijest o sebi, samosvijest o vlastitoj specifičnosti, a Mandarić i Razum (2011) ukazuju da označava traženje i pronalaženje sebe, vlastitoga ja, što doprinosi samoostvarenju.

Identitet je, dakle, skup značajki koje osobu čine jedinstvenom, s prepoznatljivim životopisom. Izgrađuje se i preobražava tijekom cijeloga života. Složena je, jedinstvena i višedimenzionalna relacija koja se sagledava kroz pitanja osobnog, društvenog, kulturnog, europskog, religijskog identiteta i slično. Iako je neosporno preplitanje i neprestana interakcija različitih dimenzija identiteta, osobni identitet je presudan i vrlo snažno utječe na ostale dimenzije.

U oblikovanju osobnog identiteta vrlo važnu ulogu ima škola jer upravo odgoj i obrazovanje pridonose izgradnji osobnoga, kulturnoga i nacionalnoga identiteta učenika. Oblikovanje osobnog identiteta preduvjet je ostvarenja bilo koje kvalitetne društvene uloge.

Upravo se u Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje¹ (2010: 23), u temi *Osobni i socijalni razvoj*, naglašava kako je važno da učenici „prepoznaju i kritički procjenjuju vlastite i društvene vrijednosti kao bitne činitelje koji utječu na njihovo vlastito mišljenje i djelovanje, da razviju odgovornost za vlastito ponašanje i život, pozitivan odnos prema drugima i konstruktivno sudjeluju u društvenom životu. Odgoj i obrazovanje za osobni i socijalni razvoj omogućuje učenicima izgrađivanje komunikacijskih, organizacijskih i socijalnih vještina i sposobnosti, jačanje samopoštovanja, stjecanje vještina suradnje u međukulturnim situacijama i izgrađivanje zrelih stavova o drugima i sebi. Također im omogućuje razvoj sposobnosti potrebnih za izražavanje i zadovoljavanje njihovih vlastitih potreba i sklonosti, procjenu vlastitih sposobnosti, donošenje odluka i suradnju s drugima.”

¹ Šesto poglavlje nosi naziv Međupredmetne teme i obuhvaća dijelove: Osobni i socijalni razvoj, Zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša, Učiti kako učiti, Poduzetništvo, Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije, Građanski odgoj i obrazovanje.

Da bi se identitet razvio, vrlo je važno ulagati u odgoj i obrazovanje djece od najranije dobi. Uzori s kojima se dijete može poistovjetiti, ciljani rad na poticanju njihovih individualnih sposobnosti, usmjeravanje i pomoć učitelja pri otkrivanju njihovih specifičnosti i kompetencije koje će steći tijekom školovanja, činit će važan segment oblikovanja njihova identiteta. Kompetencije će ih učiniti sposobnim i osposobljenim, između ostaloga, za život i rad.

Pojam kompetencije² obuhvaća kombinaciju znanja, umijeća, uvjerenja i osobnih karakteristika. Ekspertna skupina Europske komisije kompetencije učitelja razvrstava u sljedeće kategorije: osposobljenost za nove načine rada u razredu, osposobljenost za nove radne zadatke izvan razreda: u školi i sa socijalnim partnerima, osposobljenost za razvijanje novih kompetencija i novoga znanja kod učenika, razvijanje vlastite profesionalnosti, uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (prema: Razdevšek-Pučko, 2005).

Među kompetencije koje se očekuju od budućeg učitelja glazbe su, uz glazbenu stručnost i njihova psihološko-pedagoška znanja te, osobito, didaktičko-metodička. Uz teorijsko i praktično metodičko znanje koje obuhvaća višeslojni prostor u rasponu od planiranja do realizacije nastave, od studenta se očekuje da ima razvijene i komunikacijske vještine, vještinu timskoga rada, vještinu korištenja IKT, interpersonalne vještine, ali i istraživačke vještine koje obuhvaćaju i analizu i sintezu te organizacijske vještine.

Usvajanjem tih kompetencija student se obogaćuje na osobnom i profesionalnom planu i oblikuje vlastiti identitet. Kroz specifičan *identitet muzičara*, moći će koristiti glazbu kao sredstvo za razvoj drugih aspekata svog osobnog identiteta (Busch, Bunte i Schurig, 2016) jer glazba dotiče i vidljive i nevidljive elemente osobnosti. Radoš (2010) napominje kako bavljenje glazbom utječe na različite vidove glazbenog razvoja pojedinca pa tako i na osobnom planu. S time u vezi možemo govoriti o konceptu glazbenoga samoostvarenja (musical self-concept) koji, prema Spyhiger (2017), upućuje na istraživanje sebe s namjerom otkrivanja „tko sam ja” i „što ja mogu napraviti” u području glazbe.

Studenti su vrlo osjetljiva populacija: s jedne strane formirani dosadašnjim obrazovnim i društvenim interpolacijama, a s druge strane na razmeđu onoga što trenutno jesu i onoga što žele postati. Tijekom studiranja, njihov dosadašnji osobni identitet bit će podvrgnut dekonstrukciji i rekonstrukciji jer je to izrazito formativno razdoblje njihova života. „Tijekom života i jedne i druge karakteristike (psihičke i fizičke, op. a.) svakog pojedinca se mijenjaju. Neka svojstva se mijenjaju polako i kontinuirano, ponekad su promjene nagle, brze, pa čak i naprasne. Unatoč tome, svi mi imamo jedan vrlo čvrst osjećaj svog jedinstva i neprekinutosti” (Pećnjak, 2006: 12).

Kompetencije koje će steći tijekom perioda studiranja postat će glavna poluga promjene/modifikacije/unaprjeđenja njihova osobnoga identiteta. Upravo su

² Više u: Vidulin-Orbanić i Duraković, L. (2012), Metodički aspekti obrade muzikoloških sadržaja: mediji u nastavi glazbe.

znanja, umijeća, uvjerenja i osobne karakteristike studenata platforma za kreiranje njihovog osobnog i profesionalnog identiteta.

Međunarodni forum studenata glazbene pedagogije: idejnost i kronologija

Forum studenata glazbene pedagogije nastao je na temelju ideje dr. sc. Sabine Vidulin, a organizira se pod pokroviteljstvom Muzičke akademije u Puli, Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, Studentskog centra i Studentskog zbora Sveučilišta Jurja Dobrile.

Prvi Forum održan je 2011. godine i imao je nacionalni karakter, dok je već sljedeći, drugi forum, održan 2013. godine, poprimio međunarodna obilježja. Budući da je forum prepoznat i izvan državnih okvira, svaki je sljedeći forum, i 2015. i 2017. godine obilježen međunarodnim sudjelovanjem studenata iz regije, ali i nekih dijelova Europe. Osim međunarodnog obilježja, pulski je forum postao specifičan i po zbornicima studentskih radova koji se tiskaju u izdanju Sveučilišta Jurja Dobrile.

U Puli je, 23. i 24. rujna 2011. godine organiziran prvi Forum studenata glazbene pedagogije, u sklopu Drugog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga. Studenti glazbe sa svih hrvatskih akademija dobili su priliku razmijeniti svoja znanja, iskustva i ideje. Osim prezentacije studentskih projekata na temu **Glazbena nastava i nastavna tehnologija** održana je i tribina – okrugli stol pod nazivom *Studij glazbene pedagogije u Hrvatskoj: prednosti i nedostatci*. Organizacijski odbor vodila je, tada studentica, Maja Bolić. Uz pulske studente, u prvom su forumu sudjelovali zagrebački studenti te asistentica sa splitske umjetničke akademije. Forum je održan u jednom danu. Izlagalo je 9 studenata s tri teme: Maja Bolić, Vera Dopuđ, Martina Mahić, Aleksandra Smolić (Pula, supervizija: dr. Sabina Vidulin, mr. Sofija Cingula): *Projekt Moja domovina*³; Jelena Ćosić, Vida Manestar, Petra Biskup, Ana Ćorić (Zagreb; studentica-voditeljica: Ana Ćorić): *Uporaba suvremene tehnologije u predškolskim ustanovama*; Elvis Međeral (Pula, supervizija: dr. Sabina Vidulin): *Korištenje računalom u nastavi glazbe*⁴.

³ Projekt je detaljno opisan u radovima Lade Duraković i Sabine Vidulin: *Creativity and teaching: film as a medium for music knowledge transfer* (International aspects of music education, vol. 4) i *Music teaching from the perspective of university students: fostering creativity and upgrading musical competences* (Looking for the unexpected – Creativity and innovation in music education, 2016)

⁴ Navedeni su radovi objavljeni u zborniku radova *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 2* (Glazbena nastava i nastavna tehnologija: mogućnosti i ograničenja, 2011), urednica: Sabina Vidulin-Orbanić, str. 299–303. O tribini su pisale Bolić, Ćorić, Dopuđ, Mahić, Smolić u *Tonovima* 58 (2011, 132–138): *Studij glazbene pedagogije u Hrvatskoj – odjeci studentske tribine Drugog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga*.

Drugi (međunarodni) forum studenata glazbene pedagogije održan je 19. travnja 2013. Prisustvovali su studenti iz Hrvatske (Split, Zagreb, Pula), Slovenije (Ljubljana), Bosne i Hercegovine (Sarajevo, Mostar), Poljske (Gdanjsk). Tema drugog foruma bila je **Interdisciplinarni pristup glazbenoj nastavi**. Organizacijski odbor Foruma činili su studenti: Ivana Rubeša, Jan Janković, Elvis Međeral i Jasmin Gašparac. Studentski forum trajao je jedan dan jer se u isto vrijeme održavao Treći međunarodni simpozij glazbenih pedagoga pa su studenti mogli prisustvovati predavanjima i radionicama sa simpozija. Rad se odvijao u četiri sekcije: u prvoj, svi su sudionici prezentirali svoj fakultet; druga i treća sekcija obuhvatile su izlaganja studenata, dok se u četvrtoj diskutiralo na temu okruglog stola *Mogućnosti unaprjeđenja i osuvremenjivanja studija glazbene pedagogije*.

Na forumu je izlagalo 16 studenata sa 7 tema: Urška Žabjek i Ema Igličar (Ljubljana, mentorica: dr. Branka Rotar Pance): *Učitelj glasbe in medpredmetno povezovanje*; Daria Pranjić (Mostar): *Primjena muzikoterapije u radu s autističnom djecom*; Sara Glojtnarić, Sandra Gucić, Tanja Halužan i Mia Jakob (Zagreb, mentorica: Nikolina Matoš, prof.): *Interdisciplinarni pristup glazbenom djelu u nastavi glazbe, na primjeru Menueta iz „Male noćne muzike” W. A. Mozarta*; Iga Apollo (Gdanjsk, mentorica: dr. Gabriela K. Konkol): *Interdisciplinary Course in Music*; Marija Čolak i Ena Brdar (Sarajevo, mentor: dr. Senad Kazić): *Izborni predmet „Mjuzikl” na Muzičkoj akademiji u Sarajevu*; Nikola Habek, Jasmin Gašparac, Jan Janković, Elvis Međeral i Ivana Rubeša (Pula, mentorica: dr. Sabina Vidulin): *Predstavljanje i prikazivanje kviza „Skok u barok”⁵*. Maja Bolić (Pula) prikazala je istraživanje koje je napisala s dr. Duraković: *Glazbeni identitet Istre i njegova promidžba: primjer (dobre) prakse, projekt „XII x II”⁶*.

Treći forum studenata glazbene pedagogije održan je 23. i 24. travnja 2015. Tema trećeg foruma bila je **Modeli poticanja motivacije učenika u nastavi glazbe**. Organizacijski odbor Foruma činili su studenti: Andrea Krunić, Marina Dadić i Petar Matošević. U dva dana foruma održano je 6 različitih sekcija koje su obuhvaćale izlaganja studenata i predavanja profesora te raspravu na temu okruglog stola *Važnost cjeloživotnog glazbenog obrazovanja*.

⁵ Kviz je detaljno opisan u radovima Lade Duraković i Sabine Vidulin: *Creativity and teaching: film as a medium for music knowledge transfer* (International aspects of music education, vol. 4) i *Music teaching from the perspective of university students: fostering creativity and upgrading musical competences* (Looking for the unexpected – Creativity and innovation in music education, 2016).

⁶ Tri su rada (jedan znanstveni rad i dva opisa) objavljena u zborniku radova *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3* (Interdisciplinarni pristup glazbi: istraživanje, praksa i obrazovanje, 2013), urednica: Sabina Vidulin-Orbanić, str. 585–606. Radove potpisuju Duraković i Bolić: *Glazbeni identitet Istre i njegova promidžba: primjer (dobre) prakse, projekt „XII x II*; Rubeša: *Skok u barok*; Glojtnarić, Gucić, Halužan, Jakob, Kuss: *Interdisciplinarni pristup glazbenom djelu: Menuet iz „Male noćne muzike” W. A. Mozarta*. O tribini je pisala Rubeša u *Tonovima* 61 (2013, 136–137): *Drugi (međunarodni) forum studenata glazbene pedagogije*.

Forumu je prisustvovalo 20 studenata iz pet zemalja (Hrvatska, Bosna i Hercegovina, Slovenija, Srbija i Crna Gora), s 10 tema: Andrea Krunić, Marina Dadić i Petar Matošević (Pula, mentorica: dr. Lada Duraković): *Televizijska emisija: sredstvo za postizanje motivacije učenika u nastavi Glazbene kulture*⁷; Iva Povijač i Filip Meštrović (Zagreb, mentorica: Nikolina Matoš, prof.): *Violinski koncert u D-duru Petra Iljiča Čajkovskog – glazbeno djelo kao sredstvo postizanja motivacije na nastavi Glazbene umjetnosti*; Majda Milinović (Osijek, mentorica: mr. Antoaneta Radočaj-Jerković): *Motivacija za nastavnička zanimanja u umjetničkom području*; Ana Marija Paladin i Maja Miše (Split, mentorica: dr. Vedrana Milin Ćurin): *Glazbena umjetnost u gimnazijama – povećanje unutarnje motivacije učenika*; Ena Brdar i Selma Droce (Sarajevo, mentor: dr. Senad Kazić): *Nastavni modeli kao potpora intrinzičnoj motivaciji*; Matija Turk i David Jan (Maribor, mentorica: dr. Albinca Pesek): *Učiti o glazbi ili ju živjeti*; Erik Šmid i Kristina Bogataj (Ljubljana, mentorica: dr. Branka Rotar Pance): *Motivation – constant challenge in teaching*; Milena Miladinović i Nevena Trivić (Beograd, mentorica: dr. Milena Petrović): *Kada bi učionica bila pozornica, a školska klupa postolje za igru*; Aleksandra Marković, Ana Bajić (Novi Sad, mentorica: mr. Milena Srđić): *Metodika nastave solfeđa – školska praksa, umrežavanje saradnje*; Milica Pejović i Jovana Popović (Cetinje, mentorica: mr. Jelena Martinović Bogojević): *Multimediji kao nadahnuti putevi u radu sa djecom osnovnoškolskog uzrasta*⁸.

U sklopu foruma održano je pozvano predavanje dr. Branke Rotar Pance s Akademije za glasbo v Ljubljani (Slovenija): *Motivation in Music Education*, dok su radionice održali profesori: dr. Senad Kazić (Muzička akademija u Sarajevu): *Auditivni pristup u nastavi solfeggia*, mr. Milena Srđić (Akademija umetnosti Novi Sad): *Ritmička radionica*, dr. Milena Petrović (Fakultet muzičke umetnosti Beograd): *Metodičko-didaktički izazovi u muzičkoj pedagogiji u 21. veku*.

Četvrti forum studenata glazbene pedagogije održan je 18. i 19. svibnja 2017. Tema foruma bila je: **Budućnost glazbene nastave u kontekstu učeničkih potreba**. Organizacijski odbor Forumu činili su studenti: Luka Lukačević i Vinka Bedeković. Studenti su prisustvovali prvoga dana predavanjima profesora na Petom međunarodnom simpoziju glazbenih pedagoga. Sljedećeg dana održan je forum koji je bio planiran u tri sekcije: dvije s predavanjima studenata, jedna s predavanjima profesora te su na kraju dana prisustvovali školskom mjuziklu u Istarskom narodnom kazalištu.

⁷ Televizijska emisija je detaljno opisana u radovima Lade Duraković i Sabine Vidulin: *Creativity and teaching: film as a medium for music knowledge transfer (International aspects of music education, vol. 4)* i *Music teaching from the perspective of university students: fostering creativity and upgrading musical competences (Looking for the unexpected – Creativity and innovation in music education, 2016)*.

⁸ Godine 2015. tiskan je prvi zbornik radova studenata. Zbornik sadrži 10 radova studenata, a naslovi su identični naslovima predavanja. Urednice: Sabina Vidulin i Marina Dadić.

Na forumu je izlagalo 17 studenata iz pet zemalja (Hrvatska, Srbija, Slovenija, Poljska i Austrija), s 9 tema: Maša Baničević i Jovana Golub (Novi Sad, mentorica: Emilija Stanković): *Glazba pre reči*; Magdalena Zawadzka (Gdanjsk, mentorica: dr. Gabriela K. Konkol): *Collective singing during music classes in 1–3 grade of primary school in Poland*; Klara Gruden i Tamara Koren (Ljubljana, mentorica: dr. Katarina Zadnik): *Music education in Slovenia in primary and basic music school*; Magdalena Bošković i Radoslav Spasić (Beograd, mentorica: dr. Milena Petrović): *Uloga i značaj harmonizacije u glazbenom obrazovanju*; Paul Grosskopf (Salzburg, mentor: dr. Andreas Bernhofer): *EAS Student forum 2017 in Salzburg: Joint (Ad) venture*; Luka Demarin, Marinko Lasan Zorobabel i Anamarija Tadin (Split, mentorica: dr. Davorka Radica): *Individualan pristup kao osnova osuvremenjivanja nastave solfeggia na instrumentalnim odsjecima*; Vinko Šmid i Tjaša Zidanič (Maribor, mentor: dr. Jernej Weiss): *mySolfeggio*; Kaja Pojbič (Ljubljana, mentorica: dr. Katarina Habe): *How musicians from different age groups perceive audience*; Ina Cerovečki, Srđana Đokić i Antonella Picinić (Pula, mentorica: dr. Lada Duraković): *Nastava izvan okvira: međupredmetna korelacija, zavičajna i terenska nastava na studiju glazbene pedagogije*⁹.

Uz izlaganja studenata održana su i dva pozvana predavanja profesora: dr. Anna Nogaj, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz, Poland: *Music psychology in practice*; dr. Sandra Rimkutė-Jankuvienė, Music Academy in Klaipėda, Lithuania: *Development of musical creativity through MCT: practical aspect*.

Priprema i realizacija foruma

Forum se priprema iz dvije perspektive: organizacijske i stručne. U organizaciji sudjeluje koordinatorica foruma (dr. Vidulin) i studenti s pulske akademije, dok se u stručnom dijelu uključuju mentori i studenti s pozvanih akademija/fakulteta. Sam koncept foruma ovisi o tome održava li se kao samostalna i nezavisna manifestacija ili je predviđen u sklopu Međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga. Ukoliko je samostalan, na raspolaganju su dva dana u kojima se može planirati veći vremenski period za predstavljanje institucija s kojih studenti dolaze, njihovih radova te je za raspravu moguće izdvojiti više vremena. Ako se istovremeno održava simpozij, studenti na forumu rade jedan dan, dok ostatak vremena mogu prisustvovati simpozijским izlaganjima, čime je forumu dodana mogućnost još većeg naglaska na dodatnom obrazovanju studenata.

⁹ Godine 2017. tiskan je drugi zbornik radova studenata. Zbornik sadrži 7 radova. Autori su: Klara Gruden i Tamara Koren (Ljubljana); Magdalena Zawadzka (Gdanjsk); Maša Baničević i Jovana Golubović (Novi Sad); Magdalena Bošković i Radoslav Spasić (Beograd); Anamarija Tadin, Luka Demarin i Marinko Lasan Zorobabel (Split); Ina Cerovečki, Srđana Đokić i Antonella Picinić (Pula); Kaja Pojbič (Ljubljana). Urednice: Lada Duraković i Vinka Bedeković.

Vezano za organizacijski proces, pulski odbor započinje s radom godinu dana prije održavanja foruma. Koordinatorica foruma studentima najavljuje Forum i predstavlja koncept. Odabiru se studenti s četvrte/pete godine koji se žele uključiti u organizacijski odbor. Studenti se prijavljuju dobrovoljno, a najčešće su to studenti koji su imali vidljiv angažman tijekom studija te koji su zainteresirani da se okušaju u novim izazovima.

Na prvom sastanku studenti se upoznaju s etapama koje ih očekuju. Slijedi određivanje datuma i rokova, definiranje teme foruma i osmišljavanje koncepta. Rad možemo opisati kroz tri vremenska perioda. Prvi period obuhvaća tri etape i traje otprilike 6 mjeseci:

- 1.1. Određivanje datuma foruma i rokova, definiranje teme foruma i osmišljavanje koncepta. Postavljaju se ciljevi i dijele zadatci¹⁰.
- 1.2. Uspostavljanje kontakata s mentorima i slanje prvog poziva putem e-pošte s obrascem prijavnice. Poziv sadrži informacije o datumu održavanja foruma, naziv teme, upućuje na rokove za predaju sažetka i lektoriranog rada, na okvirni hodogram i daje informaciju o besplatnim noćenjima i obrocima za studente i mentore.
- 1.3. Nakon prijema prijavnica sa sažetcima slijedi sastavljanje popisa studenata koji će izlagati na forumu. Broj studenata i mentora čine okvir prema kojemu se pišu i apliciraju zamolbe te šalju na različite institucije u svrhu dobivanja financijske potpore potrebne za realizaciju foruma (za smještaj i prehranu studenata i mentora).

Nakon prvog perioda rada i većeg obima posla članova organizacijskog odbora, slijedi drugi period, u kojemu najveću ulogu ima uredništvo zbornika. Dvije su odvojene etape:

- 2.1. Prikupljanje pristiglih radova i prosljeđivanje urednicima.
- 2.2. Rad urednika i pripremanje zbornika za tisak.¹¹

U trećem vremenskom periodu dvije su etape:

- 3.1. Osmišljavanje programa i hodograma izlaganja na temelju sličnosti tema te slanje programa studentima i mentorima¹².

¹⁰ Skupina (tim) zadatke dijeli u odnosu na afinitete i mogućnosti studenata, uz potporu koordinatorice foruma i bivših članova organizacijskog odbora.

¹¹ Prijava zbornika Izdavačkom povjerenstvu vrši se u prvom vremenskom periodu, a ovisi o rokovima Sveučilišta, koji je ujedno i nakladnik. Urednici su profesor i student s Muzičke akademije u Puli. U drugoj etapi urednici na osnovu pristiglih tema radova pronalaze recenzente. Nakon čitanja urednika i recenzenata, tekstovi se, po potrebi, vraćaju na doradu. Nakon korekcija šalju se na lekturu. Lektorirani tekstovi razvrstavaju se po temama da bi se postigao primjereni koncept zbornika. Zbornik se šalje na prijelom i dizajn te se ponovno pregledava od strane urednika. Kad je zbornik i stručno i tehnički dovršen, s dobivenim CIP klasifikacijom i ISBN brojem, spreman je za tisak.

¹² Program foruma, podatci za smještaj i prehranu, plana Grada Pule, mapa s lokacijama i ostale važne informacije šalju se studentima mjesec dana prije održavanja foruma.

3.2. Realiziranje foruma: doček i asistencija gostima u svim predviđenim aktivnostima; vođenje i moderiranje foruma te realiziranje programa i aktivnosti.

Dok se članovi organizacijskog odbora pripremaju za forum na opisani način, mentori¹³ odabiru studente koji će predstavljati njihovu instituciju na pulskom forumu, čime započinje rad na stručnom dijelu foruma. Uglavnom se odabiru studenti s četvrte ili pete godine zbog veće odgovornosti i zrelosti, iskustva i znanja. Poneki mentori odabiru studente iz klase s kojom rade, poneki na osnovu najboljeg studentskog završnog ili diplomskog rada ili pak u dogovoru s predstojnikom odjela/odsjeka. Kriteriji odabira su različiti: na temelju odgovornosti i savjesnosti pri obavljanju studijskih obveza te kvalitete radova tijekom studija; smisla za buduću nastavnu djelatnost, na osnovu studentskih preferencija, ljudskih karakteristika, izuzetne sklonosti prema zajedničkom radu, želje za usavršavanjem i napredovanjem u pedagoškoj struci i znanosti; prema do sada pokazanim aktivnostima i zainteresiranosti za glazbeno-pedagoška pitanja; prema prepoznatom afinitetu za buduću rad s djecom.

Temeljem studentskih ideja mentori pomažu u oblikovanju cjeline. Na konzultacijama (usmenim i pismenim) ili tijekom nastave mentori upućuju studente na relevantnu literaturu, daju prijedloge, podržavaju i pomažu u razradi njihovih ideja, u strukturiranju rada, u diseminaciji rezultata. Studenti s mentorima dogovaraju temu, raspravljaju ideje, daju prijedloge, izrađuju i pregledavaju video uratke, snimaju aktivnosti, pripremaju predavanja, osmišljavaju koncept istraživanja, provode nastavne sate, vrednuju učinjeno, osmišljavaju plan, provode pokusni sat. S druge strane, neki mentori zagovaraju potpuno samostalni rad nakon zadavanja zadatka te nastoje da rad studenata bude što više samostalan. Vrijeme pripreme studenata je, prema procjeni mentora, od 2 do 6 mjeseci. Nakon što su početne ideje uobličene u smislenu cjelinu, većina je studenata predstavila svoj rad pred svojim kolegama, preslušavali se, vježbali, dogovorili način izlaganja.

Poteškoće na koje su studenti nailazili vezane su, najčešće, uz pisanje rada. Studenti su u anketama¹⁴ ukazali na to da su naišli na problem nedostupnosti literature, imali problem oblikovanja misli i ideja u prihvatljiv tekst, pisanja smislenog i logičnog članka, a s time u vezi definiranja pitanja u vlastitom anketnom upitniku, strukturiranju rada, odvajanju važnog od nevažnog, prevođenja na engleski, citiranja i pisanja bilješki, što je svakako rezultat njihovog neiskustva. Upravo zato je mentorski rad bio od neprocjenjive važnosti.

¹³ Pitanje na koji se način pripremaju za forum postavljeno je u anketnom upitniku kojega su ispunjavali studenti, ali i mentori.

¹⁴ Studenti su odgovarali na pitanja iz anketnog upitnika. Više u empirijskom istraživanju koji slijedi.

Za sljedeći forum, a prema preporukama studenata i mentora¹⁵ smjernice razvoja mogu se odnositi i na stručni i na organizacijski segment. Anketirani studenti preporučuju da se studenti bolje pripreme za raspravu na temu okruglog stola te da postavljaju pitanja nakon izlaganja u većoj mjeri (s time su u vezi i duže diskusije). Prijedlog je da se uvedu praktične glazbene aktivnosti, radionice i koncerti na kojima bi sudjelovali i strani sudionici. Predlažu se i pozvana predavanja mladih kolega profesora, ali i razmišlja o tome da izlaganja budu isključivo na engleskom jeziku.

Anketirani mentori predlažu kao motivirajući element izbor najboljeg studentskog rada (K. H.), zatim natječaj na početku akademske godine na koji se mogu prijaviti studenti sa svojim mentorima te najbolji rad predstavlja akademiju/fakultet (L. D.), upoznavanje studenata s nastavnim praksama, procedurama, zadacima i postignućima na vlastitim akademijama (S. K.), ali isto tako ukazuju da će obratiti veću pozornost prilikom odabira studenata koje će ubuduće predlagati za pulski forum.

Svoje iskustvo mentoriranja na forumu mentori ocjenjuju uglavnom pozitivnim pa tako K. Z. ističe kako već razmišlja o daljnjim sudjelovanjima studenata i aktualnim temama koje se mogu obraditi, dok se J. M. B. nada da će organizatori ustrajati „u plemenitoj misiji podrške mladim ljudima i njihovim idejama”.

Empirijsko istraživanje

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja je utvrditi koje su kompetencije studenti stekli sudjelovanjem na Forumu te na koji je način to utjecalo na njihov osobni identitet.

Zadatci istraživanja su:

- 1) utvrditi koje su kompetencije stekli studenti koji su organizirali forum u odnosu na druge studente koji su sudjelovali na forumu;
- 2) opisati kako je forum utjecao na osobni identitet kod studenata i studenata organizatora;
- 3) definirati koje su kompetencije studenti stekli, iz perspektive mentora.

Ispitanici

Istraživanje je provedeno tijekom lipnja i srpnja 2017. godine na uzorku od 25 ispitanika: 8 studenata – članova organizacijskog odbora, 9 studenata koji su sudjelovali na forumu i 8 mentora. U vrijeme održavanja foruma *članovi organizacijskog odbora* bili su studenti četvrte ili pete godine studija Glazbene pedagogije s pulske Muzičke akademije. Osim studenata s ovogodišnjeg foruma – 2017 (članova organizacijskog odbora), ostali su članovi bivši pulski studenti i danas, većina njih radi u školi, kao učitelji glazbene kulture/glazbene umjetnosti/solfeggia.

¹⁵ U odnosu na odgovore iz anketnog upitnika.

Studenti koji su sudjelovali na forumu bili su (ili jesu) studenti četvrte ili pete godine studija, većinom sa studija glazbene pedagogije. Na forumu su prisustvovali i studenti teorije, dirigiranja, čak i psihologije. Anketirani studenti dolaze iz Hrvatske, Slovenije, Srbije, Poljske i Austrije. Neki od bivših studenata s foruma rade u školi, ali i u vrtiću te na fakultetu. Anketirani mentori su sveučilišni profesori iz Hrvatske, Bosne i Hercegovine, Slovenije, Srbije, Crne Gore, od kojih su pojedini dva ili tri puta prisustvovali forumu, dok su tri mentora prvi put mentorirali studente u okviru foruma.

Instrumentarij

Za potrebe ovog istraživanja izrađena su tri anketna upitnika s pitanjima otvorenoga tipa, budući da su nas zanimali svi mogući odgovori. Anketni upitnici priređeni su za studente – članove organizacijskog odbora, zatim za studente koji su izlagali/pisali rad te za njihove mentore. U anketama su se tražili podatci o stavovima, mišljenjima, sudovima, željama i interesima. Zadnje pitanje u svim anketama nije imalo zadanu formu, već su ispitanici mogli izraziti svoje mišljenje na teme koje nisu bile obuhvaćene u anketnom upitniku. Iako su ankete poslane direktno ispitanicima na njihovu e-poštu s koje su se odgovori i vratili, zadržali smo pravo anonimnosti, a za potrebe ovoga istraživanja ostavili smo, prilikom citiranja ili parafraziranja, njihove inicijale. U svrhu kvalitativne analize prikupljene smo podatke reducirali na ona pitanja koja su u uskoj vezi s predmetom istraživanja. Podatke smo sredili i svrstali u odgovarajuće preglede, grupirali ih, razmotrili i sustavno zabilježili, interpretirali podatke te izveli zaključke.

Za studente iz organizacijskog odbora pripremili smo anketu s 13 pitanja koja su se odnosila na motivaciju za prijavu, s kojom namjerom i ciljem, koje su bile etape provođenja foruma, na koji su način odabrani suradnici, kako su podijelili zadatke, tko im je pomogao, koji su bili problemi i izazovi, je li forum bio uspješan, što bi napravili drugačije kada bi se ponovno prijavljivali na forum, koje su kompetencije stekli, kako je organizacija utjecala na jačanje privatnog i profesionalnog identiteta, jesu li važna ovakva događanja tijekom studiranja. Zadnja tema bila je otvorenog tipa pa su studenti mogli napisati vlastito mišljenje o organizaciji foruma i dati prijedloge za daljnji rad.

Studenti (gosti) su odgovorili na 19 pitanja s anketnog lista: što je za njih značilo sudjelovati na forumu, očekivanja, zadovoljstvo, što ih se najviše, a što najmanje dojmilo, na koji su ih način mentori upoznali s forumom, kako su kontaktirali s mentorom, kako su se pripremili, što je bio izazov, kako su se osjećali prilikom izlaganja, što misle o ideji objavljivanja rada, imaju li slična iskustva, kako je forum utjecao na njih, koje su kompetencije stekli, jesu li motivirani za daljnji rad, prednosti i nedostaci susreta, noviteti, razmišljanja o forumu.

Mentorima je u anketi postavljeno 10 pitanja: što misle o forumu, na koji su način odabrali studente, kako su radili sa studentima, kako su se studenti pripremali, na koje su poteškoće naišli, koliko dugo su pripremali studente, koje su

kompetencije studenti stekli, je li to za studente važno iskustvo, zadovoljstvo, razmišljanja o forumu.

Rezultati i diskusija

Ad 1) Studenti koji su bili članovi organizacijskog odbora smatraju da su stekli sljedeće kompetencije: umijeće organiziranja i vođenja specifičnih događanja, suradnje i timskoga rada, snalaženja u neočekivanim situacijama, suočavanja s problemom i nalaženja rješenja, inicijativnost, kreativnost. Unaprijedili su načine komunikacije (otvorili se prema komunikacijskim problemima u odnosu na to da su upoznali različite osobe u kratkom vremenskom razdoblju i govorili stranim jezikom), testirali i proširili svoje mogućnosti, suočili se s problematikom javnog nastupa (govora, za razliku od sviranja i pjevanja na što su dotada bili navikli, s obzirom na angažmane tijekom studija); postali su odgovorniji, naučili se reagirati na stres, aktivno koristiti engleski jezik, naučili se upravljati financijama (raspolagati, pravdati i koristiti financijska sredstva), rješavati potrebnu dokumentaciju, razgovarati sa sponzorima, organizirati sastanke.

Tabela 1. Stečene kompetencije studenata u odnosu na osobnu i profesionalnu dimenziju (organizacijski odbor)

Osobna dimenzija	Profesionalna dimenzija
testiranje i proširivanje osobnih mogućnosti	organiziranje događaja
snalaženje u neočekivanim situacijama	vođenje tima i zadavanje zadataka
sposobnost otklanjanja stresa	rad u timu i suradnja
suočavanje s problematikom javnog nastupa	komunikacija sa sponzorima
	rješavanje administracije
	raspolaganje, pravdanje i korištenje financijskim sredstvima
odgovornost	
komunikacija sa studentima i profesorima	
kreativnost	
inicijativnost	
korištenje stranog jezika	
upravljanje financijama	

Iz priloženoga popisa (Tabela 1) možemo zaključiti da su studenti, uz kompetencije koje se tiču konkretne organizacije i realizacije foruma kao projekta, sa svim njegovim sastavnicama (ideja, cilj, namjera, rad u timu, administrativni i financijski čimbenici), stekli i kompetencije koje se odnose na osobni razvoj u emocionalno-socijalnom kontekstu, a isto tako razvili ili unaprijedili kompetencije koje obuhvaćaju i osobnu i profesionalnu dimenziju jer su iste karakteristike specifične za obje dimenzije.

Kompetencije na koje su ukazali studenti koji su sudjelovali u forumu, gosti, (Tabela 2) i koje su utjecale na njihovu osobnu i profesionalnu dimenziju su sljedeće: stjecanje novih znanja, oblikovanje vlastitih stavova i uvjerenja, odgovornost, samostalnost, kritičnost; sposobnost analize i sinteze, razvoj socijalnih vještina, timskoga rada i rasprave, umijeće organiziranja i uređivanja vlastitog učenja, poduzetništvo, stručne, govorničke, izlagačke vještine; korištenje principima znanstvenoga rada (načini provođenja ankete, traženje i citiranje literature); inicijativnost, osobno ostvarenje, ostvarenje ciljeva, želja za dodatnim znanjem, uključenost u skupni program, planiranje i praćenje pedagoških aktivnosti.

Tabela 2. Stečene kompetencije studenata u odnosu na osobnu i profesionalnu dimenziju (studenti)

Osobna dimenzija	Profesionalna dimenzija
osobno ostvarenje	ostvarenje ciljeva
umijeće organiziranja i uređivanja vlastitog učenja	uključenost u skupni program
poduzetništvo	timski rad
želja za dodatnim znanjem	rasprava
oblikovanje vlastitih stavova i uvjerenja	analiza i sinteza
osposobljenost za suradnju	stjecanje novih znanja i produbljivanje znanja
	upoznavanje s principima znanstvenoga rada
	planiranje i praćenje pedagoških aktivnosti
	stručne, govorničke, izlagačke vještine
samostalnost	
odgovornost	
socijalne vještine	
kritičnost	
inicijativnost	

Prema dobivenim podacima razvidno je da je osnovna razlika u tome što su studenti koji su aktivno sudjelovali u forumu svoje kompetencije sagledali i kroz izlaganje koje su održali na forumu, ali i kroz kompetencije koje su stekli pisanjem rada, dok su članovi organizacijskog odbora druge kompetencije stekli upravo organizacijom događanja. Studenti koji su napisali rad usvojili su metodologiju pisanja rada. Većina ispitanika napisala je u anketnom upitniku da je upravo pisanje rada bila najzahtjevnija aktivnost, ali isto tako ukazali su na to da im je objavljivanje rada značilo veliku satisfakciju i čast. Ispitanici smatraju da im je napisati i objaviti rad odlična prilika koja se ne pruža svakom studentu, da spozna

što znači osmisлити, припремити и написати један стручни или зnanstveni рад. Такође, сматрају то погодношћу за лакши проналазак посла, lijepim priznanjem и nagradom, могућношћу да се похвале тиме. Студенти изјављују да су својим радом дали допринос струци.

Ad 2) Студенти – организатори сматрају да су организацијом догађања ојачали свој особни и професионални идентитет. Истичу слjedeће: теоријска зnanja су кроз планирање, организацију и реализацију форума испробана у пракси; презентирали су себе и свој рад, успјешно комуницирали са студентима и професорима, судјеловали и помагали да се оствари нешто битно. Уз наведено, истичу и слjedeће предности: упознавање с начином организовања оваквих пројеката које могу примјенити и у свом запосленју, проширивање видика, сналажење у новим ситуацијама, увид у различита мишљења, suočavanje с новим ситуацијама и изазовима. Постали су самопouzданiji, самouvјereniji, иновативнији, ојачали као тимски играчи, али и као појединци.

Табела 3. Утјецaj компетенција на идентитет студената у односу на особну и професионалну димензију те специфичност коју омогућава организација Форума

Особна димензија	Професионална димензија	Специфичност
презентирање себе и својега рада	упознавање с начином организовања пројеката који се могу примјенити и у будућем запосленју	увид у различита мишљења
самопouzдање	сазнање што их очекује приликом организације неке манифестације	судјеловање и помаганје да се оствари нешто битно
		проширују се видци
		теорија у праксу
унапрјеђење комуникације са студентима и професорима		
сналажење у новим ситуацијама		
позитивно реагирање на нове ситуације и људе		
самouvјереност		
иновативност		

Према податцима из Табеле 3 студенти перципирају свој идентитет кроз могућност презентирања свoga рада те особито с тиме да се осјећају способнима самостално организовати неку другу манифестацију. Сматрају да су им тиме проширени видци те да су имали прилике видјети како теоријске поставке поставити у практичан оквир. Истичу слjedeће:

„Гдјегод се тражи вјештина организовања, на послу или у приватном животу, реферирам се на организацију форума, јер мислим да је то био изузетно захтјеван подухват из којег сам пуно научила. Сасвим сигурно ми се ојачало и самопouz-

danje jer da ponovno trebam organizirati isti ili slični događaj, znam da to mogu.” (A. P.)

„Organizaciju i realizaciju Foruma smatram jednim od najvažnijih iskustava za vrijeme mog studija. Kontaktiranje drugih studenata koje nismo poznavali do tada, organizacija smještaja, organizacija predavanja, realizacija foruma, druženje s kolegama prije i poslije predavanja, razmjena iskustava, usporedbe studija, razvijanje novih ideja, kontakti koji ostaju nakon završenog foruma – prema mom mišljenju ovo su stvari koje ostaju u nama zauvijek te iz vlastitog iskustva mogu potvrditi da pomažu nakon studija u profesionalnom životu.” (E. M.)

Studenti koji su sudjelovali u forumu svojim izlaganjem i pisanim radom, također su se (pre)oblikovali kako na osobnom, tako i na profesionalnom planu i prošli fazu „od stresa do ponosa“, u kojima, na kraju, „poželiš još takvih situacija i trenutaka u životu”. Smatraju da su: obogaćeni novim iskustvima i znanjima (odlična je prilika za studente da izlažu svoje radove), proširili znanja i iskustva, upoznali nove ljude, družili se, stvorili kontakte za buduću suradnju i usavršavanje. Ističu da su na forumu dijelili iskustva, ideje, provodili vrijeme u formalnim i neformalnim zajedničkim trenucima, što je na njih utjecalo vrlo pozitivno. Obogaćeni su novim stručnim saznanjima, proširili su im se interesi, ostvarena su nova poznanstva, što je doprinijelo punom emocionalnom zadovoljstvu. Stvorena je snažna grupa s kojom su kontaktu. Forum smatraju sjajnim iskustvom i velikom mogućnošću za profesionalnim i osobnim razvojem.

Tabela 4. Utjecaj kompetencija na identitet studenata u odnosu na osobnu i profesionalnu dimenziju te specifičnost koju omogućava sudjelovanje na Forumu

Osobna dimenzija	Profesionalna dimenzija	Specifičnost
nova iskustva	prošireno i obogaćeno znanje	odlična prilika za studente
emocionalno zadovoljstvo	nove ideje za budući rad	pozitivan utjecaj
	stvaranje kontakata za buduće suradnje	sjajno iskustvo
	usavršavanje	prilika da se upoznaju novi ljudi i druže
velika mogućnost za profesionalni i osobni razvoj		uživanje u zajedničkom vremenu i neformalnim zajedničkim trenucima
prošireni interesi		

Prema podacima iz Tabele 4, vidljivo je da je najviše karakteristika kojima se formira identitet okrenuto prema profesionalnoj dimenziji. Isto tako, u stupcu – specifičnosti – sagledava se važna sastavnica koja upućuje i na osobnu dimenziju, konkretno na emocionalno zadovoljstvo i uživanje u društvenoj koheziji. Studenti forum smatraju pozitivnim iskustvom. Studenti (danas, u većini učitelji glazbe)

ističu da je forum bio snažan motivacijski impuls za daljnje usavršavanje, objavljivanje radova pa čak i za upisivanje doktorskog studija.

Upravo se u segmentu kojima se naglašava specifičnost organiziranja važnog događanja i provođenja teorijske ideje u praksu najviše razlikuje mišljenje članova organizacijskog odbora u odnosu na studente (izlagače) koji su kao specifičnosti više naglasili društveni i emocionalni kontekst.

Ad 3) Mentori uviđaju kako su studenti dobili izvrsnu priliku za napredak te ističu da su studenti razvili i unaprijedili različite kompetencije. Odnose se na: znanje (produbili znanje, viši stupanj analitičnosti metakognitivnog mišljenja i konstruktivne refleksije), vještine (pisanje radova, izražavanje na engleskom jeziku), stavove (iskazivanje vlastitih stavova i uvjerenja). Studenti su imali mogućnost koristiti znanja iz različitih kolegija, korelirati sadržaje, temi pristupiti interdisciplinarno. Uz javno prezentiranje te pisanje i oblikovanje rada, studenti su naučili prikupljati literaturne izvore, postaviti i izvršiti istraživanje, naučili su snimati audio i video inserte, izraditi videoklip, montirati film, a imali su prilike snimiti radijske emisije. Prisustvovanjem na forumu stekli su uvid u to što se događa u glazbenoj pedagogiji i što rade studenti na drugim fakultetima/akademijama. To ih je međunarodno iskustvo pripremilo za daljnji rad i još ih više približilo svojim mentorima. Prilikom sagledavanja osobnog „dobitka” studenata mentori su uočili da studenti imaju više samopouzdanja, smanjena je trema pred javni nastup, zadovoljniji su sobom i svojim doprinosom, oduševljeni pozitivnim komentarima.

Mentori smatraju da je Forum za studente važno iskustvo jer je to prilika razmjene iskustava sa studentima drugih akademija i mogućnost međunarodne suradnje. Vidjeli su i naučili nove i korisne stvari te bili u doticaju sa znanstvenim okruženjem, odnosno upoznali su se s fazama i mogućnostima istraživanja. U svemu tome ostvarena je osobna satisfakcija, potaknuta želja za budućim istraživanjima, razvijen je partnerski odnos među sudionicima. Osobito važno, osjećali su se priznatima, da se njihovo mišljenje uvažava, da imaju svoj prostor te da nisu samo pasivni slušatelji. Na kraju, predstavili su sebe i svoj rad te se odmjerili s drugima.

Donosimo pojedinačna mišljenja mentora:

„Sama ideja da se studenti okušaju u pisanju radova je izvrsna, kao i mogućnost dodatnog rada s mentorima te ideja da studenti izlažu svoja istraživanja, sami moderiraju skup, rade na njegovoj organizaciji, smještaju sudionika, brinu o studentima s drugih sveučilišta i sl. Mislim da je to za njih neprocjenjivo iskustvo i da time naš fakultet dobiva na ugledu, što je i potvrđeno nalazom prošlogodišnje reakreditacije akademije.” (L. D.)

„S obzirom da je na zadnjem održanom forumu (2017, op.a.) sudjelovala grupa studenata 5. godine, kao njihova profesorica koja je imala priliku pratiti ih tijekom cijelog studija, mogu jedino reći da je njihovo sudjelovanje i vrijedan rad na projektu svojevrсна kruna njihovog studija i našeg zajedničkog rada.” (D. R.)

„Forum studenata je mjesto povezivanja i dragocjene razmjene iskustava, s obzirom na to da studenti muzičke pedagogije, za razliku od instrumentalista, nemaju puno prilike da se okupe i javno predstave. Stvoren je ambijent u kojem se studenti osjećaju uvažanim i potaknutim na najbolji mogući način.” (J. M. B.)

„Za njih je to bilo izuzetno značajno iskustvo. Prvenstveno zbog kontakata i komunikacije sa kolegama iz drugih sredina, sa kojima su razmenile iskustva, saznale nešto novo, potvrdile ono što su naučile. Osim toga, stekle su iskustvo izlaganja na naučnom skupu, bile vrlo zadovoljne i iznenađene velikim brojem diskuta-nata nakon izlaganja, što je sve značajno uticalo na njihovo samopouzdanje.” (E. S.)

O Forumu mentori smatraju da je: sjajna ideja, prijeko potrebna... ispunjen i zadovoljen ljudski faktor, a zatim stručni i naučni (M. P.); odlična prilika za studente da se upoznaju i nauče (S. K.); jako dobra praksa izmjene iskustava između studenata, vezan uz uvide različitih studijskih programa i obveze pojedinih članova europskih država (K. Z.); najjača strana Forumu je što se studenti mogu družiti, izmjenjivati ideje, predstaviti što rade. Na neki način to je nagrada za one najbolje, koje kao mentor motiviraš da predstave svoj rad. (K. H.).

Zaključak

Prema prikupljenim podacima i razgovorima s većim brojem studenata i mentora koji su između 2011. i 2017. godine prisustvovali Forumu studenata glazbene pedagogije možemo konstatirati da su ideja i cilj Forumu uvelike nadmašili postavljene parametre, ali isto tako da ima prostora za njegovu daljnju razradu.

Studenti smatraju, a time i nama daju daljnji impuls, kako je važnost ovakvih događanja tijekom studija neizmjerena jer se time razvijaju stručne i organizacijske kompetencije te jača identitet. Studenti imaju priliku da se uz učenje suoče i sa stvarnim životom, a sve što se isproba već tijekom studija, smatraju ispitanci, uvelike olakšava kasniji ulazak u profesionalni svijet. Stručnom izobrazom studenti će postati uspješni profesori, ali uz ovakvo iskustvo moći će u svoju školu unijeti neka nova događanja kojima će obogatiti život učenika.

Anketirani studenti su izjavili kako iskustvo takve vrste pomaže nakon studija u profesionalnom životu, a osjećaj zajedništva zbog obavljenog posla ostaje zauvijek u sjećanju. Studenti zaključuju kako bi svaki student trebao doživjeti ovakvo iskustvo za vrijeme studiranja.

Osobni razvoj važna je stavka oblikovanja identiteta u svim životnim razdobljima. Fakultetskim i izvanfakultetskim obvezama trebalo bi omogućiti raznolike načine napredovanja pojedinaca s ciljem oblikovanja vlastitoga identiteta kojim će se utjecati na promjene i boljitak društva. Sudjelovanjem na Međunarodnom forumu studenata glazbene pedagogije, osim prilike razmjene iskustva sa studentima drugih akademija i doticaja sa znanstvenim okruženjem, studenti su razvili i unaprijedili neke kompetencije koje su utjecale na jačanje osobnog, profesionalnog, a time i društvenog identiteta.

Uspjeh foruma ovisi o interesu, motivaciji, želji, sposobnosti, radnim navikama, unutarnjoj snazi i ustrajnosti studenata te stručnoj i nesebičnoj pomoći i potpori mentora. Procjena vlastitih mogućnosti, izvrsna organizacija slobodnog vremena i iznimna profesionalna i ljudska suradnja uvjet su uspjeha. Kako ističe J. J: „Treba raditi, biti entuzijast, imati viziju i realizirati svoje ideje.”

Do sada su naši studenti i mentori u tome uspjeli, a vjerujemo da će i sljedeći forum biti na tome tragu. Mogućnost da forum *personalizira* svaka nova generacije studenata koji ga organiziraju, znači otvorenost samoga događanja prema budućnosti, novim idejama i formama te kreiranje nečega, uz postojeći idejni format, specifičnog i životnog.

Zadaća organizatora je da, u skladu s dobivenim podatcima porazmisle o tome što se može modificirati i u kojoj mjeri, ali u odnosu na prvobitnu ideju – omogućavanja studentima da organiziraju stručna događanja, izlažu (i napišu) svoje radove, odnosno razmijene svoje ideje, usavršavaju se, stječu nova poznanstva – oblikuju svoj identitet.

Literatura

Altaras Penda, Ivor (2005). Identitet kao osobno pitanje. *Revija za sociologiju*, Vol XXXVI, 1–2, 55–62.

Anić, Vladimir (1994). Rječnik hrvatskoga jezika. Zagreb: Novi Liber.

Bolić, Maja; Čorić, Ana; Dopud, Vera; Mahić, Martina & Smolić, Aleksandra (2011). Studij glazbene pedagogije u Hrvatskoj – odjeci studentske tribine Drugog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga. *Tonovi*, 58, 132–138.

Busch, Veronika; Bunte, Nicola & Schurig, Michael (2016). Open-earedness, musical concepts, and gender identity. U: Krämer, Oliver & Malmberg, Isolde (urednici), *European perspectives on music education 6. Open Ears – Open Minds* (151–165). Innsbruck-Esslingen-Bern-Belp: Helbling.

De Pieri, Severino (1995). *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani (Ricerche e proposte)*. Torino: Leumann.

Duraković, Lada & Vidulin, Sabina (2017). Creativity and teaching: film as a medium for music knowledge transfer. U: Konkol, Gabriela Karin & Kierzkowaki, Michał (urednici), *International Aspects of Music Education*, vol. 4 (99–109), Gdansk: Academy of Music in Gdansk.

Duraković, Lada & Vidulin, Sabina (2016). Music teaching from the perspective of university students: fostering creativity and upgrading musical competences. U: Girdrzyauskienė, Rūta & Sakadolskienė, Emilija (urednice), *Looking for the unexpected – Creativity and innovation in music education* (99–113), Vilnius: Klaipėda university.

Duraković, Lada & Bedeković, Vinka (2017). *Budućnost glazbene nastave u kontekstu učeničkih potreba*. Zbornik radova s Četvrtog međunarodnog foruma studenata glazbene pedagogije. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Filipović, Vladimir (1984). *Filozofski rječnik*. Zagreb: NZMH.

Maalouf, Amin (2002). *U ime identiteta*. Zagreb: Prometej.

Mandarić, Valentina Blaženka & Razum, Ružica (2011). Odgojno-obrazovno djelovanje i vrijednosti. U: Mandarić, Valentina Blaženka & Razum, Ružica (urednice), *Identitet kao odgojno-obrazovna vrijednost*. Zbornik radova s tribina Zajednički vidici (27–54), Zagreb: Glas Koncila.

***Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

- Pećnjak, Davor (2006). *Aspekti osobnog identiteta*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Hrvatski studiji – Studia Croatica.
- Radoš, Ksenija (2010). Psihologija muzike. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Razdevšek-Pučko, Cveta (2005). Kakvoga učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra). *Napredak*, 146 (1), 75–90.
- Rubeša, Ivana (2013). Drugi (međunarodni) forum studenata glazbene pedagogije. *Tonovi*, 61, 136–137.
- Spychiger, Maria (2017). Teaching towards the promotion of students' musical self-concept. U: Girdzijauskienė, Rūta & Stakelum, Mary (urednice), *European perspectives on music education 7. Creativity and Innovation* (133–146), Innsbruck-Esslingen-Bern-Belp: Helbling.
- Vidulin-Orbanić, Sabina (urednica) (2011). *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 2. Glazbena nastava i nastavna tehnologija: mogućnosti i ograničenja*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Vidulin-Orbanić, Sabina (urednica) (2013). *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3. Interdisciplinarni pristup glazbi: istraživanje, praksa i obrazovanje*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Vidulin-Orbanić, Sabina & Duraković, Lada (2012). *Metodički aspekti obrade muzikoloških sadržaja. Mediji u nastavi glazbe*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Vidulin, Sabina & Dadić, Marina (urednice) (2015). *Modeli poticanja motivacije učenika u nastavi glazbe*. Zbornik radova s Trećeg međunarodnog foruma studenata glazbene pedagogije. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

INTERNATIONAL FORUM OF MUSIC PEDAGOGY STUDENTS: FROM ACQUIRING COMPETENCES TO FORMING STUDENTS' PERSONAL IDENTITY

The intention of the paper is to explore the competences the students gained by organizing and participating to the International Forum of Music Pedagogy Students and how it influenced on their personal identity. Participants' responses indicated that: (1) the *members of the students' organizational committee*, with the competences such as: organizing skills, teamwork, communication and cooperation, initiative and creativity, strengthened their personal (social and professional) identity; (2) *students* have been enriched with new experiences and knowledge in formal and informal common moments, created contacts for future cooperation, expressed their own attitudes and beliefs, achieved a higher level of responsibility, independence, critics, initiative, and significantly improved their social skills and team work. *Mentors* pointed that their students have expanded their competences of metacognitive thinking and constructive reflection and have developed new ones: from researching, writing, public presentation, expression in English language, gaining more confidence, reducing fear from public performance, becoming more satisfied with themselves and their work, felt recognized in a professional environment.

Key words: competences, International forum of music pedagogy students, personal identity, students

Tihana Škojo, Marko Sesar

Umjetnička akademija u Osijeku, Hrvatska
tihana.skojo@skojo.hr, marsesar@gmail.com

PROŠIRIVANJE GLAZBENIH PREFERENCIJA UČENIKA PREMA INTERKULTURALNOM KURIKULUMU GLAZBENE NASTAVE

Sažetak

Glazbene preferencije mladih, kao kratkoročne procjene sviđanja, složeni su fenomen obilježen brojnim razlozima i motivima odabira pojedine glazbe koji se kreću od reguliranja emocija i stabilizatora raspoloženja, karakteristika glazbe do oblikovanja društvene pripadnosti. Na glazbene preferencije učenika osnovne škole najveći utjecaj imaju vršnjaci i masovni mediji, stoga je razumljivo dominantno usmjeravanje preferencija prema najrazličitijim djelima popularne glazbe. Među glazbenim primjerima popularne glazbe, prema kojima iskazuju sklonost i zanimanje, mogu se pronaći najraznovrsniji primjeri iz svjetske zabavne glazbe što ukazuje na jezičnu, kulturalnu, tonalnu, temporalnu i kvalitativnu otvorenost. Glazbena otvorenost mladih nedovoljno je iskorištena u nastavi Glazbene kulture, koja je gotovo isključivo usmjerena na upoznavanje i stjecanje glazbenih znanja o zapadnoeuropskoj umjetničkoj glazbi i razvoju glazbenih preferencija prema toj glazbi.

U radu se prikazuje istraživanje glazbenih preferencija primjenom skale procjene za ispitivanje preferencija odabranih glazbenih ulomaka klasične glazbe i glazbe svijeta, na uzorku učenika četvrtoga, petoga, šestoga, sedmoga i osmoga razreda osnovne škole. Iz dobivenih je rezultata utvrđena otvorenost mladih prema glazbenim primjerima različitih glazba svijeta koja navodi na zaključak kako je u današnje vrijeme, kada je moderno društvo svakim danom kulturno sve raznolikije i bogatije, više nego ikada prije iskazana potreba za implementacijom kulturno različitijih nastavnih sadržaja te za sustavnim obogaćivanjem kurikuluma glazbene nastave brojnim sadržajima različitih glazbenih tradicija svjetskih kultura.

Кључне ријечи: glazbene preferencije učenika, glazbe svijeta, obogaćivanje glazbenoga iskustva, interkulturalni glazbeni kurikulum

Uvod

Brojna znanstvena istraživanja o glazbenim preferencijama ukazuju na ovaj složeni fenomen koji se oblikuje pod utjecajem različitih čimbenika. Glazbene preferencije, kao kratkoročne procjene sviđanja (Mirković-Radoš, 1996), mogu se, među ostalim, sagledavati kroz utjecaje povezane s osobinama slušatelja, pro-

matrajući društvene i kulturne čimbenike te kroz osobine glazbe, razmatrajući glazbeno-izražajne sastavnice, glazbene stilove i poznatost glazbe.

U adolescentsko su doba svakako najutjecajnije čimbenici na glazbene preferencije mediji koji omogućuju masovno širenje glazbe i postižu da glazba različite kvalitete postane sveprisutna i lako dostupna svima (Škojo, Radočaj-Jerković, Milinović, 2016). Uz utjecaj medija na glazbene preferencije, posebice u adolescentskoj populaciji, značajan utjecaj imaju i vršnjaci. Lull (1985, 365) ističe kako *mladi koriste glazbu kako bi dosegli svoje personalne i interpersonalne ciljeve, kako bi se odupirali autoritetima, utvrdili svoje identitete te razvili odnose s vršnjacima*.

Istražujući utjecaj dobi na glazbene preferencije, Hargreaves (1982) i LeBlanc sa suradnicima (1999) ukazuju na preferencijsku otvorenost te ističu kako su mlađa djeca otvorenija prema stilski različitoj glazbi te da se ulaskom u adolescenciju njihove preferencije sužavaju. Hargreaves i Castell (1987) ukazuju i na otvorenost prema nepoznatoj glazbi te navode kako mlađa djeca i glazbu koju ne poznaju ocjenjuju značajno višim ocjenama od djece starijega uzrasta. LeBlanc i sur. (1996) istražuju otvorenost prema klasičnoj glazbi, jazzu i rocku i utvrđuju kako je otvorenost prisutna u preferencijama svih navedenih stilova sve do šestoga razreda, kada značajno opada. Dobrota i Reić Ercegovac (2009) istražuju glazbene preferencije prema klasičnoj, popularnoj glazbi i glazbama svijeta te zaključuju kako su glazbene preferencije, bez obzira na spol, vrstu škole, dob, školski uspjeh ili stručnu spremu roditelja, dominantno orijentirane prema popularnoj glazbi. U pogledu preferencija prema umjetničkoj glazbi iste autorice naglašavaju utjecaj glazbene nastave koji uvjetuje veće razumijevanje, a time i svidanje ove vrste glazbe. Do istoga zaključka o povezanosti poznavanja glazbenoga djela i glazbenih preferencija učenika dolaze Hargreaves i Castell (1986) ukazujući na to kako su preferencije u slučaju potpuno nepoznate umjetničke glazbe inicijalno negativne, ali da se s upoznavanjem preferencije povećavaju i dosežu vrhunac na određenoj razini optimalne poznatosti. Moskovitz (1992) u istraživanju utvrđuje povezanost stručne glazbene poduke i ponavljanja djela na glazbene preferencije umjetničke, zapadne klasične glazbe. Na potrebu za glazbenom podukom u svrhu povećanja glazbenih preferencija prema glazbama svijeta ukazuje Shehan (1985) te temeljem studije transfera preferencija utvrđuje kako se nakon petotjedne glazbene poduke o glazbi i kulturi Afrike, Indije, Japana i Latinske Amerike ostvaruje značajno povećanje u preferencijama prema tim glazbama.

Spoznaje iz različitih istraživanja navode na promišljanje o iznimnom utjecaju glazbenih pedagoga, koji su u mogućnosti ispravno odgovoriti na otvorenost u glazbenim preferencijama učenika, proširivanjem glazbenoga repertoara i oplemenjivanjem kurikulumu glazbe vrijednim interkulturalnim sadržajima, i na taj način sustavno utjecati na proširivanje opsega glazbenih preferencija.

Interkulturalni kurikulum glazbene nastave

Istraživanja s područja utjecaja kulturnih čimbenika na glazbene preferencije ukazuju na potrebu za odgojnom i obrazovnom intervencijom u smjeru osvještavanja vrijednosti i osobitosti brojnih svjetskih kultura (Frith, 1996). Ta saznanja, ali i potrebe suvremenoga društva koji se odlikuje migracijama, upućuju na nužnost implementacije interkulturalnih sadržaja u odgojno-obrazovni proces i kreiranje interkulturalnoga kurikuluma. *Interkulturalni kurikulum treba oblikovati takve programe, sadržaje, nastavna sredstva i metode rada koje neće služiti samo stjecanju znanja, nego i odgoju za suprotstavljanje kulturnim i socijalnim stereotipima, predrasudama, ksenofobiji i stigmatizaciji ljudi* (Previšić, 1999, 80). Nastojeći zadovoljiti potrebe novoga, kulturno bogatijega i raznolikijega društva, europski su se kurikulumi u posljednjih deset godina značajno oplemenili interkulturalnim sadržajima s ciljem razvoja interkulturalnih kompetencija. U istom je smjeru krenula i odgojno-obrazovna politika Republike Hrvatske ukazivanjem potrebe za usvajanje *međukulturnih kompetencija kod učenika koje omogućuju prihvaćanje i razumijevanje drugoga i drugačijega bez obzira na kulturnu, etničku ili nacionalnu pripadnost* (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011, 181).

Kao jedan od najboljih primjera za ostvarivanje interkulturalnih ciljeva, zbog univerzalne prirode predmeta koja nadilazi etničke, nacionalne i geografske podjele, iskristalizirao se glazbeni kurikulum. Dobrota i Kovačević (2007, 120) ističu kako se *interkulturalnom koncepcijom glazbene nastave učenici upoznaju s glazbenim izričajem različitih kultura, ne ostajući pritom hermetizirani u okvirima zapadnoeuropske glazbene tradicije*. Weidknecht (2009) uspješno povezuje zapadnoeuropsku umjetničku glazbu i glazbena iskustva ostalih svjetskih kultura i navodi kako upoznavanje svjetskih glazbenih tradicija ima pozitivne implikacije na produbljivanje znanja zapadnoeuropske glazbe, koja dominantno prevladava u aktualnim europskim kurikulumima. Anderson i Campbell (1996 prema Abril, 2003) ukazuju na to kako učenici interkulturalnim glazbenim obrazovanjem obogaćuju svoja glazbena iskustva različitim zvukovima iz cijeloga svijeta te razvijaju sklonost prema drugačijoj i nepoznatoj glazbi. Dobrota i Blašković (2013/2014) se referiraju na estetski razvoj učenika koji se putem glazbe svijeta proširuje u različitim smjerovima, uspostavljajući novu dimenziju glazbenih preferencija.

Iskazana istraživanja ukazuju na značaj i vrijednost interkulturalnoga odgoja i obrazovanja učenika i važnost u stjecanju brojnih kompetencija, prvom koraku u stjecanju znanja i širenju preferencija prema drugoj i drugačijoj glazbi i kulturi, ali i važnom pomaku pri uvažavanju i toleranciji prema dalekom i nepoznatom.

Cilj, problemi i hipoteze istraživanja

Istraživanje je provedeno s ciljem ispitivanja preferencija učenika prema klasičnoj glazbi i glazbama svijeta te utjecaja poznatosti glazbenoga primjera na učeničke glazbene preferencije prema tim glazbama.

U skladu s oblikovanim ciljem postavljene su sljedeći problemi istraživanja:

1. Ispitati postoji li utjecaj dobi na preferencije prema klasičnoj glazbi.
2. Ispitati postoji li utjecaj dobi na preferencije prema glazbama svijeta.
3. Ispitati postoji li utjecaj spola na preferencije prema klasičnoj glazbi.
4. Ispitati postoji li utjecaj spola na preferencije prema glazbama svijeta.
5. Ispitati utječe li poznavanje glazbenoga djela na učeničke preferencije prema klasičnoj glazbi i glazbama svijeta.
6. Ispitati postoji li opravdanost za veću implementaciju glazbi svijeta u nastavu.

Na temelju definiranoga cilja i problema istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Mlađi učenici u odnosu na starije učenike pokazuju veće preferencije prema klasičnoj glazbi i glazbama svijeta.

H2: Učenice u odnosu na učenike pokazuju veće preferencije prema klasičnoj glazbi i glazbama svijeta.

H3: Učenici pokazuju veće preferencije prema poznatoj glazbi u odnosu na glazbu koja im nije poznata.

Sudionici

Ispitivanje je provedeno u Osijeku u Republici Hrvatskoj na uzorku od 342 učenika ($\bar{X} = 160$; $M = 176$) četvrtoga, petoga, šestoga, sedmoga i osmoga razreda osnovne škole (Tablica 1).

Tablica 1. Struktura uzorka ($N = 342$).

Razred	Broj učenika	Postotak (%)
4.	64	18,7
5.	71	20,8
6.	53	15,5
7.	83	24,3
8.	71	20,8

Instrument i postupak ispitivanja

U istraživanju je korišten glazbeni nosač zvuka s 9 glazbenih ulomaka klasične glazbe i 9 glazbenih ulomaka glazbi svijeta (Tablica 2) koji je oblikovan isključivo za potrebe ovoga istraživanja. Odabir glazbenih primjera klasične glazbe usklađen je s aktualnim nastavnim programom (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006). Za potrebe istraživanja oblikovan je upitnik koji sadrži dva dijela – u pr- vome dijelu nalaze se pitanja koja se odnose na obilježja učenika (razred, spol, pohađanje glazbene škole, školski uspjeh, stručna sprema oca i majke i glazbeno obrazovanje roditelja), a drugi je dio upitnika skala procjene sviđanja i poznavanja glazbe. Zadatak je sudionika bio da nakon odslušanoga glazbenog ulomka na ljestvici Likertova tipa, zaokruživanjem brojeva od jedan do pet (1 = uopće mi se ne sviđa, 2 = ne sviđa mi se, 3 = osrednje mi se sviđa, 4 = sviđa mi se, 5 = jako mi se sviđa), procijene stupanj sviđanja pojedinoga glazbenog ulomka te da procijene je li im glazbeni ulomak poznat od ranije ili nije. Sudionicima je objašnjena svrha provođenja istraživanja, zajamčena im je anonimnost te ih se zamolilo da iskreno i precizno odgovaraju na pitanja.

Tablica 2. Primjeri za slušanje.

Redni broj	Klasična glazba
1.	P. I. Čajkovski: <i>Koncert za klavir i orkestar b-mol</i> , br. 1 op. 23
2.	M. Ravel: <i>Bolero</i>
3.	G. Puccini: <i>Turandot</i> , arija Kalafa <i>Nessun dorma</i>
4.	G. Bizet: <i>Carmen</i> , arija Carmen <i>Habanera</i>
5.	L. van Beethoven: <i>Sonata u cis-molu (Mondscheinsonata)</i> 1. st.
6.	C. Orff: <i>Carmina Burana: O fortuna, Olim lacus colueram</i>
7.	M. P. Musorgski: <i>Slike s izložbe (Promenada)</i>
8.	W. A. Mozart: <i>Mala noćna muzika KV 525: Menuet</i>
9.	B. Papandopulo: <i>Osam studija za klavir – br. 1; Sinfonietta za gudače, 3. stavak Perpetuum mobile</i>
	Glazbe svijeta
1.	<i>Amar, amar – Florencia</i> (Portugal)
2.	<i>Camaron de la isla y Paco de Lucia</i> (Španjolska)
3.	<i>Dos Gardenias-Buena Vista Social Club</i> (Kuba)
4.	<i>El condor pasa</i> (Peru)
5.	<i>Hora Boreasca</i> (Rumunjska)
6.	<i>Karsilamas</i> (Grčka)
7.	(Mađarska)
8.	<i>Tango</i> (Argentina)
9.	(Irska)

Rezultati istraživanja i interpretacija

H1: Mlađi učenici u odnosu na starije učenike pokazuju veće preferencije prema klasičnoj glazbi i glazbama svijeta.

Iz dobivenih rezultata koji se odnose na razlike u preferencijama pojedinih primjera klasične glazbe s obzirom na razred koji učenici pohađaju utvrđeno je kako jedino kod prvoga glazbenog primjera (P. I. Čajkovski: *Koncert za klavir i orkestar b-mol*) ne postoji značajna razlika (Tablica 3).

Tablica 3. Razlike u svidanju/preferencijama glazbenih primjera za klasičnu glazbu i glazbe svijeta s obzirom na razred.

Razred	4.		5.		6.		7.		8.		F
Klasična glazba	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
1. P. I. Čajkovski: <i>Koncert za klavir i orkestar b-mol</i> , br. 1 op. 23	3,88	1,279	3,45	1,274	3,42	1,167	3,55	1,252	3,49	1,203	1,432
2. M. Ravel: <i>Bolero</i>	3,34	1,227	3,13	1,203	2,64	1,145	2,70	1,266	2,29	1,099	7,997**
3. G. Puccini: <i>Turandot</i> , arija Kalafa <i>Nessun dorma</i>	3,03	1,414	2,76	1,488	2,34	1,372	3,08	1,381	3,49	1,472	5,443**
4. G. Bizet: <i>Carmen</i> , arija Carmen <i>Habanera</i>	3,18	1,531	3,44	1,412	2,64	1,374	2,93	1,332	2,81	1,364	3,205*
5. L. van Beethoven: <i>Sonata u cis-molu (Mondscheinsonata)</i> 1. st.	4,19	1,090	4,15	1,149	3,19	1,331	3,61	1,387	3,69	1,249	6,568**
6. C. Orff: <i>Carmina Burana: O fortuna, Olim lacus colueram</i>	3,49	1,533	3,17	1,373	2,19	1,226	2,43	1,261	2,39	1,140	11,767**
7. M. P. Musorgski: <i>Slike s izložbe (Promenada)</i>	3,92	1,106	3,77	1,365	2,75	1,250	3,29	1,215	3,15	1,026	9,385**
8. W. A. Mozart: <i>Mala noćna muzika KV 525: Menuet</i>	3,60	1,144	3,15	1,349	2,53	1,250	3,23	1,281	3,18	1,245	5,349**
9. B. Papandopulo: <i>Osam studija za klavir – br. 1; Sinfonietta za gudače, 3. stavak Perpetuum mobile</i>	4,39	1,069	3,94	1,392	3,28	1,336	3,45	1,328	3,07	1,235	11,000**

* Značajnost na razini $p \leq 0.05$

** Značajnost na razini $p \leq 0.01$

Kod drugoga primjera (M. Ravel: *Bolero*) postoji značajna razlika u svidanju između učenika 4. razreda i učenika 6., 7. i 8. razreda pri čemu se učenicima 4.

razreda značajno više sviđa ovaj glazbeni primjer nego učenicima 6., 7. i 8. razreda. Postoji također značajna razlika u sviđanju između 5. i 8. razreda, pri čemu se učenicima 5. razreda značajno više sviđa ovaj glazbeni primjer nego učenicima 8. razreda.

Za treći primjer (G. Puccini: *Turandot*, arija Kalafa *Nessun dorma*) postoji značajna razlika u sviđanju između učenika 5. i 8. razreda, pri čemu učenici 8. razreda značajno više navode kako im se sviđa ovaj primjer nego učenici 5. razreda. Također se učenicima 6. razreda značajno više sviđa ovaj primjer nego učenicima 7. i 8. razreda.

Četvrti glazbeni primjer (G. Bizet: *Carmen*, arija Carmen *Habanera*) značajno se više sviđa učenicima 4. razreda nego učenicima 6. i 7. razreda.

Peti glazbeni primjer (L. van Beethoven: *Sonata u cis-molu (Mondscheinsonata)* 1. st.) značajno se više sviđa učenicima 4. razreda nego učenicima 6. i 7. razreda, dok se značajno više sviđa učenicima 5. razreda nego učenicima 6. razreda.

Šesti glazbeni primjer (C. Orff: *Carmina Burana: O fortuna, Olim lacus colueram*) značajno se više sviđa učenicima 4. i 5. razreda nego učenicima 6., 7. i 8. razreda.

Sedmi glazbeni primjer (M. P. Musorgski: *Slike s izložbe (Promenada)*) značajno se više sviđa učenicima 4. razreda nego učenicima 6., 7. i 8. razreda. Učenicima 5. razreda značajno se više sviđa ovaj glazbeni primjer nego učenicima 6. i 8. razreda.

Osmi glazbeni primjer (W. A. Mozart: *Mala noćna muzika KV 525: Menuet*) značajno se više sviđa učenicima 4. razreda nego učenicima 6. razreda. Učenicima 6. razreda najmanje se sviđa ovaj glazbeni primjer i to značajno manje nego učenicima 4., 5., 7. i 8. razreda.

Deveti glazbeni primjer (B. Papandopulo: *Osam studija za klavir – br. 1; Sinfonietta za gudače*, 3. stavak *Perpetuum mobile*) značajno se više sviđa učenicima 4. razreda nego učenicima 6., 7. i 8. razreda. Također je utvrđeno kako se učenicima 5. razreda ovaj primjer značajno više sviđa nego učenicima 6. i 8. razreda što ukazuje na to da mlađi učenici imaju otvoreniji odnos i da pozitivnije procjenjuju suvremenu glazbu.

Uz dobivene rezultate koji se odnose na veće preferencije mlađih učenika za primjere klasične glazbe i rezultati koji se odnose na sviđanje primjera glazbi svijeta ukazuju na postojanje statistički značajne razlike (Tablica 4) i na veće preferencije mlađih učenika prema svim predstavljanim glazbenim primjerima. Ovim je rezultatima potvrđena prva hipoteza. Rezultati su u skladu s rezultatima dosadašnjih istraživanja iz kojih je zaključeno kako su mlađi učenici tolerantniji prema različitoj vrsti glazbe (LeBlanc, Jin, Stamou, McCrary, 1999; Fung, Lee i Chung, 1999/2000; Škojo, Radočaj-Jerković, Milinović, 2016).

Tablica 4. Razlike u sviđanju/preferencijama glazbenih primjera za glazbe svijeta s obzirom na razred.

Glazbe svijeta	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F
1. <i>Amar, amar – Florencia</i> (Portugal)	3,97	1,241	3,39	1,336	2,45	1,526	3,33	1,531	3,14	1,320	8,691**
2. <i>Camaron de la isla y Paco de Lucia</i> (Španjolska)	4,47	1,004	4,07	1,269	3,13	1,507	3,45	1,484	3,17	1,361	12,141**
3. <i>Dos Gardenias-Buena Vista Social Club</i> (Kuba)	3,66	1,200	3,42	1,295	3,00	1,414	3,17	1,351	3,10	1,306	2,571*
4. <i>El condor pasa</i> (Peru)	4,48	0,954	4,19	1,171	3,02	1,540	3,51	1,356	3,38	1,273	13,814**
5. <i>Hora Boreasca</i> (Rumunjska)	4,18	1,248	3,70	1,468	2,49	1,540	3,40	1,546	3,25	1,259	10,987**
6. <i>Karsilamas</i> (Grčka)	4,29	1,165	3,83	1,414	2,83	1,465	3,67	1,380	3,42	1,304	9,135**
7. (Mađarska)	4,16	1,157	3,82	1,397	2,70	1,501	3,45	1,335	3,34	1,213	9,979**
8. <i>Tango</i> (Argentina)	3,98	1,345	3,58	1,421	2,79	1,405	3,44	1,343	2,97	1,189	7,478**
9. (Irska)	4,00	1,287	4,04	1,346	3,25	1,555	3,63	1,504	3,11	1,371	5,695**

* Značajnost na razini $p \leq 0.05$ ** Značajnost na razini $p \leq 0.01$

Prvi glazbeni primjer (*Amar, amar – Florencia* (Portugal)) značajno se više sviđa učenicima 4. razreda nego učenicima 6., 7. i 8. razreda te se učenicima 5. razreda značajno više sviđa nego učenicima 6. razreda. Učenicima 6. razreda ovaj se primjer najmanje sviđa (značajno manje nego učenicima 5., 7. i 8. razreda).

Drugi primjer (*Camaron de la isla y Paco de Lucia* (Španjolska)) značajno se više sviđa učenicima 4. razreda nego učenicima 6., 7. i 8. razreda, dok se učenicima 5. razreda značajno manje sviđa nego učenicima 6., 7. i 8. razreda.

Usporedbom razreda za treći primjer (*Dos Gardenias-Buena Vista Social Club* (Kuba)) pokazalo se kako ipak nema značajne razlike u sviđanju.

Četvrti primjer (*El condor pasa* (Peru)) značajno se više sviđa učenicima 4. i 5. razreda nego učenicima 6., 7. i 8. razreda.

Peti primjer (*Hora Boreasca* (Rumunjska)) značajno se više sviđa učenicima 4. razreda nego učenicima 6., 7. i 8. razreda, više učenicima 5. razreda nego učenicima 6. razreda. Učenicima 6. razreda ovaj primjer najmanje se sviđa (značajno manje nego učenicima 4., 5., 7. i 8. razreda).

Šesti primjer (*Karsilamas* (Grčka)) značajno se više sviđa učenicima 4. razreda nego učenicima 6. i 8. razreda, a učenicima 6. razreda značajno se manje sviđa nego učenicima 4., 5. i 7. razreda.

Sedmi primjer (Mađarska) značajno se više sviđa učenicima 4. razreda nego učenicima 6., 7. i 8. razreda, dok se učenicima 6. razreda značajno manje sviđa nego učenicima 4., 5. i 7. razreda.

Osmi primjer (*Tango* (Argentina)) značajno se više sviđa učenicima 4. razreda nego učenicima 6. i 8. razreda. Učenicima 6. razreda ovaj primjer značajno se manje sviđa nego učenicima 4., 5. i 7. razreda.

Deveti glazbeni primjer (Irska) značajno se više sviđa učenicima 4. i 5. razreda nego učenicima 6. i 8. razreda.

H2: Učenice u odnosu na učenike pokazuju veće preferencije prema klasičnoj glazbi i glazbama svijeta.

Iz dobivenih je rezultata razvidno kako razlika u preferencijama s obzirom na spol uglavnom nema ni za klasičnu glazbu ni za glazbe svijeta (Tablica 5) te time nije potvrđena druga hipoteza.

Tablica 5. Razlike u sviđanju/preferencijama glazbenih primjera za klasičnu glazbu i glazbe svijeta s obzirom na spol.

Klasična glazba	M		Ž		t
	M	SD	M	SD	
1. P. I. Čajkovski: <i>Koncert za klavir i orkestar b-mol</i> , br. 1 op. 23	3,43	1,303	3,69	1,178	-1,893
2. M. Ravel: <i>Bolero</i>	2,72	1,203	2,91	1,296	-1,371
3. G. Puccini: <i>Turandot</i> , arija Kalafa <i>Nessun dorma</i>	2,85	1,493	3,08	1,403	-1,383
4. G. Bizet: <i>Carmen</i> , arija <i>Carmen Habanera</i>	2,90	1,459	3,11	1,383	-1,389
5. L. van Beethoven: <i>Sonata u cis-molu (Mondscheinsonata)</i> 1. st.	3,46	1,313	4,11	1,191	-4,681**
6. C. Orff: <i>Carmina Burana: O fortuna, Olim lacus colueram</i>	2,67	1,431	2,79	1,369	-,801
7. M. P. Musorgski: <i>Slike s izložbe (Promenada)</i>	3,43	1,269	3,36	1,266	,462
8. W. A. Mozart: <i>Mala noćna muzika KV 525: Menuet</i>	3,07	1,264	3,24	1,325	-1,181
9. B. Papandopulo: <i>Osam studija za klavir – br. 1; Sinfonietta za gudače</i> , 3. stavak <i>Perpetuum mobile</i>	3,58	1,349	3,67	1,375	-,627
Glazbe svijeta	M	SD	M	SD	t
1. <i>Amar, amar – Florencia</i> (Portugal)	3,20	1,501	3,36	1,421	-1,026
2. <i>Camaron de la isla y Paco de Lucia</i> (Španjolska)	3,72	1,374	3,60	1,476	,736
3. <i>Dos Gardenias-Buena Vista Social Club</i> (Kuba)	3,20	1,344	3,36	1,315	-1,119
4. <i>El condor pasa</i> (Peru)	3,65	1,378	3,84	1,340	-1,212
5. <i>Hora Boreasca</i> (Rumunjska)	3,38	1,467	3,53	1,538	-,898
6. <i>Karsilamas</i> (Grčka)	3,49	1,465	3,80	1,338	-1,995*

Glazbe svijeta	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1.	,170**								
2.		,271**							
3.			,169**						
4.				,238**					
5.					,221**				
6.						,205**			
7.							,118*		
8.								,141*	
9.									,166**

*Značajnost na razini $p \leq 0.05$

**Značajnost na razini $p \leq 0.01$

Na deskriptivnoj se razini može zaključiti kako su učenici među tri glazbena primjera klasične glazbe koja najbolje poznaju u najvišoj mjeri procijenili glazbeni primjer br. 9. B. Papandopulo: *Osam studija za klavir – br. 1; Sinfonietta za gudače*, 3. stavak *Perpetuum mobile* ($M = 1.70$), potom primjer br. 1. P. I. Čajkovski: *Koncert za klavir i orkestar b-mol*, br. 1 op. 23 ($M = 1.63$) i ulomak br. 3. G. Puccini: *Turandot*, arija Kalafa *Nessun dorma* ($M = 1.61$). Glazbeni primjer koji procjenjuju da u najmanjoj mjeri prepoznaju je primjer br. 6. C. Orff: *Carmina Burana: O fortuna, Olim lacus colueram* ($M = 1.20$) (Tablica 7).

Tablica 7. Deskriptivni podaci za poznavanje glazbenih primjera za klasičnu glazbu i glazbe svijeta.

Klasična glazba	N	Min.	Max.	M	SD
1. P. I. Čajkovski: <i>Koncert za klavir i orkestar b-mol</i> , br. 1 op. 23	339	1	2	1,63	,490
2. M. Ravel: <i>Bolero</i>	340	1	2	1,21	,409
3. G. Puccini: <i>Turandot</i> , arija Kalafa <i>Nessun dorma</i>	339	1	2	1,61	,488
4. G. Bizet: <i>Carmen</i> , arija <i>Carmen Habanera</i>	339	1	2	1,59	,493
5. L. van Beethoven: <i>Sonata u cis-molu (Mondscheinsonata)</i> 1. st.	338	1	2	1,58	,512
6. C. Orff: <i>Carmina Burana: O fortuna, Olim lacus colueram</i>	338	1	2	1,20	,404
7. M. P. Musorgski: <i>Slike s izložbe (Promenada)</i>	337	1	2	1,47	,534
8. W. A. Mozart: <i>Mala noćna muzika KV 525: Menuet</i>	338	1	2	1,43	,496
9. B. Papandopulo: <i>Osam studija za klavir – br. 1; Sinfonietta za gudače</i> , 3. stavak <i>Perpetuum mobile</i>	339	1	2	1,70	,464

Glazbe svijeta	N	Min.	Max.	M	SD
1. <i>Amar, amar – Florencia</i> (Portugal)	340	1	2	1,33	,471
2. <i>Camaron de la isla y Paco de Lucia</i> (Španjolska)	339	1	2	1,39	,488
3. <i>Dos Gardenias-Buena Vista Social Club</i> (Kuba)	339	1	2	1,27	,445
4. <i>El condor pasa</i> (Peru)	340	1	2	1,55	,499
5. <i>Hora Boreasca</i> (Rumunjska)	337	1	2	1,27	,443
6. <i>Karsilamas</i> (Grčka)	339	1	2	1,39	,488
7. (Mađarska)	336	1	2	1,42	,494
8. <i>Tango</i> (Argentina)	329	1	2	1,38	,487
9. (Irska)	325	1	2	1,45	,498

Što se tiče glazbi svijeta, općenito gledajući, učenici u nešto manjoj mjeri procjenjuju svoje poznavanje glazbenih primjera glazbi svijeta od glazbenih primjera klasične glazbe, što je u skladu s postojećim kurikulumom nastave Glazbene kulture u kojem nisu uvršteni primjeri glazbi svijeta. Učenici navode kako u najvećoj mjeri prepoznaju ove glazbene primjere: primjer br. 4. *El condor pasa* (Peru) ($M = 1.55$), primjer br. 9. (Irska) ($M = 1.45$) i primjer br. 7. (Mađarska) ($M = 1.42$).

Zaključak

Iz dobivenih je rezultata utvrđeno kako poznavanje pojedine vrste glazbe značajno utječe na glazbene preferencije vezane uz istu vrstu glazbe. Učenici su u provedenome istraživanju pokazali veće preferencije prema poznatoj, klasičnoj glazbi u odnosu na prezentirane primjere iz svjetske glazbe, glazbe s kojom prethodno nisu bili upoznati. Rezultati su u skladu s trenutnim obrazovnim smjerom nastave Glazbene kulture, u kojoj su učenici usmjereni gotovo isključivo prema umjetničkoj glazbi, koju tijekom osmogodišnjega obrazovanja sustavno upoznaju, postupno grade glazbena znanja o njoj, a time i glazbene preferencije.

Iz rezultata je također razvidno kako su učenici, bez obzira na spol, otvoreni za različite vrste glazbe – kako za klasičnu glazbu, tako i za glazbe svijeta. Također je uočeno kako su mlađi učenici tolerantniji i pokazuju veće preferencije prema svim glazbenim primjerima od starijih učenika.

Osim preferencijske otvorenosti, koja otvara put i pedagoškome optimizmu, iznimno važnom za glazbenu nastavu i široko shvaćanje mogućnosti razvoja glazbenih sposobnosti kod učenika, u konačnici možemo zaključiti kako je otvorenost učenika prema glazbama svijeta povoljno ishodište za konstruiranje suvremenoga kurikuluma glazbe, koji pronalazi prostor i za interkulturalne sadržaje. Stoga je potrebno da aktualna nastava Glazbene kulture, koja je gotovo isključivo usmjerena na upoznavanje i stjecanje glazbenih znanja o zapadnoeuropskoj umjetničkoj

glazbi i razvoju glazbenih preferencija prema toj glazbi, sukladno multikulturalnoj stvarnosti, promisli o što skorijoj sadržajnoj rekonceptualizaciji svojega kurikuluma.

Literatura

- Abril, R. C. (2003). *Beyond Content Integration: Multicultural Dimensions in the Application of Music Teaching and Learning*. Doctoral thesis. The Ohio State University.
- Dobrota, S. i Blašković, J. (2013/2014). Stavovi studenata učiteljskog studija o uključivanju interkulturalizma u nastavu Glazbene kulture, *Godišnjak Titius*, 6–7: 301–316.
- Dobrota, S. i Kovačević, S. (2007). Interkulturalni pristup nastavi glazbe. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (1), 119–129.
- Dobrota, S. i Reič Ercegovac, I. (2009). *Glazbene preferencije mladih s obzirom na neke sociodemografske varijable*. *Odgovorne znanosti*, Zagreb, god. 11, sv. 2 (18), 381–398.
- Frith, S. (1996). *Performing Rites. On the Value of Popular Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Fung, C. V., Lee, M., i Chung, S. E. (1999/2000). Music style preferences of young students in Hong Kong. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 143, 50–64.
- Hargreaves, D. J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music. Special Issue*, 51–54.
- Hargreaves, D. J. i Castell, K. C. (1986). *Development of liking for familiar and unfamiliar melodies*. Paper presented at the Eleventh International Seminar of the International Society for Music Education. Frankfurt, West Germany.
- LeBlanc, A., Sims, W., Siivola, C., i Obert, M. (1996). Music style preferences of different age listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 49–59.
- LeBlanc, A., Jin, Y. C., Stamou, L., i McCrary, J. (1999). Effect of age, country, and gender on music listening preferences. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 72–76.
- Lull, J. (1985). On the communicative properties of music. *Communication Research*, 12, 363–372.
- Mirković-Radoš, K. (1996). Psihologija muzike. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Moskovitz, E. M. (1992). The effect of repetition on tempo preference of elementary children, *Journal of Research in Music Education*, 40, 193–203.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Preuzeto sa stranice: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>, 8.9.2017.
- Nastavni plan i program (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Previšić, V. (1999). Učitelj – interkulturalni medijator. U: Rosić, V. (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*, (78–84). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Shehan, P. K. (1985). Transfer of preference from taught to untaught pieces of non-Western music genres. *Journal of Research in Music Education*, 33, 149–158.
- Škojo, T., Radočaj-Jerković, A., Milinović, M. (2016). Utjecaj zborskoga pjevanja na razvoj glazbenih preferencija djece predškolske dobi. U: *Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije*, Jukić, R.; Bogatić, K.; Gazibara, S.; Pejaković, S.; Simel, S.; Nagy Varga, A.; Campbell-Barr, V. (ur.). Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku, 59–72.
- Weidknecht, M.K. (2009). *Multicultural Music Education: Building an Appreciative Audience*. Annual meeting of the American Educational Research Association. San Diego CA. Preuzeto sa stranice: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506352.pdf>, 10.9.2017.

THE EXPANSION OF THE STUDENTS' MUSIC PREFERENCES ACCORDING TO THE MUSIC STUDY INTERCULTURAL CURRICULUM

The music preferences of teenagers, as short-term evaluations of liking, are a complex phenomenon marked with numerous reasons and motives when choosing certain music, and they expand from regulating emotions and mood stabilizers, music characteristics, to forming one's social acceptance. The biggest impact when it comes to the preferences of elementary school students, comes from their peers and the mass media, thus it is understandable the dominant direction of preferences towards a large variety of popular music. Among the examples of popular music, for which their affinity and interest has been expressed, one can find the most various examples from the world popular music, which points to language, cultural, tonal, temporal and quality-like openness. The music openness of teenagers is not used enough in Music study, which is almost exclusively directed at introducing and acquiring West European music knowledge, based on music as an art, and the development of music preferences towards that type of music.

This work represents the research of music preferences by applying the estimation scale for researching the preferences of selected music pieces of classical music and world music, on a sample of students from the fourth, the fifth, the sixth, the seventh and the eighth grade of elementary school. From the gathered results, it has been established that teenagers are open towards music examples from different music of the world, which indicated the conclusion how in today's time, when modern society is getting more culturally diverse and richer with ever day, a need for implementing culturally various teaching contents of music traditions of worldly cultures is needed more than ever.

Key words: students' music preferences, world music, music experience enrichment, intercultural music curriculum

Sanja Kiš Žuvela

Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska
sanja.kiszuvela@yahoo.com

TERMINOLOGIJA KAO ODRAZ SOCIJALNOG I PROFESIONALNOG IDENTITETA GLAZBENIKA U HRVATSKOJ

Sažetak

Jezici za posebne namjene ili jezici struke, baš kao ni opći jezik, nisu jedinstveni već se nužno raslojavaju na kontekstualno uvjetovane razine diskursa (registre) jer moraju omogućavati komunikaciju u funkcionalno različitim situacijama. Metajezik glazbe također se javlja u više registarskih varijeteta koji se prema funkcionalnostilističkim kriterijima načelno mogu podijeliti u tri skupine: razgovorne, publicističke i znanstvene (uključujući i pedagoški funkcionalni podstil), iako su granice među njima najčešće nejasne i vrlo propusne. Razlike su najznačajnije na leksičkoj razini pa predstavljaju plodno tlo za terminološka istraživanja. Leksički sadržaj diskursa često otkriva profesionalni identitet glazbenika kao skladatelja, izvođača/praktičara, teoretičara ili muzikologa, itd. To jezično bogatstvo istodobno otežava komunikaciju u stručnim i znanstvenim kontekstima u kojima bi stupanj normiranosti morao biti najviši, a individuacija svedena na najmanju mjeru. Leksička varijacija dovodi do značajnih semantičkih poteškoća, često uslijed upliva stručnoga žargona, te „legitimacije” identiteta glazbenika. Osobit su problem sinonimija i polisemija, nepoželjne u znanstvenome funkcionalnom stilu i pedagoškome funkcionalnom podstilu, koji teže jasnoj i nedvosmislenoj komunikaciji. Ona je pak nemoguća bez dobro opisane, uređene i standardizirane terminologije. U ovoj je studiji nekoliko normativnih rješenja donesenih u okviru projekta Conmusterm uspoređeno s uporabnom terminološkom normom glazbenih profesionalaca koji žive i djeluju u Republici Hrvatskoj. U izlaganju će se predstaviti primijenjena terminološka načela, kao i rezultati anketa, koji potvrđuju postojanje korelacije između statusa glazbenika (profesionalne uloge, nastavna i/ili znanstvena aktivnost, regionalna distribucija i dob) i njihova odnosa prema terminološkoj normi.

Ključne reči: glazbena terminologija, leksički registri, identitet glazbenika, normiranje jezika, Conmusterm

Posebnosti i normiranje metajezika glazbe

Jezik struke u glazbenom obrazovanju

Formiranje budućega glazbenog profesionalca u svakom, pa tako i terminološkom smislu, odvija se cjeloživotno, a osobito tijekom glazbenoga odgoja i obrazovanja. Učenje glazbe područje je koje već od samoga početka podrazumijeva

uporabu specijaliziranoga vokabulara. Proučavajući nastavne programe paralelnoga glazbenog obrazovanja u specijaliziranim šestogodišnjim osnovnim i četverogodišnjim srednjim glazbenim školama (*NPPSGPŠ* 2008), može se zaključiti da učenik tijekom deset godina glazbenog obrazovanja mora usvojiti između 2.000 i 4.000 stručnih riječi i izraza, ovisno o odabranome obrazovnom profilu.

S funkcionalnostilističkog aspekta ophođenje unutar obrazovnog sustava općenito podrazumijeva uporabu pedagoškoga funkcionalnog podstila koji, kao i znanstveni funkcionalni stil kojemu pripada, podrazumijeva najviši mogući stupanj normiranosti, a u terminološkom smislu trebao bi biti ujednačen, nedvosmišlen i precizan (Frančić, Hudeček & Mihaljević 2005: 279). To nije ostvarivo bez postojanja referentne terminološke norme koja bi trebala počivati na znanstvenim temeljima te biti jezično i stručno kompetentna. Normiranje temeljnoga glazbenog nazivlja u Republici Hrvatskoj odvija se u okviru znanstvenoistraživačkoga projekta Conmusterm (www.conmusterm.eu), kojemu je jedan od glavnih zadataka izrada normativne leksičke baze za potrebe sustava glazbenoga odgoja i obrazovanja, a u sklopu kojega je provedeno i ovo istraživanje.¹

Terminološka načela i normativni status naziva

Kako bi strukovni diskurs zadovoljavao potrebe znanstvene i stručne zajednice, on treba udovoljavati zahtjevima jasne i jednoznačne komunikacije. U okviru projekta Conmusterm terminologija se normira primjenom terminoloških načela prikazanih u međunarodnim standardima (UNESCO 2005, ISO 704: 2009, ISO 12620: 2009, ISO 860: 2007 itd.), kojima je zajednički teorijski okvir opća terminološka teorija Eugena Wüster (1985), poznatija pod engleskom kraticom GTT. Slijedeći tu teoriju izvedena su temeljna terminološka načela koja su implementirana u većinu suvremenih standarda za terminološki rad:

- objektivna jednoznačnost: jedan pojam treba biti pridružen samo jedan naziv i obratno
- transparentnost: razumljivost bez pretjeranog objašnjavanja
- ontološka sustavnost: pojam i njegov naziv moraju biti usidreni u pojmovnome sustavu
- prikladnost: preferiraju se općeprihvaćeni, što neutralniji izrazi
- konciznost: prednost se daje kraćem nazivu
- tvorbeni plodnost ili derivativnost: preferira se osnova koja omogućuje više tvorbi sekundarnih naziva
- jezična ispravnost: stručni nazivi moraju biti u skladu s općejezičnom normom
- raširenost: učestalost naziva u uporabnoj normi

¹ Projekt pod brojem IP 5355–2013 financijski podupire Hrvatska zaklada za znanost (www.hrzz.hr).

- preferencija za materinski jezik: prednost imaju nazivi tvoreni iz domaće osnove (prema Hudeček & Mihaljević 2009; ISO 704:2009: 7.4.2).

Prilikom terminološkoga normiranja određuje se normativni status naziva u skladu s gornjim načelima. Načelno se kao *preporučeni* odabire naziv koji udovoljava najvećem broju načela te ga se usklađuje s nazivima srodnih koncepata. Dosljedna uporaba preporučenih naziva svojstvena je znanstvenomu funkcionalnom stilu.²

Međutim, i neki od naziva neprimjerenih znanstvenomu funkcionalnom stilu (*nestandardizirani nazivi*) nalaze svoju primjenu u razgovornomu, publicističkom i književnom diskursu te, zajedno s onima primjerenima, tvore jezično bogatstvo koje se u okviru projekta Conmusterm nastoji zabilježiti i opisati. Počesto upravo nestandardizirani nazivi obilježavaju diskurse glazbenika u određenim kontekstima te predstavljaju i svojevrsnu „legitimaciju” njihova identiteta. U ovom će se istraživanju posebna pozornost posvetiti uporabi preporučenih naziva s obzirom na različite sociolingvističke i profesionalne identitetske kategorije.

Terminološki problemi u glazbenom diskursu

Odstupanja diskursa od utvrđenih terminoloških načela uobičajeno je nazivati terminološkim problemima. Oni su najočitiji na leksičkoj razini, koja je usko vezana uz poznavanje materije struke, odnosno njezinih pojmovnih sustava.

Obradom korpusa znanstvenih i stručnih tekstova s područja glazbe nastalih na hrvatskome jeziku u posljednjih tridesetak godina autorica je ustanovila visoku razinu leksičke varijacije (Kiš Žuvela 2016). Kao glavni terminološki problem pritom se istaknula *sinonimija*³ (postojanje više od jednog za isti pojam). Ona je često prisutna između različitih diskurzivnih registara (uporabnih konteksta), kao i između naziva tvoreni iz domaće osnove i onih usvojenih kroz procese jezičnih kontakata (pridošlih iz raznih stranih jezika). Sinonimija je nerijetko u tijesnoj vezi i s raznovrsnošću pojmovnih sustava pojedinih autora, a ona pak najčešće proizlazi iz primijenjenih teorijskih okvira ili škola kojima pripadaju.

U ovom će se radu posebna pozornost posvetiti upravo sinonimiji, odnosno, nastojat će se prepoznati prediktori uporabe preporučenih naziva s obzirom na sociolingvistički i profesionalni status ispitanika.

² S obzirom na normativni status, naziv može biti još i *dopušten* (također udovoljava velikom broju terminoloških načela pa je dobra alternativa preporučenomu), *nepreporučeni* (u suprotnosti je s jednim ili više terminoloških načela), *zastarjeo* (prevladan je uporabom drugoga naziva pa je prešao u pasivan leksički sloj), *nestandardiziran* (ne pripada znanstvenome funkcionalnom stilu; u ovu kategoriju spadaju žargonizmi), *neologizam* (novostvoreni naziv) itd. (ISO 12620: 2009).

³ Ostali su problemi identificirani u tome radu *polisemija*, *leksičke praznine* te pojedina pitanja primjene općejezične norme – pravopisa i gramatike – na glazbeno nazivlje.

Istraživanje uporabe nazivlja kao odraza identiteta glazbenih profesionalaca u Hrvatskoj

S obzirom na to da se zahvati poput terminološkoga normiranja, pa tako i ovaj u okviru projekta Conmusterm, najčešće obraćaju stručnoj i znanstvenoj zajednici, čiji je jedan od glavnih ciljeva uspješna komunikacija u pedagoškome kontekstu, uz primjenu terminoloških standarda proveden je veći broj konzultacija s pripadnicima struke, uglavnom putem organiziranih anketa i individualnih razgovora. U žarištu diskusije redovito bi bio problem sinonimije, odnosno odabira preporučenoga naziva u situacijama kad se nudi više različitih naziva. Autorica teksta nije uspjela utvrditi da su se ranije provodila usporediva istraživanja uporabne terminološke norme, kako u Hrvatskoj, tako i u inozemstvu.

Ovdje će se prikazati neki od rezultata ankete provedene od 15. 8. do 30. 9. 2017. godine. Anketiranje se odvijalo putem internetskih upitnika *Google forms*. Sadržaj ispitnog instrumenta osmislila je autorica teksta. Većina pitanja bila je artikulirana kao zadaci jednostrukoga ili višestrukoga izbora, a opisana su u daljnjemu tekstu.

Struktura ispitnika

Anketa je bila upućena elektroničkom poštom akademski obrazovanim glazbenim profesionalcima koji djeluju na području Republike Hrvatske: djelatnicima sustava glazbenoga odgoja i obrazovanja na svim razinama, glazbenicima izvođačima, skladateljima i istraživačima glazbe zaposlenim u znanstvenim ustanovama. Sudjelovanje u anketi bilo je dobrovoljno, a odazvala su se 224 ispitanika.⁴

O ispitanicima su prikupljeni sljedeći podaci: profesionalna uloga, regija u kojoj djeluju, na kojoj su ustanovi studirali, rade li u nastavi, bave li se znanstvenoistraživačkim radom, primarno područje rada (glazbeni žanr) te dobna skupina kojoj pripadaju.

Ispitanici su mogli odabrati do dvije profesionalne uloge u kojim se najbolje prepoznaju⁵ (tabela 1). Glazbena umjetnost izrazito je interdisciplinarno područje pa stoga ne čudi činjenica da se čak 41,96 % ispitanika odredilo dvjema profesionalnim ulogama. Među njima je najviše glazbenih pedagoga djelatnih u sustavu općega obrazovanja, potom izvođača, teoretičara, muzikologa, a najmanje skladatelja.⁶ Prilikom statističke obrade svaka se profesionalna uloga (neovisno o tome je li jedina ili u kombinaciji) uključivala pojedinačno.

⁴ S obzirom na to da smo se ispitanicima obraćalo putem poslodavaca, a ne izravno, ne možemo sa sigurnošću utvrditi koliki je bio postotak odaziva.

⁵ U kategoriji *ostalo* ispitanici su se identificirali kao producenti, publicisti te djelatnik u upravi (ravnatelj škole).

⁶ Zanimljivo je da se jedan ispitanik odredio kao ravnatelj glazbene škole; preduvjet za to zanimanje diploma je muzičke akademije, no očigledno je djelatnost u upravi kod toga ispitanika posve zasjenila identitet određen njegovom primarnom kvalifikacijom pa se nije svrstao ni u jednu od ponuđenih kategorija.

Tabela 1. Profesionalne uloge ispitanika.

odabrana profesionalna uloga	ukupno	struktura kombinacije (n)
glazbeni pedagog (opće obrazovanje)	49	
glazbeni pedagog (opće obrazovanje) u kombinaciji s drugom ulogom	57	+ izvođač (33), + teoretičar (16), + muzikolog (7), + skladatelj (1)
izvođač	35	
izvođač u kombinaciji s drugom ulogom	54	+ glazbeni pedagog (33), + teoretičar (12), + muzikolog (5), + skladatelj (4)
teoretičar	22	
teoretičar u kombinaciji s drugom ulogom	40	+ glazbeni pedagog (16), + izvođač (12), + muzikolog (7), + skladatelj (5)
muzikolog	20	
muzikolog u kombinaciji s drugom ulogom	23	+ glazbeni pedagog (7), + teoretičar (7), + izvođač (5), + skladatelj (1), + producent (1), + publicist (1), + knjižničar (1)
skladatelj	3	
skladatelj u kombinaciji s drugom ulogom	11	+ teoretičar (5), + izvođač (4), + glazbeni pedagog (1), + muzikolog (1)
uprava (ravnatelj glazbene škole)	1	

S obzirom na tronarječnost hrvatskoga standardnog jezika te povijesni značaj jezičnih dodira s jezicima obližnjih zemalja, osobito njemačkim i talijanskim, za razvoj hrvatske glazbene terminologije, u statističku je obradu uzet i kriterij regionalne pripadnosti (tabela 2). Podjela na makroregije napravljena je za potrebe ovoga istraživanja u skladu s očekivanom distribucijom narječnih karakteristika stanovništva.

Najveći broj ispitanika odazvao se u makroregiji Sjeverne Hrvatske, što je i očekivano s obzirom na koncentraciju glazbenih sadržaja, ali i opću gustoću stanovništva u tome dijelu zemlje.

Tabela 2. Regionalna distribucija ispitanika.

makroregija	n	%
sjeverna Hrvatska (Grad Zagreb te Zagrebačka, Krapinsko-zagorska, Sisačko-moslavačka, Varaždinska, Kopriivničko-križevačka, Bjelovarsko-bilogorska i Međimurska županija)	132	58,93
istočna Hrvatska (Virovitičko-podravska, Požeško-Slavonska, Brodsko-posavska, Osječko-baranjska i Vukovarsko-srijemska županija)	16	7,14
planinska Hrvatska (Karlovačka, sjeverni dio Ličko-senjske i sjeverni dio Zadarske županije)	1	< 0,01
sjeverni dio hrvatske obale (Istarska, Primorsko-goranska i južni dio Ličko-senjske županije)	34	15,18
južni dio hrvatske obale (južni dio Zadarske, Šibensko-kninska, Splitsko-dalmatinska i Dubrovačko-neretvanska županija)	40	18,75
ukupno	224	100

S obzirom na pretpostavku da je ustanova na kojoj su stekli visoko obrazovanje značajan prediktor uporabe strukovnog nazivlja, prikupljeni su podaci o mjestu studija (tabela 3). Neki su ispitanici studirali na više različitih ustanova, koje su prilikom statističke obrade uzete u obzir pojedinačno.

Tabela 3. Ustanova na kojoj su ispitanici studirali.

ustanova	<i>n</i>	%
Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu	144	64,29
Umjetnička akademija Sveučilišta u Splitu	30	13,39
Muzička akademija Sveučilišta J. Dobrile u Puli	22	9,82
Institut za crkvenu glazbu Katoličko-bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu	9	4,02
Umjetnička akademija Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku	7	3,13
Visoka škola za glazbenu umjetnost „Ino Mirković“, Lovran	5	2,22
ostalo	7	3,13
ukupno	224	100

Zbog pretpostavke da je nastavna djelatnost jedan od važnih prediktora uporabe nazivlja uslijed visoke normiranosti koja se očekuje od pedagoškoga funkcionalnog podstila, prikupljeni su podaci o tome aspektu identiteta ispitanika (tabela 4). Neki od ispitanika djeluju u obrazovnim ustanovama različitih profila, koje su prilikom statističke obrade obračunate kao kombinacija.

Tabela 4. Nastavna djelatnost ispitanika.

nastavna djelatnost	<i>n</i>	%
Da, u osnovnoj i/ili srednjoj glazbenoj školi	105	46,88
Ne	58	25,89
Da, na akademiji ili fakultetu	34	15,18
Da, u osnovnoj ili srednjoj općeobrazovnoj školi	17	7,59
Da, u osnovnoj i/ili srednjoj glazbenoj školi i u osnovnoj ili srednjoj općeobrazovnoj školi	3	1,34
Da, u osnovnoj i/ili srednjoj glazbenoj školi i na akademiji	3	1,34
Da, drugdje	4	1,79
ukupno	224	100

Nadalje, autorica pretpostavlja da je pripadnost određenoj žanrovskoj skupini također bitna odrednica identiteta i uporabe nazivlja. Ispitanici su mogli odabrati do dva ponuđena odgovora (ili „ostalo“), koji su statistički obrađeni pojedinačno, kako je i navedeno u tabeli 5.

Tabela 5. Žanrovska pripadnost ispitanika.

glazbeni žanr kojim se bave	<i>n</i>	%
umjetnička glazba	211	94,20
popularna glazba	50	22,32
tradicijska glazba	40	17,86
crkvena/duhovna glazba	37	16,52
filmska glazba	2	0,01

Pripadnost određenoj dobnoj skupini (tablica 6) također vjerojatno korelira s uporabom nazivlja jer su se pripadnici različitih generacija školovali pod utjecajem različitih jezičnih politika.

Tabela 6. Dobna struktura ispitanika.

dobna skupina	<i>n</i>	%
do 35 godina	80	35,72
36 – 55 godina	121	54,02
56 – 70 godina	20	8,93
70 godina i više	1	< 0,01
ukupno	224	100

Važnost načina uporabe terminologije za profesionalni identitet glazbenika

Ispitanici su zamoljeni da procijene važnost načina uporabe terminologije za svoj profesionalni identitet (tabela 7). S obzirom na to da neki ispitanici nisu dali odgovor na ovo pitanje, ukupan broj odgovora odudara od zbroja iz tabele 1 (ukupan broj odgovora *n* stoji uz naziv profesionalne uloge). Najbrojniji odgovori u svakoj skupini označeni su masnim tiskom.

Tabela 7. Važnost uporabe terminologije za profesionalni identitet ispitanika.

stav o važnosti načina uporabe terminologije za profesionalni identitet →	vrlo je važna		srednje je važna		neznatne je važnosti		nevažna je	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
profesionalna uloga ↓								
muzikolozi (<i>n</i> = 40)	29	72,50	9	22,50	1	2,50	1	2,50
teoretičari (<i>n</i> = 54)	34	62,96	14	25,93	3	5,56	3	5,56
glazbeni pedagozi (opće obrazovanje; <i>n</i> = 104)	54	51,92	33	31,73	9	8,65	8	7,69
skladatelji (<i>n</i> = 13)	6	46,15	6	46,15	0	0	1	7,70
izvođači (<i>n</i> = 84)	30	35,71	34	40,47	8	9,52	12	14,29
ravnatelj glazbene škole (<i>n</i> = 1) ¹	0	0	0	0	0	0	1	100

Pripadnici svih skupina pokazali su vrlo visoku svijest o važnosti terminologije za profesionalni identitet, pri čemu je zanimljivo vidjeti da je procjena važnosti najviša kod ispitanika koji u najviše dolaze u doticaj sa stručnom i znanstvenom literaturom, a manje se bave praktičnim radom (izvođenje i skladanje glazbe), što je i očekivano. Kao odrednica profesionalnog identiteta terminologija je najvažnija muzikolozima, potom teoretičarima i glazbenim pedagozima. Podjednak broj skladatelja smatra da je terminologija vrlo važna, odnosno srednje važnosti, dok je izvođačima u usporedbi s drugim profilima nešto manje, no još uvijek prilično važna (najvećem je broju ispitanih izvođača srednje važna, iako je broj onih kojima je vrlo važna tek neznatno niži).

Pretpostavka je autorice da će ispitanici koji su se opredijelili za viši stupanj važnosti terminologije za svoj profesionalni identitet biti i skloniji uporabi preporučenih naziva.

Vjerojatnost uporabe preporučenih naziva s obzirom na profesionalni identitet glazbenika

Terminološka norma izrađena u okviru projekta Conmusterm testirana je s obzirom na strukturu ispitanika. Vjerojatnost uporabe preporučenog naziva (dobivenog primjenom terminoloških načela) procijenjena je primjenom binomnoga generaliziranog modela Logit (tabele 8 - 12).

Ispitanicima je ponuđeno devet skupina sinonima (parova i nizova koji su često predmetom rasprave u stručnim krugovima), pri čemu su se mogli opredijeliti samo za jednu mogućnost. ANOVA testom potvrđena je značajnost modela za sljedeće nezavisne varijable (redom od najznačajnijih prema manje značajnim): nastavna djelatnost, profesionalna uloga, dob, znanstvenoistraživačka djelatnost i geografska distribucija, dok za ostale nezavisne varijable (žanr i ustanova na kojoj su studirali) statistička značajnost modela nije potvrđena.

Pretpostavka autorice da će bavljenje nastavnom djelatnošću biti važnim prediktorom uporabe preporučenog nazivlja zbog visokog stupnja normiranosti pedagoškoga funkcionalnog stila potvrdila se i statistički ($p = 0.0023$, tabela 8).

Daleko najviši stupanj privrženosti normi pokazali su nastavnici koji djeluju u okviru općega obrazovanja. Mogući razlozi tomu su postojanje većeg broja suvremenih nastavnih materijala, kataloga znanja i nastavnih programa koji su značajno harmonizirani od onih za glazbene škole, što potvrđuje važnost postojanja referentne literature za terminološku standardizaciju. Za sve ostale kategorije ispitanika također postoji značajna vjerojatnost da će se odlučiti za uporabu preporučenoga naziva i to s vrlo bliskom postotnom vrijednošću, koja je ipak zamjetno niža no kod nastavnika u općeobrazovnim školama. Među tim preostalim kategorijama u preferenciji preporučenih naziva ipak prednjače nastavnici na akademijama, što je i očekivano s obzirom na to da je među njima i razmjerno najviše onih što se bave znanstvenoistraživačkim radom koji se također pokazao važnim prediktorom uporabe preporučenih naziva (tabela 11).

Tabela 8. Nastavna djelatnost ispitanika i vjerojatnost uporabe preporučenih naziva.

nastavna djelatnost	vjerojatnost da će upotrijebiti preporučeni naziv
Da, u osnovnoj ili srednjoj općeobrazovnoj školi	82,10 %
Da, na akademiji	68,63 %
Da, u osnovnoj i/ili srednjoj glazbenoj školi i u osnovnoj ili srednjoj općeobrazovnoj školi	66,67 %
Ne	63,47 %
Da, u osnovnoj i/ili srednjoj glazbenoj školi i na akademiji	62,96 %
Da, u osnovnoj i/ili srednjoj glazbenoj školi	62,22 %

Profesionalna uloga glazbenika također se potvrdila kao važan prediktor preferencije preporučenih naziva ($p = 0.0027$, tabela 9), a uglavnom korelira sa stavovima o važnosti načina uporabe terminologije za profesionalni identitet (tabela 7). Odstupanje od te korelacije vidljivo je jedino u kategoriji *teoretičar*, vjerojatno stoga što je uporaba naziva značajno uvjetovana pripadnošću različitim teorijskim školama koje, ovisno o primijenjenom pojmovnom sustavu, terminološki odudaraju od odabrane norme.

Tabela 9. Profesionalne uloge ispitanika i vjerojatnost uporabe preporučenih naziva.

profesionalna uloga	vjerojatnost da će upotrijebiti preporučeni naziv
muzikolog	70,54 %
glazbeni pedagog (opće obrazovanje)	68,34 %
skladatelj	65,92 %
teoretičar	63,88 %
izvođač	58,98 %

Dob je također važan prediktor načina uporabe nazivlja ($p = 0.0064$, tabela 10), jer ispitanici različite dobi bili su podvrgnuti i različitim jezičnim politikama tijekom obrazovanja. Ako se izuzme rezultat za dobnu skupinu iznad 71 godine (čiji rezultat nije reprezentativan jer se temelji na jednome odgovoru), najvišu preferenciju za normu pokazuje generacija u dobnoj skupini od 56 – 70 godina starosti, a općenito s opadanjem dobi opada i sklonost uporabi preporučenih naziva, iako su razlike u postotnim bodovima relativno skromne. Gotovo će svi ispitanici vjerojatno upotrijebiti oko dvije trećine (ili više) preporučenih naziva.

Tabela 10. Dob ispitanika i vjerojatnost uporabe preporučenih naziva.

dobna skupina	vjerojatnost da će upotrijebiti preporučeni naziv
do 35 godina	63,41 %
36 – 55 godina	64,06 %
56 – 70 godina	72,22 %
71 godina i više ⁷	100 %

Znanstvenoistraživačka djelatnost također je pouzdan prediktor preferencije za preporučene nazive (tabela 11), iako s nešto nižom vrijednošću značajnosti modela ($p = 0.0196$) u usporedbi s prethodno navedenim kategorijama. Vjerojatnost da će upotrijebiti preporučeni naziv bitno je veća kod ispitanika kojima je znanstvenoistraživački rad osnovna djelatnost negoli kod onih kojima to nije osnovna djelatnost ili se time uopće ne bave. To ponovno upućuje na zakonitosti efikasne komunikacije u znanstvenome funkcionalnom stilu, koji podrazumijeva terminološku ujednačenost, nedvosmislenost i preciznost.

Tabela 11. Znanstvenoistraživačka djelatnost i vjerojatnost uporabe preporučenih naziva.

znanstvenoistraživačka djelatnost	vjerojatnost da će upotrijebiti preporučeni naziv
kao osnovna djelatnost ispitanika	78,52 %
kao dodatna djelatnost ispitanika	64,97 %
ne bave se znanstvenim istraživanjima	63,81 %

Naposljetku, model utemeljen na geografskoj distribuciji također se pokazao statistički značajnim ($p = 0,0269$). Zanimljivo je da je preferencija za uporabu preporučenih naziva najviša⁸ u središnjoj Hrvatskoj i na sjevernom dijelu hrvatske obale, gdje je i najveća koncentracija glazbenog života, što podrazumijeva i najintenzivniju komunikaciju među sustručnjacima, što je jedan od mogućih čimbenika harmonizacije leksika. Razlika među makroregijama, međutim, nije velika i kreće se unutar desetak postotnih bodova.

Tabela 12. Geografska pripadnost ispitanika i vjerojatnost uporabe preporučenih naziva.

makroregija	vjerojatnost da će upotrijebiti preporučeni naziv
središnja Hrvatska	67,68 %
sjeverni dio hrvatske obale	67,62 %
planinska Hrvatska ⁷	66,67 %

⁷ Ovaj se odgovor ne može uzeti kao reprezentativan s obzirom na to da je u pitanju samo jedan ispitanik.

⁸ Izuzme li se planinska Hrvatska, koju zanemarujemo kao nereprezentativnu kategoriju jer je u njoj tek jedan ispitanik.

južni dio hrvatske obale	58,14 %
istočna Hrvatska	57,64 %

Suprotno autoričnim pretpostavkama, zbog slabe statističke značajnosti odbačeni su modeli zasnovani na žanrovskoj pripadnosti ($p = 0.5566$) i ustanovama na kojima su se ispitanici školovali ($p = 0.1254$).

Zaključak

Kako bi terminološko planiranje i normiranje zaživjelo u profesionalnoj praksi, potrebno je provesti daljnja istraživanja uporabe glazbenoga nazivlja među profesionalcima koji su i njegovi glavni korisnici. Istraživanje je pokazalo da je odnos prema terminološkoj normi u tijesnoj vezi s socijalnim i profesionalnim identitetom glazbenika. Usto je utvrđeno da, bez obzira na profesionalne uloge, većina ispitanika uporabu terminologije smatra važnom identitetskom odrednicom te u najvećem broju slučajeva preferira preporučene nazive. Statistički značajnim prediktorima preferencije za preporučene nazive pokazali su se nastavna djelatnost, profesionalna uloga, dob, znanstvenoistraživačka djelatnost i geografska distribucija. Istraživanjem su odbačene autoričine hipoteze o statističkoj značajnosti žanrovske pripadnosti i ustanove na kojoj je ispitanik studirao. Uza sociolingvističke prediktore čiji je mogući utjecaj na uporabnu normu prikazan u ovom radu, anketom su prikupljeni i mnogi drugi podaci koji progovaraju o kontekstualnoj, situacijskoj, odnosno registarskoj uvjetovanosti odabira prikladnog naziva, a buduća bi se istraživanja trebala pozabaviti registarskom raslojenošću unutar pojedinih sociolingvističkih kategorija, kako bi se utvrdile značajke uporabne norme izvan okvira znanstvenoga funkcionalnog stila.

Literatura

- Frančić, Anđela, Hudeček, Lana & Mihaljević, Milica (2005). *Normativnost i višefunkcionalnost u hrvatskome standardnom jeziku*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Hudeček, Lana & Mihaljević, Milica (2009). *Hrvatski terminološki priručnik*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- ISO standardi: <https://www.iso.org/standards.html>, pristupljeno 25.9.2017.
- Kiš Žuvela, Sanja (2016). *Problemi hrvatskoga glazbenoteorijskog nazivlja s posebnim osvrtom na literaturu namijenjenu poučavanju teorijskih glazbenih predmeta* [doktorska disertacija]. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- NPPSGPŠ: Grupa autora (2008). *Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole*. Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga i Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- UNESCO (2005). *Smjernice za terminološke politike. Oblikovanje i provedba terminološke politike u jezičnim zajednicama*. Paris: UNESCO.
- Wüster, Eugen (1985). *Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie* [2. izdanje]. Kopenhagen: Infoterm.

TERMINOLOGY AS A REFLECTION OF CROATIAN MUSICIANS' SOCIAL AND PROFESSIONAL IDENTITY

Musical metalanguage shares the multilayered structure of general language which depends on the contextually conditioned discourse levels (registers) which enable communication in functionally different situations. Register variety is most obvious on the lexical level (which often points towards the professional identity of musicians) and is thus considered to be worth further terminological survey. Multiplicity of linguistic levels can be regarded as cultural richness, but at the same time it often hinders the communication in professional and scientific contexts, which should offer the utmost compliance with the linguistic norm. The purpose of the present research is identifying some characteristic features of terminological usage among music professionals in the Republic of Croatia depending on their social and professional identity, with special respect to the terminological norm. It has been shown that the probability of use of recommended terms correlates with the examinees' professional role, teaching and/or scientific activity, regional distribution and age.

Key words: music terminology, musicians' identity, lexical level, linguistic norm

Тијана Вукосављевић

Специјалиста теоретичар музике (Спец. теор. умет.) – музички теоретичар
tijana.muz@gmail.com

**УСПЕШНОСТ УЧЕНИКА И СТУДЕНАТА У ОПАЖАЊУ
КОНТРАСТА ТОНАЛИТЕТА****Сажетак**

Промена тоналитета у музичком току ствара извесан контраст, чиме се постиже динамичност музичког дела. Искуство у слушању хармоније, према досадашњим истраживањима, омогућава појединцу да развије очекивања типична за одређену хармонску праксу. Полазећи од ове претпоставке, у истраживање су укључени ученици средње музичке школе, као и студенти Факултета музичке уметности, обзиром да они поседују формалну музичку едукацију. Предмет истраживања је опажање контраста тоналитета и њена условљеност знањем и претходним образовним искуством, док су неки од циљева утврдити разлику у опажању контраста у односу на садржај дијатонски – хроматски, затим утврдити разлике у опажању дијатонских и хроматских тоналитета у односу на степен сродности. Поред тога, циљ је и увидети да ли су узрасне разлике повезане са опажањем, као и какав је утицај стеченог знања на опажање хармонске компоненте. Добијени резултати су већим делом у складу са теоријском праксом. Потврђује се да и садржај тоналитета и степен сродности имају утицај на сам звучни контраст, али и да зависе од заједничког дејства. Ипак, забрињавајуће је непостојање повезаности опажања и искуства, чак ни када се ради о нивоу школовања, одсеку, али ни према критеријуму претходно стеченог образовања у овој области. При томе поставља се питање да ли је, и колико повезана теоретска и практична настава, и да ли треба управо овом сегменту посветити више пажње у настави, или је само питање тоналне промене комплексно за опажање, али и за репродукцију.

Кључне речи: промена тоналитета, слушање хармоније, опажање хармонске компоненте, узрасне разлике

Увод

Једна од значајних компоненти у изучавању музике је област опажања. Она је присутна од самог почетка формалног учења музике, где се опажају и понављају појединачни тонови, до веома сложеног процеса у који је укључена сама суштина музичког покрета. Тако област опажања прелази и у домен психолошких истраживања са циљем схватања музичке когниције и

различитих процеса који прате музичку делатност. Један од њих је и опажање промене тоналитета, управо зато што се његовом променом ствара музички покрет, а као последица може се опазити и извешан контраст у музичком току. Контраст тоналитета је елемент тоналне динамике на нивоу тоналног плана. Промена тоналног средишта око које се концентрише музички ток, уноси у њега одређену лабилност. Од успостављања тоналног система, промене тоналитета добијају значајну улогу, тонални план утиче на динамику композиције, толико да преузима и обликотворну функцију. Питање је зашто је промена тоналног центра толико значајна, или зашто се он уопште мења, ако се узме у обзир да из исте грађе – дванаест звучно различитих тонова, разним комбинацијама настају сви постојећи тоналитети. Тоналитет је систем односа међу акордима које теже ка једном од њих као звучном центру и у дужем трајању ова гравитација ка једном акорду може у психолошком погледу да доведе до поремећаја перцепције, а често и до утиска извесне монотоније.

На контраст тоналитета утиче пре свега сродност тоналитета и њихов садржај, дијатонски и хроматски. Сродност тоналитета се мери количином заједничких тонова у њиховим лествичним грађама. Што је мање заједничких тонова, тоналитети су несроднији, а ефекат промене тоналног центра је снажнији. Тако је претпоставка да су тоналитети чији је садржај дијатонски, контрастни у највећој мери. Поред тога, садржај тоналитета се огледа кроз присуство хроматских тонова, што значајно утиче на његово испољавање. Хроматски тонови улазе у састав вантоналних акорада једног тоналитета чиме се шири његов акордски фонд, и на тај начин се захвата функционалност другог. Овим се смањује разлика између грађе тоналитета, тако што се звучни простор допуњује, па њихов акордски фонд постаје подударан. Ово доводи до слабљења тоналног контраста, односно до веће повезаности тоналних површина.

Посматрање промена тоналитета значајно је за психологију музике кроз искуство и субјективно реаговање. Оно што из постојећих налаза произилази јесте да је опажање хармоније условљено културом: искуство у слушању хармоније стечено у једној култури и без формализованог учења хармоније омогућава појединцу да развије општа хармонска очекивања, типична за хармонску праксу те културе (Радош, 2010). Укључујући у ово истраживање студенте Факултета музичке уметности, полазимо од претпоставке да сви имају научене елементарне хармонске обрасце, настале кроз формално учење.

Методологија истраживања

Истраживање припада групи експлоративних истраживања.

Предмет истраживања је опажање контраста тоналитета и њена условљеност знањем и претходним образовним искуством.

Циљеви:

1. утврдити разлику у опажању контраста у односу на садржај дијатонски – хроматски
2. установити да ли је сродност тоналитета повезана са звучним контрастом када је садржај тоналитета дијатонски
3. установити да ли је сродност тоналитета повезана са звучним контрастом када је садржај тоналитета хроматски
4. утврдити разлике у опажању дијатонских и хроматских тоналитета у односу на степен сродности
5. утврдити да ли су узрасне разлике повезане са опажањем
6. утврдити какав је утицај стеченог знања на опажање хармонске компоненте

Узорак чине студенти основних студија Факултета музичке уметности у Београду и ученици средње музичке школе „Др Војислав Вучковић” у Чачку. У истраживању је учествовало 110 испитаника, од чега 66% чине студенти, а 34% су ученици средње школе. На основу анализе разлика на нивоу субузорка добијено је да нема разлика између ученика и студената на варијаблама контраста тоналитета ($F(1)=0.014$, $p<.91$), због чега ћемо цео узорак третирати као хомоген. Од 110 испитаника, 37% чине испитаници мушког пола, а 63% женског. Што се тиче образовног профила, може се приметити прилично уједначен број испитаника теоретских одсека (где припадају музичка педагогија, музичка теорија, музикологија и етномузикологија) са 49% и инструменталног одсека (клавирски, гудачки, дувачки, цез, полиинструментални и одсек за соло певање) са 51%. Такође, укључени су студенти свих година основних академских студија, као и ученици свих разреда средње музичке школе.

У овом истраживању присутне су три групе варијабли. Прва група су опште и оне се односе на пол, ниво школовања, годину студија/средње школе и одсек. Друга група су образовне варијабле и оне испитују претходно стечено знање и слушне навике. Последња (трећа) група варијабли су звучни примери који садрже модулацију, према различитом степену сродства тоналитета, и према различитом садржају тоналитета.

Мерни инструмент је упитник који садржи три дела. Први део односи се на опште варијабле, а други на образовно искуство и слушне навике хармонске прогресије у акордском слогу. Трећи, а може се рећи и главни део упитника чине 24 слушна задатка у коме је након одслушаног звучног примера потребно одговорити на питање *У којој мери описујете контраст између два тоналитета*. Питање је исто за све слушне задатке, а одговара се заокруживањем броја на скали од један до пет.

Звучни материјал: Сви слушни примери садрже модулацију. Они су подељени у две категорије: дијатонски и хроматски. Обе групе садрже по четири примера са различитим сродностима тоналитета. Први пример је

прва група сродности тоналитета (доминантни тоналитет), други је друга група сродности (тоналитети до 2 предзнака разлике), трећи пример је трећа група тоналитета (којој припадају тоналитети са 3,4,5 предзнака разлике, а за истраживање је узет тоналитет са три предзнака), и четврти пример који садржи поларни однос тоналитета (укључен у ово истраживање зато што се овај однос тоналитета сматра највише удаљеним, па самим тим и очекује се да има најконтрастније дејство). Примери у обе групе почињу из Це дура, а изграђени су на основу правила класичне хармоније, у четворогласном хорском ставу. Сви примери почињу истим положајем и слогом акорда. Код дијатонских примера представа оба тоналитета су сажета, готово у виду каденце, док је код хроматских потпуно продужена управо због добијања снажног хроматског ефекта. Од основних 8 примера (4 дијатонска и 4 хроматска), настала су 24 њиховом транспозицијом. Транспозиција је вршена насумично, а тако да поред основног који почиње из Це дура, један пример има почетни тоналитет са снизаницама, а један са повисаницама. Осим тога, обухваћени су сви полазни тоналитети, да би се примери приближили реалној музичкој пракси, где је могућа појава свих тоналитета. Примери су урађени у рачунарском програму Сибелиус, а смена акорада је у четвртинском покрету према брзини 60 откуцаја. Из овог програма добијен је синтетички звук, да би примери били ослобођени евентуалног утицаја стварног, променљивог звука неког инструмента и стога били звучно уједначени.

Процедура: Испитивање студената трајало је неколико дана, а били су подељени по групама. Испитивања су вршена на наставним предметима Педагогија и Хармонија са хармонском анализом, док су ученици средње школе били у једној групи. Од испитаника је захтевано да прво одговоре на општи део Упитника, а затим и на део који се односи на образовно искуство. Када би сви завршили попуњавање, пуштани су звучни примери, који су се низали један за другим интегрално, без пауза, са размаком од 20 секунди.

Обрада података вршена је у рачунарском програм *SPSS Statistics*. Коришћена је: дескриптивна анализа, корелативном анализа (Пирсонов коефицијент корелације), израчунавање статистичке значајности разлика (One-Paired Sample T Test) и једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA).

Резултати истраживања

Резултати истраживања који се односе на образовно искуство и слушне навике хармонске прогресије, показују да 60% испитаника наводи да је већ решавало задатке које укључују опажање хармонских веза. При томе само 20% сматра да нису били баш добри у томе, док остали сматрају да су добри или чак одлични. Према овим резултатима, очекује се и висок ниво

успешности при процењивању контраста тоналитета. Поред тога, искуство у свирању каденци на клавиру, које су конципирани као и ови звучни примери – у строгом четворогласном хорском ставу, и садрже кратак хармонски обрт (али без модулације), само 10% испитаника није радило уопште, док су остали свирали само информативно, или често.

Варијабле опажања модулације описане су кроз аритметичку средину (АС), стандардну девијацију (СД), очекивани минимум, очекивани максимум, као и остварени минимум (Мин) и остварени максимум (Макс). Уз све то укључен је и број испитаника који су одговорили на свако од питања (Н), а што се може видети у табели 1. Приказани су сви дијатонски примери посебно и сви хроматски, са циљем уочавања разлике у садржају тоналитета, а затим и свака група посебно поређана према тоналном саставу, као и само према сродности тоналитета, да би се уочио однос оштрине контраста. У резултатима се може приметити да је аритметичка средина свих примера са дијатонским садржајем мања од аритметичке средине свих примера са хроматским садржајем, што чини да се хроматски примери опажају као контрастнији. Ипак, оно што је свакако неочекивано је да је треће квинтно сродство у свим варијантама – код само дијатонских тоналитета, код хроматских, али у тоталу код оба, увек има мању вредност аритметичке средине од другог квинтног сродства, уместо, очекивану већу.

Табела 1. Варијабле опажања модулације

	АС	СД	Очекивани мин	Очекивани максимум	Мин	Макс	Н
Примери, тотал	84.13	11.11	24	120	60	114	106
Дијатонски садржај, тотал	34.12	7.11	12	60	20	51	106
Хроматски садржај, тотал	47.35	6.46	12	60	20	60	107
Дијатонски садржај, прво квинтно сродство	7.30	2.69	3	15	3	15	108
Дијатонски садржај, друго квинтно сродство	9.42	2.38	3	15	4	15	107
Дијатонски садржај, треће квинтно сродство	8.90	2.80	3	15	4	15	108
Дијатонски садржај, поларни однос	11.15	2.10	3	15	6	15	108
Хроматски садржај, прво квинтно сродство	12.22	2.19	3	15	5	15	109

	АС	СД	Очекивани мин	Очекивани максимум	Мин	Макс	Н
Хроматски садржај, друго квинтно сродство	13.32	2.01	3	15	5	15	108
Хроматски садржај, треће квинтно сродство	11.71	1.96	3	15	7	15	108
Хроматски садржај, поларни однос	11.08	2.35	3	15	6	15	108
Прво квинтно сродство, тотал	19.50	3.60	12	30	12	29	108
Друго квинтно сродство, тотал	21.72	3.13	12	30	15	30	106
Треће квинтно сродство, тотал	17.80	2.92	12	30	12	25	108
Поларни однос, тотал	22.23	3.52	12	30	14	30	108

Да ли има разлике у опажању контраста у односу на садржај дијатонски – хроматски

Један од постављених циљева био је и утврдити разлику у опажању контраста у односу на садржај (дијатонски-хроматски). Ово истраживање, показује да садржај тоналитета има важну улогу у остваривању саме звучне разлике међу њима, па се тоналитети који садрже хроматске акорде контрастније опажају од оних који садрже само дијатонске, иако је степен сродства исти. Ово се може објаснити и тиме што хроматски примери садрже већи степен дисонантности у самим акордским склоповима, али и због вантоналних обрта чиме се излази из звучног простора једног тоналног центра, и захвата други (тонално иступање). Упоређивањем различитих група примера са дијатонским и хроматским садржајем, према укупном збиру свих задатака, а затим и према подгрупама поређаних према сродству – првом, другом и трећем, уочава се статистички значајна разлика између дијатонских и хроматских контрастних садржаја, у корист хроматских (Табела 2). Израчунавања је вршено методом упарених узорака (One-Paired Sample T test). Међутим, код поларног односа тоналитета, како показује T test, нема значајне разлике. Ово наводи на закључак да се поларни однос тоналитета увек опажа исто, веома контрастно, односно да на њега не утиче унутрашњи садржај тоналитета. Како поларни тоналитет представља највеће удаљење, тоника новог тоналитета је удаљена за тритонус од тонике почетног тоналитета, на начин да се дели звучни простор једног тоналитета тачно на пола, што га и чини физички најудаљенијим, овај резултат није неоправдан.

Табела 2. Опажање контраста тоналитета према садржају

	Mean	Stand. Dev	t test
Дијатонски садржај, тотал	34.12	7.10	p < 0.000
Хроматски садржај, тотал	47.35	6.46	
Дијатонски садржај, прво квинтно сродство	7.31	2.69	p < 0.000
Хроматски садржај, прво квинтно сродство	12.22	2.19	
Дијатонски садржај, друго квинтно сродство	9.42	2.38	p < 0.000
Хроматски садржај, друго квинтно сродство	13.32	2.01	
Дијатонски садржај, треће квинтно сродство	8.90	2.80	p < 0.000
Хроматски садржај, треће квинтно сродство	11.71	1.96	
Дијатонски садржај, поларни однос	11.15	2.10	p > 0.806
Хроматски садржај, поларни однос	11.08	2.35	

Сродност тоналитета када је садржај тоналитета дијатонски

Што се тиче другог циља, а то је питање да ли је сродност тоналитета повезана са звучним контрастом када је садржај тоналитета дијатонски, израчунавањем међусобних корелација дијатонских тоналитета различитог степена сродства, уочава се значајна повезаност са степеном сродства. Резултати истраживања су у складу са теоријским разматрањима, па је најмањи контраст између тоналитета првог квинтног сродства ($M=7.30$), а затим се разлика повећава у другом квинтном сродству ($M=9.42$). Теорија каже да што је мањи степен сродства, а самим тим је звучна разлика између њих већа. Међутим, ово истраживање показује да се већ код трећег квинтног сродства опажа мања разлика у контрасту ($M=8.90$), него код другог. Овде се намеће питање зашто се, на пример Це дур и А дур, односно Це дур и Ес дур опажају као мање контрастни тоналитети од Це дура и Де дура, односно Це дура и Бе дура. Питање је да ли овде пре делује терцно начело које ствара утисак повезаности, без обзира на то што, према теорији тоналитети трећег квинтног сродства имају мање заједничких тонова, па би требало и да звуче контрастније. То такође отвара питање односа паралелних тоналитета који су очекивани, и блиски као што би били Це дур и а мол, али који се у пракси често појављују као истоимени, па да се на тај начин, уз помоћ мутације ствара мањи контраст од очекиваног. Да ли се овим поступком, посредном мутацијом степен контраста ублажава, што доводи до ових, датих резултата. Најјачи контраст остварује поларни однос тоналитета ($M=11.15$), што је и очекивано.

Сродност тоналитета када је садржај тоналитета хроматски

Код повезаности сродности тоналитета и контраста када је садржај тоналитета хроматски, показује се висока кохерентност мера. Ипак, у хроматским примерима сродност тоналитета игра мању улогу, па се тако треће квинтно сродство тоналитета опажа као мање контрастно не само од другог, што је био случај са дијатонским садржајем, већ мање контрастно и од првог случаја. Поларни однос се уместо најконтрастнијим, опажа као најмањи контраст код хроматских тоналитета. Тиме се чини да хроматски састав акорада постаје подударнији што је њихова сродност удаљенија.

Повезаност стеченог знања и искуства, и опажање контраста тоналитета

Један од циљева, био је и утврдити повезаност стеченог знања и искуства и опажања контраста тоналитета. Зато су посматрана старосне разлике и кроз питања везана за рад на овој области у претходном школовању. Узрасне групе су у овом истраживању биле подељене у две категорије – на ученике средње музичке школе и студенте Факултета музичке уметности. Циљ је био да се провери да ли знање и искуство у опажању хармонске прогресије, које је веће код студената има утицаја на опажање контраста тоналитета, односно да ли студенти имају тачније одговоре од ученика. Анализа података вршена је једносмерном анализом варијанси (One-Way ANOVA) и резултати показују да нема значајне разлике између опажања ученика и студената ($F(1)=0.14$, $p>.91$). Овим је установљено да претходно образовање, у овом случају, није повезано са опажањем. Стечено знање и искуство покушали смо да проверимо кроз три питања. Она су се односила на то да ли су испитаници решавали слушне задатке које укључују опажање хармонских веза и свирања каденци на клавиру. Ово је важно управо зато што су и слушни задаци употребљени у испитивању прављени по моделу хармонских веза које имају кратку каденциону потврду оба тоналитета (почетног и достигнутог). Иако је проценат опажања велики, и са чак високом самоволутивном вредности, ово истраживање показује да не постоји значајна разлика између ученика који су радили и опажали хармонске везе и оних који то нису ($F(1)=0.860$, $p>.36$). Када је реч о свирању каденци на клавиру, само 10% испитаника нема никакво искуство, док су остали свирали или често (40%), или само информативно (50%). Ипак, показало се да ни ово не утиче на опажање ($F(1)=1.308$, $p>.27$).

Закључак

Иако постоји литература везана за тему опажања контраста тоналитета, заснована на педагошком искуству и методи теоријске анализе, од чега је најпознатија студија *Контрасти тоналитета* Дејана Деспића (Деспић,

1989), ово истраживање доноси нов приступ заснован на методи емпиријског истраживања. Овим је покушано да се закључци из теорије провере на егзактан, објективан начин. Добијени резултати су већим делом у складу са теоријском праксом. Потврђује се да и садржај тоналитета и степен сродности имају утицај на сам звучни контраст, али и да зависе од заједничког дејства. У појединим случајевима, као што смо видели веће дејство има сам садржај тоналитета, док је то некада управо њихова сродност. Ипак, резултати показују да најмањи звучни контраст остварују тоналитети који имају дијатонски садржај и који су у првом степену сродства, што је и очекиван обзиром на велики број заједничких тонова који у оваквом споју садрже тоналитети. Као најконтрастнији spoj је хроматски садржај тоналитета другог квинтног сродства – хроматски садржај се опажа као контрастнији од дијатонског, а сам однос тоналитета можда није удаљен превише да би се разлике услед хроматике избрисале, а ни премало да би садржао више заједничких тонова, као што је то случај са неочекивано смањеним контрастом трећег квинтног сродства, како дијатонски испољеног, тако и хроматски.

Ипак, забрињавајуће је непостојање повезаности опажања и искуства, чак ни када се ради о нивоу школовања, одсеку, али ни према критеријуму претходно стеченог образовања у овој области. Ово повлачи безброј питања, од чега су нека општа, која би могла да се односи на то на који начин је вршено претходно опажање, и какво су заправо искуство стекли, или, да ли је, и колико повезана теоретска и практична настава, и да ли треба управо овом сегменту посветити више пажње у настави. Поред тога, једно истраживање стратегија које студенти користе приликом певања с листа (Богуновић, 2012) показује да се међу најтежим захтевима наводи модулација. Приликом певања с листа, када се појави модулација, студентима је тешко да одмах успоставе нови звучни центар, због чега је тоналитет у тренутку промене веома нестабилан. Према истраживању, чак 67% испитаника наводи да осећај тоналитета олакшава певање с листа. Према томе, да ли се потешкоће код певања модулација, преносе и на потешкоће њиховог опажања, што доводи до резултата да образовање није утицало на овај феномен, или се у процесу образовања на њега не обраћа велика пажња. Многа ова питања отварају простор за нова емпиријска истраживања, која ће допринети успешности у практичној настави.

Литература

- Bogunović, Blanka. & Vujović, Ida. (2012). Metacognitive strategies in learning sight-singing, *Психолошка истраживања*, Vol. XV (2), 115 – 133.
- Деспић, Д. (1989). *Конјасиј њоналијетиј*. Београд: Универзитет уметности.
- Радош, К. (2010). *Психологија музике*. Београд : Завод за уџбенике и наставна средства.

THE SUCCESS OF SECONDARY SCHOOL PUPILS AND UNIVERSITY STUDENTS IN THE PERCEPTION OF TONAL CONTRAST

Tonal contrast is an element of tonal dynamics on a level of a tonal plan. According to previous research, experience in listening to harmony allows the individual to develop certain expectations typical of a given harmonic practice. This research attempted to determine the connection between the perception and acquired knowledge. The aims of the study were to determine the difference in the perception of keys in relation of internal content (diatonic – chromatic), and to examine whether the degree of relatedness between scales affects the perception. In addition, the goal was to determine what is the impact of prior knowledge on perception of the harmonic component, and whether the pupils'/ students' age impacts the perception of the contrast.

Key words: tonal contrast, harmonic practice, perception of keys, harmonic component

Ана Ковачевић

Наставник и уметнички сарадник у МШ „Даворин Јенко“, Београд,
Србија
ana_kovachevic@yahoo.com

ИДЕНТИТЕТ КОМПОЗИТОРА У РАЗВОЈУ – СТУДИЈА СЛУЧАЈА ДАРОВИТОГ ДЕТЕТА

Сажетак

Намера овог истраживачког рада јесте давање доприноса сазнањима у ређе испитиваној области музичке активности компоновања. Истраживања на ову тему још увек мањкају у односу на истраживања других музичких активности. Међутим, овакво стање се полако мења и истраживања постају све бројнија. Такође, даровитост је комплексан појам, савремене теорије се слажу да постоје различити типови и да су генетске предиспозиције неопходне исто колико и средински утицаји. Покушали смо да испитамо случај даровитог Бранка З. кроз призму ових теорија.

Циљ истраживања је боље разумевање потреба даровите деце и евентуалних потешкоћа које су последица изузетности. Намеравали смо да установимо како музичка обука утиче на развој талента и успешности.

Методологија истраживања је квалитативна – студија случаја. Метод истраживања је интервју, са елементима *follow up study* – лонгитудиналног праћење и посматрање детета и његовог развоја. Питања у интервјуу су подељена у четири групе, према предмету интересовања – I Генетске предиспозиције/средински утицаји, II Социјални и емотивни живот, мотивација, III Когнитивни процеси компоновања, IV Развој музичких вештина, утицај обуке.

Налази истраживања показују да су на развој даровитости подједнако утицали и генетика и средина. Бранков социјални живот углавном је везан за музику, он има снажне емоције и осећај тока када компонује, што је карактеристично за даровиту децу. Испитаник компонује по моделу *Bottom up*, а такође користи и комбиновани когнитивни модел. Показало се да је нестандартна обука у музичкој школи и подстицај за компоновање допринело овладавању и примени знања у новим композицијама, јачању учениковог селф-концепта, као и очувању унутрашње мотивације.

Налази имају јасне педагошке импликације, указују на важност подстицања и подршке даровитости, да би се остварила успешност и експертиза. Скрнули смо пажњу на потешкоће са којима се даровита деца сусрећу, у циљу пружања веће подршке и бољег разумевања њихових специфичних потреба.

Кључне речи: даровитост, компоновање, музичка успешност, мотивација

Увод

Идеја за писање овог рада настала је као резултат двогодишњег посматрања и рада са музички даровитим дететом Бранком З. Намера истраживања је давање доприноса сазнањима у ређе испитиваној области музичке активности компоновања и то на примеру даровитог детета, што је поготово неуобичајена појава. Област компоновања је веома комплексна и психолошка истраживања на ову тему још увек мањкају у односу на истраживања других музичких активности, те је самим тим и разумевање овог процеса много слабије и замагљеније (Sloboda, 1985). Међутим, овакво стање се полако мења и истраживања постају све бројнија (код нас – Поповић Млађеновић, Богуновић, Перковић, 2013, 2014).

Циљ истраживачког рада је стицање увида и сагледавање овог специфичног случаја на квалитативан начин, фокусирањем на кључне психолошке аспекте даровитости и активности компоновања. Такође, намера је да представимо одређене теорије и истраживања везана за даровитост, даровиту децу и саму музичку активност компоновања и да овај конкретан појединачан случај даровитог детета прикажемо кроз призму тих теорија. Циљ је такође и боље разумевање потреба овог и сличне деце и евентуалних потешкоћа које су последица изузетности. Предмет интересовања била је биолошка основа даровитости, средински утицаји на развој даровитости, Бранков емоционални и социјални живот, мотивација, сам процес компоновања; занимало нас је како се одвија развој ученикових способности у периоду од две године и како се то одражава на саме композиције, под утицајем обуке у музичкој школи.

Мотивација за истраживање је моје лично интересовање за даровитост код деце и све њене типове, која још увек није систематски подржана у школском систему у довољној мери, што доводи до неостваривања даровите деце и до подбацивања. Такође, желим да пружим подршку креативном постигнућу и оснажим таленат који је препознат код даровитог детета Бранка, да боље разумем његове потребе, да утврдим специфичности које могу бити од користи за учеников даљи развој и напредак.

Методологија истраживања

Методологија овог истраживања је квалитативна. Студија случаја – *case study*, као начин истраживања, и даље је контраверзан и има своје мане – истраживање појединачног случаја не може обезбедити генералне закључке. Одлучујемо се за њега зато што обезбеђује холастичко и дубинско објашњење посматране појаве, омогућује нам детаљнији увид у одређену тему (Zainal, 2007). Метод истраживања је интервју, са елементима *follow up study* – лонгитудинално праћење и посматрања узорка, у овом случају – даровитог детета.

Циљеви

Најпре смо желели да сазнамо како је уопште дошло до појаве активности компоновања на раном узрасту. Желели смо да сазнамо да ли постоје биолошки чиниоци даровитости, а такође нас је занимало како средина утиче да се даровитост под њеним окриљем развије у таленат. Циљ нам је био да сазнамо што више о самом испитанику, његовом социјалном и емотивном животу, како би могли да дубље сагледамо активност компоновања. Изазов је код признатих композитора открити стратегије компоновања, па је у том смислу још изазовније било да ли ће се показати неке подударности са нашим испитаником. Педагошки аспект овог истраживања је такође веома важан и покушали смо да у периоду од две године пратимо како се ученик развија под окриљем установе – музичке школе.

Процедура испитивања, начини прикупљања података

Као метод истраживања користили смо полуструктурисани интервју, ради прикупљања што већег броја важних података. Лонгитудинално праћење испитаника такође је примењено као метод истраживања. Као његов наставник на предмету клавир, кроз редовну индивидуалну наставу у музичкој школи, могла сам да стекнем дубље увиде о испитиваној активности компоновања које ћу користити у овом истраживању. У прилогу, на крају текста, налази се листа питања. Ова питања су служила као оквир, а испитаници су били слободни да дају опширније одговоре.

Са циљем постизања веће прегледности рада и боље фокусираности на одређене предмете нашег интересовања, резултате смо поделили у четири групе. Методе су варирале у односу на податке које смо желели да прикупимо.

Првом групом питања и запажања желели смо да сазнамо да ли постоје биолошке тј. наследне основе даровитости, као и да испитамо срединске утицаје породице на развој даровитости. Такође смо желели да истражимо њихов однос – *nature/nurture*. Овде смо консултовали и мајку, да бисмо добили потребне информације о порођају, општем здрављу детета, евентуалним имунолошким поремећајима.

Друга група питања и запажања односила се на сам Бранков социјални живот, *средину* у ширем смислу, као и на његов емоционални живот и мотивацију за компоновање.

Трећом групом питања и запажања желели смо да стекнемо увид у начин на који тече стваралачки процес и какав је Бранков когнитивни стил. Занимало нас је која је то почетна идеја или окидач за стварање, а такође и да ли постоји стратегија у самом процесу компоновања. Трудили смо се да дамо само оквирна питања, да би Бранко испричао што више детаља у спонтаном разговору, уз помоћ потпитања.

Последњом групом питања бавили смо се запажањима о напретку у композицијама кроз период од две године. У овом делу истраживања користили смо и елементе музичке анализе (хармонска, тонална, формална). Занимало нас је и да ли је и поред формалне обуке Бранко успео да очува унутрашњу мотивацију. Занимало нас је како ће се одвијати развој осталих музичких компетенција, а посебан акценат је на проблемима при музичком описмењавању и начинима како смо их превазилазили.

Основни подаци о испитанику

Случај детета Бранка веома је специфичан. Испитаник је од малена био везан за музику, дешавало му се још као беби да заспи код деке док свира (дека је самоуки пијаниста). Сазнајемо из разговора са мајком да га је музика умиривала, успављивао се уз музику као беба, а касније је код њега изазивала посебну пажњу.

Бранко воли класичну музику и са баком често посећује концерте, показује афинитет ка барокној музици и оргуљама, и уопште ка инструменталној музици. Са друге стране, показује одбојност према одређеним жанровима (нпр. турбо-фолк му не прија). Бранко стално проширује своју „музичку библиотеку” (Hargreaves, 2012), слушајући и откривајући нову музику (нпр. пијаниста Клајдерман), редовно идући на концерте, што му представља веће задовољство него да иде на излет са децом из школе. Бранко је специфичан по томе што се појавио на пријемном испиту за музичку школу свирајући своју композицију, поред тога што је кристално чистим и лепим гласом отпевао припремљену песмицу. Колегиница је, због мог занимања за креативне начине учења музике, као и посвећивања пажње музичком стваралаштву код деце, препоручила да Бранко почне да учи у мојој класи. Бранко је на том пријемном испиту био веома стидљив и стално се привијао уз мајку. Ми смо га охрабрили и одсвирао нам је композицију. Одмах сам схватила да је изузетна даровитост у питању. Бранко је ту, наиме своју прву композицију осмислио са седам година, на пријемном је имао девет година, а сада има једанаест.

Резултати

I Генетске предиспозиције/средински утицаји

Биолоија даровитости, музичка генеалоија. Сазнајемо да је Бранко превремено рођена беба, порођај се одвио у седмом месецу трудноће. Тежина му је била само један килограм и неколико месеци је био у инкубатору, при чему му се оштетио вид – имао је ретинопатију трећег степена. Он је леворуко дете, има благе имунолошке проблеме (мало чешће је болестан од осталих ђака), такође повремено има проблем са вртоглавицама Бранкова музичка генеалогија је следећа – дека са мајчине стране је самоуки пијаниста,

мајка је свирала флауту у нижој музичкој школи, била је надарена за музику, а ујак је учио клавир такође у нижој музичкој – музика је очито веома важна у породици. Са очеве стране нема података о музичкој даровитости.

Средински утицаји – породица. Од Бранка сазнајемо да је од малена волео да седи код деке у крилу док свира, када је био сасвим мали. Дека га је учио да свира мелодије једноставних песмица (нпр. *Жуџа кућа*) од четврте године, а прву композицију је Бранко смислио са седам. Према Бранковим речима „Дека компонује, лепо свира, осећа и воли музику”. Обожавао је да слуша деку како свира музику из шпике за серију „Грех њене мајке”, коју је пре тога слушао на телевизији. Бранко сада и сам зна да свира ту музику. Овде ћемо још истаћи запажање мајке, која се сећа да је Бранко увек када би чуо ту мелодију на телевизији „престајао да се игра, или шта год да је у том тренутку радио, укипио би се и фокусирао се на слушање”.

Са баком је веома често посећивао концерте класичне музике – памти концерт оргуљске музике – „Задивио ме је звук, осећај. Тај звук ми прија за уши”. Интересантно је да ученик показује афинитет ка барокној музици, када сам му свирала Телеманов *Алеиро*, одмах, рекао је да му се допада и да га подсећа на Баха. Такође сам сазнала да му је Бахова оргуљска *Токаџа у де-молу* једна од омиљених композиција. Воли да слуша Шопенове композиције. Већ је поменут утицај популарније музике – филмске и такође од скорије се интересује и за Клајдермана, чије је снимке слушао и изучавао, а бака га је и водила на концерт, на његову иницијативу. Овде могу да додам да са веома великом пажњом слуша друге ђаке из класе када се нађу заједно у учионици и обично приђе клавиру и гледа и прсте. Из разговора са Бранком сазнајемо да воли све инструменте са диркама – клавир, оргуље, клавинову на којој може да подешава различите боје звукова; чембало још увек није имао прилике да чује. Сазнајемо такође да су га управо бака и дека водили да одабере и купили му инструмент. Питали смо Бранка како замишља музику – да ли чује звук, или види клавијатуру – „Највише чујем у ушима звук, а и видим прсте на клавијатури”.

II Социјални и емотивни живот, мотивација

Социјални живот. Од Бранка сазнајемо да има само једну другарицу и једног друга, другарица свира гитару, а са другом има заједничко интересовање за некакву стратешку компјутерску игрицу. Више воли да остане код куће него да иде у парк. Из разговора са мајком сазнајемо да Бранко радије иде на концерте са баком, чак он сам иницира да жели да иде, док за излете са школским друговима није толико заинтересован. Интерне часове у музичкој школи воли и драго му је што је упознао остале ђаке из класе. Овде ћемо навести нека запажања до којих смо дошли посматрањем. Бранкове социјалне вештине су на знатно нижем нивоу од музичких. На пријемном испиту пре две године је наступио веома стидљиво, а с друге стране је

показао високу способност. У нашем заједничком раду, као његов наставник, покушала сам да га охрабрим максимално у току ове две године, како у његовом музичком развоју, тако и у социјалном – подстичући дружење са осталом децом из класе. На пример, на интерним часовима моје класе, остали ђаци су помагали у осмишљавању назива за Бранкове композиције. Вук К, ученик који је увек био добар у асоцијативном размишљању, дао је назив првој композицији – „Јутро, подне, вече”. Подстицала сам размену мишљења, коментаре о композицијама које су изводили и тражила сам да једни другима дају препоруке за даљи рад и да разговарају о композицијама које смо заједно слушали. Овакве интерне часове смо имали без присуства друге публике, осим ђака који су учествовали. Бранку се овакав начин дружења много допао и стекао је блиске контакте са ученицима из класе. Он је изразио жељу да подржи најстаријег ученика из класе, који је такође музички даровит, и дошао је на његов концерт ван школе, са баком. Било му је веома интересантно да иде на сајам књига са осталим ђацима из класе, окупила сам их и ишли смо на промоцију књиге за децу о Моцарту и Бетовену Весне Алексић. Бранко је успео да оствари блискије социјалне везе за својим вршњацима и почео је сасвим отворено да комуницира са другом децом из класе.

Интровертност. Бранко је изразито интровертан, како у друштвеним активностима, тако и у самој активности компоновања. Најчешће проводи време за клавиром (клавиновом) са слушалицама – „Волим да свирам са слушалицама, док не увежбам.” Његова сећања на пријемни испит за музичку школу такође показују његову интровертност „То је оно кад смо били у тројци (број учионице – прим. аутора)? Било ме је срамота да одсвирам своју композицију.” Мајка такође наводи да у кући скоро никад није чула његове композиције, пошто он није желео да их свира пред другима, већ само са слушалицама. Бранков напредак у периоду од две године огледа се и у томе што када осмисли композицију, мајка га сада сними да би имао забележене своје идеје (пошто композиције још увек не уме да записује).

Када треба да учествује на јавном часу или концерту, обично мисли да ће се осрамотити, а на крају одсвира на високом нивоу. Овакав његов став се временом мало изменио и сада има веће самопоуздање. „Волим кад ми кажу, Вау, Бранко, браво! Али не волим да свирам пред великом публиком.” Да ли ти смета када те неко снима док свираш: „Волим да ме неко снима, али ми је мало непријатно”.

Емоције везане за музику, моштивација. Бранко је описао своје стање када смишља композицију – „Удубим се само у то и око себе не чујем и не видим”. „Баш, баш дуго седим, забавно ми је. Када завршим, само то чујем у себи и певушим.”

Испитаник показује снажан афективан доживљај музике. Његови утисци са ауторског концерта проф. Мирка Јорговића (музика која припада

домену модерне класичне музике и има елементе авангарде и неоимпресионизма) били су крајње неочекивани у односу на његов узраст – „Та музика је узбудљива и необична, није ми било досадно” „Када неко лепо свира, ја се напуним, када лоше свира обузме ме досада”. Испитанику музика заузима веома важно место, компоновање је његова главна страст и окупација. Био је веома узбуђен што ћу његове композиције транскрибовати у нотни запис – „Много сам узбуђен, једва чекам!”

III Когнитивни процеси компоновања

Почетна идеја, процес компоновања. Бранко нам је објаснио процес стварања композиције – „Обично ми се свиди нека мелодија, па онда почнем да је проширујем” „Удубим се само у то и око себе не чујем и не видим”. То траје како каже „баш, баш дуго, обузме ме, забавно ми је”; „кад то завршим, само то певушим, чујем у себи.” Бранко је навео пример како је добио идеју за композицију број 4 – „Мој млађи брат је нешто без везе свирао, ређао је пар тонова на клавиру. Питао сам га – *Шта ти свираш?* Одушевио сам се и одлучио да од тога смислим композицију.” Да ли прво смишљаш мелодију, па после уклапаш пратњу? „Не, одмах смишљам и акорде, не осећам музику без акорада”.

На часовима клавира, често подстичем Бранка да своју недовршену композицију одсвира, помогнем му да заокружи дело, или заједнички проценимо како боље звучи. Бранко објашњава и како му дека понекад каже „*можеш ово да додаш да буде лепша композиција* и покаже ми неки украс”. Као што смо већ сазнали из прве групе питања, Бранка фасцинира звук, он не замишља никакве слике и не даје називе композицијама. Он чује звук у ушима, а ако замишља – види клавијатуру.

Бранко веома често користи и обрађује мотиве из композиција које чује у својим композицијама, има добру музичку меморију. Уме да на музички логичан начин да уклопи делове у композицију. На пример, дешавало се да искористи мотиве из композиција који је чуо када је свирао неки други ђак, те да их веома креативно искористи и осмисли читаву нову структуру и композицију. У последње време показује интересовање и за филмску и неке врсте популарне музике, али увек инструменталне.

Етички принцип размишљања. Занимало нас је да ли је Бранко свестан структуре својих композиција – Да ли те збуњује када ти кажем – *свирај од групог дела композиције?* Бранко је одговорио „Да, тек када дуже свирам композицију, постајем свеснији делова”. Уочила сам да ученик веома добро влада структуром дела када осмисли композицију, а да поједине тонове повремено измени или да их одсвира на другачији начин (у смислу варирања појединих мелодијско-ритмичких параметара, не мењајући структуру). Импресиван број детаља се појављује, невероватно истанчан осећај за музику, комплексни начини мењања појединих тонова у пратњи, ради

оживљавања фактуре, никада не на исти шаблонски начин. Када овлада композицијом у целини и осмисли је, тада мења поједине детаље у односу на то шта му се „више свиђа”.

IV Развој музичких вештина, утицај обуке

Развој у музичкој школи. Бранко је пре него што је дошао у први разреда одлично „скидао” мелодије по слуху и на лицу места их хармонизовао. Пошто је постојао велики јаз између његовог одличног сналажења на клавијатури и непознавања нотног писма, решила сам да не учимо ноте на стандардан начин. Бранко је из нота учио многе познате песмице (дечје, фолклорне) и свирао их десном руком, а имао је задатак сам осмисли пратњу (да уклопи акорде), а бас кључ је тек накнадно савладао. Овакав се разликује од уобичајеног – најпре се свира мелодија наизменично рукама и паралелно се уче виолински и бас кључ. Такав приступ пореметио би Бранку већ тада јасну концепцију да је мелодија у десној руци, а да лева свира акордску пратњу. Бранко је хармонску пратњу смишљао с лакоћом, међутим, читање нота сам морала да му приближим на најразличитије начине (памћење нота по бојама, картице за тонове, показивање тонова слободном руком док их чита...). Бранко сада солидно брзо чита ноте и стално се упознаје са новим композицијама и квалитетно их изводи. Композиције у Це-дуру и а-молу ишле су веома добро, Ге-дур солидно. Прву композицију у Де-дуру, иако исте тежине фактуре, ритма, хармонског језика, Бранко је знатно теже савладао. Наишли смо и на проблем када је требало да схвати како да учи неку туђу композицију по деловима. Разлог је био што су Бранкове композиције биле све у Це-дуру и а-молу. Он је владао тим фондом акордима. Није имао стрпљења да вежба нешто што му није одмах јасно, што је пре тога био случај. Није могао да се навикне на вежбање композиције другог аутора из нота и да посвећује пажњу краћим одсецима. Начин на који смо ово превазишли је тако што сам му задавала да одређене дечје песмице требало да транспонује у Де-дур и да их увежба са акордском пратњом, али у Де-дуру, да би овладао новим тоналитетом. Желела сам на тај начин да се навикне на нови „рељеф клавијатуре“, на мало другачији распоред дирки од оног на који је навикао и да освајање нових тоналитета полако престане да му представља проблем. Комбиновањем различитих задатака и учења стратегија вежбања, полако смо довели у равнотежу свирање по слуху и сналажење у нотном тексту. Циљ је био да не запостави компоновање, а да ипак научи да упознаје нова дела кроз свирање из нота, односно да овлада новим музичким вештинама. Бранко сада користи знања која стиче када свира дела других аутора и користи их у новим композицијама. Његове композиције напредују – комплексније структуре, богатијег фонда акорада. Користи мотиве и ритмове које је свирао у туђим делима, или које је чуо на јавним часовима.

Ученику сам такође на часовима клавира показивала нове склопове акорада. Најпре је знао само основне квинтакорде (тоника, субдоминанта и доминанта у основном облику, у Це-дуру и а-молу). Показала сам му како да употребљава и сектакорде и квардсектакорде, да би му хармонска пратња била „удобнија“, односно да би саме позиције биле ближе и пијанистички логичније. Такође сам му показала да може да употреби септакорд доминанте, уместо квинтакорда. Моје објашњавање акорада је било упрошћено у смислу да интервал септима називамо седмицом и томе слично. Показивала сам ученику и како може да се „игра“ са пратњом и да осмишљава на различите начине (разлагање у триолама, албертински бас, скок баса, па акорд итд.) . Бранко је ове елементе усвајао веома брзо и уклапао их у своје нове композиције. Већ на самом почетку обуке, могао је да усвоји оваква знања, али само уз помоћ клавијатуре, без нотног записа.

Тумачење резултата

Генетске предиспозиције, средински утицаји

На основу података које смо прикупили на различите начине, можемо извести следеће закључке – Бранко поседује извесне биолошко-физиолошке карактеристике које су према истраживањима честа код даровите деце. Ауторка Винер наводи да истраживања показују да су математички, ликовно и музички даровите особе непропорционално леворуке, што се повезује са појачаном активношћу десне – *концептуалне, креативне* хемисфере мозга (Winner, 1996, превод, 2005). Иста ауторка наводи да постоји могућа веза између даровитости и имунолошких поремећаја код деце (астма, алергије и сл). Бранко нема имунолошке поремећаје, али се може рећи да има слабији имунитет и да је болешљив, а такође има повремене вртоглавице. Резултати многих истраживања показују да су даровита деца често превремено рођена, такође и да музички даровита деца имају проблема са видом, што се поклапа са Бранковим превременим рођењем и ретинопатијом. Ако посматрамо добијене податке, видимо да Бранко има наследне предиспозиције да буде надарен за музику са мајчине стране.

Бранкова породица је очигледно веома подстицајна, бака и дека прате потребе и жеље свог унука, дају му преко потребне стимулансе и подршку за развој талента. Као што примећује ауторка Елен Винер „Даровита деца типично одрастају у *обогаћеним* срединама – онима које су занимљиве, разнолике, подстицајне... Воде их у музеје и на концерте.” (Winner, 1996, 2005). Ауторка такође истиче да породица не утиче једносмерно на даровито дете, већ и да дете утиче на породично устројство. Подстицајна средина може помоћи да се тај таленат однегује и одржи у животу, али га не може створити. (Winner, 1996, 2005). Гање такође, у свом диференцијалном моделу даровитости и талента, истиче утицај *средине* на таленат (Gagné, 1994, према

Максић, 2007). Аутор прави разлику између *даровитости* и *талента*. Према Гањеу, *даровитост* је природни потенцијал, а *талант* представља владање вештинама и знањем у бар једној области људске активности. *Средина* представља један од катализатора који имају значајан утицај на развој потенцијала у таленат. Под средином се подразумева и шире окружење, не само породица – кућа, школа друштво, затим поједине особе (родитељи, наставници, ментори), појединачни пројекти и догађаји. О овим додатним утицајима биће речи у наредном одељку текста. Стернберг такође истиче велику улогу подстицајне породице, наводећи да креативни ствараоци често потичу из породица и средина које су пружале повољне услове за њихов развој (Максић, 2007).

Оно што је кључно у истраживањима даровитости и што истичу многи аутори је однос *наслеђа* (генетске предиспозиције) и *средине* (спољашњих подстицаја) – *nature/nurture*. Голтонова теза је да је даровитост од почетка ту, а да њен развој можемо схватити као „одмотавање” у окриљу неке средине (Golton, 1869, према Алтарас, 2006). Ериксон наставља ову линију истраживања, али много већи значај даје *промишљеном вежбању*. (Ericsson, 2003, према Алтарас, 2006).

Социјални и емотивни живот, мотивација

Ауторка Винер истиче да већина екстремно талентоване деце, због своје различитости тешко успостављају однос са децом у чијем се друштву нађу (Winner, 1996, 2005). Она наводи да се многи истакнути људи сећају да су као деца били крајње усамљени. Чиксентмихајиљ је методом испитивања искуства (Experience Sampling Method) истраживао живот даровитих тинејдера (Csikszentmihalyi, 1997). Овај аутор је дошао до интересантних налаза да даровита деца проводе више времена сама и бавећи се активношћу из подручја њиховог талента. Они вредно раде, али зато што у томе и уживају. Веома важан налаз Чиксентмихајиља је стање тока (*flow*) које је било заједничко за даровите тинејдере. *Стање шока* карактерише потпуну усредсређеност, лакоћу и уживање у активности, управо оно стање које је Бранко описао. Даровити тинејдери, када се друже, преферирају контакте „један на један”. Такође, слободно време проводе у структурисаним активностима и друже се са другом децом сличних интересовања (нпр. у Бранковом случају стратешка игрица коју игра са другом). Анализирајући добијене податке уочавамо да се теорије потврђују и на Бранковом примеру у потпуности. Оно што је позитивно је да Бранко има подршку од стране свог наставника инструмента који вреднује његове композиције и подстиче га да их сними, помаже му у њиховом записивању, као и да их изведе пред публиком и помаже му да успостави боље социјалне контакте са својим вршњацима сличних интересовања. Јачање позитивног *self*-концепта и *mindset*-а је неопходно за постизање музичке успешности, односно развоја

компетенција (Богуновић, 2008). У том смислу, подстицање комуникације са другом децом из класе је Бранку много помогло. Стернберг управо истиче неопходну дозу *самостоятелности*, да би се истрајало у решавању проблема са којима се појединац сусреће у овладавању компетенцијама (Sternberg, 1986, према Максић, 2005).

Бранкова мотивација је унутрашња, његов развој је, како каже Алтарас „развој на унутрашњи погон”. Оно што је веома важно јесте очување мотивације, што се школским програмом често занемари, па дете брзо изгуби интересовање. (Алтарас, 2006). Такође, можемо закључити да музика у његовом животу заузима веома значајно место. Његови описи доживљаја музике су веома афективно обојени и он користи изразе као што „узбуђење, задивљеност”. Овде ћемо подвући Бранков исказ да када неко лепо свира – „ја се напуним” – сматрамо да управо овај одговор илуструје јачину интринзичке мотивације и емоционалног значаја музике за њега.

Когнитивни процеси компоновања

На основу прикупљених података можемо закључити да је Бранков стил компоновања *Bottom up* – што значи да прво разрађује елементе, па гради хијерархијску структуру навише. Он истражује потенцијале одређеног музичког мотива и како сам каже, почиње да „проширује” тај мотив. На истраживању спроведеном код нас у оквиру 24. Трибини *композитора*, показало се да 29% композитора користи метакогнитивну стратегију *Bottom up*, а 25% користи *Top down* док 4% користи комбинацију ова два (Богуновић, 2015). Код Бранка се такође уочава тенденција комбинације ове две стратегије, пошто, када оформи структуру дела, он тада почиње да дефинише детаље (украсе, прелазе, варијације у пратњи и мелодији).

Можемо увидети да Бранко од фонда свега онога што чује, музике коју слуша, или чује свега једном или неколико пута, ствара своју музичку библиотеку у меморији, из које извлачи и комбинује на потпуно нов начин тај материјал. Према Фолкестаду (2012) *лична унутрашња музичка библиотека* представља сво претходно музичко искуство индивидуе, сву икада чућу музику, прикупљену и сачувану у мозгу и телу особе (Hargreaves, 2012).

Самим фазама креативног процеса компоновања, нисмо се детаљније бавили, због Бранковог узраста, самог обима истраживања, као и чињенице да Бранко још увек не записује сам своје композиције, већ их бележи снимањем (Lehmann, Sloboda, Woody, 2012, према Богуновић 2015). Ипак, можемо назрети обресе пет фаза које наводе Леман и сарадници – *припрема/припремација, сазревање/инкубација, илуминација/продукција решења, разрада/елaborација и провера/верификација*. Бранко испитује одређену тему, њене потенцијале (припрема/препарација), дело сазрева (често прође неко време док не осмисли композицију од тренутка када је пронашао

интересантан мотив), фазу илуминације и налажења решења нисмо испитали, али она свакако постоји; у фази елаборације, када је већ осмислио структуру дела, дајемо му конструктивне савете дека и ја као наставник. Када утврди све детаље, обично сними композицију и одсвира је пред публиком неколико пута на јавном часу или концерту, што одговара фази верификације.

Према Стернбергу, интелектуалне карактеристике креативно даровитих особа представљају њихове способности да виде проблеме на другачији начин од осталих људи, да мисле дивергентно о могућим решењима и да користе процесе увиђања приликом решавања проблема или испуњавања задатка (Sternberg, 1986, према Максић, 2005). Бранко управо тако и најбоље функционише, када сам постави проблем и реши га, његов највећи подстрек је сам чин компоновања и уживање у том чину откривања проблема и самосталног решења уз савете и консултацију са наставником и деком. Самосталност је карактеристика даровите деце коју истиче и ауторка Винер и коју не треба угушити. Оно што смо још уочили анализом података је код Бранка изразит доминантни гештALT принцип у музичком размишљању (Gardner, 1973, према Радош 1996). Бранко тек у завршној фази постаје свестан делова композиције и почиње да се бави дефинисањем свих детаља. Управо Бранкова гешталтистичка перцепција њему помаже да препознаје барокни стил, што смо поменули у првом одељку.

Развој музичких вештина, утицај обуке

Стернберг даје примедбе школи – интелектуални процеси које захтевају школски задаци не подстичу дивергентно мишљење и подржавају локално-извршни когнитивни стил. На примеру музичке школе то је запамћивање одређеног броја композиција и њихово извођење. Не подстиче се анализа тих композиција, компоновање по сличном моделу, импровизација у датом тоналитету, схватање једноставних следова акорада и коришћење у импровизацији, компоновању или свирању песама по слуху. Не развијају се у довољној мери стратегије које помажу при учењу одређених музичких комада, пошто је циљ у малом броју комада достићи техничко савршенство и експресивност.

Овладавање новим вештинама је неопходно да би Бранко остварио музичку успешности и експертизу. Настава која је укључивала подстицаје у композиторској активности и поступно учење нота нестандартном методом, донела је позитиван резултат – повећање музичких компетенција и овладавање новим вештинама.

Закључак

Код нашег испитаника уочавамо прожимање наследног и срединског фактора који су довели до неуобичајене појаве компоновања на раном узрасту. На основу добијених података и наведених теорија можемо закључити да Бранко има наследне основе за даровитост, али његова музикалност се под срединским утицајима, нарочито деке, развила у једну везу музике и клавијатурних инструмената. Ауторка Бамбергер открива да музички даровита деца откривају музику на различите начине, крећу се између четири начина приступања музичком делу, мењајући средиште пажње – повезују је са звуком, инструментом, партитуром, или радњама за инструментом у току свирања. Видимо код Бранка изразиту везу музичке даровитости и инструмента – клавира, али с друге стране и везу са звуком. Бамбергер истиче да даровита деца мењају средиште пажње, као што то чини и Бранко (Bamberger 1991, према Winner, 1996). Он свој сјајан слух и љубав према музички дар испољава баш на клавијатури и на њој може да репродукује оно што чује. Да је којим случајем дека свирао неки други инструмент, развој даровитости би текао другачије, тако да овим потврђујемо теорију да и наслеђе и средина образују таленат. Подаци сугеришу да Бранко има генетске предиспозиције да буде музички даровит, његове биолошке карактеристике такође указују на могућност даровитости, али без подстицајне породице, његов дар се никако не би могао развијати.

Бранко поседује унутрашњу мотивацију и уз добијање подстрека и подршке из *средине* успева да остварује напредак у свом социјалном и психолошком развоју. Исто тако, он је и даље интринзички мотивисан да компоњује. Бранко такође у периоду од две године почиње да развија и спољашњу мотивацију (концерти, снимања, реакције публике) и почиње да оснажује свој селф-концепт, потврдом и подстреком из спољашње средине.

Што се тиче когнитивних процеса компоновања, закључујемо да испитаник користи *Bottom up* модел, као и комбиновану стратегију. Он такође примењује нова знања стечена на различите начине. Поједине музичке вештине развијају се спорије од осталих (на пример вештина читања нотног текста, овладавање новим тоналитетима). Можемо закључити такође да постоји позитивна корелација између неконвенционалних начина обуке и учениковог овладавања новим знањима и вештинама.

Покушали смо да скренемо пажњу на све потешкоће са којима се даровита деца сусрећу са циљем да им се пружи већа подршка и да се боље разумеју њихове специфичне потребе. Установили смо да је подршка породице и појачан ангажман наставника, као и прилагођавање наставног плана и програма Бранковим потребама довело до очувања његове унутрашње мотивације, до обогаћивања компетенција и до напретка у развоју талента.

Прилог – листа питања у интервјуу

Питања за Бранкову мајку

- Какав је био порођај са вашим сином Бранком?
- Да ли је ваш син имао неке здравствене тегобе?
- Да ли се још неко у породици бавио музиком?
- Како ви видите Бранка?
- Колико времена проводи за инструментом?
- Да ли вам свира композиције?
- Како је дека утицао на Бранка, према вашем мишљењу?
- Колико често Бранко иде на концерте? Ко га води?
- Да ли воли да иде на излете са школом, да ли га видите као друштвеног?

Питања за Бранка

- Како је дека утицао на тебе да почнеш да свираш, чега се сећаш?
- Да ли ти је дека показивао како да свираш?
- На које концерте те је водила бака, како ти је било?
- Да ли имаш много другова?
- Да ли волиш да идеш на излете које организује школа?
- Да ли волиш интерне часове са осталим ђацима из класе?
- Да ли се сећаш пријемног испита за музичку школу?
- Да ли обично свираш са или без слушалица када компонујеш?
- Да ли волиш да свираш пред публиком?
- Како се осећаш када смишљаш композицију?
- Колико проводиш времена за клавиром, када добијеш неку идеју?
- Какви су ти утисци са ауторског концерт проф. Мирка Јорговића?
- Како правиш своје композиције?
- Да ли те нешто што чујеш подстакне да смислиш композицију?
- Да ли замишљаш некакве слике које повезујеш са музиком?
- Да ли унапред смислиш неки назив за композицију, па онда смишљаш музику?
- Да ли ти неко помаже са својим саветима?
- Да ли прво смишљаш мелодију, па после уклапаш пратњу?
- Да ли те збуњује када ти кажем – свирај од другог дела композиције (у смислу да не свираш из почетка)?

Литература

- Алтарас, Ана (2006). *Даровитост и подабавање*. Панчево: Мали Немо.
- Богуновић, Бланка (2008). *Музички таленат и уметност*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Богуновић, Бланка (2015). Психологија и музика: Когниција и афекат у стварању савремене уметничке музике. Текст саопштења у оквиру пратећег програма 24. *Међународне трибине композиција*. Београд: Факултет музичке уметности.
- Максић, Славица (2007). *Даровито дете у школи*. Београд: Завод за уџбенике.
- Радош, Ксенија (2010). *Психологија музике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Csikszentmihalyi, Mihaly & Rathunde, Kevin & Whalen, Samuel (1997). *Talented teenagers – the roots of success and failure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, David (2012). Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity. *Sagepub*, Vol. 40 No. 5, 539–557.
- Popović Mladenović, Tijana & Bogunović, Blanka & Perković, Ivana (2014). Composing. У: *Interdisciplinary approach to music – listening performing composing* (131–188). Belgrade: Faculty of music Belgrade.
- Popović Mladenović, Tijana & Bogunović, Blanka & Perković, Ivana (2013). Nature versus culture. *New Sound* 40, II/2012, 5–78.
- Winner, Ellen (1996, prevod K. Опаћак, 2005). *Darovita djeca – mitovi i stvarnost*. Zagreb: Ostvarenje.
- Zainal, Zadijah (2007). Case study as a research method. *Journal Kemanusiaan*, bil. 9, 1–6.

DEVELOPING IDENTITY OF THE COMPOSER - CASE STUDY OF THE GIFTED CHILD

The intention of this study is a contribution to the knowledge in research domain of composing in younger age. Results of the study shows that the social life of the gifted child-composer is mainly related to musical events. The child has strong emotions and experience of “flow” when composing. He uses *Bottom-up* model when composing, which implies exploring and developing elements first, and then structuring. The results show that non-standard training in music school and stimulus for composing, contributed mastering of music theory knowledge in new compositions, strengthening student’s self-concept and also helped keeping the intrinsic motivation. The findings of the study have clear pedagogical implications and have pointed out the importance of encouraging and supporting giftedness. Also, intrinsic and external motivation are both present in the progression of the gifted child. Conclusion is that there is a relationship between cognitive development and improvement of compositional practice of the student.

Key words: composing, gifted child, intrinsic and external motivation, cognitive development, compositional practice

НАЦИОНАЛНИ МУЗИЧКИ ИДЕНТИТЕТ

Надежда Мосусова

Музиколошки институт САНУ, Београд, Србија
Научни саветник Музиколошког института САНУ у Београду
професор Факултета музичке уметности у Београду, у пензији
mosusova@sbb.rs

БАЛЕТ СТЕВАНА ХРИСТИЋА *ОХРИДСКА ЛЕГЕНДА*, (ЈУГО)

70 година *Охридске лејенде* Маргарите Фроман

60 година од смрти Стевана Христића

Сажетак

Подстакнути бугарским филмом „Чија је песма?” или написом Катарине Томашевић „Чије су Коштанине песме”, исто тако скорашњим анализама делатности Стевана Мокрањца за пројект Музиколошког института САНУ (Српски музички идентитет у локалним и глобалним оквирима), дошло нам је да се запитамо: чија је *Охридска лејенда*, односно којој нацији она припада? Наравно, српској, пошто је композитор Србин – и ту ће бити „крај приче”, како се изразио византијски цар Мануил у недавно приказаној српској ТВ серији о Немањићима. Међутим „Прича”, односно *Лејенда* има поред српског идентитета и посебан југословенски аспект, самим тим и „дискурс” о њој садржи доста интригантних „фуснота”. Српство и југословенство са Македонцима у музици и игри је тема овог рада, који је уједно и превентива, надамо се, лековито средство против неадекватног (без схватања духа времена у прошлости) тумачења музичких појава у локалној и глобалној садашњости и њихових деловања у балканским и словенским срединама.

Кључне речи: Стеван Христић, Охридска легенда, српски музички идентитет, југословенство, Маргарита Фроман

Питање српског музичког идентитета је питање националног идентитета уопште и, посебно, питање националног идентитета на југу Европе. Интересантно да од Мокрањчеве генерације која је музички идентитет повезивала са народном песмом, то чине и припадници следећег, модерног нараштаја, на челу са Милојем Милојевићем и Петром Коњовићем. Међутим, између два рата нико није писао посебно о српском музичком идентитету. Сматрали су вероватно да је то нешто само по себи разумљиво или да је ствар исувише замршена, да би се могло њој са сигурношћу приступити.

Шта је уопште то карактеристично српско у српској музици (Иван Муди), чешко у чешкој музици (покушавао нешто да каже Бекерман), руско у руској музици (писали о томе Тарускин и Фролова), да узмемо и домаће и странце, питање је без јасних одговора. Нешто на ту тему је изрекао Петар Коњовић у студији *Музички фолклор, његова вредности, чистота и индиферентација*, објављене 1936. у СКГ.¹ Он ту даје карактеристике музичког фолклора на просторима Југославије и начин његове примене у професионалној музици, узносећи на првом месту Мокрањчеву *Десету руковет* као узор фолклорне чистоте, без прекомерне секунде. Неку изричиту народност у вези са песмама не спомиње.

То нас наводи да поново покренемо питање шта је то нација. Одговора има сијасет. Као најпродуктивнији, Карл Маркс и следбеници су се изјаснили да је питање нације и националности продукт капитализма. Самим тим се то односи и на национални идентитет, чија се идеја нарочито почела распрострањивати у Европи, током 19. века.

Појам националног идентитета постаје актуелан у српским и грчким устанцима против Турака, као и код Руса у наполеоновским ратовима. Временом се и мењала суштина појма о националности, нарочито када су теоретичари друштвеног уређења Маркс и Енгелс понудили поделу људи на класе, а не на народности, а сами остали прикривени (понекад и јавни, као у овом случају) задрти немачки националисти. „Радници немају отаџбину” говорио је Маркс. Касније је то много пута понављао Лењин и његови доглавници, али не и совјетско руководство у, надамо се, последњем светском рату.

Пракса (или историја) показала је супротно, када су у Другом светском рату Руси почели да се бију с Немцима, да се бране и боре за свој опстанак, за своју отаџбину а не за славу Совјетске комунистичке партије. Исто тако су сто година раније, у оквиру Аустро-Угарске потлачени Словени почели да збијају редове тражећи самосталност, по линији националности а не по класној припадности. То је изазвало провалу беса код Фридриха Енгелса, који је без икакве оградe, занемарујући интернационалу, у Марковом гласилу *Нове рајнске новине* 1849 године,² (подсећамо, после такозване „мађарске буне“), изнео у чланку „Демократски панславизам” своје шовинистичке и расистичке ставове у односу на Словенске народе.

Њему, Енгелсу и припадају термини као „народи без историје”, или поделе на развијена и неразвијена друштва, на културтрегере и варваре (што је „покупио” од Хегела). Варварима назива Словенске народе и Карл Маркс. Нису били необавештени ни Маркс ни Енгелс о културним достигнућима

¹ Објављено и у Петар Коњовић, *Књижа о музици*, предговор Стане Ђурић-Клајн, МС, Нови Сад 1947, 23–41.

² У бројевима 222 и 223 од 15. и 16. фебруара.

код Словена, нарочито Маркс који се дописивао са руским „марксистима“, али за светске уређиваче друштва не постоји ни књижевност ни музика Чеха или Руса. На крају крајева, били су Маркс и Енгелс савременици Станковића, Сметане и Дворжака, Зајца и Лисинског, руске Петорице, Толстоја, Достојевског, да не набрајамо даље.

Марков је израз и „етничко смеће“ за Словене и још много штошта (знамо да и то потиче од Хегела), за разлику од Хердера који је у словенским народима видео велики духовно-уметнички потенцијал. Није ни потребно гледати Гобиноа, чија штива представљају безазлена ђаскања у односу на милитантне ставове Маркса и Енгелса. Жељу малих Словенских народа за осамостаљењем (а можда и некаквим уједињењем, по Бакуњину, коме је све ово упућено), проглашавају жреци светске револуције за издају! Доле панславизам!

„На сентименталне фразе о братству, које нам се овде сервирају у име најконтрареволюционарнијих нација Европе, одговарамо да је мржња према Русима била и још јесте прва *револуционарна сѝрасѝ* код Немаца, да јој је од времена револуције придобила мржња према Чесима и Хрватима и да ми, у заједници с Пољацима и Мађарима, можемо револуцију учинити безбедном само најодлучнијим тероризмом против тих Словенских народа”.

Па кад Бакуњин позива на борбу (ослободилачку-НМ) „на живот и смрт све дотле док Словенство не буде стајало у свету велико, слободно и независно.” – Енгелс наставља: „Нека тада буде борба, ‘неумољива борба на живот и смрт’ са Словенством које издаје револуцију; борба до истребљења и безобзирни тероризам – не у интересу Немачке (немој неко на то да помисли-НМ), него у интересу револуције!”³ Овом приликом се Енгелс не обраћа радницима у чешкој или хрватској земљи, већ вербално насрће на те народе у целини. На Марксово и Енгелсово антисловенство не пропушта да се осврне ни новија историјска литература у Русији.⁴

Генерацијама у Југославији које су се школовале непосредно после Другог светског рата, предочавана је врло често предност политичког образовања над стручним. Тада је у програме свих факултета, па и музичког, уведен предмет Марксизам. Међутим, о горе наведеном се није предавало по школама, ни у Совјетском Савезу ни у земљама Источног блока, верујем ни на Западу, али се поменути Енгелсов чланак „Демократски панславизам“, у коме се он обрушава на „кукавне народиће, кљасте, мизерне словенске нације“, појавио у истом издању („Рад“), у Београду, знатно раније. Штета што се нису марксистичка предавања на нашим факултетима освежавала оваквим текстовима, бар не би било досадно на часовима.

³ Marks-Engels, *Članci iz „Novih Rajnskih novina“*, Izd. „Rad“, Beograd 1982, 142, 143. Средства се очевидно не бирају. Остаје да се питамо какав је то онда обзирни тероризам у поређењу са оним безобзирним.

⁴ Александр Солженицын, *Двести лет вместе 1795–1995 II*, Москва 2002, 93.

Што се тиче националне историје у послератним гимназијама на српској територији, ствари су стајале такође врло лоше. Историчари марксистички имали су изричито анти-српски став. Ниподаштавали су српске победе у Балканским ратовима. Тврдило се, према државном програму, а тврди се и данас, на бившем „нашем Југу“ да су то били империјалистички ратови, и да Срби никога нису ослободили (од Турака), напротив били су подјармљивачи своје суседне браће. Неко са стране, гледајући скорашњу српску „историјску“ ТВ серију „Сенке над Балканом“ (како мали Ђокица замишља живот у Краљевини Југославији), могао би још закључити да се у Балканским ратовима српска војска у Македонији тукла са локалним становништвом, дефинитивно га поробивши 1918. године.

Велики рат је тек био на тапету у оптуживању Србије за агресију на околно становништво. Здушно смо учили како је Краљевина СХС или Југославија била тамница народа у којој је владала великосрпска хегемонија. Ђацима није било јасно шта је то и где је била та српска хегемонија. Мислило се вероватно на државни централизам, који је у међуратно доба сметао Загребу и Љубљани, али је српска хегемонија потпуно изостала у свакодневном животу троједне краљевине. Касније је овај појам, такође за време комунизма заменила сага о застрашујућем српском национализму који је вероватно „понукао“ Пина Млакара да надене етикету „српске шовинисткиње“ Аники Радожевић поводом њених „народностних“ балетских питања у вези са кореографијом *Охридске лејенде* (усмена историја-НМ).

Данас, опет, у нашој „покондиленој“ демократији (израз потекао из народа-НМ), „појединачној“ или некаквој општој историји Балкана, ако таква уопште егзистира, „провлачи“ се идеја о српском национализму, за који смо оптужени од стране наших суседа. Зашто и не би кад постоји код самих Срба, научника, тенденција да своју нацију прикажу као освајачку, а и мање вредну од других. Шта да кажемо за констатацију српских историчара да је Краљевина СХС била за Србију први сусрет са Европом преко 1918. године уједињених Хрвата и Словенаца са Београдом. Шта онда да радимо са Србима који су у 19. веку студирали на страни? Београд је имао универзитет у Кнежевини и Краљевини Србији, Словенија га је добила тек у Краљевини СХС, исто тако Македонија.

Са европским културним наличјем упознали су се Срби темељно за време Првог светског рата и немачке окупације када је Србија од просвећеног Запада била тотално опљачкана.⁵ О томе би требало данашњи историчари више да пишу а не да нам се у историју враћа „великосрпска хегемонија“ из комунистичких времена, преко Хелсиншког одбора за људска права. Из опште српске историје тај се став прелио у српску музикологију, па се код

⁵ Лука Лазаревић, *Белешке из окупиране Београда (1915–1919)*, приредио Здравко Крстановић, издавач Јасен, Београд 2010.

музичара у Србији јавља Стеван Мокрањац као записивач фолклора који није српски, самим тим као носилац великосрпских идеја.

Указује се на то да је Стеван Мокрањац, „присвајајући” туђе песме, мапирао, односно узурпирао туђе територије, као претходница српским освајачким походима.⁶ Могу се и тако постављати ствари и процењивати разне појаве али то не одговара реалној ситуацији нити духу времена. Кад се узме у обзир какав је статус имала музика у ондашњем српском друштву, наиме у 19. веку, тешко да би неко, у ове модерне тврдње о Мокрањцу поверовао.⁷ Он је био на првом месту уметник и међу народним песмама бирао оно што је најкарактеристичније, шта је најлепше, такође међу Србима који су живели ван своје Краљевине. Мокрањева идеја је била национално-романтичарска а не политичко-освајачка. А шта је при том тако лоше ако су Срби из разних крајева, међу њима и сам Мокрањац желели да сви живе под „истим кровом”? Зашто се данас у Србији и свету Мокрањцу узимају за грех његове југословенске тежње? Зар није и југословенство, не само уметничка солидарност, допринело да се у Загребу 1917. године изведе Коњовићева опера *Вилин вео* (*Женидба Милошева*) и пре тога уприличи концерт његових камерних композиција?⁸

Овакво писање су једва дочекали музиколози на страни па се у тамошњим написима може прочитати како је Стеван Мокрањац на гостовањима БПД, својим *Руковeћи*ма обрлатио немачку публику и стручњаке, који су, слепи код очију превидели у тој музици великосрпски империјализам. “German reviewers, at least, proved blind to the immense political aims that Mokranjac pursued with the collection of different South Slavic ethnicities in works and songs, which he adapted to the respective performance location (initially he dreamed of a Greater Serbia, than saw himself as a herald of a proto-Yugoslavian idea).”⁹

Аутори неприкладног сегмента у уводу за овде цитирани аустријски зборник, Флам и Ендер пошли су од написа Јасмине Хубер, о гостовањима Београдског певачког друштва у Немачкој. У раду Хуберове је више пута наглашена изразита српска тежња ка територијалној експанзији.¹⁰ Исто тако

⁶ Srđan Atanasovski, *Mapiranje Stare Srbije. Stopama putopisaca, tragom narodne pesme*. Biblioteka XX vek, Beograd 2017, 111, 133, 137, 140.

⁷ О (маргиналном) положају српске музике у сопственој земљи, пре и после Великог рата треба читати у написима Петра Крстића у Музичком гласнику из 1922. године.

⁸ Mosusova, A Serbian Opera in Zagreb During the First World War, *Voices of Identities, Vocal Music and De/con/struction of Communities in the Former Habsburg Areas*. Ed. by Daniel Ender and Christoph Flamm, with their Introduction, Cambridge Scholars Publishing, 2018, 69–78.

⁹ *Voices of Identities*, Introduction by Daniel Ender and Christoph Flamm, 4.

¹⁰ Huber, нарочито у закључку, 136, 137, Naturvolk, 130.

је истицано на како је водећа музичка нација окарактерисала Србе у својим приказима концерата у Берлину, Дрездену и Лајпцигу као *Naturvolk* („примитивни народ“). Јасно је да то није био комплимент, да цитирамо ауторку. Немци се нису уздржали у својој одбојности према Словенима, упркос свечаној атмосфери датог тренутка. Но, оваква карактеризација Срба зазвучала је ипак боље од израза „бедне нације“ (*ohnmächtige Nationchen*), како је словенске народе у оквиру Аустро-Угарске, Чехе и Хрвате (Словаци и Словенци нису били вредни помена) назвао Енгелс, пола века пре Мокрањчевог немачке турнеје.

Што се тиче Стевана Мокрањца у 20. веку, требало је компартија у послератној Титовој Југославији да изврши идеолошку ревизију и његових световних дела, да се не би са *Руковешћима* допустила „великосрпска хегемонија“ на програме културно-уметничких друштава широм земље.¹¹ На исти начин, могли су Македонци да оптуже Стевана Христића за узурпирање њихових територија у корист српства. Али, до тога није дошло. Напротив. Прво, ретки написи македонских композитора, после Другог светског рата о Стевану Мокрањцу, међу којима истичемо рад Николовског, не дотиче се аутор порекла народних мелодија из *Десетце* или *Пејнаесце*, већ доприноси занимљивом осветљавању Мокрањчевих односа према карактеристичним ритмичким и латентним хармонским комбинацијама песама из крајева „нашег Југа“.¹² Сврсисходно би било да је писац наставио у том смеру и изнео нешто и о Стевану Христићу. И он је бирао оно што је лепо и карактеристично обрађујући се Мокрањцу и његовој *Десетци*: каже с правом Коњовић да „у том делу, у пет ретко изразитих снажних тема, везаних једним интензивним, креативним осећањем, на чврстој основи психолошкој, као на пет архајских стубова, дат је најзаобљенији архитектонски модел у нашој музици.“ (Коњовић, Књига о музици, 35) Као што видимо, у том раду, Коњовић никако не спомиње српску већ „нашу“ музику, држећи се очигледно Југословенства, или евентуално словенства. Па где је ту великосрпска хегемонија?

У музичком животу краљевине Југославије, у извођачкој пракси, свакако да „хегемонских“ појава није било. Уметничко одељење при Министарству преосвете није имало ни у старту ни касније неки национални програм ни за Београд, поготову не за Загреб или Љубљану. На три главне позорнице углавном се одвијао драмски, оперски и балетски живот земље. Сваки центар је градио репертоар према сопственим могућностима. Од домаћих стваралаца, на београдској сцени су преовлађивали хрватски композитори.

¹¹ Atanasovski, *Нав. дело*, 189.

¹² Властимир Николовски, Македонски музички фолклор у композиционом третману Стевана Мокрањца, *Раг VII конгреса Савеза фолклориста Југославије у Охриду 1960. године*, Охрид 1964, 127–134.

Није било ни неког одређеног програма у вези са идејом музичког југословенства. Тиме су се највише бавили Срби и од тог југословенства највише имали штете, а да то нису ни примећивали. Ништа нису чинили за промоцију домаћег стваралаштва, пустили су да ствари иду стихијски. Српски музиколози и критичари су се расплињавали у бесплодним дискусијама (Милојевић о Коњовићевим операма, јесу ли то музичке драме или не дај Боже, опере) док су на другим странама уметници компоновали, стварали музику (колико само Словенци имају музичко-сценских дела!). Музички извођачи слободно су циркулисали по главним позориштима Југославије. Словенци и Хрвати су у великој мери били као певачи ангажовани у београдској Опери, диригенти такође. Балет је био поприште Руса.

Говорило се тридесетих година у српским позоришним круговима о потреби „национализовања” балетског ансамбла у београдској Опери, а ништа није рађено на промоцији домаћих уметничких снага (нико се не обраћа сестрама Јанковић, Маги Магазиновић, Смиљани Мандукић). И тако, Христићев балет, спремљен „на брзину“, није био у свом упризорењу дело Срба већ Руса, Кирсанове и Фортуната, са тада почињућим Анатолијем Жуковским. Та Христићева једночина *Охридска лејенда* дочекана је априла 1933. са половичним признањем и после неколико представа скрајнута у запећак. Не пада никоме напамет да је прикаже иностранству. Тамо се иде са *Лицићарским срцем* и *Ером са онога свијета* (немамо ништа против), али не са *Сујоном*, *Кнезом ос Зејне* или *Кошћаном* (што нам је жао). Христић и Коњовић нису били у позицији (а можда нису ни хтели) да се боре или намећу, док се није десило једно уметничко чудо.

У комунистичкој ери пропагирања и истицања партизанске борбе за слободу, после Другог светског сукоба у Европи, када се негирало све српско, нисмо добили на сцени београдског Народног позоришта неки угледни партизански балет (такви покушаји нису имали успеха) већ нешто сасвим друго: малтене средњовековну или неку ванвременску, балканску или македонску причу о борби са Турцима и њеном срећном исходу за један млади сеоски пар, из пера српског композитора Стевана Христића. Поновила се она „мала” *Лејенда* али у великом формату, која је освојила стручњаке, критичаре и што је најважније широку публику. Милица Јовановић тумачи популарност целовечерње *Лејенде* тиме што је она дошла у право време, тј у време када се величала борба за тек стечену слободу. У сваком случају необјашњива је та популарност у Србији, недостижна такорећи за све домаће композиторе на Балкану, осим донекле за Крешимира Барановића и Јакова Готовца, када је у питању сцена. Како се на тај српски балет гледало на страни?

Нека врста денацификације (предвиђена за послератне Немце), постигла је Христићеву *Охридску лејенду* приликом њеног приказивања у

Единбургу на Фестивалу музике и драме. „Tito-land sends a fairy ballet” упростио је ствар Енглеz, аутор приказа. Значи, нисмо ни бивша Краљевина, ни тадашња СФРЈ, ма ко ће да се тамо замајава са некаквом Југославијом, илити Балканом који се у средњем веку бори са Турцима. За Запад тема демодирана и питање је шта су од тог крхког либрета и разумели енглески односно шкотски гледаоци или новинари. Појам о неком музичком (националном) идентитету тешко да би ико могао поставити, ни међу странцима, па ни међу домаћом публиком у Србији или међу самим извођачима тадашње *Лејенде*.

Да ли је мешовита публика у Единбургу схватила да је то српска музика, или бар македонски фолклор? На томе се није инсистирало. Београдски ансамбл је наступио под фирмом Југословенског балета. Међу београдске играче инкорпорирано је неколико загребачких и љубљанских солиста. Тиме је можда све речено са тачке гледишта формалности, али не и за музичке истраживаче: композитор Србин, сиже македонски, игре македонске, руски кореограф, а музика? Основа су теме из Мокрањчеве *Десетке*, Охридске руковети. Могло би се опет рећи Македонија виђена очима Стевана Мокрањца, то јест углавном измишљени фолклор, осим мотива из Пирота. (Мосусова, Звук, 66, 99–101) То већ довољно говори о томе да је *Охридска лејенда* достигнуће српске музике, са широком применом балканско-словенских елемената, као што је то случај у опусу Стевана Мокрањца. „Пушчи ме” из *Десетке* је врло вероватно Христићева транспозиција песме из збирки Корнелија Станковића „Сунце јарко, не сијаш једнако”, коју је Чајковски цитирао у Словенском (Руско-српском) маршу. Мокрањац је Станковићеву мелодију лишио оријенталних наноса (како би се изразио Коњовић) и начинио је достојном (опет по Коњовићу) неког имагинарног Дворжаковог „адађа”.

Питамо се успут зашто није постала популарна *Охридска лејенда* Нине Кирсанове. Иста музика је ту. Да ли је публика била другачија? Радни народ је ишао у позориште између два рата и за време окупације. Није *Лејенда* компонована за припросту масу (али је испала њој разумљива, као и Вердијева музика) већ је та *Лејенда* велики и репрезентативни балет, не само сеоска идила која је на почетку своје егзистенције засметала тенденциозном српском Агитпропу (Мосусова, Социјалистички реализам, Чајковски и Христић, 9). За то сведоче кореографи који су се широм Југославије њоме бавили и тиме је заиста начинили југословенском, без икакве политике, без икаквог „републичког кључа”, без соцреалистичких наредби, из чисто уметничких разлога.

С друге стране, чињеница је да се у Македонији нису много журили да постављају Христићен балет. Чудно је то јер су они имали за овакав подухват највише потенцијала пошто је балетски ансамбл скопске опере био у предности по броју мушкараца. Прва македонска премијера десила се у

Скопљу 25. маја 1956. године. Карактеристично је такође, што је већ овде наглашено, да немамо ниједну музиколошку анализу *Лејенде* из пера неког македонског музичара. Затим недостаје са извора кореолошка анализа *Лејендиних* поставки. Занимљиво би било чути ко је од кореографа био најближи аутентичним народним играма?

Македонски фолклорни стручњаци ступају на сцену кад су се Руси заинтересовали за идентитет *Лејенде*: односно кад су хтели да остваре на својој позорници оригинални дух македонске народне кореографије. Стеван Христић није бежао од тога да се за *Лејенду* инспирисао Македонијом о чему сведочи и његов ђак Живко Фирфов. Поводом припрема балета за премијеру у Москви 1958, послао је, по речима Фирфова, Театар Станиславског и Немировича-Данченко свог главног балетмајстора и друге уметнике у Београд. „Христић је био решио да их доведе код нас у Македонију. Они су као гости нашег Фолклорног института у Скопљу у току дванаест дана имали могућност да се упознају са нашом народном кореографијом и музиком. Пре одласка они су посетили и место легенде – Охрид.” (Фирфов, 29)

И директор Театра Станиславски је истакао како је још 1955. године, када су замислили да ставе Христићево дело у Москви, допутовао у Југославију шеф балета Бурмејстер, са диригентом Еделманом и сценографом Лушиним. Видели су Христићев балет у Београду и Загребу, али им је крајњи циљ била Македонија. Заинтересовали су их аутохтони мелос и оригинални народни ритмови. Новинар, односно дописник *Нове Македоније* из Београда, Ристо Кузмановски (иначе историчар уметности) био је прецизнији описујући Бурмејстерову посету Београду и Загребу (представама *Лејенде* Маргарите Фроман из 1947 и 1955–НМ), скопском Фолклорном институту (о чему пише касније Фирфов) и Охридском језеру, односно селу Пештане, ради упознавања с амбијентом. Понављамо да би било интересно знати од Македонаца како се упознавање са њиховим оригиналним мелодијама и, нарочито, са оригиналним охридским ритмовима одразило на руско-совјетско појимање спреге Христићеве стилизоване музике и балетизоване кореографије Маргарите Фроман. Из анализе *Лејенде* види се да композитор није уводио аутохтоне народне ритмове (Мосусова, Звук 66, 111), али је поздравио учешће стручњака за поставку балета у Москви.

У Театру Станиславски решили су кореографске проблеме професионално на следећи начин: „Месеца фебруара прошле (1957–НМ) године, руководство поменутог Театра позвало је два фолклориста из Македоније, који би допринели при постављању *Охридске кејенде*... Пошто је требало унети неке наше оригиналне народне ритмове, рад је био доста напоран, али је потпуно уродио плодом, на велико задовољство руководства Театра, уметника и самог аутора.” (Фирфов, 30, 31) Како је наведено у програму Театра Станиславски, Владимир Бурмејстер са сарадницима Нином Гришином и Алексејем Чичинадзе, уз консултанте, Живка Фирфова (из

скромности он своје име као ни свог колеге у напису не наводи-НМ) и Јончета Христовског (фолклорног играча и интерпретатора народних песама-НМ). Претпостављамо да су они помогли и московском костимографу Архангелској, да би слика била потпуна.

Охридске лејенде више нема. Живи код старијих генерација успомена на лепе представе и срећне дане (југо)словенских ансамбала који су је изводили са пуно темперамента и стручне одговорности. Данас, у написима наших суседа, у савременим историјама игре једва и да се спомиње ово Христићево дело, као и сама Југославија у којој су низани *Лејендини* успеси у току четири плодотворне уметничке деценије. Не би требало ни Србија да буде заборавна у односу на свог композитора и свој јединствени балет за који ћемо на крају рећи да је на Балкану остао највише истакнут по двома фромановским кореографијама – београдској из 1947, и загребачкој из 1955. Прва је донела славу *Охридској лејенди* у Единбургу септембра 1951, друга у Ђенови јула 1955. године.¹³ Очекујемо да нам то потврди и монографија о Маргарити Фроман, која се спрема у Загребу.

Литература

- Atanasovski, Srđan (2017). *Mapiranje Stare Srbije. Stopama putopisaca, tragom narodne pesme*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Кузмановски, Ристо (1957). Проширување на балетот „Охридска легенда“. „Нечиста крв“ – нова опера на Стеван Христиќ. *Нова Македонија*, 8 септември, 5.
- Mosusova, Nadežda (1966). „Ohridska legenda“ Stevana Hristića (Povodom osamdesetogodišnjice kompozitorovog rođenja). *Zvuk*, 66: 96–115.
- Мосусова, Надежда (2018). Социјалистички реализам, Петар Чајковски и Стеван Христић: Спасвање лепотице. *Талас*, 47: 2–10.
- Николовски, Властимир (1964). Македонски музички фолклор у композиционом третману Стевана Мокрањца. *Рад VII-ој конгреса Савеза фолклориста Југославије у Охриду 1960. године* (127–134).
- Радосевић, Ана (2017). О сценским извођењима „Охридске лејенде“ Стевана Христића. *Прилози историографији српске балетске сцене*. Београд: Музиколошки институт САНУ.
- Firfov, Živko (1958). Poslednji uspesi. *Zvuk*, 21–13: 29–31.
- Huber, Jasmina (2014). The German Tour of the Belgrade Choral Society in 1899 viewed from the Perspective of the Leading Musical Nation. In: Biljana Milanović (Ed.), *Stevan Stojanović Mokranjac (1856–1914). The Belgrade Choral Society Foreign Concert Tours (113–140)*. Belgrade: Institute of Musicology SANU and Serbian Musicological Society.

¹³ О невероватној „судбини“ *Лејенде* на међународном фестивалу у Нерви-Ђенови видети Ана Радосевић, 49, 15.

THE LEGEND OF OHRID – THE BALLET BY STEVAN HRISTIĆ, (YUGO) SLAVIANISM AND SERBIAN MUSICAL IDENTITY

The study is provoked by the recent researches in Serbian music of 19th and 20th centuries, following modern theories and contemporary (global) historical mainstream, where the everyday politics is often inadequately influencing serious scholar disciplines. It deals with the way of presenting the old events in a new light, disregarding the spirit of the time. Text is concentrated on the full-length ballet „The Legend of Ohrid” (1947) by the Serbian author Stevan Hristić (1885–1958), that was once very popular in former Yugoslavia. The composition is also exposed to a new, but a coherent analysis of perception and reception at home and abroad during its scenic life of forty years. The aim is its possible prevention from the past with a non proofed freedom, be it history of music or history in general.

Key words: Stevan Hristić, The Legend of Ohrid, Yugoslavia, Serbian musical identity

Драган Ашковић

Православни богословски факултет, Србија
daskovic@bfspc.bg.ac.rs

ОД НАЦИОНАЛНОГ ДО ПОЕТСКОГ ИДЕНТИТЕТА НА ПРИМЕРУ ОДНОСА МУЗИЧКЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ И СТВАРАЛАШТВА

Сажетак

Основна карактеристика сваког народа јесте његов говор, односно језик из којег исходи и музичко стваралаштво. Матерњи језик као и припадност одређеном народу усваја се и испољава најпре непосредно. Отуда је свако музичко стваралаштво у основи народни, односно национални феномен. Међутим, човек као свестрано и узвишено биће поседује способност и за умну контемплацију, дакле мишљење које настаје искључиво као емпиријска последица. Иако је захваљујући мишљењу такође могуће стварати, ипак је такво стваралаштво тесно везано искључиво за сећање. Отуда би сваки музички догађај заснован на сећању био пре интерпретација којом се реактуализује прошлост неголи ново аутентично музичко остварење. Зато је данас интерпретација најзаступљенији вид музичког догађаја који најчешће представља само симулацију стваралаштва. Иако је интерпретација често замена за стваралаштво, врло је примамљива и незаобилазна у музичкој педагогији. Условљена је разумом, стицањем навика и вештина у којима свест и осећање не заузимају примарну улогу. Насупрот томе, аутентично музичко стваралаштво неизоставно прати свест и пажња будући да је човек дубоко свестан само онога што му изазива осећајност.

Кључне речи: народно певање, музички, национални и поетски идентитет, стваралаштво, интерпретација

Увод

Данас се о идентитету говори и пише интензивно, поготово онда када се разматра национално наслеђе. Природно је да због тога термин идентитет добија и сасвим нова, неочекивана, али и нелогична значења. Све већа учесталост употребе тог термина доприноси стварању утиска да се ради о безмерно вредном и важном феномену.

Реч није наша. Због тога је потребно доћи до представе на основу којег искуства је термин настао, те тако схватити шта је тај термин значио некада,

шта значи данас и шта од његове употребе можемо очекивати. Идентитет је реч латинског порекла и односи се на *principium identitatis*, што упућује на схватање да је свако биће (човек-индивидуа) идентично са самим собом. То човеку омогућава поистовећивање, препознавање и остваривање социјално психолошког дискурса у којем се доживљава, препознаје и остварује снажна повезаност између људи (Регенбоген 2004: 104).

Први облик идентификовања испољава се на биолошком или генетском плану (ко од кога потиче и на кога личи). Други је везан за друштвено социјалну иницијацију која је пропраћена заузимањем почетног места у заједници и добијања личног имена, некада везаног за племе или претке што се испољава у презимену. Трећи облик испољавања идентитета настаје онда када се спонтано за некога постави питање: ко је и шта је; а при том се најчешће мисли на његову намеру. Међутим, у том случају, не ради се више о његовом идентитету већ о његовом циљу и смислу постојања, а што се у значењу термина идентитет не садржи.

Дакле, идентификовање је најчешће усмерено према прошлости, због чега поседује могућност од покретања конфликтног потенцијала као на пример у Миту о Едипу и обелодањивању истине, дакле сећања о његовом рођењу (Smit 2010: 15). Само онда уколико идентитет буде отргнут из грчевитог загрљаја прошлости, и постане представа о искуству може бити преображен у идеју – односно смисао. То онда више не би био феномен који искључиво исходи из прошлости, којег као сећање можемо опредметити и научно разматрати, већ би то био осећај смисла, усмерен ка будућности о којој нико нема никаквог искуства па самим тим ни мишљења.

Лични идентитет колико год да је данас детаљно детерминисан ипак има своје озбиљне недостатке. Без обзира на то колико матична документа прецизно и непогрешиво указују на особу коју идентификујемо, ипак достојанство њене личности не могу дефинисати. С друге стране, узмимо за пример Хомера. Иако његови матични подаци не постоје, он преко својих спева не само да је присутан, дакле постоји, него има и своју посебност са којом нико нити може нити жели да се поистовећује, дакле идентификује. Идентичност са неким установљава се на основу прошлости, али бити личност то значи не бити сличан ни са ким, него бити јединствен односно посебан. Зато је вредност једне културе мерљива само тиме како се у њој вреднује човек као личност.

Идентитет и нација

Термин *народ* у основи садржи именицу род – *γένος* (genos), што значи потомак, племе, док је процес настајања народа познатији као *γέννησις* (genesis) – рађање. Дакле, *њо-род* као продукт рађања најпре поседује само своје биолошке, природне особине (Senc 1910 [1991]: 167). Еквивалент

поменуте речи на латинском језику јесте *nātiō-ōnis*, што такође значи: народ, племе, рођење, род, врста, класа, пасмина (Карапанџић 1929: 333).

У грчком језику постоји више различитих термина који се код нас преводе као народ. Први је именица *λεώς, λαός (leos, laos)* што значи *народ* у општем широком смислу (Chantraine 1968–1977: 619). Од овог термина који је најзаступљенији у Новом Завету настао је назив за главни хришћански обред познатији као Литургија. Други је *ὄχλος (ohlos)* што значи узнемирена скупина, хрпа, мноштво, врева, олош (Senc 1910 [1991]: 687). Трећи је *δῆμος (demos)* народ као самостална слободна целина у народној скупштини, односно привилегована политичка мањина која има право гласа (Senc 1910 [1991]: 191).

Четврти термин који се односи на друге, стране народе познатији је као *ἔθνος (ēthnos)*, *ἔθνη (ēthne)*. Настао је од именице *ἔθος (ēthos)*, што значи навика или обичај, а потиче од старије варијанте *σφέθος (svēthos)* (Magnien, Lacroix 1969: 491.) Ова древна варијанта недвосмислено указује на блискост термина и по значењу и по изговору са српскословенским изразом *свѣтшѣна* што упућује на изузетну важност обичаја у народу.

Друге народе који су неговали своје обичаје, Грци су именовали погрдним називима док су себе сматрали за супериорне или изабране. Такав однос према другима је настављен и након појаве хришћанства. Будући да је основна карактеристика других и различитих народа њихов посебан језик, отуда се у старословенском језику термин *языкъ-jazik* односи на остале нехришћанске паганске народе (Дьяченко 1899: 857). Поменути латински еквивалент за термин народ *nātiō*, такође значи пагански, незнабожачки, односно онај који је противник „изабраног народа Божијег” (Érnout, Meillet 1959: 430).

У јеврејској традицији други народи су именовани на сличан начин. Дакле, они који нису припадали њиховом (јеврејском) изабраном народу познатији су као *גֹּוֹי – gôj*, pl. *גֹּוֹיִם – gôjim*, што значи: народ; многобожац; непријатељ; варварин; језичник (Sander, Trénel 1859: 97).

Међутим, разлике између народа и нације у општем смислу људских организованих заједница не настају по својој природи нити по данас доминантној науци познатијој као генетика. Те разлике настају само на основу изграђиваних норми које се најадекватније испољавају као обичај, обичајност, религија, култура, цивилизација а данас и демократија. Дакле, под појмом етноса подразумева се исти језик, традиција, порекло и заједништво што је везано за обичајност (Formozo 2009: 297).

Свака друштвена заједнице је постајала супериорна уколико је имала свој систем организације и вредности као што су религија – црква, култура, држава. Остале заједнице које су биле аутентичне, односно изворне вредноване су ниско и проглашаване за примитивне. Тако је од грчке именице *извор – πηγή (pegê)*, која се среће на пример већ код Хомера (Илијада

XX 9; XXII 147), а која потиче од дорске старије варијанте *pāyá* (*pāgā*),¹ настао добро познати термин *īāianizam*, *īāianско* (Chantraine 1968–1974: 894). Стваралаштво аутохтоних народа сматрано је примитивним будући да термин *īāianско* указује на наслеђе које је не само народно него и изворно, дакле аутентично. Данас се изворност именује мало блажим термином познатијим као *folklore*, а који се односи на опште музичко или народно стваралаштво. Потиче од немачке речи *volks*, народ.

Фолклор се данас испољава језиком, обичајима, певањем, играњем и представља начин којим народ као организована заједница исказује смисао и циљ свога постојања.

Уколико се таква заједница, дакле народ (*nātiō*, *ἔθνη*) нађе као сметња империји на путу остваривања њених циљева, најчешће буде проглашавана за паганску, дивљу, нецивилизовану, примитивну. Због тога империја узима себи за право да је подвргне процесу асимилације и културне интеграције у цивилизацијски и технолошко напреднију заједницу каква је она сама. У том процесу најмоћније средство се показује управо култура која је најчешће само претходница нове империјалне религије. Тек са том новом религијом бивши паганин је асимилацијом остваривао своју потпуну интеграцију у империју која је обавезно била заснована на подаништву а не на слободи.

Поетика и језик

Приликом интерпретације музичког стваралаштва других, данас се у савременој инструменталној педагогији често може чути препорука да композиције треба изводити, дакле свирати, онако као што бисмо их и (от) певали. То упутство недвосмислено указује на присуство памћења и свести да су говор и његова реч изходна тачка сваког музичког дела. Отуда није случајно да су први језици били певајући јер је говорити и певати некада било једно те исто (Ruso 2001: 52). Зато на основу искуства везаног за наш језик, и наш музички фолклор препознајемо узајамну повезаност речи и певања. Језик је основно стваралачко и изражајно средство поетике (у општем смислу).

Под поетиком овде подразумевамо стваралаштво које као поетско дело пре свог настанка није постојало ни у каквом облику, виду или идеји, а не поезију као песништво у данашњем смислу. Дакле, поетику као стваралаштво је потребно разликовати од грађења, јер оно што се конструише од већ постојећих елемената настаје у процесу изграђивања а не стварања.

Данашњем схватању поетике је близак распрострањени термин уметност, вештина, (*τέχνη*, *tehne*, или *art*). Међутим, за Старе Грке музика

¹ У овом облику поменути грчку именицу у облику множине можемо пронаћи код античких трагичара: „ἄνω ποταμὸν ἱερὸν χροῦσι παῦα” (Euripidis, *Medea*, 410).

није била уметност-вештина, већ стваралаштво, догађај који је прожет надахнућем Муза. Према значењу њихових имена Музе су биле персонификована осећања, дакле надахнуће а не некаква бића надлежна за знање или одређену вештину као продукт остварене могућности човека. Зато Платон у свом делу *Федар* (или *О лейоџи*) каже: *ко се без надахнућа Муза приближи дверима ђесничкоја сѣваралашѣва, мислећи* (πεισθεῖς – верујући) *да ће моћи својом вешѣином* (τέχνης) *џосѣѣѣи ваљан ђесник, ѣѣѣ осѣѣје шеѣрѣѣѣа* (ἀτελής – безуспешан, непотпун, несавршен), *и њеѣову џоеѣѣѣју, као разумску сѣвар, џомрачује џоеѣѣѣја оноја који ѣева у заносу* (Федар 245а).

Свако музичко стваралаштво је засновано на мелодијско ритмичком материјалу који настаје у развоју и надоградњи потенцијалног, односно латентног музичког импулса садржаног у језику. Будући да је језик неизоставно народни, односно национални феномен, самим тим је и свако музичко стваралаштво у својој основи национално. Покушај да се створи музичко дело које нема ништа заједничко са било каквим националним елементима изискује други стваралачки принцип односно исходиште. Како у музичком стваралаштву принцип није пожељан јер не обезбеђује стваралаштво већ само интерпретацију, покушај изналажења преко потребног другог и(ли) другачијег исходишта води до принципа заснованог на мишљењу, као код Шенберга. Зато у музичком делу које настаје по принципу као што је додекафонија или интегрални серијализам, одсуствују удео националног. Окружен у амбијенту оваквог музичког дела човек ће обавезно да се осећа отуђеним, јер у таквом музичком делу нема осећања нити надахнућа. Таква дела су пре примери симпатичне акустичке – звучне изградње или надоградње неголи музички догађај који у човеку као слушаоцу неминовно изазива и музички доживљај као своју потврду. Међутим, будући да је Шенберг аутор и вокално инструменталних музичких композиција (без обзира на његов поменути композициони принцип заснован на броју и мишљењу), уколико обратимо пажњу на његова вокална или вокално инструментална дела, захваљујући језику опет ћемо се суочити са чињеницом да је музичко стваралаштво тешко одвојити од феномена као што је народ – етнос – нација и национално, јер је чињеница да се музичко стваралаштво као свеобухватни поетски чин збива искључиво у језику (Шијаковић 2012: 30, 94). Отпевани стихови Шенбергових вокално-инструменталних дела ипак му дају националну предзнак.

Зато неограничени изражајни музички потенцијал, заснован на тону, ритму, мелодији, хармонији, оркестрацији..., ипак ни приближно не може да се пореди са бескрајно разноврсном непоновљивошћу коју омогућава језик и певање. Тај потенцијал је увек нов зато што најнепосредније исходи од личности, односно личног доживљаја прожетог осећањем као надахнућем. Због тога, докле год је западноевропско музичко стваралаштво свој

потенцијал црпело из фолклора настајала су дивна и величанствена дела. Како се исходиште музичког стваралаштва померало од фолклора ка мотивима који су све више били продукт мишљења, разноврсност таквих дела се заснивала и исцрпљивала у варијантама ограниченог броја комбинација њених градивних елемената. Таква дела су постајала пуки продукт случајних комбинација и на жалост остварења лишена драгоценог смисла.

Зато песнички језик не представља обичан говор. Песништво као стваралаштво јесте исходиште сваког музичког догађаја који у нама може изазвати и музички доживљај као своју основну музичку потврду. Иако је песнички израз утемељен на звучној потенцији делова (стихова, речи) који су међусобно упоредиви, то га најмање чини песничким, јер стихови и речи су само изражајна средства песништва која нису неопходна али истовремено нису ни довољна (Којен 1996: 5). Јер, иако је певање засновано на језику и његовим изражајним средствима, певање се ни издалека не може ограничити могућностима језика, а поготово не језичком граматиком нити правописом. Приликом певања, дакле стварања песме као мелопоетске заједнице највећа препрека у том стваралачком процесу заснованом на песничком заносу представља управо граматика. Песничко остварење у којем би у потпуности била испоштована сва граматичка и правописна правила, уопште не би ни била песма.

Када је у питању сложеније музичко стваралаштво, оно које је познатије као уметничко, за пример обавезно узимамо западноевропска музичка остварења. Међутим, у таквим музичким узорима нити примећујемо нити постављамо питање о пореклу тог стваралаштва зато што страни западноевропски фолклор уопште не познајемо те самим тим ни његов удео у стваралаштву западноевропских музичких мајстора.

Таква музичка дела, посебно због своје комплексности која је проузрокована применом сложеног композиционог стваралачког принципа, завидне музичке структуре и потребне вештине за интерпретацију, данас сматрамо узорима. Међутим, летимичним увидом само у музичко стваралаштво барока, приметимо да многи облици познатих композиција или њихових ставова имају директну везу са народним музичким фолклором најразличитијих европских народа. Посебно је упадљиво именовање ставова у барокним свитама који су настајали од мотива националних песама и игара, које су некада егзистирале као народна – фолклорна музичка традиција и то заснована на нераскидивом јединству игре – плеса и певања.² Тај изворни матични музички фолклор одавно је транспонован у (уметничке)

² Види на пример о историји *Свиџе*, значењу, пореклу и називима њених ставова познатијих као: *Allemande*, *Courante*, *Sarabande*, *Gigue*, *Gavotte*, *Menuet*... (Skovran, Perić 1977).

композиције које данас доживљавамо као анационална или наднационална музичка остварења, јер је савремена музика / уметност постала потпуно одвојена од говора док је њена мелодија започела самосталну егзистенцију.

Зато данас када слушамо, изводимо или анализирамо музику великих европских мајстора, не примећујемо нити осећамо фолклорно порекло мотива и мелодија на којима су та дела изграђена. Поменути примарни музички облици настајали су и добијали своје карактеристике од метричко ритмичких специфичности језика на којем су настајали првобитни облици стихова песама који представљају најнепосреднију карактеристику сваког народа.

Поетика и интерпретација

С обзиром на то да се изворно народно стваралаштво испољавало искључиво спонтано и непосредно, обавезно је било тесно везано за певање. У овом случају најважније је то што је певање првенствено егзистирало у усмености због чега је било сасвим природно да се под певањем подразумева не само интерпретација већ пре певање као стварање. Није случајно да се грчки глагол *ποιέω* (од којег је именица *ποίησις* = *poiesis* = *poetry*), не односи на *ирађење*, већ на *стварање*, док су друге врсте стваралаштва засноване само на имитацији или плагијату. Свако стваралаштво је утемељено или на мишљењу или надахнућу. Уколико је засновано на мишљењу, природно тежи уметности, дакле техници као свом најприроднијем савезнику којим се испољава. Због тога тако конципирано музичко дело најчешће је лишено осећања као надахнућа. Сама чињеница да се музички фолклор вековима развијао и преносио, као усмени феномен. Његов значај је потврђен у музичкој педагогији многих народа. У нашој савременој музичкој пракси метод музичког описмењавања заснован је на фолклорном музичком наслеђу. Захваљујући њему деценијама су многе генерације младих музичара увођене у свет музике, тонова и музичког описмењавања преко већ увелико култних песмица-модела пореклом из наше народне музичке традиције. Интересантно је да су те песме значајне само по свом првом, почетном тону (иницијалису), а не по свом последњем, завршном тону, односно финалису, што је суштинска супротност уобичајеној пракси идентификовања музичких целина, будући да се у тоналној музици (мелодији), тонални центар увек потврђује завршним тоном. У поменутих култних песмицама моделима наглашен је значај првог почетног тона (иницијалиса) и његовог солмизационог назива који се подудара са првим слогом почетне речи у стиху песме (Миланковић, Петровић 2015: 68). То даље значи, да се важност песмице модела не садржи у томе што је њен почетни тон управо тај којем је намењена већ зато што први слог почетне речи стиха на који се почетни тон пева, упућује и подсећа на њега (тон), јер је његово име идентично поменутом слогу прве почетне

речи. Због такве подударности препознавањем се лакше усваја и памти не само висина тона него и његов однос према тоналном окружењу.

На основу новијег вишедеценијског искуства показало се да је поменути метод за музичко описмењавање најделотворнији. Томе посебно доприноси порекло песмица модела које потичу из наше народне музичке традиције – фолклора. У њима је остварено чврсто, готово нераскидиво јединство између речи – стиха и мелодије који су чврсто повезани по питању ритма, мелодије, акцента и метра.

Због тих карактеристика песме модели код слушаоца изазивају изразита и јака осећања што доприноси њиховом чврстом и трајном меморисању посебно међу онима којима песме модели представљају њихово говорно и завичајно наслеђе. Због тога би приликом употребе наменски компонованих песама у сврху модела, учинак био извесно слабији. Употребом народне песме – модела ствара се звучна представа. Након њеног усвајања, сагледавања и повезивања са тоном на који се песмица односи тај тон је лако довести у везу и са његовим писаним знаком, односно нотом. Зато је од посебне важности то да песмица модел буде из матичне – матерње музичке традиције ученика.

Да се примарни иницијалис музичког стваралаштва налази у речима стиха а не у тоновима мелодије потврђује и став Јована Суботића када каже да није метрика песме развила стихове, него стихови метрику (Суботић 1983: 228). То такође даље значи, да није мелодија извела стихове него стихови мелодију, шта више и у случају када стварамо стихове које ћемо певати на неку постојећу мелодију, јер има мелодија којима може да се озвучи, пева и више различитих песама. Дакле, ритам на којем је заснована метрика јесте најсамосталнији елемент музике. Ритам је једна од најопштијих појава у природи. У поезији и музици, ритам није само вештачки производ људске маште, него извире из саме суштине живота. Зато је ритам у музици основни елемент будући да јој даје смисао (Стефановић 1979:166).

У прилог поменутом вреди обратити пажњу на феномен певане песме и њене инструменталне верзије. Дакле, неприкосновен редослед у стваралачком процесу јесте настајање песме као мелопоетске целине засноване на нераскидивом односу речи и мелодије песме. У некој следећој фази могуће је изоставити речи а извођење песме засновати само на њеној мелодији, и то у инструменталној варијанти. Таква песма ће апсолутно бити препознатљива и поред чињенице што речи њених стихова изостају. Међутим, обрнут случај је апсолутно немогућ. Немогуће је „измислити” апстрактну мелодију која не садржи ни најмању асоцијацију на мелодију неке песме и њену органску повезаност са одређеним речима и стиховима. Шта више и дела великих мајстора музичког класицизма имају своје порекло из музичког фолклора (осим Шенбергових дела која су настала искључиво на основу мишљења – досетке).

Поетика и идентитет

Музика, песма и певање у педагогији имају незаменљиву улогу. Зато свако сазнање које се стекне кроз песму, покрет и поетски садржај бива трајно упамћено (Миланковић, Петровић 2015: 66), јер музички стваралац открива свој свет на начин који је недоступан природним наукама и средствима која нису под влашћу интелекта (Зорић 1975: 11). Иако се музика најадекватније испољава у стваралаштву интерпретација туђих остварења јесте нужна и пожељна као предвежба у тежњи за оспособљавањем ка слободном и личном стваралаштву. Зато се (ново) стваралаштво може појавити само онако како Сократ каже у Ијону, да некада најнезнатнији песник испева најлепшу песму (Платон, Ијон 535a). То стваралаштво засновано на надахнућу афирмише ствараоца, композитора, дакле поету. Међутим, аутор музичког дела ствара оригинално и аутентично само онда када се никоме не уподобљава, односно не идентификује ни са ким. То значи да, што се аутор музичког дела мање поистовећује са другима, то је као стваралац већи. Дакле, у његовим делима изостаје препознатљив утицај других. Насупрот томе, он и његово дело постају узор другима за идентификовање. Зато велике музичке ствараоце лако препознајемо без обзира на то што о њима често не знамо ни основне биографске податке.

У том случају је спорно питање да ли уопште може да се говори о поетском идентитету? Стваралачки дар у суштини не може бити идентитет у смислу поистовећивања са неким или нечим већ постојећим. Уколико би био, како бисмо онда могли да говоримо о поети. Дакле, наметање идентитета као важног и обавезног феномена онемогућава стваралаштво. Ако живимо у времену на прагу пост хуманизма, нису ли клонирање и генетски инжењеринг појава којом се испољава перфидно транспоновање човека од могућег ствараоца – поете, ка послушном не само интерпретатору него, шта више, примереном пасивном конзументу музике као инстант понуде.

Некадашњи традиционалан начин живота на селу био је сав прожет памћењем и представљао је живи музеј националних корена, заснован на традицији која је омогућавала снажне везе са прошлошћу, прецима и националним глом.

Крајем 18. века захваљујући ширењу писмености почело је сакупљање традиција што је проглашено патриотском обавезом. Међутим, скупљањем и записивањем традиција извршен је процес њиховог транспоновања у смислу одређивања из живе и животворне праксе у пуко (под)сећање, због чега је жива традиција почела да одумиरे (Тјес 2009: 341).

Ако се идентитет дефинише као поистовећивање са нечим или неким, онда поетско стваралаштво представља једину појаву којом се превазилази поистовећивање – уподобљавање. Поетско дело може бити само оно које је настало као оригинално на основу осећања као надахнућа које је непоновљиво. Након тог стваралачког чина заснованог на надахнућу, о њему можемо само

да се сећамо. Међутим, сећање на стваралачко надахнуће или осећање у себи више нема стваралачког већ само интерпретативног потенцијала.

Отуда се ни један велики поета, композитор не поистовећује ни са ким, јер је он непоновљив. За разлику од тога, интерпретацијом се испољава претензија ка генерисању, због чега она може да носи конфликтни потенцијал јер се интерпретацијом спутава, ограничава па и укида слобода а самим тим и стваралаштво. Зато једина обичајност која у себи не поседује конфликтни потенцијал јесте само поетско, односно музичко стваралаштво. Док, интерпретација својом поновљивошћу и накнадним тумачењем омогућава конфликте јер је у суштини заснована на личном или новом тумачењу постојећег што не води ка стваралаштву.

Из историје знамо за многе различите традиције које су засноване на тумачењу, дакле интерпретацији једног те истог (на пример Библије). Као продукт појаве о којој се говори у Библији, појавила се одговарајућа музичка, односно мелопоетска традиција, песме, певање... На основу тог стваралаштва настало је музичко стваралаштво у периоду хуманизма и ренесансе које је нескривено засновано на интерпретацији, како разних мелодија (кантус фирмус), тако и стихова.

Ако поетика представља истинско стваралаштво, да ли она онда омогућава и једини оригинални идентитет, односно смисао за шта је услов личност. У том случају такав поета се ни са ким не би поистовећивао него би постао узор другима за идентификовање. Зато песничко стваралаштво не поседује конфликтни потенцијал и представља поуздан начин да се човек афирмише не само као стваралац већ и као узор другима, јер само поете стварају ни из чега и апсолутно непредвидљиво.

Стварању националне препознатљивости или идентитета, поете односно музички ствараоци су дали велики допринос (Smit 2010: 148). Национално осећање, које се не испољава мишљењем, најадекватније може да се изрази и искаже само преко музичког (поетског) дела, јер су и национална препознатљивост и музичко-поетска остварења заснована на осећању. Зато се на питања шта је поетика и шта је нација не може дати ваљан одговор уколико се посегне за мишљењем. Отуда су песници једини и прави творци националног осећања. Само преко поетског, односно музичког дела човек се најадекватније афирмише као личност са свом својом оригиналношћу и непоновљивошћу у чему је народно национални елемент неизоставно присутан.

Закључак

За стварање националног језика заслужни су интелектуалци, музички ствараоци, односно *песници*. Само су они могли језику да дају покретачку снагу и облик. Језик као културна идентитетска творевина јесте елемент који

најдуже траје, памти, открива. Због тога је само певање могло да чува, преноси и надограђује језик народа. Дакле, језик јесте обавезно национални феномен јер је само на свом националном, дакле матерњем језику могуће певати, односно стварати зато што је песништво засновано на осећању. Док је на наученом језику могуће само споразумевати се, мислити, писати и певати туђа остварења, што значи интерпретирати.

Само поетско-музичко стваралаштво омогућава човеку осећај истинске слободе а не интерпретирање туђих дела ма чија или ма каква била. Уметничка интерпретација је симулација слободе која се у том случају, заснива на избору (једне од) више датости. Докле год се музички стваралац налази пред избором једне, више или колико било датости, не можемо говорити о слободи. Датост ипак егзистира у постављеним границама.

Зато поетику као стваралаштво (што она у суштини и јесте), филозофија није у стању да дефинише. Наука о уметности ипак је само наука о уметничком језику јер поетика не може бити предмет науке. Услов за музичко стваралаштво нису знање нити наука, већ осећања као надахнуће при чему се вештина само подразумева. У том процесу мишљење као сећање на искуство нема стваралачки потенцијал. Предмет мишљења може бити само оно што је могуће опредметити, а то је истовремено и поновљиво.

У том смислу интерпретација туђег поетског остварења јесте чин који је далеко испод стварања. За интерпретацију је довољна техника, вештина коју је могуће стицати марљивим вежбањем. Док се поетика не може нити навежбати нити научити, нити разумети, јер поетско, односно музичко дело, што је нелогичније и неразумније, утолико је боље.

Литература

- Дьяченко, Григорий. (1899). *Полный церковно-славянский словарь*, Москва.
- Érnout, A; Meillet, A. (1959). *Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine Histoire des mots*, Quatrième édition, Paris: Librairie C. Klincksieck.
- Euripidis, (1984). *Medea*, Oxford: Clarendon Press; Eshil-Sofokle-Euripid (1979). *Grčke tragedije* preveo Miloš N. Đurić, Sarajevo: IRO „Veselin Masleša”.
- Зорић, Павле, (1975). „Критичко и есејистичко дело Станислава Винавера”, у: Предраг Палавестра (уредник), *Критички радови Станислава Винавера (7–37)*, Нови Сад: Матица српска.
- Карапантић, Д. Ђ. (1929). *Речник латинско-српски*, Београд: Издавачка књижарница Геце Кона.
- Којен, Леон, (1996). *Студије о српском стиху*, Сремски Карловци * Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Magnien, Victor, Maurice Lacroix, (1969). *Dictionnaire Grec-Français*, Paris: Librairie classique Eugène Belin, 8 rue Férou.
- Миланковић, Вера; Петровић, Милена, (2015). „Солмизација као друштвена игра”, у: др Милена Петровић (уредник), *Социолошки аспекти ђедајоџије и извођашиџва у сценским уметношиџима*, тематски зборник / Седамнаести педагошки форум сценских уметности (65–72), Београд: ФМУ.

- Platonis opera: (1903). *Ion*; (1901). *Phaedrus*; Oxford: Clarendon Press; Платон, (1955). *Ијон, Гозба, Федар*, превод и напомене и објашњења израдио Др Милош Ђурић, Сарајево: Култура.
- Регенбоген, Арним, (2004). *Речник филозофских њојмова / основали Фридрих Кирхнер и Карл Михаелис: потпуно изнова приредили Арним Регенбоген и Уве Мајер, превео Александар Гордић*, Београд: БИГЗ Publishing.
- Ruso, Žan-Žak, (2001). *Ogled o poreklu jezika*, Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Sander, M. N; Trénel, M. I. (1859). *Dictionnaire Hébreu-Français*, Paris: Au Bureau des archives is-raélites, Rue des Quatre-Fils, 16.
- Senc, Stjepan, (1991). *Grčko-hrvatski rječnik za škole*,. Treće reprint izdanje, Prvo izdanje 1910, Zagreb: Trošak i naklada Kr. Hrv. – Slav. – Dalm. Zem. Vlade.
- Skovran, Dušan; Perićić, Vlastimir, (1977). *Nauka o muzičkim oblicima*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Smit, D. Antoni, (2010). *Nacionalni identitet*, Beograd: Biblioteka XX vek.
- Стефановић, Светислав, (1979). „Ритам и емоција”, у: Предраг Протић (уредник), *Писци као кријивичари њре Првој свејској рајџа* (165–169), Нови Сад: Матица српска.
- Суботић, Јован, (1983). „Наука о србском стихотворенију”, у: Драгиша Живковић (уредник), *Заснивање националне кријивике* (228–230), Нови Сад: Матица српска.
- Tijes, An-Mari, (2009). „Kulturna proizvodnja evropskih nacija”, u: Katrin Halpern, Žan-Klod Ruano-Borbalan (urednici), *Identitet(i)*, (332–343), Beograd: Clio.
- Formozo, Bernar, (2009). „Rasprave o etnicitetu”, u: Katrin Halpern, Žan-Klod Ruano-Borbalan, *Identitet(i)*, (295–311), Beograd: Clio.
- Chantraine, Pierre, (1968–1977). *Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque*, Paris: Éditions Klincksieck.
- Шијаковић, Богољуб, (2012). *Мит и философија: онџолошки њојџенцијал митџа и њочетџак хеленске философије; Теорија митџа и хеленско митџојворсџтво*, Београд: Универзитет, Православни богословски факултет, Институт за теолошка истраживања.

FROM NATIONAL TO POETIC IDENTITY ON THE EXAMPLE OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MUSICAL INTERPRETATION AND CREATIVITY

Each identification is performed exclusively from the past, while poetic creativity has nothing in common with it, except the technique of expression as a skill. That is why the art of interpretation is closely related to identification, since they both are a product of the past, while the unrepeatability in music creativity is enabled only by the endless diversity of folklore heritage in conjunction with the unique personal experience of the world, which is basically a national phenomenon.

Key words: national identity, poetic identity, musical interpretation, creativity, identification

Алма Тртовац Дедеић,¹ Адмира Коничанин²

¹ Учитељски факултет Београд, Наставно одељење Нови Пазар, Србија

² Гимназија и Техничка школа, Тутин, Државни Универзитет у Новом Пазару,
Департман за Спорт и физичко васпитање, Нови Пазар, Србија

¹ alma.trtovac@gmail.com, ² admirak@hotmail.com

МОГУЋНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У ШИРЕЊУ НАЦИОНАЛНОГ МУЗИЧКОГ ИДЕНТИТЕТА

Сажетак

У раду се говори о могућностима образовања у светлу националног музичког идентитета који има велики значај у поимању, прожимању и дељењу културних садржаја. Како ће се појединац понашати у групи првенствено зависи од усвојеног система вредности, као и од система моралних норми које владају у датом друштву и које је појединац лично прихватио и преузео као модел понашања. Појам националног идентитета сублимира скуп обележја који осликава једну нацију и чини је јединственом. Музички идентитет је незаобилазан део те целине јер својим богатством садржаја осликава и преплиће се са историјом једног народа у ширем смислу. У данашњем концепту образовног система код нас, школа као васпитно-образовна установа располаже разноврсним и многобројним могућностима за ширење националног музичког идентитета.

Кључне речи: образовање, наука, музичка култура, идентитет

Увод

Улога музике у конструкцији идентитета је тема којој се све више поклања пажња у антрополошким, етномузиколошким, музиколошким, социолошким научним круговима.¹ Основна теза од које се у раду полази јесте да

¹ На пример: Говорећи о музици унутар супкултурних група, и њеног односа са идентитетима тих група, Вилијамс (Williams) сматра да се музика мора посматрати и као производ одређене супкултуре, али и као узрок њеног настанка и формирања, Williams, Patrick J. 2006: Authentic Identities: Straightedge Subculture, Music, and the Internet. In: Journal of Contemporary Ethnography; Алан Меријем (Alan Merriam), етномузиколог, музику одређује, између осталог, и као јединствени људски феномен који постоји само у појмовима друштвене интеракције, односно феномен који су људи створили и који је, самим тим, неодвојиви елеменат културе, те људског понашања и деловања: Merriam, Alan P. 1964: The anthropology of music. Northwestern University Press.

је музика, осим што је производ једне културе, такође и активни чинилац који ту културу конструише, а кроз њу и одређене етничке идентитете. Будући да је музика, као концепт, неодојива од човека, тако и ова проблематика захтева ширу перспективу, односно сагледавање музике у међуодносу са концептима културе и идентитета.

Културу једног народа и поднебља одређују културни обрасци, тј. оно што се манифестује као понашање људи у раду, у слободном времену, у породици, у установама, и у свим друштвеним односима. Све сфере друштвеног живота утичу на креирање културног обрасца народа – од науке, религије, морала, књижевности, уметности, грађанских и других права, политике, привреде, обичаја и забаве, па све до развоја савремених технологија и комуникација. Наставници најчешће стављају акценат на усвајање наставних садржаја изнад свих циљева образовања, па тако све чешће као финални производ наших школа добијамо младе људе отуђене од културе, традиције, вредности.

„Културним обрасцем може се назвати свака норма, одређени облик мишљења, деловања и понашања који се понавља и у оквиру кога се јављају и функционишу ствари, знаци и понашања. Идеја обрасца је плодотворна и корисна јер може да обухвати не само неформалне обрасце и интеракције, него и формална правила, процедуре и институције у складу са којима делују припадници одређене групе или заједнице. Културне вредности се, између осталог, увек препознају у облику образаца.” (Коковић, 2005:116).

Интересовања појединца за поједине облике уметничког изражавања, квалитет његовог културног живљења уопште, однос према свету и култури умногоме су одређени културним животом породице у којој је одрастао и њеним културним преференцијама. То не значи да деца музичара аутоматски постају музичари, али ће вероватноћа привржености музици, као саставном делу живота, бити већа код ове деце него код деце чији родитељи нису имали контакта са музиком. То је посебно уочљиво при анализи културних навика: одлазака на концерте, у позориште, на изложбе, куповине књига итд. Музика је феномен који на разне начине прожима свакодневни живот човека, било да је схваћена као вид забаве, разоноде, уживања, професије или као израз одређеног идентитета.

Улога народног стваралаштва у развијању националног идентитета ученика

Школа, као установа, има задатак да кроз свој васпитно-образовни рад оствари одређене циљеве и задатке и упркос процесима интеграције у савремене токове, обезбеди очување националног идентитета ученика. Стварање националне свести, подстицање одговорности за чување и неговање културног наслеђа код ученика мора бити један од основних

циљева образовања. Посматрајући музику једног народа, питамо се које су то специфичности у њој, које ученици препознају као своје или као карактеристике свог народа и са којима се лично идентификују. Који су то елементи које музика има, па код ученика ствара лични осећај припадности једној групи, тј. негује национални идентитет. Ком народу припадамо, каква нам је музика некада била, која је њена улога била некад, а која је сада, питања су на која ученици могу добити одговоре у оквиру наставе музичке културе у школи. Кроз тумачење текстова народних песама ученици ће се упознати са значајним личностима своје историје, а у обредним песмама, са народним и верским обичајима, свакидашњим догађајима и пословима из човековог живота.

Тражећи одговор на питање на који начин ученицима најприродније приближити уметничке музичке садржаје других култура, потребно је узети у обзир да постоје различити сазнајни склопови који се у одређеној култури развијају кроз неформално и формално стицано претходно искуство. То примарно претходно искуство подразумева предзнање, које је у директној вези са структурама које поседује сам ученик, тачније са системом мисаоних операција који се изграђује и развија од самог детињства, а у који се, према Пијажеовој теорији развоја логичких структура, смештају све информације из окружења (Вилотијевић, 1999).

Стога је значајно да садржајима програма буде обухваћено народно стваралаштво, јер ће се на тај начин чувати и неговати народна музичка традиција која је саставни део идентитета народа којем ученици припадају. Концепцијски, настава музичке културе је врло комплексна, јер предвиђа примену више музичких активности у оквиру часа. У оквиру народног музичког стваралаштва певање песама, извођење народних музичких игара и слушање народних композиција, омогућиће ученицима да негују и развијају своју музичку традицију у пуној мери. Концепт музичког образовања, сагледан кроз призму народног стваралаштва, сада добија функцију и постаје значајан чинилац очувања како културног, тако и националног идентитета ученика.

У оквиру школског система, образовање кроз музичку уметност је заживело на начин да је музичко образовање усмерено ка развијању свести о мултикултуралности и сарадњи. Специфични музичко-образовни циљеви наглашавају потребу да се на свим нивоима образовања проучавају различите музичке културе унутар контекста из којег потичу, и континуирано осигурају аутентични музички материјали који се, захваљујући својој непретенциозности и структуралној једноставности, могу користити у музичком образовању (Kraus, 1966:452–453). „Образовање као друштвена појава има за циљ не само преношење и усвајање нових знања, већ и преношење и усвајање категоријског система вредности друштва” (Марковић, 2001:277).

Задатак наставника је да при планирању и организовању рада на народном музичком стваралаштву крене од средине из које деца потичу, да у складу са наставним планом и програмом пронађе одговарајуће народне игре и песме, које ће поред тога што утичу на развијање националног идентитета ученика, испунити музичке и играчке захтеве кроз који ће бити остварени образовни, васпитни и функционални задаци наставе музичке културе.

Једна од најважнијих културних потреба јесте образовање. Образовање суштински утиче на развој личности, тако да је корелација између развоја личности и образовања изузетно висока. „У процесу социјализације личности образовање повезује колико садржинску страну односа јединке и друштва, толико и његову узајамност, пре свега мислимо на процес усвајања свеукупне културе, на процес учења селекционисане модификоване и институционализоване културе; на процесе у којима се развија осећај социјалне припадности и личне компетентности и аутономије” (Ненадић, 1997:155).

Музичка уметност је културни феномен, па се сходно томе свако музичко дело мора снажно ослонити на свој уметнички и културни контекст како би пренело своје значење. Значење једног музичког комада саопштава се у оквиру одређене уметничке средине, и подразумева свест на разним нивоима, укључујући намеру уметника, његов положај у одређеној уметничкој култури и историјски и културолошки контекст. Полазећи од чињенице да музика не функционише изоловано, већ у датом контексту културе, јасно је да она, као наративна категорија и носилац културалне асоцијације, подлеже даљем кодирању и експлоатисању друштвеног окружења. Ставити акценат на значење дела значило би схватити феномен музике као медијум, јер се кроз њен садржај упућује одређена порука слушаоцу. У том случају музика је порука, а музичко дело средство за њено преношење.

Приликом укључивања музике различитих култура у наставни програм потребно је водити рачуна о неколико компоненти. Као прво, неопходно је да музички материјали буду аутентични. Друго, наставни час артикулише се на темељу циља наставе, а то је у овом случају откривање основа постојања и темељних животних вредности културе из које музика потиче. Даље, на настави музичке културе учимо путем активности извођења, компоновања, импровизације и слушања, односно проницањем суштине музичке структуре и културног контекста из кога музика потиче. На крају, потребно је водити рачуна о квалификацијама музичког педагога, које нужно укључују отвореност и критичко размишљање. Лични пример наставника музике огледа се у свим поступцима у школској средини. Предмет Музичка култура има истакнуто место у афирмацији школе, јер се све школске манифестације везују за учешће хора, оркестра или солиста. Поред своје стручне спреме,

наставник мора стално да се усавршава, тражи нове форме рада, које ће ученицима учинити наставу што занимљивијом. У том смислу он мора да се упозна са савременим токовима музичких збивања и достигнућима музичке педагогије.

Закључак

У савременом друштву, музичка уметност је начин за разумевање сопственог идентитета, културе и наслеђа, и комуникације са различитим културним срединама. Осмишљавањем уметничке праксе образовања у школама може се значајно обогатити културни мозаик савременог и будућег друштва. Уколико културу посматрамо као скуп ритуала који трансформишу природна искуства у културолошке модалитете, ученик, упознајући кодове како сопствене, тако и кодове других култура, не стиче само увид у богатство разноликости културолошке мапе света, већ и у сопствену креативност и сопствени креативни идентитет. Прихватањем културе као кључне одреднице социјалног идентитета, и национални идентитет се може увести у релације уметничких процеса. Култура подразумева језик, традицију, религију, фолклор, митове, уметност, па се идентитет заснован на култури препознаје по вредносним садржајима који су груписани управо око тих елемената.

Литература

- Коковић, Драган: *Пукојине културе*. Прометеј, Нови Сад 2005.
- Марковић, Ж Данило: *Савременост и образовање*. Просвета, Ниш 2001.
- Ненадић, Миле: *Нови дух образовања*. Просвета, Београд 1997.
- Kraus, E.: *Recommendations of the Seventh International Conference*. International Music Educator 14, 1966.
- Vilotijević, Mladen: *Didaktika 2 – didaktičke teorije i teorije učenja*. Beograd: Naučna knjiga i Učiteljski fakultet, 1999.
- Williams, Patrick J: *Authentic Identities: Straightedge Subculture, Music, and the Internet*. In: Journal of Contemporary Ethnography, 2006 .
- Merriam, Alan P.: *The anthropology of music*. Northwestern University Press, 1964.

EDUCATIONAL POSSIBILITIES IN THE EXTENSION OF NATIONAL MUSICAL IDENTITY

The paper deals with the possibilities of education in the light of the national music identity, which is of great importance in understanding, permeating and sharing cultural contents. How an individual behaves in a group depends primarily on the system of values adopted, as well as on the system of moral norms that govern in a given society and which the individual personally accepted and assumed as a model of behavior. The concept of national identity sublimates a set of features that depicts one nation and makes it unique.

Music identity is an indispensable part of the whole, because its richness of content reflects and intertwines with the history of a nation in a wider sense. In today's concept of the educational system in our country, the school as an educational institution has a wide variety of possibilities for spreading the national music identity.

Key words: education, science, music culture, identity

Јасмина Столић,¹ Војнов Сања²

¹Висока школа струковних студија за васпитаче
„Михаило Палов”, Вршац, Србија

² Основна школа „1. октобар”, Ботош, Србија

¹ jaca.stolic@gmail.com, ² vojnovsanja@gmail.com

„РИТМОМ СРЦА” – МУЗИЧКО ИЗВОЂАШТВО ПРИПАДНИКА НАЦИОНАЛНИХ ЗАЈЕДНИЦА У ВОЈВОДИНИ

Сажетак

Богатство различитости које пружа војвођанска етничка разноликост представља инспирацију и основу овог рада. У њему су приказани видови и специфичности васпитно-образовног рада са ученицима који су припадници етничких заједница у северној покрајини наше земље. Рад се заснива, пре свега, на примерима практичног рада са ученицима који припадају националним мањинама Војводине, у циљу њихове социјалне инклузије. Циљ рада указује на различите приступе у практичном раду на извођењу и стварању музике са ученицима припадницима етничких заједница које живе на простору Војводине, делимично путем приказа примера добре праксе, пројекта названим „Ритмом срца” који се одвија у основној школи „1. октобар” у Ботошу. Пројекат је осмишљен и реализује се у циљу остваривања индивидуалног васпитног плана у раду са ученицима припадницима ромске националне заједнице, ради спречавања њиховог осипања. Представљен пројекат има за циљ да постигне одређени модус рада који би се могао применити и у раду са припадницима других етничких заједница. Допринос рада заснива се на приказивању скупа идејних решења за практичан рад и скроман допринос теоретским истраживањима на тему мултикултуралности и мултинационалности.

Кључне речи: националне заједнице у Војводини, васпитање и образовање, извођење и стварање музике

Увод

Неоспорна је тврдња да се на територији наше земље налази богатство етничке разноликости, а посебно је значајно истаћи подручје Војводине чија је главна карактеристика вишенационалност. Кључним елементима етничког идентитета сматрају се заједничка култура, језик, обичаји и друго. Идентитет подразумева осећање заједништва и због тога је потребно неговати га у заједништву. Аутори Драган Коковић и Жолт Лазар истичу да је према пописима из 2002. године у Војводини запажено преко 20

регистрованих нација и етничких група, што Војводину чини занимљивим и осетљивим мултиетничким друштвом (Коковић, Лазар, 2003). Због тога је веома важно радити на очувању националних, односно етничких идентитета, а систем образовања и васпитања, почевши од предшколских установа до високог образовања, пружа могућности правовременог утицаја и његовог развијања.

Пример добре праксе неговања културе ромске националне заједнице

Из Индије, преко Сирије, Роми су се доселили на Балкан и на просторе Панонске низије, у средњовековну Угарску. На овим просторима су у прошлости били познати под називом Цигани (Чинч, Столић, Маран, 2018). Покушаји да се регулише њихов статус запажени су за време владавине Марије Терезије (1740–1780), наредбама из 1761. и 1767. године, као и за владавине Јосифа II. С обзиром да је државна власт желела да их присили да раде поља и да плаћају порезе, били су познати и као „нови сељаци”. Бавили су се ковачким и кујунцијским радом, дрводељством, гатањем и врачањем, а касније су били познати као свирачи (Чинч, Столић, Маран, 2018: 26–28).

„На основу пописа из 2011. године, у Војводини је живео 42391 грађанин који се изјашњавао као Ром”, иако се верује да је њихов број знатно већи (због тога што се најчешће изјашњавају као припадници других народа) (Чинч, Столић, Маран, 2018: 27). Највећи број их живи у општинама Нова Црња, Беочин и Нови Кнежевац, као и у Новом Саду и Панчеву, али и у мањим насељима. Ромски језик се у ПА Војводини учи у више од 40 школа, а на Високој школи струковних студија за васпитаче „Михаило Палов” у Вршцу постоји група на ромском језику на којој се образују васпитачи за потребе предшколских установа које похађају ромска деца.

На Високој школи струковних студија за васпитаче „Михаило Палов” у Вршцу настава на ромском језику броји успешну девету годину, те ова школа, студентима ромске националности, пружа привилегије студирања на матерњем језику. Студенти ромске националности такође имају право праћења наставе на српском језику. Велике државне фондације обезбеђују стипендије и смештај у Дому ученика. Студенти, припадници ромске националности, активно учествују у културно-уметничком животу Високе школе учествујући на прославама као што су: Светски дан Рома, прославама и јубилејима у част покретања наставе ромског језика у другим институцијама, организацијом презентација поменутог смера на ромском језику у другим институцијама и средњим школама, организацијом предавања гостујућих професора који се баве изучавањем ромске културе, одржавањем активности и праксе на матерњем (ромском) језику и друго. Високу школу у Вршцу

успешно је завршио велики број студената ромске националности, а професори ових језика улажу велики труд у проширење поменутих профила. Можемо закључити да (будући) васпитачи, поменутог профила, представљају 'чуваре' њихове културе, подучавајући децу ромске националности на матерњем језику и пружајући могућност за очување националног идентитета сваке јединке.

Приказ пројекта „Ритмом срца”

Пројекат *Ритмом срца* је настао инспирисан радом ритмичке секције у оквиру другог циклуса основног образовања у основној школи „1. октобар” у Ботошу, крај Зрењанина. Како ову школу похађају ученици припадници српског народа и ромске националне заједнице, састав ритмичке секције је мешовит. Пројекат *Ритмом срца* настаје 2013. године, као идеја за јачањем социјалне инклузије Рома у школи и превенција њиховог осипања. Дугогодишња је пракса у овом селу, као и у многим другим, да се припадници ромске националне заједнице често селе у току године, те њихова деца не похађају редовно школу у Србији, као ни у иностранству. У складу са образовним системом Републике Србије, ученици не понављају разреде све до четвртог разреда основне школе, а уколико не присуствују настави током читаве школске године, по закону се 'преводе' у наредни разред, те се често дешава у пракси да ученици дођу до другог циклуса основног образовања функционално неписмени. У том случају, њима је веома тешко да прате наставни процес, као и да достигну одређени ниво знања, а врло често немају подршку у непосредној средини, па чак ни у породици. Како су припадници ромске националне заједнице изразито музикални, у основној школи „1. октобар” у војвођанском селу Ботош, они похађају ритмичку секцију у оквиру слободних активности под називом Хор и оркестар, као начин њихове друштвене инклузије у оквиру школе.

Иницијатива за покретање пројекта настаје 2013. године, оснивањем секције Хор и оркестар, насупрот дотадашње секције која је подразумевала само вокално извођење музике. Наредне, 2014. године, школа набавља музичке инструменте, превасходно ударачке (тарабуке, даире, звечке и друго) и овим поступком значајно доприноси опремљености музичког кабинета који је до тада, од музичких инструмената, поседовао електрични пијанино и гитару.



Фотографија 1. Изглед музичког кабинета



Фотографија 2. Музички инструменти који су коришћени у оквиру пројекта

Исте године почиње са радом ритмичка секција која окупља свега четири ученика, дечака, којима се касније прикључују још два. Од укупно шест ученика те године, три ученика су припадници ромске националне заједнице. Први наступ ова група ученика имала је у центру Зрењанина, на општинској манифестацији под називом „Европско село“.

Овај пројекат постоји на нивоу општине Зрењанин од 2011. године и у њему учествује већина зрењанинских школа. Идеја пројекта је представљање земаља Европске уније, на начин да свака школа добија задатак да представи једну земљу чланицу уније, на најбољи могући начин. Током три месеца, наставници и ученици, па и њихови родитељи израђују различите сувенире, праве плакате на којима приказују различите карактеристике одређене земље, кроз њене географске и историјске одлике, познате личности, националну кухињу, како би све то представили на вашару у оквиру завршне манифестације пројекта. У оквиру завршне манифестације, продају се припремљене рукотворине, тако да посетиоци имају утисак да су заиста били у посети свим тим земљама. Истовремено, на главној бини, одвијају се наступи у којима ученици свих школа учесника, кроз троминутни перформанс, на различите начине представљају 'своју' земљу (песмом, игром, глумом и друго). Ученици основне школе из Ботоша су се 2014. године представили изведбом ритмичког аранжмана за летонске народне мелодије.

Наредне, 2015. године секција се осипа услед одласка њених чланова на даље школовање у средњу школу, као и у иностранство. Те исте године, у оквиру претходно наведене манифестације, школу представљају три ученика (од тога два Рома), извођењем ритмичке подлоге за белгијску популарну песму из 2013. године, *Papaoutai*, извођача *Stromae*. У току 2016. године, секција добија доста нових чланова, па их укупно те године има осам, од чега су четири ученика припадници ромске националности. Ове године, први пут се секцији прикључују и девојчице. У току 2017. године, рад секције укључује шест ученика, поново само дечака (четири Рома). Они наступају у оквиру Дана школе са пројектом под називом *Поздрав њприроди*, у заједничком музицирању са школским хором и рецитаторима на српском и руском језику. Овај пројекат представља врхунац у раду ритмичке секције, иако је претходне године секција окупљала већи број ученика, у квалитативном смислу свој климакс добија управо на почетку школске 2017/2018. године. У овој школској години, по први пут наступају мање талентовани ученици, са скромнијим музичким предиспозицијама, који су својим радом и трудом заслужили да свирају са већ афирмисаним члановима школске секције. У дотадашњим пројектима, они су свирали оно што им је задато од стране наставника, а у пројекту *Поздрав њприроди* су имали прилику да делимично сами осмисле ритмичку деоницу, која у овом случају није представљала само подлогу некој мелодији, већ је самостално постојала. Сам пројекат се састојао од ритмичких интродукција, рецитована песме *Брега* на српском и руском језику и певања песама *Шума на киши* Дејана Деспића и народних песама *Киша љада*, *Њрава расће* и *Наша года Боја моли*. Цео пројекат је осмишљен као призивање кише и њено појављивање, поздрављање природи (сунцу, земљи, трави и слично), у оквиру ког се, у ритмичкој деоници, јавља ситна киша, олуја, гром и грмљавина.

Percussion- little drum

Percussion- middle drum

Percussion- big drum

Perc.

Perc.

Perc.

p

Слика 1. Ритмички аранжман делимично осмишљен од стране ученика „Ситна киша“

Percussion- little drum

Percussion- middle drum

Percussion- big drum

Perc.

Perc.

Perc.

mp

f

Слика 2. Ритмички аранжман делимично осмишљен од стране ученика „Пљусак и гром“

Percussion- little drum

Percussion- middle drum

Percussion- big drum

Perc.

Perc.

Perc.

mp

f

accelerando

accelerando

accelerando

Слика 3. Ритмички аранжман делимично осмишљен од стране ученика „Пљусак и грмљавина“

Циљеви овог пројекта за будућност су повећање броја ученика у секцији, повећање броја наступа, укључивање девојчица у рад секције и оснивање школског Хора и оркестра у току наредних година (2018–2021). Оно што се јавља као основна препрека раду ове секције је чињеница да се сваке године њени чланови мењају, те је веома битно направити добру подлогу за рад, у смислу оспособљавања ученика седмог и осмог разреда за самосталнији и одговорнији рад. На тај начин ће млађи ученици (пети и шести разред) имати своје 'идоле', на које ће се моћи угледати и тежити ка бољем извођаштву. Наравно, услед већ поменутог осипања припадника ромске националне заједнице, у школској секцији су увек могући одласци кључних чланова, те се одговорност за њено функционисање мора расподелити равноправније, на све чланове. Може се приметити да је у протеклом периоду у свакој школској години био успешан рад школске секције па се може, помало претенциозно, очекивати да ће се и у наредне три године, колико је предвиђено за израду пројекта, успех наставити.

Закључак

Неговање културе различитости, уважавање обичаја других народа и народности и очување својих, представља задатак свих људи који живе у мешовитим срединама. У савременом добу, трајност фолклорног и културног стваралаштва једног народа може се очувати уколико се ради на препознавању њихове вредности, као и подстицању њихове употребе (нпр. изучавањем матерњег језика, упознавањем културе, музике, плеса, народних игара и слично). Припадници ромске националности имају богату традицију и културу, а музика представља значајан сегмент у њиховом животу. Кроз музичке активности, приказане у овом раду, развија се свест о значају школовања, упознавања и очувања њихове културе. С обзиром на то да су деца често носиоци културе једног народа, приказани су могући начини организације музичких активности у циљу укључивања припадника ромске националности у друштвени живот и спречавања њиховог осипања. Такође, приказима добре праксе, али и њиховом даљом организацијом, као и образовањем (будућих) васпитача на ромском језику, у будућности се може очекивати бољи друштвени положај припадника ове нације. Свакако, и очување културе и стваралаштва које су вековима надограђивали, те прилагођавали га времену, осећањима и друштвеним концептима.

Литература

Коковић, Драган, Лазар, Жолт (2003). Чиниоци неговања националног и културног идентитета у Војводини. *Социолошки преглед*, vol. XXXVII, no. 1–2, стр. 49–59. Приступљено: 10. 09. 2018: <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0085-6320/2003/0085-63200302049K.pdf>

Чинч, Еуђен, Столић, Јасмина, Маран Мирча (2018). *Војвођанска шарена јесмарица*. Вршац: Високе школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов” Вршац.

WITH THE RHYTHM OF THE HEART – MUSICAL PERFORMANCE OF THE MEMBERS OF NATIONAL COMMUNITIES IN VOJVODINA

The wealth of difference which is provided by the diversity of ethnicity in Vojvodina, represents the inspiration and foundation of this piece. Types and specifics of upbringing and education with students who are members of ethnic communities in the Northern province of our country are represented in this piece. Primarily, this paper is based on examples of practical work with students who belong to national minorities in Vojvodina, with the purpose of their social inclusion. The goal of this paper is to indicate different approaches in practical work regarding the performance and creation of music with students who are members of ethnic communities and who live on the territory of Vojvodina. This will be achieved partly through an example of good practice – a project named *Ritam srca* (The rhythm of the heart) that is held in the elementary school „October the 1st” in Botos. The project is designed and implemented with the goal of creating individually plans for the education of students who are members of the Roma national minority, with the purpose of prevention of their dispersal. This proposed project aims to achieve a certain mode of work that could be applied in educational processes with members of other ethnic communities. The contribution of this paper founded on the compilation of ideas for practical solutions for practical work and also represents a modest contribution to theoretical researches on the topic of multiculturalism and multinationalism.

Key words: national communities in Vojvodina, upbringing and education, performance and creation of music

Sanja Nuhanović,¹ Gabrijela Blekić,² Alma Ferović Fazlić³

¹ Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta „J. J. Štrosmajer”,
Osijek, Hrvatska

² OŠ „Dragutin Tadijanović”, Slavonski Brod, Hrvatska

³ Institut za muziku, teatar i multimediju, Sarajevo, BiH

¹ sanja.nuhanovic@gmail.com, ³ almaferovic@gmail.com

ULOGA MEĐUNARODNIH GLAZBENIH PROJEKATA U OBLIKOVANJU IDENTITETA LOKALNE ZAJEDNICE

Sažetak

U radu se promišlja o ulozi glazbenih manifestacija u izgradnji i oblikovanju identiteta lokalne zajednice na primjeru Međunarodnog festivala harmonike „Bela pl. Panthy“, koji se svake godine održava u Slavonskom Brodu (Republika Hrvatska). Također, naglasak se stavlja i na glazbeno-scenske projekte koji su rezultat međunarodne kulturne suradnje institucija u Republici Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini koji postaju prepoznatljivi na glazbenoj i kulturnoj karti cijele regije. Prikazom realiziranih glazbeno-scenskih projekata i rezultata istraživanja želi se pridonijeti kulturnoj identifikaciji festivala, ali i lokalne zajednice te istaknuti kako su upravo glazbeni projekti idealna platforma za stvaranje imidža i formiranje identiteta svake zemlje.

Ključne reči: međunarodni glazbeni projekat, identitet lokalne zajednice, međunarodni festival harmonike, međunarodna kulturna saradnja

Uvod

Kada promišljamo o identitetu važno je znati kako se on izgrađuje i oblikuje od djetinjstva, a njegovo usmjeravanje uvelike ovisi o vanjskim činiteljima (globalizacija, napredak tehnologije, utjecaj medija...) koji su u novije vrijeme obilježeni brzim promjenama i izmjenama. Prema Benoistu (2014) identitet obuhvaća dijelove koji su naslijeđeni i dijelove koje sami biramo, a može biti nacionalni, jezični, etnički, profesionalni, kulturni i ini. Naslijeđeni dijelovi identiteta su nam unaprijed zadani i pretpostavljeni, a ovi drugi dolaze kasnije i oblikovani su našim životnim putevima, odlukama, ali i neizostavnom interakcijom s okruženjem u kojem se nalazimo. Identitet je višedimenzionalan i uvijek podrazumijeva međusoban utjecaj i dvosmjernu komunikaciju, a postaje ugrožen i nedovoljno prepoznatljiv tek onda kada se odmiče od tradicionalnoga i prilagođava se mijenama karakterističnima za moderno doba.

Na nacionalnoj razini identitet je imidž i promocija zemlje, a neke od najvećih svjetskih sila svojim su stvorenim pozitivnim imidžom intenzivirale prepoznatljivost i identitet prikazale kao izvrstan izvozni proizvod (Skoko, 2004). Identitet na lokalnoj razini promovira upravo ono što je lokalno i, široj javnosti, manje poznato. Taj bogati spektar (kulturnih, umjetničkih i inih) platformi okosnica su društva i svakoga njegovoga dijela.

Sam pojam kulture teško je definirati jer „kultura ima različita značenja u različitim kontekstima” (Dobrota i Kušćević, 2009: 195), a „teško je objektivno dokazati da su neke kulturne ideje bolje od drugih, budući da je teško odrediti koje su kulturne vrijednosti kvalitetnije” (isto: 116). Kultura se uči i nije nasljedna, svim pripadnicima određene skupine je zajednička, ali potrebno je uzeti u obzir kako postoje različite kulture koje treba prihvatiti i tumačiti ih kao drukčije.

Prema Sokolović i Santrač (2013) i pojam „kulturnoga identiteta” je složen, njegova izgradnja je proces koji je globalizacija ubrzala i dala mu veći značaj, a klasificiranje ljudi po kulturnome identitetu nije moguće jer je on refleksija onoga što je sam čovjek stvorio i čemu je izložen. Predmnijevajući da identitet označava i pripadanje određenoj skupini uz utjecaje ostalih kultura, posebice onih zemalja koje su nam zemljopisno najbliže ili etnita koji su se u našu kulturu postupno implementirali, on danas vrlo brzo i gotovo neprimjetno postaje multikulturalan.

Dakle, kada se govori o međusobnom prožimanju identiteta svakako treba uzeti u obzir utjecaj ostalih kultura, jezika, političkih preferencija i (ne)moćnost razdvajanja katkada čak i prenaplašenih nastojanja za očuvanje vlastitoga, osobnoga, identiteta i njegovoga uklapanja u društveno pretpostavljene i prihvaćene norme. Kroz vrijeme su se kulture doticale, spajale i miješale što je dovelo do svojevrsne sublimacije i otvorilo problematiku multikulturalnoga identiteta (Bašić, 2017). Važno je napomenuti da je upravo ta kulturalna raznolikost važan dio identiteta, a podrazumijeva i (međunarodnu) kulturnu suradnju koja je, u svrhu kulturalnoga menadžmenta, implementirana u promociju raznih, često upravo glazbenih, manifestacija. Glazba je sveprisutna u ljudskoj civilizaciji od samih početaka, a danas „je fenomen koji na razne načine prožima svakodnevni život čoveka, bilo da je shvaćena kao vid zabave, razonode, uživanja, profesije ili kao izraz određenog identiteta. Poznato je da se pojedine društvene grupe formiraju na osnovu vrste muzike koju njeni članovi slušaju ili praktikuju” (Ristivojević, 2009: 118).

Međunarodna kulturna saradnja

Proteklih desetak godina u svijetu primjetan je nagli porast broja umjetničkih festivala kao i potražnja za međunarodnim umjetnicima i projektima na polju kulture, čime se otvaraju nova područja za suradnju i partnerstvo. Termin „međunarodna kulturna saradnja” općenito se odnosi na nacionalne i međunarodne napore za promociju znanja, vještina, umjetnosti i informacija jedne zemlje

preko nacionalnih granica. To uključuje aktivnosti poput razmjene studenata i profesora u prvom planu ali i umjetnika koji djeluju samostalno kao i unutar neke kulturne ustanove. Sve više važnosti pridaje se ulozi koju kultura i umjetnost igraju kao javno dobro, koje se treba promatrati kao dio šireg područja „međunarodnih kulturnih odnosa ili kulturne diplomacije.” Novi tokovi u kulturi i umjetnosti donose inovativne kulturne suradnje, a vidljiv je veliki pomak u izgradnji trajnih i održivih kulturnih odnosa. Kulturni dionici su umjetnici pojedinci, ustanove u umjetnosti, dizajnu i arhitekturi, filmu i medijima, sportu, obrazovanju i ini koji na različite načine kreiraju identitet i komuniciraju kroz umjetnost.

Međunarodni odnosi i kulturna suradnja ranijih godina svodila se na inicijative pojedinaca, rukovodioca kulturnih ili obrazovnih institucija ali ne toliko organizirano na državnom nivou jedne zemlje. „Opseg pojma međunarodni odnosi shvata se šire. On se odnosi na sve prekogranične akcije i interakcije koje se mogu događati između različitih međunarodnih aktera – međunarodnih organizacija, država, društvenih grupnih ili pojedinačnih aktera, pravnih osoba itd. Također se odnosi na interakcijske uzroke, koji nastaju iz takvih akcija ponavljanjem u određenom razdoblju.” (Meyers, 1999: 26). Umjetnički projekti i program, koji promoviraju kulturni identitet jedne zemlje kroz razmjenu i dijalog sa drugim kulturama neminovno pokreću proces integracija i uzajamne povezanosti unutar europskoga prostora. Kako nam europski tokovi posebno u oblasti glazbene umjetnosti nude različite nove fuzije, tako i u oblasti teatra, danas na internacionalnim scenama gledamo glazbeno-scenska djela koja su rezultat međunarodnih umjetničkih suradnji, koprodukcija između više zemalja u kojim sudjeluju umjetnici različitog porijekla, koji čak tumače radnju unutar jedne predstave na više stranih jezika. Ovakva pojava danas je gotovo standard, posebno imajući u vidu da međunarodne kulturne projekte podržava i Europska unija, koja kroz velike novčane grantove nudi niz kulturnih programa, razmjena i suradnji u umjetničkim segmentima, koji se isključivo i mogu realizirati kreativnim spajanjem različitih kultura i umjetnika. „Za kraj, treba navesti da je prestiž, ugled i uticaj jedne zemlje uvijek zavisio od sposobnosti da emituje svoje norme, vrijednosti i kulturne obrasce na udaljene, geografski gledano, zajednice i države” (Sobe i Marten, 2014: 147).

Umjetnost je univerzalan jezik, koji izražava estetiku, potiče intelektualnu stimulaciju, razvija socijalnu interakciju, potiče osjećaje i afirmira emocionalno i duhovno ispunjenje, neovisno o kulturnome naslijeđu. Međunarodna kulturna saradnja između Brodskoga harmonikaškog orkestra „Bela pl. Panthy” (u daljnjem tekstu Orkestar).¹ iz Slavonskoga Broda i Instituta za muziku, teatar i multimediju iz Sarajeva realizirana u okviru Međunarodnoga festivala harmonike

¹ Više o povijesti orkestra pogledati u monografiji „50 godina Brodskoga harmonikaškoga orkestra” (Nuhanović i Blekić 2018)

„Bela pl. Panthy” kojega ćemo u ovome radu predstaviti, zahtijevala je jasan strateški plan priprema projekata u umjetničkome smislu kao i potpore u smislu organizacijsko-materijalne infrastrukture.

Međunarodni festival harmonike „Bela pl. Panthy“

Povijest harmonikaškoga obrazovanja u Slavonskome Brodu seže od 1963. godine. Tri godine poslije, 1966. pri Osnovnoj muzičkoj školi u Slavonskome Brodu osnovan je prvi harmonikaški orkestar. Upravo ta godina uzima se i za godinu osnutka gradskoga harmonikaškoga orkestra koji od 2004. nosi naziv Brodski harmonikaški orkestar „Bela pl. Panthy” Duga tradicija orkestarskoga muziciranja potaknula je članove Orkestra da 2010. pokrenu manifestaciju Međunarodni festival harmonike „Bela pl. Panthy” (u daljnjem tekstu Festival). Na samome početku Festival je bio zamišljen kao dvodnevna manifestacija (od 2015. prerasta u četverodnevnu) koja se sve do 2016. održavala krajem mjeseca studenoga. Zbog tehničkih poteškoća s kojima su se suočili organizatori 2017. godine, VIII. Festival održan je u ožujku 2018. Osim natjecateljskoga dijela koji je prvotno bio namijenjen harmonikaškim orkestrima, a od 2016. godine i solistima i komornim sastavima Festival je 2015. natjecateljsku ponudu zamijenio umjetničko-znanstvenim skupom. Organizacijski odbor donio je odluku da će se natjecateljska i umjetničko-znanstvena ponuda svake godine izmjenjivati (Nuhanović i Blekić, 2018). Uz bogatu turističku ponudu članovi natjecateljskih orkestara, kasnije i komornih sastava te solisti, redovito su posjećivali i Svečani koncert otvorenja kojega je svake godine priređivao Orkestar.

Upravo je po svečanome koncertu otvorenja Festivala postao prepoznatljiv. Od 2011. godine program koncerta činio je interesantan i nesvakidašnji spoj vokala i harmonikaškoga orkestra u izvedbi prvotno glazbenih brojeva iz mjuzikla, a poslije i glazbeno-scenskih adaptacija poznatih mjuzikla. Međunarodna kulturna suradnja Instituta za muziku, teatar i multimediju iz Sarajeva (prve tri godine djeluju pod nazivom Ansambl Cabaret²) i Brodskoga harmonikaškog orkestra „Bela pl. Panthy” iz Slavonskoga Broda iznjedrila je programe (koncertne izvedbe i glazbeno-scenske adaptacije) mjuzikla „Mamma mia”, „We will rock you”, „Grease”, „Dirty dancing”, „Annie” i „Flashdance”. Broj izvođača svake je godine rastao što je bio rezultat zahtijeva adaptacije pojedinih mjuzikla, ali i želje uključivanja novih dionika kako iz Sarajeva tako i iz Slavonskoga Broda. Specifičnost priređivanja i realizacije ovih projekta odnosila se na uvježbavanje programa na dvije lokacije tijekom godine te spajanje u samo dva dana prije izvedbe (Nuhanović i Blekić, 2018). Posjećenost svečanoga koncerta otvorenja dovela je od gotovo potpuno ispunjene dvorane (605 sjedećih mjesta), preko traženja ula-

² Članovi Ansambla „Cabaret” iz Sarajeva od 2014. djeluju u okviru Instituta za muziku, teatar i multimediju iz Sarajeva (iMTM).

znice više za adaptacije „Dirty dancing” i „Annie” do dvije izvedbe i dvije ispu-
njene dvorane u istome danu za glazbeno-scensku adaptaciju mjuzikla „Flash-
dance”.

Istraživanje

Cilj ovoga istraživanja bio je utvrditi ulogu glazbeno-scenskih projekata nastalih međunarodnom kulturnom suradnjom dionika iz Hrvatske i BiH u oblikovanju identiteta lokalne zajednice, konkretnije grada Slavanskoga Broda. Na osnovu cilja postavljaju se sljedeći zadaci istraživanja

- utvrditi izvedene programe s godinama izvođenja te dati prikaz broja izvođača, dionika i kreativnoga tima koji je sudjelovao u stvaranju glazbeno-scenskoga projekta kao rezultata međunarodne kulturne suradnje
- utvrditi zastupljenost te izdvojiti i analizirati novinske članke koji izvještavaju o Festivaliskim događanjima s posebnim naglaskom na realizirane glazbeno-scenske projekte kao rezultat međunarodne kulturne suradnje.

Kako bi se ostvario cilj i ispunili zadaci istraživanje je provedeno u dva dijela. Prvi dio obuhvaća pregled ostvarenih zajedničkih glazbeno-scenskih projekata od osnutka Festivala kroz prikaz broja izvođača, dionika i kreativnoga tima koji je sudjelovao u stvaranju glazbeno-scenskoga projekta kao rezultata međunarodne kulturne suradnje.³ Drugi dio obuhvaća kvantitativnu i kvalitativnu analizu sadržaja novinskih članaka u lokalnome tjedniku „Posavska Hrvatska” objavljenih u mjesecima studenome i prvoj polovici prosinca od 2010. do 2017. Godine (termini Festivala u tim godinama bili su krajem mjeseca studenoga) te u mjesecu ožujku 2018. godine (termin Festivala početkom ožujka). Uzorak čini 54 broja lokalnoga tjednika „Posavska Hrvatska” koji je jedini takav tjednik na području grada Slavanskoga Broda i Brodsko-posavske županije. Cilj ovoga dijela istraživanja bio je tematskom analizom sadržaja dobiti uvid u opseg i percepciju izvještavanja o Festivalu, a specifično o dijelu programa nastalome kroz međunarodnu kulturnu suradnju. Uz to izdvojen je i dio teksta kojim se opisuje izvedeni glazbeno-scenski projekt gdje je evidentirano sljedeće: broj, datum i godište tjednika „Posavska Hrvatska”, stranica, naslov i podnaslov članka i broj fotografija.

Kroz pregled ostvarenih zajedničkih glazbeno-scenskih projekata od osnutka Festivala 2010. godine prikazani su rezultati prvoga dijela istraživanja što je vidljivo u Tablici 1.

³ Podaci o programima nastali su na temelju dokumenata (programi koncerta, plakati, foto i video materijala) koji se nalaze u arhivu Orkestra) te na osnovu aktivne participacije autorica u glazbeno-scenskim projektima. Dio podatka nalazi se i u monografiji „50 godina Brodskoga harmonikaškoga orkestra” u poglavlju posvećenome Međunarodnome festivalu harmonike „Bela pl. Panthy” (Nuhanović i Blekić, 2018).

Tablica 1. Prikaz izvedenih programa, godina izvođenja, kreativnoga tima koji je sudjelovao u stvaranju programa, broja izvođača i dionika.

Naziv programa i godina izvođenja	Trajanje programa	Kreativni tim programa	Broj izvođača	Dionici
Mamma mia, 2011.	30 minuta – koncertna izvedba	voditelj vokalnog ansambla, dirigent, aranžer	Vokali – 6 Orkestar	Slavonski Brod BHO „Bela pl. Panthy“ Sarajevo Ansambl „Cabaret“
We will rock you, 2012.	45 minuta – koncertna izvedba	voditelj vokalnog ansambla, dirigent, aranžer	Vokali – 6 Orkestar	Slavonski Brod BHO „Bela pl. Panthy“ Sarajevo Ansambl „Cabaret“
Grease, 2013.	40 minuta – glazbeno-scenska adaptacija	voditelj vokalnog ansambla, dirigent, aranžer	Vokali/glumci – 11 Orkestar	Slavonski Brod BHO „Bela pl. Panthy“ Sarajevo Ansambl „Cabaret“
Dirty dancing, 2015.	60 minuta – glazbeno-scenska adaptacija	glazbeni režiser koreograf vizualni identitet dirigent aranžer	Vokali/glumci/ plesaći – 20 Orkestar Bend	Slavonski Brod BHO „Bela pl. Panthy“ „Trio + 2” bend ŠPK „Astra“ Sarajevo iMTM Plesni klub „Aster“
Annie, 2016.	70 minuta – glazbeno-scenska adaptacija	glazbeni režiser dramaturg koreograf vizualni identitet dirigent aranžer	Vokali/glumci/ plesaći – 37 Orkestar Bend	Slavonski Brod BHO „Bela pl. Panthy“ „Trio + 2” bend ŠPK „Astra“ Sarajevo iMTM
Flashdance, 2018.	70 minuta – glazbeno-scenska adaptacija	glazbeni režiser režiser koreograf tehnički ravnatelj produkcije vizualni identitet dirigent aranžer	Vokali/glumci/ plesaći – 22 Orkestar Bend	Slavonski Brod BHO „Bela pl. Panthy“ „Maniacs” bend ŠPK „Astra“ Sarajevo iMTM

Iz prikazanih podataka razvidno je kako je međunarodna kulturna suradnja kroz glazbeno-scenske projekte koji su prezentirani na svečanome koncertu otvorenja Festivala realizirana šest puta (od sveukupno osam Festivala). Trajanje programa svečanoga koncerta otvorenja uvećavalo se iz godine u godinu, a minimalni zajednički program trajao je 30 minuta (koncertna izvedba glazbenih brojeva iz mjuzikla „Mama Mia“) do maksimalno 70 minuta (glazbeno-scenska adaptacija mjuzikla „Annie” i „Flashdance“). Usporedno trajanju programa povećavao se i

broj dionika, izvođača i članova kreativnoga tima zaslužnoga za postavljanje i realizaciju pojedinoga projekta.

Rezultati drugoga dijela istraživanja dobiveni su kvantitativnom i kvalitativnom analizom novinskih članaka lokalnoga tjednika „Posavska Hrvatska”. Kvantitativnom analizom prvo je utvrđen ukupan broj novinskih članaka u kojima se nalaze relevantne informacije o Festivalu, a zatim su klasificirani po kriteriju najave Festivala i izvještavanja o održanome Festivalu. Kvalitativnom analizom iz novinskih članaka koji izvještavaju o održanome Festivalu izdvojeni su dijelovi teksta koji se odnose na izvedeni glazbeno-scenski projekt. Rezultati kvantitativnoga istraživanja prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2. Novinski članci o Festivalu iz lokalnoga tjednika „Posavska Hrvatska”

	2010.	2011.	2012.	2013.	2014.	2015.	2016.	2017.*	2018.
Najava Festivala	1	1	2	1	1	1	1	0	1
Izvještavanje o održanome Festivalu	1	1	1	1	1	1	1	0	1
Sveukupni broj članaka	2	2	3	2	2	2	2	0	2

Iz Tablice 2 vidljivo je kako lokalni tjednik „Posavska Hrvatska” kontinuirano i gotovo u istome opsegu objavljuje novinske članke o Festivalu, kako o najavi tako i o održanome događanju. Medijsko praćenje lokalnoga tjednika može se procijeniti kao zadovoljavajuće, no tekstovi su isključivo informativnoga karaktera. Slijedi prikaz tekstova koji opisuju svečani koncert otvorenja Festivala.

Primjer 1.

„Brodski harmonikaški orkestar ponovno je osvjetlao obraz i sebi i Slavonском Brodu, pokazavši se ne samo kao uspješan organizator uspješnog (sada drugog po redu) međunarodnog festivala harmonikaških orkestara, nego i uspješan sudionik. Bilo je to jasno već na samom, nadasve atraktivnom svečanom koncertu otvaranja 2. festivala...Iznenadjenje večeri bili su gosti iz sarajevskog ansambla Cabaret, šest mladih pjevača s muzičke akademije u Sarajevu, koji su uz BHO izveli nekoliko najpopularniji songova mjuzikla ‘Mamma mia’” (2.12.2011., god. XVIII, broj 48 (1001), str. 21; naslov: „Brodski harmonikaši ponovno osvjetlali obraz“, broj fotografija: 0).

* Međunarodni festival harmonike „Bela pl. Panthy” 2017. godine nije održan zbog tehničkih poteškoća uzrokovanih renoviranjem pozornice dvorane u kojoj se program Festivala odvija. Iako je organizator poslao službenu obavijest medijima o odgođi Festivala, lokalni tjednik „Posavska Hrvatska” tu obavijest nije obznanio.

Primjer 2.

„Festival je u petak otvoren svečanim koncertom domaćina, kojima su se pridružili i gosti iz sarajevskog ansambla ‘Cabaret’. Ista je ‘ekipa’ lani iznenadila publiku songovima iz mjuzikla ‘Mamma Mia’, a visoko podignuta ljestvica sada je dosegnuta zajedničkom izvedbom songova legendarne grupe ‘Queen’. Ova suradnja pripremljena je i ostvarena opet ‘na daljinu’ što je ponovno naišlo na odobravanja prepune Kazališno-koncertne dvorane.” (30. 11. 2012., god. XIX, broj 48, (1053), str. 17; naslov: „3. međunarodni festival ‘Bela pl. Panthy’“; broj fotografija: 1).

Primjer 3.

„Četvrti festival posvećen legendarnom Beciju otvoren je još jednom sjajnom suradnjom Brodskog harmonikaškog orkestra i studenata sarajevske Muzičke akademije, u izvedbi mjuzikla ‘Briljantin’...” (29. 11. 2013., god. XX, broj 48, str. 8; naslov: „Novosađani zadržali veliku nagradu“; broj fotografija: 1)-

Primjer 4.

„...BHO se ovom prilikom pretvorio u ‘Sanja Suarez bend’. Glazbeno-scenska adaptacija ‘Prljavog plesa’ ponovno je bila korak naprijed u suradnji Brodskog harmonikaškog orkestra ‘Bela pl. Panthy’ i Instituta za muziku, teatar i multimediju iz Sarajeva, kojima su se u plesnom dijelu pridružili sarajevski PK ‘Aster’ i brodski ŠPK ‘Astra’... Kao i prethodnih godina projekt je pripremljen ‘na daljinu’, uz stalnu suradnju autorskog tima, svaki je segment programa pripremljen zasebno, a da bi zasjaio na pozornici Kazališno-koncertne dvorane bile su dovoljne tek dvije zajedničke probe. Hrabro, no za ovaj tim već uobičajeno. Uostalom, brodskoj se publici sviđa krajnji rezultat što je pokazala punom dvoranom i višednevnom potragom za ulaznicom više...” (27. 11. 2015., god. XXII, broj 47 (1212), str. 16 ; naslov: „Od klasike do disca, od svirke do znanosti“; podnaslov: „Sanja Suarez bend“; broj fotografija: 1).

Primjer 5.

„Kao i prethodnih godina najveća je atrakcija ipak bio koncert svečanoga otvorenja, koji su priredili članovi BHO ‘Bela pl. Panthy’...u suradnji s Institutom za muziku, teatar i multimediju iz Sarajeva, ‘Trio+2’ bendom, plesnim klubom ‘Aster’ iz Sarajeva (op.a. – ovi dionici nisu nastupili na glazbeno-scenskoj adaptaciji mjuzikla ‘Annie’) te Športskim plesnim klubom ‘Astra’ iz Slavonskog Broda. ... publika u prepunoj Kazališno-koncertnoj dvorani dobila je priliku uživati u zanimljivoj glazbenoj i scenskoj izvedbi ove velike lakoglazbene uspješnice” (2. 12. 2016., god. XXIII, broj 48, str. 15; naslov: „Najbolji HKUD „Dinara” iz Livna“; broj fotografija: 1)

Primjer 6.

„Publiku je, dakako, i ove godine najviše zanimalo svečani koncert, pa kako svi zainteresirani nisu u petak mogli stati u dvoranu na svečanosti otvorenja,

otvorena je bila i generalna proba te organizirana pretpremijera, također pred punim gledalištem Kazališno-koncertne dvorane. Po tradiciji, Brodski harmonikaški orkestar, u suradnji sa sarajevskim Institutom za muziku, teatar i multimediju..., brodskim plesnim klubom Astra i bendom Maniacs, za ovu prigodu pripremaju prilagodbu nekog poznatog mjuzikla, a ove godine četrdesetak izvođača na sceni iznenadilo je publiku dinamičnom izvedbom velikog filmskog glazbeno-plesnog spektakla iz sredine osamdesetih, 'Flashdance'. Oduševljena publika mogla je na koncu zaključiti samo jedno: '... What a Feeling' i zapljeskati svim izvođačima..." (16. 3. 2018., god. XXV, broj 11, str. 15; naslov: „Dobri duh Becija Panthya“, podnaslov: „Flashdance... What a Feeling“; broj fotografija: 1)

Iz analiziranih novinskih članaka te prikaza tekstova koji opisuju svečani koncert otvorenja Festivala vidljiv je porast interesa tjednika „Posavska Hrvatska“ za informiranje javnosti što se očituje u povećanju teksta o svečanom koncertu otvorenja u kojemu se osim osnovnih informacija o dionicima pripreme programa svake godine pokušava sve više prenijeti atmosferu te doživljava publike. Dodavanje podnaslova za glazbeno-scenske adaptacije „Dirty dancing“ i „Flashdance“ ističu važnost ovog dijela programa u okviru manifestacije Međunarodnoga festivala harmonike „Bela pl. Panthy“. Vizualni dojam popraćen je svake godine s jednom fotografijom s koncerta otvorenja koja je u nekoliko primjera bila i jedina za cijelu manifestaciju.

Zaključak

U ovome radu promišljalo se o ulozi glazbenih manifestacija u izgradnji identiteta lokalne zajednice i to specifično na primjeru Međunarodnoga festivala harmonike „Bela pl. Panthy“ koji se održava u Slavonskome Brodu od 2010. godine. Prikazom jednoga od programa kao dijela manifestacije ukazano je da se inicijativom umjetnika iz dvije susjedne zemlje, serijom od šest glazbeno-scenskih projekata kreirala nova estetska vrijednost, koja je postala prepoznatljiv simbol međunarodne kulturne saradnje, u ovom slučaju Bosne i Hercegovine i Republike Hrvatske. Promišljajući o međunarodnoj kulturnoj suradnji važno je uočiti da bi svaka država pored pružanja adekvatne podrške umjetnicima, umjetničkome obrazovanju kadrova, menadžmentu u kulturi, tradiciji i očuvanju umjetničkoga naslijeđa, trebala posebno biti usmjerena na jačanje međunarodnih odnosa kao idealne platforme za promociju svoga kulturnoga identiteta.

Nadalje, rezultati istraživanja lokalnoga tjednika pokazali su da spomenuta međunarodna kulturna suradnja iz godine u godinu akcentuira interese prvenstveno lokalnoga stanovništva što su mediji u svojim izvještavanjima i prenijeli. No kako je sam Festival međunarodnoga karaktera neupitno je kako će dostupnost ovakvih manifestacija i informacija o njima, u današnje vrijeme iznimne rasprostranjenosti medija, biti omogućena puno većemu broju ljudi. Masovna

komunikacija glavna je zadaća masovnih medija, a sam Festival sa svojim neuobičajenim programom realiziranim kroz međunarodnu kulturnu suradnju plijeni sve veću pažnju iz godine u godinu. Stoga je očekivati da će interes medija za ovakve programe lako „lokalno” izmjestiti izvan svojih granica i hrabro utrti put oblikovanju identiteta u svrhu globalnih ostvarenja.

Literatura

- Bašić, Goran (2017). Multikulturalizam: kako dalje? Beograd. *Forum za sigurnosne studije*, 1 (1), (str. 33–43)
- Benoist, Alain de. Što je to identitet. Vijenac: književni list za umjetnost, kulturu i znanost, XXII (526), 1. svibnja 2014. (dostupno na: <http://www.matica.hr/vijenac/526/sto-je-to-identitet-23182/>), pristupljeno: 10. svibnja 2018.
- Dobrota, Snježana & Kušćević, Dubravka (2009). Glazbeni identiteti u kontekstu popularne glazbe. *Godišnjak Titius*, 2 (2), (str. 195–206).
- Ferović, Alma (2007). Pregled razvoja muzičkog teatra sa osvrtom na mjuzikl, *Časopis za muzičku kulturu Muzika* 30, (str. 86–92).
- Ganzl, Kurt (2001.) *Musicals*, London: Carlton Books Limited.
- Mayers, Reinhard (1999). *Temeljni pojmovi i teorijske perspektive međunarodnih odnosa*, Osijek, Zagreb, Split: Pan Liber
- Nuhanović, Sanja & Blekić, Gabrijela (2018). *50 godina Brodskoga harmonikaškoga orkestra*. Slavonski Brod: Brodski harmonikaški orkestar „Bela pl. Panthy“
- Ristivojević, Marija. (2009). Uloga muzike u izgradnji etničkog entiteta. *Antropologija muzike*. Beograd: Odeljenje za etnologiju i antropologiju Filozofskog fakulteta, 1(3), (str. 118–131)
- Skoko, Božo (2004). *Hrvatska: identitet, image i promocija*. Zagreb. Školska knjiga.
- Sokolović, Sandra & Santrač, Sandra (2013). Masmediji i perspektive kulturnog identiteta u globalnom društvu. *In medias res: časopis filozofije medija*, 2 (2), (str. 230–242).
- Šobe, Fransoa & Loren Marten (2014). *Međunarodni kulturni odnosi*, Beograd: Clio

THE ROLE OF INTERNATIONAL MUSIC PROJECTS IN SHAPING THE IDENTITY OF THE LOCAL COMMUNITY

The aim of the presented paperwork and research was to determine the role of music scene projects created by the international cultural co-operation of Croatian and BiH artists in shaping the identity of the local community, more specifically of the city Slavonski Brod. The emphasis of this paper was placed on musical-stage adaptations of musicals „Mamma mia“, „We will rock you“, „Grease“, „Dirty dancing“, „Annie” i „Flashdance“, created by artists of Croatia and BiH, presented as a part of the International Accordion Festival „Bela pl. Panthy „, held every year in Slavonski Brod (Republic of Croatia). Also, through this successful collaboration and these completed musical-stage projects and research results, the intention was to contribute to the cultural identity of the Festival as well as to the local community and to highlight that music projects are the ideal platform for creating image and forming the identity of each country.

Key words: international music project, identity of the local community, international cultural co-operation, International accordion festival

Габријела Грујић

Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Србија
gabrijela.grujic@mpn.gov.rs

ФОРМИРАЊЕ НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА ДЕЦЕ КРОЗ ТРАДИЦИОНАЛНЕ МУЗИЧКЕ АКТИВНОСТИ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Сажетак

Неговање националног идентитета је један од основних циљева васпитно образовног рада у предшколским установама како у Србији, тако и ван њених граница. За остваривање овог циља неопходно је познавање материјалне и духовне културе нације чији се идентитет жели формирати, али и разумевање његове улоге у читавом процесу дечјег развоја. Наредни редови доносе нешто више о томе колики је значај предшколске установе у овом процесу, као и који су то све облици традиционалних музичких активности који се могу реализовати у дечјем вртићу чији је циљ формирање националног идентитета код деце.

Кључне речи: национални идентитет, музичке активности, предшколска установа, традиција

Период живота у оквиру којег деца бораве у предшколској установи назива се и фазом раног детињства. Рано детињство се и са квалитативног и са квантитативног аспекта по много чему разликује од осталих фаза у развоју индивидуе. Кључне карактеристике ове фазе развоја су биолошки дефицит, пластичност, емоционалност, рањивост, чулност и егоцентричност (Каменов, Е., 1997). Дете у овом узрасту веома интензивно реагује на утицаје средине, како примарне тако и секундарне, те се тако постављају темељи његове личности и одређује правац у којем ће се оно развијати. Посебна пажња мора се обратити на саму средину и утицаје које дете добија из ње, било да је реч о породици као примарној средини или предшколској установи као секундарној средини у којој дете борави. Изражена осетљивост на утицаје средине оставља много простора за формирање личности детета, па самим тим и на формирање националног идентитета.

Сам појам идентитет, у психолошком смислу, одређује неку врсту различитости међу људима, али и доживљај себе као јединственог и трајног. Идентитет омогућава осећај спреге и континуитета између прошлости и онога што је било некада и садашњости, односно онога што је сада и што особа мисли да ће бити.

Појам идентитет може се односити на лични, али и на национални, етнички, културни, европски, визуелни, професионални и многе друге појавне облике идентитета. Када је реч конкретно о националном идентитету, он омогућава да се индивидуа осећа као своја међу својима, без обзира на препреке, тешкоће и изазове које припадност једној нацији носи.

Један од законом прописаних циљева васпитања и образовања јесте управо формирање ставова, уверења и система вредности, односно развој личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности држави Србији, поштовање и неговање српског језика и свог језика, традиције и културе српског народа, националних мањина и етничких заједница, других народа, развијање мултикултурализма, поштовање и очување националне и светске културне баштине (Закон о основама система образовања и васпитања, 2009, чл. 4). Из тога произилази да је идентитет у тесној вези са културом, етиком и традицијом. Међутим, све ово је врло апстрактно и неразумљиво деци предшколског узраста, па је утолико и теже развијати и неговати ове аспекте личности код њих.

Када је реч о култури, то је нешто на чему се константно ради и негује у васпитно-образовном процесу у предшколској установи. Оно што постане стил понашања и навика у раном детињству најчешће поприма трајни карактер, те је зато веома важно већ од малих ногу децу усмеравати ка пожељним вредностима. Уколико родитељи, пре свих, а затим васпитачи и други одрасли у дететовој близини формирају и развијају ставове и осећања детета према одређеним стварима, појавама и људима на адекватан начин, код детета се већ од најранијег узраста развија способност и вештина прихватања и уважавања других, без обзира на различитости у погледу боје, расе, културе, националне припадности и других разлика. Особе формираног и чврстог идентитета су стабилне, постојане, одолевају животним препрекама и управо зато се овоме треба посветити већ на раном узрасту. Узимајући у обзир да породица најчешће није у стању да обезбеди све неопходне услове који би позитивно утицали на све аспекте развоја, као одговор друштва јавља се институционално предшколско васпитање, а у неким изузетним случајевима оно је чак и замена за породицу. Предшколска установа је први организовани облик васпитно-образовног рада у који се дете укључује и у којем ће провести значајан део свог детињства и управо ту ће добити прву праву слику о различитости.

Функција дејег похађања вртића огледа се у задовољавању дејјих и друштвених потреба, као и остваривање њихових права која се огледају у

постојању средине која ће унапређивати физичко и ментално здравље деце, у којој ће се деца осећати прихваћена и вољена и у којој ће постојати најбољи услови за њихов раст, развој и учење које друштво може да им обезбеди (Грујић, Г., 2017).

У предшколској установи, кроз интерактивне односе са васпитачима и вршњацима, дете ступа у различите облике акција и интеракција које му омогућавају да стекне прва сазнања о начину живота самог друштва коме припада, али и прва сазнања о обележјима културе којој припада. Касније, на нешто старијем узрасту, али још увек на предшколском нивоу, друга деца из вртића постају веома снажно средство и снага за усвајање културног понашања.

За формирање националног идентитета, поред културе, веома је важна и традиција. Традиција је једна од основних карактеристика неког народа, лични печат и нешто по чему се један народ препознаје и разликује од других (Алтеров, М., 2016). Она обухвата различите видове изражавања народа, па се у том смислу јавља у виду песме, игре, књижевности, рукотворина и других видова стваралаштва. То је нешто по чему се народ препознаје, то је богатство ума и духа које му помаже да траје и опстаје. Најпознатији вид представљања традиције једног народа је игра и песма. Традиција српског народа богата је и неисцрпна ризница коју треба отварати, откривати, упознавати и као такву сачувати од заборава.

Традиција настаје усменим митолошким и укупним фолклорним стваралаштвом народа. Традиција је, као и култура, позната свим члановима одређеног друштва у оквиру којег се развија. Она представља и скуп вредности, идеја, норми и обичаја који су садржани у историјском памћењу, културном идентитету појединца, групе народа и човечанства. Поред језика и религије, традиција и обичаји представљају корен сваког народа.

Долазак модерног доба и нових генерација тежња да се иде у корак са савременим светом као да лагано потискује оно што им је у коренима. Традиција и обичаји никако се не смеју заборавити и потиснути и не треба их се одрицати јер чине интегративни део идентитета индивидуе без којег она не би била комплетна и стабилна личност. Када би се један народ одрекао својих обичаја то би у суштини значило да се одриче и својих предака, наслеђа и корена.

У оквиру традиције може се издвојити више њених елемената који су значајни за формирање националног идентитета у предшколској установи, а то су: народна игра, музички инструменти, народна ношња, традиционалне музичке игре, певање и слушање традиционалне музике и други елементи традиције.

Народна игра представља једну од главних карактеристика сваког народа. Кроз игру одређена етничка заједница испољава специфичности које је чине другачијом од других заједница. С обзиром на то да су у

нераскидивој вези са животом народа, оне осликавају његова стремљења, схватања и веровања која се заснивају на материјалној и духовној култури, те оне у суштини представљају дух народа.

За народну игру је карактеристично то да се естетска осећања изражавају покретом што за резултат има егзистирање народне игре и у времену и у простору. У прошлости је игра много више добијала на значају и представљала је обавезни део домаћег васпитања, те се учила уз обављање кућних послова, рад у пољу, чување стоке и сл. Осим тога, на прелима се поред народне игре учило и певање, свирање и други видови изражавања.

Свестрана примена народних игара у предшколском узрасту доприноси решавању различитих васпитно-образовних и здравствено-хигијенских задатака. Старе дечје игре које су се генерацијски преносиле сачуване су и данас и представљају снажно средство васпитања (Сикимић, Љ., 2003). У том смислу, деци се постављају захтеви за примену различитих облика кретања попут трчања, ходања, скакања и других покрета који воде ка развијању и неговању различитих облика кретања и одржавања нормалног стања апарата за кретање, али и бољем изражавању, лепшем певању, усвајању традиције свог народа и формирању комплетне личности уопште.

Најпрепознатљивији облик играња код српског народа је играње у колу. Игра у колу одвијала се само уз певање или уз певање и пратњу музике. У појединим крајевима очувало се и тзв. *џуво коло*, односно коло без музичке пратње и песме, а као такво познато је „*Гламочко коло*”. Поред основних облика играња, дакле поред отвореног и затвореног кола, на подручју Војводине очувале су се игре у тројкама или игре у пару.

Уколико се пажљиво анализира, за народна кола се може рећи да нема социјалније игре. Основа за ову тврдњу лежи у чињеници да је коло свима приступачно и као такво не познаје разлике у вери, сталежу, полу, као ни у годинама јер су у колу сви једнаки и равноправни. Коло је игра заједнице која спаја најразноврсније елементе и истовремено људе изједначава и мири. У прошлости коло је представљало изврсну прилику за испитивање снага и доказивање код момака који је снажнији и вештији, док су се девојке надметале у томе која је здравија и јака за послове у пољу и кући.

Бројне варијације на тему кола су доста присутне у васпитно – образовном раду са децом предшколског узраста и деца радо учествују у њима. Већ на најранијем узрасту деца се радо укључују у коло под називом „*Скаче врабац у колу*” или варијанта „*Скаче врабац у љољу*”.

Са старијим узрастом кола и народне игре се усложњавају јер деца сада већ могу да одговоре на теже задатке и захтеве. Тада се често, за погодне прилике и свечаности, припремају кореографије и народне игре као што су „*Ја ђосејах лан*”, „*Ја ђосејах лубенице*”, „*Разјранала јрана јорјована*”, „*Хајд’ ђоведи весело*” и многе друге (Јабланов, Н., 2009). Ове игре обично су део репертоара приредби које се организују у предшколској установи и тада

имају вишеструки значај. Пре свега веома су значајне за формирање националног идентитета код деце, али исто тако и за неговање истог код осталих учесника у приредби и код публике.

Коло може имати музичку пратњу, са или без инструмената (Грујић, Г., 2017). Најстарији облик музичке пратње представља ритам корака који је карактеристичан за игре на подручју Босне где играч мушког рода одређеним кратким фразама издаје наређења свим играчима у колу. Један од начина музичке пратње је и звекет накита, ћердана, чизме, огрлице или кецеље која је украшена дукатима. Музичка пратња може бити и сама песма која се пева уз играње тј. играње уз песму познато као *колање*.

Поред претходних начина пратње, коло може имати и инструменталну пратњу. На подручју Србије, као традиционални инструменти, издвајају се свирала (фрула), гајде, дудук, двојнице, окарина и тамбура самица као најстарији инструменти који се користе за играње уз инструменталну пратњу.

Израда инструмента зависи од краја у којем се он прави, односно од материјала који су у том крају заступљени. Поред подручја, важан је и временски период у којем се инструмент прави, па се тако нпр. труба израђује од коре дрвета и то само у пролеће, клепетаљке од кукурузовине у јесен, док су се свирале у централној и западној Србији правиле од дрвета шљиве, у Банату од багрема и сл. Инструменти које су израђивала деца биле су једноставне свирале или играчке које су производиле звук, прављени од материјала из природе. У предшколским установама се и данас са децом израђују једноставни инструменти од природних материјала или од рециклажног материјала и користе се током музичких активности. Најчешће су то разне звечке испуњене каменчићима, зрневљем и другим материјалима.

Овај вид музичких активности је такође веома значајан у формирању националног идентитета деце предшколског узраста.

Поред пратње за коло се традиционално користи и народна ношња. Српска народна ношња завређује истакнуто место у култури и традицији српског народа. Њена улога кроз историју је веома битна као симбол етничког идентитета, а истиче се и по ликовним и естетским вредностима. На сваком подручју, с обзиром на материјал за израду и украшавање одеће коју је средина пружала, затим на кројне облике и начин украшавања, као и на одевну традицију и културне слојеве, карактеристичан је основни тип ношње присутан у многим одевним и украсним варијантама.

Поред свих претходно наведених видова музичких активности, односно играња, свирања и певања значајних за формирање националног идентитета никако се не сме заборавити слушање музике.

Слушање музике заузима врло значајно место у свакодневном раду са децом и има велику улогу у формирању националног идентитета у предшколској установи. У оквиру слушања музике, како традиционалне тако и сваке друге музике, децу треба припремати да је слушају активно, са

пажњом и интересовањем. Слушање музике код деце развија позитивне емоције и проширује њихова музичка искуства.

Треба напоменути да није свака традиционална музика доступна деци за слушање. Приликом избора композиција традиционалне музике васпитач мора водити рачуна да она има уметничку вредност и да је примерена деčјем узрасту. Само композиција која поседује те елементе може деловати на дете и пробудити у њему осећања. На тај начин код деце предшколског узраста се формира укус и љубав према музици, али и интересовање за традицију и традиционалну музику.

Приликом слушања традиционалне музике врло су важни први утисци. Уколико се композиција свиди деци и уколико их она одушеви и пожеље поново да је чују већ је постигнут велики успех у неговању традиције и формирању националног идентитета. Свакој наредној сличној активност деца ће се радовати и приступаће јој са великим ентузијазмом што је нарочито важно за даљи континуирани и систематски рад на формирању националног идентитета. Уколико деца не одреагују позитивно на неке од првих активности на ову тему, резултата ће бити, али они неће бити импресивни. Међутим, то не треба да обесхрабри васпитача, већ треба да тражи узроке томе и пажљивије да приступи припреми за саму активност.

У предшколској установи обично се организују традиционалне музичке игре које обухватају више видова изражавања, односно истовремено и певање и играње. Активност се може чак организовати и тако да одређена група деце свира на инструментима. На тај начин су обухваћени готово сви видови музичких активности. Овде је заправо реч о музичким драматизацијама. Кроз овако сложен концепт традиционалних музичких активности снажно се утиче на формирање националног идентитета.

Музичке драматизације су игре врло сложеног карактера. Међутим, оне су уједно и најомиљеније игре за децу (Грујић, Г., 2017). У њима се комбинује приповедање и певање одређених улога, плес и инструментална музика. Музичка драматизација, као и остале игре, мора се добро осмислити и припремити. Васпитач мора прво одабрати интересантну причу у којој ће сва деца имати улоге. Једну групу могу чинити деца која ће певати, другу деца која ће представљати оркестар, док ће у трећој групи бити деца глумци. Пре него што се приступи самој драматизацији деца се морају упознати са текстом.

Музичка драматизација се може поделити на делове који се постепено уче, а касније се спајају у целину. Добро изведена музичка драматизација, уз традиционално декорисан простор, ствара слику која трајно остаје у сећању деце, што је од изузетног великог значаја за формирање националног идентитета код деце.

Музичка драматизација од великог је значаја за саму народну традиционалну игру, њено очување од заборавља, као и преношење на даље

генерације. У томе се издвајају обредне игре као најверификованије обележје постојања једног народа. Како су деца увек била уз одрасле, обредне игре временом су прешле у функцију дечје традиционалне игре са циљем да се деца забаве, играју и маштају, али и да истовремено негују своју традицију и национални идентитет. У том смислу издвајају се игре као што су Коледари, Краљице, Лазарице, Додоле и сличне.

Обред који се сачувао и до данашњих дана и који деца радо изводе јесте коринђање или коледовање. Овај обред типичан је за Војводину и изводи се на Бадње вече уочи Божића. Када падне вече деца у групама крећу од куће до куће певајући божићне песме и на тај начин домаћинима честитају Бадње вече. С обзиром да се велики празници обележавају и у предшколској установи, па тако и Божић, васпитачи често децу уче песмама за коринђање (пример 1).

Ја сам мала Јуца,
ујела ме куца,
за ногу, за руку,
дај ми газда јабуку!

Ја сам мали Ива,
трчим преко њива
њиве се зелене,
газде се веселе!

Пример 1. Традиционалне песме за коринђање

Утисци које дете стекне и доживи у раном детињству најдуже се задржавају у сећању. Због тога је веома битно да утисци о традиционалној музици које дете стиче буду снажни и дубоки. Родитељи пре свега, а одмах затим и васпитачи су особе које највише утичу на формирање музичког односа детета према ономе што је традиционална народна музика, а самим тим и на формирање националног идентитета који је њом обухваћен. Предшколска установа треба децу да припреми за живот у мултикултуралној средини јер једнообразност друштва више не постоји. Уколико дете расте са сазнањем да је различитост међу људима и децом богатство, онда ће оно услед таквих утицаја научити да у различитостима види и тражи идеје за разне видове стваралаштва (Марковић, М., Шаин, М., Ковачевић, И. и др., 2006). Друштвене средине данас осликавају суживот већег броја припадника различитих националности и зато се предшколским васпитањем и образовањем мора обухватити и интеркултурално образовање, али се не сме запоставити национални идентитет деце. Другим речима, деца треба да се усмеравају у том правцу да прихватање различитости не нарушава лични идентитет, односно да се прихватањем других који су различити од нас самих не угрожава индивидуалност и слобода воље већ да се на тај начин проширују видици и богати друштвени идентитет.

Социјализација деце у предшколској установи је веома важна јер се у њој кроз интеракцију деце, као и деце и васпитача, али и свих осталих који учествују у васпитно – образовном процесу, остварују утицаји који су јединствени и доприносе припреми и компетентности деце за живот у средини са различитим националностима, али са истовременом изградњом и формирањем њиховог личног националног идентитета. Васпитно – образовни процес у предшколској установи са овако дефинисаним циљевима и задацима изузетно је захтеван и од васпитача тражи посебну посвећеност и припрему. Међутим, оно што се добија као резултат оваквог рада је од непроцењиве вредности и вредан је таквог труда. Неговање националног идентитета у предшколској установи не може се одвијати изоловано. То значи да прве импулсе овакве врсте деца морају да добију још у породици већ од најранијих дана, а да се они даље надограђују у предшколској установи. Једино заједничким, усаглашеним деловањем породице и предшколске установе резултати неће изостати.

У противном, уколико ове две друштвене средине у којима дете највише борави нису усаглашене може доћи до озбиљне конфузије у животу деце. Такав исход засигурно никоме није циљ јер сви учесници васпитно – образовног процеса заједно чине једну целину, а то је заједница, односно друштво чији су чланови и деца и одрасли. Зато је ово тема која заслужује посебну пажњу како у породици, тако и у предшколској установи и читавом друштву.

Литература

- Алтеров, М. (2016): *Утицај традиционалне музике на децје музичко савараљаштво*. Београд: Учитељски факултет, дипломски рад.
- Грујић, Г. (2017): *Методички аспекти у музичком васпитању деце предшколској узраста*. Београд: Клетт.
- Јабланов, Н. (2009): *Заједно весело! Народне игре с певањем*. Београд. Креативни центар.
- Јанковић, Љ. и Д. (1934): *Народне игре*, Књига I. Београд: Просвета.
- Каменов, Е. (1997): *Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом*. Нови Сад: Одсек за педагогију Филозофског факултета и Републичка заједница виших школа за образовање васпитача.
- Марковић, М., Шаин, М., Ковачевић, И. и др. (2006): *Корак по корак 2*. Београд: Креативни центар.
- Сикимић, Љ. (2003): *Децје игре некад и сад*. Београд: Креативни центар.
- Службени гласник РС 72/2009: Закон о основама система образовања и васпитања.

SHAPING NATIONAL IDENTITY OF CHILDREN THROUGH TRADITIONAL MUSICAL ACTIVITIES IN THE PRESCHOOL INSTITUTION

Having children in pre-school institutions is important for the development of all aspects of the child's personality. In addition to greatly influencing the emotional, physical, cognitive and social development of children, the formation of the national identity of

children can be significantly influenced. All forms of educational work, especially musical activities, are important for the formation of the national identity of children. This professional paper speaks precisely about the importance of musical activities regarding the formation of the national identity of children in preschool institutions.

Key words: national identity of children, traditional musical activities, preschool institution

Милица З. Петровић

Студенткиња ДАС, Факултет музичке уметности,
Универзитет уметности, Београд, Србија
milica.z.petrovic@gmail.com

УТИЦАЈ МУЗИКЕ И ЦРКВЕНОГ ОКРУЖЕЊА НА УСВАЈАЊЕ ВЕРСКИХ САДРЖАЈА И РАЗВИЈАЊЕ МУЗИЧКОГ И РЕЛИГИОЗНОГ ИДЕНТИТЕТА

Сажетак

Музика је неодвојиви део људског живота, те психолози Ерик Кларк, Никол Дибен и Стефани Питс истичу да је сваки човек ангажован у неки музички чин (компоновање, извођење, слушање), што према мишљењу психолога Рејмонда Мекдоналда, Дејвида Харгривса и Дороти Мијел највише утиче на лични идентитет и његов развој. Поред поменутих психолога, у раду су разматрани и концепт Цона Слободе о квалитету неизрецивости музике и концепти колективне меморије Валтера Онга и Џејмса Верча. Предмет овог рада јесте утицај музике и црквеног окружења на усвајање верских садржаја и развијање музичког и религиозног идентитета заједница православних дејчјих црквених хорова у Београду. Стога ће бити разматрана својства колективне меморије, а посебна пажња је посвећена агрегативности и аналитичности као аспектима колективне меморије типичне за српску православну цркву и видовима њиховог испољавања у савременој пракси православних дејчјих црквених хорова у Београду. Кроз партиципаторску активност у дејчјем хору али и колективним учествовањем хора на богослужењу деца постају део веће заједнице – српске православне црквене заједнице. Певањем литургије и богомољачких песама деца граде и свој национални идентитет јер усвајају старе музичке образце и формуле типичне за ово поднебље. Истовремено, захваљујући квалитету неизрецивости коју музика поседује, свако дете је у стању да оствари трансцендентну везу са богом и да спозна верске догме које није могуће у потпуности објаснити речима. Чланови дејчјег црквеног хора редовним доласцима на пробе, и активним вођењем црквеног живота усвајају знања из области попут музике, естетике, религије, националне историје (музике), народних обичаја, градећи и формирајући индивидуални, музички, религиозни, али и колективни идентитет.

Кључне речи: музика, идентитет, религија, неизрецивост

Увод

Музика је неодвојиви део људског живота. Сваки човек је укључен у неки музички чин, било као слушалац (класичног/рок/џез концерта у концертној дворани или емитованог на радијском/телевизијском програму), као извођач (професионалац, аматер музицирање за себе током обављања кућних послова, и тако даље) или као композитор (експерт, аматер, народни певач). Поред тога, извођење музике (свирање и певање) може имати терапеутског дејства на оне који практикују ту активност, јер је према речима психолога Ерика Кларка (Eric Clarke), Никол Дибен (Nicola Dibben) и Стефани Питс (Stephanie Pitts), „музика одавно препозната као моћно средство које изазива емоционалне реакције“,¹ и као канал који омогућава њихово артикулисање.

Као што поменути аутори истичу, „стварање музике може донети унутрашње испуњење због великог броја психолошких разлога“. Наиме музика иницира снажна емоционална искуства, даље „она омогућава низ позитивних социјалних интеракција“ попут „групне припадности, сарадничке активности и социјалне кооперације“, а веома је значајно и то што музика „може да игра важну улогу у конструкцији и одржавању идентитета“.² Може се закључити да музика има значајну функцију у интегрисању појединца у групу, као и у изградњи личних ставова. Поред тога, музика је одувек имала истакнуту улогу у ритуалима, обичајима и церемонијама, а њено психолошко дејство на људе им је омогућавало да остваре и оснаже међусобну везу у друштвеној заједници.

То се постиже захваљујући томе што музика поседује особину изражавања неизрецивости која није преводива у говорне, описне и дефинисане структуре. Мишљење психолога Џона Слободе (John Sloboda) је да се јаз између неизрецивости и појмовног предоченог знања у виду исказаног говора најбоље уочава у богослужењу. Разлог томе је што је „у срцу многих богослужења осећај бити у присуству нечега што је изван људских концепата“ објашњиво, као и то да се „у приближавању објеката богослужења ми приближавамо ономе што је на граници нашег разумевања“.³ Ипак, истиче

¹ Eric Clarke, Nicola Dibben and Stephanie Pitts (2010). *Music and Mind in Everyday Life*, Oxford: Oxford University Press, 6. То је због тога што се кроз свирање неког инструмента ангажује моторична функција, као и когнитивне функције у мозгу а „сам чин певања“, како аутори наглашавају „укључујући намерно дубоко дисање, које повећава мускулаторни тонус повезан са стајањем, и концентрацију потребну за праћење речи и музике, [...] помаже људима да се носе и превазиђу јаке, негативне емоције“. Дакле, с једне стране, извођење музике може да помогне при савладавању тешких ситуација у животу, с друге стране музика може донети бенефита и онима који нису суочени са тешким одлукама и бурним осећањима.

² Исто, 19–20.

³ John Sloboda (2005). *Exploring the Musical Mind*, New York: Oxford University Press, 351.

Слобода „нити је објекат богослужења, нити активност богослужења нама страна” јер се у богослужењу налази испуњење које је спознато кроз неизрециву суштину људског искуства бога.⁴ Дакле, музика својом неизрециивошћу која непосредно допире до свакога омогућава сазнавање, разумевање и прихватање комплексних верских догми. Због тога што је певањем од стране свештеника, ђакона, (дечјег) црквеног хора (ако делује при том храму) и пастве прожет цео религиозни чин служења српске православне литургије, може се сматрати да је музика од круцијалне важности за усвајање религиозних веровања, грађења личног и колективног идентитета и остваривање повезаности са Богом.

Предмет овог рада јесте утицај музике и црквеног окружења на усвајање верских садржаја и развијање музичког и религиозног идентитета заједница православних дечјих црквених хорова у Београду. Стога ће бити разматрана својства колективне меморије, као и на који начин се знања битна за одржање неке друштвене заједнице преносе и чувају. Посебна пажња биће посвећена агрегативности и аналитичности као аспектима колективне меморије типичне за српску православну цркву и видовима њиховог испољавања у савременој пракси православних дечјих црквених хорова у Београду.

Утицај музике на колектив у богослужбеном контексту

Ерик Кларк, Никол Дибен и Стефани Питс истичу да музика има моћ да „утиче на физички покрет и да структурише време, дозвољавајући синхронизацију колективног понашања” што може довести „унапређењу социјалног повезивања”.⁵ У српским православним богослужењима музика има веома важну функцију, будући да је као што је већ поменуто, литургија и музички и религиозно чин. Дакле, појање свештеника, хора и пастве сигнализира почетке и крајеве делова литургије, али и омогућава већ поменуто синхронизацију колективног понашања, јер верници прате редослед сегмената богослужења остварујући индивидуалну везу са Богом, али се и повезују у колектив који формира свештенство и други припадници црквене заједнице.

Употреба музике у религијским обредима је важна како истичу претходно поменути психолози јер, за разлику од говора, музика омогућава истовремено „великим групама људи да учествују у стварању музике [...] промовишући кохерентно понашање” и „дозвољавајући координисану колективну акцију”.⁶ Аутори заступају мишљење према којем колективно извођење музике утиче на конституисање религијске заједнице. Њиховом гледишту придружује се и Слобода који истиче да „у скоро свакој религиозној

⁴ Упор. John Sloboda (2005). *Exploring the Musical Mind*, New York, Oxford University Press: 351.

⁵ Eric Clarke, Nicola Dibben and Stephanie Pitts (2010). *Music and Mind...* нав. дело, 104.

⁶ Исто.

традицији постоји представа о богослужбеној заједници⁷ у којој музика има значајну улогу, јер је молитва колектива интензивнија од индивидуалне молитве. Може се закључити да мада „музика не може, у себи и од себе да створи [богослужбену] заједницу”,⁸ она јесте кључна за њено конституисање и одржавање, јер усмерава пажњу верника на правилно усвајање религиозних догми представљених на литургији.

Захваљујући свом квалитету неизрецивости који поседује, музика омогућава верницима да спознају трансцендентну повезаност са богом – искуство које је иначе немогуће објаснити речима. Томе доприноси и структура музичких форми, која је веома слична говорном језику, сматра Слобода, због постојања поновљених сегмената, а пре свега јер се одвија у времену. Стога музика сугерише да нешто саопштава усмеравајући пажњу верника на само актуелно искуство осећања у његовом телу и души, које не може бити у потпуности описано речима. Слобода сматра да та „моћ музике да привуче нашу пажњу на наше сопствене сензације и да нас охрабри да их размотримо као значајне [...] има очигледну сврху у богослужењу”, јер „многе традиције богослужења охрабрују развој пријемчивости и спремност [верника] на то да им се [бог] обрати”⁹ кроз неки вид искуства, али веома ретко кроз говорни језик, већ пре кроз неко трансцендентно искуство неописиво лингвистичким језиком.

Управо је зато важан Слободин концепт о неизрецивости музике, према којем музика не изражава неке конкретне лингвистичке структуре, те чини људе пријемчивијим за трансцендентна религијска искуства. У српском православном богослужењу, музика говори много тога, јер у себи носи наталожене слојеве колективног знања. Захваљујући појању одломака из литургије и певању духовних песама чланови дечјих црквених хорова стичу музичко, етичко, естетско, традиционално и религијско знање и развијају музички и религијски идентитет.

Колективна меморија, психологија и лингвистика

Студије у психологији које се баве начином на који меморија функционише биле су једна од централних тема више од века, међутим те студије су се углавном бавиле испитивањем индивидуалне меморије.¹⁰ С друге стране,

⁷ John Sloboda (2005). *Exploring the Musical Mind...* нав. дело, 358.

⁸ Исто.

⁹ Исто, 351. Према Слободином мишљењу ангажман у заједничком стварању музике „може да доведе учесника у посебно стање односа према другима”, јер „музика има тенденцију да контролише [...] порасте и падове емоционалног одговора према музици у телима људи”, који ће се разликовати у нијансама емоционалног набоја сваког појединца. Исто, 358.

¹⁰ Проучавање индивидуалне и колективне меморије захтева два различита приступа. Наиме, индивидуална меморија се у психологији проучавала у лабораторијским

колективно сећање једне групе људи није било толико у фокусу истраживача. Ипак, данас су разне истраживачке традиције заинтересоване за испитивање ове области.

Многи истраживачи сматрају да „колективно сећање може једино бити схваћено као део веће слике”,¹¹ истиче антрополог Џејмс Верч (James V. Wertsch).¹² Та слика је „уобичајено формулисана у условима конфликта и преговарања” истиче аутор, а не на основу блискости тачне репрезентације прошлости јер је то у функцији „обезбеђивања употребљиве прошлости која служи неком [политичком] пројекту идентитета,” за који тачност може бити од „секундарног значаја и може бити жртвована зарад других функција”.¹³ С друге стране, колективно сећање може бити у служби одржања идентитета одређене заједнице кроз понављање и промовисање већ стеченог етичког, естетичког, практичног и религијског знања. Као што психолог Дејвид Рубин (David C. Rubin) примећује, да за разлику од традиција које познају писмо, усмене традиције примарно зависе од колективне меморије која је од суштинског значаја за њихов опстанак. Стога, он сматра да анализом дугих периода усмене трансмисије, као и емпиријским истраживањем исте може да се стекне увид у начине коришћења меморије.¹⁴

Попут Дејвида Рубина, лингвиста Валтер Онг (Walter Ong), стручњак из друге дисциплине, дао је свој допринос овој области. Наиме, он се бавио детаљном анализом на које се све начине преноси људско знање у зависности

условима где је била могуће контролисано експериментисање, и акценат је био на индивидуалним менталним процесима. Ипак, за проучавање колективне меморије веома је битно за истраживача да има увид и у „ширу слику”, односно у друге релевантне контексте, попут друштвено-политичког уређења система, економског статуса, и тако даље. Разлог за то лежи у тенденцији студија колективног памћења које се фокусирају на то како је памћење део сложених процеса као што су преговарање идентитета групе, што је и условило гледиште да је памћење „борба и преговарање у друштвеним и политичким сферама”. Због тога се проблематика тачности и истинитости прошлости и традиције налази на секундарној позицији. Упор. James V. Wertsch (2009). *Collective Memory*. У: Pascal Boyer and James V. Wertsch (ed.) *Memory in Mind and Culture* (117–137), New York: Cambridge University Press, 124.

¹¹ James V. Wertsch (2009). *Collective Memory*. У: Pascal Boyer and James V. Wertsch (ed.) *Memory in Mind and Culture* (117–137), New York: Cambridge University Press, 123.

¹² Џејмс Верч наводи прву линију истраживања на челу са Дејвидом Мидлтоном (David Middleton) и његовим колегама која заступа став да „сећање често пада у контексту дискурзивног преговарања социјалних разлика и идентитета”, док друга линија истраживања забринута за јавну меморију на челу са Џоном Боднаром (John Bodnar) „види сећање као део никада завршиве борбе између официјалне културе и народне културе у друштву”. James V. Wertsch (2009). *Collective Memory*, нав. дело, 123.

¹³ Исто.

¹⁴ Упор. David C. Rubin (2009). *Oral Traditions as Collective Memories: Implications for a General Theory of Individual and Collective Memory*. У: Pascal Boyer and James V. Wertsch (ed.), *Memory in Mind and Culture*, (173–287), New York: Cambridge University Press, 273.

од проналажења и употребе одређеног технолошког достигнућа, која су према његовом закључку, једном остварена у одређеној људској заједници заувек мењала когницију њених припадника. Он је направио разлику између примарно усмених заједница, култура која познају писмо и секундарно усмених друштвених заједница које настају у савременом добу захваљујући употреби медија у којима доминира писмо (штампа), али и усмених медија (телевизија, радио).¹⁵

Као и Онг, Дејвид Рубин истиче да се у усменом преношењу знања „апстрактна мисао илуструје употребом конкретне”,¹⁶ као и да не постоји права верзија неке форме исказане усменим путем, већ да постоји много варијанти. Он наводи да се у когнитивној психологији за опис такве организације елемената користи Бартлетова (F. C. Bartlett) формулација *шеме* карактеристичне за одређени жанр у којој је типизиран ритам, поезија, имажинација и значење.¹⁷ Тако, на пример „још неписмена деца могу да користе усмену традицију за памћење, јер не могу да се ослоне на писање,” мада „чак и одрасли користе песму или поезију као средства памћења”,¹⁸ истиче Дејвид Рубин.

¹⁵ Валтер Онг је у својој књизи *Усменост и писменост: технолојизација речи* (1982) аналитичким путем закључио да „психодинамика” примарне усмености подразумева одређене карактеристике које омогућавају стицање, чување и преношење знања неопходног за одржање и даљи живот одређене људске заједнице. Одлике „психодинамике” примарне усмености су: адитивност; агрегативност а не аналитичност; редундантност; конзервативност или традиционализам; блискост људском свету; агонички карактер; емпатичност и партиципаторност, а не објективна дистанцираност; хомеостатичност; ситуационост а не апстрактност.

Проналазак технологије писма, утицао је на постепену и неповратну промену човекове свести и когниције, јер текст фиксира и детерминише људске мисли у визуелно поље. Више о томе видети у: Walter J. Ong (2005). *Orality and Literacy, The Technologizing of the Word*, London and New York: Taylor & Francis e-Library. Наиме, писмо даје субјекту слободу да врши експерименте и чува њихове резултате у запису, дефинише знање у виду нових шема и шаблона, који нису условљени карактеристикама примарне усмености, као и да с дистанце објективно анализира (свој) текст. Упор. Милица Петровић, (2016). Секундарна усменост у савременој пракси православних дечјих црквених хорова, (мастер рад, Факултет музичке уметности, рукопис код аутора). 18–19.

У XX веку употреба технолошка достигнућа, попут телевизије и радија, такозваних усмених медија, као и штампаних медија довели су до појаве секундарне усмености која синтетиче карактеристике примарне усмености и писмености и постоји истовремено са писменошћу.

¹⁶ David C. Rubin (2009). *Oral, Traditions as Collective Memories: Implications for a General Theory of Individual and Collective Memory*. У: Pascal Boyer and James V. Wertsch (ed.), *Memory in Mind and Culture*, (173–287), New York: Cambridge University Press, 273–274.

¹⁷ Упор. David C. Rubin (2009). *Oral, Traditions as Collective Memories...* нав. дело, 275.

¹⁸ David C. Rubin (2009). *Oral, Traditions as Collective Memories...* нав. дело, 276.

У том смислу значајна је и већ поменута лингвистичка теорија Валтера Онга. Мада Онг није детаљно објаснио одлике секундарне усмености, из његове теорије се може закључити да се аналитичким приступом могу извести карактеристике секундарне усмености типичне за појединачну друштвену заједницу на одређеном географском простору у којем делују одређени културне и економске прилике.¹⁹ У том смислу занимљиво је мишљење Џејмса Верча који сматра, ослањајући се на Бартлета, да свака заједница има свој шаблон који јој омогућава да сачува прикупљено и селековано знање као неопходно за даљи опстанак тог друштва. Ипак, припадници те културе нису свесни транспарентних средстава којима се служе, јер она „нису доступна когнитивној рефлексiji оних који их користе”,²⁰ већ су употребљена неаналитички и ненамерно. Мада Џејмс Верч првенствено говори о наративним шаблонима који према његовом мишљењу „делају као непримећени, али ипак веома моћни коаутори”²¹ приликом покушаја сазнања праве истине о догађајима из прошлости, може се говорити о постојању шаблона и у усменим и у писаним трансмисијама. Аутор примећује да шематски наративи конзервирају колективно сећање „чинећи га веома отпорним на промену”,²² али та особеност није непозната ни усменој трансмисији знања у примарно усменим заједницама.²³ Стога се може извести закључак да постоје бартлетовским језиком речено, одређени шаблони или шеме карактеристичне за усмену и/или писмену трансмисију знања који делујући несвесно на когнитивне процесе омогућавају одржавање колективног сећања и утичу на формирање идентитета појединаца унутар неке заједнице.

¹⁹ Приликом истраживања за потребе писања мастер рада Секундарна усменост у савременој пракси православних дечјих црквених хора, одабране су следеће карактеристике „психодинамике” Онгове примарне усмености које су разматране у контексту секундарне усмености, а то су: агрегативност, аналитичност, конзервативност или традиционализам, емпатичност и партиципаторност, дистанцираност, хомеостатичност, ситуационост. Њихове одлике прилагођене су контексту активне праксе дечјих црквених хора у Београду, те су изведене следеће особине секундарне усмености: агрегативност и аналитичност; примена савремених технологија и традиционализам; хомеостатичност; партиципаторност и ситуационост. Приликом анализе рада дечјих црквених хора у обзир је био узет однос према богослужбеним и духовним текстовима, затим релације између текста и музике, начин учења песама, однос према савременим технологијама, као и богослужбени контекст. Више о томе у: Милица Петровић, (2016). Секундарна усменост у савременој пракси православних дечјих црквених хора, (мастер рад, Факултет музичке уметности, рукопис код аутора).

²⁰ James V. Wertsch (2009). *Collective Memory...* нав. дело, 130.

²¹ Исто.

²² Исто.

²³ Више о томе у Walter J. Ong (2005). *Orality and Literacy...*, нав. дело.

За чланове дечјих црквених хорова веома је важна употреба и писмених и усмених шаблона памћења, будући да због узраста има много и литерарно и музички неписмених чланова. Поред тога, за певање у дечјем црквеном хору није неопходна музичка писменост. С друге стране, диригенти, музички професионалци често се опредељују за учење музичких садржаја по слуху, те се и диригенти и литерарно писмена деца ослањају на записане/штампане текстове духовних песама или одломака из литургије који се уче. Такође, није реткост да диригенти уопште немају ноте, јер су мелодије научили у цркви, те и чланови дечјег хора усвајају духовну музику усменим путем, типичном трансмисијом знања за ова подручја од вајкада. Дакле, музички садржаји које деца усвајају богати су талозима вишевековног колективног сећања, односно агрегативним слојевима, и утичу на формирање индивидуалног, музичког, религиозног и колективног идентитета.

Агрегативност и аналитичност као својство колективне меморије

У претходном поглављу дискутовано је о колективној меморији и постојању образаца и шема које служе као средства за памћење. С тим у вези, биће разматрана с једне стране агрегативност, а с друге стране аналитичност као својство колективне меморије. Наиме, агрегат јесте сложена целина сачуваног и прикупљеног битног колективног сећања и знања, које се у виду шема и шаблона (који образују блокове) чува сталним понављањем у једној заједници. Супротно агрегативности, аналитичност одликује развој апстрактног мишљења индивидуе, критички и објективистички приступ.

Приликом анализе активне праксе дечјег црквеног хорског певаштва утврђено је да су агрегативност и аналитичност испољене: у контексту богослужења, на нивоу литургијских текстова, мелодија које се користе при појању, текстова духовних песама отпеваних за време дељења нафоре, мелодијама на које се певају духовне песме, које могу бити народне и црквене.²⁴ У богослужбеним мелодијама и текстовима, као и у текстовима и мелодијама духовних песама уочавају се, бартлетовском терминологијом говорећи, шеме и шаблони који служе конзервирању и чувању колективног знања српске православне црквене заједнице. У један од тих шаблона спада и црквенословенски језик руске редакције, који представља стандард у богослужењу у српским православним црквама од XVIII века. То је један од блокова агрегата у којем се чувају посебна знања важна за опстанак српске православне црквене заједнице са којим се сусрећу чланови дечјих црквених

²⁴ Више о аспектима секундарне усмености заступљеној у савременом српском православном дечјем црквеном хорском певаштву видети у: Милица Петровић, (2017). Онгова теорија секундарне усмености и савремена пракса православног дечјег црквеног хорског певаштва – студија случаја, Зборник матице српске за сценске уметности 57, 65–83.

хорова при усвајању литургијских одломака и при одласцима на бого-служења.

Други аспекти агрегативности везују се за мелодије које се поју на литургији, а које припадају црквеним гласовима. Наиме, сваки глас поседује типичне мелодијске обрасце и формуле. Како музиколог Ивана Перковић објашњава „напеви су сачињени од одређеног броја мелодијских одсека (чији број није исти у сваком гласу нити у сваком начину) који се подударају са текстуалним фразама”.²⁵ Међутим, „број текстуалних фраза у оквиру различитих песама у једном гласу није једнак броју мелодијских одсека”,²⁶ стога долази до понављања истих, најчешће по утврђеном редоследу. На пример, мелодије самогласног I гласа сачињене су од четири мелодијска одсека (A, B, C и F), који имају релативно висок степен правилности у појавности у напевима (Видети пример број 1).²⁷

Пример број 1: самогласни I глас

Пример број 1а) Табела 1: Карактеристике мелодијског одсека самогласног I гласа (Перковић–Радак, 2004)

одсек	иницијалис*	финалис	амбигус*	мелодијска доминанта	алтеровани ступњевни*	формула 169
A	(f), g, b, c	b	(f) g-c	b	III ^b , IV [#]	
B	(f), g, a, b, (c)	g	(f) g-c (d)	c	III ^b , IV [#]	
C	(f), g, (a), b, (c)	g	f-b (c. des/d)	g	III ^b	
F	(f), g, (a), b, c	g	(e) f-d	c	III ^b , IV [#]	

²⁵ Ивана Перковић-Радак (2004). Музика српског Осмогласника између 1850. и 1914. године, Београд: Факултет музичке уметности, 134.

²⁶ Исто.

²⁷ Више о карактеристикама сваког начина, гласа, мелодијским обрасцима и формулама у: Ивана Перковић-Радак (2004). Музика српског Осмогласника..., нав. дело.

Религиозна музика и идентитет

Многи стручњаци из разних области попут већ поменутих психолога Ерика Кларка, Никол Дибен и Стефани Питс се слажу да ангажовањем у неким од три музичке активности – слушање, извођење, комоновање – може да помогне при конструисању, конституисању и одржавању индивидуалног, колективног, етничког, националног, културног идентитета, јер музика може да буде извор и/или пратња снажног и одређеног емоционалног искуства за многе људе.²⁸ То је зато што она може да буде један од начина на који људи уче о вредностима и нормама прикладним одређеној култури.

Психолози Рејмонд Мекдоналд (Raymond MacDonald), Дејвид Харгривс (David Hargreaves), и Дороти Мијел (Dorothy Miell) у поглављу под називом „Музички идентитети” дискутују о важности музике за људско друштво, као и на које све начине је она присутна у друштву. Аутори предлажу да с обзиром на важну улогу која је музици дата она „утиче како ми видимо себе и како успостављамо везу са светом око нас”.²⁹ Њихова заједничка теза се може свести на то да инволвираност у музички чин (слушање извођење, компоновање) највише утиче на лични идентитет и његов развој, јер музика игра „фундаменталну улогу у развоју, трансформацијама и одржавању наших личних идентитета”.³⁰

Као пример за то, Рејмонд Мекдоналд, Дејвид Харгривс и Дороти Мијел укратко представљају бројна истраживања која су спроведена у области психологије и социологије која сугеришу да је музика најважнија рекреативна активност ради задовољства у којој су млади људи ангажовани. Она може да представља 'беџ идентитета', то јест да уједињује групе младих људи који дели исти музички укус, као и да представља важан фундаментални део идентитета током целог живота, те не чуди што је Тиа де Нора (Tia De Nora) из социолошке перспективе демонстрирала да музика може бити важан део свакодневног живота и да је веома битна за конструкцију селфа.³¹ Тако се бенефит музицирања у ком људи различитих друштвених статуса учествују у заједничком стварању музике огледа у „нуђењу посебно снажне прилике за одржавање националног, културног и етничког идентитета”, јер „свако колективно стварање музике захтева координацију и синхронизацију групе људи, и стога одређује у музичким процесима солидарност које групни

²⁸ Упор. Eric Clarke, Nicola Dibben and Stephanie Pitts (2010). *Music and Mind...* нав. дело, 107.

²⁹ Raymond MacDonald, David Hargreaves and Dorothy Miell (2008). *Musical Identities*. У: Susan Hallam, Ian Cross, and Michael Thaut (Ed.), *Oxford Handbook of Music Psychology*, (462–470), Oxford – New York: Oxford University Press, 462.

³⁰ Исто.

³¹ Упор. Tia De Nora (2000). *Music in Everyday Life*, Cambridge: Cambridge University Press.

идентитет подразумева³² истичу Ерик Кларк, Никол Дибен и Стефани Питс.

Дакле, певањем у дечјим црквеним хоровима деца кроз упознавање са музиком типичном за српска православна богослужења и учествовањем на литургијама спознају свет. Наиме, литургија заузима важно место у свакодневном животу православаца, и музика представља пут спознаје света. Тако, за децу од малих ногу појање има важну улогу у праћењу и/или изазивању јаких емоционалних набоја током присуствовања и учествовања на богослужењима. Поред тога, редовним ангажманом у хорском певању на пробама, за децу певање у дечјем црквеном хору постаје бец, односно обележје идентитета са којим се поистовећују. Стога не чуди што музика има фундаменталну улогу у конституисању, развоју и одржавању музичког, индивидуалног, колективног, религијског идентитета у заједницама дечјих црквених хорова.

Закључак

Дакле, може се закључити да деца која су чланови дечјих црквених хорова граде свој индивидуални и групни идентитет захваљујући редовним присуствовањем пробама, учењем нових одломака из литургије или духовних песама које имају прилике да певају на недељној литургији. Кроз активност у дечјем хору али и колективним учествовањем хора на богослужењу деца постају део веће заједнице – српске православне црквене заједнице. Као што је већ наглашено, музика не може да створи заједницу, али може да буде одлучујући фактор у њеном конституисању и одржавању. Певањем литургије и духовних песама деца граде и свој национални идентитет јер усвајају веома старе музичке обрасце и формуле које су типичне за ово поднебље, а чија је структура дијаметрално супротна народној и уметничкој музици западне Европе. У српским православним црквама музика представља важно мнемотехничко средство за трансмисију колективног знања, која се и данас у доба високотехнологизоване културе често и даље одвија усменим путем. Кроз агрегативност црквенословенског језика руске редакције, црквених гласова, музичких формула и образаца, деца усвајају истине спознате током времена и сачуване као важне за одржање идентитета српске православне заједнице. Истовремено, захваљујући квалитету неизрецивости коју музика поседује, свако дете је у стању да оствари трансцендентну везу са богом и да спозна верске догме које није могуће у потпуности објаснити речима.

³² Eric Clarke, Nicola Dibben and Stephanie Pitts (2010). *Music and Mind...* нав. дело, 109.

Литература

- Clarke, Eric, Nicola Dibben and Stephanie Pitts (2010). *Music and Mind in Everyday Life*, Oxford: Oxford University Press.
- De Nora, Tia (2000). *Music in Everyday Life*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MacDonald, Raymond, David Hargreaves and Dorothy Miell (2008). Musical Identities. У: Susan Hallam, Ian Cross, and Michael Thaut (Ed.), *Oxford Handbook of Music Psychology*, (462–470), Oxford – New York: Oxford University Press.
- Ong, Walter J. (2005). *Orality and Literacy, The Technologizing of the Word*, London and New York: Taylor & Francis e-Library.
- Перковић-Радак, Ивана (2004). Музика српског Осмогласника између 1850. и 1914. године, Београд: Факултет музичке уметности.
- Петровић, Милица (2017). Онгова теорија секундарне усмености и савремена пракса православног децјег црквеног хорског певаштва – студија случаја, Зборник матице српске за сценске уметности 57, 65–83.
- Петровић, Милица (2016). Секундарна усменост у савременој пракси православних децјих црквених хорова, (мастер рад, Факултет музичке уметности, рукопис код аутора).
- Rubin, David C. (2009). Oral Traditions as Collective Memories: Implications for a General Theory of Individual and Collective Memory. У: Pascal Boyer and James V. Wertsch (ed.), *Memory in Mind and Culture*, (173–287), New York: Cambridge University Press.
- Sloboda, John (2005). *Exploring the Musical Mind*, New York, Oxford University Press.
- Wertsch, James V. (2009). Collective Memory. У: Pascal Boyer and James V. Wertsch (ed.) *Memory in Mind and Culture* (117–137), New York: Cambridge University Press.

THE INFLUENCE OF MUSIC AND CHURCH SURROUNDING ON ADOPTING RELIGIOUS CONTENT AND DEVELOPING MUSICAL AND RELIGIOUS IDENTITY

Music is part of human life and has influence on personal identity and it's growth. In this study it was discussed the influence of music and church surrounding on adopting religious and developing musical and religious identity in orthodox children's church choirs in Belgrade. The characteristics of collective memory were analyzed, with special regard to the aggregative and analytic aspects of collective memory typical for Serbian Orthodox church and present in practice of children's church choirs. Trought activity in children's choir and collective participation on liturgy children become a part of bigger community – Serbian Orthodox church community. Children are building their national identity, as well by adopting musical patterns and formulas typical for this geographical area. At the same time, thanks to quality of ineffable of music, each child is able to achieve transcendent connection with the god and adopt religious truths which is not possible to verbalize completely.

Key words: religious identity, collective memory, Serbian Orthodox church, children's church choirs, national identity

Ана Ђорђевић

Школа за музику и позориште,
Универзитетски колеџ Корк, Ирска
anadj91@gmail.com

ЈУГОСЛОВЕНСКИ ИДЕНТИТЕТ У МУЗИЦИ ПАРТИЗАНСКОГ РАТНОГ СПЕКТАКЛА

Сажетак

У овом раду покушаћу да представим механизме помоћу којих су композитори и редитељи филмова партизанског ратног спектакла југословенске кинематографије музиком приказивали елементе југословенства и тако конструисали специфичан музички наратив филмова овог жанра. У питању су филмови у којима су екранизоване немачке офанзиве у Другом светском рату.

Теоретску базу истраживања овог рада чине социолошке и музиколошке студије Н. Звијера, Адорна и Ајсера, Н. Даковић, П. Марковића. У раду су комбиновани различити приступи наведених аутора прилагођени тематици филмова, као и специфичној кинематографији и филмској продукцији југословенског тржишта.

Циљ овог истраживања јесте анализа музике употребљаване у филмовима у контексту социолошких разматрања која прате изабране филмове ради представљања начина којим се идеја југословенства огледа кроз музику.

Филмови који су у фокусу овог истраживања изабрани су на основу теме којом се баве и значаја који им је дат при изради и дистрибуцији. Музика је у њима имала врло значајно место, те истраживање ових аспеката употребљаване музике доприноси развоју овог дискурса.

Кључне речи: филмска музика, југословенски филм, ратни спектакл, партизански филм, народна музика

Увод

Партизански филм је врло интересантан југословенски производ, занимљив за истраживање и историчарима и социолозима, као и теоретичарима филма. За историчара Предрага Марковића „мало шта је тако специфично за културу бивше Југославије као што су то партизански филмови” (Марковић, 2007:61). Партизански филм представља жанровски хибрид вестерна, мелодрама, ратног спектакла и акционог филма. Овакав жанровски амалгам, који на одређени начин постаје специфична „жанровска

иновација источног блока”, прожет је карактеристикама свих наведених жанрова – од вестерна преузима социјалну функцију митологизације националне прошлости, од мелодрама морално поларизоване ликове, колективног патетичног јунака, приказивање ствари онаквим какве би требало да буду, ратни спектакл се огледа у раскошним историјским реконструкцијама, епском наративу, вистеулној екстравагантности и интернационалном кастињу, док је акција присутна као саставни део борбене приче (према Даковић, 2011: 333). Како наводи Невена Даковић, „појава партизанског филма последица је тренутка и потребе за самопотврдом и прочишћењем историје настанка и одржавања мита, (...), о стварању легенде о настанку комунистичког друштва у Социјалистичкој федеративној републици Југославији” (Даковић, 2011: 333).

У групи партизанских филмова југословенске кинематографије посебно се издвајају филмови у којима су приказане немачке офанзиве предузете на југословенском подручју. Ове епизоде из Народноослободилачке борбе могу се посматрати и као кључне епизоде за испредање приче али и окоснице око којих се формирао мит о неустрашивој партизанској борби на основу које је делом настала идеја југословенства какву познајемо након Другог светског рата. У овом раду покушаћу да представим механизме помоћу којих су композитори и редитељи филмова партизанског ратног спектакла југословенске кинематографије музиком приказивали елементе југословенства и тако конструисали специфичан музички наратив филмова овог жанра. У питању су филмови у којима су екранизоване немачке офанзиве у Другом светском рату који припадају поджанру партизанског ратног спектакла.

Југословенство у партизанском филму

Концепт југословенства био је познат много пре настанка СФРЈ. Прве идеје о уједињењу југословенских народа јављају се још током XIX века под паролом Илирског покрета, или идеја пансловенства, покрета који би (макар идејно) повезали словенске народе, и објединили јужнословенске народе, и слично. Краљевина Југославија, прва држава која у свом називу садржи овај термин, настаје 1929. године као наследник Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца, као држава са кровним називом који повезује ова три јужнословенска народа. Тако се слично односи и појам „југословенства” који би требало да integriше и обједини националне идентитете свих припадника ове федерација.

Након Другог светског рата југословенски државници „нову Југославију” постављају на паролама о братству, јединству и једнакости свих народа и народности. Нова држава постаје федерација шест република и две аутономне покрајне, које економски функционишу и развијају се заједно,

али временом добијају све веће самосталне ингеренције (што је потврђено Уставом из 1974. године). На пописима становништва тек од 1961. године постоји „Југословен” као званична опција при изјашњавању о националности појединца. До 1981. године проценат „званично” изјашњених Југословена порастао је са 1,3 (из 1961) на 5,4 (1981). У неким деловима земље тај проценат је био већи, нарочито међу млађим становништвом (мешовити бракови, деца) али већина становништва се изјашњавала према припадности некој од народа и народности. Стога би се могло закључити да би под југословенским идентитетом заправо сматрао сваки од националних идентитета народа који су живели на територији СФРЈ (према Томић, 2014)

За приказивање југословенства у партизанским филмовима аутори су се највише ослањали на тада већ уврежену паролу „братство и јединство”. Мултинационалност партизанске војске послужила је ауторима филмова да њоме представе „Југославију у малом”, те је постао општеприхваћени стандард да је у сваком од филмова заступљена свака од нација и народности кроз појединачне ликове војника партизана. Из тог разлога се партизанска војска може посматрати као означитељ југословенства у филмовима, иако то није директно потенцирано (истраживачи примећују да у филмовима саму паролу „братство и јединство” у говору употребљава само Титов лик, према Звијер, 2011), али неколико елемената на то имплицира – одабир глумаца, ликови из филмова који су из свих крајева земље, дијалекти којима они говоре, као и музика коју свирају и певају.

Филмови којима су представљене немачке офанзиве садрже све побројане елементе. Одабир глумаца је углавном пратио ликове које су представљали - улоге Далматинаца су повераване Борису Дворнику, као што је Велимир Бата Живојиновић тумачио партизанске командире српске националности. Поменути ликови су често блиски пријатељи (као Иве / Дворник/ и Никола /Живојиновић/ у *Сушјесци*), или кумови (као Стипе (Дворник/ и Новак (Љубиша Самарџић/ у *Неретви*). Емотивне везе између ликова су такође понекад коришћене као огледало мултинационалних тенденција (у *Козари* је приказана емотивна веза команданта Ахмета / Михајло Костић/ и партизанке Злате /Тамара Милетић/). У појединим масовним сценама се такође потцртава вишенационалност како војске тако и народа који је прати, подржава и помаже у одређеним акцијама као што је расељавање словеначких породица приказано у *Ужичкој републици* и кадрови који приказују људе у Ужицу са паролама „Словенци нисте сами” и „Наш дом је ваш”. Поред тога, масовне сцене у којима су приказани народ и војска представљају југословенски диверзитет најчешће кроз музику, песмом и игром.

Музичко представљање југословенства

Сцене у којима је идеја југословенства приметна, односно у којима је равноправности југословенских народа музиком представљена, имају различите функције у филмовима и крећу се у распону од интимних сцена до масовних сцена народног весеља. Масовних сцена весеља има у неколико филмова.

У *Козари* су представљене народне игре и песме у сцени након заклетве када народ пева песму „Ој, Козаро” која се развија у Козарачко коло. У *Пагу Италије* такође постоји сцена прославе где хармоникаш на тргу свира италијанску тарантелу (за присутне италијанске војнике), а након ње народну игру, пржунеру, коју „посвећује” локалном становништву. Овај филм обилује и сценама народног певања који доприноси богатству локалног колорита острва на којем се радња дешава (свештеничка поворка на тргу, певање жена у цркви на крштењу и слично). У сцени на приредби, у филму *Ужичка република*, пре појаве партизанке Јелене, на позорници је хор који пева словеначке песме (што се може повезати са почетком филма где се виде транспаренти „Словенци нисте сами” и „Наш дом је ваш” а односе се на хиљаде Словенаца које су Немци раселили у том периоду).

У *Иманском маршу* постоји велики број сцена у којима доминира певање народних песама које у филму има различите функције. У сцени весеља на почетку филма, када се састају борци, будући чланови Прве пролетерске бригаде, певају црногорске народне песме и играју моравац. Међутим, у наставку филма, када војници прелазе Игман и боре се да остану будни (и живи), они користе песму као средству да одрже бдност. Тако сваки лик пева неку од песама из свог краја, песму са локалним обележјима те тако у сцени у исто време чујемо и препознајемо црногорске, српске, словеначке, босанске песме.

Сцене између појединачних ликова у којима је слика југословенства, односно „братства и јединства”, најочљивије су у филмовима *Бишка на Неретви* и *Суђеска*. У првом су то сцене између Далматинца Стипета и Црногорца Новака када Новак пева песме „Под Ловћеном” и „Ој свијетла мајска зоро”, на шта се Стипе надовезује песмом „Нас два брата скупа ратујемо”, а сцену заокружује народно коло (моравец). У *Суђесци* је поново у питању пар пријатеља – Далматинац Иве и Србин Никола и сцена Ивове смрти када му Никола пева његову омиљену песму „Један мали бродич”.

Партизани, као група, представљени су одређеним народним песмама које су углавном имале локална обележја подручја где су се водиле борбе или су то песме о Титу и стога се партизани преко њих идентификују. Као пример за то се може навести сцена састајања колона у *Иманском маршу* где је идентитет једне колоне потврђен када један њен борац почне песму „Иде Тито преко Романије”, што је знак другој страни да „иду пролетери”.

Из ове кратке анализе се може закључити да је музика битан везиван део наратива филмова овог жанра, али и важан део у конструкцији самих ликова који се идентификују са песмама које певају и/или играма које играју. Локалне народне песме које су ликови „понели” са собом борбу представљају део њиховог националног идентитета, али у овом контексту приказаног као део југословенског над-националног идентитета. У масовним сценама народ је приказан као један од основних ликова ових „хорских драма” (Ђорђевић, 2016, према Боглић 1970.), те је певање и играње на музику југословенских народа саставни део конструкције заједничког југословенског идентитета какав је представљен у филмовима ратног спектакла. Из тог разлога помињање одређених географских одредница у песмама је упутница у нешто што се може посматрати као музичка конвенција овог жанра.

Говорећи о музичким конвенцијама, Ајслер и Адорно дотичу и музичко представљање географских и историјских одредница у филмовима. Аутори на овом месту првенствено имају на уму стереотипне начине музичког приказивања одређеног географског подручја или историјске епохе (јодловање којим се симплификовано представљају Швајцарска и Алпи, на пример; према Ајслер и Адорно, 1947). Међутим, у југословенским партизанским филмовима, нарочито у филмованим офанзивама, за такву врсту приказивања употребљена је народна музика која се у филмовима углавном манифестује као дијегетска музика, односно музика свирана у оквиру сцене. То су песме које су биле познате и популарне и у тексту углавном имају одређену географску одредницу која их повезује са филмом и дешавањима у филму („Ој Козаро“, „Стан Неретво, стани водо“, „Са Овчара и Каблара“...). Географске асоцијације у текстовима ових песама биле су јасан разлог њихове употребе у филмовима, али је њихова популарност и препознатљивост су такође биле довољне композиторима да њихове мелодије искористе у својим партитурама за филмове (некад и као основа филмске партитуре – „Ој Козаро” у *Козари*, „Са Овчара и Каблара” у *Ужичкој републици*).

Различите географске одреднице се помињу и у осталим песмама које се певају у филмовима. То су песме које певају ликови и углавном се тичу њиховог родног краја тј. места или регије из које потичу, што је употребљено и у сврху лакше идентификације појединачних ликова у оваквим хорским драмама. Такође, певање народних песама је један од начина да се ликови географски позиционирају на југословенском простору, односно још један од начина да се национално идентификују у оквиру датог мултинационалног простора, али не у сврху истицања неке нације, већ представљања и славља вишенационалног југословенства.

Закључак

Представљање народа Југославије кроз музику у партизанским филмовима је врло деликатан поступак који је изузетно добро спроведен у филмовима. Очигледним означитељима југословенства који постоје на нивоу фабуле, ликова, као и општих чињеница везаних за тематику филмова, музиком је додат је и звучни слој којим је потенцирана разноврсност и разноликост југословенских народа. Музика је у оваковом контексту још један од елемената који на свој начин доприноси аутентичности и верном приказивању историјских догађаја којем се тежило. Значај музике као носиоца изузетног звучног али и вербалног потенцијала можда се најбоље огледа у синхронизованој верзији филма *Битка на Неретви* која је пласирана у земље енглеског говорног подручја. У овој верзији многе сцене из филма су избачене, а међу њима је доста сцена у којима је употребљавана раније помињана музика. Претпоставља се да је то урађено јер су песме биле незгодне за превод/препев на енглески језик. Такође, како песме не би биле познате иностраној публици и она не би могла да их повеже са радњом филма као што је то радила југословенска публика, на шта су се у већини случајева филмације и композитори ослањали, те су те сцене избачене из финалне верзије. Ово показује значај музике, односно значењски потенцијал који она носи и преноси, и колико су се на то ослањали композитори и редитељи филмова партизанског ратног спектакла.

Литература

- Adorno, Theodor & Eiser, Hanns (1947). *Composing for the films*. New York: Oxford University Press.
- Boglič, Mira (1970). Neretva kao legenda i živa slika. U: *Filmska kultura*, br. 70. Beograd, 16–23.
- Bulajić, Veljko. (1962). *Kozara* [partizanski ratni filmski spektakl]. Jugoslavija: Bosna film, Sarajevo.
- Bulajić, Veljko. (1969). *Bitka na Neretvi* [partizanski ratni filmski spektakl]. Jugoslavija/Nemačka/Italija: Ujedinjeni jugoslovenski producenti, Eichberg Film, Minhen, Igor Film, Rim.
- Vasiljević, Maja (2012). Ideološka i poetička usmerenja filmske muzike. U: Miško Šuvaković (ur.), *Istorija umetnosti u Srbiji XX vek. Drugi tom, Realizmi i modernizmi oko hladnog rata*. Beograd: Orion Art.
- Vasiljević, Maja (2017). *Filmska muzika u SFRJ: između politike i poetike*. Beograd: HERAedu.
- Gorbman, Claudia (1987). *Unheard Melodies: Narrative Film Music*. Indiana University Press
- Daković, Nevena (2011). Partizanski film/Crveni vesterni. U: Miško Šuvaković (ur.). *Istorija umetnosti u Srbiji XX vek. Drugi tom, Realizmi i modernizmi oko hladnog rata*. (331–339). Beograd: Orion Art.
- Delić, Stipe (1973). *Sutjeska* [partizanski ratni filmski spektakl]. Jugoslavija: Bosna film, Sarajevo, Filmska radna zajednica Sutjeska, Sarajevo, Zeta film, Budva.
- Ђорђевић, Ана (2016). Упоредни приказ музике филмова партизанског ратног спектакла: *Козара-Неретва-Сутјеска* (119–126). У: Милена Петровић (ур.). *Архивизација као медијско комуникације, интермедијације и значења: зборник радова 18. Педагошкој форуму сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности.

- Zafranović, Lordan (1981). *Pad Italije*. [partizanski ratni filmski spektakl]. Jugoslavija: Jadran film.
- Звијер, Немања (2011). *Идеологија филмске слике*. Београд: Филозофски факултет.
- Kalinak, Kathryn (1992). *Settling the score: music and the classical Hollywood film*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Marković, Predrag J (2007). *Trajnost i promena : društvena istorija socijalističke i postsocijalističke svakodnevice u Jugoslaviji i Srbiji*. Beograd: Službeni glasnik.
- Mitrović, Žika (1974). *Užička republika* [partizanski ratni filmski spektakl]. Jugoslavija: Inex film.
- Tomić, Đorđe (2014). From „Yugoslavism” to (Post-) Yugoslav Nationalism: Understanding Yugoslav Identities. U: Roland Vogt, Wayne Cristaudo, Anderas Leutzsch (eds.). *European National Identities. Elements, Transitions, Conflicts* (271–292). New Brunswick: Transaction Publishers
- Hadžić, Fadil (1963). *Desant na Drvar*. [partizanski ratni filmski spektakl]. Jugoslavija: Avala film.
- Čolić, Milutin (1984). *Jugoslovenski ratni film*. Beograd: Institut za film.
- Šotra, Zdravko (1983). *Igmanski marš*. [partizanski ratni filmski spektakl]. Jugoslavija: Centar film.

YUGOSLAV IDENTITY IN THE MUSIC OF PARTISAN WAR SPECTACLE

In this paper I will present means composers and directors used to show elements of Yugoslav identity in films of partisan war spectacle genre and how by doing that they constructed specific musical narrative for the films of this genre. The films in question are the screenings of key partisan battles in Second World War. Theoretical background of my research relies on sociological and musicological studies by different authors such as N. Zvijer, T. Adorno, H. Eisler, N. Daković. The combination of their different approaches will be adjusted to the theme of analysed films and specific characteristics of Yugoslav cinema.

My aim in this research is to analyse music of selected films in context of sociological considerations of the films in order to highlight important elements of composed and pre-existing music that are used to convey the idea of Yugoslav identity through music. Films for this research are chosen on the basis of their place in the genre they represent. Music used in those films held very important place, so research of different aspects of this film music is of great contribution to the development of this field.

Key words: film music, Yugoslav film, war spectacle, partisan film, folk music

Дина Д. Војводић

Студенткиња ДАС, Факултет музичке уметности,
Универзитет уметности у Београду, Србија
dinavojvodic@yahoo.com

КРИТИЧКИ ПОГЛЕД ПЕТРА БИНГУЛЦА НА ДЕЛАТНОСТ И СТВАРАЛАШТВО ЕВРОПСКИХ КОМПОЗИТОРА

Сажетак

Петар Бингулац (1897–1990) био је једна од кључних фигура српске музичке критике и есејистике двадесетог века. Био је стални сарадник Београдске радио станице за коју је написао многе музичке емисије – у *Радио Београду*, *Југословенском радију* и *Трећем програму Радио Београда*. Писао је критике и есеје за часописе *Музика*, *Звук*, *Савремени акорди*, *Књижевне новине* и друге а избор тих есеја публикован је 1988. године у књизи *Најиси о музици*. У тој књизи објављени су есеји који се баве стваралаштвом и деловањем истакнутих европских композитора. У овом раду бавићемо се управо анализом тих текстова који се тичу стваралаштва Равела, де Фаље, Бартока, Стравинског, и других. Приказаћемо Бингулчев однос према савременом музичком стваралаштву, према композиторима и њиховим карактеристичним опусима. Циљ рада је да се кроз Бингулчев есејистички рад прикаже његов однос према савременој музици и њеним ствараоцима.

Кључне речи: Петар Бингулац, музичка критика, савремено стваралаштво, есејистика

Увод

Након Другог светског рата у нашем политичком, дрштвеном и културном животу дошло је до битних и значајних промена. Конкретно, у музичком животу престонице дешавале су се промене које је диктирала тадашња, социјалистичка власт. Расправе о музичким проблемима биле су и даље у рукама београдских композитора и историчара музике из међуратног периода, а потом су им се придружила и нова лица српске музичке критике и есејистике. Оно што је значајна карактеристика како међуратног, тако и једног дела послератног периода, јесте то да критика и есејистика нису биле примарно опредељење критичара и историчара, композитора и диригената. Они су се претежно бавили педагошком делатношћу, док су афинитет према

музичкој критици показали и поједини, истакнути, књижевници и естетичари.¹

У периоду 1945–1971. године (смрт Бранка Драгутиновића) највише трага у српској музичкој критици оставили су представници старије генерације, а касније се место уступа млађим музичким писцима. Један од најзначајнијих српских музичких писаца и есејиста, који је припадао једним делом старијој, а другим млађој генерацији писаца био је Петар Бингулац, дугогодишњи професор на Музичкој академији у Београду и предани сарадник *Радио Београда* за који је написао небројене музичке критике. Такође, писао је у часописима и новинама *20. октобар*, *Музика*, *Звук*, *Савремени акорди*, *Књижевне новине*, *Политика*, *Данас*; зборницима *Конјерса Савеза фолклориста Југославије*, зборницима о Мокрањцу и Корнелију Станковићу.

Поред критика којих је било неколико, Бингулчево основно интересно подручје били су есеји. Било да су у питању есеји о српској музици, српским композиторима (Мокрањац, Славенски), њиховим делима, или пак европским ствараоцима и композицијама, писани су јасно, разумљиво и крајње интересантно. Пре свега приклањао се идејама које су гајили млађи музичари, а које су се тицале неопходности доживљаја и подробне анализе композиције, као и значаја историје музике и њене аналогије са другим дисциплинама. Бингулчев есејистички говор био је тачан и прецизан, често богат неочекиваним запажањима. Пре свега желео је да проникне у суштину музике допуњавајући композиторове идеје, те је остао веран непосредном и неусиљеном есејистичком приповедању а „његова фраза неретко је одавала утисак одломка из књижевног дела.”² Како можемо представити један Бингулчев напис о музици? Пре свега ту су основни подаци из биографије композитора о којем је писао, његов значај у историји музике, акценат на главна дела и на крају најважније, аналитички коментар о одређеној композицији. Бингулац је био један од ретких међу српским музичким писцима који је написао велики број анализа домаћих и светских дела.

Велики део својих написа посветио је српској историји музике и њеним ствараоцима, али и стваралаштву и делатности европских композитора од ренесансе, преко барока, до музике 20. века. Ти радови објављени су у периоду 1952–1967. године, када су уосталом, српској култури били и најпотребнији. У кратким чланцима писао је о композитору и његовом стваралаштву, истичући, разуме се, најзначајније опусе. Понекад је пажњу посвећивао и аналитичком коментару одређене композиције, а акценат је стављао и на атмосферу доба у којем је композитор о којем је писао, живео.

¹ Роксанда Пејовић, *Есејисти и критичари од Пејтра Коњовића до Оскара Данона*, Београд, Факултет музичке уметности, 2010.

² Исто.

Тако можемо закључити да би сваки читалац, био он музичар или не, био заинтересован за нека Бингулчева размишљања. Један део њих, онај који се тиче осврта на стваралаштво иностраних композитора, биће наведен и разматран у даљем тексту.

Бингулчев дискурс о европским композиторима

Пре свега треба истаћи да је Бингулац писао о композиторима попут Мануела де Фаље (Manuel de Falla), Мориса Равела (Maurice Ravel), Беле Бартока (Bela Bartok), Игора Стравинског (Igor Stravinsky), Карола Шимановског (Karol Szymanowski), Еитора Виља Лобоса (Eitor villa Lobos), Франка Мартена (Frank Marten), Артура Хонегера (Artur Honeger) и Бенцамина Бритна (Benjamin Britten) – све то у оквирима њиховог деловања и стварања уопште. С друге стране, писао је и о појединачним делима аутора попут Клаудија Монтевердија (*Борба Танкреда и Клоринге*), Сезара Франка (*Симфонијске варијације*), Густава Малера (*IV симфонија*), Клода Дебисија (*Море*), Леоша Јаначека (*Млагосџ*), Пола Хиндемита (*Маџис сликар, Реквијем за оне које волимо*) и Арона Копленда (*Мексички салон*).

Пишући о Монтевердију (Claudio Monteverdi) и његовој мадригалској сцени *Борба Танкреда и Клоринге*, коју је окарактерисао као оперу, приметио је да „он има живљи свет маште од света чула и да су се његови савременици супротстављали његовим наглим модулацијама и дисонанцама”.³ С друге стране, стваралаштво и делатност Клода Дебисија (Claude Debussy) били су предмет чак три Бингулчева чланка. Са великим жаром писао је о његовој композицији *Море* која га је подстакла да прикаже и развија своју машту: „Обновио је средства музичког израза. Научио их је да говоре беспримерном лепотом и верношћу, и дубином, музиком за коју нигде није могао наћи ни примера ни узора.”⁴ С тим у вези, писао је о импресионизму као стилу и његовој музици мирног тона, о Дебисију коме је хармонија најважнија, важнија од мелодије, а форма је еластична и слободна.⁵

Један део свог есејистичког опуса, Бингулац је посветио и шпанској музици, њеном историјату и најзначајнијем представнику де Фаљи. У уводном делу чланка аутор акценат ставља на историјат шпанске музике и њеног фолклора констатујући да је шпанска музика чак у 16. веку имала велике музичаре попут Виторија, који се у историји музике помиње одмах уз Палестрину и Ласа, а великим делом је запостављена. У томе се заправо и огледа квалитет Бингулчевог чланка у коме он темељно наводи све одлике

³ Петар Бингулац, „Клаудио Монтеверди. Борба Танкреда и Клоринде“, у *Најиси о музици*, Властимир Перичић (ур.), Београд, Универзитет уметности, 1988, 422.

⁴ Петар Бингулац, *Клод Дебиси: Море*, нав. дело, 432.

⁵ Исто.

шпанске музике и музике њена четири највећа ствараоца – де Фаље, Албениза, Гранадоса и Турина. Даље, сматрајући да „сваки композитор треба да жели да његова музика буде блиска народу“,⁶ било да у својим делима цитира фолклор или пише у народном духу, подржавао је де Фаљино компоновање у духу импресионизма и шпанског фолклора. Наслови ставова композиције *Ноћи у шпанским вртјовима* за клавир и оркестар – *У вртјовима Хенералифа*, *Далека нора* и *У вртјовима Сиере Кордобе*, подстакли су Бингулаца да даље развија своју машту приликом слушања овог дела: „ова композиција спада у најславнија и најпоетичнија дела великог шпанског композитора, како у I ставу, који дочарава представу чудесних вртова у старом замку маварских краљева, тако и у следећим ставовима.“⁷ Потом, Бингулац анализира ритам, мелодијске формуле, и цитирани фолклорни текст, третман клавирске, а потом и оркестарске деонице: „Клавир је уведен само да допринесе своје особене ефекте колорита раскошном ватромету боја богатог и живог оркестра.“⁸

Бингулац је у својим написима обрадио и композиторе словенског порекла, што није био чест случај у чланцима његових савременика. Писао је о Јаначеку, Шимановском, Прокофјеву и Стравинском, а потом и о два представника савремене музике, Бартоку и Хиндемиту; доприносу Хонегера, Мартена и Мартинуа, Бритна, Виља-Лобоса и Копленда. Бингулац у тексту о Леошу Јаначеку (Leoš Janáček) и његовој свити *Младоси* констатује да је Јаначек био у потпуности неприхваћен све до 1918. године када се догодило тријумфално извођење његове опере *Јенуфа* у Бечу, које је отворило овој опери сва врата светских сцена Европе и Америке и „заинтересовало цео музички свет за музику овог новог композитора.“⁹ Изненађујуће је то што је Бингулац за тему овог чланка узео свиту *Младоси* за дувачки секстет, композицију која није међу најзначајнијим Јаначековим делима, али управо се ту и крије квалитет овог чланка. Бингулац, као што видимо, покушава и чини нам се, успева, у својим написима и да промовише и уздигне дела која нису у стручној јавности окарактерисана као фундаментална за опус одређеног композитора.

Пишући о кантати *Александар Невски* Сергеја Прокофјева (Sergei Prokofiev), Бингулац истиче све квалитете овог дела. Полази од Прокофјевљевог сусрета са озбиљним, патриотским темама о борби руског народа, по повратку у родну земљу, истичући да је композитор овом тематиком досегнуо оно што је читав живот тражио – „да осети своју земљу, своје људе и своју песму.“¹⁰ Управо зато, истиче Бингулац, ова кантата није

⁶ Петар Бингулац, *Мануел де Фаља и шпански фолклор*, 364.

⁷ Петар Бингулац, *Мануел де Фаља. Ноћи у шпанским вртјовима*, нав. дело, 434.

⁸ Исто, 435.

⁹ Петар Бингулац, *Леош Јаначек: Младоси*, нав. дело, 435.

¹⁰ Петар Бингулац, *Сергеј Прокофјев: Александар Невски*, нав. дело, 437.

„нека неважна музика за филм” каква се често за филм и пише, већ је музика овде значајан фактор радње и глуме. Потом Бингулац прелази на аналитички коментар на дело, говорећи о употреби грубих дисонанци, политоналних, густих хармонија и „искеженог” оркестра, док су хорови добили природне, тоналне и „здраве, ведро дисонантне широке мелодије.”¹¹

О стваралаштву и делатности Игора Стравинског много је писано у историји музичке критике и есејистике. Бингулац га је означио као највећег међу највећима; грандиозном историјском величином, синтезом једне епохе. Оно што је такође приметно и значајно јесте то да је чланак о Стравинском један од најкомплекснијих и најопсежнијих када је реч о Бингулчевом критичарском погледу на стваралаштво европских композитора. Наглашавамо да је чланак подељен на неколико етапа које говоре о Стравинском као синтези једне епохе, потом је дат сажет преглед његовог стваралаштва, период након компоновања балета *Жар њишца*, композиторов „заокрет” ка неокласици и на крају период када је Стравински боравио у Америци. Насупрот критичарима своје генерације који су први, руски период његовог стваралаштва, окарактерисали као најсложенији и најзначајнији, Бингулац је размишљао „где је прави Стравински, да ли у неокласичном или америчком, или, можда у свим периодима.”¹² Говорио је о *Посвећењу њролећа* као „најзначајнијем делу нашег доба”, а тврдио је да је *Пулчинела* од свих балета, највише утицала на савремену музику. У поглављу о композиторовом америчком периоду, Бингулац пише о томе да се Стравински у Америци приклонио Веберновој додекафонији – „био је композитор који је имао изванредну способност за увек нову менталну и духовну обнову.”¹³

Још један композитор, који је гајио специфичан однос према фолклору, а којем је Бингулац поклатио пажњу, био је Бела Барток. Његов значај у очима Бингулаца био је велики зато што је он једним делом компоновао под утицајем Брамса, Штрауса и Дебисија и на тај начин себи утало пут до фолклора. Занимљиво је да су одлике Бартоковог стваралаштва у овом чланку откривене кроз полемику коју је Бингулац развио са Лајбовицем, поборником додекафоније, који је наводи Бингулац, Бартоку „замерао непотпуну хроматику и недовољну одређеност, стидљив став, као и одсуство смелости које га гура ка фолклору.”¹⁴ Потом Бингулац прелази на опис Бартокове личности где долазе до изражаја Бингулчеви романтичарски корени: „Ниједан од оних писаца који су га познавали није пропустио да говори о његовој скромној, благој нарави, страсној и ватреној уметничкој

¹¹ Исто.

¹² Петар Бингулац, *Игор Стравински*, нав. дело, 379.

¹³ Исто.

¹⁴ Петар Бингулац, *Бела Барток*, нав. дело, 373.

природи, његовој топлој речи, мирном лицу и свему ономе што је саговорнику уливало поверење и поштовање.”¹⁵

И на крају, посветићемо неколико редова Бингулчевом односу према стваралаштву Артура Хонегера. Данас се делатност овог композитора итекако добро познаје. Међутим, Бингулац је чланак о Хонегеру написао 1957. године, када београдска публика његова дела још увек није чула. Написао га је тако студиозно и историјски занимљиво, да се још увек са великим интересовањем и пажњом чита. Аналитички приступ делу је у овом чланку изостао, али сматрамо да и није био преко потребан. Међутим нису недостајали Бартокови утицаји под којима је радио, његов развој и мењање стилова, и наравно, оно што краси Бингулчев критичарски дискурс – подсећање на лик композитора као индивидуе:

„Име Артура Хонегера било је запажено, иако се он енергично трудио још раније да својим композицијама 'уђе' у круг тада најзначајнијих француских композитора. Његова музика заузима, баш због његове самосталности, важно место у тадашњој модерној француској музици, јер она није само једна, још једна, мало друкчија варијанта оног што се око њега слушало и писало, него је она својим различитим карактером допунила модерно француско стваралаштво баш у ономе чега тамо није много било ... „јер читав Хонегер је баш у спајању, мешању и везивању различитог, сличног и супротног...” „Он спаја француску и немачку музику, он везује 19. са 20. веком у њему узимају реч симфоничар и драматичар, са расположењем прво ведрим, а доцније мрачним и све мрачнијим.” Зато је и његов музички језик сложен, разноврстан, композитан. Ту су тоналност и атоналност, једногласје, хомофонија и полифонија, модерно и старо. Па ипак његова музика има крепку стихијну снагу и једном карактеристичном стилу даје утисак јединства.”¹⁶

Треба само нагласити да је Бингулац своје чланке посветио још и деловању Мартена, Мартинуа, Бохуслава Мартина, Виља-Лобоса и Копленда, али у овом тренутку подробнија анализа ових чланака захтева већи простор, те закључујемо да ова тема захтева посебно, или пак проширено научно истраживање.

Закључак

Дакле, на крају закључујемо да је Бингулчев допринос европској музици, али посебно српској музичкој јавности на изузетно високом нивоу. Он је својим чланцима пре свега 'отворио уши и очи' указавши на одлике стваралаштва како добро познатих, али тако и мање познатих европских музичких

¹⁵ Исто, 374.

¹⁶ Петар Бингулац, *Артур Хонегер*, нав. дело, 406–413.

стваралаца. Дакле из његових чланака избија дух пропаганде, информативности, фундаменталне аналитике, дискурса о поетици и стилистици домаћих и светских стваралаца уметничке, како Бингулац наводи, 'озбиљне музике'.

Литература

Костић, Душан (1972). Петар Бингулац тај радознали човек. Про музика, 64, 8.

Маринковић, Соња (2007). Музика у XIX веку и првој половини XX века: У: Мирјана Веселиновић-Хофман (уредник), *Историја српске музике* (71–95). Београд: Завод за уџбенике.

Пејовић, Роксанда (1999). *Музичка критика и есејистика у Београду* (1919–1941). Београд: Факултет музичке уметности.

Пејовић, Роксанда (2010). *Есејисти и критичари од Петра Коњовића до Оскара Данона*. Београд: Факултет музичке уметности.

Перичић, Властимир (уредник) (1988). Петар Бингулац. Написи о музици. Београд: Универзитет уметности.

Поповић, Тијана (1989). Текстови Петра Бингулаца као факт и уметнички доживљај. Звук, 1, 19–31.

CRITICAL VIEW OF PETAR BINGULAC ON THE CREATION OF EUROPEAN COMPOSERS

Petar Bingulac (1897–1990) was one of the key figures of Serbian music criticism and essay writing in the twentieth century. He was a regular contributor to the Belgrade Radio Station, for which he wrote many music shows - at Radio Belgrade, Yugoslav Radio and Radio Belgrade's Third Program. He wrote critics and essays for *The Music*, *The Sound*, *The Contemporary Chords*, *The Literary Newspapers* and others, and a selection of these essays was published in 1988 in the book *The Inscriptions on Music*. In this book published essays are dealing with the creativity and performance of prominent European composers. In this paper we will deal with the analysis of these texts concerning the creativity of Morris Ravel, Manuel de Flier, John Aherland, Bela Bartok, Igor Stravinsky, Frank Marten and others. We will show Bingulac's attitude towards contemporary music, composers and their characteristic opuses.

Key words: Petar Bingulac, music criticism, contemporary creativity, essay writing

Марија Томић

Студенткиња МАС, Факултет музичке уметности,
Универзитет уметности у Београду, Србија
tomic.z.marija@gmail.com

ЗАСТУПЉЕНОСТ ЕЛЕМЕНАТА ФРАНЦУСКЕ ШКОЛЕ СВИРАЊА ФЛАУТЕ У ПЕДАГОШКОЈ ДЕЛАТНОСТИ ЈАКОВА СРЕЈОВИЋА

Сажетак

Највећи значај за развој (српске) флаутске педагогије и извођаштва неминовно је имала француска школа свирања флауте, која је утемељена у другој половини деветнаестог века под окриљем Париског конзерваторијума. Осим осветљавања најзначајнијих одлика ове школе и указивања на доприносе њених представника – међу којима се најпре истичу Пол Тафанел (Paul Taffanel, 1844–1908) и Марсел Мојс (Marcel Moysé, 1889–1984) – циљ рада јесте и сагледавање улоге коју је она имала у уобличавању педагошке делатности Јакова Срејовића (1904–1996), током периода његовог рада на Музичкој академији у Београду (1941–1976) и Средњој музичкој школи при Музичкој академији (1940–1961). Наслеђе француске школе могуће је препознати у испитним програмима флаутиста који су похађали наставу флауте у првим деценијама рада Музичке академије (и Средње музичке школе), Срејовићевом концертном репертоару, као и у написима критичара о карактеристикама његове интерпретације. Такође, искази професора Срејовића о сопственом професионалном путу додатно су осветлили питање заступљености елемената француске школе у његовој педагогији. Уважавање тих елемената сведочи о неоспорном значају Јакова Срејовића за развој и конституисање српске флаутске педагогије какву данас познајемо.

Кључне речи: француска школа свирања флауте, Марсел Мојс, Јаков Срејовић, српска педагогија флауте, наставни планови и програми

Le prélude

Највећи значај за развој (српске) флаутске педагогије и извођаштва неминовно је имала француска традиција. На плодном француском тлу настао је 1707. године први објављени трактат о (траверсо) флаути (Упор. Maclagan, 2009: 91), у коме је француски флаутиста и композитор Жак Отетер (Jacques-Martin Hotteterre, 1674–1763) поставио темељна питања о интерпретацији на овом инструменту. У истој земљи ће се у другој половини

деветнаестог века под окриљем Париског конзерваторијума формирати француска школа свирања флауте, која представља темељ савременог флаутизма. Будући да су главне „карактеристике француског стила свирања, као и Монеови [Claude Monet] локвањи, лако препознатљиве, али различито схваћене” (McCutchan, 1994: 47), постоје многе „дефиниције” овог феномена.

Осим поновног осветљавања најзначајнијих одлика француске школе свирања флауте, циљ рада јесте и сагледавање улоге коју је она имала у уобличавању педагошке делатности Јакова Срејовића (1904–1996). Надовезујући се на истраживање о почецима одржавања наставе флауте у нашој земљи (Упор. Томић, 2017), овај рад се заснива на проучавању педагогије Јакова Срејовића, који је био кључна фигура другог периода (Упор. Исто, 259) у историји „српске уметности флауте”.¹ Наслеђе француске школе најпре се препознаје у размотреним испитним програмима Срејовићевих ученика и студената, који су, дакле, похађали наставу флауте у првим деценијама рада Музичке академије (и Средње музичке школе при Музичкој академији), затим Срејовићевом концертном репертоару, као и у запажањима критичара о карактеристикама његове интерпретације. Та сазнања омогућила су реконструисање наставног плана и програма из наведеног периода. Такође, искази професора Срејовића о сопственом професионалном путу додатно су осветлили питање заступљености елемената француске школе у његовој педагогији. Управо такав вид „европеизације” нашег флаутизма сведочи о почетку једне нове фазе и истовремено о великом значају Јакова Срејовића за развој и конституисање српске флаутске педагогије какву данас познајемо.²

Les scènes

L'école

У зависности од разумевања општ(и)јег појма *школа*, различити аутори *француску школу свирања флаутије* доводе у везу са институцијом у којој она настаје,³ Бемовим (Theobald Boehm, 1794–1881) усавршеним моделом флауте

¹ Творац ове синтагме, која за флаутисте има посебно значење, јесте Миодраг Азањац (1932–1997) – Упор. Азањац, 2018. Он је био студент Јакова Срејовића, а потом и сам професор флауте на Музичкој академији, запажени солиста и уметнички руководилац јединственог Хора флаута.

² Током овог истраживања имала сам увид у архивски фонд Државне Музичке академије похрањен у Архиву Србије у Београду (Г-210, Ф I–IX; 1937–1947), као и у књиге испитних записника, односно, испитних програма и оцена ученика Средње музичке школе и студената Музике академије из периода од 1945. до 1980. године, које се чувају у архиви Факултета музичке уметности у Београду.

³ Француски флаутиста Мишел Дебост (Michel Debost, 1934) упоредо разматра појмове *Париски конзерваторијум* и *француска школа свирања флаутије* у оквиру једне

из 1847. године који је омогућио ширење извођачких потенцијала,⁴ традицијом коју подједнако негују професори и њихови ученици преношењем знања млађим генерацијама кроз особен метод вођења наставе, специфичним стилем свирања и/или дисциплинованим вежбањем (Упор. MacLagan, 2009: 74; Debost, 2002: 173–176; Piccini, 2013: 1–2, Нав. према: Powel, 2002: 208; McCutchan, 1994: 47; Glick, 2014: 1, 4, 13). Међутим, можемо тврдити да француска школа подразумева све наведене одлике, чврсто умрежене и подједнако битне за њен настанак и развој.

Са друге стране, сви аутори чији су написи разматрани недвосмислено истичу да је утемељивач француске школе свирања флауте Пол Тафанел (Paul Taffanel, 1844–1908),⁵ најзначајнији француски флаутиста деветнаестог века. Тафанелов професор, Луј Дори (Louis Dorus, 1812–1896) запамћен је као први професор који је предавао на новој Бемовој флаути од 1860. године на Конзерваторијуму (Нав. према: Glick, 2014: 38–39). Исте године је Тафанел постао први студент Конзерваторијума који је освојио *premier prix* свирајући на Бемовој флаути. „Његово свирање убрзо је постало модел који треба да опонашају сви флаутисти”, а „Тафанел је тада прозван „оцем француске школе свирања флауте” (Исто: 1, 2). Деловао је на париској музичкој сцени као солиста, камерни и оркестарски извођач, диригент, професор флауте на Конзерваторијуму у периоду од 1893. године⁶ до своје смрти и као композитор

појмовне одреднице у свом „речнику” *Једноставна флаута* (Упор. Debost, 2002: 173–176).

⁴ Кључна промена у историји флаутске уметности била је, дакле, условљена Бемовом изградом новог инструмента 1847. године. Идеја о реконструкцији флауте настала је током слушања интерпретације енглеског виртуоза Чарлса Николсона (Charles Nicholson, 1795–1837) 1831. године. Импресиониран снажним и волуминозним Николсоновим тоном, немачки градитељ вршио је различите експерименте који су водили усавршеном моделу флауте. Новину су представљале веће рупице на цилиндрично бушеном инструменту, распоређене према акустичким законитостима, као и већи отвор на параболичној глави флауте, што је утицало на стварање снажнијег звука. Нова флаута била је од сребра – насупрот старим дрвеним флаутама –, односно, од материјала који је омогућавао флаутистима разноврсност у погледу тонских боја и динамичких нијанси, „без промене квалитета тона или интонације” (Boehm, 1908: 64). Усавршени механизам, који чини основу данашњег инструмента, допринео је ширењу техничко-виртуозних потенцијала флаутиста. Захваљујући једноставнијем простореду, извођачи су могли да свирају све тоналитете подједнако вешто. Видети више у: Böhm, 1882 и Boehm, 1908.

⁵ Будући да су корени француске традиције свирања флауте присутни од Отетеровог доба, о новом периоду који почиње деловањем Тафанела може се говорити као о „модерној француској школи свирања флауте” (Упор. McCutchan, 1994: 56 и Gearheart, 2011: 1, Нав. према: Blakeman, 2005: 4).

⁶ Исте године, Тафанел је постао диригент Париске опере у којој је свирао од 1864. године (Нав. према: Glick, 2014: 6, 53). Био је оснивач и члан значајних музичких друштава у Паризу, међу којима треба издвојити Камерно-музичко друштво за дувачке инструменте, основано 1879. године.

дела за флауту (позно)романтичарског стила. Блекман (Edward Blakeman) сматра да „не би постојала утицајна француска флаутска школа у двадесетом веку да није било њега [Тафанела], а свакако не таква [школа] са врло јасно дефинисаном естетиком која се наметнула у Европи и шире” (Gearheart, 2011: 1, Нав. према: Blakeman, 2005: 218).

Le répertoire et la méthode

Пол Тафанел се препознаје и као утемељивач модерног флаутског репертоара. Та улога се манифестовала на два начина. Као професор флауте на Конзерваторијуму, Тафанел је од својих савременика-композитора поручивао дела која су извођена на чувеним јавним годишњим такмичењима (*concours*). Док су до тада свиране углавном само композиције претходних професора флауте на Конзерваторијуму – Тулуа (Jean-Louis Tulou, 1786–1865) и Алтеса (Joseph-Henri Altès, 1826–1895) –, Тафанел је ангажовао или инспирисао бројне композиторе – међу којима су били и водећи флаутисти тог времена – да компоњују дела за флауту, чиме је флаутска литература обogaћена композицијама које су и данас незаобилазан део образовања сваког професионалног флаутисте. Године 1967. објављена је *Музика француских композитора за флауту и клавир*,⁷ односно, антологија најпознатијих конкурсних комада. Међу њима се налазе драгуљи флаутске литературе као што су *Фантазија* оп. 79 (1898) Габријела Фореа (Gabriel Fauré), *Анданте и скерцо* (1901) Луја Гана (Louis-Gaston Ganne), *Кончертино* оп. 107 (1902) Сесил Шаминад (Cécile Chaminade), *Кантабиле и пресео* (1904) Ђерђа Енескуа (George Enescu),⁸ Гоберов (Philippe Gaubert, 1879–1941) *Ноктурно и алеиро скерцандо* (1906), као и Тафанелово дело *Анданте њасторал и скерцейино* (1907) писано годину дана пред смрт и посвећено његовом студенту Гоберу.⁹ Устаљене дводелне макроформе (лирски/певајући и виртуозни део), „француски комади” испољавају све аспекте француске школе (Нав. према: Glick, 2014: 75–76). Они су у свет флаутизма донели нове интерпретативне изазове, у складу са (новим) могућностима које је пружала Бемова флаута. Током интерпретације комада студенти су оцењивани према следећим критеријумима: „фразирање, изражајност, контрола тонског квалитета и виртуозност” (Исто: 75, Нав. према: Blakeman, 2005: 187).

⁷ Louis Moyse (Ed.) (1967). *Flute Music by French Composers for Flute and Piano* [партитура]. G. Schirmer Inc.

⁸ Ђерђ Енеску је румунски композитор, који је студирао на Париском конзерваторијуму (1895–1899) и затим боравио у Паризу, а његово дело *Кантабиле и пресео* посвећено је Полу Тафанелу, као и многа дела за флауту других композитора.

⁹ Филип Гобер је предавао флауту на Конзерваторијуму у периоду од 1919. до 1931. године. Нав. Према (Phillips, 2006: 9).

Међутим, Тафанелови студенти су такође изучавали и свирали Моцартове (Wolfgang Amadeus Mozart) концерте¹⁰ и Бахове (Johann Sebastian Bach) сонате за флауту, односно, дела која представљају основу данашњег флаутског репертоара. Оваква концепција наставног плана и програма коју је Тафанел осмислио до тада није била заступљена. О томе је писао Тафанелов студент Луј Флери (Louis Fleury, 1878–1926) 1922. године: „Моцартови концерти, за-постављени током претходних педесет година због Тулуових [концерата] почели су да се изводе на концертима. Бахове сонате, та чудеса дуго времена закопана у прабини библиотека, пробудила су се како би пронашла правог тумача. Он [Тафанел] је недвосмислено био први који је пронашао значење у овим делима, која су његове колеге сматрале досадним и лоше написаним” (Magrinelli Rocha Dahmer, 2017: 10, Нав. према: Fleury, 1922: 384).¹¹

Водећи се вишегодишњим педагошким искуством, Тафанел је почео да пише *Комплетну методу за флауту*, која је објављена након његове смрти, тек 1923. године. Постоје претпоставке да је Гобер у *Методу* унео сопствене идеје и материјале, док је Марсел Мојс (Marcel Moyse, 1889–1984) тврдио да је Тафанел једини аутор музичког и текстуалног материјала, који је Гобер само организовао и уредио (Упор. Glick, 2014: 6–7 и McCutchan, 1994: 64, Нав. према: Fischer, 1982: 146). *Комплетна метода* потиснула је доминацију Алтесове методе¹² на Конзерваторијуму и пронела идеје и идеале француске школе свирања флауте широм света. Подељена у два тома и осам делова (I – *Општи техник, Орнаменти, Артикулација*; II – *Дневне вежбе, Професионе студије, Дванаест виртуозних етида, Стил, Захтевни пасаж*), „Тафанел-Гобер метода” разматра све најбитније елементе интерпретације, због чега, према речима уредника издања, представља „енциклопедију свирања флауте” (Taffanel and Gaubert, 1958). Сваки флаутиста је барем у једном периоду свог образовања свирао вежбе из четвртог дела методе – *Седмнаест великих вежби за свакодневно усавршавање технике* – које кроз све регистре, динамичке нивое и типове артикулација обрађују дурске и молске лествице,¹³ хроматику, интервале, арпеђа, као и трилере. То је уједно

¹⁰ Тафанел је написао солистичке каденце за Моцартове Концерте за флауту и оркестар у Ге-дуру KB 313 и Де-дуру KB 314 (Taffanel and Gaubert, 1958, 169–193).

¹¹ Тафанел је увео још једну промену у погледу начина одржавања наставе. Иако се, као и његови претходници, придржавао форме часа као мастеркласа, истовремено је неговао врло индивидуалан приступ сваком студенту, што му је омогућавало да се фокусира на појединачне аспекте интерпретације које сваки студент треба да развије (Упор. Glick, 2014: 44, 74, 79), а посебно у вези са односом према звуку на флаути.

¹² Алтесов *Познати комплетни метод за флауту* (1880) јесте прва значајнија метода за Бемову флауту (Нав према: MacLagan, 2009: 6) која је и даље у употреби.

¹³ Многи аутори су у односу на ове вежбе из „Тафанел-Гобер методе” осмишљавали нове које су инкорпорирали у сопствене методе. Можда су најпознатије написали Тревор Бај (Trewor Wye) и Мишел Дебост (Упор. Wye, 2003 и Debost, 1996).

и најпознатији сегмент *Комплетне методе*, чија је актуелност неупитна и након готово једног века од штампања првог издања. Увид у *Комплетну методу* открива и Тафанелове педагошке приступе које је користио у настави.

De la Sonorité

На почетку *Комплетне методе* истиче се важност обраћања пажње на интонацију и тон током свирања и износи се правило да „на тон, чистоћу звука и интонацију треба пре обратити пажњу него на технички елемент” (Taffanel and Gaubert, 1958: 3).¹⁴ То указује на чињеницу да је управо тон централни елемент француске школе, што представља очигледну разлику у односу на претходне генерације флаутиста које су предност давале виртуозности. Како наводи Ненси Тоф (Nancy Toff), „есенција француског стила јесте тон – сребрни, чист, дражестан и префињен” (Glick, 2014: 4, Нав. према Toff, 1996: 104), а „његова снага јесте резултат квалитета а не квантитета” (Stoltz, 2003: 110).¹⁵ То је уједно и највећа промена у флаутском уметничком изражавању коју је Тафанел остварио свирајући на Бемовој флаути и идеал коме флаутисти и данас перманентно теже.

О томе колико је питање тона/звучности (било) доминантно у француској флаутској естетици сведочи и метода из 1934. године *О звуку – уметности и техници* (подвукла М. Т.)¹⁶ „легендарног флаутисте” (MacLagan, 2009: 74), професора флауте на Конзерваторијуму од 1932. – са прекидима – до 1949. године, Марсела Мојса.¹⁷ То је прва метода која је у целисти посвећена питању развоја тонских могућности флаутисте.¹⁸ Вежбе представљене у првом делу *Боја и хомогеност звука у свим рејистрима* јесу

¹⁴ Осим тога, у одељку *Звук* набрајају се (физички) предуслови за произвођење квалитетног тона на флаути (Видети више у: Taffanel and Gaubert, 1958: 7).

¹⁵ Марсел Мојс такође саветује флаутисте да „свирају имајући на уму пуноћу тона, јер права снага није заправо у вези са карактером флауте” (Moyses, 1934: 23).

¹⁶ Меклаган (Susan MacLagan) сматра да је Мојс имао на уму *уметности и технику произвођења тона* (Нав. према: MacLagan, 2009: 45), што се, односи и на артикулисан почетак тона. Прецизност у погледу артикулације јесте један од најзначајнијих елемената француске школе свирања флауте (Упор: Gearheart, 2011: 6, Нав. Према: Wye, 1993: 108).

¹⁷ Тревор Вај истиче да је за настанак француске школе несумњиво заслужан Пол Тафанел, али да је њено трајање омогућио Мојс (Gearheart, 2011: 6; Нав. према: Wye, 1993: 107–108). Мојсови професори су били Тафанел, Гобер и Ендан (Adolphe Hennebains, 1862–1914), а Мојс је предавао флауту бројним значајним флаутистима, међу којима су Тревор Вај, чувени Орел Николе (Aurèle Nicolet, 1926–2016), затим Петер-Лукас Граф (Peter-Lukas Graf, 1929) и Џејмс Голвеј (James Galway, 1939).

¹⁸ Луј Мојс (Louis Moyses, 1912–2007), син Марсела Мојса, флаутиста, пијаниста и композитор, написао је *Технику звука за флауту* (2002) у којој се налазе вежбе за (про) извођење тона, аликвотне тонове, боју тона и интервале.

најпознатије тонске вежбе за флауту икада написане. Оне се заснивају на принципу *ноће модела*, односно, почињу од тона који се изводи са највећом лакоћом на флаути (ха²), а затим се, уз тежњу ка постизању истог тонског квалитета, остварују најпре секундни,¹⁹ а потом терцни покрети наниже и навише (Видети више у: Moyses, 1934: 3–9). Таква „хомогеност тона“, која је, на пример, карактерисала Тафанелова извођења (Stoltz, 2003: 68) може бити постигнута само уколико постоји флексибилност усана.²⁰ Она ће омогућити суптилне промене тембра, а „већа палета тонских боја омогућава већи распон изражајности“ (Phillips, 2006: 2, Нав. према: Toff, 1996: 96–7).

Последњи сегмент методе *Вођење звука током интјерпретације* наговештава касније насталу Мојсову „збирку“ аранжмана познатих мелодија/арија из различитих опера за флауту насловљену *Развој звука кроз интјерпретацију: студија изражајности, вибрација, тембра, мекоће и њихова примена у различитим стиловима* (1962).²¹ Ово дело било је резултат Мојсовог уверења да „флаута може да буде експресивна колико и глас [...] [Мојс] се није толико трудио да имитира звучне квалитете гласа, већ је циљао на драматске идеале гласа“ (Waddell, 2002: 7; Видети више у: McCutchan, 1994: 106–108),²² јер је сматрао да је „леп тон неопходан, али [...] ми немамо само један леп тон. Имамо различите лепе тонове. То зависи од музике која се свира“ (Lawrence, 2000: 5). Дакле, неопходни су *уметност и техника произвођења и вођења звука* како би се током свирања изразили различити музички карактери, у складу са композиторовим замислима.

L'hommage

Пре него што размотримо аспекте Срејовићеве педагошке делатности који откривају присуство појединих елемената француске флаутске школе, осврнућемо се на његов професионални пут. Овај концертни флаутиста (1925–1966), вишегодишњи соло флаутиста Београдске филхармоније (1923–1955) и Београдске опере (1928–1955), био је наставник флауте у Музичкој школи

¹⁹ Бем такође као тонску вежбу предлаже поступан полустепени низ наниже у дугим нотним вредностима, уз динамичка нијасирања (Упор. Boehm, 1908: 72–74).

²⁰ Филип Бејт (Philip Bate) наводи да постоје две врсте амбажуре које подразумевају затегнуте или, са друге стране, флексибилне усне, што је у вези са свирањем на дрвеним, односно, металним флаутама (Bate, 1975: 231).

²¹ Осим одломака из опера Росинија (Gioachino Rossini), Белинија (Francesco Bellini), Доницетија (Gaetano Donizetti), Маснеа (Jules Massenet), Бизеа (Georges Bizet) и других аутора, у овој „збирци“ се налазе и кантилене из, на пример, инструменталних дела Моцарта, Бетовена (Ludwig van Beethoven), Хендла (George Frideric Handel) и Баха.

²² Доводећи у везу флаутски тон и певање, Мојс се залагао за „топли, певајући тон из кога вибрато природно произлази“ (Glick, 2014: 83, Нав. према: Toff, 1996: 107), као што је, према Мојсовом сведочењу, у Тафанелом свирању вибрато био „резултат фразирања“, односно, „интегрални део звука“ (Нав. према: Gearheart, 2011: 61).

Стианковић (1929–1938), а затим професор флауте на Музичкој академији у периоду од 1941. до 1976. године и Средњој музичкој школи при Музичкој академији (1940–1961) (Нав. Према: Димитријевић, 1989: 18, 12).

Срејовић је прве подуке из флауте стекао у Војној музичкој школи у Вршцу у периоду од 1918. до 1922. године,²³ учећи свирање флауте код Јозефа Нидермајера (Josef Niedermayer),²⁴ професора Бечког конзерваторијума и солисте Бечке опере (Нав. према: Срејовић, 1984: 4, Видети више у: Томић, 2017: 255–256). Срејовић 1926. године одлази у Беч, где је, захваљујући Нидермајеру „наставио рад на Бечком конзерваторијуму” (Срејовић, 1984: 5). Међутим, услед тежње да стално „прати нова достигнућа и захтеве у музичкој педагогији и настави флауте, професор Јаков Срејовић је остварио низ сусрета са познатим флаутистима изван граница наше земље” (Димитријевић, 1989: 15). У аутобиографском чланку, који је објављен у часопису *Pro Musica*, Срејовић је истакао боравак на Париском конзерваторијуму 1952. године (Срејовић, 1984: 5), док Љубомир Димитријевић наводи и Срејовићеве „посете професору Емилу Прилу у Берлину, Рудолфу Чернију у Прагу, Карлу Брунеру у Братислави и Јану Деметру у Будимпешти” (Димитријевић, 1989: 15). Током студијског боравка у Паризу, Срејовић је на Конзерваторијуму „присуствовао часовима флауте који су се одржавали у класи професора Гастона Кринела [Gaston Crunelle, 1898–1990]” (Срејовић, 1984: 5).²⁵ Своје импресије о односу француског флаутисте према тону, изразио је следећим речима: „Професор флауте Гастон Кринел, концертмајстор и педагог [...] усавршио [је] и поставио нов начин рада који се апсолутно разликује од старог. [...] Наиме, до сада се практиковало да се што већа доза ваздуха убацује у флауту, док је он то изменио на тај начин што се иде баш за тим да се што мања доза ваздуха убади у инструмент [...] да би се постигла пуна и природнија мелодичност звука флауте. [...] слушајући примену такве методе, први пут [смо] осетили сву лепоту и природност тона флауте као инструмента” (Стевановић-Срејовић, ?, Нав. према: Марковић, 1952). Можемо претпоставити да је Срејовић то искуство примењивао и у раду са својим студентима и ученицима.

Ипак, он је био упознат са „француском литературом” и пре одласка у Париз. Осим (реконструисаног) наставног плана и програма, о чему ће бити речи у следећем поглављу, аргумент за тврдњу да су се у тренутку

²³ Године 1922. Јаков Срејовић је премештен у Музику Краљеве гарде. Нав. Према: Срејовић, 1984: 4.

²⁴ Током кратког временског периода Срејовићу је 1922. године Марко Радосављевић предавао флауту. Радосављевић је био први професор флауте на Музичкој академији, у периоду од 1938. до 1941. године (Видети више у: Томић, 2017: 256–257).

²⁵ Гастон Кринел је предавао флауту на Париском конзерваторијуму од 1941. до 1969. године (Нав. Према: MacLagan, 2009: 40) – подучавао је водеће светске флаутисте, као што је Жан Пјер Рампал (Jean-Pierre Rampal, 1922–2000).

конституисања српске флаутске педагогије у првим годинама одржавања наставе флауте на Музичкој академији у Београду, њени темељи налазили у француској школи – или, барем у појединим елементима ове школе – налазимо у рукопису, односно, необјављеном преводу на српски језик Мојсове методе *О звуку – уметности и техници*.²⁶ У питању је превод који је, по свој прилици, урадио Јаков Срејовић. Материјал који је урађен, верујемо, у педагошке сврхе, садржи на крају потписане речи „јануар 1951 – Београд”. Дакле, капитално дело флаутске литературе било је преведено на српски језик за мање од двадесет година након првог издања. Име преводиоца није назначено, али се на свакој другој страници превода проналази печат „из књига ЈАКОВА СРЕЈОВИЋА”. Текст методе, чији је наслов преведен као *О тону – уметности и техници*, откуцан је на писаћој машини, док су нотни примери дати у читком рукопису. Мојсова објашњења која претходе вежбама преведена су такође на српски језик, док су поједине кратке смернице дате непосредно пред почетак или у току вежби исписане руком на француском језику (Упор. Прилог 1 и 2). Уредно припремљен превод наводи на помисао да је материјал био предвиђен за потенцијално објављивање, које се, ипак, није реализовало.

Le Programme

Иако детаљни наставни планови и програми за предмет флаута из периода Срејовићевог ангажовања на Музичкој академији и Средњој музичкој школи нису сачувани у Архиву Србије²⁷ и архиви Факултета музичке уметности, реконструкција наставног плана била је (делимично) могућа на основу сачуваних књига испитних записника од школске 1945/1946. године до одласка Јакова Срејовића у пензију „у рангу редовног професора 1976. године” (Димитријевић, 1989: 12). Разматрањем испитних записника уочавамо да су често на испитима извођене етиде из „Тафанел-Гобер методе” (1947/1948, 1952–1954, 1955/1956*, 1958/1959, 1961/1962).²⁸ У складу са тим,

²⁶ Marcel Moyse (1951). *O tonu: umetnost i tehnika* (прев. Jakov Srejović?). Beograd (рукопис код аутора).

²⁷ У недатираном правилнику о наставном плану и програму Средње музичке школе (АС, Г-210, Ф VIII) и наставном плану за Средњу музичку школу у Београду (АС, Г-210, Ф IX) сачуваним у архивској грађи Архива Србије, наводе се само предмети који су се слушали у оквиру одређеног одсека, али не и програм главног предмета (флаута) са предлозима тонских и техничких вежби, етида, или концертног програма.

²⁸ Године дате у заградама упућују на школске године када су на испитима на Музичкој академији и у Средњој музичкој школи извођене наведене композиције. Местимично је у записницима рукопис био нечитак или су изостављени поједини подаци о делу или опусу дела због чега постоји могућност да наведени „списак” није потпун. Имајући у виду да је Срејовић предавао у Средњој музичкој школи до 1961. године, у овај преглед су укључени програми пријемних испита за први степен студија

можемо извести закључак да је Срејовић у настави користио и остале делове *Комплетне методе*, односно, да су вежбе које се у њој налазе биле део свакодневног вежбања Срејовићевих студената.²⁹

Већ је школске 1945/1946. године Срејовићев истакнути студент Драгутин Мирковић (1923–?) на годишњем испиту из флауте извео комад *Пан из Свирача флауте* оп. 27 (1924) Албера Русела (Albert Roussel), то јест, дело које је 1960. године било конкурсна композиција на Конзерваторијуму (Упор. Прилог 3). Увид у записнике сведочи о важној чињеници да су београдски флаутисти свирали „француске комаде” од четрдесетих година двадесетог века настављајући ту традицију и у наредним деценијама. У питању су Гоберова Балада (1946/1947), Форцова Фантазија оп. 79 (1945/1946, 1955/1956), Фантазија (1951/1952, 1956–1958, 1961–1963), коју је 1913. године компоновао Жорж И (Georges Hüe), *Кантиабиле и Пресио* Ђерђа Енескуа (1959–1964), Кончертино оп. 107 (1954/1955*, 1960/1961) Сесил Шаминад, Балада (1972/1973) Франка Мартена (Frank Martin), као и круцијално дело у флаутској литератури, *Сирикс* (1952/1953, 1959/1960*) Клода Дебисија (Claude Debussy). Осим различитих Бахових соната (1951/1952, 1954/1955*, 1955–1957, 1958/1959, 1959/1960*, 1960/1961, 1972/1973, 1974/1975), интерпретирана је и Хиндемитова (Paul Hindemith) Соната за флауту и клавир из 1936. године (1956/1957, 1958/1959).³⁰ Моцартови концерти су такође представљали обавезан сегмент (академског) образовања (Концерт за флауту и оркестар у Ге-дуру КВ 313: 1946/1947, 1953/1954, 1958/1959*, 1959/1960*, 1960/1961*, 1972/1973; Концерт за флауту и оркестар у Де-дуру КВ 314: 1952/1953, 1955/1956, 1959/1960*, 1961–1963, 1969/1970), док је концерт Жака Ибера (Jacques Ibert) изведен само школске 1958/1959. године.³¹ Сва наведена дела и даље су доминантна флаутска литература у

закључно са 1960/1961. школском годином (означено звездицом), у складу са претпоставком да је Срејовић своје ученике припремао за пријемне испите на Музичкој академији. Што се тиче записника са пријемних испита за други и трећи степен студија, као и завршних испита на првом, другом и трећем степену студија, разматране су све године од 1945/1946. до 1975/1976. школске године.

²⁹ На испитним програмима биле су заступљене и *Студије за флауту соло према делима Јохана Себастијана Баха*, које су данас обавезна литература на основним академским студијама из флауте. У великој мери студенти су свирали и Келерове (Ernesto Köhler, 1849–1907) етиде, које је већ у Српској музичкој школи Вићеслав Рендла (Vítězslav Rendl, 1868–1933) користио у настави флауте (Видети више: Томић, 2017: 251–253). Осим тога, Срејовић је својим студентима задавао Андерсенове (Joachim Andersen) и Бемове студије за флауту, а ређе етиде Алтеса, Фирштенауа (Anton Fürstenu), Гариболдија (Giuseppe Garibaldi), Сусмана (Heinrich Soussmann) и Мојса као испитно градиво.

³⁰ Хендлове сонате су, такође, често биле део испитних програма.

³¹ Две копије рачуна за поручене музикалије које је Јован Фрајт, „издавач музикалија” доставио Музичкој академији 1939. (АС, Г-210, Ф II бр. 1008) и 1940. године

различитим периодима школовања као и на концертним репертоарима флаутиста.

La Réception

Напоследку, осврнућемо се на концертни репертоар Јакова Срејовића и напise критичара о његовој интерпретацији. „Један од [Срејовићевих] првих јавних наступа” (Нав. према: Димитријевић, 1989: 8) био је у сали Музичке школе Станковић 1925. године, на врло успешном концерту посвећеном тада „модерној француској музици”. Од тог тренутка Срејовићеве наступе прате увек позитивне критике које су писали Милоје Милојевић, Миленко Живковић, Бранко Драгутиновић и други критичари. „Обиман репертоар у коме су били заступљени домаћи композитори, као и дела барокних мајстора од Баха до стваралаца из XX века” (Срејовић, 1984: 5),³² укључивао је, између осталих дела, Бранденбуршки концерт бр. 5 у Де-дуру BWV 1050 (1940) и Оркестарску свиту бр. 2 у ха-молу BWV 1067 (1954) Јохана Себастијана Баха, Фореову Фантазију оп. 79 (1947), Дебисијеву Сонату за флауту, виолу и харфу (1939, 1951, 1953), Концерте Жака Ибера (1958, 1960) и Волфганга Амадеуса Моцарта (1940, 1948, 1953, 1954, 1959, 1966) (Упор. Стевановић-Срејовић, ?).

Срејовићеви савременици сматрали су да је он „одличан солиста на флаути: почевши од чистог и сочног тона, па преко гipке технике прстију до музикалног осећања за израз” (Стевановић-Срејовић, ?, Нав. према: Живковић, 1937), а да је „главна одлика Срејовића ванредан тон топло обојен и интензиван (Нав. према: Стевановић-Срејовић, ?). Његову интерпретацију одликовали су „технички виртуозитет” (Димитријевић, 1989: 17, Нав. према: Драгутиновић, 1953) и „изједначени регистар” (Исто, Нав. према: Бердовић, 1964), односно, „технички и извођачки квалитети” (Стевановић-Срејовић, ?, Нав. према: Б. М. Д., 1954). Издајамо и мишљење да је Срејовић „остварио сву дискретну поетичност и музички флуид фантазије Габријела Фореа” (Нав. према: Стевановић-Срејовић, ?), као и да је „свирао Моцартов Де-дур концерт за флауту са техничком сигурношћу зрелог уметника који осећа Моцартов стил” (Димитријевић, 1989: 17, Нав.

(АС, Г-210, Ф III бр. 1821) намећу претпоставку да је „француска” флаутска литература коришћена у настави и непосредно пре ангажовања Јакова Срејовића као професора у овој институцији. Наиме, међу бројним флаутским партитурама (етиде, концертни комади, сонате, концерти), поручене су и Бахове сонате, Моцартови концерти KB 313, KB 314, KB 229, као и Кончертино за флауту и клавир оп. 107 Сесил Шаминад (Упор. Прилог 4).

³² Ђура Бајаловић (1879–1956) и Синиша Станковић (1892–1974) су током двадесетих и тридесетих година 20. века такође изводили Бахова и Моцартова дела за флауту (Упор. Томић, 2017: 249, 253–4).

према: Драгутиновић, 1948). Верујемо да је Срејовић радио и са својим студентима на истом виду односа према тонском, техничком и стилском елементу интерпретације дела.

Le postlude

„Уколико се може говорити о постојању интернационалног стила свирања флауте, онда је он израстао из француског стила” (Magrinelli Rocha Dahmer, 2017: 19, Нав. према: Toff, 2012: 103). Ова тврдња Ненси Тоф чини се оправданом, будући да француска школа свирања и даље доминира у свету савременог флаутизма, иако се развијала и еволуирала, мешајући се временом са другим стиловима свирања. Најславнији флаутисти данашњице – укључујући и најчувенијег међу њима, Емануела Паија (Emmanuel Pahud, 1970) – припадају француској традицији. Пауел (Ardal Powell) сматра да се утицај ове школе огледа у „употреби металних флаута, превасходној усмерености на квалитет тона, особеној педагошкој методи која се проналази у *Тафанел-Гобер* методи и тонским вежбама Марсела Мојса, као и у свирању специфичног репертоара” (Gearheart, 2011: 5, Нав. према: Powell, 2002: 208). Ови елементи присутни су у српској уметности флауте и данас,³³ а на основу досадашњих сазнања можемо закључити да су у извесној мери били

³³ Увидом у наставни план и програм који је актуелан на Факултету музичке уметности, закључујемо да је *О звучности – уметности и техника* неизоставна флаутска метода на свакој години студија, као и „Тафанел-Гобер метода” која је предложена као литература на свим нивоима студија. Осим тога, планом и програмом је предвиђено да студенти изводе француске *конкурсне композиције*. У зависности од нивоа студија, препоручене су и друге Мојсове методе, као што су, на пример, *Лесвице и аријећа* (1933), *Ејинге и техничке вежбе* (1921), *Дневне вежбе* (1923) или *Школа артикулације* (1928). Тонске и техничке вежбе које је Мојс написао за флауту прате развој наших флаутиста од почетка образовања, о чему сведочи Правилник о наставном плану и програму основног музичког образовања и васпитања. Током шест разреда ниже музичке школе млади флаутисти вежбају најпре вежбице из *Флаутистичке почетника* (1935), а од четвртог разреда се упознају и са чувеном методом *О звуку – уметности и техника*, као и Мојсовим етидама (*Двадесет и четвори мале ејинге* [1932] и *Двадесет и пет мелодијских ејинга* [1932]). Савладавање вежби из „Тафанел-Гобер методе” предвиђено је само за први и завршни разред. Упор. Књиге предмета за извођачке уметности на основним, мастер и докторским академским студијама на Факултету музичке уметности:

http://www.fmu.bg.ac.rs/dokumentacija/Knjiga_predmeta_Izvodjacke_umetnosti_OAS_akreditacija_2017.docx,

http://www.fmu.bg.ac.rs/dokumentacija/master_studije/Knjiga_predmeta_Izvodjacke_umetnosti_MAS_akreditacija_2017.docx,

http://www.fmu.bg.ac.rs/dokumentacija/doktorske_studije/Knjiga_predmeta_Izvodjacke_umetnosti_DAS_akreditacija_2017.docx; приступљено 29. 03. 2018. 11.05 AM и *Službeni Glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, 5/2010.

заступљени и у „Срејовићево доба”. То се највише препознаје према коришћеној литератури – методе и концертни репертоар – која је тада свирана, али која не мора нужно бити показатељ самог француског стила свирања, премда засигурно указује на пут којим се наша флаутска педагогија кретала и приближавала идеалу *француској*. У том погледу је допринос овог „родоначелника београдских дувача” (Пејовић, 2009: 252) замашан, а претпостављамо – имајући у виду сачуване и овом приликом доступне архивске материјале – и пионирски.

Та „француска струја” је затим јачала у српској педагогији флауте захваљујући млађим флаутистима који су се такође усавршавали у раду са француским педагозима. Међу њима најпре треба издвојити Срејовићеве студенте, међу којима су Милорад Мирковић (1923–1987), наставник флауте у Музичкој школи *Спанковић* (1948–?), који је „од 1952. године [био] у непрекидним контактима, консултацијама са светским флаутистима и педагозима, најзначајнијим представницима париске флаутске школе” (Азањац, 1987: 35),³⁴ затим професори флауте на Факултету музичке уметности након Срејовићевог пензионисања и солисти различитих београдских оркестара – Миодраг Азањац усавршавао се у Паризу код Гастона Кринела (Упор. Јосиф, 1966: 2), док је Тахир Куленовић (1936–1999) „био на студијским путовањима у Лондону и Паризу”.³⁵ Данас је она присутна захваљујући делатности садашњих професора флауте на Факултету музичке уметности. Љубиша Јовановић (1957) се усавршавао у класи чувеног професора Париског конзерваторијума Кристијана Лардеа (Christian Lardé, 1930–2012),³⁶ а затим је остварио дугогодишњу сарадњу са једним од најзначајнијих флаутиста двадесетог века, Орелом Николеом. Са друге стране, Миомир Симоновић (1965) више пута је боравио на летњим школама флауте код флаутисте Алана Мариона (Allain Marion) и Рејмона Гијоа (Raymond Guiot), у чијој класи похађа наставу на Конзерваторијуму *Хектор Берлиоз*.³⁷ Пребогата активност споменутих српских флаутиста – Срејовићевих савременика или „наследника” –, која је оставила велики траг на различитим пољима уметничког деловања, изискује нова музиколошка истраживања.

³⁴ Милорад Мирковић је аутор методе *Техника флауте: аналитичке студије лесвица, интервала и акорада* (1973), која представља „први уџбеник ове врсте код нас” (Азањац, 1987: 35).

³⁵ Такмичарска књижица за 20. Међународне сусрете флаутиста *Тахир Куленовић* у Ваљеву (2017). Ваљево, 3.

³⁶ Кристијан Ларде је био један од рецензената наведене методе Милорада Мирковића.

³⁷ Нав. Према: Такмичарска књижица за 20. Међународне сусрете флаутиста *Тахир Куленовић* у Ваљеву (2017). Ваљево, 7, 8.

Прилози

Прилог 1 – Прва страница превода Јакова Срејовића (?) методе Марсела Мојса Ојону – *умейнось и техника* на српски језик (Београд, 1951):

Наталија Јелт
из издања
ЈАКОВ СРЕЈОВИЋ

MARCEL MOÏSE.

O TONU
UNETNOST I TENFIRA

Ne treba očekivati da će se naći u ovoj zbirci neosporna mogućnost dobijanja LEPOG TONA.

Ovo se pitanje ne može teoretski tretirati; posle mnogo godina rada i razmišljanja, oslanjajući se na lično iskustvo, stekao sam ubeđenje da "LEP TON" i pored idealne zamisli koju svaki stvaralac, nije samo isključiv rad prirodnih fizičkih sila.

Smišljen rad, pametno sproveden, može ozbiljno da utiče na preobražaj usnice; taj rad ima za cilj da, pomoću redovnih vežbi, promeni sopstvene sposobnosti, dajući mu u isto vreme mogućnost da dobije lep ton na FLAUTI.

Rad je podeljen u pet delova.

PRVI DEO tretira pitanje boje, srodnost tonova u svim registrima.

DRUGI DEO, o gipkosti tona naročito u dubinama.

TRPGI DEO, o izvođenju tona i vezivanju.

ČETVRTI DEO, okontrolu - o vođenju, upravljanju- tona pri interpretaciji.

Posle dugog predmišljanja, mislio sam da će biti od koristi ako ovo delo objavim, jer mogu potvrditi da sam posle dugog rada i vežbanja etida koje slede uspeo da izmenim, i to srećno, svoju arhažuru i da su ove vežbe i sada osnove mog ličnog rada i moje nastave.

BOJA I SRODNOST TONA
PROSTRIJENOST

Od 5 vrsta vežbi koje sadrži ova sveska, ovaovde je jedina od najtežih za vežbanje.

Dva su razloga koje otežavaju srodnost tona kod flaute: razlika zvučnosti u svim 3 registra; teškoće izvođenja izvesnih tonova.

Da bi se izveli sledeći tonovi po stepenu teškoće

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100.

dah će, prelazeći sve teži put tj. sve duži, postati sve slabiji i slabiji; iz obrnutog razloga, sledeći tonovi po stepenu teškoće izvođenja će sve jači i jači, jasniji, viši, po nekad čak i previše.

2.

Ista je primedba i u medijumu / srednjem registru / ali je stepen blago u medijumu usnice ne raspolazu svim svojim mogućnostima pošto su već u pololužu za sviranje oktave.

Ove su konstatacije od presudne važnosti i polaze od kvaliteta, snage / jačine i tačnosti tona / zavise s jedne strane od položaja usnica, a s druge od jačine i brzine vazdušnog stuba; potpuno logično je poloziti tonove u medijumu u dve grupe skoro ravnomerne, tako, da se tonovi koji su lako izvodljivi sviraju bliže mundolu, a teže izvodljivi malo dalje mundolu. Vilo smo koristili da ovaj način rada, ne samo da ispravlja greške o kojima je bilo reč, već i da olakšava srodnost u prelazima oktava.

426 544
Pauza

Прилог 2 – Последња страница превода Јакова Срејовића (?) методе Марсела
Мојса Ошону – уметности и техника на српски језик (Београд, 1951):

из књиге
ЈАКОВА СРЕЈОВИЋА 27

Andante.

A travailler en Fa# majeur
" Fa "

Toujours patte de li

mél.

juin 1951 - Bеоград

Прилог 3 – Архивска грађа: Факултет музичке уметности у Београду, Средња музичка школа при Музичкој академији, Записник са годишњег испита одржаног школске 1945/1946. године (класа: Јаков Срејовић, флаута):

ДРЖАВНА МУЗИЧКА АКАДЕМИЈА У БЕОГРАДУ
СРЕДЊА МУЗИЧКА ШКОЛА У БЕОГРАДУ

МУЗИЧКА АКАДЕМИЈА
БЕОГРАДУ
632
1946 г.

ЗАПИСНИК

КОМИСИЈЕ ЗА ПОЛАГАЊЕ ИСПИТ 1945/46 ГОДИНЕ

Предмет: флаута, обобо, кларинет, тромбон, Година: Отсек:
труба

Предметни наставник: Ј. Срејовић, Ј. Медвен, Ф. Партлић, Е. Брун, А. Хоуџ, ...

УСМЕНИ — ИЗВОЂАЧКИ ИСПИТ

Понедељак, 15 јула 1946 г. од 8 часова

| Редни број | ИМЕ И ПРЕЗИМЕ | Питања, односно извођена дела | Оцена | Оцена писменог испита | Годишња оцена | ПРИМЕДБА |
|------------|-------------------|---|--|-----------------------|---------------|---------------------|
| 1 | Масковић Драгутин | Класе: H, gis;
ајда: H. Boussuam;
бр. 53, бр. 13.
Romel: бр. 27, 6.
Jouet de flute
(Pau) | одличан
(5) | | | Прелази у 5. гођ. |
| 2 | Масковић Милорад | Класе: E, cis;
ајда: Boussuam
бр. 53, бр. 23.
de Brucille:
"Une flute dans les rochers." | одличан
(5) | | | Прелази у 5. гођ. |
| 3 | Зајц Томаш | Класе: E cis;
ајда: Köhler
бр. 88, бр. 9.
Jouet:
1) 53, 6
2) Allegretto | одличан
(5) | | | Прелази у 5. гођ. |
| 4 | Прежељ Царил | Класе: As, f;
ајда: Köhler
бр. 89, бр. 15.
J. Roule:
Fantaisie | одличан
(5) | | | Прелази у 5. гођ. |
| 5 | Кочић Лујовић | Класе: G-a
Köhler, 33;
ајда бр. 2.
Händel: T. Sten
из 60 мата бр. 4. | дobar
(3)
матр.
бр. 10
бр. 10
(4) | | | Прелази у 2. гођине |

272-11411-380

Прилог 4 – Архивска грађа: Архив Србије у Београду, Копија рачуна за Музичку академију у Београду, од Јована Фрајта, издавача музикалија (АС, Г-210, Ф II бр. 1008, 5; 1939):

| | | | |
|---|--|--|----------|
|  | | JOVAN FRAJT
MUZIKALJE • INSTRUMENTI • KLAVIRI
TELEFON 21-493 • POŠT. ČEKOVNI RAČUN BR. 56.687 | |
| | | БЕОГРАД
КР. АЛЕКСАНДРА 9
ПОШТАНСКИ БЛ. 141 | |
| | | Prenos R.M. | 1.711,30 |
| 1 kom. | Malliwoda, Op. 80 Konzert Rondo | | 4.-- |
| 1 " | Händel, Sonate 1/6 | | 4.-- |
| 1 " | Mühlau, Op. 57 | | 3.-- |
| 1 " | Manigold, Jdylen | | 2,50 |
| 1 " | Gitolff Nr. 1435, 1436 a 1,20 | | 2,40 |
| 1 " | Gitolff Nr. 1437 | | 1,80 |
| 1 " | Bülm, Suite 1/11 a 1,50 | | 3.-- |
| 1 " | Furstenau, Op. 100 | | 3,60 |
| 1 " | Mühlau, Op. 68 | | 3.-- |
| 1 " | Friedrichs des Grossen III svezak | | 16.-- |
| 1 " | Mozart, Konzert Nr. 2 za Flautu i klavir | | 3.-- |
| 1 " | Andersen, 3 Rudenzen | | 1,50 |
| 1 " | Möhler, Op. 89 sv. 1/11 a 3.- | | 6.-- |
| 1 " | Prill, G. Op. 6 sv. 1/11 a 2,50 | | 3.-- |
| 1 " | Tillmets, Op. 54 | | 3.-- |
| 1 " | Mozart, Konzert Nr. 1 za Flautu | | 3.-- |
| 1 " | Winkler, Op. 6. | | 3.-- |
| 1 " | Doppler, Op. 26 | | 2,50 |
| 1 " | Bach, Sonaten 1/3, 4/6 a 2,50 | | 5.-- |
| 1 " | Bach Studien za flautu | | 2.-- |
| 1 " | Meyer-Obersteben. Op. 17 | | 5,50 |
| 1 " | Schubert Op. 160 | | 0,50 |
| 1 " | Andersen. Scale der Vitousitat | | 4.-- |
| 1 " | Bülm, Op. 37 Suite 1 | | 2,50 |
| 1 " | " " " " 11/111 a 3.- | | 6.-- |
| 1 " | Corenzo, K. netler Studien | | 4.-- |
| 1 " | Repter, Capriccio | | 3,50 |
| 1 " | Mühlau Op. 110 | | 3.-- |
| 1 " | Bach, Sonate za klavir flautu i violinu | | 4.-- |
| 1 " | Hofman, Op. 98 Konzertstuck | | 3.-- |
| 1 " | Kruger, Suite in 3 Satzen za flautu i klavir | | 6.-- |
| | | Prenos R.M. | 1.832,60 |

Литература

- Азањац, Миодраг (1987). In memoriam. Милорад Мирковић (1923–1987), *Pro Musica*, 136–137, 35.
- Азањац, Миодраг (2018) *Српска уметности флауџе (фрула – флауџа од искона)* (приређ. Зоран Рајичић). Чачак: Туристичка организација Чачка.
- Bate, Philip (1975). *The Flute: A Study of its History, Development, and Construction*. London: Ernest Benn.
- Böhm, Theobald (1882). *An Essay on the Construction of Flutes, Giving a History and Description of the Most Recent Improvements, with an Explanations of the Principles of Acoustics Applicable to the Manufacture of Wind Instruments* (Ed. Walter Stewart Broadwood). London: Rudall, Carte & Company.
- Boehm, Theobald (1908). *The Flute and Flute Playing in Acoustical, Technical, and Artistic Aspect* (trans. Dayton C. Miller). Kessinger Publishing.
- Gearheart, Sarah K. (2011), *Exploring the French Flute School in North America: An Examination of the Pedagogical Materials of Georges Barère, Marcel Moyse, and René Le Roy*. Louisiana State University.
- Glick, Dorothy (2014). *Paul Taffanel and the Construction of the French Flute School*. University of Kansas.
- Debost, Michel (2002). *The Simple Flute from A to Z*. New York: Oxford University Press.
- Debost, Michel (1996). *Une Simple Flûte: Cahier de travail*. Van de Velde.
- Димитријевић, Љубомир (1989). *Јаков Срејовић: њоводом шезгесет јодина насјаве флауџе у Београду*. Београд.
- Јосиф, Енрико (1966), Дувачки квинтет београдских филхармоничара, *Pro musica*, 16–17, 2–5.
- Књиге предмета за извођачке уметности на основним, мастер и докторским академским студијама на Факултету музичке уметности у Београду:
http://www.fmu.bg.ac.rs/dokumentacija/Knjiga_predmeta_Izvodjacke_umetnosti_OAS_akreditacija_2017.docx,
http://www.fmu.bg.ac.rs/dokumentacija/master_studije/Knjiga_predmeta_Izvodjacke_umetnosti_MAS_akreditacija_2017.docx,
http://www.fmu.bg.ac.rs/dokumentacija/doktorske_studije/Knjiga_predmeta_Izvodjacke_umetnosti_DAS_akreditacija_2017.docx; приступљено 29. 03. 2018. 11.05 AM.
- Lawrence, Eleanor (2000). Interview with Marcel Moyse, *The Marcel Moyse Society*, 11, 2–6.
- MacLagan, Susan (2009). *A Dictionary for the Modern Flutist*. Lanham: Scarecrow Press.
- Magrinelli Rocha Dahmer, Fabiana (2017). *The Influences of the French Flute School on Brazilian Flute Pedagogy*. University of Southern Mississippi.
- McCutchan, Ann (1994). *Marcel Moyse: Voice of the Flute*. Singapore: Amadeus Press.
- Moyse, Louis (Ed.) (1967). *Flute Music by French Composers for Flute and Piano* [партитура]. G. Schirmer Inc.
- Moyse, Marcel (1934). *De la Sonorité: Art et Technique*. Paris: Alphonse Leduc.
- Moyse, Marcel (1951). *O tonu: umetnost i tehnika* (прев. Јаков Срејовић?). Београд (рукопис код аутора).
- Пејовић, Роксанда (2009). *Прејлед музичких гођањања (1944–1971) – Бранко Драјуџиновић (1903–1971)*. Београд: Универзитет у Београду – Факултет музичке уметности.
- Piccini, Caitrine-Ann (2013). *French Women Perpetuating the French Tradition: Women Composers of Flute Contest Pieces at the Paris Conservatory*. University of Houston.
- Phillips, Tammara K. (2006), *A Performance Guide to the Music for Flute and Piano by Philippe Gaubert*. Florida State University.

Službeni Glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, 5/2010.

Срејовић, Јаков (1984). Један живот са флаутом, *Pro musica*, 122, 4–6.

Стевановић-Срејовић, Бранислава (приређ.) (?), *Програми и кријишке са концерата Јакова Срејовића 1925–1966*, Београд.

Stoltz, Liesl (2003). *The French Flute Tradition*, University of Cape Town.

Такмичарска књижица за 20. Међународне сусрете флаутиста *Тахир Куленовић* у Ваљево (2017). Ваљево.

Taffanel, Paul and Philippe Gaubert (1958). *Méthode Complète de Flûte*. Paris: Alphonse Leduc.

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

Waddell, Rachel Lynn (2002). *Creating a Performance Practice Context for Tone Development*

Through Interpretation, The Marcel Moyse Society, 13, 7–9.

Wye, Trevor (2003). *Practice Books for the Flute (Omnibus Edition)*. Novello.

Архивска грађа:

Архив Србије у Београду, Фонд Државне Музичке академије, Г-210, Ф I–IX (1937–1947):

Копија рачуна за Музичку академију у Београду, од Јована Фрајта, издавача музикалија (АС, Г-210, Ф II бр. 1008; 1939).

Копија рачуна за Музичку академију у Београду, од Јована Фрајта, издавача музикалија (АС, Г-210, Ф III бр. 1821; 1940).

Правилник о наставном плану и програму Средње музичке школе (АС, Г-210, Ф VIII)

Наставни план за Средњу музичку школу у Београду (АС, Г-210, Ф IX)

Архивска грађа похрањена на Факултету музичке уметности у Београду:

Средња музичка школа при Музичкој академији:

Записници годишњих испита (1945–1951).

Музичка академија у Београду:

Записници пријемних и годишњих испита за први степен студија (1952–1959).

Записници дипломираних студената, постдипломских студената и студената трећег степена – пријемни, годишњи и завршни испити (1959–1971).

Записници годишњих испита за проверавање способности и склоности (1961–1963).

Записници испита за проверавање способности и склоности првог и другог степена (1964–1966).

Записници конкурсне комисије за школску 1965/1966. годину.

Записници пријемних и допунских испита за први и други степен за упис на Музичку академију у школској 1966/1967. години.

Књига записника за проверавање склоности за први и други степен (1967–1971).

Записници са пријемних испита првог и другог степена (1968–1976).

Записници са пријемних испита трећег степена (1971–1976) и записници завршних испита трећег степена за студенте који су дипломирали од 12. 01. 1971. до 01. 09. 1976.

RECOGNIZING THE ELEMENTS OF THE FRENCH FLUTE SCHOOL IN THE FLUTE PEDAGOGY OF JAKOV SREJOVIĆ

Regarding development of the (Serbian) flute pedagogy and interpretation, French Flute School – which was developed in second half of the nineteenth century at Paris Conservatory – has undoubtedly the most important role. This paper tends to determine a comprehensive concept of the French Flute School, as well as its impact on the flute pedagogy of Jakov Srejovic during his work at Music Academy in Belgrade (1941–1976) and High Music School at the Academy (1940–1961). The heritage of the French Flute School can be recognized in (reconstructed) curriculum from the years of Srejovic's pedagogy work at the Music Academy, concert repertoire of Jakov Srejović, texts written by musical critics about his interpretation, and his own writings about his professional career. According to the above mentioned, contribution of Jakov Srejovic to development of Serbian flute pedagogy is of significant importance.

Key words: French flute school, Marcel Moyse, Jakov Srejović, Serbian flute pedagogy, curriculum

УНИВЕРЗАЛНЕ МУЗИЧКЕ СТРУКТУРЕ КАО ЗООМУЗИКОЛОШКИ ИДЕНТИТЕТИ*

Предраг И. Ковачевић

Студент ДАС, Факултет музичке уметности,
Универзитет уметности у Београду, Србија
predrag.pedja.kovacevic@gmail.com

ЗООМУЗИКОЛОШКИ АСПЕКТ ПРОУЧАВАЊА МУЗИКЕ И ИДЕНТИТЕТСКО МЕСТО ПТИЦА У МУЗИЦИ ЕИНОЈУХАНИЈА РАУТАВАРЕ¹

Сажетак

У интерпретирању звучних идентитета, као саставних делова укупног звучног простора које људско ухо (свесно или несвесно) опажа, ова студија, заснована на зоомузичком научном дискурсу, настоји да проблематизује статус птичијег певања у музици. Стога је прво неопходно утемељити зоомузичолошку теоријску платформу, где ће бити представљени универзални структурални елементи музике на основу којих је могуће идентификовати моделе/обрасце који у музици имају конструктивну улогу и који утичу на психо-емотивни доживљај слушалаца. На основу класификације ових структуралних елемената коју је извршио Мартинели,

* Први пут се у српској научно-истраживачкој литератури појављују четири рада из области *Зоомузикологије* која граде посебну целину у електронском издању зборника радова Педагошког форума сценских уметности. Раније су се радови из поменуте области у зборницима ПФСУ објављивали само спорадично: М. Петровић (2012) „Дејство музике на изражавање емоција код људи и мајмуна (*pan troglodytes*)”, у: М. Петровић (ур.) *Играј, играј, играј!* Тематски зборник радова четрнаестог Педагошког форума сценских уметности (одржаног децембра 2011. године у Београду), Београд, Факултет музичке уметности, 165–183; М. Петровић, А. Фотев, Н. Ивковић, М. Иванов, И. Мијонић, А. Дурковић и М. Гвоздић (2014) „Социолошки аспект звучне и гестовне комуникације мајмуна, мачака, паса и птица”, у: М. Петровић (ур.) *Социолошки аспекти педагогије и извођачиства у сценским уметностима*, Тематски зборник радова шеснаестог педагошког форума сценских уметности (одржаног децембра 2013. године у Београду), Београд, Факултет музичке уметности, 127–137.

¹ Ова студија представља проширену верзију семинарског рада са докторских академских студија музикологије написаног под менторством ванр. проф. др Милене Петровић на изборном предмету „Примењена зоомузикологија”.

у циљу орнито-музиколошке елаборације звучних комплекса који производе птице, посебно ће бити разматрани појмови музичке организације, форме, значаја и статуса певања, строфе и рефрена, процеса понављања и варирања, интервала и скале, као и појединих музичких параметара (попут ритма, темпа, боје и других). Са обзиром на богато музичко наслеђе у којем је идентитет птица нашао своје значајно место у уметничкој музици, у другом делу студије ће се указати на једно од релевантних музичких дела – Концерт за птице и оркестар *Cantus arcticus*, финског композитора Еинојуханија Раутавааре, које у свом хетерогеном звучном мозаику има јасно изражено идентитетско место птичијег певања. Ту ће се посебна пажња посветити улози птица у формалној организацији дела, коришћењу лајтмотивске технике, имитацији и дијалогизирању са оркестром, значају птичијег гласа за процес алеаторике и друго.

Кључне речи: зоомузикологија, Раутаваара, птице, звучни модели, снимљена трака

Универзалне звучне структуре животиња и њихово место и улога у музици

Имајући у виду Натјеову филозофску проблематизацију универзалности феномена музике („шта то музику чини универзалном појавом?”, Nattiez, 1977), а затим и Мартинелијеву, у основи онтолошко-естетичку расправу о разликовању *хумане* (људске) и *не-хумане* музике, односно о значајној разлици између естетичких дискурса који ове две музике заступају („специфичан дискурс не-хумане музике подржан је дискурсом који је заснован на не-хуманим естетикама“, Martinelli, 2005: 3), постоји оправдано настојање да се универзалне категорије музике, али и естетички дискурси који заступају ‘различите’ музике, константно преиспитују, допуњују, ревидирају, па чак и негирају. Одмах на почетку треба указати на проблемско третирање појма музике, као категорије која се концептуално (појмовно) схвата као хумана активност својствена искључиво човеку и која као таква има естетску вредност, која се такође дефинише у оквиру хуманог света, што нам истовремено указује на једносмерно дефинисање и појма „естетско”. Међутим, како живи свет поред човека чине и друга жива бића, међу које спадају и животиње, етологија, као посебна грана биологије, у своја проучавања укључује и испитивање естетских чула која поседују животиње. У тежњи да се у научним приступима елаборирају звучни феномени, перцепције и емитовања звукова међу животињама, дошло је до формирања нове научне дисциплине назване зоомузикологија, чија се истраживања заснивају на проучавању „естетских нивоа звучне комуникације међу животињама” (Mache, 1992: 87; Martinelli, 2008). Оваква дефиниција је зоомузикологији, са једне стране, отворила нове правце разматрања звучних феномена, свесно избегавајући реч „музика” у основи свог предмета проучавања, остављајући тиме отворену дискусију код испитивања звучних креација које производе животиње и естетских вредности звучних феномена

који се јављају у природи. На другој страни, део дефиниције који се односи на „звучну комуникацију” коју стварају животиње доноси мултидисциплинарност приликом испитивања звучних феномена, а посебно функције коју има одређени звук, чиме се предмет проучавања смешта у научни домен семиотичке анализе, односно још прецизније, у фокус зоосемиотике (Martinelli, 2005: 3; Martinelli, 2008).

Један аспект зоомузиколошке теорије ослања се на концепт универзалних структуралних елемената музике на основу којих је могуће идентификовати одређене modele/обрасце који имају конструктивну улогу у музици и који истовремено делују на психо-емотивну компоненту код слушаоца. Такву једну класификацију структуралних елемената извршио је музиколог Дарио Мартинели, а неки од појмова које је он теоријски елаборирао и функционализовао за практичне потребе у зоомузиколошком истраживању јесу: музичка организација, форма, значај и статус птичијег певања, строфе и рефрена, композиционе конвенције и композициони поступци попут понављања и варирања, интервали и скале и различити музички параметри попут ритма, темпа, доје и другог. Управо ће се на основу ових категорија које ће се образложити у првом делу рада, приступити (зоо)музиколошкој анализи Концерта за птице и оркестар *Cantus arcticus*, оп. 61, финског композитора Еинојуханија Раутаваре (Einojuhani Rautavaara, 1928–2016) и орнитоμουзиколошкој елаборацији звучних комплекса који производе птице у овом делу. Као посебан допринос зоомузиколошком истраживању, на основу претходно представљених структуралних елемената, њихова појавност и функција ће бити представљене на примеру Раутаварине композиције, и то како на нивоу модела на основу којих се одређују формална, тематска и структурална организација (значај рефрена, поступци репетиције, варирања и другог мотивског рада), тако и на нивоу одређених музичких параметара (мелодије, ритма, темпа, доје, артикулације, динамике и слично) који доминирају у звучним обрасцима птица. Затим, улога птица у овом делу се посебно уочава на плану форме и структурирања музичког тока, при коришћењу лајтмотива и рада са њима, поступку имитације, вођењу дијалога са оркестром, у значају за процес алеаторике и слично.

Питање о музичкој универзалности је проблемско тежиште које је покренуо Роџер Пејн уводећи појам „музичког платонизма” (Payne, 1996: 78), као модела којим се настоје означити „значајни универзални музички архетипови који конституишу основу за музичку културу код животиња” (Martinelli, 2005: 3). У потрази за одговорима на питања о универзалним карактеристикама музике, Натијечак помера свој научни дискурс од западне ка ‘незападној’ музичкој пракси, приближавајући на тај начин зоомузикологији етномузикологију, као научну дисциплину која компаративним аналитичким методама разматра универзалност музике и потенцијално постојање архетипских музичких структура (Nattiez, 1997: 92/93). Зато је

проучавање архетипских звучних (музичких) структура код животиња још увек недовољно истражено и самим тим изазовно подручје које спада у домен зоомузикологије, која, својим мултидисциплинарним приступом (заснованим на релевантним методама етно/музикологије, зоологије и зоо/семиотике) настоји да објасни стварање тих структура, указујући на њихова потенцијална значења.

Испитивању архетипских музичких структура је претходило Херцогово (Herzog) провокативно питање „да ли животиње имају музику?“. Ово питање је затим проблематизовано у Машоовој орнито-музиколошкој студији *Musique, mythe, nature, ou les Dauphins d'Arion* из 1983. године, у којој је била укључена парадигматска сегментациона анализа коју је раније спровео Николас Рувет (Ruwet) у својој студији из 1972. године (*Langage, musique, poésie*), показујући да су песме птица организоване на принципу понављања и трансформације (Martinelli, 2008). У тежњи да се изврши класификација универзалних категорија у музици, зоомузиколози су усвојили исту ону трипартитну поделу коју прихвата етномузикологија, где се подела врши на: 1. Музичке структуре; 2. Процесе; и 3. Искуство (Martinelli, 2005: 5).

Универзалност по којима се карактеришу музичке структуре певања животиња, па и птица међу њима, засноване су на регулацији, формама и конвенцијама тих структура. На основу Мартинелијеве поделе музичких структура код животиња, а које су засноване на њиховој организацији или које се одређују према квалитету њиховог звука, све музичке структуре можемо поделити на пет основних категорија: 1. организација и форма, које се усклађују према организационим модалитетима музичких феномена, попут „игре правила“; 2. репетиција и варијација, као дихотомна подела која се односи на дистинкцију између музичког и 'уобичајеног' језика; 3. интервали и скале, под којима се сматрају музичке структуре које су примарна и најнепосреднија форма звучне организације; 4. ритам и темпо, који се односе на музичке феномене као хоризонталне и временски одређене музички ентитете; 5. звук и боја/тембр, на основу којих се препознаје квалитет боје звука (Martinelli, 2005: 6). Свака од ових пет категорија певања одређена је факторима или процесима, на основу којих се звучне структуре могу квалитативно или квантитативно описивати, односно на основу чега ови звучни феномени добијају естетска својства. Такође, ове звучне супстанце могу бити музички подражаване путем инструмената у циљу стварања њихове 'звучне копије' која ће реферирати на ванмузички садржај, али и укључивањем оригиналних звучних ентитета животињског певања, које затим постаје интегрална звучна компонента музичких дела. Управо са на овакав начин коришћења звука који производе животиње одлучио фински композитор Еинојухани Раутаваара, који је један од својих концерата из 1972. године (Концерт за птице и оркестар *Cantus arcticus*, оп. 61), наменио управо птицама које су у овом делу постале равноправни учесници уз

оркестар. Уважавајући Мартинелијеву класификацију о основним критеријумима који одређују поменуте музичке структуре, у другом делу ове студије ће се приступити зоомузиколошкој анализи на примеру дела *Cantus arcticus* Еинојуханија Раутаваре, где ће се идентификовањем и интерпретацијом ових структура указати на идентитетско место птица и њихову важну улогу у музичкој драматургији.

Значај и улога птичијег певања у музичкој драматургији Концерта за птице и оркестар *Cantus Arcticus* Еинојуханија Раутаваре

Фински композитор Еинојухани Раутавара студирао је музикологију на Хелсиншком Универзитету, а композицију на „Сибелијус” Академији, где је током друге половине XX века држао и успешна предавања. Његов обиман опус укључује сценска дела, оркестарска, вокално-инструментална, хорска дела, песме, камерну музику, музику за соло инструменте, филмску музику и друго.

Поред инструмената за које је компоновао солистичке концерте (виолине, виолончела, контрабаса, флауте, харфе, кларинета и клавира) Раутавара је био опчињен и звучним феноменима из природе, а посебно лепотом и звучним карактеристикама птичијег певања, те је један од својих концерата управо посветио птицама. Инкорпорирани звуци оригиналног птичијег певања воде порекло са подручја надомак Арктичког појаса као и мочвара Лиминка на северу Финске где је композитор сам направио снимке и унео их у своје дело (Korhonen, 2009: 9). Међу снимљеним птицама Раутавара је естетски квалитет, али и поједине техничке карактеристике препознао код жутокљуног лабуда, чија боја гласа (или хора јединки ове птичије врсте) доминира током целог Концерта за птице и оркестар *Cantus arcticus*. Уз жутокљуне лабудове, солистички парт заузимају још и ждралови, који се истичу по пригушеној боји која наликује породици блех инструмената и специфичном и променљивом стакато тону, што даје посебан естетски сјај делу.



Слика 1. Жутокљуну лабуд чији је глас Раутавара укључио у свој Концерт

Ово дело, које је иначе било поруѝбина Универзитета из Осла, писано је у три става која носе програмске наслове: I *Мочвара*; II *Меланхолија*; III *Миѝрација ладудова*. Поред птица, чији је глас снимљен на траци са два канала коју пушта асистент/извођач уз прецизно упутство композитора, оркестарском саставу су додати још и харфа, челеста и там-там.

Први став – *Мочвара* почиње дијалогом између две флауте који асоцира на комуникацију која се успоставља између две птице, а која је заснована на њиховим певаним фигурама. На нестабилност метро-ритмичке основе која се препознаје у птичијем певању (што је још Месијан /Olivier Messiaen/ настојао веродостојно да пренесе, транспонујући певање птица у клавирски медиј уз укидање метра и сталне ритмичке осцилације) реферира се одмах на почетку дела где долази прво до учесталих промена метра, а затим и до мењања ритма (такт 20). Процес варирања једног мотива, постепено додавање различитих мелодијско-ритмичких фигура и (полифоно) преклапање гласова, а што се све може препознати у птичијем певању, најављује се одмах на почетку дела, да би се од такта 21 дувачком корпусу прикључиле и птице на снимљеној траци. Динамичким крешендом птице постепено добијају водећу солистичку улогу, у складу са тим да је за њих и написан овај концерт.



Слика 2. Einojuhani Rautavaara, Концерт за птице и оркестар „Cantus Arcticus“, први став „Мочвара“, т. 20–22.

Колики значај Раутавара даје асистенту који руководи траком показује и то да он у партитури захтева да његово присуство буде видно одмах уз диригента. Поред ове напомене, читав ток партитуре праћен је краћим упутствима композитора у којима се од извођача захтевају специфични технички, динамички или тембровски захвати којима се илустративно дочарава амбијент из природе или се реферира на одређени музички или ванмузички извор. Тако се одмах на почетку, уз дијалог који воде две флауте, преко излагања, понављања и варирања карактеристичне фигуре, од извођача захтева да мисле на пролеће и Чајковског (слика 2). Управо да би постигао асоцијацију боје тромбона са бојом гласа ждралова, наступ овог дувачког инструмента је праћен напоменом извођачу да што више може покуша да имитира стакато звук ждрала који ће се нешто касније појавити на траци.



Слика 3. Einojuhani Rautavaara, Концерт за птице и оркестар „Cantus Arcticus“, први став „Мочвара“, т. 1–3.

Одређене мелодијско-ритмичке фигуре добијају статус лајтмотива који музички повезују дело на макроформалном плану, док истовремено својом особеношћу стварају значајне ванмузичке асоцијације на карактеристичну комуникацију између птица у природи. Такви су на пример фигуре септоле или секстоле које се изводе на флаути или кларинету, а где се тонови пасажно крећу у валовима наниже па навише или обрнуто и у разним комбинацијама, алудирајући тиме на бескрајне могућности варирања музичких фраза које изводе птице. Овде треба додати и то да се од првог одсека (одсек 1) укидају метричке ознаке и тактне црте, чиме Раутаваара потенцира слободу птичије песме која нема формалну метричку поделу, а што је и једна од основних разлика између хумане и не-хумане музике о чему Мартинели расправља. Заправо, од првог до петог одсека време постаје флексибилније одређено, где се захтева да редослед наступа појединих фигура, попут септола које имају лајтмотивску улогу, мора бити онакав какав је написан, док се сви интервали између њих могу слободније изводити у зависности од диригента. Ти интервали који се изводе између фигура, дати су у виду трилера, који има веома важно естетско и ванмузичко својство (указујући на трилере који се често препознају у птичијем певању). Слобода извођења одређених делова музичког материјала која је координирана избором диригента и која је усаглашена према времену које протиче током птичије песме на траци, потврђује појаву контролисане алеаторике у овом делу.

Треба нагласити још једну битну чињеницу којом Раутаваара настоји да музичким средствима имитира птичије певање, а која се тиче укидања односа интервала који је усклађен према темперованом систему који влада у оквиру западноевропске музичке традиције, па тако поједине интервалске односе између тонова додатно мења за четврт степена. Такав је на пример случај са умањеном октавом донетом у обои, код које се горњи тон додатно повишава за $\frac{1}{4}$ степена или интервал мале секунде на труби, где се горњи тон додатно смањује за нешто мање од $\frac{3}{4}$ степена. Ово је уједно и карактеристичан лајтмотив који се из обое транспонује у трубу. Тако, пошто мотив два суседна двозвука умањене октаве и септима на растојању секунде донесу прва и друга обоа, он затим бива транспонован у прву и другу трубу у виду два ‘секундна’ двозвука на квартном растојању. Транспозицијом

мотива из обое у трубу где је дошло до интервалских промена уз очувани ритам, реферира се на дијалог који се одвија између група птица (позив и одговор на позив). Птице понављају ову експонирану мелодијско-ритмичку фигуру, уз одређена, пре свега, мелодијска варирања (слика 3).

Како је Раутавара сам у напоменама поделио оркестар у две групе, од петог одсека се првој групи, коју чине дувачки инструменти, додаје друга група оркестра у којима доминирају гудачки инструменти уз фагот, енглески рог, харфу, челесту и тако даље. Управо је пети одсек место у којем наступа основна тема читаве композиције која се након излагања у виолончелу, имитационо излаже и у другим инструментима (најпре у хорни), да би касније свој пуни оркестарски звук добила нешто касније (у одсеку 6 и 7). Затим, након имитирања теме или дела теме готово у свим деоницама оркестра, у одсеку 8 виолончело добија солистичку улогу, што наједном ствара звучни утисак концерта за виолончело, гудачки ансамбл и птице.

У стилском погледу, може се рећи да наступ главног тематског материјала ствара неоромантичарски звучни амбијент, посебно због туробне романтичарске теме у виду модално потцртане мелодијске линије, која у себи доноси аутентичан фолклорни призив. Док гудачки корпус ствара пасторални тепих на којем се имитационо понавља основна тема, птице и флауте (које непрестано понављају пасажне фигуре подражавајући песму птица) се налазе у контрапунктском односу. Овакво музичко решење са

[3]

*) p = lowered by 3/4-step.

Tape

Слика 4. Einojuhani Rautavaara, Концерт за птице и оркестар „Cantus Arcticus“, први став „Мочвара“, прелаз између 2. и 3. одсека

постојањем два музичка ентитета, ствара утисак код слушалаца о паралелном протицању две по карактеру различите теме, једне коју изводе птице (уз подршку флаута) и друге, коју свира оркестар. Овде не само да је Раутавара

I

5 $\text{♩} = \text{c. } 52$

1. Fl. p

2. Fl. p

From here on strictly in rhythm with the second group.

Ob.

Cl.

Tacit

Tr.

Trb.

(The tape must not be too loud or too weak but it must blend equally with the orchestra.)

Tape

II *) $\text{♩} = 52$
(con celli)

1. Fa mf

2. Fa mp

Vc. mf
div. mp

Cb. mp
div.

*) The second group of the orchestra enters approx. 2' from the start of the tape.

On this beat: ob, cl, tr, trb tacit,
Group II enters,
the flutes play with it,
the tape has been on 2'.

Слика 5. Einojuhani Rautavaara, Концерт за птице и оркестар „Cantus Arcticus“, први став „Мочвара“, наступ теме у одсеку 5

желео да укаже на сродност боја флауте и птичијег певања, већ је по свему судећи настојао да на истом простору музичким језиком јукстапонира два различита света, она која производе *хуману*, односно *не-хуману* музику. Посебно је то наглашено напоменом асистенту који руководи снимљеном траком да песма птица не сме ни да буде надјачана нити прегласна у односу на друге инструменте, већ мора да се подједнако 'помеша' са оркестром (слика 4 и 5). Треба такође имати у виду да се у Концерту за птице и оркестар уочава велики број оних музичких и техничких средстава која су карактеристична за Раутаварин опус из седамдесетих година, попут: модалних мелодија, алеаторике, снимљене траке, импресионистичке хармоније, медијантних односа и слично (Heinä, 2001).

Завршетак првог става Концерта доноси динамички и оркестарски декрешендо, и то понављањем мелодијско-ритмичког модела у гудачким инструментима, заснованог на материјалу главне (неоромантичарске) теме и репетицијом фигуре на кларинету која представља варијанту мотива са почетка композиције, док птице за то време постепено стишавају своју песму гашењем траке (*fade out*). Контролисана алеаторика је овде посебно присутна и огледа се на апроксимативном месту уласка кларинета, слободном редоследу завршетка сваког од три елемента (кларинета, гудача и птица/траке) и слободном избору завршетка последњег сазвучја, које у свом основном тону може имати тон ха или еф. Са обзиром на то да солистичка деоница кларинета доноси познати лајтмотив, док се за то време песма птица постепено стишава, овај крај бисмо могли интерпретирати као миграцију птица пред наступајућу меланхоличну зиму.

Раутаваара наглашава неопходну паузу између два става како би се слушаоци довољно припремили да препознају основну идеју о томе да две птице од којих се свака налази на по једном каналу траке, имитирају једна другу, чиме се стиче дојам о правом дијалогизирању у природи где је слушалац позициониран ближе првој птици, док другу чује у даљини, уз допуну звука коју стварају и друге птице у даљини (слика 6). На основу боје гласа ових птица и упоређивањем са гласовима птица који се налазе на великој светској интернет бази за размену снимљених звукова дивљих птица широм планете – *Xeno-canto*,² може се рећи да је за птице које имитирају једна другу, Раутаваара изабрао ждралове. Тако, ждрал са другог канала понавља изложену тему са незнатним променама темпа и ритма, да би се затим почетни мотив варирано излагао код прве птице и понављао са незнатно измењен код друге. Тиме је ово, иако по обиму најкраћи, уједно и најважнији став за птице јер се овде указују музичке структуре птичијег певања из Мартинелијеве класификације, међу којима се налазе репетиција и варијација и индивидуално формиране структуре ритма и темпа.

² www.xeno-canto.org



Слика 6. Einojuhani Rautavaara, Концерт за птице и оркестар „Cantus Arcticus“, други став „Меланхолија“, почетак става са два канала у којем једна птица имитира другу

Са обзиром на то да се у звуку чују интервали који не припадају искључиво традиционалном темперованом систему, може се закључити да се овде као доказ живог снимка могу идентификовати аутентичне скале и интервали чија је основна јединица мања од пола степена (за четвртину, трећину и тако даље), на шта је Раутавара реферирао у мотивима које су доносили поједини инструменти у првом ставу. Такође, у другом ставу хроматски пасаж у четвртинском покрету навише, који се у динамичким луковима изводе од другог одсека оркестарским крешендом у којем се наслојавају дувачки и гудачки инструменти, уз мотив птица изложен на почетку става, илуструју посебан амбијентални приказ који алудира на неизвесност појава из природе. У стилском погледу, музички језик и сусрети тонова пасаж у вертикали, стварају посебан неоимпресионистички шти-мунг.

Трећи став носи назив *Миџрација лабудова*, и представља извесну репризност првог става. Раутавара је инструменте сада поделио у четири групе, како би свака група имала одређену драмску функцију. У овом ставу су присутни сви лајтмотиви који су били експонирани у првом ставу (фигуре флауте и кларинета и мотиви гудачких инструмената), док се од шестог одсека поново јавља и главна тема композиције. Слично као и у другом ставу, само сада на већем музичком простору, дуги оркестарски крешендо уз појачавање динамике оркестра и птица, води до врхунца целог дела (одсек 11). Додавањем тимпана и других удараљки, овде се постиже масивност звука која илуструје на стотине лабудова који узлећу како би мигрирали у топлије крајеве. Сордирани звуци трубе имитирају звуке које у лету испуштају жутокљунци лабудови. Какофонија звукова коју стварају лабудови додатно је дочарана паралелним линеарним кретањем деоница гудачких и дрвених дувачких инструмената уз ‘покварену’ хармонијску подлогу лимених дувачких инструмената и контрабаса, док врхунац звучног

‘галиматијаса’ представља последњи сегмент пред сам крај композиције у којем све групе инструмената истовремено изводе одређене мелодијско-ритмичке моделе праћене хармонском подлогом коју чине кластери (од десетог одсека) уз крешендо траке на снимљеним звуцима птица. Након праве драмске сцене која је специфичном оркестрацијом, динамиком, појединим мотивима који се помаљају кроз масу звука и неоимпресионистичким хармонијским склоповима акорада, звук постепено почиње да се стишава док у потпуности не ишчезне.

Како и где се распознаје идентитет птица у Концерту за птице и оркестар *Cantus arcticus*?

Идентитетско место птица и улога птичијег певања у Концерту за птице и оркестар *Cantus arcticus* се могу контекстуализовати кроз њихову функцију у подражавању програмског садржаја и њен значај за грађење музичке драматургије.

У контексту програмности, птице које се пуштају са снимљене траке појачавају илустративност програмских наслова ставова и (ван)музичких референци које су назначене у напоменама у партитури. Тако, музички материјал и водећа тема првог става (*Мочвара*) заснована на романтичарској и фолклорној основи уз разноврсне звуке које стварају птице, слушаоца смешта у природни амбијент у којем мноштво лабудова и других птица изводи свој музички ритуал. Други став (*Меланхолија*) који је за птице у музичком смислу изузетно важан (јер показује техничке и експресивне карактеристике њиховог гласа), припрема атмосферу за музичку сцену трећег става (*Мијрација лабудова*), у којој долази до илустративног приказа покретања птица за селидбу у друге крајеве.

Важне компоненте у грађењу музичке драматургије управо представљају музичке структуре које је класификовао Дарио Мартинели – 1. организација и форма, 2. репетиција и варијација, 3. интервали и скала, 4. ритам и темпо и 5. звук и боја/тембр – а које је Раутовара (не)свесно препознао и уградио у свој Концерт, створивши тиме нове могућности интерпретирања. Птице учествују у креирању музичког наратива који започиње асоцијацијама на птичији дијалог на почетку дела (у флаутама), да би затим постепено делиле улогу са оркестром, до момента у којем су самостално представиле свој музички језик и израз (дијалогизирањем птица са два канала снимљене траке на почетку другог става) и најзад на самом крају дела уз звучни ‘галиматијас’ линеарно вођених гласова по кластерски формираној вертикали. Врхунац целокупне драматургије дела који се појављује пред сам крај, поред тога што указује на јата птица које се селе у друге крајеве и звук који оне производе, показује јединство хумане и не-хумане музике.

За организацију и форму Концерта, а посебно његовог првог става,

важну улогу имају лајтмотиви, који, иако одсвирани на инструментима, због карактеристичног мелодијског покрета или специфичне артикулације, реферирају на птичију песму. Од других музичких параметара, темпо и ритам, као феномени који се односе на временску компоненту, третирани су слободније. То потврђују разноврсни ритмички модели, а посебно укидање метричких ознака, што представља важан показатељ слободног и (нефиксираниог) ритма који се препознаје у птичијем певању. Питање темпа као музичке структуре у Концерту је проблематизовано из више аспеката. Тако, поред птичије песме на снимљеној траци која нема јасно утврђени темпо, поједини делови музичког тока добијају слободнију интерпретацију која се у виду контролисане алеаторике усаглашава према почетним наступима мотива које одреди диригент и слободним извођењем делова који се налазе између њих.

На самом крају, Концерт за птице и оркестар крије у себи и слојеве метамузике, који осветљавају најшире потенцијале музике кроз коришћење ширег фреквентног опсега тона, где птице и инструменти изводе интервале који су мањи од пола степена. На овај начин, помоћу песме птица долази до 'укидања' темперованог система и до слободнијег схватања тонских интервала чиме се још једанпут замагљује јасна граница између хумане и не-хумане музике.

Литература

- Heiniö, Mikko (2001). „Rautavaara, Einojuhani”. У: Sadie, Stanley (yp.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 2nd edition. Vol 21. Digital edition. London: Macmillan.
- Korhonen, Kimmo (2009). „Rautavaara's Concertos: The Voice of the Individual”. Booklet for CDs *Rautavaara 12 Concertos*. Helsinki: Ondine Inc.
- Martinelli, Dario (2005). „A whale of a sonata – Zoomusicology and the question of musical structures”, SEED, 5/1, 2–26.
- Martinelli, Dario (12.7.2008). „Introduction (to the issue and to zoomusicology)”. *Trans. Revista Transcultural de Música*, 12. Приступљено: 20.4.2017. Доступно на линку: <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/93/introduction-to-the-issue-and-to-zoomusicology>
- Payne, Roger N (1996). *La vita segreta delle balene*. Milano: Mondadori. Према: Martinelli, Dario (2005). „A whale of a sonata – Zoomusicology and the question of musical structures”, SEED, 5/1, 2–26.
- Xeno-canto (XC). Светска интернет база за размену снимљених звукова дивљих птица. www.xeno-canto.org

ZOOMUZICOLOGY AS AN ASPECT OF STUDYING MUSIC AND IDENTITIES OF BIRDS IN MUSIC BY EINOJUHANİ RAUTAVAARA

This study, based on the zoomusicological scientific discourse, tries to problematize the status of bird singing in music, by interpreting sound identities, as an integral part of the total sound space that the human ear (consciously or unconsciously) observes. The identity of birds in music was presented through the analysis of the composition *Cantus*

Arcticus (concert for recorded birds and orchestra op. 61) by Finnish composer Einojuhani Rautavaara (1928–2016). Special attention was given to the role of birds in the formal organization of work, the use of leitmotiv, imitation and the dialogue with the orchestra as well as to their significance for the process of aleatory and the like. The discussion begins with Nattiez's philosophical problematization of the universality of the phenomena of music and Martinelli's substantially ontological and aesthetic discussion of the distinction between *human* and *non-human* music. Therefore, the first part of the paper provides a zoomusicological theoretical platform, where universal structural music elements will be presented based on the recognition of music features themselves i.e. on the basis of which patterns have a constructive role as well as a psycho-emotional dimension in music that can be observed. Based on the Martinelli's classification of these structural elements (Martinelli, 2005), this paper will specifically consider terms such as musical organization, form, significance and status of singing, refrain, repetition and variation, interval and scale, as well as individual musical parameters (such as rhythm, tempo, color and others).

Key words: zoomusicology, birds, Rautavaara, record tape, sound patterns

Милош Браловић

Студент ДАС, Факултет музичке уметности,
Универзитет уметности у Београду, Србија
milosbralovic@gmail.com

ПТИЦЕ КАО ИНСПИРАЦИЈА: ЦРНОГЛАВКА ОЛИВИЈЕА МЕСИЈАНА*

Сажетак

Мелодијски обрасци птичијег певања су још од позног средњег века били готово саставни део западноевропске музичке праксе, у виду имитација или ономатопеја. Сагледавање одабраних примера у периоду од XII до XIX века требало би да нам представи начине на које такве имитације и ономатопеје функционишу у западноевропској музичкој пракси.

У XX веку долази до одклона од имитације и ономатопеје птичијег певања. Односно, музички материјал који потиче од птичијег певања постаје градивни материјал музичког дела, што проучавање и коришћење звукова птичијег певања раздваја на две гране: 1) употреба снимљеног, односно конкретног звука; 2) орнитолошке радове, где се према сонограмима снимака птичијег певања оно проучава. С тим у вези, размотрићемо комад *Црноглавка* (*La bouscarle*) Оливијеа Месијана (Olivier Messiaen, 1902–1992). Месијанов рад на изради овог, али и осталих, комада из циклуса *Каталог птица* (*Catalogue d'oiseaux*, 1956–1958), састојао се из шетњи по природи, где је композитор директно на нотни папир бележио звукове птица које је чуо. Затим би, у складу са понашањем птица у природи, на основу бележеног материјала, креирао комад за клавир. Сваки од комада садржи кратак предговор где Месијан описује приказ у коме се налази.

Циљ овог рада је да прикаже на који начин се у делу Оливијеа Месијана променио однос према птичијем певању, од његовог коришћења као имитације или ономатопеје до птичијег певања као градивног елемента композиције.

Кључне речи: Оливије Месијан, *Каталог птица*, *Црноглавка*, орнитологија, клавир

Увод

У западноевропској уметничкој музици јављали су се бројни примери подражавања, односно, најчешће готово „ономатопејског” имитирања птичијег певања,¹ који се у највећем броју случајева препознају као

* Рад је адаптација семинарског рада који је написан у оквиру изборног предмета „Примењена зоомузикологија” под менторством ванр. проф. др Милене Петровић на докторским студијама музикологије на Факултету музичке уметности у Београду.

¹ У овом раду, термини имитација и ономатопеја означавају, у конвенционалном смислу, композиторску технику познату као тонско сликање.

карактеристични мотиви који би требало да асоцирају на звук који одређена врста птице производи. Често је реч и о програмском садржају дела – његовом насловљавању према одређеној врсти птице чији се звук у делу опонаша. У складу са тим, биће представљена неколицина дела, у виду одабраних, репрезентативних примера, настајалих у периоду између XIII и XX века. Будући да у XX веку долази до развоја уређаја за снимање звука, као и развоја орнитологије као дисциплине која се бави мелографијом птичијег певања, дела инспирисана птичијим певањем у XX веку, као и главна тема овог есеја, Месијанов третман материјала потеклог од птичијег певања, биће посебно размотрени.

Имитација и ономатопеја

Средином XIII века, настао је *Лейњи канон* (*Sumer is icumen in*), непознатог аутора, који у самом тексту садржи стих „кукавице певај” (в. пример 1). У музичком току појављују се поједини фрагменти који би требало да асоцирају на мотив силазне терце карактеристичан за певање кукавице. Исто тако, мотив силазне терце представља и једну од главних окосница музичког тока. Такође, и карактеристичан ритам мелодије би требало да опонаша ритам певања кукавице. Ово је један од најстаријих примера западноевропске музике у којем се појављује асоцијација на птичије певање, пре свега као имитација, која се наслуђује из ритмичких и мелодијских окосница музичког тока.

Sv-mer is i-cu-men in. Lhu-de sing cuc-cu. Gro-weþ sed and blo-weþ med and
springþ þe w - de nu. Sing cuc - cu. A - we ble - teþ af - ter lomb. lhouþ
af - ter cal - ue cu. Bul - luc ster-teþ. buc - ke uer - teþ mur - ie sing cuc-cu.
Cuc - cu cuc - cu wel sing-es þu cuc - cu ne swik þu na - uer nu.
Pes I: Sing cuc - cu nu. Sing cuc - cu.
Pes II: Sing cuc - cu. Sing cuc - cu nu.

Пример 1. Непознати аутор, *Лейњи канон*

Мадригал Клемента Жанкена (Clément Janequin, 1485–1558), *Птичије певање* (*Le chant des oiseaux*), једно је од дела у којима се имитација птичијег певања доводи до ономотопеје, но реч је о, пре свега, књижевној ономотопеји: у тексту се појављују речи и слогови без значења, који би требало, самим изговарањем, да наликују цвркуту птица (пример 2). Четири одсека, који одговарају строфама лирског текста овог мадригала, почињу имитационо, да би се хомофони завршетак одсека припремио вештачком имитацијом тема у кратким нотним вредностима, са певањем речи, односно слогова без значења, док је у музици приметна техника тонског сликања.



Пример 2. Клемент Жанкен, *Птичије певање*, т. 31–33

Минијатура за чембало из Треће свите, од укупно четири свите комада за чембало и једног дивертисмана, Клода-Луја Дакена (Louis-Claude Daquin, 1694–1772), под називом *Кукавица*, (*Le Coucou*), пример је опонашања певања кукавице у бароку (пример 3). Овај комад у форми ронда садржи мотив силазне терце који се понавља готово током целе композиције, од различитих тонских висина, што је условљено сменом хармоније и тоналних центара датих одсека. Поменути мотив се трансформише у узлазну секунду, како би се уклопио у моторичан, секвентно понављан ток појединих сегмената овог комада. Уочава се и јампски метар овог мотива којим се опонаша звук кукавице.



Пример 3. Луј-Клод Дакен, Кукавица, т. 1–9

Вероватно један од најпознатијих примера из епохе класицизма у којима се јавља имитација птичијег певања јесте други став Бетовенове (Ludvig van Beethoven, 1770–1827) Шесте симфоније (пример 4). По форми сонатни облик, овај став завршава кратком кодом, где се у деоницама дрвених дувачких инструмената, флауте, обое и кларинета, јављају мотиви славуја, препелице и кукавице. Они су постављени симултано, уклопљени у тонику Бе-дура, који је основни тоналитет овог става. Мотив који представља звук славуја креће се у обиму велике секунде и постепено се убрзава од осминског, преко шеснаестинског покрета, до трилера. Препелица је представљена четири пута поновљеном пунктираном фигуром на једном тону, а кукавица уобичајеном, такође четири пута поновљеном силазном терцом.

Пример 4. Лудвиг ван Бетовен, VI симфонија, II став, Andante, т. 130–134

Интересовање за птичије певање није престало ни током XIX века. Глинкина (Михаил Иванович Глинка, 1804–1857) соло песма, *Шева*, (прерађивана за клавир, или клавир и виолончело) садржи у уводу песме мотив који би требало да асоцира на звук шеве. Он почиње од ненаглашеног тактовог дела, реч је о, у основи јампском метру развијеном у мотив од четири шеснаестине (пример 5).



Пример 5. Михаил Глинка, *Шева*, Moderato, т. 1–5

Интересантан је и пример из *Минијатура* оп. 23 Милоја Милојевића (1884–1946). Реч је о четвртном комаду, под називом *У врџу. Бубамарина усјавањка*. Наиме, на самом крају овог комада, јављају се, један за другим, мотиви детлића, кукавице и мушице, на релативно статичној хармонији, чиме би требало да се дочара мирна атмосфера вечери у врту (пример 6).



Пример 6. Милоје Милојевић, Минијатуре оп. 23, бр. 4, У врту. Бубамарина
услијаванка, т. 66–86

Чини се да у XX веку, са експресионизмом, долази до одаљавања од тонског сликања и тежи се постепеној изградњи музичке форме на основу звукова из природе. У том смислу, нарочито је занимљив четврти став Бартокове (Bela Bartók, 1881–1945) свите *Out of doors*, под називом *Musiques nocturnes* (пример 7). Овај став, иако садржи смену три различита одсека са прелазима (налик ронду: АВАСАВА), као да је у потпуности састављен од звукова из природе (у материјалима из одсека А, реч је о птицама, цврчцима и жабама, звуку корала у одсеку В и звуку пастирске свирале у одсеку С). Њихова темпа и карактери међусобно контрастирају, па је нарочито интересно њихово напореда постављање током става.

Пример 7. Бела Барток, *Out of Doors*, IV став, т. 7–9

Црноглавка Оливијеа Месијана

За разлику од претходних примера, где су постојали мотиви којима се углавном oponaшају звукови птица, најпре у виду тонског сликања, овде се различити звукови из природе постављају као градивни елементи музичког тока, односно, чине његов основни музички материјал. У том смислу занимљива су и дела Оливијеа Месијана (Olivier Messiaen 1908–1992) инспирисана композиторовим проучавањем птица.

Као једно од важних Месијанових дела насталих на основу проучавања птичијег певања јесте *Кашалоі ѿишца* (1956–1958). У овој збирци налази се тринаест комада подељених у седам свезака. Сваки од комада носи назив према одређеној птици и садржи Месијанов опис (попут предговора) не само птичијег певања, већ и опис целокупне сцене која се одвија у природи (укључујући и друге птице које се „појављују” у комаду, као и опис природе, доба дана, године и слично). Другим речима, основу сваког од комада чине (слично Бартоковом ноктурну) звукови из одређеног амбијента, као градивни елементи музичког дела. Као пример, послужиће комад *Црноглавка* (*La Bouscarle*) из пете свеске.

Овако је Месијан пре самог комада описао сцену: *Крај айрила. Сен-Брис, Траш, Бурі-Шареній, обале Шареніша и Шареніона. У зеленој води се оіледају врбе и шойоле. Одједном, ілас ошћорі звука, насилан, јавља се у шрскама или у кујинама: ішо је црноглавка, аіресивна и невидљива зверка. Црна кокошка кваче. Једна ілавозелена сћрела се сија на іовршини воде: водомар іролази*

11). То још закључујемо и из чињенице да је то једина птица која, поред описа песме коју пева, има описано понашање (оглашавање из даљине, свадбени лет, слетање, тек онда оглашавање међу другим птицама).

Le Martin – pêcheur ou la Bouscarle?

Уколико постоји теза да је „главни лик” комада водомар, због чега се Месијан одлучио да назове комад *Црноглавка*?

Епизоде водомара су дуже у односу на оне које су посвећене другим птицама, али у звучном резултату нису изразите као бучније и чешће епизоде црноглавке. Но, према наступима водомара, заиста би могла да се постави наизглед симетрична форма: А (т. 1–19) В (т. 20–52) А (т. 53–57) С (т. 58–84) А (т. 85–96) С (т. 97–161) А1 (т. 162–176) В (т. 177–217) А2 (Coda) (т. 218–231). Примећујемо да сваком од наступа теме (односно водомара), осим последња два (означена као А1 и А2) претходи „наступ” црноглавке, с тим што се у први наступ између црноглавке и водомара „умеће” и водена кокошка. Претпоследњи наступ састоји се само из свадбеног лета водомара дугог петнаест тактова, док се последњи уместо сигнала црноглавке састоји из водомаровог слетања у воду и оглашавања водомара, слично оном из даљине, које се чује на почетку.

Одсеци означени словом В представљају епизоде које отпочињу огледањем врба и топола на површини воде. Оне су краће у односу на одсеке означене словом С и садрже три, односно осам „наступа” (укључујући и дескрипцију огледања дрвећа) птица, чија је функција, рекло би се, да интензивирају музички ток по његовом почетку, или да га смире како се он приводи крају (ту је укључена и последња дескрипција реке, која се јавља попут реминисценције).

Словом С означене су екстензивније епизоде (у односу на друге одсеке) које се могу посматрати као најинтензивније у музичком току, с обзиром да се у њима појављује највише птица. Заједнички им је почетак дескрипцијом мирноће реке, мада се она (река) може јавити и у другим одсецима комада.

Уочава се и понављање одсека А и С, пошто се изложе један за другим. При том, одсек А је поновљен идентично, док је одсек С измењен. Односно, одсек А увек почиње мотивом црноглавке и остаје у већој мери непроменљив (на крају комада, распада се на мотиве водомара и црноглавке), док кроз понављања одсека С његов почетак (река, црвендаћ, црноглавка, прдавац, дрозд) остаје идентичан, а у његовом даљем току јављају се измене и проширења.

Насупрот овом тумачењу, у прилог чињеници да је звук црноглавке главни или најдоминантнији у целом „призору” (према томе је и комад добио име) говори и његов маркантни карактер, али и то да се готово увек јавља као почетни сигнал одсека А, да је присутан у готово свим осталим одсецима, а истовремено се понаша и попут ‘лајтмотива’ или можда пре

‘idée fixe-a’.² Истовремено, он је и мотив заокружења целог комада, како је то први и последњи мотив који се чује у комаду.

Сам „мотив” црноглавке нотиран је у високом регистру и карактеришу га оштра септимна сазвучја (пример 8). Акцентован је и маркиран динамиком *forte fortissimo*, што одговара Месијановом опису звука црноглавке: ...*ѝлас ошѝроѝ звука, насилан, а саму птицу описује као ...аѝресивну и невидљиву зверку.*



Пример 8. Оливије Месијан, *Каѝалоѝ ѝѝиѝа, Црноѝлавка*, т. 1–3

„Мотив” водомара је такође нотиран у високом регистру и садржи оштра септимна сазвучја али, то су кратки, одсечни звуци у динамикама *mezzo-forte* и *forte*. Такође, мотив је проширен и ‘суб-мотивом’ свадбеног лета водомара (који се понаша као засебан мотив) у *forte* динамици, нотираним паралелним узлазним трозвучима (пример 9). Водомар је описан као *једна ѝлавозелена сѝрела (која) се сија на ѝовршини воде: водомар ѝролази уз неколико ошѝѝрих крикова и доѝи ѝеѝаж.*



Пример 9. Оливије Месијан, *Каѝалоѝ ѝѝиѝа, Црноѝлавка*, т. 7–12

² Разлике између лајтмотива и *idée fixe*-а су структурне. Лајтмотив има структурни значај мотива, док је *idée fixe* тема. У том смислу, третман *idée fixe*-а више одговара начину на који су третиран Месијанови записи, будући да свака од птица која се појављује у комаду има тематски значај.

Закључујемо да је, за Месијана црноглавка ипак важнија, јер он, при описивању птица, више инсистира на њеној песми, док код водомара латентно исказује звучну сличност, а више инсистира на његовом изгледу и понашању у целом призору. Тако би у целини могао да изгледа однос водомара и црноглавке. Но, морамо имати у виду да Месијан жели да представи један догађај из природе. Стога неопходно је да узмемо у обзир да је оваква форма, а и „распоред” дешавања можда ипак последица онога што је Месијан сам чуо и записао боравећи у природи.

Темељност у Месијановом запису птичијег певања (при чему, његов рад доприноси развоју орнитологије³), очигледна је у упоређивању његовог записа који се јавља у деоници клавира са теренским снимцима птичијег певања, те смо за ову прилику то начинили са снимцима црноглавке и водомара.⁴ При томе, акордска вертикала би требало да, изведена на клавиру, колористичким ефектима реферира на звукове птица које Месијан користи.

Закључак

Сагледавши начине на који се кроз историју западне музике реферирало на птичије певање, закључујемо да се оно јако дуго задржало на нивоу тонског сликања. Управо у XX веку, долази до промене третмана птичијег певања у западноевропској уметничкој музици, пре свега кроз развој интересовања, али и техничких могућности за проучавање птичијег певања. Месијанов рад на проучавању птичијег певања је допринео како развоју орнитологије, тако и богаћењу музичког језика Западне Европе заснованог на својеврсном транскрибовању звукова из природе у партитуру. Реч је о, наизглед једноставном поступку, који се састоји од теренског записивања цвркута птица и њиховог мозаичног „утрађивања” у партитуру. Но, Месијан, управо пратећи окружење у којем се налази, у комаду *Црноглавка* (али и у осталим комадима из збирке *Капалот и птица*) изграђује једну динамичну и веома прецизно структурирану целину. Самим тим, није реч о пуком подражавању звукова из природе, тонском сликању, то јест, некој врсти музичке дескрипције, већ о конституисању једне развијене форме и сложеног музичког језика, оличеним у захтевној пијанистичкој техници (мада се у овом раду питањима везаним за пијанистичку технику нисмо бавили). Месијан је својим минуциозним радом на комадима из *Капалот и птица* постигао јединство звукова природе и високог уметничког израза.

³ Реч је о дисциплини сродној мелографији, базираној на снимању и транскрибовању цвркута птица. Напомињемо да Месијан није снимао, већ је на терену записивао цвркулт птица.

⁴ Поређење је начињено према следећим теренским снимцима: <https://www.youtube.com/watch?v=bIElpEzR1ps> (црноглавка) и <https://www.youtube.com/watch?v=BTDT-K54QuMY> (водомар), приступљено 21. 05. 2017.

Литература

Cetti's warbler singing / Chant de la bouscarle de Cetti, <https://www.youtube.com/watch?v=bIELpEzR1ps>, приступљено 21.05.2017.

Freeman, Robin (1995). Courtesy towards the things of Nature: Interpretations of Messiaen's "Catalogue d'Oiseaux". *Tempo: A Quaterly Review of Modern Music*, No. 192. 9–14.

Martin-pêcheur, <https://www.youtube.com/watch?v=BTDTK54QuMY>, приступљено 21. 05. 2017.

Messiaen, Olivier (1956), *Catalogue d'oiseaux. Livre 5e*[partition]. Paris: Editions Musicales Alphonse Leduc.

BIRDS AS AN INPIRATION: LA BOUSCARLE BY OLIVIER MESSIAEN

Melodic fragments of birdsong were an integral part of Western musical practices, since medieval times, in form of imitation and onomatopoeia. Looking at selected works from XIII to XX century should serve us as an example of imitation and onomatopoeia in Western musical practices.

In XX century, the mentioned imitation and onomatopoeia are being replaced with the use of birdsong as a constructive element of a musical piece. Therefore, the use and studying of birdsong splits into two branches: 1) the use of recorded material, so to say *musique concrète*; 2) ornithological studies where birdsong is studied according to sonograms. According to that, a piece named *La bouscarle* by Olivier Messiaen (1902–1992) will be examined. Messiaen's work in this (and all the other) pieces in cycle *Catalogue d'oiseaux* (1956–1958) consisted of walks trough nature and noting on paper the birdsong he heard. Next, the composer would, according to regular behaviour of birds and noted material, create a piano piece. Every piece contains a short preface in which Messiaen describes the area he is in.

Key words: Olivier Messiaen, *Catalogue d'oiseaux*, *La bouscarle*, ornithology, piano

Бојана Радовановић

Студенткиња ДАС, Факултет музичке уметности,
Универзитет уметности у Београду, Србија
br.muzikolog@gmail.com

МУЗИКАЛНИ СЛОНОВИ: КАКО СМО ДОШЛИ ДО ТОГА?*

Сажетак

У овом раду настојаћу да испитам положај зоомузикологије у светлу теорија о новој епохи, антропоцену, која претпоставља ново доба наше планете обликовано од стране човека. У повлачењу паралела између теорија о новом добу и једне сасвим младе науке, из 'антропоценог' угла посматрања јављају се питања попут следећих: како се човек односи према планети и ресурсима?; који је утицај човека на екосистем?; како се човек односи према животињама?; који је утицај човека на животиње? Са зоомузиколошке стране, општа питања могу бити следећа: како су животиње утицале на човека?; како су (и да ли су) комуникациони обрасци животиња утицали на формирање језика и музике код човека?; како човек слуша животиње?; како животиње реагују на музику? Имајући на уму ова питања, покушаћу да на њих дам могуће одговоре кроз сагледавање односа тајландских слонова према музици. Циљ овог рада је да се, кроз постављен теоријски оквир, сагледа појава музикалних слонова на Тајланду. Уводећи у теоријске платформе окренуте епохи антропоцена, желела сам да у читаву поставку *ужљедим* и зоомузикологију коју посматрам као једну дисциплину чија је појава симптоматична у времену преврата треће у четврту фазу антропоцена, која указује на ново доба у погледу еколошке освешћености човека.

Кључне речи: музикални слонови, зоомузикологија, антропоцен, тајландски слонови

Увод

Сматра се да савремени човек, окружен технологијом, брзом комуникацијом и доступним информацијама, у константној смени стварног и виртуелног простора, све више губи везу са другим људима. Можда управо из тог разлога данас више него икад сведочимо развијању нових теорија и

* Овај рад представља адаптацију семинарског рада који је настао на изборном предмету „Примењена зоомузикологија” под менторством ванр. проф. др Милене Петровић у оквиру докторских студија музикологије на Факултету музичке уметности у Београду.

дисциплина које теже испитивању човекове везе са природом, живим бићима који га окружују, планетом која губи снагу за „издржавање” људске врсте у јеку индустријског, па и информатичког доба. У релативно кратком периоду човек је значајно утицао на Земљу и свет око себе, тиме се издвајајући од свих биљних и животињских врста. Зато, према мишљењу одређеног броја научника, ми данас живимо у епохи антропоцена, која, како јој име каже, представља епоху коју обликује човек. Предлог ове епохе је истовремено контроверзан, али и интригантан и провокативан.

Још једна наука која у 21. веку полако хвата замајац јесте зоомузикологија која, најгрубље речено, претпоставља „естетску употребу звучне комуникације код животиња” (Martinelli, 2008). Такође, када се у једној оваквој дефиницији не употреби прецизнија одредница за „све животиње *осим људи*” (истакла Б.Р), тада се оставља могућност укључивања *homo sapiens*-а у зоомузиколошка истраживања (Martinelli, 2008).

У повлачењу паралелâ између теорија о новом добу и једне сасвим младе науке, јављају се питања попут следећих, може се рећи, из ‘антропоценог’ угла посматрања:

- Како се човек односи према планети и ресурсима?
- Који је утицај човека на екосистем?
- Како се човек односи према животињама?
- Који је утицај човека на животиње?

Са зоомузиколошке стране, општа питања могу бити следећа:

- Како су животиње утицале на човека?
- Како су (и да ли су) комуникациони обрасци животиња утицали на формирање језика и музике код човека?
- Како човек слуша животиње?
- Како животиње реагују на музику?

Имајући на уму ова питања, покушаћу да на њих дам могуће одговоре (коначних нема, будући да се ради о релативно младим теоријама и дисциплинама) кроз сагледавање односа слонова према музици. То ћу учини на основу неколико пројеката који су се базирали на идеји упознавања слонова са западњачком класичном музиком, те учењем слонова да свирају различите инструменте, у групама или одвојено. Испитаћу случај британског пијанисте Пола Бартонa (Paul Barton) који 1996. године први пут одлази на Тајланд и тамо остаје како би радио на својеврсној музичкој рехабилитацији слонова који су ослепели због израбљивања у тајландским шумама. Други случај на који ће моја пажња бити усредсређена јесте пројекат *Thai Elephant Orchestra* (Тајландски оркестар слонова), чији састав броји четрнаест слонова који импровизују на специјално дизајнираним и прилагођеним традиционалним тајландским инструментима.

Антропоцен: кратак осврт

На преласку у нови миленијум у студијама стручњака различитих дисциплина долази до преиспитивања човековог места на Земљи и епохе у којој живимо. Идеја о времену у којем услове на планети већински обликује човек није сасвим нова – такви предлози јављају се већ у 19. и почетком 20. века. Међутим, сам назив антропоцен (старогрчки: *anthropos* – човек, *kainos* – ново, рецентно) почиње да фигурира као обележје епохе у којој човек има значајан утицај на геолошке аспекте и екосистеме планете Земље у написима биолога Јудина Стермера (Eugene Stoermer, 1934–2012) и хемичара Паула Крузена (Paul Joseph Crutzen, 1933) око 2000. године. Од тада непрестано буја интересовање науке за установљење нове епохе. Отварају се, притом, и важне дебате око односа између холоценске епохе и антропоцена, као и око преломног тренутка у ком човек постаје најважнија сила на овој планети.

Холоценска епоха,¹ у којој се, према концензусу, сада налазимо, јесте геолошки период посматран као интергласијал – период између два ледена раздобља. Холоцен је епоха која обухвата развој људске врсте и цивилизација, читаву писану историју човечанства и, уопште, значајан период транзиције ка ономе што данас представља живот на Земљи.²

Anthropocene Working Group (у даљем тексту AWG), група научника која заговара проучавање и установљење антропоцена, предлаже да се термин холоцен у потпуности замени појмом антропоцен. У последњих неколико година могућим почетком *йериода човека* баве се и археолози, покушавајући да изнађу аргументе за евентуално датирање почетка антропоцена (Erlandson and Braje, 2014). Међутим, како би се оправдало инсистирање на новом тумачењу последње епохе наше планете која би се разликовала од холоцена или плеистоцена, научници, а ту се пре свега мисли на геологе, морају да докажу да је планета прошла кроз одређене значајне промене под утицајем човека и његовог деловања (Erlandson and Braje, 2014: 6).

Покушаји датирања почетка антропоцена изродили су неколико могућих тумачења. У светлу предлога AWG-а, можемо рећи да је једно од тих тумачења управо лоцирање најраније фазе антропоцена у период од пре око 11000 година, када је човек почео да припитомљава животиње и биљке.³

¹ Холоцен долази након епохе плеистоцена, пре око 11700 година. Заједно, ове епохе чине периоду квартара, у којој се пре око 50 милиона година појављују први преци данашњих људи.

² Опширније на: <https://en.wikipedia.org/wiki/Holocene>

³ Неки стручњаци инсистирају да је човеков утицај на концентрацију гасова стаклене баште, дефорестизацију, ерозију земљишта, изумирање биљака и животиња, те климатске промене, почео да се акумулира већ пре око 8000 година (Ruddiman), или чак пре 14 или 15000 година (Doughty и сарадници), чиме би се у потпуности елиминисао холоцен (Erlandson and Braje, 2014: 7).

Припитомљавање, односно, доместификацију схватамо као процес који претпоставља људско умеће манипулисања диспозицијама и морфологијом света у коме живе друга бића, као и дистрибуцијом и положајем тих живих бића (Tønnessen and Oma, 2016: xiii).

Други предлог јесте да је епоха антропоцена отпочела када су људи масовно почели да користе фосилна горива. Круцен и његови сарадници сматрају да су повећање нивоа угљен-диоксида и метана у поларном леду, убрзани развој популације, као и промене у погледу атмосфере, океана, свеже воде, стања шума, земљишта, и флоре и фауне уопште, јасни индикатори да је антропоцен отпочео са индустријском револуцијом (Erlandson i Braje, 2014: 7). Све до средине 18. века, човек је као основни извор енергије користио обновљиве залихе дрвене грађе. Међутим, са индустријском револуцијом потребе за енергијом су порасле, а биомасе више нису могле да задовоље захтеве. Овај период такође је, дакле, обележио како убрзан индустријски, тако и популацијски развој западног света: људи почињу да се групишу у све већим градовима. Самим тим, потраживало се више сировина за одржавање становништва, а употребом фосилних горива човек почиње да утиче на саму грађу тла и Земљине коре, трошећи енергетске изворе које није могуће обновити.

Постоји, такође, предлог да се почетак антропоцена смести у период Другог светског рата и време непосредно након њега. Научници који заступају ово становиште сматрају да је прави утицај човека на планету почео да се читава тек након употребе атомске бомбе тј. са почетком *нуклеарног периода*, те након рата, са повећаном употребом пластике и других штетних материјала. Међу стручњацима који раде при групи AWG постоје и они који заговарају хипотезу да антропоцен још увек није почео, те да ће се утицај човека на планету показати у наредних 50 до 100 година (Tønnessen i Oma, 2016: xvii).

Уколико се разматране опције слободно посматрају као својеврсни периоди у епохи антропоцена,⁴ Круцен и Стефен предвиђају да ће следећи, четврти период, који ће уследити у нашем веку, бити обележен „побољшаном технологијом и менаџментом животне средине, мудром употребом преосталих ресурса планете, контролом популације човека и домаћих животиња и свеукупним пажљивим третманом и очувањем окружења” (Tønnessen i Oma, 2016: xviii). Дакле, време које је пред нама, уколико се ове претпоставке обистине, препознаћемо као *еколошки* период, период савесног опхођења према ресурсима, животној средини и животињама.

⁴ Први (скромни) корак је период доместификације, затим наступа период убрзаног развоја од 1800их до 1950. године, а потом и трећи, који обхвата време од 1950. године до данас (Crutzen i Steffen, prema: Tønnessen i Oma, 2016: xvii).

Без обзира на то да ли у том тренутку почиње, геолошки гледано, нови период у историји наше планете, у овом случају ми је нарочито значајна идеја о утицају човека на његову околину, који почиње да се јавља са освитом припитомљавања. При томе, важно је нагласити да постоје становишта која одричу човеку потпуну надмоћ над природом. Ана Цинг (Ana Tsing) тврди да је наука *наследила* приче о људској надмоћи од великих монотеистичких религија, нудећи тумачење о међусобном утицају и зависности различитих врста – „interspecies dependence” (Tønnessen i Oma, 2016: xv). Тако се јављају премисе о ко-доместификацији, процесу који претпоставља човека и животиње као својеврсне *коаутиоре* доба у коме живимо. Како подсећају Тим Каро и његови сарадници, јасно је да постоје екосистеми у којима човек (још увек?) није интервенисао и они на које није утицао. Међутим, уз ове напомене, тема овог есеја упућује нас управо на оне екосистеме које је човек на различите начине прилагођавао себи, доместификујући животиње ради сопствене користи, а са циљем кроћења природе.

Зоомузикологија: кратак осврт

Зоомузикологија је сасвим млада научна грана настала у простору између музикологије и зоологије, односно, зоосемиотике, која настоји да изучава и објасни везу између „људске музике и песме животиња” (Doolittle, 2008: 1). У многим културама верује се да су људи музику *научили* од животиња, или да су се различити начини музичке комуникације развили у међусобном утицају човека и његовог животињског окружења у природи.

Као интердисциплинарна истраживачка пракса чије се име први пут на француском језику појавило у књизи Франсоа Бернара Маша (François Bernard Mâche) *Musique, Myth, Nature* 1983, а у енглеском преводу 1992. године, зоомузикологија обухвата широко поље тема и приступа и тек понеког научног претходника. У свом симболично насловљеном тексту „Introduction (to the Issue and to Zoomusicology)” [Увод (у тему броја и у зоомузикологију)] (2008), музиколог Дарио Мартинели (Dario Martinelli) истиче два значајна пункта за размишљање о овој дисциплини. Наиме, он зоомузикологију посматра као (1) „музикологију животиња“, која није део природних наука, него, зачудо оних *хуманистичких* које се баве уметношћу, културом и филозофијом, те (2) како експериментално, тако и теоретско поље истраживања (Martinelli, 2008: 2).

Зоомузикологија делује на два подједнако важна фронта: емпиријском, који се заснива на прикупљању података (снимци, транскрипције и друго) и теоретском, који развија моделе за интерпретацију и анализу. У односу на свој предмет проучавања, зоомузикологија се такође дели у два правца: етолошки и антрополошки. Етолошки се препознаје као „класични” правац у овој дисциплини и подразумева проучавање звукова животиња (осим чо-

века) са претпоставком да су ти звукови у одређеном смислу музички. Антрополошки приступ, са друге стране, одређује се фокусом на различите облике односа између „људске” и „не-људске музике” – употребу животињских звукова у музичким композицијама или извођењима, интеракцију између људи и различитих врста посредством музике и слично.

У свом даљем сагледавању заузимам, дакле, позицију која се може одредити као теоретска и антрополошка, будући да своје истраживање не заснивам на сопственом материјалу сакупљеном на терену, већ се служим постојећим снимцима, чланцима и текстовима који се баве проблематиком музике код слонова, а које поткрепљујем извесним теоријским оквиром.

Музикални тајландски слонови: Пол Бартон и Тајландски оркесѝар слонова

Како можемо да дефинишемо музикалност животиња? Из наше, људске перспективе, које то особине препознајемо као музикалне и тако их именујемо? Да ли је оваква поставка научно утемељена? На извештајан начин овим питањима бави се Анируд Пател (Aniruddh D. Patel), неуронаучник чија интересовања, између осталог, обухватају област музичке когниције.⁵ Он, наиме, сматра да је музика један од изума који је заувек трансформисао људски живот. Музика у неком тренутку људске историје постаје универзално вредна због специфичних естетских и емоционалних искустава и доприноса формирању најразличитијих људских идентитета (Patel, 2008: 401).

Шта се, међутим, дешава са осталим животињама? Пател истиче да животиње никада нису достигле тај ступањ развоја у којем би саме спонтано почеле да стварају музику. Такође, он пише о томе како су вршена истраживања да би се спознало могу ли животиње да препознају различите висине тонова и реагују на њих, а да когниција ритма још увек није била предмет оваквих испитивања. У фокусу његових истраживања, како у музичкој когницији код људи, тако и код животиња, јесте обрада/процесирање ритма (*beat-based rhythm processing*). У односу на људе, Пател примећује, животиње немају потребу за спонтаним кретањем у ритму музике, али увиђа да бар једна врста може да научи да свира ударачке инструменте (Patel, 2008: 408). У питању су слонови, за које се показало да

⁵ Пател је професор психологије на Тафтс универзитету. Фокусиран је на проблеме музичке когниције, тј. на менталне процесе који су активирани током прављења, рецепције и одговора на музику. Највише га интересују везе између музике и језика, као и процесирање музичког ритма. Његова књига *Music, Language, and the Brain* из 2008. године показује резултате истраживања на овим темама. Бави се и истраживањем мозга (*brain imaging*), бихевиоралним експериментима, теоријским анализама, акустичким анализама и компаративним истраживањима животиња (осим људи). Више на: <https://ase.tufts.edu/psychology/people/patel/>

ипак нису синхронизовани када свирају заједно. Слонови, заједно са папагајима и људима, сматра Пател, јесу бића која имају способност учења посредством гласа (vocal learning) (Jabr, 2016). Примећено је и забележено да слонови имитирају звуке других животиња, па чак и камиона, што значи да су способни да имитирају гласове који им нису урођени. Управо је та њихова особина (као, уосталом, и код људи и код папагаја, за које је познато да могу да говоре и имају ритма) омогућила способност за опажање музичког ритма, због повезаности можданих регија које су задужене за слушање и покрет (Jabr, 2016).

Да слонови уживају у слушању и стварању музике показала су два пројекта која сам споменула на самом почетку – рад пијанисте Пола Бартона и Тајландског оркестра слонова. У примерима које ћу сада размотрити показује се снажан утицај човека на његову околину, од доместификације, преко злоупотребе, па све до рада на очувању и својеврсне апологије једној од бројних угрожених животињских врста. Све до 1989. године, када се на Тајланду догодила олуја која је проузроковала поплаве и онемогућила рад у шуми, велики број доместификованих тајландских слонова (азијски слон, *Elephas maximus*) радио је у шуми на сечи дрвећа и извлачењу грађе. Након катастрофе, влада је забранила сечу шума проузроковавши незавидну ситуацију за слонове који су се нашли *без њосла* и препуштени себи самима.⁶

Бивши концертни пијаниста Пол Бартон, пре него што је дошао на идеју да ради са слоновима, сарађивао је са музикотерапевтима у Великој Британији, како би помогао људима који су имали тешкоће у комуникацији. Приликом путовања у Тајланд 1996. године посетио је уточиште за слонове *Свети слонова* [Elephants World] и почео да свира дела Баха (Johann Sebastian Bach), Моцарта (Wolfgang Amadeus Mozart) и Бетовена (Ludwig van Beethoven) слоновима који су пре тога били злоупотребљавани за рад. Многи од њих били су одбачени након забране о сечи шума и после прошења по улицама, неки су напуштени јер су били стари и слепи. *Свети слонова* је било само једно од бројних уточишта која су основана деведесетих година 20. века.

Своја знања и искуства из рада у музикотерапији Бартон је решио да примени и код слонова који су током живота патили од људске руке. Када би им свирао композиције лаганог темпа, слонови би стајали мирно или би махали ушима и лагано се њихали. Било је примера где су слонови уживали у делима бржег темпа, истовремено сурлом *свирајући* други клавир који је био постављен поред Бартона.

Видевши да слонови уживају у звуку клавира и музици која је тонална, уједначеног ритма и темпа, Пол Бартон је решио да се на својеврстан начин

⁶ У 20. веку проценат површине Тајланда који покрива шума пао је са 61 на 34%. Од 1975. до 1986. године због дефорестизације је нестало још 28% преосталих шума.

одужи овим животињама. Његов нови вид музикотерапије, сматра он, доприноси рехабилитацији и угоднијем животу слонова. На неки начин, његови поступци могу се схватити у духу новог времена и све видљивијег освешћења извесног броја људи о потреби за чувањем околине.

Године 1993, у близини града Чианг Маиа оснива се Тајландски центар за очување слонова (The Thai Elephant Conservation Center, TECC), са намером да се напуштени, а често и болесни и слепи слонови збрину. Уместо рада у шумама, центар је слонове *уѝослио* у туризму ради одржавања установе. Од тада па до данас, овај центар пружа уточиште овим животињама, истовремено са америчким научницима радећи на научном проучавању начина репродукције, покрета, друштвено-бихевиоралних аспеката и интелигенције код слонова. Иако оснивачи и радници у центру верују да би чак и доместификованим слоновима било најкорисније да се врате у дивљину, сматра се да је то готово „немогућа мисија“, због уништавања шума и превелике насељености у југоисточној Азији.

Тајландски центар за очување слонова нуди разне културне програме за слонове: ова установа сматра се својеврсним утемељитељем *уметничке* гране *слоновскоѝ сликања*, која поставља слонове за уметнике, тј. сликаре. Такође, у оквиру центра састављен је први оркестар слонова, сада већ чувени Тајландски оркестар слонова,⁷ који представља покушај заједничког музицирања 14 слонова.

Тајландски оркестар слонова настао је из заједничке запитаности неуронаучника, композитора и музичара Дејва Солцера (Dave Soldier) и конзерватора и кооснивача центра Ричарда Лејера (Richard Lair). Они су поставили следеће питање: уколико слонови могу да сликају, зашто не би могли и да свирају? Тренери слонова знали су да слонови воле да слушају музику – они су им свирали и певали, а слонови су, према њиховим сведочењима, изгледали мирније и срећније (Soldier, 2006: 177).

Било је потребно најпре направити инструменте које би слонови могли да свирају. То значи да су инструменти морали бити: (1) прилагођени анатомији слонова – велики инструменти који би се свирали сурлом; (2) отпорни на услове џунгле, велике врућине и монсуне; (3) справљени тако да захтевају занемарљиво одржавање, и (4) слоновима и публици препознатљивог звука – морали су да звуче „тајландски“ (Soldier, 2006: 180). Стога су Солцер и Лејер отпочели прављење инструмената са тимом градитеља, инжењера и ентузијаста. Направили су двадесетак инструмената, а тај број се увећавао током година. Неки од најпопуларнијих инструмената јесу: велики дубњеви, велики инструменти попут маримбе и ксилофона (reanaat),

⁷ Први диск са музиком оркестра издат је 2001. године под именом *Thai Elephant Orchestra*. Други диск излази 2005. године (*Elephonic Rhapsody*), а трећи 2011. године (*Water Music*).

гонг, жичани инструмент са једном жицом, неколико дувачких инструмената, хармонике, звона, итд. Солџер наводи да се слоновима највише допао ксилофон, којег је било лако научити и који је звучео „тајландски“, док су се слоновии мало теже привикли на гонгове и „машину за грмљавину“ (thundersheet), ипак их прихватајући после неког периода. Новопечени свирачи нису били заинтересовани за теремин, звона и синтисајзере, али су их свирали када се то од њих тражило. Према речима њихових тренера, махута, слоновии су се плашили дувачких инструмената (Soldier, 2006: 182). Након што су слоновии научили како се који инструмент свира, били су слободни да стварају музику и свирају по сопственом нахођењу. Једина ограничења, истакао је Солџер, били су сигнали за почетак и крај свирања, које су слоновима давали њихови тренери.

На овом месту можемо поставили још нека питања, која су без сумње пратила и осниваче центра и Тајландског оркестра слоновии. Често се, дакле, размишља о томе да ли је исправно учити слонове нечему што им није природно; потом, једно од најважнијих питања јесте и оно које се тиче односа самих животиња према звуку који производе, посматрано са бихевиоралне, али свакако и естетске стране – да ли слоновима *прија* музика коју свирају? И, да ли је то уопште *музика*?

Дејв Солџер сматра да, иако још увек нема научних доказа који би поткрепили ову тврдњу, слоновии у центру уживају у свом музицирању – „ко би па могао да их присили да то раде уколико не желе?“. Неки од њих, поготово они који свирају ренат, ксилофон за слонове, научили су тачно где да палицом ударе цевку како би произвели најквалитетнији звук, што наводи на идеју да се и слоновии труде да допринесу за ухо *лейшој* (са естетске стране посматрано) музици. Солџер одговара и на дилеме које се тичу етичке позадине овог подухвата. Сматрајући да доместификована животиња може да ужива у активностима којима је током живота научена, Солџер заступа мишљење да учење слоновии да свирају не треба посматрати као врсту злостављања животиња (Soldier, 2006: 185). Овакве активности представљене у туристичкој понуди, истакао је, као и снимање и продаја дискова музике Тајландског оркестра слоновии, значајно финансијски помажу одржавање центра, који је важна установа за рехабилитацију и чување азијских слоновии који из различитих разлога не могу да се врате у дивљину.

Закључна разматрања

Циљ овог рада био је да се, кроз постављен теоријски оквир, сагледа појава музикалних слоновии на Тајланду. Уводећи у теоријске платформе окренуте епохи антропоцена, желела сам да у читаву поставку *ужљедим* и зоомузикологију коју посматрам као једну дисциплину која се појављује у савременом тренутку на преврату треће у четврту фазу антропоцена. У нади

да ће та фаза бити обележена савеснијим понашањем човека на његовој планети, лоцирам појаву зоомузикологије управо у оном тренутку када човек почиње да се пита какав је значај животиња за његово постојање, начине комуникације, ритуале, бихевиоралне особине, те да испитује модусе свог утицаја на животињски свет.

Једно од питања којима се треба враћати у наредном периоду, јесте оно које се тиче музичке когниције код слонова, као и подробнијег проучавања њихових реакција на/уз музику. Приметили смо да азијски слонови у овим установама показују наклоност ка музици – звуку клавира, свирању, па чак и приврженост одређеном типу инструмента. Даља истраживања могла би да се крећу у правцу којим је већ, између осталих, кренуо Анируд Пател, а то је правац испитивања способности за слушање, разумевање и свирање музике, као и разликовање музике од других звучних стимулација. Резултати разматрања музике слонова вишеструко су индикативни, указујући на значај проучавања нових начина комуникације, споразумевања и суживота између човека и животиња, као и на постепено формирање својеврсног музичког идентитета највећег сисара на копну.

Литература

- Doolittle, Emily (2008). Crickets in the Concert Hall: A History of Animals in Western Music. *Revista Transcultural de Música*, 12.
- Erlandson, Jon M., and Todd J. Braje (2014). Archaeology and the Anthropocene. *Anthropocene*, acc. Jun 28, 2017, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ancene.2014.05.003>, https://www.researchgate.net/publication/262922549_Archaeology_and_the_Anthropocene
- Jabr, Ferris (2016). The Beasts That Keep the Beat, acc. Jun 28, 2017, <https://www.quantamagazine.org/the-beasts-that-keep-the-beat-20160322/>
- Martinelli, Dario (2008). Introduction (to the issue and to zoomusicology). *Revista Transcultural de Música*, 12.
- Patel, Aniruddh D. (2008). *Music, Language, and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Петровић, Милена (2012). Дејство музике на изражавање емоција код људи и мајмуна (Pan troglodytes). У: Милена Петровић (ур.), *Иірај, іірај, іірај, зборник радова Четїрнаесїїїї йегаїошкїї форуаа сценских уаейносїїи* (165–182). Београд: Факултет музичке уметности.
- Soldier, Dave (2002). Eine Kleine Naughtmusik: How Nefarious Nonartists Cleverly Imitate Music. *Leonardo Music Journal*, Vol. 12, 53–58.
- Soldier, Dave (2006). The Thailand Elephant Orchestra. In: Michael Tobias and Kate Solisti (Eds.), *Kinship with Animals* (177–185). San Francisco: Council Oak Books.
- Tønnessen, Morten and Kristin Armstrong Oma (2016). Introduction. Once Upon a Time in the Anthropocene. In: Morten T., Armstrong O. and S. Rattasepp (Eds.), *Thinking About the Animals in the Age of the Anthropocene* (vii–xix). Lanham: Lexington Books.
- Feldon, Amanda (2013). Music for Elephants Documentary, acc. Jun 26, 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=PmcJrRa0jns>
- Chakraborty, Rakhi. Music for elephants: How Paul Barton is apologizing to blind elephants for crimes of humanity, acc. Jun 29, 2017. <https://yourstory.com/2014/09/paul-barton/>
- Сајт Тајландског центра за очување слонова, <http://www.thailelephant.org/>

MUSICAL ELEPHANTS: HOW DID WE COME TO THIS?

In this essay, I examined the position of Zoomusicology in the light of Anthropocene epoch theory, which assumes a new age of our planet shaped by the humans. Having in mind these question, I tried giving possible answers by considering the way Thai elephants relate to music. The goal of this paper was to look into the phenomenon of musical elephants in Thailand, bearing in mind the theoretical frame I posed. With the introduction of theoretical platforms that look towards Anthropocene, what I had in mind is a sort of joining zoomusicology to those disciplines that could be considered as symptomatic for the new age of ecological awareness. The results of examining the music of elephants have multiple indications, pointing out the significance of studying the new ways of communication, means of connections, and coexistence between humans and animals, as well as the gradual formation of the musical identity of the land's largest mammal.

Key words: musical elephants, zoomusicology, anthropocene, Thai elephants, musical identity

Татјана Поповић

Мастер теоретичар уметности, Универзитет уметности у Београду,
Факултет музичке уметности, Србија
8sagittarius8@gmail.com

ФАКТОРИ ИДЕНТИТЕТА APIS-MELLIFERA КРОЗ КОМУНИКАЦИЈУ ПУТЕМ ЗВУКА У ЉУДСКОМ ОКРУЖЕЊУ*

Сажетак

У раду су представљени фактори идентитета пчелињег друштва кроз зоомузиколошко истраживање са теоретском подлогом Дарија Мартинелија (Dario Martineli). Истраживање је засновано на кинестетичким знацима комуникације. Такође, уврштена су истраживања америчких пчелара о важности фреквенције приликом звучне комуникације припадника исте врсте и етномузиколошка истраживања о старини и важности пчелских песама у Србији. Резултат представљају интердисциплинарне везе наука (биологије, етномузикологије, зоомузикологије) са крајњим консеквенцама важности звучне комуникације људи и пчела (*Apis mellifera*) за идентитет пчелињег друштва. Предочена је и улога пчелских песама у фазама животног циклуса пчелињег друштва; откривени су важни фактори комуникације међу пчелама, али и улога људске пчелске песме. Кроз експерименте је указано на значај фреквенције за кинестетичке знаке комуникације пчела. Опис и значај добијених резултата у забележеним истраживањима тичу се пчелских песама (људи), кинестетичких покрета и фреквенције звучне комуникације (пчела). Звучна комуникација у животним циклусу пчеле представља јасан показатељ до које мере идентитет једног друштва (инсеката!) може да истрајава у времену уколико се поштују ред и хијерархија послова које треба обављати. Начин и врсте плесова које пчеле изводе у одређеним тренуцима свог животног циклуса представљају факторе идентитета пчеле као члана заједнице, с једне стране. С друге стране, људско интересовање за пчеле сеже далеко у прошлост и одликује се певањем пчелских песама у вези са делатностима пчелињег друштва. Проучавањем животног циклуса, обичаја и комуникације међу пчелама, али и њиховим утицајем на људе, истраживач може да оплемени своје експерименте и приближи се фасцинантним изазовима културе јединих инсеката на свету који умеју да направе мед.

Кључне речи: пчелиње друштво, идентитет, пчелска песма, звучна комуникација, фреквенција

* Рад је настао на изборном предмету „Примењена зоомузикологија” под менторством ванр. проф. др Милене Петровић, у оквиру докторских студија музикологије на Факултету музичке уметности у Београду.

Увод

На изучавању биологије пчела радили су, и још увек раде, бројни научници у свету. По речима стручњака: „Ништа у природи не задивљује више од инсеката. Мислим опет да су од свих инсеката пчеле најчудеснија бића.” (Томаžин, 2002: 28). Један од важнијих доказа да човек већ хиљадама година користи мед као храну представља цртеж из Паукове пећине у Шпанији (према Томаžин, 2002: 27). На њему се јасно види човек на мердевинама са ћупом у руци и рој пчела око њега (слика 1).



Слика 1. Детал цртежа из Паукове пећине у Шпанији.

Врсте ћупова који се могу видети на слици 1 до данас се користе у многим земљама, поготово у Египту. Штавише, у Египту је пронађен један ћуп заливен воском, чија се старост процењује на дванаест хиљада година (Томаžин, 2002). Такође, могу се пронаћи информације да се покушаји узгоја пчела од стране човека помињу код старих Египћана пре око сто хиљада година (Томаžин, 2002). Све праисторијске године делују веома далеко ако се узме у обзир данашње време, али не сме се заборавити чињеница да се прво појављивање човека на Земљи лоцира у период пре око милион и седам стотина хиљада година. У наредним редовима биће изнесени занимљиви изазови живота данашњих пчела, а првенствено је потребно осврнути се на настанак и развој пчела до савремених знања о њиховом животу.

Идентитет пчеле

Размишљајући у правцима (пра)историје пчеле логичним путем долази се до питања шта је то пчелиње друштво које задивљује све у природи, а човека највише? Да би се истраживање концентрисало око медоносне пчеле, потребно је објаснити њено породично стабло. Велику породицу пчела (*Apidae*) чини неколико стотина врста, али су четири врсте пчела те које

чине род *Apis* (Тomažin, 2002). Поменути род је важан јер се у њему налази пчела која је најраспрострањенија за гајење у домаћим условима:

1. Дивовска индијска пчела (*Apis dorsata*)
2. Мала цветна пчела (*Apis florea*)
3. Азијска пчела (*Apis cerana*)
4. Медоносна пчела (*Apis mellifera*)

Медоносна пчела (*Apis mellifera*). Може се рећи да је пчелиње друштво сложен организам. Он се састоји од више хиљада пчела радилица, једне матице и око хиљаду трутова, међусобно повезаних у јединствену биолошку целину. Пчела радилица је основна јединка која је задужена за сва дешавања у оквиру целине пчелињег друштва. Од момента када се излегне она почиње са радом у циљу опстанка врсте, а првенствено заједнице у којој се налази. Њен рад састоји се из две животне фазе. Првих двадесет до двадесет и пет дана задужена је за радове у кошници – представља и „чистачицу” и „чуvariцу” и „хранитељицу” и „зидарицу”. Такође, у овом временском периоду пчела греје и хлади кошницу по потреби, једном речју обавља све послове у кошници, односно у свом дому. Друга фаза у животу пчеле је посао „излетнице”. У првој фази пчела не напушта кошницу, док је у другој фази задужена за излетање и сакупљање хране и воде који су потребни за опстанак и развој заједнице. Сви наведени послови и фазе радилице обављају се за свега четрдесет до четрдесет и пет дана живота пчеле (у сезони цветања биљака), док само зимске пчеле живе у периоду од августа до марта месеца.

Матица. Чињеница да се у заједници пчела налази само једна матица, доводи до закључка да је у питању најважнија пчела у целокупном роду поменутих инсеката (Vesković, 1990). Она то и јесте јер је једина која полаже јаја и на тај начин продужава врсту. Улога мајке могућа је пошто у стадијуму јајета једино будућа матица добија и до десет пута више оброка хране и на тај начин достигне до два и по пута већу дужину и тежину од пчеле радилице. Поменути растом и развојем једино се код матице развијају репродуктивни органи, тако да само она може да се пари и да полаже јаја.

Трут. У пчелињем друштву трутови имају важну улогу мужјака, али и не само њу. Развијају се из неоплођених јаја, што значи да немају оца (већ само мајку, деду и бабу). Њихова улога је значајна у очувању пчелињег друштва, подстицању на рад, али и одбрани друштва од туђинаца. У односу на пчеле радилице већих су димензија, чине око двадесет посто пчела у кошници и преживљавају тако што се хране медом који нису сами направили. Једини немају жаоку као одбрамбени систем. Састављена од поменуте три јединке, заједница пчела гајених у домаћим условима функционише до савршенства (Vesković, 1990).

Чуло слуха код пчела

Подсећања ради, медоносна пчела припада једној од најстаријих класа животињског царства: инсектима-зглавкарима, која обухвата близу милион најразличитијих врста и величина пчеле. У питању су димензије од пола милиметра до невероватних тридесет центиметара величине (Tomažin, 2002: 60)! Грађа свих наведених врста је у основи иста.

Комуникацијске способности пчеле просто су запањујуће, а чула која им то омогућавају су: *чуло вида*, *мириса* и *слуха*. *Чуло вида* код пчеле чине два сложена и три тачкаста (проста) ока, као и одговарајуће сензорне ћелије. *Чуло мириса*, које се одвија преко мирисних жлезда, има енормну улогу. Путем мириса најосетљивијих информација неопходно потребних за целокупан живот пчелињег друштва, ови инсекти остварују најсигурнији начин међусобног споразумевања. На споју петог и шестог леђног дела (тергита) испод опне налази се мирисна жлезда. Њу је открио академик Николај Викторович Носанов (Никола́й Ви́кторович Носанов) давне 1882. године (Tomažin, 2002: 80). *Чуло слуха* доводи до логичног питања: Да ли пчеле чују? Одговор је: Да! Када би одговор на поменуто питање био негативан, због чега би матица производила јединствени звук, а пчеле и трутови комуницирали међусобно и са светом?

Звук представља акустичку последицу покрета звучних таласа које људско ухо прима као вибрацију, а која се преноси кроз спољашње, средње и унутрашње ухо, до мозга. С обзиром на то да су експерименти људи у вези са истраживањима реаговања пчела на вибрације веома млада дисциплина, за сада је важно поуздати се у то да се, уопштено говорећи, чулни ограни пчеле налазе у антенама на глави (Collison, 2016). Антене на врху главе пчеле представљају скуп од преко три стотине нервних ћелија које су осетљиве на вибрације (већ од 265–350 Hz!). Ипак, фреквенције у ваздуху које пчеле могу да осете углавном се крећу око пет стотина херца, а умеју да произведу звукове у разини од десет до чак хиљаду херца. Групни плесови који се одигравају у кошници, а у вези су, најчешће, са извором хране и усмеравањем излетница на правац где се храна налази, по тврдњама истраживача, одвијају се на фреквенцијама у распону од 200 до 500 Hz (Collison, 2016). Интересантан је и податак да је, приликом пчелињег плеса, чак забележен звук веома ниске фреквенције од око 15 Hz.

Један од најраспрострањенијих експеримената у вези са звучним вибрацијама у кошници јесте да се ухо прислони на тело кошнице, а са друге стране куцне прстом по кошници. Истог момента зачуће се јако брујање од стране пчела које су примиле вибрације из спољне средине – дакле, оне чују! Самим тим, ако се узнемири читава кошница, све пчеле задужене за одбрану (стотине њих) сложено ће зазујати оштрим тоном који се јасно чује и изван кошнице. Убрзо након наведеног звука следи такозвано „пијукање” читавог

друштва у интервалима од око пола секунде. Поменуто звучање траје неколико минута, а има сврху да смири узнемирене пчеле.

Захваљујући високо развијеном нервном систему и чулним органима, пчелиње друштво успева да оствари и трајно одржи везу међу сопственим припадницима врсте, али и са спољном средином. Занимљив пример звучне комуникације са светом представља рађање матице. Наиме, приликом изласка из матичњака она оглашава свој долазак на свет звуком који се у литератури назива „ква-ква-ква”. Поменути карактеристичан звук настаје када матица прогризе матичњак, те, пошто је окренута главом на доле, приликом изласка из њега, гура поклопац матичњака главом и својим телом вибрира људским ухом забележени звук (Collison, 2016).

Начини комуникације пчела

Зарад знања о споразумевању међу пчелама мора се поћи од поделе рада у пчелињем друштву јер се у њему тачно зна шта и када ради која пчела. На почетку, важно је знати да матица има основни задатак да полаже јаја и да размножава пчелиње друштво. Основна функција трута је да оплоди матицу. Све остале послове обављају пчеле радилице. Оне, у зависности од потребе, доносе нектар, поленов прах и воду и прерађују их у мед, восак, прополис и млеч. Затим, радилице израђују саће, хране и негују легло, регулишу температуру, затварају све пукотине у кошници, проветравају, чисте и чувају кошницу од напада свих који узнемиравају пчелиње друштво.

Излетањем из кошнице и сакупљањем животно потребних материја пчеле се такође баве по утврђеном распореду који само оне познају. На пример, пчеле које доносе воду у кошницу то ће радити до краја свог живота и тиме неће реметити равнотежу у сакупљању осталих материја. Одступање од поменуте поделе рада одиграће се само у случајевима када је друштву угрожен опстанак – на пример, напад пчела туђица, других инсеката, глодара или уколико је дошло до прегрејавања гнезда. У свим наведеним случајевима поремећаја равнотеже универзума пчела, прекидају се све редовне активности и ради се све да се поново успостави брижљиво изграђен баланс. Након повратка у редовно стање, све пчеле се враћају својим редовним активностима.

Пчеле највише међусобно опште када је у питању подела рада и обављање послова уз помоћ којих се обезбеђују нормалне животне функције друштва (Vesković, 1990). Током пролећа, лета и јесени, у свитање зоре из кошнице излеће мањи број пчела радилица. По повратку у кошницу оне доносе прве значајне информације које се односе на временске прилике и услове за пашу. У свом првом извиђачком лету пчеле утврђују већи број потенцијалних значајних паша које се састоје од цветова различитих биљака. Једно је поново се вратити у кошницу, а друго, далеко сложеније, у потпуном мраку дома обавестити остале излетнице помоћу већег броја сигнала о томе где се налази нови извор нектара или полена, како се до њега долази, какав

је облик биљке, цвета, колики је проценат шећера и тако даље. Сигнализација придошних пчела састоји се из одређеног плеса (Collison, 2016и Tomažin, 2002): у односу на извор хране, положај кошнице и Сунца на небу.

Уколико је је извор хране ближи, пчела излетница која је пронашла извор игра на саћу у круг прво у леву, па затим у десну страну. Током окретног плеса, пчела, својим телом, прави вибрације у фреквенцији од око петнаест херца, док вибрира својим крилима у кратким импулсима. Суштина пчелињег језика релативно је једноставна. Пчела памти лет од кошнице до извора хране и затим по повратку у кошницу саопштава координате циља у односу на кошницу. Да би одредила релативни положај цвећа према кошници, мора да има још једну референтну тачку, а то је Сунце. Пчела прерачунава положај Сунца на небу у хоризонталну пројекцију. Простор који пчела описује путем плеса има две димензије. Помоћу три тачке (храна, кошница и Сунце) и помоћу угла које те три тачке заклапају, плесачице могу да објасне смер у коме се налази храна, у односу на кошницу. Да би поменути координатни систем радио, потребно је још неколико детаља. Плес се најчешће одвија на вертикалној подлози саћа, док је ливада хоризонтална. У плесу на вертикалном саћу замишљени положај Сунца увек је на истом месту, вертикално горе, на позицији броја дванаест на часовнику, без обзира на стварни положај Сунца у реалном простору. Пчела плеше исписујући својим телом осмице. Друга важна тачка плеса јесте правац у коме је храна. Он је назначен проласком пчеле кроз средину осмице. Треће је усмерење правца за испашу, које је означено главом пчеле. Плесачица при проласку кроз средиште осмице увек окреће главу у смеру у коме је храна (односно у замишљеном простору вертикалног саћа). Угао који пчела проласком кроз средиште осмице заклапа са смером вертикално горе исти је као и угао под којим се храна на терену налази у односу на прави положај Сунца. Четврта битна тачка плеса јесте та да теме угла увек представља кошницу. У самом плесу је теме угла представљено позицијом репа пчеле на почетку проласка кроз средиште осмице. Наведеним тачкама задовољени су сви параметри неопходни да би пчела могла плесом на вертикалној површини да представи однос три тачке у стварном, хоризонталном свету.

Ипак, резултати истраживања плеса пчеле још увек не садрже информације о удаљености хране од кошнице. Дакле, пчела која се вратила са паше зна колико је далеко била од кошнице, и то знање треба да опише и пренесе и другим пчелама. Удаљеност хране је саопштена такође плесом, односно проласком кроз средишњи део осмице. Пчела тада великом брзином њише стомаком лево-десно и производи звук. Једно њихање стомаком симболично одговара удаљености од преко тридесет метара. Повећање броја трбушних покрета током проласка кроз средину осмице (трајање), линеарно је пропорционално повећању дистанце на којој се налази храна. Трајање звука има исти смисао. Ако је хране мало, плес ће бити кратак и тром, док ће ка означеној локацији полетети мали број радилица јер је и посла мало.

Ако је плес истрајан и живахан, плесачица тиме покушава да каже да је хране на означеној локацији много и да треба да полети већи број радилица. Дужи плес преноси информације већем броју сакупљачица. Ово се зове **репни плес**. Пчеле га примењују за растојања већа од педесет метара.

Осим репног плеса, изводи се и **кружни плес** (Collison, 2016). Он се примењује за растојања мања од педесет метара. Током кружног плеса, пчела телом исписује кружну петљу, крећући се час у смеру казаљке на сату, час у супротном смеру. Дужина и живост плеса су пропорционални квалитету извора хране као и у репном плесу. Пчеле које посматрају кружни плес поређају се иза плесачице и прате их у стопу, формирајући такозвани „воз”. Остале излетнице, дакле, чим примете игру придошлице, ногама додирују њено тело да би и оне примиле мирис пронађене хране и остале потребне податке. Самим тим, у кружном плесу, за разлику од репног плеса, учествују и посматрачице. Оне додирују антенама плесачицу, препознају мирис цвећа који је она донела у порама на свом стомаку, и добијају од ње информације о смеру, удаљености и квалитету хране. Затим, оне узимају довољно хране да могу да одлете до описаног места, али немају довољно снаге за повратак ако тамо не затекну храну. Другим речима, сакупљачице имају поверење у информације које им саопштава пчела која плеше.

Закључно – пчеле не шире дезинформације. С обзиром на то да је плес одговоран посао и пошто од информација саопштених кроз плес свакодневно зависе животи сакупљачица, пчеле не плешу док се најпре и саме неколико пута успешно не врате са новооткривеног извора хране.

Важна комуникација међу пчелама одиграва се и када је у питању температура у кошници (Vesković, 1990). Кошница представља индикатор у којем је потребна константна температура од око тридесет и пет степени Целзијуса, док је за полетање пчеле потребна температура тела од минимум тридесет степени Целзијуса. Свако подизање или спуштање поменутог броја степени доводи у питање опстанак легла тако да је јако важно стално темперирање. Научници су дошли до закључка да температура кошнице зависи од температуре грудног коша пчеле, која, опет, зависи од квалитета полена који се сакупља (Maralad, Leu & Nieh, 2008). Температура ваздуха јесте параметар за темперирање кошнице. Пчелиња температура зависи од топлоте у ваздуху, кретања (употребом мишића који покрећу крила пчеле подижу или спуштају своју температуру), док глава пчеле „служи као термички прозор за вишак топлоте грудног коша испаравањем вишка нектара” (Woods Junior, Heinrich & Stevenson, 2005: 1161–1173). Током лета, када су спољашње температуре високе, веома је тешко одржавати константну температуру кошнице. Управо из наведеног разлога, пчеле домаћице, када примете подизање температуре, престају да преузимају нектар од пчела излетница, што представља сигнал за алармантно стање. Наступа специфична организација инсеката где се престаје са уносом нектара и почиње да се уноси вода у кошницу како би се што пре расхладила (на

температуру која је до четири степена Целзијуса нижа од температуре ваздуха). Поменути, веома једноставним начином споразумевања пчеле постижу идеалну температурацију свог места за живот, као и развој друштва.

Интересантно је и питање како на једном пчелињаку где је постављено више (па и стотина) кошница свака пчела излети и долети тачно у свој дом? Имајући у виду горенаведене информације, пчела има и органе вида и чуло мириса, те уз помоћ њих успева да се врати у своје легло. Ипак, далеко је најважнији феромон који свака матица ослобађа и уз помоћ њега обележава сваког припадника из своје кошнице (Collison, 2016). Феромон је карактеристичан за сваку матицу, и ниједна матица нема идентичну структуру свог мириса. Дакле, веома важан вид комуникације јесте и мирисно обележје сваке пчеле које је, у највећем броју случајева, води у своје друштво, своју породицу, чак и када их збирно има више од милион.

Теоријски модели за комуникацију припадника исте врсте

Дарио Мартинели (2008) наводи пет основних модела које музички процеси доносе, када је у питању животињска комуникација: *социјални карактер музике* (музика као културна, ритуална и социјална прилика), *кинесиетички знаци* (кључна веза између музике и телесног кретања, нарочито плес), *солистичко или групно музицирање* (манифестације броја извођача стриктно су везане за функцију сваког музичког догађаја), затим, *културна димензија музике* у односу на *индивидуалне нијансе*, које произилазе из различитих личности, интересовања и сензибилитета и *имиџација*, која је везана за све живе врсте.

Социјални карактер музике у пчелињем друштву чини се јасним у односу на претходно описане догађаје у којима је звучна комуникација од круцијалног значаја за излетнице. Мартинели наводи три главна облика музичко-социјалног живота, од којих се пчелиње друштво најадекватније уклапа у други модел. У питању су: *музика као њодрика социјалним чињеницама*, затим *музика као узрочни фактор за друштвене чињенице* и *музика као спољашњи стимуланс у вези са друштвеним чињеницама*. У циљу теоретизације пчелињег плеса и звукова произведених током комуникације међу припадницима исте врсте, важно је напоменути да је *преношење порука* главна одлика звучне комуникације излетница (Martinelli, 2008). Другачије речено, (условно) музика и плес представљају у пчелињем друштву узрочни фактор комуникације, као главни вид преношења порука у вези са потражњом хране.

Кинесиетички знаци код пчела описани су у претходним поглављима. На примерима плеса пчеле важно је подвући да плесови пчела излетница (конкретно као пример може да послужи кружни плес), али и сви други облици плесова не представљају случајан избор. Штавише, сви покрети који

се могу повезати са пчелама имају извесну функцију и праве се у циљу што компактнијег функционисања друштва. Пчеле немају слободно време; оне, у току свог релативно кратког живота, све време проводе радећи у хијерархијској организацији друштва у којем живе. Нема магијског или ритуалног карактера плеса, нема представе спектакла или љубавног привлачења пажње – функционалност је изражена пре свега.

Што се тиче *броја извођача* који изводе музику/комуницирају, напоменуто је у току овог рада колико је важно само рађање матице у кошници. „Ква-ква-ква” звук који матица произведе не може бити проишле од стране пчеле радилице, али је примљен од стране пчелињег друштва групно, заједно са феромоном матице, те представља важан, солистички наступ једне од најважнијих пчела. Комуникација између две појединачне пчеле није наглашена у овом раду, иако је постојећа у природи. Нарочито када долази до борбе између појединаца (што би представљало *дуел*), приликом случајног или намерног упада уљеза у кошницу.

Културна димензија музике може се упоредити са специфичностима које свака кошница носи са собом. Наиме, као што је напоменуто, свака матица има свој феромон, уз помоћ којег могу да се разликују припаднице пчела у кошницама, без обзира на то што исти пчелар гаји пчеле, или ако све пчеле иду на исти део природе са којег се сакупља храна. Уколико се деси да пчела уђе у погрешну кошницу, десиће се „културни шок”: долази до територијалних дуела и битака које резултирају избацивањем залутале пчеле или борбом до смрти. Придошлица неће бити прихваћена, иако је припадник исте врсте. Дакле, мирисни дијалекти у пчелињем друштву, иако нису изражени музиком, представљају важан део културног живота заједнице пчела.

Имитација се може повезати са плесовима у свету пчела. „Воз” који праве пчеле излетнице, када приме информацију од извиднице где се налази храна, представља прави облик имитације. Сложни звук колоније пчела може да се чује приликом експеримената са вибрацијама преношеним путем ваздуха кроз кошницу. Тада имитација има колективни карактер и веома брзо постаје синхронизован, унисони одговор на потенцијалне претње. Пчеле немају потребу да имитирају припаднике других врста (инсеката или уопште животињских врста), услед усредсређености на радње које обављају током сопственог животног циклуса.

Конечно, може се рећи да је звучна, односно потенцијално музичка комуникација међу пчелама на веома високом месту и да, пре свега, има функцију у одржавању здраве и добро организоване заједнице.

Пчелска песма у Србији

Важно је напоменути да се извештај број научника слаже да су пчелске песме једне од најстаријих у људској традицији. По речима Драгослава Девића:

„Ако историја музике, како се мисли, започиње с народном песмом, [...] онда су то управо могле да буду пчелске песме.” (Девић, 2001/2003: 631). Пчеларство се, на територији Србије, сматра важном делатношћу још од средњег века. Због наведених информација чуди податак да су пчелске песме, до данас, једне од најређих врста песама у српској вокалној пракси (Golemović, 2008). С обзиром на то да је у питању старији облик певања, а песме су преношене усменим путем, како и налаже српска народна традиција, претпоставка је да су пчелске песме временом уступиле место новим, сложенијим облицима певања.

Као што пчеле функционализују своје животне радње, на сличан начин би требало посматрати и људске песме које су настале као продукт посматрања заједница пчела. Миодраг Васиљевић класификује пчелске песме у летње годишње доба, када постоји „богат низ обредних песама и игара везаних за живот земљорадника и за поље” (Васиљевић, 1960: 67). Суштина песама које се певају у вези са пчелама подудара се, тематиком, за добар принос и обилате количине меда које би требало да се сакупи у току лета, док традиција певања пчелских песама сеже далеко у људску прошлост. У прилог наведеним информацијама иде и коришћење припева, најчешће у облику речи „мат”¹, а који се веома често појављује у пчелским песмама.

Етимолошки увод у пчелске песме може да наслути о каквим је мелодијама реч. Да је реч о старијем певању потврђује Девић, говорећи о „мелодици архаичног тона”, односно о малом мелодијском опсегу песама (најчешће до обима кварте), нетемперованој интонацији, прилагођавању певања ритму и нагласку говорене речи, затим, речитативно певање, делимична импровизација, утилитарни карактер и тако даље (Девић, 2001/2003: 633). Реч је и о песмама које су настале и остале у функцији радног процеса, баш као што су и пчеле фокусиране на своје радне процесе током својих живота.² Примери песама које су у вези са радним процесом и ројењем пчела треба сагледати из угла етномузиколошке мелопоетске анализе. Примери песама имају, већином, карактеристичан фалсетни тембр, може се јавити и звиждање, док глас има призивак „мађијске обојености” (Девић, 2001/2003: 635).

¹ Реч „мат” може да представља скраћеницу за биљку „матичњак”, затим позив за младе пчеле да дају што бољи принос, док је глагол „маткање” везан превасходно за магију (Девић, 2001/2003: 632–633). Димитрије Големовић (2008: 137) сматра да многоструко понављање речи „мат” у пчелским песмама највероватније представља ономатојејско опонашање звука који ствара матица. У песмама човекових предака Милена Петровић (2009) говори о ономатојејским животињским звучним обрасцима.

² Друга врста пчелских песама, које нису у вези са радним процесима већ су лазаричке и песме краљица у вези са добротима сеоске заједнице (Девић, 2001/2003: 634) нису од значајнијег интереса за овај рад.

Пример 1

БЕРИ ДОМЕ, МАТО
Средска (Шарска жупа)



Мат, мат, мат, мат, мат!
Бери доме, мато!
Нова кућа, мато!
Не преигруј, мато!
Мат, мат, мат, мат!

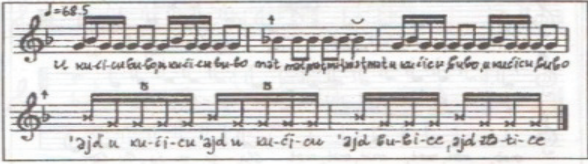
Добар дан је, мато!
Урок нема, мато!
Добар дан је, мато,
мат, мат, мат!

Певала: Стојанка Гогоћ (60 год.), 2. 10. 1973.
Мелограф: Драгослав Девин

Пример 1. Песма *Бери доме, мато*, мелодија и текст.

Запис песме „Бери доме, мато” (пример 1) датира из 1973. године, а све горенаведене карактеристике пчелских песама могу се овде уочити. Наиме, присутан је припев „мат”, са варијантом „мат”. Силабичан карактер изговарања текста, мали обим песме (уколико се изузме узвик, обим песме у запису је мала терца де²–еф²) и нетемперована интонација на крају примера потврђују архаичност, односно старије певање. У песми се може уочити и фалсетни узвик (пред крај четвртог реда примера), као одраз човекових емоција приликом певања пчелске песме. Другим речима „Познато је да осим путем говора, човек много тога изражава на друге начине, који су му, иако не припадају говору, веома блиски, па их из тог разлога ваља овом приликом поменути. Ту, на пример, спадају разни узвици, уздаси и слично [...]” (Golemović, 2008: 138).

У КУЊИЦУ, БУБО
Лалинац (Сврљиг)



У куњицу, бубо!
У Куњицу, мато.
Мат, мат, мат, мат, мат!
У куњицу, бубо,
У куњицу, бубо!
'Ајд у куњицу,
'Ајд у куњицу!
'Ајд, бубице,
'Ајд, златице!

Певала: Иванка Симоновић (1933), 28.1.1987, Лалинац, Сврљиг
Мелограф: Драгослав Девин

Пример 2. Песма *У куњицу, бубо*, мелодија и текст.

Друга песма „У кућицу, дубо” (пример 2) записана је 1987. године, такође има обим од мале терце (у запису ge^1-de^1) и нетемперован други део песме, ритмички покретљивији од првог дела. Текст је веома једноставан и без описа радње. Припеви у песми су „дубо“, „мато“, „мат“, „дубице” и „златице”. За поменуте речце не може се тврдити да представљају рефрен. Другачије речено, „овај материјал није имао особине рефрена будући да у песми није ни било другог текста осим њега.” (Golemović, 2008: 141). Имитација, како текстуална, тако и мелодијска, присутна је у песми.

У КУЋИЦУ, МАТО
Вучје (Лесковачка Морава)

У кућицу, мато,
У кућицу, мато!

| | | |
|---|--|--|
| У кућицу, мато,
У кућицу, блага,
Киша иде, мато,
Ће ми те умори, | Киша иде, злато,
Ће ми те олади,
Киша иде, блага,
Ће ми те удави! | Аја у кућу, мато,
Твоја кућа нова,
Твоја кућа медна! |
|---|--|--|

Певале: Дарка Петровић и Рада Димитријевић,
Вучје, Лесковачка Морава, 1950.
Мелограф: Миодраг Васиљевић

Пример 3. Песма *У кућицу мато*, мелодија и текст.

Финални пример пчелских песама у овом раду, које су у вези са радним процесима током летњег годишњег доба представља варијанту песме из Примера 2, јер се у обе песме пчеле позивају да уђу у кошницу, услед наилазећих лоших временских услова. Ипак, требало би нагласити да запис песме *У кућицу, мато* датира из чак 1950. године, те да је песма *У кућицу, дубо* записана деценијама касније. Песма *У кућицу, мато* представља једини мелодијски пример у коме се уочава и метарска ознака, неправилне поделе од 5/4 (пример 3). Припеви у последњем примеру су „мато” и „злато”, а мелодијски обим песме идентичан је као у претходној песми. У току певања припева јавља се мелодијски украс, што је новина у односу на претходне примере.

У поређењу са животињским звучним обрасцима, подударане са певањем народних песама људи одиграва се када је у питању број извођача који изводе песму и амбитус мелодије (Петровић, 2009). И пчелске песме, као и животињске, изводе већином појединци (пример 3 у овом тексту су, ипак, извеле две жене), док „готово све животињске врсте најчешће изводе мелодије уског амбитуса, као и оне састављене од малих интервалских помака” (Петровић, 2009: 224). Пчелске песме имају мали мелодијски амбитус. Сложенији ритмички обрасци, бордунско певање или друге

карактеристике животињских песама не могу се пронаћи, јер пчелске песме нису довољно мелодијски или обликотворно развијене. Каденца на другом ступњу лествице такође није изражена јер је амбитус мелодије у пчелским песмама превише мали да би било речи о лествици.

Закључак

Изазови пчелињег живота су многобројни. Опсервација животног циклуса пчеле може бити показатељ до које мере једно друштво (инсеката) уме и може да функционише уколико се поштују ред и хијерархија послова које треба обавити. Свака врста пчеле из рода *Apis mellifera* има своју улогу у пчелињем друштву, али је запањујуће до које мере је присутно истрајавање у улогама појединачних пчела. Разумевање чула слуха ових зглавкастих инсеката помаже у процесу савладавања изазова комуникације пчела.

У процесу од самог излегања до (природног) угинућа пчеле, основни вид комуникације међу припадницима исте врсте мора бити акустички. Лепет крилима и покрети телом пчеле колико означавају њено присуство у свету, толико су од виталног значаја за пренос или примање информација у вези са радним делатностима ових инсеката. Мерење звучних фреквенција приликом вибрирања ваздуха које пчеле производе, у модерним истраживањима XXI века, умногоме је допринело адекватном разумевању функционисања поменуте врсте. Не би требало да се заборави да су пчеле инсекти са одбрамбеним механизмом који употребљавају само када се осете угроженим. Уколико је цела колонија угрожена, ретко који инсекти образују до те мере сложну реакцију на опасност као пчеле, како су описани експерименти и показали.

Фазе животног процеса пчелињег друштва, као што је анализа демонстрирала, могу се, до извесне мере, уклопити у теоријске моделе Дарија Мартинелија. Тачније, Мартинелијеви описани примери звучне, односно музичке, комуникације међу припадницима истих или различитих врста животиња могу се адекватно применити и када су у питању пчеле. Иако пчеле немају развијен слушни апарат *per se*, својим усним апаратом, нервним системом, као и уз помоћ крила и вибрација у ваздуху, успевају да се споразумеју са припадницима своје врсте, али и да реагују у комуникацији са другим врстама инсеката, животиња или са људима.

Инспирисани не до краја докучивом организацијом колоније пчела, људи су од давнина имали потребу да песмом изразе своје поштовање или изванредан други вид комуницирања са пчелама. Отуд у српској традицији појава пчелских песама, које се, нажалост, данас не певају довољно често да би биле анализиране од стране већег броја (етномузиколошких) стручњака. Ипак, мелопоетске анализе до сада записаних пчелских песама довеле су етномузикологе до закључка да је реч о старијем, једногласном

певању, са слабије израженим текстом, као и малим амбитусом мелодије. Такође, усмереност на текстове песама може одвести истраживаче на терен историје народних песама са рефреном, јер се управо у пчелским песама јављају претече рефрена.

Проучавањем идентитета, животног циклуса, обичаја и комуникације међу инсектима, али и њиховим утицајем на људе, истраживач може да оплемени своје експерименте и приближи се фасцинантним изазовима културе јединих инсеката на свету који умеју да направе мед.

Литература

- Васиљевић, Миодраг (1960). *Народнемелодије лесковачкој краја*. Београд: САНУ, Посебна издања, књ. CCCXXX, Музиколошки институт, књига 11.
- Vesković, Božidar (1990). *Praktično pčelarstvo*. Beograd: Privredni pregled, 1990.
- Големовић, Димитрије (1993). Кад инструмент проговори. *Нови звук*. Београд: СОКОЈ, 1, 55–76.
- Golemović, Dimitrije (2008). Kako se oblikovao refren (na primeru pčelskih pesama). U: dr Ivan Čavlović (urednik), 5. međunarodni simpozij „Muzika u društvu”, Sarajevo, 26–28. Oktobar/listopad 2006. Sarajevo: Muzikološko društvo FBiH, Muzička akademija u Sarajevu, 135–147.
- Golemović, Dimitrije (1997). Pevanje koje to i jeste i nije. *Etnomuzikološki ogledi*. Beograd: Biblioteka XX vek, Čigoja štampa, 107–116.
- Девић, Драгослав (2001/2003). Паганско осећање живота у савременим пчелским песмама у Србији. Међународни симпозијум *Човек и музика*. Вeдeс–Београд, 631–651.
- Collison, Clarence (2/22/2016). A Closer Look: Sound Generation and Hearing. *The Magazine of American Beekeeping*. Приступљено: 02. 06. 2017, <http://www.beeculture.com/a-closer-look-sound-generation-and-hearing/>.
- Mapalad, Katherine S., Leu, Daniel i Nieh, James C. (2008). Bumble bees heat up for high quality pollen. *The Journal of Experimental Biology*, 211. Приступљено: 03.06. 2017, <http://jeb.biologists.org/content/211/14/2239>, 2239–2242.
- Martinelli, Dario (2008). *Zoomusicology and musical universals: the question of processes*. TRANS Revista Transcultural de Musica 12. Приступљено: 01. 06. 2017, <http://www.sibetrans.com/trans/a95/zoomusicology-and-musical-universals-the-question-of-processes>.
- Пејовски, Невена (2012). Медоносна пчела и Библија – комуникација путем симбола. Београд: семинарски рад (рад у рукопису код аутора).
- Петровић, Милена (2009). Животињски звучни обрасци у српској народној песми и плесу. У: Г. Каран (уредник), *Зборник радова XI Педагошкој форуму*. Београд: Факултет музичке уметности, 218–228.
- Tomažin, Franjo G. (2002). *Uzgoj matica i pčela po sistemu TF*. Zenica, FBiH: Welling SD.
- Woods, William A., Heinrich, Bernd i Stevenson, Robert D. (2005). Honeybee Flight Metabolic Rate: Does it Depend Upon Air Temperature?. *The Journal of Experimental Biology*, 208. Приступљено: 04. 06. 2017, <http://jeb.biologists.org/content/208/6/1161>, 1161–1173.

APIS-MELLIFERA IDENTITY FACTORS THROUGH SOUND COMMUNICATION IN HUMAN ENVIRONMENT

This paper presents a research of a bee society from zoomusicological angle, with the theoretical background of Dario Martinelli. The research is enriched with papers of

American bee keepers regarding the importance of frequency in sound communication between members of the same species and with ethnomusicological research regarding importance of bee songs in Serbia. The result are the interdisciplinary connections (biology, ethnomusicology, zoomusicology) with the final consequence: importance of sound communication between humans and bees (*Apis-mellifera*) for the identity of the bee's society. Important factors of communication among bees were revealed, but also the role of human bee song. The significance of frequency for kinesthetic signs of bee communication was indicated. Sound communication in the bee's life cycle is a clear indication of the extent to which the identity of a society (of insects!) can persist in time if the order and hierarchy are respected. The ways and types of dances that bees perform at certain moments of their life cycle are factors of the bee identity.

Key words: *apis-mellifera* identity, sound communication, zoomusicology, bee song, frequency

МУЗИЧКИ ИДЕНТИТЕТИ

Зборник радова

Двадесетог Педагошког форума сценских уметности,
одржаног од 29. септембра до 1. октобра 2017. године у Београду

MUSICAL IDENTITIES

Thematic Proceedings

20th Pedagogical Forum of the Performing Arts
Belgrade, September 29 – October 1, 2017

Уредник / Editor

др Милена Петровић / dr Milena Petrović

Издавач / Publisher

Факултет музичке уметности у Београду / Faculty of Music, Belgrade
2018

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

Тираж / Circulation

100

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.3::78(082)
37.036(082)

ПЕДАГОШКИ форум сценских уметности (20 ; 2017 ; Београд)

Музички идентитети : тематски зборник / Двадесети Педагошки форум сценских уметности [од 29. септембра до 1. октобра 2017. у Београду] ; уредник Милена Петровић = Musical Identities : thematic proceedings / 20th Pedagogical Forum of Performing Arts [Belgrade, September 29 – October 1, 2017] ; editor Milena Petrović. – Београд : Факултет музичке уметности = Belgrade : Faculty of Music, 2018 (Београд : Тон плус = Belgrade : Ton plus). – 334 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. – Abstracts.

ISBN 978-86-88619-98-1

а) Музичко образовање – Настава – Зборници б) Уметничко образовање – Зборници
COBISS.SR-ID 267979020
