

ЗБОРНИК РАДОВА  
23. ПЕДАГОШКОГ ФОРУМА СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ

# ФЕНОМЕН РИТМА – ПОРЕКЛО, ИЗВОЂЕЊЕ, ЗНАЧЕЊЕ

PROCEEDINGS OF  
THE 23<sup>rd</sup> PEDAGOGICAL FORUM OF PERFORMING ARTS

## PHENOMENON OF RHYTHM – ORIGIN, INTERPRETATION, MEANING



ФАКУЛТЕТ МУЗИЧКЕ УМЕТНОСТИ У БЕОГРАДУ  
FACULTY OF MUSIC, BELGRADE



23. ПЕДАГОШКИ ФОРУМ СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ  
Тематски зборник

23<sup>RD</sup> PEDAGOGICAL FORUM OF PERFORMING ARTS  
Thematic Proceedings

На насловној страни: Paul Gauguin, „Le Joueur de Guitare”, 1894.

Универзитет уметности у Београду  
Факултет музичке уметности  
University of Arts in Belgrade  
Faculty of Music

ЗБОРНИК РАДОВА  
ДВАДЕСЕТ ТРЕЋЕГ ПЕДАГОШКОГ ФОРУМА СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ  
одржаног од 2. до 4. октобра 2020. у Београду

PROCEEDINGS OF THE 23<sup>RD</sup> PEDAGOGICAL FORUM  
OF PERFORMING ARTS  
Belgrade, October 2–4, 2020

*Уредник / Editor*

др Милена Петровић  
dr Milena Petrović

*Издавач / Publisher*

Факултет музичке уметности у Београду  
Faculty of Music, Belgrade

*Главни и одговорни уредник / Editor-in-Chief*

др Гордана Каран  
dr Gordana Karan

*За издавача / For Publisher*

мр Љиљана Несторовска, декан  
Ljiljana Nestorovska MMus, Dean

*Извршни уредник / Executive Editor*

мсп Марија Томић / Marija Tomić MA

*Рецензенти*

др Бланка Богуновић  
др Милена Медић  
др Зоран Божанић  
др Срђан Тепарић  
др Миомира Ђурђановић  
др Сенад Казич  
др Слободан Кодела  
др Милена Петровић

*Reviewers*

dr Blanka Bogunović  
dr Milena Medić  
dr Zoran Božanić  
dr Srđan Teparić  
dr Miomira Đurđanović  
dr Senad Kazić  
dr Slobodan Kodela  
dr Milena Petrović

23. Педагошки форум сценских уметности  
23<sup>rd</sup> Pedagogical Forum of Performing Arts



# ФЕНОМЕН РИТМА – ПОРЕКЛО, ИЗВОЂЕЊЕ, ЗНАЧЕЊЕ

Тематски зборник

# RHENOMENON OF RHYTHM – ORIGIN, INTERPRETATION, MEANING

Thematic Proceedings

*Уредник*

др Милена Петровић

*Editor*

dr Milena Petrović



Факултет музичке уметности

Београд, 2021.

Faculty of Music

Belgrade, 2021



## Садржај / Contents

### I. РИТАМ У СОЛФЕЂУ

#### I. RHYTHM IN SOLFEGGIO

##### **Милена Петровић**

Ритмички звук јампског метра ..... 11

##### **Milena Petrović**

Rhythmic sound of iambic meter ..... 11

##### **Весна С. Живковић**

Мануелна репродукција ритма и стицање ритмичких вештина ..... 20

##### **Vesna S. Živković**

Manual reproduction and rhythmic skills acquisition ..... 20

### II. РИТАМ У ОПШТЕМ МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ

#### II. RHYTHM IN GENERAL MUSIC EDUCATION

##### **Славица Стефановић**

Ритмичка окосница дечјих песама Станише П. Коруновића ..... 31

##### **Slavica Stefanović**

Rhythmic skeleton of Staniša P. Korunović's children songs ..... 31

##### **Александар Палибрк**

Могућности употребе ударачког инструмента ђембе  
у општем музичком образовању ..... 46

##### **Aleksandar Palibrk**

The possibilities of using jembe percussion instrument  
in general music education ..... 46

### III. РИТАМ У СРПСКОЈ НАРОДНОЈ ПЕСМИ И ПЛЕСУ

#### III. RHYTHM IN SERBIAN FOLK SONG AND DANCE

##### **Вера Миланковић**

Поредак ритма у српској народној песми ..... 59

##### **Vera Milanković**

The rhythmic hierarchy in Serbian folk songs ..... 59

<b>Адмира Конићанин и Алма Тртовац Дедић</b>	
Примена народних плесова у настави физичког васпитања .....	65
<b>Admira Koničanin and Alma Trtovac Dedeić</b>	
Implementing folk dances in physical education .....	65

#### **IV. РИТАМ У ТЕОРИЈИ**

#### **IV. RHYTHM IN THEORY**

<b>Марко Весић</b>	
Ритам [и] разлика: измештање хоризонта .....	79
<b>Marko Vesić</b>	
Rhythm (and) a difference: relocating a horizon .....	79
<b>Ђорђе Степановић</b>	
Ритмичка организација музичког дискурса са становишта	
Ојлерове недовршене теорије .....	88
<b>Đorđe Stepanović</b>	
Rhythmic organization of musical discourse from the point of view	
of Euler's unfinished theory .....	88
<b>Сенка Белић</b>	
Сложене секвенце: композициони процес у трогласу .....	105
<b>Senka Belić</b>	
Complex sequences: Compositional process in three-part texture .....	105

#### **V. РИТАМ У ПСИХОЛОГИЈИ**

#### **V. RHYTHM IN PSYCHOLOGY**

<b>Нада О'Брајен</b>	
Феномен ритма из психоаналитичке перспективе и импликације	
за музичку педагогију .....	121
<b>Nada O'Brien</b>	
Psychoanalytic view on phenomenon of rhythm and	
implications to music pedagogy .....	121

#### **VI. НАСТАВА РИТМА НА ДАЉИНУ**

#### **VI. RHYTHM IN DISTANCE TEACHING**

<b>Гордана Ачић и Мирјана Недељковић</b>	
Искуства и пракса наставе на даљину у музичким школама	
у Србији за време пандемије Ковид-19 .....	133



---

<b>Gordana Ačić and Mirjana Nedeljković</b> Experiences and practice of distance teaching in music schools in Serbia during Covid-19 pandemics .....	133
<b>Тихана Шкојо и Ана Ристивојевић</b> Обликовање наставе солфеђа на даљину .....	139
<b>Tihana Škojo and Ana Ristivojević</b> Designing solfeggio distance teaching .....	139



I.

**РИТАМ У СОЛФЕЂУ**

**RHYTHM IN SOLFEGGIO**



Милена Петровић

Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду  
pera.magare@gmail.com

## Ритмички звук јампског метра

### Сажетак

Јамб је ритмичко-метрички образац поетског стиха који се састоји од наглашеног и ненаглашеног слога. Као физиолошка категорија јамб се препознаје у звуку рада човековог срца, а читање хексаметарске или асиметричне поезије доприноси синхронизацији рада срца и дисања управо због метричких образаца који комбинују дводелне и троделне ритмичке врсте. Биолошка категорија јамба рефлектује се у бројним звучним обрасцима гугутке у којима се комбинују дводелне и троделне ритмичке врсте, али и гради јампски ритам с узмахом или без њега.. Ментална категорија јамба подразумева његово постојање у поезији и музици. У поезији је јамб живи, растући, страствен и силовит метар. У музици се јампска поезија најчешће музички транспонује у фразе са узмахом или претактом, а смена дводелних и троделних ритмичких врста у асиметричној јампској поезији одговара неравномерној пулсацији у музици. Читање асиметричне јампске поезије може да послужи при поставци, разумевању и извођењу неравномерне пулсације у музици.

**Кључне речи:** јамб, ритам, метар, асиметрична поезија, неравномерна пулсација

### Увод

*Јамба* је била грчка богиња хумора и поезије, једина која је својим јампским плесним обрасцима успела да развесели Деметру у њеној тузи и потрази за изгубљеном ћерком Персефоном. Јамб је ритмички образац поетског стиха који се састоји од једног ненаглашеног и једног наглашеног слога. Реч јамб потиче од грчке речи *iambos* и латинске речи *iambus* које означавају кратак слог праћен дужим слогом. Јамб може да се састоји од једне двосложне речи (у којој је акценгована послеакценатска дужина или реч са староштокавском акцентуацијом) или од две различите речи. Јамб се појављује у староштокавском облику акцентуације (из-вóр, де-чáк, да-на́с, ју-чé, и-дém итд.) и српској асиметричној народној поезији из које се преселио у уметничку поезију. Не зна се разлог због којег је у току 15. века нестала староштокавска акцентуација у говору, а паралелно са њом и јамб у поезији.

У раду се јамб посматра као физиолошка, биолошка и ментална категорија. Под физиолошком категоријом подразумевамо јамб који улази у састав метро-ритмичког обрасца човековог срца. Биолошка категорија јамба односи се на бројне звучне обрасце гугутке са узмахом или без њега. Ментална категорија јамба означава његово присуство у поезији и музици. У поезији се јамб тумачи као стих који оживљава реченицу и њен садржај. Животност и животворност јамба у поезији поједини научници користе у својим интердисциплинарним истраживањима: јампски пентаметар пореде са пејсмејкером јер својим ритмом прати срчани ритам (Lawler, 2014), а рецитоване јампског хексаметра користе у кардиореспираторној синхронизацији и стабилизацији крвног притиска (Cysarz et al., 2004). У музици је јамб присутан у српским романтичарским соло песмама компонованим на јампске стихове романтичарске уметничке поезије, али и српске народне асиметричне поезије. За нас је у овом раду нарочито била битна српска народна асиметрична поезија која, због дводелних и троделних ритмичких врста које користи, одговара неравномерној метричкој пулсацији у музици. Иако се у српским романтичним соло песмама не може наћи неравномерна метрика, посебну занимљивост представљају оне соло песме у којима су композитори хиперметрички ниво форме или хоризонталну полиметрију користили како би надоместили изостанак метричког нивоа јединице бројања. Тако је, на пример, тротакт и мера  $3/4$  постала замена за троделну ритмичку врсту на плану метра. Најзначајније педагошке импликације усмерене су на перцепцију, разумевање и репродукцију неравномерне пулсације у музици (мера  $7/8$ ,  $8/8$  и  $10/8$ ) преко читања асиметричне народне поезије.

### Јампски ритам срца

Јамб се препознаје при слушању рада човековог срца. У следећем приказу паралелно може да се прати визуелна јампска структура електрокардиограма (графички запис електричне активности срца, пример 1) и могући ритмички запис звука рада срца у оквиру тропотезног метричког обрасца, са узмахом (пример 2), где Р талас, као сегмент ЕКГ записа који означава деполаризацију преткомора срца, одговара узмаху у музици:

Пример 1. ЕКГ срца



## Пример 2. Ритмички запис звука рада срца

**Moderato**

да - дум, да - дум, да - дум, да - дум, да - дум.

## Јамб у поезији

Поједини теоретичари и лингвисти су јамб посматрали и тумачили као живи и растући стих (Zima, 1909: 109). Аристотел је писао о јамбу да расте као сила и страст, посматрајући га елементом страсног говора, уличне и свакодневне комуникације, али и као најиндивидуалнијим мерилом које су људи користили како би се једни другима подруживали, те се зато користио у ругалицама (Aristotel, 1912). Јамб је све чешћи у српској поезији онда кад је поезија почела да се приближава свакодневном животу (Ružić, 1975). Вук Стефановић Караџић у препеву *Новој завети* користи јампске секвенце и јампске замајце на почетку речи и тако чини стих живим и доприноси његовој драматургији (Porović, 1983):

**А** Јаков роди Јосифа  
**И** рече Господ  
**Ни** главом својом не куни се  
**Да** дође царство твоје  
**Јер** где је ваше благо  
**Не** судите да вам се не суди.

Један од најчешће коришћених јампских метара јесте јампски пентаметар који је најзаступљенији у енглеској традиционалној поезији. Занимљиво је да се Шекспиров *Сонет др. 18* третира као природни пејсмејкер (Lawler, 2014), тј. као „уређај” који прати срчани ритам и „одржава” нормални срчани рад, управо зато што ритам јампских стихова асоцира на ритмичке откуцаје срца (пример 3):

Пример 3. Ритмички запис Шекспировог *Сонета др. 18*

**Moderato**

Shall I com - pare thee to a sum - mer's day,  
 Thou art more love - ly and more tem - pe - rate.

Јампски хексаметар садржи шест стопа у оквиру једног стиха унутар којег се појављују пет дактила и један спондеј (3+3+3+3+3+2). Хексаметар у српској поезији утемељио је Војислав Илић. У његовој песми „Дух прошло-

сти” (Илић, 1922: 59–60) почетни стих гради хексаметар према шеми  $3+3+3+3+2$ : „/са ста-рих/ру-и-на/кад по-ноћ/ца-ру-је/сву-ди/”. Хексаметри са другачијим метричким шемама доносе различите комбинације дводелних и троделних ритмичких врста. У Маретићевом преводу Овидијевих *Метаморфоза* (Maretić, 1907) хексаметарска шема стиха гласи  $2+3+2+3+3+2$ : „/с на-дом/љу-ди чег/не-ма/др-же-ћи/за тје-ло/сен-ку/”.

Баш као и пентаметарске, и хексаметарске јампске стихове су поједини истраживачи поредили са срчаним откуцајима, а рецитоване јампског хексаметра користили у терапијске сврхе. Наиме, учесници једне студије ( $N=20$ ) рецитовали су делове из Хомерове *Одисеје* у немачком преводу, придржавајући се задатих образаца дисања (контролисано дисање). Резултати су показали да је овакво рецитоване хексаметарске јампске поезије допринело снажној кардиореспираторној синхронизацији и снижењу крвног притиска (Cysarz et al., 2004).

### Јамб у звучним обрасцима гугутке

Јампски метар је тако ментална и физиолошка, али и биолошки условљена конструкција, јер зависи од дисања и морфологије дисајних органа гугутке (Petrović, 2020), у чијем поју можемо да пронађемо бројне јампске образце са узмахом (слика 4) и без њега (пример 5):

Пример 4. Јампски образци гугутке са узмахом

1.

2.

3.

4.

Пример 5. Јампски образци гугутке без узмаха



## Јамб у српској романтичарској соло песни

Узмах, као почетни део јампског метричког обрасца, својим замајцем даје музици смисао и удахњује јој живот (Riemann, 1884). Занимљиво је да су се бројни српски романтичарски композитори соло песме инспирисали управо јампским романтичарским стиховима које су, приликом музичке транспозиције, постављали у фразе које почињу узмахом (Петровић, 2014: 138).

У соло песни „Љубопевец”, Никола Ђурковић је стихове Васе Живковића у асиметричном седмерцу поставио у меру 6/8 са узмахом на почетку фразе (пример 6):

Пример 6. Никола Ђурковић „Љубопевец”

*Andante*

*p*  
Ти\_ пла - виш зо - ро злат - на твој сјај - ни бли - ста зрак, сви  
сре - ћни те - бе сла - ве\_ ја љу - бим гро - ба мрак, сви љу - бим гро - ба мрак...

Асиметрични седмерац Јована Јовановића Змаја у песни „Под прозором”, композитор Јосиф Маринковић поставља у двотакте са узмасима (пример 7):

Пример 7. Јосиф Маринковић „Под прозором”

*Andante*

*p*  
И же - ља же - љу ви - ја, ал мо - је ср - це ни - је

Асиметрични осмерац Драгутина Илића у песни „Стојанке” композитор Маринковић поставља у фразе са узмахом на почетку како би правилно транспоновао јампску метрику и асоцирао на староштокавску акцентуацију (Сто-јанке) (пример 8):

Пример 8. Јосиф Маринковић „Стојанке”

*Andante*

*f* Сто - јан - ке, мо - ри Сто - јан - ке

Асиметрична народна поезија је врло честа и кореспондира неравномерној метричкој пулсацији у музици, јер обе користе комбинације дводелних и троделних ритмичких врста.

Када се рецитију Шантићеви стихови у јампском осмерцу „Јоргован грана процвала”, после извесног времена стиче се звучни утисак неравномерне пулсације 3+2+3.

„Јор-го-ван / гра-на / про-цва-ла  
под гра-ном / дра-га / хла-ду-је  
јор-го-ван / цвет се / ра-ду-је  
па јој на / кри-ло / про-па-да”.

Станислав Бинички је стихове музички транспоновео тако што је један стих поставио у оквире једног такта (пример 9):

Пример 9. Станислав Бинички „Јоргован грана процвала”

Allegretto rit. a tempo rit. poco rit.

*mf*

Јор-го-ван гра - на процва-ла подгра-ном дра - га хла-ду-је јор-го-ванцвет се ра - ду - је.

Иако нико од српских композитора асиметричну народну поезију није музички транспоновео у неравномерну пулсацију, поједини композитори су хиперметрички ниво форме користили као компензацију за метрички ниво јединице бројања. Сваки стих у асиметричном осмерцу у песми „Планино моја планино” Милорада Петровића Сељанчице, композитор Божидар Јоксимовић поставио је у оквире тротакта, чиме је тротакт на плану микроформе замена за троделну ритмичку врсту на плану метра (пример 10).

Пример 10. Божидар Јоксимовић „Планино моја, планино”

Andante

*f* *p*

Пла - ни - но мо - ја пла-ни-но што ми се мак - ко по-но-сиш

На сличан начин је Бинички, попут Јоксимовића, употребио тротакт за музичку транспозицију стихова асиметричног народног осмерца у песми „Пукнала мајко, треснала” и тиме постигао извесно скраћење које ствара утисак да се ради о некој врсти неравномерности (пример 11).

## Пример 11. Станислав Бинички „Пукнала мајко, треснала”

Andante

*mf*

Пу - кна - ла мај - ко тре - сна - ла

Најзад, неравномерност асиметричне народне поезије у песми „Градином злато ходило”, Јосиф Маринковић је постигао хоризонталном полиметријом, тј. наизменичним смењивањем тактова 2/4 и 3/4 којим је симулирао асиметричност јампског осмерца (пример 12):

## Пример 12. Јосиф Маринковић „Градином злато ходило”

Adagio

Гра - ди - ном зла - то хо - ди - ло хо - ди - ло

## Педагошке импликације као закључак

Читање асиметричне народне поезије помаже у перцепцији, разумевању и репродукцији неравномерне пулсације у музици. Док наставник чита поезију, ученици изводе почетке ритмичких група, тј. групишу дводелне и троделне ритмичке врсте. Ученици затим сами читају поезију и изводе пулсни и ритмички ниво. На крају, ученици могу и да певају песму у истом метричком обрасцу уз истовремено извођење пулног и ритмичког нивоа, на пример, народну песму „Недо, Недо, бела Недо” у мери 7/8, песму „Шта с’ оно чује на оној страни” у мери 8/8, као и песму „Има мајка две девојке” у мери 10/8 (Petrović, 2015: 659).

За поставку мере 7/8 ученици рецитију стихове Јована Грчића Миленка „Ох, како сунце сија” писаних у јампском седмерцу како би открили метричку шему 3+2+2:

„Ох, ка-ко / сун-це / си-ја /  
 кад гус-ти / об-лак / про-ђе /  
 ох, ка-ко / зра-чак / при-ја /  
 кад бла-га / тиш-ма / до-ђе/”

За поставку мере 8/8 ученици рецитију стихове Драгутина Илића „Стојанке” у јампском осмерцу како би открили метричку шему 3+2+3:

„Сто-јан-ке / мо-ри / Сто-јан-ке /  
 Сто-јан-ке / бе-ла / Вра-њан-ке /  
 ко-га те / мај-ка / ро-ди-ла /  
 на што је / о-ком / во-ди-ла/”

На крају се ученици уводе у меру 10/8 кроз рецитовање јампског десетерца у народној песми „Бистра водо”, унутар кога сваки стих доноси другачију комбинацију дводелних и троделних ритмичких врста:

2+3+2+3 „Бис-тра / во-до мој / сту-ден / кла-ден-че  
 2+2+3+3 Је л’ те / ско-ро / дра-ги по- / хо-ди-о  
 2+3+3+2 Ка-жи / дра-гом да / до ве-че / до-ђе  
 3+2+3+2 На-бра-ла / сам по / пла-ни-ни / цве-ћа”.

## Литература

- Aristotel (1912). *Nauk o pjesničkom umjeću*. Prijevod i komentar Martin Kuzmić. Zagreb: Tisak kr. zemaljske tiskare.
- Cysarz, D., von Bonin, D., Lackner, H., Heusser, P., Moser, M., Bettermann, H. (2004). Oscillation of heart rate and respiration synchronize during poetry recitation. *American journal of physiology heart and circulatory physiology*, 287, 579–587.
- Zima, Luka (1909). *Omanji spisi Luke Zime*. Beograd: Državna štamparija Kraljevine Srbije.
- Илић, Војислав (1922). *Целокуйна дела*, Књига I. Београд: Издање Свесловенске књижаре.
- Lawler, Ashley (2014). *Shakespeare’s Pacemaker: A study in poetic meter and cardiac rhythm*, separat, 1–21.
- Maretić, Tomo (1907). *Metamorfoze Publija Ovidija Nasona*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Петровић, Милена (2014). *Улоја акценџа у српској соло џесми*. Београд: Службени гласник.
- Petrović, Milena (2015). Non-isochronous meter in poetry and music. In: Ginsborg, J., Lamont, A., Philips, M., Bramley, S. (Eds.), *Proceedings of the Ninth Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music* (pp. 656–660). Manchester, UK: Royal Northern College of Music.
- Petrović, Milena (2020). Zoomusicology research in Serbia. In: Bogunović, B. & Nikolić, S. (Eds.), *Proceedings of PAM-IE Belgrade 2019* (pp. 205–210). Belgrade: Faculty of Music, University of Arts in Belgrade.
- Popović, Miodrag (1983). *Pamtivek. Srpski riječnik Vuka St. Karadžića*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Riemann, Hugo (1884). *Musikalische Dynamik Und Agogik: Lehrbuch Der Musikalischen Phrasirung*. Leipzig & Hamburg: D. Rahter Verlag.
- Ružić, Žarko (1975). *Srpski jamb i narodna metrika*. Beograd: Institut za književnost i umetnost.

### RHYTHMIC SOUND OF IAMBIC METER

Iambic meter is the rhythmic pattern of a poetic verse line composed of two-syllable units that flow from unaccented to an accented beat. The word iamb comes from the Greek *iambos* and Latin *iambus* which describe a short syllable followed by a long one. An iamb can be made up of one word with two syllables (post-accent length in words or old Shtokavian words) or two different words. Iamb is the *living* and *rising* meter: it is felt more *alive* because it is *rising* like strength and passion; it is felt more alive because it is rising like strength and passion. In Vuk Stefanović Karadžić's translation of the "New Testament" iamb makes the sentence alive and when transposed into an off-beat it breathes life into music. An iambic life force is heard as sound of a heart beating and a brain. Reading hexametric or asymmetric rhyme supports cardiac synchronization because of breathing and poetic patterns that combine duple and triple syllables. Iamb can be found in speech, poetry, music, but also in the sound of the most important human organs and the sound patterns of some animal species. In some animal species (a dove) iambic sound pattern depends on breathing and the morphology of respiratory organs. While on the one hand iambic poetry is most often transposed into musical phrases that begin with an off-beat, on the other hand asymmetric iambic poetry corresponds to non-isochronous in music due to its different combinations of duple and triple syllables. Reading asymmetric iambic poetry can be used for perception, understanding and performing non-isochronous in music.

**Keywords:** iamb, rhythm, meter, asymmetric poetry, non-isochronous

## Весна С. Живковић

Академија уметности у Новом Саду, Србија  
zivkovic.v@web.de

# Мануелна репродукција ритма и стицање ритмичких вештина

### Сажетак

Настава ритма је подједнако значајан елемент наставе солфеђа, као и сви остали, али је често недовољно избалансирана. Наиме, ритам често није у довољној равнотежи са осталим подразумеваним активностима. Област ритма у солфеђу подразумева различите елементе. Мануелна репродукција је један од њих. Међутим, куцање није само себи циљ. Оно помаже у стицању моторичких вештина и брзог уочавања ритмичког тока, односно уочавања ритмичких фигура и формула. Куцање, дакле, доприноси убрзавању целокупног читања музичког текста. Ова техника се врло брзо учи и нема регресије. Не захтева се вокална репродукција, а изостаје и оптерећивање позицијама у линијском систему. Остварује се изолована пажња над ритмичким током и то доводи до брзог напретка. Циљ мануелне репродукције је стицање вештине брзог читања ритмичког тока. То је од значаја за извођаче, јер спроводи вештине брзог читања на моторику руку. Циљ рада је да се прикаже могућа имплементација технике куцања на различите музичке садржаје и инструменталну наставу.

**Кључне речи:** мануелна репродукција, музичко описмењавање, солфеђо

### Увод

Један од елемената нотног текста који представља изазов за извођача јесте ритам. Према речима Драгутина Гостушког, музички ритам је средство оријентације у времену, испуњено извесним музичким садржајем. Он је дат односима трајања тонова и акцената (Гостушки 1968: 189). Ритам је базична музичка граматика. Настава ритма мора да буде стуб, кичма наставе солфеђа. Међутим, она је често недовољно избалансирана са осталим елементима наставе.<sup>1</sup> Под наставом ритма се подразумева поставка основних ритмичких врста и фигура. Она се креће *од звука ка нојној слици*, односно од запамћивања мелодијских клишеа преко њиховог тумачења до извођења. Ритмичке вештине се, међутим, не могу стећи само путем гласовне репродукције ритма – парлата. Чињеница је да се нотни текст не креће линеарно. Док је литерарни текст линеаран, у смислу да се смер кретања и структура не мењају, нотни текст има амплитуду покрета. Не само да је потребно сав-

<sup>1</sup> Елементи наставе солфеђа, поред наставе ритма јесу: мелодика, диктати, опажање и интонирање и теорија музике.

ладати знаке већ и сталну смену позиција у линијском систему. Физиологија ока тражи да се текст позиционо савлада како не би дошло до замарања. Неопходне су технике које ће временом довести до високог степена вештина.

### Мануелна репродукција ритма

Како би се у настави избегло извођење вежбе изговарањем трајања на неком слогу (најчешће *ѿа* или *ла*), користи се мануелна репродукција ритма. Овакав вид извођења ритма укључује леву и десну руку, с тим што оне имају различите функције. Лева рука куца пулс, док десна изводи ритмичка трајања једне вежбе посредством оловке или неког другог предмета.

Према психолошким истраживањима утврђено је да су мишићне реакције далеко најбрже. Куцањем се, у тренутку када се слика преноси у звук, активира чуло додир. Активирањем чула додир се омогућава да телесни мишићи и свест уоче ритмичку јединицу. Управо активацијом и радом леве руке постиже се равномерна пулсација. Лева рука постаје кичма, основа на којој се, посредством десне руке, прецизно изводе ритмичке фигуре. Рад леве руке мора да буде прецизан као код метронома. Не смеју се дозволити било каква одступања од првобитне ознаке за темпо, осим ако то није претходно назначено у партитури. Иако се у процесу мануелног извођења ритма дражима активира мишићни систем, оно мора да се примењује у настави како би довело до вештине. То не подразумева прибегавање мануелној репродукцији као једином елементу наставе ритма.

Куцање се у настави солфеђа првобитно примењује у процесу учења. Након што помогне у упознавању с новом материјом следи период увежбавања. Он траје све док се одвија процес напредовања у извођењу. Циљ увежбавања коришћењем мануелне репродукције ритма јесте савладавање изгледа ритмичког тока. Будући извођачи и професионални музичари морају да овладају вештином савладавања ритмичке фигуре онакве каква она јесте, како би се избегло њено математичко схватање. Усклађивањем покрета према нотној слици, односно синхрона репродукција према нотној слици, прва је станица ка стицању вештине. Током учења могу да се јаве тзв. застоји у напредовању, када се стиче лажни утисак да је ученик достигао врхунац својих вештина. Укључивањем у наставу материјала различитог садржаја, стилова, указивањем на могућност даљег развитка вештине, као и додатна објашњења наставника, воде ка стицању бољег и квалитетнијег искуства у опажању ритмичких фигура и врста, односно ритмичког тока на ширем плану. Циљ је да се достигне аутоматизам, односно физиолошки и психолошки врхунац код извођача, када је професионални музичар оспособљен за самостално, ефикасно и брзо уочавање и схватање ритмичког тока, фигура и формула, и, што је још важније, имплементацију на свирање. Тада вежбање прелази у кондициони рад, чиме се одржава вештина и спречава

заборављање. Мануелна репродукција, дакле, омогућује извођачу да, приликом куцања онога што је у нотној слици, односно путем активације моторике дође до потпуне перцепције и разумевања ритмичког садржаја, што омогућава касније успешну примену на инструмент. Професионални музичар преводи са лакоћом нотни запис кроз процес схватања и разумевања до моторичке репродукције. Смер је визуелно опажање и активација чула додира – схватање/разумевање – репродукција.

Куцање омогућава убрзавање уочавања ритмичких фигура и формула, односно доприноси убрзавању целокупног читања музичког текста. Да би се дошло до потпуног разумевања онога шта се догађа на ритмичком плану, потребно је да визуелно опажање буде организовано, односно да је претходно стечена вештина тумачења ритмичке структуре. Мануелна репродукција омогућава да се увежбају и елиминишу све могуће препреке, као што је сложен ритмички текст који укључује лигатуре. Примена мануелне репродукције доводи до тога да око само групише тонове у одређене ритмичке фигуре и формуле, односно доводи до стадијума када их извођач аутоматизовано уочава, без математичког раздељивања нота и њиховог пребројавања у такту. Рефлексно извођење помаже да се научена материја одржи у памћењу које се после негује и усавршава. Куцањем се не добија трајање пауза и дугачких нотних вредности, а самим тим ни фраза, али постоје други елементи наставе ритма који подржавају развитак претходно наведеног садржаја.

С годинама учења и рада на себи, извођачи стичу искуство неопходно за разумевање партитуре. Ознака мере упућује на могућност појаве музичког садржаја, односно одређених ритмичких фигура које су повезане с врстом мере, али свакако упућује и на брзину кретања. Такт јесте ту да организује опажање, усмери пажњу и одреди обим схватања (Васиљевић 1999: 146). Ипак, ритмички садржај пружа на сваком ступњу развоја одређену опажајну проблематику којом се треба бавити. Одвијање процеса опажања претпоставља претходно спроведену технику вежбања праћења погледом линијског система по хоризонталу у коју се укључује и вертикала (поготово код пијаниста), с обзиром на ширину линијског система и присуство помоћних црта, а све то према задатом темпу (Васиљевић 1999: 146).

Мануелном репродукцијом ритма изостаје оптерећивање позицијама у линијском систему. Остварује се изолована пажња над ритмичким током, што доводи до брзог напретка. Не инсистира се на вокалној репродукцији, а то је за наставу солфеђа од изузетног значаја, јер ученици у неком тренутку треба да се одморе од вокалне репродукције.

### Стицање ритмичких вештина

Најзначајнији услов за стицање вештине брзог читања ритмичког тока јесте спречавање чула вида да се враћа уназад. Иако се експериментална психо-



логија мало бавила покретима очију у сфери музике, са сигурношћу се може рећи да је један од изазова са којима се извођачи суочавају *регресија*. Под регресијом се подразумева свако враћање уназад приликом извођења или када се извођачу учини да је погрешно, па жели да исправи грешку. Стална појава регресије може допринети навици ка враћању уназад, што може довести до дефекта у читању с листа, а то у великој мери одражава последице на инструменталну наставу и репродукцију на инструменту. Мања је грешка занемарити погрешно изведену фигуру. Наравно, то не значи да се не треба вратити на место које у датом тренутку представља изазов за извођача. Израда детаља је обавезна, али након што се заврши са читањем одређене вежбе. Број погрешака се смањује коришћењем технике куцања<sup>1</sup> с две руке, а око се дисциплинује да прати континуирано хоризонталу линијског система. Неговање континуираног праћења и извођења примера је основни захтев у раду на ритмичком образовању, а томе се додају и остали захтеви: поштовање темпа, неговање фразирања, типизација ритмичких врста и фигура итд. (Васиљевић, 1989: 102).

Не само да се мануелном репродукцијом спречава регресија ока, него се код ученика развија вештина гледања унапред. То је процес који је спор и захтева стрпљење, али је зато награда вишеструка. Ученици у почетку обраћају пажњу на детаље, односно одређене ритмичке фигуре у такту. Један од циљева куцања јесте да се временом развије вештина код ученика да посматрају целине, а не детаље.<sup>2</sup>

Шта се догађа с оком током тренинга? Мрежњача се тренингом адаптира да под повољним условима сними фиксационе позиције и да избрише претходне. Услед тога је немогуће да очи оду сувише унапред, јер би се фиксације обрисале пре схватања. Највише времена при читању управо отпада на фиксације (Woodworth, 1964: 640), из чега се изводи закључак да брзина читања зависи од брзине схватања. Лоши читачи имају претерано велики број фиксација у једном реду и то спорих, као и велики број регресивних покрета за исправке или допуну схватања. Ово неефикасно моторно понашање је последица, а не узрочник спорости у схватању материјала (Woodworth, 1964: 650). Стога се недвосмислено искристалисао став психолога да читање стоји у тешњој корелацији са интелигенцијом него са чулним опажајним и моторним способностима које су испитиване (Woodworth, 1964: 651). Дакле, ширењем фиксационих поља смањује се број фиксација у једном реду и усавршава се техника читања. Крајем 19. века психолог Жавал је дошао до револуционар-

---

<sup>1</sup> Мануелна репродукција ритма није једини елемент наставе солфеђа који доприноси сузбијању регресије. Ту су и равномерно читање, систем Дандело и парлато.

<sup>2</sup> Први корак су целине унутар такта, а онда и музичке фразе које не морају, а често и нису у оквиру једног такта већ се простиру кроз неколико тактова.

ног открића. Његови уважени претходници су сматрали да „очи клизе преко сцене или дуж штампаног реда”. Жавал, ипак, није наишао на континуирано кретање, већ на низ малих скокова са фиксационим паузама између њих. Закључак је био да се очи крећу скоковито (Woodworth, 1964: 514).

Код Вудворта нису пронађени подаци о читању нотног текста, о ширини и дужини фиксационих поља за два линијска система. Међутим, према истраживању Вивера, простор једне фиксације код клавиристе који чита деоницу леве и десне руке наизменично износи двадесет пет милиметара према три милиметара за обичан штампани текст (Woodworth, 1964: 651).

Сваки извођач тежи да развије вештину брзог читања музичког текста. Диктирање темпа је један од изазова који се јавља у читању. Због тога је веома важно у почетку започети тренинг у умереном темпу. На њему се не треба заувек задржати, као што је то често присутно у настави солфеђа, већ треба пролазити кроз бржа, али и кроз спорија темпа. За разлику од брзих, спорија темпа се често сматрају лакшим за праћење и извођење. Међутим, извођач мора једнако да прође кроз читања како брзих тако и лаганих темпа. Праћење музичког садржаја у два система у лаганом темпу је такође једна од вештина које би будући извођачи требало да савладају. У лаганом темпу може лако да се догоди да концентрација опадне, јер око уочава брже од протока у времену.

Мануелна репродукција поред својих предности има и недостатке. Први недостатак куцања је тај што се означава само почетак трајања, али се не стиче утисак трајања нотних вредности. Овом применом не могу да се доживе стварна трајања половина или пауза. Гласовном репродукцијом ритма, парлатом, може да се надомести недостатак куцања. Свакако не смемо занемарити чињеницу да се управо претходним инсистирањем на мануелној репродукцији долази до прецизнијег и педантнијег ритмичког читања без застоја. Сама примена парлата не би ово у потпуности омогућила. Парлато, међутим, доприноси савлађивању тонских позиција које су изван гласовних могућности ученика и које се у мелодијским вежбама не би појавиле. Вештина тумачења артикулације, агогике, затим фразирање, првенствено се могу стећи путем гласовне репродукције ритма. Комбиновањем ове две технике стиче се чврста подлога за напредак.

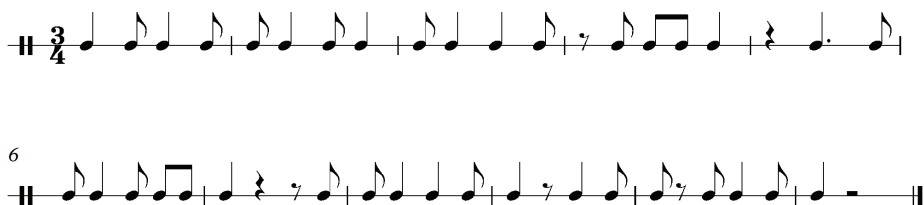
Други недостатак ове технике јесте неравномерна активација леве и десне руке. Рад леве руке се функционално и моторно разликује од десне руке (Васиљевић, 1999: 162). Међутим, немогуће је заменити леву и десну руку јер би се ученик дезоријентисао.

Како би се донекле исправила недовољна активација леве и десне руке, у наставу солфеђа може да се уведе двогласни ритам. Он је веома користан али и неопходан будућим пијанистима. Двогласни ритам може да се изводи на два начина. Начин који нас интересује, јер је у директној вези са инструменталном наставом, подразумева да један ученик изводи обе клавирске

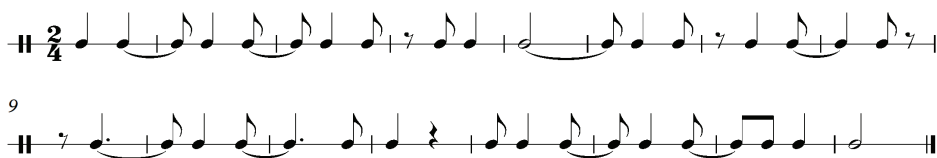
деонице. На тај начин се активирају обе руке, односно левом и десном руком се преносе ритмичке фигуре са слике у мануелну репродукцију.

У примерима један и два ритмички ток је заснован на ритмовима парне дистрибуције. Примери су намењени ученицима шестог разреда ниже музичке школе. Први пример је у трочетвртинском такту (пример 1), док је други пример у двочетвртинском такту (пример 2). Извођењу примера би требало да претходи анализа, односно рашчлањивање ритмичког тока, што подразумева дефинисање ритмичких фигура које се појављују. У првом примеру се појављују синкопе у трајању две јединице бројања (први и други такт, шести такт и крај десетог такта), синкопа у трајању три јединице бројања (трећи и осми такт), као и осмина са тачком четвртина (пети такт). Други пример, иако у погледу ритмичког тока сличан првом<sup>3</sup>, ипак је у извођачком смислу захтевнији због појаве лигатура преко тактне црте. Због тога је важно у нижој музичкој школи, па чак и у средњошколском образовању, изузети лигатуре при првом извођењу, како би се ученици боље упознали са ритмичким током, а затим лигатуре накнадно додати.<sup>4</sup> Куцање примера на часу солфеђа који садрже сличну проблематику пружа извођачу више искуства, јер се активирањем мишићних дражи памте овакве структуре, што може касније знатно да олакша и убрза процес рашчитавања.

Пример 1. Ритмичка вежба за шести разред ниже музичке школе



Пример 2. Ритмичка вежба за шести разред ниже музичке школе



Трећи пример је намењен ученицима трећег и четвртог разреда средње школе (пример 3). У вежби се појављују фигуре четвороделне поделе с чет-

<sup>3</sup> Може да се уочи присуство синкопе у трајању две јединице бројања (други и трећи такт итд.), као и четвртина са тачком и осмина.

<sup>4</sup> С даровитијим ученицима могуће је изводити пример у оригиналу без претходног уклањања лигатура.

вртином као ритмичком јединицом. Један вид припреме пред куцање примера с две руке, поред анализе, јесте и постављање ритмичких мотива у виду еталона у коме се ритам сукцесивно усложњава. Ученици се поступно спроводе кроз еталон, мануелно репродукујући ритам. Тако се постепено долази до варијанти четвороделне поделе јединице бројања. Наставник након тога показује наизменично на различите ритмичке фигуре у еталону и на тај начин припрема ученике на потенцијални ритмички ток у наредној вежби. Затим се прелази на пример. Изводи се прво у споријем, а када ученици постану сигурнији, у бржем темпу.

Пример 3. Ритмичка вежба за трећи и четврти разред средње музичке школе



Четврти пример представља фрагмент ритмичке етиде аутора Ноела Галона (Gallon, 1964: 3) намењен студентима високошколских установа. У примеру се може уочити како аутор, користећи исти тонски мотив (од такта један до такта осам), приказује фигуре четвороделне поделе јединице бројања, триолу на јединици бројања, малу триолу, уз присуство лигатура. Дакле, ритмички ток примера је сложен и захтеван за извођење. Циљ примера није само тачно и прецизно извођење ритмичког текста, већ је важно водити рачуна и поштовати фразирање, акценте, артикулацију (стакато и акценат на последњој осмини у такту девет), али и извести пример у одговарајућем темпу и карактеру.

Пример 4. Ритмичка етида намењена студентима на високошколским установама

**Moderato** ♩ = 69

Због сложености ритмичког тока важно је анализирати вежбу (пример 4) и уочити које се ритмичке фигуре појављују, као и у каквом су међусобном односу. Један вид припреме пред куцање јесте и постављање ритмичких мотива у виду еталона у коме се ритам сукцесивно усложњава. Галонове ритмичке етиде су дугачке. Четврти пример се састоји чак из 61 такта. Извођење оваквих ритмичких етида тражи концентрацију, али се она на овај начин и унапређује. Ови примери су идеални за извежбавање ока, односно за избегавање регресивних стања.

Чињеница је да се квалитетна вештина читања развија само ако се садржај добро разуме. За то мора да се побрине добро организована настава солфеђа и инструмента. Да би ова техника имала ефекта, односно да би могла да доведе до стечене и развијене вештине код ученика, неопходно је да наставник пажљиво прати напредак код ученика и да редовно евалуира наставу солфеђа, како би увидео када је прави моменат за увођење нове ритмичке фигуре или метричке форме. Настава треба да се одвија постепено, у концентричним круговима, али је потребно да се редовно обнавља претходно научено градиво. У оваквим условима можемо бити сигурни да ће се обезбедити трајност наученог градива. Стално обнављање и утврђивање доприноси темељном опажању и разумевању ритмичког садржаја, али и његовом прецизном извођењу. Из тог разлога може са сигурношћу да се каже да мануелна репродукција редовном применом може да оствари позитиван резултат.

### Закључак

Техника куцања није сама себи циљ и не би требало да буде једини елемент који се користи у настави солфеђа. Она, с једне стране, доприноси јасном препознавању ритмичког тока и убрзава целокупно читање. С друге стране, међутим, мора да буде у корелацији са другим елементима наставе. Читање је више повезано са интелигенцијом него с чулним опажајним и моторним способностима. Применом технике куцања ученици постају свеснији ритмичког окружења, а самим тим лакше овладавају новим изазовима. Што је ниво схватања већи, то је ниво извођења квалитетнији. Док се инсистира на развоју вештина на настави солфеђа, ниво на коме ученици схватају и обављају нове задатке расте. Због тога је веома важно истаћи значај компетенција наставника и методолошког приступа, јер они имају задатак да квалитетно воде ученика кроз процес описмењавања.

### Литература

- Gallon, Noël (1964). *50 Leçons de Solfege Rythmique*. Paris: Editions Max Eschig.  
Gostuški, Dragutin (1968). *Vreme umetnosti*. Beograd: Prosveta.

Vasiljević, Zorislava (1989). *Solfedо – Metodski praktikum*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.

Vasiljević, Zorislava (1999). *Teorija ritma sa gledišta muzičke pismenosti*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.

Woodworth, Robert (1964). *Eksperimentalna psihologija*. Beograd: Naučna knjiga.

## MANUAL REPRODUCTION AND RHYTHMIC SKILLS ACQUISITION

Rhythm teaching is an equally significant element of solfeggio as all others, but it is frequently insufficiently balanced. Rhythm, namely, is often not enough in balance with other imply activities. The rhythm field in solfeggio implies different elements. Manuel reproduction is one of them. Knocking (throbbing) is not, however, an end in itself. Its significance lies in the fact that it helps in the acquisition of motor skills and to quickly notice the musical flow, that is, the insight of rhythmic figures and formulas. It, therefore, contributes to the acceleration of the overall reading of the musical text. This technique is learned very quickly. Vocal reproduction is not required, and there is no loading of staff (stave) positions. Isolated attention is achieved over the rhythmic flow and that leads to rapid progress. The goal of manual reproduction is to acquire the skill of fast reading of the rhythmic flow. This is important for performers because it leads the speed reading skills to hand motor skills. The article aims to present the possible implementation of the knocking technique on various musical contents and instrumental teaching.

**Keywords:** manual reproduction, musical literacy, solfeggio

**II.**

**РИТАМ У ОПШТЕМ  
МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ**

**RHYTHM IN GENERAL  
MUSIC EDUCATION**





## Славица Стефановић

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

### Ритмичка окосница дечјих песама Станише П. Коруновића

#### Сажетак

Станиша П. Коруновић (1887–1971) је компоновао већи број дечјих песама које су присутне у наставној пракси од 1936. године када је објављена његова прва збирка, док је друга публикована 1954. године. Ради се о једноставном музичком материјалу који одговара захтевима музичко педагошке праксе у предшколској установи, музичком забавишту и основној школи. Приказ друге Коруновићеве збирке у овом раду садржи и анализу репрезентативног избора песама које су сагледане из музичко-педагошког и музичко-аналитичког аспекта. Резултати анализе показују да једноставна и готово иста ритмичка окосница у одабраним Коруновићевим песмама олакшава перцепцију и памћење музике, те боље разумевање литерарног предлошка и музичког садржаја. Добијена ритмична окосница подстакла је нове могућности даље примене ових песама у раду са децом у основној школи.

**Кључне речи:** Станиша П. Коруновић, дечја песма, ритмичка окосница, перцепција, памћење

Станиша Петра Коруновић (слика 1) био је учитељ, музичар и уметнички фотограф. Рођен је 1887. године у селу Глоговац надомак Јагодине, а преминуо је у Београду 1971. године. Прве поуке из музике Станиша је добио од оца Петра, који је био свештеник протојереј у Глоговцу. У учитељској школи у Јагодини, на часовима музике учио је теорију музике, певање и свирање на виолини (касније је научио да свира на клавиру). На почетку своје професионалне каријере радио је као учитељ у основној школи у селу Крусара (1907) и Сокобањи, где је такође обављао дужност управитеља школе и био просветни надзорник. Био је ангажован и као диригент школског хора и аматерског певачког друштва „Соко” (1925). Пресељење у Београд убрзало је објављивање прве Станишине збирке песама за децу (1936). Као музичар био је радо виђен гост у многим београдским школама и обдаништима (слика 2).

Станиша П. Коруновић је деловао као резервни пешадијски потпуковник (слика 3) и био је учесник оба Балканска рата, као и Првог светског рата.



Слика 1. Станиша П.  
Коруновић  
(из млађих дана)

За своје војне заслуге носилац је највећих признања Краљевине Југославије.<sup>1</sup> Поред музике Коруновић се бавио и уметничком фотографијом те су његове војне фотографије, нарочито оне настале на Крфу у избеглиштву српске војске, више пута излагане у Војном музеју Србије на заједничким изложбама (Зековић, 2001).

Као припадник војске Краљевине Југославије Коруновић је заробљен 1941. године и одведен у логор Оснабрик у Немачкој. У заробљеништву је водио курс нотног певања за учитеље и све заинтересоване логораше. Из захвалнице (слика 4), коју су му за успомену потписали полазници, уочавамо да је већи број логораша завршило курс. Тада је настала „Песма о слободи” коју је објавио у *Пионирским новинама* 1946. године (1946: 4).<sup>2</sup>



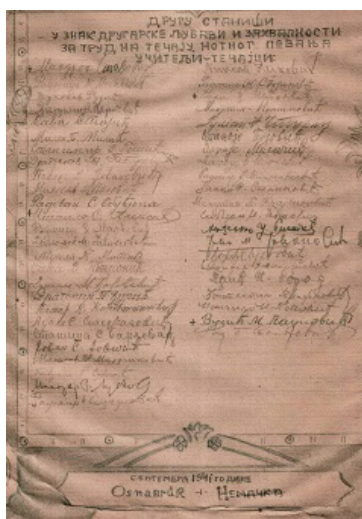
Слика 2. Станиша и деца из обданишта на Теразијама  
у Београду 1938. год.

<sup>1</sup> Нека од признања која је Краљевина Југославије доделила Станиши П. Коруновићу за војне заслуге су: Бели орао са мачевима, Албанска споменица, Орден Заслуга за народ са сребрном звездом, Орден Светог Саве. Остали ордени: Француски крст и Туниски Нишан интикалах.

<sup>2</sup> Део података за биографију С. П. Коруновића приложила је његова прауника архитекта Јелена Коруновић Милосављевић из Београда.



Слика 3. Станиша П. Коруновић,  
војна фотографија



Слика 4. Захвалница из логора  
Оснабрик (1941)

Данас се песме Станише П. Коруновића преписују и објављују у збиркама дечјих песама разних аутора, у уџбеницима за основну школу, а највише их има у инструктивној литератури за васпитаче и учитеље и водитеље музичког забавишта.<sup>3</sup> Деца свих узраста их радо певају и памте као део њиховог одрастања и првог музичког искуства. Неправда која се чини према аутору песама Станиши П. Коруновићу огледа се у томе што се његово име не наводи већ се само истиче да се ради о дечјој песми. Надамо се да ће та неправда бити исправљена у будућности.

Станиша П. Коруновић је своју прву збирку песама за децу објавио 1936, а другу 1954. године. У овом раду биће речи о песмама из друге збирке, коју је објавила издавачка кућа Знање из Београда под називом *Збирка њесама за дечје и омладинске хорове*. Збирка има 171 страну, нема рецензента, а намењена је – како сам аутор у Предговору истиче – деци предшколског и школског узраста, омладинским хоровима, ученицима у привреди, наставницима и хоровођама. Аутор је у Предговору објаснио да је дуго радио у основној школи и да је за то време прикупљао и записивао дечје песме, а и сам је компоновао изванредан број песама за децу.

<sup>3</sup> Према актуелном наставном програму за основну школу у Србији, у првом разреду певају се Коруновићеве песме „Пада снежак”, „Кока и пилићи”, а у другом разреду „Јесен”, „Снег засипа”, „Ала веје, веје”, „Пролећна песма” и „Змај” (<http://logos-edu.rs/stranica/1120/nastavni-planovi>). У предшколској установи пева се „Пролећна песма” (пример 10) и *Булке*. Музички буквар ауторке Зориславе Васиљевић такође садржи неколико песама из ове збирке (Васиљевић, 2003).

Збирка садржи више једногласних и мање хорских песама. Поред великог броја песама намењених различитим узрастима, аутор је у збирку унео елементе музичке теорије у скраћеној верзији, и нагласио да је овај део збирке намењен искључиво „онима који предају певање као подсетник у раду” (Коруновић, 1954: 3). За известан број песама Коруновић није знао ко је аутор и каже: „Те песме сам негде чуо или прочитао у дечијим и омладинским листовима па их записао. Молим да ми се ово не замери”. Чињеница да је *Збирка* доживела три издања (прво 6000, а последње 3000 примерака) говори да је наишла на добар пријем тадашњих учитеља и наставника музике и да се у већој мери користила у нашим школама.<sup>4</sup>

Први део збирке обухвата кратка објашњења из области без основа, само теорије музике, дириговања и хорског певања,<sup>5</sup> а у другом делу аутор излаже нотне примере песама према узрасту и тежини у три целине: *Песме за децу њредшколској годба*, *Песме за децу основне школе* и *Омладински хорови*.

Прво поглавље другог дела *Збирке* под називом *Песме за децу њредшколској годба* садржи 50 песама, а Коруновић је ауторизовао 31 песму. На народни текст је компоновао седам песама: „Шетало петало”; „Љуљу, љуљу”; „Таши, таши, танана”; „Пусти пужу рогове”; „Пипала гусала”; „Зећ коло води” и „Падај, падај снеже”. Све ове песме су кратке (до 12 тактова), имају мали гласовни опсег (од велике терце до квинте), а изабрани тоналитети (Е-дур, Де-дур, Ге-дур, Ес-дур) омогућавају да се мелодије крећу у оптималном опсегу гласовних могућности предвиђеног узраста де<sub>1</sub>-ха<sub>1</sub>. Мелодије се крећу поступно са ретким скоковима у терцу навише или наниже и само у песми „Падај снеже” у квинту силазно и узлазно. Од нотних вредности коришћене су половине, четвртине и осмине и само у последњој песми осмине са тачком и шеснаестине, што одговара извођачким могућностима предвиђеног узраста. Све песме из овог дела збирке су у такту 2/4 осим прве две (које су у 4/4). Свака песма има ознаку за темпо и динамику у складу са литерарним и музичким садржајем. Један број песама је осмишљен као игра у којој деца формирају круг и покретима прате радњу у тексту или подржавају ритам (Стефановић, 2011: 243–254).

На стихове познатих песника Коруновић је компоновао 14 песама: на стихове Гвида Тартаље (1899–1984) седам („Мрави”, „Кока и пилићи”, „Стреле”, „Марамича”, „Зечићи”, „Чисто дете” и „Змај”), Јована Јовановића Змаја (1833–1904) три („Коњаник”, „Жаба чита новине” и „Загонетка”), Ал.

<sup>4</sup> Важност наставе музике у основној школи огледа се у чињеници да основну школу похађају сва деца (Стефановић, 2010: 75).

<sup>5</sup> У првом делу Коруновић је дефинисао и теоријски објаснио шта су: тон, нотни знаци, лествица (дур и мол), паузе, такт, знаци за продужено трајање нота, интервали, трозвук, знаци за обележавање динамике, темпо, тактирање, правилно певање и дао је основна упутства за рад са хором.

Ђ. Лукића (нема података) две („Излегао се петлић” и „Рода и жаба”) и по једна Драгише Витошевића (1935–1987) „Дошло је пролеће” и Ст. Тодоровића (нема података) „Музика пионира”.

Песме Гвида Тартаље (1899–1984) су погодне за музичку обраду, а тематика коју обрађује је деци блиска. Све његове песме имају изразити васпитни карактер. Мелодије ових песама се крећу поступно и у малим интервалским скоковима и због тога су погодне за рад са децом млађег узраста. Већи број песама је у темпу *moderato*, изузев две песаме „Кока и пилићи” (*andante*) и „Стреле” (*allegretto*). Од ритмичких вредности највише су коришћене осмине и четвртине, које се наизменично смењују, а ређе половине и шеснаестине, као и ритмичке фигуре пунктиране четвртине и осмине. Све песме имају ознаку за динамику (осим песме „Марамница”) на почетку и ређе у композиционом току (мецофорте и само повремено форте и пијано). Песме су строфичне, а строфе су по облику дводелне или троделне песме или реченице. Корунковићеве песме на стихове Гвида Тартаље карактерише исти ритам сваке фразе (прво краће нотне вредности и на крају дужа нотна вредност), што има везе са римом у литерарном тексту овог песника. Изабрани примери песама које је Корунковић компоновао на стихове Гвида Тартаље су „Мрави” и „Зечићи”.

Песма „Мрави” (пример 1) је писана у Еф-дуру, такту 2/4, строфична је, а сваку строфу (има их 5) чине две реченице од по четири такта (4+4). Васпитни карактер ове песме се огледа у стварању реда као позитиван пример правилног кретање мрави у природи један иза другог. Такав ред је пожељан и примењив у организацији кретања ученика у школи ради стварања позитивне дисциплине у колективу. У песми се на крају ипак појављује деда који све квари и иде изван реда, што песми даје шаљив тон. Већина деце поседује осећај за ритам јер се равномерно пулсирање четвртина или осмина повезује са равномерним корачањем.

**Активност:** ученици се крећу у просторији у различитом правцима (по принципу музичке игре Стоп–Крени<sup>6</sup>) и певају песму „Мрави”, наставник их прати на инструменту (клавир или гитара). Када наставник престане да свира мења се смер кретања и сви настављају да изводе песму од места где је прекинуто тонско извођење. Поред музичких циљева (корачање уз равномерни ритам), предложена активност има и педагошко-психолошке

---

<sup>6</sup> Стоп–Крени је игра која се користи за дисциплину, а у музичкој педагогији даје позитивне резултате у области развоја ритма и унутрашњег слуха код деце. Основна правила су: деца су у простору, крећу се по просторији свако у свом правцу (принцип кретања Лудофа фон Лабана) и при томе не смеју да се додирују и да разговарају. Наставник изводи једноличан и равномеран ритам на ритмичком инструменту (мали или ирски дубањ), тада се деца крећу, када изненада престане тонско извођење ученици стану. Игра је погодна и за вежбање концентрације.

циљеве, а то су стварање позитивне дисциплине у одељењу, концентрација и пажња ученика, што јесте веома важно за све музичке активности у основној школи (Стефановић, 2015: 633).

### Пример 1. Песма „Мрави”

Moderato

*mf* И - ду, и - ду м ра - ви по зе - ле - ној тра - ви и - ду, и - ду м ра - ви по зе - ле - ној тра - ви.

Према „Зечићи” (пример 2) је компонована у Де-дуру, такту 2/4, темпу moderato, има означену динамику (мецофорте), а гласовни опсег је од  $de_1$  до  $a_1$ . По облику је строфична, а сваку строфу чини реченица (4+4). Исти ритам сваке фразе доприноси да се песма лакше памти (прво осмине, а на крају фразе четвртине). Песма привлачи пажњу деце и буди у њима емпатију и љубав према малим шумским животињама којима је тешко да се заштите од разних предатора. Пракса је показала да је неопходно да деца у основној школи пишу једноставне ритмичке фигуре или нотне вредности које се понављају како би их лакше научила и запамтила (четврти и пети разред). У овој песми Коруновић је користио ритмичке фигуре користећи осмине и четвртине нота које ученици могу лако слушно да перципирају и да их запису.

**Активност:** деца науче песму „Зечићи” по слуху, затим изводе ритам на ритмичком инструменту без одређене висине (штапићи) и певају, а на крају им се понуди нотни приказ више готових ритмичких образаца (исписано на картончићима) који одговарају оквиру једног такта у двочетвртинској мери са задатком да их поређају у складу са ритмичким током у песми „Зечићи”. Опис картончића: на једном су четири осмине; на другом две четвртине; на трећем четири осмине; на четвртном две осмине и четвртина (погодно за рад у четвртном и петом разреду). У другој фази рада пожељно је ученике поделити у две групе, свака група бира песму за извођење и припрема картончиће са ритмичким фигурама као задатак за другу групу.

### Пример 2. Песма „Зечићи”

Moderato

*mf* Са-зна-ли су зе-чи-ћи да ће ло-вац до-ћи, са-кри-ли се че-ка-ју три да-на, три но-ћи.

Јован Јовановић Змај (1833–1904) је непогрешиво бирао теме за дечје песме које су и данас актуелне и привлаче пажњу деце, али и многих композитора. У овом раду издвајамо шаљиву песму „Жаба чита новине” (при-

мер 3)<sup>7</sup> коју је Коруновић компоновао тако да се мелодија креће поступно и у скоковима (доминанта – тоника навише) у опсегу  $це_1$ - $це_2$ . Ритам је заснован на једноставним ритмичким вредностима (осмине и четвртине), а све фразе су исте (прво краће, па на крају дуже нотне вредности).<sup>8</sup> Акценти у литерарном тексту и самој музици се логично поклапају и доприносе бољој и лакшој интерпретацији. Како је деци на млађем школском узрасту ближи ритам него мелодија, потребно је да управо он буде дистинктиван, лако запамтљив, али и да не буде тежак како деца не би одустала од учења песме.

**Активност.** Извођење ритма: све осмине изводити наизменично пљескањем длановима и пуцкетањем прстима, све четвртине изводити лупкањем ногом о под (наизменично десна, па лева нога). У шестом такту две осмине су дате легато и њих је пожељно изводити превлачењем длана о длан (напред и назад), а затим наставити тај такт пљескањем длана о длан (четвртина). Описани покрети се понављају и у тим се комбинацијама изводе до краја песме да би сва деца могла да их запамте. У даљем раду препоручљиво је да се осмишљавање покрета препусти ученицима. Након тога ученицима се даје задатак да запишу ритам песме „Жаба чита новине” (пети и шести разред).

### Пример 3. Песма „Жаба чита новине”

Moderato

Се - ди жа - ба са - ма на - ши - сту ло - ква - ња, од жар - ко - га сун - ца  
шти - том се за - кла - ња, од жар - ко - га су - ца шти - том се за - кла - ња.

Песме које је Коруновић компоновао, а није истакао ко су аутори литерарних текстова су: „Железница”, „Медвед и кунићи”, „Стари меда”, „Коњић”, „Буји паји”, „Пролеће”, „Меда Мишко”, „Нуна нунача”, „Мале кројачице” и „Куварице”. Све ове песме осмишљене су и као игре и то увек у кругу, са покретима који подражавају радњу текста.

У песми „Пролеће” (пример 4) свака строфу чини реченица (4+4), а мелодија је заснована на акордским тоновима првог и петог ступња Е-дура.

<sup>7</sup> Песму „Жаба чита новине” Коруновић је компоновао и први пут објавио у својој првој, а затим поновио у другој збирци. Ова строфична песма по тематици литерарног текста и музичким својствима одговара ученицима првог разреда основне школе (тада деца уче да читају).

<sup>8</sup> Једина замерка Коруновићу може бити ознака за динамику форте, но и сама замерка значајно губи на снази чињеницом да интерпретаторска аутономија дозвољава извођачу одступање од дате динамичке ознаке.

Литерарни текст ове песме описује радост људи због буђења природе и доласка пролећа. Коришћене ритмичке вредности у песми „Пролеће” су четвртине и половине и организоване су тако да је свака фраза иста (прво краће, па дуже нотне вредности). Низање четвртина и две половине по двотактима уз принцип један слог – један тон, погодује истицању римованог текста и доприноси да ученици боље запамте стихове. У песми „Пролеће” могуће је истовремено подражавати ритам и пратити кретање мелодије путем графичког приказа и мануелног покрета руку (фаза пре почетка музичког описмењавања).

**Активност:** ученици су у стојећем ставу, покретима руку прате ритам и у исто време показују кретање мелодије (слично фономимици). За ову активност потребно је направи очигледно средство са графичким приказом линија на којима су поређани симболи весника пролећа (птице, пчеле или цвеће) и тако асоцирају на ритам (дужина тонова – мањи симбол за четвртину, а већи за половину); симболи су поређани на различитим линијама и у складу су са кретањем мелодије (користити пре почетка музичког описмењавања). Следећи корак је учење трајања тонова и нотних знакова као и упознавање с тонским висинама и њиховим функционалним односима уз помоћ методе Миодрага Васиљевића (Васиљевић, 2003).

#### Пример 4. Песма „Пролеће”

Moderato



Песма „Меда Мишко” (пример 5) садржи шаљиви литерарни текст који представља опасну шумску животињу као доброћудног лењивца који сања узбудљив сан у коме му слатке крушке измичу. Песма је у умереном темпу у такту 2/4. Строфа је грађена од две поновљене реченице (4+4), а рефрен мали период са понављањем (//:4+4://). Музичке карактеристике ове песме су интервалски скокови у чисту кварту, заснованост на две хармонске функције (тоничној и доминантној) и исти ритам сваке фразе (смењивање четвртина са половинама).

**Активност:** песма „Меда Мишко” је погодна за рад у шестом разреду основне школе у оквиру подручја рада извођење/свирање и певање. Ученици науче да певају песму по нотама (Еф-дур лествица је предвиђена по програму за овај разред), утврде лествицу, сваки ученик добије по два ритмичко-мелодијска инструмента, на пример музичка звона<sup>9</sup> (слика 5) и уз

<sup>9</sup> Тон на музичким звонима се добија трешењем инструмента руком. Тоновни су темперовани тако да једно звоно производи један тон. Различите боје су у вези са бојама синестезије и представљају светски стандард. Давањем по два звона



наставникову акордску пратњу на клавиру изводе песму певањем и свирањем (дуже трешење инструмента производи половине које се изводе као тремоло). Ученици се затим поделе у две групе: прва група свира мелодију песме, а друга хармонску пратњу (истовремено свирање акордских тонова на музичким звонима).



Слика 5. Музичка звона

Пример 5. Песма „Меда Мишко“

**Moderato**

*mf* Ме-да Ми-шко зас-па - о ле-жи по-тр - буш - ке. Са-ња да је зас-па - о ис-под јед-не

15 **accel.** круш - ке. Па све круш - ке па - да - ју у зе - ле - ну тра -

24 **rit.** -ву, а он у сну не мо - же да по - ди - гне гла - ву.

За преосталих 19 песама из поглавља *Песме за децу њредшколској узраслиа*, Корунковић није имао податке о композиторима, а само једна има истакнуто име аутора текста. То су следеће песме: „Корачница“, „Бубањ зове“, „Пекар“, „Бака Мара“, „Висибаба“, „Тече речица“, „Пролећна песма“, „Врабац и мак“, „Летња песма“, „Успаванка“, „Бела рода“, „Лисица и кока“ (текст Ј. Ј. Змај), „Косци“, „Ала веје, веје“, „Паде снежак“ и „Пионирска железница“. Све ове песме по начину музичке обраде су сличне Корунковићевим песмицама и примерене су дечјем узрасту, како у музичким сегментима

ученицима повећава се њихова ангажованост и концентрација приликом извођења. Музичка звона одлично звуче код тремоло, а могуће је и подражавати хармонску пратњу извођењем три и више тонова у исто време. Пожељно је у почетку бојити ноте тако да се поклапају са бојама сваког звона или цеви бумвекера (имају исте боје) да би се ученици лакше снашли приликом свирања. У даљем раду то више није потребно, јер и на самом инструменту пише који је то тон. Због тога је лакше прво певати и свирати песме по нотном тексту и на крају усвојити и литерарни текст.

(гласовни опсег, строфичност, кретање мелодије, ритам, темпо), тако и по тематици литерарног текста (афирмација заната, весници годишњих доба). Издвајамо три песме које се и данас певају (Васиљевић, 2003): „Пекар”, „Пролећна песма” и „Ала веје, веје” (примери 6, 7 и 8).

### Пример 6. Песма „Пекар”

**Moderato**

*mf* Ру-ке мо-је браш-но се-ју ка-пи-ца на гла-ви ме-сим тес-то та-ко веш-то ка-о пе-кар пра-ви.

### Пример 7. „Пролећна песма”

**Moderato**

*mf* Слу-ша-о сам је-дно ју-тро иги-чи-цу, про-ле-ћу је из-ви-ја-ла пе-сми-цу,  
9 хи-ју хи-ју, хи-ју хи-ју, хи-ју хи, хи-ју хи-ју, хи-ју хи-ју, хи-ју хи!

### Пример 8. Песма „Ала веје, веје”

**Allegretto**

*f* А-ла ве-је, ве-је, шта ма-ри-мо ми, а-ла ве-је, ве-је, шта ма-ри-мо  
8 ми. Др-ва и-ма, ни-је зи-ма, па се сла-тко спи-ци.

На основу приказаних песама намењених деци предшколског узраста можемо закључити да је Коруновић у музичким сегментима примењивао једноставна решења, а узимајући у обзир снажан васпитни значај песама у оквиру њиховог литерарног сегмента дао је довољан број интересантних тема, које могу да задрже пажњу деце (Стефановић, 2015: 635).<sup>10</sup> Све песме

<sup>10</sup> На пример, о животињама (15), о природи (9), о стварима и појмовима (13). По карактеру и жанровском типу песама издвајају се: успаванке (6), корачнице (3) и бројалице или загонетке из народног стваралаштва (4). Све песме су осмишљене као игре у којима се деца постављају у круг и само ретко у колону и при певању се крећу напред-назад, лево-десно или једноставним покретима подражавају радњу у тексту.

из Корунковићеве збирке погодне су за свирање на мелодијско ритмичким инструментима као што су музичка звона и думвекеру (слика 6) због тога што се слогови поклапају са нотним вредностима (један слог – један тон) и нема мелизматике.



Слика 6. Музичке цеви

Друго поглавље, под називом *Песме за децу основне школе*, садржи 38 песама и то 25 једногласних и 13 двогласних (Стефановић, 2007: 254). Песме нису тематски подвојене већ су поређане по тежини музичког материјала. Пракса је показала да се учитељи и наставници често опредељују за неку песму због тематике њеног литерарног текста, односно због њене усклађености са појавама у природи или значајним догађајима у друштву. Због тога су песме из овог поглавља груписане у посебне целине да би се утврдило какве су биле могућности таквог избора. У овој подели узете су у обзир све песме (једногласне и двогласне), а број у загради означава колико песама припада одређеном типу песме: корачнице (1), ђачке (4), празничне (1), песме о разним занимањима (3), о животињама и природи (16), родољубиве и песме из НОБ-а (3) и народне песме (6).

Ђачке песме су: „Ђаче”, „Азбука”, „Рачунање” и „Савет”. Прве три су једногласне, а четврта је у двогласном слогу. Песму „Ђаче” Корунковић је компоновао на текст Ј. Ј. Змаја, а „Рачунање” је компоновао Владимир Ђорђевић (име аутора текста није истакнуто). Песме чији литерарни текст описује занате и разна занимања су: „Млади занатлија”, „Орач” и „Ратарева песма”. Све три песме су у двогласном слогу. Песме о животињама и природи носе називе: „Пчелица”, „Мајска песма”, „На реци”, „На киши”, „Дете и лептир”, „Паша”, „Баба Зима”, „Март, април, мај”, „Јесен”, „Цветале су ливаде”, „Бубамара”, „Дошао је месец мај”, „Ево нам рода долеће”, „На ливади” (композитор Милоје Милојевић [1884–1946]), „Царић”, „Поточара” (композитор Јосиф Це [1842–1897]) и „Пахуљице”.

За песму „На киши” (пример 9) литерарни текст је написала Мира Симић (нема података). Ови шаљиви стихови описују веселог гусана који

воли купање по киши и нарочито шљапкање по води које је деци често забрањено. Песма „На киши” је једна од ретких у овој збирци која је писана у молу (де-мол). Коруновић је успео да музичким средствима ослика радњу у литерарном тексту, што доприноси томе да се деца више уживе при певању. То потврђује, на пример, употреба пијано динамике за дочаравање почетка падања кише, примена осмина нота при певању стихова „кап, кап” и „шљап, шљап”, или типична музичка симболизација у којој поступно узлазно мелодијско кретање прати литерарни текст „врат је дуги накривио га, га, га”. У песми се примећује понављање ритмичких образаца (прва четири такта се понављају ритмички чак четири пута у целој песми). Међутим, када посматрамо и мелодију, издваја се бар форма, са шемом а б б.

**Активност:** песма се научи по слуху, затим се на столу поставе кругови од картона који представљају одређене ритмичке фигуре које је Коруновић користио у песми „На киши”. Будући да прва два такта сваког четворотакта почињу истим нотним вредностима – осмине – тај део песме није приказан на столу већ га деца изводе пљескајући дланом о длан. Ритам последња два такта у сваком следећем четворотакту се изводи лупкањем дланова о сто по постављеним круговима који представљају графички приказ ритмичких фигура. Задатак за ученике је да следе ритмички ток и примењују описани начин извођења док остали ученици певају песму, а наставник их прати на клавиру (слика 7), ученици се даље смењују и изводе ритам на столу један за другим. У даљем раду потребно је да ученици запишу ритам ове песме.



Слика 7. Извођење ритмичких фигура на столу помоћу графике

## Пример 9. Песма „На киши”

**Moderato**

Ка-пље ки-ша ка-пљи-ца-ма, кап, кап, кап. *mf* Га-зи гу-сак ба-ри-ца-ма, шљап, шљап, шљап. *mf* Врат је ду-ги

на-кри-ви-о *f* га, га, га, о-ба кри-ла ра-ши-ри-о нек се зна. *p* По-ша-о је

да се ку-па ре-шић-куе, ве-се-ло по-во-ди лу-па, *f* пљус, пљус, пљус.

Родољубиве и песме из НОБ-а ретко су заступљене у овој збирци (укупно четири), што донекле изненађује имајући у виду време у којем је збирка настала. То су: „Домовино” (без истакнутих имена аутора), „Звон’те звона” (композитор Корунковић), „Хајд’ у коло” (без истакнутих имена аутора) и „Братско коло” (композитор Корунковић). Народне песме које су заступљене у збирци су: „Осу се небо”, „Санак снило”, „Мајка Мару”, „Пљескавица”, „Замути се Сава и Морава”, „Весела је Србадија”, „Конац, конац, лепи конац” и „Час тамо”. Корунковић није истакао географско порекло песама нити ко их је записао.

Треће поглавље другог дела *Збирке* носи назив *Омладински хорови* и садржи укупно 34 песме од којих су: 24 у двогласном ставу, осам у трогласном за дечји или девојачки хор, а две су четворогласне за мешовити хор. Због тога што се ради о хорским песмама које нису погодне за рад у одељењу оне неће бити у овом раду анализирани већ ће бити дат само кратак приказ тог дела збирке. Корунковић је компоновао тринаест двогласних и шест трогласних песама. Двогласне су:<sup>11</sup> „Жетелачка” (аутор литерарног текста Константин Величков 1855–1907), „Поскочи брацо и селе” (без аутора литерарног текста), „Дивна је дивна зора” (д.а.), „Песма радних батаљона” (д.а.), „Планино моја” (аутор литерарног текста Милорад Петровић 1875–1921), „Сви на рад” (л. т. Г. Тартаља), „Пролећна зора” (л. т. Војислав Илић 1860–1894), „Песма слободи” (С. Корунковић), „Ратар” (Периша Г. Богдановић је објављивао песме пре другог Светског рата)<sup>12</sup>, „Устани, порани” (П. Г. Богдановић), „Нова година” (Вељко Петровић 1884–1967), „Јутро на селу” (д.а.) и „Песма ударника” (Р. Ристић нема података).<sup>13</sup> У трогласном ставу су: „Пролеће,

<sup>11</sup> У загради су истакнута имена аутора литерарних текстова, а ознака д.а. значи „без аутора”.

<sup>12</sup> За већи број аутора литерарних текстова нема података у литератури, те су дати иницијали њихових имена и презимена онако као их је Корунковић дао у *Збирци*.

<sup>13</sup> Корунковићеве двогласне песме писане су у дурским тоналитетима, осим песме „Планино моја” која је у е-молу. Четири песме су у Еф-дуру („Жетелачка”,

лето, јесен” (аутор литерарног текста Млађинац, нема података), „Лето” (б.а.), „Дуни јуже” (Мил. Стаменић н. п.), „Песма у шуми” (Војислав Илић 1860–1894), „Лане и кошута” (Ст. Бешевић н. п.) и „Ноћ у рибњаку” (б.а).<sup>14</sup>

### Уместо закључка

У овом раду први пут је објављена биографија Станише П. Коруновића те се надамо да ће бити од користи будућим истраживачима и практичарима. Анализа дечјих песама Станише П. Коруновића и других композитора заступљених у његове две збирке песама показала је да једноставна и готово иста ритмичка окосница има тенденцију лакше перцепције и памћења музике, као и бољег разумевања литерарног предлошка и музичког садржаја. Добијена ритмичка окосница може да подстакне нове могућности примене ових песама у раду са децом у основној школи у области извођења музике као што су: певање, свирање и кретање уз музику.

„Сви на рад”, „Пролећна зора” и „Песма ударника”), по две су у Це-дуру („Поскочи брацо и селе” и „Дивна је дивна зора”), односно у Де-дуру („Нова година” и „Јутро на селу”). По једна у Бе-дуру („Песма радних батаљона”), Ес-дуру („Песма слободи”), Ас-дуру („Устани порани”) и Ге-дуру („Ратар”). Гласовни опсег у већини двогласних песама у складу је са могућностима просечних школских хорова, јер други глас не иде ниже од тона а из мале октаве, а први глас се најчешће задржава на тону де<sub>2</sub> осим у песмама „Песма о слободи” где се задржава на тону ес<sub>2</sub>, затим у песмама „Планино моја”, „Сви на рад”, „Пролећна зора”, „Устани порани” до е<sub>2</sub> и у песми „Песма ударника” досеже тон еф<sub>2</sub>, што може да буде проблем за децу.

<sup>14</sup> Све песме у трогласном ставу су у дурским тоналитетима: по две су у Еф-дуру („Пролеће, лето, јесен” и „Ноћ у рибњаку”), односно у Е-дуру („Лето” и „Лане и кошута”), и по једна у Ес-дуру („Дуни јуже”), односно у Де-дуру („Песма у шуми”). Више песама је у 2/4 такту (12), три у 3/8 (двогласне: „Планино моја” и „Устани порани”; трогласна „Песма у шуми”), две су у 4/4 („Жетелачка” и „Јутро на селу”), једна у 3/4 такту („Сви на рад”) и једна у 6/8 (трогласна „Ноћ у рибњаку”). Све Коруновићеве песме имају ознаке за темпо и динамику које су дате на италијанском језику осим једне којој је означен карактер коло („Нова година”) и једне која уопште нема ознаку за динамику („Пролећна зора”). У овим песмама коришћена су следећа темпа: *moderato* („Жетелачка”, „Сви на рад”, „Ратар”, „Јутро на селу”, „Дуни јуже”, „Песма у шуми” и „Лане и кошута”), *allegro* и *allegro moderato* („Пролећна зора”, „Пролеће, лето, јесен” и „Лето”), такозване ударничке песме су у *tempo di marcia* („Песма радних батаљона”, „Песма о слободи” и „Песма ударника”), као и *andante* („Планино моја”) и *andantino* („Дивна је дивна зора” и „Ноћ у рибњаку”).

## Литература

Васиљевић, Зорислава (2003). *Музички буквар*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Зековић, Марина (2001). *Рајини сликари, фотодографи аматјери и дописници фотодографи у српској војци 1914–1918*, Каталог изложбе. Београд: посебно издање Војног музеја.

Наставни план и програм за предмет музичка култура. Преузето 23. фебруара 2021, са <http://logos-edu.rs/stranica/43201/nastavni-planovi-i-pripreme>.

Коруновић, П. Станиша (1954). *Збирка песама за дечје и омладинске хорова*. Београд: Знање.

Стефановић, Славица (2007). Заборављене странице дечје хорске литературе: Збирка 100 дечјих хорова (1955). У: *Зборник катједре за музичку теорију, Музичка теорија и анализа 4*, (254–265) Београд: Факултет музичке уметности.

Стефановић, Славица (2010). Савремени и/или традиционални поглед на дидактички материјал у наставним плановима и програмима. У: С. Маринковић и С. Додик (уред.), *Зборник Међународној научној скупи „Дани Владе С. Милошевића”* (75–82). Бања Лука: АУ, МД, Универзитет у Бања Луци.

Стефановић, Славица (2011). Драматургија музичких активности у основној школи или наставна игра – наставне методе и облици рада. У: М. Петровић (Ур.), *Зборник тринаеситој Педагошкој форуму сценских уметности Итрај, итрај, итрај* (243–254). Београд: Факултет музичке уметности.

Стефановић, Славица (2015). Музичке активности у основној школи: концентрација и пажња ученика. У: С. Маринковић и С. Додик (уред.), *Зборник Међународној научној скупи „Дани Владе С. Милошевића”* (633–642). Бања Лука: Академија Умјетности, Академија Наука и Умјетности, Музиколошко друштво Републике Српске, 633–642.

### RHYTHMIC SKELETON OF STANIŠA P. KORUNOVIĆ'S CHILDREN SONGS

Stanisa P. Korunovic (1887–1971) left us a large number of children's songs that have been present in teaching practice since 1936, when his first collection was published, while the second was published in 1954. It is a simple musical material that meets the requirements of music pedagogy practice in preschool institutions, music kindergartens and primary schools. The review of Korunovic's second collection (1954) in this paper, also contains an analysis of a representative selection of songs that are viewed from the aspects of musical pedagogy and musical analysis. The results of the analysis show that a simple and almost the same rhythmic basis in selected Korunovic's songs facilitates the perception and remembering of music and a better understanding of the literary template and musical content. The obtained rhythmic basis encouraged new possibilities for further application of these songs in work with children in primary school.

**Keywords:** Stanisa P. Korunovic, children's song, rhythmic basis, perception, memory

## Александар Палибрк

Студент ОАС, Факултет музичке уметности,  
Универзитет уметности у Београду, Србија  
palibrkkn@gmail.com

# Могућности употребе ударачког инструмента ђембе у општем музичком образовању

### Сажетак

Ђембе је један од најраспрострањенијих западноафричких ударачких инструмената код кога звук настаје ударањем рукама по кожи, разапетој на дрвеном телу инструмента. Свирање на овом инструменту омогућава стварање различитих тонских боја без одређене висине. У свету је веома популарна примена овог инструмента као алтернативна терапија против стреса, што се може повезати и са самим значењем ове речи. Наиме, реч „ђембе” састоји се од две речи: *ђе* што значи *сједини* и *се/јоси* што значи *једно* и *мбе* што значи *мир*. Овај инструмент је изузетно погодан за рад с ученицима у општем музичком образовању, јер погодује фронталном и групном облику рада. Свирање на инструменту ђембе не захтева претходно музичко образовање, те сваки ученик који има вољу може врло брзо да постигне добре резултате у свирању. У овом раду пажња је усмерена на извођење једноставних ритмова на инструменту ђембе са предлогом да свирање на овом инструменту постане део програма на почетном ступњу музичког образовања.

**Кључне речи:** ђембе, опште музичко образовање, ритам, моторика, фронтални и групни облик рада

### Увод

Када говоримо о ритму, постоје многе дефиниције које су неретко, у савременој литератури усмерене на покрете тела или ритам говора. Откуцаји срца, плима и осека, начин на који живимо и радимо, практично све у нашем животу се може огледати кроз својеврсни ритмички ток који се, баш као и у музици, може успорити и убрзати. Из тог разлога, разумевање ритма и унапређивање ритмичких способности путем музике, може додатно допринети развоју нашег бића. То је само један од разлога зашто музичко образовање има битну улогу у развоју детета. Када говоримо о музичком образовању у основној школи, идеалан начин да се допринесе побољшању квалитета наставе јесте употреба инструмента ђембе.

### О инструменту

Ђембе је ударачки инструмент и води порекло из Западне Африке где се и данас користи. Сматра се да је овај инструмент стар више од осамсто година.



Састоји се од тела које је шупље, а прави се од дрвета преко кога је на горњем делу затегнута кожа (слика 1). Звук се добија ударањем шаке по затегнутој кожи и на тај начин се производи тон неодређене висине ([drumconnection.com/africa-connections/history-of-the-djembe](http://drumconnection.com/africa-connections/history-of-the-djembe)).



Слика 1. Изглед ударачког инструмента ђембе

Према веровању становника Западне Африке, ђембе није само инструмент већ представља нераскидиву везу духовног тј. нематеријалног света са људским, материјалним светом. Због тога процес градње овог инструмента захтева од градитеља да се придржава одређених правила, која се тичу комуникације између духа (веровање у натприродне моћи и постојање нестварног бића то јест духа који се налази у живој и неживој природи) и човека (градитеља инструмента). Комуникација започиње приношењем жртве у знак захвалности духу на дозволи да се одређено дрво посече и искористи за градњу инструмента. Вембе поседује три духа, а то су: дух дрвета, дух животиње од које се кожа узима и дух самог градитеља инструмента. Користећи хармонију/склад сва три духа, свирач се преко инструмента сједињује са природом и људима око себе (Stancato, 2014).

Свирање на овом инструменту се најчешће изводи у групи која садржи неколико ђембе свирача, али и свирача на бас бубњу, који се назива *дунун*. Поред наведених инструмената користе се и други, мањи ритмички инструменти са и без одређене висине тона (звачке, звона). По правилу, ђембе увек свирају мушкарци, док звачке и звона најчешће свирају жене. По традицији ђембе могу свирати само чланови одређених племена који су ову привилегију наследили од својих предака и коју ће старији припадници заједнице наставити да преносе на млађе потомке (Stancato, 2014). Битно је споменути да се поред привилегије наслеђује и обавеза свирања инструмента као и учешће у разним поворкама, весељима, ритуалима, које овај инструмент

прати. Једно од најпознатијих племена које и данас спроводи, поштује и негује обичаје својих предака је Џели каста (<https://www.drumconnection.com/africa-connections/history-of-the-djembe>)

### **Техничко-извођачке могућности инструмента**

За своју величину (пречник обруча на коме је рапазета кожа је 30–38 центиметара, а висина ја 58–63 цм) ђембе има прилично гласан тон који се појачава затезањем коже. Постоје три основне боје тона које се могу добити на овом инструменту: бас тон, средњи тон и такозвани слап тон/високи тон. Различита боја тона се постиже променом технике свирања тј. положаја шаке приликом ударања о затегнуту кожу. Бас тон настаје ударањем дланом и равним прстима о средиште коже, а средњи и високи тон се производе ударањем шаке о кожу, али ближе ивици – обручу дрвета. Вешти инструменталисти успевају да произведу много више различитих боја тонова постављајући шаку и прсте у различите положаје и на одређена места на затегнутој кожи инструмента. Искусни извођачи на инструменту ђембе успевају да одсвирају и више од 25 различитих боја тонова у својим соло наступима (у групном извођењу је то ређе). Различити тонови поспешују стварање врло сложених ритмичких фигура које могу да наведу слушаоца да стекне утисак звучања више од једног инструмента.

### **Употреба инструмента у општем музичком образовању**

Чињеница да бављење музиком и музичко образовање представља важан фактор у развоју детета, подстакла нас је на размишљање да инструмент ђембе може да постане део музичког образовања ученика у основној школи (Стефановић, 2010). Овај инструмент није део нашег културног наслеђа, али сматрамо да може да буде од велике помоћи у учењу ритма и развоју дечјих креативних способности и социјалне прилагодљивости (Мирковић-Радош, 1996: 56). Рад на развоју ритмичких способности деце треба да буде основа за даље учење музике и њено извориште, првобитни и полазни чинилац (Деспић, 1997: 43). У настави предмета Музичка култура у општем образовању инструмент ђембе је погодан јер елиминише страх од грешке (појава несигурности код деце да ли ће одсвирати добро). Грешке приликом свирања на овом инструменту не постоје. Сваки контакт са инструментом у виду прелажења прстију по затегнутој кожи производи тон и доприноси стварању звука. На тај начин долази до сигурности извођача приликом свирања и вере у себе чиме се постиже један од најважнијих фактора у музици, а то је мотивација за вежбање (успех у раду производи мотивацију и обрнуто). Вембе је инструмент који је погодан за учење на свим узрастима ни-

воима у општем образовању. Нарочито је погодан јер не захтева свирање по нотама, већ се најбољи резултати постижу свирањем по слуху. Овај инструмент је значајан и због тога што погодује устаљеном фронталном и групном облику рада у основној школи.

Метод рада који је усвојен на предмету Дидактичке музичке игре за основну школу на Факултету музичке уметности у Београду, а који води проф. др Славица Стефановић, за потребе овог рада је развијен и са успехом презентован у оквиру Трећег међународног Форума студената сценских уметности „Феномен ритма – порекло, извођење, значење” (слика 2).



Слика 2. Радионица у оквиру Трећег међународног Форума студената сценске уметности у Ректорату Универзитета уметности у Београду 2020. године

### Радионица

У оквиру радионице, учесници су имали прилике да се упознају са општим одликама инструмента, као што су порекло, начин израде, употреба, основне технике свирања. Поред тога, представљене су песме које су погодне за свирање на ђембеу у основној школи, као и метод рада чији је циљ да се ученицима омогући да кроз дечју и популарну музику успешно изведу једноставне ритмове и уживају у заједничком музицирању. Учење свирања на ђембеу је подељено у неколико методски осмишљених корака који садрже објашњења и јасне задатке за ученике. Прво се учи техника свирања, а на крају се изводе песме уз свирање на инструменту.

## Метод рада

### Први задатак

Први корак представља увежбавање основних техничко-извођачких могућности на инструменту ђембе. Техника свирања се огледа у понављању неколико ритмичких вежби примерених узрасту и предзнањима ученика. Прва вежба јесте увежбавање извођења једног тона, а затим извођење два, три и више тонова у разним комбинацијама. Пажња се посвећује техничким вежбама које су деци занимљиве због необичне доје тона инструмента. Циљ ових вежби је: развијање моторике, стицање сигурности, постизање концентрације за задатак, правилно извођење ритма (Стефановић, 2015: 633). Затим следи свирање уз певање познате песме и наставникову пратњу на клавиру (може да се користи и снимљена инструментална матрица).

Други корак је обнављање неке познате дечје песме. У оквиру радионице је коришћена дечја песма „Веверица” (<https://www.youtube.com/watch?v=FIOwxGAFsi8>) композитора Константина Бабића и аутора стихова Арсена Диклића (пример 1). Песма се пева у млађим разредима основне школе по слуху, а у шестом разреду и по нотном тексту.

Пример 1. Нотни запис песме „Веверица”

Музички запис песме „Веверица” у нотном облику. Песма је написана у 2/4 такта и једном блату (B-лат). Текст песме је:

Ве - ве ве - ве - ри - ца ни - је 'ти - ца, а ни - је ни слон,  
 а ни - је ни слон. Зуб зуб зу - би - хи - ма мо - же гри - сти и нај - твр - ђи ђон  
 и нај - твр - ђи ђон. За ле - шни - ком чим га спа - зи свуд се ве - ре. Баш јој тре - ба чим га ску - пља  
 ко - кли - ке ре Ве ве ве - ве - ри - ца ни - је 'ти ца, а ни - је ни слон  
 а ни - је ни слон.

Ученицима се затим показује начин свирања на ритмичком инструменту ђембе: користе се два ударца, бас и високи тон. У посебно осмишљеној партитури (пример 2) оба тона су обележена посебним знацима (графичко приказивање) који су постављени испод сваке нотне вредности (ради лакшег сналажења приликом извођења). Бас тон је због пуноће боје добио графички знак који је испуњен бојом (●), а високи тон је празан троугао, због светле боје тона (△). Ритмичке фигуре које треба извести подударују се са ритмом мелодије и изговарањем слогова литерарног текста. Песма је ученицима позната те могу са лакоћом да је певају. Једноставни графички симболи који означавају када се свира су једноставни и лако се прате.

Пример 2. Нотни и графички запис ритма песме *Веверица*

The image shows a musical score for the song 'Веверица' in 2/4 time. The score is divided into four systems, with measure numbers 1, 5, 9, and 13 indicated on the left. Each system contains a musical staff with notes and rests. Below the staff, graphic symbols are placed to indicate the rhythm: filled circles (●) for the bass drum and empty triangles (△) for the treble drum. The symbols are aligned with the notes and rests on the staff. The first system starts with a 2/4 time signature and a key signature of one flat. The notes are mostly quarter and eighth notes, with some rests. The graphic symbols are placed below the notes, with filled circles for bass and empty triangles for treble. The second system starts at measure 5. The third system starts at measure 9. The fourth system starts at measure 13 and ends with a double bar line. The graphic symbols continue to be placed below the notes in the fourth system.

Трећи корак представља усклађивање певања и свирања. Наставник прво демонстрира аранжман песме на клавиру или пушта матрицу, а затим се увежбава уз свирање на ђембеу. Пракса је показала да се ритмичка деоница на инструменту брзо учи те се очекује да ће је ученици свирати нападмет. На овај начин се учење ритма креће од звука ка теорији: прво се свира, а затим открива графички запис. Деонице се уче по фразама по принципу ехо извођења: наставник отпева и одсвира фразу, а ученици је понове.

### Други задатак

По истом методском поступку учи се дечја песма „Гле игре ли красне” (<https://www.youtube.com/watch?v=iK-ouWhdD1k>) композитора В. А. Моцарта (пример 3). Циљ учења песме је учење/обнављање ритмичке фигуре синкопе путем свирања на инструменту ђембе.

Пример 3. Нотни запис песме „Гле игре ли красне”

Гле и - гре ли кра-сне то не чух још ја ла,ла

ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла *p* Чуј зву-ке те ја-сне ко

*p* још о - во зна, ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла *p* Чуј зву-ке те ја-сне ко још о-во зна, ла ла

ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла

У примеру број 4 дат је изглед нотног и графичког записа ритма у коме су обухваћена и четири такта мелодијског увода који се такође изводе на ђембеу (пример 4).

Пример 4. Нотни и графички запис песме „Гле игре ли красне”

4 ● ● ▽ ▽ ● ● ▽ ▽ ● ▽ ▽ ● ▽ ▽ ● ● ▽

5 ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ● ● ▽ ● ● ▽ ▽ ● ● ▽ ▽

9 ● ▽ ▽ ● ▽ ▽ ● ● ▽ ● ● ▽ ▽ ● ● ▽ ▽

13 ● ▽ ▽ ● ▽ ▽ ● ● ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ● ● ▽

## Трећи задатак

Примери 5 и 6 предвиђени су за рад са ученицима у седмом и осмом разреду основне школе.

Пример 5. Ритмички и графички запис песме „Somebody that I used to know”

The score for 'Somebody that I used to know' is presented in two columns. The left column contains rhythmic notation with stems and flags, and the right column contains graphic notation using dots and triangles. The piece is in 4/4 time and consists of 15 measures. The notation is organized into two systems of seven lines each, with measure numbers 1-7 on the first system and 8-15 on the second. The graphic notation uses a sequence of dots and triangles to represent the rhythmic patterns of the music.

Пример 6. Ритмички и графички запис песме „Shape of You”

The score for 'Shape of You' is presented in two columns. The left column contains rhythmic notation with stems and flags, and the right column contains graphic notation using dots and triangles. The piece is in 4/4 time and consists of 15 measures. The notation is organized into two systems of seven lines each, with measure numbers 1-7 on the first system and 8-15 on the second. The graphic notation uses a sequence of dots and triangles to represent the rhythmic patterns of the music.

То су песме „Somebody that I used to know” (<https://youtube.com/8UVNT-4wvIGY>) аутора Wouter Andre De Backer/Вутер Андре де Бакер (пример 5) и „Shape of You” аутора Edward Christopher Sheeran/Едвард Кристофер Ширан (пример 6) (<https://youtube.com/JGwWNGJdvx8>). Обе песме намењене су ученицима који већ имају искуства у свирању инструмента ђембе. Циљ учења ове две песме је увежбавање технике свирања и проширење репертоара.

Приликом извођења ових песама потребно је да ученици вежбају смењивање леве и десне руке, што ће резултирати додатном повећању концентрације код ученика и утицати на развијање њихових моторичких способности.

### Закључак

Инструмент ђембе погодује учењу ритма у основној школи како на почетном ступњу музичког развоја деце тако и у старијим разредима. Нарочито је употребљив у фронталном и групном облику рада. Наставник који нема довољан број инструмената треба да комбинује свирање на ђембеу са свирањем на другим ритмичким инструментима без одређене висине тона (звечке, штапићи, дрвена кутија и сл.). Свирање на инструменту ђембе не захтева претходно музичко образовање, може да се свира по слуху, те сматрамо да сваки ученик који има вољу може врло брзо да постигне добре резултате. Због свега изложеног у раду предлажемо да се инструмент ђембе користи у раду на предмету Музичка култура у основној школи.

### Литература

- Деспић, Дејан (1997). *Теорија музике*. Београд: Завод за уџбенике.
- Gotye (5. јули 2011). Somebody That I Used To Know (feat. Kimbra) [Video]. Преузето са <https://youtube.com/8UVNT4wvIGY>
- Dragan Laković & Kolibri (21. септембар 2011). Veverica [Video]. Преузето са <https://youtube.com/watch?v=FIOWxGAFsi8>
- Мирковић-Радош, Ксенија (1996). *Психологија музике*. Београд: Завод за уџбенике.
- Stancato, Kristin (8. јул 2014). *Spiritual Significance of the Jembe*. Преузето 21. марта 2020, са <https://www.x8drums.com/blog/spiritual-significance-of-the-djembe/>.
- Steinhoff, Anne (8. мај 2016). *Значај музике у раном развоју деце*. Преузето 23 марта 2020, са <https://novakdjokovicfoundation.org/sr/znacaj-muzike-u-ranom-razvoju-dece/>. The drum connection, *History of Jembe*.
- Стефановић, Славица (2011). Драматургија музичких активности у основној школи или наставна игра – наставне методе и рада. У: Милена Петровић (Ур.), *Зборник радова штринаесетіої њедајошкої форума сценских уметності „Igraj, igray, igray!”* (243–254). Београд: Факултет музичке уметности.
- Стефановић, Славица (2015). Музичке активности у основној школи: концентрација и пажња ученика. У: Соња Маринковић и Санда Додик (уред.), *Зборник Међународ-*



ној научној скупи „Дани Владе С. Милошевића” (633–642). Бања Лука: Академија Умјетности, Академија Наука и Умјетности, Музиколошко друштво Републике Српске.

Ed Sheeran (30. januar 2017). Shape of you [Video]. Преузето са <https://youtube.com/JGwWNGJdvx8>

Zabočki mališani (19. септембар 2018). Gle, igre li krasne [Video]. Преузето са <https://youtube.com/watch?v=iK-ouWhdD1k>

*History of the Jembe*. Преузето 21. марта 2020, са <https://www.drumconnection.com/africa-connections/history-of-the-djembe/>

### THE POSSIBILITIES OF USING JEMBE PERCUSSION INSTRUMENT IN GENERAL MUSIC EDUCATION

Jembe is one of the most spread West African percussion instrument where the sound is produced by striking the different parts of a drum skin with hands. This way of performing allows creating a different tone pitches and timbre. It is well known that playing hand percussion instruments such as jembe presents the alternative therapy in stress reduction. Namely, the word jembe has two syllables, where *je* is the verb for *gather* and *mbe* is translated as *piece*. This instrument is accessible for children in general music education for frontal teaching and group work. It does not require formal music education, so each student with a sense of rhythm and a will to learn and play this percussion instrument can quickly improve. The focus of this article is on simple rhythmic figures, with suggestion that playing on this instrument becomes a part of initial music education.

**Keywords:** djembe, general music education, rhythm, frontal teaching, group work



**III.**

**РИТАМ У СРПСКОЈ  
НАРОДНОЈ ПЕСМИ И ПЛЕСУ**

**RHYTHM IN SERBIAN  
FOLK SONG AND DANCE**



## Вера Миланковић

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

### Поредак ритма у српској народној песми

#### Сажетак

Циљ рада је откривање унутрашњих пропорција српске народне песме коју одликује савршени спој поезије и мелодије, јер су је бројне генерације певале, преносиле и усавршавале. У раду је дат преглед различитих видова метричке структуре српске народне песме и успостављен поредак ритмичких слојева на примеру неколико изабраних метрички занимљивих песама. Резултат метричке анализе која произлази из пажљивог разврставања ритмичких слојева према њиховом поретку пружа видљиву слику свеколиког богатства, правилности и савршенства српске народне песме. Увид у унутрашњу структуру српске народне песме пружа и могућност склапања сасвим природне скице могућег аранжмана песме за разне инструменталне, односно вокалне саставе.

**Кључне речи:** српска народна песма, поетско-музички ритам, метричка структура

#### Увод

Теоретску основу овог рада чини литература која садржи записе српских народних песама (Васиљевић, 1950а, 1950б; 1953; Vasiljević, 1996) и српских црквених напева (Вараџки, 1990), као и литература која се бави поступком мензурисања напева из Осмогласника према записима Ненада Барачког (Миланковић, 2006).

Рад је усмерен ка могућностима практичне примене претходно анализираних музичко-етичко-образовних импликација српске музичке традиције, посебно српске народне песме. Циљ је упознавање сопствене музичке традиције и објашњење савршенства и лепоте српске народне песме кроз поступак откривања њених природних унутрашњих пропорција – потпуног споја поезије и мелодије који је исклесан вековним преношењем са генерације на генерацију.

На основу анализираних записа народних песама из наведене литературе пронашли смо да неравномерни и равномерни метрички модели имају исти метрички поредак (Миланковић, Петровић и Зеџ, 2006). У раду се даје преглед различитих видова метричке структуре српске народне песме: равномерне (изохроне), неравномерне (неизохроне) и њихове комбинације. Све песме се певају уз тактирање, како би се и кроз покрет осетила, видела и разумела њихова метричка структура. Затим је успостављен поредак ритмичких слојева на примеру неколико изабраних метрички занимљивих песама из горе наведене литературе.

## Преглед метричких структура српске народне песме

У одабраним српским народним песмама заступљени су различити типови метричких структура:

### 1. *Равномерни мейџар који је равномерно џруисан:*

- а) песма „С оне стране Дунава” (2/4)
- б) песма „Градиниом цвеће цветало” (3/4)
- в) песма „На ливади ситна киша” (6/8)
- г) песма „Бугар Мара” (9/8)

У запису песме „С оне стране Дунава” из Чуруга у Срему (Vasiljević, 1996: 44) испод деонице гласа исписана је деоница пулса, испод ње ритам слогова, а најзад и ритам речи (Пример 1). Најзанимљивија је линија ритма речи, која нам открива тајну невидљивог контрапункта ове песме. Посебно је занимљива (не)правилност петог, односно седмог такта.

Пример 1. Песма „С оне стране Дунава”

глас

пулс

ритам слогова

ритам речи

С'о-нстра-не Ду-на-ва и-ма једн-на ко-ле-ба. У ко-ле-би се - ка га-ра-ва и ле-па.

У овој првој групи проналазимо комбинације равномерних метричких врста. На пример, песма „Борјанко Борјанке” из Кратова садржи комбинацију мера 6/8 и 3/4 (Пример 2).

Пример 2. Песма „Борјанко, Борјанке”

глас

пулс

ритам слогова

ритам речи

Бор-јан-ко Бор-јан-ке сол ти-ли си мо-ма Бор-јан-ко Бор-јан-ке сол ти-знашсе пе-јеш

## 2. Равномерни мейџар који је неравномерно ирујисан:

а) песма „Ситан камен до камена” (2/4+3/4+4/4)

б) песма „У башти ми зумбул цвета” (6/8+9/8)

Песма „Ситан камен до камена” из Пљеваља има равномеран пулс који је неравномерно распоређен тј. наизменично се смеђују мере 2/4, 3/4 и 4/4, или другим речима, током песме се мења такт (Пример 3).

Пример 3. Песма „Ситан камен до камена”

The musical score for 'Ситан камен до камена' consists of two systems. The first system includes a vocal line (глас) and three accompaniment lines (пулс, ритам слогова, ритам речи). The second system includes a vocal line (г.) and three accompaniment lines (п., р.с., р.р.). The time signature changes from 2/4 to 3/4 to 4/4 and back to 2/4. The lyrics are: 'Си-тан ка-мен до ка-ме-на си-тан ка-мен до ка-ме-на.' and 'Зе-лен-здра-вак до ко-ље-на зе-лен здра-вак до ко-ље-на.'

## 3. Неравномерни мейџар који је равномерно ирујисан:

а) песма „Горанине ћафанине” (5/8, 3+2)

б) песма „Недо Недо бела Недо” (7/8, 3+2+2)

в) песма „Столе ми се ожени” (7/8, 2+2+3)

г) песма „Удаћу се мајко” (9/8, 2+3+2+2)

д) песма „Извор вода извирала” (9/8, 2+2+3+2)

ђ) песма „Оф датим злато злаћено” (9/8, 2+2+2+3)

Песма с Косова „Столе ми се ожени” има неравномеран пулс, а метрички поредак тј. распоред краћих, односно дужих пулсева по шеми 2+2+3 задржава се током читаве песме (Пример 4).

## Пример 4. Песма „Столе ми се ожени”

глас  $2+2+3/8$  Сто - ле ми се о - же - ни Сто - ле ми се о - же - ни

пулс  $2+2+3/8$

ритам слогова  $2+2+3/8$

ритам речи  $2+2+3/8$

г.  $2+2+3/8$  Сто - ле ми се о - же - ни у - зе же - на у - ба - ва.

п.  $2+2+3/8$

р.с.  $2+2+3/8$

р.р.  $2+2+3/8$

## 4. Комбинација равномерної и неравномерної мейтра:

- а) песма „Ој ђевојко јагње младо” (5/8+6/8)
- б) песма „Ој голубе мој голубе” (5/8+4/4)
- в) песма „Чарна горо пуна ти си ’лада” (6/8+8/8)
- г) песма „Што тај сокак аман” (8/8+7/8+9/8)
- д) песма „Ој голубе мој голубе” (8/8+4/4)

Песма „Ој голубе мој голубе” из Крушевца садржи смену равномерног (мера 4/4) и неравномерног метра (мера 8/8) (Пример 5).

## Пример 5. Песма „Ој голубе мој голубе”

глас  $2+3/8$  Ој го-лу-бе мој го-лу-бе не па-дај ми на ма-ли-не

пулс  $2+3/8$   $2/4$

ритам слогова  $2+3/8$   $2/4$

ритам речи  $2+3/8$   $2/4$



### 5. Неравномерни мейџар који је неравномерно ируйисан:

а) песма „Лази Лазо, Лазаре” (8/8 [3+2+3] + 8/8 [2+3+3] + 9/8 [2+3+2+2] + 9/8 [2+2+2+3])

За разлику од досадашњих песама, ова песма има изузетно занимљиву метричку структуру. Ради се о неаравномерном пулсу, али за разлику од песме „Горанине ђафанине” мења се не само број потеза у тактирању, већ и редослед краћег (дводелног) и дужег (троделног) пулса. Прва два такта, иако оба 8/8, немају исти распоред пулсева: први такт има 3+2+3, а други 2+3+3. У наставку следе два такта у мери 9/8, али с другачијим распоредом пулсева: 2+3+2+2 и 2+2+2+3 (Пример 6).

Пример 6. Песма „Лази Лазо, Лазаре”

The musical score for the song "Lazi Lazo, Lazare" is presented in five staves. The top staff is the vocal line in treble clef, with lyrics: "Ла - зи Ла-зо, Ла-за-ре, Ла-зи Ла - зо, Ла-за-ре, Ла-зи Ла-зо, Ла-за-ре, Ла-за-ре!". The second staff shows the pulse (пулс) with a 3+2+3 pattern in the first two measures and a 2+3+3 pattern in the last two measures. The third staff shows the rhythm of syllables (ритам слогова) with a 3+2+3 pattern in the first two measures and a 2+3+3 pattern in the last two measures. The fourth staff shows the rhythm of words (ритам речи) with a 3+2+3 pattern in the first two measures and a 2+3+3 pattern in the last two measures. The fifth staff shows the rhythm of measures (ритам метра) with a 3+2+3 pattern in the first two measures and a 2+3+3 pattern in the last two measures.

### Закључак и импликације

У раду смо желели да покажемо да се унутрашња структура и лепота једногласне народне мелодије крије у хијерархијском поретку њене метричке структуре. Метар нуди могућност за прављење пратње: испод мелодије песме налази се линија пулса, затим линија ритма слогова, те најзад линија ритма речи. Најзанимљивија је линија ритма речи, која нам открива тајну невидљивог контрапункта песме. Приказом хијерархије метричке структуре показали смо да српска народна песма у себи крије сопствени контрапункт, а на основу метричког поретка који је представљен као скица својеврсне партитуре, којој би требало само дефинисати тоналну вертикалу.

Импликације овог рада наговештавају поступак претварања метричке у музичку партитуру тј. процес хармонизације српске народне песме. Наиме, како су елементи вишегласја у српском народном певању бордун, хетерофонија или паралелно кретање гласова, тако је потребно да се управо они користе при хармонизацији српске народне песме. Један од начина да сачувамо оригинални звук народне песме јесте да је хармонизујемо користећи само и искључиво тонове из мелодије.

## Литература

- Вараќки, Ненад (1990). *Notni zbornik srpskog narodnog crkvenog pojanja po karlovaћkom narevu*. Крагујевац: Kaleniћ – Izdavaћka ustanova Eparhije ћumadijske.
- Васиљевић, Миодраг А. (1953). *Народне мелодије из Санцака* (том ССV, књига 5). Београд: Музиколошки институт САНУ.
- Васиљевић, Миодраг А. (1950а). *Јућословенски музички фолклор I*. Београд: Просвета.
- Васиљевић, Миодраг А. (1950б). *Јућословенски музички фолклор II – Македонија*. Београд: Просвета.
- Vasiljeviћ, Zorislava M. (1996). *Srpsko muziћko blago*. Београд: Prosveta.
- Миланковић, Вера, Петровић, Милена и Зећ, Драга (2006). Типови метрићких образаца у српској народној музици. У: Г. Каран (Ур.), *Зборник IX Педаћошкоћ форуа* (109–121). Београд: Факултет музичке уметности.
- Миланковић, Вера (2006). Читање Осмогласника – Педаћошки аспект. У: Г. Каран (Ур.), *Зборник IX Педаћошкоћ форуа* (121–130). Београд: Факултет музичке уметности.

## THE RHYTHMIC HIERARCHY IN SERBIAN FOLK SONGS

The aim is to reveal inner proportions of Serbian folk songs acceding perfect connection between poetry and music, because numerous generations have carved it through time, perfecting it while transmitting from one generation to the other. This paper gives a survey of Serbian folk songs different metric structures from isochronous to free rhythm. It is followed by establishing the hierarchy of the rhythmic layers in a selection of metrically interesting songs (from isochronous to rhythmically free). The result in metric analysis derived from careful sorting rhythmic layers according to their hierarchy, provides a visible image embracing richness, orderliness and the perfection of the Serbian folk song. Insight into the inner structure of the Serbian folk song provides the possibility of constructing a totally natural sketch of a possible song arrangement for various instruments i.e. vocal ensembles.

**Keywords:** Serbian folk song, poetic-music rhythm, metric structure

## Адмирал Коничанин<sup>1</sup> и Алма Тртовац Дедеић<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Гимназија и Техничка школа Тутин, Државни Универзитет у Новом Пазару, Србија

<sup>2</sup>Учитељски факултет Београд, Наставно одељење Нови Пазар, Србија  
 admirak@hotmail.com; alma.trtovac@gmail.com

### Примена народних плесова у настави физичког васпитања

#### Сажетак

Народни плесови су тесно повезани са животом народа, одражавају његов дух, схватања и стремљења заснована на материјалној и духовној култури у појединим етапама друштвено-историјског развика. Преносили су се с генерације на генерацију и чине важну културну баштину сваког друштва. Док су народни плесови први облици плеса и као саставни део обичаја и обреда испуњавају различите функције у култури и животу човека и друштва уопште, дечји народни плесови се примењују као садржај часова физичког васпитања на којима се они обучавају и увежбавају. Могу се примењивати као садржај слободних ученичких активности, школских приредби и манифестација физичке културе.

**Кључне речи:** народни плес, дечји народни плес, настава физичког васпитања

#### Увод

Процес глобализације који се из дана у дан шири и захвата све сфере друштвеног живота прети да угрози идентитет појединца, али и идентитет друштва и народа у целини. Модеран, савремен начин живота „одваја нас од народне традиције и правих вредности које нам по природи припадају” (Ćalić, 2011: 247). Услов очувања идентитета народа је очување идентитета појединаца, народних обичаја и народне традиције. Да би млади нараштаји развили и усвојили одговарајући систем вредности, објективну и реалну представу о свим тековинама, богатству и разноликостима културне традиције нашег народа, да би могли и знали да поштују национално културно благо и одупру се налетима глобалних културних образаца, један од задатака васпитача је да кроз различите усмерене и слободне активности упозна децу са нашим богатим културним наслеђем, развијајући истовремено и потребу за његовим очувањем и неговањем (Ćalić, 2011: 247).

Љерка Срхој наводи да су „народни плесови уметничко дело народа који је у својој неисцрпној ризници нашао све могуће облике доживљавања лепога изражено поезијом, мелосом и кретањем – плесом.” (Srhoj, 2000: 43). Она такође истиче да народ није могао да изрази оно што осећа само поезијом и мелосом, те се служи покретом који је обликован у плес. Народ је

створио мноштво форми плеса, почевши од оних грубих па све до профињених и истанчаних плесних облика изведених често непојмљивом виртуозношћу. Сваки је плес у себи садржао оно значајно и типично за поједини крај, пружао слику мишљења и осећања заједнице те свеколиког јавног и породичног живота човека у прошлости.

Рад са децом на неговању изворних народних плесова, песме и музике представља значајну карику која повезује историју, културу и уметност наших народа. Значај неговања народних плесова помаже детету да се упозна са народним плесом, песмом и музиком, ношњом, инструментима, играчкама и другим видовима народног стваралаштва. Помаже формирање моралног лика и стварања ведре и здраве личности детета, путем неговања љубави према домовини, развијања смисла за колективни живот и рад, другарство и пријатељство, такмичарски дух, васпитање у стрпљењу, истрајности, стицању радних навика и подизању самопоуздања и вере у своје способности. Народне игре развијају снажна национална осећања и изграђују однос према сопственој и туђој културној баштини. У избору фолклорних плесова треба поћи од завичајних, деци најближих игара, па затим ширити интересовање и за друге плесове. Овакав став иде у прилог дидактичком принципу од ближег ка даљем, тј. од познатог ка мање познатом (Стојановић, 1996: 65). Народни плесови утичу на корекцију неправилног држања тела, помажу обликовању лепих и складних покрета, развијају слух и ритам. Програмски садржај наставе физичког васпитања обухвата дечје народне плесове с певањем које чине велики допринос телесном, интелектуалном и емотивном развоју ученика.

### **Дечји народни плесови у настави физичког васпитања**

Физичка активност је од изузетног значаја за правилан раст и развој деце. Телесни раст и развој се најчешће истичу као један од најважнијих биолошких задатака организованог физичког вежбања у млађим узрастима. Бројна истраживања су показала да различите спортске активности позитивно утичу на различите моторичке способности, као и на правилно функционисање свих органа и система у младом организму. Континуирано бављење плесом утиче на раст и развој, али и на спречавање различитих деформитета, посебно кичменог стуба јер обезбеђује и формира навике природног и правилног држања тела.

Примена дечјих народних плесова с певањем на часовима физичког васпитања доприноси решавању низа здравствено-хигијенских и образовно-васпитних задатака. Коришћење адекватних дечјих народних плесова с певањем може веома делотворно да утиче на развијање вестибуларног апарата код деце. Чула вида и слуха и оријентација у простору веома су активни и имају незаменљиву улогу приликом плесања.

Народни плесови обилују разноврсним корацима, покретима, облицима и ритмовима, а физичка активност током њиховог извођења има изузетан значај у смислу психофизичких ефеката на дечји организам. Применом елемената плеса решавамо биолошке, васпитне и образовне задатке у физичком васпитању. Народни плесови код деце изазивају „позитивна емотивна стања, осећај самопоуздања, релаксираности и смањене напетости” (Мутавцић, 2001: 25).

Ритмичке игре и плесне вежбе доприносе развијању естетске културе кретања што се посебно изражава кроз: лепо и правилно држање тела и обликовање лепих и складних покрета, развијање осећаја за ритмично кретање у складу са музичком пратњом, развијање способности сналажења у простору и времену кроз усвајање просторних и временских, али и енергетских елемената кретања; развијање изражајности различитих расположења и осећања кроз кретање; развијање креативног изражавања и стваралаштва деце кроз разноврсне покрете (Благајац, 1997: 143).

Плесовима се повећава динамички рад мишића и побољшава квалитет моторне функције апарата за кретање, а пре свега сегментарне брзине и снаге мускулатуре доњих екстремитета, као и еластичност и чврстина зглобова: „Без оптималног интензитета нема ни напретка у развоју било које моторичке способности” (Зрнзевић, 2011: 19). Посебну вредности у социјализацији има пракса плесања држањем за руку и формација круга – кола. Међутим, ако се са овом праксом не почне већ у првом разреду основне школе и ако она није довољно честа, ученици старијих разреда ће пружати отпор према мешовитом раду и држању за руке са другим полом (Крагујевић, 2006: 115).

Посебно место у настави музичке културе и физичког васпитања припада традиционалним народним плесовима с певањем које се изводе у колу. Код одабира вежби и задатака основно правило је да задаци буду примерени узрасту ученика с којима се ради. Ако већина може да изведе задатак, они мање успешни ученици ће се лакше уклопити у рад и извођење. Важно је да наставник не захтева строг облик кретања, већ да ученицима омогући да њихова креативност и стваралаштво дођу до изражаја (Findak , 1996). Финдак сматра да се плесови од првог до четвртог разреда изводе најчешће уз певање у двочетвртинском и четверочетвртинском такту, као и да ученике треба најпре упознати с песмом, а тек онда с плесом. Од карактера плеса и узраста ученика зависи у којем ће се делу часа применити плесови – тако, на пример, живахан и динамичан плес, према Финдаку, најбоље је применити у уводном и главном делу часа, док се лагани плесови најчешће примењују у завршном делу часа. Плесови се најчешће изводе тако да истовремено плешу сви ученици, али могу да се изводе и по групама (Findak , 1996: 152).

Плесно кретање у простору мора да се усагласи са музичком пратњом и свим њеним елементима преко којих се испољава и изражава (Јоцић,

1999). Покрети треба да буду ритмички координисани, складни и леџи, као и да омогуће стицање брзине, снаге, истрајности, спретности и издржљивости (Благајац, 1997).

### **Методски поступак обраде дечјих народних плесова на часу физичког васпитања**

Обрада народних плесова предвиђена је планом и програмом физичког васпитања, а зависи од краја у коме се налази школа и од узраста деце. Обрада народних плесова започиње још у првом разреду основне школе. Деца најпре уче једноставне кораке који ће у каснијим разредима послужити као основа за учење сложенијих плесова. Дечји народни плесови могу да се примењују као садржај слободних дечјих активности, школских приредби и манифестација физичке културе. Дечји народни плесови се могу изводити уз музичку пратњу, али и с певањем.

Обрада дечјих народних плесова с певањем у настави физичког васпитања организује се кроз четири нераскидиво повезане целине: уводни, припремни, главни и завршни део часа.

У уводном делу часа врши се припрема кроз једноставне форме ходања (на целом кораку, на прстима, на петама, са затегнутим коленима и др.), трчања, поскока, скокова и окрета у различитим правцима (напред, назад, лево, десно) и у различитим формацијама (индивидуално, у пару, у колу, у леси). Овај део часа служи за физиолошко увођење организма у даљу активност. У оквиру ове фазе часа користе се већ научени дечји народни плесови с певањем који по својим структурно-техничким карактеристикама омогућавају правилан физиолошки увод у предстојећи рад. Другим речима, увођење научених народних плесова с певањем омогућава загревање организма с постепеним порастом физиолошких функција (Јоцић, 1999).

У припремном делу часа наставник може да користи велики избор различитих покрета и кретања у форми вежби обликовања. Потребно је рашчланити и разјаснити ритмичку структуру сваке вежбе понаособ, тако што сваку вежбу треба изводити у месту и кретању. Све вежбе треба комбиновати просторно, ритмички и технички. Може се унапред утврдити тачан, или бар приближно тачан број и редослед вежби за овај део часа. У овој фази часа, уз музичку пратњу се изводе правилни и естетски обликовани покрети и кретања у различитим формацијама. Треба посебно водити рачуна о естетском обликовању покрета који треба да буду сливени, повезани и складни. Овај део часа служи за припрему и загревање читавог локомоторног апарата за даље активности (Мутавџић, 2001).

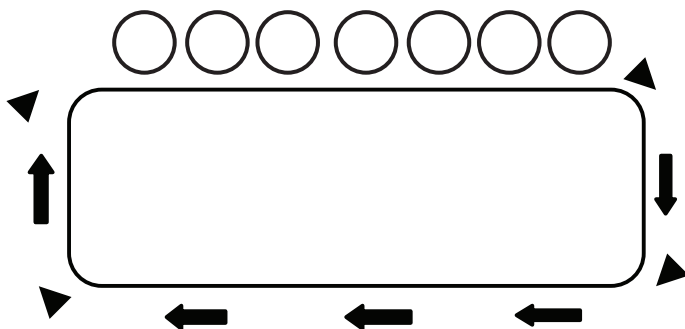
У главном делу часа обрађују се и уче покрети за нови дечји народни плес с певањем. Ученици претходно треба да науче мелодију и текст песме по могућности на часовима музичке културе како би се успоставила инте-

грација наставе физичке и музичке културе. Ученици су распоређени у полукруг, док се на растојању од једног метра налази наставник који демонстрира кораке у целости. Кораци се затим детаљно описују, почевши од формације коју ученици треба да заузму, начина држања, правца кретања и начина извођења појединих корака. Једноставнији народни плесови обучавају се одмах у целини (синтетичком методом практичног вежбања), док се сложенији народни плесови обучавају по деловима (аналитичком методом). Следи приказ обраде народног плеса „Ја посејах лан”.

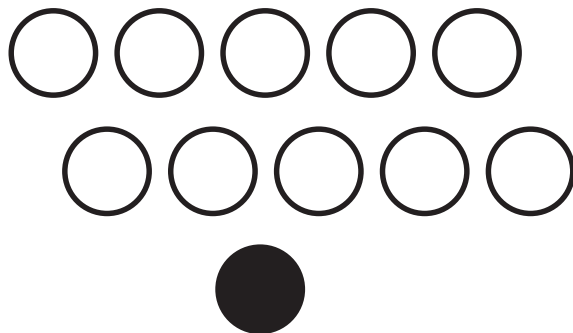
### Обрада народног плеса „Ја посејах лан”

Циљ часа је развијање координације покретима манипулативне спретности код ученика; побољшавање снаге мишића; оспособљавање ученика за кретање у одређеном ритму; естетско изражавање кроз народну игру. Задаци часа су: стицање кретних искустава ученика заједничким извођењем народног плеса, развој моторике и осећаја за ритам кроз народну игру и развој позитивног односа према физичком васпитању. Коришћене су вербална, демонстративна и метода практичног вежбања. Облици рада су фронтални, индивидуални и групни. На часу се спроводи корелација између физичке културе, музичке културе и српског језика.

У првој, уводној фази часа, почетну формацију чини једна врста. Ученици започињу кретање по ободу сале са следећим задацима: лагано трчање, брзо трчање, лагано трчање са бацавањем потколеница уназад, лагано трчање са чучњем, трчање са високим подизањем натколенице, бочно кретање с рукама у одручењу, ходање на прстима, ходање на петама и бочно ходање. Кретање се завршава ходањем како би ученици дошли у почетну позицију (слика 1). Тада ученици формирају две врсте (слика 2) како би се припремили за вежбе обликовања у другој (припремној) фази часа (табела 1). Сви дечаци иступају три корака унапред и изводи се комплекс вежби обликовања када се свака вежба понавља осам пута уз бројање на четири.



Слика 1. Кретање ученика у првој фази



Слика 2. Формација две врсте

Табела 1. Вежбе обликовања

	<p>Вежба бр. 1  Циљ: Јачање и истезање вратних мишића;  повећање покретљивости у вратном делу кичме.  Опис: Спетни став; покрети главе у правцу  напред-назад.</p>
	<p>Вежба бр. 2  Циљ: Јачање и истезање вратних мишића;  повећање покретљивости у вратном делу кичме.  Опис: Кружни покрети главом у леву, а затим у  десну страну.</p>
	<p>Вежба бр. 3  Циљ: Истезање и ладављење мишића раменог  појаса.  Опис: Стојећи став, руке поред тела; покрети  описивања кругова раменима у једну и другу  страну.</p>



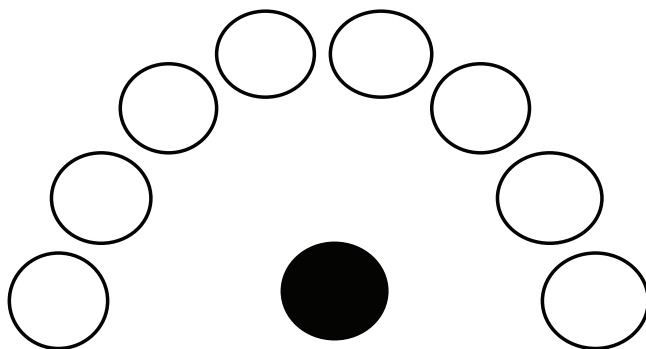
	<p>Вежба бр. 4</p> <p>Циљ: Јачање и истезање мишића раменог појаса и руку.</p> <p>Опис: Слетни став; десна рука у узручењу, лева у заручењу; покрети рукама уназад, а затим унапред по два пута.</p>
	<p>Вежба бр. 5</p> <p>Циљ: Растезање и лабављење мишића руку, раменог појаса и трупa.</p> <p>Опис: Из раскорачног става, замахом олабављених руку, изводе се засуци трупом наизменично у једну и другу страну.</p>
	<p>Вежба бр. 6</p> <p>Циљ: Јачање и истезање мишића бочне стране трупa; повећање покретљивости кичменог стуба.</p> <p>Опис: Раскорачни став; изводе се отклони трупом наизменично у једну и другу страну, тако да је рука у коју страну се труп прегива ослоњена о бок, а супротна у узручењу, и обрнуто.</p>
	<p>Вежба бр. 7</p> <p>Циљ: Јачање и истезање мишића леђа; развој покретљивости кичменог стуба.</p> <p>Опис: Стојећи став, руке у узручењу; изводи се дубок претклон трупом, рукама се додирне под; повратак у почетни положај.</p>
	<p>Вежба бр. 8</p> <p>Циљ: Јачање мишића трбуха, карличног појаса и ногу.</p> <p>Опис: Сед пред рукама, ноге пружене; наизменично се подиже једна па друга нога.</p>

	<p>Вежба бр. 9  Циљ: Јачање мишића леђа и ногу.  Опис: Лежећи на стомаку, ослоњени лактовима о под са шакама испод браде наизменично се подижу и спуштају једна, па друга пружена нога.</p>
	<p>Вежба бр. 10  Циљ: Јачање и истезање мишића ногу.  Опис: У раскорачном ставу изводе се чучњеви с рукама о боку.</p>
	<p>Вежба бр. 11  Циљ: Јачање и истезање мишића ногу и карличног појаса.  Опис: Раскорачни став, руке о боковима; изводе се почучњи наизменично на једну и другу ногу.</p>
	<p>Вежба бр. 12  Циљ: Јачање мишића ногу и скочног зглоба.  Опис: Изводе се суножни поскоци с почетне позиције у све четири стране, напред-назад-лево-десно.</p>

У трећој (главној) фази часа, ученици остају у истој формацији као и у претходној фази часа, само је сада распоред ученика у полукругу (слика 3).

Следи учење покрета дечјег народног плеса „Ја посејах лан”. Наставник демонстрира ученицима цео плес уз музику и певање. Ученици стоје у две врсте и гледају демонстрацију наставника, али не плешу. Затим, ученици уче корак по корак пратећи наставниково гласно бројање, а затим и певање.

У рефрену се прва четири корака започињу десном ногом удесно привлачењем леве ноге на стихове „карала ме, грдила ме Иванова мајка”. Затим се четири корака изводе левом ногом улево, привлачењем десне ноге на исте стихове. Ученици даље плешу уз бројање. Наставник показује покрет уз певање, а онда га изводе заједно наставник и ученици.



Слика 3. Формација полукруг

*Први корак:* Четири покрета десном руком опонашају сејање („Ја посејам лан баш на Ивањдан”). Наставник показује покрет уз бројање, а затим тај исти покрет уз бројање изводе ученици. Наставник показује покрет уз певање, те га наставник и ученици изводе уз певање. На исти начин се уче и сви остали плесни кораци.

*Други корак:* Четири покрета која опонашају чупање изводе се прво десном па левом руком на стихове „Ја почух лан баш на Ивањдан”.

*Трећи корак:* Четири покрета која опонашају потапање изводе се с обе руке истовремено горе-доле на стихове „Ја потопих лан баш на Ивањдан”.

*Четврти корак:* Четири замаха десном руком испод подигнуте леве опонашају ударање на стихове „Ја истукох лан баш на Ивањдан”.

*Пети корак:* Четири покрета која опонашају предење изводе се десном руком удесно и горе на стихове „Ја испредох лан баш на Ивањдан”.

Најзад, све целине поново се изводе уз певање, а затим се дечаци враћају три корака уназад и формирају мешовито коло. У формацији мешовитог кола ученици изводе целу игру уз музику. У даљем току часа, ученици у затвореном кругу певају исту песму изводећи следеће вежбе:

На музику у мери  $4/4$  ученици изводе два укрштена корака удесно (предње укрштање), један корак десном ногом удесно са привлачењем, два укрштена корака улево (предње укрштање) и један корак левом ногом с привлачењем.

Затим, на музику у мери  $2/4$  ученици изводе четири корака удесно с привлачењем, па четири корака улево са привлачењем. За време трајања шест тактова песме у мери  $2/4$  ученици једном и другом руком наизменично изводе покрете опонашајући радње о којима певају: сејање, чупање, потапање, ударање, предење, ткање, шивење, облачење, цепање. За време трајања осам тактова у мери  $2/4$  ученици плешу држећи се за руке. У прва три такта песме „Ја посејам лан” изводе се шест корака удесно, а затим се изводи окрет

за 45 степени у смеру кретања. У четвртом такту изводи се један корак удесно, привлачи лева нога и изводи окрет за 90 степени улево. У тактовима пет, шест и седам покрети су исти као у прва три такта. У осмом такту изводи се један корак улево, привлачи десна нога и изводи окрет за 45 степени ка центру круга. Народни плес „Ја посејах лан” може да се понавља више пута и у мањим групама.

У завршној фази часа ученици формирају ланац па коло на средини сале. Ученици седају у турски сед на средини сале у формираном кругу, раде вежбе дисања и истезање. Следи дискусија о томе шта је ученицима било занимљиво, а шта тешко у претходном раду.

### Закључак

Сваки народ поседује богату културну баштину коју треба неговати, преносити, развијати и приказивати. Једна од најзначајнијих фолклорних уметности су народни плесови и песме. Бројним истраживањима утврђено је да плес утиче на развој антрополошких карактеристика: морфолошких, моторичких и функционалних. Стога су плесне структуре саставни део плана и програма физичког васпитања на свим нивоима образовања. Програм наставе физичког васпитања од првог до четвртог разреда основне школе обухвата одређен број дечјих народних плесова. Њиховом применом реализују се биолошки, образовни и васпитни задаци физичког васпитања.

Обрада народног плеса на млађем школском узрасту пружа велике могућности за интеграцију физичке културе с другим предметима, као што су српски језик, музичка култура, природа и друштво, ликовна култура, али и с ваннаставним активностима у оквиру организације различитих секција као што су фолклорна секција или секција народног стваралаштва.

### Литература

Благајац Стајка (1997). *Игра ми је храна: Методика физичкој васпитања деце џредшколској узраста*, 2. Београд: Асоцијација „Спорт за све”.

Зрнзевић, Невенка (2011). *Методика настаје физичкој васпитања (од I до IV разреда основне школе)*. Лепосавић:Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић.

Јоцић, Драган (1999). *Плесови*. Београд: Факултет физичке културе.

Крагујевић, Габриела (2006). *Физичко и здравствено васпитање за џрећи разред основне школе (Приручник за учитеље)*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Мутавџић, Владимир (2001). *Народни џлесови Србије (Практикум џедагошке џраксе)*. Ниш: Факултет спорта и физичког васпитања.

Srhoj, Ljerka (2000). *Plesne strukture*. Split: Abel internacional.

Стојановић, Гордана (1996). *Настава музичке културе од I до IV разреда, Приручник за учитеље и студенте Учитељског факултета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ђалић, М. (2011). Народна традиција у наставним садржајима млађих разреда основне школе. У: *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 14(13), 245–256.

Findak, Vladimir (1996). *Tjelesna i zdravstvena kultura u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.

## IMPLEMENTING FOLK DANCES IN PHYSICAL EDUCATION

Folk dances are closely connected to the people's life. They reflect people's spirit, understanding and aspirations, based on material and spiritual culture in certain stages of socio-historical development. They were transmitting from one generation to the other, so they form an important cultural heritage of every society. While folk dances present the first forms of dance and, as an integral part of customs and rituals fulfill various functions in the culture and life of man and society in general, children's folk dances are used as the content of physical education classes, in which they are trained and rehearsed. They can be applied both as the content of free pupil activities, school performances and manifestations of physical education.

**Keywords:** folk dance, children's folk dances, physical education



**IV.**

**РИТАМ У ТЕОРИЈИ**  
**RHYTHM IN THEORY**





## Марко Весић

Студент МАС, Факултет музичке уметности,  
Универзитет уметности у Београду, Србија  
vesic.marko9@gmail.com

### Ритам [и] разлика: измештање хоризонта

#### Сажетак

Проблем ритма може да се посматра кроз призму теорије уметности, музичке теорије, филозофије, социологије и других теоријских оквира. Ову могућност дугујемо чињеници да чак и данас неки мислиоци ритам и музику посматрају есенцијалистички, односно као елемент музичког тока који је „сам по себи” и „самоодређујући”, а не као параметар чије је значење конструисано, одређено контекстом и различито од других ритмичких појавности. Резултат оваквог приступа примећује се тек на вишим нивоима идеолошке организације и политика унутар уметничких, односно, музичких пракси чија пројекција има вишеструке последице што ћемо у раду покушати да покажемо. Стога, ритам треба разумети као модел – категорију која приказује системски проблем есенцијализма<sup>1</sup> са којим се сусрећемо. Надаље, покушаћемо да тежиште проблема изместимо с питања „Шта је ритам?” на питање „Како је ритам могућ у различитим дискурзивним системима и на који начин се конструише и разуме?” с импликацијама у педагошкој пракси. Циљ истраживања је да се кроз пример ритма, као једне наизглед безинтересне и аутономне категорије анализе и перцепције, пружи увид у сложене системе одређивања, контекстуализације и разумевања музике како у домену академских теоријских пракси тако и међу музичарима и немусичарима. Критички осврт на музичку производњу и категорију укуса доприноси бољем разумевању поља уметничке продукције, али пре свега има за циљ да подстакне на измештање постављеног хоризонта и подразумеваних оквира знања и образовног система који учествују у њеној видљивости, тумачењу и прихватању.

**Кључне речи:** савремена теорија, проблем контекста, теорија музике, идеологија, образовање

#### Аутономија (поља) уметности

Кључни тренутак у историји уметности који је утицао на даљи развој теоријске мисли о музици, како у смислу теорије музике, тако и у смислу других теоријских пракси попут естетике, социологије културе и филозо-

<sup>1</sup> Есенцијализам је становиште према којем су одређени објекти, појаве и феномени ствари-по-себи односно имају одређена њима иманентна својства која се најчешће разумеју као трансгеографска и трансисторијска (размотрити упоредо и питање супстанцијализма).

фије уопште (све те дисциплине ће бити усмерене ка истраживању музике у најширем смислу), било је формирање аутономије уметничког поља производње. То је време првих авангарди у европској књижевности, време Бодлера (Charles Baudelaire) и Флобера (Gustave Flaubert), који ће своје стваралаштво усмерити управо ка ономе што су сматрали иманентним својством књижевног дела. Уметнички предмет од њиховог времена бива отуђен од свакодневног, у крајњу руку утилитарног и премешта се у поље производње чисте уметности која нема везе ни са чим изван свог аутономног поља (до тада се појављивала пропагандна, политичка и ангажована књижевност, као и она која је претендовала да одређене друштвене феномене једноставно „описе“ на различите начине). У том случају говоримо о историјској појави ларпурлартизма. Замисао сличну овој ће имати и Клемент Гринберг (Clement Greenberg), критичар апстрактног експресионизма, који ће на трагу кантовске традиције, тврдити да слика треба да се бави оним што јој је иманентно, а то је за њега била плошност – површина слике као таква, јер је то *оно* својство које она не дели ни са једном другом уметношћу. Ипак, како је за нас битно одређење аутономије уметности код првих модерниста, осврнућемо се на тврђење Пјера Бурдијеа (Pierre Bourdieu) (2003: 199–200):

„Кретање уметничког и књижевног поља ка већој аутономији прати процес диференцијације видова уметничког изражавања и постепеног откривања форме која је најприкладнија свакој уметности или жанру, превазилазећи друштвено познате и признате спољашње законе њеног идентитета: заговарајући аутономију истински „иконичког“ представљања, као што ће касније говорити, у односу на вербално изражавања, сликари напуштају „мотив“, „анегдоту“, све што може да евоцира намеру да се репродукује и представи, укратко да *искаже*, сматрајући да слика мора да задовољи сопствене, специфично пиктуралне законитости које не зависе од представљеног предмета: писци, исто тако, одстрањују пиктурално и живописно (у смислу Готјеа и парнасоваца, на пример) у корист књижевног – помињући музику, која не преноси никакво значење, као аргумент против смисла и поруке – и, са Малармеом, искључују сирову реч „репортерског језика“, чисто денотативног, наивно усмереног ка неком референту.”

Оно што нам Бурдије сугерише јесте појава идеје о „уметничком саме уметности“ (есенцијалистички приступ који подразумева да заиста постоји некакво иманентно својство уметничког дела које га чини *уметничким* и оно је сада конкретизовано) кроз коју се конституисала аутономија уметничког поља. Можемо извести и аналогију у односу на природне науке које ће у свој темељ поставити одређени предмет бављења или истраживања. Међутим, оно што истраживања у пољу уметности нису имала јесте методологија и она је, на неки начин, подразумевала крајње индивидуални однос

према стваралаштву. Заједнички именитељ свих уметности је, у том смислу, била форма као централни предмет њиховог бављења и самим тим је отворен пут за аутономију поља уметничке производње јер уметност, наизглед, из перспективе уметника, није зависила ни од каквих спољашњих фактора који би били садржани у самом делу и који би то дело на фундаменталном нивоу одређивали. Касније ће овај приступ стваралаштву утицати и на појаву формализма као истраживачке струје у књижевној теорији, а накнадно и у ликовним и другим уметностима. Најпознатији је, свакако, руски формализам с Романом Јакобсоном (Roman Jakobson) који ће у великој мери, поред Клода Леви-Строса (Claude Levi-Strauss), утицати на појаву структурализма у западноевропској филозофској мисли. Сасвим је јасно колику је важност имао овај нови однос према форми.

Као што се да и претпоставити, музика је кроз филозофију такође пронашла своју идеју форме и тиме је, на неки начин, њу поистоветила са садржином односно суштином дела као таквог. Овај корак који је од круцијалне важности за формирање музикологије као дисциплине (Гвидо Адлер [Guido Adler] је био њен оснивач) и који у фокусу свог истраживања има музичко дело, начинио је Едуард Ханслик (Eduard Hanslick) (1977: 167):

„Музика се састоји од тонских низова, тонских форми, а они немају другог садржаја осим себе сама. Они и у овоме подсећају на архитектуру и плес који нам такође пружају лепе односе без одређеног садржаја. Нека и свако процењује и назива дејство једног тонског дела већ према свом индивидуалитету како му драго, оно нема другог садржаја осим управо изведених тонских форми; јер музика не говори просто преко тонова, она говори само тонове.”

Централно питање форме је са Хансликом отворило ново поглавље у истраживању и разумевању музике. Осим тога што је поставило темеље за аутономију уметничког поља које ће у својим почецима пре свега почивати на симболичком капиталу који има та нова авангардна пракса, музика ће, заслужено или не, добити и науку која се њоме бави. Овим смо оцртали оквире у којима било какав теоријски осврт ка музици може да постоји или има смисла да постоји и стога ће даља расправа подразумевати претходно анализирани контекст и праксу. Без њих, говор о музици ни на који начин не може имати вредност теорије или научне расправе.

### **Парцијалне идеологије са истом премисом: проблем музичког образовања**

Историјски посматрано, дисциплине попут контрапункта и хармоније имале су крајње практичну функцију. Оне нису биле ту да одгонетну некакве вечне, трансисторијске и трансгеографске истине о музици, већ су служиле као алат или средство компоновања. Стваралачка делатност

Палестрине, на пример, не би могла да буде окарактерисана као уметничка у строгом смислу те речи; уметничка производња, према Ричарду Волхајму (Richard Wollheim), подразумевала би интенцију стварања, а свакако ни дискурзивни оквири времена у коме је стварао нису пружали могућност да било какав акт који ми данас називамо уметничким назовемо тим именом. Према томе, дисциплине које су се изучавале нису откривале истине музике (нити су биле схваћене као научне парадигме) већ су, као што смо рекли, биле инструмент у процесу компоновања (схватан као техничка делатност) и најчешће се тицале некакве шире праксе, попут религијске, или се односиле на институцију друштвене забаве виших друштвених слојева. Успостављањем форме као централне парадигме музичког дела, есенцијализам се измешта из доминантно „религијске” позиције (свакако и из било које друге, најчешће филозофске) резултирајући тиме да есенција музике буде у самој музици, тумачена кроз теоријске праксе које се ње тичу. Другим речима, форма више није била домен само филозофске спекулације, већ, пре свега, теоријских дисциплина које, по дефиницији, њен онтолошки статус нису доводиле у питање.

Овај есенцијалистички поглед на музику и уметност уопште, произвео је проблеме са којима и данас тешко излазимо на крај. *Доха* уметничког поља производње темељи се на вредностима „у које смо поверовали” (да би уопште биле вредности) и које се заснивају управо на том есенцијалистичком погледу који даје априорну вредност музици.<sup>2</sup> Ова позиција је била важна јер је обезбедила и учврстила аутономију уметничког поља.

У музичким школама одувек се гајио есенцијалистички поглед на уметност који никада није доведен у питање. Примећујемо да не постоји предмет који се бави питањима примењене естетике и филозофије уметности; уметнички предмети су сви они који се теоријски или практично баве музиком као праксом извођења, стварања и анализе занемарујући контекстуалне оквири и друштвено-историјске детерминанте које долазе споља. Стога, сматрам да би делимично решење било увођење новог предмета чији би план и програм био креиран по угледу на силабус примењене естетике која се изучава на уметничким факултетима (свакако мањег обима и с фокусом на музичке праксе).

Контрапункт и хармонија су дисциплине које се баве формалним и другим аспектима дела, али би требало и да понуде објашњења историјских и друштвених каузалности (феномена који су изван музике утицали на музику). Чини се да већ у првим данима изучавања ових предмета ученици усвајају начин опхођења према музици као „нотном тексту” чија је „истина”

<sup>2</sup> Пјер Бурдије је о овом проблему, кроз призму симболичког капитала, нашироко писао у своје три велике студије – *Нацрт за једну теорију праксе, Правила уметности и Дисциплине*.

у нотној партитури. У случају хармонских и контрапунктских задатака који, нормативно, не могу да „звуче” као дела написана у одређеном „стилу” иако су испоштована сва „стилска правила” циљ је, свакако, педагошки. Хармонски задатак нема претензију уметничког дела и остаје на нивоу педагошког средства, али сама идеја реконструкције „стила” (који по дефиницији подразумева некаква есенцијалистички постављена својства) кроз задатак остаје проблематична; стил није нешто што извире из саме музике и музика не може рефлектовати „дух времена”, напротив. Дело је резултат деловања друштвене структуре, баш као и „стил” и оно се, на научно утемељен начин, може разумети само кроз њену призму. Постоје објективне друштвено-историјске варијабле које су утицале на композитора, трајекториј његовог живота и његово стваралаштво који се не могу пронаћи у нотном тексту. Из тог разлога је потребно проширити оквир тумачења и изаћи „из нота”.

Предлог за ревизију ових педагошких пракси видим у активном слушању музике и дискутовању о њој кроз призму социо-културалне анализе како би ученици различите естетике инкорпорирали у свој естетски капитал на здравим теоријским темељима. Поред тога, изоловано изучавање традиционалних теоријских дисциплина требало би заменити интегралном анализом дела која би у себе укључила и изучавање немусичких детерминанти констатујући да су одређене дисциплине композиционе технике, а друге историјски теоријски приступи музичкој грађи.

Проблематика дискурзивне анализе се, у овом случају, своди на термине уметности. Изван специфичних дискурзивних формација уметност, као таква, није могућа односно није могућа без интерпретације која не представља другостепени језик уметности, већ је непосредно конституише. У том смислу, осврнућемо се на опште увиде о дискурзивним системима које даје Бурдије (1999: 197):

„[...] аспект сваког од термина који је (имплицитно) одабран из јединствене тачке гледишта у посебној поставци односа остаје везан за друге аспекте преко којих ће бити супротстављен неким другим аспектима неког другог референтног тела приликом успостављања других односа. Исти термин би могао, дакле, ступити у бесконачно много односа да број начина ступања у однос са оним што он није, није ограничен на неколико основних супротности које су међусобно довољно повезане (нпр. топло : хладно, мушко : женско, исток : запад).”

Бурдије нас на овом месту суочава с природом дискурзивних система и њиховом динамиком која се остварује путем разлике, односно, дистинкције термина у односу на неки други термин. Посебно је важно истаћи да се ове „објективне” језичке структуре разликују у односу на позиције из којих се говори и самим тим, у складу са законима који владају у друштвеној структури, производе се другачија значења која се друштвеним субјектима чине

као здраворазумска. Реч је о томе да њихово значење које репродукује постојећу друштвену структуру и односе моћи остаје скривено и није доведено у питање.

Терминологија коју срећемо у пољу уметности није пуно одмакла у односу на давна времена када су метафизичке спекулације биле доминантни облици мишљења. У том смислу, унутар „језичких игара” које срећемо у уметности, препознајемо претходно описану појаву која се тиче дискурзивних система, али је битна разлика у томе што је дисеминација значења интензивирана тиме што имамо поменуте термине метафизике попут лепог, узвишеног, сублимног и заправо свих других термина које је наука о музици преузела из других наука и који са собом носе и крију значењске седimente којих говорници најчешће нису ни свесни. Овде говоримо о анализи свакодневног говора друштвених актера света уметности, њиховој употреби термина, што не значи да се не могу пронаћи и у научној литератури<sup>3</sup>. Оваква употреба језика чија структура неминовно измешта значења и не дозвољава нам да дођемо до сигурних и јасно одређених темеља у термилошкоком смислу (чак и да их нема, потребно је да постојећи термини буду смислени и разумљиви уколико претендују на некакву научност) гарантује претходно поменуту идеју есенцијализма. Она се појављује и кроз средњошколски приступ историји музике где се обрађују сингуларне појаве историје уметности без контекстуалне анализе. Тежиште би требало ставити на хуманистичке дисциплине које ће музику посматрати изван ње саме јер анализа која полази од нотне партитуре из ње не може да изађе.

Парцијалне идеологије актера у пољу уметности одређене су управо овим специфичним дискурзивним праксама иза којих се крије простор за упис ма којих значења који је загарантован есенцијалистичком традицијом. Тако сваки од актера може да има (и има) своју „верзију” (дефиниције/истине) уметности и уметничког, али их заједнички именује кога, као таквог, нису свесни, заправо окупља у једну конзистентну и аутономну заједницу која се, на крају крајева, одлично разуме. Тај заједнички именује је у наукама одавно напуштени есенцијализам.

### Ритам [и] разлика

На почетку свог развоја, праксис стварања и извођења музике није имао нотографска правила записа музике. Она, такође, нису ни била потребна зато што музика није била део уметничке продукције већ део синкретичких

<sup>3</sup> Милан Узелац и Небојша Грубор (професори Универзитета у Новом Саду и Београду) су истакнути српски филозофи и естетичари који су остали на линији системских, традиционалних филозофија и њихова дела се добрим делом ослањају на поменуте вредности. Гранични случај употребе метафизичких термина срећемо код професора за чију се делатност претпоставља да је објективна/тачна/научна.

обрета чији циљ није био естетски ужитак, већ магијска сврховитост. Индикативно је да је овде реч о праксису, звуку као таквом, чистом естетском резултату стварања и извођења који није препознат на начин на који ми то чинимо данас. Онда када се нотографија појављује, односно, када се успостављају прва правила записа тонских висина, музика и даље није имала функцију уметности. У то време, термин „уметност” који данас познајемо није постојао, те тиме није ни могао да конституише истоимено стваралачко поље. Задржаћемо став да су границе нашег језика заправо и границе нашег искуства, односно, да естетичко увек претходи естетском. Развој нотографије је утицао на појаву конкретнијег и прецизнијег записа који је, несумњиво, утицао на само стваралаштво. Ипак, без обзира на то, звук као резултат или отеловљење „уметничког” (уколико га има) увек је у домену чулног. То је, пре свега, чулни резултат, естетски утицај нашег искуства који се идентификује и разуме у односу на нашу *унуџраињу сџварносџ* (уверења и парадигме). Другим речима, ми као слушаоци најчешће нисмо у непосредном односу с нотним текстом већ са самим звуком. Педагошка пракса не би смела да занемарује овај аспект који се ослања на чињеницу да естетском слоју дела претходи теоријско знање и скуп индивидуалних „микротеорија”.

Дефиниција ритма се често ослања на вишезначне, а некада и филозофске термине који остају у оквирима спекулације. Простор–време у музици једна је од таквих категорија која је теоретичарима веома занимљива и заводљива.<sup>4</sup> Индивидуалне стваралачке и теоријске праксе ритам третирају на различите начине, те негде он постаје важна категорија, а негде само споредни елемент. Музички запис успоставља правила или заједнички језик комуникације, па би партитуру требало схватити као упутство извођачу, а не као извор уметничког дела или увид у његову суштину. Метрика и метрички поредак стриктно је иманентан запису и производи „лебдећу” категорију ритма. Оно што је за нас надаље важно јесте да уочимо како сам ритам постаје део аналитичког процеса. Међутим, било да је реч о промишљеној музици интегралног серијализма код Штокхаузена (Karlheinz Stockhausen) и Булеза (Pierre Boulez) или да је реч о Берговој (Alban Berg), Шенберговој (Arnold Schoenberg), Шопеновој (Frederic Chopin) или Моцартовој (Wolfgang Amadeus Mozart) музици, ритам као некакву општу категорију дела препознајемо управо према разлици у односу на друге ритмове. Другим речима, систем дистинкција попут оних које срећемо у језику (што не значи да је музика језик нити се тиме овде бавимо), проналазимо и у овој слободној и општој категорији или одређењу ритма. Осврнућемо се на нешто општији приступ укусу као естетском суду код Бурдијеа (1988: 109):

„Кад је укус у питању, свако опредељивање је – више него у било којој другој области – негација. Код већине судова о укусу истина се састоји

<sup>4</sup> Vidi: Popović, B. (1998). *Muzička forma ili smisao u muzici*. Beograd: Clio.

у одбацивању које прати такве судове, то јест у субјективном и објективном односу према сваком другом укусу, дакле према укусу осталих.”

Суд укуса је, као што видимо, заснован на разлици. Међутим, та разлика у смислу ритма постоји на чисто естетском плану, односно, на нивоу чулне рецепције музике. Кроз призму изреченог о естетском суду заснованом на дистинкцији, видимо да ритам (посебно „нетрадиционалан приступ ритму”) не можемо означити као одређујућ у тумачењу музике, већ да је и сам производ надструктуре. Иако га разумевамо као „иманентно својство” музике (пре у смислу функционалности записа него платоновски), он остаје децентриран тиме што је у тесној вези с другим ритмовима/естетикама што значи контекстом, тумачењима и интерпретацијама, а да не мора да постоји на начин на који смо навикли да примећујемо јасно у експерименталној музици, музици звучних боја и често у спектрализму. Стална ревизија и расправа о појму *ритма* нам указује на природу појма.

Позиција коју заступам блиска је начину на који етномузикологија посматра феномене у култури. Одличну упоредну карактеризацију ње и музикологије даје проф. др Мишко Шуваковић (2006: 254–255):

„Нова етномузикологија се конституише као хетерогена и хибридна студијска платформа тј. индексна мапа дискурзивних модела о посебним упоредивим или неупоредивим микро-друштвеним заступањима и предочавањима музиком. Да би се једна таква етномузикологија ресемантизовала и ре-дефинисала треба поћи од споменуте тезе да је музикологија општа наука о музици као уметности у западном смислу, а да је етномузикологија општа наука о музичким културама или културама које се *конституишу*, *идентификују* и *заступају* посредством музике. Ако се ова претпоставка прихвата тада се музикологија и етномузикологија предочавају као конкурентске упоредне науке или теорије које могу проучавати исти „објект”, али да се то изучавање спроводи са карактеристично другачијих становишта, са становишта *студија уметности* и становишта *студија културе*.”

### Закључак

Анализа коју смо спровели имала је циљ да представи логику уметничког поља производње које формира своје дискурзивне оквире те поље које, као и свако друго, тежи да се репродукује (непромењено). Мистификације које постоје у култури резултат су рада уметничког поља и проблем ритма је, чини се, био добар модел помоћу кога можемо да идентификујемо и опишемо и друге појаве које иза себе крију исту логику. Разлог због кога до ритма долазимо тек на крају анализе крије се у структуралном поретку стварности којом се бавимо. За разлику од музичке теорије која креће од



„музике”, феномене музичке уметности је важно посматрати пре свега „изван” њих самих и разумети логику која измиче критикованим дисциплинама, а која битно одређује природу музичких дела и пракси, њихову видљивост и перцепцију. Ритам је, као резултат рада уметничког поља, на самом крају структуралног поретка, не на почетку. Овим нешто чвршћим оквирима тумачења структуре нисмо сметнули с ума да је она, нормативно, арбитрарна и слободна; језичка структура то јесте, те није тако крута као друштвена, али управо ту лежи замка коју смо препознали – неке структуре су, ипак, чвршће и стабилније од других. То није резултат потребе да се буде „научан”, већ да се укаже на другачије динамике отворених и нешто затворенијих система.

## Литература

Бурдије, Пјер (1999). *Нацрт за једну теорију праксе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Бурдије, Пјер (2003). *Правила уметности*. Нови Сад: Светови.

Роровић, Berislav (1998). *Muzička forma ili smisao u umetnosti*. Београд: Clío.

Ханслик, Едуард (1977). *О музички лијејом*. Београд: БИГЗ.

Шуваковић, Мишко (2006). *Дискурзивна анализа: Престуји и/или њрестуји „дискурзивне анализе” филозофији, њоејици, естјејици теорији и студијама уметности у култури*. Београд: Универзитет уметности у Београду.

## RHYTHM (AND) A DIFFERENCE: RELOCATING A HORIZON

Problem of rhythm can be observed from several different perspectives (sociology of culture, philosophy, theory of music). We owe this possibility to the fact that for some thinkers, rhythm, even today and like music, is viewed as essentialistic, or as an element of the musical flow that is “in-itself” and “self-determining”, and not as a parameter whose meaning is constructed, determined by context, socio-cultural determinantes and distinction. The result of this approach is noticed at higher levels of ideological organization and politics within artistic or musical practices whose projection has multiple consequences. The aim of the research is to use the example of rhythm as a seemingly uninteresting and autonomous category of analysis and perception, to provide an insight into the complex systems of determining, philosophical, contextualizing, sociological (and other) construction and understanding of music, both in the domain of academic theoretical practices and between musicians or those who are not, reproducing, at the same time, the unquestionable views of a systemic and system-necessary ideology on which certain views are based.

**Keywords:** contemporary theory, problem of context, music theory, ideology, education

## Ђорђе Степановић

Студент ДАС, Факултет музичке уметности,  
Универзитет уметности у Београду, Србија  
musictheory1994@gmail.com

# Ритмичка организација музичког дискурса са становишта Ојлерове недовршене теорије

## Сажетак

Полазну тачку у овом раду представљају феномени ритма и метра у музици. С обзиром на чињеницу да је ритам један од основних елемената музичког дискурса, као теоретска база су послужиле, релативно слабо познате, музичко-теоријске формулације о ритму математичара Леонарда Ојлера из 18. века. Из Ојлерових написа се открива да је својом теоријом консонанце намеравао да објасни и интеракцију ритмова у музици, те је предложио да се изнесене формулације могу применити и на ритмичка трајања. У овом раду је укратко представљена његова теорија ритма, која је остала недовршена. Упркос томе што је поменута теорија настала још у 18. веку, овде је циљ испитати њену аналитичку примену и на музику каснијег времена (19. века првенствено). Такође, испитана је могућност комбиновања ове теорије ритма са теоријом метра Харалда Кребса из 20. века. Разматрање музичког дискурса са овог становишта, доприноси бољем разумевању његове ритмичке и метричке организације, као и могућност примене Ојлерове и Кребсове теорије, и проширивања њиховог деловања у аналитичкој пракси.

**Кључне речи:** ритам, Леонард Ојлер, ритмичке консонанце, метар, Харалд Кребс

## Увод

Ритам, као свеприсутни феномен у природи и људском окружењу, подстиче на непрестана истраживања из различитих аспеката и научних дисциплина, чиме се постижу потпунија сазнања о његовим начинима манифестовања и организације. Чини се да од свих уметности, музика има најодређенију форму ритмичког аспекта, у смислу његовог јасног и детаљног записа, као и могућности извођења.<sup>1</sup> Са том претпоставком, у првом делу рада, размотрен је став о схватању ритма као базичног елемента музике. Поред тога, постављена је јасна дистинкција између модалитета пулса, метра и ритма, који често функционишу заједно. Други део рада садржи скициране музичко-теоријске формулације о звуку и ритму математичара Леонарда Ојлера (Leonhard Euler, 1707–1783), које представљају базу за анализу

<sup>1</sup> Ова претпоставка не обухвата авангардна струјања у музици 20. века, попут неконтролисане алеаторике, индетерминисаности и сличног.

ритма у музичком дискурсу. Такође, ту је и сажет приказ основних елемената теорије метра Харалда Кребса (Harald Krebs, 1955), која је послужила као допуна Ојлеровој недовршеној теорији ритма. У последњем, трећем делу је сагледана ритмичка и метричка организација одабраних прелида из 19. века, а из перспективе претходно поменутих теорија. На тај начин се постиже комплетнији увид у метро-ритмичку организацију датих композиција.

### Темпорална организација музике

„Све тече” – Хераклиј  
(„Τάπαντα ρεῖ” – Ἡράκλειτος<sup>2</sup>)

Ритам представља понављање одређених покрета и/или појава и има могућност да структурира време, дајући му видљиву „форму” (Tacha, 1978: 196). Консеквентно, време се тумачи као стални именилац те дате форме. „Темпоралност, као таква, у својој конотацији регуларне сукцесије, је основни принцип ритма” (Squire, 1901: 541). Феномен ритма је присутан у свим уметностима: поезији, музици, плесу, сликарству, вајарству, као и архитектури. Књижевни критичар Морис Крол (Morris W. Croll) истиче да је „жеља за ритмом у човеку врло снажна, јер је примарна, инстинктивна и физичка” (Croll, 1923: 391). Стога не чуди што је ритам и ритмичка организација инхерентно својство било које од наведених уметности, јер се преноси са њеног ствараоца на само уметничко дело. Ритам се на неки начин отеловљује у уметности.

Наведени епитаф „Све тече”, античког филозофа Хераклита, усмерава на разумевање ритма као највишег и најаутономнијег израза временске категорије. При томе, позната је чињеница да је музика темпорална уметност, јер је „најважнији и обједињујући принцип музике време, без којег не може бити ни музике” (Bolton, 1894: 166). У том смислу, музика своју есенцијалну основу проналази у ритму. Феномен ритма заузима време и може се представити само одређеном врстом покрета, који је регулисан бројевима (Williams, 1911: 24–25). Таква организација ритма посматрана кроз призму бројчаних односа је разматрана од стране Леонарда Ојлера, чија теорија је послужила као основа у овом раду.

Приликом разумевања темпоралне организације музике, мора се направити јасна дистинкција између три базична модалитета: пулса, метра и ритма. Иако се они углавном међусобно прожимају и преклапају, ипак могу да егзистирају самостално, независно један од другог. Према схватању тео-

<sup>2</sup> Athena Tacha, Rhythm as Form, *Landscape Architecture Magazine*, 1978, 68(3), 196.

ретичара Купера и Мејера (Grosvenor Cooper and Leonard Meyer) „пулс је један у низу редовно понављајућих, тачно еквивалентних подражаја, и означава једнаке јединице у временском континууму” (Cooper and Meyer, 1960: 3). Мада је осећај пулса потребан да би се појавио утисак метра, и мада је он присутан у опажању ритма, пулс заиста може постојати сам, а да не ствара ни метар, ни ритам. Међутим, пулс је важан за перцепцију музике, нарочито у том смислу што подстиче ритмичко и метричко искуство.

Метар представља „мерење броја пулсева између мање или више редовно понављајућих акцената” (Cooper and Meyer, 1960: 4). Поменути аутори сматрају да је неопходно постојање разликовања (не)наглашености пулсева у метричком контексту, и у том смислу они „јаким” означавају наглашене, а „слабим” ненаглашене пулсева. Иако с једне стране, тешко да метар може постојати без присуства фундаменталног пулса како би се успоставио (метрички) континуум, са друге стране могуће је постојање аспекта метра, без одређеног и прецизно дефинисаног ритмичког аспекта (Cooper and Meyer, 1960: 4). С тим у вези, неопходно је да „постоји осећање основне добе, да би се осећање метра појавило, али тај пулс добе се не мора стварно чути, већ га слушалац може имати у свом уму” (Meyer, 1986: 145). Као једна од основних карактеристика метра истиче се његова правилност у пројекцији, чиме се гради „чврста” метричка структура. Међутим, без обзира што метар настоји да буде правилан у свом појављивању, одређена одступања и неправилности се могу појавити у музичком току дела. Управо нека од таквих метричких одступања представљена су и размотрена посредством теорије Харалда Кребса, у последњем, аналитичком делу рада.

Као трећи, једнако битан, модалитет темпоралне организације музике, поменути теоретичари издвајају ритам. У музичком дискурсу, аспект ритма укључује „груписање једне или више ненаглашених доба у односу према наглашеној” (Cooper and Meyer, 1960: 6). Дакле, у основи музике је ритам, представљен као правилно акцензован напредак у времену, чинећи унутрашњу снагу и окосницу музике (Carus, 1895: 403–404). Купер и Мејер праве диференцијацију између два начина на које је ритам самоодржив и аутономан у односу на аспект метра. Као први начин истичу слободно постојање ритма, а без нужног присуства регуларне метричке структуре. Други, консеквентан начин проистиче из претходног, којим се указује да је аспект ритма аутономан од метра зато што ритмичке групе, које поменути теоретичари преузимају из традиције грчке прозодије (јамб, трохеј, анапест, дактил, амфибрах), могу бити комбиноване и вариране независно од присутног метра (Cooper and Meyer, 1960: 6). Међутим, „иако ритам може варирати независно од метра, то не значи да на ритам не утиче метричка организација, и обрнуто, да тај метар у важном аспекту не зависи од ритма” (Cooper and Meyer, 1960: 6). У том смислу, они представљају концептуално различите, али често међусобно зависне структуре музичког дискурса.

У наредним поглављима је размотрено на који начин се дефинисани модалитети ритма и метра, према Куперовом и Мејеровом теоријском становишту, тумаче посредством Ојлерове теорије ритма, односно Кребсове теорије метра. Испитан је ритмички и метрички однос, као и степен њихове усаглашености.

### Недовршена теорија Леонарда Ојлера и теорија метра Харалда Кребса

Постоји схватање да је музика „међу свим уметностима оно што је аритметика међу наукама: као што је аритметика међу свим наукама најчистија формална наука, тако је музика међу свим уметностима најапстрактнија уметност. Музика се састоји од нумеричких односа, те тако не постоји музика која се не може изразити бројевима” (Cagus, 1895: 402). У том смеру повезивања нумеричких односа са музиком су се кретала и истраживања швајцарског математичара, научника и филозофа Леонарда Ојлера. Његов трактат који је значајан за поље музичке теорије је *Покушај нове теорије музике (Tentamen novae theoriae musicae)* из 1739. године, у којем је представио своју теорију консонанце. Међутим, испоставило се да је ова теорија „садржала превише математике за музичаре, и превише музике за математичаре” (Fuß, 1786: 30, у: Grant, 2013: 245), према мишљењу Ојлеровог помоћника и теоретичара Фуса (Nicolaus Fuß), због чега није заживела у музици, у времену свог настанка. Значајно за контекст овог рада јесте то да је сам Ојлер увидео да формулације које је поставио и извео за консонанце, могу бити примењене и на трајање, односно ритмичке односе у музици. Као циљ ове теорије се издваја одређивање „степенa сагласности” (*gradus suavitatis*) консонанци, како вертикалних (хармонских) тако и хоризонталних (мелодијских), у оквиру мањих или већих музичких целина. Важан аспект који је истакао музички теоретичар Грант (Roger Mathew Grant) је тај да су „аналитичке примене овог [теоријског] модела изненађујуће и сежу изван музике 18. века” (Grant, 2013: 246), односно изван временског периода у којем је формирана сама теорија. Управо ова Грантова тврдња усмерила је нашу аналитичку преференцију ка одабиру музичких дела из епохе романтизма.

Фундаментално за концепт поменуте Ојлерове теорије је математичко израчунавање односа између консонанци и/или трајања, а „све односе између тонских висина [и ритмичких вредности] он је замислио као односе између целих бројева” (Grant, 2013: 247). У свим тим односима Ојлеров принцип је био да наводи од мањег броја ка већем броју редом у низу (на пример: 1:2:4:8), и сматрао је више сагласним и консонантним оне односе који су били једноставнији. Грант је издвојио *ексцоненџ* консонанце или

трајања као важан елемент Ојлерове теорије, а поменути „експонент представља најмањи заједнички садржалац било којег скупа бројева”<sup>3</sup> (Euler, 1739: 58–59, у: Grant, 2013: 247). Основна математичка формула путем које се израчунава степен сагласности за одређени однос је следећа:  $\sum_{i=1}^n p_i - n + 1$ . У овој формули  $\sum_{i=1}^n p_i$  представља збир елемената у скупу фактора ( $p_1, p_2, \dots, p_n$ ), док  $n$  представља број тих различитих елемената (Grant, 2013: 248). Затим, како би извршио рангирање степена сагласности, које означава римским бројевима, Ојлер се позива на најмање примарне факторе експонената. Из овога се може увидети да „што су примарни фактори већи, то је већи и степен сагласности, а однос је мање консонантан” (Grant, 2013: 248). Како би унапред потпомогао проналажење одређених односа, Ојлер је саставио корисну табелу од једноставнијих до комплекснијих консонанци, према степену сагласности од I до XII (Прилог 1). Односи за консонанце могу бити подједнако добро примењени и на трајања нота, а унутар неког одређеног скупа односа дужа ритмичка трајања се исказују мањим бројевима и обрнуто, краћа ритмичка трајања су представљена већим бројевима. Међутим, једну важну чињеницу коју треба имати на уму, а коју поменути теоретичар Грант истиче као „недостатак” разматраних формулација је та што се „Ојлерова теорија, примењена на трајање, односи на ритам и понављање, а не на метар. Ојлерова спремност да узме у обзир било коју врсту истовремене периодичности спречава његову теорију да функционише као теорија метра, како се тај појам обично разуме” (Grant, 2013: 251).

Због поменутог разлога неприменљивости Ојлерове теорије на метрички аспект, као допуна његовој теорији ритма, размотрена је и теорија метра Харалда Кребса из 20. века, која је заснована на Шумановом (Robert Schumann) стваралачком опусу. У својим теоријским написима Кребс се примарно бави питањима метричке дисонанце, које су широко присутне у Шумановим композицијама. Међутим, да би дефинисао појам метричке дисонанце, он се најпре осврће на питање метра у музици. Према његовом тумачењу метар садржи одређени број слојева покрета (layers of motion) и представља „унију свих [тих] слојева покрета (то јест серију редовно понављајућих пулсева), активних унутар њега”<sup>4</sup> (Krebs, 1999: 23). Надаље, у

<sup>3</sup> Како би појаснио принцип Ојлерове теорије, Грант најпре разјашњава редукцију унутар скупа бројева, где након извршене редукције ти бројеви не треба да имају заједничке факторе, тако да експонент (најмањи заједнички садржалац) буде једнак производу тих бројева. Затим, наводећи Ојлеров однос за интервал чисте квинте 6:8, објашњава да када се изврши правилна редукција на однос 3:4, добија се експонент 12 (то јест производ два броја: 3 и 4) (Grant, 2013: 247–248).

<sup>4</sup> Кребс наводи да су се релативно слична тумачења метра појавија још у 19. веку од стране значајних теоретичара попут Фетиса (François-Joseph Fétis), Хауптмана (Moritz Hauptmann) и Римана (Hugo Riemann), а да су затим таква тумачења

оквиру тих метричких слојева унутар музичког дела, врши дистинкцију између три различите врсте: слој пулса, микропулсеви и интерпретативни слојеви. За потребе овог рада, ми ћемо се осврнути само на Кребсово тумачење последње врсте, односно интерпретативних слојева. Сталан број откуцаја слоја пулса је у основи сваког интерпретативног слоја и стога сваки тај интерпретативни слој Кребс означава целим бројем, како би указао на константну количину откуцаја. Такав цео број Кребс назива *кардиналношћу* слоја, што означава број одређених елемената у скупу или груписању, као његово обележје. Сваки интерпретативни слој који садржи кардиналност *n* је именован као *n-слој* (Krebs, 1999: 23). У музичком току дела, нарочито тоналне музике коју овај аутор поставља у средиште својих теоријских разматрања, често може бити присутно неколико активних интерпретативних слојева, који могу бити усаглашени или не морају. Другим речима, присутни слојеви могу „међусобно да делују на један од два начина: они се поравнавају или не” (Krebs, 1999: 29). Управо у овом смислу (не)поравнавања интерпретативних слојева метра долази до појава које Кребс означава као „метричка консонанца” и „метричка дисонанца”. Дакле, уколико су два интерпретативна слоја или више њих међу собом усаглашени, поравнани и пулсеви им звуче заједно, то представља метричку консонанцу, а уколико се ти слојеви размимоилазе и нису у поравнатој односу, у тим случајевима настаје метричка дисонанца (Krebs, 1999: 29). Пошто се овај аутор примарно фокусирао на питање метричке дисонанце, у даљем свом истраживању он разматра специфичне врсте таквих метричких дисонанци.<sup>5</sup> У наредном, аналитичком сегменту овог рада су, између осталог, представљене само неке метричке дисонанце, које су пропраћене примерима и објашњене дефиницијама са Кребсовог теоријског становишта.

Увидом у Ојлерову недовршену теорију ритма може се стећи слика о базичним принципима њеног функционисања и начину процене степена сагласности за одређено музичко дело. Такође, представљањем базичних елемената Кребсове теорије метра, ствара се основа за даље аналитичке експликације. Комбинацијом ове две теорије даје се потпунији приступ и увид у ритмичку и метричку организацију одабраних композиција за клавир.

---

наставили да развијају и неки теоретичари из 20. века као што су Фред Лердал и Реј Џекендоф (Fred Lerdahl and Ray Jackendoff), Маури Јестон (Maury Yeston), Ричард Кон (Richard Cohn), Џон Роедер (John Roeder), као и сам аутор ове студије (Krebs, 1999: 22).

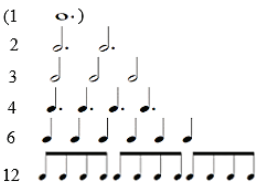

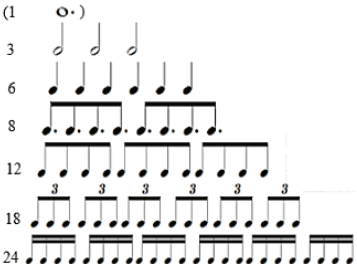
<sup>5</sup> Питањем сукобљених, дисонантних метричких одломака у савременој музичкој теорији су се поред Кребса, у мањој или већој мери бавили и теоретичари попут Валејса Берија (Wallace Berry), Лердала и Џекендофа, Карла Шахтера (Carl Schacter), Јоела Лестера (Joel Lester), Маури Јестона и Карла Хлавицке (Karl Hlawicka).

## Ритмичка и метричка организација прелида

Према схватању раније поменутих аутора (Тача, Сквјар, Болтон, Вилијамс, Карус), ритам се тумачи као фундаментални елемент темпоралне организације музичког дискурса. Тај временски аспект музике је испитан посредством Ојлерове теорије односа, примењене на ритмичка трајања у датим делима.

Као аналитички узорци послужили су прелиди из стваралачког опуса Фредерика Шопена (Frédéric Chopin) и Александра Скрјабина (Александр Николаевич Скрябин). У Скрјабиновом *Прелиду* оп. 11 бр. 22 у ге-молу присутне су ритмичке вредности које варирају од половине са тачком, половине, четвртине са тачком, четвртине до осмине ноте, у одабраној врсти такта 3/4. Оне су исказане скупом целих бројева који су у односу 2:3:4:6:12, где 2 представља најдуже трајање (половину са тачком), а 12 најкраће трајање (осмину ноте). Узимајући све вредности из скупа у обзир, добија се да је најмањи заједнички садржалац 12. Свођењем експонента 12 на најмање примарне факторе, проистиче низ елемената 2, 2, 3. Затим, како би се израчунао степен сагласности прво се сабирају ови елементи (7), онда се одузме њихов број (3) и на крају дода 1, из чега следи једначина  $7-3+1=5$ . Степен сагласности је V (Пример 1). Овакав релативно висок степен ритмичке сагласности, посредством спорог темпа (*Lento*), доприноси јасном истицању звучних боја Скрјабиновог специфичног, позноромантичарског хармонског језика. Ипак, постављање ознаке *rubato* на почетку, којом се усмерава на „слободније третирање метричког пулса уз дискретно продужавање и скраћивање нотних вредности у циљу оживљавања ритмичког израза” (Јовановић, 2016: 22), указује на композиториву тежњу ка ритмичкој флексибилности и импровизиционој експресивности *Прелида*, без обзира на релативно висок степен ритмичке консонанце.

### Пример 1. Хијерархија ритмичких вредности у одабраним прелидима

<p>А. Скрјабин, <i>Прелид</i> оп. 11 бр. 22, (3/4)</p>  <p>Однос: 2:3:4:6:12 Експонент: 12 Степен сагласности: V</p>	<p>Ф. Шопен, <i>Прелид</i> оп. 28 бр. 5 (3/8)</p>  <p>Однос: 1:2 Експонент: 2 Степен сагласности: II</p>	<p>А. Скрјабин, <i>Прелид</i> оп. 17 бр. 2 (2/4)</p>  <p>Однос: 3:6:8:(9):12:(16):18:24 Експонент: 144 Степен сагласности: IX</p>
---	---	---



Иако је степен сагласности прилично висок јер су ритмичке вредности у правилном односу, то не негира присуство метричког раслојавања у музичком току овог *Прелида*. У почетним тактовима се запажа оно што Кребс назива „групна дисонанца“<sup>6</sup> (grouping dissonance), а дефинише је као „удруживање најмање два интерпретативна слоја, чије су кардиналности различите и нису садржаоци једни других” (Krebs, 1999: 31). То значи да напоре могу да теку два (или више) интерпретативна слоја са неуједначеним кардиналним бројевима, а да при томе целокупна метричка структура не буде нарушена. У првом двотакту деонице десне руке присутна је правилна метричка организација, која се уклапа у дату врсту такта 3/4, те тако овај интерпретативни слој у дисканту има кардиналност 6, због чега је означен као 6-слој (1=осмина ноте). Међутим, оно што ствара метричку дисонанцу јесте деоница леве руке, у којој се излаже главна мелодијска линија. Овај интерпретативни слој у линији баса садржи кардиналност 4 (именован као 4-слој; 1=осмина ноте), јер су ритмичке вредности организоване у оквиру половина нота, а томе додатно доприноси динамички нагласак на последњој од њих (Пример 2). Скоро идентична ситуација се понавља и у наредном двотакту (такт 3–4). Присутна дисонанца добија ознаку Г6/4, при чему је већа кардиналност наведена прва. Зашто се ово тумачи као групна дисонанца? Зато што истовремено теку два метричка слоја, у дисканту и басу (6-слој и 4-слој) различитих кардиналности, али се они укрштају и поклапају на свака два такта (заокружено у примеру 2).

Пример 2. Групна метричка дисонанца у *Прелиду* оп. 11, бр. 22 (такт 1–4)

Оваква поклапања се дешавају из разлога што „групна дисонанца увек укључује неко усклађивање удара, поравнавање након низа пулсева који су генерално одређени производом кардиналности интерпретативних слојева” (Krebs, 1999: 31). Тако, најпре множењем вредности два интерпретативна слоја (6 и 4) добија се вредност 24, а затим њеним дељењем са 2 (јер је зајед-

<sup>6</sup> Овај појам „групне дисонанце” је аутор прихватио од теоретичара Петра Каминског (Peter Kaminsky) да означи тип дисонанце настале удруживањем неједнаких слојева пулса и као ознаку користи слово „Г” (grouping). У својим ранијим написима је Кребс ову врсту дисонанце означавао као „тип А” (Krebs, 1999: 31).

нички фактор за бројеве 6 и 4 – 2), добија се производ 12. То значи да ће се на свакој дванаестој осмини јавити поравнање, јер је у контексту овог *Прелида* осмина узета као референтна пулсна вредност, што и јесте случај у приложеном примеру (Пример 2).

Поред тога, интерпретативни 4-слој у басу доприноси ламентозном карактеру *Прелида*, поступним претежно хроматизованим мелодијским покретом наниже у оквиру интервала мале сексте ге-ха (такт 1–4)<sup>7</sup>, формирајући реторичку фигуру *passus duriusculus*. Слична ситуација се одвија и у тактовима 9–12, с тим што је извршена транспозиција из основног ге-мола у де-мол, па се поменути *passus duriusculus* креће од тона де до тона фис наниже. У том смислу, ова реторичка фигура туге је наглашена присуством метричке дисонанце, нарочито ако се узме у обзир да ламентозни карактер доминира целокупним музичким током. Таквом карактеру додатно доприноси одабир искључиво молског тонског рода (ге – це – ге – де – ге) у комаду. Ритмичко-метричка конфигурација овог *Прелида* је ефикасно усмерена ка истицању хармонских боја и основног, ламентозног патоса композиције, а такође и колористичких и експресивних потенцијала самог клавира.

У музичком току Шопеновог *Прелида* оп. 28 бр. 5 у Де-дуру присутна су само ритмичка трајања осмине и шеснаестине ноте, у оквиру врсте такта 3/8. Тако су ове две ритмичке вредности постављене у однос 1:2, а њихов експонент је 2 (1×2). Употребом Ојлерове формуле за израчунавање степена сагласности произлази једначина  $3-2+1=2$ , те се тако добија категорија II степена (видети слику 1). То значи да је овај *Прелид* скоро на највишем степену сагласности, то јест изузетно ритмички консонантан, према Ојлеровом схватању.<sup>8</sup> Иако комад потиче из епохе романтизма, оваквом ритмичком консонанцом, односно одабиром само две ритмичке вредности кратког трајања (шеснаестине и осмине) и брзог темпа (*molto allegro*), као да се врши референца на Бахове (Johann Sebastian Bach) барокне прелудијуме за чембало, међу којима одређени примери имају сличну моторичну фактурну слику као Шопенова композиција. Тој референци још додатно доприноси паратекстуална релација појмова Прелид – Прелудијум, у смислу етимолошке сличности ова два термина. Такође, овакав моторични покрет суделује у екстензији реченичних структура унутар саме формалне организације комада.

<sup>7</sup> У овом случају се тон ха у ге-молу најпре јавља као ванакордски тон на крају 4. такта, а затим као акордски тон у це-молу на почетку 5. такта, јер је у 4. такту извршена модулација из основног ге-мола у субдоминантни це-мол. Иста ситуација је и са тоном фис у 12. такту, где се врши повратак из де-мола у ге-мол.

<sup>8</sup> Треба напоменути да Ојлер задржава степен сагласности I за унисоно звукове, односно идентичне ритмичке вредности, што значи да је тај однос 1:1. Тако према његовом схватању само интервал октаве (1:2) припада II степену сагласности (Grant, 2013: 248).

Ипак, из перспективе метричког уређења остварује се изузетно амбивалентна ситуација. На почетку комада (такт 1–4) је присутна „измештена дисонанца”<sup>9</sup> коју Кребс тумачи као „удруживање слојева једнаке кардиналности на непоравнан начин; то јест, дисонанца ове врсте не зависи од удруживања неконгруентних слојева, већ само различитог позиционирања конгруентних слојева” (Krebs, 1999: 33). Према томе, могуће је присуство два или више интерпретативна слоја са истим кардиналним бројевима, али они нису поравнани и због тога неће долазити до укрштања и поклапања између њих, као што је то био случај код групне дисонанце. У Шопеновој композицији се измештена дисонанца састоји од чак три интерпретативна слоја исте кардиналности, сва три означена као 4-слој (1=шеснаестина ноте). Пошто је *Прелид* ритмички сведен, у том случају мелодијска компонента има примат и у сваком интерпретативном слоју образује групе у вредности од по 4 шеснаестине ноте, које се понављају кроз четворотакт.<sup>10</sup> Најпре наступа први 4-слој у дисканту деонице десне руке (означен бројем 4 изнад система), који на одређеним местима има мелодијске варијације, али оне не ремете његов прогрес у музичком времену. Затим, након осминске паузе, излаже се други 4-слој у басу (означен бројем 4 испод система), у деоници леве руке (група тонова: ге – а – ге – е). Последњи се формира трећи 4-слој, једну шеснаестину након другог слоја, у средњем, унутрашњем гласу десне руке са осминским покретом секунде наниже (означен бројем 4 између два система). Сваки почетак ове групе од две осмине је потцртан акцентом, како би овај унутрашњи слој био јасно истакнут у односу на два спољашња гласа, односно слоја (Пример 3).

Пример 3. Измештена метричка дисонанца у *Прелиду* оп. 28, бр. 5 (такт 1–4)

**Molto allegro**

D: D7 4 4 4 4 (x) T

<sup>9</sup> Овај појам „измештене дисонанце” Кребс такође преузима од Петра Каминског, иако је у својим ранијим текстовима њу именовао као „тип Б”. За ознаку ове врсте дисонанце употребљава слово „Д” (displacement) (Krebs, 1999: 33).

<sup>10</sup> Битно је нагласити да приликом опажања и формирања интерпретативних слојева метра, у обзир се не узимају само ритмичке промене (иако оне јесу најважније), већ и промене у мелодијском и/или хармонском домену, динамички нагласци, промене регистра и слично (Krebs, 1999: 25–26).

Ова три интерпретативна слоја (дискант, бас и средњи глас) ни у једном тренутку се не укрштају или поклапају њихови почечи, иако теку напоредо. Шопен је очигледно желео да се „поигра” са полиметријом и постигне динамизам, са циљем да ублажи ритмичку и хармонску монотоност, јер су почетна четири такта базирана на функцији доминантног септакорда у Де-дуру. Иста ситуација се понавља и од 17. до 20. такта. У сегментима музичког тока између ових четворотака (тактови 5–16, 21–32), долази до прекида измештене метричке дисонанце и успоставља се консонанца, а примарну улогу преузима хармонија (поред мелодије), у којој се постиже даља хармонска прогресија, као и модулације у блиске тоналитете (е-мол, ха-мол, а-мол). Пред крај композиције (такт 33–36), као својеврсно заокружење, поново се успоставља измештена дисонанца, при чему су овог пута два интерпретативна 4-слоја дисканта и баса усаглашена (шеснаестински покрет у деоницама леве и десне руке), а средњи, унутрашњи глас десне руке у осминама нота постиже интерпретативни 4-слој, који реализује метричку дисонантност са остала два слоја. Присуство метричког раслојавања на три интерпретативна слоја, у одређеним сегментима музичког тока, формира фактуру налик на вишегласје, чиме се поново алудира на барокни стил инструменталне полифоније. Шопен на изузетан начин гради балансиран драматуршки ток ове композиције, спроводећи алтернацију између метричке дисонанце са хармонским стазисом и (квази)вишегласјем, и метричке консонанце подржане хармонским развојем и редукцијом гласова. Тако постиже полетан и живахан, а опет прозачан карактер комада. Овај *Прелиг* бр. 5 је одличан пример како ритмички и метрички модалитети могу да егзистирају независно један од другог. И док је у погледу употребљених ритмичких вредности изразито консонантан и на високом степену сагласности, у одређеним сегментима музичког тока постиже значајно метричко раслојавање и дисонантан ефекат.

У Скрјабиновом *Прелигу* оп. 17 бр. 2 у Ес-дуру присутна је велика категорија степена сагласности по питању ритмичких вредности. Узимајући у обзир сва трајања од најдуже половине ноте до најкраће шеснаестине ноте, додељује се однос 3:6:8:(9):12:(16):18:24. У овом скупу целих бројева, који означава међусобни однос ритмичких трајања датог *Прелига*, могуће је запазити да су бројеви 9 и 16 постављени у заграде. То је из разлога што ритмичке вредности које би означавали ови бројеви реално не постоје у музичком току, али како би се добио валидан експонент и израчунао правилан степен сагласности, они морају да буду присутни у скупу, као што је сам Ојлер поставио у табели. Није могуће уклонити их из скупа бројева, јер би израчунавање било погрешно и резултирало би мањим степеном сагласности. За све дате бројеве из скупа, најмањи заједнички садржалац, то јест експонент је 144. Свођењем добијеног експонента 144 на најмање примарне факторе, постиже се низ елемената 2, 2, 2, 2, 3, 3 (математички:

$2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 3 \times 3 = 144$ ). Пратећи Ојлерову формулу следи једначина  $14 - 6 + 1 = 9$ , што значи да *Прелид* припада категорији IX степена сагласности (видети пример 1). Овако низак ниво степена сагласности ритмичких трајања је усклађен са дисонантном метричком организацијом, која је размотрена на даље.

Скрјабин у *Прелиду* оп. 17 бр. 2 „експериментирше” са метром, те тако у музичком току целе композиције одржава метричку дисонанцу. Иако комад почиње претактом са две осмине у деоници леве руке, што се регуларно уклапа у постављени такт 2/4, ипак већ у првом такту постаје јасна ситуација да овај слој садржи кардиналност 3, означен као антимерички 3-слој (1=осмина ноте). Наспрам њега се поставља опозитни, метрички 2-слој (1=осмина ноте) у мелодијском покрету деонице десне руке, који се уклапа у дату врсту такта (Пример 4).

Пример 4. Сложена метричка дисонанца у *Прелиду* оп. 17, бр. 2 (такт 1–4)

У први мах се ово чини као групна дисонанца са односом кардиналности 2 наспрам 3 на једној доби, односно 4 наспрам 6 у оквиру целог такта, што донекле и јесте тачно. Међутим, посматрајући комад ретроспективно, јасно се уочава да је интерпретативни 3-слој измештен у претакт, којим и започиње музички ток, па тако ни у једном тренутку почеци резултирајућих група 2-слоја у дисканту и 3-слоја у басу се не поклапају. Штавише, почетак сваке групе интерпретативног 2-слоја пада на последњу осмину у групи 3-слоја. Тиме се стиче утисак да, поред тога што је формирана групна дисонанца ( $G/3/2$ ), она је истовремено и измештена, а као резултат ове ситуације произлази сложена метричка дисонанца. Према Кребсовом тумачењу управо „најупечатљивије сложене дисонанце су оне које садрже и групне и измештене дисонанце” (Krebs, 1999: 60). У музичком току овог *Прелида* композитор на изузетан начин симултано поставља хоризонталну, односно измештену дисонанцу и вертикалну, односно групну дисонанцу, чиме постиже снажан ефекат метричког раслојавања комада.

Док је у првом анализираном Скрјабиновом *Прелиду* оп. 11 бр. 22 метро-ритмичка конфигурација знатно „униформисаније” постављена, у дру-

гом *Прелигу* оп. 17 бр. 2 је доста флексибилније третирана. Овде се у први план истиче слободан третман деоница дисканта и баса, као два потпуно одвојена, али донекле међусобно зависна слоја. С једне стране, интерпретативни 2-слој дисканта одликује претежно акордска фактура у којој највиши тонови формирају мелодијски покрет, док са друге стране, интерпретативни 3-слој баса садржи линеарно, хоризонтално кретање у октавама. За овај слој баса је специфичан покрет у триолама, путем којих се остварује немир и необузданост у музичком току. Немиран карактер *Прелига* је још додатно потцртан формирањем раније размотрене сложене метричке дисонанце, као и *presto* темпом. Овакав третман метричке и ритмичке организације датог комада указује на специфичност Скрјабиновог стилског проседеа и усмеравање од позноромантичарског ка импресионистичком и експресионистичком начину мишљења.<sup>11</sup> На неки начин, ово постављање метра и ритма у први план у односу на друге музичке компоненте и њихов слободнији третман, као да представља антиципацију поступака и начина на које су композитори у 20. веку третирали ритмичку и метричку компоненту, као што се може запазити у стваралачким опусима аутора попут Стравинског (Игорь Фёдорович Стравинский) и Бартока (Béla Bartók). Скрјабин, у том смислу слободнијег и независнијег третмана музичких параметара, представља прекретницу, не само у контексту стила (романтизам – импресионизам, експресионизам), него и у историјском контексту, јер је живео и стварао на размеђу два века (1872–1915).

### Закључак

С обзиром на то да је примарна замисао била да се Ојлерова теорија односа примењује на консонанце, евидентно је да се са значајним успехом може применити и на анализу односа ритмичких вредности у корпусу одабраних музичких дела из 19. века. Одатле произлази најшире примењива порука Ојлеровог покушаја у теорији музике, „А то је био његов позив да се пронађе сагласност у свему. У било којој хармонској комбинацији, у било којој сукцесији звукова или ритма” (Grant, 2013: 279–280). Мада је донекле тачна тврдња да овај теоријски приступ садржи значајан удео математике, његова апликација на ритам је сасвим оправдана, из разлога што ритмичке вредности означавају временска трајања тонова, а самим тим је ритмичке вредности најлакше представити целим бројевима и тако сагледати њихове међусобне односе.

Оно што се може увидети као недостатак Ојлерових теоријских формулација јесте немогућност њихове примене на метричку организацију му-

<sup>11</sup> Седам прелида из опуса 17, међу којима је и овај анализирани у Ес-дуру, настали су пред сам крај 19. века, односно компоновани су 1895. и 1896. године (Sadie, 1980: 5754).

зике. С тим у вези је, као допуна овој теорији ритма, послужила Кребсова теорија метра, које су заједно дале занимљиве резултате. Да ли модалитети метра и ритма у музици морају бити усаглашени? Скрјабинов *Прелид* оп. 11 бр. 22 показује да садржи релативно висок степен ритмичке сагласности (V), али без обзира на то поседује одређени степен метричке дисонантности. Специфичан пример представља Шопенов *Прелид* оп. 28 бр. 5 који је, с једне стране, изразито ритмички консонантан (II степен сагласности), а с друге стране, у појединим сегментима музичког тока садржи значајно метричко раслојавање и дисонантност. Са највећом категоријом степена сагласности (IX) се истиче Скрјабинов *Прелид* оп. 17 бр. 2, који има најширу палету различитих ритмичких вредности. Из тога произлази да је најмање ритмички консонантан од свих поменутих примера. Такав низак ниво ритмичке консонанце прати метричка дисонанца, која је доминантна у овом комаду, јер се реализује од првог до последњег такта музичког тока.

Из анализираних прелида се може увидети да модалитети ритма и метра не морају бити обавезно усаглашени унутар музичког дискурса, иако се то често узима као претпоставка, нарочито у пољу тоналне музике. Разлог томе што се ритам и метар, у западноевропској уметничкој музици, најчешће сагледавају и повезују заједно јесте тај „што се ритам обично јавља у контексту правилне хијерархијске организације откуцаја, односно метра” (Patel, 2006: 100). Међутим, поједини примери донекле доказују да се ритмичка и метричка компонента (свесно или несвесно) у композиционом смислу третирају као одвојене, али међусобно додирљиве категорије. То се нарочито запажа у сегментима Шопеновог *Прелида* бр. 5, у којима су ова два модалитета присутна истовремено, али нису нужно усаглашена и у правилном односу. Супротно томе, може се рећи да су у Скрјабиновом *Прелиду* оп. 17 бр. 2 ова два модалитета компатибилна, иако су усмерени ка дисонанци. С једне стране, Шопен у овом конкретном делу остварује ритмичку монолитност употребом искључиво шеснаестина и осмина нота, којом се чак реферира на барокни моторични карактер, док с друге стране, Скрјабин знатно флексибилније третира како ритмичку, тако и метричку компоненту у овим прелидима. Дакле, сваки од одабраних прелида представља индивидуалан и посебан начин организације ритмичког и метричког аспекта од стране композитора. Ипак, даљим ширењем и продубљивањем истраживања овог односа, посредством метода размотрених теорија Ојлера и Кребса, може се доћи до потенцијалних закључака о метро-ритмичкој организацији и њеном утицају на особености поетике одређеног композитора, одређеног стилског периода или пак неког жанра музике.

## Литература

- Bolton, Thaddeus L. (1894). *Rhythm*. *The American Journal of Psychology*, 6(2), 145–238.
- Carus, Paul (1895). The Significance of Music. *The Monist*, 5(3), 401–407.
- Cooper, Grosvenor W. & Meyer, Leonard B. (1960). *The Rhythmic Structure of Music*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Croll, Morris W. (1923). Music and Metrics: A Reconsideration. *Studies in Philology*, 20, 4, 388–394.
- Grant, Roger Mathew (2013). Leonhard Euler's Unfinished Theory of Rhythm. *Journal of Music Theory*, 57(2), 245–286.
- Јовановић, Оливера (2016). Интерпретационе могућности у Прелидима оп. 28 Фредерика Шопена и оп. 11 Александра Скрјабина (докторско-уметнички пројекат). Београд: Факултет музичке уметности.
- Krebs, Harald (1999). *Fantasy Pieces – Metrical Dissonance in the Music of Robert Schumann*. New York: Oxford University Press.
- Mejer, Leonard B. (1986). *Emocija i značenje u muzici* (preveo: Simo Vulinović-Zlatan). Beograd: Nolit.
- Patel, Aniruddh D. (2006). Musical Rhythm, Linguistic Rhythm, and Human Evolution. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 24(1), 99–104.
- Sadie, Stanley (1980). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Volume 12). London: Macmillan Publishers Limited.
- Squire, Carrie Ransom (1901). A Genetic Study of Rhythm. *The American Journal of Psychology*, 12(4), 492–589.
- Tacha, Athena (1978). Rhythm as Form. *Landscape Architecture Magazine*, 68(3), 196–205.
- Williams, Charles F. Abdy (1911/2009). *The Aristoxenian Theory of Musical Rhythm*. New York: Cambridge University Press.

### RHYTHMIC ORGANIZATION OF MUSICAL DISCOURSE FROM THE POINT OF VIEW OF EULER'S UNFINISHED THEORY

The starting point in this paper are the phenomena of rhythm and meter in music. Due to the fact that rhythm is one of the basic elements of musical discourse, the relatively little-known, music-theoretical formulations about rhythm of the mathematician Leonhard Euler (1707–1783) from the 18th century served as a theoretical basis. Euler's writings reveal that with his theory of consonance he intended to explain the interaction of different rhythms in music, as well as interaction of pitches, and thus suggests that everything he has written about consonances should also be applied to duration. This paper encompasses a sketched theory of rhythm, which Euler proposed, but never completed. In spite of the fact that the mentioned theory originated from the 18th century, the aim here is to examine its analytical application to the music of the later periods (19th century primarily). Also, the possibility of combining this theory of rhythm with the theory of meter of Harald Krebs was examined.

**Keywords:** rhythm, Leonhard Euler, rhythmic consonances, meter, Harald Krebs



Прилог 1: Табела комплетних односа Леонарда Ојлера<sup>12</sup>

<b>I</b>	1
<b>II</b>	1:2.
<b>III</b>	1:3. 1:2:4.
<b>IV</b>	1:2:3:6. 1:2:4:8.
<b>V</b>	1:5. 1:3:9. 1:2:3:4:6:12. 1:2:4:8:16.
<b>VI</b>	1:2:5:10. 1:2:3:6:9:18. 1:2:3:4:6:8:12:24. 1:2:4:8:16:32.
<b>VII</b>	1:7. 1:3:5:15. 1:2:4:5:10:20. 1:3:9:27. 1:2:3:4:6:9:12:18:36. 1:2:3:4:6:8:12:16:24:48. 1:2:4:8:16:32:64.
<b>III</b>	1:2:7:14. 1:2:3:5:6:10:15:30. 1:2:4:5:8:10:20:40. 1:2:3:6:9:18:27:54. 1:2:3:4:6:9:12:18:24:36:72. 1:2:3:4:6:8:12:16:24:32:48:96. 1:2:4:8:16:32:64:128.
<b>IX</b>	1:3:7:21. 1:5:25. 1:2:4:7:14:28. 1:3:5:9:15:45. 1:2:3:4:5:6:10:12:15:20:30:60. 1:2:4:5:8:10:16:20:40:80. 1:3:9:27:81. 1:2:3:4:6:9:12:18:27:36:54:108. 1:2:3:4:6:8:9:12:16:18:24:36:48:72:144. 1:2:3:4:6:8:12:16:24:32:48:64:96:192. 1:2:4:8:16:32:64:128:256.

<sup>12</sup> Преузето из: Grant, 2013, 282–283.

<b>X</b>	<p>1:2:3:6:7:14:21:42.  1:2:4:7:8:14:28:56.  1:2:5:10:25:50.  1:2:3:5:6:9:10:15:18:30:45:90.  1:2:3:4:5:6:8:10:12:15:20:24:30:40:60:120.  1:2:4:5:8:10:16:20:32:40:80:160.  1:2:3:6:9:18:27:54:81:162.  1:2:3:4:6:8:9:12:18:24:27:36:54:72:108:216.  1:2:3:4:6:8:12:16:18:24:32:36:48:72:96:144:288.  1:2:3:4:6:8:12:16:24:32:48:64:96:128:192:384.  1:2:4:8:16:32:64:128:256:512.</p>
<b>XI</b>	<p>1:11.  1:5:7:35.  1:3:7:9:21:63.  1:3:5:15:25:75.  1:2:3:4:6:7:12:14:21:28:42:84.  1:2:4:5:10:20:25:50:100.  1:2:4:7:8:14:16:28:56:112.  1:3:5:9:15:27:45:135.  1:2:3:4:5:6:9:10:12:15:18:20:30:36:45:60:90:180.  1:2:3:4:5:6:8:10:12:15:16:20:24:30:40:48:60:80:120:240.  1:3:9:27:81:243.  1:2:4:5:8:10:16:20:32:40:64:80:160:320.  1:2:3:4:6:9:12:18:27:36:54:81:108:162:324.  1:2:3:4:6:8:9:12:16:18:24:27:36:48:54:72:108:144:216:432.  1:2:3:4:6:8:9:12:16:18:24:32:36:48:64:72:96:144:192:288:576.  1:2:3:4:6:8:12:16:24:32:48:64:96:128:192:256:384:768.  1:2:4:8:16:32:64:128:256:512:1024.</p>
<b>XII</b>	<p>1:2:11:22.  1:2:5:7:10:14:35:70.  1:2:3:6:7:9:14:18:21:42:63:126.  1:2:3:5:6:10:15:25:30:50:75:150.  1:2:3:4:6:7:8:12:14:21:24:28:42:56:84:168.  1:2:4:5:8:10:20:25:40:50:100:200.  1:2:4:7:8:14:16:28:32:56:112:224.  1:2:3:5:6:9:10:15:18:27:30:45:54:90:135:270.  1:2:3:4:5:6:8:10:12:15:18:20:24:30:36:40:45:60:72:80:120:180:360.  1:2:3:4:5:6:8:10:12:15:16:20:24:30:32:40:48:60:80:96:120:240:480.  1:2:3:6:9:18:27:54:81:162:243:486.  1:2:4:5:8:10:16:20:32:40:64:80:128:160:320:640.  1:2:3:4:6:8:9:12:18:24:27:36:54:72:81:108:162:216:324:648.  1:2:3:4:6:8:9:12:16:18:24:27:32:36:48:54:72:96:108:144:288:432:864.  1:2:3:4:6:8:12:16:18:24:32:36:48:64:72:96:128:144:192:288:384:566:1152.  1:2:3:4:6:8:12:16:24:32:48:96:128:192:256:284:512:768:1536.  1:2:4:8:16:32:64:128:256:512:1024:2048.</p>

## Сенка Белић

Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија  
sence.belic@gmail.com

### Сложене секвенце: композициони процес у трогласу

#### Сажетак

Два типа сложених трогласних секвенци – секвенца с двојним моделом и секвенца с унакрсном транспозицијом – размотрена су из аспекта композиционог процеса. У уводном делу текста истакнута је област примене ових секвенци, као и критеријум за одређивање сложености. Потом је начињен осврт на методе компоновања таквих секвенци према домаћим ауторима. Надаље је изложена метода по принципу корак-по-корак, којом се постиже успешна реализација. На крају је дат сажет табеларни приказ као врста подсетника на најбитније одлике сваког (под)типа сложених трогласних секвенци.

**Кључне речи:** троглас, секвенца са двојним моделом, секвенца са унакрсном транспозицијом, вертикално-покретни контрапункт, композициони процес

#### Увод

Један од циљних захтева у оквиру наставе контрапункта у средњим школама и на факултетима, јесте израда трогласне фуге. На путу постизања таквих захтева, ђаци/студенти се обучавају за компоновање свих сегмената композиције, којима припада и израда међуставова. Један корак даље, свакако, представља овладавање вештином којом се креирају сложене секвенце.

Тумачење сложености у секвенцама међу нашим ауторима (Radenković, 1972; Peričić, 1987; Živković, 2005), разликује се од поимања истог термина на овом месту. Наиме, овде се полази од дефиниције сложеног контрапункта Сергеја Ивановича Тањејева (Сергей Иванович Танеев, 1856–1915), по којој је реч о контрапункту који се заснива на продукцији нових контрапунктских спојева на основу већ постојећих (1909: 7). Из такве дефиниције произлази закључак да је сложена секвенца „она која припада сложеном контрапункту, јер се остварује продукцијом нових контрапунктских спојева” (Белић, 2019: 213).

Имајући у виду поменути дефиницију сложених секвенци, с једне стране, и различите типове секвенци, који се код наших аутора називају сложеним, с друге стране, треба рећи да је и овде начињена извесна разлика. Ако посматрамо са становишта поменутих дефиниција сложеног контрапункта и сложених секвенци, јасно је да мислимо на оне секвенце чија се реализација заснива на продукцији нових контрапунктских спојева помоћу вертикалног премештања материјала. У таквим, новонасталим спојевима

„долази до модификације положаја мелодија по висини”, која се остварује заменом места претходно изложеног материјала (Воžанић, 2019: 7). Другим речима, вертикално-покретни контрапункт јесте „главни генератор и показатељ композиционе сложености” (Белић, 2019: 213). Имајући у виду овакве аргументе у погледу сложености, можемо закључити да секвенца са двојним моделом и секвенца са унакрсном транспозицијом припада реду сложених секвенци, како у двогласном тако и у сваком другом вишегласном ставу.

Пре него што се позабавимо самим композиционим процесом у трогласу, истражићемо постојеће методе које су предочили аутори актуелних уџбеника код нас.

### Композициони процес у сложеним секвенцама из визуре домаћих аутора

У нашим уџбеницима о контрапункту постоји врло мало прецизних методолошких објашњења како се компоњују трогласне секвенце са двојним моделом и секвенце са унакрсном транспозицијом. Наиме, такве секвенце се ретко разматрају из аспекта композиционог процеса, а чешће се приказују кроз примере из литературе. Стога ћемо дати ближи преглед расположивих метода које се махом односе на два гласа.

Властимир Перичић, аутор најопсежнијег универзитетског уџбеника о контрапункту постренесансног периода (*Инструментални и вокално-инструментални контрапункти*), методи компоновања двојног модела посвећује се детаљно, али искључиво у контексту два гласа. Он објашњава да се двојни модел темељи на размени материјала „унутар самог модела”, а преношење је „верна слика оригинала” (1987: 241). У изради двогласног двојног модела за секундно силазну секвенцу привидно доминантних односа, Перичић упућује на формирање хармонске окоснице („костура”) тако што ће „обе хармоније у моделу највероватније [бити] представљене основним тоном и терцом, само први пут у [интервалском] односу терце, а други пут – сексте (или обратно)” (1987: 243). Поставку окоснице прати израда прве половине модела, док ће „друга половина аутоматски резултирати из унакрсне размене истих мотива на нову хармонију” (1987: 243, пример 1).

Пример 1: Фазе у изради двојног модела за секундно силазну секвенцу привидно доминантних односа у двогласу према Властимиру Перичићу



Приступ према „корацима” у изради је систематичан и јасан. Међутим, хармонска окосница која обухвата дециму и терцдециму, а не терцу и сексту, како је речено у тексту, упућује на закључак да је ове интервале могуће применити без обзира да ли је реч о њиховој простој или сложеној варијанти. Тако би се у пракси могло догодити да се хармонска окосница заснива на комбинацији простог и сложеног интервала, што доводи до лоше реализације. Прецизније речено, то резултира истовременим мелодијским „пропадањем” оба гласа на споју између карика (пример 2).<sup>1</sup>

Пример 2. Хипотетички пример: хармонска окосница, „језгро” и реализација двојног модела – лоше

Иако је то наговестио раније у тексту, тачније, приликом појашњења како се креира мелодијско „језгро” двојног модела (1987: 237), Перичић не наводи битан предуслов за валидну реализацију другог дела модела, а то је примена нарочитих интервала путем којих се врши вертикално премештање мелодија (1987: 243). У том погледу, Мирјана Живковић је прецизнија. У свом уџбенику *Инструментални контрапункт*, она не само да напомиње да је за овакав тип секвенце потребна примена такозваног „обртајног”, односно „двоструког” контрапункта у октави (2005: 72, 78), већ објашњава и начин премештања материјала у секвенцама заснованим на привидно доминантним односима: „Водећи мотив треба написати у оквиру једне хармонске функције, а затим, у другом гласу, написати његову имитацију у доњој квинти (ако је модел започет горњим гласом), или горњој квартаи (ако је започето доњим гласом)” (2005: 78). Ипак, судећи према примеру којим се илуструје ово правило, реч је, заправо, о ундецими и дуодецими (пример 3).

<sup>1</sup> У упутствима за израду међуставова, Властимир Перичић управо истиче да „треба посветити пажњу међусобном везивању „карика” секвенце (...) да би секвенца била без „шавова” (1987: 242)

Пример 3. Фазе у изради двојног модела за секундно силазну секвенцу привидно доминантних односа у двогласу према Мирјани Живковић



То показује хармонска окосница где је тон  $ie$  (бас) транспонован за ундециму навише у  $ce_2$  (дискант), док је тон  $xa_1$  (дискант) транспонован ниже у тон  $e$  (бас). Овакво правило, које ћемо назвати *ундецима-навише-дудецима-наниже*, јесте један од кључева за правилну реализацију секвенце са двојним моделом. Другачије речено, његова недоследна примена резултираће истовременим мелодијским прекидом између карика, баш као што је приказано примером 2.

Мирјана Живковић се, надаље, детаљније посвећује практичној изради двогласне секвенце са унакрсном транспозицијом. Говорећи о таквим, секундно-силазним секвенцама, она даје следеће објашњење: „Мотив (који садржи две функције) транспонује се из горњег гласа за нону ниже у доњи, а из доњег гласа – за септиму више у горњи; кореспондентни мотив израђује се као двоструки контрапункт у октави, који се на исти начин транспонује (горња септима и доња нона замењују секундну транспозицију у истом гласу)” (2005: 78). Сагласно цитираном опису, примером се показује „размена” материјала према правилу које ћемо назвати *сейџима-навише-нона-наниже* (пример 4).

Пример 4. Поступак израде секвенце са унакрсном транспозицијом у двогласу према Мирјани Живковић



Принцип премештања је постављен јасно али, попут објашњења композиционог процеса у двојном моделу, није назначено да септима и нона, као интервали за које се врши премештање гласова, *не њодразумевају и њихове октавне варијанте*. Управо таква недоследност у примени правила *сейџима-навише-нона-наниже* може да продукује мелодијски дисконтинуитет између карика.

Када је реч о изради сложених секвенци у трогласу, Мирјана Живковић демонстрира поступак за, како сама истиче, двојни модел (2005: 154). Међу-

тим, у томе није доследна, јер унутар двојног модела не постоји очекивана размена материјала која би ову секвенцу чинила сложеном (пример 5).

Пример 5. Поступак израде секвенце са двојним моделом у трогласу према Мирјани Живковић



Надаље, уместо секвенце са унакрсном транспозицијом, ова ауторка приказује поступак за „секвенцу у којој два гласа размењују места”, али без детаљнијих објашњења и конкретних правила за „размену” материјала (2005: 155), те је приказ својеврсна идеја за „амбициозније ученике” (2005: 156), а не метода по којој се може компоновати овај тип секвенце.

Сложене секвенце у трогласу подразумевају два гласа који су носиоци „размене” материјала, и трећи, допунски глас. Трећи глас може бити додатно усложњен применом тзв. „самоимитације”. У трогласним сложеним секвенцама се, у основи, примењују иста правила која су заступљена у двогласним сложеним секвенцама: *кварџа-навише-квинџа-наниже*, *ундецима-навише-дуодецима-наниже* и *сејџима-навише-нона-наниже*. Међутим, није без значаја под којим околностима треба применити одређено правило, јер то зависи од позиције оних гласова који су у „размени”, као и од њихове почетне интервалске позиције. Зато ћемо у даљем тексту приказати прецизан систем за израду сложених секвенци у трогласу.

### Израда секвенци с двојним моделом у трогласу

#### а. Први начин: Секвенца с двојним моделом где је размена материјала заступљена у суседним гласовима (правило $\uparrow 4, \downarrow 5$ )

*Предуслов:* Почетна интервалска позиција (између горњих гласова) треба да буде прост интервал (3, 4, 5, 6) и може да се састоји из комбинације било која два тона првог сазвука (основни тон/терца/квинта).

*Први корак:* Поставља се хармонска окосница модела (привидно-доминантних односа, нпр. тоника-субдоминанта), применом правила *кварџа-навише-квинџа-наниже* (означено половинама, пример 6). *Распојање између њорњих џласова не сме да џређе окџаву*, јер ће се, у противном, укрстити у другом делу модела. Интервали се допуњују тоновима који ће дати валидан сазвук (означено четвртинама, пример 6).

Пример 6. Хармонска окосница двојног модела са разменом материјала у суседним гласовима (↑4, ↓5)



*Други корак:* Компонује се двогласно „језгро” модела у првој половини хармонске окоснице. Два суседна гласа (у овом случају горњи гласови) треба компоновати тако да њихово међусобно растојање и даље не прелази октаву јер ће се, као што смо навели, након „размене” догодити укрштање које је непожељно. Овде треба напоменути да се у „језгру” модела може користити кварта између средњег гласа и дисканта, што је означено звездицом (пример 7).

Пример 7. „Језгро” двојног модела у горњим гласовима (↑4, ↓5)



*Трећи корак:* Разменом материјала, расписује се горњи део модела. У другом делу модела, евентуална примена кварте у „језгру” даће квинту, што је означено звездицом (пример 8).

Пример 8. Реализација првог слоја двојног модела (↑4, ↓5)

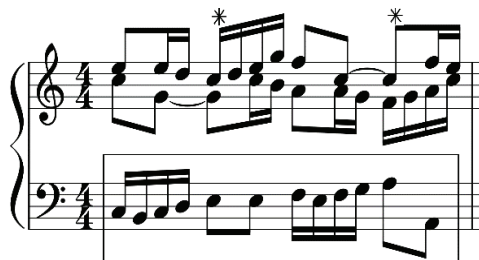


*Четврти корак:* Компонује се трећи глас модела према тоновима хармонске окоснице (у примеру 9 је у самоимитацији, може бити слободан). Уколико се у горњем делу модела јављају кварта или квинта, трећи глас обавезно до-



иуњује њакве инџервале у њоџиуне секџаакорде (означено звездicom, пример 9).

Пример 9. Реализација двојног модела у целини (↑4, ↓5)



*Пети корак:* Расписивање секвенце транспонованем модела за секунду на ниже онолико пута колико околности захтевају. Обично су то две и по карике (Peričić, 1987: 221, пример 10).

Пример 10. Реализација више карика у секвенци са двојним моделом (↑4, ↓5)



Правило *кварџа-навише-квинџа-наниже* може да се примени на мелодије у доњим гласовима, док је дискант допунски глас. Међутим, постоје одређене разлике у односу на систем који смо претходно представили. *Почетна инџервалска њозиџија* може биџи искључиво џерџа или секџа, сачињена од основној џона и џерџе џрвој сазвука. Овим правилом се, дакле, искључује примена квинте акорда, која би, у противном, дала споран квартсекстакорд. Услед другачијег поретка гласова, овде је потребно применити правила која важе за вертикално-покретни контрапункт у октави (чиста квинта између најнижег и неког вишег гласа третира се као дисонанца).

#### б. Други начин: Секвенца с двојним моделом где је размена материјала заступљена у спољашњим гласовима (правило ↑11, ↓12)

Теоријски, могућа је размена материјала између баса и средњег гласа, док је допунски глас дискант. Међутим, код описане поставке, након размене материјала, добијају се растојања која имају потенцијал да буду неодсвирљива. Стога, у пракси треба избегавати овакву поделу улога. Најпрактичнија је

следећа поставка: два спољашња гласа у „размени” ( $\uparrow 11, \downarrow 12$ ), са средишњим гласом као слободним.

*Предуслов:* Почетна интервалска позиција (између спољашњих гласова) треба да буде сложени интервал (10, 13), састављен од основног тона и терце првог сазвука. Тон квинте првог акорда треба избегавати за „размену” у спољашњим гласовима, јер ће се, у супротном, на другом акорду хармонске окоснице јавити квартсектакорд.

*Први корак:* Поставља се хармонска окосница модела (привидно-доминантних односа, нпр. тоника-субдоминанта) уз примену правила *ундецима-навише-дуодецима-наниже* између спољашњих гласова. *Распојање између спољашњих гласова не сме да пређе сувер октаву и не би било добро да буде мање од октаве*, како би се средњем (слободном) гласу оставио простор за кретање (пример 11).

Пример 11. Хармонска окосница двојног модела с разменом материјала у спољашњим гласовима ( $\uparrow 11, \downarrow 12$ )



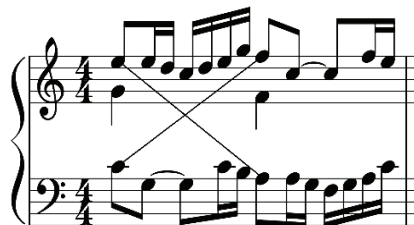
*Други корак:* Компонује се двогласно „језгро” модела. Два гласа (у спољашњим деоницама) компонују се уз уважавање правила из претходног корака: *распојање између спољашњих гласова не сме да пређе сувер октаву и не би било добро да буде мање од октаве*. Овде треба напоменути да у „језгру” модела треба да се поштује ограничење које је заступљено у вертикално-покретном контрапункту у октави: чиста квинта се третира као да је реч о дисонанци, јер она у обртају даје чисту кварту, односно квартсектакорд. Ово, међутим, важи приликом првог представљања хармоније, док је у даљем току, на истој хармонији, појава квартсектакорда валидна (пример 12).

Пример 12. „Језгро” двојног модела у спољашњим гласовима ( $\uparrow 11, \downarrow 12$ )



*Трећи корак:* Расписивање спољашњих деоница модела узимајући у обзир тонове хармонске окоснице (пример 13).

Пример 13. Реализација првог слоја двојног модела ( $\uparrow 11, \downarrow 12$ )



*Четврти корак:* Дописивање трећег (средњег) гласа према тоновима хармонске окоснице. Дописани глас може да буде слободан, али може и да се осмисли према некој карактеристици као што је самоимитација или инверзија (пример 14).

Пример 14. Реализација двојног модела у целини ( $\uparrow 11, \downarrow 12$ )



*Петти корак:* Расписивање секвенце транспонованем модела за секунду на ниже онолико пута колико околности захтевају. Обично су то две и по карике (пример 15).

Пример 15. Реализација више карика у секвенци са двојним моделом ( $\uparrow 11, \downarrow 12$ )



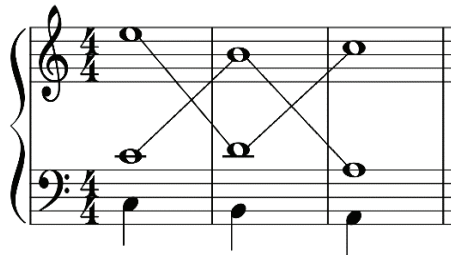
### Израда секвенци с унакрсном транспозицијом у трогласу

Секвенца са унакрсном транспозицијом у трогласу је, у техничком смислу, најприкладнија уколико се „размена” материјала изврши у суседним (најбоље) горњим гласовима, док је трећи (најнижи) глас допунски.

*Предуслов:* Почетна интервалска позиција (између горњих гласова) треба да буде кварта, квинта, секста или децима и састоји се од комбинације било која два тона првог сазвука (основни тон/терца/квинта). Уколико су основни тон и квинта првог сазвука укључени у основну интервалску позицију, допунски глас треба да донесе терцу сазвука.

*Први корак:* Поставља се хармонска окосница коју чине три карике. Тако, на пример, ако је модел један сложени такт, окосница ће обухватити три такта. Хармонска окосница се формира на следећи начин: на гласове који су у „размени” примењује се правило *сейтима-навише-нона-наниже* (означено целим нотама, пример 16). Трећи, допунски глас допуњује се тоном који ће дати валидан сазвук у првом такту, а у другом и трећем такту једноставно се транспонује за секунду ниже (означено четвртинама, пример 16).

Пример 16. Хармонска окосница секвенце са унакрсном транспозицијом (↑7, ↓9)



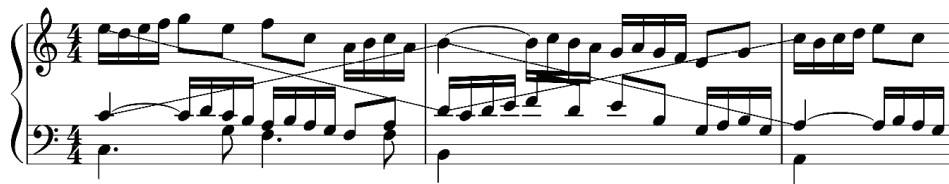
*Други корак:* Компонује се модел којим треба да се обухвате два сазвука у привидно доминантном односу (на пример: тоника-субдоминанта, пример 17). Треба водити рачуна да растојање између два јорња јласа не пређе сујер октаву јер ће се, у противном, укрстити у другој карници.

Пример 17. Компновање модела за секвенцу с унакрсном транспозицијом (↑7, ↓9)



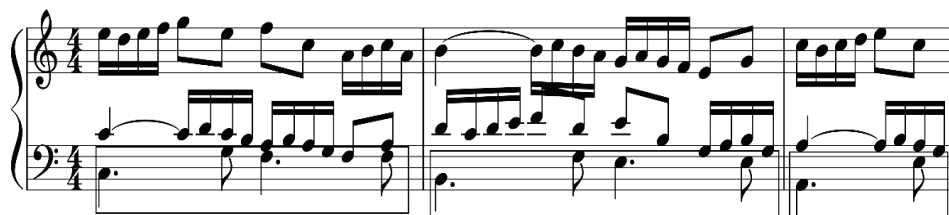
*Трећи корак:* Преписује се део секвенце с унакрсном разменом материјала према тоновима у хармонској окосници (пример 18).

Пример 18. Реализација дела секвенце с разменом материјала (↑7, ↓9)



*Четврти корак:* Реализује се секвенца у целини транспонованем допунског гласа по карикама за секунду наниже (пример 19).

Пример 19. Реализација више карика у секвенци с унакрсном транспозицијом (↑7, ↓9)



## Закључак

Следећа табела представља суму свих најважнијих елемената за израду сложених секвенци у трогласу о којима смо претходно говорили, почев од типа секвенце, преко позиције гласова који су у „размени”, њихове почетне интервалске позиције и правила за транспозицију, до специфичних напомена за сваки тип секвенце (табела 1).

Приказ најважнијих елемената за израду сложених секвенци у трогласу у табеларној форми може бити од велике користи свима онима који су схватили методу засновану на принципу корак-по-корак, а желе да се подсети оних детаља који су специфични за сваки тип понаособ. Стога, табела, баш као и већи део текста, имају употребну вредност.

Завршном табелом, као и самим текстом, обухваћена су базична сазнања проистекла из релевантне литературе. Међутим, на овом месту су искристалисани и неки нови елементи значајни за израду сложених трогласних секвенци, као што су почетна интервалска позиција и напомене везане за сваки тип секвенци, који су резултат дугогодишње педагошке праксе аутора овога текста.

Табела 1. Најважнији елементи за израду сложених секвенци у трогласу

тип секвенце	позиција гласова који су у „размени”	почетна интервалска позиција	правило за транспозицију	напомене
двојни модел	два горња гласа	3, 4, 5, 6 било која два тона поч. сазвука	↑4, ↓5	растојање у „језгру” не треба да пређе 8
	два доња гласа	3, 6 осн. тон+терца почет. сазвука	↑4, ↓5	растојање у „језгру” не треба да пређе 8
	два спољашња гласа	10, 13 осн. тон+терца почет. сазвука	↑11, ↓12	растојање у „језгру” не треба да пређе 15, нити да је мање од 8
унакрсна транспозиција	два горња гласа	4, 5, 6, 10 било која два тона поч. сазвука	↑7, ↓9	растојање између два горња гласа у моделу не треба да пређе 15

## Литература

Белић, Сенка (2019). Композициони процес у сложеним секвенцама у двогласу. У: Милена Петровић (Ур.), *Заједничко музицирање у образовању, Тематски зборник 22. Педагошкој форуму сценских уметности* (213–222). Београд: Факултет музичке уметности.

Božanić, Zoran (2019). *Suvremeni teorijski pristupi renesansnoj tehnici pokretnoga kontrapunkta*, Zagreb: HDGT.

Peričić, Vlastimir (1987). *Instrumentalni i vokalno-instrumentalni kontrapunkt*. Beograd: Univerzitet umetnosti.

Radenković, Milutin (1972). *Sekvenca u klasičnoj instrumentalnoj fugi*. Beograd: Umetnička akademija.

Танеев, Сергей (1909). *Подвижной контрпункт сиройаю иисъма*. М. П. Беляевъ: Лейпцигъ.

Živković, Mirjana (2005). *Instrumentalni kontrapunkt za srednje muzičke škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

### COMPLEX SEQUENCES: COMPOSITIONAL PROCESS IN THREE-PART TEXTURE

In the text we discussed about methods for composing three-part complex sequences, which include a sequence with dual model and a cross-transposition sequence. Firstly, we referred to the field of application of these sequences, as well as to the criterion by which they are called complex. Then, the methods offered by domestic authors were critically presented. In the central part of the text, methods based on the step-by-step principle are presented, firstly with (sub) types of sequences with a dual model, and then with a cross-transposition sequence. In the final part of the text, we provided a concise tabular presentation of all the most important elements for composing three-part complex sequences, which is a valuable reminder to all those who want to master this compositional skill.

**Keywords:** three-part texture, sequence with dual model, cross-transposition sequence, vertically moveable counterpoint, compositional process





V.

**РИТАМ У ПСИХОЛОГИЈИ**  
**RHYTHM IN PSYCHOLOGY**



## Нада О'Брајен

Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија  
nada.ivanovic@gmail.com

# Феномен ритма из психоаналитичке перспективе и импликације за музичку педагогију

### Сажетак

Основни оквир за разматрање феномена ритма у овом раду је мета-анализа музичког и либидиналног *џока*. Ток се посматра из перспективе протока (музичке и психичке) енергије, а који је регулисан законима термодинамике. Опште одређење ритма је уређеност протока енергије, са фокусом на фундаменталне организационе принципе покрета. Ритам се у том смислу сматра прималном категоријом протока енергије. Основ теоријског оквира посматрања ритма у овом контексту је описан у првом поглављу кроз приказ нових научних парадигми. Мета анализа либидиналних и музичких категорија ритма је разматрана у потоњим поглављима са посебним освртом на истраживања развојне психологије и јунгијанске психоанализе. Импликације за концептуални и методички приступ музичкој педагогији су описане у закључном поглављу.

**Кључне речи:** ритам, енергија, музика, несвесно, педагогија

### Увод

Дело Исака Њутна (Isaac Newton) *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* објављено 1687. године означило је доба класичне механике које је више векова било основа за научно разумевање реалности. Крајем 19. и почетком 20. века, увидом у субатомске честице и језгро атома, Ајнштајновим (Einstein) открићима и радом других великана, предикабилна механистичка парадигма се драстично мења. Експерименти су доказали двоструку природу честица и њихову дубински интригантну међуповезаност, што је суштински променило научни концепт разумевања материје. Продубљивањем сазнања у области квантне физике, поготово принципа кохерентности који указује на готово симултану дубинску корелативност елемената или делова система, било да је систем у фокусу атом или организам или галаксија, као и категорије простора и времена, резултирало је рађањем нове научне парадигме почетком 21. века. Концепти научног разумевања физичког света на микро и макро нивоу, биолошких и хемијских процеса у настанку и функционисању организама, као и приступи разумевања свести се мењају, те разумевање феномена реалности уопште.

Заједнички рад у проучавању несвесног и дубинских формативних принципа у природи психијатра Карла Густава Јунга (Carl Gustav Jung) и

добитника Нобелове награде за физику Волфганга Паулија (Wolfgang Pauli) отворили су ново поље уједињујућег изучавања психе и физичког света *unus mundus* (Jung & Pauli, 2001) моделујући основе за нову научну парадигму (Zabriskie, 2014).

Савремена истраживања феномена музике из перспектива дубинских формативних принципа, принципа кохерентности, еквиваленције, симетрије указују на интригирајућу природу музике и на њено место од значаја не само у области уметности, већ и у људском развоју и разумевању реалности уопште.

Нова научна парадигма иницира нова размишљања о редефинисању концепта музичког образовања, те и новом приступу музичкој педагогији. С обзиром на то да темељи музичке педагогије почивају на науци о музици, сазнањима из психологије и педагогије и истраживањима образовања, потребно је обогатити перспективе промишљања о музичкој педагогији у светлу нових сазнања. Истраживања феномена музике из различитих научних перспектива, а са посебним фокусом на обједињен приступ проучавању физичког света и психе, информишу о дубинској вези између музике, психе и коме, од потенцијално критичног значаја за развој. Овај рад је артикулација контура промишљања о новом приступу, заснованих на мета анализи либидиналног и музичког тока. Ритам, као примална категорија *џока* има централно место у овим промишљањима.

### **Феномен ритма из психоаналитичке перспективе**

Теоријски оквир за разматрање феномена ритма у овом раду је мета-анализа музичког и либидиналног *џока*, из перспектива постјунгијанске психоанализе и науке о музици. Истраживања у постјунгијанској психоанализи су фокусирана на феномен либидиналног тока из енергетске и структуралне перспективе, узимајући у обзир сазнања из природних наука (посебно квантне физике), а у мултидимензијалном контексту спектра психе (од најдубљег слоја колективно несвесног, преко културолошког, анцестралног и индивидуално несвесног, у односу са пољем свести и духом времена). *Ток* се у том смислу посматра из перспективе протока (музичке и психичке) енергије, а у контексту регулације закона термодинамике (Роровић, 1998). Принцип еквиваленције (први закон термодинамике) је кључан за процес трансформације енергије, и моделовање либидиналног и музичког тока: када енергетска вредност промени интензитет, та вредност не нестаје већ се појављује у другом виду (конзервација енергије – енергија се не да створити или уништити, већ мења свој облик). Принцип еквиваленције је основа успостављања психичког и музичког смисла, тј. значењских односа између (наизглед) разнородних делова система. И у музичком и у психолошком дискурсу овде говоримо о односима симетрије у најширем смислу. Основни

регулативни принцип дистрибуције енергије (други закон термодинамике) је ка вишем ступњу равнотеже, аналогно феномену 'разрешења' ('помирење', коегзистенција супротности) у психичком и музичком систему, и артикулисан је као принцип ентропије.

У оквиру енергетског приступа току, опште одређење ритма је уређеност протока енергије, са фокусом на фундаменталне организационе принципе покрета. Ритам се у том смислу сматра прималном категоријом протока енергије (Crossley-Holland, 2020; O'Brien, 2019). Централни фокус је на покрету, односно вишедимензијалним релацијама покрета, а не на супстанци која се креће (принцип еквиваленције и телеолошка перспектива). Моделовање тока је условљено дубинским формативним принципима који имају универзалну основу не само у погледу психичког и музичког протока енергије већ и у сферама неорганског и органског живота (Escamilla, 2020; Laszlo, 2007).

Уређеност протока (психичке и музичке) енергије је производ универзалних дубинских формативних принципа и јединственог утицаја окружења. Универзалне формативне принципе Јунг посматра кроз архетипове, примордијалне матриксе искуства, формуле кретања психичке енергије:

„Архетипови нису одређени према свом садржају већ искључиво према својој форми, а и тада у врло ограниченој мери. Сам архетип је празан и чисто формалан, он је ништа друго до *facultas praeformandi*, могућност репрезентације која је дата априори.” (Jung, 1981, пасус 155).

Ови универзални организациони принципи се могу посматрати у моделовању музичког тока у „конструкционој универзалности музичке форме”, тј. „дубинским формативним принципима који остају исти, независно од индивидуалног композиционог система, нивоа техничког развоја и, уопштено, који су имуни на промене цивилизацијског стања света.” (Porović, 1998: 367). У контексту развоја личности, моделовање кретања психичке енергије која постаје основ за искуство живота, тј. аутоматске реакције, бихевиоралне матриксе, доживљај стварности, одвија се у најранијем формативном периоду, лиминалном времену-простору интеракције архетипског са јединственим контекстом окружења. Овај временско-просторни конструкт почиње у материци, кроз бебино учешће у начинима на које мајка доживљава живот, што је потентни контрапункт морфологији кретања психичке енергије будуће јединке. Од посебне важности за успостављање поретка кретања енергије, тј. уређености покрета, те њене ритмичке компоненте, јесу феномен *рејрезенцијације генерализованих интеракција* (РГИ) Данијела Стерна (Daniel Stern) и Шпицов (Spitz) коанестезијски модел.

## РГИ

На почетку се дете сећа стално понављаних интеракција. Претпоставља се да се дете не сећа толико конкретних епизода колико просечног 'збира' (као што су: нелагода, плакање, храњење, итд.). Оваква генерализована епизода представља „структуру која указује на вероватан ток догађаја који се за-снима на просеку искустава” (Stern, 1985: 97). Таква сећања изражена су у форми коју Стерн назива „репрезентације генерализованих интеракција”. Постоје задржана сећања о томе како су се углавном ствари дешавале у свакој појединачној епизоди, а важно је нагласити да су она сачувана заједно са емоцијама и телесним осећајима који су пратили сваку епизоду. РГИ се према томе састоје од телесних и афективно-менталних репрезентација. Оне формирају унутрашње знање детета које је засновано на искуству са старатељима и дејству које су те интеракције имале на детиње стање. РГИ носе емоционалне вредности наших интеракцијских модела и наших ставова и очекивања. Током првих неколико година, дете живи у сећањима пређашњих интеракција, без обзира на то да ли је старатељ физички присутан или не. Чак и ако је старатељ присутан, дете постоји са регулишућим моделом из ранијег периода (или фантазијом збира искустава насталих током интеракција). Временска димензија РГИ је сложена: Стерн мисли да се дете заправо носи са својом прошлосту, проживљеним искуством заједништва са старатељем, својим личним искуством, а истовремено и са активним присуством неког другог. „Што је више прошлих искустава, мањи је релативни утицај или промена услед било које појединачне епизоде. Историја повећава инерцију.” (Stern, 1985: 113). Дете заправо живи са 'евоцираним другим' (Stern, 1985) који је 'збир' искустава са окружењем у најранијем формативном периоду и постаје стечена регулациона функција. Ова регулациона функција је основа аутоматских несвесних реакција, очекивања и вредновања одрасле особе која се манифестује у *интерактивном пољу* (Mansfield & Spiegelman, 1996) и има потенцијал даљег развоја и трансформације. Поред примарне породице, образовни процес је најплоднији градијент за даљи развој и трансформацију овог стеченог матрикса ка урођеном потенцијалу регулационе функције која је најприроднија индивидуи и резултира аутентичном самореализацијом.

Јакоби (Jacoby, 1999) разматра тесну повезаност РГИ и комплекса у јунгијанском смислу, као кључни градивни материјал комплекса уопште, а готово за успостављање комплекса ега (центар свести), осећаја идентитета. РГИ су основне јединице психичког тока у развојном смислу. Њихово груписање у кластере у складу са типизираним ситуацијама у раном периоду живота гради комплексе, који су кластери психичке енергије, провокатори покрета из несвесног. РГИ се могу посматрати као јединице кретања психичке енергије, а њихова природа је коанестезијска.

## Коанестезија

Полазећи од Фројдових (Freud) примарних и секундарних процеса, Шпиц говори о коанестезијској и дијакритичкој организацији (од грчке речи *koinos* која значи заједнички или општи, и *eisthesis* – осећајност; *diacrinein* – одвојити или разликовати). Током коанестезијског начина функционисања у првих шест месеци живота, „перцепција је на нивоу дубоког сензибилитета и у смислу тоталитета... по принципу све или ништа.” (Spitz, 1965: 134). Шпиц говори о детињем изражавању помоћу невербалних сигнала, чија перцепција од стране одраслих није на свесном нивоу. Детиња перцепција функционише на нивоу условљених рефлекса који побуђују вегетативни систем (Spitz, 1945: 149). Соматске манифестације су на нивоу унутрашњих органа и држања тела. Дијакритички модалитет функционисања развија се из коанестезијског, и до друге године постаје интегрисана сензорна организација. Он се налази у кортексу и подразумева когницију.

Роџерс (Rogers, 1978) посматра ове соматске експресије (‘метафоре’) као модалитете за ‘пражњење’ психичке енергије. То су координисане експресије психе и коме, помоћу којих дете са великом (‘тоталном’) осетљивошћу одговара на надражаје сензоријума као што су равнотежа, температура, контакт са кожом, ритам, боја гласа и слично (Spitz, 1965: 134).

Коанестезијска комуникација се заснива на укупном осетном систему тела. Коанестезијски одговори нису локализовани; они су екстензивни и подразумевају первазивни сензибилитет. Занимљиво је поменути да се медицинско значење речи ‘висцералан’ односи на виталне унутрашње органе тела, као што су органи смештени у грудном кошу, међу којима су срце и плућа, или у абдомену, где су између осталог дубрези, јетра, панкреас или црева. У многим језицима присутна је референца на емотивна стања попут ‘терет на срцу’, ‘осећај у стомаку’ и слично. Пиха (Piha, 2005) артикулише ове амодалне опажаје кроз свакодневна људска искуства и активности: зашто одједном схватимо да је нечији поглед или глас ‘топао’ и ‘мек’, а самим тим и пријатељски настројен? Како вид или слух преносе квалитете температуре или додира, на основу којих заснивамо наша тумачења о емоцијама? То је питање искустава која се не обазире на границе између сензорних модалитета, а са којима нас везује језичка метафора (Piha, 2005: 34–35). Овај архаични искуствени модалитет заправо не ‘ишчезава’, он постоји истовремено у несвесном са осталим модалитетима разумевања који су ближи свести. Ми стално наилазимо на доказе за овај модалитет: доживљавамо неку особу као ‘хладну’ или ‘топлу’, нешто је ‘суво’ или ‘празно’; људи могу бити оштри или меки; ум може бити отворен или затворен, итд. Из ове форме архаичног искуственог модалитета, недиференциране димензијераног искуства интеракције, развија се вредновање код одраслог човека. Ове информације или повезане импресије које се односе на особу или ситуацију су несвесне и

аутоматске; оне претходе когницији и засноване су на нашој унутрашњој способности да процењујемо на природан, прималан начин. Оне су истовремено засноване на нашим РГИ, чиме означавају биографско, проживљено искуство односа са светом у генерализованој форми.

Уметничко искуство и перцепција уметности, а поготово музике „ствара интегрисани мост ка архаичном коанестезијском искуственом свету који је описан код Шпица (1965). Ова хипотетичка сфера раних импресија, која нарочито влада у првих шест месеци живота, обележена је „обрисима ... свеобухватним категоријама – тензијама, равнотежама, температурама, положајима тела, додирима, вибрацијама, ритмовима, дужинама, висинама звука, тоновима итд. – у којима ни перцепција и афект, ни соматско и психичко још увек нису раздвојени. Генерално, одрастао човек скоро да их није ни свестан, и тешко их је изразити на рационалан начин.” (Piha, 2005: 32). Коанестезијски вид искуства је основа за искуство музике (Piha, 2005; Glennie, 2015), као и за механизам психичког трансфера, тј. преноса искуства из једног модалитета у други.

### Импликације за музичку педагогију

Градивни блокови искуства су РГИ који су конципирани као психички *интензијетети* тока (Jung, 1979). Интензитет се може посматрати као енергетски кластер са различитим набојима (акцентима). *Уређен њокреј интенсијетета* чини *ријам* тока (либидиналне и музичке) енергије и одређује искуство. Искуство у развојном смислу чини основу за несвесне аутоматске реакције, вредновање и ишчекивања (феномен *комплекса* у јунгијанском смислу). Доживљај искуства је коанестезијски, дакле прожима ‘тотални систем’ индивидуе, укључујући и психу и тело. То је и основа међусобног утицаја психичких стања на физичко здравље и обрнуто, као и дејства музике на физиолошке процесе и психички развој. Механизам кросмодалног трансфера је заснован на принципу еквиваленције и представља дубинску основу за *трансфер у учењу* (Elis, 1965). Искуства стечена у формативном периоду развоја су несвесна предиспозиција за априори доживљај различитих сфера живота, јер се преносе кроз различите модалитете. У том смислу они су предиспозиција несвесно доживљаја музичког тока и вредновање музике (O’Brien, 2019), међуљудских односа, као и животних ситуација уопште (Jacoby, 1999). У том смислу, феномен музике заузима посебно место у погледу човековог развоја и по многим истраживањима је у најнепосреднијем односу са ‘метаболизмом’ психосоматске енергије (Piha, 2005; Weinberger, 1999; Carta, 2009).

С тим у вези, рад са ритмом у оквиру музичке педагогије има више-струке импликације на развој ученика. Иницијално мапирање ових импликација, те конотативно промишљање о практичним методичким присту-



пима у оквиру музичке педагогије, прво изискује разумевање импликације рада са ритмом на психу. Ова *дијајносничка* фаза подразумева истраживања у области мета анализе музичког и либидиналног тока са фокусом на ритам, артикулисаних кроз тематске области курикулума у вези са ритмом. На пример, какво 'значење' за психу (и сому) има дводелни и троделни ритам? Честе су асоцијације са квадратним и кружним покретима у музичкој пракси, а у психоаналитичким истраживањима ови модели уређености тока су дубински организациони принципи искуства који указују на начин спознаје (конвенционално речено – рационални и инстинктивни ; Jung, 1979). Обогаћење свести о психичком 'значењу' наставних тема везаних за ритам отвара бројне могућности оптимализације методичког приступа, на пример: стилови учења који произлазе из рационалне и инстинктивне спознаје ('квадрат' и 'круг'), увид у развој специфичних интелигенција (Gardner, 1983) и осмишљавање оптималног приступа за датог ученика или групу.

По начину реакције ученика у процесу учења одређене наставне теме у вези са ритмом, ми стичемо информације о РГИ, коанестезијским моделима комуникације из формативног периода живота, тј. дубинском матриксу кретања либидиналне енергије која је основа за учеников доживљај, аутоматске реакције, као и вредновање музике, међуљудских односа и животних ситуација. Ми стичемо увиде у априорне преференце и отпоре у вези са одређеним *уређењима йројока* (музичке и либидиналне) *енерџије*, тј. ритму као одразу дијалектичког односа примордијалног дубинског идентитета индивидуе са средином. Другим речима, ми добијамо информације о учениковим несвесним отпорима који воде порекло из траума и истовремено информације о 'отвореним вратима' за учење – оптималним начинима развоја компетенција за учење, органски својствених датој индивидуи или групи. То је *методичка фаза* у оквиру које се промишља о специфичним методичким приступима у вези са датом наставном темом, 'органски' осмишљеним на основу стечених информација. У вези са нашим конкретним примером дводелног и троделног ритма, непосредна пријемчивост за дводелни ритам, на пример, може да имплицира пријемчивост за апстрактни приступ (Kolb and Fry, 1974), а троделни за креативно-имагинарни. Посматрано из стратешке перспективе развоја ученика, мање развијени принцип кретања либидинално-музичког тока треба развити. Одабир оптималног приступа за тај развој ће бити наговештен учениковом *музичком* реакцијом на поставку мање развијеног модела. Развој музички изазовног модела активира инфериорну функцију и покреће процес трансформације РИГ, те отвара могућност развоја нових организационих принципа либидиналног тока, тј. нових начина искуства, наспрам аутоматског обитавања у прошлости (евоцирани други).

У педагошком смислу, музички педагог ће увек бити носилац пројекције 'евоцираног другог', тј. прималне регулативне функције индивидуе из најранијег формативног периода, активирајући несвесни матрикс интеракције са

учеником. Фундаментални квалитет те интеракције биће аутоматски одређен *ритмом* у коанестезијском смислу, тј. несвесним ишчекивањем модела уређеног кретања интензитета емотивних и соматских доживљаја. Као и у прималним односима са значајним другим у формативном периоду (мајка и беба), однос музичког педагога и ученика треба да буде заснован на *дубинском музичком огледању* (O'Brien, 2019), а што је најбоље илустровано принципом музичке импровизације ('jam session'). У музичкој импровизацији, музичар нешто саопштава; други музичар одговара, саопштавајући нешто ново што може бити слично или веома различито од почетног исказа, али са дубоком инхерентном логичном музичком везом. Ово омогућава музичару који је саопштио први исказ да осети да је његов исказ неко *чуо*, признао и схватио (принцип психолошког огледања). У исто време, први музичар сазнаје о јединственим особинама другог који је другачији, али дубински *повезан*. Међу музичарима ово увек ствара осећај повезаности и узајамног разумевања, а да притом нису један другог ни погледали нити су разговарали. Они чак не морају ни да буду физички на истом месту (веза са *ирелазним објектом*, који у процесу образовања води ка компетенцијама за доживотно учење). Временом, док импровизују (спонтано комуницирају кроз музику), музичари сазнају о себи својственим стилевима и постају усклађенији у смислу суптилних нијанси и намера везаних за 'покрете'. Уколико оваква дубока повезаност (*ујаривање* у развојној психологији) постоји, онда се дешавају и нове креације. Ово су и оптимални услови да се један исти покрет (из РИГ прошлости) изведе на *нови начин*.

Рад са ритмом у том смислу има потенцијал *трансформације матрикса*, који резултира обogaћењем иницијалних искуствених и изражајних могућности и избора индивидуе, а што је један од суштинских предиспозиција сазревања, као и самог процеса образовања. Ова трансформација је могућа уколико је музички педагог свестан дубинског потенцијала овог процеса, као и уколико поседује неопходни коанестезијски сензибилитет за музичку интеракцију са дететом. Обогаћење образовања будућих музичких педагога, као и посебно осмишљени курсеви професионалног усавршавања су један од начина подршке новом приступу музичкој педагогији.

С тим у вези треба да уследе нова промишљања о музичкој педагогији, профилу и улози музичког педагога и методичком приступу раду са ритмом, осталим компонентама музичког тока и различитим категоријама наставних тема у контексту нове научне парадигме и изазова садашњег *духа времена*.

## Литература

- Carta, S (2009). Music in dreams and the emergence of the Self. *Journal of Analytical Psychology*, 54, 85–102.
- Crossley-Holland, P. (2020). *Rhythm*. *Encyclopedia Britannica*. Preuzeto 7. marta 2021, sa <https://www.britannica.com/art/rhythm-music>.
- Ellis, H. (1985). *The Transfer of Learning*. New York: The Macmillan Company.
- Escamilla, M. (2020). Neuroscience and Jung. In: N. O'Brien & J O'Brien (eds.), *The Professional Practice of Jungian Coaching* (pp. 44–56). London: Routledge.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Glennie, E. (2015). *Hearing essay*. Preuzeto 7. marta 2021, sa <https://www.evelyn.co.uk/hearing-essay>.
- Jacoby, M. (1999). *Jungian psychotherapy and contemporary infant research: Basic patterns of emotional exchange*. London and New York: Routledge.
- Jung, C. G. (1979). *Collected works of C. G. Jung*, Volume 17. Princeton: Princeton University Press.
- Jung, C., and Pauli, W. (2001). *Atom and Archetype: The Pauli/Jung Letters, 1932–1958*. Princeton: Princeton University Press.
- Kolb, D. and Fry, R. (1974). *Toward an Applied Theory of Experiential Learning*. New York: John Wiley & Sons.
- Laszlo, E. (2007). *Science and the Akashic Field*. Rochester: Inner Traditions.
- Mansfield, V. and Spiegleman M. (1996). On the Physics and Psychology of the Transference as an Interactive Field. *Journal of Analytical Psychology*, 41, 165–321.
- O'Brien, N. (2019). Who is listening. *New Sound*, 52, 131–147.
- Piha, H. (2005). Intuition: A bridge to the coenesthetic world of experience. *JAPA*, 23–49.
- Popović, B. (1998). *Muzička forma ili smisao u muzici*. Beograd: Clio.
- Rogers, R. (1978). *Metaphor: A psychoanalytic view*. Berkeley: University of California Press.
- Spitz, R. (1945). Hospitalism—An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 53–74.
- Spitz, R. (1965). *The first year of life: a psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*. New York: International Universities Press.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Weinberger, N. (1999). *The music & science information computer archive*. Preuzeto 7. januara 2021, sa <http://www.musica.uci.edu/mrn/subjidx980901.html>.
- Zabriskie, B. (2014). Psychic energy and synchronicity. *Journal of Analytical Psychology*, 59, 157–164.

### PSYCHOANALYTIC VIEW ON PHENOMENON OF RHYTHM AND IMPLICATIONS TO MUSIC PEDAGOGY

The theoretical foundations for studying rhythm from the psychoanalytic perspective comprise the work of C.G. Jung and the post Jungians, and related infant research. The main focus is music flow as the movement of energy between the conscious and unconscious through the lenses of Jungian energy view. The related concepts are: universal organising patterns (archetypes), complexes, the intersubjective field, coenesthetic communication and representations of interactions which have been generalized (RIGs). The aim of this paper is to deepen understanding of rhythm phenomena and its role in the formation of primal relational patterns. The study contributes to the academic body of knowledge by establishing a new foundation for studying rhythm in music pedagogy. The implications of application of new knowledge are in developing new practical methods in the pedagogical approach to rhythm within music education and as a wider part of developmental work with children and adults.

**Keywords:** rhythm, energy, music, unconscious, pedagogy

**VI.**

**НАСТАВА РИТМА НА ДАЉИНУ**

**RHYTHM IN DISTANCE  
TEACHING**



## Гордана Ачић и Мирјана Недељковић

МШ „др Војислав Вучковић” Београд, Србија  
gordanaacic@gmail.com; nedeljkoVIC-v@sbb.rs

# Искуства и пракса наставе на даљину у музичким школама у Србији за време пандемије Ковид-19

### Сажетак

Истраживање под називом „Искуства и пракса наставе на даљину у музичким школама за време пандемије Ковид-19 у Србији” спровеле су психолог школе Гордана Ачић и наставница солфеђа Мирјана Недељковић. Осмишљен је упитник са готово аналогним питањима за наставнике и ученике. У истраживању је учествовало 445 наставника и 1688 ученика из двадесет музичких школа широм Србије. Наставници су подељени у категорије групне (31.45%) и индивидуалне (68.55%) наставе, а ученици на полазнике основних (77.1%) и средњих (22.9%) музичких школа. У анализи и приказу резултата, међутим, ове категорије нису одвајане. Највећи број података прикупљен је од половине априла до почетка маја 2020. године.

**Кључне речи:** пандемија, Ковид-19, настава на даљину, музичке школе

### Увод

Истраживање под називом „Искуства и пракса наставе на даљину у музичким школама за време пандемије Ковид-19 у Србији” осмишљено је и спроведено током априла и маја 2020. године. Аутори истраживања су психолог школе и наставник солфеђа. У истраживању је учествовало 445 наставника и 1688 ученика из приближно двадесет музичких школа у Србији. Приближан број наставника и ученика није имао претходно искуство с наставом на даљину, док се већи проценат ученика у односу на наставнике одмах прилагодио настави на даљину. Комуникација између наставника и ученика се одвијала највише преко апликације Вајбер, најмање преко електронске поште. Технички проблеми везани за лошу интернет везу заједнички су за обе групе испитаника и заузимају високо место, док је квалитет тона на првом месту за наставнике, а на последњем за ученике. И једни и други имали су најмање проблема с прилагођавањем апликацији за рад, недостатком уређаја и интернета, као и с инструментаријумом. У организационом смислу наставници су се највише жалили на непоштовање њиховог слободног времена и непоштовање договора у комуникацији, а ученици на исцрпљеност због превеликих обавеза у основним и средњим школама. Код обе групе испитаника преовладала су позитивна осећања – код наставника радозналост, мотивисаност, забава, инспирација, а код ученика радозналост. Најмањи проценат наставника био је забринут и збуњен, док су ученици били најмање инспирисани.

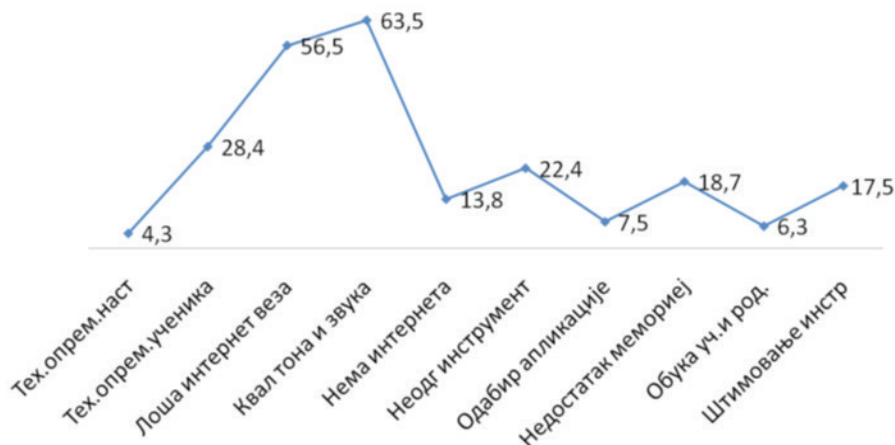
## Резултати

### Упитник за наставнике

Резултати упитника за наставнике показали су да је само 13% њих имало претходна искуства у настави на даљину. Упркос томе, највећи проценат наставника успео је да успостави контакт с ученицима одмах ( 35,5 %) или већ током прве недеље (41%). Само око 6% њих у овоме није успело до тренутка попуњавања упитника. Највише коришћена апликација био је Вајбер (86,5%), а затим Скајп, ВотсАп, Г-учионица и Зум, а најмање електронска пошта (1%).

С једне стране, испитаници су у својим одговорима наводили да су им тешкоће током наставе на даљину задавали лош квалитет тона и микрофона, прекиди и кашњење звука, као и лоша интернет веза. С друге стране, најмањи проблем током наставе на даљину били су недовољна техничка опремљеност наставника и ученика (немам рачунар, лаптоп, паметан телефон), одабир апликације и обука ученика и родитеља за коришћење апликације за рад (графикон 1).

Графикон 1. Техничке тешкоће током наставе на даљину исказане у процентима

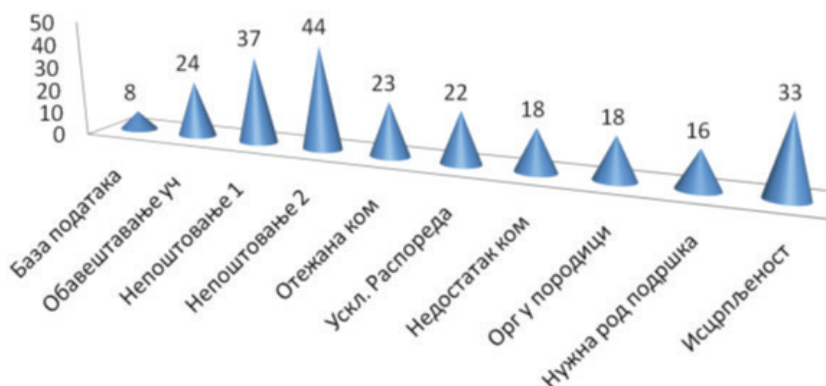


Највећи број наставника је као организационе тешкоће навео непоштовање слободног времена, комуникацију у неприкладно време, непоштовање унапред договореног времена за рад, као и исцрпљеност ученика услед прептерећености обавезама у основној и средњој школи (графикон 2). Занимљиво је да се највећи број наставника (60%) изјаснио да им није била потребна никаква подршка школе, осим организационе (28%) и техничко-стручне подршке (10%). Параметри оцењивања које су наставници користили били су: континуираност у раду (78%) и напредак у остваривању са-



држаја (70%), а затим у врло високом проценту и остали параметри: домаћи задаци (64%), редовност (присутност) и стимулација за додатни труд (50%).

Графикон 2. Организационе тешкоће у вези с наставом на даљину изражене у процентима



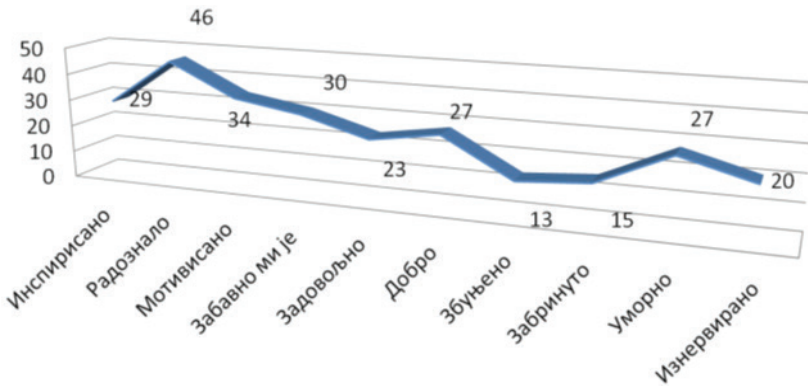
Психолошку подршку ученицима наставници су давали пре свега похвалама (82%) и јасном и неоптерећеном комуникацијом, разумевањем и саветима (77%), али и пријатном и позитивном атмосфером на часу (64%) и уважавањем и решавањем евентуалних проблема (59%).

Своју наставу наставници су чинили занимљивијом понајвише одабиром програма који је ученицима занимљив (69%) и упућивањем на слушање квалитетне музике (59%), као и креирањем мање захтевних, али јасних и интересантних задатака (55%). Ипак, око 40% наставника мисли да квалитет наставе на даљину није мерљив с редовном наставом, иако чак 31% мисли да је задовољавајући, док екстремно мали број наставника (1–2 %) мисли да је исти као редовна настава или лош. Близу 4% наставника мисли да је овај вид наставе изврстан.

Највећа предност наставе на даљину по мишљењу наставника је могућност одржавања континуитета у настави у недостатку редовне наставе (48%), као и то што ученик и наставник имају могућност и слободу да сами организују своје време за рад (45 и 43%). Од већег значаја су укљученост родитеља у рад (42%) и блискост савремене технологије ученицима (39%). Као највећи недостаци наставе на даљину наведени су недостатак физичког контакта (69%), тешко уочавање финеса у интерпретацији (58%) и принципјелна недовољност овог вида наставе саме по себи (68%).

Кад је реч о осећањима у вези с наставом на даљину, преовладавале су позитивне емоције: пре свега радозналост, мотивисаност, забава и инспирација, док је најмањи проценат наставника навео осећања збуњености и забринутости (графикон 3).

Графикон 3. Осећања у вези с наставом на даљину изражена у процентима



### Уџбеник за ученике

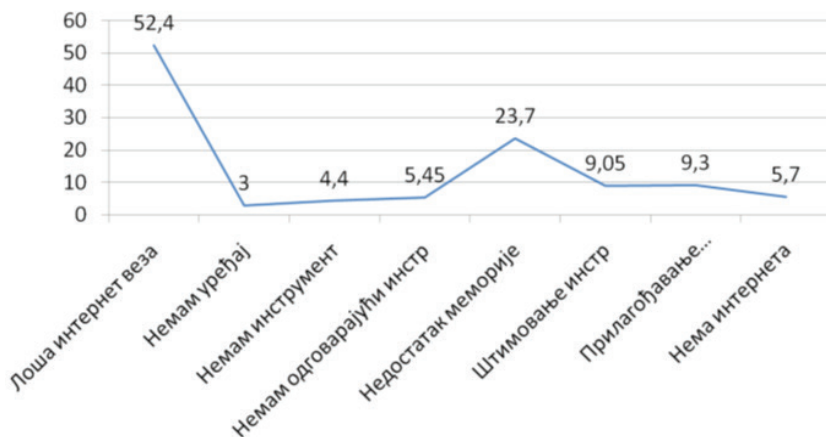
У узорку испитаних, око 20% чинили су ученици средње музичке школе, док су ученици основне музичке школе били по разредима заступљени од 10,8–16,2%, укупно око 80%. Највећи проценат ученика наставу на даљину пратио је преко апликације Вајбер (81,5 %) и преко Г-учионице (29,65%), мање су биле заступљене апликације Скајп, Зум и ВотсАп (10–15%), док је електронском поштом комуницирао најмањи проценат испитаника (3,45%). Велики проценат ученика (81,1 %) никада раније није комуницирао са својим наставницима из музичке школе преко свих понуђених апликација и платформи. Ипак, више од половине анкетираних ученика (52%) одмах се прилагодио, 27% већ током прве недеље, док се 7% није уопште прилагодио настави на даљину.

У праћењу захтева наставника, 64% анкетираних ученика није имало никакве проблеме, 25% је имало одређене проблеме, док се 11% изјаснило да је тешко пратило наставу организовану на даљину.

Највише техничких проблема ученицима је правила лоша интернет веза и недостатак меморије на уређајима за комуникацију, док су остали проблеми попут недостатка уређаја, прилагођавање апликацији за рад, проблеми са инструментаријумом и недостатак интернета били заступљени од 3 до 9,3% (графикон 4).

Скоро половина анкетираних (43,8%) изјаснило се да су имали проблем у организацији због превеликих обавеза у њиховим основним и средњим школама. Мање ученика (8–17,4%) жалило се на непознавање апликација за рад и различите апликације за рад, проблем с усклађивањем распореда и превелика очекивања наставника. Најмање им је сметао квалитет звука на часу. Захтеви наставника су у 48,8% били исти као и у редовној настави док је 8,3% ученика мишљења да су наставници у настави на даљину имали мање захтеве.

Графикон 4. Техничке тешкоће током наставе на даљину исказане у процентима

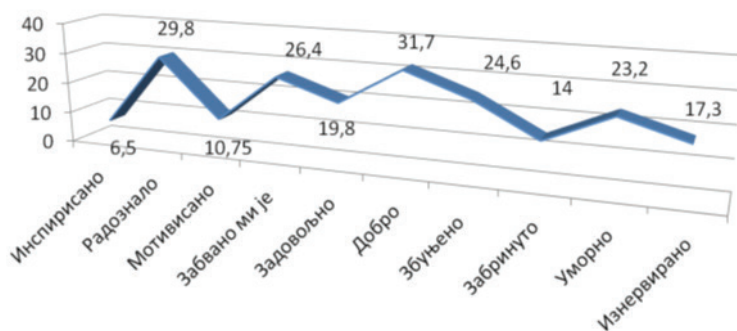


Што се тиче слободног времена у настави на даљину, 64,5% ученика га је имало довољно, а 21% ученика се изјаснило да су га имали недовољно. Половина анкетираних ученика (53,4%) била је вредна и своје домаће задатке слала увек у договорено време, а само 1,4% никада нису слали домаће задатке у договорено време. Родитељска помоћ никада није била потребна скоро половини испитаних (45%), док се 9,6% изјаснило да им је родитељска помоћ била увек потребна.

Испитаницима је недостајао лични контакт с наставником (64,4%), али много више су им недостајали другари (83,8%). У мањем проценту ученицима нису недостајали наставници (8,2%) и другови (5,3%).

Највећи проценат ученика осећао се добро и било је радознано током наставе на даљину, а само 6,5% било је инспирисано овим видом наставе (графикон 5).

Графикон 5. Осећања у вези са наставом на даљину (проценти)



Готово половина испитаника (43,7%) само би понекад пратило паралелно наставу на даљину у односу на редовну наставу, док 1,4% то не жели.

### Закључак

На основу дате основне анализе података добијених на упитнику о искуствима и пракси наставе на даљину у музичким школама у Србији за време пандемије Ковид-19, можемо закључити да су, упркос занемарљивом претходном искуству, како наставници тако и ученици успешно одговорили на захтеве наставе на даљину у условима пандемије. То значи да се, упркос свеprisутним факторима стреса (техничке и организационе тешкоће, забринутост због здравствених ризика, преоптерећеност), највећи број учесника истраживања трудио да одржи стандарде добре праксе у настави: за ученике, то је редовност у комуникацији и извршавању обавеза, а за наставнике ниво захтева, стандарди оцењивања, као и мотивисање и подршка ученицима. Упркос значајном недостатку личног контакта, у обе групе испитаника, не сасвим очекивано, превладала су позитивна осећања: радозналост, мотивисаност, забава и комуникација (наставници) и радозналост (ученици). Упркос томе што највећи број испитаника мисли да настава на даљину не може бити замена за час у школи, највише због недостатка физичког контакта, готово половина њих би радо прихватила повремену употребу овог облика наставе паралелно са редовним одвијањем наставе у школи.

#### EXPERIENCES AND PRACTICE OF DISTANCE TEACHING IN MUSIC SCHOOLS IN SERBIA DURING COVID-19 PANDEMICS

The research was conducted in April and May 2020. Total of 445 teachers and 1688 students answered the questionnaire about their experiences on distance learning during the Covid-19 pandemic. In spite of a certain amount of technical and organizational difficulties, most respondents managed to keep up with the demands of a sudden change of learning mode, without excessive loss of standards in teaching and learning. Also, in spite of significant lack of physical contact, not quite as expected, positive feelings prevailed among both teachers and students. Although most of them claim that teaching in schools cannot be replaced by the distance learning, almost half of them would accept occasional parallel use of distance learning in regular classroom teaching context.

**Keywords:** Covid-19 pandemic, distance learning, music schools

## Тихана Шкојо<sup>1</sup> и Ана Ристивојевић<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Академија за умјетност и културу,

Свеучилиште Јосипа Јурја Штросмајера у Осиеку, Хрватска

<sup>2</sup>Мастер теоретичар уметности, Београд, Србија

<sup>1</sup>tihana.skojo@skojo.hr, <sup>2</sup>anciristivojevic@gmail.com

## Обликовање наставе солфеђа на даљину

### Сажетак

Због епидемије корона вируса, од средине марта 2020. године у Хрватској и Србији сва настава, а тиме и настава солфеђа, почела је да се изводи на даљину. То је захтевало брз одговор наставника на новопостављени изазов. У раду се описује квалитативно истраживање спроведено с циљем утврђивања ставова наставника из Хрватске и Србије о специфичностима обликовања наставе солфеђа на даљину у основној музичкој школи. У истраживању је кроз полуструктурирани интервју, који је спроведен индивидуално с питањима везаног типа, дат целовит приказ дидактичког обликовања наставе солфеђа на даљину, али и актуелне потешкоће с којима се наставници сусрећу приликом организовања и спровођења такве наставе. Из добијених резултата види се да наставници улажу пуно више времена у припрему наставе на даљину. Из описа и пописа наставних материјала које користе у настави и додатних активности којима оплемењују наставу запажа се инвентивност наставника и жеља за најбољим могућим остварењем наставе солфеђа у новонасталим условима. Наставници ипак истичу како остваривање исхода наставе солфеђа у највећој мери није могуће у таквим условима и наглашавају бројне потешкоће с којима се сусрећу у настави на даљину – неквалитетну интернетску везу која утиче на пренос звука и која отежава правовремену повратну информацију, немогућност реализације појединих поступака вежбања интонације, отежано праћење наставног садржаја код слабијих ученика, недостатну двосмерну комуникацију и наставно окружење. Научни допринос рада, складно закључцима наставника, заснива се на резултатима који би могли да послуже као смернице за унапређивање наставничких компетенција повезаних с употребом информацијско-комуникацијских технологија (ИКТ).

**Кључне речи:** настава солфеђа на даљину, наставници, информацијско-комуникацијска технологија

### Увод

Музичко образовање у Хрватској и Србији одликује се посебним васпитно-образовним системом. У оба музичка система, развијајући музичке способности, знања и вештине, те негујући музичко-естетски и репродуктивно-креативни развој, музичко образовање оспособљава ученике за професионално бављење музиком и даље школовање на високо-образовним

музичким установама. У читавој образовној вертикали, егзистирајући као неизоставни предмет у школовању свакога ученика, истиче се солфеђо. Солфеђо је „предмет на коме се стичу интонацијска и ритамска знања и умећа (вештине) која ономе ко их је стекао омогућују да разуме музичку структуру. Разумети музичку структуру значи с једне стране бити у стању записати нотама аудитивно презентовану или самостално створену музику и с друге »чути у себи«, мисаоно претворити у звучање нотама записану музику толико да се, по потреби, резултат тог слушања у себи или гласно отпева” (Roјko, 2012: 67). Настава солфеђа подразумева да се, синхронизацијом и узајамним прожимањем наставних елемената као што су мелодика, ритам, теорија музике, диктат с опажањем интервала и акорда (Vasiljević, 1978), покрене развој способности разумевања и прецизног аудио-визуелног дешифровања музичког садржаја, те да се уз то делује на развој суштинских елемената музикалности код ученика. Заузимајући истакнуто место у систему музичког образовања, настава солфеђа, према наставном плану и програму обе државе, остварује се једнаким интензитетом. У основним музичким школама наставу солфеђа ученици имају два сата недељно, односно 70 наставних сати годишње. Наставни час траје 45 минута, а настава је организована групно.

Док у Наставном плану и програму у Хрватској није истакнут циљ наставе солфеђа, Наставним планом и програмом у Србији наводи се да се циљ солфеђа „огледа у развијању музикалности и музичке писмености кроз прожимање васпитно-образовног процеса” (НПП, 2010: 91). За разлику од Наставног програма Републике Хрватске у којем нису наведени задаци, у Наставном плану и програму Републике Србије истакнути су следећи задаци наставе солфеђа: развијање музичких способности (музичка меморија, способност праћења мелодијског, хармонског и полифоног тока); развој читања, писања и разумевања музике и музичког писања са развојем музичког мишљења; усађивање звучних представа и њихово везивање са сликом, односно слике са звуком кроз стицање знања и вештина (мелодика, ритам, диктати); упознавање музичке литературе, интерпретације и основних елемената музичких стилова; осамостаљивање ученика и развој њихових креативних способности (НПП, 2010: 91). На основу наведених задатака јасно је исказан континуирани след развоја музичког слуха, музикалности и музичко-когнитивних способности ученика који резултира вештином ученика да разуме и запише музички садржај који чује или да га записаног звучно замисли, освести и уз реализацију свих ознака вокално озвучи (Roјko, 1999).

Садржај у Наставном програму Републике Хрватске садржи следеће целине: музичка писменост, ознаке и знакови, лествице, мера, интервали, мелодија, ритам, диктат, стваралачки рад и слушање музике (NPP, 2017). У Наставном програму Републике Србије садржај је сврстан у наставна под-

ручја ритма, мелодике, опажања, интонирања, диктата и теорије музике (НПП, 2010: 91). Из Наставног програма Републике Србије видно је да се на настави солфеђа, нарочито у подручју слушања, уз рад на упознавању ритамских, мелодијских и динамичких појава које пружа одређени музички садржај, негује и тембровски слух ученика кроз препознавање звука гласа и различитих инструмената, односно извођачких састава. У подручју слушања интегришу се и садржаји помоћу којих се освешћују основе предмета попут музичких облика, историје музике и сл. Настава солфеђа Републике Хрватске и Републике Србије има бројне сличности у погледу садржаја, али се разлике огледају у структури садржаја и одступању од редоследа појединачних садржаја.

Иако се у наставном садржају Наставног плана и програма Републике Хрватске истиче мултидисциплинарност солфеђа, уочљиво је да недостају методичка упутства којима би се указало на различитост у методама и техникама рада, као и у методама интонације (Roјko, 2012). Наставници своју педагошку делатност темеље на различитим методичким полазиштима и поступцима, стога је веома важно исказивање смерница за квалитетну и учинковиту наставу солфеђа која, иако заснована у потпуности на отвореном курикулуму, поседује своје битне упоришне тачке. Због оквирно утврђеног наставног програма предмета, који се остварује по начелима отвореног курикулумског модела (Šкојо, 2018), на наставницима солфеђа остаје да на темељу својих компетенција и креативности бирају активности и начин реализације садржаја, циљно усмерени према развијању музичких знања и способности ученика те разумевању основних музичких параметара, музичком, али и свеобухватном развоју свакога ученика (Šкојо i Јukić, 2019; Миrowић и Ристивојевић, 2020).

Наставници су због епидемије корона вируса од средине марта 2020. године у Хрватској и Србији били приморани да одговоре на новопостављени изазов. Музички систем образовања је у најкраћем могућем року прешао на наставу на даљину која, поред савремених метода и облика рада, доноси потпуно нове дидактичке захтеве усмерене према савременим медијима.

Иако се кроз програме који се нуде у свету, посебно у Америци, запажа како је овај облик учења већ пронашао своје место у актуелној музичкој настави, кроз малобројну литературу усмерену ка истраживању музичке наставе на даљину уочава се актуелност, занимљивост и важност ове теме за научно и истраживачко промишљање те утврђивање закључака који ће бити усмерени према бољем разумевању специфичности музичке наставе на даљину и унапређивању наставне праксе (Kim, 2013). За наставу солфеђа истичемо истраживање Карахана (Karahana, 2014) у којем се, упоређујући учинковитост наставе солфеђа на даљину и традиционалне наставе закључује како су подједнако напредовали испитаници обе, контролне и експери-

менталне групе у свим испитиваним елементима: слушном опажању тонова и акорда, и ритмичком и мелодијском диктату. Отварајући могућност за будућу учесталију праксу подучавања наставе солфеђа на даљину, аутор наглашава како је омогућавање сталне брзине интернета нужност која се мора поштовати како би се настава на даљину могла квалитетно и учинковито спроводити.

С обзиром на позитивна искуства у наведеним истраживањима, жеља нам је у била да упркос нагом прелазу музичке наставе у виртуелан простор, сагледамо како се у Хрватској и Србији остваривала настава солфеђа у основним музичким школама. С обзиром на претходно исказане програмске сличности, истраживање је било усмерено на дидактичке специфичности наставе на даљину, ставове наставника о реализацији, као и на услове за спровођење такве наставе, како на нивоу институције, тако и на нивоу државе.

### **Циљеви и методологија истраживања**

У раду се описује истраживање спроведено с циљем утврђивања специфичности реализације мрежне наставе солфеђа. У складу с формулисаним циљем издвојени су следећи задаци:

- испитати мишљење о мрежној реализацији наставе солфеђа (о платформи коју наставници користе за такву наставу, наставним материјалима, активностима, наставној припреми, реализацији и вредновању знања);
- испитати потешкоће с којима се наставници сусрећу у реализацији солфеђа на даљину;
- истражити ставове о реализацији наставних исхода и квалитету стеченог знања;
- истражити најистакнутије разлике у реализацији непосредне наставе и наставе на даљину;
- утврдити позитивна искуства у реализацији мрежне наставе.

У истраживању којим су се испитале специфичности реализације мрежне наставе солфеђа учествовало је осам испитаника – четири испитаника (два наставника и две наставнице солфеђа) из Хрватске и четири испитаника (два наставника и две наставнице солфеђа) из Србије. Сви испитаници су наставници у основној музичкој школи, запослени с пуним радним временом, с радним стажом од четири до двадесет година (табела 1).

Квалитативни приступ одабран је с циљем детаљнијег истраживања проблема. Водећи се специфичностима квалитативне анализе, у овом су истраживању укључени појединци из популације у којој можемо наћи информације о појави коју желимо да истражимо. Такав узорак је



сврсисходан јер истраживач сам бира учеснике из популације због тога што поседују карактеристике (информације и искуство) значајне за сврху истраживања. Резултати истраживања (Novković Cvetković, Stošić & Beleusova, 2018) указују на то да млађи наставници који имају до десет година радног искуства показују позитивније ставове према имплементацији дигиталних технологија од старијих наставника. Половину узорка чинили су млађи наставници, а другу половину наставници који имају више од десет година радног стажа.

Полуструктурирани интервју спроведен је индивидуално. Примењена су питања везаног типа, а одговори су снимљени у сврху даље обраде. Истраживање је спроведено у мају и јуну 2020. године, а учешће је било на добровољној бази.

При анализи података употребљена је редуција података методом „резања и лепљења” сличних изјава заједно, као и метода поређења података. Поједини коментари су због контекста у целини цитирани. У анализи емпиријског градива овог истраживања настојали смо да изјаве минимално интерпретирамо јер је кључно разумевање изјава унутар контекста у којем су изјаве изречене и креиране.

Табела 1: Основни подаци о испитаницима

Испитаник	Пол	Године	Године радног стажа	Установа у којој је остварено образовање
Н1	Ж	30	4	Факултет музичке уметности у Београду
Н2	Ж	38	14	Факултет музичке уметности у Београду
Н3	М	32	7	Факултет музичке уметности у Београду
Н4	М	42	17	Факултет музичке уметности у Београду
Н5	М	45	20	Педагошки факултет Универзитета у Осиеку
Н6	М	30	6	Уметничка академија Универзитета у Осиеку
Н7	Ж	41	18	Педагошки факултет Универзитета у Осиеку
Н8	Ж	34	11	Музичка академија Универзитета у Загребу

## Резултати истраживања и интерпретација

Из мноштва резултата насталих током интервјуа, добијене су интерпретабилне категорије које су подељене у четири веће целине:

- задовољство реализацијом мрежне наставе солфеђа
- припрема и реализација наставе солфеђа на даљину
- позитивна страна *нове* наставе солфеђа
- информацијско-комуникацијске компетенције наставника солфеђа

### Задовољство реализацијом виртуелне наставе солфеђа

Сви испитаници су у одговорима нагласили да су се први пут сусрели с мрежним учењем и подучавањем. Наставници исказују како се добро сналазе у настави на даљину, али истичу како „реализација виртуелне наставе може бити добро **привремено** решење да деца не би губила наставу”. Једна наставница наводи следеће: „добро се сналазим, користим неколико онлајн платформи и имам одличну комуникацију с ученицима. Редовни су и активни, на време испуњавају своје обавезе. Ипак генерално нисам задовољна реализацијом наставе на даљину због квалитета преноса знања, што не значи да ми се не свиђа онлајн настава. Јесте да пружа могућност учења из удобности дома, али мислим да ће ученици поприлично изгубити у овој школској години не само из солфеђа него и из осталих стручних предмета”. Из одговора се види како наставници посебно наглашавају да „технологија не може заменити непосредан контакт с учеником”. Своје одговоре опсежно образлажу наводећи како у настави на даљину „нема колективне наставе у правом смислу, недостаје радна атмосфера, нема контакта уживо, а све то је потребно за постизање наставних исхода ... не могу чак ни знати јесу ли њихови радови веродостојни ... па тако не знам да ли се квалитет њиховог знања побољшао”. Негативне особине које су наставници исказали доносимо у целини, и то сврстане у следеће три категорије:

#### 1) С гледишта остваривања исхода учења

- „Мислим да не могу једнако напредовати на онлајн настави као на класичној настави јер на класичној настави с ученицима вежбамо, певамо, пишемо диктате, могу одмах да проверим шта су написали ... Неупоредиво је!”
- „Проблем је што не могу сви ученици исто да напредују. Онлајн настава у овом облику не може у потпуности да замени класичну наставу. У одређеним ситуацијама доводи се у питање аутентичност домаћих задатака појединих ученика. Могућност једнаког напредовања видим у индивидуалној онлајн настави.”
- „Исходи који су везани за неке поступке вежбања интонације (лествични модулатор, праћење писања диктата, певање) немогуће је реализовати.”

- „Ученици никако не могу да напредују на онлајн настави као на класичној јер ученици имају толико питања да преко апликације не стигну све ни да питају. Дефинитивно наставни час од 45 минута има своје предности које онлајн час нема!”
- „Мислим да реализација исхода и стицање квалитетног знања нису могући у оваквим условима ... без обзира на то што сам доступна ученицима цели дан, немају сви ученици добар интернет код куће, немају сви компјутер, а опет су преоптерећени наставом из основне школе ...”
- „Ученицима недостаје интеракција, сматрају да боље схватају градиво у школи ... Исто су затрпани задацима, имају гомилу градива коју не могу на миру да прегледају.”
- „Осећај изолованости и отежане контроле ученика по питању количине рада, залагања, пажње њихове и моје.”

## 2) С гледишта сарадње и ученика у активностима

- „На онлајн настави комуникација је једносмерна те се не могу остварити све оне делатности и поступци типични за солфеђо.”
- „Сарадња и комуникација с ученицима је различита – већина је врло активна, одговорни су и ажурни и све задатке шаљу на време, док има оних који касне те се ређе јављају и извршавају своје обавезе.”
- „Имам неколико ученика који од оваквог начина наставе уз све моје поруке и обавештења нису послали ниједан домаћи задатак. Како је музичка школа необавезна и родитељи је плаћају – битно је задржати ученика у школи.”
- „Поједини ученици се дуго не јављају и касне са домаћим задацима, а ја се осећам немоћна у решавању тог проблема.”
- „Примећујем пасивност од стране једног броја ученика који су слабији ... генерално ти слабији ученици се колико-толико покрену, али тешко прате онлајн наставу.”
- „Аутентичност дела решених задатака (диктати, теоријски задаци) такође је под знаком питања. Запазио сам код појединих ученика да међусобно остварују комуникацију, дакле не раде самостално.”
- „Неким ученицима онлајн настава омогућава слободније (опуштеније) решавање задатака, док у редовној настави може бити присутна nelaгода, „притисак” због наставникове присутности, ауторитета.”
- „Очекивања су се нажалост потврдила! Тачно сам знао који ће ученици слати и писати домаће задатке и бити активни, а који неће.”
- „С успешнијим ученицима имам одличну комуникацију, активни су и труде се.”
- „Недостаје невербална комуникација која је битна за наставу солфеђа, онда исправљање грешака на лицу места, тренинг слуха уживо ... Овакав начин рада који је сада заступљен није упоредив с непосредном наста-

вом, иако има својих позитивних одлика. Можда само као помоћно средство, овако ... једноставно је начин рада ефикаснији у непосредној настави.”

- „Пре свега немамо могућност заједничког музицирања, постављања пуно питања, затим хумор, па међусобне интеракције. Отварају се могућности као што је доступност информација, боље остваривање корелације с другим предметима и тако даље.”
- „Нема непосредног контакта, комуникације, нема радне атмосфере и групне наставе у правом смислу те речи. Нема никакве контроле!”
- „Због социјализације неопходно је учење у реалним учионицама.”
- „Недостатак је свега: непосредног контакта, недостатак радне атмосфере и недостатак групне наставе у правом смислу те речи!”

### 3) **С гледишта технологије**

- „Углавном је то лоша интернетска веза, често се замрзне слика, звук касни...”
- „Директном наставом осигурани су сви услови праћења наставе, што с онлајн наставом није увек случај.”
- „Ма колико техника била савршена, увек се, чини ми се, звук изобличи при преносу, па је једноставно немогуће да ученик схвати како да напише диктат или отпева мелодијску вежбу. Диктати и читање с листа на солфеђу се лакше савлађују уживо.”
- „Неке потешкоће су техничке природе – има ученика који дуго нису могли да приступе друштвеној мрежи Yammer, а неколико њих ни до сада није успело.”
- „Питање је да ли имају сви ученици адекватне услове за праћење наставе (квалитетан интернет, аудио опрему, инструмент, можда и компјутер).”
- „У овом начину рада сам ученицима доступан 24 сата дневно и могу ме питати било када и било шта, мислим да је то велики оптерећујући фактор за учитеље.”
- „По питању држања наставе добро се сналазим, технички сам опремљен, али мислим да технологија не може да замени директан контакт с учеником.”
- „Неке ствари се боље схвате када наставник уживо објасни, а не преко интернета.”
- „Лоша интернетска веза, тешкоће у објашњавању. Све то отежава да се испуне исходи и да знање буде квалитетно.”
- „Имам потешкоће с исправљањем грешака у реалном времену.”

## Припрема и реализација наставе солфеђа на даљину

Сви су наставници сагласни у томе да је припрема наставе на даљину *захтевнија од наставе уживо* те да посебну пажњу посвећују одабиру и осмишљавању домаћег задатка. Наставници истичу следеће:

- „Припрема за онлајн наставу одузме доста времена јер другачије реализујем наставу. С обзиром на то да с ученицима комуницирам путем порука и објава, проналазим разне начине да их мотивишем за наставу.”
- „Техничка припрема часа је захтевнија и дуготрајнија. Не могу тачно временски да одредим, али сама техничка припрема траје отприлике 1–2 сата за један наставни час. На пример, техничка припрема за диктат обухвата преузимање и прилагођавање аудио материјала (резање фразе) или преписивање нотног одломка у програм за писање нота, потом резање на мање фразе. Код класичне наставе једноставно одсвирам одабрани одломак.”
- „Припремам се користећи занимљиве и поучне задатке које су можда и занимљивији него настава уживо која има своје законитости. Покушавам им задати адекватан задатак узимајући у обзир садржај градива и онлајн начин учења.”
- „Много више времена улажем у припрему наставе на даљину него у припрему редовне наставе ... трудим се да искористим више материјала, да прилагодим, да порадим на дизајну... свиђају ми се разноврсне могућности јер ми некако буде креативност, а и имам више времена за припрему часа. Гледам да на креативан начин представим градиво и да га поједноставим.”
- „Углавном много времена проводим у припреми часа јер се трудим да им на што јаснији начин презентујем градиво ... Суштина у кратким цртама ми је принцип.”
- „Припрема часа је у складу с околностима. Мислим да је неопходно да наставници ‘проберу’ шта је стварно неопходно ученицима у ванредним условима ... има нас разних.”

Наставници исказују како се у погледу активности које спроводе настоје водити оним активностима које спроводе у настави уживо. Наглашавају следеће: „врло сам активна, трудим се да искористим све могућности на часу, све активности, дакле заједно певамо, заједно слушамо и анализирамо снимке које припремим, нотне записе које пошаљем” и др. Наставници посебно истичу како их је актуелна настава додатно подстакла на креативност: „онлајн настава ми буди креативност, а доступност нотних материјала ми у овом моменту пуно значи”. Наставници указују на то како је овај облик наставе отворио потпуно нови тимски начин рада. Објаснили су то овако: „на основу разговора с ученицима креирам свој план рада и прилагођавам се њиховим потребама”. Наводе и следеће: „Снимим оно што ученици треба да

науче и пошаљем ученицима. Ако нешто није јасно, свако ми се може обратити за помоћ било када. Често задајем домаће задатке, они ми то шаљу, ја прегледам и пошаљем исправак који заједно коментаришемо”.

### **Наставници на сличан начин описују конкретно спровођење активности:**

- „Одлучио сам да већину материјала сам припремам, снимим се како на клавиру свирам један од диктата (једноставнијих), а ученици треба да запишу оно што су чули. Затим треба да у неколико реченица опишу оно што су чули преко YouTube видео линка, да се сниме како певају задати пример или пример који су сами одабрали. За помоћ могу користити инструмент који свирају.”
- „Користим аудио снимке на којима свирам на клавиру оно што ученици треба да запишу или изводим ритмичке примере ритмичким слоговима, неутралним слогом и куцањем. Служим се видео снимцима с YouTube канала – ученицима пошаљем линк путем којег могу да пронађу видео с примерима из музичке литературе. Нотне записе припремам сама у програму Sibelius – везано за ритам, мелодијске, мелодијско-ритмичке примере, бележење тонова у Ге и Еф-кључу и слично.”

### **Поједини наставници детаљније наводе и наставне материјале које користе:**

- „Од материјала користим домаће, стране уџбенике и то претежно старије јер мислим да су квалитетнији, затим своје ауторске примере које пишем за одређену проблематику, материјал колега с канала YouTube. На основу тог материјала правим Power Point презентације са сликама, снимке које коментаришем с ученицима на часу.”
- „Користим све уџбенике које имам, уметничку литературу, предавања колега на каналу YouTube и своје материјале. Снимам видео час преко YouTube канала који ученици гледају и ту користим нотне записе, презентације, снимке и тако даље.”

Хрватски наставници исказују како се до сада нису сусрели с мрежним платформама за учење и подучавање. Они су током наставе на даљину користили платформу Yammer у којој су користили виртуелне учионице, а за додатну комуникацију Carnet Webmail, Viber и WhatsApp. Упутства за коришћење основне платформе за учење и подучавање наставници су добили од своје музичке школе, док су се за додатну комуникацијску подршку одлучивали самостално. Наставници у Србији су се претходно сусрели с мрежним платформама за учење и подучавање, а наводе како користе Skype, Zoom, Google Classroom, Discord, Socrative, YouTube, Viber, WhatsApp и e-mail.

Наставници се, осим на начин реализације наставе, наставних метода и медија, осврћу и на измењени начин праћења и вредновања у настави

солфеђа који је наступио у новим околностима. Из одговора се види да се код свих испитаних наставника вредновање одвија континуирано, током целог процеса подучавања, као и да је формативно вредновање постало доминантан начин вредновања. Наставници указују на следеће:

- „Пресудна ми је активност ученика и марљивост у обављању домаћих задатака које би требало да напишу или сниме. Код вежби... могу некако да уочим да ли је ученик заиста савладао градиво или није, али код тестова из теорије музике је то немогуће јер је можда неко други радио уместо њега, можда је преписао. То се односи на слабије ученике.”
- „Имам табелу с именима ученика у коју бележим напредак и залагање, ко се труди и ради, а ко не.”
- „Сада је вредновање постигнућа отежано у сваком смислу. Мени је активност ученика најважнија.”
- „Вредновање вршим према активности слањем задатака и времена које потроше за солфеђо. Могу рећи да има ученика који су се побољшали и који су постали активнији него на настави уживо.”

### **Позитивна страна нове наставе солфеђа**

Настава солфеђа на даљину донела је мноштво новина и изазова, а наставници су се у одговорима осврнули на оне малобројне позитивне аспекте које су уочили током реализације овакве наставе. Наставници се највише осврћу на опуштенију комуникацију и на освјешћивање индивидуализације наставнога садржаја. Истичу како су више пажње посвећивали прилагођавању музичких примера појединим ученицима, водећи рачуна о њиховом степену знања и развијености слушних способности. Указују такође и на остала позитивна искуства и промишљања:

- „Добро је то брзо прослеђивање материјала ученицима, али и боља сарадња и упућеност родитеља у рад детета. Можда бих задржала онлајн наставу као додатну или допунску наставу.”
- „Открили смо музичке добробити за ученике од слања видеа различитих музичких извођења, разних пројеката.”
- „Ученици су се коначно научили самосталности у раду.”

Последња тема интервјуа креирана је захваљујући одговорима наставника који су, промишљајући позитивне стране онлајн наставе, истакли да су проширили видике у погледу коришћења технологије.

### **Информацијско-комуникацијске компетенције наставника солфеђа**

У одговорима који се односе на досадашњу утврђеност и развијеност информацијско-комуникацијских технологија (ИКТ), наставници су се прво-

битно односили на студијски програм у оквиру којег нису стекли компетенције ове врсте. Сви су наставници истакли да су њихова знања из ИКТ стечена кроз самосталан рад и истраживање. Наставници наводе како већина наставног кадра поседује основе дигиталне писмености. Указују на проблем старијих колега које имају стални отпор према технологији. Наставници истичу да велику улогу игра и слабија техничка опремљеност и да је потребно шире сагледавање употребе технологија усмерених према остваривању компетенција за употребу програма за снимање звука и монтирање видеа. Истичу недовољно искоришћену могућност стручних већа у којима би могли да организују радионице и кратке курсеве с применом конкретних дигиталних програма. Искузају да и у наставним методама треба ићи укорак с временом у којем технологија из дана у дан напредује.

У одговорима које доносимо у целини наставници су сажели вредне закључне мисли:

- „Постали смо сада свесни да морамо ићи укорак с временом у којем технологија из дана у дан напредује.”
- „Мислим да би требало да из овог искуства извучемо све оно најбоље и искористимо могућности које нам се нуде да би и ученицима и нама солфеђо био квалитетан и занимљив.”

### **Закључак**

С обзиром на раздобље пандемије болести Ковид-19 због које се систем музичког образовања Републике Хрватске и Републике Србије нашао у потпуно новој ситуацији за коју није био припремљен, српски и хрватски наставници солфеђа су се, успркос овако наглој промени, али и наметнутој обавези реализације наставе на даљину, веома успешно снашли. Наставници су, промишљајући позитивне стране виртуелне наставе, истакли да она може да буде само привремено решење за очување наставног континуитета. Успркос добром сналажењу наставника у реализацији музичке наставе на даљину и увиђању њених позитивних елемената, наставници истичу да ученици не могу радом и учењем у настави на даљину једнако да напредују као у класичној настави. Како истичу, настави на даљину недостаје низ елемената неопходних за квалитетно постизање наставних исхода, посебно квалитетна двосмерна комуникација и непосредни контакт, мотивација за рад, правовремена повратна информација коју наставник упућује ученику и квалитетна социјална наставна клима.

С гледишта остваривања исхода учења наставници истичу да исходе који су везани за поједине поступке вежбања интонације, попут праћења писања мелодијско-ритмичког диктата и певања с исправљањем грешака на лицу места, није могуће реализовати у виртуелно креираној групној настави. Поједини наставници сматрају да је реализација исхода могућа ис-



кључиво у индивидуалној виртуелној настави јер се тада могу у потпуности прилагодити сваком ученику појединачно и индивидуализовати наставне поступке.

Наставници наглашавају да је отежано праћење рада и да се доводи у питање аутентичност појединих ученичких радова. Новонастале околности остваривања наставе на даљину иницирале су примену другачијег начина оцењивања и прелазак са сумативног на формативно вредновање. Очигледно је да су наставници солфеђа спознали предност формативног вредновања у оквиру којег су посебну пажњу посветили марљивости и активности ученика у настави.

С комуникацијског гледишта наставници истичу како су упркос великом труду одржавали учесталу комуникацију искључиво с успешним ученицима док су они слабији били пасивни у одржавању контакта с наставницима и неажурни у испуњавању задатака. Увиђајући недостатке који се огледају у дефициту непосредног контакта, невербалне комуникације и радне атмосфере, наставници једногласно сматрају како је у настави на даљину немогуће квалитетно остварити оне активности и поступке који су типични за солфеђо (тренинг слуха, исправљање грешака на лицу места и сл.).

Наставници се, с гледишта технологије, сусрећу са slabим квалитетом интернетске везе, аудио и видео преноса. Истичу да су дискутабилни услови ученика за праћење наставе, попут квалитетног интернета, аудио опреме, компјутера и др. Осим проблема техничке природе, наставници наглашавају да је непостојање јасних временских граница у којима се настава солфеђа остварује и целодневна доступност нарочито оптерећујући фактор подједнако за наставнике и ученике.

У погледу припреме и реализације наставе солфеђа на даљину наставници исказују да настоје да се руководе оним активностима које спроводе у настави уживо. Истичу изузетно захтевну и дуготрајну припрему за наставу, посебно за оне предаваче који се до сада нису сусрели с мрежним платформама за учење и подучавање.

Без обзира на то што је виртуелна настава захтевнија, наставници истичу како им овај начин рада пружа најразличитије могућности комбиновања садржаја и подстиче креативност. Истичу опуштенију комуникацију и освешћивање индивидуализације наставног садржаја. Указује такође на то да су ученици освестили потребу за активним односом према учењу и самосталности у раду.

Можемо да закључимо да су сви наставници освестили потребу за унапређивањем својих компетенција повезаних с употребом информацијско-комуникацијских технологија. Наставници су истакли да њихова знања у вези с ИКТ нису стечена на студијском програму, већ да су резултат истраживања и самосталног рада. Указујући на слабију техничку опремље-

ност и на проблем старијих колега који имају отпор према технологији, наставници истичу потребу за подршком институције и министарства у виду реализације радионица и кратких курсева с применом конкретних дигиталних програма, програма за снимање звука, монтирање видеа и сл.

Из описа активности које наставници имплементирају у наставу солфеђа у оквиру којих се препознаје њихова инвентивност и жеља за најбољим могућим остварењем музичке наставе у новонасталим условима, очигледно је да наставници нису потпуно традиционално укореењени и да су отворени за могућност искорака кроз примену ИКТ. Наставници закључују да је виртуелна настава примењивија на вишим ступњевима музичког образовања због неопходног контакта уживо који је потребан млађим ученицима, како због њихове мотивације, тако и због ефикасније подршке њиховом когнитивном, психомоторном и афективном подручју развоја.

## Литература

- Vasiljević, Z. (1978). *Metodika nastave solfeđa*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Karahan, A. S. (2014). The evaluation of synchronous distance ear training compared to the traditional ear training. *Educational Research and Reviews*, 9(23), 1266–1274.
- Kim, E. (2013). Music technology-mediated teaching and learning approach for music education: a case study from an elementary school in South Korea. *International Journal Music Education*, 31(4), 413–427.
- Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene škole i plesne škole (2017). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb.
- Novković Cvetković, B., Stošić, L. i Beleusove, A. (2018). Media and information literacy – the basis for applying digital technologies in teaching from discourse of educational needs of teachers. *Croatian Journal of Education*, 20(4), 1089–1114.
- Pravilnik o nastavnom planu i program osnovnog muzičkog obrazovanja i vaspitanja (2010). Beograd: Službeni glasnik RS (72/09).
- Rojko, P. (1999). Solfeggio kao učenje glazbenog jezika. *Tonovi*, 33, 14–31.
- Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet.
- Ристивојевић, А. и Мировић, Т. (2020). Како ученици музичких школа и аматерски певачи виде добит од хорског певања. У: М. Петровић (Ур.), *Зборник радова двадесеті другої Педагошкої зборника сценских уметності „Заједничко музицирање у образовању”* (155-164). Београд: Факултет музичке уметности.
- Škojo, T. (2018). Competencies of teachers for realization of beginner solfeggio. U: A. Bosnić i N. Hukić (ured.), *Music in society* (pp. 115–129). Sarajevo: Musicological Society of the Federation of Bosnia and Herzegovina Academy of Music, University of Sarajevo.
- Škojo, T. and Jukić R. (2019). The assessment of pedagogical competences of solfeggio teachers. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 31, 69–81.

## DESIGNING SOLFEGGIO DISTANCE TEACHING

From mid-March 2020, due to the coronavirus epidemic in Croatia and Serbia, all classes, including solfeggio classes, began to be conducted at a distance. This was a new challenge that required a prompt response from the teachers. This paper describes a qualitative research done with the aim of determining the attitudes of Croatian and Serbian teachers on the design of distance learning of solfeggio. The results show that teachers invest much more time in the preparation of distance learning. Teachers point out that achieving the outcome of teaching solfeggio is not completely possible in such conditions, and emphasize many difficulties encountered in distance learning such as: poor internet connection that affects the transmission of sound and makes it difficult to provide timely feedback, inability to perform certain intonation exercises, difficulties in monitoring of teaching content in weaker students, insufficient two-way communication and teaching atmosphere.

**Keywords:** solfeggio distance teaching, teachers, ICT

Универзитет уметности у Београду  
Факултет музичке уметности  
University of Arts in Belgrade  
Faculty of Music

ЗБОРНИК РАДОВА  
ДВАДЕСЕТ ТРЕЋЕГ ПЕДАГОШКОГ ФОРУМА СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ  
одржаног од 2. до 4. октобра 2020. у Београду

PROCEEDINGS OF THE 23<sup>RD</sup> PEDAGOGICAL FORUM  
OF PERFORMING ARTS  
Belgrade, October 2–4, 2020

*Уредник / Editor*  
др Милена Петровић  
dr Milena Petrović

*Издавач / Publisher*  
Факултет музичке уметности у Београду  
Faculty of Music, Belgrade

*За издавача / For Publisher*  
мр Љиљана Несторовска, декан  
Ljiljana Nestorovska MMus, Dean

*Припрема за штампу / Prepress*  
Душан Ћасић / Dušan Ćasić

*Штампа / Printed by*  
Тон плус, Београд / Ton plus, Belgrade

*Тираж / Circulation*  
80

Belgrade 2021



