

## УНИВЕРЗАЛНИ ЈЕЗИК МУЗИЧКЕ ИГРЕ

### Увод

Расправа о појму игре, и свим њеним димензијама може, као предмет мишљења, бити подстицајна из више разлога. Музичка игра као тема научних и стручних истраживања и закључивања небројено је пута третирана – од термилошких тумачења, преко многобројних теорија игара, до мноштва ставова и класификација. Уколико игру сагледавамо као забаву и разоноду, једну од основних форми живота детета, његову биолошку али и социолошку потребу, онда она мора бити испоштована као примарни облик рада са децом генерално, па самим тим и у функцији тумачења уметности. Подразумева се, не као

■ ██████████

игра због игре, забава ради забаве, већ као приступ који омогућава природан и сврсисходан рад са децом. Програмска концепција савременог образовања почива на идеји да дете кроз игру учи, учећи се игра и на такав начин израста у активно и креативно биће, будући да је игра и креативни акт.

У том смислу, у раду је примењен широк теоријски оквир који указује на едукативан карактер музичких игара у домену процеса музичког образовања. Сагледава се и анализира интеракција између игре, музике и одражавања осећања. Истиче се образовна вредност музичке игре која свој стварни значај добија у музичко-педагошкој теорији и савременим педагошким концепцијама као спона невербалне са вербалном комуникацијом. Разматра се делатност музичке игре опредељене са свесно постављеним циљем, и њена улога у подстицању перципирања неструктурираних порука, обликовању свести о музици, стицању искуства и праксе, развијању когнитивних и психомоторних способности и вештина, и усвајању знања.

Појму игре смо приступили на два начина: **филозофским приступом** тумачило смо игру као привид и значајну сферу нестварности, док са друге стране **научни приступ** игру види као антрополошку датост која се издваја од биолошких игара и за задатак има да истражи мноштво облика у којима се појављује и њен значај за културу.

**Филозофски приступ** посматра игру као медијум и симболички начин људског изражавања, који води порекло из ритуалног понашања, и то као директног израза урођених симболичких искустава. Спектар степена стилизације игре прилично је широк, поготово у зависности од узраста, док основне детерминишуће инстанце остају увек препознатљиве. Филозофска је чињеница да се природа која нас окружује одликује променама и новинама са једне, и понављањем и правилностима са друге стране. На основу тога може се закључити да су две опште способности присутне у виду основних животних функција – понављање правилних реакција и мењање и промена истих. Чињенице потврђују да са далеко већим интензитетом преовлађује делатност понављања. Таква превласт нормална је до одређеног степена толеранције, тако да се она углавном трансформише у специјализовану извешбаност. Као последица несклада у корист понављања присутно је смањење интензитета вољних делатности, недостатак пријемчивости и способности развоја. Управо је игра та која провоцира сензитивне, моторичке и комбинаторичке делатности.

Игра има сопствени простор у који увлачи и играча и посматрача; она је отворена и затворена у исто време и не може се бити ван игре и одатле судити о игри. Суштина игре није у играчима и посматрачу, јер они тек у њој долазе до суштине. Како је игра независна од свести оних који је играју, њен субјект није играч, већ она сама док се испољава уз

помоћ играча. Сврха игре је обликовање самог кретања игре, те се у њој, по речима филозофа, испољава оно што она заиста јесте – процес кретања, творевина, извршење и испуњење. Игра има медијални смирао. Она је слободан импулс и без ње је човеков живот незамислив. Њу срећемо независно од свести играча и тамо где субјективност не ограничава тематски хоризонт и где нема субјеката који се понашају као да се играју.

**Научни приступ**, као други правац посматрања игре, збир је интересовања која за игру срећемо код теоретичара културе, па је тако, у антрополошкој равни, можемо разумети као темељни егзистенцијални феномен који би се могао одредити с обзиром на елементе до којих се долази његовом анализом, а то су:

1. игра најпре пружа ужитак до којег се долази због саме игре;
2. игра поседује интерни смирао који се огледа у повезаности делова игре, и екстерни који је заправо значење игре за посматрача
3. претпоставља и социјални моменат
4. поседује правила и у њој играчи увек имају одређене улоге
5. подразумева присуство играчака као репрезентативних узорака света игре.

### **Образовни аспект игре**

Превасходно нас занима **образовни аспект игре**. Игра је присутна у музичкој педагогији и појављује се у свим облицима рада – од слушања музике до дефинисања основних појмова музике. Темелј квалитетног образовања чини способност наставника да разуме и прихвати све фазе дечјег развоја и сазревања. У основи, свако дете без обзира на узраст, социјалну и културну средину, васпитне и друге утицаје, поседује и са великим емоцијама изражава радозналост, вољу, одушевљење, а пре свега машту и креативност. На тај начин и непрестани изазови које дете треба да савлада током свог одрастања чине динамику његовог когнитивног развоја. Из тог разлога, почетно образовање приближава се и концепту игре која, у овом случају, има васпитно-едукативни карактер.

Савремена педагогија заступа становиште интеракције, па је у том смислу својеврсна корелација музичке педагогије са осталим наставним дисциплинама од изузетне важности. Музичку игру као адаптивну активност могуће је интегрисати у актуелне програме рада, и применити је у свим формама организованог педагошког рада са децом. Она се односи паралелно на презентовање основних појмова музичке педагогије као и на деловање које третира неговање и развој

дечјих способности, формирање знања и моћи, израза и комуникације као и развој асимилације и акомодације детета као општег облика психолошке равнотеже личности. Унутар многих култура традиционалне вредности се уче усмено и кроз покрет и плес. Имитација, као аутентични вид дечјег изражавања акумулираних искустава, перцепције, емоција, кроз игру, тј. на начин игре, упућује на специфичну везу игре са визуелним, просторним и аудитивним, као вид синкретичког медијума кроз који деца уче и којим се изражавају.

Образовни аспект игре подразумева елементарну музичку едукацију деце, док је са друге стране психомоторни аспект сложенији и своди се на: развој апстрактног мишљења, развој њихове способности моторичког, говорног и музичког израза доживљеног, развој способности презентације наученог, кинестетичких способности, способности комуникације, опажајних и репродуктивних способности, музикалности и когниције. Целина, која подразумева симбиозу бинарних елемената, повезује својим концептом најприродније потребе деце: игру, покрет, говор и певање.

У контексту образовања, игра се може сматрати прелазним објектом у кретању ученика ка „новом“. Као и у сваком другом домену процеса музичког образовања (а и у оквиру сваке друге области), у основи је сврсисходност и аутентичност духа саме игре као медијума са најстрожијим критеријумима. Током игре, деца се флексибилно крећу изван и у оквиру свог имагинативног света, експериментишући сопственом акцијом и контролишући свој стварни свет; социјализују се интеракцијом са вршњацима и наставницима кроз игру; уче да комуницирају, преговарају са другима, и схвате њихове перспективе (Manning-Morton & Thorp, 2003).

Када деца чују музику, они се уз њу крећу. Уз подршку одраслих они деле своју радост и усхићење забављајући се. Једном када деца науче да певају, они стварају сопствене мелодије и смишљају сопствене речи на познате мелодије. У интеракцији са децом кроз песму, одрасли показују аутентични интерес укључујући се у стварање сопствених песама. Уколико у најранијем узрасту наставник препозна разиграну природу дечјих музичких активности, музичко образовање може постати позната и прихваћена територија. Деца се укључују у музику као у истраживачку, интерактивну, социјалну, креативну активност. Игра је добровољна и суштински мотивисана, без обзира да ли је реч о радозналости, припадности, мајсторству, или нечему другом. Игра је епизодна, карактерише се настајањем и померањем циљева које деца развијају спонтано и флексибилно (Fromberg, 1999). Могућности за музичку игру често су жртвоване од стране контролираних активности наставника, а као резултат тога, музичка искуства која се нуде у најранијем узрасту ограничавају музичко стваралаштво, присуством контроле и мониторинга.

Из социјално-конструктивистичке перспективе, задатак наставника није само да организује позорницу за игру обезбеђујући простор, време и материјал и да подржава музички развој деце притиском на тастер за репродукцију на ЦД плејеру. Наставник игра вишеструку улогу у подршци дечјих активности игре (Isenberg & Jalongo, 1993). Наставник се у току дечје игре идентификује као менаџер, медијатор, проценитељ, комуникатор, планер, саиграч и анкетар. Улога наставника у дечјој игри сматра се снажним утицајем на квалитет искуства (Kontos & Wilcox-Herzog, 1997; Korat, Bahar, & Snapir, 2002). Стварањем богатог музичког окружења уз одговарајућа упутства одраслих, деца уче са повећаном прецизношћу. Наставник је тај који:

**Планира** – припрема терен и одлучује како да уведе нове материјале;

**Посматра** – како деца комуницирају са материјалима и међусобно, утврђује да ли деци треба помоћ за решавање проблема;

**Учествује** – ужива у музици и игра се са децом, више него што усмерава игру или извршава је уместо њих;

**Моделује** – описујући своје поступке и нудећи предлоге, укључујући децу у диференцираније и синхронизованије покрете;

**Мотивише** – подстичући децу да учествују у игри.

Основне форме практичног рада који подразумева концепт музичке игре су:

- концентрисано слушање и разумевање музичке садржине
- репродукција схваћене и научене садржине
- укључивање тела у два претходно наведена елемента, дакле, покрет.

При планирању сваког часа важно је да ове форме неизоставно и наизменично буду заступљене. Спровode се перманентно, не као засебне методске јединице, већ интегрисане у садржину наставе. Наведени концепт омогућава да се на основу организације и поређења усвојеног звука формира став о новим музичким ситуацијама, као и да се на основу организације и поређења усвојене артикулације порука и покрета телом формира став у новим ситуацијама. Став као резултат подразумева стечене критеријуме о квалитету музике која се слуша или изводи, што је неопходан корак ка суштинском разумевању музичке уметности.

**Активност** музичке игре укључује све елементе музике: ритам, мелодију, динамику, форму, текстуру, хармонију и тембр. Баш као што дете учи да наслика слику користећи лист папира и бојице, оно може да научи да користи елементе музике креативно у сваком аспекту свог свакодневног света. Музичка игра асимилира слушање и гледање, покрет, равнотежу и координацију, инхерентну музикалност говора, меморију за складиштење информација, хумор и мо-

менат ишчекивања и предвиђања, емоционално искуство и израз, социјализацију, узбуђење, размишљање и планирање.

Савремени музичко-педагошки рад мора бити заснован на доживљају музике као примарне реакције детета на њу. Планско развијање почетних музичких способности код деце има за циљ да дете неприметно, кроз игру, стекне мотивацију за музику. Певањем мелодија и песама стичу се главне основе музичког речника кроз систематизацију музичких атрибута, као што су карактер, темпо, облик, пулс. Слушањем музике ствара се основа музичког језика у сликовном облику. Такође, долази до упознавања ученика са музичким изражајним средствима – темпом, ритмом, хармонијом. Слушањем и плесом кроз коришћење крупне моторике (коју чине плес и ходање у ритму композиције или мелодије) развија се осећај за пулс, музички облик и препознавање темпа. Тиме се стичу сазнања и о основама играчких покрета – марша, валцера, менуета, полонезе и других игара које су у функцији основних метричких образаца пулсације.

Свако подручје савремене музичке педагогије има своје тежиште у активностима које би наставник требало да усмерава на одабир садржаја, метода и облика не занемарујући стваралачке активности на рачун уских теоретских и енциклопедијских концепата. Подручја слушања, извођења и стваралаштва означавају непосредно искуство музичког доживљаја и спознавања. У првом плану се налази афективна димензија која настаје кроз различите музичке подстицаје, а основна идеја водила за обликовање часа је **игра откривања**.

Кроз активирање постојећег знања у функцији спознаје новог, час као позив на игру артикулише изазов игре откривања и успоставља правила игре. Обновљање претходне наставне јединице, што је чест случај у школској пракси, није сврсисходно јер је обновљање ради обновљања затворени систем који не омогућава директну и функционалну везу са садржајем новог, нити припрема схватање нове материје на оптималан начин. Важно је одабрати оне информације које ће нам директно користити у илустровању зашто се нешто „ново“ догодило представљањем каузалног односа, чиме те постојеће информације у ученичком знању стављамо у нови контекст, истичући њихову употребну димензију и подстичући развој аналитичког мишљења.

Када је деци дозвољено да сами иницирају своју игру, они су онда у стању да своје изборе изразе речима и слободно комуницирају. Међународна асоцијација за евалуацију образовних достигнућа предшколских пројеката (IEA), објавила је опширну кроснационалну лонгитудиналну студију, у којој је између осталог установљено да је способност комуникације говором код деце од седам година била знатно боља у ситуацијама када су наставници дозволили деци да сами изаберу и руководе својим активностима у узрасту од четири године (Montie, Xiang, & Schweinhart, 2007). У тим ситуацијама игре на ос-

нову сопствених импулса и иницијатива, деца стичу способност да доносе одлуке, открију своја интересовања, ангажују се потпуно у области која их занима, развијају способност за креативно решавање проблема и решавање конфликта користећи сопствену креативност и машту, развијају међусобно поверење, саосећање и социјалне способности, језичке и комуникационе вештине, способност за критичко размишљање и лидерство.

## Психолошки аспекти игре

Дечје игре често се састоје у опонашању одраслих. На тај начин игра има едукативни атрибут и њен главни циљ представља припрему процеса сазревања у коме се деци олакшава преузимање одговорности која је везана за њихову будућност. Игра представља и биолошки, саставни, суштински део живота. Њен значај се у том случају односи, пре свега, на успостављање унутрашње равнотеже, у којој она има ослобађајући карактер. Тако се супротно едукативном циљу, игра код деце упражњава и да би се ублажио утицај навика, понављања и притисака на основу којих одрасли врше утицај на дечју психу.

Покретач и носилац свих радњи у музичкој игри је **музичка мисао**. Музичка игра омогућава претварање пасивног искуства у активно овладавање музичком проблематиком, и не подразумева само учење већ се бави емоцијама, као што су изненађење, ишчекивање, узбуђење. Баш као што родитељ мења своју игру у складу са афективним понашањем и сигнаlima пажње или непажње свог детета, спонтаност музичке игре у оквиру часа је важна за децу. Музичка игра активира и ангажује читав мозак, у току које он емитује допамин, хемикалију која изазива усхићење и узбуђење и омогућава деци да лако координишу све акције. Дечји мозак на рођењу, за разлику од других органа, само је делимично развијен. Има сто милијарди неурона и само је 15% веза направљено, а 85% тек треба повезати. Музичка игра умногоме доприноси развоју здравих веза, а сваки елемент игре укључује различите склопове можданих ћелија.

Игра као спона између вербалне и невербалне комуникације, у којој доминира субјективно насупрот егзактном, у интеракцији са музиком и одражавањем осећања доводи нас до проблема суштински методолошке природе. Наиме, значење саме игре, изражавање осећања игром и комуникативност игре не могу се превести у друге облике објашњавања, а да се при том суштински не промене. Игра често испуњава празнину о друштвеним сазнањима до којих се на други начин не може доћи. Игром се могу исказати идеје и осећања, понекад јасније него говором. Између вербално изражених осећања и изазивања осећања, постоји однос који зависи од низа фактора, од интонације до геста, који су катализатори у процесу комуницирања. Они појачавају пренос колективних осећања, и одређују нијансе значења.

Игра је метафора којом се изражава невербална комуникација, како би употпуњавала споразумевање, преношење и одражавање осећања. Индивидуални доживљај и осећања учесника у игри су потхрањени и усмерени колективном свешћу.

Музичка игра захтева заједнички контекст. Да бисмо креирали заједнички контекст, перцепција мора бити у истим оквирима. Игре су инхерентно променљиве, флексибилне, стратегије и функције су контекстуално зависне, а двосмисленост је минимализована до те мере да промовише јасноћу. Музичка игра истиче важност такваног – „унутрашњег озвучавања“, мисаоног представљања и доживљавања музике уз учешће музичког памћења и музичке маште. Она активира имагинативне процесе на основу непосредне музичко-слушне перцепције, или на основу раније насталих музичко-слушних представа, и могућност инсталације у појединим деловима можда-них структура. Комплексност оваквог процесуирања музике захтева идентификацију и опис бројних компоненти музике, као и важност проблема одлучивања које компоненте музике су важне и како се оне деле или дистрибуирају између различитих когнитивних функција.

У најранијој фази производи имагинације одражавају свет који дете открива и они су **имитација** онога што је дете доживело. Те представе су претежно имитационог карактера. Према Пијажеу (Piaget, 1998) анимистичко мишљење и персонификација су неки од најранијих ознака креативне имагинације у том периоду. Прелазак на другу фазу је повезан са трансформацијом недобровољне у произвољну имагинацију. Имагинација се у великој мери дистанцира од перцептивних активности, а ограничена је конкретним и имагинативним мишљењем. Креативне представе које се јављају у трећој фази су резултат опажања, размишљања и осећања. Ова комбинација представља усмерену машту, која се користи са посебним циљем у уму. Дивергентно и имагинативно мишљење су свакако карактеристике креативних људи, значајно су међусобно у корелацији али не и веома снажно. Иако су оба ова мишљења кључ за развој дечје креативности, она делимично ангажују различите когнитивне процесе и односе се на различите материјале. Зато је, када се испитује креативност деце, важно обухватити обе ове способности у анализама.

## Когниција

Игра је један од основних постулата системске организације когниције музике. Ако желимо да личност посматрамо у целини, онда ту мора бити присутна когниција али и когнитивни захтеви како би се остварила хармонија, односно спречила неусклађеност и противречност понашања. То значи да когнитивне функције нису само посредници између уметничког дела и неких одјека, већ да се управо у когнитивном процесу одигравају одлучујући догађаји.



Један од најоперативнијих и најоптималнијих путева ка циљу правилног формирања личности у најранијем узрасту је, између осталог, и рад на когницији музике. Музичка когниција је процес обраде информација. Она манипулише кодираним музичким знаковима који представљају музичке вредности спољашње музичке реалности. Њен задатак је да когнитивно посредује између субјекта и света познатих музичких објеката. Музички ум обухвата директну, динамичну, когнитивну интеракцију између човека као субјекта и манифестације света музичке културе. Ова врста интеракције се може тумачити и социокултурним скупом концепата и правила, укључујући и оне настале научним теоретисањем.

Когнитивни простор је основни простор у којем се реализују одлуке за естетски, односно уметнички догађај. Укључен још један неизоставан фактор **дечја импровизација** као начин рада који пружа прилику за развој креативног код деце. Оно што се дефинише као **импровизација** за децу је, заправо, игра. У процесу тумачења и учења музике то је онај простор који је остављен детету да, на основу музике коју пева, свира или слуша, текста који интерпретира гласом или покретом, свој доживљај изрази на начин који му је својствен. Неговање импровизације је значајно за стварање тако драгоцене особине каква је индивидуалност а која је условљена слободом испољавања сопственог доживљаја. Констатацијом да за дете импровизација мора бити синоним игре, ма како је одрасли третирали, анализирали и тумачили, затворен је круг и потврђена чињеница да без игре, у ширем смислу њеног значења, не треба бити формиран ниједан начин тумачења и учења музике.

## Имагинација

Игра као спонтана имагинативност која осмишљава унутрашњу осећајност и валоризује одређено искуство, представља значајан ступањ у развоју животно-сазнајних функција. Она, у домену замишљене стварности, више и делотворније ангажује и креативно подстиче машту него реално сагледавање живота. Свеprisутна, игра, и поред извесне неусмерености, сажима у себи духовну слободу које се узносе изнад циљева, остајући у тек назначеним релацијама. Иако се остварује у добровољно прихваћеним међусобним односима испод којих избија дубља спонтаност, игра је у много чему неизвесна, па због тога и узбудљива, забавна, изазовна, и у сталном отпору спољашњим притисцима.

Дечја креативност кроз музичку игру ангажује различите процесе и операције, између осталих дивергентно мишљење и имагинацију. Дивергентно мишљење подразумева продукцију идеја, манифестује се у лакоћи производње више идеја, спремности да се промени правац размишљања (флексибилност) оригиналност размишљања, еластич-

ност мишљења, откривање нових путева решења једног истог проблема. Ово мишљење је доминантно у уметности.

Уколико инсистирамо на игри као слободној активности, са свом својом аутономијом, дефинисаћемо је као добровољну радњу или чињење која се одвија унутар утврђених временских и просторних граница, према добровољно прихваћеним али уједно неизоставним обавезним правилима, којој је циљ у њој самој.

## Закључак

Значај учења кроз игру лежи посебно у начину на који деца уче. Оно што се стиче кроз игру није конкретна информација, већ уопштени став ума усредсређен ка решавању проблема који укључује и апстракцију и комбинаторну флексибилност у којој деца својим понашањем заједнички формирају необична решења за проблеме који захтевају реструктурирање мисли или акција. Игра је по природи променљива и контекстуално зависна; иако је омеђена културом, доживљај се ослања на широк спектар флукутирајућих варијабли. Преиспитивањем литературе у више различитих дисциплина идентификован је низ карактеристика или критеријума који се користе за идентификацију или дефинисање активности игре. Што је више критеријума представљено током одређене интеракције или догађаја, снажније је повезивање са игром. Иако постоје расправе о неким карактеристикама, постоји кратка листа општеприхваћених универзалних. Основни критеријум захтева да у току игре играч има избор да буде у или изван игре у свако доба, као и у стању да редedefинише или преговара о правилима игре.

Дакле, прво и најважније, игра је само по себи активност усмерена и слободно изабрана. Када играте, процес, осећања или интеракције у оквиру активности су од већег значаја за играча него крајњи резултат. Игра мора бити суштински мотивисана и изведена без спољашњег мамца циља или награде. Игра је високо променљива у смислу да се оно што конституише игру може да помери или мења, у зависности од контекста и играча.

Учење кроз игру подразумева проналажење и истраживање, при чему оно слободно ствара ситуацију која је под његовом контролом, коју оно у потпуности разуме и у њој се осећа сигурно. Овако одређен **експлоративни карактер** дечје игре помаже детету да уобличено искуство којим располаже претвори у сазнање. Асимилација дечјег искуства у личну слику света представља припрему детета за његову каснију акомодацију на тај свет. Аналитичко-синтетичким процесима постепено се врши **реконструкција** околне стварности, формира и усложњава систем појмова. При томе, дете усваја и нове облике понашања, прилагођава се различитим ситуацијама и доноси различите одлуке, што подстиче развој његове **комбинаторичке флексибилности**.

Ово су само неке од основних функција дечије игре, које јој дају за право да се нађе у наставним програмима. Игра је креативна слобода у оквиру нужности, примордијалних датости, моделована под спољашњим утицајем социјалног контекста, она премошћава спонтано и културално.

### Коришћена литература:

Грујић-Влајнић, С. (2012). Музичке игре – креативни приступ настави музике. *Зборник педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности.

Isenberg, J. P. & M. R. Jalongo. (2003). *Major trends and issues in early childhood education: Challenges, controversies, and insights* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Kontos, S. & A. Wilcox-Herzog. (1997). *Teachers' interactions with children: Why are they so important?* *Young Children*, 52 (2), 4–12.

Korat, O. & E. Bahar, M. Snapir. (2002). Socio-Dramatic Play as Opportunity for Literacy Development: The Teachers' Role, *The Reading Teacher*, vol. 56, 386–393.

Manning-Morton, J. & M. Thorp. (2003). *Key times for play: the first three years*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

Montie, J. & Z. Xiang, L. Schweinhart. (2007). *The role of preschool experience in children's development: Longitudinal findings from 10 Countries*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.

Piaget, J. (1998). *The origin of intelligence in the child*. London: Routledge.

Fromberg, D. P. (1999). A review of research on play. In C. Seefeldt (Ed.). *The early childhood curriculum: Current findings in theory and practice*, 3rd ed. (pp. 27–53). New York: Teachers College Press.