

Марија К. Танасковић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

УПОРЕДНА АНАЛИЗА ПРИСТУПА МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ У МЕТОДАМА ЕДГАРА ВИЛЕМСА И МОРИСА МАРТЕНА

Апстракт: У раду је дата упоредна анализа методе Вилемс и методе Мартено, имајући у виду њихов однос према музичком образовању. Богатство које поседује свака метода, нарочито када се говори о стицању практичног искуства у музичком образовању, може бити веома важна основа за унапређење општег музичког образовања данас, као и учења у области музике. Наведене методе одликују специфичне карактеристике и приступи повезани са ритмом, мелодијом, хармонијом и покретима тела, али и интеграција садржаја карактеристичних за друге уметности. Стога је циљ рада да се прикажу специфичности и предности обе методе, на основу анализе и прегледа начина на који је свака од метода конципирана – полазиштā, схватања музичког образовања, теоријских основа обе методе, фаза рада и материјала који се користе, те улоге и значаја наставника.

Кључне речи: музичко образовање, деца, метод, Едгар Вилемс, Морис Мартено.

УВОД

Како је данас у фокусу музичког образовања развој креативности, активирање деце у оквиру музичког образовања и стварање будућих љубитеља музичке уметности, у музичко образовање се све више уводе различити креативни приступи. Ако дете критички промишља, разуме и схвата оно што учи и како то да примени у различитим или сличним ситуацијама, за наредне активности, у оквиру ситуација учења, биће мотивисаније и подстакнутије на активно учење и деловање. Зато се истиче да су правилно комбиновање метода и облика рада, као и избор одговарајућег приступа раду, неопходни за унапређивање развоја свих способности код детета (Милић, 2020: 106). Сазнања савремене психологије о развоју детета указују да у поучавању деце предност треба дати искуственом учењу и стратегијама активног учења које подразумевају интензивну и разноврсну активност субјеката који уче (Matijević i Radovan-

* zmajaaa@gmail.com

vić, 2011: 123). Задатак наставника је да усклади различите садржаје у складу са низом предуслова за стварање подстицајног окружења: са интересовањима детета, његовим креативним и истраживачким потенцијалима, предзнањима, профилом интелигенције, когнитивним стратегијама и стилевима учења, различитим облицима експресије, начином и квалитетом комуникације са другима (Slunjski, 2012: 318).

Када говоримо о музичком васпитању и образовању у предшколским установама и у општеобразовним школама, још је Грин (Green, 2006: 104) открио и упозорио да деца не умеју да одреагују и да (когнитивно и емоционално) приме музичке садржаје. Он наводи да су управо најуспешнији и инспиративни наставници музике међу првима који сугеришу да музичко образовање не допире до свих ученика. По њему, многи ученици имају „двосмислена” и нејасна искуства, која произилазе из негативног става према музичким садржајима и недовољном ангажовању наставника. На основу искустава у раду са децом на предшколском и млађем школском узрасту можемо тврдити да однос према предмету и садржајима из области музичке уметности, као и реализација музичких садржаја која има за циљ развијање музичких и других способности код деце, те интересовања и мотивације још увек није на очекиваном нивоу.

Имајући наведено у виду, у последњих неколико деценија се, углавном на Западу, а у мањој мери код нас, у процес учења музике поново уводе садржаји различитих приступа и метода које су установљене и развијане током двадесетог века. Реч је о Монтесори (Montessori) методи, приступу Далкроз (Dalcroze), Вард (Ward) методи, Вилемс (Willems) методи, Мартеновој (Martenot) методи, Орфовом (Orff) приступу, Кодаљевој (Kodály) методи, Сузукијевој (Suzuki) методи, Валдорф (Waldorf) приступу, приступу Ређо Емилија (Reggio Emilia). Ове методе заслужују посебну пажњу јер активирају дечју личност у великој мери и омогућују здрав приступ дететовим психофизичким особеностима (Terzić, 1998: 23). Такође, споменуте методе и приступи су у складу са идејом савременог образовања да дете буде у центру образовног процеса. Дате методе могу олакшати учење, развити креативност и подстаћи истраживање код деце. Требало би да подстакну дете да активно учествује у процесу учења и стицања знања (Ivanović i Sudzilovski, 2018: 271).

У оквиру овог рада биће дат преглед методе Вилемс и методе Мартено, будући да наведене методе одликују специфичне карактеристике и приступи повезани са аспекта ритма, мелодије, хармоније и кретања тела, али и интеграције садржаја карактеристичних за друге уметности. Обе методе утемељене су на теоријским основама које су више или мање специфичне и аргументоване. Настале су према идејама које су се појавиле у области педагогије (нпр. Вотсон, Пијаже итд.) (Cozzutti, Blessano, Romero-Naranjo, 2014: 14). Методе имају импликације у когнитивној, афективној и области развоја активности и имају за циљ развој особе.

У раду ће бити представљен упоредни преглед методе Мартено и методе Вилемс, користећи модел који је представила Ана Лусија Фрега (Ana Lucía Frega, 1996), а који је прилагођен теми рада. Модел обухвата неколико параметара међу којима су: кратке биографије, полазишта за развој методā, схватање музичког образовања, теоријске основе методā, фазе рада и материјали који се користе у оквиру методā, као и улога наставника.

БИОГРАФИЈЕ

Едгар Вилемс (Edgar Willems, 1885–1978) рођен је крајем XIX века у Белгији. Прво је студирао сликарство, да би се касније посветио музици. Сматрао је да би на побољшању музичког образовања требало радити континуирано и да би то требало да представља основни задатак и главни циљ сваког наставника музике, али и музичког уметника. Његов рад се кретао у два правца: 1) организовао је наставу музике у основним школама и 2) извршио је реформу музичког образовања на конзерваторијуму. Овакав приступ значајан је јер се систематично ради на свим нивоима музичког образовања. По Вилемсу, музичко образовање требало би да започне већ код деце узраста од две до три године и да буде садржајно и систематично до поласка детета у школу. Реформа образовања на академском нивоу битна је, јер се будући наставници музике, али и уметници обучавају како да своја знања у области музике пренесу другима.

Морис Мартено (Maurice Martenot, 1898–1980), француски пијаниста, музички педагог и композитор, творац је, за своје доба, новог музичког образовног система. Мада своју методу усмерава на учење инструмента, неке основне поставке могу бити интересантне за општи музички развој деце. Мартено у свом раду полази од две основне претпоставке: 1) техничке вежбе требало би „уклесати” у памћење и тиме их ослободити и развити и 2) дух је важнији од слова, а срце од разума (Terzić, 1998: 31). Мартено је подржавао рад Далкроза и Марије Монтесори, покушавајући да пронађе музичке стимулансе који би унапредили развој слуха код појединца и његову апрецијацију, фокусирајући се на савремену музику и мултикултурални приступ (Frega, 1996: 69).

ПОЛАЗИШТА МЕТОДА

Основно полазиште на коме Вилемс заснива своју методу учења музике јесте духовни свет. У законитостима музике Вилемс је тражио везу са психологијом и филозофијом. Ове идеје износи у свом најзначајнијем делу *Психолошке основе музичког васпитања* (*Bases psicológicas de la educación musical*, 1961). Своју методу засновао је на идеји о постојању природне везе између

физичких особина музике и духовне снаге човека. Полази од филозофског схватања да деца имају одређена животна искуства, те у својој методи музичког образовања прати фазе учења матерњег језика. Води децу кроз етапе учења матерњег језика истовремено са учењем музике, пратећи природне фазе развоја детета и његове психичке карактеристике.

Мартено у својој методи полази од појединца онаквог какав јесте, са својим инстинктивним импулсима и духовним циљевима који су изражени заједно у естетском осећању. Дете је у фокусу ове методе, јер деца имају сопствене аспирације, радости и патње, понекад укорене у несвесном, које су најчешће и њима самима и наставницима непознате. Кроз уметност и музику деца су у могућности да их усмере, али и да се слободно изражавају. Према аутору, дете мора бити доведено до оног стања у коме ће се осећати сигурно и комотно и у коме ће моћи слободно да се изражава. Тако ће музика за њега постати снажан фактор равнотеже и хармоније (Martenot, 1966: 8).

Оно што можемо констатовати јесте да обе методе у свој фокус стављају дете. Код детета би требало „пробудити” потенцијале које већ поседује, у сигурном, подржавајућем окружењу. Оба аутора полазе од идеје да садржаји и изражајна средства музичке уметности могу бити представљани детету заједно са садржајима и изражајним средствима матерњег језика или других уметности. Могло би се рећи да је њихов приступ музичком образовању деце интердисциплинаран и да се односи на холистички развој детета.

СХВАТАЊЕ МУЗИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА

Како Вилемс (Willems, 1981: 29) наводи, код деце се могу уочити четири стадијума развоја:

- 1) сензорна активност и памћење (сензорна имагинација);
- 2) афективна активност (афективна имагинација, репродуктивна имагинација);
- 3) ментална активност (репродукција менталне имагинације, импровизација, рефлексивна ментална свест);
- 4) креативна активност (креативна имагинација).

Музичко образовање, по њему, покреће и води психичке карактеристике детета од материјалног ка нематеријалном. Манифестује се у духовним (психичким), чулним (афективним) и умним (менталним) особинама детета. Стога Вилемсову методу одликују следеће специфичности и карактеристике: 1) приступ мелодији и формирању чувења/слуха и 2) аналитичко опажање музичких елемената (Willems, 1940). Козути и сарадници (Cozzutti et al., 2014: 14) наводе да је још једна специфичност Вилемсове методе и систематизација образовног

процеса према добро дефинисаним структурним принципима као што су: глобални процес учења од општег (искуства) до појединачног, аналитичког (теоријског), подела сваке лекције у неколико сегмената (слушање, ритам, певање, природни покрет), те асимилација музичких искустава (звучи, скале, именовање тонова, линијски систем итд.).

Мартено музичком васпитању и образовању приступа према следећим принципима, дефинисаним у односу на друге образовне системе његовог времена:

- 1) потребно је код деце створити љубав према музици;
- 2) музика би требало да буде део општег образовања појединца;
- 3) учење би требало да се односи на цело биће, осетљивост и интелигенцију појединца, тј. требало би подстицати целокупни развоја појединца;
- 4) потребно је сваком појединцу пружити могућност за каналисање енергије;
- 5) за појединца је од великог значаја развијање способности слушања музике и слушања уопште;
- 6) теоријска знања је потребно представљати кроз живу форму, кроз музичке игре;
- 7) битно је оспособљавати наставнике да бирају квалитетну, добру музику, да користе ритмичке игре, маршеве, покрет, вежбе за опуштање и концентрацију у различитим областима (певање кроз имитацију, солфеђо, импровизација, ритмичко читање) (Martenot, 1993).

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ МЕТОДА

Вилемс у својој методи није дефинисао експлицитну теорију учења која би подржала процес музичког образовања који је заговарао. Међутим, може се приметити да је аутор установио активне стратегије вежбања, да би касније теоријски приступио различитим аспектима музике. Код Вилемсове методе не постоје критеријуми за оцењивање које је дефинисао аутор. Како наводе Козути и сарадници, све време се оцењују следећи параметри: осећај за ритам, пластичност акције, интонација, прављење аранжмана, креативност, музички слух, течност у читању нота (Cozzutti et al., 2014: 14–15).

Као и Вилемс, ни Мартено у оквиру своје методе није дефинисао конкретну теорију учења која би била полазиште његовог метода.

ФАЗЕ РАДА И МАТЕРИЈАЛИ У ОКВИРУ МЕТОДА

У Вилемсовој методи прва фаза музичког образовања, тј. увођење „у ослушкивање” музике започиње коришћењем различитих дечјих музичких инструмената (нпр. звончићи, фрулице, ксилофони, металофони итд.). Дете би требало да слуша, разликује тонске висине и реагује на њих покретом. У овом сегменту рада присутне су и групне и индивидуалне, слободне импровизације. Ритмови који се изводе куцањем су заправо звучни покрети уз које се деца крећу, водећи притом рачуна о метру, темпу и динамици. Плес и покрет представљају важне активности у Вилемсовој методи. Кретање у простору је такође део активности слушања музике (Frega, 1996: 70). У вези са тим, Вилемс каже да се у музичком образовању деца могу извести различите вежбе у циљу развијања осећаја за покрет. На тај начин подстиче се моторичка имагинација, која представља основу за музички, али и сваки други ритам (Willems, 1964: 27). За постизање циља аутор је дао прецизна дидактичка упутства.

У солфеђирању у оквиру Вилемсове методе полази се од „Тоника До” методе, кој аутор сматра основом. Полази се од дурске лествице и на тоновима тоничног трозвука гради се лествични низ. У певању се користи солмизација (абегеду аутор не спомиње). Ступњеви се обележавају римским, а степени арапским бројевима. На овај начин се читање и писање нота и диктати лако аутоматизују. Вилемс у *Психолошким основама музичког образовања* наводи да певање мора имати најважнију улогу у почетном музичком образовању, јер песма представља синтезу мелодије, ритма и хармоније. Представља најбоље средство за развој унутрашњег чувења, тј. представља кључ стварне музичности (Willems, 1961: 24). На часовима музике 20 минута се пева, док је 20 минута посвећено осталим активностима. Песмом се уводе мелодијске, ритмичке и вежбе покрета. Такође, у Вилемсовој методи од самог почетка имитација је важан облик учења.

Када говоримо о фазама рада у Вилемсовој методи, почетну фазу учења језика представља чувење језика, које је аналогно слушању музике, звукова, тонова, посматрању извора звука (уколико је дете у могућности). Следеће фазе рада су:

- 1) перцепција звука говора/музичких тонова;
- 2) памћење речи/тонова; познавање значења речи/музике и њихових изражајних могућности;
- 3) рад са речима/тоновима, ритмовима, песмама;
- 4) учење говора и читања у језику/музици.

У последњој фази (период до поласка у школу) дете постаје писац/композитор.

Ове етапе реализују се корак по корак, до постављеног циља (Terzić, 1998: 30). На овај начин код деце се подстиче и активира радозналост, заинтересованост, свесност, као и способност апстракције.

Морис Мартено у својој методи не уводи теоријске појмове, јер сматра да је њихово увођење у децем узрасту апстрактно и бескорисно. Најбоље је када су произашли из личног искуства и блиско повезани са практичном применом, тренутном или трајном (Martenet, 1993: 23). У том процесу значајна је улога наставника, јер он подстиче дете да пређе из стања сензације у стање рефлексије, освешћујући оно што је дете чуло и доживело.

У Мартеноовој методи прва фаза рада везује се за сензације. То значи да би детету требало да буде дозвољено да прво ужива у сензацијама, а затим да их освести. Прво мора постојати конкретно сензорно искуство, а касније се укључује умна радња. Следећа фаза рада јесте слушање музике, коме аутор посвећује велику пажњу. Како наводи, слух код деце може бити *пасиван* (слушање музике у позадини), *активан* (свестан, када дете слуша музику коју никад није чуло; или препознаје познате звуке) и *веома активан* (аутор даје пример када нпр. мајка прича познату причу или пева познату песму, док је дете са пажњом прати, замишља сцене, узбуђује се, изненађује) (Martenet, 1979: 56). У традиционалној настави солфеђа слушање је аналитичко. Циљ метода је да се код деце створи навика пажљивог слушања, подржаног покретима који прате карактеристике слушане музике или звукова.

Вилемс је у оквиру своје методе, истовремено са својим „интервалским песмама”, укључивао и тзв. светску музику (world music). Био је заинтересован за перцепцију и дискриминацију интервала који се користе у западњачким културама, као и за звучно истраживање стваралаштва савремених композитора. Користио је неконвенционалне музичке материјале и интратоналне интервале. Музичко образовање по Вилемсовој методи иде чак у сфере авангардне музике где нпр. интратонални звончићи (и до $\frac{1}{16}$ тона) слушаоца одводе из темперованог система тонова (Frega, 1996: 69).

Материјали који се користе у методи Мориса Мартеноа су песме за децу, психомоторни материјали, слова и речи, дидактичке игре, метроном, као и аудиовизуелни медији. Аутор полази од природног ритма, укључује метар, модалне лествице и традиционално записивање нота. Дуго ради са малим бројем тонова да би деца достигла висок степен сигурности. Осећај самопоуздања и његов развој код ученика је основни циљ образовања и њему аутор подређује све музичке садржаје („све би требало да буде лако и још лакше”). Инсистира на самоконтроли унутрашњег мира, тј. тишине. Након одређеног периода певања имитирањем, када је започет рад на музичкој меморији и музичком мишљењу, прелази се на трансформацију музике у писане знакове, ствара се директна веза између знакова и музичких мисли, омогућујући музичко изра-

жавање. Ученик ће моћи да чује музику коју чита и моћи ће да је прикаже уз помоћ менталних слика. Његова интерпретација неће бити копија онога што ради наставник, већ аутентична и лична. Захваљујући музичким играма које су у овој методи заступљене, деци је пружена могућност да боље разумеју музику и на тај начин да се за њу заинтересују. Истовремено се код деце развијају многи аспекти који ће им помоћи да боље разумеју карактеристике музике, и академски и лично. Мартено у својој методи, као и Вилемс, користи светску музику, савремену музику и мултикултурални приступ.

УЛОГА НАСТАВНИКА

Улога наставника у обе методе је веома значајна. Наставник ствара радну атмосферу, објашњава, води и комуницира са децом. Такође, труди се да све време култивише окружење у учионици, у функцији стварања самопоуздања код ученика и подстицања менталних репрезентација, тј. бољег разумевања музике код деце.

Идеја од које је Мартено пошао било је питање да ли су у области музике потребни наставници музике или наставници у пољу уметности? Према његовом мишљењу, наставник очекује опипљиве резултате код ученика у кратком временском року. Са друге стране, наставник у пољу уметности посвећен је оним резултатима који помажу развој појединца и његове опште осетљивости, унутрашњег живота, који развијају дисциплину, машту, самоконтролу и подстичу мотивацију да пронађе задовољство у активностима откривања, изражавања и стварања. Музика не би требало да припада само професионалној елити, већ свима и да омогућава уживање у слободном чину бављења музиком, те у свакодневном откривању себе. Проналажење равнотеже између ова два концепта је изазов доброг наставника (Martenot, 1993). Аутор настоји да оспособи наставнике да постану свесни, са образовне тачке гледишта, значајних разлика између елемената који дају материјалну форму музици и саме музике. Потребно је оспособити појединце да разумеју музику, тј. да покушају да „дешифрију” музичку идеју. Једино на тај начин, музички знаци представљају ознаку за музичко искуство.

ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Метода Мартено данас је распрострањена у Француској и Јужној Америци. Интересантна је за употребу у предшколским и општеобразовним установама због природног, спонтаног приступа музичким проблемима и њиховом решавању. Тежња да се не осете тешкоће у раду, да се музички проблем реши кратким, интензивним напором, заједнички су принципи овог метода и општеобразовне школе. Према Мартеноу, основни принципи

музичког образовања могу се применити како на уметност и плес, тако и на солфеђо и наставу инструмента. Метода даје предност анализи развоја учења – од сензорне перцепције до стицања знања. Метода даје могућност примене на различитим узрастима (код деце, адолесцената и одраслих). Одговорност припада наставнику.

Метода Вилемс је заступљена у многим земљама шпанског и португалског говорног подручја. Када је настала, могла је да дâ свој допринос реформи наставе музике коју је започео Далкроз крајем XIX века. Значајно је приметити да је аутор често цитирао управо радове Далкроза и Марије Монтесори и да је свој метод засновао на сличним идејама.

Како наводи Ана Лусиа Фрега (Ana Lucía Frega, 1996: 69), Вилемса би, заједно са Мартеноом, требало сматрати пиониром у потрази за музичким стимулансима који би унапредили обуку слуха и апрецијацију, фокусирајући се на савремену музику, али и због подстицања снажног мултикултуралног приступа. Богатство које представља свака метода, нарочито када говоримо о стицању практичног искуства у музичком образовању, може бити веома важна основа за унапређење учења у области музике.

Литература

- Green, L. (2006). Popular Music Education in and for It self, and for 'Other' Music: Current Research in the Classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101–118.
- Ivanović, M. i Sudzilovski, D. (2018). Education Through Play in the Field of Music – Contribution of Montessori Method. *Зборник радова*, 21(20). Ужице: Педагошки факултет, 271–282.
- Martenot, M. (1966). *Guía didáctica para el maestro*. Buenos Aires: Editorial Ricordi Americana.
- Martenot, M. (1979). *Método Martenot. Solfeo. Formación y desarrollo musical. Guía didáctica del maestro*. Buenos Aires. Ricordi Americana.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Милић, И. (2020). Методички аспекти примене анимираних филмова у музичком васпитању. У Б. Мандић и Ј. Атанасијевић (ур.), *Експресивност и интимност у музици & Тако мале ствари: интимно у уметности и култури*, Књига III, Зборник радова са XIV међународног научног скупа *Српски језик, књижевност, уметност*, 25–27. октобар 2019, Крагујевац (97–108). Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

- Slunjski, E. (2012). Izazovi i perspektive razvoja kurikuluma ranog odgoja. U I. Pehilić, E. Vejo i A. Hasanagić (ur.), *Savremeni tokovi u ranom odgoju* (315–330). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
- Terzić, E. (1998). *Analiza i vrednovanje udžbenika muzičke kulture u osnovnoj školi u Mađarskoj i Srbiji*. Beograd: Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju.
- Frega, A. L. (1996). A Comparison of the Teaching Strategies of Maurice Martenot and Edgar Willems: Conclusions and Implications for Future Research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 63–71.
- Cozzutti, G., Blessano, E. & Romero-Naranjo, F. J. (2014). Music, Rhythm and movement: A comparative study between the BAPNE and Willems Methods. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 13–18.
- Willems, E. (1961). *Bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.
- Willems, E. (1964). *El ritmo musical*. Buenos Aires: Eudeba.
- Willems, E. (1981). *El valor de la educación musical*. Buenos Aires: Paidós.

Marija K. Tanasković

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE APPROACH TO MUSIC EDUCATION IN THE METHODS OF EDGAR WILLEMS AND MAURICE MARTENOT

Summary

The paper presents a comparative analysis of the Willems method and the Martenot method, bearing in mind their attitude towards music education. The richness of each method, especially when it comes to gaining practical experiences in music education, can be a very important basis for improving general music education today, as well as learning in the field of music. These methods are characterized by specific characteristics and approaches related to aspects of rhythm, melody, harmony and body movement, but also the integration of contents of other arts. Therefore, the aim of the paper is to present the specifics and advantages of both methods, based on the analysis of the way in which each of the methods is conceived – starting points, understandings of music education, theoretical foundations of both methods, phases of work and used materials, and the role and importance of teachers.

Keywords: *music education, children, method, Edgar Willems, Maurice Martenot.*