24. ПЕДАГОШКИ ФОРУМ СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ
Тематски зборник

24TH PEDAGOGICAL FORUM OF PERFORMING ARTS
Thematic Proceedings

На насловној страни: Жорж Брак, *Музички инструменти*, 1908.
(Georges Braque, *Musical instruments*, 1908)

Универзитет уметности у Београду
Факултет музичке уметности

University of Arts in Belgrade
Faculty of Music

ЗБОРНИК РАДОВА

ДВАДЕСЕТ ЧЕТВРТОГ ПЕДАГОШКОГ ФОРУМА
СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ „ФОЛКЛОР У МУЗИЧКОЈ ПЕДАГОГИЈИ"

одржаног од 1. до 3. октобра 2021. у Београду

PROCEEDINGS OF THE 24TH PEDAGOGICAL FORUM
OF PERFORMING ARTS "FOLKLORE IN MUSIC EDUCATION"

Belgrade, October 1–3, 2021

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

Рецензенти

Сања Радиновић
Миомира Ђурђановић
Наташа Црњански
Сабина Видулин
Катарина Хабе
Блаженка Бачлија Сушић
Драган Ашковић
Саша Павловић
Милена Петровић

Reviewers

Sanja Radinović
Miomira Đurđanović
Nataša Crnjanski
Sabina Vidulin
Katarina Habe
Blaženka Bačlija Sušić
Dragan Ašković
Saša Pavlović
Milena Petrović

ISBN 978-86-81340-55-4
ISMN-979-0-802022-27-0

24. Педагошки форум сценских уметности
24th Pedagogical Forum of Performing Arts

ФОЛКЛОР У МУЗИЧКОЈ ПЕДАГОГИЈИ

Тематски зборник

FOLKLORE IN MUSIC EDUCATION

Thematic Proceedings

Уредник
др Милена Петровић

Editor
dr Milena Petrović

Факултет музичке уметности
Београд, 2022.

Faculty of Music
Belgrade, 2022

Садржај / Contents

I. ФОЛКЛОР У ПЕДАГОГИЈИ СОЛФЕЂА / FOLKLORE IN SOLFEGGIO PEDAGOGY

Слободан Кодела и Игор Николић
Применљивост мелодија фолклорних игара у настави солфеђа 11

Slobodan Kodela and Igor Nikolić
Applicability of folklore dance melodies in solfeggio teaching 11

Сенад Казић
Могућност употребе фолклорних примера из Босне и Херцеговине и Црне Горе у настави солфеђа – компаративни приказ 27

Senad Kazić
Posibility of using folklore examples from Bosnia and Herzegovina and Montenegro in solfeggio teaching – a comparative review 27

Јована Милошевић и Милица Кеча
Примена музичког фолклора у циљу овладавања дактилским и анапетским облицима аксак ритма 38

Jovana Milošević and Milica Keča
Application of music folklore with aim to master dactyl and anapest forms of aksak rhythm 38

Вера Миланковић
Прилог хармонизацији српске народне песме 49

Vera Milanković
Contribution to Serbian folk song harmonization 49

II. ФОЛКЛОР У ОПШТЕМ МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ / FOLKLORE IN GENERAL MUSIC EDUCATION

Ана Ристивојевић и Весна Свалина
Заступљеност народних песама у уџбеницима предмета Музичка култура у Републици Хрватској и Републици Србији: анализа уџбеника за прва три разреда основне школе 63

Ana Ristivojević and Vesna Svalina
Representation of folk songs in textbooks of the subject Music Culture in the Republic of Croatia and the Republic of Serbia:
Analysis of textbooks for the first three grades of primary school 63

Весна Живковић
Заступљеност вокалне музичке традиције у уџбеницима за музичку културу виших разреда основне школе 76
Vesna Živković
Representation of vocal music tradition in textbooks for music culture of upper grades of primary school 76

Еиримас Величка
Специфичности литванских песама 'Сутартине' и дидактичке могућности њихове употребе у учионици 88
Eirimas Velička
Peculiarities of Lithuanian songs 'sutartines' and didactic possibilities of their use in classroom 88

Нада О'Брајен
Фолклорне представе у музичком образовању 99
Nada O'Brien
Folklore images in music education 99

Ана Перуновић-Ражнатовић
Фолклор у савременом програму и литератури за предмет Музичка култура основне школе за одрасле 110
Ana Perunovic-Ražnatovic
Folklore in the modern curriculum and literature for the subject Music Culture in the primary school for adults 110

III. ОБРАЗОВНЕ ПЕРСПЕКТИВЕ ТРАДИЦИОНАЛНЕ НАРОДНЕ И ЦРКВЕНЕ МУЗИКЕ / EEDUCATION PERSPECTIVES OF TRADITIONAL FOLK AND CHURCH MUSIC

Јозеф Јорданија
Порекло вишегласја: касније културно откриће или део предаторског одбрамбеног система? 121
Joseph Jordania
Origin of polyphony: late cultural invention or part of predator defence system? 121

Димитрије О. Големовић
Да ли традиционални облици народног музицирања треба и могу да се уче у музичкој школи? 138
Dimitrije O. Golemović
Should and could traditional forms of folk musicianship be taught in music school? 138

Александра Миликић
Између дигиталног и непосредног у процесу преговарања о музичком знању (на примеру три генерације свирача на дугој свирали) 152

Aleksandra Milikić
Between digital and direct in the process of discussion of musical knowledge (shown on three generations of musicians on the long pipe) 152

Марина Марковић
Модели музичког образовања студената Кијево-могиљанске академије и српско појање у 18. веку 167

Marina Marković
Models of music education for Kyiv-Mohyla academy students and Serbian chant in the 18th century 167

Ивана Перковић, Ивана Вуксановић, Душанка Јеленковић Видовић и Милица Петровић
Кроскурикуларно учење у високом музичком образовању: предузетнички камп за студенте музике „Музика – овде и сада” 178

Ivana Perković, Ivana Vuksanović, Dušanka Jelenković Vidović and Milica Petrović
Cross-curricular learning in higher music education: Entrepreneurial bootcamp for music students „Music – here and now“..... 178

IV. ФОЛКЛОР У НАСТАВИ ИНСТРУМЕНТА И МУЗИЧКЕ ТЕОРИЈЕ / FOLKLORE IN TEACHING INSTRUMENTS AND MUSIC THEORY

Наталија Јовић
Фолклорни елементи у почетном флаутском описмењавању 191

Natalija Jović
Folklore elements in the initial flute literacy 191

Срђан Тепарић
Интерпретација елемената фолклора у новијим делима српских композитора на предмету Анализа музичких стилова 202

Srđan Teparić
Interpretation of folklore elements in contemporary works of Serbian composers in the Analysis of Musical styles subject 202

I.

Фолклор у педагогији солфеђа

Folklore in solfeggio pedagogy

Слободан Кодела[1] и Игор Николић[2]

[1]Факултет уметности Универзитета у Приштини, Звечан – Косовска Митровица, Србија

[2]Факултет уметности Универзитета у Нишу, Србија

[1]kboban64@gmail.com; [2]igornik.fu@gmail.com

Применљивост мелодија фолклорних игара у настави солфеђа[1]

Сажетак

Устаљен процес почетне наставе солфеђа налаже усвајање звучних представа, најчешће путем коришћења дечјих или народних песама, при чему синтеза мелодије и текста позитивно утиче на памћење клишеа, подстичући њихову функцију. Прогресивност захтева наставе омогућава поступно увођење клишеа без литерарног текста, за шта се углавном користе инсерти из инструменталне уметничке музике. Имајући у виду значај очувања народне традиције и музичког фолклора, у раду се разматра могућност примене мелодија народних игара са нашег простора – *кола* или *ора*, не само у виду клишеа за усвајање звучних представа већ и у каснијем раду, кроз различите области наставе солфеђа. Циљ је имплементација фрагмената инструменталних народних мелодија као материјала за анализу, опажање, записивање и извођење у настави солфеђа, чиме би се утицало и на свест о значају очувања овог аспекта фолклорне традиције. У раду се ипак указује и на ограничавајуће факторе када је у питању примена народних инструменталних мелодија. Ту се на првом месту мисли на често извођење украса на инструменту, које није увек могуће применити код певања солмизацијом, као и на понављање тонова у брзом темпу. Из тог разлога посебну пажњу треба посветити селекцији фрагмената који могу да буду коришћени у настави без већих измена које би умањиле њихову естетску вредност. Практични допринос наведеног приступа огледа се не само у савлађивању мелодијских и ритмичких захтева у настави солфеђа преко материјала који је (или би требало да буде) звучно близак ученицима, већ и у очувању фолклорне традиције и националног идентитета.

Кључне речи: музички фолклор, мелодије народних игара, музичка настава, солфеђо

Увод

Проучавање конкретних примера традиционалне вокалне и инструменталне музичке праксе, као и очување онога што представља трајност музичког наслеђа, важни су задаци не само друштвеног окружења у коме је

[1] Рад је настао у оквиру пројекта Огранка САНУ у Нишу „Музичко наслеђе југоисточне Србије, савремено стваралаштво и образовање укуса" (О-10-17).

традиционално настало, већ и савремене музичке наставе која кроз свој педагошки и методолошки пут указује на потребу примене примера српског традиционалног извођаштва (Kodela & Nikolić, 2016). Тиме се подстиче познавање и очување *ūрадиционалноī музичкоī бића*. Музичка настава конципирана на овај начин може утицати на младе генерације да заволе, цене и негују своју музичку традицију и да не забораве своје порекло и идентитет. Имајући наведено у виду, рад доноси образложење карактеристика српских народних игара, значаја њиховог очувања, као и конкретне предлоге за примену мелодија народних игара у настави солфеђа.

Српска народна игра – терминолошко и функционално одређење

Певање и свирање могу се сагледати као две основне форме музичког изражавања, чија се функција мењала паралелно са друштвеним развојем. Традиционалну музику нашег поднебља у највећој мери карактерише вокална музичка пракса, о чему сведоче бројни научни радови и истраживања.

Када је реч о музичкој инструменталној пракси која је присутна на нашем подручју, најзначајнији жанр традиционалног инструменталног извођаштва сублимиран је у форми музике која прати игру – коло. „Термин 'коло' у нашем народу није само облик игре, већ означава и групу људи која игра, и прилике за игру, и место за игру, и одређене врсте и тип игара, па и назив игре" (Ђурић и Јанковић, 1991: 7). Уз доминантну инструменталну пратњу овај жанр неретко садржи и вокалну/певачку пратњу, те у том смислу можемо разликовати:

- народне игре са певањем,
- народне игре уз инструменталну пратњу,
- народне игре са инструменталном пратњом уз истовремено певање (упор. Големовић, 2016).

Разматрајући разлоге за широку распрострањеност народног кола, С. Ракочевић наводи једноставну структуру игре (обрасца корака који се изводе), која омогућава појединцима да се несметано придруже колу, без обзира на друштвени статус играча, ниво вештине или друге разлике међу њима. Наводи да „вешти појединци могу мењати основне кораке, спонтано изражавајући своју плесну креативност и физичке способности, не утичући на мање даровите играче поред себе" (Rakočević, 2019: 21).

Како се термин *народна иīра* може схватити и у ширем смислу, српски етнолог Т. Ђорђевић етнолог Т. Ђорђевић (1907) користи формулацију *орске иīре*, како би описао врсту народних игара где су одређени покрети тела прилагођени музичко-ритмичкој основи. Узимајући у разматрање терминолошко одређење, приметно је да се изрази *народна ūесма* и *народна иīра* првенствено користе као „ознака за изворни народни мелос и игру а тек потом за

њихове развијеније облике. Но, пошто је процес мењања духовне културе успоренији од промена у материјалној, не предаје се лако забораву старија музичка и орска баштина, па старија и новија традиција настављају да живе паралелно" (Зечевић, 1981). Како би се српске народне игре диференцирале од народних игара других националности, често се термину *коло* додаје и придев *срйско.* На тај начин *срйско коло* „постаје одредница за читав играчки жанр, чији су структурални и извођачки квалитети означени као етнички дистинктивни" (Rakočević, 2019: 20) у односу на сличне игре и играчке жанрове других народа са нашег поднебља (нпр. Румуна, Словака или Влаха), које имају другачију структуру, метроритмичке обрасце и перформансе.

Према С. Зечевићу (1981), народне игре можемо поделити – имајући у виду њихову суштину и намену – у две категорије: обредне (оне које су током вековне праксе биле извођене у оквиру обреда и обредних радњи) и световне (остале). Поједине обредне игре везане су за одређено време или догађаје у току календарске године (коледарске, ђурђевданске и друге игре), или су биле извођене по потреби. Осим игара које су имале јавну функцију постојале су и обредне игре везане за значајне догађаје у животу (рођење, свадба или смрт). Већина игара заступљених у данашње време припада жанру световних игара. Међу њима налазимо имитативне и мимичке игре (чија се форма/садржина изражава не само игром већ и карактеристичним покретима тела и гестикулацијом лица упућујући на тај начин на садржај игре), озбиљне и веселе игре, или еротско-љубавне, где су у садржину игара уткани и љубавни мотиви. Ипак, Зечевић сматра да већина световних игара нема јасно одређену садржину, због чега оне имају првенствено забавну функцију.

У складу са наведеном поделом, Д. Големовић говори о традиционалној народној инструменталној музици, дефинишући инструменте који се користе у различитим музичким праксама. „Основни, старији, а тиме и веома редак облик музицирања јесте онај који припада обредно-обичајној пракси, док млађи одликује забавна функција, изражена чешће као пратња игре, а ређе као својеврсна примењена свирка. Музички инструменти који учествују у обе праксе иако неретко исти, ипак показују различите особине, јер једни остају непромењени без обзира на промену функције, док други у том процесу доживљавају и сопствену промену" (Големовић, 2015: 13). Прву групу инструмената (чија је функција била обредна тј. сигнална) чине чегртаљка, клепетуша и дромбуље, док у другој налазимо свирале (дудук, фрулу, двојнице), гајде, тамбуру и хармонику. Поред њихове улоге у играчкој пратњи, могу се наћи и карактеристични облици „примењене" музике као што су *йасширска свирка* (која је извођена на двојницама и свиралама), *рабаџијска свирка*, док је нешто ређе инструментално извођење песама преузетих из музичке вокалне праксе.

Наведена подела народних игара на обредне и световне не може се ипак схватити као непроменљива. Перманентни развој игара кроз време указује

на чињеницу да један део данас познатих игара световног карактера потиче из обреда и обредне праксе, без обзира на то што је обредна функција временом изгубила на значају. Игре су на тај начин „надживеле обред, постепено су губиле обредну функцију и постајале световне" (Зечевић, 1981). О сталном развоју и неминовним променама функције музичког фолклора сведоче и други аутори. Говорећи о фолклору као предању, Ђурић и Јанковић сматрају да „фолклор једног народа какав је наш, траје, тј. живи у њему, то генерацијско наслеђе продужава ток упливом у савремену културу и уметност, дајући јој нов квалитет, надахнуте садржаје и форме, нова креативна остварења" (Ђурић и Јанковић, 1991: 7). То и јесте један од разлога да са музичком традицијом упознајемо и младе нараштаје, обогаћујући њихове способности, вештине, креативност, уз сталну интеракцију традиционалног и савременог.

О важности очувања народних игара сведочи и чињеница да је *коло (срūско коло)*, као традиционална народна игра, 2017. године сврстано на UNESCO листу нематеријалног културног наслеђа. Коло је на наведеној листи дефинисано као традиционална, колективна народна игра која се изводи уз музичку пратњу, где су играчи међусобно повезани у форму ланца, обично се крећући у кружној линији држећи се за руке (UNESCO, 2017). У документу је коло описано као „симбол националног идентитета" који има важну интегративну друштвену функцију.

Методички приступ примени мелодија народних игара у настави солфеђа

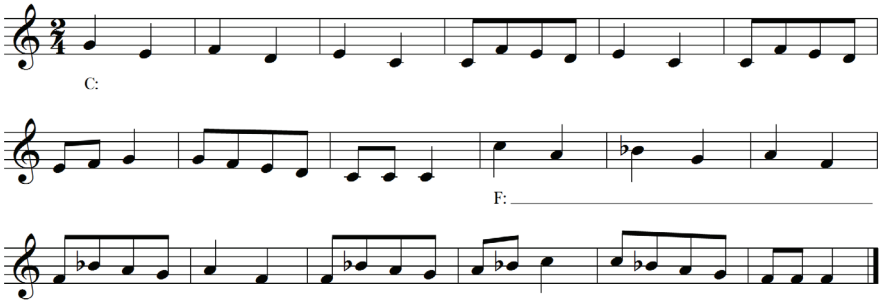
Настава солфеђа, као комплексна наставна дисциплина, подразумева коришћење адекватног музичког материјала. То укључује дечје или народне песме са текстом, фрагменте композиција из уметничке литературе, као и наменски писане инструктивне примере. Почетак музичког описмењавања темељи се на памћењу клишеа и стварању звучних представа, које се потом користе као асоцијације у процесу репродукције или перцепције. Са тим циљем оправдано се најчешће користе песме, где синтеза мелодије и литерарног текста доводи до успешног и дугорочног памћења. Искуства ученика стечена у почетним разредима музичког школовања омогућавају да се прогресивно уводе и клишеи без литерарног текста, за шта се углавном примењују адекватни инсерти из уметничких композиција различитих епоха. Поред њихове примене у циљу стварања звучних представа, делови инструменталних композиција се свакако користе и у процесу певања са листа, за ритмичко читање или као диктати.

Узимајући у обзир наведено, може се закључити да се традиционална музика кроз наставу солфеђа углавном упознаје кроз песме са текстом. Како оне нису и једини аспект народне музичке традиције, сматрамо значајним

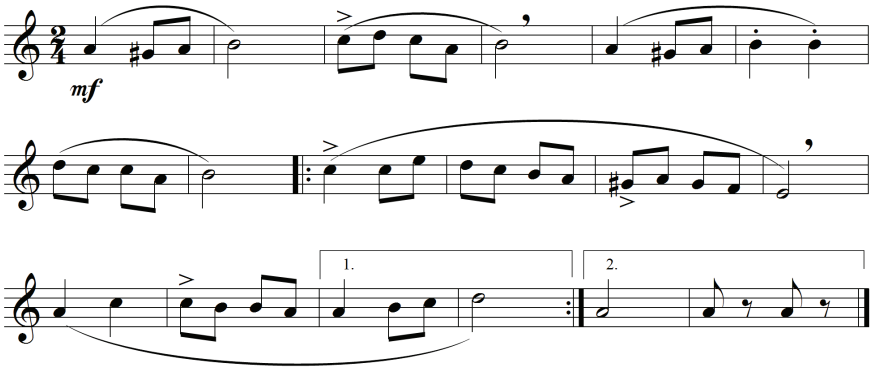
да се увођењем и применом мелодија народних рпских народних игара кола – *кола* или *ора* – ученици упознају и са овим елементом музичког наслеђа.

Анализирајући уџбенике за солфеђо намењене основном музичком образовању, налазимо да већ постоји настојање ка неговању музичког аспекта фолклорне играчке традиције, будући да у уџбенику за први разред (Цветковић и Михаљица, 2014а) можемо наћи запис *Војвођанскоī кола* (пример 1), док се у другом разреду (Цветковић и Михаљица, 2014б) обрађују две игре из источне Србије (пример 2 и пример 3). Наведене мелодије се изводе солмизацијом. Треба поменути да се у првом разреду обрађују и песме са текстом које су иначе заступљене у сплетовима народних игара које изводе фолклорна друштва у Србији – *Дивна, Дивна*, *Пошла Румена* или *Коло води Васа*.

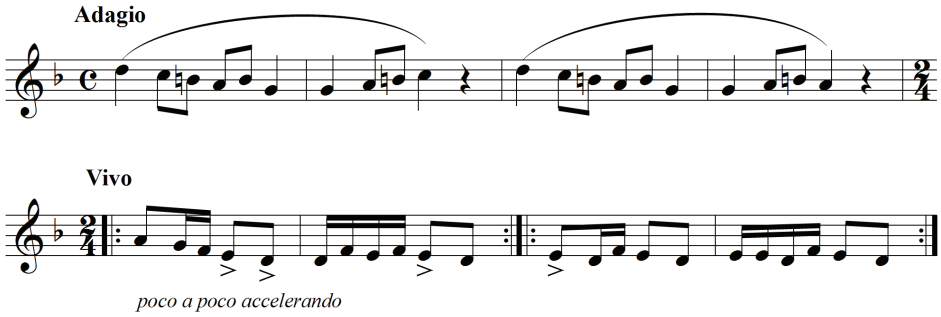
Пример 1. *Војвођанско коло* (Цветковић и Михаљица, 2014а).



Пример 2. Народна игра из источне Србије (Цветковић и Михаљица, 2014б).



Пример 3. Народна игра из источне Србије (Цветковић и Михаљица, 2014б).



Уџбеници за трећи, четврти и пети разред ОМШ предвиђају обраду *Иīара са īевањем* из различитих крајева Србије. У оквиру трећег разреда (Јовић-Милетић и Николић, 2014а) налазимо две игре дате у виду једногласа (*Цануле, бануле* и *Ибар вода нема брода*)[2] и једну у виду трогласног аранжмана (*Чобан тера овчице*). Четврти разред (Јовић-Милетић, Стојановић и Николић, 2014б) укључује једну композицију ове врсте (*Иīрај, Јано, да иīрамо*) са променом метра, док је у оквиру уџбеника за пети разред (Јовић-Милетић, Стојановић и Николић, 2014ц) презентована једна игра са певањем, са променом метаритмичких врста, намењена трогласном извођењу (*Лази, Лазо, Лазаре*). Морамо нагласити да су наведене игре са певањем у уџбеницима приказане као песме са текстом, те се начин њихове обраде не разликује од устаљеног процеса рада. Основна функција одражава се у извођењу са текстом и солмизацијом у циљу усвајања или утврђивања мелодијско-ритмичких захтева. На тај начин је наставнику солфеђа, његовој креативности и свестраности препуштено да ли ће ученике упутити на изворну функцију овог музичког жанра, будући да „игре које прати песма несумњиво припадају најстаријем играчком слоју" (Големовић, 2016: 14).

Разматрајући наведено, може се поставити питање како мелодије фолклорних игара на најбољи начин применити у настави солфеђа, истовремено подстичући настојање да се традиција сачува од заборава. Сматрамо да одговор лежи у аутентичном аудитивном доживљају народних игара, који се може остварити кроз област слушања музике. Као област наставе солфеђа у основној музичкој школи, слушање музике уведено је од школске 2019/2020. године, где „упознајући музику различитих врста, стилова и жанрова, ученик развија слушне вештине потребне за разумевање музичке уметности и уметности уопште" (План и програм наставе и учења, 2019). Од школске 2020/2021. године област слушања музике примењује се и у настави солфеђа

[2] Неке од игара са певањем у уџбеницима немају експлицитно наведен наслов, због чега су овде узети карактеристични делови текста.

средње музичке школе. Овде се подразумева „вођено слушање одабране музичке литературе различитих жанрова и стилова" са циљем развоја естетских критеријума, међупредметне корелације и препознавања музичких елемената (Правилник о плану и програму, 2020). Дакле, уместо да се мелодије народних игара у настави солфеђа искључиво певају солмизацијом или свирају на клавиру као диктат, препоручује се њихово презентовање у оригиналној форми. Очекује се да аудитивни (или још боље аудитивно-визуелни) доживљај игара који подразумева аутентично извођење на народним инструментима, у већој мери пробуди интересовање за овај музички жанр и свест о потреби познавања и очувања српског музичког фолклора.

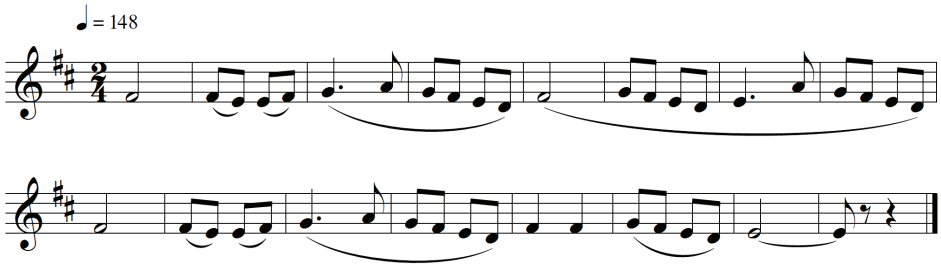
На репертоару фолклорних друштава обично се могу наћи *сплетови*, који се састоје од народних игара и песама из различитих крајева Србије. Песме које налазимо у сплетовима обично су у умереним темпима и без превеликих интонативних захтева, будући да их играчи изводе паралелно са игром. Ово омогућава да се песме из фолклорног репертоара успешно имплементирају у наставу солфеђа, према устаљеним поступцима коришћења песама са текстом. Када се ради о мелодијама народних игара које се изводе инструментално, неопходно је указати на специфичности и својеврсне ограничавајуће факторе за њихову примену у настави. Историјски посматрано, „инструментална музичка пратња је највећи степен свог развоја доживела онда када се у потпуности осамосталила, односно одвојила од песме" (Големовић, 2016: 18). Тежња ка својеврсном „виртуозитету" када су у питању како игра тако и музичка пратња, повезана је са чињеницом да већина ових мелодија садржи доста орнаментике у комбинацији са понављањем тонова у брзом темпу. Због ових карактеристика, велики број мелодија народних игара није могуће у оригиналној форми применити у настави солфеђа, већ је неопходна селекција фрагмената које у наставном процесу можемо користити без већих измена.

Потребно је нагласити да фрагменти приказани у даљем тексту садрже основну мелодијску линију, без исписаних украса које би иначе било тешко или немогуће извести солмизацијом. С друге стране, задржани су темпо и артикулација, како би се кроз примену мелодија народних игара у настави солфеђа доживеле традиционалне естетске вредности овог вида стваралаштва.

Мелодија која може бити коришћена већ у трећем разреду основне музичке школе потиче из западне Србије (пример 4). С обзиром на опсег мелодије у оквиру тоничног пентахорда и одговарајуће ритмичке захтеве, фрагмент може бити примењен као један од клишеа за поставку Де-дур тоналитета. Како је у питању инструментална деоница, мелодија се изводи солмизацијом и учи напамет, уз слушање оригиналног извођења. Поред саме обраде тоналитета, дугорочно памћење овог модела има још један циљ. Претпоставља се да ће деца у оквиру разноврсних активности доћи у кон-

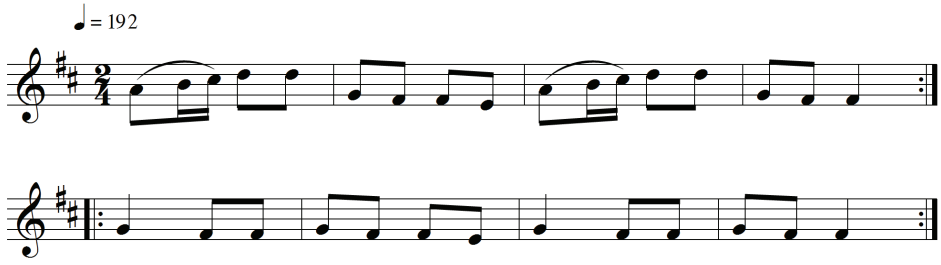
такт са фолклорним играма (на концертима, телевизији), где препознавање научене мелодије може пробудити асоцијацију на солмизационе слогове. То може поспешити свест о вези наставе солфеђа и музике из свакодневног окружења, а паралелно са тим утицати на развој преференција за овај вид народног стваралаштва.

Пример 4. Игре из западне Србије – фрагмент (запис: С. Кодела и И. Николић).



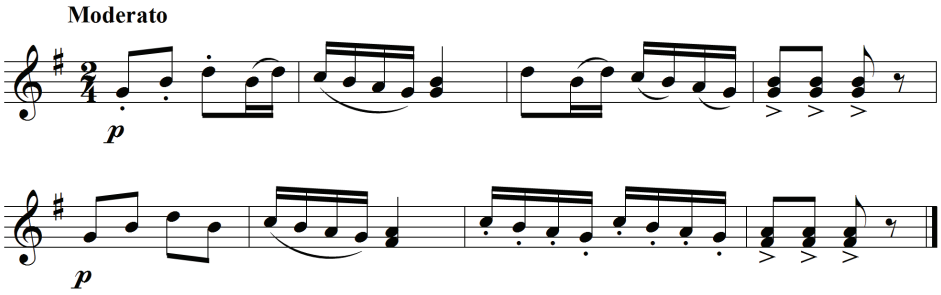
За даљи рад на обради Де-дур тоналитета, препоручује се учење народне игре *Шесторка ситна* (пример 5) и њено извођење солмизацијом. Мелодија је карактеристична по скоку у четврти ступањ наниже, па се може користити за утврђивање овог мелодијског захтева.

Пример 5. *Шесторка ситна*, народна игра из Моклишта, Бела Паланка (Јанковић и Јанковић, 1949).



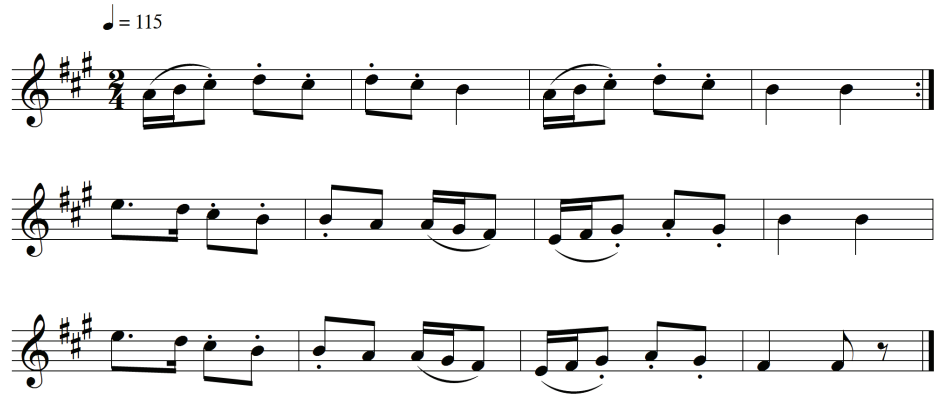
Двогласно певање, као важан атрибут развоја интонативне прецизности, предвиђено је за рад од трећег разреда ОМШ. Запис *Девојачкоī кола* приказан у Примеру 6 може бити коришћен за почетни рад на терцном двогласном певању, будући да се једногласној фактури додају терцна сазвучја. Мелодију игре треба изводити групним певањем солмизацијом, док се исписане терце изводе симултано, уз поделу ученика у две групе. Пре учења и извођења примера може се извршити усмена припрема двогласног певања у Ге-дуру са нагласком на терце које ће се у композицији јавити. Важно је свакако да се наведена терцна звучања теоријски и звучно повежу са одговарајућим функцијама у тоналитету (терца „ге-ха" са тоничном, а „фис-а" са доминантном функцијом).

Пример 6. *Девојачко коло*, Србија (Ђурић и Јанковић, 1991).



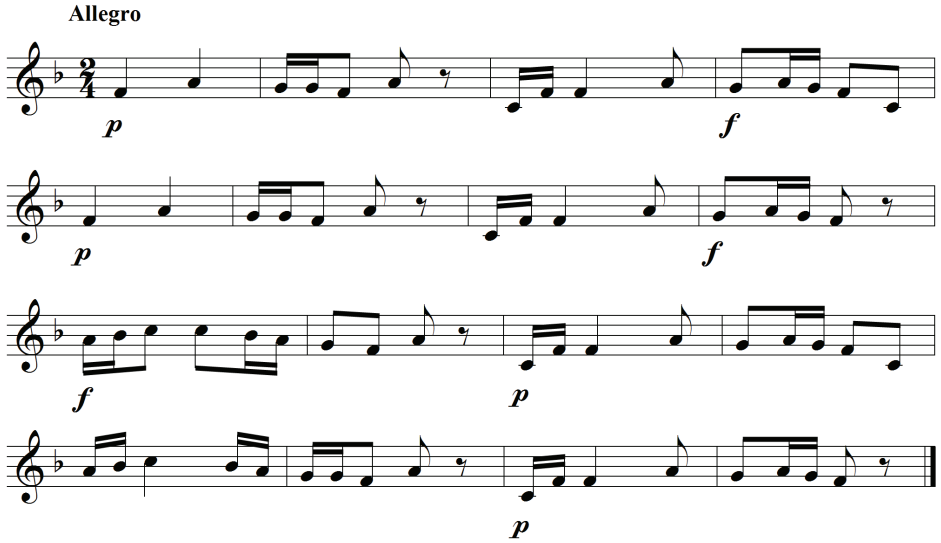
Поред могућности да се примени за певање са листа, фрагмент приказан у Примеру 7 првенствено предлажемо за рад на ритму и утврђивање фигура четвороделне поделе ритмичке јединице. Ритам из фрагмента је могуће изводити мануелном репродукцијом и ритмичким читањем – парлатом. Пожељно је да се ритмичко читање повеже са слушањем игре у оригиналном звучању, како би се усвојили и применили елементи интерпретације – одговарајући темпо, карактер и артикулација.

Пример 7. Игре из Бачке – фрагмент у извођењу тамбурашког оркестра (запис: С. Кодела и И. Николић).



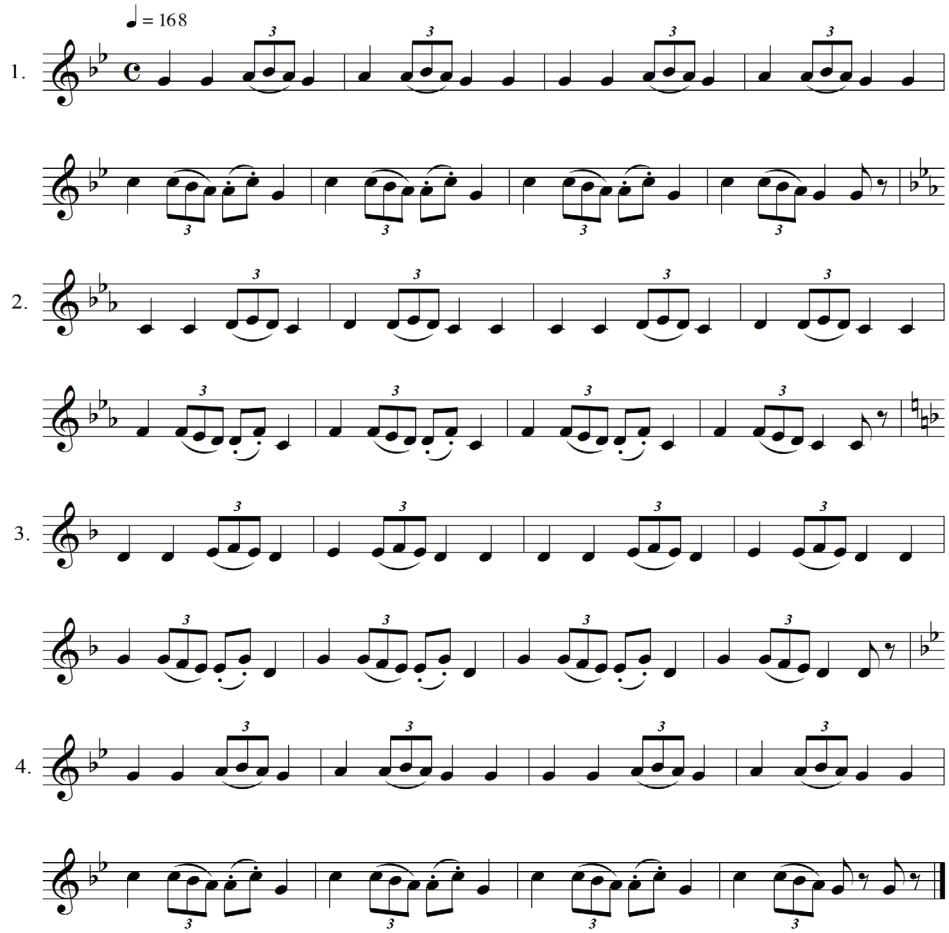
За даљи рад на увежбавању фигура четвороделне поделе кроз ритмичко читање, погодан је запис народне игре *Гарчанка* (Пример 8). Прогресивност захтева огледа се у чињеници да се четвороделна подела ритмичке јединице прожима са синкопираним ритмом, па је ове ритмичке фигуре пожељно најпре припремити кроз препознавање и куцање мотива.

Пример 8. *Гарчанка* – игра из Поморавља (Ђурић и Јанковић, 1991).



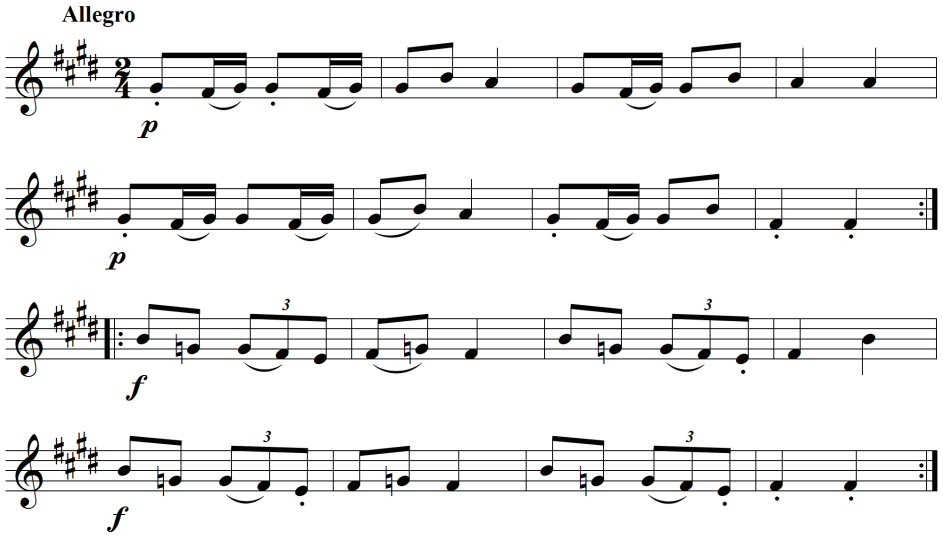
У Примеру 9 приказан је фрагмент сплета игара из Шумадије. Према мелодијским захтевима, тј. тоналитетима који су заступљени (ге-мол, це-мол и де-мол) и ритмичкој проблематици (сукобљавање триоле са дводелном поделом) фрагмент се може користити у четвртом разреду ОМШ. Евидентно је да се презентовани пример састоји из четири целине, где је први део мелодије дословно транспонован у це-мол (део 2) и де-мол (део 3), док четврти део подразумева репризу првог. Предлаже се слушна анализа и записивање првог дела фрагмента у виду диктата, где пажњу треба усмерити на опажање и записивање триола на ритмичкој јединици. Након записаног диктата (и изведеног солмизацијом) ученицима се може презентовати звучни запис целе мелодије са задатком да опазе тоналитете који се јављају. Учење мелодије из првог дела напамет и њено извођење солмизацијом у наведеним тоналитетима може поспешити рад на транспоновању као важном поступку у процесу музичког описмењавања.

Пример 9. Игре из Шумадије – фрагмент (запис: С. Кодела и И. Николић).



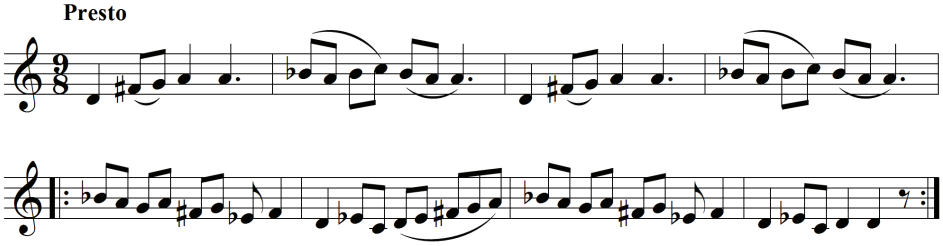
Народна игра *Країујевчанка* приказана у Примеру 10 значајна је за утврђивање мутације из Е-дура у е-мол у четвртом разреду ОМШ. Чињеница да се први и други део мелодије разликују како по тоналитету тако и по ритмичким елементима, омогућава да се направи поређење „светлијег" звучања дура и четвороделне поделе, у односу на „меко" звучање мола и ритмичког тока у триолама.

Пример 10. *Країујевчанка*, Србија (Ђурић и Јанковић, 1991).



За поставку метаритма у петом разреду ОМШ од великог су значаја песме са текстом, као и вежбе тактирања са изговором, како би се доживело и успешно усвојило неједнако трајање ритмичких јединица. Након првих поставки, процес обраде подразумева коришћење вежби за певање са листа, где је могуће и препоручљиво применити мелодије народних игара. У Примеру 11 приказан је одломак из сплета игара из Врања, који може бити коришћен за извођење солмизацијом, будући да опсег мелодије у потпуности одговара дечјем гласовном регистру. У зависности од етапе рада или вештине ученика у групи, наведена мелодија се може користити и као диктат. У сваком случају, препоручује се аудитивна анализа оригиналног извођења.

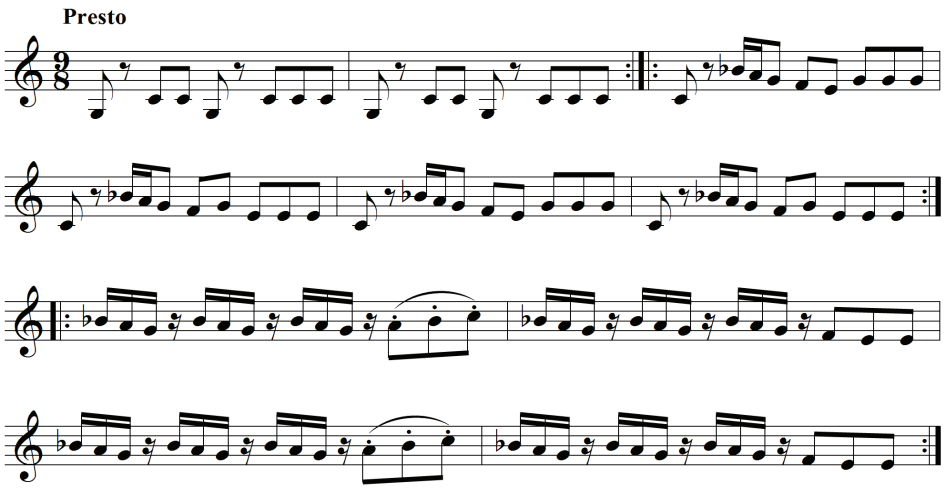
Пример 11. Игре из Врања – фрагмент (запис: С. Кодела и И. Николић).



Још један део музичке пратње *Иїара из Врања* (Примеру 12) препоручујемо за рад у средњој музичкој школи, и то са задатком записивања ритмичке окоснице уз слушање аутентичног извођења. Као надоградњу захтева у односу на претходни фрагмент налазимо шеснаестински покрет у 9/8

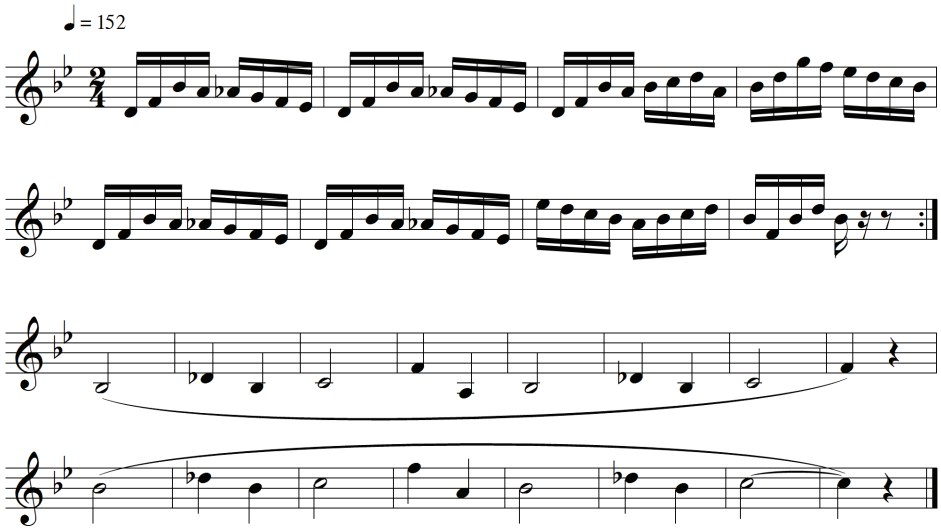
мери, за чије опажање је неопходан одређен ниво вештине у разумевању метаритма. Након што ученици запишу ритмичку окосницу могу, према могућностима, опазити и записати тонске висине.

Пример 12. Игре из Врања – фрагмент (запис: С. Кодела и И. Николић).



Мелодија која може бити коришћена за рад на диктату у завршним разредима средње музичке школе или на музичким студијама потиче из народног кола *Пашона* (Пример 13). Први део мелодије садржи шеснаестински покрет у брзом темпу, па се препоручује слушање и памћење овог дела у целини. Овде је корисно увежбавати принцип груписања тонова према хармонским функцијама, где треба слушно опазити сваку појаву разложеног тоничног секстакорда. Прелаз између првог и другог дела приказаног фрагмента може се користити и у ранијем периоду за слушно опажање мутације из Бе-дура у бе-мол.

Пример 13. Народно коло *Пашона* – фрагмент (запис: С. Кодела и И. Николић).



У вези са претходним фрагментом, ученике или студенте могуће је упознати са чињеницом да српски еминентни виолиниста Немања Радуловић често на својим концертима уметничке музике изводи *Пашона коло*, промовишући на тај начин музичку традицију Србије. Овакав приступ може подстаћи ученике и студенте на размишљање о интеракцији традиционалне и уметничке музике, а тиме и поспешити њихову мотивацију за бављење разноврсним музичким активностима.

Закључак

Имајући у виду настојање да се народно стваралаштво и све његове вредности сачувају од заборава, у раду су приказане могућности примене мелодија народних игара у настави солфеђа. Поред описа, терминолошког одређења, улоге и класификације, у теоријском делу рада дотакли смо се и неминовних промена функције и облика игара које су се кроз време дешавале. Централни део обухватио је конкретне предлоге за примену мелодија народних игара у различитим етапама наставе солфеђа и областима рада – мелодици, ритму, диктатима или слушању музике. У оквиру тога, упућено је и на ограничавајуће факторе за примену ових фрагмената као што је честа примена украса у брзом темпу, због чега треба креативно селектовати мелодије које могу бити коришћене за слушање, анализу, записивање или певање без већих измена.

Неопходно је на крају нагласити да примена наведених фрагмената традиционалне инструменталне праксе нема за циљ да „потисне" устаљену музичку грађу којом се већ успешно изводи настава солфеђа. Циљ је развој

способности и вештина уз имплементацију и примену материјала који би ученицима и студентима требало да буде близак у смислу звучности, жанра и карактера, уз истовремено буђење свести о значају очувања српске музичке традиције и националног идентитета.

Литература

Големовић, Димитрије (2016). Народно певање као најважнији фактор развоја музике. У: Весна Ивков (уредник), *Зборник радова 1. научної и уметничкої симпозијума „Музика између теорије и праксе"* (стр. 10–35). Нови Сад: Академија уметности.

Ђорђевић, Тихомир (1907). *Српске народне игре*. Београд: Српска краљевска академија.

Ђурић, Богданка и Јанковић, Радомир (1991). *Српске народне игре*. Београд: Просвета-Копродукција.

Зечевић, Слободан (1981). *Српске народне игре – приручник за аматерске групе*. Београд: Савез аматера Србије.

Јанковић, Љубица и Јанковић, Даница (1949). *Народне игре – V књига*. Београд: Просвета.

Јовић-Милетић, Александра и Николић, Зоран (2014а). *Солфеђо за III разред шестогодишње основне музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Јовић-Милетић, Александра, Стојановић, Гордана и Николић, Зоран (2014б). *Солфеђо за IV разред шестогодишње основне музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Јовић-Милетић, Александра, Стојановић, Гордана и Николић, Зоран (2014ц). *Солфеђо за V разред основне музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Kodela, Slobodan and Nikolić, Igor (2016). Interaction of traditional and contemporary music pedagogy in the case of musical heritage of Niš and Leskovac region. *Facta Universitatis, Series Visual Arts and Music,* 2(2), 75–83.

План и програм наставе и учења за основно музичко образовање и васпитање. (2019) Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, број 5/19.

Правилник о плану и програму наставе и учења уметничкої образовања и васпитања за средњу музичку школу. (2020) Службени гласник Републике Србије број 88/17, 27/18 – др. закон, 10/19 и 6/20.

Rakočević, Selena (2019). Bouncing as a Distinguishable Structural Feature of Srpsko kolo: Aspects of Identification and Notation. *New Sound: international magazine for music,* 54, 19–43.

UNESCO (2017). *Kolo, traditional folk dance.* Приступљено 12. августа 2021, https://ich.unesco.org/en/RL/kolo-traditional-folk-dance-01270.

Цветковић, Весна и Михаљица, Јасмина (2014а). *Солфеђо за I разред шестогодишње основне музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Цветковић, Весна и Михаљица, Јасмина (2014б). *Солфеђо за II разред шестогодишње основне музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике.

APPLICABILITY OF FOLKLORE DANCE MELODIES IN SOLFEGGIO TEACHING

The established process at the beginning of teaching solfeggio suggests acquisition of sound patterns, most often by using children's or folk songs, whereby the synthesis of melody and lyrics has a positive effect on memorization of clichés, thus encouraging their function. The progression of teaching demands makes possible gradual introduction of clichés without literary script, where the sections of instrumental classical music are mostly used. Bearing in mind the significance of preservation of national tradition and music folklore, the paper considers the possibility of application of folk dances of our region – *round dances (kolo)* or *oro*, not only in the form of clichés for acquisition of sound patterns, but also in further work, through various domains of solfeggio teaching. The aim is an implementation of fragments of instrumental folklore melodies as a material for analysis, perception, recording and performance in solfeggio teaching, thus also influencing the awareness of significance of preservation of this aspect of folklore tradition. The paper, however points to limiting factors related to application of instrumental folklore melodies. It primarily refers to performance of ornaments on the instrument, which is not always possible to apply in singing by solmization, as well as to repetition of tones in fast tempo. Therefore, special attention should be paid to selection of fragments that could be used for instruction without major changes which might diminish their aesthetic value and original form. Practical contribution of the described approach is evident not only in mastering melodic and rhythmical problems in solfeggio teaching, using the material that is acoustically well-known (or should be) to students, but also in preservation of folklore tradition and national identity.

Keywords: music folklore, national dance melodies, music teaching, solfeggio

Senad Kazić
Muzička akademija Univerziteta u Sarajevu, Bosna i Hercegovina
senad.kazic@mas.unsa.ba

Mogućnost upotrebe folklornih primjera iz Bosne i Hercegovine i Crne Gore u nastavi solfeđa – komparativni prikaz

Sažetak

Nesumnjivo je da primjeri iz folklora imaju upotrebnu, funkcionalnu i estetsku vrijednost u muzičkoj nastavi, pa tako i u solfeđu, te da ih je poželjno koristiti kao ilustraciju ali i kao osnovu za rad. U tom smislu, na području zemalja Zapadnog Balkana najpoznatija su nastojanja Miodraga Vasiljevića u Srbiji i Miroslava Magdalenića u Hrvatskoj. Na istim principima je objavljena zbirka autora Senada Gačevića i Senada Kazića *Djevojko, zlatna jabuko, narodne pjesme Crne Gore u nastavi muzike.* Odabrani primjeri imaju vlastitu fizionomiju i način muzičkog mišljenja, koji nije uvijek adaptibilan u edukativnom postupku s obzirom na standard notnog zapisa. Stoga su primjeri adaptirani za nastavu muzike, pri čemu je vođeno računa o tome da se, koliko je moguće, sačuva originalni zvuk. Zbirka obuhvata 99 pjesama sa elementima planinskog, primorskog i gradskog identiteta. Primjeri su grupisani u okvirno određene oblasti prema zahtjevima melodije i ritma, i mogu se koristiti u skladu s nastavnim programom. Time je pokazano da se narodna pjesma Crne Gore može interpolirati u muzički edukativni sistem. Iz ugla bosanskohercegovačkog folklornog idioma ipak je skoro nemoguće didaktički usmjeravati ovu problematiku, jer melodijske i ritmičke strukture nisu kompatibilne s programom elementarnog solfeđa. Bosanskohercegovačka narodna pjesma često nudi drugačiju tonsku/tonalitetnu sliku, pa se tek jedan manji broj odabranih primjera eventualno može plasirati u smislu informacije i promocije vrijednosti i bogatstva tradicionalnog naslijeđa. U radu će se analizirati i porediti nekoliko sadržajno karakterističnih primjera narodne pjesme iz Bosne i Hercegovine i Crne Gore u smislu ispitivanja mogućnosti njihove upotrebe u nastavi.

Ključne riječi: bosanskohercegovačka narodna pjesma, crnogorska narodna pjesma, solfeđo

Uvod

Muzičko-pedagoška literatura u 19. vijeku je u ekspanziji, pri čemu udžbenici i priručnici, pored didaktičkih primjera, često sadrže dječje i narodne pjesme kao obrasce za rad u meloritmičkom području. U tom smislu, Chevais (1931) ističe termin „direktne metode", misleći na postupke u muzičkoj pedagogiji koji koriste dječje, narodne ili vjerske pjesme u svrhu ovladavanja elementima tonaliteta, intonacije, ritma i dr. Najpoznatiji pobornici ovih metoda su John Curwen (*Tonic Sol-fa Method of Teaching Music*, 1858), Agnes Hundoegger (*Tonika Do-*

Lehre, 1897) ili nešto kasnije Carl Orff (*Musik für Kinder*, 1950). U ovoj grupi metodičara je i Zoltán Kodály koji je sredinom 20. vijeka izgradio koncept muzičkog obrazovanja zasnovanog na autentičnom folklornom izrazu. Kodály je započeo sa 630 primjera mađarskih i evropskih narodnih pjesama i kanona (*Iskolai énekgyüjtemény*, 1943) prilagođenih u metodske svrhe. Ovaj koncept posredstvom Međunarodnog društva Kodály i danas se uspješno primjenjuje u mnogim zemljama svijeta.

Prema ideji direktnih metoda u drugoj polovini 20. vijeka u zemljama Zapadnog Balkana prve i najznačajnije inicijative realizovali su Miodrag A. Vasiljević (*Jednoglasni solfeđo zasnovan na narodnom pevanju*, 1950) i Miroslav Magdalenić (*Jednoglasni i dvoglasni solfeggio na osnovu narodnog muzičkog izraza*, 1962). Poslije njih su mnogi autori u svoje udžbenike, priručnike i zbirke takođe uvrstili originalno zapisane ili adaptirane folklorne primjere. Nema sumnje da ovi primjeri imaju upotrebnu i estetsku vrijednost u nastavi muzike i kao takvi danas su sastavni dio muzičkih kurikuluma. Folklorni primjeri zemalja Zapadnog Balkana često nude drugačiju zvučnu sliku od primjera klasične muzike, te ih je poželjno koristiti kao ilustraciju u određenim fazama nastave muzike u smislu informacije i promocije vrijednosti i bogatstva tradicionalnog naslijeđa.

Izvori za analizu i komparaciju narodne pjesme iz Bosne i Hercegovine i Crne Gore

Inicijative da se istraže i zapišu primjeri muzičkog folklora Bosne i Hercegovine i Crne Gore mogu se pratiti od kraja 19. vijeka i one nesumnjivo nose određenu istorijsku vrijednost. Istraživanja su intenzivirana u drugoj polovini 20. vijeka prema etnomuzikološki utvrđenim normama muzičkog zapisa, kada se pojavilo više zbirki folklornih primjera. Općenito se smatra kako je posebno narodna vokalna praksa ovih područja složen zvučni fenomen sa dugom istorijom usmenog prenosa. Ovu muziku takođe odlikuju posebnost melodije, ritma, metra i dr. u odnosu prema umjetničkoj muzici oblikovanoj u notaciji. Razlog ovako specifičnog muzičkog izraza je u činjenici da su posebno planinski krajevi ovih područja vijekovima bili nepristupačni za strane uticaje čime je sačuvana prirodnost, izvornost i ambijent muzičke tradicije.

Uvijek otvoreno pitanje posebno starije melografije jeste odnos tradicionalne izvođačke prakse i prilagodljivosti notnog zapisa koji zahtjeva fiksirane tonske razmake, te jasne odnose u svim komponentama ritma. Tako svaki pokušaj notiranja muzičkog izraza izvornog narodnog kazivača predstavlja kompromis i traži određenu dozu pragmatizma, kako bi se došlo do neke vrste stiliziranog zapisa narodne pjesme pogotovo u svjetlu činjenice da je usmeni izraz uvijek snažno uslovljen improvizatorskim momentima i trenutnom inspiracijom. Međutim, danas je skoro nemoguće čuti i doživjeti autentičnost te muzike, jer je uvođenje instrumentalne pratnje u narodnu pjesmu znatno pomjerilo njenu izvornost

prema drugačijoj zvučnosti. Harmonski način mišljenja i oblikovanja narodne melodije mijenja estetiku i neminovno utiče na izvođače, a notni zapis postaje standard (Gačević & Kazić, 2018: 59). No, čak i tako transformisana, narodna pjesma ima svoje prepoznate i utemeljene vrijednosti i mjesto u muzičkoj edukaciji.

Za analizu folklornih primjera iz Crne Gore korištena je zbirka narodnih pjesama autora Senada Gačevića i Senada Kazića *Đevojko, zlatna jabuko* koja je adaptirana za nastavu muzike u opštim osnovnim i muzičkim školama. Zbirka obuhvata 99 pjesama s elementima planinskog, primorskog i gradskog identiteta. Primjeri u zbirci su notni zapisi narodne vokalne tradicije iz više izvora (autori G. Ćetković, S. Gačević, S. Jerkov, B. Karakaš, M. Miranović, M. Vasiljević), čime su obuhvaćeni skoro svi melografski napori da se ova muzika zapiše i sačuva.

Za analizu folklornih primjera iz Bosne i Hercegovine korištena je zbirka narodnih pjesama autora Šahbaza Jusufovića *1001 sevdalinka i pjesme za sva vremena* koja već u naslovu naglašava obuhvatan repertoar sevdalinki, ali i starih varoških pjesama, kao i jedan broj komponovanih pjesama u duhu sevdalinke, koje su vremenom prihvaćene kao dio bosanskohercegovačkog folklora. Autor je pored vlastitih zapisa koristio i zapise drugih izvora (autori I. Cenerić, H. Dizdar, V. Gunić, S. Mešić, M. Žero) što se može smatrati dovoljno relevantnim za istraživanje.

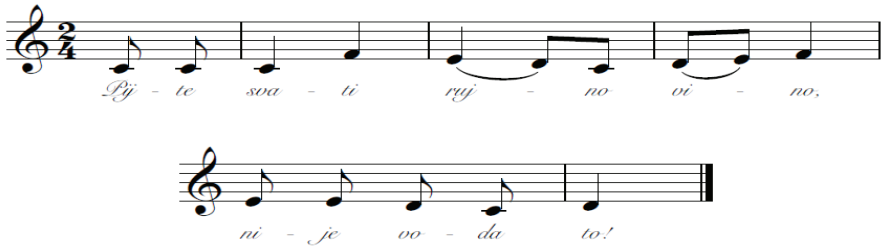
Analiza odabranih primjera narodne pjesme iz Crne Gore

Analizom dostupnih narodnih pjesama iz Crne Gore evidentirane su i klasifikovane neke pojave koje se obrađuju u nastavi u oblasti melodike, metrike i ritmike kao što su:

– primjeri jednostavne melodije, uskog ambitusa i jednostavnog ritma sa karakterističnim pokretom uzlazne kvarte koja se često pojavljuje u crnogorskoj tradiciji kao jedan od nosivih intervala, te u ovom slučaju unosi melodijsku i dinamičku napetost i kulminaciju;
– primjeri zapisani s osminom kao osnovnim trajanjem, kombinacije sa šesnaestinama, sinkopa, metrička stopa *jamb*, nesimetrična petodijelna mjera;
– prošireni dijatonski primjeri sa rasponom oktave i šire, koji uključuju uzlazne intervalske pokrete kvinte i velike sekste, s istaknutim tonalitetnim obilježjima i eventualno se mogu tumačiti putem pripadnosti određenom, češće durskom tonalitetu;
– primjeri s hromatskim pokretima, izmjenom na trećem tonu, pokretom prekomjerne sekunde;
– primjeri sa orijentalnim tetrakordom, složeniji primjeri različitih sadržaja.

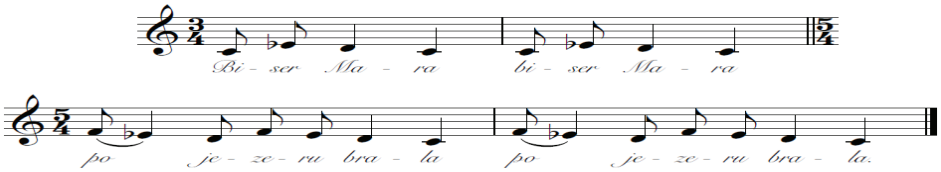
U primjeru 1, jednostavnost melodije i redukcija narodnog izraza ukazuje na vrhunsko umijeće muzičkog mišljenja i oblikovanja, ali i na jednostavnost i preciznost izraza narodnog pjevača. Melodija je uskog ambitusa i jednostavnih trajanja. Kao rješenje za metričke odnose uspostavljen je pretakt, čime se pojačava utisak karakterističnog intervala uzlazne kvarte na najznačajnijem mjestu u pjesmi. S obzirom na uski opseg tonova (tetrahord 1–1–1/2), primjer se ne treba automatski dovoditi u vezu sa durskom tonalitetnom pripadnošću, ali je u svakom slučaju koristan u rješavanju određenih metodskih zadataka u nastavi.

Primjer 1. *Pijte svati* (Gačević & Kazić, 2018: 19).



U primjeru 2, struktura tetrahorda je 1–1/2–1, a melodija ne bi mogla da se sa sigurnošću identifikuje s molskim tonalitetnim rodom, iako se često pojavljuje u baš u tako harmoniziranoj varijanti. Veći izazov je govorni ritam koji je dosta vjerno reprodukovan u pjesmi, ali je to uslovilo nejasnu metriku u taktu pa se čini da je bilo i drugačijih rješenja.

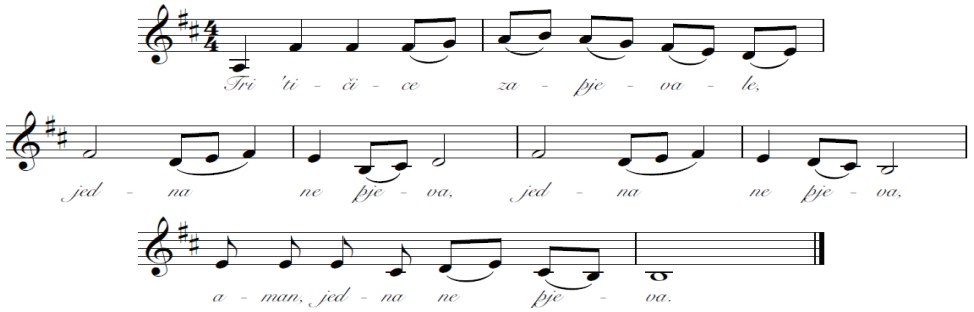
Primjer 2. *Biser Mara* (Gačević & Kazić, 2018: 22).



Izglednije rješenje u zapisu ritma riječi *po jezeru* bilo bi jamb (*po*) + tribrah (*jezeru*), za razliku od sinkope u primjeru 2. Primjer je, ipak, dovoljno sadržajan, a istovremeno i jednostavan za rad na improvizaciji muzičkog i govornog ritma.

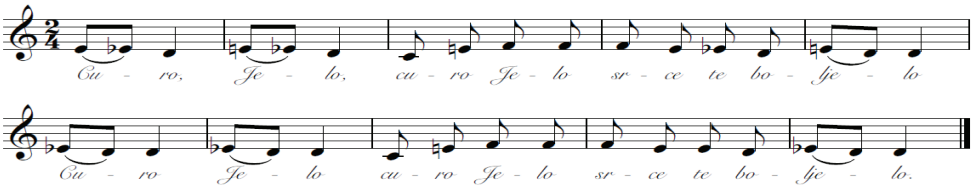
Jedna od karakteristika crnogorske narodne pjesme jeste uzlazni skok velike sekste. Nerijetko pjesma počinje upravo tim pokretom kao što je slučaj u pjesmi *Tri ʻtičice zapjevale* (primjer 3). Postoji nekoliko izvođačkih verzija ove pjesme s početnim skokom uzlazne kvinte, umjesto velike sekste, čime se pjesma postavlja isključivo u molsku zvučnost, ali time reducira njena izvorna zvučna estetika. No, ovaj zapis B. Karakaša čini se nešto izvornijim rješenjem, jer postoji više pjesama iz crnogorske, ali i bosanskohercegovačke tradicije u sličnom ozračju. U tom slučaju čini se da se durska i molska zvučnost prepliću, pa je pogodna za obradu, s tim da se eventualna harmonijska rješenja oprezno nameću.

Primjer 3. *Tri 'tičice zapjevale* (Gačević & Kazić, 2018: 40).



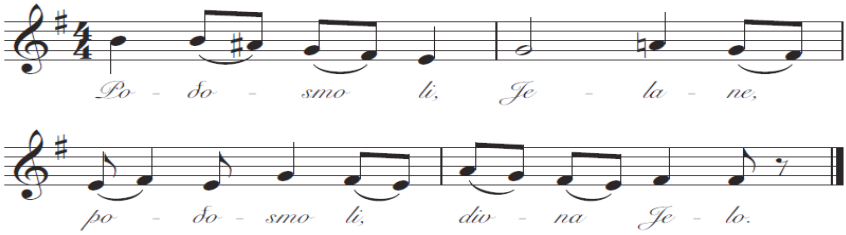
Primjer 4 je guslarska pjesma, gdje se melodijska linija formira oko osnovnog tonalnog obrasca e–es–d i širi za još po jedan ton u oba smjera. Ovako notirana pjesma može predstavljati dobru osnovu za utvrđivanje i improvizaciju intervala male i velike sekunde.

Primjer 4. *Curo Jelo* (Gačević & Kazić, 2018: 46).



Primjer 5 sadrži silazni orijentalni tetrakord (1/2–1–1/2–1/2), odnosno pokret prekomjerne sekunde, koji je karakterističan za bosanskohercegovačku sevdalinku. Preovladava molska zvučnost i uklapa se u određene edukativne zadatke na nastavi.

Primjer 5. *Pođosmo li, Jelane* (Gačević & Kazić, 2018: 49).



U tradicionalnom nasljeđu vokalne prakse Crne Gore nalazi se dovoljno sadržaja koji mogu poslužiti za rad na određenim pojmovima i pojavama u oblasti melodike i ritmike. Oni nemaju standardiziranu metodsku sistematičnost, ali su svakako vrijedne ilustracije iz tradicije i moguće ih je interpolirati u nastavnu

praksu barem u nekim prilikama. U tom smislu postoji dovoljan broj notiranih primjera iz kojih se može napraviti odabir prema trenutnim potrebama i afinitetu.

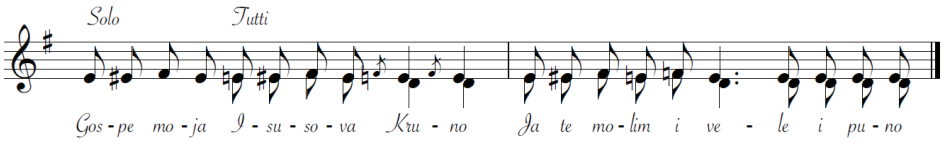
Analiza odabranih primjera narodne pjesme iz Bosne i Hercegovine

Analizom velikog broja dostupnih narodnih pjesama iz Bosne i Hercegovine nije uočen i evidentiran dovoljan broj pojava koje se inače obrađuju u nastavi u oblasti melodike, metrike i ritmike, a koje bi se mogle klasifikovati i interpolirati u neki metodski sistem.

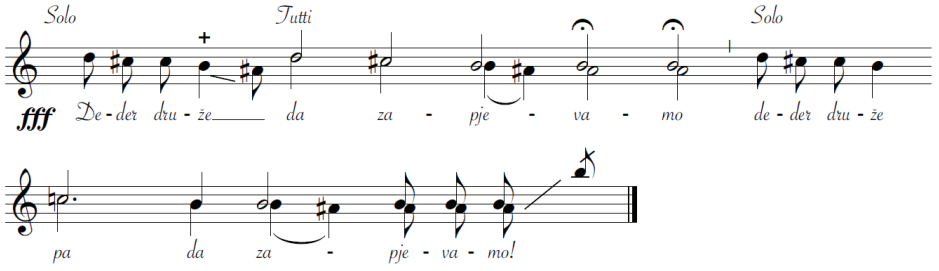
Jedan od prvih bosanskohercegovačkih etnomuzikologa i teoretičara fra Branko Marić (1896–1974) u svojoj doktorskoj disertaciji (*Volksmusik Bosniens und der Herzegowina*, Wien, 1936) ističe neobične karakteristike muzike planinskih dijelova Bosne i Hercegovine, koji su usljed istorijskih okolnosti na neki način ostali kulturološki izolirani, pa je time njihova autohtonost dugo ostala sačuvana. Marić takođe naglašava snažan improvizatorski moment kod narodnog pjevača (kazivača), čiju je melodiju često moguće samo skicirati, jer su tonski odnosi bliži četvrttonskom razmaku, te se ni u kom slučaju ne može govoriti o "čistoj intonaciji". Prema Mariću, neki primjeri bi se mogli bazirati na hromatskim, a neki na cjelostepenim intervalima, i to uvijek zavisi od raspoloženja narodnog pjevača i okolnosti njegove izvedbe. Isti primjer tako može biti izveden na različite načine (Kazić, 2018: 56).

Evidentno je da primjeri ženskog (primjer 6) i muškog pjevanja (primjer 7) svojim zvukom i slikom, nisu upotrebljivi za bilo kakve edukativne zadatke, pogotovo u osnovnoj muzičkoj školi. Slično je i sa primjerima tzv. gradske tradicije koje je Marić zapisao u prvoj polovini 20. vijeka.

Primjer 6. Žensko pjevanje prema Mariću (Kazić, 2018: 57).

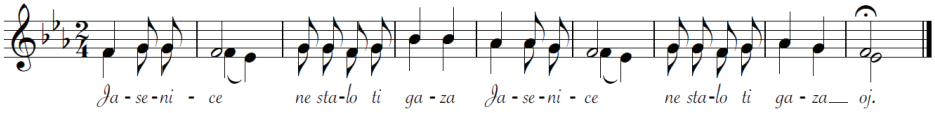


Primjer 7. Muško pjevanje prema Mariću (Kazić, 2018: 57).

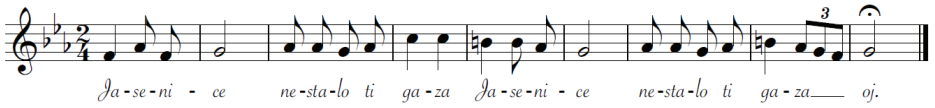


Iako je u gradskim područjima melodijska arhitektura nešto izraženija i sa čvršćom tonalnom organizacijom, čak i ovako rudimentaran zapis ne nudi previše mogućnosti za rad u razredu (primjeri 8 i 9).

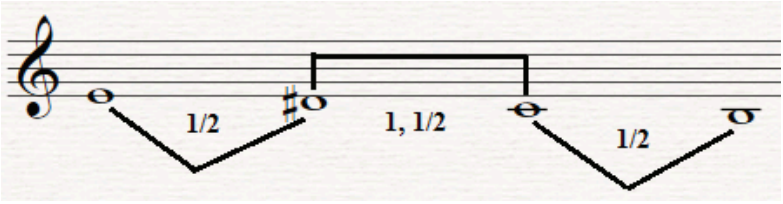
Primjer 8. *Jasenice*, seosko pjevanje prema Mariću (Kazić, 2018: 66).



Primjer 9. *Jasenice*, gradsko pjevanje prema Mariću (Kazić, 2018: 66).



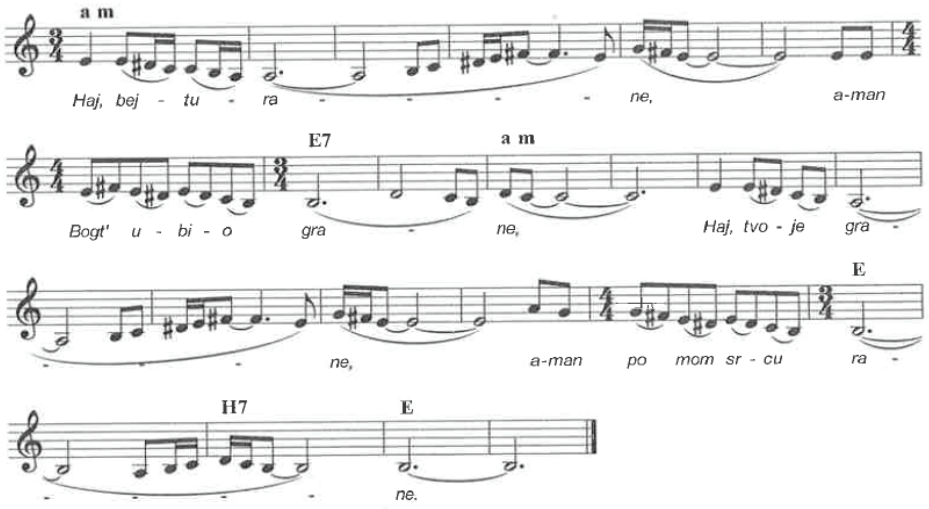
Autohtona bosanskohercegovačka gradska pjesma (sevdalinka) relativno je uskog ambitusa i jedno od njenih obilježja je orijentalni tetrakord (slika 1).



Slika 1. Orijentalni tetrakord

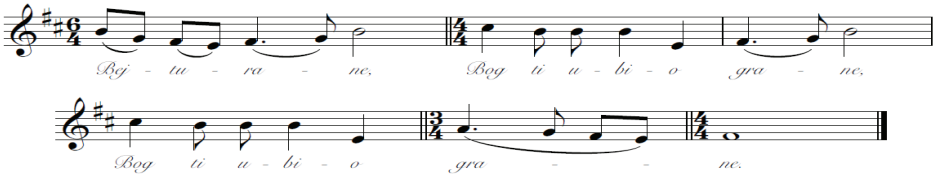
Osim pokreta prekomjerne sekunde, za sevdalinku je karakterističan završetak na drugom stupnju, alteracija, melizmatika i melodija širokog daha i raspona (Milošević 1964: 36). Melodija se uglavnom razvija postepeno. Zapisi primjera iz zbirke Š. Jusufovića potiču iz druge polovine ili s kraja 20. vijeka, kada je već u izvođenju narodne pjesme uveliko prisutna instrumentalna pratnja – što potvrđuju ispisane harmonske oznake. Uključivanje instrumenata u bosanskohercegovačku narodnu pjesmu, u preovlađujućoj mjeri je uticalo na harmonski način mišljenja i oblikovanja narodne melodije, gdje se sada u prvi plan postavlja tonalitet, čak i u pjesmama sa malim ambitusom od nekoliko tonova. To će uticati na ukupan zvuk i promijeniti estetiku narodne pjesme, donijeti simetriju, stabilnost tempa i jednoličniji protok ukupne metroritmičke organizacije. U ovom slučaju uloga pjevača u interpretaciji se znatno ograničava jer u notnom zapisu narodna pjesma postaje na neki način fiksirana (primjer 10).

Primjer 10. *Bejturane, bog ťubio grane*, bosanska verzija (Jusufović 2016: 58).



Fenomen orijentalnog tetrakorda nije ni u kakvoj vezi s eventualno gornjim tetrakordom izvedene molske harmonske skale, niti se može identificirati s njim. Orijentalni tetrakord je pretežno silaznog karaktera i u bosanskohercegovačkoj gradskoj tradiciji ima poseban efekt. Pomak prekomjerne sekunde može se čuti i u drugim tradicijama balkanskih zemalja, ali najčešće se vezuje uz specifičnost bosanskohercegovačke sevdalinke. Orijentalni tetrakord je u slučaju pjesme *Bejturane* i melodijska osnova oko koje se gradi melodija puna ukrasa i prolaznih tonova (primjer 11). Ukrase melograf nije zabilježio, a ekstemporacije pjevača su riješene promjenama takta. Metroritmičke strukture ne izgledaju logično i ovaj primjer teško bi se uklopio u ilustraciju na primer četverodijelne ritmičke podjele.

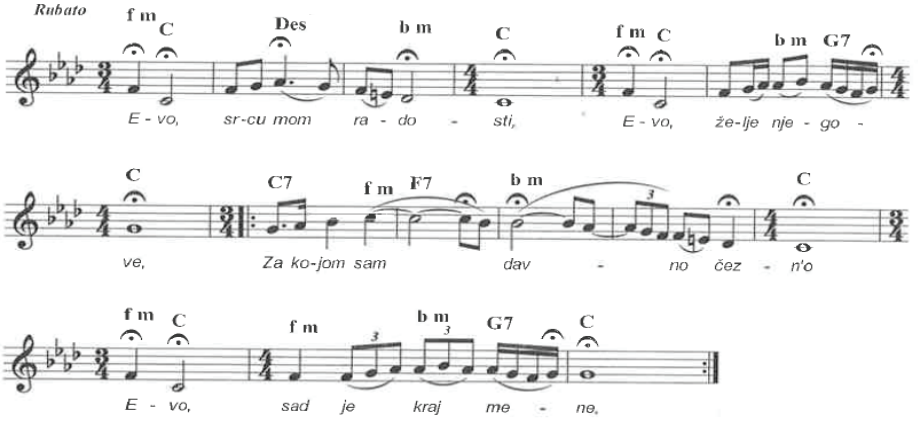
Primjer 11. *Bejturane,* crnogorska verzija (Gačević & Kazić, 2018: 52).



Zapis crnogorske varijante iste pjesme puno je jednostavniji i u ovom slučaju bez prisustva orijentalnog tetrakorda. Umjesto toga prisutni su skokovi velike terce i kvinte. Ovi elementi, uz jednostavniji ritmički razvoj pjesme, mogu se inkorporirati u edukativni zadatak. Osim pomaka za kvartu naviše, koji se često javlja u crnogorskoj pjesmi, u bosanskohercegovačkoj pjesmi često se nailazi i na pomak kvarte naniže. No, osim toga, rubato u pjesmi *Evo, srcu mom radosti* pri-

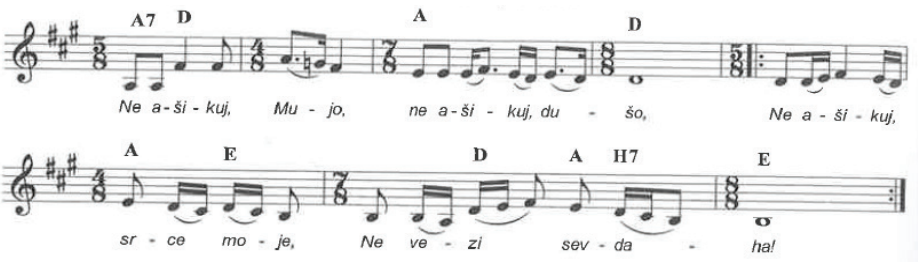
mjer je ekstemporacija, koje su u zapisu rješene muzičkom koronom i ne daju puno mogućnosti za rad (primjer 12).

Primjer 12. *Evo, srcu mom radosti*, verzija Z. Imamović (Jusufović 2016: 140).



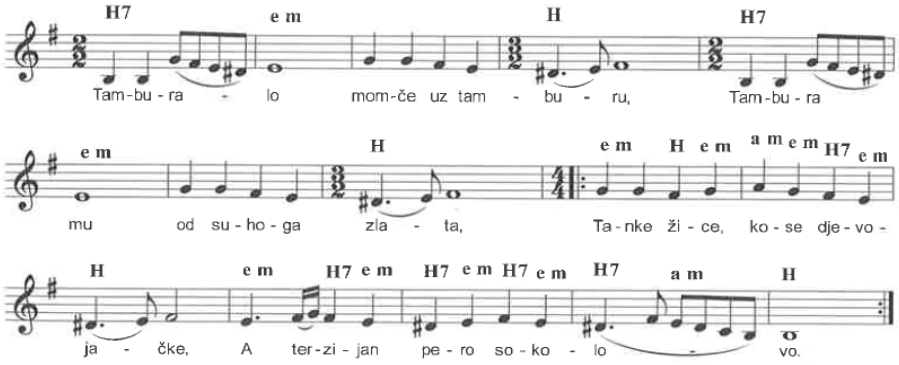
U bosanskohercegovačkoj pjesmi takođe se može naći uzlazni pomak velike sekste na početku pjesme. U ovoj varijanti zapisa vidi se očigledan problem melografa da riješi metriku što je rezultiralo stalnim promjenama takta (primjer 13). Sa stanovišta standarda notnog zapisa u umjetničkoj muzici ovo nije logično i muzikalno rješenje. Primjer ponovo dokazuje kako narodna muzika nema poveznicu sa standardnima mišljenja i oblikovanja notnog zapisa u umjetničkoj muzici i svaki pokušaj u tom smjeru neminovno će dovesti do svojevrsne „interpolacije" u opšteprihvaćeni metroritmički kontekst muzičke teorije. Ovakav pokušaj kompromisa je za neke narodne pjesme relativno provodiv, ali za neke baš i nije, i tu se dolazi u koliziju prilikom obrade ovih pjesama u muzičkoj edukaciji.

Primjer 13. *Ne ašikuj, Mujo*, verzija Z. Dubljević (Jusufović 2016: 344).



Pored uzlaznog pomaka velike sekste na početku pjesme, za razliku od crnogorske tradicije, u bosanskohercegovačkoj pjesmi također se može naći i uzlazni pomak male sekste na početku pjesme (primjer 14). U ovom zapisu se ponovo vidi nedosljednost u pristupu taktu, ali ovaj primjer je opštepoznat i sadržajno je u dovoljnoj mjeri prihvatljiv za rad u nastavi.

Primjer 14. *Tamburalo momče uz tamburu*, verzija Z. Deović (Jusufović 2016: 567).



Zaključak

Za potrebe ovog rada konsultovano je preko hiljadu zapisanih narodnih pjesama iz Bosne i Hercegovine, pretežno sevdalinki, ali i drugih pjesama koje su vremenom prihvaćene kao dio bosanskohercegovačkog folklora. U odnosu na utvrđene i klasifikovane pojave pronađene u narodnoj pjesmi iz Crne Gore, a koje se mogu inkorporirati u nastavu solfeđa, najčešće slične pojave pronađene u narodnoj pjesmi Bosne i Hercegovine su:

– primjeri uskog ambitusa karakterističnim pokretom uzlazne ili silazne kvarte koji donosi melodijsku i dinamičku napetost;
– proširenі dijatonski primjeri s istaknutim tonalitetnim obilježjima, koji uključuju uzlazni pomak velike i male sekste;
– primjeri s pokretom prekomjerne sekunde, odnosno orijentalnim tetrakordom.

Svaki pokušaj zapisa muzičkog izraza izvornog narodnog pjevača mora uključiti kompromis i određenu dozu pragmatizma da bi se došlo do stiliziranog zapisa narodne pjesme. Notni zapis posebno bosanskohercegovačke sevdalinke često je opterećen s većim brojem prolaznih tonova, koji su rezultat slobode interpretacije, također i sa neriješenim metroritmičkim elementima. Iz percepcije bosanskohercegovačkog folklornog idioma teško je tretirati pojmove i pojave koje se obrađuju na nastavi solfeđa, jer melodijske i ritmičke strukture često nisu kompatibilne s elementarnim standardima notnog zapisa. Za razliku od zapisa crnogorske narodne pjesme, u kojem postoji više mogućnosti za rad, iz opusa bosanskohercegovačke sevdalinke može se izdvojiti eventualno tek manji broj primjera koji bi se mogli koristiti za ilustraciju, ali ne i za rješavanje konkretnih elemenata u smislu interpolacije ovih primjera u neki osmišljeni metodski sistem.

Opravdano je onda postaviti pitanje zašto insistirati na notnom zapisu narodne pjesme kada se tradicija usmeno prenosi vijekovima? Danas je, zahvaljujući tehnologiji, moguće osmisliti različite načine ozvučavanja i osvještavanja folklor-

nih elemenata i njihove upotrebe u nastavi muzike, pa i solfeđa, bez nužnog prikaza putem notacije.

Literatura

Chevais, Maurice (1931). L'enseignement musical à l'école. U: Dans A. Lavignac et L. de Laurencie (dir.), *Encyclopédie de la musique et dictionnaire du conservatoire II/vi* (p. 3631–3683). Paris: Delagrave.

Gačević, Senad i Kazić, Senad (2018). *Đevojko, zlatna jabuko* (*narodne pjesme Crne Gore u nastavi muzike)*. Podgorica: Centar za regionalnu saradnju.

Gačević, Senad i Kazić, Senad (2018). Mogućnosti upotrebe crnogorskih tradicionalnih pjesama u muzičkoj edukaciji. U: J. Martinović-Bogojević & T. Krkeljić (urednice), *Zbornik radova s Prve međunarodne konferencije «Muzičko nasljeđe Crne Gore»* (str. 95–107). Cetinje: Muzička akademija, Univerzitet Crne Gore.

Jusufović, Šahbaz (2016). *1001 sevdalinka i pjesme za sva vremena*. Tuzla: JU Bosanski kulturni centar Tuzlanskog kantona.

Kazić, Senad (2018). Fra Branko Marić, etnomuzikolog – pogled na bosanskohercegovačku tradiciju kroz prizmu (zapadnoevropske) muzičke teorije. *Časopis za muzičku kulturu* MUZIKA, XXII (1), 50–73.

Magdalenić, Miroslav (1962). *Jednoglasni i dvoglasni solfeggio na osnovu narodnog muzičkog izraza*. Zagreb: Muzička naklada.

Milošević, Vlado (1964). *Sevdalinka*. Banja Luka: Muzej Bosanske Krajine.

Vasiljević, Miodrag A. (1950). *Jednoglasni solfeđo zasnovan na narodnom pevanju*. Beograd: Prosveta.

POSIBILITY OF USING FOLKLORE EXAMPLES FROM BOSNIA AND HERZEGOVINA AND MONTENEGRO IN SOLFEGGIO TEACHING – A COMPARATIVE REVIEW

There is no doubt that examples from folklore have useful, functional and aesthetic value in music teaching, and that it is preferable to use them for educational purposes. Selected examples of folk songs from Montenegro have their own frame and way of musical thinking, which is not always adaptable to musical didactics in terms of notation standards. However, they are adapted and still show that folk songs can be interpolated into the system of music education. From the selected examples of folk songs from Bosnia and Herzegovina, only a small number of examples can be used for illustration, but not for solving specific elements. The notation of Bosnian sevdalinka often contains a series of passing tones that are the result of freedom of interpretation, as well as unresolved metro-rhythmic elements that are not compatible with elementary notation standards.

Keywords: Bosnian folk song, Montenegrin folk song, solfeggio

Јована Милошевић[1] и Милица Кеча[2]
[1]Педагошки факултет Сомбор, Србија
[2]Музичка школа „Исидор Бајић", Србија
[1]jovana5milosevic@gmail.com, [2]milica.keca1@gmail.com

Примена музичког фолклора у циљу овладавања дактилским и анапетским облицима аксак ритма

Сажетак

Аксак ритам је асиметричан ритам, који је откривен тридесетих година двадесетог века у Бугарској, те представља фундаменталну одлику традиционалне музике балканских народа. У овом раду биће сагледана вокална музичка традиција из аспекта дактилског и анапетског облика *аксак* ритма у музичком фолклору српског, бугарског и македонског народа. Фокус је на усвајању традиционалних песама уз игру, укључујући фолклорне елементе музике балканских народа, записаних у такту 7/8 (7/16), путем методичког поступка обраде песме по слуху. Наслојавањем слушних представа карактеристичног дактилског и анапетског облика *аксак* ритма већ од почетних разреда ниже музичке школе, ученици стичу музичко искуство, те лакше опажају, доживљавају и изводе песме у ритмичком систему *аксак*, у вишим разредима музичке школе.

Кључне речи: ритам, *аксак*, дактилски облик, анапетски облик, такт 7/8 (7/16)

Увод

Намера аутора овог рада је усмерена на приказ могућих методичких приступа у извођењу и усвајању аутентичног *аксак* ритма, присутног у традиционалним песмама и мелодијама традиционалних игара српског, бугарског и македонског фолклора. Фолклорне мелодије српских, бугарских и македонских народа, као важан фактор у очувању народне музичке традиције, могу да представљају значајно средство за усвајање, како мелодијских елемената (музичко ткиво конкретног територијалног подручја, лествичне структуре, интонирање ступњева, бележење хармонске подлоге мелодије традиционалне песме), тако и ритмичких елемената (поставка мешовито-сложених тактова, усвајање хемиолне метрике, неравномерног и асиметричног пулса, ритмичких фигура) песама, а које припадају поменутим народима. Извођење фолклорних мелодија, дакле, има подједнако значајну улогу у области мелодике и ритма у настави солфеђа, те ће, сходно томе, у овом раду бити сагледани различити видови и неки од могућих начина усвајања карактеристичног *аксак* ритма, посредством извођења традиционалних песама.

Теоријски оквир: *аксак* ритам

Терминолошко одређење *аксак* ритма произлази из шире области ритма, тзв. хемиолне метрике која непосредно исказује тзв. хемиолни однос (3:2), успостављен између дводелних и троделних метричких јединица које граде један такт. У прилог овом терминолошком одређењу додаје се и један историјски термин, *genos emiolin*, који је дефинисан још у Аристоксеновим (*Ἀριστόξενος*)[1] расправама. Овај термин означавао је поменути однос (2:3) међу хронос протосима[2] у античким метричким стопама (М. А. Васиљевић, према Радиновић, 2010).

Хемиолна метрика се користи као термин за означавање: мешовито-сложених тактова, асиметричног пулса, неједнаких и хетерогених ритмова, неравномерног метра, као и *аксак* ритма (М. А. Васиљевић, према Радиновић, 2010). Хемиолна метрика може подразумевати одређен музичко-ритмички образац у оквиру којег појединац може перципирати и груписати шест једнаких нотних трајања на два начина: у две групе по три ноте, или пак у три групе по две ноте (субјективни ритам).[3]

Аксак ритам је асиметричан ритам који води порекло из традиционалних игара. Карактеристичан је за традиционалну музику балканских народа. Однос акцената и дужине је најзначајнија карактеристика поменутог *аксак* („ћопавог“) ритма (Васиљевић, 1991). О елементима асиметричног ритма говорио је Аристоксен у четвртом веку пре нове ере. Овај ритам је, међутим, забележен тек у првим деценијама двадесетог века од стране бугарских стручњака – Добрија Христова (Добри Христов) и Васила Стојина (Васил Стоин), те се из тог разлога најпре називао бугарски ритам. Константин Брајиолоју (Constantin Brăiloiu) је 1952. године објавио студију *Le rythme aksak* у којој је констатовао да су бугарски музиколози првобитно описали, то јест запазили овај ритам, као и да постоји у традицији других народа попут Турака, Грка, Албанаца, бивших Југословена, Јермена, Туркмена, Бер-

---

[1] Аристоксен је био хеленски филозоф и теоретичар музике. Будући да је написао прве биографије о Питагори и Платону, сматра се зачетником биографије као књижевне врсте. У музиколошком домену истичу се његова дела Елементи ритма и Елементи хармоније.

[2] Хронос протос је у античкој музици била основна временска јединица. Кратка нота (бревис), која се у нашој модерној нотацији обележава осмином, у античкој Грчкој је представљала временску јединицу хронос протос и са њом су означавали основну временску јединицу, као најмањи атом, који се није могао делити ни слогом, ни тоном, ни гестом.

[3] Тенденција груписања, коју је Seashore сматрао инстинктивном и назвао је „субјективним ритмом, заиста постоји у нашој перцепцији и то је она тенденција коју *гештал̄тпсихологија* назива *примит̄ивном орг̄анизацијом п̄онашања* која вероватно јесте урођена” (Ројко, према Davies, 1978: 178).

бера, Туарега, Бедуина итд. Управо због тога, сматрао је да је назив бугарски ритам неодговарајући, те је заједно са Ахметом Аднаном Сајгуном (Ahmet Adnan Saygun) увео термин *аксак* ритам, што се са турског језика преводи као „ћопав" или „хром" (Фрациле, 2018).

Један од најзначајнијих мађарских композитора, Бела Барток (Bela Bartók Béla) је уз помоћ фонографа снимао румунску музичко-фолклорну грађу, а потом имплементирао *аксак* ритам у своје стваралаштво и на тај начин ширио идеју о асиметричном, то јест бугарском, (хипербугарском) ритму, како га је он називао. У Бартоковом *Пе̄том ī̄удачком кварте̄ту* (1934) може се запазити присутност *аксак* ритма, понајвише у трећем ставу, који носи назив *Scherzo*, а ознака за карактер је a*lla bulgarese*, чиме је композитор, врло вероватно, алудирао на карактеристичан бугарски, односно *аксак* ритам.

Прегледајући етномузиколошке публикације из Србије и Хрватске, Бела Барток је увидео да у њима нема ни трага о бугарском ритму, али је такође констатовао да то не значи да поменути ритам није постојао, већ да га нико није забележио. Поред Бартока, о *аксак* ритму на просторима бивше Југославије говорили су и други етномузиколози попут Миодрага Васиљевића, Драгослава Девића, Сање Радиновић и Ницеа Франциле, између осталих.

Занимљиво је напоменути да је Стеван Стојановић Мокрањац мелографисао директно од извођача композиције попут *Шано душо, Шано мори* или *Оте̄вори ми, бело Ленче, вра̄танца*, портица у такту 3/4. Ове песме се, међутим, већ извесно време, као и данас, певају у дактилском облику *аксак* ритма, то јест у такту 7/8 са продуженом првом добом (3+2+2). Важно је издвојити и објављене вокалне примере (двадесетак), где преовладавају тактови (метаритмичке врсте): од 5/8, 7/8, 9/8, до чак 12/8 такта.

Будући да многобројним мелографима, у периоду Мокрањчевог стваралаштва (крај деветнаестог, почетак двадесетог века), није био познат *аксак* ритам већ искључиво дистрибутивни ритмички систем, могло би се претпоставити да је при нотирању песама долазило до ритмичких грешака. Како је Мокрањац ове песме мелографисао без посредства фонографа, не може се егзактно установити да ли су се оне и крајем деветнаестог века изводиле у *аксак* ритму или пак у дистрибутивном, како их је он забележио (Фрациле, 2018).

Дактилски и анапетски облик *аксак* ритма

Имајући у виду да такт 7/8 садржи асиметричну троделну поделу (два краћа откуцаја и један дужи), дактилски и анапетски облик *аксак* ритма одређују, то јест дефинишу на којој доби се јавља група од три осмине. Дактилски облик овог ритма огледа се у следећој метроритмичкој пулсацији: 3+2+2, те према томе, садржи продужену прву метричку јединицу и првенствено је заступљен у македонском музичком фолклору. Анапетски облик *аксак*

ритма се најчешће јавља у такту 7/8 (7/16) са пулсацијом 2+2+3, где је дужа метричка јединица на последњој доби. Овај облик *аксак* ритма је веома присутан у бугарском музичком фолклору.

Дактилски облик *аксак* ритма је постојао у фолклору војвођанских Румуна на самом почетку двадесетог века, што се не може увидети из нотних записа, већ фонографски снимци Беле Бартока из 1912. године представљају валидан доказ томе. Према речима Ницеа Фрацилеа дактилски облик овог ритма, у оквиру румунске музичке традиције у Војводини, можемо пронаћи у: мелодијама традиционалних игара које имају церемонијални карактер (*Carabaseste, Briul raduselor*), мелодијама традиционалних игара које су се превасходно изводиле на сеоским игранкама (*Da mina, De deoi, Fecioreasca, Ardeleana, Pra loc*) и лирским традиционалним песмама које неретко изводе плесни парови (*Ardeleana, De noi*) (Фрациле, 1996). У другој половини 20. века, дактилски облик *аксак* ритма забележен је у српској традиционалној игри[4] *Жикино коло* која је написана у такту 7/8, односно 7/16. Учењем игре *Жикино коло* ученици ће бити упознати са овим ритмом и, врло вероватно, лакше и брже ће га савладати у настави солфеђа. Бројне савремене методе иду у прилог томе да је потребно укључити цело тело у процесу учења музике. Приликом поступка учења песме по слуху, такође, овај ритмички модел асиметричног ритма се може савладати. Песме које се могу учити су многобројне: *Ој Косово, Косово*; *Уснила је дубок санак*; *Густа ми маӣла ӣаднала* итд.

Анапетски облик *аксак* ритма је заступљен у југоисточној Србији, највише дуж бугарске границе, будући да је ова врста ритма веома присутна у бугарском фолклору. Анапетски облик *аксак* ритма се може запазити у обредним и лирским песмама, у мелодијама игара старијег слоја Крајишта попут: *Староселско*; *Цоне, моме, Цоне*; *Пешачка* и слично, као и у мелодијама традиционалних игара *Пироӣскоӣ ӣоља* попут *Шамке*. Игра, као и песма уз игру *Елено, моме, Елено*, која представља репрезент анапетског облика аксак ритма, једна је од најпознатијих у југоисточној Србији (Фрациле, 2013).

План и програм за нижу музичку школу – асиметричан ритам

Увидом у наставни План и програм за основно музичко образовање (Сл. Гласник РС – Правилник о наставном плану и програму за основно музичко образовање и васпитање, 5/2019), у првом циклусу образовања (I, II и III разред) предвиђено је седамдесет часова на годишњем нивоу. У оквиру ових седамдесет часова, у домену ритма, *аксак* ритам и асиметрични метар се

[4] Према Ракочевићу то није аутохтона војвођанска игра већ је резулат акултурације, миграције или неких других начина (Фрациле, 2013).

експлицитно не помињу, међутим, кроз образовне исходе и садржаје предмета Солфеђо, евидентно је да се ученици већ у припремном разреду неформално упознају са ритмом балканских народа. У поменутим правилницима се наводи да ученици изводе следеће музичке активности: певају дечје и традиционалне песме, песме различитих жанрова примерених узрасту; уочавају метричку разлику између дводела и тродела; описују својим речима доживљај музике разноврсног жанра и карактера; певају музичке моделе, песме са текстом, мелодије различитих жанрова, као и традиционалне песме превасходно српске, али и других националности. Од првог до четвртог разреда, потом, ученици изводе ритам на различите начине, записују ритмичке окоснице, опажају метар, импровизују ритмичке обрасце, мењају и допуњавају ритам и мелодију већ научених песама, информативно се упознају са тактом 9/8 и 12/8.

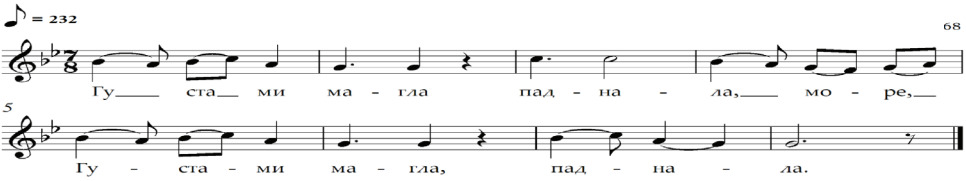
На основу претходно наведеног, може се закључити да, иако се тек у петом разреду уводи и обрађује *аксак* ритам (5/8, 7/8, 9/8), а који је дефинисан као народни ритам, ученици се са овим асиметричним метром (хемиолном метриком) упознају на непосредан начин већ од припремног разреда на предмету Солфеђо. Управо зато је значајно посветити пажњу музичком фолклору, који има асиметричну и нестандардну ритмичку структуру, и то првенствено на основу примене балканских традиционалних песама за усађивање звучности и доживљаја аутентичног *аксак* ритма код ученика.

Могући начини увођења дактилског и анапетског облика *аксак* ритма

а) Дактилски облик учењем традиционалне песме по слуху *Густа ми маīла īаднала* у почетним разредима ниже музичке школе.

При обради песме по слуху *Густа ми маīла īаднала* (пример 1*)* приказаће се дактилски облик *аксак* ритма, доживљајем неравномерности ритмичких група, што је типично за мешовите и тзв. народне ритмове (Васиљевић, 1991: 93), где су од велике користи акценти при одређивању метра (врсте такта).

Пример 1. Приказ песме *Густа ми маīла īаднала* (Васиљевић, 1950: 268).



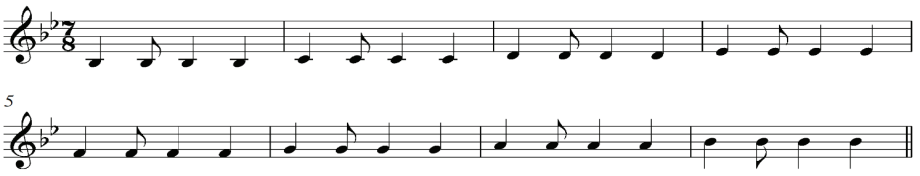
На почетку методског поступка обраде песме по слуху, наставник пева песму у целини, уз клавирску пратњу, са циљем: доживљавања песме у целини од стране ученика, припреме за тоналитет у коме ће изводити песму, стварања музичко-ритмичких искустава, несвесног усвајања аутентичних метричко-ритмичких карактеристика песме: 3+2+2 (сменом неправилних ритмичких удара и акцената).

Пре демонстрирања песме од стране наставника, ђаци имају задатак да, слушајући песму, покушају да одреде на колико покрета би тактирали (пр-ва и, дру-га, тре-ћа), односно, да увиде колико ритмичких удара садржи један такт, водећи рачуна о акцентима. Веома је значајно укључити и неку врсту покрета приликом певања песме. Ученици ће вероватно, груписањем ритмичких удара у једну целину, ослушкивањем акцената, препознати да је ритам тросложан, те да је могуће извести три покрета у једном такту. Наставник пева ученицима прву мелодијско-ритмичку фразу два пута уз тактирање, док је њихов задатак да пажљиво слушају и затим понове исту музичку целину, такође два пута, уз тактирање. Потом, наставник пева следећу фразу два пута, док ученици понављају исту након завршетка певања наставника, уз тактирање. Након научене обе фразе, ђаци их спајају и певају у целини. Овај принцип спроводи се до краја песме, након чега се песма поново изводи у целини са свим строфама и понављањима, уз заједничко тактирање и пратњу наставника на клавиру.

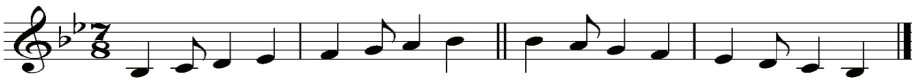
У даљем тексту биће изложени и објашњени поједини начини за утврђивање традиционалне песме *Густа ми маїла ūаднала*, као и за припремање и увођење ученика у саму песму са аспекта специфичног аксак ритма.

1. Пре обраде песме *Густа ми маїла ūаднала*, као и након њеног усвајања пожељно би било певати у *аксак* ритму, са дактилском поделом (3+2+2), лествицу или мелодијски образац, узлазно и силазно солмизационим слоговима. Ученици певају тако што наставник увек одсвира први тон на клавиру и саопшти од код солмизационог слога ће певати лествицу/мелодијски образац, на наведени начин (примери 2.1. и 2.2.).

Пример 2.1. Певање лествице солмизацијом у аксак ритму са дактилском поделом.

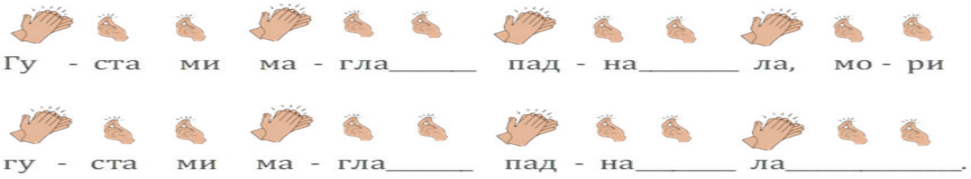


Пример 2.2. Певање лествице солмизацијом у аксак ритму са дактилском поделом.



2. Примена покрета тела (руке, ноге) уз певање песме *Густа ми маīла йаднала* веома је добар начин за утврђивање, чиме би се нагласио неједнак ритмички пулс, односно неправилна ритмичка група (3+2+2), у оквиру које су три осмине на првој доби. Мелизматична мелодијска линија песме, са сменом слогова (литерарног текста) променом сваке добе, доприноси логичном извођењу само по једног покрета за сваку добу (нпр. пљесак длановима на прву добу, удар длановима о сто на другу и трећу добу), без обзира на местимичну ритмизацију у виду осмина, које неће бити наглашене додатним покретом. Начин извођења покрета у овом задатку биће представљен визуелним приказом врсте покрета изнад литерарног текста песме (пример 3).

Пример 3. Визуелни приказ врсте покрета за извођење песме *Густа ми маīла йаднала.*

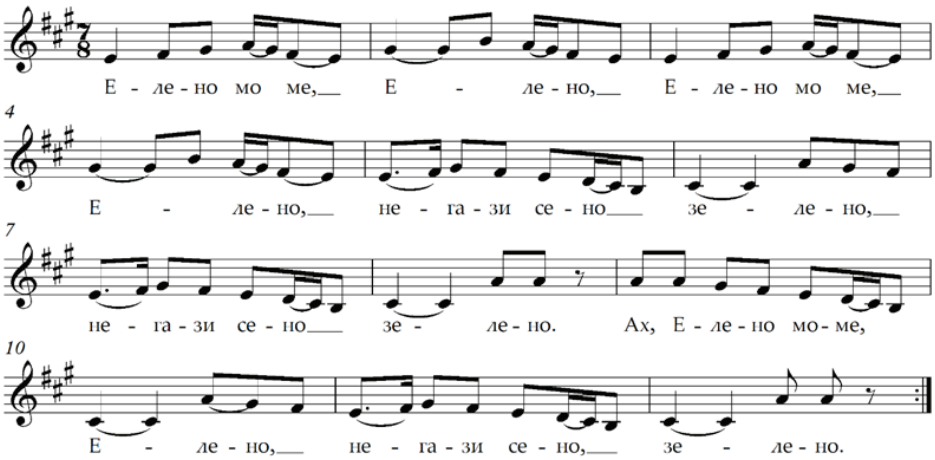


Анапетски облик учењем традиционалне песме по слуху *Елено моме, Елено* у почетним разредима ниже музичке школе

При обради песме по слуху *Елено моме, Елено* (пример 4), приказаће се анапетски вид *аксак* ритма, који, за разлику од дактилског облика, садржи другачију ритмичку структура унутар такта, где је група од три осмине на трећој доби (2+2+3). Методски поступак при обради песме по слуху је идентичан као и код обраде дактилског вида, с тим што је ритмичка структура унутар такта и бројања доба следећа: пр-ва, дру-га, тре-ћа и. Важно је да наставник за време учења песме (поготово ритмичке компоненте) обрати пажњу на извођење групе од три осмине (где трећа доба има продужено трајање за једну осмину). Ученици ће вероватно имати тенденцију да осмине групишу тако да трећа доба траје једнако као и претходне две, узимајући у обзир њихова претходна искуства и слушне представе у вези са ритмом (једнаке и правилне поделе – изометричке структуре). Како се извођење три осмине у

такту 7/8 не би изједначило са извођењем ритмичке фигуре триоле, која је „уклопљена" у симетричне и једнаке ритмичке ударе, улога наставника јесте и да усмерава на правилно извођење аутентичног анапетског облика *аксак* ритма у песми *Елено моме, Елено*. Такође, важно је да се паузе, које се повремено јављају на крајевима такта, не изоставе, јер би тиме овај метар, 7/8, постао еквивалентан симетричном такту 3/4 (пример 4).

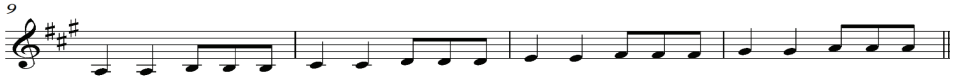
Пример 4. Запис песме *Елено моме, Елено.*



На овом месту, као што је већ написано у поглављу о дактилском облику аксак ритма, биће представљена два начина утврђивања традиционалне песме *Елено, моме, Елено*.

1. Пре обраде песме *Елено, моме, Елено*, као и након њеног усвајања пожељно би било певати мелодијски образац узлазно и силазно солмизационим слоговима (пример 5.1.) у анапетској ритмичкој структури *аксак* ритма, подразумевајући поделу унутар такта: 2+2+3. Као и код утврђивања дактилског облика *аксак* ритма, наставник ће на клавиру одсвирати први тон од ког ученици имају задатак да певају мелодијски пример, те им саопштити солмизациони слог од којег започињу извођење.

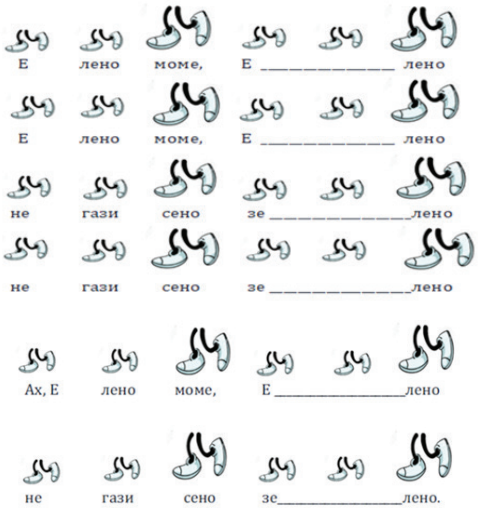
Пример 5.1. Певање солмизацијом мелодијског обрасца у анапетској ритмичкој структури аксак ритма.



2. Имајући у виду да је *Елено, моме, Елено* традиционална игра, уз коју се пева песма, учење и извођење корака у складу са ритмичком структуром и сменом акцената у песми додатно би помогло ученицима да овладају анапетским обликом аксак ритма. Корачање уз извођење песме може се пред-

ставити у литерарном тексту, приказом слике (симбола) корака. Већим симболом могуће је представити дуже трајање корака (група од три осмине – ритмизоване), док је мањим симболом могуће означити краће трајање корака (четвртина или две осмине). Наведени покрети за извођење приказани су у примеру 5.2.

Пример 5.2. Визуелни приказ врсте покрета за извођење песме *Елено моме, Елено*.



Закључак

Намера овог рада је да се представе могућности упознавања ученика са *аксак* ритмом применом учења традиционалних песама, као доброг темеља за наслојавање слушних представа народних, мешовитих ритмова, а са циљем квалитетне поставке каснијег музичког описмењавања у области (*аксак*) ритма. Рад карактерише директан осврт на озвучавање музичког фолклора и ритмова карактеристичних за српске, бугарске, румунске и македонске традиционалне песме и мелодије традиционалних игара. Етномузиколог Миодраг Васиљевић са тим у вези истиче да је „процес постављања звучних представа пресудан за извођење наставе ритма [...]" (Васиљевић, 1991: 95).

Након приказаних могућих начина обраде *аксак* ритма кроз примере за дактилски и анапетски облик, веома је важно имати на уму потенцијално изазовна метричко-ритмичка места за извођење, попут група од три осмине у мешовитим тактовима (5/8, 7/8, 9/8), када је у питању метаритмичка структура. Потребно је изводити их тако да се осети „продужено" трајање прве/

треће добе за једну осмину (дактилски/анапетски облик), а да не звучи као триола, која је „уклопљена" у класичан, дистрибутивни ритам, односно, изоритам, тако да су сви удари равномерног пулса. На основу претходних искустава ученика са метричким врстама (симетричан ритам/једнак пулс), могло би се претпоставити да ће ученици настојати да, мешовити ритам, изводе са једнаким ритмичким ударима, јер им је тај метар познат. Управо због тога би наставник требало да узима у обзир паузе које се јављају повремено на крајевима фраза у песми (у функцији продужавања удара), указујући ученицима на важност пауза као елемента ритмичке структуре песме, како их ученици не би изоставили у извођењу.

Констатује се, такође, да је литерарни (поетски) текст један од кључних фактора у одређивању дактилског, односно анапетског облика *аксак* ритма. Мелизматична мелодијска линија, као и честа појава лигатура у песми *Елено моме, Елено*, чија је структура анапетска, отежава извођење, јер један слог може да траје и две добе. Овај евентуални проблем, који би могао да се јави у извођењу песме, смо покушали да превазиђемо применом кинетике, односно корака, у краћим и дужим трајањима, означавајући их симболима изнад литерарног текста.

Сублимацијом претходног излагања долази се до закључка да је веома важно препознати значај мултифункционалне улоге традиционалне песме, којом се ученицима могу приближити музички феномени, нарочито у области ритма и мелодике.

Литература

Васиљевић, Зорица (1991). *Методика солфеђа.* Београд: Факултет музичке уметности.

Васиљевић, Зорица (1983). *Методика наставе солфеђа II.* Београд: Универзитет уметности у Београду.

Миљковић Матић, Јелена (2010). *Дефинисање националног идентитета у делу Миодрага А. Васиљевића. Политичка ревија,* 2, 427–444.

Радиновић, Сања. (2010) Хемиолна метрика (асиметричан ритам) у српском музичком наслеђу – „аутентичан" феномен или резултат акултурације?. *Зборник Матице српске за сценску уметност и музику,* 43, 7–22.

Радиновић, Сања (2016). Васиљевићеви зборници народних мелодија: српско музичко благо. *Музикологија*, 20, 171–198.

Радичева, Дорина (2000). *Методика комплементарне наставе солфеђа и теорије музике.* Нови Сад: Универзитет у Новом Саду и Академија уметности.

Фрациле, Нице (2013). *Metroritmički obrasci aksak ritma u multikulturnoj Srbiji kao zajednička nit s folklorom susednih naroda.* Novi Sad: Filološki fakultet u Novom Sadu.

Фрациле, Нице (1996). *Аксак ритам као основна одлика традиционалне музике Румуна у Војводини, Југославији, и као заједничка нит са румунским фолклором Румуна у Румунији. Одјек разноликости*. Беч: Böhlau.

Фрациле, Нице (1994). Асиметричан ритам (аксак) у музичкој традицији балканских народа. *Зборник Матице српске за сценске уметности и музику*, 31–56.

Fracile, Nice (2003). The Aksak Rhythm, a Distinctive Feature of the Balkan Folklore. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae* , 44 (1–2), 191-204.

Ценерић, Иво (1979). *Македонске народне ūесме*. Нота: Књажевац.

APPLICATION OF MUSIC FOLKLORE WITH AIM TO MASTER DACTYL AND ANAPEST FORMS OF AKSAK RHYTHM

Aksak rhythm is an asymmetrical form of rhythm, discovered in the thirties of the 20th century in Bulgaria and represents the fundamental feature of traditional music of the Balkan. In this workpaper, the vocal musical tradition will be considered from the aspect of the dactyl and anapetic form of aksak rhythm of the Serbian, Bulgarian and Macedonian nations. The focus is on the learning of traditional songs with dance (movement), including folklore elements of the Balkanians, written in the measure 7/8 (7/16), through the methodical procedure of learning these songs. Accumulating characteristic sounds of the dactyl and anapetic form of aksak rhythm from the initial grades of Elementary Music School, students collect music education, thus observe, sense, experience and perceive the aksak rhythms in the upcoming grades in music school.

Keywords: rhythm, aksak, dactyl, anapestic, measure 7/8 (7/16)

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

Прилог хармонизацији српске народне песме[1]

Сажетак

У раду сам анализирала седам српских народних песама: *С ове стране Дунава*, *Горанине ћафанине*, *Ситан камен до камена*, *Столе ми се ожени*, *Оф датим злато злаћено*, *Лази, Лазо, Лазаре* и *Што тај сокак аман*. Све песме преузете су из збирке *Српско музичко благо* ауторке Зорославе М. Васиљевић (1996). Прво је представљен *метрички поредак* песама, који је састављен од мелодије, њеног пулсног нивоа, нивоа ритма слогова, и нивоа ритма речи. Овако добијена метричка полифонија нуди простор за два типа хармонизације: први тип је *линеарна хармонизација*, која прати метрички поредак песме, а други тип је *акордска хармонизација*, која се састоји од акорда у чијем саставу се налазе искључиво тонови које садржи мелодија. Најзад, трећи тип хармонизације српске народне песме представља разрађену акордску хармонизацију у форми соло песме за глас и клавир.

Кључне речи: српска народна песма, метрички поредак, метричка полифонија, линеарна хармонизација, акордска хармонизација

Увод

Рад се надовезује на претходни, објављен у Зборнику радова 23. Педагошког форума сценских уметности (Миланковић, 2021), а који се бавио поретком ритма у српским народним песмама. Овај рад показује хијерархију метричке структуре народних песама из које се види да оне у себи крију сопствени контрапункт. На основу метричког поретка, који је представљен као скица својеврсне партитуре, дефинише се тонална вертикала. Циљ је представити поступак претварања метричког поретка у музичку партитуру, тј. приказати процес хармонизације српске народне песме.

Српско народно певање махом је једногласно или двогласно и историјски је много старије од западноевропског тоналног система и типа хармонизације. Процес музичког описмењавања стога мора да подразумева паралелно увођење хармонизовања српске народне песме и западноевропску музичку традицију. Хармонизација српске народне песме представља посебан подухват и изискује прецизно објашњење ученицима/студентима.

[1] Овај текст, у нешто измењеној садржини и форми девет лекција, објављен је у *Приручнику за први разред СМШ – теоретски одсек – Хармонска пратња* аутора Милене Петровић и сарадника Вере Миланковић (Београд, Чаробна фрула, 2022).

Наиме, мелодије српских народних песама врло често завршавају другим ступњем, који се уобичајено хармонизује полузавршетком на доминанти, којој претходи доминантина доминанта. Оваква каденца готово да представља шаблон који су поставили страни музичари током друге деценије 19. века. Школовани на строгим дур–мол тоналним принципима и без дубљег познавања српске народне музичке традиције, страни музичари нису могли другачије да приступе хармонизацији српске народне мелодије. Међутим, полузавршетком на доминанти су несвесно кривотворили смисао песме и тиме јој одузели завршетак, а код слушалаца изазвали утисак да се песма вечито завршава знаком питања. Српска народна песма се не завршава другим ступњем, не припада дур–мол систему, нити је саздана од тонова дур–мол лествице, већ су сасвим стари слојеви саздани од природних „степена" и „полустепена", далеко од темперације. Ученици/студенти треба да знају да су елементи вишегласја у српском народном певању бордун, хетерофонија или паралелно кретање гласова, те да је потребно њих користити при хармонизацији српске народне песме и тиме очувати њен изворни звук и дух.

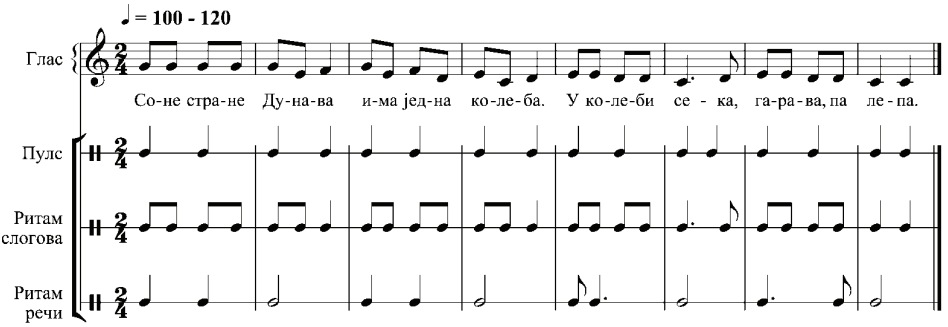
Седам српских народних песама – *С ове стране Дунава*, *Горанине ћафанине*, *Ситан камен до камена*, *Столе ми се ожени*, *Оф датим злато злаћено*, *Лази, Лазо, Лазаре* и *Што тај сокак аман* преузете су из збирке *Српско музичко благо* ауторке Зорославе М. Васиљевић, објављене 1996. године у издању београдске Просвете. Прво сам представила њихове скривене метричке нивое: пулсни ниво, ниво ритма слогова и ниво ритма речи. Овако добијена метричка полифонија постала је основ за два начина хармонизације српске народне песме. Први начин јесте линеарна хармонизација, која прати метрички поредак песме, а други начин је акордска хармонизација, која подразумева употребу акорда састављених само од тонова који се налазе у мелодији песме. Овај други тип хармонизације може да се разради и развије до форме соло песме за глас и клавирску пратњу.

За сваку од седам наведених песама представљени су њихови метрички нивои и два типа хармонизације. За песме које не доносе акордску хармонизацију, предвиђено је да је ученици/студенти сами сачине.

С оне стране Дунава

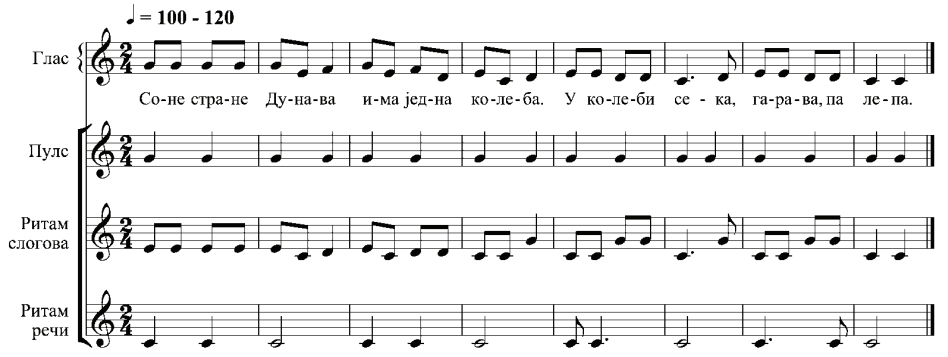
Песма *С оне стране Дунава* пореклом је из Чуруга у Срему (Vasiljević, 1996: 44). Када мелодији песме додамо линију пулса, линију ритма слогова и линију ритма речи, добићемо полифону метричку структуру или метричку полифонију (пример 1), у којој нам линија ритма речи (нарочито у такту 5 и 7) открива тајну невидљивог контрапункта ове песме (Миланковић, 2021: 60).

Пример 1. Метричка полифонија песме *С оне стране Дунава*.



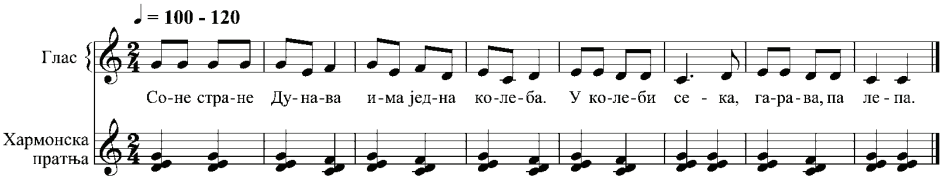
Међутим, уколико бисмо желели да хармонизујемо песму *С оне стране Дунава*, а да не упаднемо у замку устаљене шеме пратње у западноевропском духу, требало би да користимо само тонове који се налазе у мелодији. Мелодија обухвата тонове од це$_1$ до ге$_1$, што значи да нема могућности да се користе потпуни акорди субдоминанте и доминанте јер нема ни шестог, ни седмог ступња. Решење је да се користи принцип линеарности, односно контрапункта, према већ познатом поретку метричких слојева песме (пример 2).

Пример 2. Линеарна хармонизација песме *С оне стране Дунава*.



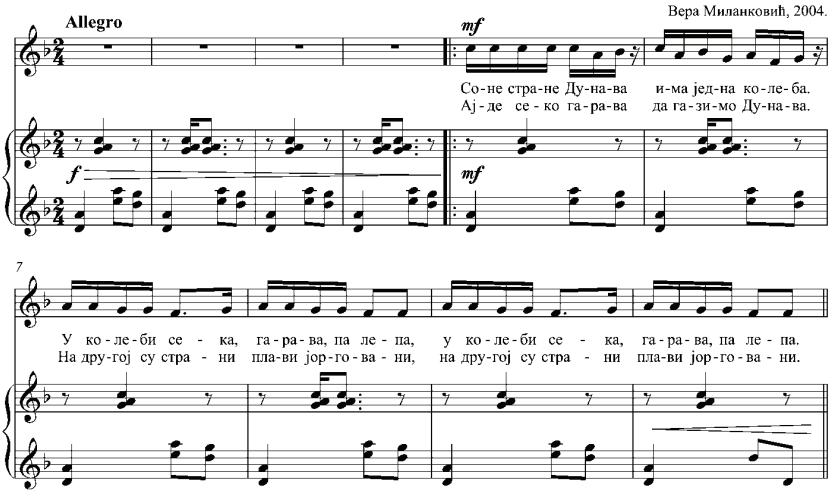
Други начин хармонизације истоимене песме јесте употребом акорда који се граде од постојећих тонова песме (пример 3).

Пример 3. Акордска хармонизација песме *С оне стране Дунава*.



Најзад, оваква хармонизација може да се разради клавирски и да се народна песма сачини у форми песме за глас и клавир (пример 4).

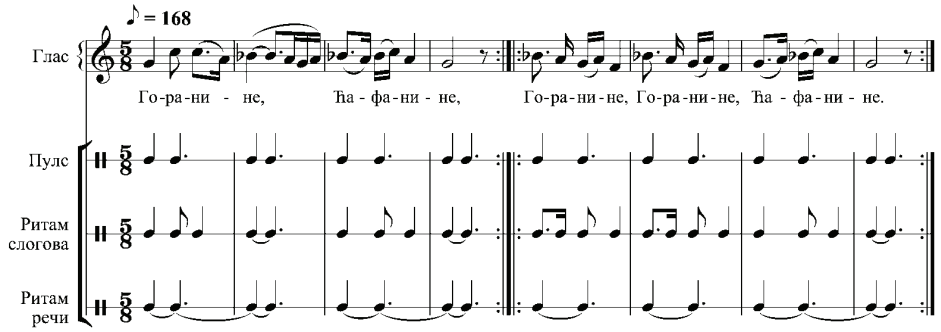
Пример 4. Песма *С оне сйране Дунава* у форми соло песме за глас и клавир.



Горанине ћафанине

Песма *Горанине ћафанине* пореклом је из Призрена (Vasiljević, 1996: 130). Испод оригиналне мелодије песме записана је линија неравномерног пулса, затим линија ритма слогова и најзад линија ритма речи, те је добијен метрички поредак песме (пример 5).

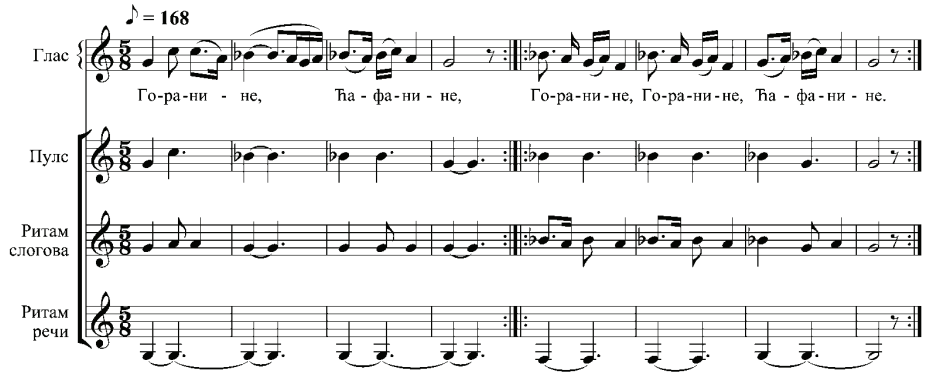
Пример 5. Метрички поредак песме *Горанине ћафанине*.



Први начин хармонизације подразумева линеарност, према поретку метричких нивоа песме (пример 6). Метрички поредак не мора да буде само ритмички водич за линеарну хармонизацију, већ сам по себи може да представља „партитуру" за ударачке инструменте, који немају одређену висину

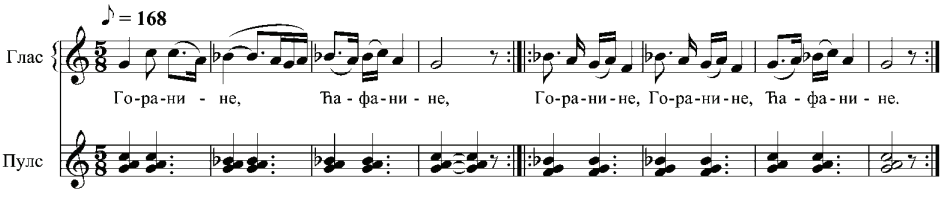
тона, као што је Орфов инструментаријум или импровизовани инструменти ручне израде, коришћење сопственог тела као инструмента (тапшање, степовање и сл.).

Пример 6. Линеарна хармонизација песме *Горанине ћафанине*.



Ако бисмо покушали да исту песму хармонизујемо акордски, онда бисмо акорде градили користећи само тонове који се налазе у саставу мелодије (пример 7).

Пример 7. Акордска хармонизација песме *Горанине ћафанине*.

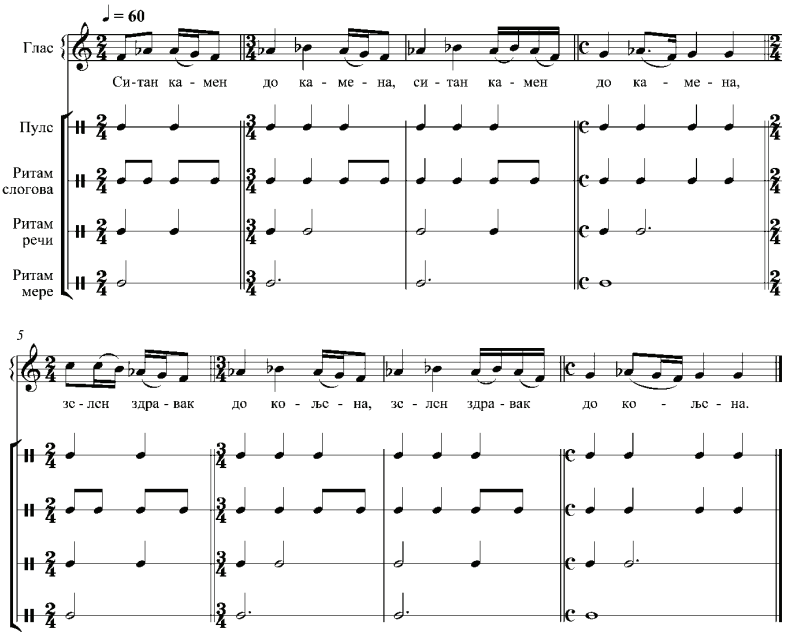


Ситан камен до камена

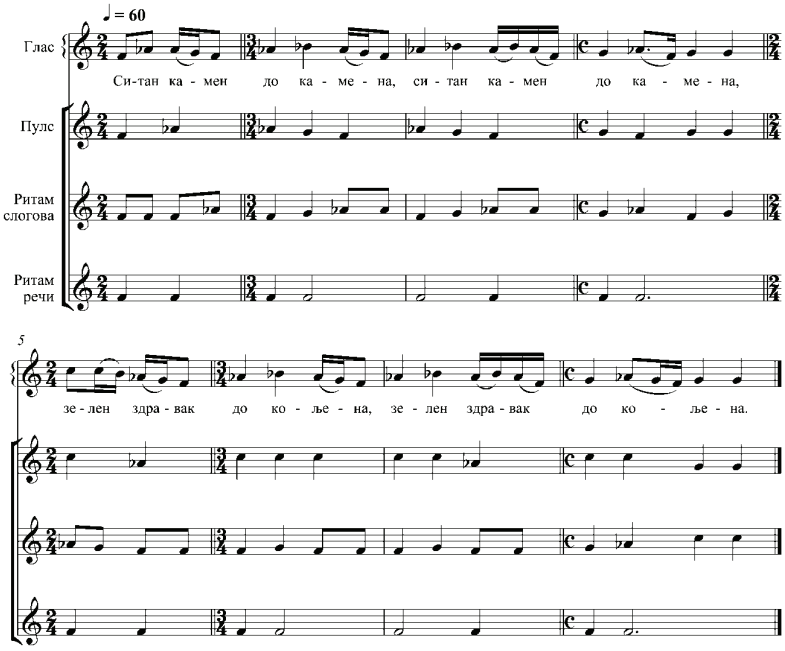
Песма *Ситан камен до камена* потиче из Пљевља, а припада обредним, такозваним ђурђевданским песмама (Vasiljević, 1996: 95). Метрички поредак се састоји из истих нивоа (пулс, ритам слогова и ритам речи), с тим што је равномеран пулс песме, који је неравномерно распоређен, условио појаву четвртог нивоа – ритма мере (пример 8).

Приликом хармонизације употребљен је први тип – линеарна хармонизација према распореду метричких нивоа (пример 9), а ученици/студенти имају задатак да од тонова од којих је сачињена мелодија направе акорде и други тип хармонизације.

Пример 8. Изглед метричког поретка песме *Сиīан камен до камена*.



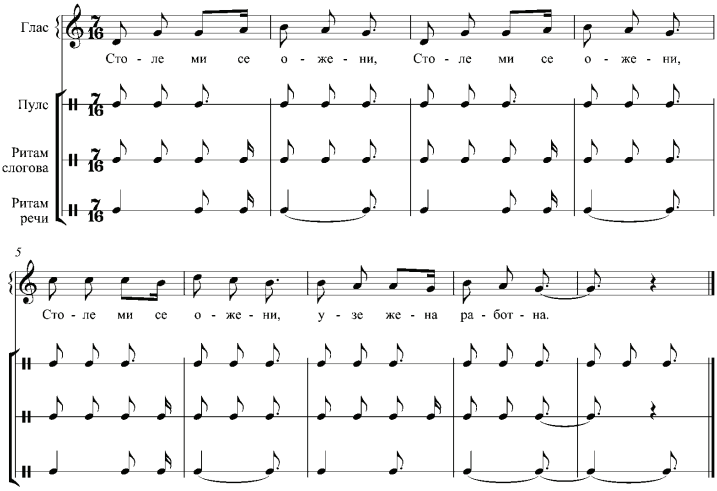
Пример 9. Линеарна хармонизација песме *Сиīан камен до камена*.



Столе ми се ожени

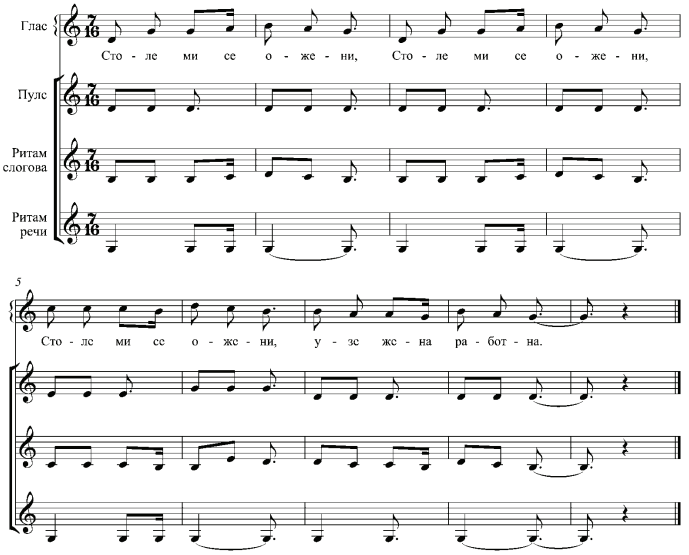
Српска народна песма *Столе ми се ожени* порекло је из Призрена (Vasiljević, 1996: 163). Мелодија песма је обима сексте, тј. реч је о непотпуној дурској лествици без седмог ступња. У метричком поретку песме видимо да је пулс неравномеран, а да се распоред краћих, односно дужих пулсева по шеми 2+2+3 задржава током читаве песме (пример 10).

Пример 10. Метрички поредак песме *Столе ми се ожени*.



Следи приказ линеарне хармонизације ове песме (пример 11). Ученици/студенти би на часу солфеђа требало да изводе вишегласне метричке аранжмане песме *Столе ми се ожени*, као и да направе акордску хармонизацију искључиво од тонова од којих се песма састоји.

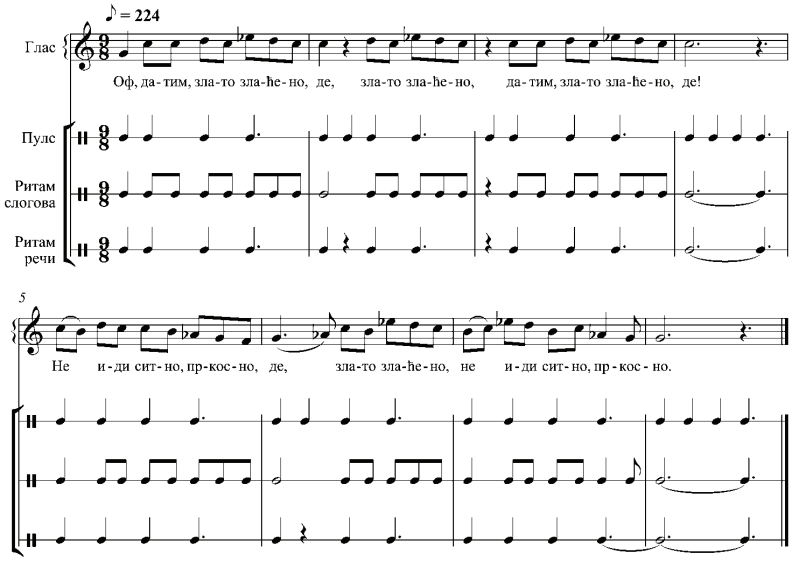
Пример 11. Линеарна хармонизација песме *Столе ми се ожени*.



Оф дашим злашо злаћено

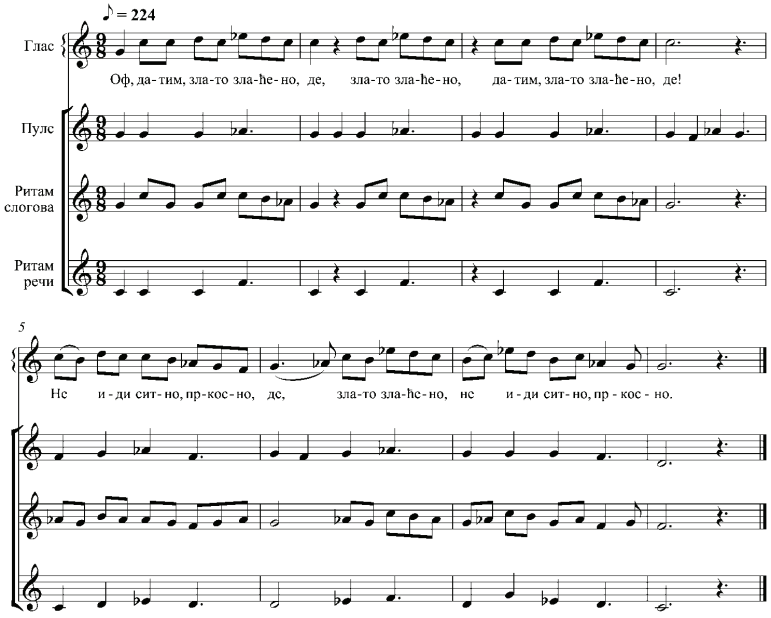
Песма *Оф дашим злашо злаћено* води порекло из Врања (Vasiljević, 1996: 153). Обим мелодије је септиме, а лествица је стандардна молска, с повишеним четвртим и сниженим седмим ступњем. У мери $\frac{9}{8}$ распоред краћих, односно дужих пулсева је стално 2+2+2+3, што се види у полифоној метричкој структури песме (пример 12).

Пример 12. Метрички поредак песме *Оф дашим злашо злаћено*.



Линеарна хармонизација уређена је према метричким нивоима песме (пример 13), а задатак ученика/студената јесте да сачине акордску хармонизацију, користећи само тонове који се налазе у песми.

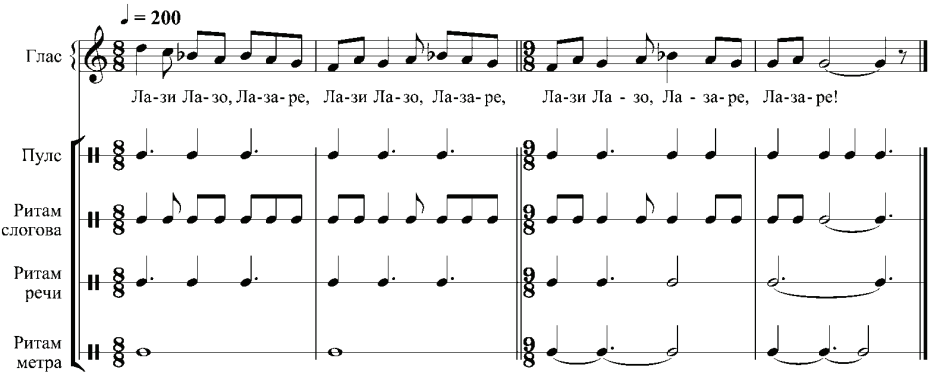
Пример 13. Линеарна хармонизација песме *Оф дат̄им злат̄о злаћено*.



Лази Лазо Лазаре

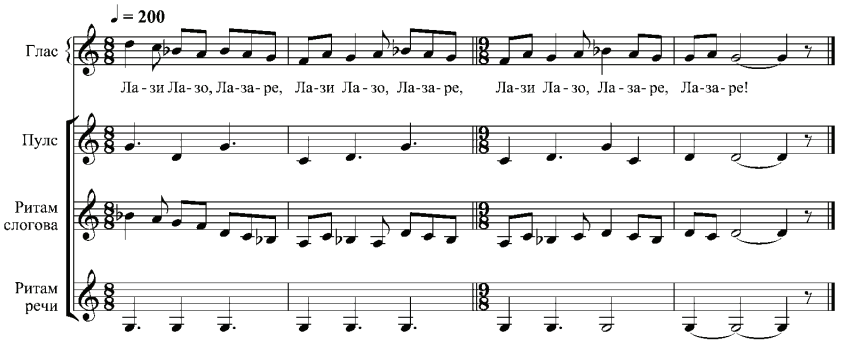
Песма *Лази Лазо Лазаре* је обредна и припада лазарицама, а пореклом је из Чуруга у Срему (Vasiljević, 1996: 97). Иако су Лаза и Лазар написани великим словима, не ради се о властитим именима, већ о називима проистеклим из глагола *лазит̄и* што значи *п̄узит̄и*. Обим песме је секста. Пулс је неравномеран, а метричка структура изузетно занимљива, јер се мења не само број потеза у такту, већ и редослед краћег (дводелног) и дужег (троделног) пулса (пример 14).

Пример 14. Метрички поредак песме *Лази Лазо Лазаре*.



У наставку текста приложена је линеарна хармонизација песме (пример 15). Пошто песма може хармонски да се чује тако да је тонални центар тон еф, а да се мелодија завршава на другом ступњу, ученици/студенти треба да од издвојених тонова од којих се песма састоји сачине њену акордску хармонизацију.

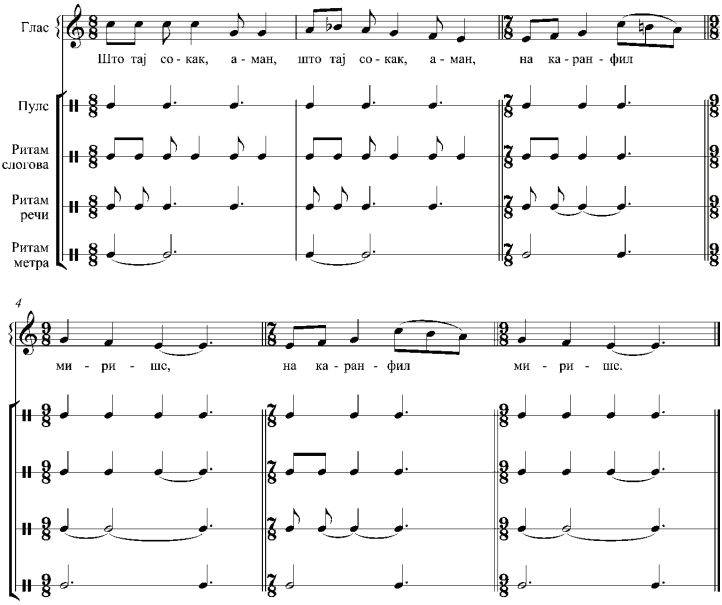
Пример 15. Линеарна хармонизација песме *Лази Лазо Лазаре*.



Што тај сокак аман

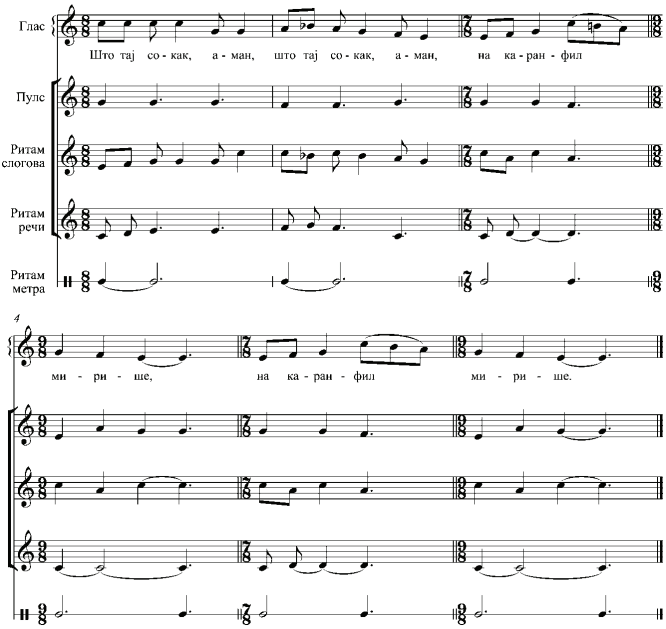
Песма *Што тај сокак аман* потиче из Косовске Митровице (Vasiljević, 1950: 22). Мелодија песме у обиму је септиме, а лествици недостаје други ступањ. Песма је у метричком смислу још занимљивија од песме *Лази Лазо Лазаре*: први двотакт је у мери $\frac{8}{8}$ с истим распоредом пулсева (2+3+3), док наредни, поновљени двотакт доноси смену мере $\frac{7}{8}$ (2+2+3) и $\frac{9}{8}$ (2+2+2+3) (пример 16).

Пример 16. Метрички поредак песме *Што тај сокак аман.*



Да би се метричке промене у песми лакше препознале, линеарни хармонски аранжман може да укључи и ритам мере. Занимљиво би било да ову линију изводи неки ударачки инструмент (пример 17). Ученици/студенти треба да сачине акордску хармонизацију од тонова који се налазе у мелодији песме.

Пример 17. Линеарна хармонизација песме *Што тај сокак аман*.



Закључак

Да бисмо примили сву лепоту српске народне песме, треба прво метрички да је упознамо. Зна се да је лирски текст народне песме основни покретач певања. На настави солфеђа упознавање музичких појмова започиње певањем песме с текстом, и то не само због тога што песма обухвата две уметности, поезију и музику, већ и зато што нам лирски текст помаже у откривању карактера, темпа, пулса и облика, као и аспеката ритмичког организовања: динамичког, хармонског и мелодијског ритма.

Како у једногласној народној мелодији, која се пева у природи, без икакве „пратње", открити унутрашњу структуру и лепоту? Какву „пратњу" може песма да прими, а да јој се не наруши савршеност њене пропорције, јер знамо да се усавршавала док се вековима преносила с колена на колено? Одговор је једноставан: почећемо од поретка њеног метра јер метар нуди могућност за прављење пратње. Метрички поредак представља хијерархијски приказ линије пулса, линије ритма слогова и линије ритма речи. Овако

добијена полифона метричка структура јесте основа за прављење два типа хармонске пратње – линеарног и акордског. Док се линеарна хармонизација гради у односу на линеарни поредак метричких нивоа, акордска хармонизација подразумева пратњу која се састоји од акорда изграђених само и искључиво од тонова који се налазе у мелодији. Овај други тип пратње може да представља изазов ученицима/студентима да га сами праве, стварајући тако акорде који по склопу и звуку немају никакве сличности с класичним западноевропским акордским структурама. На тај начин ће се ученици/студенти увести у архаични звук пратње српске народне песме, разумети њену старину и потребу да њена пратња буде другачија од досадашњих, уобичајених решења које нуди западноевропска хармонизација. Увид у хијерархијску метричку структуру српске народне песме пружа и могућност склапања природне скице могућег аранжмана песме за разне инструменталне, односно вокалне саставе.

Литература

Vasiljević, Zorislava M. (1996). *Srpsko muzičko blago*. Beograd: Prosveta.

Миланковић, Вера (2021). Поредак ритма у српској народној песми. У: М. Петровић (Ур.), *Феномен ритма – порекло, извођење, значење, Зборник радова 23. Педагошког форума сценских уметности* (стр. 59–64). Београд: Факултет музичке уметности.

CONTRIBUTION TO SERBIAN FOLK SONG HARMONIZATION

Seven Serbian folk songs have been analyzed for the purpose of this article: *S ove strane Dunava, Goranine ćafanine, Sitan kamen do kamena, Stole mi se oženi, Of datim zlato zlaćeno, Lazi Lazo Lazare* and *Što taj sokak aman*. They all are taken from the book *Serbian Music Heritage* by Zorislava M. Vasiljević (1996). Songs' *metric hierarchy* has been represented: melody, pulse, rhythm of syllables, and rhythm of words. This metric polyphony is a starting point for creating two types of harmonization: *linear harmonization*, which follows the song's metric hierarchy, and *chordal harmonization*, made of chords composed only of tones found in the melody. Finally, the third type of harmonization presents an elaborate chordal harmonization in the form of Lied for voice and the piano.

Keywords: Serbian folk song, metric hierarchy, metric polyphony, linear harmonization, chordal harmonization

II.

Фолклор
у општем музичком образовању

Folklore
in general music education

Ана Ристивојевић[1] **и Весна Свалина**[2]

[1]Мастер теоретичар уметности, Београд, Србија
[2]Свеучилиште „Јосипа Јурија Штросмајера" у Осијеку,
Факултет за одгојне и образовне знаности, Хрватска
[1]anciristivojevic@gmail.com, [2]vesna.svalina@gmail.com,

Заступљеност народних песама у уџбеницима предмета музичка култура у Републици Хрватској и Републици Србији: анализа уџбеника за прва три разреда основне школе

Сажетак

Циљ овог истраживања је утврђивање распрострањености народних песама намењених певању у настави музичке културе у прва три разреда основне школе у Хрватској и Србији. Истраживање је спроведено анализом садржаја уџбеника музичке културе за прва три разреда који су се користили у хрватским и српским основним школама у школској 2020/21. Одабрани су уџбеници четири издавача, по два издавача из сваке земље. Из Хрватске су издавачи Школска Књига и Алфа, а из Србије Клет и Нови Логос. Метода истраживања која се користи у овом истраживању је метода анализе садржаја и упоређивања уџбеника. Резултати истраживања показали су да је заступљеност народних песама у у настави музичке културе у прва три разреда основне школе добра. Највећи број народних песама намењених певању налази се у уџбенику за музичку културу српског издавача Нови Логос. У уџбеницима српских издавача чешће се помињу додатни задаци које треба реализовати након учења песме на ухо. То је најчешће извођење или смишљање корака, или извођење или осмишљавање ритмичке пратње песме. Народне песме националних мањина и песме других блиских народа нису заступљене у великом броју ни у једном уџбенику.

Кључне речи: народна песма, часови музичке културе, основна школа, уџбеници

Увод

На потребу увођења народних песама у наставу музике, непрекидно се указује још од 18. века. То је разумљиво, обзиром на то да се потреба увођења народних песама аргументира чињеницом да је 18. век доба које интензивира потребу развијања и неговања националне свести. Из тог периода, требало би најпре издвојити швајцарско-француског филозофа, књижевника и музичара Жан-Жака Русоа, на ког се, у својој *Педагошкој провинцији*, позивао и Гете, заговарајући одгој путем музике (Rojko, 2012). Поред Русоа који се заузимао за продор народних песама у школу, односно музичку наставу због своје једноставности и природности (Davidson, 1971; Rousseau, 1957;

Svalina, 2018), интересовање за народну песму се наставило и у наредним вековима. У 20. веку се појавио значајан број музичких педагога који су били врло активни у настојању да афирмишу народне песме у основним школама. Овде можемо посебно издвојити немачког музичког педагога Фрица Јодеа (Fritz Jöde*)* који је покушао да повеже народне песме са плесом и дечјом игром (Svalina, 2015), као и мађарског музичког педагога, композитора и етномузиколога Золтана Кодаља који је сматрао да би основно средство наставе музике требало да буде народна музика сопственог народа (Brooke Bagley, 2009; Dullea, 2009; Houlahan & Tacka, 2015). С тим у вези, резултати недавних истраживања показују да би ученици, према садржају докумената музичког курикулума различитих европских земаља, требало да, поред дечије и забавне, певају народне песме како из земље у којој живе, тако и оне које су битне одреднице идентитета националних мањина и других блиских народа (Svalina, 2015; Šimunović, 2014). На тај начин, ученик не би само изграђивао осећање емпатије према другим народима и културама, већ би и развијао позитиван однос ка општечовечанским хуманистичким и националним вредностима. Развијање свести о националној и државној припадности, неговање народне традиције и културе, као и културе других народа, остварује се кроз циљеве и задатке наставних предмета у Хрватској и Србији, међу којима је музичка култура. Наиме, образовни стандарди хрватских и српских курикулума наставе музичке културе за млађе разреде (Ивановић, 2007; Sudzilovski, Ćalić & Ivanović, 2012; Sam Palmić, 2015; Svalina, 2015; Svalina & Zelić, 2020 Ćalić, 2011; Ćalić & Grkić, 2013), предвиђају да се ученик преко задатака, везаних за неговање способности извођења музике кроз певање и свирање, потом слушање музике, подстицање стваралачког ангажмана, као и примена народне песме у процесу рада ка свесном музичком описмењавању, упозна са појмом народног стваралаштва, контекстом настанка народне песме, њеним специфичним извођачким саставима и музичким карактеристикама.

Поред тога, у остваривању садржајнијег упознавања, усвајања, као и доживљавања народне музичке традиције, велику улогу игра заступљеност народних песама у уџбеницима музичке културе – репрезената културе у којој дете одраста (Plut, 2003; Vigotski, 1996). Сходно томе, желимо да, овим радом понудимо анализу која ће сагледати ниво заступљености народних песама у садржајима актуелних акредитованих уџбеника музичке културе у Хрватској и Србији.

Циљ истраживања и истраживачка питања

За потребе овог рада спровели смо истраживање које је имало за циљ да утврди распрострањеност народних песама намењених певању у настави музичке културе у прва три разреда основне школе у Хрватској и Србији.

На темељу наведеног циља, дефинисали смо следећа четири истраживачка питања:

1) Колико је песама предложених наставним планом и програмом укључено у појединачне уџбенике?
2) Каква је заступљеност народних песама у појединим уџбеницима?
3) У којем уџбенику су најзаступљеније народне песме?
4) Какво је порекло народних песама у уџбеницима музичке културе?

Методологија

Узорак. Узорак истраживања чине уџбеници музичке културе од првог до трећег разреда основне школе. Одабрани су уџбеници четири издавача, из сваке земље по два издавача. Издавачи из Хрватске су Школска Књига и Алфа, а из Србије Клет и Нови Логос. Аутори тих уџбеника су следећи:

– Јандрашек, Владимир и Иваци, Јелена (2019). *Разиграни звуци 1*. Загреб: Школска књига.
– Јандрашек, Владимир и Иваци, Јелена (2020). *Разиграни звуци 2*. Загреб: Школска књига.
– Јандрашек, Владимир и Иваци, Јелена (2020). *Разиграни звуци 3*. Загреб: Школска књига.
– Атанасов Пиљек, Диана (2019). *Моја глазба 1*. Загреб: Алфа.
– Атанасов Пиљек, Диана (2020). *Моја глазба 2*. Загреб: Алфа.
– Атанасов Пиљек, Диана (2020). *Моја глазба 3*. Загреб: Алфа.
– Михајловић Бокан, Драгана и Ињац, Марина (2016). *Музичка култура 1*. Београд: Нови Логос.
– Михајловић Бокан, Драгана и Ињац, Марина (2016). *Музичка култура 2*. Београд: Нови Логос.
– Михајловић Бокан, Драгана и Ињац, Марина (2016). *Музичка култура 3*. Београд: Нови Логос.
– Грујић, Габријела и Соколовић Игњачевић, Маја (2016). *Музичка култура 3*. Београд: Клет.
– Грујић, Габријела и Соколовић Игњачевић, Маја (2019). *Музичка култура 3*. Београд: Клет.
– Грујић, Габријела и Соколовић Игњачевић, Маја (2020). *Музичка култура 3*. Београд: Клет.

Метода истраживања. У оквиру овог истраживања се користила метода анализе садржаја и упоређивања уџбеника музичке културе за прва три разреда који су у употреби при хрватским и српским основним школама у школској 2020/21. Анализиране су песме које се појављују у уџбеницима, подаци о пореклу песама и упутства која су ученицима дата у вези са извођењем народних песама.

Резултати

Према хрватском Наставном плану и програму за основну школу (MZO, 2006) у оквиру наставе музичке културе у првом разреду ученици треба да науче да певају дванаест народних песама. Уџбеник музичке културе за први разред издавачке куће Школска књига (Јандрашек & Иваци, 2019) садржи свега три песме из предлога наставног програма и осам народних песама које нису уврштене у наставни програм. Уџбеник музичке културе за први разред издавачке куће Алфа (Атанасов Пиљек, 2019) садржи свега пет песама које су предложене наставним програмом за први разред, као и шест народних песама које се не налазе у избору песама овог програма. Када је реч о присутности народних песма других народа, у предлогу наставног програма су заступљене две народне песме из Шведске и Словачке. Исте су заступљене у уџбенику издавача Алфа, док је у уџбенику Школске књиге, уместо словачке народне песме, дата још једна шведска народна песма (Табела 1).

Табела 1. Заступљеност народних песама у хрватским уџбеницима музичке културе за први разред.

НПП	ШКОЛСКА КЊИГА	АЛФА
Иш, иш, иш, ја сам мали миш	Сватко има дом	Ја посијах репу (Посавина)
Ен тен тини	Рај се отворио	Ен тен тини
Тече, тече, бистра вода (Посавина)	Тече, тече, бистра вода (Посавина)	Тече, тече, бистра вода (Посавина)
Мој дом	У поноћ звонце мало	Пјевај ми пјевај соколе (Лика)
Дечја поскочица (Истра)	Дечја поскочица (Истра)	Дечја поскочица (Истра)
Свети Нико свијетом шета	Пјевала је птица кос	Календара (Славонија)
Спавај мали Божићу	Ишли смо у школицу (Далмација)	Спавај мали Божићу
Ђеца и маца	Животињски гласови (Шведска)	Музикаш (Загорје)
Кад си сретан (Шведска)	Кад си сретан (Шведска)	Кад си сретан (Шведска)
Ми смо ђеца весела	У ливади под јасеном (Славонија)	Ми смо ђеца весела
Плива риба (Словачка)	Ћук седи (Међимурје)	Плива риба (Словачка)
Како се што ради		

Према хрватском Наставном плану и програму за основну школу (MZO, 2006) за други разред се препоручује дванаест народних песама за певање. С тим у вези, из датог репертоара, у уџбенику музичке културе за други разред издавачке куће Школска књига (Јандрашек & Иваци, 2020) заступљене су свега три народне песме и чак још тринаест народних песама које нису заступљене у истом програму. Штавише, укупан број народних песама у овом уџбенику премашује број песама препоручених наставним програмом музичке културе. У уџбенику за други разред издавачке куће

Алфа (Атанасов Пиљек, 2020), уврштено је четири народне песме из наставног програма и још девет, које нису предложене наставним програмом. Иако се на репертоару, наставним планом и програмом предложених песама налазе две народне песме из Француске и Енглеске, уџбеници нуде већи број народних песама других народа. У уџбенику издавачке куће Школска књига, заступљено је чак седам народних песама и то две из Француске и по једна из Енглеске, Јапана, САД-а, Холандије и Немачке. Нешто мањи број народних песма других народа, односно њих пет, нуди уџбеник издавачке куће Алфа и то две из Француске и по једна из САД-а, Аустрије и Словачке (Табела 2).

Табела 2. Заступљеност народних песама у хрватским уџбеницима музичке културе за други разред.

НПП	ШКОЛСКА КЊИГА	АЛФА
Пљеснимо рукама (Енглеска)	Пљеснимо рукама (Енглеска)	Дјетешце нам се родило
Плива риба	Братец Мартин (Француска)	Братец Мартин (Француска)
Блистај, блистај звијездо мала (Француска)	Блистај, блистај звијездо мала (Француска)	Блистај, блистај звијездо мала (Француска)
На камен сјела Љубица	Рај се отворио	Ја посијах лан
Пјевала је птица кос	Небо, дај оку	О, Јело, Јелице (Међимурје)
Прољетна пјесма	Мали плес	Мали плес
Ја посијах лан	Шушти, шушти бамбусов лист (Јапан)	Град се бели (Међимурје)
Мали плес	Бинго (САД)	Бинго (САД)
Радујте се народи	Гле, стиже свибањ (Низоземска)	Кукавица (Аустрија)
Миш ми је пође попасел	Миш ми је пође попасел	Плеши, плеши (Словачка)
Музикаш	Весеље птица (Немачка)	Музикаш (Загорје)
Једна врана гакала	Катарина златна кћи (Истра)	Једна врана гакала
	Савила се бијела лоза винова (Посавина)	Савила се бијела лоза винова (Посавина)
	Ој, ој, пјевај соколе (Лика)	
	Ја имадо (Славонија)	

У хрватском Наставном плану и програму за основну школу (MZO, 2006) у оквиру наставе музичке културе за трећи разред предложено је седамнаест народних песама за певање. Уџбеник музичке културе чији је издавач Школска књига (Јандрашек & Иваци, 2020) садржи две народне песме из избора наставног програма, и још десет других народних песама које не представљају део програма. Уџбеник издавачке куће Алфа (Атанасов Пиљек, 2020), за трећи разред садржи свега три песме из предлога наставног програма, као и дванаест других народних песама. Иако избор народних песама од стране наставног програма садржи само једну народну песму из Швај-

царске, у уџбенику музичке културе издавачке куће Школска књига додатно је заступљено још три народне песме из САД-а, Шпаније и Индонезије. Уџбеник издавачке куће Алфа поред препоручене народне песме из Швајцарске, садржи још по једну народну песму из Велса, Немачке, Шпаније, као и Финске (Табела 3).

Табела 3. Заступљеност народних песама у хрватским уџбеницима музичке културе за трећи разред.

НПП	ШКОЛСКА КЊИГА	АЛФА
Оде зима (Швајцарска)	Оде зима (Швајцарска)	Оде зима (Швајцарска)
Раца плава по Драви	Раца плава по Драви	Раца плава по Драви
Кричи, кричи, тичек	Јутро на фарми (САД)	Ћук седи (Међимурје)
Плеши, плеши, поскочи	Три листића (Шпанија)	Три листића (Шпанија)
Пријатељство парво	Висом летећ	Окитимо дом (Велс)
Мали плес	О, пастири, чудо ново	О, пастири, чудо ново
У то вријеме годишта	Ево сан ти дошла (Далмација)	Ево сан ти дошла (Далмација)
У колу	Санак снио (Лика)	Пријатељство право (Немачка)
Сунце сије, киша ће	Нинај, нанај, липи син (Истра)	Сунце сије, киша ће
Цин цан цвргудан	Календара (Славонија)	Туропољски дрмеш (Туропоље)
Једну сем ружу мел	Ја посијах репу (Посавина)	Љубав се не тржи (Међимурје)
Фтичек вели	Кочија (Индонезија)	Кочија (Индонезија)
Прољетно коло		Прољетно коло
Садила сам босиљак		Фтичек вели (Међимурје)
Киша пада		Прољеће у шуми (Финска)
Пјесма у колу		
Нестла декла в мелин		

Примећујемо да се народне песме, дате у уџбеницима, не наслањају у великој мери на сугерисан избор народних песама датих у Наставном плану и програму за основну школу (MZO, 2006). То се може објаснити чињеницом да се од 2019. године у хрватским основним школама примењује нови Курикулум наставних предмета Музичка култура и Глазбена умјетност (MZO, 2019) у којем више нема препоручених песама за наставу музичке културе. Охрабрени тиме, аутори у уџбенике уносе нове песме које раније нису биле помињане у Наставном плану и програму за основну школу (MZO, 2006).

Када је реч о броју песама заступљених у хрватским уџбеницима, уочавамо да је у првом и трећем разреду њихов број мањи од броја песама препоручених наставним програмом музичке културе. У другом разреду се број песама у уџбеницима, посебно у уџбенику чији је издавач Школска књига, повећава, те се премашује збир народних песама предложених наставним планом и програмом. Ипак, занимљиво је да је број народних песама других народа у уџбеницима за други и трећи разред доста заступљенији, за раз-

лику од репертоара наставним планом и програмом предложених песама (Табела 4).

Табела 4. Приказ укупног броја народних песама у оба хрватска уџбеника.

	НПП	ШКОЛСКА КЊИГА	АЛФА
Први разред – укупан број песама	12	11	11
1. Хрватске народне песме	10	9	9
2. Народне песме других народа	2	2	2
Други разред – укупан број песама	12	16	13
1. Хрватске народне песме	10	9	8
2. Народне песме других народа	2	7	5
Трећи разред – укупан број песама	17	12	15
1. Хрватске народне песме	16	8	10
2. Народне песме других народа	1	4	5

Када је реч о српском наставном програму музичке културе за први разред (Правилник, 2017), предложено је осамнаест народних песама за певање. Уџбеник за први разред издавачке куће Нови Логос (Михајловић Бокан & Иљац, 2016) садржи десет народних песама из избора наставног плана и још три песме које нису предложене програмом. У уџбенику музичке културе за први разред издавачке куће Клет (Грујић & Соколовић Игњачевић, 2016), поред пет песама које су предложене наставним програмом, налазе се још две народне песме. За разлику од уџбеника чији је издавач Нови Логос и предлога наставног програма који на свом репертоару броје једну народну песму из Словачке, у уџбенику издавачке куће Клет нису присутне народне песме других народа (Табела 5).

Табела 5. Заступљеност народних песама у српским уџбеницима музичке културе за први разред.

НПП	НОВИ ЛОГОС	КЛЕТ
Ресаво водо ладна	Ресаво водо ладна	Ресаво водо ладна
Ми идемо преко поља	Ми идемо преко поља	Ми идемо преко поља
Сол ми дај	Сол ми дај	Сол ми дај
Божић, Божић благи дан	Божић, Божић благи дан	Божић, Божић благи дан
Ситна је киша падала	Ситна је киша падала	Ерско коло
Песма у колу – Словачка	Песма у колу – Словачка	Игра коло
Коларићу Панићу	Зец копа репу	Зец копа репу
Копа цура виноград	Копа цура виноград	
Јеж	Јеж	
Берем, берем грожђе	Берем, берем грожђе	
Синоћ кад је пао мрак	Где си било јаре моје	

Кад те видим на сокаку	Киша пада
На крај села жута кућа	На крај села жута кућа
Васино коло	
Дуње ранке	
Игра коло	
Ја посејах лан	
Медвед бере јагоде	

Када је реч о наставном плану и програму за други разред (Правилник, 2019) предложено је двадесет народних песама за певање. У уџбенику музичке културе издавача Нови Логос (Михајловић Бокан & Иљац, 2016) уврштено је девет песама из репертоара наставног плана и програма и додато још пет других примера народних песама. Уџбеник издавача Клет (Грујић & Соколовић Игњачевић, 2019) садржи девет народних песама из наставног плана и још две које нису предложене наставним програмом. Говорећи о заступљености народних песма других народа, уџбеник Новог Логоса броји две народне песме и то из Шведске и Француске, док у уџбенику издавача Клет, као и у предлогу наставног програма, народне песме других народа нису присутне (Табела 6).

Табела 6. Заступљеност народних песама у српским уџбеницима музичке културе за други разред.

НПП	НОВИ ЛОГОС	КЛЕТ
Дуње ранке	Дуње ранке	Дуње ранке
Ми идемо преко поља	Ми идемо преко поља	Ми идемо преко поља
Зелени се јагодо	Зелени се јагодо	Зелени се јагодо
Сол ми дај	Сол ми дај	Сол ми дај
Ресаво водо ладна	Ресаво водо ладна	Ресаво водо ладна
Шетња	Ветар	Шетња
Фалила ми се	Фалила ми се	Разгранала грана јоргована
Лазара мајка учила	Лазара мајка учила	Лазара мајка учила
Дечја поскакуша	Синоћ мајка оженила Марка	Синоћ мајка оженила Марка
Вишњичица род родила	Пролећно коло	Вишњичица род родила
С оне стране Дунава	Кад си срећан (Шведска)	С оне стране Дунава
Лепа Анка	Блистај, блистај звездо мала (Француска)	
Дошла ми бака на Пазар	Дошла ми бака на пазар	
Седи Ћира на врх сламе	Седи Ћира на врх сламе	
Помози нам Вишњи Боже		
Коларићу Панићу		
Ој Јело Јелице		
Божић, Божић благи дан		
Ој Бадњаче, бадњаче		
Медвед бере јагоде		

Наставни програм музичке културе за трећи разред (Правилник, 2019) предлаже свега петнаест народних песама за певање. У уџбенику музичке културе за трећи разред издавачке куће Нови Логос (Михајловић Бокан & Ињац, 2016) заступљено је десет народних песама које су предложене наставним програмом и још три друге народне песме. Уџбеник издавача Клет (Грујић & Соколовић Игњачевић, 2020) садржи једанаест песама из предлога наставног програма. Народне песме других народа нису заступљене ни у предлогу наставног програма, нити у оба уџбеника (Табела 7).

Табела 7. Заступљеност народних песама у српским уџбеницима музичке културе за трећи разред.

НПП	НОВИ ЛОГОС	КЛЕТ
Ресаво, водо ладна	Ресаво, водо ладна	Ресаво, водо ладна
Ми идемо преко поља	Ми идемо преко поља	Ми идемо преко поља
Фалила ми се	Фалила ми се	Фалила ми се
Сол ми дај	Сол ми дај	Сол ми дај
Лазара мајка учила	Лазара мајка учила	Лазара мајка учила
Синоћ мајка оженила Марка	Синоћ мајка оженила Марка	Синоћ мајка оженила Марка
Савила се бела лоза винова	Савила се бела лоза винова	Савила се бела лоза винова
Ја посејах лубенице	Ја посејах лубенице	Ја посејах лубенице
Разгранала грана јоргована	Разгранала грана јоргована	На крај села жута кућа
У ливади под јасеном	Игра коло	У ливади под јасеном
Лепе ли су нано	Ерско коло	Лепе ли су нано
Дивна, Дивна	У Будиму граду	
Људи ликујте	Људи ликујте	
Ми смо браћа терзије		
На крај села жута кућа		

Уочавамо да се народне песме, дате у српским уџбеницима, наслањају на сугерисан избор народних песама датих у програмима за сва три разреда. Када је реч о броју песама заступљених у уџбеницима српских издавача, уочавамо да је у сва три разреда њихов број нешто мањи од броја песама препоручених наставним програмом музичке културе. Занимљиво је да су народне песме других народа, које се обрађују у другом разреду основне школе, заступљене једино у уџбенику издавача Нови Логос (Табела 8).

Табела 8. Заступљеност народних песама у српским уџбеницима музичке културе за трећи разред.

	НПП	НОВИ ЛОГОС	КЛЕТ
Први разред – укупан број песама	18	13	7
1. Српске народне песме	17	12	7
2. Народне песме других народа	1	1	
Други разред – укупан број песама	20	14	11
1. Српске народне песме	20	12	11
2. Народне песме других народа		2	
Трећи разред – укупан број песама	15	14	13
1. Српске народне песме	15	14	13
2. Народне песме других народа			

Закључак

Будући да је традиционална музика кључан елемент у развијању националног идентитета ученика у основној школи, неопходно је усмерити што већу пажњу ка заступљености ових садржаја у уџбенику музичке културе – релевантном фундаменту образовања. Сходно томе, желели смо да овим радом понудимо анализу која ће сагледати степен присутности народних песама у садржајима актуелних акредитованих уџбеника музичке културе у Хрватској и Србији за прва три разреда основне школе. Наиме, резултати спроведеног истраживања показују да је заступљеност народних песама у настави музичке културе у прва три разреда основне школе добра. Народне песме за певање, дате у уџбеницима, наслањају се већим делом на сугерисани избор народних песама за певање датих у наставним програмима за сва три разреда. Напоменули бисмо још и то да смо, за разлику од уџбеника музичке културе, уочили да се у наставном програму није увек сугерисало са ког фолклорног поднебља наведени примери народних песама потичу. Таква би информација сигурно била од релевантног значаја, имајући у виду неопходност упознавања специфичности народних песама одређеног поднебља.

Највећи број народних песама намењених певању налази се у уџбенику за музичку културу српског издавача Нови Логос. Утврђено је и да се народне песме за певање, дате у српским уџбеницима, ослањају у већој мери на сугерисан избор народних песама датих у програма за сва три разреда,

што код хрватских издавача није случај. Примера ради, у хрватском наставном програму за први разред предложено је седамнаест традиционалних песама за певање, а у уџбенику музичке културе за први разред издавача Школска књига уврштене су свега три народне песме из датог предлога, односно четири када се је реч о уџбенику издавача Алфа. Хрватски уџбеници су у погледу заступљености песама националних мањина и других блиских народа богатији од уџбеника српских издавача. На пример, у наставном програму Републике Хрватске за други разред, предложене су свега две народне песме других народа, а у уџбенику музичке културе за други разред издавача Школска књига је заступљено њих седам. Опет, сугерисани избор народних песама за певање датих у српском правилнику не садржи на свом репертоару народне песме других народа, изузев правилника за први разред у којем је заступљена само једна традиционална песма. Занимљиво је да је потреба за обогаћивањем репертоара народним песмама других народа донекле препозната у српском уџбенику музичке културе за други разред издавача Нови Логос. Наиме, за разлику од репертоара песама предложеног наставним планом и програмом, као и уџбеника издавача Клет, у дотичном уџбенику су уврштене две традиционалне песме других народа.

Осим што се из народне песме за певање црпи њен вишефункционални капацитет, између осталог у погледу базе за музичку писменост и вокалног развоја, у уџбеницима српских издавача се, након учења песме по слуху, наводе додатни задаци који би требало да се реализују. То су најчешће извођење или осмишљавање корака, односно извођење или осмишљавање ритмичке пратње уз песму.

Захваљујући уџбенику као репрезенту културе кроз којег традиционална музика постаје темељ рада на развијању националног и освешћивању културног идентитета ученика у основној школи, сматрамо да је неопходно усмерити што већу пажњу заступљености и избору ових садржаја у наставним програмима и уџбеницима музичке културе. Кроз рад на музичком описмењавању путем народне песме доприноси се не само постојању и очувању музичке традиције једног народа, већ и сврсисходном националном васпитању ученика основношколског узраста.

Литература

Brooke Bagley, K. (2009). The Kodály Method: Standardizing Hungarian Music Education. U: C. Nagypál (ur.), *Fulbright Student Conference Papers* (p. 103–117). Budapest: Hungarian-American Commission for Educational Exchange.

Vigotski, L. (1996). *Problem opšte psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Davidson, T. (1971). *Rousseau and Education According to Nature*. New York: AMS Press.

Dullea, R. (2009). Populism and Folklorism in Central European Music Pedagogy of the Nineteenth and Early Twentieth Centuries. *Journal of the Society for Musicology in Ireland*, 4, 35–53.

Ивановић, Нада (2007). *Методика општег музичког образовања за основну школу*. Београд: Завод за уџбенике.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije*.

Правилник (2019). *Правилник о наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*. Београд: Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник.

Правилник (2019). *Правилник о наставном програму за други разред основног образовања и васпитања*. Београд: Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник.

Правилник (2017). *Правилник о наставном програму за први разред основног образовања и васпитања*. Београд: Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник.

Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потporни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Jospia Jurja Strossmayera – Pedagoški fakultet Osijek.

Rousseau, J. J. (1957). *Emile*. New York: Dutton.

Sam Palmić, R. (2015). Tradicijska glazba u udžbenicima glazbene kulture u zbilji multikulturalne osnovne škole. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu,* 64(2), 309–324.

Sudzilovski, D., Ćalić, M. & Ivanović, M. (2012). Muzika i narodna tradicija u nastavnim predmetima u mlađim razredima osnovne škole. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Užice*, 14, 255–266.

Svalina, V. (2015). *Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe***.** Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Svalina, V. (2018). Razvoj glazbeno-pedagoške misli u 17. i 18. stoljeću**.** U: V. Marković i J. Bogojević-Martinović (ur.), *Muzička pedagogija: izazov, inspiracija i kreacija, zbornik radova s Prvog međunarodnog simpozijuma iz oblasti muzičke pedagogije* (str. 143–152). Цетиње: Музичка академија, Универзитет Црне Горе.

Svalina, V. & Zelić, J. (2020). Teaching music from the perspective of first, second and third grade students of primary school. *Pedagogika*, 139(3), 175–198.

Ćalić, M. R. (2011). Narodna tradicija u nastavim sadržajima mlađih razreda osnovne škole. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Užice*, 13, 245–256.

Ćalić, M. R. & Grkić, J. R. (2013). Nastava muzičke kulture i upoznavanje učenika sa sadržajima narodne tradicije u mlađim razredima osnovne škole. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Užice*, 15, 291–304.

Houlahan, M. & Tacka, P. (2015). *Kodaly in the second grade classroom: developing the creative brain in the 21st century*. New York: Oxford University Press.

Šimunović, Z. (2014). Komparativna analiza kurikuluma nastave glazbe Hrvatske i drugih odabranih zemalja. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu,* 154(1-2), 77–90.

REPRESENTATION OF FOLK SONGS IN TEXTBOOKS OF THE SUBJECT MUSIC CULTURE IN THE REPUBLIC OF CROATIA AND THE REPUBLIC OF SERBIA: ANALYSIS OF TEXTBOOKS FOR THE FIRST THREE GRADES OF PRIMARY SCHOOL

This research aims to determine the prevalence of folk songs intended for singing in the teaching of music culture in the first three grades of primary school in Croatia and Serbia. The research was conducted by analyzing the content of music culture textbooks for the first three grades used in Croatian and Serbian primary schools in 2020/21. Textbooks of four publishers were selected, two publishers from each country. Publishers from Croatia are Školska knjiga and Alfa and from Serbia Klet and Novi Logos. The research method used in this research is the method of content analysis and textbook comparison. The results of the research showed that the representation of folk songs in the teaching of music culture in the first three grades of primary school is good. The largest number of folk songs intended for singing can be found in the textbook for Music Culture by the Serbian publisher Novi Logos. In the textbooks of Serbian publishers, additional tasks that need to be realized after learning the song by ear are more often mentioned. It is most often performing or devising steps, or performing or devising a rhythmic accompaniment to a song. Folk songs of national minorities and songs of other close nations are not represented in large numbers in any textbook.

Keywords: folk song, music teaching, primary school, textbooks

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

Заступљеност вокалне музичке традиције у уџбеницима за музичку културу виших разреда основне школе

Сажетак

Народне песме представљају продукт даровитог анонимног ствараоца. Оне одражавају национални и културни идентитет, али представљају и неписану, живу историју једног народа. Како се путем наставних области извођења и слушања музике тежи обезбедити целовита личност појединца, веома је важно увидети у којој мери и са којим музичким садржајима из области вокалне музичке традиције се сусрећу ученици виших разреда у основној школи. Циљ рада је сагледати у којој мери су заступљене народне песме у уџбеницима музичке културе и упоредити садржинске сличности и разлике између уџбеника различитих издавачких кућа од петог до осмог разреда. Резултати анализе показују да су народне песме најзаступљеније у уџбеницима за пети и шести разред, док се број примера смањује у уџбеницима за седми и осми разред. Може да се уочи да су одређени музички примери широко заступљени у уџбеницима различитих издавача. Ипак, садржаји уџбеника се не могу окарактерисати као идентични.

Кључне речи: вокална музичка традиција, уџбеник, настава музичке културе

Увод

Предмет Музичка култура у основној општеобразовној школи јесте део групе предмета које имају задатак да естетски васпитавају ученике, без обзира да ли је реч о првом или другом циклусу основношколског образовања. Да би уопште дошло до естетског васпитавања ученика, прописани су одређени циљеви и задаци предмета. У данашње време се акценат ставља и на исходе – шта је то што су ученици на крају часа усвојили, разумели, односно шта су у стању даураде, изведу, креирају, спроведу, реализују на основу знања и вештина које су претходно стекли. Исходи на крају сваког часа се након одређеног временом сабирају и тако формулишу једну ширу слику. То подразумева питање шта је то што ученици умеју и знају на крају одређеног полугодишта, школске године, завршетка првог или другог циклуса, али и по завршетку првог степена образовања и васпитања. Данас се у настави свих предмета, па тако и предмета Музичка култура не тежи испунити само

одређени прописани планско–програмски оквир. Управо начин на који се садржаји обрађују у настави у виду наставних јединица имају водећу улогу у остваривању исхода. Кроз наставне програме, циљеве и исходе ученици развијају интересовања за музичку уметност, развија се емоционалност под дејством музике, репродуковано музичко дело се перципира и аперципира (доживљава) на основу чега се ствара естетски критеријум, што може да допринесе и креирању музичког укуса. Поред тога, један од циљева јесте упознати ученике са културним наслеђем свог и других народа, чиме се поред стицања новог знања код ученика обезбеђује и свест о очувању музичког, односно вокалног, инструменталног и вокално–инструменталног наслеђа свог народа, али и поштовања наслеђа других народа. Да би се овај циљ у настави испунио, важно је поставити питање у којој мери уџбеници за музичку културу садржински располажу вокалном музичком традицијом. С обзиром да је за један разред увек одобрено више уџбеника различитих издавачких кућа, поставља се питање и да ли се уџбеници садржински поклапају и у коликој мери.

Наставне области кроз које се тумаче садржаји предмета јесу област извођења, слушања музике и дечјег музичког стваралаштва, од чега су области извођења музике и слушање музике према програму предмета Музичка култура најзаступљенији. Вокално, инструментално или вокално-инструментално извођење музике означава да ученици имају активан однос према музици (Јеремић и Станковић, 2019). Ученици овим активностима не само да стичу одређене музичке способности, него и знање, захваљујући доживљају. Слушање музике је извор позитивних емоција, дететовог задовољства и естетског доживљаја (Живковић, 2021: 206), што се сматра такође једним од начина за стицање знања, али и развоја дететових естетских способности.

Како се често истиче да се кроз ове активности извођења и слушања музике обогаћује личност детета, чињеница је да ученици на часу долазе у контакт и са разноликим музичким жанровима при чему настају различите емоционалне реакције и расположења, стиче се критеријум естетске вредности музичког дела, али се знање и умеће стичу на очигледан начин. Управо долазећи у контакт са различитим музичким жанровима, па тако и са традиционалном музиком, наставници обезбеђују целовити развој детета. Међутим, није у првом плану важно само развијати целовиту личност детета. Уз помоћ традиционалних песама наставници омогућавају појединцу да дође у контакт са народном музичком традицијом свог и других народа. Ученици се упознају са песмама различитих мелодијско – ритмичких структура, текстуалних садржаја, чиме долазе у контакт са богатом стваралачком палетом анонимних стваралаца, али и са културним животом једне заједнице, што може да буде од великог значаја не само за фундус знања, већ и за музичко описмењавање појединца. Осим тога, песме могу да послуже и као

очигледно средство за упознавање са различитим гласовима и начинима извођења традиционалне музике, односно народних песама.

Народна песма – појам и функција

Да би се боље разумео један од циљева наставе Музичке културе – упознавање са музичком традицијом (у контексту рада са народним песмама) свог народа, важно је дефинисати појам музичког фолклора и народне песме.

Музички фолклор је стваралаштво најширих народних слојева (Девић, 1975: 74). Културне вредности које је један народ створио нису настале преузимањем, већ стваралачком инвенцијом. На овим темељима настала је сопствена музичка култура једног народа која се развијала путем усменог предања. Музичка традиција обликована је фактором континуитета, што подразумева опстанак народне песме на релацији прошлост – садашњост. Други фактор који обликује традицију јесте варирање, а њега врши појединац или заједница, док је трећи фактор селекција, и њу врши заједница.

Према Радмили Петровић (Петровић, 1989: 17) српске народне песме представљају својеврстан сложени културни и уметнички феномен у коме се изразито одражава веза и узајамност између музике, реалног живота и друштвених заједница у којима музика постоји. У креирању народне песме учествује даровити анонимни појединац, кога Драгослав Девић назива још и „иницијатором" (Девић, 1975: 79). Иако је народна песма у почетку индивидуална творевина, продукт иницијатора, она убрзо постаје творевина колектива, који је преноси усменим предањем и из генерације у генерацију је препевава. Услови настанка песме могу бити одређени и групом људи. Народна песма може настати и под утицајем заједничког стваралаштва неколицине талентованих појединаца. Наиме, песма може бити обликована и у колу – ору, где група певача, односно играча изводи текст на познату мелодију, на основу чега настаје нова народна песма, која касније бива извођена на другим догађајима, у другим местима, чиме се она преноси у друге крајеве, где се прекројава у складу са личним афинитетима појединца / групе извођача и у складу са одређеним животним приликама (Девић, 1975). Може се рећи да народну песму чини и индивидуално и колективно. У народној песми уочава се манифестација стваралачке инвенције и даровитости како појединца, тако и наредних генерације, али и огледало које рефлектује историјски, друштвени и културни живот једне заједнице који је био актуелан у одређеном историјском тренутку.

Народна песма је била део свакодневног живота старе патријархалне заједнице. Она одражава начин организације једног друштва, односно приказује како је живот некада изгледао. У организацији некадашње заједнице огледају се и функције народне песме. Једна је била комуникативна, која се проналазила код песама намењеним свакодневном животу или раду на

пољу, тзв. посленичким песмама. Песма је могла имати и магијско–религијску функцију у обредним песмама, друштвену улогу на догађајима попут свадби или седељеки, али је могла да представља и политичке ставове народа у одређеном историјском тренутку. Тако се поред функције песме знало и време, место и пригода њиховог извођења народне песме (Петровић, 1989).

Уџбеник у настави музичке културе

Уџбеник има пре свега културолошку улогу из разлога што је у њему „дата дата сума цивилизацијских знања која једна култура сматра да је важно да пренесе на следећу генерацију" (Антић, 2009: 25). Он има онолико образовну функцију колико располаже садржински квалитетним материјалом. Свакако да квалитетан садржај доприноси квалитету образовања појединца и групе, а када се спомене термин квалитетно образовање, оно упућује на чињеницу шта ће ученици на крају одређеног циклуса знати, научити, усвојити, какве вредности и које ставове ће понети са часа, које информације ће на њих оставити трага, на који начин ће садржај утицати на целисходан развој личности појединца – когнитивни и афективни аспект.

Важно је узети у обзир какву улогу уџбеник има за наставника за школу. Ако је његова функција да преноси, излаже одређене садржаје, суве чињенице, онда уџбеник има „доминантно трансмисивну улогу" (Антић, 2009: 28) и тада постаје „само операционализовани школски програм" (Ивић и сар., 2003: 9; према Антић, 2009: 28). Ипак, уџбеник и његов садржај нису у довољној мери снажан услов за савладавање одређеног знања и немају прелиминаран утицај на целоукупан развој личности појединца. Важно је узети у обзир колико је наставник вољан да се посвети и примени различите иновативне методичке поступке у настави који обезбеђују да не дође до пуке трансмисије садржаја на релацији уџбеник – ученик, већ да се њиховом применом на један очигледан начин прикаже наставна јединица много дубље и значајније од оног што је дато у самом уџбенику, чиме би се открило многобројне занимљивости, обогатило искуство и знање ученика, али и развила целовита личности појединца.

Да би се код ученика развио естетски критеријум, критичко мишљење, љубав према музици, а тако и интересовање за вокалну музичку традицију свог и других народа неопходно је да уџбеник располаже у довољној мери музичким примерима који припадају фолклорној традицији. „Уџбеник је", како Стошић наводи (Стошић, 2012; Стошић, 2016а; према Стошић, 2016б: 452) „доминантно средство наставног процеса музичке културе и ослонац у креирању садржаја који утичу на ток у организацији часа." Обрада народне песме ће подразумевати не само упознавање са мелодијско–ритмичко окосницом песме, већ ће иницирати и дубљу дискусију о тексту, потенцијал-

ним историјским околностима у којима је песма настала, у којима се изводила, као и ко је изводио, када, под којим условима итд. На тај начин се ученици упознају са песмом, али се сазнајни процес не завршава на обради песме по слуху / из нотног текста, већ се продужава на даљу дискусију која може бити врло занимљива и подстицајна при даљем самосталном истраживању о народним песмама и обогаћивању фундуса знања и искуства. На тај начин је уџбеник и културно-потпорно средство (Плут, 2003; Стошић, 2016б: 445) јер омогућава целоукупан, односно свестрани развој појединца у наставном процесу, али и ваннаставним, слободним активностима. Ћалић и Ђурђановић (2016) истичу да је веома важно да наставник мотивише ученике да се не ослањају само на уџбеник и да упути ученике где и на који начин могу додатно да се упознају са примерима народне музичке традиције, али и на који начин могу да је додатно негују.

Методолошки оквир истраживања

Циљ истраживања јесте да се утврди колика је заступљеност вокалне музичке, превасходно српске традиције у уџбеницима и да се упореде садржинске сличности и разлике између уџбеника различитих издавачких кућа од петог до осмог разреда. У складу са циљем утврђени су и следећи задаци истраживања:

1. Утврдити број песама који се појављује у сваком од уџбеника различитих издавачких кућа;
2. Утврдити да ли су уџбеници садржински идентични или различити;
3. Утврдити којим терминима су песме ближе означаване, поред наслова песме, односно да ли су песме конкретизоване одређеним географским контекстом или су означене неком другом терминологијом.

У истраживању је било укључено шест издавачких кућа чији су уџбеници одобрени од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја. То су уџбеници који су предложени за школску 2020/2021. годину: Завод за уџбенике, Бигз, Нови Логос, Клет (Klett), Едука и Вулкан знање.

Резултати истраживања

Пети разред

У петом разреду су примери из традиционалне вокалне музичке традиције веома заступљени. Издавачке куће Бигз и Завод за уџбенике имају изједначен број традиционалних песама, сваки по шеснаест. Издавачка кућа Вулкан *знање* је други по заступљености народних песама у уџбенику – четрнаест примера, а по броју су слични и уџбеници издавачке куће Клет – тринаест примера и издавачке куће Нови Логос – једанаест примера. Едука се од свих уџбеника издваја по најмањем броју народих песама, свега седам примера.

Између уџбеника за пети разред се уочава највећа садржајна сличност. Песме које се појављују у уџбеницима свих издавачких кућа јесу: *Вишњичица род родила, Повела је Јела, Дивна, Дивна, Девојачко коло, Ти једина, Дед поиграј мело*. Ипак, заинтересовале су нас и песме чија учесталост појављивања није висока у уџбеницима свих шест издавачких кућа. То су у великој мери обредне песме: *Колеђани коло граде*, *Добро јутро Коледе*, *Играј, играј, Лазаро*, *Витлејеме, славни граде*, *Орач оре равно поље*, али и песме које не спадају у категорију обредних: *Оће јежа*, *Завичај*, *Банаћанско коло*, *Ми смо деца весела*, *Седелачка*, *Успаванка*, *Сватовска*, *Русе косе цуро имаш*, *Зелени се јагодо*, *Ружа процвала* и *Жута кућа*. Песме које су претходно наведене су по својој појави у уџбеницима јединствене, из разлога што се свака песма појављује само једном, односно у једном уџбенику одређене издавачке куће.

На основу анализе уџбеника за пети разред дошли смо до закључка да је врло мала географска контекстуализација песама. Песме се терминолошки најчешће дефинишу следећим одредницама: *народна песма из Србије*, *народна из Србије*, *народна песма*, *народна* или нешто ређе *српска традиционална песма*. На основу резултата можемо закључити да аутор/и уџбеника нису доследни у погледу географско – терминолошке контекстуализације песама, те једну песму означавају једним термином, док већ наредну означавају другим термином (нпр. *народна из Србије* или само народна). Уџбеници издавачких кућа Клет (Klett) и Вулкан знање су се у контексту ближег терминолошког одређивања песама истакли у односу на уџбенике других издавачких кућа. У уџбенику издавачке куће Клет (Klett) за пети разред доминира јасно ближе географско одређење песама – *Седелачка песма* (околина Копаоника), *Успаванка* (околина Ужица), *Сватовска* (околина Зајечара), *Лазаричка* (околина Сврљига), *Скоч, коло, да скочимо* (народна са Косова), *Лепе ли су нано* и *Дивна, дивна* (две народне из Шумадије), *Крстоноше крсти носе* (околина Лесковца). Обредне песме у уџбенику издавачке куће Вулкан знање за пети разред – *Додолска песма, Лазаричка песма* и *Коледарска песма* посебно су означене као *народне мелодије лесковачког краја.*

Шести разред

На основу спроведене анализе може се закључити да број народних песама опада у уџбеницима за шести разред. Издавачке куће Бигз и Вулкан знање имају нешто већи број народних песама у односу на друге издаваче. *Бигз* има дванаест, док Вулкан издање има једанаест народних песама. Ипак, у уџбеницима других издавачких кућа уочава се знатан пад у броју у односу на уџбенике намењене петом разреду. Завод за уџбенике садржи шест, Нови Логос четири, Клет пет, а Едука свега три народне песме.

Уџбеници су по својој садржини слични. Ипак, издавачка кућа Вулкан знање се посебно истиче по садржинској разноликости у домену народних

песама, а у поређењу са уџбеницима других издавачких кућа. Песме које се најчешће појављују у уџбеницима за шести разред су *Јелено, девојко*, *Шкрипи ђерам*, *Тавна ноћи* и *Ја посејах лубенице*. Песме које су у погледу фреквенције најмање заступљене јесу *Засо Јанко, Разгранала грана јоргована, Ој, Мораво, моје село равно, Расло ми је бадем дрво, Ој, за гором, Јечам жела Косовка девојка, Ој, голубе* итд. Уочено је да су аутори уџбеника различитих издавачких кућа пратили у мањој мери једни друге, већ су независно од других аутора пружили нешто аутентичнији садржај.

Географски контекст је у уџбеницима за шести разред код појединих издавача прецизније дефинисан. Ипак, поред тога јавља се типично одређење народних песама терминима *народна песма из Србије, народна из Србије, народна песма* и *народна*. На основу анализе закључује се да издавачка кућа Вулкан знање излази из стандардних оквира када је реч о географској контектуализацији народних песама. У уџбенику могу да се пронађу народне песме које су из Шумадије (*Ој, Мораво, моје село равно, Ој, за гором*), из североисточне Србије (*Расло ми је бадем дрво, Чије је оно девојче, Текла вода текелија*), Војводине (*Шкрипи ђерам*) и са Косова и Метохије (*Јечам жела Косовка девојка, Ој, голубе, Расти, расти, мој зелени боре*).

Седми разред

Број народних песама у уџбеницима за музичку културу за седми разред се код већине издавачких кућа смањује. У уџбенику издавачке куће Завод за уџбенике се појављује шест народних песама, што је једнако броју народних песама у уџбенику за шести разред. Ипак, у уџбенику издавачке куће Едука појављује се пет народних песама, те је то у односу на шести разред мањи број. Нови Логос садржи три, док Клет има само две народне песме, што је у квантитативном смислу још ниже у односу на број народних песама у уџбеницима за шести разред. Број народних песама је ипак знатно већи у уџбеницима издавачких кућа Бигз и Вулкан знање. Донекле је разумљив мали број песама у уџбеницима за седми разред. Програм налаже махом наставне јединице из историје музике, те су странице уџбеника знатно више посвећене историјским темама.

У уџбеницима за седми разред у контексту садржаја присутна је већа хетерогеност. Уџбеници који имају мали број песама се садржај углавном поклапа (Завод за уџбенике, Нови Логос, Клет и Едука), док се у уџбеницима који имају велики број песама (Бигз и Вулкан знање) појављује већа разноликост репертоара музичког фолклора. Народна песма која се налази у уџбеницима свих шест издавачких кућа је *Ти момо, ти девојко*. Поред ове песме, високу фреквентност појављивања има песма *Ајде Јано*, која се појављује у пет уџбеника. Народне песме *Пуче пушка* и *Фатише коло* се јављају три пута. Примери народних песама који су јединствени у појављи-

вању, односно појављују се само једном јесу *Симбил цвеће, Ој, Цоко, Цоко, Да сам извор вода ладна, Масло мела Димитрија, Ој, ливадо, родна траво, Бећарац, Са Овчара и Каблара, Уродиле жуте крушке, Везак је везла* итд.

У погледу ближег терминолошког одређења у уџбеницима за седми разред закључили смо да се и овде појављује терминологија, која је била карактеристична и за уџбенике за пети и шести разред – *народна из Србије*, *народна песма* су најдоминантнија географска одређења. Ипак, у уџбеницима већине издавачких кућа – Бигз, Завод за уџбенике, Едука јављају се ближа географска одређења (нпр. народна песма из Врања, Груже, са Косова или са Косова и Метохије). У овом контексту уџбеник издавачке куће Вулкан знање највише одступа од других издавачких кућа из разлога што су све народне песме које се налазе у уџбенику за седми разред додатно локализоване (западна, југоисточна, североисточна, централна Србије, Војводина и Косово и Метохија). Ипак, код других издавача се донекле уочава и недоследност аутора у ближем географском одређивању песама. Док је песма *Пуче пушка* код Бигза и Завода за уџбенике означена као *народна песма из Врања*, у Едуки је представљена само као песма из Србије. Песме у уџбеницима издавача Нови Логос и Клет нису добиле ближе географско одређење.

Осми разред

На основу спроведене анализе може се закључити да је постојаност народне вокалне музичке традиције у уџбеницима веома мала, ако се изузме уџбеник издавачке куће Бигз, који садржи час двадесет три народне песме. Уџбеник издавачке куће Нови Логос садржи шест народних песама, уџбеници Завода за уџбенике, Едука и Вулкан знање садрже по четири, док Клетов уџбеник има само три народне песме.

Иако је генерално присутан мали број народних песама у уџбеницима, они су садржински веома разнолики. Песме које су најзаступљеније у уџбеницима су *Ој, Цоко, Цоко*, *Оро се вије* и *Запевала сојка птица*. Народне песме које су својој појави јединствене су *Танкосава*, *Море изгрејала, нане, сјајна месечина*, *Из Врањанско појдо*, *Девојче, плавојче*, *Русе косе, цуро, имаш*, *Море, изгрејала, нане* итд.

У погледу ближег географског означавања песама међу уџбеницима доминирају издавачке куће Бигз и Вулкан знање. У Бигзовом уџбенику се наводе песме из западне, централне, источне, југоисточне Србије, Косова, Босилеградског крајиша, из Врања, Неготинске Крајине, док се у уџбенику издавачке куће Вулкан знање уочавају и називи традиционална песма из Косовске Каменице и традиционална песма из Горе код Призрена.

Закључак

На основу спроведеног истраживања можемо да закључимо да се у уџбеницима од петог до осмог разреда шест различитих издавачких кућа уочава пад у броју народних песама. Број народних песама у уџбеницима различитих издавачких кућа намењених петом разреду знатно доминира у односу на број песама у уџбеницима виших разреда. У том погледу издвајају се посебно уџбеници издавачких кућа Бигз и Завод за уџбенике који у уџбеницима за пети разред имају највећи број народних песама, чак шеснаест, док је број у осталим уџбеницима нешто мањи у односу на претходно поменути број народних песама. Заступљеност народих песама у шестом разреду је већ нешто нижа у односу на пети разред. Издавачке куће Бигз и Вулкан знање се истичу по највећем броју народних песама, док остали издавачи у садржај уџбеника укључују готово упола мање народних песама у односу на претходно поменуте издаваче. У уџбеницима за седми разред је код већине издавачких кућа (четири од укупно шест) укључен још мањи број народних песама. Ипак, Бигз и Вулкан знање одступају од других уџбеника, укључујући чак тродупло већи број народних песама у односу на друге издавачке куће. У уџбеницима за осми разред присутно је најмање примера из вокалне музичке традиције. Пет од укупно шест издавачких кућа готово да не прелази више од четири народне песме. Издавачка кућа Бигз не прати тенденцију градацијског смањивања песама по разредима, већ у садржај уџбеника за осми разред укључује до сада највећи број песама у односу на претходна три своја уџбеника другог циклуса образовања – двадесет три народне песме. На основу спроведене анализе долази се до закључка да се број народних песама у највећем броју случаја смањује у односу на разред. Ипак, закључак се не може односити на уџбенике свих шест издавачких кућа. Бигзови уџбеници се у односу на сва четири разреда другог циклуса истичу по највећем броју народних песама. За њим следе уџбеници издавачке куће Вулкан знање.

У раду смо анализирали сличности и разлике у садржају уџбеника различитих издавачких кућа за сваки разред појединачно. Резултати анализе уџбеника за пети разред показују да постоји већи број песама који се налази у уџбеницима свих издавачких кућа, али да ипак постоји одређена садржинска различитост, што подразумева да се у појединим уџбеницима јављају тзв. уникатни примери, који не могу да се нађу код другог издавача. У уџбеницима за шести, седми и осми разред постоји такође одређена садржинска сличност, међутим она је нешто мање присутна, док је број јединствених примера из народне традиције већи. На основу претходно поменутог може да се закључи да у уџбеницима свих разреда постоји одређен број песама који је заједнички свима, али се ипак у највећем броју уочава већа садржинска разуђеност, односно хетерогеност народних песама.

Утврђено је и да су аутори уџбеника различитих издавача недоследни приликом географско-терминолошког одређења народних песама, што подразумева да се једна песма означава само термином народна, док већ наредна песма на следећој страни уџбеника може да има ближе географско одређење. Уџбеник издавачке куће Вулкан знање издваја се у односу на друге уџбенике по највећем броју песама са прецизним географским одређењем. Означавањем песме само термином народна не стиче се увид у њено национално порекло, а изостаје и информација о ближој, конкретнијој географској локализацији песме. Тиме изостаје могућност да појединац повеже одређене народне песме са крајем из кога потичу и тако стекне шире и богатије знање о народној традицији одређене области земље.

У светлу добијених резултата истраживања важно је истаћи колико су народне песме важне, како за очување традиције свог и других народа, тако и за музичко описмењавање, развијање љубави према музици, естетског критеријума и целовитог развоја појединца. Уочили смо да број народних песама опада што је разред виши, те би у том контексту требало да се направе значајне реформе у уџбеницима, које ће се односити на увођење већег броја народних песама. Како смо у образовно-васпитном процесу данас више усмерени ка исходима, схватамо да садржај уџбеника није више сам по себи циљ. Из тога проистиче да није само важно научити песму, него је битно стећи и ширу слику о њој, те је изузетно важно и како ће се песме означавати. Стављање народне песме у ужи географски контекст омогућиће ученику не само да сазна крај из кога песма потиче, већ да на очигледан начин стекне ширу и прецизнију слику о вокалној музичког традицији одређеног географског подручја, а самим тим и целокупну слику музичког фолклора свог народа и културе уопште. „Проучавати народну музику свог или другог народа", како Радмила Петровић тврди (Петровић, 1989: 15), „значи открити шта тај народ зна и мисли о својој музици и на који начин то уме да саопшти", а то је управо један од циљева којем се тежи на настави Музичке културе – упознати, сазнати, усвојити и сачувати вокалну музичку традицију од заборава.

Литература

Антић, С. (2009). Савремена схватања уџбеника: последице на конструкцију мерила квалитета. *Иновације у настави*, XXII (4), 25–39.

Брајковић, М. (2020). *Музичка култура: Уџбеник за седми разред основне школе*. Београд: БИГЗ школство.

Брајковић, М. (2021). *Музичка култура: Уџбеник за осми разред основне школе*. Београд: БИГЗ школство.

Грујић, М., Соколовић Игњачевић, М. и Кесић, С. (2019). *Музичка култура: Уџбеник за пети разред основне школе*. Београд: Klett.

Грујић, М., Соколовић Игњачевић, М. и Кесић, С. (2019). *Музичка култура: Уџбеник за шести разред основне школе*. Београд: Klett.

Грујић, М., Соколовић Игњачевић, М. и Кесић, С. (2020). *Музичка култура: Уџбеник за седми разред основне школе*. Београд: Klett.

Грујић, М., Соколовић Игњачевић, М. и Кесић, С. (2021). *Музичка култура: Уџбеник за осми разред основне школе*. Београд: Klett.

Девић, Д. (1975). *Увод у основе етномузикологије. Део 1: скрипта*. Београд: Универзитет уметности.

Живковић, В. (2021). Слушање музике у контексту развијања и подстицања креативног мишљења код ученика виших разреда основне школе. *Норма*, 2, 206–223.

Ивић, И. и сар. (2003). *Квалитет школских уџбеника и механизми обезбеђивања тог квалитета*. Београд: Образовни форум.

Јеремић, Б. и Станковић, Е. (2019). *Методика наставе музичке културе за предшколски и млађи школски узраст*. Сомбор: Педагошки факултет.

Марковић, Б. (2021). *Из музичке кутије: Уџбеник музичке културе за седми разред основне школе.* Београд: Едука.

Обрадовић, М. (2019). *Музичка култура: Уџбеник за пети разред основне школе*. Београд: БИГЗ школство.

Обрадовић, М. (2019). *Музичка култура: Уџбеник за шести разред основне школе*. Београд: БИГЗ школство.

Паладин, А. и Михајловић Бокан, Д. (2020). *Музичка култура: Уџбеник за пети разред основне школе*. Београд: Нови Логос.

Паладин, А. и Михајловић Бокан, Д. (2020). *Музичка култура: Уџбеник за шести разред основне школе*. Београд: Нови Логос.

Паладин, А. и Михајловић Бокан, Д. (2020). *Музичка култура: Уџбеник за седми разред основне школе*. Београд: Нови Логос.

Паладин, А. и Михајловић Бокан, Д. (2021). *Музичка култура: Уџбеник за осми разред основне школе*. Београд: Нови Логос.

Петровић, Р. (1989). *Српска народна музика: Песма као израз народног музичког мишљења*. Београд: САНУ – Музиколошки институт.

Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Савов Стојановић, М. и Чолић, Ј. (2020). *Музичка култура 6: Уџбеник за шести разред основне школе*. Београд: Вулкан издаваштво.

Смрекар Станковић, М. и Динић, В. (2021). *У свету музике: Музичка култура – уџбеник за пети разред основне школе*. Београд: Едука.

Смрекар Станковић, М. и Динић, В. (2020). *У свету музике: Музичка култура – уџбеник за шести разред основне школе*. Београд: Едука.

Стојановић, Г. и Рајчевић, М. (2019). *Музичка култура за пети разред основне школе.* Београд: Завод за уџбенике.

Стојановић, Г. и Рајчевић, М. (2020). *Музичка култура за шести разред основне школе.* Београд: Завод за уџбенике.

Стојановић, Г. и Рајчевић, М. (2020). *Музичка култура за седми разред основне школе.* Београд: Завод за уџбенике.

Стојановић, Г. и Рајчевић, М. (2021). *Музичка култура за осми разред основне школе.* Београд: Завод за уџбенике.

Стошић, А. (2012). Уџбеник музичке културе – ослонац у раду ученика и наставника, *Иновације у настави*, XXV(4), 22–30.

Стошић, А. (2016а). Функционалност уџбеничког комплета у развоју вокалних способности ученика млађих разреда основне школе. *Иновације у настави*, 29(1), 60–76.

Стошић, А. (2016б). Дизајнирање структуре уџбеника музичке културе на млађем школском узрасту. У: Ана Пешикан (ур.), *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења* (стр. 443–462). Ужице: Учитељски факултет.

Стошић, А. (2016в). Избор уџбеничког комплета музичке културе у светлу вокалног развоја. *Теме*, XL(2), 901–919.

Ћалић, М. и Ђурђановић, М. (2016). Заступљеност народне традиције у уџбеницима за музичку културу у првом разреду основне школе. У: Ана Пешикан (ур.), *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења* (стр. 443–462). Ужице: Учитељски факултет.

Чолић, Ј. и Савов Стојановић, М. (2018). *Музичко 5: Уџбеник музичке културе за пети разред основне школе*. Београд: Вулкан издаваштво.

Чолић, Ј. и Савов Стојановић, М. (2021). *Музичка култура 7: Уџбеник за седми разред основне школе*. Београд: Вулкан издаваштво.

Чолић, Ј. и Хаџи-Ђорђевић, А. (2021). *Музичка култура 8: Уџбеник за осми разред основне школе*. Београд: Вулкан издаваштво.

REPRESENTATION OF VOCAL MUSIC TRADITION IN TEXTBOOKS FOR MUSIC CULTURE OF UPPER GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Folk songs are the product of a gifted anonymous creator. They reflect the national and cultural identity and represent the unwritten, living history. As the teaching areas of performing and listening to music strive to ensure the complete personality of the individual, it is essential to see to what extent and with which musical content in the field of vocal music tradition students of higher grades in primary school encounter. This paper aims to know the extent to which folk songs are represented in music education textbooks and compare the similarities and differences between the textbooks of different publishing houses from the fifth to the eighth grade. The analysis results show that folk songs are most common in textbooks for fifth and sixth grade, while the number of examples is decreasing in textbooks for seventh and eighth grade. On the other hand, we noticed that specific musical examples are widely represented in the textbooks of various publishers. However, the contents of the textbook cannot be characterized as identical.

Keywords: vocal music tradition, textbook, teaching music education

Eirimas Velička
Vilniaus kolegija/University of Applied Sciences, Lithuania
eirimasv@yahoo.com

Peculiarities of Lithuanian songs 'sutartines' and didactic possibilities of their use in classroom

Summary

Lithuanian polyphonic song *sutartinės* are a folklore genre, notable for features characteristic of archaic music (narrow range; limited number of scale steps; syllabic rhythm, emphasising the syncretism of word and movement). This article focus on the structural peculiarities of the *sutartinės* songs and the characteristics of their musical language (characteristic scales, melodic and rhythmic patterns), and aims to reveal the didactic possibilities of their use in the music classroom. Analysis of the structural features of *sutartinės* songs reveals wide possibilities for their pedagogical use. The musical material of '*sutartinės*' songs allows for linking in the teaching process various musical activities: singing by ear, solfeggio and rhythm making, playing school music instruments. It is appropriate to rely on narrow range scales in melodies of *sutartinės* songs and their elemental rhythm patterns in the initial stage of learning musical notation ant the solfeggio. Simple polyphonic forms help to develop basic ensemble musicianship skills. On the basis of the *sutartinės* material, pupils can also be introduced to the elementary principles of music composition and develop their compositional skills. *Sutartinės* are important as a means of enriching musical vocabulary, allowing for the avoidance of uniformity of musical language and stereothypical clichés of musical aesthethics. The international recognition of *sutartinės* obligates the community of music teachers to pay more attention to various pedagogical and methodological aspects of the dissemination of *sutartinės.*

Keywords: sutartinė, polyphony, structure, musical language, music didactics

Introduction

Lithuanian polyphonic songs – *sutartinės* – are a unique phenomenon of archaic musical folklore. In their artistic expression they are vastly different from the sound standards and aesthetic criteria common to our culture. Several different texts, sounding at the same time, the harmonies of sharp seconds between voices, complementary and contrasting cross-rhythms, abundance of syncope – these are only a few characteristics pointing to the singularity of *sutartinės.* Elsewhere in the world there are very few analogies to such music. Among the most vivid examples are polyphonic vocal and instrumental music of the Central African Pygmies, the vocal polyphony, abundant with seconds, of the Balkan countries (Bulgaria, Serbia, and Croatia), the polyphony of the Northern Japanese Ainu, the music of the pan-pipe ensembles of the Solomon Islands in Melanesia, the throat

singing of the Inuit in Canada, and Indonesia's *gamelan.* Due to the specificities of their musical language, *sutartinės* certainly end up next to the most interesting examples in world music. Their uniqueness and artistic value is evidenced by their recognition at an international scale. In 2010 *sutartinės* were included in UNESCO's Intangible Heritage List. It should be noted that *sutartinės* are becoming increasingly more popular among Lithuania's youth, their musical groups and subcultural communities.

Even though hints of *sutartinės* can be found already in written sources from the 16th century, more serious research began only at the junction of the 19th-20th centuries, when *sutartinės* began to disappear. The prevalence of *sutartinės,* the features of their genre, functional and musical language was studied by various researchers. The first collection of songs with *sutartines* melodies was prepared and published by A. Sabaliauskas, together A. R. Niemi (1912). Z. Slaviūnas was particularly important in research on *sutartinės.* In the late 1950s prepared a three-volume collection of *sutartinės* (Slaviūnas, 1958–1959), which became one of the most comprehensive and important printed sources of *sutartinės* (SLS). Instrumental *sutartinės* performed with *skudučiai* (separate pan-pipes) and *daudytės* (long wooden trumpets) were gathered and researched by S. Paliulis (Paliulis, 1959). Lithuanian ethnomusicologists have focused on the harmonic and rhythmic qualities, form, congnitive and psychoacoustic aspects of *sutartinės* (Čiurlionyte, 1969; Antanavičius, 1969; Juzeliūnas, 1972; Žarskienė, 1993, 2003; Račiūnaitė-Vyčinienė, 2000, 2003; Nakienė, 2001; Ambrazevičius, 2003; Urbanavičienė, 2009).

In the 1960s *sutartinės* began to slowly enter into Lithuanian musical pedagogy, becoming a key part of the school repertoire (Krakauskaitė, 1960). A wide repertoire is presented in the 5th–10th grade textbooks by Eduardas Balčytis (Balčytis, 2004). *Sutartinės* are used here first as a way to enrich and diversify the singing repertoire and help school children become acquainted with polyphonic means. *Sutartinės* are widely used in the music textbooks for schools, prepared by the author of this article (Velička, 2007, 2010, 2011, 2012). They are dedicated not only to teaching solfeggio and reading notes, but also to playing school flute and pan-pipes. The musical material of *sutartinės* creates new challenges for teachers. In the opinion of Z. Marcinkevicius, in these textbooks "the repertoire has, in essence, been renewed ... Lithuanian *sutartinės,* notable for their specific harmony, bring something new to this content, and they raise new issues with teaching, because they require specific abilities from the students" (Marcinkevičius, 2001: 166). In 2010–2013 a new series of textbooks *Vieversys* for primary school music classes was published, thematically integrated with the other subjects that are taught. Several songs were included here (Bertulienė, 2011: 67; 2012: 43; 2013: 13, 72). The use of *sutartinės* has become a distinctive tradition in Lithuanian music education. However, despite this growing interest in *sutartinės,* their didactic possibilities are still poorly researched.

Archaic characteristics of *sutartinės* melodies

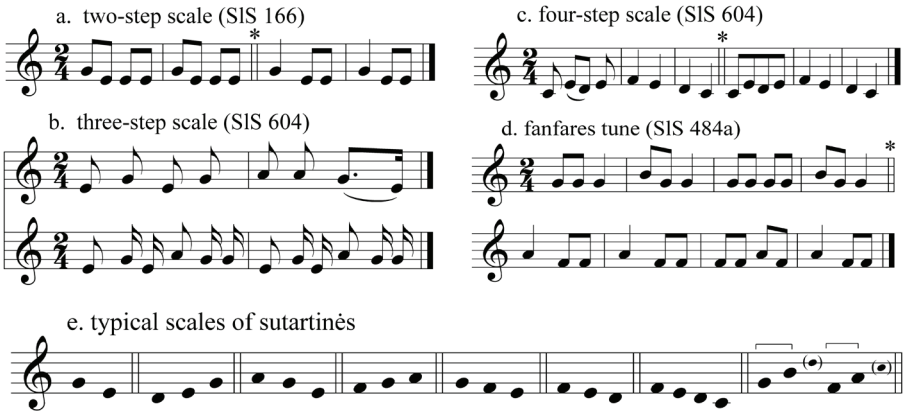
The melodies of many *sutartinės* is characterised by features of archaic music: a narrow range, a limited number of scale steps, in many cases the rhythm of a syllabic nature (when one syllable of the text equals one note), the syncretism of the music, verbal text and movement. These features allow us to consider the archaic origin of *sutartinės.* Austė Bareikytė-Nakienė has studied the affinity and possible common origin of the melodies of *sutartinės* and other genres of archaic folklore: imitation of bird calls, sung insertions in fairy tales, children's and calendar songs (Bareikytė-Nakienė, 2001). As noticed by J. Čiurlionytė, the melodies of most *sutartinės* are made up of a limited number of scale steps – from two to five different notes (Čiurlionyte, 1969: 119). Narrow range scales with a limited number of notes are named using the terms of oligotony, oligotonic modes, oligotonic system (Sliužinskas, 2003: 16, 26, 27, 45), emphasising the main typological difference between narrow and more sophisticated diatonal scales.

In terms of scale, two-steps scales are the most elementary. The bitonal scale *sol-la* is particularly rare. There are slightly more sutartines based on the bitonal scale *sol-mi*, or the "cuckoo tune" (Example 1a). We can find even more *sutartinės* based on anhemitonic three-step scales. They are characterised by the trichords such as *re-mi-sol*, *mi-sol-la* (Example 1b), or *fa-sol-la*. However, usually the separate voice is based on anhemitonic bichord or trichord scale, but not the entire sutartine. The other part of sutartines is based on the hemitonic trichord, where the filled minor third forms the "lament" tune: *sol-fa-mi* or *fa-mi-re*. Most *sutartines* are based on the tetrachord *fa-mi-re-do* (Example 1f)*, la-sol-fa-mi* etc. Another large group of *sutartinės* is notable for its singularity – the musical material is based on fanfare intonations. They may have been taken over from the *sutartinės* music played with *daudytės* (long wooden trumpets) and are a distinctive result of the interaction of instrumental and vocal music (Bareikyte-Nakiene, 2001: 151). Sometimes all of the material of the *sutartinė* can be based on one fanfare tune, i.e. fragment of a natural harmonic series. There are much more of those based on the harmonic series of two fanfares, tuned in seconds. These are polymodal *sutartinės,* with two tonics of equal value, separated from each other by a second interval. Polymodal *sutartinės* have a distinctive sound, based on two bichords of the major thirds. Its edge tones are separated by an augmentated fourth, which is why they resemble the Lydian mode. They are based on fragments of two natural harmonic series (Example 1d); thus they are considered as a separate case of fanfare *sutartinės.* There are also various mixed and intermediate versions of polymodality (the melody of one voice is fanfare, and the other anhemitonic or diatonic).

In sum, *sutartinės* are characterised by a great variety of scales (Example 1e) and offer a sufficiently broad arsenal of melodic instruments. Some *sutartinės,* in the aspect of musical didactics, are useful because of the archaic character of their

melody: a limited number of scale steps (melody comprised of three or four different tones) and scale structures (there are no half-tones among the sounds that form the scale). It is easy to notice that similar scales are characteristic to other archaic genres of folklore: laments, children's songs (lullabies, games), pastoral folklore, and song interludes in fairy tales. The basic tonal structure of *sutartinės* corresponds to the children's level of musicianship and music perception; thus they are perfect for primary school. They allow the consistent and cohesive musical education process to include different musical activities.

Example 1. Variety of scales of *sutartinės*.



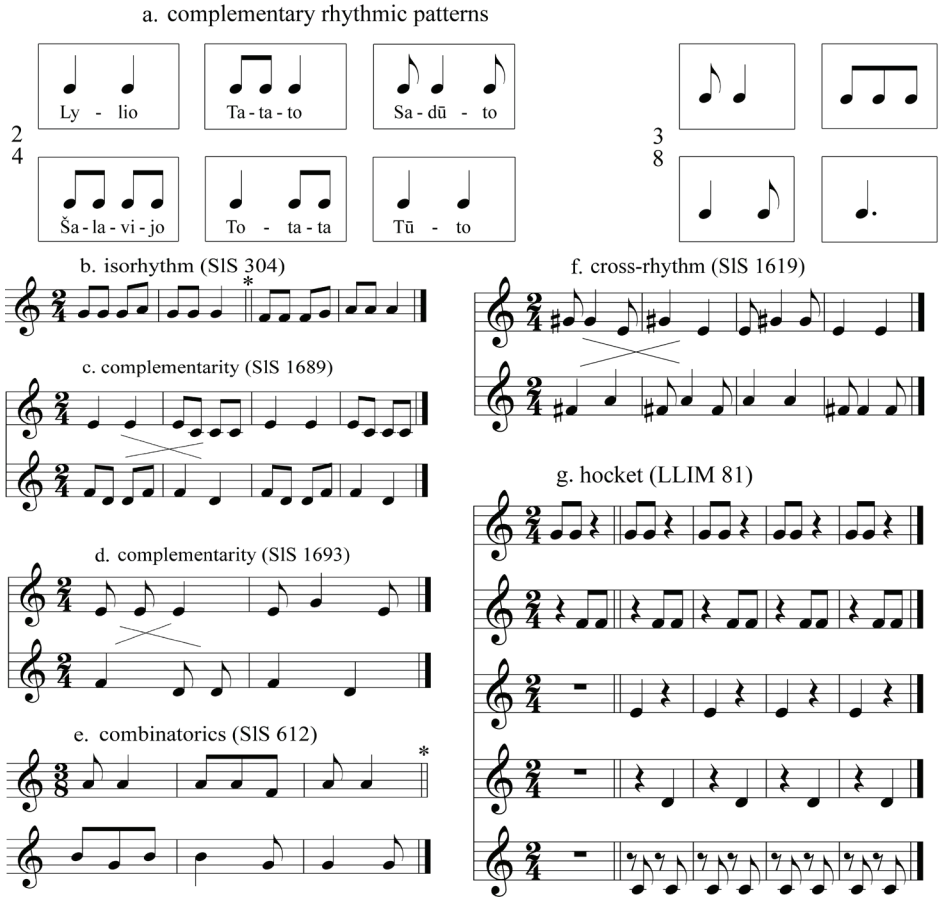
Structural features of the rhythm of *sutartinės*

Syncretism of rhythm is a characteristic of *sutartinės* music – a connection between the rhythm of the words and ritual movements. Stable, constantly repeating rhythmic formulas often coincide with asemantic onomatopoeic words *(tatato, ratilio, sodauto, tūto, lylio, šalavijo* and others), which function as a refrain. Although dominated by a motor rhythm with a clear structure, the formula of the rhythm itself is not so much of a qualitative as it is of a quantitative origin – based on the change of long and short rhythmic values. One common characteristic of *sutartinės* is the simplicity of the rhythmic patterns that make it up. Elemantal rhythmic patterns are easily recognisable and suitable for the musical education of children. They are particularly useful for the early stages of learning the musical notes: in leaning rhythm and solfeggio and starting to play a school instrument. The characteristic formulas of the rhythm of *sutartinės* fully correspond with C. Orff's concept of *Elementare Musik* and coincides with natural rhythmic structures, based on the rhythm of words (Keller, 1954: 28). These fundamental rhythmic arrangements are also the basis of Z. Kodaly's musical education system (Kodaly, 1966: 3–13). Despite the apparent simplicity, these rhythmic formulas

open wide opportunities for the creation of rhythm combinatorics and polyrhythmic textures. The combinatorics' range of possibilities unfolds from simple isorhythm to fairly sophisticated complementary and cross-rhythms.

In terms of rhythmic structure, one of the most basic is threesome *sutartinės,* the rhythmic patterns of which correspond on both sides of the melody (isorhythm): when performing it in canon, a "rhythmic unison" is formed between the separate voices (Example 2b). The performance of the *sutartinė* does not raise any rhythmic difficulties; it is easy to learn to play it in canon. Children in the 1st grade are already able to easily play this *sutartinė* with two pan-pipes in canon (Velička, 2007: 68). One of the most important features of the polyrhythm of *sutartinės* is complementarity**.** Basic rhythmic formulas between voices usually fit in such a manner that they complement one another and together create an even movement of eights. The most basic example of polyrhythmic complementarity is a simultaneous coordination of two fourths and four eights (Example 2e).

Example 2. Rhythmic structures of *sutartinės.*



Rhythm inversion (or retrograde) is characteristic of several foursome *sutartines.* The crossrhythms that occurs between voices is often emphasised by the onomatopoeic words of *sutartinės.* The rhythm inversion, characteristic of foursome *sutartinės,* is reminiscent of the composing method favoured by the renaissance and baroque composers. Rhythm inversion in foursome *sutartinės* is embodied in the most basic way; it creates symmetry of rhythm, which allows the audience and the performers to feel the beauty of the structure. This constructive feature of *sutartinės* is usefill to rely on when modelling basic music composition tasks suitable for children. In traditional music of pan-pipes and horns, sometimes hocketing is used, which makes up a whole other sub-group of complementary rhythms (Example 2g). It is clear that such pieces are perfect for teaching pauses and explaining the concept of the pause (Velička, 2011: 22; 2012: 15). The rhythm of *sutartinės* reveals more varied opportunities of didactic application and pedagogic use.

Features of the polyphony of *sutartinės* in terms of music didactics

Sutartinės are distinguished by a variety of polyphonic forms. Within their texture we can find all the early and intermediate forms of polyphony, beginning with unison or alternate singing, drone and paraphony, andending with canon and exact inverse counterpoint. Unison is not typical in *sutartinės;* it is the basis for barely a few threesome and foursome *sutartinės* which are typically performed as a simple three-voice canon. Their melodies in the first and second part coincide (only the poetic text differs); therefore, when singing them in canon, they always sound in unison (Example 1c). From the view of musical didactics, unison *sutartinės* are useful as the initial preparatory stage in learning polyphony. Antiphon**,** i.e. alternate singing in two groups, is a transitional singing style, allowing for an easy shift from monophonic to polyphonic singing. J. Čiurlionytė rightly calls this kind of singing the precursor of *sutartinės* (Čiurlionytė, 1969: 257). For primary school children this is perfect due to the playful manner: in singing, two groups of children seem to compete with each other. The antiphonic manner of singing also includes the performing of foursome *sutartinės,* although here alternate singing is performed not by two separate singers (or two groups of them), but two pairs of performers. Heterophony represents the early polyphonic form (Slaviūnas, 1958: 14). This is a transitional, intermediate form of polyphony, with features of both monophony and polyphony. Neither the monophonic nor the polyphonic origin is clearly expressed in them (they can be interpreted as inaccurate, imperfect unison). Therefore, in the view of musical didactics, such opportunities for using *sutartinės* are rather limited. Drone is practically uncharacteristic of *sutartinės.* The exception is *sutartinės* that have a later origin, formed under the influence of harmonic polyphony, which Slaviūnas calls "innovative *sutartinės*". In the data of research by D. Račiūnaitė-Vyčinienė, drone carried in one tone in

some of these *sutartinės* voices is the result of the influence of instrumental music, most likely imitating a violin or bagpipe (Račiūnaitė-Vyčinienė, 2000a: 94–99). Later-origin drone *sutartinės* include the war *sutartine "Žvingia žirgas, dolija"*, the second voice of which is based on the variable drone (SIS 1771). This *sutartine* is part of the newly-prepared 2nd grade music textbook *Vieversys* (Bertulienė, 2011: 67). Some foursome and twosome *sutartinės* are characterised by paraphony of seconds: two parallel melodies sound at the same time, which have an interval of seconds (SlS 1248). Parallel singing in seconds raises difficulties in intonation for the performers; therefore in primary school it should be limited to solfeggio of separate voices. However, the opportunity should not be missed to play the *sutartinė* with two flutes: this practice provides children with experience that is valuable in terms of musical language and style. Practically all threesome *sutartinės* are performed as three-voice canon (or variations thereof). Singing in canon for many beginners is one of the first and easiest to perform tasks in ensemble music. Learning to sing in canon should begin with unison *sutartinės.* They are easiest to intone. In terms of rhythm, *sutartinės* of an isorhythmic structure are most practical (Example 2b): they are simple to play in canon with flutes or recorders. Counterpoint is particularly characteristic of twosome and especially foursome *sutartinės.* Counterpoint singing in seconds, in terms of vocal performance, is difficult; without special preparation it is nearly impossible to overcome. Therefore, it is recognised that these *sutartinės* are rather difficult to perform (Račiūnaitė-Vyčinienė, 2009: 18). Nevertheless, several foursome *sutartinės* with a simple structure can be used even in primary school. The foursome *sutartinė "Sodi, sodi lopai"* relies on two bichords and complementary crossrhythm (Example 2c). Children easily learn to sing, perform in solfeggio and play with a flute the separate voices of them. Many 2nd graders, together with their classmates, can play this *sutartinė* in two voices with flutes, gaining valuable experience in playing as an ensemble. Practice shows that some of the more gifted children are able to sing this *sutartinė* in two voices, being able to hold a second interval between voices.

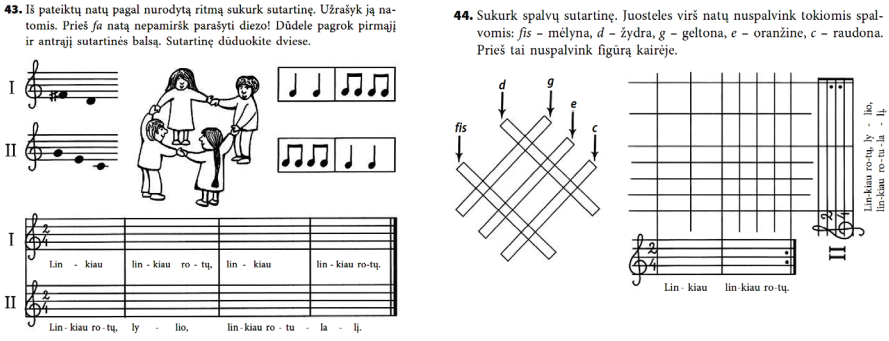
Use of *sutartinės* material in musical compositional tasks

The musical material of *sutartinės* is particularly useful for introducing students with principles of composition, in teaching them the basics of music composition. R. Girdzijauskiene, who studied aspects of musical creativity in children, admits that "creation is the musical activity most associated with creativity, during which a musical product that had not existed before is created..." (Girdzijauskienė, 2004: 29–31). However, it is clear that any kind of musical creation is first of all based on the musical language experience of an individual and their existing musical vocabulary. The musical material of some *sutartinės* and its structural features allow for the modelling of composition tasks, helping to establish and realise the existing knowledge of musical theory, when children together feel the joy of mu-

sical composition. One of the simplest tasks of composing is to create a second voice for a *sutartinė,* keeping a second interval between voices. Having completed the task, the children can sing in solfeggio the separate voices of the *sutartinė,* play them with an instrument (recorder, two separate pipes), or play them in a duet. More difficult tasks requiring creative efforts are also possible, i.e. composing *sutartinės* in accordance to pre-specified conditions. The tasks indicate the rhythm of every voice and the notes from which the first and second voices of the *sutartinė* can be composed. Schoolchildren have to create both voices of the *sutartinė* and write them down in two staves. The two voices of the *sutartinė* can be done in solfeggio, sung, and played. The next step is to learn to play in a duet a whole two-voice composition (Velička, 2012b: 12, 23, 28).

Different tasks can be dedicated to expanding the synesthetic experience of the schoolchildren, such as when the harmonies of threesome or foursome *sutartinės* are turned into coloured fabrics. For this purpose, the notes of one voice of the *sutartinė* are written horizontally, while the other vertically. Each tune is represented by a certain colour of the rainbow (complementary colours are set at third intervals, thus aiming to associatively emphasise the consonance; contrasting colours are juxtaposed and represent dissonance). The lines above the notes are coloured in the colours indicated in the worksheet. Overlapping, the coloured lines create new composite colours and form a drawing reminiscent of fabric (Example 3). Such a task, when music-making includes elements of synaesthesia, promotes sharper understanding of the elements and structures of *sutartinės* music through colour associations, while at the same time revealing yet another opportunity for inter-disciplinary integration.

Example 3. Examples of creative tasks.



Conclusion

Lithuanian polyphonic songs – *sutartinės* – are a unique genre of folklore, notable for features characteristic of archaic music: narrow melodies with limited number of scale steps dominate, with a characteristic rhythm of a syllabic nature, empha-

sising the syncretism of word and movement. Due to the features of archaic musical language, corresponding to the possibilities of children for perception and expression, some *sutartinės* are particularly suitable for primary school, yet their application possibilities in primary musical education have not yet been sufficiently explored. Elemental melodic, rhythmic patterns and polyphonic forms of *sutartinės* are in accordance to C. Orff's ideology of *Elementare Musik* and embody it in their own way. Analysis of the structural features of *sutartinės* music reveals wide possibilities for their pedagogical use. The musical material of *sutartinės* allows for linking in the teaching process various musical activities: singing by ear, solfeggio and rhythm making, reading sheet music and note writing exercises, playing various school music instruments, the development of ensemble skills, and elementary music composition exercises. In preparing exercises and creating a repertoire suitable for primary school, *sutartinės* should be carefully selected, taking into account the complexity of their musical language (scales, rhythmic formulas, polyphonic means) and the objectives of the music education tasks.

Sutartinės are important as a means for enriching musical vocabulary, allowing for the avoidance of uniformity of musical language and stereotypical cliches of musical aesthetics. *Sutartinės* have a characteristic, "other" musical language, which can serve as a useful resource in forming a broader, more varied musical experience, helping to resist the dictates of mass music culture. It should be noted that among young people *sutartinės* are becoming increasingly more popular: young groups in Lithuania, which perform music in the genres of folk-rock, neofolk and other alternative styles, use *sutartinės* more often in their songs. The international recognition of *sutartinės* (in 2010 it was included in UNESCO's Intangible Heritage List) obliges the community of educators and scientists to pay more attention to various pedagogical and methodological aspects of the dissemination of *sutartinės*.

Sources

SlS Slaviūnas, Zenonas (editor) (1958–1959). *Sutartinės*: daugiabalsės lietuvių liaudies dainos, vol. I-III. Vilnius: Valstybinė grožinės literatūros leidykla.

LLIM Paliulis, Stasys (editor) (1959). *Lietuvių liaudies instrumentinė muzika*: pučiamieji instrumentai. Vilnius: Valstybinė grožinės l-ros leidykla.

References

Ambrazevičius, Rytis (2003). Sutartinių darna: psichoakustinis aspektas. *Lietuvos muzikologija*, 4, 125–135.

Antanavičius, Juozas (1969). Profesinės polifonijos principų ir formų analogijos liaudies *sutartinė*se. *Liaudies kūryba*, I, 27–52.

Balčytis, Eduardas (2004). *Muzika*. Vadovėliai V–X klasėms. Kaunas: Šviesa.

Bareikytė-Nakienė, Austė (1999). Daudyčių garsaelio įtaka sutartinių derminei sandarai. *Liaudies kultūra*, 3, 27–33.

Bertulienė, Ingrida, Girdzijauskienė, Rūta & Valeikienė, Vitalija (2010). *Vieversys*: *muzikos vadovėlis I klasei*. Kaunas: Šviesa.

Bertulienė, Ingrida, Girdzijauskienė, Rūta & Merkelienė, Algytė (2011). *Vieversys*: *muzikos vadovėlis II klasei*. Kaunas: Šviesa.

Bertulienė, Ingrida, Girdzijauskienė, Rūta & Valeikienė, Vitalija (2012). *Vieversys*: *muzikos vadovėlis III klasei*. Kaunas: Šviesa.

Bertulienė, Ingrida, Girdzijauskienė, Rūta & Vildžiūnienė, Rūta (2013) *Vieversys*: *muzikos vadovėlis IV klasei*. Kaunas: Šviesa.

Burkšaitienė, Laima (1990). Aukštaičių liaudies dainų melodijos. In: *Aukštaičių melodijos* (p.13-36). Vilnius: Vaga.

Čiurlionytė, Jadvyga (1969). *Lietuvių liaudies dainų melodikos bruožai*. Vilnius: Vaga.

Gaidamavičiūtė, Rūta (1981). Sutartinių ritmika. *Menotyra*, 10*,* 41–55.

Girdzijauskienė, Rūta (2004). *Jaunesniojo amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas muzikine veikla*. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.

Juzeliūnas, Julius (1972). *Akordo sandaros klausimu.* Kaunas: Šviesa.

Keller, Wilhelm (1954). *Einfürung in "Musik für Kinder"*. Meinz: Schott's Söne.

Kodály, Zoltan (1966). *Öfokú zene*. Budapest: Zeneműkiadó vállalat.

Krakauskaitė, Vida & Jozėnas, Antanas (1960). *Muzika IV klasei*. Kaunas: Šviesa.

Marcinkevičius, Zenonas (2001). Muzikos mokymo turinio lietuvos mokykloje kaita ir savitumo puoselėjimas. *Pedagogika*, 50*,* 159–196.

Nakienė, Austė (2001). Senasis lietuvių liaudies melodijų sluoksnis. Refreninės dainos ir *sutartinės*. *Lietuvos muzikologija*, 2*,* 144–156.

Niemi, Aukusti Robert & Sabaliauskas, Adolfas (1912). *Lietuvių dainos ir giesmės šiaurrytinėje Lietuvoje*. Helsinkis: Suomalainen Tiedeakatemia.

Paliulis, Stasys (Ed.) (1959). *Lietuvių liaudies instrumentinė muzika: pučiamieji instrumentai*. Vilnius: Valstybinė grožinės literatūros leidykla.

Račiūnaitė-Vyčinienė, Daiva (2000). *Sutartinių atlikimo tradicijos*. Vilnius: Kronta.

Račiūnaitė-Vyčinienė, Daiva (2000a). Dviejų pradų – vokalinio ir instrumentinio – susipynimas sutartinėje „Buvo dūda Vilniuj". *Lietuvos muzikologija,* 1, 89–103.

Račiūnaitė-Vyčinienė, Daiva (2003). Sutartinių darna: kognityvinis aspektas. *Lietuvos muzikologija,* 4, 136–143.

Račiūnaitė-Vyčinienė, Daiva (2009). *Kokių giedosim, kokių sutarysim?* Vilnius: LMTA.

Slaviūnas, Zenonas (Ed.) (1958–1959). *Sutartinės*: *daugiabalsės lietuvių liaudies dainos*, vol. I–III. Vilnius: Valstybinė grožinės literatūros leidykla.

Sliužinskas, Rimantas (2003). *Anhemitonika lietuvių liaudies dainų melodikoje*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.

Urbanavičienė, Daiva (2009). *Šokamosios ir žaidžiamosios sutartinės*. Vilnius: Kronta.

Velička, Eirimas (2007). *Mano muzika*: *I klasės vadovėlis*. Kaunas: Šviesa.

Velička, Eirimas (2010). *Mano muzika*: *II klasės vadovėlis*. Kaunas: Šviesa.

Velička, Eirimas (2011a). *Mano muzika*: *III klasės vadovėlis*. Kaunas: Šviesa.

Velička, Eirimas (2011b). *Mano muzika*: *Pratybų sąsiuvinis III klasei*. Kaunas: Šviesa.

Velička, Eirimas (2012a). *Mano muzika*: *IV klasės vadovėlis*. Kaunas: Šviesa.

Velička, Eirimas (2012b). *Mano muzika*: *Pratybų sąsiuvinis IV klasei*. Kaunas: Šviesa.

Žarskienė, Rūta (1993). *Skudučiai ir jų giminaičiai: lyginamieji tyrimai*. Vilnius: Etnomuzikos institutas.

Žarskienė, Rūta (2003). *Skudučiavimas šiaurės rytų Europoje*. Vilnius: LLTI.

СПЕЦИФИЧНОСТИ ЛИТВАНСКИХ ПЕСАМА ‘СУТАРТИНЕ’ И ДИДАКТИЧКЕ МОГУЋНОСТИ ЊИХОВЕ УПОТРЕБЕ У УЧИОНИЦИ

Фокус рада је на структуралним специфичностима песама сутартине, карактеристикама њиховог музичког језика, као и дидактичким могућностима њихове употребе у учионици. Анализа структуралних карактеристика песама сутартине открива широке могућности њихове педагошке употребе. Музички материјал песама сутартине омогућава повезивање различитих музичких активности у наставном процесу. На основу њиховог музичког материјала, ученици се упознају с елементарним принципима компоновања и развијају композиционе вештине. Сутартине су важно средство за обогаћивање музичког речника, избегавање уједначености музичког језика и стереотипних клишеа музичке естетике. Међународно признање сутартина обавезује наставнике музике да посвете више пажње различитим педагошким и методолошким аспектима распростирања сутартина.

Кључне речи: сутартине, вишегласје, структура, музички језик, музичка дидактика

Nada O'Brien
Faculty of Music, University of Arts in Belgrade, Serbia
nada.ivanovic@gmail.com

Folklore images in music education

Summary

This paper explores the phenomena of images as a foundation of experience. The focus is on music images as spontaneous activity of the unconscious in momentary conscious situations relating to music. A new perspective is given on folklore images as music forms of ancestral complexes and their manifestations through music categories of time and space. The implications of folklore images for music education, particularly for personal development and realisation of education potential, is explored and followed by an initial mapping of further systemic research.

Keywords: music images, unconscious, ancestral, folklore, education

Images

Contemporary research in analytical psychology and infant development demonstrates that human experience and perception are founded upon images. Images represent spontaneous activity of the unconscious in momentary conscious situations (Jung, CW 6: para 745). Images are our most authentic and immediate experience in reaction to a stimulus. They are unconscious facts. Images are a foundation for experience and comprehension. Expressed in a symbolic form, they contain the meaning both of the stimuli and of our experience. Image opens the way to what lies beyond it, toward what it symbolises (Corbin, 1983).

Jung states that 'the interpretation of its meaning can start neither from the conscious alone nor from the unconscious, but only from their reciprocal relationship.' (Jung, CW 6: para 745). Images are psychically compelling (emotion, affect) and stir the beholder to realise what she perceives, i.e. to make it conscious.

Due to the fact that the origin of the images is in the objective psyche, and carry a more or less compelling libidinal charge, they have the power to engage individuals with universal meaning and initiate the process of personalization which can result in a unique expression and new consciousness. Taking into consideration that *the image is a condensed expression of the psychic situation as a whole* (Jung, CW 6: para 745), the nature of image is psychosomatic, thus involving our body and affect (coenesthetic mode). Each image is endowed with generative power; its purpose is to arouse (Samuels, 1986: 73) – in order to compel an individual to engage with the image, embody it and express it in one's unique way and thus participate in the energy transformation process which gives birth to new consciousness.

> When the conscious mind participates actively … or at least understands it intuitively, then the next image … always starts off on a higher level that has been won and purposiveness develops. (Jung, CW 7: para 386).

Infant research shows how this immediate mode of perception and experience is the prime mode of being for infants, explaining how, adapting to impacts from the environment, it is modeled into an unconscious pattern of perceiving and experiencing throughout the life cycle.

Images from infant research and analytical psychology perspectives

Images are presented through the infant development concepts of the coenesthetic mode and representations of interactions that have been generalized (RIGs). They reveal the essential music nature of images.

1) Coenesthetic mode (Spitz, 1965) describes the non-verbal liminal realm of the infant and the environment (the mother/caregiver – infant dyad). It sheds a special light on deep psychosomatic experience in terms of 'totalities'. Basing most of his conclusions on empirical infant research, René Spitz provides insight into the nature of this early experience of the interactional world. During the coenesthetic mode of functioning in the first six months of life, 'perception takes place on the level of deep sensibility and in terms of totalities, in an all-or-none fashion' (Spitz, 1965: 134). It signifies the affective interchange between the infant and his caregiver and operates both on expressive and receptive levels. Spitz speaks about infant expression through non-verbal signals, of which adults seem not to be conscious. Infant reception operates through conditioned reflexes which evoke the vegetative system. Somatic manifestations are visceral and postural. The diacritic mode of functioning evolves from the coenesthetic mode and becomes an integrated sensory organisation by the second year. In the first months of life infants are exposed to changes in equilibrium, tension, vibration, rhythm, intensity, contact, time duration, voice timbre and tone, etc. They register impressions, not through separate sensory channels, but by the coenesthetic organisation of their bodies. It is interesting to note that the medical meaning of 'visceral' refers to the vital internal organs of the body, such as those within the chest, including the heart or lungs, or abdomen, including the kidneys, liver, pancreas or intestines. Language reflects these impressions in universal idioms such as: 'gut feeling', 'heart ache' and 'to get something off one's chest'. Piha (2005) draws a direct link between coenesthetic functioning and artistic and scientific modes, regarding the link between scientific and artistic processes (primarily musical) as intuition. She sees intuition as an integral mode of archaic coenesthetic thinking:

> In my view, the non-discursive intuitive mode of thought used by artists forms an integrated bridge to the archaic coenesthetic world of experience described by Spitz (1965). This hypothetical sphere of early impressions,

> dominating particularly during the first six months of life, is marked by vague … comprehensive categories – tensions, equilibriums, temperatures, postures, touches, vibrations, rhythms, durations, pitches, tones, etc. – in which neither perception and affect, nor somatic and psychic, have yet been differentiated. In general, the adult is hardly aware of them, and they are difficult to express rationally. (Piha, 2005: 34–35).

She articulates these amodal perceptions through everyday activities and situations that all humans perform: why do we immediately realize that a person's look or voice is warm and soft, and therefore friendly? How could vision or hearing mediate qualities of temperature or touch, on which we base our interpretations of emotions? This has to do with experiences that take no heed of the boundaries between sensory modalities, and that a linguistic metaphor connects us with. Piha considers music as the closest medium of coenesthetic functioning. As a result of her research and psychoanalytic work, she considers the experience of sound and music a special category. It is 'comprised of an immeasurable number of simultaneous, different, overlapping, and interpenetrating subspaces … Speech and music are attempts to bind these spaces into one and the same comprehensible picture, into integrated connection with one another' (Piha, 2005: 38). It is from this form of archaic mode of experience, of the undifferentiated mode of infant relating that our adult comprehension and relating predispositions evolve. In other words, this is the source of development of our unconscious music style of relating to others and to life itself. These kinds of information or related impressions regarding the person or situation are automatic; they precede our cognition and are based on our innate ability to assess in a natural, primal way, the essence of which is musical.

2) Representations of Interactions that have been Generalised (RIGs). These amodal perceptions in the earliest period of life gradually form the predisposition for our experience and relationship with the world in a generalised form. These Representations of Interactions that have been Generalised, or "RIGs" (Stern, 1985), are the pivotal tokens of the organising principle of infant life experience and, subsequently, (proto) narratives and metaphors in adults. They enable the mechanism of making links across different modalities of experience. Basic units of RIGs are episodes, or smaller, coherent chunks of lived experience.

> An episode is made of smaller elements or attributes. These attributes are sensations, perceptions, actions, thoughts, affects, and goals, which occur in some temporal, physical, and causal relationship so that they constitute a coherent episode of experience. Depending on how one defines episodes, there are no lived experiences that do not clump to form episodes, because there are rarely, if ever, perceptions or sensations without accompanying affects and cognitions and/or actions. There are never emotions without a perceptual context. There are never cognitions without some affect

> fluctuations, even if only of interest. An episode occurs within one single physical, motivational setting; events are processed in time, and causality is inferred, or at least expectations are set up. An episode appears to enter into memory as an indivisible unit. (Stern, 1985: 95).

Stern emphasizes that the generalized episode is not a specific memory. It does not describe an event that has actually ever happened in exactly that way. It is a structure about the likely course of events, based on average experiences (Stern, 1985: 97). RIGs are therefore responsible for our deeply rooted, unconscious expectations of sensations, body states, feelings, actions, actually, for the main part of the quality of our experiences. They are the building blocks of our expectations of how the movement should evolve. According to Stern, during the first few years, the infant lives in memories of former interactions, regardless of whether the caregiver is physically present or not. Even if the caregiver is present, the infant is actually at the same time also with a regulating historical other (or the image of the sum of interactional experiences). The time dimension of RIGs is complex: Stern feels that the infant has to deal both with its past, lived experience of togetherness with the caregiver, his subjective experience and, at the same time, the actual presence of the other. Thus, the *evoked companion* (Stern, 1985: 102) is present all the time, and both infants and adults are seldom (if ever) alone. It seems that we are all the time in a state of interaction, in a preverbal flow of amodal mental, affective and bodily sensations which knit the overall inner predisposition for each specific experience and interaction. Given the coenesthetic nature of RIGs, we actually relate and experience through coenesthetic sensors in relation to *the other*, or to the underlying dynamics of an event. It involves the reactions and expectations of the evoked other – our historical way of reacting to stimuli, based on average experience or expectation (RIGs), and our present self.

Evoked other, or our historical self, from the perspective of Analytical psychology is rooted in the ancestral, cultural and collective layers of the unconscious. Biographical RIGs are therefore modeled or predisposed by the patterns of libidinal movement from these deeper layers which manifest to consciousness as images. Therefore, each image contains ancestral and collective unconscious patterns of its origin. It is in these layers where the individual is connected to the ancestral, cultural and collective depository of life (see *archetypes*: Jung, CW 8).

Music images

Meta-analysis of libidinal and music flow informs us about common underlying organizing principles which rule the dynamics of both our psychological and music experience (O'Brien, 2021). Psychic life is comprised of movement (Jung, CW 8). It is a movement of multi-dimensional categories, or layers of libidinal energy modelling different tensions, textures, temporal and special structures,

plans, intrinsically operating as a dramaturgy of the music flow. Jung expresses the dynamism of the psyche in terms of the thermodynamic laws (principles of entropy and equivalence), emphasizing the constellation of opposites as a generation of movement. *The opposites are the ineradicable and indispensable preconditions of all psychic life* (Jung, CW 14: para 206). The relationship between the opposites generates movement, and although they are logically split and in conflict, they co-exist in an undifferentiated, cross-modal way in the natural state within the unconscious. The dynamism of the flow is regulated by the universal organizing principles (from the deepest layer of the unconscious – collective unconscious), and then more specifically modelled through the ancestral and cultural unconscious, manifesting through RIGs in the most accessible – individual unconscious. RIGs thus provide the insight into the underlying biographical patterns of our fundamental libidinal choreography, the ways in which we are moved / the ways we move. The resonance to this movement, whether from within (emotion/*emovere*) or with regards to the environment, determines our experience of life, both inner and outer. The essential nature of resonance is best comprehended through music flow phenomena and evoked and mastered through music experience. Given the coenesthetic nature of RIGs, the resonance could be conceptualized as coenesthetic 'listening' (O'Brien, 2019) to the movement of *the other*, or to the underlying dynamics of an event. Our total being acts as a receptor of the coenesthetic music/libidinal flow of *the other*, where all the layers of our evoked, historical self are activated, together with our present self. We are inside the many planes and layers of a 'music score', experiencing it and expecting it both from our self as we consciously know it and with the participation of all our evoked others. The essential music nature of images could explain the wide spectrum of music impact to body and psyche which has been a focus of research of so many diverse scientific disciplines for more than a century. In order to understand and use the unique developmental impact of music in the framework of music education, focus is now directed to *music images*.

As stated, music images are spontaneous activity of the unconscious in momentary conscious situations in relation to music. They are symbolic forms of our deepest experience of music containing our evoked and present self. The evoked or historical reactions contain the underlying dynamics of cultural, ancestral and collective experience, informing us about the activated 'music DNA'. They are presented to consciousness as 'totalities', in coenesthetic mode, involving body and psyche. Music images can be conceptualized in different categories, in relation to historical and present self, according to Jung's structure of psyche (CW 8): individual/biographical music images, cultural, ancestral and collective. An illustrative explanatory example (via the analogy principle) would be a music formal type: on the collective unconscious level, it would be an empty formula (*facultatis praeformandis*) of movement (music flow), taking its more specific form in a certain historical style in a given culture and finally delivered by a particular com-

poser in a specific music piece in relation to the environment (a contemporary composer's school, culture and a collective *zeitgeist*).

Music folklore images

Music folklore/ancestral images are of particular interest due to the fact that they connect the deepest layers of the unconscious (where universal patterns of experience reside) with the individual, biographical layer which is more accessible to consciousness. As with heredity, analytical psychology studies the constellated ancestral *complexes* (energy clusters or values relevant for development, see Jung, CW 8) in terms of ancestral psychological genes which are activated in relation to psychological development (Castleman, 2004). These complexes predispose automatic unconscious reactions, expectations, evaluations, choices, decision making and behavior. Music folklore images are forms of our inner experience of music stimuli based on ancestral complexes. They inform us of activated patterns of the ancestral flow which affects our music experience. Music folklore images are composed of particular organizing patterns of music flow permeating all space and time categories (such as rhythm, melody, harmony, see О'Брајен, 2019б), physiological patterns of expression (nasal or percussion sound quality, for ex., see O'Brien, 2018). They connote underlying ritual context which is equivalent to the landmarks of the psychological maturation process (Jung, CW 9i). Psychological complexes are expressed musically as *intensities* (Jung, CW 8) recognisable in music space and time categories. These include: ordered flow of intensities with their composite charges (accentuation) as rhythm (O'Brien, 2021; Crossley-Holland, 2020); linear pitch sequencing as melody; vertical relations as harmony; and underlining meaningful relations based on the principle of equivalence. Furthermore, these music categories are tokens of the patterned choreography of tensions within the libidinal/music dynamics implying the automatic underlying expectations of experience, based on activated ancestral complexes. Therefore, music folklore images are a specific category of music flow organised by the principle of ancestral dynamics – specific a/symmetrical relations of music space and time categories which predispose our music experience. They are a musical evoked other from the ancestral layer of the unconscious, who also participate in the resonance process and affect our experience of music and life in general.

Implications for music education

Using the principle of analogy, implications for music education can be illustrated through a real life example which was reported to the author in her role of the adviser to the board of a charity supporting Roma children. The children had their first tour abroad performing their musical in Quebec (GRUBB, 2014). The young performers, all with very deprived backgrounds, were supported by world leading

artists to express their deep identities through music and it was their first trip abroad (cross continents) performing a musical which they had created. For many, it was a first experience of venturing outside their immediate local Roma community, let alone boarding a plane and staying in a hotel. As they were walking to the theatre in Quebec, one of the Roma boys, 8 year old, stopped in front of shop, staring for a full ten minutes into the window. Prompted by his peers and teachers to move along with them, he kept asking to come back to the shop because, he reported had seen something strangely familiar which had somehow spoken to him. It was a totem of the Quebec Native Americans. Psychoanalytically, the boy's psyche had been touched by the collective depository of human experience (the archetypal layer of the psyche) through an ancestral symbol. Thereby, new psychic value had been constellated, ready to be gradually integrated into his consciousness. The inner symbol had been projected onto the object in the outer world. The meaning of this psychic value was encapsulated in the symbolic image of the totem. From the psychoanalytic perspective, the image signified the goal of the boy's developmental cycle, encoded in its symbolic meaning. It was an image from a distant culture. In the psyche, that which is 'geographically far' is considered to be 'spiritually near'. Folklore images work in this way. They are rooted in the collective unconscious, the realm of universal human experience. Communicating through specific ancestral modes, they have the potential to connect personal experience to the deeper layers of the psyche i.e. to the collective cultural and global layers.

The deepest layer of genuine cultural identity is communicated through folklore music images (O'Brien, 2019c). To the extent that an experience of a particular music image stimulates an internal response (such as 'liking' or 'disliking'), it implies potential developmental significance. In the context of music education, it signifies the concept of relevant learning on a deep level. Not only does it suggest further exploration of the meaning and purpose of the folklore image for an individual and/or group, but it also secures the long-term memory. Information which is followed by an emotional reaction is stored in a long-term memory (McGaugh et al., 1996) and thereby becomes personalized knowledge of an individual. Furthermore, it implies a constellated energy from the pool of traditional (ancestral) heritage which is relevant for the present Zeitgeist, the mode through which the traditional content actually flows and thus presents a *living symbol* (CW 9i, para. 291). It is alive, living knowledge, *corpus et anima* (ibid.).

Music education curricula usually contain examples from both national music folklore and from other parts of the world. Through the deep experience of these examples, different facets of the deep cultural identity turn into 'excited' state, i.e. an individual connects internally with the relevant aspects of their own culture and tradition which are actually relevant to his individuation process. By becoming more oneself, the capacity to actually belong in a community and connect to others increases (Jung, CW 9i). Furthermore, experiencing the music folk-

lore of different cultures increases openness to the world and its archetypal potential. Through music transfer (Ivanović, 2007), these potentials then empower learning in non-musical subjects and the development of general competencies for life.

Music folklore images take a wide spectrum of forms. These include: an explicit music reaction such as an automatic bodily movement and accompanied with a sense of 'agreeableness' or 'disagreeableness', a visual experience, an evoked memory, or simply a positive or negative emotion (internal symbol) which might then be translated into a narrative. In order for narratives to mirror the evoked aspects carrying potential for development, the narratives should resonate with the images and to the extent possible, become their rational mirrors. Hence comes the well known rule in music education: *from sound to theory* (Ivanović, 2007). This stands in opposition to the imposition of narrative onto deep individual experience, which has the consequence of repression and the potential annihilation of the genuine aspects of self.

The curriculum comprises both music theory and music experience articulated through educational standards: knowledge and understanding, apperception, performance and creation (Ivanović et al., 2010). The implications of deeper understanding of music folklore images within the framework of music education can be conceptualized through these standards (e.g. in the diagnostics and selection of optimal teaching methods which resonate with the constellated dynamics of the group and the individual students at present). It can deepen understanding of students' reactions and preferences, as well illuminating background reasons for resistances or relative disabilities in performance. Thus tailor-made method and approaches can be designed to help students to develop their competencies. Furthermore, understanding music folklore images in this way can inform about student-centered selections of the music material suggested by the curriculum so that it resonates with particular groups at a given moments in time.

A further intrinsic aspect of music folklore images is their ritual background. The purpose of rites and rituals is to consolidate consciousness (Jung, CW 9i, para.47).

> The rite as a symbolic act, giving expression to the archetypal expectation of the unconscious ... This is a natural fact demanding recognition, a question wanting an answer ... Rites give satisfaction to the collective and numinous aspects of the moment, beyond their purely personal significance (Jung, 1973: 208).

Rituals express the archetypal necessity of engaging with the multidimensional movement of life, past, present, future, individual, group, collective. The purpose of the ritual performance is 'to re-establish man's connection with his natural ancestry and thus with the source of life' (Jung, CW 12, para. 105). Each phase and significant event of the process of maturation and development is a

landmark of the libidinal flow (equivalent to music syntactic and semantic dramaturgy) which requires conscious participation and acknowledgement. Therefore, engaging with the ritualistic background of constellated music folklore images through the categories of all four educational standards (thus both through experience – apperception, performance and creating and theory – knowledge and understanding) provides the optimal space for facilitating this development and the realisation of the natural potential of the group and of individuals. Given that *playing* is an inseparable component of a ritual (O'Brien, 2021b), it also highlights this necessary ingredient of every teaching method which then makes an act of (music) education an act of artistic performance, *par excellence*.

In order to use the developmental and educational potential of folklore music images in the context of music education, the methodic approach would be analogous to Analytical psychology dream work.

1. Documenting music experience (Honoring the 'dream')

   Providing the musical experience of the music folklore piece:

   - Facilitating the students' narrative *in statu nascendi* (expressing their music experience without interpretation, staying close to the facts of the experience, focusing on images);
   - Engaging in partnership with students in further exploration of the facets expressed in their original reactions to and experience of the piece, with emphasis on the documentation of the *images* (their internal emotional reactions, somatic happenings, and external images which the experience stimulated).

2. Working with folklore music images:

   - Giving form to images produced as a result of the experience of folklore music (expressing them through the gradient / medium, most genuine and faithful to the original image of the music experience, i.e. bodily movement, music expression of different types, in a context which comes from students' imagination);
   - Performing the piece.

3. Interpretation of images:

   - Introducing the anthropological / historical context of the original folklore piece and looking into the musical expression of the context;
   - Comparing it to the students' created forms based on their images;
   - Discussing with students their findings (if the process is genuine there will be a meaningful relation between the two which would be encoded and based on the principle of equivalence).

It is in this liminal space where personal, group, cultural and collective meaning presents itself. The living symbol unites the universal and the personal through ancestral music images.

Further research

Systemic multidisciplinary research of the role of music folklore images in development and music education should be conducted in the following areas:

- Meta-analysis of music and libidinal flow with special focus on the ancestral complexes and their manifestation through music space and time categories;
- How do music folklore images predispose music experience with special focus on different aspects of the music flow dynamics (i.e. rhythmical, melodic patterns, tensions, etc.);
- Interpretation of music folklore images constellated for a certain group and individuals in relation to design of optimal teaching methods;
- Interpretation of music folklore images in relation to educational, psychoanalytic, sociological, anthropological research;
- Teleological dimension of music folklore images in relation to individual, group, cultural development and *zeitgeist*.

References

Castleman, T. (2004). *Threads, knots, tapestries*. Einsiedelen: Daimon Verlag.

Corbin, H. (1983). *Theophanies and mirrors: Idols or icons*? https://psycnet.apa.org/record/1984-17526-001.

Crossley-Holland, P. (2020). Rhythm. *Encyclopedia Britannica*, https://www.britannica.com/art/rhythm-music.

GRUBB (2014). Quebec Tour, http://grubbmusic.com/tours/quebec-2014/#1 .

Ivanovic, N. (2007). *Music teaching methods*. Belgrade: The textbook institute.

Ivanović, N., Tupanjac, A., Đurović Tubin, Z. & Nešić D. (2010). Educational standards for music education, https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/obrazovni_standardi/kraj_obaveznog_obrazovanja/Muzicko.pdf.

Jung, C. G. (2000). *The collected works of C. G. Jung* (CW). H. Read, M. Fordham, G. Adler & W. McGuire (eds.). R.F.C. Hull (trans). RFC Hull, Princeton: Princeton University Press.

Jung, C. G. (1973). *Letters*. G. Adler & A. Jaffe (eds.), Vol. 2. Princeton: Princeton University Press.

McGaugh, J., Cahill, L. & Roozendaal, B. (1996). Involvement of the amygdala in memory storage: Interaction with other brain systems. PNAS, https://doi.org/10.1073/pnas.93.24.13508

O'Brien, N. (2018). *Music and The Unconscious*. Belgrade: Dosije Studio.

O'Brien, N. (2019a). Who is listening? *New Sound*, 58, 131–147.

О'Брајен, Нада (2019б). Феномен ритма из психоаналитичке перспективе и импликације за музичку педагогију. У: Милена Петровић (Ур.), *Феномен ритма – порекло, извођење, значење, Зборник радова 23. Педагошког форума сценских уметности* (стр. 121–130). Београд: Факултет музичке уметности.

O'Brien, N. (2019c). *Music and Dreams*. Belgrade: Dossier Studio.

O'Brien, N. (2021a). Meta-analysis of the libidinal and music flow. *Diffractions of the compositional, music-theoretical, pedagogical, social and cultural work of Berislav Popović*. Belgrade: Musicology Society and Faculty of Music (in print).

O'Brien, N. (2021b). Who is playing? In: J. O'Brien & N. O'Brien (eds.), *Analytical psychology*. New York: Routledge.

Piha, H. (2005). Intuition: A bridge to the coenesthetic world of experience. *Journal of American Psychoanalytic Association*, 53, 23–49.

Samuels, A., Shorter, B. & Plaut, F. (1986). *A critical dictionary of Jungian analysis*. Hove: Routledge.

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.

ФОЛКЛОРНЕ ПРЕДСТАВЕ У МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Овај рад посматра феномен психолошких представа као основу искуства из перспективе аналитичке психологије. У контексту музичког образовања, проучава представе као спонтану активност несвесног у датој музичкој ситуацији. Посебна пажња усмерена је на фолклорне музичке представе као форме анцестралног комплекса и на њихову манифестацију у просторно-временским музичким категоријама. Развојни и образовни потенцијал фолклорних представа је посебно разматран у контексту улоге и значаја које имају у оквиру музичког образовања. С тим у вези је артикулисана и иницијална мапа области за будућа истраживања.

Кључне речи: музичке представе, несвесно, фолклор, развој, образовање

Ana Perunović-Ražnatović
Muzička akademija Univerziteta Crne Gore, Crna Gora
ana.per@ucg.ac.me

Folklor u savremenom programu i literaturi za predmet Muzička kultura osnovne škole za odrasle

Sažetak

Značajne aktivnosti u crnogorskom sistemu osnovnog obrazovanja odraslih dešavaju se poslednjih godina zahvaljujući projektima Erasmus+ programa. Godine 2017. reformisani su Nastavni plan i programi osnovne škole za odrasle, među kojima i program za predmet Muzička kultura. Za razliku od Nastavnog plana iz 2010. godine u kojem je Muzička kultura bila zastupljena samo u osmom i devetom razredu, istraživanje pokazuje da se po reformisanom Nastavnom planu izučavaju oblasti ovog predmeta od četvrtog do devetog razreda. Zatim, u inoviranom predmetnom programu povećan je značaj izučavanja folklora i njegovi sadržaji kroz ishode učenja koji se odnose na: pjevanje jednoglasnih narodnih pjesama po sluhu, pjevanje narodnih pjesama iz različith regija Crne Gore ali i zemalja iz okruženja, izvođenje narodnih pjesama uz jednostavnu ritmičku pratnju, razlikovanje muzičko-izražajnih elemenata pjesama različitih naroda uz uvažavanje različitosti. Zbog nedostatka andragoške literature i materijala za učenje, isto 2017. godine je u okviru EPALE projekta Centra za stručno obrazovanje, Ministarstva prosvjete i Evropske komisije, pokrenuta inicijativa da se nastavnicima koji realizuju program osnovnog obrazovanja odraslih pruži podrška kreiranjem priručnika za nastavu, koji su u skladu sa važećim predmetnim programima osnovne škole za odrasle. Ovo istraživanje ukazuje na obrazovni značaj takvog andragoškog priručnika za predmet Muzička kultura, na sadržaje sa elementima folklora u okviru njega, kao i na uticaj izučavanja folklora na podsticanje međukulturalnog razumijevanja i poštovanja kroz upoznavanje muzike i muzičke tradicije različitih naroda.

Ključne riječi: predmet Muzička kultura, obrazovanje odraslih, folklor

O obrazovanju odraslih u Crnoj Gori

U Crnoj Gori se o obrazovanju odraslih, kao i o prelasku sa večernjih škola i narodnih, radničkih univerziteta na savremeniji model obrazovanja odraslih malo zna (Rubenson, 2011). Poslije reforme cjelokupnog obrazovnog sistema 2001. godine donosi se prvi Zakon o obrazovanju odraslih (2003), strateška i planska dokumenata, a osnovan je Centar za stručno obrazovanje i u okviru njega Odjeljenje za obrazovanje odraslih. To je bio prvi korak ka izlasku sistema obrazovanja odraslih iz sjenke formalnog sistema i globalne nacionalne obrazovne politike, uz poseban osvrt na profesionalnu orijentaciju i obrazovne potrebe odraslih (Pejatović, 1994).

Jedan od ciljeva obrazovanja odraslih definisanih Zakonom o obrazovanju odraslih jeste postizanje najmanje osnovnog obrazovanja za sve građane. Zakonski je uređen sistem osnivanja i licenciranja ustanova u obrazovanju odraslih, a mogu biti upisani svi odrasli stariji od petnaest godina koji su napustili program obrazovanja osnovne škole iz bilo kojeg razloga i oni koji nikada nisu pohađali osnovnu školu. Strukturu polaznika uglavnom čine: Romi, ruralna populacija, izbjegla i raseljena lica, maloljetna lica, maloljetni delikventi, maloljetne majke, nekvalifikovani i polukvalifikovani, osobe sa lingvističkim problemima i starije osobe.

Muzička kultura u Nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja odraslih

Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje odraslih urađen je 2004. godine na osnovu redukcije tada važećeg Nastavnog plana i programa osnovnog obrazovanja, prilagođen je odraslim polaznicima i realizovao se u toku osamnaest nedelja za svaki razred. U njemu je Muzička kultura bila zastupljena samo u osmom i devetom razredu.

Značajne aktivnosti u crnogorskom sistemu obrazovanja odraslih, posebno od 2016. godine, dešavaju se zahvaljujući projektima realizovanim kroz Erasmus+ program, koji se finansiraju iz sredstava Evropske unije. Godine 2017. reformisan je Nastavni plan osnovne škole za odrasle, u okviru kog je postignut napredak kad je predmet Muzička kultura u pitanju. Od tada, ovaj predmet se izučava u svim razredima od četvrtog do devetog.

Inoviran je i predmetni program 2018. godine, po kom su neki od osnovnih ciljeva predmeta Muzička kultura osnovne škole za odrasle:

- sticanje znanja kroz muziku i povezivanje sa ostalim aspektima života;
- prepoznavanje značaja za učestvovanje u nekim od vidova muzike kao umjetnosti;
- razvijanje sposobnosti za saradnju i kolektivni rad, kako bi bolje upoznali sebe i druge;
- razvijanje međukulturalnog razumijevanja i poštovanja kroz upoznavanje muzike i muzičke tradicije različitih kultura.

Folklor u predmetnom programu Muzička kultura

U Predmetnom programu Muzička kultura osnovne škole za odrasle iz 2004. godine, jedan od opštih obrazovnih ciljeva odnosio se i na folklor, a glasio je: formiranje pozitivnog odnosa prema nacionalnoj i svjetskoj muzičkoj umjetnosti i kulturi. Predmetni program Muzička kultura iz 2004. godine za osmi i deveti razred možemo videti u tabeli 1.

Tabela 1. Dio predmetnog programa Muzička kultura iz 2004. godine.

Osmi razred	Deveti razred
Cilj: razumije značaj narodnog pjevanja, sviranja i igranja; povezuje muzički folklor sa svakodnevnim životom.	**Cilj**: prepoznaje osnovne tipove narodnih pjesama, igara i narodne instrumente iz Crne Gore i okruženja.
Aktivnost: polaznici, u saradnji sa nastavnikom/ nastavnicom, vrše izbor narodnih pjesama i igara koje će izvesti (pjevati, svirati, igrati).	**Aktivnost**: polaznici slušaju narodne pjesme, izvode narodne pjesme i igre, analiziraju narodne instrumente.
Predloženi sadržaji za slušanje i izvođenje: narodne pjesme iz Crne Gore i okruženja, St. St. Mokranjac, IX rukovet.	**Predloženi sadržaji za slušanje i izvođenje**: audio zapisi originalnih narodnih pjesama i audio-video zapisi narodnih igara.

U inoviranom predmetnom programu Muzička kultura, za svaki razred (od četvtog do devetog) planirano je nekoliko obrazovnih ishoda od kojih se svaki dijeli na više ishoda učenja, a zatim se navode didaktičke preporuke za realizaciju obrazovnih ishoda, u koje spadaju sadržaji/pojmovi, aktivnosti učenja i broj časova za realizaciju ishoda. Po uzoru na program redovne osnovne škole, povećan je značaj izučavanja folklora, a u vezi sa tom tematikom i broj ishoda, sadržaja i aktovnosti (Tabele 2 i 3).

Tabela 2. Dio Predmetnog programa Muzička kultura (2018) za četvrti razred.

Četvrti razred	
Obrazovni ishod 1 Na kraju učenja polaznik će biti osposobljen da pjeva narodne i umjetničke pjesme, uvažavajući izražajne elemente (ritam, tempo, dinamiku).	**Obrazovni ishod 5** Na kraju učenja polaznik će biti osposobljen da prepozna, imenuje i primjenjuje različita notna trajanja.
Ishodi učenja Po završetku učenja polaznik će moći da: – pjeva pojedinačno i u grupi umjetničke i narodne pjesme; – prepozna razliku između umjetničke i narodne pjesme.	**Ishodi učenja** Po završetku učenja polaznik će moći da: – izvede narodne i umjetničke pjesme kao brojalice.
Didaktičke preporuke za realizaciju obrazovno-vaspitnog ishoda: **a) Sadržaji/pojmovi** – umjetničke i narodne pjesme **b) Aktivnosti učenja** – slušaju izvođenja umjetničkih i narodnih pjesama; – pjevaju umjetničke i narodne pjesme. **c) Broj časova realizacije** Časovi se realizuju uz kombinovanje dva ili više obrazovno-vaspitnih ishoda, u skladu sa interesovanjima i mogućnostima polaznika.	**Didaktičke preporuke za realizaciju obrazovno-vaspitnog ishoda:** **a) Sadržaji/pojmovi** – narodne i umjetničke pjesme; **b) Aktivnosti učenja** – izvode narodne i umjetničke pjesme kao brojalice; slušaju vokalna ili vokalno-instrumentalna izvođenja obrađenih pjesama.

Tabela 3. Dio Predmetnog programa Muzička kultura (2018) za šesti razred.

Šesti razred		
Obrazovni ishod 1 Na kraju učenja polaznik će biti osposobljen da izvodi jednoglasne narodne i umjetničke pjesme, koristeći tijelo kao izvor zvuka i ritmičke Orfove instrumente.	**Obrazovni ishod 2** Na kraju učenja polaznik će biti osposobljen da doživljajno sluša muziku.	**Obrazovni ishod 4** Na kraju učenja polaznik će biti osposobljen da razumije mogućnosti instrumenata.
Ishodi učenja Po završetku učenja polaznik će moći da: – izvede jednoglasne pjesme (narodne, umjetničke i popularne) pjevanjem, sviranjem na ritmičkim Orfovim instrumentima.ili koristeći tijelo kao izvor zvuka; – izražava otvorenost prema kulturnim različitostima u svom okruženju (interkulturalnost); – razlikuje muzičko-izražajne elemente narodnih pjesama drugih naroda; – objasni društveni i kulturni kontekst u kojem se izvodi narodna pjesma; – aktivno učestvuje u grupnom pjevanju/izvođenju.	**Ishodi učenja** Po završetku učenja polaznik će moći da: – opiše utiske koje na njega ostavljaju slušane kompozicije narodne i umjetničke muzike.	**Ishodi učenja** Po završetku učenja polaznik će moći da: – prepozna i imenuje narodne instrumente.
Didaktičke preporuke za realizaciju obrazovno-vaspitnog ishoda: **a) Sadržaji/pojmovi** – jednoglasne pjesme (narodne, umjetničke, popularne) pisane u durskim i molskim ljestvicama; – pjesme sa aranžmanima (ritmički instrumenti Orfovog instrumentarijuma). **b) Aktivnosti učenja** – polaznici pjevaju jednoglasne pjesme (narodne, umjetničke i popularne muzike) po sluhu; – slušaju vokalno ili vokalno-instrum. izvođenje obrađenih pjesama; – oblikuju i izvode ritmičku pratnju naučenih pjesama (koristeći tijelo kao izvor zvuka ili ritmičke instrumente Orfovog instrumentarijuma).	**Didaktičke preporuke za realizaciju obrazovno-vaspitnog ishoda:** **a) Sadržaji/pojmovi** – djela narodne i umjetničke (programske i apsolutne) muzike. **b) Aktivnosti učenja** – polaznici pažljivo slušaju muzički primjer da bi iskazali utiske o karakteru; – povezuju karakter muzike sa izražajnim elementima (karakter kompozicije povezuju sa tempom i dinamikom, ritmom i melodijom); – iskazuju mišljenje o slušanom djelu.	**Didaktičke preporuke za realizaciju obrazovno-vaspitnog ishoda:** **a) Sadržaji/pojmovi** – narodni instrumenti Crne Gore i okruženja **b) Aktivnosti učenja** – polaznici slušajući prepoznaju i imenuju instrumente i razvrstavaju ih u određenu grupu; – opisuju boju tona; – objašnjavaju ulogu instrumenta (solistički, kamerni ili orkestarski instrumenti); – navode osnovne informacije o djelovima instrumenta, načinu dobijanja tona i primjeni instrumenata.

Ovo istraživanje je obuhvatilo analizu cjelokupnog Predmetnog programa, ali da ne bi tekst bio pretrpan tabelama, izdvojeni su obrazovni ishodi samo za dva razreda. Tabele pokazuju da je upoznavanje elemenata folklora planirano kroz ishode učenja koji se odnose na:

- pjevanje jednoglasnih narodnih pjesama po sluhu,
- pjevanje narodnih pjesama iz različitih regija Crne Gore ali i zemalja iz okruženja,
- izvođenje narodnih pjesama uz jednostavnu ritmičku pratnju,
- razlikovanje muzičko-izražajnih elemenata pjesama različitih naroda i uvažavanje različitosti,
- doživljajno i analitičko slušanje narodnih pjesama,
- slušno i vizuelno prepoznavanje narodnih instrumenata (Ivanović, 2008).

Andragoški priručnik za predmet Muzička kultura

Zbog evidentnog nedostatka andragoške literature i materijala za učenje, a u cilju pružanja (didaktičke) podrške nastavnicima koji rade u sistemu obrazovanja odraslih, 2018. godine su pripremljeni i objavljeni andragoški priručnici za realizaciju svih predmetnih programa u okviru osnovne škole za odrasle, među kojima i priručnik za predmet Muzička kultura. Prilikom koncipiranja priručnika i određivanja njegovih sadržaja vodilo se računa, prije svega, o karakteristikama odraslih polaznika, jer oni posjeduju prethodna znanja, sposobnosti i životna iskustva. U njemu su ponuđena andragoška, didaktičko-metodička rješenja koja nastavniku mogu biti inspiracija, izazov i putokaz u pripremanju i realizovanju elementarnog muzičkog obrazovanja odraslih (Perunović-Ražnatović, 2018).

Poštujući predmetni program, u Priručniku je napravljen raspored tema, ciljeva i ishoda učenja po razredima, kao i nekoliko scenarija za realizaciju časova i ostvarivanje ishoda učenja. Za razliku od predmetnog programa, gdje se u didaktičkim preporukama ne nude konkretni sadržaji, u Priručniku su, u okviru scenarija, dati određeni predlozi. Razmatrani su oni sadržaji koji već postoje u udžbenicima za osnovnu školu. Zaključeno je da sadržaj ponuđenih umjetničkih kompozicija iz udžbenika po tematici ne odgovara odraslim polaznicima, a da se pojedine narodne pjesme mogu koristiti (Vasiljević, 1965).

U Priručniku se scenariji za određene i adekvatne teme po razredima odnose na realizaciju metodskih postupaka: obrada pjesme po sluhu, obrada brojalice, slušanje muzike, obrada instrumenata, sviranje na ritmičkim Orfovim instrumentima i obrada istorijske epohe (Rojko, 2012). Nekoliko scenarija pomenute metodske postupke povezuje sa tematikom folklora (Tabela 4).

Tabela 4. Dio sadržaja pojedinih scenarija iz Andragoškog priručnika za predmet Muzička kultura

IV razred	V razred	VI razred	VII razred	IX razred
Scenario 1	Scenario 1	Scenario 2	Scenario 1	Scenario 1
Ishod učenja: – polaznik pjeva po sluhu	Ishodi učenja: – polaznik produbljuje znanja o narodnoj muzici, – pjeva jednoglasne narodne pjesme po sluhu, – razlikuje tonske visine (eventualno svira pratnju na ritmičkim Orfovim instrumentima).	Ishodi učenja: – polaznik pjeva po sluhu jednoglasne pjesme, – razlikuje pjesme drugih naroda.	Ishodi učenja: – polaznik produbljuje znanje o narodnom muzičkom stvaralaštvu, – pjeva po sluhu narodne pjesme, – slušno prepoznaje tonski rod u kojem je pjesma napisana, – razvija interesovanje za muziku i kulturu različitih naroda kroz pjevanje, – uvažava narodne pjesme drugih zemalja i upoređuje ih sa crnogorskim narodnim pjesmama (ritam, melodija).	Ishodi učenja: – polaznik produbljuje znanja o narodnom muzičkom stvaralaštvu, – razvija interesovanje za muziku i kulturu različitih naroda, – pjeva po sluhu pjesme različitih naroda.
Sadržaj: – *Oj, svijetla majska zoro* (narodna iz Crne Gore)	Sadržaj: – *Pod onom gorom zelenom* (narodna iz Crne Gore)	Sadržaj: – *Lepo ti je rano uraniti* (narodna iz Banata)	Sadržaj: – *Kiša pada* (narodna pjesma iz Hrvatske)	Sadržaj: – *Đelem, đelem* (tradicionalna narodna pjesma Roma)

Tabela 4 pokazuje da se prilikom izbora sadržaja za savladavanje predviđenih ishoda vodilo računa o multikulturalnosti, s obzirom na sastav stanovništva u Crnoj Gori, kao i o važnosti upoznavanja i poštovanja muzike različitih naroda.

Zaključak

Doprinos sprovedenog istraživanja je u potvrđivanju da se folklor u savremenom muzičkom obrazovanju u okviru osnovne škole (opšte i) za odrasle u Crnoj Gori izučava u većoj mjeri nego ranije. Za razliku od Nastavnog plana iz 2004. godine u kojem je Muzička kultura bila zastupljena samo u osmom i devetom razredu, po reformisanom Nastavnom planu izučavaju se oblasti ovog predmeta od četvrtog do devetog razreda. Analiza inoviranog predmetnog programa Muzička kultura osnovne škole za odrasle iz 2018. godine ukazala je na elemente folklora u okviru njegovih ishoda i sadržaja. U predmetnom programu je evidentno davanje

већег значаја проучавању и бављењу фолклором, кроз исходе учења који се односе на: пјевање једноглasних народних пјесама из раznих регија Црне Горе и земаља из окружења, слушање народних инструмената и различитих облика народног стваралаштва, извођење народних пјесама уз једноставну ритмичку пратњу и у мањој мјери извођење народних игара.

Истраживање показује и да савремени андрагошки приручник за Музичку културу има садржаје повезане са фолклором. Значај овог Приручника је у томе што указује на важност народног стваралаштва, као и на утицај изучавања фолклора на подстицање међукултуралног разумијевања и поштовања кроз упознавање музике и музичке традиције различитих народа.

Literatura

Vasiljević, Miodrag (1965). *Narodne melodije Crne Gore*. Beograd: Muzikološki institut.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Zakon o obrazovanju odraslih (2003). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore.

Ivanović, Nada (2008). *Muzika u osnovnoj* školi. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Pejatović, Aleksandra (1994). *Vrednosne orijentacije i obrazovne potrebe odraslih*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Perunović-Ražnatović, Ana (2018). *Muzička kultura za IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne* škole *za odrasle*. Podgorica: JU Centar za stručno obrazovanje.

Predmetni program *Muzička kultura* osnovne škole za odrasle (2004). Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.

Predmetni program *Muzička kultura* osnovne škole za odrasle (2018). Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.

Rojko, Pavel (2012). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera i Zagreb: Pedagoški fakultet.

Rubenson, Kjell (urednik) (2011). *Adult learning and education*. Oxford: Elsevier.

FOLKLORE IN THE MODERN CURRICULUM AND LITERATURE FOR THE SUBJECT MUSIC CULTURE IN THE PRIMARY SCHOOL FOR ADULTS

There have been significant activities in the Montenegrin system of primary adult education during last few years thanks to Erasmus+ projects. In 2017, the Curriculum of the primary school for adults was reformed, including the program for the subject Music Culture. In that innovated subject program, the importance and contents for the study of folklore are increased, through learning outcomes related to: singing folk songs from different regions of Montenegro and surrounding countries, performing folk songs with

simple rhythmic accompaniment, noticing the differences between musical-expressive elements of the songs of different nations and respecting diversity. In 2018, due to the lack of andragogical literature the initiative for creating manuals in accordance with the current subject programs was launched. The importance of the andragogical manual for Music Culture is in impact of studying folklore on encouraging intercultural understanding and respect through learning about music and musical traditions of different nations.
Keywords: subject Music Culture, adult education, folklore

III.

Образовне перспективе традиционалне народне и црквене музике

Eeducation perspectives of traditional folk and church music

Joseph Jordania
The University of Melbourne, Australia
jordania@unimelb.edu.au

Origin of polyphony: late cultural invention or part of predator defence system?

Summary

The paper discusses the changes in our understanding of the central problem of human music history: the origins of human ability to sing in harmony, from the initial belief that vocal polyphony was a cultural invention of medieval Christian monks to the contemporary view that singing in harmony was a result of the forces of natural selection. Polyphonic singing appears to be part of a defence strategy against predators based on aposematic display and rhythmically well-coordinated singing in dissonant intervals, which provide two important lines of defence: an external factor (scaring away predators and competitors with a massive wall of sound), and an internal factor (putting the participants of ritualized action in a specific altered state of consciousness – battle trance—in which they did not feel fear and pain). This ability of communal singing is known and actively employed by contemporary military forces as well. It is suggested that vocal polyphony has been constantly diminishing since the evolutionary shift to fully-articulated speech. The uneven distribution of polyphony in the contemporary world is explained by differences in the timelines of acquiring articulated speech among diverse populations of archaic humans, from the earliest in East Asia to the latest in sub-Saharan Africa. The available data from several scholarly fields, including palaeoanthropology, speech pathology (stuttering), reading disability (dyslexia) and acquisition of phonology by children and general populations from different cultures, support the proposed idea.

Keywords: origin of polyphony, defence strategies of early humans, music in the military, stuttering prevalence, dyslexia prevalence, origin of speech

Introduction

Humans in many cultures sing together, and sing polyphonically, which means dividing singers into various parts. This is quite an intricate phenomenon. Participants coordinate their singing both in timing and in pitch, creating complex harmonies consisting of several parts. Together with singing they also often dance for hours and sometimes go into a deep trance.

How did this predilection for choral singing emerge and develop? Why did people in only some cultures sing in harmonies, and people from other cultures sing without harmonies, instead of everyone just following the same single melody? And most importantly, *why* and *how* polyphonic singing develop in our history?

A brief history of ideas on the origins of polyphony

Humans have a set of natural beliefs about many things, including the origins of polyphonic singing. So, for many, it is obvious that:

(1) singing in one part (when everyone sings the same melody) is much easier than singing in several coordinated parts, therefore,

(2) singing in many coordinated parts (singing polyphonically) must be a later phenomenon, more precisely, a cultural invention, a higher level of musical cultural development, that will gradually become the leading form of music in every culture.

This simple logic appeared to be so obvious that, quite amazingly, not a single scholar of music history tried to formulate this idea as a scholarly hypothesis. The only scholar who expressed some form of this idea, albeit very shortly, was the late Bruno Nettl, arguably the most authoritative ethnomusicologist of several recent decades. While discussing the evolutionist view on the history of music and the origins of polyphony, Nettl, who died in 2020, suggested in his 1961 article that although this [evolutionary] "*viewpoint cannot be generally accepted, but … has been tacitly agreed upon for the special problem of polyphony. There is, indeed, no culture that has no monophonic music at all, and since each polyphonic composition must consist of (independent) monophonic structures, it can perhaps be assumed that monophony preceded polyphony in each culture*" (Nettl, 1961:360–361).

As a result of this seemingly obvious ("self-evident") logic, for many centuries it was believed that monophony was the only common human musical tradition for millennia, and that polyphony was only invented in the end of 9th century by medieval Christian monks.

Musicologists believed that the very first polyphonic pieces were based on the parallel movement of fourths and fifths, known as "organum". According to common belief, polyphony was later spread by Christian missionaries through polyphonic Christian hymns, which, it was believed, explained the existence of several cultures around the world that practice polyphony today.

When we are absolutely sure that we know something, there is a danger that we might become blind towards simple and obvious facts if these facts do not agree with our beliefs. This kind of blind belief caused (and still causes) deep troubles in the development of many spheres of science (e.g. Jordania, 2020). A relevant example concerns beliefs about the origins of polyphony.

It was 1777 when members of James Cook's crew became the first Europeans to meet the Polynesians from the Tongan Islands. Among other things, members of the expedition witnessed the local singing tradition. By accidental good luck Lieutenant James Burney, son of the English composer Charles Burney and highly musically educated was among the group. Clearly impressed by what he heard, Charles provided a very detailed and professionally immaculate description of what he heard, so that readers could learn that Tongan traditional singing con-

sisted of four parts, with the lowest part performing the role of a drone; the range was relatively small, using only four notes, varying the text and melodic directions; and they finished singing with minor triad. Other 18th century sources also mentioned dissonances ("discordant notes") that were particularly appreciated by the local listeners (Kaeppler et al., 1998:15).

This was a true sensation. An isolated people, living in the middle of Pacific Ocean without any previous contact with Europeans, were singing polyphonic songs! So, how did European educated men respond to the news from Polynesia?

They simply rejected James Burney's detailed report as false, because they believed it "*a great improbability that any uncivilized people should, by accident, arrive at this degree of perfection in the art of music, which we imagine can only be attained by dint of study, and knowledge of the system and theory upon which musical composition is founded.… It is, therefore, scarcely credible, that people semi-barbarous should naturally arrive at any perfection in that art which it is much doubted whether the Greeks and Romans, with all their refinements in music, ever attained, and which the Chinese, who have been longer civilized than any other people on the globe, have not yet found out.*" (Cook and King, 1784: 143-144; cited in Kaeppler et al., 1998: 15).

Simple as that: we believe it is impossible, so sorry, the facts presented cannot be true. Discussion is over.

20th Century: The change of a paradigm

When the paradigm is incorrect, impossible facts start to appear again and again, until the moment comes when they are impossible to reject or neglect. This became particularly evident from the turn of the 20th century, after the phonograph came into broader use, and polyphonic singing from several remote regions of the world was recorded, causing music historians to critically rethink the old model of the origin of polyphony as a medieval Christian invention. By the 1930s arguably the greatest living authority on polyphonic singing, German scholar Marius Schneider officially proposed that polyphony was invented by traditional singers, not by Christian monks (Schneider, 1934, 1935). But from whence did it originate? This became the new central point of discussion between musicologists.

Many regions were proposed as the "birthplace" of the polyphony. Victor Lederer proposed Northern Europe (1906), Ludwig Kuba – the remote mountains of the Balkans (1909); Vasil Stoin more precisely, the mountain regions of Bulgaria (1925); Cvjetko Rihtman, Serbia (1958, 1966); and Siegfried Nadel Georgia, Caucasus (1933). The greatest authority of polyphony of the time, Marius Schneider, was also sure polyphony came to Europe from Georgia, but for him it initially originated in South-East Asia where many isolated cultures still practise vocal polyphony (1969; cf., 1934–35). Paul Collaer, on the other hand, believed polyphony in Europe had local origins (1960).

Despite changing the origin paradigm for polyphony from medieval Christian monks to traditional cultures, the idea of polyphony as a cultural invention survived until the beginning of 21st century.

21st Century and another change of paradigm

The change came in 2006, simultaneously in the works of two ethnomusicologists unknown to each other at the time: Victor Grauer from the USA, a collaborator of Alan Lomax's widely known Cantometrics project (Grauer, 2006), and (2) my own work (Jordania, 2006). Despite a general similarity between the two works (both proclaiming polyphony a very ancient phenomenon), big differences remain in these two approaches. In Grauer's model, pygmy hocketing polyphony was declared humanity's earliest musical tradition, dating to at least 100 000 years ago (Grauer, 2006), and its creative source was alleged to be the imitation of natural world sounds (particularly bird choruses) by our already human ancestors. In my model, the origins of choral singing did not derive from imitating bird choruses nor does polyphony derive from monophony. Rather, vocal polyphony was an important element of humans' defense system from predators via the forces of natural selection, and the timelines extend back millions of the years to human ancestors on the African Savannah (Jordania, 2006, 2011, 2014).

Understanding this latter model requires not only a new understanding of the origins of polyphony but also the new mechanisms of the evolution of human morphology and behavior.

Beginning with this latter premise, in Charles Darwin's model, the central force of evolution is said to be sexual selection. Darwin never mentioned defense strategies for survival; indeed, he proposed that humans probably existed in an environment lacking any serious predators. In the concluding words of one chapter he stated:

> "… granting that the progenitors of man were far more helpless and defenceless than any existing savages, if they inhabited some warm continent or large island, such as Australia or New Guinea, or Borneo (the latter island being now tenanted by the orang), they would not have been exposed to any special danger. In an area as large as one of these islands, the competition between tribe and tribe would have been sufficient, under favorable conditions, to have raised man, through the survival of the fittest, combined with the inherited effects of habit, to his present high position in the organic world" (Darwin, 1871:158).

Today we are sure that humans evolved in African savannah, the region of the fiercest predator danger and competition of the various carnivore species. So, having a potent defense strategy was crucial for our ancestors, and this need for a powerful defense strategy frames the discussion below.

Of the various defense strategies common in animal kingdom are two opposing strategies pertinent to the discussion at hand: cryptic defense and aposematic defense (Caro & Girling, 2005; Ruxton, et al., 2004).

The central strategy of the cryptic defense system is based on animals trying to go unnoticed by predator species by all possible means. Thus, cryptic species stay low and try to hide, often characterized by camouflaging colors to be unnoticed. They lack strong body odor, and they try to be silent all the time. And if they are noticed by a predator, they instantly flee. In sum, cryptic species are very good at hiding and running. The common rabbit is a classical cryptic prey species.

In contrast, the aposematic defense strategy involves animals trying to communicate by all possible means that they are not afraid of the predator, and that if a predator attempts to attack them, they will fight back, and potentially harm the predator.

To achieve this, aposematic animals use different means to communicate this warning constantly. They try to be as visible as possible, often possessing bodies featuring contrasting colors; they may make constant sounds when moving around; and they often have constant body odor. When confronted by a predator, aposematic animals do not flee; on the contrary, they stand their ground, and through a combination of postures, sounds, and behaviors try to scare away the predator. To do this, they may increase their body size by standing in a bipedal threat posture to seem taller; or by inflating their bodies; additionally they try to make much louder, aggressive sounds, aggressive movements, and emit a stronger odor. The word "aposematism" comes from the Greek and can be translated as "giving warning 'stay away' sign". Skunks and porcupines are among classic aposematic species. They use an array of warning signals using visual, audio, olfactory and behavioral modalities.

Cryptic defense is much better known than aposematic defense. Even some biologists today are not aware of this term, and many facets of aposematic defense are not well researched. The notion of "warning coloration" is much more popular among scholars than aposematism per se, although coloration is only one (visual) aspect of aposematic display.

In my 2017 book *A New Model of Human Evolution: How Predators Shaped Human Morphology and Behavior* (and the earlier edition with a different title *Tigers, Lions and Humans History of Rivalry, Conflict, Reverence and Love*; 2014) I proposed that human morphology and behavior were formed by the forces of natural selection via an aposematic strategy of defense. Our highly visible bipedal posture, long legs and long tightly coiled hair on the top of the head that makes us look taller and more intimidating; the use of colorful body painting and clothes; the ability to make very loud and coordinated group sounds, our hyperactive sweating glands that are very effective at creating a strong body odor; our instinctive freezing response to an imminent life-threatening aggressive situation; our slow, awkward and ineffective running; and several other elements of our mor-

phology and behavior indicate that our ancestors were using the aposematic strategy against predators (see also, Weldon, 2018), but for purposes of this paper, the discussion will be limited to the audio element of this defense system.

Group loud singing, synchronized by a common meter and rhythm, is a very effective tool to strongly affect both the opposition (predators or competitors) and the group of singers itself.

Regarding the first, no animal species can withstand the massive "audio attack" by a human group. All the strongest predator species, including lions and tigers, try to avoid confrontation with a group of loudly vocalizing humans. And it should be noted that, apart from singing loudly, human ancestors most likely employed other loud sounds, like clapping, banging stones together (the stones that they were going to use as projectiles in confrontation), and stamping their feet, plus moving their bodies in ideal synchrony (entrainment). Popularly known examples of the powerful effect of such group synchrony for intimidation are the synchronized drill of Nazi soldiers, or the display of the ritual Haka by the New Zealand rugby team, the All Blacks: such synchrony creates the impression of one monstrously big living organism.

Regarding the second, the internal effect of loud synchronized singing among group members, synchronous singing and stamping was (and still is) even more powerful. Synchronous singing and body movements can put the individual members of a group into trance (I call this state the "battle trance"), a state in which they all feel as a single collective, with united collective identity (Jordania, 2011; Wade, 2016). It was recently found that people's heartbeats synchronize while singing (Vickhoff et all, 2013). In the state of battle trance, the common goals of the group override individual needs, including even the instinct of self-survival, so participants of the confrontation do not experience fear or even the pain of horrible wounds. Military organizations have been aware of this phenomenon for several centuries. Every general knows that the best tool to transform new recruits into soldiers ready to follow orders and engage in a potentially lethal attack is long sessions of group rhythmic drill (McNeill, 1997).

It is amazing that, although our understanding of the power of music has been increasing during the last decades, scholars still fail to notice the power of music in matters of defense, particularly since militaries have employed it for centuries.

But why was singing in parts, in polyphony, important to our ancestors? Is not just singing by a big group of humans enough? Actually, singing in harmony amplifies the overall sound. Furthermore, the most robust effect is attained if singing contains **dissonant intervals**.

Dissonant intervals are those that make the sound more distinct, stronger, more noticeable and the most like to grab the attention of both humans and animals. Car horns are often tuned on dissonant intervals, as they are better at commanding instant attention of the target audience. And the last feature of dissonant singing is that it is the most effective for creating the so-called "Beau Geste Effect,"

referring to the ability of a small group of singers creating the impression of a much larger group of singers. This effect occurs in animal world as well, for example among wolves and coyotes (Harrington, 1989). Thus, it is logical to conclude that the initial group polyphonic singing of our distant ancestors trying to scare away lions and achieve battle trance would be heavily based on the frequent use of dissonant intervals, particularly the most dissonant interval, the second.

The evidence bears out this thesis. Rather astonishingly, the tradition of singing in dissonant seconds can be encountered across the most isolated regions of the world. These traditions are sung by peoples and tribes on different continents, among diverse human populations and races, and speakers of different language families, including: the Aremai and Aba Tibetans in China; the Nuristanis from Hindi-Cush mountains, in an impenetrable Afghanistan mountain range; most archaic musical relicts of the Balkan and Caucasian mountains; the mountain tribes of Papua New Guinea; the Ainus from North Japan; the mountain tribes of North Vietnam; the tribal Gonds from Southern India, and others too numerous to mention.

Is vocal polyphony disappearing?

The distribution of dissonant polyphony in extremely isolated regions all over the world strongly suggests the **survival of an ancient more widespread tradition**. Taking this as an initial point for the historical dynamics of vocal polyphony, I predicted that polyphonic singing should be in decline globally, which runs counter to the idea that polyphony is a late cultural invention, according to which the number of polyphonic cultures should be increasing as a result of cultural borrowing of the progressive invention.

In my books (2006, 2015), the disappearance of vocal polyphony has been independently documented by various scholars over the five continents, briefly:

Northern Europe. Countries from Scandinavia to the British Isles possessed traditional vocal polyphony by the end of the 12th century (Cambrensis, cited in Hibberd, 1955). Most of these countries today have only late pan-European style polyphony with parallel thirds or completely lack data on vocal polyphony. Only Iceland has retained the earlier form of polyphony.

Italy. In Lombardy, singing in seconds was documented in the 15th century, but later disappeared (Ferand, 1939).

Lithuania. The unique vocal polyphonic style *sutartines*, based on almost constant use of secondal dissonances, has disappeared during the last two centuries (Rachiunaite-Viciniene, 2002).

Latvia. A tradition of three-part drone singing, with the drone in the middle of the polyphonic texture, and the third part singing a major second below the drone, recorded at the end of the 19th century, disappeared without much trace (Yurian, 1907).

Estonia. A tradition of drone polyphony was recorded by Tampere (1938) in the beginning of the 20th century. No traces of this tradition survived.

Russia. A unique tradition of duet and trio singing with independent melodies was recorded by Gippius in the 1920s and never heard again (Zemtsovsky, 2000:758).

Sicily. According to archive recordings, the western part of Sicily was as polyphonic as the rest of this Mediterranean island, but after the 1968 earthquake the tradition seems to have been lost (Macchiarella, 2008:142).

Macedonia. According to local ethnomusicologists, as a result of government politics, the tradition of Macedonian singing in dissonant seconds was disappearing from the 1950s to the 1980s (Bicevski, 1986).

Californian Native Americans. According to historical sources and archival recordings, interesting forms of vocal counterpoint present among southern Californian natives, also disappeared (Keeling 2001:418).

Venezuelan Native Americans. According to Isabel Aretz (1967:53), there was a general tendency in the states of Lara, Falcon, and Portuguesa towards the disappearance of three-part singing.

Taiwan. According to archive recordings, the small mountain tribe Saisat had a tradition of singing in parallel fourths that disappeared within the first few decades of the 20th century (Tsang-houei, 2002:525).

Indonesia. Part of the traditions of vocal polyphony in Central Sulawesi has disappeared during the last decades (Rappaport, 2004).

Polynesia. A tradition of six-part polyphony on Tonga, which knowledgeable older singers still remember, was eventually lost, and partly replaced by late European three-part singing (Kaeppler, 1990).

Africa. According to Simha Arom (personal communication, 7th August, 2007), vocal and instrumental polyphony has been declining among pygmies since the 1970s, and some songs that were known in four parts survive today only in three- or two-part versions.

Georgia. Documented cases of losing (and a major decline in) the traditions of vocal polyphony in Meskheti, Saingilo and Khevsureti warrant mention (Magradze, 1986; Jordania, 1989, 2000: 827).

On the other hand, despite my search for decades, **not a single example of the natural development of vocal polyphony was documented from any traditionally monophonic culture**.

There is more. Quite sensationally, a very large-scale forced "polyphonization" of monophonic peoples was attempted in former communist Soviet Union in order to create a common "socialist musical culture." This experiment lasted for decades, cost millions of rubles, and involved countless efforts of creating polyphonic versions of monophonic melodies by trained professional composers and teaching them to newly created local choirs. The efforts were without any gain, and the experiment totally failed.

This clear historic tendency of the disappearance of polyphonic singing traditions is a strong argument for the idea of initial wide distribution of vocal polyphony cultures, its gradual disappearance, and its survival in the most geographically isolated regions. (We can say that this simple idea is the principle of Occam's Razor at its best.)

A new big question arises: if singing in harmony played a key role in the all-important sphere of defense, why has polyphony started disappearing?

Polyphony, human intelligence, language, speech, and speech pathologies

To answer this question, we need to address the complex topics of the origins of human intelligence, language, and speech in relation to the origins of music and choral singing.

In my 2006 book I proposed that the initial reason for the decline of polyphony was the evolutionary shift from a primary pitch-based language to fully articulated speech. Scholars have been arguing that the historical transition from song-based communication to articulated speech is the most plausible scenario of evolution in human communication (e.g., Darwin, 1871:161; Brown, 2000). To fully understand the complexity of this process, it is important to differentiate two closely related but very different phenomena: **language and speech**.

A **language** is a structured system of communication used by humans. It can be based on various modes of communication: speech, gestures, writing, pitch. For example, whistle language uses only pitch for communicating complex messages, particularly over a great distance. Thus, **articulated speech is just one of the possible mediums of language,** the most effective and economical, perhaps, but still just one of the possible medias only. And most likely, human language was born much earlier than articulated speech.

I proposed (2006) that the shift to human language (and self-developing intelligence) occurred from developing the ability to ask questions. Humans are probably the only species that can ask questions. None of the apes trained in various communicating systems, including those that can answer questions from their trainers, ever asked a single question by themselves (Premack & Premack, 1972, 1983).

The only probable exception that I am aware of is Alex, the African grey parrot, who participated in language learning experiment with Irene Pepperberg. Interestingly, Alex was the only grey parrot who asked questions; all other grey parrots failed to achieve the same in Pepperberg's experiments to date (personal communication, 2018).

Humans of all cultures ask their first questions using a raising intonation, a strong indication that the ability to ask questions emerged during the pre-articu-

lated speech stage of human language development. Further elaboration of this point is beyond the scope of this paper, but most likely Homo erectus (an awkward name of archaic Homo sapiens) already had human cognitive abilities and dialogical language with questions, but did not yet have a fully articulated language and question-based dialogical communication (on dialogical communication, see Zemtsovsky, 1986).

The anatomically fully modern human face was most probably formed with the development of speech, as articulated speech was the last evolutionary force that changed the morphology of human face (Krantz, 1980; cf., Ishim et al., 2007).

With that in mind, to understand the puzzling distribution of polyphony across cultures, I proposed that, unlike the shift to dialogical language, the shift to fully articulated speech occurred in different populations in different epochs (Jordania, 1988, 1989, 2006, 2015).

So, when our ancestors left Africa some two million years ago, they most likely already had human cognitive abilities and could formulate questions, but their language was based on pitch (Steven Brown's "musilanguage"), not fully articulated speech.

Later these different populations, separated by thousands of kilometers (in Asia, Europe, and Africa) for tens and hundreds of thousand years, shifted to articulated speech at different times. The appearance of articulated speech triggered the long process of losing the initial polyphonic singing. Consequently, regions where the shift to articulated speech happened earlier lost their traditions of polyphony, whereas regions in which the shift to articulated speech happened later, still display polyphony, although also in the long process of disappearance.

This unlikely proposition, which I made in the end of the 1980s, later was supported by paleoanthropological evidence. One of leading paleoanthropologists, Milford Wolpoff (1999), after studying the regional development of human skeletons on different continents, concluded that very important differences exist in the timelines of forming contemporary facial morphology around the world. Wolpoff called this "regional continuity" when facial details, particularly around the nose and chin, resemble contemporary humans from the same areas.

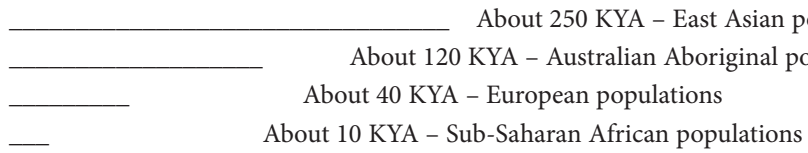
Significantly for the present argument, regional continuity is deeper in some regions than others. More precisely, regional continuity is the deepest in East Asia, where clear elements of contemporary facial morphology appeared 250 or even 350 thousand years ago (350 Kya; Jurmain & Nelson, 1994: 422), which suggests that the change to articulated speech happened earliest in East Asia. The second earliest area of regional continuity is Australia (links possibly with the Solo-Ngandong specimen about 120 Kya). Next is Central Europe, where local Neanderthals with several archaic facial features were changed (replaced, and partly interbred) into contemporary-looking modern humans about 32–40 Kya. Middle Eastern Europeans probably had a longer, about 100 Kya, history of articulated speech. And finally, regional continuity is most recent in sub-Saharan Africa, where the

similarity of skeletal features between fossil and contemporary sub-Saharan African populations appears no more than 11 Kya (Asselar Man, dated variously at 8–11 Kya).

This timeline correlates well with the regions of distribution of polyphonic singing. The polyphonic tradition has been already lost in East Asia and Australia (because of the earlier shift to articulated speech), and live polyphonic traditions still exist in Europe and particularly Africa (because of the later shift to articulated speech). So, I proposed that the shift to articulated speech first occurred among ancestors of East Asians, followed by Australian Aboriginal populations, then Europeans and finally sub-Saharan African populations.

Although this idea sounds "politically incorrect" and I might be accused of racism, I need to declare that earlier acquisition of articulated speech did not provide any real advantage to any of the populations, and East Asian and Australian aboriginal populations hardly benefited from their early shift to speech.

We can even create timelines of the shift to articulated speech in various populations. According to Wolpoff, the difference between the extremes is significant (East Asia 250–350 Kya, sub-Saharan Africa 8–11 Kya, see Graphic 1).



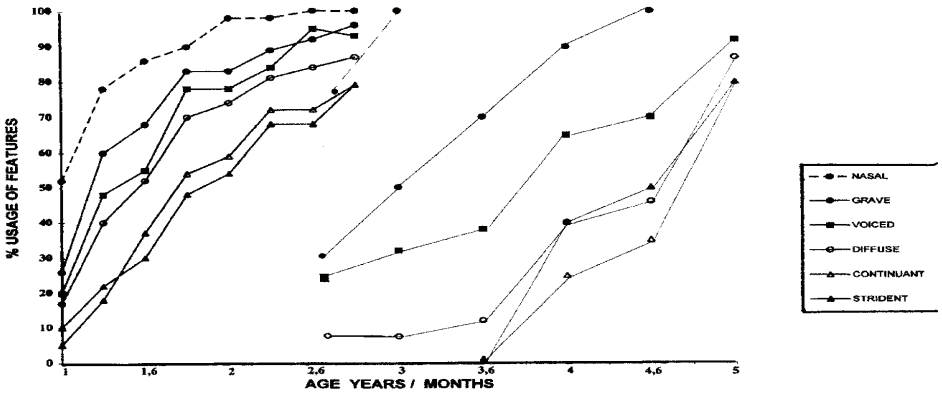
Graphic 1. The depth of the "regional continuity" of facial anatomy from different populations of Asia, Australia, Europe and Africa.

Based on this information, I made a few additional predictions: if East Asian and Australian Aboriginal populations shifted to speech so much earlier than other groups, they should show better adaptations to speech-related activities and have less genetic disposition towards speech pathologies:

- Less stuttering,
- Less dyslexia, and also,
- Earlier acquisition of phonology in children.

Contemporary studies do not pay much attention to such differences, but a few studies on the cross-cultural distribution of stuttering and dyslexia indicate that East Asian and Australian aboriginal populations have a less incidence of stuttering and dyslexia (e.g., Cooper & Cooper, 1993; Ziegler et al, 2003). More precisely, in Europe, and particularly in sub-Saharan Africa, the rate of stuttering seems much higher (1% in Europe and up to 9.2% in some West African populations; Nwokah, 1988; see also Yairi & Ambrose 2013). East Asian (and Native American) populations, on the other hand, show lesser prevalence of stuttering (see Reese & Jordania, 2001; Johnson, 1944; Bloodstein, 1993, Morgenstern, 1955).

The same pattern is found when comparing the acquisition of a phonological system among East Asian, European, and sub-Saharan populations to the distribution of polyphony, i.e.: children from the cultures without polyphonic singing traditions seem to acquire the phonological system earlier than children from cultures with polyphonic traditions (Graphic 2).



Graphic 2. The process and timelines of acquisition of phonological system by Japanese and American children (from Menyuk, 1968).

Japanese children start correctly pronouncing phonological elements at one year of age and are finished by 3 years. American children (of predominantly European descent) start this process at 2.5 years and finish at 5 years. The difference is considerable, although scholars tend to gloss it.

It is important to consider the reception and acceptance of the model presented here on the origins of polyphony in the context of human evolution because it represents such a break with past scholarship and "accepted wisdom."

Conclusion

The paper contest can be summarized in several broad conclusions:

(1) Vocal polyphony is not a result of later cultural invention;

(2) It was developed by the forces of natural selection, as an important strategy of human defense strategy;

(3) It was the audio part of the early human aposematic defense strategy;

(4) Singing in dissonant intervals was an important part of the early human polyphony (and is still surviving in the most isolated regions of the World);

(5) Vocal polyphony was taken by migrating humans about 2 million years ago from Africa;

(6) The central reason for the decline of vocal polyphony was the development of articulated speech - the last big evolutionary acquisition for humans;

(7) Articulated speech was developed by different populations in different epochs;

(8) Some human populations shifted to speech earlier (East Asian and Australian Aboriginal populations) and they have lost the "initial polyphony";

(9) European and particularly, sub-Saharan African populations shifted to articulated speech later, and the polyphony is still present in their traditions;

(10) Data of epidemiology of speech pathology (stuttering), dyslexia, and acquisition of phonological system provides evidence of possible earlier shift to articulated speech among East Asian and Australian populations.

And finally, some leading experts on traditional polyphony support this new model. Eminent expert of traditional polyphony, particularly of African polyphony, Simha Arom wrote:

> "I totally agree with the main idea of Joseph Jordania about the ancient origins of choral singing and its gradual disappearance. To my opinion also, there is no 'evolution' from monophonic to polyphonic singing, and I was glad to see that the argumentation of this idea is so strong and logical…"

Bruno Nettl, the leading American ethnomusicologist, mentioned earlier, also supports the new model. In one of his last articles, published in 2015 in Czech Republic, Nettl discussed the greatest discoveries in ethnomusicology for the entire 130 years of the discipline, and this model of the origins of polyphony as a human defense system against predators is mentioned twice (Nettl, 2015). And in 2009, I was awarded the highest international prize in ethnomusicology in Japan, the Fumio Koizumi Prize "*in recognition of his contribution to systematic analysis of folk polyphonies of the world, proposing a new model for the origins of traditional choral singing in a broad context of human evolution*."

Despite the evidence and such recognition from authorities in the field, many music historians, from age-old habits, still stick to the old idea of polyphony being a cultural invention, developed from monophony. New ideas need time to be widely accepted, so we should be patient with the sometimes glacial rate of change in scientific development.

References

Aretz, Isabel (1967). The polyphonic chant in South America. *Journal of International Folk Music Council*, 19, 49–53.

Bicevski, Trpko (1986). *Two-part singing in Macedonia*. Scopje: Folklore Institute.

Bloodstein, Oliver (1993). *Stuttering: The search for a cause and cure.* Boston: Allyn and Bacon.

Caro, Tim M. & Girling, Sheila (2005). *Antipredator Defenses in Birds and Mammals*. Chicago: University of Chicago Press.

Collaer, Paul (1960). Polyphonies de tradition populaire en Europe mediterraneenne. *Acta Musicologica*, 32(2/3), 51-66.

Cooper, Eugene B., & Cooper, Crystal S. (1993). Fluency disorders. In: Dolores E. Battle (Ed.), *Communication disorders in multicultural populations* (pp. 189–211). Boston: Andover Medical Problems.

Darwin, Charles (1871). *The descent of Man, and Selection in Relation of Sex*. London: John Murray.

Ferand, Ernst Th. (1939). The howling in seconds of the Lombards: a contribution to the early history of polyphony. *Musical Quarterly*, 25(3), 313–324.

Grauer, Victor (2006). Echoes of our forgotten ancestors. *The World of Music,* 48(2), 5–59.

Harrington, Fred (1989). Chorus howling by wolves: Acoustic structure, Pack Size, and the Beau Geste Effect. *Bioacoustics The International Journal of Animal Sound and its Recording,* 2(2), 117–136.

Hibberd, Lloyd (1955). Giraldus Cambrensis and English 'Organ' music. *JAMS*, VIII, 208-212.

Johnson, Wendell (1944). The Indians have no word for it: Stuttering in children. *Quarterly Journal of Speech,* 30, 330–337.

Jordania, Joseph (1988). Folk polyphony, ethno-genesis and race genesis. *Sovietskaia Etnografia* 2, 23–33.

Jordania, Joseph (1989). *Georgian traditional polyphony in international context of polyphonic cultures: The problem of origins of polyphony*. Tbilisi: Tbilisi State University Press.

Jordania, Joseph (2006). *Who Asked the First Question? The Origins of Human Choral Singing, Intelligence, Language and Speech*. Tbilisi: Logos.

Jordania, Joseph (2011). *Why do People Sing? Music in Human Evolution*. Tbilisi: Logos.

Jordania, Joseph (2014). *Tigers, Lions and Humans: History of Rivalry, Conflict, Reverence and Love*. Tbilisi: Logos.

Jordania, Joseph (2015). *Choral Singing in Human Culture and Evolution*. Lambert Academic Publishers.

Jordania, Joseph (2017). *A New Model of Human Evolution: How Predators Shaped Human Morphology and Behaviour*. Lambert Academic Publishers.

Jordania, Joseph (2020). *The Human Story Behind Scientific Discovery*. Tbilisi: Logos.

Jurmain, Robert & Nelson, Harry (1994). *Introduction to Physical Anthropology*. Sixth edition. Minneapolis: West Publishing Company.

Kaeppler, Adrienne (1990). The production and reproduction of social and cultural values in the compositions of Queen Salote of Tonga. In: Marcia Herndon and Susanne Ziegler (eds.), *Music, gender, and culture* (pp. 191–219). Wilhelmshaven: Florian Noetzel Verlag.

Kaeppler, Adrienne L., Putilov Boris N., Lindstrom Lamont, White Geoffrey M., Love J. W., Marks Martin M., Wild Stephen A. & Scratch Deborah J. (1998). Encounters with 'The Other'. In: Adrienne L. Kaeppler and J. W. Love (eds.), *The Garland Encyclopedia of World Music, Australia and Pacific Islands, Vol. 9* (pp. 7–52). New York: Garland Publishing.

Keeling, Richard (2001). California. In: Ellen Koskoff (Ed.), *The Garland Encyclopedia of World Music, Vol. 3, The United States and Canada* (pp. 412–419). New York: Garland Publishing.

Krantz, Grover S. (1980). Sapienization and speech. *Current Anthropology*, 21, 773–792.

Kuba, Ludwig (1909). Einiges uber das istrodalmatinische Lied. *Sammelbande der Internationalen Music-Gesellschaft*. Wien.

Lederer, Victor (1906). Über Heimat und Ursprung der mehrstimmigen Tonkunst: ein Beitrag zur Musik – und allgemeinen Kulturgeschichte des Mittelalters. Bd. 1 / von Dr. Victor Lederer. Leipzig: C. F. W. Siegel.

Macchiarella, Ignazio (2008). Harmonizing on the islands: Overview of the multipart singing by chording in Sardinia, Corsica, and Sicily. In: Ardian Ahmedaja (Ed.), *European Voices: Multipart singing on the Balkans and in the Mediterranean*. Vienna: Bohlau Verlag.

Magradze, Valerian (1986). *Meskhetian folk songs*. Tbilisi: Khelovneba.

McNeill, William H. (1997). *Keeping together in time: Dance and drill in Human History*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Menyuk, Paula. (1968). The role of distinctive features in children's acquisition of phonology. *Journal of Speech and Hearing Research,* 11, 138–146.

Morgenstern, John J. (1953). Psychological and social factors in children's stammering. PhD. dissertation, University of Edinburgh.

Nadel, Siegfried F. (1933). *Georgische Gesänge*. Berlin: Lautabteilung, Leipzig: Harrassowitz.

Nettl, Bruno. (1961). Polyphony in North American Indian music. *Musical Quarterly*, 47, 354–362.

Nettl, Bruno (2115). What Are the Great Discoveries of Your Field? Informal Comments on the Contributions of Ethnomusicology. *Musicologial Annual*, LI/2, 163–173.

Nwokah, Evangeline E. (1988). The imbalance of stuttering behavior in bilingual speakers. *Journal of Fluency Disorders* 13, 357–373.

Premack, David & Premack, Ann J. (1972). Teaching language to an ape. In: William S-Y. Wand (Ed.), *The emergence of language development and evolution. Readings from Scientific American magazine* (pp. 16–27). New York: W. H. Freeman and Company.

Premack, David & Premack, Ann J. (983). *The mind of an ape*. New York, London: W.W. Norton & Company.

Rachiunaite-Viciniene, Daiva. (2002). *Sutartines: Lithuanian polyphonic songs*. Vilnius: VAGA Publishers.

Rappaport, Dana (2004). Ritual music and Christianization in the Toraja's Highlands, Sulawesi. *Ethnomusicology*, 48(4), 378–404.

Reese, Sheree & Jordania, Joseph (2001). Stuttering in the Chinese population in some Southeast Asian countries: A preliminary investigation on attitude and incidence. Published as a part of online conference *Stuttering Awareness Day*, on The Stuttering Home Page, Minnesota State University, Mankato, http://www.mnsu.edu/comdis/isad4/papers/reese2.html.

Rihtman, Cvjetko (1958). On Illyrian origins of the polyphonic forms of folk music of Bosnia and Herzegovina. *Rad Kongresa Foklorista Jugoslavije*. Zagreb.

Reese, Sheree & Jordania, Joseph (2001). *Avoiding attack. The evolutionary ecology of crypsis, warning signals, and mimicry.* Oxford University Press.

Schneider, Marius (1934, 1935). *Geschichte der Mehrstimmigkeit*, Vol. 1 and 2. Berlin: Borntraeger.

Schneider, Marius (1969). *Geschichte der Mehrstimmigkeit*. 2nd edition with added 3rd part. Tutzing: Schneider.

Stoin, Vasil (1925). Hypothese sur l'origine bulgare de la diaphonie. *La Bulgarie d'aujourd'hui*, 8, 3–44.

Tampere, Herbert (1938). *Le bouronisme et ses developments dans le chant populaire de l'Estonie de Sud. Ataturkk Opetatud Eesti Seltsi Toimetustest XXX* (Liber saecularis, pp. 1-8). Tartu: K. Mattiseni Trukikoda.

Tsang-Houei, Hsu (2002). Music of the Taiwan Aborigines. In: Robert C. Provine, Yoshiko Tokumaru & J. Lawrence Witzleben (eds.), *The Garland Encyclopedia of World Music, vol. 7. East Asia: China, Japan, and Korea* (pp. 523–529). New York: Routledge.

Vickoff, B., Malmgren, H., Astrom, R., Nyberg, G., Ekstrom, S-R., Engwall, M., Snygg, J., Nilsson, M. & Jornsten, R. (2013). Music structure determines heart rate variability of singers. *Frontiers in Psychology*, 4, 334.

Wade, Jenny (2016). Going berserk: Battle trance and ecstatic holy warriors in the European war magic tradition. *International Journal of Transpersonal Studies*, 35(1), 21–38.

Weldon, Paul (2018). Are we chemically aposematic? Revisiting L. S. B. Leakey's hypothesis on human body odour. *Biological Journal of the Linnean Society,* 125(2), 221–228.

Wolpoff, Milford (1999). *Paleoanthropology*. Second edition. Boston, MA: McGraw-Hill.

Yairi, Ehud & Ambrose, Nicoline (2013). Epidemiology of stuttering: 21st century advances, *Journal of Fluency Disorders*, 38, 66–87.

Yurian, Andres (1907). *Materials for Latvian folk music*. Riga.

Zemtsovsky, Izaly I. (1986). The problem of the musical dialogue: Antiphony and Diaphony. In: Joseph Jordania (Ed.), *Problems of folk polyphony* (pp. 9–11). Tbilisi: Georgian Musical Society Press.

Zemtsovsky, Izaly (2000). Russia. In: Timothy Rice, James Porter & Chris Goertzen (eds.), *The Garland Encyclopedia of World Music, Vol. 8, Europe* (pp. 754–789). New York: Garland Publishing.

Ziegler, J., Perry, C., Ma-Wiatt, A., Ladner, D. & Schulte Korne, G. (2003). Developmental dyslexia in different languages: Language specific or universal? *Journal of Experimental Child Psychology*, 86(3), 169–193.

ПОРЕКЛО ВИШЕГЛАСЈА: КАСНИЈЕ КУЛТУРНО ОТКРИЋЕ ИЛИ ДЕО ПРЕДАТОРСКОГ ОДБРАМБЕНОГ СИСТЕМА?

У раду је представљен нов модел порекла вишегласја у контексту еволуције човека. Интеракција хоминида с предаторима сматра се кључном покретачком силом у еволуцији морфологије и понашања људи. Заједничко певање и плесање, цртање по телу и употреба маски, сматрају се значајним стратешким елементима за застрашивање и одвраћање предатора, с једне, и довођење хоминида у измењено стање свести, с друге стране. У овом стању људи не осећају страх и бол и спремни су да жртвују своје животе за заједнички циљ. Ово психолошко стање и данас је важно за многе људске групне активности, посебно у религији и војсци. У раду су вишегласне традиције представљене у контексту порекла језика и артикулисаног говора.

Кључне речи: порекло вишегласја, одбрамбене стратегије људи, предатори, порекло језика.

Димитрије О. Големовић
ред. проф. у пензији, Факултет музичке уметности,
Универзитет уметности у Београду, Србија
golemovicd@gmail.com

Да ли традиционални облици народног музицирања треба и могу да се уче у музичкој школи?

Сажетак

У многим крајевима Србије традиционална народна музика је ишчезла, али се преселила у градску средину. У новој средини традиционална народна музика гаји се кроз делатност културноуметничких друштава и музичких школа. Будући да се традиционална народна музика измешта из свог природног окружења, у оквиру музичког образовања она се сусреће са начинима усвајања знања који су јој страни. Наиме, развијена методологија која почива на нотном писму, типична за уметничку музику, у потпуној је супротности са усменим преношењем у народној музици. То нужно покреће питање избора метода који ће се користити у настави народне музике, будући да ће, ако се крене од нотног записа, бити изневерен „дух" народне музике, али и оно што је њена важна особина – варирање, с једне стране. С друге стране, ако се „учење по слуху" постави као основни „метод", то ће бити у потпуној супротности са оним на чему почива музичка школа. Циљ је одговорити на два питања: 1) Да ли је оправдано организовано учење традиционалне народне музике? 2) Да ли је музичка школа институција где треба и у којој могу да се гаје облици народног музицирања? У основи тих питања налази се различитост „природа" традиционалне и уметничке музике, а самим тим и метода које се примењују у учењу. Показаћемо да је и поред различитих полазишта, даље усвајање знања једнако код оба начина музицирања. Као пример реченог послужиће пракса традиционалног двогласног певања старијег слоја, тзв. певања из вика, типичног за традиционалну музичку праксу југозападне Србије. Начин учења овог певања у музичкој школи представља комбинацију особина типичних за традиционално певање и метода из уметничког певања, и то оних које се односе на дисање и поставку гласа. Примена ових метода посебно је важна јер оне певачу омогућавају правилно, односно природно певање. Оне истовремено штите његов глас од напрезања, а самим тим и могућих оштећења, до којих би лако могло да дође, будући да овај вокални облик карактерише велики интензитет и продоран начин певања.

Кључне речи: село, традиционална народна музика, уметничка музика, world music, певање „из вика", музичке школе

Увод

Природна средина у којој се родила традиционална народна музика, а онда ту живела миленијумима, јесте село.[1] Отуда музика представља праву слику сеоске средине, слику која се, иако је настала уз помоћ само њој својствених средстава, изражава на начин који је једнак онима који припадају другим видовима сеоске културе. Зато је у комплетирању сопствених „слагалица" проучаваоцима различитих облика традиционалне културе од драгоцене помоћи и посматрање оних које стварају научници других профила. Јер, човек као „музичко биће" несумњиво је једнак човеку као друштвеном, религијском, или пак бићу за које у психологији постоји назив „animal symbolicum".

Порекло становништва на нашим просторима најчешће је динарско или косовско-метохијско, и оно је било од највеће важности за живот људи, како у изворној средини, тако и у оној насељеној путем бројних миграција. Разлог за то лежи у начинима привређивања, који представљају производ средине у којој су они поникли, а који су се показали од пресудне важности за обликовање њиховог културног изражавања. Тако су се земљорадници с једне, односно сточари с друге стране, како бисмо на најједноставнији начин ове људе могли „поделити", јавили као ствараоци веома различитих култура. Земљорадничка (углавном производ косовско-метохијске струје), будући да је зависила од сила природе, у својим најстаријим облицима изражавала се кроз богату обредну праксу, док сточарска (углавном динарска) за то није имала „потребе", па је по свом „карактеру" била „рационалнија", односно најчешће лишена религијске потке. То, наравно, не значи да су сточари људи који не верују у више силе, односно да нису побожни, већ да то није било пресудно у обликовању њихове културе.

У складу с реченим следи и чињеница да су традиционална народна музика, а пре свега певање, на нашим просторима условљени пореклом оних који га гаје. То се не испољава само на плану жанровске припадности, већ и других особина које то певање красе, мелодијских а посебно сазвучних. Иако се и у крајевима које насељавају земљорадници, југоисточна и североисточна Србија, јављају облици двогласног певања, у њима преовлађује једноглас, док је у оним другим, западна Србија и Шумадија, двогласан начин певања доминантан. Ту се, што је веома занимљиво, једногласно певање, посебно кад је солистичко, не сматра „правим", па се уместо израза певање користе неки други, на пример „бројање".

---

[1] Град као место у којем се обликовала домаћа култура такође је значајан, међутим, његова култура није самосвојна у толикој мери у којој је то сеоска. Разлог за то несумњиво је тај што је култура наших градова у мањој мери „аутохтона", а далеко више нешто што је настало под јаким оријенталним, односно европским утицајима.

Природна средина у којој је настала и гајена традиционална народна музика било је село. Међутим, временом село, макар у оном облику каквог га познајемо кад о њему говоримо као о месту на којем су поникли и гаје се традиционални облици сеоске културе, више не постоји. И они малобројни становници који су на њему остали, у великој мери су променили свој начин живота. Многе сеоске школе, будући да се број деце рапидно смањио, престале су са радом, а домови културе, некада омиљена места дружења сеоске омладине, зарасли су у траву. Сељак је своје бављење пољопривредом неретко толико смањио, да то чини искључиво за потребе свога домаћинства. Купити сир на селу данас је постало „немогућа мисија", а слично је и са другим пољопривредним производима. Сељак данас купује чак и хлеб, тако што набави више векни, а онда их чува у замрзивачу. Ако гаји домаће животиње, њихов број је јако смањен и сведен на једну краву, пар свиња и нешто кокошака. Оваца више нема чак ни у крајевима где су их поједина домаћинства имала на стотине. Чуо сам недавно да неки који их још увек имају, бацају вуну после шишања, јер им не треба, будући да се џемпери више не плету код куће, већ се купују. Ето, то је слика данашњег села у већини области Србије, нарочито у крајевима удаљеним од саобраћајница. У таквој ситуацији питање шта се дешава са традиционалном народном музиком може да делује неумесно, у сваком случају неодговарајуће. Иако је из већине крајева нестала, ипак постоје малобројне оазе у којима традиционална народна музика колико-толико опстаје. Али, да ли је то и крај њеног постојања? На срећу није, јер је улогу њеног чувара преузео град. „Откуда град?", запитаће се неко, посебно ако је упознат са „комплексом" многих „грађана" сеоског порекла, који се тога стиде. „Па откуда граду интерес за тако нешто?", такође би се запитали. Одговор на то мало је сложенији, али је и сасвим логичан. За „сеобу" традиционалне народне музике, веровали или не, заслужна је популарна (забавна) музика и медији путем којих се она преноси. Традиционална музика своје „право грађанства" заслужила је тиме што се прилагодила популарној, настављајући да живи у виду музичког правца познатог под називом world music.[2] Појавивши се скромно и ненаметљиво, он је временом постао један од најпопуларнијих праваца, како у свету, тако и код нас. На свом почетку овај правац одликовали су облици популарне музике који су били само „обогаћени" елементима традиционалне. Међутим, вероватно из разлога што су се слушаоци временом навикли на разне фолклорне стилове звука, у оквиру world music традиционална музика све чешће се јавља у свом изворном облику. Тако код нас све више младих почиње са учењем

[2] Ово није његов једини назив, али је уз остале (на пример, world fusion) остао као најпопуларнији. О томе и другим особеностима овог музичког правца више се говори у: Dimitrije O. Golemović, „World music", *Čovek kao muzičko biće,* Biblioteka XX vek, knj. 158, 233–244.

традиционалног певања и свирања, било да то чине самостално, или организовано, у оквиру културно-уметничких друштава, али и одређених музичких школа. Ове последње, што је посебно занимљиво, пригрлиле су традиционалну народну музику у толикој мери да је она постала један од најзначајнијих видова њиховог гајења музике.

И поред тога што сам неко ко се већи део свог живота бави проучавањем традиционалне народне музике, па ми стога и годи чињеница да је њено измештање са села у град помогло да не нестане, не могу а да се не запитам да ли „природи" народне музике одговара начин на који се она гаји у граду, посебно у музичкој школи. Односно, да ли такви облици њеног гајења резултирају верним и традиционално вредним облицима. На ово покушаће да одговор да следећи текст, где ће се као пример истаћи певање „из вика", најархаичнији вокални облик југозападне Србије.

Певање „из вика"

Иако без неког значајнијег искуства везаног за учење, а тиме и преношење традиционалног народног певања, али са солидним етномузиколошким знањем о вокалној традицији западне Србије,[3] с једне, и техници певања с друге стране, у сарадњи са др Сањом Радиновић подухватио сам се реализације чак два семинара певања „из вика", у лето 2017. и 2018. године.[4] Ти семинари били су драгоцени не само полазницима, већ и нама – инструкторима, будући да се у оквиру њих, кроз практичан рад, обликовала одређена методологија, која је постала солидна основа за решавање одређених проблема у учењу овог певања. Уз то, искуство са семинара, морам да признам, позитивно је утицало и на мој став у односу на институционално гајење и преношење народног певања, првенствено с гледишта његове оправданости.[5]

Први од два одржана семинара имао је за циљ да што *ӣродије лед*. Зато је замишљен као прилика да се током њега, кроз практичан рад са изворним певачима, дође до одређених метода везаних за савладавање певања „из вика", а онда и његовог даљег преношења. Полазници семинара нису били

---

[3] У низу радова и књига који су посвећени музици тога краја, посебно бих истакао следећу студију: Димитрије О. Големовић, Сеоско певање у западној Србији (прилог проучавању музичких дијалеката у Србији), *Србија: музички и иӣрачки дијалекӣи*, Димитрије О. Големовић (Ур.), Београд, Факултет музичке уметности, 2011, 7–60.

[4] Семинаре је организовало Друштво за неговање традиционалног певања „извика" – Нова Варош, али на томе се није стало, већ је крајем 2019. године одржан још један, у Новом Саду у организацији фолклорног ансамбла *Вила.*

[5] Из практичног рада на овим семинарима резултирало је публиковање књиге: Димитрије О. Големовић и Сања Радиновић, *Певање из вика: меӣодски ӣракӣикум,* Нова Варош, 2020 (компакт диск са звучним и видео примерима у прилогу књиге).

ученици, већ локални певачи, које сам сматрао будућим инструкторима у даљим фазама преношења певања из вика на млађе извођаче. Јер, то ми је одавно јасно, знати нешто и умети да пренесеш знање није исто, па смо се потрудили да и изворни певачи стекну одређена знања својствена педагогији уметничког певања. То је веома важно из више разлога, али пре свега због тога што се у народној пракси усвајање знања најчешће не одвија намерно, већ је несвесно и мање-више засновано на подражавању.[6] Стечена искуства била су посебно драгоцена у реализацији другог семинара, на којем су полазници били млади из три града, Београда, Новог Сада и Горњег Милановца,[7] а инструктори не само др Радиновић и ја, већ и локални певачи.

Несумњиво најзначајније искуство које сам стекао на семинару јесте то да је основни метод у учењу певања из вика опонашање. Како се оно одвија у народној пракси, када на пример неки момчић покушава да научи да пева, не знам, а то, истини за вољу, не знају ни сами певачи. Певање се тиме „изједначило" са учењем говора, будући да се нико не сећа времена када није знао да говори, односно када је то учио. Стога је учење певања на семинару започето тако што су се ученици прикључивали „изворном" певачком дуету, будући да се ове песме тако изводе. На почетку је то био један ученик који се у певању прикључио једном (обично водећем) певачу, и почео да опонаша његово певање. После извесног времена изворни певач би се повукао, а његов „двојник" би наставио да пева са другим изворним певачем. Онда би се овом дуету прикључио други ученик, да би, када савлада основне законитости певања, и он наставио да пева без певача кога је „удвајао", тј. у дуету са првим учеником.[8] Уз ученике изворни певачи су остајали још извесно време да би им помогли у певању, ако би се за то указала потреба. Овај метод, заснован на опонашању, у пракси се показао веома успешним, а нека врста његове „електронске варијанте" постао је звучни снимак на којем су певачи раздвојени (снимљен двоканално). То даје могућност слушања сваког од певача понаособ, па тако пружа помоћ онима који желе да савладају ово певање. На тај начин могуће је научити обе деонице, и водећу и пратећу, а такође и како се пева у дуету. У ту сврху користе се разне комбинације, при

---

[6] Заинтересованима за шира питања везана за народну музичку педагогију у вези с народном музичком педагогијом препоручио бих рад: Dimitrije O. Golemović, Da li postoji narodna muzička pedagogija, *Čovek kao muzičko biće…*, 163–192.

[7] Наша намера је била да у неки од каснијих семинара уврстимо и младе из локалне средине, који би то учинили мотивисани интересовањем младих из великих градова. То се, нажалост, није догодило, јер осим поменута два семинара, услед недостатка материјалних средстава, у тој средини није више одржан ни један.

[8] На видео снимку на који се овде позивам улогу тог ученика сам преузео ја: https://www.youtube.com/watch?v=oplV_rnqpC4www, а заинтересовани могу да га виде на компакт диску који прати књигу о методама учења певања из вика (Димитрије О. Големовић и Сања Радиновић, Певање из вика: методски практикум, нав.дело).

чему ученик пева час први, час други глас, а истовремено пушта снимак гласа који „недостаје" дуету.[9]

Учесницима семинара је заједничко певање са изворним певачима било драгоцено, како у савладавању одређених мелодијских и сазвучних особина, тако и у учењу наизменичног узимања ваздуха, као неопходног услова да се ове песме отпевају успешно. На тај начин они су такође усвојили и неке од стилских карактеристика певања из вика. Ипак, основни проблем који је требало савладати јесте прилагођавање сопствених певачких могућности певању из вика. То је поспешено чињеницом да процес прилагођавања треба да буде релативно брз, што је сасвим другачије од изворне певачке праксе у којој се то чини без временског лимита. Зато се појавила потреба за коришћењем одређених метода које би требало да утичу на технику дисања и поставке гласа, а чија функција би такође била и да глас ученика сачувају од евентуалних оштећења. Стога је у недостатку народних, ваљало посегнути за методима које се користе у уметничком певању. Колико год деловало нелогично, с обзиром на различитост традиционалног и уметничког певања, усвајање ових метода је било логично, будући да су везане за почетне кораке у савладавању певања, који су заједнички. Стога се у овој педагогији спроводе: *респирација, фонација с артикулацијом*, а напослетку и *резонанција*. Иако су у пракси ове радње нераздвојне, у вокалној педагогији нужно их је упражњавати одвојено, односно путем својеврсног наслојавања.

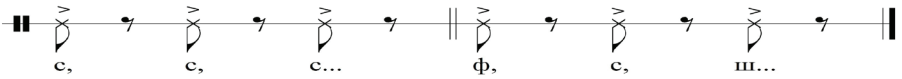
Респирација обухвата одређене вежбе дисања, којима се тело певача припрема за певање. Том приликом пажња је усмерена на тзв. косто-абдоминално (ребарно-трбушно) дисање, приликом којег долази до ширења доњег дела грудног коша и горњег дела трбушног зида, праћеног спуштањем дијафрагме (мишића који се налази између грудне и трбушне дупље), чија важност се огледа у томе што обезбеђује константан притисак ваздуха у певању. У ту сврху користе се различите вежбе, уз ону која је основна, а која комбинује брзи удисај (на нос) и дуги издисај. То у процесу учења може да буде праћено и истезањем тела са подигнутим рукама, после чега – када се издише, тело може да се „пресамити" (са рукама спуштеним ка земљи), неретко и уз радњу која подсећа на зевање.

У процесу *фонације* и *артикулације* (стварање одређених гласова) који следи за респирацијом, најбоље је почети са вежбом у којој се после дугог удисаја издише лагано, приликом чега уста имају положај као кад се изговара консонант „с" (пример 1). Ова вежба потом се усложњава тако што се тај консонант (неретко комбинован и са консонантима „ф" и „ш") изводи више пута, са лаганим акцентовањем, све на једном даху, што је корисно и с гледишта даха и саме дијафрагме (пример 2).

[9] Такви снимци такође су објављени на компакт-диску који прати поменуту књигу.

Пример 1. Вежба лаганог издисања на уста која су у положају изговора консонанта „с”.

Пример 2. Вежба лаганог издисања на уста која су у положају наизменичног изговора консонаната „с”, „ф” и „ш”.



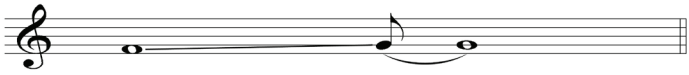
Резонанција у учењу певања подразумева појаву тона, односно његове „контроле”. Тон у певању мора да нађе своје „место”, односно усмерење у глави, да не би био „разбијен”, а тиме не само ружан, већ и тежак за извођење. Поставка тона врши се тако што се певање почне „мумлањем”, односно извођењем консонанта „м” или „н”, а онда настави неким од вокала („ма, мо, ми и сл.“). На тај начин певање вокала, које иначе није само по себи усмерено, добија своје јасно усмерење, а глас највећу носивост и пробојност. У овом процесу јако је важно дисање, односно количина ваздуха која се удахне, а потом и његова „емисија”, што је у директној вези са дијафрагмом. У уметничком певању исправно дисање одражава се позитивно на певање, што се чак назива и „певање на даху”. Вероватно једна од најбољих вежби за такво певање, а истовремено и својеврсна контрола његове „исправности”, јесте извођење тона дужег трајања, који се постепено појачава и утишава (пример 3). Јер, ако тон није добро постављен, он ће се изобличити, што ће бити очигледно не само музичким стручњацима, већ и онима који се пуно не разумеју у певање и певачку технику.

Пример 3. Вежба извођења тона дужег трајања који се постепено појачава и утишава.

За радњама које су наведене, а које се сматрају припремним, следи и прелазак на певање. Тада се уз тон који је постављен додају други тонови, ширећи тонски низ у оба смера. Оно на шта у овом процесу треба обратити посебну пажњу јесте задржавање исте „позиције” иако се тон мења. То се постиже уз помоћ тзв. портамента, односно клизања из тона у тон, што се, када се постигне уједначено певање, из њега постепено елиминише (при-

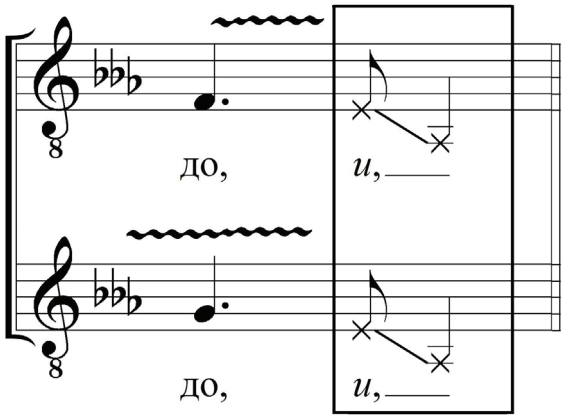
мер 4). Један практичан савет певачима гледе повећања волуминозности њиховог гласа јесте „психичке природе", а то је да док певају, замишљају да то чине за некога ко је физички веома удаљен од њих.

Пример 4. Извођење портамента – клизања из тона у тон.

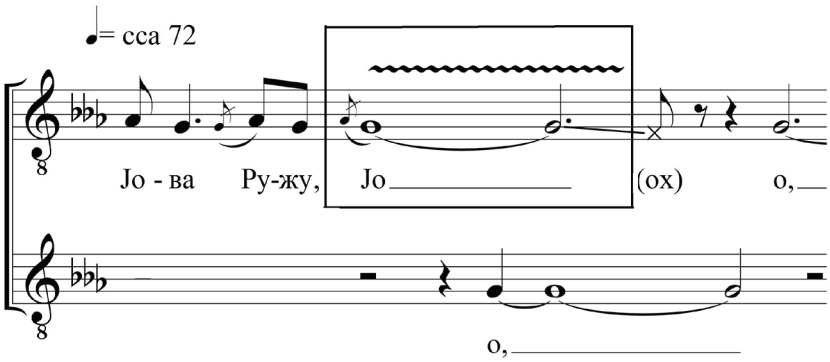


А сад да се вратимо певању из вика. Уз поменуте радње које су преузете из уметничког певања, а које су базичне и за њега, и за оно изворно, у даљем току едукације уводе се друге, примерене сваком од њих. Зато се у певању из вика приступа учењу напева (мелодије), прво у његовом једноставнијем виду, а потом и са додавањем мелодијских орнамената. Напослетку, певању се додају и украси испољени кроз појаву фалсетних звукова или тонова (у зависности од тога да су у питању интонативно јасно дефинисани) фалсетног карактера. Њима мелодија може да буде прошарана целим својим током, и тада се они обично јављају као украсни, или могу да буду самостални са функцијом музичких завршетака (пример 5). Уз њих се неретко јављају и звукови по квалитету блиски говору, који такође имају каденцијалну улогу. Потресање гласа, карактеристика типична и за друге музичке традиције, јавља се и у певању из вика, негде несвесно, а негде намерно, представљајући вид својеврсног мелодијског обогаћења (пример 6).

Пример 5. Украси у виду фалсетних тонова у каденци.

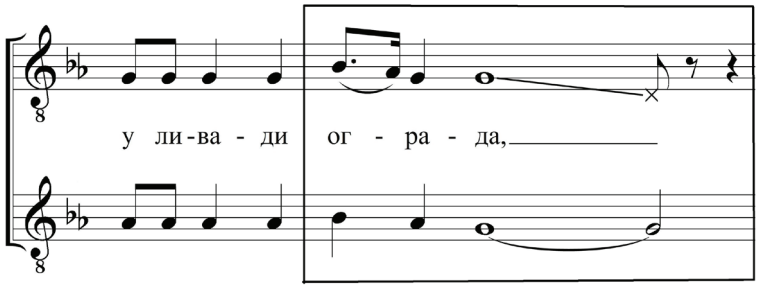


Пример 6. Потресање гласа као вид мелодијског обогаћења.



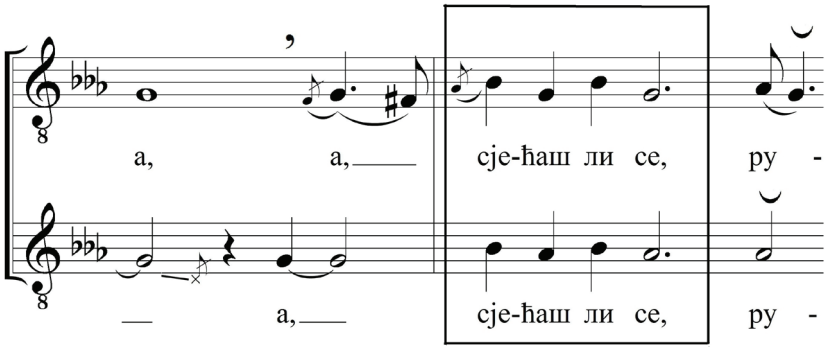
Будући да је ово певање двогласно, учење мелодије водећег гласа треба да буде праћено и учењем мелодије пратећег гласа. Пажљивим посматрањем песама из вика могу се издвојити одређене „музичке ситуације", које бисмо можда чак могли назвати и „полифоним техникама", односно „полифоним фигурама", а за које би се скоро могло рећи да су стереотипне. Као прву и најједноставнију истакли бисмо ону изражену кроз силазну мелодију у оба гласа, која није у потпуности синхронизована, већ се у водећем гласу „креће нешто брже". Том приликом унисоно бива „прошаран" секундним сазвуцима, што представља основну карактеристику овог и других облика старијег двогласног певања (пример 7).

Пример 7. У старијем двогласном певању је унисон сазвук прошаран секундним сазвуцима.



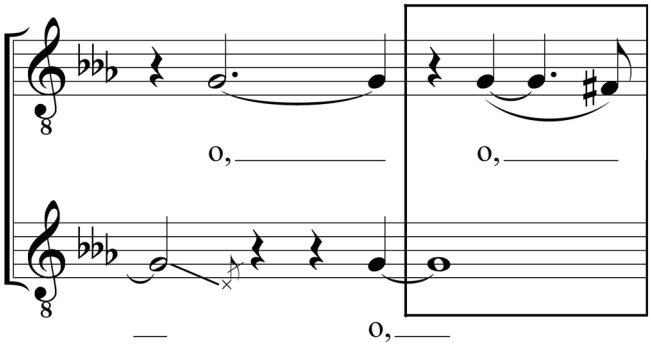
Друга полифона фигура изражава се као „цик-цак" кретање оба гласа, с тим што се у водећем јављају скокови у терци, док пратећи одликује постепен (валовит) покрет. У свом кретању водећи глас „прескаче" пратећи, што резултира секундним сазвуком (пример 8).

Пример 8. Цик-цак кретање два гласа што резултира секундним сазвуком.

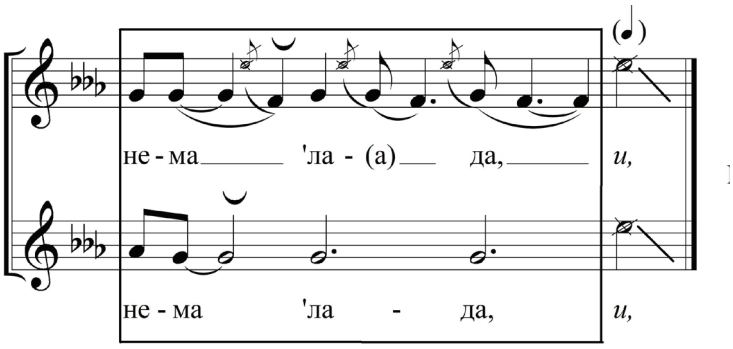


Они који буду учили песме из вика пронаћи ће још оваквих фигура. Неке од њих, пошто буду научене, певачи ће искористити мање-више слободно. Осим њих посебно карактеристичне су оне које садрже укрштање гласова, које као последицу има секундни сазвук. Ову појаву која представља најтипичнији креативни принцип у певању из вика и који се у пракси као по правилу јавља међу тоновима на финалису и хипофиналису, певачи сликовито називају „усјецање". Усјецање се углавном јавља у два вида, које бисмо могли назвати „једноструким" (пример 9) и „вишеструким" (пример 10).

Пример 9. Једноструко „усјецање".



Пример 10. Вишеструко „усјецање”.

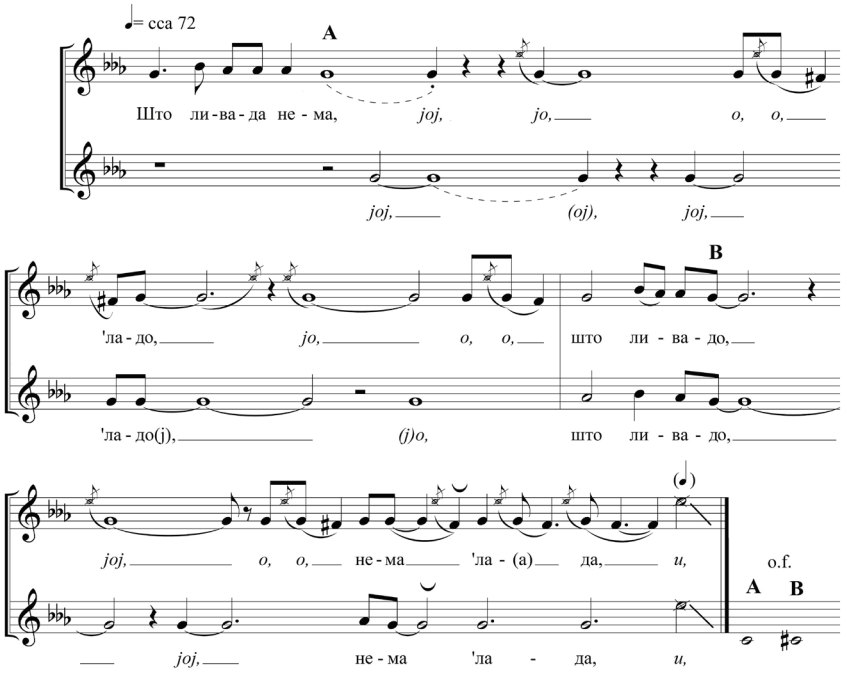


Када је у питању двогласно извођење, важна особина овог певања јесте склад који мора да постоји међу гласовима. „Благо њима, певају к'о један”, кажу у народу за неке певаче, а од велике важности такође је и особина певања да се песма изводи без прекида. Из тог разлога певачи узимају ваздух наизменично, што ученицима, будући да певање из вика одликује појава тонова дужег трајања, може да делује компликовано и напорно, мада у пракси и не мора да буде тако. Наиме, певачи кажу да број удисаја током певања није ограничен, већ само треба да буде усклађен међу њима. О томе сведоче и следеће речи једног од њих: „У неком моменту ја ћу да пустим њега, ако осећам да он не може да издржи”. Још једна од „тајни” овог певања односи се на веће промене које се могу јавити у њему. „Воћа песме чува партнера да песму изнесе до краја… Мора да смањи тон и скрати песму”, сликовит је опис онога што се повремено дешава у певању из вика.

Нотни запис у учењу певања из вика

У претходном тексту између осталог говорено је о томе како се у циљу лакшег и бољег учења традиционалне народне песме могу комбиновати искуства народне и уметничке праксе. Оно што није поменуто односи се на коришћење нотних записа. А сад пар речи о употреби нотног записа у учењу певања из вика. У педагогији уметничког певања нотни запис је нешто што представља базични ослонац и он се уводи на самом почетку учења. Међутим, у усвајању народног певања он нема исту функцију као у уметничком певању, за шта постоји више разлога. Први је тај што се у основи народног певања налази усмено преношење. Уз то, запис народне песме није одговарајућ да се са њиме почне учење, јер није могуће прецизно нотирати све особине песме, а пре свега нетемперовани тонски систем на коме она почива. Слично је и када су у питању особине стила којем песма припада. Зато се улога записа огледа у томе да помогне певачу да отклони могуће нејасноће везане за мелодијске или сазвучне карактеристике, а све остало ваља усвајати кроз праксу (пример 11).

Пример 11. Запис песме „Што ливада нема лада”.



Нотни запис у учењу певања ипак може да има и већу важност. То се дешава онда када не знамо како нека песма звучи у „оригиналу”, најчешће када је у питању запис до којег смо дошли из неке штампане збирке народних мелодија. Тада се најбољим чини то да се уз постојећи нотни запис једне, „консултује” и звучни запис неке друге песме, под „условом” да обе припадају истом крају, а по могућности и жанру.

Када се у виду има учење традиционалног народног певања у музичкој школи, веома важно је истаћи да се сагледавањем одлика учења традиционалног и уметничког певања јасно види да су оне једнаке, али се редоследи радњи и процеси разликују. Да ли је то разликовање у усвајању знања у оквиру педагошког процеса битна особина ових облика вокалног изражавања? По свему судећи није, јер иако почиње од нотног записа, уметничко певање истовремено подразумева и активан певачки ангажман професора, за чиме следи и опонашање тог певања од стране ученика. То несумњиво указује на чињеницу да је усменост кључна особина обе „педагогије”.

Закључак

Напослетку, да се вратимо питању постављеном на почетку овог рада о сврсисходности учења народног певања у музичкој школи и могућностима да се то оствари. Одговор би несумњиво био потврдан. Јер, у времену када ово

певање, које представља једну од највећих вредности наше традиционалне културе, пропада, нужно га је заштитити, односно омогућити му да и даље живи. Будући да село више није погодна средина за тако нешто, то му је пружио град, са школом као идеалним местом да се то оствари. Неко ће се можда запитати; Да ли ће промена средине, а и начина његовог гајења, неповољно утицати на традиционално певање? У „оправдању" тога не морамо да посежемо за оном народном изреком: „Кад нема кише, добар је и град", довољно је присетити се тога да је народна песма својеврсни живи организам, који није статичан, већ је подложан сталним променама. Оне су се током векова њеног трајања несумњиво догађале чак и на селу као конзервативној средини, па зашто онда не би било оправдано очекивати их и у граду.

Други разлог за учење традиционалног народног певања у музичкој школи је тај што је она у могућности да пружи најбољи увид у његове карактеристике. Уз помоћ школе, такође, далеко је лакше избећи грешке које могу да се јаве онда када се народне песме уче „слободно", будући да се тада тежиште обично ставља на особине певања које су најуочљивије, а које се најчешће изражавају као интензивно, продорно и грлено извођење (које је напорно за глас, а може да доведе и до његове повреде), и запостављају особине које представљају његову суштину, његов напев и сазвук. Отуда се у школи полази од ових других, а оне одлике које спадају у тзв. стилске и чији карактер је „украсни", остављају се за крај учења.

А да ли певање може да се учи у музичкој школи? И на то питање, као и на претходно, одговор је позитиван, с обзиром на чињеницу да је школа установа заснована на јасно дефинисаним принципима. Будући да је школа усмерена на људе којима је то певање обично страно, при гајењу традиционалног народног певања у овој институцији ваља користити опробане методе из учења уметничког певања, али и знања која се односе на народно певање. У томе ће педагогу од велике помоћи бити и изворни певачи, у улози демонстратора и аудио записи песама. Нетемперованост певања у потпуној је супротности са оним на шта су ученици навикли, тако да је потребан велики напор да јој се прилагоде. Овај проблем је још већи, а некада чак и непремостив, ако се савлађују песме из више различитих крајева, будући да музика сваког од њих поседује сопствене интонативне карактеристике. У учењу изворног певања посебно помагало представљају аудио снимци, а уз њих и видео и нотни записи, са улогом својеврсне визуелне помоћи у савладавању елемената певања који се при слушању не могу увек лако опазити.

И још једна напомена. У писању овог рада акценат је стављен на један вокални облик, а то је певање из вика. Зато, ако пожелимо да научимо и песме из других крајева, методе учења које су овде предложене треба схватити донекле условно. То се, наравно, не односи на методе преузете из педагогије уметничког певања, које су мање-више једнаке без обзира на врсту вокалног изражавања, већ на оне усмерене на њихове традиционалне специфичности. Њихово коришћење захтеваће одређене измене, односно при-

лагођавања, чиме ће се оне обликовати као корисне „алатке", јер, добро је познато – како у науци, тако и у пракси – да избор, а нередко и стварање нове методе, зависи од проблема који се проучава, а не обратно (!).[10]

Литература

Golemović, Dimitrije O. (2009). World music. U: *Čovek kao muzičko biće* (str. 233–244). Beograd: Biblioteka XX vek.

Golemović, Dimitrije O. (2009). Da li postoji narodna muzička pedagogija? U: *Čovek kao muzičko biće* (str. 163–192). Beograd: Biblioteka XX vek.

Големовић, Димитрије О. (2011). Сеоско певање у западној Србији (прилог проучавању музичких дијалеката у Србији). У: Димитрије О. Големовић (Ур.), *Србија: музички и ипрачки дијалекти* (стр. 7–60). Београд: Факултет музичке уметности.

Големовић, Димитрије О. и Радиновић, Сања (2020). *Певање из вика: методски практикум*. Нова Варош: Друштво за неговање традиционалног певања извика.

SHOULD AND COULD TRADITIONAL FORMS OF FOLK MUSICIANSHIP BE TAUGHT IN MUSIC SCHOOL?

In many parts of Serbia traditional folk music disappeared and moved to the city. In the new environment, both cultural-artistic societies and music schools nourish traditional folk music. As traditional folk music leaves its natural environment, within music education it meets different and unfamiliar methods of attaining knowledge. Namely, the developed methodology based on the musical notation and typical for artistic music, is in a complete contrast to the oral transmission of folk music. This necessarily brings up an issue of what methods to use in teaching folk music. If we start with musical notation, a folk music spirit will be betrayed, but also a variation as its important feature, on one hand. On the other hand, if "learning by ear" is used as the basic "method", it will be in a complete contrast to what the music school is based on. The aim is to answer the following questions: *Is organized learning of traditional folk music justified*? *Is the music school an institution where different forms of folk musicianship should and could be nourished*? The practice of older two-part folk singing, so-called shout singing typical for traditional music practice in southwestern Serbia, is used to underline what has been said before.

Keywords: traditional folk music, music schools, artistic music, folk musicianship, scream singing

---

[10] Сликовит пример за ово јесте Исмет Шехмехмедовић, градитељ сазова из села Кула Град, недалеко од Зворника (БиХ), који је за израду својих инструмената сам креирао низ алатки, образлажући то речима да алат који му треба не постоји, већ мора да се направи. Иначе, знак „!" на крају реченице дат је због оних који своје истраживање, а тако и писање научног рада, почињу од унапред утврђене методологије, па онда оно чиме се баве у њу уклапају „по сваку цену", одговарало то њој или не. То несумњиво представља одраз времена у коме живимо, односно стања у савременој науци, где се осека у броју и квалитету идеја надомешћује истицањем методе и теорије као нечег најважнијег. „Рам постаде важнији од слике", неко би рекао, и не би много погрешио.

Александра Миликић
Дипломирани теоретичар уметности – етномузиколог,
Факултет музичке уметности Београд, Република Србија
amilikic97@gmail.com

Између дигиталног и непосредног у процесу преговарања о музичком знању (на примеру три генерације свирача на дугој свирали)

Сажетак

У последњим деценијама 20. века, током периода постсоцијалне културне политике, на неотрадиционалној музичкој сцени Србије формира се група истакнутих „изворних свирача" чији је рад консензусом заједнице одређен као близак категорији изворности. Променом контекста извођења, новонастали покрет обнове намеће активно сакупљање, бележење или извођење нестајуће локалне музичке баштине. С тим у вези, у раду се кроз компаративну анализу три генерацијски удаљена свирача на дугој свирали, уочавају дивергентни начини перципирања, учења и преношења инструменталних мелодија голијског краја. Различити фактори, попут културног контекста и развоја технологије, утицали су на обликовање индивидуалног начина музичког изражавања. Применом биографске методе, као и анализом аудио и видео материјала сакупљеног на терену, ауторка указује на (ре)креирање претходне музичке праксе. Као један од последњих представника живе традиције, Љубодраг Мијајловић (1949) постаје главни узор младим свирачима, Далибору Тодоровићу (1987) и Вељку Петронијевићу (2000). У односу на своје ученике, Мијајловић је имао прилику да током друштвених окупљања слушно меморише и интерпретира оно што је запамтио. Млађе генерације, поред директног контакта са Љубодрагом, музичко знање стичу уз аудио и видео материјале сакупљене на терену или објављене на платформи YouTube. Редукција музичког материјала од појединачног ка општем Љубодрагу Мијајловићу као народном извођачу није својствена. Његово подучавање базира се на свирању у целини, без успоравања, са фокусом на покрете прстију, док ученици шематски, према одређеним музичким фразама, перципирају одређену мелодију. Компаративном анализом три различита извођења кола *Нова Ђурђевка*, ауторка рада илуструје крајњи продукт разноликог усвајања знања. Комбинована примена дигиталних извора и нових метода вежбања уз контакт са узором – учитељем, неминовно је обликовала другачије перципирање музичке форме и појма традиције уопште.

Кључне речи: неотрадиција, народна педагогија, дигитализација, дуга свирала

Увод

Традиционална музика и плес су неколико деценија уназад у великој мери измештени из свог првобитног, обредно-обичајног контекста и пренети на сцену. Савремена контекстуално-функционална раван неупитно је условила популаризацију нових музичких жанрова, а развој масовних медија повољно деловао на процес модернизације и урбанизације. Заједнице потекле у таквој средини присвајају новооткривене музичке жанрове, неретко маргинализујући првобитне. Стога се већ неколико деценија, на актуелној музичкој сцени формира одређена група „изворних свирача", чији је главни интерес да кроз неговање локалне или регионалне музичке баштине заштите угрожене облике сеоске традиције. У последњим деценијама 20. века, повећано интересовање за традиционалну народну музику конструисало је неотрадиционалистичку идеологију, која према запажањима Тине Рамнарин (Tina K. Ramnarine) „често укључује потребу за доказима постојања јединствених културних пракси и традиција из прошлости које се могу употребити да означе разлику у односу на друге народе" (према: Ненић, 2014: 239–237).

Предмет проучавања овог рада јесте приказ процеса омузикаљења на примеру три генерације извођача на дугој свирали[1] и промене које су посредством савремене културне сцене утицале на поимање, обликовање и интерпретирање сеоске музике голијског краја. С обзиром на то да се учење датих мелодија одвија ван оквира институција, фокус истраживања постављен је на постојање и процесе остварења народне музичке педагогије. Желећи да испитам промене које су се у одређеним аспектима музичког изражавања догодиле, изабрала сам три генерацијски удаљена испитаника која, сходно томе, користе индивидуалне методе учења и извођења. Битно

[1] Под термином дуга свирала подразумева се старији тип свирале чија дужина варира од 400 до 700 мм, са амбитусом до две октаве. Инструмент цилиндричне цеви са шест рупица на предњој страни, писком на горњем делу и „одушком" на полеђини, у Србији је познат и под називима *фрула*, *свирала*, *свирајка*, *свиралче*, *дудук*, *дудучка* (Девић, 1977: 46). Иако је локални термин за овај инструмент *свираља*, након одређених сазнања казивачи су, сматрајући га турцизмом, усвојили термин *свирала* као првобитан назив за овај инструмент. С обзиром на то да се термин свирала односи не само на свиралу мањих диманзија, већ у ширем смислу и на целокупну породицу аерофоних инструмената, у даљем току рада термин дуга свирала означаваће дугу или велику фрулу/свиралу/свираљу. На основу дијахроног прегледа разнолике употребе термина фрула, у свом раду „Проблеми терминолошког одређења инструмента фруле у контексту њеног историјског сагледавања", етномузиколог Борисав Миљковић истиче проблем употребе различите терминолошке одреднице инструмента у односу на географско-историјско-друштвени контекст (Миљковић, 2018: 522).

је нагласити да казивачи Љубодраг Мијајловић (1949),[2] Далибор Тодоровић (1987)[3] и Вељко Петронијевић (2000)[4] деле исту или сличну музичку традицију, пошто су рођени у селима смештеним на обронцима планине Голије, општина Рашка. Љубодраг Мијајловић је, као најстарији, и тиме за њих најрепрезентативнији пример извођача живљене традиције, постао узор свом ученику Далибору Тодоровићу, а касније и Вељку Петронијевићу. Према запажањима Рејмонда Вилијамса (Raymond Williams), живљена култура је доступна само онима који су живели у одређеном времену и на одређеном простору (Williams, 1998: 48–57). Отуда, средином прве деценије 21. века, историјски представници живљене културе постају реномирани музичари-узори. У датом педагошком процесу, обе стране (учитељ-ученик) су кроз различите ревивалистичке поступке и третмане усвојеног музичког знања (ре)креирали претходну музичку праксу (Ненић, 2014: 234).

Методолошки оквир

Већи део материјала прикупљен је током интервјуа полуструктурираног типа, у коме су казивачи дескриптивно-практичним путем сведочили о некадашњим и тренутним приликама за свирање, начинима и процесу усвајања мелодија, интерпретацији, репертоару и другим, сличним темама.

У овом раду покушаћу да кроз упоредну анализу спроведених интервјуа и лично забележених аудио и видео снимака на терену прикажем трансформације које су се догодиле у начину преношења, усвајања и приказивања

---

[2] Љубодраг Мијајловић рођен је 1949. године у селу Орловић, заселак Ивање, под Голијом. Још као мали дечак, слушајући извођења „старих људи" научио је да свира дугу свиралу на гутурални начин, као и фрулу. Активним извођењем мелодија голијског краја бави се од своје 29. године. Изванредне техничке способности показао је више пута на сабору фрулаша у Прислоници, освојивши од 2007. до 2012. године два трећа, једно друго и три прва места, као и мајсторско писмо (Миликић, 2020: 3).

[3] Далибор Тодоровић рођен је 1987. године у граду Рашка, а данас живи и ради у Новом Саду. Од 2007. до 2017. године бавио се аматерским сакупљањем ношње, традиционалних плесова, као и вокалних, вокално-инструменталних и инструменталних мелодија рашких села у подножјима Голије, Копаоника и Рогозне. Од 2012. године почео је да учи свирање на дугој свирали, а бројне награде које су убрзо уследиле сведоче о његовим извођачким вештинама. Од 2013. до 2017. године наступао је на сабору фрулаша у Прислоници, где је освојио три прва и два друга места, чиме је на 32. сабору добио мајсторско писмо.

[4] Вељко Петронијевић рођен је у селу Ковачево надомак Новог Пазара. Од 2015. године почео је интензивно да се бави свирањем, а до сада је на сабору фрулаша у Прислоници, у категорији Изворно свирање, освојио четири трећа и једно прво место. Захваљујући квалитетној интерпретацији *Станојевог кола* на дугој свирали, добитник је повеље „Дар радио Београда".

традиционалних мелодија на дугој свирали. Предмет компаративне анализе јесу субјективни аспекти музицирања који красе три различита извођења исте нумере. Такође, коришћена је и биографска метода, која подразумева „проучавање људи који стварају/доживљавају музику, са циљем разумевања проживљених индивидуалних искустава (...) (према: Закић, 2015: 12). У изради рада примењен је интердисциплинарни приступ, коришћењем достигнућа етномузикологије, антропологије, лингвистике и педагогије музике.

Етапе музичког и педагошког развоја

Љубодраг Мијајловић неретко је имао прилику да на различитим сеоским окупљањима, попут славе, сабора, посела и игранке, чује мелодије које су локални свирачи изводили на дугој свирали. Желећи да савлада песме и кола родног краја, Љубодраг је са непуних десет година „кришом" слушао, а потом, у осами током чувања стада, покушавао да претходно меморисану мелодију репродукује на *свираљчету*.[5] Овакав начин учења забележен је и раније од стране различитих истраживача (нпр. Ненић, 2021; Големовић, 2009). Све до одласка у војску, Љубодраг је свирао на славама и игранкама, а затим је након вишедеценијске паузе своје извођачко умеће наставио да приказује у другачијем контексту. Повратак националним коренима након распада СФРЈ представља доминантан идеолошки образац (Ненић, 2021: 140). Стога, архаични елементи традиционалног фрулаштва постају део сценске поставке. Захваљујући емисији „Шљивик",[6] у којој је Љубодраг Мијајловић 2012. године извео на дугој свирали традиционалну песму и коло, неколико младих свирача заинтересовало се за учење овог инструмента.

Управо те године, Далибор Тодоровић одлучио је да купи инструмент и савлада технику гутуралног свирања.[7] Импресиониран јединственим звучним обогаћењем (гутуралном техником) дуге свирале, од 2012. године почео је активно да учи свирање на том инструменту, а убрзо потом и да наступа. Желећи да усаврши технику гутуралног свирања, обратио се казивачу и признатом народном свирачу Љубодрагу Мијајловићу. Неформални часови

---

[5] *Свираљче* представља краћи вид нештимоване („вашарске") фруле, најчеће прављене од зове.

[6] Такмичење изворне песме, свирке и игре „Шљивик" емитовано је у периоду од 2011. до 2015. године на Другом програму РТС-а.

[7] Желећи да звучно обогати сопствену свирку, инструменталиста користи глас певушећи мелодију за октаву ниже (Ђорђевић, 2015:6). Мелодија је на свирали код свих казивача праћена карактеристичним брундавим звуком који они именују као „зумборење" или „старинско свирање", док се у научној терминологији ова техника свирања назива „гутурално свирање".

који су се најчешће одржавали током летњег распуста у Љубодраговом домаћинству, Далибору су омогућили лакше откривање и усвајање различитих техничко-интерпретативних могућности дуге свирале.

Појава радија, телевизије и разних културних институција, чији је циљ очување и популаризација народног музичког стваралаштва, довела је до ширења сурогата традиционалне музике и убрзане хиперпродукције таквих продуката (Шурбановић, 2009: 3). Стога је деведесетих година 20. века постсоцијалистичка културна политика утицала на већу заинтересованост за бележење и очување прежитака аутентичних облика локалне музике (Ненић, 2021: 33). С тим у вези, многи локални извођачи, истраживачи аматери и професионални истраживачи интезивирали су процес прикупљања и бележења сеоске народне музике. С обзиром на оскудан број манифестација у којима су се могла чути извођења на дугој свирали, Далибору је одлазак на терен и снимање казивача био један од ретких извора за учења нових мелодија.

Развој технологије повољно је утицао на процес учења. У односу на музику сеоских средина која се преносила усменим путем, данашњи свирачи, захваљујући постојању аудиовизуелног снимка, другачије усвајају нове мелодије (Ненић, 2021: 29). Сходно томе, Далиборово учење може се поделити у две фазе. Прву фазу чини самостално учење које обухвата аудитивно перципирање мелодијског тока одређене нумере. Пуштајући снимке у целини, он покушава да уз њих свира и на тај начин „хвата" главну мелодију. Међутим, схвативши да је то тежи начин учења, одлучио је да своје наредне казиваче снима камером телефона. Према његовим речима, гледање у прсте омогућило му је лакше усвајање нових украса. Изгубљена непосредност живе праксе поспешила је визуелни приступ учењу, који Маршал Малухан (Marshall McLuhan) дефинише као „рационални" или сликовни простор који ствара затворени свет (према: Ненић, 2021: 42).

Наредну фазу Далиборовог усавршавања чини сусрет са „ментором" Љубодрагом Мијајловићем.[8] То подразумева практично усвајање поставке усана, у циљу постизања различитих облика звучног обогаћења, попут свирања „на фркање", „писак", „вавољасто" или само гутурално свирање. Пре свега слушном, а потом и визуелном перцепцијом, Далибор пратећи Љубодрага усваја ове мелодије, различите начине орнаментације и артикулације. Начин на који Љубодраг преноси своје знање фокусирало је Далиборову менталну пажњу на покрете прстију:

[8] Ментор је реч грчког порекла и означава стручног саветника са којим се студент консултује током израде одређеног рада. Далибор тиме указује на његов педагошки однос са Љубодрагом, у коме се одвија процес преношења практичног знања зарад припреме ученика.

„Па чика Љубодраг кад те учи да нешто свираш, ја га питам: 'Како, чика Љубо?', он стави прсте на свиралу, па каже 'С тем, с тем, па с овем'. Није он предавач, не зна он то да исприча како ја сад теби причам, али гледајући у његове прсте, где подигне усну, где спусти усну, где трилер са овим прстом, где трилер са оним прстом, онда сам тако похватао то." (транскрипт разговора са Д. Т; 2020, Нови Сад).

Активно музичко учествовање и ангажовање представљају најпродуктивнији начин музичке едукације (Simone, 2009: 50). Истраживања показују да је примена метода слушање-гледање-покушавање (seeing-hearing-trying) музичког инструмента приликом демонстрација које се уживо одржавају, студентима универзитета омогућило подробније разумевање технике и стила извођења (Simone, 2009: 113). Стицање знања на такав начин Далибору омогућава лакше и брже решавање одређених извођачких потешкоћа.

Наредни педагошко-пријатељски однос првобитно је успостављен између Далибора и младог свирача Вељка Петронијевића, а потом и између Љубодрага и Вељка. Иако је од малих ногу имао прилику да слуша деду и савлада свирање на дугој свирали, Вељко се за овај инструмент заинтересовао 2015. године, када је први пут чуо Далибора како свира у КУД-у „Голија", у коме је и сам данас члан. С обзиром на то да своје музичко знање није стекао у образовној институцији, Вељко наводи да је свирање на слух један од разлога његовог опредељења за овај нетемперовани и мање популаран инструмент.[9] Највећи део Вељковог извођачког репертоара чине аудио и видео снимци које је Далибор забележио на терену или га је Љубодраг научио. Свирајући неколико пута уз успорен снимак и по деловима, Вељко аудитивно и визуелно перципира кретање мелодијског тока и покрете прстију свирача. Овакав модел учења данас је међу млађим свирачима веома заступљен, и представља опозицију претходном, усменом и само-меморисаном начину учења (Ненић, 2021: 44). Другу фазу едуковања чини директан сусрет са Далибором и/или Љубодрагом, са којим се додатно консултује око технике свирања, начина артикулације и орнаментације.

С обзиром на то да Далибор живи и ради у Новом Саду, почеци Вељковог подучавања нису били уживо, већ online. Највећи део музичког материјала Вељко је самостално савладао, слушањем и понављањем. Поред снимака са терена, као главног и за њих једино поузданог извора, снимци доступни на платформи YouTube омогућили су Далибору и Вељку упознавање са свирачима из других крајева Србије. Желећи да прошире свој репертоар, Далибор и Вељко користе платформу YouTube као секундарни извор који им омогућава лакши приступ новим мелодијама, начинима сви-

[9] Напомињем да сва три казивача наводе да је за свирање у фрулу потребно познавање нота, док је за свирање на дугој свирали потребан добар слух за ритам.

рања и стиловима извођења. У Вељковом музичком усавршавању, интернет је тихи „други учитељ", који омогућава надоградњу датог стила или усвајање нових начина интерпретације (Ненић, 2021: 44).

Поред конзумирања дигиталног садржаја, казивачи путем YouTube платформе врше јавну презентацију локалне музичке баштине. Највећи део њихових постова односи се на јавне наступе, док мањи број чине дуетски снимци сачињени код куће. Постављањем сопствених снимака на интернет, али и селективним конзумирањем других, Љубодраг, Далибор, Вељко постају део *партиципативне културе*.[10]

Различити начини перципирања и преношења музичког знања

Редукција музичког материјала од појединачног ка општем, Љубодрагу као народном свирачу није својствена. Његов начин подучавања базиран је на свирању у целини, без успоравања са фокусом на покрете прстију. С тим у вези, Вељко и Далибор прате положај Љубодрагових прстију и усана, покушавајући да тренутну визуелну перцепцију повежу са резултирајућим звуком:

> „Чика Љуба кад објашњава, углавном објашњава где су украси, и то на начин где помера прсте или углавном он свира, а ми трчимо да га стигнемо, да би сконтали то што он свира. Далибор показује по деловима, док Љубодраг мора сваки пут испочетка." (транскрипт разговора са В. П; 2020, Нови Сад)

> „Љубодраг је народни свирач, а ми смо фолклорци. Ми знамо све што има десно, то мора да има и лево." (транскрипт разговора са Д. Т; 2020, Нови Сад)

Музика руралних области, у урбаним срединама репрезентује се у новом контексту, у облику фолклора/фолклоризма (Ненић, 2014: 219). Дугогодишње плесно искуство при КУД-у утицало је на когнитивно перципирање музичке структуре, која Љубодрагу као народном свирачу није својствена. Према теорији Фреда Лердала (F. Lerdahl) и Реја Џекендофа (R. Jackendoff), „слушање музике одређује се 'као опажање организованих музичких склопова' по аналогији са опажањем визуелних склопова у виђењу" (Ачић, 2007: 177). Груписањем музичко-плесног тока на мање целине, Далибор и Вељко су формирали одређене менталне шеме. С тим у вези, опажање, разумевање, памћење и извођење музичког тока засновано је на уну-

[10] „Термин 'партиципативна култура' је сам по себи релативно нов, сковао га је Јенкинс у својој етнографској студији о фандому 1992. године" (Waldron, 2013: 259). Према Јенкинсу (Jenkins), развој медијских технологија омогућио је „просечним грађанима да учествују у архивирању, коментарисању, присвајању, трансформацији и рециркулацији медијског садржаја (исто).

трашњим, шематским репрезентацијама музике (Ачић, 2007: 172). Редуковани музички ток представља менталну шему извођача. Стога, Далибор сегментира музичку целину на деонице и као такве их презентује Вељку.

Замерке и савете које учитељи упућују својим ученицима највише се односе на степен орнаментације и примену, тј. промену артикулације, у циљу естетског обогаћења кола. Стога се Далиборови савети упућени Вељку односе на техничке аспекте свирања, попут предувавања, свирања на писак, убацивања украса у одређеним деоницама, или равног свирања. Владање артикулационим поступцима такође је део усмене предаје. Према речима Гордане Ачић, варијацијама у артикулацији извођач може пожељно да утиче на опажање слушаоца (Ачић, 2007: 172). Слабо изражена експресивна функција у обредном музичком фолклору, на данашњој сцени веома је заступљена (Закић, 2006: 34–35). У циљу слушног усмеравања на завршетак мелодије и постизања одређеног естетског ефекта, Љубодраг је убацио својеврсну каденцу, коју у својим извођењима повремено примењују Далибор и Вељко. Дата каденца, коју су казивачи као чланови и конзументи *партиципативне културе* присвојили и обликовали, заправо је продукт оркестарског хармоникашког свирања. Преношење аутентичног музичког израза из локалне средине нужно резултира окоштавањем, стилизовањем и уметничким преобликовањем фолклора у фолклоризам (Ceribašić, 2008: 266).

Процеси преговарања и обликовања музичког знања

Политичка идеја стварања националне државе, након краха СФРЈ у Србији је започела процес оживљавања традиционалне културе, као главног маркера идентитета једног народа. Стога, одређене културне институције (на пример, Радио Београд), као и индивидуалне групе извођача, постају део социјалног покрета, чији је циљ обнављање и очување музичке традиције која је „на издаху" (Livingston, 2016: 68).

Сабор фрулаша Србије „Ој Мораво" основан је 1988. године и данас представља једну од најважнијих музичких манифестација и значајан фактор у популаризовању и развоју традиционалног свирања на фрули и дугој свирали. Према речима Далибора Тодоровића, учествовање на републичком такмичењу у Прислоници за сваког свирача представља престиж и приоритет. Стога, казивачи интензивније вежбају, фокусирајући се на дисање, тј. погодно место за узимање ваздуха, потом конципирање почетка и завршетка једне нумере, њеног флуентног надовезивања са наредном нумером, као и на трајање исте.

На другој страни, пропозиције концертног подијума постављају одређене критеријуме и тиме активно модификују дати музички *текст*.[11] Раз-

[11] У овом случају појам „текст" подразумева сам звук и његове особине и структуре (Ненић, 2004: 5).

личите идеолошке матрице у одређеним тренуцима успостављају моделе онога што је пожељно, модификујући претходно друштвено конструисану и прихваћену традицију. Тиме долази до стварања једне нове традиције која, према Ерику Хобсбому (Erik Hobsbom), настаје због немогућности коришћења и адаптације старе традиције (Hobsbom, 2011: 11).

Поред селекције коју на макро плану спроводе претходно поменуте институције, истовремено, на микро плану извођачи врше одабир, формирајући сопствени репертоар и јединствен стил извођења. Свој извођачки концепт, Далибор конституише методом селекције, а потом, преузете облике музицирања реинтерпретира. Слушајући друге свираче, Далибор је установио и формулисао „традиционални шаблон свирања". На основу генерализоване поставка „аутохтоног начина извођења", Далибор категорички селектује традиционално од нетрадиционалног свирања. У односу на Љубодрага, који није имао прилику да више пута чује исто извођење, већ да то што је меморисао интерпретира на себи својствен начин, аудио и видео записи омогућили су Вељку и Далибору адекватно понављање нумере. То је са једне стране олакшало памћење и доследну извођачку интерпретацију, али је са друге и ограничило стваралачку слободу појединца. Таква реинтерпретација у есенционалистичким круговима третира се као нетрадицонална особина.

Компаративна анализа три извођења кола *Нова Ђурђевка* на дугој свирали

Стилско-интерпретативна обележја појединачног извођења тумачићемо компаративном анализом транскрибованих примера кола *Нова Ђурђевка*. Прелазак са усмене предаје свирачке вештине на аудио и видео бележење исте, довела је до потпуније реинтерпретације дате нумере. Тежња ка доследном преношењу кола *Нова Ђурђевка* огледа се у томе што су на макро плану сва три извођења исте формалне структуре. Иако је монотематизам инспиративни стожер у функцији активирања импровизационог поступка, у овим примерима његов главни и једини развојни механизам јесу промене орнаменталног типа (Закић, 2001: 47). Стога, Љубодрагову интерпретацију одликује неконзистентност на орнаменталном нивоу при понављању осмотактне музичке реченице (Прилог, пример 1). Динамизам музичког тога у Далиборовој интерпретацији остварен је кроз већи степен промене на мелодијском плану, бржем темпу извођења, индивидуалном орнаменталном украшавању и другачијој примени артикулације (Прилог, пример 2). Вељкова музичка индивидуалност остварена је такође на темпоралном, орнаменталном и артикулационом нивоу (Прилог, пример 3). Његова интерпретације кола *Нова Ђурђевка* представља својеврсни „микс" претходне две интерпретације. У односу на ученике, Љубодрагово извођење исте нумере одликује

„вавољасто" свирање, тј. свирање без артикулације језиком. Слободнији перформативни израз највише се увиђа у Далиборовој интерпретацији, у којој највећу пажњу привлачи гутурални тон одређене висине. Разлог томе и другим наведеним свирачким манирима можемо пронаћи у Далиборовој свестраној и дугогодишњој слушној окружености индивидуалним интерпретацијама традиционалних мелодија голијског краја приликом његових теренских истраживања, као и активним спознајама мелодија других крајева извођених на сцени. Тимоти Рајс (Timothy Rice) истиче да „управо друштвеност и саморефлексивност сопства, које су уграђене у искуство путем интроспекције и интеракције са другима у социјалном контексту, чини да музичка етнографија центрирана на појам субјекта буде продуктивна" (према: Закић, 2015: 8).

Завршна разматрања

„Традиција подразумева континуирани процес преношења садржаја који бира и изнова тумачи свака нова генерација активних прималаца" (Наумовић, 2009: 14). Иако теже максималном копирању узора, компаративна анализа три различита извођења кола *Нова Ђурђевка* потврђује немогућност потпуног искључења самосвојне интерпретације усвојене мелодије. Говорећи о индивидуалним усвајањима музичког знања али и о преговорима истог, покушала сам да јасније сагледам латентни процес савременог односа између човека и звука који арбитрира у наметнутом систему њихове интеракције. Разматрала сам начине на који изабрани свирачи перципирају, усвајају и интерпретирају одређену мелодију, чије је обликовање и даље постојање условљено одређеним друштвеним порецима. Такође, позиционирањем субјекта истраживања као „музицирајућег човека" путем биографске методе, тежила сам разумевању „стваралачког процеса у културном, социјалном, етничком, уметничком смислу" (Закић, 2015: 9). На самом крају поставља се питање да ли ће прелазак из непосредно у дигитално усвајање музичких вештина омогућити ширу (глобалну) конзумацију некада локално ограничених музичких знања, али и ограничити адекватно усвајање истих?

Литература

Арчић, Гордана (2007). Разумевање музике у теорији Lerdahl-a i Jackendoff-a. У: Гордана Каран (Ур.), *Покрет у музичким и сценским уметностима, Зборник радова деветог Педагошког форума* (стр. 171–178). Београд: Факултет музичке уметности, 171–178.

Вукичевић-Закић, Мирјана (2006). Функција комуникативног чина у музичком фолклору. У: Драгана Јеремић-Молнар и Ивана Стаматовић (уред.), *Музиколошке и*

етномузиколошке рефлексије (стр. 32–41). Београд: Факултет музичке уметности, 32–41.

Golemović O. Dimitrije (2009). Da li postoji narodna muzička pedagogija? U: *Čovek kao muzičko biće* (стр. 163–191), Beograd: Biblioteka XX vek.

Девић, Драгослав (1990). Инструменти, свирка и њихове особености. У: *Народна музика Црноречја: у светлости етногенетских процеса* (стр. 81–93). Бор: ЈПШРИФ; Бољевац: КОЦ; Београд: Факултет музичке уметности.

Ђорђевић, Слађана (2015). Принцип гутуралног свирања на територији Србије (дипломски рад одбрањен на ФМУ у Београду; рукопис).

Закић, Мирјана (2001). Музички језик заплањских пастирских инструмената. *Музички талас,* 29, 44–53.

Закић, Мирјана (2015). *Душом и фрулом: Добривоје Тодоровић*. Београд: Факултет музичке уметности.

Kruger, Simone (2009). *Experiencing Ethnomusicology Teaching and Learning in European Universities*. United Kingdom: Ashgate.

Livingston, Tamara E. (1999). Music revivals: Towards a general theory. *Ethnomusicology,* 43 (1), 66–85.

Миликић, Александра (2020). Извођачка пракса брачног пара Мијајловић из села Варева између изворности, „селективне" и „измишљене" традиције (семинарски рад одбрањен на ФМУ у Београду; рукопис).

Миљковић, Борисав (2020). Проблеми терминолошког одређења инструмента фруле у контексту њеног историјског сагледавања. У: Гордана Грујић (Ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог – Традиција као инспирација* (стр. 522–542). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци; Академија наука и умјетности Републике Српске; Музиколошко друштво Републике Српске.

Наумовић, Слободан (2009). *Употреба традиције у политичком и јавном животу Србије на крају двадесетог и почетком двадесет првог века*. Београд: Институт за филозофију и друштвену теорију.

Ненић, Ива (2004). Мишљење о музици, мишљење музичког: Ка тематизацији културно-музичке праксе на примеру овчарске свирке Муслимана Пештерско-Сјеничке висоравни (дипломски рад одбрањен на ФМУ у Београду; рукопис).

Ненић, Ива (2014). Дерегулација канона: идентитети, праксе и идеологије женског свирања на традиционалним инструментима (doktoska disertacija odbranjena na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu; rukopis).

Nenić, Iva (2021). 'Roots in the age of YouTube': old and contemporary modes of learning/teaching on Serbian frula playing, приступљено 24. августа 2021, https://www.academia.edu/45053167/ROOTS_IN_THE_AgE_OF_YOUTUbE_OLD_AND_CONTEMPORARY_MODES_OF_LEARNINg_TEACHINg_IN_SERbIAN_Frula_PLAYINg.

Hobsbom, Erik & Rejndžer, Terens (2011). *Izmišljanje tradicije.* Beograd: Biblioteka XX vek.

Ceribašić, Naila (2008). Propitivanje pojma 'selektivne tradicije' na primeru udruge 'Čuvarice ognjišta Krasno'. U: Aleksandra Muraj i Zorica Vitez (ured.), *Predstavljanje tradicijske kulture na sceni i u medijima*. Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku; Hrvatsko etnološko društvo.

Šurbanović, Marija (2009). Frula tradicionalni dis/kontinuitet. *Putevi kukture,* 13/14, 1–7.

Waldron, Janice (2013). User-generated content, YouTube and participatory culture on the Web: music learning and teaching in two contrasting online communities. *Music Education Research,* 15 (3), 257–274.

Williams, Raymond (1998). The Analysis of Culture. In: John Storey (Ed.), *Cultural theory and popular culture* (pp. 48–56). Georgia: The University of Georgia Press.

BETWEEN DIGITAL AND DIRECT IN THE PROCESS OF DISCUSSION OF MUSICAL KNOWLEDGE (SHOWN ON THREE GENERATIONS OF MUSICIANS ON THE LONG PIPE)

Different factors, like for example, cultural context or technology development have influenced the unique individual way music is performed as well as the understanding of tradition in general. Ljubodrag Mijajlović as one of the last representatives of the living tradition (1949) has become a role model to younger musicians Dalibor Todorović (1987) and Veljko Petronijević (2000) in particular. Unlike his students, besides the direct communication with Ljubodrag and other performers, younger generations learn about traditional music using audio and video material collected on sight or YouTube posts. Therefore, there is a great difference in the perception of musical structure and the level of selection among the three performers. LJ. M. teachings of song and dance melodies are based on playing in general with the focus on finger movement. Whereas, Dalibor and Veljko perceive a certain melody as a scheme or as a certain audio, visual or tactile phrase.

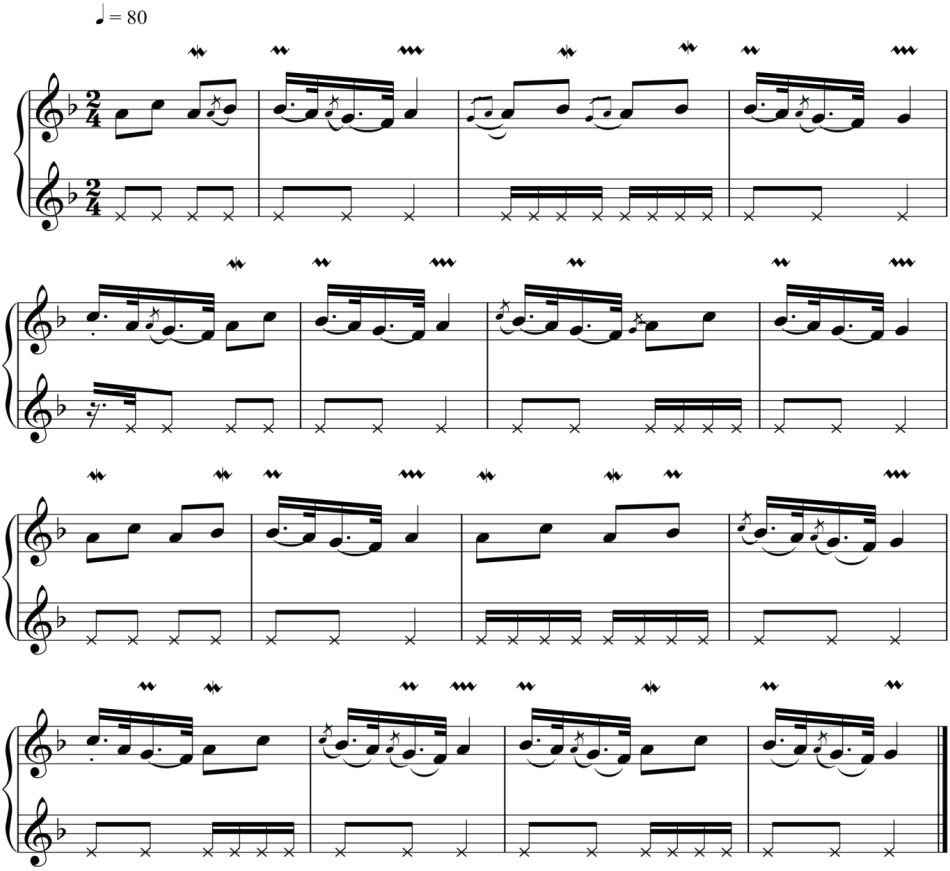
Keywords: folk pedagogy, digitalisation, neotradition, svirala

ПРИЛОГ

Пример 1

Нова Ђурђевка

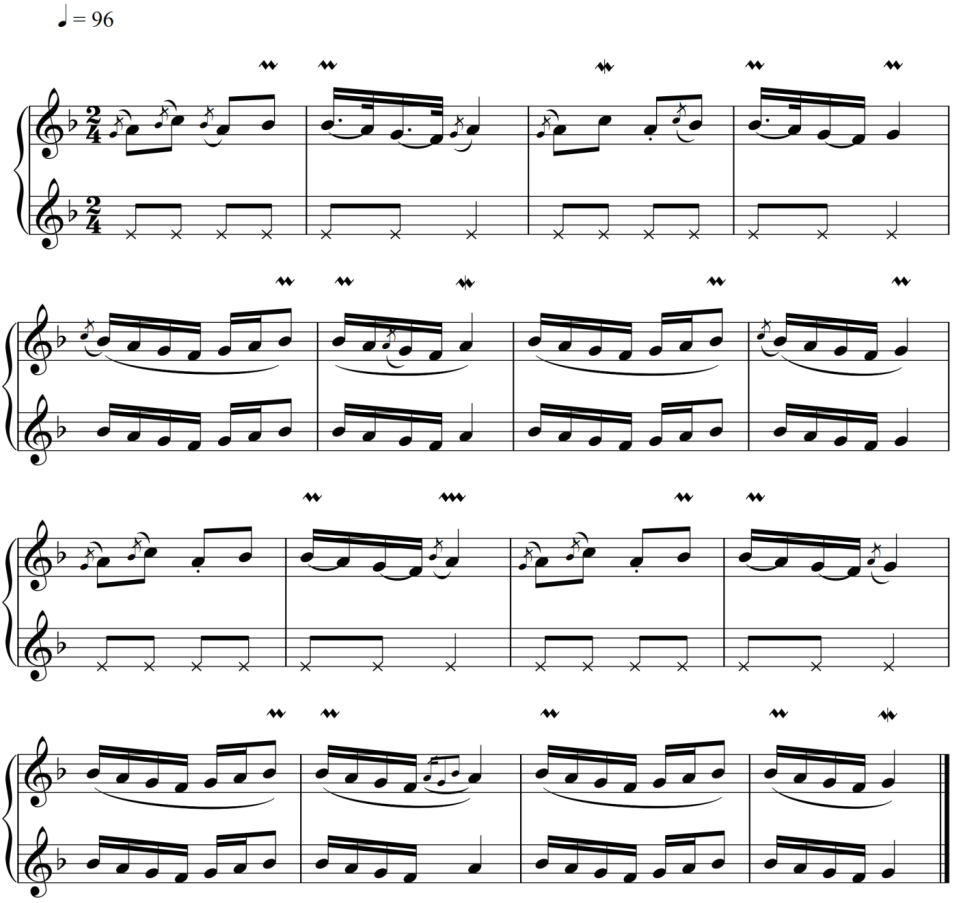
Љубодраг
Мијајловић



Пример 2

Нова Ђурђевка

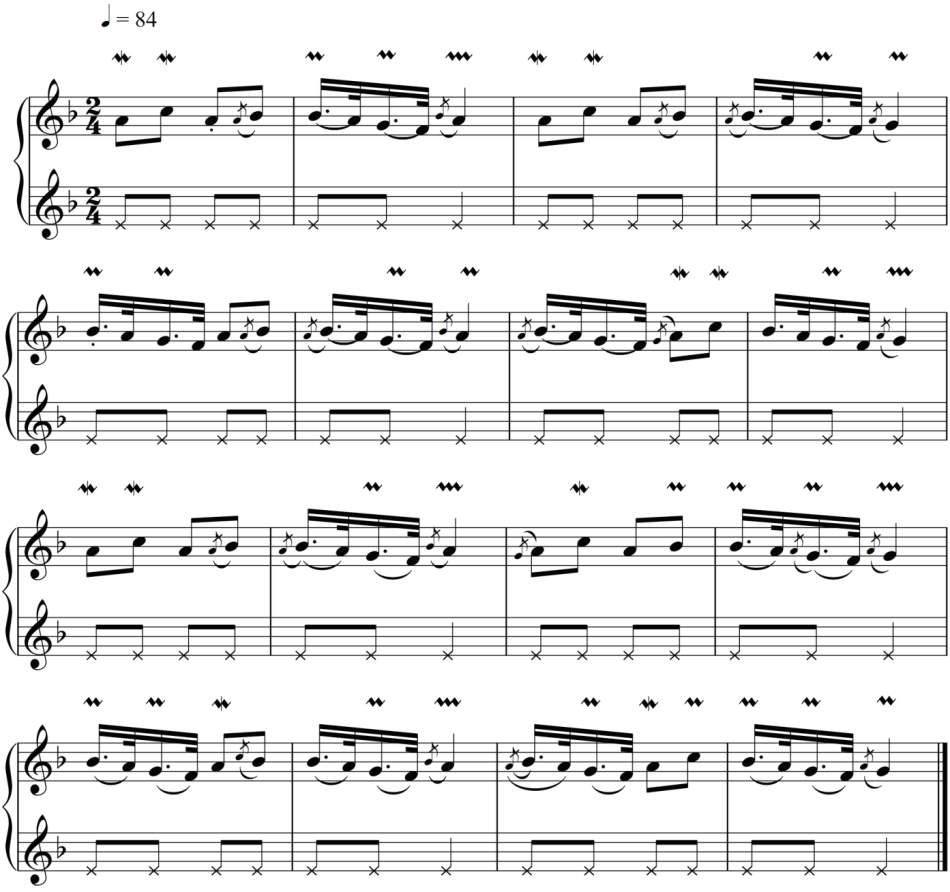
Далибор Тодоровић



Пример 3

Нова Ђурђевка

Вељко Петронијевић



Марина Марковић
Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија
marinajmarkovic@fmu.bg.ac.rs

Модели музичког образовања студената Кијево-могиљанске академије и српско појање у 18. веку

Сажетак

Српско црквено појање било је под различитим музичким утицајима у времену свог настанка (у другој половини 18. века), услед доминирајуће усмености у обликовању и преношењу напева који му припадају. Значајан фактор у формирању српских црквених мелодија било је и кијевско појање, које је доспело на подручје Карловачке митрополије услед снажних руско-српских веза у просветној сфери. Захваљујући њима је едукативни образац, актуелан у педагошким установама југозападних делова Руске империје (данашње Украјине), послужио као ослонац за утемељење домаћег школства у 18. столећу. Важан чинилац у конституисању образовног система, али и у обликовању физиономије појања, било је школовање српских младића на Кијево-могиљанској академији, у којој је постојао разрађен систем музичке теорије и педагогије познат под називом *кијевска школа музике*. У овом раду представљен је модел музичког образовања, чија је имлементација омогућила српским питомцима овог угледног училишта да стекну своја појачка знања, односно овладају јужноруским црквено-појачким репертоаром и тако допринесу по повратку у отаџбину упливу елемената кијевског појања у српске црквене мелодије.

Кључне речи: Кијево-могиљанска академија, српско црквено појање, кијевско појање, руско-српске везе, *кијевска школа музике*

Увод

Српско народно црквено појање апсорбовало је у свом настајању – током друге половине 18. века – елементе различитих музичких традиција, услед подложности разноликим утицајима која се приписује његовом егзистирању у усменом предању. Као важан чинилац у обликовању мелодија новијег српског пјенија, базираног на споју касновизантијске баштине и српског народног певања (Петровић, 1973: 252), издваја се кијевско појање, које представља националну украјинску варијанту руског знаменог појања, обликовану под утицајем црквених напева католичке провенијенције и украјинских фолклорних мелодија крајем 16. и почетком 17. века.[1] Осим фактора који су чврсто уткани у темеље целокупног православног цркве-

[1] То је било време када су западни и југозападни делови Руске митрополије били под пољско-литванском влашћу.

но-појачког наслеђа, попут принципа осмогласја или начела класификације напева, постоје и бројне аналогије у равни специфичних музичких одлика двеју разматраних појачких традиција. До данас је утврђено да се оне тичу мелодијског корпуса који припада српском малом појању, са једне, односно кијевском тзв. *кратком напеву*, са друге стране. Значајан удео мелодија кијевског појања у обликовању физиономије напева српског народног црквеног појања остварен је у погледу форме, али и на плану саме музичке супстанце новијег српског пјенија. Установљена је, наиме, сродност педесет једне каденце одсека кијевских напева и чак осамдесет осам формула у фразама српских црквених мелодија – основних облика и/или њихових варијанти (Марковић, 2020: 290–300).

Српски студенти на Кијево-могиљанској академији у 18. веку

Кијевско појање доспевало је на територију Карловачке митрополије почев од треће деценије 18. века, услед снажних руско-српских просветних веза које су, у процесу формирања српског школског система у столећу о којем је реч, резултирале ослонцем на образовни модел заступљен у педагошким институцијама југозападних делова Руске империје, односно данашње Украјине. Међу њима кључно место заузима чувена Кијево-могиљанска академија.[2] Поред оснивања школа по руским узорима и са руским наставним кадром у њима, попут Славено-латинске гимназије коју је основала група учитеља – питомаца овог угледног кијевског училишта на челу са Емануилом Козачинским, значајан фактор у формирању образовног система, али и у обликовању физиономије појања, био је одлазак српских младића на школовање у Кијев. Они су упућивани на тамошњу духовну академију ради стицања бољег образовања и адекватног оспособљавања за учитељски и/или богословски позив. Као институција са традицијом једине високошколске установе у Источној Европи и јединствене у читавом православном свету

[2] Кијево-могиљанска академија је историјска високошколска установа у Кијеву, која је под тим именом постојала од 1701. до 1917. године. Њен настанак се везује за 1632. годину. Тада је, на иницијативу кијевског митрополита Петра Могиле, створен национални образовни центар по западноевропском – *латинском* едукативном обрасцу, а на основи обједињавања двеју водећих православних просветних установа на подручју данашње Украјине – Кијевске братствене школе, која је деловала при Братственом Богојављенском манастиру у Кијеву и Лаврске школе, чија је активност била везана за Кијево-Печерску лавру. Првобитно названа Кијево-братствени колегијум, а 1647. године преименована у Кијево-могиљански колегијум, ова установа била је више од једног века средиште украјинско-руске просвете и културе и њихов расадник, али и бастион очувања православне вере, не само на словенском Истоку, већ и у ширим географским и културним оквирима (Хижняк & Маньківський, 2003).

тога доба и по томе што је у њој било могуће стећи више богословско образовање (Пузовић, 2012: 153), Кијево-могиљанска академија је с правом процењена као најбољи могући избор за остваривање поменутих циљева.

Одлазак већег броја Срба на школовање у Кијев у 18. веку резултат је настојања духовних предводника српског народа да се са Русијом на трајној основи успоставе чврсте везе и у просветној сфери. Ова тежња актуелизована је убрзо после Велике сеобе 1690. године под патријархом Арсенијем III Црнојевићем, када су се Срби, изложени опасности од унијаћења на просторима Хабзбуршке монархије које су населили, суочили са неопходношћу систематског школовања у сврхе оснаживања свог интелектуалног језгра и, последично, одржања у православној вери. До данас је познато да је у 18. веку Кијевску духовну академију похађало 48 Срба.[3] Највећи број српских студената, углавном манастирских постријжника у чину јеромонаха или јеромонаха, долазио је са простора Хабзбуршке монархије, нарочито у периоду између 1721. и 1762. године, у време најснажнијег руског културног и просветног утицаја на Србе. На школовање у Русију одлазило се по сваку цену – не само са дозволом власти, већ и без ње, јер „ништа није могло да засени магични сјај [...] словенског Истока" (Пащенко, 2017: 64).

Настава појања и музичко-образовни модел Кијево-могиљанске академије у 18. веку

Полазници Кијево-могиљанске академије у 18. веку школовали су се у установи у којој је, у оквиру образовног курса у потпуном трајању од 12 година, био развијен студиозан систем музичког образовања студената. У том смислу је и црквеном певању – као интегралном делу богослужбеног живота кијевских питомаца – посвећивана велика пажња. Имајући изузетно важну улогу у студентској едукацији, овладавање појачким умећем представљало је део укупне музичке наобразбе, која се могла стећи у оквиру ове институције. Учење литургијског појања – едукативни огранак, формулисан крајем 18. века у тзв. *Нотни ирмолошки разред*, било је значајан сегмент школског предмета Музика, а самим тим и део програма Седам слободних вештина, на коме је почивао образовни систем кијевског училишта.[4] Свеукупна му-

[3] С обзиром на бројне индиције да их је тада било знатно више међу њеним студентима, питање тачног броја питомаца српског порекла и даље остаје отворено (Пузовић, 2012: 154).

[4] *Нотни ирмолошки разред* (алтернативни назив: *Нотни часови*), конституисан је на иницијативу Иринеја Фалковског, игумана кијевског Братственог Богојављенског манастира и професора богословља на Кијево-могиљанској академији. Први наставник појања био је Георгиј Баранович, питомац кијевског училишта и регент академског студентског хора. Баранович је аутор списа *Правила нотної и ирмо-*

зичка едукација, коју је одликовао висок професионални ниво, била је такође усмерена и на област вишегласног хорског извођења, како духовних, тако и световних композиција, затим и на подручје инструменталног музицирања, као и на реализовање музичке компоненте у драмским комадима извођеним у школском позоришту. Талентованији питомци могли су да савладају и основе компоновања (Іванов, 1997: 126). Процес учења музике одвијао се у јединству когнитивног и емоционалног, уметничког и техничког (Смирнова, 2021: 31), подразумевајући тако интегративни приступ развоју музичких способности студената.

Учење појања у *Нотном ирмолошком разреду* заснивало се на овладавању достигнућима тзв. *кијевске школе музике* претходног – 17. века, која представља целовит систем музичке културе, базиран на јединству аутономних компоненти, са једне стране укорењених у домаћој – византијско-словенској појачкој баштини, а са друге – проистеклих из западноевропске музичке традиције (Цалай-Якименко, 2004). То су: 1) кијевско појање, које је егзистирало у богослужењима у једногласном виду, или, пак, у хармонизованом руху и репрезентује, поред богослужбеног, њен стваралачки и извођачки аспект; 2) кијевска нотација, позната и под називом *руска квадратна нотација*, на којој се базирала музичка писменост, као кључна претпоставка музичко-теоријске обуке, неопходне да би се појање учило, не само усменим путем, већ и из записа мелодија начињених квадратним нотним писмом, на чему се посебно инсистирало, и 3) кијевска граматика, коју чине корпус знања стечен током музичко-теоријске обуке и педагошке методе чијом се применом до њега долазило.

Кијевска нотација представља тип петолинијске, у основи релативне нотације, предвиђен за записивање једногласних и вишегласних богослужбених песама у Руској православној цркви. Овај систем записивања мелодија, који је знатно поједноставио процес овладавања основама музичке писмености у ареалу источнословенске црквено-појачке уметности, разрађен је у Украјини и Белорусији деведесетих година 16. века. Он представља синтезу три историјска типа музичког писма: старолатинске – коралне нотације, са карактеристичним начином релативног записивања висине тонова, новолатинске – мензуралне нотације, са диференцираним системом ритмичких трајања и руске неумске – крјуки нотације, која је утицала на варијанте графичких облика појединих нотних знакова (Цалай-Якименко, 2004: 13). Спој елемената различитих врста музичког писма упућује на закључак да се ради о намерној – конструисаној творевини, која је, пак, омогућила да се фиксирају са великом прецизношћу, како тонске висине, тако и метроритмички параметри и постигне висок степен вертикалне уса-

---

лошкої їојања, који је коришћен као уџбеник на *Нотним часовима* почев од 1799. године (Козицький, 1971: 48).

глашености хорских гласова неопходан, не само у акордском вишегласју, већ и при унисоном извођењу црквених мелодија.

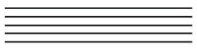
Функцију теоријског и практичног приручника у настави појања заснованој на музичкој едукацији имао је превасходно Ирмологион, специфично украјинско-белоруски тип појачког зборника мешовитог састава, који обухвата традиционални репертоар црквених мелодија забележен кијевском нотацијом и у скраћеном облику изложене химнографске циклусе Обихода, Осмогласника, Ирмолога, Минеја и Триода (Шевчук, 2011: 625). Овај зборник био је двојако важан за наставу појања: са једне стране, имао је улогу својеврсне хрестоматије, јер је својим мелодијско-текстуалним садржајем тесно повезан са црквеним обредима, а са друге – представљао је главни извор музичко-теоријског и практично-извођачког знања, обично сабраног у посебно поглавље, чији се обим разликовао од примерка до примерка.[5] По овој појачкој књизи студенти су, дакле, савладавали основе музичке писмености и елементарне теорије музике и усвајали репертоар богослужбених песама, овладавајући истовремено и поретком њиховог произношења у различитим црквеним службама.

Музичко описмењавање почињало је упознавањем са основним елементима који чине кијевску нотацију – појмом линијског система и главним нотним знацима, односно са њиховом графичком формом и трајањима. Теоријско поглавље Ирмологиона пружало је слику њиховог базичног графичког облика, са објашњењима петолинијског система и основних знакова (слика 1).

Указивано је и на улогу кључа, који је – у складу са својом основном позицијом и функцијом у концепту бележења црквеног једногласја (релативном) кијевском нотацијом – био смештен на трећој линији линијског система, означавајући у његовим оквирима место тона *до*. Пошто су навише и наниже од кључа распоређени други тонови, следећа етапа у учењу било је овладавање њиховим називима, које је музичка писменост југозападне Русије преузела из теорије музике западне Европе. Стога је у дидактичке сврхе коришћена латинска *Химна Св. Јовану* Гвида из Ареца, чији стихови представљају исходиште западноевропских назива тонова. *Химна Св. Јовану* претрпела је одређене измене у украјинским изворима, у којима је обично излагана и у црквенословенској транслитерацији (слика 2).

---

[5] Предност у настави давана је канонским штампаним издањима, као што је, на пример, Ирмологион братства ставропигијалног храма Успења Пресвете Богородице у Лавову из 1709. године, познат и под називом *Љвовски Ирмолоїон*. Један примерак ове појачке књиге доспео је и међу Србе у Хабзбуршкој монархији у 18. веку и данас се чува у Библиотеци Матице српске у Новом Саду под сигнатуром $Р_{18}$ Рс IV 7.



Линијски систем, *нотоносац* – систем од пет паралелних линија; квадратне ноте се пишу на линијама, испод, изнад и између њих.

Квадратни нотни знаци, забележени на линијском систему, показују одређену висину тона.

Лонга – знак најдужег трајања тона.

Трајање – знак написан вертикално на суседним линијама или у суседним празнинама (једнак је целој ноти у савременој нотацији); тон забележен овим знаком, фиксиран је на линијском систему између два вертикално постављена ромба.

Трајање – црни квадрат, са нотним вратом на десној страни, који прелази дужину нотног знака (једнак је половини ноте у савременој нотацији).

Трајање – црни квадрат са нотним вратом окренутим навише или наниже (једнак је четвртини ноте у савременој нотацији).

Трајање – црни квадрат са нотним вратом окренутим наниже, који се завршава у дну барјачићем на десној страни (једнак је осмини ноте у савременој нотацији).

Слика 1. Објашњења основних знакова кијевске нотације у појачким зборницима југозападне Русије.[6]

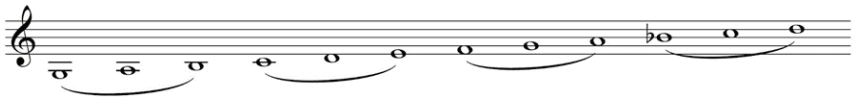
Ut queant fibris	**Ут** квеант фибрис
Recitare firmis	**Ре**цитаре фирмис
Mira sanktorum	**Ми**ра санкторум
Famuli tuorum	**Фа**мул туорум
Solve pollutis	**Соль**ве поллютис
Labiis reatus	**Ля**биис реатус

Слика 2. Имена тонова у почетним слоговима стихова „Химне Св. Јовану" Гвида из Ареца у појачким зборницима и приручницима југозападне Русије.[7]

[6] Іванов, 1997б: према украјинско-белоруским Ирмологионима из 17. и с почетка 18. века (НБС, Ф. 3, № 28; НБС, Ф. 3, № 417, а.1; НБС, Ф. 3, № 429, а.1; НБС, Ф. 3, № 430).

[7] Нав. према: Николай Павлович Дилецкий (1679). *Идеа грамматики мусикийской.* В: Владимир Васильевич Протопопов, редактор (1979). *Памятники русского музыкального искусства, 7*, Москва: Музыка, 302 (Іванов, 1997а: 178).

Добро познавање квадратне нотације омогућавало је да се пређе на следећу етапу учења – на певање самих тонова из нотног записа, солмизацијом, најпре у целим трајањима, затим у четвртинама, осминама и у троделном трајању. Водећи педагози тога доба, попут Николаја Дилецког, видели су у певању помоћу солмизационих слогова начин да студент добро научи да разликује степен од полустепена, што се сматрало изузетно важним за учење обиходног тонског низа, лествичне основе источнословенске појачке уметности од древних времена до актуелног тренутка. Обиходна лествица сачињена је из 12 тонова, груписаних у трихорде, чији се тонови налазе у међусобном односу велике секунде, а саме трихорде дели интервал мале секунде (слика 3).



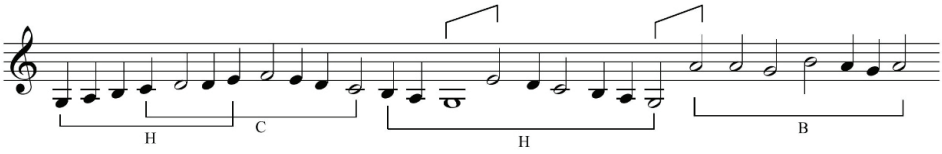
Слика 3. Обиходни тонски низ.

Међутим, у 17. и 18. веку владало је мишљење да је за потребе педагогије црквеног појања боље да обиходни низ буде схваћен као систем од три хексакорда – под одредницама *ниски*, *средњи* и *високи*, са истоветним распоредом степена и полустепена и основним тоновима међусобно удаљеним за чисту кварту. Сматрало се, наиме, да ће мелодијске вежбе, при чијем је конципирању узета у обзир ова подела, оспособити певача да лако прелази из једних лествичних и регистарских услова у друге, нарочито када су у питању напеви који припадају изразито мелизматичном – великом појању (слика 4).

Слика 4. Систем од три хексакорда у оквиру обиходног тонског низа.[8]

[8] Іванов, 1997б: према украјинско-белоруским Ирмологионима из 17. и с почетка 18. века (НБС, Ф. 2, № 107; НБС, Ф. 3, № 28; НБС, Ф. 3, № 430).

Део методике овладавања певањем унутар обиходног тонског низа био је посвећен и учењу интервала, од секунде до дециме, у смеру навише и наниже. Уколико је потребно да студент отпева сексту или септиму, као и нону, дециму или ундециму, саветовало се да буде концентрисан на октаву, јер је на тај начин лакше певати жељене интервале. Значај овог приступа виђен је у томе што омогућава не само стицање теоријског знања, већ и негује музички слух, побољшавајући интонациону оријентацију у оквиру дате лествичне основе. Посебно су биле значајне вежбе у којима је примарна функција интервалских скокова била да омогуће разумевање музичког текста, односно самостално идентификовање регистарских прелаза (слика 5).



Слика 5. Вежба идентификовања регистарских прелаза у систему хексакорда уз помоћ интервала велике сексте и велике ноне.[9]

Са студентима се такође радило и на стицању навике читања нота са потписаним текстом, певања по слуху и напамет, правилног дисања при певању и бројних других навика, што им је омогућавало да овладају умећем професионалног вокалног извођења и тако постану истински мајстори, не само певања црквеног једногласја, већ и извођења вишегласних хорских композиција, како у богослужбеном контексту, тако и изван њега.

Учење појања било је у наставном распореду три пута недељно и одржавало се уторком, четвртком и суботом. Сачувани наставни програми сведоче о томе да су на часовима обрађивани антифони, стихире, догматици, васкрсни ирмоси, ирмоси Великог канона Јована Дамаскина и многе друге химне, уз поменуто обавезно савлађивање „правила нотног пјенија" (Козицький, 1971: 47). Главни метод наставне организације црквено-појачког репертоара било је стварање неколико блокова унутар исте химнографске врсте, у чијим су оквирима напеви настајали и бивали усвајани по одређеним моделима. Стихире су савладаване по систему тзв. *подобних*, односно *по образцу*. Студенти су учили напамет мелодијске моделе одговарајућих гласова, који су се налазили у посебном делу Ирмологиона – у одељку тзв. *подобних стихира*. У Ирмологионима и Минејима без нотације, пак, на почетку сваке празничне стихире налазиле су се почетне речи узора, као и ознака гласа којој стихира припада, а појац је морао да зна да је испева по одговарајућем мелодијском моделу. На тај начин савладаван је основни репертоар стихира на литији и стихира на хвалите. Вечерење стихире на

[9] Исто.

Господи возвах појане су на мелодију самосталног псаламског стиха *Господи возвах*, увек забележену на почетку одељка у којем су сакупљене песме одређеног гласа. Само су мелодије стихира за велике празнике биле такозвани *самогласни*, тј. имале су индивидуалну мелодијску физиономију и стога су их студенти учили самостално, тј. одвојено од остатка химнографског корпуса (Стріхар, 2008: 196).

Захваљујући разрађеном музичко-појачком образовном систему, на Кијево-могиљанској академији су деловала два одлична хора – братствено-црквени и конгрегациони, који су заједно бројали преко 300 студената, при укупном бројчаном саставу Академије од 1000 питомаца (Козицький, 1971: 60). На хорском репертоару налазила су се, поред богослужбеног репертоара, и вишегласна ауторска остварења настала у времену о којем је реч. Међу њима посебно место заузимају партесни концерти, вишегласна хорска дела, сачињена на литургијске или слободне текстове под утицајем западноевропског вишегласја. Није, међутим, била запостављена ни пракса учења појања усменим путем, чему је погодовао актуелан обичај богослужбеног ангажовања кијевских питомаца у парохијским црквама при којима су живели. Штавише, у писаним инструкцијама које су им упућиване, наведено је да је „певање током службе обавезно за студента" (Козицький, 1971: 63). Импровизовани парохијски или певнички хорови били су нарочито активни при црквама Покровској, Борисо-Глебској и Духовској, али и многим другим црквама, при којима су живели студенти Кијево-могиљанске академије.

Закључак

Актуелном појачком традицијом југозападне Русије, па и кијевским појањем као њеним саставним делом, српски васпитаници Кијево-могиљанске академије могли су да овладају на два подједнако заступљена начина у наставном процесу. Са једне стране, појање се учило помоћу записа мелодија начињених квадратним нотним писмом, а са друге, усменим путем – између осталог, у хоровима и за певницама при црквама града Кијева. На основу наведених сазнања закључујемо да су српски питомци кијевског училишта, савладавајући југозападноруски појачки репертоар на описане начине, могли да омогуће продор елемената кијевског појања у српске црквене напеве, чинећи то са једне стране кроз богослужбену праксу, а са друге – стављајући и стечено појачко знање у службу просвећивања подмлатка у својој матичној средини.

Познато је да је у настави црквеног појања, која се одвијала у православним клирикалним и световним школама у Хабзбуршкој монархији 18. века, било заступљено усмено предање. Ипак, факат школовања будућих српских учитеља на Духовној академији у Кијеву, као и постојања украјинских нот-

них зборника у српским библиотекама (Петровић, 1986), сведоче о томе да је је у аустријском царству било Срба музички писмених према мерилу средине и времена о којима је реч. То чини вероватнијом могућност да је у настави појања, поред усменог предања, коришћен и одређен стручан методолошки поступак или барем неки његови елементи.

Литература

Іванов Володимир Федорович (1997а). *Навчання церковного співу в Україні у IX–XVII ст*. Київ: Музична Україна.

Іванов, Володимир Федорович (1997б). *Співацька освіта в Україні у XVIII ст*. Київ: Музична Україна.

Козицький, Пилип Омелянович (1971). *Спів і музика в Київській академії за 300 років її існування*. Київ: Музична Україна.

Марковић, Марина (2020). Српско црквено појање у контексту руско-српских културних релација, 02–16/38–20.

Пащенко, Євген (2017). *Українсько-сербські зв'язки доби бароко*. Київ: Освіта України.

Петровић, Даница (1973). Српско народно црквено појање и његови записивачи. *Српска музика кроз векове* (стр. 251–274). Београд: Српска академија наука и уметности.

Петровић, Даница (1986). Српска музика и руско-српске културне везе у XVIII веку. *Југословенске земље и Русија у XVIII веку* (стр. 303–319). Београд: Српска академија наука и уметности.

Пузовић, Владислав (2012). Завршни радови Срба на Кијевској духовној академији (1869–1899). *Српска теологија у двадесетом веку: истраживачки проблеми и резултати*, *12* (стр. 152–173). Београд: Православни богословски факултет

Смирнова Тетяна Анатоліївна (2021). Музично-хорова освіта в Україні XVI–XVIII століть. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 195, 28–32.

Стріхар, Оксана Іванівна (2008). Нотолінійний Ірмологіон як основний навчальний посібник музичної грамоти і дитячого хорового співу. *Культура народов Причерноморья*, 149, 191–198.

Цалай–Якименко, Олександра (2002). *Київська школа музики XVII століття*. Київ; Львів; Полтава: Наукове товариство імені Шевченка.

Хижняк, Зоя Івановна, Маньківський Валерій К. (2003). *Історія Киево-Могилянської академії*. Київ: КМ Академія.

Шевчук, Елена Юрьевна (2011). Ирмологион. В: Патриарх Московский и всея Руси Алексий II (общ. ред). *Православная Энциклопедия, 26* (стр. 626–633). Москва: Церковно-научный центр *Православная энциклопедия*.

MODELS OF MUSIC EDUCATION FOR KYIV-MOHYLA ACADEMY STUDENTS AND SERBIAN CHANT IN THE 18TH CENTURY

At the time of its origin (in the second half of the 18th century), Serbian chant was influenced by different music as its melodies were created and transmitted orally. Another important factor in creating Serbian church melodies is Kievan chant. It reached the Metropolitanate of Karlovci region owing to the strong Russo-Serbian relations in education. A particularly important factor in constituting the educational system and shaping the physiognomy of chanting was the sending of Serbian male youth to the Kiev-Mohyla Academy, where there was an elaborate system of music theory and pedagogy, known as the *Kiev School of Music*. The implementation of this music education model enabled Serbian students at the Kyiv-Mohyla Academy to learn to chant and to study the South Russian psaltic repertoire so to implement the elements of the Kievan chant in Serbian church melodies once they have returned to homeland. They have been doing this either through public worship or by using their church singing mastery to enlighten the youth in their local communities.

Keywords: Kyiv-Mohyla Academy, Serbian chant, Kievan chant, Russo-Serbian relationships, *Kyiv School of Music*

Ivana Perković[1], Ivana Vuksanović[2], Dušanka Jelenković Vidović[3] and Milica Petrović[4]
Faculty of Music, University of Arts in Belgrade, Serbia
[1]ivanaperkovic@fmu.bg.ac.rs, [2]vuksanovici@fmu.bg.ac.rs, [3]dusankajv@fmu.bg.ac.rs, milica.z.petrovic@fmu.bg.ac.rs

Cross-curricular learning in higher music education: entrepreneurial bootcamp for music students "Music – here and now""

Summary

The changing nature of job market for academically trained musicians in last decades requires development of cross-curricular skills, such as capability to integrate and synthetize the acquired knowledge from different areas, ability to work in a team, high interpersonal sensitivity, ability to suggest improvements based on a critical appraisal, etc. The entrepreneurial bootcamp for music students of three higher music institutions in Serbia, in cooperation with one conservatory from the Netherlands, under the title "Music – Here and Now" held in May 2021 in hybrid (online and live) form, is one of the examples how cross curricular approach can enhance the learning practice of music students. The bootcamp for music entrepreneurship is an activity within the Erasmus+ CBHE project – DEMUSIS. The aim of this study is to present the "Music – Here and Now" bootcamp, and to describe one of the projects – *Zvezdara Forest Invaders* – as the case study for the purpose of understanding the whole concept of the bootcamp. Our objective is to draw conclusions regarding key skills important for the professional musician in Serbia in the third decade of the 21st century.

Keywords: cross-curricular learning, music entrepreneurship, DEMUSIS project, "Music – Here and Now" bootcamp, *Zvezdara Forest Invaders*

Introduction

The strong sense of an uncertain future for many music students, amplified by constantly changing job profiles and even the COVID-19 crisis, is one of the huge challenges for contemporary higher music education. As many authors argue, in today's economy it is preferable to be open towards a portfolio career, instead of focusing solely on fulltime positions (Bartleet et al., 2019; Novo & Murga-Menoyo, 2015; Thomson, 2013). As Liertz points out, "a widening gap exists between what is happening inside music institutions and what is happening in society"(Liertz & Macedon, 2007: 2), because the curricula at conservatories and music faculties often disregard employment demands (Munnelly, 2020).

Models of study at many higher music education institutions are still characterized by traditional teaching methods and forms of instructions. According to Reizabal and Gomez, conservatories "use a model of study based on a 1000-year-old system characterized mainly by seminars, lectures and the imitation of teachers. Music teaching professionals claim that this educational system could also benefit from new ideas and working with an entrepreneurial mindset in the hands of the whole educational community and teams of directors" (de Reizabal & Benito Gómez, 2020: 13). Although this conclusion is too rigid and not in line with the real situation (regarding one millennium old system), it is more than obvious that introduction of some new ideas and entrepreneurial mindset is important for curricular innovation and modernization of higher music education institutions.

Portfolio and career management proficiency includes a broad set of skills, including so-called "soft" and "hard" skills. According to the discussions related to the RENEW project,[1] soft skills include research skills, flexibility and adaptability, sense of responsibility, artistic maturity, etc. while hard skills include communication skills (oral and written communication, languages), knowledge of market analysis methodology, advanced technical skills, etc. (de Reizabal & Benito Gómez, 2020: 13). These skills are central for the entrepreneurial approach to music. Even if the dichotomy between soft and hard skills may seem misleading (Chell & Athayde, 2011), obtained skills from this field are significant for musician's career portfolio (de Reizabal & Benito Gómez, 2020).

Regarding cross-curricular learning in Higher Education, we rely on a set and the classification of key competences developed by European Union. These competencies are, according to Rico et al. "considered essential in an information society in order to guarantee a more flexible labour force and allow quicker adaption to constant changes in an increasingly interconnected world" (Rico et al., 2013: 139). EU systematization of competences covers two groups:

1) technical or specific competences, known as conceptual or professional, and
2) cross-curricular competences, that are required to apply technical skills to a variety of roles and contexts (Rico et al., 2013: 140).

The second group is closely connected with the project-based learning model and student-cantered teaching process. In this context, as Calvao et al. point out, students "depart from concrete, real-world problems that assume the form of projects, and develop of all their learning around efforts to solve these problems. The learning processes are thus autonomous, different from student to student and from any route pre-defined by teachers"(Calvão et al., 2019: 5761). It is important

[1] RENEW – Reflective Entrepreneurship Music Education Wordclass – was the two-year project funded under the European Comission programme *Erasmus+ for Strategic Partnership*. For more details see: https://renewprojectaec.wordpress.com/.

that students reflect on their own learning preferences to understand and further develop their approach to studying. The diversity of learning styles inside and outside the classroom is influenced by students' different background knowledge and skills, and both are useful in the process of engaging critical thinking, critical action and critical feeling, as Abrahams points out (Abrahams, 2007). Some effects of the cross-curricular competences are, as Westwood noted: greater motivation for learners, meaningful learning, "connecting new learning to students' past experience and prior knowledge", students' own responsibility for their learning, various modes of communication and representation, encouragement of self-assessment, team-working and cooperative learning skills, deeper knowledge, etc. (Westwood, 2006: 35–36).

Entrepreneurship, has until now only played a minor role in higher education in music in Serbia, despite the recent growth and development of courses and programs devoted to entrepreneurship in the world.

The Capacity Building project in the field of Higher Education (CBHE) project, funded by Erasmus+ programme and coordinated by the University of Arts in Belgrade, "Enhancing the digital competencies and entrepreneurship skills of academic musicians in Serbia for culturally more engaged society" (DEMUSIS) aims at enhancing entrepreneurial abilities of academic musicians to use gained knowledge artistically, creatively, knowledgeably, critically and responsibly (both toward self and others) in general and cultural context.[2] The objective of this Erasmus+ project is to introduce forward-looking curricula that will offer sustainable career for musicians and provide them with knowledge, skills and understanding how to work alone and manage their own careers.

Entrepreneurial bootcamp for music students "Music – here and now", May 2021[3]

In the academic year 2020/21 the first bootcamp for music entrepreneurship entitled "Music – here and now" was held, as part of the project DEMUSIS,[4] in a hybrid form. It included the Faculty of Music in Belgrade, Academy of Arts in Novi Sad and the Faculty of Philology and Arts in Kragujevac, in active cooperation with the Royal Conservatoire The Hague.

---

[2] ERASMUS+ project 598825-EPP-1-2018-1-RS-EPPKA2-CBHE-JP.
This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

[3] A part of this research was supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia funds for the accredited research and science organizations (Faculty of Music, University of Arts in Belgrade).

[4] DEMUSIS website: http://www.demusis.ac.rs/

The initial plan was to bring two teachers from the Royal Conservatoire the Hague – Rene Jonker and Ramon Verberne, experts in music entrepreneurship projects, to work in person with students in Serbia. Due to the pandemic of COVID-19, the camp was realized in a hybrid form: two online sessions per day with students and coaches were held on the 10th and 11th May 2021, then the students and coaches had some time to realize the projects and make short videos about their own contribution and personal impressions, which were presented in two online sessions on the 24th May. The sessions were opened for all participants.

In total, 39 students from three cities and three academic institutions, completed the camp "Music – here and now", under the supervision of 10 teachers / coaches: Professor MMus Maja Smiljanić-Radić, Asst. Prof. Dr. Ivana Vuksanović, Asst. Prof. Dr. Marija Karan, Asst. Prof. Dr. Sanela Nikolić (Belgrade), Prof. Dr. Ira Prodanov, Assoc. Prof Dr. Nataša Crnjanski and Assoc. Prof. Dr. Milan Milojković (Novi Sad), Assoc. Prof. DMA Katarina Erić, Asst. Prof. DMA Miodrag Đorđević and Assoc. Prof. Jovana Radovanović (Kragujevac).

The concept of the camp "Music – here and now", included online presentations (such as Product Based Planning), breakout rooms for students in mish-mash groups to familiarize with the Template project form. Foreign teachers pointed out some important administrative and practical issues that can occur, such as the responsibilities when working with vulnerable groups (homeless children, children in kindergarten, elderly people, etc.) and unpleasant surprises that weather, such as the rain, can arrange. They discussed each proposal before the realization, and after, when the final product has been made.

The projects were held in kindergarten (Belgrade, Novi Sad), nursing home (Belgrade), shelter for homeless children (Novi Sad), public places parks and woods (Belgrade, Kragujevac), cultural and scientific institutions (Belgrade and Kragujevac). The students had to resolve many problems, such as learning how to work in a relatively new team. Even though, this time, we didn't have mixed groups from different faculties, many students didn't necessarily know colleagues in their groups. There were students from different levels: bachelor, master, including two master programs founded in the framework of DEMUSIS project,[5] and doctoral studies, and also from performing and research departments.

Projects were also realized in a hybrid form: some students were not in the same city as their peers and coaches, and some were not even in the country. But, thanks to digital technologies, they managed to work simultaneously at the same time and at different places. They learned some soft and hard skills: to verbally summarize their ideas, from finding the right and creative name of the project

[5] Muzička režija / Music Direction: http://www.demusis.ac.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=101

Primenjena istraživanja muzike – PRIMA / Applied Research in Music: http://www.demusis.ac.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=68&Itemid=101

that is the best representation of their idea such are *Musical Bond*, *Children of the Woods*, *No Silence in the Library*, *Paint Life with Music*, *Zvezdara Forest Invaders*, to name just a few, to concretize the short (quantify) and long (qualify) term goals, to define economic, artistic, social, educational value, to describe the final product of the project and micro- and macrostructure, to learn how to divide the roles in the group, to utilize each other's competences, and finally, to find out that there is always space for personal growth.

To better understand the concept of the bootcamp, the case study of one of the projects will be presented. It's *Zvezdara Forest Invaders* project.

1) *Case study: Zvezdara Forest Invaders project.* The ultimate goal of the *Zvezdara Forest Invaders* project (ZFI) was to design special musical performances which will draw attention to the unspoiled green areas and institutions of social and cultural significance situated in Zvezdara, one of the Belgrade's fourteen municipalities. The whole municipality was named for the Astronomical Observatory ("Zvezdara" means "the home of the stars") which is located in Zvezdara forest, at the highest point of Belgrade, just above the Danube river. Other important institutions, like Science Technology Park, Sports Centre Olympus, Zvezdara Theatre, elementary school Marija Bursać, are situated on the woodland edge. Collaboration with all these institutions were set as long-term goals of the ZFI project.

A short-term goal, achievable within seven days, was to make two performances: one in the open space, in Zvezdara forest picnic area, and the other one in the imposing glass building of Science Technology Park Belgrade (STP). Due to severe weather conditions, the concert in Zvezdara forest was cancelled, and the team members were forced to switch to an alternative plan. Thus, the final product of the ZFI project was two-part indoor concert, of which the first part took place in the entrance hall of the STP Belgrade (image 1) and the second part was held in the STP Belgrade canteen. Since the musical preferences of STP Belgrade workers described by the management team include ambient sounds and sci-fi movies soundtracks, the final product of ZFI project was designed as a mixture of classical, film, and traditional music with the aim to provide the audience with a unique experience of live performances in the break areas.

The ZFI project gathered 12 students under the guidance of prof. Ivana Vuksanović. The ad-hoc team consisted of students studying in different departments: five performers (three violinists, two harpists), one composer, three music theorists, one musicologist and two ethnomusicologists. Due to the unusual circumstances related to the pandemic, four students participated "remotely". During the first three days of the project online sessions of the team and coach were held, Viber group was activated, concert program determined, team members' roles defined, rehearsals scheduled and the date of the concert confirmed.

Image 1. Concert in the Entrance Hall of the Science Technology Park Belgrade.

For the program in the entrance hall, the team chose five pieces of a lyrical-pastoral character, of which three were movie soundtracks and the other two were traditional songs from Kosovo and Metohija. The team selected music of a lyrical-pastoral character in accordance with the surrounding nature as the best way to make first contact with the audience. The concert in the canteen consisted of 5 instrumental tracks based on popular tunes and film music performed by the two violins and the harp. The product was meant to engage the audience by giving them the opportunity to experience live performances during the lunchtime (image 2).

Although the team members' roles and responsibilities were defined according to their individual specialties, it was mutual sharing of ideas, data and experiences that made the project successful. In the preparation and realisation of the concert programme, students had to integrate their knowledge from different fields, which includes not only the knowledge of practical musical skills (harmony, counterpoint, music form, instrumental techniques, musical arrangement), but also the historical and theoretical knowledge of popular genres, classical and applied music, dialects of traditional music, acoustics, perception, psychology and sociology of music etc. In the process of making the new arrangements for the chosen pieces of music, students especially enhanced their knowledge about the techniques of traditional Serbian singing, harmonization of traditional songs, reduction of symphonic scores and technical possibilities of harp and violin.

In addition, students were able to develop their digital skills (designing the poster and concert program, video editing), social skills (communication, team working) and storytelling skills (announcements and articles about the concert

and the project). Finally, practicing entrepreneurship and bonding through music with people of different interests, ages, lifestyles and origin were beneficial for all the parts included in the project and provided new social, educational and artistic values.

Image 2. Poster for the Zvezdara Forest Invaders project.

The importance of cross-curricular learning for the entrepreneurial approach

Back to the wider picture, one can see that, because of the cross-curricular concept of the workshop, participants expressed their creativity in what they do best: being artistic and excellent in performing music. Students also learned how to go outside of their safe zones: they learned that public performance is much more than just playing at a concert. Finding the right location, administrative issues, acoustical problems, nature of the targeted audience (age, musical knowledge, and education) were some of the lessons learnt.

The final evaluation of the camp "Music – here and now" included breakout rooms to discuss and sum up the experience, emotions and to determine the future improvements. Both students and professors had the assignment to answer five questions:

1. What elements in the instruction were useful for your project?
2. What was missing in the instruction?
3. What did you learn about yourself in this project?
4. What will you do differently in a future project?
5. What did you pick up as a response to your audience?

It should be noted that both students and professors concluded that students are more capable than they were previously aware of, and also very innovative. Their comments are consistent with conclusions of other researchers dealing with issues of entrepreneurship education in music conservatories (de Reizabal & Benito Gómez, 2020). Students were full of positive energy and good impressions about the idea that was unfamiliar to them when they started. The great response of the audience was something that both students and coaches discussed. One of many long-term goals of the project is realized: connections for new spaces for performances of students of artistic faculties in Serbia have been made, and first steps have been taken. It is important to emphasize that students proposed this course for compulsory part of their curricula!

Following the online teacher training in music entrepreneurship and social engagement of academic musicians, organized in April 2021 in the framework of DEMUSIS project,[6] 10 teachers participated in the entrepreneurial bootcamp in the role of coaches. In their interviews, teachers answered questions on their attitude toward the bootcamp prior to its beginning, the role of training in their preparation for the role of coaches in the bootcamp, the challenges they and the students faced, the type and nature of the competencies, skills and knowledge most valuable for the successful participation in the bootcamp, personal experience and value gained from the participation in the bootcamp, as well as whether it should be made part of the music studies curriculum.

The interviewed teachers particularly emphasized the novelty of the whole concept of bootcamp for music students to their teaching practice, even in cases of some prior experience in the field of music entrepreneurship. All stated curiosity as part of the motivation for joining the bootcamp, together with recognizing the importance of introducing the idea of entrepreneurship and related skills to music students in an appealing manner. Moreover, the respondents remarked that from the beginning and the first look of the bootcamp's structure and aims, it was clear that participation in it, for both students and teachers, would require skills

[6] http://www.demusis.ac.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=82&Itemid=101

and knowledge overcoming the traditional manner of relying exclusively on primary professional and artistic competencies; rather, successful participation in the bootcamp called for a specific rounding-off individual's personal-social-professional engagement. In addition, they singled out team work, resourcefulness, good planning and time management, creative thinking and problem-solving skills, setting practical aims with methods of reaching them, as some of the most valuable extra-curricular skills students had to combine to implement projects within the bootcamp.

However, the teachers – coaches in the bootcamp "Music – here and now" were clear in their opinion that apart from students' primary professional training in music performance, all other required skills and knowledge had to come outside of the curriculum.[7]

The responders' personal experience and gain from taking part in the entrepreneurial bootcamp include insights in their own pedagogical task as teachers to give more freedom to students to explore their creative potentials outside of traditional settings, to trust them more and let them work more independently. The grasp of the role of teachers as coaches and mentors that guide the students, rather than instruct or do the students' work, was also much appreciated. In addition, the importance of team work, unity in the common goal while recognizing individual contributions and the value of feedback, were highly rated as well.

One of the main aspects of the bootcamp the teachers recognized as vital for the careers of academic musicians was the emphasis it put on the role of music and musicians in society. More precisely, the participation in the bootcamp made students more aware of music's ability to communicate with diverse social categories, to "fulfil emotional needs of wider society" in various environments. In an inventive and inspiring way, through realisation of their project outside their educational institutions, students were encouraged to explore, understand and acknowledge their role in shaping social response to music and musicians.

All teachers who participated in the entrepreneurial bootcamp for music students and the previous online training were adamant that the bootcamp in this or similar form should become part of the curriculum, even as obligatory course, because it would prepare the students for their careers after graduation as "nowadays all (performing) artists have to be entrepreneurs as well, but are not trained for it through their education". The same teacher concluded that only upon completing the training within the bootcamp, students realized how important and even necessary the skills and knowledge used and gained during the bootcamp are for their future successful careers as academic musicians in society.

[7] With a small exception of some elements of Music in Media study program at the Faculty of Philology and Arts in Kragujevac, stated by one interviewee.

Conclusion

The new and original concept of the Entrepreneurial Bootcamp for Music Students "Music – Here and Now" has brought multiple benefits, in terms of cross curricular learning: motivation, involvement in the learning process, confidence in students' own abilities, self-consciousness of individual potential, understanding of the team work, communication skills, realizing "real life" situations requirements etc. Students and teachers involved in the workshop described this approach as acquiring of the entrepreneurship approach and the conglomeration of competences, while at the same time working in an easier, more playful and interactive manner with their selected audiences as well as team members. There is no doubt that this educational option, even if in its initial phase in Serbian higher music education, supports the preparation of professionals better prepared for future jobs, "artistpreneurs" who will constantly explore intersections of music and civil society. Some projects have already proven interest of academic musicians for more rightful civil society, encouraging students to view themselves as agents of change.

References

Abrahams, F. (2007). Critical Pedagogy for Music Education: A Best Practice to Prepare Future Music Educators. *Visions of Research in Music Education*, 7(1), Article 10.

Bartleet, B.-L., Ballico, C., Bennett, D., Bridgstock, R., Draper, P., Tomlinson, V. & Harrison, S. (2019). Building sustainable portfolio careers in music: Insights and implications for higher education. *Music Education Research*, 21(3), 282–294.

Calvão, A., Ribeiro, S. & Simões, A. (2019). Pedagogical Practices in Higher Education: Improving Students' Competences Through Cross-Curricular Problem-Solving Activities. In: L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (eds.), *Proceedings of EDULEARN19 Conference* (pp. 5760–5769). Valencia: IATED.

Chell, E. & Athayde, R. (2011). Planning for uncertainty: Soft skills, hard skills and innovation. *Reflective Practice*, 12(5), 615–628.

de Reizabal, M. L. & Benito Gómez, M. (2020). When theory and practice meet: Avenues for entrepreneurship education in music conservatories. *International Journal of Music Education*, 38(3), 352–369.

Liertz, C. & Macedon, M. (2007). New frameworks for tertiary music education: A holistic approach for many pyramids of excellence. *8th Australian Piano Pedagogy Conference*. Available at: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.498.778&rep=rep1&type=pdf

Munnelly, K. P. (2020). The Undergraduate Music Degree: Artistry or Employability? *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 50(4–5), 234–248.

Novo, M. & Murga-Menoyo, M. (2015). The Processes of Integrating Sustainability in Higher Education Curricula: A Theoretical-Practical Experience Regarding Key Competences and Their Cross-Curricular Incorporation into Degree Courses. In: W. Leal Filho

(Ed.), *Transformative Approaches to Sustainable Development at Universities: Working Across Disciplines* (pp. 119–135). New York: Springer International Publishing.

Rico, M., Coppens, J., Ferreira, P., Sánchez, H. & Agudo, J. E. (2013). Everything Matters: Development of Cross-Curricular Competences in Engineering Through Web 2.0 Social Objects. In: D. G. Sampson, P. Isaias, D. Ifenthaler & J. M. Spector (eds.), *Ubiquitous and Mobile Learning in the Digital Age* (pp. 139–157). New York: Springer.

Thomson, K. (2013). Roles, Revenue, and Responsibilities: The Changing Nature of Being a Working Musician. *Work and Occupations*, 40(4), 514–525.

Westwood, P. S. (2006). *Teaching and learning difficulties: Cross-curricular perspectives*. Camberwell, Vic.: ACER Press.

КРОСКУРИКУЛАРНО УЧЕЊЕ У ВИСОКОМ МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ: ПРЕДУЗЕТНИЧКИ КАМП ЗА СТУДЕНТЕ МУЗИКЕ *МУЗИКА – ОВДЕ И САДА*

Променљива природа тржишта за академске музичаре током неколико протеклих деценија условљава развој кроскурикуларних вештина, попут способности интеграције знања из различитих области, тимског рада, добрих комуникацијских вештина, способности да се на основу критичких увида оствари напредак и слично. Предузетнички камп за студенте три високошколске музичке институције из Србије, реализован у сарадњи са једним конзерваторијумом из Холандије под називом *Музика – овде и сада* у мају 2021. године у хибридној (уживо и онлајн) форми, добар је пример како кроскурикуларни приступ може да допринесе квалитету праксе учења студената музике. Предузетнички камп је реализован као део пројекта ДЕМУСИС Еразмус+ програма Изградње капацитета у високом образовању. Циљ студије јесте да се представи камп *Музика – овде и сада*, уз приказ једног од пројеката реализованих том приликом – *Zvezdara Forest Invaders* – као студије случаја, на основу чега су формирани закључци у вези са вештинама кључним за професију музичара који се академски образују у Србији у трећој деценији 21. века.

Кључне речи: кроскурикуларно учење, музичко предузетништво, ДЕМУСИС пројекат, предузетнички камп *Музика – овде и сада*, *Zvezdara Forest Invaders*

IV.

Фолклор у настави инструмента и музичке теорије

Folklore in teaching instruments and music theory

Наталија Јовић
МШ „Марко Тајчевић”, Лазаревац, Србија
natalijaAT@gmail.com

Фолклорни елементи у почетном флаутском описмењавању

Сажетак

Народна традиција заузима значајно место у већини наставних предмета нижих разреда основне школе и може послужити као основа за међупредметну корелацију. Традиционална музика са фолклорним елементима заступљена је у оквиру предмета Музичка култура. Препоручене песме, бројалице, игре и композиције за слушање могу се користити за подучавање свих кључних области рада у домену музичког васпитања: певање, слушање музике, извођење ритма и равномерног пулса, музичка импровизација и стваралаштво, као и музика и покрет. Сврха рада односи се на аргументовање разлога за заступљеност фолклорних елемената у литератури за почетно флаутско образовање и њено довођење у везу са стварањем услова за корелацију између наставе инструмента у музичкој школи и предмета Музичка култура у основној школи, а посредно и другим садржајима наставе који се међусобно повезују кроз заступљеност народне традиције.

Кључне речи: музичко образовање, методичке основе наставе флауте, почетно флаутско образовање, фолклорни елементи у почетној флаутској литератури, песма као инструктивни материјал

Увод

> „Шта је по Вама традиција? То је све оно што гарантује идентитет и континуитет постојања нација.” Золтан Кодаљ (Dalos, 2020: 30)

Народна традиција заузима значајно место у настави. У нижим разредима основне школе, који су предмет нашег интересовања, присутна је у садржајима предмета Музичка култура, Српски језик, Свет око нас, Ликовна култура, Физичко васпитање и остварује се кроз обраду народне литературе, бројалица, загонетки, брзалица, песама, анализу народних мотива и архитектуре, као и народних кола и плесова. Као изборни предмет, Народна традиција је програм са циљем актуелизације и „ревитализације традиције кроз непосредно упознавање материјалне и духовне традицијске културе свог народа и народа у ужем и ширем окружењу” (*Правилник о наставном плану за први, други трећи и четврти разред и наставном про-*

програму за трећи разред основног образовања и васпитања „Службени гласник РС" број 1/2005–1).

Народна музичка традиција, изузетно богата и разноврсна, заслужено је заступљена у настави предмета Музичка култура у основним школама, и то – према резултатима добијеним анкетирањем учитеља – у највећој мери у односу на друге наставне предмете од првог до четвртог разреда (Судзиловски, Ђалић и Ивановић, 2012). Фолклорне елементе, народну творевину која се усменим путем преносила с генерације на генерацију, налазимо у етномузиколошким збиркама традиционалних песама организованих према географској одредници, обичају или поводу извођења. Кроз обраду наставних јединица које за тему имају музички фолклор Србије, ученици се упознају са „музичким идентитетом сопственог народа" и стичу „критеријум за препознавање аутентичног народног музичког стваралаштва" (Ивановић, 2007: 78). Без обзира на то да ли се обрађује народна песма, игра или традиционални инструмент, методичким поступцима се сагледавају народни израз, стваралаштво, околности у којима је настајала музика (вокална, инструментална или вокално-инструментална), прилике у којима се изводила, заступљеност ритуалних елемената и народна ношња (Ивановић, 2007: 78). Овакав приступ доприноси развоју музичког слуха на старим, пентатонским и модалним напевима и ослања се на матерњи језик као припрема и увод у дурско-молски систем (Дробни, 2008). Тиме се нова (звучна) искуства „наслањају" на већ постојећи традиционални музички језик.

Важно је истаћи да то није први сусрет деце са народном музичком традицијом. У периоду предшколског узраста (од треће до седме године), у предшколским установама (вртић/обданиште) деца свих узрасних група (мешовите, или дефинисане према узрасту на млађу, средњу, старију и групу предшколског програма) похађају програм музичког васпитања, који својим садржајем укључује вокалну и инструменталну народну музику. Анализом нормативних аката предшколског васпитања, званичних, полузваничних и незваничних програма васпитно-образовног рада, педагошке литературе и педагошке периодике у периоду од почетка предшколства у Србији (крај 19. века) до данас, Маја Соколовић Игњачевић је својом докторском дисертацијом насловљеном *Предшколско музичко васпитање у Србији из историјске, теоријске и емпиријске перспективе* омогућила свеобухватан увид у степен и начин заступљености народне музичке традиције. Разумевајући разлике у односу на епоху (до Другог светског рата, након њега до распада СФРЈ, као и периода након распада СФРЈ до данас) уочава се стална присутност програмских предлога који подразумевају обраду музике са фолклорним елементима (Соколовић Игњачевић, 2020). Репертоар који се препоручује у првим незваничним програмима за рад у предшколским установама укључује елементе народног фолклора као што су „бројенице" (Стојшић, 1989 према Соколовић Игњачевић, 2019: 223–224), па се временом проши-

рује и допуњује народним песмама, инструменталном народном музиком, успаванкама, обрадом народних игри (орске игре, игре у колу) (Соколовић Игњачевић, 2019: 223–224). Поред васпитне вредности, критеријуми за одабир наведеног репертоара су: садржај текста препоручених песама за обраду (разноврстан у погледу карактера и садржаја, а лак за разумевање, близак свакодневним активностима), амбитус песама (од 4 до 6 тонова са поступним проширењем у односу на узраст), дужина фразе и одређеност темпа који треба да одговарају могућностима моторног развоја деце и лакоћи телесног изражавања доживљаја музике, односно учествовању у народним играма. У односу на анализиране програме општег предшколског музичког васпитања, коришћење народне музичке традиције, издвојено посматрано, обезбеђује допринос развоју интереса за музику код деце, жељу за певање, играњем и слушањем музике, као и развој музичких способности (слуха, осећаја за ритам, музичке меморије, вокалног опсега, музичког стваралаштва).

Основно флаутско образовање

Програмом наставе и учења за основно музичко образовање дефинисани су циљеви основног музичког образовања и васпитања: 1) развијање музичких способности (слуха, осећаја за ритам, музичке меморије и музичке фантазије); 2) упознавање ученика са грађом, акустичким својствима и изражајним могућностима одабраног инструмента/гласа; овладавање основном техником свирања, односно вокалном техником на одабраном инструменту/гласу; 4) развијање вештине коришћења различитих елемената музичке изражајности (темпа, ритма, метра, динамике, агогике, артикулације) у стилском и емоционалном обликовању композиција; 5) стицање искуства јавног наступања – самосталног и у ансамблу; 6) развијање стваралачких способности, критичког мишљења, мотивације за учење, способности за тимски рад, способности самовредновања, самоиницијативе и изражавања свог мишљења; 7) развијање осећања солидарности, разумевања и конструктивне сарадње са другима и неговање другарства и пријатељства; 8) развијање личног и националног идентитета кроз очување музичке традиције и културе српског народа и националних мањина, развијање интеркултуралности, поштовање и очување националне и светске културне баштине; 9) оспособљавање за самостално учење и вежбање; 10) усвајање правила понашања при слушању и извођењу музике (*Правилник о наставном плану и програму основног музичког образовања и васпитања* „Службени гласник РС” број 88/17, 27/18 – др. закон и 10/19). Специфично, циљ учења предмета Флаута је, између осталог, „да код ученика развије интересовање и љубав према инструменту и музици кроз индивидуално музичко искуство којим се подстиче развијање моторичке флекси-

билности и осетљивости, креативности, естетског сензибилитета, као и оспособљавање и мотивисање ученика за самосталан јавни наступ и наставак уметничког школовања" (*Правилник о наставном плануи програму основног музичког образовања и васпитања* „Службени гласникРС" број 88/17, 27/18 – др. закон и 10/19). Да би се постављени и очекивани исходи подучавања реализовали, наставници флауте бирају одговарајућу музичку литературу којом 'одговарају' на задате циљеве из области извођења музике за област наставе која се односи на дисање, поставку инструмента, формирање тона, атак, вибрато, интонацију, динамику, одређење темпа, слушање музике, свирање и музички бонтон.

Уџбеници намењени флаутском образовању разноврсни су по садржају и одабиру музичких примера, али омогућавају остварење сличних исхода подучавања. За потребе наставе флауте, педагози користе две врсте такве стручне литературе. Прву представљају методски приручници у којима се из угла педагогије детаљно сагледавају и образлажу начини подучавања свирања инструмента, као и историјат развоја флауте и инструмената из породице флаута, литература писана за флауту хронолошки или у односу на стилске епохе, предлажу репертоари, дају савети за избор и одржавање инструмента, дискутује на тему флаутизма данас и слично (Debost, 2002; Eberst, 1958, 1964, 1979; Марочик, 2014; Mather, 1981; Putnik, 1970; Rakin-Martinović [у рукопису]; Quantz, 2001; Toff, 2012; Wye, 1988). Другу групу чине приручници, уџбеници, или „школе", то јест музичка литература којом се реализује подучавање. Она садржи и обрађује тематске садржаје којима се обезбеђује адекватна поставка тона и инструмента, формира амбажура, подучава положај шака у контакту са инструментом, савладава основно музичко описмењавање, поступно проширује музички опсег тонова који се знају одсвирати кроз рад на унапређењу техничких способности, негује музичка изражајност (Bantai & Sipos, 1995; Dimitrijević, 1991; Eck, 1941; Pucihar, 2013; Repnik, 2000; Taffanel & Gaubert, 1958; Winn, 2000; Wye, 2003), једном речју, одговара се на постављене циљеве музичког школовања флаутисте.

Компаративна студија ауторке Анђеле Мекбрерти (Angela McBrearty), показала је да најчешће коришћени уџбеници за (почетно) подучавање флауте садржајем кореспондирају са педагошким, теоријским радовима еминентних флаутских експерата (McBrearty, 2010). За потребе истраживања издвојила је оне педагошке садржаје који су били заступљени у сличној или истој мери у анализираним радовима сва четири издвојена аутора (Debost, 2002; Mather, 1981; Putnik, 1970; Wye, 1988), односно ставове који су евидентно усаглашени (а који се у писаним траговима могу наћи још у *Огледу о свирању траверсо флауте* Јохана Јоакима Кванца [Johann Joachim Quantz, 1697– 1773] из 1752. године [Упор. Томић, 2015: 20]). Према ауторкиним речима, уколико се следеће музичке вештине посвећено унапређују током година школовања ученик ће досегнути професионални ниво знања: пози-

ција руку (у функцији техничких способности), одговарајућа постура (у служби подршке свирању), одговарајућа амбажура (са циљем квалитетног тона и добре интонације), познавање технике дисања (резонанца и боја), рад на тону (вибрато, боје), артикулација (агогика), напредни елементи школовања (фразирање, стилови, флаутске школе) (Томић, 2015: 26-32). Све представљене компоненте квалитетног подучавања већински су заступљене у флаутској литератури за почетнике, без обзира на начин конципирања садржаја.

Заступљеност фолклорних елемената у постојећој флаутској литератури за почетнике

Сагледавањем флаутске литературе за почетнике уочава се подела на општу и ону која садржи национална, фолклорна обележја. *Комплетна флаутска метода*, заједничко дело Тафанела (Paul Taffanel, 1844–1908) и Гобера (Phillipe Gaubert, 1879–1941) из 1923. године, и данас је актуелна литература за почетно флаутско описмењавање. Нотне примере допуњују методска упутства и методска објашњења, а чине је ауторске техничке вежбе и етиде које у препознатљивом шаблону и широког распона скала у сваком тоналитету воде ка „техничком овладавању флауте" (Јаковљевић, 2016: 57). Сличног концепта су Бруков (Arthur Brooke, 1866–1950) *Савремени метод за Бемову флауту* (1921) или Марсел Мојсов (Marcel Moyse, 1889–1984) *Почетник флаутиста* (1933). По узору на ова значајна дела настају савремени, слични методски приручници и школе. Такве примере имамо и у опусу почетне флаутске литературе српских аутора (Јовић и Томић, 2019). Издвојићемо као пример *Школу за флауту: за прву годину учења* (1991) Љубомира Димитријевића (1952).

Друга група наставних приручника за почетно флаутско образовање садржајем се ослања на дечје и народне мелодије. Дефинисани циљеви музичког образовања и васпитања операционализовани су увек присутним и обавезним елементима у домену поставке тона и инструмента, подучавања положаја шака у контакту са инструментом и основног музичког описмењавања и допуњени музичким садржајем који је близак ученичким слушним наслагама и узрасном перципирању музике. Примери иду од појединачних мелодија са назнакама припадности одређеном народу – „мађарска мелодија", „немачки плес", „шведска народна песма", „руска народна песма" (Wye, 2003), до уџбеника са изузетно израженим акцентом на примере са фолклорним елементима као што је *Флаута АБЦ* мађарских аутора Бантаи Вилмоша (Bantai Vilmos) и Шипош Еве (Sipos Eva) (Bantai & Sipos, 1995). Овакве примере налазимо свуда у свету посебно када су намере аутора да се у тој земљи афирмише флаутизам (Pucihar, 2013; Repnik, 2000). У нашем националном опусу дела писаних за флауту први пример коришћења „југословенских народних песама" (Еберст, 1960 [предговор]) налазимо у *Школи за ду-*

вачке инструменте (флаута, кларинет, Бе-труба, тенор, баритон, Ес-труба, роі, Еф-бас, Бе-бас, ударачки инструменти и теоријско упутство) Антона Еберста (1920–2005) из 1960. године. Након тога, до тренутка предаје рада, музичке примере са елементима фолклора налазимо искључиво у приручницима писаним за савладавање свирања блок флауте (Мирковић, 1981; Mirković, 1986a; 1986b). У наставку рада образложићемо разлоге због којих сматрамо да би наредни, написани приручници за почетно флаутска образовање у Србији требало да садрже фолклорне елементе.

Перспективе народне музичке традиције у флаутској литератури у Србији

Значај предметне корелације у настави последњих година бива јасније сагледан и у већој мери практикован зарад стицања функционалног знања ученика. Када су музичке школе у питању, остаје се у оквиру међусобног повезивања стручних предмета и посредног односа према знању које ученици доносе из основне школе, а стекли су га на предмету Музичка култура. Међутим, како поступати уколико се жели остварити корелација наставе флауте са наставом предмета Музичка култура нижих разреда основне школе, посредно и другим предметима и тиме обједини процес учења? Као што смо истакли, народна традиција је значајан део наставе присутан како у периоду предшколског, тако и током основног образовања и то у оквиру већине предмета када је циклус разредне наставе у питању. Намеће се закључак да би ова област била идеално 'везивно ткиво' и тачка преклапања која би послужила за остваривања корелације наставе флауте првог разреда основне музичке школе са предметом Музичка култура основне школе, а посредно и другим предметима нижих разреда. Наглашавамо да основна музичка школа за флауту траје шест година и да ученици започињу њено похађање у трећем, али понекад и у другом разреду основне школе.

Према актуелном програму предмета Музичка култура, са формалним музичким описмењавањем почиње се на почетку трећег разреда. Будући да то коинцидира са поласком у први разред музичке школе, почетно флаутско образовање неминовно подразумева и елементе музичког описмењавања. С тим у вези, когнитивни процеси који се иницирају, прате и развијају на настави флауте добијају на својој сложености.[1] Сматрамо да би почетак флаутског образовања требало засновати на ритмичким обрасцима дечјих бројалица, народним мелодијама и песми као инструктивном материјалу.

[1] Ранијим школским планом и програмом основно флаутско образовање трајало је четири године. Почетак школовања био је упоредо са поласком у пети разред основне школе, због чега су ученици започињали учење свирања флауте у великој мери већ музички описмењени.

Као први аргумент за овакав став наводимо могућност корелације са наставним програмима основне школе путем елемената народне традиције. Позивамо се на препознавање заједничке основе и успостављање веза у континуитету учења.

Други разлог налазимо у употребној вредности бројалица и народних мелодија са израженим ритмичким обрасцима којима се може генерисати моторички стимуланс за повезивање покрета и музичког извођења (Милетић и Цветковић, 2017). Говорне или певане, бројалице би послужиле за усвајање и развијање ритмичке равномерности и доследности у темпу, а биле би пренете из (из)говорне у извођачку интерпретацију. Као пример наводимо бројалицу *Еци пеци пец* коју деца често науче у кућном окружењу, у предшколској установи, или као једну од бројалица која је као пример заступљена у уџбеницима Музичке културе нашој земљи (Стојановић, 2016). Пре коришћења у току часа флауте, деца је изводе на различите начине: током разбрајања пред играње игре жмурке, уз тапшање, или ритмичко ударање дрвеним штапићима. У уводном делу часа, ученик би је (са наставником) најпре изговорио, а потом током обраде одсвирао (на једном тону) ослањајући се на познавање ритма мелодије од раније, остајући у равномерном пулсу и артикулишући атаком јасна трајања, иако у том тренутку није потребно да ученик са прецизношћу зна и препознаје трајање нота. Тако би се у периоду савладавања дужих нотних трајања посредно припремала обрада краћих нотних вредности уз повезивање са ранијим музичким искуствима.

Опсег тонова који се свирачки савладавају на флаути проширује се у степеном или полустепеном кретању. Почиње се од два тона, преко трихорда, тетрахорда и поступно даље уз могућност остајања у модалности народних мелодија током почетног музичког описмењавања. Сматрамо да је такав след, од традиционалног ка савременом, значајан и вишеструко користан уколико се сагледа целокупно музичко школовање. Тоналност народног музичког израза, као што смо видели у првом делу рада, чини значајну грађу музичких наслага деце пре формалног музичког описмењавања. Одабиром оваквог садржаја, настава флауте може бити приближена деци и тако „послужити као средство развијања музичких способности" (Милетић и Цветковић, 2017: 922).

Оно што није уобичајено за наставу инструмента, а хтели бисмо да изменимо, јесте употреба песама са текстом. Аргументе за овакав став налазимо у сложености улоге песме за музички, когнитивни, социолошки, психолошки и антрополошки развој деце. Полазимо од гледишта да деца сопствени доживљај музике природно исказују гласом (Кодаљ, према Дробни, 2008: 46) са упориштем у важности музичког изражавања кроз певање на матерњем језику. Њену употребну вредност (у односу на циљ наставе) и функцију (разлоге њене употребе) коју Александра Стошић дефи-

нише као полифункционалност (Stošić, 2008), доводимо у везу са широм сликом коришћења песме у општој настави, чиме градимо основу за корелацију. Према мишљењу исте ауторке, песму можемо ставити у функцију развоја музичких способности и подстицања развоја музичке интелигенције, изградње националног идентитета, неговања народне традиције, подстицања мултикултуралности, изграђивања естетског укуса (Stošić, 2008: 64). Ослањајући се на народне и дечје мелодије, а полазећи од певања, допринело би се наставку вокалног развоја ученика и допуњавању звучних наслага које кореспондирају са предбукварским периодом[2] музичког развоја (Милетић и Стошић, 2016). Избор песама које би се користиле у настави флауте био би у складу са понуђеним садржајем уџбеника Музичка култура за прва два разреда. Тиме би се кренуло од деци познатог, уз поступно увођење нових мелодијских садржаја. Обогаћивање звучног фонда реализовало би се кроз процес обраде мелодијске линије, који би подразумевао певање примера са текстом, певање песама солмизацијом (чиме би се звук повезивао са сликом нота), а исход целокупног процеса представљало би самостално свирање музичког примера на флаути.

Закључак

Народна музичка традиција представља нематеријалну вредност једне земље. Њено место у друштву и образовању део је музичког наслеђа, спона између прошлости и садашњости, веза са „народним човеком" поднебља на коме се живи (Кодела и Мандић, 2016; упор. Ивановић, 2007). Међутим, осавремењивање друштва и наставе уопште, наводи нас на запитаност: да ли ће наше образовање истрајати у намери неговања народне традиције, или ће неминовне промене довести до њене мање заступљености? Анализа праксе последњих година указује на потенцијалне предикторе разлога слабљења заступљености народне музичке традиције у настави: 1) мали број часова из предмета Музичка култура (један час недељно), 2) недовољна примена песама са фолклорним елементима без обзира на препоручене примере за обраду, и 3) недовољно познавање традиционалних песама и начина обраде од стране предавача (уопште или краја у коме се подучава) (Кодела и Мандић, 2016; Mesaroš Živkov i Markov, 2020; Стојадиновић, 2014; Судзиловски, Ћалић и Ивановић, 2012).

Настојања да се народна музичка традиција очува и функционално користи у процесу почетног флаутског образовања оправдавамо практичним

---

[2] Термин *предбукварски период* (Стојановић, 2001 према Милетић и Стошић, 2016) користи се у функцији генерисања и разграничавања периода музичког школовања пре и од тренутка музичког описмењавања (*букварски период*). Аналогија је постављена у односу на фазе почетног читања и писања.

особеностима музичке грађе која би се користила. Одабир бројалица и народних песама на основу критеријума који је у складу са континуитетом и садржајем предшколског и школског наставног програма био би у служби развијања музичких способности, вештине коришћења различитих елемената музичке изражајности (темпа, ритма, метра, динамике, агогике, артикулације), овладавања основном техником свирања, у функцији развијања интересовања и љубави према инструменту. Овакав приступ допринео би „формирању позитивног става и односа према традиционалној песми и игри", као и „свести о потреби познавања и очувања националног музичког идентитета и формирању естетских критеријума који би доприносили бољем вредновању традиционалног музичког израза у односу на друге музичке жанрове" (Кодела и Мандић, 2016: 288). Фолклорни елементи заузели би своје заслужено место у (почетном) флаутском образовању у Србији.

Литература

Dalos, A. (2020). *Zoltan Kodalys World of Music*. California: University of California Press.

Debost, M. (2002). *The simple flute: From A-Z*. New York, NY: Oxford University Press.

Дробни, И. (2008). *Методичке основе вокално-инструменталне наставе*. Београд: Завод за уџбенике.

Eberst, Anton (1979). *Metodika nastave duvačkih instrumenata*. Novi Sad: Anton Eberst.

Eberst, Anton (1958). *Priručnik za duvačke instrumente (flauta, oboa, klarinet, fagot, rog, truba, pozauna): Lestvica i akord – uputstvo za izvođenje lestvica i akorada za sve godine niže i srednje muzičke škole*. Novi Sad: Udruženje muzičkih pedagoga.

Eberst, Anton (1964). *Nastava duvačkih instrumenata*. Novi Sad.

Eck, E. (1941). *Eck method for flute*. Miami, FL: Warner Brothers.

Ивановић, Н. (2007). *Методика општег музичког образовања за основну школу*. Београд: Завод за уџбенике.

Јаковљевић, Ј. (2016). Промене у флаутском звуку и техници у доба романтизма (докторски уметнички пројекат одбрањен на Факултету музичке уметности, бр. 57828).

Јовић, Н. и Томић, М. (2019). Методичке основе инструктивне литературе за флауту у Србији. У: Милена Петровић (ур.), *Теоријско и уметничко у педагогији сценских уметности* (стр. 101–102). Београд: Факултет музичке уметности.

Кодела, С. и Мандић, Б. (2016). Колико негујемо традиционалну песму на предметима солфеђо и музичка култура? *Наслеђе*, 33, 279–299.

Louke, P. A. & George, P. (2010). *Flute 101 Mastering the Basic (A Method for the Beginning Flutist with Teaching and Phrasing Guides)*. Malvern: Theodor Presser Company.

Марочик, Сузана (2014). *Методика флауте* (скрипта). Чачак: Регионални центар за професионални развој запослених у образовању.

McBrearty, A. (2012). *Content Analysis of Selected Experts' Flute Pedagogy Texts and Comparison with Common Flute Method Books for Beginners*, ML95.3.M119.

Mesaroš Živkov, A. i Markov, Z. (2020). Opažanja roditelja i učitelja o zastupljenosti sadržaja narodne tradicije u školskim aktivnostima učenika mlađeg školskog uzrasta. *Pedagoška stvarnost*, LXVI, 1, 59–71.

Милетић, А. и Стошић, А. (2016). Песма као вишенаменско наставно средство у развоју музичких способности при увођењу ученика у елементарно музичко образовање. У: Мирослава Ристић и Ана Вујовић (уред.), *Дидактичко-методички приступи и стратегије – подршка учењу и развоју деце* (стр. 269–283). Београд: Учитељски факултет.

Милетић, А. и Цветковић, Ј. (2017). *Перцепција и интерпретација традиционалног и савременог у настави музичке писмености*, приступљено 8. септембра 2021, https://ikm.mk/ojs/index.php/kij/article/download/4223/4222.

Мирковић, М. (1981). *Фруло моја фрулице: мала школа за сопран блок-флауту*. Београд: Удружење музичких педагога Србије.

Mirković, M. (1986a). *Frulica I: mala škola za sopran blok-flautu za učenike III i IV razreda osnovne škole.* Beograd: Ars musica.

Mirković, M. (1986b). *Frulica II: mala škola za sopran blok-flautu za učenike III i IV razreda osnovne škole*. Beograd: Ars musica.

Правилник о наставном плану за први, други трећи и четврти разред и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања „Службени гласник РС" број 1/2005–1.

Правилник о наставном плану и програму основног музичког образовања и васпитања „Службени гласник РС" број 88/17, 27/18 – др. закон и 10/19.

Putnik, E. (1980). *The art of flute playing*. Princeton, NY: Summy-Birchard Music.

Rakin-Martinović, Radmila (?). Metodika nastave flaute. Novi Sad (rukopis kod autora).

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

Соколовић-Игњачевић, М. (2020). Предшколско музичко васпитање у Србији из историјске, теоријске и емпиријске перспективе (докторска дисертација одбрањена на Факултету музичке уметности 2019. године).

Стојадиновић, А. (2014). Место народне песме и игре у предмету музичак култура у разредној настави. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, књига V, 467–476.

Стојановић, Р. (2016). Дидактичко-методичка функција дигиталног носача звука као компоненте поставке музичке писмености. У: Мирослава Ристић и Ана Вујовић (уред.), *Дидактичко-методички приступи и стратегије – подршка учењу и развоју деце* (стр. 408–422). Београд: Учитељски факултет.

Стошић, А. (2008). Полифункционалност песме у настави музичке културе. *Педагогија*, LXIII, 1, 62–74.

Судзиловски, Д., Ћалић, М. и Ивановић, М. (2012). Музика и народна традиција у наставним предметима у млађим разредима основне школе. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, година 15(14), 255–266.

Quantz, J. J. (2001). *On Playing the Flute* (Trans. Edward R. Reilly). London: Faber and Faber.

Taffanel, P. & Gaubert, P. (1958). *Complete Flute Method*. Paris: Alphonse Leduc.

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

Toff, N. (2012). *The Flute Book: A Compete Guide for students and performers* (Third Edition). New York: Oxford Press.

Hayden, N. (2016). *The Debut Flute Teacher – practical advice for the novice flute teacher*. BookBaby.

Wye, T. (1988). *Proper Flute playing*. London: Novello.

Wye, T. (2003). *A Beginner's Book for the Flute Part One*. London: Novello.

FOLKLORE ELEMENTS IN THE INITIAL FLUTE LITERACY

Folk tradition occupies an important place in most subjects of primary school of lower grades and can serve as a basis for the interdisciplinary correlation. Traditional music with folklore elements is represented within the music lessons. Recommended songs, counters, games and compositions for listening can be used to teach all key areas of work in the field of music education: singing, listening to music, performing rhythm and even pulse, musical improvisation and creativity, as well as music and movement. The purpose of the paper is to argue the reasons for the presence of folklore elements in the initial flute literature and to bring it in connection with the creation of conditions for correlation between instrument teaching in music school and music lessons in primary school.

Keywords: music education, methodical bases of flute teaching, initial flute literacy, folklore elements in the initial flute literature, song as instructive material

Срђан Тепарић
Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија
teparic@gmail.com

Интерпретација елемената фолклора у новијим делима српских композитора на предмету Анализа музичких стилова

Сажетак

Предмет Анализа музичких стилова поседује три нивоа учења. Први је теоријско-лингвистички и у том сегменту предмет се бави питањима стила. Други је теоријско-историјски и на том нивоу бави се стилским епохама. Трећи је аналитички и заузима најзначајнији простор, како и сам назив предмета на то указује. Теоријска база рада заснована је на уобичајеној методологији стилске анализе, о чему је писао Јан Ла Ру (Jan LaRue). Стилска анализа креће од најширих поставки везаних за контекст, да би се опсег сужавао ка појединачним аспектима звука, хармоније, мелодије, ритма и њихових међусобних комбинација, које Лару назива „раст". За приказ ове методологије изабрана су два примера новије српске музике. Први пример је став Терцет из свите *Мала опера* за камерни оркестар Милорада Маринковића (2010), а други је први став Концерта за виолончело и оркестар *Unceasing Prayers* Ђуре Живковића (2013). Третман квазифолклорних и квазицрквених напева у овим композицијама је такав да је избегнута цитатност или стварање постмодернистичког колажа. Спој авангарде и, у најширем смислу, византијског са стилским цртама традиционалних западноевропских стилова (барока на пример), доводи до једног сасвим новог контекста који још увек није довољно протумачен. С обзиром на чињеницу да је реч о композицијама које се обрађују на настави, циљ рада је да објасни на који начин се поменуте референце третирају у сасвим новом, пост-постмодернистичком контексту. На такав начин, оставља се простор за размишљање о томе да се и на овом, али и на другим предметима у оквиру науке о музици, отворе нове могућности за тумачења савременог стваралаштва.

Кључне речи: Анализа музичких стилова, децентрализација, стилска анализа, фолклор, црквени напеви

Увод

Предмет Анализа музичких стилова представља значајан искорак од школских, базичних дисциплина које се проучавају на академском нивоу. Разлог томе лежи у чињеници што он спаја различите вештине бављења анализом научене током претходних година школовања. Да би студент на прави начин стилски анализирао одређено музичко дело, он мора

да поседује добре основе познавања музичке форме, хармоније, контрапункта. Ширење видика иде и ка употреби знања из општег образовања, па је нужно применити и сазнања везана за историју уметности, књижевност, филозофију и естетику. Макар у најширем смислу, потребно би било упоредити дела исте епохе али различитих уметности и објаснити рецимо, зашто Малармеова песма, Монеова слика и Дебисијева музика спадају у исту раван, да парафразирамо Гостушког (1968).[1] Проблем стилске анализе нарочито је изазован када је савремена уметност у питању, јер је у мноштву актуелних стилских тенденција тешко раздвојити шта је то што ће постати синдром епохе, а шта је оно што је на маргини. За прецизније дијагностицирање оваквих појава потребна је извесна временска дистанца. Међутим, то не би требало да спречава предаваче да се баве анализом савремених уметничких дела. У том смислу, овај рад ће показати како се управо традционалним методама стилске анализе може приступити анализи савремене српске музике чије је пасторално усмерење, па тако и коришћење фоклора, битно стилско одређење. Анализа која ће бити приказана намењена је студентима Одсека за музичку теорију и бављењу овом проблематиком у завршном, четвртом семестру слушања предмета Анализа музичких стилова. Да би уопште могло да се схвати како се дошло до контекста бављења савременом музиком, укратко би требало да изложимо шта је то што студенти уче током две године трајања овог предмета.

Структура и усмерење предмета Анализа музичких стилова

За студенте музичке теорије Факултета музичке уметности у Београду Анализа музичких стилова је обавезан предмет од петог до осмог модула, односно, наставу похађају током треће и четврте године основних академских студија. Анализу музичких стилова 1 и 2 слушају и студенти композиције, дириговања, оргуља и чембала, док је као изборни предмет понуђен студентима музичке педагогије, музикологије и готово свих инструменталних одсека. У првој години, предмет је подељен на два сегмента: теоријско-лингвистички и аналитички. Теоријски део заснован је на проучавању појма стил. Почиње се са историјом овог појма, од антике до реторичких теорија стила 17. века. Потом, посебна пажња посвећена је Адлеровој формалној (*Formenanalyse*) и анализи садржаја (*Inhaltsanalyse*), односно, идеји овог теоретичара по којој долази до спајања ове две врсте анализе, што је у најши-

[1] Оригинални цитат гласи: „Другим речима, мора постојати систем операција помоћу кога ће се све експресивне детерминанте једне уметности моћи пренети на неку другу уметност, посебно у оквиру исте стилске епохе. У том смислу, ми се осећамо у праву да у исти план анализе поставимо Малаермову (Mallarmè) поезију, Монеове (Monet) слике и Дебисијеву (Debussy) музику" (Gostuški, 1968: 30).

рем смислу основа сваке методологије анализе музичког стила. Следи проучавање најважнијих теорија 20. века, подељено на три области: метода иманентна делу, формализам и структурализам и критика дуалистичких теорија која напада „парове" претходног периода: норма-одступање, неутрално-обележено, означитељ-означено, дубинска структура-површинска структура итд. Теоријски део предмета посвећен је још и основним естетским начелима (*esthesis*, *mimesis*, *poiesis*), феномену „кашњења" стила у музици, питањима шта је то стилска црта (*stilema*) и стилска формација, феноменима историчности и променљивости стила, класичним и романтичним универзалним моделима стила, шта су репрезентативне форме стила, граничне зоне, шта су стил епохе, стил нације, стил групе или школе, период, правац, индивидуални стил. Други сегмент предмета посвећен је историјском и аналитичком проучавању епоха, од барока до постмодернизма. Осим што је свака методолошка јединица посвећена једној епохи, значајан сегмент предмета заузима сама анализа. Тако се на часовима обрађују композиције од Монтевердија (Claudio Monteverdi) до Шниткеа (Альфре́д Га́рриевич Шни́тке) и то по методу који је веома сличан поставци Јана Ларуа (Jan LaRue). Овај аутор наиме, говори о четири комбинујућа елемента стилске анализе – звуку, хармонији, мелодији и ритму, који унутар музичког дела стварају раст (*growth*), како овај аутор назива било коју комбинацију ових елемената.[2] Заправо, анализа је базирана на идентификацији стилских црта и њиховом међудејству из чега произлази стилско тумачење дела и његово постављање у ваљане стилске оквире.

Анализа музичких стилова 3 и 4 у наредној години посвећена је само студентима музичке теорије. На том нивоу студија долази до проучавања неких суптилнијих појава везаних за музички стил. Лекције су подељене на неколико области, а то су стил и значење, стил и жанр, интертекстуалност и постмодернизам. Што се саме анализе тиче, први модул је посвећен делима композитора прве половине 20. века заснованим на коришћењу референци прошлости као што су Стравински (И́горь Фёдорович Страви́нский), Прокофјев (Серге́й Серге́евич Проко́фьев), Барток (Béla Bartók), Хиндемит (Paul Hindemith), Равел (Maurice Ravel) де Фаља (Manuel de Falla) итд. Главни задатак је открити стратегије мењања значења у односу на референце, те у том смислу се говори о стилским имитацијама или стилским трансформа-

[2] Јасно је и да ниједан од комбинујућих елемената не може да стоји сам за себе, осим у изузетним случајевима. О томе аутор наводи следеће: „Пет основних елемената не стоје баш на потпуно једнаким основама. Посматрани изоловано, звук, хармонија, мелодија и ритам у већини случајева сами за себе не могу да створе ваљане музичке структуре. (Независно функционисање мелодије у напеву или народној песми поучан је изузетак). У том смислу, они функционишу као комбинујући елементи" (LaRue, 1970: 11).

цијама и различитим поступцима као што су пародија, пастиш, омаж и сл. У другом модулу, предмет се бави истим овим питањима на примерима савремене српске музике, па се тако анализирају и дела која су предмет овог рада, *Мала оџера* за камерни ансамбл Милорада Маринковића (2010) и *Unceasing Prayers* (Непрестана молитва) за виолончело и оркестар Ђуре Живковића (2013). Методолошка проблематика анализе ових дела тиче се начина третмана референци, које у најширем смислу припадају двема различитим сферама. Једна је западноевропска, у случају Милорада Маринковића барокна, док је у случају Ђуре Живковића у питању француска модернистичка традиција. Друга се тиче фоклора или црквених напева, али без посредне повезаности. У питању су указивања на народно или византијско у најширем смислу. Због тога ћемо оно што наводи на црквено појање третирати као фолклорну референцу, јер она то у ширем смислу заиста и јесте.[3] Најзад, начин третмана референце уједно је и стилско питање, јер се у различитим епохама спроводи на различите начине.

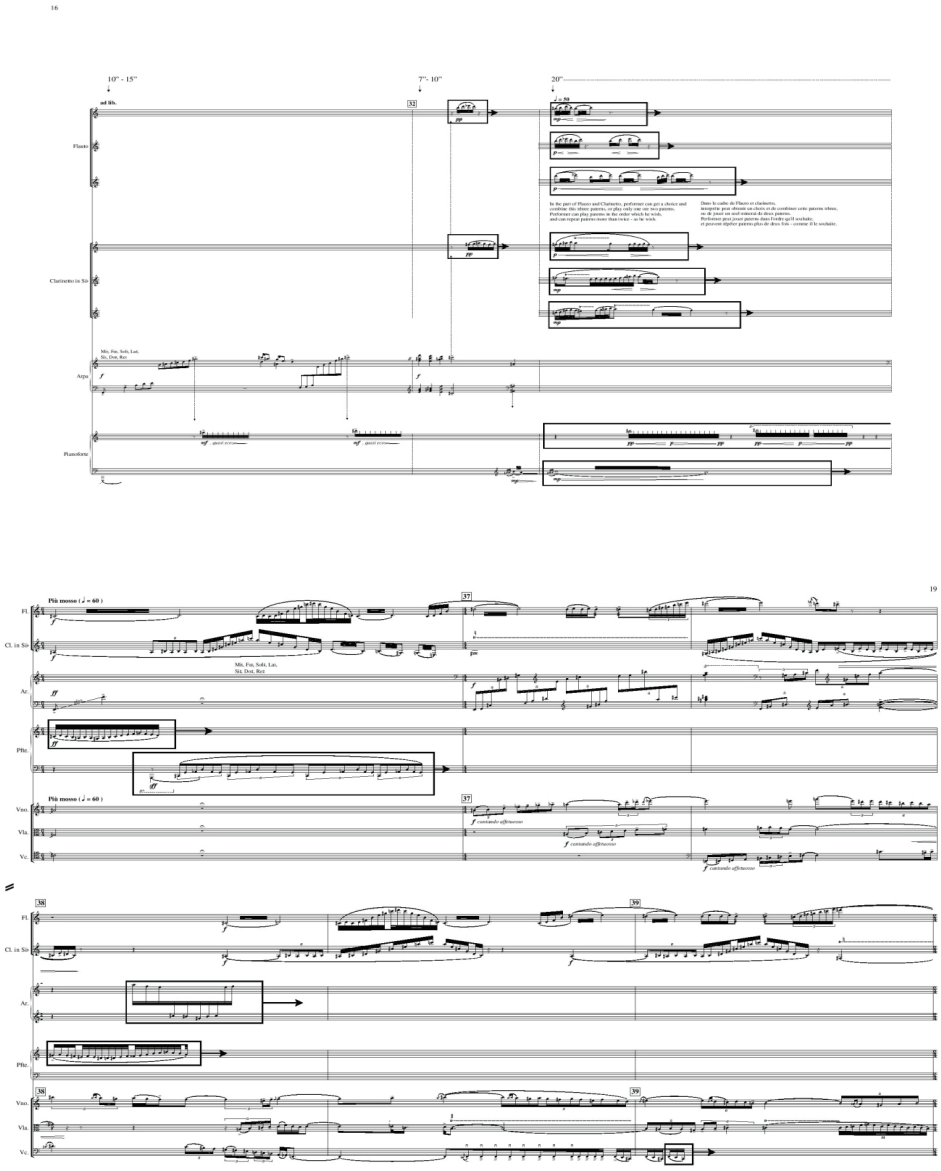
Интерпретација елемената фолклора – црквених напева у примерима музике Милорада Маринковића и Ђуре Живковића

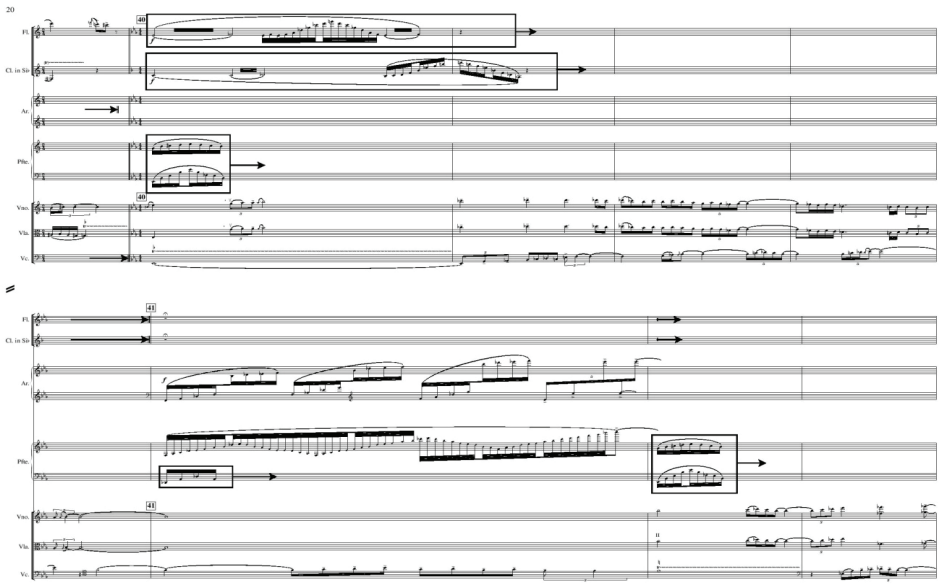
Композиција Милорада Маринковића је свита састављена од кратких ставова, или још ближе речено, коментара постављених у односу на наслове који алудирају на француску барокну оперу. Наслови су Пролог (Prologue), Речитатив (Recitative), Арија (Aria), Интерлудијум – Балет (Interlude – Ballet), Терцет (Trio), Корал (Chorale) и Епилог (Epilogue). Требало би приметити да став који је предмет анализе – терцет – аутор у преводу наслављава као трио (пример 1). С обзиром на чињеницу да композитор алудира на вокалну музику, у овом разматрању ћемо се држати назива терцет. У свити као целини, сви искази су сажети, јасни и недвосмислени.

---

[3] Овде се мора дати напомена да је за разлику од других појачких традиција, нарочито Српско црквено народно појање прожето елементима фоклора, о чему говори и Петар Бингулац: „Свештеници, учитељи и други, народни, добровољни, појци, музички необразовани, који су усмено, и само усмено, јер нису знали неуме, - а слабо и ноте, учили црквено певање, и истим га начином даље предавали, били су под утицајем здравог снажног, природног смисла за музику. И зато се нису трудили да приме оне туђе, за њих артифицијелне и неприродне теорије византијског певања о многобројним врстама интервала и сложеним типовима лествица, па тако и о тоналним основама своје црквене музике" (Бингулац, 1988: 13). У концерту Ђуре Живковића не би могло да се говори о указивању на конкретну појачку традицију, али би у очима савременог слушаоца навикнутог на какофонију различитих музичких традиција, овакав вид указивања деловао као „world music" референца. Самим тим, у његовој би свести могла да се појави асоцијација на одјеке музика давно несталих народа.

Пример 1. Два одломка из става Трио свите *Мала опера* Милорада Маринковића.

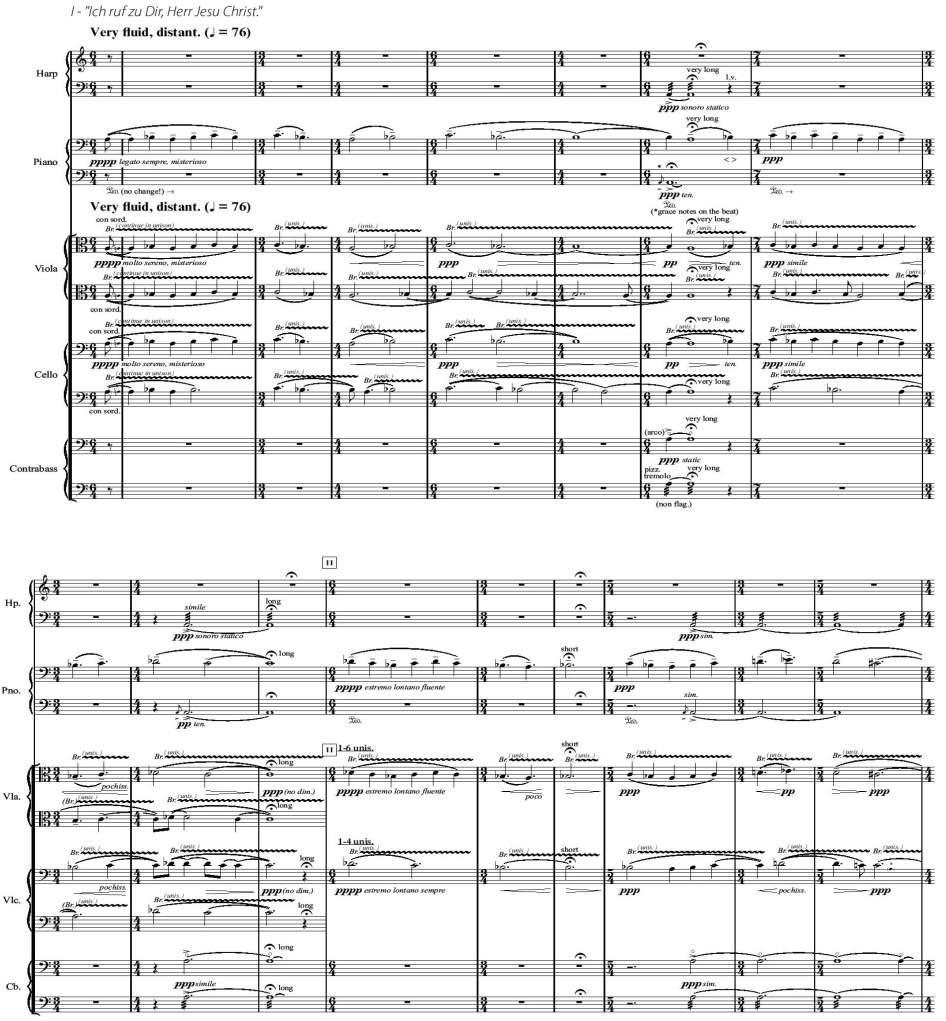


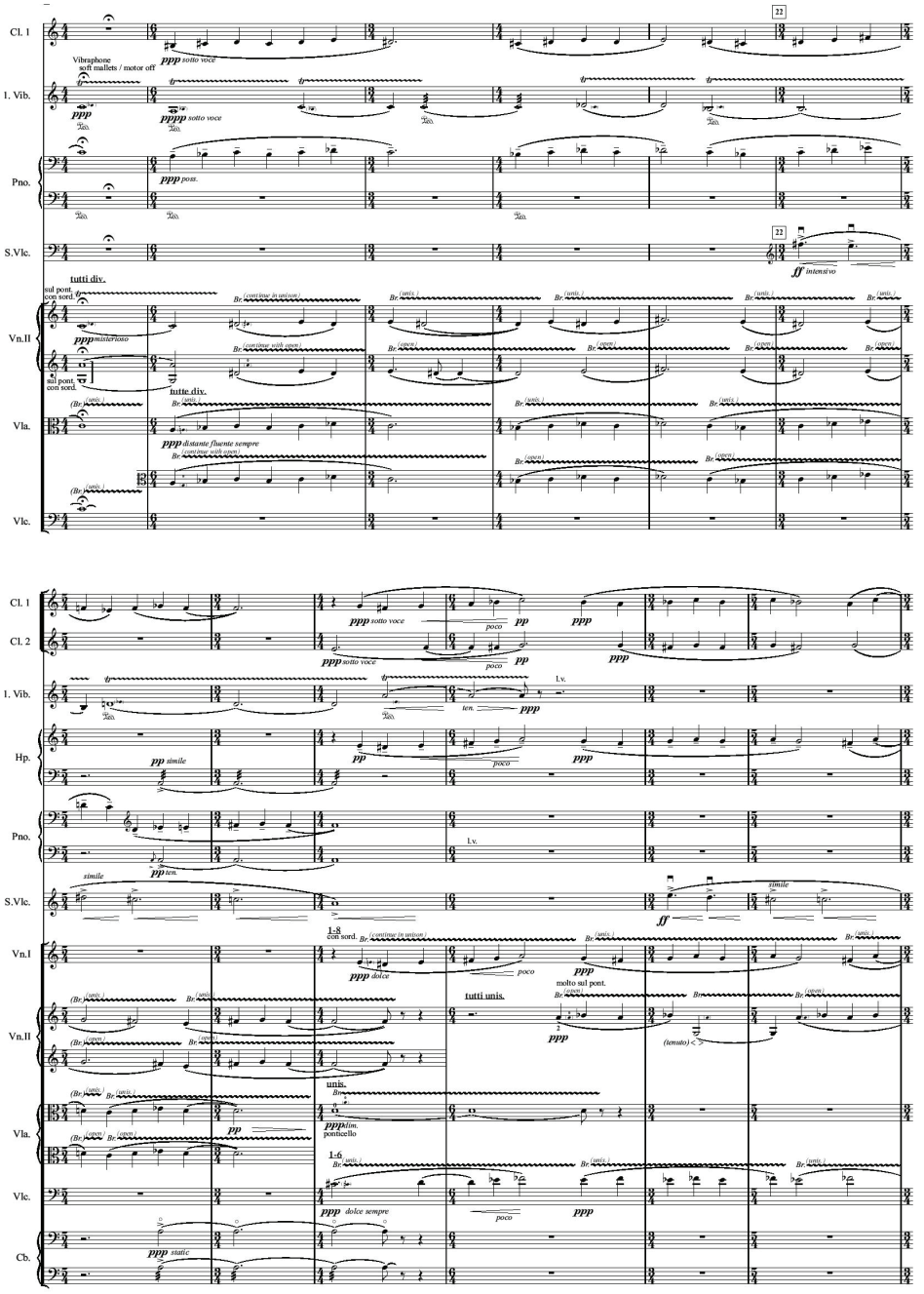


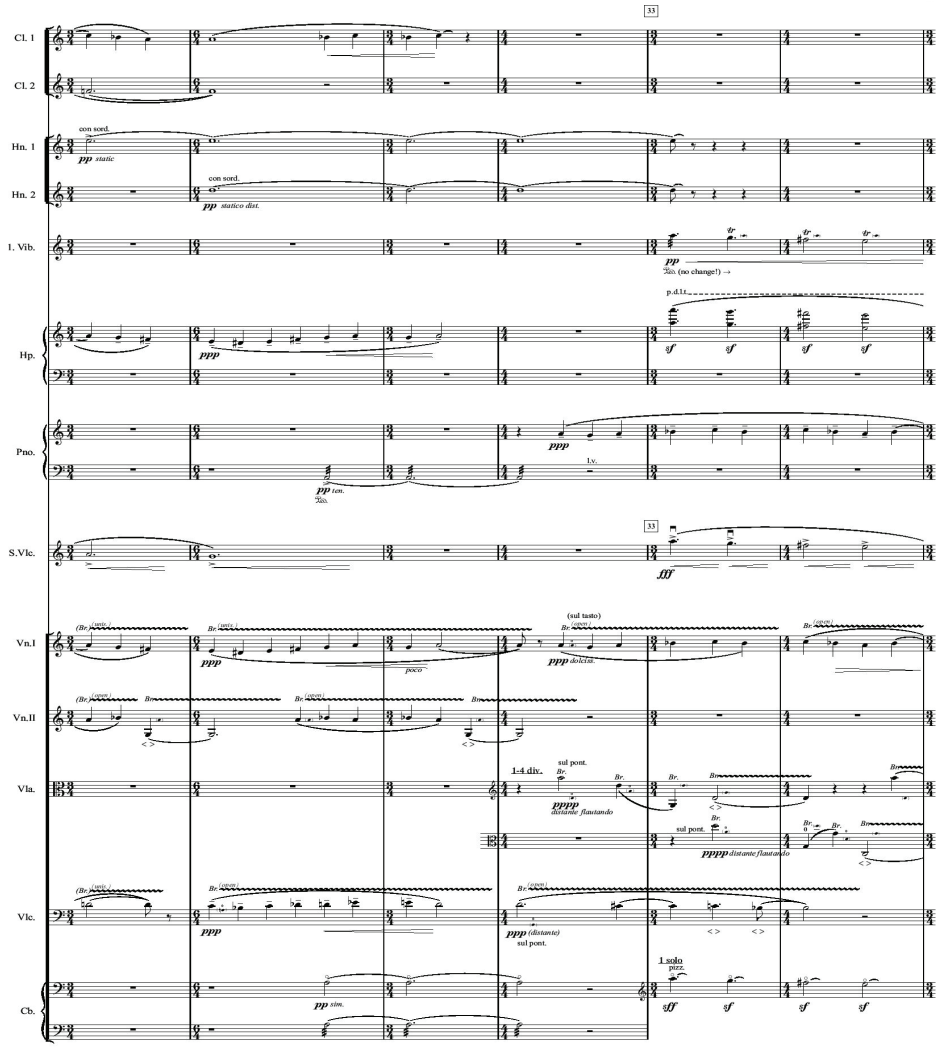
У наредном одломку (пример 2) може да се примети неколико сфера на које се указује и које су тако густо распоређене кроз временски ток да делују неухватљиво. Носилац мелодије је виолинска деоница, док улога флауте, кларинета ин бе, харфе и клавира лежи у градњи густог текстурног ткива. На самом почетку, снажно акцентована реторичка инструментална мелодија наликује на кукање нарикача. У даљем току, мелодијска деоница виолине доноси нешто попут мелодије црквеног појања (такт 37) која у једном моменту као да прелази у кафанску песму (такт 40). Томе доприноси наглашено разлагање у деоници клавира. Између ове две појаве мелодије долази и до промене карактера. Мелодија појања, како бисмо могли да је назовемо, не реферира ни на једну појачку традицију директно, али бисмо лако могли да је замислимо као неки црквени глас. Мала секунда, мала терца у оквиру триоле, успињање до мелодијског врхунца, а затим поступно секвентно мелодијско спуштање у шеснаестинама, све то указује на простор Истока, на сетну евокацију левантског простора, или, да се још слободније метафорички изразимо, на тугу за Константинопољем. Обрт у такту 40 је карактерни обрт, а већ поменута орнаментирана пратња указује на трансфер из најшире схваћеног барокног. Сусрет ове две сфере заправо говори о томе да барок у овом случају није неутралисан, да се сама суштина не губи у драперијама, већ се барок и Византија сусрећу на такав начин да поново метафорички можемо да говоримо о ономе што заправо никада није ни постојало: византијском бароку. Ова врста постмодернистичке „ишчашености" у себи нема ништа од иронијског или подругљивог, она је лудичка. Спајање рефе-

ренци кроз густо текстурно ткиво заправо доводи до спајања две децентрализоване референце, два знака који у оваквој констелацији губе све од својих оригиналних својстава. Слично је и у другом примеру, одломку из првог става концерта за виолончело и оркестар *Unceasing Prayers* Ђуре Живковића (пример 2).

Пример 2. Одломак из првог става концерта за виолончело и оркестар *Unceasing Prayers* Ђуре Живковића.




Cl. 1
1. Vib.
Pno.
S.Vlc.
Vn.II
Vla.
Vlc.
Vibraphone
soft mallets / motor off
ppp sotto voce
pppp sotto voce
ppp poss.
ff intensivo
tutti div.
sul pont.
con sord.
pppp misterioso
ppp distante fluente sempre
tutte div.
Cl. 2
Hp.
Cb.
l.v.
pp simile
ppp ten.
simile
ff
1-8
con sord.
ppp dolce
poco
pp
ppp
molto sul pont.
tutti unis.
(tenuto)
unis.
pppp
ponticello
1-6
ppp dolce sempre
ppp statico



У првом ставу назива *Ich ruf zu dir* (Зовем те), мелодија коју доносе клавир, виолина и виолончело, елемент је градње свих вертикалних и хоризонталних покрета целог става. У питању је кружни мелодијски покрет чији почетни трихорд гласи а-бе-це, а који се уз непрестана понављања, незнатна проширења и метричке измене увек појављује у нешто другачијем облику, што указује на репетитивност која није доследна. Међутим, доследност или недоследност репетитивног покрета не би требало да буде повезана са минимализмом или постминимализмом, јер у тим случајевима сама репетитивност неутралише садржај, сводећи кретање на оно што је оно за себе – пука мелодијско-ритмичка формула. Репетитивност у овом случају произлази из мелодије која указује на неку источну појачку традицију. Као и код Маринковића, сасвим би свеједно било одредити је у смислу да ли је у

питању знамењи распев (знаменный распев), сиријско или византијско појање, јер само указивање је експлицитно управо због наглашене архитекстуалности. Ова појава увек наводи на дубинско понирање ослобођено од било којих наслага значења осим оних који се тичу архетипског.[4] Оваквом контексту доприноси оркестрација као својеврсна референца на француску традицију која се протеже од Берлиоза (Hector Berlioz) до савремених композитора из круга музичких спектралиста. У питању су својеврсна светлуцања текстуре, издвајања појединачних боја које брзо промичу кроз временски след. Текстура у овом случају није лигетијевска, али бисмо такође могли да говоримо о звучној маси која поседује специфичне квалитете који опет, наводе на поставангардни проседе.

Закључак

Два анализирана примера специфична су по коришћењу фолклорног идиома у најширем смислу те речи, па би тако као подразумевајућу требало узети чињеницу да се и алузије на црквено појање третирају као референца на народно. У том смислу, у оба примера долази до задирања у свет простора Истока, онога што се у најширем смислу назива византијским. Уосталом, таквих покушаја у српској музици је било, па бисмо подсетили на албум Милоша Петровића *Историја Византије* из 1991. године, или у новије време, на композицију *Док мислим на тебе* (2016) Татјане Милошевић у којој долази до спајања византијског идиома са референцом на Доменика Скарлатија (Domenico Scarlatti). У својим ранијим истраживањима у којима сам се бавио музиком прве половине 20. века, као две главне стратегије обраде референци навео сам генерализацију и неутрализацију.[5] Укратко речено,

[4] Појам архитекст, па самим тим и архитекстуалност, веома добро објашњава Зденко Лешић: „Тај дубински текст, који се сам никад не реализује, али који је способан да производи мноштво истоврсних текстова, неки модерни теоретичари (Жерар Женет, Јулија Кристева и др.) називају архитекст. Њиме они означавају дубинску структуру текста у којој је текст повезан с одређеним типом дискурса. Архитекст се не реализује у неком конкретном тексту, који би био његово потпуно испуњење, већ се реконструише на основу инваријантних одлика разних текстова" (Лешић, 2010: 98).

[5] Оба термина су преузета од Џозефа Штрауса (Joseph N. Strauss) који о њима говори у контексту теорије скупова. Постоји још неколико термина који су у вези са стратегијама ресемантизације тоналности у првој половини 20 века. Наредни цитат говори о суштини генерализације и неутрализације које би могле да се сматрају основним стратегијама тоналне музике модернизма: „Примена аналитичког метода ресемантизације показала је да се референце на старе стилове налазе у самом језику, на нивоу означитеља. Као што је класични стил заснован на драматургији конфликта који се налази између тоничног и доминантног тоналитета, могло би се рећи

модернистичка референца бива третирана тако да је можемо сматрати усвајајућом јер се генерализује у новом контексту, или поништавајућом јер се у новом контексту неутрализује. Што се најновије српске музике тиче, па и музике постмодернизма, у духу наведених термина, извео сам стратегију децентрализације. Децентрализација би се односила на чињеницу да стари знакови у новом контексту не бивају неутрализовани као у модернизму већ децентрализовани, јер сами по себи не губе ништа од својих својстава. Другим речима, у односу на објекат на који реферирају, децентрализује их сам контекст. Децентрализација је стратегија коју бисмо природно могли да вежемо за архитекстуалност, јер указује на „чишћење" референци од наслага, на њихово ослобађање од композиторских интервенција и самим тим, на понирање у дубинске архетипске структуре. Референце на црквено и на народно у комбинацији са западноевропским, од самих фолклорних предложака граде архетипске наративне структуре. Ова два различита вида третмана фолклорног, заправо кореспондирају са стилском тенденцијом новије српске музике. Оно што се у српској музици уврежило као карактеристично и што ће постати тенденција, јесте нека врста интензивнијег прилива осећања нечег што Михаил Епштајн (Михаи́л Нау́мович Эпште́йн) назива „новом искреношћу" (Епштајн, 1998: 135).[6] Наиме, између чињенице аутора и квази-цитата у ове две композиције, не стоји више типично постмодернистички однос ироније у којој је аутор пасиван коментатор. У овом случају, постмодернистичка естетика бива замењена поигравањима аутора са архетипским обрасцима фоклорног или црквеног који бивају спојени са оним што бисмо у најширем смислу могли да сматрамо европском традицијом уметничке музике. У таквом односу не долази до трења између две, наизглед неспојиве референце, већ напротив, оне бивају децентрализоване до те мере да бисмо могли да говоримо о (1) чињеници истицања аутора, и (2) појави

и да је модернизам, који се наводно враћа на тоналност, заснован на драматургији која одговара двема основним стратегијама – генерализацији и неутрализацији. Тиме се овај део модернизма уклапа у генералну особину стила који гаји интензиван и амбивалентан однос према прошлости – усвајајући или негирајући" (Тепарић, 2020: 211). Видети и Strauss, 1990.

[6] „Нова искреност је постцитатно стваралаштво, када се из узајамног односа ауторског гласа и цитираног материјала рађа 'треперава естетика' (такође термин Дмитрија Пригова)" (Епштајн, 1998: 135). Навешћемо и још неке композиције тог типа у српској музици, иако их је мноштво: Исидора Жебељан, *Селиште* (1987), Милан Михајловић, *Елегија за гудачки оркестар* (1989), Властимир Трајковић, *Повратак Зефира – три митолошка портрета за флауту, виолину и клавир* (2001), Ивана Стефановић, *Extraordinary Scenes from Homer's Grave in Smyrna – New additions for Hans Christian Andersen for flute, piano, harpsichord, accordion, percussion, string orchestra and narrator in ten images* (2005), Бранка Поповић, *Тода за симфонијски оркестар* (2006), итд.

нове врсте осећајности која стоји насупрот модернистичкој ресемантизацији референци прошлости и постмодернистичкој иронији у односу на било коју традицију које се дотакне. Оно што је народно у овом случају, тиче се колективно несвесног, односно архетипског.[7] Емотивни аспект који произлази из те дубине било би оно што називамо личним, а тиче се непомућених осећања, као што су носталгија и жал за добрим, старим временима. Заиста је незахвално из угла савременика говорити о стилским тенденцијама епохе, али оно што је централни закључак ове анализе било би следеће: начин третмана фолклора и било које друге децентрализоване референце, говори о тенденцији ка осећајном и универзално романтичном.[8] Није ли то најава нове епохе, оно што се често назива пост-постмодернизмом, метамодернизмом и слично, или је још један у низу постмодернизама, време ће показати. Можда ће управо студенти, који се овим анализама баве, у будућности моћи да прецизније одговоре на ову дилему.

Литература

Bingulac, Petar (1988). O problemima tonalnih osnova u crkvenom pevanju balkanskih naroda. U: *Napisi o muzici* (str. 7–14). Beograd: Univerzitet umetnosti.

Gostuški, Dragutin (1968). *Vreme umetnosti*. Beograd: Prosveta.

Епштајн, Михаил (1998). *Постмодернизам*. Београд: Zepter Book World.

Jung, Karl Gustav (2015). *Arhetipovi i kolektivno nesvesno*. Beograd: Narodna knjiga & Miba Books.

LaRue, Jan (1970). *Guidelines for Style Analysis*. New York: W. W. Norton Company.

Лешић, Зденко (2010). *Теорија књижевности*. Београд: Службени гласник.

Strauss, Joseph (1990). *Remaking the Past – Musical Modernism and the Influence of the Tonal Tradition*. Cambridge – Massachusetts – London: Harvard University Press.

[7] Према Јунгу „колективно несвесно је један део психе који се од индивидуално несвесног може разликовати утолико што оно за своју егзистенцију не треба да захвали индивидуално несвесном и отуда не представља никакву личну тековину. (...) Појам архетипа, који чини незаобилазни корелат идеји колективно несвесног, показује постојање одређених форми у психи, које су свеприсутне или свуда раширене. (...) Колективно несвесно се не развија индивидуално, већ се наслеђује. Оно се састоји од преегзистентних форми, Архетипова, који тек секундарно могу постати свесним и садржајима свести дати уоквирену форму" (Jung, 2015: 51–52).

[8] У новије време говори се о различитим врстама превазилажења постмодернизма, па тако постоји и теза о метамодернизму који има „другачији однос према прошлости и будућности од постмодернизма" (van den Akker, 2017: 28). Метамодернизам нас „снажно извлачи од гомиле историјске гвожђурије према оним елементима који нам омогућавају да презначимо садашњост и замишљање будућности" (van den Akker, 2017: 30).

Тепарић, Срђан (2020). *Ресемантизација тоналности у првој половини XX века*. Београд: Факултет музичке уметности.

van den Akker, Robin (2017). Metamodern Historicity. In: *Motemodernism, Historicity, Affect and Depth After Postmodernism* (pp. 22–33). London, New York: Rowland & Littlefield International.

INTERPRETATION OF FOLKLORE ELEMENTS IN CONTEMPORARY WORKS OF SERBIAN COMPOSERS IN THE ANALYSIS OF MUSICAL STYLES SUBJECT

Analysis of Musical Styles is an undergraduate studies course at the Faculty of Music in Belgrade. Musical analyzes that are covered in this course is based on the study of individual parameters related to sound, harmony, melody and rhythm and on finding distinctive elements of style (stylistic features). The analysis of church melodies and elements of traditional music in the excerpts of *Mala opera* by Milorad Marinković (2010) and *Unceasing Prayers* by Đuro Živković (2013) shows how the reference is approached in the latest works of Serbian music. The context of the style is explained through the strategy of decentralization and fitting into the "new sincerity", which seems to be its special feature. Time will tell if this is a dawn of a new era or just another type of postmodernism. Yet, this dilemma seems to be a good occasion to explain stylistic tendencies within the modern period.

Keywords: Analysis of Musical Styles, decentralization, style analysis, folklore, church chants

Универзитет уметности у Београду
Факултет музичке уметности

University of Arts in Belgrade
Faculty of Music

ЗБОРНИК РАДОВА
ДВАДЕСЕТ ЧЕТВРТОГ ПЕДАГОШКОГ ФОРУМА СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ „ФОЛКЛОР У МУЗИЧКОЈ ПЕДАГОГИЈИ”
одржаног од 1. до 3. октобра 2021. у Београду

PROCEEDINGS OF THE 24TH PEDAGOGICAL FORUM OF PERFORMING ARTS “FOLKLORE IN MUSIC EDUCATION”
Belgrade, October 1–3, 2021

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 2022

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београ
784.4(497)(082)
371.3::78(082)

ПЕДАГОШКИ форум сценских уметности (24 ; 2021 ; Београд)
Фолклор у музичкој педагогији : тематски зборник / 24. међународни Педагошки форум сценских уметности, [од 1. до 3. октобра 2021. у Београду] ; уредник Милена Петровић = Folklore in music education : thematic proceedings / 24th International Pedagogical Forum of Performing Arts, [Belgrade, October 1–3, 2021] ; editor Milena Petrović. – Београд : Факултет музичке уметности = Belgrade : Faculty of Music, 2022 (Београд : Тон плус = Belgrade : Ton plus). – 214 стр. :

илустр., ноте ; 24 cm

Радови на срп. и енгл. језику. – Тираж 80. – Напомене и библиографске референце уз текст. – Библиографија уз сваки рад. – Резимеи на енгл. или срп. језику уз сваки рад.

ISBN 978-86-81340-55-4
ISMN 979-0-802022-27-0

a) Народна музика – Зборници b) Музичко образовање – Зборници

COBISS.SR-ID 83900937