25. ПЕДАГОШКИ ФОРУМ СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ
Тематски зборник

25TH PEDAGOGICAL FORUM OF PERFORMING ARTS
Thematic Proceedings

На насловној страни: Henri Matisse (1921): The Music Lesson, Two Women Seated on a Divan

Анри Матис (1921): Час музике, две жене седе на дивану

Универзитет уметности у Београду
Факултет музичке уметности

University of Arts in Belgrade
Faculty of Music

ЗБОРНИК РАДОВА
ДВАДЕСЕТ ПЕТОГ ПЕДАГОШКОГ ФОРУМА СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ
„МУЗИКА И ЗНАЧЕЊЕ”
одржаног 21–22 маја 2022. у Београду

PROCEEDINGS OF THE 25TH PEDAGOGICAL FORUM
OF PERFORMING ARTS “MUSIC AND MEANING”
Belgrade, 21–22 May, 2022

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

Главни и одговорни уредник / Editor-in-Chief
др Гордана Каран / dr Gordana Karan

Рецензенти
др Ивана Хрпка
др Марина Марковић
др Јелена Михајловић-Марковић
др Миомира Ђурђановић
др Сабина Видулин
др Сања Киш Жувела
др Зоран Божанић
др Срђан Тепарић
др Сенад Казић
др Михаило Антовић
др Гери Спрус
др Димостенис Димитракулакос
др Крис Филпот
др Милена Петровић

Reviewers
dr Ivana Hrpka
dr Marina Marković
dr Jelena Mihajlović-Marković
dr Miomira Đurđanović
dr Sabina Vidulin
dr Sanja Kiš Žuvela
dr Zoran Božanić
dr Srđan Teparić
dr Senad Kazić
dr Mihailo Antović
dr Gary Spruce
dr Demosthenes Dimitrakoulakos
dr Chris Philpott
dr Milena Petrović

ISBN-978-86-81340-63-9
ISMN-979-0-802022-36-2

25. Педагошки форум сценских уметности
25th Pedagogical Forum of Performing Arts

МУЗИКА И ЗНАЧЕЊЕ

Тематски зборник

MUSIC AND MEANING

Thematic Proceedings

Уредник
др Милена Петровић

Editor
dr Milena Petrović

Факултет музичке уметности
Београд, 2023.

Faculty of Music
Belgrade, 2023

Садржај / Contents

I. МУЗИЧКА ПЕДАГОГИЈА / MUSIC PEDAGOGY

Isolde Malmberg: Towards a sustainable music education. What contribution should music education make to the crises and urgent questions of our time to innovate for the future? An essay • **Изолд Малмберг**: Ка одрживом музичком образовању. Какав допринос музичко образовање треба да има у кризама и проблемима данашњице за будуће промене? Есеј 11

Сенад Казић, Нерма Хоџић-Мулабеговић и **Ена Плакало**: Музика и значење из перспективе ученика и студената у настави солфеђа • **Senad Kazić, Nerma Hodžić-Mulabegović** and **Ena Plakalo**: Music and meaning from the perspective of pupils and students in solfeggio classes 24

Никола Ловринић, Сузана Голдин и **Сабина Видулин**: Слушни доживљај на настави солфеђа: стање и перспективе • **Nikola Lovrinić, Suzana Goldin** and **Sabina Vidulin**: Auditory experience in ear training teaching: state and perspectives 40

Габријела Карин Конкол: Педагошко-уметнички пројекат представљања савремене пољске музике деци • **Gabriela Karin Konkol**: Educational-artistic project on presenting contemporary Polish music to children 59

Мажена Каминска: Различити начини развоја креативности у оквиру специјализације Еуритмике • **Marzena Kaminska**: Different ways of developing creativity in Eurhythmics specialty 71

Милена Петровић: Значај хорског певања за ментално благостање деце • **Milena Petrović**: The importance of choral singing for children's mental well-being 89

Vesna Živković: The concept of creating musical amateurs in music culture teaching • **Весна Живковић**: Концепт стварања музичких аматера у настави музичке културе 102

Александра Станковић: Google Earth као дигитални алат у настави музичке културе • **Aleksandra Stanković**: Google Earth as a digital tool in music culture teaching 115

Снежана Филиповић: Корелација немузичких предмета са предметом музичка култура у гимназијском наставном програму – методски поступак приликом објашњења појма програмности у музици • **Snežana Filipović**: Correlation between non-music subjects and music culture in the high school curriculum – the method of explaining program music 123

Сара Савовић: Бразил, деци не треба Бразил – (не)примерена популарна музика за децу • **Sara Savović**: Brasil, children don't need Brasil – (in)appropriate popular music for children 130

II. МУЗИЧКА ТЕОРИЈА / MUSIC THEORY

Сенка Белић: Практична примена теорије о модалном етосу на примеру полифоне музике 16. века • **Senka Belić**: Practical application of the theory of modal ethos on the example of 16th century polyphonic music 143

Ана Перуновић Ражнатовић: Хармонска анализа у савременом програму, педагошкој пракси и литератури у циљу бољег разумијевања музике и значења предмета хармонија • **Ana Perunović Ražnatović**: Harmonic analysis in modern educational program, pedagogical practice and literature for better understanding music and meaning of the subject harmony 159

Марко Алексић: Хармонске и тоналне алегорије као нова значења у хармонском језику: опера *Салома* Рихарда Штрауса • **Marko Aleksić**: Harmonic allegories as new meanings in harmonic language of *Salome* by Richard Strauss 168

Срђан Тепарић: Два аспетка проучавања значења на предмету анализа музичких стилова • **Srđan Teparić**: Two aspects of the study of meaning in the Analysis of Musical Styles course 187

Марија Глуваков Меденица: Бетовен, фантазија и значење • **Marija Gluvakov Medenica**: Beethoven, fantasy and meaning 195

Марко Весић: Полижанровски дискурс у делу „Музичка форма или смисао у музици" Бериславa Поповића као последица епистемолошког релативизма: колизија теоријске физике и анализе музичке форме • **Marko Vesić**: Polygenre discourse in the work "Musical form or meaning in music" by Berislav Popović as a result of the epistemological relativism: Collision of theoretical physics and analysis of musical form 210

I.

МУЗИЧКА ПЕДАГОГИЈА
MUSIC PEDAGOGY

Isolde Malmberg
University of Potsdam, Germany
isolde.malmberg@uni-potsdam.de

Towards a sustainable music education. What contribution should music education make to the crises and urgent questions of our time to innovate for the future? An essay

Summary

As a school subject, music education has a duty to address current and future societal, social and political issues. The crises of the last few years and the discontent of the young people who take to our streets to demand responsible treatment of our planet are unmistakable. The present article first examines two educational concepts that can be helpful here: the so-called future skills (Ehlers, 2019) and the Sustainable Development Goals (UNESCO, 2016). Next, some future-oriented developments in the field of music are presented and the impact of technical innovations (artificial intelligence, immersive media and the internet) on developments in music becomes clear. This is taken as the basis for formulating methodological and conceptual considerations. A methodology that makes students fit for the future must teach them to innovate, reflect ethically, cooperate and analyze. Still, the subject of music finds itself faced with several irreconcilabilities. These irreconcilabilities are: digitization versus embodiment; cultural diversity versus regionality; classroom music education versus collaboration with cultural players; innovation versus (cultural) heritage; functional music versus the freedom from purpose of music. These areas of conflict are identified and discussed in the essay, with the aim of making our school subject sustainable and giving it a responsible role in current social developments.

Keywords: future skills, sustainability, music education, innovation, music teacher education

Introduction

Are we at a turning point? Do we – in the light of the current political, social and ecological crises – more than ever need innovative strength and a clear focus on sustainability to prevent our world from taking a negative turn? Is it more important than ever to shape our own future consciously and prudently? And what exactly is required to shape our future? What are the "future skills" (Ehlers, 2019; Ehlers, 2020) that we will need? Which skills should we pass on to the young generation in educational institutions in order to deal with crises and unexpected situations in the future? Finally, what role can the arts and arts education play in all this?

Most of the following text was part of a keynote that I held in Belgrade in May 2022 at the pedagogical symposium for the Balkan countries, a symposium connected with the international Conference *Music and Meaning* of the European Association for Music in Schools (EAS). In May 2022, the Covid-19 crisis had finally receded to a tolerable level for the first time in two years. A new war had broken out in Europe, in Ukraine. And for some years young people had already been demonstrating more vehemently than ever on the streets of Europe for more climate protection and the sustainable preservation of their planet (Jordans, 2022). In many places this transnational movement even had the term "future" in its name, e.g. *Fridays for Future*.[1] So in May 2022 we were, so to speak, feeling the effects of a crisis that had just been overcome, a crisis that had just broken out, and a long-term crisis with as yet unforeseeable consequences.

What is the role of music education in such a world? Does the value of the arts speak for itself and need no socially based justification? Will music education become a nice-to-have given the much more pressing issues? Or should we strive to create a meaningful position for music education amid these forces that affect people acutely and threaten them? It would be a meaningful and significant music education in schools as well as music teacher education, then, that takes current changes into account and looks to offer helpful contributions.

In the following chapter I will seek some answers to these questions. Drawing on the educational concept of *future skills* (Ehlers, 2019) and on the obligation to address the 17 *Sustainable Development Goals*, the *SDGs* (UNESCO, 2016) in all educational contexts and, finally, by looking at current and "next" trends in the music business and technology, I will discuss implications for a sustainable music education in schools as well as for music teacher training that can support learners towards future viability.

Crises as triggers for innovating education. An examination of two concepts

At all times, preparing young people for an uncertain future has been a demanding task for education to face. Currently, at least two additional aspects are challenging our education system more than ever. First, there is a methodical-strategic level that requires us to learn new skills to deal with the world: We are heading towards the post-knowledge era. Artificial intelligence and the multitude of information sources on the internet make it more difficult than ever to reliably assess knowledge in terms of its viability. It is the information crisis that we need to learn to deal with. The post-knowledge era is replacing the information era. Second, there is a content level: It has become vital to acquire reliable knowledge about how we can live sustainably in order to prevent the ecological crisis.

[1] https://fridaysforfuture.de/ [31.7.2023]

Future Skills to tackle unknown conditions in a post-knowledge era

Regarding the methodical-strategic level, the questions how we can learn to deal the changing world, the future skills concept represents a promising approach. In 2019, Ulf-Daniel Ehlers presented the results of a large-scale international Delphi study,[2] expounding the so-called *future skills* for university students (or *next skills*, a term that is often used as a synonym) (Ehlers, 2019). Figure 1 shows these 17 skills. They are divided into nine skills referring to the learner (subject development-related skills), four skills referring to objects (object-related skills) and four skills referring to the world (organisation-related skills).

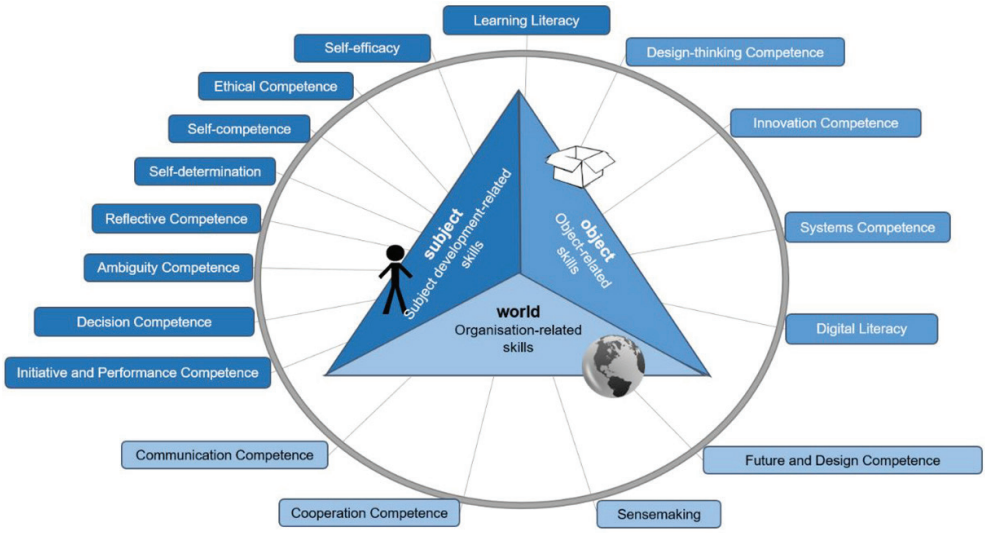


Figure 1. Typology of Future Skills (Ehlers, 2019: 27).

It is worth taking a closer look. What approach is chosen here to deal with the future? It is noticeable how little reference is made to content, "the what" of learning (most likely still contained in *digital literacy* or *systems competence*). Almost all the skills refer to "the how" of learning, the methodical-strategic area of competence. In this large area we can find skills to tackle the new and the unforeseen (*learning literacy*, *sense-making*, *ambiguity competence*, *decision competence* or *reflective competence*). We also find skills we need to innovate (*design-thinking*, *future* and *design competence*, *initiative* and *performance competence* or *innovation competence*). And there is a conspicuously dense group of competences that pro-

[2] As part of the Delphi study, almost 50 international experts from universities and business were asked for their assessment of student "future skills" in higher education. The focus of the survey was not only on the degree of relevance of future skills, but also on the time frame for their acquisition and resulting future scenarios for higher education (Ehlers, 2019).

mote the beneficial development of the self, a self that acts in reliable communication with the ever-changing world and whose decisions need to be responsible and based on values and democracy (*self-determination*, *self-efficacy*, *self-competence*, *communication* and *cooperation competence*, *ethical competence*). The content, the knowledge needed, the specific tasks and objects of our future are highly uncertain, as Ehlers puts it: "These are skills which refer to acting creatively, agilely, analytically and with a high level of system understanding in relation to certain objects, topics and tasks and to acting successfully even under highly uncertain unknown conditions." (ibid., 45). It is three shifts that Ehlers posits, three shifts that are not all new to us. The shifts aim to increase the flexibility of the self, the way we learn and finally the systems: from standardization to self-organization, from knowledge to competence and from hierarchical to networked organizations (Ehlers, 2020: 45ff.).

At first glance, the arts and music, followed by music education, might find some strong points of contact with some aspects of this model: Innovation, sensemaking, ambiguity or design competences are core aspects in our field. However, if we take a closer look, especially at music, we find vast areas that are not creative at all, nor innovative (e.g. large parts of the classical music business). And in music education we often describe ourselves as representing a creative school subject, but creativity, innovation or designing are often lacking in the music classroom or during instrumental tuition in the music teacher education programs (which in some places focuses chiefly on technique and interpretation, and less on creating). In many European countries music education in schools is a strongly knowledge-oriented subject following a strong Eurocentric canon and tends to be teacher-led (Bisschop-Boele, 2013) in keeping with its strong choir and orchestra tradition (meNet – music education Network, 2009).

So giving music pedagogy a large role in the information crisis and anchoring areas of competence such as future skills more firmly in music pedagogical action would require a comprehensive discussion of our curricula, our educational aims and the methods used in music teacher education as well as in the music classroom (cf. Chapter 3).

The *Sustainable Development Goals* as a blueprint to save our planet and to face social challenges

How about knowledge of the ongoing ecological crisis and social challenges, then? What are the main features we need to focus on for a sustainable development of our planet? On a general level, sustainable development can be characterized by the following four elements (Kopfmüller et al., 2001; Ott et al., 2011):

– *Justice:* Sustainable development strives for intragenerational justice (distributive justice between North and South, rich and poor) and intergenerational justice (present and future generations).

- *Ecological limits:* Ecological carrying capacity describes the limits of our economic activities and our social development.
- *Global orientation:* The analysis of unsustainability problems and their solution requires a global orientation.
- *Participation:* Sustainable development is a social process of learning, understanding and transformation that can only be filled with ideas and visions and driven forward if as many people as possible participate.

As a clear political signal, the UN member states adopted Agenda 2030 (UNESCO, 2016) in 2016, in which it formulated 17 Sustainable Development Goals (SDGs). As the next step, the member states called for these to be translated into the education systems of countries around the world (UNESCO, 2017). The 17 SDGs (see Table 1) cover many very different subject areas: they are a comprehensive concept, yet their translation and implementation into education systems, in particular into music education (Clausen et al., 2017), has only just begun (Malmberg & Gall, 2023).

Table 1. The 17 Sustainable Development Goals (UNESCO, 2016).

Goal	Main Focus
1	No Poverty
2	Zero Hunger
3	Good Health and Well-being
4	Quality Education
5	Gender Equality
6	Clean Water and Sanitation
7	Affordable and Clean Energy
8	Decent Work and Economic Growth
9	Industry, Innovation and Infrastructure
10	Reduced Inequality
11	Sustainable Cities and Communities
12	Responsible Consumption and Production
13	Climate Action
14	Life Below Water
15	Life on Land
16	Peace and Justice and Strong Institutions
17	Partnerships to Achieve the Goals

Here, too, no close relationship between the topics and art or music is immediately apparent. In relation to school subjects, the task of securing knowledge about the SDGs would be far more likely to be assigned to subjects such as biology,

political education or social studies. In music education the discussion has only just started (Buchborn et al., 2022; Center for Music Ecosystems, 2023; Østergaard, 2019).

In summer 2022, I led the music part at the international summer school *Teaching the SDGs* at the University of Potsdam, Germany (Gall & Malmberg, 2023) together with a group of music educators from The Netherlands, Belgium, Austria, the United Kingdom and Germany. We took the opportunity, together with students from various European countries, to delve deeper into the question of the relevance of the SDGs to music and to find out more about the students' prior knowledge of the SDGs and their attitudes towards them.

During our work it became clear to us that there are already areas in music education that refer closely to the SDGs today. Music pedagogy therefore has the potential to contribute important points to achieving the goals. During our summer school, the following thematic areas from the current music educational discourse were identified as related to the SDGs (Table 2) (ibid.)

Table 2. Current Music Educational Discourses relating to certain SDGs.

Thematic Areas in Music Education Related to SDGs	**SDGs**
Diversity / Inclusion / Social Justice	1, 2, 5, 10, 11, 16
Innovation / Ability to Innovate	4 & 9
Creativity	4 & 9
Wellbeing: Musical Tastes / Emotions / Confidence in Performing or Singing	3 & 4
Technologies / Digitization	4 & 9
Music and the Environment including Responsible Production	6, 7, 11, 12, 13
Individualization of Work / Being Flexible	11 & 16
From Teacher-led to Student-led Work	4, 10, 16

We also took the opportunity to collect data among the students in order to seek answers to the following questions: What are trainee music teachers' perceptions of the SDGs in relation to music education, and how do music teachers best develop student teachers' awareness of the SDGs in relation to music education? Our main findings beyond the trainee music teachers (Malmberg & Gall, 2023) were: Sustainability was seen as important but teacher trainees have few ideas of how to work for the music classroom; Music education concepts incorporating key aspects of the SDGs exist (see Table 2) but are not recognized as such by trainee music teachers; Participants request concrete and mainly musicking practices for working with SDGs; The international view of music education and sus-

tainability is seen as reassuring; More knowledge about SDGs was empowering to the trainee teachers. As one student commented:

> „I am already teaching and I think that the summer school has given me the confidence as a not-so-experienced teacher to address many topics related to the SDGs in my school. It is hard for me, because I don't think all colleagues are as open to discuss improving our school life towards those goals and there will be a lot of discussion (which I don't really love). Having had the experiences in Potsdam helps me be confident [...] learning about the SDGs has given me a framework."

To sum up, it became evident that in the music teacher training programs in a number of European countries there may be knowledge and teaching methods relating to sustainability education, but the prospective teachers find it difficult to make the conceptual connection between existing methods of music teaching and their potential for sustainability education. Hence, the trainee teachers express their strong interest and need for it, stressing the musicking part of possible methods as well as transnational collaboration.

Future of Music: Next media and global cultural citizenship

Let us now take a close look at the subject of music and some aspects that point to the possible future of music. The recent changes in how we experience music and making music are attributable to a large extent to technological developments. Here, I present three developments that will be important in the future and that might have a particularly large impact. However, there are social limitations that apply to all three: Only those who can participate in the technological progress, those and only those who can afford it, those who have access to the internet and the necessary machines, and only those who are digitally competent can be part of these developments. Basically, these are developments for privileged people.

1) *Artificial Intelligence becomes a player in art*. AI paints like Rembrandt, composes like Bach, writes novels and poems. If the digital corporations have their way, this is just the beginning. Artificial creativity is the new key objective: Machines should become artists, as autonomous and ingenious as humans. The issues of copyright or ownership become obsolete (Franceschelli & Musolesi, 2022). In his essay *Die Kunst der Zukunft* (Art of the future), Hanno Rauterberg describes the emphasis with which this art of the future is being developed (Rauterberg, 2021). He asks about the consequences of the forthcoming epochal change: How will people's self-image change next to AI? And what does it say about a society if it expects not only logic from computers, but also art, metaphysics, truth and transcendence? Will the algorithm become the new creator god – and will

politics therefore become superfluous? In his book he doubts that this can and will succeed down to the last detail. Still, for the music business as well as for the question of canon in music education the changes will be significant.

2) *Immersive media add the element of space to our perception of music.* After the digital change comes a shift towards immersive media. Triggered by the gaming industry (Feneberg, 2019), people are immersing themselves more than before in music as a three-dimensional experience using virtual reality or augmented reality technologies. This happens, for example, when part of the action and the stage in opera productions can only be experienced through AR glasses as happened at the Wagner Festival in Bayreuth in 2023 (Schultejans, 2023) or if concert-goers can (re-) experience the concert digitally in such a way that they can go back and forth between the musicians – the listening experience is expanded by creating a virtual environment. We can think ahead and use these achievements for music education: VR environments enable young music learners to compose music in the VR space (although they lack the skills on individual classical instruments, for example) or people with physical disabilities can produce music more easily than before. Many of the applications require extended embodiment. And music opens up the bodily experience more than before – a new (or a revived!) notion of space and embodiment while making and experiencing music.

3) *The Promise of Global Musical Citizenship in Diversity* is progressing. Finally, accessing music on a global scale (by streaming, by using music platforms, by musicking digitally over distances) has never been easier. Concerts, music, instruments, styles in all their diversity can be experienced and used anywhere (which is, by the way, also a way to cut pollution caused by travel, Fan et al., 2021, Shevlock & Bates, 2019). While regional music styles continue to exist, music styles are also mixed and hybridized, compiling all sorts of fusion music. We can call these changes the path to global musical citizenship. In this positive scenario, diversity is an asset (Jünger, 2003; Bates et al., 2021) and not an aspect that creates dynamics of demarcation.

Considerations for a sustainable music education

In view of what has been said so far – in view of future skills, of sustainable development goals as well as the expected future of music as an art form and its social meaning – what concrete steps can we propose for music education and music teacher education? In order to serve as a model for young learners we need

to demonstrate how we structure our institutions and use our resources in the spirit of sustainability not only in music education but in all school subjects and other educational settings (Kagan & Kirchberg, 2016; Coles et al., 2017). Furthermore, we need to strengthen methods that foster future skills (Rieckmann, 2018; UNESCO, 2017). These are methods for:

- Innovating: all kinds of new content creation, future workshops (Eifler, et al., 2021), scenario work, design-thinking or forecasting;
- Analyzing and evaluating from an ethical point of view: modeling, participatory research, case studies, interrogations, simulation games;
- Reflective thinking: role discussions, learning diaries;
- Project-based learning: projects in real-life settings, campaigns, internships.

Furthermore, our work in the music classroom will possibly be characterized by areas of conflict, the weights of which we have to learn to balance. We will have to balance between:

- *1) Digitization AND embodiment:* Digitization in music is a sign of our times. It opens up new ways of embodiment (VR, AR), playing on computer keyboards as non-traditional instruments. This new type of embodiment should form a good balance with traditional forms of music-making and its physicality (singing, dancing, playing instruments, conducting, etc.) as well as its sensitivity (Gallafassi et al., 2018) and slowness (Varkoy & Rinholm, 2020).
- *2) Cultural diversity AND regionality*: The effects of a global musical citizenship should be embraced whilst valuing regional musics.
- *3) Classroom music education AND collaborating with cultural players*: Building musical skills needs practice and regularity. In contrast, the music room is always open to selective projects with "the real world". Here, questions of the sustainability of the music business or smaller field research are pursued, in cooperation with concert providers, for example (Braun-Wanke & Wagner, 2020).
- *4) Innovation AND (cultural) heritage*: Music is based on valuable traditions that are closely intertwined with our human history. To know the meaning of cultural heritage and to innovate on this basis for the future, it is also important to find a harmonious balance. There is also a second aspect to this area of conflict: Innovating music means improvising and inventing music that has not existed before. Assessing the cultural heritage of music means learning along the lines of "musical works" in their historical context. Future-oriented music lessons need both poles.
- *5) Functional music AND the freedom from purpose of music:* Music is a good amplifier for political messages.[3] Using music strategically to pursue goals such

[3] A well-known example is the YouTube clip by Greenpeace in which Einaudi plays the contemplative piece *Elegy for the Arctic* sitting on an ice floe at his grand piano while, in the background, the ice melts and crashes into the sea with a loud roar (YouTube, 2017).

as sustainability goals, learning about the effects of music as "functional music", using it oneself in a campaign, for instance, and experiencing its impact is an important learning goal (Bentz, 2019; Publicover et al., 2018). At the same time, music and art also live from their freedom from purpose. This aspect should also be reflected and lived in music lessons as well.

In order to enable such educational processes in the interests of sustainability education, an action-oriented, transformative pedagogy is required. The teachers themselves must be qualified to work with these concepts. A future viable music teacher training is therefore an essential prerequisite for their structural implementation in the entire education system.

Conclusion

In June 2023 we started the wide-ranging network und development project TEAM which is co-funded by the EU. By 2026 *TEAM, the Teacher Education Academy Music. Future-Making, Mobility and Networking in Europe* aims to reshape initial and ongoing music teacher training and school music education in Europe according to the current needs of music teacher professionalization, digitization, intercultural learning, future viability, sustainability, and social coherence.[4] In TEAM we hope to be able to make an effective contribution to the further development of the topics dealt with in this chapter by joining forces, with a transnational perspective, and a digital dissemination strategy.

We continue to hope that music and the arts, as powerful promoters of innovation, will find their place in the struggle for a sustainable future, and continue to contribute to the future well-being of our world through all crises. As Phillip Blom puts it:

> "Something new only becomes conceivable when it takes shape, when it becomes visible and audible, when it touches people emotionally. This is the central work of artists and thinkers, of stages of a dramatic inner life that communicates via various media, establishes a connection with its audience and thus makes change possible at all" (Blom, 2020).

Art creates something new. Art can track down the new like a seismograph and make it visible. It is concerned with what is not yet, but can be. Not as a utopian web, but as a concrete idea of another, possibly better life. It is thus an experience-based, sensually constituted "concrete utopia". This can make art a promoter for change, a promoter for shaping our future.

[4] www.teacher-academy-music.eu

References

Bates, V.C., Shevock, D.J. & Prest, A. (2021). Introduction: The Politics of Diversity in Music Education. In: A. A. Kallio, H. Westerlund, S. Karlsen, K. Marsh & E. Saether (eds.), *The Politics of Diversity in Music Education. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education,* vol 29 (pp. 1-11). Cham: Springer.

Bentz, J. & O'Brien, K. (2019). Art for Change. Transformative Learning and Youth Empowerment in a Changing Climate. *Elementa: Science of the Anthropocene*, 7(1), 52.

Bisschop Boele, E. (2013). From Institutionalized Musicality to Idiosyncratic Musickership: Calling a Paradigm into Question. In: A. de Vugt & I. Malmberg (eds.), *European perspectives on music education 2. Artistry* (pp. 47-61). Innsbruch–Esslingen–Bern-Belp: Helbling.

Blom, P. (2020). *Das große Welttheater. Von der Macht der Vorstellungskraft in Zeiten des Umbruchs.* Berlin: Hanser.

Braun-Wanke, K. & Wagner, E. (2020). Über die Kunst, den Wandel zu gestalten: Kultur· Nachhaltigkeit· Bildung. Waxmann Verlag.

Buchborn, T., Burnard, P., Hebert, D.G. & Moore, G. (2022). Reconfiguring music education for future-making: *how?*, *Music Education Research*, 24(3), 275-281.

Center for Music Ecosystems (2023). *Your Guide to Music and the SDGs*. Retrieved April 29, 2023, from https://www.centerformusicecosystems.com/sdgs

Clausen B., Mascher, E. & Vogels, R. (2017). Musik. In: Engagement Global (eds.), *Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. Teilausgabe Musik.* Retrieved April 29, 2023, from https://www.eineweltsong.de/fileadmin/downloads/Dokumente/05_or-ge_musik_bf.pdf

Coles, A., Dillon, J., Gall, M., Hawkey, K., James, J., Kerr, D., Orchard, J., Tidmarsh, C. & Wishart, J. (2017). Towards a teacher education for the Anthropocene. In: P. Corcoran, J. Weakland & A. Wals (eds.), *Envisioning Futures for Environmental and Sustainability Education* (pp.73-85). Wageningen, The Netherlands: Wageningen Academic Publishers.

Ehlers, U-D. (2019). *Future Skills. Results of the International Future Skills Delphi Survey. Karlsruhe.* Retrieved April 29, 2023, from https://nextskills.files.wordpress.com/2019/05/2019-05-17-report-vs.15.pdf

Ehlers, U-D. (2020). *Future Skills. The Future of Learning and Higher Education.* Karlsruhe: Springer.

Eifler, J., Malmberg, I. & Pelz, K. (2021). Zukunftswerkstätten. Keimzellen für Zukunftsfähigkeit und Orte studentischer Verantwortungsübernahme. *Diskussion Musikpädagogik,* 91(3), 15-24.

Fan, Y., Ouyang, S., Zhang, B. & Wang, W. (2021). The Sustainability of Online Concert and Live Concert, *E3S Web conference*, Vol. 308, Article 01017. Retrieved April 29, 2023, from https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2021/84/e3sconf_msetee2021_01017.pdf

Feneberg, P. (2019). Game Controller als Instrument – Elektronische Musik live und interaktiv. Musik und Unterricht, 136/2019, 40-45.

Franceschelli, G. & Musolesi, M. (2022). Copyright in generative deep learning. *Data & Policy*, 4, e17. doi:10.1017/dap.2022.10

Gall, M. & Malmberg, I. (2023). The Study Group Music. In: B. Freitag-Hild, S. Goertz, L. Juang & I. Malmberg (eds.), *Teacher Education and the UN Sustainable Development Goals: Education for Sustainable Development and Global Citizenship*. Potsdam: Universität Potsdam (in press).

Jordans, F. (2022). Climate activists gluing themselves to Berlin's roads say they want to cause 'peaceful friction'. *Euronews*, 15 July 2022. Retrieved April 29, 2023, from Climate activists gluing themselves to Berlin's roads say they want to cause 'peaceful friction' | Euronews

Jünger, H. (2003). Prinzipiell interkulturell! Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht, *Diskussion Musikpädagogik,* 17, 15-21.

Kagan, S. & Kirchberg, V. (2016). Music and sustainability: organizational cultures towards creative resilience – a review. *Journal of Cleaner Production*, 135, 1487-1502.

Kopfmüller, J., Brandl, V., Jörissen, J., Paetau, M., Banse, G., Coenen, R. & Grunwald, A. (eds.) (2001). Global zukunftsfähige Entwicklung – Perspektiven für Deutschland, Volume 1. Nachhaltige Entwicklung integrativ betrachtet: konstitutive Elemente, Regeln, Indikatoren. Ed. Sigma. Retrieved April 29, 2023, from http://www.gbv.de/du/services/agi/B5787164BBB93C45C1256D2E00496687/420000090851

Malmberg, I. & Gall, M. (2023). Sustainable Development Goals and Music Education: Trainee Music Teachers' Perspectives. In: B. Freitag-Hild, S. Goertz, L. Juang & I. Malmberg (eds.), *Teacher Education and the UN Sustainable Development Goals: Education for Sustainable Development and Global Citizenship*. Potsdam: Universität Potsdam (in press).

Music Education Network (2009). Music Education in Schools. Retrieved August 3, 2023, from http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=0&c=0&lang=en

Østergaard, E. (2019). Music and sustainability education – a contradiction? *Acta Didactica Norge*, 13(2), 1-20.

Ott, K., Muraca, B. & Baatz, C. (2011). Strong Sustainability as a Frame for Sustainability Communication. In: J. Godemann & G. Michelsen (eds.), *Sustainability communication: Interdisciplinary perspectives and theoretical foundation* (pp. 13–25). Berlin: Springer.

Publicover, J. L., Wright, T. S., Baur, S. & Duinker, P. N. (2018). Music as a Tool for Environmental Education and Advocacy: Artistic Perspectives From Musicians of the Playlist for the Planet. *Environmental Education Research*, 24(7), 925-936.

Rauterberg, H. (2021). *Die Kunst der Zukunft. Über den Traum von der kreativen Maschine.* Berlin: Suhrkamp.

Rieckmann, M. (2018). Chapter 2 – Learning to transform the world: key competencies in ESD. In: A. Leicht, J. Heiss & W. J. Byun (eds.), *Education on the move. Issues and trends in education for sustainable development* (pp. 39–59). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Schultejans, B. (2023). "Mauern explodieren lassen" – Virtueller "Parsifal" in Bayreuth, Neue Musikzeitung, 19.7.2023. Retrieved August 1, 2023, from https://www.nmz.de/politik-betrieb/veranstaltungen/mauern-explodieren-lassen-virtueller-parsifal-bayreuth

Shevlock, D. J. & Bates, V. C. (2019). A Music Educators Guide to Saving the Planet. *Music Educators Journal*, 105(4), 15-20.

UNESCO (2016). *17 Sustainable Development Goals.* Retrieved April 29, 2023, from https://en.unesco.org/sustainabledevelopmentgoals

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives.* Retrieved April 29, 2023, from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444_eng

Varkoy, Ø. & Rinholm, H. (2020). Focusing on Slowness and Resistance. A Contribution to Sustainable Development in Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 28(2), 168–185.

Youtube (2017). Ludovico Einaudi "Elegy for the Artic" – Official Live (Greenpeace). Retrieved April 29, 2023, from https://www.youtube.com/watch?v=2DLnhdnSUVs

КА ОДРЖИВОМ МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ. КАКАВ ДОПРИНОС МУЗИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ ТРЕБА ДА ИМА У КРИЗАМА И ПРОБЛЕМИМА ДАНАШЊИЦЕ ЗА БУДУЋЕ ПРОМЕНЕ? ЕСЕЈ.

У раду се поставља питање будуће одрживости музичког образовања у школама: са којим се задацима суочава субјект у односу на друштвену, политичку и еколошку кризу нашег времена? У раду су постављена два корисна модела: тзв. модел будућих вештина и нацрт за одрживи развој држава Уједињених нација, тзв. Агенда 2030 са својим циљевима одрживог развоја (Sustainable Development Goals). У светлу актуелних трендова у музичком свету, поставља се и питање које конкретне закључке морамо да изведемо за наставу музике у школама, као и за осмишљавање наставних планова и програма курсева за усавршавање наставника музике? Тиме бисмо дали садржајан допринос актуелним темама које се односе на одрживу будућност.

Кључне речи: будуће вештине, одрживост, музичко образовање, усавршавање, образовање наставника музике

Senad Kazić[1], Nerma Hodžić-Mulabegović,[2] Ena Plakalo[3]
Univerzitet u Sarajevu – Muzička akademija, Bosna i Hercegovina
[1]senad.kazic@mas.unsa.ba; [2]nerma.hodzic-mulabegovic@mas.unsa.ba;
[3]ena.brdar-plakalo@mas.unsa.ba

Muzika i značenje iz perspektive učenika i studenata u nastavi solfeggia

Sažetak

Istraživanje utvrđuje značenje i značaj solfeđa kao jedne od osnovnih oblasti u procesu muzičke edukacije, te koliko razumijevanje njegove koncepcije utiče na ukupan stav o njegovom potencijalu i perspektivi u oblasti muzičke pedagogije. S obzirom na ovako uspostavljenu temeljnu premisu i novonastale okolnosti izvođenja nastave uzrokovane opštim *lockdown*-om usljed pandemije koronavirusa, istraživanje se dotaklo uspješnosti *online* nastave solfeggia. Anketirano je 763 učenika osnovnih i srednjih muzičkih škola, te studenata muzike, što je reprezentativan broj ispitanika. Postavljena su četiri pitanja koja su okosnica ovog istraživanja. Sa dva pitanja/izjave zatvorenog tipa (*Solfeggio mi je jedan od omiljenih predmeta, Solfeggio me potiče i omogućava mi da koristim istovremeno više svojih muzičkih znanja i vještina*) i dva pitanja otvorenog tipa (*Svojim riječima navedite prednosti online nastave solfeggia, Svojim riječima navedite nedostatke online nastave solfeggia*) propituju se mišljenja ispitanika o percepciji i perspektivi predmeta Solfeggio, posredno i o nivou zadovoljstva učenika i studenata postojećom koncepcijom nastavnog procesa. Analizom, komparacijom i kritičkom interpretacijom rezultata/odgovora došlo se do zaključaka o tome šta učenici/studenti smatraju da jeste, ili nije „značenje" predmeta Solfeggio na osnovu čega se zapravo ulazi u sferu „značenja u muzici" iz ugla solfeggia. Primjetna koherentnost odgovora na ponuđena pitanja, a pri tome i širok spektar ličnih stavova ukazuju na izraženu i neophodnu uzajamnu vezu između mišljenja i djelovanja u okvirima nastave solfeggia, te daju podstrek za kontinuirano propitivanje značenja i značaja, odnosno perspektive solfeggia u nastavnom procesu i uopšteno u muzici.

Ključne riječi: solfeggio, značaj, perspektiva, muzička pedagogija

Uvod

Solfeggio je u svojoj osnovnoj fizionomiji i akciji društveno orijentisan i veoma su važna nastojanja da se nastava odvija u grupi (Kazić, 2019). U tom smislu se vijekovima razvijaju tradicionalne metode i tehnike učenja i poučavanja, te kreiraju nastavni planovi i programi muzičke edukacije. Evidentno je da je intenzivnije otvaranje virtuelnog prostora omogućilo razvoj *online* edukacije, između ostalog i u muzičkoj nastavi. *E*-obrazovni softveri u ovoj oblasti kontinuirano se razvijaju posljednjih desetljeća i nude se brojne mogućnosti kao što su *online* priručnici, digitalne multimedije, pomoćne aplikacije različitih namjena, učionice u oblaku, platforme i softveri dizajnirani za muzičku edukaciju (Karača, 2013;

Milićević, 2014). Međutim, time se nije dovodila u pitanje dispozicija muzičke nastave u učionici (Portfliet & Anderson, 2013). Okolnosti iznenadnog *lockdowna* ostavile su posljedice jer niko nije bio spreman za iznuđenu *online* nastavu u kojoj su se svi našli kada je nastavni proces sveden isključivo na komunikaciju putem interneta (Kazić, Hodžić-Mulabegović & Begagić, 2021). Posljednji statistički podaci i istraživanja u određenoj mjeri čak idu u korist *online* nastave (Hodžić-Mulabegović, Kazić & Plakalo, 2021), čime se kombinovani pristup pokazao skoro učinkovitijim od konvencionalnih instrukcija u učionici (Bowman, 2014).

Dakle, najrecentnija iskustva iznuđenog *online* pristupa u nastavi pozivaju na prilagođavanje u smislu da se pozitivna iskustva inkorporiraju, a za ona druga traže rješenja. Navedene okolnosti povod su ovog istraživanja. Cilj je bio da se istraže i procijene aspekti provedbe nastave solfeggia u *online* okruženju te ukaže na njene dalje perspektive s obzirom da je realno u budućnosti očekivati nove periode *online* pristupa u nastavi. Time se nastoji utvrditi nivo zadovoljstva učenika i studenata, te ustanoviti koji su to pozitivni i negativni efekti *online* nastave u kojoj je teško steći realan uvid u trenutnu i interaktivnu angažiranost učenika u odnosu na klasičnu „razrednu" nastavu. U namjeri da se vjerodostojnost mišljenja o provedbi nastave u *online* formatu dodatno preciziraju i razmotre, cilj je bio ustanoviti opću predodžbu ispitanika o percepciji i perspektivi predmeta Solfeggio.

Metodologija

Prikupljanje podataka. Za potrebe istraživanja kreiran je anketni upitnik usmjeren ka subjektivnoj procjeni anketiranih (Husremović, 2016) o uspješnosti kontinuirane provedbe *online* nastave solfeggia. Anketa je realizovana u periodu od 09. 12. 2020. do 31. 12. 2020. godine. Period na koji su se ispitanici referirali je vrijeme nakon proglašenja pandemije u periodu u kojem se nastava kontinuirano realizovala u *online* formatu. Anketa je također provedena u formi *online* upitnika[1] što bi se moglo smatrati svojevrsnim ograničenjem istraživanja zbog nemogućnosti zornog nadzora provedbe popunjavanja anketnog upitnika, ali s obzirom na preporuku pridržavanja epidemioloških mjera to je bila jedina mogućnost.

U okviru anketnog upitnika kreirana su četiri pitanja/izjave. Prva dva pitanja/izjave uopšteno ukazuju na percepciju i odnos učenika prema predmetu Solfeggio i kategoriziraju se kao pitanja zatvorenog tipa:

1) Solfeggio mi je jedan od omiljenih predmeta. (ocijeniti na skali od 1-5)[2]

[1] Microsoft, "Office 365: Microsoft Forms", pristupljeno 6. decembra 2020, https://educationblog.microsoft.com/en-us/tag/microsoft-forms. Tehničku realizaciju i nadzor popunjavanja ankete obavio je mr. Admir Kustura.

[2] Odgovori na intervalskoj skali bodovani su kao: 1=potpuno netačno, 2=uglavnom netačno, 3=nisam siguran/na, 4=uglavnom tačno i 5=potpuno tačno.

2) Solfeggio me potiče i omogućava mi da koristim istovremeno više svojih muzičkih znanja i vještina. (ocijeniti na skali od 1-5)

Ovim pitanjima željelo se doći do opštih saznanja o stavovima ispitanika o Solfeggiu kao jednom od osnovnih predmeta u muzičkoj institucionalnoj edukaciji kroz sva tri nivoa obrazovanja. U kojoj mjeri oni zaista prepoznaju važnost ovog predmeta i da li se stavovi mijenjaju sa većim iskustvom i u kojem smjeru? Da li se ovaj predmet doživljava kao integrirajući u cjelokupnom kontekstu muzičkog obrazovanja ili je to samo tek jedan u nizu predmeta sa specifičnim ciljevima i zadacima?

Druga dva pitanja ukazuju na prednosti i nedostatke *online* nastave solfeggia i kategoriziraju se kao pitanja otvorenog tipa. Ova pitanja imala su za cilj odgovoriti na pitanje o svrsishodnosti *online* nastave u kojoj su se usljed poznatih razloga svi našli kroz duži period:

1) Svojim riječima navedite prednosti *online* nastave solfeggia.

2) Svojim riječima navedite nedostatke *online* nastave solfeggia.

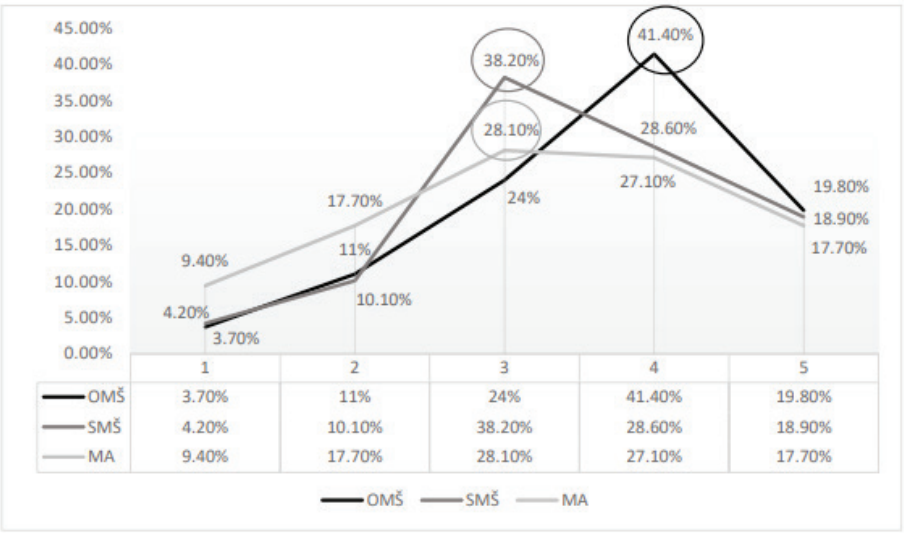
U primarnoj obradi podataka statistički je tretiran ukupan broj ponuđenih odgovora (Lamza Posavec, 2011) za prednosti i za nedostatke čime se u samom obimu odgovora prepoznaju mogućnosti i kapaciteti *online* nastave solfeggia. Zatim je primijenjena tematska analiza (Marshall i Rossman, 1999; Braun i Clarke, 2012). Odgovori su prvenstveno kodirani, koristeći se induktivnim pristupom (Saldana, 2013) i kategorisani u 9 kategorija za nedostatke i 8 kategorija za prednosti iz kojih su u konačnici izvedene četiri zaključne teme. Na osnovu dobivenih odgovora kreirano je 12 klastera koji prikazuju povezanost grupa koje se slično ponašaju, odnosno koje imaju slično razmišljanje o prednostima i nedostacima *online* nastave. Zatim je primjenjen algoritam *K-means* (koji određuje sličnost tačke sa prototipom-centrom klastera – centroidom) pomoću kojeg je odabran model koji najbolje reprezentuje podatke.

Uzorak. Ukupno je anketirano 763 učenika i studenata iz 12 različitih gradova Bosne i Hercegovine. Iz osnovnih muzičkih škola anketirano je 429 učenika iz 11 gradova Bosne i Hercegovine (Breza, Goražde, Gračanica, Kakanj, Mostar, Novi Travnik, Sarajevo, Srebrenik, Travnik, Visoko i Zenica), a najviše anketiranih je iz Sarajeva 52,9% (227 od 429). Iz srednjih muzičkih škola anketirano je 238 učenika iz 5 gradova Bosne i Hercegovine (Mostar, Novi Travnik, Sarajevo, Široki Brijeg i Zenica), a najviše anketiranih je iz Sarajeva 44,5% (106 od 238), a zatim iz Mostara 27,3% (65 od 238). Sa Muzičke akademije u Sarajevu i Banjoj Luci anketirano je 96 studenata. Može se konstatovati da je to značajan statistički uzorak u kvantitativnom, ali i u geografskom pogledu s obzirom na gradove iz kojih su anketirane škole.

Rezultati i diskusija

1) Subjektivna procjena ispitanika o zadovoljstvu i značaju predmeta Solfeggio (grafikon 1). Izjavu „Solfeggio mi je jedan od omiljenih predmeta" ispitanici[3] su ocijenili prosječno sa 3,53±1,07. Učenici osnovnih muzičkih škola su izjavu ocijenili prosječno sa 3,63±1,04, što je više nego kod učenika srednjih muzičkih škola koji su izjavu ocijenili prosječno sa 3,48±1,04, ali i studenata akademije koji su izjavu ocijenili prosječno sa 3,26±1,22. Učenici osnovnih škola su dali najviše ocjena „4" 41,4% (178 od 429), što je statistički značajno više nego što su istih ocjena dali učenici srednjih škola 28,6% (68 od 238) ili studenti muzičkih akademija 27,1% (26 od 96) ($\chi 2=14,651$, df=2, p=0,000658).[4]

Grafikon 1. Ocjene zadovoljstva sa izjavom: Solfeggio mi je jedan od omiljenih predmeta.



Ispitanici svih nivoa obrazovanja su značajnim postotkom konstatovali da im je Solfeggio jedan od omiljenih predmeta smatrajući ponuđenu izjavu "uglavnom tačnom" i ocijenivši je visokom ocjenom „4". Također je značajno ukazati na nezanemariv broj odabranih konstatacija „potpuno tačno" na svim nivoima obrazovanja pri čemu, među svim ispitanicima, ponuđenoj procjeni prednost daju učenici osnovne muzičke škole ocijenivši izjavu ocjenom „5". Međutim, izvjesno je da su učenici srednjih muzičkih škola i studenti muzičkih akademija statistički značajno odgovorili konstatacijom „nisam siguran" ocijenivši izjavu ocjenom „3"

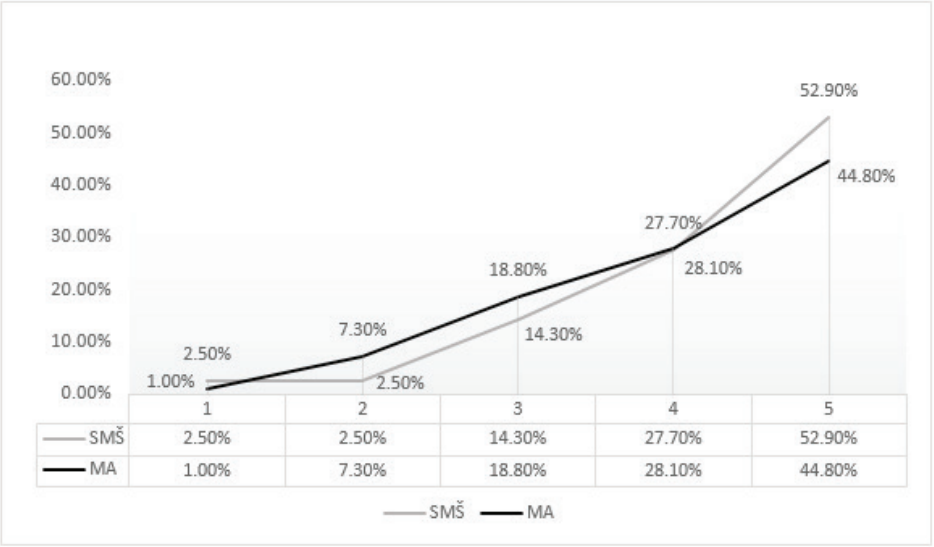
[3] OMŠ – osnovna muzička škola, SMŠ – srednja muzička škola, MA – muzička akademija.
[4] Statističke podatke obradio je mr. informatike Sead Begagić (Institut za zdravlje i sigurnost hrane, Zenica, Bosna i Hercegovina).

pri čemu blagu naklonost konstataciji „nisam siguran" daju studenti, a najizraženiju učenici srednje muzičke škole.

Dobro je što su odgovori u sveobuhvatnom smislu pretežno ujednačeni. Iako je pri ovakvim procjenama značajno imati u vidu uzrast ispitanika, kako i jesu tretirani anketni rezultati, iz navedenih podataka izvedena je zajednička procjena izjave ocjenom „4" „uglavnom tačno" (3,53±1,07, grafikon 1). Navedeni rezultati ukazuju na potpunu relevantnost i prijemčivost predmeta Solfeggio, o čijem potencijalu i načinu provedbe valja usmjereno promišljati zavisno od uzrasta za koji je namijenjen ali i načina provedbe nastavnog procesa (u slučaju ovog istraživanja aludira se na provedbu nastavnog procesa u *online* ili tradicionalnom formatu u razredu u školi).

Izjava „Solfeggio me potiče i omogućava mi da koristim istovremeno više svojih muzičkih znanja i vještina" data je na ocjenu studentima i učenicima srednjih muzičkih škola (grafikon 2). Procjena je da učenici osnovnih muzičkih škola nisu dovoljno zreli da bi je primjereno razumjeli i realno odgovorili na ovo pitanje/izjavu. Ispitanici su izjavu ocijenili prosječno sa 4,21±0,98. Učenici srednjih muzičkih škola su izjavu ocijenili prosječno sa 4,26±0,97, dok su studenti muzičkih akademija izjavu ocijenili prosječno sa 4,08±1,01. Učenici srednje škole su davali najvišu ocjenu „5" u 52,9% slučajeva (126 od 238), što je nešto više nego što su to dali studenti akademije u 44,8% slučajeva (53 od 96), ali ta razlika nije statistički značajna.

Grafikon 2. Procjena značaja predmeta Solfeggio:
Solfeggio me potiče i omogućava mi da koristim istovremeno više svojih muzičkih znanja i vještina.



Ponuđena izjava upotpunjuje tumačenje rezultata prethodno problematizirane izjave. Uzevši u obzir afirmativne stavove učenika srednjih muzičkih škola i studenata muzičkih akademija o ponuđenoj izjavi „Solfeggio mi je jedan od omiljenih predmeta" (grafikon 1), i visoku prosječnu ocjenu za izjavu „Solfeggio me potiče i omogućava mi da koristim istovremeno više svojih muzičkih znanja i vještina" (grafikon 2), može se konstatovati da učenici i studenti uočavaju svrsishodnost predmeta Solfeggio te ga smatraju integrirajućim u cjelokupnom kontekstu muzičkog obrazovanja.

2) Subjektivna procjena ispitanika o prednostima i nedostacima online nastave solfeggia (tabela 1). Na poticaj o izjašnjavanju o dva postavljena pitanja otvorenog tipa (*Svojim riječima navedite prednosti/nedostatke online nastave solfeggia*) među populacijom učenika osnovnih muzičkih škola odaziv je skoro isti (74,1% učenika se izjasnilo o prednostima, a 78,1% se izjasnilo o nedostacima). Slična situacija je i među populacijom učenika srednjih muzičkih škola (60,9% učenika se izjasnilo o prednostima, a 63,9% se izjasnilo o nedostacima). Ove razlike su statistički zanemarive. Kad su u pitanju studenti muzičkih akademija 42,7% se izjasnilo o nedostacima *online* nastave solfeggia, ali ih je samo 14,6% navelo neke od eventualnih prednosti. Za pretpostaviti je da studenti kao najzreliji i s najviše iskustva među svim ispitanicima puno bolje razumiju prirodnu dinamiku nastave solfeggia zbog čega je ova statistička razlika značajna i relevantna. Nizak procenat navedenih prednosti ujedno ukazuje na veliki nedostatak ove vrste nastave.

Tabela 1. Izjašnjavanje ispitanika o prednostima/nedostacima online nastave solfeggia.

	nedostaci *online* nastave		Prednosti *online* nastave		N	
OMŠ	335	78,1%	318	74,1%	429	100,00%
SMŠ	152	63,9%	145	60,9%	238	100,00%
MA	41	42,7%	14	14,6%	96	100,00%
	528		477		753	

Ove razlike u komentarima nedostataka *online* nastave među grupama ispitanika su visoko statistički značajne (χ 2=131,463, df=2, p<0,001), a još više razlike u komentarima prednosti *online* nastave među grupama (χ 2=119,057, df=2, p<0,001).

Nakon što su odgovori kodirani uspostavljeno je sljedećih devet kategorija za pitanje o prednostima *online* nastave (tabela 2).[5] Činjenica jeste da *online* okruženje ima svoje određene prednosti što se iz rezultata ankete može vidjeti ali također se može primijetiti da se navedene prednosti odnose samo na određene generalne okolnosti *online* nastave ali ne i na specifične oblike rada u nastavi solfeggia i način njihove provedbe.

Tabela 2. Definisane kategorije o prednostima online nastave solfeggia.

	OMŠ N=429	SMŠ N=238	MA N=96
lakša dostupnost materijala za rad	4,4%	2,5%	3,1%
mogućnost snimanja i odabir najboljeg odgovora	23,1%	19,3%	4,2%
manji obim gradiva i više vremena za samostalan rad	12,4%	16,0%	6,3%
fleksibilnost zbog rada kod kuće	21,9%	10,9%	9,4%
manje izražena trema / manje stresno	10,7%	7,1%	10,4%
sigurnost zdravlja	4,0%	0,8%	4,2%
potiče se samostalnost	1,4%	3,4%	1,0%
mogućnost prepisivanja	4,4%	2,1%	0,0%
nema prednosti	10,7%	12,6%	10,4%
nije napisan nikakav komentar	25,9%	39,1%	85,4%

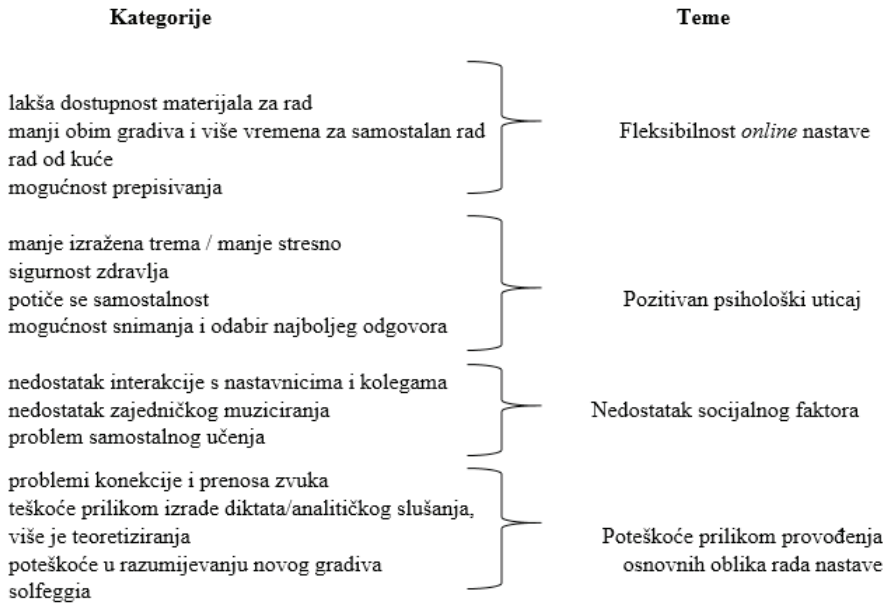
Odgovori koji se odnose na nedostatke *online* nastave solfeggia organizirani su u 8 kategorija (tabela 3). Za razliku od prednosti u nedostacima se javljaju i kategorije koje upravo ukazuju na specifične oblike rada u nastavi solfeggia, odnosno na poteškoće prilikom njihove provedbe.

[5] Iz tabele 1 vidljivo je da jedan broj ispitanika iz svake grupe nije učestvovao u odgovorima o prednostima ili nedostacima *online* nastave solfeggia. S druge strane, odgovori onih koji su učestvovali prikazani su u više klastera pa zbir procenata po klasterima u tabelama 2 i 3 ne predstavlja linearni niz N=100%.

Tabela 3. Definisane kategorije o nedostacima online nastave solfeggia.

	OMŠ N=429	SMŠ N=238	MA N=96
problemi konekcije i prenos zvuka / tehnički problem	13,3%	15,5%	18,8%
nedostatak interakcije s nastavnicima i kolegama / potreba za socijalizacijom	40,6%	33,2%	14,6%
poteškoće u razumijevanju novog gradiva / problem samostalnog učenja	28,4%	17,2%	9,4%
mogućnost prepisivanja	3,7%	3,8%	1,0%
nedostatak zajedničkog muziciranja kao jednog od specifikuma u solfeggio	8,4%	11,3%	7,3%
više gradiva / manje vremena za rad	6,5%	7,1%	8,3%
teškoće prilikom izrade diktata/analitičkog slušanja, više je teoretiziranja	0,0%	10,1%	10,4%
nema nedostataka	9,8%	7,6%	3,1%
nije napisan nikakav komentar	21,9%	36,1%	57,3%

Na stavove ispitanika zorno ukazuju njihovi cjeloviti odgovori/mišljenja. Analizirajući i kritički interpretirajući iznesene stavove, uviđaju se svojevrsne preporuke kojima bi se unaprijedila nastava u „tradicionalnom" okruženju u razredu. Analizom podataka izvedene su četiri zaključne teme:



Prva tema je fleksibilnost *online* nastave. Ova prednost je prepoznata od strane svih ispitanika ali procentualno najviše odgovora vezanih za ovu temu ponuđeno je od strane ispitanika osnovnih muzičkih skola. Kao pozitivni aspekt online nastave oni ističu mogućnost lakše, pristupačnije komunikacije, te predlažu da „naša Viber grupa ostane aktivirana do kraja našeg školovanja". Na taj način imaju lako dostupan materijal za rad, te su pored printanog materijala, tokom *online* nastave imali dostupan radni materijal i u audio ili audio-video formatu. Stoga sugerišu da im se, po uzoru na *online* nastavu, tokom cijele školske godine omoguće i radni materijali „pratnja klavira za melodijske vježbe, pravilno otkucan ritamski primjer i sl. kako bi djeca mogla vježbati više, detaljnije i preciznije uz pratnju klavira".

Druga tema je pozitivan psihološki uticaj *online* nastave. Tokom pripreme primjera, izvedbe zadataka su snimali više puta. Preslušavanje snimljenog zadatka omogućilo im je da odaberu i nastavniku pošalju svoj najbolji uradak, na taj način je potaknuto „vježbanje snalažljivosti i samostalnosti." *Online* nastava je utjecala na prisutniji osjećaj samouvjerenosti, te često konstatuju da imaju manje izraženu tremu tokom *online* nastave nego u razredu u školi. Učenici srednjih muzičkih škola slično konotiraju prednosti *online* nastave u pogledu manjeg osjećaja treme i mogućnosti odabira najboljeg uratka kojeg šalju nastavniku. Ukazuju da je, iako je nastavnik dostupan „skoro pa uvijek" te ukoliko im nešto nije bilo jasno „mogu pitati odmah", ipak bilo „više samostalnog rada" te su „samim time primorani na učenje".

Stavovi studenata muzičkih akademija često se podudaraju sa stavovima učenika. Studenti također ukazuju na potencijal prezentacije urađenih zadatak putem audio ili audio-video snimka jer uslijed učestalijeg snimanja primjera, težeći odabiru najbolje izvedbe, studenti konstatuju da „dosta više vježbaju nego uobičajeno", da im je intonacija bolja, te da im *online* nastava odnosno ovakav pristup pripremi i prezentaciji zadataka omogućava da pokažu „da zaista nešto mogu, ali često se zbog straha na ispitu ne pokažu."

Primjetno je da su komentari i stavovi uglavnom usmjereni ka pozitivnim aspektima iz domena samostalnog rada, mogućnosti snimanja i preslušavanja uratka više puta, što zapravo utiče na manji osjećaj treme i na poticanje samopouzdanja ali i na poboljšanje intonacije. Veoma su rijetki komentari o prednostima *online* nastave, a koji se odnosne na primjenu određenih oblika ili postupaka rada na nastavi solfeggia (npr. diktat, upjevavanje, grupno muziciranje, itd). Međutim, za razliku od prednosti, pri definisanju nedostataka *online* nastave ispitanici češće ukazuju na specifične nastavne oblasti i oblike rada koji su zastupljeni u solfeggiu.

Treća tema je nedostatak socijalnog faktora. Od svih kategorija, nedostatak interakcije s nastavnicima i kolegama je kategorija s procentualno najaviše odgovora medu ispitanicima sva tri nivoa obrazovanja, s ubjedljivo najvećim brojem odgovora među ispitanicima osnovnih muzičkih škola. Učenici osnovnih muzičkih škola, za svoj uzrast čini se vrlo razborito i suvereno ukazuju na nedostatke

online nastave. Tako jedan od cjelovitih komentara upućuje na iznimnu ozbiljnost problematike i moglo bi se reći rezimira stavove osnovnoškolaca. Jedan ispitanik konstatuje kako su izraženi „nedovoljna komunikacija između profesora i učenika, nedostatak savjeta nastavnika u pitanju gradiva, nedostatak grupnog rada i želja za društvom iz razreda i savjetima nastavnika, također i razmjenom mišljenja."

Posljednja četvrta, a možda i najvažnija tema su poteškoće prilikom provođenja osnovnih oblika rada nastave solfeggia. Bitnim se čini ukazati i na nedostatke provedbe nastave koja je očigledno usmjerena isključivo na instrument klavir jer učenici konstatuju sljedeće: „Ja ne sviram klavir, a aplikaciju klavira ne znam da koristim. Sviram duvački instrument pa ne mogu pjevati i svirati u isto vrijeme." Važno je primijetiti da se ova primjedba može odnositi i na redovnu nastavu u razredu jer se i ta nastava većinom realizuje na klaviru te je stoga i prilagođenija učenicima klavira ili srodnih muzičkih instrumenata.

Premda je *online* nastava poticala samostalan rad i omogućila uvijek dostupan radni materijal, učenici srednjih muzičkih škola ističu da je bilo „puno zadaće i zadataka koje su sami prolazili bez profesorove pomoći svake sedmice" te da je bila izražena „nemogućnost zajedničkog pjevanja." Tokom *online* nastave zapažaju da su „zapustili vježbanje sluha". Konstatuju da „nisu radili meloritamske primjere i teže ih je onda bilo uraditi u školi kasnije".

Studenti muzičkih akademija, u skladu s njihovim uzrastom i dugogodišnjim obrazovanjem, još jasnije konkretizuju nedostatke pa tako ističu da je tokom *online* nastave solfeggia „mala mogućnost kvalitetnog rada na diktatima i analitičkom slušanju, slaba praktična upotreba znanja, sve se svodi na teoretsko i na analiziranje", ukazuju na „nemogućnost usklađenosti i čistoće zvuka, grupnog pjevanja i upjevavanja i direktnog kontakta sa profesorom ili asistentom", te konstatuju da im je nedostajalo „više komunikacije sa profesorom, konkretno praktičnog rada".

Analizom podataka uočeno je da su ispitanici davali i pozitivne i negativne komentare, neki više pozitivnih, a drugi više negativnih komentara. Ukupno je selektovano 673 anketa koje su zadovoljavale uslov da imaju barem jedan komentar o prednostima ili nedostacima *online* nastave. Model sa 12 klastera je nabolje predstavio složenu strukturu mišljenja ispitanika, te omogućio grupisanje nekoliko zanimljivih klastera (tabele 4 i 5).

Tabela 4. K-means grupisanje mišljenja ispitanika o prednostima (P) i nedostacima (N) online nastave u klastere.

Klaster	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
N = 627	19	198	101	32	31	38	93	48	37	3	22	5
%	3,0	31,6	16,1	5,1	4,9	6,1	14,8	7,7	5,9	0,5	3,5	0,8
problemi konekcije i prenos zvuka / tehnički problemi (N)	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	DA	NE
nedostatak interakcije s nastavnicima i kolegama / potreba za socijalizacijom (N)	DA	DA	NE	NE	NE	NE	DA	NE	NE	NE	DA	DA
poteškoće u razumijevanju novog gradiva / problem samostalnog učenja (N)	NE	NE	DA	NE	NE	NE	NE	NE	NE	DA	DA	NE
mogućnost prepisivanja (N)	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	DA	NE
nedostatak zajedničkog muziciranja kao jednog od specifikuma u solfeggiu (N)	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	DA	NE
više gradiva / manje vremena za rad (N)	DA	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	DA	NE
teškoće prilikom izrade diktata/ analitičkog slušanja, više je teoretiziranja (N)	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
nema nedostataka (N)	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	DA	NE	NE	NE	NE

lakša dostupnost materijala za rad (P)	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
mogućnost snimanja i odabir najboljeg odgovora (P)	NE	NE	NE	NE	NE	NE	DA	NE	NE	DA	NE	DA
manji obim gradiva i više vremena za samostalan rad (P)	NE	NE	NE	NE	DA	NE	NE	NE	NE	NE	NE	DA
fleksibilnost zbog rada kod kuće (P)	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	DA	NE	NE	NE
manje izražena trema / manje stresno (P)	NE	NE	NE	DA	NE	NE	NE	NE	NE	DA	NE	DA
sigurnost zdravlja (P)	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
potiče se samostalnost (P)	DA	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
mogućnost prepisivanja (P)	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
nema prednosti (P)	NE	NE	NE	NE	NE	DA	NE	NE	NE	NE	DA	NE

Tabela 5. K-means grupisanje mišljenja ispitanika o prednostima i nedostacima online nastave u klastere prikazano prema pripadnosti nivou školovanja.

Klaster	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
osnovna muzička škola	8	129	74	19	16	22	63	33	24	3	10	1
srednja muzička škola	9	49	22	8	14	9	29	13	10	0	9	3
muzička akademija	2	20	5	5	1	7	1	2	3	0	3	1

Klaster „0" ima 19 članova i karakteriše ga povezanost „**nedostatak interakcije s nastavnicima i kolegama / potreba za socijalizacijom**" i prednosti „**potiče se samostalnost**". Ovaj klaster nema značajnu povezanost sa nivoom školovanja.

Klaster „1" ima 198 članova i karakteriše ga „**nedostatak interakcije s nastavnicima i kolegama / potreba za socijalizacijom**". Algoritam je ovaj klaster povezao sa sličnim izjavama ispitanika osnovne muzičke škole (koji i čine većinu ovog klastera).

Klaster „2" ima 101 član i karakterišu ga „**poteškoće u razumijevanju novog gradiva / problem samostalnog učenja**". Ovaj klaster nema značajnu povezanost sa nivoom školovanja, ali zajedno sa klasterom „1" čini približno polovinu ispitanika (47,7%).

Klaster „3" ima 32 člana i karakteriše ga prednost „**manje izražena trema / manje stresno**". Ovaj klaster nema značajnu povezanost sa nivoom školovanja.

Klaster „4" ima 31 član i karakteriše ga prednost „**manji obim gradiva i više vremena za samostalan rad**". Ovaj klaster nema značajnu povezanost sa nivoom školovanja.

Klaster „5" ima 38 članova i karakteriše ga „**nema prednosti**". Ovaj klaster ima značajnu povezanost sa ispitanicima muzičke akademije.

Klaster „6" ima 93 člana i karakteriše ga povezanost „**nedostatak interakcije s nastavnicima i kolegama / potreba za socijalizacijom**" i prednosti „**mogućnost snimanja i odabir najboljeg odgovora**". Ovaj klaster ima značajnu povezanost sa ispitanicima srednje muzičke škole.

Klaster „7" ima 48 članova i karakteriše ga konstatacija „**nema nedostataka**". Ovaj klaster nema značajnu povezanost sa nivoom školovanja.

Klaster „8" ima 37 članova i karakteriše ga prednost „**fleksibilnost zbog rada kod kuće**". Ovaj klaster nema značajnu povezanost sa nivoom školovanja.

Klaster „9" ima svega tri člana a karakteriše ga povezanost „**poteškoće u razumijevanju novog gradiva / problem samostalnog učenja**" sa prednostima „**mogućnost snimanja i odabir najboljeg odgovora**" i „**manje izražena trema / manje stresno**". Ovom klasteru pripadaju ispitanici osnovne muzičke škole, ali oni ovaj klaster ne predstavlja mišljenje većine ispitanika osnovne muzičke škole.

Klaster „10" ima 22 člana, a karakterišu ga skoro svi nedostaci (**problemi konekcije i prenos zvuka / tehnički problemi**, **nedostatak interakcije s nastavnicima i kolegama / potreba za socijalizacijom**, **poteškoće u razumijevanju novog gradiva / problem samostalnog učenja**, **mogućnost prepisivanja**, **nedostatak zajedničkog muziciranja kao jednog od specifikuma u solfeggiu**, **više gradiva / manje vremena za rad**) i kao potvrda takvog razmišljanja povezanost sa konstatacijom kako *online* nastava solfeggia „**nema prednosti**". Ovaj klaster nema značajnu povezanost sa nivoom školovanja.

Klaster „11" ima pet članova, a karakteriše ga povezanost „**nedostatak interakcije s nastavnicima i kolegama / potreba za socijalizacijom**" sa nekoliko prednosti:

„**mogućnost snimanja i odabir najboljeg odgovora**", „**manji obim gradiva i više vremena za samostalan rad**" i „**manje izražena trema / manje stresno**". Ovaj klaster nema značajnu povezanost sa nivoom školovanja.

Zaključak

Solfeggio je oblast muzičkog obrazovanja koja se sukcesivno pohađa na svim nivoima i u svim oblastima muzičkog obrazovanja. Shodno tome, mišljenja učenika i studenata obezbjeđuju značajne opservacije kojima se ukazuje na značaj, potencijal, odgojne i obrazovne perspektive solfeggia u muzičkom obrazovanju ali i muzici uopšte. Referentan i obuhvatan broj ispitanika (N=763), učenika i studenata muzike raznovrsnih odsjeka, različitih uzrasta i nivoa obrazovanja, svojim stavovima i komentarima, uz adekvatnim naučnoistraživačkim putem dobivenim podacima, rezultirao je značajnim prosudbama o specifičnostima i značaju solfeggia u procesu muzičkog odgoja i obrazovanja. Krećući od poznatog, odnosno uobičajenog (tradicionalna nastava u razredu u školi), ka manje poznatom, odnosno atipičnom (provedba nastave solfeggia kontinuirano u *online* formatu), ispitanici se na prikladan način dovode u poziciju tumača pri čemu kontekstualizuju ličnu percepciju gore navedene problematike ali i daju bitne parametre za definisanje zaključaka.

Učenici i studenti Solfeggio smatraju jednim od omiljenih predmeta procijenivši konstataciju zajedničkom prosječnom ocjenom 3,53±1,07. Naklonost ka predmetu najviše ispoljavaju učenici osnovne, zatim učenici srednje muzičke škole, a potom studenti. Dojmljiva navedena prosječna ocjena u korelaciji s prosječnom ocjenom 4,21±0,98 za ponuđenu tvrdnju „Solfeggio me potiče i omogućava mi da koristim istovremeno više svojih muzičkih znanja i vještina", upućuje na zaključak da učenici i studenti uočavaju svrsishodnost predmeta prema kojem gaje naklonost te ga smatraju integrirajućim u cjelokupnom kontekstu muzičkog odgoja i obrazovanja. Time se iz perspektive učenika i studenata može ući u sferu percepcije značenja i značaja solfeggia u istom kontekstu.

Iz te pozicije, mišljenja ispitanika o procjeni provedbe nastave solfeggia kontinuirano u *online* formatu ukazuju na buduću perspektivu ovakve koncepcije nastavnog procesa s obzirom na rapidni razvoj internetskih tehnologija, ali i izvjesno novih perioda *online* pristupa u nastavi. Rezultati istraživanja ukazuju na potpunu relevantnost i prijemčivost predmeta Solfeggio, ali i niz nedostataka koje je nužno kontinuirano propitivati. U nedostacima se pojavljuju svojevrsne preporuke koje upravo ukazuju na specifične oblike rada u nastavi solfeggia, odnosno na poteškoće prilikom njihove *online* provedbe. Iskazana je potreba za socijalizacijom i interakcijom s nastavnicima ali i kolegama, jer ispitanici prepoznaju i ukazuju na kompleksnost zadataka i ciljeva muzičke edukacije. Istovremeno, apostrofirane su aktivnosti koje razvijaju samostalnost i potiču samopouzdanje. Eventualne prednosti *online* nastavnog formata solfeggia zapravo su uočeni njegovi

nedostaci u tradicionalnom okruženju u razredu, i obratno; svi iskazani nedostaci *online* nastavnog formata solfeggia zapravo su njegove prednosti i vrijednosti vijekovima razvijane u tradicionalnom ozračju. I tu zapravo treba tražiti rješenje i šansu za unapređenje i savladavanje nastavne problematike u novim okolnostima što je od presudnog značaja za uspjeh.

Činjenica je da je tradicionalna nastava u razredu na neki način bila učahurena u stereotip ignorišući činjenicu u najmanju ruku novih društvenih i tehnoloških okolnosti 21. vijeka. Iznenadno nametnut nastavni *online* format kao da je osvijestio tu činjenicu i pobudio na razmišljanje i potragu za novim rješenjima i na tom putu se više ne može stati. Očekivane su u skoroj budućnosti nove nastavne paradigme uz jednu neumitnu činjenicu koja se ne smije zanemariti: Solfeggio je usmjeren prema teorijskom, ali i prema umjetničkom, baziran je na kontinuiranom procesu praćenja rada svakog pojedinca unutar grupe. Upravo je to ključni element; rad i interakcija unutar grupe pojedinaca približnih mogućnosti gdje se zapravo u zajedničkoj sinergiji ostvaruje napredak.

Literatura

Banđur, Veljko i Nikola Potkonjak (2006). *Istraživački rad u školi. Akciona istraživanja*. Beograd: Školska knjiga.

Bowman, Judith (2014). *Online Learning in Music*. New York: Oxford University Press.

Braun, Virginia i Clarke Victoria (2012). Thematic analysis. U: H. Cooper et al. (Ur.), *Handbook of research methods in psychology, br. 2. Research designs* (str. 57-71). American Psychological Association.

Hodžić-Mulabegović, Nerma, Kazić, Senad i Plakalo, Ena (2021). Nastava solfeggia u online okruženju – evaluacija i perspektive. U: F. Hadžić (Ur.), *Časopis za muzičku kulturu Muzika 2/2021* (str. 31-65).

Husremović, Dženana (2016). *Osnove psihometrije.* Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.

Karača, Igor (2013). *Uvod u muzičku tehnologiju.* Sarajevo: Muzička akademija, Institut za muzikologiju.

Kazić, Senad (2019). *Muzička improvizacija u edukaciji: historija i praksa*. Sarajevo: Muzička akademija u Sarajevu.

Kazić, Senad, Nerma Hodžić-Mulabegović i Sead Begagić (2021). Subjektivna procjena učesnika nastavnog procesa o uspješnosti kontinuirane provedbe *online* nastave solfeggia. U: S. Vidulin (Ur.), *Zbornik radova Sedmog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 7* (str. 285-315). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Muzička akademija u Puli.

Lamza Posavec, Vesna (2011). *Kvantitativne metode istraživanja: anketa i analiza sadržaja.* Zagreb: Hrvatski studij Sveučilišta u Zagrebu.

Marshall, Catherine i Rossman B. Gretchen (1999). *Designing qualitative research*. California: Sage Publications.

Milićević, Mladen. (2014). Preobrazba obrazovanja pomoću digitalnih medija. U: T. Petrović (Ur.), *Theoria, 16* (str. 27-29). Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih teoretičara.

Portfliet, Paul i Michael Anderson (2013). Moving from *online* to hybrid course delivery: Increasing positive student outcomes. U: P. Serdyukov (Ed.), *Journal of Research in Innovative Teaching 6, 1* (str. 80-87)
Saldana, Johnny (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage Publications.

MUSIC AND MEANING FROM THE PERSPECTIVE OF PUPILS AND STUDENTS IN SOLFEGGIO CLASSES

The research affirms the meaning and importance of solfeggio as one of the basic areas in the process of music education, and how much does the understanding of its conception affect the overall attitude about its potential and perspectives in the field of music pedagogy. For research purpose, a questionnaire was created aimed at the subjective assessment of respondents about the success of the continuous implementation of online solfeggio classes. Results indicate that online solfeggio classes have their advantages but also various serious issues. The most notable emerging problems are related to the conducting of basic forms of work which require an environment where students can engage with their peers and teacher in a face-to-face setting. Solfeggio classes are based on intensive interaction and many methodical procedures can be successfully performed only in group work and direct communication because the basic disposition of solfeggio teaching is in the classroom.

Keywords: solfeggio, meaning, perspective, music education

Nikola Lovrinić,[1] Suzana Goldin,[2] Sabina Vidulin[3]

[1]Umjetnička škola Matka Brajše Rašana, Labin, Hrvatska
[2] Glazbena škola Ivana Matetića-Ronjgova Pula, Hrvatska
[3] Muzička akademija u Puli, Hrvatska
[1]nlovrinic@gmail.com; [2]suzana.zbor@gmail.com; [3]sabina.vidulin@unipu.hr

Slušni doživljaj na nastavi solfeggia: stanje i perspektive

Sažetak

Glazbeno obrazovanje u Republici Hrvatskoj dio je umjetničkog sustava obrazovanja usmjereno prema stjecanju znanja i razvoju vještina učenika, razumijevanju glazbenoga jezika, umjetničkom i kreativnom izražavanju. Solfeggio, kao temeljno područje glazbenoga obrazovanja, orijentirano je na spoznajnu dimenziju učenja, a rijetko se potiče emocionalna koja utječe na doživljaj i reakciju učenika. Rad je usmjeren na analizu stanja nastave solfeggia u osnovnoj glazbenoj školi prema postojećem Nastavnom planu i programu i predstavljanje spoznajno-emocionalnog slušanja glazbe. Detektiranje spoznajnih karakteristika putem zadataka ostaju važnim dijelom učenja, kojim se, uz emocionalno uključivanje učenika te poticanje razgovora o doživljajima, stanjima i asocijacijama nastalih uslijed slušanja, djeluje na njihov cjelovit razvoj. Ukoliko se slušanje glazbe poveže s emocionalnim uživljavanjem i iskazivanjem osobnih stajališta i uvjerenja, navedeno će utjecati na obogaćivanje glazbene i opće kulture učenika te na njihov holistički odgoj i obrazovanje. Takvim slušanjem izravno se istražuje suština glazbe jer se njezinim doživljajem i analizom osvještava puls vremena i društvenog okružja te potiče dječja mašta. Uz navedeno, otvoreni vidici, kreativnost i inicijativa, kao vrline neophodne za život i rad u 21. stoljeću, motivirajući su za učenike i učitelje, daju pozitivne rezultate u nastavi i vode ostvarivanju planiranih ciljeva i ishoda.

Ključne riječi: glazba, slušni doživljaj, solfeggio, spoznajno-emocionalni pristup, učenici

Uvod

U Hrvatskoj je, uz redovno osnovnoškolsko obrazovanje omogućeno i umjetničko obrazovanje učenika čime se potiče i unaprjeđuje njihov intelektualni, emocionalni, socijalni te stvaralački i estetski razvoj. Ciljevi umjetničkog obrazovanja usmjereni su prema doživljaju, stjecanju znanja, razvoju vještina i razumijevanju različitih aspekata umjetnosti i umjetničkog djela, s krajnjim ciljem njihovog kompetentnog vrednovanja (Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje, 2017). Svrha umjetničkog obrazovanja ogleda se u samoostvarenju učenika putem umjetničkog izražavanja, razvijanja umjetničkih znanja i vještina, ali i prenošenju nacionalnih i internacionalnih kulturnih vrijednosti. Nacionalni je kurikulum svojim sadržajem vođen mišlju da „(…) stjecanje umjetničkih znanja i znanja o umjetnosti proizlazi iz potrebe za boljim razumijevanjem umjetnosti, s

krajnjim ciljem kompetentnoga vrednovanja i samovredovanja umjetničkoga čina i rezultata" (Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje, 2017: 15).

Ono što se iznova dodatno podcrtava kada je riječ o umjetničkom obrazovanju jest individualnost pristupa „(…) bilo da je riječ o strategijama, metodama ili oblicima poučavanja" jer „(…) individualno iskustvo svakog polaznika treba imati ishodište u doživljaju umjetničkoga na jedinstven način u kojemu učenik i učitelj ravnopravno surađuju, istražuju i određuju granice toga iskustva" (Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje, 2017: 14).

Umjetničko obrazovanje provodi se, između ostaloga, u glazbenim školama. U okviru glazbenoga obrazovanja učenici stječu glazbena znanja i vještine, muziciraju, promiču glazbu putem vlastite javne djelatnosti što doprinosi njihovom cjelokupnom razvoju.

Uz razvoj glazbenog potencijala kojemu se teži, promicanja glazbenog stvaralaštva i estetskog poimanja glazbene umjetnosti, važan dio poticanja i podržavanja cjelovitog razvoja učenika valja usmjeriti prema njihovom emocionalnom razvoju. Doživljaju, razumijevanju i prihvaćanju glazbe koja se izvodi, prikazuje, koja se analizira, s kojom se tumači i uči, treba posvetiti posebnu pažnju. Doživljaj i razumijevanje glazbe važno je isto koliko i umjetničko izražavanje i kritičko vrednovanje. Učenik koji osjeća, doživljava glazbu kao nešto *svoje*, prihvaća na osobnoj razini, izražava se glazbom, shvaća njezin širi kontekst, osim što će osobno napredovati, bit će prenositelj kulturno-umjetničkih vrijednosti u interkulturalnom okružju.

Na koji će način to postići ovisi ne samo o njemu samome, već osobito o učitelju koji će svojom osobnošću, kreativnošću i inovativnim te interdisciplinarnim strategijama rada/poučavanja otkriti, ojačati, razviti i unaprijediti individualno iskustvo, znanje i umijeće učenika.

U tom kontekstu, cilj ovoga rada usmjeren je na analizu i sintezu trenutne pozicije nastave solfeggia u Hrvatskoj te mogućoj perspektivi predmeta. Nastava solfeggia u osnovnoj glazbenoj školi tumači se putem odrednica koje propisuje Nastavni plan i program (2006), nakon čega slijedi prilog osuvremenjivanju nastave solfeggia uvođenjem višemodalnog i interdisciplinarnog pristupa slušanju umjetničke glazbe.

Solfeggio u hrvatskim osnovnim glazbenim školama

Solfeggio je temeljno područje glazbenoga obrazovanja koje se provodi u odgojno-obrazovnoj vertikali glazbenih škola/fakulteta. Kao auditivno usmjeren nastavni predmet utemeljen je prije dva stoljeća i njegov koncept do danas nije bitno promijenjen pa je naglasak i dalje na glazbenom opismenjivanju, učenju teorije glazbe, analitičkom pristupu strukturama intervala, trozvuka i dr., te na pjevanju (po sluhu, po notama, a vista) glazbenih primjera, obradi ritma, zapisivanju diktata.

Razmatrajući cilj nastave solfeggia nailazimo na sljedeće. Radičeva (2000) navodi kako je osnovni cilj nastave solfeggia glazbeno opismenjivanje koje počinje uvođenjem prvih pisanih znakova za određene melodijske i glazbeno-ritamske pojave te traje do potpunog ovladavanja glazbenim pismom kao grafičkim odrazom jezika. Kazić (2013: 14) ističe kako je solfeggio područje u glazbenom obrazovanju kojim se "odgaja/obrazuje muzičko/muzikalno mišljenje". Kazić i Vidulin (2021) napominju da je solfeggio glazbena teorijsko-praktična disciplina koja ima za cilj da se melodijski predložak zapiše i/ili intonira brzo i točno. Naglasak je na razvoju glazbenoga sluha i glazbenih sposobnosti učenika kako bi mogao samostalno izraziti i interpretirati glazbena djela. Razvoj glazbenog sluha kao važan ishod nastave solfeggia apostrofira i Bogdanova (2018). Kariuki i Ross (2017) ukazuju na to da je upravo najviša razina glazbenog obrazovanja razvoj glazbenog sluha učenika koji vodi od slušanja i prepoznavanja glazbenih sastavnica do razvoja glazbenog mišljenja.

Zadaci kojima se teži u okviru nastave solfeggia nisu vezani samo uz očekivane spoznajne ishode. Auditivno-senzibilne/vizualno (grafičko)-tehničke, intelektualne/emocionalne zadatke i one mentalno/psihološke, estetičke prirode koje navodi Kazić (2013) upravo sugeriraju da se zadaci ne trebaju sagledavati isključivo iz spoznajnog kutka, već se njihovo djelovanje može prepoznati i u drugim dimenzijama poput emocionalne i estetske, uzimajući u obzir auditivni i vizualni aspekt.

Iako je obrazovanje u solfeđu orijentirano na usvajanje znanja i vještina važno je naglasiti da je to predmet kojim se i odgaja, odnosno razvija senzibilnost i emocija putem doživljaja, reakcije i interpretacije. Vrijednosti, stavovi i navike važan su dio odgoja kao procesa izgrađivanja čovjeka i ostvarivanja njegove samostalnosti (Mijatović, 1999).

Područja i program solfeggia po razredima: sistematizacija i analiza nastavnog plana i programa

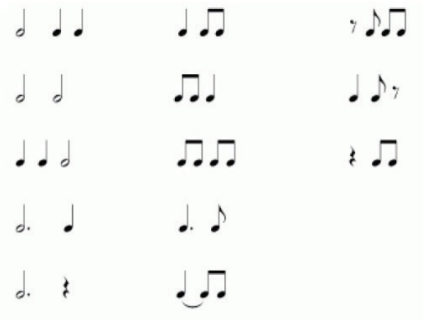
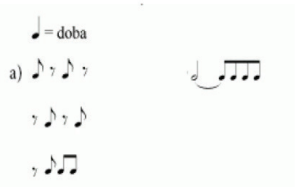
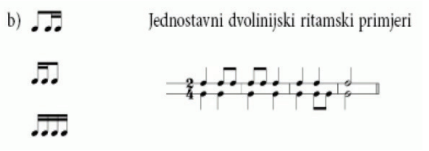
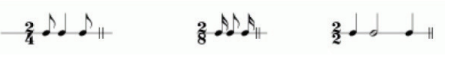
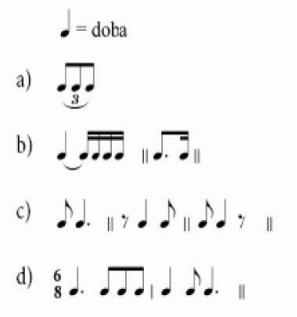
Ritamski sadržaji (tabela 1) u nastavnom su planu i programu navedeni taksativno u vidu notnih vrijednosti, ritamskih figura, kombinacija i mjera. Vježbaju se putem ritamskih primjera, dvolinijskih ritamskih primjera i parlato vježbi. Polazeći od osnovnih notnih vrijednosti i četvrtinske mjere u prvome razredu, ritamska se fertilna vena grana na šesnaestinski pokret te osminsku i polovinsku mjeru u drugome razredu, prolazeći u istom razredu kroz sinkopu, zatim kroz triolu i punktirani ritam u trećem razredu, sve do sinkope na jednu dobu u četvrtom.

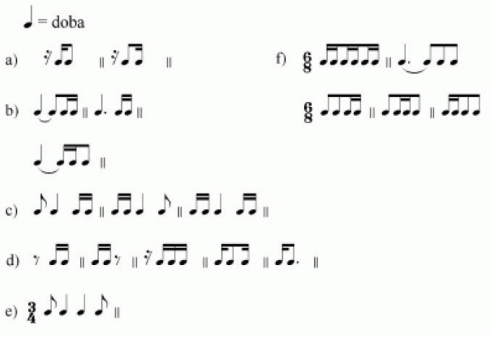
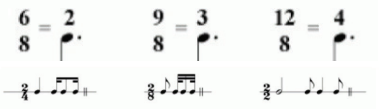
Šesteroosminska mjera obrađuje se u trećem razredu uporabom osminskog pokreta te se u četvrtom nadopunjuje devetero i dvanaesteroosminskom mjerom s dodatkom šesnaestinskog pokreta. Uz različite nove kombinacije i proširenja

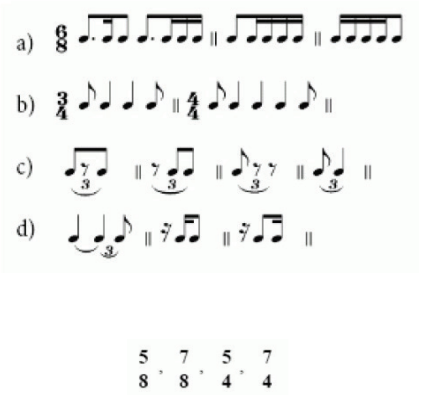
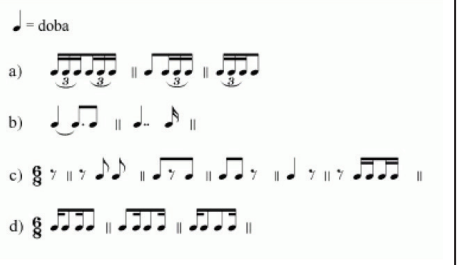
spomenutih figura, u 5. i 6. razredu osnovne glazbene škole obrađuju se mješovito složene mjere i triola na pola dobe.

Područje ritma u nastavnom je planu i programu dobro postavljeno i funkcionira u praksi uz manja odstupanja kada je u pitanju vrijeme obrade pojedine figure. Tako se primjerice ritamska figura od četiri šesnaestinke (*tafatefe*) u praksi obrađuje već u prvom razredu, sa *sicilianom* i *tiranom* u šesteroosminskoj mjeri se učenici susreću već u četvrtom razredu i sl.

Tabela 1. Sistematizacija ritamskih sadržaja prema nastavnom planu i programu solfeggia za OGŠ (2006).

1. razred	2. razred
	Ritamske kombinacije:   Sinkopa (unutar dvije dobe) 
3. razred 	

4. razred	
	

5. razred	6. razred
	

Kako je vidljivo iz sistematizacije teorijskih glazbenih sadržaja – intervala i akorda (tabela 2), njihova sustavna obrada kreće od drugog razreda, polazeći od prepoznavanja intervala po veličini te razlikovanja cijeloga stepena i polustepena kao velike i male sekunde s posebnim osvrtom na povećanu sekundu u kontekstu harmonijskog mola. Terca, kvarta i kvinta obrađuju se po vrsti u trećem razredu te se na njih nadovezuju durski i molski kvintakord. Čisti, mali i veliki intervali zaokružuju se u četvrtom razredu s proširenjem na povećane i smanjene u petom i šestom.

Kada su u pitanju akordi, iako se učenici s njima susreću u okviru melodijskih i meloritamskih primjera već od kraja prvog razreda, njihova sustavna obrada kreće od trećeg razreda, počevši od durskog i molskog kvintakorda, nadopunjujući se u četvrtom razredu povećanim i smanjenim. Obrati kvintakorda u nastavni su plan i program uvršteni u peti razred, dok se tematika trozvuka zaokružuje u šestom razredu mnogostranošću kvintakorda u duru i harmonijskom molu.

Pregled svih septakorda nastavni plan i program ne spominje, već se pažnja pridaje isključivo dominantnom septakordu u petom razredu te njegovim obratima u šestom. Sporedni septakordi obrađuju se u srednjoj glazbenoj školi.

Kao što je to slučaj s ritamskim sadržajima, u obradu pojedinih teorijskih elemenata kreće se nešto ranije. Terce se tako nadovezuju na sekunde u drugom razredu, dok se durski i molski sekstakord i kvartsekstakod često obrađuju već u četvrtom, kako bi se u petom i šestom izbjegla prevelika količina teorijskih sadržaja odjednom. Teorijskim glazbenim sadržajima trebala bi biti imanentna zvučna slika te bi svako teoretiziranje bez slušnog doživljaja trebalo izbjegavati.

Tabela 2. Sistematizacija teorijskih glazbenih sadržaja prema nastavnom planu i programu solfeggia za OGŠ (2006).

	Intervali	**Akordi**
1. razred	Upoznati cijele stepene i polustepene u obrađenim durskim ljestvicama (C-dur, G-dur i F-dur).	
2. razred	Prepoznati intervale od prime do oktave po veličini te upoznati njihova imena. Malu, veliku i povećanu sekundu obraditi po vrsti. Prepoznati sluhom malu i veliku sekundu na zadani ton.	
3. razred	Malu i veliku sekundu, malu i veliku tercu, čistu kvartu i čistu kvintu prepoznati, pravilno intonirati i znati zapisati na zadani ton, a ostale ljestvične intervale prepoznati po veličini. Povećanu kvartu i smanjenu kvintu teoretski obraditi u durskim ljestvicama koje se obrađuju u III. razredu (D-dur, B-dur i A-dur).	Obraditi durski i molski kvintakord.
4. razred	Učvrstiti znanje o intervalima. Veliku i malu sekstu, veliku i malu septimu, čistu oktavu, povećanu sekundu i kvartu te smanjenu kvintu prepoznati, pravilno intonirati i znati zapisati na zadani ton. Steći osnovno znanje o obratima intervala.	Obrada smanjenog i povećanog kvintakorda. Intonacija durskog, molskog, povećanog i smanjenog kvintakorda.
5. razred	Učvrstiti znanje o intervalima. Veliku i malu sekstu, veliku i malu septimu,	Intonacija durskog, molskog, povećanog i smanjenog kvintakorda.

	čistu oktavu i sve ljestvične povećane i smanjene intervale prepoznati, pravilno intonirati te znati zapisati na zadani ton. Učvrstiti znanje o obratima intervala. Intonacija povećane kvarte i smanjene kvinte.	Obrada durskog i molskog sekstakorda i kvartsekstakorda. Intonacija dominantnog septakorda u duru i harmonijskom molu.
6. razred	Učvrstiti znanje o intervalima. Sve intervale intonirati i znati zapisati na zadani ton. Podjela na konsonantne i disonantne intervale.	Obrati durskog, molskog, povećanog i smanjenog kvintakorda. Mnogostranost durskog, molskog, povećanog i smanjenog kvintakorda u duru i harmonijskom molu. Intonacija durskog, molskog, povećanog i smanjenog kvintakorda te dur i mol sekstakorda i kvartsekstakorda Dominantni septakord i obrati. Mnogostranost dominantnog septakorda. Na zadanom tonu graditi dominantni septakord i obrate te odrediti njihovu mnogostranost u duru i harmonijskom molu. Intonacija dominantnog septakorda i obrata.

Elementi glazbenog oblikovanja (tabela 3) u važećem se nastavnom planu i programu solfeggia navode stihijski, nesistematično i bez logičnog slijeda, pri čemu se većina spomenutih elemenata navodi samo pod cjelinom *Slušanje glazbe*. Pojam motiva se ne spominje, kao ni velike glazbene rečenice, dok se mala glazbena rečenica spominje u trećem i četvrtom razredu. Nema velike periode kao bitne sastavnice strukture glazbenih djela. Dvodijelna i trodijelna pjesma obrađuju se u petom i šestom razredu.

Slušanje glazbe u prvom, drugom i trećem razredu osnovne glazbene škole vezano je za narodne i dječje popijevke te primjere iz glazbene literature u najširem smislu. U četvrtom, petom i šestom razredu slušaju se glazbena djela uz prepoznavanje glazbala i različitih izvođačkih sastava. Na isti način, bez jasnog okvira ukazuje se na upoznavanje različitosti pojedinih razdoblja i njihovih glazbenih predstavnika.

Tabela 3. Sistematizacija elemenata glazbenog oblikovanja, glazbenih oblika i slušanja glazbe prema nastavnom planu i programu solfeggia za OGŠ (2006).

1. razred	**4. razred**
Narodne i dječje popijevke Primjeri iz glazbene literature	Melodijsko-ritamske cjeline Kanoni Mala glazbena perioda i sekvenca kao element razvoja glazbe Prepoznati zvuk različitih glazbala i izvođačkih sastava Slušati vrijedna glazbena djela
2. razred	**5. razred**
Fraza Lagani kanoni Narodne i dječje popijevke Primjeri iz glazbene literature	Melodijsko-ritamske cjeline Dvoglasni i lagani troglasni kanoni Osvijestiti najjednostavnije oblike iz svirane literature Dvodijelna i trodijelna pjesma Prepoznati zvuk različitih glazbala i izvođačkih sastava Slušati vrijedna glazbena djela Upoznati osnovne različitosti pojedinih razdoblja i njihovih glazbenih predstavnika.
3. razred	
Fraza Mala glazbena rečenica Lakši kanoni Narodne i dječje popijevke Primjeri iz glazbene literature	**6. razred** Isto kao i 5. Razred

Analiza nastavnog programa vodi zaključku o potrebi njegove revizije, usklađivanja s nastavnom praksom i definiranja jasno osmišljenih modela s naglaskom na slušni doživljaj i primjere iz glazbene literature. Osuvremenjivanje uglavnom utabane postojeće nastave solfeggia kreće putem slušanja glazbe kao polazišne točke i najboljeg estetičkog uzora koji će se kasnije manifestirati bilo u vidu bolje intonacije i ritma, stvaralačkog rada, bolje interpretacije na instrumentu ili kao temelj za stvaranje upućenije publike i pozitivnog utjecaja na oblikovanje glazbenog ukusa mladih, u neograničenoj glazbenoj ponudi kojoj su učenici svakodnevno izloženi.

Kada su u pitanju diktati (tabela 4), iz prikazanog nastavnog plana i programa vidljivo je kako su u prvom i drugom razredu isti zadaci, a odnose se na prepoznavanje, zapamćivanje i zapisivanje izvedenog ritma te melodije istoga i različitog ritamskog trajanja na glazbeno logičnoj cjelini (u pravilu od dva takta). U nastavi se koriste pismeni i usmeni diktati, i to: melodijski, ritamski i melodijsko-ritamski.

U trećem se razredu zadaci nadopunjuju prepoznavanjem obrađenih intervala te durskim i molskim kvintakordom. U četvrtom se razredu uz durske i molske prepoznaju sve vrste kvintakorda te se u jednoglasnom diktatu piše melodijski s pomacima izmjeničnih alteriranih tonova. U petom se razredu na sve spomenuto nadograđuju i obrati kvintakorda te prepoznavanje tetrakorda. Uz to, piše se i dvoglasje u vidu kraćih nizova harmonijskih intervala. U šestom razredu se u melodijskom diktatu uz izmjenične tonove dodaju i prohodni alterirani tonovi, te melodijsko-ritamski s kromatskim pomacima. Također, prepoznaje se dominantni septakord i obrati, a u dvoglasju se slušno prepoznaju harmonijski intervali.

Možemo zaključiti da su diktati standardni postupci koji su zastupljeni u nastavi solfeđa i jedan od najznačajnijih oblika rada u solfeđu. Kroz diktate koji se provode različitim postupcima i kontinuiranim radom te stalnom nadogradnjom, učenici stječu vezu između onog unutarnjeg i vanjskog odnosno tona i slike. „Osmišljenim i usmjerenim koracima u savladavanju njegove tehnike, te upotrebom različitih tipova diktata, oslobađaju se kreativne sposobnosti i spontanost u muzičkom izražavanju, razvija mašta, muzička inteligencija i opća muzikalnost. Jedan od njegovih osnovnih zadataka je povezivanje zvučne sa notnom slikom, čime se postavlja spona između muzičkog doživljaja i saznavanja." (Kazić, 2013: 160).

Promatramo li intonacijski aspekt, kroz osnovnu glazbenu školu raspoređeni su svi tonaliteti po logici kvintnoga kruga uzlazno i silazno, kako je navedeno u sistematizaciji (tabela 4). U svakome se razredu u navedenom kontekstu navodi sljedeće: upjevavanje na notnom modulatoru, intonacija rastavljenih akorda glavnih stupnjeva ljestvice, litanijske vježbe, vježbe zamišljanja tona, didaktički melodijsko-ritamski primjeri, popijevke s tekstom, primjeri iz glazbene literature i kanoni. U četvrtom su razredu pridodani izmjenični alterirani tonovi, u petom melodijsko-ritamski modulativni primjeri, a u šestom razredu još i tonovi u kromatskom prolazu, pri čemu redoslijed uvođenja alteriranih tonova nije definiran.

U skladu s nastavnim planom i programom, u nastavi solfeđa pjevaju se dakle didaktički primjeri i oni iz glazbene literature. Dok je kod prvih riječ o ciljano sastavljenim vježbama, primjeri iz glazbene literature predstavljaju citate odnosno zaokružene ulomke, cjeline, melodije ili teme iz glazbenih djela. Prednost bi u nastavi svakako valjalo dati upravo njima, kako zbog estetičke vrijednosti tako i zbog činjenice da su oni korak prema upoznavanju djela u cjelini, kojim tragom kreću pojedini priručnici za nastavu solfeggia (Barlović, 2019, 2018 i 2017; Golčić, 2001).

Tabela 4. Sistematizacija diktata i intonacije prema nastavnom planu i programu solfeggia za OGŠ (2006).

1. i 2. razred	Prepoznati, zapamtiti i zapisati izvedeni ritam te melodiju istoga i različitog ritamskog trajanja na glazbeno logičnoj cjelini (u pravilu od dva takta). Pismeni i usmeni: melodijski diktat, ritamski diktat, melodijsko-ritamski diktat. Tonaliteti: C, G i F-dur uz dodatak paralelnih molskih tonaliteta u 2. razredu.
3. razred	Zapamtiti, prepoznati i zapisati izvedeni ritam te melodiju istog i različita trajanja na glazbeno logičnoj cjelini (u pravilu od dva takta). Oblici jednoglasnog diktata pismeno i usmeno: melodijski, ritamski, melodijsko-ritamski. Prepoznati obrađene intervale te durski i molski kvintakord. Tonaliteti: D, B i A-dur te h, g i fis-mol.
4. razred	Zapamtiti, prepoznati i zapisati izvedeni ritam te melodiju istog i različita trajanja na glazbeno logičnoj cjelini. Postupno proširiti opseg zadatka. Razvijati učenikova znanja i sposobnosti te glazbeno pamćenje. Oblici jednoglasnog diktata pismeno i usmeno: melodijski s pomacima izmjeničnih alteriranih tonova; ritamski; melodijsko-ritamski (dijatonski). Prepoznati kvintakorde i obrađene intervale. Tonaliteti: Es, E i As-dur te c, cis i f-mol.
5. razred	Zapamtiti, prepoznati i zapisati izvedeni ritam te melodiju istog i različita trajanja na glazbeno logičnoj cjelini. Postupno proširiti opseg zadatka. Razvijati glazbeno pamćenje. Oblici jednoglasnog diktata pismeno i usmeno: melodijski s pomakom izmjeničnih alteriranih tonova; ritamski; melodijsko-ritamski (dijatonski). Prepoznati obrađene intervale, kvintakorde i njihove obrate. Prepoznati tetrakorde. Dvoglasje (kraći niz harmonijskih intervala). Tonaliteti: H, Des i Fis-dur te gis, b i dis-mol.

6. razred	Zapamtiti, prepoznati i zapisati izvedeni ritam te melodiju istog i različita trajanja na glazbeno logičnoj cjelini. Postupno proširiti opseg zadatka. Razvijati učenikova znanja i sposobnosti te glazbeno pamćenje. Oblici jednoglasnog diktata pismeno i usmeno: melodijski s pomakom izmjeničnih i prohodnih alteriranih tonova; ritamski; melodijsko-ritamski s jednostavnim kromatskim pomacima. Prepoznati obrađene intervale, kvintakorde i njihove obrate. Prepoznati tetrakorde. Prepoznati dominantni septakord i obrate. Dvoglasje – slušati i prepoznati harmonijske intervale. Tonaliteti: Ges, Cis i Ces-dur te es, ais i as-mol.

Iz nastavnog plana i programa (tabela 5) vidljivo je kako je stvaralaštvo u svakoj godini nastave solfeggia neznatno izmijenjeno i nadopunjeno. U prvome se razredu vježbaju melodijska, ritamska i melodijsko-ritamska improvizacija, zamišljaju i spontano izvode ritmizirani govoreni tekstovi (brojalice), improvizira melodija na tekst brojalice ili dječje pjesmice te na notnome modulatoru. Uz spomenute sadržaje iz prvoga razreda, u drugome i trećemu se dovršavaju započete melodijske fraze (dominanta – tonika), da bi se od četvrtog do šestog razreda samostalno stvorila melodijsko-ritamska cjelina. Sve je postavljeno vrlo nesistematično i suhoparno, i to u području koje treba biti otvoreno i kreativno, osobito stoga što se, kako napominje Kazić (2019) u solfeđu razvija glazbeno mišljenje u procesu koji treba biti stvaralački usmjeren.

Tabela 5. Sistematizacija stvaralačkog rada prema nastavnom planu i programu solfeggia za OGŠ (2006).

1. razred	Vježbati melodijsku, ritamsku i melodijsko-ritamsku improvizaciju. Zamišljati i spontano izvoditi ritmizirane govorene tekstove (brojalice). Improvizirati melodiju na tekst brojalice ili dječje pjesmice. Improvizirati melodiju na notnome modulatoru.
2. i 3. razred	Melodijska, ritamska i melodijsko-ritamska improvizacija. Dovršiti počete melodijske fraze (dominanta – tonika). Improvizirati melodiju na tekst brojalice ili dječje pjesmice. Improvizirati melodiju na notnome modulatoru.
4., 5. i 6. razred	Melodijska, ritamska i melodijsko-ritamska improvizacija. Dovršiti počete melodijske fraze (dominanta – tonika). Samostalno stvoriti melodijsku-ritamsku cjelinu. Realizirati melodiju na tekst dječje pjesmice. Improvizirati melodiju na notnome modulatoru.

Slušni doživljaj sadržaja nastave solfeđa

Slušanje glazbe područje je rada koje je posljednje uključeno u odgojno-obrazovnu praksu u Hrvatskoj i to nakon Drugog svjetskog rata. Iako auditivnu zornost kao temeljni princip rada u nastavi glazbe preporučuju autori udžbenika i priručnika, znanstvenici i praktičari, ona nije postala uobičajena praksa. Integralno slušanje glazbenog djela u glazbenoj školi vrlo se rijetko provodi u nastavnoj praksi solfeggia.

Osvrt na prvi nastavni plan i program solfeggia u Hrvatskoj, dokument objavljen prije gotovo trideset godina, vodi zaključku kako je slušanje glazbe bilo slabo zastupljeno. U uvodnom tekstu (*Vjesnik republičkog komiteta za prosvjetu, kulturu, fizičku i tehničku kulturu SR Hrvatske*, god. V, br. 12, drugo izdanje, Zagreb, 5. veljače 1986: 22) navodi se kako središnje mjesto na nastavi solfeggia imaju aktivnosti slušanja i pjevanja. Međutim, pod aktivnošću slušanja misli se prije svega na slušanje različitih diktata te prepoznavanje intervala i akorda, dok se slušanje glazbe navodi na posljednjem mjestu. U razradi svih elemenata po razredima pod aktivnošću slušanja pritom se u svaki razred pojedinačno prenosi natuknica „slušanje odgovarajućih primjera iz glazbene literature" (1986: 24-25). U samoj nastavnoj praksi, takav je propis rezultirao zanemarenim ili vrlo sporadičnim slušanjem primjera iz glazbene literature.

Ni važeći nastavni plan i program solfeggia (2006) nije donio većih pomaka. Područje slušanja glazbe i u njemu je manje zastupljeno te se navodi na vrlo eteričan način, poput npr. „slušati vrijedna glazbena djela" (2006: 20, 22, 25). Nisu utvrđeni načini odabira glazbenih djela, ne postoji popis niti se ukazuje na očekivane ishode.

Možemo zaključiti da se u praksi, na nastavi solfeggia i danas rijetko slušaju glazbena djela te da konkretno slušanje, barem kada su glazbene škole u pitanju, počinje na predmetu Povijest glazbe u srednjoj glazbenoj školi. S druge strane, svjesno slušanje glazbe u svrhu obrade/uvježbavanja određenog ritamskog ili intonacijskog fenomena uglavnom se temelji na intelektualnim i racionalnim refleksijama, bez izražavanja emocionalne i estetske komponente. Iako poneki glazbeni pedagozi upućuju na aktivno i vođeno slušanje glazbe te na izražavanje dojmova i emocionalni doživljaj, usmjeravanje pažnje na izražajne glazbene sastavnice i danas je primarno (Vidulin i Kazić, 2021). Emocionalni pristup slušanju glazbe u povijesti solfeggia uglavnom je bio isključivo pisani trag i nije se povezivao sa slušanjem i razradom konkretnog glazbenog djela, a i danas situacija nije puno drugačija.

U namjeri da se slušajući glazbu na nastavi solfeggia potaknu, uz analizu i spoznaju, doživljaj, percepcija, emocija, kritičko mišljenje i estetički sud, neophodna je promjena strategije slušanja. Ne umanjujući vrijednost stručno-glazbene orijentacije pri slušanju glazbenih djela, slušanje glazbe na nastavi solfeggia može se sagledati i u odnosu na izvanglazbena područja i aktivnosti, višemodalno i

interdisciplinarno. Slušanje glazbe može se ukomponirati u neki od već postojećih postupaka, može se slušati višekratno, cjelovito ili parcijalno, a očekivani ishod bit će spoznaja glazbenih pojava, bolje razumijevanje glazbe, doživljavanje te identifikacija emocija koje glazba prenosi i stanja u kojima se slušatelj nalazi.

Utvrđivanje spoznajnih karakteristika djela do kojih se dolazi analizom i zadacima ali i emocionalno uključivanje učenika u slušanje glazbe na nastavi solfeggia uz poticanje razgovora o emocionalnim doživljajima, stanjima i asocijacijama nastalih uslijed slušanja, čini se pogodnom metodom za osuvremenjivanje načina slušanja glazbenih djela, njihova doživljavanja i razumijevanja. Takav vid slušanja glazbe u glazbenoj školi predlaže se kroz spoznajno-emocionalni pristup.

Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe na nastavi solfeggia

Cilj spoznajno-emocionalnog slušanja glazbe na nastavi solfeggia (Vidulin i Kazić, 2021) je oblikovati kulturno-umjetnički svjetonazor učenika, dok je zadatak razviti i unaprijediti (glazbene) kompetencije učenika. Svrha se ogleda u tome da se doživi, intenzivnije razumije i prihvati glazba. Razina prijma kreće se od emocionalnog doživljaja, identifikacije i emocionalnog reagiranja, zatim spoznajnog te spoznajno-emocionalnog prijma. Slušanje glazbe po spoznajno-emocionalnom pristupu na nastavi solfeggia realizira se uz doživljavanje i upoznavanje glazbe s naglaskom na analitičko-sintetički pristup te uz višemodalni doživljaj glazbe i aktivnost učenika (pjevanje, kanonski postupak, sviranje na dječjemu instrumentariju, zajedničko aranžiranje, kreativne igre, kvizovi, ritmika i dr.). Verbalne i vizualne metafore dio su procesa spoznavanja glazbe, a pokret i koreografije još jedan od načina da se multimodalnim pristupom obogati iskustvo učenika (Petrović i Galikowska-Gajewska, 2020).

Ishodi koji se očekuju jesu sljedeći: doživljaj djela, grafičko i auditivno prepoznavanje i razumijevanje svih pojmova i pojava koje se obrađuju pomoću specifičnih alata i postupaka, prihvaćanje glazbe u okolnostima slušanja cjeline ili njezinih sastavnica, sposobnost samostalnoga izvođenja drugih primjera sličnih komponenata, radoznalost i motivacija za kreativno istraživanje i izražavanje, izražavanje i identifikacija emocionalnih stanja, povezivanje sa životom te usvajanje temeljnih ljudskih vrijednosti (Kazić i Vidulin, 2021).

S obzirom na to da je program solfeđa orijentiran na područja ritma i intonacije, spoznajna dimenzija ima važnu ulogu jer učenik na solfeđu razvija glazbeno i muzikalno mišljenje, glazbene vještine, stječe teorijska i praktična znanja te se priprema za eventualni nastavak glazbenoga obrazovanja. Specifičnost je solfeggia i to da se učenici služe notnim tekstom uslijed kojega mogu brže doći do određenih rezultata pa i to treba uzeti u obzir. Ipak, slušanje glazbe bit će dobar posrednik u npr. povezivanju slušanja glazbe i glazbenoga diktata, pjevanja *a prima vista*, obrade ritma i sl., uvažavajući sljedeći princip: spontani doživljaj novoga elementa – osvještavanje – povratni iskaz doživljaja u obliku potvrde i provjere.

Prebacivanje fokusa sa spoznajno na spoznajno-emocionalni potrebno je kako bi se utjecalo na osobni status slušatelja, koji će slušanjem glazbe uz emocionalni doživljaj moći identificirati vlastita emocionalna stanja. Ukoliko se slušanje glazbe poveže s emocionalnim užívljavanjem i iskazivanjem osobnih stajališta i uvjerenja, navedeno može utjecati na obogaćivanje njihove glazbene i opće kulture.

Polazište spoznajno-emocionalnog slušanje glazbe predstavlja prvobitni doživljaj glazbe te opažanje i razumijevanje djela putem vođenoga i zadacima usmjerenog prepoznavanja glazbenih sastavnica koje se provodi uz dodatne višemodalne aktivnosti. Djelo se sluša više puta unutar jednoga sata, uz različite zadatke, spoznajne i emocionalne, kako bi učenik upoznao glazbeno djelo iz više perspektiva. Aktivnostima poput pjevanja, sviranja, kretanja uz glazbu, koreografija, dramskih igara, pripovijedanja, korištenja multimedije i sl. mogu se brže i lakše doživjeti i upoznati glazbene sastavnice, razumjeti glazba, što pridonosi spoznajnoj i emocionalnoj reakciji na glazbene podražaje (Vidulin, Plavšić i Žauhar, 2019). Slušanje glazbe u razredu, uz vođene višemodalne aktivnosti i uz mogućnost rasprave o doživljajima, pobuđenim imaginacijama i zapažanjima, pogodan su kontekst za obogaćivanje glazbenoga doživljaja, proširivanje znanja i produbljivanje interesa za glazbeno djelo (Vidulin, Plavšić i Žauhar, 2020).

Karakteristika spoznajno-emocionalnog slušanja glazbe je i ta da se isto djelo sluša kroz tri razine tijekom jednog nastavnog sata, u cjelini i/ili fragmentarno što ovisi o njegovoj duljini. Prvo slušanje isključivo je doživljajno, spontano, orijentirano na emocionalni prijam skladbe te nije vođeno konkretnim pitanjima spoznajnog tipa. Središnja razina slušanja glazbe je spoznajno orijentirana, ali se emocionalni kontekst produbljuje zbog aktivnosti koja se paralelno odvija uz slušanje glazbe. Upravo se višemodalnim slušanjem koje je karakteristično za drugu razinu slušanja glazbe pojačava emocionalni kontekst jer je aktivnost učenika, ali i motivacija na visokoj razini. Završno slušanje nije unaprijed određeno pitanjima o glazbeno-izražajnim sastavnicama. Djelo se sluša kao cjelina. U ovoj fazi dolazi do spajanja spoznajnog i emocionalnog, s pretpostavkom da doživljaj može biti uvjetovan boljim poznavanjem djela i njegovim prihvaćanjem. Završnim slušanjem koje može biti relaksirajuće učenici oblikuju svoje dojmove o djelu, iskazuju emocije, pokazuju razinu znanja i analitičke vještine.

Spoznajno-emocionalno slušanje usmjereno je prema razvoju znanja i umijeća učenika, ali i radosti muziciranja. Potiče opažanje, pažnju, motivaciju te emocionalnu otvorenost, socijalizaciju, empatiju, humanost. Razvoj učenika s naglaskom na njegovu emocionalnu stranu doprinijet će očuvanju i usmjeravanju unutarnjega senzibiliteta učenika za muzikalni doživljaj i njegovo iskazivanje, kvalitetu muzikalnoga kazivanja, a time i izgradnju vlastitih estetskih kriterija, što će u krajnjemu slučaju voditi prema razumijevanju umjetničke glazbe (Kazić i Vidulin, 2021).

Prva iskustva iz prakse eksperimentalne provedbe spoznajno-emocionalnog slušanja glazbe u nastavi solfeggia

Nakon teorijskog polazišta i uspostave odrednica spoznajno-emocionalnoga slušanja glazbe, osmišljavanja metodičkih priprava i instrumentarija za empirijsko istraživanje, novi je model slušanja glazbe proveden u praksi kao dio eksperimentalne provedbe u dvije istarske glazbene škole tijekom školske godine 2020/2021.

Dva su glazbena djela poslužila za osmišljavanje pet nastavnih jedinica prirađenih za učenike drugog, trećeg i petog razreda osnovne glazbene škole. *Ples satova* iz opere *Đakonda (La Gioconda)* Ponkijelija (Ponchielli) poslužio je za nastavne jedinice: Nepotpuni takt – uzmah (drugi razred) i Vježba ritma – rad s dječjim instrumentarijem (peti razred). Ulomak iz četvrtog stavka *Simfonije br. 9 u e-molu*, op. 95 (Iz Novog svijeta) Dvoržaka (Dvořáka) koristio se za utvrđivanje prirodnog e-mola te utvrđivanje ritamskih pojava i trajanja (treći razred) te za vježbanje ritma uz sviranje na ritamskom instrumentariju (peti razred). U nastavnim pripravama osmišljenima prema spoznajno-emocionalnom slušanju glazbe, osim spoznajnog aspekta usvajanja gradiva, osobita se pažnja usmjerila na učenička iskustva i doživljaj, utječući glazbenim i izvanglazbenim sadržajima i aktivnostima na motivaciju i angažiranost učenika tijekom nastave. Dvoje učitelja uključenih u eksperimentalno istraživanje provodili su nastavu prema zadanim pripravama te su zapisivali zapažanja učenika nakon slušanja djela i izvođenja različitih aktivnosti. Navedeno se odnosilo na doživljaj učenika, emocionalni prijam glazbe i popratnih sadržaja, na izazvana stanja, iznošenje stavova i mišljenja, na asocijacije koje djelo izaziva i sl. Pojedini su dijelovi nastave snimani, a na kraju istraživanja uslijedio je razgovor o prednostima i nedostatcima priprava kako bi se modificirale i pripremile za istraživanje na državnoj razini koje je provedeno školske 2021/2022. godine.

Bilješke učitelja ukazuju na to da su učenici drugoga razreda prilikom obrade uzmaha i slušanja *Plesa satova* kao asocijacije pri početnom (isključivo doživljajnom i emocionalnom) slušanju naveli balet, vjenčanje, sreću, igru, ples i veselje, dok su kao emocije istaknuli optimizam, razigranost i divljenje. Pritom valja spomenuti kako su prilikom slušanja skladbe na ekranu imali sliku emotikona kojim su se predstavile emocije koje su mogli osjetiti/doživjeti pri prvom slušanju glazbenog djela, od veselja i oduševljenja preko razdraganosti i zbunjenosti do nelagode, dosade i odbojnosti.

Tijekom središnjeg, višestrukog slušanja glazbe, imali su prilike djelo doživjeti i emocionalno osjetiti kroz glumačku aktivnost. Putem preciznog scenarija pod vodstvom učitelja, a nakon razgovora o različitim ljudskim karakterima čiji je povod bio upoznavanje sa skladateljem Ponchiellijem, učenici su odigrali dvije uloge: sramežljive osobe i osobe koja je štiti, savjetuje i pomaže. Bila je to i prilika za razgovor s učenicima tko im pomaže da u životu postanu sigurniji i koja bi bila njihova poruka ohrabrenja sramežljivoj osobi. Od više odgovora valja izdvojiti izjavu učenice koja je istaknula *koliko joj znači kada je prijateljica podrži i kaže kako vjeruje u nju* te savjet kako *trebamo biti sigurni u sebe i bez srama baviti se kreativnom aktivnošću koja nas ispunjava i koju volimo*.

Jedna od aktivnosti kojom se željelo utjecati na preciznost ritamskog i metarskog pokreta te na emocionalni doživljaj učenika predstavljalo je koračanje uz glazbu. Učenik koji je pokret osjećao na drukčiji način, sramio se to pokazati pred drugima. Uslijedio je razgovor o bogatstvu u različitosti. Potom je drugi učenik pokazao svoj način, izdvajajući se pritom od ostalih učenika. Po završetku sata, učenik koji se sramio rekao je: „Učiteljice, hvala Vam, jer sada vidim koliko je različitost zanimljiva i ne trebam se zbog nje sramiti″.

U spomenutu igru koračanja, osmišljenu kako bi se kroz pokret osvijestio uzmah, dodana je kombinacija pljeska rukama i pucketanja prstima. Velikom radošću učenika uz konstantnu želju za ponavljanjem, a sve putem kreativnih igara precizno definiranih u pripravi, pritom se vježbala koncentracija i razvijao osjećaj za metriku. Razine sviđanja glazbenog djela utvrđivale su se više puta tijekom nastavnog sata, a stanje se mijenjalo, odnosno povećavala se razina sviđanja kako se skladba sve bolje upoznavala, što se najviše pokazalo pri završnom slušanju.

Ples satova poslužio je i za vježbanje ritma sviranjem na dječjem instrumentariju u petome razredu. U prvom, početnom slušanju ideje za naslov djela bile su: *Zeko*, *Dječja igra*, *Buđenje proljeća* i *Ptičice*, a prve emocije veselje i optimizam. Dodatne emocije nakon završnog slušanja bile su sreća, veselje i ugodnost uz napomenu kako skladba potiče na pozitivno razmišljanje. Od izjava učenika petoga razreda izdvajamo sljedeće: „Sviđa mi se izravnost i moćnost ove glazbe, kao iz filma *Ralje*“; „Ova me glazba podsjeća na otkucaj sata u kuhinji“; „Svidjelo mi se sviranje instrumenta i pokret, ali još možda više sviranje instrumenta i slušanje glazbe“; „Osjećam se ponosno i sretno što smo uspjeli!“

Skladba se tijekom sata uvježbavala na različite načine, od pojedinačnih izvedbi po dionicama do pridruživanja i spajanja u cjelinu, a završni uradak i izvedba predstavljali su rezultat suradnje svih učenika. Umjesto ustaljenih ritamskih slogova, ritmu je dodana nova kvaliteta zvučnosti uz priliku da učenici sami iznalaze rješenja za uporabu glazbala. Bila je to prilika za oslobađanje, socijalizaciju i komunikaciju. Svi su učenici rado surađivali pokazavši dojmljivu predanost u izvršavanju postavljenih zadataka, strpljenje i međusobno uvažavanje. Kada ih je učitelj pitao kako se osjećaju nakon zajedničkog muziciranja, bili su jednoglasni u izjavi kako im se skladba sviđa još više i kako će sat pamtiti po zajedničkoj izvedbi. Pridodajmo ovome kako se cijeli proces odvijao kroz spontanu kreativnu igru uz stvaranje potpuno drugačijeg ozračja s naglaskom na doživljaj glazbe i izražavanje glazbom.

Ulomak iz četvrtog stavka Dvoržakove Simfonije predstavljen je učenicima trećeg razreda, najprije u intonacijskom kontekstu utvrđivanja e-mol ljestvice, a potom u ritamskom kontekstu, prilikom utvrđivanja ritamskih struktura. Uvod istoga djela poslužio je za rad na sviranju s ritamskim instrumentarijem s učenicima petog razreda. Glazba na početku sata učenike je asocirala na napeti trenutak u kakvom filmu, dok su kao glavne emocije koje je glazba u njima pobudila naveli napetost, uznemirenost i iznenađenje.

Crtice iz Dvoržakovog života s osvrtom na njegov povučeni karakter bile su povod za usporedbu s karakternim osobinama učenika i podudarnim točkama iz

skladateljeva životopisa. Kada ih je učitelj u trećem razredu upitao zašto nisu željeli pokazati nekome nešto što su sami osmislili, jedna je učenica rekla: „Bojala sam se da drugi neće razumjeti što to meni znači." Usporedba teme Dvoržakove simfonije sa Betovenovom (Beethoven) *Odom radosti* potaknula je razgovor o razlikama u zvučnosti i emocionalnom doživljaju molske i durske melodije. Dok su za melodiju u duru učenici bili jednoglasni da ih povezuje s emocijama radosti, veselja i sreće, u melodiji koja ima molsku zvučnost, njihovi su se odgovori razdijelili u smjerovima tuge, melankolije, depresije, čak i straha.

Pri realizaciji drugog nastavnog sata u trećem razredu prema pripravi u kojoj se utvrđuju ritamski elementi, naglasak je stavljen na ritamske elemente teme četvrtog stavka, uz povezivanje s gradivom obrađenom na prethodnom satu. Kako bi ponovili ime skladatelja, učenicima su u prezentaciji predočeni različiti skladateljski portreti, a slušanje glazbe obogaćeno je dočaravanjem krajolika *Novoga svijeta* odnosno prikazima prirodnih ljepota divljeg krajolika američkog zapada koji je inspirirao skladatelja.

Rad na ritmu odvijao se putem kreativno osmišljenih metodičkih postupaka kao što su izvedba ritamskoga kanona kucanjem ritma i pjevanjem u terci i kvintakordu (*e-g-h*), podizanje ruku po grupama pri prepoznavanju polovinke i četvrtinke te izvedba teme kao ritamskog primjera, prema naprijed i retrogradno, s desna na lijevo, što je dovelo do udvostručenja broja raznih ritamskih kombinacija.

Vezano za asocijacije i emocije, glazbu Indijanaca učenici su opisali kao čudnu, a prilikom izvođenja ritamskih primjera osjećali su se sretno, optimistično, smireno i iznenađeno dobrom izvedbom. Primijetili su kako su najviše poteškoća imali u zajedničkoj izvedbi ritamskog kanona. Na kraju sata osjećali su se ponosno, budući da su sve uspjeli uspješno izvesti zajedničkim zalaganjem.

Opisani nastavni sati solfeggia koncipirani po spoznajno-emocionalnom pristupu okupili su učenike u svojevrsnim malim zajedničkim projektima koji su objedinili glazbu, pokret i emocije. Uspješne finalne izvedbe, koje su pripremali s velikim entuzijazmom, pridonijele su jačanju njihova samopouzdanja i pozitivne slike o sebi, dok su timskim radom razvijali međusobnu suradnju. Naposljetku, aktivnosti provedene kroz ove mini-projekte, uz izražene emocije i pozitivnu energiju, sve pod okriljem glazbe, utječu na razvoj njihovih vještina i kompetencija za život općenito i budući rad u društveno-kulturnom okruženju kojemu pripadaju, stoga je poželjno nastavu solfeđa inovirati i osuvremeniti, a spoznajno-emocionalno slušanje jedna je od mogućnosti.

Zaključak

Polazeći od premise kako se određeni glazbeni sadržaj ne može u potpunosti shvatiti bez da je prethodno auditivno predstavljen i osviješten, pod aurom maksime „odgoj za glazbu putem glazbe", slušanje glazbenih djela na nastavi solfeggia od izrazite je važnosti za doživljaj, razumijevanje i prihvaćanje, a potom i za interpretaciju glazbenih djela.

Otvorenost prema novim metodičkim pristupima i modelima uz kritičko promišljanje nastavnog plana i programa s obzirom na nezaustavljive mijene i količinu informacija kojima smo svakodnevno izloženi, znači biti ukorak s promjenama koje se, uz odgoj i obrazovanje novih generacija učenika, očekuju. Pomak od glazbenog opismenjivanja, pjevanja a vista i učenja teorije glazbe, uz glazbeni diktat, auditivnu percepciju intervala, akorda ili neke ritamske pojave, koji su svrha sami sebi, do višemodalnog i interdisciplinarnog spoznajno-emocionalnog slušanja, omogućit će razvoj učenika ne samo kao muzičara već i humanog člana društvene zajednice.

Osmišljavanje priprava na temelju spoznajno-emocionalnog slušanja, njegovo istraživanje u praksi i provjera uspješnosti, te u skladu s rezultatima – korekcija cilja i zadaća slušanja glazbe u glazbenoj školi, mogao bi biti poligon za osuvremenjivanje nastave solfeđa s namjerom da tu nastavu učinimo (još više) iskustvenom, istraživačkom, umjetničkom i humanistički orijentiranom.

Literatura

Barlović, Blaženka (2019). *Solfeggio 6. Priručnik za nastavu solfeggia u osnovnoj glazbenoj školi*. Zagreb: HDGT.

Barlović, Blaženka (2018). *Solfeggio 4. Priručnik za nastavu solfeggia u osnovnoj glazbenoj školi*. Zagreb: HDGT.

Barlović, Blaženka (2017). *Solfeggio 5. Priručnik za nastavu solfeggia u osnovnoj glazbenoj školi*. Zagreb: HDGT.

Bogdanova, Milena (2018). Visualisation – A key principle for Structuring Solfedgio Lessons in the Pre-School Stage of the Musical Hearing Education. *Knowledge – International Journal*, 23(5), 1547-1552. Preuzeto 3. marta 2022, sa https://ikm.mk/ojs/index.php/kij/article/view/3409

Golčić, Ivan (2001). *999 glazbenih tema iz glazbene literature za solfeggio u osnovnim glazbenim školama*. Zagreb: HKD Sv. Jeronima.

Kariuki, Patrick, N. i Ross, Zachary, R. (2017). The Effects of Computerized and Traditional Ear Training Programs on Aural Skills of Elementary Students. Starkville, Mississippi: Annual Conference of the Mid-South Educational research Association.

Kazić, Senad (2019). *Muzička improvizacija u edukaciji: historija i praksa*. Sarajevo: Muzička akademija Univerziteta.

Kazić, Senad (2013). *Solfeggio: historija i praksa*. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu, Muzička akademija u Sarajevu, Institut za muzikologiju.

Kazić, Senad i Vidulin, Sabina (2021). Auditivni pristup u nastavi solfeggia: povijesni pregled i propitivanje novih mogućnosti. U: Sabina Vidulin (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 7* (str. 361-380). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Mijatović, Antun (1999). Ishodišta i odredišta suvremene pedagogije. U: Antun Mijatović (Ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 13-38). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Nacionalni kurikulum za umjetničko područje – prijedlog nakon javne rasprave (2017). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Preuzeto 5. januara 2022, sa https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Nacionalni%20kurikulum%20za%20umjetni%C4%8Dko%20obrazovanje.pdf

Nastavni plan i program osnovne glazbene škole, *Vjesnik republičkog komiteta za prosvjetu, kulturu, fizičku i tehničku kulturu SR Hrvatske*, V(12) (drugo izdanje). Zagreb, 5. veljače 1986, 2-27.

Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole (2006). Zagreb: HDGPP.

Petrović, Milena i Galikowska-Gajewska, Anna (2020). Body score – A multimodal representation of two-part melodies. U: Milena Petrović (Ur.), *Zajedničko muziciranje u obrazovanju, Zbornik radova 22. Pedagoškog foruma scenskih umetnosti* (str.21-26). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Radičeva, Dorina (2000). *Metodika komplementarne nastave solfeđa i teorije muzike*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Akademija umetnosti.

Vidulin, Sabina i Kazić, Senad (2021). Cognitive-Emotional Music Listening Paradigmi in Professional Music Education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 9(1), 135-145.

Vidulin, Sabina, Plavšić, Marlena i Žauhar, Valnea (2020). *Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u školi*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Muzička akademija u Puli, Rijeka: Filozofski fakultet.

Vidulin, Sabina, Plavšić, Marlena i Žauhar, Valnea (2019). Usporedba spoznajnog i emocionalnog aspekta slušanja glazbe u glazbeno-pedagoškom kontekstu osnovne škole. *Metodički ogledi,* 26(2), 9-32.

AUDITORY EXPERIENCE IN EAR TRAINING TEACHING: STATE AND PERSPECTIVES

The aims of the paper are focused on the analysis of the state of ear training teaching in primary music school in Croatia according to the Curriculum (2006) and the presentation of new didactic teaching strategy for listening to music. Starting from the thesis that cognitive-emotional listening to music can modernize the existing ear training teaching, the working methods in the field of listening to music will be presented. Shifting the focus from cognitive to cognitive-emotional listening to music is necessary in order to influence the personal status of the listeners, who will be able to identify their own emotional states in addition to the emotional experience. If listening to music is associated with enjoyment and expression of personal views and beliefs, this will affect the enrichment of students' musical and general culture. Such listening directly explores the core of music, because its experience and analysis raises awareness of time and social environment and stimulates children's imagination and inner experience.

Keywords: auditory experience, cognitive-emotional approach, ear training, music, students

Gabriela Karin Konkol
Faculty of Choral Conducting, Church Music, Artistic Education, Eurhythmics and Jazz,
Stanisław Moniuszko Academy of Music in Gdańsk, Poland
g.konkol@amuz.gda.pl

Educational-artistic project on presenting contemporary Polish music to children

Summary

Developing pupils' ability to listen to music with attention and pleasure is one of the main goals of music lessons. This aim is achieved through various activities such as active listening to music and through attending concerts. One of many challenges facing music educators is to find ways to bring children closer to contemporary music. This paper focuses on an educational-artistic project dedicated to primary school students. The concept was to familiarise the pupils with the selection of works by Polish composers of the 20th and 21st century. The project was based on the assumption that innovative presentations of the musical works will make listening more understandable for children. Five contemporary pieces of Polish composers were presented at the concert and recorded on a DVD. Four of the pieces were composed in the 1970s-80s. The last one, the fifth, was composed specially for the project. During the performance, elements of dance, multimedia, narration and visual art produced in real time were utilized. The project had already been presented to children at several primary schools in the north of Poland. The research focused on the children's perception of contemporary Polish music. The presentation of each piece with the accompanying stimulation of musical and non-musical imagination in children can attract them to the New Music compositions. The observations could aid in formulating curricula and suggested classroom activities for general music lessons.

Keywords: contemporary Polish music, creativity, art integration, music education project

Introduction

For many years, music perception as one of the forms of musical activity has been implemented in music lessons and it has been the focus of interest of methodologists and music teachers. Learning to listen to music is demanding not only for students but, above all, for teachers, whose task is to be competent guides for young people in the extraordinary world of musical and aesthetic sensations. The conscious perception of music enables the listeners to discover its emotional nature. It is of equal importance to convey the knowledge of music culture, both their native as well as those of other nations. Moreover, through listening to music, students learn musical concepts, terms and styles, and what can be used in performing or composing. It should be emphasized that: "(…) listening to music goes beyond simple forms of musical expression: singing, playing instruments, dancing

and other forms of movement, and improvisational games. The value of direct expression is partially replaced by cognition – experiencing music that is richer in form, expression and value than that practiced by children and young people." (Lipska & Przychodzińska, 1999: 242).

This paper describes the author's own educational-artistic project entitled "The World of New Music – Artists Well-Known and Unknown". The project based on the compositions by Kazimierz Serocki, Witold Szalonek, Zbigniew Bargielski and Maksym Kalinowski was dedicated to the primary school children aged 11-12. The project artistic director was Gabriela Karin Konkol (Konkol, 2022).

Project description

The artistic part of this project is connected with a DVD which contains the recording of a concert. The aim of the event was to familiarise students with a selection of works by 20th and 21st century Polish composers, to encourage them to listen to the compositions again, as well as to discover other musical pieces, which were created in contemporary times, referred to as New Music. The idea of the concert, its scenario, the choice and arrangement of the repertoire, incorporating the musical and non-musical content and the organization of the event was the project artistic director's own concept. She also hosted the event. Due to the COVID-19 pandemic, the concert was recorded without the participation of the audience. Restrictions regarding the number of persons present in the same space at the same time meant that the concert had to be recorded, successively, in several stages. The first recording was made in Gdansk on September 29th 2020 in the Concert Hall of Stanislaw Moniuszko Academy of Music. In subsequent stages the recordings of pupils' presentation were made in Primary School No. 5 in Gdansk-Zaspa and of the performance (in the form of a happening) featuring the visual artist from Academy of Fine Arts in Gdansk and the students, graduates and pedagogues of the Academy of Music in Gdansk.

In turn, the educational part of the project in question is about the scientific study as well (Pilch & Bauman, 2010). The subject of research is the reception of New Music by the primary school pupils of 5th and 6th grade based on the selection of works by Polish composers in the light of diversified didactic activities. The online study commenced in the school year 2020/2021 at online music lessons in general education primary schools in the north of Poland. The reception of music is closely linked to the recipients' particular historical and cultural background. The underlying assumption is that didactic activities combining musical activities with non-musical associations enhance the level of the pupils' knowledge and musical competence, stimulating their interest in New Music and in the achievements of Polish composers. The additional aim of the project was to verify

whether and to what extent there is a possibility of conducting teaching of listening to music during online classes in connection with various didactic activities.

The concept of introducing children and adolescents to contemporary music has for many years been one of the priorities for the artistic director, for her activities as a teacher and pedagogue. The fundamental concept in planning the programme of the concert was to find such pieces in the Polish music literature of the 20th and the 21st century which would be suitable for young listeners in terms of reception, but which would not be composed specifically for their age group. The leader of the project also did the best to ensure that the choice of performers (often specializing in performing New Music) would guarantee a performance of the highest possible artistic standard.

Another idea was to include original, unique pieces for various instruments (the common ones and the rarely heard ones) and various configurations (solo, duet, ensemble). In the final version of the recording one can hear the following instruments: piano, clarinet, trombone, double bass, harp, accordion and drums. Since the concert was dedicated for the audience consisting of primary school 5th and 6th grade pupils, it was assumed that they are already familiar with instruments, their construction, the way the sounds are produced and with the selected music literature. However, the students attending the event were able to get to know new sounds and innovative methods of playing those instruments. The analysis of the core curriculum of music as a school subject and the syllabus reveals that the pieces by 20th and 21st century Polish composers are not mentioned until the final grades of primary school (in the 6th and, more frequently, in the 7th grade). The subject matter of the concert was therefore intentionally planned to go beyond the scope of the core curriculum and to precede the content discussed during music lessons in schools.

The project artistic director's original idea was to commission a musical piece especially for that occasion, in which professional instrumentalists would perform along with primary school children (at the same age as the concert attendees). It was also decided to find such pieces, which – discussed with the use of means and associations the children are familiar with – would make this demanding repertoire more accessible for them. It was crucial to use the language of art which is already known to children, such as: dance, painting, literature and multimedia. The idea of the presentation of each piece was the stimulation of the children's musical and non-musical imagination. The "tools" with which students are familiar, such as movement, drawing, poetry or multimedia presentations are meant to avail for them a totally new universe – the universe of New Music. The factors taken into account in selecting the pieces for the concert were not only the musical content and the artistic value, but also their didactic adequacy. The specific objectives thus included familiarising pupils with proper terminology of contemporary music pieces, regarding the trends, styles and composition techniques.

The concert programme consists of five pieces representing the New Music category, such as: *Swinging Music* for clarinet, trombone, cello (or double bass) and piano by Kazimierz Serocki, 1st and 2nd Sketch from *Three sketches for harp solo* by Witold Szalonek, *Bird from a Dream* for accordion and percussion by Zbigniew Bargielski, and *Interactions for musicians and children* by Maksym Kalinowski.

After discussing the concept of each piece presented on the DVD, a short description on how this content was introduced by teachers during music lessons at general school will be described.

Author's research

The subject of the author's research was the reception of New Music, based on the example of selected works by Polish composers, by fourth and fifth grade elementary school students in the light of teaching activities related to the idea of art integration. It was preliminarily assumed that there were no statistically significant differences between students of grade 4 and 5 in musical competencies, such as knowledge of musical instruments, musical terms, composers, formative elements.

The aim of the experimental research discussed in the article was to demonstrate whether and to what extent planned didactic activities related to the idea of art integration (involving: visual arts, such as painting, performance, literary creation, for instance storytelling, dance, improvisation with school instruments) deepen students' reception of New Music in terms of: means (simplicity, inspiration), idea/form (improvisation, graphic music) and compositional techniques (sonoristics, aleatorism).

The analysis of the study results proved that the introduction of different types of activities related to the idea of art integration, matching them with the ideas/forms present in the selected works and the compositional techniques used, significantly influenced the reception of New Music by the students. Intensive creative didactic activities conducted in music lessons as part of the study, as well as the methodically planned deepening of knowledge of New Music works, were significant in the reception of music while listening to the DVD-recorded concert. The online study included 181 students (in both experimental and control group) from five elementary schools in the Pomorskie voivodship. The research involved a deep analysis of students' works in literary, musical and visual arts. Rich study results are still under analysis. A description of the students' activities follows.

Kazimierz Serocki – *Swinging Music* for clarinet, trombone, cello (or double bass) and piano (1970)

Learning goals

The presentation of this piece was aimed at drawing the pupils' attention to the original rhythmic schemes of swing and to the search of new musical timbres by New Music composers. This pursuit leads them to the application of innovative ways of playing musical instruments and their preparation. The composer left the choice of which string instrument would be a part of the ensemble to the performers' discretion – in this particular performance the double bass was used.

The performance of this piece was preceded by a swing rhythm presentation, played solo on drums. It was meant as a form of preparation of the pupils for the perception of the piece. The rhythm was combined with a choreography arrangement performed by three dancers – students of the Musical Department at the Academy of Music in Gdańsk. The project artistic director's concept here was to enable pupils to further explore the rhythm of swing. That is why the young audience, while sitting, was encouraged to move their bodies to the rhythm of the swing music they heard.

Project implementation

The main task related to this piece was for the students to learn about swing music. The teacher explained that as an introduction to this topic, movement was used on the basis of the swing presented by the dancers, who performed it to the rhythm played on drums. According to the author's assumptions, the goals of presenting the Swinging Music piece in the music lesson were twofold: developing movement skills (seated): movement coordination, movement with music, expression, emotions, creativity, and searching for new sound colours by using innovative ways of playing instruments. The term "instrument preparation" was introduced, as it was often used by New Music composers. They searched for new sounds and therefore encouraged performers to try unconventional ways of playing instruments (e.g., knocking on the sound box with their hand, inserting paper in between the strings, blowing into the mouthpiece of the instrument itself). The students were also asked to search for new ways to play the instruments they had made with their own hands and to pay attention to the variety of produced sounds. After these exercises, the teacher instructed the students to pay attention to new and often surprising ways of playing familiar instruments in the piece they listened to, and to the importance of emotion and mood in these compositions.

Witold Szalonek – 1st Sketch from *Three sketches for harp solo* (1972)

Learning goals

Just like in the previous piece, the musical instrument was used here in an innovative way. The composer experiments with traditional instruments, searching for new sounds material. The instrument preparation changed the timbre of sounds and revealed new sound of the harp in this composition. The notation of New Music pieces often requires the creation of a special system of signs. On the multimedia presentation, shown during the performance of the piece, pupils may get to know a non-typical manner of notation for this composition, namely, utilizing the graphic score. The project artistic director's concept was to highlight the numerous possibilities such a score offers for the interpretation of the piece.

Project implementation

Working on this composition was intended to draw students' attention to musical notation (Image 1). The goal of the lesson was to learn about the graphic score and consolidate the concepts of articulation, dynamics. The teacher explained to the students that composers first hear different sounds in their imagination, and then record them on sheet music or in special music programs. After the presentation of the sample piece and its notation, the teacher asked the students to listen to the 1st Sketch for harp and represent it using dashes, dots, continuous or dotted lines (without drawing figures or instruments), paying attention to their thickness. It is important to show the articulation and dynamics that occur in the piece. Materials used for this activity are: a white A4 or A5 sheet of paper, pastels/ crayons/markers/ or Paint program (only one colour can be used).

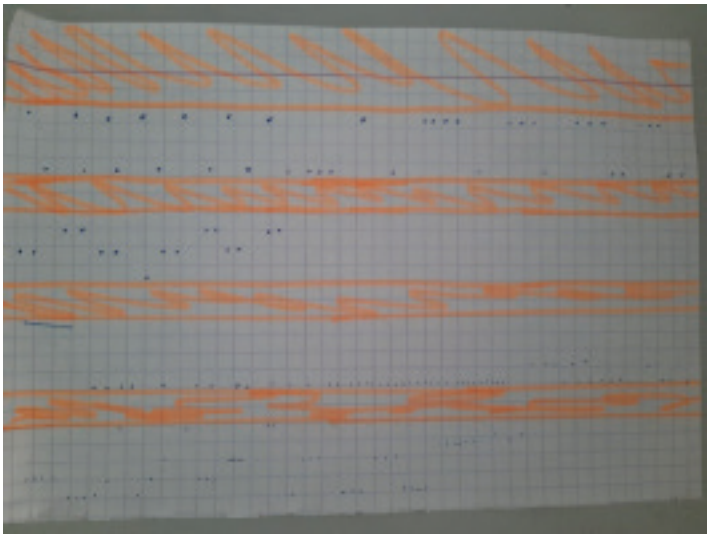


Image 1. Graphic score made by the student.

Witold Szalonek – 2nd Sketch from *Three sketches for harp solo* (1972)

Learning goals

The inspiration for the New Music creators was the timbre and its qualities, defined as sonorism. In another sketch the composer demonstrated the new sonorous possibilities of the harp, as the tuning key for the harp was used to play the instrument here. The aim of including this composition into the programme was to raise pupils' awareness of the timbre in a musical piece. In order to ensure pupils' better understanding of the project and its subject matter it was decided to refer to their non-musical associations, namely, to their own visual art creativity. While listening to the musical piece a pupil observed the creation of a visual art work, and, in turn, can "sense" the art integration: the colours in a musical piece and the sounds derived from the visual artwork. As requested by the author of the project, the show was performed in the form of a "happening". The object and the subject of the situation on stage was the presence of the visual artist throughout the entire harp solo performance. In this way he became a creator and, at the same time, a subject of artistic matter. The emotions which accompany the artist in his work play an important role here.

Project implementation

The task, entitled "Colours of Music", was designed to sensitize children to colours in music. The teacher encouraged the students to imagine themselves as painters. In this task, they had to "paint" the sounds. The students were asked to listen to a piece of music and depict the sounds with colours that best reflected the mood of the piece. The task was to paint the piece using colourful patches (without figures or instruments) across the surface of a sheet of paper (Image 2 and 3). The painting utensils used in the work were arbitrary and were defined in general terms: A4/A5 white sheet of paper, poster paints/watercolours or possibly pastels or crayons.

Image 2. "Colours of Music" painting by Lena, age 12.

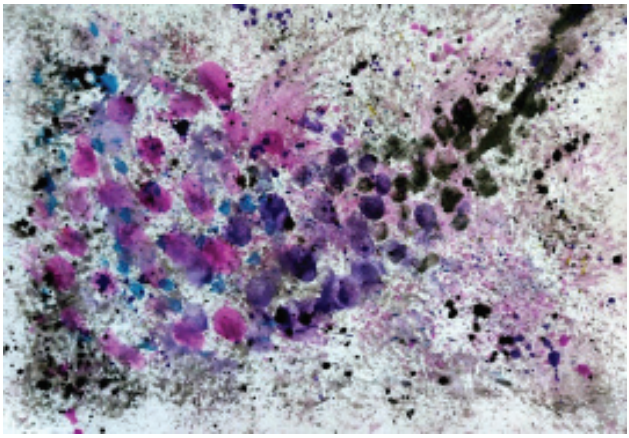


Image 3. "Colours of Music" painting by Kasper, age 12.

Zbigniew Bargielski – *Bird from a Dream* for accordion and percussion (1980)

Learning goals

This was the only composition in the concert's repertoire, which had a mysterious title. It elicits associations with a fable, unique and full of emotions. A poem, written by the author of this project, is recited, before the musical piece is performed, being a sort of introduction to listening to the composition. The recitation of the poem without any image allows the listeners to fully concentrate on what they hear. The text is the description of a bird from a dream, full of contradictory features, as well as the multi-threaded story of its adventures. The goal of such a concept is to allow the audience to form free associations, in order for the music and musical events in the composition, emphasised by its diversified dynamics, to evoke various associations and specific mood in the children's imagination. The text becomes a pretext for constructing one's own version of the story, based on the musical and non-musical experiences of the listeners. The poem is thus not an aim in itself, merely a tool, which, by referring to activities with which children are familiar, such as story writing or poem writing, is meant to help them understand the musical piece. During the presentation of the composition the listeners learn about the sound-generating possibilities of the accordion and about the extended instrumental potential of percussion: a whip, acoustic box, hanging toms, drums, gong, vibraphone, bamboo chimes, tom drum, flexatone. The technique referred to as aleatorism was applied in the composition. The author of the project used the analogy between the element of randomness and surprise in this technique known to children from board games (from Latin word *alea* – dice). In both cases there are various random acts.

Project implementation

The task entitled "Musical Storytelling" involved children's literary creativity. Its purpose was to stimulate and develop the student's creative dispositions in handling words and creating narratives to the music they were listening to. The teacher pointed out that while listening to music, various images and associations appear in one's imagination. Music tells different stories and evokes emotions in the listener. The teacher asked the students to imagine the events under the influence of the music they heard and create their story. The children were to go on a journey to an enchanted world of imagination, to which they were invited by the composer himself by giving this piece the title: *Bird from a Dream*. They could start writing right away or wait until the piece was finished. The teacher pointed out that a short story in written form can have any structure and can describe fantastic (unrealistic) events.

Here is a story written by a pupil: *One night I dreamed about a bird that was a duck. I threw this duck some grain, and it began to chase me. I ran and ran, and this duck began to double and triple until there was a whole flock of them. The ducks circled me, then I woke up, it was a nightmare* (Karol, age 12).

Maksym Kalinowski – *Interactions for musicians and children* (2020)

Learning goals

Moods and emotions are important in the piece composed specially for this project. The composer is Maksym Kalinowski[1] – a former student of the Gdansk Music Academy from Paweł Mykietyn's composition class. It is then this piece's first performance and the first recording of the composition. The author of the project, upon commissioning it, made two requests to the composer: to include in the score all the instruments which feature in the concert and to invite the children – peers of the listeners – to take part in the performance of the composition. The presentation of this work was aimed at stimulating the pupils' sensitivity to the moods and emotions as well as drawing their attention to improvisation and its role in New Music compositions. Young performers tried to resonate with

[1] Maksym Kalinowski is a composer, arranger, organist, and creator of electroacoustic music. He is a graduate of the Stanisław Moniuszko Academy of Music in Gdańsk, where he studied composition under Andrzej Dziadek (Bachelor's degree with distinction) and Paweł Mykietyn (Master's degree). He was awarded a scholarship by the Rector of the Academy of Music in Gdańsk for outstanding students. His compositions have been performed at national and international festivals and composer concerts by renowned ensembles and orchestras, and have been recorded on two albums. He has participated in numerous masterclasses. Currently, he studies musicology at the University of Wrocław and he is a teacher of harmony, musical forms, and history of music at the Primary and Secondary Music School in Gdańsk.

nature and the mood of the piece and while improvising, using school instruments and other objects, to integrate with the musical piece within the framework designed by the composer. The composition resulting from such collective work has a wide range of performing resources. Moreover, the pupils, while listening to this composition, can learn to better recognize rhythmic *ostinato* and to pay closer attention to the role of the conductor and the purpose of using the baton.

Project implementation

The task entitled "Become a Creator" involved experimenting with instruments. The goal of this activity was to develop the students' creative talents. The children were asked to listen to an excerpt from Kalinowski's piece and to get into its character and mood. The teacher told them more about the dynamics present in the piece and about the different ways of producing sound, i.e. articulation. After listening to the piece, a creative task followed: children were asked to record a video (e.g. on a cellphone) of their musical suggestions. Upon hearing the piece once again, from a laptop or some audio-player, after about 20 seconds, they had to join in by playing self-made instruments and try to reflect the mood of the piece (Image 4). The children's imagination helped them find the emotions that the composer included in the piece. In this way, they joined forces and created a composition – the result of this collaboration.

Image 4. Self-made instrument.

Conclusion

The activities described in the author's own concept were aimed at preparing pupils for the reception of artistic music, particularly the pieces by 20th and 21st century Polish composers. The study results confirmed that appropriately selected didactic activities related to the art integration, such as: visual arts (painting, performance), literary creativity (storytelling), dance, improvisation with school instruments deepen students' reception of New Music in terms of: means (simplicity, inspiration), ideas and form (improvisation, graphic music) and compositional techniques (sonoristics, aleatorism). Creative didactic activities (musical, artistic, literary) play a significant role in awakening students' interest in New Music repertoire. The whole project, scheduled for spring 2020, had to be postponed until autumn and was organized online due to the COVID-19 pandemic. The hints for the future are to conduct the study and prepare students for the concert during classroom lessons at school and to organize a live concert with audience participation.

It cannot be denied that from the early stages of children's development it is vital to stimulate their music listening abilities. In order to understand music it is crucial to get to know it – not merely to acquire musical knowledge, but also to experience its emotional content. The incentive for promoting listening to music in the music education of children and adolescents should be based on the idea that it is the only form of activity enabling them to be directly in touch with artistic music, which they are not yet able to perform themselves.

As well-known Polish music pedagogue Maria Przychodzińska mentioned already many years ago: "(…) experimentally conducted classes of integrated aesthetic education, which include music, visual arts, literature, musical theater, and which are organized in the form of perception of the art or in the form of integrated artistic expression of children, spontaneously open the imagination." (Przychodzińska, 1989: 72).

References

Konkol, Gabriela Karin (2022). *Świat Nowej Muzyki – twórcy znani i nieznani, The World of New Music – Artists Well-Known and Unknown*, DVD, booklet, SLN 1325. Sopot: Soliton.

Lipska, Ewa & Przychodzińska, Maria (1999). *Drogi do muzyki. Metodyka i materiały repertuarowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Pilch, Tadeusz, & Bauman, Teresa (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Przychodzińska, Maria (1989), *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

ПЕДАГОШКО-УМЕТНИЧКИ ПРОЈЕКАТ ПРЕДСТАВЉАЊА САВРЕМЕНЕ ПОЉСКЕ МУЗИКЕ ДЕЦИ

У раду је представљен педагошко-уметнички пројекат под називом „Свет нове музике – познати и непознати уметници“, који је састављен из концерта и истраживања у општеобразовној школи. Пројекат је настао на основу идеје и уверења ауторке овог рада да свако дете, без обзира на узраст, треба да се упозна с уметничком музиком. План и задаци на часовима музике, који су коришћени у пројекту, имали су за циљ да припреме ученике да доживе, заволе и разумеју одабрана дела пољских композитора из 20. и 21. века. Резултати истраживања дали су одговоре на главна питања постављена у методологији истраживања. Ауторка пројекта сматра да креативне и оригиналне презентације уметничке интеграције утичу на то да деца заволе савремену пољску музику.

Кључне речи: савремена пољска музика, креативност, уметничка интеграција, музичко-педагошки пројекат

Marzena Kamińska
Stanisław Moniuszko Academy of Music in Gdańsk, Poland
Zygmunt Noskowski 1st and 2nd Degree School of Music in Gdynia, Poland
marzenakaminska@autograf.pl

Different ways of developing creativity in Eurhythmics specialty[1]

Summary

At the beginning of the article, the author will describe the background of creative imagination – creativity as a mental process and creativity as a human feature. Creativity as a trait is particularly desirable among artists for whom the characteristic feature is an unconventional and very often extraordinary way of thinking and understanding the world. Having this trait can lead to new discoveries both in science and art. The main aim of developing creative imagination is to look for opportunities for inspiration and draw it from other arts as well as from the same field – based on exploring knowledge in this area and adapting or transferring to the ground of discipline that we deal with. Inspiration from other fields of art offers great opportunities to develop creativity and creative thinking. Many artists derive from other works of art, for example: composers, who draw from literature or visual arts, and fine artists who are inspired by music, dance or theatre. In the Dalcroze's Eurhythmics there are opportunities which give possibilities of development of creativity and creative thinking during the classes, where inspiration by other arts, such as fine arts, dance, theatre and literature is used. This aspect of educational work broadens mental horizons and receptivity of thinking. It will be the main issue of this article. The author would like to describe his own research results about various ways of developing creative imagination and creativity in the eurhythmics speciality. This text is illustrated with photos, which come from creative activities related to the inspiration of other arts. At the end there is conclusion regarding the possibilities of developing imagination and creative thinking in the eurhythmics area.

Keywords: creativity, imagination, inspiration, eurhythmics, movement interpretation.

Introduction

Nowadays, in the everyday functioning of every human being, we observe the constant influence of many stimuli. The situation requires from people to learn how to use unconventional methods of solving problems and an individual approach to many tasks. Important aspects in the development of creativity are other people, our relationships with them and broadly understood culture.

[1] This article is an extended version of the text published in the monograph devoted to art and education in the perspective of the present and future times (Kamińska, 2019).

A perfect area to develop creative imagination and creative thinking is Eurhythmics – the method of music and movement education, created by a Swiss pedagogue, musician, conductor and educator – Emil Jaques-Dalcroze (1865-1950). In this text there will be described the connection between creativity and activity during Eurhythmics classes.

There are many definitions and descriptions of the term "creative" in the source materials. One of them says that this is a person who creates something new or original[2]. The following description of creativity can be found in Internet sources: it is "a mental process involving the emergence of new ideas, concepts, or new associations, connections with already existing ideas and concepts"[3]. According to M. Karwowski, creativity is a trait and it is associated with having a certain "potential of creative functioning"[4]. He believes that every human being can be creative.

The other term of creativity is the ability to "untypical and effective solution of tasks or problems (...), readiness to create new ideas"[5]. An interesting description of the discussed concept was formulated by M. Paszkowski: "creativity is the way our mind reacts to the world. For a person distinguished by high creativity, the surrounding world is a source of questions to which this person is looking for answers. A person who thinks creatively is both an observer and an interpreter of reality. Creativity is therefore, inter alia, the ability to see and combine different elements, (for example events, concepts, etc.)" (Paszkowski, 2008: 16). Analyzing this aspect of creativity we can draw a conclusion, that a helpful trait which is worth developing is flexibility of thinking.

The term "creative" is connected with the concept of creation, where creative thinking is needed. It is a mental process resulting in the emergence of new ideas, concepts and solutions. A. D. Nowicka writes that each person has a part of creativity, but it exists in each of us to a different degree[6]. In many languages, creativity is synonymous with creation and its level can range from minimal to outstanding and the unique one. Creative thinking and a creative attitude is therefore associated with unusual ways of thinking and the ability to apply new solutions to a given problem.

---

[2] https://sjp.pwn.pl/szukaj/kreatywny.html [18.3.2022]

[3] https://pl.wikipedia.org/wiki/Kreatywno%C5%9B%C4%87 [14.4.2022]

[4] http://www.kluczdokariery.pl/twoja-kariera/rozwoj-osobisty/kreatywnosc/art,2,kreatywnosc-w-pracy-.html [10.4.2022]

[5] https://medycynaipasje.com.pl/a1676/Jak-zwiekszyc-swoja-kreatywnosc-.html [10.4.2022]

[6] https://medycynaipasje.com.pl/a1676/Jak-zwiekszyc-swoja-kreatywnosc-.html [15.10.2017]

M. Paszkowski distinguishes four features of creativity:

1. Imagination;
2. Activity is deliberate and aimed at achieving a result;
3. As a result of a creative activity, an original work is being created;
4. Effect of creation as a result of a creative activity – should be valuable[7].

A creative person should have the ability to differentiate objects, good and capacious memory, and the ability to perceive and distinguish new objects. Of great importance is the ability to think creatively, the level of knowledge, the type of personality, the so-called enterprising (it means a person, who is not discouraged, where others see failure) and internal motivation[8]. M. Paszkowski adds the following features: openness, flexibility of thinking, ability to keep distance, sense of humor, willingness to look for solutions and answer questions, tendency to look for many solutions and perceive the problem from many sides, originality and courage. He also describes the creative person as the human, who features with: free thinking, including allowing the emergence of absurd or useless ideas, which are also associated with the fear (Paszkowski, 2008: 17-47).

Creativity and creative thinking is connected with the the concept of creativity. There can be distinguished many definitions and terms. According to R. Gloton and C. Clero, it is a creative act that „involves bringing into being something that has never existed before" (Puślecki, 1998: 19). Pietrasiński refers to Stein and understands creativity as: „activity that brings previously unknown products, and at the same time socially useful" and distinguishes objective creativity discovering something new that was not there before and subjective creativity, called secondary in two forms: first – where the individual discovers something new without being aware that it already exists and the second one – as training in the ability to discover something new without knowing that it has already been discovered, occurs most often in education (Puślecki, 1998: 19).

Developing of creativity can be led during the fun activities, for example: games, improvising during singing, playing or dancing, creating short movies and theatre scenes or other physical activities. In this case it is important, that art works, which are made in this way, can be new for the creators, in spite of the fact that the similar solutions could be used before by other people. These effects of creating activity in the last phase in the art work are valuable for creators, but for the recipient it can be more or less precious.

At this point, it is worth quoting the words of one of the visual artists, Pablo Picasso: "Every child is an artist. The problem is how to remain an artist once we grow up" (Paszkowski, 2008: 13). The way of creative thinking is also not limited to art or science. Zborowski's statement is noteworthy when he writes that the

[7] http://www.ik.vistula.edu.pl/czym-jest-kreatywnosc [15.4.2022]

[8] *Ibid*.

ability to create „almost exists in a potential state in all people, at all ages, but it must be awakened and developed in the education process" (Pietrasiński, 1969: 10).

When talking about creativity, it usually concerns the following areas: literature, art, music and research. The current literature on the subject has extended this area to other spheres of human activity, such as: organizational, cognitive, production, artistic, educational, caring, service, cleaning and sports. Considering the above areas, in the pedagogy of creativity, the student's own activity is considered to be of primary value, thanks to which he develops intellectually, physically, emotionally and volitionally (Puślecki, 1998: 20-21).

Taking into account the development of creative thinking, the author would like to recall J. Guilford's classification of elementary creative abilities, which includes factors conditioning divergent thinking, including fluidity and flexibility in the production of intellectual content (Puślecki, 1998: 36).

In turn, Z. Pietrasiński emphasizes that creative activity is not limited only to intellectual activity, it absorbs the entire personality. "Thoughts and ideas related to the work being developed are intrusive and do not leave the person after normal working hours. (…). The satisfaction and joy brought by achievements in creative work are among the strongest pleasant feelings that a person can experience. They are expressed, among others: in a strong sense of one's own power and value and in a sense of the deep meaning of existence" (Pietrasiński, 1961: 127).

The characteristic feature of the human being is that he can be creative and change his existence, influencing on progress in this specific area. Nowadays, creative activity is not limited only for talented people, but is a social phenomenon. More and more often you can meet active individuals, capable of action, full of initiatives and inventiveness. Therefore, in broadly understood education, students' elementary creative abilities should be supported (Puślecki, 1998: 11). Creative activity is needed to participate in the ongoing changes that represent newness in various areas of life. Puślecki associates the following terms with the novelty thus accepted: creativity, discovery, inventiveness, novelty, innovativeness, rationalization and creativity (Puślecki, 1998: 19).

An interesting approach to the social context of creativity is presented by Konaszkiewicz, who assumes that „External factors influence the development of creative predispositions" (Konaszkiewicz, 2004: 51). This means that in the educational process it is important to develop these factors that influence the development of creative abilities and dispositions. Psychologists also emphasize the relationship between creativity and the environment, such as the need for „An elementary sense of security and the necessary dose of freedom in personal development" (Nęcka, 2021: 147). Characteristic features of parents of creative people include: low level of authoritarian attitude, aversion to orders and prohibitions as educational values and lack of overprotective attitude. The presence of people who constitute a kind of personality model or a kind of mentor, is also emphasized. In

relation to the education process, the role of the teacher is to confirm „The young person in his identity as an artist, which usually involves recognizing his talent and possibilities" (Konaszkiewicz, 2004: 51; Nęcka, 2021: 147) and to set him developmental tasks, including problems of a creative nature.

Various studies highlight the importance of macrosocial and cultural factors. It is assumed that creativity develops in a society living in prosperity, when there is a demand for works, and the condition is personal freedom and cultural diversity (Konaszkiewicz, 2004: 54; Nęcka, 2021: 147). B. Suchodolski believes that despite many psychological studies in this area, the sources of human creativity are still unknown. In the pedagogy of creativity, the area of what to do so as not to destroy creative impulses is better known, but how to stimulate them remains a mystery. He writes: „The basic directive of pedagogy inspiring creative forces should be the principle of enriching inner life and intensifying experiences" (Konaszkiewicz, 2004: 46). Particularly in artistic education, contact with other fields of art and, at the same time, activities aimed at acquiring workshop skills and personality development of great importance.

The above words, although spoken a long time ago, still have high value and deep meaning. In the context of shaping creativity and creative imagination among students, it is even more appropriate to look for new ways of carrying out creative tasks in which students will be able to develop their creative dispositions, looking for innovative solutions and exploring unknown areas in this field. As a result of such activities, they will be able to create new works of art, thanks to which they will experience joy and pleasure, and their sense of value and self-esteem will increase.

A. Einstein wrote about searching for the new: "The only secure method of avoiding failures is not to have any new ideas" (Paszkowski, 2008: 47).

Developing creative imagination and creativity in the Eurhythmics specialty

In today's education system, the aspect of education through art is important, as it gives the opportunity to expand knowledge and self-fulfillment as factors conditioning the full development of a human being. A creative attitude, understood as commitment and innovation, is a reflection of an active attitude to life. So it is very important to awake the attitude, needs and creative skills (Żebrowski, 1991: 108). This applies both to students and their educational process, as well as to the teachers, who in their pedagogical practice should show a searching attitude. The most desirable issue in this respect is the developing personality of the teacher, whose activities are aimed at, inter alia, creating conditions for the development of students' abilities, possibilities and creativity. The aspect of the development of creative thinking is of particular importance in artistic education, where we can find most of the tasks of a creative nature.

The Eurhythmics Method, created by E. Jaques-Dalcroze, is not only a method of music education, but also a "musical educational method" (Brzozowska-Kuczkiewicz, 1991: 29) and general development of human. J. Gerhard-Punicka writes, that Eurhythmics as a musical discipline is supposed to educate sensitivity and "develop musical and artistic imagination, a sense of aesthetics and style of music, teach the form of a musical composition through a musical sentence, give a deeper understanding of the musical content through an emotional experience related to its movement and plastic realization" (Gerhard-Punicka, 1963: 73). We can add here the development of the ability to recognize the historical aspect of the creation of a piece of music, as well as different musical genres.

The search for continuous understanding between music and the body is the base of eurhythmics activities. The creator of Eurhythmics dreamed about the method of musical education in which such an understanding would occur between the musical layer and the movement of human body. The thoughts of human, which appear while the music is being played, should be united with the expression of the moving person to become an "instrument for expressing our impressions" or a "visible sound" (Brzozowska-Kuczkiewicz, 1991: 13, 34).

Eurhythmics is a multifaceted and versatile method of human artistic, music and physical development. Many Dalcroze's exercises and tasks are creative, they take into account the individuality of the person, while acting in a group. Practicing eurhythmics can have a positive impact on our personality traits, creativity, sensitivity, memory, reflexes, perceptiveness, and on our whole life, enriching it with artistic experiences and emotions. Jaques-Dalcroze said: "every person must learn to react quickly and confidently, because there may be situations in his life, when he will absolutely need it". [9]

The constant development of Eurhythmics and search for newer and newer forms of task implementation and the visualization of a musical work in movement allows us to say that this is an area that serves the development of creativity of both the artist representing this discipline and the "sensitive and creative recipient of art" (Kupsik, 2014: 165).

How to develop the creativity of pupils and students of the Eurhythmics specialty? During the classes related to the E. Jaques-Dalcroze's method (eurhythmics, movement techniques, Eurhythmics ensembles, movement compositions of musical pieces, piano improvisation, eurhythmic methodology and pedagogical practice), the teacher can inspire his students' creative activities, using various fields of art as following:

[9] These words said Jaques-Dalcroze turing during the demonstrations of his exercises in Warsaw, and their meaning was symbolic – they concerned a nation in captivity, whose „quick and sure action can gain its freedom" (Emil Jaques-Dalcroze) (van Scheltema, 1963: 28).

1. Literature.
2. Dance.
3. Theatre and film.
4. Fine arts – sculpture, painting, graphics, artistic craftsmanship.
5. Music (Illustration 1).

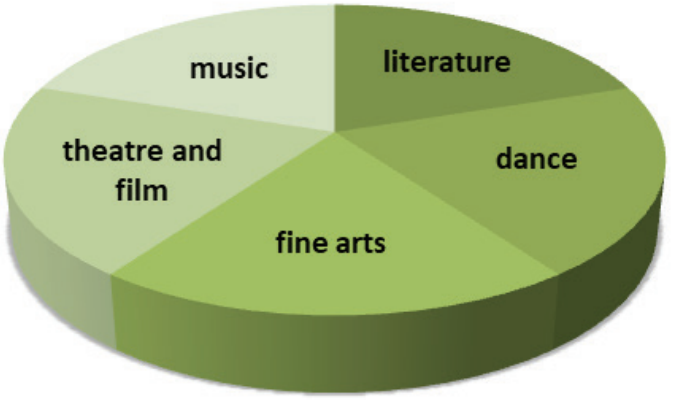


Illustration 1. Sources of inspiration for the creative imagination.

Ad. 1. Literature

We can use literature in the following tasks:

- Verbal text, e.g. rhymes/poems/stories can be used for: melodic-rhythmic improvisations, rhythmization of the text, various metrorhythmic tasks, composing songs, creating musical-movement stories and instrumental illustrations – e.g. with the use of percussion instruments or everyday objects, and also in creating examples of piano improvisation.
- Sounds treated non-semantically but with color, such as sounds or syllables – we can use to create various musical materials, including vocal and vocal-instrumental improvisations, as well as for specific metrorhythmic tasks (for example including rhythmization).
- Music pieces with the use of a human voice – treated with color, are a challenge to the implementation of the choreography of music.

EXAMPLE:

1) Rhythmical exercise – the descending sequence of values based on quarter notes and eighth notes – ordered from the number 5 to the number 1, with the following text:

5	we are in Po–land	5	eu–rhy–thmics stu–dy
4	clapp–ing, sing–ing	4	play–ing, tou–ching
3	fun–ny rhythms	3	and move–ment
2	slow–er	2	fast–er
1	I	1	like

Ad. 2. Dance

From the earliest times, dance has been a form of expressing emotions and human experiences. On the Eurhythmics area, the elements, which comes from the dance, can be used for spontaneous movement improvisations, based on dance elements, and for improving motor and general memory, as well as movement and visual-motor coordination by remembering specific steps and entire choreographic patterns. Dance, like other forms of movement, improves the efficiency of the motor apparatus and awareness of our own body. Finally, specific dance techniques and elements shape the sense of the movement style and its aesthetics and expression. The most frequent elements which we can use in this area are following: classical ballet, contemporary, modern, jazz dance, folk, popular dance, afro and other characteristic dances (Illustration 2).

Illustration 2. Inspiration of Syrinx myth in movement interpretation.[10]

[10] Photo comes from the diploma movement interpretation of *Syrinx* by Claude Debussy, prepared by Kinga Szefka under the artistic supervision of Marzena Kamińska in the Second Degree Music School in Gdynia, Poland (private archives).

On the basis of Eurhythmics, we can use the principles of movement composition and adopt certain choreographic solutions in creating the movement interpretation of music. Among specific dances – also selected elements transferred to the ground of creating choreography of music which include these elements can serve as an enrichment of the movement idea and the workshop, they can be used to develop a movement interpretation of this piece of music. The most often adopted elements of dances are following: historical, jazz (Illustration 3), modern (Illustrations 4 and 5), contemporary (Illustrations 6 and 7), classical (Illustration 8), national and folk dances of Polish and other nations.

The music forms of the dances also exist as piano instrumental miniatures, which are being created during piano improvisation classes. The curriculum includes Polish national dances such as: polonaise, krakowiak, kujawiak, oberek, mazur, mazurek as well as Czech polka and a dance of German origin – waltz.

Illustration 3. Inspiration of jazz dance in movement interpretation.[11]

Illustration 4. Inspiration of modern dance in movement interpretation.[12]

[11] Photo comes from the diploma movement interpretation of *Pink Panther* by Henry Mancini, prepared by Kinga Szefka under the artistic supervision of Marzena Kamińska in the Second Degree Music School in Gdynia, Poland (private archives).

[12] Photo comes from the movement interpretation of *Autograph* by Tomasz Sikorski, prepared by Marzena Kamińska with students of Eurhythmics at the Academy of Music in Gdańsk, Poland (private archives).

Illustration 5. Inspiration of modern dance in movement interpretation.[13]

Illustration 6. Inspiration of Argentinean dance tango in movement interpretation.[14]

[13] Photo comes from the movement interpretation of electronic music *Gen Ision No.1* by Renne Raumo, prepared by Marzena Kamińska with students of the Second Degree Music School in Gdynia, Poland (private archives).

[14] Photo comes from the diploma movement interpretation of *Tango* by Wojciech Kilar, prepared by Weronika Wiśniewska under the artistic supervision of Marzena Kamińska in the Second Degree Music School in Gdynia, Poland (private archives).

Illustration 7. Inspiration of popular dance in movement interpretation.[15]

Illustration 8. Inspiration of classical dance in movement interpretation,[16]

Ad. 3. Theatre, film

Acknowledging the secrets of the art of acting is very difficult and multidimensional. In this regard, it is possible to adopt certain elements of acting tasks aimed at opening up and expressing emotions in music and movement tasks, singing, as well as on stage during concerts shows of movement interpretations of music. Acting elements are also used to increase body awareness, motor coordination and emotional expressing of our body. We can use tasks which are focused on highlighting specific content in the mentioned activities.

[15] Photo comes from the diploma movement interpretation of *Dancing Queen* by Abba, prepared by Małgorzata Raczkowska under the artistic supervision of Marzena Kamińska in the Second Degree Music School in Gdynia, Poland (private archives).

[16] Photo comes from the movement interpretation of *Serenade* by Grażyna Bacewicz, prepared by Marzena Kamińska with students of Eurhythmics at the Academy of Music in Gdańsk, Poland (private archives).

In performing arts, additional elements enriching the means of expression are costumes, set design and lights. They can also be used to shape creative thinking in the process of creating choreography of music, as well as during their presentation at concerts. The content of a theatrical, ballet, modern dance (Illustration 9) or the plot of a movie (Illustrations 10 and 11), can be a great source of inspiration for activities in the field of creating music as an illustration of this content, in creative eurhythmics tasks or during the process of creation a movement interpretation of music.

Illustration 9. Inspiration of modern dance and the art of acting in movement interpretation.[17]

Illustration 10. Inspiration from "Mister Tadeusz" movie in movement interpretation.[18]

[17] Photo comes from the diploma movement interpretation of *Sonata No. 4* for prepared piano by John Cage, created by Kinga Szefka under the artistic supervision of Marzena Kamińska in the Second Degree Music School in Gdynia, Poland (private archives).

[18] Photo comes from the movement interpretation of "Battle" by Wojciech Kilar from the movie *Mister Tadeusz*, prepared by Marzena Kamińska with the students of the Second

Illustration 11. Inspiration from "The Star Wars" movie in movement interpretation.[19]

Ad. 4. Fine arts

Fine arts are a rich collection to inspire in the field of activities in Eurhythmics. Both sculpture and painting can become an inspiration in the search for innovative gestures, a different approach to body lines, group shapes, and gestures arranged in space. These elements can be helpful in creating movement interpretations of music. The symbolism of the painting also influences the emotional means of expression in movement interpretation of music.

Images – both their content and emotions, stimulate the imagination, it can be a valuable material for instrumental and vocal musical illustrations or combining both these forms (Illustration 12). Architecture – can be useful in looking for common features when comparing the style and technique of creating an architectural structure to the architectonic of musical pieces and style, as well as the techniques of its composing. We can adopt this aspect into the selection of a movement idea in specific metrorhythmic tasks, movement improvisation or in the creation of movement interpretation of music.

The preparation of artistic works, e.g. collages or presentations – can help in acquiring or expanding knowledge on a given topic. Another possibility is preparation the graphic score of music piece, which can help in reading and knowing this work, especially in terms of layered sounds structures and in the emotional layer of these music compositions (Illustration 13).

Degree Music School in Gdynia, Poland (private archives). Flags, used in the movement interpretation, were referring to the theme of the film.

[19] Photo comes from the movement interpretation of "Imperial March" by John Williams from the movie *Star Wars*, prepared by Marzena Kamińska with the students of the Second Degree Music School in Gdynia, Poland (private archives). Costumes and lighting used in the movement interpretation were referring to the content of the film.

Illustration 12. Inspiration of fine arts – collage about Emil Jaques-Dalcroze.[20]

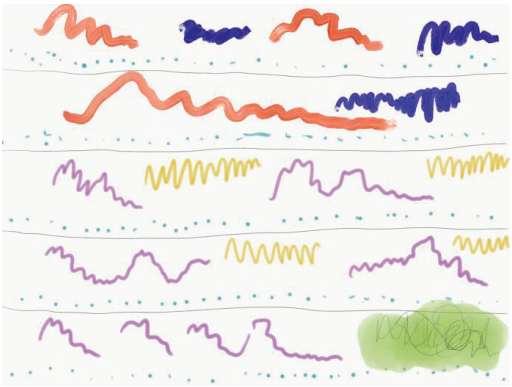


Illustration 13. The graphic score of electronic piece of music – *The Wizzard Laboratory* by Delia Derbyshire.[21]

[20] This collage was prepared by the students of the Second Degree Music School in Gdynia, Poland, as the part of The Competition of Knowledge about Emil Jaques-Dalcroze method, under the supervision of Marzena Kamińska (private archives).

[21] During the process of creation movement interpretation, the conventional graphic score is helpful in separating individual sound planes in a musical work, in emphasizing its formal structure and emotional layer.

Computer graphics, which today give a huge field in this area – can be used as a form of multimedia visualization, which can inspire movement, vocal and instrumental improvisation. This kind of visualization – which is created especially for the needs of choreography of music – can enrich the means of expression and deepen the artistic mean of expression. In the following multimedia artistic project, the movement interpretation is based on the cycle "Images sans Images" part 1, composed by Agata Krawczyk. The graphic visualization is based on the abstract paintings titled "Abstract compositions" by Andrzej Śramkiewicz (Illustration 14).

Illustration 14. Intermedia work – combining images with music choreography.[22]

Ad. 5. Music

Music in various forms is present in every class related to the Eurhythmics method. Musical pieces we can use as follows:

- On eurhythmics – during realizing of metrorhythmics, movement, inhibition-incitation, plastic of body and movement expression exercises.
- On the technique of movement – in exercises improving the efficiency of the motor apparatus, motor coordination and motor memory.
- On piano improvisation – to learn piano literature, to creation of the variation form, as a source of inspiration to create our own music, e.g. new miniatures, new musical materials for various methodological tasks.
- During eurhythmics ensembles – in movement improvisation and creating choreography of music.

[22] Photo comes from the artistic project by Marzena Kamińska with the students of Eurhythmics at the Academy of Music in Gdańsk, Poland (private archives).

A specific type of music is illustrative music and the one composed for the purposes of film, ballet, theatre plays and stage performances. In this case, the role of music is to illustrate the theme proposed by the composer or reinforce the message of emotional content related to the plot of the film or other stage art. When we would like to use it in classes, during create movement interpretation, we should take into account the subject and content of the artistic work which the music was composed for. Then, in the movement interpretation, this content should be referred to in a symbolic way.

Interesting and significant in the development of creative imagination can be a combination of various elements in a multimedia form. An intermedia work, takes on a new dimension in a multi-sensory version. The use of multimedia is therefore a rich source of inspiration for people dealing with art and has a positive impact on the development of creative thinking.

Conclusion

In everyday activities, in various classes of Eurhythmic specialty, it is worth departing from the patterns that make the everyday functioning of the world easier for a person, but slightly limits creative thinking. It is worth using new, unusual solutions, such once that may seem even strange at the first moment. They can be, among others e.g. searching for new vocal sounds, unconventional ways of playing instruments (including preparation of instruments), using unconventional objects and props along with their new ways of using them. In terms of working with the body, they can include: discovering new possibilities and shapes of the body, unknown ways of moving in space in both individual and group activities.

In this aspect, other arts are an invaluable source of inspiration for our creativity. It is good remembering that one of the most important aspects of the development of creativity is the existing of other people with our relationships and the broadly understood culture in relation to the way of life, environment and time in which we find ourselves.

Finally, I would like to quote the words of A. Gide: “No one discovers new lands while seeing the marina from which he sailed” (Paszkowski, 2008: 38).

References

Antoń, N. *Osobowość nauczyciela i jego cechy*. Retrieved April 10, 2022, from http://www.edukacja.edux.pl/p-8433-osobowosc-nauczyciela-i-jego-cechy.php

Brzozowska-Kuczkiewicz, M. (1991). *Emil Jaques-Dalcroze i jego Rytmika* [*Emil Jaques-Dalcrose and His Rhyrhmic*]. Warszawa: SIP.

Czym jest kreatywnosc? Retrieved April 15, 2022, from

http://www.ik.vistula.edu.pl/czym-jest-kreatywnosc

Gerhard-Punicka, J. (1963). Plastyka w metodzie Dalcroze'a. *Materiały informacyjno-dyskusyjne COPSA*, *Zeszyt 71* (p.73). Warszawa.

Jaką rolę pełni wyobraźnia? Czyli o tym, dlaczego warto fantazjować. Retrieved October 24, 2022, from https://zdrowie.wprost.pl/psychologia/10429343/wyobraznia-jak-ja-rozwijac-co-daje-wyobraznia.html

Kamińska, M.(2019). Kształtowanie kreatywności uczniów wydziału rytmiki w szkole muzycznej II st [Shaping the Creativity of Students' of the Rhythmic Department at the Secondary Music School]. In: E. Szatan, A. Nowak-Łojewska, A. Komorowska-Zielony (eds.), *Wokół sztuki. Być nauczycielem, być uczniem w perspektywie jutra. Od sztuki uczenia się do uczenia się sztuki* [*About Art. To Be a Teacher, To Be a Student in the Tomorrow's Perspective. From the Art of Teaching to Teaching the Arts*] (pp.103-114). Gdańsk: Uniwersytet Gdański.

Klucz do kariery. Retrieved April 10, 2022, from http://www.kluczdokariery.pl/twoja-kariera/rozwoj-osobisty/kreatywnosc/art,2,kreatywnosc-w-pracy-.html

Konaszkiewicz, Z. (2004). Z zagadnień kształtowania indywidualności artysty [On the issues of shaping the individuality of an artist]. In: Z. Konaszkiewicz (Ed.), *Mój warsztat artystyczny. Mój warsztat pedagogiczny* [*My artistic skills. My pedagogical skills*] (pp. 39-62). Warsaw: The Frederic Chopin Academy of Music.

Kreatywność. Retrieved April 10, 2022, from https://pl.wikipedia.org/wiki/Kreatywno%C5%9B%C4%87

Kupsik, M. (2014). O istocie Rytmiki [About the Essence of Rhythmics]. In: A. Michalski (Ed.), *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego, Cz. III, Pedagogika Muzyki, Cechy-Aksjologia-Systematyka* [*About Theoretical Foundations of Music Education, Vol. III, Pedagogy of Music, Features-Axiology-Systematics*]. Gdańsk: Athenae Gedanenses.

Lasota, A. and Pisarzowska, E. (2016). Osobowość nauczyciela, Pożądane cechy osobowości nauczyciela-pedagoga w ujęciu klasycznych i współczesnych koncepcji [Desirable Personality Traits of Teacher-Educator in Terms of Classical and Contemporary Theories]. In: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* [*Preschool and Early School Pedagogy*], vol. 4, I(7) (pp.77-88). Krakowie: Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN.

Myślenie konstruktywne. Retrieved April 28, 2022, from www.sp1.pila.pl/dokumenty/.../Relacja%20nauczyciel-%20uczen-%20rodzic.doc

Nęcka, E. (2021). *Psychologia twórczości* [*Psychology of Creativity*]. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo psychologiczne.

Nowicka, Anna Daria. *Jak zwiekszyć swoja kreatywność?* Retrieved April 10, 2022, from https://medycynaipasje.com.pl/a1676/Jak-zwiekszyc-swoja-kreatywnosc-.html

Okoń, W. (1996). *Nowy słownik pedagogiczny* [*New Pedagogical Dictionary*].Warszawa: Żak.

Okoń, W. (1998). *Wstęp do dydaktyki ogólnej* [*Introduction to General Didactics*]. Warszawa: Żak.

Paszkowski, M. (2008). *Odkryj w sobie kreatywność* [*Discover Your Creativity*].Warszawa: Difin.

Pietrasiński, Z. (1969). *Myślenie twórcze* [*Creative Thinking*]. Warszawa: PWN.

Pietrasiński, Z. (1961). *Psychologia spranego myślenia* [*The Psychology of Laziness*]. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Prakseologija. Retrieved April 12, 2022, from https://pl.wikipedia.org/wiki/Prakseologia

Puślecki, W. (1998). *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów* [*Supporting students' elementary creative abilities*]. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Relacje nauczyciel-uczeń. Retrieved October 15, 2021, from http://szkolawczarnej.pl/gimnazjum/publikacje/relacje_nauczyciel_uczen.pdf

Słownik języka polskiego, hasło kreatywny. Retrieved March 18, 2022, from https://sjp.pwn.pl/szukaj/kreatywny.html

van Scheltema, M. A. (1963). O osobowości i działalności Jaques-Dalcroze'a. *Materiały informacyjno-dyskusyjne COPSA, Zeszyt 71* (p.28). Warszawa.

Welskop, W. (2013). Komunikacja w relacji nauczyciel-uczeń a występowanie kryzysowych sytuacji w szkole [Communication in Relationship Teacher – Student and the Presence of Crisis Situations at the School]. In: P.Potejko (Ed.), *Komunikacja w sytuacjach kryzysowych IV* [*Communication in Crisis Situations IV*] (pp.166-173). Gliwice: Wydawnictwa i Szkolenia Opcjon.

Wyobraźnia. Retrieved October 24, 2022, https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wyobraznia;3998922.html

Żebrowski, J. (1991). *Zawód wychowawcy i kierunki jego specjalizacji* [*Teaching Profession and Areas of Specialization*]. Warszawa: WSIP.

РАЗЛИЧИТИ НАЧИНИ РАЗВОЈА КРЕАТИВНОСТИ У ОКВИРУ СПЕЦИЈАЛИЗАЦИЈЕ ЕУРИТМИКЕ

Рад је посвећен развоју креативности – менталном процесу који је веома потребан уметницима. Главни циљ развоја креативности јесте тражење могућности за инспирацију и црпљење инспирације из других области уметности. У раду су представљени резултати сопствених истраживања о различитим инспирацијама и начинима развоја креативности у оквиру специјализације еуритмике. Рад је илустрован фотографијама које потичу из креативних активности повезаних са методом Еуритмике Емил Жак Далкроза.

Кључне речи: креативност, машта, инспирација, еуритмика, телесна интерпретација

Милена Петровић
Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија
pepa.magare@gmail.com

Значај хорског певања за ментално благостање деце[1]

Сажетак

Циљ истраживања јесте показати колико је хорско певање важно за менталну добробит деце основношколског узраста. *Теоретска база* указује на то да хорско певање побољшава дисање, постуру и мишићни тонус (Stacy, Brittain & Kerr, 2002); јача имуни систем, смањује стрес и анксиозност тако што смањује ниво кортизола (Fancourt, Aufegger & Williamon, 2015). Осећај среће и задовољства посебно је очигледан након активног певања у хору (Clift et al., 2007), које утиче на ослобађање ендорфина (Weinstein et al., 2016) и окситоцина (Keeler et al., 2015). Хорско певање подстиче друштвено повезивање (Kreutz, 2014), јача осећај заједништва (Welch et al., 2014) и алтруизма (Bodkin-Allen et al., 2019). Узорак се састоји од: 1) деце основношколског узраста која певају у хоровима (N=86); 2) њихових родитеља (N=66); 3) диригената (N=6) шест дечијих хорова из Београда, Сремске Митровице, Вршца, Ковина и Панчева. *Методом* три анонимна упитника за три групе испитаника истражују се и прикупљају квалитативни и квантитативни подаци о добробитима певања у хору. *Резултати* показују да све три групе испитаника на првом месту истичу друштвену добробит певања у хору. Деца воле да певају у хору зато што се тада осећају поносно, опуштено и делом заједнице, као и зато што им певање улепшава њихове и животе њихових ближњих. Нажалост, установљено је да се у породици не пева често, али и да велики број деце не воли да пева дечије песме у хору, већ оне популарне и комерцијалне, као и да је главни разлог због којег деца одлучују да певају у хору концертни соло наступи. *Импликације* су: 1) установити утицај који хорско певање има на концентрацију нивоа кортизола, допамина и серотонина код деце школског узраста (8-14 година) пре и након хорског певања; 2) утицати на то да се у систем основношколског образовања и васпитања врати хорско певање као централна музичка активност и да свака основна школа у Србији треба да има хор; 3) подстаћи локалне заједнице и општине на оснивање дечијих хорова.

Кључне речи: хорско певања, ментално благостање, деца основношколског узраста, друштвена добробит

[1] Рад под насловом *The benefits of singing in a choir as extracurricular activity – the perspectives of primary school children, their parents and conductors* изложен је на 29. међународној EAS конференцији на КНУ у Београду (18-21. мај 2022).

Теоретска база

Циљ ове студије јесте да истражи утицај који певање у хору, као ваннаставна активност, има на ментално здравље деце основношколског узраста. Велики број студија доказује да хорско певање има позитивни утицај на психолошко стање певача: увећава присуство позитивних емоција (Clift et al., 2010; Kreutz et al. 2004; Unwin et al., 2002) услед ослобађања ендорфина, хормона који је повезан с осећајем среће и задовољства (Weinstein et al., 2016) и окситоцина, хормона који је повезан с осећајем опуштености и опште психолошке стабилности и поверења (Kreutz, 2014a; Keeler et al., 2015); редукује ниво стреса (Sanal & Gorsev, 2014; Linnemann et al., 2017) услед смањења нивоа кортизола и кортизона (Kreutz et al., 2004; Fancourt et al. 2015).

Међутим, постоје студије које указују на то да психолошке добробити хорског певања нису искључиво проузроковане певањем, већ пре свега припадањем одређеној социјалној групи. На пример, установљено је да хорски певачи и тимски спортисти постижу знатно виши ниво психолошког благостања од соло певача (Stewart & Lonsdale, 2016; Pearce et al., 2015). Друштвена корист од хорског певања огледа се у стварању социјалних веза (Kreutz, 2014b; Pawley & Mullensiefen, 2012; Welch, 2012), развоју алтруизма (Bodkin-Allen et al., 2019), осећаја припадности (Welch et al., 2014; Stewart & Lonsdale, 2016; Lonsdale & Day, 2020) и повезаности (Livesey et al., 2012), те смањењу осећања усамљености (Cohen et al., 2006). Групно певање утиче на побољшање расположења певача – смањује се напетост, бес, умор и збуњеност (Unwin et al., 2002).

Пре и после певања у хору повећава се ниво имуноглобулина А – протеина који је одговоран за одбрану организма од респираторних бактеријских и вирусних инфекција (Beck et al., 2000; Kuhn, 2002; Kreutz et al., 2004; Beck et al., 2006). Хорско певање позитивно утиче на рад респираторног система: повећава се капацитет и побољшава функција плућа код професионалних певача (Heller et al., 1960; Gould & Okamura, 1973; Schorr-Lesnick et al., 1985) и пацијената са хроничним опструктивним плућним болестима (Bonilha et al., 2008), те побољшава дисање код пацијената с емфиземом плућа (Engen, 2005).

Метод

У истраживању су учествовали дечији хорови (N=6): „Вивак“ из Сремске Митровице, „Распевано срце“ из Вршца, „Искончић“ из Ковина, Хор Панчевачког српског црквеног певачког друштва, „Хориславци“ из Београда и Хор Дечијег културног центра из Београда; диригенти (N=6); деца основношколског узраста која певају у наведеним хоровима (N=86); њихови родитељи (N=66).

Све три групе испитаника добиле су по један анонимни упитник који се односио на испитивање добробити певања у хору. Упитник за диригенте и упитник за родитеље садржи по 21 питање отвореног типа. Упитник за децу садржи 17 питања: два питања отвореног типа („које песме волиш да певаш у хору?" и „зашто певаш у хору?") и 15 дихотомских питања.

Резултати

1. Упитник за диригенте (прилог 1).

Диригенти примећују велике и позитивне промене у понашању деце након пријема у хор: деца превазилазе стид, успостављају социјалне везе и тимски сарађују, развијају дисциплину и самопоуздање, поштују правила понашања у групи, опуштена су после проба и осећају се удобно и прихваћено. Сматрају да је разлика у квалитету дечјег певања након извесног времена по пријему у хор огромна и приметна већ након једног месеца, посебно код деце с ограниченим певачким способностима. Напредак у певању видљив је на свакој проби.

Диригенти се слажу међу собом у томе да углавном сва деца воле да певају, пробају и наступају. Ипак, већи број деце воли да наступа, а мање да вежба. Појединa деца не воле да певају самостално, док би друга само да певају соло.

Значајан податак добијен од диригената јесте да деца не напуштају хор често, али да када се то и деси, углавном је због превише других школских и ваншколских обавеза или кад дете прерасте хор. Међутим, диригенти наводе да су појединa деца хор напустила кад су схватила да нису довољно надарена за певање или да на хору не певају оно што су очекивала, а то је певање само популарних песама. Један диригент је истакао да је дете напустило хор јер је увидело да не може да буде лидер.

Диригенти закључују да је певање у хору веома важно за децу, те да су примарне *социјалне добробити* певања у хору: уче да буду део групе, да деле и поштују друге; развијају осећај прихваћености; подједнако се развијају као индивидуе и унутар групе; социјализују се и развијају социјалне вештине; развијају осећај колективне свести и групне одговорности. На другом месту подвлаче *емотивне добробити*: емотивни развој; осећај опуштености, среће и задовољства. Не трећем месту су *музичке добробити*: уче музику по нотама; певају широк музички репертоар; уче како да се понашају на сцени; развијају гласовне и музичке вештине, естетске способности, памћење и музикалност. На четвртом месту налазе се *психолошке добробити*: развој концентрације, истрајности, речника, самопоуздања, самоконтроле, дисциплине, креативности и маште, уче се универзалним вредностима.

2. Упитник за родитеље (прилог 2).

Велики број родитеља (N=58) сматра да је њихово дете врло узбуђено и срећно пре одласка на хорску пробу: једва чека почетак пробе, броји дане до следеће пробе, радује се и воли да иде на пробу. И поред тога што највећи број деце воли да иде на хорске пробе, поједина деца се увек (N=15) и понекад (N=13) осећају лењо да иду на пробу. У следећој упоредној табели видимо стање, расположење и осећања детета пре и после пробе хора (табела 1).

Табела 1. Расположења деце пре и после пробе.

Пре пробе	**После пробе**
Добро је расположено (3)	Боље расположено (27)
Срећно је (1)	Срећније је (8)
Узбуђено је (4)	Узбуђено је (5)
Пева (1)	Пева (5)
Једва чека да почне проба (2)	Једва чека следећу пробу (1)
Задовољно је (1)	Задовољно је (5); Пуно живота и искустава (2); Испуњено; Препорођено; благословено уморно.
Лењо (1)	Увек срећно и задовољно (1)
Уморно (1)	Увек добро расположено и задовољно (1)
Лоше расположено (1)	Одлично расположено (1)
Мрзовољно (1)	Увек задовољно, пева све док не заспи (1)

Родитељи даље образлажу да њихова деца воле да певају код куће (N=64) пред члановима породице и пријатељима (N=59). Не тако мали број родитеља изјављује да њихово дете пева непрекидно и свуда (N=26), најчешће у својој соби (N=17), док се купа (N=12) и игра (N=4). Дете пева током дана (N=2) и ноћу (N=5), кад је добро расположено (N=3), у колима, током вожње (N=2), на улици, заједно са снимком или телевизијом, с мајком, у слободно време и кад је само. Дете код куће углавном (N=51) и понекад (N=7) пева оне песме које пева на хору, али и неке друге песме које воли (N=4).

Родитељи откривају да њихова породица углавном (N=39) и понекад (N=13) пева скупа. Међутим, велики број је оних породица које уопште не певају или ретко певају заједно (N=14). Породично се пева најчешће током прослава рођендана, вожње, путовања, шетње, спремања куће, код куће, пре спавања, викендом, после пробе хора или концерта, уз снимак, кад су укућани добро расположени, али и без посебног разлога.

Кад је дете било мало, родитељи су му најчешће певали српске дечије песме (N=48), успаванке (N=11), српске црквене песме (N=8) и српске народне и традиционалне песме (N=7). Родитељи су деци певали сопствене импровизације или песме које су наменски компоноване за дете, али и српске поп и рок песме/баладе, севдалинке и бројалице.

На основу приче детета, родитељи наводе да су највећи позитивни утисци певања у хору на првом месту они који се односе на *социјалну добробит*: социјализација (N=26); путовање (N=4); став и понашање диригента (N=4); учење кроз игру (N=3); нова искуства (N=2); осећај припадништва (N=2); атмосфера и активности током проба. На другом месту је *музичка добробит*: задовољство и љубав према певању (N=14); наступање, извођење (N=13); развој гласа и слуха (N=6); учење нових песама (N=4); љубав према музици (N=3); боље, прецизније и тачније певање. Емотивна добробит се налази на трећем месту: развој самопоуздања, постизање зрелости, дете се заљубило, осећа се лепо, посебно и важно док пева.

Највећи број родитеља (N=61) приметио је напредак у певању детета, као и промене у естетици, укусу и музичким преференцијама детета због певања у хору (N=42): почело је да слуша класичну и духовну музику; постало је избирљивије кад је музика у питању; препознаје добру и реагује на лошу музику; воде рачуна о томе коју музику слушају код куће; развило је интересовање за дечју музику. Међутим, одређени број родитеља (N=24) не примећује разлику у музичким преференцијама детета, јер поједини наводе да дете и даље слуша глупу музику с јутјуба.

Највећи број родитеља истиче да њихово дете углавном нема примедбе на певање у хору. Мањи је број родитеља који као примедбе подвлаче: стресне ситуације с другарима, жељу детета да пробе и наступи буду чешћи, тугу јер није био изабран да пева на концерту, песме које не воле да певају а које су на репертоару, захтевност проба или умор детета због превише обавеза.

Најзад, мишљења родитеља јесу да се на првом месту налазе *социјалне добробити* певања у хору: социјализација (N=25); припадање групи (N=12); путовања (N=4); складан рад у групи (N=2); подређеност групи, а не себи (N=2). На другом месту стављају *музичке добробити*: развој слуха, гласа и говора (N=16); музичког укуса (N=6); музичко образовање (N=4); лепо и тачно певање (N=3); развој ритмичких способности (N=2); познавање различитих жанрова и стилова (N=2); правилно дисање. На трећем месту постављају *емотивне добробити*: задовољство и срећа (N=8); опуштеност (N=5); емотивни развој (N=4); изражавање емоција (N=4); ослобађање од треме (N=3); слобода да се самостално изрази (N=3); емпатија (N=3); добро расположење (N=2); ослобађање од стида; осећај сигурности; развој племенитости. На четвртом месту су *психолошке добробити*: самопоуздање (N=12); образовање (N=4); културно уздизање, бон-тон, лепо понашање,

манири и еманципација (N=4); дисциплина и радне навике (N=4); креативност и машта (N=3); ведар дух (N=3); боља пажња и концентрација (N=2); ко пева зло не мисли (N=2); ради се оно што се воли (N=2); одговорност (N=2); толеранција; истрајност; комуникативност; позитивно дејство на тело; учење различитих језика.

3. Упитник за децу (прилог 3).

Од 86 испитане деце узраста од 5 до 16 година, највише је девојчица узраста од 8 до 11 година. У хоровима је најмање дечака – у свих шест хорова укупно је 14 дечака од 5 до 13 година. Деца наводе да су почела да певају у хору на узрасту од 4 до 13 година и да су у највећем броју они, а не њихови родитељи, одлучили да певају у хору (N=74). Набрајају да највише воле да певају дечије песме, затим народне и традиционалне, црквене и божићне, поп и рок, реп, али и да не воле да певају љубавне и досадне песме. Деца се с пријатељима из хора друже углавном (N=39) и понекад (N=32) ван проба и наступа.

Деца воле да певају у хору из *емотивних разлога* које су поставили на прво место: забавно је/лепо/занимљиво; воле да певају; воле музику; воле диригента; воле ехо који настаје хорским певањем у цркви; уживају у извођењу; певање их чини поносним и срећним; опушта их; осећају се боље док певају; то је њихов сан; одувек су желели да певају у хору; желели су да постану певачи и диригенти. На другом месту су *социјалне околности*: упознају нове другове; друже се и путују; имају добро друштво; са другарима су које воле; певање у хору је добар начин да се проведе слободно време. На трећем месту је *музички фактор*: уче нове песме; желе да развију глас и науче да певају.

Највећи број деце је изјавио да се најбоље осећа током пробе (N=54). Мањи број се осећа боље после (N=37), а најмањи број деце пре пробе (N=14). Деца највише воле концертне наступе (N=52), затим да се друже (N=34), мање воле пробе (N=23), а још мање снимања (N=9). Док певају у хору, трему или уопште немају (N=58) или је имају понекад (N=27). Највећи број деце не пева у школском хору (N=52), али знатан број деце пева (N=33).

Последњих осам питања у упитнику за децу јесу дихотомна питања – од понуђена два одговора (да и не) деца бирају један. Тако смо установили да певање у хору чини да се највећи број деце осећа делом заједнице (N=73) и да помаже деци да разумеју и развију свој глас (N=83). Међутим, деца не певају у хору зато што њихови другови певају у истом хору (N=73), а само мали број деце (N=7) пева у хору иако им је раније речено да не умеју да певају. Певање у хору углавном (N=44) или понекад (N=25) помаже деци да забораве на тугу и лоше расположење. Највећи број деце изјављује да га певање у хору углавном (N=61) или понекад (N=20) опушта, као и да певање

у хору углавном (N=67) или понекад (N=12) улепшава њихове и животе њихових ближњих. Иако највећи број деце изјављује да се осећа мање усамљено док пева у хору (N=67), приличан је број деце која не певају у хору да би се осећала мање усамљено (N=19).

Дискусија

Упитник за диригенте најмање истражује утицај хорског певања на здравље деце. Више се испитује општи став диригента према певању, формирању репертоара и аудицији за пријем деце у хор. Највише података о добробити певања у хору добили смо на основу одговора деце и родитеља. Занимљив податак јесте да деца изјављују да се осећају најбоље током пробе, али њихови родитељи увиђају да је њихово расположење боље после пробе.

Открили смо да деца која певају у школском хору, као и њихови родитељи који су некада певали у школском хору, немају позитивно мишљење о том искуству. Једно дете је изјавило да нажалост пева у школском хору. Родитељи који нису певали у хору или имају лоше искуство у школском хору углавном не певају породично, скупа с децом.

Донекле забрињава податак добијен на основу дечјих одговора да она највише воле концертне наступе и да је то један од кључних мотива због којег певају у хору. За тим следи да многа деца воле да певају соло („Желим да будем вођа“; „Одувек сам желео/ла да постанем певач“) и да се осећају тужно кад нису одабрани да певају соло на концерту. Док, с једне стране, у хору имамо врло стидљиву децу, којима је хор средство да се ослободе и социјализују, с друге стране, имамо претерано самопоуздану децу, која се осећају лепо, значајно и посебно док певају. Међутим, најзабрињавајући податак јесте да, иако су као мали најчешће слушали дечије песме од својих родитеља, велики број деце – чланова дечијих хорова – не воли да пева дечије песме. У хор се учлањују углавном зато да би певали поп песме, што показује велики утицај комерцијалне музике и естраде.

Деца воле да певају у хору јер се тада се тада осећају делом заједнице, поносно и опуштено, а певање им улепшава животе. Деца углавном не певају у хору да би заборавила на тугу и лоше расположење, нити зато што их певање чини мање усамљено, али ни зато што њихови другови певају у хору.

Све три групе испитаника на првом месту истичу друштвену добробит певања у хору: дружење и социјализацију; осећај припадности и прихваћености; развој социјалних вештина; одговорност према групи; правила понашања која важе за групу; самодисциплину у оквиру тима; индивидуализацију у оквиру групе; међусобно дељење и поштовање.

Импликације и закључак

И поред свих сазнања о вредности и значају који певање у хору има за ментално благостање деце основношколског узраста, парадоксална је чињеница да је хорско певање у српском основношколском образовању прилично запостављено. Хорови су постали изборна или слободна школска активност. У већини школа у Србији настава хора млађих разреда основне школе не организује се и не реализује као вид школске активности, а у већини школа не постоје разредни хорови (Илић, 2020). Стога је неопходно спроводити истраживања на тему добробити певања у хору, те просветним властима указивати на обавезну реализацију хорске музике у основним школама, а локалним властима на потребу оснивања дечијих хорова, због несумњивог ефекта који певање у хору има на целокупни развој деце.

Зато је следећа етапа мог истраживања установљење утицаја који хорско певање има на концентрацију нивоа кортизола, допамина и серотонина код деце школског узраста (8-14 година) која певају у хору. Ово тестирање обавиће се преко узорка саливе деце оба пола, пре и након хорског певања – пре и после једне пробе и после једног концертног наступа. У истраживању ће учествовати професори Факултета музичке уметности, Медицинског и Биолошког факултета у Београду.

Слична студија (Kreutz и сар., 2004), али са члановима мешовитог аматерског хора старијег узраста, бавила се истраживањем ефекта хорске музике на ниво кортизола и секреторног имуноглобулина А (IgA), чија је основна улога одбрана од микроорганизама и активације ћелијског имуног одговора. На основу саливе, узете пре и после хорске певачке пробе и током слушања хорске музике, установљено је да хорско певање утиче на повећање нивоа секреторног имуноглобулина, а слушање хорске музике изазива смањење нивоа кортизола.

Литература

Beck, R. J., Cesario, T. C., Yousefi, A. & Enamoto, H. (2000). Choral singing, performance perception and immune system changes in salivary immunoglobulin A and cortisol. *Music Perception*, 18(1), 87-106.

Beck, R. J., Gottfried, T. L., Hall, D. J., Cisler, C. A. & Bozeman, K. W. (2006). Supporting the health of college solo singers: the relationship of positive emotions and stress to changes in salivary IgA and cortisol during singing. *Journal for Learning through the Arts*, 2(1), 1-18.

Bodkin-Allen, S., Swain. N. R. & West, S. (2019). 'It's not that bad singing with other people': The effect of a single Outreach on singing attitudes and confidence in adults. *Australian Journal of Music Education*, 52(2), 95-105.

Bonilha, A.G., Onofre, F., Vieira, L. M., Prado, M. Y. A. & Martinez, J. (2008). Effects of singing classes on pulmonary function and quality of life of chronic obstructive pulmonary disease patients. *International Journal of Chronic Obstructive Pulmonary Disease,* 4(1), 1-8.

Clift, S. et. al. (2009). What do Singers Say About the Effects of Choral Singing on Physical Health? Findings from a Survey of Choristers in Australia, England and Germany. In: J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg, P-S. Eerola (eds.), *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music* (pp.52.59). Jyväskylä, Finland.

Clift, S., & Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G. & Stewart, D. (2010). Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. *Journal of Applied Arts and Health*, 1(1), 19-34.

Cohen, G. D., Perlstein, S., Chapline, J., Kelly, J., Firth, K.M. & Simmens, S. (2006). The impact of professionally conducted cultural programs on the physical health, mental health, and social functioning of older adults. *The Gerontologist*, 46(6), 726-734.

Engen, R. L. (2005). The singer's breath: Implications for treatment of persons with emphysema. *Journal of Music Therapy*, 42(1), 20-48.

Fancourt, D., Aufegger L. & Williamon, A. (2015). Low-stress and high-stress singing have contrasting effects on glucocorticoid response. *Frontiers in Psychology 2015 Sep 4;6:1242. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01242. PMID: 26388794; PMCID: PMC4559645.*.

Gould, W. J. & Okamura, H. (1973). Static lung volumes in singers. *Annals of Otology, Rhinology & Laryngology*, 82(1), 89-95.

Heller, S. S., Hicks, W. R. & Root, W. S. (1960). Lung volumes of singers. *Journal of Applied Physiology*, 15 (1), 40-42.

Илић, Миона (2020). Заступљеност и значај хорова млађих разреда у основним школама Србије. *Норма*, XXV, 1, 93-108.

Keeler, J. R., Roth, E. A., Neuser, B. L., Spitsbergen, J. M., Waters, D. J. & Vianney, J-M. (2015). The neurochemistry and social flow of singing: bonding and oxytocin. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 1-10.

Kreutz, G., Bongard, S., Rohrmann, S., Hodapp, V. & Grebe, D. (2004). Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state. *The Journal of Behavioral Medicine*, 27(6), 623-635.

Kreutz, G. (2014a). Singing and Social Bonding. *Music & Medicine,* 6(2), 51 – 60.

Kreutz, G. (2014b). Does singing facilitate social bonding? *Music and Medicine*, 6(2), 51-60.

Kuhn, D. (2002). The effects of active and passive participation in musical activity on the immune system as measured by salivary immunoglobulin A (SigA). *Journal of Music Therapy*, 39(1), 30-39.

Linnemann, A., Schnersch, A. & Nater, U. M. (2017). Testing the beneficial effects of singing in a choir on mood and stress in a longitudinal study: The role of social contacts. Musicae Scientiae, 21(2), 195-212.

Livesey, L., Morrison, I., Clift, S. & Camic, P. (2012). Benefits of choral singing for social and mental wellbeing: Qualitative findings from a cross-national survey of choir members. *Journal of Public Mental Health*, 11(1), 10–26.

Lonsdale, A. J. & Day, E. R. (2020). Are the psychological benefits of choral singing unique to choirs? A comparison of six activity groups. *Psychology of Music*, 49(5), 1179-1198.

Pawley, A. & Müllensiefen, D. (2012). The science of singing along: A quantitative field study on sing-along behavior in the north of England. *Music Perception*, 30(2), 129–146.

Pearce E., Launay J. & Dunbar R. I. (2015). The ice-breaker effect: Singing mediates fast social bonding. *Royal Society Open Science*, 2(10), 1-9.

Sanal, A. M. & Gorsev, S. (2014). Psychological and physiological effects of singing in a choir. *Psychology of Music*, 42(3), 420-429.

Schorr-Lesnick, B., Teirstein, A. S., Brown, L. K. & Miller, A. (1985). Pulmonary function in singers and wind-instrument players. *CHEST*, 88(2), 201-205.

Stacy, R., Brittain, K. & Kerr, S (2002). Singing for health: An exploration of the issues. *Health Education*, 102(4), 156-162.

Stewart, N. A. J. & Lonsdale, A. J. (2016). It's better together: The psychological benefits of singing in a choir. *Psychology of Music*, 44(6), 1240–1254.

Unwin, M. M., Kenny, D. T., & Davis, P. J. (2002). The effects of group singing on mood. *Psychology of Music*, 30(2), 175–185.

Weinstein, D., Launau, J., Pearce, E., Dunbar, R. & Stewart, L. (2016). Group music performance causes elevated pain thresholds and social bonding in small and large groups of singers. *Evolution and Human Behavior*, 37(2), 152-158.

Welch, G. F. (2012). *The benefits of singing for children*. London: iMerc.

Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, J. & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-12.

Прилог 1 – Упитник за диригенте

1. Колико сте дуго диригент?

2. Колико сте дуго диригент дечјег хора?

3. Да ли је то одувек био ваш избор?

4. Ако јесте, зашто?

5. Како бирате репертоар?

6. Да ли пратите план и програм или репертоар правите према личним музичким преференцијама?

7. Да ли мислите да имате довољно времена да припремите песму или је ваше време ограничено?

8. Да ли поједине композиције захтевају више времена за припрему?

9. Можете ли да опишете те композиције?

10. Да ли сматрате да имате довољно дечјих песама на репертоару?

11. Да ли су то старије или новије дечје песме?

12. Да ли мислите да постоји разлика између старијих и новијих дечјих песама и која је?

13. Да ли деца више воле да певају дечје или неке друге песме?

14. Да ли деца користе покрет при певању?

15. Ако користе, због чега то раде?

16. Како изгледа аудиција?

17. Да ли сте приметили разлику у понашању деце након пријема у хор?

18. Да ли сте приметили разлику у квалитету дечјег певања након извесног времена по пријему у хор?

19. Да ли сва деца воле да певају, пробају и наступају?

20. Да ли деца често напуштају хор, и, ако да, који су разлози за то?

21. Зашто сматрате да је певање у хору важно за децу, тј. које су добробити певања у хору?

Прилог 2 – Упитник за родитеље

1. Да ли сте ви или ваше дете одлучили да оно пева у хору?

2. Уколико сте ви одлучили, због чега?

3. Да ли сте ви певали у хору као дете?

4. Ако јесте, која су ваша искуства и утисци?

5. Да ли и даље имате пријатеља из хора?

6. Да ли су вам ваша искуства помогла на неки начин касније у животу?

7. Да ли је ваше дете узбуђено пре одласка на хорску пробу?

8. Да ли се ваше дете понекад осећа лењо да иде на пробу хора?

9. Да ли можете да упоредите стање, расположење и осећања вашег детета пре и после пробе хора?

10. Да ли ваше дете воли да пева код куће?

11. Да ли ваше дете воли да пева пред члановима породице и пријатељима?

12. Где и када ваше дете пева?

13. Да ли ваше дете пева код куће оне песме које пева на хору?

14. Да ли ваша породица пева скупа?

15. Ако пева, колико често и када?

16. Које песме сте певали вашем детету кад је било мало?

17. На основу приче вашег детета, шта мислите који су највећи позитивни утисци певања у хору?

18. Да ли сте приметили напредак у певању вашег детета због певања у хору?

19. Да ли сте приметили промене у естетици, укусу и музичким преференцијама вашег детета због певања у хору?

20. Да ли ваше дете има примедбе на певање у хору?

21. По вашем мишљењу, које су добробити певања у хору?

Прилог 3 – Упитник за децу

Пол: Женски Мушки

Колико имаш година_____

1. Колико си имао/ла година када си почео/ла да певаш у хору?
2. Да ли си ти одлучио/ла да певаш у хору или су то одлучили твоји родитељи?
3. Које песме волиш да певаш у хору?
4. Да ли се дружиш с друговима с хора и изван проба и концерата?
5. Зашто волиш да певаш у хору?
6. Да ли се осећаш боље пре, током или после пробе хора?
7. Који део хорске активности највише волиш (заокружи)?

Пробе Концерте Снимања Дружење

8. Да ли имаш трему кад певаш у хору?	Да	Понекад	Не
9. Да ли певаш у школском хору?		Да	Не
10. Певање у хору утиче на то да се осећам делом заједнице.		Да	Не
11. Певање у хору ми помаже да разумем и развијем свој глас		Да	Не
12. Певам у хору зато што моји другови певају у хору.		Да	Не
13. Певам у хору иако ми је раније речено да не умем да певам.		Да	Не
14. Певање у хору ми помаже да заборавим на тугу и лоше расположење.		Да	Не
15. Певање у хору ме опушта.		Да	Не
16. Певање у хору улепшава мој живот и животе мојих ближњих.		Да	Не
17. Певање у хору чини да се осећам мање усамљено.		Да	Не

THE IMPORTANCE OF CHORAL SINGING FOR CHILDREN'S MENTAL WELL-BEING

The aim of this research is to investigate the effects of choir singing on mental well-being in primary school children. The sample consists of primary school children as choir members (N=86), their parents (N=66) and conductors (N=6). The method consists of three anonymous questionnaires for all three categories of participants to measure both qualitative and quantitative data concerning how young children benefit from singing in a choir. The results show that all three groups emphasize the social benefit of singing in the choir in the first place. Children like to sing in a choir because it makes them feel honored, relaxed and part of the community, as well as because singing beautifies their lives and the lives of their loved ones. Unfortunately, it was found that the family does not sing often, but also that a large number of children do not like to sing children's songs in the choir, but popular and commercial ones, and that the main reason why children decide to sing in the choir is concert solo performances. The implications are: 1) to establish the influ-

ence that choral singing has on the concentration of cortisol, dopamine and serotonin levels in primary school children (8-14 years) before and after choral singing; 2) to influence the return of choral singing as a central musical activity to the primary school education system and that every primary school in Serbia should have a choir; 3) to encourage local communities and municipalities to establish children's choirs and strengthen choral music opportunities as a starting point for the lifelong benefits of choral singing.
Keywords: choir singing, mental well-being, primary school children, social benefit

Vesna Živković
Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia
zivkovic.v@web.de

The concept of creating musical amateurs in music culture teaching

Summary

With its content and activities, the subject of music culture in elementary education has a comprehensive effect on the development of an individual's cognitive, emotional, creative, and primarily aesthetic aspects. An essential prerequisite for the amateur practice of music is the development of aesthetic taste, opinion, ideals, and musical intelligence, which allows the individuals to understand and evaluate the quality of the music they are listening to or should perform. The paper aims to present an approach to music culture teaching through which future music amateurs are formed. Understanding the aspects of organizing the teaching process of listening to music, teachers gain insight into how they can enable students to love artistic music and the music of their own nation and other nations and understand it. In this way, new generations are created who enjoy participating actively or passively in the artistic life of their surroundings, which motivates and encourages the social community to organize, enjoy and participate in musical life.

Keywords: amateur, music culture, methods, teaching

Introduction

Playing music without a well-spent time will not encourage students to practice music (Regelski, 2007). Regelski's thought encouraged us to focus on clarifying what skills should be developed in the musical culture class so that the student could successfully engage in music outside of school and the school curriculum. In today's educational system, attention is focused on values that imply the demand for concrete results of the teaching process, that is, measurable outcomes and teaching materials of particular importance. Instead of relying solely on entrenched verbal discourse, teachers are tasked with finding ways to enable students to experience music. Hence the view that music education should focus on the education of amateurs and it should be the introduction of alternative ways to enable students to engage more in music (McCarthy, 2009). This raises the question of which directions and approaches in teaching enable the full development of an individual's potential for amateur music practice. However, before proceeding with the analysis and further improvement and design of a purposeful teaching process, it is necessary to clarify the meaning of the amateur and his activity. Direction of the teaching process will also depend on the perception of amateurs, their activities, how and in what way they perform them, what skills they possess and in which qualitative domain. The paper will therefore

be dedicated to clarifying the figure of the amateur in general conditions and musical context, based on which the direction of the teaching process will be shown in more detail, which will provide the student with a basis for amateur music practice.

General concept of amateurs

It is common knowledge that the term amateur is used in many domains and activities, and the field of music is certainly no exception. Defining the characteristics of amateurs and their opposites, professionals, should begin with an analysis of their non-musical meaning. The word amateur is derived from the Latin word *amo* meaning love (*Srpsko-latinski i latinsko-srpski rečnik*, 2010: 567). As a link between the verbs to love, and the term amateur, there is an *amator,* that is, an admirer, one who loves (*Srpsko-latinski i latinsko-srpski rečnik*, 2010: 566), expressing a particular affection or liking for something. An amateur is, therefore, "one who pursues something, e.g. science, art, or skill, out of love, not professionally" (Vujaklija, 1996: 37). In various publications amateurism is defined not only from the point of view of preference (expressing affection or liking for something), but also from the point of view of activity, i.e., doing something as a hobby (Cambridge University Press, 2010; Merriam-Websters, 2014), and the presence of this type of activity defines it from the aspect of mere spiritual pleasure and leisure (HarperCollins, 2012), and not exclusively as a form of work. Thus, the love or liking a person expresses towards a specific activity represents a type of motivation as a critical starting point for engaging in an activity (Drummond, 1990). The basis from which one starts when defining an amateur can be opposite, with negative connotations, namely that an amateur is a person who does something badly, i.e., is not skilled in work or any other activity he is engaged in (Harper Collins, 2012; Merriam–Webster, 2014). The opposite of an amateur is a professional "who performs certain work as the permanent, basic occupation, i.e., the professional does something professionally as trade, vocation" (Vujaklija, 1996: 735). The etymological origin is found in the Latin language. It comes from the term *profiteor*, *profiteri,* which means to announce or publicly admit, to promise voluntarily (*Srpsko-latinski i latinsko-srpski rečnik*, 2010: 847). It is considered that the term professional grew out of the idea "that following a profession means following a calling" (Drummond, 1990: 3).

Author John Drummond (Drummond, 1990) presented the distinction between amateurism and professionalism through four categories, that is, four characteristics[1]: *literal meaning, attitude, standards and rewards*. The first category – the literal meaning describes amateurs based on the term's origin – an amateur is

[1] The author initially lists five categories in the paper. Given that the last category refers to sports and thus is not applicable in other areas, it will not be discussed in the paper.

motivated by love or liking for an activity, while a professional follows his vocation. The second category describes amateurs and professionals in terms of their attitude towards their activities. An amateur is defined through partial dedication and occasional dedication. At the same time, professionals are wholly dedicated and committed to their work and are obliged to maintain a constant quality of his performance. This category does not refer to a moment of performance of any kind but to the dedicated time and the quality that precedes it. The third category deals with standards. It explains the differences from the point of view of the skills that the two groups of people have here. On one hand, amateurs are characterized by incompetence, that is, relatively low qualifications and lack of experience. On the other hand, a professional is competent, relatively highly qualified and experienced. However, claiming that an amateur possesses no skills would be wrong. The degree and quality of the acquired skills depend on the individual. Within the framework of amateurism, additional categories could be created that would explain the different degrees of skills. However, professionals are expected to have the highest degree of skill and experience. The fourth category talks about rewards – final outcomes after certain activities are completed. The activities that amateurs are engaged in, have the function of leisure, and different types of recreation lead to their reward, personal satisfaction. In contrast, professionals engage in their work to support themselves, which means that the result is earnings.

Stebbins (Stebbins, 1992), through a fifteen-year research of amateurs and professionals, i.e. a total of eight studies, came to an interpersonal i.e. social and psychological definition of an amateur, which is presented through five different criteria: self-confidence, persistence, commitment, preparedness and self-perception.

Greater confidence is generally attributed to professionals compared to amateurs, where the level of confidence is significantly lower. This state of affairs is explained by the fact that amateurs, due to significantly less experience, often doubt their abilities, express them with a degree of shyness or fear, and can quickly lose control, which causes fear or tension to affect the quality of performance. However, it is important to emphasize that lack of self-confidence is characteristic of activities that include stage performance and is not present in other activities. If we exclude amateurism in the stage domain (musical-dramatic), regardless of the level of experience amateurs have, the presence of stage fright and fear of public performance is not so characteristic for the professionals. However, the characteristic by which professionals and amateurs differ is not the degree of experiencing or manifesting tension, but the ability to control internal feelings and experiences, thus preventing potential endangerment of the performance. This "superior control", as Stebbins (1992) calls it, which is much more available to professionals, is achieved thanks to rich experience.

Another parameter for defining an amateur is persistence, that is, perseverance. A research conducted by Stebbins (Stebbins, 1992) showed that amateurs

and professionals find a reason to persevere. However, the results indicated that persistence differs from group to group, although it manifests almost equally among amateurs and professionals. The difference lies in the fact that amateurs are in a position to choose, i.e., they are not forced to accept specific projects that they do not like, while professionals are often forced for economic reasons to accept certain jobs that are not in line with personal aspirations and pursuance. This type of persistence is mainly present in the sphere of art.

Amateurs are very attached to the activities they engage in, that is, they appreciate their value highly, while professionals, in addition to attachment, strongly cherish continuous work (Stebbins, 1970). Amateurs need significantly more time to find an activity to which they will dedicate their free time. At the very beginning, in the phase of discovery, it is characteristic that they research and evaluate certain activities to arrive at the answers about the advantages, benefits and profits that can be provided to them. If they find the right balance between rewards and costs, the level of their commitment to a particular activity will begin to approach the level and values the professionals possess. Therefore, it can be concluded that novice amateurs are significantly less committed to continuous work than experienced amateurs and professionals (Stebbins, 1992).

When talking about an individual's readiness, it does not refer exclusively to the training or preparation of the individual to perform the activity in the best possible light. It implies discipline and all the necessary steps that the individuals continuously take until the moment when they need to perform and show their skills and knowledge. Compared with professionals who subordinate all other life obligations to their profession, the amateurs usually do the opposite, putting first the obligations and activities related to school, family, and social life, devoting the remaining time to the activities to which they devote themselves as amateurs. This often leads to a situation where there is very little time left for preparation after all the responsibilities are completed. One of the additional factors that can negatively affect preparedness is fatigue. The reason is that most activities of this kind (e.g. choir rehearsals) are organized in the late afternoon or, more often, in the evening. During the day, one loses energy and strength by performing certain duties, so naturally, in the evening, one is least able to fully devote oneself to recreational activities, despite the fact that they love what they choose to do in their free time. It is essential to highlight finances as a preliminary condition for preparedness, but high costs and savings on necessary equipment affect reduced preparedness.

During a fifteen-year study carried out by Stebbins (1992), the following conclusions followed: amateurs were rarely considered inferior to professionals. It should be emphasized that the amateurs respect the professionals, especially those distinguished and highly appreciated ones in their fields. However, amateurs believe that professionals have a larger fund of different materials they can rely on at any time and have more experience and skills in working with a more demand-

ing audience. Through interviewing amateurs, Stebbins also obtained data where amateurs in the initial stages of their careers were faced with the dilemma of how much time, education and training are necessary to reach a higher level of competence, which will release them from the status of amateurs. Despite the established opinion that amateurs are characterized by the motive of love for a particular activity, while for professionals, the main driving force was money and the desire for progress (Garber, 2001), as one type of proof of climbing the amateur's competence ladder is receiving monetary compensation. The moment when individuals begin to actively earn money from work that they do in their spare time, it can be said that they are no longer dilettantes (Finnegan, 1989).

Taking into consideration the definitions and criteria, it can be said that amateurs can be classified neither in the group of dilettantes, who devote themselves to activities with very little attention nor in professionals, who invest most of their time and energy in the activity they are engaged in. Amateurs are thus on the border between professionalism and modern i.e., serious leisure[2]. They are never accepted by professionals, nor can they get such a status. In this context, frustration often arises because they are unable to reach or meet high-performance standards due to a lack of time, experience, education, skills training and equipment.

Amateurs are often equated with the so-called hobbyists (Stebbins, 1992, 1996, 1998, 2007, 2013). But the difference lies precisely in the categories of different activities that these two groups of people engage in. It is characteristic for amateurs to move in circles of art, sports, entertainment and science (Stebbins, 2007), while hobbyists are more concerned with collecting, participating in activities such as hunting, bird watching, as well as playing games and playing sports. All these activities do not have their professional counterpart, that is, there are no people who professionally engage in such activities (Stebbins, 2013).

The benefits that serious leisure provides to amateurs, i.e., the (predominantly) personal and social rewards that are achieved, are opportunities for self-development, intellectual and spiritual enrichment, self-expression, self-renewal, a sense of achievement, self-image improvement, social interaction and belonging, and the physical (Stebbins, 2013) or spiritual product of engaging in some activity. By spiritual product, we primarily include musical art, where an individual, on the one hand, presents to the audience a vocal, instrumental or vocal-instrumental performance that is not visually noticeable, which means that it is not physically tangible. On the other hand, the individual as a listener comes into spiritual contact with music, based on which a perception, an emotional-aesthetic experience is created, which can also be marked as a spiritual product of coming into

[2] Serious leisure is defined as an activity that is systematically repeated and sufficiently exciting and fulfilling for the individual. Motivation influences the individual who finds a career in a particular activity, thanks to which he can acquire and express his knowledge, skills and experience (Stebbins, 1992, 2007).

contact with music. Working on the various previously mentioned aspects enables individuals to experience self-satisfaction and personal fulfilment. Social rewards include social attractiveness, group accomplishment/achievement, and contribution to group maintenance and development. Social attraction means contacting other amateurs from the same field or clients. Group accomplishment/achievement refers to working together for the benefit of the whole group while contributing to group development, including a sense of helpfulness and altruism (Stebbins, 2007, 2013).

Engaging in a particular activity as a hobby, inevitably brings certain rewards but also costs (Stebbins, 2013). Costs do not have to mean financial expenses but personal failures each individual can experience. Studies (Arai & Pedlar, 1997; Stebbins, 1992, 1996, 1998) have shown that amateur activities represent a combination of costs (financial and spiritual) and personal pleasure. Despite certain expenses, personal experience and rewards prevail, and such a positive experience becomes dominant in amateur activities.

Amateurism in music

The school subject music culture belongs to the group of subjects responsible for the aesthetic education of students. Its goal, according to the Curriculum (*Просвѣтни гласник* бр.15/2018; бр.5/2019; бр.11/2019), is to form aesthetic perception and musical taste, develop interest in music, create love for different genres and one's own and other people's traditions (Jeremić & Stanković, 2019), and to build aesthetic attitudes and criteria (Stojanović, 1996) for beauty in music.

Amateurism in music can refer to two different groups of specific activities. Namely, the first thought of musical amateurism is any activity that includes a specific vocal, instrumental or vocal-instrumental performance, that is, active music. However, it does not have to refer to music performance exclusively, but includes listening to music. Although this is not a direct form of playing music, it is nevertheless a form of auditory engagement, based on which the criteria for the aesthetic assessment of the value of an individual's musical example can be clearly identified. Music amateurism, therefore, can also mean the opposite way of engaging in music, which is in the form of a visitor to concerts, operas, ballets, and plays, then following and using certain media such as compact discs, records, and the group also includes following music sheets and books.

Based on the social rewards that amateurs reap, defined by the author Stebbins (Stebbins, 2007, 2013), music amateurs can be portrayed through the prism of: 1) social attractiveness, 2) group accomplishments/achievements, and 3) contribution to maintenance and development of the group. Social attraction would mean coming into contact with other amateurs from the same field, which is a common occurrence in music amateurism. One such example is numerous choir meetings, reviews, competitions and concerts where members of numerous ama-

teur ensembles come into contact with one another primarily gaining the opportunity to meet, create and expand a network of friendships and then share musical experiences. This social aspect of music enables an individual to connect the musical experience with positive interpersonal relationships, which even more strengthens not only the admiration factor (Regelski, 2007), but also enjoyment and hence the desire for amateur way to engage in music. This type of social attraction is also achieved through various conversations and discussions in which many experiences and knowledge are circulated and can represent a good incentive and motivation for the further pursuit of music. Group achievement is reflected in the results achieved by musical ensembles, and every kind of sense of help, altruism (Stebbins, 2013), effort and hard work invested to achieve high results contributes to maintaining the group and its positive development.

Regelski (2007) defines musical amateurs according to the following criteria: 1) time well spent, even when it implies a certain degree of effort (Regelski, 1996; 2007); 2) organization of time for engaging in amateur activities; 3) advancement and improvement following the advice of a musician – role model; 4) musical amateurism requires musical independence, individuality (Regelski, 2007). Music amateurs can also be presented through a dichotomous division into: 1) active music amateurs, who engage in musical performance, and 2) amateurs – fans who do not play music but enjoy and experience an emotional-aesthetic joy in contact with music.

The concept of creating music amateurs

The school has the task of "educating people who will be able to get carried away by art, to receive from it an incentive for better action, to rejoice in it and to beautify life for themselves and others" (Požgaj, 1975: 145). When the role of the subject is defined in this way, we see that the goal, according to Požgaj (1975), coincides with the position of Regelski (2007). Namely, the critical factor for the development of musical amateurism is admiration. Children, and many future music amateurs, should be directed towards music from the beginning (Stojanović, 1996), starting from preschool institutions, with a particular emphasis in elementary school. One of the goals of the course is to bring students into contact with different musical content and to acquire auditory experience, based on which, over time, criteria for the aesthetic assessment of the value of a musical example will be created.

Following the objective of the course, it is necessary to organize the teaching process in such a way that it leads to the development of the quality of the individual, which will provide the conditions for later engagement in music. Regelski (Regelski, 2009) points out that the pivotal moment is encouraging the love of music among the students, is the one which leads to the fact that the students themselves will begin to make room for music in their free time, regardless of

whether they will put themselves in the role of active musicians, or enjoy music as a listener – an admirer. Such an approach will ensure the increase of number of music amateurs, who will serve from the social aspect as role models for future generations so that they will start to engage in music, too, which falls within the framework of the concept of good health (Regelski, 2009).

Constant nurturing and maintenance of admiration for music are critical foundations of amateur music practice (Regelski, 2007: 29). Admiring music repeatedly makes the daily life of an individual unimaginable without music. Any wrong pedagogic-methodical approach by the teacher or exerting any pressure on the child by parents and teachers can permanently extinguish enthusiasm and desire to practice music, i.e., the possibility of reaching dedicated amateurism.

As music amateurs are divided into performers and listeners, the task of Music Culture teachers is to constantly encourage enthusiasm, satisfaction and motivation for playing music in students, taking them through different levels of listening to music and musical literacy. Thus, the teachers should always ask whether the teaching process is organized in such a way as to encourage or hinder the enthusiasm of the students (Regelski, 2007).

Listening to music[3]

The only area in which the aesthetic education of students is evident is the teaching area of listening to music (Rojko, 2012). This area, in correlation with other areas of the subject, has the most comprehensive impact on education, upbringing (Jeremić & Stanković, 2019), as well as the creation of conscious listeners, i.e., music amateurs – fans, who develop an awareness of aesthetic value and criteria for its recognition, in order to be able to recognize quality music, but also to enjoy it. In addition, it positively affects the individual's emotional, cognitive, psychophysical and moral development (Vidulin & Radica, 2017).

The importance of listening to music in the context of the creation of musical amateurs is reflected in students coming into contact with a rich range of musical means of expression, their awareness, and reaching emotional and cognitive realizations during listening. Teaching focused on these values will enable students to understand the meaning of music over time and how it functions, especially classical music, which will encourage and motivate them to love and admire it, as Regelski mentioned (Regelski, 2007), and want to participate in musical activities themselves. He also states that coming into contact with genre-diverse musical content encourages creative satisfaction in students, which significantly influences the decision-making about amateur music. Although listening to music is not an

[3] Considering the complexity of listening to music and musical literacy, in the rest of the paper, only the factors of the influence of listening to music on the development of amateurs and the organization of the teaching process that ensures it will be considered.

activity in which the participants are physically engaged, as is the case with vocal music, instrumental and vocal-instrumental performance, it indeed represents an essential preparation for the creation of passive music amateurs, individuals who are enthusiasts, admirers and respecters of quality music. Stebbins (1992) states that listening to music is an amateur practice as itself and that concerning its performance listening to music is often a much more accessible practice in adulthood because it does not require a special playing technique. Also, new vistas of musical pleasure open up for students by coming into contact with musical media. This primarily means expanding the daily repertoire, coming into contact with music that the students only knew it had existed or had heard before but did not understand it, hence the resistance to classical music.

The link between listening to music in the musical culture class and musical amateurism is the criteria for assessing the aesthetic value and the continuous desire to practice music. The development of the previously mentioned two elements is affected precisely by the organization of the lesson, where listening to music leads to the acquisition of quality listening skills, which ensure quality knowledge of music (Vidulin et al., 2019).

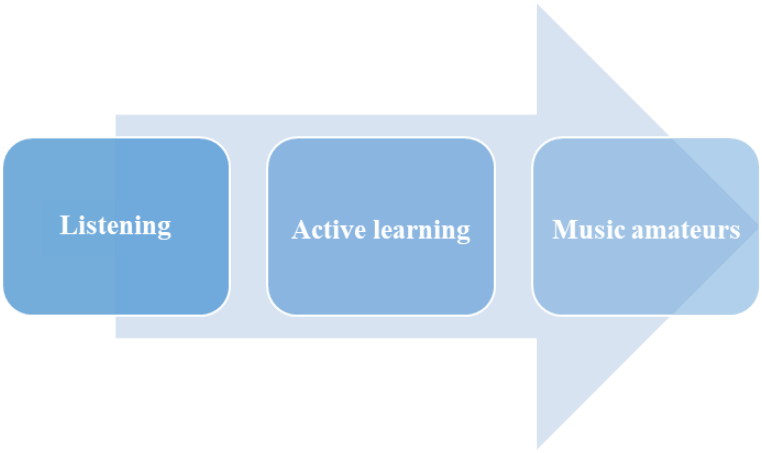
It is evident that human beings are affected by many sound stimuli every day, and musical examples can be found among them. Although students perceive the auditory signals of particular musical works daily, including in the music culture class, more than the realization of musical perception is needed to form criteria for evaluating the quality of the music of different eras and genres. Mentally registering an auditory signal does not mean at the same time that the student has become aware of it. If we are talking about mere perception, it is important to point out that students cannot deviate from the fundamental like/dislike and reach higher levels of understanding a musical example. Musical experience, or apperception, can only be achieved through active access to the music content being listened to. Thus, the conscious construction of criteria for the aesthetic assessment of a piece of music, i.e., "aesthetic shaping", as the author Stojanović (1996: 7) calls it, is possible thanks to an active attitude towards music.

The tasks of aesthetic education of students refer to the development of the ability to perceive, experience, value and realize the beautiful, as stated by Rojko (Rojko, 2012). Namely, with an active approach, the students, with their intellectual efforts, construct "their mental representations of a certain body of knowledge, they create them, build them (or rebuild them, create them anew) using their previous knowledge and thinking about their mental functioning and regulating it" (Pešikan, 2010: 161). While listening to music, the students, with their mental effort, create representations not only of a specific system of knowledge but also of different emotions and moods, aesthetic experiences and mental representations, thus repeatedly complementing, upgrading and qualitatively improving the current emotional-aesthetic experiences, as well as all previous auditory experiences. A quality upgrade would not be possible if the foundation did not

exist beforehand. The student's auditory experience thus represents a whole series of layers of experiences that constantly influence each other and make each subsequent auditory experience qualitatively better, richer in experience and clearer. Thus, music becomes clear to the individual as an abstract phenomenon, and precisely because they understand its quality, they can understand the criteria for the aesthetic evaluation of musical examples and successfully apply them.

The essential condition for reaching mental representations and layered building of emotional-aesthetic experience is the mental activation of students (Živković, 2023). Mentally activating students during the learning process, i.e., listening to music, implies a conscious, thought-based approach to the material through which previous experiences are connected to new experiences (Waters, 2006; according to Živković, 2023).

Graph 1. The concept of creating musical amateurs in music culture teaching.



The root of the creation of music amateurs – admirers, lies deep in listening to music, which would not give favourable results if the teaching approach was not directed towards active teaching (Graph 1). This type of teaching includes all activities and approaches that enable students to access musical material actively, i.e., conscious perception of the musical context to perceive it, i.e., experiencing it emotionally – aesthetically. The experienced work represents a consciously built basis on which the teacher can continuously develop the students' ability for aesthetic evaluation. The future attitude of individuals towards classical music, as well as other genres, is directly conditioned by the way the listening session is organized, which significantly influences the perceptual experiences and the understanding of the reproduced example (Živković, 2023). This way of reaching passive music amateurs can also be presented graphically, where the basic starting point in teaching is listening to music, which is accomplished through active learning.

Conclusion

The analysis of the term amateur led to the conclusion that amateur activity borders amateurism and serious leisure. Nevertheless, despite its very complex nature, it can be reduced to amateur performers and listeners in music culture teaching. The creation of musical amateurs – admirers, who enjoy and experience the work emotionally and aesthetically is preceded by a carefully planned, complex teaching process, the basis of which is listening to music, as an evident form of aesthetic education. However, listening is not sufficient in itself, nor is it purposeful if it is not taken into account that it is part of the whole experience. At the base of the emotional-aesthetic experience is active learning, i.e., mental activation of students, thanks to which their mental representations are developed. Without a rich living experience and a complex system of emotional-aesthetic layers created under the influence of the music of different eras and genres, quality criteria for assessing the aesthetic value of a piece of music cannot be created. By making children aware of the sound experience, the opportunity to reach a high-quality level of understanding of music through music listening lessons is achieved, which will result in a continuous desire to come into contact with music of equal quality, which directly creates the conditions for the creation of music amateurs.

References

Arai, S. M. & Pedlar, A. M. (1997). Building communities through leisure: Citizen participation in a healthy communities initiative. *Journal of Leisure Research*, 29, 167–182.

Cambridge University Press (2010). Amateur. In: *Cambridge essential English dictionary* (p.13). HarperCollins (2012). Amateur. In: *Collins pocket English dictionary & thesaurus* (p.19).

Drummond, J. (1990). The Characteristics of Amateur and Professional. *International Journal of Music Education*, 15(1), 3–8.

Finnegan, Ruth 1989. *The Hidden Musicians: Music – Making in an English Town*. Cambridge: Cambridge University Press.

Garber, M. (2001). *Academic Instincts*. Princeton: Princeton University Press.

Jeremić, B. & Stanković, E. (2019). *Metodika nastave za predškolski i mlađi školski uzrast*. Sombor: Pedagoški fakultet.

McCarthy, M. (2009). Re-thinking "Music" in the Context of Education. In: T. Regelski & J. T. Gates (eds.), *Music Education for Changing Times – Guiding Visions for Practice* (pp. 29–38). New York: Springer Publishing.

Merriam–Webster (2014). Amateur. In: *Merriam-Websters Advanced learners – English Dictionary* (p.47).

Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio – konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, 18(2), 157–184.

Požgaj, J. (1975). *Metodika glazbenog odgoja u osnovnoj školi*. Zagreb: Prosvjetni sabor Hrvatske.

Правилник о допунама правилника о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања (2018). *Просветни гласник*, 15/2018. Београд: ЈП Службени гласник.

Правилник о плану и програму наставе и учења за основно музичко образовање и васпитање (2019). *Просветни гласник*, 5/2019. Београд: ЈП Службени гласник.

Правилник о програму наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања (2019). *Просветни гласник*, 11/2019. Београд: ЈП Службени гласник.

Regelski, T. (1996). A prolegomenon to a praxial theory of music and music education. *Finnish Journal of Music Education*, 1(1), 23–38.

Regelski, T. (2007). Amateuring in Music and Its Rivals. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(3), 22–50.

Regelski, T. (2009). Conclusion: An End Is a Beginning. In: T. Regelski & J. T. Gates (eds.), *Music Education for Changing Times – Guiding Visions for Practice* (pp. 187–194). New York: Springer Publishing.

Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe, teorijsko–tematski aspekti (Glazbena nastava u općeobrazovnoj školi)*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera: Pedagoški fakultet.

Stebbins, R. A. (1970). Career: The Subjective Approach. *Sociological Quarterly*, 11, 32–49.

Srpsko-latinski i latinsko-srpski rečnik = Lexicon serbico-latinum latino-serbicum (2010). Zemun: JRJ.

Stebbins, R. A. (1992). *Amateurs, Professionals, and Serious Leisure*. Montreal: McGill-Queen's University Press.

Stebbins, R. A. (1996). Volunteering: A serious leisure perspective. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 25, 211–224.

Stebbins, R. A. (1998). *The urban francophone volunteer: Searching for personal meaning and community growth in a linguistic minority* (New scholars – New visions in Canadian studies quarterly monographs series 2nd ed., Vol. 3). Seattle, WA: University of Washington, Canadian Studies Centre.

Stebbins, R. A. (2007). *Serious leisure: A perspective for our time*. New Brunswick, NJ: Transaction.

Stebbins, R. (2013). Research and theory on positiveness in the social sciences: The central role of leisure. In: T. Freire (Ed.), *Positive leisure science from subjective experience to social contexts* (pp. 3–20). New York: Springer Publishing.

Stojanović, G. (1996). *Nastava muzičke kulture od I do IV razreda osnovne škole – Priručnik za učitelje i studente Učiteljskog fakulteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vidulin, S. & Radica, D. (2017). Spoznajno–emocionalni pristup slušanju glazbe u školi: teorijsko polazište. U: S. Vidulin (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 5* (pp. 55– 71). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.

Vidulin, S., Plavšić, M. & Žauhar, V. (2019). Usporedba spoznajnog i emocionalnog aspekta slušanja glazbe u glazbeno–pedagoškom kontekstu osnovne škole. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 26(2), 9–32.

Vujaklija, M. (1996). *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Prosveta.

Waters, A. (2006). Thinking and language learning. *ELT Journal*, 60(4), 319–327.

Živković, V. (2023). The connection between students' mental activation and music apperception in the teaching of Music Culture. In: S. Vidulin (eds.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 8* (pp. 151–169). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.

Živković, V. (2023). Active learning as an assumption of emotional–aesthetic listening to music. In: S. Inayatullah, S. Dubovicki & A. Bilić (eds.), *Didactic Challenges IV: Futures Studies in Education* (pp. 330–341). Osijek: Faculty of Education.

КОНЦЕПТ СТВАРАЊА МУЗИЧКИХ АМАТЕРА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Предмет Музичка култура у основној општеобразовној школи својим садржајем и активностима свестрано утиче на развијање когнитивних, емоционалних, креативних, а нарочито естетских аспеката појединца. Квалитетно вођен наставни процес има задатак да развија код ученика љубав према музици, с циљем да их мотивише и подстиче на даље, аматерско бављење музиком. Важна претпоставка за даље аматерско бављење музиком јесте развијање естетског укуса, мишљења, идеала и музичке интелигенције, што даје појединцу могућност да разуме и процени квалитет музичког дела које слуша или треба да изведе. Да би ученик могао да ужива у музици и добије жељу да се бави музиком и ван наставе, неопходно је да наставни процес буде пажљиво конципиран и да нуди разноврсне активности. Циљ рада јесте представити приступ у раду у настави Музичке културе, путем којег се испуњавају друштвени циљеви предмета, односно формирају будући музички аматери. Разумевањем аспеката организовања наставног процеса слушања музике, наставници стичу увид како на најбољи начин могу да омогуће ученицима не само да заволе уметничку музику и музику свог и других народа, већ да је разумеју. На тај начин стварају се нове генерације које с уживањем учествују активно или пасивно у уметничком животу своје околине, чиме се друштвена заједница изнова мотивише и подстиче да организује, учествује и ужива у музичком животу.

Кључне речи: музички аматери, Музичка култура, методе, настава

Александра Станковић
ОШ „Васа Пелагић”, Београд, Србија
saskastankovic@yahoo.com

Google earth као дигитални алат у настави музичке културе

Сажетак

Време дигитализације у свету, у последње време веома је актуелно питање, нарочито у наставном процесу. Како је настава музичке културе углавном практична, дигитални алати су се показали као врло корисни наставни ресурси у савладавању неких музичких наставних тема у оквиру Наставног плана и програма. Рад у дигиталним алатима коинцидира са постојећим наставним темама у оквиру наставе музичке културе. Дигитално компетентан наставник на најбољи начин развија различите компетенције својих ученика. На часовима музичке културе, неопходан је процес извођења музике „уживо”, уз музичке инструменте, али је много разлога и за коришћење информационо-комуникационих технологија у настави. Један од најважнијих разлога јесте чињеница да ученици већину времена користе паметне телефоне и неограничено су присутни на интернету. Међутим, нажалост, интернет користе углавном за забаву, док им сијасет образовних, а бесплатних садржаја остаје неискоришћено. У раду је приказан поступак рада у интерактивном дигиталном алату „Google Earth”, преко којег ученици могу да истраже живот и рад Рихарда Вагнера. Представљене су и недоумице до којих ученици долазе током припреме и реализације, као и неопходност постојања дигитално компетентног наставника. Циљ је да се покаже како и колико употреба дигиталних алата може на квалитетан начин да обогати и осавремени квалитет наставе, као и да од ученика створи заинтересованог сарадника у процесу припремања и реализације наставе.

Кључне речи: дигитална настава, музичка култура, Рихард Вагнер, корелација, Google Earth

Увод

Упросветним круговима, последњих неколико година, дошло је до промене парадигме образовања на свим нивоима. Дигитализација је неминовно постала веома актуелна у свим сферама, па и у образовању. Ковид ера је природно убрзала процес дигитализације у образовном процесу, додуше, стидљиво и неквалитетно у почетку. Разлог томе јесу дигитално некомпетентни наставници, који су преко ноћи морали да пренесу своја знања ученицима из учионице у виртуелни простор. Веома мали број наставника се брзо и лако снашао, али данас је тај број доста већи јер су предавачи схватили да морају да иду у корак с временом, како би ученицима приближили градиво из Наставног плана и програма, али и шире.

Дигитализација у образовању један је од стратешких циљеве Владе Републике Србије, те се нашла у документу Министарства просвете Републике Србије, *Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године* (2021). Посебан фокус у овом документу усмерен је на унапређење дигиталних компетенција ученика кроз примену савремених програма наставе и учења, и побољшање дигиталних и педагошких компетенција наставника. Основне дигиталне компетенције стичу се у систему образовања који обезбеђује приступ систематизованим научним знањима. Ниво поседовања дигиталних компетенција ученика зависи од нивоа дигиталних компетенција наставника, па се од наставника очекује да поседују одговарајући ниво дигиталне писмености и знање у погледу коришћења дигиталних технологија.

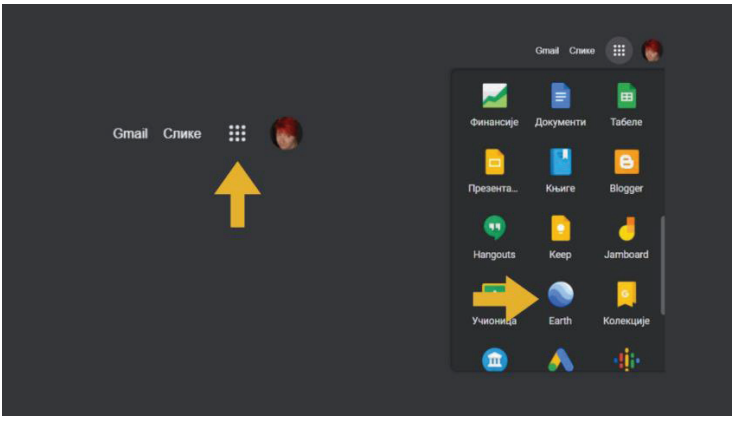
Министарство просвете припремило је *Оквир дигиталних компетенција наставника – Наставник за дигитално доба 2019,* који обухвата дигиталне компетенције специфичне за наставничку професију и представља их кроз 24 компетенције организоване у шест категорија. Циљ постојећег националног Оквира јесте да обезбеди заједничко разумевање дигиталних компетенција наставника, али и да пажљиво интегрише одређене карактеристике образовне политике и донесених мера у области развоја дигиталног образовања. У врло кратком временском року је почела потрага за дигиталним алатима који су програмирани тако да у себи имају што више фактора који поспешују наставни процес – јасноћу, креативност, интерактивност, могућност међупредметног повезивања. Међутим, инструментална и вокална настава, као и велики број уметничких предмета нису прилагођени виртуелном свету јер захтевају присуство наставном процесу „уживо".

Приступ раду у дигиталном алату Google Earth

Потрага за дигиталним алатом који може да се користи у настави Музичке културе и у предметима музичке уметности довела је до ретког мултифункционалног дигиталног алата, који је веома добро прихваћен од свих актера у образовном процесу – Google Earth. Главни разлози широке примењивости овог програма јесу:

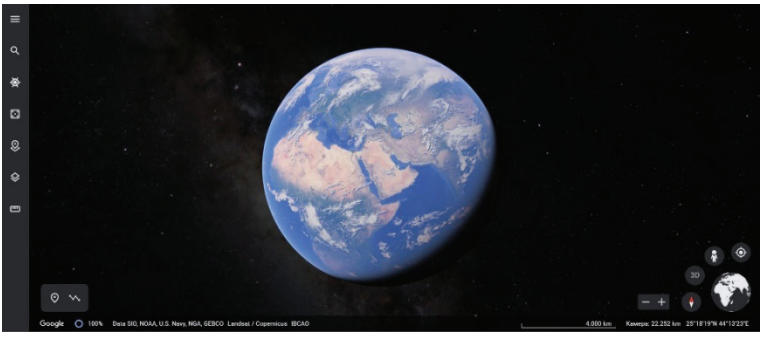
- Бесплатан је и доступан свима;
- Повећава мотивацију ученика;
- Подједнако је добар за све наставне предмете, као и за секције;
- Нуди широку могућност корелације и интегративне наставе;
- Примењује се у пројектним и истраживачким активностима;
- Ученици могу заједно и истовремено да раде.

Један од најважнији сегмената овог дигиталног алата јесте да је потпуно бесплатан, да га могу користити сви који имају Гугл налог и да се лако проналази на компјутеру (слика 1).



Слика 1 . Како пронаћи Google Earth програм.

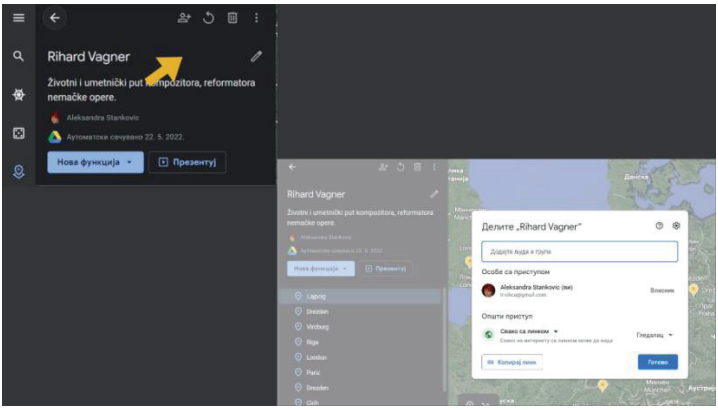
Мотивација је фактор који је веома битан јер смо сведоци колико незаинтересованости од стране ученика влада у српским школама. Немотивисан ученик не може да напредује и да покаже свој потенцијал у пуном капацитету. Када корисник види земаљску куглу (слика 2), схвати да је у стању да виртуелно отпутује у било који део света, прошета улицама града који има жељу да обиђе и посматра споменике, зграде музеја, позоришта, оперских кућа, грађевина од важности, његова мотивација је присутна.



Слика 2. Виртуелна земаљска кугла у окружењу програма.

Програм је погодан за уметничке, али и све друге предмете, природне и друштвене науке и све ваннаставне активности. Корелација, тј. међупредметна повезаност је на веома високом нивоу јер виртуелно путовање у било које место на свету, можемо да искористимо за садржаје свих предмета, обавезних и изборних.

Овај дигитални алат је тако осмишљен да на њему може истовремено да ради велики број учесника, било на једном или на неколико истраживачких пројеката. Дељењем линка пројекта, ученици приступају пројекту и обављају своје задатке (слика 3).



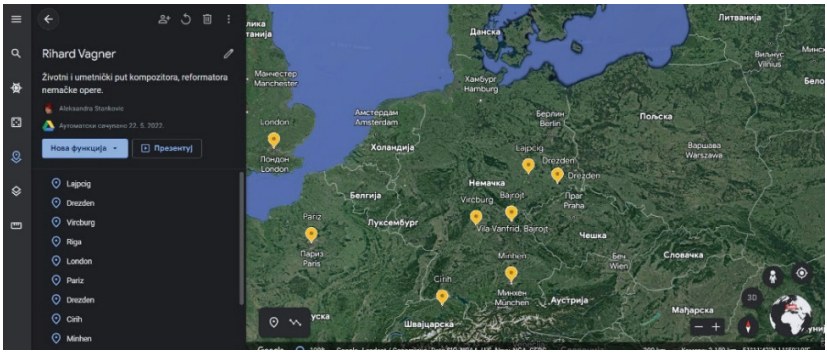
Слика 3 . Начин дељења линка учесницима.

Истраживање живота и дела Рихарда Вагнера (Richard Wagner) преко дигиталног алата Google Earth

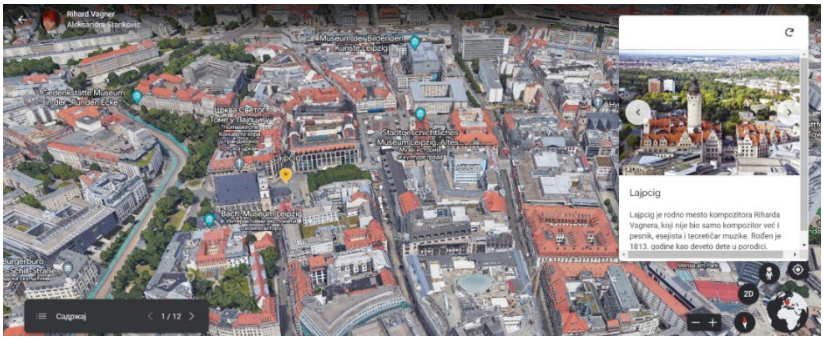
О животу и раду реформатора немачке опере Вагнера, ученици могу да сазнају користећи дигитални алат Google Earth. Подељени у парове добијају задатак да пронађу по један град у коме је боравио Вагнер. Парове је најбоље креирати тако да се комбинују ученик са бољим и онај са лошијим успехом у школи, како би били једнаки у погледу успешности остваривања задатка. Ученицима се саветује како да претражују и истражују, предлаже им се литература, указује на шта да обрате пажњу, да поштују правила дигиталног света и ауторских права. Предочава им се да, трагајући за биографијом Вагнера, у пројекат могу да се додају и зумирају градови, установе, зграде, школе, оперске куће, уз поставку одабраних слика, текста и линкова са платформе YouTube или било ког другог садржаја са интернета. Уколико ученици унапред припреме изворе, на часу на коме се реализује презентација могли би да самостално, или уз помоћ наставника, убацују припремљени материјал. Самим тим би комплетан садржај био на једној страници пројекта. Консултације које се односе на помоћ око извора података и разноврсности материјала могуће је обавити преко Гугл учионице. Међутим, оно што отежава процес реализације оваквих пројеката јесте то што ученици у другом циклусу основне школе нису у стању да одвоје битно од небитног. Наилазе на недоумице у вези са следећим питањима: шта из биографије издвојити као најважније?; шта је утицало на стварање појединих дела?; како се умет-

ник мења временом и шта утиче на те промене?. Питања ученика се углавном своде на количину и разноврсност материјала који треба да припреме.

Финална фаза пројекта – израда рада – обавља се на часу на школском рачунару. Ученици у паровима, преко видео бима, презентују свој део задатка. Парови наступају по редоследу који одговара хронологији Вагнеровог живота, те док један ученик у програм Google Earth уноси припремљен материјал, други презентује садржај материјала. У програму се одабирају градови (слика 4) и зумирају грађевине у којима је Вагнер живео и стварао. Ученици имају могућност да у било ком пројекту и на било ком локалитету прошетају улицама и осете дух града (слика 5).



Слика 4. Одабрани градови везани за живот Вагнера.



Слика 5. Лајпциг, родно место Вагнера, уз додате слике, текст и линкове овог града и композиторових дела.

Ученици сазнају за град Бајројт и грађевину у којој се и данас одржавају свечаности посвећене Вагнеру, те проналазе мноштво слика у унутрашњости овог здања (слика 6), али и откривају музеј посвећен Вагнеру и место где је сахрањен – вилу Ванфред (слика 7).

Слика 6. Град Бајројт и велелепно здање где се одржавају концерти Вагнерових дела.

Слика 7. Вила Ванфрид са сликама унутрашњости.

У завршном делу презентације процењују се резултати пројекта, дискутује о темама и појавама и износи вредносни суд о квалитету оваквог облика рада.

Закључак

Коришћење дигиталног алата Google Earth помаже у остваривању следећих позитивних и очекиваних исхода оваквог пројектног модела наставе:

- развијање сигурне, критичке и одговорне употребе дигиталних технологија у настави музичке културе;
- подизање на виши ниво информатичке и дигиталне писмености;
- унапређивање комуникације и сарадње;
- оснаживање за тимски рад, као и препознавање јаке и слабе стране тимског одлучивања;
- разумевање и примена међупредметне корелације;

- подизање свести о значају безбедности (укључујући дигиталну добробит и компетенције повезане са сигурношћу);
- продубљивање знања у вези са интелектуалном својином.

Исход који није очекиван, а који је остварен јесте мотивисаност за стварање базе дигиталних наставних садржаја у настави музичке културе.

Google Earth представља креативно и иновативно решење за квалитетан рад у виртуелним, онлајн условима, поштујући принципе асинхроног учења. Ученици сами одређују темпо и динамику рада, истражују, анализирају, интегришу научено и веома су заинтересовани за градиво Наставног плана и програма. У оваквој констелацији, ученици су наставникови сарадници на истраживачком и пројектном задатку. Рад на оваквом пројекту доноси мноштво добробити јер повезује образовне дисципине са наставним садржајима различитих предмета. Иако су ученици у другом циклусу основног образовања углавном дигитално неписмени и имају тешкоће да одаберу потребне материјале, током наведеног начина рада они промишљају, преиспитују се, те трагајући за решењима интегришу знања из различитих предмета. Сваки ученик се исказује у оквирима својих могућности, а знање које стиче постаје део дугорочног памћења.

Литература

Влада Републике Србије (2021). *Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године*. Службени гласник РС, број 63 од 23. јуна 2021.

Министарство просвете. *Дигитализација у просвети*. Преузето 30. априла 2022, са https://prosveta.gov.rs/prosveta/digitalizacija-u-prosveti-i-nauci/

Станковић, Александра. *Рихард Вагнер*. Преузето 25. маја 2023, са https://earth.google.com/earth/d/1dwqQKkxlixJOtASEOFvmjQecs_VOSL_-?usp=sharing

GOOGLE EARTH AS A DIGITAL TOOL IN MUSIC CULTURE TEACHING

The era of digitalization in the world has been a major issue lately, especially in the teaching process. As teaching music culture is mostly practical, digital tools have proven to be very useful teaching resources in mastering some music teaching topics within the curriculum. The work in digital tool coincides with the existing teaching topics within the teaching of music culture. A digitally competent teacher develops different competencies of his students in the best way. In music culture classes, the process of performing music «live», along with musical instruments, is necessary, but there are many reasons for the use of information and communication technologies in teaching. One of the most important reasons is the fact that students use smartphones most of the time and are present indefinitely on the Internet. Unfortunately, however, they use the Internet mainly for entertainment, while hundreds of educational and free resources remain unused. Through this workshop, students are trained to use the interactive and favorite digital tool, „Google

Earth", through the research of the life and work of Richard Wagner, in which musical culture correlates with several teaching subjects. The procedure of working in this digital tool is shown, as well as the doubts that the students come to in the work itself, from preparation to realization, but with the guidance of a digitally competent teacher, the workshop is successfully carried out to the end. It goes without saying that there are other ways of working in countries where schools are better equipped. The goal of the workshop is to show how and to what extent the use of digital tools can enrich the modern quality of teaching in a high-quality way, as well as to make students an interested collaborator in the process of preparing and implementing teaching.

Keywords: Digital teaching, music culture, Richard Wagner, correlation, Google Earth

Снежана Филиповић
Прва београдска гимназија, Београд, Србија
fsnezana1@yahoo.com

Корелација немузичких предмета са предметом Музичка култура у гимназијском наставном програму – методски поступак приликом објашњења појма програмности у музици

Сажетак

Циљ рада јесте спровести корелацију различитих немузичких предмета (ликовна култура, физичка култура, српски језик и књижевност) са наставом музичке културе у гимназији применом интердисциплинарног приступа у настави и објашњењем појма програмности у музици, на примеру *Фантастичне симфоније* Хектора Берлиоза. У извођењу оваквог наставног процеса коришћена су два методска поступка: 1) *уметнички израз*, и 2) *слушање и анализа музичког дела*. Резултати показују да овакав начин планирања и спровођења наставе омогућује да: настава постаје рационалнија, ефикаснија и занимљивија; усвојена знања су функционална и применљива у свакодневном животу; ученици стичу дубљи и шири увид у то како се користе изражајна средства различитих уметности у дочаравању ванмузичких садржаја; ученици разумеју целовитост концепта у односу на традиционалне методичко-дидактичке поступке обраде исте наставне јединице; ученици показују већу мотивацију и израженију активност у поређењу са њиховом мотивацијом и активношћу онда кад се на настави користе традиционалне монолошко–дијалошке методе.

Кључне речи: корелација, тематско планирање, интердисциплинарни приступ, музичка култура, програмност

Увод

Место и улога предмета Музичка култура у наставном плану и програму за гимназије јасно су дефинисани циљем, општим и специфичним предметним компетенцијама, исходима и предложеним стандардима. Циљ учења музичке културе јесте да: развије ученичку свест о значају и улози музичке уметности у контексту развоја цивилизације и друштва; подстакне ученике на стваралачко и критичко мишљење; развије естетске критеријуме у циљу формирања одговорног односа према очувању музичког наслеђа и културе свога и других народа и даљег професионалног и личног развоја.

Опште компетенције предмета Музичка култура које се могу развијати кроз корелацију са немузичкиим предметима јесу: употреба знања о музици за разумевање савремених догађаја, историје, науке, религије, уметности и

сопствене културе и идентитета; примена искустава и вештина у слушању и опажању приликом индивидуалног и групног извођења (и/или осталих типова групног рада у настави) у комуникацији са другима; развој естетских критеријума према музичким и вредностима уопште, као и отвореност према различитим уметничким садржајима; изражавање осећања, размишљања и ставова на креативан и конструктиван начин, што помаже ученику у остваривању постављених циљева.

Специфичне предметне компетенције чији ће развој бити интензивиран применом интердисциплинарности у настави и корелацијом са немузичким предметима јесу да ученик: стекне увид у начине коришћења језика музике за изражавање осећања, идеја и комуникацију са другима; примењује стечена музичка искуства и знања у свакодневном животу и истражује могућности информационе и комуникационе технологије (ИКТ) за слушање, стварање и извођење музике; уважава и истражује музичке садржаје различитих музичких жанрова, стилова и култура; оспособљава се да прати и учествује у музичком животу заједнице и изражава критичко мишљење са посебним освртом на улогу музике у друштвеним дешавањима; испољава и артикулише основне елементе музичког укуса. Ови циљеви, опште и специфичне предметне компетенције даље су детаљније приказане кроз исходе за сваку годину учења и за сваки тип гимназије (*Правилник о наставном плану*..., 2020: 111).

Очекивани исходи за ову наставну јединицу јесу да ће ученик бити у стању да: препозна друштвено-историјски и културолошки амбијент у коме се развијају различити видови музичког изражавања у периоду романтизма; демонстрира познавање музичке терминологије и изражајна средства музичке уметности у склопу предложених тема; препозна обрађене стилове и жанрове према основним карактеристикама.

Ученик ће такође увиђати везе и односе међу различитим уметностима, као и међу немузичким предметима, те њихове начине изражавања. Исходи су, затим, у оквиру предложених стандарда још детаљније приказани кроз различите нивое постигнућа (основни, средњи и напредни) на основу општих и специфичних предметних компетенција. На пример, у првом разреду гимназије, у коме је музичка култура заступљена с једним часом недељно, Специфична предметна компетенција 1 за средњи ниво односи се управо на место и улогу музике у односу на дела других уметности и области ван уметности. Специфична предметна компетенција 2 за средњи ниво подразумева да ученик врши квалитативни и естетски избор музичких дела у складу са сопственим преференцијама или да се оспособљава да учествује у уметничким пројектима и тако непосредно доприноси развоју локалне средине у домену културе. Најзад, Специфична предметна компетенција 3 у складу је са дигиталним компетенцијама, тј. ученик самостално истражује информационо-комуникационе технологије у домену музичке уметности.

Проблеми у реализацији наставног плана и програма за предмет Музичка култура у гимназијама

Међупредметна корелација се тешко може реализовати у првом разреду гимназије, због неподударања историјских садржаја у настави музичке културе, ликовне културе, српског језика и историје. Наиме, док се на настави музичке културе обрађује барок, на настави ликовне културе учи се антика и рано хришћанство, на настави српског језика ренесанса, а на настави историје крај средњег века. Диспропорција и размимоилажење у погледу историјских садржаја на наведеним предметима видљиви су и у осталим разредима и на осталим смеровима. Овај проблем није нов и на њега се указује сваки пут када се покреће питање реформе, те се трага за његовим решењем. Нажалост, међупредметна корелација, која би морала бити императив наставе, још увек није могућа због наведених разлога.

Пошто је општа тенденција да средња школа у будућности буде обавезна, што је већ сада случај у великом броју европских земаља, програмима овог типа школа би морала да се посвети много већа пажња него до сада. Занимљива је појава укидања предмета у неким школама у Финској, јер је један од нових образовних праваца „Учење засновано на појавама". Уместо класичних лекција и предмета, постоје предавања која трају шест недеља и у оквиру којих ученици истражују једну тему из неколико различитих аспеката. На пример, ученици се баве питањем миграната из географског (одакле долазе), историјског (одакле потичу) и културолошког аспекта (какву традицију су неговали у земљи порекла). Не постоји стриктни програм наставе и сваки наставник одлучује о избору тема и времену које ће им посветити (*Образовање које је заиста бесплатно*, 2023).

Интердисциплинарни приступ у настави

Повезивање знања у складну целину није новина или потреба само савременог доба. Оно је представљало васпитни идеал још у старој Грчкој, где је било познато под називом *калокагатија* и представљало је склад тела, телесне лепоте и духовних вредности. Знање је подразумевало препознатљиву примену у пракси, складно усавршавање сваке личности. Васпитни рад подразумевао је примењивање бројних и разноврсних активности које су доприносиле остварењу тога идеала (Рајчевић, 2019: 79). У немачким и аустријским школама, на крају 19. века спроводила се „групна настава", док је у Совјетском Савезу после Октобарске револуције важио „комплексни систем", а оба ова типа наставе ублажавала су или укидала предметност у настави.

Идеја интердисциплинарности јесте да се садржаји различитих дисциплина повезују у логичке целине, коришћењем конкретних тема или проб-

лема. За њихово разумевање и решавање потребна су знања из различитих области, како би се са више страна сагледала иста тема. Садржаји се повезују у смислене целине и омогућују ученицима да виде и разумеју ширу слику. То не значи да су појединачни предмети запостављени. Напротив, појединачне дисциплине пружају дубину и фокусираност, а интердисциплинарност и интегративност ширину контекста и промену перспективе. Ово свакако повећава ниво функционалног знања, јер ученицима омогућава да увиде постојање веза, а улога наставника је да поставља проблемске задатке и ситуације.

Интегративност се односи на остваривање принципа да сви елементи наставног процеса (садржајни, психолошки, сазнајни, социолошки и организациони) буду функционално повезани и да чине хармоничну целину (Дробњак, 2007: 81). Добра теоријска подлога за интегративну наставу јесте основа гешталт теорије и њених главних представника[1], који крећу од става да се психички процеси не могу рашчлањавати, јер су њихове најважније карактеристике организованост и целовитост (Исто). Идеја интегративне наставе практично је остварена у многим напредним педагошким покретима и правцима током 20. века, у концепцији активне школе, пројект-методу Џјуија и у егземпларној настави. У литератури се помињу три облика интеграције наставе: 1) *йоūūун* (спајање различитих наставних садржаја у јединствен курс); 2) *делимичан* (одабир сличних поглавља из наставног материјала која се заједнички обрађују); 3) *блоковски* (израда аутономних блокова који су самостално програмирани или издвајање делова заједничког програма за интегративну обраду). Помињу се и три нивоа интеграције – унутарпредметна, међупредметна и међусистемска (Исто).

Треба имати у виду да нису све теме и методске јединице погодне за интердисциплинарни приступ настави. Међутим, да би интердисциплинарна настава била успешна неопходно је повезивање ученика, али и наставника, који заједнички планирају садржаје сагледане из различитих углова. Интердисциплинарно повезивање подстиче активну улогу ученика, креативност и мотивацију, омогућава развијање критичког мишљења и решавања проблема, активног учења и дугорочног знања, јер је повезано са стварним животом (Хочевар, 2021: 1).

Од наставникове припреме зависи ток и успех самог часа. Припрема треба да садржи бројне елементе, као на пример: примереност узрасту, претходном знању и искуству; организацију времена; склад између јасних инструкција, али и давање простора за иницијативу и самосталност ученика; евалуацију урађеног (Ивић и сар., 2001: 244-245). Бројне су добробити

[1] Макс Вертхајмер (Max Wertheimer, 1880–1943), Курт Кофка (Kurt Koffka, 1886–1941) и Волфганг Келер (Wolfgang Köhler, 1887–1967) основали су гешталт психологију почетком 20. века у Аустрији и Немачкој.

коришћења наставних метода које комбинују различите области. Осим подизања нивоа активности и интересовања ученика за рад на часу и усвајање градива, ове наставне методе припремају ученике за њихово учешће у будућем животу и раду, јер послодавци захтевају поседовање практичних знања из више области, способност решавања проблема, као и вештине комуникације у тиму (*Интердисциплинарна настава*, 2023).

Обрада програмске музике као вид интердисциплинарне наставе – приказ радионице

Методски поступак

На радионици одржаној на 25. међународном Педагошком форуму сценских уметности (Београд, мај 2022.) обрађена је програмска музика, која је наставна јединица на часу музичке културе у другом разреду гимназије природно-математичког смера. У извођењу наставног процеса коришћена су два методска поступка: 1) уметнички израз, и 2) слушање и анализа музичког дела.

Кратак опис тока часа

У оквиру првог методског поступка коришћени су: групни рад, изражајна средстава различитих уметности (ликовна, плес, књижевност); мртва природа сачињена од предмета сакупљених на лицу места (на пример, мобилни телефони, слушалице, капе, оловке итд.) (слика 1).

Слика 1. Фотографија настала на радионици одржаној на 25. Педагошком форуму сценских уметности у Београду (мај, 2022. године); на њој су приказани предмети које су учесници радионице сакупили с циљем израде задатка.

Задатак

На часу су учесници радионице добили задатак да на основу елемената теме часа нацртају, фотографишу, сниме кратак филм, напишу песму или причу, осмисле покрете. Током израде задатка учесници радионице слушали су први став Берлиозове *Фантастичне симфоније* у позадини. Затим су представили своје радове уз објашњење које су начине и средства користили. Уследио је разговор о расположивим средствима уметничког изражавања. У оквиру другог методског поступка ученици су се упознали са садржајем симфоније и слушали њене ставове насумичним редоследом; затим су ставове нумерисали и давали им наслове.

Резултати

Учесници радионице стекли су дубљи и шири увид у то како се користе изражајна средства различитих уметности у дочаравању ванмузичких садржаја; разумели су целовитост концепта у односу на традиционалне методичко-дидактичке поступке обраде исте наставне јединице; показали већу мотивацију и израженију активност у односу на мотивацију и активност на часовима на којима се користе традиционалне монолошко-дијалошке методе; учили путем откривања и кроз игру и формирали критичко, аналитичко и дивергентно мишљење; унапређен је наставни процес и обезбеђена трајност стеченог знања повезивањем наставних садржаја са реалним животним ситуацијама.

Закључак

Повезивање наставе музичке културе с елементима других уметности, омогућава ученицима стицање нових знања, развој музичких компетенција и примену знања на настави других предмета. Активни и креативни приступ олакшава ученицима спознају и описивање ванмузичких садржаја. Постоји велики број педагошких метода који нам омогућавају избор у односу на тип школе, наставну јединицу, услове рада и састав одељења (*What is Interdisciplinary Teaching?*, 2018). Сваки наставник може да донесе одлуку да ли ће у конкретној ситуацији користити проблемску наставу, кооперативно учење, интерактивно предавање, интердисциплинарно учење или неки сасвим други метод. Веома је важно да свака педагошко-методолошка одлука буде донешена на основу пажљивог планирања и у складу са постојећим стандардима и исходима за музичку културу.

Неопходно је да се још у току студија будући наставници обуче о постојању и начинима коришћења разноврсних наставних метода, како би били спремни за изазове које носи професија наставника музичке културе (Ивић и сар., 2001: 14). Константно стручно усавршавање наставника се

данас подразумева, и наставницима је неопходно понудити широк избор наставних метода базираних на научним истраживањима и искуствима земаља у којима се неке од њих примењују.

Литература

Дробњак, Н. (2007). Интегративна настава. *Образовна технологија,* 1-2, 81-91.

Ивић, И., Пешикан А. и Антић, С. (2001). *Приручник за примену метода активног учења/наставе.* Београд: Институт за психологију.

Интердисциплинарна настава (2023). Београд: Институт за модерно образовање. Преузето 12. априла 2023, са https://www.institut.edu.rs/interdisciplinarna-nastava/

Образовање које је заправо бесплатно (2023). Београд: Едукација. Преузето 16. августа 2023, са https://edukacija.rs/obrazovanje/obrazovanje-koje-je-zapravo-besplatno

Правилник о наставном плану и програму учења за гимназију, 2. јун 2020, бр. 4, стр. 111. Београд: Службени гласник Републике Србије.

Рајчевић, П. Ђ. (2019). Повезивање знања у осмишљену целину. *Зборник радова Учитељског факултета*, 13, 79-95.

Hočevar, V. (2021). Interdisciplinarno povezivanje u nastavi povijesti (program gimnazija). *Varaždinski učitelj – digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 4(7), 1-11.

What is Interdisciplinary Teaching? (2018). Pedagogy in Action. The SERC portal for educators. Преузето 28. јула 2018, са https://serc.carleton.edu/econ/interdisciplinary/what.html

CORRELATION BETWEEN NON-MUSIC SUBJECTS AND MUSIC CULTURE IN THE HIGH SCHOOL CURRICULUM – THE METHOD OF EXPLAINING PROGRAM MUSIC

The aim is to achieve the correlation between various non-musical subjects (art culture, physical culture, Serbian language and literature) and music in high school by applying an interdisciplinary approach and explaining the concept of programming in music, using the Hector Berlioz's *Fantastic Symphony*. Two methodological procedures were used in the teaching process: 1) artistic expression, and 2) listening and analysis of a musical piece. The results show that this way of lesson planning enables: teaching becomes more rational, efficient and interesting; acquired knowledge is functional and applicable in everyday life; students gain a deeper and broader insight into how expressive means of various arts are used to evoke non-musical content; students understand the completeness of the concept in relation to the traditional methodical-didactic procedures of processing the same teaching unit; students show greater motivation and activity compared to their motivation and activity when traditional monologic and dialogic teaching methods are used in class.

Keywords: correlation, thematic planning, interdisciplinary approach, music culture, program music

Сара Савовић
студент ДАС, Факултет музичке уметности
Универзитет уметности у Београду, Србија
savovic.sara4@gmail.com

Бразил, деци не треба Бразил – (не)примерена популарна музика за децу*

Сажетак

Прегледом доступне литературе открили смо да деца данас слушају и певају популарну, пре него дечију музику или музику за децу. Међутим, у текстовима појединих популарних песама честе су вулгарности, псовке и експлицитни сексуални садржаји, који указују на то да популарна музика може да буде непримерена за предшколски и раношколски узраст. На примеру песме „Бразил", у извођењу дечијег хора „Чаролија" и фолк певачице Лепе Брене, показали смо да деца воле и уживају да певају ову песму, али да садржај њене музике и стихова нису примерени за наведени узраст. Тумачили смо и утицај певача-инфлуенсера на дечије музичке преференције и скренули пажњу на улогу коју свака карика у ланцу музичке индустрије има по питању одабира репертоара, али и заштите деце од непримерених медијских садржаја. Најзад, највећа одговорност је на родитељима и педагозима, који би требало да будно прате музику коју њихова деца слушају и певају, као и да им објасне садржај стихова и њихово значење, утичући тако на развој естетских и моралних вредности код деце.

Кључне речи: дечија музика, музика за децу, популарна музика, (не)примерена музика за децу, музичка педагогија

Увод

У раду се испитује непримерена музика за децу предшколског и раношколског узраста. Да бисмо појаснили која је то примерена, а која непримерена музика за децу, прво смо истражили постојећу литературу која се односи на терминологију дечије музике, тј. музике за децу. Затим смо проучили литературу о дечијим музичким преференцијама и сазнали да популарну музику деца данас највише слушају највероватније због допадљивости њених мелодија, али и због заступљености популарне музике у медијима. Међутим, често се догађа да су садржаји стихова популарних песама непримерени за децу наведеног узраста. Ови стихови или не носе никакву или носе погрешну поруку. У њима су честе вулгарне речи, као и оне које (ин)директно указују на нетолеранцију, насиље, сексуални садржај и конзу-

* Првобитна верзија настала је на предмету Популарна музика 1, у класи доцента др Биљане Лековић, на Факултету музичке уметности у Београду.

мирање психоактивних супстанци. Музички видео спотови додатно потцртавају вулгарност стихова с циљем привлачења медијске пажње. Овакви примери граниче се са добрим укусом и за последично стање имају лоше моделе понашања, који негативно утичу на развој деце у предшколском и раношколском узрасту. С обзиром на то да су медији данас постали културни оквири идентитетског обликовања, деца граде своје идентитете у интеракцији са медијским конструкцијама стварности. Зато би, с једне стране, музички певачи – данашњи музички инфлуенсери – требало да доприносе моралном и естетском образовању најмлађе публике, а да се, са друге стране, музичка индустрија бави питањем заштите најмлађе публике када је реч о садржајима који су за њих непримерени. Стога, у доступној литератури преовладава оправдана забринутост стручне јавности због снажног утицаја који музика има на развој дечијих моралних и естетских вредности. На крају смо, на примеру песме „Бразил" у извођењу дечијег хора „Чаролија" и фолк певачице Лепе Брене у оквиру новогодишњег програма Телевизије Пинк, показали да је музички (провокативни латино ритам) и текстуални садржај (сексуалне алузије) непримерен за децу наведеног узраста.

Музика за децу или дечија музика

У литератури не постоји јасна разлика између појмова *музика за децу* и *дечија музика*. Међутим, уколико преузмемо класификацију која у књижевности јасно разграничава *књижевност за децу* од *дечије књижевности* (Петровић, 2011), онда би *музика за децу* била она која је изворно намењена деци и има васпитно-образовну улогу, док би *дечија музика* представљала слободну импровизацију детета. Поред поделе на ове две категорије, постоји и трећа категорија, а то је *музика која није намењена деци*, због апстрактног музичко-текстуалног садржаја. Најзад, постоји и четврта категорија – *музика која није намењена деци,* због непримереног музичко-текстуалног садржаја и због тога је у супротности са свим педагошким начелима, вредностима и задацима.

Песма је дечије прво музичко искуство и погодан алат за учење и разумевање света који нас окружује. Певањем песама дете несвесно усваја музичке обрасце, стиче музичко искуство, те развија музичке преференције. Фактори који утичу на формирање музичких преференција детета јесу окружење, особине личности, узраст, музичко искуство и музички стимуланс (Demorest & Schultz, 2004). За музичке стимулансе у најранијем добу дететовог живота одговорни су родитељи, а касније и наставници, који певањем, свирањем или одабиром одређене музике стварају и граде музичко искуство детета (de Vries, 2009; Chao-Fernández et al., 2020, Matanov-Jerković, 2023). Музичке преференције зависе и од тренутних музичких трендова који се могу пратити на веб платформама (Јутјуб, Инстаграм и Тикток) и

снажно обликују дечије вредности. Резултати једног истраживања које се бавило музичким жанровима у породичном и школском окружењу деце предшколског узраста (Chao-Fernández et al., 2020) показују да се у највећем проценту (преко 80%) родитељи слажу с тим да је улога музичких жанрова у формирању музичког укуса детета одлучујућа. Више од половине родитеља (64%) истиче да њихова деца воле да слушају дечију, популарну и народну музику (Chao-Fernández et al., 2020). Иако сазнајемо да родитељи у детињству деци најчешће певају дечије песме, велики број деце не воли да пева дечије песме, те се у хор учлањују углавном да би певали поп песме (Петровић, 2023), са којима деца све раније долазе у контакт (de Vries, 2009). Док познате популарне и рок песме слушају деца старијих разреда основне школе, деца нижих разреда и деца предшколског узраста воле различите врсте музике (Demorest & Schultz, 2004).

Међутим, за правилан емоционални развој и развој будућих естетских критеријума, за децу је важно да од најранијег узраста слушају музику која је тематски прилагођена и њима намењена (Matanov-Jerković, 2023). Стога педагози и родитељи морају да воде рачуна о одабиру песама за децу, које би требало да садрже етичку, естетску и емоционалну вредност (Петровић и сар., 2014). С једне стране, у многим песмама које су намењене деци текст је примерен њиховом узрасту, али је мелодија неодговарајућа због великог опсега, модулација и хроматике, док су ритмови сложени и променљиви (Campbell, 1991). Са друге стране, постоје песме које у музичком смислу одговарају узрасту детета, али се у погледу садржине стихова супротстављају основним етичким и моралним начелима (Cambell, 1991; Петровић и сар., 2014). Ове песме сврставамо у лошу дечију музику тј. лошу музику за децу.

Лоша дечија музика или лоша музика за децу

Деци се данас преко свих медија емитује најчешће кич, шунд и неквалитетна музика за „једнократну употребу" (Matanov-Jerković, 2023). У текстовима савремених популарних песама, а под утицајем социолошко-политичких дешавања, врло често су заступљене безобразне речи, вулгарности и експлицинтни сексуални садржаји.[1] Родитељи који су учествовали у једном истраживању (Chao-Fernández et al., 2020) сматрају да је битно да знају садржај стихова песме коју дете пева, као и да би предузели одређене мере када би видели негативан утицај музике на дете. Нешто мањи проценат родитеља (преко 70%) примећује да је утицај непримерених текстова песама на њихову децу велики – она воле да певају и играју уз песму са непримереним стиховима, што се касније одражава и на вокабулар детета. Најзад, нај-

[1] https://help.musicnotes.com/hc/en-us/articles/202116068-How-do-I-know-whether-or-not-the-content-of-a-song-is-inappropriate-Is-there-something-that-will-indicate-this [10.05.2023].

мањи проценат родитеља (38%) заузима став да музички садржаји у окружењу њихове деце никако нису прикладни (Chao-Fernández et al., 2020). Поред родитеља, испитаници овог истраживања били су и наставници, који сматрају да свака врста музике може бити прикладна за децу, али само уколико су стихови одговарајући за узраст детета. На основу изјаве наставника, деца свакодневно слушају следеће песме: „Despacito" ("Полако"), „Échame la culpa" („Кривите мене"), „Chantaje" („Уцена"), „Dame tu cosita" („Дај ми своју малу ствар") и „Mayores" („Већи"). Није потребно приступити анализи текстова ових песама да би било јасно да су за децу предшколског узраста наслови и садржаји ових песама непримерени. Наставници истичу да, иако већина деце не размишља о значењу текста и свесно не приступа његовој анализи, постоји ризик за несвесно усвајање значења и вредности које песма носи, што може утицати на заузимање става и формирање понашања деце у свакодневним ситуацијама.

У истраживањима је показано да тинејџери најчешће не разумеју значење текстова, као и да у већој мери знају мелодију, а у мањој мери текст песама које слушају и које су им омиљене (AAP, 1996). Зато није ни доказана директна веза између експлицитне сексуалне, насилне садржине текстова и понашања деце. Међутим, иако поједина истраживања указују да не постоји веза између слушања поп музике и криминалног понашања (Bogt et al., 2013, према Петровић и сар., 2018), откривена је веза између стихова у појединим музичким жанровима (нпр. хеви-метал) и насилничког понашања деце (Arnett, 1996, према Петровић и сар., 2018). Иако су поједини аутори открили да слушање и певање стихова појединих популарних жанрова подстичу насиље у већој мери од гледања видео спота (Lennings & Warburton, 2011, према Петровић и сар., 2018), други су мишљења да ефекти насилних музичких текстова нису ни приближно моћни као ефекти визуелних медија јер визуелне слике далеко снажније утичу на формирање ставова и вредности (Warburton et al, 2014). Форма видео спота често садржи различите облике сексизма и неприкладног сексуалног понашања који могу да утичу на значајне промене у понашању и ставовима деце (AAP, 1996; 2009).

На формирање и обликовање вредности утичу и наступи популарних извођача. Услед процеса афективног везивања – имитације, идентификације и пројекције – деца своје сопство могу кројити сагласно изгледу обожаваних личности (Божиловић, 2014). Стога би популарни извођачи требало да буду позитивни модели понашања деци и тинејџерима (AAP, 1996), јер као савремени „инфлуенсери" привлаче пажњу деце на звучне и визуелне садржаје њихове музике (Linn, 2005, према Bosacki et al., 2006). Поред популарних певача, и остале карике у ланцу музичке индустрије требало би да воде рачуна о томе да процене и истакну узрасне границе на почетку емитованих музичко-визуелних садржаја на медијима и веб платформама као што су Тикток, Инстаграм и Јутјуб.

Деци не треба Бразил

Веб платформа Јутјуб нуди велики број песама за децу и песама које изводе деца. Међу њима проналазимо и песму „Бразил"[2] у извођењу Лепе Брене и дечијег хора „Чаролија"[3] у којој се спајају неспојиве комбинације различитих културних чинилаца у медијском уметничком простору. Иако песма „Бразил" није првобитно компонована за децу нити је њима намењена, деца је изводе упркос непримереном музичко-текстуалном садржају. Ипак, нису деца извршила одабир, већ су за то одговорни руководилац хора, певачица, аранжер, музички уредник, редакција новогодишњег програма и телевизијска кућа, која има највећу одговорност и преноси је на све оне који учествују у припреми и реализацији програма (Plavšić, 2019). Редакције сносе посебну одговорност према деци, а програми који се праве за децу треба да воде рачуна о обиму интересовања и потребама деце, као и да доприносе уравнотеженом развоју деце (према члану 9 Конвенције о правима детета, видети Pavlišić, 2019).

Музички уредници се, претпостављамо, нису руководили васпитно-образовном функцијом песме, већ су је одабрали како би подсететили на последњи евровизијски наступ представника бивше Југославије. Носталгичност су желели да постигну невиним и безбрижним дечијим хорским гласовима, као и појавом и гласом Лепе Брене – симболом и феноменом некадашње Југославије. Типично забавни евровизијски карактер ове песме огледа се у покретљивом темпу латино плеса, синкопираном ритму и пратњи бубњева и тимпана. Међутим, у наизглед лепршавој и играчкој музици, крије се њене висока еротизованост, јер сваки латино плес, а нарочито самба и румба које се у песми помињу, прате страсни и заводљиви покрети жене која се удвара мушкарцу. У видео споту уочавамо контраст између наивне дечије разиграности и провокативних покрета фолк певачице; неподударност је постигнута између свакодневне дечије гардеробе и еротизованог спољнег изгледа певачице. Сексипилан имиџ (кратке сукње и хаљине, дубоки деколте, оскудни топови) Лепе Брене допринео је томе да она, као атрактивна девојка из народа, постане блиска и омиљена деци (Vračarić, 2022). Она је и Барби лутка (плава коса и дуге ноге) (Dragićević-Šešić, 1994, према Vračarić, 2022), али и савремена идеал девојка, јер замењује принцезе из бајке, а деци постаје посебан узор (Vračarić, 2022). Зато и не чуди што деца у видео споту уживају док певају песму „Бразил", тј. што постоји њихова емоционална реакција на песму. Ипак, и поред постојања емотивне компо-

[2] Ова песма у извођењу популарне поп певачице Беби Дол (која је уједно и аутор текста) представљала је Југославију на такмичењу „Песма Евровизије" 1991. године.

[3] Аранжман и музику урадио је Зоран Врачевић. Музички спот је емитован у оквиру новогодишњег програма ТВ Пинк 2007. године. Видети: https://www.youtube.com/watch?v=ZvdxOrMLaDk

ненте, песма не задовољава преостала два битна параметра: естетски (гардероба певачице, пренаглашано шарена, сценографија и смисао стихова) и етички (сексуално конотирани стихови учествовање дечијег хора заједно са певачицом фолк музике).

Несумњиво је да деца предшколског узраста – учесници у овом видео споту – не разумеју значење стихова које певају, а који директно позивају на љубавну акцију: *Скини све, скини ципеле што пре, скини јакну, фармерке, хајде игра почиње*. Питамо се, ипак, да ли су родитељи ове деце били упознати и дали сагласност да њихова деца учествују у овом пројекту. О наступу деце на програму треба постићи сагласност са родитељима и представницима институција које деца похађају (према члану 10 *Конвенције о правима детета*, видети Pavlišić, 2019). Уколико та сагласност изостане, дешава се да су деца параван за одређене акције и догађаје, али и средство за манипулацију (Pavlišić, 2019). Она немају искуства, нити поседују потребна мерила за правилан избор, разликовање добрих од лоших, важних од неважних, корисних од некорисних, тачних од лажних информација (Pavlišić, 2019). Исто тако деца нису у стању да препознају шта је добра и квалитетна музика, а шта није, нити да образложе због чега им се нека музика допала. С једне стране, улога медија јесте да изграђују дечије сазнајне процесе и да образују децу у правцу развоја медијске компетенције, као и да штите децу од непримерених садржаја (Pavlišić, 2019). С друге стране, улога родитеља и педагога јесте да указују на разлику између квалитета и јефтиног производа и тако обезбеђују континуирани развој етичких и естетских вредности деце (Matanov-Jerković, 2023).

Уколико родитељи са децом развију и негују однос заснован на поверењу, уважавању и привржености, онда ће деца веровати родитељском одабиру музике која је примерена, искрена и истинита за њих. За стварање окружења у коме ће се дете музички развијати није неопходно да родитељ буде музички образован, већ да је свестан позитивног утицаја музике на свеукупни развој детета (de Vries, 2009). Битно је да родитељи знају садржаје песама које деца певају и слушају и објасне им конкретно значење речи с конотацијом сексуалног чина и псовки (AAP, 1996). Сходно томе, родитељи и васпитачи изражавају снажну забринутост јавности због насилних или сексуално сугестивних текстова и слика у музичким спотовима (Linn, 2005, према Bosacki, 2006). Препорука јесте да педијатри, педагози и родитељи заједнички сарађују, разматрају дејства музичких стихова песама на децу (AAP, 1996). Међутим, дешава се да управо родитељи нису у стању да разлуче добру музику од лоше и некорисне музике за њихово дете. Нека истраживања су показала да поједини родитељи одабирају да деци пуштају свој омиљени репертоар, који не значи да је одговарајућ и пожељан за њихово дете (Matanov-Jerković, 2023), и имају жељу да њихова деца у хору певају само популарне песме (Петровић, 2023).

Хорско дечије певање има важну васпитно-образовну и друштвено-моралну улогу. Оно утиче на емоционално-психички развој, развија врлине (дисциплина, истрајност, емпатија, толеранција, одговорност колективна и национална свест и патриотизам), музичке способности (лепо певање, заједничко музицирање, осећај за мелодију, ритам и хармонију) и музички укус (Павловић и сар., 2016). Хорско певање, према ставовима родитеља, нарочито доноси социјалне добробити, као што су развој музичког укуса и бонтона, културно уздизање, лепо понашање, манири и еманципација (Петровић, 2023). Врхунске естетске домете хорског дечијег певања постигао је хор „Колибри" под диригентском палицом његовог оснивача Милице Манојловић.

Основни постулати певања у тадашњем хору „Колибри" били су природно и лепо певање, са јасном дикцијом и прецизном артикулацијом, уз подешавање боје тона стилско-естетским захтевима жанра песме, чиме се постизала гипкост гласа и подстицала култура слушања. Хор је певао на шест светских језика и био колико српска, толико и светска тековина (Миланковић и Петровић, 2014). Глобализација културе у српском друштву допринела је промени културних вредности, напуштању устаљених културних образаца и уклапању у нешто што не одговара српској традицији и култури (Божиловић, 2020: 70). То се види и на примеру видео спота за песму „Бразил" у којој се деци намећу да изводе самба ритмове и непримерене и скаредне текстове.

Док су деца у хору „Колибри" логично и суптилно истраживала музику у простору у зависности од њеног садржаја (на пример, мелодијске контуре или динамике), користила сведене покрете, природан и спонтан став тела, деца у поменутом видео споту користе неосмишљене покрете којима не указују на значајне музичке моменте у песми. Милица Манојловић је песме одабирала према њиховим високим естетским и моралним вредностима на плану музике и текста, а пре почетка певања деци предочавала свеобухватну анализу стихова (Миланковић и Петровић, 2014). Домет је био један – остварити лепоту колективног звука. У видео споту анализираног извођења песме „Бразил" једина намера била је постићи визуелни новогодишњи спектакл.

Закључак

Највећу одговорност за одабир музичко-визуелних садржаја које деца слушају/гледају, имају родитељи и педагози (Campbell, 1991). Правилан одабир утиче на правилан развој естетских и моралних вредности, идентитета и друштвено-критичке свести (Bosacski, 2006). Да би се формирао систем вредности код деце, неопходно је да се у музици и другим уметничким садржајима истакне порука која је јасна и недвосмислена, коју дете може да разуме и усвоји. Када је реч о раном детињству, сматрамо да родитељи и

наставници имају највећи утицај на развој музичких преференција и обликовање музичког укуса, док је даљи развој у школском узрасту изложен утицајима друштва и трендова.

Веома је тешко да се детету онемогући приступ неприкладном садржају јер је све више могућности које пружа интернет. Интернет је резултат процеса глобализације, који је довео до радикалних промена културног идентитета. Популарна култура и масовни медији заслужни су за конституисање колективних и личних идентитета, па тако и за кризу у којој су се нашли услед процеса глобализације (Божиловић, 2014). Парадоксално, развој идентитета представља суштину развоја и филозофије образовања за 21. век и њен најважнији циљ (Станаревић, 2012).

Деца треба да буду најважнија група обухваћена концептом безбедносне културе (Станаревић, 2012). Култура је првобитно тумачена као услов опстанка, а данас је она услов концепта безбедносне културе, чији је циљ заштита и одржавање добробити појединца, друштва и државе. Култура развија, изграђује и образује музички укус, а безбедносна култура учествује у обликовању онога што је драгоцено, важно и вредно за децу, установљава претњу за њихове вредности и регулише моралне приоритете (Станаревић, 2012). Најважније институције задужене за регулацију понашања појединца у кључним областима друштва, а самим тим и безбедносне културе јесу породица, институције у области образовања, те културне и медијске институције, које треба да обезбеде развој контекста значења, вредносних оријентација и симболичких кодова (Станаревић, 2012: 308). У данашње време масмедијске супремације садржајима популарне културе, очекивано последично стање јесте да медији и популарна музика конструишу стварност и дечији свет. Улога свих нас је зато да смислено делујемо у правцу културног, уметничког, музичког, естетског и духовног преображаја.

Литература

Божиловић, Н. (2014). Глобализација културе и нови идентитетски обрасци. *Социолошки йреїлед*, XLVIII(4), 531–548.

Bosacki, S., Francis-Murrey, N., Pollon, D. & Elliott, A. (2007). 'Sounds good to me': Canadian children's perceptions of popular music. *Music Education Research,* 8(3), 369–385.

Campbell, C. S. (1991). The child-song genre: A comparison of song by and for children. *International Journal of Music Education*, 17, 14–23.

Chao-Fernández, A., Chao-Fernández, R. & López-Chao, C. (2020). Sexism in Lyrics of Children's Songs in School and Family Environment. *Education Sciences*, 10(11), 300–313.

Committee on Communications, American Academy of Pediatrics (1996). Impact of Music Lyrics and Music Videos on Children and Youth (RE9144). *Pediatrics,* 98(6), 1219–1221.

Council on Communications, American Academy of Pediatrics (2009). Policy statement-Impact of music, music lyrics, and music videos on children and youth. *Pediatrics*, 124(5):1488–1494.

de Vries, P. (2009). Music at home with the under fives: What is happening? *Early Child Development and Care*, 179, 395–405.

Demorest, S. M. & Schultz, S. J. M. (2004). Children's preference for authentic versus arranged versions of world music recording. *Journal of Research in Music Education*, *52*(4), 300–313.

How do I know whether or not the content of a song is inappropriate? Is there something that will indicate this? Преузето 10. маја 2023, са https://help.musicnotes.com/hc/en-us/articles/202116068-How-do-I-know-whetheror-not-the-content-of-a-song-is-inappropriate-Is-there-something-that-will-indicate-this

Klajn, I. (2005). *Gramatika srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Lepa Brena. (18.09.2018). *Lepa Brena & Hor Carolija – Brazil – (Tv Pink 2007)* [Video]. YouTube. Преузето 10. јула 2022, са https://www.youtube.com/watch?v=ZvdxOrMLaDk

Matanov-Jerković, S. (2023). *Muzika u ranom uzrastu – muzički pedagog savetuje šta je to što deca TREBA da slušaju*. Преузето 13. априла 2023. са https://zelenaucionica.com/muzika-u-ranom-uzrastu-muzicki-pedagog-savetuje-sta-je-to-sto-deca-treba-da-slusaju/

Миланковић, В. и Петровић, М. (2014). Уметност најмање птице на свету: хор Колибри и педагошко умеће Милице Манојловић; поводом 50 година од оснивања хора Колибри. У: *Традиција као инспирација: зборник радова са научног скупа Владо Милошевић: етномузикологу, композитор и педагогу* (стр. 631-641). Бања Лука: Академија умјетности и Музиколошко друштво Републике Српске.

Pavlišić, P. (2019). *DECA I MEDIJI, Pravilnik protiv zloupotrebe dece u medijske svrhe Kodeks o zaštiti dece od političkih zloupotreba.* Prijatelji dece Srbije.

Павловић, Б., Цицовић-Сарајлић, Д. и Ковач, А. (2016). Хорско певање у млађим разредима основне школе. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 46(1), 259–277.

Петровић, М., Миланковић, В. и Ачић, Г. (2014). Бирократија у музици: програм музичког образовања по моделу државних закона. У: М. Петровић (Ур.), *Социолошки аспект педагогије и извођаштва у сценским уметностима, Зборник радова шеснаестог Педагошког форума сценских уметности* (стр. 50–60). Београд: Факултет музичке уметности.

Петровић, М., Радовановић, И., Миланковић, В. и Ачић, Г. (2018). Музичке преференције и криминално понашање. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 48(4), 311–331.

Петровић, М. (2023). Значај хорског певања за ментално благостање деце. У М. Петровић (Ур.), *Музика и значење: зборник радова двадесет петог Педагошког форума сценских уметности* (у припреми за штампу).

Petrović, M. (2019). Group singing and collective identity. *Glazbenopedagoški zbornik* (pp. 57–71). Ljubljana: Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani.

Петровић, Т. (2011). *Увод у књижевност за децу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Vračarić, M. (2022). *Užasi postmoderne: Zašto turbofolk ne ostvaruje svoj subverzivni potencijal?* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. Преузето 20. маја 2023., са https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:275109

Warburton, W. A., Roberts, D. F. & Christenson, P. G. (2014). The effects of violent and antisocial music on children and adolescents. In: D. A. Gentile (Ed.), *Media violence and children: A complete guide for parents and professionals* (pp. 301–328). Praeger/ABC-CLIO.

BRASIL, CHILDREN DON'T NEED BRASIL - (IN)APPROPRIATE POPULAR MUSIC FOR CHILDREN

Existing literature has highlighted that children sing and listen to popular music, rather than childrens' music or music for children. However, many popular song lyrics often featuring vulgarity, swear words and explicit sexual content, making them inappropriate for preschool and school-age children. We observed that children like and enjoy singing the popular song „Brasil", performed by the children's choir „Čarolija" and folk singer Lepa Brena, despite its inappropriate musical and lyrical content for the aforementioned age. We also explored the effect of music influencers on children's music preferences and emphasized the role that each player in the music industry has when choosing repertoire and protecting children from inappropriate media content. Finally, the greatest responsibility of parents and educators is to monitor the music their children sing and listen to, and to explain the lyircal content and meaning to children, thus enhancing their aesthetic and moral development.

Keywords: children's music, music for children, popular music, (in)appropriate children's music, music pedagogy

II.

МУЗИЧКА ТЕОРИЈА
MUSIC THEORY

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

Практична примена теорије о модалном етосу на примеру полифоне музике 16. века

Сажетак

Циљ овог рада усмерен је на расветљавање аналитичких метода које су намењене детекцији модалног етоса у полифоним композицијама 16. века. Теорија о модалном етосу је поникла на античкој идеји по којој музика може да утиче на карактер и расположење слушалаца. На темељу ове теорије подстакнуте реторичким начелом о прикладности садржине и форме говора (*decorum*), ренесансни композитори су са нарочитом пажњом бирали модус усклађујући га са доминантном афектом заступљеним у тексту композиције. Имајући у виду такав историјски контекст, у овом раду ћу показати спрег аналитичких метода којима се може утврдити веза између модуса, његовог етоса и доминантног афекта. Теорију о модалном етосу није могуће сагледати уколико се модусима приступи са становишта важећег аналитичког система који се практикује код нас. Наиме, такав аналитички приступ се заснива на сужавању дванаестоделног модалног система на свега шест аутентичних модуса, што последично поништава теорију о модалном етосу. Стога ће, у првом делу рада, бити представљен поступак за детекцију тонског типа, дакле, система помоћу којег је могуће утврдити чак двадесет четири модалне категорије. У другом делу рада биће приказан начин за утврђивање везе између етоса модуса и доминантног афекта композиције. Поступцима којима су се композитори служили да измене етос базичног модуса и тако га прилагоде доминантном афекту, посвећен је трећи део рада. Представљене методе могу допринети креирању потпуније слике о спрези између избора модуса, као неопходног предкомпозиционог поступка, и значења садржаних у тексту композиције у музици која припада строгом стилу.

Кључне речи: ренесанса, полифонија, модална анализа, модални етос, тонски тип

Увод

У оквиру предмета Ренесансни контрапункт практикује се модална анализа вишегласних композиција, која постојећи дванаестоделни систем своди на свега шест модуса, без простора за тумачење њихових плагалних варијанти. Оваквом методом детекције модуса у вишегласним композицијама, с једне стране, остајемо у знатно суженом систему, чиме се поништава било каква функција плагалних модуса у музичкој пракси тог времена. Прихватањем таквог, можемо рећи осиромашеног система, у потпуности се одбацују све карактеристике које се тичу модалног етоса, традиције која је била изузетно жива у композиционој теорији и пракси тог времена.

Средњевековна музичка теорија заснована на једногласју обухватала је свега осам модуса, односно четири аутентична и четири плагална са финалисима на *ре* (дорски), *ми* (фригијски), *фа* (лидијски) и *сол* (миксолидијски). Ова теорија није имала логично решење за напеве који завршавају на *ла, си* или *до*, прогласивши их за „транспонован" дорски, фригијски, односно лидијски модус, без обзира на то што интервалска структура аутентичних и „транспонованих" модуса није била подударна. Још једна нелогичност средњевековне теорије о модусима јесте поимање тона *бе*, који је сматран само начином да се модус трансформише, али не и да се транспонује како бисмо данас претпоставили. Тако је, на пример, према осмоделној модалној теорији, мелодија која садржи *бе* и завршава на *фа* сматрана трансформисаним (хипо)лидијском модусом, док је мелодија са финалисом на *ре* и снизилицом *бе* припадала трансформисаном (хипо)дорском модусу (Powers, 1981).

У ренесанси, теоретичари су настојали да осмоделни модални систем прилагоде и објасне у односу на захтеве полифоне музичке праксе. Међутим, логички проблеми наслеђени из средњег века само су продубљени, нарочито у погледу модуса са финалисима на *ла* и *до*. Такође, систем транспоновања није уједначен па су тако задржане традиционалне форме лидијског и дорског модуса (који завршавају на *фа* и *ре*), што ћемо детаљније видети нешто касније.

Осмоделни модални систем ревидирао је швајцарски музички теоретичар Хајнрих Лорис Глареанус (Heinrich Loris Glareanus, 1488–1563). У свом трактату из 1547. године под називом *Додекакордон* (Δωδεκαχορδον, од грч. δωδέκα – дванаест, χορδη – жица), овај теоретичар проширује осмоделни систем модусима на *ла* и *до* финалисима, дакле, (9) еолским, (10) хипоеолским, (11) јонским и (12) хипојонским модусом. Глареанус уједно редефинише средњевековни појам транспозиције, истичући да су напеви у (*фа*) лидијском и (*ре*) дорском модалном пару измењени помоћу снизилице бе заправо у (транспонованом) јонском, односно (транспонованом) еолском модусу (Miller, 1950).

Имајући у виду овакву историјску позадину, представићемо аналитичке методе које се могу применити у композицијама строгог контрапунктског стила настале током 16. века. Најпре ћемо показати како се одређује тонски тип и како је могуће да се помоћу њега ближе одреди модус у полифоној композицији. Потом ћемо представити смернице за утврђивање везе између модуса, његовог етоса и доминантног афекта композиције. Коначно, посветићемо се оним поступцима којима су се композитори користили са циљем да измене или прецизније укажу на етос базичног модуса.

Тонски тип и модална категорија

Тумачење модуса посредством тонског типа (нем. *Tonartentypen*, енг. *tonal type*) успоставио је немачки музички теоретичар и музиколог Зигфрид Хермелинк (*Siegfried Hermelink*) (Hermelink, 1960). Утемељен је на ренесансној музичкој теорији 16. века и истраживањима спроведеним на композицијама Палестрине (Giovanni Pierluigi da Palestrina, 1525–1594). Имајући у виду Хермелинкову методу, али и сазнања других научника, пре свега Бернарда Мајера (Bernhard Meier), амерички музиколог Харолд Пауерс (Harold Powers) увео је ову методу у англо-саксонску музичку теорију (Powers, 1981). Данас, ово је распрострањена аналитичка метода која се примењује у критичким уводима многих модерних нотних редакција музике 16. века.

Тонски тип је један од начина којим се могу утврдити и ближе представити карактеристике одређеног модуса. Постоје три практична критеријума за одређивање тонског типа, то су: (1) ознака за систем, (2) комбинација кључева у којима је изворно записана композиција, и (3) финалис композиције.

1) *Ознака за систем*

Ознака за систем се уочава одмах иза кључа. У полифоној музици строгог стила то може бити: (а) систем без предзнака (*cantus durus*) или (б) систем са једном снизилицом (*cantus mollis*). У другом случају говорићемо о транспонованим модусима.

2) *Врсте кључева*

У модерним издањима ренесансних вокалних композиција, подаци о врстама кључева из оригиналног записа наведени су испред самог почетка композиције. У табели која следи можете видети изглед и називе кључева који су се тада користили (табела 1).

Када је у питању стандардни хорски састав за сопран, алт, тенор и бас, научници су запазили да у ренесанси претежу три комбинације кључева, то су: високи, средњи и ниски кључеви.

Високи (ге$_2$) кључеви – називају се *chiavette* (итал. мали кључеви) или ге$_2$ кључеви, зато што се, у овој комбинацији, ге$_2$ кључ (данас познатији као виолински кључ) налази у кантусу. У стандардном четворогласном хорском саставу високи ге$_2$ кључеви подразумевају следећу комбинацију: ге$_2$ кључ у кантусу, це$_2$ кључ у алту, це$_3$ кључ у тенору, док у басу може бити це$_4$, еф$_3$ или еф$_4$ кључ, што се наводи и на следећи начин: ге$_2$– це$_2$– це$_3$– це$_4$/ еф$_3$/ еф$_4$ (табела 2, други стубац с лева на десно).[1]

[1] Код скраћеница за ге-кључ (ге$_2$), це-кључеве (це$_1$, це$_2$, це$_3$, це$_4$) и еф-кључеве (еф$_3$, еф$_4$, еф$_5$), број који стоји у оквиру назива кључа означава *линију* на којој се налази тон ге$_1$ у ге-кључу, тон це$_1$ у це-кључевима, односно тон (мало) еф у еф-кључевима.

Средњи (це$_1$) кључеви – називају се и це$_1$ кључеви зато што је у овој комбинацији највиши кључ за кантус заправо це$_1$ кључ. У стандардном четворогласном хорском саставу средњи це$_1$ кључеви подразумевају следећу комбинацију: це$_1$ кључ у кантусу, це$_3$ кључ у алту, це$_4$ кључ у тенору, и еф$_4$ кључ у басу, што се може навести и на следећи начин: це$_1$– це$_3$– це$_4$– еф$_4$ (табела 2, трећи стубац с лева на десно). Ово су најчешћи кључеви који се примењују у музичкој пракси 16. века.

Табела 1. Изглед, скраћени назив кључа и позиција кључног тона.

врста кључа	изглед кључа	скраћени назив кључа	позиција кључног тона
ге кључ		ге$_2$	тон ге$_1$ на другој линији
це кључ		це$_1$	тон це$_1$ на првој линији
		це$_2$	тон це$_1$ на другој линији
		це$_3$	тон це$_1$ на трећој линији
		це$_4$	тон це$_1$ на четвртој линији
еф кључ		еф$_3$	тон (мало) еф на трећој линији
		еф$_4$	тон (мало) еф на четвртој линији
		еф$_5$	тон (мало) еф на петој линији

Ниски (це$_2$) кључеви – називају се и це$_2$ кључеви зато што се, у овој комбинацији, це$_2$ кључ налази у кантусу. У стандардном четворогласном хорском саставу ниски це$_2$ кључеви подразумевају следећу комбинацију: це$_2$

кључ у кантусу, це$_3$ или це$_4$ кључ у алту, еф$_3$ кључ у тенору, и еф$_5$ кључ у басу, што се може навести и на следећи начин: це$_2$– це$_3$/це$_4$– еф$_3$– еф$_5$ (табела 2, четврти стубац с лева на десно). У музичкој пракси 16. века ово су најређи кључеви.

У двогласним или трогласним композицијама комбинације кључева се одређују имајући у виду назив деонице и врсту кључа. На пример, уколико су у двогласној композицији за тенор и бас заступљени це$_3$ и це$_4$ кључеви, реч је о виским (ге$_2$) кључевима. Ако су у це$_3$ и це$_4$ кључевима записане деонице алта и тенора, тада се ради о средњим (це$_1$) кључевима и тако даље (табела 2).

Табела 2. Комбинације кључева.

назив	високи или ге$_2$ кључеви	средњи или це$_1$ кључеви	ниски или це$_2$ кључеви
cantus/superius	ге$_2$	це$_1$	це$_2$
altus	це$_2$	це$_3$	це$_3$ или це$_4$
tenor	це$_3$	це$_4$	еф$_3$
bassus	це$_4$ или еф$_3$ или еф$_4$	еф$_4$	еф$_5$

Када је композиција писана за више од четири гласа, то значи да су неки од стандардних гласова удвојени. Међутим, удвојени гласови могу носити називе као што су пети глас (лат. *quintus*), шести глас (лат. *sextus*) и томе слично. О којем се гласу ради може се са сигурношћу утврдити на основу кључа у оригиналном запису. На пример, уколико је у оквиру комбинације средњих кључева (це$_1$– це$_3$– це$_4$– еф$_4$) удвојена деоница са це$_1$ кључем, тада можемо извести закључак да је удвојен кантус.

3) Финалис

Финалис се одређује према тону у звучно најнижем гласу у завршној каденци композиције.

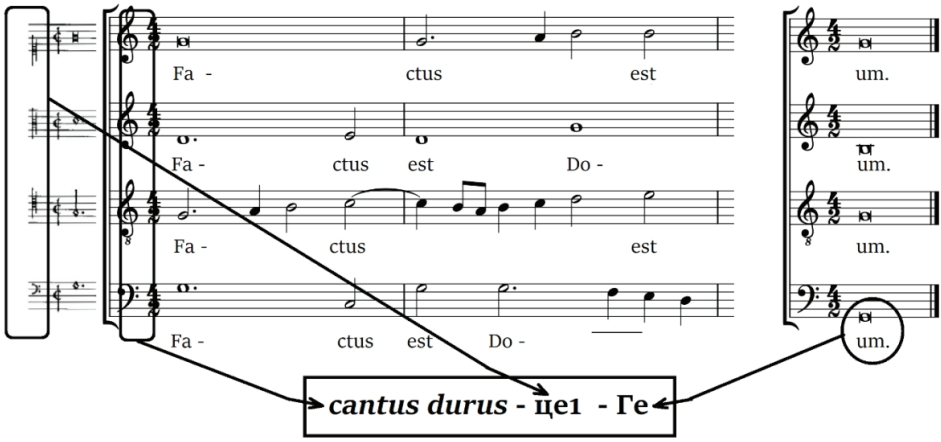
Начин записивања тонског типа

Тонски тип бележимо тако што наводимо податак за три описана критеријума на следећи начин: ознака за систем – врста кључа – финалис (пример 1).

Композиција, чији су почетак и завршетак представљени у примеру 1, забележена је у *cantus durus* систему, деонице су нотиране у це$_1$, це$_3$, це$_4$ и еф$_4$

кључевима, што је комбинација која одговара средњим, односно це$_1$ кључевима и, на послетку, финалис је тон Ге. Представљен скраћено, тонски тип ове композиоције гласи: *cantus durus* – це$_1$ – Ге.

Пример 1. Тонски тип, Орландо ди Ласо, мотет *Factus est*, т. 1–2, т. 38.



Познато је да је током 16. века у оптицају модернизовни осмоделни модални систем, док је од половине истог века дванаестоделни модални систем подједнако на снази. Ова историјска чињеница оставља аналитичару простор да из контекста процени који систем ће бити аналитички оправдан. Како смо до сада за пример имали композицију Орланда ди Ласа (Orlando di Lasso, 1532–1594), у даљем тексту ћемо најпре објаснити детекцију модуса у дванаестоделном модалном систему, а потом ћемо приказати начин у оквиру осмоделног система модуса.

Детекција модуса помоћу тонског типа у дванаестоделном модалном систему

Ако тонски тип *cantus durus* – це$_1$ – Ге упоредимо са укрштеним карактеристикама које су приказане табеларно (табела 3), долазимо до одговора који је модус у питању: у случају композиције из примера 1, реч је о хипомиксолидијском модусу.

Таβела 3. Таβела за детекцију модуса у дванаестоделном модалном систему.

cantus durus		модус[2]	*cantus mollis*	
финалис	Кључеви		финалис	кључеви
Де	це$_1$	дорски	Ге	ге^2
Де	ге$_2$	хиподорски	Ге	це^1
Е	це$_1$	фригијски	А	ге^2
Е	це$_2$, це$_1$	хипофригијски	А	це^1, ге^2
Еф	ге$_2$	лидијски	Ве	це^2
Еф	це$_1$	хиполидијски	Ве	ге^2
Ге	ге$_2$	миксолидијски	Це	це^1
Ге	це$_1$	хипомиксолидијски	Це	ге^2
А	ге$_2$	еолски	Де	це^1
А	це$_1$	хипоеолски	Де	ге^2
Це	це$_1$	јонски	Еф	ге^2
Це	це$_2$	хипојонски	Еф	це^1

Детекција модуса помоћу тонског типа у осмоделном модалном систему

Приликом модалне анализе оних композиција које су настале пре прве теоријске верификације дванаестоделног модалног система, како на северу (Глареанус, *Додекакордон*, 1547), тако и у Италији (Царлино [Gioseffo Zarlino, 1517–1590], *Основе хармоније [Istitutioni harmoniche],* 1558), закључак о модалној категорији потребно је извести у односу на осмоделни модални систем. Такав систем модуса у ренесанси разликује се у односу на онај који је стасао у средњем веку. Истраживања о томе спровели су Бернард Мајер (Meier, 1988) и Харолд Пауерс (Powers, 1981). Закључке до којих су дошли, поткрепљени ставовима које је изложио Пјетро Арон (Pietro Aaron, 1480–1545) у свом *Трактату о природи и познавању свих модуса* (*Trattato della natura et cognitione di tutti gli tuoni di canto figurato*, 1525) (Aaron, 1998),[3] представићемо у табеларној форми као помоћно средство за детекцију модуса (табела 4).

[2] Сви модуси у *cantus mollis* систему носиће придев транспоновани.

[3] Пјетро Арон је први теоретичар који је тумачио модални систем имајући у виду полифону музичку праксу.

Табела 4. Табела за детекцију модуса у осмоделном модалном систему (Aaron, 1998; Meier, 1988; Powers, 1981).

тонски тип			*Модус*
систем	*кључеви*	*финалис*	
cantus durus	це$_1$	Де	(1) дорски
	це$_2$	Де	(2) хиподорски (ретко)
	ге$_2$	Де	(2) хиподорски (транспонован за октаву навише) (Meier)
	це$_1$	Е	(3) фригијски
	це$_1$, це$_2$	Е	(4) хипофригијски
	ге$_2$	Ге	(7) миксолидијски
	це$_1$	Ге	(8) хипомиксолидијски
	ге$_2$	А	(1) дорски (Powers)/ (3) фригијски (Aaron, Meier)
	це$_1$	А	(3) фригијски/ (4) хипофригијски (Powers)
	ге$_2$	Це	(6) хиполидијски (традиционална форма)
cantus mollis	це$_1$	Де	(1) дорски (традиционална форма) (Aaron, Meier, Powers)
	це$_2$	Де	(2) хиподорски (ретко, традиц. форма) (Aaron, Meier, Powers)
	ге$_2$	Еф	(5) лидијски (традиционална форма) (Aaron, Meier, Powers)
	це$_1$	Еф	(6) хиполидијски (традиционална форма) (Aaron, Meier, Powers)
	ге$_2$	Ге	(1) дорски
	це$_1$	Ге	(2) хиподорски
	ге$_2$	А	(3) фригијски (Aaron, Meier)
	це$_1$, ге$_2$	А	(4) хипофригијски (Aaron, Powers)
	ге$_2$	Це	(5) лидијски (традиционална форма)
	це$_1$	Це	(6) хиполидијски (традиционална форма)

Из табеле се може закључити да је у модернизованом осмоделном систему делимично задржана традиционална поставка, нарочито код „трансформације" модуса са финалисом на *еф* и *ге*. Такође, традиционално гледиште присутно је и у погледу „транспозиције" петог и шестог модуса са *еф* на *це* (са и без предзнака). Насупрот томе, у *cantus mollis* систему структура дорског (на *ī*e) и фригијског (на *а*) модалног пара одговара њиховој структури у *cantus durus* систему (на *ге*, односно *е*). Тонски тип са финалисом на а у *cantus durus* систему има више тумачења. Уколико се у аналитичкој пракси уочи такав пример, потребна је детаљнија анализа опсега тенора и кантуса, финалиса у

интерним каденцама и структуре мелодија како би се аргументовано дошло до одговора.

Модални етос и доминантни афекат

Теорија о модалном етосу (грч. ἔθος – карактер) поникла је на античкој идеји по којој музика може да утиче на расположење слушалаца, на њихов карактер и морал. Ова теорија, међутим, није постојана нити је усаглашена. Још у време антике аутори су различито тумачили дејства појединих лествичних типова. Поред етичких одлика познатих из антике, музичка теорија средњег века утемељена на монофоној традицији додатно доприноси овој неуједначености, јер доноси нове модалне карактеристике.[4] Надаље, средњевековна теорија се надопуњује искуствима заснованим на полифоној музици (Palisca, 2013).

Теорија о модалном етосу у ренесанси значајно је ослоњена на учење наслеђено из прошлости. Ипак, ношена хуманистичким импулсом, она добија већи значај, нарочито у музичкој пракси 16. века, што је подстакнуто уважавањем реторичког начела о прикладности садржине и форме говора.[5] Стога су композитори са нарочитом пажњом бирали модус усклађујући га са доминантним афектом заступљеним у тексту композиције. О томе сведоче бројни музичко-теоријски написи настали током 16. века, у којима је све присутнији захтев да се дело компонује у оном модусу који по карактеру одговара тексту (Meier, 1988), дакле, његовој базичној теми и доминантном афекту. У даљем тексту ћемо показати на који начин то можемо аналитички препознати.

Утврђивање корелације између доминантног афекта у тексту композиције и карактера модуса

Када утврдимо тонски тип и одредимо модус, потребно је да преведемо, а потом и да анализирамо текст композиције. У процесу анализе треба уста-

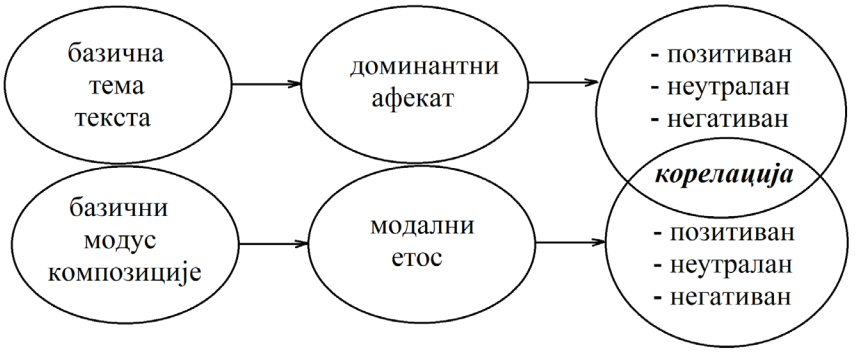
---

[4] Клод Палиска (Claude Palisca) у тексту „Етос модуса током ренесансе" („The Ethos of Modes During the Renaissance") помиње две линије утицаја формираних током средњег века. Једну линију чине Јоханес Кото (Johannes Cotto или Johannes Afflighemensis, око 1100) и Гвидо из Ареца (Guido d'Arezzo, око 991/992 – после 1033). Друга линија утицаја потиче од светих отаца, Светог Климента Александријског (Κλήμης ὁ Ἀλεξανδρεύς, око 150 – око 215), Светог Амброзија (Aurelius Ambrosius, око 339 – око 397) и Светог Августина Хипонског (Aurelius Augustinus Hipponensis, 354–430) (Palisca, 2013).

[5] У класичној реторици, концепт прикладности (лат. *decorum*) тиче се садржаја и начина на који се он изражава. То се постиже не само помоћу најприкладнијег говорничког стила, већ се односи и на све елементе и поступке који доводе до таквог стила зарад остваривања кључног циља сваке беседе – убедљивости.

новити који је *доминантни афекат* заступљен у тексту (Meier & Chew, 1990). Доминантни афекат се може исказати групом сродних израза којима се описују емоције или стања у вези са *базичном темом*. Поређењем карактеристика својствених модусу, с једне стране, и текста композиције, с друге стране, може се утврдити да ли постоји корелација међу њима. При томе, треба имати на уму сродност њихових општих особина, које се могу сврстати у негативне, неутралне или позитивне (шема 1).

Шема 1. Поступак утврђивања корелације.



Свако темељније истраживање које укључује питање модалног етоса захтева консултовање примарних музичко-теоријских извора, њихових превода или барем оних секундарних извора у којима су у оригиналу цитирани примарни извори. Међутим, зарад примене ове методе у наставном процесу, доносимо табелу у којој су издвојени и сумирани ставови о модалном етосу настали из пера најзначајнијих теоретичара 16. века (прилог 1).

Напомињемо да се традиционалне теорије о модалном етосу односе пре свега на нетранспоноване модусе или на традиционалне трансформисане варијанте, док се транспоновани модуси могу испитати спрам неких поступака о којима ћемо говорити у трећем делу овога рада.

Поступци за измену етоса базичног модуса

Уколико се поређењем модалног етоса и доминантног афекта проистеклог из текста композиције не може утврдити корелација или је она недовољно јасна, остаје да се аналитички испитају и неки други поступци који су мање очигледни. Реч је о генералним тенденцијама којима су се композитори служили да измене или изоштре етос базичног модуса и тако га прилагоде доминантном афекту. У даљем тексту приказаћемо два таква начина.

Плагални модуси су прикладни „негативнијим" афектима

Сродна појава датира још из античке теорије, која се, међутим, односила на карактеризацију оних лествичних типова који су се изводили у нижем, средњем односно вишем регистру (опширније у: Белић, 2020: 84–86). Премда антички и средњевековни системи немају додирних тачака, описана карактеристика је опстала захваљујући теорији о модалном етосу. Испитујући различите модалне карактере, Бернард Мајер је извео закључак да „као група, аутентични модуси репрезентују „позитивније", а плагални модуси „негативније" афекте, преклапајући се у 'средишњој' области" (Meier, 1988: 386).

Примера ради, навешћемо два мотета *Stabat mater*, настала из пера истакнутих композитора 16. века, Палестрине и Ласа (*Sacrae Cantiones*, München: Adam Berg, 1585).[6] Реч је о композицијама написаним на опсежан текст средњевековне религиозне тужбалице од двадесет римованих терцина. Базична тема обухвата Христово страдање из перспективе Богородице и верника, док би доминантни афекат укључивао мајчинску бол, патњу и тугу, што указује на „негативан" карактер. Оба композитора определила су се за плагалне модусе, Палестрина за хиподорски, а Ласо за хипомиксолидијски модус.[7]

Транспонованим модусима се мења или усмерава базични карактер

О промени базичног карактера посредством транспозиције модуса говорили су Бернард Мајер и Џефри Чу (Meier, 1988; Meier and Chew, 1990). Међутим, овим поступком базични карактер се може изоштрити у оквиру шире поставке традиционалног опсега карактера. Издвајају се две могућности: (1) модуси транспоновани у виши регистар мењају карактер од „негативних" ка „позитивним" и (2) модуси транспоновани у нижи регистар мењају карактер од „позитивних" ка „негативним".

(1) Као пример за прву могућност навешћемо Ласов четворогласни мотет *Exspectans exspectavi Dominum* из поменуте збирке *Sacrae Cantiones* из 1585. године, компонован на почетне стихове тридесет деветог поглавља Давидових псалама. Увидом у текст може се закључити да је базична тема посвећена величању и слављењу Господа, док доминантни афекат обухвата веру, наду и љубав према Господу, те можемо говорити о „позитивним"

---

[6] Није познато када и где је први пут објављен Палестринин мотет *Stabat mater*.

[7] Премда не припада музичкој ризници 16. века, још један *Stabat mater* мотет композитора Жоскена де Преа (Josquin des Pres, 1450/55–1521), настао највероватније крајем 15. века, компонован је такође у плагалном модусу (хиполидијски).

афектима. Композитор се определио за тонски тип *cantus mollis – īe$_2$ – Еф*, односно за транспоновани јонски модус према дванаестоделној номенклатури. У четворогласном хорском саставу, транспоновани јонски модус има виши звук од његове нетранспоноване варијанте.[8] Како наводе Глареанус и Царлино, јонски модус је сматран ласцивним и погодним за плес (Smith, 2011: 224), што га чини прикладним за световно музицирање. Међутим, у случају духовне композиције, транспоновањем у виши регистар јонски модус добија другачије, можемо рећи супротно значење: постаје свечан и узвишен.

(2) Другу могућност објаснићемо на примеру Ласовог мотета *Domine convertere* из исте збирке, који је такође намењен четворогласном саставу. Имајући у виду текст мотета, који потиче из шестог поглавља Давидових псалама (стих 4), фокус је на духовном спасењу. Доминантни афекат обухвата понизност, скрушеност и осећај кривице, што указује на „негативан" карактер. У ту сврху, Ласо је посегао за транспонованим хиподорским модусом (*cantus mollis – це$_1$ – Ге*), јер звучи ниже од нетранспоноване варијанте.[9] Надаље, према традицији о модалном етосу, хиподорски модус је сматран „озбиљним" и „достојанственим", али и прикладним за репрезентовање туге према Глареанусу, Финку (Hermann Finck, 1527–1558) и Царлину, чиме су обухваћени афекти од „неутралних" ка „негативним" (прилог 1). Имајући у виду поступак транспозиције, тежиште се помера ка „негативном" карактеру, чиме се апострофира доминантни афекат скрушености, понизности и осећаја кривице.

Закључак

Представљене методе доприносе бољем разумевању и креирању потпуније слике о спрези између избора модуса, као неопходног предкомпозиционог поступка, и значења садржаних у тексту композиције. Оно што ове методе чини драгоценим јесте чињеница да се њиховом применом не фаворизује пуко аналитичко етикетирање, већ се помоћу њих отвара простор ка интерпретацији оне музике 16. века која припада строгом стилу.

---

[8] Већ по врсти кључева у нетранспонованом (*cantus durus* – це$_1$ – Це) и транспонованом јонском модусу (*cantus mollis* – ге$_2$ – Еф) може се закључити да је у првом случају звучна постура четворогласног хорског састава (суперијус: це$_1$–це$_2$, алт: ге–ге$_1$, тенор: це–це$_1$ и бас: Ге–ге) нижа од поставке звука у другом случају (суперијус: еф$_1$–еф$_2$, алт: це$_1$–це$_2$, тенор: еф–еф$_1$ и бас: це–це$_1$).

[9] То се може закључити по врстама кључева: нетранспонованом хиподорском модусу погодују високи ге$_2$ кључеви, док су истоименом транспонованом модусу прикладни средњи це$_1$ кључеви. То се види из опсега деоница за стандардни четворогласни хор, по којима нетранспоновани модус (суперијус: а$_1$–а$_2$, алт: де$_1$–де$_2$, тенор: а–а$_1$ и бас: де–де$_1$) има високу звучну поставку за разлику од транспонованог хиподорског модуса (суперијус: де$_1$–де$_2$, алт: ге–ге$_1$, тенор: де–де$_1$ и бас: Ге–ге).

У овом тексту нису исцрпљене све могућности када је у питању избор и пласман модуса. Карактер базичног модуса, било да је изворни или је измењен, може бити модификован током композиције, зависно од намере композитора да истакне важне делове текста, што је проблематика којој се може посветити ново истраживање.

Литература

Aaron, Pietro (1998). From *Treatise on the Nature and Recognition of All the Tones of Figured Song*, 1525. In: Oliver Strunk and Gary Tomlinson (eds.), *Source Readings in Music History: Renaissance* (pp. 137–151). New York, London: W. W. Norton & Company.

Белић, Сенка (2020). Контрапунктска елоквенција: музичко-реторичке стратегије у маријанској музици од Жоскена до Монтевердија, докторска дисертација. Београд: Универзитет уметности, Факултет музичке уметности.

Meier, Berhnard (1988). *The Modes of Classical Vocal Polyphony: Described According to the Sources*. New York: Broude Brothers.

Meier, Berhnard and Chew, Geoffrey (1990). Rhetorical Aspects of the Renaissance Modes. *Journal of the Royal Musical Association*, 115, 182–190.

Miller, Clement Albin (1950). The *Dodecachordon* of Heinrich Glarean, PhDiss. Michigan: University of Michigan.

Palisca, Claude (2013). The Ethos of Modes During the Renaissance. In: Tom Cochrane, Bernardino Fantini and Klaus Scherer (eds.), *The Emotional Power of Music: Multidisciplinary Perspectives on Musical Arousal, Expression, and Social Control* (pp. 103–114), Oxford: Oxford University Press.

Powers, Harold (1981). Tonal Types and Modal Categories in Renaissance Polyphony. *Journal of American Musicological Society*, 34, 428–470.

Smith, Anne (2011). *The Performance of 16th-Century Music: Learning from the Theorists*. Oxford: Oxford University Press.

Hermelink, Siegfried (1960). *Dispositiones Modorum: Die Tonarten in der Musik Palestrinas und seiner Zeitgenossen*. Tutzing: Hans Schneider.

PRACTICAL APPLICATION OF THE THEORY OF MODAL ETHOS ON THE EXAMPLE OF 16TH CENTURY POLYPHONIC MUSIC

The theory of modal ethos arose from the ancient idea that music can influence the mood of listeners, their character and morals. This theory, however, is neither consistent nor coherent. During the Renaissance, this theory relied on the teachings inherited from the past and attracted more attention in music theory and practice. This paper presents a combination of analytical methods that are intended for the detection of modal ethos in polyphonic compositions of the 16th century. The theory of modal ethos cannot be observed if the modes are approached from the point of view of the valid analytical system, which is based on narrowing down the twelve-mode system to only six authentic modes, which consequently invalidates this theory. Therefore, the first part of the paper presents

the procedure for the detection of tonal type, a system that can determine as many as twenty-four modal categories. The second part of the paper shows a way to determine the connection between the ethos of the mode and the fundamental affect of the composition. The third part of the paper is devoted to the procedures used by composers to change the ethos of the basic mode. The methods presented are valuable for creating a more complete picture of the connection between the choice of mode, as a necessary pre-compositional procedure, and the meanings conveyed in the text of the composition in music of a strict style.

Keywords: Renaissance, polyphony, modal analysis, modal ethos, tonal type

Прилог 1. Модални етос (Miller 1950, Palisca 2013, Smith 2011).

	Гафуријус (*De harmonia,* 1518)	Глареанус (*Dodecachordon,* 1547)	Финк (*Practica musica,* 1556)	Царлино (*Istitutioni harmoniche,* 1558)	Падовано (*Institutiones,* 1578)
(1) дорски	постојан, озбиљан; мужеван	величанствен, достојанствен; за херојску поезију	окрепљује тужне и забринуте	религиозан и побожан; за речи које се баве узвишеним и поучним стварима	захтевају га речи похвале и скромности
(2) хиподорски	супротан од дорског; инертан и тром	поседује озбиљност, застрашујућ; за тужне и жалосне прилике	жалостан, достојанствен, озбиљан, понизнији од осталих (модуса)	тежак, плачан, понизан	за речи о смрти, за ламент
(3) фригијски	груб, љут, изазива гнев	покреће огорченост, бес; позива у бој	покреће јетру и жуч	подстиче на плач, пун ламента	груб, тежак
(4) хипо-фригијски	умирује узбуђење фригијског; достојанствен, спор	тужан, ламентозан	прикладан је тешким и ламентозним тектовима	за ламент, љубавне теме; за доколицу, починак, смиреност, ласкање, варање, клетву; назива се модусом за додворавање; тужнији од аутентичног	прикладан речима о смрти, ламентознним темама; нижи од аутентичног
(5) лидијски	прикладан ведрини и задовољству; [али и] за плакање и ламентирање	чист лидијски је редак; за суморно расположење; бахијски; опуштен, миран	сангвинијски (оптимистичан); за весеље, нежније и блаже афекте;	побуђује скромност, радост; радостан, скроман, пријатан	
(6) хипо-лидијски	мења пријатност лидијског; плачан, погодан за ламентирање	умерено пријатан, није елегантан	супротан лидијском, за молитве	Чест код црквених композитора; за озбиљне, духовне композиције; када текст говори о милости; духован, милосрдан	онда када се говори о смрти и жалосним темама
(7) миксо-лидијски	има двоструку природу: узбуђујућу и суздржану	изузетно пријатне песме су у овом м.	громогласан је, ствара буку, терорише све; за вређање	за похотљиве речи; за претње, немир и бес	
(8) хипо-миксолидијски	узвишен, без покварености	природно шармантан, сладак	ублажава бес и узнемиреност	природно пријатан и љубак; удаљен од разузданости и порока	за речи хвале и скромности

	Гафуријус (*De harmonia,* 1518)	Глареанус (*Dodecachordon,* 1547)	Финк (*Practica musica,* 1556)	Царлино (*Istitutioni harmoniche,* 1558)	Падовано (*Institutiones,* 1578)
(9) еолски		отворен, чист, прикладан лирским стиховима; пријатно озбиљан		отворен, јасан; погодан лирским стиховима; одговара веселим, пријатним, љубазним, звучним темама; пријатно озбиљан, раздраган и љубак	
(10) хипоеолски		није чест у наше време, осим у неким црквеним песмама		у овом м. је написано много црквених композиција; близак је 2. и 4. м. (исти пентахорд/ тетрахорд)	
(11) јонски		погодан је за плес; сладак и примамљивог шарма		разуздан/ласциван; прикладан за плес	
(12) хипојонски		поседује велики шарм у јутарњим и љубавним песмама; за нарицање		весео; као транспонован прикладан је за изражавање љубавних и ламентозних садржаја	

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

Harmonska analiza u savremenom programu, pedagoškoj praksi i literaturi u cilju boljeg razumijevanja muzike i značenja predmeta harmonija

Sažetak

Obrazovni programi za srednje muzičke škole reformisani su u Crnoj Gori 2019. godine, a u okviru njih je izmjene pretrpio i nastavni program za predmet Harmonija. Najznačajnija izmjena je uvođenje harmonske analize u sadržaje predmeta, odnosno analize odlomaka velikog broja muzičkih djela. Analiza je uvedena sa ciljem detaljnijeg (u)poznavanja i razumijevanja djela umjetničke muzike, ali i djela tradicionalne i popularne muzike. Zbog nedostatka adekvatne literature, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva pokreće 2021. godine inicijativu za pisanje novog udžbenika za predmet Harmonija, koji bi bio usklađen sa važećim programom. Nastankom udžbenika i njegovom primjenom u nastavnom procesu od školske 2022/23. godine, harmonska analiza je uvedena i u pedagošku praksu. Pretpostavka je da će analiza najpoznatijih djela umjetničke muzike, kao i onih koja su dio standardnog repertoara učenika u tom uzrastu, doprinijeti boljem razumijevanju muzike i njenih elemenata. Ovim radom se želi utvrditi i značaj predmeta Harmonija i njegova povezanost sa ostalim predmetima u obrazovnom sistemu srednjih muzičkih škola u cilju postizanja cjelovitijeg i svrsishodnijeg obrazovanja.

Ključne riječi: srednje muzičko obrazovanje, obrazovni programi, predmet Harmonija, harmonska analiza, udžbenik

O sistemu srednjeg muzičkog obrazovanja u Crnoj Gori

U crnogorskom sistemu srednjeg stručnog obrazovanja, kojem pripada i srednje muzičko obrazovanje, desile su se značajne izmjene poslednjih godina. Sistemom upravlja Centar za stručno obrazovanje, donosi propise i pravila unificirana za sve srednje stručne škole, bez prepoznavanja specifičnosti umjetničkih škola. U odnosu na potrebe tržišta u zemlji, periodično se sprovode analize, a kad se za to ukaže potreba, i reforme. Obrazovni programi srednje muzičke škole su reformisani i redefinisani 2019. godine, uz određivanje standarda kvalifikacije i standarda zanimanja. Zatim su izmijenjeni nastavni planovi i predmetni programi, među kojima i program za predmet Harmonija.

Harmonija u Nastavnom planu i Obrazovnom programu

Obrazovni program za Muzičkog izvođača će se u ovom radu koristiti kao studija slučaja. U obrazovnom programu koji se primjenjivao u praksi do 2019. godine, predmet Harmonija se izučavao u drugom, trećem i četvrtom razredu srednje muzičke škole sa po dva časa sedmično (tabela 1).

Tabela 1. Dio Nastavnog plana Obrazovnog programa Muzički izvođač – Klavirista (do 2019).

Redni broj	Nastavni predmeti – grupe predmeta	I		II		III		IV		Ukupno
		sed.	god.	sed.	god.	sed.	god.	sed.	god.	
	Stručno-teorijski predmeti i praktična nastava									
1.	Istorija muzike sa poznavanjem muz. literature	2	72	2	72	3	108	3	99	351
2.	Teorija muzike sa osnovama harmonije	2	72							72
3.	Harmonija			2	72	2	72	2	66	210
4.	Polifonija			2	72	2	72	-		144
5.	Muzički oblici			1	36	2	72	2	66	174
6.	Poznavanje muzičkih instrumenata					2	72			72
7.	Etnomuzikologija							2	66	66
8.	Solfeđo	2	72	2	72	2	72	2	66	282
9.	Instrument – Klavir	3	108	3	108	3	108	3	99	423
10.	Korepeticija i čitanje s lista	1	36	1	36	1	36	1	33	141
11.	Kamerna muzika	1	36	1	36	2	72	2	66	210
12.	Horsko pjevanje	2	72	2	72	2	72	2	66	282

Reformom obrazovnih programa 2019. godine, koja je podrazumijevala usklađivanje među svim srednjim stručnim školama, predviđen je određeni broj časova opšteobrazovnih predmeta, isti za sve škole, što se negativno odrazilo na broj časova stručno-teorijskih predmeta, odnosno stručnih modula. Po Nastavnom planu važećem od 2019. godine, Muzički izvođač izučava oblasti predmeta Harmonija u drugom i trećem razredu sa po dva časa sedmično (tabela 2, Obrazovni program, 2019: 10).

U obrazovnom programu Muzički izvođač, po prvi put predmet Harmonija mijenja naziv u Harmonija sa harmonskom analizom. Postoje dva razloga za to:

- Uvođenje harmonske analize u sadržaj predmeta (dakle, promjena nije samo u nazivu nego je suštinska);

- U obrazovnom programu Muzički saradnik Harmonija se izučava i dalje tokom tri godine (u drugom, trećem i četvrtom razredu) pa predmet, zbog različitih sadržaja po godinama, nije mogao zadržati isti naziv u oba obrazovna programa.

Tabela 2. Dio Nastavnog plana Obrazovnog programa Muzički izvođač – Klavirista (od 2019.).

R. BROJ	PREDMET / MODUL	BROJ ČASOVA PO OBLICIMA NASTAVE I KREDITNA VRIJEDNOST																			
		I RAZRED					II RAZRED					III RAZRED					IV RAZRED				
		Σ	T	V	P	KV	Σ	T	V	P	KV	Σ	T	V	P	KV	Σ	T	V	P	KV
B. STRUČNI MODULI																					
1.	Teorija muzike	72	36	36		4															
2.	Istorija muzike I	72	36	36		4															
3.	Solfeđo I	72	4	68		4															
4.	Instrument I	144	18	18	108	8															
5.	Kamerna muzika I	72	9	54	9	4															
6.	Istorija muzike II						72	36	36		4										
7.	Solfeđo II						72	4	68		4										
8.	Instrument II						144	18	18	108	8										
9.	Kamerna muzika II						72	9	54	9	4										
10.	Muzički instrumenti						72	36	27	9	4										
11.	Harmonija sa harmonskom analizom I						72	27	45		4										
12.	Istorija muzike III											72	36	36		4					
13.	Solfeđo III											72	4	68		4					
14.	Instrument III											144	18	18	108	8					
15.	Kamerna muzika III											72	9	54	9	4					
16.	Harmonija sa harmonskom analizom II											72	27	45		4					
17.	Polifonija											72	27	45		4					
18.	Analiza muzičkih oblika I											72	36	36		4					
19.	Istorija muzike IV																66	36	30		4
20.	Solfeđo IV																66	4	62		4
21.	Instrument - IV																132	18	18	96	8
22.	Kamerna muzika IV																66	9	48	9	4
23.	Analiza muzičkih oblika II																66	36	30		4
24.	Menadžment u muzičkoj umjetnosti																66	39	18	9	4
25.	Muzička tehnologija																66	42		24	4
26.	Preduzetništvo																66	33	33		4

Predmetni program Harmonija

U predmetnom programu iz Harmonije do 2019. godine opšti ciljevi predmeta su bili:

- Upoznavanje homofonog kompozicionog stila u muzici;
- Ovladavanje postavkom i vezivanjem akorada u strogom stavu po načelima standardnog, klasičnog harmonskog jezika;
- Upoznavanje sredstava proširenja tonaliteta, vidova promjene tonaliteta i svih vrsta modulacija;
- Osposobljavanje za praktično korišćenje stečenih znanja iz Harmonije (Obrazovni program, 2014: 132).

U opštim ciljevima je sadržana suština predmeta Harmonija, koja nije podložna promjeni o kakvoj god reformi da se radi.

Navedeni predmetni program sadrži definisane formativne ciljeve u okviru Standarda znanja predmeta Harmonija, od kojih su neki:

- Rješavanje šifrovanog i nešifrovanog basa uz poštovanje pravila vezivanja i vođenja glasova;
- Priprema za harmonizaciju melodije u sopranu, analiza tonalne osnove melodije i intervalskih kretanja;
- Pripremanje za višeglasno pjevanje i sviranje zadataka, sviranje kadenci, sviranje generalbasa, harmonizovanje na klaviru;
- Prepoznavanje određenih oblika akorada u primjerima iz literature (Obrazovni program, 2014: 133).

Činjenica je da se u nastavnom procesu pažnja usmjeravala ka nabrojanim ciljevima onim redom kako su i navedeni, tako da se najmanje vremena posvećivalo sviranju i pogotovo analizi primjera iz literature.

Inovirani predmetni program

Reforma srednjeg muzičkog obrazovanja, izjednačenog sa bilo kojim drugim srednjim stručnim obrazovanjem, očigledno ima loše strane[1], a među dobrim i značajnim je uvođenje muzičke literature za analizu u većoj mjeri u sadržaje predmeta Harmonija.

U inoviranom Obrazovnom programu Muzički izvođač, kao glavni ciljevi predmeta, odnosno modula Harmonija u drugom razredu navode se:

- Upoznavanje sa homofonom fakturom muzičkog stava, postavkom i vezivanjem akorada u strogom stavu, po načelima standardnog, klasičnog harmonskog jezika;
- Osposobljavanje za ovladavanje proširenim tonalitetom i praktično korišćenje stečenih znanja kroz harmonizaciju zadate melodije, sviranje kratkih harmonskih primjera i harmonsku analizu primjera iz literature (Obrazovni program, 2019: 570).

Ishodi učenja su da će učenik/učenica, po završetku ovog modula, biti sposoban/sposobna da:

- Protumači pojam harmonija, homofonu i polifonu fakturu, strogi i slobodni harmonski stav;
- Identifikuje harmonske funkcije, vrste, oblike i način postavljanja akorada;
- Primijeni različite oblike trozvuka u harmonizaciji zadate melodije u sopranu ili basu i analizi notnog primjera;

[1] U radu je već pomenuto da su to: neprepoznavanje specifičnosti srednjih umjetničkih škola, jednak broj časova opšteobrazovnih predmeta za sve srednje stručne škole, što kao posledicu ima smanjenje fonda časova stručnih predmeta.

- Identifikuje vrste vanakordskih tonova u notnom tekstu;
- Primijeni različite vrste četvorozvuka u harmonizaciji zadate melodije u sopranu ili basu i analizi notnog primjera;
- Primijeni alterovane akorde dijatonskog i hromatskog tipa u harmonizaciji zadate melodije u sopranu ili basu i analizi notnog primjera.

Proučavanje sadržaja i ciljeva predmetnog programa Harmonija, kao i ishoda učenja koji iz njih proističu, ukazuju na značajno veću zastupljenost analitičkog segmenta u okviru njih. Uvođenje harmonske analize u sadržaje predmeta, odnosno analize odlomaka velikog broja muzičkih djela ima za cilj detaljnije (u)poznavanje i razumijevanje djela umjetničke muzike kao i, u manjoj mjeri, muzike drugih žanrova.

Harmonija u pedagoškoj praksi

U pedagoškoj praksi, do reforme 2019. godine, nastava iz predmeta Harmonija u srednjoj školi bila je bazirana na usvajanju i primjeni harmonskih pravila u okviru strogog horskog četvoroglasnog stava. Nastavni proces se u velikoj mjeri svodio na izradu šifrovanog basa, manji dio vremena se posvećivao ostalim tipovima zadataka, sviranje se rijetko praktikovalo, a harmonska analiza odlomaka muzičkih djela se uglavnom nije radila niti postavljala kao zahtjev učeniku/učenici.

Kao posledica takvog načina rada pojavili su se sledeći problemi:

- Nerazumijevanje značenja i značaja predmeta Harmonija;
- Nedovoljno povezivanje (ili nerazumijevanje korelacije) Harmonije sa ostalim stručnim predmetima kao što su: Muzički oblici, Solfeđo, Kontrapunkt, nastava instrumenta;
- Nepovezivanje harmonije, kao nauke čija se pravila savladavaju izradom zadataka, sa stvarnim zvukom i muzičkim djelima;
- Nesnalaženje prilikom pisanja maturskog rada, koji podrazumijeva izradu harmonske i formalne analize nekog djela koje učenik svira,
- Nedovoljna pripremljenost za prijemne ispite za fakultet/akademiju koji, zavisno od sredine, sadrže zadati sopran i analizu ili zadate bas i sopran.

Novi pristup u praktičnoj nastavi

Dugogodišnja pedagoška praksa je pokazala da je učenicima u srednjim muzičkim školama potreban veći kontakt s muzičkom literaturom i povezivanje teorijskih znanja s umjetničkom praksom. Pored izrade harmonskih zadataka, koji su neophodan način da se shvati logika smjenjivanja i povezivanja harmonskih funkcija i tonaliteta, u praktičnoj nastavi je potrebna veća primjena sviranja i pjevanja izrađenih harmonskih zadataka, čime bi se povezala naučena pravila sa realnim zvukom. Takođe, potrebno je analizirati kako se ista harmonska pravila

primjenjuju u literaturi namijenjenoj za izvođenje, odnosno prepoznaju u muzičkim djelima. Težište proučavanja harmonije nije u učenju pravila napamet, nego u prepoznavanju tih pravila i povezivanju s djelima koja se sviraju.

Novi pristup u praktičnoj nastavi predmeta Harmonija se značajnije uvodi od školske 2022/23. godine i poklapa se sa početkom primjene novog udžbenika za ovaj predmet. Postoji opravdana nada da će uvođenje kratkih i adekvatnih primjera za harmonsku analizu iz predmetnog programa u redovnu praksu i literaturu doprinijeti boljem razumijevanju muzike, muzičkih djela, predmeta Harmonija i njegove povezanosti sa drugim predmetima.

Literatura za predmet Harmonija

U udžbeničkoj literaturi[2] iz okruženja, koja se više decenija koristila u Crnoj Gori kao standard, bili su ponuđeni zadaci koji se odnose na harmonizaciju šifrovanog (ili rjeđe nešifrovanog) basa i harmonizaciju melodije u sopranu, kao i dvoglasni primjeri koje treba dopuniti. Primjeri za sviranje su manje zastupljeni, a primjeri za analizu su bili na nivou sugestije, odnosno informacije učenicima u kojim djelima mogu pronaći određenu harmonsku funkciju, vezu ili vid promjene tonaliteta.

Nakon revizije i modernizacije Obrazovnih programa 2019. godine, novi pristup u obrazovnom procesu ukazuje na nedostatak adekvatne literature, pa Zavod za udžbenike i nastavna sredstva iz Podgorice pokreće 2021. godine inicijativu za pisanje novih udžbenika u skladu sa važećim programima.

Novi udžbenik

Prvi udžbenik u Crnoj Gori iz predmeta Harmonija (sa harmonskom analizom) nastao je na osnovu izmjena u Obrazovnom i Predmetnom programu, novije pedagoške prakse, ali i na osnovu ispitivanja učenika, profesora Harmonije i profesora instrumenta, kao i utvrđivanja da učenici, bez izrade harmonske analize muzičkih djela uz sviranje, ne razumiju svrhu i značenje predmeta Harmonija. Kroz brojne sadržaje udžbenika, učenici se upoznaju s načelima standardnog harmonskog jezika, postavkom i vezivanjem akorada u okviru dursko-molskog tonalnog sistema, kasnije i u okviru proširenog tonaliteta, a otkrivaju i različite načine promjene tonaliteta (slika 1, Perunović-Ražnatović i Lazović, 2023).

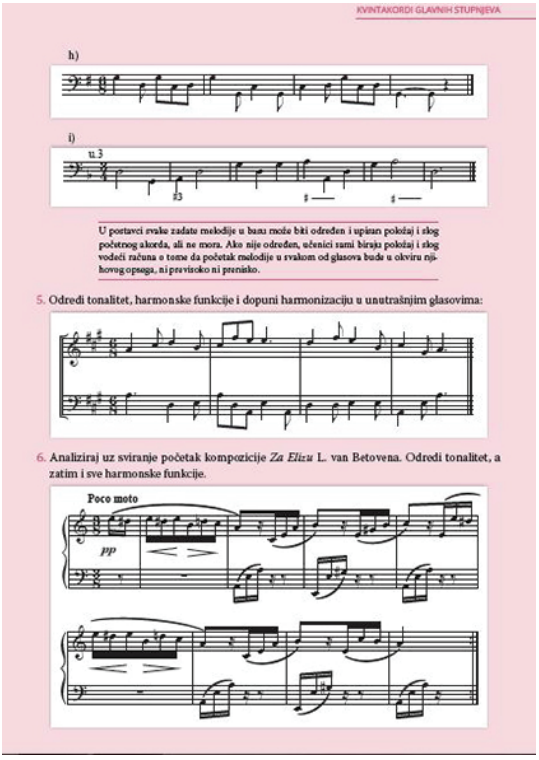
---

[2] U nastavi iz predmeta Harmonija, u Crnoj Gori su najzastupljeniji bili udžbenici autorke Mirjane Živković – *Harmonija za II razred srednje muzičke škole* i *Harmonija za III i IV razred srednje muzičke škole*, kao i skripte Vlastimira Peričića – *Harmonija* I deo i *Harmonija* II deo.

Slika 1. Udžbenik iz predmeta Harmonija sa harmonskom analizom (naslovna strana).

Pored standardnih harmonskih pravila, udžbenik sadrži raznovrsna pitanja i zadatke u vidu zadate melodije u sopranu ili basu koju treba harmonizovati, dvoglasa kojem treba dodati ostale glasove, primjere za sviranje, testove „Šta smo naučili", uputstva i slično (Perunović-Ražnatović, 2023). Suštinska izmjena je u uvođenju skoro pet stotina kratkih primjera za harmonsku analizu, koji obuhvataju odlomke najpoznatijih djela umjetničke muzike, djela koja učenici sviraju u tom uzrastu, odlomke Bahovih korala radi povezivanja sa pravilima o vezivanju akorada u strogom horskom četvoroglasu, kao i nekoliko primjera tradicionalne i popularne muzike kako bi se učenici informisali i o osnovnim harmonskim sredstvima tih žanrova. Kroz analizu učenici potpunije upoznaju i bolje razumiju muzička djela.

Cilj ovog, kao i ostalih udžbenika iz predmeta Harmonija, jeste da se učenici osposobe da stečena znanja primijene u harmonizaciji zadate melodije i u analizi muzičkog djela, ali i da razviju logičko zaključivanje, preciznost u radu i analitički pristup stručnoj materiji (slika 2).



Slika 2. Stranica udžbenika sa zadacima za harmonizaciju i analizu (Perunović-Ražnatović i Lazović, 2023: 43).

Zaključak

Ovo istraživanje pokazuje da se uloga i značaj predmeta Harmonija u reformisanim Obrazovnim programima i Nastavnim planovima srednje muzičke škole mijenja, ali i da promjene ne donose uvijek poboljšanje (skratio se period izučavanja Harmonije za učenike Obrazovnog programa Muzički izvođač). Može se zaključiti i da su u inovirani predmetni program Harmonija uvedeni ishodi i sadržaji za harmonsku analizu, sa ciljem da se postigne veće razumijevanje značaja predmeta Harmonija i njegove povezanosti sa muzičkim djelima. Uvođenjem harmonske analize u pedagošku praksu i literaturu učenici se upoznaju sa većim brojem primjera iz muzičke literature, a i djela koja sviraju analitički „osvješćuju" i na taj način mogu shvatiti dublji značaj i smisao muzike. Početna analitička znanja će učenike, kao mlade umjetnike, osposobiti da u budućem bavljenju muzikom sami prepoznaju tonalni i harmonski plan nekog djela, a s tim u vezi često i njegov oblik. Tako će djela bolje upoznati i samim tim ih uspješnije izvoditi.

Literatura

Obrazovni program Muzički izvođač (2014). Podgorica: Centar za stručno obrazovanje.

Obrazovni program Muzički izvođač (2019). Podgorica: Centar za stručno obrazovanje.

Peričić, Vlastimir (1982). *Harmonija*, I deo, skripta. Beograd: autorsko izdanje.

Peričić, Vlastimir (1983). *Harmonija*, II deo, skripta. Beograd: autorsko izdanje.

Perunović-Ražnatović, Ana (2023). Creative approach in designing the content of a modern textbook for secondary music schools. U: Vesna Svalina (Ur.), *Creative Approaches to Learning and Teaching* (zbornik radova u pripremi za štampu).

Perunović-Ražnatović, Ana & Lazović, Aleksandra (2023). *Harmonija sa harmonskom analizom*, *udžbenik za II i III razred srednje muzičke škole*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Zakon o stručnom obrazovanju („Službeni list Republike Crne Gore» br. 064/02 od 28. 11. 2002, br. 049/07 od 10.08.2007, „Službeni list Crne Gore» br. 045/10 od 04.08.2010, br. 039/13 od 07.08.2013, br. 047/17 od 19.07.2017)

Živković, Mirjana (2009). *Harmonija za II razred srednje muzičke škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Živković, Mirjana (2001). *Harmonija za III i IV razred srednje škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

HARMONIC ANALYSIS IN MODERN EDUCATIONAL PROGRAM, PEDAGOGICAL PRACTICE AND LITERATURE FOR BETTER UNDERSTANDING MUSIC AND MEANING OF THE SUBJECT HARMONY

The educational programs for secondary music schools were reformed in Montenegro in 2019 and, as part of them, the program for the subject Harmony has also changed. The most significant change was introducing harmonic analysis into the content of the course. The aim of dealing with harmonic analysis was getting to know and understand classical music pieces in more detail, but also pieces of traditional and popular music. Due to the lack of adequate literature, the Institute for Textbooks and Teaching Aids launched an initiative in 2021 for a new textbook for Harmony, which would be in accordance with the current Curriculum. With application of new textbook in the teaching process from the 2022/23 school year, harmonic analysis was included in pedagogical practice. This paper aims to determine the importance of harmonic analysis as part of the subject Harmony and its connection with other subjects in the educational system of secondary music schools in order to achieve a more complete and purposeful education.

Keywords: secondary music education, Educational program, subject Harmony, harmonic analysis, Harmony textbook

Марко Алексић
Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија
marco77marco@gmail.com

Хармонске и тоналне алегорије као нова значења у хармонском језику: опера *Салома* Рихарда Штрауса[1]

Сажетак

Овај рад се бави аналитичким разматрањем улоге хармоније као инстанце интерпретације текстуалних значења у опери *Салома* Рихарда Штрауса. Алегорија као вид фигуралног говора у либрету опере може, у музици те опере, добити своју хармонску компоненту, што резултира формирањем специфичног значења као што је хармонска, односно тонална алегорија. Однос између алегорије и интерпретације је круцијалан за разумевање једног уметничког дела, будући да је алегорија не само установљена интерпретацијом, већ представља сâм интерпретативни процес. О овој релацији, у домену књижевности и теорије књижевности су говорили Валтер Бењамин и Мортон Блумфилд, а на пољу музике и музикологије Манфред Букофцер, Лоренс Крејмер и други. То значи да се широки спектар књижевних или реторичких алегорија може, под одређеним условима, одражавати на широки спектар тоналних и хармонских алегорија. Тако су књижевни појмови хоризонталне и вертикалне алегорије добили свој хармонски пандан кроз појаву хоризонталне и вертикалне тоналне алегорије. Тонална алегорија се може испољавати на више начина којима је заједничко то што саопштавају значења која или нису дата у поетском тексту или их тај текст, чак ни уз посредовање текстуалне алегорије, не садржи. Циљ рада је садржан у томе да одређене акорде или одређени вид тоналне организације представи као хармонске, односно тоналне алегорије помоћу којих се остварује ново и другачије разумевање односâ између двоје ликова ове опере – Саломе и Јоханаана. Такође, овај рад има за циљ и да представи могуће нове приступе педагогији хармоније и, посебно, хармонске анализе крајње проширеног тоналитета позног романтизма.

Кључне речи: хармонија, интерпретативна анализа, тонална алегорија, опера *Салома*, Рихард Штраус

[1] Рад је заснован на делу истраживања спроведеног у докторској дисертацији аутора овог текста. Видети: мр Марко Алексић, *Улоīа хармоније у формирању мреже инīерйреīаīивних односа у немачкој оūери и симфонијском лиду друīеūоловине деветнаесīоī и ūочеīка двадесеīоī века*, Београд, 2021. (ментор: др Ана Стефановић, ред. проф.).

Увод

Аналитичко разматрање улоге хармоније као инстанце интерпретације текстуалних значења врло је широко и инспиративно поље савремене музичке херменеутике. У средишту пажње овог рада биће опера *Салома* Рихарда Штрауса (Richard Strauss, 1864–1949) и разматрање односа музике и текста кроз призму алегорије, односно тоналне и хармонске алегорије у овој опери. Стога алегорија, као вид фигуралног говора који постоји у либрету опере, може добити своју хармонску компоненту у музици те опере, што резултира формирањем специфичног значења као што је хармонска алегорија.

Теоријске основе књижевне алегорије и могућности имплементације алегорије у опери

Као стилска фигура у књижевности или врста уметничког дела у сликарству, алегорија представља специфичан начин пренесеног, односно сликовитог изражавања, писања или приказивања, али који притом дејствује на целину приче или слике, а не само на један њихов део. Дискусија о алегорији траје још од античких времена, од покушаја римских реторичара да је објасне и окарактеризују. Цицерон (106 п.н.е. – 43 п.н.е.) и Квинтилијан (око 35 н.е. – око 100 н.е.), знаменити реторичари тог доба, означавају алегорију у „најекстремнијем смислу као загонетку или енигму, те стога као опскурну и мистериозну" (Kelley, 1991: 230), али многи после њих истичу као њену изразиту карактеристику наративну екстензију, по којој се она кључно разликује од метафоре (Kelley, 1991: 235). Метју Вилкенс (Matthew Wilkens) каже да алегорија „саопштава значење које, из било ког разлога, не може (или неће) да буде изнето директно" (Wilkens, 2006: 290), док Мортон Блумфилд (Morton W. Bloomfield, 1913–1987) објашњава алегорију још сажетије: „казати једну ствар, а мислити на неку другу" (Bloomfield, 1972: 307). У свом раду о алегоријама примењеним од античке до романтичне књижевности, Тереза Кели (Theresa M. Kelley) даје једно од објашњења ове стилске фигуре: „Алегорија је онај фигуративни говор који потискује значење, стављајући га (...) негде изван или негде где је недоступно ономе што је изнутра" (Kelley, 1991: 226). Попут многих других теоретичара алегорије, и Келијева истиче „њен метафигурални карактер" (Kelley, 1991: 227), заправо њен потенцијал за ангажовање чак и у историјском, а не само у уметничком објашњењу одређене слике или књижевног наратива (Kelley, 1991: 245). Међу бројним начинима диференцирања врста и подврста алегорије, за дискурс овог рада истакнућемо Блумфилдову дихотомију хоризонталне и вертикалне алегорије. Хоризонтална алегорија (понекад названа фигуралном или профетском алегоријом) делује на историјски начин и пројектује значење у будућ-

ност и на тај начин пуно разумевање постиже само у ретроспекцији; обрнуто, вертикална или једноставна алегорија налази своје непосредно значење у догађајима, стварности или књижевности, при чему јој ретроспекција уопште није неопходна (Bloomfield, 1972: 307–308). Према овом аутору, дијалектика која произлази из постојања дословног, лингвистичког, дијахроног значења, или *sensus litteralis*, с једне, и интерпретативног, нелингвистичког, синхроног значења или *sensus spiritualis*, с друге стране, представља основни предуслов за настанак алегорије (Bloomfield, 1972: 313–315). Но, у тој дијалектици један чинилац, и то онај интерпретативни, ипак мора има примат, или у супротном нема алегорије: „што је више дословног значења, то је мање алегорије (и обрнуто)" (Bloomfield, 1972: 313). Самим тим, пошто је „алегорија установљена интерпретацијом", те пошто представља и „сам интерпретативни процес" (Bloomfield, 1972: 301), може се рећи да је однос између алегорије и интерпретације суштински за разумевање једног дела. Следствено томе, ако/када текстуална алегорија добије аналогон у хармонској или тоналној алегорији, у односу између такве алегорије и њене интерпретације долази се до суштински важног значења опере.

У својој књизи *Порijекло њемачке жалобне игре* Валтер Бењамин (Walter Benjamin, 1892–1940) тврди да „техника романтизма води с много страна у подручје амблематике и алегорије" (Benjamin, 1989: 149), што представља значајно теоријско упориште овог рада, посвећеног текстуалним и музичким алегоријама у једној од најзначајнијих романтичних опера. Алегорија је била иманентна митолошкој тематици о античким боговима управо из разлога што је њихову „обамрлу опредмећеност" (Benjamin, 1989: 182) само она и могла да покрене, па се стога митска прича о Саломи у истоименој Штраусовој опери чини сасвим природним 'амбијентом' за испитивање различитих уплива музичких значења у интерпретирање алегорије. За Бејнара Кауена (Bainard Cowan) алегорија „обелодањује истину о свету далеко више него пролазни, летимични погледи на целовитост постигнути у романтичном симболу" (Cowan, 1981: 111–112), и може се успоставити само ако су испуњена два, суштински супротстављена предуслова: афирмација *постојања* истине и признање њеног *одсуства*. Пошто, дакле, „алегорија не може постојати ако је истина доступна" (Cowan, 1981: 114), онда је логично да ће је бити једино онда када се истина представља, а то значи да је за алегорију много важнија представа о некој истини, него истина о тој истој истини. Зато се један од најважнијих закључака његовог текста о Бењаминовој теорији алегорије односи на ону алегорију која може репрезентовати потпуно супротан садржај, а потврђује га став да „Смрт постаје алегорија своје супротности" (Cowan, 1981: 118). Имајући на уму овај 'вид' истине коју алегорија саопштава, Џули Браун (Julie Brown) каже да алегорија ступа на сцену онда када се „речено" и „неречено", односно стварни и нестварни садржај дела сусретну и омогућава премошћавање разлике између те две категорије

(Brown, 1995: 187). У опери то значи да је алегорија одређених аспеката неког лика представљена не другачијим, већ потпуно супротним аспектима тог лика.

Тонална алегорија у теорији Лоренса Крејмера

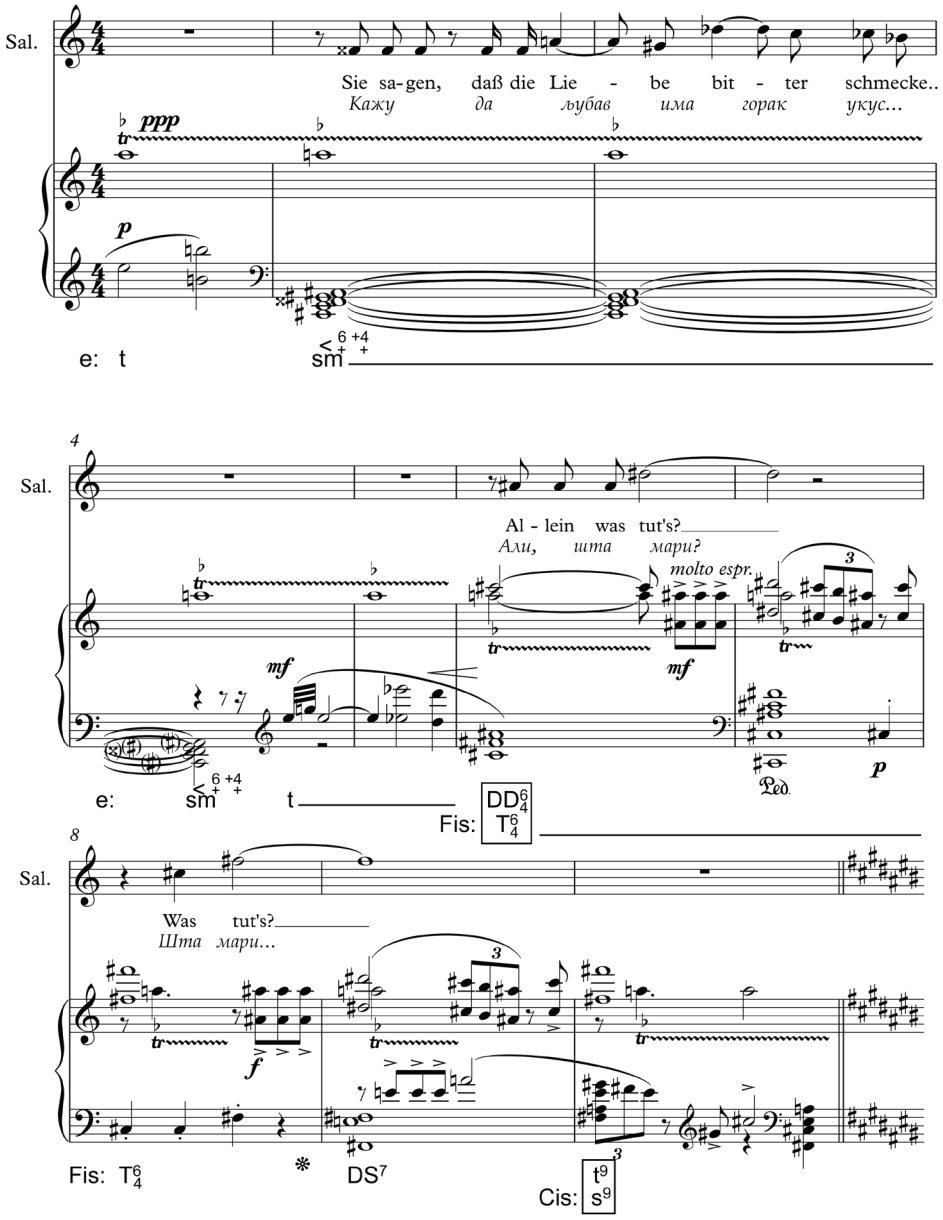
У својој новијој студији *Opera and Modern Culture* Лоренс Крејмер (Lawrence Kramer) алегорију доводи у вишезначну везу са опером, полазећи од двеју претпоставки: (1) да је опера типична алегорија која демонстрира „отворену разлику између облика и значења", и (2) да се у оквиру такве алегорије појављује „пукотина" која је артикулисана, испуњена музиком (Kramer, 2007: 22). То даље значи да се преко „алегоријске пукотине" опере, или преко алегорије као такве, прелама сама бит опере. Крејмер је указао на могућност да алегорија добије свој музички корелатив, што потврђује увођењем појма „тоналне алегорије" (Kramer, 2007: 204), али и појма „алегоријске каденце" (Kramer, 2007: 154, 207). Један од примера „тоналне алегорије" Крејмер проналази у приказивању стилистичких и хармонских карактеризација Електре, Клитемнестре и Агамемнона у Штраусовој *Електри*: „Тонална алегорија је базирана на повезаности консонантних трозвука са очинским (патријархалним – прим. М. А.) законом културе и високих нивоа дисонанце са девијантношћу, одрицањем и грехом". На вишем нивоу, музичка, односно хармонска средства могу бити у функцији алегорије супротности. Тако се дисонанца тритонуса и битоналност који репрезентују Клитемнестрину 'спољашњост', у карактеризацији њеног унутрашњег, стварног бића, интерпретирају, парадоксално, као консонанца. Дакле, споља Клитемнестра представља другост, и то „затровани остатак другости, која не може бити задржана, али ни протерана" и као таква она представља „нешто несразмерно тоналном и културном поретку" (Kramer, 2007: 204). Другим речима, тритонус и битоналност на примарном, симболичком плану представљају Клитемнестрин душевни немир и растрзаност њене психе, док као средство *тоналне алегорије* репрезентују потпуно супротно, отелотворење савршене мајке и краљице, јер указују на њену унутрашњу, и од стране ње саме потиснуту 'другост', жену која је за злочином против Агамемнона посегла из праведних побуда освете за злочин претходно почињен над њом. У вези са истом опером Крејмер уводи и појам „алегоријске каденце". Тако, на пример, великотерцни тонални однос који се појављује приликом смрти Клитемнестре (ге-мол – ха-мол) и Егиста (це-мол – ас-мол), са каденцом у другом од два тоналитета, заправо представља „алегоријску каденцу" за животне 'каденце' двоје протагониста (Kramer, 2007: 154, 207). У оквиру такве алегорије, великотерцни однос тоналитета, са каденцијалним својствима, представља алегорију двеју смрти из освете.

Драмска основа алегорије у Саломином завршном монологу

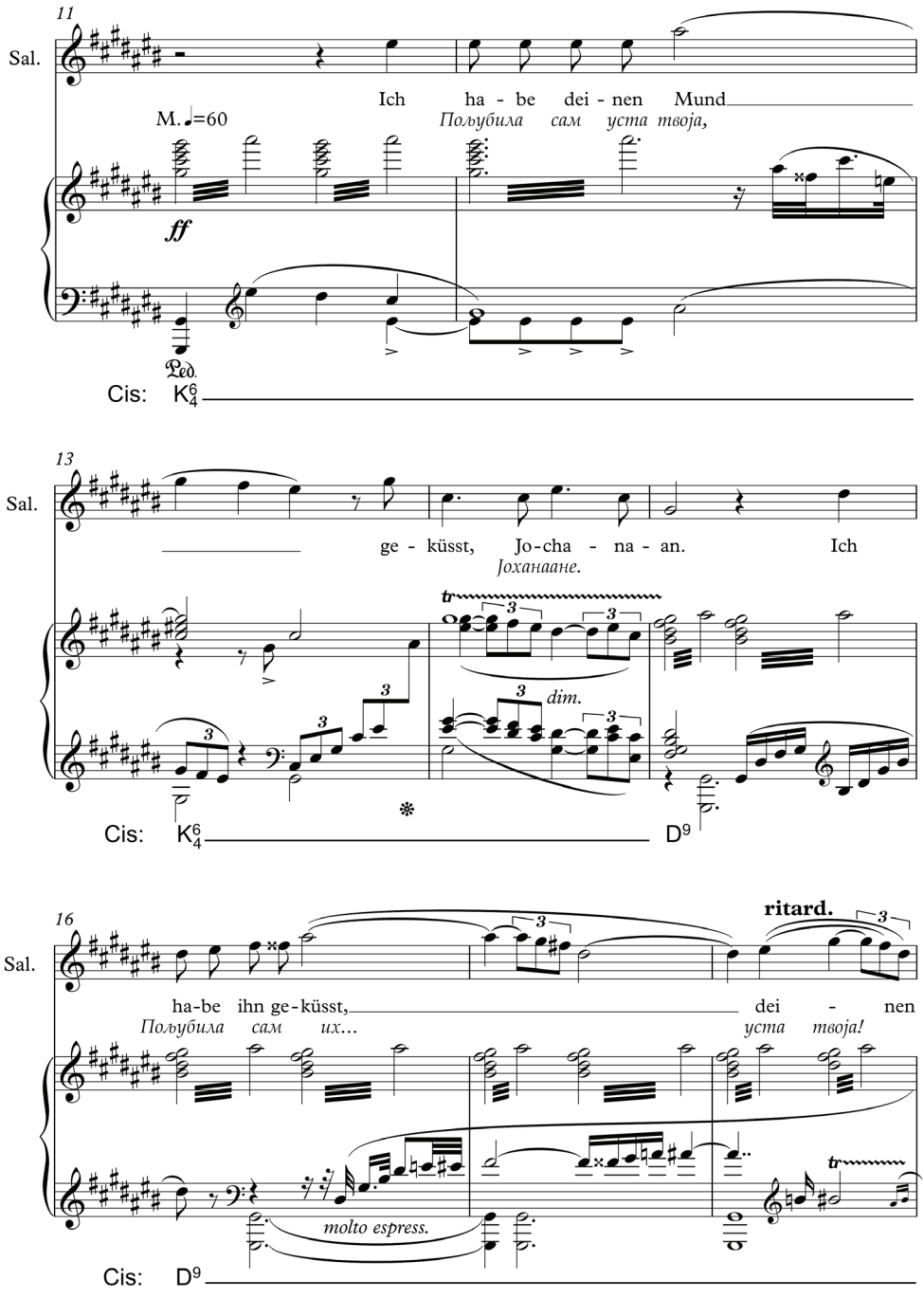
Завршни монолог Саломе из истоимене Штраусове опере испоставља се као веома погодан музички садржај за испољавање специфичних тоналних и хармонских алегорија. Предуслов за формирање алегорије је постојање снажне драмске подлоге која проистиче из свеопште афирмације опозиције између двоје главних протагониста – Саломе и Јоханаана. Ипак, уз ову 'спољашњу' супротстављеност два лика, истовремено је формирана и једна лапидарна историодност између њих. Јоханаанове најдубље емоције су јасне, нескривене и представљене су без остатка, а Салома, насупрот супериорности своје позиције, настоји да прикрије своје унутрашње биће: гледаоцу је позната само њена експлицитност, и то у мери у којој она сама то допушта. Иза такве 'спољашњости', међутим, стоји једна сасвим друга Салома, жена испуњена искреном љубављу, спремна за жртвовање због љубави; таква Салома се разоткрива у моменту највећег ужаса – у монологу, што је један од бројних конструктивних парадокса ове музичке драме. То се превасходно одгеда у њеном позитивном прихватању Јоханаана, које чак претходи њеној заљубљености у њега, и по чему она далеко надилази остале протагонисте.

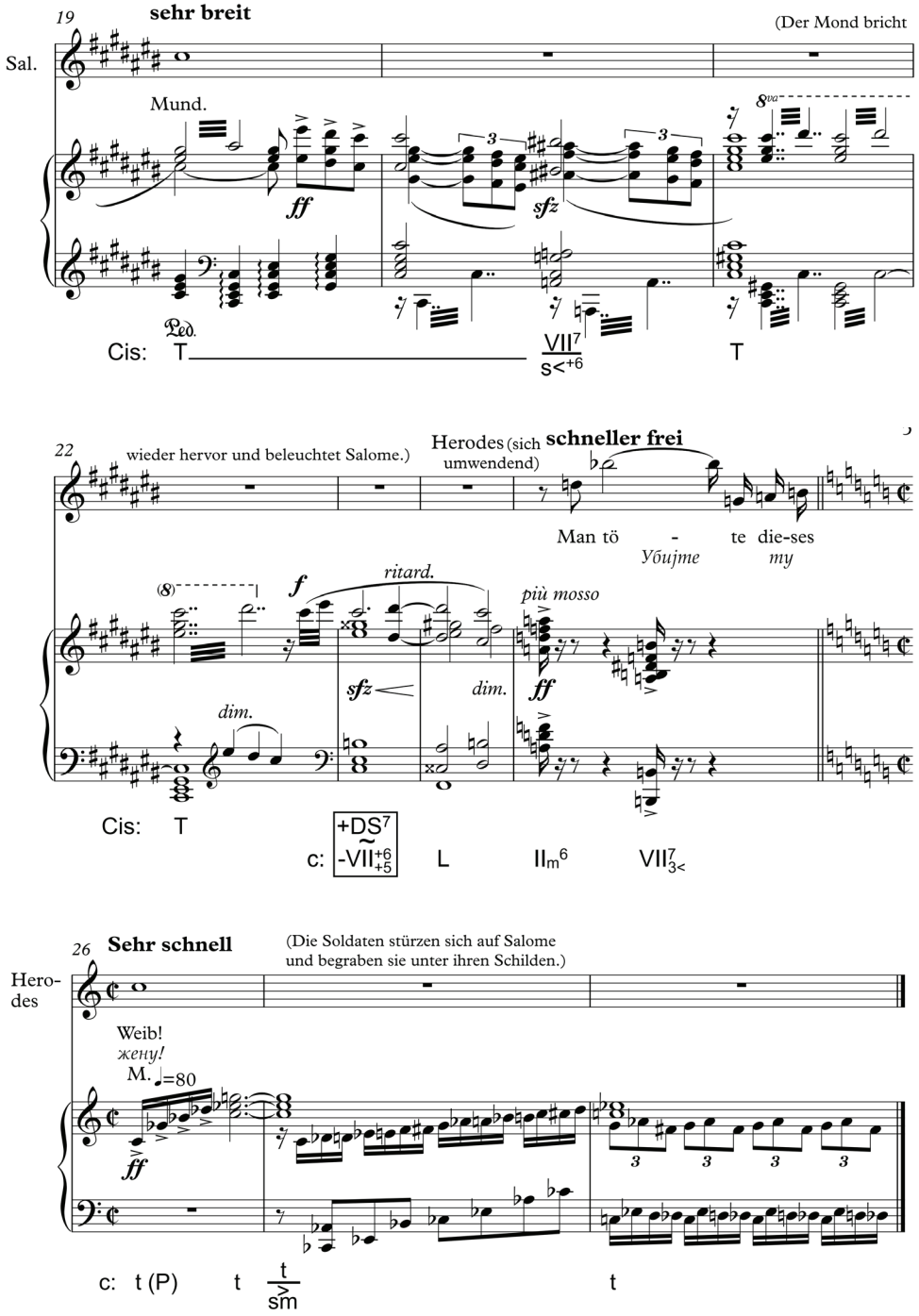
Монолог је у великом делу литературе означен и као љубавна смрт или *либестод* главне јунакиње: Салома успева да од свог очуха Ирода издејствује да се Јоханаану, којег није успела да заведе, одруби глава; сада се, на завршетку опере, обраћа Јоханаановој одрубљеној глави, а Ирод, згрожен њеном монструозношћу, коначно наређује да и она буде убијена. Амбијент за могуће сагледавање хармонских алегорија је трасиран од самог почетка опере, имајући у виду перманентни високи степен хармонске и тоналне динамике, који омогућава долажење и до самих граница тоналитета. Међутим, уместо да интензивирање изражајности на пољу и смрти и љубави резултира хипертрофијом хармонског и тоналног језика, догађа се управо супротно. Саломино обраћање Јоханаановој одрубљеној глави у овој специфичној „апотеози страсти, довршеној у некрофилији" (Ayrey, 1989: 109), како Крег Ери (Craig Ayrey) сажето сагледава овај *либестод*, у дужем току се одвија на подлози стабилизованог Цис-дура (пример 1, тактови 11–22). На тај начин, формирано је значење о алегорији Саломине победе, односно освајања Јоханаана, јер је реч о дурској, 'светлој' варијанти њеног асоцијативног тоналитета, цис-мола: док покушај њеног завођења Јоханаана у трећој сцени, у цис-молу и уз потпору других тоналитета, није дао резултат, сада, када му се мртвом обраћа у Цис-дуру, Јоханаан је коначно 'њен'.

Пример 1. Рихард Штраус, *Салома,* четврта сцена, завршни монолог Саломе, партитурни број 357/такт 7 – 362/1.[2]



[2] Превод либрета је урадила Нада Царина.


11
Sal.
Ich ha - be dei - nen Mund
M. ♩=60
Пољубила сам уста твоја,
ff
Ped.
Cis: K$^6_4$
13
Sal.
ge - küsst, Jo-cha - na - an. Ich
Јоханаане.
tr
3
dim.
Cis: K$^6_4$ D^9
16
Sal.
ritard.
ha-be ihn ge-küsst, dei - nen
Пољубила сам их... уста твоја!
molto espress.
tr
Cis: D^9


19
sehr breit
(Der Mond bricht
Sal.
Mund.
ff
sfz
8va
Ped.
Cis: T
VII7
s<+6
T
22
wieder hervor und beleuchtet Salome.)
Herodes (sich umwendend)
schneller frei
Man tö - te die-ses
Убијте my
(8)
f
ritard.
più mosso
sfz
dim.
ff
dim.
Cis: T
c: +DS7 -VII+6 +5
L
IIm6
VII7 3<
26
Sehr schnell
(Die Soldaten stürzen sich auf Salome und begraben sie unter ihren Schilden.)
Hero-des
Weib!
жену!
M. ♩=80
ff
c: t (P) t t sm t

Лоренс Крејмер примећује да је и сама Салома свесна ове „дисонанце" која постоји између тако монструозног призора, с једне, и тако нежне, дијатонске музике, готово серенаде, с друге стране, али ипак указује да млада принцеза ту „дисонанцу" превазилази својим гласом, „околишењем" у певању (Kramer, 2007: 142). Тај поступак Крејмер је назвао „екстремним примером музичког проширења времена" (Kramer, 2007: 145). Том „проширењу" Салома прибегава с намером да рационализује чињеницу да је на најбруталнији начин остварила своју жудњу према Јоханаану. Крејмер, међутим, не примећује да посредством тог Цис-дура – као тоналитета који је, као што је речено, дурска варијанта Саломиног асоцијативног тоналитета и који управо из овог разлога траје сразмерно дуго и својом стабилношћу неизоставно привлачи пажњу – Салома добија својеврсно 'покриће' за тај чин. Притом и монструозност која је очигледна такође добија једну врсту оправдања. Монструозност тако постаје само опсена за Салому која се 'не види' – за жену која искрено воли 'свог' мушкарца.

Троделна реторичка формула у Саломиним исказима о Јоханаану

Саломино обраћање мртвом Јоханаану у монологу кореспондира са њеним разговором са живим Јоханааном у трећој сцени и у томе лежи један од разлога за интензивирање Саломиног Цис-дура на завршетку опере. Њени искази о Јоханаановом телу, коси и устима у трећој сцени су структурисани у склопу троделне реторичке формуле (табеле 1, 2 и 3). У првом делу те формуле, Салома износи низ *компарација* према овим чиниоцима његове телесности. За Јоханааново тело Салома изговара следеће речи: *Твоје тело је бело попут љиљана / у пољу, / срном недодирнутих. / Твоје тело је бело / као снег / на брдима Јудеје* (партитурни број 92 / такт 4 – 93/4; табела 1); за његову косу она каже: *Твоја коса је као грозд, / као прегршт црног грожђа / на чокотима Едома. / Твоја коса је попут кедрова, / великих либанских кедрова, / који лавовима и зликовцима / сенку пружају* (101/10–105/7; табела 2); на крају, за његова уста Салома изјављује: *Уста твоја су као скерлетна врпца / на кули од слоноваче. / Као нар, / сребрним ножем преполовљен...* (114/6–116/1; табела 3).

Табела 1. Свођење тоналног дискурса на Цис-дур у поновљеним Саломиним исказима о обожавању Јоханановог тела у опери *Салома* Рихарда Штрауса.

Трећа сцена	Текст	**компарација** *Твоје тело је бело попут љиљана / у пољу, / српом недодирнутих. / Твоје тело је бело / као снеī / на брдима Јудеје.*	**афирмативна компарација** *Руже у врту / краљице Арабије / нису тако беле као твоје тело. / Ни руже / у врту краљице, / ни траīови сумрака / на лишћу, / ни одсјај месеца / на мору, / ништа на свету није тако бело / као твоје тело.*	**дискредитација** *Твоје тело је одвратно, / оно је као тело / īубавца! / Оно је као окречен зид / по коме отровнице īамижу, / као окречен зид / на коме се шкорпије леīу. / Оно је као окречен īроб / пун одвратних ствари. / Оно је īрозно, / твоје тело је īрозно!*
	Тоналитет	Ха-дур	Ха-дур, Ге-дур, Ес-дур, Еф-дур, Фис-дур	Ха-дур, *in As*, Дес-дур (хроматизација, дисонанце, бикорди)
Монолог	Текст	**компарација** /	**афирмативна компарација** *Ништа на свету / не беше тако бело као твоје тело*	**дискредитација** /
	Тоналитет	Цис-дур		

Табела 2. Свођење тоналног дискурса на Цис-дур у поновљеним Саломиним исказима о обожавању Јоханаанове косе у опери *Салома* Рихарда Штрауса.

Трећа сцена	Текст	**компарација** *Твоја коса је као грозд, / као преграшт црног грожђа / на чокотима Едома. / Твоја коса је попут кедрова, / великих либанских кедрова, / који лавовима и зликовцима / сенку пружају.*	**афирмативна компарација** *Дуге, тамне ноћи / кад се месец скрије, / кад звезде стрепе, / нису тако црне као коса твоја. (...) Ништа на свету / није тако црно као твоја коса.*	**дискредитација** *Твоја коса је одвратна, / пуна прашине и погани! / Као да су ти трнову круну / на главу ставили! / Као исprepлетене змије / око твог врата. / Ја не волим косу твоју...*
	Тоналитет	Дес-дур, А-дур, Дес-дур	Це-дур, А-дур, Дес-дур	*in As*, *in B*, Дес-дур (хроматизација, дисонанце, бикорди)
Монолог	Текст	**компарација** /	**афирмативна компарација** *Ништа на свету / не беше тако црно као твоја коса*	**дискредитација** /
	Тоналитет	Цис-дур		

Табела 3. Свођење тоналног дискурса на Цис-дур у поновљеним Саломиним исказима о обожавању Јоханаанових устију у опери *Салома* Рихарда Штрауса.

Трећа сцена	Текст	**компарација** *Уста твоја су као скерлетна врпца / на кули од слоноваче. / Као нар, / сребрним ножем препловљен...*	**афирмативна компарација** *Цветови нара у вртовима Тира, / сјајнији од руже, нису тако црвени. / Црвене фанфаре / које краљев долазак најављују, / и од којих душман дрхће, / нису тако црвене као уста твоја. / Твоја уста су руменија од ноћу / људи који грожђе газе. / Црвенија су од ноћу голубова / по храмовима. / Твоја уста су као коралне гране / на мору у сумрак, / као пурпур у рудницима Моаба, / пурпур краљева... / Ништа на свету / није тако црвено као твоја уста.*	**дискредитација** /
	Тоналитет	Е-дур, Ге-дур	цис-мол, Е-дур, Це-дур, цис-мол, Де-дур, Ес-дур, Е-дур	/
Монолог	Текст	**компарација** /	**афирмативна компарација** *Ништа на свету / не беше тако црвено као твоја уста*	**дискредитација** /
	Тоналитет	Цис-дур		

У другом делу, који би могао бити назван *афирмативном компарацијом*, она износи низ поређења у којима је дати чинилац Јоханаанове телесности истакнут као неприкосновен, уз додатно наглашавање аспекта боје, посебне за сваки од три чиниоца. То саму компарацију чини још наглашенијом него у првом делу, кулминирајући у завршном исказу да „ништа није тако бело", односно „црно", односно „црвено" као дати чинилац Јоханаанове телесности. Тако, о белој боји, стављеној у функцију *афирмативне компарације* у погледу његовог тела, она каже: *Руже у врту / краљице Арабије / нису тако беле као твоје тело. / Ни руже / у врту краљице, / ни трагови сумрака / на лишћу, / ни одсјај месеца / на мору, / ништа на свету није тако бело / као твоје тело* (93/5–94/11; табела 1); црна боја, у *афирмативној компарацији* у погледу Јоханаанове косе, у Саломиним исказима је представљена овако: *Дуге, тамне ноћи / кад се месец скрије, / кад звезде стрепе, / нису тако црне као коса твоја. (...) Ништа на свету / није тако црно као твоја коса* (106/1–107/16; табела 2); и, црвена боја, у *афирмативној компарацији* о Јоханаановим устима, у Саломиним исказима је формулисна у градацији која је у односу на претходна два чиниоца, најразвијенија, најдужа и најизраженија: *Цветови нара у вртовима Тира, / сјајнији од руже, нису тако црвени. / Црвене фанфаре / које краљев долазак најављују, / и од којих душман дрхће, / нису тако црвене као уста твоја. / Твоја уста су руменија од ногу / људи који грожђе газе. / Црвенија су од ногу голубова / по храмовима. / Твоја уста су као корална грана / на мору у сумрак, / као пурпур у рудницима Моаба, / пурпур краљева... / Ништа на свету / није тако црвено као твоја уста* (116/1–121/6; табела 3).

На крају, Јоханааново тело и коса, али не и уста, постају предмет *дискредитације*, такође прожете елементима компарације, али овога пута негативне. *Дискредитација* је директно изазвана Јоханаановим грубим одбијањем свих Саломиних похвала које јој непосредно претходе. Дакле, када даје поређења са Јоханаановим телом и косом, Салома то чини у негативном контексту, чиме се појачава дејство *дискредитације*, а уједно и снажи укупна драматургија треће сцене. О Јоханаановом телу Салома сада каже: *Твоје тело је одвратно, / оно је као тело / губавца! / Оно је као окречен зид / по коме отровнице гамижу, / као окречен зид / на коме се шкорпије легу. / Оно је као окречен гроб / пун одвратних ствари. / Оно је грозно, / твоје тело је грозно!* (98/1–101/2; табела 1); ни о његовој коси Салома више нема афирмативни став: *Твоја коса је одвратна, / пуна прашине и погани! / Као да су ти трнову круну / на главу ставили! / Као испреплетене змије / око твог врата. / Ја не волим косу твоју...* (110/4–112/6; табела 2).

Тонална и хармонска алегорија као интерпретација драмског и текстуалног значења у Саломиним исказима у трећој сцени и завршном монологу

Иако није тако изражена као код текстуалне компоненте, и тонално-акордску компоненту одликује градација, односно постепено усложњавање тоналног и хармонског развоја како се драмски ток креће од *компарације* ка *дискредитацији*. Тонално-акордски 'крешендо' у Саломиним исказима о обожавању Јоханановог тела (табела 1) почиње од Ха-дура као јединог тоналитета којим је праћена *компарација*. У *афирмативној компарацији* сусрећемо чак пет различитих тоналитета поређаних по силазним великим терцама и потом по узлазним секундама (Ха-дур, Ге-дур, Ес-дур, Еф-дур и Фис-дур). У *дискредитацији* се тонална, а сада и хармонска динамика, још више интензивирају, па се осим Ха-дура и Дес-дура којим ова троделна реторичка формула завршава, сусреће и тоналност *in As* неодређеног тонског рода. Осим тога, овде су и хроматизација хармонског тока, још снажније дисонанце и бикорди. На сличан, премда не и идентично конфигурисани тонално-акордски 'крешендо' наилазимо и у Саломиним исказима о обожавању Јоханаанове косе (табела 2). Тај 'крешендо' се, пак, не испољава у односу између *компарације* и *афирмативне компарације*, већ тек у трећем делу, у *дискредитацији*. Тако се у прва два дела истичу хроматски терцни односи између тоналитета (Дес-дур, А-дур и поново Дес-дур у *компарацији* и Це-дур, А-дур и Дес-дур у *афирмативној компарацији*), што се може сматрати 'крешендом' тоналне конфигурације успостављене у претходној *афирмативној компарацији* у Саломиним исказима о обожавању Јоханановог тела. У последњем делу, *дискредитацији*, слично сегменту о Јоханановом телу, интензивирају се и тонална и хармонска динамика. Једино се кретање у Дес-дуру у овом делу може сматрати колико-толико стабилним, а појављују се сада чак две тоналности неодређеног тонског рода, *in As* и *in B*, те поново хроматизација, дисонантни акорди и бикорди. Најзад, у Саломиним исказима о обожавању Јоханаанових устију (табела 3), *дискредитација* је, као што је већ речено, изостављена, али се и у односу између *компарације* и *афирмативне компарације* лако уочава тонални 'крешендо'. У *компарацији* сусрећемо свега два тоналитета, али су они и овде у хроматском терцном односу (Е-дур и Ге-дур). Последња појава *афирмативне компарације* је тонално најсложенија, што донекле произлази како из чињенице да је то последњи одсек у оквиру овог Саломиног дискурса везаног за Јоханановo тело, косу и уста, тако из чињенице да је овај тонални низ подлога сразмерно најдужем тексту који је имала било која од три јединице троделне формуле: афирмативни искази су варирано поновљени у до сада најдужем низу компарација, што је праћено са чак шест тоналних промена. Окосницу чине паралелни тоналитети цис-мол и Е-дур, али звучни примат преузима до-

следно узлазни тонални низ по полустепенима, од Це-дура, преко цис-мола, Де-дура и Ес-дура, до поновне појаве Е-дура.

Ипак, упркос веома развијеном тоналном плану и убрзаном смењивању тоналитета, који су, уз то, организовани кроз овај специфичан тонално-хармонски 'крешендо', могуће је у свакој од три групе Саломиних исказа уочити њихов основни тоналитет. Тако, у сегменту у коме Салома говори о Јоханановом телу, као основни тоналитет фигурира Ха-дур (табела 1). Када говори о његовој коси, основни тоналитет је Дес-дур (табела 2), а када на крају пређе на говор о његовим устима, основни тоналитет постаје Е-дур (табела 3). У последња два сегмента (коса и уста) постоји чак и својеврсно тонално заокружење, јер оба сегмента почињу и завршавају у 'свом' основном тоналитету.

У монологу, исти чиниоци Јоханаанове телесности су доступни Саломи, па њени искази бивају скраћено поновљени, без једноставних *компарација* и *дискредитације*. Тако сада, на крају опере, остају само њене *афирмативне компарације* о Јоханановом телу, коси и устима, следећи непосредно једна за другом (335/1–336/8): *Ништа на свету / не беше тако бело као твоје тело* (табела 1); *Ништа на свету / не беше тако црно као твоја коса* (табела 2); *Ништа на свету / не беше тако црвено као твоје усне* (табела 3). Притом долази до максималне и врло упадљиве тонално-хармонске сведености на један тоналитет – Цис-дур – и, за услове ове опере, најсимплификованији акордски фонд тог тоналитета – дијатонски акордски фонд.

Дакле, три боје у испољавању Јоханаанове телесности – бела, црна и црвена – у трећој сцени *Саломе* имају своју 'дисперзију' у мноштву тоналитета. У монологу, насупрот томе, долази до својеврсне фузије истих боја: бело, црно и црвено се 'стапају' у јединствену тоналну боју Цис-дура. Ово редуковање на Цис-дур у поновљеним исказима у монологу би требало да буде једна врста алегорије њеног тријумфовања. Дакле, жеља установљена у тренутку када је угледала Јоханаана се не реализује у ликовању над мртвим Јоханааном – чак ни онда када се чини да Салома у том смислу ликује – него у сједињењу с њим у „љубавној смрти", што долази тек у завршници опере. Међутим, тонална редукција на Цис-дур и, фигуративно, редукција три боје на једну јесу лажна представа Саломине победе. Другим речима, тако нешто је могуће само на симболичком нивоу. Јер, Салома ће тријумфовати, али не над Јоханааном, већ над самом собом и тријумфоваће њена љубав према Јоханаану. За такву интерпретацију од круцијалне важности ће нам бити тонална алегорија.

Тонална алегорија 'нове' Саломе

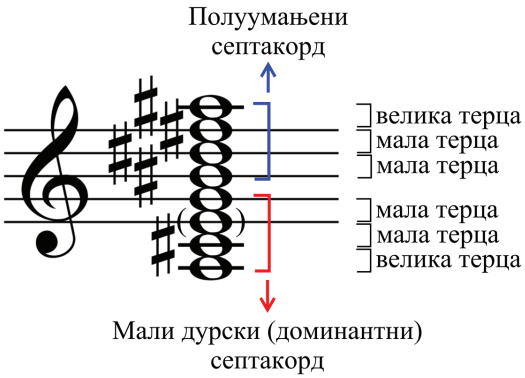
У анализираним сегментима треће сцене и Саломиног монолога уочили смо укрштање стилске фигуре компарације, двоструко манифестоване као

проста и афирмативна компарација, с једне стране, и музичке, односно тоналне алегорије, с друге стране. У случају ове друге било је неопходно довести је на подручје музичке, хармонске херменеутике. Судећи према њеним спољашњим акцијама и, пре свега, према садржају њених исказа од почетка опере, Салома је злочинац, жена која подстиче и ужива у монструозном чину. Музика је, међутим, представила алегорију Саломине победе над самом собом, над њеном зличиначком природом, а тиме и алегорију једне другачије Саломе. Посматрано кроз призму примарне дихотомије овог рада, оне која се успоставља између музике и поетског текста, закључује се да Саломин тријумф није доказан од стране тог текста, већ од стране хармоније, и зато је ово хармонска, односно тонална алегорија, али не и текстуална алегорија. Једино се на тај начин, помоћу тоналне алегорије, може оправдати ова врло специфична неусклађеност драмског климакса и најједноставније тонално-хармонске конфигурације. У средишту ове некомплементарности је једна врста драмског оксиморона који је од есенцијалног значаја за драму: на сцени је де факто 'серенада' одрубљеној човековој глави, 'серенада' која носи готово максимализован ниво бруталности. Коначно, пошто су темељи ове алегорије постављени већ у трећој сцени, а да се тек у завршници опере разоткрива њен пуни смисао, ово је хоризонтална алегорија. Ово није, дакле, само тонална алегорија љубави, већ је ово и хоризонтална тонална алегорија љубави, али она свакако није хоризонтална тонална алегорија „љубавне смрти".

Но осим ове, у трећој сцени можемо уочити и вертикалну, једноставну тоналну алегорију која произлази из чињенице да у мноштву тоналитета који се појављују у троделној реторичкој формули апсолутну превласт имају дурски тоналитети (табеле 1, 2 и 3). Једини молски тоналитет у овом сегменту треће сцене је цис-мол – нимало случајно – Саломин асоцијативни тоналитет. Овакво истицање цис-мола у односу на друге тоналитете даје овом тоналитету статус вертикалне тоналне алегорије Саломиног тријумфа који ће уследити. У исказима о телу и коси појављује се истоимени дурски тоналитет Саломином асоцијативном тоналитету цис-молу, али енхармонски замењен као Дес-дур. Међутим, тек када се у завршном монологу буде појавио као Цис-дур, односно као права, теоријски коректно нотирана мутација цис-мола, могуће је говорити о још једном аспекту хоризонталне тоналне алегорије: Цис-дур у завршном монологу значењски надилази оба своја 'сродника' из треће сцене – и истоимени цис-мол и сопствену енхармонију, Дес-дур. Тиме су у значење тоналне алегорије додата два нова слоја: у монологу не само да тријумфује Саломина љубав (Цис-дур) над њеном монструозношћу (Дес-дур), него тријумфује и 'нова' Салома (Цис-дур) над 'старом' Саломом (цис-мол).

Хармонска алегорија Саломиног сједињења са Јоханаанoм

На крају, расветлимо још једну значајну хармонску конфигурацију при самом завршетку опере. Између две појаве тонике Цис-дура на крају Саломиног последњег усклика – *Пољубила сам их... Уста твоја!* – уочава се акорд који по многим мишљењима представља климакс, истовремено и саму суштину како монолога, тако целе опере (пример, такт 20). Бифункционална природа овог дисонантног акорда се лако уочава. Он представља спој два на први поглед несродна акорда, непотпуног септакорда *а-цис-ēе* у ниском регистру (у окружењу тонике Цис-дура, овај акорд може бити енхармонски схваћен као прекомерни секстакорд алтероване субдоминанте у хроматизованом плагалном обрту) и септакорда *хис-дис-фис-аис* у горњем слоју (септакорд VII ступња). Структура овог сложеног бикорда произлази из симетрије малог дурског и полуумањеног септакорда (слика 1): акорд доњег слоја, *а-цис-(е)-ēе*, са распоредом терца велика–мала–мала, симетричан је са основним обликом акорда горњег слоја, *хис-дис-фис-аис*, са распоредом терца мала–мала–велика.[3]



Слика 1. Симетрични акорд као кулминација Саломиног завршног монолога у опери *Салома* Рихарда Штрауса.

[3] Дисонантна структура овог акорда у контексту његове позиције на завршетку опере је изазивала и данас изазива велико интересовање у теоријској литератури која се бави хармонским језиком *Саломе*: почев од тога да његова симетрична грађа „указује на системску конструкцију дисонантних звучности која је карактеристична за атоналну музику" (Ayrey, 1989: 123), преко интерпретације да представља „оркестарски преокрет који напола раздире тонално ткиво" (Newman, 1958: 404), па све дотле да је описиван као „епохална дисонанца" која фигурира као врста оног специфичног „задовољства" које је „у стању да храни светлу перверзност Цис-дура" (Kramer, 2007: 163).

У својој опасци о крају *Саломе*, Крејмер каже да је „смрт дисонанца која се разрешава у спокоју осамљености" (Kramer, 1990: 120). За Салому, пак, смрт је олакшање, она је консонанца која, будући без потребе да се разреши, остаје у спокоју њеног коначног заједништва са Јоханааном. Овај акорд је алегорија њеног сједињења са Јоханааном, јер непосредно после тога Ирод ће наредити да је убију и она ће у смрти бити заједно са оним у кога је за живота била заљубљена (пример, тактови 25–26).

Закључак

Интерпретативна анализа у оквиру односа музике, односно хармоније и либрета/поетског текста у вокалном и/или музичко-сценском делу представља врло широко поље херменеутичке музичке анализе. На посебан начин ова анализа отвара „херменеутички прозор", да употребимо још један термин Лоренса Крејмера, са којег се пружа слојевит 'поглед', овог пута према алегорији. Алегорија и, посебно, алегорија супротности често су подржане музиком. Однос између хармоније и текста или хармоније и драме у контексту алегорије се може сагледати у двосмерној релацији: прво, одређена хармонска конфигурација може постати средство алегорије у тексту и, друго, одређени тип алегорије у поетском тексту може добити своју корелацију у посебном типу хармонске алегорије. Међутим, за интерпретативну анализу су од највеће важности тонална и хармонска алегорија које надилазе алегоријска значења у тексту. Ове алегорије се могу испољавати на више начина, а свим тим начинима заједничко је то што саопштавају значења која или нису дата у поетском тексту или их тај текст чак ни посредством текстуалне алегорије не садржи. Књижевни појмови хоризонталне и вертикалне алегорије су добили свој хармонски пандан кроз појаву хоризонталне и вертикалне тоналне алегорије, али ове врсте музичких алегорија могу опстати и као потпуно независне од текста. Овиме смо дали прилог могућим новим погледима на педагогију хармоније и хармонске анализе, са предлогом да се у овим областима обрати посебна пажња и на овај аспект хармонске, односно интерпретативне хармонске анализе.

Литература

Ayrey, Craig (1989). Salome's Final Monologue. In: Derrick Puffett (Ed.), *Richard Strauss: 'Salome'* (pp. 109–130). Cambridge – New York – Melbourne: Cambridge University Press.

Benjamin, Walter (1989 [1963]). *Porijeklo njemačke žalobne igre [Ursprung des deutschen Trauerspiels]*. Prevela Javorka Finci–Pocrnja. Sarajevo: Veselin Masleša.

Bloomfield, Morton W. (1972). Allegory as Interpretation. *New Literary History (On Interpretation: I),* 3(2), 301–317.

Brown, Julie (1995). Schoenberg's Musical Prose as Allegory. *Music Analysis,*14(2/3), 161–191.

Cowan, Bainard (1981). Walter Benjamin's Theory of Allegory. *New German Critique (Special Issue on Modernism),* 22, 109–122.

Kelley, Theresa M. (1991). "Fantastic Shapes": From Classical Rhetoric to Romantic Allegory. *Texas Studies in Literature and Language (Romans and Romantics),* 33(2), 225–260.

Kramer, Lawrence (1990). Decadence and Desire: The "Wilhelm Meister Songs" of Wolf and Schubert. In: Joseph Kerman (ed.), *Music at the Turn of Century* (pp. 115–128). Berkeley – Los Angeles – Oxford: University of California Press.

Kramer, Lawrence (2007). *Opera and Modern Culture: Wagner and Strauss*. Berkeley – Los Angeles – London: University of California Press.

Newman, Ernest (1958). *Great Operas*, Volume 1. New York: Vintage Books.

Wilkens, Matthew (2006). Toward a Benjaminian Theory of Dialectical Allegory. *New Literary History (Critical Inquiries),* 37(2), 285–298.

HARMONIC ALLEGORIES AS NEW MEANINGS IN HARMONIC LANGUAGE OF *SALOME* BY RICHARD STRAUSS

This paper deals with the analysis of the role of harmony as an instance of the interpretation of textual meanings in Richard Strauss's *Salome*. Allegory as a type of figural speech in the libretto of an opera, could attain its harmonic component in the music of that opera, and thus is formed a specific meaning such as a harmonic allegory. The relationship between allegory and interpretation is crucial for understanding a work of art, since allegory is not only established by interpretation, but also represents the interpretive process itself. Thus, the literary concepts of horizontal and vertical allegories got their harmonic counterpart through horizontal and vertical tonal allegory, respectively. Tonal allegory can be manifested in several ways, and all these ways have in common that they communicate meanings that are either not given in the poetic text or poetic text does not even contain them through textual allegory.

Keywords: harmony, interpretive analysis, tonal allegory, opera, Richard Strauss

Срђан Тепарић
Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија
teparic@fmu.bg.ac.rs

Два аспетка проучавања значења на предмету анализа музичких стилова

Сажетак

Проучавање стила већ по себи указује на проучавање значења. Два су основна приступа стилској анализи. Један је општи и универзалан, везан за било коју епоху и заснован на проучавању појединачних стилских црта и њиховом међудејству. Други је посебни и подразумева комбиновање стилске анализе са семиотичким, гестуралним, топичким, интертекстуалним и разним другим теоријама. Циљ рада је да се објасне два приступа проучавања музичког стила заснованим на некој врсти обједињеног структуралног и контекстуалног аналитичког метода. На такав начин, дошли бисмо до два могућа метода анализе музичког стила који би могли да буду примењиви у педагошкој пракси. Објашњењем базичних основа опште стилске анализе била би олакшана практична примена овог метода у настави и у односу на било који стилски период. Једина могућа последица проучавања аспеката значења у анализи музичког стила била би практична њена примена и стварање потенцијала за неограничени број могућих тумачења која би ипак, била заснована на чврсто постављеном методу који би могуће било користити и у настави на музичким академијама.

Кључне речи: музички стил, општи и посебни приступ, стилема, стилски комплекс, стилска формација

Увод

Природа сваке стилске анализе указује на то да је она истовремено везана за значење и његово тумачење. Предмет Анализа музичких стилова на трећој и четвртој години основних академских студија Факултета музичке уметности у Београду, логично је усмерен ка тумачењу феномена стила и значењских конотација музике од барока до постмодернизма. Када је у питању педагошка пракса музичке стилске анализе, овом феномену могли бисмо да приступимо на два начина. Први је општи и заснован је на правилима која су у литератури већ детерминисани. У питању је већ стандардна методологија која је у књижевној теорији заснована на проучавању појединачних стилских црта које удружене граде стилске комплексе и стилске формације. Што се музичке стилске анализе тиче, уобичајено је проучавање појединачних музичких параметара који се комбинују на различите начине. Други вид проучавања музичког стила бисмо могли да назовемо

посебним и тиче се испитивања који би се бавили партикуларним стилским феноменима. Умногоме је везан за новије семиотичке, наративне, топичке или сличне теорије. Када је проучавање стила у питању, већ на нивоу терминологије, највише контроверзи изазива чињеница да овим појмом можемо да се бавимо и онда када је деловање појединца у питању, док с друге стране, стил истовремено може да буде везан за усмереност читаве једне цивилизације! Самим тим, поставља се питање како је уопште могуће стил сматрати валидним научним термином. У овом раду биће показано да је овај феномен ипак могуће посматрати као појаву која се у свим видовима свог приказивања исказује као јединствен. Опште теорије нуде нека од универзалних објашњења пројављивања стила у музици, док посебне теорије, усмеравајући се на појединачне феномене, доносе дубинске увиде.

Општи приступ анализи музичког стила

Свака стилска анализа општег типа у себи носи идентичан методолошки проблем, а он је заснован на чињеници да историјске епохе у себи садрже мноштво различитих, често потпуно опречних тенденција које апсурдно, у међусобном садејству граде стилско јединство. О томе је говорио и Далхаус (Carl Dahlhaus) на следећи начин: „Кључна потешкоћа у дефинисању стила очигледно лежи у бескомпромисном помирењу контрадикција које би чак и кроз скуп стилских карактеристика требало да га чине самосадржајним и суштински разумљивим. Ми, пак, детерминишемо стил поредећи га са другим стиловима и истичемо особине које се разликују као његове дефинишуће карактеристике" (Dahlhaus, 1999: 14). И заиста, бавећи се анализом, у дефинисању карактеристичних стилских црта аналитичар је заправо принуђен да све време прави разноврсна поређења, како елемената стила у самом делу, тако и различитих особина стила које се за поређење намећу у најразличитијим стилским контекстима. Други методолошки проблем тиче се чињеница да стил обухвата широк дијапазон од индивиуалног до стила цивилизације. Методолошка збрка која би могла да произиђе из овакве чињенице решена је тако што бисмо стил једноставно могли да сматрамо *егземплификацијом* (*Exemplification*). У питању је појам америчког филозофа Нелсона Гудмана (Nelson Goodman) чију бисмо суштину могли да сведемо на формулу: „егземплификација је поседовање плус референца" (Goodman, 1976: 53). Другим речима, одређени уметнички објекат поседује у себи тачно онолико елемената стила који су довољни да га стилски идентификују. Револуционарност овако једноставне формуле огледа се у чињеници да се стил више не посматра од аутора или епохе према делу, већ обрнуто, од дела према аутору или епохи. У том смислу, све што о стилу можемо да кажемо, егземплификовано је у самом делу.

У књизи *Водич за стилску анализу* (*Guidelines for Style Analysis*) аутор Јан Лару (Jan LaRue) говори о четири комбинујућа елемента музичке стилске анализе – звуку, хармонији, мелодији и ритму. Унутар музичког дела они стварају тзв. *раст* (*Growth*), како овај аутор назива било коју комбинацију ових елемената. Најмање и дистинктивне чиниоце стила, елементе који се често понављају и који се као такви издвајају називају се стилским цртама. Стилска анализа често полази од својеврсног списка оваквих елемената. Овај аутор такође, даје и најшире оквире за стилску анализу која би требало да се одвија по фазама. Прву фаза чини *позадина* (*Background*), а тиче се постављања анализираног примера или низа примера у одређени контекст. Други се тиче *посматрања* (*Observation*) и у овој фази заправо, долази до анализе комбинујућих елемената. И најзад, последња фаза или *оцењивање* (*Evaluation*), тицала би се стилске дијагнозе и свега онога што би могло да говори о последичним чињеницама везаним за стил (LaRue, 1992: 3). Настава на предмету Анализа музичких стилова је у најширем смислу везана за овакав вид методологије, док је у ужем смислу оријентисана на три веома битне стилске категорије: стилску црту, стилски комплекс и стилску формацију.

Силска црта или *стилема*, је најужа стилска категорија. У питању је појам Мишела (Мајкла) Рифатера (Michel Micheale Riffaterre) оснивача структуралне стилистике који га назива и стилистичким инструментаријумом. Према овом аутору, контекст је тај у коме се препознаје необично, стилски наглашено место. Битна особина стилеме је што омогућава разликовно/дистинктивно својство које изражајно писање одваја од неизражајног, које стилски неутрално разликује од стилски обележеног. На такав начин писац читаоцима даје могућност стилске идентификације „која је једнако вриједна за неограничен број адресаната" (Riffaterre, 1989: 526). Осим што имају уобичајену функцију у језичкој структури, стилске црте имају и додатну функцију преносиоца информације о стилу: „под стилемом подразумевам јединицу ојачане изражајности која неки сегменат текста с разине пуке информације/извештајности диже до разине изражајне сугестивности" (Прањић, 1998). Из наведеног произилази да нису сви елементи музике стилске црте, већ само они нарочито подвучени. Да бисмо појаснили ову чињеницу, узмимо за пример типове фактуре кроз различите стилове. Што се барокне епохе тиче, фактура од три слоја – басо континуо, средњи глас и мелодијски глас, стилска је црта ове епохе. У овој епохи је могућа и хомофонија и полифонија, баш као и у класицизму, у коме је наравно, много чешћа употреба хомофоне, него полифоне фактуре. У другој половини 18. века долази до изостављања басо континуа, док је стилска црта хомофона фактура у којој постоји апсолутна зависност између пратње и мелодијског гласа наглашена у том смислу што мелодија разлаже вертикалу. Међутим, у периоду високог класицизма, долази до појаве такозване симфонизације, па тако у оквиру хомофоне фактуре свака од деоница гудачког квартета на

пример добија извесни степен аутономије, док је врхунац оваквог поступка употреба полифоније. Стилска црта је и та да у композицијама високог класицизма полифона фактура често не опстаје дуго и да се комбинује са хомофоном, осим у ретким случајевима какав је рецимо гудачки квартет *Велика фуга* (*Grosse Fuge*) оп. 133 Лудвига ван Бетовена (Ludwig van Beethoven). Особина стилске црте која се издваја по учесталости понављања у оквиру једне епохе везује се за било које обележје, па тако рецимо фригијски обрт свакако представља стилску црту барока, док рецимо, у случају када се појави у романтизму, можемо да говоримо о указивању на ову епоху или говоримо о некој врсти архаизације музичког језика. Појава овог хармонског обрта у неокласицизму такође има своју улогу, јер више не говори само о указивању на одређену врсту садржаја или атмосфере као у романтизму, већ је реч о директном средству језичко-стилске ресемантизације, односно, уклапања овог хармонског средства у „неотоналну" граматику. Све су ово средства која омогућавају сортирање листе стилских црта у одређене стилске одељке, односно, стилске комплексе или стилске формације. Стилски комплекс је неисторијска категорија стила, „виша стилска јединица" (Шкреб, 1964: 139) од стилске црте. Описујући књижевне жанрове у српском романтизму, Миодраг Поповић говори о „синтетисању неких стилских особености које су се већ раније испољиле у српској књижености (...)" (Поповић, 1970: 512). Овакве стилске особености у оквиру стилске формације романтизма Поповић назива стилским комплексима. Осим што је настао из потребе да се дефинишу специфична обележја стилских формација, овај појам свој настанак дугује и методолошкој грешци која се јавља у оним случајевима када се стилска црта идентификује са стилском целином вишег реда – стилским комплексом. Узмимо за пример монодијски стил раног барока. Стилема монодија, поседује више стилских и значењских конотација од оних који су везани само за тип фактуре. Због тога бисмо монодијски стил могли да назовемо и стилским комплексом, под којим се подразумева мноштво других стилских црта, као што су типови речитатива, специфичности хармонског језика које произилазе из сусрета модалности и дур-мол тоналитета итд. Идући још даље од овога, стилски комплекс монодијског стила указује и на разнолике естетске конотације које би се тицале теорије афеката и потребе повезивања музике и текста кроз коришћење фигура. Што се барокне епохе тиче, стилски комплекси могли би да буду одређени доминантним жанром (рецимо, концертантни стил, бел канто, ораторијумски стил). Као неисторијска категорија, стилски комплекс понекад може да буде поистовећен и са одређеним правцем (осећајни стил или галантни стил). У зависности од доминантне естетике једне епохе, везује се и за садржај (драма и лирика у класицизму, драма, лирика, пасторала, игра, религија или трансценденција, фантазија и сл. у романтизму). Стилски комплекси могу да буду универзални у том смислу што могу да се појаве у свим епохама или у неколико

различитих епоха. Најбољи такав пример је пасторала која се у различитим епохама исказује у различитим видовима, или бел канто као израз италијанског националног стила који се у опери јавља од барока до данашњег дана. За што прецизније одређење стила у педагошкој пракси, од велике помоћи је појам стилске формације.

Стилска формација је је назив за категорију стила која у највећој мери одражава доминантне токове једне епохе. Модел стилске формације образује се кроз скуп карактеристичних стилских црта (стилема) заједничких низу дела. Коришћење појма је нарочито сврсисходно у контексту стилских епоха које се исказују у мноштву својих различитих обличја, какав је рецимо модернизам. За разлику од појма епохе која обухвата различите манифестације стила у које спадају и преламања на њиховој размеђи, односно, „граничне зоне" (Гостушки, 1968: 29), стилске формације подразумевају репрезентативне форме стила. У том смислу, стилска формација није историјска категорија стила попут епохе или периода, већ бисмо могли да је назовемо неисторијском. Појам стилска формација дефинисао је хрватски лингвиста Александар Флакер, управо да би олакшао тумачење модерне књижевности коју одређује као полиморфну. У том смислу, он наводи и разлику појма стилска формација од појмова групације и периода: „Међутим, не бисмо смели да заборавимо да за нас појмови стилске групације и периода, односно стилске формације не могу бити истоветни. Када бисмо градили периоде или епохе само на једној стилској групацији или стилској формацији – негирали бисмо дијалектику књижевне еволуције. Стилска формација мора бити изграђена на стилском заједништву низа сродних дела, док књижевна епоха само може бити грађена на таквом заједништву, али увек уз услов да се у њој исказују како појаве дотрајалих стилских формација тако и антиципације нових формација и узимају у обзир опозиција доминантној стилској формацији" (Флакер, 2011: 111). Овај појам је нарочито битан за тумачење неостилова модернизма. Узмимо за пример рецимо композицију *Симфонија псалама* Игора Стравинског. У питању је дело које на експлицитан начин реферира на барокну епоху и на стилске комплексе концертантног стила, тзв. луксуријаниса, односно, полифоног стила високог барока и на ораторијумски стил. Стилске црте и стилски комплекси барока су постављени тако јасно и недвосмислено, да управо у овом случају можемо да говоримо о појави стилске формације барока. Наравно, оваква констатација не би била довољна, па би права стилска анализа морала да одговори на питање, које су то стратегије стила које утичу на то да у овом случају, или у случају било ког неокласичног дела, не бисмо могли да говоримо о рестаурацији стила, већ напротив, о аутентичној модернистичкој језичко-стилској вредности. У конкретном случају, на трансфер из барока у модернизам утиче остинатизација свих деоница, па је тако ритмички аспект музике изражен кроз остинато присутан чак и у самој мелодији која добија кружне

покрете. Поред тога, требао би да се истакне и третман хармоније који говори о имитацији барокних образаца, али ипак, конципираних уз другачије комбинације акордских и ванакордских тонова. Сазвучја су наиме конципирана тако да у довољној мери указују на традиционалне терцне акорде, али ипак, у неком свом сегменту она од тога одступају. Ова два елемента само су најбитнији видови другачијег третмана стилске формације барока од оног који је карактеристичан за саму епоху, а детаљна стилска анализа могла би да укаже на још мноштво других детаља које бисмо могли да откријемо на плану мелодије, фактуре, ритма и тако даље.

Најзад, као битан детаљ који би се тицао Ларуове треће фазе стилске анализе, евалуације, могли бисмо да издвојимо појам који би се тицао такозваних *образаца* (*Patterns*). Тако рецимо, различити аутори говоре о стилским обрасцима карактеристичним за поједине епохе. Ленард Мејер (Leonard B. Meyer) на пример, сам стил дефинише као „процес репликација образаца" а сопствену дефиницију оправдава чињеницом да се репликација одвија унутар „скупа принуда", чиме сам појам стил повезује са људским понашањем (Meyer, 1996: 3). Кроз специфичан начин анализе, Мејер долази до обрасца класицизма који бројевима може да се означи као 8-7-9-8, што је мелодијска формула која редукцијом може да се издвоји из огромног броја почетних тактова различитих композиција високог класицизма. Исто тако и већ поменути Лару, долази до специфичних образаца класицизма са истакнутим скоком терце који се појављује у симфонијској музици између 1720 и 1810 и којих према његовим речима има 12. 386 (LaRue, 2017-18: 142).

Посебни приступ анализи музичког стила

Други аспект тумачења музичког стила тиче се најновијих значењских теорија и поставки као што су семиотичке, гестуралне, наративне и разне друге. Овај ниво тумачења, пре свега се тиче израде семинарских и мастер радова из предмета Анализа музичких стилова. Овакав приступ захтева интердисциплинарност и способност студента да преко различитих теоријских и аналитичких приступа покуша да дође до сопствене методологије. Добар пример представља мастер рад студента музичке теорије Јоване Дамњановић рађен под менторством Срђана Тепарића, *Језичко-стилски односи у функцији градње наративних архетипова у Сонатама за виолину и клавир број 1 и 2 Сергеја Прокофјева*. Као циљ рада, ова студенткиња је навела „приказ начина на који је Сергеј Прокофјев у Сонатама за виолину и клавир употребљавао језичко-стилска средства градећи различите наративне архетипове". Да би читалац био уведен у тему, најпре је размотрено питање односа између језика и стила, па тако бивамо упознати са теоријама аутора као што су Ролан Барт (Roland Barthes), Антоан Компањон (Antoine Compagnon) и Ленард Мејер (Leonard B. Meyer). Бављење музичким језиком Прокофјева

размотрено је кроз аналитичке приступе Дејана Деспића, Јурија Холопова и Јелене Михајловић-Марковић. Надаље, кроз проучавање наративне теорије Џејмса Џејкоба Лиске (James Jacob Liszka), проучавање спацијалне, темпоралне и акторијалне димензије музике какву је поставио Ерo Тарасти (Eero Tarasti) и кроз објашњење различитих нивоа ресемантизације тоналности које је поставио Срђан Тепарић, студент долази до четири наративна архетипа: романсе, трагедије, ироније и комедије о којима говоре Нортроп Фрај (Northrop Frye) и Бајрон Алмен (Byron Almen). Крајњи резултат су драгоцени увиди у узрочно-последичне везе које се тичу начина употребе језичко-стилских средстава, самог односа језика и стила и појаве различитих наративних архетипова у музици Сергеја Прокофјева. Овим радом је коначно, објашњено на који је начин у анализираним делима Прокофјев употребљавао језичко-стилска средства градећи музички наратив, као и, на који начин су та средства довела до формирања различитих наративних архетипова, што је и био циљ. Свака детаљнија стилска анализа, тицала би се начина обраде елемената стила у оквиру дела или низа дела, а такве теме често су везане за наративност. Осим наведених, за увиде у стил сврсисходне су готово све значењске теорије које су тренутно актуелне и популарне. Гестурална теорија Роберта Хатена (Robert Hatten), интонације Бориса Асафјева у тумачењу Марте Граборч (Márta Grabócz), музичка семиотика или егзистенцијална семиотика Ера Тарастија, теорија топика Кофија Агавуа (V. Kofi Agawu), само су неке од сада већ устаљених теорија погодних за коришћење у савременој педагошкој пракси. Јасно је и да овај други, посебни приступ анализи музичког стила бива отворен за најразличитија интердисциплинарна преклапања и да би поменути списак могао да садржи огроман број библиографских јединица.

Закључак

Циљ оба педагошка приступа анализи музичког стила, општег и посебног, јесте развијање способности студента за синкретичке увиде у музичку анализу и ослобађање од њених базичних оквира. Општи приступ нуди коришћење знања најпре из области хармоније, контрапункта и музичке форме, као и увиде у опште естетска начела, „дух времена" дате епохе. Посебни вид бављења анализом музичког стила, нуди продубљеније увиде у различите књижевне, лингвистичке, психолошке и друге теорије. Сваки вид бављења музиком, без обзира да ли је реч о уметничком или научном приступу, подразумева интерпретацију која се у поменута два случаја креће у два различита смера. Анализа музичког стила на безброј свеобухватних начина вероватно да нуди суштину бављења племенитом дисциплином као што је музика, а то њено разумевање образложено је кроз исто тако племениту дисциплину тумачења.

Литература

Goodman, Nelson (1976). *Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols.* Indianapolis – Cambridge: Hackett Publishing Company

Gostuški, Dragutin (1968). *Vreme umetnosti*. Beograd: Prosveta.

Dahlhaus, Carl (1999). *Foundations of Music History*. Translated by J. B. Robinson. Cambridge: Cambridge University Press.

Дамњановић, Јована (2020). *Језичко-стилски односи у функцији градње наративних архетипова у Сонатама за виолину и клавир број 1 и 2 Сергеја Прокофјева* (мастер рад). Београд: Факултет музичке уметности.

Larue, Jan (2017-18). *Concinnity: The Growth Principle of Classicism, Israel Studies in Musicology Online*, 14, 140-150. Преузето 23. фебруара 2023., са https://www2.biu.ac.il/hu/mu/min-ad/17-18/Jan_LaRue_Concinnity-The-Growth-Principle-of-Classicism.pdf

Larue, Jan (1992). *Guidelines for Style Analysis*. Sterling Heights: Harmonie Park Press.

Meyer B. Leonard (1996). *Music and Style*. Chigaco and London: The University of Chicago Press.

Поповић, Миодраг (1970). *Стилски комплекси и књижевни жанрови у српском романтизму, Књижевна историја,* II/7, 511–549.

Pranjić Krunoslav. (1998). *Virtualnost dijakronijskih stilema, Stilistika.* Преузето 23. фебруара 2023., са https://stilistika.org/virtualnost-dijakronijskih-stilema.

Riffaterre, Michael (1989). *Stilistički kontekst, Quorum V*, 5(28), 538–545.

Flaker, Aleksandar (2011). *Period, stil, žanr*. Beograd: Službeni glasnik.

Škreb, Zdenko. (1964). Stil i stilski kompleksi. U: Aleksandar Flaker i Zdenko Škreb (ured.), *Stilovi i razdoblja* (str. 131–148). Zagreb: Matica Hrvatska.

TWO ASPECTS OF THE STUDY OF MEANING IN THE ANALYSIS OF MUSICAL STYLES COURSE

The paper discusses two different approaches to musical style analysis. The general approach is universal and in the Analysis of Musical Styles course it is possible to use it on examples of music from any epoch. It implies the use of terms such as stylistic feature or *stilema* (the smallest element of style), stylistic complex and stylistic formation. The methodology of style analysis could be explained through Jan LaRue's idea which relies on the analysis of individual, combining musical parameters – sound, harmony, melody, rhythm. A special approach to the analysis of musical style refers to the latest theories such as gestural, topical, narrative or semiotic. In practice, the latter approach can be applied at a higher level of study, when the rules of style of different periods are well mastered. The goal of both approaches is to enter the essence of the phenomenon of style and, like any semantic analysis, necessarily depends on the skill of interpretation.

Keywords: musical style, general and special approach, stilema, stylistic complex, stylistic formation

Марија Глуваков Меденица
Факултет уметности Приштина-Звечан, Србија
marijagluvakov@yahoo.com

Бетовен, фантазија и значење

Сажетак

Тумачење нотног записа уметничког дела, али и незаписаног, оног што читамо „између редова", првенствени је циљ истраживачког процеса, било теоријског или интерпретативног. Предмет истраживања о коме је овде реч јесте Соната оп. 27 бр. 2 Лудвига ван Бетовена. Теоријски рад укључује детаљно испитивање аутентичног нотног записа, затим и неколико редакција из 19. и 20. века, као и осврт на аутентична пијанистичка остварења. Циљ рада је да се кроз призму фантазије прикаже Бетовеново најпопуларније клавирско дело. Креативни потенцијал фантазије, у премиси поднаслова *Sonata quasi una Fantasia*, покушај је да се постигне већа слобода израза. Поред тога, елементи музичке фантазије извор су истицања специфичних међупростора индивидуалног „дисања" музичког тока. Сагледавање поменутог дела у оквирима Бетовенове личне животне приче, указује на њихову нераскидиву везу и не може се занемарити. Клавирска соната оп. 27 бр. 2, у цис молу, позната на дубоко уврежен начин, као „Месечева" (*Mondshine*), потенцира сањалачку сентименталност. Међутим, поетика молитвеног дела *Die Beterin* немачког писца и песника Јохана Готфрида Зојма, са наговештеним трагичним епилогом, трасира пут за тумачење Бетовеновог дела. У раду се закључује да фантазијски принципи постају делотворнији у делима у којима се њихово дејство не очекује, као што је то случај са традиционалним сонатним обликом. „Фантазијска форма", израз побуне против старих стандарда, ослобађа облик сонате шаблона и приближава га романтичном идеалу. Својом тенденцијом да иступи и побегне од стварности у подручје снова, да се ослободи строгих шематских оквира, фантазија је блиска потреби савременог човека да побегне од нарастајуће агресивности и његовој тежњи за слободом. Слобода је главни мото фантазије и суштинска тежња сваког аутентичног уметничког дела.

Кључне речи: Бетовен, соната, фантазија, значење, слобода

Увод

Уметничко дело је у тежњи ка свом идеалу нераздвојно повезано са стваралачком фантазијом, јединственим потенцијалом који је у корену сваког стваралачког процеса. Фантазија (имагинација, машта, уобразиља, визија), без које стваралаштво није могуће, универзална је „креативна потенција" (Ilić, 1979: 218) и „духовна протоплазма" (Ilić, 1979: 221).

Циљ овог рада јесте да се утврди постојање аналогије између формалних особености музичког дела Лудвига ван Бетовена (Ludwig van Beethoven)

и једне од главних особина фантазије – „претапања у сопствене супротности" (Ilić, 1979: 219). Комбиновање различитих формалних типова, у овом случају сонате и фантазије, као и њихово обогаћење деловањем фантазијског принципа, довело је до извесног отклона и скретања у односу на дотадашњу композиторску праксу.

„Реч фантазија, настала је од грчке речи *phantasia,* која означава имагинарну активност створену током мисли, а у музичкој литератури представља нестандардно моделирање форме" (Popović, 1998: 50). Музичкој фантазији, као слободнијем облику, одувек је било допуштено кршење закона стилских и формалних образаца. Корени овога леже у импровизационој димензији фантазије. У 18. и 19. веку одустаје се од дефиниције фантазије као импровизационог дела и она постаје облик који обећава слободе, жив развој унутрашњих формалних елемената и прожимање њене слободне концепције са утврђеним формалним обрасцима.

Фантазија, као свесно преображавање представа које нису дате у непосредном опажању (у психологији) веома је блиска сновима, иако се са њима не изједначава. Она се тумачи као „дневни сан" (Popović Mlađenović, 2009: 349) и постаје полигон за музичко истраживање деловања несвесног и спонтаног на свесно утврђену структуру дела.

Бетовен је постављањем „зрна фантастичног" у сонатни облик сонатног циклуса, у *Sonatama quasi una fantasia* оп. 27 бр. 1 и 2, започео нову еру у којој фантазијски принципи музичког мишљења, имајући истовремено и стварајуће и разарајуће дејство, постају све доминантнији.

Значење дела

Како можемо открити право значење дела? Може ли биографија уметника довести до значајнијих сазнања о његовом стваралаштву? Бетовенов живот, како закључује Бранко Лазаревић у својој расправи о композиторовом стваралаштву, био је такав да се не може занемарити у односу на дело. „Бетовен је од своје физике до своје метафизике, један од оних уметника који изазивају испитивање и код којих се човек не може оставити на страну" (Лазаревић, 1988: 15).

Бетовен је дао огроман допринос развоју клавирске сонате у епохи класицизма, али је на овом пољу дубоко закорачио и у сферу романтизма. Бетовенова каријера и музичко мишљење усмерени су већом слободом израза ка наступајућем, већ рођеном романтизму, иако остаје духовно везан за епоху класицизма, којој је припадао и у чијем је стилском проседеу стварао. Бетовен је ослободио облик сонате шаблона и приближио га романтичном идеалу „фантазијске форме", изразивши тако своју побуну против старих стандарда.

Лудвиг ван Бетовен је компоновао клавирске сонате у временском распону од 1782–1822. године, драгоцену ризницу композиција не само једин-

ственог звука, облика и карактера, већ и посебног разлога постојања.[1] Све што је битно у Бетовеновом индивидуалном стилу садрже и његове клавирске сонате. У области клавирске сонате Бетовен је био радикалан реформатор. Усредсређен на унапређење и иновацију, стварао је споро, уз дуго промишљање, правећи прво скице које је касније ревидирао.

Код Бетовена је концепт *Сонате скоро фантазије* (*Sonata quasi una Fantasia*) покушај да постигне већу слободу израза превазилажењем рестрикција сонатне форме, како у сваком појединачном ставу, тако и у читавом циклусу. Ослобађање облика сонате шаблона и њено приближавање романтичном идеалу фантазије успешно је због изузетне еластичности и гипкости самог жанра, који „није дефинитиван музички облик (...) она (соната, прим. аут.) је, пре један начин писања, осећање за пропорцију и структуру, него неки одређен модел" (Rozen, 1979: 33). Резултати су ту, у двема сонатама из опуса 27. Обе сонате као фантазије бр. 1 и 2 штампане су у Бечу 1802. године (Newman, 1963: 509), у издавачкој кући Ђовани Капи.[2] Првобитна идеја била је да чине низ. Појавиле су се раздвојено, јер су посвећене различитим особама.

Историјско-биографски контекст

Фантазија као Соната оп. 27 бр. 2 у цис молу, посвећена је графици Ђулијети Гвичарди (Giulietta Guicciardi), а дело из истог опуса, у Ес дуру, принцези Жозефини Лихтенштајн (Josephine von Liechtenstein).

Према Бетовеновом биографу Александру Вилоку Тејеру (Alexander Wheelock Thayer) Ђулијета је похађала часове клавира код Бетовена у време настанка Сонате, у периоду од 1801–1802. године. Као дама с истанчаним музичким укусом добила је на дар Рондо оп. 52 у Ге дуру, који је изненада морала да врати аутору.[3] Заузврат, понуђена јој је Соната, као компензација за „изгубљени" Рондо.

Иако је Антон Шиндлер (Anton Schindler) композиторов први биограф и лични секретар, имао прилику да пренесе аутентичне Бетовенове извођачке инструкције, његов суд треба узети са резервом (Newman, 1991: 22–23). Тврдио је да је управо Ђулијета Гвичарди Бетовенова „бесмртна драга". Нажалост, докази који су се нагомилали против Шиндлера, нарочито

---

[1] Поред тридесет две сонате са опусом и бројем, постоје три *Kurfürsten* сонате WoO 47 (*Werke ohne Opuszahl*) бр. 1 у Ес дуру, бр. 2 у еф молу и бр. 3 у Де дуру, као и две двоставачне сонате – WoO 50 у Еф дуру и WoO 51 у Це дуру. Ове сонате или прецизније сонатине, јесу су дела са једноставном фактуром и извођачким захтевима.

[2] Giovanni Cappi је бечка издавачка кућа.

[3] Бетовен је посветио Рондо оп. 52 у Ге дуру сестри свог покровитеља, контеси Лихновски (Henriette von Lichnowski).

у другој половини 20. века, говоре у прилог општем неповерењу у његово виђење и описивање детаља Бетовеновог живота. Наиме, Шиндлер је четрдесетих година 19. века намерно дописивао или мењао делове текста у конверзацијским књижицама које је Бетовен користио као средство комуникације са својим пријатељима.

Бетовен је компоновао дела из опуса 27 у својим раним тридесетим годинама. Био је то период композиторовог економског благостања и признања на професионалном плану. Све веће интересовање иностраних издавача за његове композиције ублажило је критике и приказе публиковане у Општим музичким новинама (*Allgemaine musikalische Zeitung*) и учврстило га на позицији водеће уметничке личности Беча. Међутим, озбиљни проблеми са слухом, које је прикривао у овом периоду живота, водили су га у социјалну изолацију и конфликте са окружењем, али и са самим собом. Компонована 1801. године, Соната припада Бетовеновом трећем или „appassionata" периоду (1801–1808[4], који почиње мучевитим напредовањем глувоће и Хајлигенштатским тестаментом[5], а укључује и Бетовенове главне љубавне афере. Ова фаза је најплоднија по броју и разноврсности дела. У овој фази, он је извршио реформу симфонијске форме, ослободио облик сонате шаблона и приближио га романтичном идеалу „фантазијске форме", изразивши тако своју побуну против старих стандарда.

Садржај

Клавирска Соната оп. 27 бр. 2 у цис молу, позната као „Месечева" (*Mondshine*), добила је свој надимак 1832. године, пет година после композиторове смрти, а пуне три деценије после првог бечког издања (прва редакција *Cappi*, 1802). Поређење првог става сонате са лутајућом лађом на швајцарском језеру Луцерн обасјаном месечином, произашло је из критике Хајнриха Фридриха Лудвига Релштаба (Heinrich Friedrich Ludwig Rellstab), Бетовеновог млађег савременика, песника и музичара. Овим насловом се потенцира сањалачка сентименталност, а дело се удаљава од свог правог карактера „најдубље туге првог и очајања трећег става" (Nejgauz, 1970: 33). Међутим, публика је у потпуности била опчињена насловом, који се одржао до данас.

---

[4] Александар Тејер (Alexander Wheelock Thayer), аутор прве Бетовенове биографије, предлаже поделу Бетовеновог уметничког живота на пет креативних периода: „студентски" (1782–1794), „виртуозни" (1795–1800), „пасионирани" (1801–1808), „инвазивни" (1809–1814) и период „сублимације" (1815–1826).

Преузето 8. октобра 2020, са https://archive.org/details/thayerslifeofbee0000thay/page/n11/mode/2up?view=theater

[5] Бетовенова опорука у виду опроштајног писма, написана у тренутку духовне кризе, 6. октобра 1802. године (Betoven, 1990).

Бројне су расправе о називу и садржају Сонате у маниру фантазије. Религиозни карактер и блискост свету мртвих: „покајању и искупљењу; ожалошћеном општењу са Богом," подржава Кристијан Шубарт (Christian Friedrich Daniel Schubart) немачки песник, музичар и новинар. До оваквог тумачења је дошао бавећи се концептом значења тоналитета. Према Шубарту, цис мол изражава покајничко туговање, жаљење, разочарање или интимну конверзацију с Богом. Треба напоменути да се ради о песниковим личним, фантастичним представама о тоналитетима и теорији афеката: „нежна и меланхолична осећања изражена су тоналитетима са снизилицама, док су дивља и јака осећања изражена тоналитетима са повисилицама." (Пејчиновић, 2014: 100–101)

Нема сумње да је Бетовен био инспирисан неком само њему знаном визијом. Треба нагласити да је композитор ретко давао називе својим делима из убеђења да би се тиме ограничило слободно доживљавање музике и предодредила осећања слушалаца (Newman, 1991: 268).

Бетовенов биограф Тејер дао је допринос критичком сагледавању сонате у свом делу посвећеном Бетовеновом животу (Forbes, 1970). Тејер наводи да је Бетовенов однос према графици Гвичарди био преувеличан, тако да је и Сонати придато више значаја него што је то оправдано. Аутор цитира Бетовенове речи упућене Чернију (Carl Czerny), из којих сазнајемо о незадовољству превеликим интересовањем публике за први став сонате, односно, одсуству занимања за друга дела, нпр. за Сонату оп. 78, у Фис дуру, у којој се заиста имплицира љубавна тематика. Надаље, Бетовенова преписка са Георгом Кристофом Гросхајмом (Georg Christoph Grosheim), сведочи о наклоности композитора према молитвено-поетском делу „Жена која се моли" (*Die Beterin)*, немачког писца и песника Јохана Готфрида Зојма (Johann Gottfried Seume). У писму упућеном Бетовену 1819. године, Гросхајм подстиче Бетовена да преуреди први став Сонате за глас и клавир, компонован на текст поменуте песме (Albrecht, 1996: 169–170). Њумен (Newman 1963: 518) подржава идеју о вези сонате и поеме, молитве за очево оздрављење. У последњим стиховима налазимо везу са Бетовеновом личном животном причом. У слободном преводу ови стихови гласе:

Једна суза склизну и са моī каīка
О Оче, враīи јој оца њеноī
Како бих волео да сам на ивици смрīи сада
Да ли би моīла īако усрдно да се моли и за мене?

Сагледавајући дело у оквирима Бетовенове личне животне приче, кроз трагедију генија и ужас његове глувоће која га је изоловала од друштва и осудила на самоћу, откривамо одакле долази уметнички подстицај и композиторово најинтимније осећање. Иако је наслов дубоко уврежен, сматрамо да карактер дела треба разматрати у контексту озбиљне композиторове жи-

вотне борбе против глувоће (започете 1796. године) и његове „молитве" за оздрављење.

Значајан број радова о Бетовену заокупљен је приказом његове музике у поетским терминима. Необичним аналогијама пуним симбола допринос је дао и Немац Арнолд Шеринг (Arnold Schering). Шеринг се руководио наводном Бетовеновом жељом да у свако дело укључи „поетску идеју" (Newman, 1963: 503–504). Поетска идеја Сонате оп. 27 бр. 2 је драма „Краљ Лир" Вилијама Шекспира.

Форма

Први став Сонате оп. 27 бр. 2, према мишљењу Франца Листа (Franz Liszt), једнообразан по својој фактури и нејасних контура, јединствен је есеј тонских боја. Много више је „песма без речи" него класична сонатна форма. У књизи *Наука о музичким облицима* (Skovran i Peričić, 1991: 244) овај став је троделна песма са наговештеном другом темом (експозиција: тактови 15–19 и реприза: тактови 51–55); међутим, тонални односи не одговарају класичној сонатној шеми, јер је у експозицији друга тема у тоналитету доминантине паралеле – Ха дуру, а завршава се у субдоминантном фис молу. Хенри Алфред Хардинг (Henry Alfred Harding) анализира овај став као неправилан дводел (Harding, 1889: 28), иако помиње његове сонатне карактеристике. Бројне неправилности: одсуство контраста међу темама, изостанак завршне групе, модулаторни карактер тема и неразвијеност развојног дела, потврђују да се ради о Бетовеновој необичној, чак и револуционарној замисли. Форма губи одређеност, док атмосфера постаје примарна.

За разлику од неконвенционалног првог става Сонате оп. 27 бр. 2, други став у форми троделне песме има улогу интерлудијума, а трећи став је поново сонатни облик. Тематски и тонално заокружени ставови *Adagio sostenuto* и *Allegretto*, следе један за другим без паузе *attacca* (Skovran, Peričić, 1991: 252–253). Понекад се и трећи став *Presto agitato* надовезује без паузе, иако ознака *attacca* између последња два става није уписана у нотном тексту. У извођачком аспекту је предах неопходан, због раздвајања карактерно потпуно супротних одсека.

Први став Сонате оп. 27 бр. 2 уникатна је идеја Лудвига ван Бетовена. То је једини став у његовом сонатном опусу у коме је атмосфера важнија од структуре. Атмосфера дела је увек битна, али обично се црпи из форме, из начина како један догађај следи за другим, било да се очекивања остварују или не. У овом ставу се атмосфера не ствара из догађаја, јер доминира „једнобојност", без контраста, што је изузетак у Бетовеновом стваралаштву. Врло је изненађујуће да се овакав став декларише као сонатна форма, добро прикривена сличношћу материјала. Са тим се слаже и Франц Лист, који сматра да је први став само „дух" сонатног облика. Постоје три разлога зашто

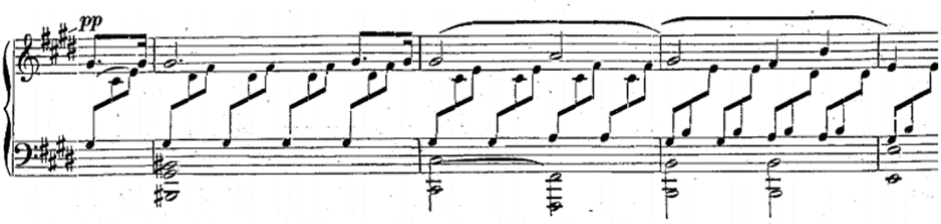
форма остаје неодређена и скоро случајна и узгредна, према мишљењу Џонатана Биса (Biss, 2015).

Према Бисовом мишљењу, први став је изузетно компактан и „збијен". Састоји се од само 69 тактова, што је неуобичајено у односу на многе друге Бетовенове сонатне форме (на пример: први став Сонате оп. 7 има преко 300 тактова). Звучна реализација става не траје дуже од пет минута. Обично се између прве и друге теме налази мост који по дужини превазилази и саме теме. Овде се између прве и друге теме налази само једна фраза, четворотактна реченица која почиње у е молу, а завршава модулацијом у ха мол (т. 10–15), после чега следи развојни део. Оно што угрожава компактност става јесте недостатак споредног материјала између главних компоненти сонатне форме. Развојни део (т. 23–41) открива Бетовенов импровизаторски дух и у току звучне реализације дела пружа највише интерпретативне и агогичке слободе. Дакле, ради се о сонатној форми која је значајно модификована, јер трасира пут испољавања музичке фантазије и истицања елемената фантазијског принципа у Бетовеновом делу.

Један од главних елемената, односно главних услова сонатне форме јесте простор, тј. међупростор. Кад говоримо о простору, мислимо на градивне елементе сонатног облика, на теме који учествују у изградњи облика, док је међупростор везивни материјал, који обезбеђује компактност форме, као што је, на пример, мост, а у конкретном примеру, и развојни део. Бис наглашава значај споредног материјала у перцепцији сонатне форме. Мост је овде само једна реченичка структура, за разлику од појединих Бетовенових соната у којима мост вишеструко надмашује главни тематски материјал. Исто важи и за развојни део, очекивани контраст, сликовито речено „бојно поље" старих и нових музичких идеја. Потребно је више материјала мање важности да бисмо своју пажњу усредсредили на главни материјал. Оно што такође одвлачи пажњу од сонатности је релативно спор темпо става *Adagio sostenuto*. То не значи да лагани став циклуса не може бити сонатни облик. Одређени број лаганих ставова има сонатну форму и у раном периоду класицизма (нпр. Бетовен, Соната оп. 2 бр. 1), али до тада ни један као почетни став циклуса, што је била револуционарна концепција. Емоционално деловање оваквог концепта је другачије од обичног сонатног става. Још један разлог латентне сонатности лежи у томе што је цео став „монохроматски". Контраст је оно што чини сонату, али с обзиром на то да су обе теме истог карактера и припадају истом звучном свету, супротности нису обезбеђене и форма остаје „прикривена." Кроз целу фактуру става, триоле, иако припадају „задњем плану", представљају „крвоток" става, обезбеђујући живот и трајање дугих, мелодијских тонова, метафорично објашњава Бис.

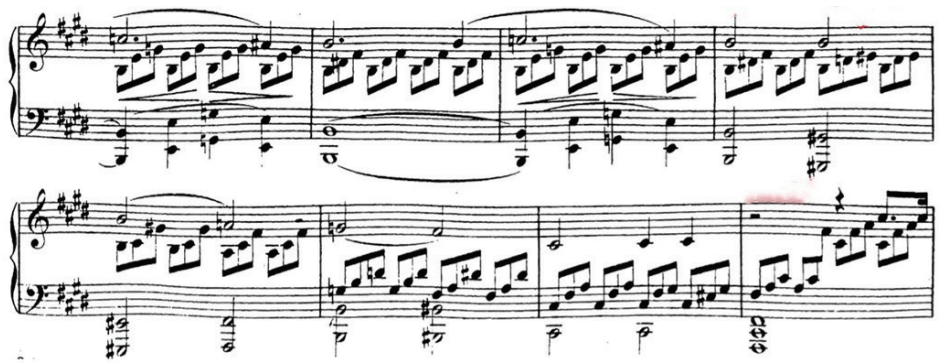
Сви делови сонате су ту „на окупу", знатно сужени и поједностављени. Контраст доноси хармонија, односно постојање тоналне опозиције. Прва тема (т. 5–9), мала реченица (пример 1) модулира из цис мола у Е дур.

Пример 1. Лудвиг ван Бетовен, Соната оп. 27 бр. 2 у цис молу, први став, прва тема (т. 5–9).



Друга тема, такође реченичне структуре од 2+2+4 такта, из Ха дура модулира у фис мол, субдоминанту основног тоналитета, којим се завршава експозиција (пример 2).

Пример 2. Лудвиг ван Бетовен, Соната оп. 27 бр. 2 у цис молу, први став, фрагмент друге теме (т. 15–23).



Модулација из дура у доминантни мол (Ха–фис) одговара сетном карактеру музичке фразе. Субдоминантни тоналитет слаби тонику и смањује тензију која је неопходна за даљи развој. Принцип је доследан, јер свака од реченичких структура, било да се ради о главном или споредном материјалу, почиње у једном, а завршава у другом тоналитету. Богат тонални план, снага разноврсне изражајне динамике, не скрећу пажњу на себе, на шта утиче субдоминантна (умирујућа) област, којом се завршава експозиција. Развојни део је веома кратак (т. 23–42). У њему, поред једног присећања на прву тему, следи 12 тактова на педалу доминанте, који воде музички ток у репризу и основни тоналитет (цис мол), из чијег оквира се више не излази. Заустављањем тоналног развоја потенцира се мир целог става. Поред увода (т. 1–5), став има и коду (т. 60–65), у којој се глава прве теме експонира у басу.

Други став се надовезује на први без паузе, што представља средство интеграције циклуса и фантазијски принцип повезивања. „Утешно распо-

ложење" става *Allegretto*, у Дес дуру, најбоље је исказано кроз алегорију Франца Листа: „цветић између две провалије" (Nejgauz, 1970: 33). Нојхауз сматра да ова Листова крилатица тачно изражава не само дух, већ и сам облик дела. Почетни двотакт подсећа на круницу цвета, а реплика (други двотакт) на лишће које се опустило дуж стабљике. У формалном смислу јасан, менует са трио, повратак је у реалност, после неке врсте уснулости.

Трећи став почиње „галопом", артикулишући оно што је већ владало у првом ставу, али је у њему прикривено у позадини. Овај став је такође сонатна форма, али поново без контраста међу темама. У комплексу друге теме, ниједна од њих не доноси предах. Извесна разлика постоји између групе друге теме, али у свакој су акција, покрет, стремљење и енергија најважније карактеристике. Оба става имају нову, чудновату идеју о апсолутном усмеравању мисли на одређен карактер, персоналност или симбол. То је нова структурална концепција вишеставачног дела. Уместо разноврсности унутар става, постоји разноликост међу ставовима, односно, међуставачни контраст.

У првом ставу експонира се идеја која добија главну улогу у последњем ставу, који доноси разрешење, задржавајући разноликост своје експресије на минимуму. Као да се ради о зачетку Листовог поступка трансформације једне исте идеје и реминисценцију у новом контексту. Бетовен се усредсредио много више на структуру дела у целини, него на форму сваког појединог става.

Интерпретација

Бетовенов композиторски рад пролазио је кроз многе фазе прогреса, не дајући резултате у „једном даху." Није само бележио нотни текст, већ га је истовремено и дубоко проживљавао, ослањајући се на сопствену звучну имагинацију. Руком писани нотни текст открива психолошки аспект Бетовеновог компоновања, његова унутрашња превирања и борбу. Рукопис Сонате оп. 27 бр. 2 сачуван је у непотпуном облику, без почетних 13 тактова и завршнице трећег става. Рукопис и прво издање задржавају старе ознаке за употребу педала у првом и трећем ставу. Арпеђа на почетку трећег става означена су *con sordino* (са денферима, без педала), а еруптивни акорди – *senza sordino* (без денфера, односно са десним педалом). Док су у редакцији *Breitkopf* старе ознаке *con sordino* и *senza sordino* замењене савременим ознакама за педал (*Ped)*.

Из опширног дела Вилијема Њумена (William Stein Newman), *A History of the Sonata Idea* (Newman, 1963: 509) сазнајемо да су обе сонате из опуса 27 штампане и редиговане исте године (1802), иако скица сонате у Ес дуру датира из 1800. године. То нужно не значи да је коначна верзија настала прва, јер је Бетовен често преправљао и мењао започета дела. У Сонати оп. 27 бр.

1 Бетовен је отишао корак даље у примени фантазијских принципа. Ставови следе један за другим, без паузе (*attaca*), што је разлог више за ознаку *quasi una fantasia*.

Кратка Чернијева интерпретативна упутства у додатку четврте књиге његове пијанистичке школе оп. 500 (Czerny, 1839: 32) значајна су и вредна запажања о Бетовеновим сонатама. Према Чернијевом мишљењу, Соната оп. 27 у цис молу нумерисана је бројем 13, као прва из оп. 27. Класификујући оп. 27 на овај начин, Черни сматра Сонату у цис молу кључем за разумевање следеће сонате фантазије у низу. Бетовен је у овом делу започео процес интеграције ставова, а довршио га у Сонати у Ес дуру. „Магловитост" сонатне форме Сонате оп. 27 бр. 2 кулминирала је неувођењем сонатног става у Сонати бр. 1. Могло би се закључити да је фантазијски принцип доминантан у Сонати у Ес дуру, а да је процес започет у претходној, односно у Сонати оп. 27 бр. 2 у цис молу. Одсуство контраста у оквиру сваког појединог става успешно тестирано у овом остварењу, „прелило" се и на Сонату бр. 1. Ипак, овакав редослед соната из истог опуса није заступљен у другим редакцијама.

Надовезујући се на Чернијева размишљања, Лист је отишао корак даље у својој редакцији Бетовенових соната. Али, веза Бетовеновог дела са Листом није само редакторска, већ је и промотивно извођачка. Лист је, свирајући Бетовенове клавирске сонате јавно, уздигао жанр сонате, дајући му заслужено место на концертном репертоару. (До тада су сонате и квартети превасходно били намењени кућном музицирању, а не концертном). Међу солистичким клавирским композицијама, Соната оп. 27 бр. 2 била је Листово омиљено дело. Лист је у својој редакцији задржао Бетовенове ознаке за педал – старе италијанске термине за његово коришћење: *con sordino* (са денферима) и *senza sordino (*без денфера) у првом и трећем ставу сонате.

Бетовен је дао специјалне извођачке инструкције на почетку првог става: *si deve suonare tutto questo pezzo delicatissimamente e senza sordina*. Тиме се потенцирају деликатан начин интерпретације и облигатни педал. Нема сумње да је у Листово време клавир добио на снази и да је конструкција клавира претрпела значајне промене. Листов инструмент је имао много богатију резонанцу од Бетовеновог клавира, тако да је већ тада било неопходно размотрити алтернативну употребу педала. Истражујући Листову редакцију, намеће се и сличност са првом бечком редакцијом из 1802. године, коју је издао Ђовани Капи. Посматрајући критички Листов редакторски рад, Њумен види површност у Листовом поступку. Закључује да се Листово издање своди на реиздање прве редакције овог дела. Међутим, Лист је додао првобитном нотном тексту богатије динамичко нијансирање које рефлектује, пре свега, драмску природу личности редактора и његов романтичарски извођачки стил. Дакле, ако нам ова редакција не говори много о Бетовену, може нам открити како је Лист видео Бетовена.

Педализација је за сваког извођача у великој мери област личне музичке филозофије. Варијабилни елементи, као што су темпо, динамика, тон, стил, акустика простора, инструмент, као и карактер и расположење, непрекидно утичу на избор педала. Ознаке за употребу педала, ма колико пажљиво исписане и означене од стране композитора, често захтевају модификацију у пракси. Бетовен је у свом свирању обилато користио педал. Иако је у његовим рукописима нађен мали број педалских ознака, сматра се једним од првих композитора који га је обележавао.

Не једном смо се запитали како редуковати педалске захтеве композитора, без губљења оригиналне музичке мисли?

Први став је највећа енигма у погледу композиторових интенција у правцу стварања утиска хармонске магловитости, које треба одржати на прихватљивом нивоу. Иако су изгубљене прва и последња страна рукописа сонатног циклуса, нема разлога да се сумња у веродостојност две инскрипције на самом почетку става, у свим раним издањима. Цео став треба свирати на деликатан начин и без денфера (*Si deve suonare tutto pezzo delicatissimamente e senza sordino) y* сталној *pianissimo* динамици. У последњих стотину година, већина издања је преиначила реч *sordino*, у множину *sordini*, значи са подигнутим денферима или са задржаним средњим педалом. У већини Бетовенових хармонских сукоба изазваних употребом десног педала, бас остаје непромењен, само се мења хармонија изнад њега. За разлику од наведеног, у *Месечевој сонати* бас се мења у већини тактова (8/20) значајно повећавајући проблем звучања.

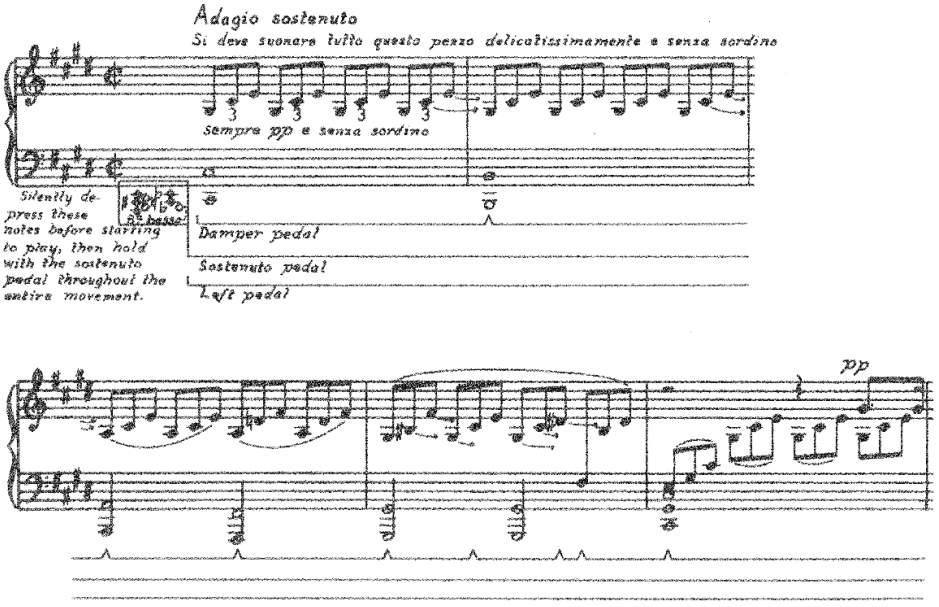
Деликатност у приступу тонском обликовању на почетку Сонате оп. 27 бр. 2 означена је изразом *sempre pianissimo e senza sordino*. У Бетовеново време ознака *senza sordino* се тумачи „са педалом" и односи се на десни ножни педал, на ефекат који се добија подизањем денфера са жице. Интенција композитора је, дакле, постизање специфичне сонорности непрекинутим притиском десног ножног педала, чиме се постиже истовремено звучање различитих хармонских склопова, што се може негативно одразити на мелодијску линију. Њумен у својој расправи о дословној примени десног педала континуирано и без промене подсећа на сличан ефекат који су користили и други композитори тог времена – Карл Филип Емануел Бах (Carl Philipp Emanuel Bach) и Муцио Клементи (Muzio Clementi). Будући да су Бетовенове ознаке врло експлицитне и да је сигурно желео мешање хармонија, његове интенције треба поштовати, али са опрезом. Комбинована примена десног и левог педала, звучи прелепо на савременом клавиру, јер умањује резонанцу, а мешање хармонија се своди на прихватљив ниво.

Бетовенов изричити захтев да се цео први став свира на дугом, продуженом педалу, не може се доследно спровести. Према мишљењу Артура

Шнабела (Artur Schnabel),[6] који је врло прецизан у спровођењу свих интенција композитора, педал се мења са променом хармоније, у првом ставу Сонате оп. 27 бр. 2.

Решење које предлаже ирски пијаниста, композитор и музиколог, Хауард Фергусон (Howard Ferguson) (Banowetz, 1985: 168–169) подразумева „немо" притискање[7], кластер, свих дирки клавијатуре, које су позициониране испод најнижег тона у ставу, а затим додавањем средњег (*sostenuto)* педала до краја става (пример 3). Сви тонови испод контра Е биће задржани. Саветује се истовремено употреба левог (*una corda*) педала. То подразумева коришћење средњег и левог педала истовремено, левом ногом. Десна нога је резервисана за десни педал и саветује се благо кашњење са сваком новом хармонијом, да би се постигао жељени *misterioso* ефекат.

Пример 3. Лудвиг ван Бетовен, Соната оп. 27 бр. 2 у цис молу, први став, увод (т.1–5).[8]



[6] Шнабел је познат као извођач целог Бетовеновог сонатног опуса. Извео га је интегрално први пут у Берлину 1927. године.

[7] „Немо" свирање на клавијатури подразумева безвучни притисак прста „до дна" дирке, чиме се постиже ефекат ручног педала и ослобађања аликвота.

[8] „Silently depress these notes before starting to play than hold with *sostenuto* pedal throughout the entire movement." Слободан превод: Немо притиснути означене ноте (кластер испод контра Е) пре почетка извођења, а затим их задржати *sostenuto* педалом кроз цео став." Превела: Марија Глуваков Меденица.

Овај необичан начин употребе педала, који подразумева истовремени притисак две папучице једним стопалом, изузетно је комплексан. Овај поступак, односно начин свирања, захтевао би и посебну конституцију извођача и посебну врсту обуће.

Поједини извођачи ове сонате покушали су да се доследно придржавају Бетовенових интенција. Један од њих је немачки пијаниста мађарског порекла Андраш Шиф (Andras Schiff) који пропагира извођење целине првог става са континуираним педалом. Он сматра ову Бетовенову инструкцију врло важном у циљу постизања специфичног звука и сонорности. У оквиру свог едукативног концерта, овакав начин употребе педала и демонстрира. Педал се не притиска до „дна", већ само његова трећина.

Чувени пијаниста Марej Пераја (Murray Perahia), Сонату оп. 27 бр. 2 третира као програмско дело, везујући је за Шекспирову драму *Ромео и Јулија*. За њега је ово дело апотеоза љубави Ромеа и Јулије, израз најдубље туге,оличене у ставу који Пераја доживљава као посмртни марш, који је за пијанисту опроштај од Јулије или опчињеност двоје младих у другом ставу или, пак, узалудна трка са временом, у „галопу" трећег става. Исказана туга, као последица надолажење глувоће или неостварене љубави, постаје манифест и многих других Бетовенових дела. Бетовенова Бесмртна љубав за коју зна да се попут љубави Ромеа и Јулије никад неће остварити.

Закључак

Бетовен је ослободио облик сонате шаблона и приближио га романтичном идеалу „фантазијске форме." Постављањем „зрна фантастичног", у *Sonati quasi una fantasia* оп. 27 започео је нову еру у којој фантазијски принципи музичког мишљења, постају све доминантнији и делотворнији у делима у којима се њихово дејство не очекује.

Први став Сонате оп. 27 бр. 2 јединствена је идеја Лудвига ван Бетовена. Јединствен је у Бетовеновом сонатном опусу по томе што је атмосфера важнија од структуре. Доминира „једнобојност", триолска пратња, одсуство контраста у сонатној форми прикривеној сличношћу материјала. У таквој атмосфери, ослобођени простори индивидуалног „дисања" музичког тока, пружају могућност разнородних теоријских и извођачких тумачења дела, као и програмских асоцијација.

Фантазијски принцип повезивања ставова у једну целину у сонати Лудвига ван Бетовена оп. 27 бр. 2, у цис молу, одсуство тематског контраста у оквиру става, „једнобојност" сваког става понаособ, и постављање поређења у раван међуставачног контраста, нов је начин гледања на сонатно-фантазијске циклусе и ново схватање простора у уметничком делу.

Литература

Albrecht, T. (ed. and trans.) (1996). *Letters to Beethoven and Other Correspondence*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Banowetz, J. (1985). *The Pianist' s Guide to Pedaling*. Bloomington: Indiana University Press.

Betoven (1990). *Pismo besmrtnoj dragoj*. Prevod Zlatica Grubonjić. Banja Luka: Novi glas.

Biss, J. (2015). *Exploring Beethoven's Piano Sonatas, New Path*. Philadelphia: Curtis Institute of Music.

Czerny, C. (1839). *Theoretical and Practical School, The Proper Performance of Beethoven's Works.* Book 4, Chapter 2. London: R. Cocks & Co.

Forbes, E. (Ed.) (1970). *Trayer's Life of Beethoven*. Princeton: Princeton Paperback Printing.

Ilić, M. (1979). *Teorija i filozofija stvaralaštva*. Niš: Gradina.

Harding, H. A. (1889). *Analysis of Form in Beethoven's Sonatas*. Kent: Novello & Company Limited.

Лазаревић, Б. (1988). *Бетовен*. Београд: Панпублик.

Nejgauz, G. (1970). *O umetnosti sviranja na klaviru*. Beograd: Umetnička akademija.

Newman, W. S. (1991). *Beethoven on Beethoven: Playing His Piano Music His Way.* New York, London: W. W. Norton and Company.

Newman,W. S. (1963). *The Sonata in the Classic Era*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

Пејчиновић, Н. (2014). *Тоналитет патоса у Моцартовим и Бетовеновим сонатама.* У: И. Перковић (Ур.), *Музиколошке студије – електронска издања – зборници радова студената музикологије „Музиколошка мрежа/Музикологија у мрежи", свеска 5* (стр. 99–111). Београд: Факултет музичке уметности.

Popović, B. (1998). *Muzička forma ili smisao u muzici*. Beograd: CLIO.

Popović Mlađenović, T. (2009). *Procesi panstilističkog muzičkog mišljenja*. Beograd: Fakultet muzičke umetnost.

Popović Mlađenović, T. (1996). *Muzičko pismo*. Beograd: Clio.

Rozen, Č. (1979). *Klasični stil – Hajdn, Mocart, Betoven*. Beograd: Nolit.

Skovran, D. i Peričić, V. (1991). *Nauka o muzičkim oblicima*. Beograd: Univerzitet umetnosti.

BEETHOVEN, FANTASY AND MEANING

Explaining musical notation and its unwritten hidden meanings is a prime aim of both theoretical and interpretative research of music work. The subject of this research is Ludwig van Beethoven's Sonata Op. 27 No. 2. Theoretical background includes a thorough analysis of its authentic music sheets and several editions throughout the 19th and 20th centuries, together with the review of some genuine performances. This research uses the lens of fantasy to analyze Beethoven's most popular piano piece. The creative potential of the fantasy form, signaled by the very subtitle *Sonata quasi una Fantasia,* is linked to the

author's attempts to reach more freedom of expression. The elements of fantasy can serve as a base for highlighting some specific interspaces of individual beats of music flow. Therefore, analyzing this Sonata in the frame of Beethoven's private life implies an inextricable connection between the piece and his life, which should not be neglected. It is widely accepted that Piano Sonata Op. 27 No. 2, in C sharp minor, popularly known as "Mondshine", emphasizes a dreamy sentimentality. However, the poetics and tragic epilogue of devotional piece *Die Beterin* written by German poet Johann Gottfried Seume paved the way for the interpretation of this Beethoven's music work. This essay reveals that fantasy principles become more effective in the pieces in which they are not expected, contrary to the case of traditional sonata form. "Fantasy form", as a channel for rebelling against the old standards, frees sonata form from its patterns and brings it closer to the ideal of romanticism. With its tendency to step away and escape reality transcending to the realm of dreams and freeing itself form rigid schematic frames, fantasy is close to the need of contemporary men to avoid ever increasing aggressiveness and break free. Freedom is indeed the main motto of fantasy and essential striving of any authentic piece of art.

Keywords: Beethoven, sonata, fantasy, meaning, freedom

Марко Весић
студент ДАС, Факултет музичке уметности,
Универзитет уметности у Београду, Србија
vesic.marko9@gmail.com

Полижанровски дискурс у делу „Музичка форма или смисао у музици" Бериславa Поповића као последица епистемолошког релативизма: колизија теоријске физике и анализе музичке форме

Сажетак

Проблем полижанровског дискурса – који подразумева језичка и стилска меандрирања без стабилног упоришта у јединственом, конкретном жанровском оквиру – у контексту епистемолошког релативизма постмодерне биће разматран са становишта филозофије науке, социологије културе и музичке теорије као места конкретне материјализације тог дискурса; реч је о разумевању генезе епистемолошког релативизма у делу *Музичка форма или смисао у музици* Бериславa Поповића које уједно представља и нашу студију случаја. Несумњиво јединствена на нашим просторима, услед врло хетерогене природе извора, методологија и погледа на проблеме музике, студија представља плодно тле за истраживање колизиције различитих дискурзивних поља (области другачијих намена те семантичких, историјских седимената и др.), третирајући их као један кохерентни скуп свих наратива који не показује никакве конфликте унутар себе. Ипак, кроз рад ће бити објашњено да такав третман језика и методологија доводи до три категорије проблема: до неодрживих аналогија, магловитих метафора и материјалних грешака. Истраживање има за циљ да разуме и преиспита природу методолошких приступа у хуманистици друге половине 20. века, установи методолошке аберације те потенцијалне проблеме који могу настати изван и унутар парцијалних теоријских пракси, посебно када је реч о (транс-) интердисциплинарним кретањима. Теоријска хиперпродукција у савременој хуманистици резултат је не само повећаног броја истраживача у овом пољу и порасту интересовања за друштвене дисциплине, већ и променама у методолошким приступима друштвеној проблематици који пружају могућност интерпретацијског диверзитета који се представља као увек релевантан – проблем може бити (и најчешће јесте) сагледан из више перспектива, али истинитост или тачност одређене интерпретације, њени услови и методологија, најчешће нису теме истраживања.

Епистемологија постмодернизма: (не)намераване последице

Свој најрадикалнији облик одевен у рухо реформаторског и експерименталног приступа *тексту*, епистемолошки релативизам задобиће у периоду постмодернизма[1]. Ово одређење никако не треба схватити као вредносно интонирану критику постмодерне уметности и филозофије, већ као идентификацију епистемолошких последица тада доминантних теоријских пракси чији одјек у великој мери постоји и данас. Како постоји више детерминанти које учествују у креирању релативистичког дискурса, покушаћемо да их редом и сагледамо без понављања аргумената аутора који су се овим проблемом раније бавили.[2] Кристофер Батлер (Christopher Butler) експлицитно тврди следеће:

> „Није ријеч о *теорији* о којој говори филозофија науке (а гдје се теорије, будући да се испитују, могу провјерити и оборити) или англоамеричка, углавном емпиричка теорија. *Ријеч је понајприје о себи окренутом скептичком дискурсу који је опће појмове изведене из традиционалне филозофије прилагодио књижевном, социолошком или другом материјалу, који је тиме добио постмодернистички призвук.*" (Батлер, 2007: 8).

Како и сам аутор истиче, реч је о реторичком завођењу које треба схватити у смислу књижевног или литерарног израза, а не научног дискурса, спрам њихове природе и контекста његове генезе. Ипак, чини се да такав став није општеприхваћен и да се теоријске праксе постмодернизма, у свом диверзитету и хиперпродукцији најчешће без емпиријског утемељења када је то потребно, углавном прихватају као научно релевантне студије (великих тиража и индекса цитата) при чему не желимо да оспоримо сваки вид теоријског рада, већ онај који је методолошки неутемељен и који се заснива на *игрању са означитељима и смислом* ради игре саме. У том смилу, Бурдије (Pierre Bourdieu) нас упозорава на порозну границу коју озбиљан научни делатник не сме да пређе:

> „Начела која не подлежу преиспитивању и *несвесне категорије мисли* су управо оне на којима се темељи наше заједничко поимање света (спец-

---

[1] Евентуална сугестија која би могла да дође у обзир, када говоримо о радикалним становиштима теорије сазнања, јесте упућивање на методолошки солипсизам као радикалнији облик, али он је одавно напуштен као неадекватан и темељно погрешан.

[2] Предлажем да, услед недостатка простора да се у овом раду бавим и том темом, послушате предавање Милана М. Ћирковића који говори о природи научних теорија и научног сазнања. Предавање је одржао у оквиру Коларчеве трибине, а без основних смерница и сазнања из епистемологије није смислено упустити се у даље читање текста: https://www.youtube.com/watch?v=Mi5nn9zzUp4&t=911s [05. 08. 2022]

ифичније: унутар академије/породице/друштва) и који увек лако могу да се неопажено увуку у научну визију." (Бурдије, 1981: 100. Курзив и заграда: М. В.)

Поред наведеног, скепса је важан означитељ постмодернистичког дискурса, али у сасвим погрешном облику; она није критички субверзивна у здравом смислу те речи, већ негира могућност било какве објективне спознаје инсистирајући, попут структуралиста (мада радикалније), на природи језика који је увек затворен у себе и независан од стварности као такве те чисто сазнање, *по дефиницији*, није могуће. Хјумовски (David Hume) радикални скептицизам[3] тада добија на важности иако се сада темељи на језику и његовим границама, али се, надаље, он не преиспитује, па самим тим ни постмодерни аутор објективно не може да тврди тачност или истинитост свог рада. Ово отвара могућност многоструких интерпретација о којима ће бити речи нешто касније. На овом трагу Брикмон (Jean Bricmont) и Сокал (Alan Sokal) пишу следеће:

„Универзалност Хјумовог скептицизма је истовремено и његова слабост. Наравно тај скептицизам се не може побити. Али пошто нико није систематски скептичан (бар када је искрен), с обзиром на свакодневно сазнање, онда треба поставити питање *зашто* се скептицизам у тој области одбацује, а *зашто* је прихваљив када се рецимо примењује на научно знање. Најбољи начин да се објасни кохеренција нашег искуства јесте претпоставка да се спољашњи свет, бар приближно, поклапа са сликом коју пружају наша чула." (Брикмон и Сокал, 2018: 81-82).

Проблем сасвим друге природе тиче се поновног напада на разум из перспективе друштвене моћи и динамике која се перципира као својеврсна *завера* више друштвене класе унутар неолибералног капитализма, неретко са циљем да се *помогне* одређеним друштвеним заједницама:

„Оно што је основна карактеристика постмодерниста неверовање у разум, истину и знање. Постмодернисти поменуте категорије сматрају контрадикторним, па стога врше деконструкцију разума, истине, знања и саме стварности, јер верују да се у име разума, вере и стварности западна цивилизација подигла на пиједестал. Супротставља се односу моћи и разума, јачих према слабијима. Из наведеног произилази да је суштина односа моћи и знања изазивање друштвених промена где би друштвене групе које су биле предмет опресије у потпуности дошле до изражаја." (Словић, 2019: 141-142).

Инсистира се на тренутним и директним друштвеним променама (ангажована теорија и уметност) које, у правом смислу те речи, нису темељно

[3] Види: Хјум, Дејвид, *Истраживање о људском разуму.*

истражене услед своје природе и комплексности, а њихово теоријско заговарање и пројекција посебно долазе до изражаја у многострукости постмодернистичких интерпретација које их, сасвим супротно, релативизују[4]. Чињеница да постоји велики број различитих интерпретација истог феномена не значи (нужно) да је неки феномен у целости толико комплексан и да су све поменуте интерпретације еквивалентно релевантне; истовремено, нигде не постоји консензус односно критеријум истинитости или тачности изведених закључака (до којих долазимо *пробијајући* се кроз густ текст) осим реферисања на литературу сличне природе[5].

Преусмеравајући дискурс појединца у другу крајност, дискурс друштва, темељно се уклања и измешта одговорност друштвеног субјекта и, из непознатог разлога, слави се скептицизам усмерен ка разуму који се сасвим погрешно перципира, у духу постмарксистичких студија, као патогена индивидуалистичка категорија. Овоме доприноси и фрагментација знања у уже *научне* области која додатно релативизује идеју објективног сазнања упућујући нас на низ дисциплинарних анализа различитих нивоа стварности; дискурс постмодернизма једноставно не познаје и не претпоставља идеју структуралног поретка стварности па ни стратификације научног знања[6]:

> „Писац Лесли Фидлер (Leslie Fiedler) био је готово први који је префикс „пост" употребио са позитивном конотацијом, када га је 1965. понављао као бајалицу и повезао са актуелним радикалним трендовима који су чинили контракултуру: пост-хуманистичко, пост-мушко, пост-белачко, пост-јуначко...пост-јеврејско." (Џенкс, 2016: 10).

Занимљив епилог овој причи могу нам пружити редови Кристофера Батлера и тиме заокружити велику и не тако безазлену тему епистемолошког

---

[4] Инсистирање на еквивалентној важности онога *ко* говори (ауторитета) и онога *шта* се говори доприноси релативизацији знања те скретању пажње са објективнијих критеријума научног сазнања (види: Лиотар, Ж. Ф. (2005). *Постмодерно стање*. Зграб: Ибис, 31-39).

[5] Познати филм из деведесетих година, *Дванаест мајмуна,* може да нам пружи сличан закључак. Наиме, ради се о путовању кроз време које је организовано од стране великих политичких фигуре не би ли се исправиле грешке из прошлости. Главни јунак, током више путовања, својим поступцима мења пређашњи поредак ствари у прошлости, али је финални резултат, напослетку, исти. Логика одређене друштвено-историјске ситуације не мора бити детерминисана енормно великим бројем фактора те самим тим не може бити промењена било каквом интервенцијом, већ оном која је у том контексту и тренутку релевантна за даљи исход догађаја.

[6] Можемо тврдити да је биологија, у општем смислу, макроприступ и примена биохемије, а да је потоња пример посматрања стварности на вишој разини у односу на квантну хемију.

релативизма који ће, како ћемо ускоро видети, били главни генератор процеса натурализације научних пракси и креирања полижанровског дискурса:

> „За многе постмодернисте опасност, али и сврха уграђивања теоријских и филозофских аргумената уз помоћ књижевне реторике лежи у чињеници да се текст тиме отвара за свакојака тумачења. *У основи постмодернизма почива, видјет ћемо, дубоки ирационализам – некакво дубоко разочарење у јавне функције разума изведене из просветитељства* – а који не постоји у другим интелектуалним дисциплинама у развоју потказ XX стољећа (на примјер, нема га у утјецају који је когнитивна наука имала на лингвистику, или у употреби дарвиновских модела у објашњавању менталног развоја). Издавачи често рекламирају књиге постмодернистичког усмјерења наводећи не њихове изазовне хипотезе и аргументе, већ „*употребу* теорије", „увиде", „интервенције", „бављење" питањима, а не одговорима на њих." (Батлер, 2007: 11).

Фузија музичке анализе и теоријске физике: методолошке аберације

Пре него што пажњу будемо преусмерили на анализу полижанровског дискурса у делу *Музичка форма или смисао у музици,* пружићемо неколико теоријских експликација поводом ове врсте дискурзивне праксе и њених ранијих примена. Полижанровски дискурс можемо сагледати на следеће начине имајући на уму да се он најчешће појављује у праксама уметности, било да је реч о самом делу или његовој интерпретацији (дискурзивној надградњи), с обзиром да нема оправдану примену у научној сфери[7]:

> „Тенденције деконструкције, релативизације и прекорачења жанра у уметничким стратегијама постмодернизма образују полижанровске моделе. Полижанровске моделе одређује: (1) пародијско и апсурдно одузимање мотивације жанру и померање жанровског означивалачког поступка (ишчашени жанр), (2) преношење жанровског модела једне уметничке дисциплине у другу уметничку дисциплину, (3) уводење различитих жанровских карактеристика у основну и полазну жанровску схему, и (4) синхроно успостављање односа према жанру као првостепеном материјалу (уметник је у конкретном жанру) и као метаговору о жанру·(уметник излази из жанра и третира жанр као језик нижег реда)." (Шуваковић, 1995: 163).

Дакле, у нашем случају, полижанровски дискурс резултат је интердисциплинарног кретања које Берислав Поповић, по први пут у савременој му-

[7] За злоупотребљавање научне терминологије у другим облицима полижанровског дискурса код Јулије Кристеве, Жака Лакана и др. види: Брикмон Ж., Сокал А. (2018). *Интелектуални шарлатани.* Београд: Дерета.

зичко-теоријској литератури наших простора, претендује да оствари између анализе музичке форме и теоријске физике; *наука* о музичкој форми односно музичким облицима за аутора представља отворено поље истраживања (у сваком, па и методолошком смислу), те извођења различитих интерпретација, овога пута спрам концептуалног апарата физике. Покушај да се музичка форма сагледа из друге перспективе и разуме на другачији начин за аутора је био посебан изазов, али, концептуално посматрано, и *довољан услов* да се у њено истраживање унесу извесне измене чак и када говоримо о аналитичком апарату. Стога, како цело дело обилује колизијом концепата теоријске физике и музичке анализе, покушај интердисциплинарног кретања несумњиво представља суштинску димензију дела у поновном сусрету са музичком формом и не можемо говорити тек о локалним аналогијама и метафорама. Идеју о *отвореној науци* можемо разумети на следећи начин:

> „Наука о уметности је, затим, најчешће постављана као *отворена наука*, *паранаука* или *склоност ка науци*. Под *отвореном науком* се сматра интердисциплинарно поље идентификација, описа, тумачења и интерпретација које су се мењале онако како се историјски и културално мењао појам и појава уметности." (Шуваковић, 2006: 236).

Важну методолошку сугестију која нас упућује и упозорава на специфична својства теорија ове природе, проналазимо у наредним редовима који се тичу хибридних теоријских пракси:

> „Хибридне теорије у свим случајевима фрагментарних и посебних истраживања баве се реинтерпретирањем полазних теоријских платформи и процедура. *Нема по себи разумљивог „метода" и методолошког контекста* већ је реч о прелажењу преко протоколарних и процедуралних могућности и потенцијалности." (Шуваковић, 2006: 349. Курзив М. В.).

Извесни аутори попут Жака Лакана (Jacques Lacan), Јулије Кристеве (Julia Kristeva) и Жана Бодријара (Jean Baudrillard) били су склони коришћењу (злоупотреби!) научне терминологије (најчешће математике и физике) у својим радовима што и просечно упућени читалац може да примети; реч је о површном познавању области спрам којих су правили аналогије и метафоре, користећи њихову терминологију са претензијом научности сопственог дискуса. Кратак одломак Лакановог предавања упућује нас на овај неретко присутан гест у литерарном (на и научном!) стваралаштву постмодерниста:

> „Либидо би тако био оно што припада обема пољима – сјециште, како се то каже у логици (аутор мисли на скицу *унутрашње осмице*). Али, то управо нисам хтио рећи. Јер, овај сектор, гдје изгледа да се поља прекривају, јесте, ако видите прави профил површине, празнина. [...] Па

> добро! Ова површина је Мобијусова површина, а њено лице представља њено наличје." (Лакан, 1986: 166. Заграда: М. В.).[8]

Уводне напомене ће, поред контекста који смо претходно анализирали, имати важну улогу у разумевању редова који следе. Стога, како би анализа дела *Музичка форма или смисао у музици* била прегледнија, исту ћемо спровести кроз низ издвојених примера смештених, методолошки посматрано, у типичне категорије.

[a] Аналогија

Иако често употребљавана, аналогија представља несигуран метод закључивања који неретко производи бесмислене корелације. Најчешће се његова примена ограничава на расправу (односно премису и закључак) унутар једне дисциплине и на примеру са истим или сличним почетним условима.[9] У том смислу, Поповић разматра следећу аналогију:

> „Простор је, заправо, целокупност делова композиције [...] између којих постоје односи слични *обичним* просторним односима. Онда када се дата целокупност форме посматра као простор, она се апстрахује од свих других својстава композиције. [...] Занимљиво је истаћи да се овом врстом просторног моделирања у великој мери користе физичари и математичари, али – као што се да приметити – и музичари. [...] Славни математичар Херман Минковски (Herman Minkowski) установио је да 'нико никада није опазио неко место, а да то није било у неко време, нити неко време, а да то није било на неком месту'. Ово сазнање има једну занимљиву последицу по простор-време, а то је да разлика између простора и времена потпуно нестаје. [...] Тако, може се рећи да је, у суштини, природа музике у својој суштини четвородимензионално устројство у коме су простор и време нераскидиво повезани." (Поповић, 1998: 65).

---

[8] Жак Лакан се, као што примећујемо, на веома мало простора (свега један параграф) исказао као врсни познавалац формалне логике и њених операција те математичке топологије која ће у његовом позном стваралаштву, већ од 1955. године, представљати једну од незаобилазних фасцинација и уз помоћ које ће редефинисати однос Реалног, Имагинарног и Симболичког регистра (види: Асун, П. (2016). *Жак Лакан*. Лозница: Карпос,). Оно што је проблематично јесте сусрет психоанализе и ових области математике које немају апсолутно никакве међусобне везе па било какав смислен садржај, као резултат ових кретања, изостаје.

[9] Можемо тврдити да се Марс окреће око Сунца аналогно Земљи јер су обе део Сунчевог система, али истовремено не можемо тврдити и да је Марс настањива планета само што дели нека својства као Земља – што је, разуме се, пример лоше аналогије.

Како физичари и математичари не полажу право и својину на термин *прострор,* сасвим је легитиман поступак аутора да за потребе свог истраживања дефинише тај термин. Ипак, остаје нејасно шта су то „слични" односи са *обичним* простором и шта је, напослетку, *обичан* простор (да ли је услов сличности довољан за извођење аналогије?). Термин би, у неком општем смислу, подразумевао апсолутни или нерелативистички простор који у физици означава постојање „повлашћеног" референтног система и који никако не укључује релативистичке брзине (брзине блиске брзини светлости). Наредна констатација је занимљива из супротног разлога у односу на онај који наводи аутор – где проналазимо утемељење у покушају да између музике и релативистичке поставке Космоса у коме се, сасвим уопштено говорећи, 'брише' разлика између времена и простора ставимо знак еквиваленције? Треба имати у виду и да је питање времена из перспективе статистичке термодинамике, физике елементрарних честица односно релативистичке механике далеко озбиљније питање од класичне филозофске дихотомије онтолошког и музичког времена, но претходно поменути феномени не показују никакав значај када говоримо о музичком времену. У том смислу, чини се да је пре на снази поетски настројена *дисторзија* текста, но објашњење због кога би на музику требло гледати као на релативистички феномен, а закључак који говори о физичарима и математичарима испоставља се као тривијалан, при чему је неоспорно да се осим Поповића нити један литератури познати музичар није бавио или користио оваквим приступом; специфичност овог места лежи у суптилном покушају да се између *прострора* који је дефинисао аутор (формални односи пронађени у паритури који се накнадно апстрахују и ресемантизују) и *прострора* каквог га разматра физика (било да је реч о релативистичкој или класичној физици) стави знак еквиваленције. Тврдња Хермана Минковског, научника који је дао геометријски смисао специјалној теорији релативности, сасвим је тачна, али аутор не даје никакво објашњење за радикални скок са стриктно физичке тврдње која се не тиче музичких феномена на аргумент за спој са музичком теоријом и за своје тумачење музике као *четвородимензионалног устројења*. Аутор инсистира на релативистичкој механици, али нам није до краја објаснио у ком смислу се музичко време може поистоветити са музичким простором: Да ли постоји знак једнакости између одслушаног музичког садржаја и времена које је слушалац провео у концертној сали? На који начин се објективно или опажено време трансформише у нотне висине, ритам и, напослетку, формалне односе? Да ли музичка форма и музичко време доживљавају својеврстан вид трансформације (контракције простора односно дилатације времена) у односу на посматрача (слушаоца), на који начин? Аутор даље инсистира на доследној употреби термина релативистичке физике:

> „Унапред одредити трајање дела на основу физичког времена бесмислено је. Јер, апсолутно простор-време не постоји; постоје само добро

одабрана музичка грађа и њена укупна правилна употреба док је форма којом ће се моделирати, односно *„закривљавати" простор-време*, у суштини, поступак којим се 'разматра' цео корпус потенцијалних особина присутне музичке грађе. [...] Тако, парафразирајући Ајнштајнову (Albert Einstein) доследно развијену идеју о повезаности *геометрије простора* и *материјалног садржаја простора*, можемо рећи да постоји аналогна релација у музици: форма ↔ грађа." (Поповић, 1998: 68).

По свему судећи, аутор у првој реченици сугерише на психолошки аспект односно доживљај времена у музици, али он нема никакве повезаности са релативистичким тумачењем простор-времена каквог га у том тренутку, и надаље, спомиње (без претензија да тумачимо Поповићево значење 'добро одабране музичке грађе' и 'правилне употребе'). Према ауторовом мишљењу, музичка грађа и музичка форма (не смемо сметнути с ума да је реч о техничким терминима традиционалне музичке анализе, а не објективној и нужној природи музичког феномена) одговарају простору и материји која тај простор у реалном свету „закривљује". Ипак, чини се да је аутор овде пре желео да говори о конверзији материје у енергију и обратно, а не о трансформацији простора и времена у материју, али да се „заплео" у свом теоријском објашњењу. 'Аналогна релација', дакле, нема физички смисао. Следећи цитат нуди јаснију аналогију:

„Аналогија са чашом воде која се постепено замрзава врло је илустративна: лед образује *кристалну решетку* при чему молекули воде заузимају одређене просторно раздвојене положаје. Ову аналогију упутно је следити даље: када се вода замрзне она не ствара идеалне кристале леда, већ нешто много сложеније – *групе кристалних подручја* раздељених различитим врстама кристалних неправилности. Тако, ако је стање у ком музички елементи заузимају различите положаје, стање са мање симетрија, онда је у питању нешто слично као у случају воде која *губи хомогеност* приликом замрзавања у кристале леда. Стање са више симетрија показује оно музичко дело чије је основно својство *хомогеност*, односно *једнородност*." (Поповић, 1998: 87).

Термин *хомогеност* се, пре свега, не односи на распоред молекула (или јона уколико је реч о кристалу соли) унутар кристала, већ на природу смеша односно не-чистих суптанци, а вода о којој је реч то свакако јесте[10] (она у кристалу не губи своју *хомогеност*). *Групе кристалних подручја*, како их на-

[10] Са једне стране, вода коју конзумирамо је *хомогена* смеша која у себи, за разлику од дестиловане, садржи растворене соли, али ми голим оком не можемо утврдити њен састав (на амбалажама флаширaних вода можете пронаћи јонски састав соли). Са друге стране, смешу воде и опиљака гвожђа називамо *хетерогеном* смешом јер њен састав можемо утврдити голим оком.

зива аутор, свакако неће настати уколико се раствор (у нашем случају вода) постепено хлади (теоријски случај, како је на почетку наведено). Да ли је аутор успоставио аналогију на макроплану (музички елементи образују *групе кристалних подручја* које су „симетричне" унутар себе) или микроплану (музички елементи су молекули воде који образују *једно кристално подручје*)? Није на одмет напоменути да се класификација кристала врши спрам специфичне симетрије коју унутар себе остварују, али она нема апсолутно никакве везе са поменутом симетријом музичких елемената. Шта, напослетку, значи да је дело *хомоген*? У извесном смислу је и радикална прозрачност Арво Перта и постмодерни еклектицизам Шниткеа хомоген, ако се осврнемо на уџбеничку дефницију термина, али остаје нам главно питање – о каквим или којим симетријама је реч? Редови који следе отварају неколико питања:

> „Дакле, такав музички ток доживљава се као медијум који одликује само густина и, евентуално, „температура", односно енергија која из њега исијава. Реч је о појави која, наиме, мора оперисати приближностима јер се у њој занемарују дејства већег броја учесника, али се, при томе, фаворизују специфични односи који заправо стварају овако драстично смањен број резултујућих и дејствујућих величина. У томе се и налазе објашњење и одговор на питање зашто предвиђања ефективне теорије „механике флуида" нису прецизна (да би се то схватило, довољно је само слушати прогнозе времена)." (Поповић, 1998: 302).

Остаје, међутим, нејасно на коју *енергију* и коју *густину* музичког тока се мисли. Да ли је реч о енергији у смислу субјективног доживљаја музике коју аутор повезује са исијавањем црног тела (то је једини начин да *температура* музичког тога добије било какав па макар и најудаљенији физички смисао у аналогији) и да ли густина представља количину музичког материјала (у јединици времена)? Наредни редови упућују нас на природу аналитичког процеса у музици; није могуће обухватити све елементе музичког тока током анализе те је потребно определити се за оне најважније који сумирају утицај свих. Заиста, механика флуида и класична механика представљају физичко-математичку идеализацију стварности узимајући у обзир најважније детерминанте при анализи неке физичке појаве и, потенцијално, у предвиђању исхода неког догађаја (на пример, колики притисак воде и промер цеви треба да буде како би она стигла на одређени спрат односно како би текла очекиваном брзином – Бернулијева једначина). Остаје, ипак, неоткривено која је веза између енергија исијавања и механике флуида, али и њихова веза са музичком анализом – која се магловито креће од перцепције до апстрактних, техничких термина ове теорије. Такође, западамо у специфичну методолошку контрадикцију: поред тога што за појашњење музичких процеса користимо алате који служе за разумевање закона при-

роде, правимо исту врсту редукције за сасвим различите феномене, не узимајући у обзир законе перцепције или неурокогнитивне обраде. На овоме месту се показује као посебно важна и корисна разлика између интерпретације (језичког бојења) и аргументације (објашњења и успостављања каузалних односа).

[б] Метафора

Одређени теоријски концепти могу бити изазов за разумевање, поготово у педагошком смислу, те није на одмет користити се метафорама као помоћним средством. Поповић музички простор и време разуме као метафоре, иако је феномен музичког кретања апстрактан феномен и тешко га је замислити *без носилаца* и у физичком односно честичном смислу и у стриктно филозофском: оно што је проблематично код употребе метафора некада је неприметно исклизнуће у поистовећивање сасвим различитих појава:

> „Музички ток је, међутим, јединствена простор-временска категорија. Јер музика није ни само време нити је сам простор. Замисао звучног простора представља апстракцију феномена музичког „кретања" пошто је, заиста, тешко замислити кретање *без носиоца*. [...] Према томе, музички ток, већ својим називом, носи дводимензионално одређење или, још прецизније, четвородимензионално одређење (три димензије простора и једна димензија времена)." (Поповић, 1998: 271).

Поставља се следеће питање – на основу чега се закључује да је музички ток, осим назива, дводимензоналне односно четвородимензионалне природе (што, сложићете се, није исто)? Са друге стране, овде је музички простор и музичко време могуће схватити само као метафоре; апстракцију феномена музичког кретања заиста је тешко замислити *без носилаца* и у физичком односно честичном смислу и у стриктно филозофском, али зашто бисмо о томе, уопште, и размишљали када то представља парадокс (како тај простор заправо постоји и где/шта је димензија времена?). Можда се ова питања чине тривијалним, а можда је, заправо, боље питање који то имплицитни односно пређутни ментални механизми и одговори на њих (које себи пружамо у нашим когнитивним мапама) обезбеђују „смисао" или афирмишу (конституишу) разумевање прочитаног? Премда врло удаљено од написаног, да ли је аутор желео да каже како је *форма по себи* оно што, попут Хигсовог бозона у теорији поља, даје масу односно конкретан смисао, актуелизацију музичким објектима? Уколико и јесте, јасна паралела са маглovитом идејом простора како га арбитрарно замишља аутор изостаје. Други облик посредовања значења метафором проналазимо у следећим редовима:

> „У музичкој литератури постоје многобројни примери у којима се след музичких догађаја спорадично одвија у оба правца. [...] Тиме се оства-

рује обртљивост следа догађаја и као резултат добија апсолутна симетрија музичког тока у односу на промену смера времена. Ову врсту симетрије треба схватити као једну од *ротација (око) простор-временске осе*, и то ону за *180°*, и означити као принцип *реверзибилности* времена." (Поповић, 1998: 92-93).

Несумњиво, постоје композиције у којима се успостављени след музичких догађаја од одређеног тренутка ретроградно понавља, као на пример у *Другој симфонији* Лутославског, али на крају извођења таквог дела ми се никако нећемо вратити на почетак концерта – време свакако пролази. Питање смера времена у физици није нимало тривијално; Максвелов демон, мисаони експеримент који је осмислио Лудвиг Болцман (Ludwig Boltzmann), темељно преиспитује природу ентропије, а самим тим и нужност смера времена, али таква концепција у музици (нити у акустици) нема никаквог физичког смисла, превасходно због природе музичког феномена, епистемолошког нивоа стварности који испитујемо и природе наше когниције коју аутор нигде не разматра. Стога, чини се да је означавање принципа *реверзибилности* времена – у оном смислу у коме га поима аутор – беспотребно компликовање већ врло сложене аналитичке номенклатуре које несумњиво води додатном семантичком усложњавању, претпостављам ради демонстрације ерудиције.

„За музичку форму и за музику у целини важи закон који упућује на заснованост сваке такве „новине" на традицији, односно на неприкосновености древног, универзалног „законика" који, сасвим поуздано, једино и јесте у стању да својим општим принципима обезбеди тако неопходну конзистентност форме приликом примене било „новог" композиционог система, било „новог" композиционог поступка. [...] Стандардни модел је управо саздан од тих и свих осталих релација које се с лакоћом прихватају као незамљива факта музичке форме." (Поповић, 1998: 356-357).

Поповић овде, претпостављамо, говори о Стандардном моделу у оном смислу у ком га разумева физика честица (теорија која објашњава три од четири фундаменталне интеракције елементарних честица и која поставља њихов модел те категорије разврставања – типови кваркова, бозона и др.). Потреба да се аналитички апарат ограничи и апстрахује до „фундаменталних" својстава музике-по-себи како би задобио привидну аутономију спрам других аналитичких приступа и, пре свега, научност, оличена је у идеји (или је из ње изведена – што би било логички неконзистентно) Стандардног модела коришћеног у физици. Првенствено, музика је екстремно комплексан психоакустички феномен који се у нашем мозгу холистички обрађује у времену, те редукционизам ове врсте, до некакве *sub essentia aeternitatis*, није оправдан. Такође, без обзира на одређене 'правилности' које чујемо спрам

ширег индуктивног узорка музичког искуства нису ни нужности у класичном смислу речи, попут оних у физици, а нису ни закони – пре алати или *леїо коцкице* које спајамо, али које нису вођене некаквим историцистички настојеним, аутономним законима музике, већ ограничењима или датостима когниције. Музика, услед *унутрашњих* својстава у интеракцији са нашим искуством, уверењима и перцептивним апаратом биолошке природе може произвести одређене (и нама познате) ефекте, но велики број њих остаје недоступан нашем свесном регистру – о чему говоре бројни радови из психоакутике и неуронауке којима се домаћа академска јавност готово и не бави. Поред тога, треба имати у виду да Стандардни модел објашњава градивне елементе стварности колико и њихову узајамну интеракцију, док паралела са музиком изостаје. Занимљиво би било да се ова питања сагледају из претходно поменутих перспектива те да се увиди разлика у закључцима музичке теорије и неуронаучних дисциплина.

[в] Магловита семантичка меандрирања

Како *йросечної* читаоца неретко поистовећујемо са информисаним читаоцем у смислу актуелних дневнополитичких дешавања, на њега не гледамо као на *йросечно* образованог и упућеног човека. Таква публика најчешће не примећује веома очигледне материјалне греше које иза привида ерудиције крију темељно непознавање области којима се аутор бави што примећујемо и на следећем примеру:

> „Енергију која је у најужој вези са масом честица открио је Ајнштајн и изразио чувеном једначином закона $E = mc^2$ (енергија је једнака маси пута брзина светлости на квадрат, где маса не мора да буде маса мировања, већ зависи од референтног система из кога се дата честица посматра). Такође, Ајнштајн је гравитацију повезао са енергијом. У том контексту, енергија и маса јесу *два вида исте стварности*, али је Њутново (Isaac Newton) тумачење, према којем маса проузрокује гравитацију преиначено у тврђење да је *йорекло їравиїације у енерїији*.[...] Гравитација је, иначе, у музичкој теорији доста рано идентификована као реална снага. Тако, на пример, тонално мишљење у музици почива на овој сили." (Поповић, 1998: 100).

Формула коју нам аутор приказује постала је, услед своје популарности, део популарне културе, али је број оних који је уистину разумеју далеко мањи од оних који о њој говоре и пишу. Наиме, аутор са правом сугерише да постоји извесна разлика када је реч о маси мировања (неке честице је, попут фотона, не поседују), али се, у том случају, формула разликује и гласи: $E^2 = (mc^2)^2 + (pc)^2$. У случају поменутог фотона, енергија би била садржана у производу брзине светлости и импулса (мера количине кретања) фотона.

Њутнова и Ајнштајнова теорија гравитације су две фундаментално различите теорије и ниједна од њих две није *преиначена* у другу нити је неки парцијални исказ, *ex nihilo*, променио своју природу. Порекло гравитације је велико питање савремене физике те и даље није успостављен консензус између релативистичког и квантног приступа феномену који његово порекло види у гравитону – честици која је носилац гравитације. Идеја о *гравитирању* одређених акорада ка неким другим у тоналној музици може имати само метафорично значење. Такође, аутор не наводи *ко* је и *када* идентификовао *гравитацију* у музичкој теорији, премда наводи да се то давно догодило; уколико и прихватимо термин као описни, поставља се питање да ли треба да, без критичког објашњења, препишемо и остале термине из физике – почевши од *силе* коју помиње? Сагледајмо следеће редове:

> Прави разлог због којег не можемо да предвидимо људско понашање јесте тај што је оно, напросто, одвећ сложено. Наиме, нама су познати основни физички закони који управљају активношћу мозга. Они су сразмерно једноставни. Претешко је, међутим, решити једначине када су посреди више од неколико честица. А људски мозак садржи око 10^{23} честица или сто милиона милијарди милијарди честица. [...] Из начела неодређености квантне механике происходи да постоји не само једна 'историја'/комбинација Васељене, већ цео скуп могућих 'историја'/комбинација Васељене. [...] Када је у одређеном тренутку, у досадашњем току ове књиге, споменут 'гравитациони талас', тако се указало на његово дејство 'на даљину' са Вагнеровим *лајтмотивима*." (Поповић, 1998: 88).

Поред логичких неконзистентности које проналазимо у претходном параграфу, треба истаћи и да људско понашање не зависи једноставно од збира **парцијалних** и **независних** интеракција честица у мозгу што је по себи разумљиво јер је он структурално и хијерархијски организован; то значи да без обзира на индетерминизам квантне механике субатомских честица постоји извесна структуралност вишег реда на стриктно биолошком (макро)плану. Иако заиста и не бисмо били у могућности да анализирамо баш сваку интеракцију честица (којих – аутор нам не говори...) и решимо невероватно велики број једначина, то и није потребно јер се одређене интеракције понављају по одређеним механизмима што се дешава на више нивоа организације, но остаје питање зашто аутор инсистира на реторичком завођењу ове врсте одлазећи далеко од основних концепата и идеја књиге. Напослетку, *скок* са људског понашања и његове индетерминистичке природе нема никаквих додирних тачака са „индетрминизмом" Васељене; они су вођени сасвим различитим механизмима (не морамо нагласити и да судбина Васељене не зависи од судбине *Homo sapiens sapiens*). Повезивање Вагнерових *лајтмотива* са гравитационим таласом такође има метафо-

ричко значење и поређење, али не и физички смисао; какву *енергију* они преносе и да ли је аутор, премда такође погрешно, мислио на гравитоне? На концу, Хајзенбергов (Werner Heisenberg) принцип неодређености не тиче се индетерминизма стварности на честичном односно квантном плану, већ на нашу немогућност да истовремено одредимо положај и брзину честице; та неодредивост није садржана у техничким недостацима апаратуре за мерење, већ је инхерентна физичкој стварности (зато је квантну физику важно мислити у терминима вероватноће, а не (нужно) каузалних догађаја).

Чини се, дакле, да је аутор врло удаљеним и, у најмању руку, неконвенционалним тумачењима појмова физике желео да пружи другачију перспективу музичких термина и феномена, али да је основни проблем његовог приступа непремостиви јаз не само научних дисциплина и њима иманентних дискурзивних поља, већ и изучаваних феномена и нивоа стварности – при чему знак еквиваленције међу различитим категоријама никако не може бити оправдан. Не морамо истаћи и да цела музичка анализа коју нам је Поповић понудио *гравитира* управо ка 'пређутном' поистовећивању фундаментално неповезивих садржаја и термина, односно ка поетски настројеној интерпретацији, а не пронаучној аргументацији.

Епилог: неколико речи о природи ненаучних пракси

Полижанровски дискурс се у праксама које претендују на научност показује као разочаравајући покушај њиховог утемељења; семантички слој наратива бива креиран из колизије фрагментарних садржаја дијаметрално различите природе и извора. Он подразумева закључивање по аналогији, које није увек оправдано и не афирмише пронађену корелацију као научну и тачну јер је највећи број таквих релација бесмислен и препуштен *језичким играма*. Употреба метафора постаје беспредметна пракса реторике када не остварује никакав физички смисао и ствара привид ерудиције уз употребу најразноврснијег арсенала термина (*безнапонски потенцијал, кинетичка енергија мотива, пермеабилност музичких граница, мотив као енергетски генератор, музичко простор-време*), док упоређивања и искораци у друге научне дисциплине, као и „информисање" читалаца о секундарним и често удаљеним феноменима у односу на садржај дела који је од првостепеног значаја, захтева информисаност самог писца и обавезује га на академску честитост и одговорност.[11] Научне праксе најчешће имају изграђен терминолошки апарат који одговара њиховим аналитичким потребама, а позајмљени термини су најчешће ресемантизовани и не задржавају ини-

[11] Напомињемо да је аутор у свом делу користио свега један извор који се тиче физике док је у фуснотама пронађено још два извора из којих су цитиране две реченице.

цијални смисао иако га можда претпостављају само као значењски седимент. Интердисциплинарност има смисао када се ради о блиским или релативно блиским дисциплинама (анализа састава кристала и интердисциплинарно кретања ка спалеологији), док се семантичка оптерећеност реченица и реторика, још једном, показују као непријатељи научних пракси. Један је проблем, ипак, садржан у самој природи оваквих теорија:

> „Због свега тога постојала је очита потреба за другачијим критеријумом разграничавања, и ја сам предложио (премда су године прошле пре него што сам публиковао овај предлог) да би као критеријум разграничавања требало узети *подложност теоријског система да буде побијен или опо-вргнут*." (Попер, 2002: 373).

Савремене теоријске праксе се најчешће темеље на прикупљеном индуктивном материјалу (емпиријске или дискурзивне природе) који касније бива интерпретиран у светлу ових теорија и њихових фундаменталних премиса. На тај начин је могуће наћи објашњење за било који феномен на свету унутар било које дискурзивне дисциплине, што никако није гарант истинитости тих судова. Бурдије нас суочава о са другим проблемом:

> „Парадоксално, комуникација између професионалаца и лаика без сумње није тако тешка као у случају друштвених наука, где је баријера на уласку у поље мање видљива: непознавање специфичне проблематике која је историјски установљена у пољу и у односу на коју предложена решења од стране специјалисте добијају смисао, води ка томе да се научне анализе третирају као одговори на питања уопштеног значења, као што су то практична, етичка или политичка питања, то јест као ставови, најчешће као 'напади' (због последице скидања копрене)." (Бурдије, 2002: 344).

Научно знање у хуманистици сусреће се са две препреке; пре свега, реч је о познавању специфичног начина језичког општења која за свој циљ има пређутну идентификацију са тим друштвеним пољем. То постаје проблематично када истовремено игра улогу консензуса или критеријума истине, а не индивидуалног стила говора и писања. Поред тога, треба бити обазрив кад је реч о знању које се у хуманистици продукује и често погрешно ставља у рухо које му не припада; под премисом сложености стварности, без обзира на диверзитет интерпретација, објективно знање у хуманистици (кога данас има веома мало) бива злоупотребљено и идеолошки искривљено те таквом понашању и *бесконачном клизњу и итерацији означитеља* треба стати на пут. Последњи сусрет је, како то обично бива, исти као и онај са почетка:

> „Мада, истовремено са или без одлагања текстови културе јесу и ефекат писања: *књижевност*. То је парадокс који свака полижанровска теоријска пракса сусреће и са којим се на плану материјалних контрадик-

ција ломи, показује као кркха и немоћна да завлада *науком*, теоријом и филозофијом *кроз* књижевност." (Шуваковић, 2006: 339. Други курзив: М. В.)

Захтевати од ње веће претенције од тога било би одвећ превише. Наука има сасвим другачије мотиве, темеље и стремљења.

Литература

Батлер, К. (2007). *Постмодернизам.* Сарајево: ТКД Шахинпашић.

Брикмон Ж. и Сокал А. (2018). *Интелектуални шарлатани.* Београд: Дерета.

Бурдије, П. (1981). Интелектуално поље и стваралачка замисао. *Култура*, 10, 74-107.

Бурдије, П. (2002). *Правила уметности*. Нови Сад: Светови.

Лакан, Ж. (1986). *XI семинар – Четири темељна појма психоанализе.* Загреб: Напријед.

Лиотар, Ж. Ф. (2005). *Постмодерно стање*. Загреб: Ибис.

Попер, К. Р. (2002). *Претпоставке и побијања.* Нови Сад: ИК Зорана Стојановића.

Поповић, Б. (1998), *Музичка форма или смисао у музици*. Београд: CLIO.

Словић, С. Ж. (2019). Лиотарово постмодерно стање. *Баштина,* 48, 141-151.

Џенкс, Ч. (2016). *Шта је постмодернизам?* Лозница: Карпос.

Шуваковић, М. (1995). *Постмодерна*. Београд: Народна књифа Алфа.

Шуваковић, М. (2006). *Дискурзивна анализа.* Београд: Универзитет уметности.

POLYGENRE DISCOURSE IN THE WORK "MUSICAL FORM OR MEANING IN MUSIC" BY BERISLAV POPOVIĆ AS A RESULT OF THE EPISTEMOLOGICAL RELATIVISM: COLLISION OF THEORETICAL PHYSICS AND ANALYSIS OF MUSICAL FORM

Berislav Popovic's contribution in the field of musical analysis is reflected in a series of different theoretical reviews and views on the score, primarily in terms of the innovation that he brings to the methodology of musical analysis. The specific interdisciplinary approach from music theory to theoretical physics, in that sense, makes a special step forward and we will try to see it in his book *Music form and meaning in music*. From the totality of the author's artistic, scientific and pedagogical personality, poligenre discourse, which this book is intoned, represents the result or discursive reflection of interdisciplinary movement and mediation between theoretical physics and musical analysis. The subject of our analysis will be the use of terminology, concepts and analytical tools of theoretical physics and the justification of their use in the context of music theory and analysis conducted by the author. Also, main point will be historical review and genesis of discoursive position from which author speaks.

Keywords: epistemological relativism, polygenre discourse, interdisciplinary approach, methodology of scientific practice, musical theory

Универзитет уметности у Београду
Факултет музичке уметности

University of Arts in Belgrade
Faculty of Music

ЗБОРНИК РАДОВА

ДВАДЕСЕТ ПЕТОГ ПЕДАГОШКОГ ФОРУМА СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ
„МУЗИКА И ЗНАЧЕЊЕ"
одржаног 21–22. маја 2022. у Београду

PROCEEDINGS OF THE 25TH PEDAGOGICAL FORUM
OF PERFORMING ARTS "MUSIC AND MEANING"
Belgrade, 21–22 May, 2022

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

Прūпрема за шūтамūу / Prepress
Душан Ћасић / Dušan Ćasić

Шūтамūа / Printed by
Тон плус, Београд / Ton plus, Belgrade

Тираж / Circulation
80

Београд, 2023.
Belgrade, 2023