

# ПОТЕНЦИЈАЛ УНИВЕРЗАЛНОСТИ У ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЈИ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА МУЗИЧКОГ ОПИСМЕЊАВАЊА РАЗЛИЧИТИХ ОБРАЗОВНИХ ПРОФИЛА

Лука Марковић<sup>1</sup> и Александра Милетић<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Факултет за образовање учитеља и васпитача, Универзитет у Београду, Србија

<sup>2</sup>Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија

<sup>1</sup>markovicluka10@yahoo.com; <sup>2</sup>miletics@gmail.com

DOI: 10.5937/PFSU25009M

## Сажетак

Предмет овог истраживања јесу универзална начела према којима се артикулишу специфични методски поступци у музичкој настави различитих образовних профила. У фокусу овог рада, користећи методу компарације теоријских и практичних методских поступака у наизглед два различита сегмента школског система, налазе се управо они елементи педагошке праксе који чине заједничка „општа места” музичке писмености. Показало се да тај заједнички садржај може да дефинише тезу о интегративној природи методских поступака, који своју релевантност потврђују у широком пољу музичког образовања. Однос између различитих структуралних целина, дефинисаних кроз предмете музичке културе, солфеђа или инструменталне наставе у процесу рада на музичком описмењавању, показује извесну дистинктивну особеност. Дистинктивна обележја постоје у брзини стицања способности, усвајања знања и техникама којима се развијају музичке способности и вештине код различитих музичких образовних профила. Међутим, полазна платформа и жељени исход у потпуности се подударују, што указује на универзалну природу постулата којима се руководи настава музичког описмењавања. Уочавањем и прихватањем универзалних музичких формула и принципа њихове артикулације и развијања, смањују се разлике у настави музичке писмености у разнородним структурама нашег школског система, што доприноси развоју адекватних методских поступака који се примењују у пракси музичке наставе.

*Кључне речи:* универзалност, интердисциплинарни приступ, музичка писменост, методика музичке наставе, музичко функционисање, музичко мишљење

## Увод

Методички постулати наставе музичког описмењавања представљају заједнички именитељ у различитим областима музичког образовања, било да се ради о општеобразовној или професионалној настави свих образовних профила.

Теза о интегративној природи методских поступака у настави музичке писмености у различитим образовним системима не почива само на актуелном тео-

ријском дискурсу удаљавања од уске специјалности (liberal arts education – широко хуманистичко образовање, насупротив утилитаризму уско специјализованих дисциплина), него се и сама намеће кроз примену универзалних принципа које имају заједнички циљ.

Темеље проучавања ове проблематике у српској музичкој педагогији поставила је Ивана Дробни. Компаративно истраживање почетне наставе најзаступљенијих музичких инструмената (гудачких инструмената, клавира, хармонике и гитаре) и елемената теорије музике и нотног певања обједињених под називом музичка писменост, постало је базична платформа за сагледавање почетне музичке писмености у најширем смислу те речи. Ради се о дуготрајним процесима и педагошким правцима чије методичке поставке потичу са почетка или од друге половине 20. века. У завршним разматрањима Дробни указује на потребу и начине методичког уједначавања наставних дисциплина (Drobni, 2008), указујући на општа места у методици наставе музичке писмености различитих образовних профила.

У настави музичке писмености примењују се методски концепти засновани пре свега на општим педагошким принципима (принципима научности, прилагодљивости узрасту, систематичности, очигледности и трајног усвајања знања), док се научна сложеност саме методике огледа у колаборацији (интерних) нормативних елемената музичке културе са (екстерним) параметрима немусичког материјала различитих научних и уметничких дисциплина. У таквој интерактивној дијалектици, интердисциплинарни приступ очигледан је и кроз примену хомологних психопедагошких поставки релевантних теорија учења (Ферије, Пијаже, Гарднер, Маслов, Виготски и др). У методичкој пракси такве „позајмице“ односе се, пре свега, на технике развијања музичких способности које проистичу из програмских задатака усмерених на опажање свих појединачних компоненти музичке целине, на упознавање музичке синтаксе, декодирање музичке целине и схватање музичког садржаја.

Умреженост сегмената музичког описмењавања са вандисциплинарним теоријама огледа се и у техникама складиштења музичких способности. Оне се транспонују у трајно памћење уз корелацију са радом на формирању и учвршћивању моторних покрета који, уз музичку и менталну комбинаторику, учествују у декодирању музичких садржаја. То је жељени исход сваке музичке наставе у оквиру свих образовних профила.

Анализирајући програме рада музичког образовања предшколских установа, основних и музичких школа, долази се до закључка да се у оба система примењују научно верификовани начини који „дају одговор на питање *зашто, како, коме, колико и када* (...) и обезбеђују практичност, стручност и научност свих методских поступака” (Vasiljević, 2006: 57). Заједнички именитељ наставног процеса исказан је и кроз правило: од звука ка нотном запису и тумачењу.

Дистинктивна обележја могу се пронаћи у брзини стицања способности, усвајања знања и техникама којима се развијају музичке способности и вештине код различитих образовних профила.

Може се закључити да су полазишна платформа и циљеви основне музичке писмености заједнички (музички развој и учествовање у музици), док се путеви и нивои достигнућа могу разликовати. Заједничка платформа и циљеви основног музичког описмењавања у различитим образовним системима (општеобразовним и музичким школама) проистекли су из универзалних постулата интердисциплинарног научног дискурса.

Користећи новије теоријске референце и непосредна искуства из свеprisутне праксе, циљ овог рада је да подстакне размишљања о овој актуелној теми и укаже на универзални карактер методских поступака чија примена има исту функцију како у општеобразовном, тако и у професионалном музичком образовању, а унутар њега и на ускодисциплинарном нивоу, каква је инструментална настава у музичким школама.

### **Научни интегративни ресурси методике наставе музичке писмености**

У нашем школском систему методе наставе основне музичке писмености за-снимају се, пре свега, на општим педагошким и дидактичким принципима који су применљиви у оквиру специфичности предмета музичке културе у основним, или солфеђа у музичким школама. Остварење крајњег музичко-педагошког циља – извођење (певање и/или свирање уз нотни запис), институционализована настава постиже кроз поштовање основних педагошких принципа: принципа научности (одрживости и проверљивости знања), прилагођености (узрасту ученика и врсти институционалног оквира), систематичности и постепености (у процесу усвајања знања), очигледности (слушање, гледање, демонстрација), свесне активности и трајности усвајања знања. Из ових општих принципа издвајају се и специфични музичко-педагошки принципи, а у инструменталној настави истиче се принцип индивидуализације. Тај принцип усложњава рад наставника, јер поред општих наставних планова, он је дужан да направи програм за сваког ученика понаособ.

Наставне методе представљају искуствено и теоријско верификоване поступке у раду на путу до испуњења музичко-педагошког циља. Тај циљ у музичком описмењавању остварује се кроз: опажање, разумевање и корелацију менталних представа и слушних иницијација која води уметничком доживљају. У инструменталној музичкој педагогији збир тих постулата допуњен је органским јединством музичког (уметничког) и техничког (моторног) аспекта и извођењем у којем звучна представа диктира типологију мишићних покрета.

Универзалност и прогресивност методе у настави музичке писмености огледа се не само у њеној применљивости на различите облике музичког образовања него и на њеној отворености према интердисциплинарном пољу различитих наука и уметничких дисциплина. Примена педагошких поступака, осим општих или уско профилисаних садржаја, не би могла да задовољи све софистицираније наставне процедуре без помоћи знања из психологије, педагогије, дидактике, анатомије, неурологије, неурофизиологије, естетике, али и социолошких и антрополошких

сазнања које су конституенти платформе специфичног културолошког окружења у коме се одвија настава.

Прогресивно образовање, као синтагма савремене педагошке праксе, опредељује се за флексибилније и пропустљивије границе затворених дисциплинарних система. У инструменталној музичкој педагогији термин „школа“ често се замењује термином „школованост“. Према мишљењу Дејана Михаиловића, први термин, самом дефиницијом, подразумева методички затворен поредак, који у колективној настави не види и индивидуе, што омета „едукацију која садржи елементе стваралачко-истраживачког поступка“ (Mihailović, 2016: 25). У методици наставе музичке писмености термин „школа“ подразумева јединствен систем именовања тонова, исте основне принципе рада, уједначену наставу, већи број музичких теоретичара који су током времена обогаћивали наставну праксу и прихваћеност на одређеном географском подручју (Vasiljević, 2006). Са аспекта систематизације знања и потребе позитивних исхода наставе музике, чешћа је употреба термина „школе“, како је то постављено у оквиру Методике наставе музичке писмености у Србији. Тако постављено значење термина представља поставку темељних, у пракси проверених постулата, не само оних аутентичних за наше подручје, него и прихваћених метода из, по традицији напредних музичких педагогија као што су Романска, Руска и Бугарска школа. Прихваћени постулати су одговорно интегрисани кроз прилагођавање и проверавање у складу са карактеристикама и потребама нашег подручја. Значење термина „школа“ у Методики наставе музичке писмености иницира шире критеријуме образовања: порекло, ауторе, историју, континуитет, следбенике, научну и стручну литературу која подржава методе рада у националној хоризонталној и вертикалној организацији музичког образовања и омогућава већу прилагодљивост наставних садржаја психолошким и интелектуалним способностима ученика. У недостатку овакве поставке, а свесни злоупотребе термина „школа“, у методици инструменталне музике фреквентан је термин „школованост“. Из претходног можемо закључити да овакве термилошке дискрепанце не могу да утичу на чврсто постављене интегративне постулате јер се темеље на систему музичког описмењавања различитих образовних профила који је отворио границе своје ускодициплинарне праксе. Из наведеног произилази да чврсто постављени методички темељи, проверени у пракси, кроз интердисциплинарни приступ представљају услов универзалности наставног процеса музичког описмењавања различитих образовних профила.

Од релевантних поставки и теорија учења, настава музичке писмености и у општеобразовним и у музичким школама „позајмљује“ одрживе смернице практичног деловања. Тако је, на пример, од Жан-Жака Русоа (Jean-Jacques Rousseau, 1712–1778) преузет принцип избора музичког материјала у односу на узраст деце: „Будући да сам се слабо журио да га научим читању слова, лако ће свако разумети да ћу се исто тако мало журити да га научим читању нота“ (Ruso, 1950: 177). Од метода „Активне школе“ Адолфа Феријера (Adolphe Ferrière, 1879–1960) и његових следбеника Џона Дјуија (John Dewey, 1859–1952) и Марије Монтесори (Maria

Montessori, 1870–1952), почетком двадесетог века, у пракси се инсистира на менталним способностима и психолошком профилу деце, којима се и у колективној и у индивидуалној настави мора обезбедити поштовање њихових интересовања и допустити спонтано и активно учешће у креирању наставног часа. Савремена музичка настава такође заузима став да је музичке способности могуће развити само ако дете активно учествује у музичком току – певањем, свирањем, покретом и слушањем.

Заступник когнитивистичког приступа учењу, Жан Пијаже (Jean Piaget, 1896–1980), аутор је хибридикације педагогије и психологије, уводећи у теоријску праксу термин „психопедагогија“. Овакав вид генетичких рекомбинација нема само значење у лингвистичком преименовању него, према Пијажеу, обогаћује матичне науке „које се показују боље уравнотеженим и прилагођеним него чисти генотипи“ (Пијаже, 1979: 295). Он сугерише увођење и „аутореглаже“ као процеса трансформације унутар саме методске шеме, уколико посебни услови (рад са децом са посебним потребама) или данас on-line настава, намећу такву потребу.

Британски педагози Анита Вулфолк (Anita Woolfolk), Малколм Хјуз (Malcolm Hughes) и Вивијен Волкап (Vivienne Walkup) предлажу увођење термина о три врсте учења које је, у циљу постизања „синестезије спонтаног и научног“ увео руски педагог и психолог Лав Виготски (Vigotski, 1997: 193). Та три облика учења, имитативно, инструисано и колаборативно (Woolfolk, Hjuз & Volkap, 2014) имплементирани су у методику наставе музичке писмености иако још нису верификовани у нашој теоријској литератури. Имитативно учење односи се на подражавање музичког стимулуса, вођено и усмеравано од стране наставника, а колаборативно подразумева специфичну дијалектику унутар наставног процеса базирану на асоцијативној продуктивности, па све до међусобног преслушавања и процењивања, што је најнепосреднији начин учења на грешкама или добро приказаном знању и умећу. О потреби истовременог активирања когнитивног и афективног аспекта личности ученика, Ксенија Радош истиче теоријске поставке Хауарда Гарднера (Howard Gardner). Тај процес би, према Гарднеру, требало да се одвија кроз три сегмента подучавања: делатни, опажајни и афективни (Radoš, 1996).

У нашој педагошкој пракси често је цитиран Абрахам Маслов (Abraham Maslow, 1908–1970), представник хуманистичке психологије. Његова теза о грађењу идентитета кроз самоостварење (без такмичења, поређења или копирања других) заснива се на процесу израстања кроз испуњавање потреба за сигурношћу, љубављу, поштовањем и самоостварењем (Maslov, 1982). За најмлађи узраст посебно су применљиве Масловљеве поставке о игри, као елементу методичког принципа задовољства у раду. У настави музичког описмењавања најмлађег узраста требало би усвојити и његов став према преурањеном „рубриковању“ (етикирању) психолошког профила деце и одредити се за мотивисање њихових стваралачких способности. Јер, како тврди Маслов, и код мале деце „ид, его и супер его већ сарађују и саделатни су“ (Maslov, 1982: 220). Све ово указује на потребу проналажења оптималног баланса између мотивације и безбедног окру-

жења. Другим речима, потребно је да се подстакне жеља за напретком и успехом, а да се избегну негативне конотације такмичарског духа које резултирају међусобним анимозитетом. Циљ је поставити основе и предиспозиције здравог развоја – из себе, а не у односу на другог. За рад са најмлађим узрастом холистичко-аналитички приступ Маслова користи технику понављања, анализе и реорганизације, дефинисања и поновне анализе.

Функционалност оваквог становишта искористио је у раду са малим виолистима Шиничи Сузуки (Shinichi Suzuki, 1898–1998). Његов метод, заснован на учењу матерњег језика, предвиђа тростепени редослед учења: 1) слушање (које уз помоћ наставника подстиче способности диференцирања динамике, репетиције, груписања тонова по висини, ритмичких фигура, меморисање и моћ репродукције); 2) свирање или певање (упорним понављањем најједноставније мелодије); и 3) читање нотног текста (Suzuki, 2002). Иако музичка писменост нема квалитет уметничког субјекта без емоционалног бића музике, јер: „Ноте су само информација, гласба је нешто сасвим друго” (Endrigheti, 2002: 59), она подразумева овладавање одговарајућим покретима, осећаја за квалитетан тон и ритам, меморије и зрелости читања нота и других ознака текста. Сва ова настојања указују на универзалност основне поставке смера методике наставе музичке писмености – „звук-слика-тумачење” (Vasiljević, 2006: 56), што представља суштину операционализације наставног процеса у складу са природом музичке уметности.

Методски поступци: од звучне представе ка покрету, од свести ка техници која подразумева све методичке конвенције (садржај и контекст дела, употребу техничких средстава, подстицање креативности, меморисања и асоцијативног мишљења) савремена педагошка пракса имплементира и нове референце које су произишле из теоријских платформи и парадигми интерактивне педагошке праксе. Могло би се закључити да имплементација ових теорија у настави музичке писмености доприноси побољшању дечијег когнитивног ангажовања, моторног развоја, репрезентовања музике, афективних реакција и стилске осетљивости у процесу рецепције, перцепције и аперцепције музичких садржаја. Инструктивна тумачења слушаног и интерпретираног музичког материјала, прилагођеног узрасту деце, доприносе способности сагледавања емоционално-идејног садржаја звуковног језика музике. То подразумева опажање мелодије, ритма, динамике, темпа уз сугерисање одговарајућих покрета.

Овакав систем музичког функционисања у образовно-васпитном процесу наставе музике, претходи даљем музичком описмењавању које подразумева читање графичког приказа музичког писма, разумевању садржаја, и способности музичког мишљења.

## Музичко функционисање у наставном процесу усвајања музичког језика

Музичко функционисање представља хијерархијски мисаони систем детета помоћу којег мозак обрађује музичке информације. Оно обухвата структуре слушног опажања проистекле из карактеристика саме музичке целине, почива на музичкој когницији и обухвата жељено музичко понашање (Miletić, 2018: 130). Музичко функционисање означава способност ученика да самостално декодира нотни запис и репродукује га (гласом или инструментом) и резултат је наставног процеса у ком су ученици примали музичке садржаје, обрађивали их у свом сазнајном апарату и репродуковали, до нивоа стицања функционалног знања које подразумева висок степен самосталности. Конкретно, у моменту када је ученик у стању да нотни запис може самостално репродуковати (усмено или писмено, односно на инструменту), а да је његово извођење резултат сагледавања свих компоненти непознате музичке целине, говоримо о музичком функционисању на одређеном нивоу, зависно од узраста и године учења.

Метода у настави основне музичке писмености у нашем школском систему садржи дефинисање функционалних концепата рада на: 1) опажању и репродукцији карактеристика звучног материјала (тонских висина, основних ритмичких јединица, метричке структуре, музичке синтаксе од микро ка макро структури и обрнуто), што води разумевању садржаја и значења музичког текста; 2) моторичкој подршци когнитивним процесима усвајања знања и 3) усклађености класичне музичке литературе са традицијом народне тоналности за коју се (још увек) претпоставља да је историјски и биолошки најближа најмлађем узрасту ученика.

Дефинишући музичку писменост као „[...] способност певања, свирања или замишљања звука на основу нотног текста као и записивања музике која се слуша [...]” (Drobni, 2014: 451–452), методика наставе музичке писмености мора бити операционализована и уобличена у складу са карактеристикама и могућностима циљне групе – или општеобразовне или музичке школе.

У општеобразовној основној школи задатак је достизање основне музичке писмености – развијање способности елементарног певања из нотног текста, које представља параболу основног азбучног читања. Као што читање наглас има своју реторичку динамику и изражајност (зависно од садржаја текста), тако и звучање нота подлеже правилима добре интонације, прецизног ритма, музичке целине и музичког мишљења. У музичким школама се кроз наставу солфеџа и вокално-инструменталну праксу оспособљавају људски глас или руке да звуком интерпретирају идентификовани нотни текст. У предшколским и школским установама или припремним одељењима музичких школа музички садржаји се уче „по слуху”, почев од оних који су деци већ познати или блиски, са једноставним мелодијама и текстом песмица који носи ту мелодију. У том периоду покрећу се когнитивне активности ученика: опажање, асоцијативност, логичко меморисање и стварање звучног фонда у свести. Технике развијања музичких способности код најмлађих повезане су са игром: препознавање детаља и мањих музичких целина на основу

више понуђених одговора (кроз музичке задатке затвореног типа), и понављањем научених музичких целина певањем или свирањем.

У настави музичког описмењавања професионалног типа заступљене су основне области музичке проблематике: мелодика, ритам, музички диктат, теорија музике и опажање и интонирање. Рад на овим областима умрежен у логичну целину на сваком наставном часу представља пут од звучне представе до функционалног извођења, у било ком облику, певању или свирању (Vasiljević, 2006).

Музичко функционисање, односно способност рецепције и перцепције музике и њено вокално или инструментално извођење, зависи од структура слушног опажања, когнитивних могућности и способности поимања музике, али и одговарајућег става и понашања у презентацији музичких текстова. Овај процес представља суштину музичко-педагошког деловања у раду са ученицима основних и музичких школа.

Из многобројних истраживања Ксенија Мирковић Радош закључује да и мала деца поседују способност препознавања стилске сличности у два посебна музичка фрагмента и да су „први судови ослоњени на лично искуство и једноставне физичке карактеристике” а да се опажање мелодије одвија кроз: уочавање близине (висински блиски тонови или по аликвотном низу, односно припадности акорду), сличности (исте висине и динамике), континуитета (заједничког правца кретања) и опажање „шаре и позадине”, односно мелодије која се издваја из пратње (Radoš, 1996: 57). Опажање музике припада психоакустици, грани психофизике, вези физичких дражи и субјективне чулне рецепције. Стога висина тона, као најзначајнији психолошки атрибут, уз гласност, квалитет, локализацију, трајање и просторност, представљају оне опажајне елементе који имају психолошку димензију доживљаја звука. Перцепциона организација мелодије као целине у најмлађем узрасту деце такође нема когнитивистички еквивалент у појму „структуре”. Сличну перцептивну (психофизиолошку) способност деца показују и кад је у питању ритам (организација трајања тонова, односно однос акцената и трајања) или хармонија, као вертикална музичка организација тонова. Свест о музичком појму висине и трајања тона развија се уз звучну презентацију. Опажање ритма (уз презентацију исто – различито) зависи не само од слуха већ и од моторне зрелости, док се способност опажања тоналитета и хармоније развијају са узрастом ученика. Груписање и хоризонтално-ланчано повезивање музичких елемената, нетемпорални (орнаментација, трансформације) и апстрактни процеси опажања такође се развијају током дужег школовања. Педагошко искуство, још од Пијажеових поставки, доказује да се способност музичке конзервације (памћења) показује већ од пете године. Уочено је и да се конзервација ритма лакше постиже у молским, него у дурским тоналитетима, док се мелодија (код основаца) или музичка структура (код инструменталиста) лакше усваја кроз познате композиције.

Из разлога педагошки оправданог подстицаја, музички педагози стављају пред децу и захтев слушања и вокалног или инструменталног интерпретирања, иако једноставних, али непознатих мелодија, да би испровоцирали трансфер „пре-

вербалног разумевања и стицања вештина неопходних за даљи когнитивни, афективни и музички развој” (Radoš, 1996: 271).

Питања развијања музичког слуха, интонације, припреме за извођење, мотивације и памћења, представљају оне карактеристике музичке функционалности које у настави основношколског узраста, независно од опште или специјализоване образовне институције, треба да подлежу универзалној методичкој шеми. Слух је бржи од свести, што се види по несвесним покретима код исправљања грешке. Моћ рецепције звука само је увод у аперцепцију која, као звучно-мисаони феномен, складишти доживљај звука (мелодије, ритма, хармоније, динамике, темпа) у дуготрајну меморију. Пажња коју педагози посвећују култури звука и интонацији у непосредној је вези са физиолошким својствима звука. Зонска природа људског слуха (одступања у оквиру граница, тј. зона једног тона) у односу на перцепцију звука одликава се на интонирање, што је доказано на мерним инструментима, јер је готово немогуће та одступања регистровати ухом слушаоца.

Један од примарних задатака методике музичке наставе је усавршавање физичких покрета са извођењем или препознавањем музичких облика. Код свирача се примењује упућивање пажње ученика на онај део тела (руку) који је у функцији одређеног покрета. Код певача се стимулишу покрети тела који прате ритам и емоционални доживљај. То „штимовање тела”, које се код деце јавља спонтано (у педагошкој пракси стимулисано), доказује да је искуство покрета старије од мисли и осећања и да га у наставној пракси треба искористити за учвршћивање оних нервних импулса који имају функционалну компатибилност са жељеним музичким учинком (Feldenkrais, 1972).

Учвршћивање релације између музичког/асоцијативног доживљаја и кинестетичке сензитивности вежба се помоћу инструктивног материјала који се синтаксички и графички готово не разликује у почетној настави музике, како у основним тако и у музичким школама. Музичко функционисање у наставном процесу почев од опажања (перцепције) и репродукције (аперцепције) музичког материјала подржаних моторичким и чулно-мисаони манифестацијама, води до усвајања музичког језика и музичког писма као услова за остваривање музичког мишљења као најсложенијег когнитивног процеса приликом обраде и поимања музичких информација. Музичко мишљење представља музичко функционисање појединца у смислу сагледавања свих компоненти непознате музичке целине при извођењу, а на основу сопственог музичког искуства. Подразумева адекватан ниво музичке писмености, осетљивост и брзину реакције когнитивних процеса у оквиру музичког система на којем почива музика коју појединац слуша или изводи. Саставни део ове сложене когнитивне операције су мотивација и одређени ниво стечених естетских критеријума.

## Музичко мишљење као циљ усавршавања музичког функционисања

Музичко мишљење, као појам теоријског разматрања, подразумева, пре свега, схватање средстава и техника музичког изражавања (тонских висина и њихове музичке синтаксичке организације, пулса, ритма, метра, акцентуације и динамичких и агогичких елемената), односно разумевање музичког говора кроз структуру музичке синтаксе чији су елементи обједињени у музичкој фрази (реченици) или, како то прецизно саопштава Берислав Поповић: „Изучавајући развитак, функционисање и устројство музичке реченице откриће се чвориште оног јединства које називамо *музичким мишљењем*” (Роровић, 1998: 137).

На почетку школовања у раду на фразирању наши методичари упућују наставнике на оне композиције за почетнике које поседују транспарентну изражајност и кантабилност. На тај начин од почетка се уводи способност сагледавања музичких целина, односно постављају темељи за најзахтевнији део интерпретације – фразирање. Општеприхваћено мишљење да музика треба да говори садржано је у дефиницији да је фразирање „највиши степен музикалног изражавања, јер такво исказивање мисли достиже ниво изражајности људског говора” (Хајдуковић, 2005: 90). Овакву прагматичну метафоризацију требало би допунити и индивидуализованим асоцијативним аспектима видљивости музике, при чему се ослањамо на став да је „изражајни потенцијал фразирања резултат удруживања емоционално-интуитивног доживљаја представе са интелектуално-сазнајним чињеницама о структури и стилским одликама музичког дела” (Marković, 2023: 111). Могло би се закључити да фразирање, као средство изражавања музичког мишљења, подразумева антиципацију синкретизма знања и осећања, конкретног и апстрактног.

Да би се у фразирању створио утисак аудитивне ентазе и поетичности мелодије, у основном школовању требало би поштовати једно од примарних начела музичке реторике: „Дуге ноте свирати дуже, кратке краће, али без претеривања, само за неколико немерљивих јединица разлике од означеног у партитури” (Frejzer, 2011: 332). То правило важи како за инструменталисте у музичкој школи, тако и за појединачно или хорско певање у основној школи или за вежбање ритмичке синхронизације и оживљавања пулса у обликовању фразе на часовима солфеђа.

Појам „језика музике“ највише се користи у тражењу значења музичког дела. Као и у језику и у музици постоји специфична интерпункција која служи за тумачење и извођење композиција у настави учења свирања на музичким инструментима. Читање нота као слова и разумевање њиховог места и међусобног односа у такту, као и значење динамичких и агогичких ознака, може да се третира као рашчлањивање структуре језичког текста. Таква формалистичка, али и структуралистичка методологија у приступу читања и разумевања музичког текста, најприкладнија је за почетну наставу инструменталне музике. Компаративну методологију у настави почетне музичке и језичке писмености поставила је Гордана Стојановић у докторској дисертацији (Stojanović, 2001). Указујући на суштинска заједничка места у начину функционисања когнитивног апарата детета у почет-

ном описмењавању наставе језичке и музичке писмености, поставила је смер сагледавања проблематике кроз интегрални приступ који омогућава допунске аспекте сагледавања проблематике наставе почетне музичке писмености која се на тај начин разоткрива у својој слојевитости и кроз компарацију утврђује у својим специфичним поставкама.

Музичко писмо је само графички приказ музичког језика чија структура представља сложен однос материјалног знака и нематеријалне представе. Разрада музике као језика у семиолошком смислу, у педагошкој пракси практикује се читањем и денотирањем иконичких и метафоричких знакова и тада цео процес може да послужи адекватном тумачењу значења и смисла музике, под условом да је у сваком моменту у кореспонденцији са звуком.

Проблематизација језика музике, који се још од детињства обликовао вербалном индоктринацијом традиционално дефинисаних осећања, даје могућност наставнику да на примеру исте композиције и њеног различитог „одјека” код ученика, размотри моделе новог, савременог сензибилитета коме, можда, више одговарају популарне мелодије које званични школски програм не препознаје. При томе, главни критеријум увек мора остати квалитет самог музичког садржаја, без обзира ком музичком жанру припада.

Музичко мишљење је шири појам од музичког садржаја који чине структура музичког дела и елементи вишезначног и вишеструког изражајног представљања. Када наставник тумачи део садржаја неког нотног текста, у дешифровању идејног контекста он може само да укаже на једно од могућих чулно-мисаоних својстава која су примерена актуелној културолошкој пракси.

Питање контекстуализације садржаја музичког текста, као и комплексност музичког мишљења, повезани су са семиолошким разматрањима извођења музике као метајезичког саопштења или „другостепеног језика”, а партитуре као „текста на том језику” (Lotman, 1976: 41). Контекстуализацијом смисла и садржаја музике у постмодернистичким теоријама, дошло се до термина *музичко мишљење*. То су теорије Жерара Женета (Gérard Genette, 1930–2018), Жила Делеза (Gilles Deleuze, 1925–1995), Ролана Барта (Roland Barthes, 1915–1980), Жака Дериде (Jacques Derrida, 1930–2004), Јулије Кристеве (Julia Kristeva, 1941). Музичко мишљење је веома сложен когнитивни процес у коме се антиципирају и кодификују представе и појмови кроз симболе музичког изражавања: „Оно омогућава превазилажење онога што је непосредно (перцептивно) дато, увиђање општих својстава појава и битних односа међу њима, као и анализу природе тих веза и односа” (Trebješanin, 2008: 275). Разрађујући појмове аутономног, субјективног, релативног, или фрагментарног, који учествују у разматрању значења термина музичко мишљење, у методици музичке наставе инсталиран је дискурс разликовања конвенција и инвенција у музичкој педагошкој пракси. У односу на оно што је већ речено о музичком мишљењу у настави музичког описмењавања, можемо додати да је у настави музичке писмености музичко мишљење на врху хијерархије когнитивних активности ученика, и да као такво улази у сферу естетског (Jović Miletić, 2011: 141).

У методолошком смислу, и само увођење нових, јасно дефинисаних појмова у наставнички речник, омогућило би боље разумевање музичких структура конвенционалне, али и музике која прати нове медије и која се слуша уз анимиране филмове и игрице.

### Закључак

У музичком описмењавању различитих образовних профила (општеобразовних и музичких школа) очигледан је потенцијал универзалности у операционализацији наставног процеса. Да би музичко образовање, кроз призму опште музичке писмености у општеобразовним и музичким школама било функционално, оно мора да буде у складу са организацијом музичке наставе и музичким системом који целокупни процес музичког описмењавања операционализује у складу са узрастом деце и врстом институционалног образовања, као и специфичностима унутар њега.

Правила доброг и систематизованог школовања су неопходна и због мерљивости исхода наставног рада чији су репрезенти деца која су оспособљена да читају, разумеју, емотивно доживљавају и интерпретирају музичке текстове.

Цео систем наставних метода и методичких постулата требало би да је прилагођен наставним програмима у оној мери у којој је тај ускодисциплинарни простор пропустљив за оне дискурзивне моделе који могу да унапреде педагошку праксу. Другим речима, да се тежи отвореним концептима. Ти концепти се односе на знања која музичка педагогија може да преузме из психопедагошких пракси, из других уметности (сликарства, плеса, књижевности), из наука (педагогије, неурологије, неурофизиологије, акустике, анатомије), не заборављајући притом ни културно, историјско, глобалистичко, технологизовано и медијализовано друштвено окружење у коме се музички описмењавају ученици општеобразовних и музичких школа.

Методика је наука чија комплексност, између осталог, почива на интегрисању сазнања различитих наука и уметности. Концепција методике наставе музичког описмењавања подразумева спирални концепт (методички поступак прогресивног/цикличног продубљивања знања и вештина), а термин који је фреквентан и може се са тим повезати јесте отворени концепт. Интердисциплинарни приступ, веза са другим наукама и уметностима, не угрожава теоријско језгро методике као науке, напротив, учвршћује га јер „пружа могућност имплементације тих епистемолошких посредника у иновативном допуњавању методичких и дидактичких стратегија у настави“ (Marković, 2018: 192). Обогаћивањем варијантности наставног процеса кроз интердисциплинарну дијалектику, смањује се разлика између институционално различитих система у настави опште музичке писмености. При томе, јасно постављени циљеви и жељени исходи наставе осигуравају реализацију утврђеног смера у оквиру концепта отворености (општи принцип променљивости, реконструктивности и флексибилности), што омогућава да интердисципли-

нарни приступ буде у служби музичке наставе, а не дистракција у настави музичке писмености.

У пракси извођења наставе у основним општеобразовним и основним музичким школама разлике се свODE само на начине и средства извођења музике, док садржај наставе поседује потенцијал универзалности за све облике музичког образовања.

## Референце

- Vasiljević, M. Z. (2006). *Metodika muzičke pismenosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Vulfolk A., Hjuž M. & Volkap V. (2014). *Psihologija u obrazovanju I, II*. Beograd: Clio.
- Drobni, I. (2008). *Metodičke osnove vokalno-instrumentalne nastave*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Drobni, I. (2014). „Музичка писменост”. U: P. Pijanović (ur.), *Leksikon obrazovnih termina* (str. 451–452). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Endrigheti, M. (2002). *Metoda Suzuki*. Labin: Matijas Flacijus.
- Jović Miletić, A. (2011). *Početo muzičko opismenjavanje na srpskom muzičkom jeziku*. Beograd: Dijamant print.
- Lotman, J. (1976). *Struktura umetničkog teksta*. Beograd: Nolit.
- Marković, L. (2018). *Nove matrice vaninstitucionalnih okvira muzičke pedagogije*. U: B. Mandić & J. Atanasijević (ur.), *Zbornik radova sa XII međunarodnog naučnog skupa održanog na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu* (str. 191–197). Kragujevac: Filum.
- Marković, L. (2023). *Metodički modeli srpskih violinskih pedagoga: od autonomnog praktičizma do integrativnih odnosa sa vanmatičnim disciplinama*, U: B. Mandić & J. Atanasijević (ur.), *Zbornik radova sa XVII međunarodnog naučnog skupa održanog na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu* (str. 107–115). Kragujevac: Filum.
- Maslov, A. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Miletić, A. (2018). *Od narodnih tonalnih osnova do dur-mol sistema u nastavi muzičke pismenosti*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Mihailović, D. (2016). *Elementi violinizma. Violinska pedagogija i izvođaštvo*. Beograd: Studio Lirica.
- Pijaže, Ž. (1979). *Epistemologija nauka o čoveka*. Beograd: Nolit.
- Popović, B. (1998). *Muzička forma ili smisao u muzici*. Beograd: Clio.
- Radoš Mirković, K. (1996). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Ruso, Ž. (1950). *Emil ili o vaspitanju*. Beograd: Znanje.
- Stojanović, G. (2001). *Komparativna metodologija nastave muzičke pismenosti i početnog čitanja i pisanja*. Doktorska disertacija odbranjena na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu.
- Suzuki, Š. (2002). *Odgoj s ljubavlju*. Zagreb: Centar za glazbenu poduku.
- Trebješanin, Ž. (2008). *Rečnik psihologije*. Beograd: „Stubovi kulture”.
- Feldenkrais, M. (1972). *Awareness Through Movement*. New York: Harper and Row.
- Frejzer, A. (2011). *O umeću sviranja klavira*. Beograd: Clio.

## **THE POTENTIAL OF UNIVERSALITY IN THE OPERATIONALIZATION OF THE MUSIC LITERACY TEACHING PROCESS ACROSS DIFFERENT EDUCATIONAL PROFILES**

The subject of this research is the universal principles that underlie specific methodological procedures in music education for various educational profiles. The focus of this paper, which employs a comparative methodological approach, lies in the pedagogical practices that constitute the shared «commonplaces» of music literacy. This shared content can define the thesis about the integrative nature of methodological procedures, which proves their relevance in the broad field of music education. Distinctive characteristics exist in the speed of acquiring abilities, mastering knowledge, and the techniques used to develop musical abilities and skills in different educational profiles. Embracing universal musical formulas, the differences in music literacy education across the varied structures of our school system are reduced, contributing to the development of appropriate methodological procedures applied in music education practice.

*Keywords:* universality, interdisciplinary, music literacy, methodology of music education, musical functioning, musical thinking