

Универзитет уметности у Београду  
Факултет музичке уметности  
University of Arts in Belgrade  
Faculty of Music

27. међународни Педагошки форум сценских уметности  
Тематски зборник

27<sup>th</sup> International Pedagogical Forum of Performing Arts  
Thematic Proceedings

Насловна страна / Cover page

В. ван Гог: Звездана ноћ изнад Роне / V. van Gogh: Starry Night Over the Rhône, 1888.

Универзитет уметности у Београду / University of Arts in Belgrade  
Факултет музичке уметности / Faculty of Music

Зборник радова

27. међународног Педагошког форума сценских уметности

„Интердисциплинарност музичке педагогије: приступи и перспективе”

Одржаног 15–17. новембра 2024. у Београду

Proceedings of the 27<sup>th</sup> International Pedagogical Forum of Performing Arts

“Interdisciplinary Music Education: Approaches and Perspectives”

Belgrade, 15–17 November 2024

*Уредници / Editors*

др Милена Петровић / Milena Petrović, PhD

др Александра Милетић / Aleksandra Miletić, PhD

*Издавач / Publisher*

Факултет музичке уметности у Београду

Faculty of Music, Belgrade

*За издавача / For Publisher*

др ум. Слободан Герић, декан Факултета музичке уметности

Slobodan Gerić, DMA, Dean of the Faculty of Music

*Главни и одговорни уредник / Editor-in-Chief*

др Никола Дедић / Nikola Dedić, PhD

*Извршни уредник / Executive Editor*

msr Marija Božović / Marija Božović, MA

*Рецензенти*

др Драгана Тодоровић • др Ивана Хрпка Вешковац • др Александра Милетић • др Нада О’ Брајен • др Зоран Божанић • др Бланка Богуновић • др Драган Ашковић • др Марија Голубовић • др Данијела Судзиловски • др Јелена Беочанин • др Кристина Парезановић • др Јелена Цветковић Црвеница • др Саша Павловић • др Младен Матовић • др Ведрана Марковић • др Весна Свалина • др Блаженка Бачлија Сушић • др Даворка Радица • др Лидија Николић • др Нерма Хоџић-Мулабеговић • др Сенад Казић • др Бранка Ротар Панце • др Илонка Пуцихар • др Изолд Малмберг • др Зои Дионисију • др Рута Гирџијускијене • др Наташа Економиду Ставру • др Евангелос Химонидес • др Аксел Петри-Прајс • др Рејмонд Мекдоналд

*Reviewers*

Dragana Todorović, PhD • Ivana Hrpka Veškovač, PhD • Aleksandra Miletić, PhD • Nada O’Brien, PhD • Zoran Božanić, PhD • Blanka Bogunović, PhD • Dragan Ašković, PhD • Marija Golubović, PhD • Danijela Sudzilovski, PhD • Jelena Beočanin, PhD • Kristina Parezanović, PhD • Jelena Cvetković Crvenica, PhD • Saša Pavlović, PhD • Mladen Matović, MSc • Vedrana Marković, PhD • Vesna Svalina, PhD • Blaženka Bačlija Sušić, PhD • Davorka Radica, PhD • Lidija Nikolić, PhD • Nerma Hodžić Mulabegović, PhD • Senad Kazić, PhD • Branka Rotar Pance, PhD • Ilonka Pucihar, PhD • Isolde Malmberg, PhD • Zoe Dionysiou, PhD • Rūta Girdzijauskienė, PhD • Natassa Economidou Stavrou, PhD • Evangelos Himonides, PhD • Axel Petri-Preis, PhD • Raymod MacDonald, PhD

ISBN 978-86-81340-87-5

27. Педагошки форум сценских уметности  
27<sup>th</sup> Pedagogical Forum of Performing Arts

ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТ МУЗИЧКЕ  
ПЕДАГОГИЈЕ: ПРИСТУПИ И ПЕРСПЕКТИВЕ



INTERDISCIPLINARY MUSIC EDUCATION:  
APPROACHES AND PERSPECTIVES

*Уредници / Editors*

др Милена Петровић / Milena Petrović, PhD  
др Александра Милетић / Aleksandra Miletić, PhD



Факултет музичке уметности  
Београд, 2025.

Faculty of Music  
Belgrade, 2025



## САДРЖАЈ / CONTENT

### ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНО МУЗИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ У СРБИЈИ И ИНОСТРАНСТВУ / INTERDISCIPLINARY MUSIC EDUCATION IN SERBIA AND ABROAD

- Јелена Дубљевић:** Спој историјског и музичко-педагошког приступа у контексту интердисциплинарности српске музичке педагогије / **Jelena Dubljević:** Connection of Historical and Music Pedagogical Approaches in the Context of Interdisciplinarity in Serbian Music Pedagogy ..... 11
- Јелена Дубљевић и Љиљана Војкић:** Српска музичка педагогија у контексту интердисциплинарности – фактори развоја / **Jelena Dubljević and Ljiljana Vojkić:** Serbian Music Pedagogy in the Context of Interdisciplinarity – Developmental Factors ..... 27
- Весна Живковић и Немања Стевановић:** Класична или популарна музика? Музичке преференције ученика ниже музичке школе / **Vesna Živković and Nemanja Stevanović:** Classical or Popular Music? Musical Preferences of Elementary Music School Students ..... 55
- Весна Свалина и Ана Ристивојевић:** Интердисциплинарни приступ у настави музике – преглед литературе / **Vesna Svalina and Ana Ristivojević:** Interdisciplinary Approach in Music Teaching – Literature Review ..... 74
- Милица Мунћан:** Интеграција Песталоцијевих педагошких идеја у музичко образовање САД / **Milica Munćan:** Integration of Pestalozzi's Pedagogical Ideas into American Music Education ..... 93

### ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТ У НАСТАВИ СОЛФЕЂА / INTERDISCIPLINARITY IN SOLFEGGIO TEACHING

- Сандра Дабић:** Феномен тембра: перцептивни и когнитивни аспекти / **Sandra Dabić:** The Phenomenon of Timbre: Perceptual and Cognitive Aspects ..... 105
- Тијана Ђуришић:** Од интеракције филозофске и музичке стваралачке мисли до развоја сензибилитета за музичке стилове у настави солфеђа / **Tijana Đurišić:** From the Interaction of Philosophical and Musical Creative Thought to the Development of Sensibility for Musical Styles in Solfeggio Teaching ..... 119
- Драгана Тодоровић:** Реторичке и практичне перспективе инклузивног образовања у светлу интердисциплинарне музичке педагогије – искуства у организацији наставе солфеђа на Факултету музичке уметности у Београду / **Dragana Todorović:** Rhetorical and Practical Perspectives of Inclusive Education in the Light of Interdisciplinary Music Pedagogy – Experiences in the Organization of Solfeggio Teaching at the Faculty of Music in Belgrade ..... 134

## ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ ПЕРСПЕКТИВЕ НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ ПИСМЕНОСТИ И МУЗИЧКЕ ТЕОРИЈЕ / INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES ON TEACHING MUSIC LITERACY AND MUSIC THEORY

- Лука Марковић и Александра Милетић:** Потенцијал универзалности као резултат интердисциплинарног приступа у настави музичке писмености различитих музичких профила / **Luka Marković and Aleksandra Miletić:** The Potential of Universality as a Result of an Interdisciplinary Approach in Teaching Musical Literacy of Different Musical Profiles ..... 149
- Александра Милетић:** Карактеристике и квалитет потенцијала интердисциплинарности музичке педагогије – искуства из методике наставе музичке писмености / **Aleksandra Miletić:** Characteristics and Quality of the Potential of Interdisciplinarity in Music Pedagogy: Experiences from Teaching Music Literacy Methodology ..... 163
- Биљана Љ. Мандић:** Шта музичка педагогија не зна о настави нотног певања/теорије музике у српским православним богословским школама? / **Biljana Mandić:** What Does Music Pedagogy Not Know About Teaching Sight Singing/Music Theory in Serbian Orthodox Theological Schools? ..... 174

## МУЗИКА КАО ФАКТОР ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТИ У ПРЕДШКОЛСКОМ И ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ / MUSIC AS A FACTOR OF INTERDISCIPLINARITY IN PRESCHOOL AND ELEMENTARY EDUCATION

- Александра Чекић Стошић и Урош Симић:** Интердисциплинарни приступ у коришћењу народне песме у раду на вишегласном певању ученика млађих разреда основне школе / **Aleksandra Ćekić Stošić and Uroš Simić:** An Interdisciplinary Approach to Using Folk Songs in Polyphonic Singing for Lower Grade Primary School Students ..... 191
- Славица Стефановић:** Интердисциплинарност и општа музичка педагогија – ретроспектива рада са студентима / **Slavica Stefanović:** Interdisciplinarity and Music Pedagogy for Elementary School – Retrospective of Work with Students ..... 207

## ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТ КАО ПРЕДУСЛОВ ЗА КРЕАТИВНОСТ И НАДАХНУЋЕ / INTERDISCIPLINARITY AS A PREREQUISITE FOR CREATIVITY AND INSPIRATION

- Памела Бернارد:** Значење материјалности и плурализма музичких креативности: посматрање кроз постхуманистичку перспективу новог материјализма / **Pamela Burnard:** Mattering the Materiality and Pluralism of Musical Creativities Using a Posthuman New Materialist Lens ..... 219
- Анка Симион:** Усклађивање личних вредности са музичким образовањем: процењивање музичког развоја и изражавања / **Anca Simion:** Aligning Personal Values with Music Education: Evaluating Growth and Expression ..... 232

**ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИ СУСРЕТИ МУЗИЧКЕ ПЕДАГОГИЈЕ И МУЗИЧКОГ  
ИЗВОЂАШТВА / INTERDISCIPLINARY COLLABORATION BETWEEN MUSIC  
EDUCATION AND MUSIC PERFORMANCE**

- Наталија Јовић и Марија Милић:** Избор уџбеника за почетно флаутско  
описмењавање у светлу савремене школе / **Natalija Jović and Marija Milić:**  
Selection of Initial Flute Method Books in the Light of the Modern School ..... 245
- Растко Поповић:** У припреми српског издања *Уметности свирања на виолини*  
Франческа Ђеминијанија – изражајност потеза гудалом / **Rastko Popović:**  
Preparing the Serbian Edition of *The Art of Playing on the Violin* by Francesco  
Geminiani – Expressiveness of Bowing ..... 263

**ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТ ПРИСТУПА ЕМИЛ-ЖАК ДАЛКРОЗА /  
INTERDISCIPLINARITY OF EMILE JAQUES-DALCROZE APPROACH**

- Доминика Маслох:** Питање импровизације у музичком образовању у контексту  
Далкросове методе / **Dominika Massloch:** The Issue of Improvisation in Music  
Education in the Context of the Dalcroze Method ..... 279
- Мажена Каминска:** Корелација музике, покрета и визуелних уметности  
у кореографији музике / **Marzena Kamińska:** Correlation of Music, Movement  
and Visual Arts in Choreography of Music ..... 291



**ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНО МУЗИЧКО  
ОБРАЗОВАЊЕ У СРБИЈИ И  
ИНОСТРАНСТВУ**



**INTERDISCIPLINARY MUSIC EDUCATION IN  
SERBIA AND ABROAD**



# СПОЈ ИСТОРИЈСКОГ И МУЗИЧКО-ПЕДАГОШКОГ ПРИСТУПА У КОНТЕКСТУ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТИ СРПСКЕ МУЗИЧКЕ ПЕДАГОГИЈЕ

**Јелена Дубљевић**

Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија

[jdubljevic@yahoo.com](mailto:jdubljevic@yahoo.com)

DOI: 10.5937/PFSU25001D

## Сажетак

Сагледавање развоја српске музичке педагогије подразумева спој историјског и музичко-педагошког приступа, који је у мањој или већој мери могуће пратити у докторским дисертацијама, магистарским тезама, научним монографијама или научним чланцима. У зависности од тога да ли је реч о макро или микро форми, предмету истраживања, коришћеним изворима, начину повезивања, карактеру текста или коришћењу поступака и учинка других наука, направљена је класификација и систематизација радова у односу на побројане параметре. Такође, извршен је избор публикација чије су теме везане за област методике наставе солфеђа, односно методике општег музичког образовања. Интердисциплинарност је остварена на више различитих нивоа захваљујући споју историјског и музичко-педагошког приступа.

*Кључне речи:* српска музичка педагогија, интердисциплинарност, историјски приступ, музичко-педагошки приступ

## Увод

Средином осамдесетих година прошлог века отпочео је интензивнији процес истраживања историје српске музичке педагогије од стране многих истраживача (Vasiljević, 1986; Hrpka, 1986; 1990; Protić, 1991; Karan, 1993; Jović, 1994; 1996). Иако је предмет истраживања био различит, коначни исход обухватао је откривање чињеница везаних за одређени период, личност, наставни предмет, уџбеничку и додатну литературу или појам из ближе или даље прошлости, у контексту музичког образовања у Србији. С тим у вези, докторске дисертације, магистарски радови, као и чланци у зборницима радова и научним часописима, пружају базу за проучавање степена заступљености историјског и музичко-педагошког приступа у контексту интердисциплинарности српске музичке педагогије. У зависности од тога шта се налази у средишту интересовања истраживача, издвојила су се два смера проучавања историјских примарних и секундарних извора. С једне стране, постоје радови везани за истраживања у области методике општег музичког образовања, а са друге стране, публикације у којима централно место заузимају теме из области методике наставе солфеђа.

Систематизација радова у којима је остварен спој историјског и музичко-педагошког приступа може се извршити на више начина. Први се односи на макро и микро структуру/форму, други на предмет истраживања, трећи на изворе, четврти на начин повезивања, пети на карактер текста у односу на место налажења у оквиру веће или мање целине, а шести на коришћење поступака и учинка других наука.

### Први параметар класификације

Први параметар систематизације радова у којима је остварен спој историјског и музичко-педагошког приступа, у најширем контексту односи се на макро и микро структуру, односно форму. Под макро структуром/формом подразумевају се радови који су по обиму скоро у целини или већим делом засновани на историјском методу, као што су докторске дисертације и магистарски радови из области музичке педагогије, а под микро структуром/формом подразумевају се радови мањег обима, као што су научни чланци. С тим у вези, према др Ивани Дробни, аутору приказа шест докторских дисертација из области музичке педагогије (Drobni, 2010), докторат Зориславе Васиљевић *Problemi muzičke kulture i obrazovanja od Milovuka do Mokranjca* представља историјску студију. Васиљевићева је 1986. године трасирала пут даљим истраживањима обрадивши период од непуних шест деценија, период када су деловала два српска великана – Милан Миловук, диригент, музички педагог и писац инструктивне литературе и Стеван Стојановић Мокрањац, композитор, диригент и музички педагог. Као пример микро структуре може послужити поменути чланак др Иване Дробни у коме је дат историјски приказ дисертација према времену њиховог настанка, и чији су предмети истраживања везани за историју музичке педагогије. У фигуративном смислу, може се говорити о постојању историје унутар историје.

### Други параметар класификације

Следећи ниво систематизације радова односи се на параметар који представља предмет истраживања. У зависности од тога шта је предмет истраживања на макро плану издвајају се следеће потподеле, односно тематске области: опште прилике (социолошки аспект) и развој музичке педагогије (Vasiljević, 1986), делатност музичких прегалаца – педагошки и стваралачки опус (Каран, 2015а; Тодоровић, 2022), предшколско музичко васпитање (Соколовић Игњачевић, 2019), наставни предмет у контексту историјског развоја (Protić, 1991; Мандић 2007; Ђурђановић, 2014), музичка писменост у оквиру које се извајају: педагошко-дидактички принципи наставе музичке писмености (Тракиловић, 1999), коапација смерова поставки елементарне музичке писмености у музичком образовању (Drobni, 2005), интеграција традиционалног и класичног система почетног музичког описмењавања у настави музичког образовања (Јовић-Милетић, 2011; 2018),

као и компаративна методологија наставе музичке писмености и почетног читања и писања (Стојановић, 2001). Такође, одређена метода може бити предмет проучавања, као што су на пример Функционална метода Миодрага Васиљевића и њена примењивост (Јовић, 1996), анализа образовних софтвера са становишта комбиновано-функционалне методе Зориславе Васиљевић (Павловић, 2018), али исто тако и васпитно-образовна метода Марије Монтесори са применом основних принципа у настави солфеђа (Парезановић, 2016а). Предложена су и два образовна модела: образовање музиком (Ивановић, 2008) и модел почетне наставе солфеђа у раду са слепом и слабовидом децом (Марковић, 2015).

Поред тога, обухваћени су и чиниоци ефикасног управљања разредом у настави музике у основној школи (Стефановић, 2016). Известан број радова посвећен је анализи уџбеничке и инструктивне литературе на различите начине кроз: призму одређене методе (Јовић, 1994), морфолошки прилаз (Карап, 1993), корелацију наставе солфеђа са инструменталном, хорском, наставом камерне музике или контрапункта (Кршић, 2007; Matorkić, 1986; Aranicki, 2002; Radojević, 2006), улогу уџбеника у процесу музичког описмењавања (Стојановић, 2017), функционалност уџбеничког комплета у развоју вокалних способности ученика (Стошић, 2015), анализу уџбеничке литературе наставе певања у основним школама (Радовић, 2000), анализу српске и иностране литературе и примену у педагогији солфеђа (Нрпка, 1986; 1990; 2001), развој музичког слуха кроз дословни паралелизам у опажању и извођењу проширено тоналне и атоналне музике засноване на стваралаштву српских композитора и могућности примене њихових остварења у педагогији солфеђа (Беочанин, 2016), као и интонативну проблематику савремене мелодике у настави солфеђа (Milanković, 1979) и саморегулисано вежбање (Јовић, 2021). Предмет истраживања може бити и одређени појам – српска народна песма, музичка форма, акценат, грешка/инерција слуха, информационо-комуникациона технологија или оцена. С тим у вези, у оквиру српске музичке педагогије изучавани су апликативност српске народне песме у контексту очувања музичке традиције, културе сећања и примене у музичкој педагогији (Бранковић, 2022δ), музичка форма у контексту општег музичког образовања (Вујошевић, 2016), улога акцента у рецепцији и репродукцији музике у контексту соло песама српских композитора и њихова примена у настави солфеђа (Петровић, 2010), грешка или инерција слуха приликом опажања и препознавања звука (Беочанин, 2005а), могућност примене информационо-комуникационе технологије у настави музичког описмењавања (Павловић, 2018), као и питање оправданости примене нумеричког оцењивања у музичком образовању (Седлар, 2004).

У зависности од тога шта је предмет истраживања на микро плану издвајају се многобројне и различите тематске области од којих је, за потребе овог рада направљен избор. Као и на макро плану, постоји сличност са појединим тематским садржајима који се односе на употребу Васиљевићеве методе (Никшић & Чекић, 2023), Монтесори методе (Парезановић, 2012; Парезановић & Тодоровић, 2013), традиционалне (Кодела, 2013), односно народне песме (Карап, 2000; Филиповић,

2013; Бранковић, 2020; 2022а; Branković, 2023; Бранковић & Каран, 2020; Стошић, 2020), рачунарске технике (Павловић, 2010; Николић, 2012), или се односе на наставни предмет (Дубљевић, 2010), анализу литературе за нотно певање (Каран, 2003; Каран, 2005; Дробни, 2006; Стојановић, 2006; Трговац Дедеић, 2015), као и на примену иностраних искуства у српској педагогији солфеђа (Хрпка Вешковац & Дробни, 2020). Већи број чланака базиран је на српском фолклору са широким дијапазоном итересовања, почевши од ортогенезе хоризонталне компоненте народне музичке целине са аспекта музичког описмењавања (Милетић, 2017), српске народне тоналности (Милетић, 2019), преко наставе ритма на националним основама (Срдић, 2012), поставке метаритма (Срдић, 2013), до елемената српског музичког фолклора у етидама за солфеђо др Зориславе М. Васиљевић (Дробни, 2017). Одређени број радова посвећен је типологији мелодијских етида (Дробни, 2019), понуђеној систематизацији врста диктата (Беочанин-Мијановић, 2013; Беочанин, 2020; Ерак, 2023), инструктивних примера (Dubljević & Vojkić, 2023), или дипломских радова (Petrović, 2003), као и библиографији радова из историје српске музичке педагогије (Каран & Дробни, 2008). Предмет истраживања исказан је и кроз корелацију наставе музичке културе и историје (Павловић, 2019) и примену комбиновано-функционалне методе Зориславе Васиљевић (Дробни, 2020). Заступљени су и појмови као што су: инклузивно образовање (Марковић, 2012), катедра (Тодоровић, 2017; 2020), солфеђо (Дубљевић, 2008; 2010), циљ и задатак (Каран & Дубљевић, 2020), захтев (наставни програм – Цицовић Сарајлић & Павловић, 2016; Дубљевић & Војкић, 2018), дечја песма (примена – Дубљевић & Дубљевић, 2012; Дубљевић & Војкић, 2020; Парезановић 2020а), вишегласје (заступљеност – Дубљевић & Војкић, 2014), субдоминанта (Веочанин, 2003) и тако даље.

### Трећи параметар класификације

Трећи параметар класификације односи се на историјске изворе који могу бити примарни и секундарни, материјални и наративни (писани, усмени и аудио-визуелни). Примарне или прворазредне изворе у односу на догађај и у односу према истраживачу, по др Чедомиру Антићу „написали су непосредни очевици догађаја“ (Антић, 2017: 109) и они су „настали најближе догађају који је предмет истраживања“ (Исто). Секундарни извори су посредна сведочанства. За изворе који су коришћени приликом изучавања историје српске музичке педагогије може се рећи да су у највећој мери примарни и писани. Они обухватају: архивску грађу похрањену у институционалним (Архив Србије, Архив Министарства просвете, Историјски архив Београда, архив опште службе и студентског реферата ФМУ, Архив Југославије, Архив САНУ, разни библиотечки фондови) или персоналним архивима (Милоје Милојевић, Владимир Ђорђевић, Стана Ђурић Клајн, Боривоје Поповић, Миодраг Васиљевић, Зорислава Васиљевић); разна акта, штампана правила и наставне програме; објављене уџбенике, додатну литературу, књиге и музикалије произашле из пера аутора који су директно или посредно били предмет

истраживања. С обзиром на то да се у већини случајева приликом истраживања комбинују различите врсте извора, немогуће је направити стриктну класификацију, већ она подразумева различите подваријанте у оквиру глобалне слике. У секундарне изворе спадају споменице, монографије, критике, односно све што је написано или објављено, према речима др Здравка Делетића, „preko kasnijih prepisa ili obrade u raznim drugim spisima ili literaturi“ (Deletić, 2017: 112).

У проучавању историје српске музичке педагогије користе се и усмени извори који су више заступљени на микро плану, односно у виду чланка (Тодоровић, 2019; Dubljević & Vojkić, 2017; Каран, 2006; Парезановић 2020б; 2024а; 2024б; Петровић, 2024) или представљају прилог у оквиру докторске дисертације (Vasiljević, 1986). Према речима др Чедомира Антића реч је о такозваној усменој историји оствареној кроз истраживачки интервју (Антић, 2017: 118) који су спровеле др Зорислава Васиљевић везано за наставу Стевана Стојановића Мокрањца и др Драгана Тодоровић за живот и рад професора Боривоја Поповића. Јелена Дубљевић и Љиљана Војкић део интервјуа интегрисале су у биографске податке професорке Мирославе Васиљевић Дробни, док је др Гордана Каран написала биографију музичког педагога Марије Савић. Као аудио извор најчешће се користе снимци извођења који су похрањени у фоно архивима.

### Четврти параметар класификације

Четврти параметар класификације тиче се типа структуре. Према др Чедомиру Антићу „Историографска дела по правилу у основи могу имати два основна типа структуре: хронолошки и методолошки“ (Антић, 2017: 164). У зависности од тога да ли у раду преовладава хронолошки, методолошки/феноменолошки или комбинација оба приступа, у оквиру радова у којима се обрађује историја српске музичке педагогије, могу се разликовати различити начини презентовања грађе почевши од информативног (Мандић, 2010; Дубљевић & Војкић, 2018; Drobni, 2010), преко информативно-интерпретативног (Нрпка, 1986; 1990; Ђурђановић, 2014; Стошић, 2015; Парезановић 2016б; Каран & Дубљевић, 2020; Бранковић, 2022б; Пиндовић, 2022) до узрочно-последичног типа (Vasiljević, 1986; Protić, 1991; Стојановић, 2001; Каран 2010; Јовић-Милетић 2008; 2011; Тодоровић, 2022).

### Пети параметар класификације

Пети параметар класификације уско је повезан са четвртим параметром. Према речима др Марије Клеут „коме год правцу у историографији припадао, историчар би требало да свој рад представи у три целине: уводу, разради истраживаног феномена (средишњој синтези) и закључку“ (према Антић, 2017: 163). У вези са тим, у оквиру музичко-педагошких радова разликују се три типа излагања – уводни, развојни и закључни, који су углавном просторно лоцирани на увод, средишњи део и закључак.

Поред тога, посматрано и на макро и на микро плану, све већи број радова садржи педагошко истраживање, односно емпиријски део рада у функцији практичне примене и провере постављених хипотеза. Реализација се углавном одвија преко анкетног упитника (Седлар, 2004; Вујошевић, 2016; Бранковић, 2022б), а ређе кроз експерименталну наставу, двоструку евалуацију ефеката експеримента, затим фокус групе (Парезановић, 2016а), слушне тестове (Вујошевић, 2016; Беочанин 2016), посебно примењено педагошко истраживање (Јовић-Милетић, 2011) и евалуацију софтвера (Павловић, 2018).

### Шести параметар класификације

Још један вид систематизације, који је садржан у опису историјског метода, дао је др Андреј Митровић, дописни члан САНУ. Он наводи основе изграђеног научног метода који подразумева: грађу (историјски извори); егзактну основу (чињенице, судови и закључци); нужност коришћења поступцима и учинцима других наука; поставку, тумачења и објашњења; изношење резултата првенствено посредством речи усмено и писмено (према Танчић, 2010: 187). Везано за коришћење поступака и учинка других наука, за два музичко-педагошка рада може се рећи да садрже елементе просопографије, под којом се подразумева проучавање биографија појединаца. Према историчару др Чедомиру Антићу, просопографија спада у помоћне историјске науке које су неопходне историчарима у процесу критике извора (Антић, 2017: 26). С тим и вези, у докторским дисертацијама др Гордане Каран и др Драгане Тодоровић оживљени су лик и портрет др Милоја Милојевића, композитора, музиколога, музичког критичара и педагога и Боривоја Поповића, диригента, музичког педагога и писца инструктивне литературе, у контексту њихове полиматске личности.

### Закључак

Шест параметара класификације који су примењени на одабраним радовима, указују на чињеницу да у области српске музичке педагогије постоји велики број најпре ауторских, али и коауторских остварења у којима је у мањој или већој мери заступљено прожимање два анализирана приступа. Спој историјског и музичко-педагошког приступа у контексту интердисциплинарности српске музичке педагогије остварен је на више нивоа, почевши од различитих наставних области и форме. Највише је условљен предметом истраживања који је у уској вези са историјским изворима, типом структуре и излагања, што у неким случајевима захтева и постојање истраживачког пројекта, као и нужност коришћења поступака и учинка других наука.

## Референце

- Антић, Чедомир (2017). *Увод у историјске ситуације*. Београд: Завод за уџбенике.
- Aranicki, Vera (2002). *Korelacija nastave kamerne muzike sa nastavom solfeđa*. Magistarski rad odbranjen na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu.
- Беоџанин, Јелена (2003). Slovo o subdominanti. U: Vera Milanković (ur.), *Zbornik radova Petog pedagoškog foruma* (str. 66–73). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Беоџанин, Јелена (2005а). *Између ирешке и инерције слуха ириликком ојажања и ирејознавања звука*. Магистарски рад одбрањен на Факултету музичке уметности у Београду.
- Беоџанин-Мијановић, Јелена (2005б). Појам инерције слуха. *Наслеђе: часопис за књижевности, уметности и културу*, 3, 139–149.
- Беоџанин-Мијановић, Јелена (2013). Класификација музичких диктата. *Методичка ипракса*, 4, 561–572.
- Беоџанин, Јелена (2016). *Развој музичког слуха кроз дословни иаралелизам у ојажању и извођењу ироширено-ионалне и айоналне музике српских комјозиџора у оквиру ироирама наставе солфеђа*. Докторска дисертација одбрањена на Факултету музичке уметности у Београду.
- Беоџанин, Јелена (2020). Ритмички диктати: варијанте и њихова целисходност. У: Гордана Грујић (ур.), *Влаго С. Милошевић: еиномузиколоџ, комјозиџор и иедаџоџ, Традиџија као инсџираџија – Темайски зборник са научног скуџа 2019. џодине* (стр. 355–370). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.
- Бранковић, Александра (2020). Српска народна песма у методичком приступу настави почетног музичког описмењавања др Зориславе Васиљевић. У: Гордана Грујић (ур.), *Влаго С. Милошевић: еиномузиколоџ, комјозиџор и иедаџоџ, Традиџија као инсџираџија – Темайски зборник са научног скуџа 2019. џодине* (стр. 297–306). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.
- Бранковић, Александра (2022а). Полифункционалност српске народне песме у почетном описмењавању у настави солфеђа. У: Гордана Грујић & Саша Павловић (ур.), *Влаго С. Милошевић: еиномузиколоџ, комјозиџор и иедаџоџ, Традиџија као инсџираџија – Темайски зборник са научног скуџа 2021. џодине* (стр. 78–85). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.
- Бранковић, Александра (2022б). *Айликаџивности народне иесме у настави иочейног музичког описмењавања у Срџи иџоком 20. века*. Докторска дисертација одбрањена на Факултету музичке уметности у Београду.
- Branković, Aleksandra (2023). Upotreba srpske narodne pesme u početnom muzičkom opismenjavanju u nastavi solfeđa. U: Jelena Martinović-Bogojević & Vedrana Marković (ur.), *Zbornik radova s Drugog međunarodnog simpozijuma iz oblasti muzičke pedagogije, Muzička pedagogija izazov, inspiracija i kreacija* (str. 135–144). Cetinje: Univerzitet Crne Gore, Muzička akademija.
- Бранковић, Александра & Каран, Гордана (2020). Народна песма као кодирана основа музичке писмености у контексту културе памћења. У: Гордана Грујић (ур.), *Влаго С. Милошевић: еиномузиколоџ, комјозиџор и иедаџоџ, Традиџија као инсџираџија – Темайски зборник са научног скуџа 2019. џодине* (стр. 307–318). Бања Лука: Академија умјетности

Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и уметности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Vasiljević, Zorislava (1986). *Problemi muzičke kulture i obrazovanja od Milovuka do Mokranjca*. Doktorska disertacija odbranjena na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu.

Vujović, Ida & Beočanin-Mijanović, Jelena. (2012). From Textbook, through Practicum, to Handbook for Teachers: Solfège Books in Serbia. *Dutch Journal of Music Theory (Tijdschrift voor Muziektheorie)*, 17 (3), 168–180.

Вујошевић, Невена (2016). *Музичка форма у контексту ошмић музичког образовања – њерцејиција, орјанизација музичке целине, методика*. Докторска дисертација одбрањена на Факултету музичке уметности у Београду.

Гавриловић, Марина (2003). *Примена духовне музике Стивана Симојановића Мокрањца у настјави солфеђа током целокујној школовања*. Магистарски рад одбрањен на Факултету музичке уметности у Београду.

Дабић, Сандра (2005). Утицај нумеричког оцењивања на развој ученика у наставном процесу. *Наслеђе: часопис за књижевност, уметност и културу*, 3, 129–138.

Deletić, Zdravko (2017). *Metodologija istorijskih istraživanja*. Podgorica: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti.

Drobni, Ivana (2004). Miodrag A. Vasiljević, reformator metodologije početnog muzičkog opismenjavanja. U: Gordana Karan (ur.), *Zbornik VI pedagoškog foruma* (str. 29–36). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Drobni, Ivana (2005). *Koaptacija smerova postavki elementarne muzičke pismenosti u muzičkom obrazovanju, od specifičnih stručnih problema do pragmatičnih rešenja*. Doktorska disertacija odbranjena na Pedagoškom fakultetu u Bjeljini.

Дробни, Ивана (2006). Уџбеници за нотно певање и солфеђо Миодрага А. Васиљевића. У: Љубинковић, Ненад & Васиљевић, Зорислава (ур.) *Миодраг А. Васиљевић – животи и дело, Зборник радова са округлој стола одржанеј октобра 2003. године* (стр. 141–150). Београд: Институт за књижевност и уметност, Удружење грађана „Миодраг А. Васиљевић“.

Дробни, Ивана (2008). *Методичке основе вокално-инструменталне настјаве*. Београд: Завод за уџбенике.

Drobni, Ivana (2010). Doktorske disertacije iz oblasti muzičke pedagogije. *Pedagogija*, 1, 26–39.

Дробни, Ивана (2017). Елементи српског музичког фолклора у етидама за солфеђо др Зориславе М. Васиљевић. У: Соња Маринковић, Санда Додик & Драгица Панић Кашански (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколој, композитор и педагој, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скуја 2016. године* (стр. 634–643). Бања Лука: Академија уметности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и уметности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Дробни, Ивана (2019). Типологија мелодијских етида Зориславе М. Васиљевић. У: Соња Маринковић, Санда Додик & Драгица Панић Кашански (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколој, композитор и педагој, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скуја 2017. године* (стр. 86–95). Бања Лука: Академија уметности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и уметности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Дробни, Ивана (ур.) (2020). *Зорислава М. Васиљевић – животи и дело, Тематски зборник са научне конференције одржане 8–9. новембра 2019. године*. Београд: Универзитет уметности у Београду, Факултет музичке уметности.

Дубљевић, Јелена (2008). Тумачење и употреба појма солфеђо. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник X њедајошкој форуму, Покрећ у музичким и сценским уметностима* (стр. 93–104). Београд: Факултет музичке уметности.

Дубљевић, Јелена (2010). Солфеђо као предмет у првим музичким школама у Србији. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научној скупи Владо Милошевић: етномузиколој, композицијор и њедајој, Традиција као инспирација* (стр. 93–104). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Музиколошко друштво Републике Српске.

Дубљевић, Јелена & Дубљевић, Љиљана (2012). Примена дечјих песама српских аутора у настави солфеђа. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научној скупи Владо Милошевић: етномузиколој, композицијор и њедајој, Традиција као инспирација* (стр. 630–643). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Музиколошко друштво Републике Српске.

Дубљевић, Јелена & Војкић, Љиљана (2014). Заступљеност вишегласја у литератури за солфеђо од друге половине XX века до прве деценије XXI века. У: Соња Маринковић, Санда Додик & Ана Петров (ур.), *Зборник радова научној скупи Владо Милошевић: етномузиколој, композицијор и њедајој, Традиција као инспирација – Тематски зборник* (стр. 527–542). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Dubljević, Jelena & Vojkić, Ljiljana (2017). Tragom muzičke pedagogije u Srbiji – Miroslava Vasiljević-Drobni. У: Соња Маринковић, Санда Додик & Драгица Панић Кашански (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколој, композицијор и њедајој, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скупи 2016. године* (стр. 422–432). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Дубљевић, Јелена & Војкић, Љиљана (2018). Захтеви у наставним програмима за предмет солфеђо у основној музичкој школи. У: Драгана Цицковић Сарајлић, Вера Обрадовић & Петар Ђуза (ур.), *Тематски зборник међународној значаја Традиционално и савремено у уметности и образовању* (стр. 415–427). Косовска Митровица – Звечан: Факултет уметности Универзитета у Приштини.

Дубљевић, Јелена & Војкић, Љиљана (2020). Употреба песама, примера из музичке литературе и инструктивних примера у приручницима за наставу ритма за основну музичку школу у Србији (1983–2015). У: Гордана Грујић (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколој, композицијор и њедајој, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скупи 2019. године* (стр. 319–329). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Dubljević, Jelena & Vojkić, Ljiljana (2023). Predlog klasifikacije instruktivnih primera u literaturi za nastavu solfeđa u Srbiji u odnosu na izvor njihove inspiracije. У: Jelena Martinović-Bogojević & Vedrana Marković (ur.), *Zbornik radova s Drugog međunarodnog simpozijuma iz oblasti muzičke pedagogije, Muzička pedagogija izazov, inspiracija i kreacija* (str. 156–185). Cetinje: Univerzitet Crne Gore, Muzička akademija.

Ђурђановић, Миомира (2014). *Настава музике у Србији у 19. и 20. веку*. Ниш: Универзитет у Нишу, Факултет уметности.

Erak, Dušan (2023). Ritmički diktat u priručnicima srpskih autora primjenjivanam u osnovnim muzičkim školama u Bosni i Hercegovini (1945–2007). У: Jelena Martinović-Bogojević & Vedrana

Marković (ur.), *Zbornik radova s Drugog međunarodnog simpozijuma iz oblasti muzičke pedagogije, Muzička pedagogija izazov, inspiracija i kreacija* (str. 186–197). Cetinje: Univerzitet Crne Gore, Muzička akademija.

Ivanović, Nada (2008). *Образовање музиком – предлог образовног модела кроз медијум музике*. Докtorsка дисертација одбранјена на Факултету музичке уметности у Београду.

Jović, Aleksandra (1994). *Анализа „Интонације“ Мiodрага А. Василјевића са посебним освртом на мелодијске примере*. Први део магистарског рада одбранјен на Факултету музичке уметности у Београду.

Jović, Aleksandra (1996). *Функционална метода Мiodрага А. Василјевића и њена применљивост данас*. Магистарски рад одбранјен на Факултету музичке уметности у Београду.

Јовић-Милетић, Александра (2008). *Тонске основе српској музичкој наслеђа*. Књажевац: „Нота“.

Јовић-Милетић, Александра (2010). Улога разумевања базичног тоналног језгра при интерпретацији музичке целине – рад са народним тоналним основама у наставној пракси. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник XII Педагошкој форуму, Покрећ у сценским уметностима* (стр. 223–233). Београд: Факултет музичке уметности.

Јовић-Милетић, Александра (2011). *Почетно музичко описивање на српском музичком језику*. Београд: Дијамант принт.

Јовић-Милетић, Александра (2018). *Од народних тоналних основа до гур-мол система у настави музичке уметности*. Београд: Учитељски факултет.

Јовић, Наталија (2021). *Дефинисање и примена модела самостално вођеној вежбања на примеру инструкторивне литературе за дрвене дувачке инструменте*. Докторска дисертација одбрањена на Факултету музичке уметности у Београду.

Karan, Gordana (1993). *Morfološki prilaz instruktivnoj literaturi notnog pevanja i teorije muzike u Srbiji do Drugog svetskog rata*. Магистарски рад одбранјен на Факултету музичке уметности у Београду.

Karan, Gordana (2000). *Srpska narodna pesma u literaturi za pedagogiju notnog pevanja*. У: Vera Milanković (ur.), *Zbornik radova Drugog pedagoškog foruma* (str. 87–93). Београд: Факултет музичке уметности.

Karan, Gordana (2003). *Путеви педагогije солфеђа: Прва стручна полемика о настави и литератури за нотну певанје*. У: Vera Milanković (ur.), *Zbornik radova Petog pedagoškog foruma* (str. 62–65). Београд: Факултет музичке уметности.

Karan, Gordana (2005). *Miloje Milojević – музички педагог и аутор инструкторивне музичке литературе*. У: Gordana Karan (ur.), *Zbornik VII pedagoškog foruma* (str. 1–20). Београд: Факултет музичке уметности.

Каран, Гордана (2006). *Путеви музичке педагогije код нас. Биографија професора солфеђа Гђе Марије Савић, педагогija солфеђа код нас другом половином двадесетог века*. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник VIII педагошкој форуму, Покрећ у музичким и сценским уметностима* (стр. 145–149). Београд: Факултет музичке уметности.

Каран, Гордана (2008). *Настава певања у основним школама Србије између два светска рата (1914–1940). Да ли је историја наша учитељица живота?* У: Гордана Каран (ур.), *Зборник X педагошкој форуму, Покрећ у музичким и сценским уметностима* (стр. 193–198). Београд: Факултет музичке уметности.

Каран, Гордана (2009). *Настава нотног певања у Србији до друге половине 19. века. Слика времена, прилика, услова, утицаја...* У: Гордана Каран (ур.), *Зборник XI педагошкој форуму,*

*Покрећ у музичким и сценским уметностима* (стр. 135–144). Београд: Факултет музичке уметности.

Каран, Гордана (2010). *Музичко-педагошка активност гр Милоја Милојевића*. Докторска дисертација одбрањена на Факултету музичке уметности у Београду.

Каран, Гордана (2015а). *Милоје Милојевић у свету музичке педагогије*. Београд: Факултет музичке уметности.

Каран, Гордана (2015б). Из историје српске музичке педагогије, Милоје Милојевић (1884–1946) музички педагог и аутор уџбеничке и приручничке литаратуре за нотну певање, хармонију и историју музике. У: Сања Пајић & Валерија Каначки (ур.), *Зборник радова са IX међународној научној скупи Српски језик, књижевност, уметност, Уметничко наслеђе и рај* & *Музика и медији, Књија 3* (стр. 471–478). Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Каран, Гордана & Дробни, Ивана (2008). Ретроспектива библиографије из области историје српске музичке педагогије. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник X педагошкој форуму, Покрећ у музичким и сценским уметностима* (стр. 199–204). Београд: Факултет музичке уметности.

Каран, Гордана & Дубљевић, Јелена (2020). Генеза циљева и задатака наставе солфеђа у основној музичкој школи у Србији од краја XIX века до данас. У: Гордана Грујић (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколој, композитор и педагој, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скупи 2019. године* (стр. 287–296). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Кодела, Слободан (2013). Традиционална песма у уџбеничкој литератури у настави солфеђа у основним музичким школама. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научној скупи Владо Милошевић: етномузиколој, композитор и педагој, Традиција као инспирација – Тематски зборник* (стр. 101–107). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Кршић-Секулић, Весна (2007). *Корелација наставе солфеђа са инструменталном наставом*. Књажевац: Нота.

Мандић, Биљана (2007). *Настава и методика наставе српској народној црквеној појања од 1918–1941. године*. Докторска дисертација одбрањена на Православном богословском факултету у Београду.

Мандић, Биљана (2010). Корене развоја српске музичке педагогије потражимо у настави црквеног појања. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник XII Педагошкој форуму, Покрећ у музичким и сценским уметностима* (стр. 217–222). Београд: Факултет музичке уметности.

Мандић, Биљана (2023). Српска музичка педагогија и основношколски систем: осврт на прошло и визија будућег. У: Биљана Мандић & Јелена Атанасијевић (ур.), *Зборник радова са XVII међународној научној скупи Српски језик, књижевност, уметност, Србија: језик науке о музици & Србија, Књија 3* (стр. 17–31). Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Марковић, Ведрана (2012). Инклузивно образовање у основној музичкој школи: проблеми и изазови. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научној скупи Владо Милошевић: етномузиколој, композитор и педагој, Традиција као инспирација* (стр. 655–662). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Музиколошко друштво Републике Српске.

Марковић, Ведрана (2015). *Развој модела њочейне насћаве солфеђа у раду са слејом и слабодвидом децом*. Докторска дисертација одбрањена на Факултету музичке уметности у Београду.

Matorkić, Bojana (1986). *Problemi horske intonacije*. Magistarski rad odbranjen na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu.

Milanković, Vera (1979). *Intonativna problematika savremene melodike u nastavi solfeđa*. Magistarski rad odbranjen na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu.

Milanković, Vera (ur.) (1997). *Spomenica povodom dvadesetpetogodišnjice osnivanja*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Milanković, Vera (1998). Solfeđo u funkciji interpretacije muzike. U: Vera Milanković (ur.), *Zbornik radova Prvog pedagoškog foruma, Osobnosti nastave solfeđa na Fakultetu muzičke umetnosti* (11–17). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Милетић, Александра (2017). Ортогенеза хоризонталне компоненте народне музичке целине са аспекта музичког описмењавања. У: Соња Маринковић, Санда Додик & Драгица Панић Кашански (ур.), *Влаго С. Милошевић: ејномузиколој, комјозијтор и њедајој, Традиција као инсјирација – Тематјски зборник са научној скуја 2016. јодине* (стр. 613–633). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Милетић, Александра (2019). Артикулација музичке формуле у оквиру српске народне тоналности у настави музичке писмености. У: Соња Маринковић, Санда Додик & Драгица Панић Кашански (ур.), *Влаго С. Милошевић: ејномузиколој, комјозијтор и њедајој, Традиција као инсјирација – Тематјски зборник са научној скуја 2017. јодине* (стр. 120–136). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Николић, Игор (2012). Употреба рачунарске технологије у музичкој настави са посебним освртом на наставу солфеђа. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научној скуја Влаго Милошевић: ејномузиколој, комјозијтор и њедајој, Традиција као инсјирација* (стр. 644–654). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Музиколошко друштво Републике Српске.

Никшић, Нака & Чекић Стошић, Александра (2023). Народна песма из етномузиколошке грађе у функцији примене Васиљевић методе – методички аспект избора допунског музичког материјала за млађи школски узраст. *Иновације у насћави*, 4, 37–60.

Павловић, Биљана (2019). Значај корелације наставе музичке културе и историје у спознаји српског националног идентитета. У: Соња Маринковић, Санда Додик & Драгица Панић Кашански (ур.), *Влаго С. Милошевић: ејномузиколој, комјозијтор и њедајој, Традиција као инсјирација – Тематјски зборник са научној скуја 2017. јодине* (стр. 137–155). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Павловић, Саша (2010). Едукативни софтвери у настави солфеђа. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник XII Педагошкој форуму, Покретј у музичким и сценским уметностјима* (стр. 205–216). Београд: Факултет музичке уметности.

Павловић, Саша (2018). *Мојћностји јримене информационо-комуникационе тјехнолојије у насћави музичкој ојисмењавања*. Докторска дисертација одбрањена на Академији умјетности у Бања Луци.

Парезановић, Кристина (2012). О значају развоја интринзичне мотивације и креативности на настави солфеџа кроз примену метода Марије Монтесори. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник радова Четрнаестог педагошког форума сценских уметности, Ибрај, ибрај, ибрај!* (стр. 63–69). Београд: Факултет музичке уметности.

Парезановић, Кристина (2016а). *Примена основних принципа васпитно-образовне методе Марије Монтесори у настави солфеџа*. Докторска дисертација одбрањена на Факултету музичке уметности у Београду.

Парезановић, Кристина (2016б). Организација наставе солфеџа у Србији од друге половине XIX века до данас – достигнућа и тековине. *Музикологија*, II (21), 27–50.

Парезановић, Кристина (2020а). Структура дечје поезије као основ за обраду метроритмичких мелодијских форми у настави солфеџа. *Књижевна историја*, 52(171), 195–216.

Парезановић, Кристина (2020б). Педагошка делатност мр Розалије Штаткић – редовне професорке Академије уметности у Новом Саду у пензији. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник радова 22. Педагошког форума сценских уметности, Заједничко музицирање у образовању* (стр. 27–35). Београд: Факултет музичке уметности.

Парезановић, Кристина (2024а). Хорски опус композитора, пијанисте и музичког педагога Vere Миланковић са фокусом на „Српски духовни календар“. У: Милена Петровић & Александра Милетић (ур.), *Зборник радова 26. међународног Педагошког форума сценских уметности, Повезивање, ирејлићање и ирожимање музичке педагоџије, извођаштва и стваралаштва на примеру музичке личности Vere Миланковић* (стр. 125–147). Београд: Факултет музичке уметности.

Парезановић, Кристина (2024б). Музичко-педагошко-уметничка делатност музичког педагога, виолисте и пијанисте мр Весне Кршић Секулић и њен допринос развоју музичког образовања у Србији. У: Биљана Мандић & Јелена Атанасијевић (ур.), *Зборник радова са XVIII међународног научног скупа Српски језик, књижевност, уметност, „Ситаро“ и „Ново“ у музичкој уметности & Уметност у јавном простору, Књига III* (стр. 49–57). Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Парезановић, Кристина & Тодоровић, Драгана (2013). Монтесори метод у настави солфеџа – функционални наспрот репродуктивном начину учења. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научног скупа Владо Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог, Традиција као инспирација* (стр. 154–166). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Пауновић, Марина (2009). Теоријско-практични допринос Педагошког форума у развоју педагогије солфеџа. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник XI педагошког форума, Покрећ и музичким и сценским уметностима* (стр. 1–5). Београд: Факултет музичке уметности.

Petrović, Jelena (2003). Prilog stvaranju *Kataloga Katedre za solfeđo*. У: Vera Milanković (ur.), *Zbornik radova Petog pedagoškog foruma* (str. 39–51). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Петровић, Милена (2010). *Улога акценција у рецејцији и рејродукуцији музике – од акценција у говору до акценција у ритму и фразирању у почетној настави музике*. Докторска дисертација одбрањена на Факултету музичке уметности у Београду.

Петровић, Милена (2024). О Вери Миланковић, њеном стваралачком и педагошком раду, 26. Педагошком форуму сценских уметности њој у част. У: Милена Петровић & Александра Милетић (ур.), *Зборник радова 26. међународног Педагошког форума сценских уметности, Повезивање, ирејлићање и ирожимање музичке педагоџије, извођаштва и стваралаштва*

на примеру музичке личности Вере Миланковић (стр. 13–20). Београд: Факултет музичке уметности.

Пиндовић, Богдан (2022). Дијахронијски пресек развоја наставе солфеџа у Републици Србији. *Башићина*, 57, 425–433.

Protić, Višnja (1991). *Muzičko obrazovanje u učiteljskim školama Srbije od 1870. do 1914. godine kao jedan od činilaca u razvoju srpske muzičke kulture*. Doktorska disertacija odbranjena na Muzičkoj akademiji u Sarajevu.

Радовић, Биљана (2000). *Уџбеничка литература наставе певања у основним школама Краљевине Југославије у периоду од 1918. до 1941. године*. Магистарски рад одбрањен на Факултету музичке уметности у Београду.

Radojević, Snežana (2006). *Korelacija nastave solfeđa sa nastavom kontrapunkta*. Magistarski rad odbranjen na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu.

Седлар, Сандра (2004). *Питање оправданости примене нумеричког оцењивања у музичком образовању: оцењивање – вредновање или мерење*. Магистарски рад одбрањен на Факултету музичке уметности у Београду.

Соколовић Игњачевић, Маја (2019). *Предшколско музичко васпитање у Србији из историјске, теоријске и емпиријске перспективе*. Докторска дисертација одбрањена на Факултету музичке уметности у Београду.

Срдић, Милена (2012). Настава ритма на националним основама. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научној скупи Влаго Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог, Традиција као инспирација* (стр. 669–677). Бања Лука: Академија уметности Универзитета у Бањој Луци, Музиколошко друштво Републике Српске.

Срдић, Милена (2013). Поставка метаритма у основној музичкој школи. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научној скупи Влаго Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог, Традиција као инспирација* (стр. 174–181). Бања Лука: Академија уметности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и уметности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Стефановић, Славица (2016). *Чиниоци ефикасног управљања разредом у настави музике у основној школи*. Докторска дисертација одбрањена на Факултету музичке уметности у Београду.

Стојановић, Гордана (2001). *Компартитивна методологија музичке писмености и наставе почетног читања и писања*. Докторска дисертација одбрањена на Факултету музичке уметности у Београду.

Стојановић, Гордана (2006). Васиљевићево ђачко певање – генеза поставке музичке писмености на традиционалној музици. У: Љубинковић, Ненад & Васиљевић, Зорислава (ур.) *Миодраг А. Васиљевић – животи и дело, Зборник радова са округлој стола одржаног октобра 2003. године* (стр. 133–140). Београд: Институт за књижевност и уметност, Удружење грађана „Миодраг А. Васиљевић“.

Стојановић, Радмила (2017). *Улога уџбеника у процесу музичког описмењавања ученика млађих разреда основне школе*. Докторска дисертација одбрањена на Учитељском факултету у Београду.

Стошић, Александра (2015). *Функционалност уџбеничког материјала у развоју вокалних способности ученика млађих разреда основне школе*. Докторска дисертација одбрањена на Учитељском факултету у Београду.

Стошић, Александра (2020). Народна песма и игра у уџбеницима музичке културе: народна мелодија у функцији музичког развоја. У: Гордана Грујић (ур.), *Владо С. Милошевић: етнотомиколоџија, композицијор и његаџија. Традицијор као инспирацијор – Тематски зборник са научној скуја 2019. џодине* (стр. 436–457). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Танчић, Драган (2010). Историјски метод у друштвеним и политичким наукама. *Токови историје*, 1, 181–207.

Тодоровић, Драгана (2017). Катедра за солфеџо и музичку педагогију. У: Гордана Каран (ур.), *80 џодина Музичке академије Факултетор музичке умјетности* (стр. 189–195). Београд: Факултет музичке умјетности.

Тодоровић, Драгана (2019). Боривоје Поповић: музички педагог, писац, композитор и диригент казивања Невене Поповић и Весне Кршић Секулић. У: Соња Маринковић, Санда Додик & Драгица Панић Кашански (ур.), *Владо С. Милошевић: етнотомиколоџија, композицијор и његаџија, Традицијор као инспирацијор – Тематски зборник са научној скуја 2017. џодине* (стр. 183–194). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Тодоровић, Драгана (2020). Катедра за солфеџо и музичку педагогију Факултета музичке умјетности у Београду – стожер српског високог музичко-педагошког образовања. У: Гордана Грујић (ур.), *Владо С. Милошевић: етнотомиколоџија, композицијор и његаџија, Традицијор као инспирацијор – Тематски зборник са научној скуја 2019. џодине* (стр. 371–387). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Тодоровић, Драгана (2022). *Значај делатности Боривоја Поповића у развоју српске музичке његаџије (инспирацијорна улога његаџијорској и умјетничкој рада)*. Докторска дисертација одбрањена на Факултету музичке умјетности у Београду.

Todorović, Dragana (2023). Vokalne minijature Borivoja Popovića. U: Jelena Martinović-Bogojević & Vedrana Marković (ur.), *Zbornik radova s Drugog međunarodnog simpozijuma iz oblasti muzičke pedagogije, Muzička pedagogija izazov, inspiracija i kreacija* (str. 252–272). Cetinje: Univerzitet Crne Gore, Muzička akademija.

Тракиловић, Десанка (1999). *Педагошко-дидактички џринципи насртаве музичке џисмености у Републици Српској*. Докторска дисертација одбрањена на Учитељском факултету у Бјељини.

Тртовац Дедеић, Алма (2019). Кратко упутство за предавање нотног певања у основној школи Владимира Р. Ђорђевића у контексту модернизације наставе музике. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник радова 21. Педагошкој форумор сценских умјетности, Теоријско и умјетничко у његаџији сценских умјетности* (стр. 67–75). Београд: Факултет музичке умјетности.

Филиповић, Милица (2013). Улога народне песме у настави солфеџа. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научној скуја Владо Милошевић: етнотомиколоџија, композицијор и његаџија, Традицијор као инспирацијор* (стр. 108–121). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Нрпка, Ivana (1986). *Kritička analiza postojećih sistema pismenih diktata u našoj literaturi – prvi deo: jednoglasni diktati*. Prvi deo magistarskog rada odbranjen na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu.

Хрпка, Ivana (1990). *Kritička analiza postojećih sistema pismenih diktata u našoj literaturi – drugi deo: dvoglasni i višeglasni diktati*. Magistarski rad odbranjen na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu.

Хрпка, Ivana (2001). *Iskustva i metode francuske i bugarske škole solfeđa – analize i razmatranja*. Doktorska disertacija odbranjena na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu.

Хрпка Вешковац, Ивана & Дробни, Ивана (2020). Зорислава М. Васиљевић – искуства и апликације бугарске наставе солфеђа у српској педагошкој литератури. У: Гордана Грујић (ур.), *Влаго С. Милошевић: етномузиколоџ, композицијор и педагоџ, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скупи 2019. године* (стр. 330–343). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Цицковић Сарајлић, Драгана & Павловић, Биљана (2016). Црквено пјевање у наставним плановима и програмима за основне и учитељске школе у Србији током прве половине XX вијека. У: Соња Маринковић, Санда Додик & Драгица Панић Кашански (ур.), *Влаго С. Милошевић: етномузиколоџ, композицијор и педагоџ, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скупи 2015. године* (стр. 622–633). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

#### THE CONNECTION OF HISTORICAL AND MUSIC PEDAGOGICAL APPROACHES IN THE CONTEXT OF INTERDISCIPLINARITY IN SERBIAN MUSIC PEDAGOGY

The examination of the development of Serbian music pedagogy entails an integrative approach that combines historical and music-pedagogical perspectives. This dual framework is discernible to varying degrees across doctoral dissertations, master's theses, scholarly monographs, and academic articles. Depending on the macro- or micro-structural orientation, the research subject, the sources employed, the mode of conceptual linkage, the textual character, and the application and influence of other scientific disciplines, a classification and systematization of the relevant works has been undertaken in accordance with the aforementioned parameters. Furthermore, a curated selection of publications has been made, focusing on topics pertaining to the methodology of solfeggio and general music education. The interdisciplinary nature of the inquiry is manifested on multiple levels, owing to the synthesis of historical and pedagogical approaches.

*Keywords:* Serbian music pedagogy, interdisciplinarity, historical approach, music-pedagogical approach

# СРПСКА МУЗИЧКА ПЕДАГОГИЈА У КОНТЕКСТУ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТИ – ФАКТОРИ РАЗВОЈА

Јелена Дубљевић<sup>1</sup> и Љиљана Војкић<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија

<sup>2</sup>Академија техничко-васпитачких струковних студија – Одсек Пирот, Србија

<sup>1</sup>jdubljevic@yahoo.com; <sup>2</sup>ljiljana.vojkic@akademijanis.edu.rs

DOI: 10.5937/PFSU25002D

## Сажетак

Почеци интердисциплинарности српске музичке педагогије остварени су захваљујући широком образовању и интересовању српских музичара који су се бавили педагошким радом. Временом, потреба за повезивањем музичке педагогије и других дисциплина истакнута је у наставним програмима на свим нивоима музичког образовања. Од краја 20. века сарадњом музичких педагога и стручњака из других области, контекст интердисциплинарности се значајно продубљује. С тим у вези, три фактора развоја интердисциплинарности српске музичке педагогије биће сагледани увидом у докторске дисертације, магистарске радове, чланке из научних часописа и зборника радова са конференција у земљи и окружењу, и наставне програме за све нивое музичког образовања.

*Кључне речи:* српска музичка педагогија, интердисциплинарност, фактори развоја, наставни планови и програми

## Увод

Развој српске музичке педагогије одвијао се не само у сопственим оквирима већ и у контексту интердисциплинарности. Временом, везе са другим музичким и ванмузичким дисциплинама постајале су разноврсније и јаче. С тим у вези, српска музичка педагогија посматрана је у контексту три фактора развоја интердисциплинарности. Први се односи на вишестрано деловање српских музичара чији је рад превазилазио границе музичке педагогије. Други се тиче садржаја наставних програма у којима се имплицитно називу везе између различитих музичких дисциплина, док је трећи остварен у ауторским и коауторским радовима музичких педагога и стручњака из других области.

## Први фактор развоја

Већина српских музичких педагога који су деловали у 19. и 20. веку, као и они који делују у 21. веку, упоредо са педагошким радом испољили су интересовање

за друге музичке дисциплине, што је била последица њихове свестраности. Она се често огледала у формалном образовању, када су појединци поред музичке педагогије студирали и стекли дипломе и на другим студијским одсецима и високошколским установама.

Иако за собом није оставио уџбеничку литературу, Стеван Стојановић Мокрањац, композитор, диригент, музички педагог, организатор музичког живота и један од оснивача Српске музичке школе у Београду, извршио је велики утицај на генерације будућих музичара који су се бавили педагошким радом. Зорислава Васиљевић је у својој докторској дисертацији истражила Мокрањчеву активност у Српској музичкој школи која је била неправедно занемарена (Vasiljević, 1986). Један од Мокрањчевих ученика, писац инструктивне и уџбеничке литературе, био је Милоје Милојевић, „композитор, музички писац и критичар, организатор и педагог“ (Perićić, 1997: 282), први доктор музикологије у Србији. Миодраг Васиљевић, оснивач етномузиколошког одсека на Музичкој академији у Београду, мелограф, музички писац и аутор уџбеничке литературе за нотну певање и солфеџо, творац Функционалне методе, оставио је дубок траг у историји музичке педагогије, чије су тековине прихватили и развијали наследници, међу којима је највећи допринос дала Зорислава Васиљевић. Васиљевићев ученик, Боривоје Поповић, музички педагог, писац уџбеничке и инструктивне литературе за солфеџо за све нивое школовања, поред педагошког рада деловао је и као диригент и композитор. Зорислава Васиљевић, први доктор наука из области историје српске музичке педагогије на Катедри за музикологију, писац методичке, уџбеничке и инструктивне литературе за све нивое школовања, унапредила је функционалну методу Миодрага Васиљевића (Комбиновано функционална метода) и утицала на њену уградњу у темеље музичког школства кроз садржаје наставних програма у Србији и Републици Српској (од 2009. године). Вера Миланковић, музички педагог, композитор, пијаниста, музички писац и оснивач Педагошког форума, наставу солфеџа на факултетском нивоу обликовала је према епохама. Весна Кршић Секулић, музички педагог, пијаниста, виолиста, камерни музичар, музички писац и аутор књига и збирки примера из солфеџа, истражила је корелацију наставе солфеџа и инструменталне наставе. Бојана Маторкић Ивановић, поред педагошког рада активно се бавила хорским дириговањем, док је Милена Петровић дипломирала музикологију.

## Други фактор развоја

Други фактор развоја огледа се у наговештају интердисциплинарности у циљевима и задацима наставе солфеџа, наведеним у наставним програмима. За основну музичку школу први пут се као задатак, који би пре требало да представља циљ наставе солфеџа, наводи да солфеџо „координацијом са осталим наставним дисциплинама и инструменталном наставом“ треба да допринесе формирању комплетне музичке личности (План и програм образовно-васпитног рада

за школе за основно музичко образовање, 1977: 480). Корак даље направљен је увођењем четворогодишњег и двогодишњег музичког образовања, када је већи акценат стављен на певање илустративних примера из литературе и експлицитно је наведена обрада примера из литературе за дуваче, као и за певаче, што се такође, односи и на област ритма (Наставни план и програм за основно музичко образовање и васпитање, 1994). За шестогодишње музичко образовање предвиђено је певање примера из литературе из области мелодике, а из области ритма – читање примера из градива инструменталне наставе (Исто). Према актуелном Наставном програму из 2019. године од првог до четвртог разреда, као један од садржаја из области мелодике, наводи се певање песама и мелодијских примера који одговарају инструменталној литератури за дотични разред, док се од другог разреда обрађује ритмичко читање примера из инструменталне литературе (План и програм наставе и учења за основно музичко образовање и васпитање, 2019: 277).

У односу на основну музичку школу, у Наставном програму за средњу музичку школу знатно раније је препозната потреба за повезивањем солфеђа са инструменталним предметима (у области мелодике за сва четири разреда обавезни су примери из литературе), што је проширено и на теоријске предмете који се уче на овом нивоу образовања (Наставни план и програм за средњу музичку школу, 1972: 325). У Наставном програму из 1977. године између осталог наведени су циљеви и задаци наставе солфеђа са теоријом музике у првој фази усмереног образовања у којима се наглашава развијање смисла за хармонију и полифонију, „упознавање различитих стилова музичког изражавања кроз примере из литературе“ и „развијање смисла за интерпретацију вокалних и инструменталних дела“ (Наставни план и програм васпитно-образовног рада за музичке школе у заједничким основама средњег усмереног образовања, 1977: 503). С тим у вези примери за певање с листа по облику треба да „одговарају техничким инструменталним етидама“ (Исто), а у другом разреду за вежбање парлата користи се инструментална литература. Новину у Наставном програму из 1993. године представљају увођење двогласних примера са модулацијама из литературе за певање у другом и трећем разреду, као и опажање врсте такта и записивање ритмичке окоснице на основу слушања примера из вокалне литературе у другом разреду (Наставни планови и програми за подручје рада култура, уметност и јавно информисање, 1993: 224). Најновији Наставни програм из 2020. године из области слушања музике предвиђа „вођено слушање одабране музичке литературе различитих жанрова и стилова“ (Правилник о плану и програму наставе и учења уметничког образовања и васпитања за средњу музичку школу, 2020: 182), као и једногласно и вишегласно певање примера из литературе, а из области ритма равномерно читање у виолинском и бас кључу инсерата из литературе. Занимљивост представља захтев у трећем разреду из области мелодике за певањем „познатих тема композиција у сонатном облику и у облику ронда“ (Исто: 184). Инсертни из литературе предвиђени су за записивање диктата и за импровизацију мелодије, ритма или хармоније (из периода класицизма и романтизма) у области музичког стваралаштва, док је у

четвртог разреду у области мелодике акценат стављен на извођење примера из литературе нарочито из 19. и 20. века.

Наставним програмом за Факултет музичке уметности у Београду из 1985. године<sup>1</sup> из области мелодике – певање са листа за прву годину наведен је период раног класицизма, за другу период касног класицизма и романтизма, за трећу барок, импресионизам и ренесанса, а за четврту „репетиториј стилова и музика касног XIX века“ (Nastavni plan i program Fakulteta muzičke umetnosti u Beogradu, 1985: 16, 18, 18a, 18b). У области ритма за другу годину предвиђено је „ритмичко читање у једном и два система – према стереотипима певања са листа инструменталне музике касног класицизма“ (Isto: 18), а за трећу годину „двогласни диктат из једноставније клавирске литературе, минијатуре“ (Isto: 18a). Новину у Наставном програму из 2000-тих<sup>2</sup> година представља прилагођеност захтева наставног предмета солфеђо за сваки одсек. На одсеку за Композицију захтеви из области мелодике на првој години обухватају период барока, на другој модалне и фолклорне садржаје из средњег века и ренесансе источног и западног хришћанства, на трећој години „сложеније музичке садржаје вокалне и инструменталне музике у оквиру дур-мол система какве налазимо у клавирским дуима и соло песми“ (Наставни планови и програми за основне студије, 2000: 6), а на четвртој „музичке садржаје који карактеришу циклусе варијационог типа“ (Исто: 6), што указује на чињеницу да је писац овог програма Вера Миланковић (Milanković, 2001; Petrović, 2001). Увођењем студирања према Болоњској декларацији, интердисциплинарно повезивање у наставним програмима је продубљено кроз захтеве, али и кроз нове изборне и обавезне наставне предмете.

### Трећи фактор развоја

Трећи фактор развоја српске музичке педагогије у контексту интердисциплинарности односи се на ауторске и коауторске радове музичких педагога и стручњака из других области. Увидом у докторске дисертације и магистарске тезе, као и у објављене књиге и чланке у зборницима и научним часописима, направљен је избор радова који су имплицитно или експлицитно везани за контекст интердисциплинарности и односе се на: историју српске музичке педагогије, етномузикологију, зоомузикологију, композицију, контрапункт, хармонију, извођаштво, психологију, педагогију, физиологију, дефектологију, лингвистику, језик, говор, неуронауку и информационо-комуникационе технологије (табела 1).

<sup>1</sup> Овај документ није објављен и не зна се поуздано да ли је настао 1985. године.

<sup>2</sup> Овај документ није објављен и не зна се поуздано да ли је настао 2000. године или у годинама које су уследиле.

Табела 1. Интердисциплинарни контекст српске музичке педагогије (избор радова).

Интердисциплинарност	Избор радова музичких педагога
Историја српске музичке педагогије	Зорислава Васиљевић (Vasiljević 1986); Гордана Каран (Karana 2000; Каран 2005; 2008; 2009; 2010; 2015); Ивана Дробни (Drobni 2004; 2005; Дробни 2008); Гордана Каран и Ивана Дробни (Каран, Дробни 2008); Марина Пауновић (Пауновић 2009); Јелена Дубљевић (Дубљевић 2010); Биљана Мандић (Мандић 2010; 2023); Јелена Дубљевић и Љиљана Војкић (Дубљевић, Војкић 2014; Dubljević, Vojkić 2017a; Дубљевић, Војкић 2018b; 2020); Кристина Парезановић Парезановић (2016a); Драгана Тодоровић (Тодоровић 2019; 2020; 2022); Алма Трговац Дедеић (Трговац Дедеић 2019); Гордана Каран и Јелена Дубљевић (Каран, Дубљевић 2020); Ивана Хрпка Вешковац и Ивана Дробни (Хрпка Вешковац, Дробни 2020); Богдан Пиндовић (Пиндовић 2022)
Етномузикологија	Драгана Тодоровић (Todorović 1998); Гордана Каран (Karana 2000); Вера Миланковић, Драга Зец и Милена Петровић (Миланковић, Зец, Петровић 2007); Саша Павловић (Павловић 2007; 2014; 2017); Александра Јовић-Милетић (Јовић-Милетић 2008; 2010; 2011a; 2011b; 2018; Милетић 2017; 2019); Нака Никшић (Никшић 2009; 2022); Саша Павловић, Лазар Радоја и Јелена Башић (Павловић, Радоја, Башић 2012); Милена Срдић (Срдић 2012); Душан Ерак (Ерак 2013; 2015); Слободан Кодела (Кодела 2013); Милица Филиповић (Филиповић 2013); Ведрана Марковић (Марковић 2014; 2015a; 2016); Ивана Хрпка Вешковац (Хрпка Вешковац 2014; 2019; 2022); Биљана Павловић и Анђелка Ковач (Павловић, Ковач 2016); Ивана Дробни (Дробни 2017; 2019); Александра Бранковић (Бранковић 2020; 2022a; 2022b; Vranković 2023); Александра Бранковић и Гордана Каран (Бранковић, Каран 2020); Александра Стошић (Стошић 2020); Адмир Конићанин и Алма Трговац-Дедеић (Конићанин, Трговац-Дедеић 2020); Биљана Јеремић и Живорад Миленовић (Јеремић, Миленовић 2020); Вера Миланковић (Миланковић 2021); Слободан Кодела и Игор Николић (Кодела, Николић 2022); Нада О'Брајен (O'Brien 2022); Далиборка Поповић и Божана Рашковић (Поповић, Рашковић 2023); Нака Никшић и Александра Чекић Стошић (Никшић, Чекић Стошић 2023); Кристина Парезановић (Парезановић 2024)
Зоомузикологија	Милена Петровић (Петровић 2017)
Композиција	Марина Гавриловић (Гавриловић 2003); Јелена Беочанин (Беочанин-Мијановић 2008; Беочанин 2016; 2019); Јелена Дубљевић и Љиљана Дубљевић (Дубљевић, Дубљевић 2012); Јелена Дубљевић и Љиљана Војкић (Дубљевић, Војкић 2017b; 2018a; 2022); Драгана Тодоровић (Тодоровић 2022; Todorović 2023)

Контрапункт	Tatjana Ristić i Ivana Drobni (Ristić, Drobni 2005a; 2005b); Снежана Радојевић (Radojević 2006)
Хармонија	Jelena Beočanin (Beočanin 2001); Ivana Drobni i Tatjana Ristić (Drobni, Ristić 2003); Невена Јовановић (Јовановић 2007); Ведрана Марковић (Марковић 2019)
Извођаштво	Весна Кршић (Kršić 1981; Kršić-Sekulić 1998; 2000; Кршић-Секулић 2010); Бојана Маторкић (Matorkić 1986; Matorkić-Ivanović 1998; Маторкић Ивановић 2007); Хермина Гуга (Guga 1987); Ивана Дробни (Drobni 1998); Вера Миланковић (Milanković 1998); Мирјана Ђорђевић (Đorđević 2000); Вера Араницки (Aranicki 2002); Милена Поповић (Popović 2003); Гордана Каран и Сандра Дабић (Каран, Дабић 2006); Драгана Тодоровић (Тодоровић 2006); Ивана Емершић (Емершић 2010); Ивана Хрпка и Драгана Тодоровић (Хрпка, Тодоровић 2013); Игор Николић (Николић 2013); Маја Маријан (Маријан 2015); Милица Филиповић (Филиповић 2015); Александар Вуловић (Вуловић 2016); Гордана Каран и Сандра Седлар Дабић (Karani, Sedlar Dabić 2018); Славица Глувић и Мирјам Марковић (Глувић, Марковић 2020); Милена Срдић (Срдић 2020; Srdić 2023); Ведрана Марковић и Ивана Дробни (Марковић, Дробни 2022)
Психологија	Драгана Киселчић-Тодоровић (Kiselčić-Todorović 1995; 2001); Вера Миланковић, Биљана Јелић и Гордана Ачић (Milanković, Jelić, Ačić 2000); Милена Петровић, Гордана Ачић и Вера Миланковић (Petrović, Ačić, Milanković 2001); Јелена Петровић (Petrović 2001); Вера Маринковић (Marinković 2001); Вера Миланковић, Гордана Ачић, Милена Петровић и Јелена Вранић (Миланковић, Ачић, Петровић, Вранић 2005); Милена Петровић (Petrović 2005); Вера Араницки (Aranicki 2008); Славица Глувић (Глувић 2010); Бланка Богуновић, Јелена Дубљевић и Нина Буден (Bogunović, Dubljević, Buden 2011a; 2011b; Богуновић, Дубљевић, Буден 2011b; 2012); Бланка Богуновић, Тијана Мировић, Јелена Дубљевић и Љиљана Дубљевић (Богуновић, Мировић, Дубљевић, Дубљевић 2012); Невена Пејовски, Јелена Дубљевић и Љиљана Дубљевић (Пејовски, Дубљевић, Дубљевић 2012); Ида Вујовић и Бланка Богуновић (Вујовић, Богуновић 2012); Бланка Богуновић, Гордана Каран и Јелена Дубљевић (Богуновић, Каран, Дубљевић 2013); Невена Вујошевић (Вујошевић 2014; 2017); Драгана Тодоровић и Слободан Кодела (Тодоровић, Кодела 2015); Вера Миланковић (Миланковић 2018); Данијела Здравих Михаиловић (Здравих Михаиловић 2020); Нада О'Брајен (О'Брајен 2021); Марија Милтојевић и Миомира Ђурђановић (Милтојевић, Ђурђановић 2023)

Педагогија	Весна Кршић Секулић (Кршић Секулић 2005); Сандра Седлар Дабић (Седлар 2004; Дабић 2005); Јелена Беочанин (Беочанин 2005; Беочанин Мијановић 2005); Нина Михаиловић и Јелена Вранић (Михаиловић, Вранић 2007); Вера Миланковић, Милена Петровић, Гордана Ачић и Нина Суботић (Миланковић, Петровић, Ачић, Суботић 2008); Нада Ивановић (Ивановић 2008); Кристина Парезановић (Парезановић 2012; 2014; 2016б); Кристина Парезановић и Драгана Тодоровић (Парезановић, Тодоровић 2013); Маја Игњачевић (Игњачевић 2013); Славица Стефановић (Стефановић 2018); Milena Petrović, Vera Milanković, Gordana Ačić, Mirjana Nedeljković, Anna Galikowska-Gajewska, Gabriela Karin Konkol, Marzena Kaminska i Michal Kierzkowski (Petrović, Milanković, Ačić, Nedeljković, Galikowska-Gajewska, Karin Konkol, Kaminska, Kierzkowski 2018); Gordana Ačić, Mirjana Nedeljković, Milena Petrović, Vera Milanković, Anna Galikowska-Gajewska, Gabriela Karin Konkol i Michal Kierzkowski (Ačić, Nedeljković, Petrović, Milanković, Galikowska-Gajewska, Karin Konkol, Kierzkowski 2019); Јелена Цветковић Црвеница и Александра Милетић (Цветковић Црвеница, Милетић 2019); Биљана Павловић (Павловић 2019); Milena Petrović i Anna Galikowska-Gajewska (Petrović, Galikowska-Gajewska 2020); Милица Јовановић (Jovanović 2023); Марија Капларевић (Kaplarević 2023)
Физиологија	Славица Глувић (Глувић 2007а)
Дефектологија (тифологија, логопедија)	Ведрана Марковић (Marković 2009; Марковић 2010; 2012; 2015б; 2015в); Љиљана Дубљевић (Дубљевић 2011); Саша Павловић и Лазар Радоја (Павловић, Радоја 2011); Магдалена Ивковић (Ивковић 2012); Славица Глувић (Глувић 2013); Љиљана Војкић и Јелена Дубљевић (Војкић, Дубљевић 2015)
Лингвистика	Милена Петровић (Петровић 2010)
Језик	Гордана Стојановић (Стојановић 2001); Милена Петровић (Петровић 2018); Милена Срдић (Srdić 2008); Милена Петровић и Вера Миланковић (Петровић, Миланковић 2013)
Говор	Милена Петровић (Петровић 2002); Милена Срдић (Срдић 2007); Љиљана Војкић и Јелена Дубљевић (Војкић, Дубљевић 2015); Нака Никшић (Никшић 2017)
Неуронаука	Славица Глувић (Глувић 2007б; 2008)

Информационо-комуникационе технологије (ИКТ)	Александра Стошић (Стошић 2008); Саша Павловић (Павловић 2010; 2018б; Pavlović 2018a); Игор Николић (Николић 2012); Марија Ђорђевић (Ђорђевић 2016); Мирко Јеремић (Јеремић 2020); Марија Капларевић (Капларевић 2021); Ивана Дробни, Гордана Каран, Јелена Цветковић Црвеница, Саша Павловић, Ивана Хрпка Вешковац и Ведрана Марковић (Дробни, Каран, Цветковић Црвеница, Павловић, Хрпка Вешковац, Марковић 2022); Александра Станковић (Станковић 2023)
--	--

Већи број музичких педагога у својим докторским дисертацијама повезали су музичку педагогију са ванмузичким дисциплинама: Гордана Стојановић, кроз компаративну методологију музичке писмености и наставе почетног читања и писања; Милена Петровић, кроз тријаду говора, ритма и певања; Ведрана Марковић, проширењем интересовања на подручје дефектологије – тифлологије кроз развој модела почетне наставе солфеђа у раду са слепом и слабовидом децом и Кристина Парезановић, кроз примену основних принципа васпитно-образовне методе Марије Монтесори у настави солфеђа. У магистарским радовима у вези са интердисциплинарношћу музичке педагогије писали су Бојана Маторкић, о проблемима хорске интонације; Вера Араницки, о корелацији наставе камерне музике са наставом солфеђа; Милена Поповић, о значају певања и познавања основа вокалне технике у реализацији наставе солфеђа и Снежана Радојевић, о корелацији наставе солфеђа са наставом контрапункта.

Интересовање аутора за спој историје и српске музичке педагогије обухвата спектар тема које се односе на: музичку културу и образовање, корене развоја у настави црквеног појања, нотно певање (наставу, литературу), солфеђо (наставни предмет, наставне планове и програме, литературу), коаптацију смерова поставки елементарне музичке писмености, музичку наставу, музичке педагоге (Милоје Милојевић, Миодраг Васиљевић, Боривоје Поповић, Зорислава Васиљевић, Мирослава Васиљевић Дробни), историјат Катедре за солфеђо и музичку педагогију и допринос Педагошког форума. Ретроспективу библиографије из области историје српске музичке педагогије дале су Гордана Каран и Ивана Дробни (Каран & Дробни, 2008).

Највећи број радова односи се на повезаност музичке педагогије са етномузикологијом. Народна песма и игра доведене су у везу са областима мелодике и ритма. Аутори су се бавили српским, црногорским, руским и бугарским фолклором, при чему су народне песме и мелодије фолклорних игара (ритмичко-метрички обрасци) коришћени као музичка грађа (мелодијски једногласни и двогласни примери, диктати), извор инспирације (на пример, у етидама Зориславе Васиљевић) и као темељ музичког описмењавања. Међу ауторима, нарочити допринос дала је Александра Јовић Милетић, која је у књигама и чланцима истраживала тонске основе српског музичког наслеђа и писала о почетном музичком описмењавању заснованом на народним тоналним основама, док се Александра Бранковић бавила питањем апликативности народне песме у настави почетног музичког описмењавања.

Друга велика група радова односи се на везу музичке педагогије са извођаштвом на свим нивоима музичког школовања. Истиче се важност усаглашавања наставе солфеђа са наставом инструмента, соло певања, камерне музике, као и значај тембровске одређености приликом аудитивног опажања. Такође, сагледан је социолошки аспект музичке педагогије и извођаштва.

Српска музичка педагогија доведена је у везу са другим музичким дисциплинама: контрапунктом, хармонијом, композицијом и зоомузикологијом. Веза наставе контрапункта и наставе солфеђа остварена је кроз њихову корелацију, а модуси су послужили као „*uvod u interfunkcionalnu nauku o muzici*“ (Ristić & Drobni 2005a, 2005b). Развој хармонског слуха у основношколском и средњошколском музичком образовању посматран је кроз употребу различитих садржаја, од дечје песме и игре до корала Јохана Себастијана Баха који су послужили, исто као и модуси, као увод у интерфункционалну науку о музици. Спрега музичке педагогије и композиције посматрана је у најширем контексту и заступљена је на свим нивоима музичког образовања. Полазиште представља компоновање и употреба дечјих песама и вокалних минијатура од стране српских музичких педагога, док се врхунац постиже коришћењем примера из уметничке литературе с циљем „развоја музичког слуха кроз дословни паралелизам у опажању и извођењу проширено-тоналне и атоналне музике српских композитора“ (Беочанин 2016). Новину представља интересовање за зоомузикологију и довођење у везу са једним аспектом музичке педагогије – апсолутним слухом.

Интердисциплинарна истраживања у области психологије и музичке педагогије проналазе се у коауторским радовима психолога и музичких педагога. Најзаступљенији радови остварени су у сарадњи са психолозима Бланком Богуновић и Горданом Ачић. Међу темама се истичу: мерење способности опажања и репродукције, развој музичких вештина, музичко образовање, музичка даровитост и вредносне оријентације младих музичара, као и Еуритмичка метода Жака Далкроза (у сарадњи са пољским ауторима). Нарочити допринос расветљавању садејства музичке педагогије и психологије представља прегледни чланак Данијеле Здравих Михаиловић у којем ауторка закључује да „већи пораст интересовања истраживача за методичка питања различитих наставних предмета сведочи да се фокус музичке педагогије са наставе солфеђа (што је било типично за ранију праксу) премешта ка осталим областима, док истраживања психолога настоје да продубе узрочно-последичне везе између базичних елемената наставе и социјалног окружења ученика“ (Здравих Михаиловић 2020: 42).

Спој музичке педагогије и опште педагогије остварен је у радовима који се односе на примену општих дидактичких принципа у музичкој педагогији, употребу дидактичких игара у почетној настави солфеђа, примену различитих метода (Монтесори, Далкроз), етапе наставног процеса у солфеђу, чиниоце ефикасног управљања редом и друго.

Веза између музичке педагогије и дефектологије у највећој мери је присутна у радовима посвећеним тифологији. Као истраживач у овом пољу издваја се Ведрана

Марковић која је писала о развоју модела почетне наставе солфеђа у раду са слепом и слабовидом децом, испитивању њихових музичких способности и компетенцијама музичких педагога у раду са овим ученицима. У вези са тим, Саша Павловић и Лазар Радоја своје интересовање усмерили су на употребу Брајевог писма у процесу музичког описмењавања слепих особа. Поред тога, писано је о могућностима интегрисања деце оштећеног слуха у музичке програме, као и употреби дечјих песама у функцији стимулације развоја говора и логопедском третману.

Физиологија видне перцепције у певању с листа и веза музичке педагогије са неуронауком били су предмет истраживања Славице Глувић, док се Милена Петровић бавила лингвистиком, говором и мултимодалним перспективама музичке педагогије. Језичко-фонетске законитости и њихова примена у педагогији солфеђа кроз именовање тонова и развој гласа, биле су предмет интересовања Милене Срдић.

У складу са развојем информационо-комуникационе технологије, расло је и интересовање за примену достигнућа у оквиру музичке педагогије које је остварено кроз примену едукативних софтвера и апликација у настави солфеђа, коришћење мултимедијалних технологија и друштвених мрежа у музичком образовању. Такође, писано је и о организацији онлајн наставе солфеђа, како у основној музичкој школи, тако и на високошколским установама, током трајања пандемије изазване вирусом короне.

## Закључак

Бивше и садашње генерације музичких педагога своју свестраност испојиле су у одабиру тема докторских и магистарских радова и интердисциплинарном повезивању садржаја у уџбеничкој и инструктивној литератури за наставу нотног певања/солфеђа и методику наставе солфеђа, што се одразило на њихову концепцију наставе и погледе које су уобличили у писаној речи. Увидом у наставне програме за сва три нивоа музичког образовања приметан је све већи уплив интердисциплинарности испољен кроз циљеве и садржаје наставног предмета солфеђо, при чему је највећа интегрисаност остварена кроз прилагођеност наставе на највишем степену образовања. Сагледавањем садржаја докторских дисертација и магистарских теза, књига и чланака у зборницима и научним часописима, уочено је испољавање интердисциплинарности музичке педагогије са: историјом, етномузикологијом, зоомузикологијом, композицијом, контрапунктом, хармонијом, извођаштвом, психологијом, педагогијом, физиологијом, дефектологијом, лингвистиком, језиком, говором, неуронауком и информационо-комуникационим технологијама. Сарадња музичких педагога и стручњака из других области отвара нове теме за истраживања. Коауторство се односи како на стручњаке из Србије, тако и на стручњаке из иностранства. После анализе појединачних фактора развоја, може се запазити да се пун потенцијал интердисциплинарности остварује њиховим садејством.

## Референце

- Aranicki, Vera (2002). *Korelacija nastave kamerne muzike sa nastavom solfeđa*. Magistarski rad odbranjen na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu.
- Aranicki, Vera (2008). Eksperimentalni rad na upoređivanju odnosa glasovne i instrumentalne reprodukcije – II deo. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник X педагошкој форуму, Покрећу у музичким и сценским уметностима* (стр. 133–142). Београд: Факултет музичке уметности.
- Ačić, Gordana, Nedeljković, Mirjana, Petrović, Milena, Milanković, Vera, Galikowska-Gajewska, Anna, Karin Konkol, Gabriela & Kierzkowski, Michal (2019). The Influence of Eurhythmic Method (Selected Tasks and Exercises of Dalcroze's Method) on Motor Skills and a Sense of Pulse. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник радова 21. Педагошкој форуму сценских уметности, Теоријско и уметничко у педагогији сценских уметности* (стр. 15–24). Београд: Факултет музичке уметности.
- Beočanin, Jelena (2001). Могући načini upotrebe дејјих песмица у циљу развијања хармонског слуха. У: Vera Milanković (ур.), *Zbornik radova četvrtog pedagoškog foruma* (str. 86–92). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Beočanin, Jelena (2005). *Између грешке и инерције слуха приликом ојажања и препознавања звука*. Магистарски рад одбрањен на Факултету музичке уметности у Београду.
- Beočanin-Mijanović, Jelena (2005). Појам инерције слуха. *Наслеђе: часопис за књижевност, уметност и културу*, 3, 139–149.
- Beočanin-Mijanović, Jelena (2008). Музика 20. века у настави солфеђа. У: Бранка Радовић (ур.), *Зборник радова са научној скупи Српски језик, књижевност, уметност, Музичка уметност у теорији музике и теорији медија, Књижа 3 (сир. 41–54)*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
- Beočanin, Jelena (2016). *Развој музичкој слуха кроз дословни паралелизам у ојажању и извођењу проширено-ионалне и ационалне музике српских композитора у оквиру програма наставе солфеђа*. Докторска дисертација одбрањена на Факултету музичке уметности у Београду.
- Beočanin, Jelena (2019). Музичка теорија скупова у универзитетској настави солфеђа на примеру студије Мајкла Фридмена *Ear Training for Twentieth-Century Music*. У: Соња Маринковић, Санда Додик & Драгица Панић Кашански (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколо, композитор и педагог, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скупи 2017. године* (стр. 76–85). Бања Лука: Академија уметности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и уметности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.
- Bogunović, Blanka, Dubljević, Jelena & Buden, Nina (2011a). Muzički darovito dete: Epilog. У: Grozdanka Gojkov & Aleksandar Stojanović (ur.), *Zbornik radova međunarodnog naučnog skupa 16. Okrugli sto – Daroviti u procesu globalizacije* (str. 98–113). Vršac – Arad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Pavlov” – Universitatea „Aurel Vlaicu”.
- Богуновић, Бланка, Дубљевић, Јелена & Буден, Нина (2011б). Музичко образовање даровитих: игра или „више од игре“. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник радова Тринаестој Педагошкој форуму сценских уметности, Ирај, ирај, ирај!* (стр. 191–199). Београд: Факултет музичке уметности.
- Bogunović, Blanka, Dubljević, Jelena & Buden, Nina (2011в). Quality and outcomes of high music education estimated by the music students and professionals. In: A. Pejatović (ed.), *Proceeding*

book of the 14. International Conference Evaluation in education in the Balkan countries (pp. 285–290). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

Богуновић, Бланка, Дубљевић, Јелена & Буден, Нина (2012). Музичко образовање и музичари: Очекивања, ток и исходи. *Зборник институтских радова за педагошка истраживања*, 2, 402–423.

Богуновић, Бланка, Мирковић, Тијана, Дубљевић, Јелена & Дубљевић, Љиљана (2012). Вредносне оријентације младих музичара. *Настава и васпитање*, 2, 317–332.

Богуновић, Бланка, Каран, Гордана & Дубљевић, Јелена (2013). Развој музичких вештина и настава солфеџа. *Настава и васпитање*, 3, 506–524.

Бранковић, Александра (2020). Српска народна песма у методичком приступу настави почетног музичког описмењавања др Зориславе Васиљевић. У: Гордана Грујић (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скупи 2019. године* (стр. 297–306). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Бранковић, Александра (2022а). Полифункционалност српске народне песме у почетном описмењавању у настави солфеџа. У: Гордана Грујић & Саша Павловић (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скупи 2021. године* (стр. 78–85). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Бранковић, Александра (2022б). *Аутобиографски народне песме у настани њиховој музичкој описмењавања у Србији током 20. века*. Докторска дисертација одбрањена на Факултету музичке уметности у Београду.

Branković, Aleksandra (2023). Upotreba srpske narodne pesme u početnom muzičkom opismenjavanju u nastavi solfedža. U: Jelena Martinović-Bogojević & Vedrana Marković (ur.), *Zbornik radova s Drugog međunarodnog simpozijuma iz oblasti muzičke pedagogije, Muzička pedagogija izazov, inspiracija i kreacija* (str. 135–144). Cetinje: Univerzitet Crne Gore, Muzička akademija.

Бранковић, Александра & Каран, Гордана (2020). Народна песма као кодирана основа музичке писмености у контексту културе памћења. У: Гордана Грујић (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скупи 2019. године* (стр. 307–318). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Vasiljević, Zorislava (1986). *Problemi muzičke kulture i obrazovanja od Milovuka do Mokranjca*. Doktorska disertacija odbranjena na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu.

Војкић, Љиљана & Дубљевић, Јелена (2015). Дејче песме у функцији стимулације развоја говора. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скупи 2014. године* (стр. 551–572). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Вујовић, Ида & Богуновић, Бланка (2012). Певање са листа: музичка вештина или рефлексивна стратегија. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник радова Четрнаестој педагошкој*

*форума сценских уметности, Ирај, ирај, ирај!* (стр. 120–133). Београд: Факултет музичке уметности.

Вујошевић, Невена (2014). Утицај визуелних стимулуса на музичку перцепцију и меморију. У: Сања Пајић & Валерија Каначки (ур.), *Зборник радова са VIII међународној научној скупи Српски језик, књижевност, уметности, Пајанско и хришћанско у ликовној уметности & Сашира у музици, Књија 3* (стр. 177–188). Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу.

Вујошевић, Невена (2017). Утицај визуелних сигнала на сегрегацију мелодије код музичара и немужичара. Приказ студије са Универзитета у Мелбурну. У: Биљана Мандић & Јелена Атанасијевић (ур.), *Зборник радова са XI међународној научној скупи Српски језик, књижевност, уметности, Савремена музика између тишине и звука; Архитектура у комуникативном дискурсу; Балкан – место сусрета култура и уметности, Књија 3* (стр. 83–91). Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу.

Вуловић, Александар (2016). Утицај тембра гудачких инструмената и клавира на успешност записивања једногласних и вишегласних мелодијских диктата на студијама музичке уметности. *Наслеђе: часопис за књижевност, уметност и културу*, 35, 247–256.

Гавриловић, Марина (2003). *Примена духовне музике Стивана Симоновића Мокрањца у настави солфеџа током целокућној школовања*. Магистарски рад одбрањен на Факултету музичке уметности у Београду.

Глувић, Славица (2007а). Физиологија видне перцепције и певање с листа. У: Димитрије Големовић (ур.), *Зборник радова Дани Владе С. Милошевића* (стр. 285–296). Бања Лука: Академија умјетности у Бањој Луци, Музиколошко друштво Републике Српске.

Глувић, Славица (2007б). „Why Johnny can't read?“. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник IX њедајошкој форума, Покрећ у музичким и сценским уметностима* (стр. 119–124). Београд: Факултет музичке уметности.

Глувић, Славица (2008). Музика и хемисфере. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник X њедајошкој форума, Покрећ у музичким и сценским уметностима* (стр. 151–158). Београд: Факултет музичке уметности.

Глувић, Славица (2010). Стратегија писања диктата у односу на врсте меморије. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научној скупи Владо Милошевић: етномузиколој, композитор и њедајој, Традиција као инспирација* (стр. 105–113). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Музиколошко друштво Републике Српске.

Глувић, Славица (2013). Певање као чуло додир. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научној скупи Владо Милошевић: етномузиколој, композитор и њедајој, Традиција као инспирација – Тематски зборник* (стр. 59–67). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Глувић, Славица & Марковић, Мирјам (2020). Улога пјевања солмизацијом у почетној настави гитаре. У: Гордана Грујић (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколој, композитор и њедајој, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скупи 2019. године* (стр. 398–416). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Guga, Hermina (1987). *Prilog usaglašavanju programa solfeđa sa potrebama instrumenta*. Magistarski rad odbranjen na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu.

Дабић, Сандра (2005). Утицај нумеричког оцењивања на развој ученика у наставном процесу. *Наслеђе: часопис за књижевност, уметност и културу*, 3, 129–138.

Drobni, Ivana (1998). Specifičnost nastave solfeđa sa studentima gudačkog odseka. U: Vera Milanković (ur.), *Zbornik radova Prvog pedagoškog foruma, Osobenosti nastave solfeđa na Fakultetu muzičke umetnosti* (str. 22–28). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Drobni, Ivana (2004). Miodrag A. Vasiljević, reformator metodologije početnog muzičkog opismenjanja. U: Gordana Karan (ur.), *Zbornik VI pedagoškog foruma* (str. 29–36). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Drobni, Ivana (2005). *Koaptacija smerova postavki elementarne muzičke pismenosti u muzičkom obrazovanju, od specifičnih stručnih problema do pragmatičnih rešenja*. Doktorska disertacija odbranjena na Pedagoškom fakultetu u Bjeljini.

Дробни, Ивана (2008). *Методичке основе вокално-инструменталне наставе*. Београд: Завод за уџбенике.

Дробни, Ивана (2017). Елементи српског музичког фолклора у етидама за солфеђо др Зориславе М. Васиљевић. У: Соња Маринковић, Санда Додик & Драгица Панић Кашански (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скупи 2016. године* (стр. 634–643). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Дробни, Ивана (2019). Типологија мелодијских етида Зориславе М. Васиљевић. У: Соња Маринковић, Санда Додик & Драгица Панић Кашански (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скупи 2017. године* (стр. 86–95). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Дробни, Ивана (ур.) (2020). *Зорислава М. Васиљевић – животи и дело, Тематски зборник са научне конференције одржане 8–9. новембра 2019. године*. Београд: Универзитет уметности у Београду, Факултет музичке уметности.

Drobni, Ivana & Ristić, Tatjana (2003). *Vahovi koralni – uvod u interfunkcionalnu nauku o muzici*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Дробни, Ивана, Каран, Гордана, Цветковић Црвеница, Јелена, Павловић, Саша, Хрпка Вешковац, Ивана & Марковић, Ведрана (2022). Online настава солфеђа и методике музичке писмености на високошколским установама у региону – изазови и искуства. У: Гордана Грујић & Саша Павловић (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скупи 2021. године* (стр. 38–56). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Дубљевић, Јелена (2010). Солфеђо као предмет у првим музичким школама у Србији. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научној скупи Владо Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог, Традиција као инспирација* (стр. 93–104). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Музиколошко друштво Републике Српске.

Дубљевић, Јелена & Дубљевић, Љиљана (2012). Примена дечјих песама српских аутора у настави солфеђа. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научној скупи Владо Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог, Традиција као инспирација* (стр.

630–643). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Музиколошко друштво Републике Српске.

Дубљевић, Јелена & Војкић, Љиљана (2014). Заступљеност вишегласја у литератури за солфеђо од друге половине XX века до прве деценије XXI века. У: Соња Маринковић, Санда Додик & Ана Петров (ур.), *Зборник радова научној скупи Владо Милошевић: етномузиколој, композицијор и педагој, Традиција као инспирација – Тематски зборник* (стр. 527–542). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Dubljević, Jelena & Vojkić, Ljiljana (2017a). Tragom muzičke pedagogije u Srbiji – Miroslava Vasiljević-Drobni. У: Соња Маринковић, Санда Додик & Драгица Панић Кашански (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколој, композицијор и педагој, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скупи 2016. године* (стр. 422–432). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Дубљевић, Јелена & Војкић, Љиљана (2017б). Песме са текстом – модели за поставку тонских висина. У: Милена Петровић (ур.), *Деведесетти Педагошкој форуму сценских уметности, У ијирази за доживљајем и смислом у музичкој педагојији* (стр. 20–34). Београд: Факултет музичке уметности.

Дубљевић, Јелена & Војкић, Љиљана (2018а). Песме са текстом – модели за усвајање звучности интервала. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник радова Двадесеттој Педагошкој форуму сценских уметности, Музички идентитет* (стр. 33–43). Београд: Факултет музичке уметности.

Дубљевић, Јелена & Војкић, Љиљана (2018б). Захтеви у наставним програмима за предмет солфеђо у основној музичкој школи. У: Драгана Цицковић Сарајлић, Вера Обрадовић & Петар Ђуза (ур.), *Тематски зборник међународној значаја Традиционално и савремено у уметности и образовању* (стр. 415–427). Косовска Митровица – Звечан: Факултет уметности Универзитета у Приштини.

Дубљевић, Јелена & Војкић, Љиљана (2020). Употреба песама, примера из музичке литературе и инструктивних примера у приручницима за наставу ритма за основну музичку школу у Србији (1983–2015). У: Гордана Грујић (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколој, композицијор и педагој, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скупи 2019. године* (стр. 319–329). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Дубљевић, Јелена & Војкић, Љиљана (2022). Употреба дечјих песама у функцији стицања почетних звучних представа о модулацији. У: Драгана Цицковић Сарајлић & Петар Илић (ур.), *Тематски зборник међународној значаја Традиционално и савремено у уметности и образовању* (стр. 274–289). Косовска Митровица – Звечан: Факултет уметности Универзитета у Приштини.

Дубљевић, Љиљана (2011). Дечје песме у виђењу логопеда. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник радова Тринаесттој Педагошкој форуму сценских уметности, Ирај, ирај, ирај!* (стр. 137–148). Београд: Факултет музичке уметности.

Ђорђевић, Марија (2016). Korišćenje društvenih mreža u muzičkom obrazovanju. *Artefact*, 1, 9–17.

Ђорђевић, Мирјана (2000). Pесma u početnoj nastavi klavira. У: Vera Milanković (ur.), *Zbornik radova Drugog pedagoškog foruma* (str. 127–133). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

- Емершић, Ивана (2010). Корелација наставе солфеђа са наставом соло певања и упоредног клавира у двогодишњем основном музичком образовању: веза између примљеног утиска и интерпретације. У: Гордана Каран (уред.), *Зборник XII Педагошкој форуму, Покрећ у музичким и сценским уметностима* (стр. 105–124). Београд: Факултет музичке уметности.
- Ерак, Душан (2013). Фолклор и модалност као инспирација у збирци клавијских композиција *Није тваница нејо чјела* Валентине Цвијетић Дутина и њихова примјенљивост у настави солфеђа. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научној скупи Владо Милошевић: етномузиколој, композицијор и педагој, Традиција као инспирација* (стр. 82–100). Бања Лука: Академија уметности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и уметности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.
- Ерак, Душан (2015). Обрада народних напјева хармонским средствима музике XX вијека у *Руковешима* Војина Комадине и њихова примјенљивост у настави солфеђа. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколој, композицијор и педагој, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скупи 2014. године* (стр. 605–615). Бања Лука: Академија уметности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и уметности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.
- Здравих Михаиловић, Данијела (2020). Сусрет музичке педагогије и психологије музике – прилог проучавању савременог стручног музичког образовања. *Artefact*, 1, 33–48.
- Ивановић, Нада (2008). Participation musique – развојна улога музике у образовању. *Иновације у настави*, 3, 69–74.
- Ивковић, Магдалена (2012). Интегрисање деце оштећеног слуха у музичке програме. *Иновације у настави*, 3, 138–148.
- Игњачевић, Маја (2013). Утицај референци из популарне културе на учење и разумевање у настави музичке културе. *Иновације у настави*, 1, 137–146.
- Јеремић, Биљана & Миленовић, Живорад (2020). Друштвени контекст наставе музичке културе у функцији неговања традиционалног народног стваралаштва Срба. *Баштина*, 52, 441–461.
- Јеремић, Мирко (2020). Мобилне (музичке) апликације и њихова употреба у настави солфеђа и музичке културе у основној школи. У: Биљана Мандић & Јелена Атанасијевић (ур.), *Зборник радова са XIV међународној научној скупи Српски језик, књижевност, уметност, Експресивност и интимност у музици & Тако мале ствари: интимно у уметности и култури*, Књига 3 (стр. 189–205). Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
- Јовановић, Милка (2023). Плустрација и визуелизација у настави солфеђа. У: Јелена Мартиновић-Богојевић & Ведрана Марковић (ур.), *Зборник радова с Другог међународног симпозијума из области музичке педагогије, Музичка педагогија изазов, инспирација и креација* (стр. 207–217). Цетинје: Универзитет Црне Горе, Музичка академија.
- Јовановић, Невена (2007). Прилог развоју хармонског слуха у завршним разредима ниже музичке школе. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник IX педагошкој форуму, Покрећ у музичким и сценским уметностима* (стр. 71–84). Београд: Факултет музичке уметности.
- Јовић-Милетић, Александра (2008). *Тонске основе српској музичкој наслеђа*. Књажевац: „Нота“.
- Јовић-Милетић, Александра (2010). Улога разумевања базичног тоналног језгра при интерпретацији музичке целине – рад са народним тоналним основама у наставној пракси. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник XII Педагошкој форуму, Покрећ у сценским уметностима* (стр. 223–233). Београд: Факултет музичке уметности.

Јовић-Милетић, Александра (2011а). *Почетно музичко описмењавање на српском музичком језику*. Београд: Дијамант принт.

Јовић-Милетић, Александра (2011б). Игра у настави почетног музичког описмењавања на народним тоналним основама. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник радова Тринаесттој Педагошкој форуму сценских уметности, Ибрај, ибрај, ибрај!* (стр. 28–34). Београд: Факултет музичке уметности.

Јовић-Милетић, Александра (2018). *Од народних тоналних основа до гур-мол система у настави музичке исмености*. Београд: Учитељски факултет.

Капларевић, Марија (2021). Настава солфеџа на даљину у основној музичкој школи – приказ једног модела. У: Биљана Мандић & Јелена Атанасијевић (ур.), *Зборник радова са XV међународној научној скупи Српски језик, књижевност, уметност, Старагање / Јевреји; 250 година од рођења Лудвига ван Бетовена & Стремљење у уметности, Књига 3 (стр. 149–165)*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Kaplarević, Maria (2023). Etape nastavnog procesa u solfeđu. U: Jelena Martinović-Bogojević & Vedrana Marković (ur.), *Zbornik radova s Drugog međunarodnog simpozijuma iz oblasti muzičke pedagogije, Muzička pedagogija izazov, inspiracija i kreacija* (стр. 230–240). Cetinje: Univerzitet Crne Gore, Muzička akademija.

Karan, Gordana (2000). Srpska narodna pesma u literaturi za pedagogiju notnog pevanja. U: Vera Milanković (ur.), *Zbornik radova Drugog pedagoškog foruma* (стр. 87–93). Београд: Факултет музичке уметности.

Каран, Гордана (2005). Милоје Милојевић – музички педагог и аутор инструктивне музичке литературе. У: Gordana Karan (ur.), *Zbornik VII pedagoškog foruma* (стр. 1–20). Београд: Факултет музичке уметности.

Каран, Гордана (2008). Настава певања у основним школама Србије између два светска рата (1914–1940). Да ли је историја наша учитељица живота? У: Гордана Каран (ур.), *Зборник X педагошкој форуму, Покрећ у музичким и сценским уметностима* (стр. 193–198). Београд: Факултет музичке уметности.

Каран, Гордана (2009). Настава нотног певања у Србији до друге половине 19. века. Слика времена, прилика, услова, утицаја... У: Гордана Каран (ур.), *Зборник XI педагошкој форуму, Покрећ у музичким и сценским уметностима* (стр. 135–144). Београд: Факултет музичке уметности.

Каран, Гордана (2010). *Музичко-педагошка активност гр Милоја Милојевића*. Докторска дисертација одбрањена на Факултету музичке уметности у Београду.

Каран, Гордана (2015). Из историје српске музичке педагогије, Милоје Милојевић (1884–1946) музички педагог и аутор уџбеничке и приручничке литературе за нотно певање, хармонију и историју музике. У: Сања Пајић & Валерија Каначки (ур.), *Зборник радова са IX међународној научној скупи Српски језик, књижевност, уметност, Уметничко наслеђе и рај & Музика и медији, Књига 3* (стр. 471–478). Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Каран, Гордана & Дабић, Сандра (2006). Тембровска одређеност аудитивног опажања. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник VIII педагошкој форуму, Покрећ у музичким и сценским уметностима* (стр. 82–86). Београд: Факултет музичке уметности.

Каран, Гордана & Дробни, Ивана (2008). Ретроспектива библиографије из области историје српске музичке педагогије. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник X педагошкој форуму, Покрећ у музичким и сценским уметностима* (стр. 199–204). Београд: Факултет музичке уметности.

Karan, Gordana & Sedlar Dabić, Sandra (2018). Teaching subject timbre in aural perception: experiences and perspectives. U: Vedrana Marković & Jelena Martinović-Bogojević (ur.), *Zbornik radova s Prvog međunarodnog simpozijuma iz oblasti muzičke pedagogije, Muzička pedagogija izazov, inspiracija i kreacija* (str. 234–245). Cetinje: Univerzitet Crne Gore, Muzička akademija.

Каран, Гордана & Дубљевић, Јелена (2020). Генеза циљева и задатака наставе солфеђа у основној музичкој школи у Србији од краја XIX века до данас. У: Гордана Грујић (ур.), *Влаго С. Милошевић: етномузиколо, композитор и педагог, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скупи 2019. године* (стр. 287–296). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Kiselčić-Todorović, Dragana (1995). *Vizuelno opažanje i glasovna reprodukcija melodijskog toka – pevanje sa lista*. Magistarski rad odbranjen na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu.

Kiselčić-Todorović, Dragana (2001). Перцепција и рецепција музичког садржаја при певању с листа. У: Vera Milanković (ur.), *Zbornik radova četvrtog pedagoškog foruma* (str. 71–74). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Кодела, Слободан (2013). Традиционална песма у уџбеничкој литератури у настави солфеђа у основним музичким школама. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научној скупи Влаго Милошевић: етномузиколо, композитор и педагог, Традиција као инспирација – Тематски зборник* (стр. 101–107). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Кодела, Слободан & Николић, Игор (2022). Применљивост мелодија фолклорних игара у настави солфеђа. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник 24. Педагошкој форуму сценских уметносцих, Фолклор у музичкој педагогији* (стр. 11–26). Београд: Факултет музичке уметности.

Коницанин, Адмира & Трговац-Дедеић, Алма (2020). Интегративни модел обраде дечјих народних игара кроз садржаје телесног вежбања са децом млађег школског узраста. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник 22. Педагошкој форуму сценских уметносцих, Заједничко музицирање у образовању* (стр. 133–143). Београд: Факултет музичке уметности.

Kršić, Vesna (1981). *Koordinacija nastave solfeđa i klavira u muzičkoj školi*. Magistarski rad odbranjen na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu.

Kršić-Sekulić, Vesna (1998). Nastava Solfeđa za studente klavirskog odseka Fakulteta muzičke umetnosti u Beogradu. U: Vera Milanković (ur.), *Zbornik radova Prvog pedagoškog foruma, Osobnosti nastave solfeđa na Fakultetu muzičke umetnosti* (str. 6–10). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Kršić-Sekulić, Vesna (2000). Pevanje kao uslov za uspešan razvoj instrumentalista. U: Vera Milanković (ur.), *Zbornik radova Drugog pedagoškog foruma* (str. 63–74). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Кршић Секулић, Весна (2005). Примена општих дидактичких принципа у музичкој педагогији. У: Gordana Karan (ur.), *Zbornik VII pedagoškog foruma* (str. 21–27). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Кршић Секулић, Весна (2010). Комплементарна методика настава солфеђа и клавира. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник XII Педагошкој форуму, Покрећ у музичким и сценским уметносцима* (стр. 22–24). Београд: Факултет музичке уметности.

Љубинковић, Ненад & Васиљевић, Зорислава (ур.) (2006). *Миодраг А. Васиљевић – животи и дело. Зборник радова са окупљања савременог српског одржаног октобра 2003. године*. Београд: Институт за књижевност и уметност, Удружење грађана „Миодраг А. Васиљевић“.

Мандић, Биљана (2010). Корене развоја српске музичке педагогије потражимо у настави црквеног појања. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник XII Педагошког форума, Покрећ у музичким и сценским уметностима* (стр. 217–222). Београд: Факултет музичке уметности.

Мандић, Биљана (2023). Српска музичка педагогија и основношколски систем: осврт на прошло и визија будућег. У: Биљана Мандић & Јелена Атанасијевић (ур.), *Зборник радова са XVII међународног научног скупа Српски језик, књижевност, уметност, Србија: језик науке о музици & Србија, Књига 3 (свр. 17–31)*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Маријан, Маја (2015). Социолошки аспект музичке педагогије и извођаштва. У: Милена Петровић (ур.), *Седмнаести Педагошки форум сценских уметности, Социолошки аспекти педагогије и извођаштва у сценским уметностима* (стр. 9–16). Београд: Факултет музичке уметности.

Marinković, Vera (2001). Eksperimentalni rad na upoređivanju odnosa glasovne i instrumentalne reprodukcije. У: Vera Milanković (ur.), *Zbornik radova Trećeg pedagoškog foruma* (str. 166–176). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Marković, Vedrana (2009). Neka iskustva u radu sa slijepim učenicima. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник XI педагошког форума, Покрећ у музичким и сценским уметностима* (стр. 100–105). Београд: Факултет музичке уметности.

Марковић, Ведрана (2010). Испитивање музичких способности слијепе и слабовиде дјеце у Заводу за школовање и професионалну рехабилитацију инвалидне дјеце и омладине у Подгорици. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник XII Педагошког форума, Покрећ у музичким и сценским уметностима* (стр. 241–248). Београд: Факултет музичке уметности.

Марковић, Ведрана (2012). Инклузивно образовање у основној музичкој школи: проблеми и изазови. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научног скупа Владо Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог, Традиција као инспирација* (стр. 655–662). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Музиколошко друштво Републике Српске.

Марковић, Ведрана (2014). Народне пјесме Грбља као примјери са елементима музичког фолклора у настави солфеџа. У: Соња Маринковић, Санда Додик & Ана Петров (ур.), *Зборник радова научног скупа Владо Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог, Традиција као инспирација* (стр. 599–610). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Марковић, Ведрана (2015а). Народне пјесме из Боке Которске као примјери са елементима музичког фолклора у настави солфеџа. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научног скупа 2014. године* (стр. 658–666). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Марковић, Ведрана (2015б). Компетенције музичких педагога у раду са ученицима са оштећењем вида. У: Милена Петровић (ур.), *Седмнаести Педагошки форум сценских уметности, Социолошки аспекти педагогије и извођаштва у сценским уметностима* (стр. 225–231). Београд: Факултет музичке уметности.



Миланковић, Вера, Петровић, Милена, Ачић, Гордана & Суботић, Нина (2008). Нови концепт предшколског музичког образовања – забавиште и припремни разред: интегративни приступ. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник X њедајошкој форуму, Покрећу у музичким и сценским уметностима* (стр. 51–58). Београд: Факултет музичке уметности.

Милетић, Александра (2017). Ортогенеза хоризонталне компоненте народне музичке целине са аспекта музичког описмењавања. У: Соња Маринковић, Санда Додик & Драгица Панић Кашански (ур.), *Влаго С. Милошевић: ејномузиколој, комјозијтор и њедајој, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скуја 2016. јодине* (стр. 613–633). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Милетић, Александра (2019). Артикулација музичке формуле у оквиру српске народне тоналности у настави музичке писмености. У: Соња Маринковић, Санда Додик & Драгица Панић Кашански (ур.), *Влаго С. Милошевић: ејномузиколој, комјозијтор и њедајој, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скуја 2017. јодине* (стр. 120–136). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Милтојевић, Марија & Ђурђановић, Миомира (2023). Мишљење наставника о заступљености и значају српске духовне музике у наставним програмима за Музичку културу у другом циклусу општеобразовне школе. *Иновације у насјави*, 4, 95–109.

Михаиловић, Нина & Вранић, Јелена (2007). Дидактичке игре у настави солфеђа у почетним разредима ОМШ. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник IX њедајошкој форуму, Покрећу у музичким и сценским уметностима* (стр. 7–17). Београд: Факултет музичке уметности.

Наставни план и програм за средњу музичку школу. (1972). *Просвејни јласник*, 2–3, 280–349.

*Насјавни јлан и јројрам васјийно-образовној рада за музичке школе у заједничким основама средњеј усмереној образовања.* (1977). *Просвејни јласник*, 8, 484–518.

*Nastavni plan i program Fakulteta muzičke umetnosti u Beogradu.* (1985?). Rukopis.

*Насјавни јланови и јројрами за јодручје рада кулјура, уметност и јавно информисање.* (1993). *Просвејни јласник*, 9, 186–309.

*Насјавни јлан и јројрам за основно музичко образовање и васјийање.* (1994). *Просвејни јласник*, 6, 1–78.

Наставни планови и програми за основне студије. (2000?). Рукопис.

Николић, Игор (2012). Употреба рачунарске технологије у музичкој настави са посебним освртом на наставу солфеђа. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научној скуја Влаго Милошевић: ејномузиколој, комјозијтор и њедајој, Традиција као инспирација* (стр. 644–654). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Музиколошко друштво Републике Српске.

Николић, Игор (2013). Тембр као елемент перцепције музичког садржаја у настави солфеђа. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научној скуја Влаго Милошевић: ејномузиколој, комјозијтор и њедајој, Традиција као инспирација* (стр. 167–173). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Никшић, Нака (2009). Музичка писменост у млађим разредима основне школе. *Иновације у насјави*, 2, 96–102.

Никшић, Нака (2017). Ђоворни ритам новопазарског краја са аспекта поставке елементарне музичке писмености. *Иновације у насјави*, 4, 125–134.

Никшић, Нака (2022). Методичка применљивост народних песама новопазарског краја у поставци елементарне музичке писмености. *Иновације у насћави*, 2, 102–116.

Никшић, Нака & Чекић Стошић, Александра (2023). Народна песма из етномузиколошке грађе у функцији примене Васиљевић методе – методички аспект избора допунског музичког материјала за млађи школски узраст. *Иновације у насћави*, 4, 37–60.

О' Брајен, Нада (2021). Феномен ритма из психоаналитичке перспективе и импликације за музичку педагогију. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник 23. Педагошкој форуму сценских уметносћи, Феномен ритма – ѿорекло, извођење, значење* (стр. 121–130). Београд: Факултет музичке уметности.

O'Brien, Nada (2022). Folklore images in music education. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник радова 24. Педагошкој форуму сценских уметносћи, Фолклор у музичкој педагогији* (стр. 99–109). Београд: Факултет музичке уметности.

Павловић, Биљана (2019). Значај корелације наставе музичке културе и историје у спознаји српског националног идентитета. У: Соња Маринковић, Санда Додик & Драгица Панић Кашански (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколој, композићор и педагој, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скуја 2017. ѿдине* (стр. 137–155). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Павловић, Биљана & Ковач, Анђелка (2016). Музичко описмењавање ученика у трећем и четвртном разреду основне школе (на основама музичког фолклора Косова и Метохије). *Башћина*, 40, 133–151.

Павловић, Саша (2007). Завршне мелодијске формуле српског црквеног и народног певања – као чиниоци афирмације тоналитета. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник IX педагошкој форуму, Покреј у музичким и сценским уметносћима* (стр. 159–169). Београд: Факултет музичке уметности.

Павловић, Саша (2010). Едукативни софтвери у настави солфеђа. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник XII Педагошкој форуму, Покреј у музичким и сценским уметносћима* (стр. 205–216). Београд: Факултет музичке уметности.

Павловић, Саша (2014). *Босанске народне ѿјесме* Владе С. Милошевића са становишта наставе ритма. У: Соња Маринковић, Санда Додик & Ана Петров (ур.), *Зборник радова научној скуја Владо Милошевић: етномузиколој, композићор и педагој, Традиција као инспирација* (стр. 511–526). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Павловић, Саша (2017). Смисао, фазе и начини рада на двослојним музичким примерима по узору на српско народно двогласно певање. У: Милена Петровић (ур.), *Девећнаесћи Педагошки форум сценских уметносћи, У ѿобрази за доживљајем и смислом у музичкој педагогији* (стр. 35–47). Београд: Факултет музичке уметности.

Pavlović, Saša (2018a). Применљивост образовног софтвера Auralia 5 у процесу музичког описмењавања. У: Vedrana Marković & Jelena Martinović-Bogojević (ur.), *Zbornik radova s Prvog међународног симпозијума из области музичке педагогије, Музичка педагогија изазов, инспирација и креација* (стр. 265–283). Cетинје: Универзитет Црне Горе, Музичка академија.

Павловић, Саша (2018б). Апликација *Sight Reading Factory* – дигитализација дисциплина певање и читање с листа. *Artefact*, 1, 1–13.

Павловић, Саша & Радоја, Лазар (2011). Брајево музичко писмо императив у процесу музичког описмењавања слепих. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник радова Тринаесћи*

*Педагошкој форуму сценских уметносћи, Ибрај, ибрај, ибрај!* (стр. 158–172). Београд: Факултет музичке уметности.

Павловић, Саша, Радоја, Лазар & Башић, Јелена (2012). *Пјесме са Змијања Владе Милошевића као примери са елементима музичког фолклора у настави солфеђа*. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научној скупи Владо Милошевић: етномузиколој, композицијор и педагој, Традиција као инспирација* (стр. 613–629). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Музиколошко друштво Републике Српске.

Парезановић, Кристина (2012). О значају развоја интринзичне мотивације и креативности на настави солфеђа кроз примену метода Марије Монтесори. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник радова Четрнаестој педагошкој форуму сценских уметносћи, Ибрај, ибрај, ибрај!* (стр. 63–69). Београд: Факултет музичке уметности.

Парезановић, Кристина (2014). Полазне основе Монтесори методе у педагошким ставовима Ј. Песталоција и Ф. Фребела; параметри: игра, активност, мотивација кроз перспективу методских поступака на настави солфеђа. У: Сања Пајић & Валерија Каначки (ур.), *Зборник радова са VIII међународној научној скупи Српски језик, књижевносћ, уметносћ, Папанско и хришћанско у ликовној уметносћи & Сашира у музици, Књија 3* (стр. 157–167). Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу.

Парезановић, Кристина (2016а). Организација наставе солфеђа у Србији од друге половине XIX века до данас – достигнућа и тековине. *Музиколоија*, II (21), 27–50.

Парезановић, Кристина (2016б). *Примена основних принципа васпитно-образовне методе Марије Монтесори у настави солфеђа*. Докторска дисертација одбрањена на Факултету музичке уметности у Београду.

Парезановић, Кристина (2024). Мелодијско-хармонска анализа црквено-народних напева из зборника „Осмогласник“ Ст. Ст. Мокрањца и могућност њихове примене у настави солфеђа. *Башићина*, 62, 413–429.

Парезановић, Кристина & Тодоровић, Драгана (2013). Монтесори метод у настави солфеђа – функционални наспрот репродуктивном начину учења. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научној скупи Владо Милошевић: етномузиколој, композицијор и педагој, Традиција као инспирација* (стр. 154–166). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Пауновић, Марина (2009). Теоријско-практични допринос Педагошког форума у развоју педагогије солфеђа. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник XI педагошкој форуму, Покрећ у музичким и сценским уметносћима* (стр. 1–5). Београд: Факултет музичке уметности.

Пејовски, Невена, Дубљевић, Јелена & Дубљевић, Љиљана (2012). Певање са листа – брига или игра? У: Милена Петровић (ур.), *Зборник радова Четрнаестој педагошкој форуму сценских уметносћи, Ибрај, ибрај, ибрај!* (стр. 109–119). Београд: Факултет музичке уметности.

Peričić, Vlastimir (1997, drugo izdanje). *Višejezični rečnik muzičkih termina*. Београд: Српска академија наука и уметности, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Univerzitet umetnosti.

Petrović, Jelena (2001). Solfeđo: percepcija – interpretacija muzičkog sadržaja iz perspektive studenta – posebni kursevi. У: Vera Milanković (ur.), *Zbornik radova četvrtog pedagoškog foruma* (str. 65–70). Београд: Fakultet muzičke umetnosti.

Петровић, Милена (2002). *Тријада: јовор – рийам – њевање*. Магистарски рад одбрањен на Факултету музичке уметности у Београду.

Petrović, Milena (2005). Teorija i praksa. Koliko senzorno-motorno pamćenje muzike pomaže pri interpretaciji? У: Gordana Karan (ur.), *Zbornik VII pedagoškog foruma* (str. 108–113). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Петровић, Милена (2010). *Улога акценција у рецејцији и рејродуцији музике – од акценција у говору до акценција у ритму и фразирању у почетној настави музике*. Докторска дисертација одбрањена на Факултету музичке уметности у Београду.

Петровић, Милена (2017). Ономатопејски клик звуци, ехолокација и апсолутни слух. *Наслеђе: часопис за књижевност, уметност и културу*, 38, 329–341.

Петровић, Милена (2018). Мултимодалне перспективе музичке педагогије – мелодијска контура као емотивна граматика у музици и језику. *Наслеђе: часопис за књижевност, уметност и културу*, 41, 283–297.

Petrović, Milena, Ačić, Gordana & Milanković, Vera (2001). Pisma: merenje muzičkih sposobnosti u pripremnom razredu. У: Vera Milanković (ur.), *Zbornik radova Trećeg pedagoškog foruma* (str. 177–186). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Petrović, Milena & Milanković, Vera (2004). Prikaz najnovijih dostignuća u oblasti muzike i psihologije. У: Gordana Karan (ur.), *Zbornik VI pedagoškog foruma* (str. 77–84). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Петровић, Милена & Миланковић, Вера (2013). Синестетске метафоре севдалинке: музикалност поетске слике. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научној скупи Владо Милошевић: етномузиколој, комјозицијор и педагој, Традиција као инспирација* (стр. 68–81). Бања Лука: Академија уметности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и уметности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Petrović, Milena, Milanković, Vera, Ačić, Gordana, Nedeljković, Mirjana, Galikowska-Gajewska, Anna, Karin Konkol, Gabriela & Kierzkowski, Michal (2018). Introducing Eurhythmics Method by Emile Jaques-Dalcroze to Pupils of Serbian Music Schools – an International Interdisciplinary Research Project. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник радова Двадесетог Педагошког форума сценских уметности, Музички идентитети* (стр. 44–59). Београд: Факултет музичке уметности.

Petrović, Milena & Galikowska-Gajewska, Anna (2020). Body score – a multimodal representation of two-part melodies. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник 22. Педагошког форума сценских уметности, Заједничко музицирање у образовању* (стр. 21–26). Београд: Факултет музичке уметности.

Пиндовић, Богдан (2022). Дијахронијски пресек развоја наставе солфеџа у Републици Србији. *Баштина*, 57, 425–433.

*План и програма образовно-васпитној рада за школе за основно музичко образовање* (1977). *Просветни гласник*, 8, 445–484.

*План и програма настави и учења за основно музичко образовање и васпитање* (2019). *Просветни гласник*, 5, 173–363.

Поповић, Далиборка & Рашковић, Божана (2023). Национално васпитање у функцији развијања националног идентитета: допринос музичке педагогије. *Баштина*, 61, 451–464.

Popović, Milena (2003). *Značaj pevanja i poznavanja osnova vokalne tehnike u realizaciji nastave solfeđa*. Magistarski rad odbranjen na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu.

*Правилник о плану и програму настави и учења уметничкој образовања и васпитања за средњу музичку школу* (2020). *Просветни гласник*, 8, 1–596.

Radojević, Snežana (2005). Interdisciplinarna i interfunkcionalna svojstva nastave solfedja. У: Gordana Karan (ur.), *Zbornik VII pedagoškog foruma* (str. 28–37). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Radojević, Snežana (2006). *Korelacija nastave solfedža sa nastavom kontrapunkta*. Magistarski rad odbranjen na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu.

Ristić Tatjana & Drobni, Ivana, (2005a). *Modusi I – uvod u interfunkcionalnu nauku o muzici*, Beograd: Zavod za udžbenike.

Ristić Tatjana & Drobni, Ivana, (2005b). *Modusi II – uvod u interfunkcionalnu nauku o muzici*, Beograd: Zavod za udžbenike.

Седлар, Сандра (2004). *Пишање оїравданосїи ѓримене нумеричкої оцењивања у музичком образовању: оцењивање – вредновање или мерење*. Магистарски рад одбрањен на Факултету музичке уметности у Београду.

Срдић, Милена (2007). Фонација – говор – певање. Водич ка развијању гласа посматран из угла физиолошких и фонетских законитости. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник IX педагошкої фoрyма, Покреї у музичким и сценским уметносїима* (стр. 109–118). Београд: Факултет музичке уметности.

Srdić, Milena (2008). Abeceda ili solmizacija. Imenovanje tonova u nastavi solfedža, posmatrano kroz jezičko-fonetske zakonitosti. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник X педагошкої фoрyма, Покреї у музичким и сценским уметносїима* (стр. 71–78). Београд: Факултет музичке уметности.

Срдић, Милена (2012). Настава ритма на националним основама. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научної скупїа Владо Милошевић: еїномузиколої, композицијор и педагої, Традиција као инспирација* (стр. 669–677). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Музиколошко друштво Републике Српске.

Срдић, Милена (2020). Корелација предмета солфеђо и камерна музика у другом циклусу основне музичке школе. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник 22. Педагошкої фoрyма сценских уметносїи, Заједничко музицирање у образовању* (стр. 43–53). Београд: Факултет музичке уметности.

Srdić, Milena (2023). Mogućnosti transfera ritmičkih veština na nastavu kamerne muzike u osnovnoj muzičkoj školi. У: Jelena Martinović-Bogojević & Vedrana Marković (ur.), *Zbornik radova s Drugog međunarodnog simpozijuma iz oblasti muzičke pedagogije, Muzička pedagogija izazov, inspiracija i kreacija* (str. 241–251). Cetinje: Univerzitet Crne Gore, Muzička akademija.

Станковић, Александра (2023). Google earth као дигитални алат у настави музичке културе. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник 25. Педагошкої фoрyма сценских уметносїи, Музика и значење* (стр. 115–122). Београд: Факултет музичке уметности.

Стефановић, Славица (2018). Чиниоци ефикасног управљања разредом у настави музике у основној школи. *Иновације у настави*, 4, 103–116.

Стојановић, Гордана (2001). *Компјаративна методолоџија музичке иисменосїи и насїаве ѓочейної чишања и иисања*. Докторска дисертација одбрањена на Факултету музичке уметности у Београду.

Стошић, Александра (2008). Могућности примене мултимедијалне технологије у настави музичке културе. *Иновације у настави*, 1, 88–97.

Стошић, Александра (2020). Народна песма и игра у уџбеницима музичке културе: народна мелодија у функцији музичког развоја. У: Гордана Грујић (ур.), *Владо С. Милошевић: еїномузиколої, композицијор и педагої. Традиција као инспирација – Тематски зборник са*

научној скупи 2019. године (стр. 436–457). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Todorović, Dragana (1998). *Nastava solfeđa sa studentima odseka za etnomuzikologiju Fakulteta muzičke umetnosti u Beogradu*. U: Vera Milanković (ur.), *Zbornik radova Prvog pedagoškog foruma, Osobnosti nastave solfeđa na Fakultetu muzičke umetnosti* (str. 43–45). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Тодоровић, Драгана (2006). Фразирање – поетика извођачког покрета. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник VIII педагошкој форуму, Покрећ у музичким и сценским уметностима* (стр. 74–81). Београд: Факултет музичке уметности.

Тодоровић, Драгана (2019). Боривоје Поповић: музички педагог, писац, композитор и диригент казивања Невене Поповић и Весне Кршић Секулић. У: Соња Маринковић, Санда Додик & Драгица Панић Кашански (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколог, композиитор и педагог, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скупи 2017. године* (стр. 183–194). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Тодоровић, Драгана (2020). Катедра за солфеђо и музичку педагогију Факултета музичке уметности у Београду – стожер српског високог музичко-педагошког образовања. У: Гордана Грујић (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколог, композиитор и педагог, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скупи 2019. године* (стр. 371–387). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Тодоровић, Драгана (2022). *Значај делатности Боривоја Поповића у развоју српске музичке педагогије (интегративна улога педагошкој и уметничкој ради)*. Докторска дисертација одбрањена на Факултету музичке уметности у Београду.

Todorović, Dragana (2023). *Vokalne minijature Borivoja Popovića*. U: Jelena Martinović-Bogojević & Vedrana Marković (ur.), *Zbornik radova s Drugog međunarodnog simpozijuma iz oblasti muzičke pedagogije, Muzička pedagogija izazov, inspiracija i kreacija* (str. 252–272). Cetinje: Univerzitet Crne Gore, Muzička akademija.

Тодоровић, Драгана & Кодела, Слободан (2015). Синергија опажања, репродукције и музичког мишљења у настави солфеђа. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколог, композиитор и педагог, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скупи 2014. године* (стр. 643–648). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Тртовац Дедеић, Алма (2019). Кратко упутство за предавање нотног певања у основној школи Владимира Р. Ђорђевића у контексту модернизације наставе музике. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник радова 21. Педагошкој форуму сценских уметности, Теоријско и уметничко у педагогији сценских уметности* (стр. 67–75). Београд: Факултет музичке уметности.

Филиповић, Милица (2013). Улога народне песме у настави солфеђа. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Зборник радова научној скупи Владо Милошевић: етномузиколог, композиитор и педагог, Традиција као инспирација* (стр. 108–121). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Филиповић, Милица (2015). Примена фруле у настави солфеђа. У: Соња Маринковић & Санда Додик (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколоџи, композицијор и његајоџи, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скуџа 2014. џодине* (стр. 594–604). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Хрпка Вешковац, Ивана (2014). Примена бајке у процесу формирања елементарних музичких појмова у руској школи солфеђа. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник радова Шеснаестџој његајошкој форума, Социолошки аспекти његајоџије и извођашџива у сценским умјетносџима* (стр. 61–69). Београд: Факултет музичке умјетности.

Хрпка Вешковац, Ивана (2019). Музички диктати на народним основама као интегративни концепт у бугарској литератури за солфеђо. У: Соња Маринковић, Санда Додик & Драгица Панић Кашански (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколоџи, композицијор и његајоџи, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скуџа 2017. џодине* (стр. 195–204). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Хрпка Вешковац, Ивана (2022). Етносолфеђо – прилог истраживању присуства традиционалне народне песме у руској литератури за солфеђо. У: Гордана Грујић & Саша Павловић (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколоџи, композицијор и његајоџи, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скуџа 2021. џодине* (стр. 69–77). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Хрпка, Ивана & Тодоровић, Драгана (2013). Игра – интерпретативни стимуланс у композицијама за солфеђо заснованим на музичком контрасту. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник радова Пејнаестџој његајошкој форума сценских умјетносџи, Иџрај, иџрај, иџрај!* (стр. 7–15). Београд: Факултет музичке умјетности.

Хрпка Вешковац, Ивана & Дробни, Ивана (2020). Зорислава М. Васиљевић – искуства и апликације бугарске наставе солфеђа у српској педагошкој литератури. У: Гордана Грујић (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколоџи, композицијор и његајоџи, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скуџа 2019. џодине* (стр. 330–343). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

Цветковић Црвеница, Јелена & Милетић, Александра (2019). Образовне импликације потенцијалног утицаја трансфера учења у области музичког образовања. У: Соња Маринковић, Санда Додик & Драгица Панић Кашански (ур.), *Владо С. Милошевић: етномузиколоџи, композицијор и његајоџи, Традиција као инспирација – Тематски зборник са научној скуџа 2017. џодине* (стр. 205–221). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

## SERBIAN MUSIC PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF INTERDISCIPLINARITY – DEVELOPMENT FACTORS

Generations of music educators have exhibited remarkable versatility in establishing interdisciplinary connections within textbooks and instructional materials dedicated to sight-singing (solfeggio) and the methodology of solfeggio teaching. A comprehensive analysis of curricula across all three tiers of music education reveals a progressively pronounced influence of interdis-

ciplinarity, particularly evident in the objectives and content of the solfeggio course. The most substantial integration is achieved through pedagogical adaptations implemented at the tertiary level of music education. Drawing upon the content of doctoral dissertations, master's theses, scholarly monographs, conference proceedings, and peer-reviewed journal articles, the interdisciplinary dimensions of music pedagogy have been observed in conjunction with a broad spectrum of disciplines: history, ethnomusicology, zoomusicology, composition, counterpoint, harmony, performance studies, psychology, pedagogy, physiology, special education, linguistics, language and speech studies, neuroscience, and information and communication technologies. Upon examining the individual developmental factors, it becomes evident that the full potential of interdisciplinarity is actualized through their synergistic integration.

*Keywords:* Serbian music pedagogy, interdisciplinarity, development factors, curricula

# CLASSICAL OR POPULAR MUSIC? MUSICAL PREFERENCES OF ELEMENTARY MUSIC SCHOOL STUDENTS

Vesna Živković<sup>1</sup> and Nikola Stevanović<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Teacher Education Faculty, University in Belgrade; Music School „Petar Konjović“, Sombor, Serbia

<sup>2</sup>NERIS Analytics Limited; Analytica One; Psychology Department, Faculty of Philosophy, University in Belgrade, Serbia

<sup>1</sup>zivkovic.v@web.de; <sup>2</sup>n.stevanovic.1988@gmail.com

DOI: 10.5937/PFSU25003Z

## Summary

Students in elementary music school are exposed to classical music during their education through instrument and solfège classes. Considering that musical preferences are influenced by factors related to the listener, the music itself, and the context of listening, the question arises as to the impact of music education on the acceptance of classical music in comparison to popular music. The aim of this study was to examine the preferences of elementary music school students regarding classical and popular music. The research included 74 students from first to fifth grade, aged 9 to 14. The survey consisted of two parts: in the first part, students provided information about their gender, grade, instrument, listening habits, and the role of music in their lives. In the second part, they listened to 36 excerpts of popular and classical music and rated them based on familiarity, liking, and likelihood of listening again in the future. Most students listen to music for at least half an hour each day. A total of 89% stated that music gives them special pleasure, and 82% that it plays an important role in their lives. The results show a stronger preference for popular music, better familiarity with that genre, and a higher likelihood of choosing to listen to it again. No statistically significant gender differences were found. Students attribute high value to popular music, which raises the question of how to design music education that would have a greater influence on the formation of preferences in favor of classical music.

*Keywords:* musical preferences, classical music, popular music, music school

## Introduction

One of the central aims of music education is not solely the development of knowledge and skills related to musical literacy or the enhancement of musicality, but rather the aesthetic education of students, achieved through solfège and instrumental instruction by familiarizing them with high-quality music, predominantly from the classical repertoire. Therefore, the goal of elementary music education is not exclusively educational. It is closely tied to broader aesthetic objectives, namely, the cultivation an aesthetic sensibility in students (Prosvetni glasnik, 5/2019).

Through parallel instruction in solfège and instrumental classes, students are exposed to classical compositions. In solfège lessons, students engage with musical content indirectly through music listening activities, while instrumental instruction facilitates a direct and experiential encounter with music in the role of a performer. Considering the combined impact of both approaches, it may be assumed that, by the end of elementary music education, students have not only become musically literate but have also developed an appreciation for and affinity toward classical music. Drawing on concepts from the psychology of music, this context of appreciation aligns with the concept of musical preference. Accordingly, it may be argued that one of the core educational objectives of attending music school is to foster the development of positive musical preferences toward classical music.

Various studies have confirmed that the formation of musical preferences is influenced by numerous variables related to the listener, the music itself, and the context in which the music is experienced (Hargreaves et al., 2005). In particular, empirical research has demonstrated that the formation of musical preferences is affected by a range of factors, such as gender (Abeles & Chung, 1996; Colley, 2008; Cremades-Andreu et al., 2024; Dobrota & Reić Ercegovic, 2009; Dobrota & Reić Ercegovic, 2015; Habe et al., 2018; North & Hargreaves, 2007; North & Hargreaves, 2008; Rentfrow & Gosling, 2003; Szabó et al., 2024), age (Bonneville-Roussy et al., 2013; North & Hargreaves, 2007; Lonsdale & North, 2011; Schäfer & Sedlmeier, 2010), personal traits (Dobrota & Reić Ercegovic, 2016; Rentfrow & Gosling, 2003; Rentfrow and McDonald, 2010), cognitive (Koelsch et al., 2003) and affective responses to music (Chamorro-Premuzic et al., 2012; Greasley & Lamont, 2011), and different social and cultural contexts (Delsing et al., 2008; Greasley et al., 2013). All variables influencing the development of musical preferences can, according to the Reciprocal Feedback Model (RFM) and the Revised Reciprocal Feedback Model, be categorized into three primary categories: 1) person (listener, composer, performer, improviser), 2) music and 3) listening situation (RFM, Hargreaves, 2012; Hargreaves et al., 2005; North & Hargreaves, 2008; Hargreaves et al., 2016; Schubert et al., 2014). This model identifies three interconnected components that exert mutual, bidirectional influences. Music includes elements like genres, styles, and complexity, while listening contexts cover immediate situations and broader social or cultural settings. Listener traits, such as age, gender, personality, and musical knowledge, also play a critical role. Although the revised RFM model was adapted into a music processing framework, incorporating both production and perception with imagination at its core, the key influential variables – the music, the listener, and the listening situations and contexts remained unchanged (Hargreaves, 2012; Hargreaves et al., 2016; Schubert et al., 2014).

Through the framework of the RFM, the formation of musical preferences under the influence of specialized music education can be conceptualized as follows. Music education can be more broadly understood through the category of situation/context in which a particular type of music is addressed, specifically classical music. The level of complexity may vary and change depending on the student's grade level. Over time, the

student (listener category) gradually gains increasing experience in the domain of classical music through solfège and instrumental instruction, with the assumption that the degree of familiarity will qualitatively evolve in favor of classical music. The listener, alongside other individual difference variables, perceives musical content through the filter of their personal musical knowledge acquired during elementary music education. It is expected that all three categories will exert a positive influence on the overall musical response across the physiological, cognitive, and affective levels, ultimately fostering enhanced musical preferences for classical music over time. Some empirical studies have demonstrated a strong connection between musical preferences and musical education (Dobrota & Reić Ercegovac, 2009; Dobrota & Reić Ercegovac, 2014; Dobrota & Reić Ercegovac, 2017; Gregory, 1994; Habe et al., 2018), enhancing openness to a broader range of musical genres, both within and across styles (Dobrota & Reić Ercegovac, 2014; Gregory, 1994; Hargreaves et al., 1995)

### **Research Aim and Research Questions**

The aim of the empirical research is to examine the musical preferences of elementary music school students with regard to classical and popular music. Based on the theoretical framework of the RFM (Hargreaves et al., 2005; North & Hargreaves, 2008; Schubert et al., 2014), the study investigates the interaction between listener-related variables – specifically gender and formal music education – and music-related variables, particularly familiarity. In addition to these established components, the research incorporates two further dimensions: the degree of liking and the likelihood of future self-initiated listening.

Guided by the research aim, the study formulated the following research questions: 1) How frequently do students engage in music listening?; 2) What is the level of enjoyment experienced during music listening?; 3) To what extent do students attribute value and importance to music in their lives? 4) Is popular music more familiar to students than classical music? 5) Are students' musical preferences stronger for popular music than for classical music? 6) Is the desire to engage in future listening higher for popular music than for classical music?

## **Methodology**

### **Sample**

A total of 74 students from the elementary music school “Petar Konjović” in Sombor participated in the study, comprising 47 female students (63.5%) and 27 male students (36.5%).

The distribution of participants according to their formal music education and corresponding age is shown in Table 1. The sample included students aged 9 to 13 who had completed the first, second, fourth, or fifth grade of elementary music school.

Table 1. Participants' formal music education and age.

Music education / Age	f	%
completed the first grade of elementary music school / 9 years old	22	29.7%
completed the second grade of elementary music school / 10 years old	13	17.6%
completed the fourth grade of elementary music school / 12 years old	32	43.2%
completed the fifth grade of elementary music school / 13 years old	7	9.5%
Total	74	100%

The distribution of participants according to their primary instrument of study reveals notable variation across instrumental focus areas (Table 2). Among the 74 students, the majority studied piano or guitar, with smaller numbers across other instruments.

Table 2. Participants' main instrument.

Main instrument	F	%
Piano	32	43.2%
Violin	7	9.5%
Guitar	16	21.6%
Clarinet	3	4.1%
Accordion	5	6.8%
Tambura	1	1.4%
Flute	7	9.5%
Cello	2	2.7%
no answer given	1	1.4%
Total	74	100%

## Instruments and Procedure

To meet the aims of the study, a range of compositions representative of classical music was carefully selected. The selection of classical music excerpts was guided by the recommendations outlined in the curriculum. In contrast, the selection of popular music was based on chart rankings, with each example having at some point reached the number one position on recognized international charts, such as the Billboard Hot 100 or the UK Singles Chart. Based on the assumption that students are exposed to a broad repertoire throughout their education in elementary music school, the selection encompassed six historical musical periods: (1) the Middle Ages, (2) the Renaissance, (3) the

Baroque, (4) Classicism, (5) Romanticism, and (6) Impressionism and 20th-century music. The inclusion of this broad stylistic spectrum is firmly grounded in the pedagogical and methodological practices commonly implemented in elementary music schools. As a contrast to the classical repertoire, the selection of popular music was curated to span six decades – (1) 1960's, (2) 1970's, (3) 1980's, (4) 1990's, (5) 2000's, and (6) 2010's music – enabling a comparative exploration of students' familiarity, preferences, and engagement across divergent musical styles. Consequently, a total of twelve categories were created. Three musical excerpts were selected for each of the twelve categories, with the aim of providing a representative illustration of the respective genre or style, resulting in a total of 36 excerpts. From each of the 36 musical excerpts, a short audio segment was extracted in a manner that aimed to capture the most representative qualities of the original work. In the case of classical music, the selected material consisted of periodic structures or shorter section, on the condition that their average duration did not exceed thirty-five seconds. For the popular music examples, the selection encompassed refrains, either independently or in conjunction with the preceding phrase that signals and prepares their entrance. All musical segments were then arranged to minimize perceptual repetition and subsequently prepared for presentation to the study participants. A complete list of the musical excerpts, including their corresponding segments and the order in which they were presented, is provided in the Appendix.

The first section of the questionnaire, developed specifically for the purposes of this study, was designed to collect basic demographic and contextual information related to participants' musical background and listening habits. It included four items: 1) gender identification; 2) formal music education, assessed through a question regarding the current grade the student is attending in elementary music school; 3) the instrument the student plays; and 4) frequency of music listening, measured by asking participants to estimate how often they listen to music, whether attentively or as background activity, with response categories ranging from daily listening for several hours to rarely or almost never. This section aimed to contextualize participants' responses in the subsequent evaluative portion of the study by accounting for factors such as gender, level of formal music education, and habitual engagement with music.

In the second part of the questionnaire, participants were presented with a listening evaluation form for each musical excerpt, structured around three key dimensions: familiarity, preference, and the likelihood of future listening. Each item was rated using a 7-point Likert-type scale with bipolar verbal anchors. Familiarity was assessed through the item: "The piece I just listened to is familiar to me / unfamiliar, I think I haven't heard it before", allowing participants to indicate the extent to which they recognized the excerpt. Preference was measured with the statement: "I like the piece I just listened to / I don't like the piece I just listened to", capturing the participant's subjective enjoyment. Future listening intention was evaluated via the prompt: "I can imagine wanting to listen to this piece again someday / It is hard for me to imagine ever wanting to listen to this piece again", reflecting anticipated willingness to reengage with the music. Responses were marked on a continuum, visually represented by seven unnumbered, equidistant

circles, with both ends of the continuum labeled by one of the answer alternatives. The scale was designed to allow for nuanced assessments of participants' attitudes, with additional space provided beneath each item for optional written comments.

The study was conducted in June 2024 at the elementary music school "Petar Konjović" in Sombor, during scheduled solfège classes, and was approved by the school principal. Prior to participation, the purpose and nature of the study were clearly explained to the students, with an emphasis on the voluntary and anonymous nature of their involvement. The research employed a questionnaire originally developed for a related study conducted in 2023 (Živković & Stevanović. 2025). Participants first completed the section of the questionnaire addressing their music listening habits and educational background. Following this, they listened to a musical excerpt and responded to items concerning the piece they had just heard. This procedure was repeated for each of the 36 musical excerpts included in the study.

## Results

The frequency with which participants engage in music listening varies considerably, as shown in Table 3. Among the 74 students, the largest proportion – 17 students (23.0%) – reported listening to music almost every day for one to two hours, followed closely by 16 students (21.6%) who reported listening almost every day for approximately half an hour, and 15 students (20.3%) who listened daily for several hours. These three categories combined indicate that 64.9% of the sample listens to music on a near-daily basis.

Table 3. Frequency of listening to music.

How often they listen to music	f	%
every day, several hours a day	15	20.3%
about every day, one or two hours a day	17	23.0%
about every day, but about half an hour a day	16	21.6%
about every other day	8	10.8%
several times a week	8	10.8%
maybe once a week	3	4.1%
less than once a week	2	2.7%
almost never	4	5.4%
no answer given	1	1.4%
Total	74	100%

The extent of participants' enjoyment while listening to music was assessed using a 7-point Likert scale, with 1 indicating no enjoyment and 7 denoting a high level of plea-

sure and engagement. The distribution (Table 4) reveals a strong tendency toward high levels of musical enjoyment. Out of 74 students, the majority – 45 students (60.8%) – selected 7, indicating that listening to music gives them special pleasure and enjoyment. An additional 21 students (28.4%) chose 6, reinforcing the predominance of positive attitudes toward music listening. No participants selected 3, suggesting a limited presence of neutral attitudes.

The mean score ( $M = 6.31$ ) and standard deviation ( $SD = 1.27$ ) of participants' responses further support the conclusion that the participants, on average, experience a high degree of enjoyment when listening to music, with relatively low variability in responses. These findings highlight music's emotionally rewarding role in students' lives and may have implications for both the motivational and affective dimensions of music education.

Table 4. Enjoyment in listening to music.

Listening to music is something	f	%
1 – I neither enjoy nor find any pleasure in.	1	1.4%
2	3	4.1%
3	0	0%
4	1	1.4%
5	3	4.1%
6	21	28.4%
7 – that gives me special pleasure and enjoyment.	45	60.8%
Total	74	100%
	$M = 6.31$	$SD = 1.27$

Participants' perceptions of the personal significance of music were evaluated using a 7-point Likert scale, with 1 indicating that music holds no personal importance or interest, and 7 reflecting that music possesses exceptional significance and occupies a special place in one's life. The response distribution (Table 5) reveals a pronounced inclination toward high levels of perceived significance. Of the 74 students surveyed, 30 (40.5%) assigned the highest possible rating, while an additional 31 (41.9%) selected a score of 6, together accounting for over 80% of the total sample. The mean response was 6.05, with a standard deviation of 1.22, suggesting a strong consensus regarding the personal importance of music and relatively low variability among responses. These findings affirm the prominent role music occupies in the lives of elementary music school students, both as a meaningful personal experience and as a potential foundation for continued musical engagement and learning.

Table 5. Significance of music.

<b>For me personally, music</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
1 – has no significance, it's not important to me and doesn't interest me.	1	1.4%
2	2	2.7%
3	1	1.4%
4	1	1.4%
5	8	10.8%
6	31	41.9%
7 – has special significance and a special place in my life.	30	40.5%
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>
	<b>M = 6.05</b>	<b>SD = 1.22</b>

Table 6 presents the participants' self-assessment of the variety of music they listen to. The results show that a significant proportion of students perceive their musical preferences as highly diverse: 36.5% rated the variety of their music listening at the highest point (7 – very varied and different from one another). Additionally, 17.6% selected 6, indicating a relatively high degree of variety.

Table 6. Variety of music listened to.

<b>Music I listen to and musical scores I like are</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
1 – mostly quite similar with one another.	3	4.1%
2	8	10.8%
3	9	12.2%
4	9	12.2%
5	5	6.8%
6	13	17.6%
7 – very varied and different from one another.	27	36.5%
<b>Ukupno</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>
	<b>M = 5.05</b>	<b>SD = 1.98</b>

Answers the participants gave to questions regarding how familiar they were with a musical score, how much they liked the musical score, and how likely they were to wish to listen to the score again sometime, were averaged across all the scores that belonged to classical music, and the same was done for those that belonged to popular music. Table 7 shows the results of repeated measures ANOVAs that tested whether the classical music differed from the popular music with regards to how familiar participants were with them, how much they liked them, and how likely the participants were to wish to listen to them again. Those participants that didn't provide answers for all 36 music scores were left out of the relevant analysis.

In all three categories, popular music received significantly higher mean scores than classical music, with all differences reaching statistical significance at the  $p < 0.001$  level. With respect to familiarity, the mean score for popular music was 5.87 (SD = 0.88), compared to 4.34 (SD = 0.94) for classical music. A large effect size (71.1% of variance) indicates that students were substantially more familiar with popular music excerpts. With regard to the liking dimension, popular music was rated more favorably ( $M = 5.38$ ,  $SD = 1.26$ ) than classical music ( $M = 4.64$ ,  $SD = 1.21$ ). A moderate effect size (32.6% of variance) suggests a clear preference for popular music among the participants. Similarly, the desire to hear the musical excerpt again was more pronounced for popular music ( $M = 5.03$ ,  $SD = 1.38$ ) than for classical music ( $M = 3.80$ ,  $SD = 1.57$ ), with a large effect size of 49.8% of variance.

Table 7. Familiarity with the musical score, liking it, and wishing to hear it again.

Scale	N	Music category	M	SD	Td	dfe	pd	$\eta^2$
How familiar is the musical score <sup>a</sup>	67	classical music	4.34	.94	-12.737	66	< 0.001	0.711
		popular music	5.87	.88				
Liking the musical score <sup>b</sup>	69	classical music	4.64	1.21	-5,740	68	< 0.001	0.326
		popular music	5.38	1.26				
Wishing to hear the score again <sup>c</sup>	70	classical music	3.80	1.57	-8,277	69	< 0.001	0.498
		popular music	5.03	1.38				

<sup>a</sup> 1 – It's not familiar, I don't think I've heard it before; 7 – I know it from before

<sup>b</sup> 1 – I don't like it; 7 – I like it

<sup>c</sup> 1 – It's hard for me to imagine ever wishing to listen to this score; 7 – I can imagine wishing to listen to this score sometime

<sup>d</sup> Based on repeated measures ANOVA

The results show that participants were much more familiar with the popular music scores, they liked those music scores more and reported being much more likely to wish to listen to those scores again. As Table 7 shows, the effects sizes for these differences are all quite large, ranging from 32.6% to 71.1% of shared variance. Additionally, the data

shows no gender differences when it comes to familiarity with musical scores, liking them, and wishing to listen to them again, when it comes to either classical or popular music.

## Discussion

In this research we aimed to examine musical preferences towards classical and popular music for students, who are acquiring special musical education. A prevailing view, substantiated by research, suggests a potential association between musical education and an elevated preference for classical music (Dobrota & Reić Ercegovac, 2009; Dobrota & Reić Ercegovac, 2014; Dobrota & Reić Ercegovac, 2017; Gregory, 1994; Habe et al., 2018). Therefore, the primary objective of this study was to investigate the musical preferences of music school students with regard to classical and popular music. In addition, the research sought to provide an overview of students' general listening habits by examining the frequency of their music consumption, the extent to which listening to music serves as a source of personal satisfaction and enjoyment, and the overall significance of music in their everyday lives.

The research findings reveal that music occupies a significant place in students' lives, as evidenced by the majority of participants maintaining a regular and consistent music listening habit. Nearly two-thirds of students listen to music daily, suggesting that music is an integral part of their everyday lives, thereby reinforcing previous research findings (Gentile et al., 2003; Ising et al., 1995; McFerran et al., 2015; Miranda, 2015; Rentfrow, 2012; Roberts et al., 2009; Tarrant et al., 2000; Zillmann & Gan, 1997; Živković & Stevanović, 2025). The fact that music listening is a highly prevalent activity in the everyday lives of music school students potentially indicates a greater likelihood that students develop stronger preferences for popular musical styles rooted in everyday culture. This interpretation is further supported by the notion that repeated listening is more likely to influence familiarity with and liking of various musical genres.

With regard to the enjoyment of music listening, the findings underscore the central role that music plays in the lives of students, suggesting that listening to music is not merely a background activity, but a highly valued and emotionally significant experience for the majority, thereby confirming the findings of previous studies (Rentfrow & Gosling, 2003; Rentfrow, 2012; Fricke et al., 2019). The absence of neutral responses (rating 3) and the low frequency of negative evaluations indicate a positive attitude toward the activity of music listening among the participants. The predominant selection of the highest response categories (6 and 7) indicates a consistent pattern of active engagement with music, which may serve as an intrinsic motivator for further musical involvement, whether through formal education or informal listening practices. A positive attitude toward music listening may serve as a favorable indicator in educational practice, as it suggests that students are more likely to be open to new musical experiences compared to those who are less inclined to listen to music, even when a particular genre does not fall within their circle of preferences. This openness may, in turn, enhance students' motivation, promote positive learning outcomes, and foster a more meaningful relation-

ship with music in the classroom. Even though the results showed a high rate of musical preference across different genres, future research on the relationship between specialized music education and musical preferences should take into account the significant decline in open-earedness toward classical music with increasing age (Busch et al., 2016; Gembris & Schellberg, 2003; Hargreaves, 1982; Hargreaves et al., 1995; Kopiez & Lehmann, 2008; LeBlanc, 1991; North & Hargreaves, 1995).

The research results confirm that the enjoyment of music listening is further accompanied by the significance that music holds in the lives of the participants. The results indicate that music holds substantial personal meaning for the vast majority of students, with over 80% assigning the highest two ratings on the scale. This strong affective valuation suggests that music is an integral part of students' personal identity, which is not surprising given that one of the factors influencing the development of stylistic sensitivity is the social context, within which specific musical styles are perceived and evaluated (Hargreaves et al., 2003). This finding confirms previous research indicating that music facilitates the formation of both individual and collective musical identities. (Kopiez & Lehmann, 2008; Tarrant et al., 2002), with popular music in particular playing a significant sociocultural role in the lives of children (Bosacki et al., 2006; Campbell, 2010; Clements & Campbell, 2006; Davis, 2005; Woody, 2007).

The study revealed a consistent and statistically significant preference for popular music over classical music across all measured dimensions—familiarity, liking, and intention to re-listen. The high mean scores and large effect sizes related to familiarity suggest that students are more frequently exposed to popular music in their everyday environments, exerting a pervasive influence on their musical preferences despite their enrollment in specialized music education programs. This familiarity appears to correlate strongly with students' reported enjoyment and their willingness to engage with the popular music again, supporting previous findings on the role of exposure in shaping musical preference. Our research indicates that, even among these students, there is still a stronger preference for another type of music, which contrasts with previous studies (Dobrota & Ćurković, 2006; Dobrota & Reić Ercegovac, 2009; Dobrota & Reić Ercegovac, 2014; Dobrota & Reić Ercegovac, 2017; Gregory, 1994; Habe et al., 2018; Hargreaves et al., 1995), although their preference for classical music may nevertheless remain higher compared to the general population that was not included in this study.

While this investigation yielded valuable insights, several limitations warrant consideration. The first limitation pertains to sampling. The sample included exclusively students from several solfège classes, which consequently restricted the findings to providing only a limited insight into the state of musical preferences among elementary music school students within the city of Sombor. Although it is assumed that similar results could be confirmed in future research, it is recommended that subsequent studies expand the sample to encompass a broader population within the same school, as well as students from other music schools. Such an approach would enable a more comprehensive understanding of the phenomenon, both at the local and regional levels. Furthermore, the study indicated a predominance of female participants. This imbalance

should be acknowledged, particularly when interpreting results concerning variables such as preference, familiarity, or engagement with classical and popular music, given that previous research has shown that females generally appreciate a wider range of musical styles compared to males (Hargreaves, 1987; Kopiez & Lehmann, 2008), and that they tend to exhibit stronger preferences for „softer” musical styles, among which classical music is included (Hargreaves & North, 2010; North & Hargreaves, 2007; North & Hargreaves, 2008; Rentfrow & Gosling, 2003; Reić Ercegovac & Dobrota, 2011). Therefore, future research may benefit from a more balanced sample to explore potential gender-based differences with greater statistical reliability.

The findings suggest that students may have less exposure, both through performance and listening, to classical composers and musical works primarily written for orchestral settings. This can be further supported by the school curriculum, according to which students who play non-orchestral instruments (such as piano and guitar, which are significantly represented in the research sample) attend choir classes instead of orchestra classes. Consequently, their experiential contact with classical music differs to some extent from that of students who, already at the elementary music school level, begin performing selected orchestral works, as is the practice in many elementary music schools in Serbia. Therefore, future research may benefit from exploring how the choice of instrument correlates with stylistic preferences, listening frequency, and openness to diverse musical genres, particularly in the context of music education’s role in shaping long-term musical identity and taste.

An additional limitation concerns the study’s relatively short duration. Longitudinal research designs could provide more comprehensive insights into the development of musical preferences throughout all stages of elementary music education, from the first year to graduation at the age of 14. In this way, it would be possible to systematically monitor the developmental trajectory of musical preferences toward classical music over the years, in relation with solfège and instrument classes. Furthermore, incorporating broader cultural background and socioeconomic status into the research could potentially clarify the reasons behind children’s lower preferences for classical music.

## Conclusion

The preference for popular music, as indicated by significantly higher mean ratings in both liking and desire to hear the excerpt again, raises important considerations for music education. Despite receiving a formal music training through which students become musically literate and are introduced to the classical repertoire in solfège and instrumental classes, students show a clear and measurable orientation toward popular music. This divergence may reflect the broader cultural context in which students are embedded, highlighting the need for pedagogical approaches that bridge the gap between institutional content and students’ personal musical realities.

One of the unresolved questions remains why students who spend at least six years in elementary music schools, despite receiving substantial musical education, do not

develop positive musical preferences toward classical music. It is well established that a wide range of factors influence musical preferences. Nevertheless, we argue that, within the context of the influence of music education on the formation of musical preferences, the underlying causes lie deeper, and we aim to highlight several possible explanations. One underlying cause is that solfège instruction, according to the official curriculum, is predominantly focused on the areas of melody, rhythm, music theory, and dictation, which is understandable given that the primary function of solfège is to ensure the musical literacy of students. Although the curriculum includes the activity of listening to music within solfège classes, in practice, it is almost impossible to devote time to this activity during every lesson. The extensive material that must be covered demands considerable time, often leaving insufficient time at the end of the lesson for listening to and analyzing a musical work. In order for musical listening to be purposeful, it must be active and accompanied by carefully designed activities, which further requires additional time within the lesson framework. On the other hand, although examples from instrumental literature are incorporated in solfège instruction, their application is often limited, as not every composition can be adapted for vocal performance at a young age. In this context, opportunities for students to become familiar with classical music literature through vocal practice are further reduced. These considerations suggest that the examination of the influence of music education on the formation of positive musical preferences toward classical music should be disaggregated into individual components, such as the influence of solfège instruction and that of instrumental instruction. Significant attention should be directed toward the question of how the methodological approach to implementing music listening activities within solfège lessons may potentially influence students' familiarity with classical music and the formation of positive musical preferences toward it.

## References

- Abeles, H. & Chung, J. W. (1996). Responses to Music. In: D. A. Hodges (Eds.), *Handbook of Music Psychology* (pp. 285–342). IMR Press.
- Bonneville-Roussy, A., Rentfrow, P.J., Xu, M.K. & Potter, J. (2013). Music through the ages: trends in musical engagement and preferences from adolescence through middle adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(4), 703–717.
- Bosacki, S., Francis-Murray, N., Pollon, D. E. & Elliott, A. (2006). “Sounds good to me”: Canadian children's perceptions of popular music. *Music Education Research*, 8(3), 369–85.
- Busch, V., Bunte, N. & Schurig, M. (2016). Open-earedness, musical concepts, and gender identity. In: O. Krämer & I. Malmberg (Eds.), *European perspectives on music education VI: Open ears – open minds, listening and understanding music* (pp. 151–165). Helbling.
- Campbell, P. S. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Oxford University Press.
- Chamorro-Premuzic, T., Swami, V. & Cermakova, B. (2012). Individual differences in music consumption are predicted by uses of music and age rather than emotional intelligence, neuroticism, extraversion or openness. *Psychology of Music*, 40(3), 285–300.

- Clements, A. C. & Campbell, P. S. (2006). Rap, rock, race, and rhythm: Music and more in a methods class. *The Mountain Lake Reader*, 4, 16–22.
- Colley, A. (2008). Young people's musical taste: Relationship with gender and gender-related traits. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(8), 2039–2055.
- Cremades-Andreu, R., Lage-Gómez, C., Campollo Urkiza, A. & Hargreaves, D.J. (2024). The music that new generations listen to: preferences and stereotypes. *Revista Española de Pedagogía*, 82(287), 45–58.
- Davis, S. G. (2005). That thing you do! Compositional processes of a rock band. *International Journal of Education and the Arts*, 6(16). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ808136>
- Delsing, M.J.M.H., ter Bogt, T.F.M., Engels, R.C.M.E. & Meeus, W H.J. (2008). Adolescents' music preferences and personality characteristics. *European Journal of Personality*, 22, 109–130.
- Dobrota, S. & Ćurković, G. (2006). Glazbene preferencije djece mlađe školske dobi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 52 (15–16), 105–114.
- Dobrota, S. & Reić Ercegovac (2009). Adolescent's musical preferences with regard to some socio – demographic variables. *Odgojne znanosti*, 11(2), 381–398.
- Dobrota, S. & Reić Ercegovac, I. (2014). Students' Musical Preferences: The Role of Music Education, Characteristics of Music and Personality Traits. *Croatian Journal of Education*, 16(2), 363–384.
- Dobrota, S. & Reić Ercegovac, I. (2015). The relationship between music preferences of different mode and tempo and personality traits – implications for music pedagogy. *Music Education Research*, 17(2), 1–14. <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.933790>
- Dobrota, S. & Reić Ercegovac, I. (2016). *Zašto volimo ono što slušamo: Glazbeno-pedagoški i psihološki aspekti glazbenih preferencija*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Dobrota, S. & Reić Ercegovac, I. (2017). Music Preferences with Regard to Music Education, Informal Influences and Familiarity of Music Amongst Young People in Croatia. *British Journal of Music Education*, 34(1), 41–55.
- Fricke, K. R., Greenberg, D. M., Rentfrow, P. J. & Herzberg, P. Y. (2019). Measuring musical preferences from listening behavior: Data from one million people and 200,000 songs. *Psychology of Music*, 49(3), 371–381.
- Gembris, H. & Schellberg, G. (2003). Musical preferences of elementary school children. In: R. Kopiez, A. Lehmann & I. Wolther (Eds.), *Proceedings of the 5<sup>th</sup> Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music* (pp. 392–395). Hanover University of Music and Drama, Germany.
- Gentile, D. A., Lynch, P. J., Linder, J. R. & Walsh, D. A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, 27, 5–22.
- Greasley, A. E. & Lamont, A. (2011). Exploring engagement with music in everyday life using experience sampling methodology. *Musicae Scientiae*, 15(1), 45–71.
- Greasley A.E., Lamont, A. & Sloboda, J.A. (2013). Exploring musical preferences: an in-depth study of adults' liking for music in their personal collections. *Qualitative Research in Psychology*, 10(4), 402–427.
- Greasley, A. E. & Lamont, A. (2016). Musical preferences. In: S. Hallam, U. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 263–281). Oxford University Press.

- Gregory, D. (1994). Analysis of Listening Preferences of High School and College Musicians. *Journal of Research in Music Education*, 42(4), 331–342.
- Habe, K., Dobrota, S. & Reić Ercegovac, I. (2018). The Structure of Musical Preferences of Youth: Cross-cultural Perspective. *Musicological Annual*, 54(1), 141–156.
- Hargreaves, D. J. (1982). Preference and prejudice in music: A psychological approach. *Popular Music and Society*, 8(3–4), 13–18.
- Hargreaves, D. J. (1987). Development of liking for familiar and unfamiliar melodies. *Buletin of the Council for Research in Music Education*, 91, 65–69.
- Hargreaves, D. J. (2012). Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity. *Psychology of Music*, 40(5), 539–557.
- Hargreaves, D. J., Comber, C. J. F. & Colley, A. M. (1995). Effects of age, gender, and training on the musical preferences of British secondary school students. *Journal of Research in Music Education*, 43(3), 242–50.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. A. & North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: A psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147–63.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. & Macdonald, R. (2005). How do people communicate using music? In: D. Miell, R. Macdonald & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical communication* (pp. 1–25). Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (2010). Experimental aesthetics and liking for music. In: P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 515–546). Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., North, A. C. & Tarrant, M. (2016). How and why do musical preferences change in childhood and adolescence? In: G. E. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A handbook of musical development* (pp. 303–322). Oxford University Press.
- Ising, H., Babisch, W., Hanel, J., Kruppa, B. & Pilgramm, M. (1995). Empirische Untersuchungen zu Musikhörgewohnheiten von Jugendlichen. Optimierung der Schallpegelbegrenzung für Kassettenabspielgeräte und Diskotheken. *HNO*, 43(4), 244–249.
- Koelsch, S., Grossmann, T., Gunter, T. C., Hahne, A., Schröger, E. & Friederici, A. D. (2003). Electric brain responses reveal gender differences in music processing. *Neuroreport*, 14(5), 709–713.
- Kopiez, R. & Lehmann, M. (2008). The ‘open-earedness’ hypothesis and the development of age-related aesthetic reactions to music in elementary school children. *British Journal of Music Education*, 25(2), 121–138.
- LeBlanc, A. (1991). Effect of maturation/aging on music listening preference: A review of the literature. Paper presented at the Ninth National Symposium on Research in Music Behavior, Canon Beach, Oregon, USA.
- Lonsdale, A.J. & North, A.C. (2011). Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. *British Journal of Psychology*, 102, 108–134.
- Madison G. & Schiölde G. (2017). Repeated Listening Increases the Liking for Music Regardless of Its Complexity: Implications for the Appreciation and Aesthetics of Music. *Frontiers in Neuroscience*, 11:147. doi: 10.3389/fnins.2017.00147.
- McFerran, K. S., Garrido, S., O’Grady, L., Grocke, D. & Sawyer, S. M. (2015). Examining the relationship between self-reported mood management and music preferences of Australian teenagers. *Nordic Journal of Music Therapy*, 24(3), 187–203.

- Miranda, D. (2013). The role of music in adolescent development: Much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18(1), 5–22.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (1995). Eminence in pop music. *Popular Music and Society*, 19(4), 41–66.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2007). Lifestyle correlates of musical preference: 2. Media, leisure time and music. *Psychology of Music*, 35(2), 179–200.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2008). Musical preference and taste. In: A. North & D. Hargreaves (Eds.), *The social and applied psychology of music* (pp. 75–142). Oxford University Press.
- Pravilnik o planu i programu nastave i učenja za osnovno muzičko obrazovanje i vaspitanje*. Beograd: Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 5/2019.
- Reić Ercegovac, I. & Dobrota, S. (2011). The relationship between musical preferences, sociodemographic characteristics and Big Five personality traits. *Psiholgijske teme*, 20(1), 47–66.
- Rentfrow, P. J. (2012). The role of music in everyday life: Current directions in the social psychology of music. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(5), 402–416.
- Rentfrow, P. J. & Gosling, S. D. (2003). The do re mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(6), 1236–1256.
- Rentfrow, P. J. & McDonald, J. A. (2010). Preference, Personality, and Emotion. In: Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (Eds.). *Series in Affective Science. Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (pp.669–695). Oxford: Oxford University Press.
- Roberts, D. F., Henriksen, L. & Foehr, U. G. (2009). Adolescence, adolescents, and media. In: R.M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology, Volume 2: Contextual influences on adolescent development* (pp. 314–344). John Wiley & Sons, Inc.
- Schäfer, T. & Sedlmeier, P. (2010). What makes us like music? Determinants of music preference. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4, 223–234.
- Schubert, E., Hargreaves, D. J. & North, A. C. (2014). A dynamically minimalist cognitive explanation of musical preference: Is familiarity everything? *Frontiers in Psychology*, 5(38). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00038>
- Szabó, N., Földi, F., Oo, T. Z., Csizmadia, G. & Jósza, K. (2024). Musical Preferences among Students Aged 9–19: A Study on Musical Genres and Styles. *Education sciences*, 14(3), 290 – 309.
- Tarrant, M., North, A. C. & Hargreaves, D.J. (2000). English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music*, 28, 166–173.
- Tarrant, M., North, A. C. & Hargreaves, D.J. (2002). Youth identity and music. In: R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. E. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 134–150). Oxford University Press.
- Ward, M. K., Goodman, J. K. & Irwin, J. R. (2014). The same old song: The power of familiarity in music choice. *Marketing Letters: A Journal of Research in Marketing*, 25(1), 1–11.
- Woody, R. (2007). Popular music in school: Remixing the issues. *Music Educators Journal*, 93(4), 32–7.
- Zillmann, D. & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. In: J. Hargreaves & A.C. North (Eds.), *The social psychology of music* (pp. 161– 187). Oxford University Press.
- Živković, V. & Stevanović, N. (2025). Musical preferences of elementary school students. In: J. Martinović-Bogojević & V. Marković (Eds.), *Proceedings from the Third International Symposium on Music Pedagogy*. Cetinje: University of Montenegro: Music Academy. Manuscript accepted for publication.

## КЛАСИЧНА ИЛИ ПОПУЛАРНА МУЗИКА?: МУЗИЧКЕ ПРЕФЕРЕНЦИЈЕ УЧЕНИКА НИЖЕ МУЗИЧКЕ ШКОЛЕ

Ученици ниже музичке школе током школовања су изложени класичној музици кроз наставу инструмента и солфеђа. С обзиром на утицај различитих фактора на формирање музичких преференција, поставља се питање утицаја музичког образовања на прихватање класичне у односу на популарну музику. Циљ истраживања био је да се утврде музичке преференције према класичној и популарној музици. Испитане су музичке преференције 74 ученика првог до петог разреда ниже музичке школе, узраста од 9 до 14 година. Испитаници су попунили упитник који је у првом делу обухватао податке о учесталости слушања и значају музике у њиховом животу. Потом су слушали 36 одломака и одговарали на питања о познатости примера, степену свиђања и вероватноћи будућег самоиницијативног слушања. Већина ученика свакодневно слуша музику; 89% је истакло да им музика пружа велико задовољство, а 82% да има посебан значај. Резултати показују већу преференцију ка популарној музици, те се поставља питање како наставу прилагодити ради јачања интересовања за класичну музику.

*Кључне речи:* музичке преференције, класична музика, популарна музика, музичка школа

### Appendix 1

Soundtrack name	Track	Time	Duration
<b>Medieval</b>			
Gregorian Chant: <i>Dies Irae</i>	1	00:00 – 00:28	28s
<i>Kyrie Eleison</i>	3	00:00 – 00:37	37s
Adam de la Halle: <i>Robin et Marion</i>	5	00:00 – 00:30	30s
<b>Renaissance</b>			
Giovanni Pierluigi da Palestrina: <i>Missa Papae Marcelli, Credo</i>	7	00:00 – 00:34	34s
Josquin Des Prez: <i>El Grillo</i>	9	00:00 – 00:35	35s
Lorenzo da Firenze: <i>A poste messe</i>	11	00:00 – 00:40	40s
<b>Baroque</b>			
Antonio Vivaldi: <i>The Four Seasons, Spring, op. 8 RV 269, 1. Allegro</i>	13	00:00 – 00:33	33s
Johann Sebastian Bach: <i>The Brandenburg Concerto No. 4 in G major, BWV 1049, 1. Allegro</i>	15	00:00 – 01:04	64s

	George Frideric Handel: <i>Messiah</i> HWV 56, Halleluja 56	17	00:00 – 01:13	73s
<b>Classicism</b>				
	Joseph Haydn: <i>Symphony No. 48, C Major, Hob.I:48 „Maria Theresia“: I. Allegro</i>	19	00:00 – 00:47	47s
	Wolfgang Amadeus Mozart: <i>Eine Kleine Nachtmusik (String Serenade No. 13, G-major) KV 525, I. Allegro</i>	21	00:00 – 00:48	48s
	Ludwig van Beethoven: <i>Bagatelle No. 25, Für Elise</i>	23	00:00 – 00:39	39s
<b>Romanticism</b>				
	Pyotr Ilyich Tchaikovsky: <i>The Nutcracker, Dance Of The Reed Pipes</i>	25	00:00 – 00:55	55s
	Saint Saens: <i>Le Carnaval des animaux, XIII. Le Cygne</i>	27	00:00 – 00:52	52s
	Edvard Grieg: <i>Peer Gynt Suite No. 1, Op. 46: I. Morning Mood</i>	29	00:00 – 01:22	82s
<b>Impressionism and the 20<sup>th</sup> century music</b>				
	Sergei Prokofiev: <i>Cinderella-Suite Nr. 1, Op. 107: IV. Fairy Godmother and Fairy Winter, Dance of the knights</i>	31	00:00 – 00:43	43s
	Claude Debussy: <i>Préludes, Book 1, VIII La Fille aux cheveux de lin (Très calme et doucement expressif)</i>	33	00:00 – 01:07	67s
	Darius Milhaud: <i>Le Bœuf sur le toit</i>	35	00:00 – 01:15	75s
<b>1960s</b>				
	Roy Orbison: <i>Oh, Pretty Woman</i>	32	00:00 – 00:39	39s
	Dean Martin: <i>Everybody loves somebody</i>	34	00:00 – 00:56	56s
	Frankie Valli and the 4 Seasons: <i>Can't take my eyes of you</i>	36	01:19 – 02:07	48s

**1970s**

Boney M. – Rasputin	26	01:18 – 01:50	32s
ABBA – <i>Gimme, Gimme, Gimme</i>	28	00:56 – 01:42	46s
Earth, Wind and Fire: <i>September</i>	30	00:34 – 01:05	31s

**1980s**

Rick Astley: <i>Never Gonna Give You Up</i>	20	00:31 – 01:00	29s
Whitney Houston: <i>I Wanna Dance with Somebody</i>	22	01:27 – 02:02	35s
Culture Club: <i>Karma Chameleon</i>	24	00:22 – 01:04	42s

**1990s**

Cher: <i>Believe</i>	14	00:43 – 01:27	44s
Mariah Carey: <i>Emotions</i>	16	01:58 – 02:39	41s
MC Hammer: <i>Can't touch this</i>	18	00:00 – 00:40	40s

**2000s**

Coldplay: <i>Viva la vida</i>	8	02:19 – 03:13	54s
Simply red: <i>Sunrise</i>	10	00:58 – 01:38	40s
Beyonce: <i>Single Ladies</i>	12	00:00 – 01:01	61s

**2010s**

Luis Fonsi ft. Daddy Yankee: <i>Despacito</i>	2	01:23 – 02:06	43s
BTS: <i>Dynamite</i>	4	00:49 – 01:22	33s
Adele: <i>Rolling in the deep</i>	6	00:41 – 01:17	36s

---

## INTERDISCIPLINARNI PRISTUP U NASTAVI MUZIKE – PREGLED LITERATURE

Vesna Svalina<sup>1</sup> i Ana Ristivojević<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Univerzitet Josipa Jurja Štrosmajera u Osijeku, Fakultet za vaspitne i obrazovne nauke,  
Hrvatska

<sup>2</sup>Master teoretičar umetnosti, Beograd, Srbija

<sup>1</sup>vesna.svalina@gmail.com; <sup>2</sup>anciristivojevic@gmail.com

DOI: 10.5937/PFSU25004S

### Sažetak

Interdisciplinarni pristup, zasnovan na metodama i sadržajima iz različitih oblasti, omogućava holističko učenje i primenu znanja u realnim situacijama. U nastavi muzike podstiče povezivanje muzičkih sadržaja sa drugim umetnostima (ples, pokret, književnost), kao i sa oblastima poput jezika, istorije i prirodnih nauka. Cilj rada je sistematski pregled literature o interdisciplinarnom podučavanju muzike. Analizirano je 16 naučnih radova iz perioda 1995–2024, pronađenih u bazama JSTOR, EBSCOHost i Scopus. Rezultati pokazuju rastući interes za povezivanje muzičkog obrazovanja sa drugim disciplinama, posebno u kontekstu razvoja kreativnosti, kritičkog mišljenja i angažovanosti učenika. Većina radova dolazi iz SAD-a, a mnogi su objavljeni u visoko rangiranim časopisima (Q1). Iako je broj studija ograničen, nalazi ukazuju na potrebu za daljim istraživanjima i razvojem nastavnih modela koji mogu biti korisni nastavnicima muzike i kreatorima obrazovnih strategija.

*Ključne reči:* interdisciplinarni pristup, nastava muzike, međupredmetno povezivanje, integracija muzike

### Uvod

Savremeno obrazovanje nalazi se pred brojnim izazovima koje nameću ubrzani razvoj nauke i tehnologije, promena načina života i sve dinamičnije potrebe tržišta rada. Tradicionalni modeli nastave, još uvek dominantni u mnogim obrazovnim sistemima, zasnovani su na fragmentisanom prenošenju znanja unutar strogo definisanih disciplina. Takav pristup često dovodi do ograničenog povezivanja sadržaja, površnog razumevanja i slabe emocionalne angažovanosti učenika (Dryden i Vos, 2001). Učenici uče kroz nastavne sadržaje predmeta koji su u školskoj praksi obično razdvojeni, iako mnogi od njih prirodno teže međusobnoj povezanosti, budući da je svet u kojem žive veoma složen, višedimenzionalan i međuzavisno strukturisan.

U tom kontekstu, interdisciplinarni pristup u obrazovanju sve se više prepoznaje kao nužan za unapređenje nastavnog procesa. Ovaj pristup podrazumeva povezivanje znanja i veština iz više različitih oblasti kako bi se omogućilo dublje razumevanje i rešavanje složenih problema iz različitih perspektiva (Klein, 2006). On razvija učenike kao

holističke mislioce, osnažuje njihovu kreativnost, kritičko mišljenje i sposobnost za saradnju, a istovremeno povećava emocionalnu uključenost i motivaciju za učenje (Buljubašić-Kuzmanović, 2007; Kostović-Vranješ i Šolić, 2011).

Brojni autori, poput Bredekampa (1987), Wooda (1995), Jensena (2003), Bognara i Matijevića (2007), naglašavaju značaj primene savremenih nastavnih strategija – projektna i istraživačke nastave, problemskog učenja, multimedijalnih pristupa i iskustvenog učenja – kao sredstva za postizanje interdisciplinarnosti u obrazovanju. Ovi pristupi omogućavaju učenicima da kroz stvarne životne situacije, lična iskustva i timsku saradnju aktivno učestvuju u sopstvenom obrazovanju.

Uprkos brojnim dokazima o njihovim prednostima, interdisciplinarni pristup i dalje zahteva sistemsku podršku – kako u obliku stručnog usavršavanja nastavnika, tako i kroz osmišljavanje nastavnih planova i programa, evaluacijskih kriterijuma koji će odgovarati složenosti ovakvog učenja (Boix-Mansilla, Miller & Gardner, 2003). Upravo ovim pitanjima bavi se i ovaj rad, kroz pregled savremenih istraživanja i primera dobre prakse u domenu interdisciplinarnog pristupa nastavi muzike.

## Metodologija

Cilj ovog rada bio je analizirati i sintetizirati recentnu literaturu koja se bavi temeljnim konceptima interdisciplinarnog pristupa u nastavi muzike. Poseban akcenat stavljen je na pregled teorijskih osnova, istraživačkih modela i praktičnih primera koji ilustruju kako interdisciplinarni kurikulum doprinosi sveobuhvatnom razvoju učenika i obogaćivanju obrazovnog iskustva.

U radu je primenjen metod sistematskog pregleda literature. Relevantni naučni radovi identifikovani su pretraživanjem tri referentne baze podataka: JSTOR, EBSCOHost i Scopus, u vremenskom rasponu od 1995. do 2024. godine. Kao ključne reči korišćene su sledeće fraze: „interdisciplinarni pristup”, „nastava muzike”, „međupredmetno povezivanje” i „integracija muzike”.

Analiza podataka temeljila se uglavnom na kvalitativnim metodama koje su dopunjene kvantitativnim elementima. U okviru kvalitativne analize sprovedena je tematska analiza kojom su prepoznati najistaknutiji trendovi, teorijski okviri i strategije nastave u literaturi o muzičkom obrazovanju. Primenjena je i kritička interpretacija različitih tema te komparacija radova kako bi se istakle njihove sličnosti, razlike i teorijski doprinosi. Kao dopuna, analiza sadržaja u formi kvantitativne analize omogućila je uvid u učestalost pojedinih tema, najzastupljenije metodološke pristupe i oblasti na koje se radovi odnose.

Za analizu su razmatrane samo one studije koje su posebno uključivale pomenute termine u naslovu, ključnim rečima ili sažetku. U prvom koraku analizirani su podaci o ukupnom broju radova koji se odnose na koncept interdisciplinarnog pristupa u nastavi muzike, kao i nazivi časopisa, godina objavljivanja, te država iz koje potiču. Nakon pregleda sadržaja analiziranih radova, izvršena je njihova kategorizacija prema tematskim područjima. Ona su oblikovana na osnovu kombinacije teorijskih okvira u literaturi i

obrazaca koji su se ponavljali u radovima, što je omogućilo da se izdvoje dimenzije interdisciplinarnog pristupa najčešće zastupljene u muzičkom obrazovanju. Tako su prepoznata sledeća tematska područja: interdisciplinarna integracija u nastavi muzike, interdisciplinarni pristup specifičnim disciplinama, praktične metode i primeri učenja kroz projekte, saradnju i aktivno učenje, zatim kultura i međunarodno obrazovanje kroz muziku, te očuvanje muzičke umetnosti u interdisciplinarnom kurikulumu.

## Rezultati

Ukupno je identifikovano 16 relevantnih radova, svi objavljeni u formi članaka u naučnim časopisima. U analizu nisu uključeni radovi iz monografija, zbornika radova niti poglavlja u knjigama radi osiguranja metodološke konzistentnosti i poredivosti. Publikacije obuhvataju period od 1995. do 2024. godine. Kada je reč o broju autora po radu, većina radova (N = 11) ima jednog autora, tri rada su napisana u koautorstvu dvoje autora, dok su dva rada imala po tri autora. Zastupljenost autora iz različitih zemalja ukazuje na međunarodni karakter teme i potvrđuje globalno interesovanje za interdisciplinarni pristup u muzičkom obrazovanju. Autori dolaze iz šest zemalja: 14 iz Sjedinjenih Američkih Država, po tri iz Kine i Tajvana, te po jedan autor iz Kanade, Italije i Španije.

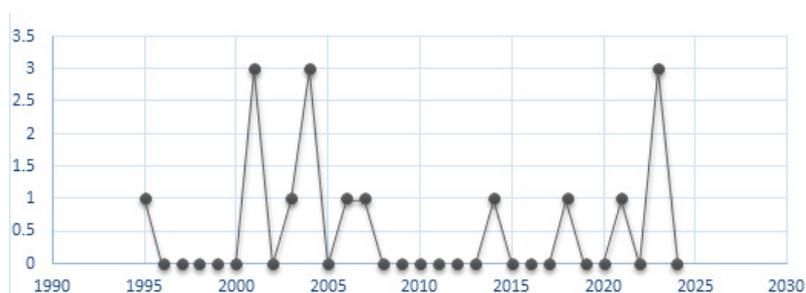
Analiza časopisa pokazuje da dominiraju američke publikacije, koje čine većinu (12 od 16 radova). Osim časopisa iz SAD-a, zastupljeni su i časopisi iz Ujedinjenog Kraljevstva, Turske i Švajcarske, što omogućava uvid u različite obrazovne kontekste. Četiri časopisa iz tabele pripadaju Q1 kategoriji što ih svrstava među publikacije s najvišim akademskim uticajem. Dva časopisa pripadaju Q2 kategoriji, dok jedan časopis spada u Q4, što sugeriše manji faktor uticaja. Visoka zastupljenost časopisa rangiranih u Q1 kategoriji dodatno potvrđuje naučnu relevantnost i kvalitet dostupne literature. Najzastupljeniji časopis je *Music Educators Journal* sa osam radova, dok ostali časopisi sadrže jedan do dva rada (Tabela 1).

Tabela 1. Pregled časopisa u kojima su objavljeni radovi o interdisciplinarnom pristupu u nastavi muzike.

Naziv časopisa	Država	Broj radova	Scopus
<i>Music Educators Journal</i>	Sjedinjene Američke Države	8	DA – Q1
<i>Music Education Research</i>	Ujedinjeno Kraljevstvo	2	DA – Q1
<i>General Music Today</i> (Continued as <i>Journal of General Music Education</i> – 2021)	Sjedinjene Američke Države	2	DA – Q1
<i>Bulletin of the Council for Research in Music Education</i>	Sjedinjene Američke Države	1	DA – Q1

<i>Journal of Curriculum Studies Research</i>	Turska	1	DA – Q2
<i>Frontiers in Psychology</i>	Švajcarska	1	DA – Q2
<i>Teaching Artist Journal</i>	Sjedinjene Američke Države	1	DA – Q4
Naziv časopisa	Država	Broj radova	Scopus
<i>Music Educators Journal</i>	Sjedinjene Američke Države	8	DA – Q1
<i>Music Education Research</i>	Ujedinjeno Kraljevstvo	2	DA – Q1
<i>General Music Today</i> (Continued as <i>Journal of General Music Education</i> – 2021)	Sjedinjene Američke Države	2	DA – Q1
<i>Bulletin of the Council for Research in Music Education</i>	Sjedinjene Američke Države	1	DA – Q1
<i>Journal of Curriculum Studies Research</i>	Turska	1	DA – Q2
<i>Frontiers in Psychology</i>	Švajcarska	1	DA – Q2
<i>Teaching Artist Journal</i>	Sjedinjene Američke Države	1	DA – Q4

Analiza distribucije radova po godini objavljivanja otkriva izrazitu neravnomernost u zastupljenosti, sa većim brojem publikacija koje se pojavljuju u određenim vremenskim periodima. Konkretno, najviše radova je objavljeno 2001., 2004. i 2023. godine (po tri rada u svakoj godini). U većini ostalih godina broj radova je minimalan ili potpuno odsutan. Između 1995. i 2023. godine, samo deset godina beleži objavljene radove, dok u preostalih 19 godina nije zabeležena nijedna publikacija. Ova neravnomerna raspodela može biti rezultat različitih faktora, uključujući promene u istraživačkim prioritetima, institucionalne politike i aktuelnost same teme. Ipak, recentno povećanje broja radova u 2023. godini može se tumačiti kao znak sve većeg interesovanja za interdisciplinarni pristup u muzičkom obrazovanju u savremenom obrazovnom kontekstu (Grafikon 1).



Grafikon 1. Prikaz broja objavljenih radova o interdisciplinarnom pristupu nastavi muzike po godinama.

Nakon prikupljenih podataka o ukupnom broju radova, nazivima časopisa, godini objavljivanja i državama iz koje potiču izvršena je njihova kategorizacija prema tematskim područjima. Kategorizacija je nastala na osnovu teorijskih okvira prisutnih u literaturi i obrazaca koji su se ponavljali u analiziranim radovima, čime su izdvojene najčešće zastupljene dimenzije interdisciplinarnog pristupa u muzičkom obrazovanju. Tako su definisana sledeća tematska područja: interdisciplinarna integracija u nastavi muzike, interdisciplinarni pristup specifičnim disciplinama, praktične metode i primeri učenja kroz projekte, saradnju i aktivno učenje, zatim kultura i međunarodno obrazovanje kroz muziku, te očuvanje muzičke umetnosti u interdisciplinarnom kurikulumu. U nastavku su prikazani podaci o analiziranim radovima (Tabela 2), a zatim sledi prikaz sadržaja i glavnih naglasaka iz svake tematske skupine.

Tabela 2. Radovi o interdisciplinarnom pristupu u nastavi muzike prema tematskim grupama.

Naslov rada	Autor(i)	Časopis	Godina izdanja	Tematska skupina
Interdisciplinary curriculum: The research base	Arthur K. Ellis i Jeffrey T. Fouts	<i>Music Educators Journal</i>	2001	Interdisciplinarna integracija u nastavi muzike
Interdisciplinary curriculum: Music educator concerns	Robert A. Wiggins	<i>Music Educators Journal</i>	2001	Interdisciplinarna integracija u nastavi muzike
Music teachers' lateral knowledge	Janet R. Barrett	<i>Bulletin of the Council for Research in Music Education</i>	2007	Interdisciplinarna integracija u nastavi muzike
Mapping interdisciplinary collaboration in music education: analysis of models in higher education across North America, Europe, Oceania, and Asia	Guozhong Zhang, Jian Sun i Ying Sun	<i>Frontiers in Psychology</i>	2023	Interdisciplinarna integracija u nastavi muzike
Stormy weather: Leading purposeful curriculum integration with and through the arts	Douglasa Fisher i Nan McDonald	<i>Teaching Artist Journal</i>	2004	Interdisciplinarni pristup specifičnim disciplinama
Interdisciplinary lessons in musical acoustics: The science-math-music connection	George L. Rogers	<i>Music Educators Journal</i>	2004	Interdisciplinarni pristup specifičnim disciplinama
Play me a picture, paint me a song: Integrating music learning with visual art	Glenda Cosenza	<i>General Music Today</i>	2006	Interdisciplinarni pristup specifičnim disciplinama

Flowing down Bengawan Solo: An interdisciplinary lesson model on music and rivers	Jui-Ching Wang	<i>Journal of General Music Education</i>	2021	Interdisciplinarni pristup specifičnim disciplinama
Exploring the interdisciplinary relationship between music and language for enhanced bilingual curriculum	M. Wei-Chen Wu, Chia-Han Yang i Ming Turner	<i>Journal of Curriculum Studies Research</i>	2023	Interdisciplinarni pristup specifičnim disciplinama
Interdisciplinary projects in music	Mark Robin Campbell	<i>Music Educators Journal</i>	1995	Praktične metode i primeri učenja kroz projekte, saradnju i aktivno učenje
Study of an interdisciplinary didactic model in a secondary education music class	Laura Cuervo	<i>Music Education Research</i>	2018	Praktične metode i primeri učenja kroz projekte, saradnju i aktivno učenje
Using architecture to understand music: an interdisciplinary active learning pilot project	Andrea Malvano	<i>Music Education Research</i>	2023	Praktične metode i primeri učenja kroz projekte, saradnju i aktivno učenje
Learning across disciplines: An approach to West African music	Francine Morin	<i>Music Educators Journal</i>	2003	Kultura i međunarodno obrazovanje kroz muziku
From / to international: Toward international-mindedness through interdisciplinary music instruction	Alene Holmes i Sharri VanAlstine	<i>Music Educators Journal</i>	2014	Kultura i međunarodno obrazovanje kroz muziku
Interdisciplinary work and musical integrity.	Janet R. Barrett	<i>Music Educators Journal</i>	2001	Očuvanje muzičke umetnosti u interdisciplinarnom kurikulumu
High school music studies and social studies: An interdisciplinary approach	Adam F. Rosenbloom	<i>Music Educators Journal</i>	2004	Očuvanje muzičke umetnosti u interdisciplinarnom kurikulumu

## Interdisciplinarna integracija u nastavi muzike

Radovi svrstani u ovu tematsku skupinu fokusiraju se na teorijske temelje i modele integracije muzike s drugim nastavnim područjima. Autori se bave definiranjem pojmova, ulogom nastavnika, izazovima u praksi te institucionalnim pristupima, uz naglasak na očuvanje identiteta muzičke umetnosti u okviru interdisciplinarnog obrazovanja.

U radu pod naslovom „Interdisciplinary curriculum: The research base” (Interdisciplinarni kurikulum: istraživačka osnova<sup>1</sup>) autori Arthur K. Ellis i Jeffrey T. Fouts (2001) analiziraju interdisciplinarni kurikulum kroz teorijsku prizmu progresivnog obrazovanja i konstruktivističkih principa učenja. Oslanjajući se na filozofiju Johna Deweyja (1859.–1952.) i iskustveno učenje, autori istražuju potencijalne prednosti i ograničenja integracije nastavnih sadržaja u osnovnim i srednjim školama, s posebnim osvrtom na muzičko obrazovanje. Rad nudi sintezu istraživanja koja ukazuju na moguće koristi interdisciplinarnog pristupa, poput razvoja viših kognitivnih veština, veće autonomije učenika i smanjenja fragmentacije znanja. Međutim, autori takođe ukazuju na ozbiljne izazove: nedostatak pouzdanih empirijskih dokaza, metodološke poteškoće u istraživanjima, kao i značajne razlike u primeni interdisciplinarnog pristupa u praksi. Zaključak rada naglašava potrebu na daljnjim istraživanjem i oprezom u primeni interdisciplinarnog pristupa, posebno u muzičkom obrazovanju. Nastavnici se pozivaju na promišljeno uvođenje interdisciplinarnih metoda podučavanja, koje bi trebalo da budu prilagođene konkretnim ciljevima i kontekstu nastave.

Rad Roberta A. Wigginsa pod naslovom „Interdisciplinary curriculum: Music educator concerns” (Interdisciplinarni kurikulum: izazovi iz perspektive nastavnika muzike, 2001) bavi se izazovima i prednostima interdisciplinarnog pristupa u muzičkom obrazovanju. Autor se fokusira na tri ključna aspekta. Prvi aspekt predstavljaju teorijski pristupi u kojima se naglašava relevantnost jasnog definisanja pojmova i ciljeva interdisciplinarnog obrazovanja. On ističe da različiti istraživači koriste pojmove poput „multidisciplinarno”<sup>2</sup>, „interdisciplinarno”<sup>3</sup> i „transdisciplinarno”<sup>4</sup> na različite načine, što može dovesti do konfuzije. Wiggins naglašava važnost jasnog razumevanja ovih pojmova kako bi nastavnici mogli da odaberu odgovarajući pristup za obrazovne ciljeve. Drugi se aspekt tiče kurikularnih pristupa, te autor razmatra kako se muzičko obrazovanje može integrisati sa drugim disciplinama, a da se pri tome očuva kvalitet i integri-

<sup>1</sup> Svi prevodi naslova sa engleskog jezika u ovom radu su slobodni prevodi autora.

<sup>2</sup> Multidisciplinarni pristup uključuje paralelno proučavanje različitih disciplina, ali bez značajnog povezivanja među njima. Na primer, učenici mogu učiti o istoriji muzike i matematici u isto vreme, ali bez pokušaja da se te dve oblasti međusobno povežu.

<sup>3</sup> Interdisciplinarni pristup podrazumeva integraciju znanja iz različitih disciplina kako bi se stvorilo dublje razumevanje. Na primer, muzičko obrazovanje može biti povezano sa istorijom i književnošću kako bi se istražila kulturna pozadina određenog muzičkog perioda.

<sup>4</sup> Transdisciplinarni pristup prevazilazi granice pojedinačnih disciplina i fokusira se na univerzalne teme ili probleme. Na primer, učenici mogu istraživati temu „harmonije“ kroz muziku, umetnost i nauku, povezujući različite perspektive u jedinstvenu celinu.

tet muzičke nastave. S tim u vezi, Wiggins preporučuje da bi trebalo izbegavati korišćenje muzike samo kao „alata” za druge predmete, kako se ne bi narušili specifični ciljevi nastave muzike, poput razvijanja muzičkih veština. Treći aspekt se odnosi na instruktivne pristupe u okviru kojih se Wiggins fokusira na praktične aspekte implementacije interdisciplinarnih metoda podučavanja. S tim u vezi on ističe da nastavnici moraju biti adekvatno obučeni i podržani kako bi mogli uspešno da integrišu različite discipline u nastavni plan u skladu sa potrebama učenika. Zaključno, Wiggins ističe da nedostatak empirijskih dokaza o efikasnosti interdisciplinarnih metoda podučavanja u pogledu akademskih postignuća može podstaći skepticizam među nastavnicima i obrazovnim ustanovama. U skladu sa time, on naglašava potrebu za pažljivim planiranjem, dodatnim istraživanjima i profesionalnim razvojem nastavnika kako bi se prevazišli ovi izazovi i osigurala uspešna primena nastavnih planova koji uključuju interdisciplinarni oblik muzičkog obrazovanja.

U radu „Music teachers’ lateral knowledge” (Lateralno znanje nastavnika muzike) Janet R. Barrett (2007) istražuje koncept lateralnog znanja – sposobnosti nastavnika muzike da koriste znanja iz oblasti van svoje primarne specijalizacije kako bi osmislili validne interdisciplinarne nastavne aktivnosti. Cilj istraživanja bio je da se analiziraju dimenzije lateralnog znanja nastavnika muzike i prikaže kako oni to znanje koriste u planiranju interdisciplinarnih iskustava<sup>5</sup> za učenike.

Metodologija se oslanjala na polustrukturisane intervjuje i analizu nastavnih materijala. U istraživanju je učestvovalo pet nastavnika osnovnih i srednjih škola iz urbanih sredina s nastavničkim iskustvom od 2 do 36 godina, koji su bili uključeni u letnji program stručnog usavršavanja. Autorka je kroz intervjuje istraživala njihove pedagoške prakse, filozofije i načine na koje oblikuju interdisciplinarne kurikulume. Analizirala je kako nastavnici koriste znanja iz drugih disciplina – poput istorije, vizuelne umetnosti, književnosti, pa čak i prirodnih nauka – da bi obogatili nastavu muzike. Posebno su predstavljena dva portreta nastavnika: Benny, koji muziku koristi kao polazište i povezuje je sa širim obrazovnim i kulturnim iskustvima učenika, i Susan, koja teži integraciji muzike i umetnosti kroz tematske i procesno zasnovane pristupe. Nakon toga, autorka identifikuje zajedničke obrasce iz intervjuja sa svih pet učesnika, a oni se odnose na načine planiranja interdisciplinarnih časova, izvore inspiracije koje nastavnici koriste i kriterijume kojima procenjuju vrednost međupredmetnih veza. Zaključno, rad naglašava važnost lateralnog znanja kao osnove za efikasnu interdisciplinarnu nastavu, kao i potrebu za kontinuiranom stručnom podrškom nastavnicima u cilju razvijanja kompetencija za povezivanje muzike s drugim nastavnim oblastima.

<sup>5</sup> Interdisciplinarno iskustvo, u datom kontekstu, posmatramo kao podsticajni oblik obrazovanja koji učeniku nudi mogućnost povezivanja znanja iz više različitih oblasti. Konkretno, učenici se podstiču da razmišljaju povezano – da uočavaju veze između, na primer, matematike i muzike, književnosti i nauke, istorije i tehnologije. Takve aktivnosti, ne samo da doprinose dubljem razumevanju nastavnih sadržaja, već razvijaju i sposobnosti kritičkog mišljenja, kreativnog izražavanja, timske saradnje i drugih ključnih kompetencija.

Rad Guozhong Zhanga, Jian Suna i Ying Suna „Mapping interdisciplinary collaboration in music education: analysis of models in higher education across North America, Europe, Oceania, and Asia” (Mapiranje interdisciplinarne saradnje u muzičkom obrazovanju: analiza modela u visokom obrazovanju u Severnoj Americi, Evropi, Okeaniji i Aziji, 2023) pruža sveobuhvatan pregled modela interdisciplinarne saradnje u muzičkom obrazovanju kroz analizu pristupa u visokoškolskim ustanovama Evrope, Severne Amerike, Okeanije i Azije. Cilj studije je bio da se mapiraju i analiziraju različiti oblici interdisciplinarnog obrazovanja, uključujući programe, partnerstva, događaje i publikacije, korišćenjem kombinacije kvalitativnih i kvantitativnih metodoloških pristupa. Nalazi ukazuju na značajne regionalne razlike u pristupu interdisciplinarnosti. Evropa prednjači u formalnoj integraciji i naučnim publikacijama, Severna Amerika se fokusira na tehnološke inovacije i primenu digitalnih alata, Okeanija uravnotežuje industrijsku saradnju i uključivanje lokalne zajednice, dok azijske institucije beleže visok nivo partnerstava, ali nižu istraživačku produktivnost. Autori naglašavaju potrebu za kontekstualizovanom primenom interdisciplinarnih strategija<sup>6</sup>. Njihova primena treba da bude prilagođena specifičnim institucionalnim uslovima (organizacija nastave, resursi, stručni profil nastavnika) i regionalnim uslovima, tj. karakteristikama i okolnostima određenog geografskog prostora koje utiču na obrazovanje, kulturu i društvene procese. Također naglašavaju značaj saradnje sa zajednicama i industrijskim sektorom kao temelja za razvoj inovativnih i društveno angažovanih muzičkih edukatora. Poseban akcenat stavljen je na to da interdisciplinarni pristup može obogatiti muzičko obrazovanje i podstaći inovacije, ali samo uz uslov da se implementacija prilagodi specifičnim institucionalnim i regionalnim kontekstima i uslovima.

### Interdisciplinarni pristup specifičnim disciplinama

Radovi iz druge skupine prikazuju kako se muzika može integrisati s disciplinama poput nauke, jezika, vizuelne umetnosti i ekologije. Kroz konkretne primere nastavne prakse, autori pokazuju da takav interdisciplinarni pristup ne samo da obogaćuje obrazovni sadržaj, već i podstiče kreativnost, angažovanje učenika i razvoj dubljeg razumevanja složenih tema.

Prvo izdvojimo rad pod naslovom „Stormy weather: Leading purposeful curriculum integration with and through the arts” (Olujno vreme: Smisleno uključivanje umetnosti u integrisani kurikulum) u kojemu autori Douglas Fisher i Nan McDonald (2004) istražuju mogućnosti smislenog uključivanja muzike i drugih umetničkih disciplina (ples, dramska umetnost, vizuelna umetnost) u integrisani kurikulum osnovne škole. Autori prikazuju primer tronedeljne jedinice o vremenskim pojavama, koju su zajednički osmislili učitelj muzike i razredni učitelj za učenike od prvog do četvrtog razreda. Projekt je bio strukturiran u četiri epizode: uvodnu (opšte karakteristike vremena), te tri epizode

<sup>6</sup> Pod interdisciplinarnim strategijama podrazumevamo metode i pristupe u nastavi koji spajaju koncepte, znanja, veštine i perspektive iz dveju ili više različitih oblasti kako bi se istražila određena tema ili rešio problem.

posvećene konkretnim pojavama – vetru, kiši i snegu. U svakoj epizodi učenici su kroz različite umetničke aktivnosti istraživali prirodne fenomene i povezivali ih s nastavom jezika, prirodnih i društvenih nauka. Na primer, vetar je izražavan pokretom i ritmom, kiša je dočarana zvučnim efektima i muzičkim improvizacijama, dok su snežne pejzaže učenici istraživali kroz umetničke slike impresionista (Monet). Učenici su pevali, recitali, crtali, glumili i koristili pokret kao medij za razumevanje prirodnih i društvenih pojmova. Poseban naglasak bio je na povezivanju umetničkog izražavanja sa jezičkim i prirodnjačkim sadržajima, čime je učenje postajalo integrisano i iskustveno. Projekat je kulminirao završnom školskom prezentacijom u formi „vremenske prognoze“, u kojoj su učenici glumili novinare, izvodili pesme, pokretne tačke i recitacije uz vizuelne projekcije.

Ovaj model pokazuje da interdisciplinarni pristup ne samo da podstiče kreativnost i saradnju, već i doprinosi dubljem razumevanju nastavnih pojmova kroz angažujuće i multisenzorne aktivnosti. Autori naglašavaju da uspešna implementacija ovakvog kurikuluma zahteva sistematsko planiranje, podršku škole, stručno usavršavanje i evaluaciju nastavne prakse kako bi se osigurala održivost i efikasnost integracije umetnosti u širi obrazovni kontekst.

Sledeći je rad pod naslovom „Interdisciplinary lessons in musical acoustics: The science-math-music connection“ (Interdisciplinarne lekcije iz muzičke akustike: veza nauke, matematike i muzike) u kojemu se George L. Rogers (2004) bavi mogućnostima povezivanja muzike, nauke i matematike kroz temu muzičke akustike, koja se ističe kao prirodno polje interdisciplinarnog obrazovanja. Oslanjajući se na Nacionalne standarde<sup>7</sup> za umetničko obrazovanje i istorijske uzore poput Pitagore i Keplera, autor ukazuje na potencijal integracije zvučnih i matematičkih koncepata u nastavu muzike. Autor objašnjava kako osnovni koncepti iz nauke i matematike, poput frekvencije, amplituda, harmonije i zvučnih talasa, mogu biti povezani sa muzičkim fenomenima. Na primer, učenici mogu proučavati kako različite frekvencije stvaraju tonove i akorde, koristeći matematičke formule za izračunavanje odnosa između tonova. Kroz praktične lekcije i aktivnosti, mogu se analizirati zvučni talasi pomoću osciloskopa, kako bi učenici vizualizovali akustičke karakteristike instrumenata. Takođe, učenici mogu eksperimentisati sa stvaranjem zvuka koristeći različite materijale i instrumente, čime se podstiče njihova kreativnost i razumevanje naučnih principa. Uopšteno govoreći, Rogers naglašava da ovakav interdisciplinarni pristup obogaćuje nastavu muzike i pomaže učenicima da bolje razumeju naučne i matematičke koncepte. Kada je reč o izazovima u implementaciji ovakvog pristupa, autor prepoznaje da nastavnici mogu naići na poteškoće, poput nedostatka resursa, vremena ili obuke. Preporučuje se saradnja među nastavnicima različitih predmeta i korišćenje dostupnih tehnologija, poput softvera za analizu zvuka, kako bi se dodatno olakšala nastava.

Rad „Play me a picture, paint me a song: Integrating music learning with visual art“ (Odsviraj mi sliku, oslikaj mi pesmu: integracija muzičkog učenja i vizuelne umetnosti)

<sup>7</sup> [chrome-extension://efaidnbmninnbpcjpcglefindmkaj/https://scispace.com/pdf/national-standards-for-arts-education-what-every-young-p3jf2fhgh3.pdf](https://chrome-extension://efaidnbmninnbpcjpcglefindmkaj/https://scispace.com/pdf/national-standards-for-arts-education-what-every-young-p3jf2fhgh3.pdf)

Glende Cosenze (2006) istražuje mogućnosti povezivanja muzike i vizuelne umetnosti kroz aktivnosti koje stimulišu kreativno izražavanje učenika. Autorica opisuje dve ključne strategije – Play Me a Picture i Paint Me a Song – u kojima učenici, zavisno od zadatka, stvaraju kompozicije inspirisane umetničkim delima, ili izražavaju svoje utiske o muzici putem likovnog stvaralaštva. U prvom slučaju učenici posmatraju slike i interpretiraju ih kroz zvuk, dok u drugom slušaju muziku i vizuelno izražavaju svoja osećanja i asocijacije. Aktivnosti su osmišljene tako da podstiču razvoj analitičkog mišljenja, emocionalne ekspresije, apstraktnog razmišljanja i estetske osetljivosti. Cosenza naglašava značaj korišćenja apstraktnih umetničkih dela i raznolike muzičke literature kako bi se podstakla originalnost i izbegla imitacija. Učenje kroz iskustvo i slobodnu improvizaciju dodatno jača samopouzdanje učenika, razvijajući njihovu kreativnost i emocionalnu inteligenciju. Rad nudi korisne smernice nastavnicima umetnosti i muzike, ali i pedagozima drugih predmeta, ukazujući na potencijal umetničke integracije za jačanje međupredmetnih kompetencija i višestrukih oblika izražavanja kod učenika.

Tu je još rad pod naslovom „Flowing down Bengawan Solo: An interdisciplinary lesson model on music and rivers“ (Bengawan Solo: interdisciplinarni model nastave o muzici i rekama) u kojemu Jui-Ching Wang (2021) istražuje kako se muzika može podučavati kroz istorijski, geografski (posebno sa proučavanjem reka), ekološki i kulturni kontekst. Autor koristi indonežansku pesmu „Bengawan Solo“, inspirisanu čuvenom rekam Solo, kao centralni element za kreiranje interdisciplinarnog modela nastave. Ova pesma služi kao polazna tačka za istraživanje prirodnih i kulturnih aspekata reke Solo, uključujući njen značaj za lokalne zajednice i ekosistem. S tim u vezi, učenici razvijaju razumevanje o ulozi reka u prirodi i društvu, dok istovremeno uče o muzičkim elementima kao što su melodija, ritam i tekst. Praktična aktivnost bi, prema Wangu podrazumevala da učenici najpre analiziraju tekst pesme kako bi istražili istorijske i kulturne aspekte reke Solo, a zatim, da kroz muzičke aktivnosti, kao što je pevanje i komponovanje, istražuju kako muzika može preneti priče i emocije povezane sa prirodom. Wang zaključuje da interdisciplinarni modeli nastave, poput ovog, mogu obogatiti obrazovno iskustvo učenika i podstaći njihov razvoj kritičkog mišljenja, kulturne i ekološke svesti, to jest jedno dublje razumevanje sveta oko sebe.

Poslednji iz ove skupine je rad pod naslovom „Exploring the interdisciplinary relationship between music and language for enhanced bilingual curriculum“ (Istraživanje interdisciplinarne veze muzike i jezika za unapređenje dvojezičnog kurikuluma) autora Wei-Chen Wua, Chia-Han Yanga i Ming Turnera (2023). Rad se zasniva na sistematskom pregledu 32 studije o povezanosti muzike i jezika, čime autori sintetizuju teorijska i empirijska saznanja o ulozi muzike u bilingvalnom obrazovanju.

Autori polaze od premise da muzika i jezik dele zajedničke osobine, poput ritma, intonacije i strukture, što muziku čini pogodnim sredstvom za razvoj jezičkih veština u dvojezičnom obrazovanju. Rezultati pregleda ukazuju na višestruke koristi muzičkog angažovanja za jezičke kompetencije: pevanje i sviranje instrumenata povezano je sa boljom fonološkom svešću i izgovorom; muzička obuka jača auditivnu percepciju, pamćenje i razumevanje jezika; a ritmičke i melodijske komponente doprinose fluentnijem

govoru i boljoj čitalačkoj pismenosti. Poseban naglasak je također stavljen na sociokulturnu dimenziju, gde muzika podstiče međukulturno razumevanje i povećava motivaciju učenika.

Na osnovu rezultata autori predlažu niz nastavnih strategija za integraciju muzike u dvojezične kurikulume: pevanje pesama na ciljnom jeziku, ritmičke igre i brojalice, korišćenje muzike za stvaranje konteksta učenja i podsticanje muzičke improvizacije. Zaključno, rad naglašava da muzika može značajno doprineti razvoju dvojezičnih kompetencija, ali da je za uspešnu implementaciju neophodno pažljivo planiranje i podrška nastavnicima u oblikovanju interdisciplinarnih nastavnih aktivnosti.

### **Praktične metode i primeri učenja kroz projekte, saradnju i aktivno učenje**

U trećoj skupini nalaze se radovi koji se bave inovativnim pedagoškim pristupima u muzičkom obrazovanju, s posebnim naglaskom na aktivno učenje, timski rad i projektno orijentisane aktivnosti. Autori prikazuju konkretne modele i primere iz prakse koji ilustruju kako se interdisciplinarni kurikulum može uspešno primeniti kroz kreativne zadatke, istraživačke projekte i saradnju među učenicima. Fokus je na iskustvenom učenju i razvijanju veština koje nadilaze granice pojedinačnih nastavnih predmeta.

U radu pod naslovom „Interdisciplinary projects in music“ (Interdisciplinarni projekti u muzici) Mark Robin Campbell (1995) istražuje kako se interdisciplinarni projekti mogu koristiti u osnovnoškolskoj nastavi muzike, u cilju proširivanja iskustva učenika i njihovog razumevanja muzike kroz povezivanje sa drugim predmetima (istorija, umetnost, društvene nauke i tako dalje). Autor se fokusira na glavne korake za dizajniranje i implementaciju ovakvih projekata, kao i na teorijske osnove koje podržavaju ovaj pristup (konceptualni pristup,<sup>8</sup> pristup zasnovan na razvoju deteta<sup>9</sup> i pristup kroz aktivnosti<sup>10</sup>). Glavni koraci su odabir relevantnih i zanimljivih tema za učenike, saradnja u pogledu planiranja integracije sadržaja s drugim nastavnicima, zatim aktivnosti poput istraživanja, poseta muzejima, intervjuisanja muzičara, te evaluacija (izložbe, portfelji, informativne predstave za prikaz učenikovog doprinosa). Campbell pruža i primere projekata kako se muzika može povezati sa istorijom, naukom i umetnošću. Na primer, učenici mogu istraživati istorijske događaje kroz muziku tog perioda ili proučavati akustiku instrumenata kroz naučne eksperimente. Kada je reč o izazovima poput nedostatka resursa ili vremena za planiranje, autor preporučuje saradnju među nastavnicima različitih predmeta kako bi se ove prepreke prevazišle. Zaključno, Campbell naglašava da interdisciplinarni projekti mogu značajno obogatiti muzičko obrazovanje, ali zahtevaju pažljivo planiranje i saradnju.

<sup>8</sup> Fokusira se na razumevanje osnovnih muzičkih koncepata, kao što su ritam, melodija i harmonija, i njihovo povezivanje sa širim obrazovnim ciljevima.

<sup>9</sup> Prilagođava nastavu uzrastu i razvojnim potrebama učenika, omogućavajući im da uče na način koji odgovara njihovim sposobnostima i interesovanjima.

<sup>10</sup> Koristi praktične aktivnosti, kao što su izvođenje muzike, komponovanje i eksperimentisanje, kako bi angažovao učenike i podstakao njihovu kreativnost.

Autorka Laura Cuervo u radu pod naslovom „Study of an interdisciplinary didactic model in a secondary education music class“ (Studija o interdisciplinarnom didaktičkom modelu u nastavi muzike u srednjoj školi) (2018) istražuje efikasnost interdisciplinarnog didaktičkog modela u nastavi muzike u srednjim školama. Cilj istraživanja bio je da se uporede rezultati tradicionalnog nastavnog pristupa i interdisciplinarnog modela (koji uključuje muziku, nauku, tehnologiju i umetnost), kako bi se procenio njihov uticaj na kreativnost, motivaciju i kritičko razmišljanje učenika. Istraživanje je sprovedeno u okviru pedagoškog projekta u Madridu, od oktobra 2012. do aprila 2013. Koristio se kvazi-eksperimentalni dizajn<sup>11</sup> sa kontrolnom (nastava zasnovana na tradicionalnom pristupu, fokusirana na nastavnika) i eksperimentalnom grupom učenika (nastava zasnovana na interdisciplinarnom modelu, koji integriše sadržaje iz više predmeta). Za analizu su korišćeni pre-test i post-test upitnici za evaluaciju napretka učenika u veština komponovanja kao centralnog aspekta procene. Rezultati istraživanja su pokazali da su učenici iz eksperimentalne grupe pokazali značajan napredak u razumevanju muzičkih elemenata (harmonija, ritam, tekstura), zatim visok stepen fleksibilnosti u razmišljanju i kreativnosti, potom jačanje veština rešavanja problema i primene znanja kroz povezivanje sadržaja iz muzike sa drugim školskim predmetima i sopstvenim životnim iskustvima. Takođe, pripadnici iste grupe su pokazali viši nivo motivacije, samostalnosti, angažovanosti i izraženije samopouzdanje. Dakle, Cuervo zaključuje da interdisciplinarni pristup u nastavi muzike ima potencijal da unapredi obrazovni proces i motiviše učenike, podstičući njihovo kritičko razmišljanje i kreativnost, te sledom toga unapređenje njihovog obrazovnog iskustva.

Rad „Using architecture to understand music: an interdisciplinary active learning pilot project“ (Korišćenje arhitekture za razumevanje muzike: interdisciplinarni pilot-projekat aktivnog učenja) autora Andrea Malvana (2023) istražuje inovativni interdisciplinarni pristup muzičkom obrazovanju kroz arhitekturu. Ovaj pilot-projekat je razvijen na Univerzitetu u Torinu, tačnije na Dipartimento di Studi Umanistici (odeljenju za humanističke studije) ovog univerziteta. Projekat je pokrenut kako bi se studentima omogućilo da vizualizuju i memorišu muzičke strukture koristeći arhitektonske koncepte. Ideja je bila da se studentima omogući da, bez veština čitanja nota, razumeju muziku, to jest da je vizualizuju kroz fizičke oblike. Studenti su učestvovali u radionicama koje su uključivale brainstorming, učenje kroz saradnju i izradu trodimenzionalnih modela za prikaz simetrije, ritma i melodije u muzičkim kompozicijama. Pored toga, ovaj je metod učenja imao i kreativnu komponentu – podsticao je studente da razmišljaju na inovativne načine, povezujući apstraktne muzičke pojmove sa konkretnim vizuelnim formama. Rezultati projekta ukazuju na to da alternativni alati, poput arhitektonskih modela, mogu pomoći studentima da bolje razumeju specifične aspekte

<sup>11</sup> Kvazi-eksperimentalni dizajn je istraživačka metoda koja se koristi kada nije moguće nasumično odabrati učesnike ili kontrolisati sve uslove eksperimenta. Za razliku od pravog eksperimentalnog dizajna, gde se učesnici nasumično raspoređuju u kontrolne i eksperimentalne grupe, kvazi-eksperimentalni dizajn često koristi već postojeće grupe, kao što su učionice ili radni timovi (Cuervo, 2018).

muzičkog sadržaja a da vizualizacija olakšava proces učenja i omogućava studentima da povežu apstraktne muzičke ideje sa konkretnim oblicima. Na taj način, arhitektura je postala „jezik“ za interpretaciju i povezivanje sa muzikom, što je dodatno obogatilo njihovo obrazovno iskustvo.

### **Kultura i međunarodno obrazovanje kroz muziku**

Radovi iz četvrte skupine naglašavaju da se muzika može koristiti kao sredstvo u podsticanju razumevanja sopstvene i drugih kultura. Fokus je na temama koje povezuju muzičko obrazovanje sa geografskim, istorijskim i društvenim kontekstima, pri čemu se učenicima omogućava da bolje razumeju različite kulture, njihove vrednosti, odnosno temeljna uverenja, principe i ideale koji su važni određenom društvu.

Autorka Francine Morin, u svom radu pod naslovom „Learning across disciplines: An approach to West African music“ (Interdisciplinarno učenje: pristup zapadnoafričkoj muzici) (2003) istražuje interdisciplinarni pristup u podučavanju muzike u obrazovnom kontekstu sa naglaskom na zapadnoafričku muziku, njen kulturni kontekst i ulogu u društvenim ritualima, svakodnevnom životu i istorijskim događajima. S tim u vezi, autorica pruža konkretne primere nastavne aktivnosti koje uključuju pevanje, sviranje instrumenata poput djembea, izvođenje zapadnoafričkih ritmova, analizu tekstova pesama, istraživanje kulturnih običaja, ples i umetničko izražavanje inspirirano zapadnoafričkom tradicijom, mapiranje geografskih regija Zapadne Afrike i proučavanje istorijskih događaja povezanih sa muzikom. Takođe, učenici istražuju kako su zapadnoafrički muzički stilovi uticali na globalnu muziku, uključujući džez, bluz i hip-hop. U skladu sa tim, učenici su podstaknuti da učestvuju u diskusijama i istraživačkim projektima, grupnim diskusijama, izradi instrumenata te saradnji s lokalnim zapadnoafričkim muzičarima. Što se tiče pedagoških implikacija, Morin ističe da ovakvim pristupom učenici ne samo da razvijaju muzičke veštine, već i dublje razumevanje kulturnih i društvenih konteksta Zapadne Afrike.

Sledeći je rad pod naslovom „From / to international: Toward international-mindedness through interdisciplinary music instruction“ (Od / do međunarodnog: ka razvoju međunarodne svesti kroz interdisciplinarnu nastavu muzike) u kojemu autorke Alene Holmes i Sharri VanAlstine (2014) istražuju kako muzika može biti moćan alat za razvoj međunarodne svesti kod učenika. Definisana kao sposobnost empatije, poštovanja različitih kultura i razumevanja globalne povezanosti, međunarodna svest se razvija kroz osam ključnih strategija. One uključuju istraživanje kulturnih muzičkih tradicija, povezivanje muzike sa geografijom i istorijom, analizu istorijskih konteksta, korišćenje multikulturalnih muzičkih materijala, diskusije o kulturnim vrednostima, praktične aktivnosti kao što su izvođenje pesama i komponovanje, i tako dalje. Ove interdisciplinarne metode obogaćuju muzičko obrazovanje, podstiču učenike na kreativnost i kritičko razmišljanje i pripremaju ih za život u sve globalnijem svetu. Autorke zaključuju da ovakav pristup muzici može značajno doprineti razvoju kulturne svesti i preporučuju njegovu širu primenu u obrazovanju.

## Očuvanje muzičke umetnosti u interdisciplinarnom kurikulumu

U poslednjoj skupini su radovi koji se bave pitanjem kako očuvati muzički integritet unutar šireg interdisciplinarnog kurikulumu. Autori upozoravaju na moguće opasnosti trivijalizacije umetničkih sadržaja kada se muzika koristi isključivo kao podrška drugim predmetima, te ističu važnost dubokih i smislenih poveznica između disciplina koje ne potiskuju specifičnosti muzičkog izraza, već ih osnažuju kroz pažljivo strukturirane obrazovne aktivnosti.

U radu pod naslovom „Interdisciplinary work and musical integrity“ (Interdisciplinarni rad i muzički integritet) autorka Janet R. Barrett (2001) analizira izazove i mogućnosti integracije muzike sa drugim disciplinama, s posebnim naglaskom na očuvanje muzičkog integriteta. Upozorava na opasnosti površnih integracija, kao što su korišćenje muzike samo kao pozadine ili sredstva za lakše usvajanje drugih predmeta, što često dovodi do trivijalizacije muzičke umetnosti. Umesto toga, zagovara povezivanja koja proizlaze iz validnih i smislenih veza između muzike i drugih oblasti. Centralni doprinos rada je Facets Model, okvir koji omogućava učenicima da pristupe muzičkom delu iz više perspektiva – kontekstualne (ko je delo stvorio, kada, zašto), strukturne (kako delo zvuči, kakvu formu ima) i izražajne (šta delo komunicira, kako utiče na slušaoce). Kroz primere iz prakse, Barrett pokazuje kako ovaj model omogućava integraciju muzike sa disciplinama poput istorije, književnosti i vizuelne umetnosti, a da pritom muzika ostane u središtu obrazovnog procesa. Autorka posebno naglašava da interdisciplinarni kurikulum treba da proizlazi iz bogatih muzičkih dela, koja mogu podneti višeslojnu analizu i povezivanje s drugim oblastima, a ne iz spolja nametnutih tema. Time se promovise duboko učenje, razvijanje estetske osetljivosti i kritičkog mišljenja kod učenika. Barrett poziva nastavnike da grade saradnju među disciplinama kroz autentične umetničke impulse<sup>12</sup>, poštujući jedinstvenu vrednost muzike u obrazovanju.

Rad „High school music studies and social studies: An interdisciplinary approach“ (Srednjoškolske studije muzike i društvenih nauka: interdisciplinarni pristup) autora Adama F. Rosenbloom (2004) istražuje na koji se način, muzika može integrisati sa društvenim naukama u srednjoškolskom obrazovanju, kroz interdisciplinarni pristup. Cilj je da se pokaže kako povezivanje muzike sa društvenim naukama može obogatiti obrazovno iskustvo učenika i podstaći ih na dublje razumevanje istorijskih, kulturnih i društvenih tema. Kako autor ističe, interdisciplinarni kurikulum muzike se može posmatrati kroz tri filozofije: purističku, utilitarističku i organsku. Puristički pristup stavlja akcenat na očuvanje osnovnih vrednosti muzike, te je drži odvojenom od drugih disciplina. Utilitaristički pristup muziku vidi korisnom samo ukoliko podržava sadržaje iz drugih predmeta. Nasuprot njima, organski pristup zagovara povezivanje muzike i društvenih nauka, pri čemu obe discipline zadržavaju svoj identitet i autonomiju. Primer

<sup>12</sup> Autentični umetnički impulsi odnose se na univerzalna pitanja i potrebe koje stoje u osnovi stvaralačkog izražavanja: kako ispričati priču, kako stvoriti red i strukturu, kako se povezati sa zajednicom, kako se igrati i istraživati. Kada nastavnici grade saradnju oko ovih dubokih, zajedničkih impulsa, oni poštuju integritet svake discipline.

ovog pristupa je izvođenje himne *La Marseillaise* koja se koristi za proučavanje Francuske revolucije, omogućavajući učenicima da kroz muzički izražaj ili sadržaj dublje razumeju istorijski kontekst i simboliku tog perioda. Ovaj primer ilustruje kako muzika može obogatiti nastavu društvenih nauka, dok istovremeno zadržava svoju obrazovnu vrednost. Implementacija ovakvog pristupa podrazumeva timsku nastavu, kolaborativne projekte i zajedničke izvedbe, čime se obogaćuje obrazovno iskustvo učenika i podstiče kreativno prožimanje nastavnih disciplina.

## Zaključak

Na temelju analize dostupne literature interdisciplinarni pristup u nastavi muzike potvrđuje svoj značaj kao inovativan metod za unapređenje obrazovnog procesa i sticanje holističkog znanja. Kao što ističe Chi (2021), obrazovanje integrisano između različitih oblasti znanja odgovara izazovima obrazovanja 21. veka jer promoviše povezivanje znanja i veština, učenje zasnovano na autentičnim problemima, aktivnu ulogu učenika i uzimanje u obzir šireg društvenog i kulturnog konteksta. Takav pristup ne podrazumeva samo paralelno korišćenje različitih disciplina, već njihovu međusobnu interakciju i obostrano obogaćivanje.

Analizirani radovi obuhvataju primere sa različitih nivoa obrazovanja – od osnovnog i srednjeg, do univerzitetskog – što pokazuje da interdisciplinarni pristup ima široku primenljivost i vrednost u različitim pedagoškim kontekstima.

Povezivanjem muzike s drugim nastavnim disciplinama – otvara se prostor za obogaćivanje obrazovnog iskustva učenika, dublje sagledavanje tematskih sadržaja i primenu znanja u rešavanju kompleksnih problema. Takođe, praktične metode implementacije interdisciplinarnog pristupa, poput timske nastave, kolaborativnih projekata i angažovanja lokalnih kulturnih resursa, doprinose stvaranju relevantnog i motivišućeg obrazovnog okruženja. Takvo okruženje podstiče emocionalnu povezanost učenika sa sadržajem, razvoj kritičkog mišljenja, kreativnost i timski rad.

Ove nalaze, kao i benefite koje interdisciplinarni pristup donosi nastavnicima u pogledu obogaćivanja predavanja, integracije znanja i saradnje sa kolegama iz drugih oblasti, potvrđuju rezultati analize literature sprovedene u ovom radu. Saradnja među nastavnicima različitih disciplina pokazala se ključnom za uspešnu primenu interdisciplinarnih metoda podučavanja, i bolju realizaciju obrazovnih ciljeva. Pored toga, posebno se ističe potreba za kontinuiranim stručnim usavršavanjem nastavnika kako bi unapredili svoje pedagoške veštine i stekli nove alate za povezivanje nastavnih sadržaja. Prema nalazima relevantne literature, upravo je nedostatak obuke, vremena i resursa jedan od glavnih izazova za implementaciju interdisciplinarnog pristupa. Na globalnom nivou, važnu ulogu igraju nacionalne obrazovne politike koje treba da obezbede profesionalni razvoj nastavnika kroz organizovanje kurseva, seminara, radionica i specijalizovanih obuka, sa ciljem sticanja potrebnih veština i znanja za integraciju različitih oblasti u obrazovni proces.

Autori analiziranih radova, uz naglašenu potrebu za obukom, ukazuju i na značaj dodatnih istraživanja radi potpunijeg razumevanja uticaja interdisciplinarnih pristupa

u nastavi – kako na učenike i nastavnike, tako i na izazove njihove praktične primene. Neophodno je empirijski ispitati dugoročne uticaje ovih pristupa na razvoj veština poput kritičkog mišljenja, kreativnosti i saradnje. Takođe, potrebno je razmotriti načine na koje se interdisciplinarni modeli mogu prilagoditi različitim obrazovnim i kulturnim kontekstima, uzimajući u obzir specifične potrebe škola i zajednica. Osim toga, istraživanja bi mogla pružiti odgovore na izazove sa kojima se suočavaju nastavnici, poput nedostatka resursa, vremena i obuke, kako bi se razvili adekvatni alati i strategije za prevazilaženje tih prepreka. Fokus na evaluaciju učinka primene interdisciplinarnih metoda podučavanja u različitim geografskim i kulturnim kontekstima mogao bi doprineti boljem razumevanju njihove univerzalne primenljivosti i koristi.

Zaključno, interdisciplinarni pristup u nastavi muzike ne samo da doprinosi razvoju učenika kao kritičkih mislilaca i kreativnih pojedinaca, već i značajno obogaćuje obrazovni sistem, transformišući ga u dinamičan i holistički okvir za učenje. Primena ovog pristupa pruža učenicima mogućnost da istražuju i povezuju različite nastavne discipline, razvijajući pritom svoja interesovanja i talente na način koji je lično obogaćujući. Nadalje, interdisciplinarni modeli ne samo da unapređuju nastavu muzike, već doprinose sveobuhvatnoj transformaciji obrazovnog sistema, osposobljavajući učenike da se efikasno suoče sa kompleksnim izazovima savremenog društva, razviju veštine potrebne za aktivno učešće u globalizovanom svetu i aktivno učestvuju u njegovim dinamičnim procesima.

## Reference

- Barrett, J. R. (2001). Interdisciplinary Work and Musical Integrity. *Music Educators Journal*, 87(5), 27–31.
- Barrett, J. R. (2007). Music Teachers' Lateral Knowledge. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 174, 7–23.
- Bognar, L. & Matijević, M. (2007). *Didaktika*. Školska knjiga.
- Boix-Mansilla, V., Miller, W. & Gardner, H. (2003). Interdisciplinary Approaches and Interdisciplinary Work. *Revista pensamiento educativo*, 32, 11–48.
- Bredekamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007). Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja, *Odgojne znanosti*, 9(2), 147–160.
- Campbell, M. R. (1995). Interdisciplinary Projects in Music. *Music Educators Journal*, 82(2), 37–44.
- Chi, N. P. (2021). Teaching Mathematics through interdisciplinary projects: A case study of Vietnam. *International Journal of Education and Practice*, 9(4), 656–669.
- Cosenza, G. (2006). Play me a picture, paint me a song: Integrating music learning with visual art. *General Music Today*, 19(2), 7–11.
- Cuervo, L. (2018). Study of an interdisciplinary didactic model in a secondary education music class. *Music Education Research*, 20(4), 463–479.

- Dryden, G. & Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju*. Educa.
- Ellis, A. K. & Fouts, J. T. (2001). Interdisciplinary Curriculum: The Research Base. *Music Educators Journal*, 87(5), 22–68.
- Fisher, D. & McDonald, N. (2004). Stormy weather: Leading purposeful curriculum integration with and through the arts. *Teaching Artist Journal*, 2(4), 240–248.
- Holmes, A. & VanAlstine, S. (2014). From / to International: Toward International-Mindedness through Interdisciplinary Music Instruction. *Music Educators Journal*, 101(2), 45–50.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
- Klein, J. T. (2006). A platform for a shared discourse of interdisciplinary education. *Journal of Social Science Education*, 5(2), 10–18.
- Kostović-Vranješ, V. & Šolić, S. (2011). Nastavni sadržaji Prirode i društva – polazište za interdisciplinarno poučavanje u razrednoj nastavi. *Život i škola*, 25(1), 207–216.
- Malvano, A. (2023). Using architecture to understand music: an interdisciplinary active learning pilot project. *Music Education Research*, 25(2), 216–230.
- Morin, F. (2003). Learning across Disciplines: An Approach to West African Music. *Music Educators Journal*, 89(4), 27–34.
- Rogers, G. L. (2004). Interdisciplinary Lessons in Musical Acoustics: The Science-Math-Music Connection. *Music Educators Journal*, 91(1), 25–30.
- Rosenbloom, A. F. (2004). High School Music Studies and Social Studies: An Interdisciplinary Approach. *Music Educators Journal*, 90(3), 41–45.
- Wang, J.-C. (2021). Flowing Down Bengawan Solo: An Interdisciplinary Lesson Model on Music and Rivers. *Journal of General Music Education*, 35(1), 23–33.
- Wiggins, R. A. (2001). Interdisciplinary Curriculum: Music Educator Concerns. *Music Educators Journal*, 87(5), 40–44.
- Wood, D. (1995). *Kako djeca misle i uče*. Zagreb: Educa.
- Wu, W., Yang, C. & Turner, M. (2023). Exploring the interdisciplinary relationship between music and language for enhanced bilingual curriculum. *Journal of Curriculum Studies Research*, 5(3), 96–112.
- Zhang, G., Sun, J. & Sun, Y. (2023). Mapping interdisciplinary collaboration in music education: analysis of models in higher education across North America, Europe, Oceania, and Asia. *Frontiers in Psychology*. 14:1284193. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1284193>

## INTERDISCIPLINARY APPROACH IN MUSIC TEACHING – LITERATURE REVIEW

An interdisciplinary approach, based on methods and content from various fields, enables holistic learning and the application of knowledge in real-life situations. In music education, it encourages the integration of musical content with other arts (such as dance, movement, and literature), as well as with subjects like languages, history, and natural sciences. This paper aims to provide a systematic review of the literature on interdisciplinary teaching in music education. Sixteen scholarly articles published between 1995 and 2024 were analyzed, identified through databases such as JSTOR, EBSCOHost, and Scopus. The findings show a growing interest in connecting music education with other disciplines, especially in the context of fostering creativity, critical thinking, and student engagement. Most publications originate from the United States, with a

smaller number from Europe and Asia, and many appear in highly ranked journals (Q1). Although the number of studies is limited, the results highlight the need for further research and the development of teaching models that could benefit music educators and curriculum designers aiming to enhance pedagogical theory and practice.

*Keywords:* interdisciplinary approach, music education, cross-curricular integration, music integration

# ИНТЕГРАЦИЈА ПЕСТАЛОЦИЈЕВИХ ПЕДАГОШКИХ ИДЕЈА У МУЗИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ СЈЕДИЊЕНИХ АМЕРИЧКИХ ДРЖАВА

**Милица Мунђан**

Мастер теоретичар уметности, Музичка школа „Јосиф Маринковић“, Вршац, Србија  
milicamuncan9@gmail.com  
DOI: 10.5937/PFSU25005M

## Сажетак

Теоретски оквир рада представља анализу утицаја опште педагогије на стварање и развој музичке педагогије у Сједињеним Америчким Државама услед директног утицаја педагошке делатности Јохана Хајнриха Песталоција. Иако су сазнања педагогије интегративно присутна у Методици наставе музичке писмености, као резултат историјског истраживања можемо испратити конкретан пример адаптације педагошких начела и дидактичких принципа истакнутог педагога на стварање музичке педагогије у САД, а кроз делатност Лауела Мејсона у 19. веку. Циљ рада је приказ имплементације Песталоцијевих методских идеја и педагошких принципа у структурисање програма музичког образовања у америчким школама. Песталоци је указивао на значај музичког образовања, те је дао основне методске инструкције у савладавању и учењу музике. Допринос ка јаснијем схватању савремене музичке педагогије може се увидети кроз осврт на музичку педагогију многобројних музичких педагога на које је утицао рад Ј. Х. Песталоција. Кроз музичко-педагошку делатност Лоуела Мејсона, може се на конкретном примеру испратити на који начин општа педагогија може да се интегрише и артикулише у музичкој педагогији. Импликације овог рада представљају актуелност педагошких принципа Песталоција у почетној настави музичке писмености, а можемо констатовати и трајност утицаја на музичко описмењавање и осавремењавање наставног процеса широм света. Основни постулат овог педагога „Ум – срце – рука“ указује на значај умног, моралног и физичког (радног) васпитања.

*Кључне речи:* педагогија, музичка педагогија, педагошки принципи, Ј. Х. Песталоци, Л. Мејсон

## Увод

Значај музике у образовању има битну улогу, како у развоју појединца, тако и за развој друштва у целини. Њена актуелност и заступљеност говори о историјским епохама које је делила са човеком, од древних цивилизација па до модерног доба. Кроз различите активности и догађаје, особа се сусреће са музиком од својих првих дана, а њена снага и моћ су немериви. У том смислу, музика интелектуално развија и култивише човека као друштвено биће и основни је и природни ослонац у стицању животног искуства детета. Стога развијање музичких способ-

ности сваког појединца треба започети још у раном узрасту, почев од породице, а потом преко образовно-васпитних институција.

За човека модерног доба бити музички писмен, односно бити способан за певање, свирање или слушање музике, једнако је важно као и други видови писмености којима је овладао током одрастања. Тако први корени организованог образовања указују да је у раду са децом уз рачунање, читање, земљопис (географију), радно-физичко ангажовање, важна и музика, а у први план долази заступљеност певања. Теоретски оквир рада представља анализу утицаја опште педагогије на стварање и развој музичке педагогије у Сједињеним Америчким Државама услед директног утицаја педагошке делатности Јохана Хајнриха Песталоција. Његове педагошке методе, засноване на свеобухватном разумевању учења које укључује основни постулат овог врсног педагога „Ум-срце-рука“, постале су темељ за многе образовне дисциплине, укључујући и музику. У том контексту, приказаћемо како су Песталоцијеве педагошке идеје имплементирани у америчком образовном систему, са посебним освртом на њихов утицај на развој музичке педагогије. Иако је Песталоци био препознат као кључна личност у развоју опште педагогије, његове методе су се успешно пренеле и у специфичне области, као што је музичко образовање, препознајући важност развоја интелектуалног, моралног и физичког развоја ученика. Делатност Ј. Х. Песталоција у Европи и Л. Мејсона у САД утицали су на историјске токове. Песталоцијеве идеје, принципи, методе у свом суштинском значењу акутелне су и данас. Имплементација Песталоцијевих методских идеја и педагошких принципа на структурисање програма музичког образовања у америчким школама испратићемо кроз музичко-педагошку делатност Лауела Мејсона (Lowell Mason, 1792–1872).

### Осврт на историју америчког музичког развоја

Историја музичког образовања у Сједињеним Америчким Државама обухвата релативно кратак период системског развоја. Пре формалног музичког образовања у Сједињеним Америчким Државама, у току 19. века основе вокалног извођења музике стицале су се првенствено кроз верско образовање. Очигледна неуређеност учења црквеног певања утицала је на квалитет певања. Како би унели ред и правила у црквено певање, музички писменији свештеници састављају своје књиге за обуку музичког описмењавања у којој користе четири ноте (ми, фа, сол, ла). Обука верника да певају псалме и химне потребне за правилно црквено певање, тј. школе певања засноване су на техникама ових књига и до 1830. године појавиле су се широм САД-а. Како би у кратком року стекли основе певања и сами кренули да подучавају друге, поједини верници свакодневно су похађали часове у школама певања (Keene, 1982).

Такво музичко образовање, певање и свирање обављају путујући учитељи. Они преносе своја површна знања групама одраслих који су били талентовани и заинтересовани да науче да певају читајући ноте, а не напамет (по слуху), без раз-

умевања и механичким понављањем. Часови музике су се обично одржавали по кућама, црквама и градским кућама у вечерњим сатима. Учитељи певања, путовали би по градовима у току недеље. Њихов рад ослањао се на псалме и химне као базичне музичке садржаје. Овакав систем у музичком образовању нагони појединце, међу којима је Лоуел Мејсон, да се организују у покрет „Боља музика“.

Сматрајући музику моћном граном уметности за обликовање духа јединке, потом и културни развој човечанства, Л. Мејсон залаже се за њено увођење у америчким јавним образовним установама, како би била доступна сваком појединцу још у детињству. Овај пионир музичког образовања америчке државне школе, постао је једна од најзначајнијих личности у историји музичког развоја ове земље и један од најснажнијих музичких педагога које је до сада изнедрила (Heller, 1991).

### Утицај и место Лоуела Мејсона у музичком образовању у САД (1829–1851)

Лоуел Мејсон рођен је 8. јануара 1792. године у Медфилду (Medfield). Одрастао је учећи неколико различитих инструмената, певајући, диригујући и компонујући. Учећи од локалног школског учитеља, тек са тринаест година стекао је прве основе музичког образовања. Рано показује своју музичку даровитост и још као тинејџер у свом округу руководи школама певања. Иако је у основи био самоук, перманентно ради на свом темељном музичком образовању.

До 1820. године Мејсон издаје прву збирку песама, псалама и химни у којима је уз своје композиције, користио и многе мелодије тада популарне у Енглеској, као и у Европи, тачније поједине делове из композиција као што су Хендл, Хајдн и Моцарт. Збирка црквене музике објављена је под називом *The Handel and Haydn Society Collection of Church Music* (1822). Убрзо је постала тражена литература, те јој је успех неоспоран. Доживела је 22 издања и продата у више од 50 000 примерака. Његов утицај на индивидуални и друштвени живот његове генерације био је огроман. У три стотине година, развоја америчког музичког образовања скоро шест деценија Л. Мејсон је имао доминантан утицај како у црквеној и школској музици, тако и у развоју опште музичке културе, а посебно у педагогији и филозофији музичког образовања (Livingston, 2021).

Лоуел Мејсон се 1827. године преселио у Бостон и тада почиње период његовог најпродуктивнијег рада у области музике. Као председник „Друштва Хендл и Хајдн“, да би побољшао квалитет „музичког извођења“ друштва, основао је студио за вокалну обуку. Под утицајем теорија Песталоција, Мејсон 1829. године почиње да држи часове музике деци. Године 1837. Мејсон је први пут посетио Европу. Исте године се вратио и одушевљен Песталоцијевим идејама, неуморно проучава његову филозофију образовања коју уводи у америчко музичко образовање (Abeles et al, 1995: 11–12). У књизи „Музичка писма из иностранства“ сакупљена су Мејсонова писма која је слао из Европе. Овај вредан документ, пружа детаљан опис Мејсоновог борава у бројним Европским градовима (Дизелдорф, Париз, Дрезден,

Цирих, Хамбург, Берлин, Лондон) у којима посећује музичке фестивале, позоришта, водеће музичке академије и институције. Има прилику да разговара са познатим професорима музике и види ретка музичка издања. У писмима Мејсон говори са нескривеним одушевљењем о својим искуствима и доживљајима музике које је имао прилику да чује уживо у извођењу врских музичара у објектима и просторима у којима су радили и стварали бројни композитори (Бетовен, Бах, Моцарт, Хајдн, Менделсон и други). Како Мејсон примећује, нека од дела ових музичара у Америци су извођена, али бројна мање позната, исто тако вредна дела нису позната америчкој концертној публици. Док је писао своје коментаре о музици и жанровима које је имао прилику уживо да чује, наводи да много тога од ових врских музичара није допрло до америчке популације.

Боравак у Цириху за њега је исто тако узбудљив због сазнања да су ту живели Песталоци (Johann Heinrich Pestalozzi 1746–1827), Нагели (Hans Nageli, 1773–1836) и Фајфер (Michael Traugott Pfeiffer, 1771–1849). Нарочито истиче њихове напоре да се принцип индуктивне наставе примени на музику. Њихов рад цени као одличан и врло утицајан чак и у Америци. Инспириран Песталоцијевом методом, нескривено говори да је у свој практични и теоријски рад унео педагошке идеје које је преузео од Песталоција и његових следбеника (Mason, 1854: 137–138). Културно унапређење и педагошки преображај који је у Европи доживео, било је стручно усавршавање које је трајно променило његов професионални рад, стваралаштво и стил групног певања (Mason, 1854: 312).

Године 1833. Мејсон оснива Бостонску музичку академију у сарадњи са Џорџом Вејмсом Вебом (George J. Webb, 1803–1887). Први облици формалне обуке за музичке педагоге почели су када су Мејсон и Веб увели бесплатне часове за наставнике на Бостонској академији. Основана музичка школа представља институцију посвећену пружању и промовисању музичког образовања за децу и одрасле. Присуство на првој сесији бројало је дванаест ученика, а временом, до 1845. године, полазника овог курса било је више од пет стотина. Обука будућих музичких педагога организована је по методама швајцарског педагога Јохана Хајнриха Песталоција.

Угледавши се на Песталоцијеву идеју која је била да и најсиромашнијима омогући образовање, Мејсон се залагао за увођење музичког образовања у наставни програм. Као директан резултат његовог предлога музика је као наставни предмет уведена 1838. године за потребе Бостонског школског система. Како се до тада музика у Америци изучавала само у приватним школама певања, бројној деци није била доступна, те се одбор сложио да допусти Мејсону да предаје једну годину. Свестан сопственог тешког пута музичког описмењавања, борио се за визију како да то олакша будућим генерацијама. Попут Песталоција, Мејсон се залаже за укључивање наставе музике у основне школе на основу три стандарда: интелектуалног, моралног и физичког.

Експеримент је био успешан и одбор је одлучио да музичко образовање укључи у стандардни наставни план и програм. Мејсон тако постаје први настав-

ник музике у јавној школи Сједињених Држава. Позицију професора у бостонском школском округу задржао је до 1851. године. Осим тога, Мејсон је радио као управник музичке академије у Бостону до 1845. године. Академија наставља са радом и од прве музичке школе прераста у међународни институт високог образовања у области музике и лепе уметности. На одсеку за музику образовале су се генерације уметника, оперских певача, музичара и научника. Осим мале корекције назива и просторног проширења (Бостонски универзитетски колеџ лепих уметности), Бостонска музичка академија, наставља да развија умове, тела и гласове и представља и данас оазу музичара, уметника и музичких стваралаца.

### **Интеграција Песталоцијевих идеја у музичко образовање САД преко деловања Лоуела Мејсона**

Лоуел Мејсон, оснивач музичког образовања у Америци, сагледао је околности и проблематику која компликује рад музичке академије. Инспириран идејама Ј. Х. Песталоција, залагао се за унапређење музичког образовања. Попут Песталоција, увиђа недостатак и мањкавост кадра за музичко образовање, те се залаже и за обуку наставника. На пољу науке, опус Мејсоновог теоријског рада обогатио је америчку музичку библиотеку. Поред његових бројних збирки, издања и компилација сакралне музике за школску употребу, проучавао је и писао о Песталоцијевој методологији. Схватајући вредност вокалне музике, Мејсон врло студиозно кроз своје теоријске радове објашњава и њену суштину. Тако у модерној концепцији музичког образовања, темељно разрађује аргументе својих залагања. У том смеру, био је заговорник Песталоцијевих идеја, посебно методе учења музике по слуху (Песталоци, 1946). Попут Песталоција, Мејсон је сматрао да треба кренути од тога да се песме уче напамет, да се створи звучни фонд, те да се након тога уводи нотно писмо.

У основи сматра да је дужност одраслих да подстичу, негују и развијају таленте деце, јер „ниједан таленат, колико год снажан, не развија се спонтано у акцији. Неопходан је изванредан рад да би се открила његова латентна снага, као и да се развије“ (Mason, 1839: 38–39). У том контексту, Мејсон сугерише да родитељи и школа треба заједно да утичу и свесно се постарају да „подучавањем развијају хармоничан развој и култивисање свих способности детета“ (Mason, 1839: 38–39). Музички таленат као и сваки други таленат, треба подстицати, развијати, неговати и ојачати. На том пољу, овај савременик своје епохе, категоричан је у свом ставу, свесрдно се борећи да се музика уведе у школе као редовна грана образовања (Mason, 1839). Курикулум који он предлаже, треба да садржи репрезентативне песме и мелодије које се уче у раном добу, а затим памте и певају и у каснијем добу. Поред тога што би вежбали свој глас, развијали би и свој ум, а тиме и срце. Наиме, „ефекат одговарајућег стила музике и одговарајућих речи“, како наводи Мејсон, има тенденцију да развија љубав, срећу, ред и бројне позитивне црте личности код појединца. Мејсон крупним корацима испред свог времена и теоријски објашњава

разлоге за опште неговање вокалне музике. По његовим речима „вокална музика доприноси здрављу“ (Mason, 1875: 4). Певањем се проширују плућа, а самим тим повећава активност и снага виталних органа.

У његовој филозофији образовања, складиштење корисних музичких асоцијација, развија младалачки ум. Стварањем звучних асоцијација код ученика, они се оспособљавају за самостално коришћење стечених знања и решавање нових „проблема“. Вокална музика може да побољша и „срце“, како Мејсон једном речју назива морално васпитање. Школска музика би пружила одговарајућу забаву младима и утицала понајвише на њихов хумани развој (Mason, 1875: 2). У том контексту, Прат износиће Мејсонов педагошки кредо о музичком образовању, наглашава да се музика као „одраз свог времена у историји и места у културама“ пресликала на образовање и утицала на моралну, физичку и интелектуалну природу особе. На америчком тлу, музика се сматрала:

- моралном, јер је играла важну улогу у верским обредима (некада се сматрало да је проучавање музике у САД само за елиту или певаче и оргуљаше који су служили у протестантским црквама);
- физичком, јер „певање има тенденцију да проширује грудни кош, а самим тим и повећава активност и снагу виталних органа“ (Mason, 1839: 30), и
- интелектуалном, јер доприноси памћењу, поређењу, пажњи и интелектуалним способностима (Mason, 1839; Pratt, 2009).

Спознавши да је вокална музика снажан медиј који утиче на широке масе, Мејсон вокалну музику повезује са школским манифестацијама, приредбама и активностима. У том смеру, Мејсон организује инструменталне музичке програме и пружа инструкције из флауте, кларинета, хорне, виолине, контрабаса и гитаре. Бројне активности указале су на потребу оспособљеног кадра па, еквивалентно Песталоцију, Мејсон увиђа да је наставни кадар за овакав рад нестручан. У том контексту, почевши од 1833. године, током друге половине свог живота, Мејсон усмерава своја деловања на ширење музичко-педагошких идеја, кроз одржавање предавања и радионица, као и ангажовања у институтима. На тај начин преносио је своју интерпретацију Песталоцијеве методологије онима који ће предавати музику у школама или водити црквене хорове (Hash, 2012).

У жељи да вокална музика у друштву има позицију озбиљне уметности, коју треба изучавати као и друге уметности, Лоуел Мејсон ради на њеном системском уређењу за потребе образовања будућих генерација ове мултикултуралне младе државе. Као и Песталоци, неуморно, уз практичан рад, пише и употпуњује праксу теоријско-методичком литературом. Тридесетих година XIX века. Мејсон издаје, приручник по узору на сличне уџбенике у Европи, тачније на немачки уџбеник Г. Ф. Кублера (G. F. Kubler), који уређује и прилагођава за музичко описмењавање на америчком тлу (Hash, 2012). Године, 1834. из штампе излази прво издање приручника, под називом Приручник Бостонске музичке академије, за подучавање о основама вокалне музике по Песталоцијевом систему (Manual of the Boston Academy of Music, for Instruction in the Elements, of Vocal Music, on the Sistem of Pestalozzi).

Убрзо књига постаје приручник за школе певања широм земље и током наредних десетак година, бива штампана у осам тиражно бројних издања. Укратко, Приручник представља значајан пример методичке литературе у сагледавању историје музичке педагогије. Са данашњег аспекта и методичких схватања можемо увидети многе значајне савете како за ученике тако и за наставнике, па тако још у том времену проналазимо методичка упутства.

Увид у структуру и садржај овог Приручника посредно доноси и највише конкретних информација о Песталоцијевим поставкама у настави музичког образовања. Кроз читав Приручник, односно кроз све заступљене области Мејсон пише методска упутства за наставнике. Говори како да наставник негује креативност, радозналост, таленат и способности својих ученика, али и да води рачуна о њиховим предиспозицијама (Mason, 1839). Пред наставником отвара бројне улоге и активности које током подучавања треба да примени. Суштински, рад треба да се заснива на примени и разради општих Песталоцијевих идеја на које се Мејсон позива у свом Приручнику, а које можемо и данас сматрати актуелним:

- Научити децу да певају пре него што науче да читају ноте;
- Подстакнути активно учешће у стварању музичких звукова,
- Дозволити сваком детету да напредује својом брзином, и
- Користити музику да се промовишу позитивни ставови и осећања о себи.

### Закључак

Музичко образовање се вековима одвијало ван формалних институција, углавном у кућном амбијенту. У контексту класичне школе, музика као посебан предмет није била широко присутна скоро до краја осамнаестог века. Музичко образовање било је ограничено на усвајање литургијских напева, превасходно ради потреба цркве. Недостатак адекватних метода, сложеност текстова, ограничена литература и недовољна стручност наставног кадра довели су до неуједначеног образовања у овој области. Претходни приступи музичком образовању нису узимали у обзир стварне потребе ученика, њихову природну радозналост и таленат. Нови приступ настави, с друге стране, подстицао је учење и мотивацију ученика, што је допринело развоју њихових индивидуалних музичких способности.

Епоха у којој је Песталоци живео и радио донела је нова схватања о настави. Он је развио иновативан приступ наставном раду. Песталоцијева начела и методе постале су популарне већ за време његовог живота и нашле су широку примену у практичном раду васпитача и наставника свих предмета, укључујући и музику. Његова основна идеја била је да се у настави почиње од лакших и једноставнијих задатака, те да се постепено пређе на сложеније елементе. Велики део његове музичке педагогије био је усмерен на подстицање стваралаштва код деце. У овом периоду почињу да се постављају и први захтеви за адекватно и сврсисходно образовање наставника, па у Песталоцијевом раду можемо видети и почетке методике као основе за образовање и оспособљавање наставног кадра.

Песталоцијеву педагошку концепцију пратио је и Лоуел Мејсон у Сједињеним Америчким Државама. Он се залагао за увођење музике у јавно образовање, како би била доступна сваком појединцу. Борио се за своје образовне идеје, посебно у области музичког образовања будућих америчких грађана, неуморно радећи на томе. Активно је радио на увођењу музике у државне школе, био је пионир у оснивању обуке за наставнике и развоју инструктивне литературе за рад с децом. Посветио је пажњу и музичком образовању за децу са хендикепом и допринео интеграцији мултикултуралне музике у образовну праксу. Многе Песталоцијеве идеје нашле су свој одраз у Мејсоновом Приручнику, који и данас нуди принципе који су примењиви у настави.

Мејсон развија своје педагошке основе на Песталоцијевој методи рада, организујући вокално музичко образовање у америчким школама. Уводи музику као предмет у основне школе, подробно осмисливши наставни план и програм. Такође, организује обуку наставника и пише обимну литературу намењену учитељима за наставу музике. Једано од најважнијих дела у његовој педагошкој литератури је методички приручник под називом *Manual of the Boston Academy of Music, for Instruction in the Elements, of Vocal Music, on the Sistem of Pestalozzi* (Приручник Бостонске музичке академије, за подучавање о основама вокалне музике по Песталоцијевом систему).

Овај приручник служи као упутство за подучавање музике, који је Мејсон успешно применио у америчкој образовној пракси. По Песталоцијевим принципима, Мејсон поступно и систематично води кориснике приручника кроз различите области музичког образовања, као што су ритам, мелодија, динамика, развој гласова и методички савети за наставни кадар. Кроз овај приручник, Мејсон примењује јасан методски приступ, дајући примере за вежбе које стимулишу развој „ума, срца и душе”.

Анализа музичке педагогије Песталоција и његовог следбеника Мејсона даје значајну слику једног дела историје музичке педагогије и допринос јаснијем и слојевитијем схватању савремене слике америчке музичке педагогије коју није могуће у потпуности схватити без разумевања поменутих аутора и праваца који су јој претходили, а у смислу имплементираних, препознатих, варираног или на било који други начин актуелног, материјала који припада поставкама које проналазимо у историји музичке педагогије кроз делатност значајних музичких педагога.

## Референце

- Abeles, H. F., Hoffer, R. C. & Klotman, H. R. (1995). *Foundations of Music Education*. 2<sup>nd</sup> ed. Belmont, CA: Thomas Higher Education.
- Keene, J. (1982). *History of music education in the United States*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Livingston, C. (2021). Theme and Variations: European Imports to American Music Education in the Nineteenth and Twentieth Centuries. *Visions of Research in Music Education*, 16. Приступљено 11. 11. 2024. ca <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol16/iss3/26/>

Mason, L. (1839). *Manual of the Boston Academy: For Instruction in the Elements of Vocal Music, on the System of Pestalozzi*. Boston: H. Wilkins & R. B. Carter. Приступљено 05.07.2024. са [https://archive.org/details/manualofbostonac00maso\\_1/page/n5/mode/2up](https://archive.org/details/manualofbostonac00maso_1/page/n5/mode/2up)

Mason, L. (1854). *Musical Letters from Abroad: Including Detailed Accounts of the Birmingham, Norwich, and Düsseldorf Musical Festivals of 1852*. New York: Mason Brothers.

Mason, L. (1875). *How Shall I Teach? Or, Hints to Teachers*. Ditson. Oliver. Boston: monographic. Notated Music. Retrieved from the Library of Congress. Приступљено 05.07.2024. са <https://www.loc.gov/item/sm1875.06030/>

Песталоци, Ј. Х. (1946). *Како Гертируга учи своју децу*. Београд: Просвета.

Pratt, M. (2009). *A Biography of Lowell Mason: The Father of American Music Education*. By Pratt Music Co. Приступљено 22. 12. 2024. са <https://michaelp Pratt.wordpress.com/2009/09/04/a-biography-of-lowell-mason/>

Hash, M. P. (2012). George F. Root's Normal Musical Institute, 1853–1885. *Journal of Research in Music Education*, 60: 267–293. Приступљено 05. 01. 2025. са [https://www.researchgate.net/publication/258156033\\_George\\_F\\_Root's\\_Normal\\_Musical\\_Institute\\_1853-1885](https://www.researchgate.net/publication/258156033_George_F_Root's_Normal_Musical_Institute_1853-1885)

Heller, G. N. (1991). Celebrating the Bicentennial of Lowell Mason (1792–1872). *College Music Symposium*, 31. Приступљено 15. 12. 2024. са <https://symposium-music-org.translate.google/index.php/31/item/3232-celebrating-the-bicentennial-of-lowell-mason-1792-1872>

## THE INTEGRATION OF PESTALOZZI'S PEDAGOGICAL CONCEPTS INTO MUSIC EDUCATION IN THE UNITED STATES OF AMERICA

The subject of this research is the universal principles according to specific methodological procedures in music education across various educational profiles. By comparing theoretical and practical approaches in different segments of the school system, the paper highlights pedagogical practices that form the foundation of music literacy. These shared practices support the thesis of integrative procedures, emphasizing their relevance in the broader field of music education. While the pace of skill acquisition varies, universal musical formulas unify these procedures, enhancing music literacy and effective teaching methods. In the U.S., music education evolved from informal to institutionalized teaching, heavily influenced by Lowell Mason. Inspired by J. H. Pestalozzi, Mason introduced music into public schools, developed teacher training methods, and created standardized guides. His approach, which focused on gradual learning and individualized instruction, laid the foundation for modern, inclusive music pedagogy. Universal musical formulas help minimize differences in music literacy education across various school structures, fostering effective teaching practices.

**Keywords:** pedagogy, music pedagogy, pedagogical principles, J. H. Pestalozzi, L. Mason



**ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТ У  
НАСТАВИ СОЛФЕЂА**



**INTERDISCIPLINARITY IN  
SOLFEGGIO TEACHING**



## ФЕНОМЕН ТЕМБРА: ПЕРЦЕПТИВНИ И КОГНИТИВНИ АСПЕКТИ

Сандра Дабић

Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија

sedlars@yahoo.com

DOI: 10.5937/PFSU25007D

### Сажетак

Овај рад сагледава феномен тембра кроз перцептивне/когнитивне концепте ослањајући се на истраживања која са различитих (перцептивних/когнитивних) аспеката испитују овај звучни феномен. Опажање тембра се у оквиру учења музике најчешће своди на способност препознавања различитих звучних извора, односно способност идентификовања и препознавања инструмента који тај звук производе. Допринос раду на аудитивном опажању тембра у српској музичкој педагогији уочљив је кроз наставни предмет Тембровска одређеност аудитивног опажања на докторским академских студијама на Факултету музичке уметности у Београду и књигу *Тембровска одређености аудитивної опажања – дикийи са инструментиима великої симфонијскої оркестра*. Тиме је постављен темељ система рада на опажању, разумевању, памћењу и записивању музике са различитих тембровских извора. Циљ овог рада је да интердисциплинарно сагледа и интегрише правце истраживања перцепције и когниције тембра са аспеката: идентификације извора звука, акустике, простора, тембра и меморије. Сагледани аспекти ових истраживања могу се имплементирати и надоградити у постојећи систем рада на предмету Тембровска одређеност аудитивног опажања на докторским академским студијама Факултета музичке уметности у Београду. Такође, значајни аспекти наведених истраживања отварају пут ка јаснијим смерницама за даља истраживања која могу бити значајна за перцепцију, когницију и идентификацију тембра, било да је реч о процесу учења музике или генерално, разумевању и памћењу музике која се слуша са различитих тембровских извора.

*Кључне речи:* тембр, опажање тембра, перцепција тембра, аудитивно опажање, учење музике

### Увод

Феномен тембра је слојевит, вишедимензионалан и сложен звучни феномен, који и у музици делује кроз више аспеката и на више нивоа. Почев од уметничког, стваралачког нивоа, тембр од композиторове замисли делује кроз стварање и реализацију музичког дела. Тембр представља изазов, задатак и интерпретаторско постигнуће самих извођача, те у музици делује и на нивоу извођаштва (Pitiş & Minei, 1982; Szilagyi, 2021). Поред тога, способност тембра да изазове емоционални одговор, као и различита емотивна искуства и реакције код слушалаца,

такође говори о још једном нивоу на коме овај феномен делује у музици (Hailstone, et al., 2009).

Као један од основних звучних атрибута, тембр представља сложен феномен чије је разумевање неодвојиво од процеса музичке перцепције и когниције. Савремена истраживања ову појаву сагледавају кроз низ теоријских и емпиријских приступа који настоје да објасне на који начин слушаоци и музичари доживљавају, категоришу и тумаче његову звучну структуру.

Из аспекта музичке педагогије, перцепција и когниција тембра има додатни значај и важност. С тога је и интердисциплинарност у погледу сагледавања феномена тембра, који је у основи и психолошки, као и психо-акустички феномен, смерница која је праћена у овом раду. У том смислу, различити увиди у сам феномен и аспекте истраживања перцепције и когниције тембра, који укључују идентификацију извора звука, акустику, просторе тембра и меморију, драгоцени су и са становишта музичке педагогије.

У оквирима српске музичке педагогије, допринос раду на аудитивном опажању тембра уочљив је кроз наставни предмет Тембровска одређеност аудитивног опажања на докторским академских студијама Факултета музичке уметности у Београду и књигу *Тембровска одређеност аудитивног опажања – диктација са инструментима великој симфонијској оркестра* (Karan & Dabić, 2009). Овим је постављен темељ система рада на опажању, разумевању, памћењу и записивању музике са различитих тембровских извора. У даљем току рада биће изложене традиционалне и новије дефиниције тембра, са посебним освртом на концептуалне дистинкције у савременим истраживањима (Siedenburg & McAdams, McAdams & Giordano и др.), као основ за даље разматрање перцептивних, когнитивних и педагошких аспеката тембра и развој постојећег система рада на овом предмету.

## Појам, дефиниције и аспекти тембра

Тембр као посебан звучни атрибут, иако није увек био у центру истраживачког интересовања, представља предмет проучавања са дугом традицијом. Још 1864. године, Херман фон Хелмхолц (Hermann von Helmholtz) објавио је прво значајно истраживање које је успоставило научну везу између физичких својстава звучних таласа и физиолошких и психолошких аспеката перцепције звука – поставивши темеље акустичких наука у другој половини 19. века. Његово утицајно дело *Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik* (Теорија звучних сензација као физиолошка основа за теорију музике) истраживало је и теорију тембра, фокусирајући се на перцепцију звукова које производе различити музички инструменти (Helmholtz, 1877). Коришћењем Фурјеових теорема, Хелмхолц је објаснио и концепт тембра, тако што је показао да различити инструменти могу свирати исту ноту, али да звуче различито због различитих хармоника (виших фреквенција) који су присутни у звуку инструмента. Ови хармоници су управо фреквенцијске компоненте које Хелмхолц објашњава ослањајући се на Фурјеове анализе.

Ипак, и поред изузетно сложених научних објашњења феномена тембра, у самом дефинисању Хелмхолц је дао у извесном смислу поједностављену дефиницију тембра, поредећи га са јединственим квалитетом који разликује звук једног инструмента од другог, чак и када производе исти тон:

„Под квалитетом тона [тембра, Клангфарбе] мислимо на ону посебност која разликује музички тон виолине од тона флауте или тона кларинета или тона људског гласа, када сви ти инструменти производе исти тон на истој висини“ (Helmholtz, 1877:10).

У основи, ово поједностављено полазиште је присутно и у многим савременим покушајима дефинисања звучне боје:

„[...]сам појам звучне боје се тумачи као она особина звука по којој слух разликује и распознаје звукове *исте висине и јачине* ако потичу из различитих извора – рецимо разних музичких инструмената“ (Деспих, 1997:15).

Слично томе, покушај дефинисања тембра дистинкцијом која се ослања на истоветност атрибута висине и јачине тона даје ANSI (Амерички национални институт за стандарде):

„Тембр. Та карактеристика аудитивне сензације која омогућава слушаоцу да процени да су два неидентична звука, слично приказана имајући исту јачину и висину, различита“ (ANSI, 1994: 35).

У новије време, неки од значајнијих аутора који се интензивно баве проучавањем тембра су Стивен МекАдамс (Stephen McAdams) и Бруно Л. Ђордано (Bruno L. Giordano) Они у чланку „Механика звучних извора и перцепција музичког тембра: докази из претходних студија“ (Sound Source Mechanics and Musical Timbre Perception: Evidence From Previous Studies), наводе:

„Термин тембар означава атрибуте слушних сензација које омогућавају слушаоцу да каже да се два звука разликују чак и када су изједначени по висини, гласноћи и трајању (Амерички национални институт за стандарде, 1973), а када имају исту просторну локацију и када су произведени у срединама са истим својством одјека“ (Levitin, 1999; McAdams & Giordano, 2009: 155).

Приступајући са више аспеката истраживању овог звучног феномена који је заправо знатно сложенији него што су покушаји дефинисања успели да обухвате, МекАдамс и Сидернбург истичу:

„Тембр је погрешно једноставна и нејасна реч која обухвата веома сложен скуп слушних атрибута, као и мноштво психолошких и музичких питања“ (McAdams & Siedenburger, 2019:72).

Слојевитост, сложеност и вишеслојност овог звучног феномена, готово да осим шире конципираних дефиниција још увек не оставља простор за јединствену, прецизну и потпуно дефиницију којом би били задовољени сви аспекти и поља истраживања овог звучног феномена. Ова чињеница управо говори и о мери сложености феномена тембра.

С обзиром на то да тембр није само звучни атрибут, већ има и мноштво аспеката, који заправо јесу све оно што није висина, јачина и трајање тона, јасноћи у концептуалној дистинкцији појма тембра допринеле су четири концептуалне дистинкције Јоана Сиденбурга (Joan Siedenburg) и Стив МекАдамса (Stephen McAdams).

Прва концептуална дистинкција, према овим ауторима је да је тембр потребно сагледати кроз концепт перцептивне карактеристике, као што су и висина, јачина или трајање тона, те се сходно томе својства тембра морају реферисати и кроз аудитивну сензацију (Siedenburg & McAdams, 2017).

Друга понуђена концептуална дистинкција односи се на тембр као квалитет и „перцептивно средство“ које је допринос препознавању извора звука. Овај концепт уједно указује и на двоструку природу тембра, коју је као такву значајно и сагледати.

„С квалитативног становишта, два звука могу бити квалитативно различита без семантичких асоцијација или без идентификације њихових извора или узрочних механизма. Са друге стране, тембр се дефинише као скуп аудитивних сензорних карактеристика које доприносе препознавању или спецификацији извора звука и догађаја“ (Siedenburg & McAdams, 2019:5).

У овом контексту, значајно је учити да се разлике у тембру не односе и не одговарају само разликама у изворима звука, јер један објекат/инструмент који производи звук може створити различите тембре, што зависи од технике свирања, регистара, артикулације, о чему ће касније бити речи.

Трећа концептуална дистинкција се односи на то да тембр функционише на различитим нивоима детаља. То значи да постоје разлике у детаљности тембровских информација. Како наводе аутори, разлике у тембру звука истог инструмента свираног на различите начине или различитих извођача су суптилне. Са друге стране, разлике у тембру између два различита инструмента у перцептивном смислу су значајне (Siedenburg & McAdams, 2017).

Шире посматрано, у оквиру овог теоријског концепта тембр у музици заправо делује на различитим нивоима, тако што доприноси сложености, изразитости, богатству и емоционалној „дубини“ звука. Захваљујући овом својству, тембр омогућава и перцепцију саме музике на више нивоа. Тембр делује на општи квалитет звука, омогућавајући разликовање, али и садејство инструмената и вокала, као и препознавање карактера, стила и свеукупног доживљаја самог музичког дела. Уже посматрано, тембр обухвата специфичне карактеристике као што су спектрални састав, јачина, трајање, атак, вибрато, који утичу на нијансе и варијације у квалитету звука, о чему ће посебно бити речи у у делу рада који се односи на перцепцију акустичких параметара. У најужем смислу, тембр укључује и готово неприметне промене у звуку, као што су fine варијације у фреквенцијским компонентама, амплитуди и текстури, којима се бави акустика и психоакустика, које такође доприносе сложености звука. Сваки од ових различитих нивоа перцепције може представљати полазиште за различита и бројна истраживачка питања.

После сагледавања концепта тембра на више нивоа, четврта понуђена дистинкција концепта тембра Сиденбурга и МакАдамса је да је тембар и својство фузионизованих слушних догађаја (Siedenburg & McAdams, 2017).

„Истраживања су почела да проучавају акустичне корелате онога што се назива „полифонијски тембр“ (Alluri & Toiviainen, 2010), дефинисан као целокупни звук музичког дела.“ (Siedenburg & McAdams, 2019:5).

У овом контексту аутори наводе да се тембри истовремено изведени са различитих извора као такви „а приори“ не фузионишу у јединствену аудитивну слику, већ задржавају свој индивидуални тембр у уму слушаоца (Siedenburg & McAdams, 2017). Међутим, на нивоу музичког дела, како наводе аутори, комбинација индивидуалних тембра ствара специфичан свеукупан тембр, који као такав не постоји засебно, већ је управо створен карактеристичном фузијом индивидуалних тембра, и који као такав постаје засебан, односно јединствен (Siedenburg & McAdams, 2019). Ово својство фузионисања различитих звучних извора из којих проистиче јединствен тембр, од значаја је не само за уметнички израз у музичком стваралаштву, већ и за стварање специфичних „нових“ звучних боја, као и емоционалних утицаја и реакција које одређена тембровска садејства изазивају.

Четири приказане концептуалне дистинкције појма тембра (Siedenburg & McAdams, 2017, 2019) представљају темељ за разумевање и јасне оквире за сагледавање деловања овог сложеног феномена. Међутим, чак и кроз концептуално усмерено сагледавање, може се закључити да тембр остаје динамичан и вишеслојан феномен, чија поља истраживања непрестано досежу све шире оквире. У даљем тексту биће посебно разматрани аспекти и истраживања који могу бити од значаја за музичку педагогију као и за перцепцију и когницију тембра у тим оквирима.

### **Тембр као атрибут за препознавање извора звука**

Перцепција тембра, у основи се води кроз два основна правца истраживања, а то су истраживања перцепције сензорних атрибута тембра и перцепције тембра као индикатора препознавања извора звука (Giordano & McAdams, 2010). Иако истраживана превасходно из перспективе когнитивне психологије, перцепција тембра заправо захтева истраживања кроз мултидисциплинарни приступ, који интегрише перцептивне, когнитивне, емотивне и крос-модалне перспективе, психоакустику, па и неуронауку како би се разумела и стекла свеобухватна сазнања о томе како људи заправо перцепирају, обрађују и одговарају на комплексни квалитет звука као што је тембр, што је, са аспекта музичара неодвојиво како од самог извођења музике, тако и од слушања самог музичког дела (Pitiş & Minei, 1982; Szilagyi, 2021).

Основни начин да се тембар опише у перцептивним оквирима јесте као звучни атрибут који разликује квалитет звука, те у перцептивним терминима служи као показатељ за категоризацију и препознавање звучних извора. У овом контексту,

тембр је звучни атрибут помоћу којег је могуће перципирати један инструмент као различит од другог, што је и у основи многих дефиниција самог тембра (Giordano & McAdams, 2010).

Иако је значај тембра у препознавању извора звука одавно теоријски утемељен, емпиријски приступ овој проблематици постао је интензивнији тек у новије време (Mc Adams, 1993). У основи, сам процес идентификације извора звука је комплексан и укључује перцепцију звучних информација/акустичких сигнала у вези са познатим извором звука (Creasey, 1998). Класификација звукова се заснива на сличностима са претходно доживљеним звуцима. По Криесеју (Creasey), идентификација зависи од вишедимензионалне перцепције и структуре, али није нужно заснована на савршеном поклапању са одређеном категоријом. У овом процесу, како указује Криесеј, акустичке особине се повезују са објектима током времена, при чему претходно искуство утиче на перцепцију звука (Creasey, 1998).

Први аутори који су указали на важност категорија извора звука и механике извора звука у перцепцији тембра музичких инструмената су Бруно Л. Ђордано (Bruno L. Giordano) и Стивен МекАдамс (Stephen McAdams). Ови аутори су спровели неколико студија у којима је оцењивана различитост тембра. Њихова мета-анализа показала је да су тонови из исте породице слично оцењени и претендовали су да заузимају сличне регионе простора мултидимензионалне скале (Giordano & McAdams, 2010). На основу ових резултата, аутори су указали на значајне асоцијације између перцепције музичког тембра и механике извора звука, што се показало чак и када у истраживањима то није захтевано задатком.

Када се говори о тембру у оквирима детерминације перцепције тембра на нивоу појединачног инструмената као звучног извора, значајно је истаћи да се перцепција тембра одвија и на нивоу перцепције нијанси у квалитету звука, које проистичу из стила и технике свирања, као и регистара истог инструмента (Giordano & McAdams, 2010; Pitiş & Minei, 1982; Szilagyí, 2021). Овај аспект перцепције тембра је од посебног значаја када се посматра у оквирима музичке педагогије. За разлику од истраживања у оквиру психологије музике у којима се често перцепција и когниција тембра истражује на нивоу општијих места (препознавање извора звука, различитост/сличност тембра и тако даље), у оквирима методике наставе солфеђа/тембровске одређености аудитивног опажања, тембр мора имати и додатно дефинисану улогу која се огледа у стицању функционалног аудитивног опажања тембра при слушању, разумевању и записивању музике са различитих звучних извора. С тим у вези, то захтева и методички приступ који укључује и нијансе у квалитету звука које проистичу из технике свирања, као и промене тембра истог звучног извора у различитим регистрима.

У овом контексту, треба поменути истраживање које је спроведено на Факултету музичке уметности у Београду током 2022/2023. године. Један од циљева овог истраживања био је да испита да ли промена регистра утиче на разумевање, памћење и записивање музике (Dabić, 2023). Узорак је чинило 62 студената прве године Факултета музичке уметности у Београду. Испитаници су били груписани

према одсесима: клавирски одсек (34%), гудачки одсек (27%), дувачки, полиинструментални и одсек соло певање (21%) и музичка педагогија и одсек композиција (23%). Утврђено је да се просечни резултати за сва три регистра значајно разликују, при чему су резултати за средњи регистар значајно виши од просечних вредности за високи и ниски регистар (Видети: Dabić, 2023).

Дакле, може се закључити да перцепција тембра није фиксна, већ да у извесном смислу зависи од претходног знања и искуства. Претходно искуство, као и упознатост са тембрима (и у нијансама у тембру) игра значајну улогу како у самој перцепцији и когницији, тако и у самим истраживањима. Такође, ово се односи и на тембровску меморију, о којој ће касније бити речи.

Када је реч о перцепцији тембра, треба истаћи и да контекст такође, било подсвестан или свестан, може значајно утицати на начин на који се перципирају звукови (Golubock & Janata, 2013). Поред тога, постоје везе између аудитивне перцепције и других чула, што наглашава важност узимања у обзир различитих сензорних искустава приликом тестирања перцепције тембра. Овај аспект истражују крос-модална истраживања у оквиру којих се истражују асоцијације између тембра и других сензорних модалитета (на пример, визуелних) и како крос-модалне интеракције утичу на перцепцију тембра и когнитивну обраду (von Kriegstein, et.al. 2005).

### **Димензије тембра – перцептивни атрибути или карактеристике**

Димензије тембра се односе на перцептивне атрибуте или карактеристике које доприносе укупном квалитету звука. Ове димензије описују различите аспекте тембралне структуре звука, као што су: сјајност (односи се на перципирани спектрални садржај звука, што утиче на његову блиставост или јасноћу), топлина (описује богатство или пуноћу звука, често повезану са нижим фреквенцијама и хармонијским садржајем), грубост (указује на перципиране неправилности или комплексности у таласном облику звука, што утиче на његову перципирану оштрину или глаткоћу), оштрина (односи се на јасноћу или дефиницију почетка звука, што утиче на његов перципирани напад или јасноћу), дубина (описује просторну или перципирану удаљеност извора звука, што утиче на његову перципирану близину или удаљеност). Тембрални омотач, у овом контексту, односи се на темпоралне карактеристике звука, укључујући његове фазе напада, одржавања и опадања (Zacharakis, et.al., 2014; Saitis & Weinzierl, 2019).

Поменути димензије доприносе перципираном тембралном квалитету звука и као такве су од значаја за његову идентификацију и разликовање од других звукова. Но, с тим у вези, вербализација перципираног тембра, неопходна је у комуникацији субјективних доживљаја звука, што је од посебног значаја за емпиријска истраживања перцепције овог феномена (Zacharakis, et.al., 2014; Saitis & Weinzierl, 2019). У том контексту, значајна је појава семантичко диференцијалне методе у оквиру које се користе вербално дефинисане скале за оцењивање (Osgood, Suci, et

al., 1957). Обично су конструисане на основу опозиција које се истражују, као на пример, у контексту тембра „светло – тупо“ или од придева и његове негације „светло – не светло“. Овако конструисане скале омогућиле су испитаницима да изражавају своју перцепцију у односу на дате атрибуте или димензије у степену у оквиру задатог опозита. Лестер Н. Соломон (Lester N. Solomon) је први применио СД метод на тембар, постављајући основу за даља значајна истраживања у семантици тембра (Solomon, 1958). У овим истраживањима звукови/темброви се оцењују користећи велики број различитих скала, док се у даљем поступку резултати смањују на мањи број фактора, како би се идентификовале главне димензије које утичу на перцепцију.

### Акустички аспекти тембра

Поред аспекта перцепције, акустички аспект је други од два основна правца у области истраживања тембра. У акустичким студијама, које су изузетно сложене, квантификација димензија тембра обухвата у основи анализу спектралних и временских карактеристика звука. Иако се акустички аспект тембра може истраживати засебно, у перцептивном смислу служи како би се објективно описале перцептивне особине тембра у акустичким оквирима. Дакле, акустички параметри додатно доприносе комплексној перцепцији тембра (McAdams & Giordano, 2009). У овом контексту, заправо се може говорити о пољу истраживања психоакустике.

Спектралне анализе, у оквиру акустике, односе се на карактеристике фреквентних садржаја и тембар одређују спектром фреквенција које чине звук. При томе спектрална густина и расподела енергије између хармоника играју кључну улогу. Спектрални параметри су: спектрални омотач (описује расподелу енергије по различитим фреквентним опсеговима у звучном спектру, пружајући информације о укупном облику или контуру фреквентног садржаја звука); хармонијски садржај (односи се на присуство и интензитет хармонијских фреквенција или „овертона“ у звуку, што утиче на његову тонску боју и тембрално богатство); спектрални центроид (представља центар масе или просечну фреквенцију звучног спектра, пружајући информације о перципираној сјајности или спектралном балансу звука); спектрални флуks (мери брзину промене у спектралном садржају током времена, указујући на варијације у тембралним карактеристикама и динамици звука); спектрални врхунац (представља оштрину или силовитост спектралне омотаче, пружајући информације о оштрини или сјајности звука); спектрални пад (индукује брзину којом енергија високих фреквенција опада у спектралној омотачи, утичући на перципирану сјајност или топлину звука) (Grey, 1977; Caclin et al., 2005; Peeters, 2004).

Темпорални параметри као што су атака, одржавање и опадање, имају значајан утицај на перцепцију боје тона (Gordon, 1987; Fastl & Zwicker, 2007). Темпоралне анализе и описи начелно се односе на временски аспект звука, издвајају из таласних облика, и временских енергетских омотача (Wei et al., 2022). Први, од

основна три параметра у овим анализама је атака (attack) који представља почетну фазу звука. Време напада указује на прелазни период, током којег се амплитуда од одређеног хармоника повећава од прага којим се опажа ниво до максималне вредности. У том смислу, што је време напада краће, то је акутнији осећај боје. Примера ради, гудачки инструменти имају дуже време напада од ударалки. Фаза одржавања (sustain), представља период током којег звук остаје стабилан, без значајних промена у амплитуди. Насупрот томе, фаза опадања (decay), односи се на постепено смањење звучне енергије након атакe, односно почетног интензитета, све до стабилнијег нивоа. Ове прелазне појаве имају значајан утицај на укупну звучну текстуру и перцепцију боје тона (Gordon, 1987; Fastl & Zwicker, 2007; Nailstone, et al. 2009).

Сви наведени акустички параметри представљају само основне оквире у истраживањима акустике тембра, што јасно указује на широко и сложено поље акустичког деловања тембра. Иако се издвојено могу истраживати физичке акустичке особине тембра, ови параметри утичу и на перцепцију самог тембра, чиме и акустика заправо потпада и под психолошки, односно перцептивни аспект. С тим у вези акустички аспект тембра, у директној је вези и са природом самог инструмента који производи звук, као и са техником свирања, чиме се значај акустичког аспекта огледа и на пољу музичког извођаштва.

## Простори тембра – перцептивна растојања између звукова

Један од могућих начина проучавања перцепције тембра је кроз концепт „простора тембра“ (енгл. „timbre space“) који се тумачи као вишедимензионални психоакустички простор у којем удаљеност између звучних ентитета одражава степен разлике у њиховом тембру (Grey, 1975). Џон Греј (John Grey) указује да простор тембра може бити комбинација како ниских нивоа (акустичких) својстава, тако и виших нивоа когнитивне диференцијације међу стимулусима.

Студије тембра овог типа заснивају се на оцењивању различитости парова звукова, методом која не захтева претпоставке о акустички релевантним атрибутима и не зависи од вербалних дескриптора, већ користи поступак вишедимензионалног скалирања (МДС) (Shepard, 1962, McAdams, 1993; Handel, 1995; Hajda et al., 1997). Другим речима, овај истраживачки приступ успоставља везу између психолошког аспекта перцепције тембра и његових физичких карактеристика (Wei et al., 2022).

Резултати оцена испитаника се добијају из директне методе анализе сличности, тако што након слушања узастопно презентованих парова тонова, испитаници оцењују степен њихове сличности у односу на друге парове у стимулансима. Потом се користи вишедимензионално скалирање за креирање „простора тембра“ који представљају перцептивне удаљености између звукова и помажу у анализи заједничких димензија које их повезују. Притом се узимају у обзир како континуирани, тако и категорички атрибути (Siedenburg & McAdams, 2019, Wei et al., 2022).

Простори тембра, дакле, представљају концептуалне или математичке репрезентације тембра на основу резултата трансформисаних у раздаљине у геометријском језику које организују звукове на основу њихове перципиране сличности и разлике у тембру. Ови простори имају за циљ да пруже структурирани оквир за разумевање и категоризацију широког спектра тембровских квалитета присутних у звуковима (Siedenburg & McAdams, 2019).

Истраживања овог типа подразумевају изједначавање свих параметара осим тембра, како би се у што већој мери отклонили потенцијално ометајући фактори који би могли да утичу на оцењивање тембровских различитости:

„Да би се искључили потенцијално ометајући фактори других атрибута, тонови се у овим истраживањима обично изједначавају по висини, јачини и трајању (и презентују преко слушалица или звучника, чиме се уклањају разлике у просторном положају) пре него што уђу у процес оцењивања различитости“ (Siedenburg & McAdams, 2019:7).

Дејвид Крумхансл (David Krumhansl) је први представио тембарски простор користећи „Проширени скаларни модел сличности тембра“ (EXSCAL – «Expanded Scalar Model of Timbre Similarity»), алгоритам који додатно узима у обзир перцептивне карактеристике које су јединствене за појединачне звукове (Krumhansl, 1989; Siedenburg & McAdams, 2019). Основна претпоставка студија МДС-а јесте да постоје заједничке психофизичке димензије у оквиру којих се тестирани звуци могу распоредити, док је главни циљ ових студија откривање управо тих димензија које чине координатни систем простора тембра (Siedenburg & McAdams, 2019).

У савременим истраживањима тембра, примена МДС-а представља незамењиво средство које се користи у анализи не само темброве музичких инструмената, већ и квалитета гласа и синтетизованих звукова. Ова метода значајно доприноси дубљем разумевању аспеката тембра и његове перцепције у различитим контекстима.

## Тембровска меморија или меморија за тембр

У оквиру истраживања перцепције и когниције тембра спада и област тембровске меморије. Савремене студије у овој области испитују на који начин људи кодирају, чувају и призивају тембровске информације из меморије, односно истражују факторе као што су препознавање, сећање и утицај контекстуалних упутних сигнала на повратак тембралне меморије (Golubock & Janata, 2013). У оквиру тембровских меморијских процеса спада и „перцептивна дискриминација“ која истражује како индивидуе перципирају и разликују различите тембре, кроз когнитивне процесе укључене у разликовање једног звучног квалитета од другог. Поједина истраживања тембралне меморије закључују да „памћење тембра заправо захтева сложу мнемоничку архитектуру, која деликатно прати звучне идентитете и истовремено управља операцијама боје (као што је сензорна обрада, складиштење информација и упаривање репрезентацијама)“ (Wei et al., 2022:4). Јасно је да је у основи меморијских процеса превасходно од значаја упознатост са

тембрима, који су база за перцептивне и когнитивне процесе. Општа упознатост са тембрима и доступност одговарајућих категорија извора звука показала су се као побољшање препознавања тембра из радне меморије (Siedenburg & McAdams, 2019). Са друге стране, мање познати тембри могу представљати ограничавајући фактор у перцепцији и когницији, на шта упућује и претпоставка да је капацитет радне меморије за апстрактне и непознате тембре прилично низак (Golbuk & Janeta, 2013).

Једно од новијих истраживања које се бавило испитивањем улоге познатости и одржавања пажње у краткорочном памћењу тембра спровели су Каи Сиденбург (Kai Siedenburg) и Стивен МекАдамс (Stephen McAdams) (Siedenburg & McAdams, 2017). Ови аутори истраживали су препознавање тембра код музичара и немузичара у оквиру краткорочне меморије, са фокусом на два главна аспекта: познатост звукова (разлике у препознавању познатих акустичних звукова и непознатих синтетичких звукова) и утицај когнитивних оптерећења – како различити услови (артикулационо потискивање и визуелна интерференција) утичу на краткорочно памћење тембра. На основу резултата студије, музичари су показали значајно боље резултате у препознавању познатих акустичних звукова у поређењу са синтетичким. Како аутори наводе, ова предност је била најизраженија у средњим позицијама у низу звукова, што указује на ефекат серијског положаја у меморији. У другом експерименту, резултати су показали да су оба задатка потискивања (артикулационо и визуелно) смањила перформансе у сличној мери, без обзира на музичко образовање учесника или тип звукова. Ови резултати сугеришу да краткорочно памћење тембра није засновано искључиво на сензорној перзистенцији, већ да познатост категорија извора звука и пажња играју кључну улогу (Видети: Siedenburg & McAdams, 2017).

Резултати ове студије указали су на важност когнитивних фактора, као што су пажња и искуство, у обради и памћењу тембра, што је од посебног значаја у оквиру учења музике.

Потребно је нагласити да су истраживања тембровске меморије можда најмање заступљена у истраживањима тембра, посебно ако се узме у обзир да се у психолошким и психоакустичким истраживањима под тембром не подразумевају искључиво тембри музичких инструмената, што додатно сужава поље актуелних истраживања из перспективе професионалних музичара, али то уједно и отвара пут ка могућим даљим истраживањима овог значајног когнитивног процеса.

## Закључак

Сагледавање аспеката феномена тембра, као и истраживања која укључују његове перцептивне и когнитивне аспекте, указују на динамичност, сложеност и вишедимензијалност овог звучног феномена. У раду су сагледани релевантни правци истраживања перцепције и когниције тембра, који се односе на идентификацију боје звучног извора, нијансе у оквиру тембра истог звучног извора, акустичке па-

раметре, простор тембра и тембровску меморију и представљају основу за дефинисање кључних појмовних и методолошких оквира у којима се тембр може и треба проучавати и имплементирати у наставу музике. Будући да деловање тембра непосредно проистиче и из музичког извођаштва, додатно се указује и на овај аспект који такође има значајан утицај на перцепцију и когницију овог феномена.

Примењено у оквире система рада на предмету Тембровска одређеност аудитивног опажања, на Факултету музичке уметности у Београду, може се закључити да он интегрише многе кључне аспекте истраживања тембра — препознавање извора звука, регистарске карактеристике инструмената, технике извођења (артикулацију), као и аудитивну и когнитивну упознатост са тембром свих инструмената великог симфонијског оркестра. Истраживање тембра у овом раду поставља основе за разумевање оквира у којима се могу развијати и усавршавати педагошки и методолошки правци рада на овом предмету. Даља истраживања биће усмерена на даљу анализу и експлоративна истраживања сагледаних аспеката тембра, надовезујући се на ову и сродне студије, што ће допринети континуираном развоју овог наставног предмета. Стога се може закључити да интердисциплинарни приступ музичкој педагогији, нарочито кроз интеграцију психолошких истраживања, као и области психоакустике, али и неуронауке, представља неопходан и значајан оквир за будуће правце развоја. Овакав приступ има за циљ осавремењивање и унапређење утемељених модела учења музике у Србији.

## Референце

- Alluri, V. & Toiviainen, P. (2010). *Exploring perceptual and acoustical correlates of polyphonic timbre. Music Perception*, 27(3), 223–241.
- American National Standards Institute (ANSI) (1994). *Psychoacoustic terminology: timbre*. New York.
- George, W. H. (1954). A sound reversal technique is applied to the study of tone quality. *Acustica*, 4, 224–225.
- Giordano B. L. & McAdams, S. (2010). Sound source mechanics and musical timbre perception: evidence from previous studies. *Music Perception*, 28(2), 155–168.
- Golubock, J. L. & Janata, P. (2013). Keeping timbre in mind: Working memory for complex sounds that can't be verbalized. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 39(2), 399–412.
- Gordon, J. W. (1987). The perceptual attack time of musical tones. *Journal of the Acoustical Society of America*, 82(1), 88–105.
- Grey J. M. (1975). *An Exploration of Musical Timbre Using Computer-Based Techniques For Analysis, Synthesis, and Perceptual Scaling*. PhD Thesis, Stanford University, California.
- Grey, J. M. (1977). Multidimensional Perceptual Scaling of Musical Timbres. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 61(5), 1270–1277.
- Dabić, S. (2023). Influence of sound registers on comprehension, memory, and notating music In: Blanka Bogunović, Sanela Nikolić & Dejana Mutavdžin (Eds.), *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> International Conference on Psychology and Music – Interdisciplinary Encounters, Proceedings* (pp. 37–44). Belgrade: University of Arts in Belgrade, Faculty of Music.

- Деспић, Д. (1997). *Теорија музике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Zacharakis, A., Pasiadis, K. & Reiss, J.D. (2014). An Interlanguage Study of Musical Timbre Semantic Dimensions and Their Acoustic Correlates. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 31, 339–358.
- Каран, Г. и Дабић, С. (2006). Тембровска одређеност аудитивног опажања – покрет ка свеобухватнијем раду на музичким диктатима у педагогији солфеџа. У: Гордана Каран (ур.), *Зборник VIII Педагошкој форуму* (стр. 82–86). Београд: Факултет музичке уметности.
- Karan, G. & Sedlar Dabić, S. (2018). Timbral Distinctness in Aural Perception: Teaching Experiences and Perspectives. U: Vedrana Marković, Jelena Martinović-Bogojević (ur.). *Muzička pedagogija – Izazov inspiracija i kreacija, Zbornik radova s Prvog međunarodnog simpozijuma iz oblasti muzičke pedagogije* (str. 234–245). Cetinje: Univerzitet Crne Gore – Muzička akademija.
- von Kriegstein, K., Kleinschmidt, A., Sterzer, P. & Giraud, A. (2005). Interaction of Face and Voice Areas during Speaker Recognition. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(3), 367–376.
- Krumhansl, C. L. (1989). Why is Musical Timbre so Hard to Understand? In: S. Nielzén & O. Olsson (Eds.), *Structure and Perception of Electroacoustic Sound and Music* (pp. 43–53). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Levitin, D. J. (1999). Memory for musical attributes. In: P. R. Cook (Ed.), *Music, cognition, and computerized sound: An introduction to psychoacoustics* (pp. 209–227). The MIT Press.
- McAdams, S. & Giordano, B. L. (2009). The perception of musical timbre. In: S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 72–80). Oxford University Press.
- McAdams, S. (1993). Recognition of sound sources and events. In: S. McAdams & E. Bigand (Eds.), *Thinking in sound: The cognitive psychology of human audition* (pp. 146–198). Oxford University Press.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Peeters, G., Giordano, L. B., Susini, P., Misdariis, N. J. & McAdams, S. (2011). The Timbre Toolbox: Extracting audio descriptors from musical signals. *The Journal of Acoustical Society of America*, 130(5), 2902–2916.
- Pitiș, A. & Minei, I. (1982). *Tratat de artă pianistică*. (Трактат о клавирској уметности). București: Editura Muzicală.
- Saitis, C. & Weinzierl, S. (2019). The Semantics of Timbre. In: K. Siedenburg, C. Saitis & S. McAdams (Eds.), *Timbre: Acoustics, Perception, and Cognition* (pp. 119–149). Cham: Springer.
- Szilágyi, A. (2015). A Theory of Piano Interpretation based on Cybernetics. *New Sound*, 46(II), 107–115.
- Siedenburg, K. & McAdams, S. (2017). Short-term recognition of timbre sequences: Music training, pitch variability, and timbral similarity. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 36(1), 24–39.
- Siedenburg, K. & McAdams, S. (2017). The role of long-term familiarity and attentional maintenance in short-term memory for timbre. *Memory*, 25(4), 550–564.
- Siedenburg, K. & McAdams, S. (2017). Four distinctions for the auditory “wastebasket” of timbre. *Frontiers in Psychology*, 8, 1747.
- Siedenburg, K., Saitis, C. & McAdams, S. (2019). The present, past, and future of timbre research. In: K. Siedenburg, C. Saitis, S. McAdams, A. Popper & R. Fay (Eds.), *Timbre: Acoustics, Perception, and Cognition* (pp. 1–19). Cham: Springer.

- Solomon, L. N. (1958). Semantic approach to the perception of complex sounds. *Journal of the Acoustical Society of America*, 30(5), 421–425.
- Shepard, R. N. (1962). The analysis of proximities: Multidimensional scaling with an unknown distance function. I. *Psychometrika*, 27(2), 125–140.
- Fastl, H. & Zwicker, E. (2007). *Psychoacoustics: Facts and models* (3<sup>rd</sup> ed.). Springer.
- Hailstone, J., Omar, R., Henley, S.M.D., Frost, C., Kenward, M. G. & Warren, J. D. (2009). It's not what you play, it's how you play it: Timbre affects perception of emotion in music. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62(1), 2141–2155.
- Hajda, J. M., Kendall, R. A., Carterette, E. C. & Harshberger, M. L. (1997). Methodological issues in timbre research. In: I. Deliège & J. A. Sloboda (Eds.), *The Perception and Cognition of Music* (pp. 253–306). London: L. Erlbaum.
- Helmholtz, H. (1877). *The Sensations of Tone as a Physiological Basis for the Theory of Music*. Trans. by Alexander J. Ellis from the fourth edition. New York: Dover Publications, Inc.
- Caclin, A., McAdams, S., Smith, B. K. & Winsberg, S. (2005). *Acoustic Correlates of Timbre Space Dimensions: A Confirmatory Study Using Synthetic Tones*. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 118(1), 471–482.
- Creasey, D. P. (1998). *An Exploration of Sound Timbre Using Perceptual and Time-Varying Frequency Spectrum*. PhD Thesis. University of York, Department of Electronics, United Kingdom.
- Wei Y, Gan, L. & Huang, X. (2022). A Review of Research on the Neurocognition for Timbre Perception. *Frontiers in Psychology*, 13, 869475.
- Yan, D. & Tu, B. (2021). Research on Timbre in Music and its Application. *Proceedings of the 2021 Conference on Art and Design: Inheritance and Innovation (ADII 2021)*. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 643, pp. 110–116.

### THE PHENOMENON OF TIMBRE: PERCEPTUAL AND COGNITIVE ASPECTS

The phenomenon of timbre is complex, incorporating perceptual and cognitive aspects. Studies by McAdams (1993), Giordano & McAdams (2010), Siedenburg & McAdams (2017), Siedenburg et al. (2019), Hajda et al. (1997), and Golubock & Janata (2013) have explored sound source identification, nuances within timbre, acoustic parameters, timbre spaces, and timbre memory, forming a foundation for its integration into music education. Additionally, timbre plays a vital role in musical performance, highlighting the need for further research. However, these are not the only studies covered in this review; other relevant research contributes to a broader understanding of timbre. Within the curriculum, Timbral Distinctness in Aural Perception in the doctoral academic studies at the Faculty of Music in Belgrade, key aspects of timbre research are integrated, including sound source recognition, instrumental registers, performance techniques, and cognitive familiarity with timbre across the symphony orchestra. Further investigations, building upon these and other studies, will contribute to the course's development. An interdisciplinary approach to music pedagogy—incorporating psychology, psychoacoustics, and neuroscience—offers a framework for advancing music learning models in Serbia, and beyond.

*Keywords:* timbre, timbre perception, timbre cognition, auditory perception, music learning

# ОД ИНТЕРАКЦИЈЕ ФИЛОЗОФСКЕ И МУЗИЧКЕ СТВАРАЛАЧКЕ МИСЛИ ДО РАЗВОЈА СЕНЗИБИЛИТЕТА ЗА МУЗИЧКЕ СТИЛОВЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЋА

**Тијана Ђуришић**

Мастер теоретичар уметности, Београд, Србија

tijana.djur@gmail.com

DOI: 10.5937/PFSU25006C

## Сажетак

У контексту интердисциплинарности представљена је интеракција филозофије и музичког стваралаштва специфичне епохе на ускодисциплинарном нивоу у настави солфеђа. Каузалност односа филозофије и музичког стваралаштва одређене епохе од великог је значаја за вишеструку функционалност уметничког дела. Интеракција филозофије и музичког стваралаштва првенствено утиче на *Zeitgeist* специфичне епохе, који је узрочно-последично везан са начином обликовања и артикулацијом средстава саопштења, како научног, тако и уметничког. Сагледавање музичко-педагошких начела према којима се артикулишу методски поступци у настави музичког описмењавања, односно остварује се њихова операционализација у оквиру методичке апаратуре наставе солфеђа, у функцији је развоја сензибилитета за стилове у настави солфеђа. Кроз систематично проучавање битних питања музичко-педагошке науке и интеракцију филозофије и музичког стваралаштва, полазна основа подразумева да је развој сензибилитета за музичке стилове од изузетног значаја као тенденција ка савременом приступу у перспективи развоја музичке педагогије. Процесуализација на релацији између филозофске и музичке стваралачке мисли доприноси развоју сензибилитета за стилове у настави солфеђа путем поимања, сазнавања и схватања музичког тока као неопходне основе наставе солфеђа на ускодисциплинарном нивоу. Изложене теоријске основе воде до релевантних елемената који су увод у схватање основних формула и њихове артикулације у оквиру одређеног стилског контекста, а у циљу развијања функционалне музичке писмености. Сложеном проблематиком рада на развоју сензибилитета за стилове у настави солфеђа по принципу *pars pro toto* потврђује се да овакав приступ комплексној проблематици доприноси подизању квалитета наставе солфеђа на свим нивоима професионалног музичког школовања.

*Кључне речи:* музички стилови, настава солфеђа, интердисциплинарност, филозофија, експликација музичког дискурса

## Увод

Фундаментални квалитет интеракције филозофске и музичке стваралачке мисли одређен је њиховим честим преплитањем. Свеприсутно стваралаштво уметност чини одрживом кроз дух времена различитих епоха. Полазећи од филозофије, уметничко искуство и перцепција уметности, односно музика, доводи до

сознања да уметност не почива на рационалном, већ носи са собом оно што је њена епистемолошка и онтолошка вредност – оно необјашњиво. У том смислу, интердисциплинарност има за циљ утврђивање постојања аналогije између филозофске и музичке стваралачке мисли до развоја сензибилитета за музичке стилове. Значајан искорак у комплексном процесу наставе солфеђа обухвата више области које су у међусобној корелацији, док контекст у виду укрштања филозофије и уметности отвара ново поље могућности сагледавања, не само науке и научног начина мишљења, већ и категорије која подразумева свет изван детерминисаног и рационалног. Интердисциплинарни приступ има за циљ, са једне стране, теоријску експликацију музичког дискурса која укључује разматрање музичких дела у домену филозофије, док са друге стране он води ка доприносу сагледавања развоја сензибилитета за музичке стилове као жељеном исходу наставе. Када је у питању педагошка пракса музичког описмењавања, стилском феномену могли бисмо да приступимо на два начина. Први вид представљају промишљања о адекватној уметничкој литератури са карактеристичним изражајним средствима; неопходно је путем практичних методских поступака у оквиру различитих области рада допрети до суштинских карактеристика одређеног стила према свим музичким компонентама. Други вид могућег рада је својеврсна могућност поставке инструктивних примера у духу стилске епохе имплементираним у методичко-дидактичку структуру инструктивне литературе, уз које се везују активности ученика да би кроз сопствено искуство почели да усвајају обрасце појединих музичких стилова. Интердисциплинарни приступ уметности са свим њеним естетским карактеристикама одликује проналажење нових могућности рада у складу са потребама осавремењивања наставе солфеђа. Интеракција филозофије и музичког стваралаштва специфичне епохе пружа могућност за обнову концепта музичког образовања као својеврсни вид приступа музичкој педагогији и, посебно, резултира развојем сензибилитета за музичке стилове у процесу музичког описмењавања.

### **Општи приступ стилу у историографији музичке уметности**

Рецепција уметничких дела у уметничкој пракси и дискурсима о уметности у директној је вези са различитим теоријама о стилу заснованим на различитим приступима. Тумачењем естетске вредности стилског концепта поставља се питање – на који начин се промишља о стилском феномену из дијахронијске и синхронијске перспективе? Наиме, о стилу се може промишљати кроз естетску раван из различитих перспектива, као и у оба неопходна контекста, спољашњем и унутрашњем, како би уметничко дело могло да се сагледа у целини, укључујући у то и синтезу садржаја етичког и естетског феномена у музици као предмету филозофског истраживања. У филозофском контексту естетско се односи на опажање, првенствено лепог (Регенбоген и Мајер, 2004, стр. 177), док према Борјеву (2009, стр. 41) естетско одражава оно што је опште, својствено лепом и узвишеном, али истовремено не само лепом као једином одликом естетског. Према Шуваковићу

(2010) придев „естетски“ дефинише се проживљеним уметничким, културалним и природним на начин који захтева историјско и културно преиспитивање. Појам „естетички“ пак везује се за област теорије – научно расправљање и разумевање естетског. Стил као својеврстан начин изражавања обухвата све елементе једне уметности – хармонију, мелодију, ритам, форму, оркестрацију и остале музичке параметре, њихово садејство у функцији развоја уметничког језика и мишљења, као и посебност, како у историјском, тако и у географском контексту и индивидуалним карактеристикама стилског развоја уметника кроз стваралачки поступак (Despić, 2004). Аналогија између филозофске и музичке стваралачке мисли манифестује се у уметничком делу кроз повезницу са стилем, односно путем аналитичког разматрања самих музичких дела кроз различите контексте и структуре значења. Стилски феномен исказује се, пре свега, кроз фундаментални значај историјске сфере – у погледу идеологије и развоја уметничког језика у богатој уметничкој пракси одређеног историјског периода по хронологији и особеностима стилских епоха, естетске сфере – у виду тежње за естетским идеалом у одређеном раздобљу, као и кроз *Zeitgeist*, односно дух времена. Стил представља врхунски квалитет уметничког дела, чиме се потврђује Гетеов став, проистекао из Платонових учења, да постоји апсолутна стилска категорија, синоним за највећу уметничку вредност, те се термином „стил“ означава највиши степен који се у уметности може постићи (Marković, 2009: према Goethe, 1857, u: Piel, 80).

Аспект тумачења термина „стил“ подразумева више дефиниција као својеврстан резултат прожимања интракултуралних правила која конституишу највиши ниво стилских ограничења. Татјана Марковић у монографији *Стил (I), историјске и аналитичко-теоријске координате* дефинише да „сам термин означава начин (само)изражавања у најширем смислу, односно начин на који је осмишљено и остварено уметничко дело“ (Marković, 2009: 14), док Дејан Деспић (Dejan Despić, 1930–2024) термин стил објашњава још сажетије са врло широком, пре свега говорном применом човековог изражавања као „начин писања, односно изражавања, по корену свога значења“ (лат. *stilus* – писаљка, инструмент за писање) (Despić, 2004: 1). Бенедето Кроче (Benedetto Croce, 1866–1952), италијански филозоф и историчар, улогу стила прогласио је директно секундарном и негирао естетску вредност стилског концепта тврдећи да уметничко дело изражава „увек ново и индивидуално стање душе“ (Marković, 2009, u: Ivanof, 67). Насупрот томе, заступљено је мишљење да је контекст, не само потребан, већ и неопходан у проучавању уметничког дела. Дакле, неопходна су оба контекста, и спољашњи и унутрашњи како би уметничко дело могло да се сагледа у целини. Одређење стила на тај начин омогућава дубље сагледавање музичког израза (Marković, 2009). Контекстуални приступ у проучавању уметничког дела од великог је значаја; одређене спекулативне поставке могу се преиспитивати – попут потенцијалног јасног постављања граница као резултата рационалистичке тежње за успостављањем непоколебљиве стилске категорије, док друга страна са собом носи перспективу сагледавања појединих музичких феномена у корелацији са природним принципима,

са извесном релативношћу граница и самих појмова. Ипак, у прожимању и преплитању стилских особености доминантних музичких токова и периодизацији дистинктивних чинилаца стила није неопходно повући оштре границе, како разноврсност не би изгубила своју примарну, креативну улогу у домену уметничког стваралаштва у музичкој уметности. Самим тим, поставља се питање како се стил у музичкој уметности манифестује у уметничком делу у домену филозофије музике, а како када је у питању савремена педагошка пракса. Артикулација методских поступака у настави музичког описмењавања и операционализација у оквиру методичке апаратуре наставе солфеђа за циљ има развој сензибилитета за стилове у настави солфеђа.

### Музичке компоненте и корелација са стилем

Интерпретативна анализа специфичних параметара у оквиру односа музичких компоненти и стилског феномена на један посебан начин отвара оно што називамо херменеутичко поље могућности за комплексан процес рада на развоју сензибилитета за стилове у настави солфеђа на свим нивоима школовања професионалних музичара. Однос између музичких компоненти и стила може се сагледати кроз релацију разматрања хијерархије и односа главних музичких компоненти, који, како Татјана Ристић објашњава у књизи *Пролејомена теорији музичке синтаксе* „најчешће дејствујући у међусобној корелацији теже истом циљу“ (Ristić, 2009: 31). У музичке компоненте спадају: мелодија, хармонија, ритам, метар, темпо, фактура, динамика, агогика, артикулација и тембр. Компоненте музичког израза, као парцијални аспекти који сачињавају једну страну, имају вишеструку улогу при изградњи, односно конструкцији музичког облика, као и самом активирању музичког тока. Без одређеног облика кретања није могућа никаква промена, па је у складу са тиме, како наводи Ристић, „онтолошко одређење кретања начин *истојања материје*“ (Ristić, 2009: 31). У материјалистичкој филозофији 18. и 19. века, иако садржана у неким нематеријалистичким схватањима антике, оваква концепција постаје доминантна, као концепција јединства материје и кретања (Ristić, 2009).

Динамизација музичког тока реализована активношћу музичких компоненти од примарног је значаја за разумевање музичког тока. Примарним музичким компонентама сматрају се мелодија, хармонија, метар и ритам, док ћемо као главне музичке компоненте у корелацији са музичким садржајима у настави солфеђа, о којима ће бити речи касније, посматрати мелодију, ритам, хармонију и музички облик као средство упознавања музичких токова, развоја музикалности и музичког мишљења, односно разумевања уметничке литературе кроз наставу солфеђа. Најзад, долазимо до веома важне компоненте, која је уско повезана са свим нађројаним елементима – естетика мелодијске компоненте – као засебно подручје од великог значаја, односно стилска категорија у уметности. Естетско-стилску компоненту одликује комплексност, чиме се истиче разноврсна могућност мело-

дијског израза као главне компоненте музичке изражајности појединих музичких дела. Универзалност и апстракција музичког језика одражавају одређене норме унутар специфичне епохе, па, у складу са тиме, на пример, у класицизму мелодијска линија, како наводи Ристић: „има првенство у конструкцији облика, као заокружен музички ток који је често носилац изражајног потенцијала“. Заокруженост мелодијске линије остварује се у садејству са метром, трајањем и артикулацијом (Ristić, 2009: 32). Активност хармонске компоненте, у зависности од композиционо-стилске оријентације, представља важан фактор у конструкцији облика. Својеврсни вид контрастног рада са елементима музичког израза резултира са односима: консонанца-дисонанца, дијатоника-хроматика, променама у хармонији, односно вертикали, променама тоналне динамике, као и изменама у ритму, метру и на структуралном плану, што у стилском погледу указује на „естетску неопходност контраста“ (Ristić, 2009: 33). Хармонска компонента веома је погодна за испољавање музичког садржаја путем хармонске или тоналне динамике и, као таква, у садејству је са мелодијско-ритмичком компонентом. Наиме, супротност томе представља изразито активна хармонска компонента, услед које се јавља недовољно развијена мелодијска компонента; адекватан репрезент за овакав случај био би други став *Сегме симфоније (Symphony No. 7 in A major, Op. 92: II. Allegretto)* Л. В. Бетовена (Ludwig van Beethoven, 1770–1827), као својеврстан пример принципа „комплементарности“. Ипак, како наводи Александра Милетић у монографији *Ог народних тоналних основа до дур-мол система у настјави музичке исмености*: [...] „тоналитет не можемо посматрати само кроз призму хармонског феномена. Потребно је узети у обзир и ранији период – епохе барока и делимично ренесансе. Захваљујући развојном процесу логике музичке мисли у наведеним епохама настао је дурско-молски тонални систем“ (Милетић, 2018: 21 према Perićić, 1968). Међу бројним начинима диференцирања за дискурс овог рада истакнућемо четири музичке компоненте у епохама барока, класицизма и романтизма, а то су: мелодија, ритам, хармонија и музички облик.

Естетика музике значење термина „облик музичког дела“ третира са ширим значењем, под којим се подразумева узајамна зависност и повезаност свих компоненти музичког дела као целине музичког садржаја, односно структурална функција у музици кроз све обједињене параметре. Према речима Берислава Поповића (Berislav Popović, 1931–2002): „музички ток је јединица музичког језика, заправо његова јединица највишег ранга. Као таква, она је одређена динамичним зависностима између својих делова. Стога, музички ток, као целина највишег реда може бити један одсек, став, читаво дело...“ (Popović, 1998: 125). Наиме, наведено запажање је од изузетног значаја зато што указује на слојевитост међусобних односа хијерархијских нивоа у музичком делу, који у складу са тиме обликује формални тип. Форма као један од битних елемената уметничког дела не сме бити третирана као нешто спољашње. Кроз историју, иманентна природа форме имала је променљиво значење. Према Платону (Plato, 428–347 п.н.е), идеја као суштина ствари схваћена је као чиста форма која постоји изван променљиве стварности, док Ари-

стотел (Aristotle, 384–322 п.н.е) форму као активни принцип преноси у ствари и тиме она постаје принцип суштине ствари, док материја остаје пасивни принцип. Кант (Immanuel Kant, 1724–1804) и Хегел (Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770–1831) су имали нешто другачије виђење, где Кант разликује материју спознаје и форме чула и разума као априорне, док Хегел није делио материју и форму, већ их је третирао као јединство дато у саморазвоју духа. Сви типови музичког облика заснованог на узајамном дејству тоналног, тематског и структурног плана, могу се подвести под основни естетски принцип – јединство разноврсности (Ristić, 2009).

Утицај стила на заседне елементе, од којих издвајамо главне – мелодију, ритам, хармонију и музички облик – знатан је и представља читаво подручје истраживања за себе. Једно од мишљења о стилу јесте да „начин на који различити нивои дела дејствују међусобно један са другим, њихова интеракција блиско одговара ономе што ми зовемо музички стил“ (Lester, 1945: 127). Разматрањем музичких компоненти музичких садржаја у настави солфеђа кроз различите музичке епохе настојаћемо да поштујемо својеврсну хијерархију односа главних музичких компоненти, које најчешће дејствујући у међусобној корелацији, теже истом циљу. У обзир су узете, као генерални параметри за анализу, музичке компоненте на које смо се фокусирали у раду: мелодија, ритам, хармонија и музички облик, чију је међусобну интеракцију неопходно разумети у циљу могућих постављања темеља ради могућности имплементације у музичке садржаје у настави солфеђа.

### **Од филозофске до музичке стваралачке мисли кроз Бетовеново стваралаштво**

Ако је задатак уметности да ослобађа душу од патње, онда такав задатак музика, по стваралаштву Лудвига ван Бетовена (Ludwig van Beethoven, 1770–1827), може да оствари у највећем могућем степену. Интелектуално сазревање Бетовена, односно његова естетска и идеолошка размишљања и његови ставови о уметности и филозофији за корен су имали идеале просветитељства. Бетовен је у периоду студија на Универзитету у Бону био упознат са Кантовим (Immanuel Kant, 1724–1804) и Шилеровим (Johann Friedrich von Schiller, 1759–1805) идејама које су имале утицај на његово стваралаштво, пратећи романтичарске идеје и тенденције које ће бити распрострањене кроз његов композиторски опус. Бетовенове просветитељске, хуманистичке и револуционарне идеје инспирисане принципима слободе огледају се у спајању просветитељске рационалности са новим нагласком на личној унутрашњој слободи. Како наводи Мејнард Соломон (Maynard Solomon, 1930–2020), Бетовен је у Беч из Бона понео „површни кантизам“ и „обожавање према Шилеру“ (Jeremić-Molnar i Molnar, према: Solomon, 2001: 52; упор. и Kindermann, 1997: 5). По питању односа према Кантовој и Шилеровој естетици Бетовен је показао амбиваленцију: „узвишено се манифестовало у категоријама целовитости божанског поретка ствари („звездано небо“ и „морални закон“), који не обухвата оностраност, него, сходно филозофском схватању Библије и Христовог примера,

и оностраност.“ (Jeremić-Molnar i Molnar, 2009: 35). Наиме, како за Бетовена није било релевантно „питање трансценденције“, Шилерова естетика као другачија перспектива је Бетовена „могла да покрене на размишљање о светској историји као извору узвишености“ (Jeremić-Molnar i Molnar, према: упор. и Kindermann: 8–14). Бетовен није следио у потпуности ни Канта, ни Шилера, већ је „инклинирао ка романтичарским позицијама“ (Jeremić-Molnar i Molnar, 2009: 36). Динамика у друштвеном и политичком окружењу које је обухватило Бетовенов живот утицала је, између осталог, и на његов композиторски стил. Француска револуција (1789–1799) утицала је у великој мери на еволуцију европске политике и друштвених питања у другој половини XVIII века, а оставила је трага и на Бетовену; репрезент за то јесте његово брисање посвете Наполеону Бонапарти (Napoleon Bonaparte, 1769–1821) у рукопису *Ероике* (1804), у којој је започета промена концепта и драматуршког оквира симфонијског циклуса у виду померања тежишта циклуса на последњи, четврти став. Бетовенов романтични идеал и суштинска тежња за слободом, као и побуна против старих стандарда, јасно се огледају у његовом стваралаштву. Стремећи ка целини са револуционарним идејама инспирисаним принципима слободе, а у исто време носећи се са прогресивним губитком слуха Бетовен је у „Хајлигенштатском тестаменту“ написао својој двојци браће: „Бити присиљен да већ у 28. години постанем филозоф, није то лако; за уметника то је теже него за било ког другог“ (Petrović, 1955: 43). Одређени аспекти сукобљених дуалитета у Бетовеновој личности и идеологији манифестују се у две широке категорије у музици: чисто музички парадокси (маниризам који настаје као део индивидуалног стила композитора) и програмски парадокси. Први не морају бити оличење филозофског концепта, док други то јесу. Програмски парадокси – као метафорички изрази Бетовенове идеологије – унапред су смишљени како би се симболизовала борба или контрадикција, великих су размера, превазилазе аспект Бетовенове личности и, самим тим, изражавају принципе или концепте који се односе на човечанство у целини. Бетовен у погледу композиционих решења уноси измене у односу на стандардну схему, како симфонијског циклуса и финалног става, тако и других дела, попут клавирске сонате бр. 14 у цис-молу, оп. 27 бр. 2 (*Quasi una fantasia*), која ће бити изложена као пример у наставку, као и први став Бетовенове *Пејне симфоније* (1808).

### **Рад на развоју сензибилитета за музичке стилове у настави солфеђа**

Аналитичко разматрање улоге стила у педагошкој пракси наставе солфеђа представља поље савремене музичке херменеутике од изузетног значаја за интелектуални, емоционални, социјални, стваралачки и естетски развој ученика у уметничком образовању свих уже стручних уметничких профила. Смисао и основни циљ наставе солфеђа налазимо у оспособљавању ученика да прочитају музички запис, схвате га на адекватан начин, затим репродукују, као и да науче да запишу музику коју су путем слуха перципирани, и да, најзад, буду оспособљени

да обликују индивидуално своју звучну мисао. Оваква два смера обуке паралелно се изводе, а током наставе различитим методским поступцима прожимају се елементи рада из области мелодике, ритма, опажања и интонирања (у оквиру чега се покрива и хармонска компонента). „Вежбања из теорије музике прожета су кроз све области, да би елементи ове области омогућили да теорија музике буде регулатор мишљења“ (Vasiljević, 2000: 63). Овакви задаци у настави солфеђа имају за циљ савладавање проблема на које се наилази приликом читања и извођења уметничке музике. Постоји јасна разлика између уметничке и инструктивне литературе: инструктивна литература третира, засебно или у међусобној интеракцији посебне елементе – мелодијске, техничке, вокалне, ритмичке, меморијске, и друге које се савладавају у настави солфеђа, а затим кроз развијање музичких способности и вештина оспособљавају ученике да адекватно одреагују на задатке који се јављају у уметничком делу које савладавају, и генерално у музичкој пракси. У инструктивне примере спадају кратки мотиви, музичке фразе, мелодијски примери и етиде, инсерти из музичке литературе, ритмички мотиви и етиде, техничке вежбе за интонацију и диктат. Солфеђо припада категорији извођачко-практичних предмета као једини предмет, осим наставе инструмента, који се изучава током целог школовања професионалних музичара. У оквиру наставе није могуће приказати, нити обрадити све изразите стилске карактеристике – могуће је усредсредити се на мелодијске, ритмичке и хармонске карактеристике као основне димензије музике уопште, па самим тим и као носиоце стилских обележја специфичних епоха. Уметничка литература у контексту наставе солфеђа постаје неопходно наставно градиво у виду оригиналних или адаптираних инсерата, односно док се слушају уметничка дела у целости, које се третира двојачко: као материјал за учење и као средство за проверу усвојеног знања; и, у крајњој линији, има за циљ развој вештина и професионалне спремности. Упознавање примера из уметничке литературе у настави солфеђа вид је приближавања њеним експресивним средствима. Указивање на разне ритмичке обрасце, однос темпа и јединице за бројање, фразирање, форму, однос мелодије и пратње, однос гласова у вишегласју, елементе модалности, специфичност хармонског језика и оригиналност мелодике, као и елемената фолклора, треба да оживи и унапреди мисаони процес који води уметничкој зрелости будућих професионалних музичара. Зорислава Васиљевић наводи да солфеђо као матични предмет музичког развоја и образовања “за циљ и задатак описмењавања има окосницу спајања слике и звука, односно спајања рада на мелодици и ритму, тачније, мелодијско-ритмичких кретања у линијском систему, на основу чега је активиран рад на два различита процеса: процес музичког описмењавања и процес развоја музичких способности“ (Vasiljević 2000: 53). У настави солфеђа, од четири тонске особине – висина, јачина, трајање и боја – у методском поступку најтеже се решавају тонске висине и трајања, односно мелодија и ритам, као и хармонија. У историјском процесу развоја музичке наставе највише времена посвећено је мелодији и хармонији, међутим, ритмичка основа је носилац сваког вида музичког кретања. Путем развијања сензибилитета за стилове у настави солфеђа, која садржи у себи перманентно прожимање развоја му-

зикалности и сазнајног процеса са развојем музичког мишљења, обухватамо рад са свим тонским особинама, са акцентом на мелодију, хармонију и музички ритам. Кроз обједињене све претходне параметре долазимо до музичког облика који представља јединство разноврсности. Интердисциплинарни и историјско-стилски преглед кроз призму филозофије је потребан да би се одређена појава сагледала свеобухватније, кроз главне музичке компоненте кроз различите музичке епохе. Експликација интердисциплинарности филозофије и музичке уметности води сагледавању базичне платформе, на чијој основи се структурише модел сагледавања могућности имплементације различитих наставних садржаја са карактеристикама појединих стилова у музичке садржаје у настави солфеђа у циљу доприноса развоју сензибилитета за музичке стилове као жељеног исхода у савременој педагошкој пракси.

Приказана Табела 1 представља модел сагледавања имплементације различитих наставних садржаја и начина рада на развоју сензибилитета за музичке стилове у настави солфеђа обликован према главним музичким компонентама, као и према методским упутствима актуелног наставног плана и програма за основну музичку школу на територији Републике Србије, у којем су дефинисани циљеви наставе, компетенције и препоручена литература у настави. Рад на развоју сензибилитета за музичке стилове у настави солфеђа подразумева све наставне поступке који би могли да унапреде исти, са усредсређењем на мелодијске, ритмичке и хармонске карактеристике као основне димензије музике, као и структуралну функцију у музици – својеврсно јединство свих параметара. Модел имплементације врши се кроз два слоја – коришћење инсерата из литературе и рад на специфичним карактеристикама у оквиру свих компонената музичке целине кроз индуктивне примере у духу стилске епохе уз пратећу методичку апаратуру у виду индуктивних примера из различитих области наставе солфеђа, као један нови угао посматрања процеса музичког описмењавања. Предложени поглед на поједине стилске епохе представља интенцију да се развој сензибилитета за стилове у настави солфеђа функционализује из аспекта дурско-молског система у који се ученици на настави солфеђа уводе већ од самог почетка музичког описмењавања у виду поставке класичних хармонских основа. Када говоримо о теорији музике, истовремено се, у првих пет година музичког школовања, обрађују све теоријске поставке које произилазе из раније примљених звучних утисака. Засебне области теорије музике прожимају се и гранају са експерименталном, когнитивном психологијом, као и перцепцијом, са циљем разматрања проблематике музичког времена. Функција елемената теорије музике у настави солфеђа за циљ има олакшано тумачење и извођење нотног текста које води ка разумевању музичког градива и нотног записа који се савлађује, како на теоријској настави солфеђа, тако и на настави инструмента. Како Ристић наводи: „Циљ теорије музике би могао бити, у крајњем домету и консеквенци, како и које су наше могућности при слушању или при компоновању“ (Ristić, 2009: 15 према Lerdahl and Jackendoff, 1983).

Табела 1. Рад на развоју сензибилитета за музичке стилове барока, класицизма и романтизма – могућност имплементације у музичке садржаје у настави солфеђа.

РАД НА РАЗВОЈУ СЕНЗИБИЛИТЕТА ЗА МУЗИЧКЕ СТИЛОВЕ БАРОКА, КЛАСИЦИЗМА И РОМАНТИЗМА – МОГУЋНОСТ ИМПЛЕМЕНТАЦИЈЕ У МУЗИЧКЕ САДРЖАЈЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЂА	
Генерални параметри	Музички садржаји у настави солфеђа
Мелодијске карактеристике	Примери и одломци из вокалне и инструменталне литературе; Инструктивни примери у духу епохе; Дечје музичко стваралаштво – импровизација.
Метричке и ритмичке карактеристике	Одломци из литературе за парлато; препознавање метра; Инструктивни примери у духу епохе за мануелну репродукцију ритма, ритмичко читање; Ритмичко читање инсерата из одговарајуће вокалне и инструменталне литературе.
Хармонске карактеристике	Интонирање тонова; Клавирска пратња примера; Опажање и препознавање кратких хармонских прогресија као подршке једногласу и двогласу; Хармонске везе; Дечје музичко стваралаштво – импровизација.
Формалне карактеристике	Музички облик кроз обједињене све претходне параметре.

Да би уопште могле да се схвате експресивне детерминанте музичке уметности, биће изложен одабир појединих композиција из опуса Лудвига ван Бетовена (Ludwig van Beethoven, 1770–1827). Наиме, претходно смо обухватили аспекте Бетовеновог идентитета са специфичним карактеристикама његовог стила и метафоричких израза његове идеологије у виду филозофског концепта, а у наставку ћемо изложити истакнуте детаље композиција релевантним за целину у сврху развоја сензибилитета за музичке стилове у настави солфеђа.

Интерпретативној анализи приступићемо из аспекта сагледавања музичког садржаја у настави солфеђа са сврхом могућности развоја сензибилитета за стилске карактеристике појединих музичких епоха. Музички садржаји у настави солфеђа су кратке музичке целине којима се остварује наставни процес, развијају музичке способности ученика и, у крајњем исходу, остварују задаци и постижу циљеви наставе. У њих спадају инструктивни мелодијски и ритмички примери, примери из музичке уметничке литературе, песме, бројалице, инструктивни примери мањег формата попут мелодијских ритмичким мотива и фраза и слично. Бетовенова соната *Quasi una fantasia* један је од изузетних репрезента прелазне фазе у његовом стваралаштву, од класицизма ка романтизму, отелотворујући суштинске елементе обе епохе. Како епоху романтизма одликује истицање експресивне улоге уметничких средстава изнад њихове конструктивне примене, каква је типична за класицизам, присутно је коришћење експресивне могућности мело-

дије, хармоније, динамике и саме звучности. Из ових разлога, као и због изузетне естетике мелодијске линије, приказана тема из сонате као карактеристичан мелодијски пример из музичке литературе адекватан је репрезент за фиксирање боје тоналитета (слика 1). Како наводи Васиљевић: „Пример за фиксирање боје тоналитета не сме се транспоновати или изводити нетачном интонацијом! Ако се у оригиналном тексту налазе нотне вредности које ученици млађег узраста још нису савладали, може се применити аугментација врсте такта и ублажавање фигурација (адаптација за певање)“ (Vasiljević 2000: 97). Примери из музичке литературе за фиксирање боје тоналитета, као изузетно важан фактор, играју велику улогу у музичком описмењавању ученика. Тоналитет одломка увек је оригиналан; минимална адаптација примера из литературе је пожељна како би вокално извођење било могуће, као и ради очувања аутентичности уметничких дела и њихове уметничке вредности. Основни смер мелодијског кретања треба настојати да се поштује колико год то дозвољавају гласовне могућности. У циљу извођења инсерата из литературе је прави темпо са основном артикулацијом, фразирањем и динамиком у крајњем циљу стицања правог утиска о карактеру и стилу композиција. Тема која се издваја као главна мелодијска деоница у одломку из трећег става сонате врло је уобличена формално и добар је репрезент хармонског мола, док се у метричко-ритмичком смислу одликује учесталим синкопирањем, у стилу класицизма. У структуралном контексту јасно се огледа подређивање облика потребама експресивног израза и садржаја. У даљем школовању и развоју, ученицима ће позната тема бити увод за познавање слојева које ова композиција носи у свим својим капацитетима преко музичких компоненти, као и препознавања музичких стилова.

Слика 1. Лудвиг ван Бетовен, *Клавирска соната бр. 14 у цис-молу, оп. 27 бр. 2 (Quasi una fantasia)*, III став, стр. 11/такт 117 – 11/128.

Дакле, први, најочигледнији и најелементарнији вид рада на развоју сензибилитета за музичке стилове у настави предмета Солфеђо представља коришћење примера из музичке литературе, преузетих из уметничких дела бројних аутора који припадају различитим епохама и стилевима. Од поставке основне формуле дурско-молског система, када су примери за поставку звука углавном песме, поставком нових тоналитета, поред песама и адекватних инструктивних примера, почињу да се уводе и примери из литературе. Други могући вид наставе солфеђа у педагошкој пракси јесте рад на специфичним карактеристикама у оквиру свих компонената музичке целине, музичких стилова – кроз опажање и препознавање мотива и музичких фраза подударних стилски са примерима који припадају специфичном музичком стилу, затим путем писања примера у духу стилске музичке епохе, савладавање ритмичких карактеристика, препознавање и бележење ритмичких окосница, специфичних метричких врста, што, сасвим логично, води и примерима адекватног музичког облика карактеристичног за тај стил „у малом“, према природи самог предмета Солфеђо.



Слика 2. Лудвиг ван Бетовен – судбински мотив, фрагмент из *Симфоније др. 5 у це-молу, ой. 67*, први став.

Слика 3. Лудвиг ван Бетовен, *Симфонија бр. 5 у це-молу, ой. 67*, први став, стр. 19/такт 423 – 21/502.

Савладавање области мелодике, наизменично са облашћу ритма, заснованим на класичним хармонским основама и увођење ученика у дурско-молски лествични систем, неопходно је за оспособљавање ученика у правцу препознавања више стилова, укључујући у то, касније, и композициону технику савременог стваралаштва. У одломку из првог става Бетовенове *Петте симфоније* још увек се огледа припадност основној тоналној формули, дурско-молском лествичном систему и класицизму, али са јасним наговештајем романтичарског духа у виду драматичности, контраста и идеје „борбе и победе“ као својеврсним одликама романтизма (слика 2). Хармонске и формалне карактеристике указују на подударност хармонског и формалног плана, као и модулаторно кретање кроз прелазне и развојне делове форме, док мелодијску компоненту у комплетној *Петтој симфонији* одликује учвршћење тоналности уз мутације, модулације, алтерације и хроматику (слика 3). Изузев тога, присутна је примена вантоналних доминанти – померање тоналног центра, али и доминација основног тоналитета, употреба акорада главних ступњева, као и каденца као основно средство за артикулисање форме и тоналних односа. Рад на истакнутим примерима из Бетовенове *Петте симфоније* у настави солфеђа одвија се на више релација у педагошкој пракси: парлато читањем, прилагођавањем гласовном регистру да би било могуће мелодијско извођење одломка у складу са елементарном вокалном техником ученика; такође може бити обухваћено слушање првог става *Петте симфоније*, уз препознавање савладаног дела. Када су примери из уметничке литературе представљени на овакав начин у оквиру педагошке праксе, онда служе стварању звучних представа и наслага, уколико није кроз инструктивне примере било ког типа (мелодијске, ритмичке) додатно рађено на схватању карактеристика специфичних мелодијских обрта или ритмичке фактуре на утврђеном пулсу. Дакле, наведени фрагменти из музичке уметничке литературе композиторског опуса барока, класицизма и романизма су искоришћени за поставку проблематике у оквиру наставе солфеђа, у складу са чим ће ученицима бити приближен специфичан музички стил и развијање сензибилитета за исти.

### Закључак

Интеракција филозофије и музичког стваралаштва специфичне епохе на ускодисциплинарном нивоу у настави солфеђа кроз интердисциплинарни приступ за интенцију има развијање музичких способности професионалних музичара на свим нивоима школовања у виду савремене педагошке праксе и подизања квалитета наставе солфеђа изван базичних оквира. Интердисциплинарни однос између филозофије и музичке уметности може се сагледати у двосмерној релацији: прво, одређени филозофски концепт може постати средство стваралаштва уметничких дела у специфичном историјском периоду који одражава карактеристичан *Zeitgeist* и, друго, процесуализација на релацији између филозофске и музичке стваралачке мисли доприноси развоју сензибилитета за стилове у настави солфеђа путем поимања, сазнавања и схватања музичког тока као неопходне основе наставе солфеђа

на ускодисциплинарном нивоу. Представљеним методама и својеврсним уводом у схватање основних формула у циљу развијања функционалне музичке писмености на њиховој артикулацији дали смо прилог могућим новим погледима на музичку педагогију, обogaћење иницијалних и искуствених изражајних могућности са циљем унапређења мисаоног процеса који води уметничкој зрелости будућих професионалних музичара, као и осветљење процеса музичког описмењавања у настави солфеђа по питању могућности имплементације у методичко-дидактичку структуру инструктивне литературе за солфеђо. Перспективе даљих истраживања прошириле би домен разрађених поставки за развој сензибилитета за стилове у настави солфеђа.

## Референце

- Борјев, Ј. (2009). *Естетика*. Нови Сад: Прометеј.
- Vasiljević, Z. M. (2000). *Metodika muzičke pismenosti*. Beograd: Umetnička akademija.
- Despić, D. (2004). *Muzički stilovi*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Jeremić-Molnar, D. & Molnar, A. (2009). *Nestajanje uzvišenog i ovladavanje avangardnog u muzici moderne epohe*. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju IP „Filip Višnjić“ a.d.
- Lester, J. (1986). *The Rhythms of Tonal Music*. Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, IL.
- Marković, T. (2009). *Stil (I), istorijske i analitičko-teorijske koordinate*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Милетић, А. (2018). *Ог народних ђоналних основа до гур-мол сисџема у настави музичке писмености*. Београд: Универзитет у Београду, Учитељски факултет.
- Petrović, K. (1955). *Betovenova pisma*. Sarajevo: Svjetlost.
- Popović, B. (1998). *Muzička forma ili smisao u muzici*. Beograd Clio – Kulturni centar Beograda.
- Регенбоген, А. & Мајер, У. (2004) Естетски. У: *Речник филозофских ђојмова* (стр. 177). Београд: БИГЗ.
- Ристић, Т. (2009). *Пролејомена теорију музичке синџаксе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Šuvaković, M. (2010). *Diskurzivna analiza*. Beograd: Univerzitet umetnosti.

## FROM THE INTERACTION OF PHILOSOPHICAL AND MUSICAL CREATIVE THOUGHT TO THE DEVELOPMENT OF SENSIBILITY FOR MUSICAL STYLES IN SOLFEGGIO TEACHING

In the context of interdisciplinarity, the work presents the interaction between philosophy and musical creativity of a specific era on a narrow disciplinary level, specifically in the teaching of solfeggio. The causality of the relationship between philosophy and musical creativity is of great importance for the multiple functionality of a work of art, which primarily affects the Zeitgeist of the creativity of a specific era. The purpose of examining the musical-pedagogical principles according to which methodological procedures in teaching musical literacy are articulated at a narrow disciplinary level, or rather, operationalization is achieved within the methodological apparatus of teaching solfeggio, is to develop sensitivity to styles in teaching solfeggio. The com-

plex issue of developing sensitivity to styles in solfeggio teaching, according to the pars pro toto principle, confirms that this approach to addressing complex issues contributes to raising the quality of solfeggio teaching at all levels of professional music education.

*Keywords:* musical styles, solfeggio teaching, interdisciplinarity, philosophy, explication of musical discourse

# РЕТОРИЧКЕ И ПРАКТИЧНЕ ПЕРСПЕКТИВЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У СВЕТЛУ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ МУЗИЧКЕ ПЕДАГОГИЈЕ – ИСКУСТВА У ОРГАНИЗАЦИЈИ НАСТАВЕ СОЛФЕЂА НА ФАКУЛТЕТУ МУЗИЧКЕ УМЕТНОСТИ У БЕОГРАДУ

**Драгана Тодоровић**

Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија

dragana.todorovic@fmu.bg.ac.rs

DOI: 10.5937/PFSU25008T

## Сажетак

Имплементација инклузивног образовања представља један од кључних дискурса у оквирима савременог српског школства. Усвајањем Закона о основама система образовања и васпитања 2009. године, експлицитно је поручено да васпитно-образовни апарат мора да обезбеди једнако право и доступност образовања и васпитања полазницима свих образовних нивоа без дискриминације било ког типа. Поставши део званичне образовне политике, инклузивни концепт наставне праксе је утицао на садржај педагошких развојних стратегија које су у највећој мери посвећене основном и средњем образовном нивоу. По завршетку средњег музичког образовања, ученици из осетљивих друштвених група имају могућност да наставе своје усавршавање на факултетима музике. Иако сам почетак академских студија делује оптимистично и обећавајуће, у великом броју случајева група студената са посебним образовним потребама се током школовања суочава са знатним проблемима који се тичу неприлагођености наставног програма, недостатка наставне литературе, неиспуњености просторних и техничких услова за рад и многих других. Предмет солфеђо са матичне Катедре за солфеђо и музичку педагогију има статус обавезног предмета у наставним плановима свих студијских програма у оквиру основних и интегрисаних академских студија на Факултету музичке уметности у Београду. С тим у вези, у раду се разматрају педагошке импликације инклузивног образовања које се односе на перманентни паралелизам индивидуалног и групног приступа у процесу наставе солфеђа. У исто време, укључивање студената са дисабилитетима у редовни наставни процес посматра се са реторичког (информационо-мотивационог) и аспекта педагошке праксе. Циљ рада је да прикаже и размотри искуства у организацији наставе солфеђа са студентима у инклузији, као и да укаже на неопходност успостављања високошколског инклузивног образовања.

*Кључне речи:* високо образовање, инклузија, Факултет музичке уметности, настава солфеђа

## Увод

Примарно значење појма инклузија (*inclusio*) реферира на „укључивање, обухватање, садржавање, подразумевање“ (Клајн и Шипка, 2007: 514). Инкорпорирањем у оквире васпитно-образовног система и његових институционалних експонената – образовних колектива, инклузивни, „cross-disability“ приступ добија свеобухватније, ближе одређење које имплицира препознавање, прихватање и нарочито уважавање различитости. Инклузија тако емитује свој базични дуални сензибилитет који се огледа у доследној синхронизацији индивидуалне перспективе<sup>1</sup> појединца који припада осетљивој друштвеној групи и његове интеграције у токове редовног васпитно-образовног система.

Историјски трагови промишљања о инклузији сежу далеко у прошлост. Коменски (Jan Amos Komenský, *Comenius*, 1592–1670), отац модерног образовања, пионир у практично сваком едукативном пољу (Loucky, 2008: 149), у оквиру својих педагошких промишљања експлицитно је потцртао „неопходност усклађивања васпитања са природом човека...“ (према Šaljić, 2023: 19). Даљи развој педагошке мисли, преко његових последника – Жан-Жака Русоа (Jean-Jacques Rousseau, 1712–1778), Јохана Хајнриха Песталоција (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746–1827), Фридриха Фребела (Friedrich Fröbel, 1782–1852) и других, донео је нове стратегије и премисе у оквиру којих је баланс индивидуалних могућности и захтева наставе дубински разматран и са етичког и моралног становишта. Почетак двадесетог века обележили су прагматични и прогресивни ставови о имплементацији педагошке праксе, који су у значајној мери били супротстављени „традиционалној педагогији“ (Имсен, 2022: 19). Амерички филозоф, психолог и педагог Џон Дјуи (John Dewey, 1859–1952) афирмисао је активност и креативност у наставном процесу указујући на значајну улогу наставника чија је обавеза да „подстакне учеников развој стварањем услова за учење и стицање добрих мисаоних навика“ (Вилотијевић, 1999: 263). Посебно је значајна његова делатност у пољу образовања особа са дисабилитетима у демократском друштвеном окружењу (Danforth, 2008: 47). Но, и поред снажних Дјуијевих залагања у овој области, проћи ће више од седам деценија до почетка свеобухватне концептуализације процеса инклузије у глобалним размерама.

Проблематика терминолошког дискурса у области инклузивног образовања део је опсежних академских истраживања. С тим у вези, проналазе се различита поимања и употребе израза који се односе на припаднике вулнерабилних друштвених група. Значајан број савремених аутора се том приликом одлучује за идиоме који фокусирају „сметње у развоју“ или „посебне потребе“ (Ђевић, 2012), док поједине организације, као на пример Удружење студената са хендикепом из Београда у оквиру своје филозофије детаљно појашњава „концепт хендикепа“ и истиче да „хендикеп не етикетира на основу различитих личних својстава јединки у друштву

<sup>1</sup> Појам „индивидуална перспектива“ овде реферира на аутономност развојних капацитета појединца из осетљиве/подзаступљене друштвене групе.

већ предвиђа интервенцију у друштву како би свака особа имала исте могућности да активно учествује у друштвеним активностима и на тај начин јој буде обезбеђена подршка у функционисању<sup>2</sup>. Када је реч о терминологији употребљеној у овом раду, определили смо се за израз „студенти са посебним образовним потребама“, фокусирајући у првом реду социјалне и етичке аргументе образовања у академском инклузивном окружењу.

### Реторичке перспективе инклузивног образовања

Светска конференција у Саламанки (Шпанија) о посебним образовним потребама са нагласком на приступ и квалитет инклузивног образовања одржана је у периоду од 7. до 10. јуна 1994. године, са преко 300 излагача из чак 92 земље. Најзначајнији резултат конференције је свакако, сада већ чувена Декларација из Саламанке о принципима, политици и пракси специјалне едукације, у којој је презентован светски консензус о будућности инклузивног образовања. У њој се између осталог, наглашава да:

- Образовне системе и програме треба осмислити и спроводити тако да узму у обзир широку разноликост свих карактеристика и потреба;
- Редовне школе које имају инклузивну оријентацију су најефикасније средство у борби против дискриминаторских ставова, стварању прихватајуће заједнице, изградњи инклузивног друштва и остваривању образовања за све (The Salamanca Statement, 1994: viii-ix).

Рефлексије ових закључака који се тичу инклузије као нормиране едукативне стратегије видљиве су у садржају кључних законских аката којима се уређује систем образовања и васпитања у Републици Србији. Усвајањем Закона о основама система образовања и васпитања 2009. године, експлицитно је поручено да васпитно-образовни систем „мора да обезбеди [...] једнако право и доступност образовања и васпитања без дискриминације и издвајања по основу пола, социјалне, културне, етничке, религијске или друге припадности [...] тешкоћа и сметњи у развоју и инвалидитета“ (Закон о основама система образовања и васпитања, 2009). Закон о основном и средњем образовању из 2013. године донео је правно интензивније одредбе којима се подробније одређује образовање и васпитање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом. У оквиру члана 10 овог закона прецизно су наведене категорије ученика са здравственим, бихевиоралним и другим посебним потребама: „...дете са интелектуалним сметњама, дете са сензорним сметњама, дете са моторичким сметњама, дете са тешкоћама у учењу, дете са говорно-језичким сметњама, дете са проблемом у понашању, дете са емоционалним тешкоћама, дете са сметњама у развоју које се манифестују истовремено у неколико области...“ (Закон о основном образовању и васпитању, 2013). Поред закона, као обавезујућих правних аката, у пракси су у примени и додатне законске основе

<sup>2</sup> Видети детаљније на сајту Удружења студената са хендикепом <https://ush.rs>.

– подзаконска акта, којима се ближе регулише имплементација инклузивне праксе у предшколском, основном и средњем образовању и васпитању, као на пример:

- Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику (2010);
- Стручно упутство установама о обавезама запослених у процесу увођења инклузивне праксе (2010);
- Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на Индивидуални образовни план – ИОП, његову примену и вредновање (2010).

По својој концепцији и циљевима посебно се издваја Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на Индивидуални образовни план.<sup>3</sup> У оквиру овог документа прецизирани су видови додатне подршке приступању и активној партиципацији ученика током процеса стицања знања с циљем развоја учења и вештина, социјалне интеграције, комуникационе способности и остваривања могућности самосталног рада. ИОП предвиђа израду педагошког профила ученика, пружа могућност креирања специфичног модела наставног процеса у смислу прилагођавања наставног програма (садржаја и обима курикулума), метода рада, коришћења адекватне наставне литературе и уколико је то потребно, посебно адаптираног наставног простора. Дакле, ИОП је заправо најрељефнији и најсофистициранији писани водич кроз инклузивно образовање и прави пример добре праксе у оквиру основног и средњег едукативног нивоа.

### **Инклузија у високом образовању – искуства у организацији наставе солфеђа на Факултету музичке уметности у Београду**

Завршетком средње музичке школе, корак који следи у смислу наставка образовања и професионалног развоја на факултетима музике – у овом случају на Факултету музичке уметности – велики и подстицајан је за све ученике, посебно за оне из осетљивих друштвених група. У највећем броју случајева, ови кандидати остварују прелиминарни контакт са запосленима у оквиру факултетских структура и служби (продекан за наставу, професори и сарадници на наставним предметима који се полажу у оквиру испита за проверу склоности и способности на одређеним студијским програмима, особље Студентског реферата) с циљем најаве аплицирања. Та почетна фаза комуникације је изузетно важна како за саме кандидате, који се „на извору“ упознају са свим аспектима пријемног испита – концепцијом, захтевима, евалуацијом, тако и за Факултет у смислу прилагођавања садржаја и форме испита кандидатима са посебним образовним потребама. Поред тога, потенцијални апликанти се информишу и о афирмативној политици која у значајној мери утиче на додатно унапређивање уписа ученика из категорије вулнерабилних друштвених група на високошколску установу. Кључна регулатива наведене политике је позната као „афирмативна мера“, специфичан механизам

<sup>3</sup> У даљем тексту ИОП.

подршке којим се резервише 1% од укупног броја расположивих места на факултетима и високим школама у Републици Србији за припаднике осетљивих друштвених група.<sup>4</sup>

### **Активни студенти Факултета музичке уметности из друштвено осетљивих група**

У оквиру основних, интегрисаних и мастер академских студија на Факултету музичке уметности тренутно је активно 13 студената који припадају подзаступљеним популационим групама:

Основне академске студије:

- студијски програм Науке о музичкој уметности (модул музичка педагогија: 3 студента; модул музичка теорија: 1 студент);
- студијски програм Извођачке уметности (модул клавир: 3 студента; модул виолина: 1 студент; модул оргуље: 1 студент; модул контрабас: 2 студента).

Мастер академске студије:

- студијски програм Науке о музичкој уметности (модул етномузикологија и етнокореологија: 1 студент);
- студијски програм Извођачке уметности (модул соло певање: 1 студент).

Пријављени и документовани дисабилитети студената се могу поделити у две главне категорије. У питању су:

- сензорна/телесна оштећења или болести – у већини случајева је реч о слепим и слабовидим студентима, и
- неуроразвојни и неуролошки поремећаји – дијагнозе из спектра аутизма, Вест синдром (West syndrome) – специфичан тип епилептичних напада који утичу или „могу допринети прогресивној дисфункцији централног нервног система“ (према Марјановић et al., 2006: 45) и друго.

Статистички, најзаступљенија стања припадају групи первазивних развојних поремећаја, у првом реду поремећајима из спектра аутизма. Степен постигнућа је свакако највећи и најизраженији у случају студената са дијагнозама функционалног и високо функционалног аутизма. У питању су блаже неуроразвојне потешкоће које не дестабилизују у знатној мери когнитивне развојне перспективе.

Осим наведених, сасвим очигледних или оних на које је указано пре пријемних испита, педагошко искуство потврђује и присуство категорије која се тиче различитих бихевиоралних поремећаја, који умногоме могу утицати на одвијање наставног процеса. Приметно је да студенти из ове категорије углавном не поседују здравствену документацију која указује на поремећаје понашања, већ се у

<sup>4</sup> Кандидати из ових група приступају испитима за проверу склоности и способности у званичним терминима заједно са свим осталим апликантима, али се рангирају на посебној, афирмативној листи.

самом процесу наставе евидентирају испољени симптоми и стања попут агресије, депресије, поремећаја пажње и учења. То упућује на потребу да се у процедуру полагања пријемног испита уврсти и разговор са кандидатима кроз који би стручно лице могло да идентификује постојеће проблеме. На тај начин, омогућила би се додатна координација са наставним кадром с циљем квалитетније припреме организације рада са групом у коју ће бити укључени студенти са стањима која одступају од очекиваног социјалног понашања.

### **Инклузивна педагошка пракса наставе солфеђа на Факултету музичке уметности – специфичности курикулума и радног окружења**

Иако сам почетак високошколског музичко-педагошког образовања делује оптимистично и обећавајуће, студенти са посебним образовним потребама се током студија неретко суочавају са осетним проблемима. Предмет солфеђо са матичне Катедре за солфеђо и музичку педагогију има статус обавезног предмета у наставним плановима свих студијских програма у оквиру основних и интегрисаних академских студија на Факултету музичке уметности. Савремени високошколски солфеђо (према плану Интердисциплинарних студија Музичке педагогије које припадају пољима Науке о музичкој уметности и Музичка уметност), одликује снажна корелативност са вокално-инструменталном и теоријском наставом. Базични циљ је садржан у оспособљавању студената за дубље разумевање музичког текста/текста у контексту и његово тумачење у смислу тачне и течне, промишљене интерпретације.

Настава солфеђа је примарно декларисана као групна, али педагошка пракса све више осветљава њен дуални тип и карактер који се сагледава у перманентној двосмерној флукуацији групног и индивидуалног рада. С тим у вези, претпоставка је да ова концепција наставе може омогућити подједнако уважавање потреба, природе и могућности свих студената у комбинованој групи<sup>5</sup>. Поред облика извођења наставе, имплементација инклузије у значајној мери зависи од садржаја и формата наставне литературе, као и од структуре и динамике часова предавања и вежби.

1) Наставна литература. Недостатак јасне развојне политике и нарочито, дефинисаних процедура у области високог инклузивног образовања у Републици Србији директно се рефлектује на могућност постигнућа студената са посебним образовним потребама. У том смислу, проблематика наставне литературе представља један од горућих проблема. Неприлагођеност наставног садржаја и материјала често је узрок застоја или у неким случајевима и прекида започетих студија (Srejić, 2023). У настави солфеђа недостатак наставне литературе највише дотиче и ограничава студенте са сензорним оштећењима – слепе и слабовиде. Провером путем кооперативног онлајн библиографског система COBISS.SR утврђено је да су

<sup>5</sup> Комбиновану групу чине студенти са неспецијалним и студенти са посебним образовним потребама.

у библиотечкој бази података Факултета музичке уметности овим студентима на располагању само следеће публикације у одговарајућем формату – Брајевом писму:

- уџбеник *Инџонација* аутора Боривоја Поповића (Popović, 2016);
- збирке *Ритмичке етјиде св. 1, 2* аутора Ноел Галона (Gallon, 2016).

Обе публикације су објављене у издању Удружења за подршку инклузији мањинских група „Инклузивна мрежа“ 2016. године.<sup>6</sup> Промишљања о неопходном и промптном обезбеђивању адекватне наставне литературе резултирала су иницијативом која је потекла са Катедре за солфеђо и музичку педагогију Факултета музичке уметности. Др Драгана Тодоровић (професор солфеђа и методике наставе солфеђа) и др Александра Милетић (професор солфеђа, методике наставе солфеђа и педагошких смерница наставе музичке писмености) аутори су пројекта „Унапређивање библиотечког фонда Факултета музичке уметности у Београду из области солфеђа и методичких дисциплина за слепе и слабовиде студенте“ са којим су почетком 2025. године аплицирале на конкурс Министарства културе Републике Србије за финансирање или суфинансирање пројекта из области заштите и дигитализације културног наслеђа у Републици Србији у 2025. години (област: библиотечко-информациона делатност).<sup>7</sup> Циљеви пројекта су:

- обезбеђивање доступности наставне грађе из области солфеђа и методичких дисциплина за слепе и слабовиде студенте у приступачном медију: Брајево писмо;
- креирање дигиталног каталога наставне литературе за слепе и слабовиде студенте на Брајевом писму;
- достизање уједначеног квалитета образовања за све студенте → промоција инклузије у оквирима музичко-педагошког високошколског образовања;
- јачање мултикултуралног капацитета Факултета музичке уметности као стратегија обезбеђења квалитета у високом образовању.

У случају да сви студенти имају једнако доступне могућности коришћења литературе као неопходног наставног средства, артикулација и баланс већине наведених фактора који утичу на квалитет наставе били би доведени много ближе оптималном када су у питању слепи и слабовиди. С тим у вези, наведени пројекат би у значајној мери допринео остваривању права слепих и слабовидих студената и њиховој снажнијој интеракцији у оквиру свих облика наставног рада.

2) Артикулација часа. Структурно-методичка целовитост часа предмета солфеђо и његова операционална динамика у комбинованој групи зависе од неколико фактора: планиране наставне садржине и модалитета њене реализације (концепција/припрема методске јединице, избор техника рада, организација облика рада);

<sup>6</sup> Удружење за подршку инклузији мањинских група „Инклузивна мрежа“ основано је у Београду 2012. године.

<sup>7</sup> Током израде овог рада резултати конкурса нису били званично објављени.

радне атмосфере (која у случају наставе у комбинованој групи захтева додатне напоре ради обезбеђивања социјалне кохезије), и наравно, личности наставника изразите хуманистичке оријентације (Trnavac, Đorđević, 2007: 174) који треба да поседује адекватне компетенције. На темељу досадашњих искустава педагошке праксе, као најрелевантније одлике инклузивног наставника у високошколском образовању издвајају се:

- спремност/воља за стицањем и унапређивањем когнитивних, функционалних и социјалних педагошких компетенција у пољу инклузивног образовања;
- синергија стручног знања и професионалних вештина која се може детерминисати и као способност интердисциплинарног профилисања и вођења наставног процеса;
- идентитет наставника.

Наведене компетенције представљају базичне психолошко-образовне водиље и одлике инклузивног наставника. Витални фактор овог тројства је свакако идентитет наставника са јединственом организацијом емоционалних и когнитивних карактеристика, јер је „наставник (...) пре свега индивидуа, односно личност, а тек затим припадник одређене професије“ (Ђорђевић и Ђорђевић, 1988: 31).

У оквиру актуелног Закона о високом образовању (одељак Организација студија, члан 96) истакнуто је да високошколска установа има обавезу да „у складу са својим могућностима, обезбеди услове за студенте са инвалидитетом“ (Закон о високом образовању, 2017). Фокусирајући имплементационе модалитете инклузивне педагошке праксе на Факултету музичке уметности, неопходно је поменути и правни акт Универзитета уметности донет 2014. године – Правилник о начину подршке студентима Универзитета уметности у Београду. Овим документом дефинисани су базични принципи подршке студентима из осетљивих друштвених група, односно „подзаступљених група Универзитета уметности и факултета у саставу Универзитета уметности [...] систем подршке и начин њиховог остваривања, мере и праћење њихове реализације...“ (Правилник о начину подршке студентима Универзитета уметности у Београду, 2014). Систем подршке конципиран је с циљем да пружа следеће погодности студентима:

- информативне услуге;
- саветодавне услуге;
- активности праћења потреба студената;
- координација активности подршке студентима коју пружају Универзитет уметности, факултети и друге релевантне институције.

Када је реч о студентима Факултета музичке уметности са посебним образовним потребама, поред Закона о високом образовању, Правилника о начину подршке студентима Универзитета уметности у Београду и Правилника о заштити од злостављања у образовном и радном процесу на Универзитету уметности у Београду, у процесу стицања високог музичко-педагошког образовања нормативне

ослонце представљају и интерна правна акта Факултета: Статут Факултета музичке уметности, Правилник о студирању, Правилник о пријемним испитима и рангирању на пријемним испитима и Правилник о заштити података о личности. Очекивано ближе уређење процедуралних питања и политике Факултета музичке уметности у домену права, обавеза и одговорности у имплементацији инклузије у садржају наведених докумената ипак изостаје. Предочене су само уопштене смернице дате у маргинализованим члановима, које нажалост нису ни адекватан подстицај нити конкретна упутства. Из свега тога може се закључити да је неопходна експлицитна систематизација и операционализација инклузивне наставе, како у виду општег правног акта, тако и у виду интерног правилника Факултета музичке уметности који би конкретизовао све аспекте инклузивне педагошке праксе.

### Закључак

Инклузивни концепт промовише сложenu мрежу суодноса свих учесника у високошколском наставном процесу, проширујући класични дидактички троугао → студент–наставник–градиво. Изградња инклузивног образовног окружења све више даје примат развоју релација између свих студената у групи, осветљавајући потенцијал интерперсоналних односа за имплементацију пуне инклузије – одсуства било ког вида сегрегације и целовито интегрисање у образовну и друштвену заједницу.

Сагледавајући аспекте тренутног модела инклузивног образовања, закључује се да организација квалитетне наставе у највећој мери зависи од личног залагања и ентузијазма појединца. Оно што можемо са сигурношћу рећи је да наставник који ради у инклузивном образовању треба да поседује специфичан спој професионалних карактеристика и идентитета – спремност/вољу за стицањем и унапређивањем когнитивних, функционалних и социјалних педагошких компетенција у пољу инклузивног образовања, синергију стручног знања и професионалних вештина и целовитост и постојаност личности.

Тежње ка успостављању високошколског музичко-педагошког инклузивног образовања у Републици Србији су све присутније у академским и општедруштвеним круговима. Као прилог бројним залагањима, наше истраживање је фокусирано реторичке и практичне перспективе инклузивног образовања с циљем укључивања на неопходност њиховог координисаног мониторинга у оквиру наставног процеса на факултетима музике.

## Референце

Архива Студентског реферата Факултета музичке уметности у Београду, студентски досијеи.

Gallon, Noël (2016). *Ritmičke etide sv.1, 2 [Brajevo pismo]*. Beograd: Univerzitet umetnosti, Udruženje za podršku inkluziji manjinskih grupa „Inkluzivna mreža“.

Danforth, Scot (2008). John Dewey`s contributions to an educational philosophy of intellectual disability. *Educational theory*, 58(1), 45–62.

Đević, Rajka (2012). Terminološka određenja u oblasti inkluzivnog obrazovanja. *Pedagogija*, 4, 495–504.

Đorđević, Bosiljka i Đorđević, Jovan. (1988). *Učenicí o svojstvima nastavnika*. Beograd: Prosveta.  
*Закон о основама система образовања и васпитања Републике Србије*. (2009). Београд: Службени гласник РС, бр. 72/2009.

*Закон о основном образовању и васпитању Републике Србије*. (2013). Београд: Службени гласник РС, бр. 55/2013.

*Закон о високом образовању*. (2017). Београд: Службени гласник РС, бр. 88/2017.

Имсен, Гун (2022). *Шта је џедаџија?* Београд: Карпос.

Клајн, Иван и Шипка, Милан (2006). *Велики речник сираних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.

Loucky, John Paul (2008). Reassessing the Educational Works and Contributions of Comenius to the Development of Modern Education. *Seinan Jo Gakuin University Bulletin*, 12, 149–163.

Марјановић, Боривој, Ђурић, Милена, Замуровић, Драган, Крављанац, Ружица, Влаховић, Гордана и Комазец, Дијана (2006). Етиолошки аспекти Вестовог синдрома. *Српски архив за целокујно лекарсво*, 134, 45–49.

Popović, Borivoje (2016). *Intonacija [Brajevo pismo]*. Beograd: Univerzitet umetnosti, Udruženje za podršku inkluziji manjinskih grupa „Inkluzivna mreža“.

*Правилник о догајној образовној, здравственој и социјалној њодрици дејтеју и ученику*. (2010). Београд: Службени гласник РС, бр. 63/2010.

*Правилник о ближим ујујствима за ујврђивање љрава на Индивидуални образовни љлан – ИОП, њејову љрмену и вредновање*. (2010). Београд: Службени гласник РС.

*Правилник о начину љодрике сјууденјима Универзитетја уметности у Беојрагу*. (2014). Београд: Универзитет уметности.

*Правилник о зашјјјји од злостјављања у образовном и радном љроцесу на Универзитетју уметности у Беојрагу*. (2022). Београд: Универзитет уметности.

*Правилник о зашјјјји љодајјака о личностји*. (2024). Београд: Факултет музичке уметности.

*Правилник о сјуудирању*. (2025). Београд: Факултет музичке уметности.

*Правилник о љријемним исјјјјима и ранјирању на љријемним исјјјјима*. (2025). Београд: Факултет музичке уметности.

Srejić, Milica (24. 10. 2023). *Visoko inkluzivno obrazovanje: Nedostaji procedure, sredstva i ljudstvo*. Приступљено 12. 03. 2025. са <https://vreme.com/vesti/visoko-inkluzivno-obrazovanje-nedostaji-procedure-sredstva-i-ljudstvo/>

*Сјручно ујујство усјјановама о обавезама зајослених у љроцесу увођења инклузивне љраксе*. (2010). Београд: Службени гласник РС.

Специјални Факултет музичке уметности. (2025). Београд: Факултет музичке уметности.  
Trnavac, Nedeljko i Đorđević, Jovan (2007). *Pedagogija* (11. izdanje). Beograd: Naučna knjiga komerc.

*The Salamanca Statement and framework for action on special needs education* (1994). World conference on special needs education: access and quality. Salamanca: UNESCO, Ministry of Education and Science, Spain.

Udruženje studenata sa hendikepom. Приступљено 12. 04. 2025. ca <https://ush.rs>

Šaljić, Zorica (2023). *Inkluzivno obrazovanje: ideal ili realnost?* Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.

### Прилог: Алумнисти Факултета музичке уметности

По евиденцији Студентског реферата Факултета музичке уметности у Београду, од 2010. године до данас 10 студената са посебним образовним потребама<sup>8</sup> завршило је основне, мастер и специјалистичке академске студије на следећим студијским програмима:

Основне академске студије:

- студијски програм Науке о музичкој уметности (модул музичка педагогија: 6 студената; модул етномузикологија и етнокорееологија: 2 студента);
- студијски програм Извођачке уметности (модул цез контрабас: 1 студент; модул клавир: 1 студент).

Мастер академске студије:

- студијски програм Науке о музичкој уметности (модул етномузикологија и етнокорееологија: 2 студента; модул музичка педагогија: 1 студент);
- студијски програм Извођачке уметности (модул клавир: 1 студент).

Специјалистичке академске студије:

- студијски програм Извођачке уметности (модул клавир: 1 студент).<sup>9</sup>

#### RHETORICAL AND PRACTICAL PERSPECTIVES OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE LIGHT OF INTERDISCIPLINARY MUSIC PEDAGOGY – EXPERIENCES IN THE ORGANIZATION OF SOLFEGGIO TEACHING AT THE FACULTY OF MUSIC IN BELGRADE

The implementation of inclusive education presents one of the central discourses within the contemporary Serbian educational system. Following the adoption of the Law on the Foundations of the Education System in 2009, it was explicitly stated that the educational framework must guarantee equal rights and access to education for students at all levels, without any form of

<sup>8</sup> Већина дипломираних студената (преко 90%) припада категорији слепих и слабовидих особа.

<sup>9</sup> Посебно се издваја јединствени успех слепе студенткиње на студијском програму Извођачке уметности (модул клавир), која је завршила три нивоа студија – основни, мастер и специјалистички.

discrimination. As inclusive education became part of official policy, its principles have significantly shaped the content pedagogical development strategies. This paper explores the pedagogical implications of inclusive education, particularly the ongoing interplay between individual and group approaches in the context of solfeggio teaching. Simultaneously, the inclusion of students with disabilities in mainstream education is examined from both rhetorical (informational-motivational) and practical pedagogical perspectives. The main aim is to emphasize the importance of establishing inclusive practices within higher education.

*Keywords:* higher education, inclusion, Faculty of Music, solfeggio teaching



**ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ ПЕРСПЕКТИВЕ  
НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ ПИСМЕНОСТИ И  
МУЗИЧКЕ ТЕОРИЈЕ**



**INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES ON  
TEACHING MUSIC LITERACY AND  
MUSIC THEORY**



# 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, прилагођености 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 термиолошке 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, обогађује 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 виолинистима 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

# КАРАКТЕРИСТИКЕ И КВАЛИТЕТ ПОТЕНЦИЈАЛА ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТИ МУЗИЧКЕ ПЕДАГОГИЈЕ – ИСКУСТВА ИЗ МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ ПИСМЕНОСТИ

**Александра Милетић**

Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија

miletics@gmail.com

DOI: 10.5937/PFSU25010M

## Сажетак

Захваљујући пореклу и развоју музичке педагогије потенцијал интердисциплинарности је велики. У овом раду сагледавамо карактеристике и квалитет потенцијала интердисциплинарности музичке педагогије у контексту уже научно дефинисане научне дисциплине, методике наставе солфеђа/музичке писмености. Шири концепт сагледавања интерактивности музичке педагогије са другим научним дисциплинама, на који се ослањамо, представља три начина интердисциплинарности. Први, када су сазнања других научних дисциплина интегрисана у музичку педагогију, уз неопходну адаптацију специфичностима које диктира сама музичка уметност. Други начин представља коришћење сазнања или форми саопштења других научних дисциплина да би се лакше саопштила и/или приближила проблематика музичке наставе. Трећи начин је реална интерактивност са бројним музичким и немужичким научним дисциплинама, што омогућавају разни фактори као што су заједничко порекло и сродности, циљеви и задаци наставе и друго. У овом раду, поред приказа првог и трећег начина, бавићемо се детаљније другим начином интеракције. Пратиће се коридори имплементације педагошких и психолошких термина и њихових значења кроз етапе наставе музичке писмености, са акцентом на термин „мишљење“. Приликом сагледавања интерактивности методике наставе солфеђа/музичке писмености са другим научним дисциплинама исказује се потреба за класификацијом интердисциплинарности. У овом раду предложена су и образложена три начина интердисциплинарности што отвара бројне могућности даљих истраживања.

*Кључне речи:* музичка педагогија, методика наставе музичке писмености, начини реализације интердисциплинарности, мишљење, етапе наставе музичке писмености

## Увод

Захваљујући карактеру музичке уметности и начину на који је она операционализована у оквиру дидактичко-методичке апаратуре наставе музичког општења, методика наставе солфеђа/музичке писмености има огроман потенцијал за интеракцију са многим научним дисциплинама. У овом раду акценат ће бити на природима интеракције, више него на самим интеракцијама које воде до интердисциплинарности.

Пре сагледавања карактеристика и квалитета потенцијала интердисциплинарности уже дефинисане научне дисциплине музичке педагогије – методике наставе музичке писмености, осврнућемо се на функционисање саме наставе музичке писмености.

Функционисање наставе музичке писмености најлакше се може приближити тражењем одговора на кључна питања која методика наставе музичке писмености поставља (Васиљевић, 2000). „Коме?“ се односи на циљну групу, на потребна сазнања свих релевантних научних и примењених дисциплина које се баве профилем циљне групе, а односе се на узраст, генетске, развојне и когнитивне диспозиције, као и претходно искуство. Одговор на питање „Шта?“ односи се на музичке активности циљне групе, све оно што ученици раде да би стицали компетенције и уско је везано за одговоре на питање „Чиме?“ који се односе на музичке садржаје који се користе у наставном процесу. Одговори на питање „Зашто“ односе се на проблематику, све специфичне задатке и жељене исходе наставе. Централно методичко питање „Како?“ односи се на компетенције наставника и представља тражење најбољег „како“, при чему се увезују сви фактори, релације и активности у сврху постављање динамике наставног процеса. На основу ове базичне платформе наставе музичке писмености уносе се иновације, проверавају могућности интердисциплинарности, истражује и развија. Коначно знање стиче се кроз праксу, пракса води емпирији, а емпирија даје релевантне чињенице које се научно обрађују и саопштавају. Ове карактеристике методике наставе солфеђа/музичке писмености обogaћене су и великим потенцијалом интердисциплинарности, захваљујући пореклу и развоју музичке педагогије. У овом раду не бавимо се толико појединачним примерима интердисциплинарних пројеката, колико разматрањем природе и карактеристика интеракција које методика наставе музичке писмености остварује са другим дисциплинама. Циљ је да се сагледају квалитативне одлике потенцијала за интердисциплинарност кроз предлог три начина остваривања интеракције и да се укаже на начине на које се та интердисциплинарност може унапредити.

### **Три начина остваривања интердисциплинарности у музичкој педагогији**

Интердисциплинарност у музичкој педагогији може се остварити на више начина. У овом раду издвајамо три начина или приступа:

1. Интеграција сазнања других наука. Сазнања других научних дисциплина интегрисана су у музичку педагогију, уз неопходну адаптацију специфичностима које диктира сама музичка уметност. Овај први начин интердисциплинарности већ је дуго присутан и може се рећи да чини основу савремене методике наставе музике.
2. Коришћење сазнања или форми саопштења других наука ради лакшег приближавања проблематике музичке наставе. Под овим се подразумева

употреба појмова, термина или чак форми презентације знања из других области како би се нека проблематика у настави музичке писмености лакше објаснила или приближила. Овај вид интердисциплинарности може, али не мора, бити резултат стварне интеракције са другом дисциплином; често се ради о аналогјама или методама преузетим из других области ради ефикаснијег научног саопштавања. У оквиру овог начина, фокусираћемо се на имплементацију педагошких и психолошких термина и њихових значења кроз етапе наставе музичке писмености. Ова анализа показује како се одређени општи појмови (нпр. опажање, меморисање, разумевање, способност, мишљење) појављују и испољавају током процеса музичког описмењавања.

3. Реална интерактивност са другим научним дисциплинама. Трећи начин подразумева директну и узајамну сарадњу музичке педагогије са другим научним областима у процесу наставе. Та реална интерактивност омогућена је разним факторима као што су заједничко порекло и сродност појединих области, комплементарни циљеви и задаци наставе, али и специфичне потребе уочене у образовној пракси. Овај вид интердисциплинарности води ка реалним истраживачким пројектима. У оквиру овог рада нећемо детаљно описивати конкретне пројекте такве сарадње, већ ћемо указати на природу овакве интерактивности и њене потенцијале.

Говорећи о првом начину интердисциплинарности, истичемо да музичка педагогија има иза себе два научна извора – општу педагошку науку и науку о музици. Васпитање и образовање су целоживотни процеси. У том смислу, педагогија је интегрална и целовита наука која проучава васпитанике у свим животним околностима и на свим узрастима. Од многобројних научних дисциплина у педагогији, адекватно профилисању музичких педагога, осврћемо се на део система научних дисциплина у педагогији према односу теорије и праксе где налазимо општу педагогију – дидактику и методике.<sup>1</sup> У том контексту специфичан је статус методика које проучавају васпитање и образовање у условима наставе појединих наставних предмета, што нас даље усмерава на музику, односно музичку наставу.

Науке о музици, између осталог, представљају дуги историјски период проналажења начина како да се најефикасније учи музика.

Методика наставе музичке писмености има у себи сазнања поменутих наука које су јој историјски претходиле, а та сазнања су дубоко интегрисана и адаптирана специфичним условима које диктира природа саме музичке уметности. Постоји још једна, сада већ неодвојива наука са којом методика музичке наставе остварује најближу могућу сарадњу, а то је психологија, поготово когнитивна, развојна и социјална психологија. У односу ових научних дисциплина изван је

---

<sup>1</sup> Дидактика, као наука о настави, уведена је у педагошку терминологију почетком 17. века. Оснивачем научне дидактике сматра се Јан Амос Коменски, а везује се за објављивање његове књиге *Велика дидактика* 1657. године.

потенцијал за даљи развој интердисциплинарности, о чему ће бити речи у наставку.

### **Коришћење сазнања и форми саопштења других наука**

У оквиру другог начина остваривања интердисциплинарности, пратићемо коридоре имплементације педагошких и психолошких термина и њихових значења кроз етапе наставе музичке писмености. Основне три етапе наставе музичке писмености су припрема, поставка и вежбање на новим садржајима. Због природе музичке уметности, етапа поставке проширује се на обраду и утврђивање, што првенствено представља динамику наставног процеса и временски период потребан да се од прве поставке, преко обраде и утврђивања постигне ниво који задовољава критеријуме према којима се одређена проблематика сматра савладаном. Тек после тога, у оквиру етапе вежбања на новим садржајима, долази до коначне провере да ли су се ученици оспособили да самостално успешно одреагују на одређене мелодијске и ритмичке задатке наставног процеса. Истовремено, ради се на поставци нових садржаја, што води поново вежбању на новим садржајима, сада на вишем нивоу, јер се круг познатог шири, заједно са растом компетенција ученика. Очекивани исходи наставе су постигнућа ученика – развијање музичких способности, стицање вештина и знања, све до функционалне музичке писмености и музичког мишљења. Активности ученика кроз које се евалуира наставни процес, узимајући у обзир успешност и реакционо време, су препознавање и репродукција тонских и ритмичких целина, декодирање музичке целине на адекватном нивоу, изговор у ритму, покрет, певање из нотног текста, свирање, импровизације и стварање. Приликом достизања виших нивоа компетенција ученика, очекује се способност сагледавања свих компоненти непознате музичке целине при извођењу, а на основу сопственог музичког искуства, кроз писмени и усмени медиј репродукције. Тада се већ обликује музичко мишљење, а самим тим и мотивација и естетски критеријуми: ставови, склоности, музички укус и преференције. Развија се и критеријум при сагледавању како сопственог, тако и извођења музике од стране неког другог, као и при слушању музике (Милетић, 2018).

Кроз све етапе наставе, евидентирају се и развијају музичке когнитивне операције ученика, и управо у том контексту можемо испратити коридоре имплементације педагошких и психолошких термина и њихове адаптације и значења у оквиру наставног процеса музичког описмењавања. Приликом наставне етапе коју називамо припрема, ученици уче, углавном по слуху, музичке садржаје који постају њихов звучни фонд од момента када могу самостално да их изведу. Том приликом стварају се звучне представе и започиње процес стварања звучних наслага. Операције које активирамо код ученика су опажање, логичко меморисање и продуктивна асоцијативност. Приликом поставке и обраде, продуктивна асоцијативност води ка поимању и сазнавању, да би приликом утврђивања дошло до схватања. Приликом вежбања на новим садржајима, а у складу са нивоима ком-

петенције, јављају се све претходне операције, али се то сада одвија брзо, уз достижање вештина у неким операцијама (Милетић, 2018). Највиши домет представља музичко мишљење које руководи музичким функционисањем појединца.

**Опажање.** У наставном процесу поставке музичке писмености полазимо од музичког опажања. Према дефиницији, музичко опажање је „...идентификација, организација и интерпретација сензорне звучне информације“ (Bogunović, 2014: 457). Називање опажања *препознавањем* (тонских висина, трајања, мотива и сл.) јавља се из разлога што музичко опажање у наставном процесу поставке музичке писмености подразумева и *схваћање* сензорне звучне информације.

**Логичко меморисање.** Представља стварање звучног фонда. То је мисаоно пређивање звучних стимулуса меморисањем.

**Продуктивна асоцијативност.** После поставке звучних стимулуса кроз вођење наставног процеса, изазивају се реакције на звучне стимулусе, ствара се функционална веза на којој почива асоцијативно учење, које заузима велики простор у настави музичке писмености. Према Торндајковој (Edward Lee Thorndike, 1874–1949) асоцијативној теорији учења, асоцијативно учење заснива се на три законитости: фреквенцији, временској блискости и ефекту корисности (Вилотијевић, 1999: 142). У настави музичке писмености, савладана музичка целина се честим понављањем урезује у свест, што представља фреквенцију. Затим се утврђује да би добила квалитет дугорочне меморије и изводи у довољно блиском временском интервалу пре решавања наставне проблематике за коју је намењена, што представља временску блискост. На крају, када се дође до момента да ученик помоћу музичке целине коју зна, или у најбољем случају, избором у оквиру сопственог звучног фонда, може да реши неки проблем који је стављен пред њега – долази до трајног памћења је се то региструје као нешто што је потребно, односно корисно, што је ефекат корисности. Ученик помоћу музичке целине коју зна, или комбинааториком више музичких целина које поседује у свом звучном фонду, решава задатке на вишем нивоу компетенције.

**Поимање.** Схватање на нижем нивоу, уочавање звучних веза и односа, при чему је круг познатог мали.

**Сазнавање.** Примање информације са разумевањем и њено превођење од апстрактне представе до практичне активности.

**Схватање.** Укључивање новог и непознатог у круг старог и познатог, што води знању. Схватање је, дакле, интелектуални процес савладавања нових спознаја помоћу старих, при чему је неопходно схватање суштине појава и процеса, функционалних веза и односа, тонова међусобно, детаља у целини, целине, садржаја и форме, конкретног и апстрактног, појединачног и општег. Тај пут омогућава, и на том путу се усавршава процес асоцијативности.

Неколико речи и о појму „способности“. У педагошкој литератури она се дефинише као „[...] сви они психолошки услови који су потребни за извођење неке активности“ (Eysenk, 1989: 38). Везали смо способност за активност да би је учи-

нили мерљивом. Способност певања с листа и записивања музичке целине манифестује се кроз активност репродукције гласом, односно усмене или писмене репродукције оног што се чује. Тој способности претходило је опажање и мисаоно прерађивање потребних података меморисањем, стварање звучног фонда, асоцијативно надограђивање до поимања, а кроз мисаони процес сазнавања, што је водило ка знању преко јасног схватања представа и складиштења истих у свести. Мотивација и емотивна сфера личности учествују такође у активности кроз коју се способност манифестује (Милетић, 2011).

Све ове операције ученика које се прате у наставном процесу, воде ка врхунцу свих напора у настави музичког описмењавања – музичком мишљењу. Пратили смо когнитивне операције ученика у складу са етапама наставе. Исходе меримо активностима ученика, а у једном моменту, њихове когнитивне операције које постижу постају постигнућа у настави. Циљ наставе није само фонд наученог који може да се репродукује, него да се преко стицања и развијања музичких способности, затим стицања знања и грађења вештина, дође до музичког мишљења. Зато је то, колико когнитивна операција ученика, толико и циљ и задатак наставе, и уједно најважније постигнуће. Самим тим, музичко мишљење директно улази и у сферу естетског. То нас доводи и до питања којим евалуирамо постигнућа наставе музичке писмености – „Да ли мислиш о музици, или мислиш музички?“

### Музичко мишљење као највиши образовни исход

У педагошкој литератури проналазимо различита објашњења која се могу свести на то да је мишљење мисаони процес успостављања функционалних веза и односа међу садржајима, а који подразумева бројне мисаоне операције (*Педагошка енциклопедија*, 1989). У савременој психологији, мишљење је „[...] један од најсложенијих когнитивних процеса којег, у потпунијем, објективнијем сазнавању стварности, карактерише надилажење онога што је дато овде и сада, као и оперисање симболима (представама, појмовима, речима), а не самим стварима, 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 (Требјеџанин, 2008: 275).

У хијерархији когнитивних активности ученика, музичко мишљење се налази на врху. Оно представља музичко функционисање појединца, односно обухвата структуре слушног опажања проистекле из карактеристика саме музичке целине, почива на музичкој когницији и обухвата жељено музичко понашање у оквиру музичке тоналности коју појединац слуша или изводи (Милетић, 2018: 130).

Према психолошкој класификацији мишљења, оно није увек логичко, дискурзивно, већ може бити под великим утицајем емоција, какво је митско, магијско или аутистичко мишљење (Требјеџанин, 2008: 275). Постоји, даље, реалистичко мишљење, као „[...]врста мишљења коју одликује уважавање закона стварности и логике, а тиче се ствари, бића и догађаја који објективно постоје у стварности

(Trebješanin, 2008: 409). Њему супротно стоји имагинативно мишљење које се не заснива на логици „[...]него на способности имагинације, усмерено на стварање представа замишљених објеката, појава и догађаја какви не постоје у стварности и искуству...“ (Trebješanin, 2008: 185). Ту су и критичко, дискурзивно, интуитивно, конкретно, апстрактно, дивергентно и конвергентно мишљење (Trebješanin, 2008: 240, 88, 202–203, 230, 38, 89–90, 233).

Иако се неке карактеристике свих ових врста мишљења могу препознати у грађењу музичког функционисања кроз наставни процес музичког описмењавања, нама је најинтересантније стваралачко мишљење као „[...]врста имагинативног мишљења усмереног ка стварању неке нове, оригиналне и објективно друштвено значајне мисаоне творевине, као што је неки филозофски постулат, научни проналазак, технички изум, музичко дело, уметничка слика, песма или роман.“ (Trebješanin, 2008: 472).

На основу психолошког увида у сложен процес стваралачког мишљења, он се схематски може представити као вишеделни и дисконтинуирани мисаони ток, састављен од четири фазе: препарација (припрема), инкубација (сазревање), илуминација (надахнуће) и верификација (проверавање). Интересантно је да се етапе наставног процеса могу упоредити са фазама стваралачког мисаоног тока (табела 1).

Табела 1. Компарација етапа наставе музичке писмености и фаза стваралачког мисаоног тока.

ЕТАПЕ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА	ФАЗЕ СТВАРАЛАЧКОГ МИСАОНОГ ТОКА
ПРИПРЕМА (стварање звучног фонда)	ПРЕПАРАЦИЈА (ПРИПРЕМА)
ПОСТАВКА, ОБРАДА, УТВРЂИВАЊЕ	ИНКУБАЦИЈА (САЗРЕВАЊЕ)
ВЕЖБАЊЕ НА НОВИМА САДРЖАЈИМА (појава импровизација)	ИЛУМИНАЦИЈА (НАДАХНУЋЕ)
ВЕЖБАЊЕ НА НОВИМ САДРЖАЈИМА (музичко мишљење, мотивација, естетски критеријум, импровизације, стваралаштво)	ВЕРИФИКАЦИЈА (ПРОВЕРАВАЊЕ)

Могућност да се етапе наставе музичке писмености упореде са фазама стваралачког мисаоног тока, указује на могућност достизања стваралачког мишљења у настави музичке писмености, или барем за стварање потенцијала за овај вид мишљења.

## Реална интерактивност са другим научним дисциплинама

Трећи начин интердисциплинарности односи се на реалну интерактивност методике наставе музичке писмености са бројним музичким и немужичким научним дисциплинама. Овом приликом биће сагледана једна од бројних могућности овакве интердисциплинарности кроз осврт на хипотетички оквир истраживања које би било последица овакве интерактивности.

Као предмет интересовања постављена је, за музичке педагоге честа и интригантна тема – музички диктат и све што припада контексту записивања онога што се слуша. Преферира се став да је музички диктат природна последица у наставном процесу, а у самом току наставног процеса дешава се паралелно са свим осталим наставним активностима. У таквом контексту, као најближа психолошка референца, истиче се психолог Лав Семјонович Виготски (Лев Семёнович Виготский, 1896–1934.) са поставкама у његовој „културно-историјској теорији психолошких појава“ која је, неколико месеци после његове преране смрти, објављена у књизи „Говор и мишљење“, многим музичким педагозима, интересантном и интригантном (Vigotski, 1977).

Проблем и метод испитивања у овој студији је питање односа мисли и речи. Мишљење и говор нису исто, према мишљењу Виготског, а унутрашњи говор има улогу катализатора при претварању мисли у гласан говор (Vigotski, 1977: 37–38). Већ овде наслућујемо многе паралеле. Важна поставка, да мисао и говор нису исто, али да се не могу проучавати одвојено јер припадају истом процесу – доводи до онога што Виготски назива „јединицом“ – најмања величина која у најједноставнијем, првобитном облику садржи иста она својства целине ради којих се анализа и предузима. Та целина је говорно мишљење, док су њени делови говор и мисао. Најмања јединица, била би према Виготском – значење. Реч лишена значења, није реч. Значење је сама реч посматрана изнутра. Значење је, такође, синоним за уопштавање, а свако уопштавање је стварање појма, што је мисаони чин. Тако је значење и феномен мишљења (Vigotski, 1977: 41).

У контексту наставе музичке писмености, тон добија значење када има функцију. Да би имао функцију мора бити део тоналности. Да би се схватила тоналност, потребно је да се препознаје оно што је чини – тонални центар, кључне односе појединих тонских висина и оно што представља основну формулу неке тоналности. Затим и целине које то представљају – од најмањих мотива, преко фраза до већих музичких целина, са сигналимa почетка и краја, функционисање у току прогресије, и односима свих делова који чине целину. Може се закључити да се добар део у почетном музичком описмењавању односи се на „поставку значења“, са много паралелних поставки звучних феномена које учествују у том значењу. Зато је, између осталог, поставка музичке писмености увек сложенији процес у односу на поставку језичке или математичке основне писмености. Још увек говоримо о односу замишљеног и усмене репродукције.

Виготски поставља два слоја говора:

- унутрашња, смисаона, семантичка страна
- спољашња, звучна, гласовна страна говора (Vigotski: 1977: 324)

Певање из нотног текста захтева прелазак из „унутрашњег“. „Унутрашње“ је резултат обраде коју смо приказали хијерархијским когнитивним склопом, а до чега се долази читањем нотног текста или слушањем. Са тог унутрашњег прелази се на „спољашње“, на извођење, само певање. Разумевање претпоставља кретање од спољашњег, оног што се чуло или прочитало (видело у нотном тексту) ка унутрашњем које је прецизно проверљиво једино репродукцијом – усменом или писменом. При чему је писмена сложенија и захтевнија, јер се укључују додатни механизми: „рука-ухо-ментални склоп“. Виготски даље истиче да оно што се у мисли садржи симултано, у говору се развија сукцесивно (Vigotski, 1977: 335). У писању је додатно оптерећено моторичким апаратом у којем постоје додатни когнитивни процеси.

Навели смо само неколико основних поставки Виготског и алудирали на паралеле у настави музичке писмености. У тексту који следи дата је само оквирна скица као потенцијална могућност да би се могло поентирати у смеру приказа могућности реалне интердисциплинарности. Овај начин интердисциплинарности води ка реалном истраживању, у овом случају сарадњи психологије и методике наставе музичке писмености. У овом контексту, поред психолога и методичара наставе музичке писмености, смислено би било учешће лингвисте и дефектолога, јер се они, на дубљим нивоима, баве начином функционисања центара одговорних за говор и мишљење. Истраживање би било припремљено свим, до сада релевантним истраживањима на ову тему, а обухватило би и тим професора солфеђа у основним музичким школама. У осмишљеном експерименту, кретало би се од утиска и емоције, доводило до материјализације у мисао. Затим регистровало како се све мисао дограђује код извођења по слуху. Мисао би се затим материјализовала у речи, што се односи на певање из нотног текста. Даља истраживања водила би ка диктату, до начина како се материјализује спољашња мисао. Стално праћење квантитативног и квалитативног кретања фонда свих потребних стимулуса водило би томе да се „мисао“ што боље разуме, јер од тога зависи и запамћивање, а самим тим и записивање. Резултати добијени оваквим реалним интердисциплинарним истраживањима у пракси постају нешто што се интегрише у методику наставе музичке писмености, и од највећег су значаја.

## Закључак

Интердисциплинарност није само спољашњи додатак музичкој педагогији, већ њен суштински квалитет. Методика наставе музичке писмености се историјски развила интегрисањем сазнања различитих дисциплина и наставља да се развија кроз дијалог са савременим наукама. Представљајући три начина интердисциплинарности увидели смо да: (1) постојећа интеграција педагошких, дидактичких и психолошких знања представља темељ; (2) коришћење терминологије

гије, сазнања и форми саопштења других наука омогућава лакше стручно и научно саопштење и приближавање проблематике музичке наставе; (3) реална сарадња са другим научним дисциплинама води ка истраживачким пројектима и отвара нове перспективе за иновације у музичком образовању.

Посебно је истакнуто како се општи психолошки појмови манифестују током учења солфеђа и на који начин њихов след (опажање, логичко меморисање, продуктивна асоцијативност, поимање, сазнавање, схватање) гради пут ка највишем циљу – развоју музичког мишљења. Музичко мишљење је препознато као највиши образовни исход, јер означава способност ученика да у потпуности интернализује музику и да мисли у музичким појмовима, што представља функционалну музичку писменост и основа је за истински уметнички доживљај и креативност.

Искуства из методике наставе музичке писмености показују да је наставни процес најефикаснији када наставник разуме шире когнитивне и развојне оквире учења. Интердисциплинарни приступ омогућава такво разумевање и помаже да се премости јаз између теорије и праксе, као и да се испрати природни след од праксе, преко емпирије до научних поставки. У будућности, даља сарадња музичких педагога са стручњацима из области психологије, неуронауке, лингвистике и других области, обећава унапређење метода и стратегија учења музике. На тај начин ће се осигурати да музичко образовање и даље еволуира и одговара потребама нових генерација ученика, задржавајући истовремено своју уметничку суштину.

## Референце

- Богуновић, Бланка (2014). „Музичко опажање“. У: П. Пијановић (ур.), *Лексикон образовних термина* (стр. 457). Београд: Учитељски факултет.
- Васиљевић, Зорислава (2000). *Методика музичке писмености*. Београд: Факултет музичке уметности.
- Vigotski, Lav (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Вилотијевић, Младен (1999). *Дигитика 2, Дигитичке теорије и теорије учења*. Београд: Учитељски факултет и Народна књига.
- Eysenck, Hans. (1989). „Sposobnost“. У: N. Potkonjak & P. Šimleša (ur.), *Pedagoška enciklopedija* (str. 38). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Милетић, Александра (2018). *Од народних традиционалних основа до дур-мол система у настави музичке писмености*. Београд: Учитељски факултет.
- Pedagoška enciklopedija* (1989). N. Potkonjak & P. Šimleša (ur.). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Trebješanin, Žarko (2008). *Rečnik psihologije*. Beograd: Stubovi kulture.

## CHARACTERISTICS AND QUALITY OF THE POTENTIAL OF INTERDISCIPLINARY MUSIC PEDAGOGY – EXPERIENCES FROM THE METHODOLOGY OF TEACHING MUSIC LITERACY

Interdisciplinarity is an essential characteristic of music pedagogy. The methodology of teaching music literacy has historically developed by integrating knowledge from different disciplines and continues to grow through dialogue with modern sciences. By presenting three ways of interdisciplinarity, it can be seen that: (1) the existing integration of pedagogical, didactic and psychological knowledge is the foundation; (2) the use of terminology, knowledge and forms of communication from other sciences enables easier communication and approximation of the issues of music teaching; (3) real cooperation with other scientific disciplines leads to research projects and opens new perspectives for innovations in music education. The text emphasizes how general psychological concepts manifest during the learning of solfeggio. The sequence of processes – perception, logical memorization, productive associativity, comprehension, cognition, and understanding – contributes to the ultimate goal of developing musical thinking. Musical thinking is regarded as the highest educational outcome because it reflects students' ability to internalize music fully and think in musical terms. Insights from music literacy education demonstrate that the teaching process is most effective when educators grasp the broader cognitive and developmental frameworks of learning. An interdisciplinary approach fosters this understanding.

*Keywords:* music pedagogy, musical literacy teaching methodology, ways of realizing interdisciplinarity, musical thinking, stages of musical literacy teaching

## ШТА МУЗИЧКА ПЕДАГОГИЈА НЕ ЗНА О НАСТАВИ НОТНОГ ПЕВАЊА/ТЕОРИЈЕ МУЗИКЕ У СРПСКИМ ПРАВОСЛАВНИМ БОГОСЛОВСКИМ ШКОЛАМА<sup>1</sup>

**Биљана Љ. Мандић**

Филолошко-уметнички факултет Крагујевац, Србија

biljana.mandic@filum.kg.ac.rs

DOI: 10.5937/PFSU25011M

### Сажетак

У циљу сагледавања развоја музичко-педагошког система, у сегменту који се односи на музичку едукацију српског православног свештенства, анализирани су наставни програми пет српских православних богословија, у Београду/Сремским Карловцима, Призрену, Сарајеву, Цетињу и Битољу. Циљ рада усмерен је ка указивању на положај и улогу предмета Теорија музике/Нотно певање у музичком образовању српског православног свештенства на ширим српским просторима у периоду између два светска рата. Методом компаративне анализе утврђиване су истоветности, сличности и разлике у основним структурално-садржинским елементима наставних процеса предмета Нотно певање/Теорија музике, а који су се одвијали под окриљем споменутих богословија до почетка Другог светског рата. Анализом је утврђено, да су богословске школе биле места, где су се стицала музичка знања еквивалентна, у сегменту општег музичког образовања, наставном градиву тадашњих учитељских школа. Програмска концепција наставног градива, укореењена још пре Другог светског рата, корелирала је са наставом солфеђа и теоријом музике у данашњим школама за основно музичко образовање и, делом, са наставним градивом средњих музичких школа, потврђујући, да су богословске школе, и у сегменту опште музичке едукације, биле усмерене ка савременим образовним тенденцијама. Настава различитих музичких предмета, позиционираних у наставним курикулумима богословских школа, утицала је на развој и заснивање шире српске музичке педагогије, што је од изузетног значаја за разумевање српске духовности и развоја интегралног српског музичког школства у периоду до почетка Другог светског рата.

*Кључне речи:* нотно певање, теорија музике, музичка култура, српске православне богословије, Други светски рат

---

<sup>1</sup> Истраживање спроведено у раду финансирало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор о преносу средстава за финансирање научноистраживачког рада запослених у настави на акредитованим високошколским установама у 2025. години број: 451-03-137/2025-03/ 200198).

## Увод

У оквиру средњошколског образовног система Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца, касније Краљевине Југославије, посебно место у српској педагогији припада богословским школама, средњим стручним школама у којима се школовао будући свештенички кадар. Поред црквеног певања, временом се у богословске школе позиционирају и други музички предмети, нотно певање (упор. Мандић, 2024а: 11), под чијом је одредницом, све до краја 19. века, подразумевано и хорско („армонијско”, „нотално”) певање, да би се касније, у периоду између два светска рата, током изградње школског система (уп. Милановић, 2012; Васић & Пено, 2016), јасно раздвојила настава нотног певања/теорије музике, хорског певања и инструменталне музике. Блок музичких предмета није формиран у међуратном периоду, већ се ове тенденције појављују знатно раније (уп. Мандић, 2023: 719). Праћењем развоја тог блока, приказује се целокупан међуратни школски ‘слив’, као својеврсна специфична музичко-педагошка подлога, која је имала своје идентитетске особености за сваку, појединачно обрађену српску православну богословију. Поменути приступ био је неопходан у циљу сагледавања музичко-педагошког система, који је инкорпориран у темеље српског школства и на коме је шире заснована српска музичка педагогија, а о чијим се пројављеним музичко-педагошким тенденцијама с почетка 20. века недовољно зна.

## Осврт на наставне курикулуме

Новоформирана заједничка држава Срба, Хрвата и Словенаца, после низа деченија живота под диверсифицираним историјским, образовним и културним условима, обухватила је скоро све делове некадашње Пећке патријаршије у којима су живели Срби и омогућила „уједињење свих до тада раскомаданих делова Српске православне цркве у једну целину” (Слијепчевић, 2002: 3). Међутим, процес фузије био је неопходан и у свим другим видовима просветно-културних делатности. Три јужнословенска народа у ареал нове државе донела су различите школске системе, који су, у контексту дивергентних друштвено-историјских прилика, стављени у службу новог државног устројства. Идентичне прилике евидентирани су у богословским школама, које су, пре уједињења, егзистирале у различитим државама и под различитим законским и просветним уређењима. Формирањем нове државе, Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца, све српске православне богословије, нашле су се по први пут, под окриљем Српске православне цркве и Министарства вера, па је било неопходно унификовати образовни систем, прописати законске нормативе, различите правилнике, позиционирати циљеве и задатке наставе, облике и методе рада, дефинисати уџбеничку литературу, форматирати концепт наставних садржаја, сугерисати наставна средства и друге видове васпитног и образовног рада, који, без обзира на значајан број компатибилних елемената, пре уједињења нису били исти на свим подручјима.

Министар вера др Миливоје Јовановић промовисао је 12. новембра 1921. године Правилник о српским богословијама у Краљевини СХС (*Службене новине*,

1922: 1), у коме је, највећи седмични фонд часова додељен предмету Нотно и црквено певање са правилом (слика 1).

26.	Антропологија с хигијеном и домаћи лекарици . . .								
27.	Космографија с наскалјом . . . . .			4	4	4	4	4	4
28.	Нотно и црквено певање с правилом . . . . .								20
Свега часова недељно . . .		30	31	33	33	35			

Министар Вера,  
Д-р Милевоје Јовановић, с. р.

Слика 1. Нотно и црквено певање са правилом – Наставни план (1921).

Након шест година, Министарство вера је приступило школској реформи, када су 1. јула 1927. године извршене мање измене у наставном плану, а првенствено су се односиле на дужину школовања, које је са пет, повећано на шест година. Нови наставни план званично је објављен у *Службеним новинама*, 8. августа 1928. године, у оквиру Правилника о српским православним богословијама у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца (*Службене новине*, 1928: 3). Наставним курикулумом је тада, раздвојена настава црквеног певања са правилом од наставе нотног певања и креирани су посебни, нови предмети Теорија музике и Хорско певање (слика 2.).

25	Теорија музике . . . . .	2	2	-	-	-	-	4
26	Црквено певање са правилом . . .	2	2	3	3	3	2	15
27	Хорско певање . . . . .	1	1	1	1	1	1	6
28	Администрација . . . . .	-	-	-	-	-	-	1
29	Гимнастика . . . . .	1	1	1	1	1	1	6
Свега часова недељно . . .		32	32	29	31	32	32	

Из канц. Мин. Вера, В.Бр. 9765. 11. јула 1928. г., Београд

Министар Вера,  
М. Симоновић, с. р.

Слика 2. Теорија музике, црквено певање са правилом и хорско певање – Наставни план (1928).

Након неколико година (1930), извршене су мање измене у наставном плану, када је број наставних предмета са 29 смањен на 27, уз корекцију седмичног часовног оптерећења за поједине предмете (*Устав СПЦ*, 1931: 201). Те 1930. године, у потпуности је интегрисан наставни програм и конципиран јединствени Наставни план и програм за Српске православне богословије (Наставни план и програм, 1930: 3), а у школски курикулум је позициониран нов предмет са троструком наставном структуром, Теорија музике са хорским певањем и инструменталном музиком (слика 3, како наводи Мандић, 2023: 725).

25	Теорија музике са хорским певањем и инструменталном музиком . . .	2	2	1	1	1	1	8
26	Црквено певање са правилом . . .	4	2	2	3	2	2	15
27	Гимнастика . . . . .	1	1	1	1	1		5
Свега часова недељно:		32	33	33	33	33	33	197

Слика 3. Теорија музике са хорским певањем и инструменталном музиком – Наставни план (1930).

Значајно је указати на то, да су пре ступања у богословију сви кандидати полагали пријемни испит, на коме се проверавао музички слух, осећај за ритам и физичка способност пријављеног кандидата за певање и свирање. „Немузикални и неспособни кандидати” нису могли бити примљени у богословију (Правилник, 1928: 18).

## Наставни програми Београдске богословије<sup>2</sup>

Пре креирања јединственог наставног програма 1930. године, одвијале су се динамичне педагошке делатности у свим богословским школама. Педагошко становиште, да су музички предмети, теорија музике, нотно и хорско певање, основа за стицање нових и целовитих музичких (са)знања, потврђено је чињеницом, да је по обнављању рада Београдске богословије руковођење богословским хором преузео Коста Манојловић, а наставу нотног певања професор музике Душан Котур. Настава нотног и хорског певања била је поверена руском емигранту, протојереју Борису Георгијевичу Волобујеву (1890–1980) по његовом доласку у богословију школске 1920/21. године (уп. Мандић & Перковић, 2015: 255–256; Арсењев, 2016: 129–174).

Највеће часовно оптерећење (слика 1) имао је предмет Нотно и црквено певање са правилом (1921), који се предавао четири часа недељно у свих пет разреда. Но, неопходно је указати на то, да су под називом Нотно и црквено певање с правилом била интегрисана два предмета – Црквено певање са правилом и Нотно певање (солфеђо), уз назнаку да се под предметном одредницом Нотно певање подразумевала реализација наставних садржаја из више наставних дисциплина, преваходно теорије музике, али и комбиноване наставе нотног и хорског певања. Пажњу свакако заокупља утврђивање тога, да ли је, и у ком обиму настављен педагошки континуитет који је пре Првог светског рата у Београдској богословији успоставио Стеван Стојановић Мокрањац. На основу достављених годишњих извештаја о раду богословије и опсервиране архивске документације (АЈ-69-18-41; АЈ-69-33-56), нису пронађени наставни програми по којима је предметни наставник Борис Волобујев реализовао наставу теорије музике, односно нотног певања. С обзиром на то, а у циљу сагледавања развоја наставних курикулума у Српским православним богословијама, осврнућемо се на последњи наставни програм за предмет Нотно певање у деветоразредној београдској богословији, креиран од стране Стевана Стојановића Мокрањца (табела 1).

<sup>2</sup> У настојањима да се разреши проблем са школском зградом Београдске богословије, при Министарству вера је, у јулу 1920. године, формирана комисија чији је задатак био да отпутује у Сремске Карловце и поднесе извештај о могућности, да се Богословија Светог Саве из Београда премести у Сремске Карловце (Извештај, 1928: 3). На основу позитивног извештаја комисије, Министарство вера је Његовом Величанству краљу Александру поднело на потпис указ о премештању београдске Богословије Светог Саве у Сремске Карловце. Тако је, на основу Краљевог Указа (В. бр. 8.322) од 15.09.1920. године, наложено да се Богословија Светог Саве из Београда премести у Сремске Карловце и да најдаље до 10. октобра 1920. године, започне богословско-педагошку делатност (АЈ-69-19-42).

Табела 1. Наставни програм за предмет Нотно певање у деветоразредној београдској богословији (Извештај, 1911: 90).

I разред	Елементарна теорија музике. О звуку. Нотна трајања и подела трајања. Паузе. Кључеви. Степени и полустепени. О такту. Лествица. Интервали. 2) Практична вежбања (Солфеђо). Певање лаких вежби у Це-дуру „узимајући поступно један ступањ за другим, све до октаве. Вежбање на интервалима: секунди, терци, кварта, квинти и сексти у истом (Це-дур) тонском роду”.
II разред	Елементарна теорија. Знаци за алтерације. Одређивање тежих интервала. Дур и мол. Квинтни круг (тонски родови). 2) Практична вежбања (Солфеђо). Певање тежих вежби у Це-дуру за један и два гласа. Мол. Вежбања у а-молу; Ге-дуру; е-молу; Де-дуру; ха-молу; А-дуру; еф-молу; Еф-дуру; де-молу; Бе-дуру и ге-молу. Вежбања на вокалима: у, о, а, е, и.
III разред	Елементарна теорија. О акценту. Синкопе. Мелизми. Динамика. Темпо. 2) Практична вежбања (Солфеђо). Вежбања за један и два гласа у тежим тонским родовима по уџбеницима Н. М. Ладухина и М. Коваљевског (издање П. Јургенсона-Москва). Читање с листа (прима виста) „двогласних и трогласних народних песама у хармонизацији наших најистакнутијих музичара: К. Станковића, Ст. Мокрањца, Јосифа Маринковића и других”. Вежбање на вокалима као у другом разреду. Вежбање на слоговима.
IV разред	Осмогласник Ст. Ст. Мокрањца I, II и III глас.

Приказани наставни програм креиран у предвечерје Првог светског рата, представљао је најмериторнији елемент тадашњих педагошких постигнућа. Но, почетак Првог светског рата, и Мокрањчева смрт (1914), изменили су креиране токове развоја музичке педагогије у тадашњој Београдској богословији. Борис Волобујев, који је дошао на Мокрањчево место, није могао да перципира српску национално-педагошку делатност Стевана Стојановића Мокрањца, али су му искуства, стечена на Царској кијевској духовној академији, и евидентна музичка даровитост, омогућили солидна музичка знања. О његовим компетенцијама и таленту сведочио је ректор богословије др Никола Круљ, у Извештају достављеном Министарству вера 1923. године: „Предавао је општу историју, нотну и хорско певање. Предавања су му жива и добра” (АЈ-69-18-41).

Иако се у архивској документацији, депонованој у Архиву Југославије не могу пронаћи подаци који пружају увид у опсег и дубину савладаваних наставних садржаја из теорије музике/нотног певања, може се претпоставити, да су наставни програми кореспондирани са реализованим наставним програмима других богословија. Чињеница, да су за реализацију наставног градива у Богословији Светог Саве, коришћени уџбеници *Основи музичке уметности* (први и други део) и *Наука о хармонији* др Милоја Милојевића, те да су практична вежбања реализована по предавању предметног наставника (Извештај, 1940: 30), потврђује поменуто.

### Наставни програми Призренске богословије<sup>3</sup>

Од 1921. године настава нотног певања у Призренској богословији поверена је Стевану Гушчину (1888–1970) руском емигранту, за кога се у опсервираној архивској документацији наводи, да је музичко образовање стекао на Кијевском конзерваторијуму, са завршеним Одсеком теорије музике и композиције (1909) и Педагошким институтом (АЈ-69-22-45; уп. Мандић, 2023: 723). Двоструке компетенције свакако су допринеле томе, да Гушчинова концепција наставног програма за први разред обухвати стицање основних знања из теорије музике и музичке писмености (извештај на крају школске 1925/26. године): „О музици. Звук. Тон. Музички тон. О човековом гласу и његовој подели. Болести грла. Мутирање. Говор и певање. Човеково тело и глас. О лепим гласовима и разлици међу гласовима. Ритмика. Динамика. Мелодика. О дужини и краткоћи тона. Тачка поред ноте. Место и назив нота. Ноте на линији, изнад и испод линија. Вежбање у писању нота. Знаци за повисилице, снизиллице и разрешилице. Прима, секунда, терца итд. Писање и певање интервала. Скала диопазонска дур-мол скала” (АЈ-69-23-46).

Стиче се утисак да је предметни наставник увидео, да је креирани наставни концепт за предмет Теорија музике у првом разреду, недовољан за формирање целовитих музичких (са)знања, па је наставно градиво (1928/29.) проширио на други и трећи разред (уп. Мандић, 2023: 723). Полазишна концепција представљала је упориште за каснију помоћ при анализи, разумевању и интонирању нотног текста литургијских, празничних и других песама, а која се одвијала у оквиру наставног градива нотног певања у вишим разредима. Гушчинов педагошки приступ, био је базиран на интегрисању знања из блока музичких предмета, чиме је вршена конкретизација наставног плана кроз креирани обим (екстензитет) чињеница, приступима генерализацији и различитим активностима које су омогућавале, да се допринесе интензивном савладавању наставног програма, уз стицање интегралних знања и квалитативног развоја музичких способности.

### Увид у наставне курикулуме Сарајевске богословије<sup>4</sup>

На основу доступних извора Архива Југославије утврђено је, да су до 1930. у Сарајевској богословији креирана два оперативна програма од стране предметног наставника Богдана Кнежевића (табела 2). Наставни процес темељен је на настав-

<sup>3</sup> Трогодишња богословија у Призрену започела је са радом 1. октобра 1871. године, захваљујући великом залагању призренца Симе Андрејевића Игуманова. Од 1890. до 1915. године, радила је под називом Богословско-учитељска школа. Након обнављања рада 1919. године, као и остале српске православне богословије, добила је петоразредно уређење.

<sup>4</sup> Захваљујући залагањима митрополита Саве Косановића, 30. октобра 1882. године у Сарајеву је, у приватној кући отворена богословија. Након две године рада, у мају 1884. године, богословија је пресељена у Рељево, јер сарајевска црквена општина није уступила земљиште за подизање зграде богословије у центру Сарајева (Папић, 1978: 170). Богословија је, готово до завршетка Првог светског рата, радила у Рељеву, да би 1917. године била премештена у Сарајево, у зграду Црквене општине код Саборне цркве (Пузовић, 2012: 179).

ним садржајима званичног уџбеника др Милоја Милојевића *Основи музичке уметности*.

Табела 2. Наставни програм за предмете Нотно пјевање у Сарајевској богословији школске 1925/26. и 1928/29. године (АЈ-69-27-50).<sup>5</sup>

1925/26.	1928/29.
I разред: Елементи музике, познавање нота; музички алфабет; писање нота; трајање нота; ритам; повисилице и снизиллице; интервали и практична вјежбања интервала.	I разред: Теорија музике. Шта све опажамо чулом слуха. О тону, ритму, мелодији. Облик нота. Имена разних нота. Основна јединица за бројање. Дужина трајања нота. Паузе. О такту. Знак за одређивање врсте такта и бројање. Врсте тактова, парни и непарни. Тактирање. О продужењу трајања нота и пауза. Линијски систем. Имена тонова. Кључ, врсте кључева. Помоћни линијски систем. Љествица, ступањ, степен, интервал. Трихорд. Дијатонска и хроматска скала, дур и мол. Практичне вјежбе.
II разред: Скале дијатонске са повисилицама (Це, Ге, Де, А, Е, Ха, Фис и Цис-дур); скале дијатонске са снизиллицама (Еф, Бе, Ес, Ас, Дес, Гес, Цес-дур); Настављено практично вјежбање интервала.	II разред: Нотно пјевање (један час седмично). Вјежбе из вокализације. Постављање гласа, економисање даха код пјевача. Вјежбе као у првом разреду.
	Нотно пјевање (III разред, два часа). Талијански и њемачки називи тонова. Врсте човјечјих гласова. Тремоло. А-дур, фис-мол, Ес-дур, це-мол, Е-дур, цис-мол; Ас-дур, еф-мол. Пјевање – практичне вјежбе.
	Нотно пјевање (IV разред, два часа). Ха-дур – гис-мол, Дес-дур – бе-мол; заједничко вјежбање са III и IV разредом појединих дијелова <i>Лийурџије</i> савладаних прошле године.
	Нотно пјевање (V разред, 1 час седмично). Теорија музике: темпо, обиљежавање промјена темпа, динамички знаци.

Приложена табела указује на то, да се наставни процес базирао на настави у оквиру које су превасходно доминирали наставни садржаји из основа музичке теорија, уз усвајање основа музичке писмености. Из приложеног програма стиче се утисак, да су након теоријских тумачења, вршена практична вежбања (реална претпоставка је да су вршена вежбања из области ритма и мелодике). Међутим, приложени наставни концепт указује и на то, да се након теоријских тумачења

<sup>5</sup> Наведена је оригинална ортографија, а изузетак је направљен у делу који се односи на именовање лествица.

приступало интонирању лествице(а) и интервала, па је методички приступ кореспондира са лествичном интервалском интонацијом (тонална) (уп. Васиљевић, 2006: 31), а званичну уџбеничку литературу представљала је књига *Основи музичке уметности* др Милоја Милојевића.

### Настава теорије музике и нотног пјевања у Цетињској богословији<sup>6</sup>

У Цетињској богословији први наставник нотног пјевања био је Јован Милошевић, који је као „свршени студент музике, Одељења за дириговање и композицију на Државном конзерваторију у Прагу” (АЈ-69-33-56), педагошку делатност започео 1922. године. Оперативни програм, достављен на крају школске 1923/24. године, једини је писани документ који сведочи о програмским садржајима предмета Теорија музике и Нотно пјевање у Цетињској богословији (табела 3).

Табела 3. Наставни програм за предмете Теорија музике и Нотно пјевање наставника Јована Милошевића школске 1923/24. године (АЈ-69-35-58).

I Разред	<p><b>Теорија музике:</b> О умјетности; врсте умјетности; о разноврсним умјетничким средствима за изражавање осјећања; о музичкој умјетности; о ритму; о ноти; врсте кључева; имена разних нота; о повисилицама и снизилицама; о трајању нота; о паузама; о такту; о потпуном и непотпуном такту; о продужавању ноте помоћу тачке.</p> <p>Нотно пјевање: Пјевање разних интервала и <i>ијесмица једногласно и двојгласно</i>.</p>
II, III, IV разред	<p><b>Теорија музике:</b> О интервалима; о обртајима интервала; о скали; о основној скали; о тоници, доминанти и субдоминанти; све љествице са повисилицама и снизилицама; разлика између дурске и молске љествице; о дисонантним интервалима; шта се добија обртајем чистих, великих, малих прекомјерних и умањених интервала; шта је темпо; обиљежавање промјена у темпу; о динамици; сва динамичка средства којима се служимо; солмизација; артикулација; изговор самогласника; подјела гласова (мушки, женски).</p> <p>Нотно пјевање: Пјевање разних интервала; пјевање свих дурских скала; пјевање с' листа по Милојевићу; пјевање двојгласно и тројгласно разних љествица.<sup>7</sup></p>

За савладавање наставног градива из предмета Теорија музике и Нотно пјевање у I, II, III и IV разреду, у употреби је био уџбеник *Основи музичке уметности* др Милоја Милојевића. У Цетињској богословији се након теоријских тумачења, такође приступало практичним вежбањима, интонирању интервала и лествица, а

<sup>6</sup> На Цетињу је 1863. године отворена прва средња стручна школа у Црној Гори под називом Привремена богословија. Цетињска богословија отворена је 18. септембра 1869. године, а са радом је престала 1876. године. Након једанаест година паузе, у периоду од 1887. до 1916. године, радила је као Богословско-учитељска школа. По завршетку Првог светског рата, богословско-педагошка делатност успостављена је 121. године.

<sup>7</sup> Наведена је оригинална ортографија.

инструктивни примери, једногласне и двогласне песама, чинили су основ наставе хорског певања.

### Наставни курикулуми Битољске богословије<sup>8</sup>

Наставу теорије музике/нотног певања у Битољској богословији реализовали су бивши Мокрањчеви ученици, протођакон Бранко Ристановић и Мирко Павловић (уп. Мандић, 2024б: 581). Насупрот наставним програмима других богословија, флуентност у презентовању програмских садржаја, темељена је на Мокрањчевом наставном програму из 1911. године, иако се, као званична уџбеничка литература наводи књига *Основи музичке уметности* др Милоја Милојевића (АЈ-69-31-54). У временском интервалу од 1923. године до 1927. године (табеле 4 и 5), наставни концепт у Битољској богословији је, као и у свим другим богословијама на територији Краљевине СХС, подразумевао комбиновану наставу теорије музике и нотног певања.

Табела 4. Савладано наставно градиво из предмета Нотно певање (АЈ-69-31-54).

1923. година	<p><b>Нотно певање:</b> Елементарна теорија музике (о звуку; ноте и нотна трајања; паузе; кључеви; степени и полустепени; о такту; лествица и интервали).</p> <p>Практична вежбања (солфеђо). Интониране су лакше вежбе у Це-дуру. Вежбање на интервалима: секунди, терци, кварта, квинти и сексти у Це-дуру.</p> <p>Знаци алтерације. Конструисање интервала; дур и мол; квинтни круг (тонски родови); вежбање: тежа вежбања у Це-дуру за један и два гласа. Мол. Вежбања у: а-молу, Це-дуру, е-молу, ха-молу, еф-молу, Е-дуру, де-молу и Бе-дуру. Вежбање на вокалима: у, о, а, е, и. Акценти. Синкопе. Мелизми. Динамика. Темпо.</p>
-----------------	---

У Битољској богословији, наставно градиво се реализовало по спирално-узлазном моделу, што је подразумевало понављање појединих делова садржаја из разреда у разред уз повећање њиховог интензитета и екстензитета. У обликовању програмских садржаја доминирао је теоријско-практични приступ. Евидентно је, да се педагошко упориште и у Битољској богословији, базирало на основама музичке теорије, уз константно прожимање теоријско-практичног дела и аудитивне подршке, имајући у виду да полазници, не само Битољске већ и других богословија, најчешће, нису поседовали никаква музичка предзнања.

<sup>8</sup> Богословија у Битољу отворена је захваљујући пожртвованости Његовог Високог Преосвештенства Митрополита Јосифа, кога је, у тежњи да отвори богословију подржавао Епископ охридски господин Николај Велимировић. На предлог Министарства вера, а по одредбама Правилника о Српским православним богословијама, министарски савет је 5. октобра 1921. године, званично усвојио предлог о оснивању Битољске богословије (уп. Мандић, 2024: 575–577).

Табела 5. Савладано наставно градиво из предмета Нотно певање школске 1926/27. године.<sup>9</sup>

1926/27. година	Нотно певање
I разред	<p><u>Општи појмови о музици.</u> Природне појаве које опажамо чулом слуха; шум/јек; тон/звук; ритам, мелодија, хармонија, динамика.</p> <p><u>О ноти</u> – облик ноте, имена ноте, имена разних нота; дужина трајања ноте, основна јединица за бројање.</p> <p><u>О паузи</u> – облик и трајање; продужавање трајања ноте и паузе.</p> <p><u>Увод у мелодику:</u> линијски систем, имена тонова, кључ, врсте кључева, помоћни линијски систем; тоника.</p> <p><u>Основна лествица</u> – шта је лествица; ступањ; степен; интервал; тоника; доминанта, тетрахорд – четвортон: вођица.</p> <p><u>О такту</u> – шта је такт; бележење такта; бројање; врсте тактова; тактирање; тактица; пауза за цео такт.</p> <p><u>Солфеђо</u> – вежбање Це-дура.</p>
II разред	<p><u>Основна лествица</u> и распоред степена у лествици; дур-мол; о разрешењу тонова у оквиру лествице; вођица.</p> <p><u>Темпо</u> – шта је темпо; врсте темпа и њихови називи;</p> <p><u>Основни тонови и предзнаци:</u> који су тонови основни; шта је предзнак; врсте предзнака (померка) и њихови називи; добијање произведених тонова; разрешилице.</p> <p><u>О такту.</u> Потпуни и непотпуни такт, предтакт.</p> <p><u>Музичке ознаке:</u> знак репетиције, прима и секунда волта; корона; алабреве мера;</p> <p><u>Солфеђо</u> – вежбање.</p>
III разред	<p><u>Интервали:</u> прима, секунда, терца, кварта, квинта, секста, септима, октава, нона, децима итд.;</p> <p><u>Хармонија:</u> акорд, трозвук, четворозвук, петозвук;</p> <p><u>Квинтни круг.</u> Конструисање лествица са повисилицама (крстовима): Це, Ге, Де, А, Е, Ха, Фис, Цис-дур. Конструисање молских лествица са повисилицама (а, ха, фис, цис, гис, дис и аис-мол).</p> <p><u>Квартни круг.</u> Конструисање лествица са снизилицама – Це, Еф, Бе, Ес, Ас, Дес, Гес, Цес. Конструисање молске скале са снизилицама а, де, ге, це, еф, бе, ас, ес.</p> <p><u>Динамика</u> – шта је динамика; ознаке за динамику; <i>sempre, sforcato (sf); pf, fp; diminuendo, predendosi, morendo, crescendo, decrescendo.</i></p> <p><u>Разни музички знаци и скраћенице:</u> Fine; Da capo del Segno, Da capo al Fine; Coda, Legato, Staccato.</p> <p><u>Солфеђо</u> – разна вежбања и црквене песме. Транспозиција.</p>

<sup>9</sup> У табелама 4 и 5 наведена је оригинална ортографија.

## Унификација Наставног програма са учитељским школама

По завршетку Првог светског рата, за новоуписане полазнике првог разреда учитељске школе (1919/1920.), на територији предратне Србије, важио је Наставни план од 19. августа 1919. године, којим је било предвиђено да школовање траје три године, са циљем бржег превазилажења недостатка учитељског кадра. Исказана тенденција, да се школовање учитеља скрати, подстакла је негодовање стручне педагошке јавности, те је након неколико одбијања, Министарство просвете средном 1920. прихватило предлог да учитељске школе у Србији трају четири године у складу са Наставним планом из 1904. године (уп. Исић, 2005: 367). Без обзира на то што је јединствени, четворогодишњи Наставни план, једнак за све учитељске школе у Краљевини СХС, односно Краљевини Југославији, био на снази од 1926. до 1931. године, усвојен је нови наставни план за петогодишње учитељске школе. На основу ова два документа, извршена је унификација учитељских школа, а Законом је регулисано, да је настава у учитељским школама једнака за све ученике у Краљевини (Закон 1929: чл. 3). Након дефинисања законских норматива и унификације наставе, школовање учитељског кадра продужено је на пет година, што је иницирало креирање привременог, јединственог Наставног плана и програма за све учитељске школе у Краљевини Југославији 1931. године (табела 6). Новим, Привременим наставним планом, предвиђена је једночасовна заступљеност наставе певања у свим разредима, а настава свирања је позиционирана са двочасовним седмичним оптерећењем у прва два разреда, а у трећем и четвртном разреду са једним часом недељно.

Табела 6. Привремени наставни план за учитељске школе из 1931. године.

21.	Певање	1	1	1	1	1	5
22.	Свирање	2	2	1	1	–	6
23.	Гимнастика	2	2	2	2	2	10
24.	Хигијена	–	–	–	–	2	2
	<b>УКУПНО</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>31</b>	<b>30</b>	<b>157</b>

Разрадом Наставног програма оба предмета су, по први пут, чинила наставну област Музика (Привремени наставни план и програм, 1931: 90), уз постављање двојаких циљева предмета. С једне стране, оспособљавање будућих учитеља да са успехом могу предавати предмет Певање у народним школама, с друге стране, уочавање даровитих кандидата који би се усмеравали на такав начин да касније с успехом могу деловати на музичком пољу (у музичким и певачким друштвима и сл.). Сви научни предмети и вештине у учитељским школама имали су своју важност и посебност и ниједан предмет се није могао сматрати споредним (уп. Мандић, 2019: 264–266).

Посебно значајно је то, што су идентични циљеви инкорпорирани у јединствени Наставни план и програм за Српске православне богословије годину дана раније (1930), те је тако, настава музике у учитељским школама, унификована са Наставним програмом Српских православних богословија. Наставна област Музика, састојала се од три целине: 1) нотног певања (солфеђа), што је, по званичном програму подразумевало певање у хору световних и црквених песама и вежбање хорског дириговања; 2) свирање на виолини (или неком другом гудачком инструменту) и клавиру; свирање у ансамблу и оркестру и вежбање дириговања оркестром; 3) основи музичке теорије са музичким диктатом (методика школског певања, наука о хармонији, наука о облицима и историја музике) (Привремени наставни план и програм, 1931: 3; уп. Мандић, 2024а: 151).

### Закључак

У Српским православним богословијама одувек се посебна пажња указивала блоку музичких предмета, који су будућим свештеницима омогућавали усвајање базичних музичких (са)знања из више наставних дисциплина. Евидентиране разлике у начинима реализације наставних предмета, у првој деценији рада Српских православних богословија у Краљевини СХС, односно Краљевини Југославији, првенствено су зависили од наставног кадра, који је, сходно стеченим персоналним компетенцијама и ранијим педагошким искуствима, реализовао, по личном оперативном програму, одређени вид индивидуалне, али и интегрисане наставе из поверених предмета све до прописивања јединственог наставног плана и програма (1930) за све Српске православне богословије. Период од скоро једне деценије без унификованог наставног програма, изнедрио је педагошки приступ током кога је, најмериторнији оријентир током савладавања програмских садржаја, али и нит која је повезивала све богословије, представљао уџбеник *Основи музичке уметности* др Милоја Милојевића. Формирању чврстог просветно-педагошког система су током прве деценије рада, поред уџбеничке литературе, посебан допринос да(ва)ли предметни професори које је одликовала музичка стручност, посвећеност, љубав према послу и самопрегоран педагошки рад. Реализујући високопозициониране циљеве наставног програма, предметни професори доприносили су томе, да ученици богословија стичу солидна музичка знања. Међутим, пројављена музичко-педагошка обележја, то јест, новоуспостављени приступ музичкој писмености и музичкој едукацији у периоду између два светска рата, тежио је ка синхронизацији и интеграцији целокупног општеобразовног музичког система. Поменуто је допринело томе, да настава музичких предмета позиционираних у наставне курикулуме богословских школа, утиче на развој и шире заснивање српске музичке педагогије и угради музичко-педагошку делатност богословских школа у неправедно заборављене темеље српске музичке педагогије у периоду између два светска рата.

## Референце

- Арсењев, Алексеј (2016). Руска емиграција и црквено појање у Србији: 1920–1970. године. *Зборник Мајнице српске за сценске уметности и музику*, 55, 129–174.
- Архив Југославије (АЈ), Министарство вера (69), фасцикле: 18/41; 19/42; 22/45; 23/46; 27/50; 31/54; 33/56; 35/58.
- Васиљевић, Зорислава (2006). *Методика музичке исмености*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Весић, Ивана & Пено, Весна (2016). Музичка настава у југословенским основним и средњим школама у периоду између два светска рата: осврт на стручне, педагошке и социополитичке димензије. У: Соња Маринковић и Санда Додик (ур.), *Традиција као инспирација – њемајски зборник* (стр. 634–646). Бања Лука: Академија умјетности у Бањој Луци, Музиколошко друштво Републике Српске.
- Закон о учитељским школама* (1929). *Просветни гласник*, 9. Београд: Државна штампарија, 718–740.
- Извештај о Богословији Светиој Саве за школску 1910/1911. године* (1911). Београд: Нова штампарија „Давидовић”.
- Извештај Богословије Светиој Саве у Сремским Карловцима за школску 1927/28. годину* (1928). Сремски Карловци: Српска манастирска штампарија.
- Извештај Српска православна богословија Светиој Саве у Сремским Карловцима за школску 1939/ 1940. годину* (1940). Сремски Карловци: Српска манастирска штампарија.
- Исић, Момчило (2005). *Основно школство у Србији 1918–1941. године*, први део. Београд: Институт за новију историју.
- Папић, Митар (1978). *Историја српских школа у Босни и Херцеговини*. Сарајево: ИП „Веселин Маслеша”.
- Правилник о Српским православним богословијама у Краљевини СХС са њравилима о испитној зрелости* (1928). Београд: Државна штампарија Краљевине СХС.
- Привремени наставни план и програми: за учитељске школе у Краљевини Југославији* (1931). Београд: Министарство просвете Краљевине Југославије, Државна штампарија Краљевине Југославије.
- Пузовић, Предраг (2012). Сарајевска богословија. У: *Српска историја у двадесетом веку: истраживачки проблеми и резултати*, књ. 12 (стр. 174–183). Београд: Православни богословски факултет.
- Мандић, Биљана и Перковић, Ивана (2015). Наставници музике у Српским православним богословијама између два светска рата. *Зборник Мајнице српске за друштвене науке*, 151/2, 249–275.
- Мандић, Биљана (2019). *Differenti specifica предмета Музичка култура у основним школама Краљевине Југославије*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
- Мандић, Биљана (2023). Настава нотног певања у Призренској богословији: интегративни сегмент српске музичке педагогије. *Црквене студије*, 20, 717–732.
- Мандић, Биљана (2024а). *Изазови, поухвати и досипићнућа музичке педагоије у српским православним богословским школама*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, Нови Сад: Матица српска.
- Мандић, Биљана (2024б). Култура националног сећања у контексту конструисања српске музичке педагогије – Битољска богословија. *Црквене студије*, 21, 577–597.

Милановић, Биљана (2012). Проблеми институционализације музичког школства у српској и југословенској држави до Другог светског рата. *Годишњак за друштвену историју*, 19/2, 49–64.

Милојевић, Милоје (1922–1939). *Основи музичке уметности у вези са ритмичким и мелодијским вежбањима I део*. Београд: Издавачка књижарница Геце Кона.

Милојевић, Милоје (1922–1939). *Основи музичке уметности у вези са ритмичким и мелодијским вежбањима II део*. Београд: Издавачка књижарница Геце Кона.

Милојевић, Милоје (1934). *Наука о хармонији*. Београд: М. Милојевић.

*Наставни план и програм за Српске православне дојословије* (1930). Београд: Државна штампарија Краљевине Југославије.

*Правилник о српским православним дојословијама у Краљевини Срба, Хрватиа и Словенаца* (1928). *Службене новине СХС*. Београд: Издање и штампа Државне штампарије.

Слијепчевић, Ђоко (2002). *Историја СПЦ за време Друјої свейскої райиа*. књ. 3, Београд: ЈПЈ.

*Службене новине Краљевине СХС*. (1922, фебруар). Том IV. Београд: Државна штампарија.

*Устав Српске православне цркве* (1931). *Службене новине Краљевине Јуославије*, бр. 275–86/1931. Београд: Геца Кон.

## WHAT DOES MUSIC PEDAGOGY NOT KNOW ABOUT TEACHING SIGHT SINGING/ MUSIC THEORY IN SERBIAN ORTHODOX THEOLOGICAL SCHOOLS?

To investigate the evolution of the music-pedagogical system – specifically within the domain of musical education for Serbian Orthodox clergy – this study analyzes the curricula of five Serbian Orthodox theological schools located in Belgrade/Sremski Karlovci, Prizren, Sarajevo, Cetinje, and Bitola. This paper aims to elucidate the pedagogical status and instructional role of the subjects Music Theory and Sight-Singing in the education of clergy across the broader Serbian cultural and territorial landscape during the interwar period. Through comparative analysis, the study identifies pedagogical parallels, divergences, and structural-contentual consistencies in the teaching of Sight-Singing and Music Theory as implemented in the aforementioned theological institutions prior to the onset of World War II. The analysis revealed that theological schools functioned as institutions in which musical knowledge was cultivated at a level comparable to the general music education provided in contemporary teacher training colleges. The curricular framework established prior to World War II aligned with the instruction of solfeggio and music theory in present-day elementary music schools and, to a certain extent, with the curricula of secondary music institutions. This alignment indicates that theological schools, even within the sphere of general music education, were attuned to prevailing educational trends of the time. The inclusion of various music subjects within their curricula significantly contributed to the development and institutional grounding of broader Serbian music pedagogy. This contribution holds particular significance for understanding Serbian spirituality and the historical trajectory of an integrated Serbian music education system in the years preceding World War II.

*Keywords:* sight-singing, music theory, music culture, Serbian Orthodox theological schools, World War II



**МУЗИКА КАО ФАКТОР  
ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТИ У  
ПРЕДШКОЛСКОМ И ОСНОВНОМ  
ОБРАЗОВАЊУ**



**MUSIC AS A FACTOR OF  
INTERDISCIPLINARITY IN PRESCHOOL  
AND ELEMENTARY EDUCATION**



## ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИ ПРИСТУП У КОРИШЋЕЊУ НАРОДНЕ ПЕСМЕ У РАДУ НА ВИШЕГЛАСНОМ ПЕВАЊУ УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

**Александра Чекић Стошић<sup>1</sup> и Урош Симић<sup>2</sup>**

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

<sup>2</sup>Факултет за образовање учитеља и васпитача, Универзитет у Београду, Србија;

ОШ „Надежда Петровић” Београд, Србија

<sup>1</sup>aleksandra.stosic@uf.bg.ac.rs; <sup>2</sup>urossimic94@gmail.com

DOI: 10.5937/PFSU25012C

### Сажетак

У раду се описује значај, разлози за примену и одређени сегменти интердисциплинарног приступа који су сагледани као теоријска основа за рад у увођењу у елементарно вокално образовање. Циљ рада је да се укаже на интердисциплинарни приступ који може утицати на интензивирање рада на вокалним способностима, са посебним акцентом на сензитивни период музичког развоја. То даље иницира експликацију методичког приступа који сагледава нове елементе у класичним приступима рада на вишегласном певању, са посебним акцентом на народну песму прилагођену вокалном развоју ученика, у условима који утичу истовремено на елементарну вокалну технику и на зачетке рада на развоју хармонског и полифоног слуха. Теоријска база овога рада наслања се на теорије уметничког развоја које налазе практичну примену у форми онлајн курса који је иницирао Факултет за образовање учитеља и васпитача у Београду у сарадњи са УНЕСКОМ (2023/24) под називом „Музички фолклор Србије и дигитални ресурси“. Други циљ рада односи се на избор садржаја, редослед и методички начин вођења ученика од једногласја, ка двогласју и вишегласју. Рад је посвећен подизању музичких и методичких компетенција учитеља за вођење часова, проба и наступа дечјег ансамбла, за узраст ученика од 7. до 11. године.

*Кључне речи:* вокални развој у зони наредног развоја, народна песма, вокална техника, вишегласно певање, интердисциплинарност

### Увод

**Ш**та је интердисциплинарност и на који начин је овај приступ садржан у елементима рада на увођењу у рано вокално образовање ученика, сагледали смо кроз опис и експликацију методичког вођења које се огледа у методичкој парадигми – од једногласног, ка двогласном и вишегласном певању народних песама прилагођених вокалним способностима ученика млађих разреда основне школе. Први разлог зашто смо се одлучили за ову врсту приступа налазимо у дубокој спрези између музичких и сродних дисциплина. То се пре свега односи на музичку педагогију и етномузикологију, али и лингвистику, методику наставе музичке културе, развојну и социјалну психологију музике које осветљавају народну песму као

социокултурни артефакт изнедрен кроз колективни наратив музичког матерњег језика. Поједини етномузиколози наглашавају да се у том случају може говорити о својеврсном фолклорном музичком језику (Радиновић, 2020). „У народном певању, текст се увек јавља у заједници са напевом (мелодијом), што је условљено њиховим заједничким пореклом” (Големовић, 2019: 9). Етномузиколози који су део свог стваралачког пута трасирали као музички педагози посвећени раду на музичком образовању деце, попут Васиљевића (1940, 2003) у Србији и Кодаља (Kodaly, 1937; 1941; 1943; 1945 према Терзић, 1998) у Мађарској, сагласни су у оцени да децу треба учити на делима високог уметничког квалитета народне музике. Народна песма прилагођена певачком регистру и амбитусу гласа детета, као и песма компонована у народном духу (Васиљевић, 1991/2003; Стојановић и сар. 2000/2004 према Стошић, 2015; Симић, 2020; Чекић Стошић, 2024) постаје први алат у освајању природне вокалне технике и један од базичних елемената увођења у елементарну музичку писменост (Васиљевић, 2000/2006; Милетић, 2018; Никшић, 2022; Никшић и Чекић Стошић, 2023; Стојановић, 1996).

Уколико се посматра класичан интердисциплинарни приступ запажа се да он најчешће представља повезивање садржаја различитих дисциплина у смисаоне логичке целине организоване око једног проблема или теме (Шефер, 1991). Ипак, да би интердисциплинарни приступ имао ефекат на сам процес наставе и деловања на дете, неопходно је пронаћи чврста упоришта у међупредметним и унутарпредметним преплитањима, како би интегрисаним садржајем остварили дубље каузалне везе у заједничком пољу деловања (Стошић, 2008; Стошић & Јањић, 2011; Симић, 2018; 2019а). У том случају, сва знања из различитих дисциплина, а посебно из наставе језика и музике, користимо на функционалан начин и примењујемо их у организацији вођења делова часова и проба на којима се поставља вокална техника. То се постиже кроз различите врсте ортоепских и певачких вежби важних у припремној и првој фази рада на једногласу: 1. вежбе дисања и дикције (активне и пасивне) у форми приче/драмске игре, 2. ортоепске вежбе на кратким говорним формама (народне брзалице, изреке, пошалице), 3. драмске вежбе за „ослобађање гласа” уз покрет који асоцира радњу које утиче на природну импостацију гласа и 4. вежбе распевавања и обликовања гласа (Чекић Стошић, 2024). Следећа фаза рада на вокалном образовању подразумева освојене вокалне навике и вештине у једногласном извођењу и припрему за рад на двогласу са ослонцем на добро импостиран глас у предбукварском музичком периоду у коме се често користи табулатор и певање песама модела и наменских песама (Васиљевић, 2000/2006; Стојановић, 1996; 2001), али и сложеније форме рада са народном песмом, попут дечјег комада са певањем на школској сцени (Симић & Стошић, 2022).

Други разлог зашто користимо интердисциплинарни приступ јесте шири друштвени значај певања песама различитог карактера, тематски слојевитијих и музички сложенијих, посебно вишегласних, чиме утичемо на даље ширење амбитуса гласа ка горњој, а нарочито ка доњој лаги чиме се иде у сусрет вокалним потребама музичког раста (Стошић, 2015). Рад на интерпретативним способно-

стима такође је инспиративан када је у питању двогласна, а посебно вишегласна песма те се на том пољу очекују нова методичка решења која су започета у различитим формама рада са дечјим ансамблима<sup>1</sup> при школама вежбаоницама ФОУВ-а. Дакле, око девете године, а са музички даровитом децом и раније, када се због директног увођења у музичку писменост најчешће занемарује рад на гласовним способностима, а често и на интерпретацији и хармонском развоју, потребно је рад усмерити на паралелни развој (Павловић, 2017; Симић & Стошић, 2022; Стошић, 2015; Никшић & Чекић Стошић, 2023; Чекић Стошић, 2024).

## Теоријска платформа

Лингвиста Александар Белић један је од ретких чувених српских научника који је исказао интересовање за проучавање везе језика и музике. У обрнутом случају, пак, осим браће Настасијевић, имамо већи број научника, а посебно музичких педагога<sup>2</sup> који приступају хармонизацији српске народне песме (Миланковић, 2021; 2022) из аспекта који уважава природно вокално сазревање.

Када разматрамо унутрашњи план интердисциплинарног приступа у деловању на елементе вокалног образовања, у фокусу су они елементи говора (ортоепије) и музике, пре свега музиколингвистике, који у певању постају видљиви у поставци елементарне вокалне технике, али и у освешћивању природе гласа, којег дете постаје свесно оног тренутка када се емотивно укључи у интерпретацију песме, артикулишући је према сензибилитету групе. Дакле, музика и језик имају дељене домене у неуронским везама (Perez, 2009 према: Стошић & Јанковић, 2020) али могу деловати синхронно на интонацију, ритам, темпо, акценте и артикулацију у певању/изговору. Подршку за обједињавање садржаја проналазимо у постулатима Гарднерове теорије о вишеврским интелигенцијама (*Оквири ума: Теорија вишеструке интелигенције*, 1983), а делимично и у књизи *Нешколовани ум – како деца мисле и како школе треба да њогућавају* која је први пут објављена 1991/

<sup>1</sup> Први пројекат „Деца – чувари народне традиције“ (2009) изведен је као плод вишенедељног рада студената, учитеља ментора, наставника и сарадника факултета, где су ученици, поред музичких знања, стекли знања о старијој и новијој народној традицији – опход приликом извођења додолске песме и обичаја везаних за хришћански празник Васкрс и Јеремијиндан, уз певање народних песама и игара. Други пројекат „Од ћака до учитеља“ (2010) изведен у Атријуму Народног музеја у Београду, изведен је у форми једночасовног концерта у коме су учествовала четири хорска ансамбла од најмлађег хора са децом од 7. до 11. године, до студентског хора (са више од 100 извођача на сцени у завршници концерта). Ова врста пројекта понудила је нови увид у начин рада на интерпретацији различитих врста двогласних народних песама (*Људи ликујуће, Киша њада, Ко удара њако њозно, Јоване, сине, Јоване, Фајшише коло Врањске девојке* и друге).

<sup>2</sup> „Поезија у себи носи скривену, латентну музику, уграђену у њено значење и поруку. Као и музика, она има свој ритам, тоналитет, мелодију, хармонију, артикулацију, динамику, боју, фактуру, облик...“ (Каран & Јовановић, 2014: 6).

реиздата 2011. године. Гарднер износи кључне поставке теорије социо-културног развоја Лава Виготског (1896–1934) и на који начин је утицала на теоријска утемељења Церома Брунера<sup>3</sup> и Мајкла Кола који су указали на неке недостатке дотадашњих теорија психичког развоја<sup>4</sup> и усвајања знања. Уколико имамо у виду процес у коме се одвија настава музичке културе, као и ваннаставне активности које залазе у поље дечјих фестивала и разредних и одељенских такмичења, можемо говорити о својеврсном утицају у којем народна песма постаје културни артефакт. Сагледана на овај начин народна песма постаје језгро на којем дете вокално сазрева, својеврсно оруђе у музичком развоју и социјално-емотивној размени у којој заједничко музичко искуство бива покретач индивидуалног вокалног развоја, посебно у домену стабилности интонације и развоја хармонског слуха. У том смислу неопходно је указати на настојања методичара који проналазе нове форме подршке вокалном развоју, чиме се научно наслањају на теорије уметничког развоја. Теоријска база ове врсте методичког приступа пронашла је нови вид преношења знања и деловања, у форми онлајн курса за подизање методичких компетенција учитеља, а посредно и ученика, који је иницирао Факултет за образовање учитеља и васпитача у Београду у сарадњи са УНЕСКОМ (2023/24) под називом „Музички фолклор Србије и дигитални ресурси“ (доступно на адреси <https://craie.edu.rs/muzicki-folklor-u-srbiji-i-digitalni-resursi/>)<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Иако је Брунер сагласан са делом Пијажеове теорије когнитивног развоја која се односи на напредовање интелектуалног развоја „преко серија акомодација“ (Милановић-Наход, 1988: 35) за овај рад је интересантан Брунеров став који се односи на начин сазнавања – радећи (акциона фаза), осећајући (такође акциона фаза) и преко симболичких система (иконичко и симболичко представљање), при чему језик игра важну улогу, као и код Виготског. Оно што је још интересантно а у вези је са музичким развојем, поред аналогije са језиком у смилу културног симболичког система, јесте да развој карактеришу „платои и релативно нагле промене“. Из угла овог рада битно је споменути да Брунер сматра да облици развоја нису универзални и да зависе од културе. Брунер говори и о неопходности срединске стимулације која развија и јача унутрашње изворе когнитивног развоја, пре свега радозналост и његов пратећи мотив такмичења, који може довести до (не)равнотеже (према: Милановић-Наход, 1988).

<sup>4</sup> Према овим научницима, Пијаже, Чомски и други истраживачи, који се баве „умом“, оставили су најмање два кључна фактора у једначини когнитивног развоја: допринос културних артефаката и проналазака с једне стране, и доприносе других људских бића, с друге стране.

<sup>5</sup> Ауторка пројекта за предмет Методику наставе музичке културе, доц. др Александра Стошић реализовала је пројекат у сарадњи са коауторским тимом у коме су поред проф. др Наке Никшић и диригенткиње др Ане Ђосовић, били укључени студенти мастер и докторских студија Јована Зукановић и Етно група „Златник“ (уступљен део аудио материјала), мср Урош Симић, мср Тамара Илић и учитељ и мајстор фруле мср Дарко Прелић, дугогодишњи чланови ансамбла „Зора“ који су такође уступили део видео и аудио материјала са концерата у форми мале дигиталне медијатеке. Видео сегменти радионице коју

## Карактеристике вокално апарата/развоја

Певање зависи од сазревања, физичких и физиолошких карактеристика гласовног апарата. Према Милутиновићу (1997) људски глас је звучни феномен који има своје физичке (висина, јачина, боја), физиолошке (распон гласа, регистри, импостација, атака, издржавање, фонација тона) и музичке особине и квалитете (певачки распон, музички регистри, апођо и вибрато). Све ове особине врло су специфичне у дечјем узрасту у односу на период када раст и развој достиже тзв. плато у сазревању. Кратке гласнице, недовољно развијена усна дупља са малим резонатором и малим капацитетом плућа основне су анатомске и физиолошке карактеристике дечјег вокалног апарата. Међутим, битно је нагласити да вокални апарат детета није минијатурна копија одраслог, јер је развој кључан не само у физичком, већ много више у физиолошком и психолошком смислу, при чему чему певање и подршка вокалном развоју, свакако доприноси у смислу стабилизације платоа развоја. „Певачки амбитус гласа детета је мали и на њега утичу: узраст, пол, ендокрини и психогени фактори, величина резонаторских шупљина, односно анатомске карактеристике фонацијског тракта“ (Милутиновић, 1997: 20). Уколико имамо у виду да говорни и музички развој теку паралелно, док сазревање води ка усложњавању оба вида развоја (Радош, 2010; Стошић, 2015) поставља се питање у ком тренутку је најефикасније деловати у правцу интегрисања предмета српски језик и музичка култура и на који начин? Наиме, сагласност постоји за први период, тзв. критични период музичког развоја (од 6. до 8. године) (Радош, 2010), те се он показује као немерљиво важан и за деловање музичким и језичким садржајима који у себи носе интердисциплинарне везе. Матерња мелодија је она „звучна линија“ која „долазећи из најдубљих слојева духа везује појмове у ... целину звучног израза.“ Она се најјасније чује у примитивном певању у којем је „казивање ... већ упола поезија. И код детета. Познавање народних песама је елемент од кога се мора поћи и који је неопходно искористити приликом почетка учења музике...” (Дробни, 2008: 97).

Начин који већина музичких педагога предлаже, а ми смо апсолутно сагласни са њим јесте метод демонстрације кроз игролику наставу чиме се садржаји активније везују и постају део не само класичних вокалних навика, већ и оних које припремају терен за будући рад на вишегласју. У том смислу, битно је напоменути да се услед музичког описмењавања често пренебрегава друга фаза, описана као сензитивни период за развој хармонског слуха од 8/9. до 10/11. године (Стошић, 2015; Чекић Стошић, 2024). „У школама Золтана Кодала у Мађарској двогласни и

---

је у оквиру курса реализовала др ум. Ана Ђосовић налази се на следећој адреси: [https://drive.google.com/file/d/1jtMaTJ\\_dD89Q0hFzyJ680qeVRrmKeXRL/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1jtMaTJ_dD89Q0hFzyJ680qeVRrmKeXRL/view?usp=sharing)

Пројекат који је претходно: *Пустии њас: расии уз звуке итрадиционалне њесме*, изведен је у хибридном формату 2022. године у сарадњи са етномузикологом МА Бојаном Никоћ Петричковић и ВСН удружењем. Најинтересантнији делови музичке радионице доступни су на линку: <https://www.youtube.com/watch?v=kWVMTJyELcM>

вишегласни солфеђо не издваја се од једногласног. Њихова пракса је показала да се тек појавом бар још једне деонице може постићи чиста интонација. Двогласно певање тако постаје средство за постизање технике чистог певања, за контролу постављених тонских функција, ритмичких односа... поред свих осталих задатака које двогласно и вишегласно певање има, на првом месту, у вези са развијањем хармонског и полифоновог слуха.” (Васиљевић, 2000: 158)

За учење певања на узрасту од 6/7. године кључно је учење начина на који дишу у певању, јер се певачко дисање разликује у односу на аутоматско, условљено физиологијом вокалног апарата. (Милутиновић, 1997; Гарсија, 2002; 2003, према: Стошић, 2015; Чекић Стошић; 2024) Психолози музике истичу да је певање социјално и емоционално утемељено када израста из културе у којој дете одраста. Дакле, „[...] певање је дубоко уграђено у музички идиом једног народа (Стошић, 2015: 4) “универзално је и „[...] постоји у свим културама“ (Peretz, 2008). Уколико имамо у виду методички аспект и примену у школама општеобразовног типа, потребно је указати и на ону врсту решења која природно извиру из народне традиционалне праксе која је природни ресурс за развој хармонског опажања и хармонских способности. О могућим методским поступцима, развојним фазама и редоследу савладавања двогласног певања Павловић (2017) износи тврдње које иду у прилог тези да је читав системски приступ ове врсте музичке проблематике уско везан за саму извођачку праксу двогласног извођења традиционалне песме о чему ћемо подробније говорити са методичког аспекта потреба ученика млађих разреда основне школе.

## **Паралелни развој способности почетног опажања хармоније и двогласног певања**

Појашњавајући своје методичке идеје у књизи *Музички дуквар*, Зорислава Васиљевић истиче: „Не сме се одустати од двогласног певања (па макар певања једног и свирања другог гласа) [...]” (Васиљевић, 2003: 139). Иако ученицима захтевно, двогласно певање има свој значај и своје место у разредној настави музичке културе, као и у музичким ваннаставним активностима. Ова врста певања у тесној је повезаности са степеном развоја способности опажања хармоније и других врста хармонских способности ученика. У овом делу рада посебно ћемо описати управо ту повезаност уз посебан осврт на то како ове две способности могу утицати на међусобни развој.

Способност опажања хармоније један је од кључних елемената вишегласног певања. Међутим, развој ове способности условљен је многим факторима и предусловима. Један од предуслова свакако је и развојни. Већ смо напоменули да се ова врста способности не развија пре узраста од 9 и 10 година (Радош, 2010), осим у случају изузетно даровитих ученика, те смо тај период означили као други сензитивни период у развоју музичких способности. Вокално сазревање јесте нужан, али не и довољан услов како би се покренуо развојни процес. Према томе,

у овој фази, можемо говорити о почетку развоја способности опажања хармоније који има свој ток, а на чију брзину се може утицати. Текри (Thackray, 1973) врши једно од првих истраживања у правцу расветљавања овог питања и долази до неколико веома значајних закључака о овој теми. Способност опажања хармоније заиста се значајно повећава током поменутог сензитивног периода. Осим тога, знатно је развијенија код ученика који имају искуство у извођењу<sup>6</sup> вишегласне музике<sup>7</sup>. Пошто свирање хармонских инструмената (осим металофона) превазилази захтеве основне општеобразовне школе, посебну пажњу ћемо посветити утицају који може имати вишегласно певање на развој способности опажања хармоније, али и хармонског слуха. Када говоримо о правилном двогласном певању морамо истаћи да под тим подразумевамо певање којим се не занемарује друга деоница ради одржавање интонације сопствене деонице, при чему се певање не своди на једногласје (према: Васиљевић, 2006; Павловић, 2017), већ истовремено певање једне деонице и слушање звука целокупног извођења. На основу тога долазимо до развојног круга у ком ове две способности (способност опажања хармоније и двогласног певања) међусобно утичу једна на другу (прилог 1). Вишегласно певање доприноси развоју хармонских способности, док хармонске способности доприносе развоју способности двогласног и вишегласног певања. Овај својеврсни музичко-развојни „перпетуум мобиле”, омогућава паралелни развој обе способности.

Међутим, кључан је тренутак у ком цео процес започиње. Наиме, на почетку рада на вишегласном певању не можемо се ослонити на искуство у опажању хармоније, као ни на способност двогласног певања, јер управо певањем двогласа желимо да започнемо та два развојна процеса. Неопходно је пронаћи додатне елементе који могу да делују подстицајно на овај процес, а које су ученици већ савладали и који су део њиховог искуства. Зато су нам потребни подстицаји који ће омогућити њихово покретање и убрзавање. Основни елемент представља поменути сензитивни период у развоју, а то је узраст ученика. Подстицај такође може пружити ученичко искуство у певању једногласних песама, али и искуство у опажању хармоније у другим активностима наставе музичке културе (слушање, свирање...). На крају, улогу у овом процесу проналази и социјално-музичка интеракција између наставника и ученика, али и ученика међусобно (Симић & Стошић,

<sup>6</sup> Истиче се значај свирања хармонског инструмента (клавир, гитара), јер на тај начин ученик самостално изводи више деоница, међутим, не занемарује се значај и осталих облика вишегласног извођења музике. „Вишегласно певање и свирање на инструментима, како у чисто инструменталним ансамблима, тако и као пратња певању, два су могућа начина на које се може стимулирати опажање хармоније код деце, али ниједан од њих, судећи по доказима, не чини се толико ефикасним као свирање хармонских инструмената.” [превод аутора Симић] (Thackray, 1973: 56).

<sup>7</sup> О припремној фази рада на двогласним примјерима, као и о развојној прогресији током рада на двогласном и вишегласном певању писао је 2017. године проф. др Саша Павловић у раду „Смисао, фазе и начини рада на двослојним музичким примерима по узору на српско народно двогласно певање“.

2022), што омогућава ученицима прелазак ка својој зони наредног развоја (према: Виготски, 1977). Поред тога истичемо и значај народне песме у целом процесу, као садржају наставе музичке културе који представља битан део ученичког искуства и утицај на свест о националном идентитету. Уз њих треба напоменути и песме компоноване у народном духу, а посебно методички обликоване у функцији поставке вокалне технике, као што су оне које је компоновала Зорислава Васиљевић (Симић, 2020) као јасан допринос очувању корена матерње мелодије.

Дакле, почетни услов за двогласно певање представља достизање сензитивног периода развоја, тј. узраст од 9 или 10 година (Радош, 2010). У том тренутку, у складу са дидактичким принципом поступности, стечено искуство певања једногласних песама има улогу у поставци двогласа. Ученици уче обе деонице појединачно, као једноглас, што је у зони њиховог тренутног развоја, јер их могу извести самостално без много потешкоћа. Када су деонице појединачно савладане може се приступити истовременом извођењу, тј. „спајању”, деоница уз помоћ наставника/учитеља. На тај начин користи се њихово искуство у певању једногласја уз вокално и/или инструментално вођство наставника ка њиховој зони наредног развоја (извођење двогласа). У овом процесу наставник представља интонативни ослонац, али и узор за интерпретацију. „Наставнички слушни модели уобичајени су у разредној настави музике и на пробама ансамбла, можда чак и више него на индивидуалним часовима.” (Leman, Sloboda & Vudi, 2012: 227). Дакле, једногласно певање је оно са чим су се ученици сусретали, оно што је део њиховог вишегodiшњег искуства и представља зону тренутног развоја. Двогласно певање је следећи корак (зона наредног развоја), који се остварује уз вођење и подршку учитеља. Помоћ се остварује у томе да се у почетку ученицима пружа мелодијска подршка (певање или свирање деонице коју ученици певају заједно са њима, а затим и супротне деонице). Вокално-инструментална подршка наставника помаже ученицима да започну развој потребних способности за певање двогласа водећи их ка зони наредног развоја о чему је говорио Виготски (1977), а сам процес подршке је Џером Брунер (Брунер, 1968) називао скелом која на сличан начин доприноси достизању следећег нивоа развоја.

Треба нагласити да дужина овог процеса зависи од музичке и психолошке спремности ученика, као и то да осамостаљивање приликом извођења долази онда када заиста започне развој способности опажања хармоније. Неће сви ученици одједном бити у стању да певају једну деоницу истовремено слушајући другу, али ће они који у томе успеју први бити предводници групе у наставку процеса развоја – двогласном певању целе групе. На овај начин група ученика утиче на развој способности свих чланова о чему је Виготски посебно говорио.

## **Врсте и редослед поставке двогласа у млађим разредима основне школе**

Двогласно певање није једноставно изводљиво ученицима млађег школског узраста, јер представља наредну фазу у њиховом музичком развоју и упознавање са потпуно новим начином извођења музике. Описани процес захтеван је за уче-

нике, стога је приликом избора репертоара којим се уводе у двогласно певање значајно поштовати принцип „од лакшег ка тежем”, као и принцип поступности.

Критеријум приликом одабира музичког садржаја, врсте двогласа, али и редоследа којим се садржаји могу уводити потребно је да буде методички. То значи да је најважније узети у обзир ученичке способности (у зони тренутног и наредног развоја), као и њихов узраст. У том процесу значајан ресурс нам представља искуство из науке о музици и народној музици. Најстарији облици двогласа у народној традицији представљају ткз. „певање на глас” у које спадају различити облици хетерофоније, али и бордуна (Големовић, 1996). У млађе двогласно певање спада „певање на бас” за које је карактеристичније хомофоно певање и певање у паралелним терцама уз одређена одступања (Големовић, 1997). Хомофонија генерално значај придаје сазвучјима, којима је подређен мелодијски ток сваког гласа, а ритам свих деоница се подударара. Осим тога, треба издвојити и полифонију која се ређе јавља у народној традицији, а подразумева самостално развијање и мелодије и ритма свих деоница при чему сазвучја настају као производ њихових „сусретања” (Деспих, 2014).

Све наведе врсте двогласа могу наћи своје место у активности вишегласног певања у школи, али је неопходно одредити правилан методички редослед, усаглашен са развојним капацитетима ученика (Васиљевић, 2006; Павловић, 2017). Редослед у раду на поставци двогласа у настави солфеђа који нуди Зорислава Васиљевић гласи: „1. усмене припреме двогласног певања, 2. певање исписаних мотива у паралелном и задржаном кретању, 3. хомофоно двогласно певање, 4. полифони двоглас (имитације и канони), 5. сложенији ритмички покрети и дисонанце.” (Васиљевић, 2006: 158)

Ако наведено применимо и методички обликујемо да одговара способностима ученика у општеобразовној школи, долазимо до следећих закључака. Почетни видови двогласа на којима треба инсистирати у раду свакако јесу усмена припрема двогласног певања (са и без табулатора) и певање једноставних исписаних мотива (двогласне мелодијске вежбе). Ове активности могу се реализовати на сваком школском часу, тј. хорској проби, током распевавања, као полазиште и звучна припрема за извођење сложенијих садржаја. Мотиви треба да садрже елементе двогласа који ће се касније појавити и у певању песме. Вежбе певања усмених и записаних мотива издвојићемо као посебне на почетку класификације, јер имају значај у свакој фази рада на двогласу (према: Васиљевић, 2006).

Као први и најједноставнији вид двогласног певања народне песме истичемо бордунско певање, које, видели смо, представља једно од најстаријих врста двогласног певања код нас (Големовић, 1996; 1997; Павловић, 2017; Милетић, 2018). Основну мелодију пева први глас, а певање лежећих тонова резервисано је за певање у другом гласу. Бордунске струкутре могу се певати непрекидно, али могу бити и ритмизоване, чиме се постепено доводи до осамостаљивања пратећег гласа (Павловић, 2017). Након бордунског певања, може се прећи на типично хомофоно двогласно певање – певање у паралелним терцама. „У основним школама пожељно

је почети од певања лаких дечјих песама са текстом у паралелном терцном кретању.” (Васиљевић, 2006: 158) Певање у интервалима терце карактеристично је и за хомофоно народно певање новијег периода, „певање на бас” (Големовић, 1997; Павловић, 2017). Дакле, осим што одражавају дух народног стваралаштва извођењем народних песама на овај начин, ове две врсте двогласног певања прилагођене су ученицима млађих разреда основне школе, а свој методички значај остварују управо својом једноставношћу, али и постепеним усложњавањем (прелазак од бордуна ка паралелним терцама).

Полифони двоглас није најтипичнији за народно стваралаштво, али такође није незамисливо њихово јединство<sup>8</sup>. Бројни су примери полифоног аранжирања и компоновања музике инспирисане народном традицијом, али је и у овој фази неопходно водити се принципом поступности, као и прилагођености ученичким способностима. Као примере полифоног певања могли бисмо издвојили певање канона и певање ткз. слободног двогласа. Канони, наизглед једноставни, своје место ипак проналазе тек у овој фази, након рада на бордунском и хомофоном двогласном певању када је код ученика већ започет развој хармонског слуха. У почетном периоду рада певањем канона „[...] ученици прибегавају занемаривању друге деонице како би одржали своју интонацију, тако да се певање своди на једногласје (могу се видети ученици који запуше уши како им други глас не би ‘сме-тао’).” (Васиљевић, 2006: 158). Због тога, рано увођење канона доводи само до развоја концентрације за извођење своје деонице, због чега се и истиче да је најбоље започети певањем бордуна (Павловић, 2017). У каснијој фази рада, певање канона и слободних двогласа има смисао, јер се ослања на већ стечено искуство певања претходно описаних једноставнијих облика двогласа и може представљати зону наредног развоја хармонских способности и двогласног певања ученика. На крају, редослед увођења двогласа у млађим разредима основне школе, уз музичке садржаје који обезбеђују двосмерни рад на вокалним способностима, могао би да изгледа овако:

- певање усмених мотива (преко опажања и репродукције симултано изведених појединачних тонова две групе ученика, а потом истовременим извођењем двозвука на табулатору у паралелном и задржаном кретању) и записаних мотива (проблемски везани за песму која се обрађује);
- бордун (*Ми идемо њреко њоља, У Ивана њосњодара, Ђевојко, ђевојко, Имам кућу од ивова њрућа* и сличне народне песме које су основа у стварању звучних наслага за увођење у музичку писменост и вокални развој);

<sup>8</sup> Довољно је издвојити само Мокрањчеве *Руковети* као илустрацију овог изворно нетипичног музичког споја. Елементи полифоније могу се наћи у каснијој фази рада на поставци двогласа, као што то видимо у редоследу који истиче Зорислава Васиљевић (2006). Осим тога, треба напоменути да се и поједине (народне) песме Мокрањчевих *Руковети*, могу наћи на репертоару у овом узрасту као методички прилагођени и поједностављени двогласи. Певање неких песама из Мокрањчевих *Руковети* у методички обликованом аранжману допринело би и упознавању са оваквим делима, што је свакако још један од задатака наставе музичке културе (Симић, 2019б).

- паралелне терце (*На крај села, Под оном јором зеленом, Разјранала јрана јорјована, Чобан тјера овчице, У ливади јод јасеном*);
- канон (*Браће Иво, Коло се вије*);
- слободни двоглас (*Зелени се јајодо, Вишњицица род родила, Киша јага*).

### Значај поступног увођења другог гласа током аранжирања

У почетној фази рада неопходно је методички обликовати вокалне аранжмане како би били у функцији „скеле” за вокални развој у *зони наредној развоја*. Дакле, не треба само водити рачуна да врста двогласа не буде презахтевна, већ и да аранжман својом структуром прати тренутне и наредне развојне потенцијале ученика (у мелодијском и хармонском смислу).

Увођење другог гласа у почетку може да буде постепено (Павловић, 2017). Ову појаву проналазимо у неким примерима двогласног народног певања. „Тако се на местима где се застанци појаве (опет најчешће на цезури) успоставља бордунски двоглас.” (Големовић, 1996: 16). Ова појава народних двогласних песама може имати методички значај, јер омогућава ученицима да интонацију првог тона другог гласа преузму из научене основне мелодије, коју су до тренутка увођења другог гласа певали заједно са остатком групе (прилог 2). Могуће је започети обе деонице унисоно, ослањајући се на ученичко искуство у певању једногласних песама, а увођење двогласа извршити на месту појаве тона друге деонице у мелодијском току. У том случају најједноставније је да други глас остане на заједничком тону, док први наставља са мелодијским кретањем научене мелодије. Значајан пример проналазимо и у методичкој литератури, где се као опис предложеног двогласног аранжмана наводи методичко упутство за народну песму „Имам кућу од ивова прућа”: „Кад се заврши први стих, једна група задржава певање последњег тона, а остали испевавају нов стих.” (Васиљевић, Стојановић & Дробни, 2004: 25) У следећој фази рада, овај принцип може се применити и антифоним певањем основне мелодије између гласова, где „[...] друга група ученика понавља главну деоницу песме, док се они који су ‘започели’ задржавају на интонацији последњег отпеваног тона, финалиса, и преузимају функцију пратећег гласа.” (Павловић, 2017: 37) Нешто захтевнији аранжман подразумевао би увођење другог гласа од самог почетка песме у одређеном, али интонативно задатом интервалу, док је најзахтевније да се у току певања изведе скок у двогласни интервал.

### Закључак

Интердисциплинарни приступ у наставној пракси представља ослонац у раду на вокалном развоју, али и другим областима музичког развоја. Осим међупредметних веза, незаобилазан нам је и унутармузички приступ проблему увођења вишегласја у општеобразовној школи. Вишегласно певање у млађем школском узрасту сложена је вештина и захтева темељну припрему која се ослања на више

важних стубова. Значај сазнања који нам даје развојна психологија и психологија музике је неупитан, јер нам указује на тз. сензитивне периоде у музичком развоју. Наиме, достизањем узраста од 9 до 10 година, ученици релативних способности могу да започну рад на изградњи и развоју хармонских способности (опажање хармоније, хармонског слуха) и способности вишегласног певања. Ове способности могу имати подударан развојни пут ако се процес развоја одвија паралелно. Двогласно певање може подстицати развој способности опажања хармоније и обрнуто. Рад на музичкој писмености такође може бити у складу са интенцијама вокалног и општег развоја. Незаобилазна питања која смо поставили овим радом односе се на то по ком критеријуму треба извршити одабир музичког материјала, како га методички обликовати да буде прилагођен ученицима, али и по ком редоследу уводити врсте двогласа. Управо се у томе огледа унутармузичка интердисциплинарност у приступу овом проблему, јер смо на основу сазнања из области науке о народној и музици уопште дошли до методичких решења која могу имати примену у наставном процесу. Истакнут је значај певања кратких усмених и записаних мотива на сваком наставном часу или хорској проби. Бордунско певање издвојено је као почетна врста двогласа, због своје једноставности. Подцртан је и најједноставнији начин увођења двогласа (из унисоног певања у двоглас, при чему други глас остаје на заједничком тону). Певање у паралелним терцама и хетерофонија уопште може представљати следећу фазу, док је полифоно певање (канони и слободни двоглас) остављено за крај овог процеса. Стога, народну песму, као мелопоетску заједницу (Големовић, 1997) видимо као основни музички садржај означен и образложен као социокултурни артефакт погодан као вишенаменско средство у подстицању свих аспеката музичког развоја, за узраст ученика од 7. до 11. године.

## Референце

- Bruner, Jerome (1968). *Towards a Theory of Instruction*. New York: W. W. Norton & Company.
- Васиљевић, Миодраг (1940). *Нотно певање у теорији и пракси*. Београд: Издавачка кућа Ј. Фрајга
- Васиљевић, Миодраг (2003). *Народне мелодије с Косова и Метохије*. Прир. Зорислава Васиљевић. Београд: Београдска књига, Књажевац: Нота.
- Васиљевић, Зорислава (2000/2006). *Методика музичке писмености*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и Учитељски факултет
- Васиљевић, Зорислава (1991/2003). *Музички буквар*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Васиљевић, Зорислава, Стојановић, Гордана & Дробни, Татјана (2000/2004). *Музичка радионица, приручник за музичку културу у првом и другом разреду основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Vigotski, Lav (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Gardner, H. (2011a). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, Basic Book.

Gardner, H. (2011b). *Unschool mind – How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Book.

Големовић, Димитрије (1996). Српско двогласно певање I – облици – порекло – развој. *Нови звук – интернационални часопис за музику*, 8, 11–22.

Големовић, Димитрије (1997). Српско двогласно певање II – новије двогласно певање. *Нови звук – интернационални часопис за музику*, 9, 21–38.

Големовић, Димитрије (2019). *Свака њица својим јасом пева: књига о традиционалном народном певању*. Београд: Балканско културно наслеђе (БСН) и Ваљево: Друштво за очување српског фолклора „Градац”.

Деспић, Дејан (2014). „Вишегласје“. У: Петар Пијановић, *Лексикон образовних термина* (стр. 96). Београд: Учитељски факултет.

Дробни, Ивана (2008). *Методичке основе вокално-инструменталне наставе*. Београд: Завод за издавање уџбеника

Каран, Гордана & Јовановић, Д. (2014). *Антологија српске музике за женски и дечји хор композитора групе њоловине XIX века и њрве њоловине XX века*. Београд: Клет.

Leman, Andrea, Sloboda, Džon & Vudi, Robert (2012). *Psihologija za muzičare*. Novi Sad: Psihopolis institut, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Миланковић, Вера (2021). Поредак ритма у српској народној песми. У: Милена Петровић (ур.), *Темајски зборник радова 23. Педагошкој форуму сценских уметности „Феномен ритма – њорекло, извођење, значење“* (стр. 59–64). Београд: Факултет музичке уметности.

Миланковић, Вера (2022). Прилог хармонизацији српске народне песме. У: Милена Петровић (ур.), *Темајски зборник радова 24. Педагошкој форуму сценских уметности „Фолклор у музичкој педагоџији“* (стр. 49–60). Београд: Факултет музичке уметности.

Милановић-Наход, Слободанка (1988). *Коњивне теорије и настава*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.

Милетић, Александра (2018). *Од народних њоналних основа до дур-мол система у настави музичке њисмености*. Београд: Учитељски факултет.

Милутиновић, Зоран (1997). *Клинички ајлас њоремењаја јласа. Теорија и њракса*. Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.

Никшић, Нака (2022). *Музичко њисмењавање на музичком мајтерњем језику новојазарској краја у њоставци елементарне музичке њисмености*. Београд: Учитељски факултет.

Никшић, Нака & Чекић Стошић, Александра (2023). Народна песма из етномузиколошке грађе у функцији примене „Васиљевић методе“: методички аспект избора допунског музичког материјала за млађи школски узраст. *Иновације у настави*, 36(4), 37–60.

Павловић, Саша (2017). Смисао, фазе и начини рада на двослојним музичким примерима по узору на српско народно двогласно певање. У: Милена Петровић (ур.), *Темајски зборник радова 19. Педагошкој форуму сценских уметности „У њојрази за доживљајем и смислом у музичкој педагоџији“* (стр. 35–47). Београд: Факултет музичке уметности.

Peretz, Isabella (2008). Music, Language and Modularity Framed in Action. *Psychologica Belgica*, 49(2–3), 1–15.

Радиновић, Сања (2020). Очевим стопама у борби за баштину и незаборав (етномузиколошки омаж Зорислави М. Васиљевић). У: Ивана Дробни (ур.), *Темајски зборник са научне конференције одржане 8–9. новембра 2019. њодине „Зорислава М. Васиљевић – живѡи и дело“* (стр. 73–93). Београд: Факултет музичке уметности.

- Радош, Ксенија (2010). *Психологија музике*. Београд: Завод за уџбенике.
- Симић, Урош (2018). *Интегративни приступи садржајима наставе музичке културе у функцији сценској извођења* (необјављен мастер рад). Београд: Учитељски факултет.
- Симић, Урош (2019а). Наставни програм као полазиште у интегративној настави музичке културе. *Методичка теорија и пракса*, 2(19), 265–278.
- Симић, Урош (2019б). Методичка функционалност интегративног приступа у слушању музике: Друга руковат Ст. Ст. Мокрањаца. *Artefact*, 1(5), 103–118.
- Симић, Урош (2020). Методичка функционалност композиторског опуса Зориславе М. Васиљевић за млађе разреде основне школе. У: Ивана Дробни (ур.), *Темајски зборник радова са научне конференције одржане 8 – 9. новембра 2019. године „Зорислава М. Васиљевић – животи и дело“* (стр. 243–280). Београд: Факултет музике уметности.
- Симић, Урош & Стошић, Александра (2022). Од слушања музике ка вођеној језичкој рецепцији и музичкој комуникацији: (дечји) комад с певањем на школској сцени. *Триптих*, 1(2), 43–94.
- Стојановић, Гордана (1996). *Настава музичке културе: од I до IV разреда основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Гордана (2001). *Компаративна методологија наставе музичке писмености и почетној читања и писања* (необјављена докторска дисертација). Београд: Факултет музичке уметности.
- Стошић, Александра (2008). Песма – спона у интегративном приступу настави музичке културе, српског језика и књижевности. *Зборник радова са научној скупља „Књижевност за децу у науци и настави“* (стр. 392–402). Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
- Stošić, A. & Janjić, M. (2011). Theatrical Communication Method in Contemporary Language and Music Teaching. In: I. Radovanović & Z. Zaclona (Eds.), *Teachers' Competences and the Learning Environment* (pp.79–95). Nowy Sacz: Panstwowa Wyzsza Szkola Zawodowa, Beograd: Učiteljski fakultet.
- Стошић, Александра (2015). *Функционалности уџбеничкој компетенцији у развоју вокалних способности на млађем школском узрасту* (необјављена докторска дисертација). Београд: Учитељски факултет.
- Стошић, Александра & Јанковић, Наташа (2020). Интегрисање музичких и језичких садржаја и вештина у оквиру предмета Енглески језик кроз песму и покрет. *Иновације у настави*, XXXIII(4), 61–78.
- Терзић, Е. (1998). *Анализа и вредновање уџбеника музичке културе у основној школи у Мађарској и Србији*. Београд: Центар за усавршавање руководиоца у образовању.
- Thackray, Rupert (1973). Tests of harmonic perception. *Psychology of Music*, 1(2), 49–57.
- Чекић Стошић, Александра (2024). Улога народне песме и кратких говорних форми у поставци природне вокалне технике ученика основне школе. У: Д. Цицовић Сарајлић (ур.), *Традиционално и савремено у уметности и образовању: Темајски зборник међународној значаја* (стр. 144–173). Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Факултет уметности.
- Шефер, Јасмина (1991). *Интегрисани приступи настави. Училиште у пракси*. Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања Србије.

## Прилози:

Прилој 1. Дијаграм



Прилој 2. *Море изрејала сјајна месечина* (Снимак извођења Хора млађих разреда ОШ „Надежда Петровић” из Београда на 13. Фестивалу хорова деце и младих – ФЕДЕХО доступан је путем линка и QR кода који се налазе испод нотног записа).

народна песма

Мо - ре из - гре - ја - ла, на - не, — мо - ре из - гре - ја - ла,

сјај - на — ме - се — чи - на, — ми - ла на - не,

сјај — на — ме - се — чи - на.

<https://www.youtube.com/watch?v=M5sna8u4cac&t=1h48m39s>



## AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO USING FOLK SONGS IN POLYPHONIC SINGING FOR LOWER GRADE PRIMARY SCHOOL

The paper explores the significance, rationale, and key components of the interdisciplinary approach, positioning it as a theoretical foundation for introductory elementary vocal education. The paper aims to highlight a multidisciplinary approach that can enhance the development of vocal abilities, with a particular emphasis on the sensitive period of musical growth. This, in turn, initiates the articulation of a methodological approach that reconsiders traditional practices in polyphonic singing by introducing new pedagogical elements with a particular emphasis on folk songs adapted to the vocal development of students, within contexts that simultaneously support elementary vocal technique and the initial stages of developing harmonic and polyphonic listening skills. The theoretical basis of this study is based upon frameworks of artistic development that find practical application in the form of an online course titled “Musical Folklore of Serbia and Digital Resources,” launched in the 2023/24 academic year by the Faculty of Teacher Education in Belgrade in collaboration with UNESCO. The second objective of the paper concerns the selection of content, sequence, and pedagogical approach to guiding students from unison singing to two-part and multipart singing. The study is dedicated to enhancing the musical and pedagogical competencies of teachers in designing and facilitating educational experiences through classes, rehearsals, and public performances, targeting students aged 7 to 11.

*Keywords:* vocal development, zone of proximal development, folk song, vocal technique, polyphonic singing, interdisciplinarity

# ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТ И ОПШТА МУЗИЧКА ПЕДАГОГИЈА – РЕТРОСПЕКТИВА РАДА СА СТУДЕНТИМА

Славица Стефановић

Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија

sarastefla@gmail.com

DOI: 10.5937/PFSU25013S

## Сажетак

Полазећи од значења појма интердисциплинарност, схваћеног као прожимање научних дисциплина, у овом раду биће речи о наставним предметима који се уче на студијском програму Музичка педагогија на Факултету музичке уметности у Београду. Биће речи о предметима које сам предавала и акредитовала, а који су важни за будућу професионалну праксу студената у општем образовању. То су: Методика општег музичког образовања за основну и средњу школу и Практична методика општег музичког образовања (обавезни предмети), као и Дидактичке музичке игре за основну школу и Дечји музички ансамбли (изборни предмети). Градиво изборних предмета је усмерено на старије разреде основне школе, а њихов садржај обухвата све области рада наставних и ваннаставних музичких активности у овом типу школе: стицање знања о музици по областима учења и вештине њеног извођења примерене одређеном узрасту. Важно је истаћи да је учење музике саставни део националне стратегије општег образовања и васпитања популације те је одговорност музичког педагога због тога већа.

*Кључне речи:* основна школа, средња школа, музичка култура, музичка педагогија

## Увод

Предмети који су својим садржајем усмерени на опште музичко образовање, а изучавају се на студијском програму Музичка педагогију на Факултету музичке уметности у Београду, подељени су на обавезне и изборне. Обавезни предмет је Методика општег музичког образовања за основну школу (на основним студијама) и средњу школу (на мастер студијама). Групу изборних предмета чине два предмета на основним студијама: Дидактичке музичке игре за основну школу и Дечји музички ансамбли. Циљеви наведених предмета имплицитно се шире од музичког задатка ка разумевању музичко-педагошких принципа, метода и облика рада, а музичке активности повезују са педагошком и дечијом психологијом. Овако постављени циљеви поменутих предмета отварају перспективу интердисциплинарног поља дијалога на тему општег музичког образовања и васпитања. Бројност студената на предметима који се баве општим музичким образовањем показује да постоји интересовање за садржаје предмета (слика 1).



Слика 1. Класа студента 2020/21 са проф. др Славицом Стефановић (у средини) и демонстратором на предметима студенткињом Јеленом Стевановић (лево).

### Обавезни предмети везани за опште музичко образовање

Обавезни предмети – Методика општег музичког образовања и Практична методика општег музичког образовања – уче се на основним (за основну школу) и мастер студијама (за средњу школу). Почев од академске 2024/25. године, уводи се интегрисана настава у трајању од пет година, са уједначеним или сличним распоредом предмета по академским годинама. Опште музичко образовање се умногоме разликује од учења музике у специјализованој музичкој школи и подлеже нормама које за овај тип школе прописује закон (Наставни план и програм). У том смислу потребно је да будући наставник музике током студија, поред музичког, добије шире педагошко и психолошко образовање које је повезано са музичким активностима и које ће спроводити са децом и младима различитог узраста и диспозиција. Због тога истичемо потребу за интердисциплинарношћу или прожимањем научних дисциплина у односу на школски и социјални контекст учења. Студенти се током школовања прво упознају са циљевима и задацима наставног плана и програма за опште музичко образовање, упознају садржаје дидактичког материјала за одређени узраст, стичу увид у образовне исходе, затим усвајају различите наставне методе и облике рада, те уче шта је наставно окружење и како се уређује. Познато је да су одељења у школама у општем образовању бројна, па због тога постоји потреба да се музичке активности повежу са развијањем социјалних вештина ученика, а затим да се размотре правила понашања и процедуре/рутине на часу музичког (Стефановић, 2018).

Обавезни предмети омогућавају стицање теоријског знања и практичну примену знања и вештина у основној и средњој школи. Наведени предмети се уче на

трећој и четвртој години основних студија. Тешкоће у раду са студентима су организационе природе, јер методичка пракса није уврштена у распоред часова (Стефановић, 2011). Ранија искуства су показала да блок настава омогућава професору рад са целом класом у којој је дискусија на тему реализације часа важан део учења (Стефановић, 2022). На приложеним фотографијама приказани су студенти на методичкој пракси у основној школи (слике 2, 3, 4, 5, 6).



Слика 2. Јована Гавриловић, после одржаног часа на методичкој пракси.



Слика 3. Магдалена Остојић, презентација часа.



Слике 4, 5, 6. Радослав Спасић, Александра Орловић и Драгана Здравковић, на методичкој пракси.

Музичка педагогија у општем образовању има више области или подручја рада, а једна од најважнијих у основној школи јесте Област извођења музике (певање и свирање по слуху и из нотног текста). Поред компетенција за извођење музике, студенти су у припреми за час показали висок степен креативности у изради очигледних средстава (слике 7 и 8) и конструисању дечјих музичких инструмента (слика 9).



Слика 7. Соња Шкорић, певање из нотног текста.



Слика 8. Нина Лазић и Кристина Вујовић, свирање на ручним звонима.

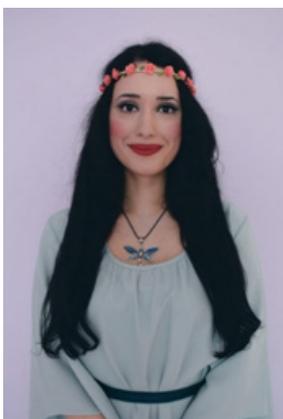


Слика 9. Наталија Његушић, Стаклофон и Месингофон.

### Изборни предмети – дидактичке музичке игре за основну школу

Програм изборног предмета Дидактичке музичке игре за основну школу учи се на првој и/или на другој години студија. Садржај овог предмета је само једним делом заснован на методи учења познатог немачког композитора Карла Орфа. Ова позната метода је намењена деци на почетном ступњу музичког развоја, а карактеристике је певање (дечјих и традиционалних песама), ритам (као основа учења), импровизација (као један од циљева рада) и свирање на дечјим ритмичким инструментима са неодређеном и одређеном висином звука (заједничко музицирање) (Стефановић, 2021). Организација простора за дидактичке музичке игре се

мења у различитим областима рада и умногоме зависи од прецизираног центра активности (Стефановић, 2019). За овај предмет су студенти показали висок степен заинтересованости, а њихова ангажованост надмашује педагошку креативност и уздиже се до уметничког нивоа. Завршни рад на овом предмету представља музички играоказ који студенти самостално осмишљавају и реализују. Комбинујући различите дидактичке игре, они га обликују у заокружену целину са оригиналним сценаријем, чија је тема, у складу са задатком, изразито васпитног карактера. Реализација играоказа подразумева костимирање (слика 10), избор и примену музике (слика 11), као и вежбање сценског наступа (слика 12). Студенти су били у прилици да јавно презентују своје играоказе на Отвореном часу (слика 13 и 14), а неке од тема су биле везане за вршњачко насиље, екологију, композиторе као позитивне узоре, односе деце и родитеља.



Слика 10. Катарина Јонович, костимирање.



Слика 11. Касија Дакић, музичко динстање.



Слика 12. Катарина Таназовић, Мина Марјановић и Љиљана Весић, савремени плес.



Слика 13. Играоказ „Чиста природа – чиста савест“.



Слика 14. Плакат за Отворени час на ФМУ.

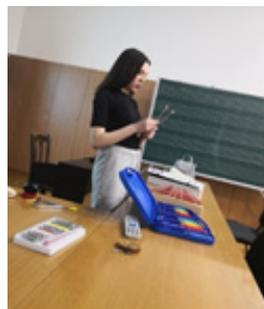
## Изборни предмети – Дечји музички ансамбли

Најмлађи изборни предмет под називом Дечји музички ансамбли студенти могу одабрати у трећој години студија. Предмет омогућава полазницима да науче технику свирања на различитим инструментима погодним за рад са децом. То су инструменти нове генерације: бумвекери (слика 15) и музичка звона. Међу већ познатим инструментима налазе се ритмички инструменти са неодређеном и одређеном висином звука, као што су металофон (слика 16), звечке, маракас, тамбурин и кастањете. Инструмент који није до сада коришћен у настави у оштем образовану је ђембе (слика 17). Студенти су га радо прихватили и са задовољством заједнички музицирали, под вођством студента А. Палибрка (инструктор). Студенти уче и да свирају на блок флаути: соло, у двогласу или у аранжману са другим инструментима. Од жичаних инструмената понуђено им је свирање на популарном инструменту укулеле који има једноставне техничко-извођачке захтеве (инструктор: студенткиња М. Остојић). Припрема за рад са хорским ансамблима на овом предмету практичне је природе, али се показало да студенти нису спремни да прате захтеве за реализацију овог дела плана рада. Наиме, исте академске године студенти започињу са учењем мануелне технике на предмету Дириговање и још увек нису спремни да одговоре на задатке које поставља рад са вокалним

ансамблима (Стефановић, 2007). Настава предмета Дириговање и Музички ансамбли треба да се временски усклади, тако да се прво реализује Дириговање, а затим Музички ансамбли. Важност предмета Дечји музички ансамбли огледа се у чињеници да свака општеобразовна школа, према актуелном Наставном плану и програму, има обавезу да формира своје репрезентативне ансамбле — хор и оркестар (Стефановић, 2022).



Слика 15. Студенти свирају на бумвекерима.



Слика 16. Ана Тошић, презентација свирања на металофону.



Слика 17. Студенти свирају на инструменту ђембе за време пандемије ковида.

### Мастер студије – Методика општег музичког образовања за средњу школу

Предмет Методика општег музичког образовања за средњу школу на мастер студијама, поред студената студијског програма Музичка педагогија, похађају и студенти са других студијских програма. Сарадња са студентима студијског програма Музичка теорија (слика 18), Композиција и Џез и популарна музика резултирала је креативним и применљивим примерима за будућу наставну праксу. У оквиру наставе настали су нови канони, лепе дечје песме (пример 1), као и занимљиви аранжмани за дечји инструментариј.



Слика 18. Студенти Одсека за музичку теорију на Отвореном часу презентују своје новонастале каноне.

Presto

mf Па-ху - ље не-жно, ла - га - но пу-ту - ју, на  
 6  
 не - бу\_ кре-ху се, лу-га-ју. У-кра-си пре ди-вно  
 12  
 кра-се це-о град, на не - бу\_ сја-је и пра-ве склад. И сва - ки дан,  
 18  
 бап сва - ки сан, ја са-мо те-бе же - лим да по-кло-ним на дар  
 23  
 за но-во-го-дип-њу чар. *f* И сва - ки дан, бап сва - ки сан,  
 28  
 ја сам - мо те - би же - лим да по-кло - ним, и знај  
 31  
 да мо - је же - ље ис - пу - ња - ва праз - ни - чни сјај!

Слика 19. Нотни запис песме „Празнични сјај“, композитор Вељко Ненадић и аутор стихова Марија Михајловић.

### Мастер студије – мастер рад

Припрема и израда мастер рада омогућава студенту да развије своје академске способности, унапреди знање у одређеној области и да примени одговарајуће методе, технике и алате научног истраживања. Менторство на изради мастер рада за сваког наставника представља изазова, а процес истраживања пружа кандидату задовољство у раду само уколико студент верује свом професору и при томе је

посвећен и узбуђен око материје. У том случају чин одбране мастер рада је за студента пријатно искуство презентације постигнутих резултата (слика 20). Ипак, треба рећи да студенти осећају тешкоћу, јер се први пут сусрећу са писањем научног рада тек када пријаве тему мастер рада. Очекује се да ће у будућности ова пракса бити унапређена увођењем нових или проширењем задатака постојећих предмета на свакој години интегрисаних студија.



Слика 20. Одбрана мастер рада, студент Александар Палибрк (десно, 100 поена, оцена 10) са ментором проф. др С. Стефановић (у средини) и класним колегом Давидом Стојановским (лево).

### Закључак

Општи закључак је да студијски програм Музичка педагогија на Факултету музичке уметности у Београду има базичне предмете који омогућавају студентима добру теоријску и практичну припрему за будући рад у општем образовању. Креативан приступ садржајима предмета и њихов динамичан временски распоред током студија одговара идеји новоуспостављене интегрисане наставе овог одсека. Ипак, очекује се боља оријентација за научна истраживања која следе у даљем школовању и раду студента у којој ће интердисциплинарност музичке педагогије у општем образовању доћи до изражаја. На крају подсећамо да основну школу похађају сва деца, што потврђује тезу да припрема студената за позив наставника музике јесте важан део националне стратегије општег образовања и васпитања нације, а самим тим и културне политике једне државе.

## Референце

- Стефановић, С. (2007). Заборављене странице дечје хорске литературе: Збирка 100 дечјих хорова (1955). У: *Музичка теорија и анализа 4: зборник Каићегре за музичку теорију* (стр. 250–265). Београд: Факултет музичке уметности.
- Стефановић, С. (2011). Драматургија музичких активности у основној школи или наставна игра – наставне методе и облици рада У: Милена Петровић (ур.), *Темајски зборник радова 13. Педагошкој форума сценских уметносћи „Ирај, ирај, ирај!“* (стр. 243–254). Београд: Факултет музичке уметности.
- Стефановић, С. (2018). Чиниоци ефикасног управљања разредом у настави музике у основној школи. *Иновације у настави*, 31(4), 103–117.
- Stefanović, S. (2019). Основна школа: ритам, време, простор. У: М. Петровић (ур.), *Темајски зборник радова 21. Педагошкој форума сценских уметносћи „Теоријско и уметничко у педагогији сценских уметносћи“* (стр. 45–50). Београд: Факултет музичке уметности.
- Стефановић, С. (2021). Ритмичка окосница дечјих песама Станише П. Корунувића. У: М. Петровић (ур.), *Зборник радова 23. Педагошкој форума сценских уметносћи „Феномен ритма: порекло, значење, извођење“* (стр. 31–46). Београд: Факултет музичке уметности.
- Stefanović, S. (2022). Music Teachers and Their Roles in Primary School Classroom. У: V. Svalina (ur.), *Zbornik radova sa 6. Međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga „Glazbena pedagogija u svijetlu sadašnjih i budućih promena 6, Glazba u školi – stanja i perspektive“* (str. 129–137). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Стефановић, С. (2022). Прилог обогаћивању репертоара дечјих хорова у Србији кроз аналитички приказ збирки хорских песама за децу из 1957. године (2020). *Књижевна историја*, 52(172), 123–141.

## INTERDISCIPLINARY AND GENERAL MUSIC PEDAGOGY RETROSPECTIVE WORK WITH STUDENTS

Starting from the concept of interdisciplinarity – understood as the integration and interaction of various scientific disciplines – this paper explores the curriculum of the Faculty of Music in Belgrade, with particular emphasis on the Department of Solfeggio and Music Pedagogy. It focuses on the subjects I have both taught and developed, highlighting their importance in preparing students for professional roles in general education. The mandatory subjects are Methodology of General Music Education for Primary and Secondary School and Practical Methodology of General Music Education. The elective subjects are Didactic Musical Games for Primary School and Children's Musical Ensembles, designed for upper primary school students and encompass a broad spectrum of curricular and extracurricular musical activities relevant to this stage of education. All these subjects aim to foster both musical knowledge and performance skills aligned with students' developmental levels. Importantly, music education is a key element of the national strategy for general education and social development, placing considerable responsibility on the music educator.

*Keywords:* elementary school, high school, musical culture, music pedagogy

**ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТ КАО  
ПРЕДУСЛОВ ЗА КРЕАТИВНОСТ И  
НАДАХНУЋЕ**



**INTERDISCIPLINARITY AS A PREREQUISITE  
FOR CREATIVITY AND INSPIRATION**



# MATTERING THE MATERIALITY AND PLURALISM OF MUSICAL CREATIVITIES USING A POSTHUMAN NEW MATERIALIST LENS

**Pamela Burnard**

Faculty of Education, University of Cambridge, Cambridge, UK

pab61@cam.ac.uk

DOI: 10.5937/PFSU25015B

## Summary

Much of historical and contemporary musical creativity research is influenced by a Cartesian ontology of opposition. This reinforces the classic function of human exceptionalism, the separation of knowledge, tools and bodies in disciplinary bounded spaces such as music. Yet there is a plurality of musical creativities that exemplify material differences in co-authoring sustainable relationships where sounding bodies (human and nonhuman) are extended through a multiplicity of authorial practices, where instruments and technologies augment bodies often embedded within electronic and digital networks, in keeping with our posthumanist age. My aim here is to stay interested in the plurality of musical creativities research using a posthumanist new materialist theoretical lens. I challenge humanist perspectives that foreground human exceptionalism and privilege solely human capacities to create and produce knowledge. I argue against humanist systems of thought that assume that matter is inherently inert and passive. I consider how the intra-action of human and nonhuman distributed agencies, and the material objects and posthuman bodies are situated within specific spaces and environments manifest a multiplicity of musical creativities and relations to musical objects in performance, compositional, improvisational, digital, collaborative, and transdisciplinary creativities.

*Keywords:* musical creativities, plurality, material pluralism, posthumanism, new materialism

## Introduction

**M**aterials matter. Bodies matter. Multi-species coexistence matters. Critical and creative alliances between the arts and sciences<sup>1</sup> matter (Stengers, 2018<sup>2</sup>). When we examine closely the complex entanglements of research and theory (episteme) and practical knowledge (techne), both in arts and sciences real-world contexts and literatures,

---

<sup>1</sup> The word 'science' is pluralised as 'sciences' to refer to different, distinct fields of scientific study (like the biological sciences, physical sciences and social sciences) rather than the general, abstract, concept of all scientific endeavours. The choice between singular and plural is as significant for sciences as it is for arts, literacies, knowledges, mathematics, senses, cultures and creativities.

<sup>2</sup> Stengers originally trained as a chemist and has been a key thinker in the inter- and transdisciplinary field of science and technology studies. Her ecology of practices shares an unbifurcated understanding of nature with many Indigenous, First Nations and non-Western cosmologies.

we see the need to escape from binaries into continuums. We see the connections made between the human in its relation to the nonhuman things, including bodies and objects, and the intertwining of nature and culture, as the productive forces that intra-action in the invention and creation of music. Composer Francisco Lopez (2019) provides a great example of this human-nonhuman intra-action as it plays out in a sound environment as being:

Not only the consequence of all its sound-producing components, but also of all its  
 Sound-transmitting and sound-modifying elements. The birdsong we hear in the forest  
 Is as much a consequence of the bird as of the trees or the forest floor. If we are really listening  
 The topography, the degree of humidity of the air or the type of materials in the topsoil  
 Are as essential and definitory as the sound-producing animals that inhabit a certain space.

Whether our fieldwork begins in an urban music setting, a concert hall or opera house, a classroom in a music conservatoire, whether researching the proliferation of a 'thousand ecologies' from the musics of early years (Young, 2023) through to studies of senior citizens' music participation (Fung and Lehmborg, 2016), bodies of both objects (nonhuman such as instruments and technologies) and beings (including human, non-human and more-than-human<sup>3</sup> bodies) reside within them. While nonhuman things refer to entities that are not human, such as animals, plants, or objects, the term more-than-human emphasizes the agency these entities have in producing and transforming our worlds and experiences, thus challenging the idea of human exceptionalism and becoming more-than-human (Braidotti, 2019). More-than-human sounds materialise. Music materialises as the materiality of bodies (and bodily relations between humans, nonhumans and more-than-humans). Music materialises as the material intra-actions between listeners and performers, particularly the latter with their instruments as extensions of their body; an agency distributed across the human and nonhuman (Wilson, 2021).

The situatedness of matter and sound, and what constitutes the posthuman body – the product of human and nonhuman intra-action – is experienced as sound materialising. So, what does this mean for music creativity research?

Indeed, music has an important and some argue unique function in establishing what we understand by materiality.<sup>4</sup> Music materialises. Music education research fore-

<sup>3</sup> Drawing on the more-than-human theory (Barad, 2003; Braidotti, 2019) invites us to engage affective, embodied and multisensory ways of understanding shared, distributed and relational creativities between human and more-than-human agents in more-than-human worlds where multi-species locate in diverse environments.

<sup>4</sup> Materiality within a Western, Cartesian ontology has been defined as a passive background to the higher order of human interaction (St. Pierre, 2021). This is because, as Jane Bennett argues, the becoming of nonhuman matter often 'proceeds at a speed or a level below the threshold of human discernment' (2010: 58). Instead, she argues that matter is vibrant in the sense that it co-configures human subjectivity. In doing so, matter is always part of assemblages which, in new materialist theory, are the nexus for agency. Accordingly, 'when an I act, it does not exercise

grounds the objects which engage, face or extend the body. It also embeds a discussion of what musical materials tell us about compositional, improvisational, performative and listening actualisations of spatiality and temporality in music and the historical-material conditions in which materials are encountered with/in music. Materials matter. How material objects and bodies are situated within specific spaces where humans, nonhumans and more-than-humans are entangled<sup>5</sup> (and intra-act) matters.

Braidotti (2019) describes posthuman subjectivities as involving 'a materialist process ontology based on immanence and becoming' (53–54). Thinking of ontology as processual has significant implications for how we understand what posthuman enquiry is (see Figure 1). Reimagining social enquiry generally and musical creativities research, specifically, as a relational assemblage asks what 'capacities for action, feeling and desire [are] produced in bodies or groups of bodies by affective flows' (Fox & Alldred, 2017: 145). Within such a 'flat' ontology, human elements (such as the researcher) are not superior to nonhuman elements (such as for example pen and paper). This shifts the focus away from solely human capacities to produce knowledge. Within posthumanist and new materialist inquiry, the complex dynamics of relational assemblages are mapped from within rather than reduced to easily digestible chunks of information from the outside (Fox & Alldred, 2017).

This paper contributes to musical creativities research by considering how music materialises creativity. In doing so, it explores the potentials for alternative encounters with Bennett's concept of 'thing-power', Baradian concepts of 'making with' and the focus on the material world, which includes human and nonhuman bodies, but unlike conventional, humanist systems of thought that assume that matter is inherently inert and passive. Here we find that new materialisms assign agency to the human and nonhuman, the animate and inanimate, and shift the focus away from the human as central to social inquiry. What matters? Instead of assigning the human a foundational role in experience and meaning, matter is also seen as fundamental. This involves a shift from identifying with bounded images of self, to cut across dualisms, away from constructionist approaches to research and a Cartesian ontology of oppositions (St. Pierre, 2021) to instead embrace the chaotic quality of education (Sakr, 2020). In what follows, we thus discuss the importance of shifting the focus to posthuman bodies, musical materialisms, and posthumanising musical creativities.

---

exclusively human powers, but includes those of its food, micro-organisms, minerals, artefacts, sounds, bio- and other technologies, and so on' (Bennett, 2018: 448). Thus, in this article, we employ a new materialist notion of materiality that acknowledges the active role that nonhuman matter plays in shaping and understanding our multiple worlds.

<sup>5</sup> Being entangled is to have no innate, independent existence. Instead, in new materialist theory, subjectivity arises through and as part of intra-actions (as opposed to interactions). There is no distinction between 'creation and renewal, beginning and returning, continuity and discontinuity, here and there, past and future' (Barad; 2007: ix). In this way, the properties of human and nonhuman bodies depend on their entanglement with each other.

## Posthuman Bodies, Materiality of Music and the Plurality of Musical Creativities

Rosi Braidotti (2013) suggests that to become posthuman is to transform 'one's sensorial and perceptual co-ordinates, in order to acknowledge the collective nature and outward-bound direction of what we still call the self' (p. 193). She emphasises an 'assemblage within a common life-space that the subject never masters nor possesses but merely inhabits, crosses, always in a community, a pack, a group, or a cluster' (p.193). Braidotti urges us to move beyond the dialect of possession, of ownership and control in order to overcome 'the classical function of music as the incarnation of the most sublime transcendent ideals of the humanist European subject' (2011: 107).

In terms of music education research, this means that the phenomena we choose to focus on in our research are relational; their existence is always dependent on connection. Even when we focus on human experiences of music, they are entangled with a variety of (human and) nonhuman elements. To assume that the human experience of authoring music (whether by listening, composing, performing, improvising, producing etc) is a predominantly cognitive process would be to adopt a Cartesian ontology that enforces possession, ownership and control. Thus, exploring acoustic worlds with post-humanist and new materialist approaches recognises entanglement as the basis for thinking about musical creativities, in human and nonhuman bodies (Braidotti, 2011). Thereby, a posthumanist understanding of nonhuman agents and environments as active and agential is fundamental to the plurality of musical creativities.

This all helps to clarify the central claim made in this paper: that changing notions and contested practices of materiality are one central but as yet underemphasised concern manifested and explored in musical creativities research.

Reimagining and recognising the plurality of musical creativities requires us to rethink narratives of 'power over' materials, context and processes, especially where digital and technological applications reduce complexities between humans, materials and environments. We need to challenge the separation of knowledge, tools and bodies in 'disciplinary bounded', 'copyrighted' and 'patented' spaces such as 'music'. We need to co-author sustainable relationships whereby the future of music education is not given but 'in-the-making' (Haraway, 2016). We sound bodies. The body is extended through performance practices. Instruments and technologies augment bodies (Wilson, 2021: 21). Sometimes bodies are embedded within electronic and digital networks, in keeping with our posthumanist age. The body is placed in relation to objects or as another object and located among sounding matters within the context of a wider environment. In posthumanist terms, the boundaries of bodies are constantly renegotiated in processes of intra-action (Barad, 2014; Braidotti, 2002). Bodies of objects (nonhuman such as instruments and technologies) and beings (both human and more-than-human) reside within them. Sound materialises. Music materialises as the materiality of bodies including animals, plants, or objects as human, nonhuman and more-than-human entities co-producing and transforming our worlds and experiences. Bennett (2010: 17 and 21) considers this co-authoring as 'vital materialism' which she understands as an 'agency of

assemblages' at work in the world in which agency is taken as 'a confederation of human and nonhuman'. The situatedness of matter and sound, and what constitutes the posthuman body – the product of human and nonhuman intra-action – is experienced as sound materialising. So, what does this mean for music education research? Indeed, music has an important and some argue unique function in establishing what we understand by materiality.<sup>6</sup> Music is a material practice. Music enacts the relationship between and embodiment of matter and sound. Music can be differently understood as a material(ist) practice. Music materialises. Musical materialisms are enacted differently as a 'style' or 'genre' and enables critical play and reorientations vis-à-vis historical and social conditions. This chapter is a call for more material modes of sociocultural analysis and interpretation of musical creativities.

While music education research foregrounds the objects which engage, face or extend the body it does less to embed a discussion of what musical materials tell us about compositional, improvisational, performative and listening actualisations of spatiality and temporality in music and the historical-material conditions in which materials are encountered with/in music. Materials matter. How material objects and bodies are situated within specific spaces where humans, nonhumans and more-than-humans are entangled<sup>7</sup> matters.

Braidotti (2019) describes posthuman subjectivities as involving 'a materialist process ontology based on immanence and becoming' (53–54). Thinking of ontology as processual has significant implications for how we understand the relationality of creativities (see Figure 1). Reimagining musical creativities as relational assemblages multiple in character we come to see a heuristic for navigating the dialectics of how human and nonhuman elements (such as for example pen and paper) come together. This shifts the focus away from limiting musical creativities as solely human capacities. Within post-humanist and new materialist inquiry, the complex dynamics of relational assemblages sees the entanglement of human and nonhuman elements as part of this assemblage.

<sup>6</sup> Materiality within a Western, Cartesian ontology has been defined as a passive background to the higher order of human interaction (St. Pierre, 2021). This is because, as Jane Bennett argues, the becoming of nonhuman matter often 'proceeds at a speed or a level below the threshold of human discernment' (2010: 58). Instead, she argues that matter is vibrant in the sense that it co-configures human subjectivity. In doing so, matter is always part of assemblages which, in new materialist theory, are the nexus for agency. Accordingly, 'when an I act, it does not exercise exclusively human powers, but includes those of its food, micro-organisms, minerals, artefacts, sounds, bio- and other technologies, and so on' (Bennett, 2018: 448). Thus, in this article, we employ a new materialist notion of materiality that acknowledges the active role that nonhuman matter plays in shaping and understanding our multiple worlds.

<sup>7</sup> Being entangled is to have no innate, independent existence. Instead, in new materialist theory, subjectivity arises through and as part of intra-actions (as opposed to interactions). There is no distinction between 'creation and renewal, beginning and returning, continuity and discontinuity, here and there, past and future' (Barad, 2007: ix). In this way, the properties of human and nonhuman bodies depend on their entanglement with each other.

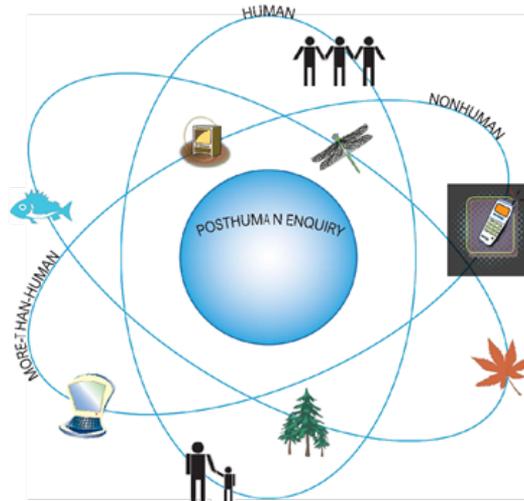


Figure 1. Re-seeing musical creativities as relational assemblages in posthuman enquiry.

### Why Plurality Matters

Musical creativities matter. When we pluralise musical creativities we make explicit the distinctions between ways of authoring with/in/through music. Creativities manifest as a material-discursive mechanism with the capacity to structure, influence or govern the perceptions of diverse material conditions and forms of authoring and production, as critical impulses enacted within and between the specificities of materials. These practices of materiality are central but as yet underemphasised in music creativities research.

The plurality of musical creativities matters and it is complex. This complexity is reflected in the myriad of musical practices that support and shepherd vital entities implicated in the co-constitution and becoming of our every world and contemporary cultural scenes where producing new music and new musical creativities are authored plurally. Just as Howard Gardner's theory of multiple intelligences<sup>8</sup> (1983) contributed to a broader understanding of human intelligence, moving beyond the traditional notion of a single 'general intelligence', nearly 30 years ago, as with musicians, sound artists, digital and non-digital producers working in and across professional practices in the creative and music industries, new creativities are authored plurally (Randles & Burnard 2023). Whether as improvisational creativities (Atton et al., 2023), compositional and collaborative compositional creativities (Wendzich & Andrews, 2023), intercultural creativity in conservatory education (Humberston & Sandiford, 2023), metamusical creativ-

<sup>8</sup> Howard Gardner identified eight distinct intelligences suggesting that people excel in different areas and learn in various ways. This shifted the paradigm and ushered in an era of personalized learning with a last impact about teaching in multiple ways, for many access points. See: *Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, 1983.

ity (McCartan, 2023) and listening creativities (Riunsema, 2023), might pluralizing musical creativities help us to understand, adapt and teach in ways which align with contemporary material practices?

What constitutes the materiality of musical creativities, how they are manifest, produced, consumed, applied, engaged with, in the context of posthuman theory, particularly when directed through a technologically mediated society, is becoming increasingly complex. New musical creativities can trigger new compositional and performance practices, as illustrated later with contemporary composers Bjork and Liza Lim feature of bodies, objects and materials' plasticity and agency, argued as being not solely the possession of the composer (and/or performer, listener or producer).

Pluralism refers to the diversity, co-existence and acknowledgement of multiple perspectives, and/or values within a society, system or philosophy. Pluralism opens-up new ways of thinking about what musical creativities are, how they are generated, and why the many digital and nondigital things that mediate our personal and professional lives matter. By embracing plurality in conception, practice and assessment of musical creativities we better recognize how to confront bias, question assumptions, widen access, achieve diversity and inclusion of multiple creativities and avoid outmoded conceptions of the practice of making with music in the real world (Randles and Burnard, 2023).

Genres mix, re-mix, transform, re-form and re-configure in an intricate dance of creativity. These types of transversal creativities cut across conventional boundaries of discipline, practice and ontology. Primarily responding to Felix Guattari's (2015), transversal creativities highlight forms which cannot be encompassed by discrete subjective acts, but instead emerge from differential intensities and recursive temporal folds. For example, one cannot often tell where performance creativity, improvisation creativity and compositional creativity begin or end as manifest in contemporary real world musical creativities (Burnard, 2012). Indeed, the entanglement of all of these different forms of authoring and modalities (i.e. creativities) can seem inseparable when digital and immersive technological creativities act as a catalyst for encompassing an innovative and often experimental set of practices. We can be singular no longer. It does not make sense to be. Naming which creativity we are educating for in what music education setting by whom is an imperative if music educators – no matter which sector they work in – is an imperative if we are to navigate and connect the lines between music education, music industries and societal change.

So how does music materialise through distributed agencies involving both the human and nonhuman and more-than-human the animate and inanimate?

### **An Exemplification in Two Composers' Work**

What follows is a brief summary/snapshot of the types of creativities manifest in the work of Australian contemporary composer Lisa Lim whose musical creativities feature collaborative, transcultural and multispecies co-authorings and Icelandic artist

composer performer Bjork a self-described ‘hyperanalytical artist sonic needleworker’. For a more developed analysis see Burnard (2026). The featured imagery suggests the interconnectivity of sonic materialism and materiality of sound itself as these manifest in and around compositional, collaborative, transcultural and multispecies creativities (see Figure 2).

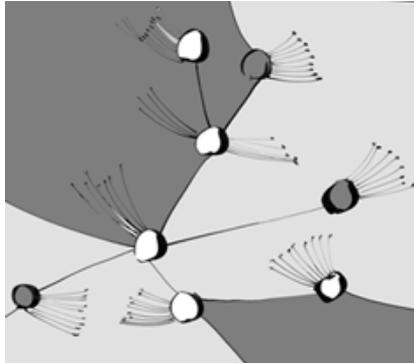


Figure 2. A rhizomatic image of the interconnectedness of different forms of authoring that manifest in Bjork's creativities.

Liza Lim's interest in materials and the mattering of musical objects is seen in her *Invisibility for solo cello* (2009) where the performer uses a 'prepared' bow. The hair of the bow is wrapped around the stick, creating an uneven surface. She plays with materiality and matters how the listener-observer becomes attentive to its distinctly material qualities. The body is sound. The body is placed in relation to objects or as another object and located among sounding matters reconfiguring the boundaries of posthuman bodies. She worked for Sheng and Ensemble titled *How Forests Think* in 2016. It is based on the book of the same name by anthropologist Eduardo Kohn. In another of her works for solo cello *An Ocean Beyond Earth* (2016) she features interrelated objects in performance. The title's inspiration is extra-planetary in origin. The piece requires a specific distributed relationship between objects in the performance space. The performer bows the cello normally but also uses lengths of thread passed around the strings to activate them. There is a violin positioned some distance away, with connected threads that run from this across the cello strings so that both can be sounded through a single action. The cello and violin are material objects that are played by the materiality of the body and threads. Her latest composition *Multispecies Knots of Ethical Time* for 15 musicians, gestural performer and video were instruments of the river. Sound materializes through intra-action with a river and between material and performer and performer and instrument, extended through instruments and technologies that augment bodies. Materials matter. Bodies matter. Instruments and environments also matter and require us to re-think the ontologies of difference that underscore the pluralizing of creativities (Figure 3).

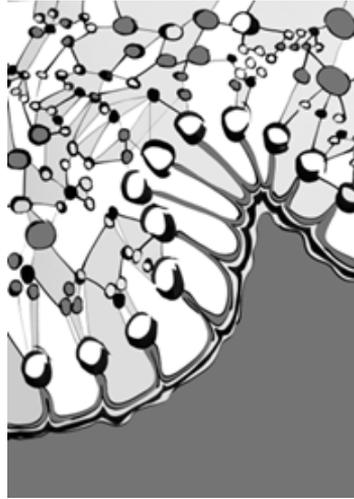


Figure 3. A rhizomatic image of the interconnectedness of different forms of authoring that manifest in Liza Lim's creativities.

Bjork's interest in creativities features vibrant transdisciplinary mattering of science and arts meetings in her molecular costume, the foregrounding of transdisciplinary creativity in meetings of nature-culture-arts-sciences; her design creativity exemplified both in her staging, invention of a harp-waistband object, including pianos and flutes as objects and the relationship between the performer and the object (in the form of intra-action) as the coauthored 'thing' that itself captures attention; and her nature-infused-whimsical masks which become musical objects with compositional agency where materials and environments, nature and bodies (both human and nonhuman) meet; the materiality of metal, plastic, acrylics, and materiality of the body; bodies are conceived and performed in multiple; a multiplicity of performance utterances; the body is extended through performance creativities and instruments augment bodies; 'digital' outputs working across virtual reality foregrounding immersive performances which explore the body's relationship with technology; bodies 'touched' by the material and embodied processes of collaborative and digital creativities. She reconceptualizes transdisciplinary creativity as that which seeks to decouple the specific language of a discipline for opening up to pioneering the digital and hyper-reality as a digitalized visual artist. See 'Body Memory' from the album *Cornucopia* which features Computer-Generated Imagery (CGI) – a specific technology or application of computer graphics for creating moving images. Download Bjork's *Biophilia App* is an interdisciplinary exploration of the universe and its physical forces – particularly those where music, nature and technology meet. The album is inspired by these relationships between musical structures and natural phenomena, from the autonomic to the cosmic.

Whether as a learner or player/performer, music educator/member of a professional ensemble, reflect on how and when you have co-authored new and diverse creativities within the wider communities that feature across your musical paths. Figure 4 provides

an overview of chapters that feature material differences between diverse creativities in *The Routledge Companion to Creativities in Music Education* (Randles & Burnard, 2023).

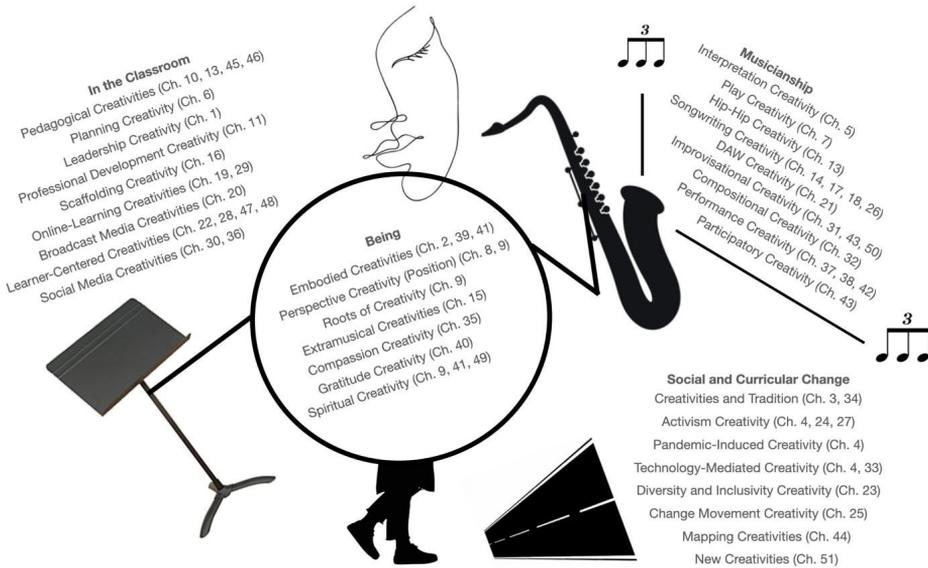


Figure 4. Summary of chapters featuring a plurality of diverse musical creativities as featured in *The Routledge Companion to Creativities in Music Education* (Randles & Burnard, 2023).

In this volume, contributing authors invite readers to challenge feeling ‘stuck’ in our practice. These challenges include shifting and blurring divisions between subject areas. These challenges also require us as music educators to actively engage all pupils in blended face-to-face and online learning. These challenges make visible the widening gaps of inequality. These challenges make imperative the necessity of rethinking the and amplifying materialist thinking and the materiality of musical creativities and how we teach for diverse creativities in music education. These are imperatives that pervade all contemporary music educational discourse. These are the imperatives which fuel the unique opportunities arising from sculpting new creativities in music education. These new materialist imperatives need to be put to work (Dolphijn & van der Tuin, 2012).

### Further Posthuman and New Materialist Points of Departure

Many things matter in this piece. As musicians, educators, researchers, leaders, policy makers researching a posthuman world, we should heed Donna Haraway’s (2016: 12) advice:

It matters what we use to think other matters with; it matters what stories we tell to tell other stories with; it matters what knots knot knots, what thoughts think thoughts, what descriptions describe descriptions, what ties tie ties. It matters what stories make worlds, what worlds make stories.

It matters how musical creativities inhabit physical ‘spaces’ where ‘time’ and ‘matter’ are intra-actively produced. It matters that we directly challenge, as performed throughout this paper, the conventional, normative ‘academic’ research practices that claim there is a unified definition of ‘what musical creativity is’. It matters that we ‘actively disrupt the normative conventions of academic practice and the standardisation of learning and knowledge’ (Haraway, 2016: 83). It matters that making with music and sound involves ongoing dynamic entanglements of bodies, minds, matters and environments where ‘making with’ ‘things/objects’, ‘bodies’ and ‘beings’ enters into a complexity of ongoing and ‘dependency relations’ between humans, nonhumans and more-than-humans.

Inspired by Roussel and Cutter-Mackenzie-Knowles (2023: 167), who said ‘rather than concluding with a closing, we linger with an opening’, we offer possible points of departure for posthumanising musical creativities:

- (1) We need to pay ‘slow attention’ (Stewart, 2017) to the manifestation of embodied creating, where ‘things’ matter and ‘matter’ matters, we need to find ways of being attentive to creating spaces to trouble existing methodologically ‘fixed’ forms and come to see the actualisation of a multiplicity of creativities as relational entanglements of bodies and beings, matter and the material body.
- (2) We need to pay ‘slow attention’ (ibid.) to examples of diverse musical creativities that are contextualised and localised to places, cultures and contexts, recognising that music, like sciences, are about different people in different places. These material differences enable socio-political action and transformation through intercultural and transnational collaborations and solidarities by asking “what if,” “what else,” “who else,” and “how to” capture the mess and mire of the present moment’ (Burnard and Stahl, 2024: 57) while holding on to something familiar.
- (3) While there may be some people who feel sceptical about posthumanism and new materialism, we need to ask: How can we put new theories to work for changing relations and removing hierarchies between different musics, music practices and musical creativities? How do we learn to attune to unlearning, getting lost, being decentred and relinquishing control? How do we learn to pay ‘slow attention’ to nonhuman and more-than-human actors (Stewart, 2017) in a materially embedded and embodied world?

## References

- Atton, C., Cowan, M., Docherty, H., Nish, K., Moir, Z. & Pattie, K. (2023). Activating and developing free improvisational creativities in Higher Education: Contesting authority, exploring creativities, stimulating dialogue. In: C. Randles and P. Burnard (Eds.), *The Routledge Companion to Creativities in Music Education* (pp. 351–362). London: Routledge.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.

- Barad, K. (2014). Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart *Parallax*, 20(3), 168–187.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bennett, J. (2018). Vibrant matter. In: R. Braidotti and M. Hlavajova (Eds.), *Posthuman Glossary* (pp. 447–448). London: Bloomsbury Academic.
- Braidotti, (R). (2002). *Metamorphoses. Towards a Materialist Theory of Becoming*. Polity Press.
- Braidotti, R. (2011). *Nomadic Theory: The Portable Rosi Braidotti*. New York: Columbia University Press.
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman Knowledge*. Medford, MA: Polity.
- Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. OUP.
- Burnard, P. & Stahl, G. (2024). Coupling Bourdieu and Barad: Exploring the vitality of cross-cutting conceptual meetings. In: S. Stahl, M. Mu, P. Ayling and E. Weininger (Eds.), *The Bloomsbury Handbook of Bourdieu and Educational Research* (pp. 47–59). Bloomsbury Academic.
- Burnard, P. (2026 in production). *Why Pluralising Creativities Matters*. The Netherlands: Brill-i-Sense.
- Dolphijn, R. & van der Tuin, I. (2012). *New Materialism: Interviews and Cartographies*. Ann Arbor: Open Humanities Press.
- Guattari, F. (2015). *Psychoanalysis and Transversality: Texts and Interviews 1955–1971*. MIT Press.
- Fox, N. & Alldred, P. (2017). *Sociology and the New Materialism: Theory, Research, Action*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fung, V. & Lehmborg, L. (2016). *Music for Life: Music Participation and Quality of Life for Senior Citizens*. New York: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Humberstone, J. & Sandiford, C. (2023). Activist pluralism as intercultural creativity in conservatory education. In: C. Randles and P. Burnard (Eds.), *The Routledge Companion to Creativities in Music Education* (pp. 299–314). London: Routledge.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Durham, NC: Duke University Press.
- Lopez, F. (2019). Composer's website: [www.franciscolopez.net/em.html](http://www.franciscolopez.net/em.html) (accessed 26 July 2019).
- McCarton, L. (2023). Beyond 'careers': Composing musical lives through metamusical creativity. In: C. Randles and P. Burnard (Eds.), *The Routledge Companion to Creativities in Music Education* (pp. 163–174). London: Routledge.
- Randles, C. & Burnard, P. (Eds.). (2023). *The Routledge Companion to Creativities in Music Education*. New York: Routledge.
- Rinsema, R. (2023). Interpretation and listening in the domain of music and sound creativities. In: C. Randles and P. Burnard (Eds.), *The Routledge Companion to Creativities in Music Education* (pp.33–44). New York: Routledge.
- Rousell, D. & Cutter-Mackenzie-Knowles, A. (2023). *Posthuman Research Playspaces: Climate Child Imaginaries*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Sakr, M. (2020). Deleuzian approaches to researching student experience in Higher Education. In: J. Huisman and M. Tight (Eds.), *Theory and Method in Higher Education Research* (pp. 131–145). Leeds: Emerald Publishing.

- Stengers, I. (2018). *Another Science is Possible: A Manifesto for Slow Science*. Translated by Stephen Muecke. Cambridge: Polity Press.
- Stewart, K. (2017). *Ordinary Affects*. Durham, NC: Duke University Press.
- St. Pierre, E. (2021). The lure of the new and the hold of the dogmatic. *Qualitative Inquiry*, 27(5), 480–490.
- Wendzich, T. & Andrews, B. (2023). Collaborative compositional creativity. In: C. Randles and P. Burnard (Eds.), *The Routledge Companion to Creativities in Music Education* (pp. 363–375). New York: Routledge.
- Wilson, S. (2021). *New Music and the Crises of Materiality: Sounding Bodies and Objects in Late Modernity*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Young, S. (2023). *Music in Early Childhood. Exploring the Theories, Philosophies and Practices*. Abingdon, Oxon: Routledge.

### ЗНАЧЕЊЕ МАТЕРИЈАЛНОСТИ И ПЛУРАЛИЗМА МУЗИЧКИХ КРЕАТИВНОСТИ ПОСМАТРАЊЕ КРОЗ ПОСТХУМАНИСТИЧКУ ПЕРСПЕКТИВУ НОВОГ МАТЕРИЈАЛИЗМА

Већина историјских и савремених истраживања музичке креативности заснива се на картезијанској онтологији опозиције. Такав приступ додатно учвршћује класичну функцију хуманистичке изузетности, односно раздвајање знања, алата и тела у дисциплинарно ограниченим просторима као што је музика. Ипак, постоји плуралност музичких креативности која осветљава материјалне разлике у коауторским односима одрживости, где звучна тела – како људска, тако и нељудска – бивају проширена кроз мноштво ауторских пракси. У тим процесима, инструменти и технологије надограђују тела која су често уткана у електронске и дигиталне мреже, у складу са постхуманистичким духом нашег доба. Циљ овог рада је да се задржи интересовање за плуралност истраживања музичке креативности кроз теоријску призму постхуманистичког новог материјализма. Оспоравам хуманистичке перспективе које истичу људску изузетност и дају предност искључиво људским способностима за стварање и производњу знања. Супротстављам се хуманистичким системима мишљења који полазе од претпоставке да је материја по својој природи инертна и пасивна. Разматрам како интеракција људских и нељудских дистрибуираних агенса, материјалних објеката и постхуманих тела, смештених у специфичне просторе и окружења, манифестује мноштво музичких креативности и односа према музичким објектима у контекстима извођења, композиције, импровизације, дигиталне продукције, колаборативних и трансдисциплинарних пракси.

*Кључне речи:* музичке креативности, плуралност, материјални плурализам, постхуманизам, нови материјализам

## ALIGNING PERSONAL VALUES WITH MUSIC EDUCATION: EVALUATING GROWTH AND EXPRESSION

**Anca Simion**

Babeş-Bolyai University, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Cluj-Napoca, Romania; The West University of Timișoara, Doctoral School of Music and Theatre, Timișoara, Romania

anca.simion@ubbcluj.ro; anca.simion@e-uvt.ro

DOI: 10.5937/PFSU25016S

### Summary

The present paper discusses the importance of aligning personal values with music education as a foundation for meaningful artistic growth and self-expression. The present paper explores how value-informed learning can enhance student motivation, engagement, and identity formation in music, drawing on current pedagogical approaches and reflective educational practices. The paper presents conceptual frameworks and workshop-based strategies that encourage learners to articulate and integrate their values – such as creativity, perseverance, or cultural identity – into their music practice and educational goals. The role of self-assessment, reflective journaling, and value-based goal setting as tools for evaluating personal and artistic development is emphasised. The approach advocated herein is predicated on the fostering of a more profound connection between the learner's inner world and musical experience, to engender a holistic and student-centred music education. The paper makes a significant contribution to the current discourse on personalisation in the arts by offering practical insights for educators seeking to support authentic growth and expression in music learning contexts.

*Keywords:* personal values, music education, student evaluation, growth and creativity, self-expression

### Basic Approaches to Teaching Students

In higher education, student learning is composed of both formal and informal experiences. Formal learning occurs because of classroom activities or other structured learning opportunities designed by teachers and/or other educators to help students achieve specific cognitive or other objectives. Informal learning encompasses all other outcomes of students' participation in higher education. In both cases, the more extensive the experience, the greater its potential effect. Employers also have specific requirements of education and skills systems, such as ensuring that school and college graduates have the necessary skills, behaviours and attributes to be productive members of an organisation (Staiculescu et al., 2021). Meaningful and high-quality qualifications are essential for obtaining skilled work (Blomqvist et al., 2012).

In the early 1970s, the predominant approach to teaching and learning was the behaviourist model. Developed by B.F. Skinner and others in the 1950s, this model con-

sidered stimuli such as events or training activities and students' responses to them, as well as the consequences or contingencies based on these responses. The basic proposition was that learning occurred when desired responses were elicited by stimuli. The work of Robert Mager on operational instructional objectives (precise statements of intended behaviours alongside measurement criteria) and the taxonomies of objectives developed by Benjamin Bloom in 1956 (classification schemes) were major influences on how student instruction was designed and delivered. The taxonomic levels are knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation. Although behaviourism has largely been replaced as an educational theory, the importance of clear objectives, appropriate measurement criteria and specifying different types of desired learning remains a key foundation for designing effective instruction.

The cognitive theory of learning, which posits that new stimuli are associated with existing concepts and categorisation schemes, witnessed a resurgence in support during the 1970s and has since undergone further development in its applications.

While these perspectives remain valuable, their relevance to music education becomes most meaningful when linked to the ways in which students' personal values inform their engagement with learning. For instance, motivation in music practice is strengthened when learners connect their goals to values such as creativity, discipline, or collaboration. Similarly, metacognition – understood as the process of “thinking about thinking” (Fisher, 1998) – not only fosters problem-solving skills but also enables students to evaluate their progress in relation to personal aspirations and artistic growth. Svinicki (1999) proposes that educators should exemplify and articulate their own cognitive processes when engaged in problem-solving and other activities that facilitate the practice of thinking skills. The implementation of effective problem-solving strategies has been demonstrated to enhance performance, thereby engendering a concomitant motivational effect (Diani et al., 2023; Ndawo, 2021). This additional benefit is evidenced by an elevation in students' expectations regarding the successful completion of their work, concomitant with a reinforcement of their beliefs concerning their own capabilities in this regard (Bong & Clark, 1999). In the context of music education, aligning motivation with students' personal values can lead to deeper engagement and persistence in learning.

To frame this discussion, it is necessary to clarify three key concepts. Personal values are guiding beliefs and principles that shape individuals' decisions, goals, and behaviours (Schwartz, 2012). Within music education, these values influence how learners approach practice, performance, and self-expression. Alignment refers to the process of connecting students' values with their musical practices, thereby creating coherence between personal identity and educational goals. When such alignment occurs, music learning becomes more meaningful and sustainable. Closely related is musical identity, the evolving sense of self that emerges through one's engagement with music as a listener, learner, or performer (MacDonald et al., 2017).

In the context of music education, aligning motivation with students' personal values can lead to deeper engagement and persistence in learning. Personal values shape

the choices students make in their practice and performance, while alignment ensures that these values are integrated into their musical activities and goals. In turn, this process contributes to the development of a musical identity, where learners not only acquire technical skills but also construct a sense of who they are as musicians. By grounding motivation in values and linking it to identity formation, educators can create learning environments that are both personally relevant and educationally rigorous.

### **Learning Approaches and Styles in Music Education**

Students contribute a wide array of learning approaches and styles to the domain of music education, which are shaped by their personal values, experiences, and motivations (Woody, 2020). A proportion of learners adopt a goal-oriented or mastery-based approach, with a focus on precision, technique and measurable outcomes (Su et al., 2024). These students are often motivated by the desire to reach high standards, improve specific skills, and track their development through tangible results such as examinations, certifications, or performance benchmarks (Evans, 2015).

Their practice routines are characterised by deliberate and disciplined approaches, frequently incorporating repetition, targeted exercises, and self-monitoring strategies (Ford & Coughlan, 2019; Passarotto et al., 2022). This approach is consistent with personal values such as discipline, achievement, self-improvement, and a strong internal drive for excellence (Stoeber & Eismann, 2007; Sinnamon et al., 2012). Learners who adhere to this pedagogical approach frequently report a sense of accomplishment upon surmounting obstacles and attaining key milestones, perceiving each achievement as a testament to their endeavours and commitment (Simmons, 2011). Equally, others may gravitate towards a more creative or exploratory approach, where improvisation, expression, and experimentation are accorded a higher priority, aligning with values such as innovation, freedom, and emotional connection (De Leeuw et al., 2021; Brown & Krause, 2020; Lamont, 2012). Students who are influenced by collaborative values may find success in ensemble settings, where they value shared learning and peer feedback (Al-Ghazali, 2015).

Ultimately, recognizing that learning approaches are guided by personal values allows educators to tailor instruction in ways that promote engagement and authenticity. Whether driven by discipline, creativity, or collaboration, students' styles of learning reflect what they hold to be most important (Xu & Li, 2025). By acknowledging and aligning with these values, music education can nurture both technical mastery and holistic growth (Tan & Chen, 2022), supporting students as reflective and self-directed learners (Mawang, 2024). The provision of constructive and timely feedback is necessary, as it assists learners in refining their technique, adjusting their strategies, and maintaining motivation in the face of setbacks (Forbes, 2020). Importantly, when feedback is framed in relation to students' personal values – such as resilience, discipline, or creativity – it not only guides technical improvement but also reinforces the principles that shape their musical identity and growth.

## Emotional Connection to Music

Students' personal values significantly influence how they engage with and interpret music, shaping not only their choices and preferences but also the meaning they derive from musical experiences. The emotional connection to music plays a vital role in shaping how students experience, interpret, and engage with their musical learning (Hallam, 2010). Music is considered by many to be more than a technical skill; it is regarded as a deeply personal form of expression that allows the individual to process feelings, communicate inner experiences, and connect with others on an emotional level (Selmani, 2024; Campayo–Muñoz & Cabedo–Mas, 2017). This connection frequently serves as a catalyst for motivation and fosters a profound sense of belonging and identity, especially when students engage with musical pieces or styles that reflect their own life experiences, personal values, or cultural heritage (Váradi, 2022; Zatar et al., 2023). Students are more likely to feel emotionally invested and authentically engaged in the study or performance of music if they recognise themselves in the music, whether through lyrics, rhythms, themes, or instrumentation (Lomas, 2016). To illustrate this point, consider a student from a specific cultural background who may experience a sense of empowerment and validation when traditional or folk music from their heritage is recognised and examined in the classroom. Students who prioritise emotional authenticity or social justice may be attracted to music that conveys potent messages or recounts personal narratives (Chen, 2023). In such cases, music functions as a medium for self-discovery, connection, and expression.

The emotional alignment has the potential to significantly enhance students' commitment to learning by offering them a more profound and personal rationale to engage with music that extends beyond mere technical proficiency. When students perceive that the music they are studying is personally relevant to them, it can effect a transformation in which practice becomes a meaningful experience rather than a mere task. This heightened sense of purpose can result in increased persistence, intrinsic motivation, and a willingness to embrace challenges as part of their artistic development. Emotional alignment has been demonstrated to foster a more profound appreciation for diverse musical traditions amongst students, as they commence to comprehend the manner in which music carries emotional and cultural significance across various communities and historical contexts (Tanberg et al., 2025; Kalapatapu et al., 2024).

This is due to the fact that it facilitates an understanding of music that transcends the realms of sound and structure, embracing it as a conduit for cultural identity, historical memory and emotional expression (Borgo, 2007). Exposure to these traditions has been demonstrated to broaden perspectives, inspire empathy, and nurture respect for difference (Zalli, 2024). This process has been shown to facilitate the establishment of a more integrated and meaningful relationship with one's musical journey (Bunt et al., 2024). When students establish an emotional connection with music from diverse cultural or temporal periods, they begin to perceive the universal human tendency to articulate emotions such as joy, struggle, love, or resistance through musical forms. This recognition has been demonstrated to facilitate the deconstruction of stereotypes and the cultivation

of empathy (Clarke et al., 2015), as students come to recognise that music carries layers of meaning that are deeply rooted in the lived experiences of individuals and communities (Miranda & Gaudreau, 2018). Through the exploration of the emotional intentions inherent in spiritual, folk, protest and ceremonial chants, learners are able to gain insights into the values, struggles and worldviews of other groups (Harwood, 2017). By foregrounding emotional connection as a pedagogical resource, educators can cultivate learning environments that are inclusive, value-driven, and personally meaningful.

### **Development of Musical Identity**

As students progress in their musical journey, their personal values play a key role in shaping their evolving musical identity (MacDonald & Saarikallio, 2022). These values function as guiding principles that influence how students perceive music, what they choose to engage with, and how they express themselves artistically (MacDonald et al., 2017). For instance, students who value creativity and individuality may be especially drawn to musical genres and practices that prioritise freedom of expression, spontaneity, and innovation. Genres such as jazz, experimental music and contemporary improvisation offer fertile ground for these students to move beyond fixed interpretations and explore music as a form of personal voice. In the domain of jazz, for instance, improvisation is not merely a proficiency; rather, it constitutes a pivotal expressive instrument that enables performers to reimagine melodies, rhythms, and harmonies in real time, thereby rendering each performance a unique artistic statement.

The experimental music genre has been shown to do the same, by virtue of its capacity to encourage students to think beyond traditional forms, to use unconventional sounds or instruments, and even to integrate multimedia or technology into their compositions (Robertson, 2023). These creative spaces are designed to encourage learners to question, play, and invent, thereby reinforcing their sense of agency and ownership over their musical choices. For students who place significant value on originality and self-expression, such genres function not only as artistic platforms but also as means of self-discovery and identity formation (Bishop et al., 2022). Those who prioritise self-expression frequently seek musical experiences that facilitate the communication of their inner thoughts, emotions, and personal narratives in a direct and authentic manner. For these students, music becomes a medium through which they can articulate that which may be difficult to express verbally (Borgo, 2007).

Songwriting offers an especially efficacious outlet, enabling the articulation of lyrics and melodies that reflect the artist's feelings, perspectives, and lived experiences. In a similar manner, solo performance provides a space for individual interpretation and emotional connection, where every nuance in phrasing, dynamics, or tone has the potential to convey a personal message to the audience. These learners may also be drawn to repertoire characterised by emotional richness, such as expressive classical pieces, intimate acoustic ballads, or soul-infused genres, where emotion is central to the performance. Engaging in such practices has been shown to enhance musicians' musical

skills (Martins et al., 2021) and to support their emotional well-being (Wu & Lu, 2021), as they learn to channel vulnerability and authenticity into their art. It is through this process that the subjects in question find self-expression becoming a vital part of their musical identity and personal growth. Students who possess a strong sense of cultural appreciation or a deep connection to their heritage often find profound meaning and fulfilment in studying traditional music forms, highlighting how their personal values shape the way they experience, interpret, and find purpose in their musical learning.

### **Practical Examples of Self-Assessment and Evaluation**

Further there are presented six methods of self-assessment and evaluation of growth that can be introduced to students in a workshop, along with an explanation of why they are insightful.

Reflective journals: encouraging students to keep a journal in which they regularly write about their progress, the challenges they have faced, and what they have learnt from each practice or lesson. Reflective journaling helps students to become more aware of their learning process and to identify patterns over time. It fosters metacognition, enabling students to recognise their strengths and areas for improvement. This practice develops metacognitive awareness (Fisher, 1998) and helps learners identify patterns in their development. For example, a student who values creativity may write about improvisation breakthroughs, while one who values discipline may focus on achieving practice milestones. Such reflections allow educators to see how values shape growth and engagement (Hallam, 2010).

Self-critique using recordings: students record themselves playing or performing. They then listen back and critique their performance based on specific criteria (e.g. accuracy, expression and technical execution). This practice enables students to view their work from the perspective of an audience, thereby enhancing their ability to identify subtle details that might be overlooked during a live performance. For example, a learner might evaluate whether their phrasing communicates the intended emotion or whether technical execution aligns with personal standards. Research in music pedagogy suggests that self-recording builds independence and objectivity in performance evaluation (Forbes, 2020).

Progress tracking charts: creating charts or graphs showing weekly or monthly goals and progress in different areas (e.g. scales mastered, pieces completed, tempo improvements). This method resonates with values such as achievement and perseverance, as progress becomes visible and measurable. A visual representation of progress helps students to see their development over time, which reinforces their motivation and helps them to set realistic, incremental goals. For example, a weekly practice log might chart improvements in sight-reading fluency, offering students a tangible sense of accomplishment and motivating persistence (Passarotto et al., 2022).

Peer Feedback Sessions: pairing students up to give each other constructive feedback, using structured guidelines to ensure the feedback is objective and focused. This

practice reflects values of community and mutual support, as learners engage in dialogue about performance strengths and areas for improvement. Receiving and giving feedback helps students to develop critical listening skills and to learn how to evaluate performance objectively. It also fosters a collaborative environment in which students support each other's development. For example, after a rehearsal, peers might comment on clarity of rhythm or emotional impact, providing feedback through agreed criteria. Such exchanges build trust, critical thinking, and empathy in the learning process.

Incorporating value-based goals: guiding students to set music-related goals that reflect their values. For instance, a student who values collaboration might aim to participate in group performances, while a student who values self-improvement might focus on mastering challenging pieces. For instance, a learner who values collaboration might aim to participate in ensemble projects, while another who values self-improvement might focus on mastering challenging repertoire. This approach combines the SMART framework (specific, measurable, achievable, relevant, time-bound) with personalisation, ensuring that evaluation is tied directly to what matters most to each learner (Evans, 2015).

Goal Setting and Reflection: teaching students to set SMART (specific, measurable, achievable, relevant and time-bound) goals and encourage them to reflect on their progress at regular intervals.

+This method encourages strategic thinking and self-motivation. Students learn to break down long-term objectives into actionable steps and assess their achievements, building a sense of ownership over their learning in the process. For example, a student may reflect on how resilience helped them persist through a difficult performance task, or how cultural appreciation shaped their interpretation of folk repertoire. This cycle of setting, acting, and reflecting fosters sustained growth and self-awareness (Bong & Clark, 1999).

Together, these methods demonstrate that evaluation in music education is not limited to external assessment but can be an ongoing, student-driven process. By linking self-assessment tools with personal values, educators can help students cultivate reflective habits that deepen engagement, reinforce identity, and support authentic artistic expression.

## Conclusion

In conclusion, this paper emphasises the pivotal role that personal values play in shaping meaningful music education experiences. When students are encouraged to align their individual beliefs and cultural identities with their musical learning, they engage more deeply and authentically with their practice. By examining learning approaches and styles, the emotional connection to music, and the development of musical identity, it has shown how students' values – such as discipline, creativity, authenticity, and collaboration – directly influence the ways they engage with musical practice. The integration of reflective practices and value-based goal setting within educational set-

tings has been demonstrated to engender environments conducive to the exploration and articulation of learners' unique identities through the medium of music. It is evident that workshops, self-assessment tools and expressive performance opportunities function as effective instruments for students to reflect on their progress and establish a correlation between their musical journey and their core values. For educators, adopting a values-informed and evaluative framework transforms music education into a holistic process that fosters both musical proficiency and personal development. When learning environments encourage students to articulate and align their values with their musical activities, they promote deeper engagement, resilience, and authenticity. In this way, music education becomes not only a site for skill acquisition but also a pathway to self-discovery, identity formation, and lifelong artistic growth.

## References

- Al-Ghazali, F. (2015). Peer feedback for peer learning and sharing. *Learning and Teaching in Higher Education Gulf Perspectives*, 12(1), 46–61.
- Bishop, G., Johnston, A. & Hemmings, M. (2022). Jazzing up the classroom: Reflections on developing a critical pedagogy in M level teaching. *The International Journal of Management Education*, 20(2), 100644. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100644>
- Blomqvist, C., Donohoe, T., Kelo, M., Linde, K. J., Llavori, R., Maguire, B., Metz, D. & Sanchez, T. (2012). *Quality assurance and qualifications frameworks: Exchanging Good Practice. ENQA Workshop Report 21*.
- Bong, M. & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34(3), 139–153.
- Borgo, D. (2007). Free Jazz in the Classroom: An Ecological Approach to music education. *Jazz Perspectives*, 1(1), 61–88.
- Brown, S. C. & Krause, A. E. (2020). Freedom of choice: Examining music listening as a function of favorite music format. *Psychomusicology Music Mind and Brain*, 30(2), 88–102.
- Bunt, L., Hoskyns, S. & Swamy, S. (2024). *The Handbook of Music Therapy*.
- Campayo–Muñoz, E. & Cabedo–Mas, A. (2017). The role of emotional skills in music education. *British Journal of Music Education*, 34(3), 243–258.
- Chen, L. (2023). Influence of music on the hearing and mental health of adolescents and countermeasures. *Frontiers in Neuroscience*, 17. <https://doi.org/10.3389/fnins.2023.1236638>
- Clarke, E., DeNora, T. & Vuoskoski, J. (2015). Music, empathy and cultural understanding. *Physics of Life Reviews*, 15, 61–88.
- De Leeuw, R. N. H., Janicke-Bowles, S. H. & Ji, Q. (2021). How Music Awakens the Heart: an experimental study on music, emotions, and connectedness. *Mass Communication & Society*, 25(5), 626–648.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65–83.
- Fisher, R. (1998). Thinking about thinking: Developing Metacognition in children. *Early Child Development and Care*, 141(1), 1–15.

- Forbes, M. (2020). The value of collaborative learning for music practice in higher education. *British Journal of Music Education*, 37(3), 207–220.
- Ford, P. R. & Coughlan, E. K. (2019). Operationalising deliberate practice for performance improvement in sport. In: *Routledge eBooks* (pp. 183–200). <https://doi.org/10.4324/9781351189750-10>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.
- Harwood, J. (2017). *Music and intergroup relations: exacerbating conflict and building harmony through music*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49929-0>
- Kalapatapu, P., Palli, I. C., Gangavarapu, R. T., Bhattacharya, A. K. & K, N. (2024). Emotion Aligned Music Composition from Sound Fundamentals Using Differential Evolution. *2022 IEEE Congress on Evolutionary Computation (CEC)*, 01–08. <https://doi.org/10.1109/cec60901.2024.10612152>
- Lamont, A. (2012). Emotion, engagement and meaning in strong experiences of music performance. *Psychology of Music*, 40(5), 574–594.
- Lomas, T. (2016). Positive art: artistic expression and appreciation as an exemplary vehicle for flourishing. *Review of General Psychology*, 20(2), 171–182.
- MacDonald, R., Hargreaves, D. J. & Miell, D. (2017). *Handbook of Musical Identities*. Oxford University Press.
- MacDonald, R. & Saarikallio, S. (2022). Musical identities in action: Embodied, situated, and dynamic. *Musicae Scientiae*, 26(4), 729–745.
- Martins, M., Pinheiro, A. P. & Lima, C. F. (2021). Does music training improve emotion recognition abilities? A critical review. *Emotion Review*, 13(3), 199–210.
- Mawang, L. L. (2024). Collaborative learning and persistence in music education: Examining music self-perception as a mediator among adolescent students. *International Journal of Music Education*. <https://doi.org/10.1177/02557614241282088>
- Miranda, D. & Gaudreau, P. (2018). Music and cultural prejudice reduction: A review. *Musicae Scientiae*, 24(3), 299–312.
- Ndawo, G. (2021). Facilitation of emotional intelligence for the purpose of decision-making and problem-solving among nursing students in an authentic learning environment: A qualitative study. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 15, 100375. <https://doi.org/10.1016/j.ijans.2021.100375>
- Passarotto, E., Preckel, F., Schneider, M. & Müllensiefen, D. (2022). Deliberate practice in music: Development and psychometric validation of a standardized measurement instrument. *Psychology of Music*, 50(5), 1637–1655.
- Robertson, B. (2023). Bridging the gap: The impact of jazz education on music and academics. *International Journal of Music Pedagogy*, 1(1), 3–21.
- Selmani, T. A. (2024). The influence of music on the development of a child. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 2(1) <https://doi.org/10.59652/jetm.v2i1.162>
- Simmons, A. L. (2011). Distributed practice and procedural memory consolidation in musicians' skill learning. *Journal of Research in Music Education*, 59(4), 357–368.
- Sinnamon, S., Moran, A. & O'Connell, M. (2012). Flow among musicians. *Journal of Research in Music Education*, 60(1), 6–25.
- Staiculescu, C., Lacatus, M. L. & Livinti, R. (2021). Employers' expectations and requirements. Case study: Employers of Schools of Economics and Business Graduates in Romania. *Proceedings*

of the *International Conference on Business Excellence*, 15(1), 185–195. <https://doi.org/10.2478/picbe-2021-0018>

Stoeber, J. & Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences*, 43(8), 2182–2192.

Su, P., Kong, J., Zhou, L. & Li, E. (2024). The interplay of flow, self-efficacy, learning motivation, and learning outcomes in music education: A comprehensive analysis of multidimensional interactions. *Acta Psychologica*, 250, 104515 <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104515>

Svinicki, M. D. (1999). New directions in learning and motivation. *New Directions for Teaching and Learning*, 1999(80), 5–27.

Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1) <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>.

Tan, J. S. & Chen, W. (2022). Peer feedback to support collaborative knowledge improvement: What kind of feedback feed-forward? *Computers & Education*, 187, 104467 <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104467>.

Tanberg, P., Yeung, R. C. & Fernandes, M. A. (2025). Evidence of temporal and emotional alignment between song cues and their evoked autobiographical memories. *Memory & Cognition* <https://doi.org/10.3758/s13421-025-01717-w>.

Váradi, J. (2022). A review of the literature on the relationship of music education to the development of Socio-Emotional Learning. *SAGE Open*, 12(1) <https://doi.org/10.1177/21582440211068501>.

Woody, R. H. (2020). Music education students' intrinsic and extrinsic motivation: A quantitative analysis of personal narratives. *Psychology of Music*, 49(5), 1321–1343.

Wu, X. & Lu, X. (2021). Musical training in the development of empathy and prosocial behaviors. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661769>

Xu, S. & Li, D. (2025). Autonomy-supportive music teaching, collective learning, flow, and music Students' well-being: A mediational model. *Acta Psychologica*, 254, 104827. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104827>

Zaatar, M. T., Alhakim, K., Enayeh, M. & Tamer, R. (2023). The transformative power of music: Insights into neuroplasticity, health, and disease. *Brain Behavior & Immunity – Health*, 35, 100716. <https://doi.org/10.1016/j.bbih.2023.100716>

Zalli, E. (2024). Globalization and Education: Exploring the exchange of ideas, values, and traditions in promoting cultural understanding and global citizenship. *Interdisciplinary Journal of Research and Development*, 11(1 S1), 55. <https://doi.org/10.56345/ijrdv11n1s109>

### УСКЛАЂИВАЊЕ ЛИЧНИХ ВРЕДНОСТИ СА МУЗИЧКИМ ОБРАЗОВАЊЕМ: ПРОЦЕЊИВАЊЕ МУЗИЧКОГ РАЗВОЈА И ИЗРАЖАВАЊА

У раду се разматра значај усклађивања личних вредности са музичким образовањем као темељем за смислени уметнички развој и самоизражавање. Истражује се како учење засновано на вредностима може унапредити мотивацију ученика, њихову ангажованост и формирање музичког идентитета, ослањајући се на савремене педагошке приступе и рефлексивне образовне праксе. Рад представља концептуалне оквире и стратегије засноване на радионицама које подстичу ученике да артикулишу и интегришу своје вредности – као што су креативност, истрајност или културни идентитет – у своју музичку праксу и образовне циљеве. Посебан нагласак стављен је на улогу самоевалуације, рефлексивног вођења дневника и постављања циљева заснованих на вредностима као алата за процену личног

и уметничког развоја. Приступ заступљен у овом раду заснива се на неговању дубље повезаности између унутрашњег света ученика и музичког искуства, са циљем остваривања холистичког и ученички оријентисаног музичког образовања. Рад даје значајан допринос савременом дискурсу о персонализацији у уметности, нудећи практичне увиде педагозима који теже подршци аутентичном развоју и изражавању у контексту музичког учења.

*Кључне речи:* личне вредности, музичко образовање, евалуација ученика, развој и креативност, самоизражавање

**ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИ СУСРЕТИ  
МУЗИЧКЕ ПЕДАГОГИЈЕ И МУЗИЧКОГ  
ИЗВОЂАШТВА**



**INTERDISCIPLINARY COLLABORATION  
BETWEEN MUSIC EDUCATION AND MUSIC  
PERFORMANCE**



## ИЗБОР УЏБЕНИКА ЗА ПОЧЕТНО ФЛАУТСКО ОПИСМЕЊАВАЊЕ У СВЕТЛУ САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ

Наталија Јовић<sup>1</sup> и Марија Милић<sup>2</sup>

<sup>1</sup>МШ „Марко Тајчевић“ Лазаревац, Србија

<sup>2</sup>МШ „Стеван Мокрањац“, Пожаревац, Србија

<sup>1</sup>natalijaAT@gmail.com; <sup>2</sup>marija.milic476@gmail.com

DOI: 10.5937/PFSU25017J

### Сажетак

Учење свирања инструмента реализовано кроз вежбање, сталан је процес (само)откривања уз континуирани утицај наставника и у ново, савремено доба, дидактичко-методичког наставног средства – уџбеника. Развој кључних компетенција наставничке професије 21. века захтева осавремењивање приступа подучавању (Donaldson, 2013: 13), па уџбеник као „продужена рука“ наставника, води и усмерава, мотивише ученика на вежбање при самосталном раду, чиме изузетно добија на важности. Да би лакше разумели одређење стандарда за одабир уџбеника за почетно флаутско описмењавање сажето смо представили правилник од државног значаја и опште одредбе којима се дефинише и обезбеђује квалитет уџбеника. Наведене карактеристике процена конкретизовали смо кроз примере анализе садржаја четири уџбеника за почетно флаутско описмењавање, одабраних из различитих временских епоха настанка и географских одредница, следећих аутора: Вастал (Peter Wastall, 1931–2003), Блоки (Kathy Blocki 1979–), Пуцихарови (Апа 1976– и Блаж 1977–) и Митевска Милева (Irena Mitevska Mileva 1979–). Утврдили смо да стандард квалитета уџбеника зависи од великог броја фактора, као што су релевантност садржаја за остваривање програма и плана наставе, подстицања музичког развоја ученика и омогућавања самосталности у раду, структурне организације, језика и начина излагања, употребе и начина коришћења ликовно-графичких елемената. Најважнији педагошко-психолошки захтев процене квалитета садржаја односи се на прилагођеност садржаја уџбеника развојном узрасту детета/ученика.

*Кључне речи:* музичка педагогија, методичке основе наставе флауте, дидактичко-методички садржаји уџбеника флауте, уџбеник за почетно флаутско образовање, стандарди квалитета уџбеника

### Увод

Уџбеник – књига намењена ученику – може се дефинисати из различитих категоријалних перспектива, уз уважавање интердисциплинарног приступа. Као нормативно уређени наставни ресурс, уџбеник мора испуњавати одређене прописе, стандарде и процедуралне услове како би био употребљив у образовном систему. Закон о уџбеницима Републике Србије дефинише га као „основно дидактички обликовано наставно средство, у било ком облику или медију, које се кори-

сти у образовно-васпитном раду у школи за стицање знања, вештина, формирање ставова, подстицање критичког размишљања, унапређења функционалног знања и развој интелектуалних и емоционалних карактеристика ученика и полазника, чији су садржаји утврђени планом и програмом наставе и учења и који је одобрен у складу са овим законом“ (Сл. гласник РС, бр.27/2018, 92/2023). Шире посматрано, то је педагошки и комуникационо структуриран материјал који садржи систематизовано знање, намењен вођењу образовног процеса, усмеравању учења и посредовању у комуникацији између наставника, ученика и друштвено прихваћених вредносних и културолошких система одређеног друштва у коме је настао. Као текстуални, визуелни или мултимодални медиј, уџбеник испуњава образовне, когнитивне, вредносне и културне функције, и као такав представља документ епохе, средство образовања и предмет педагошке, правне, лингвистичке и друштвене анализе. У контексту подучавања и наставног процеса издваја се дефиниција која на адекватан начин објашњава уџбеник структурно, функционално и у корелацији са учеником: „Уџбеником се може сматрати свако наставно средство (или комбинација наставних средстава) које садржи систематизована знања из неке области која су дидактички тако обликована за одређени ниво образовања и одређени узраст ученика да имају развојно-формативну улогу и учествују у изградњи ученичких знања“ (Ивић, Пешикан & Антић, 2008).

Термин „савремена школа“ користимо у служби одређења временског и педагошко-развојног тренутка у коме преиспитујемо избор уџбеника за почетно флаутско описмењавање. Она се, као део ширег концепта, заснива на савременој педагогији, а реализује кроз савремено образовање. Та три међусобно повезана аспекта модерног приступа учења и развоја, представљају „школу будућности“ која је већ потреба времена у коме живимо. Савремена педагогија је значајно другачија у односу на традиционалну педагогију засновану на *Великој гудакџици* Ј.А. Коменског (1963) која се деценијама реализује кроз примену разредно-часовног система, фронталног рада и монолошку форму излагања. Одлика савремене педагогије је да се заснива на хуманистичким и конструктивистичким принципима према којима ученик постаје активан учесник у процесу учења, док наставник има улогу ментора и водича (Stringher, 2014). На тим основама развија се савремена школа, динамично и подстицајно окружење које користи савремене технологије, интерактивне методе и индивидуализоване приступе како би неговало целовит развој ученика и његово критичко мишљење. Према Вилотијевићу (Вилотијевић, 2009, како наводи Мацановић, 2015: 27) савремену школу карактерише висок ниво ефикасности, односно заступљеност вишеструко стимулативног окружења у коме сваки појединац може да се развије до свог максимума у односу на личне потенцијале. Школски рад је изузетно богат и обезбеђује стицање знања и задовољавање интересовања и потреба ученика (Исто). Настава је дидактичко-методички разноврсна и богата чиме се обезбеђује стимулативно окружење за учење, сарадничка атмосфера, вредновање рада и напредовања кроз перманентне повратне информације са подстицајним карактером (видети више у Мацановић, 2015). У оквиру

таквог приступа обликује се савремено образовање које тежи инклузивности, целоживотном учењу и примени знања о стварним ситуацијама, оспособљавајући појединца да се успешно прилагођава променама и активно доприноси друштву (Јовић, 2020).

У светлу наведеног, поставља се питање према којим критеријумима флаутски педагози врше одабир уџбеника за почетно флаутско описмењавање. У наставку рада, као увод у проблематику, излажемо историјско-хронолошки осврт на издаваштво уџбеника у Србији, као и на публикавање флаутске литературе намењене почетницима у свету и у Србији. Теоретски оквир који обезбеђује поузданост у дефинисању стандарда квалитета уџбеника представља публикација Водич за добар уџбеник: општи стандарди квалитета уџбеника (Ивић, Пешикан & Антић, 2008). Представимо све опште стандарде квалитета уџбеника, а затим, кроз анализу садржаја четири изабрана уџбеника за почетно флаутско описмењавање, истаћи елементе који кореспондирају са наведеним стандардима процене квалитета. Намера нам је да подстакнемо формирање шире базе знања и компетенција неопходних за избор одговарајућих уџбеника за ученике 21. века.

### Уџбеник кроз историјску перспективу

Историја издаваштва уџбеника у Србији датира из времена Кнеза Милоша Обреновића, прве половине 19. века. За потребе основног образовања 1839. године написани су и штампани два буквара (један у државној типографији и један приватно), читанка, граматика, рачуница, катихизис (хришћанско верско образовање) и свјашчана историја, сви на црквеној ћирилици, без обзира што су услови за употребу реформисаног Вуковог писма постојали дуже од деценије у том тренутку<sup>1</sup> (Илић Рајковић, 2019). Шест година касније формира се прво у низу стручно тело које је давало суд о садржају и прилагођености уџбеника ученицима. Њихови ставови нису узимани у обзир, без обзира на дата овлашћења, све до прве значајније реформе школства на иницијативу Школске комисије 1852. године. За то време иновативни ставови резултирали су изменама садржаја уџбеника у корист практичних и „најновијих“ научних знања у складу са узрастом ученика (Исто: 32). Први законски акти о образовању: Закон о основним школама и Закон устројства гимназије донети су 1863. године, чиме започиње реформа школства. Како ауторка Илић Рајковић наводи „те шездесете и седамдесете године 19. века у Србији могу се данас сматрати примером добре праксе који би ваљало дубље проучити у контексту савремених реформских приступа“ (Илић Рајковић, 2019: 34). У деценијама које следе формиран је Главни просветни савет чији је посао у великој мери био оријентисан на продукцију уџбеника у земљи. У школама су се пласирали уџбеници из државних, али и приватних типографија. На тржишту су могли да се нађу уџбеници одобрени законским актима, али и они који по ставу Савета нису били погодни за наставу.

<sup>1</sup> Године 1832. Кнез Милош потписао је Уредбу о цензури којим се „забрањује штампање књига у духу Вуковог правописа“ (Илић Рајковић, 2019: 31).

Историјске и политичке прилике никада нису ишле на руку просветним реформама, па је тек 1926. године прописан Правилник о уџбеницима, а 1929. донет је Закон о уџбеницима, којим су дефинисани нормативи за његово одобравање, штампање и укључивање у наставу (Исто: 41). Након међуратног и ратног периода, од 1945. па све до 2003. године, у продукцији уџбеника доминирао је државни монопол. Све делатности на пољу образовања – од конкурса, одобравања, вредновања до истраживања – реализовао је Завод за уџбенике. Други издавачи, поред Завода, ступају на сцену након 2003. године. До данас, упркос учесталим изменама и допунама закона, покушаји уређења заступљености уџбеника у наставном процесу, њихове контроле и обезбеђивање јаснијег увида у дешавања „на терену“ остали су безуспешни, јер је тржиште и даље нестабилно и оптерећено палетом сложених проблема „у које је укључен велики број заинтересованих актера“ (Илић Рајковић, 2019: 49).

Прво публикувано педагошко флаутско дело јесу Отетерови (Jacques-Martin Hotteterre, 1674–1763) *Принципи свирања ѿраверсо флауѿе* из 1707. године, својеврстан трактат о (траверсо) флаути (Томић, 2018: 262). Иако није уџбеник у савременом смислу, *Ојлед о свирању ѿраверсо флауѿе* (штампан 1752. године) Јохана Јоакима Кванца (Johann Joachim Quantz, 1697–1773), представља педагошки систем флаутског знања, свеобухватни писани рад (уџбеник) за флауту (Jorgensen, 2004: 87). Идеја стара више од два века своју актуелност у савременом добу потврђује штампањем реиздања у другој половини 20. и почетком 21. века (Јовић & Томић, 2019), као и скором издању на српском језику. Пратећи педагошке промене у природи и улози уџбеника, следећи значајан (ис)корак у флаутском педагошком смислу уочава се појавом „француске школе“ – временски оквир од дела Тафанела (Paul Taffanel, 1844–1908) и Гобера (Phillipe Gaubert, 1879–1941) до флаутисте Марсела Мојса (Marcel Moyses, 1889–1984). Систематичност, структура и метод долазе у први план и настају методски уџбеници примењиви у учионици<sup>2</sup>. Уџбеници специфично осмишљени и узрасно прилагођени за почетнике појављују се у 20. веку. Можемо их анализирати у временском раздобљу од 1973. године, када је издат уџбеник *Почетна школа за флауту* Тревора Ваја (Trevor Way, 1935–), први те врсте на тржишту. Фокус са метода тонског и техничког развоја мења се у смеру музичког описмењавања, развоја ритма, слуха и креативности помоћу дечјих, традиционалних и мелодијских примера класичне музике. Неки од аутора ових уџбеника су Малколм Полок (Malcolm Pollock, 1955–), Вилмос Бантаи (Vilmos Bántai, 1922–1985), Ева Шипош (Eva B. Sipos, 1919–2019), Кети Блоки (Kathy Blocki, 1979–) Блаж Пуцихар (1977–) и Ана Кавчић Пуцихар (1976–). Савременост ових књига за ученике огледа се и у мултимедијалности, заступљености аудио материјала као вида подршке ученичком напредовању.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> У питању су, на пример, методе Гариболдија (Giuseppe Gariboldi, 1833–1905), Тафанела (Paul Taffanel, 1844–1908), Прила (Emil Prill, 1867–1940), Мојса Мојса (Marcel Moyses, 1889–1984).

<sup>3</sup> Детаљна анализа четири савремена уџбеника биће изложена у другом делу рада тако да на овом месту не наводимо карактеристике ових примера.

Издаваштво методских уџбеника за флауту у Србији започиње 1958. године публикавањем Приручника за дувачке инструменте (флаута, обоа, кларинет, фагот, рог, труба, позауна): Лествица и акорд – упутство за извођење лествица и акорада за све године ниже и средње музичке школе Антона Еберста (1920–2005) (Видети више у: Јовић & Томић, 2019). Анализом доступних радова, ауторке Јовић и Томић приредиле су преглед штампаних уџбеника од тог периода до 2005. године, када је објављен последњи уџбеник, може се уочити да све објављене публикације својом структуром, садржајем и формом гравитирају „француској школи“ флаутизма (Исто: 110). Најзначајнији, а уједно и једини аутори тог периода су Милорад Мирковић (1923–1987), Драгутин Мирковић (1923–?) и Љубомир Димитријевић (1952–). Четири *Школе за флауту* аутора Љубомира Димитријевића, намењене четворогодишњем музичком школовању, штампане су у континуитету од 11 година (прво издање *Школа за флауту: за прву годину учења* из 2001; *Школа за флауту: за четвртну годину учења* из 2002.) и данас су део наставног програма за основно флаутско образовање. Музикалије су штампали Удружење музичких педагога Србије, Арс Музика (Ars Musica) и Центар за рану музику Ренесанс из Београда, и Нота Књажевац из Књажевца. Поред флаутске литературе, издаваштво је подржало и штампање више уџбеника за блок флауту истих аутора (М. Мирковић и Љ. Димитријевић) чија је употребна вредност повезана са општом наставом, предметом Музичка култура и музичким описмењавањем<sup>4</sup>.

### Општи стандарди квалитета уџбеника

Уџбеник као наставно средство које обавезно пролази кроз систем контроле, рецензирања и одобравања, резултат је јасних правила и норми. Правилник о стандардима квалитета уџбеника у Србији донет је 22. априла 2016. године (Сл. гласник РС, бр. 42/2016), а допуњен 13. јуна 2018. (Сл. гласник РС, бр. 45/2018). Њиме се регулишу критеријуми и услови на основу којих се вреднују и одобравају уџбеници за школску употребу, а у складу су са Законом о основама система образовања и васпитања, Законом о уџбеницима и другим законским актима релевантним за ову област. У општим одредбама Правилника о стандардима квалитета уџбеника дефинисано је да је сврха стандарда да унапреди квалитет уџбеника и других наставних средстава, а тиме допринесе остваривању наставних циљева и општих исхода образовања и васпитања (Сл. гласник РС, бр.42/2016).

Теоретски оквир који нам може обезбедити поузданост у дефинисању стандарда квалитета уџбеника утемељили смо у публикацији Водич за добар уџбеник: општи стандарди квалитета уџбеника (Ивић, Пешикан & Антић, 2008) групе аутора који имају вишедеценијско искуство у евалуацији, елаборацији и стандардизацији уџбеника у Србији. Полазећи од дефиниција којом се стандарди објашња-

<sup>4</sup> *Фруло моја фрулице: мала школа за сојран-блок флауту за 3. и 4. разред* (Мирковић, 1980); *Фруло моја фрулице: мала школа за сојран-блок флауту за 5. и 6. разред* (Мирковић, 1981); *Школа за блок флауту* (Димитријевић, 2005); *Школа за фрулу* (Димитријевић, 2006).

вају као битна детерминанта квалитета образовања указаћемо који су то захтеви које би требало да испуне уџбеници који се потом могу користити у настави. Да би сви стандарди били оперативни и практично употребљиви представљени су прегледно, у групама обележеним шифрама (почетна слова азбуке од А до Е) и редним бројем (редослед стандарда унутар групе). Групе су формиране на основу различитих параметара. Прве три групе се односе на анализу (целог уџбеничког комплета, уџбеника – основне књиге за ученика, и лекција), док се преостале четири групе односе на кључне аспекте квалитета (садржај, дидактичка решења, језик излагања и електронска издања).

### **Стандарди квалитета уџбеничког комплета**

Уџбенички комплет (специфичан склоп функционалних јединица – уџбеник / радна свеска / диск / онлајн уџбеник / приручник за наставника) или уџбеник (који представља заокружену целину и преузима функцију целог комплета) мора да обезбеди све основне садржаје, циљеве и исходе одређеног предмета у одређеном разреду у складу са специфичношћу тог предмета, уважавајући потребну природу усвајања знања, развијања вештина, формирања компетенција или формирања мишљења у датој области (Ивић, 2008, како наводе Ивић, Пешикан & Антић, 2008).

### **Стандарди квалитета уџбеника – књиге за ученика**

Стандарди Б-групе дефинисани су помоћу три параметра (ознаке Б1, Б2 и Б3) и обезбеђују стручно образложење због чега и на који начин комплетан садржај уџбеника мора бити организован по јасном принципу, било да се ради о хијерархијском, хронолошком, проблемском, логичком и сл. Затим, на који начин организационе компоненте уџбеника омогућавају изградњу вештине служења уџбеником и олакшавају самостални рад ученика и због чега би ликовно-графичко решење требало да буде доследно и једнообразно кроз целу књигу (Пешић и Ивић, 2008, како наводе Ивић, Пешикан & Антић, 2008). Сви стандарди наведене групе омогућавају „смислено учење“ (Исто: 59) јер обезбеђују структурирани, јасно организовани садржај који ученику обезбеђује лакше сналажење при праћењу градива и мотивише га на саморегулисани рад, док ликовно-графичка решења олакшавају увиђање прегледности и читљивости.

### **Стандарди квалитета лекције**

Стандарди В-групе такође су операционализовани помоћу три подгрупе (В1 – В3) и односе се на захтеве уџбеника који се тичу лекције, заокружених јединица учења, смисаоних целина. Назначено је да свака лекција мора бити сврсисходна за остваривање наставних циљева, у својој структури јасна и функционално обликована да обезбеђује логичан след формирања знања/вештина и просторно, као и ликовно-графички прегледна (Ивић & Пешић, 2008, како наводе Ивић, Пешикан & Антић, 2008). Свака од структуралних компоненти мора бити у складу и коре-

лацији са предвиђеним општим и специфичним исходима знања које уџбеник треба да обезбеди и логичан део целине у следу излагања.

### **Стандарди квалитета садржаја уџбеника**

Стандарди Г-групе, њих шеснаест (Г1–Г16), први су од наредна три који се односе на кључне аспекте квалитета уџбеника (Јанков и др., 2008, како наводе Ивић, Пешикан & Антић, 2008). Понуђени садржај уџбеника мора бити у складу са наставним програмом за одређени предмет и да обезбеђује базично описмењавање, основна знања на одређеном нивоу школовања. Тачност и актуелност, као и репрезентативност знања кроз поштовање специфичности природе предмета који се предаје мора бити приоритет. Градиво би требало презентовати на рационалан и оптималан начин. Оно би требало да буде прилагођено развојном узрасту детета и систематизовано на начин да поступно гради знање и уклапа се у ширу слику тока образовања. Корелација садржаја треба да постоји на хоризонталној (повезаност са сличним предметима) и вертикалној оси (повезаност градива истог предмета кроз различите разреде). Прилагођеност садржаја подразумева могућност коришћења уџбеника у различитим геосоциолошким срединама и директно обраћање ученику са намером да га мотивише на рад. Градиво би требало да, кад год је то примерено, усмерава на практичну примену у друштву, односно, да буде социјално релевантно. Квалитет уџбеника процењује се критички и на основу понуђеног система вредности чији би допринос био у очувању националног и културног идентитета без дискриминације према различитим људским групама и заједницама, или различитим системима вредности. Презентација уметничких вредности заступљена уџбеником треба да омогући формирање естетског става кроз упознавање са широким дијапазоном стваралачких дела, што би водило развоју критичког мишљења код ученика.

### **Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника**

Друга група стандарда који се односе на квалитет садржаја објашњена је помоћу тринаест подгрупа (Д1–Д13) и односи се на дидактичко обликовање уџбеника, односно оне елементе којима се садржај прилагођава ученику – његовом узрасту, интелектуалним могућностима, интересовањима и потребама (Пешикан, Антић & Ивић, 2008). Да би процес учења са разумевањем могао да се оствари потребно је да значење сваког новог стручног термина при првом појављивању буде објашњен непосредно након појављивања (али и у речнику на крају уџбеника). Иконишка средства морају имати смислену употребну вредност којом доприносе функционалности садржаја, док примери који служе за ближе објашњавање појмова треба да буду што разноврснији. Основна знања треба да буду презентована кроз смислене везе које повезују садржаје градива, а воде ка интеграцији знања, односно систематизацији градива. Начини презентовања вредности (одговор на питање „како?“) треба да буду ефикасни и експлицитни. Налози, питања и задаци (скраћено НПЗ), као обавезни део уџбеника, морају бити смис-

лени, разноврсни, осмишљени тако да подржавају циљеве и исходе процеса учења, или да служе за праћење и проверу напредовања у учењу. У зависности од природе предмета елементи садржаја требало би да омогуће стварање ситуација у којима се подстиче стваралачко мишљење и стваралачке способности, и задатака који би утицали на формирање критичког мишљења.

### Стандарди квалитета језика уџбеника

Ако као предуслов за учење поставимо разумевање прочитаног текста, језик којим је уџбеник написан мора бити стандардизован на начин да се обезбеди висок квалитет свеобухватног текста једног уџбеника (Ивић, 2008, како наводе Ивић, Пешикан & Антић, 2008). Стандарди Б-групе (Б1-Б3) односе се на поштовање језичке норме српског језика (или језика националне мањине не коме је штампан уџбеник) којим се обезбеђује континуирано улагање у описмењавање кроз исправну употребу матерњег језика. Свака нова реч за коју се сумња да одређеном броју ученика неће бити позната мора се објаснити и ставити у контекст значења и употребе чиме се „доприноси повећању разумевања смисла уџбеничких текстова“ (Ивић, 2008, како наводе Ивић, Пешикан & Антић, 2008:125). Дужина реченице мора бити контролисана и у складу с узрастним могућностима ученика.

### Стандарди квалитета електронских издања

Мултимедијалност и интерактивност савременог доба довела је не тако давно до потребе стварања уџбеника у електронској верзији (Богојевић, Пешикан & Антић, 2008, како наводе Ивић, Пешикан & Антић, 2008). Стандарди Е-групе (Е1-Е4) дефинишу њихову оправданост уколико доносе медијски разноврсне садржаје (аудио записе, анимације, видео записе) који се не могу уврстити у класичне штампане уџбенике, али значајно доприносе олакшавању процеса учења са разумевањем. Електронско издање уџбеника омогућава нелинеарно излагање садржаја, односно разгранату, мрежну структуру, чиме се на занимљив и прилагодљив начин градиво, задаци за утврђивање и проверу знања, као и активности за систематизацију, могу приближити ученичким интересовањима.

### Општи стандарди квалитета уџбеника као инструмент анализе уџбеника за почетно флаутско описмењавање (избор)

За потребе поглавља које следи издвојили смо и анализом садржаја истражили четири уџбеника за почетно флаутско описмењавање. Први уџбеник *Учи гок свираш флауџу (Learn As You Play Flute)* аутора Питера Вастала (Peter Wastall, 1931–2003; видети више у: Милић, 2024: 22) јесте један од најзаступљенијих уџбеника у педагошкој пракси у региону – у Хрватској (Караџић Џолјић, 2025) и Црној Гори (Милић, 2024). Прво издање потиче из 1979. године (Boosey & Hawkes Music Publishers Ltd.), али је у овом раду предмет анализе друго издање из 1989. године.

Други уџбеник је ауторке Кети Блоки, под називом *Почетни флауџиски уџбеник (Flute Methode Book 1)*, вишеструко награђиван у складу са педагошким стан-

дардима квалитета у Сједињеним Америчким Државама (Blocki, 2016: 2). Прво издање уџбеника објављено је 1997. године, док је за потребе анализе коришћено пето издање, које је објавила издавачка кућа из савезне државе Пенсилванија, САД, 2016. године.

Трећи уџбеник, аутора Ане Кавчић Пуцихар и Блажа Пуцихара, носи назив *Флауџске звезде 1 (Fluting stars 1)* и веома је заступљен у настави, како у региону (Караџић Ђолјић, 2025), тако и у Србији (Јовић & Караџић Шољић, 2025). Прво издање објављено је 2013. године, док је за потребе анализе коришћено издање из 2015. године, које је објавила издавачка кућа *Forme, Ustvarjamo glasbo, Blaž Pucihar*.

Последњи, четврти уџбеник, ауторке Ирене Митевска Милеве, носи назив *Туџ и Хуџ мейџод за флауџу (Toot & Hoot Flute Method)*. Уџбеник је доступан и у примени на светском тржишту, али је новитет у наставној пракси у Србији. Прво издање објављено је 2022. године, док је за потребе анализе коришћено четврто реиздање из 2024. године, објављено под ауторским правом.

Избор уџбеника заснован је на два критеријума: хронолошком и географском. Хронолошки гледано, од четири уџбеника два су објављена у 20. веку, а два у 21. веку, при чему су прва два публикована у временском интервалу од 18 година, а друга два у размаку од 9 година. Географски посматрано, прва два уџбеника потичу са различитих континената – Европе и Америке, док су друга два написали аутори из региона, конкретно из Словеније и Македоније. У наредном поглављу, одабране уџбенике за почетно флаутско описмењавање анализирамо кроз призму стандарда квалитета (А-Е) представљених у водичу, са намером да уочимо и посебно истакнемо елементе који одговарају постављеним стандардима, без претензије ка процењивању или вредновању самих уџбеника.

### **Стандарди квалитета уџбеничког комплета уџбеника за почетно флаутско описмењавање**

Три од четири анализирана уџбеника део су уџбеничког комплета. Комплекти су конципирани уз додатак компакт диска са звучним примерима инструменталних сола уз клавируску пратњу (Питер Вастал, Кети Блоки & Ана и Блаж Пуцихар), или уз могућност приступа аудио садржајима путем скенирања QR-кода и посете сајту (Пуцихарови). Уџбеник Митевске Милеве представља самосталну, заокружену публикацију која преузима функцију комплета, намењену узрасту од четири до седам година.

### **Стандарди квалитета уџбеника – књиге за ученика за почетно флаутско описмењавање**

Прегледност садржаја на почетку уџбеника није карактеристичан за организацију уџбеника намењених почетном (флаутском) описмењавању. Стога не изненађује чињеница да од четири анализирана уџбеника, само уџбеник Ане и Блажа Пуцихара у својој структури одговара стандарду квалитета који истиче значај садржајне прегледности ради лакшег сналажења ученика при самосталном ко-

ришћењу. У сва четири уџбеника едукативни садржај је структурално организован у мање целине, усклађене са развојним узрастом ученика којима су намењени.

Ликовно-графичко обликовање изабраних уџбеника значајно се разликује, али се уочава идејна доследност у дизајну корица сваког од њих. Уџбеник Питера Вастала има 64 страна, нестандартног је формата и укоричен техником кламовања. Одликује га велики број густо штампаних мелодијских примера и ситан фонт текста. Присутан је мали број едукативних илустрација (N=2), које приказују изглед флауте и прсторед, уз потпуни изостанак фотографија. Насловна страна је црвене боје (пун колор), са фотографијом флауте у црно-белој техници. Класична црно-бела штампа, минималоизам у избору дизајнерских решења и типографије чине овај уџбеник једноставним и информативним, што кореспондира са стандардима уџбеника из 20. века.

Уџбеник Кети Блоки има 83 стране, укоричене спиралом, стандардног формата А4. Насловна страна је светлоплаве боје (пун колор), са илустрацијом музичких појмова. Мелодијски примери штампани су у крупнијем фонту у односу на уџбеник Питера Вастала, као и текст у реченичној структури, прилагођен ученицима. Уџбеник садржи црно-беле фотографије које сликовито приказују правилну поставку усника и формирање тона. Заступљен је велики број задатака, што ствара утисак радне свеске (Милић, 2024: 35).

Уџбеник Ане и Блажа Пуцихара има 108 страна, спојених меким коричењем, нестандартног је формата. Цртеж на насловној страни илустровала је Палона Ловшин, а фотографији приказује девојчицу и дечака како свирају флауту у крошњи дрвета, окружене светлуцавим звездама и птичицама. У уџбенику је присутан велики број фотографија и илустрација у пуном колору, као и визуелних симбола који се понављају уз садржаје исте тематске групе. Поред ауторских композиција занимљивих наслова, уџбеник садржи и задатке (НПЗ) који стварају утисак радне свеске. Свака тематска област јасно је истакнута нијансом боје којом се визуелно дефинише целина.

Уџбеник Ирене Митевска Милеве има 78 страна, спојених меким коричењем, нестандартних димензија. На насловној страни налази се илустрација деце флаутиста различитих нација, урађена у пуном колору. Све илустрације у уџбенику израдила сама ауторка. Публикација садржи и фотографије и илустрације у пуном колору, које стварају утисак сликовнице, као и велики број задатака и игрица (НПЗ).

### **Стандарди квалитета лекције уџбеника за почетно флаутско описмењавање**

Уџбеник Питер Вастала подељен је на 24 поглавља, при чему свако поглавље обухвата две стране. Након 8, 16. и 24. поглавља налази се избор концертних комада познатих аутора. Ова двострана функционална целина садржи четири композиције које истовремено представљају сажетак и проверу знања из претходно обрађених лекција, чиме се обезбеђују прегледност и садржајна једнообразност. Када је реч о кохерентности у излагању наставног садржаја, уочава се симетричан

и јасан редослед који је доследно примењен у свим поглављима. Свако поглавље започиње музичким описмењавањем кроз мелодијски пример и методско упутство, након чега следе музички примери за увежбање проблемског задатка лекције, а затим кратке композиције познатих аутора и/или два.

Функционалне целине у уџбенику Кети Блоки нису јасно дефинисане, али се логички и структурално могу пратити (Милић, 2024). Наслови уводе у нове тематске целине, чиме се омогућава практична примена уџбеника, лакша доступност примера и боља оријентација унутар представљеног садржаја. Велики број мелодијских примера поступно води ка савладавању сложенијих техничких захтева.

Уџбеник Пуџиарових је тематски и методички подељен на две целине. Први део је теоријско-практично излагање, усмерено на упознавање ученика са инструментом, његовом поставком, техником дисања и основама музичког описмењавања. Други део организован је кроз пет функционалних целина у виду лекција под називом Key Leaps, у којима се поступним увођењем појмова реализује наставни процес (Милић, 2024: 43). Свака лекција започиње уводом који представља едукативни програм садржаја који следи, а због дизајна налик часопису, ова целина добила је назив Магазин.

У уџбенику Ирене Митевске Милеве јасно су издвојене функционалне целине у виду лекција, обележене насловима. Уводни део садржи упутство за коришћење уџбеника, при чему се ауторка обраћа наставницима и објашњава поступак обраде мелодијских примера: 1) откуцати; 2) покренути; 3) отпевати; 4) извести. Савладаност сваке лекције награђује се стикером који се лепи на почетку уџбеника, чиме се подстиче самовредновање и праћење напредовања ученика – самостално или уз подршку наставника.

### **Стандарди квалитета садржаја уџбеника за почетно флаутско описмењавање**

Сви анализирани уџбеници садржајно обезбеђују базично музичко описмењавање. Уочава се поступна надградња градива, усмерена на развој тонских, техничких и ритмичких способности ученика. У складу са специфичностима предмета, сваки уџбеник пружа тачне и актуелне информације у односу на период у којем је објављен. У свим уџбеницима видљива је корелација са солфеђом, теоријом музике и камерном музиком. Музички појмови објашњени су кроз методска упутства и музичке примере. У сва четири уџбеника грифови прстију приказани су шематски – у виду сажетка на крају уџбеника (Вастал и Блоки) или кроз задатке, као у уџбенику Митевске Милеве. Присуство налога, питања и задатака (НПЗ) у уџбеницима Кети Блоки, Пуџихарових и Митевске Милеве подстичу интересовање ученика и омогућава развој критичког мишљења.

### **Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника за почетно флаутско описмењавање**

Уџбеник Питер Вастала намењен је ученицима трећег разреда основног образовања. Аутор наводи да свако поглавље садржи пет наставних програма:

- сваки материјал представљен је јасно и прогресивно;
- кратке и сажете вежбе омогућавају развијање нових вештина;
- инструментална сола истакнутих композитора стимулишу и развијају музички репертоар за вежбање; прогресивне техничке вежбе постепено доводе ученика у контакт са специфичним техничким захтевима;
- инструментални дуети пружају искуство за свирање у ансамблу (Милић, 2024: 25).

Мелодијски примери за вежбање и музички комади чине највећи део овог поглавља, док је музичко описмењавање представљено кроз методска упутства дата на самом почетку. Овај приступ показује да је садржај осмишљен с практичном применом у виду, пружајући све неопходне информације за успешно музичко описмењавање. Грифови за прсте, ознаке музичких појмова и италијански термини приказани су у табеларном формату, као сажет преглед градива на крају уџбеника.

Први део уџбеника Кети Блоки осмишљен је за рад на глави флауте и уз помоћ специјалног усника Пнеумо Про, чији је аутор управо Кети Блоки. Ова вишенаменска „играчка“ служи за контролу ваздушног стуба, чиме се на практичан начин формира жељени тон. Планирани исходи подучавања остварују се кроз систематско савладавање бројних мелодијских примера, музичких комада и дуа, који постепено воде ка усвајању сложенијих техничких захтева. Задаци намењени ученицима обухватају компоновање, допуњавање и препознавање музичких појмова, нотних вредности, интервала и именовање ступњева у лествици. Избор музичких комада у уџбенику је разноврстан — заступљени су ауторски радови, делови познатих композиција, традиционалне мелодије, као и препознатљиве дечје песме са текстом, „које деца са лакоћом меморишу и примењују на начин новог едукативног захтева“ (Милић, 2024: 61). Честа је појава варијација на тему, што омогућава поступно надовезивање градива ка сложенијим музичким примерима и ритмичким обрасцима.

У уџбенику Ане и Блажа Пуцихара јасно је уочљива намера да се садржај прилагоди узрасту детета. То се огледа у бројним фотографијама у пуном колору, НПЗ који подсећају на радну свеску, шaljивим насловима ауторских композиција које деца могу изводити уз занимљиву пратњу, као и у присуству дуа и триа. Кључни сегменти наставе доследно су представљени кроз фразе и термине привлачних назива, као што су:

- Сандук с благом светлуцавих тонова – вежбе за леп тон;
- Слушни детектив – слушање музике ради развоја слуха, ритма и мелодије;
- Минут за белешке – техничке вежбе;
- Шлаг на торту – музичка посланица;
- Свезналица – концепти музичке теорије.

Оваква структура подстиче дечју радозналост и омогућава лакше усвајање музичких садржаја кроз игру и креативност.

У уџбенику Ирене Митевске Милеве, нотни записи се први пут појављују тек у другој половини издања, након што ученици савладају формирање тона, усвоје знања о трајању нота и овладају тритонусом, који је представљен на сликовит и визуелно комуникативан начин. Илустрација сандука са благом, која симболизује напредна музичка сазнања, често се користи као мотивациони елемент за откривање додатних садржаја. Методолошки приступ заснива се на принципу учења кроз игру, а реализује се кроз визуелну комуникацију, интеракцију са уџбеником, задатке за самостално решавање и извођење мелодијских примера – самостално или уз подршку наставника.

### **Стандарди квалитета језика уџбеника за почетно флаутско описмењавање**

Сви анализирани уџбеници штампани су на енглеском језику и доследно поштују језичку норму, при чему је садржај прилагођен тако да буде лако разумљив. У складу са узрасним могућностима ученика, дужина реченица је пажљиво прилагођена и контролисана. Музички појмови и стручни термини представљени су кроз примере, уз пратећа методска упутства.

Методска упутства у уџбеницима разликују се по структури и визуелној презентацији:

- Код Вастала, упутства су изложена у дужим пасусима, штампаним ситним фонтом. На крају уџбеника налазе се и детаљна објашњења стручних термина, што доприноси бољем разумевању и проширивању музичког речника ученика.
- Код Блоки, упутства су сажета, у форми краћих пасуса и једноставних реченичних структура, уз употребу крупног фонта.
- Код Пуцихара, у првом делу уџбеника методска упутства чине целе лекције, док се у другом делу појављују искључиво у оквиру „Магазина“, у виду кратких објашњења.
- У уџбенику Ирене Митевске Милеве, методска упутства су представљена у форми јасних и концизних реченица.

### **Стандарди квалитета електронских издања уџбеника за почетно флаутско описмењавање**

Уџбеници Ане и Блажа Пуцихара, као и Ирене Митевске Милеве, омогућавају приступ мултимедијалним аудио записима путем QR-кодова. У уџбенику Пуцихара, аудио садржаји обухватају клавирску пратњу, другу флауту или звучне ефекте из природе, и прате сваки мелодијски пример означен у уџбенику. Поред тога, омогућено је и слушање целокупних ауторских композиција. Скенирањем QR-кодова у уџбенику Митевске Милеве, ученици приступају музичким примерима за утврђивање наученог градива са часа, као и дидактичким материјалима намењеним слободном времену посвећеном флаутизму. Уз уџбеник Кети Блоки, доступан је компакт диск са аудио примерима интерпретације изабраних дела и клавирском пратњом за самостално вежбање.

## Закључак

Квалитетно образовање данашњице непосредно је повезано са вештином обликовања уџбеника као употребно доминантног извора знања. Уџбеник представља кључног партнера у реализацији дидактичких инструкција, кроз које се формира ученичко знање (Јовић, 2020; 2022). Систематизацијом стандарда квалитета уџбеника дошли смо до увида да наставна литература коју намеравамо да применимо у пракси мора испуњавати високе критеријуме, чиме потврђује свој педагошки и методички квалитет.

Ова полазишта довела су нас до анализе разлога избора конкретних уџбеника за почетно флаутско описмењавање, будући да представљају ужи избор материјала који се заиста користе у настави. У закључку рада, најпре ћемо истаћи кључне квалитете анализираних конструктора знања:

- Хронолошки посматрано, сви анализирани уџбеници одражавају актуелност периода у којем су објављени. Васталов уџбеник из 1979. године представља школу флауте намењену почетницима, али без прецизно дефинисаног узраста. Насупрот томе, два уџбеника настала у последњих петнаест година директно се обрађају младим почетницима јасно одређеног узраста – од шест година (уџбеник Ане и Блажа Пуцихара), односно од четврте до седме године (уџбеник Ирене Митевске Милеве).
- Сваки од анализираних уџбеника, како садржајно тако и структурно, омогућава остваривање наставних циљева предвиђених за први разред основног музичког образовања. Без обзира на то да ли су лекције организоване функционално или су представљене у логичком низу, сви уџбеници чине заокружене и методички осмишљене целине. Знања која се у њима преносе одликују се тачношћу и репрезентативношћу, што их чини поузданим ресурсима у наставној пракси.
- Дидактичко обликовање уџбеника условљено је временом њиховог настанка, што доводи до уочљивих разлика између Васталовог уџбеника из 1979. године и најновијег уџбеника Ирене Митевске Милеве, објављеног 2024. године. Током времена, уџбеници су се мењали и прилагођавали савременим оквирима, потребама ученика и захтевима наставних програма. Иако је очекивано да старији уџбеници уступе место новијим издањима, у пракси се често показује да неоспоран квалитет и/или устаљени начини подучавања имају пресудну улогу у избору наставног материјала.
- Ликовно-графичка и мултимедијална решења уџбеника условљена су преференцијама и техничким могућностима самих аутора, те се међусобно значајно разликују. Ипак, заједничка и веома похвална карактеристика свих уџбеника јесте присуство аудио записа као дела уџбеничког комплета. Ови записи доприносе подучавању вештини музичког извођења, пружајући ученицима слушну информацију о ономе што треба да науче и музички интерпретирају.

Питања и специфични утисци који се намећу након сагледавања изабраних уџбеника у контексту стандарда квалитета уџбеника за потребе савремене школе су следећи:

- Уџбеник Питера Вастала, по начину организације нотног материјала и штампе, сврстава се у групу општих музикалија – нотни записи су распоређени попут збирке етида. Карактерише га једноставност и визуелна неутралност, односно одсуство колора и илустрација. Оправдано се поставља питање: да ли је такав уџбеник адекватан избор за ученика првог разреда основне музичке школе у Србији, узраста између седам и девет година? Да ли одговара његовом развојном нивоу, интересовањима и искуству у погледу улоге и функције уџбеника, каква се формира у оквиру редовног основношколског образовања?
  - Ликовно-графички дизајн уџбеника представља значајну компоненту у комуникацији са учеником. Уколико се томе додају и садржаји који тематски мотивишу ученика да проводи време уз уџбеник – попут НПЗ – веома је вероватно да ће се та повезаност одразити на већи ангажман ученика и више времена проведеног уз инструмент. У том контексту, намеће се закључак да уџбеници објављени у 21. веку (Ане и Блажа Пуцихара, Ирене Митевске Милеве) испуњавају све критеријуме стандарда квалитета уџбеничког садржаја. Ипак, пошто нису на матерњем језику ученика у Србији, та чињеница ограничава њихов пун потенцијал – како је већ истакнуто, сви су на енглеском језику. Стога се чини да управо Васталов уџбеник (као и други слични, који нису били предмет ове анализе), захваљујући једноставности и одсуству директне комуникације са учеником, најлакше превазилази језичку баријеру, те често бива избор наставника у наставној пракси.
  - Последњи штампани уџбеник за флауту на српском језику потиче из 2005. године, аутор је Љубомир Димитријевић (више у: Јовић & Томић, 2019). Овај уџбеник настао је у периоду када је основно музичко образовање за флауту трајало четири године и започињало паралелно са петим разредом основне школе, те је био намењен већ музички описмењеним ученицима. У међувремену, наставни план је измењен: настава флауте сада траје шест година, а музичко школовање почиње већ у трећем разреду основне школе – у узрасту када ученици тек започињу процес општег музичког описмењавања. У том светлу, поставља се оправдано питање: зашто не постоје адекватни штампани уџбеници на српском језику, прилагођени узрасту садашњих ђака првака? Да ли је узрок у недостатку аутора који би се посветили изради уџбеника за почетно флаутско описмењавање, или је проблем у издавачким кућама које не препознају комерцијални потенцијал овог сегмента издаваштва?
- Креативни и сналажљиви флаутски педагози успешно превазилазе недостатак уџбеничких комплета на матерњем језику тако што комбинују

више различитих методских уџбеника и/или самостално осмишљавају и креирају наставне и дидактичке материјале. Свој наставни процес додатно обогаћују разноврсним мултимедијалним садржајем, чиме доприносе квалитетнијем и динамичнијем музичком образовању ученика.

Ако прихватимо тврдњу да је „одабир квалитетног и добро конципираног уџбеника директно повезан са реализовањем ефектне и квалитетне наставе” (Гинић & Ђалић, 2019), онда закључујемо да је неопходно да и појединачно – из улоге музичких педагога – и институционално – кроз деловање школа, удружења педагога, удружења композитора и издавачких кућа – преуземо одговорност и уложимо системски труд у подстицање квалитетног музичког (флаутског) образовања у Србији путем уџбеничког медија.

## Референце

- Blocki, Kathy (2016). *Flute Method Book 1*. PA United States of America.
- Dimitrijević, Ljubomir (1995). *Škola za flautu: za drugu godinu učenja*. Knjaževac: Nota.
- Dimitrijević, Ljubomir (1998). *Škola za flautu: za treću godinu učenja*. Knjaževac: Nota.
- Dimitrijević, Ljubomir (2002). *Škola za flautu: za četvrtu godinu učenja*. Knjaževac: Nota.
- Dimitrijević, Ljubomir (2005). *Škola za flautu: za prvu godinu učenja* (drugo izdanje). Knjaževac: Nota.
- Donaldson, G., Grahovac, M., Kirandžinska, S., Jelić, M., Milić, S., Miljević, G., Rangelov Jusović, R., Trikić, Z., Velkovski, Z., Vizek Vidović, V. & Vranješević, J. (2013). *Nastavnička profesija za 21. vek: unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje – ATEPIE*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Eberst, Anton (1958). *Priručnik za duvačke instrumente (flauta, oboa, klarinet, fagot, rog, truba, pozauna): Lestvica i akord – uputstvo za izvođenje lestvica i akorada za sve godine niže i srednje muzičke škole*. Novi Sad: Udruženje muzičkih pedagoga.
- Eberst, Anton (1979). *Metodika nastave duvačkih instrumenata*. Novi Sad: Anton Eberst.
- Gaubert, Philippe (1923). *Méthode complète de flûte*. Paris: Alphonse Leduc.
- Ginić Grkić, Jelena & Čalić Maja (2019). Struktura i karakteristike udžbenika za muzičku kulturu za drugi razred osnovne škole. U: Ana Pešikan i Jelena Stevanović (ur.), *Udžbenik stara tema pred izazovima savremenog doba* (str. 195–216). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Hotteterre, Jacques Martin (1707). *Principes de la flûte traversière, ou flûte d'Allemagne, de la flûte à bec, ou flûte douce, et du haut-bois*. Paris: Author.
- Ilić Rajković, Aleksandra (2019). Sto osamdeset godina produkcije udžbenika u Srbiji. U: Ana Pešikan i Jelena Stevanović (ur.), *Udžbenik stara tema pred izazovima savremenog doba* (str. 29–52). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Jørgensen, Harald (2004). Strategies for individual practice. In: Aaron Williamon (Ed.), *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85–104). Oxford: Oxford University Press.
- Macanović, Nebojša (2015). *Pedagoške aktuelnosti*. Banja Luka: Udruženje nastavnika i saradnika Univerziteta u Banja Luci, EVROPSKI DFENDOLOGIJA CENTAR.

- Mirković, Dragutin (1979). *Flauta u simfonijskom orkestru: orkestarske studije za III i IV razred usmerenog obrazovanja muzičke struke*. Knjaževac: Nota.
- Mirković, Milorad (1973). *Tehnika flaute: Analitičke studije lestvica, intervala i akorada: za muzičke škole i muzičke akademije*. Beograd: Udruženje muzičkih pedagoga SR Srbije.
- Mitevska Mileva, Irena (2024). *Toot & Hoot Flute Method*. Copyright: Irena Mitevska Mileva.
- Milić, Marija (2024). *Komparativna analiza metoda za početnike u nastavi flaute*. Master rad br. 01/1-1586. Cetinje.
- Moyse, Marcel (2005). *Beginning the flute*. Paris: Alphonse Leduc & Cie.
- Moyse, Marsel (1951). *O tonu: umetnost i tehnika*. Beograd (rukopis kod autora).
- Pollock, Malcolm (2010). *Abracadabra flute: the way to learn through songs and tunes* (3<sup>rd</sup> ed). London: A. & C. Black.
- Pucihar, A. & Pucihar, B. (2015). *Fluting Stars 1: A Method Book for Young Flute Beginners*. Ljubljana: Forme, Blaž Pucihar s. p.
- Quantz, Johann Joachim (2001). *On Playing the Flute* (Trans. Edward R. Reilly). London: Faber and Faber.
- Stringher, Christina (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. In: R. D. Crick, C. Stringher & K. Ren (Eds.), *Learning to learn – International perspectives from theory and practice* (pp. 9–41). London: Routledge.
- Wastall, Peter (1989). *Learn As You Play Flute*. Boosey & Hawkes Music Publishers Limited.
- Wye, Trevor (2003). *A Beginner Book for the Flute Part One*. London: Novello.
- Закон о уџбеницима. (2018). Београд: Службени гласник Републике Србије (27/2018).
- Закон изменама и допунама закона о уџбеницима. (2023). Београд: Службени гласник Републике Србије (92/2023).
- Ивић Иван, Пешикан Ана & Антић Слободанка (2008). *Водич за гобар уџбеник: Ојшћий сћандарди квалићейша уџбеника*. Нови Сад: Платонеум.
- Јовић, Наталија & Томић, Марија (2019). Методичке основе инструктивне литературе за флауту у Србији. У: Милена Петровић (ур.), *Темајски зборник радова 21. Педагошкој форуму сценских уметности „Теоријско и уметничко у педагогији сценских уметности“* (стр.101–122). Београд: Факултет музичке уметности.
- Јовић, Наталија (2020). *Дефинисање и примена модела самостјално вођеној вежбања на примеру инстјруктивне литератјуре/ејшца за дрвене дувачке инстјрументје* (необјављена докторска дисертација). Београд: Факултет музичке уметности.
- Јовић, Наталија (2022). Фолклорни елементи у почетном флаутском описмењавању. У: Милена Петровић (ур.), *Темајски зборник радова 24. Педагошкој форуму сценских уметности „Фолклор у музичкој педагогији“* (стр. 191–201). Београд: Факултет музичке уметности.
- Јовић, Наталија & Карачић Шољић, Томислава (2025). Компаративна анализа избора уџбеника за почетно флаутско описмењавање у Републици Србији и Хрватској. У: А. Бранковић & С. Дабић (ур.), *Књија сажетјака 28. међународној Педагошкој форуму сценских уметности „У ирајању за моделом одрживе музичке педагогије“* (стр.114–115). Београд: Факултет музичке уметности.
- Карачић Шољић, Томислава (2025). Кориштење почетница у настави флауте: искуства и препоруке учитеља у Хрватској. У: А. Бранковић & С. Дабић (ур.), *Књија сажетјака 28.*

међународној Педагошкој форуму сценских уметности „У трајању за моделом одрживе музичке педагогије“ (стр.117–118). Београд: Факултет музичке уметности.

Правилник о стандардима квалитета учбеника и уџбеника о њиховој употреби. (2016/2018). Београд: Службени гласник Републике Србије (42/2016 и 45/2018).

Томић, Марија (2018). Заступљеност елмената француске школе у свирања флауте у педагошкој делатности Јакова Срејовића. У: Милена Петровић (ур.), *Зборник радова 19. Педагошкој форуму сценских уметности „Уобрази за доживљајем и смислом у музичкој педагогији“* (стр. 246–261). Београд: Факултет музичке уметности.

### SELECTION OF BEGINNING FLUTE METHOD BOOKS IN THE LIGHT OF THE MODERN SCHOOL

The development of key competences for the 21<sup>st</sup> century necessitates a modernized approach to teaching (Jović, 2020). In this context, the method book serves as an extended tool for educators, guiding and motivating students to engage in independent practice. This paper explores the standards for selecting flute method books aimed at fostering initial flute literacy. We examine the topic through the lens of nationally significant rulebooks and general provisions that broadly define and ensure textbook quality. This framework is further illustrated through a content analysis of four method books designed for beginner flute instruction. The most important pedagogical and psychological criterion in this evaluation is the alignment of content with the developmental stage of the child or student. Using measurable indicators, we maintained an objective perspective and highlighted examples of effective practice.

*Keywords:* music education, methodical bases of flute teaching, didactic contexts for music teaching, beginning flute method book, flute method books quality standards

## У ПРИПРЕМИ СРПСКОГ ИЗДАЊА УМЕТНОСТИ СВИРАЊА НА ВИОЛИНИ ФРАНЧЕСКА ЂЕМИНИЈАНИЈА

**Растко Поповић**

Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија

rastko.popovic@fmu.bg.ac.rs

DOI: 10.5937/PFSU25018P

### Сажетак

Највероватније је прву ‘праву’ виолинску школу, то јест, студију која одражава напреднију професионалну праксу свирања и подучавања свирања виолине, написао чувени италијански композитор, виолиниста и теоретичар Франческо Ђеминијани (1687–1762). Овај приручник, под насловом *Уметности свирања на виолини*, објављен је у Лондону 1751. године. Све до средине 20. века и до истраживања Дејвида Бојдена није било значајних теоријских испитивања Ђеминијанијеве студије о виолини. Од тада се значајно повећава интересовање аутора посвећених области историјски информисане извођачке праксе за ову, као и за друге Ђеминијанијеве студије. Пораст концертне праксе извођења Ђеминијанијеве музике примећује се тек у 21. веку. Српско издање *Уметности свирања на виолини* фокусира се на два циља: 1) да учини доступним адекватан превод оригиналног текста, са факсимилима музичких примера и композиција; 2) да произведе увод, приказ, критички коментар и делимичну методску анализу овог дела. У оквиру овог истраживачког подухвата, између осталог, бавим се анализом Ђеминијанијевих записа о техници потеза гудалом. Питања везана за баратање гудалом откривају важан сегмент изражајних капацитета музике 18. века, што сматрам главним доприносом овог истраживања. Додатно, очекивано је да истраживање допринесе детаљнијем упознавању карактеристика ‘староиталијанске виолинске школе’. Теоретску базу за истраживање представљају, поред Ђеминијанијевих, најзначајније оновремене студије које дају информације о свирању и подучавању свирања виолине, као што су Л. Моцартова, Тартинијева и Кванцова, али и релевантни савремени радови из области историјски информисане извођачке праксе и методике наставе гудачких инструмената. Осим у области извођаштва, могуће импликације истраживања у музичкој педагогији односе се на практичну примену у настави гудачких инструмената, те у методици наставе гудачких инструмената.

*Кључне речи:* Франческо Ђеминијани, виолинска школа, приређивање критичког издања, историјски информисана извођачка пракса, методика наставе гудачких инструмената

### Уводна разматрања

Када говоримо о изражајности потеза гудалом, већ раније је констатовано да је „потез гудалом уметничко оруђе које разликује нас, гудаче, од извођача на трзачким жичаним инструментима – потез гудалом је наш ‘дах’, наш ‘глас’ и наш ‘плес.’“ (Роровић, 2023: 276). Надовезујући се на овај помало поетски исказ, у сфери

уметничког доживљаја делује као да је тај танани штап преко кога су разапете струне, у ствари, нераздвојни део самог гудачког инструмента, да он једноставно припада виолини; јер виолина није виолина без гудала, зар не? Истовремено, гудало је својеврсни продужетак извођачеве десне руке, јер интимни осећај гудала у прстима извођача (и даље жица испод струна) премошћује тај фактички сноп длака на парчету дрвета, и омогућава непосредно „дисање“, „певање“ и „пlesaње“, тј. незамисливо разноврсну палету уметничког обликовања гудачког тона кроз подједнако разноврсне варијације потеза. Оно што делимично квари ово помало романтичарско посматрање ствари је чињеница да велики број свирача неретко користи различита гудала, јер ретко које гудало поседује капацитет да подједнако добро служи при драстично различитим репертоарским ситуацијама. Дакле, извођачи се током каријере могу сродити с различитим гудалима (и инструментима, што је већ помало скретање с теме), чак уобичајено исказују постојану жељу за другачијом или новом опремом, у односу на музичке потребе и развој свирачких капацитета. Та чињеница наводи нас на први закључак при уводном разматрању Ђеминијанијевог текста који се односи на потез гудалом: за разлику од случаја с интонацијом и прсторедима (Porović, 2023), транзициони аспекти самог гудала неопходан су, темељни чинилац овог сегмента истраживања, јер, иако наизглед то није тако, по среди је у потпуности другачија конструкција гудала у односу на „модерно“ гудало, налик разликама, нпр. између кларинета и саксофона. Када разматрамо потенцијално Ђеминијанијево гудало, с великом дозом сигурности можемо констатовати да је у питању транзициона фаза која се до сада називала „Корелијево гудало“, „италијанско сонатно гудало“, „кратко барокно гудало“, итд. (Seletsky, 2004). Да не би ништа препустили случајности – чак и да је славни виолиниста користио „дуго гудало“ или неки други тип гудала који је био у оптицају за време његовог стваралачког живота (за шта су веома мале шансе), архитектура и физика тих гудала не доноси велике промене у наредном закључку: можемо рећи да потез Ђеминијанијевим гудалом поседује драматично различите морфолошке карактеристике у односу на потез такозваним „модерним“ гудалом, и то на нивоу потпуно два различита „организма“. У том смислу, очекивања извођача од руковања једним и другим гудалом, тј. очекивања одређеног звучног резултата у односу на идентичне покрете десне руке, тј. потезе гудалом не могу бити иста.

„Свирачев речник потеза гудалом, и руковањем гудалом уопште, зависио је у великој мери од одређеног типа гудала и заступљеног начина придржавања. Већина гудала која су настала пре Турта<sup>1</sup> захтевала су начин свирања прилагођен јасније одвојеним фразама и под-фразама него дугим мелодијским линијама; (...) неједнаки нагласци потеза наниже и навише који су особени таквим гудалима углавном су повезивани с хијерархијом јаких и слабих тактових делова кроз ‘правило потеза наниже’. (...) природан потез већине гудала пре Турта био је артикулисаног, нон-легато карактера (по-

<sup>1</sup> François Xavier Tourte (1747–1835) француски гудалар који је својим моделом гудала дефинисао значајно нову транзициону фазу, у различитим варијацијама актуелну и данас.

себно у горњој трећини гудала). Свирач је могао да варира степен артикулисаности и модификује потез додавањем нијанси које одговарају дужини трајања нота, темпу и карактеру музике, као и подешавањем брзине потеза, притиска и тачке контакта (са жицом, прим. прев.)“ (Stowell, 2001: 76–77).

Због обима овог рада, застаћемо овде с карактеристикама „барокних“ гудала и потеза, уз препоруку одговарајућих поглавља из књига Џуди Тарлинг (Tarling, 2001) и Робина Стаувела (Stowell, 2001), јер се управо у изучавању тих специфичности откривају капацитети и квалитети другачије изражајности потеза гудалом. Тако обучен извођач читаће Ђеминијанијев текст с тачке гледишта позициониране у самој пракси и свирачком искуству, а уметничко истраживање које ће се одвити кроз саму праксу просвиравања, увежбавања и извођења Ђеминијанијеве студије створиће нови увид, другачији квалитет разумевања, и, коначно, ново знање. Коначно, у склопу уводних разматрања: ради добијања релевантних резултата у истраживању Ђеминијанијеве или било које друге студије из 18. века, неопходно је поседовање „барокног“ гудала (или добре копије) као и познавање/поседовање извођачке технике десне руке која је у довољној мери инхерентна „барокном“ гудалу, како би се таквим гудалом просвиравали/истраживали сви потребни примери и композиције. Шире примењен на практичну методику наставе гудачких инструмената, овај закључак наводи на препоруку да би већини ученика и студентата гудачких инструмената, почев већ од завршних разреда основне музичке школе, требало кроз наставни програм понудити обуку у области репертоара музике 17. и 18. века која подразумева принципе историјски информисане праксе извођења и свирање са копијама „барокних“ гудала као основног наставног средства. Таква гудала данас су широко доступна и набавка не подразумева превелика новчана улагања – „барокна гудала“ мање су скупа у односу на „модерна“ гудала. Већ више од 25 година коришћење „барокних“ гудала, како на „барокним“ тако и „модерним“ инструментима, уобичајено је у иностранству, што доказују наставни програми бројних музичких школа, академија, конзерваторијума и факултета, али и жива концертна пракса широм света.

### Ђеминијанијева студија – преглед

*Умјетности свирања на виолини* Франческа Ђеминијанија можемо поделити на три дела: текстуални, део с примерима и део с „комадима“, при чему текст и примери чине једну садржинску целину на четрдесетак страница, у односу на двадесетак страница на којима су записани „комади“. Музички примери ове студије I–VII, XIV и XVIII–XXIV написани су за соло виолину, а примери VIII–XIII, XV, XVI и XVII за виолину и басо континуо. Свих „12 комада у различитим стиловима“ су „за виолину и виолончело са басо континуом који изводи чембало. Нисам дао упутства за њихово извођење зато што мислим да ученику нису потребна, јер ће правила и примери [...] бити довољни да га оспособе за извођење било какве музике.“ (Geminiani, 1751/1952: [1], Preface).

Већ након разматрања основног прегледа структуре и садржине *Уметности свирања на виолини* Франческа Ђеминијанија увиђа се да је у питању студија у којој преовлађује садржина намењена практичној примени, тј. свирању, док је теоријски аспект у другом плану. Иако је аутор у првом, тј. текстуалном делу књиге веома концизан, чак наизглед понекад штур и недоречен, он, у ствари, изразито елоквентно и језгровито излаже своје идеје и ставове, те даје инструкције које евидентно произилазе с виших нивоа познавања музике, у односу на питања искључиво везана за познавање инструментално-извођачке технике. Детаљнијим тумачењем садржине текста долази се до спознаје да Ђеминијани управо подређује виолинизам (у смислу тих ужих, извођачко-техничких питања и решења) изражајним и естетским концептима музике, и то почев од излагања у предговору, преко фокуса на XVIII примеру који се бави „изражајним орнаментима“, све до питања доброг или лошег вођења потеза гудалом при самом крају дела који је посвећен примерима. Узимајући у обзир цело дело, можемо закључити да су тенденција ка адекватном изражавању афеката, као и спознаја доброг, лошег, мере и укуса при извођењу музике главна Ђеминијанијева подука потенцијалном ученику, што за многе читаоце ове виолинске студије може представљати изненађење. У том смислу, што се тиче ауторових очекивања да читалац усвоји инструкције испробавањем и увежбавањем датих примера, а да све научено примени кроз свирање композиција у завршном делу књиге, вишеструка комплексност ове студије наводи на закључак да би таква очекивања могао испунити само виолиниста на већ напреднијем нивоу свирања „барокне“ виолине и гудала, кадар да исправно протумачи, допуни и развије Ђеминијанијева упутства изложена у тексту, све у свему, скоро комплетан „мајстор“. Како је такав случај ученика одувек био редак, биће да је Ђеминијани овако изазовном концепцијом, у ствари, указао на неопходност постојања одговарајућег учитеља, улози у којој се и сам доказао, и то као један од најпрослављенијих професора виолине у историји Уједињеног краљевства (Oxford Music Online, n.d.). Све у свему, на основу темељнијег прегледа и анализе Ђеминијанијевог *Уметности свирања на виолини*, у њој можемо пронаћи

„сва обележја организованог инструментално-педагошког прилаза – школе. Овај прилаз, који из данашње перспективе можемо назвати Староиталијанском виолинском школом, носи следеће карактеристике:

- заснива се на јединству музичког и техничког развоја ученика;
- суштинска основа педагошког рада се базира на принципу: од представе ка њеној реализацији, односно од музике према техници или од звука према покрету;
- присутан је принцип индивидуалног прилаза развојним могућностима ученика, и
- констатује се присуство стабилних извођачко-естетских критеријума.

Интересантно је напоменути да се наведени елементи и данас сматрају најбољом основном (чак императивом) инструменталне педагогије.“ (Михаиловић, 1994/2016: 18).

### Ђеминијанијев потез гудалом

Заправо, прве информације из Ђеминијанијеве *Умјетности свирања на виолини* које усмеравају пажњу на потез гудалом налазе се већ на почетку предговора и тичу се виолинског тона:

„Намера музике није само да пружи задовољство уху, него да изрази осећања, подстакне машту, утиче на ум и влада страстима. Уметност свирања виолине састоји се у постизању тона који ће се такмичити са најсавршенијим људским гласом; као и у извођењу сваког комада с тачношћу, прикладношћу и деликатношћу израза у складу с правом намером музике.“ (Geminiani, 1751/1952: [1], Preface).

Поређења виолинског тона с карактеристикама људског гласа, било да се односе на говорне, тј. реторичке и ораторске квалитете, или, с друге стране певна одличја сублимирана у италијанском термину *cantabile*, веома су честа у виолинским школама, као и другим, сличним инструктивним или теоријским радовима који се односе на виолину, и то управо од 17. и 18. века, па све до данас. Својеврсним дефиницијама намере музике и уметности свирања виолине, као и другим изјавама у својој књизи, Ђеминијани се у потпуности уклапа у преовлађујући концепт „реторичке музике“. За илустрацију довољно је навести неколико примера:

- Мерсен: „Волим виолину због њеног лепог певног тона“;
- Корели (наводно, ученицима): „Non udite lo parlare? (Зар не чујете да [соната] говори?)“;
- Кванц: „Музичко извођење може бити упоређено с изведбом оратора. У основи, оратор и музичар имају исти циљ – како у припреми, тако и у финалном извођењу својих продукција – а то је да постану господари срца својих слушалаца, да буде или смирују њихове страсти, и да их преводе час у једно, а час у друго осећање.“;
- Л. Моцарт: „Људски глас клизи врло лако с једног на други тон, а разборити певач неће никада направити цезуру, осим ако то не захтевају нека посебна врста израза, одређена подела или пауза у фрази. Станке и паузе су инцизије, дистинкције, интерпункције, и тако даље, али какве су то врсте звери мора бити познато великим граматичарима, а још боље реторичару или песнику, те увиђамо да би то могао знати и добар виолиниста. И свима који нису тога свесни, певање мора бити циљ сваког инструменталисте, јер би у свим комадима требало да се приближимо природи.“ (Tarling, 2001: 1–9).

Интересантно је приметити да, иако се разумевање музике и музичара променило до 20. века, позиције прослављених професора виолине у поређењима виолинског тона са карактеристикама људског гласа остају веома сличне:

„Ако поставимо питање шта чини доброг извођача, сасвим је исправно помислити на она својства која одликују доброг јавног говорника, јер су они у сличном односу. Добар говорник је неко ко има добар глас, изговор и стил изражавања, ко има нешто

важно да каже, и то казује с ауторитетом, на начин да свако може разумети. По аналогiji, добар музичар-извођач је онај чији исказ обједињује пуно техничко мајсторство са интерпретацијом која је свакоме разумљива и убедљива. Постоји, такође, још једна аналогија. Говорник ће ретко дирнути слушаоце ако свака реч, свака инфлексija и сваки покрет остављају утисак брижљиве, помне припреме. Исте речи биће немерљиво импресивније уколико изгледа да говорнику долазе на ум у самом тренутку када их изговара, и ако се интонација гласа, паузе, гестови и све друге особености његовог излагања чине као да су изворно и спонтано побуђене мислима које у том трену казује.“ (Галамиан и Грин, 1962/2006: 16–17).

И даље:

„Виолина се с разлогом ставља на пиједестал краљице инструмената. Очаравајућа својства овог, по величини малог, а по изражајним могућностима величанственог инструмента, садрже се у идеалном складу и обједињености певљивих, инструментално-виртуозних и звучно-колоритних компоненти. Сродност са могућностима вокалне емисије звука, у односу на друге инструменте је велика. По тонском опсегу, по могућностима континуираног звучања, по специјалном карактеру тона и артикулацији звучања, виолински израз превазилази људски глас. Достицање инструментално виртуозних, изражајно садржајних и атрактивних могућности је огромно, а могућност измена звучног колорита (од шума и удара до заносног певања), као и постизање најширег динамичког спектра, такође. (Михаиловић, 1994/2016: 158).“;

Коначно:

„Певљивост је најпривлачнија особеност виолинског звучања, која омогућава животност, изражајност и пријемчивост извођења. Најзначајније достигнуће виолинисте јесте тзв. *cantabile*, који се приближава, по могућству и идентификује са карактеристикама које одликују људски глас. Певљивост мора постојати не само у кантиленама, већ и у виртуозно техничким фрагментима. Певљивост и мелодиозност технике је карактеристика свих значајних извођача, и овим елементима сваки педагог, сваки ученик (извођач) мора да поклони велику пажњу.“ (Михаиловић, 1994/2016: 160).

У смислу цитираних сегмената, могли бисмо парафразирати професора Уроша Пешића (Пешић, 1999) и рећи: „Ђеминијани, Мерсен, Корели, Кванц, Л. Моцарт, као да су „наши савременици“, зар не? Намера ове парафразе је да укаже на важност, актуелност и данашњу применљивост Ђеминијанијеве студије, јер, као ни Л. Моцартова *Темељна школа виолине* (Моцарт, 1787/2024), она није неки „историјско-фосилни документ“ намењен искључиво „барокним“ виолинистима, методичарима и музиколозима, већ је она једно од исходишта виолинизма, корисна за образовање свих извођача на гудачким инструментима.

Примери који садрже изричите информације о гудалу и потезима гудалом су: I, VII, VIII, IX, XVI, XVII, XX и XXIV, од чега су примери са значајним текстуалним објашњењима и упутствима I (B), IX, XVI, XX и XXIV, док примери VII, XVI, XVII и XXIV имају исписане ознаке за смер потеза (наниже или навише), а пример XX садржи могуће артикулације потеза у различитим контекстима (при споријим или бржим темпима). „Комади“ који следе након 24 примера, тј. 12 завршних композиција су у форми сонатних ставова различитих карактера, и не садрже ознаке за

потезе гудалом (нити ознаке за прстореде, нпр). Ове композиције, које садржином углавном указују на *da chiesa* тип писања инструменталне музике развијеног „корегијанског“ стила, садрже „само“ ознаке за „све изражајне орнаменте који су неопходни за свирање с добрим укусом.“ (Geminiani, 1751/1952: [6]). Обзиром на обим овог рада издвојио бих неколико примера<sup>2</sup>.

#### ПРИМЕР I (B):

„ (...) Тон виолине понајвише зависи од доброг управљања гудалом. Гудало треба држати на малом одстојању од жабице, између палца и прстију, тако да су струне окренуте на унутра, ка полеђини или ка спољашњој страни палца. (...) Најбољи извођачи најмање штеде гудало и користе га целог, од врха до дела који је испод и чак ниже од њихових прстију. При потезу гудалом навише рука је од ручног зглоба повијена мало надоле; када се жабица приближава жицама, ручни зглоб се одмах исправља то јест рука се враћа уназад или нагоре чим гудало поново почне да се вуче наниже. Једна од основних лепота виолине је постепено појачавање и стишавање звука које се постиже већим или мањим притиском гудала на жице кажипрстом. Када се свирају дуге ноте, звук треба започети тихо са постепеним појачавањем до средине, а одатле, га опет постепено, смањивати до краја ноте. Напоследку, посебно треба пазити да гудало глатко клизи од једног краја до другог, без прекида и застајања на средини, јер првенствено од тога, као и од држања гудала увек паралелно са кобилицом и дискретног притиска на жице само кажипрстом, зависи фини звук овог инструмента.“ (Geminiani, 1751/1952: [1], [2], 1)

Насупрот Л. Моцарту и неким другим ауторима, Ђеминијани саветује да се гудало не придржава баш при самој жабици (као што је то случај данас) већ на произвољно малој раздаљини од ње; то никако не може бити више од пар сантиметара, јер су гудала већ била кратка, укупне дужине око 60 сантиметара (што је петнаестак сантиметара мање од 'модерног' гудала), а он истовремено саветује и да се при свирању користе струне испод прстију, и даље, ка жабици, што физички не би било могуће да је шака постављена више од пар сантиметара од жабице. При крају првог пасуса Ђеминијани, вероватно први у историји музике, описује антиципацију промене смера потеза гудалом, тј. да промена отпочиње покретима у већим деловима „система опруга“ (Галамиан и Грин, 1962/2006: 69) већ при крају претходног потеза. Што се тиче другог пасуса, све инструкције су у сагласју с већином оновремених аутора, првенствено Л. Моцартом и Тартинијем (Tartini, 1779/1967), али по питању „притиска само кажипрстом“ одступају од савремених поимања – термин „притисак“ замењен је због погрешног, буквалног тумачења у практичној настави термином „тежина“. У складу са „системом опруга“ тежина се преноси на штап гудала кроз све прсте, а највише кроз кажипрст и средњи прст. Слога „барокних“ аутора о искључивости употребе кажипрста указује на специ-

<sup>2</sup> Ради лакшег праћења текста уз ноте, факсимил Ђеминијанијеве књиге доступан је бесплатно на *International Music Score Library Project (IMSLP) / Petrucci Music Library*: [https://imslp.org/wiki/The\\_Art\\_of\\_Playing\\_on\\_the\\_Violin%2C\\_Op.9\\_\(Geminiani%2C\\_Francesco\)](https://imslp.org/wiki/The_Art_of_Playing_on_the_Violin%2C_Op.9_(Geminiani%2C_Francesco))

фичност технике инхерентне „барокном“ гудалу и потезу. Овде представљена *messa di voce* (крешендо и диминуендо на једном тону) сасвим је уобичајени динамички орнамент у вокалној и инструменталној музици (додуше често погрешно интерпретиран) (Jackson, 2005: 244) који је изврстан показатељ мере обликовања тона, и одражава морфолошке карактеристике потеза „барокним“ гудалом.

„Како бисте постигли већу сигурност (у потезу гудалом, прим. прев): вежба се прво *messa di voce* на празној жици, нпр. на *a* жици. Почине се од пијанисима и тон се постепено појачава до фортисима. Ова студија се мора веждати навише и наниже. Узмите ову вежбу тако да је радите један сат дневно, у ствари, не одједном, већ пола сата пре, а пола сата по подне. При томе, сетите се да је ово једна важнија и тежа студија. Када будете с овим завршили, онда Вам *messa di voce* неће више задавати муке да на исти начин почнете од пијанисима и да појачате до фортисима, а затим се вратите у пијанисимо.“ (Tartini, 1779/1967: 13)

ПРИМЕР I (C), последња два пасуса:

„Прсторед се, заиста, морате придржавати, и зато би било најпаветније да га увежбате без гудала, којим се не треба бавити све док не дођете до VII примера у коме је представљен неопходан и прави начин на који га треба користити. Може се претпоставити да је овакво вежбање без гудала непријатно јер не пружа никакво задовољство уху; ипак ће корист, која се временом стиче оваквим вежбањем бити више него довољна надокнада могућем почетном осећању одвратности.“ (Geminiani, 1751/1952: [2], [3], 1)

Ђеминијани овде приступа раздвајању рада на техници леве и десне руке, свестан неприродности овог метода. И данас, већина уџбеника и приручника прати овај принцип у почетној настави, али и касније, за решавање одређених неправилности и/или проблема.

ПРИМЕР VII:

„Садржи 14 скала, састављених од свих интервала дијатонског порекла у којима су различите промене положаја руке. Ове скале треба изводити гудалом и зато ће бити неопходно неколико дана вежбања свега што је садржано у XXIV примеру да се не би покварио рад прстију услед коришћења гудала.“ (Geminiani, 1751/1952: [4], 5)

Интересантно је да аутор овде сугерише другачији редослед изучавања примера у односу на штампани, налик књизи или стрипу с алтернативним наставцима/завршецима. Није познато зашто није одштампан жељени редослед, али, налик другим историјским примерима, али и савременој пракси ученик паралелно ради и на левој и на десној руци одвојено, па их затим „спаја“.

ПРИМЕР XXIV:

„Вежбањем овог примера овладаћете уметношћу коришћења гудала, као и свирања у темпу. Слово ( *g* ) означава потез гудалом наниже, а слово ( *s* ) потез навише. Знак (*segno*) означава репетицију. Морате, изнад свега, водити рачуна да повлачите гудало наизменично наниже и навише. Гудало увек треба вући равно по жицама и никад га не дизати при свирању шеснаестина. Ово треба увежбавати док ученик тиме потпуно

не овлада без опасности да нешто заборави. Пре но што закључим део о гудалу, морам да упозорим ученика да не означава темпо гудалом, јер ако се на то навикне ту навику ће тешко изгубити. То може имати веома непријатне последице и често уништава замисао композитора. На пример, уколико је последња нота у такту везана лигатуром с првом нотом следећег такта, ове две ноте треба свирати као да су једна, те ако означите почетак такта гудалом уништавате лепоту синкопирања. У том смислу, при свирању у групама, уколико гудалом посебно наглашава ноте на почетку сваког такта, тако да доминирају у односу на остале, мењате и кварите прави дух дела; мало је случајева, изузев тамо где је то композитор хтео, што је увек означено, да такво свирање није изразито непријатно.“ (Geminiani, 1751/1952: [9], 33)

#### ПРИМЕР VIII:

„Овај пример садржи 20 скала у различитим тоналитетима које су веома корисне да би се стекао добар осећај за темпо и добра интонација. Обратите пажњу да их изводите наизменичним потезима гудала наниже и навише и обрнуто, водећи рачуна да не следите то одвратно правило да гудало треба вући наниже на првој ноти сваког такта.“ (Geminiani, 1751/1952: [4], 6–9)

„При крају барокног периода, како је слабила хијерархија јакних и слабих тактових делова и нестајала строга примена ‘правила потеза наниже’ Кванц, Тартини и Ђеминијани сугеришу увежбавање ‘наопачке’ штрихова, да би ојачали потез навише и изједначили разлике између потеза наниже и навише“ (Tarling, 2001: 91), што постепено доводи и до промене модела гудала. Ова два примера, као и примери XVI и XVII, откривају још једну тезу за разматрање, како пише Енрико Карери (Enrico Careri) у Грвовом музичком речнику, изгледа специфичну стилску карактеристику Ђеминијанијевог музике:

„Тако имамо, с једне стране Ђеминијанија који држи да свака теза не треба да буде јако назначена (како је препоручено у неким другим оновременим студијама), и, с друге стране критику Ђеминијанија као ‘лошег менталног аритметичара’<sup>3</sup> (тј. да није био у стању да одржава темпо). Пошто је његова музика иначе често критикована због ритмичке и мелодијске неправилности и асиметрије фраза, можемо закључити да се Ђеминијани, као свирач, композитор и теоретичар морао разликовати од својих савременика по питању идеја о ритму. Његово противљење метричкој акцентуацији, темпо рубато и ритмичка комплексност његове музике су три индикације истог концепта ритма. Као противник ригидног граматичког скандирања акцената, Ђеминијани је унапредио оно што је Ђулио Качини називао ‘sprezzatura di canto’<sup>4</sup>, а Никола Вићентино ‘quel certo ordine di procedere nelle composizioni che non si può scrivere’ (тај извесни ред излагања композиције који не може бити записан, прим. прев), и правилну организацију фраза и периода заменио запетљанијим и неправилним ритмичким поступцима.“ (Oxford Music Online, n.d.).

<sup>3</sup> Ову критику упутио је Чарлс Барни (Charles Burney) 1750. године.

<sup>4</sup> Ђулио Качини у предговору свог дела *Le nuove musiche* из 1602. године „заговара извесно ‘племенито занемаривање’ при певању, што изгледа сугерише да темпо може бити слободно вариран у зависности од природе речи.“ (Jackson, 2005: 60)

## ПРИМЕР IX:

„Овај пример садржи 16 варијација које су најкорисније за вежбање свирања у темпу, технику гудалом, интонацију и начин извођења. И у овом примеру морате да пазите да прсти буду што чвршће на жицама и да у повлачењу гудала ручни зглоб буде најупосленији, рука само мало, а раме уопште не.“ (Geminiani, 1751/1952: [5], 10, 11)

У складу са претходним инструкцијама, Ђеминијани саветује да потези гудалом, тј. покрети десне руке буду иницирани из мањих делова „система опруга“, што начелно одступа од ставова савремене методике наставе, јер „увек је неопходно интегрисати сваки покрет у обједињени покрет целе руке. Сваки мали специфични покрет треба да задржи облик који се уклапа у општи покрет руке. Могуће је такође пронаћи одвојене облике покрета, али они су неприродни.“ (Yankelevich, 1983/2016: 299), али, уклапа се у потпуности у „барокну“ извођачку технику базирану на музичким захтевима и природи гудала.

## ПРИМЕР XX:

„Овај пример показује начин коришћења гудала за половине нота, четвртине, осмине и шеснаестине како у спором тако и у брзом темпу. Није довољно дати им само њихово право трајање, већ је потребно додати и израз који им одговара. Ако се то не уради, дешава се да се многе добре композиције покваре у покушају извођења. Морате обратити пажњу да знак (троугао с правим углом) показује нарастање звука (крешендо, прим. прев); знак (укошена црта, прим. прев) указује на то да ноте треба свирати равно, а гудало не треба дизати са жица; ( усправна црта – клин, прим. прев) значи стакато када се гудало диже са жица на свакој ноти. N.B. У XX примеру реч *buono* означава добро; *mediocre* – осредње; *cattivo* – лоше; *cattivo, o particolare* – лоше, или посебно (специфично, прим. прев); *meglio* – боље; *ottimo* – веома добро; *pessimo* – веома лоше.“ (Geminiani, 1751/1952: [8], 27)

На основу овог примера јасно се види Ђеминијанијева опредељеност ка константној динамици потеза гудалом, било у споријим или бржим темпима (у адађу или андантеу, и алегру или престу), што се углавном поклапа с писањима других аутора из тог периода. Ђеминијани стакато не посматра као потез гудалом, већ као врсту кратке артикулације: „Ово изражава одмор, узимање ваздуха или промену речи (...)“ (Geminiani, 1751/1952: [7]), и зато, за разлику од „модерног“ поимања лежећег потеза стакато, саветује одизање гудала на свакој ноти, што би данас иначе указивало на скачући потез спикато. Скоро да нема ситуације у којој је „равно свирање нота“ оцењено као добро. У контексту споријих темпа стакато четвртине, осмине или шеснаестине начелно су оцењене као лоше решење, осим ако није у питању нека специфична, тј. посебна ситуација. Ђеминијани сматра да је иначе лоше извођење пасажа у шеснаестинама равним потезом и неједнако (фр. notes inégales), осим ако није специфичан случај у споријем темпу. Посебним случајем сматра стакато под легатом у споријем темпу:

„Извођење стаката под легатом помало збуњује разноликост и двосмисленост нотације, те је неопходно водити се темпом и карактером музике. Тачке изнад или испод нота у спорим ставовима уобичајено су означавале извођење на жици (лежећи потез,

прим. прев), слично *йоршаиу*; црте изнад или испод нота су биле више уобичајене за бржа темпа и уопштено су означавале свирање 'одигнутим' стилем (налик скачућим потезима, прим. прев), при чему су кратки пасажии извођени у истом смеру, било навише или наниже, а дужи пасажии су уобичајено извођени у смеру потеза навише.“ (Stowell, 2001: 77)

Динамичко обликовање и артикулација на нивоу сваког појединачног тона (осим у случају шеснаестина у бржим темпима), те увођење комбинација легата, (асиметричног) легата с нон-легатом или неједнако третирање шеснаестина у бржим темпима оцењени су скоро увек добро или веома добро:

„ (...) потез гудалом даје живот нотама; производи час скромни, час смели, час озбиљан или шаљив тон; ласкаву или смирену и узвишену, тужну или веселу мелодију; он је, саобразно томе, посредник, чијом мудро употребом смо у стању да код слушаца побудимо речена осећања (...) кад добро извеждани виолиниста поседује здрав разум и разборито свира, тако да кажемо, голе ноте, када се потруди да нађе афект, и да за тај афект како треба примени одговарајуће потезе.“ (Моцарт, 1787/2024: 137)

„Најважнији део извођења на виолини и њој сличним инструментима је потез гудалом. Њиме се звук инструмента производи или боље или лошије; кроз потез гудалом ноте добијају свој живот, изражава се пијано и форте, побуђују афекти, разликује се тужно од веселог, озбиљно од шаљивог, узвишено од ласкавог и скромно од смелог. Значи, то је средство којим се, као на флаути дахом, језиком и уснама, постиже музички израз, и којим се једна идеја може варирати на многе начине.“ (Quantz, 1752/2001: 613).

У оквиру тренутне фазе истраживања, можемо закључити да су ораторски/кантабилни идеал, изузетна динамичка животност, минуциозна артикулација кратких фраза и микрообликовање/варирање главне карактеристике Ђеминијанијевог потеза гудалом, што је у потпуном сагласју с већином других описа „барокног“ потеза, и, уз пар специфичности које се односе било на италијанску музику (корелијански стил) или, пак Ђеминијанија лично (придржавање гудала, третман ритма), откривају његов изражајни капацитет.

## Закључак

Кончан закључак, у ствари, следи тек након темељнијег просвиравања свих примера и „комада“ из *Умјетности свирања на виолини* Франческа Ђеминијанија, што представља наредну фазу истраживања. С тим у виду желео бих да завршим овај текст ауторовим речима из примера XVIII које попут педагошке поуке одјекују кроз векове као још један „евергрин“ квалитет ове студије:

„Већ више година се сматра да оно што се обично назива добрим укусом у певању и свирању уништава праве мелодије и намере њихових композитора. Многи мисле да се прави добар укус не може никако стећи придржавањем правила уметности, већ да је као јединствен дар природе повластица оних који природно имају добро ухо. Како многи ласкају себи да поседују ову перфекцију, тако се дешава да они који певају или

свирају мисле само на то да константно изводе неке омиљене пасаже (китњасте импровизације, прим. прев.) или трилере, верујући да ће на тај начин научити да буду добри извођачи, а не схватају да се свирање с добрим укусом не састоји од честих пасажа, већ од снажног, али деликатног изражавања композиторових намера. Таквом изражавању би сви требало да теже, а може га лако стећи онај ко не цени превише сопствено мишљење и ко се упорно не супротставља снази правих доказа. Па ипак, не желим да се претпостави да поричем снажне ефекте доброг уха, пошто сам више пута искусио колика је његова снага; ја само тврдим да су умерено надареним људима потребна одређена правила у уметности, правила која такође могу побољшати и усавршити и веома надарене.“ (Geminiani, 1751/1952: [6])

## Референце

- Geminiani, Francesco (1952). *The Art of Playing on the Violin* (facsimile edition) (D. D. Boyden, Ed.). Oxford: Oxford University Press. (Original work published in 1751)
- Jackson, Roland (2005). *Performance Practice. A Dictionary Guide for Musicians*. New York and London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Oxford Music Online (n.d.). Geminiani, Francesco (Saverio) [Xaviero]. In: *Grove Music Online*. Retrieved April 20, 2025, from <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/display/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000010849?rskey=u2TFif&result=1>
- Popović, Rastko (2023). Preparing the Serbian Edition of The Art of Playing on the Violin by Francesco Geminiani – Expressiveness of Intonation and Fingering. In: Ana Stefanović & Dragana Stojanović-Novičić (Eds.), *Interpreting of / through / by / in Music* (pp.275–291). Belgrade: University of Arts in Belgrade, Faculty of Music, Department of Musicology.
- Quantz, Jochan Joachim (2001). *On Playing the Flute* (2<sup>nd</sup> edition, transl. Edward R. Reilly). Boston: Northeastern University Press. (Original work first published in 1752)
- Seletsky, Robert E. (2004). New light on the old bow – 1. *Early Music*, 32(2), 286–301.
- Stowell, Robin (2001). *Early Violin and Viola*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarling, Judy (2001). *Baroque String Playing for Ingenious Learners*. Hertfordshire: Corda Music Publications.
- Tartini, Giuseppe (1967). *A Letter to Mrs Lombardini – An Important Lesson to the Performers on the Violin* (transl. Dr. Burney). London, New York: Johnson Reprint Corporation. (Original work first published in 1779)
- Yankelevich, Yuri (2016). *The Russian Violin School: The Legacy of Yuri Yankelevich* (Transl. Masha Lankovsky). Oxford: Oxford University Press. (Original work first published in 1983 as Pedagogicheskoe Nasledie)
- Галамиан, Иван и Е. Грин (2006). *Принципи свирања на виолини* (превео Д. Илић). Београд: Studio Lirica. (Оригинално дело објављено 1962. године)
- Михаиловић, Дејан (2016). *Елементи виолинизма. Виолинска педагогија и Извођаштво*. Београд: Studio Lirica. (Оригинално дело објављено 1994. године)
- Моцарт, Леополд (2024). *Темељна школа виолине* (превео Д. Илић). Београд: Studio Lirica. (Оригинално дело објављено 1787. године)
- Пешић, Урош (1999). *Леополд Моцарти – наш савременик. Виолинска школа Леополда Моцартиа у служби савременој виолинизма*. Београд: Универзитет уметности.

Поповић, Растко (2016). Поглед на развој гудачких инструмената у XX и XXI веку. У: Соња Маринковић, Санда Додик и Драгица Панић Кашански (ур.), *Владо Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог. Традиција као инспирација* (стр. 154–174). Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.

#### PREPARING THE SERBIAN EDITION OF *THE ART OF PLAYING ON THE VIOLIN* BY FRANCESCO GEMINIANI – EXPRESSIVENESS OF BOWING

The Serbian edition of *The Art of Playing on the Violin* focuses on two main aims: 1) to provide an accurate translation of the original text, accompanied by facsimiles of musical examples and compositions; and 2) to offer an introduction, critical review, commentary, and partial methodological analysis of the work. As part of this endeavor, Geminiani's writings on violin bowing technique are examined. These aspects shed light on a significant dimension of 18th-century musical expressiveness, identified as the central contribution of this research. The theoretical framework is grounded in key mid-18th-century treatises on violin playing, including those by Leopold Mozart, Tartini, and Quantz. Alongside historical sources, relevant contemporary literature concerning historically informed performance practices and pedagogical approaches to teaching bowed string instruments is also utilized. The potential implications of this research extend to the field of music pedagogy, particularly through its practical application in bowed-string instrument teaching methods.

*Keywords:* Francesco Geminiani, violin school, critical edition production, historically informed performance practice, bowed-string instruments, teaching methods



**ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТ ПРИСТУПА  
ЕМИЛ-ЖАК ДАЛКРОЗА**



**INTERDISCIPLINARITY OF  
EMILE JAQUES-DALCROZE APPROACH**



# THE ISSUE OF IMPROVISATION IN MUSIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE DALCROZE METHOD<sup>1</sup>

**Dominika Massloch**

The Stanislaw Moniuszko Music Academy of Gdansk, Poland

d.massloch@gmail.com

DOI: 10.5937/PFSU25019M

## Summary

The inspiration for this topic arose from the author's deep interest in improvisation, particularly its application across various domains of art, education, and everyday life. This article aims to highlight the significance and role of improvisation in music education. It explores definitions of improvisation from multiple perspectives, including historical and contemporary viewpoints. The article also examines Dalcroze's personality traits in relation to his improvisational abilities and presents different forms of improvisation within the Dalcroze method, as seen from both student and teacher perspectives. The final chapter features original exercises conducted with students in subjects such as choir, music history, eurhythmics, and piano improvisation. A key component of this section is the evaluation process, including student feedback collected during the activities. The author hopes that these proposed exercises will inspire educators, as recognizing the benefits of well-designed improvisation is essential to unlocking its full potential.

*Keywords:* improvisation, music education, Dalcroze method, eurhythmics

## Definitions of Improvisation

Improvisation can be described through a wide range of – often contradictory – terms: action, moment, inspiration, cause, effect, consequence, amateurism, genius, spontaneity, and freedom. It both inspires and emerges from inspiration. Present in countless forms, improvisation shapes the world around us. It may arise as a serendipitous discovery or a conscious decision, as a polished masterpiece or a reflection of inexperience – and everything in between.

Improvisation plays a vital role in developing collaborative skills. When a group encounters a new situation, its members must adapt to one another and work toward a shared objective. Improvisation also offers a unique opportunity to connect with others – sometimes complete strangers – and to build authentic relationships in a short span of time, mirroring on a micro-scale what typically evolves over years in everyday life.

---

<sup>1</sup> The PowerPoint presentation of this study, along with links to relevant articles on improvisation, can be accessed at the following link upon requesting permission from the author: [https://docs.google.com/presentation/d/1K6geX2J7xTVS5pnNjdOlz-CADJ\\_mFeJf9adZ3t0PzDE/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/presentation/d/1K6geX2J7xTVS5pnNjdOlz-CADJ_mFeJf9adZ3t0PzDE/edit?usp=sharing)

Movement-based, musical, and theatrical improvisation especially encourage openness, adaptability, and creativity. Recognizing its value, many companies incorporate improvisation training to strengthen communication, foster creative problem-solving, and enhance teamwork among employees (Zaborska & Bania, 2020).

Improvisation is a part of everyday life. It represents a delicate balance between preparation and spontaneity, between readiness and surprise. At times, it takes the form of a deliberate artistic expression; at others, it serves as a spontaneous response to the unexpected. In every context, improvisation is a dynamic process – simultaneously a goal and a means, a challenge and a solution.

### **Musical Improvisation: Historical and Contemporary Perspectives**

Spontaneity and uniqueness are among the defining features of free improvisation. Yet, improvisation has often served as the foundation for the compositional process. Throughout music history, the outcomes of such creative acts have been remarkable. As Jaques-Dalcroze noted, “The most renowned troubadours and minnesingers were improvisers” (1992: 141). The influence of improvisation can be seen and heard in works where composers preserved these ideas – many of which have endured to this day. In the 17<sup>th</sup> and 18<sup>th</sup> centuries, improvisation was regarded as a mental discipline, shaped by the careful selection of harmonies and the precision of melodic lines. It was also motivated by practical and economic factors: musicians could avoid memorizing entire compositions by skillfully improvising variations on familiar themes (Poniatowska, 1980).

During the Romantic era, improvisation flourished as a powerful form of artistic expression. Initially, it served to showcase the performer’s technical skill and creativity. Over time, however, public improvisation declined in popularity, as repetitive ideas and excessive virtuosity began to overshadow genuine musicality. In the 20<sup>th</sup> century, new compositional approaches emerged, including aleatory techniques – those rooted in chance and unpredictability. From an acoustic standpoint, every musical performance can be considered aleatory, as precise notation never guarantees absolute precision in execution. Of course, improvisation in jazz represents a distinct and expansive subject in its own right.

In music, improvisation and composition draw from one another. However, improvisation tends to occur equally as an individual and group activity, whereas composition is most often a personal experience. In everyday life, we plan and systematically pursue our goals just as often as we improvise, naturally responding to the actions of others. Thanks to the Dalcroze method, cultivating this valuable skill, both individually and in groups, becomes possible.

### **The Beginnings of the Dalcroze Method**

Émile Jaques-Dalcroze, a Swiss educator, pianist, conductor, composer, and the creator of Eurhythmics, recognized the potential of improvisation as an educational tool. Improvisation in the Dalcroze method sharpens auditory and movement awareness,

enhances kinesthetic sensitivity, encourages authenticity, challenges stereotypes, and trains natural reactions – allowing one to be in the moment.

The Dalcroze method emphasizes expressing music through movement. However, Eurhythmics did not arise from a desire to refine bodily movement, but rather from the aim to achieve better results in purely musical terms. The seeds of Dalcroze's educational reform were sown during his harmony lectures at the Geneva Conservatory, which he began teaching in 1892. He observed that students paradoxically perceived chords as separate, simultaneously sounding notes, rather than as harmonies with their own internal energy and tension. Gifted with absolute pitch, Dalcroze analyzed this phenomenon and sought to help students hear differently and feel more deeply, so they could become better musicians.

The same issue emerged during sight-singing classes. Due to a lack of awareness or underdeveloped auditory imagination, students struggled to maintain accurate intonation and reproduce rhythms correctly. To compensate, they instinctively moved their limbs or nodded their heads while listening. This observation led Dalcroze to recognize the deep connection between rhythm and movement. Since rhythm provides meaning and structure to all musical sequences, he built his method around it (Jaques-Dalcroze, 1992). Improvisation is one of the core elements of the method, alongside Eurhythmics and Solfège – all three are interwoven and mutually reinforcing.

### **Dalcroze's Personality**

Jaques-Dalcroze set high expectations. He envisioned individuals engaged in Eurhythmics developing skills that closely mirrored the technique and proficiency of a pianist, the intuition of an improviser, the physical agility of a dancer, the musical insight of a theorist, the organizational abilities of a conductor, the patience and perseverance of a teacher, and the creativity and vision of an artist. Dalcroze himself possessed extraordinary musical talent and equally remarkable pedagogical skills. One of his students recalled an instance in which Dalcroze, having heard a piece only once, performed it almost entirely from memory during a concert – unfazed by the disruption caused when the sheet music fell beneath the piano platform. The student summarized the moment as follows: “The performers didn't notice the incident at all and detected no difference in the playing” (Van Sheltema, 1963: 18). Other accounts describe Dalcroze's frequent habit of humorously mimicking the movements of latecomers to his classes through piano improvisation, entertaining the group and demonstrating his exceptional skill.

### **Improvisation in Music Schools Nowadays**

In the Dalcroze method, students in grades 1–3 of the first level of music school are encouraged from the outset to express music through movement, to experience and practice it with their whole body, and to improvise before acquiring theoretical knowledge of musical concepts. In rhythmics classes with the youngest students, improvisation primarily takes the form of movement. It often includes acting tasks that deepen the emotional connection to music. The most commonly used themes are those familiar to

children, such as mimicking nature, elements of games, sports activities, and characteristic professions. With proper guidance, students can effectively engage their imagination and creatively interpret the teacher's ideas. Improvisation fosters skills that support future creativity – a vital asset in today's world.

In eurhythmics departments of secondary music schools, learning music through movement begins anew, as the curriculum for grades 4–6 does not include eurhythmics. From the very first lessons, students encounter concepts already familiar from theoretical subjects, but now presented in an entirely different, embodied way. The classes encourage them to express not theoretical knowledge, but their felt understanding of musical ideas. As their personalities continue to develop, adolescents may experience a disconnect between their self-image and actual behavior, which can shift over time. Consequently, some students may show resistance to improvisation tasks. For some, the demand to improvise may provoke symptoms of performance anxiety, such as reduced concentration and focus, irritability, technical errors, trembling hands, restricted movement, irregular breathing, stomach discomfort, dry mouth, and an accelerated heart rate.

The teacher's role is to recognize these symptoms and develop a teaching approach that fosters a sense of safety and psychological comfort. Such an approach should motivate students to overcome personal challenges, encourage active engagement and growth, and support the gradual reduction of fear. Systematic exposure to anxiety-inducing situations helps students manage performance anxiety more effectively. Within the Dalcroze method, this can be achieved by progressively increasing the complexity of exercises and applying diverse strategies in their implementation.

From the learner's perspective, the learning process is always a form of improvisation. When a concept previously learned in a specific form is applied in a new context, its execution inevitably involves elements of improvisation. Music teachers should approach their work with prudence, empathy, and trust in their students. Improvisation, grounded in the principles of the Eurhythmics method, offers an engaging way to enrich lessons across disciplines and educational levels. It breaks routine, refreshes the mind, and can serve as a powerful source of motivation for continued learning. To help students develop this skill, the author conducted lessons based on original improvisation exercises with students from various schools, ranging in age from six to high school. During each session, the author collected students' reactions and feedback to draw conclusions and test her hypotheses.

### **Exercises Examples in Primary Music School Basics of Eurhythmics**

Eurhythmics lessons offer opportunities for interdisciplinary development, enabling students to strengthen a range of skills—auditory, motor, vocal, and acting abilities. Working with new props stimulates creativity and curiosity, while also challenging students to learn how to use them effectively. In the proposed exercises, students are thoroughly introduced to the props and their potential uses. Beyond artistic and creative growth, improvisation exercises foster social skills such as teamwork, effective commu-

nication, and emotional regulation, along with qualities like patience, focus, and mindfulness.

In the following exercise, the teaching aids are coins, small round cushions, and the piano (Image 1).



*Image 1. Pillow and Coins.*

Exercise Description:

Students sit in a circle with the teacher. The teacher holds coins hidden in their hands, shakes them, and asks: “What makes a sound like this?” Students respond with their ideas.

The teacher then shakes the visible coins and instructs: “Use your voice to demonstrate how these coins sound.” Students improvise vocal sounds that resemble what they hear, while the teacher varies the way the sound is produced. Students mimic each variation with their voices.

Next, the teacher drops a coin onto the floor and says: “Sing how you think the coin sounds. Your sound should last as long as the coin moves.”

After completing the task, the teacher continues: “Now imagine these are not coins, but something entirely different. What else could sound like this? Close your eyes and listen. Then move as if you are the imagined object, person, or phenomenon – as you feel it.”

The teacher creates sounds by rubbing, shaking, tossing, or tapping the coins. Students respond with movement. Finally, the teacher invites reflection: “Now, one by one, each of you will show your idea. I will play music, and the rest of the group will repeat the movements.”

Students demonstrate their movements, and everyone recreates their ideas. The teacher takes one cushion and one coin and asks the students to imitate the objects using their voices, as in the previous exercise. Then, the teacher moves both props in similar ways – rolling them on the floor, dropping them, and tossing them. The teacher says: “In my imagination, this cushion became a coin. Now stand up and move to the music, imagining how the cushion can be used or what it could become. Each of you will have a chance to move with the cushion. For now, three people will receive cushions, and the rest will move their bodies to the rhythm I play. Then, you’ll pass the cushion to someone else.”

The teacher gives cushions to three students and improvises a rhythmic theme on the piano. The students move in response. The teacher then asks each of the three students: “What was the cushion for you?”

After hearing their answers, the teacher instructs them to set the cushions aside and says: “Now imagine that you are one of the objects your peers mentioned. Let your whole body become that object and move as it would.”

The teacher improvises music again while the other students move – either with or without the cushions. The task is repeated until every student has had the chance to work with a cushion and share their idea.

To conclude, the teacher divides the class into three groups. Each group is tasked with collaboratively using the cushions as a different object, moving together to the improvised music.

#### Student Opinions Gathered by the Author Following the Exercises:

“It was fun”; “You can imagine a lot”; “Super!”; “I liked it”.

In both classes, when asked to associate sounds with coins, students gave similar answers, including bells, scraping, cutting, mopping the floor, rain, and thunder. Each group also had students who mentioned less obvious activities or objects, such as eating ice cream, car pistons, a dishwasher, and horses.

### Ear Training

The timbre of sound is a characteristic that enables differentiation between the tones of various voices. This ability can be cultivated in ear training classes, not only through exposure to the sounds of different instruments or the human voice. Everyday objects with distinct acoustic properties may also serve as tools to encourage students to explore sonic diversity independently and to engage in creative forms of auditory play.

Within the next exercise, the teaching aids are: piano, interactive white board, coins, plastic bottle caps, pencils, ceramic balls, coins, pouch, and original graphics score (Image 2).

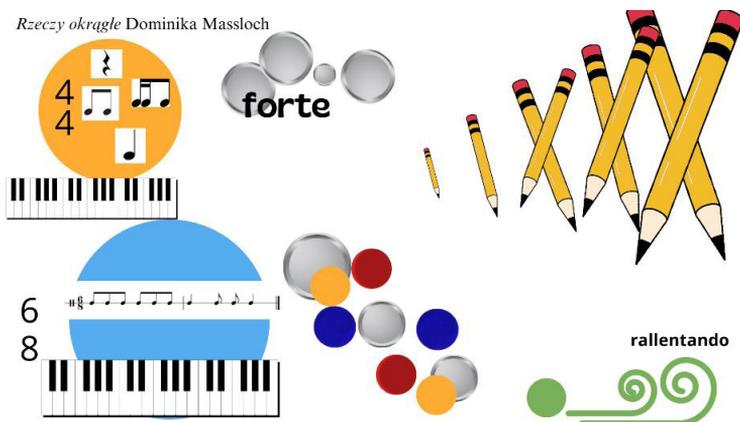


Image 2. Dominika Massloch: Round things.

#### Exercise Description:

The teacher distributes objects from a pouch to the students at random. After becoming familiar with the items, each student proposes a method for producing sound

with them and describes the timbre of the resulting tones. The teacher then presents the graphic score “Round Things” on the interactive whiteboard and explains its structure. Working collaboratively, the class improvises on selected fragments of the score, combining them into a cohesive musical piece (Image 3).

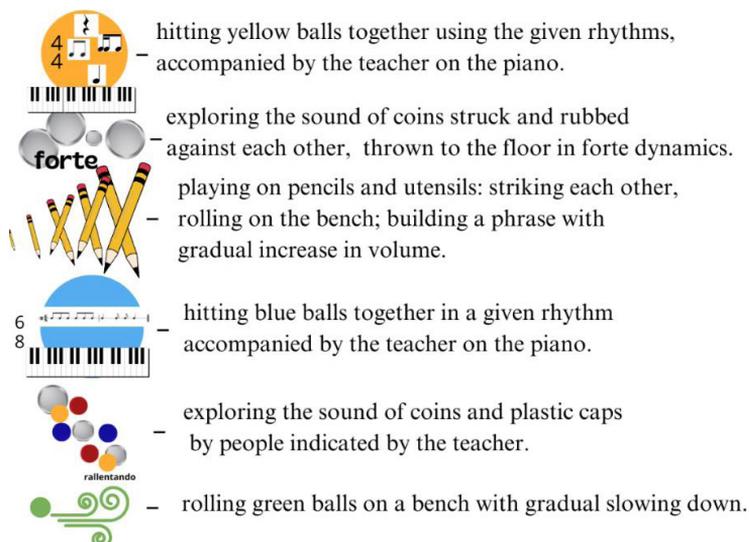


Image 3. Round Things – Performance Method.

## Knowledge of Music

The next exercise challenges students with improvisation on multiple levels. They are required to adapt to a different space, follow instructions from another teacher, engage their whole body in response to the music rather than only listening, react to musical changes, and incorporate props into their performance.

Teaching aids include a speaker, artificial flowers, and students' notebooks or books, as well as selected recordings: Waclaw z Szamotuł *Już się zmierzcha*; G. F. Haendel *Sarabande* from *Harpichord Suite in D minor No. 4, HWV 437*; J. S. Bach *Two-voice Invention in F minor No. 9, BWV 779*; J. S. Bach *Herr, unser Herrscher* from *St. John Passion, BWV 245*; F. Chopin *Etude in C minor, Op. 10 No. 12*; T. Arbeau *Galiarde Antoinette*; F. Chopin *Nocturne in E-flat major, Op. 9 No. 2*; W. A. Mozart *Serenade in G major No. 13, KV 525*; J. Haydn *String Quartet Op. 76 No. 3, II. Poco adagio, cantabile*; and F. Schubert *Die Forelle, Op. 32*.

### Exercise Description:

The teacher plays selected excerpts of musical pieces and engages students in a discussion about the distinctive features of music from different historical eras. Students are then asked to express music from specific periods through defined movements:

Renaissance – Form a circle, hold hands, move sideways with sidesteps to the pulse of the music, proceeding to the left, and imitate the hand movements of a student chosen by the teacher.

Baroque – Move across the room in steps aligned with the rhythm of a voice part selected by a student.

Classicism – Balance a book or notebook on the head and move carefully in steps to prevent it from falling.

Romanticism – Move while using artificial flowers, pass them among one another, and convey the emotions expressed in the music through facial gestures.

Pause – Stop all movement and wait for the music to resume.

The teacher demonstrates various ways of moving to the music from each period, after which students replicate these movements. They then listen to additional excerpts played by the teacher and respond with appropriate physical expressions. Upon completing the exercise, the teacher and students sit together in a circle on the floor to reflect on their experiences, discussing feelings, impressions, musical tastes, and preferences for movement.

#### Author's Reflections on the Exercise:

A friendly atmosphere prevailed in the room, with students showing kindness and smiling at one another. At first, some felt awkward in the presence of other classes, but older students quickly adapted to the changes in the music, and younger students followed their lead. Overall, students spoke positively about the music from each era. Older students particularly appreciated the return to movement activities during the lesson. According to their reflections, the movements suited the character of the music and helped them perceive the pieces more vividly – especially those from the Renaissance, which they found the least appealing among all the eras.

## Exercises Examples in Secondary Music School

### Piano Improvisation

Piano improvisation is a distinctive aspect of the Dalcroze method, serving as one of the core subjects in the rhythmic specialization. Exercises in the form of playful improvisations are particularly effective in cultivating keyboard orientation and deliberate hand and finger muscle work. The primary aim of these exercises is not to produce a beautiful melody or adhere to a specific tonality. Instead, the following activity aims to foster unconventional approaches to music creation, potentially serving as inspiration for improvisation or composition when melodic or harmonic ideas are lacking. The teaching aid is the piano (Image 4).



Image 4. Idea 1.

#### Exercise Description:

The teacher claps a rhythmic pattern for the student, then instructs them to play on the piano in the given rhythm using only their thumbs and index fingers. The student

repeats the pattern several times. The teacher observes the student's improvised tonal combinations, articulation, and dynamics, offering suggestions on which ideas could be further developed. Together, they analyze the resulting harmonies (Image 5).



Image 5. Idea 2.

The teacher introduces the next rhythm on the piano, playing with both hands in a divergent manner while using only the thumbs, index fingers, and ring fingers. The student's task is to reproduce the rhythm with the right pedal in two variations: first, by transitioning smoothly from piano to forte, and then from forte back to piano, gradually slowing the tempo and resting the fingers on the final keys (Image 6).



Image 6. Idea 3.

The teacher instructs the student to close their eyes, position their hands in the air in any random formation, and then place their fingers on the keyboard in that same configuration, producing the resulting chord. The student then opens their eyes and, together with the teacher, discusses the chord's structure, its character, and any associations evoked by its sound. Based on the established mood, the student improvises music derived from the chord's notes. The final step of the exercise is to determine a title for the miniature composition, inspired by the associations of the improvised fragments, and to combine them into a piece with the following structure: Idea 1 – Idea 2 – Idea 1 – Idea 3.

#### Student Opinions Gathered by the Author During the Exercises:

“The hardest part is making it sound nice”; “Movement improvisation is somewhat okay, but playing is harder”; “I am not a pianist, so I can't play that well”.

#### Author's Reflections on the Exercise:

The student was pleasantly surprised by some of the harmonies produced during improvisation and created melodies with ease. She recognized the tonic and incorporated it into the conclusions of her ideas.

### **Music History**

Students are often required to memorize the sequence – most commonly chronological – of the keys of compositions within a specific genre created by renowned composers. A useful way to support this memorization is through an exercise that involves improvising rhythms and texts for melodies derived from combining key names, com-

posers' surnames, and composition titles. This type of improvisation integrates theoretical knowledge with auditory and vocal skills developed in ear-training classes. By employing individually designed rhythmic patterns, the process of memorizing and performing melodies becomes more engaging and enjoyable.

Teaching aids are: whiteboard, markers, piano.

Exercise Description:

The teacher writes three sequences of keys on the right side of the board, one beneath the other: B–C–Eb–D, C–B–A–D, and C–D–Eb–B–C–F–A–F–D. The teacher then asks the students what the written letters might represent and establishes that they are the keys of symphonies by three composers, arranged chronologically. The teacher explains that these form a sequence of sounds which, when rhythm is added, can serve as a melodic motif that is easier to remember than simply the names of the keys. By adding words, the keys can be linked to their corresponding composer:

Bb major, C major, Eb major, D minor – Robert Schumann;

C minor, Bb major, A minor, A major, D major – Felix Mendelssohn;

C major, D major, Eb major, B major, C minor, F major, A major, F major, D minor – these are Beethoven's symphonies.

The students vocalize the notes, after which the teacher encourages them to improvise rhythms vocally for the resulting melodies in various styles – such as murmuring, classical, jazz, or popular. In the next stage, willing students improvise rhythms on the piano based on the notes of the melody associated with the chosen composer.

Student Reactions and Comments Gathered During the Exercises:

Students demonstrated focus both during sight-reading and improvisation. Some expressed feelings of shyness, while others encouraged their peers to participate. One student asked the teacher: "Will you also do such an exercise with us?"

## Choir

Vocal improvisation in a choir is a highly demanding task, with the greatest challenge being the reconciliation of many individual ideas at once. For improvised music to remain diverse and engaging, choir members must actively listen to one another, collaborate, echo ideas, or even set aside their own concepts to allow others space for expression. The interplay between harmony and dissonance, as well as between unison and polyphony, can be effectively harnessed in improvisation exercises.

The teaching aids used are: piano, Dominika Massloch *Żywioły* (Image 7).

Exercise Description:

The teacher introduces the students to the melodies of the four phrases in the piece. Together, they discuss the structure and content of the composition, after which the teacher vocally presents individual phrases for the students to repeat. The sheet music is then displayed, and the teacher explains that improvisation will take place both vocally and through movement in the sections marked with symbols representing the elements. In collaboration with the students, they determine how to vocally and physically imitate

each of the four elements: water, fire, air, and earth. After presenting and practicing these ideas, the students perform the entire piece, including the improvised sections.

### **The elements**

Over the water the wind rustles,  
the fire burns the earth.

Image 7. Dominika Massloch: *Żywioły* (*The elements*).

#### Students' Reactions and Comments Gathered During the Exercise:

“Improvising something original is difficult for me”; “I like improvising, but only when I am alone”; “Improvisation? We only had that during workshops.”

### **Conclusion**

The observations from the author’s improvisation-based creative exercises clearly demonstrate the educational and developmental value such activities hold for both students and teachers. The author hopes her proposals for tasks, games, and exercises inspire educators across different subjects and levels of education. Awareness of the benefits brought by well-crafted improvisation is fundamental to utilizing its vast potential. As Dominik Porte, the director of the Dalcroze Institute, once said: “Improvisation is the foundation. Nothing more and nothing less” (M. Brzozowska-Kuczkiewicz, 1991: 41).

### **References**

- Brzozowska-Kuczkiewicz, Marzena (1991). *Emil Jaques-Dalcroze i Jego Rytmika (Émile Jaques-Dalcroze and his Eurhythmics)*. Warsaw: WSiP.
- Jaques-Dalcroze, Émile (1992). *Selected Writings*. M. Bogdan & B. Wakar (eds.). Warsaw: WSiP.
- Poniatowska, Irena (1980). Piano Improvisation in the Romantic Era. In: Z. Chechlińska (Ed.), *Sketches on the Musical Culture of the 19<sup>th</sup> Century, vol. IV*. Warsaw: PWN.
- Van Scheltema, Maria Adama (1963). On the personality and activities of Jaques-Dalcroze. In: *Supplementary Materials from COPSA* (b. 71). Warsaw: COPSA.

Zaborska, M. & Bania, B. (2020). *What is theatrical improvisation?* [PDF]. Retrieved December 8, 2023, from <https://dramatyczny.pl/wp-content/uploads/2020/09/Czym-jest-improwizacja-teatralna.pdf>

### УЛОГА ИМПРОВИЗАЦИЈЕ У МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ У КОНТЕКСТУ ДАЛКРОЗОВЕ МЕТОДЕ

Циљ рада је да се прикаже вредност и улога импровизације у музичком образовању, али и њена примена у различитим областима уметности и свакодневног живота. У раду се разматрају дефиниције импровизације из историјске и савремене перспективе. Анализирају се и личност Ђмила Жак-Далкроза у контексту његових импровизационих способности, као и различити облици импровизације у оквиру Далкросове методе из угла ученика и наставника. У раду су представљене оригиналне вежбе реализоване са студентима на предметима као што су хор, историја музике, еуритмија и клавирска импровизација. Важан део чини евалуација, односно повратне информације студената прикупљене током вежби. Ауторка се нада да ће предложене вежбе послужити као инспирација музичким педагозима јер је свест о предностима добро осмишљене импровизације темељ за искоришћавање њеног великог потенцијала.

*Кључне речи:* импровизација, музичко образовање, Далкросова метода, еуритмија

## CORRELATION OF MUSIC, MOVEMENT AND VISUAL ARTS IN INTERDISCIPLINARY ARTISTIC WORKS

**Marzena Kamińska and Adam Przybysz**

<sup>1</sup>Stanisław Moniuszko Academy of Music in Gdańsk, Poland; Zygmunt Noskowski School of Music 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> Degree in Gdynia, Poland

<sup>2</sup>Academy of Fine Arts in Gdańsk, Poland

<sup>1</sup>m.kaminska@amuz.gda.pl; <sup>2</sup>adamprzybysz@asp.gda.pl

DOI: 10.5937/PFSU25020K

### Summary

The article describes the possibility of combining music, movement, and visual art into a unified, interdisciplinary artistic work. These activities are based on music choreography, a specific form of visualizing music through human body movement, characteristic of Émile Jaques-Dalcroze's Eurhythmics method, and on specially designed visualizations created using artificial intelligence programs. The text presents the process of creating two authors' artistic projects: *Nostalgia – Reflection* and *The Flying Eagle – Contemplation*, for which the main goal was to find common features for music, its movement interpretation, and artistic visualization. In the two aforementioned artistic projects, different means and visual tools were used, but in each of them, the process of creation and the final message is similar – showing music through body movement. The main phases of creating these projects are: the source of inspiration for creating music from two original piano miniatures – *Nostalgia* and *The Flying Eagle* from the *Transformations* cycle, creating a group choreography of music, recording the movement interpretation, developing a special visualization, and returning to the music to create a new layer of music choreography – as a solo movement interpretation, superimposed on the visualization. The tools for creating visualizations were different in each of these cases. In the first example, recordings from several cameras and in different lighting were used, and the film was edited. In the second example, the entire choreography of music was recorded and processed using programs based on artificial intelligence to create a completely new and unpredictable quality.

*Keywords:* choreography of music, piano miniature, visual art, movement, artificial intelligence

### Introduction

The main aim of this paper is to present the possibility of combining music, movement, and searching for visualization as a process of creation in one common artistic work – music choreography. Two artistic projects will be presented, the essence of which is to find common qualities for music, its movement interpretation, and visual art. These artistic projects, which will be presented, explore the perspective of creating new qualities in combining eurhythmics with modern multimedia technologies.

## About of Eurhythmics of Emil Jaques-Dalcroze

Eurhythmics of Emil Jaques-Dalcroze is the method of music and movement education. It is based on listening to music, and the main aim is to develop the auditory-motor coordination. Eurhythmics is based on expressing all musical meanings through movement of the human body. This is how Dalcroze described his newly created method: „through the proper forms of searching it, it aims to unite in ourselves, only the necessary elements that express these meanings” (Jaques-Dalcroze, 1992: 63).

The phenomenon of eurhythmics relies on illustrating music with all its elements through the movement of the human body. According to Małgorzata Kupsik, it is expressed as the searching for „harmony between music and movement, between action and emotions, between space and the duration of a gesture” (Kupsik, 2014: 157).

The creator himself dreamt of such a way of musical education, where there would be an understanding between the music and the human body, so that the thoughts would be united with the expression of the human body. Thanks to such harmony of body, mind, and soul, our born body could become a natural instrument for expressing the sensations that arise under the influence of music (Brzozowska-Kuczkiewicz, 1991: 34). Dalcroze wanted „the body to become a visible sound” (Martin, 1991: 34). As a teacher, composer, conductor, but above all an artist, he was looking for various ideas for visualizing a musical work. One of Dalcroze’s first Polish students, Janina Mieczyska, wrote that we should strive to combine movement with music in order to make it more accessible to other people (Mieczyska, 1965: 8).

## About the Choreography of Music

In this section, the author subsequently presents several expressions that define this form of embodying music through movement and explains that, within this context, the terms “choreography of music” and “movement interpretation of music” are used interchangeably. Consequently, both terms will be used throughout the remainder of the article.

The choreography of music involves depicting it through the movement of the human body and is specific to the Dalcroze method. According to Monika Skazińska<sup>1</sup>, the movement interpretation of a musical piece is „a way of explaining this piece using movement means. Its task is to translate the basic material of music, the „language of sounds”, into the „language of movements”. This work depends on the interpretation of this piece by the performer – the musician, and is closely related to him” (Skazińska, 1989: 215). In the movement interpretation of music, the unify the audible sound form with the visible movement form is essential (Skazińska, 1989: 216).

Barbara Ostrowska, describing movement interpretation, completes the statement in the following way: „it is a reflection of the expressive content of a musical piece in

<sup>1</sup> Monika Skazińska (1926–2003), a famous teacher of eurhythmics in Poland, a pedagogue at the I. J. Paderewski Academy of Music in Poznań and the S. Moniuszko Academy of Music in Gdańsk, thanks to whom eurhythmics became an artistic discipline in Poland.

movement through a composition of gestures resulting from an emotional experience, aimed at externalizing these experiences” (Ostrowska, 2002: 19–20). By acting in this way, gestures and movements acquire an emotional expression.

In the choreography of music, the formal structure of a musical piece is reflected in the spatial composition. The style of movement depends on the musical style, character, and emotional expression in music, which is expressed through the movement expression of the performers. Their gestures, reflecting the music, result from the „emotional experience of music” (Kupsik, 2014: 162). Janina Gerhard-Punicka pointed to the important goal of shaping musicality in order to achieve a level of maturity where movement interpretation involves a synthesis of all elements of music (Gerhard-Punicka, 1963: 75).

Based on the above descriptions and definitions, it can be assumed that the choreography of music performed on stage, enhanced by scenography and stage lighting, constitutes a specific visualization of the musical work, in which the acoustic and visual layers converge, allowing the viewer to perceive in the performers’ movements what they hear. Eurhythmics and movement plasticity contribute to this visualization by illustrating the musical content through movement. To emphasize the essence of the choreography of music, I will quote the words of Émile Jaques-Dalcroze, who sought, through his educational approach, to make it possible to say one day: „The time will come when the sight of moving people will allow us to hear the music of dancing human instruments” (Brzozowska-Kuczkiewicz, 1991: 179).

### **About the Movement Expression**

An artistic extension and complement to eurhythmics is movement plasticity, today called movement expression and derived from Dalcroze’s *plastique animée* (from the French *animate plasticity*). It is expressed through the movement of the human body, taking into account the musical content and emotions evoked during listening to music and through interaction with it. This element forms the basis of the choreography of music.

The refinement of movement expression is closely tied to the development of the motor system, serving to improve its efficiency and quality. Work in this area involves the cultivation of various types of coordination, such as motor, auditory-motor, visual-motor, motor-spatial, as well as body awareness. It also includes the exploration of different kinds of movement, the search for an individual movement style, spatial orientation, clarity of gestures, extension of movement range, sense of movement aesthetics, emotional expression, and the expressive power of movement.

Anna Galikowska-Gajewska aptly describes expression as follows: “Expression is, therefore, a unique form of human communication with the world, where the choice of means of expression is dictated by individual sensitivity” (Galikowska-Gajewska, 2009: 51). The aforementioned *plastique animée* enables the development of both physical and psychological sensitivity, intelligence, and the emotional sphere, all while treating each

participant individually. Movement expression is the language of the body – the externalization of our inner experiences and emotions. The more supple and expressive our body is, the richer its ability to communicate and express feelings.

Movement expression is a specific tool that allows the individual emotional message of both the creator and the performer of a musical choreography to come through. It also influences artistic expression, enabling the audience to more fully experience the emotions conveyed by the music and highlighted through movement imagery. The same principle applies to verbal communication – the more words we know, the more effectively we can express ourselves through speech. Development of movement expression holds a key place in Eurhythmics. It serves to express musical emotions during individual rhythmic exercises as well as throughout the process of creating movement interpretations of music.

### **About Music and Its Influence on Human**

Music, as one of the arts, has a particularly strong impact on the biopsychic sphere of human development. Many brain structures are involved in the reception, processing, and understanding of sound stimuli. The influence of music on humans has been the subject of scholarly research from ancient times to the present. Thinkers such as Confucius, Aristotle, and Plato already recognized the connection between music and a person's emotional state, as well as its ability to modify behavior and social attitudes (Manturzevska, 1998: 568). Contemporary knowledge about how the human brain processes music enables the selection of appropriate therapeutic and preventive programs in the field of music therapy. This forms the basis for understanding the power of music in everyday human functioning. Thanks to the development of neuroimaging techniques, our knowledge about the influence of music on the human brain and its potential to improve quality of life is expanding – particularly in areas such as cognition, emotions, social and cultural engagement, as well as in prevention and the promotion of a healthy lifestyle and well-being (Nogaj, 2013: 24).

Alfred Tomatis, the first researcher to study the impact of music on the human body, confirmed the connection between the type of music being listened to and the reactions occurring in the organism. Music can affect the nervous, hormonal, and immune systems. It serves as an emotional stimulus for humans and influences mood. Manipulating the characteristics of a musical piece (such as tempo, rhythm, key, or harmony) can lead to the emergence of a specific emotional state in the listener (Pluta & Skarżyński, 2009: 38). The belief in the positive impact of music on the human body was taken into account in research conducted as early as the mid-20<sup>th</sup> century. Based on these studies, it was found that “auditory stimuli stimulate neuronal activity in the cerebral cortex.” (Kruczyńska & Kurkowski, 2013: 28). As a result, certain changes occur in the body, such as improved memory processes, increased creativity, harmonization of muscle tension, delayed onset of fatigue, and improved motor coordination (Humiecka-Jakubowska, 2017: 203–217).

A phenomenon commonly known as the “Mozart effect” is also well known. It gained widespread attention following research conducted by scientists at the University of California, Irvine, who demonstrated that listening to Mozart’s music temporarily improves spatial-temporal reasoning skills (Sacks, 2009: 117).

In conclusion, drawing on a basic understanding of how music influences humans, the author presents the view that music possesses immense power and exerts a profound influence on every human being. It touches all aspects of our existence – body, mind, and soul. Music teaches us to organize our thoughts and brings harmony between mind and body. It often uplifts our spirits and makes us happier.

### **Piano Miniatures *Transformations* by Marzena Kamińska**

The piano miniatures by Marzena Kamińska, included in the *Transformations* cycle, were published by the Academy of Music in Gdańsk in 2021 (Picture 1). This collection contains five miniatures, each titled in a different language, unified by the concept of the titular transformations. All the pieces come from the emerging directly from her own improvisational practice. The creation of the author’s musical works stemmed from the need to create miniatures for piano, which emphasized the exploration of sound material, musical narrative, clear musical form, and the expression of the various emotions that accompanied the composer during their creation. In the longer term, the miniatures are intended for movement interpretation.



Picture 1. Sheet music cover *Transformations* by Marzena Kamińska, 2021.

The inspiration behind all of the miniatures comes from the constant changes in human life – the transformations that accompany each individual in their everyday experiences and various moments throughout their existence. Sometimes these changes

are large and significant, while at other times, they are so subtle that they go unnoticed at first. These changes often appear unexpectedly, their origins and direction unclear. Any situation involving change, particularly those that are unwanted or unforeseen, can be difficult to accept. However, such changes continually introduce new elements into our lives, prompting reflection, contemplation, and, ultimately, action. In each of us, every change triggers responses that can be shaped or transformed into something positive, optimistic, and desirable. This process of transformation is the central theme that inspires these pieces.

The central concept of the *Transformations* cycle is an attempt to musically illustrate various elements and their changes, reactions, and modifications in response to events in everyday life, with the ultimate goal of turning these transformations into positive outcomes for the elements in question.

This collection, *Transformations*, includes 5 miniatures, which have the titles in 5 languages:

- *Nostalgia* – in the Polish language it means nostalgia and symbolizes homesickness, thoughtful mood;
- *Le renouvellement* – in the French language it means something new, renewal, it symbolizes rebirth the way of thinking;
- *The Flying Eagle* in the English language symbolizes freedom;
- *Magari* – in the Italian language means maybe, perhaps, indicating that some situation can happen or may not;
- *Forandring* – in the Norwegian language means change and symbolizes alteration, modification.

### **Artistic Project *Nostalgia – Reflection: Inspiration for the Music***

The main idea for the music creation of this miniature was to illustrate longing for pleasant experiences – fleeting thoughts of pleasant situations, lovely places, and beautiful and captivating views of nature. To achieve this, the author chose to craft a nostalgic musical narrative that evokes associations and a sense of contemplation. This type of illustration of longing also serves as an attempt to capture a dream that has passed: one that was good, intriguing, and enriching, with the possibility of returning again in the future.

The additional aspect for this miniature was to create music for a typical rhythmic exercise used in one of the eurhythmic lessons. The main musical theme was to serve the realization of movement in various forms, such as clapping, movement improvisation, voice improvisation, strict realization with steps, and conducting. Then the musical layer evolved into a more expressive narrative, intended to enhance the performers' movement with greater emotional depth. To emphasize the expression of movement, I decided to introduce props – shimmering pieces of material.

*Nostalgia* miniature is in 4/4 measure. It has a moderate tempo, carrying a melancholic and yearning character, that makes the listener reflect.

In parts A and A<sup>1</sup>, the minor key emphasizes feelings of sadness and tranquility, while in part B it contrasts with a more lively and spontaneous impetuosity. Formal structure is ABA<sup>1</sup> (Table 1).

Table 1. Formal structure of *Nostalgia* from the *Transformations* cycle by Marzena Kamińska.

Part	Bars	Characteristics
A	1–18	tonality, repeating rhythmic pattern
B	19–49	tonality, rotational technique
A <sup>1</sup>	50–67	tonality, repeating rhythmic pattern

### Artistic Project *Nostalgia – Reflection: The Process of Creation*

The artistic project *Nostalgia-Reflection* assumed the creation of an initial choreography of music for two performers (Photo 1). The next involved making recordings, producing a film, and then re-creating a choreography of music based on and compatible with the first version, but this time for a soloist.



Photo 1. Choreography of the music of *Nostalgia* by Marzena Kamińska.

The first phase of this project was creating music choreography of a piano miniature titled *Nostalgia*. The performers used medium-sized and shiny pieces of material, which added lightness and airiness to their movement. As they moved, the material changed

shape, expanded and contracted, and also shimmered in the colors of the spotlights, creating a dynamic visual effect.

In the second phase of the *Nostalgia-Reflection* project, the music choreography was recorded. The recordings took place in the Concert Hall in the Music School of the First and Second Degree in Gdynia. During this process, stationary cameras were positioned in various locations around the hall to capture the performers from different sides and angles.

There was also used a camera with a moving head, where the operator followed the performers as their moved on the stage. Additionally, a camera with a moving head was used, with the operator following the performers as they moved across the stage.

The third phase involved preparing the scenario for the appropriate scenes and editing the film. The footage was cut and combined to create a new quality in the narrative of the music choreography. The film included scenes recorded both from a distance and from a closer perspective, incorporating both color and negative images. The changes made to individual scenes were guided by the structure of the miniature, ensuring that the visual elements aligned with the musical narrative.

In the fourth phase of this project, the author prepared music choreography for the soloist, introducing modifications to the movement part, slightly changing the space, sides, and direction of the movement in particular fragments, in order to be able to perform the solo part live.

The final result was to superimpose solo music choreography onto the background of the film displayed on the screen (Photo 2).



Photo 2. Artistic Project *Nostalgia – Reflection*, performance of a solo choreography of music with the film projections in the background.

### **Artistic Project *The Flying Eagle – Contemplation: Inspiration for the Music***

The main idea for the Miniature *The Flying Eagle* was to create a musical example that could stimulate and develop students' expressive movement.

While composing the miniature. I was inspired by the admiration of the eagle – its beautifully spread wings and the association with the freedom it can achieve while flying.

*The Flying Eagle* piece is in 4/4 measure, with the pre-beat. It has allegretto deciso tempo, which means quite quickly and distinct, tempestuous, restless character. The sound is broad and accentuated, evoking the sensation of flying and viewing the earth from above – a so-called bird's-eye view. The formal structure is: ABA<sup>1</sup> (Table 2).

Table 2. Formal structure of *The Flying Eagle* from the *Transformations* cycle by Marzena Kamińska.

Part	Bars	Characteristics
A	1–26	fourth-fifth chords, repeating rhythmic pattern
B	27–50	melodic constructions based on oriental scales: Iwato and Kumoi
A <sup>1</sup>	51–84	fourth-fifth chords, repeating rhythmic pattern

- In part A and A<sup>1</sup> – the sound is expansive, achieved through the use chordal texture, and the main musical theme is based on fourth-fifth chords,
- In part B – the sound and the texture are more concentrated toward the center of the piano range, and musical material is based on the Japanese scales: Iwato and Kumoi.

These scales contain following tones:<sup>2</sup>

- ✓ **Kumoi** (full name: Hon Kumoi Shiouzhi): G – A ♭ – C – D – E ♭ (intervals: 1, ♭ 2, 4, 5, ♭ 6);
- ✓ **Iwato**: G – A ♭ – C – D ♭ – F (intervals: 1, ♭ 2, 4, ♭ 5, ♭ 7).

### Artistic Project *The Flying Eagle – Contemplation: The Process of Creation*

The main goal of the artistic project *The Flying Eagle-Contemplation* was to a music choreography and prepare a special visualization using Artificial Intelligence. As with the previous project, the work progressed through several phases.

The first phase involved creating the base – the music choreography of the miniature *The Flying Eagle*, designed for seven performers (Photos 3 and 4).

<sup>2</sup> <https://magazyngitarzysta.pl/warsztat/porady/31-skale-orientalne> [10. 10. 2024]



Photo 3. Choreography of the music of *The Flying Eagle* by Marzena Kamińska.



Photo 4. Choreography of the music of *The Flying Eagle* by Marzena Kamińska.

The second phase was collaboration with artists from the Department of Graphics at the Academy of Fine Arts in Gdańsk, who explore the use of Artificial Intelligence in image creation. To support this phase, a recording session of the music choreography was held. The digital recordings were made by PhD Robert Turło and PhD Paweł Czarzasty.

In the third phase, a dedicated visualization was created – the recordings of the music choreography were transformed using Artificial Intelligence-based programs. Adam Przybyś began his work using an exploratory approach, experimenting with a wide range of AI tools that loudly promised results that were faster, easier, or more realistic. It quickly became apparent that the main challenge lay in developing a method for generating and processing entire video material with AI, not just individual images or short video sequences.

Available tools, such as *Runway*, although capable of automating work with short clips (up to 5 seconds), failed to meet the project's demands and struggled with maintaining consistency in animated sequences. Due to these limitations, a local computing environment was implemented using the open-source software *Stable Diffusion*, which gave the creator full control over most parameters affecting the final image. Various parameters were tested, including noise strength (influencing frame coherence), contrast fluctuations (flickering), and a set of prompts (keywords) used for visual styling. The goal was to minimize visual artifacts and achieve a coherent animated sequence. However, despite extensive experimentation, the generated video frames remained inconsis-

tent and significantly different from each other – posing a major challenge in the context of contemporary AI applications in video processing. Through numerous trials and intensive effort, a sequence of over 6,000 images was ultimately created, forming the basis of the final video. This image sequence underwent post-production in *DaVinci Resolve*, where color correction was performed, and a decision was made to partially blend the AI-generated imagery with the original digital recording.

The result of this experiment – combining film footage and artificial intelligence—was a striking visual, full of unexpected images blending the human figure with abstract forms generated through motion analysis. The AI tools used in this project continue to evolve, offering new and surprising possibilities. Nevertheless, the fundamental role of AI remains unchanged – it is a creative partner, not an autonomous artist. It is still the human, with their sensitivity and intuition, who makes the final choices and gives the work its unique character (Photos 5 and 6).



*Photo 5. A shot at creating visualizations using AI.*



*Photo 6. A shot at creating visualizations using AI.*

In the fourth phase, a new choreography was composed for a soloist. It differed from the original movement interpretation and introduced new qualities and movement ideas, made possible through the use of props — specifically, fans. This allowed for the creation of a wide movement or performer, multidimensional movement, such as horizontal, sagittal, and frontal, as well as diagonal ones, evoking the association with flying, and therefore the titular *Flying Eagle*.

The final phase was to combine the performance of a solo choreography of music with the AI-generated visualization in a complete audiovisual presentation (Photos 7 & 8).



Photo 7. Artistic Project *The Flying Eagle – Contemplation*, performance of a solo choreography of music with visual projections in the background.



Photo 8. Artistic Project *The Flying Eagle – Contemplation*, performance of a solo choreography of music with visual projections in the background.

## Conclusion

In today's world, where people are constantly influenced by various stimuli, artists are expected to keep open minds, pursue new creative directions, and bring forth fresh qualities within their disciplines. Collaboration between artists from different fields can lead to new possibilities, new types of artistic outcomes, and unique values combined in a single artistic product. Such explorations are both fascinating and mutually inspiring for those involved in the collaborative process. The results of this kind of work may lead to unexpected and unforeseen outcomes – particularly when artificial intelligence becomes part of the creative process.

Working with AI revealed to artists from the Academy of Fine Arts in Gdańsk that, although AI is fundamentally a reproductive tool, it can significantly support the artistic process – provided that the collaboration leads to a true synergy between human and machine. The outcomes achieved through AI were surprising and sparked the artists' imagination toward new visual ideas. The process and experience demonstrate that AI can serve effectively as an assistant in creative work. Ultimately, this collaboration made it possible to achieve a new level of quality in the final digital artwork. However, the key factor from the very beginning was the human element – artists played a fundamental role at every stage of the process: from composing the music, creating of choreography of music, and staging the performance, to filming with real cameras and conducting the post-production. It can therefore be concluded that AI may serve as a valuable tool for creating new qualities in art and for combining various artistic disciplines to develop interdisciplinary projects in contemporary generative art. However, it is important to remember that the decisive role should belong to the human, with their imagination, knowledge, and above all, emotional sensitivity, which is the most valuable element in the process of artistic creation.

At the conclusion of the projects presented in the text, the creators asked a popular AI chatbot (ChatGPT) the following question: “Will AI eliminate artists once it becomes conscious?” The response was:

“That’s a very interesting question! I believe that even if artificial intelligence were to attain some form of consciousness (which is still speculative), it wouldn’t necessarily dominate the arts or eliminate artists. AI may become a tool that supports creativity, but it likely won’t fully replace the human element in artistic creation. What makes art special is the emotional context, personal experience, and the artist’s intention—things that AI, even with consciousness, may struggle to fully grasp. Art is also a way of expressing identity, culture, and history – deeply human aspects. While AI can generate images, music, or text, the depth and meaning often come from people. So, although AI may influence art and change how it’s created, I doubt it will eliminate artists. More likely, it will lead to new forms of collaboration between humans and technology” (OpenAI. [n.d.]. ChatGPT. Retrieved March 30, 2025, from <https://chatgpt.com/>).

In light of the hopes for new forms of collaboration among artists from various disciplines, and the potential of AI to support and expand the creative process by generating new artistic qualities, the words of one of the project’s creators, Adam Przybysz,

are especially relevant: “Artificial intelligence and humans benefit more from collaboration that leverages their strengths than from competition that limits them both” (Przybysz, own text).

## References

- Brzozowska-Kuczkiewicz, Marzena (1991). *Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Galikowska-Gajewska, Anna (2009). Ekspresja muzyczno-ruchowa jako metoda pracy Emila Jaques-Dalcroze’a. In: *Współczesne formy teatru muzycznego* (na świecie, a Polsce, w Gdyni). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Gerhard-Punicka, Janina (1963). Plastyka w metodzie Dalcroze’a. In: *Materiały informacyjno-dyskusyjne* (Zeszyt 71). Warszawa: COPSА.
- Humięcka-Jakubowska, Justyna (2008). *Muzyka Mozarta czy biofeedback? O regulacji rytmów mózgowych*. Res Facta Nova.
- Jaques-Dalcroze, Emil (1992). *Pisma wybrane*. Tłum. Bogdan, M. & B. Wakar. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Kamińska, Marzena (2021). *Piano Miniatures Transformations*. Gdańsk: Academy of Music in Gdańsk.
- Kruczyńska, Anna & Kurkowski Zdzisław, Marek (2013). Muzyka i jej oddziaływanie na organizm człowieka. In: *Nowa audiofonologia, Prace pogładowe*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego.
- Kupsik, Małgorzata (2014). O istocie rytmiki. In: A. Michalski (Ed.), *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego, Part III Pedagogika Muzyki, Cechy-Aksjologia-Systematyka*. Gdańsk: Wydawnictwo Athenae Gedanenses.
- Magazyn Gitarzysty. (n.d.). *Skale orientalne*. Retrieved October 10, 2024, from <https://magazyn-gitarzysty.pl/warsztat/porady/31-skale-orientalne>
- Manturzevska, Maria (1998). “Psychologia muzyki”. In: *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Martin, Frank (1991). Kilka refleksji na temat rytmiki Jaques-Dalcroze’a. In: *Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Mieczyska, Janina (1965). Monsieur Jaques. In: *Materiały informacyjno-dyskusyjne* (Zeszyt 87). Warszawa: Wydawnictwo COPSА.
- Muzyczne Laboratorium. (n.d.). *5 skale muzyczne*. Retrieved October 18, 2024, from <https://muzyczneLaboratorium.pl/5-skale-muzyczne>
- Nogaj, Anna (2013). Znaczenie muzykoterapii w procesie leczenia uzdrowiskowego i rehabilitacji. In: Sz. Kubiak (Ed.), *Zeszyty naukowo-historyczne Towarzystwa Przyjaciół Ciechocinka* (Zeszyt 3). Ciechocinek.
- OpenAI. (n.d.). *ChatGPT*. Retrieved March 30, 2025, from <https://chatgpt.com/>
- Ostrowska, Barbara (2002). *Interpretacja ruchowa dzieła muzycznego w metodzie Emila Jaques-Dalcroze’a*. In: *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*. Łódź: Academy of Music.
- Pluta, Agnieszka & Skarżyński, Henryk (2009). *Mózgowe mechanizmy percepcji emocji generowanych przez muzykę. Przegląd literatury*. Logopedia.

Sacks, Oliver (2009). *Muzykofilia*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Skazińska, Monika (1989). Znaczenie interpretacji ruchowej utworów muzycznych w kształceniu nauczycieli rytmiki. In: *Zeszyt Naukowy XVIII*. Łódź: Academy of Music.

### КОРЕЛАЦИЈА МУЗИКЕ, ПОКРЕТА И ВИЗУЕЛНИХ УМЕТНОСТИ У ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИМ УМЕТНИЧКИМ ДЕЛИМА

У раду се истражује интеграција музике, покрета и визуелне уметности у интердисциплинарним уметничким пројектима. Активности се заснивају на кореографији музике – методу визуализације музике кроз телесни покрет у еуритмији Емила Жак-Далкроза, као и на визуализацијама креираним уз помоћ вештачке интелигенције. Представљена су два оригинална пројекта: *Носијалија – Рефлексија* и *Лејтећи орао – Контемплација*. Оба су имала за циљ да идентификују заједничке карактеристике музике, њене интерпретације кроз покрет и уметничке визуализације. Креативни процес обухватао је компоновање оригиналних клавирских минијатура, кореографију музике намењене групи, снимање покрета, дизајнирање визуализација и преклапање соло интерпретације музике покретом са визуелним садржајем. Визуелни алати су се разликовали: у првом пројекту, снимци са више камера и светлосни ефекти монтирани су у филм; у другом, програми вештачке интелигенције обрадили су кореографију како би створили потпуно нови визуелни квалитет. Упркос техничким разликама, оба пројекта деле заједнички циљ – изражавање музике кроз покрет људског тела.

*Кључне речи:* кореографија музике, клавирска минијатура, визуелна уметност, покрет, вештачка интелигенција



Зборник радова  
27. међународног Педагошког форума сценских уметности  
„Интердисциплинарност музичке педагогије: приступи и перспективе”  
Одржаног 15–17. новембра 2024. у Београду  
Proceedings of the 27<sup>th</sup> International Pedagogical Forum of Performing Arts  
“Interdisciplinary Music Education: Approaches and Perspectives”  
Belgrade, 15–17 November 2024

*Уредници / Editors*

др Милена Петровић / Milena Petrović, PhD  
др Александра Милетић / Aleksandra Miletić, PhD

*Издавач / Publisher*

Факултет музичке уметности у Београду  
Faculty of Music, Belgrade

*За издавача / For Publisher*

др ум. Слободан Герић, декан Факултета музичке уметности  
Slobodan Gerić, DMA, Dean of the Faculty of Music

*Припрема за штампу / Prepress*

Душан Ћасић / Dušan Ćasić  
Урош Ћасић / Uroš Ćasić

*Штампа / Printed by*

Тон плус, Београд / Ton plus, Belgrade

*Тираж / Circulation*

35

