

Емилија Л. Станковић
Универзитет у Новом Саду
Академија уметности у Новом Саду
Департман музичке уметности

УДК 371.3.:78
37.036-057.874:78
821.163.41-93

Наташа М. Вукићевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

ПОЕТСКИ ТЕКСТ У МУЗИЧКО-СТВАРАЛАЧКИМ АКТИВНОСТИМА УЧЕНИКА

Айсџракић: У раду се анализира улога поетског текста при реализацији дечјег музичког стваралаштва у настави музичке културе у млађим разредима основне школе. Циљ рада је указивање на заједничке одлике поезије и музике, могућности интеграције музичких и литерарних елемената и утицај корелативног приступа на постигнућа ученика у подручју дечјег музичког стваралаштва. Иако постоје бројни начини изражавања ученика музичким средствима, анализирани су они видови дечјег музичког стваралаштва у чијем се фокусу налази поетски текст, као и критеријуми у избору текстова на које ученици стварају ритам и мелодију – уметничка вредност песме, поетски интереси ученика млађих разреда, тематски садржај/карактер песме и метрика текста. Са методичког аспекта, музичко обликовање литерарног текста је стваралачка активност коју треба осмислити тако да обухвата низ различитих поступака који подстичу ученика да музичким средствима слободно искаже лични доживљај литерарног дела.

Кључне речи: дечје музичко стваралаштво, поетски текст, корелација, настава музичке културе.

УВОД

Основна претпоставка савремене наставне праксе, у контексту музичке наставе, јесте њено трансформисање на два начина: афирмацијом метода учења које могу да активирају и развију ученички потенцијал у процесу наставе и створе повољне предуслове и простор за дечје стваралаштво (Шефер 2008) и корелативним приступом у процесу усвајања различитих наставних садржаја, односно усвајањем система знања уместо појединачних појмова.

Дугогодишња наставна пракса у нашим школама потврдила је ставове истакнутих музичких педагога (Плавша, Поповић, Ерић 1968) да је дечје музичко стваралаштво сложен терен за педагошки рад наставника који се налази на веома деликатном психолошком тлу, од мотивације и подстицања ученика на слободно изражавање до анализе и евалуације стваралачких радова. У првом циклусу основног образовања и васпитања наилазимо на проблеме у реализацији области стваралаштва најчешће из следећих разлога:

1. недовољне стручне оспособљености учитеља у припреми и реализацији области дечјег изражавања и стварања, анализи ученичких радова и праћењу развоја стваралачких способности ученика и

2. хетерогених музичких и стваралачких способности ученика у одељењу.

Значај развијања стваралачких потенцијала и креативности ученика истиче се као важан задатак наставе музичке културе, а као елемент рада на развијању креативног мишљења претпоставка је читавог образовног процеса. Специфичност музичког стваралаштва односи се и на околност да се дечје стваралаштво у настави музичке културе не јавља у изолованом облику јер „извесна стваралачка активност детета треба да прати и прожима све облике наставе” (Плавша, Поповић, Ерић 1968: 173). С обзиром на помеху значај интеграције музичких садржаја и различитих области у настави, могућности повезивања музичких са осталим садржајима и утицаја који стечена музичка искуства у другим областима (слушања и извођења музике) имају на продукте стваралаштва, као и на значајне индивидуалне разлике између музичких и стваралачких предиспозиција ученика, савремена настава музичке културе захтева иновативни приступ реализацији дечјег музичког стваралаштва. Повезивање литерарних и музичких елемената је само једно од могућих методичких решења; такав приступ ученика ставља у позицију субјекта и активног учесника у наставном процесу, али не умањује улогу наставника као носиоца тих промена и иновација.

Успешна реализација области музичког стваралаштва зависи и од компетенција учитеља, његовог залагања и мотивисаности да континуирано прати и усмерава рад ученика, подстиче изражавање музичког доживљаја и развија њихов критички став према сопственом креативном раду. Ученицима је неопходно обезбедити повратну информацију у оквиру заједничке анализе радова и дати упутства за даље напредовање у овом подручју, без процењивања квалитета радова и оцене појединачних постигнућа ученика. Аутори Гловер и Вард (1994) истичу да су, осим вештина поучавања које су учитељима неопходне у другим областима, за извођење наставе музичке културе потребне бројне компетенције, од којих, у односу на значај за реализацију дечјег стваралаштва, издвајамо:

- способност активног слушања музике (учитељ мора бити пажљив, перцептивни слушалац, који реагује на музику и препознаје уметничке квалитете), неопходна за памћење и записивање стваралачких радова ученика,
- маштовит приступ и очигледан ентузијазам за различит избор музичких садржаја који ће се одразити и на карактеристике дечјих радова,
- планирање дугорочног музичког учења у односу на индивидуалне способности ученика,
- процењивање напретка и вредновање учења и поучавања у музици, што укључује и анализу дечјих музичко-стваралачких радова, као и праћење њиховог музичког развоја (Glover, Ward 1994: 11, према: Свалина 2015: 103).

Уважавајући сва наведена начела, у раду се бавимо могућностима реализације дечјег музичког стваралаштва у настави музичке културе у првом циклусу основног образовања и васпитања, применом корелације и интегративног приступа у процесу стварања мелодије/песме на задати литерарни текст.

1. УЛОГА КОРЕЛАЦИЈЕ У ДЕЧЈЕМ МУЗИЧКОМ СТВАРАЛАШТВУ

Корелативне активности повезују садржаје различитих области и подручја, при чему ученици стичу активна, трајна и суштинска знања о неком феномену који се не посматра парцијално, већ интердисциплинарно и целовито.

Најчешће значење појма *корелација у настави* јесте да се у току наставног процеса активности прожимају, преплићу и допуњују. Активности осмишљене на тај начин додатно мотивишу и подстичу ученике, што је од посебне важности за реализацију стваралаштва, али и осталих музичких активности. Стваралачки процес је сложен управо из разлога што укључује доживљајне, мотивационе и искуствене компоненте (Гајић 2004). „Улога и значај мотивације у бављењу музиком не може се пренебрегнути, јер од њеног квалитета, степена и начина испољавања зависи ефекат осталих значајних предуслова музичког постигнућа” (Богуновић 2008: 105). При том, музичку мотивацију представља комплекс/систем интеракција које егзистирају између спољашњих (културни и друштвени контекст, породица, образовање) и унутрашњих фактора (когнитивна и афективна сфера личности) (Халам 2016). Имајући у виду резултате малобројних истраживања¹

1 Амерички аутор Едвард Асмус се у својим студијама бавио испитивањем постигнућа ученика у подручју музичког образовања, опажањем и тумачењем узрока успеха или неуспеха и улоге мотивације у бављењу музиком и постигнућима ученика. Истраживања су вршена на узорку ученика музичких школа узраста од 9 до 17 година и узорак представљају ученици инструменталног одсека, певачког и општег музичког смера, а спроведена су и ис-

(Асмус 1986) која указују на учешће мотивације у музичким постигнућима у различитим областима од 12–27%, у реализацији наставе музичке културе стално треба тежити проналажењу нових начина и метода којима би се подстицала стваралачка инвенција и испољавање музичко-креативних потенцијала ученика. Једна од значајних функција мотивације јесте њена интегративна функција у „том смислу што, усмеравајући делатност према одређеном циљу, обједињује све процесе у целину” (Богуновић 2008: 107). Значај корелације се нарочито подвлачи у савременој настави музичке културе јер мали фонд часова у основној школи намеће потребу за применом различитих начина артикулације и организације (чак и избора) програмских садржаја, којима би се евентуални проблеми услед недостатка времена делимично предупредили.

Примена корелације зависи од неколико фактора:

- карактеристика садржаја који се преплићу и допуњују, јер из органске повезаности појединих области корелација спонтано произлази (нпр. музика и ликовне уметности, књижевност и музика, српски језик и музика),
- компатибилности садржаја и њихове тематске родности,
- компетенција учитеља или наставника (његове стручне и дидактичко-методичке оспособљености, опште културе, музичке даровитости и квалитета музичког образовања, комуникационих и социјалних компетенција),
- индивидуалних способности деце и њихових интересовања.

Тематско повезивање садржаја различитих области је, пре свега, перцептивна способност уочавања и упоређивања појаве/теме која је приказана и у наставној пракси је овакав вид повезивања садржаја најприсутнији.

Могућности за примену корелације су значајно повољније у разредној настави, јер учитељ располаже готово целокупним временом² и има увид у (пред)знања ученика из различитих области/предмета. Иако се у наставној пракси корелација најчешће остварује тематским повезивањем, за уметничка подручја је нарочито важно проналажење унутрашњег начела, система грађе неког облика или целине. Структуралност представља најважнију особину корелативности јер прави смисао уметничког дела налази се у структури, као и начину стварања уметничког дела (Хузјак 2001).

траживања у школама општег образовања; истраживања на старијем узрасту односе се на студенте музичког образовања и музикотерапије (Богуновић 2008).

2 За ученике првог циклуса основног образовања и васпитања организује се разредна настава, коју изводи учитељ. Законске одредбе које се односе на Програм и организацију образовно-васпитног рада препоручују да се изузетно за ученике првог циклуса може организовати предметна настава из страног језика, изборних и факултативних предмета, у складу са законом и наставним планом и програмом (Закон о основном образовању и васпитању, *Службени гласник РС*, број 55/2013).

За разлику од тематске, структурална корелација подразумева повезивање садржаја различитих предмета према степену сложености, при чему спону две области представља унутрашња особина једне појаве која се пропорционално налази у другој (Хузјак 2001).

Основни циљ структуралног повезивања је да се открије оно што је латентно у уметничком делу. „Трагање за заједничким структурама у музици, поезији и сликама је поступак интердисциплинарности, јер, мењајући предмете, задржавамо структуралне односе, што омогућава не само знање, него и сазнање о њиховим односима” (Ђорђевић 2011: 48). У контексту нашег рада, методички поступак би требало усмерити на паралелне основе музичког и литерарног дела, чији су градивни елементи формалних структура једнаке или сличне сложености па их је, самим тим, могуће открити, упоредити и интегрисати (Ђорђевић 2011).

У програмским садржајима за предмет Музичка култура, у оквиру наставне области Дечје музичко стваралаштво дефинисани су захтеви према којима би ученик требало да уме да осмисли мање музичке целине од понуђених мотива и компоује мање музичке целине у оквиру различитих жанрова или стилова. За остваривање наведених циљева и задатака, неопходно је да ученик упозна музичке елементе (првенствено ритам и мелодију) на основу личног искуства у оквиру осталих области: извођења и слушања.

Продукти стваралачког рада ученика у настави музичке културе јесу рефлексија наставних садржаја, односно музичког искуства стеченог у другим областима. Да би усвојени садржаји и музичке композиције деловали на ученика и покренули испољавање његових стваралачких потенцијала, „дете мора, својим претходним искуством, имати створене претпоставке за доживљај тога дела” (Богнар, Матијевић 2005: 118). Како ученици општеобразовних школа (посебно млађих разреда) музичке феномене у потпуности упознају путем слушања и извођења музике, методске поступке је потребно „осмислити на начин да поспеше брзину и тачност перципирања музичких феномена који су предмет обраде или увежбавања” (Станковић 2002: 100). И у том контексту „нам може помоћи корелација са изражајним средствима ликовне уметности, литературе, уметности покрета” (Станковић 2002: 100). У процесу стварања мелодије на задати литерарни текст – нарочито у припремној етапи и фази анализе радова, пожељно је проналажење асоцијативних веза између поменутих феномена: уочавање аналогije музичких реченица са реченицама у литерарном тексту, препознавање завршене или незавршене музичке мисли на основу познавања граматике и синтаксе језика, уочавање сличности у законитостима примене знакова интерпункције у музици и језику (Станковић 2002).

У ширем контексту, корелација музичких и литерарних садржаја и асоцијативно повезивање музичких и литерарних елемената омогућавају

ученицима комплексан уметнички доживљај. Заједничка одлика поезије и музике је, између осталих, остваривање доживљаја у одређеном временском току и остваривање васпитних задатака – развијање способности доживљавања и разумевања уметничког дела као дела естетског васпитања. Корелација предмета Музичка култура и Српски језик и књижевност омогућава да час задржи „доживљајно-сазнајну утемељеност васпитно-образовног процеса која је својствена рецепцији уметничког садржаја” (Росандић 2005: 145) и има могућност да повеже две области без укључивања других садржаја. За разлику од других међупредметних веза које су углавном тематске, „корелација књижевности са наставом других уметности је заснована на уочавању и разумевању посебности уметничког изражајног поступка” (Павловић 2008: 34).

2. ИЗБОР ПОЕТСКИХ ТЕКСТОВА У РЕАЛИЗАЦИЈИ ДЕЧЈЕГ МУЗИЧКОГ СТВАРАЛАШТВА

Иако постоје бројни видови изражавања ученика музичким средствима, у раду се анализирају они облици дечјег музичког стваралаштва у чијем се фокусу налази поетски текст и, у складу са тим, методички поступци који могу да подстакну ученика да изрази емоције у односу на понуђено литерарно дело.

Полазећи од захтева да сваки методички поступак мора бити заснован на способностима ученика и особинама његове личности, методе у реализацији стваралаштва одређују се према узрасту и музичким, литерарним и креативним способностима ученика. Први и веома важан корак представља адекватан избор текста.

Избор поетских текстова на које ученици стварају ритам и мелодију врши се према следећим критеријумима: уметничка вредност песме, интересовање ученика, тематски садржај/карактер песме и метрика текста. Све наведене критеријуме у избору поетског текста објаснићемо успостављањем аналогности у музици и поезији, посебно са аспекта теорије књижевности.

Заједничка одлика књижевности и музике огледа се првенствено у појмовном одређењу и посебности књижевног и музичког дела које се не може именовати ван оквирног појма уметности и стваралаштва (Солар 2005). Уметник маштом обликује стварност, постојећој грађи даје нови облик са посебним значењима, откривајући нове смислене димензије. Да би се литерарно дело разумело, као и порука коју нам песник упућује, потребно је да, осим разумевања језика и књижевне врсте, читалац поседује „одређен смисао за нијансе језичког израза, за одређене ритмичке и музичке ефекте којима се дело често служи у већој или мањој мери” (Солар 2005: 35).

Речи у књижевном делу звуче на одређен начин и сам звук изговорених речи може одредити њихово значење, као њихов самостални елемент, па читање поезије подразумева читав низ поступака који указују да су *рима, ритам, мелодичности* подједнако важни колико и само значење речи.

Гласови који се изговарају стоје у одређеном односу према музичкој организацији тонова или посебном осећају за ритам, а речи као скупови одређених гласова „играју релативно засебну улогу у структурирању књижевних дела” (Солар 2005: 41).

Лирска песма, као и музичка композиција, може се схватити само као јединствена целина свих појединачних изражајних елемената. Уметнички доживљај након првог сусрета са уметничким делом омогућује разумевање дела као целине (Солар 2005). Након таквог увида у смисао целине следи упознавање појединачних елемената и њихова анализа.

Стихови се одликују посебном организацијом ритма у којој се поредак речи разликује од природног ритма говора. Ритмичка организација стиха такође одређује смисао, који би променом било ког елемента ритмичке организације, чак и знакова интерпункције, био другачији – „исти број слогова у сваком стиху, распоред нагласака, подударане у звуку речи и слично, уносе у израз нови смисао” (Солар 2005: 101).

При избору стихова за стварање мелодије требало би водити рачуна о два критеријума: исти број слогова у сваком стиху и/или правилна измена наглашених и ненаглашених слогова. У првом случају говоримо о силабичком систему версификације (метрике) по коме се ритмичка линија стихова остварује низањем стихова са истим бројем слогова а ритмичку организацију најчешће употпуњује рима, тј. гласовно подударане на крају стихова, посебно погодно за ученике млађих разреда. У другом случају, када број слогова варира, а параметри су искључиво број и распоред нагласака у стиху, односно правилна измена наглашених и ненаглашених слогова, реч је о акценатској версификацији. При анализи песама наших песника које се користе за музичко стваралаштво, најбоље је пронаћи оне који користе комбинацију ова два начела, јер су те песме грађене са уважавањем одређене правилности и у броју слогова и у смени наглашених и ненаглашених слогова (Солар 2005).

Тумачење поезије³, о коме постоје опречна мишљења описана у наредном поглављу, нужно је из још једног разлога: у поезији се уобичајена дословна значења речи могу променити у зависности од начина на који су речи изговорене. Чак и најмање нијансе у распореду речи у песми имају одређено значење, а ритам и музика говора су носиоци смисла. Речи добијају смисао тек у подручју утисака, сугестија и асоцијација које изазивају, односно „свој

3 Анализа песама са ученицима пре осмишљавања мелодије односи се само на смисао и разумевање текста.

смисао оне добијају тек унутар песме која говори такође ритмом и звуком” (Солар 2005: 137).

Лирика изражава субјективна осећања и мисли, лирику одликује склад између звука речи и њиховог значења и блиска је музици управо по свом начину изражавања. Текст је носилац слике, док музика те слике боји властитим изражајним средствима.

Речи се у песми повезују не само у односу на смисао и значење које имају, већ и по својим звучним особинама (римама), ритмом који се разликује од говорног и на тај начин изазивају много различитих асоцијација које без тих елемената не би биле остварене. Као што су представници симболизма нагласили, песма се говори на посебан начин, сугестивно, језиком који карактерише звучност и симболика и у томе се огледа најужа веза поезије и музике. У таквом песничком казивању „звук, ритам и мелодија стиха до те мере надвладавају уобичајена значења речи да песнички исказ постаје симболом у којем се испреплећу читави сплетови могућих асоцијација” (Солар 2005: 175). Ритам стихова и одређени мелодијски ефекти имају подједнаку важност за разумевање песме од уобичајених значења појединих речи. Развојем наведених заједничких елемената који указују на директну сродност поезије и музике, касније су настале две посебне уметности: музика и књижевност.

Једноставности поезије, која је такође карактеристика овог жанра, доприносе и њене следеће одлике: краткоћа и сажетост језичког израза, осећајност, ритмичка организација, јединство ритма и звука речи са њиховим значењем. Управо се у тој једноставности крије сложена структура.

Тематика лирских песама је разнолика, али су неке теме чешће заступљене. Наслов песме често изражава тему. Тема је успешно обрађена у песми уколико је остварено јединство ритма, звука и значења речи, уколико је пронађен начин да сви изражајни елементи буду равноправни носиоци значења и заједно учествују у остваривању уметничког доживљаја. Основна грешка у наставној пракси је инсистирање на одређивању тематског подручја и класификације на љубавну, родољубиву, описну лирику иако је таква подела неодређена. Ученицима се постављају питања о чему говори песма, иако се тема не може увек прецизно дефинисати – тема у лирици нема значај сама по себи, важност се сагледава искључиво у контексту јединства теме са њеном обрадом. Од првог до четвртог разреда ученици поделу лирских песама врше на основу мотива, расположења и песничких слика. Мисао и осећај се у лирском изразу не могу одвојити, аналогно тумачењу музичког дела, где су доживљајна и сазнајна компонета увек присутне.

Није потребно посебно истицати да су за дечје музичко стваралаштво погодна дела савремених аутора и модерна лирика. Осим тога, модерна лирика у ширем смислу не представља потпуни раскид са традицијом, промене у тематици и изражајним средствима су најављене још у делима Франческа

Петрарке, када лирске песме добијају субјективан, емоционалан тон, за који се и данас везује појам лирике. Наведено својство лирике уједно је важно мотивационо средство у процесу настанка музичко-стваралачких радова ученика. Највећи број модерних песама говори на другачији, сугестивни начин, више упућује него што објашњава. Савремена поезија изражава „јединство модерног живота и модерног начина изражавања тог живота”, тражи разумевање посебних склопова речи, изнад њиховог устаљеног значења, јер су њихови уметнички квалитети „засновани на изразитом односу ритмова, звукова и значења” (Солар 2005: 191).

Књижевни поступци – стих, распоред речи, песничке фигуре, наводе нас да дело тумачимо на неуобичајен начин, а уметнички доживљај постигнут тим поступцима је темељ естетске вредности дела (Солар 2005). Изражајно читање песме нам помаже да стихове схватимо ван метричких образаца јер доживљај произлази из јединства звука и значења у стихованој организацији речи. Анализа појединачних елемената није довољна за схватање и откривање уметничке вредности песме јер се о њиховој вредности не може говорити ван целине дела (Солар 2005).

3. ТУМАЧЕЊЕ ПОЕЗИЈЕ У КОНТЕКСТУ ДЕЧЈЕГ МУЗИЧКОГ СТВАРАЛАШТВА

Песнички језик има своје властите законитости по којима се разликује од свакодневог језика, а често има и властиту (субјективну) стварност, односно значење. Лирска песма је музичка *инспирација-надахнуће-погостицај* за стваралачко ангажовање ученика, а основу стваралачког процеса представља „пренос књижевног дела у други медиј”, у овом случају музички (Росандић 2005: 258). Из тог разлога, ученицима је потребно указати на особности песничког језика, на начине његовог деловања на развијање маште/имагинације и упознати их са стваралачким поступцима у језику.

У процесу стварања мелодије на задати текст, мотивација ученика остварује се изражајним читањем текста које подразумева да учитељ/интерпретатор својим читањем исказује доживљај литерарног текста и да тај доживљај преноси ученицима. Да би учитељ ученицима верно пренео доживљај, побудио интересовања и успоставио контакт са њима, потребно је да познаје текст, разуме значење, као и ритмичко и гласовно устројство текста (Росандић 2005). Интонација и паузе у говору помажу ученицима да препознају делове песме који представљају целине/строфе. Након читања песме, потребно је направити кратку емоционално-интелектуалну паузу, како би се фокусирао пажња и заокружили утисци ученика пре њихових рецепцијских исказа.

Сам процес стварања мелодије на задати текст има низ специфичности, и са аспекта музичког стваралаштва и са аспекта наставе књижевности.

Парафразирајући Павловића, који о стваралачком процесу говори са аспекта наставе књижевности, а о музици као подстицају и средству мотивације за тумачење и разумевање књижевног дела, музичко обликовање литерарног текста је стваралачка активност коју треба осмислити тако да обухвата низ различитих поступака који омогућавају стваралачко ангажовање ученика у домену музике (Павловић 2008). Задатак учитеља је интензивирање подстицаја које уметничко дело већ у себи садржи (Стевановић, Димитријевић 2013), односно осмишљавање методичких поступака који би ученицима омогућили да музичким средствима слободно искажу доживљај литерарног дела.

Пре него што се приступи даљим активностима следи разговор о њиховом утиску, доживљају и разумевању текста и успостављање аналогije између музичких и литерарних елемената. Доживљавање, разумевање и тумачење лирске песме претпоставља одређен степен литерарних способности, аналогно музичким активностима које зависе од нивоа музичких способности. Литерарне способности су неопходне да би ученик разумео садржај и поруку песме, изразио доживљај песме или применио други облик изражавања (Росандић 2005). Резултати психолошких истраживања показују да се ученици трећег и четвртог разреда налазе у другој фази књижевног васпитања и образовања, у којој ученици развијају способност естетског перципирања, способност доживљавања, способност разликовања врсте текста и описивања текста.

Све наведене карактеристике потврђују да је, пре него што ученици приступе стварању мелодије на задати текст, потребно са ученицима водити разговор о литерарном тексту. С обзиром на то да су текстови који се примењују у децем музичком стваралаштву једноставнији од оних који се обрађују у настави српског језика и књижевности у четвртог разреда, тумачење литерарног текста обухвата уочавање основних карактеристика, са посебним освртом на карактер текста који би требало подвући музиком.

Музику стварамо на основу литерарног доживљаја текста. Тумачење дела у стваралачким активностима је неопходно из следећег разлога: музичко дело упознајемо и разумемо на основу музичког доживљаја, међутим, књижевно дело не можемо у потпуности доживети без разумевања.

Важно је напоменути и да се ученици, у поређењу са анализом осталих књижевних жанрова, најмање сналазе у тумачењу лирских текстова, посебно када је у питању узраст ученика од првог до четвртог разреда. За разумевање су неопходни предуслови: способност и искуства читатеља, осетљивост за лирски израз, познавање језика, који код ученика млађих разреда још увек нису довољно изграђени. Задржавајући се на појединостима садржаја

и форме, не схватају песму као целину, њену суштину и поруку (Шкроб 1976: 129). Лирску песму је тешко анализирати управо због њене целовитости и јединства. Са методичког аспекта, улога интерпретације⁴ се огледа у томе да код ученика створи и задржи свест о целовитости песме (Шкроб, 1976). У постојећој литератури која се бави интерпретацијама лирских текстова, наилазимо на различите књижевно-критичке приступе и методолошке поступке,⁵ међу којима је могуће пронаћи (или модификовати) одговарајући модел интерпретације за примену у настави млађих разреда.

Интерпретација песме открива сва богатства њених значења, ствара се активан однос према поезији; различити, чак и опречни приступи наведени су у овом раду као модели за школска тумачења: „како се може читати, доживљавати, разумевати и тумачити лирска песма” (Недељковић, Радовић 1979: 12). Смисао и потреба интерпретације песама посебно су наглашени у контексту наставе у млађим разредима основне школе, и то на часовима на којима је примењен корелативни приступ. Стваралачки радови настали на часовима потврда су ваљаности и оправданости тумачења поезије.

Субјективност која је неизбежна у тумачењу текста и коју одређени теоретичари попут Р. Вајмана сматрају узроком неразумевања односа уметности и стварности, доприноси стваралачкој инвенцији ученика у процесу стварања музичких целина на задати текст.

Тумачење текста који се музички обликује је неопходно не због сложености лирског израза јер су у питању једноставни текстови о чијим смо карактеристикама говорили, већ нам помаже да разумемо песму и осмислимо музику која по својим изражајним карактеристикама одговара њеном садржају. Без обзира на примедбе које се упућују интерпретацији лтерарног дела, „задатак традиционалне интерпретације остаје легитиман”, посебно у настави књижевности; такав приступ књижевном делу доноси више користи него што може штетити самој настави и делу (Недељковић, Радовић 1979: 17). Постоје опречни методи у тумачењу лирске песме, али свака методологија има одређене сличности и разлике са осталим, што се најлакше може уочити ако упоредимо тумачења више интерпретатора исте песме. Ученицима интерпретација помаже у разумевању песме коју датом интерпретацијом можемо осветлити са свих страна и додатно мотивисати ученике за стваралачке активности (Недељковић, Радовић 1979).

4 У овом поглављу појам *интерпретација* користи се у синонимном значењу са појмом *тумачење* лирске песме.

5 Методичко тумачење текста настало је из потреба наставе још у доба античке Грчке.

3.1. МУЗИЧКИ АСПЕКТИ СТВАРАЊА МЕЛОДИЈЕ НА ЗАДАТИ ТЕКСТ

Уважавајући све специфичности поетског текста које смо детаљно описали, ослањајући се на мишљења музичких педагога Т. Миланова, Б. В. Асафјева и К. Орфа који предлажу да се у почетном раду „користе одабрани кратки текстови, чија метрика и говорна интонација могу послужити као основа мелодизирања” (Радичева 1997: 83), сматрамо да је за реализацију овог вида стваралаштва најпогодније вокално репродуковање. Вокално репродуковање, као важна етапа процеса развоја музичке меморије и формирања музичко-слушних представа, омогућава непосредније музичко изражавање и ученик „слободним комбиновањем ствара нове и логично осмишљене мелодије и хармоније” (Радичева 1997: 117). Усмено, односно вокално репродуковање осмишљене мелодије као вида дечјег музичког стваралаштва препоручује се из више разлога, од којих је кључно слободно изражавање ученика. Иако представља један од програмских захтева, истовремено записивање замишљене мелодије отежава процес спонтаног стварања мелодије. „Сигурно да је дечја фантазија веома спутана ако пред дететом стоји двоструки задатак: створити и забележити мелодију” (Томерлин, према: Пожгај 1988: 166). Са истим циљем подстицања спонтаног и слободног изражавања, при избору песама потребно је водити рачуна о метрици текста како би се у музичко-стваралачким радовима избегла појава мелодијских скраћења или проширења музичке реченице. Међутим, „ако до њих на непосредан и музички логичан начин само дете дође, не треба га у томе спутавати, нити теоријским објашњењима интелектуализовати процес његовог стваралаштва” (Плавша 1968: 177).

Избегавање шаблонизирања и претераног усмеравања у области стваралаштва, у складу са доживљајном компонентом музичког појмовног развоја, управо је методичка специфичност музичке културе у односу на друге школске предмете.

Песме које се користе у музичком стваралаштву су углавном строфичне, а организација строфа и стихова у њима постиже се најчешће римом која доприноси стварању одређене мелодичности стихова због истицања звучности појединих речи. Ученици римоване стихове брже и лакше памте. Распоред рима може бити различит, најчешће су укрштене наизменично у стиховима, по схеми *абаб* (нпр. песма „Паун” из збирке *Весела зоологија* Гвида Тартаље) или испрекидане *абцд* (песма „Врабац и мачка” Јована Јовановића Змаја).

Паун

Реп му велик, мозак мали
Па се можда с правом
Паун својим репом хвали
А не својом главом.

Врабац и мачка

„Где ћеш, врапче, зимовати?”
Пита мачка врапца стара.
„Овде, онде, –
туда, свуда!”
– Тако врабац одговара.

„Где ћеш, врапче, данас, ручат?”
– Пита мачка врапца стара.
„На крај шора,
Наврх ора!”
– Тако врабац одговара.

„А где ти је конак, врапче?”
– Пита мачка врапца стара.
„Шта те брига?
Погоди га!”
– Тако врабац одговара.

„Знаш ли, море, зашт’ те питам?”
„Јер си мачка, а ја птица!”
– То је рек’о
Па утек’о, –
Оста мачка тужна лица.

Мелодичност римованих стихова подстиче дечју мелодијску инвенцију која „се ослања на осећајно расположење изазвано садржином стиха” (Плавша и сар. 1968: 178). Метричка основа задатог стиха или ритмички покрет треба да подстакне дечју машту на стварање мелодијског покрета. Применом овог поступка могу настати инвентивне и оригиналне мелодијске целине примерене дечјем музичком језику. Од ученика не треба захтевати да осмишљене заокружене музичке мисли буду увек правилне грађе, уколико ученик осети потребу да се изрази разгранатијом мелодијском целином која одговара његовом музичком доживљају (Плавша 1968: 180). Свако ограничавање слободе израза, непримерени захтеви и очекивања учитеља, али и препорука неадекватних поступака у наставним програмима,

могу нарушити унутрашњу мотивацију ученика и створити одбојност према стваралачким активностима. Педагошка интервенција учитеља је најкориснија у припремној фази (тумачење текстова) и завршној анализи дечјих радова, без вредновања њиховог уметничког квалитета.

У раду се преваходно бавимо улогом текста у дечјем музичком стваралаштву, али се, поред одлика текста, могу идентификовати бројни фактори који утичу на продукте стваралаштва. Међу њима су: музичке способности ученика, креативност и стваралачке способности, социјализација, особине личности и музичко искуство.

Наставна пракса је показала да стваралачки радови ученика представљају рефлексију обрађених садржаја у настави музичке културе и да најчешће имају карактеристике дечјих и народних песама, с обзиром на њихову заступљеност у области извођења и слушања у млађим разредима, са ређим примерима карактеристика осталих жанрова.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Музика и поезија имају подједнак значај у формирању способности ученика за естетско и емоционално доживљавање уметничког дела, подстицање самосталног стварања и изражавања и неговање инвентивности, развијање способности повезивања различитих садржаја и елемената и уочавања постојећих веза и односа између музичких и литерарних елемената, као и њихових заједничких карактеристика (Гајић 2004).

У раду је указано на могућност структуралног повезивања музичких и литерарних елемената, са аспекта избора и тумачења поетских текстова и њихове улоге у реализацији дечјег музичког стваралаштва. Остаје нерасветљено питање да ли се могу утврдити ефекти препорученог корелативног приступа без идентификације музичко-стваралачких способности ученика и утврђивања нивоа знања у области српског језика и књижевности неопходног за доживљавање и разумевање поетског текста. Продукти дечјег музичког стваралаштва су резултат интеракције бројних фактора - утицаја средине, социјализације, афинитета ученика, а осим примарне улоге музичких, стваралачких и интелектуалних способности, различито се испољавају и у односу на афективну сферу личности. Систематско испитивање свих наведених чинилаца који на процес стварања утичу, као и испитивање осталих видова музичког изражавања ученика, захтева сложено и континуирано праћење развоја стваралачких способности ученика у настави музичке културе у дужем временском раздобљу, након иницијалног тестирања ученика и дијагностификовања њихових способности. Такви налази би отворили нови простор за даља педагошко-психолошка истраживања, са јасним

импликацијама за унапређење образовних стратегија у подручју дечјег музичког стваралаштва.

ЛИТЕРАТУРА

- Асмус (1986): Edward P. Asmus, Achievement motivation characteristics of music education and music therapy students as identified by attribution theory, *The Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 86, 71-85.
- Богнар, Матијевић (2005): Ладислав Богнар, Милан Матијевић, *Дидактика*, Загреб: Школска књига.
- Богуновић (2008): Бланка Богуновић, *Музички таленат и усјешности*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Гајић (2004): Оливера Гајић, *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси. Резултати експерименталних истраживања*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Ђорђевић (2011): Богдан Ђорђевић, Музика и корелација у разредној настави, *Норма*, 16 (1), 43-56.
- Закон о основном образовању и васпитању, *Службени гласник РС*, бр. 55/2013.
- Недељковић, Радовић (1979): Драган Недељковић, Миодраг Радовић, *Уметности тумачења поезије*, Београд: Нолит.
- Павловић (2008): Миодраг Павловић, *Припремање наставника и ученика за тумачење књижевних дела*, Београд: Завод за уџбенике.
- Плавша, Поповић, Ерић (1968): Душан Плавша, Боривоје Поповић, Драгољуб Ерић, *Музичко васпитање*, први део, Београд: Завод за издавање уџбеника Народне Републике Србије.
- Пожгај (1988): Јоже Пожгај, *Методика наставе гласбене културе у основној школи*, Загреб: Школска књига.
- Радичева (1997): Дорина Радичева, *Увод у методичку солфеџа*, Нови Сад: Академија уметности.
- Росандић (2005): Драгутин Росандић, *Методика књижевности одгоја*, Загреб: Школска књига.
- Свалина (2015): Vesna Svalina, *Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe*, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Солар (2005): Миливој Солар, *Теорија књижевности*, Загреб: Школска књига.
- Станковић (2002): Емилија Станковић, *Методички аспекти ојажњања и препознавања музичких феномена у опшћеообразовној музичкој настави*, Нови Сад: Покрајински секретаријат за културу, образовање и науку.
- Стевановић, Димитријевић (2013): Јелена Стевановић, Маја Димитријевић, Подстицање иницијативе, сарадње и стваралаштва у настави српског језика и књижевности, *Зборник Института за педагошка истраживања*, вол. 45, бр. 2, 381-403.

Халам, Крич, Варваригу (2016): Susan Hallam, Andrea Creech, Maria Varvarigou, Changes in Motivation as Expertise Develops: Relationships with Musical Aspirations, *Musicae Scientiae*, 1029864916634420, first published on February 23, 2016.

Хузјак (2001): Miroslav Huzjak, Korelacija u nastavi: strukturalni prevod, *Metodika*, br. 2 i 3, Vol. 2, Zagreb, 39–43.

Шефер (2008): Јасмина Шефер, *Евалуација креативних активности у тематској настави*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Шкрѐб (1976): Зденко Шкрѐб, О интерпретацији, *Умјетности ријечи*, бр. 2, Загреб.

Emilija L. Stanković

University of Novi Sad

Academy of Arts in Novi Sad

Department of Music Arts

Nataša M. Vukićević

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Didactics and Methodology

POETIC TEXT IN CREATIVE ACTIVITIES IN TEACHING MUSIC

Summary: The paper analyzes the role of poetic texts in lower elementary school students' creative activities in teaching music. The goal of the paper is to highlight the common features of poetry and music, the possibilities of integrating music and literature and the effects of the integrative approach on students' achievements in the field of musical creation. There are numerous ways of children's musical expression, but we have analyzed only those focusing on poetic texts; we have also examined the criteria for selecting the texts which can be used for creating rhythm and melody – artistic value of a poem, lower elementary students' interest in poetry, theme and metric pattern of a poem. These criteria are based on the analogy between music and poetry, from the point of view of literary theory and children's musical creativity. Transforming a literary text into music is a creative activity which should be designed with the purpose of encouraging students to use music to express their understanding of a literary text.

Key words: children's musical creativity, poetic text, integration, teaching music.