

ТЕОРИЈСКИ ПРЕДМЕТИ У СЛУЖБИ УЧЕЊА УМЕТНИЧКЕ МУЗИКЕ – ПРОБЛЕМИ И ПЕРСПЕКТИВЕ

Сажетак: У чланку се разматра наставна пракса теоријских предмета у средњој музичкој школи, као и на факултетском нивоу (на предмету Анализа музичког дела на Инструменталном одсеку и Одсеку за соло певање). Намера је да се укаже на неке мањкавости актуелне праксе, као и да се понуди евентуални правац у коме би учење музике требало да се креће. Поред личног педагошког искуства, уважавају се и искуства осталих музичких педагога, али и искуства наших еминентних стручњака из области музичке педагогије, теорије и анализе, везани за примену теоријског знања у анализи и извођаштву. Будући да постоји општа сагласност око недовољног фонда знања теоријских предмета код ученика који се школују за музичке извођаче, надамо се да ће нека понуђена решења – извођење ученичких задатака из Хармоније и Контрапункта, као и примена методе естетске анализе у школским задацима и примерима из литературе – наћи своје место у актуелној наставној пракси.

Кључне речи: теоријски предмети, свирање, певање, наставна пракса

Процес учења уметничке музике започиње у раном школском узрасту у оквиру школе за основно музичко образовање (нижа музичка школа). Настава се одвија у распону од две до шест година, у зависности од одсека (соло певање, дувачки инструменти, клавир итд.), а поред главног предмета – инструмента или певања – ученици обавезно имају Солфеђо, а у завршном разреду и Теорију музике.¹

Од Средње музичке школе ученици се, према личним афинитетима и склоностима, усмеравају ка Инструменталном или Теоретском одсеку. Према актуелним наставним плановима и програмима, осим неколико наставних предмета (Камерна музика, Корепетиција, Читање с листа), већина стручних предмета на свим одсецима је заједничка². Најважнијим предметима сматрају

¹ Такође, у зависности од одсека током школовања, ученици могу имати и Хор или Камерну музику.

² Мислимо на предмете: Теорија музике, Хармонија, Контрапункт, Музички облици, Историја музике, Етномузикологија итд. Видети у: Службени гласник Републике Србије. Просветни гласник. *Наставни планови за музичку и балетску школу*, година XLV, број 4, Београд, 8. јул 1996. године, 1-4.

се Хармонија, Теорија музике, Солфеђо, Контрапункт, Клавир (за ученике Теоретског одсека) и Музички облици. За ученике на Инструменталном одсеку (или Одсеку за соло певање) најважнији је свакако главни предмет – инструмент или певање, али су и остали предмети важни у стицању уже стручног или ширег музичког образовања.

Значајније разлике у наставним предметима, па самим тим и у начину учења уметничке музике, настају на нивоу студија музичке уметности. На одсеку за Општу музичку педагогију доминантна је група предмета концентрисана око теоријских (Хармонија, Музички облици, Контрапункт, Методика наставе музичке културе) и извођачких дисциплина (Солфеђо, Клавир, Дириговање).

На Инструменталном одсеку, као и на Одсеку за соло певање, примаран је главни предмет (инструмент или певање), што је праћено и већим бројем часова везаним за извођаштво, док су сви остали предмети заступљени са мањим бројем часова и мањим захтевима наставног плана и програма. Теоријски предмети, Хармонија и Контрапункт, заступљени на првој години студија, налазе своје место као дисциплине у којима се обнавља и проширује знање о вертикалном и хоризонталном сазвучју на темељима основних знања стечених у средњој музичкој школи. На другој години студија, уместо поменутих, уводи се наставни предмет Анализа музичког дела, који представља интеграцију Хармоније, Контрапункта и Музичких облика. Према наставним плановима, у оквиру овог предмета би требало да студенти на свеобухватан начин сагледају музичко дело, што има за циљ боље разумевање и интерпретацију. Учење започиње упознавањем музичких компонената и планова, затим елемената музичких облика и малих форми (облик песме), одвија се историјским развојем музичких стилова и форми, а завршава се упознавањем уметничке музике 20. века. При томе, нешто већа пажња је посвећена хомофоној него полифоној музици, а разлог томе јесте вероватно и сразмерно већи број композиција писаних у хомофоном стилу. Када је реч о студентима на Инструменталном одсеку, очекује се да њихова знања везана за теоријске дисциплине буду на неки начин повезана са извођачком праксом. Отуда се намеће питање – Шта у ствари нуди ова сублимација теоријских знања и каква је њихова рефлексивна на музичког извођача?

Познато је да није мали број управо оних музичара који немају довољно академског знања из теоријске области музике, а истовремено су добри интерпретатори. И обратно – стечена знања из различитих теоријских дисциплина не морају увек резултирати добрим извођаштвом. С друге стране, да ли један овакав став треба неговати у оквиру академског нивоа, односно факултета? Разуме се да не, али се мора разумети и то да се у наставној пракси показује да је веома тешко наћи добру меру, а још теже добру спону између теоријског и практичног. Мишљења смо да разлоге томе треба тражити у односу према тим дисциплинама у средњој школи,³ где се значајан део те-

³ И не само у средњој школи; на повезивању елемената музичке теорије и извођаштва треба инсистирати од првог разреда школе за основно музичко образовање.

оријских предмета (пре свега мислимо на Хармонију и Контрапункт) одвија готово изоловано од слушања музике и практичног музицирања.

Не можемо да кажемо у којој мери је извођење примера ученичких задатака заступљено у наставној пракси средњих музичких школа у Србији, јер нисмо радили истраживање на које бисмо се сада позвали. Ипак, можемо одговорно да тврдимо да поменута проблематика јесте део наше праксе, јер више од једне деценије рада на предметима Музички облици и Анализа музичког дела на Факултету уметности у Нишу, као и честа размена мишљења у оквиру разних стручних скупова са колегама који изводе наставу на овим предметима, показују један заједнички став везан за недостатке постојеће наставне праксе.⁴ Поред тога, треба навести и разлоге који су чисто практичне природе, односно део опште организације музичког школовања. Уколико један вредан, талентован и амбициозан ученик средњешколског узраста жели да се значајније посвети вежбању на свом инструменту (или певању), разумљиво је да му и не преостаје пуно времена за учење које је потребно да се добро савладају одређена теоријска знања. Отуда се, најчешће прећутно, оваквим ученицима толерише и скромније знање, јер на тај начин сваки просечни музички педагог показује добру вољу и разумевање према ученику који је посвећен свом примарном задатку – извођаштву. Дакле, делом због објективних околности, делом због наставне праксе (утврђене наставним планом и програмом),⁵ ученици остају ускраћени за један важан сегмент учења музике – примену стечених теоријских знања у интерпретацији музике.

На сличан начин о овом проблему говоре и остале колеге, када је у питању предмет Музички облици у средњој музичкој школи. Према њиховом мишљењу, у школама се у усвајању градива не постиже задовољавајући квалитет који се очекује од ученика, а разлози су вишеструки: „Можда се то дешава услед диспропорције малог фонда часова тих предмета и сразмерно обимног програма који се за дато време мора прећи, у оквиру чега је и на

⁴ У мају 2012. године на Факултету музичке уметности у Београду одржан је годишњи скуп Катедре за теоријске предмете, на коме је, између осталог, значајан део дискусије био посвећен методичким питањима наставе теоријских предмета на факултетском нивоу. Своје мишљење том приликом изнели су наши еминентни музички теоретичари, педагози, композитори и музиколози (Мирјана Живковић, Милош Заткалик, Аница Сабо, Гарун Малаев, Зоран Божанић и други) и, колико нам је познато, по први пут је на стручном скупу отворено констатовано да овој области треба посветити много већу пажњу.

⁵ Често се и сами наставници који изводе наставу на поменутим предметима жале на недостатак времена (превише наставних јединица и мали број часова у односу на то) како би ваљано одрадили свој део посла. Захтевање од ученика да изводе написане задатке из Хармоније или Контрапункта додатно би утицало на успоравање спровођења наставног плана. Међутим, мислимо да би се на тај начин постигли ефекти који би битно утицали на утврђивање знања, као и на интеграцију теоријског и практичног, па самим тим олакшали даље стицање знања и повезивање са осталим предметима. У најновијем истраживању (Богуновић, Дубљевић, Буден, 2012) испитаници (ученици, студенти и наставници) навели су као један од разлога незадовољства у музичком школству и концептуални и садржајни (не)квалитет наставног плана и програма.

самим часовима наставник често 'приморан' да обраду градива спроведе на уштрб анализе одређене партитуре" (Јовановић, Алексић, 2009: 123). Такође, и ученици често говоре о томе да не могу да стигну да самостално ураде анализу дате композиције, што због обимног учења теорије или због великих активности око главног предмета (такмичења и сл.). О разлозима евидентно лошег стања ствари у нашој пракси музичких школа може се свакако још говорити, но, они нису једини предмет овога рада. Ипак, важно је идентификовати оне, које сматрамо веома битним, а који се, евентуално, кроз практичан рад у настави, могу кориговати.

Они би се могли сагледати кроз два круга проблема:

- а) Недовољан број часова посвећен свирању задатака из Хармоније и Контрапункта на клавиру (повезивање теоријског и практичног) и
- б) Недовољан број анализираних примера из литературе који би обезбедио увид у шири контекст музичког стваралаштва (примена стечених знања у анализи и извођаштву).

У наставним плановима је одређени, мањи број часова предвиђен и за извођење ученичких задатака, али је, по нашем мишљењу, тај број сразмерно мали, а позната нам је и чињеница да се он у пракси често занемарује. Тај однос би се могао приказати помоћу два круга која се само делимично секу (слика 1). Већи део учења на предметима као што су Хармонија и Контрапункт заснива се на изради задатака према утврђеним правилима, што није спорно, јер се почетни кораци у изучавању уметности управо заснивају на имитирању или копирању дела „старих мајстора“. Међутим, када се томе дода чињеница да делимично или у потпуности изостаје „звучна слика“ урађених задатака, те да је задатак успешно решен онда када се све уради по одређеним правилима, долази се до потпуне одвојености доживљаја музике (задатака) и теоријског знања примењеног у изради тог задатка.



Слика 1. Однос теоријског знања и извођења музике

Будући да ученици најчешће нису у прилици да чују сопствене задатке које су израдили на предмету Хармонија или Контрапункт (јер се то од њих у пракси готово никада и не захтева), они нису у могућности да теоријска сазнања о везивању акорда, на пример, поткрепе чулним (слушним) доживљајем. Пошто доживљај музике изазива одређене емоције, важно је напоменути да су пријатни емоционални доживљаји најчешће и мотивација ученика за бављење музиком. Нека истраживања (Green према Leman, Vudi, Sloboda, 2012: 64), која су имала за циљ да направе паралелу између школског учења музике и оног изван школске институције, показују да су на пример, поп-музичари мотивисанији за рад од музичара који похађају школу. Пре свега, ови први вежбају и изводе искључиво музику која је њихов лични избор и која им се допада и њихова музика увек има неки музички контекст (део песме или инструменталне композиције), док ови други то не могу; они су принуђени да вежбају одређене етиде или техничке вежбе, предвиђене наставним планом и програмом. Такође, музичари који нису део школског система, окупљају се у неформалним групама и на тај начин проверавају своја запажања и размењују знања са пријатељима-музичарима, док је у школском систему заступљено усамљеничко, технички интензивно вежбање. Из овог произилази да је најбитнија разлика између ових двају начина музичког образовања у томе да ли се уложени време и труд доживљавају као пријатност или као непријатност, односно да је пријатан осећај музицирања заступљенији код групе поп-музичара. Како ови аутори даље наводе: „Можда за извођаче и наставнике нема ничег важнијег него да деци организују позитивна музичка искуства“ (Ибид.: 77). Из овога следи закључак да би било веома пожељно код ученика развијати навику да своје задатке (хармонизоване мелодије, пре свега) увек изводе на клавиру, како би њихов доживљај био потпун, а раскол између теоријског и практичног – превазиђен.

Када је реч о недовољном броју анализираних примера из музичке литературе, мора се констатовати да је тај проблем у тесној вези са претходним. Учење уметничке музике, које се одвија у сепаратисаним дисциплинама, доводи до онемогућавања ученика (студената) да на свеобухватан начин сагледају музичко дело. И на предмету Музички облици, који је заступљен у другом, трећем и четвртном разреду средње музичке школе, као и на одсеку Опште музичке педагогије на факултетском нивоу,⁶ приступ анализи музичке форме и садржаја заснива се на великом броју концептуалних „правила“ и „изузетака“. Разлог томе је вероватно дидактичке природе; упознати ученике са једноставнијим формалним обрасцима („правилним“ конструкцијама), а потом објаснити сложенију форму и унутрашњу структуру („изузетке“). Међутим, негативна страна оваквог приступа музичком делу је то што се ученици једнако навикавају на однос формалне природе, правилно – неправилно, док је,

⁶ Овај предмет је заступљен и на другим одсесима (Музикологија, Композиција, Дириговање итд.), али ћемо се ми овде фокусирати на Инструментални одсек и одсек за Општу музичку педагогију.

у тој поставци, суштина музике, тачније, музички *лепо*, углавном занемарени аспект. Отуда долази и до немогућности спровођења естетске анализе, која је веома важан елемент, не само разумевања музике различитих стилова, већ и квалитетне интерпретације. Према речима нашег истакнутог музичког теоретичара и композитора, Гаруна Малаева, одавно се показало да „аналитички методи нису усредсређени на *естетске* и *квалитативне* вредности уметничког дела и да су последица акумулације ирелевантних дедуктивних података, чији је већи део неупотребљив у свим оним случајевима где се ради о заиста продубљеном посматрању уметничког музичког објекта. Није тајна да се један део академских наука одавно налази у виртуелној сфери која готово да нема додирних тачака с реалношћу, а знање стечено у оквирима тих дисциплина није примењиво у пракси“ (Малаев, 2004: 139). Према његовим речима, постојећи аналитички механизми, оптерећени низом „правила“ и „изузетака“, на којима је заснован методски поступак у већини наставних предмета, не могу ни констатовати да неки одломак или дело у целини „звучи лепо“, а савремени музиколози (као и теоретичари и педагози) имају готово адвокатски опрез када је реч о музички *лепом* (Ibid.: 141). Ови коментари само потврђују да се један академски систем музичке анализе у великој мери удаљио од саме суштине музичке уметности, те да нам недостаје механизам којим бисмо и себи и ученицима помогли да разоткрију дубље музичке садржаје.

Једна од метода на коју се можемо ослонити када је у питању разматрање уметничког или музичког дела јесте естетска анализа. Како поједини педагози указују, метода естетске анализе представља веома осетљиво и комплексно подручје, па је веома важно на који начин се она спроводи у пракси, како се не би угрозила њена суштина. Према речима Митровићеве (Митровић, 1969: 196), често се ова метода своди на такозвани естетички формализам и историцизам. Формални или формалистички аспекти анализе не могу представити естетску вредност уметничког дела у потпуности, јер се ослањају на доживљај уметничког дела као чулног уживања и лепог по себи, без интереса и без приказивања сврхе. С друге стране, историцизам се базира на изношењу историјских чињеница о настанку дела, при чему се занемарују други аспекти. Отуда би једна савремена концепција естетског васпитања требало подједнако да третира друштвено-историјске услове у којима је настало дело, његов психолошки значај, као и форму, али се мора имати у виду да је то дело оригинална и јединствена уметничка творевина, чија су изражајна средства и/или формалне карактеристике различите.

Да би се у пракси ваљано спровела ова метода, требало би уважити структурне карактеристике дела, као и историјске и друштвено-психолошке; да би се откриле везе и односи између форме и онога што она сугерира, потребна је анализа узрочно-последичних односа, тј. односа између форме и садржаја једног дела. Уметничко (музичко) дело би требало да буде адекватан пратилац уметничке вредности самог дела, јер средишње место у оваквој анализи заузима уметничко дело пласирано у виду предмета или појаве,

које се не могу заменити описом и вербалном интерпретацијом, будући да су снага и дејство уметничког дела незаменљиви. Пожељно је да се процес естетског васпитања, па и естетске анализе музичког дела, одвија од праксе ка теорији, односно, од слушања музике, певања ка објашњењу и теоријском сагледавању (Ибид.: 127). Ови и слични ставови педагога, према нашем мишљењу, веома добро сугеришу наставнику какве кораке треба предузети да би се у пракси адекватно спровела поменута метода. Ипак, она своју већу примену може имати (када је о музици реч) у настави Музичке културе током основношколског периода, док се у настави средње музичке школе или студија музике не може увек спроводити. Услед задатих, планом и програмом предвиђених наставних јединица, поједина дела, због свог обима, није ни могуће саслушати у целости, а затим се бавити свим поменутиим аналитичким аспектима. Ипак, могуће је направити поједине кораке који би поставили темеље потоњем учењу музике у оквиру различитих предмета.⁷

Дакле, једно интегрално и континуирано спровођење естетске анализе, подразумевало би пре свега значајније повезивање теоријске и практичне групе предмета; да израда задатка из Хармоније буде спојена са свирањем, односно слушањем тог задатка, а затим да се анализирају примери из литературе, по могућству они које су ученици већ упознали путем свирања или певања – код инструменталиста у оквиру главног предмета, а код теоретичара у оквиру наставе Клавира, Хора, Дириговања или неког другог предмета у којем је заступљен класични четворогласни хорски став. Обратан поступак, анализа инструменталног или вокалног дела које ученик (студент) изводи, укључивало би и хармонску и контрапунктску анализу, као и анализу облика композиције и елемената тога облика. Тек након разумевања основних нивоа композиције, могло би се приступити анализи дубљег садржаја и поруке коју дата композиција шаље. Из праксе нам је познато да ученици (студенти) често игноришу поједине теоријске принципе мислећи да теоријска знања која дају одређени наставни предмети нису неопходна за добро извођаштво. Када поједине колеге констатују: „забрињавајуће је то што не разумеју зашто би им таква знања била потребна“ (Јовановић, Алексић, 2009: 123), они само потврђују да ученици не виде сврху стечених знања, што је и разумљиво с обзиром на то да та знања нису интегрисана у свеукупно музичко искуство.⁸

⁷ Важно је овде напоменути да сам, као студент на одсеку за Општу музичку педагогију (дипломирани музички педагог), а претходно дипломирани наставник музичке културе, само на првој години студија имала Педагогију, као и Психологију. Са тако малим бројем часова и основном литературом није ни било могуће очекивати већа знања из поменутих области, а као посебан недостатак видимо незаступљеност музичке педагогије, као и психологије музике. Естетско васпитање, као најважнији сегмент педагогије уметности, остало је на маргинама прошлих, а и садашњих генерација студената Опште музичке педагогије, што сматрамо великим недостатком

⁸ Текући проблеми су и објективне природе, јер су у наставној пракси (мислимо на реализацију овог предмета на Факултету уметности у Нишу, али су и на другим факултетима на сличан начин организована предавања и вежбе) спојени Инструментални и Одсек за соло певање, а опет, на Инструменталном одсеку, различите инструменталне групе. Отуда су клавиристи принуђени

У бројним неформалним разговорима са студентима Факултета уметности у Нишу, на Инструменталном одсеку и одсеку за Општу музичку педагогију, имали смо могућност да се упознамо са њиховим главним примедбама када је настава и градиво у питању. Извесне слободе у њиховим ставовима могу се објаснити генерацијским разликама или, пак, све већом слободом коју ученици и студенти имају у односу према наставном особљу. Ипак, могамо се сложити и са појединим, сасвим оправданим, ставовима када је у питању модернизација наставне праксе. Сасвим су ретки они професори који имају жељу и могућности да у наставну праксу уведу рачунаре, као и новије програме за компоновање (прављење музике), као на пример, *Finale* или *Sibelius*. Овакви програми умногоме могу да допринесу ефикасности часова о којима је било речи – Хармоније и Контрапункта. С обзиром на то да би свирање написаних задатака на инструменту одузело пуно времена од часа, исти задаци би се могли унети у један од поменутих програма и на тај начин презентовати ученицима. Поред активности ученика, могла би се добити и задовољавајућа звучна презентација, а такође и кориговати оно што није урађено према прописаним правилима или, пак, мењати и улепшавати поједини делови новонастале композиције. То је такође и добар начин да се са ученицима дискутује о *лепом* и *лепшем* решењу на композиционо-техничком плану.

Према једном од последњих истраживања (Богуновић, Дубљевић, Буден, 2012), ученици, студенти и наставници сматрају себе најкомпетентнијим за област извођаштва, затим за педагошки, па тек онда стваралачки рад, што је и разумљиво с обзиром на то да се ученици више година, пре свега на Инструменталном одсеку, школују за извођаче. Оно где су испитаници показали недостатак компетенција односи се на извођаштво у осталим „некласичним“ жанровима, као што су поп, рок, џез или хип-хоп музика, као и рад у медијима и музичкој продукцији. То указује на чињеницу да је доминантан традиционални облик образовања, али и да би будућу музичку едукацију требало усмеравати и према осталим областима (рад у медијима, музичка продукција, као и други музички жанрови). Ипак, међу испитаницима је било оних који, изван школских оквира, негују разне облике групног дружења и музицирања. То се може сагледати из поменутог истраживања, јер су многи испитаници (ученици и наставници) навели, поред бављења класичном музиком, своје ангажовање у другим музичким правцима и жанровима: џез, поп, рок, хеви-метал, реп, евергрин, фолк и позоришна музика. Оно што је за нас важно, јесте да су се испитаници о овом додатном ангажовању изјаснили позитивно, рекавши да оно утиче на слободу у музичком изражавању, доприноси бољем слушању музике, проширује музичко искуство, помаже разумевању музике, повећава флексибилност у музичком мишљењу, као и креативност, а

да упознају литературу гудача или дувача, а ови, опет, баштину соло певача. Тиме се у пракси не могу подмирити потребе свих заступљених извођачких група (инструменталних и вокалних), већ се мора правити компромисно решење, које само по себи, носи одређене мањкавости.

поред тога, музичари боље владају извођачком тремом и имају финансијску добробит. Дакле, ширење „граница“ актуелне наставне праксе, не само да би побољшало квалитет самог наставног процеса и учинило га занимљивијим, већ би допринело стварању компетенција ученика и студената за неке будуће облике музичке професије.⁹

Будуће музичке школе ће, вероватно и поседовати студијске програме за оне музичке правце који су се издвојили као важни и квалитетни,¹⁰ а на којима ће бити драгоцене искуства оних музичара који су на том пољу овладали одређеним знањима и вештинама. Читав овај процес би требало да се континуирано спроводи на свим нивоима учења музике, а посебно на факултетима. Дисбаланс који настаје између „школског“ учења и учења из задовољства могуће је ублажити активношћу наставника, посебно млађе генерације, који би, по природи ствари, требало да показују боље разумевање савремених музичких праваца и генерација које долазе. Посебну пажњу би требало посветити адолесцентима, јер је вршњачко дружење, као и међусобни утицај вршњака посебно изражен. Штавише, мотивација коју пружају (или не пружају) вршњаци, може постати јача од утицаја који имају родитељи и наставници, што у неким случајевима може навести ученика да прекине или да настави школовање. Понекад спољни утицај може имати директан негативни ефекат, као на пример, када чланови вршњачке групе прогласе да је учешће у школском оркестру „без везе“ (Ибид.: 68). Зато је важно да се савремена музичка школа, односно наставна пракса, одвија ка интересовањима ученика (разуме се, у одређеној мери, без угрожавања виталних делова наставног плана и програма), а не изоловано од њега. Када се један део емоционалног дела личности ученика буде задовољио у наставном процесу, верујемо да ће учење свих заступљених дисциплина постати знатно лакше и пријемчивије. Ученици неће обавезно присуство настави доживљавати само као „оно што се мора“, већ као „оно што се мора, како би се дошло до онога што се воли“. Најпре интеграцијом теоријског и практичног, а затим извођења закључака о естетском домену композиције, могу се стећи трајна знања из музичке уметности. Таква знања ће се лакше примењивати у савременим музичким правцима, па и у анализи савремене уметничке и музике за забаву.

Поменути проблеми актуелне наставне праксе су веома комплексни. У најмању руку, неке значајније промене подразумеваће би корекцију важећих наставних планова, уџбеника и метода рада, као и савременију опрему школских просторија, што је дуг и неизвесан процес. Уместо тога, можемо савето-

⁹ Додајмо овде и чињеницу да су нека истраживања (Renwick & Mc Pherson, 2002 према Leman, Vudi, Sloboda, 2012), показала да ученици вежбају другачије кад раде на музичким коадима који им се свиђају. Изгледа да су спремни да више вежбају и онда су пажљивији и користе шири дијапазон стратегија како би побољшали своје свирање. То значи да би увођење оних композиција које се ученицима допадају, а нису саставни део наставне праксе умногоме допринело мотивацији ученика.

¹⁰ На Факултету музичке уметности Универзитета уметности у Београду школске 2012/2013. године је отворен Одсек за џез музику.

вати дубљу анализу музичког садржаја који је саставни део постојеће литературе и подстицати код ученика и студената (не само у уметничкој музици, већ и шире) откривање оних елемената који се могу окарактерисати као музички квалитетни и леви. Поред тога, можемо да већу пажњу посветимо питањима музичке педагогије.¹¹ Ранија концепција система образовања у Србији показује да су под окриљем Музичке педагогије најзаступљеније теме дипломских и магистарских радова, као и докторских дисертација из области Солфеђа или Методике солфеђа, а у мањој мери теме везане за Методику општег музичког образовања, која третира методичка питања Музичке културе у основној школи (Дробни, 2010: 36–38). Радова који третирају методичка питања наставе теоријских предмета готово да нема, што значи да савремена педагогија, па и естетско васпитање као њен саставни део, није у интеракцији са наставним предметима заступљеним у средњој музичкој школи и на факултетима музичке уметности. То сматрамо великим недостатком, јер је савремено естетско васпитање изузетно важан сегмент у васпитно-образовном процесу будућих музичара, како педагога, тако и извођача.

Сва ова запажања можемо схватити као почетни корак у одређењу једног ширег круга проблема којима би савремена музичка педагогија требало да се бави. Сматрамо да је један од значајних корака управо идентификовање проблема наставне праксе, а затим и покушај да се понуде извесна (раз)решења. Такође, поједини наши ставови свакако могу да буду, а верујемо да ће ускоро и бити, предмет неких наредних истраживања. Ту видимо свој допринос не само хуманизацији универзитета, већ и ширег друштвеног контекста.

Литература

- Богуновић Б., Дубљевић, Ј. и Буден, Н. (2012). Музичко образовање и музичари: очекивања, ток и исходи. *Зборник института за педагошка истраживања* 44(2), 402–423.
- Дробни, И. (2010). Докторске дисертације из области музичке педагогије. *Педагогија* 65(1), 26–39.
- Јовановић, Д., Алексић, М. (2009). Упоредна опсервација педагошког приступа у зависности од интерпретативне вокације на предмету Анализа музичког дела. *XI Педагошки форум*, 122–134.

¹¹ Иначе, поље музичке педагогије је у нашој земљи тек у новије време постало јасније дефинисано и раздвојено од музичке теорије, када се на Факултету музичке уметности у Београду на основним студијама основао студијски програм за Музичку педагогију и Музичку теорију. Такође, оно што је неповољно утицало на развијање музичке педагогије јесте и то да су катедре на истом факултету подељене на Катедру за солфеђо и музичку педагогију и Катедру за музичку теорију, што на неки начин сугерише да су педагошка питања увек везана за Солфеђо или Методику солфеђа, а не и за наставу теоријских предмета.

- Leman, A., Vudi, R., Sloboda Dž. (2012). *Psihologija za muzičare. Razumevanje i sticanje veština*. Beograd: Univerzitet umetnosti Beograd – Fakultet muzičke umetnosti i Psihopolis.
- Малаев, Г. (2004). Сврха аналитичке технике. *Зборник катедре за теоријске предмете Музичка теорија и анализа 1*, 136–153.
- Митровић, Д. (1969). *Савремени проблеми естетског васпитања*. Београд: Завод за издавање уџбеника СРС.
- Службени гласник Републике Србије. Просветни гласник. *Наставни планови за музичку и балетску школу*, година XLV, 4, Београд, 8. јул 1996. године, 1–4.

Danijela Zdravić Mihailović

THEORETICALS SUBJECTS USED IN ART MUSIC STUDIES – PROBLEMS AND PERSPECTIVE

Summary: The article points out the problems in studies' practice in the secondary music schools. Insufficiently connecting of theoretical knowlegde with music performance, thus, playing and singing. As first, the article points out objective circumstances responsible for insufficient use of theoretical knowledge in a process of playing or singing. After that, it offers an idea to solve the problem through playing and singing students assignments as well as through introduction of inelhod of aesthetic analysis in all study subjects.

Key words: theoretical subjects, playing, singing, teaching practice