
UNIVERZITET UMETNOSTI U BEOGRADU



Interdisciplinarne studije
Teorija umetnosti i medija

Doktorska disertacija

**Mogućnost implementacije koncepta otvorenosti
na postojeće teorijske platforme metodike nastave
u srpskoj violinskoj pedagogiji**

autor:
Luka M. Marković

mentor:
prof. dr Ivana Perković

Beograd, jun 2020.

ZAHVALNICA:

Za izradu ove disertacije najveću zahvalnost i poštovanje dugujem svojoj mentorki prof. dr Ivani Perković s kojom je ostvaren visok nivo razumevanja, usmeravanja, stručne i ljudske saradnje.

Za korisne savete i dobru volju zahvalan sam i prof. dr Tijani Popović-Mladenović, kao i prof. dr Neveni Daković za inspirativno vođenje i svesrdnu podršku tokom doktorskih studija.

Za moje profesionalno usmerenje neprocenjiv je doprinos i uticaj mog dugogodišnjeg učitelja i uzora, profesora Dejana Mihailovića, našeg najznačajnijeg violinskog pedagoga i teoretičara metodike nastave violine.

SADRŽAJ

APSTRAKT	5
SUMMARY	7
UVOD.....	9
I. OPŠTI PREGLED SRPSKE TEORIJSKE PRAKSE VIOLINSKE PEDAGOGIJE ...	13
II. REVITALIZACIJA PRA-MODELA KROZ GENEALOGIJU VIOLINSKE PEDAGOŠKE PRAKSE	26
II. 1. Od standardizacije instrumenta do prvih škola	27
II. 2. Rizomatska progresija pedagoških postupaka	30
II. 3. Pariski konzervatorijum, jedan mogući sistem	35
II. 3. 1. Kulturološki podsticaji nove instrumentalno-pedagoške prakse	40
II. 3. 2. Sistematizacija violinskih metodskih postulata	41
II. 4. Nasledni skupovi u evropskom violinizmu	44
II. 5. Hibridizacija pedagoškog delovanja u decentralizovanom sistemu evropskog školovanja	55
II. 6. Naturalizacija evropske violinske pedagogije u pragmatizam američke prakse ..	65
II. 7. Ruski perfekcionizam u sistemu školovanja	72
III. OPŠTA PEDAGOGIJA I DIDAKTIKA	82
III. 1. Tehnike didaktičkih modela violinske pedagogije	87
III. 2. Organizacija nastave, između protokola i slobode izbora	90
III. 3. Stručne, etičke i humane osobine nastavnika	91
IV. IMPLIKACIJE PSIHOPEDAGOŠKIH TEORIJA NA VIOLINSKU PEDAGOGIJU. .	95
IV. 1. Obrazovne psihopedagoške tehnike u violinizmu	100
IV. 2. Tehnike sagledavanja psiholoških kategorija kao sindroma ličnosti	121
IV. 2. 1. Strah od javnog nastupa, trema	123
IV. 2.2. Skup podsticajnih impulsa, problematizacija motivacije	128
IV. 2.3. Receptivno-kognitivni proces formatiranja i skladištenja muzičkih informacija	134

IV. 3. Psihofiziološka uslovljenost sviranja violine	139
IV. 3. 1. Tehnika formiranja uslovno-refleksnih navika	144
V. SENZO-MOTORNE RELACIJE VIOLINSKIH IZRAŽAJNIH SREDSTAVA	148
V. 1. Postavka i formiranje izvodačkih pokreta	158
V. 1. 1. Desna ruka.	159
V. 1. 2. Leva ruka.	166
VI. SREDSTVA I TEHNIKE MUZIČKOG IZRAŽAVANJA	170
VI. 1. Sintaksičke odrednice muzičkog pisma	170
VI. 2. Fraziranje	174
VI. 3. Muzički jezik	176
VI. 4. Muzičko izvođenje	180
VI. 5. Muzičko mišljenje	184
ZAKLJUČNA RAZMATRANJA	191
LITERATURA	198
BIOGRAFIJA KANDIDATA	208

APSTRAKT

U međusobnoj razmeni savremenih kulturoloških disciplina, muzičke prakse i njenih teorijskih platformi, doskora je najmanje učestvovala muzička pedagogija. Problematizujući ovaj nedostatak u srpskoj violinskoj pedagogiji, u radu je primenjena ideja otvorenog pristupa u istraživanju propustljivosti granica teorijskog sistema violinizma, kao posebne naučno-umetničke discipline.

Koncept otvorenosti, kao metodski postupak u razradi teme, shvaćen je kao opšti princip promenljivosti, rekonstruktivnosti i fleksibilnosti. Primenljivost ovog metodskog modela zasnivala se na *hipotezi* da konceptualizacija osnovnih postulata violinske pedagogije može da omogući naturalizaciju i hibridizaciju znanja iz drugih umetnosti i nauka, kroz diskurs interdisciplinarnosti.

Pretpostavka je bila i da uvođenje novih paradigmatiskih diskursa u dosadašnje obrasce školovanja (koji su uslovljeni i specifičnim dispozitivima komponovanja i postmodernističkim poetikama izvođenja) ne bi poništilo ni jedan verifikovani protokol institucionalizovanog didaktičkog okvira.

U srpskoj teorijskoj praksi sistem nastave violine razmatran je kroz pet naučno-umetničkih segmenata: istorijsko iskustvo, opštu pedagogiju i didaktiku, psihološke odrednice, psihomotorne senzacije i sredstva muzičko-umetničkog izražavanja. U kritičkom pristupu ovim temama, formirala se i osnovna *teza* rada: da poznavanje konvencionalnih postulata nastave violine predstavlja utoliko održiviji sistem, ukoliko liminalnost njegovih granica (kao rubni prostor) omogućava veću prohodnost vandisciplinarnih znanja i tehnika.

Rekonstrukcijom cikličnog istorijskog toka violinske pedagogije u genealoški poredak; hibridizacijom progresivnog obrazovanja novim tehnikama psihopedagogije; uvidom u morfologiju senzomotornih aktivnosti i kontekstualizacijom muzičkog mišljenja, modeli nastave pokazali su potencijal predstavljanja kao *sistema u pokretu*.

To je bio i *cilj* rada: ukazivanje na mogućnost unošenja invencija u konvencije teorija violinizma, čime bi metodika nastave violine mogla da postane izmenljivo, živo teorijsko (i u praksi primenljivo) polje u kome će se uvek naći opravdanje za različite načine i poetike učenja, tumačenja i izvođenja muzičkog dela (preobražavanje teksta u kontekst), ne gubeći iz vida autonomnost same discipline.

Ključne reči: koncept otvorenosti, kontekstualizacija violinske metodike, genealogija pedagoškog iskustva, psihomotorne relacije, psihopedagoške tehnike, hibridizacija, naturalizacija, interdisciplinarnost

SUMMARY

Music pedagogy has until recently participated the least in international exchange of contemporary and cultural disciplines, music practice and its theoretical platforms. By problematizing this shortcoming in Serbian violin pedagogy, this work has applied an idea on the open-approach in researching the permeability of theoretical system of violin studies, as a particular scientific and artistic discipline.

The concept of openness is, as a methodological procedure in theme development, understood as a general principle of variability, reconstruction and flexibility. Application of this methodological model is based upon a hypothesis that the conceptualization of fundamental principles of violin pedagogy can provide knowledge naturalization and hybridization in other arts and sciences through the discourse of interdisciplinarity.

An assumption was that the intervening of new paradigmatic discourses in present schooling patterns (which are conditioned by specific composing dispositions and postmodern performing poetics as well) would not discard any of verified procedures of institutional didactical setting.

Violin teaching method in Serbian theoretical practice has been analyzed by five scientific and artistic approaches: historical experience, general pedagogy and didactics, psychological traits, psychomotor activities and musical and artistic skills. Critical approach to the aforementioned subjects has created the primary thesis of this work: competence in conventional postulates of violin teaching presents a sustainable system, the more liminal its boundaries are. If understood as borderlines they can provide greater influence of extradisciplinary knowledge and technics.

Reconstruction of cyclic historical flow of violin pedagogy into a genealogical order; hybridization of progressive education by new technics of psychopedagogy; insight into morphology of sensomotoric activities and contextualization of musical opinion have shown that teaching models can be presented as a system in motion.

Precisely that was an objective of this work: emphasizing the possibility of inventions in conventional violin theories, by which the violin teaching methods could become an interchangeable, lively theoretical (in practice applicable) field of different study-modes and poetics, interpretations and performances of musical piece (transcription of text into context), without dismissing the autonomy of the discipline itself.

Keywords: open-approach concept, contextualization of violin methodology, genealogy of pedagogical experiences, psychomotor relations, psycho-pedagogical technics, hybridization, naturalization, interdisciplinarity

UVOD

Koncept otvorenosti u muzičkoj kompozitorskoj i izvođačkoj praksi pokrenuo je nove dispozitive teorijskih referenci u diskurzivnim tekstovima istorije i teorije muzike, i, naročito, u radovima i studijama naših muzikologa.

Sam termin koncepta otvorenosti (ili otvoreni koncept), potekao od Morisa Vajca (Morris Weitz) 60ih godina 20. veka, predstavlja oznaku za promenljivost, rekonstruktivnost, segmentaciju i konceptualnost postojećih kriterijuma za *opojmljavanje* umetničkih dela, koje ne treba zatvarati ni u jedan etablirani teorijski sistem.¹

Interdisciplinarnost je, kao invarijantni oblik koncepta otvorenosti, odavno prisutna u teorijskoj praksi srpske violinske pedagogije. Kao metodski postupak u razmatranju modela nastavnog procesa, oslonjen je na razmenu iskustava isključivo sa delom onih nauka i umetnosti koje su neposredno vezane za njenu autonomnu disciplinu.

Danas je taj hegemonistički režim autonomnog statusa problematizovan globalizacijom, eklekticismom, fragmentarnošću, demokratizacijom, intertekstualnošću i intermedijalnošću, kako naučne tako i umetničke prakse. Stoga je i stabilnost pedagoških postulata u nastavi muzike poljuljana, i neće biti održiva ako kanonizovani obrasci metodskih činilaca violinske obuke ne izađu iz svoje samodovoljnosti.

Svest o muzičkom delu kao kontekstu već je proširila njegov sadržaj vanmuzičkim paralipomenama i preimenovala ga u *muzičko mišljenje*.

U ovom radu polazi se od hipoteze da bi primenom modela kontekstualnosti i sama metodika violinske nastave dobila slobodu da izađe iz svog esencijalističkog okvira i obavezujućih konvencija menzurabilnih postulata. Pritom, uspostavljanje interaktivnog odnosa sa novim matricama vaninstitucionalnih okvira ne bi značilo odricanje od srpske violinske pedagogije, niti od onog jezgra te discipline koje su kod nas utemeljili naši metodičari.

Pošto je srpska teorijska praksa predstavljala platformu sa koje se u ovom radu krenulo u istraživanje savremene topologije interdisciplinarnog pristupa violinizmu, prvo poglavlje posvećeno je našim metodičarima nastave violine: Vladimiru Đorđeviću, Petru Stojanoviću, Dejanu Markoviću, Urošu Pešiću, Dejanu Mihailoviću, Mirjani Hajduković, Emini Smolović, Ljiljani Stepanović i Svetlani Vilić.

Namera da se na već postojeće obrasce metodskih jedinica srpskih autora (istoriju violinske pedagogije, pedagoško-didaktičke pricipa, psihološke aspekte učenja, tehnički i umetnički

¹ Morris Weitz, *The Role of Theory in aesthetics*, u: Josef Margolis (ed.), *Philosophy Looks at the arts*, 2nd. edition, Temple University Press, Philadelphia, 1987, pp. 143-154

aspekt sviranja i sadržaj muzičkog dela) impliciraju paradigme postmodernističkih kulturoloških teorija, proizašla je iz potrebe da, kroz komunikaciju sa drugim tekstovima, metodika nastave violine revitalizuje svoj život u širem prostoru nauke i umetnosti.

Vodeći se hipotezom da je formalistički pristup *istorijskoj faktografiji*, kakav je izražen u srpskoj metodici, moguće resistematiizovati, drugo poglavlje ovog rada, *Revitalizacija pra-modela kroz genealogiju violinske pedagoške prakse*, nema za cilj opovrgavanje poziva na tradiciju i kontinuitet, već otkrivanje razmena, prenošenja i obnove znanja kroz različite unutrašnje nasledne redove kompatibilnih deduktivnih karika koje čine lanac kružne, a ne linearne uzročnosti funkcionisanja nastave violine.

U okviru ovog poglavlja, uvođenjem diskurzivnog odnosa unutar istorijske faktografije, rekombinovanjem i hibridizacijom različitih etničkih, geografskih i antropoloških izvorišta, obrađene su sledeće teme: *Od standardizacije instrumenta do prvih škola* (instruktivna dela i prvi udžbenici Korelija, Torelija i Đeminijanija); *Rizomatska progresija pedagoških postupaka* (Vivaldi, Kampanjoli, Tartini); *Pariski konzervatorijum, jedan mogući sistem* (kulturna klima, prethodnici i autori Metode, Krojcer, Rod i Bajo); *Nasledni skupovi u evropskom violinizmu* (nemačka, bečka, češka, mađarska, franko-belgijska škola, Bah, Punjani, L.Mocart, Špor, Johahim); *Hibridizacija pedagoškog delovanja u decentralizovanom sistemu evropskog školovanja* (Vilhelm, Auer, Hubaj, Ševčik, Fleš, Enesku, Kape); *Naturalizacija evropske violinske pedagogije u pragmatizam američke prakse* (Persinger, Gingold, Galamijan, Brodski, Šering, Menjuhin, Cukerman, Perlman) i *Ruski perfekcionizam u sistemu školovanja* (Handoškin, Gregorovič, Cejtlin, Stolijarski, Jampolski, Jankelevič, Ojstrah, Kogan).

U trećem poglavlju, *Opšta pedagogija i didaktika*, pored osnovnih podataka društveno organizovanog školovanja u Srbiji, akcenat je na didaktičkim sadržajima koji treba da zadovolje principe naučnosti, prilagođenosti, sistematičnosti, povezanosti teorije i prakse, očiglednosti, svesne aktivnosti, trajnosti usvajanja znanja i prvi i poslednji princip violinske nastave - princip individualizacije nastavnog rada. Tehnike didaktičkih i nastavnih modela odnose se na praktični rad sa učenikom, na organizaciju časa i na ličnost nastavnika.

Implikacije psihopedagoških tehnika na metodiku nastave violine, tema je četvrtog poglavlja. Značaj ove teme za metodiku nastave violine uputio je na šira istraživanja i razmatranje naučnih doktrina proizašlih iz pedagoških metoda Žan-Žaka Rusoa, Aktivne škole Adolfa Ferijera i Džona Djuija, kognitivističke teorije Žana Pijažea, psihometrijskog pristupa muzičkoj inteligenciji Karla Sišora i Ksenije Mirković Radoš, psihopedagoške teorije učenja Lava Vigtotskog i Hauarda Gardnera i, posebno, teorije humanog učenja Abrahama Maslova koji je u

psihološki sistem uveo pojmove muzičke kognicije, afektivne odrednice muzičkog i motornog razvoja, što je, kao sistem *otvorenog razvoja*, u svojoj violinskoj metodi, primenio Šiniči Suzuki. U metodskom postupku resistematizovanja fragmenata primenljivih na violinsku pedagogiju umrežena su i najnovija istraživanja britanskih psihopedagoga: Anite Vulfolk, Malkolma Hjuza i Vivijen Volkap.

U okviru ovog poglavlja, kao posebna celina, obrađena je i jedna od glavnih tema pedagoške prakse: *trema, motivacija i pamćenje*. Polazeći od hipoteze da se rešavanje tih problemskih „metodskih jedinica“ ne može posmatrati isključivo kroz psihološki profil ili kognitivne sposobnosti učenika, nameće se teza da je njihovo sagledavanje moguće jedino u sadejstvu sa paradigmama kulturalnog i socijalnog okruženja. Postupkom resemantizacije klasične podele na četiri vrste temperamenta, čime se rukovode naši metodičari, u radu se, kao psihološka kategorija, upotrebljava termin *sindrom ličnosti*, što omogućava veću varijantnost u sagledavanju ovh važnih psihološko-kognitivnih činilaca uspešnog školovanja.

U trećem delu četvrtog poglavlja, koji je vezan za *psihofiziološku ulovljenost sviranja violine*, problematizuju se pitanja sluha, intonacije, mentalnih predstava, uslovno-refleksnih navika i sposobnosti percepcije i apercepcije. I u proširenju ovih tema pošlo se od pretpostavke da svi ti, već detektovani, elementi violinske obuke nisu samo muzičke prirode, te su rešenja tražena u teorijskim platformama kognitivne i razvojne psihologije.

Pošto i srpska violinska pedagogija poklanja veliku pažnju motornim činiocima muzičkog razvoja, peto poglavlje posvećeno je *senzomotornim relacijama violinskih izražajnih sredstava*.

U istraživanju ove teme ukazala se potreba većeg poznavanja osnovnih katakaarakteristika neurološkog, skeletnog i mišićnog sistema, kao obaveznog edukativnog elementa u pedagoškom obučavanju budućih izvođača ili nastavnika violine. U odnosu na funkcije senzo-motornog sistema, kreirane su i odgovarajuće vežbe koje, kroz koreografiju pokreta, poboljšavaju kineستيčke osećaje pri izvođenju pokreta leve i desne ruke, promeni pozicija, poteza gudala i vibrata, kao bazičnog uslova za realizaciju zamišljenog zvučanja.

U šestom poglavlju rada, pod nazivom *Sredstva i tehnike muzičkog izražavanja*, iskazana je namera da se elementi izvođačke kreativnosti saberu u jedinstven metodski režim funkcionisanja. Stoga su posebno analizirane one oblasti violinske pedagogije koje su najmanje podložne zatvaranju u disciplinarne okvire. Metodski postupak, koji je primenjen u ovom poglavlju rada, predstavlja odraz fragmentarne strukture samog *muzičkog mišljenja*, koje u sebi i oko sebe komunicira sa: (1) sintaksom muzičkog pisma (metar, puls, ritam, dinamika, agogika); (2) fraziranjem; (3) muzičkim jezikom; (4) muzičkim izvođenjem i (5) muzičkim sadržajem.

Problematizovanje ove teme provedeno je kroz formalističku, strukturalističku i post-strukturalističku vizuru teorijske prakse.

Korišćenjem principa *otvorenog koncepta*, odnosno, postupkom kontekstualizacije, re-interpretacije i resemantizacije, išlo se ka *cilju rada*: Da se istraži mogućnost uvođenja diskursa postmodernističkih teorija u srpsku violinsku pedagogiju. Ta ideja je proizašla iz početnog (hipotetičkog) uverenja da bi, primenom različitih vanmuzičkih paradigmi kulturoloških teorija, u violinizam mogli da se uvedu novi teorijski dispozitivi, a time i odgovarajući metodski modeli nastave, kao praksa koja se *dogđa* u otvorenom prostoru kulture.

I. OPŠTI PREGLED SRPSKE TEORIJSKE PRAKSE VIOLINSKE PEDAGOGIJE

Srpska violinska pedagogija, kao umetnička i naučna disciplina, počela je da se razvija tek u poslednjim decenijama 20. veka. Među prvim domaćim udžbenicima koji pripadaju instruktivnoj literaturi za početnike jeste Škola za violinu Vladimira Đorđevića. Objavljeno 1899, ovo delo je do 1930. doživelo osam izdanja.

Metodičnost u pristupu nastavi violine Đorđević je potvrdio konstrukcijom teorijskih i praktičnih znanja: od držanja instrumenta, poteza, notnog pisma, vežbi za odgovarajuće tonalitete, do objašnjenja teorijskih pojmova i „ozvučavanja“ agogičkih ritmičkih oznaka narodnim melodijama. Kako navodi Ivana Drobni, Đorđević je poredio muziku sa govorom: „Kako god što možemo da zapišemo sve ono što govorimo, tako isto možemo zapisati i sve ono što pevamo ili sviramo“².

Petar Stojanović, jedan od osnivača Muzičke akademije u Beogradu, osim *Nove početne škole za violinu u četiri sveske* (1937), izdao je još tri knjige: *Violinsku školu za uvežbavanje III pozicije i menjanje sa nižim pozicijama*, *Školu za sedam pozicija violine* i *Školu tehnike skala*.

Njegova *Osnovna škola za violinu* (1940) u četiri sveske, sadrži instruktivne vežbe kroz narodne melodije, ali i njegove i kompozicije domaćih autora u kojima je koristio i „elemente džezza kombinovanih i ukomponovanih među naše tradicionalne i romantičarske melodije“³.

Sadržaj prve sveske predstavlja upoznavanje instrumenta, prve poteze gudala, notni tekst i osnovne ritmičke figure. Vežbanje intonacije osnovnih tonova kroz vertikalnu bihord - molski trihord - tetrahord - pentahord, „ovom ključnom činiocu u nastavi muzike“⁴, uslovljavao je i redosled uvođenja prstoreda.⁵ Stojanović je u izdanju svoje Škole iz 1940. prvi uveo ispisivanje predznaka odmah iza ključa.

U drugoj svesci predstavljeni su molski tonaliteti, dok su u trećoj, uz ritmizovane lestvice, vežbe na svim žicama, kroz narodne pesme i autorove kompozicije. U četvrtoj svesci slede preostali durski i molski tonaliteti, uz obradu ritma i deobu trodela.

Sredinom prošlog veka u našoj pedagoškoj praksi najviše se koristila ruska literatura. Srpski pedagozi su se uglavnom oslanjali na metodičke principe najistaknutijih predstavnika

² Ivana Drobni, *Metodika osnove vokalno-instrumentalne nastave*, Zavod za udžbenike, Beograd, 2008, str. 31

³ Isto, str. 36

⁴ Isto, str. 36

⁵ Takva praksa preuzeta je iz ruske pedagogije po kojoj fiziologija šake u početnom prstoredu polustepen postavlja između 3. i 4. prsta.

Rusko/sovjetske škole⁶. Svi naši metodičari u svojim delima citiraju Leva Mojsejeviča Cejtlina, utemeljivača i reformatora violinske pedagogije, kao i njegove sledbenike: Mostrasa, Jampolskog i Ojstraha.

Najširu primenu u korišćenju instruktivne literature imala je *Početna škola za violinu* Konstantina K. Rodionova (u izdanju *Note* iz Knjaževca, 1987), a od metoda posebno u Vojvodini, *Metode* Zoltana Kodaja (Zoltan Kodaly), Antala Frisa (Antal Friss) i Šandora Frigiša (Sandor Frigues). Bugarska violinska škola kroz metodu Trendafila Milanova (spoj bugarske prakse i Suzuki metode) bila je polazna literatura Dejanu Markoviću za njegovu *Početnu školu za violinu*.

Dejan Marković je taj udžbenik objavio 1971. godine pod nazivom *Neka uvek bude pesma*. Baziran na narodnim i dečijim pesmama, ovaj udžbenik predstavlja osnovnu literaturu u početnoj nastavi violine u našim školama. Violinski pedagozi ovom izdanju zameraju nedostatke u nepaginiranom delu udžbenika pod nazivom *Metodska uputstva*.

Širi teorijski pristup srpskoj violinskoj pedagogiji nagovešten je prilogom Dejana Markovića u *Tematu o vaspitanju i obrazovanju* u časopisu „Prosvetni pregled“ iz 1980. godine. Taj tekst, pod indikativnim nazivom „Svestrano poznavanje učenika kao preduslov za vaspitanje i obrazovanje mladog muzičara-violiniste na osnovama jedinstva njegovog muzičkog i tehničkog razvoja“, dao je smernice budućim teoretičarima u razvijanju ove pedagoške discipline.

Istorijski pristup dominantan je u „Metodu nastave gudačkih instrumenata“ (1990), delu dva vodeća teoretičara srpske violinske pedagogije, Dejana Mihailovića i Uroša Pešića.

Sa stavom da je za muzičkog pedagoga neophodno posedovanje opštih znanja iz istorije, geopolitike, društvenih odnosa i umetničkog „trenutka“ u kome je nastalo muzičko delo, autori analitički razmatraju teorijska dela, rad muzičkih institucija i predstavnika evropskih gudačkih škola od sredine 17. do kraja 18. veka. Poseban odeljak posvećen je muzičko-tehničkim aspektima barokne gudačke izvođačke prakse i muzici J.S. Baha, pisanoj za gudače.

Polazeći od pretpostavke da veliki broj učenika i studenata ne zna ni istoriju samog instrumenta na kome sviraju, autori prate razvoj violine od fidela i gudačke lire do njene pojave u današnjem obliku. Detaljno su opisane karakteristike instrumenata iz radionica Gaspara da Sale iz Breše, porodice Amati iz Kremone i njihovih sledbenika, Stradivarija, Gvarnerija i Ruđerija.

Ističući razvoj instrumentalne tehnike kroz rad predstavnika Bolonjske škole, kroz notne primere i zapise, autori ukazuju i na jednu od najbitnijih karakteristika gudačkog zvuka, kantabilnost.

⁶ Pojam škole u našoj teorijskoj praksi definisan je kao „sistematsko prihvatanje istih metodičkih osnova na širem području u jednoj ili više zemalja“ (videti u: Zorislava M. Vasiljević, *Metodika muzičke pismenosti*, Zavod za udžbenike, Beograd, 2006, str. 48

Primeri spoja izražajnosti osećanja i racionalnog korišćenja tehničkih sredstava, izloženi su kroz praksu Rimske violinske škole. Da se instruktivni pedagoški materijal ne mora bazirati na skalama i etidama, već, poput modernog pristupa, na umetničkim delima, autori dokazuju na primerima stvaralaštva Korelija, Đeminijanija i Lokatelija.

Nazivajući Vivaldija „gudačkim reformatorom“ Pešić i Mihailović ističu značaj njegovih zabeleški na partiturama koje ne samo da predstavljaju pedagoška uputstva za način sviranja, već „svedoče o reproduktivnoj praksi onog vremena“⁷. Kao predstavnik Venecijanske škole on je, po mišljenju domaćih pedagoga, prvi kompozitor koji je dao slobodu izvođaču da, u okviru koncertne forme, improvizuje virtuosne kadence.

Mihailović i Pešić studiozno analiziraju sve tehničke novine koje je Vivaldi usavršio u svojoj kompozitorskoj i izvođačkoj praksi i time se uvrstio u najznačajnije muzičke stvaraoce svih vremena.

Posebno poglavlje u knjizi posvećeno je Međunarodnoj muzičkoj školi u Padovi (1727) i njenom osnivaču Đuzepeu Tartiniju. Po mišljenju autora, pojam „Tartinijeve škole“ može da bude „sinonim za vrhunsku pedagošku delatnost sve do početka 19. veka“⁸. Analizirajući Tartinijev „Traktat o muzici na osnovu prava nauke o harmoniji“ i „Traktat o ukrasima“, Mihailović i Pešić su detaljno i sistematizovano izložili sve novine u tehničkim i umetničkim dometima Tartinijeve violinske škole.

O muzičkim teoretičarima i njihovim delima od druge polovine 17. do kraja 18. veka u knjizi je korišćen obiman materijal sačuvanih artefakata i podataka sabranih u enciklopedijama opšte i posebno muzičke kulture.

Za snažni prodor violine u sve oblike izvođačke umetnosti toga doba zasluge pripadaju Kraljevskom ansamblu „24 violine“, kompozitorima Lekleru, Ramou, Dimnoaru, Mareu, Liliju i posebno Fransoa Kuprenu čija dela predstavljaju „najznačajnije stranice violinske literature“⁹.

Istražujući najkarakterističniji muzički rod Versajske muzike¹⁰, autori prate razvoj violinizma od igračkog tretmana instrumenta (podređenog operi i baletu) preko škole za violinu Mišela Koreta, do nemačke violinske prakse i Bahovih dela za solo violinu. Posle detaljne analize Bahovog doprinosa violinizmu, sledi zaključak da barokna muzika nije „puka slučajnost, već je umetnost čija emotivna dubina ne prelazi granice uzvišenog stila“¹¹.

⁷ Dejan Mihailović i Uroš Pešić, *Metodika nastave gudačkih instrumenata*, Viša muzička škola Niš, 1990, str. 88

⁸ Isto, str. 94

⁹ Isto, str. 119

¹⁰ Termin „Versajska muzika“ predstavlja sinonim za francusku muziku u vreme vladavine Luja XIV i Luja XV

¹¹ Isto, str. 163

U cilju rekonstruisanja baroknog gudačkog zvuka, teorijska razmatranja o baroknoj muzici Mihailović i Pešić završavaju brojnim citatima poznatih muzičara i teoretičara, koji se odnose na „dušu“ muzike. Stoga se i elementi tog zvuka (tempo, ritam i ornamentacija), pojedinično analizirani, sagledavaju u kontekstu sadržaja, atmosfere i izražajnosti izvođenja.

Uroš Pešić je u našoj pedagoškoj literaturi aktuelizovao i prvi udžbenik violine na nemačkom jeziku, „Violinsku školu“ Leopolda Mocarta iz 1756. godine.

U knjizi „Leopold Mozart, naš savremenik“ Pešić analitički komentariše svako poglavlje Mozartove knjige, počev od uvoda do završnog, dvanaestog poglavlja.

Sa uverenjem, proisteklim iz profesorskog iskustva, da veliki broj studenata malo zna o istoriji samog instrumenta, Pešić ne izostavlja opširan prikaz gudačkih instrumenata koji su prethodili nastanku standardizovanog oblika violine u 16. veku.

U kritičkoj analizi Pešić citira one definicije i postulate velikog violinskog pedagoga koji mogu da budu deo građe svakog savremenog udžbenika solfeđa, muzikologije ili pedagogije. Razmatrajući Mozartov odeljak o taktu, „duši muzike“, problemima ritmičke pulsacije (u vreme kad metronom još nije bio patentiran), tempa i poteza, Pešić zaključuje da su sva Mozartova objašnjenja usmerena na postizanje afekta koji je dominantan u delu.

Autor pronalazi i analogije Mozartovih rešenja za držanje gudala sa savremenim pristupima postavci ne samo desne, nego i leve ruke. Potezi naviše i naniže i promena gudala, kao važan element gudačke tehnike, neposredno su povezani sa brzinom desne ruke i pravilnom artikulacijom prstiju leve ruke.

Vežbe za izvođenje ukrasa kojima je Mozart posvetio tri poglavlja, prema današnjim estetskim parametrima podložne su redukciji, a to se posebno odnosi na vibrato. Mozartovo poređenje sviranja i pevanja, zvuka violine i ljudskog glasa i danas, po mišljenju Pešića, može da bude putokaz u nalaženju lepote tona. Pešić prevodi Mozartov pojam „prstometa“ u savremen termin „pozicija“. Za Pešića je Mozartova teorija o grupisanju pozicija u tri oblika (cele, polupozicije i mešovite), prihvatljiva i danas, iako je u međuvremenu obogaćena teorijom prehvata i teorijom pozicionih zona. Na te „zone“, ukazuje Pešić, mislio je i Mozart kad je uz temperovani, isticao prirodni sistem intonacije, zavisan, pre svega, od sluha.

Uz svu obimnost savremenog edukativnog materijala, Pešić preporučuje vežbe poteza i ukrasa „istraživanju sklonom pedagogu u iznalaženju najboljih rešenja za pojedine učenike“.¹²

Analizom zaključnog poglavlja Mozartove „Škole za violinu“ („O čitanju nota i dobrom muzičkom izražavanju uopšte“), Pešić ističe aktuelnost Mozartove konstatacije da je najvažniji cilj svakog pedagoškog delovanja: dobro izvođenje. Da bi se taj cilj postigao i danas se u

¹² Uroš Pešić, *Leopold Mozart naš savremenik*, Univerzitet umetnosti u Beogradu, Beograd, 1999. str. 108

metodici nastave preporučuje postupnost u savlađivanju muzičko-tehničkih elemenata i strpljenje u obrazovanju mladih violinista.

Mocartovi saveti o izražajnosti (estetici sviranja) za današnju pedagošku praksu ne mogu da budu anahroni, već samo dobra podloga za nadogradnju novog interpretativnog izraza koji bi, po Pešiću, morao da zadovolji i prošlost i sadašnjost.

Pešić zaključuje da delimične nepodudarnosti estetskih merila ne predstavljaju prepreku u prihvatanju Mocartovih metodičkih postulata, jer „ono što danas znamo o violini i sviranju na njoj, znao je i Mocart“¹³.

Da je istorijski pristup problematici violinske pedagogije jedan od osnovnih preduslova za konstituisanje savremene teorijske prakse, isticao je i Dejan Mihailović u knjizi „Elementi violinizma. Violinska pedagogija i izvođaštvo“.

Tekst ovog značajnog dela domaće teorijske prakse strukturisan je kroz pet problemskih poglavlja.

Polazeći od hipoteze da je violinizam sublimat „neuhvatljivog logosa“, njegov odraz u apstraktnim elementima oblikovanja zvučnog izraza, ali i podlozan realnom prosuđivanju (naučno-tehnološkom, estetskom, kulturološkom) – Mihailović je u ovom radu primenio i odgovarajuću istraživačku metodu.

Umesto (očekivanih) profesorskih uputstava i pravila, autor je u razradi teme koristio bogatu (uglavnom rusku) literaturu, naučno utemeljena saznanja iz različitih egzaktnih i umetničkih disciplina. Nije izostala ni prezentacija ličnog iskustva ovog renomiranog pedagoga što je doprinelo životnosti i uverljivosti njegovih polaznih paradigmi : (1) da je proces izvođaštva – kreativan, a pedagoški rad – stvaralački ; (2) da se međusobni odnos umetničkog i naučnog sadrži u indukujućem prožimanju/razmeni apstraktnog i konkretnog mišljenja.

Da je sviranje na violini materijalizacija apstraktnog zvučnog mišljenja i govora, ostvarena kroz stvaraoca, izvođača, pedagoga i slušaoca, Mihailović tvrdi već u uvodnom delu knjige. To „čudesno komuniciranje“ je, zapravo, „izam“ – violinizam.

Kako bi izbegao naslov koji upućuje na kanonske methodske činjenice i pravila, Mihailović je delo nazvao „Elementi violinizma“ i time ostavio otvorena vrata daljem istraživanju ove intertekstualne i u tom smislu hibridne teorije muzičke pedagogije.

Tekst je strukturisan kroz pet problemskih poglavlja.

U *prvom poglavlju* („suštinske osnove izvođačko-pedagoškog procesa“), uz istorijski pregled osnovnih izvođačkih i pedagoških pravaca, razmatrani su i pojmovi „škola“ i „školovanost“.

¹³ Uroš Pešić, nav. delo, str. 184

Sučeljavanjem pojma „škole“ vezanim za istaknute pedagoge (Joachim, Auer, Ševčik), institucije (Bečki, Pariski, Moskovski konzervatorijum) ili za geografske toponime (pariska, ruska, američka škola), autor problematizuje i sam smisao takvog određivanja jer se ono odnosi uglavnom na izvođačko tehničke postupke u pedagoškoj praksi.

Namera Mihailovića je jasna: da kroz istoriografsku faktografiju izvođaštva i pedagogije označi samo one „škole“ koje su imale organizovan sistem pouzdanih i proverenih muzičko-pedagoških postupaka.

Takve škole su Staroitalijanska i Škola pariskog konzervatorijuma.

Practicizam Staroitalijanske škole (18. vek) izražen je kroz pojedinačnu obuku izvođača preko najlepših ostvarenja Vivaldija, Korelija, Tartinija, bez instruktivnog materijala improvizovanjem u vežbanju. Pisani trag ostao je u retkim, fragmentarnim, autopoetičkim tekstovima ovih kompozitora i učitelja.

Italijanski pedagozi isticali su primarnu ulogu sluha, individualni prilaz razvoju učenikovih sposobnosti i jedinstvo muzičkog i tehničkog aspekta u sviranju.

Ističući te postulate kao relevantne i u savremenoj pedagoškoj praksi, Mihailović citira kratke iskaze iz Tartinijevog pisma učenici („snaga bez ukočenosti i sloboda bez mlitavosti“, „od predstave ka njenoj realizaciji“, „haos osećanja rađa kaos pokreta“) i reinterpretira ih („preciznost osećanja rađa preciznost pokreta“) kao polaznu teorijsku platformu svojih uverenja.

U ovom poglavlju nekoliko stranica je posvećeno „Violinskoj metodi“ Krojčera, Roda i Bajoa, odnosno Školi pariskog konzervatorijuma (početak 19. veka). Metodski postupci ove Škole izvedeni su iz dualističke filozofije (nezavisnost duha i materije) Renea Dekarta. Pritom je korišćen metodološki postupak razlaganja problema do najjednostavnijih delova (tehnik i muzički izraz – dve različite komponente izvođenja). Kasnije je racionalistička nadgradnja ove teze (kroz stremljenja ka uspostavljanju jedinstva dualističkih elemenata) dovela do pomirenja „tehnik“ i „muzike“ kroz pedagoški proces rada.

Sve kasnije „škole“, prema iscrpnoj analizi Mihailovića, predstavljaju samo produblјivanje navedenih, suštinskih saznanja. Definicije ove dve škole dopunjavane su, kasnije, saznanjima iz psihologije, neurofiziologije, estetike, akustike, lingvistike. Na primer, tezu da se tehnika formira preko inicijalne mentalne aktivnosti (izvođački pokreti kao odraz mišljenja), Mihailović dopunjuje drugim tipom primarne mentalne aktivnosti koji je iniciran *kreativnim doživljajem* zvuka. Zaključak je da primarna mentalna aktivnost predstavlja, zapravo, umetnički izraz. Sam doživljaj zvuka je proizvod asocijativnog i biološkog mentalnog prostora ličnosti. Subjektivnost (individualnost) percepcije i realizovanja sluhovnih utisaka dokazana je i u laboratorijskim

uslovima (istraživanja N. Garbuzova). Mihailović zaključuje da identično ponavljanje zvučnih utisaka prosto nije moguće.

Drugo poglavlje knjige posvećeno je stvaralačko-istraživačkom postupku pedagoga u individualnoj nastavi i njegovim zadacima u razvijanju interaktivnog odnosa sa učenikom. Reč je o uspostavljanju poverenja, upotrebi metoda psihotehnike u stimulisanju učenikove memorije, percepcije i apercepcije. Podrazumeva se i rad na kulturi izvođačkih pokreta, razvijanju motivacije i radnih navika.

Mihailović u ovom delu svog rada citira ruskog psihologa Maslova, ali i muzičke pedagoge (Auera, Galamijana, Nojhausa) i zaključuje parafrazom upravo Nojhausovog mišljenja da je najvažniji cilj pedagoga da što je moguće pre postane nepotreban svom učeniku.

„Instrumentalno-izvođačke osnove“ – naslov je *trećeg poglavlja*, u kome se polazi od teze da izvođačka umetnost proizilazi iz uzajamnog delovanja izvođača i slušaoca.

Međusobni uticaj, odnosno interaktivni odnos izvođača i publike tema je kojom su se bavili gotovo svi teoretičari, pedagozi i izvođači. Mihailović insistira na presudnoj ulozi izvođača u ovom odnosu. Njegov zadatak je da svede prisustvo bezuslovnih refleksnih reakcija na što je moguće manji nivo. Pritom su fleksibilnost i adaptivnost na izmenljivost izvođačkih okolnosti – uslov dobrog izvođenja, to jest izvođenja na koje *reaguje* publika.

Postizanje utiska „iluzije savršenstva“, prijema i registrovanja zvučnih utisaka, istraživao je N. Garbuzov, koji je poznat kao autor teorije o „zonskoj prirodi sluhovne percepcije“. Mihailović se pita da li je, zapravo, umetnost moć kojom se iluzijama daje snaga realnosti. Pozivajući se na psihologe D. Kreča i S. Kračfilda, Mihailović problematizuje pitanje *autentičnosti*, nazivajući je „iluzijom realnosti“. U prilog ovoj tezi navedeni su primeri izvođačke prakse poznatih violinista koji svedoče da je u trenucima izvođenja muzičkog dela potrebno biti samo „dobar govornik“ u izlaganju sopstvene istine. U korist ovog stava Mihailović navodi zanimljive primere i iz svoje bogate pedagoške prakse.

Do otkrivanja „subjektivne istine“ učenik/budući izvođač dolazi uz pomoć nastavnika koji poštuje njegovu individualnost i podstiče slobodu i prirodnost njegovih izvođačkih pokreta.

Pošto mentalna aktivnost pokreće psihomotornu, u tipologiji pokreta veliku ulogu ima sposobnost adaptivnosti kako bi se stabilizovale uslovno-refleksne navike. I ovu tvrdnju Mihailović izvodi iz mišljenja psihologa, poznatih violinista i violinskih pedagoga.

U četvrtom poglavlju (Elementi prilagođavanja ličnosti instrumentu) pitanje postavke i formiranja izvođačkih pokreta sagledano je u svetlu „biofizičke logike“ i logike „psihološkog centra“ u postavci instrumenta, držanja i vođenja gudala.

Slede objašnjenja najefikasnijih rešenja, podržana teorijskim radovima neurofiziologa (Štajnhauzen), violinista (K. Fleš) i pedagoga (L. Auer). I upravo naučnim i iskustvenim citatima relevantnih istraživačkih i praksom potvrđenih stavova, Mihailović dokazuje da u dosadašnjem tretiranju ove problematike ruska škola violine nema dostojnu zamenu.

Peto poglavlje posvećeno je elementima muzičkog izraza.

Mihailovićev pristup *strukтури* muzičkog dela u izvođačkom procesu polazi od pretpostavke analitičkog čitanja teksta, prosviravanjem „s lista“ i slušanjem snimaka zadate kompozicije.

Definisanjem mikro i makro elemenata izvođač usavršava *slobodu* umetničkog izražavanja, formira stabilna psihološko-emocionalna stanja i izvođačke pokrete. Sledi priprema za javno izvođenje.

Ali, za formiranje sadržajnosti i izražajnosti izvođenja neophodno je vladanje bogatstvom i kulturom zvuka. Mihailović podseća na istoriju istraživanja zvuka i intonacije. Polazeći od sistema štimovanja po principu Didimove i Pitagorine kome, preko prirodnog i temperiranog (Bah) sistema, Mihailović dolazi do teorije N. Garbuzova o zonskoj prirodi ljudskog sluha u odnosu na percepciju zvuka. Ova teorija (od dvanaestotonskom zonskom sistemu intonacije) je naučnim metodama i sudelovanjem najeminentnijih učesnika eksperimenta (Ojstrah, Elman, Sigeti) dokazana na Moskovskom institutu za muziku.

Zaključak Mihailovića je interesantan, posebno za izvođače: štetno je formalno-objektivno osećanje intonativnih odnosa (sa praznim žicama, klavirom); čista intonacija je samo proizvod artikulisane *imaginacije* koja je izražena dinamikom, tembrom, intenzitetom izraza – sve u okviru *zone* nekog tona ili intervala.

Za razjašnjavanje elemenata muzičkog izraza, pored fizike/akustike, korišćena je i pomoć lingvistike. Reč je o (subjektivnoj) dikciji – stilu izražavanja i (objektivnoj) artikulaciji – jasnom, razgovetnom „izgovaranju“ melodije, dinamike, kolorita, ritma, intonacije, vibrata.

Pojedini delovi knjige ilustrovani su grafičkim prikazima pokreta, držanja gudala, položajem leve i desne ruke, što predstavlja onaj „praktikum“ koji bi ovo delo moglo da uvrsti u udžbeničko štivo.

Kao „udžbeničko“ moglo bi da se tretira i prezentovanje didaktičkih uputstava koja se odnose na organizaciju časa, vežbanje, pripreme učenika za javno izvođenje. Ovi „elementi“ ipak zauzimaju najmanje prostora u tekstu.

Iako se kroz celu knjigu pojašnjavaju i teorijski problematizuju teme poput kultivisanja talenta, usklađivanja namere i realizacije ili pitanja spontanosti i slobode – konačnog određenja

većine terminoloških konstrukcija – nema. Na nama je da ih i uz pomoć ove knjige prepoznamo, artikulišemo i podvrgavamo novim diskurzivnim interpretacijama.

Vredan doprinos teoriji srpske violinske pedagogije predstavlja i monografija „muzičko delo u nastavi violine“ Mirjane Hajduković.

U svom istraživanju M. Hajduković se bavi obukom učenika na konkretnom muzičkom delu, koja je zasnovana na fundamentalnom principu violinske pedagogije: od muzike ka tehnici, ili: od mentalne muzičke predstave ka formiranju tehničko-izvođačkih sredstava. Uvažavajući sve osobenosti procesa pojedinačne nastave, autorka ne isključuje ni rad na tehnici bez povezanosti sa muzičkim sadržajem dela, niti insistira na istovremenom rešavanju muzičkih i tehničkih zadataka. U procesu nastave i izboru metodskih postupaka, M. Hajduković konstituiše okvirni sistem rada na muzičkom delu. Taj sistem ima institucionalni karakter samim tim što uspostavlja red u metodskim postupcima jednog, po prirodi fleksibilnog i izmenljivog procesa rada. Svoj metod zasniva na poštovanju postupnosti i logičkom sledu programskog usmerenja kroz tri etape rada. Prva etapa se odnosi na upoznavanje s muzičkim delom i formiranje izvođačkog plana. U drugoj etapi se rešavaju tehnički zadaci dela, nezavisno od njegovog sadržaja ili, ako je to moguće, u jedinstvu sa muzičkim zahtevima. Treća etapa bi predstavljala realizaciju sviranja dela u celini, koja po mišljenju autorke, gotovo po pravilu „zadržava početnu predstavu o muzičkom delu“¹⁴.

Način rada sa učenicima M. Hajduković zasniva na principu uravnoteženog muzičkog i tehničkog razvoja.

Analizirajući prednost i nedostatke izgrađivanja tehnike bez muzičkog sadržaja ili istovremeno muzičkih i tehničkih zadataka u radu sa učenicima, M. Hajduković se vodi krajnjim ciljem pedagoškog rada, uspešnim izvođenjem muzičkog dela. Citirajući Auera i Galamijana, ovaj dualizam metodskog pristupa autorka rešava u korist muzičkog izraza, dok je tehnika samo sredstvo, ali neophodno sredstvo uspešne interpretacije. Stoga je uvid u interakciju muzičkog i tehničkog aspekta u radu na izvođenju dela „putokaz svrsishodnog pristupa radu na muzičkom delu“¹⁵.

Pozivajući se na ruske violinske pedagoge, koji su analizirali uslovno-refleksne navike kroz mentalne predstave koje aktiviraju odgovarajuće pokrete, autorka zaključuje da u radu na muzičkom delu treba primenjivati način na koji se izvođačka tehnika formira iz jedinstva muzičkih i tehničkih zahteva.

¹⁴ Mirjana Hajduković, *Muzičko delo u nastavi violine*, Zadužbina Andrejević, Beograd, 2005, str. 13

¹⁵ Isto, str. 14

Uravnoteženost muzičkog i tehničkog razvoja u pedagoškom radu uslovljena, je pre svega, izborom notnog materijala. Navodeći iskustva ruskih pedagoga (Ginzburga, Jankeleviča i Jampolskog) izbor notnog materijala treba da održava ravnotežu između tehničkih i muzičkih sposobnosti učenika.

Za postizanje organskog jedinstva muzičkog i tehničkog razvoja, M. Hajduković predlaže uporedni rad na onim tehničkim vežbama čiji su elementi sadržani u konkretnom muzičkom delu.

Rad na formiranju pokreta koji će biti vođeni unutrašnjom muzičkom predstavom, treći je metodski princip kojim se vode violinski pedagozi kako bi se postigao osnovni nastavni cilj: korelacija mentalnih predstava sa motornom aktivnošću. U procesu „potčinjavanju ruku zah-
tevim a svesti“¹⁶ iskusni pedagozi su se služili pre svega blagovremenom tehničkom pripremom, čitanjem s lista ili različitim načinima sviranja jednog istog notnog materijala koristeći promene ritma, brzine, akcenata.

Rad sa učenicom trebalo bi uvek da počne odabirom muzičkog dela koje odgovara uzrastu učenika i nivou nastave. Pretpostavka je da se i tada nastavnik rukovodi didaktičkim principom postupnosti u savladavanju nastavnog programa.

U cilju razvoja muzičkog i asocijativnog mišljenja ali i odgovornosti i samosvesti, uključivanje učenika u izbor dela predstavlja poželjan pedagoški postupak.

U prvoj etapi rada učenik se upoznaje sa sadržajem dela, njegovom strukturom, kontekstom u kome je delo nastalo i stiče slušnu predstavu dela. Sledi raščitavanje notnog teksta kako bi se stekla globalna predstava o delu i odredio dalji tok rada na izvođačkom planu. U sažimanju različitih elemenata koji čine formalni sadržaj muzičkog dela (tema, harmonije, dinamika, struktura), proizvodi se idejno-emocionalni učinak koji sugerise određeni doživljaj. Kritički se odnoseći prema uobičajenoj praksi u srpskoj metodici nastave, M. Hajduković ukazuje na izbegavanje prakse fragmentarnog rada na delu i upoznavanja dela na klaviru. Navodeći iskustva ruskih pedagoga i izvođača (Gileljsa, Grigorjeva, Rostropoviča), takav postupak, iako teško ostvarljiv u školskoj praksi, može da bude od velike koristi: „Njime se izbegava opasnost da instrumentalne teškoće odvuku pažnju učenika od same muzike, odnosno da delo doživi prvenstveno sa instrumentalno-tehničke strane“¹⁷.

Problematizujući pojam „umetničkog“ u nastavnoj praksi M. Hajduković razmatra elemente stvaralačkog rada na muzičkom delu. Jedan od najvažnijih elemenata tog rada svakako je iniciranje učenikove predstave o idejnom sadržaju dela putem asocijacija i tekstualnih opisa.

¹⁶ Mirjana Hajduković, nav. delo, str. 23

¹⁷ Isto, str. 51

Zbog opasnosti od banalizacije kompozitorove zamisli pri doslovnom prihvatanju tekstualnog naslova dela, M. Hajduković ističe značaj rada na postizanju jedinstva emocionalno-intuitivnog doživljaja i intelektualno-saznajne predstave muzičkog dela.

U razradi prve etape rada na muzičkom delu autorka precizno definiše tri metoda koraka koja preporučuje violinistima: (1) analizu forme dela, (2) određivanje karaktera i međusobnog odnosa manjih celina i (3) otkrivanje centralne tačke u kojoj pojedini odeljci ili celokupno delo dostiže kulminaciju u svom razvojnem toku.

Stav o izjednačavanju sadržaja sa globalnom idejom dela autorka ilustruje primerima iz muzičke literature. Promišljeno i metodički znalački su odabrani delovi partitura u kojima su protstavljene formalne strukture (rečitativ i melodija npr.) ukazuju na energični, odnosno romantični karakter.

Posle upoznavanja sa sadržajem dela sledi druga etapa rada, izgradnja tehničko-izvođačkih navika. I u ovoj etapi M. Hajduković jasno definiše sadržaj i redosled metodskih postupaka. Predlaže se da izbor tehničko-izvođačkih sredstava bude uslovljen sadržajem i karakterom muzičkog dela, kao i racionalnim i ekonomičnim izborom pokreta, prstoreda, pozicija i poteza. Svaki element tehničkog umeća M. Hajduković povezuje sa muzičkim sadržajem. Takav postupak naziva „formiranjem psiho-tehnike“. To je ona delikatna aktivnost pedagoške profesije kada se od nastavnika očekuje da institucionalnim kriterijumima usmerava učenika a da, istovremeno poštuje učenikovu intuitivnu kreativnost. Radu na fraziranju, jednom od najvažnijih elemenata izvođačkog plana, autorka posvećuje najveći deo svoje studije i time daje veliki doprinos teoriji izvođenja u dosadašnjoj srpskoj violinistoj pedagoškoj praksi.

Autorka upućuje nastavnika kako da pomogne učeniku u svesnom saledavanju intuitivnog doživljaja „muzičke rečenice“, ukazivanjem na njen početak, razvojnu liniju, vrhunac i kraj. Nastavnik bi, pritom, posebnu pažnju trebalo da posveti dinamičkim oznakama. Iako su one podložne relativizovanju, upućuju na izmenljivi karakter toka fraze, na kantabilnost i meru u poštovanju sleda i proporcije fraze. U traženju i oblikovanju učenikovog izraza i sagledavanju fraze u kontekstu celine muzičkog dela, autorka tehniku potpuno stavlja u službu konkretnog muzičkog izraza.

U rešavanju tehničkih problema autorka traga za psihofizičkim korelatima, poput mentalnog i psihičkog identiteta učenika.

Izvođenje dela napamet predstavlja još jednu važnu kariku u lancu pedagoških postupaka: razvijanje muzičke memorije. Analizom različitih oblika pamćenja autorka se zalaže za svestan način memorisanja koji proizilazi iz analitičkog pristupa sadržaju i strukturi dela.

Planski pristup radu na muzičkom delu, posle stečenih tehničko-izražajnih sredstava i sticanja osnovne predstave o delu, završava se trećom etapom rada - sintezom svih detalja u celinu dela: „Zahvaljujući stečenim tehničko-izražajnim sredstvima, osnovnu predstavu o delu učenik pretvara u violinističku materijalizaciju“¹⁸. Sledi razrada odnosa detalja i celine, definisanje i odabir tempa prema metodskim postupcima domaćih i ruskih pedagoga, uputstva za rešavanje problema koji prate pripreme za javno izvođenje.

U jedinstvenom procesu rada, načelo „od mentalne muzičke predstave ka formiranju tehničko-izvođačkih sredstava, stožer je savremene metodike sviranja na violini“¹⁹, predstavlja zaključnu reč u ovom, u najboljem smislu reči, udžbenički koncipiranom teorijskom delu.

Sistematizovan teorijski doprinos violinskoj metodici predstavlja i rad Emine Smolović „Metodika početne nastave violine“ (2008).

Autorka problematizuje odnos metodskih postulata koji ne zastarevaju već više od četiri veka i razmatra njihovu primenljivost u savremenoj nastavi koju karakteriše neprekidno prilagođavanje psihofizičkim i kulturološkim strukturama ličnosti svakog učenika ponaosob. Takav odnos neupitnog i s druge strane izmenljivog odnosa prema učeniku, usložnjava proces obuke i vaspitanja koji bi, po uverenju autorke, trebalo da se odvija u okviru objedinjenog metodskog sistema.

Polazeći od prvog kontakta učenika sa muzičkim instrumentom, Emina Smolović upućuje buduće pedagoge na kompleks pedagoških metoda za svaki razred niže muzičke škole.

Vodeći se kredom da pedagog „svoj rad treba da sagledava kao stvaralački proces sa jasno definisanim usmerenjem“²⁰, celokupan proces rada trebalo bi da se odvija kroz tri jasno definisane etape: (1) savladavanje početnih navika, (2) izbor instruktivno-umetničkog materijala i (3) analizu strukture i sadržaja muzičkog dela.

Prakticistička orijentacija ovog rada, nametnuta temom i namenom, usmerila je pažnju autorke na umetničko - instruktivnu literaturu za sveki razred niže muzičke škole. Predloženi notni materijal prilagođen je zahtevima metodskih postupaka u radu na intonaciji, dinamici, postavci leve i desne ruke, potezima i pozicijama. Praktična uputstva za rad sa mladim violinistima obuhvataju i pitanja organizacije nastave kroz nastavne planove i pripremu časa.

Kao suštinske elemente sistema rada Emina Smolović ističe stvaranje muzičke zamisli, postizanje izražajnosti i adekvatnu pripremu za javno izvođenje. Za postizanje takvih ciljeva u pedagoškom radu, a pre svega za formiranje lanca uslovno-refleksnih navika, neophodan je još jedan važan element u sistemu rada: poznavanje psiholoških i fizioloških zakonomernosti.

¹⁸ Mirjana Hajduković, nav. delo, str. 111

¹⁹ Isto, str. 120

²⁰ Emina Smolović, *Metodika početne nastave violine*, Akademija lepih umetnosti Beograd, 2008, str. 8

I pored usmerenja na tehnike savlađivanja umeća sviranja, nije zanemarena osa profilisanog sistema rada sa učenikom, koju definiše princip jedinstva muzičko-umetničko-tehničkog razvoja.

Instruktivna literatura u srpskoj metodici nastave violine za početnike, pored knjige Emine Smolović, dopunjena je i *Violinskom početnicom* autorki Ljiljane Stepanović i Svetlane Vilić.²¹ Notni tekst gotovo ne sadrži metoda uputstva. Sa namerom osavremenjavanja pristupa nastavi, korišćen je metod analogije zvuka žica sa glasovima životinja, a njihova dubina i visina položajem tela od čučnja do uspravnog stava s uzdignutim rukama; skale sa kretanjem po stepenicama; emocije kroz termine tužno (mol) i veselo (dur). Može se zaključiti da ukoliko je autorkama uzor bila metoda Suzuki, onda je umesto stranih trebalo da bude više maternjih melodija.

Iz prikaza objavljenih dela srpskih metodičara može se zaključiti da su, sintetišući znanja različitih autora, iznosili zaključke (Emina Smolović), gradili sopstveni metodski sistem (M. Hajduković), sučeljavali istorijske i savremene postulate violinske pedagogije (U. Pešić) i, izlazeći iz okvira jedinstvenog modela organizovane nastave, ostavili otvoren prostor interdisciplinarnom pristupu violinskoj pedagogiji kao intertekstualnoj i u tom smislu hibridnoj disciplini (D. Mihailović).

Ono što se u teorijama domaćih metodičara može označiti kao zajednički imenitelj jeste problematizovanje teme kroz tri osnovna segmenta. Prvi je istorijsko-kulturološki pristup trovekovnom iskustvu violinskih škola i vrhunskih evropskih kompozitora i violinista koji su se bavili pedagoškim radom. Drugi segment odnosi se na dva prividno različita aspekta violinske obuke: muzički i tehnički, odnosno umentički i zanatski. Treći segment istraživačkog rada domaćih teoretičara predstavlja začetak interdisciplinarnog pristupa u nastavi violine koji se u dosadašnjoj praksi odnosio samo na one diskurse koji su u neposrednoj vezi sa violinizmom.

Ove tri oblasti, kao posebne teme, predstavljaju polazište za širu kontekstualizaciju istorijskog, psihopedagoškog, muzičkog i estetskog u metodičkom pristupu nastavi violine.

²¹ Ljiljana Stepanović, Svetlana Vilić, *Violinska početnica za najmlađe učenike*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2005.

II. REVITALIZACIJA PRA-MODELA KROZ GENEALOGIJU VIOLINSKE PEDAGOŠKE PRAKSE

U teorijskom pristupu metodici nastave violine nikada nije prekidana čvrsta veza sa najboljim estetskim i zanatskim modelima iz prošlosti. Izbor davnašnjih metodskih postupaka, na koje se poziva i srpska pedagoška praksa, danas je gotovo nemoguć ukoliko je zasnovan na ograničeni spektar istorijske faktografije. Za kontekstualizaciju institucionalizovano-formalizovanog istorijskog pristupa temi violinske pedagogije potrebno je implementirati nijanse diskurzivne otvorenosti, kako bi pojedinačni i grupni činiooci genealoškog stabla violinizma postali konstituent savremenog umetničkog i kulturološkog prostora.

U teorijskim radovima srpskih metodičara diskurs istorijskog nasleđa violinske pedagogije zastupljen je u onoj meri u kojoj je citatnost pedagoških postulata bila primenljiva na aktuelnu metodiku nastave.

Dejan Mihailović i Uroš Pešić su selektivnim izborom istorijske faktografije konstituisali teorijsku potku svog metodičkog pristupa. U njihovim radovima delimično je prikazana staro-italijanska i francuska violinska škola, uz samo nekoliko imena srednjoevropskih predstavnika violinske pedagoške prakse. Mirjana Hajduković je svoj metod zasnovala na citatima srpskog i ruskog violinskog iskustva, dok je Emina Smolović koristila gotovo isključivo tradiciju ruske violinske škole.

Potreba za novom sistematizacijom i proširenjem istorijske građe proizilazi iz metodskog principa postupnosti i praćenja razvojne linije violinske pedagogije. Tok pređašnjih teorijskih znanja i iskustava, koji se već tri veka obnavlja, ne gubi svoju aktuelnost ni u okruženju drugih umetnosti i nauka, niti u interakciji sa najnovijim teorijskim dispozitivima. Stoga je svaka pojava novog pogleda u istoriju „munja koja izbija iz napetosti između nasleđa i očekivanja (...) ne samo u svetlu pobednika, nego i u svetlu budućnosti koja je data prošlosti“²².

Analizirajući hipotezu o trodimenzionalnom vremenu (prošlo, sadašnje, buduće), Dragutin Gostuški zaključuje da se „ciklično istorijsko vreme nalazi u realnoj opasnosti da postane statično, da izgubi moć kretanja“²³. Upravo ta cikličnost, koja pregrađuje epohe, mogla bi da se prevazilazi redefinisanjem kvalifikacija, skupova i odnosa u jednoj izmenjenoj sistematizaciji često divergentnih, ali nimalo autonomnih karika koje čine genealoški lanac violinske pedagogije.

²² Fernando Kartoga, *Istorija, vreme i pamćenje*, Clio, Beograd, 2011, str. 287

²³ Dragutin Gostuški, *Vreme umetnosti*, Prosveta, Beograd, 1968, str. 171

Obrazlažući tezu da „povijest već odavno ne nastoji shvatiti događaje pomoću igre uzroka i posljedica u bezličnom jedinstvu velikog, maglovitog, homogenog, i krutog hijerariziranog zbivanja“, Mišel Fuko, autor „arheologije“ znanja i genealogijskog pristupa, ističe potrebu da se ustanove različiti, međusobno isprepletani nizovi „koji omogućavaju da se omeđi mjesto događaja, rubovi njegove neizvjesnosti, uvjeti njegova pojavljivanja“²⁴.

Diskurs istorije zastupa *zatvoren koncept* i u metodici nastave violine, kao specifično strukturisano i uređeno znanje (epistema) o veštini (tehne) i estetici (poiesis) izvođenja muzike „saglasno tradiciji i morfološkim aspektima umetničkog dela“²⁵. Očigledno je da savremena violinska pedagogija ne može sasvim da se odrekne i takvog modela jer je njegova metodološka opravdanost dokazana kroz instruktivističku konkretizaciju onoga što je bitno za odnos muzičkog dela i njegovog izvođenja. Korišćenjem metoda hronologije i hijerarhije ipak je ukazivalo na prisutnost pra-modela nastave i u savremenom, vanistorijskom vremenu.

Uspostavljanje diskurzivnog odnosa unutar istorijske faktografije kroz periodizaciju tragova iz prošlosti (škole), korespondenciju između različitih prostorno-vremenskih skupova i odnosa (evropska, američka, ruska pedagoška praksa) i genealoških nizova (učitelj - đak), otvara mogućnost revitalizacije pra-modela nastave kao izmenjenog i višeznačnog sistema čiji elementi čine koherentni, ali ne i jednom zauvek ograničeni disciplinarni identitet.

Primena *koncepta otvorenosti* kao opšte zamisli umetnosti koji se zasniva „na stavu da su koncepti umetnosti istorijsko, kontekstualno i konceptualno promenljivi, višeznačni i raznovrsni“²⁶, nalazi potvrdu i u svojevrsnoj hibridizaciji davnašnje pedagoške prakse koja je bila proizvod različitih etničkih, geopolitičkih i antropoloških izvorišta njenih protagonista.

II. 1. Od standardizacije instrumenta do prvih škola

Leopold Mozart je prvi „napravio popis“ trinaest standardizovanih vrsta gudačkih instrumenata. Četvrti po redu u tom „popisu“, diskant gajge violini, Mozart je posvetio „ovaj pokušaj da se napiše rukopis o učenju“. Navodeći ove Mozartove reči i ističući njegove zasluge za sistematizovanje istorijskih činjenica u razvoju violinizma, Uroš Pešić polazi od zapitanosti „kako to da u današnje vreme naši završeni učenici srednjih muzičkih škola tako malo znaju o svom instrumentu“²⁷.

²⁴ Michel Foucault, *Znanje i moć*, Nakladni zavod, Globus, Zagreb, 1994, str. 134

²⁵ Miško Šuvaković, *Pojmovnik teorije umetnosti*, Orion Art, Beograd, 2011, str. 168

²⁶ Isto, str. 168

²⁷ Uroš Pešić, nav. delo, str. 25-27

Pojavi violine u današnjem obliku, koja je pod tim imenom, *violino*, registrovana 1523. u radionici Gaspara Bartolitića da Sala iz Breše, neposredno su prethodili instrumenti pod imenom *rebek* i *fidel*. Tradiciju Brešanske majstorske radionice nastavila je porodica Amati iz Kremone. U drugoj polovini 16. veka, kod Nikole Amatija obučavali su se budući veliki graditelji violina: Gvarneri, Ruđeri, Serafini i Stradivari²⁸.

Majstorske radionice proširile su se ne samo na sve veće italijanske gradove, nego i širom Evrope.

Istorijski put razvoja violine od Azije do Evrope, od rezonatora pravljenih od kožnog mehura, kokosovog drveta ili gline, od kožne membrane do drvene rezonantne table, od lauta i rebaba do prvih standardizovanih oblika ovog instrumenta, bio je dug tri milenijuma.²⁹

Sličnu istoriju imalo je i gudalo: poreklom iz Indije, preko Persije, Arabije i Italije, zajedno sa gudačkim instrumentima, došlo je u Evropu.

Usavršavanje instrumenta je već u 17. veku, pre svega u Italiji, uticalo na pojavu velikog broja kompozicija uz koje se više nije samo igralo i zabavljalo. Izvođačka umetnost sada je zahtevala znanje i obuku koju su, u manjku štampanog instruktivnog materijala, mogli da pruže samo najznačajniji kompozitori poput Korelija, Torelija, Đeminijanija ili Tartinija. Oni su bili i prvi violinski učitelji.

Činjenica je da su za razvoj pedagoške prakse u Italiji ogromnu ulogu imale i školske institucije pri crkvama, kao i samostalne akademije u Bolonji, Padovi, Veneciji, Firenci, Rimu, Torinu i Napulju. U istoriji muzičke pedagogije ove institucije objedinjene su terminom *Storitalijanska škola*.

Među najznačajnijim učiteljima u drugoj polovini 17. veka izdvajaju se predstavnici tzv. Bolonjske škole: Đovani Batista Vitali (Giovani Batista Vitali), sa popularnim priručnikom „Artificii musicali“, op. 13 i Đuzepe Toreli (Giuseppe Torelli, 1658-1709), čije su tehničke inovacije uvođenje kadenci u barokne sonate³⁰ i usavršavanje dvozvuka i pasaža, uz isticanje kantabilnosti, inicirale su određenje ovog stila kao buduće systemske prakse.

²⁸ Antonio Stradivari, koji je poslednju violinu izradio u svojoj 93. godini, dao je violini konačan oblik i ton. Ublažio je izbočenost gornje i donje daske trupa Amatijevih violina, čime je omogućio veću punoću, sjaj i sonornost zvučanja. Usavršio je oblik kobilice, dok se vrat njegove violine završavao pužem sa tri zavijutka. Smesa laka kojim je premazivan instrument ostala je tajna.

²⁹ Najstariji tragovi žičanih tržačkih i gudačkih instrumenata, kao ritmička i melodijska potpora pevanju, pominju se u indijskoj vedskoj književnosti, odnosno zbirci religioznih himni (Rgveda), i u dva velika epa potekla takođe iz usmenog narodnog predanja, pod nazivom „Mahabharata“ („velika pesma o plemenu Bharata“) i „Ramajana“ (Ramina sudbina)

³⁰ Kratki virtuoзни solo odlomci njegovih dvanaest crkvenih sonata, op. 3, predstavljali su prvi oblik kadence u istoriji violine.

Po istom principu definisanja, vodeći se topografijom, hronologijom i stilskim odlikama, nazvana je i Rimski violinska škola, čiji je rodonačelnik *Arkanđelo Koreli* (Arcangelo Corelli, 1653-1713).

Korelijeva kompozitorska i izvođačka praksa obilovala je arpeđeima, imitacijama, kantabilnošću i ornamentacijom. Njegove dvadeset i tri varijacije na narodne teme iz sonate „La Follia“ i danas su značajno instruktivno delo za tehniku gudala. „Concerti grossi“ predstavljaju vrhunac tadašnjeg violinskog umeća.

U podučavanju svojih đaka Koreli nije odstupao od pravila lepote kao vrhunskog ideala: „Corelli se nije dao zavesti bizarnošći postupaka koji su se već onda mogli susresti u violinskoj tehnici (*sul ponticello, alla tastiera, ili colegno*)“.³¹

Odnegovao je veliki broj učenika (Djeminijani, Lokateli, Somis, Albinoni) koji su prosludili metode svog učitelja svojim uenicima širom Evrope.

U Londonu, centru muzičke izdavačke delatnosti, violinsko nasleđe Korelija demonstriraće *Frančesko Deminijani* (Francesco Geminiani, 1687-1762). Kao kompozitor zahtevnih virtuo-znih dela ostaće upamćen i kao autor prvog udžbenika violine, *Umetnost sviranja na violini* („The Art of Playing on the Violon“)

Frančesko Djeminijani (Franscesco Geminiani, 1687-1762) je demonstrirao sva dosti-gnuća Korelija i Skarlatija van Italije, u bogatom Londonu, stecištu inostranih muzičara i muzičke izdavačke delatnosti. Kompozitor zahtevnih virtuo-znih dela, u istoriji violinizma zabeležen je kao autor prvog udžbenika violine, „*Umetnost sviranja na violini*“ („The Art of Playing on the Violon“, London, 1751).

Deminijani je, proširujući tehničke i estetske granice svojih prethodnika, nastavio da na-dograđuje nacionalni italijanski stil kompozitorske i izvođačke prakse. Suprotstavljajući se „prokletom (francuskom) pravilu obaveznog poteza naniže na prvoj noti svakog takta“³², za-lagao se za ravnomernost u potezima naniže i naviše.

Njegov estetički kriterijum bio je sažet u kredu: „muzika izražava pokret duše, a loša muzika ne izražava ništa“. Savetovao je izvođaču koji želi da inspiriše slušaoca „da prvo in-spiriše samog sebe; u tome ne može pogrešiti ako odabere delo Genija, ako se sam u potpunosti upozna sa svim njegovim lepotama i dok mu je mašta još uzburkana i ozarena, ulije sopstveni egzaltirani duh u svoje viđenje dela.“³³ te zato u njegovom udžbeniku insistirao na emocijama i ekspresivnosti izvođačke prakse.

³¹ Josip Andreis, *Povijest glazbe, tom I*, SNL, Zagreb, 1989, str. 412

³² Dejan Mihajlović i Uroš Pešić, nav. delo, str. 29.

³³ citat preuzet iz: Dejan Mihailović i Uroš Pešić, nav. delo, str. 30

U tom cilju uveo je neku vrstu neprekidnog vibrata iz zgloba (koji podrazumeva pritisak na žicu) i upotrebu ukrasa (trilera i mordenta). Pridajući važnost ovim elementima italijanskog stila, Đeminijani je sačinio „Tablicu ukrasa“, kao dodatak „Umetnosti sviranja na violini“.

Tipično italijansko je bilo i držanje gudala (s četiri prsta, palcem između štapa i struna, sve na malom rastojanju od žabice).

Njegovo najznačajnije dostignuće je tzv. Đeminijanijev hvat, koji predstavlja najprilagođeniji položaj leve šake u prvoj poziciji. Ovaj položaj je i danas aktuelan, kao i Đeminijanijeve smernice vezane za prstored u hromatskim skalama i ekspanziju i kontrakciju u dijatonskim lestvicama.

Tezu o pravilu naslednih veza učitelja i učenika potvrđuje i primer Korelijevog učenika *Pjetra Lokatelija* (Pietro Locatelli, 1693-1764) koji je svoju violinsku praksu preneo u Amsterdam. Ta činjenica ide u prilog i drugoj tezi koja se tiče suštinske izmeštenosti violinskih škola i njihovih predstavnika iz matičnih prostorno-geografskih entiteta. Njegovi koncerti, pod nazivom „Umetnost violine“ i dvadeset i četiri kaprisa, kao i koncerti op. 9 pod nazivom „Umetnost nove modulacije“, imali su veliku instruktivnu vrednost.

Objedinjavanje pedagoške prakse na tlu Evrope simbolično će, nazivajući svoju školu u Torinu „Evropska muzička škola“, obznaniti i drugi Korelijev učenik, *Djovani Batista Somis* (Giovani Battista Somis, 1686-1763). Učenici Somisa (Lekler i Punjani, učitelj Viotija) će kasnije, njegove, a time i Korelijeve pedagoške metode, preneti u Francusku, čime će se nastaviti trend genealoškog razgranavanja pedagoškog stabla violinizma.

II. 2. Rizomatska progresija pedagoških postupaka

Sa izvesnim uticajem Bolonjske škole *Antonio Vivaldi* (Antonio Vivaldi, 1678-1741), oformio je sopstvenu školu u Veneciji, gradu u kome je i rođen. Pojam „Venecijanske škole“, čiji bi tradicionalni naziv u udžbenicima mogao da sugerise izvesnu zatvorenost, ne odnosi se samo na Vivaldijevo delovanje u okviru ove institucije, nego na njegovu celokupnu delatnost i uticaj na rad njegovih muzičkih naslednika.

Kada je reč o instruktivnim smernicama koje je upućivao svojim učenicima, misli se na njegove zabeleške u partiturama koje su se odnosile na načine sviranja. Te zabeleške svedoče kako o poreklu, tako i o budućnosti tadašnje violinske prakse.

Slavan i bogat, Vivaldi nastupa i podučava širom Evrope, sejući klice svoje umetnosti. Umro je u Beču, gde je, kao siromah, sahranjen u neobeleženom grobu. Od zaborava ga je spasio Bah, preradivši njegovih devet koncerata za klavir ili orgulje. Vivaldi je svojim violinskim

opusom doprineo konačnom obliku baroknog koncerta, prepuštajući, pritom, izvođaču slobodu interpretacije virtuosnih kadenci. Takvim postupkom omogućio je neprekidnu izmenljivost simbioze italijanske emocije i francuske deskripcije.

Ciklus *Godišnja doba* mogao bi da predstavlja primer korespondencije dihotomije uglađenosti i strasti dva naizgled divergentna stila. Ova četiri soneta napisana u formi koncerata, ne zaziru od sugerisanja zvukova i gotovo impresionističke atmosfere šumova i boja iz prirode. Stalni opoziti (sukob dionizijskog i apolonijuskog), izraženi kroz kompoziciju, otvorili su mogućnost uvek novih načina izvođenja za sva buduća vremena i, istovremeno, nagovestili novi stilski pravac - klasicizam. U tom procesu, koji je težio stabilizovanju oblika i modela koncerta, imao je oslonac i sagovornike u iskustvenim postulatima Korelija, Torelija i Albinonija.

Komentarišući Vivaldijev doprinos tehnici (sviranje razloženih akorada, skaćući potezi, spikato, rikoše, sotije; sviranje u visokim pozicijama, virtuoznost i označavanje ligatura preciznom artikulacijom), Dejan Mihailović i Uroš Pešić konstatuju da je Vivaldi „pedantan evidentičar“, koji je „u svojim partiturama upisivao mnoge praktične zabeleške o načinu sviranja, što danas predstavlja niz dragocenih podataka o reproduktivnoj praksi onog vremena.“³⁴

Sintetizovano italijansko-francusko iskustvo predstavlja i delo bolonjskog violiniste, učenika Nardinija, *Bartolomea Kampanjolija* (Bartolomeo Campagnoli, 1751-1827) izdato 1824. pod nazivom „Metodo per Violino“. Njegova „Metoda“ sadrži dvesta studija za solo violinu i sto trideset dve lekcije za dve violine. Novina je da uputstva zapisana u partiturama ne obavezuju izvođača na slepu poslušnost³⁵. To govori o idejnoj i estetičkoj orijentaciji slobode pokreta, muzičke misli i izvođenja, što je predstavljalo poštovanje nasleđa Tartinijeve škole.

Njegova originalnost vezuje se za isticanje stanovišta da je nota s povisilicom intonativno viša od njene enharmonske zamene.

Ugledanje najznačajnijih violinista 18. veka na cenjenog učitelja i osnivača violinske škole u Padovi, Đuzepea Tartinija (Giuseppe Tartini, 1692-1770) uzrokovano je njegovim svestranim obrazovanjem, virtuožnošću izvođenja i komponovanjem dela koja povezuju niti dva velika stila: baroka i klasicizma, što je doprinelo i autoritarnom statusu violine kao koncertnog instrumenta.

Tartini je bio kompozitor, virtuoзни izvodjač i vrhunski violinski pedagog. Svestrano obrazovan, svojim delom predstavlja sponu između dva velika stila – baroka i klasicizma.

³⁴ Dejan Mihailović i Uroš Pešić, nav. delo, str. 88

³⁵ Uputstva koja su predstavljala samo savete, bez obaveze strogog pridržavanja odnose se na obeležavanje pozicija lepljenjem drveta za vrat violine; pravljenja udubljenja na štapu gudala, kako bi se izbeglo klizanje prstiju; vezivanje lakta za dugme kaputa kako bi ruka ostala priljubljena uz telo i sl.

Njegov doprinos autoritarnom statusu violine kao koncertnog instrumenta, takođe je neosporan.

Iako je bio veoma plodan kompozitor³⁶, danas se izvodi samo nekoliko njegovih dela, pre svih, čuveni, *Djavoļji triler*. Školujući se u Asiziju,³⁷ Veneciji i Ankoni, slušajući kompozicije i izvođenja slavniĸ savremenika, poput Frančeska Veračiniĸa³⁸, Tartini je stekao za to vreme neobično široko obrazovanje.

Neobaziruići se na tendencije pridržavanja nacionalnom stilu naglašene afektivnosti, niti se, s druge strane priklanjajući naturalističĸo-deskriptivnim sadržajima, Tartiniĸeva dela nisu doslovno sledila estetiku tog vremena. Klonio se i onomatopeičnih efekata, ali i banalnosti žanrovske barokne muzike. Iako je tvrdio da „nema druge umetnosti osim oponašanja prirode“³⁹, uprkos „programnosti“ njegove muzike izražene naslovima kompozicija, njegovo delo prevazilazi okvir takozvanog „osećajnog stila“ umetnosti 18. veka. Nesporno je da je Tartini, u muziku uveo nove harmonske elemente (akordsku hromatiku, moduliranje u daleke tonalitete, disonance) i trostavni sonatni oblik. Što se tiče violinsku tehnike, prvi je počeo da upotrebljava deblje žice, doprineo usavršavanju tehnike leve ruke (trileri i dvohvati), suzio i modifikovao štap gudala time što ga je produžio i ispravio njegovu naglašenu lučnost.

Iako je, kao izuzetan izvođač i prva violina orkestra Kapele del Santo u padovanskoj bazilici Sant Antonio, bio poznat van svoje Padove (zahvaljujući jedinom gostovanju u Pragu, koje je trajalo tri godine i gde je počastvovan privileĸijom da svira na krunisanju Karla VI), odbijao je sve pozive iz Evrope. Taj otpor prema popularnosti bio je rezultat njegove neslavoljubivosti i nekoristoljubivosti, pre nego što je značio distanciranje od šire violinske scene.

Njegova diskretna veza sa evropskim violinskim praksama obelodanjena je osnivanjem škole u Padovi (1728) koju je, nimalo slučajno, nazvao „Medjunarodna muzičĸa škola“ (Scola delle Nazioni). Odgovornost prema učiteljskom radu obavezala ga je i na teorijsku violinsku praksu. Za svoje učenike napisao je *Traktat o muzici* (*Trattato di musica seconda la vera scienza dell armonia, 1754*) u kome uglavnom razmatra pitanja harmonije. Komentarom akustičĸog

³⁶ Tartini je autor 200 violinskiĸ koncerata, 175 sonata za violinu i basu kontinuo, 40 trio-sonata i 30 sonata za violinu

³⁷ Prve instrukcije o teoriji i kompoziciji, posle osnovne obuke u Kopru, dobio je za vreme boravka u Asiziju. Učitelj mu je bio češki kompozitor Bohuslav Černohorski. Koliko je uvažavao svog učenika, govori podatak da je u svoju *Raspravu o harmoniji* uneo Tartiniĸevo revolucionarno otkriće „trećeg tona“ (diferencijalni ton), onog tona koji se čuje kada su dva druga tona u konstantnom intervalu dvozvuka zaustavljena u perfektnoj intonaciji. Tartiniĸev matematičĸi proračun ovog tona sadržavao je grešku koju su tek kasnije ispravili eksperti akustike.

³⁸ Frančesko Mariĸa Veračini (Francesco Maria Veracini, 1690-1768), takodje nije mogao da odoli pisanju uputstava za izvođenja dela, posebno na ona koja se odnose na poteze i dinamiku, ma koliko bio fleksibilan za moguća odstupanja u interpretaciji.

³⁹ Margaret Campbell, *The great Violinists*, Doubledau &comp, Garden City, New York, 1981, str. 16

fenomena diferencijalnog eksponiranja *trećeg tona* u okviru sazvučja dvozvuka, otvara novu temu u diskurzivnom polju violinizma. Upravo je to promotivno predstavljanje alikvotnih tonova, koji su pokazatelj preciznosti intonacije prilikom sviranja dvozvuka, prema mišljenju U. Pešića, „toliko je impresioniralo Leopolda Mocarta da ga je i sam proverio i potvrdio“⁴⁰.

Traktatom o muzici i instruktivnim delom „Umetnost gudala“ (L' arte dell' Arco) koje predstavlja pedeset varijacija na temu Korelija (Gavotte) i zahvaljujući slavi koju su pronosili njegovi učenici, stekao je ogroman ugled u Evropi zahvaljujući i slavi koju su pronosili njegovi učenici.

Iako je njegova „Škola nacija“ imala ogroman ugled u Evropi, iako je bio učitelj mnogim slavnim violinistima (Punjani), u opštoj istoriji muzike, kao i u radovima domaćih metodičara, kao najznačajniji artefakt njegovih muzičkih ideala i praktičnih instrukcija, navodi se pismo koje je, 1760. godine, uputio svojoj učenici Madaleni Lombardini.

U tom pismu Tartini naglašava ulogu gudala insistirajući na njegovom laganom ali čvrstom pritisku. Pritom, izvođač treba da se trudi da ne proizvede grub početni impuls, već da taj početni ton proizvede sama težina žabice. Svojim korisnim instruktivnim savetima, doprineo je i aktuelnom načinu vežbanja koje takođe preporučuje povlačenje gudala po praznim žicama, najmanje jedan sat dnevno. Time se postiže lep i ravnomeran ton koji u sebi nema pritiska, ali ni mlitavosti.

U tom smislu Tartini savetuje Madaleni: „Odradite ovu vežbu podjednako naviše i naniže, najmanje jedan sat u toku dana, ali nikada odjednom, već malo ujutru i malo uveče, a pritom ne zaboravite da je ovo najvažnija i najteža vežba od svih drugih“.⁴¹

Ovaj slavni učitelj, koga su studenti zvali „maestro delle nazioni“, u cilju poboljšanja virtuoznosti svojih đaka i veštine ornamentisanja, sačinio je *Traktat o ukrasima*.⁴² Kao uputstvo za način i promišljenu upotrebu ornamentalnih elemenata koristili su ga kasnije (počev od Leopolda Mocarta) i drugi čuveni učitelji i izvodjači. Specifičnost tog traktata je bila u meri i načinu na koji se ukrasi koriste.

Analizirajući ova načela korišćenja ukrasa, moglo bi se zaključiti da kontekstualnošću njihove upotrebe i interpretacije Tartini prevazilazi svoje doba i smešta ih u sadašnjost u kojoj je način njihove primene i dalje aktuelan. (Jedan od primera takvog razmišljanja je da se kratki predudari izvode kao anticipacija, pozajmljujući svoje trajanje na račun prethodne note.)

⁴⁰ Uroš Pešić, nav. delo, str 128.

⁴¹ D. Mihailović i Uroša Pešića, nav. delo, str. 106

⁴² Originalni rukopis *Traktat o ukrasima* sačuvan je samo u francuskom prevodu iz 1781.godine pod naslovom *Traite des Agremens*.

Kontekstualizujući ideju korišćenja ukrasa, tvrdnjom da sami za sebe ne znače ništa ukoliko nisu u službi muzike, Tartini je obogatio dotadašnju praksu izvođenja ukrasa na mestima gde to nije bilo uobičajeno. U izvođačku praksu uveo je nezavisne ukrase za duge foršlage u stavovima laganog tempa, a kratke mordente ukrašavao je pozajmljujući trajanje od prethodne note.

Najčešće citirane Tartinijeve rečenice: „Sloboda bez mlitavosti i snaga bez grčevitosti“ (ispisano na njegovom pulstu) i „Haos osećanja radja kaos pokreta“, mogle bi predstavljati kredo i osnov svakog školovanog violiniste. Prema mišljenju Dejana Mihailovića „sve što je kasnije izrečeno u ovoj oblasti, a ona predstavlja srž, kako izvođačke tako i pedagoške delatnosti, jeste ponavljanje, parafraziranje ili potvrda Tartinijeve definicije“.⁴³

Naši teoretičari metodike nastave ističu Tartinijevu zaslugu u sintetizovanju pravila Staroitalijanske škole, koja je po njihovom mišljenju imala sva obeležja organizovanog pedagoškog pristupa. Tu tezu potkrepljuje činjenica da se prakticističko-improvizacioni metod ove škole zasniva na nekoliko zajedničkih elemenata: učenici su morali da pamte ne samo notni tekst, nego i instrukcije nastavnika; instruktivni materijal bio je prilagođen uzrastu i sposobnostima svakog učenika ponaosob; improvizacija je prethodila čitanju partiture; tehnika je tretirana kao puko sredstvo muzičkog izraza.

Ovaj poslednji element, iako nikad zvanično koncipirane metode, nije poništavao isticano jedinstvo muzičkog i tehničkog razvoja učenika, iako je uloga muzičkog sluha i izvođačke izražajnosti dominirala u celokupnom procesu učenja.

Nije zanemarena ni uloga mišićne aktivnosti u službi postizanja lepote i izražajnosti tona, kao ni negovanje kognitivnih sposobnosti učenika da u sviračkoj praksi ostvare korelativni odnos: Od predstave ka realizaciji ili od doživljaja muzike do tehnike izvođenja.

*

Metoda u kojoj sluh ima primarnu koordinirajuću ulogu potkrepljuje verovanje da će muzički zahtevi, pokrenuti sluhom kao vodičem, aktivirati odgovarajuće fizičke pokrete i automatizovati navike, koje će biti usklađene sa muzičkim zahtevima i izvođačkom estetikom.

Takvo razmišljanje bilo je uslovljeno i manjkom muzičkih priručnika i štampanih instruktivnih dela.

Moglo bi se zaključiti da je staroitalijanska violinska pedagogija promovisala ideju da je tehnika samo sredstvo muzičkog izraza. Stav da je lepota izvođenja važnija od virtuozičnosti

⁴³ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 19

zastupali su gotovo svi italijanski violinisti. Ističući muzičku misao i doživljaj kao vodilje u estetici izvođenja, oni su, zapravo, proširili i tehničke aspekte violinizma. Njihova razrada elemenata izvođačke tehnike (vibrata, arpeđa, trilera, mordenta), položaja šake (Djeminijanijev hvat), držanja i poteza gudala (Tartini), imala je jedinstven cilj: lepotu tona (kantabilnost) i izražajnost (lirizam) izvođenja.

Uputstva italijanskih učitelja violine i instruktivna dela usaglašena su u jasno definisan instrumentalno-pedagoški pristup i u tom smislu zasluženno nose naziv škole. Njihova inventivnost u pronalaženju rešenja i danas je deo sveukupne raznolikosti jednog sistema koji uvek teži kompaktnosti.

Osnivanje evropskih konzervatorijuma pokrenulo je masovno štampanje muzičkih udžbenika, teorijskih i instruktivnih dela.

Uticaji društveno-političkih i socijalnih dešavanja u zemljama Zapadne Evrope usmerili su institucionalizovanje muzičkog školovanja na najvišim državnim muzičkim institucijama kakav je bio Pariski konzervatorijum, osnovan dekretom Nacionalnog konventa Francuske 1795. godine. Njegov zadatak je bio da usavrši pedagoški rad, uvede sopstvenu metodu, i napravi održivi sistem uređenog školovanja.

II. 3. Pariski konzervatorijum, jedan mogući sistem

Osnivanje Pariskog konzervatorijuma, uslovljeno težnjom konstituisanja već najavljivanog i donekle oblikovanog „francuskog stila“ u muzici, proizašlo je iz potrebe za poretkom i sistematizacijom pedagoškog rada kako bi se izbegla relativizacija i nehomogenizacija jedne delatnosti koja je težila da sačuva samosvojnost i nacionalno-umetnički integritet. Sistematizacija metodike nastave i želja da se sve znanje podvede pod jasno definisane okvire koji bi činili ne samo utvrđeni korpus metodičkih postulata, već bi bili saobrazni društvenim, političkim i kulturološkim specifičnostima francuskog društva s početka devetnaestog veka.

S druge strane, kompozicije Žan-Batista Lilija, Žan-Ferija Rebelja, Žan-Batista Anea, i, pre svih, delo Žan-Mari Leklera, pravih predstavnika takozvanog „francuskog stila“, predstavljale su istorijsku podlogu na kojoj je kasnije građena nacionalna škola violinske obuke.

Veliki uticaj na stvaranje nacionalnog stila koji je posebno izražen u igračkim komadima (sarabande, tamburin i gavote), izvršio je Žan-Mari Lekler Stariji (Jean-Marie Leclair L'aine, 1697-1764). Kao đak Somisa u Torinu, kroz pevljivost svojih komada zadržao je tragove italijanske tradicije iako je kasnije, kao pedagog, insistirao na virtuoznosti i tehničkom umeću sviranja.

Tragove uticaja italijanskog stila (preko Đeminijanijevog udžbenika iz 1751) zadržao je i Leklerov učenik *L'Abbe l Fis* (L'Abbe le Fils). Tradicionalnu italijansku lakoću izvođenja i pevljivost obezbedio je tehničkim novinama u držanju violine i spretnim vođenjem gudala. Svoja uputstva štampao je u udžbeniku „Violinski principi“ (*Principes du violon*). Važan faktor francuskog stila tog doba bio je potpuna kontrola desne ruke i vođenja gudala. Upotreba polupozicija je njegov originalni doprinos tehnici leve ruke. Nesputana razmena znanja između evropskih škola ali i samih pedagoga doprinele su hibridizaciji methodske prakse italijanske, francuske i nemačke pedagogije, tako da je Fis, bez zazora u svom udžbeniku prepisao dinamičke oznake iz Manhajmske škole.

Leklerov savremenik *Mišel Koret* (Michel Corrette) obogatio je pedagošku literaturu instruktivnim delom „Umetnost usavršavanja na violini“, iz 1782. godine, čija se vrednost ogleda u uvek primenljivim vežbama za izvođenje komplikovanih tehničkih elemenata leve i desne ruke.

Koret je 1738. načinio i zbirku najkomplikovanijih mesta iz kompozicija raznih autora (*L'ecol Orphe*) u kojoj je brižljivo ispisao uputstva za adekvatno držanje gudala i sviranje u pozicijama, podelivši, pritom, hvatnik na sedam pozicija.

Instruktivnu literaturu za violinu dopunili su 1720. godine i *Mišel Montekler* (Michel Monteclair) delom *Laka metoda* učenja sviranja na violini (svezak od 24 stranice s malim vežbama u kojima je iznad svake note upisan potez gudaalom oznakama T – tirez – dole; i P – pousses – gore) i 1756. *Hoze Erando* (Jose Herrando) autor *Arte Y Puntul Explicacion*.

Između ovog genealoškog niza francuskih pedagoga, određenom po logici stilske opredeljenosti, koji nisu izgubili vezu sa Korelijevim nasleđem, i predstavnika Škole pariskih konzervatorista (Krojcer, Rod, Bajo), stoji osobena ličnost Đovanija Batiste Viotija (Giovani Battista Viotti, 1755-1824) čije se poreklo preko učitelja Punjanija, koji je studirao kod Somisa, takođe može vezati za Korelija.

Vioti je primer da u istoriji violinizma ništa nije autohtono, jer je inovativnost njegovih kompozicija, izvođenja i pedagoškog rada predstavljala koliko odraz vremena u kojem je stvarao, kao preteča moderne škole sviranja na violini, toliko je bila rezultat i nasleđa italijanskog stila. Stoga nije čudno što su ga svojatali i Francuzi i Italijani, a prisnim su ga smatrali i Rusi kada je sa svojim učiteljem Punjanijem svirao u dvorskom orkestru Katarine Velike u Sankt Peterburgu.

Duh internacionalizma, od 1782. do 1792, odveo ga je u Pariz, centar muzičkog života Evrope. Zbog buntovnog ponašanja, nepoštovanja mecena, sviranja ispred biste demokratskog

idola Žan-Žaka Rusoa i soarea koje je priređivao sa svojim partnerom, kompozitorom Kerubinijem, bio je prinuđen da se preseli u London.⁴⁴ Revolucionarnog duha, iako cenjen od brojnih učenika, ne nalazi smirenje ni u Londonu, pa se seli u Hamburg.

U međuvremenu Viotijev autoritet u Parizu vraća se kad osniva Italijansku operu i postaje direktor Pariske opere. Raskošni kompozitorski talenat (njegovi koncerti bili su osnovna literatura na Pariskom konzervatorijumu tokom čitavog devetnaestog veka⁴⁵) ne spašava ga dugova, od kojih opet beži u London gde i umire 1824. godine.

Posredstvom svojih učenika koji su sledili stil i specifična uputstva svog učitelja, (kantabilnost, virtuoznost, raznovrsnost poteza gudala) Vioti je produžio svoju pedagošku i izvođačku praksu. Prvi je upotrebio *Turtovo gudalo* (Francois Tourte). Ono je imalo lakoću, čvrstinu i elastičnost zahvaljujući upravo Viotijevim savetima Turtu, dok je ovaj radio na njegovoj izradi. Ti saveti odnosili su se, pre svega, na dinamiku, boju i ton. Vioti je autor i specifičnog poteza gudala, *coup d'archet de Viotti*, (Viotijev potez).

Kada je u pitanju njegov pedagoški rad, najčešće se govori o ogromnom uticaju koji je imao na učenike, koji su i sami postali osnivači škola, slavni violinisti ili violinski pedagozi, rasuti po celoj Evropi. Jedan od njih je, *Fridrih Vilhelm Pixsis* (Pixis, 1786-1842) iz Manhajma, kasnije je, svoja znanja i tradiciju Manhajmske škole (koja se zasnivala na Viotijevoj tehnici i tonskoj izražajnosti) preneo na Praški konzervatorijum (1811).

Jedna od karika u naslednom lancu Viotijevih učenika bio je i belgijski violinista Andre Robereš (Andre Robberechts) koji je, kasnije, bio učitelj Šarlu de Beriou⁴⁶, ocu takozvane Belgijske violinske škole.

Viotija smatraju utemeljivačem nacionalne violinske škole u Francuskoj upravo zbog presudnog uticaja na najpoznatiji „trio“ njegovih učenika: Bajoa, Roda i Krojcera, koji su Viotijev izvodjački stil i pedagoške principe usadili u najjaču muzičku instituciju 19.veka, Pariski konzervatorijum.

Rođen u muzičkoj porodici, *Rudolf Krojcer* (Rudolph Kreutzer, 1766-1831) je učio kod Antuna Štamica, sina slavnog Johana Štamica (Utemeljivača Manhajmske škole).

Neizbrisiv trag u njegovom muzičkom odrastanju i samoostvarenju ostavio je njegov učitelj Vioti koji ga je već u 16. godini zaposlio na mesto prve violine u Italijanskoj operi.

⁴⁴ Margaret Campbell, nav. delo, str. 25-30

⁴⁵ Viotijev Koncert u a-molu bio je omiljeni koncert Joahima, Bramsa, Tiboja. Menjuhin je snimio četiri Viotijeva koncerta.

⁴⁶ Berio je kao veoma mlad došao na „preslušavanje“ kod Viotija, ali ovaj je odbio da radi s njim. Pohvalivši ga, rekao mu je da ne bi da mu kvari već izgradjen sopstveni stil. Berio je to dobro zapamtio i istim rečima, kao već iskusan učitelj, obodrio i ispratio sedamnaestogodišnjeg Anri Vijetama (Henry Vieuxtemps).

Za istoriju pedagoške prakse najvažniji je njegov rad na Pariskom konzervatorijumu gde, pored devetnaest koncerata, u duhu francuskog tehnicizma, komponuje četrdeset dve etide u kojima se mogu naći gotovo svi elementi tehnike sviranja.

Etide pod nazivom „42 etide ili kaprisi“ objavljene su prvi put 1796. Zbog primenljivosti i u saglasju sa muzičkim zahtevima savremenog violinizma, njihova izdanja i danas se publikuju.

Izuzetan smisao za frazu i visok nivo tehničkih sposobnosti, usmerio je Krojcerov ukus ka bespoštednoj aroganciji prema delima koja mu se nisu dopadala, makar to bila i Betovenova „Krojcerovu sonata“ op. 47.⁴⁷ Svirao je na Stradivariju, negovao legato stil, imao istančan smisao za frazu i visok nivo tehnike.

Krojcerov pedagoški nasledni red čine brojni učenici. Čvrstom niti za Krojcera se držao Lamber Masar (Lambert Massart) koji je bio učitelj Fricu Krajsleru, Vijenjavskom i Meržiku, dok je Meržik zaslužan za održavanje Krajslerovih muzičko-tehničkih postulata, držeći časove Eneskuu, Tibou i Flešu.

Najcenjeniji predstavnik francuske violinske škole u vreme osnivanja pariskog konzervatorijuma, bio je *Pjer Rod* (Pierre Rode, 1774-1830).

Prateći njegovo pedagoško poreklo opet se dolazi do Viotija. Rod je sa četrnaest godina postao njegov omiljeni učenik. Vioti ga je, pored Rodove naklonosti ka izuzetnoj lakoći sviranja i kantabilnosti, usmeravao i na usavršavanje tehničke veštine i dramske muzičke retorike, karakteristične za vreme u kom je živeo.

Njegova koncertna karijera vodila ga je po celoj Evropi. Nastupao je pred najvećim kompozitorima i violinistima. Violinista Ludvig Špor ga je slušao u Nemačkoj, Betoven u Beču, ruski car u Petrogradu, gde je proveo pet godina pre nego što se vratio u Pariz.

Ova putovanja i boravci u različitim kulturološkim sredinama mogu da objasne komunikativnost metodske violinske prakse koja je procesima razmene, hibridizacije i rasplinjavanja proširivala okvire nacionalnih violinskih škola.

U istoriji pedagoške prakse, Rod će ostati upamćen po dvadeset četiri kaprisa, koji su i danas obavezna violinska literatura, kao i po slavnim učenicima, među kojima je najpoznatiji bio Jozef Bem (Böhm), budući učitelj Jozefu Joahimu.

Za razliku od svojih pariskih kolega Krojcera i Bajoa, koji su svoje principe isticali kroz pisanje i podučavanje, Rod je najveći uticaj izvršio kroz sviranje, bilo kao koncertni violinista ili profesor demonstrator.

⁴⁷ Ova sonatu prvi put je izveo Džordžu Bridžtauelu, uz pratnju samog Betovena, 24.maja 1802. Kasnije je Betoven, diveći se Krojcerovom violinskom umeću, sonatu preimenovao u „Krojcerovu“. Krojcer je lično nikad nije izveo.

U stručnoj literaturi i muzičkim enciklopedijama nema sigurnih podataka kada je i u kom vremenskom periodu *Pjer Bajo de Sal* (Pierre Baillot de Sales, 1771-1842) učio kod Viotija, iako se zna da mu je Vioti, kasnije pomogao da se zaposli u orkestru pozorišta Fejdo.

Od svojih prvih učitelja, Nardinija i Kerubinija, nasledio je ekspresivnost izvođenja, dok ga je tehnicizam Pariske škole usmeravao na kontrolisanje spontane emocionalnosti. Iako je posedovao sjajne instrumente,⁴⁸ podršku Davida i Špora za koncertnu i kompozitorsku karijeru, Bajo je sve svoje sposobnosti stavio u službu violinske pedagogije.

Kao profesor violine na Pariskom konzervatorijumu Bajo je radio četrdeset i sedam godina. Sa Krojcerom i Rodom izdaje čuvenu *Violinsku metodu* (1804) koju je kasnije (1834), preradio u sopstveni priručnik pod naslovom *Umetnost violine*. Ovaj priručnik postao je standardni udžbenik Pariskog konzervatorijuma. Autor teorijskih dela, komponovao je i dvadeset i četiri etide, koje se smatraju izuzetnim instruktivnim štivom i u savremenoj nastavi violine. U svom priručniku zalagao se za stav u kome je oslonac na levoj nozi, kako bi se postigla veća sloboda desne ruke i povećale mogućnosti virtuozne pokretljivosti. Preporučivao je držanje violine u horizontalnom položaju, s bradom na levoj strani od kordara, što do tada nije bila opšteprihvaćena praksa. Za pojačavanje tona preporučivao je povećan pritisak kažiprsta, kao i zgloba šake. Njegova rešenja držanja gudala su omogućavala veću pokretljivost ukoliko bi prsti bili savijeniji, dok se manjom zaobljenošću dobijao jači ton. Insistirao je i na slobodi kretanja leve ruke, koristeći opušteniji položaj šake koja nije prijanjala uz vrat, već je slobodnije i sa manje kontaktnih tačaka šetala po grifbretu.

Smatrajući da su skale osnov usavršavanja violinske tehnike u *Metodi* je obradio dvadeset i četiri skale kroz jednu, dve i tri oktave u prvih sedam pozicija, vodeći pritom računa o tehničkoj obučenosti svojih učenika. Insistirajući na tehnici, bavio se dvozvucima počev od terci, seksti, oktava i decima. Trileri i naročito neugodni dupli trileri, zbog kočenja leve šake i prstiju, bili su nezaobilazne methodske jedinice u njegovom nastavnom programu.

Svoje visoke muzičke i tehničke standarde izražavao je zahtevom za jasnoću izraza, pre nego za lako iskazivanje emocija i afektivnih poruka. I takvim stavom, u istoriji violinske pedagogije, Bajo potvrđuje mišljenje da je upravo on u francuski violinizam uveo visoke tehničke standarde violinskog sviranja.

Pored teorijskih dela, profesorskoj karijeri ostao je upamćen kao učitelj slavnih đaka: Šarla Dankla, Fransoa Habeneka, Žan-Pjera Morena i Delfin Alarda, koji je kasnije bio učitelj velikom španskom violinisti Pablu Sarasateu.

⁴⁸ Posedovao je po jednog Pikea i Bokea i dva Stradivarija. Jedan od ta dva Stradivarija, vlasništvo Žaka Tibo, nestao je sa ovim slavnim violinistom u avionskoj nesreći 1951.

Istražujući ovu genealošku liniju koja kreće od Bajoa, može se utvrditi zajedničko poreklo počev od njegovog učenika Morena koji je bio profesor Lisjenu Kapeu.⁴⁹ dok je Kape, u Bordou, izvesno vreme predavao Jaši Brodskom i Ivanu Galamijanu, takođe jednima od najznamenitijih violinskih učitelja u drugoj polovini dvadesetog veka.

II. 3. 1. Kulturološki podsticaji nove instrumentalno-pedagoške prakse

Stvaranje kapitalnog dela, velike francuske *Enciklopedije* predstavljalo je riznicu ukupnog ljudskog znanja. Nastalo je kao proizvod rada i saradnje najumnijih i najobrazovanijih ljudi tog vremena. U dvadeset i četiri toma stalo je sve poznato znanje iz svih oblasti ljudskih preguća u oblasti nauke, filozofije i umetnosti. Ovaj veliki posao, koji je trajao od 1745. do 1771, vodio je filozof *Deni Didro* (Denis Didrot 1713-1774). Ovom delu prethodilo je enciklopedijsko delo Marena Marsena iz 1636. godine pod nazivom „Opšta harmonija“ u kome je, opisavši sve poznate instrumente i njihove karakteristike, violinu nazvao kraljicom instrumenata.⁵⁰ Stvaranju velike francuske *Enciklopedije* doprineli su i Boaleovi i Kornejevi rečnici koji su obuhvatali sve poznate pojmove iz različitih disciplina ljudskog stvaralaštva.

Stvaranje Enciklopedije imalo je ogroman značaj zbog sistematizovane metodične razrade u pristupu pojmovima. Na njeno pojavljivanje, zbog revolucionarnih i ideološko progresivnih ideja, negativno su reagovali crkva, dvor i vladajuće institucije, tražeći spaljivanje svih primeraka.

Zahvaljujući ogromnom znanju i volji francuske elite i obrazovane građanske klase, enciklopedisti nisu odstupili ni od jednog reda ovog obimnog dela, svesni njenog ogromnog prosvetiteljskog značaja za sve slojeve francuskog društva.

Delove *Enciklopedije* koji su se ticali muzičkog obrazovanja našli su se u poglavljima pod nazivom „Rečnik muzike“ koji je sačinio Žan-Žak Ruso (Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778) i „Traktat o muzici“ autora *D' Aplinija*. Značaj ovih poglavlja ogleda se u analitičkom pristupu muzičkoj teoriji u kojoj se muzika i vrednovanje muzike ne tretira samo kao afektivna senzacija, već i kao kontemplativna aktivnost, uskladu sa principom jedinstva spoznaje i razuma, odnosno jedinstva materijalnog i duhovnog.

⁴⁹ Kape je nastavio tradiciju štampanja instruktivnih dela izdavanjem udžbenički koncipiranog priručnika *Visoka tehnika gudala* (La technique Supérieure de l'arche)

⁵⁰ Za takvu ocenu svakako je zaslužan dvorski orkestar Luja XIV „24 kraljeve violine“. Epitet „kraljice instrumenata“ violina je sačuvala kroz sledeća tri veka bez bojazni svake frazeologije.

U skladu sa društvenom klimom i kulturnim prostorom u periodu koji je prethodio Francuskoj buržoaskoj revoluciji (1879) postavljeni su visoki ciljevi demokratizacije obrazovnog sistema koji je podrazumevao jednakost i pravo svakog čoveka na obrazovanje.

Elita francuske kulture (Volter, Ruso, Dalamber, Helvecijus, Didro) našla je filozofsku platformu u Dekartovoj dualističkoj tezi, izraženoj kroz jedinstvo duha i materije: cogito ergo sum (mislím, dakle postojím).

I u našoj metodici nastave violine često se citira *Rene Dekart* (Rene Descartes, 1596-1650), koji je u svojoj „Raspravi o metodi“ (*Discours de la methode, 1637*) izneo stav o neophodnosti negovanja analitičko-kritičke misli i deduktivnog zaključivanja. U tom procesu važno je postojanje kriterijuma na osnovu kojih se znanje ili problemi razdvajaju jedni od drugih, kako bi se uspostavio red, kao uslov pravilnog zaključivanja i spoznaje. Takva spoznajna teorija, koja naglašava dominaciju racionalnog subjekta (čoveka) u odnosu na prirodu, koja je (materijalni) objekat, označila je revolucionarni obrt u analitičnom razmatranju dualističkog sistema različitih ali međuzavisnih „supstanci“.

Dekartova metoda zaključivanja, prema mišljenju Dejana Mihailovića, našla je široku primenu u metodskim postulatima Škole pariskih konzervatorista.⁵¹

II. 3. 2. Sistematizacija violinskih metodskih postulata

Odgovornost za uvođenje reda, sistematizaciju programa i jedinstvo metodskih pravila, Pariski konzervatorijum je poverio trojici slavni francuskih violinskih pedagoga: Krojceru, Rodu i Bajou. Usled opšteg nacionalnog i društvenog uzleta, i ogromne želje da se pedagoško pregalaštvo dovede na uređeniji nivo, javila se potreba za formiranjem jedinstvene metode koja bi ujedinila dotadašnje ideje i znanja. Ta metoda bi, prema zahtevima duha vremena, svakako trebalo da nađe uporište u Dekartovoj racionalističkoj metodi sagledavanja reda stvari.

Taj metodički postupak zasnivao se na kritičkom odabiru samo onih metodskih činilaca koji ne sadrže dvosmislena rešenja. Pritom su, istovremeno, ti činilaci i sami podložni raščlanjivanju problema i analitičkom rasuđivanju i vrednovanju, polazeći uvek od jednostavnog ka složenom.

Svi principi i postulati violinskog obrazovanja trebalo bi da budu proverljivi u praksi.

Moglo bi se zaključiti da je Dekartova dualistička teza o nezavisnosti duha i materije u *Metodi* Pariskog konzervatorijuma, bila jedna od vodećih smernica u raščlanjivanju odnosa tehničkog i muzičkog aspekta sviranja.

⁵¹ Dejan Mihailović, nav. delo, str 23.

Moglo bi se reći da izdvojeni tehničko-instruktivistički pristup, uočljiv kroz veliki broj etida i vežbi za razvijanje motoričke efikasnosti, ipak, u odnosu na samu prirodu muzike, nije bio u apsolutnoj nesaglasnosti sa stilskim, umetničkim i afektivnim aspektom muzičkog izvođenja. Iako sagledavani odvojeno u nekim fazama pedagoškog rada, ova dva entiteta imaju komunikativni i kolaboracioni potencijal. Presudnu ulogu u tom odnosu predstavljaju psihomotorne relacije gde se visoka tehnička obučenosť lako stavlja u službu asocijativnog izvođačkog potencijala. Aktuelnost *Metode* Pariskog konzervatorijuma, koju su violinski pedagozi često tretirali kao izrazito tehnicistički model, danas se vraća na pedagošku scenu, koristeći one elemente teoretskih stavova koji svoju upotrebljivost dokazuju u svakodnevnoj praksi. Radi se o ambiciji da se svi problemi raščlane do detalja i da se sva saznanja stečena empirijskim putem stave pod znak pitanja i da se otkriju egzaktniji putevi.⁵² Sledeći takva gledišta, stoji i teza autora „Violinske metode“ da se s talentom čovek radja, a tehniku stiče radom, kroz školovanje.

Razvijanje mehanizma izvođenja ne bi trebalo dovoditi u pitanje, jer insistiranje na razvoju motorike omogućava lakše, preciznije i adekvatnije ispunjenje muzičkih zamisli i umetničkog izraza. Samim tim dolazi se do zaključka da je i samo insistiranje na tehnici - zapravo insistiranje na umetnosti.

Stav koji se promovise u *Metodi* da u procesu obuke mladih violinista prvo treba savladati tehniku sviranja, a tek onda raditi na muzičkoj izražajnosti.

Analizirajući teorijske radove srpskih metodičara primetno je da se kroz celokupna razmatranja metodičke problematike provlači rečenica: Od muzike ka tehnici. Razmišljanje Dejana Mihailovića nije u suprotnosti sa ovim aksiomom. Ali njegova pedagoška teorijska misao, koja bi se mogla u nekim sigmentima okarakterisati kao otvoren pristup violinskoj pedagogiji, nije odvojena od želje da se raščlani svaki problem i da se u muzičkom izvođenju istakne značaj visoke tehničke obučenosť: „Pre nego što počnu da razmišljaju o izrazu, učenici su dužni da se pozabave, pre svega, izučavanjem *mehanizma violine*, i da ga usavrše do te mere da kasnije o tome ne treba da brinu... Pobeđivši sve teškoće, talenat izbija napred i dospeva do potpunog razvoja.“⁵³

Jedan od očitijih primera tehnicističke orijentacije *Metode* je prikaz A-dur skale u trideset poteza, što je kod mnogih metodičara predstavljalo primer koji treba slediti (Ševčiku, na primer).

⁵² Dekartov aksiom *Cogito ergo sum* u proces mišljenja ravnopravno uključuje apstraktnu i egzaktnu misao. U tom smislu analogijom se problem tehničke i muzičke komponente dovodi u međuzavistan odnos dualistički nesaglasnih elemenata- smisla i zvučne pojavnosti muzike.

⁵³ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 22

Moglo bi se zaključiti da redosled metodskih postupaka koji daju prvenstvo tehničkom ili muzičkom aspektu podučavanja nikada ne može biti jasno određen. Imajući u vidu mogućnost primene otvorenog koncepta u nastavi violinske pedagogije, koji bi trebalo da garantuje stalnu izmenljivost, prilagodljivost i relaciju prirodu odnosa tehničko - umetničko u kome se menja fokus u zavisnosti od učenikovih psiho-motornih i kognitivnih sposobnosti.

Iako ovaj stav nije na ovaj način bio artikulisan u Pariskoj metodi, njeni autori dovode u vezu mehanizam sviranja koji garantuje balansiranje u muzičkom i tehničkom izrazu, makar kao finalnom proizvodu vežbanja dela.

Eklatantan primer genealoškog principa primenjenog u istoriji violinske metodike nastave predstavlja unošenje elemenata Viotijevog muzičkog stila na formiranje izvođačkih veština i postulata koje su u pedagoški rad na Pariskom konzervatorijumu ukorenili njegovi učenici: Krojcer, Rod i Bajo. Oba elementa (tehnika i osećanja) se uskladjuju do suštine muzičkog izraza.

Od Viotija su preuzeli stalnu želju da se tehničke mogućnosti dovedu do maksimalnog nivoa. Tehnika leve i desne ruke je značajno uznapredovala. Leva ruka je proširila svoj opseg kretanja po grifbretu, Viotijeva postavka violine održala se do danas, dok su pretpostavke o međusobnoj uslovljenosti držanja i vođenja gudala s jedne i moći i lepoti zvuka s druge strane, nadmašile sve teorijske i tehničke pretpostavke dotadašnjih izvođačkih praksi.

I pored često naglašavane isključivosti ove metode u pogledu isticanja tehnicističkog primata u nastavi, naspram stava da violinisti „ne treba da istražuju dalje od svog sopstvenog senzibiliteta, koji treba da izvuku iz svoje duše, jer to je mesto gde će naći svoj izvor“⁵⁴, ova metoda, kao programski model organizovanog izvođačko-pedagoškog rada, dokazuje svoju vrednost ukoliko se njeni postulati sagledavaju kroz vizuru stalne napetosti odnosa margine i centra (veštine i nadahnuća). Problematizacija ove teme u skladu je sa principom ideološkog dualizma Škole pariskih konzervatorista.

Kritički pristup Škole Pariskog konzervatorijuma mogao bi se sagledati u nekim drugim aspektima školovanja koji se odnose i na društveno-političke aspekte vezane za isticanje nacionalnog identiteta ove ustanove. U Školi se zahtevalo strogo poštovanje svih pravila i pedagoških postulata službenih školskih priručnika, bez slobode bilo kakvog izbora; pravo da predaju imali su samo Francuzi; Instrukтивna literatura mogla je, pre objavljivanja *Violinske metode* da potiče takođe samo od francuskih autora.⁵⁵

⁵⁴ Margaret Campbell, nav. delo, str.23

⁵⁵ Žan Batist Kartije (Cartier, 1765-1841), sačinio je hrestomatiju od 150 violinskih dela (i ranijih violinskih metoda) pod nazivom „L' art du violon“.

Sažimajući postulate Škole Pariskih konzervatorista moglo bi se zaključiti da su se oni odnosili na sledeće principe: usmeravanje primarne pažnje na tehniku kako bi ona mogla da posluži učenikovom talentu i muzičkom izrazu; uskladjivanjem ove dve komponente (tehnika i izraz) trebalo bi da predstavlja cilj pedagoškog rada; ujednačenost motoričkih sposobnosti i leve i desne ruke i insistiranje da se pedagoški rad zasniva na stabilnim (propisanim) izvođačkim i estetskim kriterijumima.

Visoki kriterijumi u tehničkim standardima nisu umanjili umetničku i estetsku komponentu izvođenja o čemu svedoče brojni slavni violinisti školovani u toj instituciji.

Kao što bi se moglo zaključiti, tehnicizam Pariske škole, ogledao se u stavu da prvo treba usavršiti tehniku sviranja a tek potom voditi računa o umetničkom izrazu. Usmerenje da je strogo poštovanje službenog školskog praktikuma uslov tehničkog prosperiteta i da je nemoguće iskazati nadahnuće i urođeni talenat bez usavršenog tehničkog aparata.

II. 4. Nasledni skupovi u evropskom violinizmu

Razvoj međunarodnih komunikacija, saobraćaja, trgovine i opšteg civilizacijskog napretka, pratila je razmena kulturnih dobara, znanja i iskustava.

Na temeljima utvrđenih sistema školovanja tokom osamnaestog veka i verifikovanih violinskih udžbenika, došlo je do masovnog štampanja muzičkih priručnika i instruktivnog muzičkog materijala širom Evrope. Tome je doprineo razvoj i sve veće potrebe muzičkog obrazovanja u sve razvijenijim građanskim sredinama, kao i otvaranje brojnih akademija i violinskih škola.

.Povećanje broja muzičkih institucija išlo je uporedo sa potrebama sve razvijenijeg muzičkog života. U vezi sa tim, nastava violine postaje važan činilac ne samo muzičkog nego i opše obrazovnog sistema školovanja.

Pored sistemskog napretka i procvata, razvoj violinske pedagogije može se pratiti u kontinuitetu kroz stvaralaštvo i rad najznačajnijih predstavnika srednjoevropskih škola. Kompozitori i izvođači, školske institucije i istaknuti violinski pedagozi bili su najzaslužniji za podizanje tehničko-umetničkog nivoa, istovremeno promovišući muzičku umetnost kao jedan od najznačajnijih činilaca kulturnog života.

U genealoškom pristupu istorijskom nasleđu pedagogije, ove tri grupe mogle bi se, fukovskim terminom nazvati *naslednim skupovima*.

U istoriji violinizma na području nemačkih zemalja, ističe se uloga jednog od prvih inovatora violinskog sviranja, *Johana Šmelcera* (Johann Schmelzer, 1623-1680), autora prve

nemačke zbirke violinskih solo sonata. Osim kompozitorsko - pedagoškog rada, doprineo je razvoju violinizma i uvođenjem raznih tehničkih inovativnih postupaka. Prvi je upotrebio sordinu i uveo praksu sviranja više stakato nota na jedan potez gudala.

Novine koje je uveo nemački kompozitor *Hajnrih Biber* (Heinrich Biber, 1644-1704) odnosile su se na različite skordature zarad dobijanja različitih tonskih nijansi u svakoj pojedinačnoj sonati iz kompleta poznatog pod nazivom „Mysterien aus dem Leben Mariae“ (epizode iz života Bogorodice). Istoričari muzike ističu ovu novinu kao veliki napredak u usavršavanju tehničkih mogućnosti samog instrumenta jer je: „majstor skordature Biber odveo violinu na daleko više pozicije od Korelija“⁵⁶. Značajno je pomenuti i njegovo delo *Pasakalja*, šezdeset varijacija na kratku temu, koje su obilovale svim vidovim violinske tehnike: akordima, dvozvucima, arpeđima i elementima polifonije. Sve svoje znanje stavio je u službu violinske pedagogije kao osnivač violinske škole u Salcburgu, koju je, među brojnim poznatim violinistima pohađao i Leopold Mocart.

Način tretiranja solističke linije violine, polifono razmišljanje i akordska tehnika nemačke škole, uticali su na prilagođavanje i razvoj adekvatnih pedagoških metoda.

Na inovacije u violinskoj tehnici, shvaćene u širem smislu, uticali su i kompozitori i izvođači koji su postavljali nova pravila izvođenja prateći sve složenije muzičke partiture.

Violinske kompozicije *Johana Sebastijana Baha* (Johann Sebastian Bach, 1685-1750), šest sonata i partita za solo violinu, zanemarujući samu prirodu violine kao homofonog-melodijskog instrumenta, obogatili su violinsku literaturu polifonom strukturom koja je bila izražena kroz razlaganje zvučne slike u više glasova. Da bi ovakav postupak bio moguć, korišćeni su razloženi akordi kao i sabranost u kontemplaciji i emocijama. Za izvođenje Bahovih dela, posebno Čakone iz Partite d-mol, koja predstavlja kompletno violinsko-muzičko znanje, neophodna je tehnička i kognitivna obučenost pre svega violinskih pedagoga, kako bi pomogli svojim učenicima da prevaziđu sve teškoće u savladavanju složenih harmonskih i polifonih postupaka.

Teškoće u izvođenju violinskih koncerata, sonata, kvarteta i komada *Ludviga van Betovena*, čiji jezik nisu razumeli njegovi savremenici⁵⁷, razrešene su tek početkom dvadesetog

⁵⁶ Džerald Abraham, *Oksfordka istorija muzike II*, Beograd, Clio, 2002, str. 292.

⁵⁷ Španski filozof Hose Bergamin (1895-1983) u zbirci eseja „*Sančo Pansa u čistilištu*“, Službeni glasnik, Beograd, 2012. na str. 116 i 117. komentariše ovu odbojnost kao posledicu nerazumevanja istorijskog i psihološkog kriterijuma ocenjivanja, kao dvostruke igre između duhovnog i prirodnog ili natprirodnog i simultanog, od koje se sastoji poetska verifikacija dela. Istinski život dela Betovena „nije ovaj ovde: to je onaj drugi, koji je istina ili besmrtnost, poezija, stvar za mišljenje i igranje, za igranje sopstvenog života, stvar razuma, stvar za viđenje, konačno, stvar za vizije, za želju za vizijama: stvar poetske vere, *imaginativna konstrukcija*”.

veka. To su učinili izvođači i pedagozi, rašlanjujući i analizirajući ne samo notni tekst već i kontekstualni okvir komplikovanih ritmičkih struktura: moduse, promenljivost melodijskog toka, gustu hromatiku i kantabilnost koja se kod Betovena nalazi u najdubljim slojevima gustog tkiva njegove muzičke misli.

Osobena ličnost koja je u značajnoj meri uticala na razvoj violinske tehnike, načina sviranja, ali pre svega samog izvođenja, bio je *Nikolo Paganini*⁵⁸ (Niccolo Paganini). Njegova tehnika, koja je prevazilazila dotadašnje standarde izvođenja, virtuoznost i način sviranja, uticali su na ogromnu popularnost i samog instrumenta. Vredan doprinos violinskoj teorijskoj praksi predstavlja delo *Paganini, Kunst die Violin zu spielen* (1829) koje je napisao Karl Gur (Guhr), violinista i dirigent, koji je sva svoja zapažanja o inovativnim tehničkim i izvođačkim postupcima slavnog violiniste, zapisivao, prateći ga, pri tom, na koncertnim turnejama.

Gur je posebno isticao Paganinijev novi način vođenja gudala. Strune je toliko zatezao da su bile paralelne sa štapom gudala, što je služilo izvodjenju stakata i rikoše poteza. Nije upotrebljavao podbradak, oslonac je bio na levoj nozi, desnom je taktirao (nasleđe Viotija). Sposobnost vanpozicionog sviranja i nepoštovanja striktno pozicione tehnike, doprinela je slobodi leve ruke koja se nesmetano kretala grifbretom, što je davalo utisak neverovatne virtuoznosti i fluentnosti pokreta leve šake. Nije poštovao utvrdjene pozicije, pa je to vanpoziciono sviranje (prihvaćeno tek u 20.veku) davalo dotad nevidjenu slobodu levoj ruci. Iskustvo Paganinijevog sviranja dalo je, kasnije, slobodu i pedagozima da se u nastavi fleksibilnije odnose prema prstoredu, naročito u pasažima u visokim pozicijama. Utisak povezanosti melodijske linije, naročito u kantabilnim stavovima kompozicija, ovim načinom tretiranja prstoreda, doprinosilo je kvalitetu tona i učinkovitijem praćenju muzičke zamisli.

Kombinovanjem veštačkih i prorodnih flažoleta, osim varijacija u tembru, Paganini je načinio je iskorak i što se tiče same intonacije. Uvođenjem flažoleta u kompozicijama na G žici proširio je opseg žice ne gubeći, pritom, njeno slušno svojstvo i njene zvučne karakteristike. Uvođenje inovacija u tehničku komponentu sviranja, dodatno je obogaćeno trilerima (običnim i duplim), letećim stakatima, rikošeima i brzim pasažima, koji su od budućih violinista zahtevali visok nivo tehničke obučenosti.

Sve ove kontrolisano-improvizacione detalje sabrao ih je u *Dvadeset četiri kaprisa* op.1. Svaki od kaprisa ima svoju problematiku i bavi se određenom violinskom problematikom. Instruktivna funkcija kaprisa, koja služi stvaranju stabilnih tehničkih veština, nije u nesaglasju

⁵⁸ Nikolo Paganini (1782-1840) rođen u Djenovi, sa 12 godina koncertira, bez nekog kontinuiranog i organizovanog školovanja. Njegova virtuoznost bila je rezultat koliko talenta, toliko i fanatičnog vežbanja. Solističke koncerte počeo je tek posle svoje 45. godine. Tada počinje i njegova slava koja se, poput epidemije, širila Evropom.

sa razvijanjem muzičkog melodijskog toka. Može se zaključiti da Paganinijev tehnički aktivizam nije bio u divergentnom odnosu sa njegovim muzičkim artizmom.

Poznati pedagozi, kao Karl Fleš, isticali su značaj Paganinijevih inovacija za pedagošku delatnost, posebno njegovih načina sviranja i korišćenja violine kao instrumenta sa svim mogućim zvučnim karakteristikama. Njegov značaj za violinsku pedagogiju nije nikada osporavan, za razliku od njegove izvođačke violinske prakse kojoj je, na primer, Špor zamerao „infantilstvo i pomanjkanje ukusa“⁵⁹.

*

U srpskoj violinskoj pedagogiji ustaljeno je stanovište o stilskim osobenostima evropskih violinskih škola, koje su grupisane u odnosu na razvijene kulturne centre ili prema geopolitičkoj ili etničkoj mapi. Tako se u domaćim udžbenicima metodike razlikuju: češka (praška), mađarska (peštanska), austrijska (bečka), franko-belgijska (briselska), nemačka i ruska violinska škola. Većina evropskih država u 17. i 18. veku, bile su deo velikog Habzburškog carstva. U stalnom međusobnom sukobu, one su se borile za prevlast ili autonomiju. To se odražavalo i na kulturu. Nadmetanje u mecenatstvu bogatih lokalnih dvorova doprinelo je razvoju ustanova kulture (pozorišta, konzervatorija, koncertnih dvorana). Za razvoj violinske umetnosti ipak je bio presudan uticaj italijanskih i francuskih dostignuća u muzici, pojava velikih kompozitora i slobodna razmena sviračkog i pedagoškog iskustva najboljih evropskih violinista.

Na *nemačku violinsku školu* presudan je bio uticaj italijanskog violinizma. To i nije neobično s obzirom da su u kamernim sastavima, ili kao solisti, svirali uglavnom violinisti iz Italije⁶⁰.

Osnivanjem muzičkih institucija, kao što su Berlinska i Manhajmska škola, razvila se domaća praksa pisanja i izdavanja didaktičko instruktivnih dela. Kao početni model poslužio je priručnik Frančeska Đeminijanija (*Umetnost sviranja na violini*, 1751).⁶¹

Pored italijanskih profesora doprinos stvaranju nemačke gudačke škole dali su i Česi, braća Franc i Georg Benda, Johan, Karl i Antonin Štamic. Negovanje njihovog stila nastavili su njihovi učenici.⁶²

⁵⁹ Margaret Campbell, nav. delo, str. 29

⁶⁰ Farina svira na dvoru u Drezdenu, Koreli na bavorskom dvoru, Toreli u Anspahu, Forineli u Hanoveru.

⁶¹ J. Majer je 1732. objavio *Museum Musicum* po uzoru na priručnik Georga Falka *Idea Boni Cantoris*; Jozef Ajzer je deo u *Musicus Autodidactus* posvetio violini; Traktat J. Kvanca *Versuch Einer Anweisung die Flote traversiere zu spielen* iz 1752, iako je posvećen flauti, sadrži instruktivne vežbe za violinu i neka teoretska muzičko-estetska razmatranja.

⁶² Džerald Abraham, nav. delo, str. 371-379

Zasnivanje pedagoških elemenata na italijanskom pedagoškom iskustvu (Šmit je učio kod Tartinija, Pihl kod Nardinija) i tradiciji francuske violinske škole (Šeler je bio Lolijev đak), predstavlja najuočljiviju odliku tzv. nemačke škole. Specifičnost nacionalnog stila ogledala se u strogom negovanju kulture tona, i težnji za ekspresivnim izvođenjem. Sve ove odlike, i pored naslanjanja na tradiciju italijanskog i francuskog violinizma, ipak su na specifičan način zaživele na nemačkom muzičkom području. Može se zaključiti da je ova hibridizacija išla u korist stvaranja nacionalnog stila.

U srpskoj violinskoj pedagogiji prihvaćena je samosvojnost i *Bečke violinske škole*, iako bi se moglo reći da i ona predstavlja sintezu italijanskih, francuskih, mađarskih i čeških uticaja. Njeni predstavnici: Vanhal, Plejel, Šmelcer, Biber, potvrđuju tezu o povezanosti i neprekidnom lancu prenošenja violinskih iskustava, upravo time što su i sami razvijali italijansku trio i solo sonatu (Šmelcer), češko i nemačko violinsko iskustvo (Franc Biber), sintetišući sve tehničke mogućnosti tog vremena (Venceslav Pihl, *Sto varijacija A-dur skale*).

Institucionalizovanju bečkog stila sviranja doprinela su pedagoška dela Pavela Vranickog (*Violinfondament*), Jozefa Majsedera (komponovao je instruktivni materijal za svoje učenike), Mihaela Hausera (preveo Violinsku metodu Bajoa) i Avgusta Ritera, bliskog Joahimovog saradnika, koji je izdao praktikum za usavršavanje tehnike (*Ecole de la Velocite pour le violon*).

Odlikama bečkog stila (čistoća intonacije, precizna tehnika leve ruke, sigurnost na tastijeri, elegancija poteza gudala, osmišljeno fraziranje, i posebna novina u izvođačkoj praksi - sviranje napamet) izuzetan doprinos dao je profesor Bečkog konzervatorijuma, *Jozef Bem* (Josef Bohm, 1796-1876).

O pedagoškom radu i logici nasleđivanja po učiteljsko-đачkoj srodnosti, svedoči primer ovog izuzetnog učitelja i njegovih slavni učenika. Među njima se ističu Jakov Dont⁶³ (učitelj Leopolda Auera), Georg Helmesberger sa sinom Jozefom (učiteljem Brodskog i Eneskua), Henrih Vilhelm Ernst⁶⁴ i najznačajniji među njima Jozef Joahim.

Osnivanjem Praškog konzervatorijuma (1811), stvorili su se uslovi za institucionalizovanje Češke violinske škole i povratak slavni češki violinskih pedagoga (Bende, Štamica, Vranickog, Piksisa i Benevica), kako bi uz Jozefa Slavika (učenika Piksisa), Františka Ondrička (Benevicovog đaka) i Rikarda Zika, doprineli ustanovljenju osobenog nacionalnog stila.

⁶³ Jakov Dont je sledio primer svog učitelja Bema napuštajući solističku karijeru i posvećujući se isključivo pedagogiji. U didaktičkog pedagoškoj literaturi važno mesto zauzima zbirka njegovih etida, *Gradus ad Parnasum*.

⁶⁴ Sledbenik Paganinijeve tehnike, Hajnrih Vilhelm Ernst (1814-1865), prema navodima Ladislava Miranova (*Metodika violine i viole*, M.N. Zagreb, 1964, str. 76) Joahim je o Ernstu pisao da je „najznačajniji violinist koga sam u životu čuo... Nikad moje uvo nije čulo takav zvuk i ton... Paganini ne bi mogao svirao poetskije i produhovljenije od Ernsta“.

Taj stil je predstavljao specifičnu kombinaciju francuskog tehnicizma, italijanske kantabilnosti, nemačke disciplinovanosti. Tezu o ovakvoj vrsti naturalizacije potkrepljuju činjenice da je Piskis bio Viotijev đak, njegov učenik Benevic, profesor Ševčiku a Johan Fridrih Ek - Ludvigu Šporu. O međusobnim prožimanjima pedagoških metoda govori i primer profesora Praškog konzervatorijuma, Hofmana, iz čije klase su izasli J. Suk, J. Herold, H. Sit, J. Buhtele i O. Nedbal.

Važno pedagoško delo, „Violinska škola sa šezdeset etida“ Šarla de Berioa (Charles de Berio 1802-1870), utemeljivača *Franko-belgijske škole*, i danas je važno pedagoško štivo. Koristeći nasleđe Viotijevog i Bajoovog stila, Berio je dodao muzikalnost u tehničkim vežbama, lepotu tona, izražajnost u korišćenju rubata, gracioznost i slobodu interpretacije što je nasledio i njegov učenik, *Anri Vjetam* (Henry Vieuxtemps, 1835-1880).

Idući linijom Špora, Berioa i Paganinija, Vjetam je uveo u tehniku originalni stakato na žici uz lebdeći potez prema gore i prema dole. Lakoću i gracioznost izvođenja posedovao je i Vjetamov učenik Ežen Isai, kao i drugi njegovi učenici: Henrik Vijenjavski i Pablo Sarasate.

Vijenjavski, koji je bio i đak Masara, postao je asistent Vjetama na Konzervatorijumu u Briselu, za potrebe pedagoške prakse izdao je vredno pedagoško delo *L'ecole moderne*, zbirku etida - kaprisa i koncertnih etida, sa pratnjom druge violine koja je bila namenjena nastavniku kao harmonska podloga.

Prefinjenost Franko-belgijske škole i klasični nemački stil uspostavili su korespondenciju sa Mađarskom violinskom školom, koju je uz to, odlikovala i virtuozna tehnika, samosvojna izražajnost kroz agogičku elastičnost i prepoznatljivu nacionalnu liriku („mađarski mol“ povećanog intervala koji je preuzet od narodnih muzičara). Osnivanjem Budimpeštanske akademije, u kojoj je od 1886. radio i najpoznatiji mađarski violinista Jene Hubaj, podstaklo je sistematičniji pristup metodici nastave violine.

Osim *Henrija Persla* (Henry Purcell, 1659-1695), identitet engleskog violinskog iskustva po pravilu su gradili gostujućim muzičkim stvarateljima, izvođačima i pedagozima: Đeminijani, Hendl, Mocart, Hajdn, Vioti, Gluk. Ovaj obrazac bio je primetan i u Poljskoj, u kojoj je glavni predstavnik pedagoškog delovanja bio Henrik Vijenjavski.

*

Bogata kompozitorska i izvođačka praksa proširila je izvođačke mogućnosti i podigla nivo pedagoške prakse. Preobražavanje metodskih postupaka može se strukturisati ne samo kroz sisteme evropskih škola, već i kroz genealoške skupove izuzetnih violinista-pedagoga. Jedan takav skup čine: Leopold Mocart, Ludvig Špor i Jozef Joahim.

Okarakterisan kao predstavnik Bečke violinske škole, obrazovan na načelima nemačke i italijanske tradicije, *Leopold Mozart* (Leopold Mozart, 1719-1787) predstavlja samosvojnu pojavu u violinskoj pedagogiji. Njegovo kapitalno teorijsko delo *Škola za violinu* iz 1770. godine, iako kompilacijskog karaktera, predstavlja dragoceno uputstvo za rad sa učenicima.

Početna uputstva odnose se na postavku prstiju i vežbanje koordinacije pokreta i gipkosti šake, na osnovu Tartinijeve i Lokateljewe muzičke zaostavštine.

Ovaj udžbenik sastoji se od dvanaest poglavlja u kojima se Leopold Mozart na izuzetno metodičan i sistematizovan način bavi: muzičkim grafemama; stavu i postavci ruku i tela; proučavanjem partiture pre samog sviranja; vrstama poteza gudala; rukovanju gudalom; shvaćanjem metrike i ritma kod triola; promenom gudala u zavisnosti od brzine i samog karaktera muzičkog dela; prstoredima; ukrasima; tremolom i mordentom; poštovanjem notnog teksta i pravilima školovane interpretacije.

Prema navodima Uroša Pešića, Leopold Mozart je posebnu pažnju poklanjao fizičkim i psihološkim odlikama učenika kako bi mogao da se primeni odgovarajući pedagoški postupak: „Veseo, raspoložen, vatren učenik i uvek hitar; tužan, trom, hladan, nasuprot je uvek spor. Ako se ovom žustrom zadaju samo brzi komadi, koje će on odmah veoma brzo da svira, bez prethodnog sporog vežbanja, žurba će mu ostati u krvi celog života. Ako se, pak, jednoj smrznutoj mrzovoljnoj lenštini ništa drugo ne zadaje osim laganih komada, on će uvek ostati pospani, dosadni svirač bez duha. Ovakve greške koje proizilaze iz temperamenta, mogu se otkloniti sistematskim učenjem komada koji su suprotni njegovim prirodnim impulsima“⁶⁵. On je takođe, ukazivao da „umetnost pevanja treba da bude putokaz svim instrumentima“⁶⁶. Izuzetno koristan savet imao je kad je u pitanju vežbanje. Sviranje uz pratnju klavira ili druge violine koristilo bi muzičkom sluhu i načinu percepcije muzičkog dela.

U cilju što bolje uvežbanosti partiture, Leopold Mozart je predlagao da se notni tekst vežba u različitim varijacijama ritma, poteza, akcentuacije, karaktera, kao svojevrzne stilske vežbe.

Njegova *Škola za violinu*, iako uglavnom sačinjena od poznatih elemenata nastave violine, daje nemerljiv doprinos teorijskoj pedagogiji zbog veoma metodičnog i sistematičnog sažimanja svih poznatih postulata u jedinstvenu celinu. U knjizi se prvi put u takvoj vrsti literature poklanja pažnja psihološkom aspektu nastave, kao i analitičkom procesu savladavanja notnog materijala.

Osobena ličnost violinske pedagogije bio je i *Ludvig Špor* (Ludwig Spohr, 1784-1859). Na njegovo poimanje izvođenja najviše je uticala italijanska kantabilnost i lirika. Osim

⁶⁵ Uroš Pešić, nav. delo, str.32

⁶⁶ Isto, str.74

negovanja romantičarskog stila, bio je i poštovalac forme, što bi se moglo pripisati nemačkom nasleđu.

Pošto Vioti nije bio u mogućnosti da ga podučava, preporučio ga je Francu Eku.⁶⁷ Bio je jedan od njegovih najboljih đaka.

Njegova *Autobiografija* obiluje podacima o višesatnom vežbanju (zanimljiva je tvrdnja da je za dva meseca uspeo da savlada kompletnu violinsku tehniku), nastupima sa profesorom po Evropi i Rusiji, obimnom delu i učenicima sa kojima je radio. Ovo delo je veoma vredan dokument vremena u kome je živeo, ne samo za sagledavanje muzičke scene već i za šire društvene prilike u kojima se odvijao muzički život devetnaestog veka. Veoma mali broj kompozicija je ostao iza njega.

Slavan u celoj Nemačkoj, samouveren i kontroverzan u izjavama, tvrdeći da je najbolji imitator Viotijevog i Rodovog stila, ili da mu je Betovenova Deveta simfonija dosadna. Posebnu pažnju, posle slušanja Paganinija, izazvala je njegova izjava kako je „ono čime Paganini fascinira mase obično šarlatanstvo“ i da „predstavlja spoj genijalnosti i dečjeg neukusa“.⁶⁸ Ovakva izjava ne čudi s obzirom da je glavna karakteristika Šporovog izvođenja ipak bila stilska ujednačenost i odmerenost sa kontrolisanom lirikom.

Posle bogate koncertne karijere širom Evrope i Rusije, putujući svojim specijalno napravljenim kočijama⁶⁹ ovaj ekstravagantni muzičar ustalio se u Kaselu u kome je 1822. osnovao Školu violinskog sviranja.

Njegova pedagoška karijera i način organizovanja nastave bili su odraz osobenosti shvatanja muzike i izvođaštva. Šporova originalna ličnost, ogromno znanje i sistemski organizovana nastava zasnovana na mešavini evropskih škola i stilova, privukla je ogroman broj učenika. Kroz samu Šporovu klasu prošlo je dvesta učenika iz Evrope i nekoliko iz Amerike. Pedagoški nastavljajući Ludviga Špora bio je Ferdinand David⁷⁰.

Teorijsko delo Ludviga Špora pod nazivom „Metod“ (publikovano 1831. godine), osim instruktivnog materijala sadržao je i veoma koristan teorijski pedagoški tekst namenjen

⁶⁷ Franc Ek (Frantz Eck, 1774-1804) bio je manhajmski djak pod uticajem Karla Štamica. Bio je poznat po doslednosti u načinu upotrebe gudala, izražajnosti izvodjenja i velikom uticaju na svoje učenike. Zbog skandala sa ćerkom člana carskog orkestra, prognan je iz Petrograda, lutao po Rusiji, poludeo i umro u sirotinjskom prihvatilištu u Strazburu.

⁶⁸ Margaret Campbell, nav. delo, str. 29

⁶⁹ Špor je svoju snažnu individualnost ispoljavao i van muzičke scene. Nakon venčanja sa harfistkinjom Doret Šajdler 1806. dao je nacrta za izradu kočije savršeno prilagodjene njihovim potrebama, njihovom prtljagu i – njihovim instrumentima.

⁷⁰ Ferdinand David (1810-1873) bliski prijatelj Feliksa Mendelsoona, postao je profesor Lajpciškog konzervatorijuma. U svojoj redakciji izdao je ediciju najpoznatijih violinskih dela pod nazivom „Visoka škola violinskog sviranja“.

nastavnicima i roditeljima. To je prvi put da se neki metodičar obratio i roditeljima, kao saradnicima u procesu nastave. Iako je Špor tretirao violinu kao kantabilni instrument, insistirao je na tehničkoj perfekciji i preglednosti forme. Ovaj ljubitelj rafiniranog izraza i lepote zvuka, protivio se odsustvu pravila u upotrebi gudala ne povodeći se pomodnim iskazivanjima virtuoznosti.

U literaturi je poznat termin Šporov stakato koji je Špor izvodio pokretom članka ruke, jedim zamahom gudala, udarcem naniže za svaku notu bez menjanja pravca gudala. (Taj potez prvi put je primenio u Mendelsonovom koncertu u e molu.)

Doprinos samom instrumentu bio je Šporov izum podmetača za bradu.

Treći član ovog, prema izboru po srodnosti, mogućeg genealoškog skupa, mogao bi da bude *Jozef Joahim* (Joseph Joachim, 1831-1907). Muzičko obrazovanje započeo je u Budimpešti, a nastavio kod Georga Helmesbergera u Beču, da bi se kasnije našao u klasi Jozefa Bema.

Njegova želja za proširenjem sopstvenih sviračkih mogućnosti i muzičkog znanja, 1843. godine odvodi ga u Lajpcig gde mu na tamošnjem konzervatorijumu predaju najveći muzički autoriteti tog doba: Moris Hauptman, Feliks Mendelson, Maks Ernst i Ferdinand David.

O Joahimovom talentu, upornosti i muzičkoj inteligenciji svedoči saradnja i prepiska njegovih učitelja. Tako Mendelson piše Hauptmanu: „Pusti ga da radi sam i da povremeno svira sa Davidom kako bi mu davao potrebna uputstva. Što se mene tiče, ja ću redovno svirati sa njim i savetovati ga u umetničkim stvarima“. Hauptman u istom tonu odgovara Mendelsonu: „Mladom Joahimu je potrebno da svira samo jedan sat dnevno. Pre nekoliko dana svirao je Šporovu „Gezangscene“ koju je prošao sa Davidom tek uoči javnog izvođenja. Svirao je napamet i to na takav način da bi čak i Špor bio zadovoljan. Pevajući kvalitet njegovog zvuka, bio je dirljivo lep, intonacija jasna i čista, a najteži pasaži bili su bez ijedne greške ili nepreciznosti“.⁷¹

Joahimovi učitelji predstavljaju primer posvećenosti svom pozivu. Mendelson je angažovao Joahima da sa dvanaest godina u Londonu izvodi Betovenov violinski koncert pod dirigentskom palicom samo Mendelsona. Zanimljivo je da je Mendelson bio u redovnoj komunikaciji sa Joahimovim roditeljima, koji su zazirali od prevelike slave svog mladog sina. Kao pravi mentor upoznao ga je sa muzičkom elitom tog doba (Robertom i Klarom Šuman i Francom Listom⁷²), i otvorio mu vrata konzervatorijuma u Lajpcigu gde predaje sa jednim od

⁷¹ Margaret Campbell, nav. delo, str.74

⁷² U istoriji muzike Josipa Andreisa mogu se naći podaci o odnosu Joahima i Franca Lista. Joahim je Listu posvetio Violinski koncert u g-molu op.3, a List Joahimu Madjarsku rapsodiju u c-molu. Joahim se protivio „novoju nemačkoj školi“ koju predvode List i Wagner i potpisuje Manifest iz 1860. u kome, sa Bramsom, pijanistom Grimom i dirigentom Šolcom, javno iskazuje neslaganje sa novim teorijama koje traže izmenu „klasičarskog“ stila.

svojih učitelja, Davidom. Ne zanemarujući koncertnu karijeru, bez ikakvog problema menja mesta boravka iz Lajpciga u Vajmar, iz Hanovera (gde saraduje sa Bramsom i Šumanom) u Berlin, u kome će 1869, kao direktor Visoke muzičke škole (Hochschule) proslaviti pedeset godina svog umetničkog i pedagoškog rada.

U korist teze o povezivanju muzičkih uticaja i razmeni znanja i iskustava, stalnim menjanjem mesta boravka, osnivanjem škola u raznim zemljama, i činjenice da jedan Mađar jevrejskog porekla, školovan u najprestižnijim muzičkim centrima, učen od strane najjemenitnijih profesora različitih etniciteta i violinskog pedagoškog porekla, dolazi se do zaključka da je Joahimova kuća zapravo - cela Evropa.

Važno je spomenuti da je upravo on zaslužan i za osnivanje *Berlinske filharmonije* u kojoj je njegov pedagoški rad nastavljen kroz usavršavanje mladih violinista u orkestarskom sviranju. Njegov rad u Filharmoniji nagrađen je Stradivarijusovom violinom koja mu je svečano uručena 1899. godine.

Kredo njegovog pedagoškog dela „Violinska škola“ (Violinschule) bilo je: *dužnost violiniste je da svira u duhu koji je sugerisao autor*. Time nije poricao pravo na individualnost izraza ali ta osobenost ne bi trebalo da izlazi iz okvira univerzalne muzičke kulture.

U trećem delu svoje Škole, Joahim za svako delo daje uputstva za što verodostojnije poštovanje autorove zamisli. Ta uputstva su proizvod koliko njegovog analitičkog pristupa notnom materijalu, toliko i dubokom osećanju za stil, značenje i emociju kojima je delo prožeto u svom nastajanju.

Uprokos tome što je većina violinista smatrala da je nemoguće na violini izvesti troglasnu fugu, Joahim je prvi izveo Bahove solo sonate i partite. Mišljenja stručne publike bila su podeljena. Dok je Šuman za koncert u Lajpcigu (1839) napisao izuzetno afirmativnu kritiku, pisac Bernard Šo je izvođenje u Londonu (1890) nazvao „mahnitim struganjem“. Šo ipak nije odoleo bravuroznom sviranju Joahima, te je svoju kritiku završio u potpuno drugačijem tonu: „I pored toga, svi mi, ja ništa manje od ostalih, pažljivo smo slušali i bili ushićeni“⁷³.

Vredan doprinos violinskoj pedagogiji predstavljaju Joahimove redakciju Bahovih solo sonata i partita. Velikim poznavanjem poetike dela, poštovanjem polifone fature, on je i u samim potezima pratio logiku Bahove muzičke misli. Čak i sama sugerisana izvođačka tehnika bila je potpuno u skladu sa poštovanjem originalne Bahove ideje. Bio je veoma oprezan i delikatan pri upisivanju oznaka vezanih za stil izvođenja (skromno koristeći vibrato). Uveo je novinu koristeći jednovreme akorde, umesto dotadašnjih arpežiranih. Veštom manipulacijom

⁷³ Bernard Šo, *O muzici*, Nolit, Beograd, 1991, str. 247

gudala, dajući impuls na srednjoj žici, moguće je sviranje i istovremeno zvučanje sva tri tona akorda. Ovaj način sviranja je veoma težak zbog opasnosti od lošeg kvaliteta zvuka, međutim ukoliko se izvede na spretan način, stiče se utisak polifonog vođenja linija. U tome i danas Joahim predstavlja inspiraciju za mlade violiniste. Koliko je bio uzvišeno skroman i dosledan u poštovanju originalnog zapisa, govori i podatak da na koncertima nikada nije izveo nijedno kompletno Bahovo delo. Po mišljenju Dejana Mihailovića i Uroša Pešića, Joahima je u tome obeshrabrila cinična kritika Bernara Šoa iz 1889. Navodeći epitepe koje je Šo dodelio Joahimovom sviranju Bahovog koncerta (*mahnitost, rujanje, grozno škripanje, užasna dreka*) domaći autori iskazuju uverenje da „tadašnji violinisti još nisu bili sasvim u stanju da proniknu u polifonu fakturu tih dela“⁷⁴. Možda bi takav zaključak, iz lične vizure, trebalo bar donekle preinačiti mišljenjem da Joahimova uzdržanost u reakcijama na kritiku ipak nije bila rezultat povređene sujete već je bila plod njegovih visokih umetničkih zahteva i kritičnosti prema sopstvenim izvodjačkim sposobnostima. To bi upravo moglo da bude slika Joahimove veličine. U svakom slučaju, njegove redakcije Baha su i danas podsticajne i nalaze primenu u savremenom violinizmu⁷⁵.

Jozef Joahim je preradio Bramsove „Narodne igre“, a u znak prijateljstva prema Bramsu, komponovao je Koncert za violinu i orkestar („na mađarski način“)⁷⁶ op.11 – koji je sasvim u skladu s modernim muzičko-estetskim zahtevima vremena. Iz njihove korespondencije potiče i podatak da je Brams video Joahima kao izvodjača (s njim se i savetovao u toku komponovanja) svog violinskog koncerta 1878. Solo pasaži u ovom koncertu predstavljali su problem za sve izvodjače osim za Joahima. Ipak je i on, tek prilikom šestog izvodjenja ovog dela – svirao bez nota.

Jozef Joahim je jedan od retkih violinista po čijem se imenu zove čitava jedna škola. Ovaj podatak ide u prilog mišljenju da njegovo mesto u genealoškom stablu violinskih pedagoga zaslužuje izuzeće iz linearnog hronološkog niza, u korist mogućeg genealoškog skupa u kome pripada elita pedagoga. Odgajio je veliki broj slavni učenika: Auera, Brodea, Hubaja, Klingera, Isaia, Fleša.

Joahimov autoritet i popularnost kao profesora dokazuje činjenica da je za samo tri godine rada *Hochschule* broj studenata porastao na sto. Prema svedočenju Leopolda Auera, Joahim

⁷⁴ Dejan Mihailović i Uroš Pešić, nav.delo, str. 168

⁷⁵ Jozef Sigeeti i Žorž Enesku celog života su se bavili Bahom i uspeali da izgrade samosvojan stil u interpretaciji. Od savremenih redakcija, poznate su Mostrasove (1963), Efratijeve (1967), Galamijanove (1971), Šeringove (1981) i Rostalove (1982).

⁷⁶ Duh detinjstva provedenog u mađarskom selu Kitsu, kao da je učestvovao u realizaciji ove redakcije i komponovanja.

je uvek pokazivao volju da sam pokaže kako treba odsvirati ono što bi za studenta predstavljalo problem. Ipak, kada su bili u pitanju tehnički problemi, ostavljao je studentu da sam pronade odgovarajući način da ih reši. Lične demonstracije i uputstva mnogo su značile i Karlu Flešu, koji je bio impresioniran ličnošću i mentalnom snagom svog učitelja.

Fleš je bio ubeđen da nijedan student nije mogao da imitira Joahimovo izvođenje jer je ono toliko bilo verno notnom zapisu da se činilo kao Joahimova lična svojina.

U dnevničkim beleškama Klare Šuman, prema navodima Margaret Kempbel, piše da je Joahim „ličnost osobene individualnosti, pre nego senzacionalni virtuoz (...) da se uvek identifikuje sa muzičkim idealom (...) da je uneo dostojanstvo na koncertne podijume“. Ocenu njegove ličnosti Klara Šuman je definisala kratko: „Spolja ozbiljan, visokih ideala, iznutra ranjiv“.⁷⁷

Sličnu ocenu dao je i Fric Krajsler: „Joahim je bio mešavina plemenitosti i samosvojnosti. Moralo je da bude po njegovom – s najdubljim ubedjenjem (...) njegov najdublji ideal bio je da bude na velikoj usluzi umetnosti“⁷⁸.

*

Opšti zaključak mogao bi glasiti da su na razvoj violinske pedagogije u osamnaestom i prvoj polovini devetnaestog veka uticali (1) kompozitori izvođači, (2) formiranje nacionalnih škola, i (3) nekolicina osobenih ličnosti. Takva moguća strategija formatiranja skupova pedagoške prakse može da sugeriše grupisanje po jednom višem stepenu srodnosti u sistematizaciji razmatranja diskurzivnih tvorevina. Te tvorevine, odnosno nasledni skupovi, pored specifične nasledne veze između činilaca, sadrže i određeni komunikacioni potencijal zajedničkih osobina.

II. 5. Hibridizacija pedagoškog delovanja u decentralizovanom sistemu evropskog školovanja

U Evropi se krajem devetnaestog i početkom dvadesetog veka otvorio veliki broj muzičkih škola i konzervatorijuma. Kako se taj broj povećavao tako je i potreba za dobrim nastavnicima sve više rasla. Želja nastavnika violine za bogaćenjem pedagoškog iskustva i potreba opšteg usavršavanja, uslovlila je stalnu razmenu i promenu boravka iz jednog muzičkog centra u drugi.

⁷⁷ U Baden-Badenu 1887. Klara Šuman je spremala Bramsov dupli koncert za violinu i violončelo sa Joahimom i čelistom Robertom Hausmanom - upravo njima namenjen. Bio je to „koncert pomirenja“, nakon kraćeg prekida dugogodišnjeg prijateljstva Bramsa i Joahima.

⁷⁸ Margaret Campbel, nav. delo, str.79-81.

Nije bilo neobično da se i njihovi đaci premeštaju iz jednog grada u drugi, ili iz jedne zemlje u drugu, idući za svojim profesorima, ili tražeći neke drugačije uslove za svoje školovanje. Kada je reč o pedagozima, ova vrsta internacionalne razmene znanja i iskustva, doprinela je hibridizaciji pedagoške prakse i mešanju različitih metodičkih principa koji su mogli da budu primenjeni na specifične kulturne sredine i obrasce. Njihov način delovanja i razmene intelektualnih i umetničkih dobara, i lični odnosi, doprineli su stvaranju jedne vrste muzičke internacionale u kojoj su vladala pravila međusobnog podržavanja.

Primer takve prakse mogao bi da bude Namac *Avgust Vilhelm* (August Wilhelm, 1845-1908) kome je Franc List otvorio vrata konzervatorijuma u Lajpcigu i preporučio ga učitelju Ferdinandu Davidu (Šporov đak).

Veliko zalaganje profesora Davida u radu sa Vilhelmom uticala je na njegov ogroman napredak. Potaknut podrškom profesora i ohrabivanjem, Vilhelm pravi transkripcije Bahovih dela, što izaziva nezadovoljstvo Jozefa Joahima, koji nije sa blagonaklonošću gledao na tu aktivnost, smatrajući da je samo on dostojan takvog poduhvata.

U korist teze o pokretljivosti i internacionalizaciji pedagoške prakse govore podaci iz njegove biografije. Posle školovanja po evropskim centrima, Vilhelm koncertnu i pedagošku karijeru gradi u Americi, Australiji, Aziji i svim zemljama Evrope. O duhu vremena u kome etnička pripadnost i državne granice nisu predstavljale prepreku za slobodnu razmenu kulturnih pregalaca govori i podatak da Vilhelm, završivši koncertnu karijeru u četrdesetoj godini, 1894. godine biva postavljen za glavnog profesora violine u Gildhol školi muzike u Londonu.

Iako je imao osoben stil sviranja (uvek lep ton i nepogrešivo čista intonacija sa stavom gotovo bez pokreta), kao pedagog se metodički prilagođavao svakom učeniku ponaosob, ne spuštajući pritom visoke zahteve izvođačke tehnike.

Radeći u Britaniji, odškolovalao je veliki broj prvoklasnih svirača, uzdigao standarde sviranja, i doprineo podizanju ugleda same Škole.

Osobenost njegovog pedagoškog metoda ogledala se u tome što je program rada uvek bio u saglasju sa ličnošću učenika i njegovim psiho-kognitivnim i fizičkim mogućnostima.

Primer delovanja principa internacionalizacije pedagoške prakse predstavlja i delovanje osnivača i utemeljivača takozvane Ruske violinske škole i Akademije violinskog sviranja u Njujorku, *Leopolda Auera* (Leopold Auer, 1845-1930), jednog od najznačajnijih učitelja svih vremena.

Kao izuzetno talentovan, i pored loših materijalnih uslova njegove jevrejske porodice, sa devet godina Auer je već bio upisan na Budimpeštanski konzervatorijum kod profesora Ridlija

Kona⁷⁹. Usavršavanje nastavlja u Beču kod Jakoba Donta, a završava 1862. godine u Hanoveru, kod Jozefa Joahima.

Pedagoški rad počinje na Carskom konzervatorijumu u Sankt Peterburgu gde ostaje četrdeset osam godina.⁸⁰ Radeći na ovom prestižnom konzervatorijumu odškolovalao je ogroman broj studenata i osnovao Sanktpeterburški kvartet.

I pored ogromnog autoriteta, velikog profesorskog znanja i vrsnog izvođačkog talenta, iz skromnosti, ili osećaja prevelike odgovornosti, odbio je čast koju mu je ukazao Čajkovski želeći da mu posveti koncert. Premijerno izvođenje ovog koncerta bilo je u Beču 1881. godine. (Izvođenje Adolfa Brodskog kome je poverena ta čast ocenjeno je kontradiktornim komentarima.)

Posle društveno-političkih promena nakon Oktobarske revolucije 1917. godine, Auer odlazi iz Rusije u Njujork, gde osniva Akademiju violinskog sviranja.

Već na samom početku njegovog boravka u Americi, u sedamdeset drugoj godini, impresionira publiku koncertom održanim u Karnegi Holu. Koncertu su prisustvovali i njegovi bivši i tek primljeni studenti, kojima je predstavio sve karakteristike svog izvođaštva: lakoću sviranja, tehničku perfekciju i preglednost forme.

Poznati violinski pedagog Karl Fleš, u svom delu „Umetnost violinskog sviranja” bio je zadivljen Auerovom tehnikom desne ruke, a naročito specifičnim držanjem gudala. Ovaj način je kasnije promovisan kao „rusko” držanje gudala. U odnosu na franko-belgijsku i parisku školu postavke prstiju šake desne ruke, Auer je insistirao na zaobljenosti kažiprsta, koji ne bi samo pritiskao gudalo, već bi ga, zapravo, i pridržavao. Ovim postupkom omogućeno je lakše manipulisanje težinom gudala kao i veće kombinovanje poteza. Sam raspored prstiju na gudalu bio je promenjen. Prsti su bili skupljeniji, glavna tačka oslonca bila je na kažiprstu, a mali prst je bio postavljen na gudalo jedino na donjoj polovini. Velika uloga malog prsta naročito je apostrofirana kod skaćućih poteza (spikato, rikoše) kao regulatora težine gudala. Ovaj položaj omogućavao je relaksiranost ne samo prstiju, koji više nisu bili ukočeni, već i zglobova šake.

Sličnost sa Vilhelmom ogledala se u prilagodjavanju manuelnih zahteva morfološkim karakteristikama ruku svakog učenika ponaosob. U tom smislu, držanje same ruke je donekle bilo prepušteno učeniku, ali insistiranje na lepom tonu i razvijanju gipkosti zglobova i prstiju, uvek su predstavljale prioritet u Auerovom radu.

Osim rada na tehničkim aspektima izvođenja, insistirao je na muzičko-estetskim normama dobrog, školovanog sviranja, kao što su razumevanje dela i promišljenost u izvođenju.

⁷⁹ Ridli Kon je kao koncertmajstor nacionalne opere delio pult sa Karlom Huberom, čiji je sin Jene Hubaj postao slavan pod madjarizovanim oblikom svog imena.

⁸⁰ Na tom mestu, Auera je nasledio Pjotr Stolijarski, koji je kasnije u Odesi predavao Davidu Ojstrahu.

Istančan osećaj za stil pokazivao je stavom o umerenosti i balansu u korišćenju ukrasa, akcenata i vibrata.

Svaki deo violine koji joj prirodno ne pripada, smatrao je suvišnim i štetnim za kvalitet zvuka. Smatrao je da podmetači za bradu i rame ometaju blizak odnos sa izvodjačem i kvare tonsku sliku.

Prema svedočenju Karla Fleša⁸¹, svi Auerovi studenti slažu se u oceni da je svaki aspekt u tehnici sviranja violine i zvučnog rezultata u njegovoj nastavi bio razradjen do perfekcije. Izuzetno pedantan i promišljen, uvek je nalazio najbolja rešenja problema violinske tehnike, a sve u cilju poboljšanja muzičkog toka i što boljeg prikazivanja muzičke misli. Komentarišući Auerovu podelu fraza na glavne i sporedne, Mirjana Hajduković iznosi mišljenje da se ne radi o većem ili manjem značaju tih fraza, i ukazuje „na činjenicu da se dinamika, karakter, intonacija, odnosno celokupna ekspresija fraze određuje njenom ulogom u okviru kompletne muzičke strukture“.⁸²

Takvim „prvim velikim principom sviranja“ i tvrdnjom da je gotovo nemoguće dati tačna uputstva za fraziranje, Auer je ovu veliku temu zapravo smestio u polje otvorenosti.

Insistirao je da studenti sami potraže rešenje za svaki tehnički ili muzički problem. Želeo je da pronađu *svoj* način.

Dajući izvođačku slobodu, insistirajući na individualizaciji rešenja problema, njegova „škola“ nije imala prepoznatljiv stil. Upravo zbog toga, jedan od najvećih kvaliteta ovog pristupa leži u tome što su njegovi učenici razvili individualnost i potpuno se međusobno razlikovali u izvođenju jednih istih dela.⁸³

Radio je sa velikim brojem sjajnih violinista, među kojima su bili: Miša Elman, Efraim Cimbalist, Natan Milštajn, Jaša Hajfec; Saša Laserson nastavio je Auerovu pedagošku metodu, radeći kao nastavnik violine sve do svoje smrti u 88. godini (1978).

U istoriji muzike, kao utemeljivač *Madjarske škole sviranja na violini*, zabeležen je *Jene Hubaj* (Jeno Hubay, 1858-1937).

Hibridizacija znanja i objedinjavanje uticaja tri škole sviranja (bečke, francusko-belgijske i ruske), uslovalo je formiranje sasvim osobenog stila u sprovođenju nastave i izvođenja koje je negovao Jene Hubaj.

Ključan uticaj u razvijanju talenta imao je njegov otac i prvi učitelj, Karl Huber, koji ga je poslao na dalje usavršavanje kod Jozefa Joahima, u Berlin. Već posle pet godina rada, Hubaj

⁸¹ Carl Flesch, *The Art of Violin Playing- book one*, edited by Eric Rosenblith, Master edition, New York, 2000.

⁸² Mirjana Hajduković, nav. delo, str. 88

⁸³ Sličnu metodu u srpskoj pedagogiji primenjivao je i profesor Dejan Mihailović, čiji se učenici ne prepoznaju po stilu njegove škole već po snažno izraženoj samosvojnosti i visokim standardima izvođenja.

je počeo koncertnu karijeru. Na njegov osobeni izvođački stil, uticala je multikulturalnost muzičkog odgoja i različite kulture i društveni ambijenti u kojima je živeo.

Njegove metode rada sa studentima, način rešavanja motoričkih poteškoća i posebno problematizovanje i nova rešenja u tehnici leve ruke, nisu prošle nezapaženo ni kod njegovih savremenika (Karl Fleš), koji su mu javno odavali priznanje. Svoje divljenje iskazao mu je i *Anri Vijetam*, posvetivši mu svoj Sedmi violinski koncert (1878. godine). Radeći kao njegov asistent, posle Vijetamove smrti 1881, Hubaj je preuzeo njegovo mesto profesora violine na Briselskoj akademiji.

Posle osnivanja Mađarske muzičke škole (1878), koja je „naglašavala potrebu da se očuva samostalnost mađarske glazbe dubljim povezivanjem uz narodnu umjetnost“⁸⁴, sa velikim elanom, zadovoljstvom i patriotskim osećajem, 1886, Hubaj je preuzeo mesto direktora i profesora u toj ustanovi. Hubaj je posebnu pažnju poklanjao virtuoznosti, te su se i njegovi studenti takmičili u tehničkoj perfekciji i stremljenju ka rešavanju svih motoričkih izazova. Peštanska škola postala je poznata po nacionalnim obeležjima („mađarski mol“ – povećanog intervala) i visokim zahtevima prilikom izvodjenja akorada⁸⁵, agogičkoj elastičnosti, osobenom temperamentu i negovanju kulture lepog tona.

Značajno je podigao standarde i nivo violinskog sviranja u Mađarskoj, iako nije proizveo veliki broj slavni učenika. Uživao je veliki ugled i autoritet (učenici ga oslovljavali sa „vaša ekscelencija“). Zadržao je, i u poznim godinama izuzetan nivo interpretacije Bahove Čakone, čime je impresionirao svog učenika Nikolu Rota, koji je u autobiografiji posebno apostrofirao gipkost ruke u sviranju akorada.

Za razliku od Rota, bilo je i studenata koji su se, poput *Jozefa Sigetija* ili *Ferenca Vezeja*, kritički odnosili prema radu svog profesora Jene Hubaja, zamerajući njegovoj metodici nastave prevlast tehnike nad širim muzičkim performansama.

Takve zamerke bile su zanemarljive u odnosu na ogromno pedagoško znanje koje je Hubaj preneo na svoje učenike koji su i sami, u svom daljem radu, razvijali potencijale njegovih metodičkih postulata. To se, pre svega odnosi na Nikolu Rota i Elderlinga (koji je, kasnije, bio učitelj Menjuhinu), ali i na njegove „kritičare“ Jozefa Sigetija i Ferenc Vezeja.

Uz pomoć bogatog pokrovitelja, koji mu je obezbedio dobro obrazovanje *Otokar Ševčik* (Otokar Shevchik 1852-1934) se pozicionirao kao jedna od najistaknutijih ličnosti kada se radi o tehničkim aspektima violinskog obrazovanja. Iako je studirao na Praškom konzervatorijumu,

⁸⁴ Josip Andreis, *Povijest glazbe III*, SNL, Zagreb, 1989, str. 446

⁸⁵ Jampolski se pohvalno izrazio o Hubajevoj estetici sviranja rekavši da barokni Bahov jezik prevodi na jezik savremenog violinizma. (videti u: Юрий Янкевич, Педагогическое наследие, Музыка, Москва, 1993)

u klasi *Antona Benevica*⁸⁶, ne može se reći da je talentom odskakao od svojih savremenika. Osim te činjenice, poznato je da je imao nesavladivu tremu koja je bila velika prepreka u njegovom razvoju.

Međutim, koliko se nije istakao kao solista, toliko je zadužio istoriju violinske pedagogije velikim instruktivno-pedagoškim delom. Njegovo postavljenje za profesora violine na Praškom konzervatorijumu, bilo je veoma značajno za njegove studente, jer se pokazao kao vrsan pedagog. Za svaki tehnički problem našao bi rešenje kroz veliki broj vežbi, kako za levu, tako i za desnu ruku.

Po prirodi veoma skroman, disciplinovan, vredan i pun poštovanja prema poslu koji je obavljao⁸⁷, maksimalno se posvećivao svom pedagoškom i kompozitorskom radu.

Veoma vredan, poznato je da je rad sa studentima počinjao u sedam ujutru a završavao u deset uveče. Prilog tezi o njegovoj skromnosti najbolje pokazuje podatak da je znao satima da putuje u ledenoj kočiji na koncert nekog svog učenika. Veoma zahtevan u radu, isto tako strog prema sebi, bio je beskrajno strpljiv profesor. Najvećom greškom smatrao je nedostatak dobre intonacije i lenjost⁸⁸.

Među violinistima koji su bili njegovi đaci najpoznatiji su Jan Kubelik, Mihail Zaharovič, Efraim Cimbalist. Zanimljivi su podaci vezani za srpske violinske pedagoge jer su Ševčikovi đaci, Jaroslav Kocijan (čiji je učenik Milan Dimitrijević) i Štepan Suši (čiji je učenik bio Petar Stojanović), uticali posredno i na stvaranje srpske metodičke prakse.

Slavljen kao odličan profesor, internacionalizovao je svoju pedagošku praksu i radio u svim većim centrima Evrope i Amerike. Zanimljiv je podatak da je broj njegovih studenata, imajući u vidu i one koji su pohađali njegove brojne master-klas, bio oko pet hiljada.

Metoda njegovog rada bila je uglavnom vezana za sticanje stabilnih izvodačkih pokreta. Tu se najpre misli na intonaciju i preciznost u menjanju pozicija. Rešavanje problema čiste intonaciju zasnivao je na vežbanju polutonova i njihovom pažljivom ređanju istim prstima. Verovao je da je sporo vežbanje uslov tehničke perfekcije. Suočavajući se sa tehničkim problemima svojih najtalentovanijih učenika, insistirao je na pravilnom i izražajnom vežbanju.

⁸⁶ Veoma zanimljiv pedagoški razvoj, isprepletan raznim uticajima i stilovima, imao je i Anton Benevitz (1833-1926). On je bio učenik Morisa Mildnera, koji je sa Piksisom učio kod Viotija u vreme njegovog izgnansta u Nemačku. Nasledio je Mildnera na Praškom konzervatorijumu. Njegovi učenici bili su František Ondriček i Hanuš Sit, autori etida koje su i danas nezaobilazna instruktivna literatura.

⁸⁷ Poznat je podatak da je ustajao je u pet ujutru, lampu gasio u jedan posle ponoći. Rad je prekidao pauzama za vegetarijanski obrok ili kratku šetnju po prirodi.

⁸⁸ Nije se libio da svoje nezadovoljestvo učenikovim sviranjem pokaže javno: Napustio je izvodjenje Betovenovog koncerta Jana Kubelika, iako je izveden „profesoru Ševčiku u čast“. (podatak preuzet iz *Povijesti glazbe* Josipa Andreisa.)

Neobično zvuči činjenica da se Ševčik javno izjašnjavao da *prezire čistu tehniku*, jer je ceo život posvetio upravo njenom napretku i usavršavanju. Kao instruktivni materijal, koristio je dela Paganinija, Ernsta, Vijenjavskog i Vijetama. Ševčikov Metod i danas je aktuelan i prisutan u školskim sistemima. Strogo se držeći naučnih principa, Ševčik je tvrdio da simetrija, broj i logika preovladavaju svuda, te da je svaki fenomen (a to se odnosi i na muziku) deo univerzalnog ritma.

Može se zaključiti da je suština pedagoškog rada Ševčika bila vezana za poštovanje muzičkog izraza i estetike samog muzičkog dela. Upravo iz tog razloga je insistirao na tehničkoj perfekciji i stabilnoj intonaciji.

Primer internacionalizacije pedagoške prakse i interdiskurzivnih odnosa metodičkih principa u violinskoj pedagogiji je Madjar jevrejskog porekla, *Karl Fleš* (Carl Flesch 1873-1944).

Svojim izuzetnim pedagoškim radom obeležio je kraj 19. i prvu polovinu 20. veka.

Zahvaljujući svom profesoru Marsiku⁸⁹ (na Pariskom konzervatorijumu) shvatio je, kako je istakao u svojim „Memoarima“, „*da je podučavanje najplemenitija muzička aktivnost*“.⁹⁰

Osim veoma plodnosne karijere solo violiniste (svirao je sa svim čuvenim orkestrima i dirigentima kao što su Hans Rihter, Rihard Štraus, Vilhelm Furtvengler, Stokovski), takođe je sa velikim uspehom nastupao sa svojim triom. Interesantan je podatak da je uspevao da aktivno koncertira i da se u isto vreme intenzivno bavi profesurom. Svi ovi profesionalni biografski podaci govore o tome da je Fleš bio izuzetno svestran muzičar.

Svoje pedagošku praksu gradio je preko konzervatorijuma u Bukureštu, Sjedinjenih Američkih Država (gde je proveo osam godina) pa sve do evropskih muzičkih centara, Amsterdama, Berlina i Londona.

Slavni violinisti i pedagozi: Henrik Šering, Tomas Metju, Ida Hendel, Zinet Neve, Maks Rostal, Jozef Hasid, bili su njegovi učenici u privatnoj školi koju je on vodio u Baden-Badenu od 1926. do 1935. Nastava je u početku bila improvizovana, da bi se kasnije razvila u master-klas.

Imao je potpuno osoben stil rada. Čas bi počinjao tako što bi pustio studenta da mu odsvira kompletnu kompoziciju bez prekidanja. Prvo bi istakao pozitivnu stranu sviranja, da bi tek onda usledio komentar koji bi do detalja opisivao greške u interpretaciji. Bio je veoma strog i direktan u iznošenju loših strana sviranja, jer je želeo da se studentu utisne što bolje u svest gde

⁸⁹ Carl Flesch, *The art of violin playing, book one*, edited by Eric Rosenblith, New York, 2000, str. 18

⁹⁰ Martin Marsik, djak Masara (Massart), kome je učitelj bio Krojcer, bio je profesor i Žaku Tibou i Eduaru Lalou

je pogrešio⁹¹. Verovao je da samo krajnje strogom i detaljnom analizom može da se dođe do dobrog rezultata.

Osim izvođačkog i instruktivno-pedagoškog rada, Fleš je za violinsku pedagogiju izuzetno bitan i zbog svog teorijskog rada (od 1911. godine aktivan u ovoj disciplini). Njegovo kapitalno delo je *Umetnost violinskog sviranja* (izdato 1923. i 1928. godine) sa jasnom metodologijom vežbanja tehnike leve i desne ruke, kao i vežbi koje bi to pratile.

Za izdavanje ovog dela dobio je velike pohvale od svojih savremenika. Ševčik mu je u pismu poručio: Vi ste sada violiniste snabdeli Biblijom.

U pedagoškom radu, Flešovi postulati i usmerenja bili su: individualni pristup u razvoju svakog učenika i utemeljenje metodološki jasnih uputstva za prevazilaženje tehničkih problema leve i desne ruke.

Naročito veliki doprinos imala je njegova obrada problema pravilne upotrebe gudala, koja je imala ogromnu važnost za razvitak metodike nastave violine.⁹²

Svoje učenike je upućivao na ruski stil držanja gudala, ceneći školu Leopolda Auera, iako je sam upotrebljavao francusko-belgijski stil koji je podrazumevao malo ispruženiji položaj kažiprsta. Verovao je u neophodnost nesputane slobode kretanja desne ruke, koja je ruskom načinu držanja gudala omogućavala fleksibilnije korišćenje zgloba, uštedu energije i izuzetne tonalne kvalitete.

U njegovim *Memoarima* se može videti da je bio često nezadovoljan svojim izvođenjima, ali i veoma stabilan i posvećen kao učitelj. Izbegavao je saradnju sa isuviše jakim ličnostima, koje bi možda uzdrmale ili pokobilebale njegovu ličnu i umetničku fortifikaciju.

Kada govorimo o Flešovoj etičnosti kao pedagoga, trebalo bi spomenuti primer njegovog odnosa sa učenikom Jozefom Hasidom (1923-1950). Osim što mu je bez novčane nadoknade držao časove i delio pisane savete, Fleš je bio veliki oslonac mladom violinisti. On je smatrao Hasida najdarovitijim đakom sa kojim je ikada radio. Brinuo je o njemu i slao mu pisma podrške i ohrabrenja i kada se Hasid, ozbiljno razboleo.

Važno je napomenuti da je imao oko hiljadu učenika. Mnogi od njih su, zatim, s pečatom i pedagoškim nasleđem svoga nastavnika, prenosili violinsko umeće i iskustvo narednim generacijama. Na taj način neprekidni lanac koji čine profesor-đak je nastavljen.

Posebno svestranu umetničku ličnost predstavljao je Rumun Žorž Enescu (George Enescu 1881-1955). Imao je veliko opšte obrazovanje, svirao je klavir i violončelo i bavio se dirigovanjem. Osim izvođačke delatnosti, istakao se i u pedagoškom radu. I on spada u grupu

⁹¹ Škola muzike Gildhol ustanovila je takmičenje „Karl Fleš“ kao i vrednu nagradu sa odgovarajućim podnaslovom „za izuzetnost u sviranju violine“.

⁹² Carl Flesch, *The art of violin playing, book one*, edited by Eric Rosenblith, New York, 2000

violinista koji su dosta putovali i selili se diljem Evrope. Studirao je u Beču kod profesora Helmesbergera (učenik Bema), a zatim i kod Marsena Marsika u Parizu. U njegovu čast institucionalizovano je takmičenje „Enesku“ u Bukureštu. Za razliku od Fleša, koji je često bio veoma strog, učenici su uživali na njegovim časovima, za koje su tvrdili da su izuzetno inspirativni. Takođe, pošto je i sam bio izuzetan violinista, mogao je sviračkom demonstracijom da ih inspiriše i navede da na pravi način shvate stil i ideju kompozicije koju sviraju. Isticali su njegov neverovatan talenat, ali takođe i manjkavost u sistematizaciji u metodološkom smislu. O tome svedoče reči Menjuhina: govorio je da su časovi kod Eneskua bili čista inspiracija – instruktivnost je bila sporedna. Ida Hendl je napravila komparaciju između Fleša i Eneskua: Fleš je bio metodičan, Enesku sugestivan i redak demonstrator na violini. Primer Eneskuovog načina rada izneo je Britanski violinista Ralf Holms (1937). U svojim spisima navodi sledeće misli: „Enesku je bio duboko skroman, ali i preterano pedantan i zahtevan kao učitelj. Pomagao mi je da uhvatim suštinu razlikovanja muzičkih stilova na primeru Ravelovog „Cigana“ i Sarasateovih „Ciganskih napeva“. Čak i danas kada sviram bilo koje delo koje sam radio sa Eneskuom, kao na primer Betovenovu ce-mol sonatu, ili Bahovu solo Partitu, mnogo toga što mi je govorio pre toliko godina, prisutno je, kao da je to izgovorio juče“⁹³.

Velika povezanost i saradnja muzičara tog doba u Evropi može se videti i u slučaju *Ežena Isaija* (Eugene Ysaye, 1858-1931), takozvanog „cara violine“, kako je govorio Natan Milštajn. Violinista iz Liježa koji je studirao kod Masara (Massart), nije se odmah najbolje snašao i brzo je ispisan sa konzervatorijuma. Ipak uz podršku Anrija Vjetama, ponovo upisuje studije violine kod Henrika Vijenjavskog (Vijetamovog asistenta).

Elegancija, puni ton sa smislom za dugo povlačenje gudalom, preciznost tehnike leve ruke i upravljanje gudalom celom podlakticom dok zglobovi i nadlaktica ostaju mirni bile su osnovne karakteristike franko-belgijskog stila koji je sledio Isai. Ako uporedimo stilove, ovaj način je bio u suprotnosti sa „nemačkom školom“ Jozefa Joahima – upravljanje gudalom iz zgloba i ruskim konceptom L. Auera – upotrebe cele ruke pri povlačenju gudala.

Za razliku od pomenutih slavnih violinista njegovog doba, Isai nije previše menjao mesto boravka. Osim tri godine provedene u svojstvu direktora filharmonije Sinsinatija, većinu pedagoškog profesionalnog rada proveo je u Briselu.

Bio je jednako posvećen i kompozitorskom radu i profesuri.⁹⁴ Imao je izuzetno kreativne savete kad je u pitanju korišćenje vibrata koji je za njega predstavljao izuzetno važno sredstvo

⁹³ Margaret Campbell, nav. delo, str. 134

⁹⁴ Isaija je Karl Fleš smatrao briljantnim violinistom. Takođe bio je i mišljenja da je Isai najindividualniji izvođač sa sjajnom tehnikom i istančanim osećajem za rubato. (videti u: Carl Flesch, nav. delo, str. 60)

za nijansiranje zvuka i potcrtavanje afektivnih stanja. Bio je violinista izuzetne i neobične senzibilnosti.

Svi njegovi učenici (Natan Milštajn, Luis Persinger, Jaša Brodski) citirali su Isaijev modus operandi: da nema smisla svirati violinu ako cilj nije iskazivanje najdubljih osećanja.

Njegovih deset sonata za solo violinu predstavljaju vrhunac spoja violinske tehnike i umetničkog dojma.

Za Francuskog violinistu, kompozitora i pedagoga *Lisjena Kapea* (Lucien Capet, 1873-1928) najvažnije je spomenuti njegovu knjigu „Superiorna tehnika upravljanja gudalom“ i njegov pedagoški rad koji je iznedrio dvojicu vrhunskih izvođača i pedagoga Jašu Brodskog i Ivana Galamijana.

*

Internacionalizacija i hibridizacija pedagoške prakse kao posledica društvene pokretljivosti, razvoja komunikacionih sistema i međusobnih uticaja, učvrstila je stav o neophodnosti usklađivanja muzičkih i tehničkih elemenata izvođaštva. „Škole“ ustupaju mesto školovanosti i pojedincima kao nosiocima izvođačkih i pedagoških principa.

Po modelu Fukoovog *arhiva* (skup iskaza) u kome „nema ni jednog iskaza koji oko sebe ne bi imao polje koegzistencija“⁹⁵, individualno pregalaštvo violinskih pedagoga definiše različite sisteme didaktičkih normi, utičući samo na diferenciranje diskursa u njihovoj mnogostrukosti i modifikaciji.

U tom smislu i tretiranje debalansa između muzičkog i tehničkog više se odnosilo na redosled didaktičkih prioriteta, nego na sam cilj školovanja: postizanje stabilnih izvođačkih i estetskih kriterijuma.

Predstavnici takve prakse delovali su samostalno, ulažući u svoj pedagoški kredo svoje ime i intencionalno iskustvo (Avgust Vilhelm, Leopold Auer, Jene Hubaj, Otokar Ševčik, Karl Fleš, Žorž Enesku, Eugen Isai).

Njihovi sistemi obrazovanja predstavljaju skup različitih individualizovanih diskurzivnih tvorevina. Iako rasute u vremenu, njihove metode nisu ograničene konačnošću, već su procesom hibridizacije samo obeležene specifičnom varijantnošću strategija obrazovanja.

⁹⁵ Mišel Fuko, *Arheologija znanja*, Plato, Beograd, 1998, str. 108

II. 6. Naturalizacija evropske violinske pedagogije u pragmatizam američke prakse

Tokom prve polovine dvadesetog veka, zbog izmenjenih društveno-političkih prilika (ekonomska kriza, pojava nacizma, dva svetska rata i ideološka i kulturološka polarizacija na Zapad i Istok) došlo je do velikih promena na sceni violinskog stvaralaštva, izvodaštva i pedagogije.

Veliki broj pedagoga jevrejskog porekla, kao i evropskih đaka, preselilo se u Ameriku. Njihov doprinos razvoju violinizma u „obećanoj zemlji“ značio je, zapravo, naturalizaciju evropskog znanja na tlu novopronađene domovine.

Zvanje profesora violine institucionalizovala su, pre svih, dva Isaijeva đaka: Luis Persinger i Jozef Gingold.

Stigavši u SAD 1915. godine, *Luis Persinger* (Louis Persinger, 1887-1966), prethodno je prešao dug put studiranja u Lajpcigu i Briselu, sviranja u Berlinskoj filharmoniji i Kraljevskom orkestru opere u Briselu i, najzad, pedagoškog rada u Americi koji je, ovaj rođeni Amerikanac, 1930. godine, krunisao profesurom na Džulijard školi u Njojorku.

Njegov učenik, Jehudi Menjuhin, posebno je isticao Persingerovu nadarenost za rad sa decom. Imao je sposobnost da za kratko vreme proceni potencijale svojih đaka i da, u odnosu na očekivanja buduće sviračke karijere, primenjuje različite metode.

Uz veliko strpljenje, sa upornošću u zahtevima, kao i uz precizno definisane instrukcije, podsticao je izuzetno talentovane đake, poput Menjuhina.⁹⁶

Persinger je posebnu pažnju poklanjao fraziranju. Vođen pedagoškom pragmatičnošću, fraziranje je definisao kao tehniku za koju nije od prevashodnog značaja osećaj, već, poput savladavanja stranog jezika, učenje i pamćenje povezivanja i „izgovaranja tonova“, kako bi, tek na taj način usvojeno znanje, moglo da se iskaže kao sopstveni stil.

Prema iskazu njegove učenice, Helen Dauling, za one koji se nisu spremali za karijeru soliste, primenjivao je drugačije metode: „Pridavao je veliku važnost učenju muzike kao *celine*. Kada je počinjao sa novom kompozicijom, on bi čas započeo svirajući pratnju ili orkestarski deo na klaviru. Vi biste pratili violinski deo očima, tako da ste već znali kompoziciju pre nego što biste počeli da svirate svoju deonicu. Bilo šta, što biste svirali sa orkestrom, bilo je detaljno objašnjeno, uključujući i to, gde bi najčešće orkestar mogao da pogreši, kako biste se, bez obzira na to, mogli držati svoje deonice“.⁹⁷

⁹⁶ Kada je Menjuhin sa osam godina poželeo da nauči Betovenov violinski koncert, Persinger se mirno složio, ali je zahtevao da prvo savlada Mocartov koncert u A-duru. Menjuhin je to uradio za osam sati. Persinger je tek onda reagovao strogo, upozoravajući ga da ponovo i dugo mora da razmisli i radi na svakom detalju na koncertu.

⁹⁷ Margaret Campbell, nav. delo, str. 270

Drugi Isaijev đak *Džozef Gingold* (Josepf Gingold, 1909-1995), ruski emigrant, u istroiji violinizma isključivo se pominje po profesuri na Indijana univerzitetu u Blumingtonu, držanju master-klas u Parizu i Tokiju i članstvu u žirijima najprestižnijih svetskih takmičenja (Kraljica Elizabeta, Paganini, Vijenjavski, Sibelijus, Čajkovski).

Njegov dar za podučavanje ogledao se u strpljivom davanju praktičnih saveta i prečica u dobijanju dobrog zvuka. Pritom se koristio ličnim primerom na svojoj violini ili, potcrtavajući razlike, prikazujući ista dela na drugim instrumentima.

Ističući taj element u Gingoldovom instruktivizmu, Mirjam Frid (buduća Galamijanova učenica) odaje priznanje svom prvom učitelju na pomoći u fenomenološkom definisanju zvuka: „Gingold me je usmerio da postanem svesna zvuka. Pokazao mi je kako se violina razlikuje od klavira i gde leže njene mogućnosti. Ranije sam taj aspekt zanemarivala i večno sam mu zahvalna što mi je otvorio oči za tu novu dimenziju“⁹⁸.

Iz Rusije je preko Pariza (nakon Oktobarske revolucije) i zatim uoči Drugog svetskog rata, 1939. godine, u SAD došao najpoznatiji američki pedagog *Ivan Galamijan* (Ivan Galamian, 1903-1981).

Galamijanovo školovanje, obeleženo nesputanom internacionalizacijom pedagoške prakse, započelo je u Mosvi kod Mostrasa (Siborovog učenika), da bi se u Parizu nastavilo kod Lisjena Kapea.

Solističku karijeru je napustio kad mu je Kape, 1923. godine, prepustio nekoliko svojih učenika na Ekol normal. Angažovanje i na Ruskom konzervatorijumu u Parizu, nije ga ometalo da brižljivo, s ogromnom posvećenošću vodi dnevnik o svojim učenicima, beležeći svaki detalj koji bi mogao da ga uputi na promišljeno planiranje odgovarajućih metodskih postupaka.

U Americi je, po pozivu Efraima Cimbalista, prvo predavao na Kurtis institutu, da bi ubrzo prešao na Džulijard u Njujorku, gde je odškolovala ogroman broj violinista i violinskih pedagoga. Među onima koji su se istakli svojim pedagoškim radom, bili su Isak Perlman i Pinkas Cukerman.

Pedagoškog poziva nije se odrekao ni u poznim godinama, kada je držao letnje kurseve u čuvenoj Midoumaunt školi, koju je osnovao po završetku Drugog svetskog rata.

Principi Galamijanove metode objavljeni, u knjizi *Principi violinskog sviranja i podučavanja*⁹⁹, zasnivaju se na uverenju o konstruktivnoj i ekonomičnoj upotrebi vremena u vežbanju.

⁹⁸ Margaret Campbel, nav. delo, str. 272

⁹⁹ Principe Galamijanove metode zabeležila je njegova učenica Elizabet Grin i kao koautor sa svojim profesorom objavila (1960) pod naslovom *Principi violinskog sviranja i podučavanja*.

Galamijanova uputstva za *vežbanje* bila su kratka i očigledna. Kada učenik ne bi uspevaao da postigne zadati cilj, Galamijan bi na svojoj violini demonstrirao rešenje problema. Smatrao je da je gotovo najvažnija uloga pedagoga da poduči učenika rutini vežbanja i osećaju odgovornosti za napredovanje sopstvene tehnike. Takav zadatak je podrazumevao primenu načela mentalne pripreme, koja se zasnivala na postavljanju visokih ciljeva i spremnosti za višečasovni rad.

Na samom početku Galamijanovog pedagoškog praktikuma ističe se prirodnost i fleksibilnost opštih načela u pristupu instrumentu i poznavanje akustičkih znakova: vokala i konsonanti. Ti „znaci“ se, zapravo, odnose na čisto pevani zvuk i perkusione elemente: svaki atak koji ne počinje meko (martele, akcentovani detaše, spikato, ili u levoj ruci brzo spuštavanje prstiju u uzlaznim pasažima) zahteva njihov svesno izbalansiran odnos. Podešavanje vokalsko-konsonantske ravnoteže, predstavlja uslov jasnije artikulacije, naročito u velikim koncertnim salama.¹⁰⁰

Udobnost je, zatim, jedan od važnih principa kojima se Galamijan rukovodi u preporukama za stav tela i držanje instrumenta.

U knjizi sudetaljno izneta pravila postavke leve i desne ruke. Za levu ruku ona bi mogla da se sažmu u nekoliko posebno istaknutih elemenata: : nikada krut lakat, prava linija između šake i podlaktice; prsti padaju pod pravim uglom, sem na udaljenosti od pola stepena od osnovnog položaja; pokret šake i prstiju; promene pozicija; dvohvati, trileri, flažoleti, glisando; prstoredi; vrste vibrata i dobra intonacija kao rezultat uspostavljanja bazične postavke prstiju *rama* šake, tj. prvog i četvrtog prsta na intervalu oktave u okviru bilo koje pozicije.

Razmatrajući probleme desne ruke, Galamijan ih metodički pregledno sistematizuje kroz nekoliko načela: sistem veštačkih (strune i štap) i prirodnih (zglobovi ramena, lakta, šake i prstiju) opruga; udobno držanje gudala; fizičke pokrete (kao osnov sveukupne tehnike gudala) i ravnomerno povlačenje gudala kroz tri stupnja (pri žabici, blizu sredine i pri vrhu).

Posvećujući posebnu pažnju gudalu, Galamijan ističe zavisnost realizacije tona od brzine njegovog kretanja, pritiska na žice i tačke na kojoj dodiruje žicu da bi, na kraju, posvetio pažnju i svim vrstama poteza gudala (legato, tri vrste detašea, portato ili loure, fuate), kao i njegovoj upotrebi pri izvođenju akorda i flažoleta.

Baveći se *interpretacijom*, Galamijan se oslanja na tri osnovna elementa muzike: ton, intonaciju i ritam. U postizanju njihovog jedinstva neophodne su fizičke i fiziološke predispozicije, mentalne sposobnosti i estetsko-emocionalni potencijal izvođača.

¹⁰⁰ Ivan Galamijan, nav. delo, str. 18-20

Za Galamijana je karakteristično da u pojmu *tehlike* sažima sve: i motornu veštinu i poznavanje strukture i sadržaja dela („apsolutne vrednosti“) i realizaciju mentalne muzičke imaginacije kroz interpretaciju (relativne vrednosti). Tu fizičko-mentalnu vezu Galamijan naziva *korelacija*¹⁰¹: „Termin korelacija možda nije idealan, utoliko što se najčešće upotrebljava u vezi sa elementima koji su međuzavisni i u više-manje jednakom okviru, dok ovde imamo posla sa vezom ne između jednakih stvari, već između onog što je superiorno (um) i onoga što je podređeno (mišići)... ipak sam odabrao ovaj termin radi pojednostavljenja, i zato što je pogodan.“¹⁰²

Imajući u vidu individualnu prirodu izvođenja, Galamijan iznosi samo ključni stav razrade ove teme: „Interpretacija je krajnji cilj svakog instrumentalnog sviranja, to je njegov *raison d'être* tog cilja, orudje u službi umetničke interpretacije. Stoga, za uspešno izvođenje posjedovanje same tehnike – nije dovoljno. Svirač mora pažljivo da analizira i razume značenje muzike, mora da ima kreativnu imaginaciju i lični prilaz delu. Njegova ličnost ne sme da bude potisnuta, ali ni agresivno nametljiva.“¹⁰³

Galamijanovi pedagoški postupci takođe su jasno sistematizovani. On ih je poređao po principu postupnosti: prvo se postavlja dijagnoza učenikovih psiho-fizičkih predispozicija i muzičkih potencijala; zatim se planiraju postupci otklanjanja tehničkih prepreka i izgradnje umetničkih komponenti dobrog sviranja. Adekvatan izbor instruktivnog materijala je sledeći korak u Galamijanovom redosledu postupaka.

Prilagođavanje ovih pravila u odnosu na svakog učenika ponaosob zahteva od nastavnika da se drži pravila ravnoteže ujednačenosti i doslednosti u radu sa učenicima, bez obzira na lična osećanja i stanja: „Obećao sam sebi da nikada neću postupati prema studentima kao moj prvi, namćorasti učitelj... Imaću strpljenja i učiću studente da ga i oni imaju i nadju svoj sopstveni način rada“¹⁰⁴.

Galamijan nabraja i druge osobine koje bi trebalo da poseduje svaki profesor: pre svega ljubav prema svom pozivu, a onda strpljenje i odmerenost u odnosu sa učenicima.

Kao pravi predstavnik američkog pragmatizma, nije se upuštao u razradu dodatnih psihopedagoških postupaka ali, kao evropski đak, izvesno je da ih je u svojoj nastavničkoj praksi primenjivao, o čemu svedoče njegovi učenici Isak Perlman i Pinkas Cukerman i Isak Štern.

¹⁰¹ Termin *korelacija* (tehničkog i muzičkog) preuzeli su i naši metodičari, tako da je, kao pandan Auerove sintagme „ruke - sluge“, postao nezamenljiv u definisanju mentalno-fizičkih odnosa u procesu sviranja.

¹⁰² Ivan Galamijan, nav. delo, str. 15

¹⁰³ Isto, str. 16

¹⁰⁴ Ivan Galamian, *Sviranje na violini i violinska pedagogija*, Univerzitet umetnosti u Beogradu, Beograd, 1977, str. 64

Galamijanov analitički pristup muzičkom delu i tehnici izvođenja, iako nije bio njegov đak, primenjivao je *Isak Štern* (Isaac Stern, 1920-2001).

Usvajajući Galamijanove stavove, sa kojim je inače bio u stalnom kontaktu, Isak Štern se strogo držao partiture, poštujući kompozitorove namere i strukturu dela.

Sin ruskih jevrejskih emigranara, svoje oficijelno školovanje započeo je kod sunarodnika, Nauma Blindera (učenika Brodskog i Helmesbergera u Beču), da bi se od sedamnaeste godine sam usavršavao: „Ja sam odgovoran za sopstvene greške. To je proces intelektualnog i ličnog angažmana sa muzikom kao idejom i načinom života, a ne kao profesijom ili karijerom“.¹⁰⁵

Za pedagošku istoriju Štern je važan pre svega po promovisanju mladih talenata: Pinkasa Cukermana, Perlmana, Miriel Frid. Hvalio je njihovu individualnost („zdrava“ tehnika se podrazumevala). Govorio im je: „Ako ne razgovaras sa violinom, nego samo sviraš na njoj, onda možeš postići bolji rezultat ako uzmeš u ruke neku mašinu“.¹⁰⁶

Iz Izraela je kod Galamijana došao na studije *Isak Perlman* (Isaac Perlman, 1945). Od svog profesora je nasledio vežbačke navike, strpljenje i upornost u savlađivanju tehničkih elemenata, kako ga ovi ne bi ometali u interpretativnom iskazivanju muzičkih zamisli: „Najbolje izvodjenje proističe iz same prirode interpretacije. Ta „priroda“ sadrži pre svega, muziku koja pokreće umetnika i zaboravljanje na tehniku, a isključuje improvizatorsku slobodu.“¹⁰⁷

Kod Galamijana je pet godina studirao i Perlmanov prijatelj *Pinkas Cukerman* (Pinchas Zukrman, 1948). Njega je iz Tel Aviva doveo Isak Štern kad ga je, kao đaka Ilone Seher (učenice Hubaja u Budimpešti) čuo kako sa trinaest godina svira gotovo ceo glavni violinski repertoar.

Ono što je bila odlika Galamijanovih đaka, uz fleksibilnost izvođenja, postala je i njegova prevashodna izvođačka vodilja: jaka muzička konceptualna predvidljivost.

Među uticajnim američkim učiteljima trebalo bi pomenuti još jednog evropskog migranta, *Pola Rolana* (Paul Rolland, 1911-1978) čiji su se učenici prepoznavali po velikom tehničkom umeću. Poznat je po tvrdnji da se elementi violinske tehnike mogu savladati u prve dve godine školovanja.

U Americi se, kao profesor istakao i *Jaša Brodski* (Jascha Brodsky, 1907-1997) kome je, kao i njegovim kolegama sa kojima je koncertirao (Milštajn, Elman, Horovic), domovina bio ceo svet.

¹⁰⁵ Isaac Stern written with Chaim Potok, *My first 79 years: Isaac Stern*, Da Capo Press; 1st edition, New York, 2001, str. 79

¹⁰⁶ Isto, str. 81

¹⁰⁷ Margaret Campbell, nav. delo, str. 285

Brodski je školovanje počeo u Sovjetskom Savezu (Tbilisiju), nastavio u Parizu (kod Kapea), Briselu (kod Isaija) i završio u Americi, na Kurtis institutu kod Efraima Cimbalista.

Na tom Institutu (pri Bojer koledžu Univerziteta u Templu) Brodski će provesti celu pedagošku karijeru. Nije zanemrljiva ni činjenica da je sa svojim sunarodnikom (ako je takva odrednica uopšte prikladna kada se radi o muzičarima i muzičkim pedagogima dvadestog veka) Saulom Aronovim, osnovao Novu školu muzike u Filadelfiji.

Među njegovim učenicima visoku poziciju na granama violinskog stabla našli su Hilari Han, Jozef de Paskal, Herbert Grinberg, Naum Blinder.

Dragocen predavač u američkoj pedagoškoj praksi bio je poljski Jevrejin¹⁰⁸ iz Varšave *Henrik Šering* (Henryk Schering, 1918-1988), koji je svoje obrazovanje započeo u Auerovoj školi u Sankt Peterburgu kod Morisa Frenkela. Studije nastavio u Berlinu (kod Fleša) i u Parizu.

U njegovoj biografiji, iako je za metodiku nastave prevashodno važan kao predavač, ne može se zanemariti podatak da je za vreme Drugog svetskog rata održao trista koncerata za ranjenike i njihove porodice i da se, solidarišući se sa četiri hiljade poljskih izbeglica, preselio u Meksiko koji će postati i njegova domovina, iako je, zapravo, bio građanin sveta.

Iako izvanredan izvođač i neprevaziđani interpretator Bahove violinske muzike, bio je izuzetno cenjen kao gostujuć predavač po najpoznatijim svetskim muzičkim institucijama.¹⁰⁹

Za korpus američke pedagoške literature, pored Galamijanovih „Principa violinskog sviranja“, najcitiranije delo je serija knjiga pod nazivom *Muzički vodiči* Jehudija Menjuhina.

Jehudi Menjuhin (Yehudi Menuhin, 1916-1999) je, među svim pomenutim pedagogima, jedini rođeni Amerikanac koji je prešao put kontra naturalizacije: svoje američko nasleđe preselio je u Evropu (imao je britansko i švajcarsko državljanstvo).

U Americi je bio najbolji đak Persingera, u Belgiji Isaija, u Francuskoj Eneskua, a u Švajcarskoj - Adolfa Buša.

Njegovi učenici, Najdžel Kenedi i Kabo Erdelji, nasledili su sva tehnička umeća, teorijska znanja i dubinu muzičkog mišljenja od svog izuzetnog profesora.

¹⁰⁸ Pominjanje jevrejskog porekla u ovom radu nema za cilj da istakne etničko poreklo violinskih pedagoga, koliko da poveže njihovu zajedničku sudbinu u spasavanju života od rasne netrpeljivosti i genocidnih politika rasizma.

¹⁰⁹ Za nas predstavlja zadovoljstvo činjenica da je Šering često isticao da mu je jedan od najomiljenijih đaka bio srpski violinista Jovan Kolundžija.

*

U analizi američkih violinskih pedagoga može se zaključiti da je njihov pristup podučavanju bio visoko sistematičan, logičan i programski profilisan.

Pragmatičnost pedagoške prakse ogleda se u stavu o vežbanju, istrajnosti u analitičkom pristupu svim tehničkim i muzičkim problemima i doslednost u poštovanju partiture. Većina poznatih američkih pedagoga bili su Jevreji¹¹⁰, imigranti iz Rusije, Madjarske, Poljske, ili bez otadžbine. Ali su poslovični američki pragmatizam prisvojili kao ličnu karakteristiku.

Došavši iz Evrope, veliki broj američkih pedagoga su se, *viškom* svog obrazovanja i izvođačkog iskustva, kao i slojevito nataloženim viševekovnim pedagoškim nasleđem, lako prilagodili zahtevima jednog novog, bržeg i pragmatičnijeg sistema nastave koji je nametala opšta klima američkog društva.

Živeći u nekoj vrsti profesionalne izdvojene internacionalne zajednice, američki protagonisti violinizma stvorili su jedinstven pristup violinskom školovanju.

Iako obeleženi izuzetnim individualizmom i identitetskom osobenošću, njihov pedagoški rad povezivale su zajedničke karakteristike: sistematičnost i logika, doslednost partiturnim tekstovima, analitički pristup formi, strukturi i stilu muzičkog dela, tehnički perfekcionizam i rešavanje svih izvođačkih problema najpraktičnijim i najkraćim putem.

Paradoks ovog pragmatističkog pristupa u školovanju mladih violinista, bio je, naizgled, neobičan odnos prema slobodi interpretacije. Obaveza strogog poštovanja kompozitorovih zamisli s jedne i sloboda ličnog izbora u načinu izvođanja, s druge strane, odgovarali su maksimi dostignuća američke kulture: Treba se prvo zatvoriti u jedan sistem, dobro ga upoznati, a onda pronaći najprikladniji i najličniji način kretanja van njegovih ograničenja, ne oduzimajući legitimitet i pravo sistema funkcionisanja po sopstvenim pravilima.

Otvorenost američke pedagoške prakse, proistekla iz istrajnosti u pridržavanju proverenih postulata, rezultirala je popularizacijom i razvojem violinske umetnosti čemu je, pored muzičkih ustanova i poznatih violinskih umetnika, doprinela i aktivnost diskografskih kuća, mas-medija, razvijen sistem menadžerstva i finansiranja.

Ali i pored jednog gigantskog poslovnog mehanizma u kome se nalaze i muzičke obrazovne institucije, pedagoška praksa i violinsko umeće nisu izgubili svoj osnovni identifikacioni kod - umetnički identitet.

¹¹⁰ Zanimljiv podatak predstavlja činjenica da je veliki broj jevrejskih violinista rođen u Odesi. Njihov egzodus u Ameriku Isak Štern je komentarisao na ovaj način: „Oni nam šalju svoje Jevreje iz Odesa, a mi im šaljemo naše Jevreje koji su iz Odesa“. (Isaac Stern, nav. delo, str. 37)

II. 7. Ruski perfekcionizam u sistemu školovanja

Identifikacija ruske violinske škole, u njenim počecima, ne bi mogla da se veže za prostornu-vremensku lokalizaciju.

Pronalaženje homogenosti nacionalne škole u pedagoškim postupcima bilo je ograničeno kontekstima jedne velike mreže stranih uticaja i koegzistencije sa uvezenim strategijama obrazovanja, čija se komplementarnost izražavala kroz: označavanje, klasifikaciju i razmenu.

I upravo je ova *razmena* u funkcionisanju znanja, preuzeta iz arhive¹¹¹ evropske tradicije, uticala na ruski muzički sistem obrazovanja.

Intenzivan koncertni život u Petrogradu i Moskvi, u osamnaestom veku, počinje uvoženjem celih orkestara koje su činili prevashodno evropski muzičari. U literaturi istorije muzike nalaze se podaci da su kućne orkestre imali plemići Šeremetjevi, Razumovski, Voroncevi, Jusupovi¹¹², dok su se violinskom umeću sviranja obučavali, počev od cara Petra Trećeg, gotovo svi članovi porodica visokog plemstva.

Za koncertne potrebe bili su zaduženi Čimaroza, Arai, Sarti, dok su se sviranjem i, uslovno rečeno, prekarnim¹¹³ pedagoškim radom bavili Punjani, Vioti, Loli i Vijenjavski. Primer ovakvog rada bila je sudbina Vijenjavskog koji je, posle dvadeset godina na Petrogradskom dvoru kao „carski kamerni virtuoz“, spašavajući se od gladi, našao utočište u kući baronice Nadežde fon Mek (mecene Čajkovskog), gde je i umro 1880. godine.¹¹⁴

Početak nacionalne violinske umetnosti osamnaestog i devetnaestog veka, pored uticaja evropskih škola i muzičara, iniciran je i osnivanjem muzičkih klubova, filharmonijskih društava, umetničkih akademija (prva pri operskom teatru Knipera) i konzervatorijuma pri Jekaterinoslavskom univerzitetu.

Jedan od prvih ruskih učitelja violine, sa umetničke akademije u Petrogradu, koji je ko-habitacijom pokušao da sintetiše ruski narodni stil i italijansku tradiciju na kojoj je obrazovan, bio je *Ivan Handoškin* (1747-1804). Njegov primer, u drugoj polovini devetnaestog veka, sledili su učenici najznačajnijih evropskih violinskih pedagoga: *N.T. Galkin* (učenik Auera, Joahima i Vijenjavskog) i Šarl Gregorovič, koji je bio đak Vijenjavskog (u Moskvi), Donta (u Beču) i Joahima (u Berlinu).

¹¹¹ Termin *arhiva* upotrebljen je u fukoovskom smislu diskurzivnih sistema iskaza.

¹¹² Videti u Юрий Янкелевич, *Педагогическое наследие*, Музыка, Москва, 1993

¹¹³ Pedagoški rad izuzetnih evropskih umetnika, postavljenih na znatno nižoj društvenoj lestvici od njihovih poslodavaca, iz vizure poststrukturalističkih filozofa mogao bi se, preskačući vremenski sled, nazvati *prekarnim* radom bića „koja zavise jedna od drugih u pogledu skloništa i održavanja, i koja stoga rizikuju da ostanu bez države, bez doma i bez imovine pod nepravедnim i nejednakim političkim uslovima“. (videti u: Džudit Batler, *Ka performativnoj teoriji okupljanja*, Fakultet za medije i komunikacije, Beograd, 2019, str. 114)

¹¹⁴ Videti u: Юрий Янкелевич, nav. delo, стр. 68)

Primer ovih pedagoga (čiji su učenici, poput Romana Lifšica i Sapelnikova ostvarili značajne uspehe i van granica Rusije) sledili su, vraćajući se u zemlju posle studija u evropskim muzičkim centrima: Jusupov, Besekirski, Brodski i Kotek.

Veliki značaj za osoben razvoj Ruske violinske škole predstavljalo je osnivanje Moskovskog konzervatorijuma. Prve godine njegovog rada, 1866, imao je trideset nastavnika i četiristo osamdeset dva učenika. Pored ruskih profesora veliki pedagoški doprinos nastavi violine dali su strani violinski pedagozi, ali i ruski učenici - povratnici iz evropskih violinskih škola.

Uticaoj Praške violinske škole u Rusiju su doneli Otokar Ševčik (koji je od 1875. do 1892. bio profesor Carskog konzervatorijuma u Kijevu) i Ferdinand Laub (profesor Moskovskog konzervatorijuma). Iskustva stečena školovanjem kod Helmesbergera (u Beču) u Moskvi je primenio *Adolf Brodski*, dok su Stanislav Taborovski i Vasilij Besekirski¹¹⁵ u Rusiji primenjivali znanja stečena na Briselskom konzervatorijumu. Moglo bi se reći da je uticaj stranih violinskih škola u Rusiji 19. veka bio je od presudnog značaja za stvaranje široke baze jedne, kasnije, sasvim osobene ruske nacionalne škole.

Sledeći tradiciju Auerove škole, Rusija, odnosno SSSR, i u dvadesetom veku nastavlja da stvara prvoklasne muzičare, održavajući postojanu nit organizovanog školovanja. Posle Oktobarske revolucije, brisanje odrednica „carski“ u nazivu konzervatorijuma u SSSR nije umanjio njihov kvalitet i prestiž. Sada su to državne institucije od prvorazrednog značaja, koje se zajedno sa muzičkim školama otvaraju širom zemlje. Posebna pažnja poklanja se talentovanoj deci, školovanje je besplatno, vrhunski umetnici (Ojstrah, Rihter), uživaju izuzetne privilegije.

Metodički pristup zasniva se na aksiomatskom principu jedinstva muzičkog i tehničkog usavršavanja i načelu: Od mentalne predstave ka formiranju tehničko-izvođačkih sredstava (od muzike ka tehnici). Veliki broj nastavnika violine radi i na opštem obrazovanju mladih muzičara. U tom cilju, timovi naučnika bave se biološkim, fiziološkim, fizičkim, akustičkim i psihološkim aspektima muzičke delatnosti. Na svim velikim muzičkim takmičenjima sovjetski studenti osvajaju prve nagrade.

Iako društveno politički sistem Sovjetskog Saveza nije bio popularan na Zapadu, studirati na konzervatorijumima u Lenjingradu, Moskvi, Kijevu i Odesi¹¹⁶ bila je stvar prestiža za ceo violinski svet.

¹¹⁵ Šezdesetogodišnjicu rada na Moskovskim konzervatorijumu Besekirski je proslavio 1910. godine

¹¹⁶ Isak Babelj, u priči *Buđenje*, piše da je u carskoj Rusiji Odesa „bezumljem proizvodnje violinskih vunderkin-da“ bila opsednuta više od ostalih gradova. Roditelji su dečake od četiri ili pet godina odvodili na časove kod M. Zagurskog, koji je držao „fabriku jevrejskih kepca“ i davao im prva uputstva da bi, kasnije, ta deca bila upućivana profesoru Aueru u Petrograd: „Kod kuće se samo govorilo o Miši Eljmanu, koga je lično car oslobodio vojne službe. Prema podacima kojima je raspolagao moj otac, Cinbalist je bio predstavljen engleskom kralju i svirao u Bakingemskoj palati; roditelji Gavriloviča kupili sudve kuće u Petrogradu. Vunderkindi su svojim roditeljima doneli čitavo bogatstvo“. (videti u: Isak Babelj, *Odesa*, Matica Srpska, Novi Sad, 1967, str. 66-67.)

U Rusiji su, posle Auera, njegovi učenici nasledili i dograđivali njegov koncept violinskog obrazovanja.

Tako se i Auerov učenik *Lav Cejtlin* (Лев Цейтлин, 1881-1952), posle diplomiranja na Petrogradskom konzervatorijumu i bogate koncertne aktivnosti, posvetio pedagoškom radu. Od 1920. do 1952, bio je predavač i šef katedre za violinu na Moskovskom konzervatorijumu. Smatra se jednim od osnivača rusko-sovjetske violinske škole. Cejtlinov pedagoške principe i metode rada, teorijski je obradio njegov učenik i asistent Mihail S. Blok.¹¹⁷ Veliki broj ruskih teoretičara, među njima i Avram Jampolski, pisali su i ugledali se na rad ovog značajnog teoretičara ruske violinske pedagoške prakse.

Insistirajući na upoznavanju muzičkog dela pre sviranja, Cejtlin je ukazivao na neophodnost sagledavanja celine dela, kako bi se lakše rešavali i problemi tehničkog aspekta i mentalne psihomotorne logike. Po njegovom mišljenju, kako navodi Mihailović, rad na izvođenju muzičkog dela trebalo bi da sadrži sistemski uređen skup sledećih elemenata: predslušanje, predviđanje, predosećanje i mišićnu memoriju, koja iz prethodnih delova procesa rada prelazi u stabilne uslovno-refleksne navike.¹¹⁸

Pored Mihaila Bloka, Cejtlinovi učenici bili su A. K. Gabrielian, M. L. Zatulovskij, B. S. Fišman, S. I. Furer i R. Baršai.

Jedan od najpoznatijih naslednika profesora Zagurskog iz Odese, violinista *Pjotr Stoliarski* (Пётр Соломонович Столярский, 1871-1944) studirao je u Varšavi (kod Barcevice), diplomirao na konzervatorijumu u Odesi (1893) i bio član orkestra Odeske opere do 1919. godine. Njegovo ime postaje poznato kada se posvetio pedagoškom radu. Imao je izuzetan dar za rad sa sasvim malom decom. U svoju (privatnu) muzičku školu (koja je radila od 1912. godine) primao je i decu od četiri godine. „Škola Stoliarski“ za nadarenu decu bila je priprema za upis na Konzervatorijum u Odesi, na kome je Stoliarski bio profesor od 1919. godine. Po ukidanju privatnih škola on je (1933) bio inicijator osnivanja Specijalne muzičke škole za talentovanu decu.

„Škola Stoliarski“ postala je zvaničan naziv za originalni metod ovog izuzetnog pedagoga. Imajući u vidu lične kvalitete (obrazovanje, pamet, poštenje, posvećenost radu) ali i poseban talenat za organizaciju nastave i posedovanje instinkta za prepoznavanje talenata¹¹⁹, ovaj ruski

¹¹⁷ Pedagoško iskustvo Mihaila Bloka u srpsku metodiku nastave violine preneo je njegov đak sa instituta Gnjesin, profesor Dejan Mihailović.

¹¹⁸ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 74

¹¹⁹ Pri prvom upoznavanju sa učenikom, Stoliarski je imao dar da prepozna talenat učenika. Uzimajući ruku deteta odmah je znao da li će to biti violinista ili ne. Za Davida Ojstraha, majci je odmah rekao: „Ovaj dečak će biti čudesan svirač“. (videti u: Израил Ямпольский, *Давид Ойстрах*, Музыка, Москва, 1964)

pedagog je pokazao izuzetne pedagoške uspehe. Kao i većina promotera sovjetske škole, i studenti profesora Stolijarskog su bili dobitnici prvih nagrada na svim evropskim takmičenjima.¹²⁰

Đak Korgijeva (koji je bio učenik i asistent Leopold Auera), *Avram Jampolski* (Аврам Ямпольский, 1890-1956) bio je zaslužan za odgajanje generacije violinista na Moskovskom konzervatorijumu. Njegovi učenici su kasnije bili najbolji reprezentivi sovjetske violinske škole: Leonid Kogan, Julijan Sitkovecki, Boris Goldštajn, Jelisaveta Gileljs, Jakov Rabinovič. Poznata je činjenica da je kod njega diplomirao i njegov bratanac *Izrail Jampolski* (1905-1976), koga je podučavao i Jurij Jankeljevič (đak Avrama Jampolskog).

Cilj pedagoškog rada Avrama Jampolskog bio je da omogući učeniku realizaciju svih identitetskih muzičko-tehničkih predispozicija. Metodički svrhovito, u profilisanju učeničkog materijala koristio je anketu od šezdeset pitanja. Odgovori su ukazivali na opšte obrazovanje i kulturni nivo učenika i njihovih roditelja, na temperament emocionalnost, karakter i radni potencijal. U odnosu na psihofizičke osobine koje bi se pokazale u anketi, Jampolski je izrađivao individualne nastavne planove, od upisa do završetka školovanja.

Ističući povezanost mentalnih predstava i izvođačkih pokreta, Jampolski je govorio da „ruke treba da budu toliko spremne da su u stanju da ispune svaku naredbu“. (Analogno poznatoj aksiomskoj tvrdnji Auera: „ruke služe“.) Jurij Jankeljevič navodi primer: Kad je jedan učenik pitao Jampolskog kojim potezom da svira neko mesto, Jampolski je uzeo violinu i na tri različita načina, koristeći različite prstorede, demonstrirao takođe razne mogućnosti. Pritom je ipak rekao: „Pre nego što sam ovo izveo, u glavi sam to već odsvirao“¹²¹.

Ističući praksu velikih izvođača da opštu predstavu o delu stiču prethodno ga svirajući na klaviru, i Jampolski je preporučivao isti postupak ili upoznavanje dela kroz orkestarsku partituru.

Jurij Jankeljevič (Юрй Янкелевич, 1909-1973) profesor violine na Gnesin institutu Moskovskog konzervatorijuma, imao je specifičan pristup muzičkom delu koji je, odlikama studioznosti i promišljenosti, postao obrazac za dalji razvoj ruske violinske pedagogije.

Rad na svakom delu, uključujući i instruktivno štivo, Jankeljevič je počinjao analizom svih aspekata dela, koji su uključivali: (1) umetničko-stilske osobenosti epohe u kojoj je delo nastalo; (2) ličnost kompozitora; (3) najvažnija dela i stilske odlike kompozitora; (4) značaj dela u kompozitorovom opusu; (5) sadržaj dela i umetnička sredstva kojima je ostvareno; (6) istoriju izvodjenja dela i (7) različite redakcije dela.¹²²

¹²⁰ U Varšavi su na takmičenju *Vijenjavski* (1935) nagrade dobili David Ojstah i Boris Goldštajn; na *Isaiju* (1937) Ojstrah, Goldštajn, Jelisaveta Gileljs i Mihail Filtengolc.

¹²¹ Юрй Янкелевич, nav. delo, str. 218

¹²² Isto, str. 191

U izboru instruktivne literature vodio se principom *izbora po srodnosti*: dok su neki njegovi učenici tehničke elemente savladavali na muzičko-umetničkim delima, drugi su se držali instruktivno-tehničkog materijala. Kada se radilo o talentovanim učenicima, Jankeljevič nije poštovao didaktički princip postupnosti, poštujući individualne karakteristike svakog učenika u vrednovanju i prilagodljivosti predviđenim ciljevima. U muzičku literaturu obavezno je svrstavao i kraće etno-programске komade, insistirajući pritom na bogaćenju njihovog izraza.

Formiranje predstava u idejnom sadržaju dela putem asocijacija, Jankeljevič je primenjivao na mlađi uzrast, kada se tek formira slikovno mišljenje. Nasuprot takvoj praksi, ne želeći da banalizuje zamisao kompozitora, u analizi umetničkog aspekta velikih formi, služio se isključivo muzičkim pojmovima.

Strogo se držao redosleda svojih metodskih postupaka: misaonu analizu forme i sadržaja potvrđivalo je slušno iskustvo sviranja na klaviru, da bi se tek na taj način ta dva kognitivno-senzorna elementa ujedinila u emocionalnu angažovanost pri sviranju na violini.

Jankeljevič je uvek isticao da svestan rad na frazi ne mora uvek dati dobar rezultat. Po njegovom mišljenju u fraziranju gotovo presudnu uloga ima *intuicija*. Intuicija je ono što odvaja umetnika od zanatlije. Ona nema svrhu ukoliko nije ujedinjena sa osmišljenošću drugih elemenata sviranja: „Nije dovoljno samo sve razumeti, propustiti kroz svest. Intuicija – to je talent. Neophodno je sjediniti intuiciju i osmišljenost“¹²³. Dajući podršku individualnosti i nakhlonosti prema nekim kompozicijama ili kompozitorima, često je odabir dela prepuštao samim učenicima.

Za ostvarivanje formalne celovitosti dela, koje uslovljava i ujednačenost *tempa*, Jankeljevič se drži organizovanog postupka u redosledu savladavanja ovog važnog elementa u violinizmu: obrazovati unutrašnju predstavu tempa kao optimalnog kretanja muzičke misli u okviru jednog fragmenta, na osnovu njegovih karakternih crta, na osnovu žanra ili stila; proveriti odabrani tempo na instrumentu i fiksirati ga uz pomoć metronoma; odsvirati nešto u drugom tempu, a zatim se vratiti zadatom fragmentu i uporediti ga sa tempom fiksiranim na metronomu; tu proceduru ponoviti više puta s ciljem da se postigne apsolutno podudaranje tempa sviranja sa fiksiranim tempom; odsvirati kompoziciju u kontinuitetu, snimiti sviranje, a zatim proveriti i korigovati tempa fragmenata radi postizanja osnovnog tempa dela kao celine¹²⁴.

Ovakav studiozan rad Jurija Jankeljeviča, odrazio se na sviranje njegovih učenika među kojima su svetsku slavu stekli Albert Markov i Vladimir Spivakov.

¹²³ Юрий Янкелевич, nav. delo, str. 229

¹²⁴ Isto, str. 228

Albert Markov (1933) je 1975. godine, napustivši SSSR, u Americi demonstrirao svu izražajnost, artikulaciju, osećanje za ritam i dinamiku, sve same odlike dobre školovanosti u svojoj domovini.

Vladimir Spivakov (1944) je, pored školovanja kod Jankeljeviča, studirao u klasi Ljubov Sigal na Lenjingradskom konzervatorijumu. Njegovo sviranje se odlikovalo lepotom zvuka, ali pre svega, uočljivim isticanjem strukture i značenja dela, što je, svakako, Jankeljevičeva zasluga.

Spivakov je, uz muzičko, pokazivao i veliko opšte obrazovanje koje je stekao u vaspitno-obrazovnom sistemu ruske škole. Za zasluge u pedagoškom radu, osnivanju Fonda za mlade talente i svoju koncertnu praksu, dobitnik je mnogobrojnih međunarodnih priznanja.¹²⁵

Najbolji đak Stolijarskog iz Odese, *David Ojstrah* (Давид Ойстрах, 1908-1974), prvi koncert je održao u Odesi (1914), zajedno sa Natanom Milštajnom.

Posle diplomiranja, od 1934. godine radio je kao profesor na Moskovskom konzervatorijumu (sa J. Jankeljevičem i B. Goldštajnom). Osvajač je glavnih nagrada na prestižnim violinским takmičenjima u SSSR i Evropi („Vijenjavski“, „Isai“).

Koliko je država podržavala istaknute umetnike, bilo da je to predstavljalo političko nadmetanje sa Zapadom ili da je izražavalo želju za podsticanjem kulturnog pregalaštva zarad sopstvenih interesa, govori podatak da je Ojstrah, pored ostalih (životnih) privilegija od države dobio i Stradivarijusovu violinu na korišćenje.

U ulozi nastavnika, pored sina Igora Ojstraha, odškolovalao je veliki broj violinista. Među njima su se istakli: Oleg Kogan, Gidon Kramer, Igor Ojstrah, Valerij Klimov, Stojka Milanova. Aktivnu koncertno-izvođačku karijeru nikada nije napuštao. Poput svojih prijatelja (Rihtera, Šostakoviča, Hačaturijana), za vreme rata je svirao i borcima na frontu i radnicima u fabrikama. Kao herojski čin uvek se ističe njegovo izvođenje Violinskog koncerta Čajkovskog u Staljingradu, za vreme bombardovanja, 1942. godine.

Nosilac najvećih državnih odlikovanja (Lenjinova i Staljinova medalja) bio je jedan od retkih izvođača koji je dobio dozvolu da drži koncertne van SSSR-a. Sa Svjatoslavom Rihterom, Žoržom Eneskuom i Jašom Hajfecom, svirao je po evropskim dvoranama i američkim festivalima. Zahvaljujući svestranom obrazovanju koje mu je omogućila ruska pedagoška praksa, pored pedagoške, i izvođačke, imao je i bogatu karijeru dirigenta. Kao kompletni i bezuslovni posvećenik muzičke umetnosti, život je završio svetačkom smrću: dirigujući ciklusom Bramsovih dela, u Amsterdamu 1974.¹²⁶

¹²⁵ Jedna zvezda u kosmosu odlikovana je njegovim imenom.

¹²⁶ Ojstrah je sahranjen na Novodevičijem groblju u Moskvi, pored drugih ruskih velikana, dok na nebu svetli asteroid 42516, nazvan po njemu.

Ojstrahova metoda zasnivala se na već proverenim postulatima ruske pedagoške prakse. To se odnosilo, pre svega, na utvrđeni redosled metodskih postupaka. Rad na muzičkom delu započinjao je upoznavanjem učenika sa epohom i stvaralaštvom kompozitora; nastavljao sa stvaranjem opšte slike o samom delu, da bi tek onda sugerisao rešavanjem instrumentalno tehničkih zadataka. Insistiranje na tehnici moglo je, prema tvrdnji Ojstraha, da zaguši muzičku predstavu „poput šume oko zdanja muzike koju je kasnije teško ukloniti“¹²⁷.

U nastavi se često služio analogijama iz oblasti književnosti, likovnih umetnosti ili predstava iz svakodnevnog života. Jezik muzike najčešće je naturalizovao na pojmove iz života. Po sećanju svojih učenika, Bahovu fugu neretko je tumačio kao ansambl duvačkih instrumenata (klarinet, fagot, flauta). Takve analogije bile su inspirativne konkretizacije asocijativnih predstava. U skladu sa takvim stavom, smatrao je da je pravilan odnos prema podeli gudala kod izvođača prirodni impuls, kao disanje. I za fraziranje je, prema mišljenju Ojstraha, presudna bila intuicija. (Intuiciju su na isti način tretirali i njegovi učitelji-precu Jankeljevič, Jampolski.) On je taj stav nazvao „unutrašnjim zakonom interpretacije“ po kome je delo memorisano u unutrašnjem sluhu i osvešćeno kao celina već u prvom odsviranom tonu.

Kao deo opšte muzičke pedagogije i u srpskoj teoriji violinske metodike veliki značaj imaju radovi teoretičara pijanizma G. Kogana i H. Nojhausa.

O psihološkim preduslovim izvođačke uspešnosti prvi je u knjizi „Pred vratima majstorstva“¹²⁸ pisao *Grigorij Kogan* (Григорий Коган 1901-1979).

„Bezglavom“ tehnicističkom pogledu na performativnost izvođenja Kogan je suprotstavljao naučni pogled na funkcionisanje mozga i celokupnog nervnog sistema, koji upravljaju svim fizičkim pokretima. Svrsishodnost pokreta može da obezbedi samo svesno određen i shvaćen cilj. Svest ne sme biti usmerena na „biomehaniku“ kretanja ruku, već na krajnji cilj rada. Refleks cilja usmerava ponašanje ruku. Iz ovakvog sagledavanja odnosa kognitivnih funkcija i fizičkih pokreta, Kogan izvodi zaključak da se tehnika ne izgrađuje nezavisno od unutrašnjeg sluha i uobrazilje.

Služeći se iskustvima iz psihologije i književnosti (citirajući Puškina i Stanislavskog, na primer) Kogan potkrepljuje svoj stav da razvijanje uobrazilje bogati memoriju.

I kao gotovo svi ruski metodičari, Kogan pravi sistem nastave u kome je definisan svaki stupanj tog procesa koji se vodi aksiomatskim pravilom da: *učenika treba naučiti da čuje, zapamti i da uobrazi da bi znao da se izrazi*. Tim pravilom vode se sve predviđene etape rada:

¹²⁷ Navod preuzet iz Mirjana Hajduković, nav. delo, str. 17

¹²⁸ Григорий Коган, *У врат мастерства*, Советский композитор, Москва, 1977

razvijanje umeća da se čuje i jasno vidi cilj; vežbanje usredsređenosti pažnje pri sviranju i razvijanje Pavlovljevog *dinamičkog stereotipa*, odnosno volje da se dostigne planirani cilj.

Kogan je bio ubeđen da je, pored intenziviranja procesa učenja, izgrađena usredsređenost pažnje, onaj presudni činilac koji otklanja i gotovo sve negativne efekte prilikom javnog izvođenja.

Podsticanjem želje, kao treće karike u ovako osmišljenom metodskom lancu podučavanja, inicira se buđenje svih psihoneuroloških potencijala za postizanje zamišljenog cilja, koje Kogan poredi sa sistemom strujne mreže kroz koju ide visoki napon.

Pored psiholoških pretpostavki uspešnog pedagoškog rada, za postizanje visokih ciljeva Kogan ne zanemaruje ni etička pitanja, poput iskrenosti, poštenja u radu i profesionalnog odnosa prema muzičkoj karijeri.

Upravo je *Henrih Nojhaus* (Генрих Густáвович Нейгáуз, 1888-1964) isticao *moral* kao važnu kariku u celokupnom sistemu obrazovanja. To šire obrazovanje odnosilo se na svestrano kultivisanje talenta u odnosu i sa drugim umetnostima i naukama, koje ne bi imalo smisla bez usklađivanja sa vaspitnim principima u kojima etičke norme zauzimaju visoko mesto.¹²⁹

Znanja iz teorije muzike, harmonije i kontrapunkta, oblika i strukture muzičkog dela su se podrazumevala. Ali, imajući u vidu da je izvođenje performativni stvaralački čin, nije zanemarivan ni rad na dinamičkim nijansiranjima i bogatstvu tonske skale koje je trebalo da bude usklađeno sa radom prstiju i ruku.

Po mišljenju Nojhausa nedovoljna veština i preciznost pokreta pre je bila uzrok psihološke ili muzičke prirode, nego motornih slabosti. Zbog toga je psihopedagoški aspekt metodike nastave bio podjednako važan kao i rad na muzičkim i tehničkim elementima sviranja.

Usredsređenost pažnje pri sviranju, kao i u Koganovim metodičkim postulatima, za Nojhausa je takođe bio važan princip uspešnosti sviranja.

Uz sva metodička pravila isticao je da teza i antiteza, odnosno razumevanje i estetsko izražavanje, dovode do *sinteze* u umetnosti.

U našoj metodičkoj literaturi često je isticano Nojhausovo poređenje vrhunske nauke i umetnosti, stavljajući u sam vrh tih oblasti ljudskih postignuća matematiku i muziku, koje su „polovi čovečijeg duha, a da su između tih antipoda smeštena sva otelotvorenja duhovne delatnosti čoveka“.¹³⁰

¹²⁹ Henrih Nojhaus, *O umetnosti sviranja na klaviru*, Umetnička akademija u Beogradu, Beograd 1970, str. 29

¹³⁰ Isto, str. 15

*

Rusku pedagošku praksu karakteriše sveobuhvatno sagledavanje metodičke problematike u nastavi, ali i programski uređeni nastavni programi koji su sadržali i druge oblasti nauke i umetnosti koji su mogli da se dovedu u vezu sa muzičkim obrazovanjem. Još početkom 20. veku u Rusiji su se institucionalno uređeno koristila znanja iz drugih umetnosti i nauka. Jan-kelevič je svoj rad zasnivao na usklađivanju svesnog i asocijativnog, analitičkog i emocionalnog; Ojstrah je tražio analogije u drugim umetnostima, posebno u literaturi. Pored neophodnog i velikog rada na samoj tehnici i estetici muzike, opšte obrazovanje, kulturni nivo i psihološki profil učenika bili su putokaz u radu Avrama Jampolskog. Poseban doprinos širokom pristupu muzičkoj pedagogiji, a time i violinizmu, dali su teoretičari pijanizma G. Kogan i H. Nojhaus.

Uz svu specifičnost ruskog pedagoškog iskustva, ne može se zanemariti ogromna uloga evropskih institucija i ličnosti koje su u bilateralnim odnosima sa ruskim kulturnim-obrazovnim entitetima izvršile jak međusobni uticaj i umrežile se u zajednički komunikativni prostor genealoških nizova i skupova.

Ugrađujući u svoje metode znanja iz neurologije, fizike, psihologije i opšte pedagogije, ruska pedagoška praksa je možda i najviše zaslužna za razvoj interdisciplinarnog pristupa metodici nastave u violinskoj pedagogiji.

*

U postupku resistematizacije i resemantizacije istorijskog nasleđa violinskog nasleđa metodike nastave violinske pedagogije, istraživanje genealoških veza između prostorno-vremenskih nizova (hronologija methodske prakse), skupova (škola, grupa istaknutih pedagoga) ili odnosa (internacionalizovanje violinizma), otkrilo je još jedan *arheološki sloj: nasledne tragove samosvojnih ličnosti* koje su bile nosioci i prenosioci osobenih metodičkih postupaka. U toj naslednoj mreži uzročnosti (učitelj - đak), vodeći se, radi preglednosti (kao opšteg principa metodike), postulatima kohabitacije, mogle bi se izdvojiti tri osnovne grane pedagoškog genealoškog stabla. Prva bi Galamijanu i Flešu, preko njihovih učitelja Mostrasa i Marsika (učenika Kapea i Habeneka, koji se preko svog profesora Bajoa vezuju za Punjanija i Somisa), osigurala poreklo od Korelija. Na isto poreklo, preko Somisa, Punjanija, Viotija, Krojcera, Masara, Berioa, Vijetama i Isaija, mogao bi da se poziva i Persinger.

Od Korelija se, ovakvim postupkom, može pratiti i treća genealoška linija izražena srodnošću učitelj - đak. Preko Viotijevog učenika Roda i njegovog naslednika (đaka) Bema, ova

grana se razvila u tri pravca. Jedan od njih čine učenici Helmesbergera (Enesku, Brodski, Blindern, Štern, Cukerman, Perlman), drugi - Joahim (sa nizom koji čine Fleš, Hubaj, Elderling, Menjuhin), a treći - Dont, učitelj Auera koji je, zatim, svoje pedagoško umeće preko Jankeljeviča, Korgijeva, Jampolskog, Kogana, Cejtlina i Stolijarskog, preneo do Davida Ojstraha.

Grafička predstava ovog genealoškog stabla violinske pedagogije teško bi se predstavila linearnim obrascem, jer su se mnogi budući učitelji usavršavali kod više slavni pedagog: Enesku kod Helmesbergera, Meržika, Persingera, Marsika; Menjuhin kod Eneskua i Elderlinga; Fleš kod Grina, Marsika i Meržika.

Za srpsku violinsku pedagogiju nije bez značaja da su u ovu mrežu direktne korespondencije utkani i srpski violinski pedagozi: Petar Stojanović (1887-1957) kao đak Jene Hubaja i naš najistaknutiji pedagog i teoretičar violinske nastave Dejan Mihailović (1932-2016), koji se usavršavao u violinskoj klasi Davida Ojstraha, a teorijska pedagoška znanja specijalizirao kod Mihaila Bloka, na Institutu Gnjesin u Moskvi.

Naslov ovog poglavlja, *Revitalizacija pra-modela kroz genealogiju violinske pedagoške prakse*, proizašao je iz saznanja da pređašnja iskustva pedagoške prakse mogu da imaju smisao, značenje i vrednost istovremno prošlog, aktuelnog i budućeg. Iz toga proizilazi da (1) istorijsko nasleđe pedagoške prakse ne gubi svoju aktuelnost ni u interakcijama sa novijim teorijskim dispozitivima i da bi (2) primena nijansi diskurzivne otvorenosti doprinela činiocima genealogije violinizma da postanu konstituent savremenog kulturološkog prostora.

III OPŠTA PEDAGOGIJA I DIDAKTIKA

U našem sistemu školstva nastava violine se odvija kroz osnovno, srednje i visoko obrazovanje. Pretpostavlja se da će savestan pedagog posvetiti odgovarajuću pažnju i učenicima kojima muzika neće biti profesionalno opredeljenje, isto kao i onima koji su usmereni na poziv muzičara - violiniste.

Za formiranje mladog instrumentaliste, prema navodima Dejana Mihailovića, potrebno je deset - petnaest godina „usmerenog“ rada¹³¹, te, stoga: „u instrumentalnoj pedagogiji ništa ne sme da bude prepušteno slučajnosti“¹³².

Institucionalizovanost violinskog školovanja podleže obavezi ispunjenja osnovnih zadataka društveno organizovanog vaspitanja: usvajanje naučnih znanja i vrednosti, razvijanje kognitivnih svojstava i stvaralačkog odnosa prema društvenim i ličnim ciljevima, formiranje radnih navika, osećanja solidarnosti, etičkog i estetskog prosuđivanja, kao i usmerenje na neprekidno sticanje znanja.

Od opštih pedagoških metoda naša pedagoška praksa propisuje: (1) metodu ubeđevanja i uveravanja (čija su sredstva proverene činjenice, dokazan sistem vrednosti, objašnjavanje, ugledanje na uzore); (2) metodu vežbanja i sticanja navika; (3) metodu podsticanja (bodrenje, pohvalama, obećanjima, priznanjima, nagradama, takmičenjima i ocenama) i (4) metoda sprečavanja „ispoljene negativnosti“ (putem opomena, zamene motiva, kritika, zabrana, kazni).¹³³

Za violinsku pedagogiju najveću primenu imaju didaktika (kao posebna pedagoška disciplina) i psihologija obrazovanja koja pod tim nazivom, počev od prve decenije ovog veka, pored svog usmerenja na obrazovanje, obuhvata i psihofiziologiju, psihofiziku, psihoakustiku, psiholingvistiku.

Reč *didaktika* (grčki *didaskhein*) označava pojam poučavanja i držanja nastave. U tom značenju je prvi put upotrebljena u delu „Velika didaktika“ (*Didactica magna*) Jana Amosa Komenskog (1657. godine).¹³⁴

Teorijske osnove nastave zasnovane na dominantnoj ulozi nastavnika postavio je nemački filozof i pedagog *Johan Fridrih Herbart* (Johann Friedrich Herbart, 1776-1841). Za razliku od njegove teorije, američki pedagog *Džon Džui* (Johan Dewey), u svojoj *Teoriji učenja* s početka

¹³¹ Pod pojmom „usmerenog“ rada Mihailović podrazumeva potpuno posvećivanje pedagoškom pozivu.

¹³² Dejan Mihailović, nav. delo, str. 40

¹³³ Nedeljko Trnavac, Jovan Đorđević, *Pedagogija, Udžbenik za nastavnike*, Naučna knjiga Komerc, Beograd, 2007, str. 143 - 170

¹³⁴ Kod nas je to delo objavio Savez pedagoških društava Jugoslavije u Beogradu, 1954 godine.

dvadesetog veka, istakao je ulogu učenika u procesu sticanja veština, znanja i intelektualnih sposobnosti.

U savremenim pedagoškim i didaktičkim razmatranjima, veštine nastave i veštine učenja objedinjene su u opštu teoriju nastave čije se metodike bave „specifičnim primenama opštih zakonitosti nastave i učenja u okviru pojedinih nastavnih predmeta“.¹³⁵

Predstavnici takozvane „Berlinske didaktičke škole“ svoju teoriju optimalnog učenja i nastave, uz podršku antropoloških i socijalno-kulturnih pretpostavki, karakterišu kroz četiri osnovna faktora: (1) pedagoške intencije ili ciljevi; (2) nastavne sadržaje; (3) metode savlavanja tema i (4) medijska potpora u vežbanju i saznavanju.¹³⁶

Problematika nastavnih postupaka i definisanje prigodnih sredstava nastave i učenja, povezani su sa sociologijom (uticajem društva i društvenih odnosa na obrazovanje i vaspitanje) i pedagoškom psihologijom.

Izbor nastavnih sadržaja i u violinskoj pedagogiji zavisi od teorijski ustanovljenih kriterijuma društveno-političkog ustrojstva.¹³⁷ Sadržaji treba da zadovolje kriterijum naučnog znanja i didaktički kriterijum koji se odnosi na psihološki faktor (uslovljen razvojnim mogućnostima učenika) i pedagoški aspekt nastave, koji se zasniva na metodama prenošenja i usvajanja sadržaja predviđenih nastavnim planom.¹³⁸

Osnovni i zvanični dokument kojim se utvrđuje redosled i sadržaj učenja prema uzrastu i razredima, broj i trajanje časova, predstavlja *nastavni plan*. U pravljenju ovog plana za muzičke škole vodi se računa o povezanosti nastave sviranja sa solfedom, istorijom muzike, harmonijom i drugim teorijskim predmetima.

Novom, modifikovanom sistematsko-strukturnom prilazu procesa nastave doprinela je primena *koncepta otvorenosti* koji je svim oblastima obrazovanja i učenja nametnuo složeniju strukturu organizovane nastave, prožetu najraznovrsnijim vezama i drugih naučno-umetničkih disciplina.

Polazeći od opštih orijentacija, u nastavi violine se primenjuju oni didaktički principi koji odgovaraju obliku nastave izvođačke umetnosti. Ti principi su proistekli iz opštih pedagoških principa. Takav je *princip naučnosti nastave* koji se u nastavi violine odnosi na sistematizovanje postupaka koji omogućavaju korelaciju teorijskih i praktičnih znanja i umeća, neophodnih za ostvarivanje krajnjeg pedagoškog cilja - umetničkog izvođenja muzičkog dela.

¹³⁵ Nedeljko Trnavac, Jovan Đorđević, nav. delo, str.196

¹³⁶ Pod medijskom potporom misli se na *kibernetičku didaktiku*, tj. na učenje i nastavu putem digitalnih programa i mašina.

¹³⁷ U našem društvenom sistemu osnovno i srednje muzičko vaspitanje je besplatno za sve učenike, na fakultetima delimično.

¹³⁸ Isto, str. 250-251

Princip prilagođenosti nastave uzrastu učenika ogleda se u mogućnosti prilagođavanja i izmene plana rada „u hodu“, uzimajući u obzir pojedinačne, izmenljive mogućnosti napredovanja svakog učenika ponaosob. Takav rad zahteva posebnu kreativnost i sposobnost predviđanja samog nastavnika.

Još je u drugoj polovini 17. veka, *Jan Komenski* (Jan Komenski) postavio četiri pravila nastave proistekla iz osnovnih principa : (1) od lakšeg ka težem; (2) od poznatog ka nepoznatom; (3) od prostog ka složenom i (4) od bližeg ka daljem¹³⁹.

Princip sistematičnosti i postepenosti podrazumeva logičnu povezanost delova znanja u celinu koja ima svoj red i poredak odabranih metodskih činilaca: „Sistematičnost se ne odnosi samo na sadržaj već na didaktičku artikulaciju svih aspekata nastavnog procesa“.¹⁴⁰

U violinskoj metodici nastave ovaj princip se poštuje kroz utvrđeni minimum programa za svaki razred muzičke škole, od osnovnog do visokog obrazovanja. Ono što dopušta koncept pedagoškog delovanja jeste mogućnost direktnog ili indirektonog izbora repertoara, koji je realizovan u aktivnoj interakciji učenikovih želja i samospoznaje i nastavnikove procene motornih, estetskih i kognitivnih sposobnosti svakog učenika ponaosob.

Didaktički *princip povezanosti teorije i prakse* u violinskoj metodici oduvek se ispoljavao kroz međusobnu zavisnost ova dva elementa nastave. Kroz celu istoriju violinizma, pedagoška praksa je proizilazila ili se oslanjala na teorijske platforme koje su prethodile ili se zasnivale na već gotovim rešenjima u izvođenju. Razvijanje svesti o povezanosti teorije i prakse, otelotvorenoj kroz interaktivni odnos dva različita, iako međusobno ulovljena aspekta mentalne i motorne aktivnosti, neminovno predstavlja izlazak iz formalističkog pristupa nastavi kroz podelu na „muzičke“ i „tehničke“ korelate izvođačke obuke. Naime u našoj metodičkoj teoriji termini „muzičko“ i „tehničko“ upotrebljavaju se, u svojoj posebnosti, kao oponenti, iako se ističe potreba njihovog međusobnog uslovljavanja kako bi se „tehnika“, podređena „muzici“, naknadno „formirala kada je muzička predstava pokretač procesa u radu na muzičkom delu“¹⁴¹.

Muzički aspekt ne tiče se samo smisla (sadržaja) i emotivnog doživljaja, nego celokupne kognitivne aktivnosti izvođača uslovljene psihološkim, sociološkim, lingvističkim i filozofskim činiocima saznanja. Ni tehnički aspekt sviranja nije više moguće razmatrati samo kao aktivnost uvežbanosti fizičkog aparata koji sluša naredbe „uma“ (ruke sluge). Motorika ima i svoje fizičke, fiziološke i neurološke komponente, nezavisne od intencija koje nisu u direktnoj vezi sa svesnom promišljenošću.

¹³⁹ Jan Amos Komenski, *Velika didaktika*, Savez pedagoških društava Jugoslavije, Beograd, 1954. str. 36-48

¹⁴⁰ Nedeljko Trnavac, Jovan Đorđević, nav. delo, str. 258

¹⁴¹ Mirjana Hajduković, nav. delo, str. 16

Problem u domaćoj školskoj praksi ne predstavlja sadržaj nastavnih planova šematizovan po istorijskim epohama i jasno profilisanim stilskim karakteristikama muzičkog dela. Međutim, metodički pristup muzici s kraja 20. i početkom 21. veka, čija konceptualnost i jezičko izražavanje ne trpi supstitutivnu omeđenost, podleže zahtevima praćenja različitih umetničkih praksi i teorija koje podržavaju aktuelne promene u kontekstu celokupnog života i stvaralaštva savremenog društva.

Uspostavljanje veze teorijskog i praktičnog, kao i između opšteg (šireg) i posebnog (užeg) može se primenjivati na svim nivoima violinske nastave.

Princip očiglednosti se odnosi na demonstraciju izvođečkih zahteva od strane samog nastavnika, na gledanje i slušanje muzike putem različitih medija, slušanjem drugih učenika na zajedničkim časovima ili koncertima. Svi ti oblici očiglednosti nazivaju se „aktivna očiglednost“¹⁴² i primenljivi su naročito kod mlađih učenika, kojima živa demonstracija poželjnog zvučanja pruža predstavu o finalnom rezultatu.

Princip očiglednosti može da ima i negativne posledice jer ograničava individualnu kreativnost i samosvojne izražajne modele, pogotovo ako „demonstrator“ postane neprikosnoveni uzor i idol u čiju se matricu utapa i gubi svaka drugačija interpretacija: „Instrumentalna razmetljivost nastavnika nije dobar uzor, nadsviravanje učenika i nastavnika nije pedagoški opravdan postupak, a učenikovo oponašanje i kopiranje nastavnika je siguran put u njegovu (učenikovu) inferiornost“.¹⁴³

Princip svesne aktivnosti podrazumeva se u svim etapama rada. Razumevanje notnog teksta, kontrola pokreta, održavanje motivacije i želje za radom i napredovanjem, koji predstavljaju psihološki aspekt učenja, tiče se učenika kao subjekta, a ne pasivnog učesnika u nastavi. Nastavnik usmerava učenikovu inicijativu u prikazivanju naučenog programa i podstiče njegove misaone procese i kontroliše motorne pokrete. U cilju postizanja svesne aktivnosti i samosvesnosti u radu, nastavnik treba da bude neka vrsta nadzornika i korektora ali i prijemnik odgovora ili poruka koje dolaze od strane učenika. Takvim postupkom formalno obrazovanje jednosmerne orijentacije (od nastavnika ka učeniku) dobija novi kvalitet proširenje svojih granica često neočekivanim sadržajem.

Princip trajnosti usvajanja znanja, veština i navika ustanovljen je sa ciljem da znanje koje učenik stiče bude trajno, što će se postići blagovremeno usvojenom motoričkom veštinom, izvođečkim navikama, kao i psihološkim tehnikama pamćenja - ponavljanjem, razumevanjem i usmeravanjem na suštinske kognitivne elemente jezika i smisla muzičkog dela.

¹⁴² Termin preuzet iz opšte pedagogije

¹⁴³ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 51.

Princip individualizacije nastavnog rada, definisan kao „prilagođavanje didaktiček aktivnosti svakom učeniku, vodeći računa o njegovim individualnim osobenostima“¹⁴⁴, kao da je propisan upravo za muzičke škole. Individualna nastava, kakva je nastava violine, usložnjava rad nastavnika jer pored opštih nastavnih planova, potrebno je napraviti program za svakog učenika ponaosob.

U cilju ispunjenja zahteva za teorijskom platformom kao skupom sistematizovanih postupaka i načina za postizanje utvrđenog cilja poučavanja, didaktika je definisala i razvila niz nastavnih metoda.

Nastavne metode predstavljaju unapred smišljene postupke, plan rada i put do ispunjenja pedagoškog cilja. Cilj osnovne nastave u violinizmu je ostvarenje korelacije mentalnih predstava sa motornom aktivnošću.

Inicijalna mentalna aktivnost utiče na formiranje tipologije mišićnih pokreta, što je za početnu nastavu violine (skale, vladanje akordima, dvozvucima, promena pozicija, potezi gudača) metodički jednostavniji zbir postulata: (1) ravnoteža između muzičkog i tehničkog razvoja; (2) organsko jedinstvo muzičkog i tehničkog aspekta i (3) interpretativni sled izvođenja od zvučne predstave ka pokretu.

Cilj nastave se menja sa sazrevanjem učenika i povećanjem obima i složenosti muzičke literature. U starijem uzrastu izvođečka umetnost zahteva drugu vrstu umnog usmerenja iniciranog ne pretežno kulturom motornih radnji, već kreativnim doživljajem zvuka.

Problematizujući sukob ova dva tipa mentalne aktivnosti, proizašlih iz dva moguća metoda pristupa, Dejan Mihailović definiše jedan od osnovnih postulata svoje nastavne metode: „Tehničko-tipske modele treba uvek vežbati uz prisustvo određenih muzikalno-estetskih kriterijuma, planski produbljujući stečena znanja na raznovrsnim primerima iz umetničke literature“¹⁴⁵.

Iz klasifikacije nastavnih metoda opšte pedagogije mogu se izdvojiti samo neki segmenti primenljivi na violinsku metodiku nastave. To su metode koje su zasnovane na: (1) posmatranju i upoznavanju s delom (opšte karakteristike dela, kompozitor, epoha); (2) na monološkom izlaganju nastavnika ili dijaloškoj razmeni iskustava pogleda nastavnika i učenika, na heurističkom razgovoru (induktivnom postupku nastavnika s ciljem da učenik sam dođe do rešenja) i (3) na praktičnim aktivnostima (čitanje s lista, držanje instrumenta, potezi).

U skladu sa navedenim opštim didaktičkim principima i metodama, violinska pedagogija je izgradila sopstvene nastavne metode.

¹⁴⁴ Nedeljko Trnavac, Jovan Đorđević, nav. delo, str. 272

¹⁴⁵ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 29

III. 1. Tehnike didaktičkih modela violinske pedagogije

Uvažavajući princip da je za uspešno školovanje mladog violinsite neophodan interaktivan odnos i prožimanje svih tehničkih i muzičkih elemenata, u violinskoj pedagogiji se ova specifična (zanatsko-umetnička) obuka posmatra kao jedinstven didaktički postupak.

Zbog toga se i etape rada (postavljene u nastavnim planovima) u praksi ne primenjuju nezavisno jedna od druge, strogim redosledom. U tom smislu bi mogle da se shvate uslovno, jer se i one prožimaju i podležu kriterijumima različitih nivoa prihvatljivosti od strane učenika. Ali definisanje „didaktičkih jedinica“ svakako predstavlja orijentacioni okvir za kvalitetnu nastavu. U violinskoj pedagogiji nastava se odvija kroz nekoliko etapa: (1) uvid u formu, strukturu i suštinu (sadržaj, ideju) dela; (2) analiza izražajnih karakteristika dela (frazе, motivi, agogika, kantabilnost); (3) opredeljivanje za najracionalnija tehničko-izvođačka sredstva (koja odgovaraju muzičko-izražajnim zahtevima dela); (4) formiranje uslovno-refleksnih navika i njihovo stabilizovanje u stečene izvođačke navike (koje odražavaju usaglašenost mentalnih i fizičkih faktora) i (5) priprema za javno izvođenje.

Opšti didaktički *princip postupnosti* u violinskoj pedagogiji najpre se ogleda u odabiru dela. U školskim nastavnim programima pretpostavlja se da bi nastavnik trebalo da se rukovodi već ovladanim izvodjačkim navikama učenika. Izbor dela je veoma delikatan postupak jer se zasniva ne samo na „tehničkim“ sposobnostima ili opštoj osposobljenosti učenika, nego i na njegovoj ličnosti i konkretno postavljenim zadacima i cilju. Dobar pedagog uvek će se opredeliti za ona dela koja nisu destimulišuće teška (izbor zasnovan na nedostacima) ili sasvim u skladu sa učenikovom tehničkom spretnošću (po kriterijumu prirodnih sposobnosti). Takodje, ni suviše lak program, bez usvajanja novih izvodjačkih navika i rešavanja složenijih muzičkih zahteva, nije podsticajan. Samo program koji predstavlja izazov i kasnije zadovoljstvo postignutim, motiviše učenika da ga uspešno savlada.

U postupku *upoznavanja dela* najčešće se počinje čitanjem s lista. Taj metod uskladjuje sve psihomotorne procese – od percepcije notnog znaka do realizacije tona. Na taj način formiraju se i tačne ritmičke predstave (triole, punktirani ritam, fraze, pasaži), pravilne metričke organizacije i uočavaju dinamičke i agogičke oznake. Prvo iščitavanje dela može se ostvariti i bez instrumenta (unutrašnjim sluhom), vizuelno prateći notni tekst, uključivši i orkestarsku partituru ili klavirsku pratnju.

Metod slušanja snimaka drugih izvodjača takodje se primenjuje u prvim susretima s delom. Globalna predstava dela se, ipak, stiče samo uz širi kontekst koji obuhvata poznavanje kompozitora, epohe i stila, strukture i izražajnih karakteristika, ali i sadržaja dela. Programska muzika

je sugerisala taj sadržaj naslovima, posvetama, objašnjenjima i uputstvima za čitanje notnog teksta. Ali, pošto muzika nema suštinsku moć verbalizacije, ona svoj sadržaj izražava doživljajem, emocijama i apstraktnom idejom. Prevodjenje apstraktnog muzičkog mišljenja u konkretnu slikovno-jezičku formu nema nikakvog smisla kada su u pitanju stariji učenici kojima pomoć nastavnika u tom smislu može da bude samo diskretno ukazana kroz podsticajne naznake. Sadržaj muzičkog dela čine, pre svega, muzičke komponente i emocionalno-idejni smisao.

Sadržaj i smisao muzičkog dela povezan je sa kompletnom strukturom kompozicije, sa harmonijom, melodijom, polifonijom. Na nižim stupnjevima obrazovanja, pedagog nije samo učitelj violine, nego i solfedja, istorije muzike, teorije i harmonije. Zbog teškoća u izvodjenju dela neizbežno je dešifrovanje pojedinih mesta ne samo kad se radi o mlađim učenicima, nego i onda kad to zahteva rad sa starijim studentima. Tek kada se razjasne i razumeju sredstva korišćena u određivanju karaktera i smisla muzike, dolazi do sinteze psiholoških i fizičkih faktora u postupku izvodjenja. Samo tako objedinjen doživljaj muzike radja onu unutrašnju radost i ushićenje lepotom same „materije“ od koje je sačinjena duša muzike.

Ruski pedagog Henrik Nojhauz govorio je da je umetnička predstava – zakon, a umetničko izvodjenje – njegova realizacija. Dobrog izvodjenja nema bez umetničke predstave. *Rad na umetničkoj predstavi* zasniva se ne samo na poznavanju muzičke sintakse (frazе, motiva, fragmenata, kadenci - granica), formalnoj strukturi zadatag dela, na sagledavanju detalja koji olakšavaju rad na savladavanju celine dela, nego podrazumeva mnogo širi umetnički kontekst. Taj rad treba da probudi sklonost učenika ka drugim umetnostima, estetici i etici; da podstakne razvoj sluha (učenje dela samo gledanjem u note razvija unutrašnji sluh), mašte, intelekta i intuicije. Podrazumeva se da pedagog ne izostavi nijedan didaktički zadatak, ali nikada ne treba da zaboravi da su ciljevi muzičke pedagogije razvijanje talenta, a ne samo umeća. Talenat sadrži i pamet i osetljivost i etiku i strast. Samo strast ima moć da pokrene virtuosnu tehniku i umeće izražajnog umetničkog sviranja.

U tom smislu se i u violinskoj pedagogiji ističe važnost *svesne aktivnosti učenika*, didaktičkog *principa individualnosti*. Cilj violinskog pedagoga jeste da omogući nesmetani razvoj apstraktnog i konkretnog mišljenja učenika, njegovu intuiciju i logiku. Samo sklad osećanja i misli može da podstakne individualnost izvodjenja. To znači i slobodu učenika da se ne oslanja samo na uzore i da zakonomernosti struke i forme dela sledi vodjen sopstvenom intuicijom i kreativnim impulsima.

Pored tehničko izvođačkih sredstava, ne treba zanemariti ni muzičko-estetske zadatke: fraziranje, vežbanje kvalitetnog tona (punog, mekog, oštrog), jednakost tona (ravnomerno

nizanje tonova jednakih po dužini, tempu) ili dinamičkih talasa (crescendo i diminuendo) u frazama ili pasażima, boju tona i osećaj za tempo. Usaglašenost tehničko-izvodjačkih sredstava sa razumevanjem i asocijativnim doživljajem sadržaja i smisla u pedagogiji se postiže upravo poštovanjem ovih didaktičkih principa.

Praktična vrednost *izgradnje tehničko-izvodjačkih* navika postaje umetnička kada je u svrsishodnoj službi umetničkom osećanju i konkretnom muzičkom izrazu. Usavršavanje i stabilizovanje tih navika (pokreta i poteza) odvija se kroz vežbanje.

Pravilnim *vežbanjem* učenik razvija sposobnosti koncentracije, slušanja, korekcije i strpljenja. Ono predstavlja samostalan rad, ali, uz uputstva nastavnika, učvršćuje psihomotorne relacije između muzičkih predstava i kinestetskih reakcija (pokreta). Automatizacija odgovarajućih pokreta predstavlja uslovno-refleksne navike, neophodne za izražajnost izvodjenja, spontano fraziranje i lakoću virtuoznih mesta.

Utvrđivanjem teškoća u savladavanju nekog dela nastavnik će se opredeliti da adekvatne metode postupke koji će najefikasnije otkloniti problem. U postupku vežbanja neophodno je pridržavati se principa ekonomičnosti koji je izražen kroz pedagošku maksimu: „Od jednostavnijeg ka složenijem“.

Završni deo rada na muzičkom delu je *ostvarivanje celine dela*. Pritom, nisu izostavljeni ni mikroelementi muzičkog dela koji tek u kontekstu celine potvrđuju svoju posebnost.

Fokus na održavanje osnovnog tempa pomoći će u postizanju kompaktnosti formalne celine dela.

U tom smislu, pri vežbanju, upotreba metronoma treba da bude ograničena. Uloga kontrole tempa, ipak je poverena unutrašnjem sluhu, kao „duši svakog muzičkog dela“¹⁴⁶, što je, pišući o tempu, naglašavao još i Leopold Mozart.

Kada su u pitanju *pripreme za javno izvodjenje*, one predstavljaju posebnu metodu jedinicu. Probe nastupa trebalo bi organizovati prvo pred učenicima iz klase, roditeljima ili drugim nastavnicima. Nakon ovakvog prosviravanja nastavnik po pravilu iznosi svoja zapažanja i uputstva, imajući u vidu da sviranje dela u kontinuitetu i sa punim emocionalnim angažmanom i misaonom pažnjom predstavlja složen zadatak. Ovakvim postupkom stvara se jasan pregled celine kompozicije čime se omogućava ispunjenje unutrašnjeg zakona interpretacije, razvija psihofizička kondicija, stabilizuju ulovno-refleksne navike i vežba koncentracija.

¹⁴⁶ Uroš Pešić, nav. delo, str.31-32

III. 2. Organizacija nastave između protokola i slobode izbora

Kao jedinstven obrazovno-vaspitni proces nastava podrazumeva takvu organizaciju metodičkih modela koji će ispuniti sve pedagoške ciljeve: razviti tehničke i estetsko-muzičke sposobnosti učenika, intelektualne potencijale, apstraktno i asocijativno mišljenje, pamćenje, maštu, ali i etičnost u njegovom profesionalnom i društvenom životu.

Specifičnost individualne nastave zahteva diferencirane zadatke koji moraju biti organizovani u odnosu na pojedinačne mogućnosti, sposobnosti i predispozicije svakog učenika. I sama priprema za takvu delatnost utoliko je složenija, jer nastavnik uz pojedinačne ciljeve, programe, metode i vaspitne mere, u skladu sa institucionalno propisanim planovima rada, unapred priprema svaki čas.

Kontinuitet nastavnog plana pritom je podložan stalnim izmenama jer su mentalni psihološki procesi koji se smenjuju kroz različite faze učenikovog odrastanja i sazrevanja - nepredvidljivi. Predvidljive su samo propisane methodske jedinice, a koliko će dugo učenik da se zadrži na konkretnom zadatku i da li će doći do izmena u izboru programa, zavisi i od već pomenutih činilaca, kao i od spone razumevanja koja se uspostavlja u odnosu učitelj - đak.

Imajući u vidu što objektivniju predstavu o svom učeniku, dobar nastavnik će, analizirajući pritom muzički materijal i stručnu literaturu, nastojati da uskladi metodička sredstva prema realnim mogućnostima i učenika i njegovog instrumenta.

Ističući da je „čas celovit, logički zaokružen, vremenski ograničen deo nastavnog procesa“, Dejan Mihailović u didaktičke elemente, koje svaki čas treba da sadrži, ubraja: (1) stvaralačku atmosferu; (2) vaspitne i obrazovne činioce; (3) elemente koncertnog doživljavanja muzičkog dela; (4) upotrebu analitičkog mišljenja i (5) planiranje budućih ciljeva.¹⁴⁷

Sadržaj nastavnog časa zavisice od odnosa njegove makro strukture (osnovnog cilja programa) i mikro strukture koja je dinamičan i promenljiv, često i nepredvidljiv deo časa. Polazeći od činjenice da je čas osnovna forma pedagoškog rada, srpski metodičari preporučuju već proverene methodske postupke koji se tiču izbora muzičkog materijala i planiranja na osnovu izgrađene predstave o učeniku.

Čas uvek treba da se odvija u inspirativnoj i prijatnoj atmosferi. Dok učenik izvodi pripremljeni program, pedagog bi trebalo da se uzdrži od prekidanja i komentara sve dok se zadato delo ne završi. Odabirajući takav pristup toku časa, nastavnik ne remeti učenikovu koncentraciju, slušnu pažnju, asocijativnu imaginaciju i osećanje koncertnog izvođenja. Na taj način i

¹⁴⁷ Dejan Mihailović, nav. delo., str. 49

sam profesor stiče bolji uvid u opštu sviračku formu učenika ali i u one bezuslovno-refleksne elemente izvođenja, koji izmiču svesnoj kontroli.

Posle preslušavanja, očekuje se detaljna analiza odsviranog materijala u koju bi trebalo uključiti i učenika, kako bi imao osećaj zajedničkog rada i razvijao sposobnost sagledavanja sopstvenih grešaka. Uz adekvatnu pomoć nastavnika, rešenja problema izgledaju kao rezultat zajedničkog angažovanja i u skladu sa *dijaloškom metodom* koja uvek ima delotvorne posledice: učvršćuje estetska merila, muzičke ciljeve i gradi sistem mišljenja koji počiva na stabilnim osnovama i čvrsto ustanovljenim kriterijumima. Rezultat ovakvog sadelatnog postupka nastavnik-učenik, podstiče učenikovu samostalnost, samokontrolu i motivaciju.

Nedostaci i uočene teškoće u radu na muzičkom delu često zahtevaju uvođenje pomoćnih vežbi. Pošto se to na jednom času ne može uvek postići, taj zadatak se mora shvatiti kao deo jedne mnogo veće nastavno-programске celine.

Poštujući principe opšte didaktike, u violinskoj metodici posebnu primenu je našao *princip očiglednosti* koji se praktikuje kroz dva metoda postupka: demonstraciju i ilustraciju.

Demonstracija je veoma delikatan metodski postupak. Dejan Mihailović smatra da „nastavnik treba da vodi čas sa instrumentom u ruci – da bi demonstrirao određene zahteve ili mogućnosti, ali karakter demonstracije treba da bude uklopljen u opštu strategiju razvoja učenikove umetničke ličnosti“.¹⁴⁸

Ovaj direktni i očigledni metodski postupak može da izazove neke negativne posledice. Demonstrirajući na svom instrumentu način na koji treba odsvirati problematično mesto, ili delo u celosti, odnosno pokazujući rešenje bez učešća učenika, nastavnik nesvesno pasivizuje pažnju učenika, njegov kreativni potencijal i istraživački impuls. Zbog toga se u savremenoj violinskoj pedagogiji metoda demonstracije kombinuje sa, *metodom ilustracije*. Ovaj metod se zasniva na oponašanju učenikovog sviranja s ozboljnošću koja ne vređa učenikov ego, već potcrtava probleme i ukazuje na različite mogućnosti ispravljanja greški.

III. 3. Stručne, etičke i humane osobine nastavnika

Vaspitno-obrazovna uloga nastavnika violinske umetnosti ne ograničava se više na do-skorašnja pravila metodike nastave.

Nastavnik je učesnik u jednom širem sistemu suprotstavljanja komercijalizaciji obrazovnih institucija i hegemonizovanoj kulturi u kojoj „muzika, nematerijalno zadovoljstvo koje je postalo roba, najavljuje društvo znaka, kupoprodaje nematerijalnosti, društvenog odnosa izraženog

¹⁴⁸ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 51

u novcu“,¹⁴⁹ a personalnost, progres i prošlost pretvara u nepostojeće kategorije. Svest o kulturnoj heterogenosti nastavničkog poziva ne podrazumeva ni praksu elitističke izdvojenosti iz većinskog društvenog okruženja.¹⁵⁰

Nastavnički poziv podrazumeva visoko profesionalno znanje i sposobnosti prenošenja tog znanja. To je tek jedan od uslova poželjnog profila jednog nastavnika. Njegov poziv zahteva i upućenost u visoke etičke i humane kvalitete sopstvene ličnosti, kao i potrebu permanentnog usavršavanja sopstvenog znanja, podstaknutu ljubavlju prema svom poslu: „To je jedna od retkih profesija gde ne postoji oštra granica između profesionalnog i ličnog života, između službenih i ličnih namera, osobina i postupaka. U nastavnički poziv se unosi celokupna ličnost, on se obavlja sa puno emocija, ljubavi, humanosti i nesebičnosti“.¹⁵¹

Usmeren ciljevima svog rada, nastavnik određuje i druge adekvatne zadatke koji se očekuju u nastavi: dobru organizaciju časa; ukazivanje na krajnji ishod neke vežbe, neophodne za postizanje lepog zvuka ili izvođanja više ili manje teškog poteza bez kojeg se ne može zamisliti sviranje većine dela iz violinske literature; razvijanje krtičkog mišljenja učenika, motivacije u ispunjenju sopstvenih želja i mogućnosti; podsticanje vere u sposobnost za samostalno vrednovanje delotvornosti truda uloženog kroz vežbanje.

U međusobnim odnosima nastavnik bi trebalo da održava konstantu svog autoriteta kroz delikatno izraženu distancu. To se odnosi i na rad sa izuzetno nadarenim učenikom, koji podstiče nastavnika na inovativna rešenja primenljiva i na druge učenike. I u ličnoj praksi se dokazalo da postavljanje viših standarda za one „osrednje“ đake može da rezultira neočekivano dobrim postignućima. Koliko takav posupak podsticajno deluje na đaka, toliko predstavlja radost i za učitelja. Taj optimizam po pravilu dovodi do bržih i jednostavnijih rešenja koja se mogu primeniti i na učenike koji nisu bili protagonisti ovakvih postupaka. Ovakvi postupci bi se u nastavnim modelima pre mogli nazvati *igrom* nego eksperimentom. Igru¹⁵² primenjenu kao obavezan element u nastavi, u savremenoj pedagogiji preporučuju gotovo sve psihopedagoške teorije: „Videli smo da se mozak razvija uz stimulaciju, a *igra* pruža jedan deo te stimulacije na svim uzrastima“.¹⁵³

¹⁴⁹ Žak Atali, *Buka*, Zodijak, Beograd, 2001, str. 25

¹⁵⁰ Kritika „elitizma“ klasične muzike u mas medijima, kao sublimacije i paroksizma imaginarnog i nekomunikativnog, bespredmetna je. Jer njena društvena uloga ne može da se zameni komunikacijom sa samom sobom. Muzičari i muzički pedagozi, uvažavajući kreativnost prošlosti, gradiće nove temelje svoje slobode, iako se nijedna umetnost, pa ni muzika, ne razvija nezavisno od socijalnog okruženja. (videti: Žak Atali, nav. delo, str. 24)

¹⁵¹ Nedeljko Trnavac i Jovan Đorđević, nav. delo, str. 174

¹⁵² Johan Hujzinga u slavnom ogledu *Homo ludens* tvrdi da igra predstavlja kičmeni stub civilizacije. (Videti u: Johan Hujzinga, *Homo ludens*, Naprijed, Zagreb, 1992)

¹⁵³ Anita Vulfolk, Malkolm Hjuž, Vivijan Volkap, *Psihologija u obrazovanju*, Clio, Beograd, 2014, str. 117.

U celom procesu violinske obuke, odgovornost nastavnika ne svodi se samo na uskostručno usavršavanje učenika, već se tiče i njegovog uticaja na učenikovo vaspitanje, ponašanje, stav prema društvenim, humanističkim i opšteobrazovnim vrednostima. Taj uticaj je neprocenjiv ukoliko i sam nastavnik poseduje i održava osobine za koje se očekuje da će preneti svom učeniku.

U praksi se dokazalo, što se potvrdilo i ličnim iskustvom u radu sa učenicima, da čak i u situacijama kada učenici imaju emocionalne ili interpersonalne probleme, nastavnici mogu da budu ona nepristrasna „mirna luka“, koji u „dobro strukturisanom okruženju sprovode pravila strogo, ali ne kažnjavaju, poštuju učenike i pokazuju iskrenu brigu za njih“.¹⁵⁴

Iskustvo dugogodišnjeg rada u pedagogiji govori da učenici pod terminom „dobar nastavnik“ podrazumevaju one nastavnike koji imaju autoritet bez strogosti, moć podsticanja na kreativan rad i interesovanje za samog učenika kao ličnost. Osim toga, dobar nastavnik bi trebalo da svojom emocionalnom i etičkom kompetencijom uvek prezentuje i sugeriše toleranciju, ispravne moralne stavove i poželjne socijalne konvencije.

Uvođenjem inkluzivne prakse u našim školama za decu sa posebnim potrebama i smetnjama u razvoju, od nastavnika se, pored pravljenja posebnih nastavnih planova, očekuje i proširivanje znanja i tehnika rada primerenih takvoj deci. Ta oblast zahteva nova istraživanja u oblasti metodike nastave violine.

Za razliku od već praktikovanog iskustva sa decom sa smetnjama u razvoju¹⁵⁵, rad sa decom sa posebnim potrebama još nema razrađen metodički pristup u našoj violinskoj metodici.

U nastavnoj praksi problematizuje se i rad sa talentovanim učenicima. Iako vlada mišljenje da ne treba ubrzavati programe kod izuzetno nadarenih učenika, u praksi preovladava mišljenje da nastavnik neće napraviti grešku ako podrži đaka kod koga je „ubrzanje obrazovanja možda jedino praktično rešenje“.¹⁵⁶

Što se tiče odnosa prema kulturološkim različitostima društvenih grupa kojim pripada učenik, za sada još uvek nije izražena potreba za posebnu obuku nastavnika. Kulturološke raznovrsnosti u našem društvu nisu drastično izražene, tako da se metode podučavanja ne razlikuju u većinskim i manjinskim etničkim grupama, niti u odnosu na različite socio-ekonomske statute. Predrasude i diskriminacija u tom smislu gotovo su zanemarljive zahvaljujući i

¹⁵⁴ Anita Vulfolk, Malkolm Hjuž, Vivijan Volkap, nav. delo, str. 187

¹⁵⁵ Od smetnji u razvoju najčešće su disleksija (problemi čitanja, pisanja), dispraksija (loša organizacija pokreta), diskalkulija (smetnje u razumevanju broja), kao i oštećenja sluha i vida.

¹⁵⁶ Isto, str. 321

decenijskoj pozitivnoj ideološkoj indoktrinaciji i zakonski uređenom sistemu u kome nema mesta za praktikovanje negativnih stereotipa u školskom sistemu.

*

Može se zaključiti da progresivno obrazovanje traži visoko lično obrazovanje nastavnika koje podrazumeva sposobnost kritičkog mišljenja, opažanja, rasuđivanja i izbora adekvatnih pedagoških tehnika.

Pored dominacije usko stručne obuke, u školovanju mladih violinista nastavnik bi trebalo da očuva prirodnu psihološku strukturu učenika, da razume njegove svesne i nesvesne motivacije, razvija uočene potencijale uzimajući u obzir racionalnu, emotivnu i kognitivnu stranu njegove ličnosti.

Delikatnost tog zadatka ogleda se u često nedefinisanim hijerarhijskim odnosima nastavnika - učenika. Širenjem tehnika aktivne škole, modela progresivnog obrazovanja, od nastavnika se očekuju takve sofisticirane procedure u radu, koje će udovoljiti željama i mogućnostima učenika kako bi oni što bolje i bezbolnije pomirili zahteve svog individualnog i socijalnog bića.

Zalaganje za obrazovanje koje će, pored neophodnih didaktičkih protokola, biti i „nepredvidljiva i uzbudljiva avantura ljudskog duha“¹⁵⁷, traži primenu onih znanja i tehnika psihopedagoških teorija progresivnog obrazovanja koje omogućavaju balansiran pristup dihotomiji zatvoreno-otvorenog koncepta metodike nastave violine.

¹⁵⁷ Žak Elil, *Tehnika ili Ulog veka*, Anarhija/blok 45, Bratstvo iz Erevona, Beograd, 2010, str. 366

IV. IMPLIKACIJE PSIHOPEDAGOŠKIH TEORIJA NA VIOLINSKU PEDAGOGIJU

Istorijski, tehnika je dugo bila odvojena od nauke. Čak je, u vreme Platona i Arhimeda, bilo opravdano koristiti samo one praktične proizvode kontemplativne inteligencije bez kojih se ne bi mogle zadovoljiti osnovne materijalne potrebe. Sve drugo je ostajalo u duhu.

U prvim vekovima Nove ere počela je da se razvija društvena tehnika kroz administrativne i pravne tehnike usavršavane kroz rimski pravni sistem.

Zapad je, u 16. i 17. veku, od Istoka preuzeo razvijanje različitih tehnika (štampe, brodskih navigacionih sprava, itd), ali i tehnike sistematizovanja znanja. Ideal svestranosti, kroz filozofiju Dekarta, oživeo je posle Francuske revolucije (1789), kada je potreba za racionalizovanjem sistema u tehnikama svih oblasti delovanja, dovelo do sistematizovanja i unifikacije relevantnih činjenica na svim nivoima intelektualne aktivnosti.

Tako su i principi načina razmišljanja koje je uspostavio Dekart, primenjeni u *Violinskoj metodi* Krojčera, Roda i Bajoa, iz 1801. godine.

Aktuelnosti tog metoda Dejan Mihailović posvećuje nekoliko stranica u svojoj knjizi *Elementi violinizma*. Komentarišući prioritet tehničke obuke sviranja u odnosu na muzički izraz, koji je tek posledica usvojene sviračke veštine, Mihailović taj prvi i dominantni stepen nastave ove violinske škole (parafrazirajući Hegela) naziva „čistim početkom“. U svom interdisciplinarnom pristupu problemima nastave Mihailović primećuje da je prepisivanje Dekartovog metoda zaključivanja, putem razlaganja poblema na najsitnije, nedeljive delove, osnažilo analitičnost, postupnost i stabilnost izvođačkih navika, što, kao istorijsko iskustvo, predstavlja čvrst ulog za sva buduća vremena.

Otvarajući granice sistema na obzorju postmodernog doba, Mihailović napominje „da je zaista teško bilo šta raščlaniti do dalje nedeljivih delova. Svedoci smo postojanog prevazilaženja čistog početka, a samim tim i *istina bez primesa sumnje*“¹⁵⁸.

Ta ključna reč otvorenog koncepta, *sumnja*, usmerava Mihailovića da sve elemente izvođačke tehnike (držanje violine i gudala, kulturu pokreta, tumačenje ssadržaja i izražajnih karakteristika muzičkog dela), usavršavanja i filtriranja posle Staroitalijanske škole i Škole pariških konzervatorista „u cilju preciznog definisanja škole treba shvatiti kao svojevrsno zanesenjaštvo ili ishitreni *oreolizam*“¹⁵⁹. Kao što umesto termina „metode“ upotrebljava termin

¹⁵⁸ Dejan Mihailović, nav.delo, str. 24

¹⁵⁹ Isto, str. 25

„tehnike“, Mihailović umesto termina „škole“ zastupa termin „školovanost“: „Školovanost je u stvari individualizovana edukacija koja sadrži sve elemente stvaralačko-istraživačkog postupka koji je za svakog učenika poseban i drukčiji“¹⁶⁰. Termin „škola“ prema Mihailoviću podrazumeva metodički zatvoren, dekartovski poredak dijalektičkog odnosa formalističkog automatizma i personalizovane slobode.

Takvim stavom otvoren je put interdisciplinarnom pristupu metodici nastave violine, odnosno *tehnikama violinizma*.

Tehnike nove pedagoške prakse sve više se opredeljuju za *progresivno obrazovanje*. Takav vid obrazovanja podređen je željama učenika i odvija se u uslovima i sa učiteljima koji će rad učiniti prijatnim i prilagođenim psiho-fizičkim i intelektualnim sposobnostima učenika.

Ovaj metod predviđa takve sofisticirane procedure nastave koje će navoditi učenika da sam otkriva svojstva predmeta proučavanja ili obučavanja. Takve tehnike nastave imaju svoju dvovekovnu istoriju. Pedagoške metode Ž. Ž. Rusoa ili Metoda Šiničija Suzukija gotovo se ne razlikuju, iako ih deli gotovo dva veka.

Žan Žak Ruso (Jean Jacques Rousseau, 1712-1778) je s uverenjem da iskustvo prethodi obuci, tvrdio da je vaspitanje *veština* zasnovana na zakonima prirode i iskustva. Uzevši za objekt svoje pedagoške metode jednog zamišljenog vaspitanika (Emila), u istoimenom delu¹⁶¹ je predvideo sve etape njegovog razvoja, držeći se principa: (1) vaspitanje počinje s rođenjem, pre nego što dete progovori; (2) ne treba forsirati dete da govori jer nema koristi od imenovanja stvari bez predstave o njima; (3) pamćenje ne postoji bez rasuđivanja i (4) bolji rezultati se postižu ako se ne prenegluje u zahtevima i ambicijama.

Razmatrajući ulogu učitelja, Ruso se poziva na Platona koji u svojoj Republici odgaja decu uz svečanosti, igre, pesme i zabave. Iza te prividne slobode učenika krije se volja, a ne autoritet nastavnika koji svesno usmerava prirodni razvoj deteta.

U razmatranjima o muzici, definišući „savršenu“ muziku kao sjedinjenje tri vrste glasova: govorni (artikulisani), pevajući (melodijski) i patetični (akcentovani), Ruso zaključuje da ne postoji mogućnost dece da ovladaju takvom muzikom upravo zbog nedostatka duhovnog i emocionalnog iskustva. On savetuje pevanje i sviranje onih pesama koje odgovaraju uzrastu dece: „Budući da sam se slabo žurio da ga naučim čitanju slova, lako će svako razumeti da ću se isto tako malo žuriti da ga naučim čitanju nota“¹⁶².

¹⁶⁰ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 25

¹⁶¹ Sredinom 18. veka to delo je javno spaljeno i u Parizu i u Ženevi.

¹⁶² Žan Žak Ruso, *Emil ili o vaspitanju*, Znanje, Preduzeće za udžbenike Narodne Republike Srbije, Beograd, 1950, str. 177

Sledi i uputstvo učitelju: „Vežbajte svoga malog muzičara najpre u kompoziciji sasvim pravilnih i harmoničnih nizova, zatim ga naučite da ih veže međusobno pomoću vrlo jednostavnih prelaza, i najzad da pravilnom podelom označuje njihove različite odnose, što se postiže valjanim izborom ritma i pauza. Naročito ga poštedite neobičnih, strastvenih i osećajnih pesama. Neka melodija bude jednostavna i laka za pevanje, neka uvek izlazi iz glavnih tonova dotičnoga tonskog reda, i neka uvek zvuči osnovni ton tako da ga može čuti i lako pratiti.“¹⁶³

Kad učitelj predlaže program to treba da predstavi kao da je učenik sam upravo to želeo. I tek kad je učenik čulno i telesno pripremljen za savladavanje muzičkog dela, prelazi se na vežbanje razuma i rasuđivanja uz pomoć osećanja.

Rusoovsku tradiciju preuzela je grupa psihologa i pedagoga okupljenih u Pedagoškom institutu Ž.Ž. Ruso u Ženevi krajem 19. i početkom 20. veka: Pijaže, Klapared, Bove i Ferijer. Na njih su veliki uticaj imali i Johan Pestaloci (Johann Pestalozzi, 1746-1827), K. Kornilov, Džon Džui (John Dewey, 1859-1952) i Marija Montesori (Maria Montessori, 1870-1952).

I u Srbiji je u prvoj polovini 20. veka vladalo veliko interesovanje za metode Nove škole. O tome govori i podatak da je od 1900 do 1930. redovno izlazilo jedanaest časopisa posvećenih isključivo pedagogiji i nastavi u školama¹⁶⁴.

Metoda „Aktivne škole“, *Adolfa Ferijera* (Adolphe Ferrière, 1879–1960) bila je poznata i u Srbiji početkom 20. veka.¹⁶⁵ Autor je o svojoj metodi održao predavanje u Beogradu, 1925, gde je već bila osnovana sekcija Internacionalne lige za novo vaspitanje s časopisom *Radna škola* koji je propagirao novu orijentaciju naučne pedagogije¹⁶⁶.

Koncept *Aktivne škole* zasnivao se na: (1) poštovanju dečijih interesovanja; (2) spontanom pristupu raznim zanatskim, estetskim, intelektualnim i socijalnim veštinama i delatnostima i (3) aktivnom učešću u učenju i radu, za razliku od tradicionalnog - pasivnog i receptivnog. Među pretečama ovakvog pristupa pedagogiji, pored Rusoa, Ferijer pominje Pestalocija i Robena. Ali su tek Amerikanac Džon Džui, s teorijom funkcionalnog vaspitanja i metode Marije Montesori i Dekrolija, nastale između 1905 i 1908. godine, pravi sagovornici Aktivne škole.

Zadatak nastavnika je da ustanovi mentalne sposobnosti i psihološki profil svakog učenika ponaosob, da diskretno usmerava učenikove spontane želje i primenjuje one didaktičke metode koje će biti usklađene sa mogućnostima razvijanja učenikovih sposobnosti.

¹⁶³ Žan Žak Ruso, nav. delo, str. 177

¹⁶⁴ *Učitelj* (od 1895.), *Prosvetni glasnik* (od 1896.), *Učiteljska iskra* (1924.), *Naša škola*, *Učiteljska borba* (1914), *Školski radnik*, *Narodna prosveta*, *Učiteljski glasnik* (1918), *Školski pokret* (1922), *Učiteljski vesnik* (1922) *Novi vaspitač* (1894.)

¹⁶⁵ O ovoj metodi Adolfa Ferijera, u časopisu *Učitelj* (1924), pisao je i Živojin Đorđević.

¹⁶⁶ U uvodnom delu predavanja Ferijer je pozdravio „hrabru srpsku naciju“ i zahvalio se na odlikovanju koje mu je dodelio kralj Aleksandar i sam vaspitan u Ženevskim školama. (videti u: Adolf Ferijer, *Aktivna škola*, Savez Srpskih zemljoradničkih zadruga, Zagreb, 1928).

Kritički osvrt na „jučerašnju školu“¹⁶⁷, koja je bila prvenstveno autoritativna, nova škola je prilagođena metodama „genetičke psihologije“ Djujija i Pijažea i evolucionističkom filozofijom Anrija Bergsona (Henry Bergson). Pozivajući se na Bergsonovo učenje o celishodnosti čovekovog rada koji mora imati cilj i plan ostvarenja jer je „spekulacija luksuz, dok je akcija nužda“¹⁶⁸, Ferijer „staru školu“ naziva školom lončara i zanatlija.

Ovo poređenje nije slučajno, jer Bergson, polazeći od sintagme da je spekulacija luksuz a akcija nužda, razvija učenje o celishodnosti čovekovig rada koji nužno mora imati cilj i plan ostvarenja: „Mi se rađamo kao zanatlije kao što se rađamo kao geometri, i šta više geometri smo samo zato što smo zanatlije (...)“. Tako ljudska inteligencija, ukoliko je izrađena prema zahtevima ljudske akcije, jest inteligencija koja postupa u isti mah intencijom i računom, po dešavanjem sredstava cilju i pretstavljanjem mehanizama (tehnika) u oblicima sve više geometrijskim.¹⁶⁹

Ferijerova metoda kritički se odnosi i prema metodama modernizma koje karakterišu „ukočeni programi, verbalizam, mehaničko memorisanje, nepromenljivi rasporedi časova, ispiti, nadmetanja.“¹⁷⁰ Ali, pijažeovski i bergsonistički, iako se protivi preranom obučavanju, čitanju i pisanju, Aktivna škola ne poriče promišljenu programnost nastave ukoliko uzima u obzir uzrast, slobodnu igru, spontanost i aktivni nadzor posebno obučenog učitelja.

Teorijsko i praktično znanje učitelja morali bi da bude zasnovano na genetičkoj psihologiji koja obuhvata intuiciju, apstraktne ideje, sposobnost prilagođavanja, predviđanja i adekvatnih sredstava u nastavi: „Samo je onaj vaspitač, koji udruži u sebi čvstoću oštroidnosti i okretnost mašte. Dodajmo k tome ljubav, bez koje ništa ne uspeva... Aktivna škola i njene metode uzimaju u obzir čitav dečiji duh - osećajnost, intelektualnost i volju“¹⁷¹.

Naučna metoda Aktivne škole, koju je autor osnovao u Ženevi 1928. godine, zasniva se na posmatranju i proveravanju intuitivnog i naučenog znanja i na hipotezi unapređenja podučavanja kroz sistematizovane tehnike u vaspitnom procesu koje se odnose na: opažanje, asocijacije, maštu, mišljenje, koordinaciju pokreta i svih čula, adaptaciju, iskrenost, takmičarski duh, samopouzdanje i inventivnost.

Što se tiče motorne tehnike, učenik treba da je shvati kao sredstvo kreativnog izražavanj i da rad na takvim fizičkim veštinama „otkriva i onaj prvobitni i divni alat: *ruku*. Jer zna se da

¹⁶⁷ Taj izraz je upotrebljavao i Ž. Ž. Ruso u 18.veku

¹⁶⁸ Anri Bergson, *Stvaralačka evolucija*, Kosmos, Beograd, 1932, str. 64

¹⁶⁹ Isto, str. 64

¹⁷⁰ Adolf Ferijer, *Aktivna škola*, (prevod Ilija Opačić), Savez Srpskih zemljoradničkih zadruga, Zagreb, 1928, str. 8

¹⁷¹ Isto, str. 12-13

ruka odaje čoveka¹⁷². Pohvalu ruci Ferijer razvija navodeći Galijena i Bergsona, ali, pre svega, antičke filozofe: „Šta bi bio čovek bez nje, pitao se već Anaksagora. A Aristotel mu odgovara: Ruka je inteligencija čovekova, koji je od nje napravio oruđe, koje je ona za njega¹⁷³.”

Ferijer se, međutim, ne slaže sa Rusoom koji je zazirao od fenomena nadarene dece (jer taj fenomen nije mogao da se dovede ni u kakav sklad sa biološkim poretkom prirodne evolucije) i protivio se svakom poređenju među učenicima: „Konkurencija svedena na prave mere, element je napretka, a nagrade podstiču decu da nastave da čine napore¹⁷⁴.”

Aktivna škola očekuje “reaktivnu” celovitost svog delovanja kroz impresiju, elaboraciju i ekspresiju, to jest kroz: refleks, akciju i volju. Pritom se vodi računa o duševnim potrebama učenika za istinom, dobrotom i lepotom, elementima koji vode ka umetnosti.

Kritikujući zatvorenost i oveštalost ritualizovanog školskog sistema početkom 20. veka, Ferijer, u duhu otvorenog koncepta, piše da je „dosadašnja škola stegnuta školskim propisima, inspekcijama, ispitima. Oni koji se strogo drže programa i pravila, često su onemogućeni da rade bolje nego što je to propisima predviđeno“¹⁷⁵.

Ferijer se ne odriče lasalovskog¹⁷⁶ modela konstitutivnih obeležja u funkcionisanju nastave, ali ga nadograđuje elementom dopuštene, podsticane, ali i nadgledane spontanosti i mašte u izražavanju motornih i intelektualnih sposobnosti učenika. Za razvoj kreativnih sposobnosti i veština, podsticanje reproduktivne a zatim stvaralačke mašte u obrazovnom procesu, bilo je važno i za ruskog pedagoga K. N. Kornilova. Podela psiholoških tipova dece prema temperamentu na četiri grupe (dve „jake“: koleričan i melanholičan i dve „slabe“: sangviničan i flegmatičan) opstala je ugrađena u sistem „obeležavanja“ učenika i u našoj violinskoj pedagoškoj praksi.

Kako bi se zahtevi kreativnosti uskladili sa različitim psihološkim profilima, Kornilov insistira na razvijanju radnih navika i motivacije: „Potčinjavati pokrete njegovom htenju, dati mu sposobnost da koordinira pokrete, pridajući im odgovarajuću skladnost i potpunost, eto to je naj bliži zadatak obrazovanja *volje*“¹⁷⁷.

Podsticanje mišljenja i sloboda izražavanja otežani su u strogo ustrojenim školskim sistemima i programima i „nenormalno uređenim školama koje gase ovu svetiljku radoznalosti koja je tako jasno užežena u detinjstvu“¹⁷⁸.

¹⁷² I Adolf Ferijer, nav. delo, str. 46

¹⁷³ Isto, str. 47

¹⁷⁴ Isto, str. 52

¹⁷⁵ Isto, str. 190

¹⁷⁶ Žan-Batist de la Sal bio je propagator simultane nastave za sve profile učenika, kontrole usvojenog znanja, uzajamnog i hijerarizovanog nadzora i autor revolucionarne preporuke da obrazovni proces uvek treba da započne maternjim jezikom.

¹⁷⁷ K.N. Kornilov, *Psihologija deteta*, Popularno-naučna biblioteka, Beograd, 1927, str. 165

¹⁷⁸ Isto, str. 132

Ferijer podržava i metod Marije Montesori, koji karakteriše princip samovaspitanja i samopodučavanja, takođe proizišao iz rusovske tradicije: „deca su prirodno sposobna za učenje, samo im treba stvoriti ambijent za slobodnu aktivnost i pružiti im didaktičke igračke koje podstiču motorne i senzorne funkcije“¹⁷⁹.

Ferijer, pored svojih kolega sa kojima je osnovao Pedagoški insititut „Ž.Ž. Ruso“ u Ženevi (Klaparda, Bovea i Pijažea), u svom pedagoškom pristupu otvara prostor i za metode vaspitanja bihejviorističkog modela razvoja deteta Džona Djuija, čije je učenje sažete u maksimi: učenje kroz rad. Vaspitanje i obrazovanje usmereno je aktivnoj dimenziji života. Prema ovom modelu, kako objašnjava Žarko Trebješanin: „Dete nema neku urođenu prirodu, ono je *tabula rasa*, oblikuje se po volji društvene sredine. Razvoj je konceptualizovan postepenom akumulacijom malih kvantitativnih promena pod uticajem ličnih delatnosti“¹⁸⁰.

Psihoanalitički model (Frojd, Erikson), koji dete tretira kao nagonско stvorenje koje se oblikuje tek pod pritiskom kulture, ili humanistički model Maslova (koga je citirao Suzuki), po kome je dete po svojoj prirodi dobro i „bezgrešno“, za muzičku pedagogiju ima manju primenu od bihejviorističkog i od kulturno-istorijskog modela Lava Vigotskog, po kome priroda deteta nije biološki data, već se oblikuje usvajanjem kulturnih obrazaca sredine, pre svega govora: „Dete je, dakle, *animal educandum*, biće koja svoja generička svojstva stiče, odnosno osvaja, zadobija tek u procesu ovladavanja kulturom i, ujedno, *animal symbolicum*, s obzirom da tek ulaskom u simbolički svet kulturnih tvorevina ono postaje ljudsko biće, principijelno različito od svake druge životinjske vrste“¹⁸¹.

IV. 1. Obrazovne psihopedagoške tehnike u violinizmu

Mnogi inovatori u savremenoj pedagogiji bili su psiholozi po profesiji (Džon Djuj, Klappored, Marija Montesori, Adolf Ferijer, kao i sledbenici Lava Vigotskog). Još od vremena SSSR-a, u Rusiji postoji Institut za psihopedagoška istraživanja koji proučava usvajanje znanja. Slične institucije osnovane su i u drugim evropskim zemljama, kao i u Americi.¹⁸²

¹⁷⁹ Prema ovom metodu deca su manje osetljiva prema muzičkom tonu a više prema ritmu, te se u početnoj nastavi muzičkog obrazovanja kreće od ritmičkih vežbi. Metod Montesori neprekidno se aktuelizuje i primenjuje u Evropi, SAD, i Japanu, uz obuku za učitelje, dok kod nas postaje sve popularniji u privatnim školama.

¹⁸⁰ Žarko Trebješanin, *Mitsko magijski model deteta i odrastanja*, Časopis za književnost i umetnost Gradac, broj 191-192-193, 2013, str. 146 - 164

¹⁸¹ Isto, str. 146-164

¹⁸² Postoji i forum za nastavnike na kome se razmatraju pitanja vezana za mozak i učenje. (videti u *Learning Sciences and Brain Research* na www.teach-the-brain.org)

Za violinsku pedagogiju od najvećeg značaja su: Teorija kognitivnog razvoja Žana Pijažea, Teorijska studija *Umetnost i ljudski razvoj* Hauarda Gardnera i razvojne teorije Abrahama Maslova i Lava Vigotskog.

Švajcarski psiholog Žan Pijaže (Jean Piaget, 1896-1980), švajcarski psiholog je polovinom dvadesetog veka predvideo hibridizaciju pedagogije i psihologije u posebnu naučnu disciplinu: „Naučna *psihopedagogija* već bi mogla da bude zasnovana kao disciplina i ona će svakako obeležiti buduće etape pedagoških nauka i tehnika“.¹⁸³ Umnožavanje novih naučnih grana koje su nastale hibridizacijom bliskih disciplina i koje, propisujući sebi nove ciljeve obogaćuju matične nauke može se nazvati i Pijaževim terminom *genetičke rekombinacije* „koje se pokazuju bolje uravnoteženim i prilagođenim nego čisti genotipi“.¹⁸⁴

U pijaževskom smislu i metodiku nastave violine možemo smatrati disciplinom nastalom rekombinacijom opšte pedagogije (sa didaktikom), psihologije obrazovanja (psihopedagogije) i njenih podgrana (neuropsihologije, neurofiziologije, psiho-motorne relacije, zoopsihologije, etologije, sociopsihologije i psiholingvistike) i estetike (oslonjene na istoriju, muzikologiju i teoriju muzike).

U organizaciji individualnog rada, kakva je nastava violine, psihologija pruža najekonomičnije tehnike usmerenog delovanja na razvijanje motivacije, radnih navika, kognitivnog i emocionalnog balansa i poželjnih karakternih osobina učenika.

Interdisciplinarno istraživanje veze psihologije i metodike nastave violine odnosi se na zajedničke mehanizme/strukture i zajedničke metode/tehnike.

Strukturisano znanje, uravnotežavanje i razmena, predstavljaju tri osnovna pojma koja savremena nastava violine treba da istražuje uz pomoć psihopedagogije i njenih podgrupa.

Prema Pijažeu, struktura nastave predstavlja sistem transformacija koji sadrži svoje zakone zato što je *sistem* i zato što te transformacije unutar sistema sadrže „autoreglazu“¹⁸⁵, tako da nijedan nov element, stvoren njihovim dejstvom ne prelazi granice sistema. Isto tako, i transformacije u samom sistemu ne pozivaju se na elemente izvan okvira sistema. Svaki takav sistem, predstavljen kao naučna disciplina, može da sadrži podsisteme, ali i oni su, ukoliko su zatvoreni u osnovnu strukturu, međusobno čvrsto povezani i uravnoteženi u jedinstven oblik. Za razliku od zatvorenih struktura, koje se tiču samo sebe samih, postoje i strukture zasnovane na otvorenom konceptu, discipline koje su u neprekidnom konstituisanju ili rekonstituisanju, te tako predstavljaju jedan neprekidan proces.

¹⁸³ Žan Pijaže, *Epistemologija nauka o čoveku*, Nolit, Beograd, 1979, str. 194

¹⁸⁴ Isto, str. 295

¹⁸⁵ Termin *autoreglaza* Pijaže upotrebljava u smislu procesa unutar samog sistema. (videti u: Žan Pijaže, *Strukturalizam*, Beograd, BIGZ, 1978. str.211)

Savremena metodička praksa nameće potrebu neprekidnog rekonstituisanja, asimilacije i akomodacije novog znanja i tehnika usvajanja postupaka upravo *razmenom* koja nije ograničena na „unutrašnje uzajamnosti kao što se to dešava među podstrukturama neke završene strukture, već se znatan deo razmena obavlja sa spoljašnjom sredinom, kao snabdevanje neophodno za funkcionisanje“¹⁸⁶.

Takav je slučaj i sa iskustvima metodike nastave violine koja, kao „struktura u pokretu“ jeste *otvoren sistem*, pošto se odvija u neprekidnim razmenama (istorijskih) iskustava i promišljenih, izabranih pozajmica iz gotovo svih nauka i umetnosti, ne ugrožavajući, pritom, osnovne funkcije sopstvene discipline. Svako usavršavanje metodike nastave violine shvaćeno kao proces i neprekidna razmena, uvek je uslovljeno diferenciranjem informacija, odabirom funkcionalno korisnih novina, predviđanjem regulative i uravnotežavanjem sa već postojećim promenljivo-nepromenljivim elementima violinizma.

Savremene tendencije i kretanja, počev od strukturalizma, u teorijskim praksama se ne oslanjaju na atomistički pristup ili holistička objašnjenja u kojima skup atomističkih delova definiše celinu, već relacionim tehnikama diskurzivnog mišljenja postavlja celovite sisteme transformacija proisteklih iz interakcija različitih elemenata.

Kognitivistički teorijski pravac u psihologiji muzičkog obrazovanja zasniva se na kogniciji koja je inicirana saznanjima iz spoljnog sveta. Kao mentalna aktivnost, ona transformiše, elaborira i pamti ta saznanja koja će strukturisati i primeniti na muzičko iskustvo kroz procese opažanja, učenja i afektivnog doživljaja muzike, ali „o *modelima strukture* onoga što čujemo ili o *procesima* koji do njih dovode moguće je zaključiti samo posredno, na osnovu načina kako ljudi slušaju, pamte, izvode, stvaraju muziku ili na nju afektivno reaguju“¹⁸⁷.

Psihološke teorije razvoja i učenja, uz psihologiju muzike kao posebnu disciplinu, našle su primenu u teorijama muzičkog obrazovanja i metodici instrumentalne nastave violine. Osnovni problemi psihologije muzike razmatraju se kroz: (1) psihometrijski pristup u merenju muzičkih sposobnosti; (2) kognitivistička istraživanja psiholoških aspekata muzičkih fenomena (opažanja, tonalne hijerarhije, harmonije); (3) etološko-muzički pristup slušanja, čitanja, vežbanja i izvođenja muzike i (4) kognitivno razvojno gledište, zasnovano na teorijama relevantnim za izučavanje muzičkog razvoja i obrazovanja.

Psihometrijski pristup pružio je niz tehnika i testova za identifikaciju opažajnih i akustičkih sposobnosti učenika. Pod muzičkim sposobnostima Ksenija Radoš podrazumeva

¹⁸⁶ Žan Pijaže, *Epistemologija nauka o čoveku*, Nolit, Beograd, 1979, str. 213-214

¹⁸⁷ Ksenija Mirković Radoš, *Psihologija muzike*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1996, str. 103

„jednostavnije i složenije vidove muzičkih ispoljavanja, pre svega onako kako se oni manifestuju u testovima, naglašavajući koji su njihovi aspekti predmet ispitivanja u konkretnoj situaciji“¹⁸⁸.

Istraživanja muzikalnosti i tehnika kojima će se procenjivati muzičke sposobnosti različito su koncipirana. Atomistički pristup *Karla Sišora* (Carl Seashore) koji je još 1919. godine u knjizi „*Mere muzičkog talenta*“ predložio testove za prepoznavanje visine tonova, intenziteta, ritma, trajanja, tembra i pamćenja tonskih sekvenci i geštaltistički pristup *Geze Revesa* (Geze Revesz) prednost daju osetljivosti na umetničko svojstvo muzike koje je prirodno i urođeno.

Bihejviorističko gledište o strukturi muzičkih sposobnosti koje zastupa *Robert Landin* (Robert Lundin) zasniva se na stavu da su procesi opažanja, učenja i doživljavanja muzike reakcije na objektivne spoljne činioce.

Prema istraživanjima Ksenije Radoš, osnovna tehnika psihometrijskog pristupa muzičkim sposobnostima je *faktorska struktura*, hijerarhijskih označenih nivoa. Najniži nivo, nivo senzacija, odnosi se na čulna razlikovanja; veći nivo je receptivno-organizaciono određivanje čulne inicijacije; asocijativni nivo odnosi se na sposobnost memorisanja koju definišu *fluidne* (urođene) i *kristalizovane* sposobnosti (oblikovane motivacijom, sredinom i učenjem); oba nivoa, zajedno, čine najviši nivo - *relacioni nivo*.¹⁸⁹

Audiometrijska merenja u našem školskom sistemu primenjuju se na prijemnim ispitima, pre upisa u muzičku školu i čine ih: testovi visine tona (uočavanje razlike *viših i nižih*, van muzičkog konteksta), jačine zvuka (tiho, jako), opažanje i pamćenje melodije i harmonije, reprodukcovanje ritma, dok se u starijem uzrastu proverava estetsko mišljenje i uočavanje tonaliteta.

Većina autora se slaže da apsolutni sluh nije garancija održive muzikalnosti i da je relativni sluh pouzdanija referenca za sistematizovano muzičko školovanje.¹⁹⁰

Poslednjih decenija testiranje muzikalnosti, pored senzornog opažanja muzičkih elemenata, obogaćeno je merenjem šire shvaćene muzičke inteligencije: estetskim i strukturalnim sposobnostima u proceni i organizaciji muzičkih obrazaca.¹⁹¹

Psihometrijskim merenjem dokazano postojanje ili potencijal muzičke inteligencije¹⁹² nije dovoljan činilac uspešnog učenja muzike. U praksi je dokazano da planiranje nastave za svakog

¹⁸⁸ Ksenija Mirković Radoš, nav. delo, str. 37

¹⁸⁹ Isto, str. 42.

¹⁹⁰ U nastavnoj praksi često se sreću tzv. „*musical savants*“, apsolutni sluh kod dece koja zaostaju u intelektualnom razvoju.

¹⁹¹ Videti opširnije u: Ksenija Mirković Radoš, nav. delo, str. 65-80.

¹⁹² Pod muzičkom inteligencijom podrazumeva se sposobnost prepoznavanja i konstruisanja senzornih i estetskih činilaca muzike.

učenika ponaosob zavisi i od drugih vrsta inteligencije (lingvističke, logičko-matematičke, socijalne) od afektivnih karakteristika (introvertnost, ekstrovertnost, motivacija), kao i od podsticajne porodične i socijalne sredine.

Može se zaključiti da kognitivistički pristup daje prioritet mentalnoj osnovi muzičke aktivnosti koja pronalazi, konstruiše i pamti veze melodijskih, harmonskih i ritmičkih sklopova, što predstavlja i uslov razumevanju smisla samog bića muzičkog dela.

Studije perceptivnog, saznanjog i afektivnog aspekta muzičkih sposobnosti u velikoj meri se oslanjaju na Pijažeova istraživanja intelektualnog razvoja. Sadržaj psihologije muzike odnosi se koliko na psihofizičke (visina, glasnost, kvalitet, boja i tembr tonova) i fiziološke/neurološke aktivnosti (receptija, organizacija muzičkih informacija, memorisanje i emocionalni angažman), toliko i na uticaj mentalnih funkcija, koje su zbir genetike, okruženja i školovanja.

Primena Pijažeove teorije kognitivnog razvoja može da se umreži u već postojeća istraživanja srpskih metodičara, usmerena na perceptivne, saznanjne i afektivne komponente violin-ske pedagogije.

To se naročito odnosi, u našoj teorijskoj praksi, na neistraženu oblast socijalnog okruženja, etologije (instikata, učenja i inteligencije) i lingvistike, koje su takođe deo mreže koja obuhvata totalitet discipline kakva je metodika nastave violine. Međudejstvo saznanjog i afektivnog, individualnog, socijalnog, mentalnog i biološkog ne tiče se samo sociološke antropologije, socijalne, egzistencijalne telesno-kinestetičke psihologije ili psiholingvistike, već proširuje granice pojedinačnih disciplina i čini ih otvorenim za prijem i razmenu nedostajućih znanja: „Dakle, pravi predmet interdisciplinarnog istraživanja jeste preoblikovanje ili reorganizacija naučnih oblasti pomoću razmena koje se sastoje u konstruktivnim rekombinacijama“¹⁹³. U „konstruktivnim rekombinacijama“ i metodika nastave violine ne gubi svojevrsnost svoje posebnosti. Primena zajedničkih tehnika istraživanja i praktičnog delovanja već govori o uhodanoj konvergenciji.

Neopijažeovska razvojna psihopedagogija, na opštem planu posebno se fokusira na razvijanje modela pažnje, memorije, strategije učenja, dok se manje poziva na Pijažeove kategorizacije nepromenljivih stadijuma razvoja.

Razvoj mišljenja od čovekovog rođenja do odraslog doba, Žan Pijaže je analizirao je kroz četiri faze razvoja: (1) genetički programirano biološko sazrevanje; (2) aktivno učenje i delovanje na okolinu; (3) učenje od drugih putem socijalnog iskustva i (4) uravnotežavanje kognitivnih sposobnosti. Nasuprot ovakvom, stupnjevitom kognitivnom razvoju, savremena

¹⁹³ Žan Pijaže, nav. delo, str. 294.

psihopedagogija problematizuje aktivno kreiranje znanja putem neposrednog iskustva, stečenog iz svakodnevnog života, koje oblikuje *mentalne šeme* (koherentni sistem misli i ponašanja). Te šeme su podožne stalnom menjanju i nadogradnji putem *adaptacije* (kroz asimilaciju novog u staro), *akomodacije* (menjanje starog u odnosu na novo) i *uravnostezavanja* (pronalaženje balansa između postojeće mentalne šeme i nove situacije).

Za muzičku psihopedagogiju najvažnija je Pijažeova kategorizacija uzrasta od 7 - 11 godina i od 11 godina do odraslog doba. Za prvu grupu su karakteristične praktične operacije, (sposobnost prepoznavanja i razumevanja), *konzervacija* (princip čuvanja količine ili broja nečega bez obzira na njegove promene u izgledu, poziciji i obliku) i adolescenti egocentrizam.

Poslednju fazu razvoja, od 11 godina pa nadalje, Pijaže naziva stadijumom formalnih operacija. To je nivo mišljenja koji je viši od konkretnih operacija karakterističnih za uzrast od 7-11 godina, ali zbog očuvanja sposobnosti konzervacije neophodno je raditi na razvijanju onih tehnika koje pomažu korišćenje mentalnih šema pažnje, memorije i strategije učenja.

U takvom, pijaževskom smislu, mogao bi se tumačiti i postupak učvršćivanja izvođačkih navika i njihova šematizovana upotreba: „Pedagog mora veći značaj dati dugotrajnom radu na izgrađivanju svake nove navike kod učenika - posebno u periodu postavke i rada na intonaciji koja treba da se usvaja sa potpunom kontrolom i učešćem svesti, sluha i vida. Samo se na taj način navike usvajaju trajno i automatizuju se.“¹⁹⁴

Automatizacija navika, o kojoj pišu i srpski autori, „oslobađa mentalne resurse i memoriju kako bi dete moglo više da postigne. Dete sada može da kombinuje jednostavne mentalne šeme u kompleksnije i da izmeđlja nove šeme kada je potrebno (asimilacija i akomodacija na delu)“¹⁹⁵.

Kognitivističko-razvojna teorija Žana Pijažea imala je implikacije na istraživanje muzičkog razvoja i obrazovanja. Ksenija Radoš u knjizi *Psihologija muzike*¹⁹⁶ istražuje primenu osnovnog Pijaževog pojma *konzervacije*. Uvođenje termina *muzička konzervacija* označilo je preciziranje pet (nepromenljivih) kvaliteta muzičkog mišljenja: (1) princip identiteta ili svest o istovetnosti repeticije jedne teme; (2) zakonitost metričkih grupisanja ili doslednost metričkih akcenata u grupisanju tonova; (3) svest o augmentaciji i diminuciji ili povećanju i smanjenju notnih vrednosti u nekoj muzičkoj celini; (4) prepoznatljivost transpozicije, tj. nepromenljivost melodije uprkos njenog prebacivanja u drugi tonalitet i (5) svesnost principa inverzije tonova u više ili niže, koja ne narušava harmonski identitet.

¹⁹⁴ Emina Smolović, nav. delo, str. 72.

¹⁹⁵ Anita Vulfolk, Malkom Hjuž, Vivijan Volkap, *Psihologija u obrazovanju I*, Clio, Beograd, 2014. str. 98

¹⁹⁶ Ksenija Mirković Radoš, nav. delo, str. 185-186

Sve ove transformacije ne narušavaju nijedan muzički atribut izuzev konzervacije metra i ritma koji pri variranju tempa podrazumevaju svojstvo reverzibilnosti, odnosno kompenzaciju ili recipročnost u pijažeovskom smislu.

Mogućnost primene drugih aspekata Pijažeove teorije u muzičkom obrazovanju svakako je podsticanje opažanja, aktivno slušanje muzike i, naročito, uloga vežbanja u razvijanju sposobnosti konzervacije koja podstiče kvalitativne promene u kognitivnoj aktivnosti i obogaćuje fond iskustva.

Iako je nagovestio poseban razvojni put nove disciplinarnе hibridizacije psihosociologije, nastale rekombinacijom psihologije i sociologije, Pijaže „previđa značajne uticaje detetove kulturalne i društvene grupe“¹⁹⁷.

Za razliku od Pijažea, ruski pedagog i psiholog *Lav Vigotski* (Lev Vygotsky, 1897-1934)¹⁹⁸ u svojoj teoriji u prvi plan ističe uticaj kulturalne sredine na kognitivnu strukturu i ovladavanje formalnih mentalnih operacija.

Lav Vigotski je poslednjih deset godina svog kratkog života posvetio istraživanjima viših oblika psihičkog života: mišljenja i govora, intencionalnosti i volje, kao i složenijim oblicima emocija. Pritom je razmatrao odnose fiziološkog i psihološkog, individualnog i socijalnog kao uslovljenih psiholoških fenomena. U svojim spisima posebno je ukazvao na zablude o odvojenosti psihičkog i materijalnog.

Posredstvom ruskih muzičkih pedagoga srpski metodičari nastave violine preuzeli su model razumevanja psihomotornih relacija, koji je Vigotski, proučavajući prirodno-naučno refleksologiju Pavlova, utkao u svoju psihopedagošku teoriju učenja.

Mišljenje da „doživljaj pokreta i sam fizički pokret, u stvari, predstavljaju ulovno refleksni odgovor na unutrašnju muzičku predstavu“¹⁹⁹ zapravo je parafraza relacije koju Vigotski postavlja između misli (odnosno muzičke predstave, kojom upravlja afektivna i voljna tendencija) i govora (pokreta/poteza) jer „ono što se u misli sadrži simultano, u govoru se razvija sukcesivno“²⁰⁰.

Prema Vigotskom, na kognitivni razvoj najviše utiče interakcija sa drugima, dok su ključni faktori razvoja jezik i učenje, podstaknuti sistemima znakova i simbola. Posebnu važnost u pospešivanju intrapsihološkog razvoja dece Vigotski pripisuje interpsihološkom razvoju tokom

¹⁹⁷ Anita Vulfolk, Malkom Hjuž, Vivijan Volkap, nav. delo, str. 98

¹⁹⁸ Lav Semjonovič Vigotski je umro ne dočekavši izdavanje svojih dela koja su zbog citata zapadnjačkih psihologa u vreme staljinizma, bila zabranjena. Danas je u oblasti razvojne psihologije Vigotski među najcitiranijim autorima.

¹⁹⁹ Mirjana Hajduković, nav. delo, str. 17

²⁰⁰ Lav Vigotski, *Mišljenje i govor*, Nolit, Beograd, 1977, str. 387

zajedničkih aktivnosti, to jest, socijalne interakcije ljudi i dece, kao i dece i dece u razmeni znanja i ideja. Izraz *zona narednog razvitka* odnosi se na onaj međuprostor u kome pedagog, prethodno određujući „donji i gornji prag obučavanja“ odlučuje da podigne lestvicu zadataka dajući učeniku dela koja su zahtevnija od onih koja su školskim programom predviđena za određeni uzrast i stepen zrelosti. Takav metod je poželjan zato što se „pedagogija mora orijentisati ka sutrašnjici, a ne ka jučerašnjici dečijeg razvitka. Tek onda će ona uspeti da izazove u toku obučavanja one razvojne procese koji se sada nalaze u *zoni narednog razvitka(...)* zato je učenje najplodnije onda kada se obavlja u okvirima izvesnog razdoblja određenog zonom narednog razvitka“²⁰¹.

Ovakav model, primenjen na violinsku pedagogiju, mogao bi da se prepozna i u nekim postavkama srpskih metodičara: „Strategija stvaralačko-istraživačkog postupka ovde dolazi do punog značaja. Učenik ne treba da oseti da mu je rešenje problema nametnuto, već ga treba dovesti u situaciju da ga sam *otkrije*. Na taj način, učenik će u svim situacijama stajati iza sagledanih rešenja celim svojim bićem“²⁰².

Koncept psihičke prirode odnosa unutrašnjeg (semantičkog) i glasovnog (fonetskog) govora, odnosno neprevodljivosti smisla i kontekstualnosti značenja, Vigotski problematizuje kao odnos sinhroničnih i dijahroničnih činilaca veze između smisla unutrašnje strukture misli i osećenja i značenja reči glasovnog govora. Taj prelaz od unutrašnjeg govora ka spoljašnjem za Vigotskog je „složena dinamička transformacija - pretvaranje predikativnog i idiomatskog govora u sintaktički složen i drugima razumljiv govor.“²⁰³

Približno ovakvom shvatanju, koristeći analogije između jezika i govora kao notnog teksta i izvođenja, u srpskoj metodici mogu se naći brojni primeri prevođenja lingvističkih u muzičke ekvivalente: „Učenik izvodi delo sa ubeđenjem da se zvučna slika, koju pritom realizuje, podudara sa njegovom unutrašnjom predstavom o delu“, ali „u momentu izvođenja muzičkog dela potrebno je biti *dobar govornik* u izlaganju sopstvene istine, ali i fleksibilan u odnosu na nepredvidljive mogućnosti i očekivanja auditorijuma“²⁰⁴.

Poređenje izvođeča sa govornikom može se naći i u jednom drugom domaćem citatu: „Pod pojmom deklamacione izražajnosti (...) shvatamo takvo iskazivanje muzičke misli - bez obzira da li je u pitanju kantilena ili rečitativ - koje dostiže nivo izražajnosti ljudskog govora: muzika treba da govori“²⁰⁵.

²⁰¹ Lav Vigotski, nav. delo, str. 259

²⁰² Dejan Mihailović, nav. delo, str. 50

²⁰³ Lav Vigotski, nav. delo, str. 383

²⁰⁴ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 61

²⁰⁵ Mirjana Hajduković, nav. delo, str. 90

Psiholingvističku razradu teorije Vigotskog o važnosti jezika i simbola, kao kulturoloških i psiholoških sredstava koji pomažu učenicima da unaprede svoja razmišljanja i načine predstavljanja koncepata, posle više decenija od njegove smrti, koristili su ne samo njegovi učenici nego i sledbenici za razvijanje sopstvenih teorijskih postavki u različitim pedagoškim disciplinama.

Za razliku od Pijažea, razvitak pojmova kod deteta Vigotski ne posmatra kao dva odvojena procesa, već i spontane i nespontane (usvojene spolja) pojmove vidi kao „jedinstven sistem pojmova koji se obrazuju u toku intelektualnog razvitka deteta.“²⁰⁶ Sa Pijažecom se ne slaže ni u mišljenju da intelektualni razvitak deteta predstavlja postepeno iščezavanje dečijeg mišljenja, jer: „Među procesima učenja i razvitka prilikom stvaranja spontanih i naučenih pojmova ne mora postojati antagonizam. Naprotiv, obučavanje će se ispoljiti kao jedao od osnovnih izvora razvitka dečijih pojmova i kao najmoćnija snaga koja usmerava taj proces.“²⁰⁷

U metodici nastave violine unapred su prihvaćena stanovišta britanskih psihologa obrazovanja (A. Vulfolk, M. Hjuž, V. Volkap), koji su početkom ovog veka, citirajući Vigotskog, kategorisali tri načina podučavanja: (1) *učenje imitacijom* druge osobe; (2) *instruisano učenje* po instrukcijama nastavnika i (3) *kolaborativno učenje*, kada vršnjaci međusobno razmenjuju iskustva.

Prema teoriji Vigotskog najbitnije je instruisano učenje za koje su zaduženi nastavnici i roditelji. Njihov pedagoški rad podrazumeva „davanje informacija, navođenje učenika na dobar pravac, podsećanje i ohrabrivanje u pravo vreme i u adekvatnoj meri, a zatim postepeno dozvoljavanje učenicima da sve više rade samostalno“²⁰⁸.

Implementacijom termina kategorizacije sredstava prenošenja znanja (imitativno instruisano i kolaborativno učenje) domaća metodika usvojila bi novu terminologiju kojom se već uveliko služi psihologija obrazovanja. To ne bi predstavljalo zamenu, to jest preimenovanje, već samo proširenje značenja onoga što je u praksi već primenjivano kao „demonstracija“ i „grupno preslušavanje“. Srpski metodičari, zapravo, primenjuju sva tri načina prenošenja znanja. Tako je *imitacija* sviranja nastavnika ili nekog drugog izvođača prihvatljiva ukoliko učenikovo oponašanje i kopiranje ne predstavlja „siguran put u njegovu inferiornost“²⁰⁹, ili ako se kolaboracija, tj. grupno preslušavanje ne odvija u prijateljskoj i podsticajnoj atmosferi. Instruisano učenje se podrazumeva i utoliko je uspešnije ukoliko se odvija u aktivnoj saradnji dobro obučenog nastavnika, motivisanog učenika i posvećenog roditelja.

²⁰⁶ Lav Vigotski, nav. delo, str. 193

²⁰⁷ Isto, str. 198

²⁰⁸ Anita Vulfolk, Malkom Hjuž, Vivijan Volkap, nav. delo, str. 119

²⁰⁹ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 51

Jezik muzike koji uz notaciju, sadrži i druge simboličke oznake svog „unutrašnjeg i spoljašnjeg govora“, prema biheviorističkom pristupu se uči kao i govorni jezik putem *potkrepljenja* (podsticanja okoline). Natavistička gledišta zagovaraju ulogu nasleđa, ističući urođeni neurološki sklop koji je sposoban za usvajanje i dokodiranje bilo kog jezika: govornog, likovnog, muzičkog, simboličkog.²¹⁰

U psihologiji obrazovanja navodi se i socijalno-interakcionistički pristup za usvajanje jezika, koji prethodnim teorijama jezičkog razvoja dodaje i kulturološko okruženje.

Učenje drugog jezika ne ometa razvoj prvog, naprotiv, ukoliko su kompetencije prvog jezika više razvijene utoliko se drugi jezik brže savladava. Primenjujući pojam bilingvalnosti na decu koja uče i muzičku sintaksu uz govor zvuka, može se zaključiti da ona stiču prednost jer „viši stepen bilingvizma korelira sa povećanim kognitivnim sposobnostima u oblastima kao što su : formiranje pojmova, kreativnost i kognitivna fleksibilnost“²¹¹.

Moglo bi se zaključiti da i teorije kognitivnog razvoja Pijažea i sociokulturalna teorija Vigotskog imaju značajne implikacije za rad nastavnika. Obe se zalažu za aktivno učenje, mentalno manipulisanje idejama i objektima (Pijažeovske mentalne šeme), za prilagođavanje nastavnih programa nivou na kome se dete nalazi, za podsticanje metalingvističke svesnosti (eksplicitnog razumevanja jezika) i usklađen emocionalni i socijalni razvoj. Ali osnovna razlika između psihološkog konstruktivizma Pijažea i socijalnog konstruktivizma Vigotskog je u tome što Pijaže ističe ulogu individue u razumevanju sveta na osnovu self-koncepta svog identiteta, dok je Vigotski odgovornost za individualni razvoj prebacivao na društvene i kulturne činioce.

U psihologiji obrazovanja nije izostavljen ni značaj Frojdovih (Sigmund Freud) ideja za razumevanje emocionalnog razvoja dece²¹². Njegova teorija o razvoju ličnosti može da se svede na razrešavanje konflikata između ida (ono, novorođenče, instiktivne potrebe), ega (ja, svesno zadovoljavanje potreba ida i okoline) i super ega (nad ja, koje ima moralne principe, savest i ego-ideale).

Sazrevanje se odvija kroz nekoliko psihoseksualnih faza: oralna (do jedne godine), analnu (do treće godine), falusnu (do šeste godine), fazu latencije (do 12 godine) i genitalnu od 12. godine.

Ako razvoj i sazrevanje nije izbalansirano, ličnost bi mogla da bude zaustavljena u jednoj fazi ili da se regradacijom vraća u tu fazu kad god bude provocirana nekom indukujućom situacijom.

²¹⁰ Videti u: Noam Čomski, *Sintaksičke strukture*, Dnevnik, Književna zajenica Novog Sada, Novi Sad, 1984, str 115-124

²¹¹ Anita Vulfolk, Malkom Hjuž, Vivijan Volkap, nav. delo, str. 132

²¹² Sigmund Frojd, *Psihopatologija svakodnevnog života*, Matica Srpska, Novi Sad, 1981

Pošto formalno obrazovanje, kakvo je često i muzičko u uređenom sistemu školstva, po prirodi stvari sputava detetove prirodne aktivnosti, sledeći principe balansiranja na koje upućuje Frojdova teorija „nastavnik bi trebalo da nastoji da deci obezbeđuje zadovoljenje emotivnih potreba, tako što će pružiti, bezbedno, prihvatajuće okruženje za učenje i izbegavanje nepotrebne frustracije“.²¹³

Za violinsku pedagošku praksu je bitan još jedan aspekt psihoanalize. To je transfer nerazrešenih problema koje dete ima sa roditeljima, koji se u vidu snažni emocionalnih manifestacija prenose i na nastavnika. Svest o ovoj mogućnosti pomoći će nastavniku da kontroliše situaciju.

Za psihopedagogiju nastave violine važan je i „simbolički pristup“ u teoriji *Hauarda Gardnera* (Howard Gardner, 1943) koja je formulisana u njegovom delu *Umetnost i ljudski razvoj* kroz koncepciju o multiplim inteligencijama.

Komentarišući Pijažeevu kognitivističku i Frojdovu psihoanalitičku teoriju, Gardner je svoje istraživanje usmerio na umetnički razvoj pojedinca: „Gardnerov pristup je samosvojan utoliko što on smatra da pogled estetičara i pogled razvojnog psihologa na umetnički razvoj treba da se prožimaju.“²¹⁴

Gardner se zalaže za istovremeno aktiviranje kognitivnog i afektivnog aspekta ličnosti koji bi se odvijao kroz tri nezavisna sistema: delatni, opažajni i afektivni.

Primena tog sistema, koji je Gardner usavršio na Harvardskom univerzitetu (1966) kroz svoj interdisciplinarni „projekat nula“, objedinila je kognitivne i razvojne psihološke, lingvističke, filozofske i umetničke filozofske teorijske prakse. Njegovo istraživanje našlo je primenu u pravljenju nastavnih planova i kreiranju postupaka za podsticanje kreativnosti kod učenika.

U knjizi *Psihologija muzike*, koja predstavlja zbir onih psihopedagoških postavki koje se mogu primeniti u školovanju muzičara, Ksenija Mirković Radoš polazi od činjenice da muzički, a time i estetski razvoj zavisi od opšteg kognitivnog razvoja. U svojoj studiji ona razmatra one elemente muzičkog razvoja i muzičkih sposobnosti koji mogu da budu zasnovani na teorijskim osnovama nastalim interaktivnim odnosom pedagoških, psiholoških i muzičkih teorija razvoja i učenja.

Didaktička orijentacija violinskih pedagoga često ometa prihvatanje i proveravanje psiholoških istraživanja umetničkog razvoja, bez kojih savremena metodika ne može poboljšati proces učenja. To su: stilska osetljivost, dečije reprezentovanje muzike, procesi muzičke

²¹³ Anita Vulfolk, Malkom Hjuž, Vivijan Volkap, nav. delo, str. 155

²¹⁴ Ksenija Mirković Radoš, nav. delo, str. 195.

kognicije, afektivni vidovi muzičkog i motornog razvoja i psihološki doprinos vaspitno-obrazovnoj praksi.

Iz mnogobrojnih istraživanja, zasnovanih na prepoznavanju istog stila kroz dva muzička fragmenta iste kompozicije, K.M. Radoš zaključuje da i mala deca poseduju sposobnost stilske sličnosti i da su „prvi sudovi oslonjeni na lično iskustvo i jednostavne fizičke karakteristike da bi se tek oko 14. godine života stvorile složene procene zasnovane na multidimenzionalnim aspektima stila“.²¹⁵

Opažanje melodije se odvija kroz tri faktora opažanja: uočene blizine (visinski bliski tonovi ili triole), sličnosti (iste visine i dinamike), kontinuiteta (zajedničkog pravca kretanja) i opažanje „šare i pozadine“ (melodije koja se izdvaja iz pratnje).

Pitanje muzičkog razvoja u psihopedagogiji se sagledava kroz opažajne, saznajne, afektivne i psihomotorne vidove muzičkih sposobnosti.

Opažanje muzike pripada psihoakustici, grani psihofizike, odnosno vezi fizičkih draži i subjektivne čulne recepcije. Psihološki pristup istražuje opažajna sredstva muzike kroz *visinu* kao „najznačajniji psihološki atribut“²¹⁶, glasnost, kvalitet tona, lokalizaciju (procena izvora zvuka), trajanje, prostornost i gustinu zvuka. Svi ti opažajni elementi muzike imaju psihološku dimenziju doživljaja zvuka. U opažanju muzike važna je, takođe, organizacija muzičkih informacija kroz mentalno predstavljanje muzičke strukture (forme). Ona se razlikuje od kognitivistički shvaćenog pojma „strukture“ utoliko što se odnosi na perceptivnu organizaciju melodije kao *celine*. Isto tako, *ritam*, kao organizacija trajanja tonova, u psihološkom aspektu predstavlja percepciju grupe pulsacija u vremenu. Slično je i sa opažanjem *harmonije*, koja kao vertikalna struktura visine tonova, zavisi od kulturološki i iskustveno stečene reakcije na tonalitet, harmonski pokret i finalitet zvučanja.

Struktura vremenskih kognitivnih procesa koji nastaju kao reakcija na zvučni signal odvija se kroz četiri psihološke determinante: sukcesivno, simultano, netemporalno i apstraktno.

Sukcesivni proces mentalnih operacija, izazvanih zvučnim podsticajem, karakteriše grupisanje i horizontalno-lančano povezivanje osnovnih muzičkih elemenata. To povezivanje kreće od opažanja osnovnog tonalnog idioma (melodijski, ritmički i harmonski skup), koji se, zatim, povezuje sa drugim idiomima, repetacijama i alteracijama i daljim grupisanjem do fraza, koje se međusobno razgraničavaju repetacijama, promenama tempa, dinamike i melodije.

Simultani vremenski procesi, istovremeni „događaji u muzici“ (akordi, npr.) nastali kombinacijom vertikalnog dodavanja tonova, u kogniciji se očitavaju kao skup različitih boja tonova

²¹⁵ Ksenija Mirković Radoš, nav. delo, str. 57

²¹⁶ Isto, str. 12

ili kao sinteza dva melodijska ili ritmička motiva. (Opažanje polifonih tekstura razvija se tokom dužeg školovanja.)

Iako se odvijaju u vremenu, *netemporalne procese opažanja* karakterišu složene i ne uvek saglasne kognitivne reakcije na opažanje muzičkog materijala. Ksenija Radoš u te procese ubraja: dovršavanje, transformaciju, repeticiju, ornamentaciju i dodavanje tonova.

Uočavanje formalne dubinske strukture jednog muzičkog dela ima svoj kognitivistički korelat u *apstrakciji*, motivskom ili ritmičkom strukturiranju muzičkog teksta, ostajući u samosvojnom kontekstu celovitosti kompozicije.

Opažanje i razumevanje muzike nije samo odgovor na spoljašnje draži, već se zasniva na unutrašnjim mentalnim operacijama koje predstavljaju izazov za dalja istraživanja i u nauci i u praksi.

Razvoj muzičkog opažanja počinje rođenjem, te se prva godina života može smatrati ključnom za postavljanje osnova za muzički razvoj. Posebno mesto u tom razvoju zauzima opažanje visine tona. U najčešće korišćenoj tehnici verbalnog iskazivanja visine tona uz zvučnu prezentaciju uvodi se „prostorno reprezentovanje kao i vokalno reprodukovanje pojmova, kako bi iz sadejstva podataka dobijenih od različitih čula postepeno roizišla *svest* o muzičkom pojmu visine tona“.²¹⁷ Analogno tome tako bi moglo da se predstavi i trajanje tona.

Opažanje *ritma* (isto-različito) zavisi i od motorne zrelosti. Održavanje ritma važniji je vid sposobnosti od oponašanja. Opažanje glasnosti melodije, tonaliteta i harmonije razvija se sa uzrastom.

Razvijanje sposobnosti opažanja i identifikovanja muzičkih draži ima svoj razvojni put i „mada se muzički elementi mogu detetu približiti izolovano, jedan po jedan, bolje ih je izložiti u muzičkom kontekstu, kako bi mu se postepeno pomoglo u prevazilaženju tendencije usredsređivanja na samo jedan vid muzičkih pojava“.²¹⁸

Istraživanja sposobnosti muzičke konzervacije, potekla iz Pijaževih postavki, pokazuju da se već od pete godine ta sposobnost razvija do desete godine. Uočeno je i da se „konzervacija“ ritma lakše postiže u molskim nego u durskim tonalitetima, dok se muzička struktura brže usvaja kroz poznate kompozicije.

Ksenija Radoš zastupa mišljenje većine teoretičara „aktivne škole“ da ne treba raditi na poznavanju notacije pre nego što se, uz muzičke primere, ne počne razvijati opažanje muzike: „Deca treba da dobiju najraznovrsnije mogućnosti za slušanje i interpretiranje zvukova u vidu

²¹⁷ Ksenija Mirković Radoš, nav. delo, str. 244

²¹⁸ Isto, str. 247

celovitog izraza - telom, glavom, upotrebom instrumenata. Jedino takvi uslovi omogućiće transfer preverbalnog razumevanja i sticanja veština neophodnih za dalji kognitivni, afektivni i muzički razvoj²¹⁹. Ono po čemu se njeno mišljenje izdvaja i od srpskih metodičara jeste stav da se kroz početnu nastavu ne daju „ni sasvim poznata, niti potpuno strani sadržaji, već na optimalnom nivou neizvesnosti i blizu gornje granice njegovih mogućnosti razumevanja.“²²⁰ Očito je da ovakvo mišljenje ima u vidu podsticajne aspekte obuke i pripremu za složenije zadatke.

Što se tiče afektivnih vidova muzičkog razvoja (estetsko procenjivanje, muzički ukus i preferiranje) i ono je povezano sa opažajnim i saznajnim sposobnostima koje, prema svim navedenim razvojno-kognitivističkim teorijama pospešuju osetljivost na vrednisoni sud i umetnički doživljaj muzike.

Može se zaključiti da se gotovo svi istraživači psihopedagoškog i psihomotornog usmenjenja slažu u tome da aktivno bavljenje muzikom povoljno utiče ne samo na različite vidove muzičkog nego i opšteg kognitivnog razvoja. Sve komponente kognicije: inteligencija, kreativnost, jezičke, obrazovne i socijalne sposobnosti unapređuju se u procesu učenja muzike: „Nađena je interakcija preferencije za *složene misaone aktivnosti* i kompleksne vidove umetničke muzike; osobe koje su sklone rešavanju kompleksnih zadataka preferiraju umetničku muziku visokog nivoa složenosti“²²¹.

Tehnike koje metodika nastave razvija zahvaljujući doprinosu psihologije ne tiču se samo obrazovanja budućih muzičara, već i obrazovanja budućih muzičkih pedagoga.

Nova neurološka, neurofiziološka i neuropsihološka istraživanja bave se i onim mehanizmima muzičkih funkcija koje su neposredno vezane za pedagoško delovanje. To su pitanje sluha, intonacije, priprema za izvođenje, motivacije, pamćenja, samokontrole i samoostvarenja, a to su oni elementi na čije formiranje obučeni nastavnik ima presudnu ulogu ukoliko je prethodno stekao psihološka znanja o ličnosti svog učenika i njegovom muzičkom ispoljavanju.

Predstavnik himanističke psihologije, autor teorije o unutrašnjem vaspitanju, *Abraham Maslov* (Abraham Maslow, 1908-1970) uvek je isticao ulogu nastavnika u obrazovanju: „Nikad nijedan mlad čovek nije imao sreće sa svojim učiteljima i prijateljima kao što sam ja imao.“²²² Njegovi učitelji su bili M. Verthaimer, K. Goldštajn, E. From, R. Benedikt, M. Mid i H. Gardner. Adler i Frojd su, posredno, takođe uticali na njegovo holističko-dinamičko učenje i

²¹⁹ IKsenija Mirković Radoš, nav. delo, str. 271

²²⁰ Isto, str. 249

²²¹ Isto, str. 251

²²² Abraham Maslov, *Motivacija i ličnost*, Nolit, Beograd, 1982, str. 11

konstituisanje teorije o *samoostvarenju* koja se zasniva na vrhovnim ljudskim vrednostima: istinoljubivosti, pravičnosti i ljubavi.

Za razliku od bihejviorističkog učenja o biološkim i spoljnim uticajima i psihoanalitičkog gledišta o individualnim unutrašnjim konfliktima, Maslov čoveka vidi kao organizovan sistem uvek *otvoren za razvoj*, ukoliko je podstican ljubavlju i humanošću.

Za Maslova je muzika predstavljala „vrhunski doživljaj“, pa je razumljivo zašto su njegove postavke u metodici nastave violine najviše citirane (Mihailović) ili bile osnovne premise na kojima je zasnovan jedan celovit i osoben metod nastave (Suzuki).

Njegova osnovna teza je da se čovekov identitet gradi kroz proces izrastanja i samoostvarenja bez onih (loših) spoljašnjih uticaja koji podstiču takmičenja, poređenja ili poistovećivanja s drugima. U tom procesu samoostvarenja nastavnik treba da bude onaj oslonac i posrednik u otkrivanju ličnih mogućosti i osećanja. Dobro ustrojen sistem školovanja takođe bi trebalo da podstiče izrastanje kroz osam osnovnih postulata humanističke psihologije. U te postulate Maslov ubraja pre svega *svesni doživljaj* celovitosti ljudskog bića u njegovom „samstvu“. Esencijalna autonomija bića omogućava prevazilaženje granica datih nasleđem, društvenim kontekstom ili (frojdovskim) ranim iskustvima. Kao najveće ljudske težnje Maslov ističe: samoostvarivanje, stremljenje ka zdravlju, traganje za identitetom i autonomijom i težnju ka savršenosti.

Polazeći od hipoteze „da je jedinka integrisana, organizovana celina“²²³ svoju piramidalnu strukturu osnovnih potreba, čije ostvarenje dovodi do snažne individualizacije, Maslov gradi počev od: (1) fizioloških potreba; (2) potreba za sigurnošću (poželjna rutina, sređenost predvidljivost); (3) za pripadanjem i ljubavlju; (4) za poštovanjem (koje može da bude opasno ako se ne zasniva na stvarnoj vrednosti); (5) potreba za samoostvarenjem, jer: „muzičar mora da se bavi muzikom, pesnik mora da piše, slikar mora da slika, ako žele da konačno žive u miru sa samima sobom, čovek mora da bude ono što može da bude. On mora da bude veran sopstvenoj prirodi. Tu potrebu možemo nazvati samoostvarenjem“²²⁴; (6) za znanjem i razumevanjem i (7) za ispunjenjem estetskih potreba.

Maslov tvrdi da je zabluda da hedonizam viših potreba ne zavisi od hedonizma nižih, fizioloških potreba, te bi stoga trebalo izvršiti reviziju strogog protivstavljanja romantičnog-klasičnog, racionalnog-iracionalnog, dionizijskog-apolonijskog: „Izgleda da između strogog glasa dužnosti i veselog zova prijatnosti postoji mnogo manje suprotnosti nego što mi mislimo“.²²⁵

²²³ Abraham Maslov, nav. delo, str. 7

²²⁴ Isto, str. 102

²²⁵ Isto, str. 152

U skladu sa takvim postavkama trebalo bi revidirati i klasični pedagoški nadzor nad (rdavim) „nižim instinktivnim potrebama, jer ostvarenje viših potreba zavisi, po redosledu stvari, od podmirenja „nižih“, te se i one, po Maslovu, mogu nazvati instiktoidne: „više se razvija samo iz nižeg i kada se, konačno, dobro utemelji, može postati *relativno* nezavisno od nižeg“.²²⁶

U obrazovnom procesu ni Maslov ne isključuje uvođenje elemenata *igre*, naročito u mladem uzrastu. Previše ozbiljnosti nije poželjno ni kod starijih učenika, čiji se uzrast karakteriše ranjivošću, odbojnošći ili pobunom. Prevazilaženje takvih teškoća nalazi se upravo u uspostavljanju ravnoteže između spontanosti i kontrole.

Samoostvarena osoba je svesna svojih impulsa i želja i ne plaši se novog i nepoznatog. Zbog toga je njeno ponašanje, uslovljeno umerenom samokritičnošću, relativno spontano. Njen motivacioni život podleže samo nužnoj kontroli, te nije obeležen „pomanjkanjem“, već jednostavno - izrastanjem.

Praksu klasifikacije i određivanja psihološkog profila učenika Maslov naziva „rubrikovanje“. Takvim terminom on sugerise kritički stav prema stereotipnoj podeli na četiri psihološka profila (sanguinik, melanholik, kolerik, flegmatik), koji više nemaju funkciju kakvu im je namenjivala doskorašnja psihopedagoška praksa. Takav stav Maslov potkrepljuje primerima: potrebu za samoćom ili rasejanost ne treba izjednačavati sa asocijalnošću ili manjkom koncentracije. Naprotiv, u prvom slučaju se najčešće radi o potpunoj svesnosti svojih želja a u drugom čak o višku koncentracije.

Razlikujući dve vrste motivacije: motivaciju pomanjkanja i motivaciju izrastanja, Maslov upozorava učitelje i roditelje da u prvom slučaju podrška mora da bude aktivna, dok su za učenike koje motiviše izrastanje, tj. već postignuti rezultati, poželjne delikatnije tehnike podsticanja koje neće remetiti usredsređenost na krajnje ciljeve njihovbe stvaralačke sposobnosti, jer „kod njih id , ego i superego već sarađuju i sodelatni su“²²⁷.

Prema tipološkoj podeli motiva, sažimajući Maslovljev model, Mihailović navodi one tipove motiva koji su za svakog čoveka najvažniji: motiv samoaktualizacije (samoostvarenja), motiv za ugledom i poštovanjem, za afektivnom vezanošću (ljubavlju), motiv sigurnosti i biološki (instiktivni) motiv.

Po jačini motiva, koja je početni impuls u odrastanju, kako je analitičkom obradom ove teme zaključio Mihailović, taj redosled je obrnut. Zbog toga pedagoški postupak zahteva pažljiv

²²⁶ Abraham Maslov, nav. delo, str. 154

²²⁷ Isto, str. 220

odabir sredstava podsticanja: „Konstatujući osnovni vid strukture motivisanosti, koja može da bude urođena, stečena ili psihološka, nastavnik treba da nastoji da očuva osnovni podsticajni element, kultivišući ga i pažljivo podstičući ostale potencijalne motivacije“.²²⁸

Odnos prema radu proizilazi iz skupa mentalnih motivacijskih, društvenih i afektivnih činilaca učenikove ličnosti. Maslov tvrdi da u procesu usavršavanja „učenici treba da uživaju u vrednosotima i da ne tragaju za podmirenjem osnovnih potreba - koje su izraz pomanjkanja“²²⁹.

Mihailović podržava to gledište: „Rad nikada ne treba da bude smatran nužnom neophodnošću već procesom zvučne realizacije unutrašnjih htenja“.²³⁰

Asocijativno učenje je intrinzičko (uslovljeno stvarnošću) a ne relativno i proizvoljno. Kritičko mišljenje Maslova o redukcionističkoj psihopedagogiji, koja favorizuje disciplinu i uklapanje u sredinu, tiče se i sredstava koja takva psihopedagogija koristi (ocenama, priznanjima, kaznama), umesto da se bavi razumevanjem i dobrim ukusom. Zanemaren je i čulni aspekt organizma, intuicija, podsvesno i nesvesno ponašanje, pozitivne emocije, a preuveličano poverenje u psihometrijske metode u klasifikaciji psihofizičkih sposobnosti, kakva je , na primer inteligencija: „Pojam IQ nema nikakve veze sa mudrošću, to je čisto tehnološki pojam“.²³¹

Holističko-analitički pristup Maslova, za razliku od redukcionističko-analitičke metode, koristi tehniku ponavljanja, analize delova koji se onda reorganizuju, ponovo definišu i opet podvrgavaju analizi. Ta tehnika je veoma primenljiva na rad sa učenicima kao otvoren koncept pedagoške prakse: „Ovo stanovište je više holističko nego atomističko, funkcionalno nego taksonomično, dinamičko nego statičko, dinamičko nego uzročno, svrhovito nego prosto mehaničko“.²³²

Iako napominje da ponekad i lišavanje (kažnjavanje, samodisciplina) može da ima korisne posledice, Maslov uvek ističe da treba imati u vidu „da oni koji su voljeni i poštovani imaju potrebu da i drugima pričine sreću, iskažu odanost i dužnost“²³³. I upravo njegovo isticanje neophodnosti razvijanja pozitivnih emocija (zadovoljstvo, saosećanje, igra) u svojoj violinskoj metodi primenio je Šiniči Suzuki (Shinichi Suzuki 1898-1998).

Suzuki je od Maslova prepisao i shvatanje pojma objektivnosti na taoistički način - kao objektivnost s ljubavlju, kao odgovor na stvarnost po sebi, bez ličnog uplitanja ega, a ne

²²⁸ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 46

²²⁹ Abraham Maslov, nav. delo, str. 267

²³⁰ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 47

²³¹ Abraham Maslov, nav. delo, str. 313

²³² Isto, str. 325

²³³ Isto, str. 319

posmatračka objektivnost u odnosu na ego. U skladu sa tim Šiniči je i svoje tehnike podsticanja zasnivao na mašti, simboličkom mišljenju i slobodnim asocijacijama.

Metoda Suzuki, iako se tiče obuke sviranja na violini, više je orijentisana na vaspitnu ulogu muzike u izgradnji one ličnosti učenika koja bi svojim osobinama (ljubaznost, doborota, osećajnost, istinoljubivost) više odgovarala jednom gotovo idealnom društvu nego što bi doprinela izgradnji tehnika za samo izvođenje muzike.

Vodeći se rusovskim prosvetiteljskim idejama da se „radjamo s prirodnom sposobnošću učenja“²³⁴, te da se treba „ugledati na Majku Prirodu i rađati plod“²³⁵, Šiniči Suzuki²³⁶ kao moto svoje metode, nazvane *obrazovanje talenta*, ističe stav da se „osobenost svakog ljudskog bića - njegove sposobnosti, način razmišljanja i osjećanja - urezuje i kleše obukom i okolinom“²³⁷.

Suzuki je insistirao na tezi da u obrazovanju učenika treba graditi prvo karakter, pa onda sposobnosti: „Svrha je *obrazovanja talenta* obučavati djecu ne da budu profesionalni glazbenici, već plemeniti glazbenici“.²³⁸ Da bi se postigao taj cilj, neophodno je da učenik, uz dobre učitelje, aktivne roditelje, ima i uzore iz literature, muzike i neposrednog okruženja. Njegovi lični uzori bili su Tolstoj, Mocart, doktori i violinisti Mihelis i Švajcer, profesor Klinger i Albert Ajnštajn. Tolstoj ga je „naučio poniznosti“, Mocart ljubavi prema deci, Mihelis i Švajcer humanosti, profesor Klinger časti i hrabrosti.²³⁹ Sviranja Miše Elmana i Žaka Tiboia, kao i suze Pabla Kazalsaa dok je 1961. slušao četiristo Suzukijevih učenika kako sviraju Bahov koncert za dve violine, naučile su Suzukija da „zvuk ima život i dušu koji nadilaze govor i slova“²⁴⁰.

Uticao Alberta Ajnštajna, u čijem je društvu, kao student u Berlinu, Suzuki proveo osam godina, bio je presudan za uverenje o važnosti muzike za ukupno obrazovanje i vaspitanje. Suzuki je siguran „da je lepota Einsteinove matematike rezultat čiste glazbene veštine“. Tu tvrdnju potkrepljuje izjavom samog Ajnštajna da mu se ideja koja će izazvati revoluciju u fizici (teorija relativiteta) pojavila još u 16. godini, intuitivno: „Glazba je pokretačka sila koja stoji iza te intuicije. Moji su me roditelji odveli učiti violinu kad mi je bilo šest godina. Moje novo otkriće rezultat je glazbene percepcije“.²⁴¹

²³⁴ Shinichi Suzuki, *Odgoj s ljubavlju, glazbom do neslućenih sposobnosti*, Centar za glazbenu poduku, Zagreb, 2002, str. 2

²³⁵ Isto, str. 3

²³⁶ Šiniči Suzuki (1898-1998) rođen je u Nagoji u Japanu, kao sin osnivača najveće svetske fabrike za proizvodnju violina. Profesionalno počinje da uči sviranje tek u 17. godini. U Berlinu je od svoje 23. godine osam godina studirao u klasi Karla Klingera, Joahimovog učenika. Po povratku u Tokio osniva Institut za obrazovanje talenta na kome primenjuje svoju originalnu metodu namenjenu pre svega maloj deci.

²³⁷ Isto, str. 10

²³⁸ Isto, str. 78

²³⁹ Karl Klinger je rizikovao život braneci statuu Jozefa Joahima ispred ulaza Berlinske akademije, koja je zbog jevrejskog porekla slavnog violiniste, po naredbi Hitlera, sklonjena.

²⁴⁰ Isto, str. 83

²⁴¹ Isto, str. 78

Očito je da pored širokog obrazovanja i nesvakidašnjeg ličnog okruženja Suzuki pridaje posebnu važnost intuiciji i u nastanku svoje metode. Već na početku svoje knjige začetak ideje o svojoj metodi predstavlja kao čin intuicije odnosno kao rezultat *kana*²⁴²: „Jednog dana, dok smo vežbali u kući moga mlađeg brata sinu mi: sva japanska deca govore japanski! Ta me misao pogodila poput munje u tamnoj noći. Budući da sva tako lako i tečno govore japanski, mora da postoji neka tajna, a to mora biti obuka. Zaista, sva se deca, svuda u svetu odgajaju savršenom obrazovnom metodom, *maternjim jezikom*. Zašto tu metodu ne primeniti na druge sposobnosti?“²⁴³

Koncept učenja maternjeg jezika poslužio je Suzukiju kao osnov njegove violinske metode. Logika metode nalazi pandan u prirodnom učenju govora kada dete, oponašajući govor svojih roditelja, usvaja jednu po jednu reč, usavršavajući i proširujući svoj rečnik. Učenje reči po sluhu a ne po ispisanim grafemama, Suzuki je primenio i na učenje sviranja. Smatrajući da učenje nota paralelno sa sviranjem ometa uživanje u muzici, muzičku memoriju i imaginativni aspekt malog izvođača. Stoga se muzički razvoj po Suzukijevoj metodi odvija sledećim redosledom: (1) *slušanje* (koje podrazumeva asimilaciju čujnog nadražaja koja razvija kognitivne sposobnosti, diferenciranje dinamike, repeticije, grupisanje tonova po visini, ritmičkih figura, memorisanje i moć reprodukcije); (2) *sviranje* („nakon što naučimo jednu stvar, trebamo je potpuno svladati ponavljajući je iznova i iznova“²⁴⁴ koje se odnosi na sposobnost oponašanja i reprodukovanja zvukova po sluhu) i (3) čitanje nota.

Uloga roditelja predstavlja važnu kariku u početnoj obuci malih violinista. Kroz didaktičke igre (pogađanje ritma, melodije ili prepoznavanje već odsviranih melodija) dete napreduje bez obzira na urođene sposobnosti: „Kad su u pitanju sklonosti i naslijeđe, uvjeren sam da se *samo* sposobnost fiziološkog funkcioniranja tijela može procijeniti kao superiorna ili inferiorna u vrijeme rođenja. Od tog trenutka, dijete prima samo psihološke utjecaje iz *svoje okoline*. A uvjeti te okoline oblikuju srž njegovih sposobnosti“²⁴⁵ Slična je situacija kad je u pitanju intuicija: „Uvreženo je ali ne i istinito vjerovanje da se čovjek rađa s intuicijom. Međutim, ako pokaže neočekivanu intuiciju ili šesto čulo, to znači da je ono što se pokazalo, pre toga vežbano, a da nije bilo posebno primećeno“²⁴⁶

²⁴² *Kan* (intuicija, šesto čulo) je prva i poslednja reč koju Suzuki upotrebljava za razvijanje senzibilne moći sviranja: „intuicija je pouzdanost koja drijema u podnožju racionalnih iskustava i djeluje u tren oka kad je potrebno“. „Bez vježbe intuicija ne može rasti...zato neki pokret treba ponoviti i pet hiljada puta ako je potrebno“, Isto, str. 53.

²⁴³ Shinichi Suzuki, nav. delo, str. 5

²⁴⁴ Isto, str. 38

²⁴⁵ Isto, str. 15

²⁴⁶ Isto, str. 53

Igra i druženje s malom decom, kako piše u svojoj knjizi, Suzukiju je donelo „životnu mudrost“ i životni moto: prvo *karakter* pa onda *sposobnost*. To je načelo koje ga je vodilo i u razradi metodskih postupaka.

Razvijanje sviračkih sposobnosti je vrlo jednostavno ukoliko je vođeno *pravim vežbanjem*. Deca se obučavaju uz posvećenost i ljubav roditelja i učitelja. Slušajući neko jednostavno delo sami nauče da ga odsviraju. Čim mogu da ga odsviraju kaže im se da kvalitet zvuka može da bude bolji. Sledi vežbanje uz obaveno prisustvo roditelja.

Kao što naučenu reč deca vole da ponove bezbroj puta, na radost i odobravanje okoline, tako i ponavljanje sviranja jedne kompozicije je motivisano istim reakcijama roditelja i nastavnika. Svaka sredina određuje jezik kojim će dete govoriti. Na isti način od sredine zavisi kako će i kojim tempom dete progovoriti muzičkim jezikom i kao što se prvo razvija govor, pa pisanje, tako i povezivanje fonema sa grafemama predstavlja poslednju etapu osnovne obuke.

Vaspitna načela Suzukijeve škole zasnivaju se i na psihopedagoškim principima koji negiraju fenomen neuspeha, već potenciraju ispunjenje potrebe za sigurnošću, ljubavlju, samopouzdanjem koje ubrzava napredak i razvija sposobnosti i strpljenje u učenju muzičkog teksta i sviranja kompozicija napamet.

Može se zaključiti da su osnovni *metodski postupci* Suzuki metode: (1) slušanje kompozicija pre kinestetičkog i vizuelnog (imitacija pokreta) savladavanja; (2) oponašanje izgovorom, pevanjem ili sviranjem; (3) podsticanje roditelja kao motivacija; (4) ponavljanje; (5) proširivanje obima muzičkog teksta; (6) usavršavanje kroz napredak i (7) ponavljanje onoliko puta koliko je potrebno da se kompozicija nauči napamet.

U Suzukijevoj „Početnici“ rad je koncipiran po etapama. Iako za kvalitet sviranja odlučujuću ulogu ima desna ruka, levoj ruci Suzuki posvećuje posebnu pažnju. Za početnike preporučuje označavanje samolepljivom trakom položaja prvog i trećeg prsta, kao i mesto gde palac dodiruje vrat. Prema navodima Mirne Potkovic Endrighetti²⁴⁷ „Suzuki učitelji“, naročito u Americi, koristili su razne trikove kako bi, kroz zabavu i igru, učvrstili sviračke navike (crtali su „oči“ na vrhu palca koje bi uvek trebalo da gledaju uvis). Dobro postavljena leva ruka, čak i kad se pri promeni položaja čuju pomoćne note, daje slobodu i u visokim pozicijama.

Pitanja *vibrata* iz cele ruke ili iz šake, za Suzukija ne predstavlja problem.

U prvoj etapi rada, koristeći obeleženu sredinu gudala, deca sviraju pesmicu „Sijaj, sijaj zvezdice“²⁴⁸. Umesto nota, majka pomaže detetu da zapamti izmenu žica (E i A) i prstiju,

²⁴⁷ Mirna Potkovic Endrighetti, *Metoda Suzuki, japanska metoda ranog glazbeog odgoja*, Mathias Flacius, Labin, 2002, str. 28

²⁴⁸ Kod Rodionova ta kompozicija je naslovljena kao „Pesmica“

koristeći brojeve: 0 za prazne žice i brojeve 1 - 2 - 3 - za prste. Slede narodne pesme koje dete svira ritmički izgovarajući stihove. Raspored vremena tokom svakodnevnog vežbanja je podeljen na trećine: muziciranje, slušanje snimaka i tonaliziranje (traganje za lepim tonom) uz vežbanje krešenda i diminuenda.

Druga etapa je posvećena punktiranom ritmu i postavci četvrtog prsta. U trećoj etapi sviraju se male kompozicije poznatih kompozitora, uz rešavanje problema ligature i picikata. U četvrtoj etapi počinje postepeno učenje nota.

Endrighetti navodi Suzukijevo mišljenje da najbolji čitači s lista imaju slabu memoriju. To poredi s pamćenjem teksta: duže se pamte priče usmeno ispričane s intonacijom i teatralnošću, nego one pročitane u sebi.

Suzukijeva zasluga je u tome što je stvorio originalnu metodu skrećući pažnju na paralelu univerzalnosti učenja maternjeg jezika i muzike. Maternji jezik svi govore, iako je ogroman broj ljudi nepismeno. Muzika je takođe univerzalni način sporazumevanja.

Da bi učili decu notama i muzičkim oznakama, ona bi prethodno morala da imaju predstavu značenja tih simbola. Pre nota trebalo bi da ovladaju pravilnim držanjem, sigurnim pokretima, kvalitetnim tonom i ritmom, memorijom, zrelošću i potrebom za čitanjem nota i drugih oznaka muzičkog teksta jer: „Note su samo informacija, glazba je nešto sasvim drugo“.²⁴⁹

Ova metoda je rasprostranjena u gotovo celom svetu, iako Suzukijevo mišljenje da glavni uslov za dobro sviranje jeste karakter, i da glavni cilj nije sviračko umeće nego „izgradnja pravih ljudi“, još uvek izaziva kontroverzna tumačenja i podeljena mišljenja. Jedan od oponenta Suzukijeve metode, prema navodima Mirne Potkovic Endrighetti, Isak Štern je svoje mišljenje iskazao sažetim neodobravanjem: „Kako sam to video u Japanu, dijete uči kretnjom ruke, sasvim mehanički proizvesti ton. A to je daleko od onoga što ja smatram bitnim u glazbi zapada: umijeće da se osjećaji izraze negovornim sredstvima.“²⁵⁰

*

Iz razmatranih implikacija teorijskih tehnika psihopedagogije, utkanih u violinizam, može se zaključiti da je preobražaj teorijskih doktrina u nastavi violine u neposrednoj vezi sa uvođenjem novih tehnika koje su proizašle iz „opšte pameti“ šire društvene (globalne) sredine, prožete metafizičkim i filozofskim pitanjima, dostignućima u neurofiziologiji i obrazovnoj psihologiji, i novim zahtevima ekonomije i tehnologije u čijem stvaranju „čovjek nije primetio

²⁴⁹ Mirna Potkovic Endrighetti, nav. delo, str. 59

²⁵⁰ Isto, str. 63

da mu ono što je stvorio oduzima mogućnost da bude ono što jeste (...) jer osamljivanje više nije moguće²⁵¹.

Da je savremeno društvo masovno društvo, opšte je mesto u studijama kulture. Ali prema istraživanju psihoanalitičke psihologije, još uvek postoji „pukotina između čoveka i kolektivnog društva“²⁵², odnosno između tradicionalnih oblika svesti i novih kriterijuma vrednovanja. Paradoks tog sociološkog dualiteta predstavlja jačanje procesa omasovljenja s jedne i odsustvo osećanja pripadnosti nekoj zajednici, s druge strane.

Ljudi koji se bave umetnošću često se nalaze u toj Elilovoj „pukotini“, odnosno između dva izbora: da čuvaju svoju autonomiju i osobenost i tako, kako Elil slikovito kaže, „da budu bačeni na đubrište društva, bez obzira na sve svoje talente“²⁵³, ili da se totalno integrišu sa okruženjem psihičkom mutacijom, prilagode novom društvenom sistemu u kome preovlađuje „čovek mase“. Takav čovek „više nije čovek u grupi, nego element grupe“²⁵⁴.

Taj procep, taj jaz između čoveka i tehnike u naukama o umetnosti prevazilazi se humanizacijom primenjenih tehnika, a u disciplinama poput pedagogije, stavljajući psihopedagoške tehnike u svoju službu.

IV. 2. Tehnike sagledavanja psiholoških kategorija kao sindroma ličnosti

Nastavnici muzike koji rasapolažu bogatim fondom deklarativnog, proceduralnog i kondicionalnog znanja imaju i adekvatnu mogućnost konceptualizacije ideja, primera, pojmova, kao i mapiranja analogija između poznatog i novog u svakodnevnom pedagoškom radu.

Planirajući strategije rada, nastavnik se uvek drži već definisanog opšteg plana ostvarivanja ciljeva učenja. Tehnike podučavanja su zapravo taktike koje služe strategijama. Tehnikama opštih strategija učenja pospešuje se ne samo kognitivno angažovanje učenika u razumevanju dela i savladavanju veštine umetničke ekspresije, nego i transfer modela već naučenog na drugu, novu partiturnu sliku. U tom smislu „visoki transfer učenja podrazumeva svesnu primenu apstraktnog znanja na nove situacije“²⁵⁵. Tehnike koje se koriste u violinizmu uslovljene su saznanjima o psihološkim kategorijama ličnosti neposredno vezanim za uspešno obavljanje nastave violine.

U srpskoj teorijskoj praksi ističe se značaj uvida u karakteristike psiholoških i nervnih reakcija učenika. Prema pretpostavci o pripadnosti jednoj od četiri vrste temperamenta (sangvinik,

²⁵¹ Žak Elil, *Tehnika ili Ulog veka*, Anarhija/blok 45 i Bratstvo iz Erevona, Beograd, 2010, str. 323

²⁵² Isto, str. 348

²⁵³ Isto, str. 351

²⁵⁴ Isto, str. 351.

²⁵⁵ Anita Vulfolk, Malkom Hjuze, Vivijan Volkap, *Psihologija u obrazovanju II*, Clio, Beograd, 2014. str. 248

flegmatk, kolerik i melanholik) može da predstavlja inicijalnu osnovu za kreiranje adekvatnih metodskih postupaka.

Imajući u vidu ograničenja takve tipološke determinisanosti, Dejan Mihailović se, ipak, opredeljuje za drugačije procenjivanje učenikove ličnosti: „Daleko je bolje razmatrati temperament kao sposobnost brzog shvatanja sveukupnih zahteva koje muzika kao umetnost nosi u sebi“.²⁵⁶

Ako se neke od mnogobrojnih psiholoških odrednica, koje su važne u violinizmu, posmatraju isključivo u odnosu na psihološki profil učenika, onda se cela oblast školovanja mladih violinista pretvara u jedan zatvoren sistem. U takvoj, uslovnoj zatvorenosti srpske metodičke prakse, ipak je evidentan začetak interdisciplinarnog odnosa psihičkog i fizičkog, kulturalnog i socijalnog.

Za metodiku nastave violine to je dovoljan impuls za proširivanje i rekombinovanje već dijagnostifikovanih psiholoških kategorija poput treme, motivacije i pamćenja.

U medicini se te psihološke kategorije, kao kompleks simptoma, podvode pod termin *sin-drom ličnosti*. On je strukturisan kao jedinstven sistem različitih specifičnosti koje, kao sinonimi, služe istoj psihološkoj celini: „Sindrom se, prema tome, može definisati na donekle cirkularan način kao organizovana zbirka raznolikosti koje sve imaju isto psihološko značenje“.²⁵⁷

Za violinsku metodiku važni su oni sindromi od kojih zavisi cilj i svrha pedagoškog rada (trema, motivacija i pamćenje) i subsindromi (samopouzdanje, samoostvarenje, radne navike, self-koncept) koji više ili manje međusobno koreliraju, organizujući se prema važnosti, ili u tzv. grozdove koji se kače za dominantne sindrome.

Relativizujući atomističku klasifikaciju psiholoških kategorija i njihovu redukcionističku analizu, može se pretpostaviti da je za violinsku metodičku teoriju bliža holistička tehnika klasifikacije i analize pojmovnih značenja psihologije ličnosti.

Uočavanje subsindroma u sindromima podrazumeva analitički prilaz označenom pojmu kao sadržanom u nečemu a ne izdvojenom od pripadajuće celine. I upravo takav koncept otvorenosti u klasifikovanju može da konstituiše metod uočavanja i korelacije posebnosti u celinama, ne odbacujući, pritom, ni dihotomije tog odnosa, ni međusobne različitosti.

Pre javnog izvođenja muzičkog dela, bilo da se ono dešava na internom času, na ispitu, takmičenju ili koncertu, nastavnik će prema već ustaljenim muzičkim kriterijumima²⁵⁸, primeniti i odgovarajući pedagoški pristup koji ima izrazito psihološku konotaciju.

²⁵⁶ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 44

²⁵⁷ Abraham Maslov, nav. delo, str. 330

²⁵⁸ Muzički kriterijumi za javno izvođenje su: preciznost, intonacija, fraziranje, kvalitet tona, muzikalnost i stilski doslednost

U sagledavanju osnovnih psiholoških kategorija od kojih zavisi javno izvođenje muzičkog dela, metodika nastave violine je orijentisana na osnovne sindrome ličnosti - tremu, motivaciju i muzičku memoriju, kao i subsindrome koji se sadrže u sve tri psihološke odrednice - samostvarenost, samopouzdanje i kreativnost. Neposredna priprema za javno izvođenje odvija se po proceduri koja dopušta fleksibilnost modaliteta, ali ima uglavnom ustaljen redosled postupaka. To je, pre svega, sviranje dela u kontinuitetu, koje otkriva nedostatke i proverava psihofizičku kondiciju učenika. Nastavnik pritom upućuje učenika da u toku sviranja uvek misli unapred, ne zanemarujući uvid u njegov emocionalni angažman. Takva pedagoška tehnika bi, kasnije, trebalo da proizvede *zakon interpretacije*: „Da izvođač u momentu sviranja doživljava celinu muzičkog dela (...) da u njegovoj svesti istovremeno postoji predstava muzičke *sadašnjosti* i muzičke *budućnosti*, a negde na njenoj periferiji zadržava se predstava onoga što je već odsvirao, *muzička prošlost*“.²⁵⁹

Ovakvo prosviravanje povremeno bi trebalo vraćati u sporiji komforniji tempo, kako bi se ispravili tehnički ili interpretativni nedostaci.

U pripremi javnog izvođenja neizbežno je intenzivirati pažnju i na one sindrome ličnosti od kojih zavisi ne samo krajnji cilj violinske obuke - javno izvođenje, nego i uspešnost sistematizovanog školovanja mladih violinista. Prvi sindrom koji je neposredno vezan za javno izvođenje jeste - *trema*.

IV. 2. 1. Strah od javnog nastupa, trema

U psihološkoj literaturi najčešće se navode ti velika straha: strah od smrti, strah od ludila i strah od javnog nastupa. Sindrom koji prati sva tri oblika straha podvodi se pod zajednički naziv koji obuhvata prauzrok ovih stanja: *odlazak u nepoznato*. Strah od javnog nastupa, izuzev patološkog oblika panike, definisan je kao briga izvođača koja se odnosi na teškoće tokom izvođenja, memorijsku slabost, fizičke smetnje i negativnu reakciju publike.

Prema Kseniji Radoš, koja taj problem razmatra kroz tri oblika: fiziološki (ubrzan rad srca, mišićna napetost), psihološki (osećaj ugroženosti) i bihejvioralni (izražen kroz ponašanje), izvestan nivo treme ipak je neophodan „jer mobiliše pažnju i opštu mentalnu energiju usmerava na zahteve izvođenja“²⁶⁰.

Fiziološke promene (ubrzano disanje i rad srca, povećan pritisak, znojenje, stomačni problemi), kao i fizičke manifestacije (nevoljni pokreti, mišićna napetost, hladne ruke, saplitanje,

²⁵⁹ Mirjana Hajdukovič, nav. deo, str. 112

²⁶⁰ Ksenija Mirković Radoš, nav. delo, str. 161

zevanje) koje aktiviraju autonomni nervni sistem i lučenje adrenalina, u stručnoj literaturi se nazivaju *fiziološko-fizički* oblici treme.

Ne bi bilo suvišno da uz verbalne moduse ublažavanja ovih ometajućih simptoma treme, nastavnik poznaje i neke konkretne načine njihovog otklanjanja. Jednu od tehnika, naročito korisnu za izvođače preporučuje naš poznati psihijatar Vladan Starčević. To je tehnika usporavanja disanja: „Osami se, zatvori oči, zaustavi disanje brojeći do deset (pre toga ne treba duboko udahnuti), lagano izdahni; dalje diši sporo, ali ne duboko, u ciklusima od po 6 sekundi (udisaj tri sekunde, izdisaj tri sekunde). To će brzinu disanja svesti na 10 udisaja/izdisaja u minutu, što je normalan ritam disanja. Posle svakog minuta (10 udisaja/izdisaja) ponovo zaustavi disanje 10 sekundi i nastavi disanje u ciklusima od po 6 sekundi.“²⁶¹

Pritom je korisno uraditi i vežbe naizmeničnog zatezanja i opuštanja pojedinih grupa mišića. Prvo se izaziva mišićna napetost ruku (sukcesivno savijajući i zatežući sve delove ruke od nadlaktice do prstiju, stisnutih u pesnicu, pa ih, obrnutim redom, polako opuštati). Slede i druge grupe mišića (noge, vrat), tretirane istim postupkom.²⁶²

Doživljaj javnog nastupa kao ugrožavajuće situacije spada u *psihološki aspekte treme*. Stiven Aron (Stephen Aaron) u knjizi „Strah od nastupa“²⁶³ analizira dva oblika straha od nastupa: prvi pripada *primarnoj ili traumatskoj anksioznosti*, koja je dezintegrirajuća ukoliko se ne primene adaptivni mehanizmi odbrane; drugi drugi oblik je *signalni strah* koji upozorava izvođače da kao odgovor na spoljašnje ili unutrašnje pretnje ustanovi čitav set odbrambenih mera koje mu pomažu da održi psihičku ravnotežu. Ti mehanizmi su često izraženi kroz: ritualno ponašanje (korišćenje istih predmeta, reči, radnji); ponavljanje „teških mesta“ neposredno pred izlazak na scenu; kroz regresivno ponašanje ili kroz agresivan stav prema publici.

Prostor iza scene Aron definiše kao pravo mesto koje pojedincu omogućava da regradiru. Regresivno ponašanje, kao odbrambeni mahanizam, može da se ispolji kroz šale i detinjarije²⁶⁴, ili nekomunikativnost. Ako povučenošću u sebe krije potisnutu razdražljivost, ona može da se preobraziti u osećanje agresivnosti u odnosu na publiku.²⁶⁵

²⁶¹ Vladan Starčević, *Bez straha o strahu, panici i fobiji*, Zavet, Beograd, 2005, str. 146

²⁶² Isto, str. 148

²⁶³ Stiven Aron, *Strah od nastupa*, Art press, Beograd, 2000.

²⁶⁴ Kad su „detinjarije“ vesele, sistem odbrane najbolje funkcioniše. Kao lično nastavničko iskustvo može da posluži primer učenika koji je uoči nastupa karikirao izvođenja poznatih violinista. Smeh drugih učenika imao je relaksirajući efekat.

²⁶⁵ Hrabrenje učenika potcenjivanjem publike („idi i sredi ih“) uvek izaziva smeh, pogotovu kod onih koji su već završili svoj nastup, ali takva ohrabrenja ne mogu da budu u kompetenciji nastavnika, ma koliko za izvođeča predstavljala pokušaj kontrole straha.

Za violinsku metodiku je najkompleksnije pitanje trećeg stadijuma u razvoju straha od izvođenja pred publikom,²⁶⁶ kada se pred sam izlazak na scenu, javlja podela ega na (1) opservirajući i (2) operativni deo ličnosti. U trenutku kad je strah najprisutniji, na maksimalnoj tački anksioznosti, opservirajući ego (self) doživljava operativni ego (zadužen za izvođenje) kao nezavisni deo svoje ličnosti koji treba mehanički da funkcioniše pred „neprijateljskom publikom“.

Obučeni nastavnici će o ovim problemima razgovarati sa svojim učenicima još u toku priprema za javni nastup.

Saznanje da će, vežbajući tehnike opuštanja i uverenjem da kada nadvlada paničan strah zahvaljujući upravo signalnom egu (koji će pokrenuti sve mehanizme odbrane), pomoći će izvođaču da savlada i one simptome koji najviše ugrožavaju osećaj sigurnosti pri javnom nastupu: ekstremne podele ličnosti na onu koja posmatra i na onu koja treba da dela.

Uloga nastavnika u ovoj delikatnoj situaciji je da preuzme funkciju *opservirajućeg ega* (budućeg slušaoca) sve do izlaska na scenu, kad tu ulogu nasleđuje publika, pred kojom se izvođač pojavljuje kao privatni ego koji u prvi plan, od početnih taktova kompozicije, prepušta vođstvo svom *operativnom egu*.

Pravi nastup bez publike nije moguć. Jer nema tog muzičara koji bi bio u stanju da podnese adaptivni rascep na opservirajući i operativni ego bez podržavajućeg prisustva publike.

Kontakt sa publikom upravo bi trebalo da bude kontakt sa onim opservirajućim egom (selfom) koji se ogledao u profesoru ili kolegama, a sad je oličen u publici umesto u profesoru i nije narušen napuštanjem od tih bliskih „podržavaoca“ i „vođe“, već je i dalje prisutan kako bi očuvao celovitost funkcionisanja na sceni. To je zaista uslov dobro obavljenog izvođenja.

Lična odgovornost u radu i usavršavanju uz iskrene i dobre odnose sa nastavnikom, uvek stvara osećaj sigurnosti, što predstavlja uklanjanje još jedne prepreke u iskazivanju talenta i razvijanju potencijala za sopstvena istraživanja.

Uživanje u izazovima novih zahteva moguće je jedino kad postoji osećaj za cilj i svrhu često mučnog vežbanja i ponekad traumatskog nastupanja.

Traganje za ciljem odvija se na dva nivoa. To je rad na instrumentu i rad na sebi. Delo mora da se personalizuje kako bi se uspešno interpretiralo. To je uslov koji svaki muzičar oseća. Kreće se od iščitavanja teksta, uvežbavanja poteza, razlučivanja dinamike, fraziranja. U tom procesu svaka stavka je jedan ostvaren cilj. Istovremeno se odvija i rad na samom sebi, tj.

²⁶⁶ Početni stadijum je trenutna panika hipohondrijskog tipa, drugi je kratkotrajna nesigurnost u odnosu na publiku – neprijatelja.

ovladavanju jasno predočenih situacija. Jer to što se više bojimo neke situacije, to smo češće izloženi posledicama straha. Izbegavanje kao mehanizam odbrane postaje navika, a negativna trema neprekidno se održava „u životu“.

Trema se, dakle, uvek javlja u procepu koji postoji između muzičara kao osobe i muzičara kao izvođača. Sasvim je izvesno da će onaj ko strasno voli muziku i svoj instrument savladati sve muzičke i tehničke elemente sviranja, ali dobar izvođač će postati tek kad oseti *sigurnost* u svoje umeće.²⁶⁷

Prema mišljenju Dejana Mihailovića učenike treba uputiti u mentalne vežbe koje će im pokazati da trema podsticajnog intenziteta najbolje eliminiše anksioznost u toku izvođenja. Takvo sagledavanje uvod je u borbu s negativnom stranom negativnog (trema kao podsticaj protiv treme kao kočnice). Pritom se pretpostavlja da nastavnikov „potpuni uvid u situaciju u koj se nalazi izvođač podrazumeva i sopstveno iskustvo pedagoga, stečeno na podijumu kroz suočavanje i doživljavanje svih umetničkih i psihofizičkih komponenti izvođačkog čina“²⁶⁸. Ako učenik usvoji tehniku „predviđanja nepredvidljivog“ zamišljajući moguće situacije i reakcije svog javnog nastupa, izlazak na scenu doživeće kao hrabro suočavanje sa reakcijama svog duha i tela. U suprotnom, ignorisanje tih reakcija podriva samopuzdanje i samopoštovanje. Neprirodni mir najčešće je znak otupelosti ili uverenosti u loš ishod. Postoji i uverenje da su straha od nastupa oslobođeni samo netaleantovani umetnici.

Trema je neophodna komponenta uspešnog javnog sviranja. Mnogi muzičari se zabrinu kad pred nastup „ništa“ ne osećaju. Svesni su da to nije dobar znak, jer ili trpe oni, ili njihovo sviranje. Dobro znaju da se kreativnost nalazi u umerenoj anksioznosti – pozitivnoj tenziji, a ne u depresiji – unapred priznatom porazu. Anksioznost računa na verovatnoću, depresija je opredeljena za gubitništvo. Strah je, dakle, uvek prisutan. Nekad je veći, nekad manji, što zavisi i od spoljnih činilaca: veličine sale, brojnosti publike, ocenjivanja (ispiti ili takmičenja), solističkog ili grupnog nastupa.

Nije lako iskazati svoje umetničko umeće, čak i kad se stekne ispravan stav o tremi i problem svede na neometajući faktor izvođačkog procesa. Ali neprijatna iznenađenja prilikom javnog nastupa uvek će biti svedena na minimum, pogotovu kad je ispunjen osnovni zadatak : dobra pripremljenost, odnosno dugotrajan i studiozan rad na programu. U tom slučaju, ako se i dogode greške, one se smatraju kao podsticaj za dalji rad. Jer važno je i saznanje da nema najsavršenijeg izvođenja - savršenom se samo teži.

²⁶⁷ Paradoksalno je da ličnosti s malo samopouzdanja obično teže savršenom nivou izvođenja. Njihov „unutrašnji kritičar“, izražen kroz tremu, po pravilu je kamen spoticanja za javni nastup.

²⁶⁸ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 65

Dobar pedagog zna da je plašljivost početnika drugačije prirode od one karakteristične za profesionalce. Zbog toga se trudi da svojim učenicima omogući što češće nastupe na koncertima škole. Jer negativni elementi treme najbolje se eliminišu postepenim i samostalnim izlaganjem situacijama kojih se učenik boji, a to su, upravo, javni nastupi.

Na osnovu ličnog iskustva i teorijskih radova srpskih i stranih metodičara i psihopedagoga, moglo bi da se zaključi kako formula uspešnog nastupa, ma koliko za njom tragali, ne postoji. Umesto nje postoje: sticanje navike zahvalnosti i radosti za svaki pomak u sviranju, želja, iskrenost, posvećenost i prvi i poslednji uslov - težak rad. Učenicima bi svakodnevno trebalo govoriti da su uspešni samo onda kad posežu za najvećim vrednostima, kad od sebe daju ono najbolje. Dobre navike (ne samo radne) razvijaju dobru ličnost. Osim toga, u razgovoru sa učenikom trebalo bi istaći privilegiju bavljenja onim čemu većina u publici nije vična i da oni, kao izvođači, imaju čast da prikažu delo kao dragocenost koju su svojim trudom brusili i sad je izlažu u javnost.

Jedna od tehnika može da bude i *igra*. Oni koji to znaju, manje su napeti. Igra je i način na koji se rešavaju i neke tehničke poteškoće u sviranju. Redukovanje tenzije u svakom slučaju treba da započne mnogo pre izlaska na scenu. Još u fazi individualnog vežbanja, u radu sa nastavnikom, na internim nastupima pred manjim brojem slušalaca, najčešće kolega iz klase. Upravo se grupa i koristi kao podrška za otklanjanje straha. Oslanjanje na grupu najuspešnije je kad se svira u kamernom sastavu ili u orkestru pod budnim okom dirigenta (vođe). Podrška grupe, kad je teret izvođenja na jednom izvođaču, važna je u pripremama za nastup.

*

Lična izvođačka i pedagoška praksa mogla bi da potvrdi opravdanost hipoteze, da je od svih saveta koje bi nastavnik mogao da da učeniku kako bi mu pomogao u savladavanju straha od nastupa, najbolji onaj koji nije ni brzo ni lako steći, a to je *kreiranje ispravnog stava*.

Naš život inače nije uslovljen onim što nam se dešava, nego *stavom* prema onome što nam se dešava. Ljudi koji imaju pozitivne stavove očekuju najbolje, a oni sa negativnim stavovima - najgore. To se najčešće i događa. Pravi pristup nečemu priprema teren za stvaranje rezultata kojima se nadamo. Stav može da se nauči, jer niko nije rođen sa stavom. Dobar stav uvek daje dobre rezultate. Čitajući Jankeljeviča, Frojda, ili Bergsona, mogli bismo da postavimo hipotezu da je stav čak važniji od inteligencije, obrazovanja, a možda i od talenta. Ono što se dešava unutra uvek se vidi i spolja. Tako je stav ogledalo mentalnog izgleda, duševnog stanja i način na koji mislimo. Stavovi su oslonac za svaki na korak. Da bi naš stav bio dobar i davao dobre

rezultate, trebalo bi razvijati pozitivna i realistička očekivanja, razmišljati otvorenog uma, konstruktivno. Pošto svi naši postupci dolaze iz potreba koje osećamo u sebi, njihova realizacija zavisi isključivo od nas.

U procesu izgradnje dobrih stavova profesor će podržati učenika ističući dobre strane njegovog izvođenja i nastupa. Svakako neće preterivati, jer kad učenik eventualno doživi neuspeh, teže će se podići nego ako su uputstva profesora svedena na tri jednostavne reči : vežbaj, planiraj i postiši. Jer samopouzdanje, kao komponenta simptomatskog „grozda“ u koji je ugrađen stav, dolazi samo iznutra. Računa se samo ono što mi verujemo o sebi. Da bi se učvrstili u tom verovanju treba izbegavati: negativne predstave o situaciji (javni nastup) koje izazivaju tenziju, nerealna očekivanja (trijumf), preterivanje o značaju nastupa, i ubeđenje da nešto mora da bude izvedeno kako je i zamišljeno, ali i potcenjivanje uspeha i precenjivanje neuspeha.

U izgradnji stabilnog stava prema sopstvenoj ulozi u javnom izvođenju dela, korisno je da nastavnik skrene pažnju učeniku na njegovu ulogu i poziciju među svim akterima prezentacije muzičkog dela. Odgovornost nije samo na njemu, kao izvođaču. Tu odgovornost on deli sa sudionicima celog procesa rada i izvođenja dela: profesorom, kompozitorom, situacijom i interaktivnim odnosom sa publikom.

Dobar i pozitivan stav gradi se s uverenjem da niko ne može bez ličnog dopuštanja da učini da se neko oseća inferiornim; s dobrim navikama, humorom i radošću, kroz zabavu; uz osećaj zahvalnosti za profesore, drugove i bliske ljude, za sreću bavljenja onim što se voli i kroz veliki rad i odricanja sa ciljevima i motivacijom. A motivacija je, najjednostavnije rečeno, želja (obećanje koje dajemo sebi samima) i vera u ostvarenje definisanih, svrhovitih i zacrtanih ciljeva.

IV. 2. 2. Skup podsticajnih impulsa, problematizovanje motivacije

Jedan od ključnih zadataka u nastavi violine jeste motivisanje učenika. Motivacija, kao termin, označava stanje duha koje podstiče rad ka određenim ciljevima i održava tu tenziju odgovarajućom aktivnošću.

Za zdravu motivaciju neophodno je pomoći učeniku da sagleda uzroke neuspeha, ali i uspeha. Ti uzroci se uvek nalaze u želji za postizanjem ciljeva, u sposobnosti osećanja i razumevanja muzike i u kvalitetu uloženog rada. Objektivni uzroci uspešnosti zavise od težine zadatka, prilagođenosti programa uzrastu i ličnosti učenika (njegove emocionalne stabilnosti, radoznalosti, istrajnosti, volje, inteligencije i estetske orijentacije) i socijalnog okruženja i porodice.

U odnosu na unutrašnje ili spoljašnje stimulse, psihopedagogija označava *intrinzičku* (usmerenu ka ličnim interesima) i *ekstrinzičku* (usmerenu na cilj, a ne samu aktivnost) motivaciju. Prvu podstiču unutrašnji, a drugu spoljašnji stimulanzi.²⁶⁹

Prema teorijama samoodređenosti koju Mihailović naziva „samoaktualizacijom“²⁷⁰, na motivaciju najpre utiču potrebe za kompetencijom, autonomijom i povezanošću. Intrinzički usmerena samoodređenost pruža veći osećaj samopoštovanja i volje za dalje napredovanje. Uvažavajući samopoštovanje učenika, nastavnik je dužan da obrazloži svoje primedbe, kao i da slabu izvedbu tretira kao rešiv problem. (U praksi se, inače, retko odustaje od zadatog dela.)

Ostvarivi ciljevi povećavaju motivaciju, iako je emotivni status izazvan slabim rezultatom često prepreka koju treba prevazići uverenjem u sopstvene mogućnosti. Uverenje o ličnoj kompetenciji štiti od neuspeha, ali *svest* o unapređivanju sposobnosti vodi postavljanju realnih ciljeva i spremnošću na moguće neuspehe.

Uzroci uspeha ili neuspeha locirani su u *lokusu* (mesto uzroka), *stabilnosti* (nepromenljivosti) i *odgovornosti* (sposobnost kontrole uzroka). Ako učenik doživljava neuspeh u kategorijama promenljivosti i nekontrolisanosti, onda ulazi u stanje „nemotivisanosti“.

Prema britanskim autorima, *samoefikasnost* je „uverenje o ličnoj kompetenciji u određenoj, kontrolisanoj situaciji“²⁷¹. Takva intrinzička motivacija pospešuje vežbanje i sveukupan rad. Uz to se nadovezuje i doživljaj sopstvene vrednosti, koji ne slabi ni u suočavanju s mogućim neuspehom. Kritički sagledavajući ovaj problem, Mihailović zaključuje: „Saznanje da apsolutni i neizmenljivi elementi izvođačkog procesa ne postoje, ruši ujedno iluziju o mogućnosti sticanja takvih moći i znanja. Ova konstatacija neće naići na povlađivanje onih čije je geslo da je svako traženje posledica nedovoljnog znanja (lutanje), dok je znanje prema njihovom gledištu antipod traženju“²⁷².

Navedeni britanski psihopedagozi (Vulfolk, Hjuž, Volkap) smatraju da na motivaciju pozitivno utiču i zadaci prilagođeni mogućnostima učenika, kao i strategije koje podstiču interakciju kroz primenu pedagoških tehnika grupnog rada otvorenog tipa. Tehnike otvorene razmene iskustava primenjuju se i u našoj pedagoškoj praksi i teorijski su verifikovane. One se sprovode kroz: (1) recipročno sviranje kada nastavnik zadaje iste skale ili etide; (2) recipročno vrednovanje (međusobno ocenjivanje koje kontroliše nastavnik) i (3) sviranje u paru.

²⁶⁹ Bihevioristička doktrina naglašava ekstrinzičke motivacije, podstaknute nagradama i kaznama; humanistička stanovišta polaze od intrinzičke motivacije proistekle iz ličnih želja za samoodređenje; kognitivistička praksa oslanja se na motivaciju koja izvire iz mentalne potrebe za znanjem i razumevanjem, dok sociokulturalne teorije motivaciju umrežavaju u okvire društvene zajednice.

²⁷⁰ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 46

²⁷¹ Anita Vulfolk, Malkom Hjuž, Vivijan Volkap, *Psihologija u obrazovanju II*, Clio, Beograd, 2014. str. 386

²⁷² Dejan Mihailović, nav. delo, str. 58

Nastavnik će pomoći učeniku da preispita svoje ciljeve kako bi ostvorio osećaj sigurnosti u ono što može da postigne. U to se računaju i greške i padovi i frustracije.

Sa stanovišta psihologije rešenje je u zajedničkom radu ida i ega, čime se postiže spoj uživanja i odgovornosti: „Treba samo pomiriti ta dva dela ličnosti, doći do utiskivanja trećeg stanovišta i na taj način izaći iz krute podvojenosti koja taj konflikt nikad ne rešava u korist proširivanja sopstvenih mogućnosti. Tek sa tog objedinjavajućeg (trećeg) nivoa identiteta (meta-pozicije), oba dela ličnosti funkcionišu usaglašeno, efikasnije, drugačije.“²⁷³

Stečena znanja iz psihologije, verbalna komunikacija kao i posmatranje učenika u različitim situacijama, pomoći će pedagogu da pravovremeno ustanovi koji je osnovni podsticaj učeniku za rad. Na taj način nastavnik će lakše doći do adekvatnih metodskih postupaka za podizanje stepena motivacije. Delujući ličnim autoritetom, podstiće uverenje o posebnosti i lepoti direktnog učešća u umetnosti violinizma i oblikovati i podizati učenikov ego, ali samo do granice sujete, osećaja rivalstva i egocentričnosti (kao destruktivnim oblicima prirodne potrebe za upoređivanjem i nadmetanjem) koje bi trebalo modifikovati u zdravi, podsticajni takmičarski duh.

Jedna od najpoznatijih tehnika podsticanja motivacije za sticanje motornih veština je tzv. „Primakov princip“²⁷⁴. Taj princip namenjen je mlađim učenicima i u stručnoj literaturi se naziva „bakino pravilo“: Prvo uradi ono što ja želim, pa onda možeš i ono što ti želiš. Ili: ako dobro uvežbaš sve poteze skale, učićemo komad koji voliš.

U srpskoj teorijskoj praksi najzastupljenija je *tehnika oblikovanja* kroz strategiju postepenog približavanja planiranom cilju. Počinje se od analize partiture do uvežbavanja drugačije methodske figuracije na mestima koja predstavljaju teškoću. Pored ovog metodskog postupka, pominje se i oponašanje drugih violinista, koje bi moglo da se nazove *tehnikom opservacionog učenja*. Efikasnost tog modela u podsticanju motivacije najpre se očituje pri ponavljanju pri likom vežbanja. Pri neposrednom pokazivanju nekog poteza ili fraze, osim sviranjem, nastavnik bi trebalo da usmerava pažnju učenika i verbalnim obraćanjem. Imitiranje modela, kako i lično iskustvo potvrđuje, uspešnije je kada se ispoljava i kroz muzičko i kroz govorno iskazivanje.

Podsticanje pohvalama mišljenju, izvođenju i emocionalnim reakcijama učenika, takođe predstavlja jaku motivaciju za ostvarenje muzičkih ciljeva i samopotvrđivanja.

U „potkrepljivače motivacije“ britanski teoretičari psihologije obazovanja ističu pozitivne i negativne reakcije nastavnika na rad učenika koje mogu da izazovu učvršćivanje željenih

²⁷³ Robert Dilts, *Strategije genija*, Akademska knjiga, Novi Sad, 2008, str. 217

²⁷⁴ Ovaj princip nazvan je po metodi Dejvida Primacka (David Primack), 1965. godine.

postupaka (kao nagrada) ili odustajanje (kao pozitivna kazna): „*Varijabilni režim potkrepljenja* pomaže učenicima da održe veštine bez očekivanog stalnog potkrepljenja“. Naime, ako se režim postepeno menja, sve dok ne postane vrlo „mršav“, što znači da se potkrepljenje javlja samo nakon velikog broja reakcija ili nakon dugog vremenskog perioda, onda ljudi mogu da nauče da rade tokom produženih perioda bez bilo kakvog potkrepljenja.²⁷⁵

Moglo bi da se zaključi da je podsticanje aktivnog održavanja sviračkih navika delotvorno ako postoji srazmera negativnih i pozitivnih reakcija nastavnika i ako se ceo operativni sistem podsticanja događa u promenljivim vremenskim intervalima.

Ističući veliku ulogu motivacije, Mihailović, za razliku od britanskih autora, koji se drže stanovišta da nagrade podržavaju pozitivnu motivaciju „samo ako se priznanje daje za lični napredak, a ne za pobeđe u takmičarskim aktivnostima“,²⁷⁶ ne zanemaruje podsticanje takmičarskog duha kod učenika, ukoliko nije inicirano rivalstvom i samoživošću. Čak i u tom slučaju nastavnik ne „podseca krila“ učeniku već „utiče na *modifikaciju* negativne vrste motivisanosti učenika“,²⁷⁷ ne zanemarujući ni razvoj drugih elemenata motivacije koji su poželjni za izrastanje u „samoaktulizovanu“ ličnost. I upravo to isticanje samosvojnosti kao pedagoškog subsindroma ličnosti razlikuje srpsku teorijsku praksu od gledišta stranih autora koji individualizaciji suprotstavljaju pedagoški princip²⁷⁸ prilagođavanja institucionalnog obrazovanja koje ne favorizuje razlike.

U razmatranju motivisanosti učenika Mihailović polazi od pretpostavke da je delotvoran uticaj nastavnika koji organizovana znanja ne zatvara u nepromenljive methodske kanone, ali i od ubeđenja da je pogrešna pretpostavka „da najviše, ili isključivo od nastavnika zavisi stepen učenikove motivisanosti za rad“²⁷⁹. Takav stav podržava Maslovljevu teoriju o suštinskoj autonomiji psihologije ličnosti, koju motivišu biološki (urođeni), socijalni (stečeni) i psihološki (lični) motivi.

Ako postoji potreba za umetničkim izražavanjem, onda su prema Maslovu, „umetnička izražavanja fenomeni katarze i oslobađanja isto toliko motivisani koliko i traganje za hranom i ljubavlju“²⁸⁰. Čak se i estetski doživljaj, na sličan način „nemotivisan“ (bez očigledne svrhe) može nazvati „beskorisnim“. Anri Bergson (Henry Bergson) takva opažanja, koja nisu

²⁷⁵ Anita Vulfolk, Malkom Hjuž, Vivijan Volkap, *Psihologija u obrazovanju II*, Clio, Beograd, 2014. str. 28

²⁷⁶ Isto, str. 388

²⁷⁷ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 46

²⁷⁸ Za razliku od pojma *teorija* koji predstavlja skup interakcija različitih koncepata, u psihopedagoškim razmatranjima *principi* su utvrđene veze između dva ili više faktora nekog pojma ili idioma.

²⁷⁹ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 46-47

²⁸⁰ Abraham Maslov, nav. delo, str. 269

motivisana nekom koristi, pripisuje umetnicima koji i sami, "rođeni izdvojeni", na taj način doživljavaju stvarnost.

U potrazi za sredstvima motivacije ukazuje se potreba razumevanja odnosa inteligencije i instikata, kao i o različitim mehanizmima delovanja ova dva načina saznanja. Prema Bergsonu „instinkt je inteligenciji ono što je vizija pipanju“, dok različitost puteva njihovog saznanja relativizuje paradoksom da „ima stvari koje je jedino inteligencija sposobna da traži, ali koje ona, sama sobom, nikad neće naći. Ove stvari instinkt bi našao, ali ih on nikad neće tražiti“.²⁸¹

Istražujući sve okolnosti života i ličnosti učenika, nastavnik bi trebalo da oseti te uutrašnje „stvari“ duha - *instinkt* i *intuiciju*, koji mogu biti ključ za obnavljanje i progresivan razvoj umetničke orijentacije učenikove ličnosti. Navođenje učenika diskretnim odobravanjem na onu već zapaženu njegovu intenciju (iskru) individualnog, pomoći će da i sam postane svestan svoje *estetske intuicije*: „Stavljajući se u unutrašnjost objekta, umetnik smera da uhvati ovu intenciju jednom vrstom simpatije, koja obara, naporom intuicije, prepreku koju prostor postavlja između njega i modela“.²⁸²

Estetski doživljaj je, kao i pamćenje, po svemu sudeći, relativno nemotivisan. Pedagog mora u svakom trenutku da bude svestan da se u procesu samoaktualizacije ili samoostvarenja, kao subsindroma ličnosti koji podržava motivaciju, može delovati samo ponavljanjem metodskog postupka kontrole „izrastanja“ i afektivnog vaspitanja, kako bi i učenik usvojio tehnike koje će mu pomoći da postane svestan svojih nesvesnih želja, impulsa i kočnica: „Ono što je nesvesno i ono što je svesno istodobno postoje, čak iako mogu da protivureče jedno drugome. Jedno *jeste* (u jednom smislu); drugo takođe *jeste* (u drugom smislu) i *moglo bi* jednog dana da izbije na površinu, postane svesno i da tada u *tom* smislu *postoji*.“²⁸³

Tehnike koje omogućavaju takvo samouviđanje su praktikovanje slobodnih asocijacija i podsticanje spontanog ponašanja i reakcija²⁸⁴. Ali da bi razumeo i „tumačio“ učenika, pedagog treba da razume i poznaje samog sebe, da i sam živi po svojim unutrašnjim impulsima i zakonima, izbegavajući spoljašnje pritiske i čuvajući svoju psihološku autonomiju. Takav nastavnik će motivisati učenika da i sam iskazuje svoje želje i samoostvarenjem dođe do onog dela puta kada će mu, kako ističe i Mihailović, nastavnik postati nepotreban. Ako nastavnik uoči urođenu

²⁸¹ Anri Bergson, *Stvaralačka evolucija*, Kosmos, Beograd, 1932. str. 154

²⁸² Isto, str. 175

²⁸³ Abraham Maslov, nav. delo, str. 303

²⁸⁴ Leopold Auera je, na primer, završetak Sen- Sansove „Havaneze“ upoređivao sa plesačicom koja se umorila ali ipak pleše; David Ojstrah se služio asocijacijama i analogijama iz književnosti i slikarstva, dok je Jenkeljevič insistirao na „slikovitom mišljenju kod mladih učenika“. (videti u: Mirjana Hajduković, nav. delo, str. 52-53)

motivisanost vezanu za muziku, on će svojim odgovorima potkrepljivati i prateće elemente, odnosno subsindrome poput samoaktualizacije, samopouzdanja, takmičarskog duha ili potrebe za ugledom i samopoštovanjem. Ali „dok je motivisanost koja proizilazi iz takmičarskog duha prirodna pojava (...) rivalstvo je njegova destruktivna varijanta“²⁸⁵, koja za sobom povlači i druge negativne karakterne osobine.

Stečena motivisanost proizilazi iz utemeljenih radnih navika i psihološkog „nastojanja da unutračnja predstava o muzičkoj materiji prevaziđe granice fikcije i postane realnost“²⁸⁶.

Formiranje radnih navika postiže se upravo kroz elemente motivacije. U vaspitanju i obrazovanju dužnost pedagoga je da inicira balans između učenikove spontanosti i svesne kontrole pri izvođenju muzičkog dela. Kontrolu ne bi trebalo shvatiti kao osujećenje prirodnih impulsa, jer naučeni vid samokontrole i dalje zadržava apolonizujući duh uživanja u estetizaciji, stilizovanju i fraziranju. Nastavnik blagovremeno treba da skreće pažnju učeniku na moć obuzdavanja spontanosti i pomogne mu da osvesti i dionizijsku determinantu izvođenja muzičkog dela. Jer „dejstveno ponašanje uvek je instrumentalno, uvek je sredstvo ka *motivisanom* cilju“²⁸⁷.

Od tehnika kojima se gradi motivacija svakako je nezaobilazna tehnika iskazivanja ljubavi prema učeniku i samom pedagoškom radu. Moglo bi se reći da ono što je prošlo celu Suzukijevu teoriju kao da je indukovano Maslovljevim razmatranjem problema ljubavi kao pokretača svake aktivnosti. Kao subjektivan i fenomenološki princip *ljubav* je vesela, nesebična i iznad svega - podsticajna. U tom smislu bi i pojam *lepog*, doživljen tokom izvođenja muzike trebalo shvatiti kao najveću nagradu, veću od svih drugih sredstava podsticanja i potkrepljenja motivisanosti.

Jedna od novijih tehnika za podizanje nivoa motivacije proizašla je iz udubljivanja u psihološki, socijalni i emotivni život učenika i stava kojim nastavnik iskazuje uvažavanje učenikove ličnosti. Radi se o *self-konceptu* koji je, za razliku od akademskog self-koncepta koji se tiče procenjivanja umetničkih sposobnosti, prisutan u svakodnevnoj komunikaciji. U psihologiji self-koncept obuhvata znanje o samom sebi, svojim stavovima, očekivanjima, željama. Samopoštovanje je poseban aspekt self-koncepta koji je umrežen u sistem (samo)vrednovanja.

Tehnike podsticanja samopoštovanja propisuju jasno postavljene standarde procenjivanja koje nastavnik dosledno demonstrira; izbegavanje poređenja i takmičenja sa drugim učenicima, prihvatanje učenikovog mišljenja i kada se razlikuje od nastavnikovog, ukoliko, pritom, učenik

²⁸⁵ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 46

²⁸⁶ Isto, str. 47

²⁸⁷ Abraham Maslov, nav. delo, str. 182

preuzima odgovornost za svoje ideje i sredstva za postizanje muzičkih ciljeva. Pozitivan self-koncept gradi se ličnom uspešnošću, ali i vršnjačkom podrškom iz iste klase.

Samoeфикаsnost predstavlja poseban element subsindroma motivacije, pridružujući se drugim elementima self-šeme koja podrazumeva prosuđivanje o ličnim sposobnostima. Na tu samoeфикаsnost (koja je u korelaciji sa samopouzdanjem) utiču direktna iskustva, nivo inspiracije i podrška okoline. Razvijanje osećanja samoeфикаsnosti kod učenika ima povratno dejstvo na nastavnika, koji je, onda, motivisan da uloži još više truda u rad sa svojim učenikom.

IV. 2. 3. Receptivno-kognitivni proces formatiranja i skladištenja muzičkih informacija

U muzičkom izvođenju pamćenje predstavlja osnovu psihotehnike. Mehaničko memorisanje dela, aktivirano auditivnim ili vizuelnim podsticajima kinestetičke automatizacije, dijagnostikuje se po greškama na onim mestima koja su već prepoznata po sličnim problemima.

U sistemu pamćenja sva tri oblika memorisanja (vizuelno, sluhovno, motorno) podjednako su važna jer su međusobno povezana uzajamnošću delovanja. Emina Smolović ističe primat *memorije dodira* „zato što je tesno vezana sa mišićnim osećajem, posebno važnim za violiniste“.²⁸⁸ Moglo bi se zaključiti da se pod pojmom takvog „slučajnog pamćenja“ podrazumeva nehodično utiskivanje neke fraze koja, ponavljanjem, iniciranu emociju ponavljanjem transformiše u mehaničku radnju. S druge strane namerno pamćenje moglo bi da se shvati kao smislaono razumevanje melodijskog toka, ritma, prstoreda, štrihova i dinamike, kako bi se, rukovođeno muzičkim sadržajem, obuhvatila celina dela. Ovakvom tehnikom „osvajanja dela“ „učenik može svirati od svake fraze, ne grešeći, a svaka usvojena navika se automatizuje i oslobađa pažnju za usvajanje novih. Na ovaj način pamćenje dela u celini nastaje spontano.“²⁸⁹ Može se zaključiti da je princip „od muzike ka tehnicima“ primenljiv na razvijanje sposobnosti memorisanja.

U pedagoškoj literaturi srpskih i ruskih teoretičara često se citira paradoksalna izjava Davida Ojstraha: „Ako delo nije vaše, zašto ga učiti napamet? a ako je vaše - zašto ga učiti napamet?“²⁹⁰

Da bi se došlo do spontanog memorisanja a pritom izbegle zbunjujuće tehnike nepotrebnog zadržavanja na pojedinostima motornih ili muzičkih elemenata, muzičkom delu bi moglo najpre da se pristupi koristeći model pamćenja po kome je „znanje ishod učenja i vodič koji oblikuje novo učenje“²⁹¹.

²⁸⁸ Emina Smolović, nav. delo, str.25

²⁸⁹ Isto, str.26

²⁹⁰ Израил Ямпольский, nav. delo, str. 23

²⁹¹ Anita Vulfolk, Malkom Hjuž, Vivijan Volkap, *Psihologija u obrazovanju II*, Clio, Beograd, 2014. str. 151

Takav model pamćenja zasnovan je na odabiru informacija i podrazumeva usvajanje ili odbacivanje tih informacija zavisno od već usvojenog znanja. U violinizmu se te „informacije“ pre svega tiču zvučne predstave dela, konteksta (epohe, stila, kompozitorovog opusa) i elementa psihomotornog i muzičkog izraza.

Za violinske pedagoge možda je najvažnije pravovremeno uočavanje dominantne memoriske tipologije kod učenika, kako bi odgovarajućim postupcima usmerili tok učenja dela na pamet. Iskusnom nastavniku violine nije teško da odmah uoči koliko će napora morati da uloži u radu na senzornoj, radno-kratkotrajnoj i radno-dugoročnoj memoriji svog učenika.

Senzorna memorija je početna obrada zvučnog stimulusa i traje kratko zato što se auditivne senzacije kodiraju kao zvučni obrasci slični ehu. Da bi se takva zvučna „informacija“ zadržala, potrebno je da se kroz proces svesnog uočavanja podvrgne obradi označavanja i organizovanja u celovite forme, to jest da se determinišu elementima koje sažima pojam *percepcije*.²⁹²

Kratkoročna radna memorija se, prema teoriji psihopedagogije, sastoji iz: (1) centralnog izvršioca (inicijalnog razumevanja i prenosioca informacija u dugoročnu memoriju putem vežbanja i ponavljanja); (2) fonološke petlje (skladište akustičkih informacija) i (3) vizuelno-socijalne matrice.

Cilj poučavanja je transformacija informacija u *dugoročnu memoriju* koja „sadrži strukture i strategije povraćaja, koje trenutno potrebne informacije izvlače iz dugoročne memorije“²⁹³.

U dugoročnoj memoriji parijentalnog korteksa mozga najtrajnija je takozvana daljinska memorija u koju se pohranjuje poznavanje jezika, muzike i muzičkih veština.²⁹⁴

Dugoročna muzička memorija sadrži iste elemente kao i sve druge vrste memorija. To je pre svega: (1) deklarativno znanje (izraženo sistemima simbola i muzičkim oznakama); (2) proceduralno znanje (o korisnim strategijama i tehnikama sviranja) i (3) kondicionalno znanje, koje se odnosi na mogućnost procene upotrebe deklarativnog i proceduralnog znanja.

U violinskoj praksi veliki deo deklarativnog znanja brzo postaje proceduralno, pa se primenjuje automatski, bez radne memorije. Takve automatizovane bazične veštine su, menjanje pozicija.

Bila ona eksplicitna (semantička, epizodička) ili implicitna (proceduralna), muzička memorija se podstiče i formira pedagoškim tehnikama elaboracije (povezivanje sa već postojećim znanjem), organizacije i konteksta.

²⁹² Pojmom percepcije prvi su se, početkom 20. veka u Nemačkoj i kasniji SAD, bavili Geštalt teoretičari. (Gestalt na nemačkom znači obrazac, ili konfiguracija, tj. organizovanje objekata ili događaja u celovite forme)

²⁹³ Isto, str. 113

²⁹⁴ Dik Svab, *Naš mozak to smo mi*, Plato, Beograd, 2014, str. 287

Prvi metodski postupak razvijanja sindroma pamćenja odnosi se na zadobijanje pažnje učenika u odabiru onoga što je važno za čitanje notnog teksta. Pre sviranja, kratkim uputstvima, učenikovu pažnju treba usmeriti na uočavanje sadržaja, stila i fraziranja. Takvo elaborativno vežbanje ima veliku ulogu u sticanju dugoročne memorije jer podrazumeva povezivanje novih izvodačkih motornih elemenata i mentalnih senzacija sa već memorisanim muzičkim materijalom grupisanim, metodom izbora po sličnosti u takozvane *grozdove*. Opažanje međusobnih odnosa tonova zasniva se na već odslušanim i zapamćenim tonovima, kao i povezivanje sa delovima kompozicije koji tek slede. Struktura i izgled takvih „grozdova“ mogu imati vizuelni odraz u taoističkom „mentalnom oku“ ili već pominjanim pijaževskim „mentalnim šemama“. Drugim rečima, slikovno predstavljanje odvija se kroz strukturisane obrasce melodije u kojoj se njena morfologija očitava kao pisani scenario.

Upućivanje na elaborativno (mentalno) vežbanje, organizaciju i kontekst muzičke partiture, uključuje sve tri vrste znanja (deklarativno, proceduralno i kondicionalno), učvršćuje memoriju i, kroz svest o sopstvenom kognitivno aparatu, omogućava ispoljavanje *metakognicije*.

U metakognitivnoj proceduri, kroz tehnike planiranja, praćenja i razvoja, reguliše se redak znanja i doslednost usmerenog učenja.²⁹⁵

Nesumnjivo je da se razvijanje ovakvih sposobnosti ne odnosi samo na učenike, već je održavanje i bogaćenje takvih znanja i tehnika primene važno i za nastavnika, koji bi, oslobođen mentalno-kognitivnih manipulativnih veština, teško identifikovao probleme, definisao ciljeve i strategije nastave i anticipirao ishode procesa podučavanja.

U predviđanju strategije učenja nastavnik bi trebalo da definiše specifične tehnike koje omogućavaju korelaciju muzičkih predstava i motornih pokreta. Te tehnike se odnose i na subsindrome dobrog muzičkog pamćenja: talenat, svrsishodno vežbanje, sluh, sposobnost percepcije i apercepcije, intonaciju i osvajanje uslovno refleksnih navika.

U pedagoškoj violinskoj praksi uvreženo je mišljenje da je *talenat* intuicija koja se tek kada je osmišljena kroz realizaciju muzičkih predstava, stabilizuje u realnu kategoriju. Prema opšte prihvaćenim psihološkim merilima talenat je, takođe, strasna predanost određenoj delatnosti, ali se u potpunosti iskazuje tek u celini ličnih i profesionalnih sposobnosti. U muzičkoj pedagogiji talenat se procenjuje i kroz spektar interaktivnih uticaja urođenih i stečenih osobina ličnosti. Uloga nastavnika je da podstakne opšte i profesionalne osobenosti, ali i one specifične elemente primarne mentalne aktivnosti bez kojih se ne može zamisliti izvođenje muzičkog dela.

²⁹⁵ Anita Vulfolk, Malkom Hjuž, Vivijan Volkap, *Psihologija u obrazovanju II*, Clio, Beograd, 2014. str. 119-122

U praksi je dokazano da je uočavanje muzičkih intervala od presudnog značaja. Za pamćenje melodijskih sekvenci važno je prepoznavanje tonalnog centra. Pritom se ne može zanemariti ni kontura melodije, pogotovu u slučajevima kada odnosi intervala nisu uočljivi: „Muzička kontura, doduše, ne omogućava tačno reprodukovanje melodije u celini već uočavanje, odnosno prepoznavanje, na primer, neke celine kao repeticije, varijacije ili tanspozicije originalne verzije“.²⁹⁶ Iz takve tvrdnje moglo bi da se zaključi da opažanje konture ima važnost za kraće celine, a da je melodija uslov za pamćenje dužih celina. Takav hijerarhijski model pamćenja naizgled je paradoksalan jer je „pamćenje melodijskih intervala i harmonskih slopova trajnije od pamćenja pojedinačnih tonova“²⁹⁷. Takođe je uočljivo da se proces „skladištenja“ muzičke forme u memoriju odvija prema uočavanju metra, manjih muzičkih jedinica, varijacija, teme, ritmičkih sklopova ili harmonskih struktura.

Tehnike koje se u nastavi koriste za kontrolisane i usavršene sviračke sposobnosti, kako bi se podstakao kognitivni proces memorisanja dela, odnose se na čitanje s lista i kvalitet vežbanja.

Čitanje s lista je nezaobilazan metodski postupak u nastavi. Čitanje nota i proizvođenje odgovarajućih muzičkih zvukova ima analogiju u čitanju literarnog teksta. Za uspešno raščitavanje ne samo notacije, već selokupne partiturne ortografije, u nastavi se koriste kognitivne strategije *grupisanja* prema metričkoj organizaciji, vodeći, pritom, računa i o korelaciji čitanja ritma i čitanja muzike. Iz prakse je uočeno da učenici češće previđaju delove notnog teksta u odnosu na veću usredsređenost na izražajnost čitanja, što govori u korist njihovog estetskog doživljaja i motornog programiranja.

U samom začetku rada na muzičkom delu nastavnik i u raščitavanju partiture može svojim sviranjem i verbalnim ukazivanjem na strukturu dela i kognitivni plan izvođenja da podstakne razvoj još jednog sindroma ličnosti, koji se u službi memorisanja javlja kao važan subsindrom izvođačke tehnike. Reč je o kreativnosti.

Kreativnost nije data po sebi. Ona se takođe razvija podsticanjem kako bi postala „proces koji podrazumeva samostalno restrukturisanje problema kako bi se stvari videle na nove, imaginativne načine“²⁹⁸.

Jedna od najvažnijih tehnika za razvijanje kreativnosti jeste *kreativno slušanje* muzike kao „fundamentalne psihofiziološke sposobnosti“. Razvijajući ovu temu, antropolog Džon Bleking (John Blacking) tvrdi da kreativno slušanje za muziku ima značaj koliko i govor za

²⁹⁶ Ksenija Mirković Radoš, nav. delo, str. 135

²⁹⁷ Isto, str. 130

²⁹⁸ Anita Vulfolk, Malkom Hjuž, Vivijan Volkap, *Psihologija u obrazovanju II*, Clio, Beograd, 2014. str. 246

jezik. Jer muzičko izvođenje nije moguće bez percepcije reda u zvuku i mora biti zapamćeno u umu pre nego što se „oglasi“ kao muzika. Svaki izvođač poseduje osnovni kognitivni sistem koji uključuje ukupnu cerebralnu aktivnost: motornu koordinaciju, osećanja, kulturno iskustvo, ali i njegovu intelektualnu i muzičku aktivnost“.²⁹⁹

Sposobnost kreativnog mišljenja uvek je u funkciji individualnosti, iako se ne može poreći njeno poreklo u „akumuliranim materijalima kulturne tradicije“³⁰⁰ koju *otvoreni um* reorganizuje s oznakom originalnosti.

Imajući u vidu originalnost, fluentnost, fleksibilnost i talenat kao moguće označitelje kreativnosti, nastavniku se pruža mogućnost da korišćenjem takvog otvorenog koncepta nastave, kreativnost svojih učenika podstiče primenom principa *igre*, zasnovane na tehnikama prihvatanja mnoštva ideja i variranja ili modelovanja divergentnih izražajnih sredstava.

Vežbanje se najčešće vezuje za motornu sposobnost, iako je ono jedan od najbitnijih činilaca dobrog muzičkog memorisanja.

Tehnike vežbanja zavise od uzrasta i iskustva učenika. Da li su u pitanju kraći ili duži delovi muzičkog dela, ili celo delo, za vežbanje nema drugog sinonima do *ponavljanja*. Istina je da mehaničko ponavljanje, iako vođeno svesnom željom za usklađivanjem namere i njene realizacije, ne bi moglo da postigne umetničke ciljeve. Za usavršavanje tog „uslova nad uslovima“ muzičkog mišljenja, Mihailović predlaže svakodnevno učenje zadatog materijala bez korišćenja instrumenta ili sa instrumentom, ali uz pokrete koje vodi i kontroliše sluh.

Drugi uslov delotvornog vežbanja je usavršavanje izražajnih sredstava ili „proces modifikovanja i usklađivanja formirane zamisli sa realnim izvođačkim mogućnostima“³⁰¹. Treći uslov odnosi se na vežbanje instrumentalne tehnike leve i desne ruke. Vreme provedeno u vežbanju trebalo bi da bude individualno, ali se svi pedagozi slažu da je bolje da ne bude jednokratno, već raspoređeno na dva do tri perioda u toku dana.

Vežbanjem se ne postiže samo memorisanje notnog teksta, nego se stiču i potrebne izvođačke navike, dok pokreti prerastaju u kategoriju uslovno refleksnih navika.

Korisnost vežbanja u usporenom tempu zapravo je vežbanje u dostupnom tempu, onom „tempu u kojem učenik uspeva da prati ceo kompleks elemenata (...) kako bi se izgradili oni pokreti i osećaji koji odgovaraju zahtevima brzog tempa“³⁰². Pritom se podrazumeva da pritisak prstiju na žice bude adekvatan željenom kvalitetu zvuka. Vraćanje na sporiji tempo vežbanja

²⁹⁹ Džon Bleking, *Pojam muzikalnosti*, Nolit, Beograd, 1992, str. 18-20

³⁰⁰ Isto, str. 119

³⁰¹ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 129

³⁰² Mirjana Hajduković, nav. delo, str. 94

koristan je i kada je postignuta potrebna brzina izvođenja, a naročito kada se pojave ili vrate problemi ili greške u sviranju. Treba imati u vidu i činjenicu da sporo povlačenje gudala otežava postizanje lepog tona, te je zadatak nastavnika da pronalade pravu meru usporavanja.

Već je bilo reči o tehnici grupisanja muzičkog materijala u manje celine radi lakšeg učenja napamet. Taj metod ima svrhu ukoliko je takvoj proceduri prethodila strukturna analiza i svest o celini dela. Svesno kontrolisana obrada strukture dela temelj je prelaska na automatizaciju nekih pokreta, kako ne bi bilo zapreke u kontinuitetu putovanja kroz muzičku misao dela.

Razlike u poimanju detalja ili celine dela ogledaju se u tome što se gotovo po pravilu, kad pogreše, učenici vraćaju na to mesto, dok će učenik koji je već obučen da koristi složenije kognitivne predstave, ponoviti manji ili veći odeljak u kome je nastala greška, kako bi mu vratio celovitost važnu za logiku pripadnosti većim celinama.

Primenjujući ovu tehniku „odozgo-nadole“, odnosno, sagledavajući prvo celinu u najopštijem obliku, a zatim je razlažući na delove koji će se kasnije opet spojiti u ono što je na početku bila maglina, postiže se dijalektičko načelo jedinstva u mnoštvu, izraženo čuvenim Heraklitovom antitezom: „Jedno koje se u sebi razlikuje“³⁰³.

Ako je, prema Mihailoviću, pamćenje „osnova psihotehnike“³⁰⁴, onda je njegova uloga presudna za objedinjavanje i razvijanje moći transformacije svih učenikovih opštih i profesionalnih sposobnosti.

Pošto je za primarnu mentalnu aktivnost vezan i muzički sluh, njegovu ulogu u memorisanju Mihailović posmatra kroz dualističko svojstvo sluha izraženo razlikom percepcije i apercepcije, odnosno urođenog i školovanog sluha.

IV. 3. Psihofiziološka uslovljenost sviranja violine

Parafrazirajući Ludviga Špora, Liberman tvrdi da je sluh „rezerva intenzifikacije rada (...) ako uvo učenika ima potrebu za dobrim zvukom, onda će ga ono bolje od svake teorije učiti mehaničkim načinima sviranja koje je potrebno za dobijanje takvog zvuka“³⁰⁵.

Sluh je mnogo brži od svesti i u deliću sekunde usmerava prste na pravi put. Nesvesnost pokreta kod ispravljanja greške otkriva taj mehanizam direktnog uticaja sluha na rad ruku i služi kao dokaz za postojanje takve psihofiziološke veze: „Ako fizičko nije udruženo sa sluhom, čak će se i najrevnosniji trud pokazati kao uzaludan. Zapamtite, vaše *uho* mora da bude vrhovni sudija“³⁰⁶.

³⁰³ Heraklit, *O prirodi*, Unireks, Podgorica, 2008, str. 53

³⁰⁴ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 42

³⁰⁵ J. Liberman, *Rad na usavršavanje klavirske tehnike*, Saša Stojanović, Beograd, 2001, str. 118

³⁰⁶ Alan Frejzer, *O umeću sviranja klavira*, Clio, Beograd, 2011, str. 36

Tehnika slušanja, kao osnovni metod violinske obuke, u teoriji se razmatra i kao fiziološki sluhovni i kao psihološki fenomen denotativnog prepoznavanja onog što se čulo.

Moć percepcije realnih zvučnih utisaka povezanih sa notnim tekstom i vremenom neposrednog prijema, samo je uvod u apercepciju koja omogućava uskladištenje zvučne materije u dugotrajnu memoriju. Apercepcija, kao zvučno-misaoni fenomen, uz doživljaj zvuka (melodije, ritma, harmonije, dinamike, tempa), obuhvata i perspektivu analize, preoblikovanja i unutrašnjeg kreativnog obrađivanja muzičke predstave, te stoga „u momentu izvođenja muzičkog dela apercepcija postaje sinonim za primarnu mentalnu aktivnost i sve psihofizičke korelate koji iz nje proizilaze“³⁰⁷.

Terminima vezanim za opažanje muzike putem muzičkog materijala trebalo bi dodati i drugi, nemuzički sadržilac muzičkog opažanja. Prema Mirjani Veselinović Hofman to je „način na koji se (muzika) može doživeti, zapamtiti, u sebi oživeti a, naravno, i opojmiti, računati i sa materijalom koji nije samo muzički“.³⁰⁸

Iz ovakve diskurzivne platforme moguće je nadograditi i stav o otvorenosti u kultivisanju i moći rekombinovanja u procesu apercepcije u ličnosti samog nastavnika, kako bi taj nedostatak lakše uočio kod svog učenika. Radeći na njegovom sluhu, gradiće i neophodne unutrašnje aperceptivne zvučne modele iz čijeg će mnoštva moći da mu pomogne u odabiru onog koji će biti vodič željenom zvučanju.

Koliko izvođačka tehnika zavisi od postojanja profesionalnog kvaliteta percepcije i apercepcije, toliko od tih svojstava sluha zavisi i kultura izvođačkih pokreta kojima se realizuju aperceptivno oblikovane i osmišljene muzičke predstave.

Samu reč „tehnika“, upotrebljavanu u značenju zanata ili umetnosti, Mihailović definiše kao „spoj kvaliteta profiltriranih kroz najviši nivo percepcije i apercepcije i dovedenih preko najsuptilnijih psiho-fizioloških korelata do realnih zvučanja“³⁰⁹.

Pažnja koju pedagozi posvećuju kulturi zvuka i intonaciji u neposrednoj je vezi sa psihofiziološkim svojstvima sluha, iako su ona uslovljena kognitivnim aktivnostima moždane kore, zadužene za pamćenje, koncentraciju i specijalnu inteligenciju.

Opažanje muzike dešava se u nedominantnoj hemisferi mozga, u tzv. desnom mozgu. Neurofiziologija je odavno dokazala da kinestetičko čulo i odgovarajuća motorika bolje funkcionišu kod muzičara nego kod ljudi koji se ne bave sviranjem. Neurofiziolog i neuropsihijatar Robert Dilts u svojoj knjizi „Strategija genija“ potvrđuje opštu zakonitost da svaku mentalnu

³⁰⁷ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 42

³⁰⁸ Mirjana Veselinović Hofman, *Pred muzičkim delom*, Zavod za udžbenike, Beograd, 2007, str. 11

³⁰⁹ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 43

promenu prati telesna promena³¹⁰. Ti „pristupni znaci“ nisu prosti pokretači određeni umnih aktivnosti ili emocija. Oni samo pomažu da se telo uskladi s mentalnim predstavama.³¹¹ Sticanje veština vizualizacije je deo obrazovnog programa jer ona podstiče razvoj najrazličitijih sposobnosti kako naučnicima tako i umetnicima. Dilts je celo jedno poglavlje posvetio Mocartu i njegovim sposobnostima sagledavanja celovitog muzičkog dela, ali i dekonstrukcije složene celine na izdvojene detalje. Mocart je pritom, mogao da „vidi“ svoju muziku, da je u mislima opipa i oseti njen ukus.³¹²

Ističući logiku formiranja psihomotornih relacija kao najbitniji element dobre školovanosti, Dejan Mihailović je ova dva primarna asocijativna podsticaja željenog pokreta potcrtao ulogom sluha i intonacije.

Sve gudačke škole posvećivale su veliku pažnju *kulturi zvuka i intonaciji*. Usavršavanje zvuka, koje za cilj ima pevljivost i melodijoznost, postiže se tehničkim postupcima i odnegovanom kulturom pokreta koji proizvode zvučne nijanse. Kada se govori o tehničkim postupcima misli se na: izdržavanje tonova sa dinamičkim nijansiranjem, uvežbavanje osobenosti zvučanja u visokim i niskim pozicijama, istraživanje zvučnih efekata u odnosu na mesto gudala i žice, brzine gudala i količine struna na žici.

Na kvalitet zvučanja svakako utiču umetnička sredstva kao što su tembr, vibrato ili prostored, ali ovde se razmatraju karakteristike zvuka kao proizvoda psihofiziološke i fizičko fiziološke pojave: vibracije elastičnog tela i nervnog sistema do konačne obrade u mozgu.

Još su starogrčki filozofi i naučnici pokušavali da ustanove tačnu visinu tonova u okviru zvučne skale pomoću matematičkih i fizičkih znanja. Najuspešnij je bio Pitagora (582-500 p.n.e) čija se filozofija shvatanja sveta svodila na princip broja i sklada.

Da bi odredio visinu tonova, za osnovu svojih proračuna uzeo je kvintu i njen obrtaj u kvartu i pomoću njih označio ostale tonove (8) u lestvici. Idući istom logikom od tona *C* naniže, dobija se frigijska lestvica. Proračuni po kvintnom krugu naviše do tona *His*, davali su ton viši od tona *C* za interval $524\ 288/531\ 441$. Za isti interval, ton *Deses* (po kvintnom krugu naniže) niži je od *C*. Ova razlika u nepodudarnosti tonova *His* i *Deses* prema *C* naziva se *Pitagorina koma* (0,986540368). U Pitagorinom sistemu hromatski polustepen je veći od dijatonskog.

³¹⁰ Koliko um utiče na telo, toliko neki položaji ili pokreti tela usmeravaju um na određene mentalne predstave. Čak i okretanje očnih jabučica prema spolja i nagore (ulevo za vizeulna prisećanj, udesno za konstruisanje imaginacije i mašte) olakšava pristupanje unutrašnjoj vizuelizaciji. Oborene oči zadužene su za emocije, nalevo za sećanje, nadesno za uobrazilju. (videti u: Robert Dilts, *Strategija genija*, Akademska knjiga, Novi Sad, 2008.)

³¹¹ Robert Dilts, nav. delo, str. 275

³¹² Robert Dilts u navedenom delu analizira izrazito razvijene veze među čulima i kod drugih genija: Tesle, Ajnštajna, Leonarda. Leonardo da Vinči je otkrio „zvučne talase“ povezavči prstenove na površini vode, koju je pogodio oblutak, sa zvukom zvona.

Kvinte i kvarte zvučale su čisto - konsonantno, dok su terce i sekste zvučale disonantno. Svi celi stepeni bili su jednaki.³¹³

Ovaj sistem štimovanja zadržao se do kasnog srednjeg veka, kada je razvoj harmonskih instrumenata (orgulje) tražio nove mogućnosti za štimovanje. U 16. veku sistem štimovanja se modifikuje uključivši u Pitagorin model određivanja tonskih odnosa ($2/3$ dužine žice – kvinta, $3/4$ - kvarta) i zvučanje $4/5$ dela žice, tj. tercu – koja je zvučala prirodnije od velike terce Pitagorinog sistema. Zbog prijatnog zvučanja ovaj (tercno-kvartni) način štimovanja nazvan je *prirodnim štimovanjem*.

Ali ni ovaj sistem nije bio savršen: ton *His* bio je niži od tona *C*, a *Deses* – viši. Ovakav način pronalaženja tonova u lestvici praktikovao je i starogrčki teoretičar Didim, pa se interval $80/81$ naziva i *Didimova koma*, ili sintonična (skladna) koma.

Slabost ovih sistema štimovanja instrumenata postavio je nove zahteve za njihovo usavršavanje. U 17. veku došlo se do tonskog sistema sa 12 jednakih polutonova: svaki od 12 kvintnih tonova naviše ili naniže umanjen je za dvanaesti deo Pitagorine kome. Ovakvo rešenje bilo je uslovljeno sve bogatijim korišćenjem modulacionih tokova i enharmonizma.

Velika terca je zvučala malo oštrije nego u „prirodnom sistemu“ ali je ovaj novi, *temperirani sistem*, iako proizvod matematičkog i fizičkog mišljenja, itekako uticao na dalji razvoj muzičke umetnosti.³¹⁴ Temperirani sistem štimovanja je, kao i prethodna dva sistema (Pitagorin i „prirodni“) bio je primenljiv samo za štimovanje instrumenata sa fiksnim, ali ne i za instrumente sa nefiksiranim tonovima, kakva je i violina. Samim tim, ne zadovoljava zahteve muzičkog sluha.

Problem intonacije proširen je teorijom o zonskoj prirodi ljudskog sluha, koju je postavio ruski teoretičar, *Nikolaj Garbuzov*.³¹⁵

Garbuzov je svoju *teoriju o zonskoj prirodi ljudskog sluha u odnosu na percepciju zvuka* dokazao eksperimentalnim istraživanjima, u kojima su učestvovali najeminentniji izvođači (Ojstrah, Elman, Cimbalist, Sigeti) i najkompetentniji slušaoci. Pokazalo se da svaki ton (koji na posebnim mernim instrumentima pokazuje odstupanja) zadržava svoje karakteristike, ukoliko intonacione izmene ne prelaze granice određenih zona. U tom smislu Garbuzov je govorio o 12-to *zonskom*, a ne o 12-to tonskom sistemu intonacije.

Uočavanje zavisnosti intonacije od individualnih umetničko estetskih doživljaja i realizovanja zvučne materije, očituje se u sviranju istog dela različitih izvođača koje su, kao razlike

³¹³ Jamblih, *Pitagorin život*, Dereta, Beograd, 2012, str. 73-77

³¹⁴ Bah je među prvima prihvatio temperirani sistem.

³¹⁵ Nikolaj Garbuzov (1880-1955) je diplomirao na Mining institutu u Petrogradu 1906, a muziku i dramu u Školi moskovskog filharmonijskog društva 1916. godine. Od 1923-1951 bio je profesor muzičke akustike, a od 1940-1948, sa zvanjem doktora umetnosti, rukovodio je muzičkom laboratorijom na Moskovskom konzervatorijumu.

zabeležili aparati ali ne i sluh slušalaca. Mernim instrumentima je dokazano da je čak i jedan isti izvođač intonirao ponovljeni zvuk ili interval uvek na različit način.

Nikolaj Garbuzov je takvim istraživanjima potvrdio tezu da je „čista intonacija“ stvar fizike i akustičkih mernih instrumenata, a ne ljudskog sluha. Ljudski sluh doživljava zvuk kroz jednu mnogo kompleksniju „aparaturu“. Muzičko-izražajna imaginacija, umetničke ličnosti izvođača/slušaoaca, u ovako proširenim granicama intonacije, koristi sve mikrorazličitosti jednog istog tona uz sve ostale karakteristike zvuka (tembr, dinamika).

Pedagoški stav o primarnoj mentalnoj aktivnosti doživlaja i realizovanja zvuka, nakon istraživanja Nikolaj Garbuzova, zamenjen je otvorenijim stavom prema individualnom osećanju intoniranja. Podrška otvorenog koncepta u tretiranju ovog važnog metodičkog problema odnosi se na subjektivni osećaj i slušni doživljaj pluraliteta visine jednog istog tona u okviru tonskih zona. (Još je Đuzepe Tartini upozoravao svoje učenike da čistotu intonacije mere u odnosu na takozvane diferencijalne tonove.)

Vežbanje sluha i intonacije, uz razvijanje muskulatornog osećaja, moguće je kroz primenu redukcione i incitacione tehnike. Redukciona tehnika vežbanja oslanja se na saznanje o željenom zvučanju uz intenzivno kontrolisanje sluhom. Incitacionom tehnikom naziva se razvijanje vežbanja papilarnog i muskulatornog osećaja, koji udružen sa unutrašnjim sluhom predstavlja put ka „čistom sviranju“.

Definišući muziku kao sistem organizovanja zvukova, koji su Evropljani razvili u kumulativnu skup pravila u opsegu dopustivih zvučnih obrazaca, problemom sluha i muzikalnosti bave se i antropolozi. Istraživanja prirode muzičkog sluha muzikologa i psihologa, po mišljenju mnogih antropologa, bila su izrazito entrocetrična. Antropolog Džon Bleking iznosi stav da je u ovim razmatranjima umanjivana i devastirana važnost kulturnog iskustva u progresiji senzornih sposobnosti. Za primer takve prakse navodio je aktuelnost tretiranja merila muzičkog talenta Karla Sišora iz 1919. godine.³¹⁶

Za fenomenološki pristup muzici važna su i istraživanja fizičara koji se bave proširivanjem auditivnog iskustva i usmeravanjem uma posredstvom niza novih slušnih percepcija. Dokazano je da pažljivo slušanje muzike, uz razmišljanje i analizu, otkriva one kvalitete zvuka, koji se, zasad, mogu opisati samo metaforički ili jezikom analogija.

Izgleda sasvim verovatno da će se pluralnost zvukovnih entiteta, zasad neiskaziva klasičnim instrumentima i tradicionalnim grafičkim oznakama, u budućnosti predstaviti nekim novim, modifikovanim sredstvima dosadašnje prakse.

³¹⁶ Džon Bleking, nav. delo, str. 18-20

IV. 3. 1. Tehnika formiranja uslovno refleksnih navika

Kognitivna i razvojna psihologija ne poriče redukcionističke tendencije o interakciji mentalnih i nervnih fizioloških procesa koja se u domaćoj teorijskoj praksi definiše kao korelacija muzičkih predstava i motornih pokreta.

Medicina je dokazala da su takve interakcije evidentne. Ali, prema Pijažeu, to „nije dokaz ni za ni protiv uticaja svesti kao takve na više nervne aktivnosti već samo pokazuje da ove psihofiziološke aktivnosti deluju na regulacije nižeg nivoa“³¹⁷.

I naši teoretičari su pokušali da nađu odogovor i što bliže objašnjenje veze između misli i pokreta, psihologije i fiziologije, „suštinskih elemenata violinske pedagogije“³¹⁸.

Suština ovog problema definisana je kroz *tehniku formiranja uslovno refleksnih navika*. Reakcije, odnosno refleksi/pokreti, nastaju kao posledica nadražaja nervnog sistema iz spoljne sredine: „Reakcije bez učešća svesti su bezuslovni ili urođeni refleksi, a reakcije nastale iz životne prakse dugotrajnim ponavljanjem jesu uslovni refleksi“³¹⁹.

Mirjana Hajduković u interakciju ova dva spekta sviranja uvodi mentalnu predstavu, koja kao *unutrašnja draž* pokreće refleksni (uslovni) odgovor, odnosno pokrete koji čine tehniku sviranja na violini. Pozivajući se na ruskog pedagoga Lava Cejtlina³²⁰, ona zaključuje da „unutrašnja zvučna predstava aktivira predstavu pokreta, predstava pokreta izaziva predosećaj pokreta koji zatim inervira odgovarajuću mišićnu aktivnost, tj. pokretački akt“³²¹.

U istraživanju lanca psihomotornih relacija, „najbitnijeg elementa dobre školovanosti“³²², Dejan Mihailović polazi od uvida u biološke zakonitosti nervnog sistema (istraživanja Pavlova), da bi u svoju metodu, uvažavajući i savremena istraživanja D. Kreča i R. Kračfilda (D. Krech i R. Krutchfeld), o učenju putem klasičnog uslovljavanja, uveo dve vrste asocijativnih doživljaja koje inerviraju mišićne grupe zadužene za izvođenje muzičkih pokreta.

Primarna mentalna aktivnost odvija se kroz dvojaku logiku asocijativne sfere koja pokreće odgovarajuću motornu aktivnost: doživljaj određenog pokreta ili doživljaj željenog zvuka. Predstava o zvučnoj materiji zapravo diriguje izvođačkim pokretima, makoliko tipologija pokreta, kao asocijativni doživljaj kontrolisan sluhom, već postojala u kontekstu celovitog muzičkog mišljenja.

³¹⁷ Žan Pijaže, nav. delo, str. 127

³¹⁸ Emina Smolović, nav. delo, str. 13

³¹⁹ Isto, str. 16

³²⁰ Lav Cejtin (Lev Ceitlin) je autor termina *predslušanje* (razvijanje unutrašnjeg sluha), *predviđanje* (predstava pokreta u svesti izvođača), i *predosećanje* (predosećaj potrebnih pokreta), koji predstavljaju uslov za formiranje kinestetičkih osećaja koji regulišu rad mišića.

³²¹ Mirjana Hajduković, nav. delo, str. 15

³²² Dejan Mihailović, nav. delo, str. 27

Ponavljanjem i vežbanjem ti pokreti inerviranih asocijativnih doživljaja željenog zvuka na taj način postaju stabilne uslovno-refleksne navike.

Koliko su stanovišta Dejana Mihailovića u zatvoreni sistem uslovljavanja motornih pokreta uveli novu logiku formiranja psihomotornih relacija, očigledno je ako se pođe od korena biheviorističkog stanovišta da se učenje (pokreti) „javlja kada iskustvo prouzrokuje promenu u znanju ili ponašanju osobe“³²³.

Klasično uslovljavanje (uslovni refleksi), po kome su psihički procesi neposredan odraz nervnih asocijacija, otkrio je ruski fiziolog Ivan Pavlov, 1920. godine. Istražujući vreme salivacije kod pasa prilikom hranjenja kroz faze učenja - od davanja hrane do postepenog uvođenja drugih, „viših“ stimulusa za salivaciju, uparujući bezuslovni stimulus (hranu) sa pojavama (uslovljavanjem) višeg stupnja poput određenog zvuka (zvučna vijuška), da bi se, u završnoj fazi učenja salivacija pojavila čim bi pas čuo samo zvuk.

Tehnika klasičnog uslovljavanja zasnovana je na psihopedagoškom *principu dodira* dve senzacije (stimulusi) koje su međusobno uslovljene³²⁴.

I sam Pavlov je u kasnijim istraživanjima dokazao da postoje dva sistema signalizacije: senzomotorni i asocijativni. Najnovije elektrofiziološke tehnike pokazale su da je uslovni refleks proizvod interakcije retikularne mreže nižeg nivoa i asocijativnog kortikalnog sistema. Za violinsku pedagogiju važna su savremena ispitivanja mentalnih šema i već obrazovanih veza u mreži nervnih završetaka u kojima je zapažena činjenica „da uslovni refleks nije sam po sebi stabilan, već se stabilizuje tek u okviru širih postupaka koji su u stanju da ga uravnoteže“³²⁵. Jedan od tih širih psihofizičkih uslova stabilizovanja primarne mentalne aktivnosti (mentalne predstave) koja uravnotežava oba izvođačka stimulusa - predstavu određenog zvučanja i predstavu određenog pokreta - jeste usvajanje adaptivnih reakcija na dualizam logike formiranja bezuslovnih (tehničko-tipoloških) i uslovnih refleksnih navika.

U svom metodičkom pristupu violinizmu Dejan Mihailović polazi od teze da „primarna mentalna aktivnost, u momenntu izvođenja muzičkog dela, jeste sinonim unutrašnjeg doživljaja zvuka, ali sam doživljaj zvuka je ujedno proizvod celokupnog asocijativnog i biološkog i mentalnog prostora ličnosti“³²⁶.

Psihofizičku zasnovanost umetnosti sviranja na violini, po kojoj se izvođečka tehnika formira iz jednistva muzičkih i tehničkih zahteva, pri čemu „sam fizički pokret u stvari,

³²³ Anita vulfölk, Malkoml Hjuž, Vivijen Volkap, *Psihologija u obrazovanju*, Clio, Beograd, 2014, II knjiga, str. 81

³²⁴ U medicini se navodi primer “sindroma belog mantila”, povećanje krvnog pritiska pri pregledu kod lekara.

³²⁵ Žan Pijaže, nav. delo, str. 129

³²⁶ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 32

predstavlja uslovno refleksni odgovor na unutrašnju muzičku predstavu³²⁷, u metodi Dejana Mihailovića se obogaćuje temama koje mogu biti polazište budućih metodičkih istraživanja.

Konceptualizujući otvorenost u razmatranju neprekidnog razvoja i aktivizma mentalnih šema, Mihailović ustanovljava dva skupa neophodnih izvodačkih predstava: (1) *opšte predstave* koje se stiču vaspitanjem (međuljudski odnosi), obrazovanjem (iz oblasti nauke kulture i umetnosti) i životnim iskustvom (putem psiholoških, emocionalnih, nervnih i psihomotornih reakcija) i (2) *profesionalne predstave* koje obuhvataju poznavanje svih vidova muzičkog stvaralaštva, izvođaštva, opštu teoriju muzike i uskostručna, praktična i teorijska violinska znanja, kao i znanja izvođačke i pedagoške prakse.

Svest o značaju fonda tih „predstava“ koje su osnova za neprekidnu nadogradnju znanja, trebalo bi da bude ugrađena u sve nastavne planove i sisteme školovanja budućih violinista, jer ograničenja na uskostručne predmete, bez opšteg obrazovanja, ima često porazne rezultate: „tragedija mladih vunderkinda najčešće se sadrži u tome što njihova mladalačka spontanost osećanja i iskazivanja dubjih emocionalnih doživljaja nije u daljem razvoju osnažena kompletnim razvojem ličnosti“³²⁸.

Stav da „sam fizički pokret predstavlja uslovno refleksni odgovor na unutrašnju muzičku predstavu“³²⁹ u razvojno-kognitivističkim teorijama proširuje se istraživanjima i savremene *etologije*. Proučavanjem nasleđenih instikata koji prethode iskustvu, motivaciji, emociji, ukazuje da se i oni, iako unapred oblikovani, izgrađuju postupno, „stepenik po stepenik, a sveki od tih stadijuma inteligencije počinje aktuelnom rekonstrukcijom onog što je stečeno u ravni prethodnog nivoa“³³⁰. U tom smislu i Maslov traži izmene u shvatanju da su „niže“ instiktivne potrebe „loše“, jer su i „više“ potrebe instinktoidne i zavise od podmirenja onih „nižih“: „Više se razvija samo iz nižeg i kada se, konačno, dobro utemelji, može postati *relativno* nezavisno od nižeg“³³¹. U tom smislu moglo bi se reći da intuicija može da utiče na kritičku distancu u odnosu na predmet saznanja i time dovode u pitanju samu spoznaju. Polazeći od teze da „biološki i socijalni zahtevi na svoj način potkrepljuju u ljudima ne samo potrebu za iluzijom već i potrebu za istinom, Nikola Milošević se stavlja na stranu razuma kao „boljeg vodiča u stvarnosti“³³², za razliku od instikata, tj. otelovljene intuicije koja je sinonim bezuslovnih mentalnih reakcija. U skladu sa tim, Milošević se kritički odnosi prema mišljenju Abrahama Maslova koji, ističući ljubav kao spoznajno

³²⁷ Mirjana Hajdukovič, nav. delo, str. 17

³²⁸ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 30

³²⁹ Mirjana Hajdukovič, nav. delo, str. 19

³³⁰ Žan Pijaže, nav. delo, str. 131

³³¹ Abraham Maslov, nav. delo, str. 154.

³³² Nikola Milošević, *Psihologija znanja*, Nolit, Beograd, 1989, str. 447

oruđe u sticanju znanja, instinkte i emocije ne tretira kao „remetilački faktor“ istinitog opažanja i spoznaje. Jer, po Miloševiću: „Od vjkada znamo da nas ljubav čini slepim za nedostatke voljene osobe, a, osim toga, vrline i prednosti bića koje volimo ne uočava ljubav kao takva, već sama *spoznajna moć* ljubavlju vođena i usmeravana“.³³³

³³³ Nikola Milošević, nav. delo, str. 479

V. SENZO-MOTORNE RELACIJE VIOLINSKIH IZRAŽAJNIH SREDSTAVA

Metodski princip od *zvučne predstave ka pokretu* ne pretpostavlja uvek konvencionalni pristup redosledu pedagoških postupaka u nastavi violine: (1) Upoznavanje sa muzičkim delom (sadržaj, kompozitor, stilska epoha), (2) muzička sredstva kojima će se delo izraziti i (3) fizička sredstva, odnosno motorna aktivnost neophodna za postizanje muzičkih ciljeva.

U pedagoškoj praksi takav redosled najčešće nije moguće dosledno sprovoditi: „Samo oni najdarovitiji među nama mogu da se oslone na nagoni ili instiktivni proces da pronađu najbolji telesni način. Za mnoge od nas polazak od telesnog može biti delotvoran način da se približimo proizvođenju muzike u jednom dubljem smislu.“³³⁴

Striktna primena poretka metodskih celina, kakva je uobičajena u srpskoj metodici, nije obavezujuća ni u praksi, a pogotovu ne u teorijskom pristupu u kome se podrazumeva sloboda strukturisanja tematskih jedinica. Zbog toga, u predstojećem razmatranju senzo-motorne aktivnosti, i tehnike muzičkog izražavanja prethode tehnikama muzičkog mišljenja.

Poklanjajući veliku pažnju motornim komponentama muzičkog razvoja, violinska pedagogija koristi ona neurobiološka znanja iz medicine koja pomažu u razumevanju korelacije duhovnog i fizičkog aspekta sviranja.

Za nastavu violine podjednako je važno poznavanje osnovnih karakteristika neurološkog, skeletnog i mišićnog sistema koji su u funkciji sposobnosti učenja, razumevanja, percepcije i apercepcije zvučnih i neverbalnih informacija, kao i taktilne osetljivosti morfološke građe ruku koje realizuju sviračke pokrete.

Odavno je u definisanju *moždane aktivnosti*, desnoj hemisferi mozga pripisana holistička ili geštaltistička obrada informacija, dok je leva označena kao sekvencionalna i analitička, odgovorna i za muzičko obrazovanje.

Takvu podelu na „interesne sfere“ ne bi trebalo smatrati konačnom, jer je mozak još uvek ne istražena biološka činjenica i fenomenološka kategorija. Stoga je upoznavanje sa delatnošću pojedinih moždanih funkcija samo jedan od orijentira obrazovnih implikacija u razmatranju psihomotornih relacija violinskih izražajnih sredstava.

Za učenje i pamćenje najodgovorniji je *hipotalamus*, koji se nalazi unutar temporalnog režnja. Duboko u mozgu nalaze se i grupe neurona koje čine *amigdal* (koja reguliše emocije) i *talamus* (koji je zadužen za učenje novih informacija). Neuron koji se nalaze u delu moždanog stabla odabiraju važnije informacije i šalju ih u više moždane centre. Grupa neurona koji čine *kalosum*, prenose informacije iz jedne u drugu hemisferu, dok *bazalne ganglije* iz prednjeg

³³⁴ Alan Frejzer, nav. delo, str. 34

mozga upravljaju kognitivnim, emocionalnim i voljnim motoričkim radnjama. *Cerebelum* ili mali mozak služi kognitivnim funkcijama učenja i koordinaciji pokreta. Izbrazdana kora velikog mozga, *korteks*, spoljna je opna cerebeluma, čini u ukupnoj težini njegov najveći deo, sadrži do dvesta milijardi neurona od kojih svaki ima oko 2. 500 sinapsi (veza) koje imaju sposobnost formiranja i regeneracije, posebno tokom odrastanja.³³⁵ Psihopedagozi stoga ističu važnost rane stimulacije auditivne i vizuelne percepcije za razvoj inteligencije, kontekstualne perspektive i kreativnog rekonstruisanja različitih sposobnosti.³³⁶

Uvid u osnove neuronauka omogućava roditeljima i nastavnicima da pomognu deci u kontroli impulsivnih reakcija, postavljajući zadatke primerene postupnom razvoju prefrontalnog korteksa. Aspekt koji takođe ima implikacije na kognitivni razvoj jeste *lateralizacija* (specijalizacija) dve moždane hemisfere, od kojih svaka motorički kontroliše suprotnu stranu tela, ali kod većine levorukih i kod osoba ženskog pola ta podela nije stabilna. Zbog toga britanski psihopedagozi savetuju: „Budite obazrivi kod obrazovnih pristupa koji su zasnovani na pojednostavljenim gledištima funkcionisanja mozga“ jer „nijedna mentalna aktivnost nije ekskluzivni rezultat samo jednog dela mozga“.³³⁷

Može se zaključiti da osnovna znanja iz neurologije predstavljaju samo jedan ali važan segment aučnog doprinosa fleksibilnosti strategija poučavanja, o čemu svedoči razmena pedagoških iskustava vezana za ovu oblast, aktivirana preko on-lajn foruma za nastavnike.³³⁸

Poznavanje centralnog nervnog sistema i neuroloških veza kao inicijalnih stimulusa pokreta, podrazumeva i osnovni uvid u skeletno-mišićni sistem, koji upotpunjuje predstavu o celokupnom neuro-motornom procesu koji se dešava tokom sviranja na violini.

Plastična anatomija čoveka, kao deo opšte anatomije, usredsređena je na skeletno-mišićnu građu čovečijeg tela. Kao predmet u nastavi, ona se izučava na većini umetničkih škola čija se koncepcija nastave zasniva na oblicima (likovne umetnosti) ili pokretima (dramske umetnosti, balet) ljudskog tela. Ovaj segment obrazovanja važan je i u violinizmu, ne samo kao stav da se „kroz taj predmet dodiruju saznanja nauke na nevidljivoj granici sa teško objašnjivim bićem umetnosti“³³⁹, već kao praktikum za razumevanje pokreta i mogućnosti njihovog usavršavanja i prilagođavanja zahtevima sviranja.

Pri razmatranju opšteprihvaćenog i dominantnog stava o neophodnosti „korelacije tehničkog i muzičkog“, u srpskoj teorijskoj praksi nema dovoljno informacija o čisto fizičkom

³³⁵ Opširnije o građi i funkciji mozga videti u: Dik Svab, *Mozak to smo mi*, Plato, Beograd, 2014.

³³⁶ Anita Vulfolk, Malkom Hjuž, Vivijan Volkap, *Psihologija u obrazovanju I*, Clio, Beograd, 2014. str. 244-254

³³⁷ Isto, str. 74-75

³³⁸ Learning Sciences and Brain Research, www.teach-the-brain.org

³³⁹ Rudolf Gaberc, *Plastična anatomija čoveka*, Univerzitet umetnosti u Beogradu, Beograd, 1985, str. 7

aspektu sviranja. Iako se svi domaći teoretičari drže Nojhausovog načela: „Ukoliko je veća muzička sigurnost, utoliko će manja biti tehnička nesigurnost“³⁴⁰ to jest da su ruke „sluge“ mislima, u praktičnom radu, po pravilu,iskusni pedagozi ipak prvo uočavaju fizičku građu svojih učenika, pre svega ruku, a onda i opšte držanje tela. Oni znaju da dobra dijagnostika fizičkih predispozicija znači i procenu očekivanja u odnosu na planirane pedagoške zadatke.

U savremenim obrazovnim tehnikama uporedo stoje, kombinuju se ili smenjuju gledišta poput Nojhausovog „ruke-sluge“ ili Galamijanovog (Ivan Galamian) „komande uma i fizičkog odgovora“³⁴¹ sa naučnim istraživanjima fizičke uslovljenosti sviranja.

Antropolog Džon Mening (John T. Manning) u monografiji „Knjiga o prstima“³⁴² istražuje vezu dužine i oblika prstiju s brzinom, snagom i veštinom u sportovima i umetničkim delatnostima. Istraživanja ukazuju na dominantnu ulogu domalog prsta u brzini, umetničkim sklonostima i korelaciji sa nervima i mišićima, ukoliko je taj prst duži od kažiprsta. U svakodnevnoj praksi dokazano je da kratak mali prst, koji ne doseže do početka noktnog zglavka domalog prsta, predstavlja problem za tehniku leve ruke.

Uvid u anatomske karakteristike mogao bi da podstakne nastavnika da istraživački pristupi pronalaženju rešenja bar za one probleme koji neposredno proističu iz neadekvatne građe ili funkcionisanja skeletno-mišićnog sistema učenika.

Pokreti ruke pri sviranju violine mogu da se svedu na pet anatomskih oblika: pregibanje (*flexio*), opružanje (*extensio*), uvrtnje (*pronatio*), izvrtanje (*supinatio*) i obrtnje (*rotatio*). U tim pokretima učestvuju kosti lopatičnog pojasa nadlaktice, podlaktice, šake i prstiju; zglobovi ramena, lakta i šake (ručni zglob) i mišićno tkivo koje uz pomoć tetiva i ligamenata, uz inervaciju celog sistema, podržava i pokreće sve delove ruku. *Kosti gornjih ekstremiteta* čine kosti lopatičnog pojasa, kosti nadlaktice, podlaktice, šake i prstiju. Lopatični pojas čine ključnjača i lopatica. Ključnjača je duga kost smeštena poprečno između lopatice i grudne kosti. Lopatica je pljosnatog oblika i postavljena je uz zadnju stranu grudnog koša od 2. do 7. ili 8. rebra. Kosti nadlaktice čine dugačka ramena kost (humerus) prizmatičnog oblika koja je zglobno povezana sa lopatičnom i lakatnom čašicom. Podlakticu čine dve kosti, žbica sa radijusom bližim palcu i lakatnica (ulna kost) koja je u donjem delu kraća od žbice i bliža manjem prstu. Zglobne veze ove dve kosti sa nadlakticom i šakom omogućavaju rotiranje šake s dlanom nadole (pronacija) i dlanom nagore (supinacija), širenje prstiju i ispravljanje zgloba (ekstenzija) i skupljanje prstiju

³⁴⁰ Genrick Nejgauz, *O umetnosti sviranja na klaviru*, Samostalna izdanja Dragoslava Ilića, Beograd, 2005, str. 104

³⁴¹ Ivan Galamian i Elizabet Grin, *Principi sviranja na violini i violinske pedagogije*, Samostalno izdanje Dragoslav Ilić, Beograd, 2006, str. 11

³⁴² John T. Manning, *The finger book*, Faber & Faber, Main edition, New York, 2009

uz savijanje zgloba (fleksija). Kostí šake čine ručje, doručje i članci prstiju. Osam kostiju ručja poređano je u dva reda. Četiri kosti prvog reda spojene su u blagi luk koji odgovara udubljenoj zglobnoj čašici žbice. Najveća od njih, glavičasta kost, u vertikalnoj ravni kreće se u opsegu od 180 stepeni, a u horizontalnom oko 90 stepeni. Doručje čini pet dugih kostiju koje su uzgobljene sa kostima prstiju. Izuzev palca koji ima dva, svaki prst ima tri članka. Njihova idealna dužina, matematički izražena, glasila bi: dve trećine dužine prvog (distalnog) članka jednake su dužini srednjeg (medijalnog) članka, a dve trećine drugog članka odgovaraju dužini trećeg, noktnog (distalnog) članka.

Za pokrete pri sviranju violine posebno je važna zglobna fleksibilnost koja se očitava pri promeni položaja jedne kosti u odnosu na drugu. Za razliku od nepokretnih, zupčastih zglobova (šavova) lobanje, zglobovi ruku su pokretni. Ključnjača i lopatica su vezane zglobom koji poput poluge omogućava pomeranje napred i unazad. Kod spuštanja i podizanja ramena lopatica se okreće oko svoje osovine. Troosovinski loptasti zglob ramena može da se podigne za oko deset santimetara i omogućava pokrete u svim pravcima; dvoosovinski zglob palca omogućava kretanje napred-nazad, ali ne i oko uzdužne osovine; jednoosovinski zglobovi se okreću oko osovine koja je ili vertikalno postavljena na kraj kosti (kao kod lakta i prstiju) ili leži paralelno uz kost (gornji zglob žbice i lakatnice).

Za jednoosovinske zglobove karakteristični su pokreti pregibanja i opružanja, a ređe pokret uvrtnja. Dvoosovinski zglobovi, pored mogućnosti pregibanja i opružanja, omogućavaju pokret primicanja i odmicanja. Kombinacijom ovih pokreta u troosovinskim zglobovima omogućava se obrtanje oko uzdužne osovine. Zglobovi su zaštićeni hrskavicom, opnastom čaurom i ligamentima koji ih drže u prirodnom položaju.

Složenost zglobne pokretljivosti pri sviranju violine ogleda se u pokretima kostiju ručnog i lakatnog zgloba koji omogućavaju pokrete pregibanja, opružanja i uvrtnja.

Zbog nepoznavanja skeletno-mišićne građe i posebno funkcije zglobova pri intenziviranju sviračkih pokreta može da dođe do istegnuća, upale pa čak i pucanja ligamenata i tetiva. Stoga je uloga nastavnika da kontroliše održavanje ritmičkog smenjivanja mase kostiju, shodno njihovoj funkciji u izvođačkim pokretima.

Mišićno tkivo obavlja ceo skelet. Osnovno svojstvo mišića je da grčenjem, skupljanjem ili kontrakcijama povlače kosti i iniciraju pokrete. Svaki mišić je sastavljen iz uzdužnih vlakana udruženih u snopiće koji su obavijeni zajedničkom opnom. Više mišića čine grupu koja se vezuje za kosti snažnim tetivama koje imaju sposobnost kontrakcije. Stoga je i najveći broj mišića grupisan oko najpokretljivijih zglobova.

Za violinsku pedagogiju nije važan morfološki oblik mišića, koliko njihova funkcija pregibanja, opružanja, primicanja i uvrtnja. Nadražaj za ove radnje mišići primaju od centralnog nervnog sistema (mozga) a preko nervnih vlakana koji prožimaju ceo mišićni sistem.

Za violiniste je veoma važna skeletno-mišićna oblast vrata. Grupa mišića sa prednje strane vrata i bočni mišićni pregibač glave koji spaja grudnu kost sa unutrašnjim krajem ključnjače odgovorni su za okretanje i pregibanje glave napred ili unazad. Kada je pregibaču glave tačka oslonca na grudnom košu, odnosno na podmetaču na violini, ovaj mišić nagiba glavu na svoju stranu, dok se lice okreće na suprotnu.

Za održavanje pokretljivosti glave i otklanjanje napetosti u pauzama vežbanja preporučuju se klasične vežbe laganog kružnog „kotrljanja glave“, počev od grudne kosti preko ramena, leđa, drugog ramena do početnog položaja u oba smera ili naizmenično istežanje vrata, kao da glava lebdi, i suprotan pokret: uvlačenje glave između podignutih ramena.

Sviranje violine ima fizičku potporu u funkcionisanju tri *skalenska mišića* na bočnoj strani vrata, koji polaze od poslednjih šest vratnih pršljenova i završavaju se u natključnjačkoj jami. Oni bočno pregibaju vrat koji se savija kako bi brada preuzela ulogu tačke oslonca. Korišćenje podbratka, koji je postavljen iznad kordara, na sredini instrumenta, smanjuje napetost vratnih mišića. Ovi mišići imaju još jednu funkciju korisnu za violiniste: „Ako im je fiksna tačka na vratu, podižu gornji otvor grudnog koša i deluju kao pomoćni udisači“.³⁴³ Ti „pomoćni udisači“ veoma su važni za pravilno disanje pri sviranju. Ritam disanja može da bude poremećen odsustvom osećaja ritmičkog pulsa koji, fiksiran, često nije u saglasnosti sa slobodnim, nepravilnim melodijskim oblicima. Stvaranje tzv. „pulsnog obrasca“, oformljenog u umu i, neuronskim vezama razaslatog u motorni sistem, uz malu ali važnu pomoć mišićnih udisača smanjiće nepotrebno zamaranje izazvano poremećenim disanjem.

Mišići zadnje strane vrata, kao deo leđnih, trapezastih mišića, takođe služe opružanju i obrtanju glave i vrata.

Polazeći od mišića ramena, na koje se oslanja telo violine i od kojih zavise pokreti leve ruke, trebalo bi obratiti pažnju na funkciju lopatastih i deltastih mišića. Lopatasti mišići pokrivaju lopaticu i s prednje i s leđne strane, dodirujući veliku i malu izbočinu ramenica. Oni služe odmicanju, primicanju i uvrtnju nadlaktice. Deltasti mišić trouglastog (delta) oblika pokriva rameni zglobov, odiže ramenicu u vodoravan položaj, a ruku napred ili nazad.

Prednju grupu mišića nadlaktice čini dvoglavi dugački mišić (biceps) koji pregiba lakat prema nadlaktici uz malo izvrtanje (supinaciju) podlaktice. Zadnju grupu mišića nadlaktice čini troglavi mišić (triceps) koji opruža podlaktak prema nadlaktu i primiče ga ka telu.

³⁴³ Rudolf Gaberc, nav. delo, str. 47

Mišiće podlaktice čine tri grupe mišića: obli uvrtač koji omogućava uvrtnje i pregibanje podlaktice, spoljašnji, vretenasti pregibač šake i dugi pregibač palca odgovoran za poslednji članak palca. Duboki pregibač prstiju počinje na prednjoj i nutrašnjoj strani lakatnice, sa tetivom koja se račva u četiri pravca koji dopiru do baze poslednjeg članka prstiju.³⁴⁴

Mišići spoljašnje strane ramenice pregibaju podlaktak ka nadlaktici, dok šaku opružaju ka spolja dugi i kratki ekstenzivni mišići. Zadnja grupa mišića ruke nalazi se u čvoru ramenice i služi za opružanje prstiju i šake. Iz snopa ovih mišića u ramenu polazi i poseban mišić opružać malog prsta koji ga čini pokretljivijim od domalog i srednjeg prsta. U dubljem sloju dva duga i jedan kratki mišić pokreću supinaciju i ekstenziju palca i kažiprsta.

Šaka ima sopstveni mišićni aparat koji se sastoji iz spoljnih, unutrašnjih i srednjih mišića, sa tetivama na leđnoj strani šake, koji su u vezi sa celokupnim mišićnim sistemom gornjih ekstremiteta, ali su i u direktnoj vezi sa nervnim impulsima koje šalje mozak. Pošto svi ovi mišići „obiluju ogromnom mogućnošću u izvođenju najsuptilnijih pokreta“³⁴⁵, za procenu njihovog stanja i funkcionalnosti, pedagog može primeniti jednostavan metod posmatranja testirajući njihovu kontraktilnost simulacijom pokreta neophodnih u sviračkoj praksi.

Opšta mišićna pokretljivost može se stimulisati odgovarajućim vežbama za stav tela, držanje violine i gudala, uz poteze koji stimulišu rad potrebnih grupa mišića. Pritom bi trebalo voditi računa o odnosu sinergističkih mišića koji u jednom zglobu imaju istu tačku oslonca i isti zadatak, sa antagonističkim mišićima koji, iz neposredne inervacije iz centralnog nervnog sistema, omogućavaju suprotan pokret. Grčenje sinergističkog mišića „harmonizuje“ se sa opuštanjem antagonističkog i obratno, čime se ostvaruje prirodni balans zategnutosti mišića koji se u medicini naziva *mišićni tonus*.

O mišićnom tonusu i problemima koji nastaju zbog često korišćenog snažnog pritiska prstiju radi poboljšanja kinestetičkog svojstva funkcije šake i koji mogu da dovedu do upalnih procesa i oštećenja tetiva, u domaćoj violinskoj metodici nema dovoljno informacija. Pažljivim posmatranjem pokreta učenika nastavnik može da uoči svako prekoračenje prirodnog mišićnog tonusa i da sa pojačane sviračke izražajnosti skrene učenikovu pažnju na sam *fizički* osećaj u proizvodnji zvuka. Pedagoško iskustvo dovodi do zaključka da primena takvog metodskog postupka smanjuje psihofizičku napetost i pomaže da se usklade mišićne kontrakcije time što će trajati onoliko koliko je dovoljno da se dobije dobar zvuk bez nepotrebnog naprezanja. Osvešćenost u osećanju pokreta kao fizičke (čulne) uslovljenosti zvuka i sposobnost intenzivnog

³⁴⁴ Distalni (noktni) članak savija dubinski pregibač, medijalni (srednji) članak savija površinski (kratki), dok proksimalni članak, bez savijanja vuče prema dlanu lumbikalni savijač, koji se nalazi u samom zglobu šake.

³⁴⁵ Rudolf Gaberc, nav. delo, str. 60

ili minimalnog napora pri korišćenju svih delova ruke, pojačavaju i psihološku osetljivost za vladanje zvukom.

Konvencionalna metodika nastave kreće od duhovnog, programskog i emocionalnog sadržaja, odnosno od značenja muzičkog dela, da bi preko načina izražavanja muzičkog sadržaja došla do onog često nazivanog zanatskog („najmanje umetničkog“) segmenta violinskog sviranja koji se postiže fizičkim sredstvima nazvanim „tehnikom sviranja“.

Ako se pođe od uverenja da fizičko uvek ima aktivnoreaktivni odnos sa instinktima, intuicijom, osećanjima i kognicijom, onda se može zaključiti da se pristup tehnici sviranja ne može zasnivati na prostom mehaničkom kontekstu, već da se karakter i ustrojstvo fizičkog pokreta u sviranju prožeti nastojanjem da se postigne željeni muzički oblik i zvučanje i da je, pritom, ostvarena i međusobna razmena uticaja tehničkog i muzičkog u zajedničkom umetničkom delovanju.

Isticanje važnosti poznavanja skeletno-mišićnog sistema za metodiku nastave inicira razumevanje metodskih pravila ispravnog „rukovanja“ instrumentom i fleksibilnost njihove primene u pedagoškoj praksi.

Iz prethodnog pregleda fizičkih aktivatora pokreta ruku može se zaključiti da blago povišene prste pokreću samo kratki mišići pregibači i da lakoću kretanja savijenih prstiju neće ometati njihovi pokretači, dugi savijači i opružači, jer uvek rade zajedno.

Naprezanje ruku, koje može da bude izazvano delovanjem suprotstavljenih mišićnih grupa (pregibača i opružača na primer), ponekad je neizbežno.³⁴⁶ Poredeći neophodnost upotrebe krutosti, koja se obično ne povezuje sa sviranjem na violini, Alan Frejzer (Alan Fraser) tu „napregnutu gipkost“ slikovito prikazuje na primeru klavirske tehnike: „Ovakva napregnuta gipka šaka slična je osećaju koji ima onaj ko se drži za busen trave viseći nad ponorom, ali zvuk neće biti oštar ako kretanje ruke bude protivteža dejstvu ukrućene šake. Šaka se ukruti iako se ruka plastično kreće. Eto, to je ravnoteža suprotstavljenih sila koje tvore simbiozu“.³⁴⁷

Učenje zasnovano na poznavanju strukture i funkcionisanja skeletno-mišićnog sistema uvek je praćeno odgovarajućim vežbama za oslobađanje od suviše napetosti. Jedna od takvih vežbi, koju navodi Frejzer, rezultat je istraživanja fizičara i anatoma Moše Feldenkrajsa (Moshe Feldenkrais) i veoma je jednostavna: u uspravnom položaju tela, nasuprot uobičajenom stavu s dlanovima ka unutra i palčevima ka napred (što mišiće ramenog pojasa drži „vojniki ukočenim“), ruke treba pustiti da vise sa dlanovima okrenutim unazad i palčevima postavljenim uz

³⁴⁶ Da bi, na primer, izveo forte legato kod Prokofijeva (koncert u D-duru), u raspevanom cantabilu, neophodno je ukrotiti šaku i prste leve i ručni zglobovi desne ruke u cilju dobijanja fizički zahuktalog zvuka.

³⁴⁷ Alan Frejzer, nav. delo, str. 58

šav pantalona. Dovoljno je nekoliko puta ponoviti tu vežbu i ceo mišićni sistem ruku oslobodiće se napetosti.³⁴⁸ U domaćoj praksi nemali broj nastavnika u iste svrhe preporučuje protresanje šaka kao oslobađanje od kapljica vode. U razmeni iskustava sa nastavnicima violine, preporučuje se i vežba hodanja, odnosno premeštanja težine s jedne na drugu nogu, kao fizička priprema za izvođenje legata.³⁴⁹

Za jačanje mišića prstiju radi se „stoj na prstima“, ispravljenim rukama i prstima oslonjenim na zid, sa razmakom palca i malog prsta manje od oktave, a više od kvinte. Funkcija palca, koji se nalazi nasuprot ostatku šake u držanju violine je hvatanje i pridržavanje. Prelaz od te funkcije do uloge u sviranju fizički nije jednostavna radnja. Kada se oslanjanje o zid radi samo palcem, treba naizmenično ispravljati i savijati druge prste, čime se mišići palca naizmenično smanjuju i izdužuju. Vežbe za ekstenziju prstiju rade se na ravnoj podlozi, udaljavajući i primičući svaki prst pojedinačno od ostatka položene šake. Lupkanje prstima po ravnoj površini, uz note, ali bez instrumenta, takođe je vežba koja olakšava rad na teškim pasažima. Za ostvarivanje kinstetičkog doživljaja kontakta sa žicama bez naprezanja koristi se tehnika brzog sviranja stakato potezima uz kratke pauze između svake note.

Pedagoško iskustvo govori da je odnos ruke prema funkciji šake veoma složen. Kontraksije tricepsa, kao i zatezanje i opuštanje lopatičnih i ramenih mišića odražavaju se na strukturnu stabilizaciju ritmičke pulsacije u mišićima šake i prstiju. Kretanje šake koje menja oblik i položaj u odnosu na muzičke celine koje čine frazu, slikovno predstavlja auditivni muzički pandan fizičkog pokreta ruke. Ruka koja sledi pokret šake oslobađa napetosti samu šaku koja više nije glavni nosilac pokreta, već kao ujedinjen deo sistema s lakoćom vlada svim potezima i melodijskim oblicima. Za stabilnost odnosa strukture ruke i šake, pijanista i pedagog Alan Frejzer predlaže nekoliko vežbi, od kojih je za violiniste prihvatljiva ona koju on naziva „obaranje ruke prstima“: četiri prsta jedne i druge ruke, postavljeni pod uglom od 90 stepeni u odnosu na šake, međusobno se pritiskaju jagodicama. Ova igra nadjačavanja prstima može da se vežba sa kolegom iz klase. Slabost mišića ruke i prstiju može da izazove napetost u ručnom zglobu, te se ova vežba jačanja tih mišića preporučuje kako bi „snažna struktura na drugim mestima, ručnom zglobu omogućila da sačuva neutralnost koja ga oživljava, krepí i osposobljava“³⁵⁰.

Usklađivanje pokreta sa karakterom muzičke forme, takođe može da predstavlja svojevrsnu mišićno-ritmičku vežbu. Na primer, sviranje grupe nota od dve stakato osmine na jedno

³⁴⁸ Alan Frejzer, nav. delo, str. 66

³⁴⁹ Takav obrazac postoji i u kineskoj borilačkoj veštini taj čí čuan, u kojoj se premeštanje težine s jedne na drugu nogu tumači kao jin i jang nogu.

³⁵⁰ Isto, str. 169

gudalo, neće poremetiti melodijski niz ako se nenaglašene note sviraju tiše od naglašenih. Čak i spikato može da se čuje kao melodijski niz ako je ruka vođena unutrašnjom predstavom fraze „kao grnčar koji pravi šaru u glini vrteći kolo, tako i ruka vaja muzičke konture“³⁵¹.

Frejzer posebnu pažnju poklanja ulozi i negovanju ručnog zgloba, koji „najuspešnije može da primora instrument da propeva oblikujući legato, jer su njegovi pokreti mali, ekonomični i precizniji od pokreta ruke“³⁵².

Artikulacija zgloba šake pri izvođenju legata može da se unapredi i tehnikama disanja. Jedna od tih tehnika sugerše primenu neprimetnog, zamišljenog disanja kroz pokret gudala na gore kao udah i pokret na dole kao izdah. Pritom telo u tome „učestvuje bez naprezanja, ali veoma živo. Karlica ne mora da se pomera, ali će osećaj suptilne povezanosti, živosti, postojati čitavim telom, od karlice, kroz rebra - koja i sama osećaju da učestvuju - do ramena i dole, niz ruku.“³⁵³

Trebalo bi napomenuti da u ovakvom, laganom disanju nije zanemarljiva ni asistencija već pomenutih “pomoćnih udisača” - skalenskih mišića vrata.

Usaglašavanje fizičkih pokreta sa muzičkim oblicima, zahteva osmišljavanje tzv. „koreografije pokreta“, kao jedan od primarnih zadataka violinske metodike. Da bi se izbegle neugodne prateće pojave nepravilnog vežbanja (mišićna ukočenost, povrede ligamenata i tetiva) u uglednim muzičkim školama, pored udžbenika koji se odnose na fizio-neurološke i anatomske komponente u muzičkom obrazovanju, primenjuju se i metode koje podržavaju takva znanja. Jedna od najpopularnijih i, istovremeno, najradikalnijih je metoda *Moše Feldenkrajsa* (Moshe Feldenkrais), uobličena u knjizi „Svesnost kroz pokret“³⁵⁴.

Njegov metod, koji se zasniva na osećaju dodira samo onog dela tela koji je u funkciji određenog pokreta, prihvaćen je na Džulijard (Julliard School of Music) i Gildhol školi (Guildhall School), a praktikuje ga veliki broj muzičara i pedagoga. Za violiniste ima značaja činjenica da je među najvećim promoterima tog metoda bio Jehudi Menuhin (Yehudi Menuhin).

Fizičar i neurofiziolog Feldenkrajs je na ličnom primeru, u 80. godini života, kada je iz Izraela došao u SAD, demonstrirao veštinu minimalnih kontrakcija mišića koji su mu omogućavali funkcionalno kretanje i slobodu pokreta.

U svojoj metodi Feldenkrajs polazi od stava da funkcija pokreta zavisi od fizičkih i emocionalnih osećaja ali i svesnih kognitivnih aktivnosti kojima pripadaju i asocijativni procesi

³⁵¹ Alan Frejzer, nav. delo, str. 194

³⁵² Isto, str. 190

³⁵³ Isto, str. 237

³⁵⁴ Moshe Feldenkrais, *Awareness Through Movement*, Harper and Row, New York, 1972

mišljenja. U „štimovanju tela“ učestvuje, pre svega, svest o skeletno-mišićnoj građi tela, znanje da je ljudsko iskustvo pokreta starije od misli i osećanja i da se ta razlika u korist određene (željene) funkcije može smanjiti menjanjem spontanih mišićnih navika pomoću vežbi svesnog usmeravanja nervnih impulsa.³⁵⁵

Primena ove metode na ispravljanje nefunkcionalnih sviračkih pokreta ili na zaboravljanje onih koji nisu neposredno vezani za muzičko izvođenje, podrazumeva svesno uvođenje novih, dobro promišljenih pokreta koje će mozak putem impulsa materijalizovati kroz motorni sistem. Takva usredsređenost na poboljšanje pokreta trebalo bi da stvara nove mišićne navike i pored otpora starih: „Teško je usvojiti nove obrasce ili nove verzije stava i pokreta. Ne radi se toliko o teškoći učenja novih navika, koliko u menjanju telesnih i mentalnih navika i osećanja u odnosu na već ustaljene obrasce“.³⁵⁶

Polazeći od neuroloških istraživanja, ova metoda poboljšanje senzorno-motorne funkcije vidi kroz objedinjavanje mehaničke (skeletni sistem poluga i podupirača), mišićne, nervne i psihološke aktivnosti. Znanja iz plastične anatomije i neurofiziologije, nedovoljno implementirana u srpskoj violinskoj pedagoškoj praksi, ukazuju na fizičku uslovljenost kvaliteta zvuka i muzičke izražajnosti koja se odražava upravo kroz raznolikost izvođačkih pokreta.

Zalažući se za primenu ove metode u muzičkoj pedagogiji Frejzer zaključuje da „glavni efekat Feldenkrajsovog metoda nije toliko opuštanje, koliko povećana fizička spremnost, jasna, usredsređena energija, veća svesnost o tome šta radimo i *kako* radimo“.³⁵⁷

U korist povećanja kinestetičke osetljivosti tehnikama postepenog a svesnog uvođenja usporenih i logički povezanih mikro pokreta, govori i teorijski diskurs o osećanjima u muzici antropologa *Džona Blekinga* (John Blecking).

Bleking polazi od saznanja o postojanju i važnosti dubinskih struktura u muzici. Takozvano „neosećajno sviranje“ je produkt neodgovarajućih, nasumice pronađenih tehnika. I upravo ustručavanjem od tehničke ekspertize i „pukog zanatstva“, odvraća se pažnja od osnovnih motornih problema, a sve da se ne bi povredilo izvođačko *ja* i „misteriozno spiritualno“ svojstvo osećaja muzičkog dela. Nasuprot tome, motorne teškoće najlakše će se prevazići ako se prvo sredi „suvi“ tekst kompozitorov, njegov sistem i njegova tehnika. I tek tada će se steći i bolji osećaj za kompozitorovu muziku: „Uvežbavanje mišića i prstiju je jedna stvar, ali skale i arpeđa u delima kompozitora možda će se najneposrednije osetiti ako se izvode prema *njegovom* sistemu (...) Neko može otkriti da je u stanju da svira sa osjećajem, bez toga da bude besprekorno

³⁵⁵ Moshe Feldenkrais, nav. delo, str. 33-38

³⁵⁶ Isto, str. 20

³⁵⁷ Alan Frejzer, nav. delo, str. 386.

„dubok“. Zapravo može se biti veoma dubok ako se doživi najbitnije svojstvo muzike koje je univerzalno i nalazi se u ljudskom *tijelu*. To svojstvo će izgledati misteriozno samo ukoliko ne znamo šta se odvija u jedinstvenoj tjelesnoj konstituciji svih ljudskih bića. To svojstvo *neće* biti misteriozno ako se predstavi kao nešto što posjeduje nekolicina odabranih³⁵⁸.

U prilog ovakvom mišljenju ide i u praksi odavno zapažena pojava da najtalentovaniji učenici imaju veću potrebu usavršavanja „zanatskog“ umeća, odnosno fizičkih sredstava kojima mogu da izraze zamišljeno zvučanje.

Iz navedenih teorijskih tekstova i primera praktične primene znanja iz neuro-motorne aktivnosti ljudskog organizma, moglo bi se zaključiti da je razvijanje osećaja i svesnosti sopstvenog tela kao celine i posebno svakog dela i pokreta leve i desne ruke, veoma važno za ostvarenje živog odnosa sa instrumentom kakav je violina.

V. 1. Postavka i formiranje izvodačkih pokreta

Prilikom sviranja violine ruke su u stalnom pokretu, tako da se pitanje „postavke“, kako se u praksi uobičajeno naziva odnos tela i instrumenta, odnosi pre svega na prilagođavanje tela instrumentu.

Pri određivanju načina *držanja instrumenta* „treba imati u vidu fizičku konstituciju učenika, konstituciju njegovog ramenog pojasa i njegovo subjektivno osećanje pri stvaranju zvuka. U svakom slučaju držanje i postavka violine treba da se uklope u fleksibilno stanje celog tela“³⁵⁹.

Stav da držanje tela ne bi trebalo nameštati prihvatljiv je ukoliko je učenikovo držanje prirodno, što znači da nije ukočeno u položajima koji u dužem vremenskom periodu odstupaju od normalnog (uobičajenog) položaja. To se naročito odnosi na položaj glave u odnosu na violinu i ramenog pojasa koji menja položaj u odnosu na držanje violine.

Violina može da se drži sa osloncem samo u jednoj tački, u tački u kojoj se ostvaruje kontakt glave i instrumenta. Takva postavka održava nepromenljiv intenzitet kontakta, a time i ukočenost ramenog pojasa i konstantnu napetost vratnih mišića. Drugi način postavke violine traži oslonac u dve tačke: jedne stalne, na mestu kontakta glave i violine (podbradak), i druge tačke oslonca u levoj šaci, a obe tačke smenjuju se u intenzitetu pritiska.

Subjektivno osećanje pri stvaranju zvuka obema rukama, dostupno i očima, prema Miha- iloviću određuje „psihološki centar sviranja“³⁶⁰. Taj centar se nalazi u sredini položaja koji

³⁵⁸ Džon Bleking, nav. delo, str. 122-124

³⁵⁹ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 78

³⁶⁰ Alan Frejzer, nav. delo, str. 79

zauzima šaka leve ruke u prvoj poziciji i šaka desne ruke s gudaalom na sredini. Ovako formiran „psihološki centar“ pomera se ulevo koliko je to potrebno glavi, čiji položaj takođe treba što manje da odstupa od prirodnog. Ceo kompleks (glava, ramena i ruke) trebalo bi da bude upodobljen tako da omogućava što veću fleksibilnost i pokretljivost mišića.

V. 1. 1. Desna ruka

Prateći istorijski razvoj violinizma u prvom delu ovog rada, moglo bi se zaključiti da se, poput držanja violine, i držanje gudala menjalo kroz vreme. Počev od poslednje četvrtine 18. veka, kada je Fransoa Turt (Francois Tourte) počeo proizvodnju lakog i elastičnog gudala, podesnog za unapređenje tehnike sviranja. Prsti desne ruke mogli su dubljim zahvatom, uz usavršenu žabicu, da s manje naprezanja prijanjaju uz štap, bez kontakta palca sa strunama.

Tačka oslonca violine sa grudnog koša, premeštena je na rameni pojas, lakat se odvojio od tela, što je sa korišćenim medicinskim znanjima predstavljalo osnovu za prve teorijske radove o držanju i kretanju gudala. U 20. veku najznačajniji udžbenik, pod nazivom «Umetnost violinskog sviranja» napisao je Karl Fleš (1928). Njegova uputstva za aktivnost desne ruke, kombinacija evropskih i ruske škole (Auera) i danas predstavlja osnovu znanja kojima se služe nastavnici violine.

I naši teoretičari se u razmatranju aktivnosti desne ruke vode teorijskim i praktičnim iskustvima. Mirjana Hajduković ističe ruske teoretičare koji su „najdublje otišli“ u izučavanju psihofizičkih osobina pre planiranja metoda rada sasvojim učenicima.³⁶¹ Pišući o desnoj ruci, Dejan Mihailović polazi od Auerovog stava da je teško pridržavati se nepromenljivih pravila u držanju i kretanju gudala. Preduslovi za početni položaj prstiju na gudaalu je prirodna kontraktlnost mišića ruke. Kad je gudalo postavljeno na žice po sredini svoje dužine, svi prsti bi trebalo da formiraju držeći prsten: polusavijen kažiprst oslonjen je srednjim zglobovom na gudalo, srednji prst malo udaljen, dodiruje štap gudala delovima srednjeg članka i zadnjeg zgloba uz neposrednu saradnju palca, koji se, kao protivteža ostalim prstima blago savija ispod ostalih prstiju, zatim opušten domali prst, takođe oslonjen na štap u predelu srednjeg članka ili krajnjeg zgloba i, na nešto većem razmaku, postavljen mali prst koji svojim vrhom dodiruje gudalo.

Ovakav raspored prstiju na gudaalu podleže stalnim mikro promenama jer se i položaj šake u odnosu na podlakticu i nadlakticu stalno menja prateći karakter željenog zvučanja.

Za postizanje *piana* lakat se postavlja niže u odnosu na gudalo, koje dodiruje žicu spoljnim delom struna, te se i šaka, u zglobu, povija naniže. Jači zvuk zahteva suprotne položaje lakta i

³⁶¹ Mirjana Hajduković, nav. delo, str. 19

šake. Pošto se time pokazuje da ni početni položaj gudala na žabici nije uvek isti, ni pronacija ni supinacija se ne odvijaju jedinstvenim kretnjama.

Zahvaljujući složenoj građi lakta, koju čine tri zglobova, *podlaktica* se sa šakom uvrće u obratnom smeru od kretanja kazaljki na satu, što je naročito izraženo u srednjem delu gudala. Odnos ruke i gudala, tokom tih poteza, menja se u odnosu na jačinu pritiska i prijanjanja sva tri dela gudala na žicu. Pri kretanju gudala od žabice ka vrhu, zglob šake je izdignut dok se šaka okreće ka kažiprstu, a domali i mali prst istežu. U gornjoj polovini gudala mali prst se po pravilu odvajaju od štapa gudala, dok se zglob šake spušta. Pritom i palac rotira oko svoje ose i menja ugao prijanjanja na štap gudala što doprinosi mogućnosti različitog zvučanja. Pokretima šake preko ručnog zgloba upravlja podlaktica sa žbicom i radijusom koji je bliži palcu i lakatnicom (ulnom kosti), koja je bliža malom prstu i oko koje radijus rotira. Funkciju podlaktice okogučavaju dubinski mišićnu pregibač, površinski kratki pregibač (pokreće srednji članak) dok proksimalni članak, privlačeći ceo prst prema dlanu, ne savijajući ga, vuče lumbrikalni pregibač, smešten oko samog zgloba šake.

Nadaktica se zahvaljujući pokretljivosti ramenog i lakatnog zgloba, u pokretu pronacije kreće unazad u odnosu na telo dok ne zauzme položaj od devedeset stepeni u odnosu na podlakticu. Potezi od vrha gudala ka žabici predstavljaju inverziju navedenih pokreta, ali se, takođe, prilagođavaju pritisku na žice, brzini vođenja gudala i boji tona. Sve te radnje su kako i Mihailović navodi „samo preduslov za one najznačajnije i najsuptilnije promene svih odnosa, do kojih dolazi usled individualnog osećanja zvučnog intenziteta, a koje nisu dostupne svesnoj i konkretnoj analizi. Misteriozno *x* i ovde nalazi svoj odraz“.³⁶²

To „misteriozno *x*“ upravo opravdava sve pokušaje jedinstvenog i unapred datog apsolutno „ispravnog“ držanja i vođenja gudala.

Adaptivne reakcije mišićnog sistema preko čula dodira i uzajamnih taktilnih reakcija sa instrumentom, preduslov su dobrog vođenja gudala i postizanju željenog zvučanja.

Pokrete nadlaktice Mihailović naziva „*istočnikom* velikog broja poteza gudala“³⁶³. Nadlaktica je preko ramenog zgloba vezana za lopatični pojas i, s druge strane, preko lakta za podlakticu. Njeni mišići naizmenično vuku (do polovine gudala) i guraju (od polovine gudala) ostale delove ruke u pokretima pronacije i supinacije. Neprimetni i vešti prelazi iz jednog u drugi „karakter“ pomeranja gudala obezbediće jedinstvo svih pokreta.

Uloga lakta, čija tri zglobova omogućavaju ritmičko smenjivanje pokreta kostiju, zavisno od njihove funkcije, veoma je važna u objedinjavanju pokreta. Adaptabilne osobine zavise od

³⁶² Dejan Mihailović, nav. delo, str. 84

³⁶³ Isto, str. 87

fizičke konstitucije i individualnih sposobnosti učenika da spontano odgovori na zahteve muzičkog teksta. Funkcionisanje izvođačkog motornog aparata najbliže je povezano sa sluhom i kognitivnim predstavama zvučnog materijala.

Dobra tehnika gudala zavisi od poznavanja i tehnika savladavanja promena poteza. Počinje se od pripremnih vežbi držanja olovke, do držanja štapa gudala, bez violine. Promena poteza treba uvek da počne pokretom lakta ili putem izmene odnosa gudala prema žici, odnosno kobilici (horizontalna ili vertikalna osmica). Položaj žice se, po zakonima fizike, menja kada na žicu deluje težina gudala i ruke. Pri kretanju gudala naniže, žica se pomera na levu, a pri kretanju naviše, na desnu stranu. Zavisno od smera vođenja gudala dolazi do rotacije žice oko zamišljene ose, ona pruža otpor i vibriranjem proizvodi zvuk. Promena smera vođenja gudala izaziva zvučni „šok“ žice koji se može prevazići blagim smanjnjem pritiska gudala na žicu u trenutku menjanja smera kretanja gudala. Time se smanjuje naglo prebacivanje položaja žice u novi položaj i obezbeđuje neprekinuti zvučni tok. Prikazan grafički, ovako izveden potez ima oblik vertikalno postavljene osmice, te se takva promena gudala i naziva promena gudala putem *vertikalne osmice*.

Takozvana mrtva tačka u kojoj dolazi do smene poteza gudala (i mogućeg prekidanja zvuka) pri jačoj dinamici ili bržem detašeu u gornjoj polovini gudala, može da se izbegne izmenom gudala vođenog paralelno sa kobilicom violine. Ovakva osmica, horizontalno izvedena, kao način promene gudala, naziva se promena gudala *putem horizontalne osmice*.

Način promene smera vođenja gudala je individualan, ali sama ta radnja izvedena u deliću sekunde traži i odgovarajuću svest, pažnju i osećanje sopstvenog taktilonog odnosa sa instrumentom: „Intenzivno osećanje logike muzičke misli, fleksibilnost muskulature, dobar izbor prstomete, korišćenje vibrata i drugih sredstava muzičkog izraza, mogu da omoguće stvaranje utiska (iluzije) o dobroj, čak idealnoj, promeni poteza.“³⁶⁴

Osnovni *potezi gudala* mogu da se svedu na dva oblika. U violinskoj literaturi uobičajeno je da se osnovnim potezom smatra potez detaše (detache) iako bi se to moglo reći i za potez legato³⁶⁵ jer su svi ostali potezi izvedeni iz ova dva poteza.

Detaše (detache) po svom značenju upućuje na nešto što je *izdvojeno* od nečega. Prevedeno na muzički jezik, to bi označavalo skup organski povezanih nota iste zvučne celine koji daje jedinstveno zvučanje. Detaše je način sviranja ležećim gudaalom u kome se svaka nota izvodi posebnim potezom koji bez pauze i bez promene pritiska povezuju notu sa notom. *Prosti detaše*

³⁶⁴ Dejan Mihailović, *nav. delo*, str. 94

³⁶⁵ Mihailović u „*elementi violinizma*“ str. 95, baveći se etimološkim značenjem reči detache (odvojeno) razmatra mogućnost proglašavanja *legata* osnovnim potezom “pošto tek sada imamo šta da razdvojimo detache-om.”

nema posebnu oznaku, pauza između nota gotovo da nema, a svaki potez mora da se nastavi na početak sledećeg.

Običan detaše može da se svira svim delovima gudala i svim dužinama gudala. Što su pauze između nota manje uočljive, to detaše postaje *sliveni detaše*, što je podvrsta koja se približava legato jer je takav detaše mekan, pevljiv i bez akcenta.

Akcentovani ili artikulisani detaše označen je horizontalnom crticom i akcentom iznad note čime se raznovrsnim izražajnim naglašavanjem podvlače počeci nota. Ta vrsta detašea postiže se naglim povećanjem pritiska i brzine, ali bez korišćenja martelea. Potezi, pritom, ostaju povezani, bez pauza između nota, iako se ne može reći da ne postoje izuzeci.

Detaše porte (nošeni detaše) označen je horizontalnom crticom iznad note. Početna jačina tona, kao i zvučnost, kasnije opada, što podseća na portato ili lure. Detaše porte može da se dobije i dodavanjem pritiska i brzine na početku svake note, ali bez akcentovanja. Utisak odvojenosti nota, i pored povezanih poteza, skoro je neizbežan, ali se zato postiže izražajnost određene grupe nota ili pojedinih nota u nekom pasažu.

Portato ili loure ne pripada detaše potezu, ali predstavlja niz detaše porte poteza izvedenih na jednom istom potezu. Označen je horizontalnim crticama iznad niza nota koje su povezane lukom. U stvari, ovim potezom, naglašavajući početak svake note, ali bez puza između njih, legato notama daje se više reljefnosti i izražajnosti. Učenicima bi trebalo preporučiti da vežbaju naizmenično portato sa detaše portecom, kako bi postigli balans u njihovim pojedinačnim zvučanjima. Ta tehnika ima smisla utoliko što je portato kod većine teoretičara klasifikovan kao vrsta detašea jer je proizašao iz njegovih deklamaciono-pevljivih i zvučno mekih karakteristika. Mekano početno zvučanje koje diskretno izdvaja notu od note kao da izvođač odiže gudalo od žice i time nosi ton, sasvim je različito od poteza martele, koji samo tehnički ima zajedničke elemente sa portatom.

Detaše lanse (lance) ima za oznaku crtu i tačku iznad note. Već ta tačka upućuje na kratak, brz potez gudala tako da se između nota uočavaju pauze, izuzev kod niza brzih nota. Akcenata i krešenda na početku tona nema. Obično se upotrebljava u pasažima u kojima su potrebni kratki potezi bez ikakvih nastavljanja. Ovaj potez često se kombinuje sa portecom (u Bahovim sonatama i partitama). U dugim detaše pasažima retko se nalazi samo jedna vrsta detašea.

Fuete (fouette) ili udarajuće gudalo označeo je kosom crtom iznad note. Fuete je varijanta akcentovnog detašea, ali daje veću oštrinu. Uz to je efikasniji kada nema dovoljno vremena za okidanje žice, za martele. Veoma je primenljiv kada određene note u neprekidnom detaše pasažu treba da budu i kratke i akcentovane, ali i u akcentovanju kratkih trilera.

Fuete se dobija brzim ali malim odizanjem gudala sa žice i naglim, energičnim spuštanjem obično gornjeg dela gudala na početku poteza naviše (što ne znači da ga ne treba vežbati i na potezu naniže).

Martele (martele, francuski kovati, udarati čekićem) je onačen vertikalnim akcentom iznad nota. Od drugih vrsta detašea razlikuje se pauzama koje odvajaju notu od note i može se izvoditi na svakom delu gudala.

Kao perkusivan potez sa konsonantnim tipom akcenta na početku svake note i pauzom između tonova, martele je izuzetno važan pokret za unapređenje tehnike desne ruke. Akcentat se postiže uvodnim pritiskom na žicu a potom redukcijom pritiska, kao čupkanje žice pre kretanja gudala. Ako se ovaj početni pritisak prebrzo smanji, izostaće akcentat, a ako se previše produži, doći će do grebanja i neprijatne reskosti, ali i podrhtavanja gudala u njegovom daljem toku. Potrebno je dosta vežbanja da se pritisak gudala podudari sa hitrinom pokreta na početku note. To se postiže tako što šaka i ruka, pri vrhu gudala, omogućavaju prenos pritiska i težine zglobovom koji je postavljen niže i podlakticom u pronaciji. Kod žabice bi trebalo izbegavati suviše pritiskanje iz cele ruke i fokusirati se na elastičnim prstima. Mali martele potezi mogu da se izvedu i samom šakom i prstima. U dugim potezima prsti uspostavljaju pritisak, ali samo kretanje započinje i ostvaruje ruka. Količina pritiska pre i u toku pokreta ne može se odmah odrediti, ali je činjenica da se vežbanjem dolazi do prirodnog osećaja za uspešno izvođenje ovog poteza.

Najviše problema može izazvati upotreba velikog dela gudala (polovina ili celo), kada se dovodi u pitanje kretanje gudala u pravoj liniji, paralelno sa kobilicom. Kada se svira vrhom gudala, onda se koristi naginjanje gudala ka kobilici umesto ka hvatniku. Kada je martele kombinovan sa prelascima sa žice na žicu, gudalo se po završetku svakog poteza postavlja na sledeću žicu.

Zadržani martele u partituri je označen horizontalnom crtom i vertikalnim akcentom iznad crte. To je izraziti detaše potez, ali sa martele početkom. Sve što se odnosi na martele potez, i ovde se može primeniti. Nakon brzog martelea ide dug, držan ton.

Kole (colle) nije posebno označen u notnom tekstu. Gudalo se na žice postavlja iz vazduha i u trenutku kontakta sa žicom dolazi do malog „okidanja“. Čim ton zazvuči, gudalo se odiže i priprema za sledeći potez. Ovaj potez sličan je marteleu, ali su pripreme za njegovo izvođenje kraće. Gudalom se, u ovom slučaju, pravi picikato. Kole se upotrebljava u donjoj polovini gudala. Preporučuje se prvo vežbanje sa najmanje gudala, kod žabice, a zatim na ostalim delovima gudala. Poželjno je vežbati čak i na gornjoj polovini gudala. S obzirom na kratkoću

poteza u desnoj ruci aktivni su samo prsti u vertikalnom pokretu (pri nameštanju i okidanju žica) i horizontalnom, pri sviranju tonova. Galamian savetuje da se u uvodnom vežbanju ovog poteza svira vrlo kratki martele na oko deset santimetara od žabice, odižući gudalo u trenutku završetka poteza i postavljanjem gudala opet kod žabice - za sledeći potez.³⁶⁶ Potrebno je istaći da je kole potez nezamenljiv u sticanju kontrole nad svim delovima gudala.

Stakato (staccato, odvojen, zaseban) je označen tačkama iznad svake note pod lukom. To je uzastopni niz kratkih, jasno odvojenih artikulisanih poteza na jednom gudalu, izveden tako da su strune u stalnom dodiru sa žicama - naviše ili naniže. Pritisak popušta čim akcenat na svakoj noti zasebno zazvuči. Postojanje puze između nota omogućava da se dva ili više poteza izvedu u jednom smeru. Mogli bi reći da je stakato zapravo modifikacija ritmičko organizovanog poteza martelea ili portata. Na vrhu gudala efekat stakata se postiže „ubodom“ gudala u trenutku njegovog povlačenja. Idući prema sredini gudala intenzitet tog „uboda“ se smanjuje. Na žabici, kada prirodna težina ruke ostvaruje kontakt gudala sa žicom, ovaj potez se realizuje aktivnim početkom note čije se zvučanje nastavlja opuštanjem pritiska. Više nota pod jednim lukom zahteva kontinuirano adaptiranje odnosa ruke prema gudalu.

Poželjno je da se stakato prvo vežba na jednoj noti (prazna žica a), a onda u malim grupama od dve, pet ili više nota, sa različitim ritmičkim obrascima. Sledi uvođenje prstiju leve ruke, a onda promene žica u svim vrstama skala i arpeđa.

Spikato (ital. spiccare - odseći, ubrati) je označen tačkama iznad nota. Ovaj pokret je nastao iz modifikovanog detašea. Gudalo se nalazi u vazduhu, pada na žicu i vraća se u početni položaj, što znači da se svaka nota realizuje posebnim pokretom gudala. (Zbog pauza ima srodnost sa stakatom.) Ovaj potez često se nalazi u kompozicijama jer sadrži velike izražajne mogućnosti: izvodi se na većini delova gudala sa brojnim artikulacionim modifikacijama (kraće, duže, oštrije, mekše, itd.)

Postoje dva tipa spikata: iz širokog pokreta ruke, kada zvuči energično ili pevljivo i spikato izveden pokretom zgloba šake, koji ima kraći zvuk. Lučni pokret gudala koji prati ovaj potez može da bude plići, što će dati puniji i nežniji ton ili dublji, koji proizvodi oštrij, perkusivni ton. Na dinamiku utiče i visina sa koje se gudalo spušta na žice. Pojednostavljeno rečeno, spikato je potez kojim se gudalo „baca“ za svaku notu. Kada je spikato širok i ton dug, naziva se „ispevani“ spikato. Vežbanje spikata trebalo bi da počne u donjem delu gudala sa ravnim potezima koji opisuju plitak luk. Tek posle uvežbanog plićeg lučnog pokreta prelazi se na kraće poteze, prema sredini gudala, s dubljim lukom.

³⁶⁶ Ivan Galamian i Elizabet Grin, nav. delo, str. 112

Sotije (fr. sautile, skakutati, ital. saltando) je označen tačkama iznad svake šesnaestina. Spada u grupu skaćućih poteza ali nema zasebnog podizanja i spuštanja gudala za svaku notu. Odskočnost zavisi od elastičnosti gudala i veštine njegovog kontrolisanja. Najbolje uspeva na sredini gudala. I naši metodičari preporučuju da se vežbanje ovog poteza počne malim, brzim detaše potezima blizu sredine gudala, držeći gudalo labavo, sa centrom pokreta u prstima, u kombinaciji vertikalnog i horizontalnog kretanja. Ceo balans šake je u kažiprstu, dok su ostali prsti labavi.

Leteći stakato i *leteći spikato* su dva veoma slična poteza. Kod letećeg stakata gudalo slobodno napušta žice posle svake note, iako je to „napuštanje“ horizontalno, bez prekida muzičkog toka. Leteći spikato se, naprotiv, realizuje nizom spikato nota na jednom potezu gudala. Gudalo se diže više nego kod letećeg stakata i baca se na žicu za svaku notu. Pokreti prstiju i šake su uglavnom vertikalni.

Rikoše (fr. ricolchet, odskok) je potez koji počiva na prirodnoj odskočnosti gudala. Kad se gudalo baci na prvu notu, pod jednim impulsom, odsvira se još nekoliko nota na jednom potezu, naviše ili naniže. Prateći taj početni impuls, gudalo dalje samo skače. Kod ovog poteza najvažnija je kontrola visine sa koje se gudalo baca na žicu, njegova brzina i odskok koji pravi. Za vežbanje ovog poteza potrebno je početi sa potezom naniže, s visine od dva do tri santimetra. Uz vertikalni pokret prstiju treba pustiti da gudalo odskoči, a posle druge note vratiti gudalo kroz vazduh na početnu tačku. Broj nota postepeno povećavati. Poslednja faza vežbe predstavlja izvođenje rikošea naviše, a zatim ovaj potez vežbati kroz promene žica, kroz skale i arpežirane akorde.

Legato (ital. legare, vezati) je, uz detaše, jedan od najčešće korišćenih poteza u sviranju violine. Ima pevljiv karakter i moć da poveže zvučanje više nota. Zvučni tokovi melodijske linije daju izražajnost i kvalitet zvučanja, čemu doprиси i odgovarajuća aktivnost leve ruke. Najbolji put za usavršavanje legata je vežbanje dugih tonova uz dinamično nijansiranje.

Problemi koji se javljaju u praktikovanju navedenih poteza najčešće se odnose na atak gudala, promenu poteza, flažolete i akorde.

Kakav će biti dodir gudala sa žicom zavisi od toga kakav se ton očekuje: (1) za miran „samoglasnički ton“ najbolje je blago prineti gudalo žicama, pod smanjenim uglom, u tihoj dinamici i sa malo struna; (2) za jasno određen „suglasnički“ konsonantan atak najbolji način je upotreba depara (fr. depart, polazak) - gudalo se postavi na žicu sa istim pritiskom sa kojim će se izvesti ceo potez; (3) akcentovani atak, kao i „depar“ ali sa većom početnom brzinom, slično marteleu, ili iz vazduha, poput fuetea.

Kako bi se izbegli problemi vezani za promenu *pravca kretanja gudala* treba usporiti kretanje pre same promene i smanjiti pritisak na žice. Smenjivanje sporih i brzih pokreta gudala, bez gubljenja izbalansiranog zvuka, biće osigurano dodavanjem ili smanjenjem pritiska i menjanjem zvučne tačke.

U violinskoj pedagogiji je odavno poznato da *flažoleti* najbolje zvuče kada se izvode relativno teškim potezom, dovoljne dužine, sa zvučnom tačkom blizu kobilice.

Izvođenje akorda takođe može da predstavlja problem, pošto violina ima ograničene mogućnosti za izvođenje troglasnih i četvoroglasnih akorada. Stoga bi se moglo govoriti o „iluziji akordskog sviranja“ koju je moguće postići ili razloženim ili istovremenim sviranjem na tri žice u kraćem vremenskom trajanju. Ta „iluzija“ ostvaruje se kroz tri vrste akorda: (1) lomljeni akordi nastaju kada dve od tri note zazvuče zajedno pre udara dobe, a onda se prelazi na najvišu notu koja sa srednjom notom zazvuči zajedno; (2) nelomljeni akordi od tri note simultano započinju s pritiskom na srednju, pa na dve susedne žice. Iz vazduha se postiže bolji rezultat, a lakše je izvesti one bliže hvatniku nego one akorde koji su bliži kobilici; (3) obrnuti akordi se realizuju kada se melodijski pripreme note akcentom, pre udara dobe, a zatim se normalno svira ostatak takta. Sve tri vrste akorda zahtevaju majstorstvo mekog, brzog i akustički povezanog razlaganja, koje stvara iluziju istovremenog zvučanja.

V. 1. 2. Leva ruka

Kao i kod aktivnosti desne ruke, čiji pokreti i položaji podležu jedinstvenoj tipologiji, ovladavanje pokretima leve ruke za neurološki i skeletno mišićni sistem takođe je veoma složena aktivnost. Pokreti leve ruke treba da objedine statičnost i pokretljivost (prevazilaženje pozicionog sviranja) što je kompleksan zadatak za nastavnika, jer se u tom procesu prelazi iz parcijalnog savladavanja komponenti (princip postupnosti) u složenije celine (pokreti koji izlaze iz okvira tipoloških mišićnih aktivnosti) koje je teško ostvariti bez opšteg sagledavanja složenih izvođačkih postupaka.

Fleksibilnost bez grčevitosti, jedini je pravilan odnos ruke prema instrumentu. Položaj palca, koji dodiruje vrat violine zonom osnovnog i noktnog članka i njegov odnos prema drugim prstima spontan je, promenljiv i adaptibilan. Položaj prstiju u odnosu na grifbret takođe je uslovljen konstitucijom, iako je opšteprihvaćena zaobljena postavka šake i prstiju. Povijeni prsti leve ruke zauzimaju prirodan položaj ukoliko mišićni tonus prstiju ostaje mekan nakon pokreta koji izazivaju napetost mišića. Cilj violinske obuke je negovanje tog prirodnog položaja prstiju, kako bi se izbegao spazam mišića ili upala tetiva. Podrška prirodnom obliku postavke

prstiju i izbalansiranom mišićnom tonusu ostvaruje se kroz vežbanje slobodnog pada prstiju na žice i naizmenično podizanje i spuštanje jednog po jednog prsta, sa što manje napora.

Osnovni tipovi pokreta prstiju su vertikalni (podizanje i spuštanje), klizajući i bočni (premeštanje prstiju sa žice na žicu sa adaptivnim pokretima palca). Prirodna fleksibilnost muskulature, prilikom pritiska na žice, smanjuje potrebu za dodatnom mišićnom aktivnošću. Ugao pod kojim prst pada na žicu treba da je prav u odnosu na zaobljenost grifbreta. Pokreti šake prilagođavaju se i promeni pozicije, vanpozicionom sviranju i vibratu. Ista logika vodi i pokrete nadlaktice, lakta i podlaktice.

Promena pozicije predstavlja jedan od najvažnijih elemenata izvođačke tehnike leve ruke. Sam termin „pozicija“ odnosi se na položaj koji leva ruka i prsti zauzimaju u odnosu na grifbret. Svaka promena pozicija, u zanatskom smislu, podrazumeva veštinu neprimetnog povezivanja tonova na različitim delovima grifbreta. U nižim pozicijama (od prve do četvrte) šaku i prste vodi podlaktica, kojoj se nadlaktica prilagođava adaptivnim pokretima. Korelativnim kretnjama u višim pozicijama, nadlaktica i podlaktica prate pokrete šake koja vodi prste. Promena pozicija može da se izvede bez glisanda podhvatima (sužavanjem razmaka između prstiju) ili prehvatima (ekstenzijom prstiju), ukoliko je udaljenost pozicije koja sledi mala. U svakom slučaju, ako se promena pozicije ne realizuje istim prstom, već započinje jednim a završava drugim prstom, prst iz polazne pozicije sklanja se sa žice (uz smanjenje pritiska) tek kad sledeći prst zauzme novi položaj, kome se, onda prilagodi (primakne) i šaka, dok se zvuk pojavljuje u trenutku kada je označen u partituri. Neprimetno povezivanje tonova u različitim zonama ima tehnički karakter, ali se izražajno-umentnički efekat postiže, kako Dejan Mihailović kaže, ne samo glisandom ili portatom, već i „psihološkim osećanjem spajanja ili povezivanja različitih položaja koje ruka zauzima u odnosu na grifbret“³⁶⁷.

Prema Jampoljskom, David Ojstrah se zalagao za zonsko, kvintno shvatanje pozicija, za razliku od izvođenja grupe tonova u zatvorenom sistemu kvartnog razmaka između 1. i 4. prsta na određenom delu grifbreta.³⁶⁸

Promena pozicija predstavlja jedan od najdelikatnijih sviračkih pokreta i zahteva isto takav pedagoški pristup u stvaranju izvođačkih navika učenika.

Početno učenje pozicija kreće od sviranja na D žici a zatim na A i E žici, da bi na kraju došlo do spajanja sa G žicom. U drugoj poziciji polazi se od jednooktavne F dur skale: F u prvoj poziciji na D žici, drugim prstom, pa se na to mesto stavi prvi prst i pomeri cela ruka sa palcem

³⁶⁷ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 111

³⁶⁸ Израил Ямпольский, nav. delo, str. 78

u drugu poziciju. Forma šake u sve tri pozicije ostaje nepromenjena. Kao i u drugoj poziciji, treća se lako savlada uz pomoć jednooktavne C-dur skale. Ton C u prvoj poziciji, trećim prstom na G žici, pa se premešta cela ruka u novu poziciju tako da prvi prst padne na mesto trećeg. Posle jednooktavnih, učenik prelazi na dvooktavne skale i već je sposoban za sviranje etida i komada u trećoj poziciji.

Promena pozicije iz jedne u drugu najbitniji je element tehnike leve ruke. Veština je i u promeni položaja šake radi postizanja željene tonske visine, ali i u proceni brzine pokreta.

Vežbe promene pozicija koje su ustaljene u domaćoj praksi svode se na prelazak iz jedne u drugu i treću poziciju pomoću prazne žice (treći prst u prvoj poziciji odsvira se, odigne i ruka se pomera da bi se prvi prst spustio na mesto gde je bio treći i dobila, sluhovno i vizuelno, auditivno i mišićno zapamćena ista visina tona).

Klizanjem prsta do traženog zvučanja iste (početne) note radi se svim prstima, na svim žicama. Promena pozicija vežba se i prelaskom sa nižeg prsta na viši, odnosno prvi prst koji od početnog položaja (H na A žici u prvoj poziciji) klizi do treće pozicije (i note D) i kao orijentir služi drugom prstu da se spusti do njega (na notu E). Kretanje naniže vodi se istom logikom, samo obrnutim redosledom prstiju. Prelazak sa višeg prsta na niži uvežbava se skalama, dok zadržana promena, kada šaka sledi prethodno ispruženi prst, zahteva veću rutinu izvođenja.

Polupromenom pozicije naziva se istežanje ili skupljanje šake bez učešća palca koji, pritom, ne menja mesto na vratu violine. Takva tehnika koristi se u pasažima koje ne bi trebalo da remete zvučni dodaci koji mogu da se čuju pri klasičnoj promeni pozicija.

Vibrato, tehnički element izvođenja, vezan za motorno mišićnu aktivnost, istovremeno je jedan od najvažnijih zadataka leve ruke u proizvođenju izražajnog i kvalitetnog tona.

Korišćenje vibriranja prsta, šake, ili ruke, u dodiru sa žicom, menja tonsku visinu koja u pravilnim razmacima može da varira u širini, brzini i intenzitetu, prilagođavajući se pritom, dinamici i boji tona.

Učenju vibrata trebalo bi da prethodi već usvojena tehnika držanja instrumenta, relativna čistota intonacije i kvalitet zvuka.

Vibrato se, ipak, kao sredsvo umetničkog izražavanja, uči prvo osećajem za dodir.

U savladavanju ovog tehničko-izražajnog elementa, najčešća praksa u domaćoj nastavi je da se kreće u trećoj poziciji, drugim prstom na A žici. Desnom rukom učenik povlači gudalo, dok nastavnik pridržava i (ritmički) pomera učenikovu levu šaku i prst dok se ne dobije vibrirajući zvuk. Kad taj pokret učenik sam savlada, nastavnik još neko vreme može da mu pomogne

pridržavajući violinu, kako bi pokret bio usredsređen na dodir sa žicom, bez suvišnog napre-
zanja mišića. Brzina i širina vibrata zavise od karaktera i doživljaja muzičkog dela, te je nera-
skidiva veza između fizički kultivisanog vibrata i misaono senzitivne izražajnosti jedina delo-
tvorna tehnika u realizovanju ovog psiho-motornog sredstva violinske umetnosti.

*

U ovladavanju tehničko-izvođačkih sredstava i izgradnji motornih navika, naši metodičari
uvek podvlače dominantnu ulogu kognitivnih muzičkih „predstava“ za njihovu uspešnu pri-
menu u materijalizaciji muzičkog izraza. Iz metodskog principa „od zvučne predstave ka po-
kretu“, odnosno „od muzike ka tehnici“, proistekao je i stav da je „savlađivanje tehničkog
aspekta dela u stvari ugrađivanje emocija u pokrete“ i da je to „proces formiranja stabilnih
odnosa psihološko-emocionalnih stanja i izvođačkih pokreta“.³⁶⁹

U radu sa učenicima nastavnik nedvosmisleno uočava tu vezu asocijativnog doživljaja
zvuka i senzomotornog odgovora kao sugerisane predstave pokreta.

Učvršćivanje senzomotorne relacije između muzičkog doživljaja i kinestetičke senzitiv-
nosti vežbanjem, čak i preteţno na instruktivnom materijalu, vodeći račune o čisto fizičkim
predispozicijama učenika, predstavlja siguran put ka stabilnim izvođačkim pokretima i auto-
matizaciji izvođačkih navika, bez kojih nema spontanog fraziranja i nesputane slobode umet-
ničkog izražavanja.

³⁶⁹ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 118-119

VI. SREDSTVA I TEHNIKE MUZIČKOG IZRAŽAVANJA

Doživljavanje muzike, odnosno izražajno sviranje, zahteva upoznavanje učenika sa formalnim, duhovnim i osećajnim sadržajem muzičkog dela. U skladu sa takvim zadacima biraju se i primenjuju oni elementi i načela muzičkih izražajnih sredstava koji će najbolje izraziti sadržaj i smisao muzičkog dela. Pritom, nikada ne treba gubiti iz vida da je oduhovljeno i nadahnuto sviranje uslovljeno savršeno savladanom motornom veštinom i da bez činioca zanatskog umeća nema mogućnosti za nesputano izražavanje intuitivnih, asocijativnih i osećajnih elemenata izvođačke kreativnosti, odnosno, u krajnjoj liniji, sadržaja i smisla muzičkog dela koje se može podvesti pod zajednički termin muzičkog mišljenja.

VI. 1. Sintaksičke odrednice muzičkog pisma

Osnovno muzičko-umentičko sredstvo sviranja na violini jeste umeće fraziranja koje se ostvaruje putem kreativne upotrebe ritmičke strukture, metra, pulsa, ritma, akcentuacije i dinamičkih i agogičkih elemenata izražajnosti.

Metar, kao osnovni element ritmičke organizacije tonova u jednakim vremenskim intervalima, po mišljenju Nojhausa (Genrick Neigauz), ne treba izjednačavati sa ritmom: „Ritam i metar su istovetni samo u marševima. Zdrav ritam sastoji se u tome da zbir ubrzavanja i usporavanja (...) bude ravan nečemu stalnom, da aritmetički prosek ritma bude takođe stalan i ravan osnovnom metričkom trajanju“.³⁷⁰ Nojhaus takođe preporučuje da se „organizacija vremena *izdvoji* iz celog procesa rada na kompoziciji, da se *izdvoji* zato da bi se lakše i sigurnije došlo do sporazuma između izvođača i autora u pogledu ritma, tempa i svih njegovih odstupanja i promena“³⁷¹.

Prema Urošu Pešiću, karakter i sadržaj muzičkog dela određuje brzinu pokreta: „Svaka muzika nosi sobom sopstvenu pulsaciju (...) ova pulsacija, u muzici poznata kao *puls* izvire iz same muzike (...) Pravi tempo je, zaista, duša svakog muzičkog dela“.³⁷²

Za vežbanje pravilne metričke organizacije i ravnomernog tempa Jankeljevič je predlagao sledeći metodski postupak, koji se inače navodi i u našoj pedagoškoj literaturi: (1) učvrstiti unutrašnju mentalnu predstavu tempa; (2) proveriti ga na instrumentu uz metronom; (3) svirati delo po zapamćenom tempu. Uputstvo je da se pritom uvek polazi od sporijeg, da bi se postepeno došlo do odgovarajućeg tempa.³⁷³

³⁷⁰ Henrik Neigauz, nav. delo, str. 45

³⁷¹ Isto, str. 48

³⁷² Uroš Pešić, nav. delo, str. 31-32

³⁷³ Юрий Янкелевич, nav. delo, str. 220-221

Naši metodičari, radi postizanja odgovarajuće brzine, predlažu istovremeno spuštanje više prstiju na žice kako bi se na vreme pripremili za pritisak adekvatan kvalitetnom zvuku i na taj način doprineli automatizaciji pokreta.

Upotreba *tempa*, možda najvažnijeg sredstva muzičke izražajnosti, predstavlja ličnu meru svakog izvođača, njegov primarni osećaj, koji je utemeljen na usaglašavanju naučenog, saznanog i intuitivno krativnog obrasca.

Tempo je najosetljivija promenljiva vrednost od svih izražajnih muzičkih sredstava. Predstavljajući dinamiku kao intenzitet kretanja u vertikalnom smislu, Bogdan Milanković označava tempo i njegove modifikacije kao intenzitet kretanja u horizontalnom smislu: „Apsolutna dužina tonova, tempo, podleže većim promenama od apsolutne jačine tonova (...) te stoga najviše odaje raspoloženje jedne kompozicije”, jer je tempo, kao ogledalo, „vremenska relacija našeg krvotoka, brzina našeg bila kao posledica našeg uzbuđenja“.³⁷⁴

Metar, shvaćen i kao skup jakih i slabih pulsacija, ne čuje se kao akcentuacija, već se izražava kroz punoću i boju zvučanja koja je izraz intuitivne mentalne aktivnosti i suštinska vodilja u izražavanju strukturnog i emocionalnog sadržaja muzičkog dela.

Muzička metrika može se poimati i kao dimenzija vremena i kao geometrijski pojam. Iako se „vreme kreće jedino preko praznih intervala svesti“, da bi ga podvrgli ritmičkim konstantama treba ga povezati *kontrolnim linijama*. Prema Dragutinu Gostuškom „takve linije određuju vremenski položaj svake tačke u odnosu na referentni sistem vremena (...) u muzičkom sistemu to su taktne crte“³⁷⁵. U geometrijskom smislu, prostor se definiše „kao beskrajno elastična forma u koju se mogu smestiti sve pojedinačne forme ekstenzije; vreme postaje isto tako apsolutno elastična forma u kojoj nalaze mesta sva pojedinačna trajanja“³⁷⁶. U tom smislu i fenomen *ritma* pokazuje da su trajanja i ekstenzije samo „različiti izrazi za iste morfološke jedinice“³⁷⁷.

Ako je, po Gostuškom, ritam odnos trajanja i akcenta (koji služe samo za ograničavanje vremenskih dužina), a brzina (tempo) „konfrontacija ekstenzija i desinhronizacija akcenata - obuhvatili smo istovremeno i fizičku i psihičku realnost (...) u kojoj je ritam merni sistem vremena koliko i prostora.“³⁷⁸

Nesporno je da je dobro *ritmičko sviranje* osnova zanatske veštine. Kroz *puls* se manifestuje metar (obrazac jakih i slabih udara), dok dinamički i agogički naglasci ukazuju na strukturni ili emocionalni sadržaj. Malim pauzama se naglašava ritmička struktura i eliminiše poriv

³⁷⁴ Bogdan Milanković, *Osnovi pijanističke umetnosti*, Naučna knjiga, Beograd, 1952, str. 260

³⁷⁵ Dragutin Gostuški, *Vreme umetnosti*, Prosveta, Beograd, 1968, str. 177

³⁷⁶ Isto, str. 158

³⁷⁷ Isto, str. 159

³⁷⁸ Isto, str. 160

ka žurbi. Odavno je prihvaćeno mišljenje da je, umesto uz metronom, delotvornije vežbati s preteranim isticanjem metričkih naglasaka, a ujednačenim sviranjem nenaglašenih, jer se pokazalo da je to korisno i za razvijanje taktilnih osećaja: „Učenje se može definisati kao proces pravljenja razlika: povišeno opažanje hijerarhijskih metričkih nivoa koje nastaje iz ove prakse, obezbeđuje da strukturu muzike učimo uz maksimalno kinestetičko bogatstvo i jasnoću“.³⁷⁹

Agogika (grčki *agoge*, vođenje, kretanje) se odnosi na manje, gotovo neprimetne promene tempa kojima se takozvanim agogičkim akcentom naglašavaju intencije fraziranja. Kada se kratkotrajnim zastojem naglasi predstojeći sinkopirani ton, ritmička struktura preuzima primat nad melodijskom, kojoj to izmeštanje ritma samo obogaćuje izražajnost sadržaja.

Svesno odstupanje od pulsa i stroge metronomske pravilnosti naglašenih i nenaglašenih udara, odnosno mikrozastojem ispred svake naglašene puls-note „održavamo tok naglašenih udara koji vode ka sledećem puls, relativno lako, suptilno i ujednačeno, puls postaje još naglašeniji, ali smo izbegli da ta naglašenost ostane sirova i previše očigledna“³⁸⁰.

Artikulisanjem tih mikropauza pre svakog naglašenog tona označava se ritmička struktura, što predstavlja čvrsto tle za osećaj sigurnosti i zadovoljstva u radu na unutrašnjoj diodi muzičkog teksta: „Cijeli povijesni proces muzike, ulazak u realno vrijeme i trajanje u njemu, počinje, dakle, i završava s *unutrašnjim sluhom* - prvo kod kompozitora, na kraju kod slušaoca“.³⁸¹

Pri vežbanju osećaja za vladanje pulsom, osim metronoma, kao privremenog pomagala, i svesnog preterivanja naglašenih i uz minimalni napor kontrolisanog sviranja nenaglašenih nota, naši pedagozi savetuju vežbanje punktiranog ritma bez violine: prvo otkucavanje teksta, zatim parlato čitanje ili pevanje uz taktiranje. Problemi ritma, izazvani neadekvatnom promenom brzine, vođenja i podele gudala, kao i nepodobnog prstoreda, tek kasnije se rešavaju sviranjem odgovarajuće instrumentalne literature.³⁸²

Uz takav način vežbanja ne bi trebalo zanemariti ni odgovarajući položaj kostiju podlaktice koji doprinosi rasterećenju mišića bez ometanja ritmičkog toka. Definišući učenje ovakvih veština kao „proces pravljenja *razlika*“, Alan Frejzer zastupa stav da „povišeno opažanje hijerarhijskih metričkih nivoa koje nastaje iz ove prakse, obezbeđuje da strukturu muzike učimo uz maksimalno kinestetičko bogatstvo i jasnoću“³⁸³.

Od agogičkih elemenata, pored pulsnih tonova, odnosno akcentuacije sinkopama, najuočljiviji su *rubato* i dinamičko oblikovanje melodijske linije. Ako se u toku sviranja održe

³⁷⁹ Alan Frejzer, nav. delo, str. 388

³⁸⁰ Isto, str. 388

³⁸¹ Ivan Foht, *Savremena estetika muzike*, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo, 1972, str. 105

³⁸² Mirjana Hajduković, nav. delo, str. 42-44

³⁸³ Alan Frejzer, nav. delo, str. 388

proporcionalni odnosi ritma (čiji su sastavni deo metar i puls) onda će malo zadržavanje (ritenuto) ili ubrzanje (accelerando) melodijskih oblika prepoznati strukturnu formu nuzičkog teksta. Naši metodičari se koriste instruktivnim materijalom kao pokaznim vežabama za primenu ovog izražajnog sredstva.³⁸⁴ Ti primeri se odnose na rad sa mlađim učenicima, ali ne doprinose teorijskoj praksi namenjenoj obuci budućih nastavnika violine, čije bi znanje moralo da prevazilazi praktična uputstva iz neposredne pedagoške prakse.

Poredeći upotrebu konveksne zakrivljenosti (entazu) linija u građevinarstvu, koje imaju funkciju iluzije savršeno pravih linija, Alan Frejzer u metodiku pijanizma uvodi termin *auditivna entaza*, sasvim upotrebljiv i u violinskoj pedagogiji. Auditivna entaza je suštinski činilac strategije izražavanja muzičkom retorikom: „Isto kao što se entazom postiže upečatljivije vizuelno dejstvo, princip produžavanja dugog i skraćivanja kratkog tona, naglašava auditivne konture, dozvoljavajući nam da svaki pojedinačni izražajni oblik osetimo potpunije.“³⁸⁵

Moglo bi se zaključiti da je *auditivna entaza*, termin koji i matematički definisanoj tehnici *rubata* (oduzimanjem vremena u nekom delu melodije da bi se na nekom drugom mestu to vreme nadoknadilo), teorijski dodaje još jednu dimenziju izražajnosti - dimenziju iluzije.

Pored agogičkih oblikovanja dugih i kratkih ritmičkih vrednosti, za fraziranje je isto toliko važno i *dinamičko oblikovanje melodijskih linija*: stišavanje ili pojačavanje zvuka koje se postiže ne samo količinom gudala (celo gudalo za fortissimo, a gornja polovina za mezzopiano), već i na oštrinu ili mekoću poteza.

Za violinsku pedagogiju agogičke oznake za dinamiku i kontrastiranje u tempu imaju posebno mesto među oznakama muzičkog pisma. To se posebno odnosi na dinamičko nijansiranje koje predstavlja sam život melodije - njen *kolorit* koji, „kao relacija apsolutne dinamike“³⁸⁶ dolazi do izražaja nizananjem tonova jedne iste dinamičke nijanse, za razliku od *kolorizma* „koji je propratna pojava relativne dinamike, zasnovan na većim dinamičkim razlikama, tj. veći tonski kontrasti sačinjavaju njegovu suštinu.“³⁸⁷

Primena ovih terminoloških razlika u praksi zavisi od sluhovne i muzičke predstave, stila i ukusa izvođača i sposobnosti prepoznavanja strukture muzičkog dela i muzičkog pisma, koje se u jednom kontinuiranom pedagoškom procesu uči, pamti i individualizuje.

³⁸⁴ Mirjana Hajdukovič, nav. delo, str. 68-70

³⁸⁵ Alan Frejzer, nav. delo, str. 41

³⁸⁶ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 247

³⁸⁷ Bogdan Milanković, nav. delo, str. 9

VI. 2. Fraziranje

Svi elementi muzičke građe koji čine muzičku sintaksu (ritam, tempo, metar, dinamika, agogika, kantabilnost) sadržani su u kontekstu *fraze*, muzičke rečenice, koja je osnovna sintaksička jedinica muzičkog mišljenja: „Smislaonost muzičke rečenice/fraze predstavlja *ukupnost* svih psihičkih činilaca koji nastaju u našoj svesti zahvaljujući zvučnim odnosima (...) Muzičke komponente ističu svoj smisao u muzičkoj rečenici, a rečenica/fraza - u sastavu odseka, *odsek* - u sastavu stava, *stav* - u sastavu ciklične forme, *kompozicija* - u okviru celog autorovog stvaralaštva (...) Osim muzičke rečenice/fraze, ne postoji neka druga jedinica muzičke sintakse koja se kao ona više ne može razlagati, a da ne izgubi smisao koji sadrži obeležja svojstvena celom muzičkom mišljenju. Izučavajući razvitak, funkcionisanje i ustrojstvo muzičke rečenice/fraze otkriće se čvorište onog jedinstva koje nazivamo muzičkim mišljenjem“.³⁸⁸

Polazeći od definicije fraze po kojoj je ona „kraći odsek koji se oseća kao misaona celina izložena u jednom dahu, bez obzira na to da li je reč o jednotaktnom motivu ili, recimo, osmotaktnoj rečenici“³⁸⁹, Mirana Hajduković zaključuje da je „prvi zahtev u radu sa učenikom na fraziranju - naučiti ga da sviranje ispuni misaonim tokovima, a ne praznim tonovima“³⁹⁰. Na sličan način i Dejan Mihailović metodsku edinicu nastave - fraziranje - zasniva na strukturalno-misaonim elementima sviranja, te je u tom smislu „znalačko fraziranje, koje otkriva karakter dela i osvetljava njegovu strukturu i zakonomernost razvoja muzičke misli, svakako jedan od najvažnijih elemenata ostvarivanja izvođačkog plana“.³⁹¹

Formalističko definisanje fraze ublažava se isticanjem Ojstrahovog mišljenja o presudnoj ulozi intuicije u fraziranju i pretpostavci da je „rad na fraziranju rad na emociji oblikovanoj u muzičku misao“.³⁹²

U radu na fraziranju za početak je neizbežno pridržavati se pravila logičkog toka fraze: početak, razvojna linija, vrhunac i kraj tenzije između pojedinih tonova. Zbog razrade dinamičkog plana toka fraze, važni su njeni izražajni elementi poput dinamike i agogike, jer agogičke oznake (*ritenuto*, *accelerando*, *rubato* ili *allargando*) sugerišu proporcije prepoznatljivog stila koji bi trebalo poštovati.

Pozivajući se na Auera, Jampoljskog, Jankeljeviča i Leopolda Mocarta, naši metodičari posebnu pažnju poklanjaju *ritenutu* i kantabilnosti, predlažući odgovarajući instruktivni muzički

³⁸⁸ Berislav Popović, *Muzička forma ili smisao u muzici*, Clio, Beograd, 1998, str. 137

³⁸⁹ Dušan Skovran, Vlastimir Peričić, *Nauka o muzičkim oblicima*, Univerzitet umetnosti u Beogradu, Beograd, 1986, str. 34

³⁹⁰ Mirjana Hajduković, nav. delo, str. 84

³⁹¹ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 118

³⁹² Mirjana Hajduković, nav. delo, str. 84

materijal. Mirjana Hajduković upućuje nastavnike na one kompozicije koje, za početnike poseduju i deklamacionu izražajnost i kantabilnost kao „najviši stepen muzikalnog sviranja jer takvo iskazivanje misli - bez obzira da li je u pitanju kantilena ili rečitativ - dostiže nivo izražajnosti ljudskog govora: muzika treba da govori“³⁹³. Analizirajući strukturnu formu cele kompozicije, ne remeteći njeno jedinstvo, aktuelnost Auerove podele fraza na *glavne* i *sporedne*³⁹⁴, dokazuje se i u teorijskom i u praktičnom delovanju naših metodičara i nastavnika violine.³⁹⁵

Strogo pridržavanje sintaksičkih elemenata kakvo je, na primer, ujednačenost pulsiranja, ne ostvaruje se uvek kao umetničko fraziranje. Koristeći termine kojima se služi Alan Frejzer, auditivna entaza, to jest razmeštanje u vremenu i dinamici naglašanih i nenaglašanih tonova, mogla bi da se posmatra i obrnuto, kroz logiku fraziranja kao ključnog činioca *ritma*. Kroz inicijalni ritmički zamah, prema Frejzeru, početak svake fraze stvara osećaj pulsa. Na kraju fraze dolazi do opuštanja, dok su nenaglašene međunote (hemiole) između svaka dva pulsa slivene u jednu muzičku jedinicu, iako se ispred svake hemiole umeće mikropauza. Te međunote, takozvane hemiole, imaju vrednost organizacione konstrukcije oko težišne note, doprinoseći i ritmičkoj sinhronizaciji: „Mi možemo u nekom stadijumu našeg vežbanja, frazu da odvojimo od ritma, ali što pre shvatimo njihovu zavisnost i oba ih ugradimo u našu strategiju vežbanja, pre ćemo izgraditi čvrste temelje na kojima možemo da zasnujemo svoju interpretaciju“.³⁹⁶ Tako shvaćeno oblikovanje fraze kroz oživljavanje pulsa kao „krvotoka izvođenja svakog muzičkog dela“³⁹⁷ stavlja znak jednakosti između fraze i ritma.

U tom smislu se i vežbanje ritma, adekvatno njegovoj funkciji u fraziranju, može praktikovati kroz ponavljanje energičnog poleta desne ruke na naglašenoj noti kojoj je prethodila mikropauza, kako bi se potcrtala vremenska hijerarhija u pulsiranju. U praksi se dokazuje i korisnost vežbanja pojačavanja dinamike bez ubrzavanja, kao i svesno usmeravanje učenikove pažnje na kontrolisanje mišićnih pokreta desne ruke pri naglašavanju pulsa. Pritom, ritmičko naglašavanje, kao ni brzina, ne remeti unutrašnju metričku strukturu takta. Iako podložna promenama, takva akcentuacija ipak podrazumeva „isticanje onih jedinica takta koje konstituišu njegov ritam, a ne njegovu unutrašnju metričku strukturu, koja je predmet muzičke interpunkcije“³⁹⁸.

Da bi se u fraziranju stvorio utisak auditivne entaze i poetičnosti melodije, u oficijelnom školovanju bi trebalo poštovati jedno od osnovnih načela muzičke retorike: „Duge note svirati duže, kratke

³⁹³ Mirjana Hajduković, nav. delo, str. 90

³⁹⁴ Леополд Ауэр, *Моя школа игры на скрипке*, Музыка, Москва, 1965, str. 89

³⁹⁵ Mirjana Hajduković, nav. delo, str. 90

³⁹⁶ Alan Frejzer, nav. delo, str. 303

³⁹⁷ Isto, str. 304

³⁹⁸ Bogdan Milanković, nav. delo, str. 191

kraće, ali bez preterivanja, samo za nekoliko nemerljivih vremenskih jedinica razlike od označenog u partituri³⁹⁹. To pravilo se, kako se pokazuje u izvođačkoj praksi, najčešće materijalizuje kao proizvod spontane potrebe da se ton odloži (pa preleti) ili produži (poteče). Mikropauze između fraza najčešće su udah posle usporavajućeg sleda tonova, a pre, *izgovaranja* nove muzičke rečenice.

Rast i opadanje fraze kroz dinamičko bojenje, držeći se didaktičkih i metodičkih pravila, trebalo bi oblikovati pre mentalnom osvešćenošću nego je prepustiti psihosenzornoj afektivnosti. Arheologija vekovnog iskustva i dalje živo govori da *postojanje mere* u oblikovanju melodije (izraženo terminom *meca di voce*) pobuđuje poteze gudala koji neguju prirodni krešendo i diminuendo, plime i oseke. To objašnjava i izostavljanje oznaka (lukova) za duge fraze u urtekst izdanjima violinskih dela iz 18. i 19. veka.⁴⁰⁰ Nastavnik bi uvek trebalo da ima u vidu da mera u pomeranju fraze unapred, bez gubljenja osećaja za osnovni metrički puls, može da se ostvari produženom notom samo ako je na vreme smeni sledeća nota.

Razrađen pedagoški sistem u violinizmu ne odstupa od ustaljenih metodskih pravila upravo zbog toga što će sama priroda sviranja otvarati granice njihove zakonomernosti. Veze između glave, ruku i srca u „inteligentnom generisanju fraze kroz najneprimetnije pokrete ručnog zgloba, može od mašine za proizvodnju nota da stvori muzičara. Time se delotvorno spajaju glava i ruke i olakšava da se, ono što srce oseća, izrazi i procveta u zvuku“.⁴⁰¹

Postmoderna praksa uvela je u našu muzikologiju pojmove intertekstualnog, kontekstualnog, meta jezika, hibridnosti, polizanrova, polimedijalnosti, nomadizma. Za metodiku nastave violine u srpskoj teorijskoj praksi zasad su najprihvatljiviji oni pojmovi koji bliže određuju prirodu muzičkog jezika, muzičkog izvođenja i muzičkog mišljenja.

VI. 3. Muzički jezik

Da izvan teksta ništa ne postoji i da je muzika jezik, kako se tvrdi u postmodernizmu, samo je proširena i razgranata verzija tvrdnje Gvida iz Areca (Guido d'Arezzo)⁴⁰² da grupe nota čine verbalne *silabe* (grčki *syllabe*, slog), a to mišljenje je preko Rusoa i Mominjija (Jerome de Momigny) razvijano do današnjih dana.

³⁹⁹ Proširenje fraze produženom notom Alan Frejzer naziva *poluživotom* note, poredeći njeno trajanje sa atomskim poluživotom radioaktivne supstance i vremenom koje je potrebno da se radioaktivnost datog elementa smanji za pola. (videti u: Alan Frejzer, *O umeću sviranja klavira*, Clio, Beograd, 2011, str. 332)

⁴⁰⁰ Alan Frejzer navodi primer Mocarta koji je u klavirskoj muzici označavao fraze po uzoru na pokrete gudala i zaključuje da “zato klavirskim frazama upravlja logika violinskog gudala (videti u: Alan Frejzer, *O umeću sviranja klavira*, Clio, Beograd, 2011, str. 330)

⁴⁰¹ Alan Frejzer, nav. delo, str. 332

⁴⁰² Benediktinac Gvido iz Areca, autor naziva tonova heksakorda iz 11. veka, čija je notacija prihvaćena u Evropi početkom 14. veka. (videti u: Džerald Abraham, *Oksfordska istorija muzike*, Clio, Beograd, 2001, str. 115-117)

Već je bilo reči o tome da, kao i u jeziku, u muzici postoji specifična interpunkcija koja služi za izgradnju, tumačenje i, na kraju, izvođenje kompozicije. Čitanje nota kao slova i razumevanje njihovog mesta i međusobnog odnosa u taktu, kao i značenje dinamičkih i agogičkih oznaka, može da se tretira kao raščlanjivanje strukture jezičkog teksta. Takvom metodologijom služe se formalistički koncipirani pristupi muzičkom delu.⁴⁰³

O jeziku muzike u srpskoj metodici violinizma ne govori se kao o zasebnom izražajnom sredstvu, već je ta tema tek naznačena kroz tretiranje fenomena zvuka, intonacije i, referirajući na Auera, retoričke dikcije fraziranja⁴⁰⁴ ili kroz ritmičku, dinamičku i agogičku artikulaciju muzičkog dela, pozivajući se na Derika Kuka (Derick Cooke).⁴⁰⁵

Kada se govori o muzičkom delu, fokus je po pravilu na njegovoj formi, strukturi i sadržaju. Muzičko delo se *misli* kroz tehnike notacije, denotacije i konotacije odnosno kroz formalističko, strukturalističko ili poststrukturalističko gledište.

Tražeci smisao muzike preko njenih izražajnih sredstava sabanih u jedinstven pojam *jezik muzike*, Derik Kuk taj „najartikulisaniji jezik nesvesnog“⁴⁰⁶ dešifruje kroz: (1) artikulisana muzička sredstva (notacija, metar, tempo, ritam, dinamika, agogika); (2) kroz osnovne melodijske durske, molske i hromatske sklopove i (3) kroz psihološku prirodu emocionalnog sadržaja.

Koristeći pojam jezika kao posrednika u traženju značenja muzičkog dela, Kuk navodi analogije sa slikarstvom (tonsko slikanje, boja tona), književnošću (emocionalna određenja) ili arhitekturom (građa i arhitektonika kompozicije), ali i predstavljanje sveta prirode imitacijom zvuka (glasovi ptica, zvuk vetra, talasa).

Iako je tonsko slikanje tek jedna od niza funkcija muzičkog izraza, indirektna imitacija ili simbolički nagoveštaj vizuelnih predstava, uvek su imali primenu u metodičkim postupcima nastave violine.⁴⁰⁷

Ako je prema Kuku muzika „auditivno kao što je arhitektura vizuelno otelotvorenje čiste forme“⁴⁰⁸, onda je i Stravinski bio u pravu kada je tvrdio, prema navodima Kuka, da je osećanje koje pobuđuje muzika „identično sa osećanjem koje izaziva međusobno dejstvo arhitektonskih

⁴⁰³ Na sličan način razmišlja Bogdan Milanković kada tvrdi da je razlikovanje melodije od harmonije moguće samo „ako shvatimo harmoniju kao neko zaokruženo kretanje koje se samo u se vraća, te moramo uvideti da je to moguće samo onda ako postoji neki shvatljiv kodeks sklada i nesklada koji ima svoj vlastiti smisao“. (videti u: Bogdan Milanković, *Osnovi pijanističke umetnosti*, Naučna knjiga, Beograd, 1952, str. 227)

⁴⁰⁴ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 121-130

⁴⁰⁵ Mirjana Hajduković, nav. delo, str. 86-90

⁴⁰⁶ Derik Kuk, *Jezik muzike*, Nolit, Beograd, 1982, str. 10

⁴⁰⁷ Ako predstavljanje fizičkih ili psiholoških fenomena prirode i ljudskih emocija nije uvek bilo moguće sugerisati auditivnim sredstvima, kompozitori su, kroz simbolizaciju, često koristili naslove kao verbalni putokaz u doživljaju dela.

⁴⁰⁸ Derik Kuk, nav. delo, str. 23

formi.⁴⁰⁹ U tom slučaju i percepcija forme samo je deo odgovora na značenje celokupnog muzičkog materijala jedne kompozicije. Kuk zaključuje da su muzička sredstva izražavanja organizovana u jedinstvenu formalnu (strukturnu) i emocionalnu celinu. On ističe i činjenicu da je u pedagoškom radu delotvorna analoška metoda povezivanja muzike sa drugim umetnostima i da su, u tom smislu, osećanja univerzalna.

Čini se, ipak, da ostaje pitanje da li je tradicionalno shvaćen jezik muzike samosvojan, urođeni emocionalni jezik podjednako razumljiv učeniku, nastavniku, izvođaču, kompozitoru i publici i da li ima isti odjek, ili je taj afektivni talas pokrenut kod svih učesnika u muzičkom događaju jednim uslovnim refleksom koji se, još od detinjstva, oblikovao verbalnom indoktrinacijom tradicionalno definisanih osećanja. Mogućnost ovakve problematizacije jezika muzike u pedagoškom radu sa mladim violinistima dozvoljava nastavniku da, slušajući svoje učenike kroz različite emocionalne šeme na primeru sviranja iste kompozicije, razmotri i prihvati modele novog senzibiliteta koji su mu, možda, doskora bili nepoznati ili neprihvatljivi.

Osnovna jezička struktura muzičkog jezika, koja se tiče visine, trajanja, intenziteta tonova i njihove međusobne tenzije u izmenljivosti boje tona i njegove teksture ne predstavlja temelj koji treba rušiti. Tenzija između tonova skale i intervalska tenzija međusobno udaljenih tonova, izražavaju visinu tona, bilo da se tonovi ređaju sukcesivno (melodijski) ili simultano (harmonski). Nastavnik je dužan da učeniku predoči i druge elemente jezika muzike: trajanje tona, koje se ostvaruje označenom metrikom, ritmom, tempom, kretanjem, fraziranjem i intenzitetom koji se odnosi na dinamiku. U međusobnim odnosima tih elemenata stvaraju se tenzije koje rezultiraju fraziranjem (tenzijom intenziteta i tenzijom trajanja) i emocionalnim odgovorom na visinu, trajanje i intenzitet tonova.

Sistem tenzičnih odnosa između niza pojedinih tonova čini *tonalni sistem* koji potiče iz vertikalne harmonske strukture inicirane prirodnim fenomenom alikvotnog niza koji se lako demonstrira učeniku: kada se odapne žica na violini, ona vibrirajući zvuči svojim osnovnim tonom. Te vibracije imaju posebnu amplitudu duž cele žice ali i njenih pojedinačnih (jednakih) delova i proizvode uzlaznu seriju alikvotnih tonova.

Nije suvišno da nastavnik u početku podseti učenika na durski i molški sistem, predstavljajući dva pola ove tonalne tenzije koji tradicionalno izražavaju dva različita raspoloženja: stabilno i radosno u duru i tužno i nelagodno u molu: „Snažni kontrast između prirodne, radosne velike terce i neprirodne bolne, male terce, eksploatisan je tokom čitave naše istorije muzike“.⁴¹⁰

⁴⁰⁹ Derik Kuk, nav. delo, str. 28

⁴¹⁰ Isto, str. 82

U stilu sa ovim citatom, Kuk je sistemski obradio izražajne osobine svih dvanaest tonova lestvice i sačinio mali brevijar njihovih karakteristika.⁴¹¹

Kuk razmatra i šesnaest osnovnih termina muzičkog jezika, kao kratke fraze sačinjene od dva ili više tonova koje sugerišu različite emocije. Problematizujući odnos vanmuzičkih elemenata (emocije, smisao, sadržaj) i formalnih elemenata izražajnosti i termina muzičkog rečnika, Kuk ne nelazi rešenje za stvaranje novih oblika poteklih iz „kreativne imaginacije koja se opire analizi“.⁴¹²

Jedan od načina da se prevaziđe i osvetli taj problem, pedagogija bi, poput muzikologije, trebalo da pogleda preko ograde svoje discipline i proširi svest o jeziku muzike koristeći teorijska iskustva lingvistike.

Švajcarski lingvista Ferdinand Sossir (Ferdinand de Saussure) je još krajem 19. veka, pod vidom dijahronije, i sinhronije razlikovao jezički akt govora (*parole*) od jezičkog sistema jezika (*langue*), u smislu *označenog* i *označitelja*.

Prema Sosiru, jezik je apstraktni skup elemenata koji određuju strukturu pojedinih govornih činova. Ti govorni činovi u jeziku mogu da budu strukturisani u zatvoren, homogen sistem sinhronične lingvistike, definisan kao „sistem znakova koji izražavaju ideje“, dok je znak (*signe*), koji nije akustički ispoljena reč, samo „psihički fenomen koji ne vezuje stvar za njeno ime, nego jedan pojam za jednu akustičku sliku koja i sama nije fizički zvuk već predstava tog zvuka u našem duhu“⁴¹³. Nasuprot tome, živa reč je, za razliku od jezika, sekundarni fenomen.

Ovakva lingvistička teorija, prevedena u svet muzike, može se u smislu *označenog* odnositi na izvođenje (govor), a u smislu *označitelja* - na muzički jezik (*langue*) sa sistemom znakova koji izražavaju ideje i akustički neispoljenim znakovima, koji se odnose na muzičku predstavu (akustičku sliku). Takvu muzičku predstavu Mihailović naziva „unutrašnji zvučni doživljaj“⁴¹⁴ a Hajduković „mentalna muzička predstava“⁴¹⁵. U oba slučaja radi se o nemom čitanju muzičkog teksta sa opštom predstavom njegovog muzičkog sadržaja.

Zahvaljujući lingvističkim teorijama, jezik muzike postaje čitljiviji i univerzalniji. Razumevanje muzičkog teksta, sadržaja, smisla i izvođenja dobija novu dimenziju koja otvara sistem

⁴¹¹ Počev od tonike, do velike septime Kuk je kroz opsežnu analizu izražajnih osobina sažeto okarakterisao svaki ton lestvice: *neutralnu* toniku, *teskobnu* malu sekundu, *prijatnu* veliku sekundu, *tragičnu* malu tercu, *radosnu* veliku tercu, *neutralno* ili niže ka terci *ekspresivnu* čistu kvartu, *demonsku* prekomernu kvartu, *neutralnu* kvintu, *teskobnu* malu sekstu, *prijatnu* u duru veliku sekstu, *tužnu* naniže usmerenu malu septimu i s tenzijom *naviše snažnu* veliku septimu (videti u: Derik Kuk, *Jezik muzike*, Nolit, Beograd, 1982, str. 67-114)

⁴¹² Derik Kuk, nav. delo, str. 229

⁴¹³ Ferdinand de Sossir, *Opšta lingvistika*, Nolit, Beograd, 1969, str. 25

⁴¹⁴ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 67

⁴¹⁵ Mirjana Hajduković, nav. delo, str. 15

metodike nastave za kontekstualna i intertekstualna tumačenja. Time se i *muzička predstava* izmešta iz ograničenog ili maglovitog sveta svoje inicijalne pojavnosti i dobija mogućnost šireg i dubljeg promišljanja onoga što se kao metoda jedinica u pedagoškoj praksi naziva sadržaj i smisao muzičkog dela.

VI. 4. Muzičko izvođenje

Ako se lingvistički termini *jezik* i *govor* prevedu u termine *muzički jezik* i *muzičko izvođenje*, njihov odnos može da se sagleda iz vizure koja tu problematiku udaljava od tradicionalnog i konvencionalnog sagledavanja tih tema, shvaćenih kao metode jedinice: „Jezik nije isto što i govor; jezik je samo određen, istina bitni deo govora. On je istovremeno i društveni proizvod sposobnosti govora i skup nužnih konvencija prihvaćenih od društva da bi se pojedincima omogućilo primenjivanje te sposobnosti. Uzet u celini, *govor* je mnogolik i raznorodan istovremeno u više oblasti, istovremeno fizički, fiziološki i psihički, on još pripada individualnoj, kao i društvenoj oblasti; on se ne da klasificirati ni u jednu kategoriju ljudskih pojava, jer se ne zna kako utvrditi njegovo jedinstvo. Nasuprot tome *jezik* je celina sam po sebi i predstavlja princip klasifikacije.“⁴¹⁶

Muzičko pismo je samo grafički prikaz muzičkog jezika čija struktura predstavlja složen odnos materijalnog i nematerijalnog označitelja (nosioca znaka) i označenog (paradigmatičnog, pojma, predstave).

Muzičko pismo je znakovno regulisano pravilima komponovanja, bar u tradicionalnim muzičkim oblicima. Jezik muzike je komplikovaniji sistem. On je sistem diferenciranih fonema, dok su partiturne grafeme samo slika tog fonološkog sistema identifikovanog kroz termine znaka, odnosno označenog.

Samo u formalnom muzičkom jeziku, a ne u živom izvođenju (parole) fraze su izgrađene po pravilnim oblicima. I kada fraza, kao sintagma, upućuje na redosled utvrđenog ili impliciranog broja elemenata, asocijativni niz njenog koncepta ima slobodu neograničenog broja i reda kombinacija. U tom smislu može se posmatrati i ilokuciono izvođenje „zbog toga što postoji više različitih dimenzija ilokutorne snage i što izričajni čin može da se izvede sa raznolikošću intencija“, jer se „jednim istim izričajem može izvesti nekoliko različitih ilokutornih činova“⁴¹⁷.

Koncept muzičkog dela kao muzičkog teksta mogao bi se analoškom metodom prepisati iz Ostinove (John Langshaw Austin) teorije govornih činova po kojoj iskazi (izvođenja) koji

⁴¹⁶ Ferdinand de Saussure, nav. delo, str. 19

⁴¹⁷ Džon Serl, *Govorni činovi*, Nolit, Beograd, 1991. str. 131

su materijalizovani u pismu (partituri) predstavljaju *konstative*, dok su govorni (izvođački) činovi *performativi*. U tom smislu i predstavljanje muzičkog dela može da bude *lokucionog* (interpretativnog) ili *ilokucionog* (performativnog) karaktera.⁴¹⁸ Ostin je uveren da je u izvođenju moguće postići verodostojnost informativne (lokucione) svrhe konstativa, ali se slaže i sa Lakanom (Jacques Lacan) da je svaka interpretacija promašaj u odnosu na objekat⁴¹⁹.

Može se zaključiti da je ideal lokucionog izvođenja uvek doveden u pitanje prekoračenjem referentnog teksta muzičkog dela, odnosno otvorenosću ilokucionog karaktera izvođenja.

Praveći razliku između izricanja glasova ili znakova i izvođenja Džon Serl (John Searle), učenik Džona Ostina, koji je odnos performativa (ekspozitiva) i konstativa (iskaza tvrdnje) spojio u jedinstvenu *teoriju govornih činova*, ističe nameru govornika da slušalac prepozna njegovu intenciju i preuzme značenje izrečenog: „Jedna od razlika je ta da se za glasove ili znakove koje neko proizvodi u izvođenju ilokutornog čina kaže da *imaju značenje*; druga razlika, koja je povezana sa ovom prvom, jeste da se za nekoga kaže da izričajem ovih zvukova ili znakova *nešto podrazumeva* (misli)⁴²⁰.

Jezik muzike, kao element metodskih razmatranja izvođenja, danas je nemoguće zatvarati u njegove materijalne i morfološke okvire. Ako se koncepti *otvorenih dela* u savremenoj kompozitorskoj i izvođačkoj praksi definišu kao „umetnička dela koja dovršava interpretator ili posmatrač činom recepcije⁴²¹, onda se i njihovo jezičko tretiranje u metodičkoj praksi nastave violine može tretirati kao tekst otvorenog koncepta oslonjen na teorije koje je započeo Umberto Eko (Umberto Eco) *otvorenim delom*, razvio Roland Bart (Roland Barthes) tvrdnjom da delo nije isključiva svojina autora nego da potiče iz odnosa različitih tekstova (*Smrt autora*) i Julija Kristeva, koja je sa konceptom intertekstualnosti „prešla sa pozicije teksta kao zatvorenog i završenog poretka znakova, na tekst kao otvorenu mogućnost odnosa teksta i jednog teksta ili dela i drugih tekstova i dela u kulturi⁴²².

Prema tako postavljenoj tezi i značenje muzičkog dela u pedagoškoj praksi ne može se tumačiti samo iz njegovog samosvojnog jezičkog određenja, već i na osnovu njegove pojavnosti na istorijskoj i savremenoj mapi svih tekstova kulture.

Sosirov pojam znaka, preobražen u funkcionalni poredak simbola, pokrenuo je čitav niz *teorija izvođenja* koje reinterpreтирају i redukuju strukturalni, narativni i simbolički tekst: „U

⁴¹⁸ Lokuciono izvođenje pretpostavlja ispunjenje tri uslova: samo sviranje, kao fonološki čin, sviranje u ime kompozitora, kao fatički čin i interpretaciju s izvesnom slobodom izvođenja kao retički čin.

⁴¹⁹ Džon Ostin, *Kako delovati rečima*, Matica srpska, Novi Sad, 1994, str. 120-164

⁴²⁰ Džon Serl, nav. delo, str. 95

⁴²¹ Miško Šuvaković, *Pojmovnik teorije umetnosti*, Orion Art, Beograd, 2011, str. 168

⁴²² Isto, str. 168

eklektičkoj postmodernoj teoriji umetnosti 80ih zamisao označitelja se ne otkriva u formalnim rezultatima redukcije strukture umetničkog dela, nego, naprotiv, u obilju kreativnih diskursa koji gube realnu referencu u svetu i time se pokazuju kao anticipacije povezivanja označitelja u stvaranju, transformaciji, premeštanju i potrošnji odloženih i odsutnih značenja.⁴²³

Sva ova razmatranja govore u prilog mišljenju da bi svaki violinski pedagog trebalo da se upozna sa bar nekim od niza teorija izvođenja koje su se razvile u postmodernističkoj teorijskoj praksi.⁴²⁴

Otvorenim konceptom muzičkog dela postmodernizam je otvorio i polje autonomije muzičkog izvođenja koje postaje „nezavisan i primaran medij u odnosu na druge *nosače* muzike (partiture ili neke druge vrste zapisa na primer)“⁴²⁵. Performativna praksa izvođenja zasniva se na stalnom prelaženju granica, uvažavanju pravila da bi se kršila „na osnovu kontigentnosti situacije, odnosa koncepta muzike i događaja i konteksta u kojem se vrši izvođenje“.⁴²⁶

Savremena muzička dela, otvorena ka spoljnim relacijama, uspostavljaju komunikaciju sa društvom čiju strukturu preslikavaju na sopstvene forme. Često nedovršena, ova dela se u izvođačkoj praksi ostvaruju kao proces u kome su izvođač i publika ravnopravni učesnici muzičkog događaja, čiji „razvoj determinišu odnosi sa celinom proizvodnog polja“.⁴²⁷

Posedujući svest o promenljivom i dijaloškom karakteru izvođenja ne samo savremenih, nego i klasičnih dela, nastavnik bi trebalo da pripremi učenika za vođenje tog dijaloga i sa drugim članovima orkestra, ili kao solo izvođač sa publikom, jer „više nije reč o proširivanju granica umetnosti, već u iskušavanju otpora koji umetnost pruža unutar globalnog društvenog polja.“⁴²⁸

⁴²³ Miško Šuvaković, nav. delo, str. 514

⁴²⁴ Ričard Rorti (Richard Rorty) se zalagao za interaktivan odnos čitanja teme sa ostalim tekstovima i smatrao da okruženje donosi uzbuđenje koje stvara iluziju sadržaja dela. (videti u: Ričard Rorti, *Konsekvence pragmatizma*, Nolit, Beograd, 1968, str. 210-230); Žak Derida (videti u: Jacques Derida *Signature Event Context*, GLPH I, Paris, 1997) drži se stava da je performativno izvođenje proces, čija se realnost može uporediti samo u odnosu na izvođenje; Liotarov (Jean Francois Lyotard) termin *preskripcije*, u muzičkom izvođenju se odnosi na iskaze podređene i tekstu i kontekstu, ali tek performativno izvođenje, na nivou *igre* donosi zadovoljstvo pobeđe nad denotativnim jezikom (videti u: Žan Liotar, *Postmoderno stanje*, Bratstvo-jedinstvo, Novi Sad, 1988, str. 19-21). Razmatrajajući repetitivni karakter muzike Žak Atali (Jacques Attali) potcrtava gubljenje individualizma u izvođenju, jer je izvođaštvo postala stvar tržišne razmene u svetu spektakla (videti u: Žak Atali, *Buka*, Zodijak, Beograd, 2001), dok predstavljački karakter izvođenja Gordon Grejem (Gordon Graham) svodi na njen odnos s improvizacijom, kako ne bi došlo do banalizacije dela (videti u: Gordon Grejem, *Filozofija umetnosti*, Clio, Beograd, 2000, str. 38).

Džon O` Dej (videti u: John O` Dea, *Virtue or virtuosity, Explorations in the ethic of Musical performance*, elektronsko izdanje) podvlači etičku dimenziju izvođenja u odnosu na kompozitora i izvođačevu ličnost, dok Džon Rink (videti u: John Rink, *Musical Performance, A guide to understanding*, elektronsko izdanje, 2003) svodi termin interpretacije na termin transkripcije.

⁴²⁵ Bojana Cvejić, *Izvan muzičkog dela: Performativna praksa*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci, Novi Sad, 2007, str. 79-82

⁴²⁶ Isto, str. 79-82

⁴²⁷ Nikolas Burio, *Relaciona estetika*, Košava, specijalno izdanje broj 42-43, Vršac, 2003, str. 14

⁴²⁸ Isto, str. 15

U tom smislu mogla bi se braniti i teza da sam pristup nastavnika u pripremanju učenika za javni nastup predstavlja neku vrstu performativne prakse. Za razliku od insistiranja na interpretativnom načinu izvođenja, koji podrazumeva strogo referiranje na muzičko delo i intencije kompozitora, stila i epohe, negovanog u institucionalnoj nastavi, u praksi se ne mogu sačuvati sva svojstva preskripcije. Izvođenja učenika su, gotovo po pravilu, performativna: ona su uslovljena dobrom uvežbanošću, ali i situacijom, salom, publikom, zdravljem. Upravo zbog toga, uloga nastavnika je da predvidi sve te kontigentnosti događaja i koncepta i utiče na njihovo prihvatanje ili, po potrebi, neutralisanje. I samom analizom uslova izvođenja, nastavnik se prema izvođenju odnosi kao prema proceduri za uspešan performativ, odnosno za otvoren koncept izvođenja.

Bez obzira da li se radi o takozvanom zatvorenom ili otvorenom konceptu muzičkog dela, esencijalističke doktrine priprema učenika za izvođenje u praksi se često pokazuju nedostatne. Čini se da je doza otvorenosti uvek poželjna. Svest o nepostojanju apsolutno stabilne metodске koncepcije izvođenja upravo pruža veću mogućnost nastavniku u identifikaciji takozvanih *graničnih slučajeva* u kojima su uslovi primene nadvladali pravila, te je neophodno „zamisliti ili osigurati situacije ili slučaj koji bi zahtevao izvesnu *odluku* sa naše strane da se koncept proširi radi pokrivanja i te situacije ili slučaja ili da se koncept zatvori i izmisli novi koncept koji će se baviti novim slučajem i njegovim novim svojstvima.“⁴²⁹

Iako izgleda paradoksalno, činjenica je da je jedan gotovo zatvoren sistem poput lingvistike inspirisao druge naučne i umetničke discipline, i uveo svoju terminologiju u njihove teorije. Sudelovanje lingvističkih teorija u muzičkoj pedagogiji i njenim užim disciplinama, otvara nove puteve u iznalaženju modela i tehnika u praksama izvođenja muzičkih dela, kao i u teorijskim rekonstrukcijama i nadgradnji pitanja smisla i značenja muzičkog dela, nedovoljno problematizovanih u metodici nastave violine.

Moglo bi se zaključiti da jezik muzike ne može da se posmatra samo ontološki (kroz formu), nego da se, posredstvom interpretacije, izražava specifičnim govornim činovima i da se zasniva koliko na čulnom opservacionom pristupu, intencijama kompozitora, toliko i na intertekstualnom pristupu značenja i doživljaja muzičkog dela kao teksta vezanog za druge tekstove kulture.

Razrada muzike kao jezika u semiološkom smislu, u pedagoškoj violinskoj praksi može da ima označiteljsku ulogu uspostavljanja značenja i smisla muzike, odnosno - *muzičkog mišljenja*.

⁴²⁹ Morris Weitz, nav. delo, str. 148

U semiološkom smislu muzički tekst je partiturni zapis koji se čita i denotira strukturom ikoničkih i metaforičkih znakova. Muzička dela uvek ostaju otvorena za nova čitanja upravo zato što konotativno značenje izlazi iz poretka denotativnog, sintaktičkog modela jezika muzike koji, u strukturalnom smislu može da bude formalni, otvoreni ili promenljivi poredak zvukova.

Pozivajući se na Bartovu jedinicu čitanja referentnog teksta, *leksija* u muzičkom tekstu nije morfološka činjenica, već predstavlja *odnos* čitanja i razumevanja muzičke strukture. Ona ne pripada semiotici (nauci o znaku), nego semiologiji (nauci o sistemu znakova i teoriji o tekstu). Jer samo zvučni jezik muzike u procesu izvođenja svojim glasom proizvodi govor, odnosno značenje: „U potrazi za *jezikom* kojim performativni radovi prelaze sa prepreke muzičkog dela na praksu muzike, a to je performativ kao procedura kojim nastaje muzika, nešto se ne može promeniti: dominantan način na koji *mislimo muziku*.“⁴³⁰

Muzičko delo, materijalizovano i oduhovljeno kroz izvođenje, kao proizvod stvaralačkog rada kompozitora, pedagoškog delovanja nastavnika muzike, izvođača i publike, odražava svoj (s)misaoni sadržaj programskom šemom, strukturnom organizacijom svog teksta, označiteljskim praksama svog jezika i afektivnim inicijacijama.

VI. 5. Muzičko mišljenje

Muzičko mišljenje je širi pojam od muzičkog sadržaja. Muzički sadržaj, prema našim autorima, čini formalna struktura muzičkog dela sa svim oznakama muzičkog pisma i jezika, uz višestruke mogućnosti izražavanja apstraktnog misaonog i emocionalnog predstavljanja u realnom zvučanju. Mirjana Hajduković sažeto to formuliše rečenicom da „sadržaj muzičkog dela čine njegove muzičke komponente sa jedne strane, i emocionalno-idejni smisao, sa druge strane“⁴³¹. Taj emocionalni smisao, koji predstavlja „unutrašnju muzičku predstavu, zasniva se na upoznavanju strukture dela, njegovih izražajnih sredstava, stilskih odlika, ali i na asocijacije i intuiciju jer: „emocionalno-intuitivni i intelektualno saznajni pristupi tek zajedno omogućuju dobro upoznavanje sadržaja dela i formiranje adekvatnih muzičkih predstava kao osnove za iznalaženje interpretativnih rešenja.“⁴³²

Za Dejana Mihailovića sadržaj se definiše kao nalaženje sopstvene *istine* zvučnog mišljenja i govora, kojom se „potiru granice apstraktnog i konkretnog i ostvaruju neposredni, samo čoveku dostupni kontakti razmene utisaka (neko bi rekao - duša). Realno (zvuk) emituje iracionalno (zvučni odraz mentalne sfere)“⁴³³.

⁴³⁰ Bojana Cvejić, nav. delo, str. 82

⁴³¹ Mirjana Hajduković, nav. delo, str. 50

⁴³² Isto, str. 57

⁴³³ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 10

Isticanje upoznavanja sa formalnom strukturom dela u potrazi za „sadržajem“, za metodiku nastave violine ima posebnu važnost, jer karakteristike koje proizilaze iz osećanja forme (ritmičke organizacije, dinamike, fraziranja), prema Mihailoviću doprinose „uživljavanju u zvučni fon dela (...) suptilnosti svake fraze i motiva i posebno onome što odlikuje ovaj instrument, objedinjenosti pevljivih, instrumentalno-virtuoznih i zvučno-koloritnih komponenti“⁴³⁴.

Za tezu da su forma i sadržaj samo dva vida jedinstvenog bića muzike zalaže se i Derik Kuk: „Forma je oblik u koji se preobrazila kompozitorova emocija“, dok sadržaj, ekvivalent te emocije „nije ništa više do sposobnost forme da se preobrazi u ono što je jednom bila, a to je emotivno iskustvo“⁴³⁵.

Ova Kukova konstatacija mogla bi da bude prihvatljiva ako se „emotivno iskustvo“ ne shvata kao bezglavo, odnosno, ako se podrazumeva njegovo dvojno, čulno-misaono svojstvo.

Reči kojima nastavnik učeniku violine tumači onaj deo sadržaja nekog muzičkog dela koji se odnosi na dešifrovanje idejnih komponenti, mogu da budu samo putokaz, ali ne i sredstvo definisanja granica smisla i konteksta.

Pošto se pretpostavlja da violinski pedagog ima izvođačko iskustvo, da poznaje istoriju i teoriju muzike, poseduje znanje iz psihopedagogije i osnovne relacije muzičke umetnosti sa drugim umetnostima i naukama, njegova uloga odnosi se i na kultivisanje umetničke ličnosti učenika. Taj delikatni zadatak zahteva osećaj u primeni raznorodnih kulturoloških praksi kako ne bi došlo do mimoilaženja sa prevashodno empirijskom naučno-umetničkom disciplinom, kakva je metodika nastave violine.

U praksi su evidentne teškoće u primenjivanju jednostavnih metodičkih postupaka. Predočavanjem konteksta u kom je delo nastalo, odlika stila, kompozitorovog života i opusa, analitičkim pristupom izražajnim sredstvima kao ekvivalentima misaono-emotivnog kompleksa, ne može se postupak razobličavanja dela smatrati okončanim. Pozivajući se na mišljenje Šenberga da će u dešifrovanju sadržaja muzike presudnu ulogu imati psihologija, Kuk zaključuje da će u tu svrhu biti „potreban psiholog duboke oštroumnosti i velikog razumevanja; možda će psihologija morati da se opet poveže sa filozofijom i metafizikom pre nego što jezik muzike oda svoje najskrivenije tajne“⁴³⁶.

Sadržaj muzičkog dela ne može se izdvojiti od jezika muzike i njenog izvođenja jer je intelektualno značenje koje proizvodi lingvistička sintaksa u rečenici koherentno izražajnoj

⁴³⁴ Dejan Mihailović, nav. delo, str. 118-119

⁴³⁵ Derik Kuk, nav. delo, str. 239

⁴³⁶ Isto, str. 315

logici muzičke sintakse.⁴³⁷ Iako se smislenost muzike „ne može duhovno emancipirati od zvučnog fizikaliteta što ga prezentira (...) glazbena apstrakcija ostaje stimulans svakom pravom promišljanju koje se u svojoj širini odlikuje nesavladivom raspojasanošću asocijacija nesvodivih na šablone deskriptivnog ili preskriptivnog (...) a slobodno promišljanje glazbe tako postaje nužno jer se jedino osebujnošću tog promišljanja može ocijeniti estetska sadržajnost njome ispunjog prostora“⁴³⁸.

Sadržaj i smisao muzičkog dela shvaćen kao razumevanje muzike u odnosu na njenu strukturnu konfiguraciju, kontekste i istoriju, može se razmatrati kroz različite postmodernističke teorije.⁴³⁹

Ono što je za violinsku pedagogiju važno jeste da sadržaj-smisao-značenje, kako god se nazivalo muzičko mišljenje, proističe iz *muzičke predstave* koja je potaknuta već memorisanim muzičkim predstavama, nataloženim kroz muzičko školovanje. Takvo muzičko iskustvo, kao odsjaj, kroz apstraktne vizuelne metafore oživljava u afektivnom, neposrednom i novom čulnom doživljaju i tek se, posedujući moć konceptualizacije, vezuje za pojam značenja.

Teorije značenja muzike, koje povezuju stilske odlike sa istorijskim vremenom pojavljivanja muzičkih pravaca, kategorišu muziku kroz društvene i kulturne uslove u kojima se, kroz odgovarajuću formu, izražavaju emocionalna i kognitivna značenja.⁴⁴⁰

Formalistička analiza sadržaja-značenja-smisla obuhvata: (1) značenje tonova i formalnih struktura unutar partiture; (2) značenje muzičkog dela kao odnosa elemenata strukture i (3) analizu odnosa konstitutivnih elemenata dela sa emocionalnim i misaonim značenjem.

Pedagoški pristup, koji se odvija kroz tumačenje i interpretativnu praksu, podrazumeva iščitavanje partiture prema formi dela i protokolornim sintaksičkim zapisima, ali i slušanje kroz demonstriranje zvuka. Ceo taj proces može se podvesti pod pojam *muzičkog mišljenja* ukoliko „nudi jezičke ili grafički predočene izvesne koncepte dela u strukturnom i, time, oblikovnom smislu koji treba preobraziti od pisma u pojavnost muzičkog događaja“⁴⁴¹.

⁴³⁷ U teorijama značenja muzike upravo su oba jezika, lingvistički i muzički, našla zajednički imenitelj u strukturalističkoj semiologiji

⁴³⁸ Nikša Gligo, *Vrijeme glazbe*, Studentski centar sveučilišta u Zagrebu, Biblioteka, Zagreb, 1977, str. 101-106

⁴³⁹ Misli se, pre svega, na reontologizaciju i naturalizaciju muzike kroz teorije *receptije* (prepoznavanja i razumevanja muzičkih događaja u odnosu na različite kontekste njenog pojavljivanja), *estetike* (autopoetike komponovanja i izvođenja), *filozofije* (kroz fenomenologiju, ontologiju, hermeneutiku, semiologiju, epistemologiju), *sociologije* (muzika kao tekst nastao u određenim društvenim odnosima) i *antropologije* (muzika kao ljudska praksa).

⁴⁴⁰ Ta kategorizacija izražena je kroz: 1) klasični stil (uređenost buržoaskog duha prosvetiteljstva i društvenog poretka), 2) romantizam (osećajni nacionalni uzlet u pronalaženju posebnih identiteta), 3) impresionizam (intenzivno druženje s prirodom, u nespustanoj slobodi društvenog života), 4) simbolizam (kritički odnos prema društvu, povlačenje u individualno, lično) 5) ekspresionizam (bura protivurečnih vrednosti)

⁴⁴¹ Miško Šuvaković, *Estetika muzike*, Orion art, Beograd, 2016. str. 182

Ako se u kontekstualnoj teoriji značenja polazi od toga da ono zavisi od drugih okružujućih značenja, odnosno da „značenje jedne reči zavisi od njene upotrebe u jeziku“⁴⁴², onda bi moglo da se zaključi da je značenje jednog istog muzičkog dela *izmenljivo*, i da će poprimiti onaj vid kognitivno-emotivnih i asocijativnih atributa koji su odraz konteksta pojavnosti i načina izvođenja, istodobno.

Formalistički pristup denotaciji muzičkog dela i njegovom sadržaju najčešće se svodi na odnose znakovnog sistema partiture i na predviđanje efekata izražajnosti. Adorno (Theodor Adorno) je, pored Hanslika (Eduard Hanslick) i Šenkera (Heinrich Schenker), zastupajući autonomnost muzičkog dela, zanimarivao kontekstualne činioce. Verovao je da autorova progresivna subjektivnost u sukcesivnom spajanju elemenata može, sama za sebe, da objektivno iskaže sadržaj. Podržavajući promenu muzičkog jezika kod Šenberga, naglašavao je da se tim novim materijalom može vladati „na osnovu snage tendencija koje prebivaju u njemu samom, a ne spoljnom intervencijom taktiziranja i ukusa“⁴⁴³. Šenbergovom prelazu iz jednog tonalnog sistema u drugi Adorno je suprotstavio „reakcionarnu“ muziku Stravinskog koji se „vraća neoklasici imitirajući gestus regresije kakav susrećemo u raspadanju identiteta individuuma“⁴⁴⁴, očekujući da će se na taj način povezati sa autentičnošću kolektivnog.

Od romantičarskog neoklasičarskog, u stvari formalističkog stanovišta, polazi i Eduard Hanslik tvrdnjom da je „neistraživ umetnik, istraživo je umetničko delo“⁴⁴⁵, ili Hajnrih Šenker koji je, formalističko-organicističkim određenjem muzike, sadržaj muzičkog dela video kao „vrstu organizma čiji su elementi povezani u dobru formu“⁴⁴⁶.

Povodeći se analizom Jelene Novak, u kojoj se muzikolog-formalista „kreće u svetu dela, u njegovom zapisu (...) sagledavajući formu, oblik, koju dekodira u skladu sa unutrašnjim zakonitostima dela, zakonitostima konstruisanja njegovog oblika“⁴⁴⁷, mogla bi se naći paralela sa pedagogom-formalistom koji upućuje učenika-izvođača isključivo na konstituciju forme i sagledavanje njenog estetskog efekta.

Pitanje kontekstualizacije sadržaja muzičkog dela, kako u muzikologiji, tako i u pedagogiji pokrenule su strukturalističke i poststrukturalističke teorije kulture.

Strukturalistički pristup muzičkom mišljenju potekao je od antropoloških teorija Kloda Levi Strosa (Claude Levi Strauss) koji je muziku definisao kao „smisleni tonalitet“ iako njen

⁴⁴² Ludvig Vitgenštajn, *Filozofska istraživanja*, Nolit, Beograd, 1980. str. 56

⁴⁴³ Theodor W Adorno, *Filozofija nove muzike*, Nolit, Beograd, 1968, str. 83

⁴⁴⁴ Isto, str. 181

⁴⁴⁵ Eduard Hanslik, *O muzički lijepom*, Bigz, Beograd, 1977, str. 91

⁴⁴⁶ Bojana Cvejić, nav. delo, str. 37

⁴⁴⁷ Jelena Novak, *Divlja analiza*, SKC, Beograd, 2004, str. 34

sadržaj pripada samo slušaocu jer se „značenjska funkcija muzike ispostavlja kao nešto što se ne može svesti na ma šta što bi se dalo izraziti ili objasniti u verbalnom obliku“.⁴⁴⁸

Dajući doprinos teoriji teksta u poststrukturalističkim diskursima, semiološka razmatranja muzike razvila su se iz teorijskih pristupa Rolana Barta, Žila Deleza (Gilles Deleuse), Žaka Deride, Luja Altisera (Louis Altisser), Umberta Eka i Julije Kristeve.

Za razliku od formalističkog pogleda na muzičku strukturu, kao predložak njenog sadržaja, strukturalistička definicija strukture muzičkog dela, prema navodima Jelene Novak „ne može se sagledati iz dela, sa polazištem u analizi njegovih zvučnih fenomena i zapisa. Struktura se konstruiše za delo, ona je sastavljena iz, najčešće, semioloških modela, koji delo objašnjavaju“⁴⁴⁹.

Poststrukturaizam, kao teorijski sistem nastao neposredno iz strukturalizma i od istih autora, takođe nije jedinstven, već se solanja na pojmove: fragmentarno, relativno, subjektivno, razgrađujući pojam autonomnog, subjekta i svesti.

Teza Jurija Mihailoviča Lotmana da se „umetnost može opisati kao izvestan drugostepeni jezik, a umetnička dela - kao tekst na tom jeziku“⁴⁵⁰ može se odnositi i na znakovnu prirodu dva neodvojiva pojma: muzičkog sadržaja i muzičkog smisla, a time ina njihovo različito tumačenje u odnosu na kontekste.

Pojam strukture u muzici obično se poistovećuje sa pojmom muzičke forme. Ali „njihovo međusobno razlikovanje je zasnovano na tome što je kod forma bitnije sagledavanje celine i poretka elemenata koji je čine, a kod strukture je naglasak na međusobnom odnosu tih elemenata“⁴⁵¹.

Pitanje kontekstualizacije smisla i sadržaja muzičkog dela, u svetlu postmodernih diskursa imenovano kao *muzičko mišljenje*, tiče se i violinske pedagogije. Razlikujući konvencije i intencije u pedagoškoj praksi, koje se odnose na tradicionalni (zatvoreni) i aktivni (otvoreni) identitet muzičkog dela, pojavljuju se još dve terminološke odrednice koje ova svojstva, najčešće indukovana pedagoškim delovanjem, Žerar Ženet (Gerard Genette) naziva *alografksa* verodostojna i *autografska* (neodređenog identiteta).⁴⁵²

Metod samoreferencijalnosti u razumevanju muzičkog dela otvara teorijski prostor srpskog violinizma za razmatranje novih paradigmatičnih sintagmi (centar i margina, smrt autora, jezičke igre, otvoreno delo, konstativi i performativi izvođenja) ili uvođenje novih termina u svoje disciplinarno polje (intertekstualnost, hibridnost, kontekstualnost, nomadizam, ilokucija, preskripcije).

⁴⁴⁸ Klod Levi Stros, *Mitologike*, Prosveta, Beograd, 1980, str. 30

⁴⁴⁹ Jelena Novak, nav. delo, str. 78

⁴⁵⁰ Jurij Mihailovič Lotman, *Struktura umetničkog teksta*, Nolit, Beograd, 1976, str. 41

⁴⁵¹ Jelena Novak, nav. delo, str. 78

⁴⁵² Žerar Ženet, *Umetničko delo, imanentnost i transcendentnost*, Svetovi, Novi Sad, 1996, str. 104-105

U metodološkom smislu, uz odgovarajuću tehnološku obučenost, uvođenje novih pojmova u normativni jezik violinske pedagogije omogućio bi i bolje razumevanje odnosa muzičkih struktura eksperimentalne i kompijuterske muzike jer je „semiologija muzike definisana kao intermuzička i intertekstualna, deskriptivna, ekspalanatorna i interpretativna teorijska produkcija“⁴⁵³.

Ne upuštajući se u muzikološka razmatranja savremene muzike, violinska pedagogija bi i samim usvajanjem interdisciplinarnog rečnika ustanovljenog krajem 20. i početkom 21. veka, mogla da se opredeli za otvoren interdisciplinarni susret sa drugim kulturološkim disciplinama i proširi teorijske platforme sopstvene intencijalnosti.

Može se zaključiti da je smisao i sadržaj muzičkog dela, kao muzičko mišljenje, podložno resemantizaciji i reinterpretaciji, iako samo muzičko delo ima svog autora i svoje tumače. Takođe bi trebalo istaći da se kontekstualizacijom otvorenosti u čitanju, tumačenju i izvođenju muzičkog dela ne poništava odnos prema muzičkom delu i utvrđenim metodskim postulatima nastave, već se, kako objašnjava Žerar Ženet, samo „uvodi distinkcija između muzičkog dela i izvođenja: da, prvo postoji egzemplarna identifikacija dela prema partituri i da, drugo, ona bude nezavisna od istorije njegove proizvodnje u izvođenju“⁴⁵⁴. U tom značenju tumačeći proklamovanu nezavisnost postmoderne u odnosu na tradiciju, Mirjana Veselinović Hofman zaključuje da je „sam gest antiistorizovanja muzičke istorije i ponovnog estetizovanja njenih fragmenata na ličnom nivou (...) mogućnost za novo čitanje, za slobodno rekonstruisanje.“⁴⁵⁵

Uz lingvističke, ontološke i fenomenološke obrasce mišljenja muzike, metodika bi trebalo da primeni i hermeneutičke modele za razumevanje značenja muzičkog dela: „U muzici je hermeneutika usmerena konkretno na to da iz konstituenta forme (kao što su motiv, tema, itd.) oslobodi i verbalizuje mentalni sadržaj, tj. duhovna svojstva inače prevashodno predstavljena osećanjima.“⁴⁵⁶ Do razvijanja svesti o relacijama između muzičkog sadržaja i njegovog značenja put vodi i kroz uočavanje najmanjih promena u partiturnom zapisu, bilo čulnog ili misaonog porekla: „Ali ono što otkriva interpretacija uvek proizilazi iz psiholoških, istorijskih, društvenih matrica, koje su nosioci pomenutih profila interpretacija: istorijskog, tehničkog, retoričkog ili ideološkog“⁴⁵⁷.

Polazeći od teze da je tumačenje muzičkog materijala zasnovano na prepoznatljivim modelima i konvencijama ili intuitivnim i asocijativnim anticipacijama, Mirjana Veselinović

⁴⁵³ Miško Šuvaković, *Estetika muzike*, Orion art, Beograd, 2016. str. 270

⁴⁵⁴ Žerar Ženet, nav. delo, str. 104-105

⁴⁵⁵ Mirjana Veselinović-Hofman, *Fragments o muzici postmodernizma*, Novi Zvuk, Beograd, 1997, str. 13-20

⁴⁵⁶ Mirjana Veselinović-Hofman, *Pred muzičkim delom*, Zavod za udžbenike, Beograd, 2007, str. 154

⁴⁵⁷ Isto, str. 157

Hofman zaključuje da je „upravo *značenje* najotvorenija i najneuhvatljivija hermeneutička kategorija muzičkog dela“⁴⁵⁸

Ako se „samo značenje muzičkog dela doima kao vid civilizacijske pojmovno-emotivne saglasnosti između kompozitora i slušaoca“⁴⁵⁹, onda je i ekspresivnost muzike, izražena kroz stilske konvencije, neka vrsta značenja muzike po sebi. Ali i pored sveg spoja estetskog i spoznajnog, iniciranog konvencionalnim, analitičkim, asocijativnim i analoškim, karakter hermeneutičke interpretacije ostaje otvoren za neka drugačija istraživanja. Iz takve pretpostavke proizilazi da se interdisciplinarni pristup i u violinskoj pedagogiji može tumačiti kao nedostatak te discipline da se jednom zauvek konstituiše u granicama sopstvenog jezika i smisla. Moris Vajc se drži uverenja da za tumačenje nekog umetničkog dela nisu dovoljne tradicionalne estetičke teorije. Njegov model otvorenog koncepta zasnovan je na Vitgenštajnovom pojmu igre: „Znati šta je neka igra, ne znači znati njenu definiciju, već biti u stanju prepoznati i objasniti igre, kao i *odlučiti* koje među zamišljenim i novim primerima možemo ili ne možemo zvati igrama.“⁴⁶⁰

U tom smislu i sam pojam umetničkog, po principima otvorenog koncepta, može da bude prihvatljiv ako „situacija ili slučaj koji je zamisliv ili obezbediv može uputiti na neku vrstu naše odluke da proširimo primenu pojma kako bismo ga opravdali“⁴⁶¹.

Prevedeno na polje metodike nastave violine, ovakvo stanovište sugeriše da svako muzičko delo, iz bilo koje epohe, podleže promenljivim uslovima i značenjskim tumačenjima u procesu slušanja, sagledavanja, učenja i izvođenja.

U kojoj će meri princip otvorenosti biti dopušten u procesu mišljenja muzike, a time i nastave i izvođenja, stvar je procene obučenog i školovanog pedagoga. Prema Ričardu Rortiju sugerisani ili prihvaćeni izvođački postupak ne bi smeo da banalizuje „supstituciju iluzije suštinskog sadržaja dela“⁴⁶². U tom smislu bi i u violinskoj pedagogiji posebnu pažnju trebalo posvetiti načinu na koji je moguće ili dozvoljeno primereno preobražavanje alografije partiturnog teksta i njegovog sadržaja u muzički performativni događaj.

⁴⁵⁸ Mirjana Veselinović-Hofman, *Pred muzičkim delom*, Zavod za udžbenike, Beograd, 2007, str. 161

⁴⁵⁹ Isto, str. 183

⁴⁶⁰ Morris Weitz, nav. delo, str. 143-154

⁴⁶¹ Isto, str. 143-154

⁴⁶² Ričard Rorti, *Konsekvenca pragmatizma*, Nolit, Beograd, 1968, str. 210-230

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

U razmatranju istraživanja i opravdanosti naučno-teorijske relevantnosti teze koja se sadrži u naslovu disertacije - *Mogućnost implementacije koncepta otvorenosti na postojeće teorijske platforme metodike nastave u srpskoj violinskoj pedagogiji* - polazište se nalazi u problematizovanju njenog značaja za potrebe savremene nastave violinske pedagogije.

Uspostavljanjem diskurzivnog odnosa sa drugim naučnim i umetničkim disciplinama, fokus srpske metodike na muzičko delo kao specifičan fenomen, poprimio je kontekstualni karakter. Etablirani metodičko-didaktički postulati pokazali su fleksibilnost u razmeni, izmenljivosti i otvorenosti za proširenja i preimenovanja, pomoću kojih se lakše uspostavlja ravnopravan dijalog sa drugim tekstovima kulture.

Implementacija novih platformi, standarda i matrica zastupanja muzičkog dela u našu violinsku pedagogiju, ukazuje na mogućnost revizije ustaljenih protokola i uspostavljanje otvorene epistemologije violinizma, ne samo kao pedagoške nego i kao umetničke, kulturalne i društvene prakse.

Analitički pristup domaćoj violinskoj pedagogiji stvorio je uslove za sagledavanje onih strukturno ograničenih i formalistički tretiranih procedura obuke koji se, postupkom „uvezivanja“⁴⁶³ odabranih diskursa i paradigmi iz „tuđih“ disciplina, mogu obogatiti novim sadržajima.

Činjenica da srpska teorijska praksa violinske metodike nema dugu istoriju, ne umanjuje značaj stručne literature ni njenih prvih autora: Vladimira Đorđevića (1899), Petra Stojanovića (1937) i Dejana Markovića (1971 i 1980).

Analizirajući „Metodu nastave gudačkih instrumenata“ Dejana Mihailovića i Uroša Pešića (1990) i njihov pristup istoriji kao hronologiji osmišljenih događaja i mogućih međuodnosa u geo-istorijskom prostoru/vremenu, izdvojili su se oni izvori i citati koji se odnose na elemente zvuka, sagledani u kontekstu sadržaja, atmosfere i izražajnosti izvođenja.

U predstavljanju knjige Uroša Pešića, „Leopold Mocart, naš savremenik“ (1999), istaknuta je važnost autorovog analitičkog pristupa svakom poglavlju Mocartove Škole za violinu, ovog izuzetno značajnog dela iz 1756. godine, koje nije izgubilo na aktuelnosti ni u savremenoj nastavnoj praksi.

Začetak interdisciplinarnog sagledavanja u metodici nastave violine može se prepoznati već u naslovu knjige Dejana Mihailovića - „Elementi violinizma. Violinska pedagogija i

⁴⁶³ Ako su u savremenim tekstovima o umetnosti prihvaćeni termini „tkanje“, „umrežavanje“, „rasplinjavanje“, „mapiranje“ i „pletanje“, onda se čini da upotreba pojma „uvezivanje“ odgovara prirodi metodike kao uređenog sistema.

izvođaštvo“ (1995). U kritičkom razmatranju ovog dela u radu su izdvojeni metodski postupci autora koji se odnose na osnovne postulate kreativnog izvođenja i procedure prožimanja tehničkog i umetničkog aspekta u svetlu umetničko-naučnih metodskih pravila i pretpostavki.

Doprinos teoriji srpske violinske pedagogije Mirjane Hajduković i važnost njenog, u najboljem smislu reči, udžbenički koncipiranog dela, potvrđen je aksiomatskim načelom „od muzike ka tehnici“, na kome se zasniva njena monografija „Muzičko delo u nastavi violine“ (2005). Dualistički metodski pristup tehničkim i muzičkim zadacima u radu sa učenicima, autorka rešava u korist muzičkog izraza koji je presudan i za odabir tehničkih vežbi. U skladu sa definisanim načelima i u problematizovanju pojma umetničkog, Mirjana Hajduković se vodi formalističkom analizom dela, iako, kao najvažniji element rada na muzičko-umetničkom aspektu, ističe indukovanje učenikove predstave u idejnom sadržaju dela putem asocijacija i intuicije.

Razmatrajući primenljivost „starih“ metodskih postulata u savremenoj nastavi za početnike, Emina Smolović je sistematizovanim i prakticističkim pristupom pedagoškom delovanju, u knjizi „Metodika početne nastave violine“ (2007), uputila buduće nastavnike u kompleks metodskih postupaka u početnom savladavanju violinskog umeća, čime su se, na popularniji način, bavile i Ljiljana Stepanović i Svetlana Vilić u knjizi „Violinska početnica“ (2005).

Zajednički imenitelj metodike nastave violine u teorijama domaćih autora predstavlja problematizovanje ove discipline kroz: (1) selektivan i fragmentaran izbor istorijskih činilaca pedagoške prakse; (2) aksiomatsko načelo korelacije tehničkog i muzičkog aspekta obuke i (3) tek naznačen interdisciplinarni diskurs, i to samo u odnosu na one umetničke i naučne discipline koje su u neposrednoj vezi sa violinizmom.

Ove tri oblasti u izradi doktorske teze predstavljale su i polazište za širu kontekstualizaciju istorijskog, didaktičkog, psihopedagoškog, senzomotornog i smisaono-estetskog pristupa nastavi violine.

Primenjujući ideju *otvorenog koncepta* kao opše zamisli umetnosti „koji se zasniva na stavu da su koncepti umetnosti istorijsko, kontekstualno, i konceptualno promenljivi, višeznačni i raznovrsni“⁴⁶⁴, istorijski tok pedagoškog delovanja, obrađen u poglavlju *Revitalizacija pra-modela kroz genealogiju violinske pedagoške prakse*, dopunjen je novim iskustvenim činionicima i resitematizovan u odnosu na karakteristike škola i pojedinaca iz vizure novijeg faktografskog mapiranja i označiteljskog koncepta globalizacije i hibridizacije. Pritom je uloženi trud da se izbegne modernistička apsolutizacija principa istorijskog u korist istorije kao diskurzivne tvorevine koja

⁴⁶⁴ Miško Šuvaković, *Pojmovnik teorije umetnosti*, Orion Art, Beograd, 2011, str. 168

kroz kontinuitet obnovljenog jedništva „, opisuje jedan nivo iskazane homogenosti koja ima svoj vlastiti vremenski krog (...) a na tom nivou ona utvrđuje jedan poredak i celo jedno grananje koji isključuju masivnu, bezobličnu i jednom zauvek sveubхватno datu sinhroniju⁴⁶⁵.

Postupak dopunjavanja istorijskog pregleda škola i ličnosti koje čine neraskidiv genealoški lanac pedagoškog delovanja, predstavljalo je proceduru koja je omogućila kontrolu diskursa i određenje uslova njihove upotrebe kako bi se, ipak, održao sistemski poredak koji se podrazumeva u svakoj metodici, kao naučnoj ili umetničkoj disciplini.

Iako se čini da istorijsko polje metodike nastave violine ne može biti otvoreno za različita tumačenja, pokazalo se da svaka intervencija u dodavanju novih faktografskih ili označiteljskih činioaca može da predstavlja prilog neograničenoj (otvorenoj) razmeni znanja. Postupkom rekombinacije istorijske faktografije, moglo se zaključiti da izmenjeni poredak tog iskustva utemeljuje mogućnost iniciranja nadogradnje violinske teorijske prakse kroz proces razmene i sa drugim diskurzivnim oblicima onih disciplina, koje tek čekaju svoje istraživače (poput neistraženih relacija violinske metodike sa filozofijom, antropologijom, politikom, sociologijom, psihoanalizom).

Istovremeno, potreba za identitetima i orijentirima, kao i normiranja i razmatranja uslova pojavljivanja pedagoških praksi unutar istorijskih granica, ne znači čvrstu omeđenost homogenizovanom i hijerarhizovanom pripadanju istorijskom vremenu.

Kritički aspekt metodskog postupka u razradi ovog poglavlja odnosio se na tehniku značenjskog pregrupisavanja i decentralizacije autonomnih ili povezanih putanja istorijskog kretanja, kako bi se podigla lestvica epistemološki koherentnog i institucionalno održivog modela u teorijskom pristupu istorijskom nasleđu violinizma.

Istražujući formalne principe kojima *opšta pedagogija i didaktika* uslovljavaju dobro organizovanu i uspešnu nastavu, došlo se do uverenja da je u celom institucionalizovano sredenom sistemu violinskog školovanja, najvažnija uloga nastavnika.

Odvijanje nastavnog procesa dešava se u složenim i promenljivim kulturalnim uslovima globalnog društva, koje karakteriše ogroman broj „proizvođača“ i „potrošača“ muzike, komercijalizacija, nestabilni sistem vrednosti, tehnološke inovacije, sklonost brzom postizanju uspeha, reproduktivnim oblicima i ujednačavanju nivoa izvođenja na prosek mase. Stoga se i vaspitno-obrazovna uloga nastavnika ne ograničava jučerašnjim pedagoškim pravilima.

U savremenim uslovima, rad nastavnika podrazumeva široko znanje i svest da je podučavanje vladanjem instrumentom i razvijanje učenikovih sposobnosti za razumevanje, doživljavanje i

⁴⁶⁵ Mišel Fuko, *Arheologija znanja*, Plato, Beograd, 1998, str. 161

izvođenje muzike, samo jedan aspekt te delatnosti. Novi koncepti izvođenja muzičkih dela obavezuju nastavnika da predvidi i isproba niz reprezentacija u odnosu na dominantni diskurs van-muzičke prakse (ambijent, programnost, scena, orkestarsko ili solo sviranje).

Pojavnost savremenih dela, koja se ni grafički ni smisaono ne mogu tumačiti tradicionalnim čitanjem ili izvođenjem, zahteva pomeranje fokusa nastavničke prakse sa samog muzičkog dela na kontekste kulturnog okruženja iz kojeg delo potiče i kome se obraća. Sa svešću o nepostojanju granica između izvođača i slušaoca, nastavnik dolazi u situaciju da recepciju i prezentaciju muzičkog dela posmatra kao deo opšteg komunikacijskog sistema u kome je njegov učenik pre svega učesnik u kreativnom dijalogu sa publikom.

Takvo ukrštanje identiteta neizbežno se odražava na promenljivost strukturne i smisaone forme dela. Pošto muzičko mišljenje više nema obavezu jasno definisane reference u sistemu označavanja (čak ni kada su upitanju dela romantizma, klasicizma, impresionizma, ekspresionizma), pred nastavnikom se postavlja zadatak da, metodama denotacije i konotacije višeznačnosti, uputi učenika na više mogućih tumačenja. Pritom se pretpostavlja da je nastavnik teorijski upoznat sa mogućnostima kontekstualnog sistema značenja koji je polisemičan, odnosno - *otvoren*.

Analitički pristup ovom problemu, sa stanovišta otvorenog koncepta, ne prenebregava dosadašnje jezičke konvencije koje objektivizuju muziku, ali sugeriše prihvatanje jednog novog senzibiliteta u razumevanju i izvođenju muzičkog dela koji je, po prirodi stvari, uvek bliži (već u toj vrsti osećajnosti odgajenom) studentu nego nastavniku.

Funkcija otvorenog pristupa u nastavničkoj praksi stoga bi mogla, saobrazno Ekovoj funkciji otvorene umetnosti (kao epistemološke metafore) da „sugeriše način kako da vidimo ono u čemu živimo i, videći, da to primimo i integrišemo u *svoj senzibilitet*“⁴⁶⁶.

Uloga nastavnika je presudna i za razvijanje drugih, ljudskih osobina učenika, kao što je i podsticanje njegove slobode da uživa u svojoj profesiji, i hrabrosti da je brani. Nastavnik je stoga dužan da širi i produbljuje sva znanja koja mogu doći u vezu sa njegovim zanimanjem.⁴⁶⁷ Samo će na taj način uspeti da odškoluje dobre violiniste, kreativne pedagoge ili verne slušaoce, a sam će se, onda, umrežiti u neko, nikad beznačajno, genealoško stablo porodice violinskih pedagoga.

⁴⁶⁶ Umberto Eko, *Otvoreno delo*, Veselin Masleša, Sarajevo, 1965, str. 145

⁴⁶⁷ Rad, politika i umetnost do sredine 20. veka, bile su zasebno tretirane aktivnosti, dok su danas u teorijskoj praksi ujedinjene u svim vrstama delatnosti koje teže uspešnoj realizaciji: „Da bi danas radio, bavio se politikom ili umetnošću, čoveku su nužna različita, hibridna znanja. To znači da smo svi mi radnici-umetnici-aktivisti“ (videti u: Mateo Paskvineli, *Radikalne mašine protiv tehnoimperije. Od utopija ka mreži*, videti u: Vladimir Kopicl, *Tehnoskepticizam, mala čitanka kritike tehno delirijuma*, Orpheus, Novi Sad, 2007, str. 72)

U proučavanju *psihopedagoških tehnika* u metodici nastave violine, kroz metode i postulate koje su kroz tri veka u violinizam implementirali pedagozi, filozofi i psiholozi, došlo se do zaključka da je većina preporučenih i praktikovanih metoda proistekla iz doktrine *progresivnog obrazovanja*. Taj oblik obrazovanja predviđa aktivan odnos sa učenikom, prilagođavanje njegovim željama i promišljeno determinisanje sposobnosti u odnosu na poželjni osećaj kolektiviteta. U razradi takvog polazišta u radu je problematizovano pitanje horizontalne organizacije sveta kulture, u kome je identitetska autonomija delatnosti često ugrožena rasplinutošću otvorenog sveta kulture. Ali takav pristup konceptu otvorenosti, razmatran upravo u odnosu na potrebu njegove šire primene u violinskoj metodici, osvetlio je i činjenicu da specifičnost elemenata koji čine jezgro same discipline, ma koliko ona bila umrežena u prostor opšte kulturne scene, čuva njenu autonomiju. Ti specifični elementi se, pre svega, sadrže u takozvanom zanatskom delu obuke, u tehnici sviranja koja ipak ne obuhvata samo manuelnu veštinu, nego i kognitivnu i emotivnu sposobnost kreativne interpretacije. Stoga su se i ova dva, davno podeljena vida obuke (tehnički i muzički) tokom izrade ove disertacije, u poglavljima koja se odnose na senzo-motorne i muzičke relacije izražajnih sredstava, prirodno spojila u opšti termin - *tehnike*.

Sam pojam tehnike, primenljiv na sve oblike ljudske delatnosti, Žak Elil je s pravom definisao kao „sveukupnost metoda racionalno razvijenih radi postizanja apsolutne efikasnosti na datom stepenu razvoja u svim oblastima ljudskog delovanja.“⁴⁶⁸

Takva definicija tehnike našla je primenljivost u osnovnoj tezi rada da opstanak većine standardizovanih pravila sviranja ograđuje ceo sistem nastavnih tehnika u onoj meri u kojoj je taj uslovno zatvoreni prostor propustljiv za one diskurzivne modele i metode koji su svrsishodni cilju daljeg razvijanja violinske metodičke prakse.

Ugledajući se na srpsku teorijsku praksu muzikologije, koja kroz krtički pristup autonomiji muzike, naturalizuje znanja iz lingvistike, psihoanalize, teorije teksta, filozofije i politike, metodici nastave violine može da bude olakšan pristup i terminološkim odrednicama dosad neimenovanih pojmova, kako bi se onaj ontološki „višak“ u strukturi forme i smisla muzičkog dela mogao tumačiti izvan njegovog referentnog partiturnog zapisa i približiti verbalizaciji označenog.

Iako verbalno „neizreciva“ i vizuelno „nevidljiva“, muzika se doživljava kao intertekst u odnosu na druge tekstove kulturnog okruženja. Preuzimajući terminologiju iz rečnika drugih kulturoloških disciplina, posebno iz lingvistike, može se zaključiti da violinska metodika i na taj način osigurava mogućnost sporazumevanja i opstanka u društvu drugih naučnih i umetničkih disciplina.

⁴⁶⁸ Žak Elil, nav. delo, str. 19

Oснажена novim teorijskim materijalom, vraćajući se u svoje polje, violinskoj metodici se pruža mogućnost uspostavljanja diskurzivnog odnosa i unutar sopstvenih metodskih oblasti: (ne)završene istorije, razvojne psihologije, eksperimentalnih senzomotornih i kreativnih tehnika muzičkog izražavanja.

Multipliciranog identiteta, oslobođena formalističkih ograničenja, uz slobodu izbora kontekstualne raznovrsnosti spoljnih teorijskih sadržaja, violinskoj metodici se pruža mogućnost da zakorači u široko polje kulture, bez straha od gubljenja sopstvenog identiteta.

Koncept otvorenosti, obeležen fenomenom interdisciplinarnosti, svojom demokratizacijom ne libi se deaurizacije institucionalno utemeljenih pedagoških principa. Kao metodski postupak, koncept otvorenosti se shvata kao opšti princip, a ne teorijski sistem. Primenjen u metodici nastave violine taj koncept se odražava kroz proširenje, fleksibilnost i kontekstualizaciju istorijskog i teorijskog iskustva zasnovanog na validnim proceduralnim postulatima dosadašnje prakse. Pošto ne predstavlja strogo definisan teorijski sistem, koncept otvorenosti dopušta slobodu odabiranja i prisvajanja tekstova iz drugih umetnosti i nauka koji su u tom postupku prepoznati kao „svoji“, i ukazuje na mogućnost da te invencije uđu u institucionalne protokole primerene svetu postmoderne kulture.

Zaključna razmatranja o prirodi tih invencija mogla bi da se svedu na stav da „svaka invencija pretpostavlja da nešto ili neko dolazi *prvi put* (...) i da će socijalizacija invencionisane stvari biti garantovana sistemom *konvencija* koji će joj osigurati njeno upisivanje u opštu istoriju, njenu pripadnost nekoj kulturi: nasleđu, baštini, pedagoškoj tradiciji, disciplini i lancu generacija (...) Jednom invencionisana, ako tako možemo reći, invencija je invencionisana samo ako se ponavljanje, opštost, opšta dostupnost, te dakle publicitet, predskazuju u strukturi prvog puta (...) *Invencija bez verifikacije bila bi neusvojiva*“.⁴⁶⁹

Može se zaključiti da izlazak iz matične discipline u potrazi za proširenjem njenog teorijskog jezgra, naturalizacijom ili hibridizacijom „tuđeg“ materijala, i opredeljenjem za pluralnu kohabitaciju sa otvorenim krajem, ne destabilizuje identitetski koncept violinske pedagogije. O tome svedoči i slavljenje „trezora pamćenja“, trezora koji mogu da nam budu od koristi i da nas čuvaju od „iluzije apsolutnih novotarija“: „Znanje, ili nauka, je reformator, nije revolucionar. Ona napreduje putem neprimetnih promena, neznatnim podešavanjima tu i tamo, dok celina ostaje postojana. Inovatorski deo nauke i umetnosti uvek mora da ostane u kontaktu sa konzervativnom stranom. U nauci nema Oktobarske revolucije, nema onoga

⁴⁶⁹ Jacques Derrida, *Psyche*, Galilee, Paris, 1987, u: Branko Romčević, *Dekonstrukcija - dva pitanja*, u *Reč* 53/54, časopis za književnost i kulturu, januar/februar, B92, 1999, str. 185

što nazivamo *tabula rasa* (...) Osim toga, niko još nije predložio da usvojimo novu muzičku lestvicu⁴⁷⁰.

I jedan i drugi navedeni citat mogli bi da predstavljaju ključne misli vodilje celog rada na ovoj doktorskoj tezi. Njihovo značenje ne odnosi se na zaključavanje „trezora pamćenja“, već samo na njegovo čuvanje kroz mrežu novih istraživanja primenljivosti i onih, dosad neistraženih, modela iz sociologije, filozofije, antropologije ili psihoanalize, čiju će naturalizaciju u metodiku nastave, po individualnom izboru, upriličiti radovi novih metodičara violinske nastave.

⁴⁷⁰ Umberto Eko, *Znamenje vremena*, Gradac, časopis za književnost, umetnost i kulturu, broj 167-168, Dom kulture Čačak, 2008, str. 124

LITERATURA

1. Abraham, Džerald: *Oksfordska istorija muzike I, II, III*, Beograd: Clio, 2002.
2. Adorno, Teodor: *Filozofija nove muzike*, Beograd: Nolit, 1968.
3. Adorno, Teodor: *Estetička teorija*, Beograd: Nolit, 1979.
4. Albright, Daniel (ed.): *Modernism and Music: An Anthology of Sources*, Chicago/London: The University of Chicago Press, 2004.
5. Andreis, Josip: *Povijest glazbe, tom I, II, III*, Zagreb: SNL, 1989.
6. Apolin, Stanislav: *Bahove svite za violončelo: mala studija o interpretaciji*, Beograd: Jugokonzert, 2003.
7. Arden, Pol: *Kontekstualna umetnost*, Novi Sad: Muzej savremene umetnosti Vojvodine, 2007.
8. Argan, Gulio Carlo: *Studije o modernoj umetnosti*, Beograd: Nolit, 1982.
9. Aron, Stiven: *Strah od nastupa*, Beograd: Art press, 2000.
10. Atali, Žak: *Buka*, Beograd: Nolit.
11. Ауэр Леополд, *Моя школа игры на скрипке*, Москва: Музыка, 1965.
12. Auer, Leopold: *Moja škola sviranja na violini* (preveo Dragoslav Ilić), Beograd: Studio Lirica, 2016.
13. Auslander, Phillip: *Liveness: Performance in Mediatized Culture*, London: Routledge, 1999.
14. Baba, Khomi: *Smeštanje kulture*, Beograd: Beogradski krug, 2004.
15. Babelj, Isak: *Odesa*, Novi Sad: Matica Srpska, 1967.
16. Bader, Rolf (ed.): *Sound – Perception – Performance*, New York: Springer, 2013.
17. Bakovljević, Milan: *Didaktika*, Beograd: Naučna knjiga, 1984.
18. Barker, Chris: *Cultural Studies - Theory and Practice*, London: Sage Publications, 2000.
19. Bart, Rolan: *Književnost, mitologija, semiologija*, prevod: Ivan Čolović, Beograd: Nolit, 1979.
20. Barthes, Roland: *Carstvo znakova*, Zagreb: August Cesarec, 1985.
21. Barthes, Roland: *Image, Music, Text*, Glasgow: Fontana, 1977.
22. Barthes, Roland: Smrt autora, u: *Suvremene književne teorije – ruski formalizam, francuska nova kritika, poststrukturalistička američka kritika, estetika recepcije, marksistička kritika*, ur. Miroslav Beker, Zagreb: SNL, 1986.
23. Bart, Rolan: *Zadovoljstvo u tekstu*, Beograd: Službeni glasnik, 2010.
24. Benjamin, Valter: *Eseji*, Beograd: Nolit, 1974.
25. Bergamin, Hose: *Sančo Panča u čistilištu*, Beograd: Službeni glasnik, 2012.
26. Bergson, Anri: *Stvaralačka evolucija*, Beograd: Kosmos, 1932.

27. Bial, Henry (ed.): *The Performance Studies Reader*, London/New York: Routledge, 2004.
28. Bleking, Džon: *Pojam muzikalnosti*, Beograd: Nolit, 1992.
29. Bodrijar, Žan: *Simulakrumi i simulacija*, Novi Sad: Svetovi, 1991.
30. Bodrijar, Žan: *Drugo od istog* (prev. Aleksandra Mančić Milić), Novi Sad: Lapis, 1994
31. Budd, Malcolm: *Music and the Emotions. The Philosophical Theories*, London/New York: Routledge, 1992.
32. Burio, Nikolas: *Relaciona estetika* (temat), Vršac: *Košava*, br. 42-43, 2003.
33. Busoni, Ferruccio: *Sketch of a New Esthetic of Music*, New York: Dover publications, 1962.
34. Butt, John: *Playing with history. The Historical Approach to Musical Performance*, Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
35. Cage, John: *Silence. Lectures and writings*, Hanover: Wesleyan University Press, 1977
36. Campbell, Margaret: *The great Violinists*, Garden city: Doubledau&comp, 1981.
37. Cook, Nicholas and Mark Everist (eds): *Rethinking Music*, Oxford: Oxford University Press, 1999.
38. Cook, Nicholas: *Between Process and Product: Music and/as Performance. Music Theory Online*, 7/2, 2001, www.mtosmt.org/issues/mto.01.7.2/mto.01.7.2.cook.html.
39. Cook, Nicholas and Anthony Pople (eds.): *The Cambridge History of Twentieth-Century Music*, Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
40. Cook, Nicholas: *Music, Performance, Meaning: Selected Essays*, Aldershot: Ashgate, 2007.
41. Cook, Nicholas: *Beyond the Score: Music as Performance*, New York: Oxford University Press, 2013.
42. Cook, Nicholas and Richard Pettengill (eds.): *Taking It to the Bridge. Music as Performance Music*, Ann Arbor: University of Michigan Press, 2013.
43. Cvejić, Bojana: *Otvoreno delo u muzici. Boulez – Stockhausen – Cage*, Beograd: SKC, 2004.
44. Cvejić, Bojana: *Izvan muzičkog dela: Performativna praksa Erika Satija, Džona Kejdža, Fluksusa, La Monta Janga, Džona Zorna*, Sremski Karlovci/Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 2007.
45. Cvejić, Bojana: *Preko granica dela: Performativna muzička praksa*, Novi Sad/Sremski Karlovci: IK Zorana Stojanovića, 2006.
46. Cvejić, Bojana i Vujanović, Ana: *Otvoreno delo, ima li prava na teoriju danas*, Tkh broj. *Dogma 05* (film kao performans), časopis za teoriju izvođačkih umetnosti, Beograd: Stubovi kulture, 2005.

47. Čomski, Noam: *Sintaksičke strukture*, Novi Sad: Dnevnik Književna zajednica Novog Sada, 1984.
48. Daković, Nevena: *Edvard Said, orijentalizam i postkolonijalne studije u: Teorije umetnosti XX veka*, Beograd: 2009.
49. Daković, Nevena i Nikolić, Mirjana (ur.): *Obrazovanje, umetnost i mediji u funkciji evropskih integracija*, Beograd: FDU, 2008.
50. Debor, Guy: *Društvo spektakla*, Beograd: Anarhija Blok 45, 2003.
51. Delez, Žil: *Bergsonizam*, Beograd: Narodna knjiga, 2001.
52. Derida, Žak: *Politike prijateljstva*, Beograd: Beogradski krug, 2001.
53. Dilts, Robert: *Strategije genija*, Novi Sad: Akademska knjiga, 2008.
54. Džui, Džon: *Pedagogija i demokratija: uvod u filozofiju vaspitanja*, Beograd: Izdavačko i knjižarsko preduzeće Geca Kon A. D, 1934.
55. Dona, Masimo: *Filozofija muzike*, Beograd: Geopoetika, 2008.
56. Drobni, Ivana: *Metodičke osnove vokalno-instrumentalne nastave*, Beograd: Zavod za udžbenike, 2008.
57. Dunsby, Jonathan: *Performing music: shared concerns*, New York: Oxford University Press, 1995.
58. Đorđević, Jelena: *Postkultura – Uvod u studije kulture*, Beograd: Clio, 2009.
59. Đorđević, Jelena: *Studije kulture: zbornik*. Beograd: Službeni glasnik, 2008.
60. Eco, Umberto: *Otvoreno delo*, prevod: Nika Milićević, Sarajevo: Veselin Masleša, 1965.
61. Eko, Umberto: *Kultura, informacija, komunikacija* (prev. Mirjana Drndarski), Beograd: Nolit, 1973.
62. Eko, Umberto: *Znamenje vremena*, Čačak: Gradac, časopis za književnost, umetnost i kulturu, broj 167-168, 2008.
63. Elil, Žak: *Tehnika ili Ulog veka*, Beograd: Anarhija/blok 45, Bratstvo iz Erevona, 2010.
64. Erić, Vladan: *Razvoj elektronskih instrumenata kao značajna istorijska ulovnost u procesu komponovanja, izvođenja i razumevanja elektronske muzike* (diplomski rad, rukopis), Beograd: FMU, 2000.
65. Feldenkrajs, Moshe: *Awareness Through Movement*, New York: Harper and Row, 1972.
66. Ferijer, Adolf: *Aktivna škola*, Zagreb: Savez Srpskih zemljoradničkih zadruga, 1928.
67. Flesch, Carl: *The Art of Violin Playing - book one*, New York: edited by Eric Rosenblith, Master edition, 2000.
68. Focht, Ivan: *Savremena estetika muzike*, Beograd: Nolit, 1980.

69. Foucault, Michel: *Znanje i moć*, Zagreb: Nakladni zavod, Globus, 1994.
70. Fuko, Mišel: *Arheologija znanja*, Beograd: Plato, 1998.
71. Frejzer, Alan: *O umeću sviranja klavira*, Beograd: Clio, 2011.
72. Frojd, Sigmund: *Psihopatologija svakodnevnog života*, Novi Sad: Matica Srpska, 1981.
73. Fuko, Mišel: Šta je autor? u: Nada Popović Perišić (ur.), *Teorijska istraživanja 2 - mehanizmi književne komunikacije*, Beograd: Institut za književnost i umetnost, 1983.
74. Fuko, Mišel: *Riječi i stvari - arheologija humanističkih nauka*, Beograd: Nolit 1971.
75. Gaberc, Rudolf: *Plastična anatomija čoveka*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu, 1985.
76. Galamian, Ivan: *Sviranje na violini i violinska pedagogija*, Beograd: Univerzitet umetnosti, 1978.
77. Gerten, Gilen (ur.): *Svestrani Glen Guld*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića Sremski Karlovci, 2005.
78. Gligo, Nikša: *Problemi nove glazbe 20. stoljeća: Teorijske osnove i kriteriji vrednovanja*, Zagreb: MIC, 1987.
79. Gligo, Nikša: *Vrijeme glazbe*, Zagreb: Studentski centar sveučilišta u Zagrebu, Biblioteka, 1977.
80. Godlovitch, Stan: *Musical Performance – A Philosophical Study*, London/New York: Routledge, 1998.
81. Goehr, Lydia: *The Imaginary Museum of Musical Works (An Essay in the Philosophy of Music)*, Oxford: Clare.don Press, 1992.
82. Gostuški, Dragutin: *Vreme umetnosti*, Beograd: Prosveta, 1968.
83. Grejem, Gordon: *Filozofija umetnosti*, Beograd: Clio, 2000.
84. Hajduković, Mirjana: *Muzičko delo u nastavi violine*, Beograd: Zadužbina Andrejević, 2005
85. Hanslik, Eduard: *O muzički lijepom*, Beograd: BIGZ, 1977.
86. Harris, Jonathan: *The New Art History. A Critical Introduction*, London/New York: Routledge, 2001.
87. Harrison, Charles and Paul Wood (eds.): *Art in Theory 1900–2000. An Anthology of Changing Ideas*, 2nd Edition, Malden: Blackwell Publishing, 2003.
88. Heraklit: *O prirodi*, Podgorica: Unirex, 2008.
89. Holmes, Thom: *Electronic and Experimental Music*, New York: Routledge, 2002.
90. Hujzinga, Johan: *Homo ludens*, Zagreb: Naprijed, 1992.
91. Iddon, Martin: *John Cage and David Tudor. Correspondence on Interpretation and Performance*, Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

92. Jamblih: *Pitagorin život*, Beograd: Dereta, 2012.
93. Ямпольский, Израил: Давид Ойстрах, Москва: Музыка, 1964.
94. Янкелевич, Юрий: Педагогическое наследие, Москва: Музыка, 1993.
95. Jankelevič, Vladimir: *Muzika i neizrecivo*, Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 1989.
96. Jeremić-Molnar, Dragana: *Nestajanje uzvišenog i ovladavanje avangardnog u muzici moderne epohe*, Institut za filozofiju i društvenu teoriju, Beograd: IP „Filip Višnjić“, 2009.
97. Jovićević, Aleksandra i Ana Vujanović: *Uvod u studije performansa*, Beograd: REČ, 2006.
98. Kartoga, Fernando: *Istorija, vreme i pamćenje*, Beograd: Clio, 2011.
99. Katz, Mark: *Capturing Sound: how Tehnology has changed Music*, Berkley CA and Los Angeles: University of California Press, 2004.
100. Kelner, Daglas: *Medijska kultura, Studije kulture, identitet, i politika između modernizma i postmodernizma, prevod s engleskog Aleksandra Čabraja*, Beograd: Clio, 2002.
101. Kloc, Hajnrih: *Umetnost u 20. veku: Moderna-postmoderna-druga moderna*, prev. Zlatko Krasni, Novi Sad: Svetovi, 1995.
102. Коган Григорий, У врат мастерства, Москва: Советский композитор, 1977.
103. Kohoutek, Stirad: *Tehnika komponovanja u muzici XX veka*, Beograd: Univerzitet umetnosti, 1984.
104. Komenski, Jan Amos: *Velika didaktika*, Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije, 1954.
105. Kopicl, Vladimir: *Tehnoskeptizam, mala čitanka kritike tehno delirijuma*, Novi Sad: Orpheus, 2007.
106. Kornilov, Konstanin: *Psihologija deteta*, Beograd: Popularno-naučna biblioteka, 1927.
107. Kramer, Lawrence: *Classical Music and Postmodern Knowledge*, Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press, 1995.
108. Kramer, Lawrence: *Interpreting Music*, Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press, 2011.
109. Kraus, Rosalind: *The Originality of the Avant-Garde and Other Modernist Myths*, Cambridge MA: The MIT Press, 1985.
110. Krauss, Rosalind: *The Optical Unconscious*, An October book, London: Cambridge 1994.
111. Kristeva, Julija: *Semiotika – kritička nauka i/ili kritičke nauke*, u: *Književna kritika* br. 5, Beograd: 1983.

112. Kristeva, Julija: *Prelaženje znakova*, prevod: Asaf Đanić, Sarajevo: Svjetlost, 1979.
113. Krneta, Ljubomir: *Pedagogija*, Beograd: Naučna knjiga, 1978.
114. Kuk, Derik: *Jezik muzike*, Beograd: Nolit, 1982.
115. Kunst, Bojana: *Strategije samo-izvođenja: o sopstvu u savremenom performansu*, (s engleskog prevela Ana Vujanović), *TkH*, br 7, jul 2004, 150–158.
116. Lawson, Colin and Robin Stowell: *The Historical Performance of Music: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
117. Leman, Marc: *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*, Cambridge/London: The MIT Press, 2008.
118. Leppert, Richard and McClary, Susan (eds.) : *Music and society; the politic of composition, performance and reception*, Cambridge: Cambridge University press, 1987.
119. Levi Stros, Klod: *Mitologike*, Beograd: Prosveta, 1980.
120. Liberman, Lovel: *Rad na usavršavanju klavirske tehnike*, Beograd: Saša Stojanović, 2001.
121. Liotar, Žan-Fransoa: *Postmoderno stanje*, Novi Sad: Bratstvo i jedinstvo, 1988.
122. Lippman, Edward: *A History of Western Musical Aesthetics*, Lincoln/London: University of Nevraska Press, 1992.
123. Lochhead, Judy and Auner, Joseph (eds.), *Postmodern Music, Postmodern Thought*, New York and London : Routledge, 2002.
124. Lotman, Jurij: *Struktura umeničkog teksta*, Beograd: Nolit, 1976.
125. Manning, John: *The finger book*, New York: Faber & Faber, Main edition, 2009.
126. Manovich, Lev: *The Language of New Media*, Cambridge: MIT Press, 2001.
127. Manovič, Lev: *Metamediji. Izbor tekstova*. Beograd: Centar za savremenu umetnost, 2001.
128. Maslov, Abraham: *Motivacija i ličnost*, Beograd: Nolit, 1982.
129. McKenzie, Jon: *Perform Or Else: From Discipline To Performance*, London/New York: Routledge, 2001.
130. Michaud, Yves: *Umjetnost u plinovitu stanju. Oglad o trijumfu estetike*, Zagreb: Naklada Ljevak, 2004.
131. Mičel Donald: *Jezik moderne muzike*, Beograd: Nolit, 1983.
132. Mihailović, Dejan: *Elementi violinizma*, Beograd: Univerzitet umetnosti, 1997
133. Mihailović Dejan: *Elementi violinizma. Violinska pedagogija i izvođaštvo*, Beograd: Studio Lirica, 2016.
134. Mihailović, Dejan i Pešić, Uroš: *Metodika nastave gudačkih instrumenata*, Niš: Viša muzička škola, 1990.
135. Mikić, Vesna: *Muzika u tehnokulturi*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu, 2004.

136. Milanković, Bogdan: *Osnovi pijanističke umetnosti*, Beograd: Naučna knjiga, 1952.
137. Milohnić, Aldo: *Teorije savremenog teatra i performansa*, prevela Dragana Bojanić Tijardović, Beograd: Orion art, 2013.
138. Milošević, Nikola: *Psihologija znanja*, Beograd: Nolit, 1989.
139. Monsaingeon, Bruno: *Sviatoslav Richter: Notebooks and Conversations*, Princeton: Princeton University Press, 2000.
140. Nojhaus, Henrik: *O umetnosti sviranja na klaviru*, Beograd: samostalno izdanje Dragoslava Ilića, 2005.
141. Noris, Kris: *Dekonstrukcija*, Beograd: Nolit, 1990.
142. Novak, Jelena: *Divlja analiza*, Beograd: SKC, 2004.
143. O’Dea, John: *Virtue or Virtuosity. Explorations in the Ethics of Musical Performance*, Westport/London: Greenwood Press, 2000.
144. Ostin, Džon: *Kako delovati rečima*, Novi Sad: Matica srpska, 1994.
145. Page, Tim: *The Glenn Gould Reader*, New York: First Vintage Books Edition, 1990.
146. Pašćan, Borislav: *Tendencije savremene muzičke interpretacije*, *Zvuk*, 43–44, Beograd, 1961, 139–149.
147. Payzant, Geoffrey: *Glenn Gould. Music & Mind*, Toronto: Key Porter Books, 2005.
148. Perković, Ivana: *Interdisciplinary Approach to Music: Listening, Performing, Composing, Belgrade*, Faculty of Music (Tempus project), 2014. (Co-authors: Tijana Popović Mladjenović and Blanka Bogunović)
149. Perković, Ivana: *Music of Serbian Oktoechos*, Belgrade: Faculty of Music, 2004.
150. Pešić, Uroš: *Leopold Mocart, naš savremenik*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu, 1999.
151. Pijaže, Žan: *Epistemologija nauka o čoveku*, Beograd: Nolit, 1979.
152. Popović, Berislav: *Muzička forma ili smisao u muzici*, Beograd: Clio, 1998.
153. Popović Mladenović, Tijana: *Muzičko pismo*, Beograd: Clio, 1996.
154. Popović, Tijana: *Pojam i elementi “analitičke” interpretacije*, *Aspekti interpretacije*, yp. Mirjana Veselinović-Hofman, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 1989.
155. Potkonjak, Nikola: *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije*, Beograd: Prosveta, 1977.
156. Potkovic-Endrigheti, Mirna: *Metoda Suzuki*, Labin: Matijas Flacijus, 2002.
157. Radovanović, Vladan: *Muzika i elektroakustička muzika*, Sremski Karlovci i Novi Sad: IK Zorana Stojanovića, 2010.
158. Radoš- Mirković, Ksenija: *Psihologija muzike*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1996.
159. Rajnelt, Džanel: *Politika i izvođačke umetnosti – zbirka eseja*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu/Fakultet dramskih umetnosti/Studio – Laboratorija izvođačkih umetnosti, 2012.

160. Rink, John (ed.): *Musical Performance: A Guide to Understanding*, Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
161. Rink, John (ed.): *The practice of performance: Studies in musical interpretation*, Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
162. Ritterman, Janet: *On teaching performance*, in John Rink (ed.), *Musical performance*, Cambridge: Cambridge University press, 2002.
163. Rodionov, Konstantin: *Škola za violinu*, Beograd: Edicija Ivanović, 1969.
164. Rorty, Ričard: *Konsekvence pragmatizma*, Beograd: Nolit, 1968.
165. Ruso, Žan Žak: *Emil ili o vaspitanju*, Beograd: Znanje, Preduzeće za udžbenike Narodne Republike Srbije, 1950.
166. Samson, Jim: *Virtuosity and the Musical Work. The Transcendental Studies of Liszt*, Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
167. Schechner, Richard: *Performance Studies: An Introduction*, London/New York: Routledge, 2003.
168. Schechner, Richard: *Performance Theory*, New York/London: Routledge, 1988.
169. Scruton, Roger: *The Aesthetics of Music*, Oxford: Claredon Press, 1997.
170. Serl, Džon: *Govorni činovi*, Beograd: Nolit, 1991.
171. Skovran, Dušan i Peričić, Vlastimir: *Nauka o muzičkim oblicima*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu, 1986.
172. Smolović, Emina: *Metodika početne nastave violine*, Beograd: Akademija lepih umetnosti, 2008.
173. Smolović, Emina: *Principi i razvoj metodike nastave violine u Rusiji*, Istočno Sarajevo: Muzička akademija Istočno sarajevo, 2012.
174. Sosir, Ferdinand: *Opšta lingvistika*, Beograd: Nolit, 1969.
175. Stepanović, Ljiljana i Vilić, Svetlana: *Violinska početnica za najmlađe učenike*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2005.
176. Starčević, Vladan: *Bez straha o strahu, panici i fobiji*, Beograd: Zavet, 2005.
177. Stravinski, Igor: *Moje shvatanje muzike*, Beograd: Vuk Karadžić, 1966.
178. Suzuki, Šiniči: *Odgoj s ljubavlju*, Zagreb: Centar za glazbenu poduku, 2002.
179. Svab, Dik: *Naš mozak to smo mi*, Beograd: Plato, 2014.
180. Ševčik, Otokar: *Violin studije op.3*, Beograd: Edicija Ivanović, 1969.
181. Šlezer, Boris: *Uvod u J.S. Baha*, Sremski Karlovci: IK Zorana Stojanovića, 1996.
182. Šmidt, Vlado: *Visokoškolska didaktika*, Zagreb: PKZ, 1972.
183. Šo, Bernard: *O muzici*, Beograd: Nolit, 1991.
184. Šobajić, Dragan: *Feručo Buzoni: pijanista*, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 1987.

185. Šobajić, Dragoljub: *Franc List: stvaralac i izvođač*, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 2001.
186. Шобажіћ, Драгољуб: Темељи савременог пијанизма, Нови Сад: Светови, 1996.
187. Šuvaković, Miško: *Paragrami tela/figure: predavanja i rasprave o strategijama i taktikama teorijskog izvođenja u modernom i postmodernom performance art-u, teatru, operi, muzici, filmu i tehnoumetnosti*, Beograd: Centar za novo pozorište i igru, 2001.
188. Šuvaković, Miško: *Diskurzivna analiza – Prestupi i/ili pristupi 'diskurzivne analize' filozofiji, poetici, esteticima, teoriji i studijama umetnosti i kulture*, Beograd: Univerzitet umetnosti, 2006.
189. Šuvaković, Miško, *Pojmovnik teorije umetnosti*, Beograd: Orion Art, 2011.
190. Šuvaković, Miško: *Konceptualna umetnost*, Beograd: Orion Art, 2012.
191. Šuvaković, Miško: *Estetika muzike*, Beograd: Orion Art, 2016.
192. Todorović, Aleksandar Luj: *Umetnost i tehnologije komunikacija*, Beograd: Clio, 2009.
193. Trebješanin, Žarko: *Mitsko magijski model deteta i odrastanja*, Čačak: Časopis za književnost i umetnost Gradac, 2013.
194. Trnavac, Nedeljko i Djordjević, Jovan: *Pedagogija*, udžbenik za nastavnike, Beograd: Naučna knjiga, 2007.
195. Vasiljević, Zorislava: *Metodika muzičke pismenosti*, Beograd: Zavod za udžbenike, 2006
196. Veselinović, Mirjana: *Stvaralačka prisutnost evropske avangarde u nas*, Beograd: Univerzitet umetnosti, 1983.
197. Veselinović, Mirjana (ured.): *Aspekti interpretacije*, Beograd: UKS i FMU, 1989.
198. Veselinović-Hofman, Mirjana: *Fragments o muzici postmodernizma*, Beograd: Novi Zvuk, 1997
199. Veselinović-Hofman, Mirjana: *Pred muzičkim delom*, Beograd: Zavod za udžbenike, 2007
200. Veselinović-Hofman, Mirjana: *Kontekstualnost muzikologije*. u: Mirjana Veselinović Hofman (ured). *Poststrukturalistička nauka o muzici (temat)*, Beograd: SOKOJ - MIC i FMU, 13-20
201. Vigotski, Lav: *Mišljenje i govor*, Beograd: Nolit, 1977.
202. Vitgenštajn, Ludvig: *Filozofska istraživanja*, Beograd: Nolit, 1969.
203. Vujanović, Ana: *Razarajući označitelji/e performansa – prilog zasnivanju pozno poststrukturalističke materijalističke teorije izvođačkih umetnosti*, Beograd: SKC, 2002.
204. Vujanović, Ana: *DOKSICID s- TIU-4, fundamentalističko mapiranje savremenih teorija izvođačkih umetnosti*, Sremski Karlovci/Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 2007.

205. Vulfolk Anita, Hjuž Malkom i Volkap Vivijan: *Psihologija u obrazovanju I,II*, Beograd: Clio, 2014.
206. Weitz, Morris: *The Role of Theory in Aesthetics*, u: Josef Margolis (ed.) *Philosophy Looks At The Arts*, 2nd edition, Philadelphia: Temple University press, 1987.
207. Yves, Michoud: *Umjetnost u plinovitu stanju*, Zagreb: Naklada Ljevak, 2004.
208. Ženet, Žerar: *Umetničko delo: imanentnost i transcendentnost*, Novi Sad: Svetovi, 1996.

BIOGRAFIJA KANDIDATA

Luka Marković rođen je 1988. u Beogradu. Završio je osnovnu i srednju muzičku školu (violina i klavir) „Kosta Manojlović“ u Zemunu. Diplomirao je violinu 2007. na FMU u Beogradu. Master studije violine završio je 2010. godine na Akademiji umetnosti u Novom Sadu, u klasi prof. Dejana Mihailovića (prosek 10,0). Prof. Dejan Mihailović bio mu je mentor i na magistrskim studijama - odsek Metodika nastave gudačkih instrumenata - koje je završio na Muzičkoj akademiji u Istočnom Sarajevu 2012. godine. Doktorske studije na Univerzitetu umetnosti u Beogradu, na studijskom programu Teorija umetnosti i medija upisao je 2014. godine.

Od 1995. godine učestvuje na koncertima škole i akademije. Nastupao je kao solista u radio i televizijskim emisijama i održao niz solističkih koncerata u Gvarnerijusu, Galeriji SANU, Artgetu, Etnografskom muzeju, Galeriji Kolarca. Sviraio je na svim koncertima iz ciklusa „Odabrani za odabrane“ od 2000. do 2012. godine, u velikoj sali Kolarčeve zadužbine, Artgetu, Cvijeti, Vrnjačkoj Banji. Učestvovao je i na svim koncertima polaznika Interpretativnog studija violine prof. Dejana Mihailovića, od 2008-2012. Na koncertu iz ciklusa „Legende“, u čast prof. Dejana Mihailovića, nastupao je sa najpoznatijim učenicima ovog izuzetnog pedagoga. Kao povremeni član orkestra „Camerata Serbica“ i stalni član prvih violina orkestra „Dušan Skovran“ nastupao je od 2010. u zemlji i inostranstvu.

Dobitnik je nekoliko prvih i drugih nagrada na republičkim, saveznim, kao i internacionalnim takmičenjima od 1998. godine, iz violine i klavira. Kao violinista, laureat je takmičenja „Gianluca Campochiaro“ u Kataniji 2006. godine i prve nagrade na takmičenju „Davorin Jenko“ kamernih ansambala, u Beogradu 2012. godine.

Pored izvođačke prakse, Luka Marković se bavi i pedagoškim radom. Četiri godine radio je u muzičkoj školi „Stanković“, dve godine u muzičkoj školi „Josif Marinković“, a sada je, kao profesor violine, zaposlen u muzičkoj školi „Živorad Grbić“ u Valjevu. Kao gost, držao je predavanja iz metodike nastave na Akademiji u Novom Sadu. Njegovi učenici su dobitnici nagrada na međunarodnim takmičenjima, učesnici su brojnih koncerata u zemlji i inostranstvu i visoko su rangirani na prijemnim ispitima za upis na akademije.

Učestvovao je u organizaciji i kreiranju performansa kojim je otvoren FESTUM 2014. Izabran je za polaznika kursa Američke privredne komore „AmChamp - mladi lideri“ 2016. godine.

Sviraio na festivalu „Egzit“ u Novom Sadu (2006 godine), kompoziciju Erika Satija- „Vexations“. Član je Udruženja muzičkih umetnika Srbije.

Učestvovao je na međunarodnoj naučnoj konferenciji FILUM (Kragujevac, 2016) sa temom „Muzički tekst kao otvoreno delo“. Rad je odštampan u Zborniku radova sa međuna-

rodnog naučnog skupa FILUM (2017,M14). Sa temom „Nove matrice vaninstitucionalnih okvira muzičke pedagogije“ izlagao na naučnoj konferenciji FILUM (Kragujevac, 2017). Rad je objavljen u Zborniku radova sa međunarodnog naučnog skupa FILUM (2018, M14) naučnog skupa. Objavljen rad u časopisu „Kultura“ (br. 163, 2019. M52) na temu „Otpor i pristajanje u muzici popularne kulture“. Objavljen rad u naučnom časopisu „Humanistika“ br.9 (2020, M52) na temu „Muzika i psihoanaliza: Muzika između smisla i zadovoljstva“.

Изјава о ауторству

Потписани-а: Лука Марковић

број индекса: Ф12/14

Изјављујем,

да је докторска дисертација / докторски уметнички пројекат под насловом:

Могућност имплементације концепта отворености на постојеће теоријске платформе методике наставе у српској виолинској педагогији

- резултат сопственог истраживачког / уметничког истраживачког рада,
- да предложена докторска теза / докторски уметнички пројекат у целини ни у деловима није била / био предложена / предложен за добијање било које дипломе према студијским програмима других факултета,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 3.6.2020.



Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторске дисертације / докторског уметничког пројекта

Име и презиме аутора: Лука Марковић

Број индекса Ф12/14

Докторски студијски програм: Теорија уметности и медија

Наслов докторске дисертације / докторског уметничког пројекта:

Могућност имплементације концепта отворености на постојеће теоријске платформе методике наставе у српској виолинској педагогији

Ментор : проф. др Ивана Перковић

Коментор:

Потписани (име и презиме аутора): Лука Марковић

изјављујем да је штампана верзија моје докторске дисертације / докторског уметничког пројекта истоветна електронској верзији коју сам предао за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета уметности у Београду.**

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука / доктора уметности, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета уметности Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 3.6.2020.



Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитет уметности у Београду да у Дигитални репозиторијум Универзитета уметности унесе моју докторску дисертацију / докторски уметнички пројекат под називом:

Могућност имплементације концепта отворености на постојеће теоријске платформе методике наставе у српској виолинској педагогији

која / и је моје ауторско дело.

Докторску дисертацију / докторски уметнички пројекат предао / ла сам у електронском формату погодном за трајно депоновање.

У Београду, 3.6.2020.

Потпис докторанда

