

Др Ивана Дробни  
Факултет музичке уметности  
Београд

UDK-37.015.036  
Прегледни чланак  
НВ.LVII.1.2008.  
Примљен: 2. II 2008.

### ТОНАЛНО – АПСОЛУТНО, ИЛИ У ПОТРАЗИ ЗА МЕТОДИЧКИМ КОНСЕНЗУСОМ

**Апстракт** Бројни и вишедеценијски стручни сукоби методичара наставе солфеђа, не само на нашем поднебљу, резултирали су разноликошћу заступљених метода, различитим приступима суштини наставе солфеђа, на самим тим и различитим успехом ученика, а бројни погрешни кораци и судари методичких решења настали услед несхватања принципа развоја музичког слуха имају за последицу да ми ни данас немамо “методички консензус” иако смо били на прагу стварања националне школе музичке педагогије пре безмало седамдесет година. Поменута (потенцијална) национална школа, захваљујући ваљаној методи наставе, методи која се ослања на физиолошке законитости чувења, читања и схватања музичког језика, која би по свим својим карактеристикама, осим по главној, а то је да је прихваћена на ширем географском подручју, својевремено је настала захваљујући десетогодишњој експерименталној пракси. Наравно, говоримо о функционалној методи Миодрага А. Васиљевића, као нуклеусу из којег је проистекла крајем седамдесетих година прошлог века комбинована функционална метода.

**Кључне речи:** апсолутни слух, методика наставе солфеђа, релативни слух, солфеђо, тонално мишљење.

### TONALITY – ABSOLUTE OR SEARCH FOR METHODOLOGICAL CONCENSUS

**Abstract** Numerous and many decades long professional disputes of methodologists over solfège teaching, not only in our country, resulted in a variety of methods and approaches to fundamental issues of solfège teaching, which led to different students' achievements, while numerous wrong steps and clashes of methodological solutions, due to erroneous conceptions of the principles of the development of ear for music, have resulted in a current lack of “methodological agreement” although we were very near the development of a national school of music pedagogy almost seventy years ago. A potential national school, owing to an adequate teaching method, which relied on physiological laws of hearing, reading and understanding the language of music, and which had all necessary characteristics, except the most important one- to be accepted in wider circles, originated from a ten years long experimental practice. Of course, we are speaking about the functional method developed by Miodrag. A. Vasiljević, which was the nucleus from which the combined functional method developed in late seventies of the last century.

**Keywords:** absolute sense of hearing, solfège teaching methodology, relative sense of hearing, solfège, tonal thinking.

У дугом периоду музичког школовања, од основног преко средњег и високог, до највишег степена образовања, јединка је изложена константном раду на пријему и репродукцији звука. То је нарочито изражено на настави солфеђа. Ретки појединци са развијеним апсолутним слухом већ у детињству остају незаинтересовани за наставу овог предмета ограничавајући се само на савладавање ритмичке компоненте музике, док им је тешки рад на мелодијској компоненти, онај који улаже наставник да оспособи ученике у истинском “владању звуком”, у сенци интересовања, баш због своје предности над осталим учесницима у наставном процесу. Под појмом “владање звуком” не подразумевамо само пуку вештину идентификације тонских висина који поседници апсолутног слуха недвосмислено имају, већ нешто много шире, а то је идентификација њихове функционалности и лако преносење како у бележење диктата, тако и у певање с листа – што је у настави солфеђа најтеже.

У излагању које следи покушаћемо да пружимо неке од могућих одговора на питања о методским путевима у достизању циља наставе солфеђа – а то би, осим поменутог владања звуком, морало да буде разумевање музичког тока. Али, како се такав циљ достиже?

Већ сам наслов овог излагања “Тонално-апсолутно”, односно *тонално* као нешто што се односи на (музичко) *мишљење*, а *апсолутно* на *опажање*, како је то уобичајено да се каже у круговима музичких педагога, мада би далеко исправније било рећи – *препознавање*, пружа и иницијалну информацију о ставу према појмовима тоналног и апсолутног – по мишљењу аутора ових редова – кључног у глобалној концепцији наставе солфеђа. Тонално је повезано с мишљењем, са схватањем музичких збивања и мелодијско-хармонских кретања, а термин апсолутно дат је у контексту аудитивне перцепције, односно опажања тонских висина као музичких феномена. Ова два појма било је могуће поставити и инверзно – *тонално опажање* и *апсолутно мишљење*, што није ни немогуће, а још мање нелогично будући да се тонски односи првенствено опажају као тонални (у већини музичке литературе), док се у ширем смислу једно музичко дело ствара и прима у свом апсолутном облику. Зашто смо се, ипак, определили баш за прву варијанту: тонално – мишљење, а апсолутно – опажање? Првенствено из методолошких разлога, из потребе за тумачењем феномена тоналног, релативног слуха и његове, како се често без довољно основа сматра, супротности, апсолутног слуха, с тим што пуко тумачење није само по себи циљ, већ спона између теоријског тумачења феномена слуха са практичним поставкама професионалне музичке наставе.

У консултованој литератури наилазимо на различита мишљења поводом питања релативног и апсолутног слуха, често повезана са даљим

наставним поставкама појединих методичара наставе солфеђа, где није увек сасвим јасно говоре ли о врсти слуха или наставној методи, уколико су им ове категорије послужиле као параван за одбрану неког педагошког става. Тако смо наилазили на мишљења да “неко ко нема релативни слух не може уживати у музички лепом”, будући да “у крајњој линији све почива на релативном слуху” (Ројко, 1982, 61). Да ли је то тачно, односно у ком смислу је могуће схватити претходни цитат?

Енциклопедијско тумачење веома је поуздано и јасно. Ту је речено да је релативни слух способност распознавања међусобних односа тонова према функцијама у тоналитету како у мелодијском, тако и у хармонском смислу. Између осталог, пише и то да се путем релативног слуха и без интервалске анализе распознају различите врсте акорда (Музичка енциклопедија, 1971, 181). Мада је ова дефиниција стара више од тридесет година, послужили смо се њоме будући да у новијим теоријским радовима нисмо наишли ни на приближно одговарајућу. Тако, илустрације ради, на пример, Левитин (Levitin, 1999) релативни слух дефинише као “способност идентификовања музичких интервала”, са чиме се, наравно, ни у ком случају не можемо сложити, и то због сасвим једноставне чињенице која нас у суштини уводи у саму срж сукоба музичких стручњака – **тонови или интервали?** Присталице интервалске интонације негирају феномен тона превиђајући да чуло слуха реагује на звучне дражи региструјући, осим интензитета и боје, фреквенцију тонова. Тоновни, као реперне тачке, ограничавају интервал, међутим, слух реагује на појединачне звучне дражи, а тек секундарно на удаљеност између две различите фреквенције, одакле је могуће закључити само једно – интервал није акустички феномен, већ су то тонови који га сачињавају (Дробни, 2005).

Анализирајући ставове стручњака, не можемо прихватити мишљење да без релативног слуха нема ни мелодије нити хармоније, због тога што је много важније како ми постојећу мелодију или хармонију примамо, у њеном релативном или апсолутном смислу. Функционални односи према неком тоналном центру чине базу функционалног опажања, али их ми осим функционалног можемо опажати и препознавати и у апсолутном смислу – делимично или у потпуности.

За апсолутни слух компетентни теоретичари сматрају да је то изузетно својство слуха да прима и памти апсолутне висине тонова. Левитин га дефинише као способност “продуковања и идентификације тонова без коришћења спољних референци” (1999, 255), казујући да апсолутни слух укључује више високоразвијених перцептивних механизма, где је надмоћно очевидно да је апсолутни слух уједно и способност дугорочне меморије и лингвистичког кодирања (Levitin, 1996). Код поседника апсолутног слуха

ради се о томе да они све тонске висине (и односе) примају и препознају и у релативном и у апсолутном смислу једновремено, док су истраживачи донедавно ово двојство разбијали, тумачећи саму способност као вештину идентификације појединачних тонова, према њиховој фреквенцији.

Да ли се људи рађају с апсолутним слухом, односно да ли се ова способност генетски преноси, или се он стиче правовременим и адекватним образовањем, предмет је истраживања многобројних научних студија. Истакнути бугарски педагог Камен Попдимитров тврдио је да апсолутни слух није никакво урођено својство појединаца, те да свако може да га развије због тога што “наша деца много слушају музику”, (и) та особина не може да буде привилегија мањине одабраних (1974, 51). Интересантно је и мишљење Мејера (Meyer, 1956) да сви људи потенцијално располажу способношћу апсолутног слуха, односно да сви људи имају шансу да га стекну, али се она пропушта због погрешног школовања. Сличан став налазимо и код Левитина, који је у једном истраживању (1994) тестирао како музичаре, тако и оне који нису имали класично музичко образовање и дошао до резултата да отприлике сваки четврти испитаник, односно 25% њих ову способност има као латентну. Степен развоја слуха (како апсолутног, тако и релативног) несумњиво зависи од квалитета наставног процеса и тврдњу да се апсолутни слух развија само код оних који не допуштају да га надвлада релативни слух (Ројко) не можемо прихватити као ваљану. Велики број научника идентификује релативни слух са применом релативног именована тонова и упрошћеним методама (попут тоника-до, или Кодајеве методе), што свакако није исто. У таквим случајевима, када се претпоставља примена неке од тоника-до метода, може се веровати да долази до спутавања развоја апсолутног чувења транспонованем солмизационих имена према звучности појединих тоналитета. Само, тада треба рећи да најспособнији савладавају инерцију релативног именована тонова, а не савлађују сам релативни слух, будући да га и није потребно одстрањивати.

Урођена способност мора да постоји код појединаца, јер се иначе ничим не би могла протумачити чињеница да особе развијане под истим условима достижу различите нивое вештине опажања. Код развијања слуха образовањем, поједине особе препознају и тачно именују само неке тонове или неке регистре, одсвиране на уском дијапазону инструмената – код клавириста је то, на пример, акорд С-дура, а код гудача камертон а1, а што би се могло тумачити такозваним перцептивним магнетом (Athos, Levinson, Kistler, Zemansky, Bostrom, Freimer, Gitschier, 2007, 2) док код ретких појединаца, за које се може сматрати да им је апсолутан слух урођен, ова осетљивост скоро да нема ограничења. Такви субјекти распознају тонове у свим регистрима подједнако добро, тренутно и непогрешиво, како при пре-

познавању појединачних тонова, тако и дисхармоничних сазвучја свираних на различитим инструментима, или синтетизоване тонове, али подједнако добро репродукују гласом задате тонове – што је иначе најређа појава.

У сваком случају, апсолутни слух се најчешће јавља у породицама и средини повољној за његов развој, а то су породице музичара где родитељи могу, али и не морају имати апсолутан слух, у којима је дете изложено утицају музике и музичком образовању од најмлађег узраста (Baharloo, Johnston, Service, Gitschier, Freimer, 1998). Џефрис (Jeffres, 1962) сматра да се апсолутни слух може стећи у најранијем узрасту механизмом импринтинга. Исти аутор изводи сличност појаве апсолутног слуха с појавом еидетских слика, но како оне немају никакву практичну важност за живот, нестају с одрастањем, сумирајући да скоро сви имамо предиспозицију за развој апсолутног слуха, али се она мора искористити и пробудити у правом тренутку. Но, према нашем мишљењу, најзначајније је да је за развој како апсолутног, тако и релативног слуха важна природа музичког образовања, то јест, образовања које се ослања на релативне тонске односе (Zattore, 2003). Спремни смо да верујемо у могућност (успешног) развоја апсолутног слуха, ако не потпуног, онда макар парцијалног у раном детињству, делимично у старијем дечјем добу и веома спутаног у касним годинама музичког школовања, што су и потврдила нека већ поменута истраживања, али и истраживања обављена у нашој средини која су својевремено иницирала битне измене наставних планова и програма за основне и средње музичке школе (Дробни, 2005, 172–180). Тиме смо се приближили кључном питању – питању метода поставки основних тонова.

Путеви њихових поставки су многобројни. У наставној пракси најчешће сусрећемо лествичне поставке, преко теоријског тумачења положаја степена и полустепена, затим интервалске – преко обраде лествичних интервала, или слободних интервала који се потом преносе у дијатонска кретања и, на крају, поставке појединачних тонова који могу бити преношени и коришћени за савладавање теоријских основа лествичних односа и интервала. Томерлин је, мада присталица релативног именованја тонова, писао да дете “може осетити функционалност ступњева, само што се осећај функција неће везати уз солмизациони слог, већ уз тон који ту функцију носи” (Томерлин, 1957, 91-92), а што значи да одређену функцију носи звук, а не име тона. Многи теоретичари, нарочито с германског и англосаксонског подручја, трудили су се да докажу да је релативно именованје најпогодније за основну музичку наставу.

У српским музичким школама приликом певања (још увек) запажамо, паралелно са солмизацијом, абecedни начин именованја, чији поборници сматрају да се на овај начин врши прецизнија идентификација свих хро-

матских промена у нотном тексту. Поједини делови Војводине (у близини мађарске границе), под утицајем Кодајеве школе, користе тоника-до1 методу. У овом делу текста нећемо се бавити дубљим анализама и разлозима коришћења или некоришћења одређеног начина именовања. То питање исцрпно је обрађено у стручним и научним радовима методичара у Србији. Бројне недоумице по питању функционалности апсолутне солмизације, мада јој се не негира “удобност”, допринеле су оваквом стању, те ћемо поменути неке од најчешћих<sup>2</sup>:

– Ниједан тон нема сопствено име – што, иако је факат, у суштини не представља никакву сметњу, већ олакшицу приликом читања;

– Они који користе солмизацију присиљени су да интервале замишљају као звучне размаке без помоћи било којег другог имена, или асоцијације;

– Ученици морају бити непрекидно мисаоно активни јер сваки интервал треба отпевати са свешћу о којем се интервалу ради.

Успешни резултати наставе у земљама где се користи апсолутна солмизација демантују овакве ставове и исказе. Пракса у романским земљама, а и код нас, колико нам је познато, потврђује да се интервали “не замишљају”, већ се развијају тонални односи преношењем звука а не имена тонова, солмизационих слогова (Васиљевић, 1974), у смислу усвајања и схватања релативности тонских односа (Деспих, 1971, 5), али и њиховог апсолутног звучања. Не слажемо се, бар кад је реч о солмизацији, са ставом појединих аутора да је свеједно каква ће се имена тонова усвајати приликом почетног описмењавања и да “солмизација не доприноси у потпуности корелацији наставе с инструменталном због њене једностране примене” (Кршић-Секулић, 1990, 39-41).

Према истраживањима новијег датума, расветљена је дилема – солмизација или абецеда (у певању), а разлози који су допринели потврди закључка да је неопходно користити искључиво солмизацију су – фонијатријске природе.

Од седам консонаната (сугласника) – препрека фонационе струје – гласови *P*, *M* и *L* сврстани су у *сонанте* и носе вокалске карактеристике. Глас *C* је тзв. турбулентни сугласник, или *фрикатив*, код којег шум емисије траје кратко, обезбеђујући чврсту апођираност слогова (сол и си). Фрикатив је, такође, и глас *Ф*, а фонациона струја, уз вокал *A*, у солмизационом слогу (фа) не наилази на препреку већ “враћа фонаторни апарат у оптимални положај”. Код гласа *D*, јединог *пловива* (праскавог консонанта), где се потпуно затвара пролаз ваздуха кроз усну шупљину стварајући неповољну

---

<sup>1</sup> То јест, Кервнову (John Curwen) *Tonic Sol-fa* методу.

<sup>2</sup> Видети опширније код: Дробни. И., *Нацрт за иновацију наставе солфеђа*, I део магистарске тезе, ФМУ, Београд, 1987, стр. 9–14.

напетост за фонаторне органе, фонациона струја се, уз вокал *O*, акумулира и нагло ослобађа. Приликом певања овог солмизациона слога (до) “треба инсистирати на “лепом” *O* које носи звучност... тонског имена и... враћа органе у оптимални положај” (Поповић, 2002, 59-60), стварајући осећај изузетног вокалног ослонаца.

Према резултатима упоредног истраживања нивоа знања и вокалне развијености код ученика различитог узраста, спроведеног у Београду 2001/2002. године (Поповић, 2002, 59), показало се да, за разлику од солмизације “вокална емисија абecedом не даје оптималне резултате... Абeцеда као начин именовања при певању не може да оствари квалитет емитованог тона из више разлога. Прво, хроматске промене доносе знатно већи број консонаната и то на местима где они имају најјаче карактеристике шума. Друго, носиоци слогова су недоследни, негде су консонанти, а негде вокали. Треће, абeцеда нуди консонанте као носиоце слогова који су најнеповољнији за певање, јер стварају препреку фонационе струје” (Поповић, 93).

Ако почетно музичко описмењавање посматрамо као учење и оспособљавање за (де)кодирање графичких знакова/нота, “решавање овог проблема подразумева развијену дискриминацију тонова по акустичкој структури и нота по графичкој структури” (Стојановић, 2001, 84). У природи сваког језика, па и солмизације – кодираног музичког језика – једна од основних тенденција је то да је језик, као такав, “везан за ограничен број елемената” и тежи “максималној економичности” (Поповић, 93). У том смислу, управо је солмизација успела да испоштује ову тенденцију будући да је, за разлику од абeцеде, заснована на конвенционалним, устаљеним слоговима и са увек истим бројем гласова.

Наше опредељење је недвосмислено у корист романског начина апсолутног именовања солмизацијом – апсолутном солмизацијом – код извођења мелодике и опажања. Абeцедни начин користимо у случајевима усменог теоријског тумачења, приликом анализе и практичног увежбавања теорије музике, и то од првог разреда. Као и читање, нотно певање подразумева, осим визуелне, звучну и артикулациону димензију. Само сазнање да се учењем читања и певања по нотама управо тежи стапању и срастању информација примљених путем различитих чулних модалитета обавезује нас на макар мали осврт и на процесе везане за чување говора. У говору (као и у музици, гласови се производе сукцесивно, затим истим ритмом пролазе кроз уво до мозга, и на крају третирају у нашем мозгу глас по глас, без обзира што речи доживљавамо као целовите и недељиве појаве “будући да само након што фонолошки модул у мозгу разложи речи на фонеме може доћи до њиховог препознавања, схватања, чувања или извлачења из меморије” (Глувић, 2007). Када наведене чињенице применимо и на тонове, што је у сагласности

с природом музике као временске уметности, јер се и тонови појављују и уливају у уво и мозак исто тако сукцесивно као и гласови при говору, долазимо до закључка да би основни принцип у савлађивању мелодике, заиста, требало да буде на нивоу **појединачних** тонова. У том смислу се централни сукоб међу методичарима одвија на плану смера наставе. Једни заговарају смер поставке тонова правцем *знак–име–ствар* будући да су “основне асоцијације које се користе у настави солфеђа... изазивање имена ноте на основу визуелног утиска, па затим постављање висине тог тона у слуху” (Кршић-Секулић, 187). Дакле, слика (знак) – име – звук (ствар). Дилеме око оваквог методичког опредељења настале су највероватније због проблема који се јављају код обраде вантоналне мелодике, те је назначени правац одатле и произашао. Боривоје Поповић је својевремено скренуо пажњу на “визуелно-теоријски проблем” код поменутог типа мелодике: “Са интонативне стране проблем се састоји у томе што мелодије, у највише случајева, не асоцирају ни на један од познатих лествичних оквира и што је одсутан феномен тоналитета, који у мелодијама класичног типа у великој мери олакшава извођење и прецизну интонацију” (1963). На сличне ставове наилазимо код оних стручњака који дијатонику постављају на основу звучног клишеа лествица, или лествичних интервала, али не и код оних који полазе од принципа поставке појединачних тонова.

Ако се, на тренутак, подсетимо како деца почињу да говоре, затим уче слова, а затим да пишу и читају, лако увиђамо да прво распознају гласове, па разумевају и подражавају говор родитеља (и околине) и на крају слоге везују у речи и реченице. Знатно касније уче писање фонетских знакова, склапају их у једноставне речи и крећу пут изучавања основа писмености. Тек у основној школи уче (најчешће) експлицитном методом, целу азбуку, а за почетно читање користе асоцијације на једноставне речи (из, исто тако, једноставних реченица) које су у Буквару упознали: М – мама, Т – тата, А – авион, принципом **издвајања иницијалиса**, дакле, на исти начин како је Миодраг А. Васиљевић замислио коришћење **песама модела** у функционалној методи<sup>3</sup>.

Функцију и значај песама модела можемо посматрати на још један начин – као део **процеса развоја мишљења** које се одвија према одређеним законитостима, што је Васиљевић добро знао. Илустрације ради, послужимо се ставовима и сазнањима психолога:

– Развој мишљења настаје само онда када се у оквиру одређеног задатка прва етапа “не своди на стварање одређених реакција, већ супротно, на оријентацију унутар задатка... издвајање најбитнијих делова и њиховог

---

<sup>3</sup> О принципима Функционалне методе видети опширније код Васиљевић (2000, 2006), Стојановић (2002, 64–82), Дробни (2004, 29–36) и [www.miodragvasiljevic.com](http://www.miodragvasiljevic.com).



поређења” (Лурија, 1983, 392) – чему би одговарало учење песама-модела и издвајање иницијалиса.

– Друга етапа доноси разраду “опште стратегије мишљења”. Овакав начин организације и методске оријентације подразумева коришћење готових језичких кодова, “који су настали у процесу друштвене историје и који су погодни за реализовање конкретне ‘идејне схеме’” (Лурија, 393) – народне мелодике (песама) у служби преласка на другачији тонални систем.

– Трећа етапа је она у којој се субјекат сужавањем спољног трајања (осамостаљеним иницијалисима) ослања на “готове системе кодова које је усвојио” – солмизационе слокове – а који сачињавају “основу оперативне фазе мишљења” (Лурија, 393) помоћу које ће у перспективи решавати задатке, односно савладавати поједине елементе и напредовати у етапама, у нашем случају музичке, наставе.

Или много једноставније, из Васиљевићевог пера:

– “Звучне наслаге тонова морају се издвојити свака за се оживети и оспособити за активност.

– Нове тонске утиске схватамо тако да их повезујемо са старим које смо оживели на темељу старих мелодијских наслага (асимилација) које је свест конципирала и утврдила.

– Субјект изражава (на основу тог материјала) прво познате, а затим непознате музичке форме... после тога ствара сличне форме и напослетку нове... кроз које се изражава његова музичке култура и интелигенција” (Васиљевић).<sup>4</sup>

Дакле, тек на темељу асимилованих звучних наслага “синхронизацијом звука и нотне слике отпочиње учење певања из нотног текста” (Стојановић). На овом ступњу описмењавања дете је присиљено на “фонолошко декодирање” непознатог текста, односно да “синтетички сједињава појединачне графеме у фонациону целину...”<sup>5</sup>

Један број домаћих педагога солфеђа, користећи Васиљевићева искуства и методу, изричито саветује да се преко одређених песама-модела – “готових језичких кодова”, прилази савладавању не само музичког писма, већ и неких мелодијских и ритмичких образаца. Конкретни проблеми се на овај начин решавају на основу раније упамћених целина – музичких и (у случају ритма) визуелних слика. Ефикасност описаног поступка може се тумачити и добро познатим принципима асоцијација и трансфера. На при-

<sup>4</sup> Васиљевић, М. А., *Максима о музичкој настави*, цитирано према Јовић-Милетић, А., 124.

<sup>5</sup> Мурадбеговић, М., *Комплексни и монографски поступак у почетном читању*, цитирано према Стојановић, 125.

мер, песма-модел је “стара”, а издвајање иницијалиса у служби издвајања солмизационих слогова и учења музичког писма “ново”. Звук (познате песме, или више песама) треба повезати са *сликом* одређеног мелодијског или ритмичког покрета – што се мора конкретно остварити у настави.

Експериментална психологија даје нам још једну недвосмислену потврду исправности Васиљевићеве методологије у сегменту који се бави анализом позитивних страна фонетичког читања (педагошке иновације у свету) какво је, уосталом, и наше: “Комплекси дражи који... постају знаци... обично су аудиторни, пошто дете учи свој сопствени језик у информалном контексту говорног језика. Када се почне с учењем читања, “мале црне кукице” представљају ознаке. Та визуелна структура ретко директно асоцира на означени предмет, већ пре на аудиторне знаке... Очигледно је, отуда да, уколико дете може брже да научи да произведе тачне звуке према тим визуелним дражима, утолико ће брже те нове визуелне ознаке за њега добити одређено значење” (Осгуд, 1964, 667). “Стварање асоцијација између графема и фонема процес је који се не може избећи приликом учења читања”. Читање словног текста у језику представља “преношење аналитички написаних графема, односно њихових фонема у природни говор. Слично се дешава и у ‘читању’ нотног текста. Аналитички написане нотне знаке... треба пренети у одговарајућу гласовну репродукцију” (Стојановић, 121-125). Када је читање нотног писма довољно усвојено, приступа се новим захтевима – асоцираних само знаком (нотом), садржавајући у себи и један део захтева (коришћењем звучних наслага), односно понашања од старог ка потпуно новом, непознатом музичком материјалу. Захваљујући ефекту вежбања акумулира се значајно искуство које води стварању свести о томе и како савладати нов задатак, на пример, скок у одређени ступањ. Значи, чврстим усађивањем одређених асоцијација, одговори и понашање у новим ситуацијама биће бржи, сигурнији и, на крају, аутоматски. Овакав начин рада доноси са собом и извесне опасности, јер када је нешто изведено по аутоматизму, онда, са сигурношћу, можемо очекивати појаву фиксације. Колико год фиксација била пожељна у решавању одређених проблема, не само у музици, толико с њом морамо бити опрезни зато што отвара поглед “у једном смеру”. У новим ситуацијама проблеме је нужно сагледати из што више углова, а то подразумева активну манипулацију симболима (нотама), то јест, треба стећи вештину померања њихових функционалних особина<sup>6</sup>. Велики искуствени, звучни фонд постаје најјаче и најважније оруђе за ново учење. Уколико је то, искуствено оруђе, добро конципирано, оно ће имати и

---

<sup>6</sup> И у том погледу је Васиљевићева метода супериорнија у односу на интервалско-лествичну поставку основних тонова и утврђивање тоналних односа путем веза ступњева као код Пеева и Островског, што је код нас прекопирао Владимир Јовановић.

својство модификације и брзе адаптације – чиме се постиже и већа ефективност у његовом коришћењу.

Шта је са силом наметнутим редоследом приликом музичког описмењавања? Основне асоцијације треба да буду имена тонова преко познавања лествице, иза чега следи поставка звука – а што би био пандан глобалној методи описмењавања. Наравно, погрешно, и када је у питању основна лествица и када се ради о вантоналној мелодици. Дакле, морамо прво да постављамо звучне основе, ослањамо се на њих како бисмо издвојили тонове путем асоцијација на песме-моделе, чиме се постиже кохезија тонских функција и тоналне логике. Затим осамостаљујемо тонска имена издвајањем иницијалиса и повезујемо их с положајем у линијском систему.

“Податак да од ува рецептора, па све до можданог кортекса, информација о апсолутној вредности, односно фреквенцији појединих тонова, остаје сачувана, потврђује чињеницу да тек у именовану, односно тумачењу, долази до престојавања на релативне вредности” (Глувић, 2006, 49–50). То значи да само “пажљиво осмишљен тренинг именовану тонова развија апсолутни слух” (Levitin, 2000, 7). Уколико солмизационе слокове, односно музичке фонеме, посматрамо као делове “лингвистичке структуре” музичког језика, својеврсне лингвистичке јединице и “аутономне ентитете интерних зависности” (Ристић, 1999, 51), увиђамо да су они значајни управо по томе што их је могуће диференцирати. Како се солмизациони слокови-фонеме, а затим и нотни знаци-графеме у почетној настави уједно повезују и са **памћењем појединачних, основних тонова**, морамо их посматрати као акустичке феномене због тога што се у настави користе са циљем да недвосмислено побуђују “аутентичне музичке реакције” будући да су одговорни “за почетно усмерење свести” (Ристић, 52). У том смислу најзначајнију улогу свакако има **иницијалис**, “‘ухваћен’ и ‘оваплоћен’ првим, истовремено и лингвистичким и солмизационим слогом, и својим капиталним положајем недвосмислено истакнут” (Глувић, 2007, 4).

Зорислава Васиљевић наглашава да се “музичко образовање заснива првенствено на памћењу тонова... а тонови (се) памте (постављају, фиксирају и остају стално у свести) на два начина: по својој **функционалности** у односу на тонални центар, и по фреквенцијама, по **апсолутном звучању** (1984, 89–90). У овом процесу најважније је повезати звук са сликом, док само име тона служи за стварање оријентације унутар тоналитета – оријентације која не робује имену, већ име доживљава као тренутни положај тонске функције. “За почетак рада потребно је поставити бар два тона..., а још боље три тона које ће ученици погађати усменим путем, асоцијативном везом с одговарајућим моделима” (Васиљевић, 1950, 32). Овај методички концепт следи сасвим другачији смер наставе, а то би био *звук–име–знак*.

Из претходних цитата примећујемо значај који аутори придају опажању (погађању), то јест, препознавању тонова у процесу поставке тонских висина и развоја слуха. Препознавање и извођење појединачних тонова води ка постепеном повезивању запамћених тонских висина (у апсолутном смислу) у мање целине, да би тиме дошли до извођења мелодијских примера и записивања мелодијских линија – што је паралелни процес наставе.

Од степена утврђености (репродукције и препознавања) основних тонова, зависи сва остала настава – савладавање свих дијатонских лествица, тако и обрада двогласа, диктата, или, краће речено, целокупан садржај рада наставе солфеђа, али и развој слуха – како релативног, тако и апсолутног .

### Литература

- Athos, E., A. Levinson, B., Kistler, E., Zemansky, J., Bostrom, A., Freimer, N., Gitschier, J. (2007): Dichotomy and perceptual distortions in absolute pitch ability, San Francisco: *Biological Sciences/ Neuroscience*, Vol. 104, no. 37, 14795–14800.
- Baharloo, S., Johnston, P. A., Service, S. K., Gitschier, J., Freimer, N. B. (1998): Absolute Pitch: An Approach for Identification of Genetic and Nongenetic Components, *Am. J. Hum. Gen.*, 62, 224–231.
- Despić, D. (1971): *Teorija tonaliteta*, Beograd: Umetnička akademija u Beogradu.
- Drobni, I. (1987): *Nacrt za inovaciju nastave solfeđa*, prvi deo magistarske teze odbranjena na FMU u Beogradu (mentor dr Zorislava M. Vasiljević).
- Drobni, I. (1988): *Inovacija nastave solfeđa*, magistarska teza odbranjena na FMU u Beogradu (mentor dr Zorislava M. Vasiljević).
- Drobni, I. (2005): Миодраг А. Васиљевић – реформатор методологије почетног музичког описмењавања, *Зборник 6. Педагошког форума*, Београд: ФМУ, 29–36.
- Drobni, I. (2005): *Koaptacija smerova postavki elementarne muzičke pismenosti u muzičkom obrazovanju – od specifičnih stručnih problema do pragmatičnih rešenja*, doktorska disertacija odbranjena na Pedagoškom fakultetu Univerziteta u Istočnom Sarajevu, Bijeljina (mentor dr Desanka Trakilović).
- Глувић, С. (2006): *Системи рада на двогласним и вишегласним диктатима*, магистарска теза одбрањена на Академији умјетности у Бањалуци (ментор др Зорислава М. Васиљевић)
- Глувић, С. (2007): Физиологија видне перцепције *Владо Милошевић: етномузиколог и композитор*, *Зборник радова*, Бањалука
- Глувић, С. (2007): *Функционалност иницијалиса у процесу развоја тонске свести* образложење теме докторске дисертације прихваћене на ФМУ у Београду (ментор др Ивана Дробни).
- Jeffres, L. A. (1962): Absolute Pitch, *Jn. Accoust. Soc. Amer.*, 34, 987.
- Jović-Miletić, A. (1996) *Funkcionalna metoda Miodraga A. Vasiljevića i njena primenljivost danas*, magistarska teza odbranjena na FMU u Beogradu (mentor dr Zorislava M. Vasiljević).
- Kršić-Sekilić, V. (1990): *Korelacija nastave solfeđa s instrumentalnom nastavom*, Knjaževac: «Nota».

## И. Дробни

---

- Кршић-Секулић, В. (1990): *Клавир као наставно средство у педагогији солфеђа*, Београд: Факултет музичке уметности.
- Levitin, D. J. (1994): Absolute memory for musical pitch: evidence from the production of learned melodies, *Perception & Psychophysics* 4, 414–423.
- Levitin, D. J. (1996): *Mechanisms of memory for musical attributes*, Oregon, USA: Ph.D. Dissertation, University Oregon, Dissertation Abstracts International 57 (07B), 4755.
- Levitin, D. J. (2000): In search of musical mind, *Cerebrum: The Dana Forum on Brain Science*, Volume 2, Number 4, Fall
- Levitin, D. J. (1999): Absolute pitch: self-reference and human memory, Stanford USA: *International Journal of Computing and Aticipatory Systems*, 4, 255–266.
- Лурија, А. (1983): *Основи неуропсихологије*, Београд: Полит.
- Meyer, M. F. (1956): On Memorizing Absolute Pitch, *Jn. Accoust. Soc. Amer.* 28, 718–719.
- Осгуд, Ч., (1964): *Метод и теорија у експерименталној психологији*, Београд: Савремена школа.
- Попдимитров, К. (1974): *Метод на музикално мисловна техника върху гласова и инструментална основа*, Софија, “Наука и изкуство”.
- Ристић, Т. (1999): *Пролегомена теорији музичке синтаксе*, хабилитациони рад, Београд: ФМУ; у припреми за штампу: Завод за уџбенике.
- Васиљевић, М. (1950): *Једногласни солфеђо*, Београд: Просвета.
- Vasiljević, Z. M. (1974): *Seminar iz solfeđa*, Beograd: Pro Musica, 75–76.
- Vasiljević, Z. M. (1978): *Metodika nastave solfeđa I*, Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Vasiljević, Z. M. (1983): *Negativnosti intervalske intonacije i uloga tonske percepcije za postavke tonskih visina*, neobjavljeni članak.
- Vasiljević, Z. M. (1984): *Metodika nastave solfeđa II*, други део, скрипта, Београд: Факултет музичке уметности.
- Vasiljević, Z. M. (1991): *Metodika solfeđa*, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti .
- Васиљевић, З. М. (2000; 2006): *Методика музичке писмености*, Београд: Академија; Завод за уџбенике и наставна средства.
- Popović, B. (1963): Vantonalna melodika u nastavi solfeđa, Sarajevo: *Zvuk*, 61, 13–21.
- Popović, M. (2002): *Značaj pevanja i poznavanja osnova vokalne tehnike u realizaciji nastave solfeđa*, магистарска теза одбранјена на Факултету музичке уметности у Београду (mentor dr Zorislava M. Vasiljević).
- Rojko, P. (1982): *Psihološke osnove intonacije i ritma*; Zagreb: Музичка академија, Croatia concert.
- Stojanović, G. (2002): *Komparativna metodologija nastave muzičke pismenosti i početnog čitanja i pisanja*, докторска дисертација одбранјена на ФМУ у Београду (mentor dr Zorislava M. Vasiljević).
- Tomerlin, V. (1957). Metode nastave solfeđa, Zagreb: *Muzika i škola* br. 4–5,
- Zattore, R. J. (2003): Absolute Pitch: A model of understanding the influence of genes and development of neural and cognitive function, *Nature Neurosciences*, Vol. 6, No. 7, 692–695.