Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 4
Music Pedagogy in the Context of Present and Future Changes 4

Ilustracije na naslovnici / Cover illustrations:

Radica, Ruben (1972). Mogućnost izbora polazišnih postupaka pri stvaranju vokalno-instrumentalnog djela. Pretpostavka za »Ranjeni dlan«. U: Selem, Petar. *Novi Zvuk. Izbor tekstova o suvremenoj glazbi*. Zagreb: Nakladni zavod MH. 287. (»Obične (homogene) strukture« sloga)

Praetorius, Michael (1619). *Syntagma musicum*, sv. 3. Wolfenbüttel. 3. (»Von der Tabell und Abtheilung der [...] gebräuchlichen Gesängen«)

Adler, Guido (1885). Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft. *Vierteljahresschrift für Musikwissenschaft* 1. 17. (»Musikwissenschaft«, »II. Systematisch«)

Schoenberg, Arnold (1954). *Structural Functions of Harmony*. London, Boston: Faber and Faber. 20. (»Chart of the Regions«)

Računalna slika snimke »pisme i treskanja« (2009)(pismu goni Zvonko Balić-Lenin (1944.)).

ČETVRTI MEĐUNARODNI SIMPOZIJ GLAZBENIH PEDAGOGA
FOURTH INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF MUSIC PEDAGOGUES

GLAZBENA PEDAGOGIJA U SVJETLU SADAŠNJIH I BUDUĆIH PROMJENA 4
MUSIC PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF PRESENT AND FUTURE CHANGES 4

Tema simpozija / Topic of the Symposium:
Sinteza tradicionalnog i suvremenog u glazbenom odgoju i obrazovanju 21. stoljeća
Synthesis of the Traditional and Modern in Musical Education of the 21st Century

Urednici / Editors:
Dr. sc. Vito Balić
Izv. prof. dr. sc. Davorka Radica

Organizator / Organized by:
Sveučilište u Splitu, Umjetnička akademija
Odjel za glazbenu umjetnost – Odsjeci za glazbenu teoriju i glazbenu pedagogiju
University of Split, The Arts Academy
Department of Music – Music Theory and Music Pedagogy Sections

Zbornik radova s Četvrtog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga
Proceedings from the Fourth International Symposium of Music Pedagogues

Split, 15. – 17. svibnja 2015.
Split, 15th – 17th May 2015

Sveučilište u Splitu
Umjetnička akademija
University of Split
The Arts Academy

Izdavač / Publisher:
Umjetnička akademija u Splitu

Za izdavača / For the Publisher:
Red. prof. Mateo Perasović, dekan

Urednici / Editors:
Dr. sc. Vito Balić
Izv. prof. dr. sc. Davorka Radica

Recenzenti zbornika / Reviewers of the proceedings:
Izv. prof. dr. sc. Miomira M. Đurđanović, Univerzitet u Nišu, Fakultet umetnosti u Nišu, Srbija
Dr. sc. Ingrid Pustijanac, Università di Pavia, Dipartimento di Musicologia e Beni Culturali, Italija

Recenzenti radova / Reviewers of the papers:
Dr. sc. Vito Balić, viši asist., Umjetnička akademija u Splitu, Hrvatska
Kosovka Čudina, viši pred., Glazbena škola Josipa Hatzea u Splitu / Umjetnička akademija u Splitu, Hrvatska
Izv. prof. dr. sc. Senad Kazić, Muzička akademija u Sarajevu, Bosna i Hercegovina
Dr. sc. Gabriela Karin Konkol, The Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdansk, Poljska
Doc. dr. sc. Vedrana Milin Ćurin, Umjetnička akademija u Splitu, Hrvatska
Izv. prof. dr. sc. Davorka Radica, Umjetnička akademija u Splitu, Hrvatska
Izv. prof. dr. sc. Branka Rotar Pance, University of Ljubljana, Academy of Music, Slovenija
Red. prof. dr. sc. Mirjana Siriščević, Umjetnička akademija u Splitu, Hrvatska
Izv. prof. dr. sc. Ivana Tomić Ferić, Umjetnička akademija u Splitu, Hrvatska
Doc. dr. sc. Sabina Vidulin, Muzička akademija u Puli, Hrvatska

Lektori i prevoditelji / Language Editors and Translators:
Trišnja Pejić, prof. (Engleski / English)
Nela Rabađija, prof. (Hrvatski / Croatian)

Kompjuterski slog / Computer Settings:
Dr. sc. Vito Balić

Tisak / Print:
Jafra Print

Naklada / Copies:
300

Članci se referiraju u / Articles are referred to:
RILM (Répertoire International de Littérature Musicale)

CIP - Katalogizacija u publikaciji
S V E U Č I L I Š N A K N J I Ž N I C A
U S P L I T U

UDK 371.3:78>(063)

MEĐUNARODNI simpozij glazbenih pedagoga
Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena (4 ; 2015 ; Split)
Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 4 : sinteza tradicionalnog i suvremenog u glazbenom odgoju i obrazovanju 21. stoljeća : zbornik radova s Četvrtog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga, Split, 15.-17. svibnja 2015. = Music pedagogy in the context of present and future changes 4 : synthesis of the traditional and modern in musical education of the 21st century : proceedings from the Fourth international symposium of musical pedagogues, Split, 15th-17th May 2015 / Četvrti međunarodni simpozij glazbenih pedagoga = Fourth international symposium of music pedagogues ; urednici = editors Vito Balić, Davorka Radica. - Split : Umjetnička akademija, 2016.

Bibliografija. - Summaries.

ISBN 978-953-6617-37-1

1. Music pedagogy in the context of present and future changes 4 2. Sinteza tradicionalnog i suvremenog u glazbenom odgoju i obrazovanju 21. stoljeća 3. Balić, Vito 4. Radica, Davorka
I. Nastava glazbene kulture II. Glazba -- Zbornik

160425032

Prodekanica za nastavu Odjela za glazbenu umjetnost / Head of the Department of Music:
Izv. prof. dr. sc. Davorka Radica

Pročelnica Odsjeka za Glazbenu teoriju / Head of the Music Theory Section:
Red. prof. dr. sc. Mirjana Siriščević

Pročelnica Odsjeka za glazbenu pedagogiju/glazbenu kulturu / Head of the Music Pedagogy/Music Culture Section:
Doc. dr. sc. Vedrana Milin Ćurin

Znanstveni odbor / Scientific committee:
Dr. sc. Vito Balić (Hrvatska)
Dr. sc. Gabriela Karin Konkol (Poljska)
Izv. prof. dr. sc. Senad Kazić (Bosna i Hercegovina)
Doc. dr. sc. Vedrana Milin Ćurin (Hrvatska)
Izv. prof. dr. sc. Davorka Radica (Hrvatska)
Izv. prof. dr. sc. Branka Rotar Pance (Slovenija)
Red. prof. dr. sc. Mirjana Siriščević (Hrvatska)
Doc. dr. sc. Sabina Vidulin (Hrvatska)

Predsjednica znanstvenog odbora / President of the scientific committee:
Izv. prof. dr. sc. Davorka Radica

Organizacijski odbor / Organizing committee:
Izv. prof. dr. sc. Davorka Radica
Dr. sc. Vito Balić
Jelica Valjalo Kaporelo, mag.

Pokrovitelj / Under the auspices of:
Razred za glazbenu umjetnost i muzikologiju, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti
Department of Music and Musicology, Croatian Academy of Sciences and Arts

Suorganizatori / Co-organisers:
Agencija za odgoj i obrazovanje / Education and Teacher Training Agency
Hrvatsko društvo glazbenih teoretičara / Croatian Association of Music Theorists

Priprema zbornika za tisak ostvarena je uz potporu Grada Splita za nabavu dijela potrebnih računalnih programa

Sadržaj / Contents

Davorka Radica
Riječ urednice 11

Glazbena kultura / Music Culture

Sabina Vidulin
Glazbeno stvaralaštvo u primarnom obrazovanju: retrospektiva i perspektiva 15

Katarina Zadnik
Contemporary Challenges of the Earliest Childhood Music Education 33

Zrinka Šimunović, Vesna Svalina
Suvremenost pojedinih glazbeno-pedagoških pristupa iz perspektive nastavnika 45

Ana Čorić
Uloga obrazovnih televizijskih emisija u stjecanju znanja iz područja glazbene kulture 69

Ivana Paula Gortan-Carlin, Lucija Jadanić, Marina Dadić
Zavičajni skladatelj u glazbenoj nastavi: Nello Milotti 85

Kurikuli, Bolonjski proces / Curricula, Bologna Process

Gabriela Karin Konkol
The Impact of the Bologna Process on Higher Music Education in Poland 101

Branka Rotar Pance
Fulfilment of Music Education Objectives in Primary School in Terms of Students' Performance at the National Assessment of Knowledge 111

Anita Gergorić
Implementacija sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja u nastavu Glazbene kulture 123

Goran Sučić
Kurikulske postavke i perspektive u umjetničkom području 145

Psihologija i instrumentalna pedagogija / Psychology and Instrumental Pedagogy

Anna Kalarus
When Can Music Lessons Become a Hidden Anti-Stress Program? 159

Blaženka Bačlija Sušić, Radojka Sućeska Ligutić
Utjecaj glazbenog obrazovanja na razvoj vještina samoreguliranog učenja 169

Karolina Šantl Zupan
Proces oblikovanja umjetničke glazbene interpretacije u visokoškolskom obrazovanju studenata flaute 189

Martina Mičija Palić
Suvremeni izazovi umjetničkog suradnika–pijanista u svjetlu suradnje sa solo pjevačima 205

Ilonka Pucihar
Improvisation in the Series of Piano Method Books *My Friend the Piano* 213

Glazbeno obrazovanje / Music Education

Davorka Radica
Solfeggio kao učenje glazbenog jezika – ulazne i izlazne kompetencije na vertikali glazbenog obrazovanja 227

Senad Kazić
Solfeggio kao sinteza tradicionalnog i suvremenog u nastavi 21. stoljeća 241

Mirjana Siriščević
Harmonija 20. stoljeća na studiju glazbene teorije 251

Sanja Kiš Žuvela
Analitičko slušanje glazbe na nastavi harmonije 267

Refik Hodžić
Harmonijska komponenta u muzičkoj odgojno-obrazovnoj vertikali 279

Nataša Leverić Špoljarić
Orfejev pjev tijekom stoljeća stilskih mijena glazbene umjetnosti 291

Vito Balić
Razlikovanje pojmova figure, motiva i fraze u glazbenoj nastavi 303

Etnomuzikologija / Ethnomusicology

Vedrana Milin Ćurin
Etnomuzikološki sadržaji u osnovnoj školi – Dalmacija 331

Jelena Martinović-Bogojević
Etnomuzikološki sadržaji u nastavnom planu i programu Muzička kultura u Crnoj Gori s osvrtom na multietničnost 351

Vedrana Marković
Postavka ritmičkih obrazaca u suvremenoj nastavi solfeggia pomoću primjera iz crnogorske muzičke baštine 367

Merima Čaušević
Zastupljenost muzičke tradicije u kurikulima nastavnog predmeta Muzička kultura u Bosni i Hercegovini 377

Povijest glazbenog obrazovanja / History of Music Education

Lada Duraković
Glazbena nastava i ideologijske mijene: Hrvatska u formativnim godinama socijalizma (1945.-1960.) i razdoblju afirmacije političkoga pluralizma (1991.-2006.) 395

Ivana Tomić Ferić
Through the History of Music Education in Split. From the Municipal School of Music (1867) to the Music Academy (1997) 415

Domeniko Briški
Glazbeni amaterizam u Splitu od sredine 18. do sredine 19. stoljeća 431

Prikaz / Survey

Tihomir Petrović
Popularna glazba u nastavi teorijskih glazbenih predmeta 449

Sažetci radionica / Workshop Abstracts

Sanja Kiš Žuvela
Razvoj slušnih kompetencija na nastavi Harmonije 450

Domeniko Briški
Principi interpretacije korona u radu s ansamblom 451

Vito Balić
Improvizirano pjevanje u nastavi vokalne polifonije 452

Davorka Radica
Od lakšeg k težem u nastavi Solfeggia 453

Autori / Contributors 455

Riječ urednice

Oslonivši se na čvrste temelje prethodnih triju međunarodnih Simpozija glazbenih pedagoga, što su ih s puno uspjeha pripremile kolegice s Muzičke akademije Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, četvrti splitski Simpozij mogao je unaprijed računati na tim stručnjaka, obilje entuzijazma i veliki interes svih kojima je na srcu glazba u odgojnom i obrazovnom smislu. Tako se Četvrtim simpozijem Odjel za glazbenu umjetnost Umjetničke akademije Sveučilišta u Splitu pridružio održavanju kontinuiteta okupljanja znanstvenika i stručnjaka te dao specifičan doprinos, sukladno svojim glazbeno-teorijskim i glazbeno-pedagoškim potencijalima.

Želeći staviti podjednak naglasak kako na ›širu‹ glazbenu kulturu tako i na ›uže‹, specijalizirano glazbeno obrazovanje, Simpozij je okupio respektabilan broj domaćih i inozemnih glazbenih pedagoga čije se teme mogu grupirati u šest važnih područja: **Glazbena kultura**, s aktualnim temama glazbenog odgoja u opće-obrazovnom školstvu; **Kurikuli**, sa sveprisutnim domaćim i inozemnim preispitivanjima planova i programa glazbene nastave; Psihologija i **instrumentalna pedagogija**, područje s velikim potrebama u praksi i temama kojima tek treba dati pravi zamah; **Glazbeno obrazovanje**, sa stalnim problemima ›rascjepkanosti‹ teorijskih glazbenih disciplina i potrebe za spoznajnim makrosintezama; **Etnomuzikologija**, područje u nastavi glazbe koje se upravo u Splitu i ›klapskoj‹ Dalmaciji, nikako nije moglo zaobići te **Povijest**, s pozornošću usmjerenom na različite aspekte glazbenog obrazovanja. Zadnjem poglavlju pridodana su dva rada koja nisu izložena na Simpoziju, čime se htjelo istaknuti koliko je dug i težak put izgradnje institucionalnog obrazovanja u jednoj sredini (Split) i time upozoriti na potrebu trajnog promišljanja, očuvanja i izgradnje sustava glazbenog obrazovanja. Na kraju Zbornika dani su i sažetci glazbenih prikaza i radionica koji su održani u okviru Simpozija.

Iako je tradicija, koja je u naslovu i Simpozija i Zbornika i koja je zamišljena kao jedini pravi oslonac za ›skok‹ u 21. stoljeće, latentno prisutna u gotovo svim tematskim područjima, ona ovdje sublimira i puno veću ideju, odnosno činjenicu da se primarna uloga učitelja glazbe, kao nekoga tko s ljubavlju usađuje i prenosi glazbu, nije bitno mijenjala tijekom povijesti te da je u današnjem, duhom osiromašenom vremenu, ona važnija nego ikad prije. Istinsku SINTEZU, kakva je mišljena u tematskom okviru Simpozija/Zbornika, postigao je onaj učitelj glazbe koji se nikad nije prestao napajati iz ishodišta glazbenog bića i koji razumije da

se njegova suvremena uloga ostvaruje upravo prenošenjem, ali i ponovnim otkrivanjem onih trajnih vrijednosti koje glazba oduvijek posjeduje. Stoga je uz nove znanstvene spoznaje i stalan napor u dokazivanju vrijednosti i potrebe glazbenog odgoja i obrazovanja, nama glazbenicima važno podsjetiti se da je svaki dobar učitelj glazbe kao izvor vode u duhovnoj pustinji – jer sretan je onaj kome je glazba i život i posao.

S tom mišlju, koju ovdje prenosim vama, dragim čitateljima, od srca zahvaljujem svima čija su imena, značaj, rad i dobra energija skupljeni pod zajedničkim naslovom ove knjige, što je nama na splitskoj Umjetničkoj akademiji omogućilo stvaranje dviju novih omiljenih sintagmi: ›naš Simpozij‹ i ›naš Zbornik‹.

Srdačno,

Davorka Radica

GLAZBENA KULTURA

MUSIC CULTURE

Sabina Vidulin
Muzička akademija u Puli
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Pula, Republika Hrvatska
svidulin@unipu.hr

Glazbeno stvaralaštvo u primarnom obrazovanju: retrospektiva i perspektiva

UDK: 78:371.4]:37.046.14
Pregledni rad (Review article)

Nacrtak

U radu se apostrofira važnost provođenja aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u osnovnoj školi. Analiziraju se različite interpretacije glazbenoga stvaralaštva te propituju sljedeća pitanja: što označava pojam glazbenoga stvaralaštva, koje aktivnosti obuhvaća, na koji se način provodi u školi te koje kompetencije učenik ostvaruje sudjelovanjem u toj aktivnosti. Opisuju se standardni modeli poticanja glazbenoga stvaralaštva u aktivnosti skladanja te donose nove perspektive poticanja i razvoja glazbenoga stvaralaštva putem intradisciplinarnog i interdisciplinarnog pristupa. Sudjelovanje u stvaralačkim aktivnostima omogućava shvaćanje samoga sebe i sebe u relaciji s drugima što, u vremenu etičke i estetske krize, obrazovanju može dati novi smisao u traženju i nalaženju iskonskih vrijednosti te time omogućiti stvaranje humane, inovativne i stvaralački orijentirane škole.

Ključne riječi: glazbeno stvaralaštvo, modeli, nastavni planovi i programi, primarno obrazovanje.

Uvod

Škola je specifična ustanova organiziranoga ostvarivanja odgoja i obrazovanja djece i mladih. U njoj se prvenstveno posreduju znanja, ali se istovremeno utječe i na razvoj znanja, umijeća i sposobnosti učenika te ih se osposobljava za samostalnu, kritičku prosudbu, za samoodgovorno djelovanje i stvaralačku djelatnost. Uz poticanje kritičkog mišljenja učenika te uspostave njihove etičke, estetske i kulturološke orijentacije, škola je i mjesto inovacija i stvaralaštva. Iako se stvaralaštvo češće spominje deklarativno umjesto toga da se praktično provodi, smatramo da je njegova uloga i vrijednost u osuvremenjivanju škole neupitna. Stoga, valja pronaći načine i modele implementacije u svim nastavnim predmetima, a s posebnom pažnjom trebalo bi ga realizirati u sklopu umjetničkih područja. Pritom, priliku za ostvarenjem stvaralačkih ishoda učenika vidimo u nastavi glazbe.

Na nastavi glazbene kulture provode se (ili bi se trebali provoditi) različiti modeli kojima se utječe na razvoj potencijala i unaprjeđenje stvaralačkog izričaja učenika. Uz otkrivanje i poticanje individualnog glazbenog dometa svakog

učenika i stručno vođenje učitelja, povećavaju se znanja i umijeća učenika koja za rezultat mogu imati nova ostvarenja. Radovi učenika koji se izvode (pjevaju, sviraju) u razredima i na priredbama ili se snimaju na nosačima zvuka u školskoj produkciji nisu rijetkost u hrvatskim školama, iako smatramo da bi se glazbeno stvaralaštvo učenika moglo poticati u većoj mjeri i s ozbiljnijim konačnim ishodom.

U akcijskom istraživanju[1] koje je provela autorica ovoga rada s učenicima od petog do osmog razreda osnovne škole, zamijećene su mnogobrojne činjenice koje svjedoče o razini glazbenih vještina učenika i o njihovu stvaralačkom dosegu. Nakon jednogodišnjeg praćenja i vrjednovanja učeničkih radova u okviru nekoliko različitih izvannastavnih glazbenih aktivnosti, prepoznali smo glazbeno nadarene učenike, one koji su pokazali najveći interes za glazbene sadržaje te iskazali izrazitu muzikalnost. Pronalazili su rješenja, predlagali alternative, nalazili različite modele glazbenoga izraza i novim idejama i originalnim prijedlozima doprinijeli konačnom uratku. Pri stvaralačkom procesu otkrivali su nešto drugačije, transformirali postojeće, sažimali, istraživali i oblikovali novu, jedinstvenu tvorevinu. Spontano se izražavajući, oblikujući nove glazbene cjeline, postavljajući stare modele u novi kontekst, modificirajući postojeće i kreirajući nove, postigli su različite razine kreativnosti: ekspresivnu, produktivnu i inventivnu. Putem stvaralaštva i u stvaralaštvu stekli su znanje, razvili i usavršili svoje glazbene vještine, kritički se i kreativno izražavali.

Obrazovanje usmjereno na stvaralaštvo

Stvaralaštvo je sastavni dio društvene prakse s višenamjenskim i višeslojnim manifestacijama. Izrasta iz društva i dio je njegovih procesa promjena. Isto tako, stvaralaštvo je i individualni fenomen putem kojega se ostvaruje specifični izričaj pojedinca.

Prilikom definiranja, stručnjaci ga tumače na različite načine. Filipović (Previšić 1987) ističe da je stvaralaštvo aktivnost pojedinaca i društva kojom se ostvaruje kvalitativno i kvantitativno progresivno mijenjanje realnosti s kojom čovjek dolazi u određen neposredni i posredni dodir. Csikszentmihalyi (1999) napominje kako stvaralaštvo označava sposobnost dodavanja nečega novoga u postojećoj kulturi. Duraković (1985) sistematizira definicije različitih autora i fenomen stvaralaštva razmatra kao: »spajanje mnoštva sitnica u jednu više ili manje krupnu cjelinu savršenog oblika« (Gorki), »povezivanje ranije nepovezanih stvari« (Miel), »proces otkrivanja problema… formiranje ideja i hipoteza… razbijanje kalupa… otvorenost prema iskustvu i dopuštanje da nas jedna stvar vodi u drugu…« (Torrance).

U pedagoškoj literaturi riječ stvaralaštvo počela se češće upotrebljavati krajem dvadesetih i početkom tridesetih godina 20. stoljeća. Stvaralaštvo se smatralo

1 Više u: Vidulin-Orbanić, S. (2013), *Glazbeno stvaralaštvo: teorijski i praktični prinos izvannastavnim glazbenim aktivnostima*.

urođenim i specifičnim za mali broj pojedinaca pa zbog toga nije bilo predmetom posebnoga pedagoškoga interesa. S druge strane, *Pokret za umjetnički odgoj* i *Pokret nove (aktivne) radne škole* bili su orijentirani na izražajne i stvaralačke dječje aktivnosti. Pokret za umjetnički odgoj zagovarao je slobodno dječje kreativno izražavanje glazbom, likovnim izrazom i materinskim jezikom, dok je Škola rada poticala stvaralaštvo učenika umjetničkim načinom odgajanja, aktivnim obrazovanjem i spontanim izražavanjem. Takvu su orijentaciju nastavili širiti i novi reformni pravci u pedagogiji, a i suvremena škola okrenula se razvoju kreativnog i stvaralačkog potencijala učenika.

Pri tumačenju pojmova kreativnost i stvaralaštvo pronalazimo njihovo definiranje kao zasebne (iako slične) fenomene, ali i kao sinonime. Činjenica je da proces nastajanja novog ujedinjuje kreativnost i stvaralaštvo pojedinca pri čemu se njegova otvorenost i senzibilnost, mašta, bogatstvo ideja, sposobnost nalaženja novih putova, invencija i originalnost objedinjuju s konačnim ishodom – novim uratkom. No, iako su slični, razlike postoje. Kazić (2008) napominje kako je kreativnost povezana s područjem mišljenja, dok stvaralaštvo podrazumijeva konkretnu, razumljivu i vidljivu stvarnost. Previšić (1987) uz stvaralaštvo povezuje pojmove: aktivnost, rad i stvaranje novoga. Kreativnost bi, stoga, bila sposobnost otkrivanja i uočavanja stvari, pojava, značenja i vezana je uz mišljenje, dok bi stvaralaštvo označavalo konkretizaciju istoga, tj. realizaciju i konkretno ostvarenje novog uratka, produkta, ideje. U stranoj literaturi (prije svega s engleskog govornog područja) koristi se samo jedna riječ koja objašnjava kreativno mišljenje i stvaralački produkt: eng. *creativity*. No, prilikom prijevoda riječi kreativnost i stvaralaštvo na neke od stranih jezika poput: njem. *kreativität*, tal. *creatività*, fr. *créativité*, mađ. *kreativitás*, polj. *kreatywność*, španj. *creatividad*, šved. *kreativitet*, razvidno je da se za imenovanje tih fenomena zapravo koristi jedan pojam – kreativnost. U tom kontekstu možemo pretpostaviti da navedeni izraz implicira proces mišljenja i finalni produkt kao cjelovit proces.

Budući da svaki pojedinac posjeduje u određenoj mjeri kreativne sposobnosti (Mrmak 1978, Kirst; Diekmeyer 1972), važno je toj sposobnosti pridati veću pozornost. Prije svega valja osvijestiti samoga pojedinca i pružiti mu priliku samostalnog izražavanja te ga poticati na inicijativnost i inovativnost. Previšić (1987: 62) ističe da je svaki čovjek potencijalni stvaratelj »ako su ispunjeni vanjski uvjeti, društveni poticaji i unutarnja snaga da se ustraje u toj napornoj djelatnosti. Kao rezultat toga rada, stvaraju se novi produkti, ideje i otkrića, nova – prije svega – za pojedinca«. Vanjske uvjete i društvene poticaje može omogućiti škola sa suvremeno orijentiranom nastavom, a unutarnju snagu treba pronaći sam pojedinac koji će radom, uz ustrajnost, snagu i hrabrost, proizvesti i izložiti nešto novo i drugačije.

Istaknimo i to da su djeca iznimno kreativna i stvaralački orijentirana. Ako ih promatramo tijekom igre i druženja, uvidjet ćemo koliko su znatiželjni; primaju nove informacije, prilagođavaju se okolini, uče, pitaju, odgonetaju, pretražuju, eksperimentiraju, imaju potrebu izraziti sebe i otvoreni su za sve što je novo i zanimljivo. Bitno je tu njihovu sposobnost poticati i dalje, ne samo u igri, već i u školi.

Iako je izražavanje kreativnosti slobodnom i samostalnom improvizacijom poznat način postizanja stvaralačkih invencija[2], daljnje razmatranje usmjerit ćemo na vođeno i poticano stvaralaštvo. U školi se uče činjenična znanja i razvijaju brojna umijeća, a poticanje učenika na kreativnost i stvaralaštvo utječe na proširivanje životnih vidika, otvaranje prema novom, na inovativan pristup svijetu. Kreativnost im omogućava napredovanje, umnožavanje vlastitih sposobnosti te oslobođenje od svakodnevne rutine (Srića 1992).

Uzajamnu povezanost znanja (građe, činjenica) i kreativnih sposobnosti uviđa i Dewey (Duraković 1985). Ističe kako svako promatranje i prikupljanje podataka određuje ono što već postoji i što je već utvrđeno pa kreativnost i stvaralaštvo omogućavaju, poznavajući dotadašnje tekovine, pogled u novo. Učenik koji zna, razumije i povezuje činjenice, koji je naučio primjenjivati teorijska znanja, analizirati, sistematizirati i vrjednovati, ima mogućnost stvarati nove uratke i vrjednovati nove teorije. Iz navedenoga proizlazi da je školsko znanje jedan od bitnih preduvjeta kreativnosti i stvaralaštva, no svakako, ne i jedini.

Proces poticanja stvaralaštva u školi implicira stvaranje novih generalizacija/znanja učenika na temelju postojećih te razvoj i unapređenja spoznajnih, psihomotoričkih i socijalnih vještina. Stjecanje kompetencija (znanja i vještina) bitan su ishod rada učenika, a stvaralačkom aktivnošću učenici mogu podići razinu svojih kompetencija. Kreativnim i stvaralačkim pristupom radu povećava se njihov cjelokupni potencijal, razvijaju se pojedinačne sposobnosti, uspostavlja se pozitivna samopercepcija i samopoštovanje.

INTERPRETACIJE GLAZBENOG STVARALAŠTVA

Interdisciplinarne studije[3] u kojima se tumače glazbena kreativnost i stvaralaštvo objašnjavaju fenomen iz različitih vizura: psihologije, sociologije, pedagogije, artificijelne inteligencije, kompjutorskih inovacija i sl.

Mnoge debate[4] o glazbenom stvaralaštvu u zadnjim dvama desetljećima nisu donijele konsenzus o tome što ono jest i što predstavlja, a u pedagoško-psihološko-

2 Nesputana, oslobođena improvizacija je sama po sebi *ogoljena* u čistoj kreativnosti. No, kako sve treba imati odgovarajući (obrazovni ili neki drugi) zadatak, tako improvizacija s vremenom dobiva određena blaga usmjerenja u skladu s postavljenim zadatcima. U suprotnom bi se lako *odmetnula* izvan kontrole pa bi bila upitna korist samoga postupka. S druge strane, u osmišljenom postupku vođenja mala je bojazan da bi nešto moglo krenuti *krivo*. Naime, kada dijete jednom oslobođeno kočnica ili eventualnih stega osjeti snagu i radost stvaranja, korist je samim tim činom ogromna za daljnji rad. Nesputano i neopterećeno neuspjehom u ozračju igre svako dijete će pokazati svoj stvaralački potencijal koji onda treba usmjeravati i odgajati. Više u: Kazić, S. (2007), *Muzička improvizacija u edukativnom procesu*.

3 Više u: I. Deliège i G. Wiggins (2006), *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*.

4 Konceptima glazbene kreativnosti bavili su se Berliner (1994), Burnard (1999), Deliège i Wiggins (2006), Marsh (2008), Sawyer (1997), Swanwick i Tillman (1986); prema: Burnard, P. (2012), *Musical Creativities in Practice*.

socijalnom kontekstu diskusija često su vanjski čimbenici – državni aparat i industrija – imali završnu riječ u tome što umjetnici i pedagozi trebaju raditi, na koji način razmišljati i koji bi se ideali trebali ostvariti.

U literaturi[5] pronalazimo tekstove koji o glazbenoj kreativnosti[6] govore, između ostalog, s aspekta pojedinačnog i individualnog pristupa stvaralaštvu, objašnjavajući taj proces i fenomen proučavanjem života i djela pojedinog skladatelja. Burnard (2012) ističe da se kreativnost često proučava iz djela, stavova i mišljenja skladatelja iz razdoblja klasicizma i romantizma, ali to individualno viđenje svakako treba postaviti u širi kontekst. Naime, iako se kreativnom mišljenju pojedinih umjetnika, koje je za rezultat imalo stvaralački čin, pripisivala odlika genijalnog uma, važno je istaknuti da su, usprkos genijalnosti i originalnosti skladatelja, njihova djela bila determinirana kompleksnim društvenim i ideološkim svjetonazorima. Uloga vladara, plemića, aristokrata, mecena, dobročinitelja, kasnije recenzenata i izdavača u konstrukciji kulta genija također nije zanemariva i neposredno je utjecala na stvaranje autoriteta pojedinog skladatelja i skladbe. Gotovo iste su vrijednosti i normativi i danas važeći te se prema tome mjere i standardiziraju glazbena djela. No, glazbeno stvaralaštvo treba biti shvaćeno i tumačeno analizom povijesnih, lokalnih, nacionalnih i međunarodnih relacija, prema uspostavljenim mjerilima i standardima vrijednosti[7], ali i propitivanjem tih mjerila u odnosu na to kada su i gdje usuglašeni, tko ih je generirao i kojim su interesima služili.

Budući da je pri glazbenom stvaralaštvu važan finalni uradak, o ovome ćemo fenomenu pisati kao o glazbenom stvaralaštvu, uzimajući u obzir to da kreativno mišljenje prethodi samoj realizaciji.

---

5 J. Sloboda (2005), *Exploring the Musical Mind*; A. McCuthan (1999), *The Music that Sings*; L. Green (2002), *How Popular Musicians Learn*; A. DeCurtis (2005), *In Other Words: Artists Talk about Life and Work*; K. Sawyer (2006), *Creativity in Performance*. Više u: Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*.

6 Ovdje koristimo samo izraz kreativnost jer se u navedenim tekstovima spominje isključivo riječ *creativity*.

7 Odredba lijepoga u umjetnosti mijenjala se tijekom povijesti (Supičić 1978., Grlić 1983., Galović 2011.). Platon lijepo povezuje i objedinjuje s istinitim, dobrim i božanskim, Plutarh smatra da se umjetnička djela sviđaju ne kao lijepa, nego kao slična. Plotin ističe da se ljepota najvećim dijelom nalazi u vidljivim stvarima, ali i u slušnim, kao što su sklopovi riječi ili glazba. Akvinski ljepotu vidi kao sjaj reda, što za njega znači sjaj unutarnje forme. U renesansi se lijepo otkrilo kao prirodno lijepo, a lijepe umjetnosti trebale su oponašati prirodu. Hegel i Schelling ljepotu ne tumače kao samostalnu ideju, već kao jedan od načina pojavljivanja istine. Pojavom svjetovnih tema u umjetnosti, estetike su umjetnost odvojile od njezinog kultnog i metafizičkog podrijetla te su se za tumačenje lijepog prihvatile analize estetskih kvaliteta djela. De la Motte-Haber (2003: 302) ističe sljedeće: »Od samih se početaka da primijetiti kako se ›samo lijepo‹ nadopunjava višerangiranim metafizičkim predodžbama. Tako se u *Aesthetica acromatica* (1750) Alexandera Gottlieba Baumgartena savršenstvo rabi kao sinonim za lijepo. Krajem 18. stoljeća pojavljuje se kod Friedricha Schillera prijedlog da se pojam ›lijepog‹ zamijeni ›istinitim‹. Simfonije Ludwiga van Beethovena jasno su pokazale da lijepo ima i moralno-etični smisao. [...] Pretpostavka istinitosti dodjeljuje umjetnosti spoznajnu funkciju.«

S obzirom na različite interpretacije glazbenoga stvaralaštva hrvatskih pedagoga (Plavša, Rakijaš, Tomerlin, Manasteriotti, Bašić, Rojko, prema: Kazić 2007) vidljivo je da ne postoji jedan zajednički konsenzus o tome što označava pojam glazbenog stvaralaštva, koje aktivnosti ono obuhvaća, čemu te aktivnosti služe, trebaju li biti isključivo glazbenog karaktera, na koji se način glazbeno stvaralaštvo provodi u školi, koji su njegovi ciljevi i zadaće, koje kompetencije učenik ostvaruje i slično. Prema mišljenjima pojedinih glazbenih pedagoga, glazbeno stvaralaštvo podrazumijeva isključivo glazbene aktivnosti: izražavanje glazbom, slobodnu improvizaciju, skladanje, s čime se slaže i Merker (2006) ističući kako postoje mnogi načini poticanja glazbenog stvaralaštva u različitim glazbenim područjima, poput skladanja, izvođenja glazbe i improvizacije. S druge strane, određeni glazbeni pedagozi, uz navedena područja, u glazbeno stvaralaštvo svrstavaju likovno i literarno izražavanje. Rezimirajući navedeno, možemo utvrditi da u glazbeno stvaralaštvo spadaju ritamska, melodijska i meloritamska improvizacija, skladanje učenika, ali i likovni, literarni i dramsko-scenski izričaj, pokret i ples uz glazbu, dakle, aktivnosti koje prikazuju isključivo glazbene djelatnosti, kao i one koje ujedinjuju glazbene i neglazbene (izvanglazbene) aspekte, ciljeve i zadaće. Smatramo da je svaki učitelj/glazbenik dovoljno kompetentan da sam izabere načine i modele poticanja i razvoja stvaralaštva kod učenika vodeći se konačnim ciljem otvaranja učenika prema novom, omogućujući im individualno glazbeno izražavanje.

Analizirajući područje stvaralaštva u nastavnim programima od 1946. do 2006. godine, razvidno je da je stvaralaštvo bilo jedna od aktivnosti u nastavi glazbe, gotovo u svim programima. Spominje se u Nastavnom planu i programu iz 1946. godine u okviru predmeta *Pjevanje* s ciljem osmišljavanja vlastitih melodija na dječje, narodne i borbene tekstualne predloške. U Nastavnom planu i programu iz 1948./49. ovo je područje izostavljeno, da bi se u planu iz 1951. pojavilo pod nazivom Stvaralački rad, u okviru Muzičkog odgoja. Nešto opširnije opisuje se u Nacrtu nastavnog plana i programa iz 1958., a navodi se kako nastava glazbe treba pružiti obilje prilika za oslobađanje i razvijanje dječjega glazbenog stvaralaštva. Oblici stvaralačkog rada dio su Nastavnog programa iz 1959. godine. U drugom, izmijenjenom izdanju istoga Nastavnog programa iz 1964., učiteljima se sugerira da se stvaralaštvo povezuje uz pokret, mimiku i likovnost, da se koriste govorne improvizacije, kao i tonske improvizacije na udaraljkama, improvizacije teksta, melodije, skladanje manjih glazbenih cjelina itd. U Nastavnom programu iz 1972. godine ističe se kako se stvaralaštvo treba poticati prema individualnim sposobnostima i sklonostima. Dječja stvaralačka aktivnost može se poticati (Naša osnovna škola 1974: 292): »u traženju i pronalaženju izražajnog pjevanja ›po sluhu‹, u sviranju na udaraljkama… u improviziranju najprije malih, a kasnije većih ritmičkih i melodijskih misli, u različitim improvizacijama teksta i glazbe… u oslobađanju dječje mašte na temelju slušanja glazbenog djela u pokretu, u slobodnom literarnom sastavu ili likovnom radu, u razumijevanju i vrjednovanju narodne i umjetničke glazbe«. U Nastavnom programu iz 1984. godine navodi se kako se stvaralaštvo javlja na svim područjima

glazbene kulture, čime se razvija i obogaćuje kreativna mašta. Zadaci su (Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja 1984: 18): »razvijanje kreativnih glazbenih sposobnosti učenika, razvijanje osjećaja za zakonitost glazbenog kretanja koje uključuje: zamisao za ritmičko kretanje, smisao za melodijsko kretanje, smisao za frazu i smisao za glazbeni oblik, razvijanje osjećaja za adekvatno ritmiziranje i melodijsko oblikovanje odabranog teksta«. U izmjenama i dopunama Nastavnog plana i programa iz 1991. godine stvaralaštvu nije pridano nikakvo značenje i to područje nije uvršteno u program Glazbene kulture. U Nastavnom programu iz 1999. ponovno se uvodi stvaralaštvo te potiče stvaralački pristup glazbenim sadržajima koji obuhvaća: »slobodnu ili dogovorenu improvizaciju, nadopunjavanje započete melodije, izmišljanje stalnoga ritamskog ili jednostavnoga melodijskog uzorka za pratnju nekom naučenom napjevu (ostvaruje se na udaraljkama ili melodijskim glazbalima), sastavljanje malih, vlastitih cjelina na temelju glazbenih čimbenika, usvojenih pri svladavanju osnova intonacije, ritma i glazbenog pisma, sastavljanje slobodnih improviziranih dijaloga pomoću dječjih glazbala s dogovorenim predlošcima te improvizirano nadopunjavanje započete melodije tako da nastavak bude sličnoga ugođaja ili da je nastavak oprečan prethodnom dijelu«. (Nastavni plan i program 1999: 67) U Nastavnom programu iz 2006. godine omogućava se drugačiji pristup glazbenom stvaralaštvu u redovitoj nastavi. Ukoliko se učitelj i učenici dogovore, stvaralaštvo postaje druga aktivnost i provodi se paralelno s aktivnošću slušanja i upoznavanja glazbe. Učitelj ga planira, organizira i ostvaruje prema osobnim željama i idejama, s jasnim ciljem, obraćajući pozornost na proces stvaranja, potičući dispozicije i vještine učenika te objašnjavajući kako rad učiniti kvalitetnijim. Učenici, osim početnog zanosa i interesa, trebaju biti motivirani za takvu vrstu rada i spremni na aktivan doprinos. *Elementi glazbene kreativnosti* posebna je cjelina koja se realizira u nastavi Glazbene kulture od prvog do trećeg razreda osnovne škole. U 4. razredu mogućnost poticanja glazbenoga stvaralaštva predviđa se u cjelini *Glazbene igre*, dok se u 5. i 6. razredu može realizirati u cjelini *Slobodno improvizirano ritmiziranje, kretanje na glazbu, ples i sviranje*. U 7. i 8. razredu glazbeno stvaralaštvo predviđa se unutar nastavne cjeline *Sviranje (sintesajzer), stvaralaštvo, računalo (midi-oprema)*. Uz vođen, stručan proces spomenimo i to kako učitelj treba imati izražene kompetencije, dakle, osim vrsnog poznavanja predmeta poučavanja treba biti i odličan pjevač, instrumentalist, improvizator, visoko kreativno nadahnut, otvoren i fleksibilan, muzikalan i talentiran.

U nastavi Glazbene kulture u osnovnoj školi (razredna nastava) stvaralački rad započinje s učenicima koji posjeduju minimalne glazbene vještine pa se o izraženoj originalnosti i kvaliteti radova ne može govoriti. Iako se u predmetnoj nastavi stvaralaštvu pridaje nešto veća pozornost pa se npr. u izvannastavnim glazbenim aktivnostima sustavnije radi na stvaralačkom izričaju učenika, konačan cilj nije stvoriti novo djelo koje podliježe umjetničkim i estetskim vrjednovanjima. Naime, ishod stvaralaštva učenika nije moguće procijeniti prema kriterijima analize i vrjednovanja umjetničkih djela, jer u procesu stvaranja nije bitna prvenstveno kvaliteta rada, već postignuta razina glazbenih umijeća te izražaj

unutarnjega stanja i potreba djeteta. To se smatra prvom razinom stvaralaštva – ekspresivna kreativnost.[8] Pomno planiranim i vođenim poučavanjem učitelja te stjecanjem određenih umijeća i tehnika ovu navedenu, osnovnu razinu, moguće je nadograditi. Dostiže se kad učenik prema svojim mogućnostima i sposobnostima, stečenim znanjem i vještinama, od postojećih glazbenih sastavnica oblikuje nove, originalne tvorevine (produktivna kreativnost). Sljedeća razina podrazumijeva sposobnost drukčijega opažanja i uporabe poznatih stvari i odnosa, što, prema našem mišljenju, predstavlja zadnju razinu koju dijete u školi, iako rijetko, može postići (inventivna kreativnost).

Na učitelju je da omogući što povoljnije nastavne uvjete koje će pogodovati kreativnom mišljenju i stvaralačkom izražavanju. »Odgoj, škola i nastava moraju pomagati i omogućavati razvitak stvaralaštva mladih ljudi« (Previšić 1987: 79). Potrebno je stvoriti uvjete, metode i sadržaje koji će ići ususret stvaralaštvu učenika. Pitanje je sljedeće: osjeća li se učitelj spremnim provoditi i realizirati tu aktivnost?

STANDARDNI MODELI POTICANJA I RAZVOJA GLAZBENOGA STVARALAŠTVA

Stvaralaštvo se potiče i razvija putem različitih oblika rada: od slobodnih i spontanih do naučenih i vođenih. Slobodne i spontane kreacije prirodne su reakcije djece na unutarnji život i okolinu; pokazuju nam razinu njihovih glazbenih dispozicija te ukazuju na glazbene vještine koje učenici mogu razviti i unaprijediti. Međutim, bez učiteljeva vođenja, njegovih objašnjenja, tumačenja i demonstracije novih i drugačijih modela glazbenog stvaralaštva, prosječan bi učenik ostao na istoj razini i ne bi napredovao i razvio svoje latentne potencijale. Upravo zato, važno je glazbenom stvaralaštvu posvetiti puno veću pozornost u odgojno-obrazovnom procesu. Uz vođen, ali i slobodan rad na području stvaralaštva, pogoduje se razvoju znanja i umijeća učenika, a potiče ih se na kritičko i kreativno mišljenje te na stvaralaštvo.

Stvaralački rad učenika ostvaruje se pjevanjem, sviranjem, ali i upoznavanjem/analizom glazbenih djela. Pjevanje i sviranje povezano je s improvizacijom učenika.[9] Uz poticanje slobodne ekspresije učenika i osluškivanja njihova

8 Taylor je analizirao više od sto definicija kreativnosti i razvrstao ih u pet kategorija: ekspresivna, produktivna, inventivna, inovativna i emergentna kreativnost. Više u: Kvaščev, R. (1976), *Psihologija stvaralaštva*.

9 Orffov koncept (Schulwerk), kao ideja glazbene edukacije djece, razrađen je u četirima fazama: imitacija (učitelja i/ili učenika), istraživanje mogućnosti Orff instrumenata, slušne i usmene vještine učenika te izražavanje tijelom, zatim improvizacija bez prethodne pripreme, ali uz određeno znanje te skladanje. Orff zastupa ideje o spontanom i kreativnom muziciranju. Vježbe koje je Orff predvidio u svojemu Schulwerku obuhvaćaju: rime i pjesme za igru, ritamsko-melodijske vježbe, ritam za pljeskanje, gradnju melodije i tekstove, ritam ostinato pratnje, ritam iznad pratnje, ritam za dalje izvođenje i nadopunjavanje, ritamski rondo, ritamski kanon, vježbe za tapšanje koljena, melodije za dalje izvođenje i nadopunu (prva knjiga); bordun, stupnjevi (druga knjiga); dur, dominante (treća knjiga), mol, bordun, modusi, stupnjevi (četvrta knjiga); mol, dominante, ritamsko-melodijske vježbe (peta knjiga). Više u: Orff, C.;

glazbenog senzibiliteta, području stvaralaštva moguće je pristupiti i s drugog aspekta tako da se utvrde obrasci koji bi ih mogli potaknuti na stvaranje. U tom pogledu mogu se predložiti sljedeće aktivnosti: pronalazak melodijskih i ritamskih motiva, ritmizacija teksta, melodiziranje već utvrđenog ritma, izmišljanje teksta na postojeću melodiju, melo-ritamsko nadopunjavanje taktova, formiranje postojećih cjelina u manje glazbene oblike, osmišljavanje instrumentalne pratnje, dodavanje drugog glasa postojećem itd. Uz sve navedeno, učenike trebamo poticati na slušanje i analizu glazbenih djela jer će im prepoznavanje i osvještavanje glazbenih sastavnica pomoći u stvaranju sličnih ili novih obrazaca. Naime, upoznavanjem glazbenih sastavnica[10] i mogućnosti njihova raznolikog korištenja, učenici dobivaju glazbeni alat kojim će izgraditi glazbenu cjelinu uz svjesno korištenje znanja, ali su i dalje slobodni u izražavanju svojih glazbenih ideja.

Koristeći se stečenim glazbenim iskustvom, učenici pri početnom glazbenom stvaralaštvu spontano kombiniraju postojeće melodije, riječi ili pokrete stvarajući pritom nešto novo. Često su to samo prepravci i izmjene poznatih skladbi, variranje melodije, dodavanje teksta, a ponekad je glazbeni izričaj u potpunosti nov. Proces se nastavlja uz učiteljevu podršku s ciljem razvoja vještina učenika i njihova uvođenja u oblikovanje novih uradaka.

U standardne modele poticanja i razvoja glazbenoga stvaralaštva možemo ubrojiti one s glazbenim i izvanglazbenim konotacijama. Dječje glazbeno stvaralaštvo obuhvaća igru zvukovima, sastavljanje i ritmiziranje teksta uz dodavanje melodije, melo-ritamsku improvizaciju, sviranje – u obliku dodavanja ritamske pratnje pjesmama te kao instrumentalna ritamska i melodijska improvizacija, zatim skladanje, ali i pokret/ples uz glazbu te likovni i literarni izričaj. Igra zvukovima sastoji se od oponašanja ili onomatopejskog ostvarivanja zvukova. Osluškivanje i govor okoline potiču dijete na zvukovno izražavanje, bilo glasom bilo glazbalom. Pri tome nastaju zvukovi/tonovi različita trajanja, visine, boje i intenziteta koji mogu predstavljati samostalnu jedinicu ili činiti jedinstvo s drugom glazbenom i/ili neglazbenom sastavnicom. Sastavljanje i ritmiziranje teksta sastoji se od izmišljanja slogova, riječi, rečenica koji se zatim formiraju u ritamske konstrukte. Dobivanje ritamskog uzorka može biti konačan cilj, ali i dio procesa u nastajanju, npr. predložak za stvaranje melodije. Učenike valja uvoditi u načine melo-ritamskog improviziranja kako bi svojim glasom oblikovali i izrazili raznolike melo-ritamske linije.

Dodavanje ritamske pratnje pjesmama jedna je od mogućnosti glazbenoga stvaralaštva koje se realiziraju sviranjem. Odabere se ritamski instrumentarij pogodan za izvođenje ritma i metra. Učenici istražuju zvučne potencijale svakog glazbala te započinju s muziciranjem i improvizacijama. Svirati se može u uvodu i pri završetku pjesme, kao solo ulomak i/ili konstantna pratnja pjesmi. Ritamske improvizacije provode se na način ritamske jeke i ritamskog razgovora tako da učitelj/učenik odsvira određeni ritam, a drugi učenik ponovi, kao jeku, taj isti

Keetman, G. *Music für Kinder*.

10 Pod glazbenim sastavnicama podrazumijevamo: melodiju, ritam, tonalitet, mjeru, oblik, tempo, dinamiku, karakter, glazbalo, glasove, vrste i sl.

ritamski obrazac. Ritamski razgovor vodi se tako da učenik postavi pitanje u obliku ritma, a drugi odgovara na njega dajući ritamski odgovor. Nakon ritamskih slijede melodijske improvizacije, odnosno sviranje/pjevanje melodije. Osim ritamskog instrumentarija, ukoliko učenici znaju svirati neki instrument, mogu se koristiti i melodijska glazbala, koja su vrlo pogodna za improvizaciju. Sviranje melodijskih glazbala na početnoj razini uključuje samo sviranje ritma i provodi se tako da se izgovaraju slogovi/riječi pjesme, naglas ili u sebi, uz istodobno sviranje govorenog ritma pjesme npr. na jednoj tipki. Više učenika može određeni ritam svirati istovremeno na različitim tipkama i time stvoriti bogatiju zvučnu osnovu za improvizaciju ritma i dobiti uvid u višeglasje, što će dodatno obogatiti nastavni rad i spoznaju učenika. Osim sviranja ritma, učenici na svojim melodijskim glazbalima istražuju tonove i zvukove, njihove visine i dubine, trajanja pa i boju. Slijedi rad na opismenjivanju. Nakon što svladaju notno pismo, učenici su osposobljeni svirati jednostavne pjesme što im olakšava stvaralački proces. Prebiranjem npr. po tipkama sintesajzera slušno će odrediti koji tonovi međusobno dobro zvuče, a sviranjem različitih varijanti melodija doći će do vlastitog rješenja koje će onda vrjednovati te memorirati ili zapisati.[11]

Postupci provođenja stvaralaštva s učenicima u osnovnoj školi raznoliki su, a zavise od samih učenika, ali i učitelja. Iako ćemo u prilozima prikazati didaktičke primjere koji mogu poslužiti prvim stvaralačkim radovima učenika, važno je naglasiti da je to samo jedan od načina koji se pokazao primjerenim za rad u školi. Smatramo da je prije definiranja bilo kakvog okvira, korisno i poželjno ostaviti učenike da bez ograničenja, slobodno i nesputano stvaraju i iskazuju svoje uratke muziciranjem. Zanimljivo je pratiti u kojem ih smjeru vodi vlastita muzikalnost i što postižu u neograničenom (glazbenom) vremenu i prostoru.

U prilozima od 1 do 4 donosimo modele vođenog stvaralaštva učenika u primarnom obrazovanju. Iako ih djelomično limitiramo u stvaranju konačnog rezultata, ovo ipak treba smatrati samo didaktičkim vježbama u kojima učenici otkrivaju glazbene sastavnice i građu da bi nakon ovakvih i sličnih vježbi mogli samostalno i bezuvjetno stvarati »svoju glazbu«. Preduvjet načinu rada koji ćemo opisati je osnovna glazbena pismenost učenika koja obuhvaća poznavanje jednostavnih ritmova, mjera, nota, pauza i dur/mol tonaliteta do dva predznaka. Ovakve zadatke moguće je realizirati s učenicima petog i šestog razreda osnovne škole, ukoliko učitelj na nastavi Glazbene kulture provodi aktivnost sviranja po notama uz koje je glazbeno opismenjivanje sastavni i obvezni dio. Također je moguće, ali na nižoj razini i sa slabijim konačnim ishodom, realizirati ovu aktivnost i s učenicima koji samo poznaju specifičnosti notacije, no, u tom slučaju aktivnost učenika je manja jer ne dolazi do demonstracije zamišljenoga (što bi se inače moglo realizirati sviranjem) i shvaćanja građe – onoga što se oblikovalo te na koji način. Ipak, kao najbolji i najučinkovitiji način ostvarivanja aktivnosti glazbenoga stvaralaštva preporučamo da se to područje provodi u izvannastavnim glazbenim

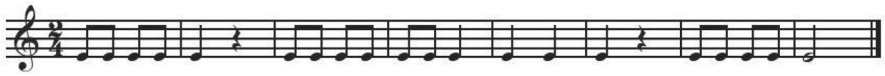
11 U početku rada zapisivat će učitelj nakon što mu učenik odsvira melodiju, a kad se učenik opismeni do mjere da pozna note, trajanja i visinu tonova, zapisat će je sam, a učitelj će kontrolirati ispravnost.

aktivnostima, zbog manjeg broja djece, skupine koja želi raditi na toj aktivnosti, konkretnijeg fokusa i većeg broja sati, što u konačnici utječe na željeni ishod.

U prilogu 1 zadani su mjera i dvotakt. Ritam je napisan na prvoj crti u crtovlju. Učitelj više puta reproducira dvotakt pjevajući ili svirajući, dajući dovoljno vremena nakon svake reprodukcije kako bi učenici započeli s osmišljavanjem svoje glazbene ideje. Učenici mogu usmeno i pismeno nastaviti započeti ritamski niz, parlato ili svirajući. Ne treba se inzistirati na zapisu, već omogućiti učenicima da realiziraju svoju ideju pjevanjem ili sviranjem, neovisno o notnoj grafici i bez ograničenja u broju taktova.

Prilog 1: Nastavak započetog ritma

U prilogu 2 definiran je ritamski konstrukt u dvodobnoj mjeri s osam taktova. Zadanim ritamskim strukturama dodaju se tonovi i dobiva melodija. Ne definira se tonalitet, već se promatra nastanak i kretanje melodije.



Prilog 2: Melodiziranje zadanog ritma

U prilogu 3 utvrđeni su F-durski tonalitet, tročetvrtinska mjera i početni melo-ritamski obrazac. Posebnost čini i predtakt. Osmišljava se nastavak započetoj melodiji.

Prilog 3: Osmišljavanje nastavka započetoj melodiji

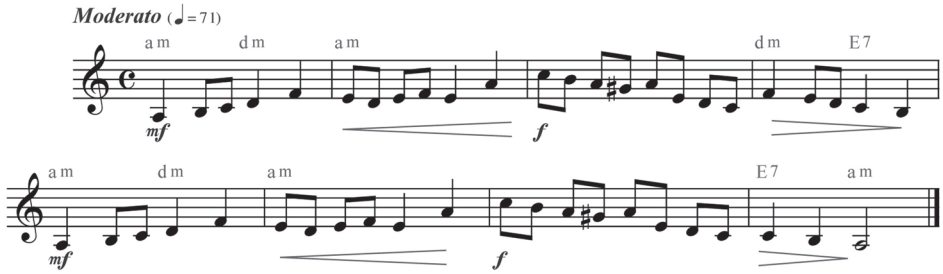
U prilogu 4 zadan je melo-ritamski primjer koji učenici trebaju mijenjati ritamskim ili melodijskim uzorcima. Predlaže se započinjanje i dovršenje melodije u e-molu.

Prilog 4: Promjena postojeće melodije

Nakon svakog rješenja učenika koji se reflektira u gotovom glazbenom uratku, osobitu pozornost valja pridati analizi nastaloga djela kako bi učenicima postalo jasno što su ostvarili i na koji način te koje su mogućnosti mijenjanja uratka. Poželjno je da svaki učenik analizira djelo, a učitelj mu pomaže u otkrivanju glazbenih specifičnosti i u poboljšanju kvalitete uratka. U završnici rada učitelj može glazbenom djelu dodati drugi glas i harmonijsku pratnju te učiniti uradak zanimljivim i glazbeno atraktivnijim. Uspješni radovi mogu poslužiti i za pjevanje u razredu i na priredbama, a mogu se i objaviti.

Rezultati istraživanja glazbenog stvaralaštva koje je provela autorica ukazuju na to da poneki učenici usmeno zamišljaju ritam pa ga zapisuju, dok drugi definiraju koje će vrijednosti koristiti i na taj ih način nižu u taktovima. Učenici u svojim radovima koriste manje i veće intervale, a učestala su i postepena kretanja odvojena većim skokom. Neki učenici, ukoliko su zapazili obrazac nizanja tonova nastavljaju tim redom pa kasnije razvijaju drugačiji model, dok drugi odmah započinju rad s potpuno novim elementima i kreacijama. Učenici koji koriste glazbalo, kad odsviraju takt i čuju zvučanje intervala, ako im se ne sviđa, tragaju za nekim drugim rješenjem.

U prilozima 5 i 6 donosimo dva rada učenika. Prilog 5 je samostalni rad učenika šestog razreda koji je polazio izvannastavne glazbene aktivnosti sviranja i skladanja. Uz pomoć sintesajzera skladao je melodiju: definirao je tonalitet, mjeru i broj taktova te započeo sa sviranjem kraćih fraza; kad je osmislio frazu koja mu se svidjela, uz pomoć učiteljice zapisao je frazu i nastavio osmišljavati svaku sljedeću. Nakon dobivene zaokružene cjeline, svirajući više puta glazbeni materijal, odredio je dinamiku i tempo. Nakon toga se u rad uključila učiteljica koja mu je svirala različite harmonije te je učenik odabirao one, po njemu, prikladne za njegov uradak. S obzirom na to da je nakon toga započela preobrazba melodije, ali zadržavajući harmonije, skladba je nazvana *Metamorfoza*.[12]



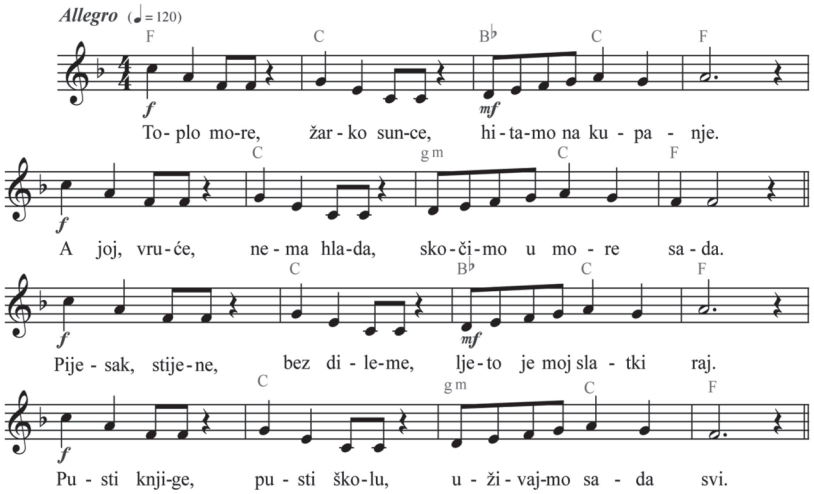
Prilog 5: *Metamorfoza*, samostalni rad učenika

Skladba *Ljeto*[13] iz priloga 6 nastala je kao skupni rad učenika šestih i sedmih razreda tijekom izvannastavne glazbene aktivnosti skladanja. Rad je započeo osmišljavanjem teksta na temu Ljeto: nizale su se različite varijante teksta, zajednički se odabirala najzanimljivija fraza po kojoj se nastavilo osmišljavati tekst. Nakon definiranog kratkog teksta, utvrđeni su tonalitet i mjera te je svaki učenik iz skupine započeo s određivanjem ritamske strukture riječi, što je u konačnici u obliku ritma zapisano na školskoj ploči, iznad crtovlja. Rad se nastavio uz sviranje učenika i dodavanje melodijskih uzoraka zadanom ritmu. Izvođene su sve varijante koje su osmislili učenici, a zatim se odabrao najzanimljiviji primjer koji je zapisan na školskoj ploči te je zajedničkim radom učenika i učiteljice

12 *Metamorfoza* je snimljena na nosaču zvuka *Tvoja staza* koji je sastavni dio multimedijalne monografije Izvannastavne (glazbene) aktivnosti: mjesto suživota, kreativnosti i stvaralaštva (Vidulin-Orbanić 2007). Skladbu potpisuje Florijan Karh.

13 Skladba *Ljeto* snimljena je u izvedbi pjevačkog zbora OŠ Vladimira Nazora iz Rovinja i također je dio nosača zvuka *Tvoja staza*.

korigiran, nadopunjen i poboljšan. Nakon nastanka pjesme utvrđeni su tempo i dinamika te je dodana harmonijska pratnja.



Prilog 6: *Ljeto*, skupni rad učenika šestog i sedmog razreda

Napomenimo i to da su učitelji često orijentirani na klasicističku formu mišljenja i nastanka glazbenog djela. Iako su i u ovim primjerima navedene čvrste konture klasične harmonije, zadane okvire moguće je napustiti (u potpunosti ili djelomično, ovisno o konačnom cilju i sposobnosti učitelja) i promatrati gdje nas dječja improvizacija i njihov osjećaj za glazbu mogu odvesti i dovesti.

Uz skladanje kao standardni oblik stvaralaštva učenici prolaze različite razine učenja što utječe na njihove kompetencije i ishode učenja (tablica 1), od pamćenja, razumijevanja, primjene, analize, sinteze do vrjednovanja i kreiranja, što se u odnosu na skladanje može povezati s identificiranjem, objašnjavanjem, demonstracijom glazbenih sastavnica te s njihovim osmišljavanjem, procjenjivanjem i stvaranjem.

Kada dijete potičemo na to da sklada pjesme, da ih pjeva, svira te obogaćuje ritamskom i melodijskom pratnjom, ono razvija svoje glazbene dispozicije. Stoga, dječje glazbeno stvaralaštvo treba njegovati i poticati tijekom cijelog primarnog obrazovanja kako bi u daljnjem školovanju došlo do punog izražaja bogatstvo stvaralačkoga potencijala djeteta.

Razina	*Kompetencije i ishodi učenja (UČENIK ĆE…)*	*Primjer provjere i vrjednovanja (UČENIK ĆE…)*
Pamćenje	identificirati glazbene sastavnice	slušajući glazbeno djelo, odrediti tempo, dinamiku, izvođače, glazbeni oblik, melodiju i ritam
Razumijevanje	objasniti glazbene sastavnice; prepoznati glazbene oblike; razlikovati glazbene oblike	objasniti po čemu se razlikuje tempo od dinamike, instrumentalna od vokalno-instrumentalne i vokalne glazbe, melodija od ritma; prepoznati motiv, frazu, rečenicu, periodu, dvodijelan i trodijelan oblik, rondo, temu s varijacijama; navesti sličnosti i razlike među oblicima
Primjena	demonstrirati sviranjem melodiju određene skladbe i ritamski uzorak koji se u njoj pojavljuje	izvoditi melodiju i ritam
Analiza	usporediti razne melodije prema načinu kretanja i ovisno o tonskim rodovima; razlikovati ritamske figure	usporediti melodije u duru i molu; ustanoviti sličnosti i razlike u kretanju melodije: postupno, skokovito, uzlazno, silazno; usporediti jednostavne i složene ritmove
Sinteza	kombinirati melodijske i ritamske figure; osmisliti tekst uz zadani melo-ritamski primjer	kombinirati i izvesti melodijske i ritamske figure posebno i zajedno; napisati tekst prateći melo-ritamsku strukturu
Vrjednovanje	procijeniti uradak u odnosu na druge dječje uratke; kritički prosuditi o vrijednosti uratka	sagledati prednosti i nedostatke vlastitoga rada; prosuditi rad u odnosu na prednosti i nedostatke uratka
Kreiranje	samostalno stvoriti (skladati) djelo	skladati glazbeno djelo i prosuditi o kvaliteti uratka

Tablica 1: Kompetencije, ishodi učenja te primjeri provjere i vrjednovanja za područje glazbenog stvaralaštva - aktivnosti skladanja

Nove perspektive poticanja i razvoja glazbenoga stvaralaštva

Osim navedenih, uopćenih modela poticanja glazbenoga stvaralaštva, namjera nam je pokazati nove perspektive, u kojima je glazba jedan od izvora. Sličnih je pristupa u Hrvatskoj već bilo, i to u smjeru povezivanja glazbe s likovnim i literarnim izričajem te s pokretom i plesom.

Ukoliko želimo istaknuti raznolike mogućnosti glazbenoga stvaralaštva, jedan od načina da se to postigne je intradisciplinarni i interdisicplinarni pristup glazbi u spoju glazbenih aktivnosti – improvizacije, skladanja, izvođenja – s onim izvanglazbenim, poput dramsko-scenske aktivnosti, što npr. kao rezultat

može imati glazbeno-scenski uradak. Školski mjuzikli u posljednjem su desetljeću zaživjeli u hrvatskim školama, kao dio vrlo predanog, stručnog i kreativnog rada učitelja i učenika u izvannastavnim glazbenim aktivnostima. Rad na školskom mjuziklu omogućava razvoj pjevačkih i glumačkih vještina učenika, potiče njihovu kreativnost i za rezultat ima stvaralački čin – uprizorenje mjuzikla. Pri oblikovanju mjuzikla bitno je imati muzikalne songove i zanimljivu radnju te odrediti na koji način osmisliti i predočiti sadržaj, kako spojiti radnju i glazbene brojeve, kako opisati i izraziti radnju pogledom, pokretom i plesom. Završni je zadatak povezati glazbu, ples, pokret i glumu u jedinstvenu cjelinu.

Prikazat ćemo, ukratko, način stvaranja mjuzikla *Tvoja staza*.[14] Rad na mjuziklu započeo je u izvannastavnoj glazbenoj aktivnosti skladanja, pisanjem tekstova i skladanjem autorskih pjesama. Skladateljska skupina Škole dvije je godine pripremala glazbeni materijal čije su određene skladbe postale dio mjuzikla. Zatim su snimljene glazbene matrice (instrumentalne podloge) za odabrane skladbe te je uslijedio rad sa zborom i vokalnim solistima na interpretaciji pjevačkih točaka mjuzikla. Nakon što su pjesme poprimile konačnu fizionomiju, započeo je rad na koreografiji. U međuvremenu, dok su se uvježbavali pjevačke točke i koreografija, dramska skupina Škole osmišljavala je radnju mjuzikla i dijaloge koji su bili inspirirani postojećim pjesmama i tekstovima. Svaka skupina vježbala je zasebno. Uslijedile su zajedničke probe te povezivanje različitih sastavnica mjuzikla u jednu cjelinu. S obzirom na to da je mjuzikl *Tvoja staza* postao projektom Škole, u rad su se uključili i učenici izvannastavne aktivnosti likovne kulture koji su priredili scenografiju.

Nakon vrlo dinamičnog rada, znanje i umijeća učenika znatno su se promijenili. Učenici su upoznali glazbeno-scensku vrstu mjuzikl: uočili su i prepoznali odlike mjuzikla, shvatili i demonstrirali sastavnice mjuzikla, naučili što je mjuzikl i aktivno sudjelovali u njegovu nastanku. Razvili su glazbene, dramske i plesne sposobnosti i vještine izvodeći govorene i pjevane dijaloge u mjuziklu te plesne koreografije.

Navest ćemo još jednu mogućnost poticanja glazbenog stvaralaštva: povezivanje glazbe s drugim umjetnostima i jezikom. U SEM koncepciji (Stage - English language - Music)[15] glazba se povezuje s dramskom umjetnošću i sa stranim jezikom, a ogleda se u povezivanju odgojno-obrazovnih sadržaja umjetničko-jezičnoga područja te ostvarivanju zadataka na kreativan, inovativan i suvremen način. Integracijom i interdisciplinarnim pristupom umjetnosti i jeziku omogućuje se razvoj cjelokupnoga potencijala djeteta. Specifičnost koja obilježava SEM koncepciju jest kreativni zanos stvaranja cjelokupne priče, s ciljem približavanja umjetničke glazbe djeci i mladima.

Glazbeno područje u SEM koncepciji usmjereno je na istraživanje glazbe i razvoj dječjih glazbenih znanja i vještina, kako bi djeca proširila svoju opću i

14 Više u: Vidulin-Orbanić, S. (2013), *Glazbeno stvaralaštvo: teorijski i praktični prinos izvannastavnim glazbenim aktivnostima*.
15 Ibid.

glazbenu kulturu. Teži se približavanju apstraktnog svijeta umjetničke glazbe djeci i mladima. Naglasak glazbene aktivnosti u okviru SEM koncepcije stavljen je na razumijevanje glazbe, aktivno sudjelovanje i učenje te izražavanje glazbom. Učenici uče o glazbi, o glazbenim sastavnicama, periodima, stilovima, spoznaju umjetničku glazbu, ali i stvaraju nove analogije učeći strani jezik i izražavajući sebe u dramsko-scenskom izričaju.

Putovanje Europom[16] zamišljeno je kao jedan od projekata SEM koncepcije za učenike 5., 6. i 7. razreda osnovne škole u kojemu se ispreplitanjem glazbenih djela, učenjem engleskog jezika i dramskim odgojem putuje kroz trinaest europskih zemalja i upoznaje sa specifičnostima i kulturom tih zemalja. Slušanjem i analiziranjem poznatih ulomaka umjetničke glazbe skladatelja koji je rodom iz određene zemlje u koju se putuje, učenici se upoznaju s pojmovima koji čine nužan jezični repertoar za razgovor o skladbi, upoznaju se s istaknutim europskim skladateljima i s njihovim djelima, što utječe na podizanje razine opće i glazbene kulture učenika te razvoja njihova glazbenoga ukusa. Sve se to zbiva u okružju jezika i dramske umjetnosti u kojem učenici upoznaju nove riječi, proširuju modele svakodnevne komunikacije, uče o zanimljivostima zemlje u dijalogu, dramatizaciji, scenskom prikazu i improvizaciji.

Iako nemamo namjeru osporiti autonomnost glazbene umjetnosti i umanjiti važnost »pravog« glazbenog stvaralaštva, činjenica je da glazba može poslužiti i kao ključ poticanja stvaralaštva učenika i izvan područja glazbe. Takvi i slični načini poticanja stvaralaštva čine zanimljivu okosnicu učenja i stjecanja znanja. U konačnici, kreativni i stvaralačko orijentirani učenici potrebni su današnjoj školi jer su spontani, maštoviti, originalni i zainteresirani za različite stvari, a njihova znatiželja, pozornost, fleksibilnost i inicijativnost obogaćuju nastavni proces čineći ga stvarnijim. Sudjelovanje u stvaralačkim aktivnostima mogućnost je, između ostaloga, shvaćanja sebe i sebe u relaciji s drugima što, u vremenu etičke i estetske krize škole, može dati novi smisao odgoju i obrazovanju, stvarajući tako humanu, otvorenu, inovativnu i stvaralački orijentiranu školu.

LITERATURA

Burnard, Pamela (2012). *Musical Creativities in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1999). Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. U: Sternberg, Robert J. (ur.). *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press. 313-335.

Deliège, Irene; Wiggins, Geraint (ur.) (2006*). Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. New York: Taylor and Francis.

Duraković, Mehmed (1985). *Razvijanje stvaralačkih sposobnosti u problemsko-kreativnoj nastavi.* Pula: Istarska naklada.

Galović, Milan (2011). *Doba estetike.* Zagreb: Biblioteka Tvrđava.

16 Više u: Stanković, M.; Vidulin-Orbanić, S.; Belušić, E. (2013), *SEM Concept in Practice: Interdisciplinary Correlation of Music, Drama and English Language*.

Grlić, Danko (1983). *Estetika III: Smrt estetskog.* Rijeka: Naprijed.

Kazić, Senad (2007). *Muzička improvizacija u edukativnom procesu* (neobjavljena doktorska disertacija). Sarajevo: Muzička akademija.

Kazić, Senad (2008). Terminologija: kreativnost/stvaralaštvo-improvizacija. *Muzika* 2, 32. 16-24.

Kirst, Werner; Diekmeyer, Ulrich (1972). *Come stimolare la capacità creativa.* Milano: Garzanti.

Kvaščev, Radivoj (1976). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Izdavačko informativni centar studenata (ICS).

La Motte-Haber, Helga de (2003). Grenzüberschreitung als Sinngebung in der Musik des 20. Jahrhunderts. U: La Motte-Haber, Helga de (ur.). *Musik und Religion*. Laaber: Laaber-Verlag. 287-321.

Merker, Björn (2006). Layared Contraints on the Multiple Creativities of Music. U: Deliège, Irene; Wiggins, Geraint (ur.). *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice.* New York: Taylor and Francis. 25-41.

Mrmak, Ilija (1978). *Prilozi marksističnom zasnivanju vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.

Nastavni plan i program za osnovne škole u Narodnoj Republici Hrvatskoj (1946). Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske.

Nastavni plan i program za osnovne škole (1948). Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske.

Nastavni plan i program za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazije (1951). Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske, Odjel za školstvo.

Nastavni plan i program za osnovne škole u Republici Hrvatskoj (Izmjene i dopune), (1991). Zavod za školstvo Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske, br. 9.

Nastavni plan i program za osnovnu školu (1999). Prosvjetni vjesnik, posebno izdanje, br. 2.

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Naša osnovna škola (1974). Zagreb: Školska knjiga.

Odgojno-obrazovna struktura. Osnovna škola (1959). Savjet za prosvjetu Narodne Republike Hrvatske.

Orff, Carl; Keetman, Gunild (1950). *Music für Kinder – Im Fünftonraum*. Mainz: B. Schott's Söhne.

Orff, Carl; Keetman, Gunild (1952). *Music für Kinder – Dur: Bordun - Stufen*. Mainz: B. Schott's Söhne.

Orff, Carl; Keetman, Gunild (1953). *Music für Kinder – Dur: Dominanten*. Mainz: B. Schott's Söhne.

Orff, Carl; Keetman, Gunild (1954). *Music für Kinder – Moll: Bordun - Stufen*. Mainz: B. Schott's Söhne.

Orff, Carl; Keetman, Gunild (1955). *Music für Kinder – Moll: Dominanten*. Mainz: B. Schott's Söhne.

Osnovna škola. Programska struktura (1958). Zavod za unapređivanje nastave i općeg obrazovanja Narodne Republike Hrvatske.

Osnovna škola (1964). Savjet za prosvjetu Narodne Republike Hrvatske.

Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja 2 – predmetna nastava (1984). Prosvjetni savjet Hrvatske, Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske, Savez SIZ-ova odgoj i osnovnog obrazovanja SR Hrvatske, NIRO Školske novine.

Previšić, Vlatko (1987). *Izvannastavne aktivnosti i stvaralaštvo*. Zagreb: Školske novine.

Srića, Velimir (1992). *Upravljanje kreativnošću*. Zagreb: Školska knjiga.

Stanković, Maja; Vidulin-Orbanić, Sabina; Belušić, Emi (2013). SEM Concept in Practice: Interdisciplinary Correlation of Music, Drama and English Language. U: Vidulin-Orbanić, Sabina (ur.). *Interdisciplinarni pristup glazbi: istraživanje, praksa i obrazovanje*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile. 317-335.

Supičić, Ivan (1978). *Estetika evropske glazbe.* Zagreb: Liber.

Vidulin-Orbanić, Sabina (2007). *Izvannastavne (glazbene aktivnosti): mjesto suživota, kreativnosti i stvaralaštva*. Rovinj: Osnovna škola Vladimira Nazora.

Vidulin-Orbanić, Sabina (2013). *Glazbeno stvaralaštvo: teorijski i praktični prinos izvannastavnim glazbenim aktivnostima*. Pula: Udruga za poticanje izvrsnosti u odgoju i obrazovanju SEM.

Musical Creativity in Primary Education: Retrospective and Perspective

SUMMARY

Creative approach is a part of social practice in which social and individual aspects are intertwined. Since the 20th century, it has been a part of pedagogical project of the modernisation of the education system. It is based on the *Programme for art education* and the *Programme for new (active) work school* and on the reformative alternative schools. An important effect of the creativity is demonstrated in the development of creative and critical thinking and creative expression of the students, which increases their knowledge, develops and improves their skills and creates their self-perception and self-respect. Creativity affects student's full competence and their activities for constant transformations in the society. The author underlines the importance of musical creativity activities in primary school. Various interpretations of musical creativity have been analysed and a number of questions have been raised: what does musical creativity refer to, which activities does it comprise, how is it implemented in school and which competences does a student acquire. Standard models of musical creativity stimulation through composing activity are presented, as well as stimulation and development perspectives through intradisciplinary and interdisciplinary approaches. The students comprehend music relating it to music and non-music fields, thus improving their general culture and developing their specific skills, predispositions and talents. By participating in creative activities, students have the opportunity to understand themselves and their relations with others, which, in time of ethical and aesthetic crisis, may give a new meaning to their pursuit of fundamental values and thus allow for the establishment of human, innovative and creativity-oriented school.

Key words: creativity, music, primary education, teaching plans and programmes.

Katarina Zadnik
Academy of Music, University of Ljubljana
Ljubljana, Slovenia
katarina.zadnik@ag.uni-lj.si

Contemporary Challenges of the Earliest Childhood Music Education

UDK: 78:373.2
Iskustvo iz prakse (Practical experience / project description)

Abstract

In the Slovenian space we find trends of inclusion of the youngest children in music activities in the past and nowadays. Contemporary music programmes take into account a child's musical-developmental characteristics and the Slovenian music-didactic concept with the basic musical activities. The project *Music as a factor of a child's development in the preschool period* encouraged musical activity of children's parents in different areas of musical activities. The project promoted the implementation of music content and activities in the child's home environment and it had a positive influence on the responses and effects with children and their parents.

Key words: early childhood music education, music activities, singing, music project.

Introduction

There have been opinions and studies of positive effects of music education in the earliest phases of life in the past and in contemporary times. In the past, these points of view were derived from personal beliefs of individuals, who tried to establish general and musical progress of children with their own observation (see Manastterioti 1981, Voglar 1987, Montessori 2006). In the second half of the 20th century, studies based on scientific grounds began to appear, which demonstrated the positive effects of music education in prenatal and earliest phases of life (see Gordon 1997, 1998, 2000, 2001, Campbell 2004). Particularly surprising are the results of research on Mozart's music, which led to the expression *Mozart's influence*.

In Slovenia, there was already awareness of the importance and role of music education in the earliest phases of life at the end of the 19th century which led to the promotion of musical activities in kindergartens. During this period, the main focus was on the singing activity in relation to children's play (see Winkler Kuret 2006). In the 80s of the 20th century, the field of musical activities extended from singing activity to pronounced rhythmic texts, playing instruments, listening, creative activities and musical-didactic games (see Voglar 1987, Oblak 1995: 17-27). With the general curricular reform of the education system in the 90s

of the 20th century, the basic musical activities were consolidated and placed at the level of national planning in horizontal and vertical music education in kindergarten, general school and in group lessons at music school. The upgraded curriculum of musical activities is goal and process-development oriented at all levels of formal education.

Tendencies for the integration of children in the earliest phases of life in music programmes are not new; we have met them in the past and nowadays. In this article we will discuss the importance and role of music education in the earliest period of life through the past until contemporary time in the Slovenian territory. The focus will be on contemporary music programmes in the context of formal and non-formal education. We will present the structure of the contemporary didactic models of musical programmes for mentioned population of children in terms of planning and performing. Due to the emergence of modern technology, singing activity is replaced by audio and visual musical stimuli. We are interested in whether the singing activity is present in the child's informal family environment, what the role of singing activity in contemporary music programmes is and how music programmes influence the rise of singing activity in the child's home environment.

Preschool music education in the past and today in Slovenia

Efforts for the quality music education in the Slovenian territory have been already present in the past. In the middle of the 19th century, the first teaching materials were published in the context of songbooks. These were the first musical textbooks (see Winkler Kuret 2006). The basic goal of music lessons was singing activity. This activity was undoubtedly the result of the then socio-political and cultural situation in the Slovenian territory. Singing songs in the Slovene language has played an important role in the strengthening of the Slovenian national consciousness (see Koter 2012). The first didactic instructions and guidance for quality singing activity are discovered in the first teaching materials for young singers, which indicates that singing songs had not only had an important role in the strengthening of national awareness and spreading the Slovenian language, but it also had a role in the awareness of the importance of quality planning and performing of music education.

Professional publications and newspapers of that time show interesting discussions of the role of singing activity in general and music-school education. The objectives of music education - singing activity - were focused on the child's general and musical development. The contents of singing activity included church, folk and patriotic songs. The song's literature which has derived from the child's world was rarely included in singing repertoire (see Winkler Kuret 2006). Noncompliance of the child's general and musical development, poor music and pedagogical teacher's education, rigid and unattractive learning materials, disconnection between the contents of music theory and musical practice led

to less quality in the implementation of the learning process (see Koter 2012, Zadnik 2011).

The first efforts to integrate quality music education in the preschool period appeared at the end of the 19th century. In 1893, the Slovenian author Ivan Mercina published the textbook[1], intended for music education in primary schools and also in kindergartens. From his methodical guidance to the teachers it is evident that the author understood and took into account the child's developmental characteristics and needs. He connected the singing activity to movement as a primary means of a child's expression and communication and a child's play as a way of working and teaching. The author was aware of the important role of music in the child's earliest years and that the pre-school period is a basis in continuous musical education and that during this period we can develop and establish a positive attitude towards the music art and culture (see Winkler Kuret 2006).

Points of view about the positive effects of music education in the preschool period, which were solely based on the techniques of observation in the past, were in the 21st century confirmed with the valid findings based on music-psychological and neurophysiological scientific research in the Western world. The first major general reform of the education system in the Slovenian territory, which occurred in the 90s of the 20th century, entered the basic musical activities in the vertical of music education at the pre-school level, general and music-school education at the level of the national curriculum and took into account the goal and process-development orientation. The approaches for the implementation of musical activities – performing, creating and listening – in music lessons to promote general and musical development have already been raised in the 80s of the 20th century (see Voglar 1987, Oblak 1995: 17-27).

Due to the scientific findings and knowledge in the contemporary period, we now have musical programmes in the field of early childhood music education, which take place in the context of formal and non-formal education. The Scandinavian countries (Denmark, Finland) play the leading role in this field: they include music programmes for pregnant women and children in the earliest phases of life in the context of music-school education (see Bela knjiga 2011). Examples of singing groups for pregnant women are also interesting, established on the initiative of obstetricians and midwives. There are also models of singing sessions in Spain and France (see Campbell 2004).

In the Slovenian environment, the youngest children, from 1 to 3 year-olds and from 3 to 6 year-olds, are involved in musical activities within the public educational institutions – kindergartens. The tendency of integration of three- and four year-old children in music programmes also occurs at the level of music-school education (see Bela knjiga 2011). The didactical concept of Edgar Willems, which is present in the Slovenian area, already includes 4-year-olds into an introductory pre-school musical programmes. Cases of musical programmes for

1 The Slovenian title of Ivan Mercina's textbook - *Igre in pesmi za otroška zabavišča in ljudske šole.*

children at the age of six months have been ongoing since 2008 in the context of the society *Natural Beginnings*[2]. The institute for the early music education *Music World*[3] implements programmes for pregnant women, babies and toddlers.

The importance of music education in the earliest phases of life

Japanese author Masaru Ibuka (1992) says that incentives for integrated development of an individual are important in various fields up to five years of age. The scientific and expertly literature often expose the importance and positive impact of music in the earliest phases of life. Slovene and foreign authors (see Pesek 1997, Sicherl-Kafol 2001, Denac 2002, 2011, Zadnik 2011; see Gordon 1997, Campbell 2004, Montessori 2006) emphasize the importance of music education in the period from the first to the fifth year of age. On the basis of the scientific knowledge and findings they indicate that music activates an individual's cognitive, affective, psychomotor and social activeness and has an impact on the overall development. Positive effects are reflected in the child's physical, motor, psychomotor, emotional, language, emotional, moral, aesthetic, intellectual and social development.

Neurophysiological and neurobiological studies have shown that music changes the structure of the developing brain of the human embryo, in the later ages stimulates the connection of neurons of both cerebral hemispheres that allow their mutual communication (see Campbell 2004). Recent studies have shown the positive impact of music on the development of the child – human embryo – in the prenatal period. The auditory nerve develops in the second trimester of pregnancy. The human embryo perceives a sound stimulus inside and outside the womb; it remembers the sound images and learns from them. Music learning continues at a birth in the family environment. A child will recognize the musical contents, which the mother listened to in the prenatal period. He/she begins to vocally and physically respond or communicate in response to sound and music samples. The observed child's reactions are a reflection of an established active relationship between a child and audio/musical patterns. Communication between children and parents in the earliest period is the basis for future development of musical learning.

Music learning in the family environment

Every child is born with innate musical predispositions. Positive musical influences of the environment promote the musical development in the earliest phases of life. A child attaches the first contact to music in a family environment, which may present a stimulating musical environment. The child's parents/guardians are their first teachers, the process of communication between adults

2 Glasbene urice za dojenčke. http://mamazofa.org/delavnica/glasbene-urice-za-dojencke
3 Glasbeni svet. Inštitut za zgodnjo glasbeno vzgojo. http://www.glasbeni-svet.si/aboutus.htm

and the child starts immediately after birth. A child's aural organ is the most developed sense as it detects the pitch, volume, tone, rhythmic structure of music and human speech (see Fassbender in Deliège 1996). The greatest pleasure of a newborn is to perceive the mother's timber of voice.

The mother's voice that emotionally calms a child represents a fundamental communication between her and the child. It is natural for a mother to establish a contact in the child's language. The maternal child's language reminds of *musical speech* with high frequency of sounds and tones, in the form of singing and unnatural speech rhythm. When she wants to calm and lull a child to sleep, she naturally swings and sings him/her a lullaby. During a child's nursing, she pronounces rhythmical texts in relation to finger-physical games. A child likes to listen and participate in finger-physical games in which he/she shows fingers or different parts of body. Through the mother's pronounced texts the baby perceives a musical rhythm. This kind of communication that promotes an aural and tactile perception represents the beginnings of musical learning in the home environment. Campbell (2004) says that musical communication with a child is an instinctive need of adults as they subconsciously want to involve the child into their cultural environment. Gordon (1997) states that at birth the natural process of acculturation is activated, in which a child absorbs the musical culture of his/her cultural environment.

Some authors believe that the process of a natural learning, which runs in a family environment in everyday life, is structured; other authors consider that the informal musical leadership of parents, guardians and educators is unstructured from birth until three years of age. After the third year of age, parents and educators plan musical activities (see Rotar Pance 2006: 535-553). From the point of view of the findings of the latest scientific research and awareness among parents/guardians about the positive effects of musical activity on the child's comprehensive and musical development, we are faced with music programmes and institutions for children in the earliest years of life in Slovenia and abroad. Contemporary music programmes replace traditional games and represent a new form of gathering of young families in a stimulating musical environment. The main purpose is to actively involve families into performing of music and not just passively listening to music (see Campbell 2004).

Music programmes in the earliest period of life in Slovenia

In Slovenia, the preschool music education is held within the music-school education. Music-school education has a long tradition: a network of music schools is a rich and elaborate system in the vertical of music education, which is parallel to the general-school education. Children usually enter music school at the age of five or six. The youngest children (from 1 to 3 years of age) are included in musical activities within the public educational institutions (kindergarten), which is evident at the level of the national curriculum in the field of *Art*.

In recent period, there is a tendency towards inclusion of 3- and 4-year-old children in music programmes at the level of music-school education (Bela knjiga 2011). The didactical concept of Edgar Willems, also accepted in Slovenia, already includes 4-year-olds in the introductory pre-school music programmes.

In 2014, the Academy of Music in Ljubljana, the highest music-educational institution in Slovenia, began to implement a project *Music as a factor of children's development in the preschool period*. Within the Department of Music Education of the Academy of Music, University of Ljubljana, in conjunction with music school Arsem in Ljubljana, a six-month musical programme was held for the youngest children, from six-month babies to three-year-old children.

Music lessons were held in the accompaniment and participation of children's parents. One lesson lasted for 60 minutes and included basic musical activities: performing, (re)creating, listening. Parents were a link between musical activities and their toddlers. We guided them into the implementation of musical activities, into the encouragement of their children to observe and listen to musical contents and activities. In the field of performing, the parents were encouraged to recite folk and artistic literary texts, to perform finger games, to sing children's folk and art songs, to execute the musical-didactic games. In the field of listening to music, we encouraged parents to address their toddler to direct his/her auditory attention to the heard musical examples. In terms of development needs and characteristics, we often associated music to the movement-dance expression through which the youngest children feel musical meter and rhythm. With various musical contents, activities and incentives, we encouraged motor-physical, emotional, social, oral development. In the field of a musical development, we encouraged the development of rhythmical and melodic pitch and particularly the development of auditory sensitivity and sensibility.

The main objective of the project was to encourage the active making of music by parents. Parents, children's first teachers and crucial adults in their lives, were actively involved in various musical activities. With their musical activities we tried to awake and stimulate joy and enthusiasm for music in children. The purpose of musical activities in music lessons was to encourage the implementation of the same activities of parents in their family environment. Musical activities and a selection of musical contents were chosen according to the child's musical development level. Children's parents were encouraged to perform various musical activities and their children either observed them or were indirectly involved. A similar concept of connection between a mother and a child is found in the didactical concept of a violinist and pedagogue Sinichi Suzuki. Suzuki's didactical concept includes a child and his mother in the process of musical learning. The child's incentive for music learning is mother's playing on the violin. The child observes and listens to her performance and, through the process of identification with his/her mother, the child wishes to achieve the same type of musical skills, abilities and knowledge.

The basic objective of our music lessons was to awake and stimulate the joy and enthusiasm for music. Child's positive attitude towards music in the affective-emotional area encourages the child's desire to perform music themselves. The involvement in musical activities will produce feedback impact on a deeper emotional experience of musical contents and activities and encourage the development of musical imagination, creativity, sensitivity and sense of musical aesthetics.

Singing activity in the earliest phases of life

During the project, the analysis and evaluation of the performed musical activities have shown that children carefully observed the activities of their parents. At first, they listened to musical contents and activities of their parents with astonishment and a high degree of attention. Children's parents carried out finger games that were related to motor-physical activity (see Manasteriotti 1981, Gordon et al. 1998, Rotar Pance 2006). Children perceived and received acoustical and musical samples through auditory and tactile perception. In this way we tried to attract a child's attention and gradually directed his/her perception from the sensory to the cognitive processes of learning and teaching in two-way communication (Rotar Pance 2006: 535-553). With a great enthusiasm and even greater level of attention, children listened to their mother's/father's singing activity. They accepted the singing activity with a smile, loud laughter and motor-physical responses. Children's parents were encouraged to have a clear and distinct diction and articulation in singing activity and also to experience reproduction of children's folk and art songs. The repertoire consisted of known and unknown children's songs. In each lesson we repeated already known songs and always added a new one, thus extending the repertoire.

During the implementation phase of musical activities we observed the child's response to parent's musical activities. Infants reacted to the musical/acoustically events on the physical level, the reactions were at first shown by turning the head towards the sound source and with the spontaneous movement of arms and legs. Physical-motor responses were soon connected to the voice responses. Children tried to imitate parent's pronounced texts and singing activity. The emergence of voice response was conditioned by process-developmental characteristics of babble phase that is activated after 6 months of age. Babbling (see Moog 1976, Papušek 1994 in Sicherl-Kafol 2001) is a preliminary stage in a child's speech-language development. The encouraged musical babbling was reflected to the child's voice responding with different pitches of sounds that were still rhythmically and diatonically disorganised; they appeared as some vocals or syllables. With musical activities we promoted a child's own researching and testing his/her voice by imitating sounds from the environment. The infant's voice becomes his/her first favourite toy in the first year. There is a period of *vocal game* (see Weir 1962, Papoušek 1981, Kuczaj 1983 in Sicherl-Kafol 2001, Borota et al. 2006: 9-51). The vocalisation reaches its peak at the age of 18 months (see Borota et al. 2006: 9-51).

At two-year toddlers, we observed enthusiastic motor-physical responding to the heard acoustical/musical events. They expressed a particular interest and enthusiasm by researching the sound characteristics of different musical instruments included in the activities. The parent's singing activity, which was often associated with the movement, motivated them to happily participate in a physical-movement activity. We noticed their careful and enthusiastic listening to the singing activity, especially when their parents sang. The timbre of voice and active singing activity of a well-known person had a positive effect on the emotional reactions. Children did not sing, but attentively listened to the singing of songs and were involved in a movement activity. The earliest learning of singing songs is similar to the development of drawing in the field of fine art. As in drawing of people, the toddler initially draws *a cephalopod* – draws a head and a torso – in the similar way he/she starts to reproduce at first the ends and beginnings, then the central parts of songs. Singing is the most difficult activity and important musical-development achievement at the age of two (see Borota et al. 2006: 9-51) and we assume that the process of learning songs was held at the level of the internal auditory memorisation in the internal hearing. The child absorbed the heard musical patterns and stored them in their musical memory.

Spontaneous creative singing is a characteristic of two- and three-year olds. The toddler invents characteristic musical motifs and phrases. Singing famous songs is often an incentive to own improvisation on individual word or musical motifs which are taken from them (see Voglar 1987, Borota et al. 2006: 9-51). The spontaneous creative singing has not been planned and encouraged in the implementation phase in the musical project. This type of activity usually occurs spontaneously during other child's activities that are not directly related to musical activities, for example, during unplanned activities and child's individual games. In accordance with musical-development characteristics, we assume that we promoted a child's creative singing in leisure activities with the project's musical activities.

Singing activity in family environment

The information-communication technology (ICT) and media take over the central role in the contemporary life. The occurrence of the contemporary technology has a negative impact on musical culture, art and music education. Music has the function of the sound background and there is a passive attitude towards it (see Campbell 2004, Denac 2011). The singing activity was actively involved in a daily life at the turn of the 19th and 20th centuries in Slovenia. Music was a constant companion at work and in the most difficult moments of life (see Koter 2012, Kralj 2014:12-19). It appeared in the narrowest family circle and had a function of (re)creation. The Slovenian musical tradition has strong roots in a singing activity not only within the family, but also in school and church. Today, the singing activity is changed by media. With the increasing presence of

contemporary technology in the homes, the emergence of various media took over and replaced the original role of singing activity (Zadnik 2011).

The aim of the project was to encourage the implementation of the parents' musical activities with their child in the home environment. With the selected musical contents, we tried to encourage the implementation of the same or new contents and activities outside musical lessons, in the family circle. With the pilot study, we found that parents were initially embarrassed to participate themselves in the musical activities during music lessons. They were especially embarrassed in singing activity and they often felt that they had a less developed melodic pitch. During the project such embarrassments gradually disappeared, so that they began to include spontaneously and without shyness in musical activities. The musical project encouraged the implementation of musical activities and contents in the child's home environment. Parents repeated the acquired musical contents and activities at their home. During the project, we had paid attention to the child's responses during the implementation of musical activities. We found that the child's responses were more intensive when their parents carried out musical activities than when the mentors of the project performed. In particular, the mother's voice, the voice of a known and loved person particularly cheers and calms him/her. Mother is an important adult and has already been the child's first contact with the external environment in the prenatal environment.

The singing activity in the family environment has also its positive impact on the development of intellectual abilities by older children. The results of the research in Slovenian primary schools[4] showed that the intelligence, musical activities and family's musical environment significantly correlate with each other. Pupils of the 9th grade of primary school (14-year-old children), who often sing with their parents in their family circle and visit musical events together, achieved the highest scores in the intelligence tests (see Kopačin 2014:81-96).

Conclusion

Music in the earliest phases of life plays an important role in the physical-motor, verbal, social and musical development. Parents/guardians as important adults represent a fundamental link between musical activities and their children. Their role is to promote musical activities and experience of musical contents by their children.

We found that the implementation of the musical project had an influence on the positive responses and effects by children and their parents. Parents, who initially felt embarrassed in the implementation of musical activities, eventually felt more confident and enthusiastically responded to them. By performing musical contents and activities within a family environment, we have established the need for the active musical forms, which have replaced the passive forms of listening to music through various media.

4 The research was made in the Slovenian's region Primorska.

The project raised awareness of the importance of quality selection of musical contents and their experience (re)creation. Parents have expressed a desire to continue the implementation of these kinds of musical programmes. The implementation of the project promoted a need to consider the inclusion of musical programmes in the earliest phases of life in the context of formal education. The researchers are often directed towards the study of the effects of music as a means or incentive for the development of various skills and abilities (see Campbell 2004, Kopačin 2014: 81-96) in different stages of life.

Music has positive effects on the comprehensive and musical development in the earliest period. The quality music education during this period promotes the general, moral and aesthetic development of the child's personality. With music, a child builds a value system which will play an important role in the creation of a personal musical taste in later life. Stimulating musical environment and music education are important integral components of the aesthetic and artistic education that provide a coherent personal development and establish the need for high-quality musical contents and activities not only in the earliest stages, but also in later stages of life. The objectives of the earliest music education should be planned on long-term basis, set in the future, when the individual reflects the need and desire for high-quality forms of musical activity.

Despite the strong impact of the contemporary technology in everyday life, which raises the passive acceptance of music, we encouraged active forms of musical activities in a family environment with the project. We established a bond with the earlier strong Slovenian singing-family tradition and transferred it to the contemporary forms of musical activities. The musical project has proved to be an example of a good practice; we established a bridge between the past, present and future and showed the possibility of preserving the Slovenian musical tradition in the contemporary forms of musical activities.

LITERATURE

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (2011) v Republiki Sloveniji. Zavod RS za šolstvo. http://belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf (30.06.2014)

Borota, Bogdana (2006). Otrok, glasba in učno okolje. In: *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Koper: Univerza na Primorskem pedagoška fakulteta. 9-51.

Campbell, Don (2004). *Mozart za otroke: prebujanje otrokove ustvarjalnosti in mišljenja s pomočjo glasbe*. Ljubljana: Tangram.

Deliege, Irene; Sloboda, John (1996). *Musical beginnings:origins and development of musical competence*. London: Oxford University.

Denac, Olga (2002). *Glasba pri celostnem razvoju glasbene osebnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Denac, Olga (2011). *Z igro v čarobni svet glasbe*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Gordon, Edwin E. (1997). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA Publications.

Gordon, Edwin E. (2000). *Rhythm. Contrasting the Implications of Audiation and Notation*. Chicago: GIA Publications.

Gordon, Edwin E. (2001). *Preperatory Audiation, Audiation and Music Learning Theory. A Handbook of a Comprehensive Music Learnig Sequence*. Chicago: GIA Publications.

Gordon, Edwin; Reynolds, Alison; Valerio, Wandy (1998). *Music Play. Guide for Parents, Teachers and Caregivers.* Chicago: GIA Publications.

Ibuka, Masaru (1992). *V vrtcu bo morda že prepozno*. Ljubljana: Tangram.

Kopačin, Barbara (2014). Medsebojna povezanost inteligentnosti, glasbenih aktivnosti in družinskega okolja pri devetošolcih. In: Duh, Matjaž (ur.). *Revija za elementarno izobraževanje*. Maribor: Pedagoška fakulteta. Dostopno: http://www.pef.um.si/content/Zalozba/clanki_2014_letnik7%20_stev_2/REI%207%202%20web%20cl%25.pdf (18.11.2014)

Koter, Darja (2012). *Slovenska glasba 1848-1918.* Ljubljana: Študentska založba.

Kralj, Bojana (2014). Po poti učiteljice, zborovodkinje in skladateljice Friderike (Brede) Ščck. In: Križnar, Franc (ur.). *Glasba v šoli in vrtcu*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 12-19.

Manasteriotti,Višnja (1981). *Prva Srečanja z glasbo*. Zagreb: Šolska knjiga

Montessori, Maria (2006). *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.

Oblak, Breda (1995). Izvor in pojmovanje strukture učnega načrta za splošni glasbeni pouk. In: Kuret, Primož (ur). *Glasbeno-pedagoški zbornik.* Ljubljana: Akademija za glasbo. 17-27.

Pesek, Albinca (1997). *Otroci v svetu glasbe.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Rotar Pance, Branka (2006). Poti do glasbenih znanj. In: Medved Udovič, Vida et al. (ed.). *Zgodnje učenje in poučevanje otrok*. Koper: Annales. 535-553.

Sicherl-Kafol, Barbara (2001). *Celostna glasbena vzgoja.* Ljubljana: Debora.

Thompson, William Forde; Schellenberg, E. Glenn; Husain, Gabriela. (2001). Arousal, Mood and the Mozart Effect. *Psychological Science*, vol. 12, no. 3. 248-251. http://www.erin.utoronto.ca/~w3psygs/Thompson2001.pdf (09.10.2014)

Voglar, Mira (1987). *Otrok in glasba*. Ljubljana: Državna založba Slovenije

Winkler Kuret, Lučka (2006). *Zdaj je nauka zlati čas*. Nova Gorica: založba Educa, Melior d.o.o.

Zadnik, Katarina (2011). Razvoj ritmičnega in melodičnega posluha pri 8-letnih učencih v glasbeni šoli. Doktorska disertacija. Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.

Web site sources

Birth Psychology. https://birthpsychology.com/journals/volume-11-issue-1/singing-lullabies-unborn-children-experiences-village-vilamarxant-spain#.VDUcMhscRjp (08.10.2014)

Glasbeni center Edgar Willems. http://www.willems.si/sola/glasbeno-uvajanje.html (13.10.2014)

Glasbene urice za dojenčke. http://mamazofa.org/delavnica/glasbene-urice-za-dojencke (30.06.2014)

Glasbene urice za dojenčke in otroke. http://www.glasba.arsem.si/programi/za-najmlajse/glasbene-urice-za-dojencke-in-otroke (11.11.2014)

Glasbeni svet. Inštitut za zgodnjo glasbeno vzgojo. http://www.glasbeni-svet.si/aboutus.htm (13.10.2014)

Music together. https://www.musictogether.com/ (10.11.2014)

Suvremeni izazovi glazbenog odgoja u najranijoj dobi djeteta

SAŽETAK

Predškolski glazbeni odgoj uvijek je išao u korak s vremenom. Kako u prošlosti, tako i u današnje vrijeme, u Sloveniji i u Europi uočavaju se trendovi uključivanja djece najmlađe dobi u glazbene aktivnosti. U Sloveniji su se zagovaratelji ranog glazbenog odgoja pojavili u 19. stoljeću. Suvremeni koncepti glazbenog obrazovanja u najranijoj životnoj dobi uključeni su u formalni i u neformalni sustav obrazovanja. Glazbeni programi uzimaju u obzir glazbeno-razvojne karakteristike djeteta i slovenski glazbeno-didaktički koncept s osnovnim glazbenim aktivnostima koji nastaje iz specifičnih aktivnosti glazbene umjetnosti. Pjevanje kao spontana aktivnost u najranijem djetinjstvu nestaje jer je dijete u svojemu domu okruženo računalnom tehnologijom. Projekt »Glazba kao čimbenik razvoja djeteta u predškolskoj dobi«, koji je organiziran 2014. godine na odjelu Glazbeni odgoj Glazbene akademije u Ljubljani, u suradnji s Privatnom glazbenom školom »Arsem«, potiče glazbene aktivnosti roditelja u različitim područjima. Ustanovljeno je da su se roditelji u početku s nelagodom uključivali u pjevačke aktivnosti. Taj je glazbeni projekt promovirao primjenu glazbenih sadržaja i aktivnosti u okruženju djetetovog doma. Utvrdili smo da je primjena glazbenog projekta imala pozitivan utjecaj na odziv i učinke kod djece i roditelja.

Ključne riječi: glazbeni odgoj u ranoj dobi djeteta, glazbene aktivnosti, pjevanje, glazbeni projekt.

Zrinka Šimunović
Osnovna škola Ivana Mažuranića Vinkovci
Glazbena škola Josipa Runjanina Vinkovci
Vinkovci, Hrvatska
zrinka.simunovic1@gmail.com

Vesna Svalina
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Osijek, Hrvatska
vsvalina@foozos.hr

Suvremenost pojedinih glazbeno-pedagoških pristupa iz perspektive nastavnika

UDK: 37.011.33:78]:37.011.3-051
Pregledni rad (Review article)

Nacrtak

Brojni su radovi u kojima glazbeni pedagozi raspravljaju o pitanjima vezanim uz kvalitetu nastave glazbe i mogućnostima njezina unapređenja. Ta je rasprava stalno prisutna i u Hrvatskoj, posebno u posljednjem desetljeću kad se veći broj znanstvenika bavi glazbeno-pedagoškom tematikom. Glazbeni pedagozi bave se različitim temama, između ostaloga, i analizama različitih glazbeno-pedagoških pristupa na temelju kojih se izvode zaključci o tome kakva bi trebala (ili ne bi trebala) biti kvalitetna nastava glazbe. U nekim slučajevima autori donose i vrlo oštru kritiku pojedinih pristupa, čak i kad je riječ o onim pristupima koji su tijekom godina prošireni i prihvaćeni u mnogim zemljama širom svijeta. U radu je opisano istraživanje koje je provedeno s ciljem dobivanja odgovora na pitanja koliko su nastavnici Glazbene kulture i nastavnici Glazbene umjetnosti zaposleni u osnovnim i srednjim općeobrazovnim školama upoznati s različitim pedagoškim i glazbeno-pedagoškim pristupima te što podrazumijevaju pod kvalitetnom nastavom glazbe. Rezultati su pokazali kako nastavnici glazbe najbolje poznaju glazbeno-pedagoške pristupe Pavela Rojka i Carla Orffa. Najviše su se slagali s izjavama koje su predstavljale pristupe Zoltána Kodályja i Carla Orffa. Suvremena nastava, prema izjavama nastavnika, trebala bi promatrati dijete kao cjelovitu osobu te ga poučavati i odgajati neposrednim iskustvom i u praktičnom životu aktivnim i kreativnim načinima pobuđujući volju za pjevanjem i muziciranjem.

Ključne riječi: glazbeno-pedagoški pristupi, nastava glazbe, osnovna općeobrazovna škola, nastavnici glazbe.

Uvod

Zbog sve većega tehnološkog napretka koji sa sobom nosi ne samo brze već i snažne promjene, a koje uzročno-posljedično utječu na smjer i brzinu razvoja društva, obrazovnim se sustavima svakodnevno nameću pitanja i zahtjevi koji

traže odgovore. Počinje se od općih pitanja o tome što treba učiti u školi i kakva je budućnost nastave i učitelja. Dolazi se do pitanja vezanih za pojedino područje, u ovom slučaju za nastavu glazbe: Kakva treba biti nastava glazbe u općeobrazovnoj školi? Koji se sadržaji trebaju poučavati? Treba li svirati na nastavi? Treba li učiti o glazbi našega vremena u školi ili ne treba? Jedino sigurno je da na ova pitanja nema točnoga i netočnoga odgovora, to su pitanja koja se odnose na jedno od područja koje danas glazbeni pedagozi najviše proučavaju.

Ozbiljniji i sustavan pristup glazbi u odgoju i obrazovanju mladih naraštaja među prvima je zagovarao Jean Jacques Rousseau. Poučavanje se, prema Rousseau, događa uz pomoć senzornih opažanja i oblikovanja obrazovne okoline putem prirodnih sadržaja, što znači da dijete uči od stvari i iz iskustva. Mnogi su se pedagozi poslije Rousseaua naslanjali na njegove poučke i tako dolazili do novih spoznaja. Rousseau prvi razvija misao o tome kako je dijete subjekt odgoja što su poslije naslijedili i Rudolf Steiner (valdorfska pedagogija) i Célestin Freinet (pokret radne škole) koji tu misao upotpunjuju zaključcima kako škola postoji radi učenika i kako se zbog toga prvenstveno treba baviti učeničkim aktivnostima. Prilikom planiranja učeničkih aktivnosti učitelj se, prema Rousseauu, treba voditi idejom o razvoju cjelovite osobe, te voditi brigu o prirodnim sklonostima i darovitosti. Johann Heinrich Pestalozzi takav će pristup nazvati odgojem glave, srca i ruke, a Steiner odgojem u koji su uključeni i duh i tijelo (usp. Soëtard 1994, Bezić 1999, Mijatović 1999, Matijević 2001, Vizek-Vidović et al. 2003, Svalina 2013).

Jedan od ciljeva Rousseauova i Pestalozzijeva pristupa bilo je opismenjavanje širih narodnih slojeva, s naglaskom na glazbeno obrazovanje. Taj su široko postavljen cilj Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály i Carl Orff osvijestili tvrdeći kako glazbeno obrazovanje mora biti dostupno svima, a takav odgoj usmjeren oplemenjivanju života u zajednici. Za Freineta u pokretu radne škole učenika se osposobljava za samostalno učenje, za što su se svojevremeno zalagali i Rousseau i Pestalozzi za kojega je odgoj čije je sredstvo glazba značio odgoj za humanost. Ove temeljne ciljeve zbog svoje vrijednosti i vjerodostojnosti nalazimo i u Svjetskoj deklaraciji i konvenciji o ljudskim pravima i pravima djeteta. U njoj se navodi kako obrazovanje, između ostaloga, treba biti usmjereno na razvoj djetetove osobnosti, talenata, psihičkih i fizičkih sposobnosti za iskorištavanje svih svojih potencijala. Kako bi svim ljudima bile ponuđene jednake mogućnosti za kulturne i umjetničke aktivnosti, umjetničko obrazovanje treba biti glavni dio obrazovnih programa jednako dostupno svima (usp. Rojko 2005, UNESCO 2006, Jagrović 2007, Košta; Desnica 2013, Šimunović 2014).

Ciljevi nastave glazbe za Orffa i Jaques-Dalcrozea bili su razvoj glazbenih sposobnosti putem izvođenja glazbe, slušanja i stvaralaštva dok se u Kodalyjevu glazbeno-pedagoškom pristupu i pristupu Pavela Rojka (otvorenom modelu nastave glazbe) tom nastavom razvija glazbeni ukus i odgaja buduća glazbena publika (usp. Baumann 2010, Göktürk Cary 2012, Košta; Desnica 2013, Svalina 2013).

Nastavni sadržaji i metode uz pomoć kojih će se ti ciljevi kod Orffa, Kodályja i Jaques-Dalcrozea ostvariti većinom su pjevanje, sviranje, slušanje, pokret uz glazbu i dječje glazbeno stvaralaštvo. Narodna pjesma kao najprimjereniji medij za dječju dob, pjevanje u službi olakšavanja učenja školskih sadržaja, poticanje dječjega glazbenoga stvaralaštva te glazbeno opismenjavanje brojčanom metodom – sve su to elementi Rousseauova pristupa. Naglasak na praktično muziciranje, pa tek onda na glazbeno opismenjavanje možemo sresti kod Pestalozzija, a Orff će opismenjavanje opravdati samo kad je ono u službi sviranja. U valdorfskoj pedagogiji, osim a cappella pjevanja i sviranja barem jednoga glazbala, glavni element nastave glazbe je euritmija, ujedinjenje glazbe, govora, tjelesne vježbe i scenskoga izraza s naglaskom na obrazovanju za slobodu. Malo veći naglasak na euritmiji i korištenju ljudskoga tijela kao instrumenta donosi Jaques-Dalcrozeov pristup. Jedan od ciljeva takve nastave je razvoj slušnih sposobnosti i sposobnosti improvizacije koji se postiže što ranijim ulaskom u glazbu (usp. Churchley 1967, Malec 1974, Matijević 2001, Vidulin-Orbanić 2005, Miller 2008, Rojko 2012, Košta; Desnica 2013, Paschen 2014).

Glavni sadržaj nastave glazbe prema Rojku je slušanje i upoznavanje glazbe, dok su ostali sadržaji ostavljeni učitelju na izbor. Rojko polazi od toga da se sva glazbena znanja mogu upoznati slušanjem. Sámo slušanje razvija se slušanjem, a ne vlastitim muziciranjem i jedino se ono, naspram ostalih sadržaja, »može izdići iznad jednostavnog narodnog i elementarnoumjetničkog« (Rojko 2012: 73).

Postoje razni glazbeno-pedagoški pristupi koji su se koristili i koji se, manje ili više koriste u praksi. U pojedinim znanstvenim i stručnim radovima analiziraju se obilježja pojedinih pristupa i na temelju toga izvode se zaključci o tome kakva bi trebala (ili ne bi trebala) biti kvalitetna nastava glazbe. Ono što nas zanima i na što ćemo u ovom radu pokušati dati odgovor jesu pitanja o tome kakva bi trebala biti kvalitetna nastava glazbe iz perspektive nastavnika glazbe i na koji se glazbeno-pedagoški pristup najviše oslanjaju današnji glazbeni pedagozi u hrvatskim školama.

Ciljevi i metodologija istraživanja

Ciljevi istraživanja

U radu se opisuje istraživanje koje je provedeno kako bi se utvrdilo na kojim bi pedagoškim načelima i bitnim obilježjima trebala biti utemeljena suvremena, kvalitetna nastava glazbe u osnovnoj općeobrazovnoj školi iz perspektive nastavnika glazbe. Istraživanje je trebalo dati odgovore i na pitanja koliko su nastavnici Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti zaposleni u osnovnim i srednjim općeobrazovnim školama upoznati s različitim pedagoškim i glazbeno-pedagoškim pristupima, u kojoj mjeri prihvaćaju teze iz pojedinih pristupa te kojim je pristupima i modelima najbliže njihovo viđenje suvremene, kvalitetne nastave glazbe. Očekivali smo da će rezultati istraživanja pokazati da se nastavnici glazbe

najviše slažu s onim pedagozima i/ili pedagoškim pristupima koje najbolje poznaju, odnosno onim pedagozima koji su djelovali (ili djeluju) u dvadesetom, odnosno dvadeset prvom stoljeću.

SUDIONICI

Sudionici istraživanja bili su nastavnici Glazbene kulture i nastavnici Glazbene umjetnosti zaposleni u hrvatskim osnovnim i srednjim općeobrazovnim školama. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku (usp. Cohen et al. 2007) koji čini 87 nastavnika glazbe (53 nastavnice i 24 nastavnika). Istraživanjem su obuhvaćeni nastavnici koji su zaposleni u osnovnim i srednjim općeobrazovnim školama na području Brodsko-posavske, Osječko-baranjske, Zagrebačke, Varaždinske, Vukovarsko-srijemske i Zadarske županije te u Gradu Zagrebu. Nastavnici u tim školama u prosjeku rade 14 godina. Visoko (83) ili više obrazovanje (4) stekli su na Umjetničkoj akademiji (Pedagoškom fakultetu) u Osijeku (34), Muzičkoj akademiji u Zagrebu (33), Institutu za crkvenu glazbu »Albe Vidaković« (6), Pedagoškoj akademiji u Čakovcu (6), Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli (3), Učiteljskom fakultetu u Zagrebu (2), Umjetničkoj akademiji u Splitu (1), Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu (1) i Bob Jones University SAD (1). Budući da se radi o prigodnom uzorku, rezultati se nisu mogli generalizirati, no neki su zaključci ipak bili mogući.

METODOLOŠKI PRISTUP

Za dobivanje odgovora na istraživačka pitanja kao postupke koristili smo anketiranje i procjenjivanje, a kao instrumente anketni upitnik i ljestvice procjene. Ljestvice procjene sastojale su se od niza stupnjevanih opisa od kojih su nastavnici trebali odabrati onaj odgovor koji se podudarao s njihovom procjenom. Nastavnicima je tako predočen niz tvrdnji koje su pojedini glazbeni pedagozi ili predstavnici pojedinih pedagoških pristupa iznosili o pedagoškim i glazbeno-pedagoškim pitanjima u prošlim stoljećima i u 21. stoljeću. Nastavnici su trebali označiti u kojem se stupnju slažu sa svakom od navedenih tvrdnji (1 = uopće se ne slažem, 2 = donekle se ne slažem, 3 = niti se slažem, niti se ne slažem, 4 = donekle se slažem, 5 = u potpunosti se slažem). Na kraju upitnika mogli su navesti i ona obilježja suvremene nastave glazbe koja smatraju važnima, a koja nisu bila ranije navedena.

Za obradu i analiziranje rezultata koristili smo kvalitativnu i kvantitativnu analizu. Na dobivenim rezultatima izračunali smo osnovne deskriptivne parametre: aritmetičku sredinu (M) i standardnu devijaciju (σ), a koristili smo i određene postupke inferencijalne statistike. Statističku obradu podataka provodili smo uz pomoć programskoga paketa SPSS ver. 20. Za usporedbu razlika u odgovorima s obzirom na godine života nastavnika koristili smo Kruskal-Wallis test (H) (usp. Petz 2007).

Rezultati istraživanja i interpretacija

Slaganje nastavnika s izjavama pedagoga i predstavnika pojedinih glazbeno-pedagoških PRISTUPA

Nastavnici su se mogli izjasniti o izjavama švicarsko-francuskoga pedagoga, filozofa i glazbenika Jeana Jacquesa Rousseaua (1712.-1778.) (Rousseau 1957, Davidson 1971), švicarskoga pedagoga Johanna Heinricha Pestalozzija (1746.-1827.) (Chernin 1986, Dahlhaus 2007), predstavnika pokreta radne škole (Ficker 1932), predstavnika valdorfske škole (Carlgren 1991, Chodkiewicz 2008), švicarskoga skladatelja i glazbenoga pedagoga Émila Jaques-Dalcrozea (1865.-1950.) (Malec 1974, Palmer 2001), njemačkoga skladatelja i pedagoga Carla Orffa (1895.-1982.) (Orff 1963, Shamrock 1997), mađarskoga glazbenoga pedagoga, skladatelja i etnomuzikologa Zoltána Kodályja (1882.-1967.) (Brooke Bagley 2009, Choksy 1999, DeVries 2000) i hrvatskoga glazbenoga pedagoga Pavela Rojka (Rojko 2003, 2005, 2012).

Prva skupina izjava odnosila se na opća pitanja o odgoju i obrazovanju u osnovnoj općeobrazovnoj školi. Rezultati su pokazali da se nastavnici glazbe slažu s devet od ukupno jedanaest ponuđenih izjava (Tablica 1). Najveće je slaganje s Rousseauovim izjavama u kojima on ističe da dijete treba promatrati kao cjelovitu osobu, a da se odgoj i obrazovanje ne smiju razdvajati (4+5 = 95,06 %; M = 4,71). Ispitanici se slažu s Rousseauom i kad on ističe da su u odgoju i obrazovanju važni neposredno iskustvo, eksperiment i praktičan život (4+5 = 95,4 %; M = 4,67) te da nastavu treba zasnivati na radoznalosti i aktivnosti učenika (4+5 = 96,55 %; M = 4,49).

S predstavnicima pokreta radne škole najveće je slaganje kad je riječ o naglašavanju potrebe za ostvarivanjem radnoga odgoja u školi (4+5 = 96,55 %; M = 4,69) te o isticanju samostalnosti, stjecanja znanja praktičnim radom, učenja na samoj stvari, samoprovjere uspjeha i kooperativnoga učenja kao važnih pedagoških načela (4+5 = 95,41 %; M = 4,66). Kao i predstavnici pokreta radne škole, i nastavnici glazbe smatraju da se tradicionalna didaktika previše bavi pitanjem rada nastavnika, dok se aktivnost učenika zapostavlja (4+5 = 85,05 %; M = 4,32). S obzirom na pitanje potrebe poštivanja duhovnosti djeteta (4+5 = 91,76%; M = 4,52) te isticanja važnosti umjetničkoga odgoja (4+5 = 87,21 %; M = 4,40) mišljenja nastavnika u skladu su s principima valdorfske škole. Većina nastavnika (4+5 = 58,14 %; M = 3,58) suglasna je i s izjavom u kojoj se navodi da se umjetnička područja trebaju uklopiti u nastavu ostalih predmeta, a polovica ih (4+5 = 50 %; M = 3,48) se slaže s tim da je važno pedagoško načelo stjecanje znanja na primarnim izvorima (bez udžbenika) i u izvornoj stvarnosti. Prema izjavi predstavnika valdorfske škole prema kojoj škola treba biti bez ocjena i bez ponavljanja razreda, 39,53 % nastavnika iskazuje negativan, a 32,56 % neutralan stav (Tablica 1).

U sljedeću skupinu spadaju izjave pojedinih pedagoga i predstavnika pedagoških koncepata (Rousseaua, Kodályja, Pestalozzija, Rojka i predstavnika pokreta radne škole) o glazbi, o značenju glazbe za razvoj dječjega karaktera i socijalnih odnosa, o odgojnoj moći glazbe te o razvoju glazbenih vještina. Od ponuđenih pet izjava s četirima su nastavnici pokazali veliko slaganje (Tablica 1). Slažu se tako s Kodályjem kad on ističe da se razvoj glazbenih vještina mora uskladiti sa sposobnostima pojedinoga djeteta (4+5 = 93,02 %; M = 4,56) kao i s Pestalozzijem prema kojemu je glazba važna za razvoj dječjega karaktera i socijalnih odnosa (4+5 = 90,80 %; M = 4,52). Ispitanici su suglasni s izjavama predstavnika pokreta radne škole kada oni kažu da se glazbom odgaja za život u zajednici (4+5 = 89,54 %; M = 4,47) te s Rousseauom kad on tvrdi da glazba prije izražava osjećaje nego ideje (4+5 = 74,71 %; M = 4,01). Najmanje je slaganje s Rojkovom tvrdnjom da se odgojna moć glazbe iscrpljuje u mogućnosti da odgaja za samu sebe (4+5 = 33,72 %; M = 2,73).

Tablica 1: Prosječne vrijednosti i raspršenje rezultata za izjave o općim pitanjima vezanim uz odgoj i obrazovanje u osnovnoj općeobrazovnoj školi i o značenju glazbe za razvoj djeteta

Izjave o općim pitanjima vezanim uz odgoj i obrazovanje u osnovnoj školi	1+2 %	3 %	4+5 %	M	σ
Dijete treba promatrati kao cjelovitu osobu, a odgoj i obrazovanje ne smiju se razdvajati. (Rousseau)	1,15	4,60	94,25	4,71	0,61
Važno je ostvarivanje radnoga odgoja u školi. (pokret radne škole)	1,15	2,30	96,55	4,69	0,58
U odgoju i obrazovanju važno je neposredno iskustvo, eksperiment i praktičan život. (Rousseau)	1,15	3,45	95,4	4,67	0,60
Važna su sljedeća pedagoška načela: samostalnost, stjecanje znanja praktičnim radom, učenje na samoj stvari, samoprovjera uspjeha i kooperativno učenje. (pokret radne škole)	0	4,60	95,4	4,66	0,57
Poštivanje duhovnosti djeteta važno je pedagoško načelo. (valdorfska škola)	1,18	7,06	91,76	4,52	0,68
Nastavu treba zasnivati na radoznalosti i aktivnosti učenika. (Rousseau)	0	3,45	96,55	4,49	0,57
U školi se velika pažnja treba posvećivati umjetničkom odgoju. Dijete se treba baviti umjetnošću jer umjetnost traži od njega veliku udubljenost i koncentraciju. (valdorfska škola)	3,49	9,30	87,21	4,40	0,84
Tradicionalna didaktika previše se bavi pitanjem rada nastavnika, dok se aktivnost učenika zapostavlja. Škola postoji radi učenika, i kao takva treba se baviti učenikovim problemima, odnosno njihovim aktivnostima. (pokret radne škole)	3,45	11,49	85,05	4,32	0,86

Umjetnička područja (slikanje, crtanje, plastično oblikovanje, sviranje, zborno pjevanje, dramsko i govorno izražavanje...) treba uklopiti u nastavu preostalih predmeta. (valdorfska škola)	18,61	23,26	58,14	3,58	1,19
Važno pedagoško načelo je stjecanje znanja na primarnim izvorima (bez udžbenika) i u izvornoj stvarnosti. (valdorfska škola)	15,12	34,88	50	3,48	1,15
Potrebna nam je škola bez ocjena i bez ponavljanja razreda. (valdorfska škola)	39,53	32,56	26,91	2,71	1,27

Izjave o značenju glazbe za razvoj djeteta	1+2 %	3 %	4+5 %	M	σ
Razvoj glazbenih vještina mora biti usklađen sa sposobnostima pojedinoga djeteta. (Kodály)	2,33	4,65	93,02	4,56	0,70
Glazba (posebno pjevanje) ima veliko značenje za razvoj dječjega karaktera i za razvoj socijalnih odnosa. Ona ublažava nervozu ili napetost kod djeteta te duhovno obogaćuje. (Pestalozzi)	1,15	8,05	90,80	4,52	0,70
Učenike treba odgajati glazbom za život u zajednici. (pokret radne škole)	1,16	9,30	89,54	4,47	0,71
Glazba prije izražava osjećaje nego ideje. (Rousseau)	3,45	21,84	74,71	4,01	0,86
Odgojna moć glazbe iscrpljuje se u mogućnosti da odgaja za samu sebe. Nema nikakve osnove za vjerovanje da bi bavljenje glazbom pridonosilo uspjehu u matematici, jezicima, većem bogatstvu osjećaja, snažnijem razvoju samopouzdanja, većoj tjelesnoj sposobnosti, odnosno da bi se bavljenjem glazbom unapređivalo neglazbene sposobnosti. (Rojko)	46,51	19,77	33,72	2,73	1,49

Nastavnike smo zamolili i da odrede stupanj svojega slaganja s Rojkovim i Kodályjevim izjavama o ciljevima i zadatcima glazbene nastave. Kao što je vidljivo i u Tablici 2, nastavnici izražavaju veliko slaganje sa svim četirima izjavama. Dakle, kao što to ističe Rojko, cilj glazbene nastave treba biti »odgoj kompetentnoga i kritičnoga slušatelja i poznavatelja glazbe«, a zadatak »slušanje i upoznavanje glazbe općenito i glazbenih umjetničkih radova napose, te na toj osnovi, razvijanje glazbenoga ukusa« (4+5 = 90,7 %; M = 4,55). Nastavnici se slažu i s Rojkovom izjavom da uvjet stvaranja civilizirana čovjeka nije praktično muziciranje, nego poznavanje glazbe (4+5 = 79,31 %; M = 4,23). U skladu s Kodályjevom izjavom, ispitanici misle da se glazbenim obrazovanjem školuju buduća glazbena publika i budući glazbeni profesionalci (4+5 = 89,54 %; M = 4,51). Osim što učenici trebaju doseći visoku razinu glazbenoga ukusa, oni trebaju biti u stanju razlikovati ozbiljno i umjetničko od zabavnoga i trivijalnoga (4+5 = 82,56 %; M = 4,31).

Nastavnici su pokazali veliko slaganje s gotovo svim izjavama (15 od ponuđenih 16) koje se odnose na pitanje kako pristupiti učenju glazbe (Tablica 2). Tu je najviše Kodályjevih tvrdnji. On smatra, a s time se slažu i nastavnici, da kod učenika treba razvijati ljubav prema glazbi (4+5 = 100 %; M = 4,95) te interes za lijepu i kvalitetnu glazbu (4+5 = 100 %; M = 4,83). S glazbenim obrazovanjem treba krenuti što ranije (4+5 = 95,29 %; M = 4,71) i što učestalije (preporučuje se svakodnevno) (4+5 = 73,56 %; M = 4,09). Glazbene pojmove djeca će upoznati putem slušanja, pjevanja, uz pokret i igru (4+5 = 96,51 %; M = 4,70). Pristup učenju glazbe treba biti takav da se najprije kreće od lakših i jednostavnijih zadataka, a onda ide na sve teže i složenije (4+5 = 93,1 %; M = 4,66).

U toj skupini izjava nastavnici su pokazali veliko slaganje i s Orffom te s predstavnicima pokreta radne škole. Kad su u pitanju Orffove izjave, treba reći da su se nastavnici najviše složili s onom izjavom u kojoj Orff ističe da se glazbu uči na aktivan i kreativan način (4+5 = 98,82 %; M = 4,82). Nadalje, slažu se s njim i kad tvrdi da djeca trebaju sudjelovati u aktivnostima prije svega zbog toga što osjećaju zadovoljstvo dok ih izvode (4+5 = 90,8 %; M = 4,60), da ih treba voditi u istraživanju, imitaciji, improvizaciji i stvaranju kao četirima fazama glazbenoga razvoja (4+5 = 91,86 %; M = 4,50), da se glazbene aktivnosti trebaju provoditi u atmosferi koja nije natjecateljska (4+5 = 81,61 %; M = 4,38) i da prvi glazbeni doživljaji trebaju uključivati pokret, ritmizirani govor i pjevanje, dok se na sviranje instrumenata treba prijeći tek nakon toga (4+5 = 79,07 %; M = 4,15).

S predstavnicima pokreta radne škole slaganje je veliko u izjavama o tome da učenike treba naučiti da uživaju u glazbi (4+5 = 98,85 %; M = 4,87), da ih treba uvesti u razumijevanje i procjenjivanje glazbe (4+5 = 95,4 %; M = 4,67) i pomoći im da razviju vlastite glazbene sposobnosti (4+5 = 100 %; M = 4,80).

Tablica 2: Prosječne vrijednosti i raspršenje rezultata za izjave o ciljevima i zadatcima glazbene nastave i o učenju glazbe

Izjave o ciljevima i zadatcima glazbene nastave	1+2 %	3 %	4+5 %	M	σ
Cilj glazbene nastave treba biti odgoj kompetentnoga i kritičnoga slušatelja i poznavatelja glazbe. Zadatak nastave glazbe treba biti slušanje i upoznavanje glazbe općenito i glazbenih umjetničkih djela napose, te, na toj osnovi, razvijanje glazbenoga ukusa. (Rojko)	2,32	6,98	90,7	4,55	0,73
Glazbenim obrazovanjem školuju se buduća glazbena publika i budući glazbeni profesionalci. (Kodály)	1,16	9,30	89,54	4,51	0,72
Svrha glazbene nastave je doseći visoku razinu glazbenoga ukusa, te razviti sposobnost razlikovanja ozbiljnoga i umjetničkoga od zabavnoga i trivijalnoga. (Kodály)	2,32	15,12	82,56	4,31	0,86
Uvjet kulture civilizirana čovjeka nije praktično muziciranje, nego poznavanje glazbe. (Rojko)	6,9	13,79	79,31	4,23	1,04

Izjave o učenju glazbe	1+2 %	3 %	4+5 %	M	σ
Kod učenika treba razvijati ljubav prema glazbi. (Kodály)	0	0	100	4,95	0,21
Učenike treba naučiti da uživaju u glazbi. (pokret radne škole)	0	1,15	98,85	4,87	0,37
Kod djece je potrebno pobuditi interes za lijepu i kvalitetnu glazbu koji će se održati do kraja života. (Kodály)	0	0	100	4,83	0,38
Glazbu treba učiti na aktivan i kreativan način. (Orff)	0	1,18	98,82	4,82	0,41
Učenicima treba pomoći da razviju svoje glazbene sposobnosti. (pokret radne škole)	0	0	100	4,80	0,40
S glazbenim obrazovanjem potrebno je krenuti što ranije. (Kodály)	0	4,71	95,29	4,71	0,55
Glazbene pojmove treba upoznavati putem slušanja, pjevanja, uz pokret i uz igru. (Kodály)	0	3,49	96,51	4,70	0,53
Učenike treba uvesti u razumijevanje i procjenjivanje glazbe. (pokret radne škole)	0	4,6	95,4	4,67	0,56
U nastavi glazbe treba kretati od lakših i jednostavnijih zadataka nakon čega će se postupno uvoditi sve teži i sve složeniji. (Kodály)	0	6,9	93,1	4,66	0,61
Djeca će sudjelovati u aktivnostima prije svega zbog toga što osjećaju zadovoljstvo dok ih izvode. (Orff)	0	9,2	90,8	4,60	0,66
Djecu se treba voditi u nekoliko faza glazbenoga razvoja: istraživanje, imitaciju, improvizaciju i stvaranje. (Orff)	2,33	5,81	91,86	4,50	0,71
Glazbene aktivnosti treba provoditi u atmosferi koja nije natjecateljska. (Orff)	3,45	14,94	81,61	4,38	0,87
Glazbeni doživljaji trebaju započeti pokretom, ritmiziranim govorom i pjevanjem. Nakon toga, kad dijete usvoji određena znanja, treba prijeći na sviranje instrumenata. (Orff)	8,14	12,79	79,07	4,15	1,01
Glazba se treba učiti svakodnevno. (Kodály)	4,6	21,84	73,56	4,09	0,97
Vrijeme namijenjeno poučavanju glazbe nije strogo određeno, glazba se uči onoliko dugo koliko je to određenom djetetu potrebno. (Rousseau)	5,75	19,54	74,71	4,06	0,93
Glazbeno obrazovanje treba temeljiti na pjevanju. (Zoltán Kodály)	18,39	35,63	45,98	3,33	1,00

Od ukupno petnaest izjava koje se dotiču teme aktivnoga muziciranja u školi i u nastavi glazbe većina je nastavnika suglasna s devet izjava (Tablica 3). Nastavnici se slažu s predstavnicima pokreta radne škole kad oni ističu da je važno kod

učenika pobuditi volju za pjevanjem i muziciranjem (4+5 = 97,7 %; M = 4,70), s predstavnicima valdorfske škole kad oni zahtijevaju da svaka škola ima svoj zbor (4+5 = 89,65 %; M = 4,60), s Pestalozzijem kad govori o tome da sve pjesme koje se pjevaju trebaju biti primjerene djeci s obzirom na njihovu dob (4+5 = 89,54 %; M = 4,56) te s Orffom kad dopušta da djeca dok pjevaju izvode i pratnju na melodijskim instrumentima ili udaraljkama (4+5 = 78,16 %; M = 4,18).

Većina nastavnika izražava slaganje i s Rojkovim izjavama da se narodne pjesme prije pjevanja trebaju etnomuzikološki obraditi (4+5 = 65,12 %; M = 3,74), da glazbena nastava nema puno mogućnosti da ide ususret prirodnoj težnji za pjevanjem (4+5 = 54,65 %; M = 3,63) te da je glazbu moguće shvaćati bez ikakve vlastite pjevačko-sviračke aktivnosti (4+5 = 51,72 %; M = 3,49).

Manje je slaganje s Rojkom kad on ističe da je integracijski koncept glazbene nastave nerealan i neostvariv i da pruža vrlo malo mogućnosti za umjetničko-glazbeni odgoj (4+5 = 30,23 %; M = 3,31), da su glazbene aktivnosti poput pjevanja i sviranja te glazbenoga stvaralaštva danas anakronizam (4+5 = 25,29 %; M = 2,80) i da glazbeni pedagozi koji zagovaraju model aktivnoga muziciranja podcjenjuju glazbu, a precjenjuju djecu i dječje glazbene mogućnosti (4+5 = 24,71 %; M = 2,73). Manje je slaganje i s Rousseauom kad on kaže da djeca ne bi trebala pjevati opernu glazbu (4+5 = 29,89 %; M = 2,85) te s predstavnicima valdorfske škole kad traže da učenici sviraju barem jedan instrument tijekom čitave osnovne škole (4+5 = 31,03 %; M = 2,77). Većina nastavnika (1+2 = 70,93 %, M = 1,88) ne slaže se s Rojkovom izjavom da su udaraljke u školama suvišne.

Nastavnike smo zatim zamolili da odrede stupanj slaganja s izjavama Rousseaua, Pestalozzija, Rojka i predstavnika pokreta radne škole kad je riječ o glazbenom opismenjivanju. Najveće slaganje (4+5 = 80,23 %; M = 4,30) dobili smo za Rojkovu izjavu o tome da se pismenost može stjecati samo onoliko koliko je potrebno za eventualno sviranje ili samo kao upoznavanje fenomena notnoga pisma (Tablica 3). Sa zahtjevom Pestalozzija i predstavnika pokreta radne škole da djeca izvode ritamske i melodijske vježbe u osnovnoj školi slaže se nešto više od polovice nastavnika (4+5 = 52,33 %; M = 3,43). Još je manje slaganje s predstavnicima pokreta radne škole kad oni navode da bi se u osnovnoj općeobrazovnoj školi trebalo raditi na odgoju sluha (pamćenju tonova, razlikovanju visina tona i boje zvuka, pogađanju intervala i sl.) (4+5 = 28,74 %; M = 2,68), odnosno s Rousseauom koji smatra da bi učenike trebalo osposobljavati za samostalno čitanje i pjevanje nota (4+5 = 10,47 %; M = 2,17).

Od jedanaest ponuđenih izjava o dječjem glazbenom stvaralaštvu osam je Orffovih, a ostalo su (po jedna) izjave Rousseaua, Rojka i predstavnika pokreta radne škole. Slaganje su nastavnici iskazali s Orffovim izjavama (Tablica 3), u kojima on navodi da je smisao stvaralaštva otkrivanje novoga (4+5 = 79,31 %; M = 4,25), da dijete može stvarati glazbu i bez poznavanja notnoga pisma (4+5 = 78,16 %; M = 4,22), da se improvizacijskim vježbama razvija osjećaj za formu, sposobnost oblikovanja i sposobnost improvizacije (4+5 = 72,09 %; M = 4,03) te da vježbe pronalazaštva i improvizacije zahtijevaju od učitelja vrlo pažljive

pripreme (4+5 = 68,23 %; M = 4,01). Većina nastavnika slaže se s Orffom i kad on kaže da stvaralaštvo ima spoznajnu vrijednost (4+5 = 59,77 %; M = 3,68) te da se glazbeno stvaralaštvo uvijek treba provoditi prema nekom modelu i u okviru trenutno aktualne tematike (4+5 = 55,3 %; M = 3,54). S predstavnicima pokreta radne škole ispitanici se slažu kad navode da se učenike treba uključivati u glazbeno-stvaralačke aktivnosti (4+5 = 65,12 %; M = 3,84). S Rojkovom izjavom da se glazbenim stvaralaštvom ne može ostvarivati izvanglazbena svrha, npr. oplemenjivanje ličnosti, razvoj sposobnosti za kooperaciju i sl. slaže se tek trećina nastavnika (4+5 = 34,88 %; M = 3,19).

Tablica 3: Prosječne vrijednosti i raspršenje rezultata za izjave o aktivnom muziciranju, glazbenom opismenjivanju, dječjem glazbenom stvaralaštvu i slušanju glazbe u nastavi glazbe

Izjave o aktivnom muziciranju (pjevanju i sviranju) u nastavi glazbe	1+2 %	3 %	4+5 %	M	σ
Kod učenika treba probuditi volju za pjevanjem i muziciranjem. (pokret radne škole)	0	2,3	97,7	4,70	0,51
Svaka škola treba imati svoj zbor. (valdorfska škola)	2,3	8,05	89,65	4,60	0,74
Važno je da sve pjesme koje se pjevaju budu primjerene djeci s obzirom na njihovu dob. (Pestalozzi)	1,16	9,3	89,54	4,56	0,71
U glazbenu nastavu treba uvoditi i narodne pjesme jer su one primjerene dječjoj dobi zbog svoje jednostavnosti i prirodnosti. (Rousseau)	2,33	15,12	82,55	4,36	0,82
Dok pjevaju, djeca mogu izvoditi pratnju na melodijskim instrumentima kao što su metalofoni, ksilofoni ili blok-flaute ili na udaraljkama (drveni štapići, bubnjevi, zvečke, triangli, i sl.). (Orff)	9,2	12,64	78,16	4,18	1,05
Nijednu narodnu pjesmu ne bismo smjeli otpjevati ako je pritom nismo koliko god je moguće temeljitije etnomuzikološki obradili. (Rojko)	12,79	22,09	65,12	3,74	1,12
Glazbena nastava zapravo nema mnogo mogućnosti da ide ususret prirodnoj težnji za pjevanjem, jer u toj nastavi učenik ne pjeva zato što mu se pjeva, nego zato što je tako određeno rasporedom sati, dakle zato što mora! (Rojko)	12,79	32,56	54,65	3,63	1,10
Glazbu je moguće shvaćati bez ikakve vlastite pjevačko-sviračke aktivnosti. (Rojko)	19,54	28,74	51,72	3,49	1,19
Koncepcija prema kojoj se u nastavi glazbe malo pjeva, malo se uče note, malo se svira, malo se uči glazbena teorija, malo se stvara, malo se sluša glazba, malo se uči o glazbi nerealna je i neostvariva i za rezultat ima glazbeno neodgojene i neobrazovane učenike na kraju takvoga obrazovanja. (Rojko)	23,26	26,74	50	3,31	1,33

Integracijski model ne pruža gotovo nikakve mogućnosti, ili je takvih mogućnosti vrlo malo, za stvaran glazbeno-estetski, dakle za umjetničko-glazbeni odgoj, jer su pjevanje i sviranje u razredu daleko ispod svake umjetničke razine. (Rojko)	20,93	48,84	30,23	3,08	1,12
Izjave o glazbenom opismenjivanju	1+2 %	3 %	4+5 %	M	σ
Pismenost se može stjecati samo onoliko koliko je potrebno za eventualno sviranje ili pak samo kao upoznavanje fenomena notnoga pisma. Prava je glazbena pismenost sasvim besmislena, ako nije vezana uz aktivno muziciranje, ako dakle, postane sama sebi svrhom. (Rojko)	8,14	11,63	80,23	4,30	1,11
Djeca trebaju izvoditi ritamske i melodijske vježbe. (pokret radne škole, Pestalozzi)	19,76	27,91	52,33	3,43	1,19
U školi se treba raditi na odgoju sluha – pamtiti tonove, razlikovati visina tona i boju zvuka, pogađati intervale i sl. (pokret radne škole)	47,12	24,14	28,74	2,68	1,22
Učenike bezuvjetno treba osposobiti za samostalno čitanje (pjevanje) nota. (Rousseau)	61,62	27,91	10,47	2,17	1,10
Izjave o dječjem glazbenom stvaralaštvu	1+2 %	3 %	4+5 %	M	σ
Smisao je stvaralaštva radost otkrivanja novoga. (Orff)	1,15	19,54	79,31	4,25	0,81
Dijete može stvarati glazbu (zvukove) bez obzira na svoje poznavanje notnoga pisma, prema načelu nesputane improvizacije. (Orff)	1,15	20,69	78,16	4,22	0,85
Improvizacijske vježbe, naročito one razvijenije, razvijaju osjećaj za formu, sposobnost oblikovanja i sposobnost improvizacije. (Orff)	4,65	23,26	72,09	4,03	0,93
Za vježbe improvizacije učitelj se mora dobro pripremiti. Ništa ne zahtijeva pažljivije pripreme od provođenja vježbi pronalazaštva i improvizacije, tj. ni u čemu učitelj ne smije manje improvizirati nego u improvizacijskim vježbama učenika. (Orff)	4,71	27,06	68,23	4,01	0,96
Učenike treba poticati na ritamsku i melodijsku improvizaciju te na stvaranje vlastitih melodija, dakle treba ih se uključivati u glazbeno-stvaralačke aktivnosti. (pokret radne škole)	8,14	26,74	65,12	3,84	1,03
Stvaralaštvo ima i spoznajnu vrijednost. Tko je sam muzicirao takve forme i djelomično ih i sam stvarao improviziranjem, lakše će kao stvaralac shvatiti velika djela na osnovi plana takvih formi. (Orff)	12,64	27,59	59,77	3,68	0,98

Glazbeno stvaralaštvo uvijek treba provoditi prema nekom modelu i u okviru trenutno aktualne glazbene tematike (vezano stvaralaštvo). Slobodna, „nevezana" improvizacija može odvesti u kaos. (Orff)	17,64	27,06	55,3	3,54	1,20
Tumačenja po kojima se dječjim stvaralaštvom ostvaruje neka izvanglazbena svrha: oplemenjivanje ličnosti, razvoj sposobnosti za kooperaciju, razvoj poštovanja prema stvaraocima i sl. dijelom su pogrešna shvaćanja mehanizma transfera, a dijelom opet puke deklarativne fraze. (Rojko)	22,1	43,02	34,88	3,19	1,19
Izjave o slušanju glazbe	1+2 %	3 %	4+5 %	M	σ
Treba upoznati glazbu vlastitog naroda, ali i različite glazbe svijeta. (Kodály)	0	1,15	98,85	4,82	0,42
Učenicima treba prije slušanja dati jasne zadatke u vezi sa slušanjem: što treba slušati u skladbi. Zadaci mogu biti vrlo jednostavni – od opažanja izvođača (instrumenata, glasova, ansambla), preko praćenja teme i njezinih preobrazba, ritma, tempa, dinamike, itd., do vrlo kompleksnih, kao što je, recimo, opažanje složenijih glazbenih oblika. (Rojko)	1,16	11,63	87,21	4,49	0,79
U školi se uči samo kvalitetna glazba (narodna i umjetnička). (Kodály)	5,95	17,86	76,19	4,13	0,99
Bez prave, primjerene pripreme, slušanje glazbe neće prerasti u doživljaj. Ignoriranje prave pripreme za slušanje, uz izlaganje učenika neposrednom djelovanju glazbe, s iluzijom da će doći do doživljaja (kao što se to, recimo, događa pri čitanju kratke pjesme na satu književnosti), pogrešan je postupak. (Rojko)	6,9	27,59	65,51	3,84	1,03
Za slušanje glazbe priprema mora biti glazbena. (Rojko)	10,34	25,29	64,37	3,79	1,05
Potrebna nam je koncepcija glazbene nastave u kojoj je prebačeno težište s područja aktivnog muziciranja na područje slušanja i upoznavanja glazbe u funkciji formiranja glazbenog ukusa. (Rojko)	13,1	29,76	57,14	3,67	1,11
Dužnost je nastavnika uputiti učenike u glazbu, omogućiti im da osjete glazbenu ljepotu kao takvu i da shvate da ona ne leži ni u kakvim asocijacijama, slikama, zamišljanjima, refleksijama i emocijama, nego isključivo u glazbi. (Rojko)	16,28	26,74	56,98	3,62	1,19

Budući da je slušanje glazbe središnja aktivnost prema postojećem programu za nastavu glazbe, u ovom radu bilo je važno donijeti detaljne podatke za odgovore nastavnika o izjavama u kojima je riječ o slušanju glazbe. Većina nastavnika iskazala je slaganje s objema Kodályjevim izjavama te s pet Rojkovih (Tablica 3). S Kodályjem se ispitanici slažu kad on kaže da treba upoznati glazbu vlastitoga

naroda, ali i različite glazbe svijeta (4+5 = 98,85 %; M = 4,82) te da u školi treba učiti samo kvalitetnu narodnu i umjetničku glazbu (4+5 = 76,19 %; M = 4,13). Većina nastavnika slaže se i s Rojkovom izjavom u kojoj on naglašava važnost davanja jasnih zadataka prije slušanja (zadatci opažanja izvođača te praćenja teme, ritma, tempa, dinamike ili glazbenoga oblika) (4+5 = 87,21 %; M = 4,49), kad ističe da je iluzija da će izlaganjem učenika neposrednom djelovanju glazbe (bez primjerene pripreme) slušanje glazbe prerasti u doživljaj (4+5 = 65,51 %; M = 3,84), da za slušanje glazbe priprema mora biti glazbena (4+5 = 64,37 %; M = 3,79) i da ljepota glazbe ne leži u slikama, zamišljanjima, asocijacijama, emocijama i refleksijama, nego u samoj glazbi (4+5 = 56,98 %; M = 3,62). Pokazalo se da većina nastavnika izražava slaganje i s Rojkovom izjavom o potrebi koncepcije glazbene nastave u kojoj je težište na području slušanja i upoznavanja glazbe, a ne na području aktivnoga muziciranja (4+5 = 57,14 %; M = 3,67) te da slušanje glazbe mora postati središnjim nastavnim područjem dok se sva ostala područja mogu dovesti u pitanje (4+5 = 50 %; M = 3,36). Samo trećina nastavnika (4+5 = 37,21 %; M = 3,14) slaže se s Rojkovom izjavom da slušanje suvremene glazbe ima smisla samo u obliku kratkih ilustrativnih primjera, budući da učenike nije moguće motivirati za slušanje takve glazbe.

Za Rojkove izjave o zabavnoj glazbi kao vrsti glazbe kojoj ne treba davati posebnu pozornost u nastavnom programu (1+2 = 44,19 %; 3 = 30,23 %; 4+5 = 25,58 %; M = 2,71), o glazbenim pričama kojima također ne treba pridavati pozornost jer je u njima glazba samo kulisa (djeca su usredotočena na sadržaj priče, a ne na glazbu) (1+2 = 41,86 %; 3 = 36,05 %; 4+5 = 22,09 %; M = 2,67), o slušanju glazbe uz pomoć izvanglazbenoga programa kao neestetskom slušanju (1+2 = 44,44 %; 3 = 44,45 %; M = 2,56), te o programnoj glazbi kao suvišnoj kategoriji kojom ne treba opterećivati učenike (1+2 = 57,47 %; 3 = 35,63 %; 4+5 = 21,84 %; M = 2,22), najviše nastavnika izražava negativan ili neutralan stav.

Nastavnici su iskazali svoje slaganje sa svim četirima ponuđenim izjavama o važnosti pokreta u poučavanju glazbe. Prve su dvije izjave Jaques-Dalcrozea (Tablica 4). Tu se navodi da djeca trebaju glazbu osjećati vlastitim tijelom i pokretom (4+5 = 74,41 %; M = 4,10) i da učenje glazbe treba zasnovati na igrama, promjenama ritma i tempa i brzih reakcija jer se time postiže bolja koncentracija (4+5 = 69,77 %; M = 4,08). Prema trećoj izjavi, s kojom se slažu Jaques-Dalcroze i predstavnici valdorfske škole, a s obzirom na dobivene odgovore u našem istraživanju i nastavnici glazbe, glazbenu nastavu treba obogatiti svladavanjem ritma koordinacijom glazbe i tjelesnih pokreta, odnosno treba ujediniti glazbu, tjelesne vježbe, scenski izraz i govor (4+5 = 66,66 %; M = 4,01). Većina ispitanika slaže se i s predstavnicima pokreta radne škole koji također naglašavaju važnost pokreta u poučavanju glazbe te ističu da se ritamsko-metrički elementi trebaju tjelesno doživjeti i izvoditi (4+5 = 65,89 %; M = 3,94).

Tablica 4: Prosječne vrijednosti i raspršenje rezultata za izjave o važnosti pokreta u poučavanju glazbe

Izjave o važnosti pokreta u poučavanju glazbe	1+2 %	3 %	4+5 %	M	σ
Dijete mora glazbu osjećati vlastitim tijelom i pokretom. Djeca se mogu kretati uz glazbu (hodati, trčati, marširati) prilikom slušanja glazbe ili uz pjevanje. Kad pokretom aktivno i samostalno izrazi glazbu, dijete je pripremljeno da to tjelesno iskustvo prenese u druge oblike glazbenog izražavanja, kao što su pjevanje ili sviranje. (Jaques-Dalcroze)	4,66	20,93	74,41	4,10	0,97
Učenje glazbe treba zasnivati na igrama, promjenama ritma i tempa i brzih reakcija kako bi se mozak natjeralo na koncentraciju, a tijelo na brzi odgovor. (Jaques-Dalcroze)	4,65	25,58	69,77	4,08	0,97
Pokret je važan u poučavanju glazbe i glazbenog izražavanja. Nastavu glazbe treba obogatiti svladavanjem ritma koordinacijom glazbe i tjelesnih pokreta. Potrebno je ujediniti glazbu, govor, tjelesne vježbe i scenski izraz. (*valdorfska škola*, Jaques-Dalcroze)	9,2	24,14	66,66	4,01	1,13
Ritamsko-metričke elemente djeca trebaju tjelesno doživjeti (i izvoditi ih). (pokret radne škole)	5,88	28,23	65,89	3,94	1,04

S Rojkovim izjavama o udžbenicima u nastavi glazbe slaže se manje od polovice nastavnika. Tako se 43,53 % nastavnika slaže s izjavom da se jedino za muzikološke sadržaje može napraviti udžbenik, i to multimedijski (M = 3,40), 40,7 % slaže ih se s izjavom da se za nastavna područja glazbenoga opismenjivanja, glazbenoga stvaralaštva, sviranja i slušanja glazbe ne može napisati udžbenik kojim se učenici mogu samostalno koristiti (M = 3,15), a njih 40,7 % suglasno je s Rojkovom izjavom da su udžbenici za glazbenu nastavu uglavnom priručnici za nastavnike i da su kao takvi nepotrebni (M = 3,15). Tek 38,37 % nastavnika slaže se s izjavom da je za cijelu osnovnoškolsku nastavu dovoljna jedna knjiga opsega ne većega od opsega nekog od postojećih udžbenika (M = 2,99).

S Rojkovim izjavama o pitanju ostvarivanja korelacija u nastavi glazbe manje od polovice nastavnika iskazuje svoje slaganje. Riječ je o izjavama da se jedina mogućnost korelacije i koncentracije u nastavi glazbe pruža na planu usporedbi povijesnih razdoblja, stilova i pravaca (4+5 = 44,71 %; M = 3,11) te da je vrlo malo mogućnosti za korelaciju jer glazba, kao autonomna, neprikazivačka umjetnost, ne može izraziti ništa osim sebe (4+5 = 38,37 %; M = 2,92).

Većina nastavnika slaže se s Rojkovom izjavom o potrebi provođenja nastave glazbe u osnovnoj školi prema otvorenom modelu (4+5 = 63,41 %; M = 3,89). Prema otvorenom modelu (i prema ponuđenoj izjavi o otvorenom modelu), jedan dio treba biti propisan (slušanje i upoznavanje glazbe), a drugi varijabilan (aktivno muziciranje u razredu), što znači da se na nastavi glazbe ostvaruju dva područja (zadano i varijabilno), s tim da je drugo (varijabilno) područje ono za

koje se nastavnik sam odlučuje prema svojim sposobnostima, prema mogućnostima škole ili prema sklonostima učenika. Za izjavu da možemo biti zadovoljni postignutim izradom nastavnoga programa u okviru HNOS-a svoje slaganje iskazuje nešto više od polovice nastavnika (4+5 = 57,65 %; M = 3,71) (Tablica 5).

Tablica 5: Prosječne vrijednosti i raspršenje rezultata za izjave o izradi programa za nastavu glazbene kulture u okviru HNOS-a i o otvorenom modelu nastave glazbe

Izjave o izradi programa za nastavu glazbene kulture o okviru HNOS-a i o otvorenom modelu nastave glazbe	1+2 %	3 %	4+5 %	M	Σ
Novi model glazbene nastave mora biti otvoren utoliko što će jedan dio biti propisan, a drugi varijabilan. Propisana, zadana veličina, može biti isključivo slušanje, upoznavanje i muzikološka elaboracija svih glazbenih vrsta. Aktivno muziciranje u razredu – kao aktivnost koja se može argumentirati samo psihološki, a ne i glazbeno-umjetnički – programirat će se varijabilno. Nastavnik će se slobodno, prema svojim sposobnostima, sklonostima učenika i mogućnostima škole, odlučiti samo za jednu varijabilnu aktivnost. (Rojko)	3,66	32,93	63,41	3,89	0,92
Glazbena nastava u osnovnoj školi može bez daljnjega biti zadovoljna postignutim izradom nastavnoga programa u okviru HNOS-a. Karakteristika toga programa je otvorenost - sve su aktivnosti, osim onih u kojima se sluša i upoznaje glazba, prijedlozi za izbor koji ne obvezuju nastavnika. (Rojko)	12,94	29,41	57,65	3,71	1,03

Najveće raspršenje u odgovorima nastavnika dobili smo za izjavu predstavnika valdorfske škole kad oni traže da svi učenici sviraju barem jedan instrument tijekom čitave osnovne škole ($\sigma = 1,30$), te za Rojkove izjave u kojima govori o pitanjima korelacije ($\sigma = 1,42$, $\sigma = 1,37$), o udžbenicima ($\sigma = 1,43$, $\sigma = 1,42$, $\sigma = 1,32$) i o integracijskom modelu kao o nerealnoj i neostvarivoj koncepciji ($\sigma = 1,33$) (Tablica 6).

Tablica 6: Najveće raspršenje u odgovorima nastavnika za izjave pedagoga i predstavnika pojedinih pedagoških pristupa

Izjave za koje je dobiveno najveće raspršenje u odgovorima nastavnika	M	σ
Svi učenici trebaju učiti svirati barem jedan glazbeni instrument tijekom čitave osnovne škole. (valdorfska škola)	2,77	1,30
Glazba je autonomna, neprikazivačka umjetnost. Ona ne može izraziti ništa osim sebe pa zato pruža vrlo malo mogućnosti za korelaciju s neglazbenim sadržajima. (Rojko)	2,92	1,42
Za cijelu osnovnoškolsku nastavu glazbe bila bi dovoljna jedna knjiga koje opseg ne bi bio veći od bilo kojeg današnjeg udžbenika za jedan razred. (Pavel Rojko)	2,99	1,43

Jedina mogućnost korelacije i koncentracije u nastavi glazbe pruža se na planu povijesti glazbe: na planu usporedbi povijesnih razdoblja, stilova i pravaca. (Rojko)	3,11	1,37
Udžbenici za glazbenu nastavu u osnovnoj školi uglavnom su priručnici za nastavnike i, kao takvi, oni su učenicima sasvim nepotrebni jer se ionako sve što treba naučiti, može naučiti jedino u školi. (Rojko)	3,15	1,42
Za neka nastavna područja, poput glazbenog opismenjivanja, sviranja, glazbenog stvaralaštva i slušanja glazbe, udžbenik – kojim bi se učenik mogao samostalno služiti – nije moguće napisati. (Rojko)	3,27	1,32
Koncepcija prema kojoj se u nastavi glazbe malo pjeva, malo se uče note, malo se svira, malo se uči glazbena teorija, malo se stvara, malo se sluša glazba, malo se uči o glazbi nerealna je i neostvariva te za rezultat ima glazbeno neodgojene i neobrazovane učenike na kraju takvoga obrazovanja. (Rojko)	3,31	1,33

Željeli smo saznati je li do tako velikoga raspršenja za pojedine izjave došlo zbog razlike u stavovima kod mlađih i starijih nastavnika. Podijelili smo zato odgovore nastavnika (kod kojih smo dobili najveće raspršenje) u četiri kategorije: nastavnici od 22 do 32 godine života, nastavnici od 33 do 43 godine života, nastavnici od 44 do 54 godine života i nastavnici od 55 do 65 godina života.

S izjavom u kojoj se navodi da su udžbenici nepotrebni za nastavu glazbene kulture ($M = 3,15$, $\sigma = 1,42$) najviše se slažu nastavnici iz prve skupine (nastavnici od 22 do 32 godine života) ($M = 4,15$, $\sigma = 0,90$). Slijedi druga skupina ($M = 3,13$, $\sigma = 1,29$), zatim četvrta ($M = 2,92$, $\sigma = 1,66$) i na kraju, s najmanjim slaganjem, treća skupina ($M = 2,53$, $\sigma = 1,60$).

I s izjavom da bi za cijelu osnovnoškolsku nastavu glazbe bila dovoljna jedna knjiga ($M = 2,99$, $\sigma = 1,43$) najviše se slažu nastavnici iz prve skupine (oni najmlađi) ($M = 3,54$, $\sigma = 1,39$). Slijedi četvrta skupina ($M = 3,08$, $\sigma = 1,61$), zatim druga ($M = 2,87$, $\sigma = 1,38$) i kao posljednja, s najmanjim slaganjem, treća skupina ($M = 2,8$, $\sigma = 1,52$).

Za izjavu o integracijskom modelu kao nerealnoj i neostvarivoj koncepciji ($M = 3,31$, $\sigma = 1,33$) rezultati su opet pokazali da se s navedenom izjavom najviše slažu nastavnici iz prve skupine ($M = 3,77$). Nakon toga slijedi druga ($M = 3,38$), zatim četvrta ($M = 3,15$) i na kraju treća skupina ($M = 2,87$).

Rezultati, dakle, pokazuju da najmlađi nastavnici (od 22 do 32 godine života) pozitivnije doživljavaju sve tri izjave od nastavnika iz preostalih triju skupine. Razlog tome mogao bi biti u činjenici da su najmlađi nastavnici još uvijek pod dojmom argumenata koje je (većini tih nastavnika) iznosio sam autor spomenute izjave na nastavi glazbene pedagogije, dok su stariji učitelji u višegodišnjem radu u nastavnoj praksi u određenoj mjeri promijenili svoje stavove.

Kruskal-Wallisovim H-testom provjerili smo jesu li razlike u odgovorima nastavnika za te tri izjave s obzirom na godine njihova radnoga staža statistički značajne. Pokazalo se da su samo za odgovore o jednoj izjavi razlike značajne na

razini od 0,05. Riječ je o izjavi da su udžbenici za glazbenu nastavu uglavnom priručnici za nastavnike i da su kao takvi nepotrebni (Tablica 7).

Tablica 7: Razlike u mišljenjima učitelja o izjavama o udžbenicima i o integracijskom modelu s obzirom na godine radnoga staža – Kruskal-Wallisov H-test

IZJAVE	H	p
Udžbenici za glazbenu nastavu u osnovnoj školi uglavnom su priručnici za nastavnike i, kao takvi, oni su učenicima sasvim nepotrebni jer se ionako sve što treba naučiti, može naučiti jedino u školi. (Rojko)	9,408	**0,024**
Za cijelu osnovnoškolsku nastavu glazbe bila bi dovoljna jedna knjiga koje opseg ne bi bio veći od bilo kojeg današnjeg udžbenika za jedan razred. (Rojko)	2,643	0,450
Koncepcija prema kojoj se u nastavi glazbe malo pjeva, malo se uče note, malo se svira, malo se uči glazbena teorija, malo se stvara, malo se sluša glazba, malo se uči o glazbi nerealna je i neostvariva te za rezultat ima glazbeno neodgojene i neobrazovane učenikema na kraju takvoga obrazovanja. (Rojko)	2,882	0,410

Daljnjom obradom ustanovili smo da se značajna razlika na razini od 0,05 pojavljuje za odgovore nastavnika o udžbenicima za nastavu glazbe između prve i treće ($z = 7{,}085$, $p = 0{,}008$) te prve i četvrte skupine ($z = 3{,}640$, $p = 0{,}056$). U drugom slučaju ta je razlika na granici značajnosti.

Slaganje nastavnika glazbe s izjavama glazbenih pedagoga ili predstavnika pojedinih pedagoških pristupa

Kad je riječ o slaganju nastavnika glazbe s izjavama pojedinih pedagoga ili predstavnika pojedinih pedagoških pristupa, rezultati pokazuju da je najveće slaganje (M = 4,00 – 5,00) s izjavama Zoltána Kodályja (takvih je 11 od ukupno 13 izjava) i s izjavama Carla Orffa (10 od ukupno 14 izjava). Nastavnici se slažu i s većinom izjava predstavnika pokreta radne škole (8 od ukupno 15 izjava), s izjavama Jeana Jacquesa Rousseaua (6 od ukupno 9 izjava) te Émila Jaques-Dalcrozea (za sve tri ponuđene izjave). Manje slaganje ispitanici iskazuju kad su im ponuđene izjave predstavnika valdorfske škole (4 od ukupno 8 izjava), Johanna Heinricha Pestalozzija (2 od ukupno 4 izjave) i Pavela Rojka (4 od ukupno 33 izjave) (Tablica 8).

Tablica 8: Slaganje nastavnika glazbe s izjavama pojedinih pedagoga i predstavnika pedagoških pristupa

Pedagozi i pedagoški pristupi	**Ukupan broj izjava** N	**M = 1,00-1,99** *F*	**M = 2,00-2,99** *f*	**M = 3,00-3,99** *f*	**M = 4,00-5,00** *f*	**Poznavanje pristupa** M
Pavel Rojko	33	1	9	19	4	4,05
Pokret radne škole	15	-	2	5	8	1,78
Carl Orff	14	-	-	4	10	3,5

Zoltán Kodály	13	-	1	1	11	2,80
Jean Jacques Rousseau	9	-	2	1	6	2,24
valdorfska škola	8	-	2	2	4	2,44
Johann Heinrich Pestalozzi	4	-	-	2	2	1,90
Émil Jaques-Dalcroze	3	-	-	-	3	1,85

POZNAVANJE POJEDINIH GLAZBENO-PEDAGOŠKIH PRISTUPA

Zanimalo nas je još koliko dobro poznaju nastavnici pojedine pedagoške i glazbeno-pedagoške pristupe. Rezultati pokazuju da nastavnici glazbe najbolje poznaju pristup Pavela Rojka (M = 4,05). Slijedi pristup Carla Orffa (M = 3,5) i Zoltána Kodályja (M = 2,80), zatim valdorska škola (M = 2,44) te učenje Jeana Jacquesa Rousseaua (M = 2,25). Nastavnici najmanje poznaju djelovanje Johanna Heinricha Pestalozzija (M = 1,90), Émila Jaques-Dalcrozea (M = 1,85) i pokret radne škole (M = 1,78).

IZJAVE NASTAVNIKA GLAZBE O OBILJEŽJIMA SUVREMENE NASTAVE GLAZBE

Na kraju upitnika dio nastavnika navodio je još neka obilježja suvremene nastave glazbe koja smatraju važnima, a koja nisu bila ranije navedena, odnosno komentirali su neke od navedenih tvrdnji u anketnom upitniku. Nastavnici tako ističu da se kvalitetna nastava glazbe ne može sažeti u 45 minuta, da je za ostvarivanje ciljeva glazbene nastave posebno važna predanost nastavnika, bez obzira na to na koja se nastavna područja stavlja naglasak, da je važno prilagoditi aktivnosti u nastavi glazbe dječjim sposobnostima, da programna glazba ima svoje mjesto u nastavi glazbe te da je moguće ostvarivati korelaciju s drugim nastavnim predmetima. Kao probleme navode rad učitelja Glazbene kulture u neodgovarajućim prostorima i uz neodgovarajuću opremu u učionicama, odnosno probleme koji se javljaju pri ocjenjivanju učenika u nastavi glazbe, zbog čega jedna nastavnica predlaže ukidanje ocjena u nastavi glazbe (Tablica 9).

Tablica 9: Odgovori nastavnika o važnim obilježjima suvremene nastave glazbe

Odgovori nastavnika o važnim obilježjima suvremene nastave glazbe
»Kvalitetna nastava je ona koja je prilagođena isključivo učenicima i njihovim sposobnostima. Očekivanje od učenika da pjevaju ili sviraju, ako nemaju sposobnosti za to, vodi u nekvalitetu nastave.« (diplomirala 2014. na Muzičkoj akademiji u Zagrebu; OŠ u Varaždinskoj županiji)
»Voljela bih da ne moram žuriti zbog propisanog plana i programa, te da imam više vremena, posebice s osmim razredom - učenici bi voljeli više pjevati, svirati i stvarati.« (diplomirala 2005. na Umjetničkoj akademiji u Osijeku; OŠ u Osječko-baranjskoj županiji)

»Osim nejasnog smjera i cilja aktualne glazbene pedagogije, problem hrvatskih škola je neadekvatan radni prostor učitelja Glazbene kulture te materijalna i tehnička neopremljenost. Učionice se uglavnom dijele s kolegama koji ne razumiju zbog čega bi se učionica trebala reorganizirati, a škole uglavnom godinama nisu ulagale u osnovnu opremu. Stoga su bilo kakve kretnje po učionici više naguravanje svedeno na rizik ozljeđivanja djeteta nego slobodna i kreativna aktivnost, a rad na *smartboardu*, koji uvelike pridonosi kvaliteti izvedbe pojedinih nastavnih sadržaja, većini je nepoznanica. Osim toga, ocjenjivanje učenikovih postignuća očekivanim ocjenama od tri do pet, iako je hrvatski sustav ocjenjivanja od jedan do pet, također je samo kamen spoticanja u nastavi glazbene kulture. Uz pretpostavku da učitelj ne koristi ocjenjivanje za postizanje discipline u razredu te da je svojim autoritetom (profesionalnim i ljudskim) zadobio poštovanje učenika, ocjenjivanje u nastavi Glazbene kulture potpuno je besmisleno i trebalo bi ga ukinuti. Bez straha da će se nastava tada pretvoriti u kaos, a učiteljima Glazbene kulture biti narušen dignitet u kolektivu, jer je taj strah potpuno neopravdan.« (diplomirala 2002. na Pedagoškom fakultetu u Osijeku i 2008. na Muzičkoj akademiji u Zagrebu, OŠ u Zagrebačkoj županiji)
»Multimedijski sadržaji; Kvalitetni instrumenti svima dostupni; Glazbena radionica; Dvosmjerna komunikacija.« (diplomirao 2001. na Muzičkoj akademiji u Zagrebu; OŠ u Varaždinskoj županiji)
»Mišljenja sam da se kvalitetna nastava glazbe ne može sažeti u 45 minuta ako učenici muziciraju ili slušaju. Učenici rado pjevaju, slušaju, sviraju ili plešu, a po njihovim reakcijama vidljivo je da je 45 minuta u tjednu premalo. Kvalitetna nastava glazbe zahtijeva i veću opremljenost glazbenih učionica.« (diplomirala 2000. na Pedagoškom fakultetu u Osijeku; OŠ u Osječko-baranjskoj županiji)
»Pjevanje treba biti prilagođeno djeci, njihovim mogućnostima i afinitetima. Tražiti od djece da postanu kritički slušatelji vrlo je teško, ali nije nemoguće.« (diplomirala 1998. na Pedagoškom fakultetu u Osijeku; OŠ u Osječko-baranjskoj i Brodsko-posavskoj županiji)
»Nastava glazbe mora dolaziti iz same glazbe, ne iz raznih teoretiziranja iz područja glazbe. Predanost učitelja pripremi i transferu glazbe učenicima je presudna u ostvarivanju ciljeva nastave Glazbene kulture, bez obzira na kojim je nastavnim područjima naglasak u nastavi.« (diplomirao 1995. na Pedagoškom fakultetu u Osijeku; OŠ u Osječko-baranjskoj županiji)
»Smatram da tvrdnja kako je glazba autonomna, neprikazivačka umjetnost nije točna. Programna glazba je nastala s ciljem da se upravo prikažu, tj. opišu izvanglazbeni sadržaji, ali nikako ne treba inzistirati samo na takvoj glazbi, već na svim glazbenim aspektima. Gotovo se uvijek može korelirati s nekim drugim predmetima, samo ovisi što se obrađuje. Uz glazbeni stil to je povijest, uz mjere i notne vrijednosti tu je matematika, uz vokalno-instrumentalnu glazbu hrvatski i ostali jezici (dramska umjetnost), uz tradicijsku glazbu geografija, uz programnu glazbu likovna kultura itd. Smatram da, na žalost, s ovom satnicom možemo uglavnom samo površno upoznati glazbu u svoj njezinoj kompleksnosti, a da je pjevanje jedan od glavnih ciljeva, jer nam djeca gotovo uopće ne pjevaju, nego im se bavljenje glazbom svodi na pasivno slušanje. Apsurd je da se nikada glazba nije više slušala, a nikada se nije slabije pjevalo.« (diplomirao 1979. na Pedagoškoj akademiji u Zagrebu; OŠ u Osječko-baranjskoj županiji)

Zaključak

Dobiveni rezultati pokazuju da nastavnici glazbe najbolje poznaju Rojkov pristup, a da najviše prihvaćaju izjave Kodályja, Orffa i Jaques-Dalcrozea, dakle onih glazbenih pedagoga koji su živjeli i djelovali u dvadesetom stoljeću. Bilo je za očekivati da će nastavnici navoditi da najbolje poznaju Rojkov pristup u glazbenoj nastavi jer je mnogim sudionicima ovoga istraživanja upravo taj glazbeni pedagog bio profesor na fakultetima na kojima su se školovali (na Muzičkoj akademiji u Zagrebu i na Umjetničkoj akademiji u Osijeku, ranije Pedagoškom fakultetu u Osijeku). Očekivali smo da će rezultati pokazati i veće slaganje s izjavama onih pedagoga čije ideje nastavnici bolje poznaju od ranije, no to se ipak nije dogodilo.

Nastavnici se slažu s tvrdnjama onih pedagoga koji pod suvremenom, kvalitetnom školom podrazumijevaju školu u kojoj se dijete promatra kao cjelovita osoba, u kojoj se naglasak stavlja na neposredno iskustvo, eksperiment i praktičan život (ostvaruje se radni odgoj), a nastava se zasniva na radoznalosti i aktivnosti učenika. Kvalitetna je škola u kojoj isticanje samostalnosti, stjecanje znanja praktičnim radom, učenje na samoj stvari i samoprovjera uspjeha i kooperativnoga učenja predstavljaju važna pedagoška načela, u kojoj se poštuje duhovnost djeteta i velika se pažnja posvećuje umjetničkom odgoju. Važnost veće zastupljenosti umjetnosti u školi prepoznala je i polovica ispitanika koja se izjasnila pozitivno u vezi s uklapanjem umjetničkih područja u druge predmete.

Važno je kod djece u školi razvijati ljubav prema glazbi, interes za lijepu i kvalitetnu glazbu, odnosno pobuđivati volja za pjevanjem i muziciranjem. Glazba je važna za razvoj dječjega karaktera i socijalnih odnosa. Zato s glazbenim obrazovanjem treba krenuti što ranije. U glazbene aktivnosti djecu treba uključivati prije svega zbog toga što ona osjećaju zadovoljstvo dok ih izvode. Atmosfera u kojoj se provode glazbene aktivnosti ne bi trebala biti natjecateljska.

Glazbenim obrazovanjem školuju se buduća glazbena publika i budući glazbeni profesionalci. Cilj glazbene nastave treba biti odgoj kompetentnoga i kritičnoga slušatelja i poznavatelja glazbe, a zadatak slušanje i upoznavanje glazbe, posebno umjetničkih radova. Učenici, osim što trebaju doseći visoku razinu glazbenoga ukusa, trebaju biti u stanju razlikovati ozbiljno i umjetničko od zabavnoga i trivijalnoga.

Pri učenju glazbe najprije treba krenuti od lakših i jednostavnijih zadataka, a onda ići na one teže i složenije. Razvoj glazbenih vještina treba uskladiti sa sposobnostima pojedinoga djeteta. Glazbu treba učiti na aktivan i kreativan način (istraživanjem, imitacijom, improvizacijom i stvaranjem). Prvi glazbeni doživljaji trebali bi uključivati pokret, ritmizirani govor i pjevanje, a kasnije nastaviti i sa sviranjem. U nastavi je poželjno koristiti i udaraljke.

Učenike ne treba osposobljavati za samostalno čitanje i pjevanje nota. Glazbenu pismenost treba stjecati samo onoliko koliko je potrebno za sviranje ili upoznavanje fenomena notnoga pisma. Glazbene pojmove djeca trebaju učiti putem slušanja, pjevanja, uz pokret i igru.

U školi treba učiti samo kvalitetnu narodnu i umjetničku glazbu. Osim glazbe vlastitoga naroda (koju treba i etnomuzikološki obraditi), djeca trebaju upoznati i različite glazbe svijeta. Prije slušanja glazbe učenicima treba zadati jasne zadatke (opažanje izvođača, odnosno praćenje teme, ritma, tempa, dinamike ili glazbenoga oblika).

I dječje glazbeno stvaralaštvo ima svoje mjesto u nastavi glazbe. Ono ima spoznajnu vrijednost, a smisao mu je otkrivanje novoga. Improvizacijskim vježbama razvija se osjećaj za formu, sposobnost oblikovanja i sposobnost improvizacije. Za glazbeno-stvaralačke aktivnosti djeca ne moraju poznavati notno pismo. Takve se aktivnosti provode prema nekom modelu i u okviru trenutno aktualne tematike. Za vođenje glazbeno-stvaralačkih aktivnosti učitelj treba biti jako dobro pripremljen.

Pokret je važan u poučavanju glazbe i glazbenom izražavanju. Zato glazbenu nastavu treba obogatiti igrama, kretanjem uz glazbu (prilikom slušanja ili uz pjevanje) te svladavanjem ritma koordinacijom glazbe i glazbenih pokreta.

Kako se tek nešto više od polovice nastavnika glazbe pozitivno očitovalo o potrebi stavljanja težišta na slušanje i upoznavanje glazbe u glazbenoj nastavi (a ne na aktivno muziciranje), o isticanju pozitivnih rezultata dobivenih primjenom HNOS-a i o potrebi otvorenoga modela nastave u osnovnoj školi, možemo reći da nastavnici nisu jedinstveni u podršci koju daju trenutno važećem hrvatskom programu glazbene nastave. Budući da je u ovom istraživanju korišten prigodni uzorak, zaključke nije moguće generalizirati, ali može ih se iskoristiti kao polaznu osnovu za neka nova istraživanja o trenutnom stanju glazbene nastave u hrvatskim školama i o mogućim smjerovima njezina daljnjega razvoja.

Na kraju istaknimo da je posebnost ovoga rada (i ovako provedenoga istraživanja) u tome što su odgovori na pitanja o obilježjima suvremene osnovne škole i kvalitetne nastave glazbe dobiveni i na temelju izjava istaknutih glazbenih pedagoga i predstavnika pojedinih pedagoških koncepata, ali i na temelju stavova glazbenih pedagoga praktičara. To posebno naglašavamo jer smatramo da bez uspješnoga spoja teorije i prakse u glazbeno-pedagoškim istraživanjima, odnosno spoja teorijskih promišljanja znanstvenika i praktičnih iskustava nastavnika glazbe, nije moguće ostvarivati bitne pomake u razvoju glazbene pedagogije kao znanosti.

LITERATURA

Baumann, Paul Joseph (2010). *In search of signature pedagogies for teacher education: The critical case of Kodály-inspired music teacher education.* (http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/10322/1/Baumann_umd_0117E_11158.pdf, 29.12.2014).

Bezić, Živan (1999). Waldorfska pedagogija. *Crkva u svijetu*, 34 (4). 437-449.

Brooke Bagley, Katie (2009). The Kodály Method: Standardizing Hungarian Music Education. U: C. Nagypál (ur.), *Fulbright Student Conference Papers* Budapest: Hungarian-American Commission for Educational Exchange. 103-117.

Carlgren, Frans (1991). *Odgoj ka slobodi: pedagogija Rudolfa Steinera*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju Hrvatske.

Chernin, Mallorie (1986). A Practical Application of an Eighteenth-Century Aesthetic: The Development of Pestalozzian Education. U: J. Herlinger (ur.) *College Music Symposium*, 26. Preuzeto 14.08.2011. s: http://symposium.music.org/SupportingFiles/ ArticlesVol26/ Chernin. txt.

Chodkiewicz, Marek (2008). Salutogenic Effects of Music on Education. *Journal for Waldorf/ Rudolf Steiner Education*, 10 (1). 11-16.

Choksy, Lois (1999). *The Kodály Method I: Comprehensive Music Education.* Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.

Churchley, Frank (1967). Contemporary approaches in music education. *McGill Journal of Education*, 2 (1). 45–48.

Cohen, Louis; Manion, Lawrence; Morrison, Keith (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.

Dahlhaus, Carl (2007). *Glazba 19. stoljeća*. Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.

Davidson, Thomas (1971). *Rousseau and Education According to Nature*. New York: AMS Press.

DeVries, Peter (2000). Learning How to be a Music Teacher: An autobiographical case study. *Music Education Research*, 2 (2). 165-179.

Ficker, Paul (1932). *Didaktik der neuen Schule: Eine Gesamtdarstellung Arbeitsunterrichtlicher Technik*. Osterwieck: Zickfeld.

Göktürk Cary, Dilek (2012). Kodàly and Orff: a comparison of two approaches in early music education. *Zonguldak Karaelmas University Journal of Social Sciences*, 7 (15). 179-194.

Jagrović, Nikola (2007). Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Célestina Freineta. *Školski vjesnik*, 56 (1-2). 65-77.

Košta, Tomislav; Desnica, Rea (2013). Utjecaj važnijih europskih glazbenih pedagoga na razvoj nastave glazbe u Hrvatskoj i Sloveniji u drugoj polovici 20. stoljeća. *Magistra Iadertina*, 8 (1). 27-35.

Malec, Ivo (1974). Jaques-Dalcroze, Émile. U: Kovačević, Krešimir (ur.). *Muzička enciklopedija*, 2. Zagreb: JLZ. 252.

Matijević, Milan (2001). *Alternativne škole.* Zagreb: Tipex.

Mijatović, Antun (1999). Razvoj suvremenih pedagoških ideja. U: Mijatović, Antun (ur.). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 39-78.

Miller, Phaedra (2008). *Music Theory Pedagogy: Melding Dalcroze Eurhythmics with Brain GymRTM*. Kansas City: UMI.

Orff, Carl (1963). Orff-Schulwerk – Past and Future. U: I. S. Carley (ur.), *Orff Reechoes.* USA: American Orff-Schulwerk Association. 3-13.

Palmer, Joy A. (ur.) (2001). *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey*. London, New York: Routledge. Preuzeto 15. 07. 2012. s: http://www.questia.com/ PM.qst?a=o&d=107720493.

Paschen, Harm (2014). Waldorf education and Rudolf Steiner schools as a topic of educational science. *Croatian Journal of Education*, 16 (1). 191-215.

Petz, Boris (2007). *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Rojko, Pavel (2003). Glazbenoj nastavi nisu potrebni takvi udžbenici. *Tonovi*, 41. 45-73.

Rojko, Pavel (2005). HNOS za glazbenu nastavu u osnovnoj školi ili što je glazbena nastava dobila Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom? *Tonovi,* 45/46. 5-16.

Rojko, Pavel (2012). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.

Rousseau, Jean Jacques (1957). *Emile*. New York: Dutton.

Shamrock, M. (1997). Orff-Schulwerk an Integrated Foundation. *Music Educators Journal*, 83 (6). 41-45.

Soëtard, Michel (1994). Johann Heinrich Pestalozzi. *Prospects:the quarterly review of comparative education*, 24, (1/2). 297-310.

Svalina, Vesna (2013). *Kurikulum glazbene kulture i kompetencije za poučavanje glazbe na primarnom stupnju obrazovanja.* Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Neobjavljeni doktorski rad.

Šimunović, Zrinka (2014). Komparativna analiza kurikuluma nastave glazbe Hrvatske i petnaest drugih zemalja. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 155, (1-2). 7-91.

UNESCO (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United nations Enable. (www.un.org/disabilities/convention/, 19.4.2014)

Vidulin-Orbanić, Sabina (2005). Glazbeno stvaralaštvo učenika OŠ Vladimira Nazora u Rovinju. *Tonovi*, 45/46. 5-16.

Vizek-Vidović, Vlasta; Rijavec, Majda; Vlahović-Štetić; Vesna; Miljković, Dubravka (2003). *Psihologija obrazovanja.* Zagreb: Iep: Vern.

Modern Aspect of Certain Musical Pedagogy Approaches from the Teachers' Perspective

Summary

There are numerous works in which music educators discuss issues related to the quality of teaching music and the possibilities of its improvement. The debate has constantly been present in Croatia, especially in the last decade, when a much greater number of scientists participated in music education topics. Music teachers are engaged in a variety of scientific topics, including the analyses of different approaches in music education upon which conclusions were made relating to what quality music education should (or should not) be. In some cases the authors made severe criticism of certain approaches, even of those that have been, in the course of the time, further developed and adopted in many countries around the world. This paper explains the research carried out in order to obtain answers to questions relating to how much music teachers employed in primary and secondary general education schools are acquainted with different musical pedagogy approaches and what, in their opinion, quality music education is. The results showed that teachers are best acquainted with pedagogical approaches of Pavel Rojko and Carl Orff, while the majority approve of Zoltán Kodály's and Orff's approaches. According to the teachers, modern education should observe the child as a whole person and teach and raise them through direct experience and practical life actively and creatively thus stimulating their interest in singing and playing music.

Key words: music education approaches, music lessons, primary school, music teachers.

Ana Čorić
Glazbena škola Ivana Matetića Ronjgova Rijeka
Rijeka, Republika Hrvatska
anacoric.ri@gmail.com

Uloga obrazovnih televizijskih emisija u stjecanju znanja iz područja glazbene kulture

UDK: 371.687:78
681.81
Stručni rad (Professional paper)

Nacrtak

Rapidan razvoj novih informacijskih i komunikacijskih tehnologija, a samim time i dostupnost mnoštva informacija u modernom, digitalnom dobu, ima veliki utjecaj na odgojno-obrazovni sustav. Novi mediji promijenili su načine i tehnike poučavanja i na taj način pridonijeli zanimljivosti i efikasnosti nastave osuvremenjene novim tehnologijama. Uloga televizijskih glazbeno-obrazovnih emisija koje se prikazuju u programu Hrvatske radiotelevizije, a namijenjene su djeci i mladima, dvojaka je – osim poučne funkcije, važna je i funkcija zabave gledatelja (tzv. *edutainment*). Emisije iz serijala *Notica* na zanimljiv i pristupačan način upoznaju gledatelje s karakteristikama pojedinih glazbala. U radu je prikazana mogućnost primjene emisije *Notica* pri obradi glazbala, kao suvremeni pristup različitim metodičkim rješenjima i oblicima rada u nastavi Glazbene kulture, ali i kao oblik neformalnog i informalnog učenja.

Ključne riječi: edutainment, mediji, neformalno obrazovanje, glazbala, nastavna tehnologija.

Uvod

Potrebe suvremenog društva neprestano se mijenjaju zahvaljujući globalizaciji i tehnološkom napretku čovječanstva, što ima veliki utjecaj i na obrazovanje. Uz formalno obrazovanje, sve veću ulogu u težnji za stvaranjem društva znanja imaju neformalno i informalno obrazovanje, što u cjelini pridonosi vrlo važnom konceptu cjeloživotnog učenja. Uvođenjem Nacionalnog okvirnog kurikuluma, kao temeljnog dokumenta koji određuje sve bitne sastavnice odgojno-obrazovnog sustava od predškolske razine do završetka srednjoškolskog obrazovanja, hrvatski se obrazovni sustav suočio sa određenim promjenama koje su se odrazile i na sâmu nastavu. Kurikulumski pristup usmjeren je na razvoj kompetencija pa traži promjene oblika i metoda rada. Sadržaj poučavanja pritom postaje manje važan jer se naglasak premješta na sâmi proces poučavanja i učenja koji se kontinuirano mijenja u skladu s razvojem novih informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Kurikulum podržava interdisciplinarni pristup, istraživačku i multimedijalnu nastavu te otvorene didaktičko-metodičke sustave koji pridonose stjecanju željenih kompetencija kod učenika i učitelja (kompetencije učenja, medijske i digitalne kompetencije). Korištenje suvremene nastavne tehnologije u

nastavi glazbe nužno je u učenju i u razumijevanju glazbe, a poznavanje njezinih prednosti i nedostataka ključno je u procesu kreiranja nastavnog procesa. Suvremena nastavna tehnologija može biti pomoć u realizaciji nastave isključivo onda kada je njezino korištenje opravdano, a implementacija novih nastavnih metoda i oblika rada u nastavni proces može pridonijeti raznovrsnosti i zanimljivosti nastave kao i boljim ishodima učenja i poučavanja.

Važnost cjeloživotnog učenja

»Učenje je usvajanje relativno trajne izmjene ponašanja i doživljavanja, odnosno promjene mogućnosti ponašanja na osnovi iskustava što ih je pojedinac stekao sučeljavajući se sa svojom okolinom« (Pranjić, 2005: 187). Pojam učenja u svakodnevnom životu je višeznačan, a općenito se može prikazati kao ukupnost radnji (promatranje, analiziranje, sintetiziranje, povezivanje, klasificiranje, zaključivanje, povezivanje, i dr.) koje dovode do promjena i razvoja čovjekovih znanja, vještina, vrijednosti, stavova i djelovanja. Znanje je cjeloviti sustav čovjekovih spoznaja o svijetu u kojem živi, do kojih se dolazi učenjem, kao prirodnom potrebom koju čovjek posjeduje. Učenje je proces koji se aktivira čovjekovim rođenjem, a završava smrću, stoga možemo reći da čovjek, svjesno ili nesvjesno, uči u svim životnim situacijama, okolnostima i uvjetima (Jerčić; Sitar 2013).

Razlikujemo tri temeljna oblika učenja i obrazovanja, koji zajedno čine jedinstvenu cjelinu poznatu pod nazivom cjeloživotno učenje. Riječ je o formalnom (obveznom, institucionaliziranom, zakonski određenom), neformalnom (dobrovoljnom; podrazumijeva izvaninstitucijske obrazovne aktivnosti) i informalnom (samoinicijativnom i/ili spontanom) učenju i obrazovanju. Neformalno učenje i obrazovanje se sve više traži i cijeni na tržištu rada, stoga je ono postalo nužna potreba suvremenog čovjeka. Ono podrazumijeva sve aktivnosti usmjerene prema postizanju ciljeva, širenju znanja, a dostupno je svima, bez obzira na dobnu granicu (Kuka 2012). Neformalno, izvanškolsko obrazovanje uključuje neformalno i informalno učenje. Za razliku od formalnog učenja, neformalno učenje je nezavisno od obrazovnih institucija, ali mu je potrebna struktura i usmjereno je k izvjesnom cilju. Informalno učenje je, za razliku od neformalnog, nesistematično i spontano te u većini slučajeva nenamjerno i nesvjesno. Odvija se u svakodnevnom životu, često u slobodno vrijeme, i prirodna je prateća pojava svakodnevice (Loewen 2011).

Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu, kompetencije učenja smatraju se jednom od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, stoga je važnost njihova stjecanja tijekom cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa vrlo velika. Učiti kako učiti tema je kojoj kao učitelji moramo težiti kako bismo izbjegli zastarjeli obrazovni ideal čovjeka leksikona i naglasak sa stjecanja što veće količine znanja prebacili na sâm proces učenja i poučavanja. Poticanje aktivnosti učenika, zauzimanje kritičkog stava, samoregulirano učenje, poticanje intrinzične

motivacije učenika u nastavnom procesu i nastava usmjerena na učenika novi su ciljevi koji vode do stjecanja kompetencija učenja, a od učitelja traže prilagodbu nastavnih strategija. Učenik u takvom izmijenjenom nastavnom procesu postaje aktivnim, autonomnim i odgovornim sudionikom nastavnog procesa, a učitelj preuzima ulogu moderatora. Optimalno stjecanje kompetencija učenja kod učenika je moguće ako se učitelj pri strukturiranju nastavnog procesa odmakne od primjenjivanja frontalne nastave i učeniku ponudi više različitih načina poučavanja kako bi imao što više mogućnosti za učenje i razvijanje svojih potencijala. Poželjne kompetencije u suvremenom društvu, koje je moguće razviti inovativnim načinima poučavanja, su inovativnost, stvaralaštvo, kritičko mišljenje, rješavanje problema, poduzetnost, informatička pismenost i socijalne kompetencije (NOK 2011). Realizacija inovativnih oblika poučavanja interesantnih učenicima, kao što su istraživačka, projektna i multimedijalna nastava, moguća je isključivo onda kada je i učitelj intrinzično motiviran i visoko kompetentan da se odmakne od tradicionalnih oblika poučavanja (Koludrović 2013).

»Društvo koje uči«, kao današnja pedagoška koncepcija školstva, uvjetuje potrebu cjeloživotnog učenja i obrazovanja. Osim stjecanja kompetencija za život i rad, ono podrazumijeva aktivno sudjelovanje učenika u svim područjima života te permanentno usavršavanje kako bi, kao kompletna i cjelovita osoba, dao svoj doprinos stvaranju humanijeg društva.

Mediji u nastavi glazbe

Nagli razvoj informacijsko-komunikacijskih tehnologija reflektirao se i na odgojno-obrazovnu praksu pa je danas teško ostvariti kvalitetan nastavni proces bez primjene novih tehnologija. Nastavna tehnologija je pojam koji obuhvaća sintezu programa, postupaka i sredstava usmjerenih na racionalizaciju, optimalizaciju i objektivizaciju nastavnog procesa. Pojam se odnosi i na efikasnu organizaciju učenja i uvođenje novih sredstava i metoda koji neposredno utječu na obrazovni cilj (Matijević prema Vidulin-Orbanić; Duraković 2012: 90).

Rojko (2011) ističe kako je stjecanje vještina, koje je prisutno u glazbi, područje učenja koje se uči isključivo izravno. Škola kao oblik didaktički oblikovane stvarnosti nastala je kao ideja da se škola što izravnije poveže sa stvarnim životnim iskustvom, što je i jedna od ideja HNOS-a. Pojava elektrofonije – mogućnosti snimanja i reproduciranja glazbe – omogućila je revoluciju u nastavi glazbe jer je omogućila da slušanje glazbe postane središnja aktivnost glazbene nastave. Kvalitetna audiosnimka neke glazbene izvedbe može se smatrati glazbenom stvarnošću pa se na taj način (recepcijskim modelom koji je zamijenio aktivno muziciranje) glazba počela učiti izravno, na njoj sâmoj. Korištenje računala u nastavi glazbe nudi mnogo prednosti, i to isključivo onda kada je u središtu pozornosti glazba, a ne informacije oko nje (usp. Rojko 2011).

Autorice Vidulin-Orbanić i Duraković (2011; 2012) razmatraju problematiku medija u nastavnom procesu i napominju da primjena tehnike u odgojno-

obrazovnom procesu ima određene prednosti: dostupna je mladima, čini nastavni proces zanimljivijim, a rad dinamičnijim, pa je i interes učenika za takav oblik nastave obično veći. Najveći nedostatak primjene tehnike u nastavnom procesu je neznanje ili nedostatak pedagoško-metodičkih kompetencija učitelja, kao i nespremnost učiteljskog kadra za cjeloživotno obrazovanje, koje svakako podrazumijeva korištenje novih medija i tehnologije. Medij (lat. *medius* – srednji, u sredini; eng. *medium* – sredina, posrednik, vodič, sredstvo, posredstvo) je svaki izvor, sredstvo i pomagalo za prijenos informacija. On može biti personalni (učenik, učitelj) i apersonalni (neživi izvori znanja). Apersonalne medije dijelimo na predtehničke (knjige, školska ploča, slike) i tehničke (auditivni, vizualni i audiovizualni). Tehnički mediji mogu olakšati učiteljevo podučavanje i obogatiti učenikovo samostalno učenje. Multimedija je didaktički osmišljena kombinacija korištenja više medijskih sredstava odjednom. Učitelj ima obvezu steći metodičku, tehnološku i informacijsku kompetenciju kako bi mogao pravilno upotrijebiti medije za one nastavne jedinice koje su za to pogodne. Kriterij korištenja tehničkih medija u nastavi mora proizlaziti iz nastavnog konteksta – cilj nastave nije korištenje medija, već prijenos novih znanja i vještina (Vidulin-Orbanić; Duraković 2011 i 2012).

Pranjić (2005: 317) piše kako su video, filmovi, školski i televizijski programi suvremena nastavna sredstva i pomagala koja omogućuju akcijsko pokazivanje onoga što je nedostupno. Oni često donose prikaz eksperimenata koje je nemoguće izvesti ili vidjeti u svakodnevnim situacijama, daju specifične efekte i nude prisutnost realnih djelovanja, načina ponašanja, životnih prostora i mišljenja. Učenicima je putem medija dostupna didaktički konstruirana slika stvarnosti, što medije čini vrlo korisnim nastavnim sredstvima. Nedostaci korištenja ovakvih nastavnih medija su mogućnost manipuliranja mišljenjem i osjećajima, odvlačenje pozornosti od nastavnog sadržaja te jednosmjerna komunikacija, pa se učiteljima preporuča da svakako diskutiraju s učenicima o prilozima koje koriste u nastavi. Kriteriji odabira medija koji će se koristiti u nastavi su: dostupnost medija i značajke obrazovne situacije (raspoloživost određenog medija, predviđanje njegovog pravilnog korištenja u svrhu postizanja željenih ciljeva učenja, osposobljenost nastavničkog kadra za njegovu upotrebu) i primjerenost pojedinog medija ciljevima učenja. Ako nijedan raspoloživi medij ne odgovara navedenom kriteriju u potpunosti, učitelj postaje medij koji korigira medij kako bi se poboljšala njegova korist (Pastuović 1999).

Poučno-zabavna funkcija televizijskih emisija

Djeca su danas stalno izložena medijima, stoga njihovo djetinjstvo možemo nazvati multimedijalnim. Institut za društvena istraživanja je 2001. godine u Republici Hrvatskoj, pod pokroviteljstvom UNESCO-a, proveo istraživanje *Uloga medija u životu djece* (Ilišin; Marinković-Bobinac; Radin 2001) i došao do podatka da mladi – od 11 do 15 godina – dnevno provode u prosjeku tri i pol sata gledajući televiziju. Pojedini medijski sadržaji koje mladi gledaju mogu imati

odgojnu, edukativnu, zabavnu i informativnu vrijednost te na taj način imati pozitivnu funkciju u djetetovoj socijalizaciji, no njihova nekontrolirana i pretjerana konzumacija može biti štetna za djetetovo zdravo odrastanje (Hadžiselimović i dr. 2009: 62). Ne smijemo zaboraviti da dijete sâmo po sebi nema kapacitet za kritičku procjenu sadržaja koji konzumira gledajući televiziju, stoga je vrlo važna uloga roditelja i učitelja kao medijskih odgajatelja za stjecanje medijske pismenosti.

Edukativna televizija i televizija u edukaciji bitni su pojmovi koji se isprepliću u ovome radu, što znači da se u njemu razmatraju televizijske emisije edukativnog sadržaja, ali i pitanje njihove korisnosti u nastavnom procesu. Čorić (2014) navodi da se sredinom 20. stoljeća u svijetu pojavio termin edutainment (educational *entertainment*). Riječ je o složenici koja je nastala kombinacijom dviju engleskih riječi: *education* (edukacija, obrazovanje) i *entertainment* (zabava, razonoda). Termin se odnosi na »poučnu zabavu«, odnosno na medijske sadržaje koji imaju dvostruku funkciju – educirati i pritom zabaviti ciljanu publiku – a hrvatsku inačicu još uvijek nije dobio. Medijski sadržaji koji spadaju u *edutainment* su televizijske i radijske emisije, filmovi, muzejske izložbe, kompjutorski softveri, i dr. Najpoznatiji primjeri *edutainmenta* u Hrvatskoj su popularne dječje televizijske emisije *Ulica Sezam, Muppet Show, Dora istražuje* i *Teletabisi*.

Početak obrazovnog televizijskog programa u Hrvatskoj obično se veže za emitiranje Školske televizije, koju je Televizija Zagreb počela prikazivati u prvom polugodištu školske godine 1960/1961. Edukativni program činilo je dvadeset emisija koje su obuhvaćale predškolsku i školsku dob, srednju školu i obrazovanje odraslih i već se tada uvidjela korisnost televizijskog programa za potrebe nastave (Salaj 1971 prema Čorić 2014). U posljednjih je dvadeset godina obrazovni program Hrvatske radiotelevizije prikazao i proizveo brojne edukativne emisije glazbenog sadržaja od kojih su poznatije: *Malavizija, Hrtić-hitić, Turbo Limach Show, Majstori svirači, Glazbeceda, Glee, Ton i ton, Cijele note, Plesne note* i *Einsteinčići* (Čorić, 2014). Neke je od navedenih emisija moguće primijeniti u nastavi Glazbene kulture ako su kriteriji njihova korištenja u nastavnom procesu opravdani.

Obrada glazbala u nastavi glazbene kulture

Nastavu Glazbene kulture u općeobrazovnoj školi karakterizira otvorenost programa, koja učitelju daje slobodu da, uz obvezno slušanje i upoznavanje glazbene literature, kao odgovoran i kompetentan stručnjak, na nastavi radi ono što misli da može biti korisno za učenike konkretnog razreda. Otvorenost programa razvidna je i u učiteljevu slobodnom izboru skladbi koje će se slušati, no u Nastavnom planu i programu postoji preporuka skladbi za slušanje po kojem su rađeni i udžbenici Glazbene kulture. Riječ je o glazbenim primjerima umjetničke, tradicijske, popularne i jazz glazbe. Prema kulturno-estetskom načelu, cilj je nastave formirati vrijednosna mjerila za kritičko i estetsko procjenjivanje glazbe, kako bi

učenik nakon školovanja postao kompetentnim korisnikom glazbene kulture, što se postiže isključivo upoznavanjem glazbene literature (Nastavni plan i program za osnovnu školu 2006: 66).

Obrada glazbala u predmetnoj nastavi Glazbene kulture u osnovnoj općeobrazovnoj školi odvija se u pet do sedam nastavnih jedinica. Glazbala se tradicionalno obrađuju prema standardnoj podjeli iz glazbene prakse po grupama: glazbala sa žicama (gudačka i trzalačka), puhačka (limena i drvena), glazbala s tipkama, udaraljke i elektronička glazbala. Načela obrade glazbala za sve su grupe jednaka, a cilj je da učenik prepozna obrađeno glazbalo po zvuku, izgledu, osnovnim tehničkim pojedinostima te po njegovoj ulozi u glazbenom sastavu ili vrsti glazbe u kojoj ga možemo pronaći. S obzirom na otvoreni model nastave Glazbene kulture, učenike je moguće pripremiti na obradu glazbala već u razrednoj nastavi (Rojko 2005).

Prema Nastavnom planu i programu za Glazbenu kulturu iz 2006. godine glazbala se upoznaju na temelju slušanja odgovarajućih primjera iz glazbene literature. Potrebno je za svako glazbalo imati po nekoliko glazbenih primjera, kako bi se osvijetlile sve značajke zvuka pojedinoga glazbala. Glazbene primjere nije potrebno slušati u cijelosti jer su primjeri ilustracijskog tipa, no slušanje u cjelini se preporučuje ako to raspoloživo vrijeme dopušta. Moramo uzeti u obzir to da je za nastavu Glazbene kulture predviđeno samo 45 minuta tjedno u svim razredima osnovne škole. U petom razredu osnovne škole obrađuju se gudačka glazbala, u šestom glazbala s tipkama i trzalačka glazbala, sedmi razred obrađuje drvena i limena puhačka glazbala i udaraljke, a u osmom razredu dolaze na red elektronička glazbala.

Obrada svake grupe glazbala odvija se po istim načelima. Cilj nastavnog sata na kojem se obrađuje određeno glazbalo je da učenik prepozna zvuk glazbala i da ga može razlikovati od zvuka svih ostalih glazbala, ali i da može prepoznati različite tehnike sviranja na pojedinom glazbalu (pizzicato, legato, staccato, s prigušivačem, i dr). Osim toga, učenik će nakon nastavnog sata moći prepoznati glazbalo po izgledu, kao i osnovne tehničke pojedinosti vezane za način dobivanja tona, građu i konstrukciju glazbala. Vrlo važan segment je i poznavanje glazbenog konteksta u kojem se glazbalo pojavljuje – uloga glazbala u ansamblu (je li solističko, komorno ili orkestralno glazbalo, svira li melodiju ili pratnju, u kojim se vrstama glazbe pojavljuje, itd). Sve navedene informacije o glazbalima učenik dobiva iz sâme glazbe – aktivnim slušanjem glazbenih primjera koje je učitelj pripremio kako bi sveobuhvatno prikazao svako pojedino glazbalo. Pritom je osobito važno da učitelj nastavni sat započne glazbom, da izabere kvalitetne glazbene snimke, kao i to da s učenicima razgovara i komentira odslušane primjere, ne opterećujući ih nepotrebnim detaljima (Rojko, 2005).

Notica – analiza i mogućnost primjene u nastavi

Notica je serijal glazbeno-obrazovnih emisija u kojima gledatelj na zanimljiv i dinamičan način upoznaje raznovrsna glazbala, što pridonosi njegovoj općoj (glazbenoj) kulturi. Namijenjen je prvenstveno učenicima viših razreda osnovne škole (od 10 do 14 godina) koji se susreću s obradom glazbala na predmetnoj nastavi Glazbene kulture, no zbog specifičnog pristupa temi može biti zanimljiv svim ljubiteljima glazbe bez obzira na njihovu dob. Prva sezona serijala snimana je tijekom 2013. godine, a čini je 15 emisija koje su prikazivane na Drugom programu Hrvatske radiotelevizije dvokratno tijekom 2014. godine, u sklopu jutarnjeg Programa za djecu i mlade[1] (i reprizno u popodnevnim satima). Serijal je na međunarodnom festivalu *Ciak Junior* u Italiji pohvalio stručni žiri koji ga je prepoznao kao odličan edukativni program s inovativnim pristupom glazbi i glazbenom obrazovanju.

U svakoj epizodi gledatelj upoznaje po jedno glazbalo i u samo 15 minuta dobiva informacije vezane uz njegovu građu, povijest te načine i tehniku sviranja, ugađanja, održavanja i izrade. Svaka epizoda prikazuje određeno glazbalo i u kontekstu njegove uloge u literaturi umjetničke glazbe (solističke, komorne i orkestralne), kao i u primjeni u drugim vrstama glazbe. Koncept svake epizode u osnovi je trodijelan:

- Uvodni dio: mladi glazbenik predstavlja glazbalo – zvuk (skladba) je u prvome planu;
- Središnji dio: predstavljanje glazbala u kontekstu komornih i/ili orkestralnih sastava (poznati glazbenici i glazbeni pedagozi – članovi instrumentalnih sastava);
- Završni dio: predstavljanje glazbala u kontekstu drugih vrsta glazbe (glazbenici i sastavi raznovrsnih žanrova popularne ili jazz glazbe) i zanimljivosti.

Emisija privlači pozornost mlađe populacije prvenstveno zbog svoje dinamičnosti koja se postiže stalnim izmjenama različitih načina prezentacije sadržaja bliskima potrebama današnjeg učenika koji se svakodnevno susreće s mogućnostima koje mu nude audiovizualni mediji (PowerPoint prezentacije, videoigrice, interaktivne internetske stranice, i sl). Upravo se zbog toga odličnim rješenjem za djeci često nezanimljiv povijesni pregled nastanka i razvoja određenog glazbala tijekom povijesti pokazala metoda izrade *mentalne mape* – shematskog prikaza određenog sadržaja koji je zapravo kolaž ključnih riječi, sličica glazbala i vremenskih oznaka koje dočaravaju tekst koji pripovjedač govori u tom trenutku. Kao i kod svake mentalne mape, cilj je ovakvog vizualiziranog pristupa isticanje važnih činjenica koje se odnose na povijest nastanka opisanog glazbala, što pridonosi lakšem i efikasnijem pamćenju i učenju. Tekst koji čita pripovjedač ili

1 Redateljica, scenaristica i autorica kolaža je Mirela Sakoman, autorica 2D animacije Alida Hrabar Oremović, urednica Anamarija Simonelli Milković, producent Slavko Tomić, a ostatak stručnog tima čine stručni glazbeni suradnici Mojca Piškor i Marko Slaviček (Ana Čorić – epizoda: Harmonika) te skladateljica Bianca Ban.

govori gost u emisiji napisan je jezikom koji je primjeren i razumljiv dobi ciljane publike serijala – djeci od 10 do 14 godina.

Osim glazbenika koji se pojavljuju kao gosti u emisiji i glasa pripovjedača, u svakoj epizodi gledatelje provodi i animirani lik Notice koji u kratkom animiranom filmu donosi zanimljivosti kao i više ili manje poznate primjene glazbala koje se predstavlja u emisiji u različitim razdobljima i stilovima glazbe. Tako je, primjerice, u epizodi u kojoj se predstavlja harmonika animirana priča o argentinskom skladatelju Astoru Piazzolli koji je popularizirao bandoneon te svojim prepoznatljivim stilom (tango nuevo) osvojio najširu publiku i stekao svjetsku slavu omogućivši bandoneonu i tangu ulazak u koncertne dvorane diljem svijeta. Epizoda sadrži i zanimljivu animaciju o ulozi harmonike u tradicijskoj glazbi Hrvatske (trieština, heligonka, itd.) i svijeta (Italija, Argentina, Rusija, Slovenija, Poljska, Argentina, Italija, itd).

Slika 1. Animirani lik *Notice* u epizodi *Harmonika* – primjer animirane priče o Astoru Piazzolli

Odabir izvođača mlađe generacije koji predstavljaju određeno glazbalo u emisiji osobito je važan. Riječ je o mladim i talentiranim hrvatskim glazbenicima, uglavnom studentima Muzičke akademije Sveučilišta u Zagrebu, koji su sposobni kvalitetno predstaviti glazbalo u izvedbenom smislu, ali i s obzirom na znanje o glazbalu, literaturi i umijeću sviranja. Animacije anegdota o glazbalu ili nekome od njegovih svirača ili zgoda vezanih uz povijest glazbala i način gradnje gledatelju su zanimljive zbog svoje maštovitosti koja pridonosi dinamičnosti svake emisije. Uz sastavljanje/rastavljanje glazbala i demonstraciju načina izrade, to su obično publici manje poznate činjenice koje su često skrivene od očiju javnosti.

Zadatak glazbenog suradnika je, osim izbora izvođača i pronalaženja informacija o glazbalu, odabir skladbi reprezentativnih za glazbalo koje se opisuje. U svakoj epizodi tako nalazimo solističke i komorne izvedbe, orkestralne skladbe, ali i izvedbe skladbi suvremenih skladatelja za odabrano glazbalo, koje mogu biti dio suvremenog repertoara umjetničke glazbe, ali je poželjno da se glazbalo

prikaže i u kontekstu jazza, rocka ili tradicijske glazbe. Na taj način gledatelj emisije dobiva širu sliku primjene glazbala u različitim vrstama, stilovima i žanrovima glazbe. Ovdje je važno je napomenuti da se svi glazbeni primjeri u emisijama ne donose u cijelosti, zbog kratkoće forme edukativne televizijske emisije, stoga je kod gledatelja prisutno ilustracijsko slušanje.

U nastavku slijedi pregled glazbala po epizodama i popis skladbi koje su se koristile u serijalu.

Epizoda (glazbalo)	Gosti glazbenici	Glazbena literatura
KONTRABAS	Igor Šajatović, Mario Ivelja i L'elephant kvartet (kvartet kontrabasa), Tihomir Hojsak i Vojkan Jocić	I. Stravinski: kontrabas solo iz suite *Pulcinella*; S. Kusevickij: *Chanson triste*; A. Piazzolla: *Libertango*; C. Saint-Saëns: *Slon* iz ciklusa *Karneval životinja*; T. Hojsak: *Unchanged*; T. Monk: *I mean You*; istarski bajs i berde (animacija).
TUBA	Mia Ćaćić (tuba), David Kumpare (klarinet), kvartet tuba XL, Krunoslav Babić, Joe i Lela Kaplowitz (sastav: tuba i glas)	G. Mahler: tema iz 3. stavka Simfonije br. 1 u D-duru; P. Schickele: *Mala suita za zimu*, *Blues Bounce*; E. John: *Can You Feel the Love Tonight*; M. P. Musorgski: stavak *Bydlo* iz ciklusa *Slike s izložbe*; C. Parker/S. Jordan: *Confirmation* (jazz).
KLARINET	Matej Pavić (klarinet), Robert Pajić (klarinet), Stjepan Horvat (kontrabas), Benjamin Horvat (bendžo), Neven Tabaković i sastav Jewseres	S. Prokofjev: *Peća i vuk* (tema mačke); B. Kovacs: *Hommage a Manuel de Falla*; J. Henderson: *Mamacita*; tradicijska skladba *Freimach* (klezmer).
VIOLA	Nastasja Štefanić (viola), Zrinka Majstorović (glasovir), Hiwote Tadesse (viola) i gudački kvartet: Teodora Sucala Matei, Helga Korbar, Sonja Jugo, Sara Novoselić; glazbeni sastav Slip	J. S. Bach: Prelude iz Suite za violu solo br. 2; F. A. Hoffmeister: Allegro iz Koncerta za violu i orkestar; tema iz 2. stavka Drugog klavirskog kvinteta u A-duru, op 81 A. Dvořáka; J. Nepomuk Hummel (obr. M. Kugel): Fantazija za violu solo i gudački kvartet; Giya Kancheli: *Stück* za violu solo, zbor i orkestar; *Lads of Laois* i *Killavil Jig* (irska tradicijska).
TROMBON	Barbara Ćavar (trombon), Denis Martinuš (trombon), brass ansambl (kvartet trombona): Barbara Ćavar, Marin Rabadan, Mario Šincek, Goran Glavaš; Miron Hauser (trombon) i Elvis Penava (gitara)	P. Obradović: tema iz skladbe *Trombonita*; S. Joplin: *The Entertainer* (Trombone duo), A. Francisque (obr. J. Glenesk Montimer): *Orfejevo blago* – IV. i V. stavak; S. Prokofjev: tema iz *Plesa vitezova* iz baleta *Romeo i Julija* (animacija); L. Bonfá: *Samba de Orfen*.

Epizoda (glazbalo)	Gosti glazbenici	Glazbena literatura
FAGOT	Manuela Budišćak (fagot), Valentina Čanžar (glasovir), Žarko Perišić (fagot), Aleksandar Čolić (kontrafagot), Zagrebački kvartet fagota	P. Dukas: tema iz skladbe *Čarobnjakov učenik*; B. Bjelinski: Invencija za fagot i glasovir; S. Prokofjev: *Peća i vuk* (tema Pećinog djeda); J. S. Bach: Sarabande iz Partite u a-molu BWV 1013; W. A. Mozart: Koncert za fagot u B-duru (predstavljanje Rudolfa Klepača, prvog fagotista Europe); J. S. Bach (obr. M. Rechtman): Talijanski koncert u F-duru BWV 971, stavak Presto (kvartet fagota).
ROG	Amina Belovari (rog), Domagoj Guščić (glasovir), oktet i kvartet Hrvatskog društva kornista	M. Arnold: isječak iz Fantazije za rog op. 88; W. A. Mozart: Koncert za rog i orkestar br. 4 u Es-duru, KV 495, III. stavak: Rondo – Allegro vivace; E. Humperdinck (obr. J. Kirschen): *Ivica i Marica*; R. Strauss: tema Tilla iz skladbe *Vragolije Tilla Eulenspiegela*; S. Joplin: *Sunburst Rag*.
HARMONIKA	Stjepan Vuger (harmonika), Borut Zagoranski (harmonika), Gudački kvartet Feguš, Akademski harmonikaški orkestar I. G. Kovačić, Vjekoslav Babić (dirigent)	W. A. Mozart: 12 varijacija u C-duru na francusku temu *Ah, vous dirai-je, Maman*, KV 265: V. Zolotarjov: Partita br. 1, I. stavak: Allegro; A. Piazzolla: *Libertango* i *Fear*; D. Bobić: *Concertinato* za bayan i gudački kvartet; harmonika u tradicijskoj glazbi: trieština, plonerica, botunjara, heligonka.
OBOA	Dora Draclin (oboa), Dario Poljak (čembalo), Zagrebački puhački trio (Dario Golčić – oboa, Žarko Perišić – fagot, Domagoj Pavlović – klarinet), Lucija Petrač (flauta)	P. I. Čajkovski: tema iz baleta *Labuđe jezero*; F. Couperin: Forlane iz Četvrtog kraljevskog koncerta; J. Leclair: *Mala slastičarna*, II. stavak: *Rolada od biskvita*; G. Rossini: uvertira *Guillaume Tell*
VIOLINA	Teodora Sucala Matei (violina), Davor Kelić (glasovir), Đana Kahriman (violina), Ivan Zečević (violina), glazbeni sastav Kérd, Darko Stipešević (graditelj violina)	C. Porumbescu: isječak iz Balade; W. A. Mozart: ekspozicija I. stavka Koncerta za violinu i orkestar u G-duru; N. Paganini: Capriccio br. 24 u a-molu (animacija); I. M. Jarnović: Duet u F-duru; skladba *Arta* (sastav Kérd – world music).

Epizoda (glazbalo)	Gosti glazbenici	Glazbena literatura
TRUBA	Igor Dorotić (truba), Zrinka Ivančić (glasovir), Rudolf Homen (truba) i sastav Simply Brass, Toni Starešinić (klavijature)	M. Petrovič Musorgski: *Slike s izložbe* – isječak iz *Promenade*; J. Haydn: Koncert za trubu i orkestar u Es-duru, I. stavak: Allegro; I. Stravinski: isječci iz baleta *Petruška* u kojima je istaknuta truba; E. Ewazen: *Balkanika*, III. stavak: *The Falls of Rastoke*; truba u jazzu - H. Hancock: *Cantaloupe Island* i Dizzy Gillespie.
VIOLONČELO	Vid Veljak (violončelo), Jakov Kunjko (violončelo), Kvartet Veljak, glazbeni sastav Simbioza raka samca i moruzgve, Stanislav Kovačić (violončelo)	D. Popper: isječak iz 22. etide; J. B. Barriére: Sonata za dva violončela, III. stavak: Allegro prestissimo; C. Saint-Saëns: *Labud* iz ciklusa *Karneval životinja*; V. Veljak: *Uspomene*, stavci *Bijeg* i *Smiraj*; grčka tradicijska pjesma *Misirlou*.
FLAUTA	Donka Spasevska (flauta), Jelena Geček (flauta), Ana Batinica (flauta i piccolo), Zagrebački ansambl flauta	J. Clarke: isječak iz skladbe *Hypnosis*; W. A. Mozart: arija *Non mi dir, bell idol mio* iz opere *Don Giovanni* (obrada za dvije flaute); J. van Eyck (transkripcija: M. Magatagan): Tema s varijacijama iz *Det Fluyten Lusthof*, W. A. Mozart: *Čarobna frula* (pozadinska glazba i animirana priča); E. Grieg (obr. M. Perović): Fantazija za ansambl flauta, IV. stavak: *U dvorani gorskog kralja.*
SAKSOFON	Lucija Hraščanec (saksofon), Irena Lenuzzi (glasovir), Dragan Sremec, kvartet saksofona InBEs, Vojkan Jocić (saksofon), Elvis Penava (gitara)	A.Glazunov: isječak iz Koncerta za alt saksofon i gudački orkestar u Es-duru; P. Maurice: *Tableaux de Provence*, III. stavak: *La boumiano*; M. Ravel: tema saksofona u stavku *Il vecchio castello* iz ciklusa *Slike s izložbe*; J. Rivier: Grave et Presto; C. Parker i J. Lewis: *Milestones* (saksofon u jazz glazbi).
GLASOVIR	Marko Slaviček (glasovir), Vlasta Gyura (glasovir), Petar Ćulibrk (klavijature)	F. Chopin: Etida u As-duru, op. 25, br. 1; J. Brahms: *Mađarski ples br. 5 u fis-molu*; John Cage: *Bacchanale* iz ciklusa sonata za preparirani glasovir; G. Gershwin: *Our Love is Here to Stay*; F. Liszt: *Mađarska rapsodija br. 2* (pozadinska glazba i animirana priča).

Tablica 1: Popis epizoda prve sezone serijala *Notica* – glazbala, gosti i skladbe korištene u emisiji (podaci dobiveni analizom odgledanih emisija; izvor: Hrvatska radiotelevizija)

Tablica 1 daje detaljan prikaz glazbene literature korištene u televizijskom serijalu *Notica.* Analizom popisa skladbi utvrđeno je da je u prvoj sezoni serijala korišteno 80-ak primjera iz glazbene literature. Usporedbom ovoga popisa s popisom preporučenih skladbi iz Nastavnog plana i programa za glazbenu kulturu (nastavno područje *Slušanje glazbe* od 1. do 8. razreda osnovne škole), ustanovljeno je da se određene skladbe podudaraju, iako stručni glazbeni suradnici nisu konzultirali Nastavni plan i program dok su radili emisiju. Tako se, primjerice, na obama popisima nalaze skladbe: Capriccio u a-molu op. 1, br. 24. N. Paganinija, stavci iz ciklusa *Karneval životinja,* C. Saint-Saënsa, W. A. Mozart: 12 varijacija na temu *Ah, vous dirai-je, Maman,* A. Piazzolla: *Libertango,* P. I. Čajkovski: *Labuđe jezero,* P. Dukas: *Čarobnjakov učenik,* M. P. Musorgski: *Slike s izložbe*, R. Strauss: *Vragolije Tilla Eulenspiegela*, S. Prokofjev: *Peća i vuk,* W. A. Mozart: Koncert za fagot u B-duru KV 191*,* J. Haydn: Koncert za trubu i orkestar u Es-duru*,* W. A. Mozart: *Čarobna frula,* G. Rossini: uvertira iz opere *Guillaume Tell.*

Iako je obrada glazbala u nastavi Glazbene kulture predviđena za predmetnu nastavu, od 5. do 8. razreda, učenike je moguće pripremiti za obradu i ranije, već u razrednoj nastavi. Emisije iz serijala *Notica* vrlo su dinamične i šarolike, zbog čega bi mogle biti zanimljive i djeci mlađoj od 10 godina. Skladbe kao što su *Peća i vuk* S. Prokofjeva, stavci iz *Karnevala životinja* C. Saint-Saënsa i *Slike s izložbe* M. P. Musorgskog, koje se često pojavljuju u epizodama *Notice,* dio su Nastavnog plana i programa za Glazbenu kulturu od 1. do 4. razreda osnovne škole. Animirane dijelove emisije, kao i poznate skladbe stoga bi bilo moguće iskoristiti u nastavi kao zanimljivost na kraju ili tijekom nastavnog sata. Učenici bi na taj način čuli poznatu skladbu i vidjeli kako izgleda i kako se svira glazbalo koje je izvodi, što bi bio koristan uvod u kasniju obradu glazbala u predmetnoj nastavi Glazbene kulture.

Jedna epizoda serijala *Notica* traje 15 minuta i to je idealna duljina trajanja jedne televizijske emisije za djecu – dovoljno kratka i jezgrovita da zadrži djetetovu pažnju, a opet dovoljno duga da se prikaže sav sadržaj koji je uvršten u koncept epizode. Ipak, nastava Glazbene kulture u osnovnoj školi odvija se samo jednom tjedno i učitelj ima na raspolaganju 45 minuta za obradu predviđenog gradiva. Gledanje emisije u cijelosti moguće je, no treba uzeti u obzir da bi ono vremenski uzelo trećinu nastavnog sata. Od kompetentnog bi se učitelja moglo očekivati da učenicima prikaže određene dijelove emisije (u trajanju od najviše 5 minuta) prema vlastitom izboru i u skladu s potrebama nastavnog procesa. To bi osvježilo nastavni sat, a učenike bi možda potaknulo na to da i sami potraže emisiju na internetu i pogledaju je u cijelosti. *Notica* je u cijelosti dostupna na HRT-ovom internetskom portalu *Emisije na zahtjev* pa bi možda najbolje rješenje bilo dati učenicima domaću zadaću da pogledaju jednu emisiju u cijelosti (naravno, uz zadatke za slušanje i gledanje). S obzirom na to da su današnji učenici pripadnici tzv. internet generacije, vjerojatno bi ovakva domaća zadaća koja uključuje korištenje interneta i multimedija bila bliska njihovim potrebama, a samim time i zanimljivija. U svakom slučaju, serijal može poslužiti kao dodatna literatura koja

učenike može motivirati da poslušaju glazbena djela koja im se nude u cijelosti, da odu na koncert i čuju određeno glazbalo koje su gledali ili da ga požele naučiti svirati. Emisija nije snimljena isključivo s ciljem da bude nastavno sredstvo, nego je namijenjena široj publici i vrijedan je doprinos podizanju opće (glazbene) kulture gledatelja. Od učitelja se u školi, kao od medijskog odgajatelja, očekuje da učenicima da zadatke »za slušanje i gledanje« i pomogne im interpretirati odgledani sadržaj, što učenik prilikom samostalnog gledanja najčešće ne može učiniti.

Zaključak

Televizijske emisije za djecu i mlade, osim funkcije zabave imaju i edukativnu svrhu. To ne znači da su sve emisije koje se emitiraju primjenjive u nastavi, ali mogu poslužiti kao dodatno sredstvo za motivaciju učenika i ostvarenje ciljeva određene nastavne jedinice, pri čemu je važna učiteljeva kompetentnost za adekvatan odabir kvalitetnih medijskih sadržaja. Glazba je sama po sebi neprikazivačka umjetnost, stoga je učimo slušanjem (»na samoj stvari«). Ipak, kod obrade glazbala u nastavi Glazbene kulture poželjan je i audiovizualan pristup kako bi učenik vidio izgled glazbala, način sviranja i držanja instrumenta, način izrade, građu glazbala, i dr. Serijal *Notica* primjer je dobre prakse i može se iskoristiti u nastavi u cijelosti ili tako da se izdvoje i prikažu određeni dijelovi, prvenstveno zbog nedostatka vremena. Može se dati učenicima i kao dodatna literatura, u obliku istraživačke aktivnosti. Ovakav bi princip rada potaknuo učenike (i učitelje) na neformalni i informalni oblik učenja. Suradničko učenje zasnovano na zajedničkom gledanju emisije učenika i učitelja svakako bi pridonijelo stjecanju medijskih i digitalnih kompetencija te kompetencija učenja koje zauzimaju sve važnije mjesto u kurikulumskom pristupu obrazovanju.

Literatura

Čorić, Ana (2014). Mediji u nastavi glazbe: poučno-zabavna funkcija televizijskih emisija. *Tonovi*, 29 (1). 43-62.

Duraković, Lada; Vidulin-Orbanić, Sabina (2011). Media in Teaching: Pedagogical-Musicological Aspects. U: Vidulin-Orbanić, Sabina (ur.). *Glazbena nastava i nastavna tehnologija: mogućnosti i ograničenja: monografija radova s Drugog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga.* Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu. 85-104.

Hadžiselimović, Dževdet; Plavšić, Marlena; Pregrad, Jasenka; Rusijan Ljuština, Vesna (ur.) (2009). *Psihologija, mediji, etika i iskustva i promišljanja za bolju suradnju.* Pula, Jastrebarsko: Društvo psihologa Istre, naklada Slap.

Ilišin, Vlasta; Marinković-Bobinac, Ankica; Radin, Furio (2001). *Djeca i mediji: uloga medija u svakodnevnom životu djece.* Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

Jerčić, Maja; Sitar, Jelena (2013). *Učimo učiti – ŠTO je kvalitetno znanje i KAKO ga stjecati.* Zagreb: Element d.o.o.

Koludrović, Morana (2013). Mogućnosti razvijanja kompetencija učenja u suvremenoj nastavi. *Pedagogijska istraživanja,* 10. 295-307

Kuka, Ermin (2012). Koncept neformalnog obrazovanja. *Život i škola,* 58. 197-203.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.

Pastuović, Nikola (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.

Pranjić, Marko (2005). *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak.* Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga, Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.

Rojko, Pavel (2005). *Metodika glazbene nastave - praksa II. dio: Slušanje glazbe.* Zagreb: Jakša Zlatar.

Rojko, Pavel (2011). Plaidoyer za izravno učenje glazbe. U: Vidulin-Orbanić, Sabina (ur.). *Glazbena nastava i nastavna tehnologija: mogućnosti i ograničenja: monografija radova s Drugog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga.* Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu. 11-22.

Vidulin-Orbanić, Sabina; Duraković, Lada (2012). *Metodički aspekti obrade muzikoloških sadržaja: mediji u nastavi glazbe.* Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Odjel za glazbu.

ELEKTRONIČKI IZVORI

Loewen, Babette (2011). *Informalno i neformalno učenje – analiza i perspektive (esej za raspravu januar/siječanj 2011.)*;

(http://www.mladi.org/phocadownload/informalno%20i%20neformalno%20uenje.pdf, pristup 11.02.2015.)

http://www.hrt.hr/enz/notica/ (pristup 16., 17., 18., 19., 20.01.2015.)

https://www.facebook.com/notica.hrt?fref=ts (pristup 11.02.2015.)

The Role of Educational Television Shows as a Means of Teaching Music

Summary

Rapid development of new information and communication technologies that allowed for an easy access to a massive amount of data has had an enormous impact to the education system. New media have changed teaching methods and techniques, thus making the teaching process more interesting and efficient. Multimedia is a significant teaching instrument in music education and in understanding of music. However, the teacher has to be aware of its advantages and drawbacks when implementing modern technologies in the teaching process and using the right media in teaching has to be fully justified.

Teaching musical instruments in Croatian music education system in elementary schools is usually done in five to seven music lessons. Musical instruments in education practice and textbooks are classified in groups: string, wind, keyboard, percussion and electronic instruments. Teaching methods and techniques are the same for every group of musical instruments and the aim of learning is that students recognise a particular instrument primarily by its sound, appearance, basic technical characteristics and its function in the ensemble/orchestra or in various music genres.

The role of television music programmes for children broadcast on the Croatian National Television (HRT) is to educate, as well as to entertain the audience (educational entertainment - edutainment). *Notica* (*Little Note*) is a music television programme for children from 10 to 14 years of age. The duration of every episode is short (15 minutes), but it consists of numerous information about one particular instrument: its sound and technical characteristics, history, playing techniques, construction, interesting facts, representative musical pieces, famous composers and virtuoso musicians. Also, each instrument is presented in the context of different music styles, periods and genres. The aim of this article is to show possibilities of using television broadcast *Notica* in the process of teaching musical instruments and as a modern approach to various teaching methods in music education.

Key words: edutainment, media, informal education, musical instruments, advanced teaching technology.

Ivana Paula Gortan-Carlin
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za odgojne i obrazovne znanosti
I.M.Ronjgova 1, 52100 Pula, Hrvatska
igcarlin@unipu.hr

Lucija Jadanić
Osnovna škola Martijanec
Školska 3, 42232 Martijanec, Hrvatska
lucija777.jadanic@gmail.com

Marina Dadić
Ližnjanska cesta 18, 52203 Medulin, Hrvatska
marina05dadic@gmail.com

Zavičajni skladatelj u glazbenoj nastavi: Nello Milotti

UDK: 78.071.1 : 371
78 : 371
Iskustvo iz prakse (Practical experience)

Nacrtak

U radu se donosi životopis skladatelja Nella Milottija. Propituje se koliko učenici poznaju istarske zavičajne skladatelje s posebnim osvrtom na Nella Milottija. U radu se donose rezultati anketiranih učenika šestog i sedmog razreda Osnovne škole Kaštanjer iz Pule, kao uzorak za potrebe istraživanja poznavanja zavičajnih skladatelja na terenu. Pretpostavka je da učenici iz Pule poznaju skladatelja koji je živio i radio u njihovu gradu. Rezultati pokazuju djelomično nepoznavanje zavičajnih skladatelja. Uvođenjem Građanskog odgoja i obrazovanja u osnovne i srednje škole očekuje se integracija glazbenih sadržaja s drugim predmetima te se u Planu i Programu predlažu konkretne teme koje se dotiču zavičajne baštine. Ovaj je članak zamišljen kao prilog obradi istarskih zavičajnih skladatelja, u ovom slučaju, Nella Milottija.

Ključne riječi: zavičajna nastava, Nello Milotti, Istra, glazbena kultura, Građanski odgoj i obrazovanje.

Uvod

Razmišljanje o potrebi za istraživanjem zavičajnog skladatelja Nella Milottija potaknula nas je donacija, koju je Odjel za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile dobio od obitelji, nasljednika ostavštine Nella Milottija, a koja je sadržavala partiture i osobne stvari skladatelja. Nasljeđe se sortiralo tako da su se najprije odvojila Milottijeva djela od partitura drugih skladatelja. Naime, vodeći u jednom trenutku dva mješovita i jedan muški zbor (Muški zbor »Lino Mariani«, Mješoviti zbor »Matko Brajša Rašan« iz Pule te Mješoviti zbor »Roženice« iz Pazina), Nello Milotti je koristio i partiture drugih autora.

Često je za potrebe zborova pisao obrade svojih, ali i pjesama drugih autora. Među partiturama našle su se i Milottijeve pjesme skladane za djecu. Popis skladbi donosimo u prilogu ovoga rada (Prilog 4.).

Tko je Nello Milotti?

Nello Milotti (Trst, 11. 11. 1927. – Pula, 10. 3. 2011.) bio je skladatelj, glazbeni pedagog i dirigent. Njegov otac bio je stolar koji je svirao mandolinu i harmoniku, a majka Marija bila je kućanica. Godine 1933. Milotti upisuje osnovnu školu u Trstu. U ranom je djetinjstvu pokazao interes za glazbu, pa ga je otac počeo podučavati sviranje mandoline. Otac Fernando je 1935. godine u Trstu otvorio stolarsku radnju, ali je nekoliko mjeseci kasnije dio obitelji preselio u Pulu gdje je Milottijeva majka Marija naslijedila trgovinu svoje majke. Zbog toga Nello nastavlja školovanje u Puli. Otac im se pridružio dvije godine kasnije. Za vrijeme školskih praznika Nello bi odlazio u Trst gdje je vikendima s ocem svirao po restoranima kako bi obitelji osigurali dodatnu zaradu. Otac je svirao na harmonici, a Nello na mandolini. Po završetku osnovne škole Nello se upisuje u Školu učenika u privredi u trajanju od dvije godine. Nakon školovanja radi kao naučnik u elektromonterskoj radionici u pulskom Arsenalu (brodogradilištu). Tada su fašistički vojnici uhitili njegova oca i odveli ga u logor Cairo Montenotte pokraj Genove. Zbog toga se Milotti povezao s antifašističkom omladinom u Arsenalu, dijelio je letke s antifašističkim porukama dok bi prenosio dijelove za montažu. Njegov prijatelj iz grupe bio je uhićen 30. lipnja 1944. i Milotti je sutradan napustio Pulu. S petoricom prijatelja priključio se 31. lipnja 1944. godine talijanskom bataljunu »Pino Budicin«. Ubrzo je bio u štabu »Vladimir Gortan«. Vodio je propagandno-kulturne aktivnosti s Vladom Kolarom i Raulom Goldonijem. Kako je harmoniku naučio svirati sa sedam godina, u štabu je bio zadužen za harmoniku, koja je kasnije postala nerazdvojnim dijelom njegova života. Nakon nekoliko priredbi za vojsku i građanstvo pokraj Vrbovskog u Gorskom kotaru, 1944. godine Kolar i Milotti napisali su zborsku pjesmu *Marš istarske brigade*. Budući da je pjesma bila dobro prihvaćena, išli su od jednog do drugog bataljuna i s vojskom je uvježbavali (Matteoni, 1984). Nakon završetka Drugog svjetskog rata grad Pula bio je pod američkom kontrolom. Partizani Prve istarske brigade nisu smjeli ulaziti u grad, pa su se utaborili pokraj Vodnjana, ali su ih ubrzo poslali na mađarsku granicu. Godine 1947. partizani Prve istarske brigade vratili su se u Pulu, a s njima i Milotti. Nakon skladateljske, 1946. godine započeo je i dirigentsku djelatnost, i to vođenjem zbora Prve istarske brigade »Vladimir Gortan«. Na inicijativu SKOJ-a Pule (Savez komunističke omladine Jugoslavije) formiran je 1947. godine Omladinski zbor koji je vodio Nello Milotti. Prvi nastup zbora bio je 25. svibnja 1947. godine u okolici Pule, a izveli su skladbe *Su, compagni* i *Alba del lavoro* koje je Milotti skladao za ovu priliku.[1] S brigadom iz Pule uključuje se u lipnju 1947. godine u izgradnju pruge Šamac-Sarajevo, gdje je vodio zbor brigadista koji je pred polazak otpjevao skladbu *Pulske brigade*

1 Skladbe se čuvaju u Auli Milotti na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli. (Arhivska građa Nella Milottija)

(Višković, 2007: 16-17). Na akcijama na izgradnji pruge Šamac-Sarajevo upoznaje skladatelja Krstu Odaka koji mu je savjetovao da upiše Srednju muzičku školu u Gundulićevoj ulici u Zagrebu na kojoj je i sam Odak djelovao. Nakon završenih akcija Milotti ostaje u Zagrebu. Kako je kod kuće imao stari klarinet, u Srednjoj muzičkoj školi upisuje program za instrumentalista klarinetista. Tako započinje Milottijevo sustavno obrazovanje u glazbi. Već tada je vodio Pjevački zbor »Mario Blason«, koji je djelovao pri tadašnjem zagrebačkom Talijanskom klubu (Ladavac 1964). Po završetku Srednje muzičke škole, 1953. godine vraća se u Pulu. Preuzima vodstvo nad muškim Pjevačkim zborom »Lino Mariani« i sklada zborsku pjesmu na talijanskom jeziku *L'onda del mattino* (Jutarnji val), koju je s puno uspjeha izvodio pjevački zbor talijanske nacionalne manjine. Od 1953. do 1961. godine radi kao profesor Glazbenog odgoja u Talijanskoj gimnaziji te nastavnik klarineta i solfeggia u Srednjoj muzičkoj školi Ivana Matetića Ronjgova u Puli, u kojoj je obnašao i direktorsku funkciju. Godine 1961. preuzima i dirigiranje mješovitog Pjevačkog zbora »Matko Brajša-Rašan« (Višković, 2007: 16-17).

Upisuje kompoziciju na Akademiji za glazbu u Ljubljani u klasi profesora Blaža Arniča. Njegov diplomski rad sačinjavale su tri kompozicije: *Večernje meditacije* za simfonijski orkestar, *Primorska poema* za komorni orkestar (inspirirana istarskim melosom) i *Istarska legenda,* kantata za mješoviti zbor, soliste i simfonijski orkestar, na tekst profesora Tugomila Ujčića. Diplomirao je 1964. godine nakon javne izvedbe kantate *Istarska legenda* u Puli. Od 1977. godine radio je kao profesor na Pedagoškom fakultetu u Rijeci – Odjel za nastavne djelatnosti u Puli.

Na MIK-u je debitirao 1965. godine melodijom *Suvenir.* Od prve pojave na MIK-u njegove pjesme nižu uspjeh za uspjehom (Lovrić 2007: 162). Njegove su skladbe izvođene na tom festivalu od 1965. do 2008. godine, kada se predstavio svojom posljednjom melodijom *Moj nono mladić*.

Kao skladatelj ogledao se u svim područjima glazbe – od zabavne, preko zborova, komorne, orkestralne pa do scenske glazbe za dječje igrokaze (dvije scenske igre: *Zlatokosa, Crvenkapica i zbunjeni vuk* i glazbena priča za djecu *Priča bez repa)*. Na tekst Danijela Načinovića napisao je ciklus od deset pjesama pod naslovom »Sunce ima dva barkuna«, objavljen u istoimenoj glazbenoj slikovnici te još tridesetak dječjih pjesama različitog sadržaja za izvedbu a cappella ili uz pratnju glasovira, a jedna je pisana uz pratnju harmonike. Njegove su pjesme pisane karakterističnim glazbenim jezikom u kojemu spaja elemente takozvane »istarske ljestvice« (Bonifačić 2001; Bonifačić 2009) i mediteranske melodike. One su jednostavne, pjevne i lako pamtljive. (Riman 2007)

Hipoteze

Nello Milotti je kao skladatelj najpoznatiji po zborskoj i zabavnoj glazbi, iako je pisao solistička, komorna i simfonijska djela. Hipoteza je da učenici iz Pule poznaju istarskog skladatelja Nella Milottija.

U Programu međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja (http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_08_104_2019.html) glazbena kultura obrađuje se u sklopu međupredmetnih sadržaja te se predlažu primjerice sljedeće teme: »Glazba kao simbol kulturnih vrijednosti nacionalne, europske i svjetske kulture«, »Tradicijska glazba Hrvatske i manjinskih naroda u Hrvatskoj«, »Istraživanje i izrada priopćenja o inovatorima, pronalazačima ili zaslužnim građanima u svojem zavičaju ili šire«, »Plešemo plesove našega kraja – posjet KUD-u našega mjesta« i slično. Navedene teme pogodne su za obradu zavičajnog skladatelja poput Nella Milottija. Učenici su na satu Glazbene kulture ili u sklopu Građanskog odgoja obradili Milottija ili drugog istarskog skladatelja. Hipoteza je da učenici znaju poznate istarske (zavičajne) skladatelje.

Metoda i istraživanje

Kako bismo dobile odgovore na postavljena pitanja, koristile smo metodu anketiranja. U anketi su učenici odgovarali na postavljana pitanja s da ili ne, a koristila se i Likertova ljestvica. Stupnjevanje se vršilo ocjenom od 1 (ne volim) do 5 (najviše volim) ili od 1 do 5, pri čemu je ocjena 1 – uopće ne; 2 – uglavnom ne; 3 – ponekad; 4 – uglavnom da i 5 – da u potpunosti. Slijedila je analiza i sinteza.

U Osnovnoj školi Kaštanjer iz Pule anketirano je po 20 učenika 6. i 7. razreda, ukupno 40 učenika.

Glazbena slikovnica *Sunce ima dva barkuna* (Milotti et al. 1987) jedina je tiskana partitura Nella Milottija namijenjena dječjem uzrastu. Ciklus obuhvaća deset a cappella pjesama za koje je Milotti naknadno napisao klavirsku pratnju. Pjesme koje obuhvaća ciklus redom su: *Sunce ima dva barkuna, Kukuriku, Mirna reče, Raša gre, Mali kapitan, Šparuge na Misecu, Kako lip je moj grad, Konj, Ki zna ko je zimi zima, Tancale su žabice* i *Nad zikvon.*

Neposredno pred provedbu ankete, učenici su slušali tri Milottijeve pjesme iz ciklusa: *Sunce ima dva barkuna*, *Ki zna ko je zimi zima* i *Nad zikvon*.

Sunce ima dva barkuna (Prilog br. 1) prva je pjesma iz ciklusa u kojoj je »duh istarskosti« vidljiv u djelomičnom kretanju u paralelnim tercama, unisono završecima u koje se dolazi iz smanjene terce te završetkom u oktavi, kao i »formalnom arhitektonikom malih motiva« (Bonifačić 2001: 89). Pjesma ima šest kitica, a svaku čine dva stiha. Izmjenjuju se osmerci i sedmerci. Prve četiri kitice ispjevane su u prvom a-dijelu, a zadnje dvije u b-dijelu koji se ponavlja. U ovoj

pjesmi vidljiva je mutacija koja je uobičajena u Milottijevu stvaralaštvu, naročito u njegovim zabavnim melodijama. U pjesmi prvi glas a-dijela je u molu (harmonijski c-mol), dok u drugom glasu skladatelj donosi povišeni IV. stupanj kako bi došlo do intervala smanjene terce. Prema Bonifačić, to je najlabilniji interval u tzv. istarskoj ljestvici koji je podložan promjenama (prema Bonifačić, 2001: 80). U drugom, b-dijelu koji je postavljen u istoimenom duru nailazimo na izmjenjivanje C-dura s Matetićevim IV. nizom tzv. istarske ljestvice. Osim samog završetka u oktavi, u drugom dijelu se 1. glas, koji nosi melodiju ne udaljava od heksakordalnog niza, što je zajedničko za »čitavo čakavsko područje« (prema Matetiću, Bonifačić, 2001: 79).

Ki zna ko je zimi zima (Prilog br. 2) je dvodijelna pjesma, gdje je prvi dio u tročetvrtinskom, plesnom, ritamskom pokretu, a drugi dio u dvočetvrtinskom taktu. Na nizu od šest tonova, Milotti koristi paralelne terce, a u tonskoj građi izmjenjuje frigijski modus (d, es, f, g, a, b) i tzv. istarsku ljestvicu (d, es, f, ges, as, heses), što dovodi do »heksakordike tijesnih intervala«. (prema Bonifačiću, Bonifačić, 2001: 80) U prvom dijelu pjesme fraze završavaju unisono preko smanjene terce dok u drugom dijelu fraze završava tercom odnosno sekstom, što je karakteristično za mediteransku pjesmu.

Nad zikvon (Prilog br. 3) je dvodijelna pjesma (c-mol/C-dur). Nad zikvon, odnosno kolijevkom, majka uspavljuje dijete. U prvom dijelu pjesme sve tone u smiraj. Slijedi solist kao pripovjedač koji opisuje nježne trenutke, vraća se okruženju u prirodi i završava (b-dijelom) u ritmu uspavanke. Unutar mola povremeno snižava izmjenične tonove (npr. u 3. taktu ili u 14.) kako bi se »igrao« tijesnim intervalima i unio »duh istarsko-primorskog idioma«. U drugom, durskom dijelu izmjenjuje unutar heksakordalnog niza (e, f, g, a, h, c) dur i tzv. istarsku ljestvicu IV. tipa (e, f, g, as, b) te završava oktavom u koju dolazi iz prohodne septime.

U navedenim pjesmama vidljivi su elementi koji proizlaze korištenjem tonske građe iz tzv. istarske ljestvice: paralelne terce i karakteristični završeci u unisonu iz smanjene terce odnosno iz velike sekste u oktavu. To su pomaci karakteristični za istarsku odnosno istarsko-primorsku glazbu. »Oni pridonose tome da u umjetničkoj skladbi naziremo duh istarsko-primorske glazbe« (Gortan-Carlin et al. 2014:103).

Nakon slušanja Milottijevih pjesama, od učenika se očekivalo da će po tekstu ili melodiji prepoznati pjesme istarskog skladatelja. Na pitanje: »Kojem dijelu Hrvatske pripadaju ove pjesme?« većina (70 %) se opredijelila za Istru, a njih 22,5 % svrstalo je pjesme u Dalmaciju.

Tekstovi pjesama učenicima su prilično nerazumljivi (35 %). U potpunosti ih razumije tek 15 % ispitanika. Tekst prepoznaju iz konteksta ili razumiju tek pojedine dijelove (50 %).

Za pjesmu koja im se najviše sviđala 60 % ispitanika odabralo je *Sunce ima dva barkuna*, njih 30% opredijelilo se za *Ki zna ko je zimi zima,* a ostali su odabrali pjesmu *Nad zikvon*. Odgovor na pitanje zašto im se sviđa upravo odabrana

pjesma, obrazložili su barem jednom rečenicom. Analiza odgovora slijedi iz njihovih odgovora.

Pjesmu *Sunce ima dva barkuna* učenici biraju jer pobuđuje određena raspoloženja: »Zato što je malo sretnija od prve, a treća je malo tužna«, »Zato što je najveselija i nekako je bolja od druge dvije«, »Opuštajuća je«, »Lakša je i ima sretne dijelove (ispunjava srećom)«, pobuđuje sjećanja: »Podsjećala me na uspomene iz djetinjstva«, zbog razumljivosti teksta: »Jer razumijem najviše riječi«, »Jer je: razumljivija, veselija i brža«, »Najviše se razumije tekst i prilagođena je djeci«, »Zato što ima razumljiviji tekst od ostalih i jer ima bolji ritam«, zbog načina korištenja glazbenih sastavnica: »Zato što je malo življa i veselija od ostale dvije«, »Jer je najveselija i lijepa«, »Zato što je visok ton i lijep ritam«, »Veselija je od druge dvije«, »Ima dobru melodiju, tekst razumljiv«, »Zato što je najbolja melodija i lijep tekst«, »Sviđa mi se melodija«, govori o zavičajnosti: »Zato što sve lijepo govori i opisuje o Istri«, »Jer najbolje zvuči i pjeva o moru«, zbog estetskog vrednovanja: »Sviđa mi se jer netko jako lijepo svira klavir«, i općenito: »Jednostavno mi se sviđa«.

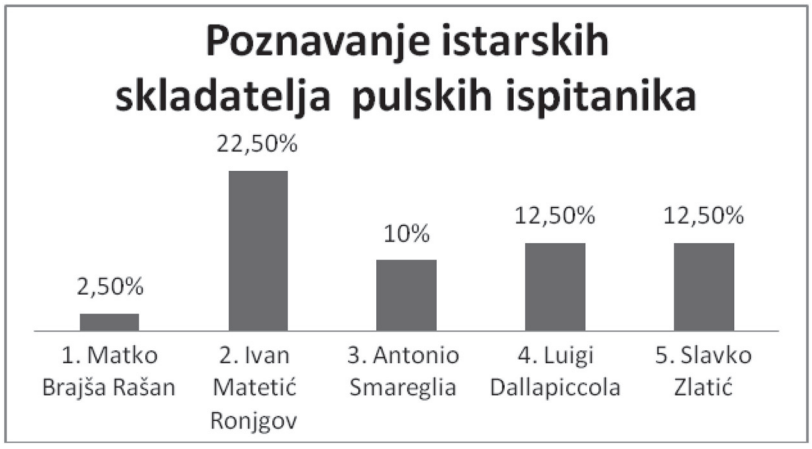
Pjesmu *Ki zna ko je zimi zima* učenici viših razreda biraju jer pobuđuje određena raspoloženja: »Jer je lijepa i osjećajna«, zbog razumljivosti teksta: »Jer ne razumijem druge pjesme«, »Jer najviše razumijem«, »Jer razumijem što govori«, zbog načina korištenja glazbenih sastavnica: »Zato što je malo brža i veselija od ostalih«, »Zato jer je najrazumljivija i ima najbolji ritam«, »Jer ima brže dijelove«, zbog estetskog vrednovanja: »Jer pjevačice imaju lijepe glasove« i zbog poznavanja sadržaja: »Zato što sam je pjevala na zboru u glazbenoj školi i svidjela mi se«, »Jer sam je već čula i lako se pamti«.

Učenici koji su se opredijelili za pjesmu *Nad zikvon* navode da se za nju opredjeljuju zbog načina korištenja glazbenih sastavnica: »Zato jer je mirna i lagana« i jer pobuđuje sjećanja: »Jer u meni budi osjećaje kada je moja teta bila živa i kada mi je pjevala«.

Na pitanje jesu li ikada prije čuli za skladatelja Nella Milottija, učenici se pretežno izjašnjavaju da nisu (93 %). Na pitanje poznaju li nekog drugog istarskog skladatelja, 75 % ih je odgovorilo da nije čulo ni za jednog istarskog skladatelja, a preostalih 25 % odgovorilo je da su čuli.

U sljedećem su pitanju bili imenovani najpoznatiji istarski skladatelji: Matko Brajša Rašan, Ivan Matetić Ronjgov, Antonio Smareglia, Luigi Dallapiccola i Slavko Zlatić kako bi se uvidjelo koje zavičajne skladatelje poznaju. Postoci u grafikonu 1. ukazuju na postotak učenika koji su čuli za: pod 1. Matka Brajšu Rašana (2,5 %); pod 2. Ivana Matetića Ronjgova (22,5 %), pod 3. Antonija Smaregliju (10 %) i pod 4. i 5. Luigija Dallapiccolu i Slavka Zlatića (isti postotak: 12,5 %).

Graf 1. Poznavanje istarskih skladatelja pulskih ispitanika

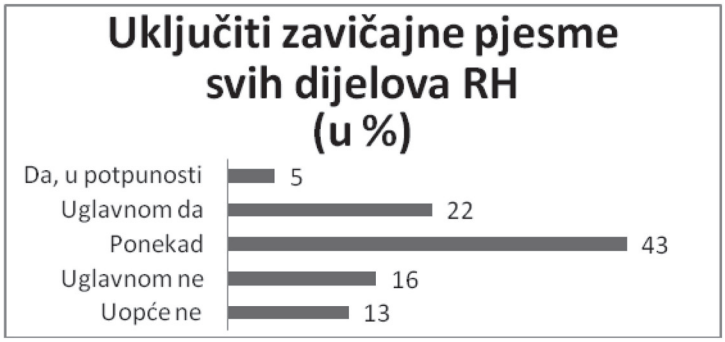


Odgovori na pitanje bi li željeli da se u nastavni program uključi više pjesama iz njihova zavičaja, prikazani su u postotku po razredu (Grafikon 2.). Od odgovora ponekad do odgovora da, u potpunosti, 61 % učenika bi rado uključilo više zavičajnih pjesama u nastavu Glazbene kulture.

Graf 2. Želja za uključivanjem pjesama iz zavičaja po razredima

Na pitanje bi li željeli da se u nastavi Glazbene kulture obrađuje više zavičajnih pjesama iz svih dijelova Republike Hrvatske, ispitanici su većinom odgovorili da bi željeli (od ponekad do da, u potpunosti, izrazilo se 66 %. (Grafikon 3.)

Graf 3. Želja za uključivanjem zavičajnih pjesama iz svih dijelova RH, općenito



Zaključak

Nello Milotti je skladatelj koji spada u stariju generaciju istarskih skladatelja XX. stoljeća i svrstavamo ga u istarske zavičajne skladatelje. Tijekom života bavio se skladateljskom, dirigentskom i pedagoškom djelatnošću. Svojim dugogodišnjim radom i skladateljskom ostavštinom zadužio je mnoge odgajatelje, učitelje, glazbene pedagoge, muzikologe i etnomuzikologe. Njegov glazbeni jezik kod dječjih pjesama prati tekst. Tako, kod čakavskog teksta najčešće koristi tonsku građu tzv. istarske ljestvice. Uz istarsko-primorski idiom rabi i mediteransku melodioznost i isprepliće elemente iz obaju izvora. Osim pjesama s tekstom na hrvatskom jeziku piše pjesme s tekstom na talijanskom jeziku, što ne čudi jer je bilingvizam uobičajen kod osoba istarskoga podrijetla.

S obzirom na mali broj ispitanika, ovaj rad najavljuje potrebu za temeljitijim istraživanjem poznavanja zavičajnih skladatelja i recepcije, kako glazbenih djela Nella Milottija, tako i glazbenih djela drugih istarskih skladatelja kod učenika istarskih osnovnih i srednjih škola. Iako je ispitani uzorak nedostatan, nagovještava nepoznavanje glazbene zavičajne baštine. U ovo smo ispitivanje krenuli s hipotezom da su učenici iz Pule čuli za Nella Milottija i za druge istarske skladatelje, a rezultati ankete pokazuju da je za Milottija čulo tek 7 % učenika. Time smo opovrgnuli prvu hipotezu jer je postotak premali. Sljedeću hipotezu, da poznaju druge istarske skladatelje dijelom smo potvrdili. U anketi su bili imenovani poznatiji istarski skladatelji: Matko Brajša Rašan, Ivan Matetić Ronjgov, Antonio Smareglia, Luigi Dallapiccola i Slavko Zlatić. Ispitanici, prema dobivenim podacima, nedovoljno poznaju istarske zavičajne skladatelje. Za Matka Brajšu Rašana čulo je 2,5 % ispitanika, za Luigija Dallapiccolu 12,5 %, za Ivana Matetića Ronjgova 22,5 %, za Antonija Smaregliju 10 % i za Slavka Zlatića 12,5 %. Time smo opovrgli drugu hipotezu poznavanja istarskih skladatelja jer su postoci ispod 50 %.

U anketi smo saznali za želju učenika da se u nastavni program uključi više pjesama iz zavičajne baštine. Tako 61 % učenika smatra (uzevši u obzir od ponekad do odgovora da, u potpunosti) da bi u nastavu trebalo uključiti više pjesama iz zavičajne baštine, a željeli bi i više zavičajnih pjesama iz drugih dijelova RH (66 %).

Anketirani su se nakon slušanja Milottijevih skladbi osvrnuli na osjećaje koje je kod njih pobudilo slušanje. Zabilježeni su odgovori klasificirani kao: pobuđivanje određenih raspoloženja, pobuđivanje sjećanja, važnost razumijevanja teksta, senzibilnost za način korištenja glazbenih sastavnica, prisjećanje na zavičajnost, važnost estetske komponente, poznavanje sadržaja i općenito.

S obzirom na rezultate, može se pretpostaviti da se zavičajni skladatelji poput Nella Milottija, ali i Matka Brajše Rašana, Luigija Dallapiccole, Ivana Matetića Ronjgova, Antonija Smareglie i Slavka Zlatića ne obrađuju dovoljno na satovima Glazbene kulture pa bi u Istarskoj županiji trebali ući u planove i programe pri obradi zavičajne nastave Glazbene kulture. Uputno ih je uključiti i u obradu

Programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja pri obradi teme Istraživanje i izrada priopćenja o inovatorima, pronalazačima ili zaslužnim građanima (čitaj: skladateljima) u svojem zavičaju ili šire. Na taj se način se skladateljima može govoriti i izvan male satnice Glazbene kulture koja je predviđena Nastavnim planom i programom. Učenici su se izjasnili da bi željeli upoznati i zavičajne pjesme drugih krajeva RH. Pretpostavljamo da bi i učenici izvan Istarske županije željeli znati o zavičajnim pjesmama Istre. To je omogućeno kako Nastavnim planom i programom za osnovnu školu (NN 2006.), tako i Programom međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole.

Učitelji i nastavnici kao mentori svojim učenicima prenose znanja. S obzirom na tehnologiju i na sve ono što učenike okružuje izvan škole, škola im postaje teretom. Stoga je nužno osluškivati učeničke želje te uz znanja koja trebaju usvojiti, predlagati i uvrštavati u program njima drage sadržaje.

Izvori i literatura

Arhivska građa Nella Milottija. Glazbena građa i dokumentacija Nella Milottija, Aula Nello Milotti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za odgojne i obrazovne znanosti.

Bonifačić, Ruža (2001). O problematici takozvane »istarske ljestvice«. *Narodna umjetnost*, 38/2. 73-95.

Bonifačić, Ruža (2009). Takozvana »istarska ljestvica«: dugotrajni izazov hrvatskoj etnomuzikologiji. U: Zednik, Vesna, (ur.). *Hrvatska glazba u XX. stoljeću*. Zagreb: Matica hrvatska. 233-240.

Gortan-Carlin, Ivana Paula; Pace, Alessandro; Denac Olga (2014.) *Glazba i Tradicija: Izabrani izričaji u regiji Alpe-Adria*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Ladavac, P. (1964). Nagrađena ustrajnost. *Glas Istre.* 6.11.1964. 5.

Lovrić, Danijela (2007). Zabavne skladbe Nella Milottija na festivalu Melodije Istre i Kvarnera. U: Gortan-Carlin, Ivana Paula, (ur.). *Sretan rođendan, maestro Milotti!. Zbornik radova s Petog međunarodnog muzikološkog skupa Iz istarske glazbene riznice.* Novigrad: Katedra čakavskog sabora za glazbu Novigrad. 161-184.

Milotti, Nello; Načinović, Daniel; Božić, Đanino (1987). *Sunce ima dva barkuna.* Poreč: Narodno sveučilište - centar za kulturu Poreč.

Matteoni, R. (1984) . Stvaralački non-stop . *Vjesnik.* 25.12. str. 13.

Nastavni plan i program za osnovnu školu. *Narodne novine.* 102. 15.09.2006. Zagreb: Narodne novine d.d.

Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole. *Narodne novine.* 104. 28.08.2014. Zagreb: Narodne novine d.d.

Riman, Marija (2007). Dječje skladbe Nella Milottija. U: Gortan-Carlin, Ivana Paula, (ur.). *Sretan rođendan, maestro Milotti!. Zbornik radova s Petog međunarodnog muzikološkog skupa Iz istarske glazbene riznice.* Novigrad: Katedra čakavskog sabora za glazbu Novigrad. 135-160.

Višković, Arabella (2007). Život i djelo Nella Milottija. U: Gortan-Carlin, Ivana Paula, (ur.). *Sretan rođendan, maestro Milotti!. Zbornik radova s Petog međunarodnog muzikološkog skupa Iz istarske glazbene riznice.* Novigrad: Katedra čakavskog sabora za glazbu Novigrad. 15-30.

http://istrapedia.hr/hrv/1467/milotti-nello/istra-a-z/ (28.4.2014.)
http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_08_104_2019.html (1.4.2015.)

A Regional Composer in Music Education: Nello Milotti

Summary

Nello Milotti (Trieste 1927 – Pula 2011) was a composer, conductor, choirmaster, music pedagogue and a versatile musician. In 1953, he finished a secondary music school in Zagreb. He graduated in composition at the Music Academy of Ljubljana in 1964. As a composer, he ventured into all musical areas; he composed entertaining, choir, instrumental, children's and stage music for children's plays. He received many awards and acknowledgments.

Milotti's opus includes a cycle of ten songs *Sunce ima dva barkuna* and over thirty children's songs with different contents, intended to be performed with piano or accordion accompaniment or meant for an *a cappella* performance, as well as a music piece for two stage plays.

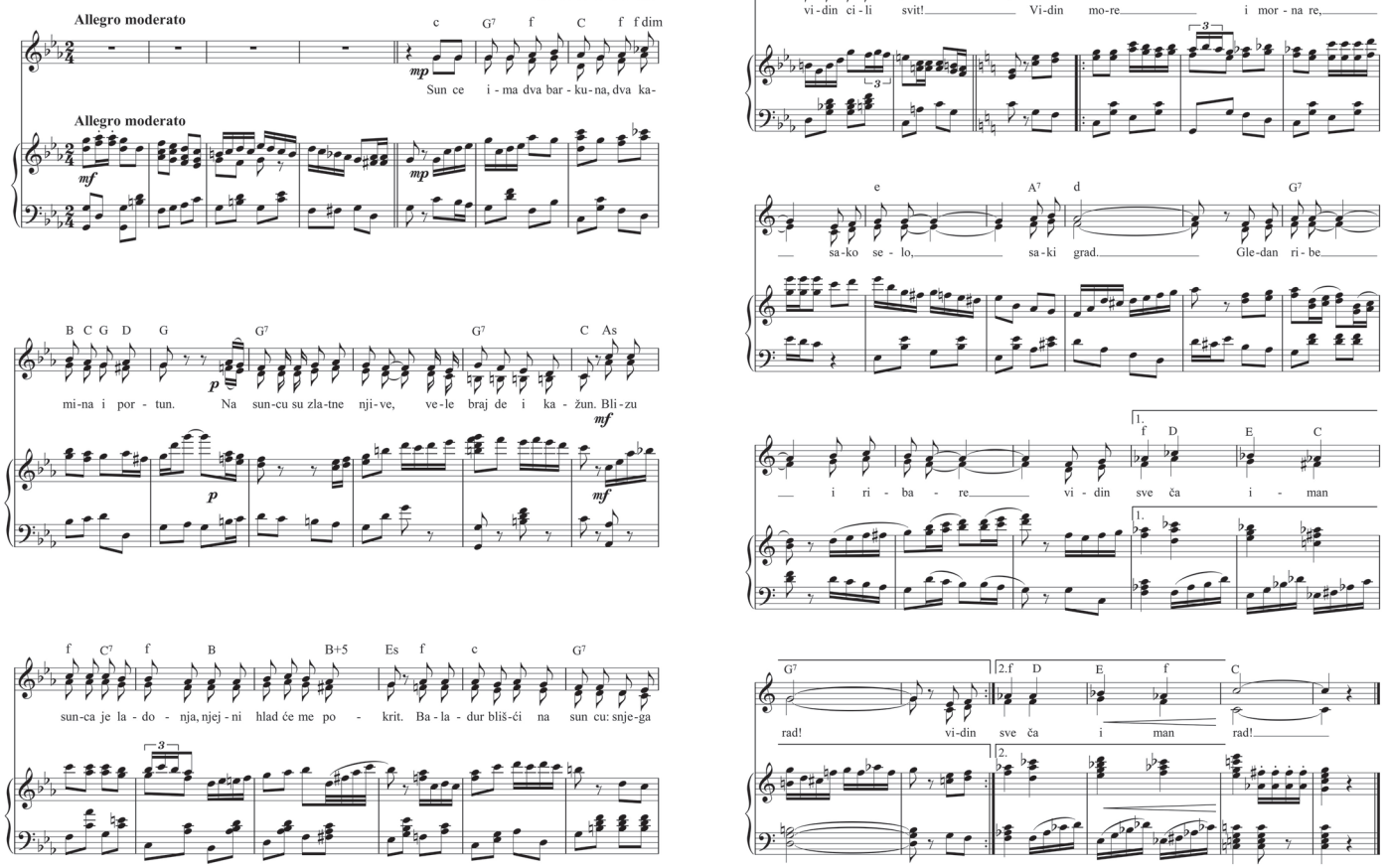
In this work the authors present the results of a research based on questionnaires about accepting songs and contents after listening to Milotti's songs *Nad zikvon, Sunce ima dva barkuna* and *Ki zna ko je zimi zima* at local community lectures. The research was conducted in primary school Kaštanjer in Pula where 40 pupils from the sixth and seventh grade participated. After the analysis it was concluded that the pupils from Pula had insufficient knowledge on the works of Istrian composers. The pupils stated that they would like to include more songs from their region into their musical education.

Key words: local community education, Nello Milotti, Istria, musical culture, Civil Education.

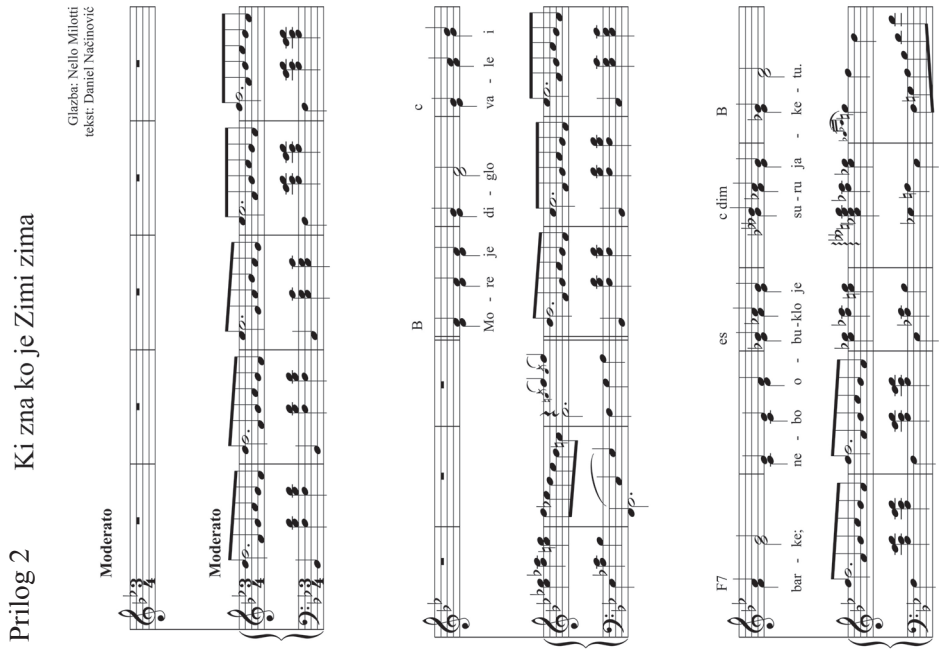
Prilog 1

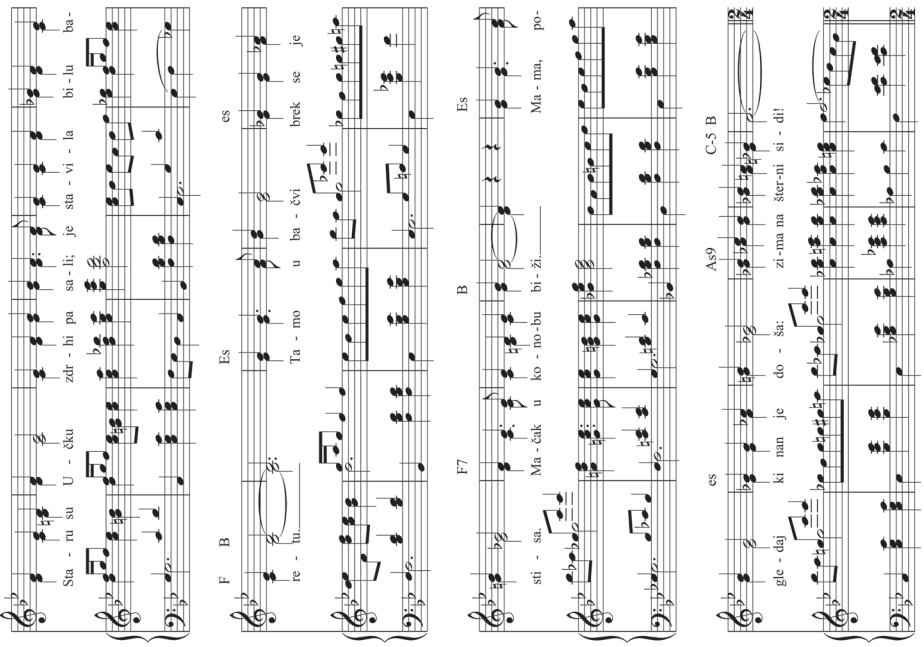
Sunce ima dva barkuna

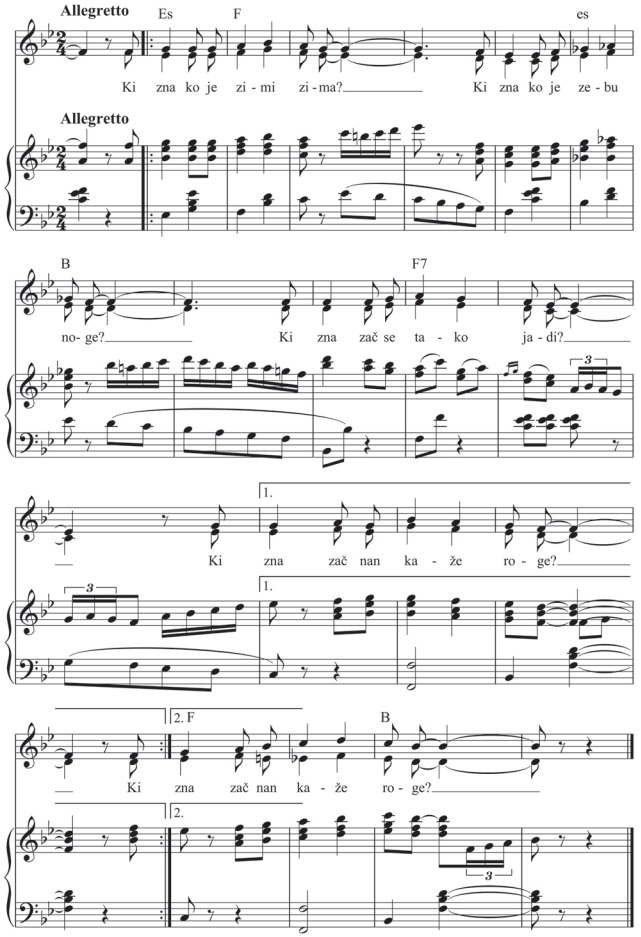
Glazba: Nello Milotti
Tekst: Daniel Načinović



Prilog 2 Ki zna ko je Zimi zima

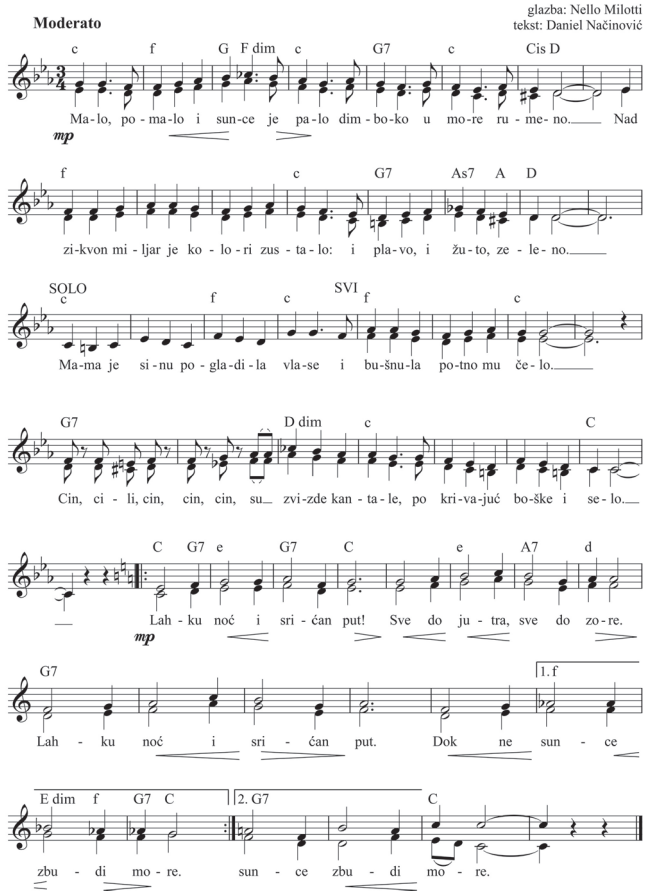






Prilog 3

Nad zikvon



Prilog 4. Popis dječjih skladbi Nella Milottija

Ciklusi dječjih pjesama:

Sunce ima dva barkuna[2]
– dvoglasne,
dvoglasne s klavirskom pratnjom
- Sunce ima dva barkuna
- Kukuriku!
- Mirna teče, Raša gre
- Mali kapitan
- Šparuge na Misecu
- Kako lip je moj grad!
- Konj
- Ki zna ko je Zimi zima?
- Tancale su žabice
- Nad zikvon

Čakavske sličice[3]
– dvoglasne s klavirskom pratnjom
- Oblaki
- Noć
- Bura
- Ičićanski ribar
- Za vas danas
- Stare nonice

Najljepša zemlja je moja
– jednoglasne s klavirskom pratnjom
- Pjesma o mlijeku
- Moja škola
- Pjesma o cirkusu Prerija
- To je bilo
- Pjesma o buhi
- Dal' znaju moji
- Sretan rođendan
- Prošlo je ljeto (Novigodišnje)
- Peci se
- Svi smo stigli kući
- Najljepša zemlja je moja

Dvoglasne pjesme
1. La fionda
2. Na Fontani
3. Naš Gajardo
4. Nona Jela
5. Supetarci razletavci
6. Tovarić
7. Žveljarin

Dvoglasne pjesme s klavirskom pratnjom
1. Balletto e coro delle ranette
2. Labinjan puli potoka
3. Tići Matetiću

Troglasne pjesme
1. Mačkić
2. Oh, Carolina
3. Srebrene palube
4. Žižak

Troglasna pjesma uz pratnju harmonike
1. Volim prirodu

2 Za ciklus pjesama *Sunce ima dva barkuna* Nello Milotti je naknadno skladao klavirsku pratnju.
3 Skladatelj je 2004. uglazbio stihove pjesama učenika Maje Tuhtan, Tine Dekleva, Ingrid Serpin, Vedrane Marušević, Heni Mohorovičić i Kristijana Ivančića, koji su objavljeni u zbirci »Čakavčići pul Ronjgi 6«. Zbirku je izdala Ustanova Ivan Matetić-Ronjgov, u Viškovu-Ronjgi 2001. godine.

KURIKULI, BOLONJSKI PROCES

CURRICULA, BOLOGNA PROCESS

Gabriela Karin Konkol
Head of the Teaching Practice Department
The Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdansk/Poland
Faculty of Choral Conducting, Church Music, Artistic Education, Rhythmics and Jazz
g.konkol@amuz.gda.pl

The Impact of the Bologna Process on Higher Music Education in Poland

UDK: 378.014.5:74(438)
Pregledni rad (Review article)

Abstract

In March 2000, at a European Council session in Lisbon the strategic goal of European integration was defined. The goal was to create in Europe the most dynamic and competitive economy based on knowledge. In subsequent years that goal was further defined in the aspect of higher education and European Higher Education Area (EHEA) and scientific research – European Research Area (ERA) were recognised as two inseparable pillars of educational space in Europe. The main assumptions of European Higher Education and Research Area are: increasing the mobility, employability, quality assurance, lifelong learning and doctoral programmes, as the third cycle in the framework of three-cycle degree system. Higher education in Poland, including higher music education, has been fully involved in the implementation of the above mentioned assumptions of the Bologna Process.

Key words: The Bologna Process, EHEA, Higher Music Education

Introduction

European integration is a complex and multi-dimensional process, subject to numerous factors. Searching for domains and forms of cooperation between states was initially focused on fields such as economy and politics. In subsequent years the scope of cooperation has been extended to include, among others, culture and education. On the pages of Europe's history we find models of cooperation between different communities and institutions, prominent political and scientific figures, social organisations, political parties and, ultimately, the entire states. In the process of approximation of European societies the significant role of higher education centres has to be acknowledged (Lutrzykowski, 2006). The central role of European higher education institutions in building and reinforcing the intellectual, cultural and social dimension of European continent was already noticed in *Sorbonne Joint Declaration* of 1998. It was stressed there that Europe is not only the euro currency, banks and economy, but »it must be a Europe of knowledge as well«[1]. This was the first document of such significance to mention

1 *Sorbonne Joint Declaration*, http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf, page 1, 10 February 2015.

the harmonisation of structures of higher education systems in Europe with a view to promote mobility and access to employment markets in Europe. The theses included in the declaration were well received both by the EU bodies and by the international organisations. In Bologna, eleven years after the adoption of *Magna Charta Universitatum,* on 19 June 1999, European ministers of education of 29 states, including Poland, signed the *Joint Declaration of the European Ministers of Education*. The activities within its framework were called the Bologna Process. The declaration was an important impulse that prompted a more dynamic European cooperation in the scope of higher education. Simultaneously the European integration gained a new dimension (Lutrzykowski, 2006; Solska, 2011; Skinder, 2010).

The Bologna Process principles – European Higher Education Area

The main objective of the Bologna Process activities was the creation of European Higher Education Area before 2010. The scope of that term encompasses territorial dimension of systematic intergovernmental cooperation, with the participation of the representatives of national and international academic societies. However, his does not mean the unification of national systems of higher education of the states participating in this process, but their comparativeness and harmonisation. The aspiration to consolidate the European area of higher education is to be conducted with the preserved diversity of national systems and with the autonomy of institutions. These goals can be reached provided there is a close cooperation between state authorities and higher education institutions. This cooperation includes: preparation and promotion of programmes concerning the mobility of students, of administrative, teaching and research staff; implementation of integrated curricula, trainings and research; intergovernmental cooperation along with European non-governmental organisations. The significant assumptions of the *Bologna Declaration* are: mobility of students and of academic staff, point-based system of student grading and the introduction of comparable degrees, which is the condition of recognition of diplomas, degrees and titles without the necessity of their validation. Employing European citizens may increase the international competitiveness of European higher education system (Lutrzykowski, 2006).

The most important decisions concerning the Bologna Process are made during the conferences of ministers of education. The first Conference of European Ministers Responsible for Higher Education of signatory states of the *Bologna Declaration* was held on 18-19 May 2001 in Prague. The last, sixth Conference was held on 26-27 April 2012 in Bucharest. Apart from the delegates from 47 states currently being a part of the Bologna Process there also appeared representatives of European Commission, delegations of 23 states from outside EHEA and representatives of more than ten international organisations functioning in

the sector of higher education. The conference was accompanied by the *Third Bologna Policy Forum*, directed to non-European states interested in the Bologna Process achievements. Communiqué of the conference, entitled: *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*, defines three main priorities in the implementation of the Bologna Process up to year 2015 They are: ensuring the high quality of higher education for all; increasing the employability of graduates and the improvement of scale and quality in terms of mobility (Konkol, 2013).

Higher education in Poland in the light of the Bologna Process

General regulations

The legal act which initiated the implementation of the Bologna Process assumptions in Polish higher education system was the Act on Higher Education adopted in July 2005. Higher education institutions were legally obliged to introduce, from the academic year 2005/2006, the two-step study cycle, to issue diploma supplements and to introduce ECTS system. The coordinating body of the Bologna Process in Poland is the Foundation for the Development of the Education System (FRSE). The Minister of Science and Higher Education appointed the Bologna Promoters Team (at present Bologna Expert Team). Its activity is supervised and administered by the above mentioned Foundation (currently it functions as National Agency for the Erasmus+ programme). Since 2008, the team has been working on creating the National Qualifications Framework – the system based on learning outcomes, described in terms of knowledge, skills and competence (Buchner-Jeziorska, 2010).

The plane of the Bologna Process implementation in Poland includes the arrangements made during successive European conferences of ministers of education. Among them are: flexibility of studying and appropriate use of ECTS system as a point accumulation system; promotion of mobility and quality of education (internal and external system of quality assessment – accreditation). One of the assumptions of the Bologna Process is also cooperation of higher education institutions with industrial entities, municipal and regional government bodies. The implementation of those assumptions is to be supported by the creation and activities of: Academic Enterprise Incubators (AEI); Careers Services and centres of technology transfer – cooperation of higher education institutions with industrial entities (Skinder, 2010). From the moment of Poland's accession to European Union in 2004 there has been an increase in competitiveness in higher education sector (Dietl, Sapijaszka 2006).

Qualification Framework

The Act of 18 March 2011 amending the Act on Higher Education, Act on Academic Degrees and Academic Title and Degrees and Title in Art and on amending certain other acts have introduced National Qualifications Framework (NQF) into the Polish education system. The higher education institutions gained autonomy in creating faculties and shaping the programmes of study, but it has been necessary to prepare the curricula according to NQF assumptions (Chmielecka, Marciniak, Kraśniewski, 2010).

The description established already at the Bergen conference in 2005: *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* specifies the learning outcomes referring to so called Dublin Descriptors. They are divided into five categories: knowledge and comprehension (understanding), application of knowledge and comprehension, ability to reason and formulate opinions (making judgements), ability to communicate and finally ability to learn. In turn, in *European Qualification Framework for lifelong learning*, being the subject of the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008, the learning outcomes are divided into three categories: knowledge (theoretical or factual, denoting the effect of information acquisition by learning); skills (intellectual/cognitive and practical; denote the ability to apply knowledge); personal and social competence (responsibility and autonomy; denote the ability to apply knowledge, personal and social skills and competence at work, education, professional life and personal development). In the works on NQF for higher education in Poland it was assumed that the learning outcomes are described in the categories of knowledge, personal and social skills and competence (Chmielecka, Marciniak, Kraśniewski, 2010). The above mentioned Recommendation has defined the directions of work on creating National Qualifications Framework compliant with the directives for European Qualifications Framework for lifelong learning. The supervision of implementation of EQF is carried out by EQF Advisory Group mandated by, among others, the European Commission and member states' authorities (Chmielecka, 2010; Kraśniewski, 2010).

Within the framework of works carried out by the Working Group for National Qualifications Framework the concept of multi-level defining of learning outcomes was created, connected with the programmes of study implemented by the higher education institutions. According to those assumptions, learning outcomes are formulated on several levels, such as: the level of higher education system – outcomes obtained as a result of completion of three basic cycles/steps of study should comply with outcomes defined for those cycles in European Qualifications Framework for higher education system and for lifelong learning; on the basis of those more detailed learning outcomes may be created; the level of educational fields – outcomes regard larger areas of faculties/curricula, equivalent to major fields of knowledge (for example the field of humanities); while defining learning outcomes at this level it is possible to make use of international ›standards‹ and solutions adopted in other countries; the level of areas of facul-

ties/curricula, and the level of a particular curriculum. Learning outcomes on the level of system and on the level of educational fields are defined centrally and are the element of regulation regarding the higher education system in Poland. In turn, centrally defined learning outcomes are the basis for developing by the higher education institution the anticipated learning outcomes connected with a particular curriculum applied by a given higher education institution – which will be a basis for planning the educational process (there was a departure from the list, established by a ministerial order, of faculty names and corresponding educational standards). While working on the learning outcomes for a given curricula it is possible to make use of the results obtained within the framework of international projects and the network of agreements between higher education institutions which are working to define learning outcomes; e.g.: the result of works within the framework of international project Tuning Educational Structures in Europe [Tuning03, Tuning08] funded by the European Commission – Socrates programme – are the learning outcomes for nine selected faculties/curricula (Kraśniewski 2010).

Learning outcomes

Learning outcomes established on a central level need to be further specified by the higher education institution for a particular curriculum. Such detailing may be carried out in the scope of sub-area (group of related faculties/curricula), higher education institution, so that all programmes of study offered by the institution ensure achieving by the graduate certain specific learning outcomes. In the process of further specification of learning outcomes established at a central level it is possible to use documents drawn up abroad and the results obtained within the framework of international projects and network of agreements between higher education institutions. For instance, *Subject Benchmark Statements* (SBS) – descriptions of learning outcomes for over 50 educational sub-areas drawn up by the British *Quality Assurance Agency for Higher Education,* may be treated as descriptions of learning outcomes for groups of related faculties/curricula. The example of international initiative aiming at defining learning outcomes on the level of sub-area is the project realised by Association *Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen* (AEC). As a result of that project the learning outcomes for European music education were established (Kraśniewski 2010). AEC is a leading European organisation supporting the development of music higher education. AEC in 2001 initiated a three-year project entitled: *Effects of the Bologna Declaration on Professional Music Training in Europe.* It was realised within the framework of Erasmus thematic network: *Innovations in artistic higher education*. The Bologna Working Group, operating within this project, created a set of learning outcomes, which describe the levels of the first and the second study cycles in music higher education, using the term ›competence‹. According to the assumptions of the project *Tuning Educational Structures in Europe* and so called Dublin Descriptors, the *Tuning* Working Group was formed within the framework of Erasmus Thematic Network for

Music *Polifonia*. In the period 2004-2007, the works were conducted on creating the music equivalent of Dublin Descriptors (*Polifonia*/Dublin Descriptors). Additionally, the existing AEC descriptions of learning outcomes for the 1st and 2nd study cycles were extended to include the learning outcomes for the 3rd cycle. During the second edition of *Polifonia* – *Polifonia* II project (2007-2010) the new Bologna Working Group was formed. Its aim was the review and verification of the document which was prepared earlier and included the description of characteristic features of educational programmes and teaching methods as well as learning outcomes and competences in higher music education (Szladowski, Kurzyński, 2012).

AEC learning outcomes for the 1st, 2nd and 3rd study cycles in higher music education are placed in three categories: practical outcomes (skills-based), theoretical outcomes (knowledge) and generic outcomes (general outcomes – attitudes). These outcomes can be applied to all executive disciplines, conducting, composition and pedagogy. It has to be stressed that two Working Groups were formed to work on developing *AEC learning outcomes* in the field of pedagogy. They are: Working Group within the framework of network »Music Education Network« – »meNet«, which created a set of competences for music teachers in general education secondary schools and Working Group for INVITE – International Network for Vocal and Instrumental Teacher Education. The latter is still working on the set of competences for vocal and instrumental teachers for the 1st, 2nd and 3rd study cycles (Szladowski, Kurzyński, 2012).

It has to be stressed that *AEC learning outcomes* based on the music version of Dublin Descriptors constitute European Sector Qualifications Framework for Higher Music Education. European higher education institutions may refer to them while creating curricula. In all signatory states to the *Bologna Declaration* National Qualifications Frameworks are currently introduced, in which each individual curriculum will have to comply with European Qualifications Frameworks for Higher Music Education. In connection with the appearance of European Qualifications Framework for lifelong learning the compatibility of music version of AEC learning outcomes with European Qualifications Framework was tested. It is important in the context of comparability of academic degrees and titles, recognition of qualifications and quality assurance. As mentioned, there are at present two European Qualifications Frameworks, which are: The Framework for Qualifications of the European Higher Education Area and European Qualifications Framework for Lifelong Learning. The Bologna Working Group has conducted a comparative analysis of both these documents with *AEC learning outcomes* (Szladowski, Kurzyński, 2012).

It is worth noticing that within the framework of *Polifonia* project there were activities regarding pre-college education. *Polifonia* Pre-college Working Group developed a set of *AEC learning outcomes* for the final stage of education level preceding level 1 of Higher Music Education (it refers to level 4 of European Qualifications Framework for lifelong learning – EQF). The mentioned learning outcomes have an identical structure as the existing one for the 1st, 2nd and 3rd

study cycle in Higher Music Education. Their goal is to facilitate the transition from pre-college stage to *AEC learning outcomes* for the 1st cycle of higher music education. There is a variety of pre-college systems of education in Europe. Therefore it was assumed that the creation of the set of *AEC learning outcomes* compliant with the assumptions of the Bologna Process will show the common elements of pre-college education in those systems and will specify the relations with *AEC learning outcomes* for 1st study cycle. It must be underlined that the higher education institutions are not expected to verify *AEC learning outcomes* during entrance exams. It is merely an attempt to verify the achievements of pre-college education, where the practical, theoretical and generic outcomes possible to be achieved in primary and secondary schools ought to be taken into account. In the field of practical learning outcomes these are skills in the scope of: artistic expression, repertoire, working in groups (ensemble skills), practicing and rehearsing, notes reading. The aural skills, creative and performance (re-creative) skills, verbal, improvisational skills and public performance skills are taken into account in that scope as well. In the scope of theoretical learning outcomes there are: knowledge of repertoire and musical materials, knowledge and understanding of the context of musical art. Whereas in the field of general learning outcomes there are: independence, psychological conditioning, criticism and social communication (Szladowski, Kurzyński, 2012).

The partner for the works carried out in the framework of *Polifonia* project in Poland is The Karol Lipiński Academy of Music in Wrocław. The last edition of *Polifonia* project (2011-2014) consisted of five working groups dealing with such issues as: artistic research in higher music education, accreditation and benchmarking, education for enterprise, monitoring and so called *joint degrees*[2].

The crucial matter in the implementation of the Bologna Process assumptions in the higher music education is applying the education quality assurance systems and European accreditation. AEC is undertaking actions aiming at adjusting European higher music education to the requirements of European Qualifications Framework. It must be emphasised that already in 2006 the mentioned Academy of Music in Wrocław created interdisciplinary studies (in cooperation with the Academy of Fine Arts and the National Dramatic Arts Academy). Common international diplomas were also introduced[3].

National Qualifications Framework has to be ›validated‹ by the European Commission in order to be comparable with European frameworks. 46 aspects are verified, among which there is the assessment of learning outcomes, mission and vision of the institution, qualifications of the academic staff and assessment of equipment. AEC Accreditation Committee has already selected and sent experts to music academies in: Birmingham, Vilnius, Brussels, Weimar, Trossingen, Oviedo and other cities. European criteria concerning the quality of education, resulting from European accreditation are at present fulfilled by four musical

2 *Polifonia* project (2011-2014), http://www.aec-music.eu/polifonia, 10 March 2015.
3 *Z europejskiej perspektywy*, Interview with rector Grzegorz Kurzyński, »Ruch Muzyczny« 24/2006.

academies in Poland: The Feliks Nowowiejski Academy of Music in Bydgoszcz, The Grażyna and Kiejstut Bacewicz Academy of Music in Łódź, The Academy of Music in Kraków and the above mentioned Academy of Music in Wrocław. The latter is a pioneer of European changes. It has to be stressed that AEC, as a European cultural and educational network, promotes the concept of modernising higher music education institutions not only in Europe but worldwide[4].

With a view to assure quality and accreditation, AEC created the criteria and procedures of programme and institutional review of higher music education institutions and musical programmes. They are listed in the AEC document *Quality Assurance and Accreditation in Higher Music Education: Characteristics, Criteria and Procedures.* Within the framework of the Bologna Process two manners of quality assurance can be distinguished: internal quality assurance and external quality assurance. With reference to the former, AEC has published (as a part of *Polifonia* project) a *Handbook for Internal Quality Assurance in Higher Music Education.* Actions were also taken regarding external quality assurance and accreditation. In the period 2002-2004, in cooperation with National Association of Schools of Music (NASM), official accreditation organisation in American higher music education, within the framework of a common UE/USA programme, the project *Music Study, Mobility and Accountability* was realised. It was an impulse for AEC for starting *Accreditation in European Professional Music Training* project in 2006. The project, funded with the resources from Socrates programme, conducted a research on European dimension of quality assurance and accreditation procedures in higher music education. The results were published in the above mentioned document *Quality Assurance and Accreditation in Higher Music Education*, providing help in carrying out procedures of external quality assurance and accreditation in higher music education (Szladowski, Kurzyński 2012).

Conclusion

To sum up, it ought to be said that Poland has been fulfilling its obligations related to implementation of the Bologna Process; nevertheless, it is still necessary to intensify the legal actions and to create appropriate legal and financial conditions for the realisation of EHEA assumptions. Among Poland's achievements there is a growth in gross enrolment ratio and the increased access to higher education due to the appearance of a vast sector of non-public higher education institutions. At present the priority is given to the implementation of the national structure of qualifications (Bubiło, 2008).

4 *W trosce o jakość*. Interview with Grzegorz Kurzyński, »Twoja Muza« 1(50)/2012.

Bibliography

Bubiło, Jarosław (2008). *Proces Boloński – geneza, założenia i realizacja*. Wykłady otwarte nr 38 Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Zamościu. Zamość: Wydawca Centrum Badawczo-Szkoleniowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji.

Buchner-Jeziorska, Anna (2010). Polska wobec wyzwań strategii lizbońskiej. In: Buchner-Jeziorska, Anna; Dziedziczak-Fołtyn, Agnieszka (ed.), *Proces Boloński. Ideologia i praktyka edukacyjna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: 11-31.

Chmielecka, Ewa (2010). Tło europejskie wprowadzenia ram kwalifikacji oraz scenariusze ich wdrażania. In: Chmielecka, Ewa (ed.). *Autonomia Programmeowa Uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego »Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia«, Priorytet IV PO KL, Działanie 4.1. Poddziałanie 4.1.3. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. 119-121.

Chmielecka, Ewa; Marciniak, Zbigniew; Kraśniewski, Andrzej (2010). Krajowe ramy kwalifikacji dla polskiego szkolnictwa wyższego. In: Chmielecka, Ewa (ed.), *Autonomia Programmeowa Uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego »Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia«, Priorytet IV PO KL, Działanie 4.1. Poddziałanie 4.1.3. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. 7-11.

Dietl, Jerzy; Sapijaszka, Zofia (ed.) (2006). *Konkurencja na rynku usług edukacji wyższej*. Łódź: Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości.

Konkol, Gabriela Karin (2013). *Integracja europejska – Proces Boloński. Implikacje dla edukacji muzycznej*. Gdańsk: Wydawnictwo Athenae Gedenenses.

Kraśniewski, Andrzej (2010). Krajowe Ramy Kwalifikacji. In: Chmielecka, Ewa (ed.), *Autonomia Programmeowa Uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego »Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia«, Priorytet IV PO KL, Działanie 4.1. Poddziałanie 4.1.3. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. 12-21.

Lutrzykowski, Alfred (2006). *Między Bolonią a Bergen (1988-2005)*, Wykłady z Humanistyki, t. VI. Bydgoszcz: Wydawnictwa Uczelniane Akademii Techniczno-Rolniczej w Bydgoszczy.

Polifonia project (2011-2014), http://www.aec-music.eu/polifonia, accessed 10 March 2015.

Skinder, Marcin (2010). *Proces Boloński. Projekt społeczno-edukacyjny w latach 1999-2010*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Edukacyjne WERS.

Solska, Ewa (2011). *Duch liberalizmu a projekt europejskiej przestrzeni edukacyjnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Sorbonne Joint Declaration, http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf, accessed 10 February 2015.

Szladowski, Marek; Kurzyński, Grzegorz (ed.) (2012). *Rozwój i przyszłość wyższego szkolnictwa artystycznego w Polsce*. Warszawa: Wydawca Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej.

W trosce o jakość. Wywiad z Grzegorzem Kurzyńskim, »Twoja Muza« 1(50)/2012.

Z europejskiej perspektywy. Wywiad z rektorem Grzegorzem Kurzyńskim, »Ruch Muzyczny« 24/2006.

Utjecaj bolonjskog procesa na visoko glazbeno obrazovanje u Poljskoj

SAŽETAK

Transformacija sustava visokog obrazovanja usko je povezana s procesima na razini cijele Europe, u kojima je koncept Europe kao zajedničkog prostora za suradnju u raznim područjima još uvijek u tijeku. Proces europskih integracija postao je poticaj za stvaranje Europskog područja visokog obrazovanja (EHEA). Koncept je predstavljen u Bolonjskoj deklaraciji koju je potpisalo 29 ministara obrazovanja zemalja EU-a u Bologni 19. lipnja 1999. godine. Primjenom ideja bolonjskog procesa poseban naglasak stavlja se na osiguranje kvalitete, promociju inovacija i interdisciplinarni pristup u okvirima doktorskih programa, na društvene dimenzije procesa kao i otvorenost i privlačivost EHEA-e u kontekstu suradnje sa zemljama izvan EU-a.

Promjene koje su se odnosile na političku transformaciju omogućile su Poljskoj povezivanje s Europom, dok su se poljske znanstvene institucije konačno mogle uključiti u primjenu bolonjskog procesa. Trenutno se provodi jedan od značajnih zadataka reformiranja sustava visokog obrazovanja: uvođenje kvalifikacijskog okvira. Dokument »Kvalifikacijski okvir europskog prostora visokog obrazovanja« sadrži smjernice za stvaranje nacionalnog okvira sustava visokog obrazovanja. U okviru ishoda učenja prema nacrtu Radne grupe za nacionalni kvalifikacijski okvir nalaze se i oni ishodi koji su karakteristični za područje umjetničkih studija. Kad je riječ o podudarnosti s kvalifikacijskim okvirom i međunarodnim standardima, zaključeno je da je sustav visokog obrazovanja u području umjetnosti, unatoč svojim jedinstvenim značajkama, na svim razinama obrazovanja, povezan s tekstovima Dublinskih deskriptora. U području glazbe, nacrt je izradila radna grupa Tuning u okviru Erasmusove tematske mreže za glazbu »Polifonia«. Dublinski deskriptori za područje umjetnosti odnose se na umjetnički razvoj i naglašavaju praktična postignuća.

Ključne riječi: bolonjski proces, Europski prostor visokog obrazovanja (EHEA), visokoškolsko glazbeno obrazovanje.

Branka Rotar Pance
University of Ljubljana
Academy of Music
Ljubljana, Slovenija
branka.rotar-pance@ag.uni-lj.si

Fulfilment of Music Education Objectives in Primary School in Terms of Students' Performance at the National Assessment of Knowledge

UDK: 371.26:78]373.3(497.4)
Izvorni znanstveni rad (Original scientific paper)

Abstract

The National Assessment of Knowledge (NAK) of Slovene primary-school students has a several-year-long tradition. Its aim is to evaluate and improve the quality of learning and teaching in primary school. The present paper presents the results of the NAK in music education in the school years 2012 and 2014. The structure of both examinations comprised five areas. The achieved results show that objectives and knowledge standards from the music education curriculum are fulfilled in the areas of listening, creating, as well as mastering and use of musical language. The structure of the NAK does not enable verification of learning objectives in the area of musical performance.

Key words: National Assessment of Knowledge, primary school, music education, results.

Introduction

Since 1998, music education planning in Slovenia has followed the doctrine of goal- and development-oriented planning (Oblak 1998). The first such syllabus (*Učni načrt. Glasbena vzgoja* 1998) defines learning objectives and basic standards of knowledge in three activity areas: performing, creating and listening, according to trienniums as well as for each class of the nine-year primary school separately. Within these three areas, the level and amount of musical contents increase over the years, stimulating in children the development of their musical abilities, skills and knowledge. In different learning situations, which take into account the emotive-social, motor and cognitive aspects of music learning, students develop their abilities to experience, comprehend and express music (Sicherl-Kafol et al. 2011). The revised syllabus for music education (*Učni načrt. Program osnovna šola. Glasbena vzgoja* 2011), which took effect in the school year 2011/12, also takes into account the holistic approach to learning in the aforementioned activity areas, defining more in detail the operative objectives and standards of knowledge and placing greater emphasis on interdisciplinary teaching and cross-curricular topics.

Goal-oriented planning is connected to assessment and evaluation of music education achievements. In music education, as in other primary school subjects, it is necessary to continuously evaluate the realisation of the syllabus. This is one of the reasons why the system of the national assessment of knowledge in primary school was introduced into the Slovene school policy, is regulated by law and has been implemented for almost 15 years. The main goals of the National Assessment of Knowledge (NAK) are:

- improvement of the quality of teaching and learning and of Slovene pupils' knowledge;
- an effective regular assessment of the syllabi quality;
- ensuring equal education opportunities for all pupils;
- establishment of equal assessment criteria;
- development of pupils' ability to critically assess their own achievements (*Izhodišča NPZ v osnovni šoli* 2005).

NAK takes place at the end of the 6th and 9th grades of primary school. In the 6th year, mathematics, Slovene language[1] and a foreign language are assessed, and in the 9th year, mathematics, Slovene language and a third subject which is determined each year by the Minister of Education. At the beginning of each school year the minister selects a maximum of 4 subjects, out of all compulsory subjects in the 8th and 9th years, to be included in the NAK. These subjects are then assessed on four samples of all Slovene schools, so that only one of them is assessed at each school as the third subject (*Osnovna šola. Nacionalno preverjanje znanja* 2014). In the school years 2011/2012 and 2013/2014 music education was one of the subjects selected as the third subject in NAK.

When NAK was first introduced, the examination in music education consisted of two parts: written and oral. The written test was shorter than today (30 minutes), while the oral part (lasting up to 15 minutes) included musical exercises in performing, listening and creating (Rotar Pance, 2006, 2007). Since 2005, the NAK system only allows examinations in the form of written test for all subjects. This however, does not allow for the assessment of all learning objectives and standards of knowledge defined in the syllabus for music education (2011), thus leaving out all the objectives in the area of performing.

NAK determines common grounds, based on Bloom's cognitive taxonomy, for the preparation of tests in all subjects (Žagar 2002, Rutar Ilc 2003). The written test has to consist of 30 % of taxonomy level one (knowledge, comprehension) tasks, 35 % of level two (comprehension and application) tasks and 35 % of level three (analysis, synthesis, evaluation) tasks.

1 Mother tongue; in case of minorities the Italian or Hungarian language respectively.

The Structure and Execution of the NAK Test in Music Education

The NAK test is prepared on the basis of the syllabus for music education, while its structure has five main parts:

1. Listening to, Analysis and Evaluation of Musical Works

The exercises in this part relate to four examples of musical works which are listened to by the testees. The first two examples are played separately, while the third and the fourth one are played consecutively for the sake of comparison. Each of the first two examples, as well as the sequence of the third and fourth, are played twice. Students listen to music, solving the exercises the aim of which is to evaluate their analytical perception of musical genres, instruments and voices, groups and ensembles, the origin and character of the composition, musical forms, interpretation elements, as well as their evaluation of musical works. The exercises related to comparative listening to two musical examples focus on analytical and synthetic comparison between the two and their evaluation.

2. Comprehension and Use of a Music-related Text

Exercises in this part refer to a selected short authentic music-related text, such as a concert announcement, concert programme, published concert review, leaflet, CD booklet, entry from a music encyclopaedia. With the exercises of the second part we examine student's ability to orientate themselves in and their comprehension of information available in announcements, other sources and text books.

3. Knowledge and Understanding of Musical Culture

In the third part, the exam looks into student's abilities and applied knowledge in music history, musical genres, composers, musical works, musical forms, groups and ensembles, music institutions and performers.

4. Comprehension of Musical Score

A selected musical score, or a part of it, represents the basis for exercises in the fourth part. These exercises aim at checking students' orientation in a musical score and their application of musical knowledge related to the elementary musical literacy.

5. Creating

The last part contains exercises in which students write their own musical creations. Creating is not only about expressing one's own musical ideas, but also shows a student's understanding of and ability to apply musical knowledge in writing down the created contents.

The written test is composed of up to 35 exercises and has to be completed in 60 minutes. It starts by listening to examples of musical pieces and solving the exercises of the first part. After all the examples have been played, students continue solving the exercises of the following parts of the test. Among the types of exercises there are closed-type questions (multiple-choice questions, linking, sorting, completing, short answers), semi-closed type (image-based questions), exercises related to scores and problem-solving exercises. Every set of questions has to have the same total amount of points (70). The amount of points of individual exercises within a set varies between 1 and 6 or, in case of the creating exercise, up to 11 points.

Music Education as one of the Selected Third Subjects of NAK in the School Years 2011/2012 and 2013/2014

In the school years 2011/12[2] and 2013/14[3], music education was selected as the third subject examined in the NAK.

After the second school year, we wanted to compare the achievements in music education of the two generations of nine-graders in order to establish the quality level of music education and to verify the execution of the syllabus within the framework of the NAK. The comparison was based on the statistical data and results presented in the yearly reports on the execution of the NAKs 2012 and 2014.[4]

Both examinations were carried out towards the end of the school year, the first NAK in music education taking place on 10 May 2012 and the second on 12 May 2014, and involved 9th grade primary school students.

Both NAKs used as measurement tools written tests which were comparable in terms of the test structure, level of exercises and composition of the test in relation to the taxonomic levels. The 2012 test was composed of 30 exercises, and the 2014 test of 33 exercises. The percentage shares of individual parts of the tests slightly differed, as it is evident from Table 1.

2 In the school year 2011/12, the Minister of Education determined that the third subject in NAK would be either physics, chemistry, music education or citizenship education.
3 In the school year 2013/14, the Minister of Education selected the foreign language (English of German), physics, biology and music education as the third subject in NAK.
4 *Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2011/12* (2012) and *Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2013/14* (2014).

Table 1: Percentage Shares of Individual Parts of the Written Tests in the 2012 NAK and the 2014 NAK.

2012 NAK Percentage Shares	**Parts of the Written Test**	**2014 NAK Percentage Shares**
36,7%	Listening to, Analysis and Evaluation of Musical Works	33,3 %
23,3 %	Comprehension and use of Music-related Text	27,3 %
16,7 %	Knowledge and Understanding of Musical Culture	15,1 %
20%	Comprehension of Musical Score	18,2%
3,3 %	Creating	6,1 %

Comparison of the Main Statistical Data of 2012 NAK and 2014 NAK

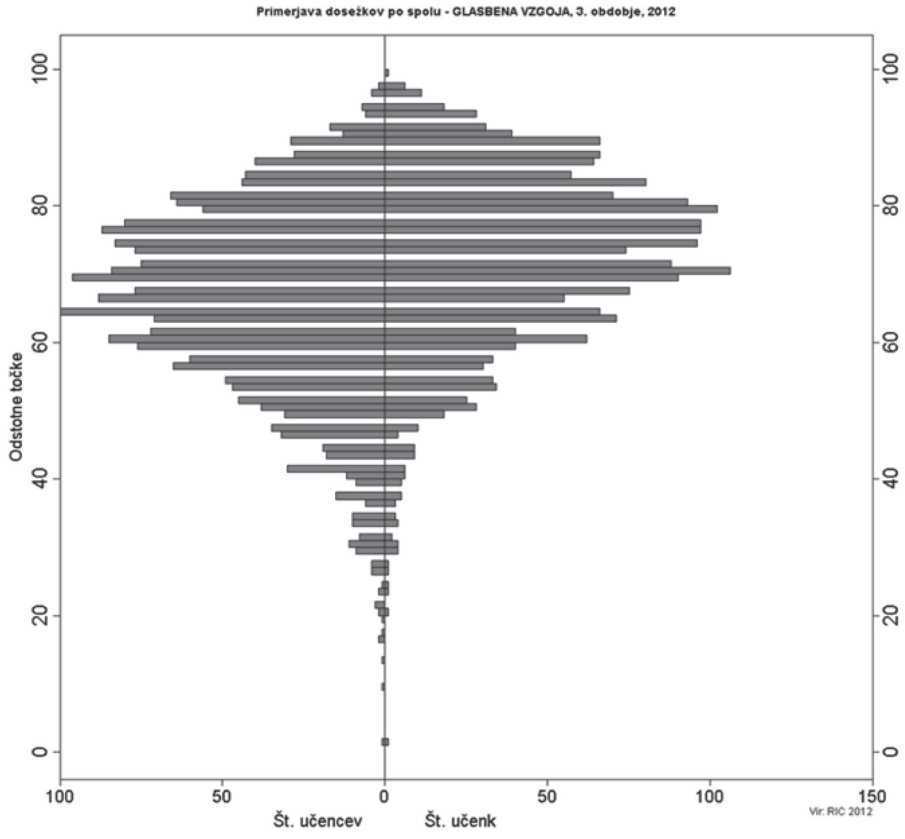
Sampling of primary schools where NAK in music education was carried out was done so as to guarantee representativeness of data from all Slovene schools. The sampling took place in all Slovene regions and was equally distributed in comparison with the rest of the selected NAK subjects. It also took into account the principle of equal representation of schools of various sizes. Table 2 presents comparatively the basic statistic data about the two NAKs in music education: the number of primary schools and students included in both examinations, the maximum amount of points, the average percentage of points achieved, standard deviation and reliability of the examination.

Table 2: Comparison of the Basic Statistic Data and Students' Achievements at the NAK in Music Education in 2012 and 2014.

NAK 2012	**DATA COMPARISON**	**NAK 2014**
111	Number of Primary Schools	117
4222	Number of Students	4130
70	Total Points	70
48,3	Average Number of Points Achieved	48,28
69,61	Average Percentage of Points	68,97
14,00	Standard Deviation of Percentage of Points	18,16
0,68	Difficulty Index (DI)	0,63
0,84	Reliability Index (Cronbach Alpha)	0,94

The comparison shows that, in terms of the number of primary schools included in each NAK, the samples were comparable. As regards the average number of points achieved, the results of both years were almost identical: in 2012 the average number of points was 48.03, representing 68.61%, while in 2014 the average was 48.28 points, corresponding to 68.97%. However, the two generations of nine-graders differed in the fact that in 2012 none of the participating students achieved either the maximum (70 points) or the minimum (0 points) number of points, while in 2014, 16 students (0.39%) achieved the maximum 70 points and 3 students (0.07%) failed to achieve a single point. The two tests were comparable also in terms of the difficulty index. On the other hand, the reliability index increased from the first to the second examination, so that in 2014 it was excellent ($\alpha = 0.94$).

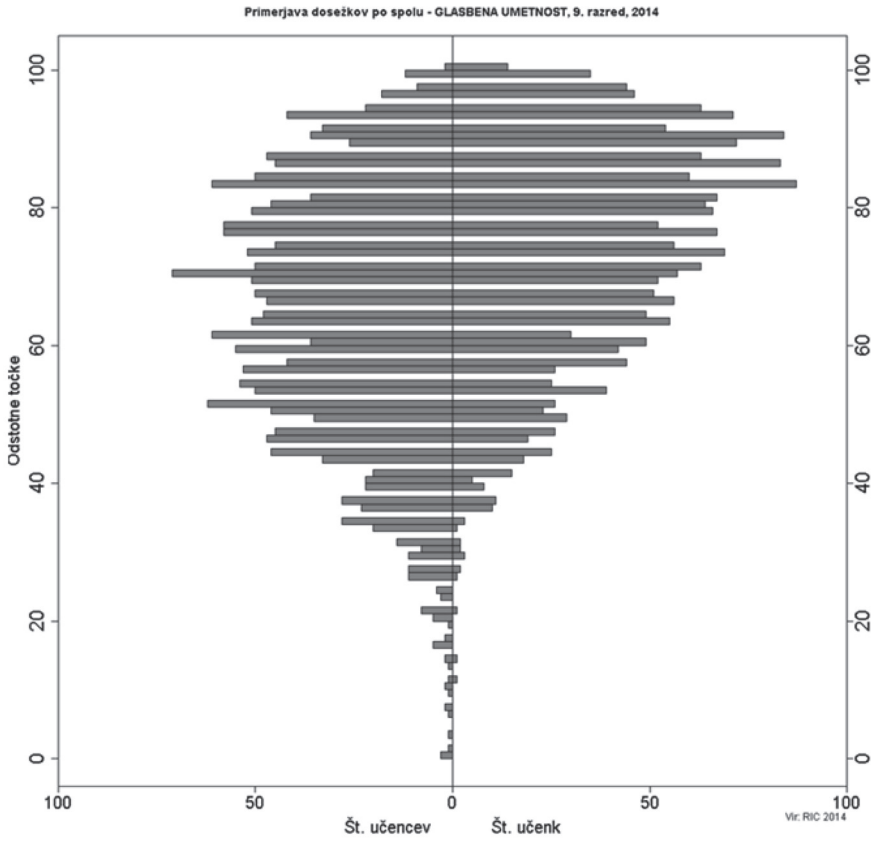
Diagram 1: Students' Achievements by Gender 2012 NAK (N = 4222)



No of boys No of girls

Source: *Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2011/12* (2012: 373).

Diagram 2: Students' Achievements by Gender 2014 NAK (N = 4130)



No of boys No of girls

Source: *Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2011/12* (2014: 395).

Diagram 1 show that in 2012 there were more girls with results between 70 and 90%, while there were more boys with results between 60 and 80 %. On the other hand, Diagram 2 representing the 2014 results shows a normal distribution for boys and an asymmetrical distribution for girls. In the segments with low (0% to 40%) and medium results the shares of boys are higher than girls, the latter being clearly ahead in the range with the highest results (80% to 100%). Thus, the comparison between the achievements of the years 2012 and 2014 according to gender shows a change in the second year to the advantage of girls, who in 2014 were clearly ahead of boys in the range with the highest results.

ACHIEVEMENTS ACCORDING TO INDIVIDUAL PARTS OF THE 2012 NAK TEST (N = 4222)

In the first part of the test – Listening to, Analysis and Evaluation of Musical Works, the achieved results were in line with the expectations, given the defined level of difficulty of the exercises and their taxonomic level. In terms of difficulty, the two exercises stood out (DI 0.12; DI 0.36) where students had to recognise a solo instrument (oboe) and the type of orchestra (symphonic orchestra). Exercises referring to types of music (vocal, instrumental, and vocal-instrumental), the solo instrument they listened to (guitar) and distinguishing between the original and an arrangement were the least demanding, with their DI ranging between 0.94 and 0.97.

In the second part, Comprehension and Use of Music-related Texts, students mostly solved the exercises successfully as well, in line with the expectations. They showed a good comprehension of the texts which they often encounter in concert announcements, text books and in the media. Only one exercise, in which the students failed to identify musical activities among a set of activities of an artist, deviated from the expected difficulty level. The least difficult exercises in this part were the ones where it was necessary to sort instruments into classification groups (DI from 0.96 to 0.98).

In the third part, Knowledge and Understanding of Musical Culture, the exercise in which students had to write a concert programme proved to be rather demanding (ID from 0.35 to 0.54). The exercise based on knowledge about Slovene composers and their works was the least successful of the entire test (DI between 0.11 and 0.15).

The results of the fourth part, Comprehension of Musical Score, indicate that students were able to determine the origin, the character and performers of the composition. However, there were a number of difficulties with the use of the musical score (e.g. determining the bar in which the soloist entered, DI 0.39; knowledge and comprehension of dynamic markings, DI from 0.25 to 0.36).

In the fifth part – Creating, students had to compose a sound picture entitled *On the playground* (*Na igrišču*) and write it down with graphic notation. Contrary to expectations, the results were very good (DI 0.86), as the majority of the graphic notations they created met the required criteria. Clearly, the level of inventiveness in the use of musical elements, creation of sound and the notation itself differed. However, this was not measured.

ACHIEVEMENTS ACCORDING TO INDIVIDUAL PARTS OF THE 2014 NAK TEST (N = 4130)

The results achieved in the first part, Listening to, Analysis and Evaluation of Musical Works, were beyond expectations. In terms of difficulty, the exercise where students had to select the correct statement about the instrument accompa-

nying the singer in the recording stood out a little (DI 0.40).

In the second part, Comprehension and Use of Music-related Text, the achieved results were in line with the expectations, given the defined level of difficulty of the exercises and their taxonomic levels. Most students successfully solved the exercises where they had to use an announcement to determine the venue of the event, the musical work performed for the first time, the composer and the title of a performer – conductor (DI 0.95 and 0.96).

The results of the third part, Knowledge and Understanding of Musical Culture, were in line with expectations as well, in terms of difficulty and taxonomic level. A deviation was identified only with exercises where it was necessary to put musical events in chronological order from the oldest to the most recent (DI from 0.79 to 0.86).

The results of the fourth part, Comprehension of Musical Score, fulfilled the expectations only partially. The exercise regarding dynamic markings proved to be the most difficult (DI 0.37). The results indicate that students seldom have to identify and use dynamic markings in the scores during the lessons. There were several problems also with determining the author of the lyrics and the origin and the character of the songs they were given the scores of (DI from 0.38 to 0.49).

In the fifth part – Creating, where they had to write music on the text of a Slovene proverb, the results (DI from 0.60 to 0.71) were better than expected given the level of difficulty and the taxonomic level. The musical elements given in advance (tone pitch, rhythm of the text), helped students to find plausible solutions to the exercise. However, there were several difficulties in the exercise where they had to insert a marking for the tempo into their own musical scores (DI 0.38).

Conclusions of the Comparison of the 2012 NAK and 2014 NAK Results According to Individual Parts of the Test

The comparison between the 2012 NAK and 2014 NAK results shows that primary school students are well guided in the activity area of listening, since they were very successful in the first part of the test - Listening to, Analysis and Evaluation of Musical Works**.** There was some deficit in identifying the sounds of instruments from the same classification group and various instrumental ensembles. However, we can assume that the learning objectives in this activity area, as established by the syllabus for music education, were fulfilled with the majority of the population. We can also conclude that in the next NAK we can prepare more demanding exercises for the first part of the test.

The comparison of the 2012 and 2014 achievements in the second part – Comprehension and Use of Music-related Text, shows similar results. Students showed good comprehension of musical terminology and the language which they encounter in written texts – concert announcements, text books and in the media.

Both years' achievements in the third part – Knowledge and Understanding of Musical Culture, are difficult to compare, since individual exercises touched upon different areas of musical culture and different periods of history of music. However, a tendency was expressed which showed that Slovene music, on the side of creation as well as performance, needs to be given more attention and care. Teachers should dedicate more space to it when preparing their annual work plans and when planning the visits to cultural events. Besides, they should, together with their students, follow the musical events in their own environment and ensure a suitable treatment of Slovene artistic and folk music heritage.

The comparison between the achievements in the fourth part of the test – Comprehension of Musical Score, shows that in both years, 2012 and 2014, students faced difficulties particularly in recognising and using dynamic markings in musical scores. A review of the existing text books revealed that only a few scores included in the text books contained interpretation markings, including the ones for dynamics. Since dynamics is an important musical element, musical scores with dynamic markings should be used more often in class. Similarly, markings indicating tempo could be learned from the scores and taken into account in performances, since the results of the fifth part of the test (Creating) indicate that this is also a problematic area.

The comparison between the achievements in the fifth part of the test – Creating, shows that it was easier for students in 2012 to make a graphic notation of a sound picture (DI 0.86) than for students in 2014 to create music on a text of a Slovene proverb, with rhythm given in advance, writing it down with standard notation (DI 0.64). Yet, in general, the results are good, as they directly confirm that the learning objectives from the syllabus regarding creation are achieved. We would be able to definitely confirm the above, had the students been given a chance to perform their compositions.

The achieved results show that objectives and standards of knowledge from the music education syllabus are fulfilled in the areas of listening, creating, as well as mastering and use of musical terminology. The structure of the NAK does not allow for the verification of learning objectives and knowledge standards in the area of musical performance. The established system also does not enable verification of affective learning objectives that are very important in music education.

The results of the NAK can be used for various purposes, e.g. to provide feedback to primary schools, students and parents and guidelines for teachers, as well as to steer further development of the curriculum, teacher training programmes and the whole school policy. In Slovenia, there are ongoing debates about the role and impacts of NAK. However, further research is necessary in order to evaluate the entire system and its actual impact on the quality of primary education in comparison with other similar concepts of national examinations in place across Europe (*Nacionalno preverjanje znanja učencev v Evropi: namen, organiziranje in uporaba rezultatov* 2010).

References

Izhodišča NPZ v osnovni šoli (2005). Ljubljana: Državni izpitni center. (http://www.ric.si/mma/izhodi%C5%A1%C4%8Da%20npz%20v%20o%C5%A1/2006070611531042/. pdf, accessed 12.1.2015).

Oblak, Breda (1998). Vpliv kurikularne prenove na glasbeni pouk in odnos do glasbe. In: Ajtnik, Milka (ed.). *Glasbeni forum: Glasba v šoli in kulturna politika*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 9-15.

Osnovna šola. Nacionalno preverjanje znanja. Informacije za učence in starše (2014) Ljubljana: Državni izpitni center. (http://www.ric.si/mma/2015%20Informacije%20slo%2014/2014082707270736/, pdf, accessed 12.1.2015).

Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2011/12 (2012) Ljubljana: Državni izpitni center. Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja. (http://www.ric.si/mma/Letno%20porocilo%20NPZ%202012/2012112814020529/. pdf, accessed 15.12.2014).

Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2013/14 (2014) Ljubljana: Državni izpitni center. Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja. (http://www.ric.si/mma/Letno%20porocilo%20NPZ%202014%20dokoncno%202/2014121113504097/. pdf, accessed 17.12.2014)

Nacionalno preverjanje znanja učencev v Evropi: namen, organiziranje in uporaba rezultatov (2010). Slavec Gornik, Andrejka (av. slov. poročila), Kenig, Božena (prev.) ISBN (EACEA P9 Eurydice) 978-92-9201-067-6 DOI 10.2797/29618. Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport.

Napotki za pripravo preizkusov znanja v osnovni šoli. (http://www.ric.si/mma/napotki%20za%20pripravo%20preizkusov%20znanja%20v%20o%C5%A1/2006070611534321/ pdf, accessed 17.12.2014).

Rotar Pance, Branka (2007). Music education as a part of the Slovenian national examination of primary school pupils. In: Malmberg, Isolde (ed.), Wimmer, Constanze (ed.). *Communicating diversity : Musik lehren und lernen in Europa : Festschrift für Franz Niermann* (Forum Musikpädagogik, ISSN 0946-543X, Bd. 79). Augsburg: Wißner. 124-128.

Rotar Pance, Branka (2006). Glasbena vzgoja v okviru nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli. In: *Glasba v šoli*, vol. 11. no. 2/3. 11-13.

Rutar Ilc, Zora (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Sicherl-Kafol, Barbara; Denac, Olga; Žnidaršič, Jerneja; Zalar, Konstanca (2012). Music curriculum planning in primary school. In: Denac, Olga (ed.). *New perspectives in music education in Slovenia. (Fine arts, music and literature)*. New York: Nova Science Publishers. 85-96.

Struktura preizkusa NPZ pri predmetu glasbena umetnost. (http://www.ric.si/mma/2015%20Struktura%20NPZ%20gum%209%20r/2014090112313538/ pdf, accessed 17.12.2014).

Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja.Glasbena vzgoja (1998). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Učni načrt. Program osnovna šola. Glasbena vzgoja (2011). El. knjiga. Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport : Zavod RS za šolstvo. (http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_glasbena_vzgoja.pdf, accessed 10.12.2014).

Žagar, Drago (2002). Napotki za pripravo pisnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli. In: *Vzgoja in izobraževanje*, vol. 33. no. 2. 18-21.

Ostvarivanje ciljeva Glazbenog odgoja u osnovnoj školi u smislu postignutih rezultata učenika na Nacionalnom vrednovanju znanja

SAŽETAK

Nacionalno vrednovanje znanja (NAK) u slovenskim osnovnim školama ima višegodišnju tradiciju i obuhvaća sve predmete. Ono ima za cilj vrednovati i poboljšati kvalitetu učenja i poduke u osnovnim školama. Polazna točka kod pripreme svih ispita je Bloomova kognitivna taksonomija (1956.). Rezultati pojedinačnih predmeta pokazuju u kojoj su mjeri ostvareni ciljevi učenja prema nastavnom planu i programu i ukazuje na smjernice za daljnji razvoj kurikula. Znanje učenika vrednuje se za svaki predmet na kraju šestog i devetog razreda. Otkad je Glazbeni odgoj uključen u Nacionalno vrednovanje znanja, vrednuje se znanje učenika devetog razreda osnovnih škola prema slučajnom odabiru.

U ovom su radu prikazani rezultati iz Glazbenog odgoja u okviru Nacionalnog vrednovanja znanja za 2012. godinu (N = 4222) i za 2014. godinu (N = 4130). Usporedba statističkih podataka iz obje godine pokazuje jednake rezultate u smislu postignutog prosjeka bodova (69%). Usporedba prema spolu pokazuje da su na zadnjem Nacionalnom vrednovanju znanja učenice bile uspješnije od učenika (60 – 100%).

Struktura obaju ispita uključivala je pet područja: 1. Slušanje, analiza i procjena glazbenih djela; 2. Razumijevanje i primjena glazbenog teksta; 3. Znanje i razumijevanje glazbene kulture; 4. Razumijevanje glazbene partiture; 5. Stvaralaštvo. Prvo područje odnosi se na slušanje glazbenih primjera i rješavanje zadataka koji se odnose na njih, dok područje stvaralaštva uključuje kreativne zadatke u kojima učenici zapisuju vlastite glazbene ideje.

Postignuti rezultati pokazuju da su ciljevi i standardi znanja kurikula Glazbenog odgoja ostvareni u području slušanja, stvaralaštva i savladavanja i primjene glazbenog jezika. Struktura Nacionalnog vrednovanja znanja ne omogućuje provjeru ciljeva učenja i standarda znanja u području glazbene izvedbe. Ustanovljeni sustav ne omogućuje provjeru emocionalnih ciljeva učenja koji su vrlo važni u Glazbenom odgoju.

Ključne riječi: Nacionalno vrednovanje znanja, osnovna škola, Glazbeni odgoj, rezultati.

Anita Gergorić
Viša savjetnica za glazbenu kulturu i glazbenu umjetnost
Trpimirova 6, 51000 Rijeka
anita.gergoric@azoo.hr

Implementacija sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja u nastavu Glazbene kulture

UDK: 372.035:78
Pregledni rad (Review article)

Nacrtak

Nastava Glazbene kulture pruža brojne mogućnosti za implementaciju sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja te za povezivanje glazbenih sadržaja s ostalim predmetima korištenjem sadržaja koji govore o važnosti kulturnog izražavanja umjetnika različitih kultura i o njihovu doprinosu u kontekstu svjetske kulturne baštine. U radu se razmatra važnost umjetničkog područja u kurikulu suvremene škole. Cilj je istraživanja empirijski utvrditi način implementacije sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja u nastavu Glazbene kulture. U skladu s postavljenim ciljem definirali smo sljedeće istraživačke probleme: 1. utvrditi zastupljenost sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja u aktivnostima glazbene nastave i 2. istražiti mogućnost povezivanja sadržaja nastave Glazbene kulture s ostalim predmetima korištenjem sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja. Istraživanje je provedeno analizom sadržaja izvedbenih nastavnih planova i programa koje su sastavili učitelji.

Ključne riječi: Građanski odgoj, Glazbena kultura, otvoreni model, međupredmetno povezivanje.

1. Uvod

Glazba nastaje u određenom vremenu i prostoru, a determiniraju je povijesne, društvene i političke okolnosti nekog vremena. U Nacionalnom okvirnom kurikulu za predškolski odgoj i opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011) sukladno Nacionalnom planu i programu za osnovnu školu (2006) promiče se princip otvorenosti metodičkih i didaktičkih pristupa s ciljem ostvarivanja programskih sadržaja prema interesima i potrebama učenika. Otvoreni model temelji se na psihološkom načelu, koji govori o tome da učenici vole glazbu i da se žele njome baviti te kulturno-estetskom načelu koje ističe potrebu razvijanja kriterija za vrednovanje glazbe različitih stilskih određenja. Stoga su učitelji slobodni u samostalnom formiranju koncepcije nastave, a pritom moraju voditi računa o sadržajnom i metodičkom aspektu nastave, čime se povećava i sama odgovornost u provedbi programa. Razvoj stečenih vještina i kompetencija koje će učitelji primjenjivati u nastavnom procesu od velike je važnosti za unaprjeđivanje kvalitete nastave Glazbene kulture i skupnog muziciranja u izvannastavnim aktivnostima. Kada se govori o stručnom usavršavanju učitelja i nastavnika, ne misli se samo

na upoznavanje učitelja i nastavnika s promjenama u sustavu nego se misli na cjeloviti profesionalni razvoj pojedinca. Praksa je pokazala da je kvalitetno obrazovanje učitelja i nastavnika, udruženo s permanentnim obrazovanjem, ključno za poboljšanja u primjeni novih metoda i tehnika poučavanja, ističu viši savjetnici (Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj, 2010).

Nastava Glazbene kulture prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011) pruža brojne mogućnosti za razvijanje građanske kompetencije učenika i implementaciju interkulturalnih sadržaja, uključujući i sadržaje Građanskog odgoja i obrazovanja (2012) koji su ostvarivi u nizu sadržaja u kojima se povezuju kultura i stvaralaštvo. Razvijanje interkulturalnog kurikula pojedinog predmeta i škole ima uporište u stalnom usklađivanju i praćenju promjena u društvu.

Cjelokupan nastavni proces predmeta Glazbena kultura značajno je područje za razvijanje individualnosti učenika. Uz slušanje i upoznavanje glazbe u predmetu Glazbena kultura, naglasak se stavlja i na aktivno muziciranje – bilo u individualnom ili u skupnom obliku – kojim se razvijaju vještine timskog rada i uvažavaju potrebe pojedinca i grupe.

2. Teorijski okvir analize i definiranje osnovnih pojmova

2.1. Ostvarivanje međupredmetne povezanosti u nastavi Glazbene kulture

Proces stjecanja znanja i rješavanja problema u pedagoškom smislu definira se primjenom različitih disciplinarnih pristupa koji pospješuju razmišljanje, interdisciplinarno razumijevanje i integriranje znanja (Klein, 2006). Kada govorimo o međupredmetnom povezivanju i interdisciplinarnosti u odgojno-obrazovnom procesu, uočavamo brojne mogućnosti korelacije glazbene nastave s ostalim predmetima.

Dobrota (2012) ističe tri različita načina ostvarivanja korelacije glazbene nastave s likovnim sadržajima, i to: *korelaciju na temelju motiva* (najjednostavniji oblik), nešto složeniju i zahtjevniju korelaciju na temelju strukture (ritma, tona i sl.) te *korelaciju na temelju sposobnosti i stvaralaštva* kojom se omogućava razvoj sposobnosti pamćenja i kreativnosti u svim aktivnostima koje pruža glazbena nastava. Također ističe kao problem metodičku neprimjerenostu u ostvarivanju korelacije glazbene nastave s ostalim predmetima tako da se funkcija glazbe svodi na zvučnu kulisu.

Kvalitetno provedena unutarglazbena korelacija koja se ostvaruje unutar glazbenih sadržaja strukturalno se može povezati s nastavom Likovne kulture. Kao primjer takve korelacije možemo navesti obradu tradicijske glazbe Istre i Kvarnera (pjesme *Zaspala je Katica* I. M. Ronjgova), pri čemu se u pjevanju tarankanja (traj-na-ni-na-ni-ne-na) linijskom strukturom prikazuje ritam i naglašene i nenaglašene dobe.

Rojko (2005:15) ističe: »Povezivanje, primjerice, teksta neke pjesme s nekim izvanglazbenim događajem ili pojavom, možda može imati neki motivacijski učinak, napose u najmlađih učenika, ali je za samu glazbu sasvim irelevantno«. Pri slušanju glazbenih djela Sučić (2012) ukazuje na utjecaj snažnijeg doživljaja glazbenog djela pri istovremenom promatranju likovnih umjetničkih djela.

Iz svega navedenog možemo zaključiti da je glazba povezana s ostalim umjetnostima poput dramske umjetnosti, plesne umjetnosti i književnosti. Iz toga slijedi da se sadržaji iz različitih predmeta kao što su Hrvatski jezik, strani jezik, Povijest, Geografija i Likovna kultura povezuju s glazbenom nastavom koja simbolizira kulturne i umjetničke vrijednosti nacionalne, europske i svjetske kulture i pruža mogućnosti za razvijanje građanske kompetencije učenika. Težnja čovjeka da se izrazi na višoj razini u umjetnosti može se pratiti u povijesti.

2.2. Status Građanskog odgoja i obrazovanja u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu i stručne pripreme za njegovo redovito uvođenje

U hrvatskom obrazovnom sustavu Građanski odgoj prisutan je od 1999. godine kad Vlada Republike Hrvatske donosi prvi Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava. Odlukom Vlade od 14. listopada 1999. godine obvezuje se Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta na njegovu primjenu (Klasa: 004-01/99-01/05, Urbroj: 5030108-99-18). Provedba toga programa ostala je na dobrovoljnoj osnovi sve do 2012. godine, kada je dovršen novi kurikul Građanskog odgoja i obrazovanja, a ministar donio odluku o njegovoj eksperimentalnoj provedbi.

Tijekom proteklog desetljeća razvijeni su brojni primjeri dobre prakse koji su, između ostalog, omogućili razvoj ovog kurikula. Veći broj nacionalnih programa integriran je u odgojno-obrazovni sustav pomoću Građanskog odgoja i obrazovanja. Za eksperimentalnu provedbu kurikula Građanskoga odgoja i obrazovanja, u okviru IPA projekta »Novo doba ljudskih prava i demokracije u školama« čiji je nositelj Mreža mladih Hrvatske, projektom su uključene četiri osnovne i dvije srednje škole (jedna gimnazija i jedna strukovna škola).

Rezultati dobiveni eksperimentalnom provedbom kurikula i analizom provedenoga praćenja i vrednovanja koristili su se u svrhu donošenja kurikula Građanskog odgoja i obrazovanja za obvezno uvođenje u sve škole. Nakon eksperimentalne provedbe Kurikula Građanskog odgoja i obrazovanja u 12 osnovnih i srednjih škola, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta imenovalo je 30. prosinca 2013. stručno povjerenstvo za pripremu provedbe Građanskog odgoja i obrazovanja u školskoj godini 2014./2015. Uslijedila je javna rasprava nakon koje je Povjerenstvo za pripremu uvođenja Građanskog odgoja i obrazovanja donijelo 27. lipnja 2014. (Priopćenje Ministarstva znanosti obrazovanja i sporta) sljedeće zaključke:

1. Građanski odgoj i obrazovanje uvodi se od školske godine 2014./2015. obvezno međupredmetno u sve razrede osnovne škole, dakle od prvog do osmog razreda, te u srednje škole.
2. Građanski odgoj i obrazovanje uvodi se kao poseban obvezan predmet u 8. razred osnovne škole te u 1. i 2. razred srednje škole, školske godine 2015./2016., odnosno kad se stvore sve pravne i kurikularne pretpostavke.
3. Građanski odgoj i obrazovanje dalje će se eksperimentalno provoditi u zainteresiranim školama kao izborni predmet i srednjim školama kao fakultativni predmet. Pripremu programa za obvezno međupredmetno provođenje u osnovnim i srednjim školama odradili su savjetnici Agencije za odgoj i obrazovanje te je dokument još jednom stavljen na javnu raspravu u razdoblju od 18. srpnja do 19. kolovoza 2014.

U javnoj raspravi pristiglo je 90-ak primjedbi koje su razmotrene i obrađene u cilju dorade Programa. Odluka o Programu i Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole objavljena je u Narodnim novinama br. 104 od 28. kolovoza 2014.

2.3. Građanski odgoj u kontekstu predmeta Glazbena kultura

Kurikul Građanskog odgoja i obrazovanja (2012) usmjeren je na razvijanje građanske kompetencije učenika, za koju se smatra da spada među najvažnije ishode učenja koji su ključni za razvoj demokratskog, aktivnog i odgovornog građanstva. Time su određene strukturne i funkcionalne dimenzije građanske kompetencije. U strukturne dimenzije ubrajajaju se ljudsko-pravna, društvena, politička, međukulturna, gospodarska i ekološka dimenzija dok su funkcionalne dimenzije određene kao građansko znanje i razumijevanje, građanske vještine i sposobnosti te građanske vrijednosti i stavovi (tablica 1).

Tablica 1. Sadržaji i ishodi programa Građanskog odgoja i obrazovanja (Kurikul Građanskog odgoja i obrazovanja, 2012, 24-29).

Sadržaji i ishodi programa Građanskog odgoja i obrazovanja		
Strukturalne dimenzije	Funkcionalne dimenzije	Ishodi – (postignuća)
Ljudsko pravna – opisuje sustav zaštite ljudskih prava u Republici Hrvatskoj **Politička** – opisuje demokratsku državu i ulogu građana u demokratskoj državi **Društvena** – opisuje socijalne vještine i društvenu solidarnost	**Građansko znanje i razumijevanje** **Građanske vještine i sposobnosti**	Učenik/ca • znati koja socijalna i kulturna prava štiti Ustav RH • znati neka od najvažnijih načela demokracije (ljudska prava, ravnopravnost) • znati da pripadnici svih društvenih grupa u Hrvatskoj uživaju ista prava • primjenjuje vještine prezentacije, timskog rada, koristi odgovarajuće metode za osvještavanje i oslobađanje od stereotipa i predrasuda prema drugima i drugačijima po različitim osnovama

Međukulturna – opisuje kulturni identitet i međukulturalni dijalog **Gospodarska** – opisuje gospodarstvo, poduzetnost, upravljanje financijama i zaštitu potrošača **Ekološka** – promiče zaštitu okoliša , gospodarski i kulturološki razvoj	**Građanske vrijednosti i stavovi**	• pokazuje privrženost načelu vladavine prava, pravde jednakosti i ravnopravnosti u svijetu razlika u skladu s odredbama Republike Hrvatske • pokazuje privrženost uzajamnom razumijevanju, uvažavanju, suradnji i međugeneracijskoj solidarnost na razini razreda, škole i društva u cjelini • pokazuje spremnost na kritičku analizu i selekciju informacija iz različitih izvora i otpornost na nagovore vršnjaka i reklamne poruke • etički djeluje i ima osjećaj solidarnosti prema društveno isključenima u školi, u lokalnoj zajednici i na nacionalnoj razini • poštuje kulturu drugih i svoju domovinsku kulturu • Pokazuje privrženost očuvanju živih bića i prirodnog i kulturnog bogatstva Republike Hrvatske

Kada govorimo o implementaciji sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja u nastavu predmeta Glazbena kultura, mislimo na zastupljenost strukturnih i funkcionalnih dimenzija građanske kompetencije u nastavnim područjima. Strukturne i funkcionalne dimenzije građanske kompetencije moguće je razvijati u nastavnim područjima pjevanja, sviranja, slušanja i upoznavanja glazbe i glazbenog stvaralaštva u predmetu Glazbena kultura te međupredmetnim povezivanjem glazbene nastave s ostalim predmetima u sadržajima u kojima se kultura i stvaralaštvo isprepliću u umjetničkom izražavanju, uživanju u umjetnosti, slobodnim raspravama o ulozi umjetnika u različitim društvenim prilikama te značenju i doprinosu različitih kultura svjetskoj kulturnoj baštini, prema Odluci o donošenju programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole 2014 (tablice 2 i 3).

Tablica 2. Integrirani ishodi Građanskog odgoja i obrazovanja u predmet Glazbena kultura u nastavnim područjima pjevanja i sviranja*

Nastavno područje	Pjevanje, sviranje, stvaralaštvo
Cjeline i teme	Glazba kao simbol kulturnih vrijednosti nacionalne, europske i svjetske kulture, tradicijska glazba Hrvatske i manjinskih naroda u Hrvatskoj.
Ključni pojmovi	Pjesma kao takva, tradicijski običaji, blagdani.
Cilj/svrha jedinice ishoda učenja	Pjevanjem, sviranjem i pokretom izraziti obilježja tradicijske glazbe pojedinih regija Hrvatske, kao i nacionalne, europske i svjetske kulture.
Obrazovni ishodi	Prepoznati i razlikovati odlike narodne pjesme u različitim regijama Republike Hrvatske,vrednovati svoje i radove drugih razvijajući asertivnost i empatiju, oblikovati stav kako prema svojoj, tako i prema kulturi i tradiciji drugih naroda, aktivnim muziciranjem u grupi razvijati socijalnu integraciju i uvažavanje stavova svih članova grupe.

*Izradila za predmet Glazbena kultura viša savjetnica za glazbenu kulturu i glazbenu umjetnost Anita Gergorić, prof., članica Radne skupine za integriranje ishoda Građanskog odgoja i obrazovanja u postojeće predmete u osnovnoj i srednjoj školi.

Tablica 3. Integrirani ishodi Građanskog odgoja i obrazovanja u predmet Glazbena kultura u nastavnim područjima slušanja i upoznavanje glazbe*

Nastavno područje	Slušanje i upoznavanje glazbe
Cjeline i teme	Oblikovanje glazbenog djela, glazba kao simbol kulturnih vrijednosti nacionalne, europske i svjetske kulture.
Ključni pojmovi	Skladba kao takva, aktivno slušanje, međukulturalni dijalog, izgradnja domovinske kulture, kulturni identiteti, kulturne različitosti, manjinske kulture, umjetnost u društvenom kontekstu.
Cilj/svrha jedinice ishoda učenja	Aktivnim slušanjem, analizom glazbenih primjera učenik će usporediti i kritički prosuđivati glazbena djela i njihovu vrijednost u povijesnim glazbeno-stilskim razdobljima, pravcima, stilovima i žanrovima te razvijati ljudsko-pravnu i interkulturalnu dimenziju.
Obrazovni ishodi	Razvijati sposobnost povezivanja glazbenih djela s društvenom sredinom i povijesnim okolnostima, razvijati međukulturalni dijalog, uzajamno razumijevanje i poštovanje, osvijestiti važnost umjetnika pripadnika hrvatske nacionalnosti i nacionalnih manjina u kontekstu europskih i svjetskih ostvarenja.

*Izradila za predmet Glazbena kultura, viša savjetnica za glazbenu kulturu i glazbenu umjetnost Anita Gergorić, prof., članica Radne skupine za integriranje ishoda Građanskog odgoja i obrazovanja u postojeće predmete u osnovnoj i srednjoj školi

3. ISTRAŽIVANJE ULOGA UMJETNIČKOG PODRUČJA U KURIKULU SUVREMENE ŠKOLE

3.1. CILJ ISTRAŽIVANJA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

U ovom primijenjenom istraživanju razmatra se važnost umjetničkog područja u kurikulu suvremene škole. Cilj je istraživanja utvrditi implementaciju sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja u nastavu Glazbene kulture.

U skladu s postavljenim ciljem definirani su sljedeći istraživački problemi:

1. Utvrditi zastupljenost sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja u nastavnim područjima predmeta Glazbena kultura.
2. stražiti mogućnosti povezivanja sadržaja nastave Glazbene kulture s ostalim predmetima korištenjem sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja.

3.2. METODOLOŠKI PRISTUP

Istraživanje je provedeno analizom uzorka sadržaja 136 izvedbenih nastavnih planova i programa od četvrtog do osmog razreda, koje su sastavili učitelji Glazbene kulture iz 27 osnovnih škola s područja svih županija Hrvatske. Odgovori na istraživačka pitanja dobiveni su kvantitativnom i kvalitativnom analizom sadržaja.

Rezultati su sakupljeni bilježenjem zastupljenosti pojedinih strukturnih dimenzija (ljudsko-pravne, političke, društvene, međukulturalne, gospodarske i ekološke) Građanskog odgoja i obrazovanja u nastavnim područjima glazbene nastave i u međupredmetnoj povezanosti s ostalim predmetima.

Za svako nastavno područje bilježeno je koliko se puta pojedina strukturna dimenzija javlja u odjelima četvrtog, petog, šestog, sedmog i osmog razreda, iz čega proizlazi ukupan broj pojavljivanja pojedinih strukturnih dimenzija u navedenim razrednim odjelima. S obzirom na to da se rezultati analize podataka uspoređuju u postotcima (%), oni su dobiveni tako da je ukupan broj pojavljivanja pojedinih strukturnih dimenzija u navedenim razrednim odjelima podijeljen s ukupnim brojem pojavljivanja strukturnih dimenzija (229) u nastavnim planovima i programima od četvrtog do osmog razreda. Dobiveni broj iz prethodno opisanog postupka pomnožen je s brojem 100, iz čega proizlazi postotak zastupljenosti pojedine strukturne dimenzije za pojedina nastavna područja.

Rezultati povezanosti nastave Glazbene kulture s ostalim predmetima, korištenjem strukturnih dimenzija Građanskog odgoja i obrazovanja od četvrtog do osmog razreda, dobiveni su bilježenjem ukupnog pojavljivanja svih strukturnih dimenzija u dvanaest nastavnih predmeta koji su zastupljeni u istraživanju koje je provedeno analizom uzoraka 136 izvedbenih nastavnih planova i programa. Postotci povezanosti pojedinih nastavnih predmeta s predmetom Glazbena kultura dobiveni su dijeljenjem ukupnog broja povezanosti pojedinog predmeta s ukupnim brojem povezanosti svih dvanaest zastupljenih predmeta. Dobiveni broj iz prethodno opisanog postupka pomnožen je s brojem 100, iz čega proizlazi postotak (%) povezanosti pojedinog nastavnog predmeta s predmetom Glazbena kultura.

3.3. Rezultati istraživanja i interpretacija

3.3.1. Zastupljenost strukturnih dimenzija Građanskog odgoja i obrazovanja u nastavnom području pjevanje i sviranje u predmetu Glazbena kultura

U nastavnom području *pjevanje i sviranje* sadržaji Građanskog odgoja i obrazovanja najčešće se provode u različitim sadržajima, odnosno strukturnim dimenzijama (tablica 4). Iz rezultata je vidljivo da je u petim i šestim razredima najzastupljenija međukulturalna dimenzija (14.41 %), nakon nje slijedi ljudsko-pravna (9.17 %), zatim društvena (7.42 %), ekološka (1.31 %), politička je zastupljena (0.87 %), dok gospodarska dimenzija nije uopće zastupljena. Najzastupljenije nastavne teme vežu se uz tradicijsku glazbu Hrvatske i manjinskih naroda u Hrvatskoj s ciljem izražavanja i razumijevanja kulturnih obilježja pojedinih regija, gdje je najčešće zastupljena međukulturalna dimenzija povezana s ostalim dimenzijama.

Tablica 4. Zastupljenost strukturnih dimenzija Građanskog odgoja i obrazovanja u nastavnom području pjevanja i sviranja u predmetu Glazbena kultura

N. područja	Raz.	Ljudsko-pravna dimenzija	Politička dimenzija	Društvena dimenzija	Međukul-turalna dimenzija	Gospo-darska dimenzija	Ekološka dimenzija
PiS	4.	8	2	6	11	0	0
PiS	5.	7	0	5	14	0	1
PiS	6.	2	0	4	7	0	1
PiS	7.	4	0	1	1	0	1
PiS	8.	0	0	1	0	0	0
Ukupno	4.-8.	21	2	17	33	0	3
Ukupno (%)	4.-8.	9.17	0.87	7.42	14.41	0	1.31

3.3.2. ZASTUPLJENOST STRUKTURNIH DIMENZIJA GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U NASTAVNOM PODRUČJU SLUŠANJE I UPOZNAVANJE GLAZBE U PREDMETU GLAZBENA KULTURA

U nastavnom području slušanje i upoznavanje glazbe u sedmim i osmim razredima vidljivo je najzastupljenija međukulturalna dimenzija (7.42 %), slijedi je ljudsko-pravna (3.06 %), zatim politička (2.18 %), društvena i ekološka (1.31 %), dok gospodarska dimenzija nije zastupljena uopće (0 %). Najčešće implementirani sadržaji provode se obradom nastavnih tema vezanih za hrvatski narodni preporod i budnice (*Još Hrvatska nij' propala* F. Livadića, *Prosto zrakom ptica* leti V. Lisinskog) u sedmom razredu za mjuzikl (*Jalta Jalta* A Kabilja i *West Side Story* L. Bernsteina), operu (*Carmen* G. Bizeta) i balet (*Romeo i Julija*, P. I. Čajkovskog) u osmom razredu (tablica 5).

Tablica 5. Zastupljenost strukturnih dimenzija Građanskog odgoja i obrazovanja u nastavnom području slušanja i upoznavanja glazbe u predmetu Glazbena kultura

N. područja	Raz.	Ljudsko--pravna dimenzija	Politička dimenzija	Društvena dimenzija	Međukul-turalna dimenzija	Gopo-darska dimenzija	Ekološka dimenzija
SUG	4.	0	0	0	2	0	0
SUG	5.	0	0	0	2	0	0
SUG	6.	0	0	0	0	0	0
SUG	7.	2	2	2	5	0	1
SUG	8.	5	3	1	8	0	2
Ukupno	4.-8.	7	5	3	17	0	3
Ukupno (%)	4.-8.	3.06	2.18	1.31	7.42	0	1.31

3.3.3. Zastupljenost strukturnih dimenzija Građanskog odgoja i obrazovanja u nastavnom području pjevanje i sviranje te slušanje i upoznavanje glazbe u predmetu Glazbena kultura

U kategoriji u kojoj su učitelji naznačili istovremeno provođenje strukturnih dimenzija Građanskog odgoja i obrazovanja kombinirajući nastavna područja pjevanja i sviranja te slušanja i upoznavanja glazbe, najzastupljenija je međukulturalna dimenzija (26.2 %), nakon nje slijedi društvena (8.73 %), potom ljudsko-pravna (8.3 %), politička (5.68 %), ekološka (2.62 %), dok gospodarska nije zastupljena uopće (0 %) (tablica 6).

Tablica 6. Zastupljenost strukturnih dimenzija Građanskog odgoja i obrazovanja u nastavnom području pjevanja i sviranja te slušanja i upoznavanja glazbe u predmetu Glazbena kultura

N. područja	Raz.	Ljudsko pravna dimenzija	Politička dimenzija	Društvena dimenzija	Međukulturalna dimenzija	Gospodarska dimenzija	Ekološka dimenzija
PiS i SUG	4.	0	1	0	2	0	1
PiS i SUG	5.	2	0	1	7	0	1
PiS i SUG	6.	1	0	2	19	0	1
PiS i SUG	7.	6	9	12	16	0	1
PiS i SUG	8.	10	3	5	16	0	2
Ukupno	4.-8.	19	13	20	60	0	6
Ukupno u %	4.-8.	8.3	5.68	8.73	26.2	0	2.62

3.3.4. Ukupna zastupljenost strukturnih dimenzija Građanskog odgoja i obrazovanja u nastavnim područjima pjevanje i sviranje, slušanje i upoznavanje glazbe te kombinacije obaju područja u predmetu Glazbena kultura

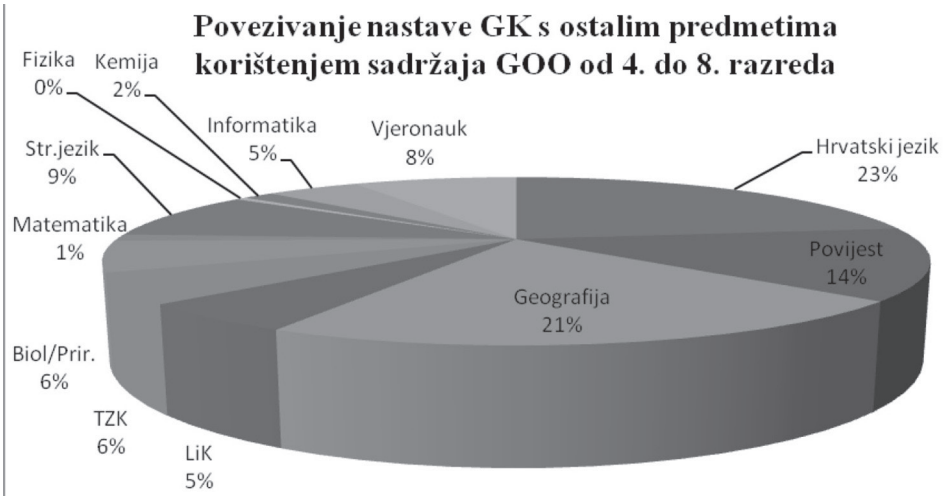
U ukupnoj zastupljenosti strukturnih dimenzija Građanskog odgoja i obrazovanja u nastavi Glazbene kulture od četvrtog do osmog razreda osnovne škole u nastavnim područjima pjevanja i sviranja, slušanja i upoznavanja glazbe te u kombinaciji obaju područja uočava se najveća zastupljenost međukulturalne dimenzije (48.03 %), ljudsko-pravna (20.52 %), slijedi društvena (17.47 %), politička (8.73 %), ekološka (5.24 %) dok gospodarska nije zastupljena uopće (0%) (tablica 7).

Tablica 7. Ukupna zastupljenost sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja u nastavnim područjima pjevanja i sviranja i slušanja i upoznavanja glazbe predmeta Glazbena kultura

N. područja	Raz.	Ljudsko--pravna dimenzija	Politička dimenzija	Društvena dimenzija	Međukulturalna dimenzija	Gospodarska dimenzija	Ekološka dimenzija
Oba područja	4.-8.	19	13	20	60	0	6
Ukupno u %	4.-8.	8.3	5.68	8.73	26.2	0	2.62
PiS	4.-8.	21	2	17	33	0	3
Ukupno u %	4.-8.	9.17	0.87	7.42	14.41	0	1.31
SUG	4.-8.	7	5	3	17	0	3
Ukupno u %	4.-8.	3.06	2.18	1.31	7.42	0	1.31
Ukupno sva područja	4.-8.	47	20	40	110	0	12
Ukupno sva područja u %	4.-8.	20.52	8.73	17.47	48.03	0	5.24

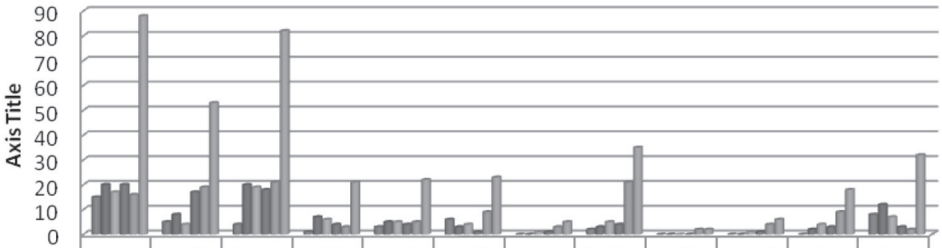
3.3.5. Mogućnost povezivanja sadržaja nastave Glazbene kulture s ostalim predmetima korištenjem strukturnih dimenzija Građanskog odgoja i obrazovanja

Analizom 136 izvedbenih planova i programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za predmet Glazbena kultura, utvrđena je povezanost nastave Glazbene kulture s predmetima: Hrvatski jezik (23%), Geografija (21%), Povijest (14%), strani jezik (9%), Vjeronauk (8%), Priroda, Biologija, Tjelesna i zdravstvena kultura (6 %), Likovna kultura, Informatika (5%), Kemija (2%) i Matematika (1%). Najzastupljenija povezanost s Hrvatskim jezikom i Geografijom u četvrtom, petom i šestom razredu, reflektira se u najvećoj mjeri u nastavnim temama tradicijske glazbe pojedinih regija u Hrvatskoj i manjinskih naroda u Hrvatskoj, dok se u sedmim i osmim razredima uz korelaciju s Hrvatskim jezikom i Geografijom ostvaruje i korelacija s predmetom Povijest pri obrađivanju nastavnih tema poput opere i mjuzikla. Brojčani prikaz odnosi se na ukupan broj (387) povezanosti predmeta Glazbena kultura s ostalim predmetima putem strukturnih dimenzija Građanskog odgoja i obrazovanja (slika 1 i 2).



Slika 1. Mogućnost povezivanja sadržaja nastave Glazbene kulture s ostalim predmetima korištenjem strukturnih dimenzija Građanskog odgoja i obrazovanja

Povezivanje nastave GK s ostalim predmetima korištenjem sadržaja GOO po razredima



	Hrvatski jezik	Povijest	Geografija	LiK	TZK	Biol/Prir.	Matematika	Str.jezik	Fizika	Kemija	Informatika	Vjeronauk
4	15	5	4	1	3	6	0	2	0	0	0	8
5	20	8	20	7	5	3	0	3	0	0	2	12
6	17	4	19	6	5	4	1	5	0	1	4	7
7	20	17	18	4	4	1	1	4	0	1	3	3
8	16	19	21	3	5	9	3	21	2	4	9	2
Uk.	88	53	82	21	22	23	5	35	2	6	18	32

Slika 2. Mogućnost povezivanja sadržaja nastave Glazbene kulture s ostalim predmetima korištenjem strukturnih dimenzija Građanskog odgoja i obrazovanja

3.3.6. Prikaz najučestalijih nastavnih tema prožetih strukturnim dimenzijama u predmetu Glazbena kultura te povezanost glazbene nastave s ostalim predmetima korištenjem strukturnih dimenzija Građanskog odgoja i obrazovanja

U primjeru obrade tradicijske glazbe Istre i Kvarnera za pete razrede VI. osnovne škole u Varaždinu, u ishodima učenja vidimo promicanje estetske osjetljivosti prema svojoj kulturi i drugim kulturama, razvijanje građanskih vrijednosti i stavova koji se odnose na međukulturalnu dimenziju (Tablica 8).

Tablica 8. Izvedbeni program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja (nastavne jedinice, izvanučioničke aktivnosti i projekti i dr.)

Naziv Nastavna jedinica Nastavna tema Dimenzija		Zavičajni i nacionalni identitet Istarska ljestvica Tradicijska glazba Istre i Kvarnera Međukulturna
Cilj		Pjevanjem, sviranjem, slušanjem i plesom izraziti obilježja tradicijske glazbe Istre i Kvarnera. Glazba, kao simbol kulturnih vrijednosti nacionalne, europske i svjetske kulture, idealno je područje za snažno poticanje pozitivnih emocija, osjećaja pripadnosti, zajedništva i snošljivosti. Ona pridonosi rastućoj potrebi poticanja i izgradnje kulture nenasilja među učenicima te razvijanja tolerancije i prihvaćanja različitosti.
Ishodi		Učenici će prepoznati i razlikovati odlike narodne pjesme u regiji Istre i Kvarnera. Oblikovat će stav, kako prema svojoj kulturi, tako i prema kulturi i tradiciji druge regije u Republici Hrvatskoj. Razvijat će estetsku osjetljivost i izražajnost u interpretaciji, vrednovati svoje radove i radove drugih razvijajući asertivnost i empatiju. Aktivnim muziciranjem u grupi razvit će socijalnu integraciju i prihvaćanje svih članova grupe.
Kratki opis aktivnosti		Uočavanje čakavskog narječja na pojedinim područjima Republike Hrvatske. Upoznavanje, slušanje i prepoznavanje pojedinih instrumenata, plesova i izvođača iz regije Istre i Kvarnera te uočavanje istarske ljestvice kao tonske građe. Naučiti pjevati jednoglasno i dvoglasno pjesmu na čakavskome narječju iz navedene regije »*Rika je bili grad*« te plesati jednostavnu figuru istarskoga plesa baluna.
Ciljna grupa		Učenici 5b, 5c i 5d razreda
Način provedbe	Model	Međupredmetno: Hrvatski jezik, Likovna kultura, Glazbena kultura, TZK
	Nastavna područja, metode i oblici rada	Nastavna područja: pjevanje, sviranje, slušanje, ples Metode poučavanja: iskustveno učenje, poučavanje demonstracijom i razgovorom Oblici poučavanja: frontalni i rad u skupinama
Resursi /i vremenik		Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole, geografska karta Hrvatske, udžbenik iz Glazbene kulture za 5. razred 1 sat Glazbene kulture

Način vrednovanja i korištenje rezultata vrednovanja	Samostalno izvođenje pjesme i plesa iz regije Istre i Kvarnera, vizualno i slušno prepoznavanje pojedinih instrumenata te uočavanje istarske ljestvice kao tonske građe
Troškovnik (npr. za projekt)	/
Nositelj odgovornosti	učiteljica savjetnica Ružica Kapitan, VI. osnovna škola u Varaždinu

Kombinirajući područja pjevanja i sviranja te slušanja i upoznavanja glazbe, u programu OŠ »Čazma«, u opisu aktivnosti vidimo kako učenici u političkoj, ljudsko-pravnoj i društvenoj dimenziji osvješćuju važnost izražavanja glazbenih umjetnika u razdoblju hrvatskog narodnog preporoda (tablica 9).

Tablica 9. Izvedbeni program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja (nastavne jedinice, izvanučioničke aktivnosti, projekti)

Naziv Dimenzija		Budnice Politička, ljudsko-pravna i društvena dimenzija
Cilj		Slušanjem i pjevanjem izraziti osjećaj domoljublja i čuvanja nacionalne baštine.
Ishodi		• Opisati što je budnica i to potkrijepiti glazbenim primjerom • Izraziti osjećaj domoljublja i čuvanja nacionalne baštine • Argumentirati mišljenje o hrvatskom narodnom preporodu, istaknuti skladatelje • Istražiti hrvatske velikane znanosti i umjetnosti, kao i pripadnike nacionalnih manjina koji su pridonijeli hrvatskom i svjetskom napretku
Kratki opis aktivnosti		• Aktivnim slušanjem i pjevanjem usvojiti pjesmu, razumjeti tekst i što je to budnica • Potaknuti pjesmom učenici će argumentirati mišljenje o hrvatskome narodnom preporodu.
Ciljana grupa		7. razred
Način provedbe	Model	Međupredmetno – Glazbena kultura
	Metode i Oblici Rada	• Demonstracija • Vođeni razgovor • Aktivno i suradničko poučavanje • Interpretacija pjesme • Rasprava
Resursi		Udžbenik, klavijatura, cd-player, cd, laptop i projektor, udžbenik povijesti
Vremenik		Siječanj 2015.,17. sat
Način vrednovanja i korištenje rezultata vrednovanja		Osobna zapažanja, bilješke, osvrt na naučeno

Korelacija	Povijest, Hrvatski Jezik
Nositelj odgovornosti	učiteljica mentor Nikolina Brajković Draguljić, prof., OŠ »Čazma«

U programu OŠ »Višnjevac« ispreplitanje ljudsko-pravne, društvene i međukulturalne dimenzije u svrhu promicanja razvoja interkulturalno osjetljivog građanina ostvarivanjem korelacije s predmetom Povijest vidimo u tablici 10.

Tablica 10. Izvedbeni program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja (nastavne jedinice, izvanučioničke aktivnosti, projekti i dr.)

Naziv	Romi u Hrvatskoj (nacionalne manjine)
Svrha	Postati aktivan i odgovoran građanin, interkulturno osjetljiv, svjestan postojanja stereotipa, predrasuda i diskriminacije
Ishodi Strukturne dimenzije građanske kompetencije: Ljudsko-pravna dimenzija Društvena dimenzija Međukulturalna dimenzija	• Zna koja socijalna i kulturna prava štiti Ustav RH • Zna neka od najvažnijih načela demokracije (ljudska prava, ravnopravnost) • • Zna da pripadnici svih društvenih grupa u Hrvatskoj uživaju ista prava • Zna što su stereotipi, predrasude i diskriminacija po različitim osnovama te njihov utjecaj na odnose među pojedincima i društvenim grupama + ishodi Povijesti
Kratki opis aktivnosti	GK Slušanje arije Carmen, lijepe Romkinje iz istoimene opere http://youtu.be/JvjjoZFt26I Grace BUMBRY – Carmen – Gypsy Song Učenici gledaju film (3:07) Težak položaj Roma u Hrvatskoj - Al Jazeera Balkans: http://youtu.be/qZwFTIl5ww4 Rad u skupinama - svaka zasebno raspravlja o tome zašto Romi žive u lošim uvjetima i bez osobnih dokumenata Svaka skupina dobiva primjerak članaka iz Ustava RH i komentira svaka za sebe te dogovaraju zaključke Skupine određuju glasnogovornika koji prezentira zaključke svoje skupine U diskusiji učenici zaključuju kako postojanje predrasuda, kulturnih i kulturoloških razlika ometa ispunjenje Ustavom zajamčenu zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda. Slušanje glazbenih primjera romske glazbe i glazbe nadahnute romskom glazbom te romske himne: Spanish Gypsy music http://youtu.be/4YUa_Qns0Ts Bamboleo – Gipsy Kings http://youtu.be/mifnMC_Kn1Q Cubismo feat. Saban Bajramovic - Delem delem http://youtu.be/hidS0ewTOCO Povijest opis aktivnosti na satu Povijesti
Ciljna grupa	Osmi razredi

Način provedbe	Model	Međupredmetni Glazbena kultura, Povijest
	Metode i oblici rada	timski rad, rad na tekstu, kritičko mišljenje, razgovor, prezentacija
Resursi		TV reportaža, članci iz Ustava RH (čl.14 i čl.66) Listić za kopiranje u prilogu!
Vremenik		GK – 1 sat POVIJEST -
Način vrednovanja i korištenje rezultata vrednovanja		Evaluacijski listići
Troškovnik (npr. za projekt)		
Nositelj odgovornosti		Alma Mance, prof. OŠ »Višnjevac«, Višnjevac

U izvedbenom planu za osmi razred VI. osnovne škole u Varaždinu, pri obradi songa *Neka cijeli ovaj svijet* iz mjuzikla *Jalta, Jalta* A. Kabilja, ishodi učenja vrlo detaljno opisuju utjecaj međukulturalne dimenzije povezane s ostalim strukturalnim dimenzijama Građanskog odgoja i obrazovanja, u cilju razvijanja tolerancije prema djelovanju različitih kultura na istom prostoru (tablica 11).

Tablica 11. Izvedbeni program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja (nastavne jedinice, izvanučioničke aktivnosti, projekti i dr.)

Naziv Nastavna jedinica Nastavna tema Dimenzija	Mladi i njihovi interesi - provođenje slobodnog vremena Mjuzikl (*Jalta, Jalta; Fantom u operi; Briljantin; Guslač na krovu*; *Kosa*) Glazbeno-scenska djela Međukulturna dimenzija povezana s ostalim dimenzijama
Cilj	Aktivnim slušanjem i analizom glazbenih primjera učenik će usporediti i kritički prosuđivati glazbena djela i njihovu vrijednost u povijesnim glazbeno-stilskim razdobljima, pravcima, stilovima i žanrovima. Glazba, kao simbol kulturnih vrijednosti nacionalne, europske i svjetske kulture, idealno je područje za snažno poticanje pozitivnih emocija, osjećaja pripadnosti, zajedništva i snošljivosti. Ona pridonosi rastućoj potrebi poticanja i izgradnji kulture nenasilja među učenicima, razvijanju tolerancije i prihvaćanju različitosti. Upoznavanjem glazbenih djela različitih vrsta, stilova, pravaca i žanrova jača pripadnost hrvatskoj kulturi i razvija tolerancija prema ostalim kulturama i tradicijama svijeta. Završna pjesma *Neka cijeli ovaj svijet* iz mjuzikla *Jalta, Jalta* daje poruku običnih malih ljudi kako život treba graditi u međusobnom razumijevanju, miru i toleranciji.

Ishodi		Učenici će: • Razvijati perceptivni glazbeni doživljaj i usavršiti vlastiti estetski okvir • Zaključiti nakon slušanja i analize glazbenih djela u razgovoru koje su temeljne značajke glazbenog djela i uspoređivati djela svjetske baštine prema stilskim karakteristikama • Oblikovati pozitivan stav prema svojoj kulturi i prema kulturi i tradiciji ostalih naroda • Kritički procijeniti glazbena djela i njihovu vrijednost u različitim povijesnim glazbeno-stilskim razdobljima, pravcima, stilovima i žanrovima • Razumjeti fizičku, emocionalnu, intelektualnu, estetsku i socijalnu dimenziju ljudskog iskustva • Razvijati sposobnost povezivanja glazbenih djela s društvenom sredinom i povijesnim okolnostima te sposobnost doživljavanja i razumijevanja glazbenih djela nacionalne, europske i svjetske kulture • Istraživati raznolikost glazbenog izraza s različitostima povijesnog, jezičnog i geografskog područja, korištenjem znanja i vještine iz ostalih odgojno-obrazovnih područja • Osvijestiti i razumjeti poruku završne pjesme *Neka cijeli ovaj svijet* iz mjuzikla *Jalta, Jalta* kako život treba graditi u međusobnom razumijevanju, miru i toleranciji
Kratki opis aktivnosti		Aktivnim slušanjem i gledanjem glazbenih brojeva (iz mjuzikla A. Kabiljo *Jalta, Jalta*; A. Lloyd Webber: *Fantom u operi*; J. Jacobs i W. Casey: *Briljantin*; J. Bock: *Guslač na krovu* te G. MacDermot: *Kosa* učenici će se upoznati s osnovnim značajkama i glazbenim izrazom mjuzikla, gdje je on nastao, najpoznatijim svjetskim i hrvatskim kazalištima u kojima se izvode mjuzikli, tematikom mjuzikla te naučiti pjevati završnu pjesmu iz mjuzikla *Jata, Jalta - Neka cijeli ovaj svijet*
Ciljna grupa		Učenici 8b, 8c, 8d razreda
Način provedbe	Model	Međupredmetno - Glazbena kultura (Engleski jezik)
	Nastavna područja, metode i oblici rada	Nastavna područja: pjevanje, slušanje i gledanje glazbenih brojeva Metode poučavanja: demonstracija, vođeni razgovor, rad na tekstu, usmeno izlaganje Oblici poučavanja: frontalni i rad u skupinama
Resursi /i vremenik		Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole, udžbenik iz Glazbene kulture za 8. razred, pijanino, CD-player, CD, multimedijska pomagala (računalo, internet, projektor, projekcijsko platno, zvučnici) 1 sat Glazbene kulture – prosinac 2014.
Način vrednovanja i korištenje rezultata vrednovanja		Slušno prepoznavanje skladbi, samostalno izvođenje naučenog songa iz mjuzikla.
Troškovnik (npr. za projekt)		/
Nositelj odgovornosti		Ružica Kapitan, učiteljica savjetnica glazbene kulture, VI. osnovna škola u Varaždinu

Jasan i koncizan opis aktivnosti međupredmetnog povezivanja Glazbene kulture s ostalim predmetima u ekološkoj i društvenoj dimenziji pod nazivom *Zrak i onečišćenje zraka*, a radi osvješćivanja značenja zdravog okoliša i održivog razvoja zajednice, vidimo u programu OŠ Zrinskih i Frankopana iz Otočca (tablica12).

Tablica 12. Izvedbeni program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja (nastavne jedinice, izvanučioničke aktivnosti, projekti i dr.).

Naziv	Zrak i onečišćenje zraka
Dimenzija	Ekološka i društvena dimenzija povezane s ostalim dimenzijama
Svrha/Cilj	Osvijestiti učenike da svatko ima pravo na zdravi okoliš i održivi razvoj zajednice
Ishodi	• Objašnjava važnost prava na zdravi okoliš i održivi razvoj zajednice • Određuje neke pozitivne i negativne utjecaje domaćega i međunarodnoga gospodarstva, znanosti, kulture i politike na okoliš • Prati zbivanja u okolišu i pokreće aktivnosti za njegovo očuvanje i uređenje • Koristi komunikacijske vještine – aktivno slušanje, parafraziranje, sažimanje, fokusiranje, preoblikovanje, kodiranje i dekodiranje osjećaja i potreba drugog, ja-poruke, ti-poruke • Navodi pravila grupnog rada i oblike grupnog rada
Kratki opis aktivnosti	Kemija – analizirati sastav zraka, važnost kisika, istražiti putem Interneta povećanje količine ugljikova dioksida u atmosferi i time učinak staklenika, dogovoriti se o činjenicama kako riješiti problem zagađenja zraka. Povijest – učenici će uočiti i zaključiti da su znanstvenici i izumitelji u 19. stoljeću izmijenili svijet. Isto tako , učenici će procijeniti i diskutirati o tome da industrijalizacija i urbanizacija polako zagađuju zrak, troposferu. Nadalje, isticat će da će tako nagomilani »smog« uništiti gradove, prirodu, rijeke i na taj način zaprijetiti i samom čovjeku. Glazbena kultura – puhačka glazbala, princip dobivanja tona, upoznati i prepoznati puhačka glazbala i njihovu ulogu u društvu. Engleski jezik – prirodne katastrofe – otkriti uzrok prirodnih katastrofa, aktiviranje učenikova predznanja kao poticaj za razgovor o prirodnim nepogodama Matematika – učenici će pripremati i provoditi istraživanje te prezentirati rezultate stupčastim i kružnim dijagramima Tjelesna i zdravstvena kultura – važnost tjelesnih aktivnosti kao sastavni dio osobne odgovornosti za svoje zdravlje. Fizika – efekt staklenika, istražiti na Internetu i literaturi te pripremiti prezentaciju o učinku staklenika. Analizirati mogućnosti smanjenja negativnih učinka. Tehnička kultura – utjecaj različitih vrsta elektrana na onečišćenje, analiza postojeće situacije u RH i moguća poboljšanja. Njemački jezik – potaknuti učenike na razmišljanje o zaštiti okoliša i o ekološki prihvatljivom ponašanju
Ciljana grupa	7. razred

Način provedbe	Model	Međupredmetno
	Metode i oblici rada	Oblici: praktičan rad, eksperiment, rad u grupi, frontalni rad, slušanje glazbe, vizualno prepoznavanje
		Metode: razgovor, rad na tekstu, diskusija, prezentacija, prikupljanje podataka, metoda grafičkih radova
Resursi		Za učenike: udžbenik, Internet, multimedija, pribori kemikalija za pokus, članci iz novina, zakon o zaštiti okoliša
		Za učitelje: Internet, ppt, udžbenik, računalo, projektor, instrumenti,
Vremenik		studeni, prosinac i siječanj Kemija -1 sat, povijest-2 sata, Glazbena kultura-1 sat, Engleski jezik-1 sat Matematika -2 sata, Fizika -1 sat, Tehnička kultura -1 sat, Njemački jezik -1 sat
Način vrednovanja i korištenje rezultata vrednovanja		Opisno i brojčano vrednovanje, praćenje ponašanja učenika, plakati, prezentacija
Troškovnik		
Nositelji odgovornosti		Učitelji Fizike, Tehničke kulture, Njemačkog jezika, Tjelesne i zdravstvene kulture, Matematike, Engleskog jezika, Glazbene kulture (Jasminka Devčić, prof.), Povijesti i Kemije u OŠ Zrinskih i Frankopana, Otočac

Nastavna tema koja zrcali odrastanje mladih u digitalnom dobu postavlja cilj u stvaranju svjesnih i odgovornih učenika koji će primjereno koristiti različite medije i odgovorno se ponašati kao korisnici razvijajući pritom društvenu i ljudskopravnu dimenziju. U programu koji su izradili učitelji Engleskog jezika, NJemačkog jezika, Hrvatskog jezika, Tjelesne i zdravstvene kulture, Glazbene kulture, Informatike i Povijesti iz OŠ Zrinskih i Frankopana iz Otočca, vidimo detaljan opis aktivnosti svakog predmeta u međupredmetnoj povezanosti, a rezultat su željeni ishodi učenja (tablica 13).

Tablica 13. Izvedbeni program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja (nastavne jedinice, izvanučioničke aktivnosti, projekti i dr.).

Naziv	Mladi i mediji
Dimenzija	Društvena dimenzija i ljudsko-pravna dimenzija povezane s ostalim dimenzijama
Svrha/Cilj	Naučiti kako primjereno koristiti različite medije, odgovorno ponašanje na Internetu, razlikovati primjerene i neprimjerene sadržaje.
Ishodi	• Koristi komunikacijske vještine – aktivno slušanje, parafraziranje sažimanje, fokusiranje, preoblikovanje, kodiranje i dekodiranje osjećaja i potreba drugog, ja-poruke, ti-poruke • Navodi pravila grupnog rada i oblike grupnog rada • Objašnjava važnost argumentiranja i dokazivanja utemeljenog na činjenicama

		• Vodi i moderira rad grupe, usklađuje i oblikuje zaključke, izvješćuje o njima • Opisuje pojam i vrste medija (tiskovine, radio, TV, Internet), pozitivne i negativne utjecaje medija, prednosti i opasnosti Interneta, sigurnost na Internetu • Istražuje, navodi i opisuje probleme u suvremenom svijetu
Kratki opis aktivnosti		Engleski jezik – navesti medije, navesti prednosti i nedostatke prilikom pristupa informacijama u prošlosti i danas. Njemački jezik – pristupanje internetu i pretraživanju različitih internetskih stranica, izrada plakata. Informatika– učenici će naučiti zaključivati je li neka web stranica pouzdana, naučiti kako se ponašati na internetu, koje nam opasnosti prijete s interneta te u timu izraditi plakat. Glazbena kultura – istraživati kako mediji utječu mediji na širenje i popularnost glazbe u 20. i 21. st. Povijest – učenici će razumjeti utjecaj državne vlasti na razvoj računalne tehnologije; argumentirano će objašnjavati da je rat ubrzao izradu računala kojima se vojni krugovi koriste za dešifriranje tajnih poruka.- učenici će prepoznati i javnim nastupom iznijeti da je tako SAD otkrio šifru Japanaca i dobio Midwaysku bitku u lipnju 1942. godine. Tjelesna i zdravstvena kultura – učenje i uvježbavanje društvenih plesova putem medija Hrvatski jezik– scenarij i knjiga snimanja – definirati i razlikovati scenarij i knjigu snimanja. Analizirati scenarij na primjeru igranog filma *Breza* i usporediti ga s knjigom snimanja.
Ciljana grupa		VIII. razred
Način provedbe	Model	Međupredmetno
	Metode i oblici rada	Oblici: frontalni, rad u skupinama, slušanje glazbe, vizualno, demonstracija
		Metode: prezentacija, razgovor, usmeno izlaganje, diskusija
Resursi		Za učenike: Internet, udžbenik,
		Za učitelje: računalo, projektor, udžbenik, kazetofon
Vremenik		Prosinac, ožujak, svibanj Engleski jezik- 1 sat, Njemački jezik- 1 sat, Informatika – 1 sat, Glazbena kultura -1 sat, Povijest – 1 sat, Tjelesna i zdravstvena kultura – 1 sat, Hrvatski jezik – 1 sat
Način vrednovanja i korištenje rezultata vrednovanja		Opisno i brojčano praćenje, projekti, prezentacije
Troškovnik		
Nositelji odgovornosti		Učitelji Engleskog jezika, Njemačkog jezika, Hrvatskog jezika, Glazbene kulture, Tjelesne i zdravstvene kulture, Informatike i Povijesti u OŠ Zrinskih i Frankopana, Otočac

ZAKLJUČAK

Nastava Glazbene kulture kao dio umjetničkog kurikula u suvremenoj školi ima značajnu ulogu u razvijanju građanske kompetencije učenika razvijanjem emocionalnih, estetskih, društvenih, moralnih i duhovnih vrijednosti te interkulturalne osjetljivost učenika. U provedenom istraživanju potvrđena je zastupljenost strukturnih dimenzija (ljudsko-pravna, društvena, politička, međukulturna, gospodarska i ekološka) Građanskog odgoja i obrazovanja u nastavnim područjima pjevanja i sviranja, slušanja i upoznavanja glazbe i glazbenog stvaralaštva. Potvrđena je povezanost glazbene nastave s Hrvatskim jezikom u četvrtim, petim i šestim razredima osnovne škole u obradama nastavnih tema tradicijske glazbe, dok se u sedmim i osmim razredima povezanost s Hrvatskim jezikom, Geografijom i Povijesti potvrđuje pri obradi nastavnih tema vezanih za operu i mjuzikl.

Povezanost nastave Glazbene kulture s ostalim predmetima korištenjem strukturnih dimenzija Građanskog odgoja i obrazovanja moguće je ostvariti usvajanjem povijesnih stilskih razdoblja, stilova i glazbenih pravaca koji se reflektiraju na društvena i politička zbivanja određenih vremenskih razdoblja te usporedbom s karakteristikama ostalih umjetnosti u istim razdobljima.

Analizirajući zastupljenost strukturnih dimenzija građanske kompetencije u nastavnim područjima predmeta Glazbena kultura u osnovnoj školi, opisom aktivnosti, nastavnih metoda i oblika rada te ishoda učenja vidljivo je razvijanje kritičkog i kreativnog razmišljanja učenika i poticaj na njihovo aktivno sudjelovanje u aktivnostima razreda, škole i lokalne zajednice. Provođenjem glazbenih aktivnosti pjevanja i sviranja, glazbenog stvaralaštva te slušanja i upoznavanje glazbe, razvija se osjećaj za timski rad, uvažavanje i razumijevanje okoline i potiče se sposobnost povezivanja glazbenih djela s društvenom sredinom i povijesnim okolnostima. U takvom obliku rada uočavamo ispreplitanje strukturnih dimenzija (ljudsko-pravne, društvene, međukulturalne, ekološke, političke i gospodarske) u inventivnom kretanju, a zadaća je odgajati učenike s ciljem razvijanja i oblikovanja pozitivnih stavova kako prema svojoj, tako i prema kulturi i tradiciji ostalih naroda.

Za ostvarivanje željenih ishoda građanske kompetencije pri implementaciji sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja, potrebna je primjena metoda koje u središte stavljaju iskustva učenika radi poticanja na sudjelovanje u zajedničkim aktivnostima, u traženju i donošenju zajedničkih odluka, kao i poticanje individualnog pristupa s finalnim rezultatom skupine učenika. Ovisno o izboru nastavnih tema, individualnog rada ili rada u skupini, preporuča se izlazak u lokalnu zajednicu kao uvjet za identificiranje i rješavanje društvenih problema, s naglaskom na poticanje razvijanja kompetencija odgovornoga i aktivnoga građanina. Proces učenja utemeljen na istraživačkom pristupu, razvijanju kreativnosti i stvaranju, u ishodište stavlja učenike kao aktivne i odgovorne građane koji sudjeluju u razvoju demokratske građanske kulture svoje škole, mjesta, države, Europe i svijeta.

Provedba postojećih predmetnih i međupredmetnih nastavnih planova i programa s implementiranim sadržajima Građanskog odgoja i obrazovanja većinom je koncentrirana na tradicijsku glazbu i glazbu manjinskih naroda u Hrvatskoj, što otvara mogućnost uvođenja interkulturalnih glazbenih sadržaja koji uključuju glazbe svijeta i promiču kulturne vrijednosti i specifičnosti značajne za pojedine kulture i civilizacije.

Dokumenti

Izvod iz programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole (2014). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja (2012). Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta, Agencija za odgoj i obrazovanje.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta.

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Odluka o donošenju programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta.

Literatura

Dobrota, Snježana (2012). *Uvod u suvremenu glazbenu pedagogiju*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.

Klein, Julie Thompson (2006). A Platform for a Shared Discourse of Interdisciplinary Education. *Journal of Social Science Education*, 5 (2). 10 -18.

Rojko, Pavel (2005). HNOS za glazbenu nastavu u osnovnoj školi ili što je glazbena nastava dobila Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom? *Tonovi,* 45/46. 5-16.

Rojko, Pavel (2012). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.

Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj (2010). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Sučić, Goran (2012). *Poli Art*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Implementation of the Civic Education Topics in Teaching of Music Culture

SUMMARY

The teaching of Music Culture offers a range of opportunities for the implementation of Civic Education curriculum and for relating music topics to other school subjects, using topics that treat the importance of cultural expression of artists from different cultures and their contribution to the world's cultural heritage. The author analyses the importance of artistic sphere in modern school curriculum. The aim of the research is to determine empirically how to implement the topics of Civic Education into Music Education. In accordance with the set aims the following research issues have been defined: 1. to determine the presence of Civic Education topics in the Music Education activities. 2. to study the possibilities for linking the Music Education topics with other subjects through Civic Education topics. The research was conducted through the analysis of the topics of course syllabuses made by teachers.

Key words: Civic Education, Music Education, open concept of teaching, cross-curricula integration.

Goran Sučić
Filozofski fakultet sveučilišta u Splitu
Split, Hrvatska
goran.sucic@ffst.hr

Kurikulske postavke i perspektive u umjetničkom području

UDK: 37.016:7
Izlaganje sa znanstvenog skupa (Conference paper)

Nacrtak

Kurikulskim promjenama se, na žalost, pridaje samo verbalna ili deklarativna pozornost, pa smo iz tog razloga svjesni otpora koji se javlja i koji usporava dinamiku promjena i dovodi je u pitanje. Ovaj rad polazi od analize kurikula umjetničkoga obrazovanja u nekim europskim zemljama, a slijedi usporedba u ostvarivanju ciljeva iz Nacionalnog okvirnog kurikuluma (2011) u Republici Hrvatskoj.

Rad ističe potrebu, odgovornost i nastojanje nastavničkih studija prema kvalitetnijem obrazovanju i osposobljenosti studenata u kurikulskim ciklusima s naglaskom na kurikulskom načinu planiranja. To nazivamo »razvoj kurikula« (curriculum development), a podrazumijeva napuštanje tradicionalnih planova i zastarjelih programa u korist razvoja suvremenih kurikulskih sastavnica.

Cilj i svrha rada je upoznavanje studenata s Nacionalnim okvirnim kurikulumom, zatim kontinuiran zadatak u razradi i prilagodbi na školski i predmetni kurikul umjetničkog područja (glazbena nastava).

Ključne riječi: kurikul, program, planiranje, obrazovanje, perspektiva.

Uvod

Budući da se ovaj rad bavi analizom kurikulskih umjetničkih područja, njegova je namjera pojasniti kurikulski pristup s povijesnog, teoretskog i praktičnog stajališta.

Slika 1: Kurikul – tijek odgoja i obrazovanja (Vican, Bognar, Previšić, 2007., 144)

Teško je dati jednoznačan odgovor na to što je kurikul. Prema nekim istraživanjima (usp. Poljak 1984) naziv *curriculum* u pedagogiji javlja se na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće i znači redoslijed učenja gradiva po godinama, pa se dugo poistovjećivao s nastavnim planom i programom.

Razni autori definiraju ga različito, pa ga primjerice Jackson (1992) definira kao heterogeno i višeznačno područje, dok D. Tanner i J. Tanner (1980) utvrđuju šest skupina definicija koje obuhvaćaju oko dvadeset određenja kurikula.

Jedan od odgovora može biti da je kurikul niz različito definiranih obrazovnih pojmova koji objašnjavaju poučavanje u užem i širem smislu. »[M]odificirano prema Knoll, J.H. 1989, iz Pastuovič, N. (1999), **kurikulum** znači organizirani angažman procesa učenja i sadržaja, a obzirom na određene svrhe i ciljeve, sa strukturiranim nizom željenih ishoda (znanja, vještina, sposobnosti i ponašanja).« (usp. http://free-zg.htnet.hr/ZeljkoBurcar/kurikulum1.htm).

Prema Previšiću (2007), kurikul ima mnoštvo definicija s »tisuću značenja« i optimalan put od postavljanja cilja do postizanja kompetencija, tj. ishoda. Previšić smatra da je kurikul skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojno-obrazovni proces prema zadacima i sadržajima koji su izvedeni iz cilja te upućuje na organizacijske oblike, načine rada i postupke provjere uspješnosti koji su ovisni o mnogobrojnih procesnim faktorima i okolnostima.

Na UNESCO-ovu inicijativu u Hamburgu u drugoj polovici 20. stoljeća, pod vodstvom američkog znanstvenika S. B. Robinsona, provela se svojevrsna reafirmacija pojma *kurikul* u europskoj pedagoškoj teoriji i praksi i to je bio predložak za preustroj njemačke škole. Novija istraživanja (Marsh i dr. 1994) sve više izbjegavaju definicije. Umjesto njih uvode se i koriste ključne riječi i pojmovi, kategorije i moduli, pojmovi kao što su: cilj, svrha, sadržaj, zadaci, metode, organizacija, razvoj, evaluacija, kompetencija i odnosi. Marsh (1992) uvodi sistematizaciju pet temeljnih kategorija koje su izravno ili neizravno važne za svaki pristup izradi kurikula: učeničko stajalište, nastavnička kompetencija, strategija razrade kurikula, planiranje i razvoj i upravljanje kurikulom.

Važno je naglasiti ono zajedničko svim teorijama: potreba utvrđivanja onog što učenici – studenti moraju naučiti i doživjeti, pronalaženje sadržaja kao izvora interesa učenika – studenata, utvrđivanje i razvoj pedagoških standarda u umjetničkom području, planiranje i pronalaženje sadržaja za različite sposobnosti učenika, organizacija i metodička usmjeravanja, stjecanje i razvoj planiranih kompetencija te razrađeni postupci praćenja i vrednovanja.

KURIKULSKA PODRUČJA

Kurikuli usmjereni na razvijanje ključnih područja su: spoznajni, umjetničko-doživljajni, estetski, emocionalni, socijalni, etički, motivacijski, tjelesno-zdravstveni i praktično-tehnički. Sve izraženije je strukturiranje kurikula u šira kurikulska područja koja predstavljaju integrirane cjeline srodnih predmeta i formiraju se međupredmetne tematske cjeline kao kurikulska područja.

Uvođenje kurikulskih područja omogućuje ne samo stjecanje novih kompetencija nego u zemljama s dugogodišnjom tradicijom predmetnoga kurikula racionalizira i stvara bolju konceptualnu povezanost odgojno-obrazovnih sadržaja.

Nacionalni kurikul za opće obvezno obrazovanje u Republici Hrvatskoj uključuje sljedeća odgojno-obrazovna (kurikulska) područja: jezično-komunikacijsko, društveno-humanističko, matematičko-prirodoslovno, tehničko-tehnologijsko, tjelesno-zdravstveno te »umjetničko područje i praktični rad i dizajniranje« (usp. Strategija za izradu i razvoj nacionalnog okvirnog kurikuluma R. H. Zagreb, 2007).

STRUKTURA NACIONALNOGA KURIKULA

»Načela *Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma* predstavljaju uporišta na kojima se temelji nacionalni kurikulum i svi ih se sudionici pri izradbi i primjeni kurikuluma trebaju pridržavati. Načela su sadržajno povezana s ciljevima i učeničkim postignućima te čine bitnu sastavnicu kojom se osigurava unutarnja usklađenost svih sastavnica kurikuluma i suradničko djelovanje sudionika u tijeku izradbe i primjene nacionalnoga kurikuluma.

Načela, koja čine vrijednosna uporišta za izradbu i ostvarenje nacionalnoga kurikuluma, jesu:

- **visoka kvaliteta odgoja i obrazovanje za sve** – osiguravanje materijalnih, tehničkih, informacijsko-tehnologijskih, higijenskih i drugih uvjeta za ostvarenje najviših obrazovnih standarda, kao i visokih stručnih standarda nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti
- **jednakost obrazovnih mogućnosti za sve** – svako dijete i svaki učenik ima pravo na svoj najviši obrazovni razvoj; jednakost obrazovnih mogućnosti temelji se na društvenoj pravednosti; obrazovanje i školovanje ne može biti povlastica manjine niti se može umanjiti prema razlikama – etničkima, spolnima, rodnima ili drugim društveno uvjetovanima
- **obveznost općeg obrazovanja** – stjecanje temeljnih kompetencija pravo je i obveza svakoga čovjeka, daje svakome temeljna znanja za život i osnova je za daljnje učenje
- **horizontalna i vertikalna prohodnost** – osiguravanje mogućnosti učenicima da tijekom obrazovanja promijene vrstu škole (horizontalna prohodnost) te mogućnost daljnjega obrazovanja i stjecanja više razine obrazovanja (vertikalna prohodnost)
- **uključenost svih učenika u odgojno-obrazovni sustav** – uvažavanje odgojno-obrazovnih potreba svakoga djeteta, učenika i odrasle osobe, napose onih koji su izloženi marginalizaciji i isključenosti
- **znanstvena utemeljenost** – cjeloviti se sustav odgoja i obrazovanja mijenja, poboljšava i unaprjeđuje u skladu sa suvremenim znanstvenim spoznajama
- **poštivanje ljudskih prava i prava djece** – istinsko poštivanje svakoga djeteta i svakoga čovjeka; ljudsko dostojanstvo
- **kompetentnost i profesionalna etika** – odgojno-obrazovna djelatnost podrazumijeva visoku stručnost svih nositelja odgojno-obrazovne djelat-

nosti i njihovu visoku odgovornost
- **demokratičnost** – pluralizam, donošenje odluka na demokratski način; uključenost svih bitnih čimbenika u stvaranju odgojno-obrazovne politike i njezino provođenje
- **samostalnost škole** – stupanj slobode i neovisnosti škole u osmišljavanju aktivnosti, programa te projekata za učenike, roditelje, učitelje i ostale školske djelatnike kao dio školskoga kurikuluma i stvaranja identiteta škole; sloboda izbora sadržaja, primjene metoda i organizacije odgojno-obrazovnoga rada u ostvarivanju nacionalnoga kurikuluma
- **pedagoški i školski pluralizam** – stupanj slobode i neovisnosti u stvaranju različitosti u pedagoškomu i školskomu radu
- **europska dimenzija obrazovanja** – osposobljavanje za suživot u europskomu kontekstu
- **interkulturalizam** – razumijevanje i prihvaćanje kulturalnih razlika kako bi se smanjili neravnopravnost i predrasude prema pripadnicima drugih kultura« (Nacionalni okvirni kurikulum 2011: 25).

Nacionalni okvirni kurikulum ne obuhvaća samo nastavne planove obveznog obrazovanja i njihove pripadajuće programe nego i zajedničke sadržaje u različitim vrstama postobveznog (neformalnog) obrazovanja. To znači da se pri kurikulskim intervencijama mora voditi računa o njegovoj primjerenosti i usklađenosti s ostalim elementima: ciljevima, metodama, uvjetima izvođenja i rezultatima empirijske evolucije što nazivamo »razvoj kurikula« (curriculum development).

Razlika i novina je u obilježju Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma koji prelazi na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja) za razliku od (do)sadašnjega usmjerenoga na sadržaj. S Nacionalnim se okvirnim kurikulumom postiže usklađivanje svih razina odgoja i obrazovanja koje prethode visokoškolskoj razini (koja je svoj sustav promijenila uvođenjem bolonjskoga procesa). (usp. Nacionalni okvirni kurikulum 2011: 11)

U nacionalnom kurikulu potrebno je razlikovati:
- zajednički, za sve sudionike, opći i obvezni dio kurikula (kurikulska jezgra),
- specifični dio, za konkretnu školu i za predmet izrađen školski i predmetni kurikul.

Zajednički je kurikul obvezni kurikul za sve (kurikulska jezgra). On na nacionalnoj razini osigurava jednake uvjete (standarde) općeg odgoja i obrazovanja za sve sudionike te definira opće kurikulske ciljeve, kurikulska područja, ciljeve u pojedinim odgojno-obrazovnim ciklusima, obvezne predmete i međupredmetne tematske cjeline.

Školski kurikul onaj je dio kurikula koji izrađuju škole radi zadovoljavanja specifičnih potreba učenika i sredine u kojoj se škola nalazi, a time škola definira svoj profil i identitet. Škole se mogu opredijeliti za: produbljivanje pojedinih dijelova obveznog nacionalnoga kurikula, nadopunjavanje ili komplementiranje obveznoga kurikula, ili za širenje obveznoga kurikula pružanjem različitih izbornih sadržaja. (usp. Vican, Bognar i Previšić 2007: 157-2004.)

Kurikul općenito podrazumijeva integrativne sadržaje koje će škola programski izraditi prema vlastitim potrebama i mogućnostima, ali uvažavajući potrebe učenika.

Suvremeni kurikul

Prema Previšiću, kurikulom se razvija multipedagoška disciplina koja je znanstveno izazovna jer predstavlja jezgru moderne didaktike i znanstvene obrazovne politike. S druge strane, upućuje na novu paradigmu strukturiranja pedagogijskih područja i grana. Navest ćemo određene kurikulske koncepte, od kojih su dva dominantna, a druge možemo smatrati njihovim podvrstama:

1) humanistički kurikul orijentiran na razvoj te
2) funkcionalistički kurikul orijentiran na proizvod.

Prvi koncept teži pedagoški otvorenom pristupu, usmjeren je na učenika – studenta, a zastupnici mu kritički pripituju sljedeće: odgoj i školu sa stajališta njezine tradicionalne uloge »učiteljice znanja«; obitelj kao autoritarnu zajednicu i slobodno vrijeme kao niz programiranih i strogo uređenih izvaninstitucionalnih aktivnosti.

U drugom konceptu riječ je o pragmatičnom poimanju kurikula koji je više orijentiran na praksu i osposobljavanje pa su od postavljanja cilja do vrednovanja učinaka, u skladu s tim, strukturirane i njegove glavne komponente.

U teoriji i praksi odgojno-obrazovnog i školskog rada do sada su se izdvojile tri strukturirane vrste kurikula: *zatvoreni, otvoreni i mješoviti.*

Zatvoreni kurikul očekivano odgovara tradicionalnom poimanju nastavnog plana i programa te redukciji odgoja i obrazovanja na jasno kanonizirane zadaće koje tijekom školovanja treba postići. (usp. http://www.hrvatski-vojnik.hr/hrvatski-vojnik/4542014/kurikulum.asp) U zatvorenom kurikulu sve je fiksirano i pedagoški programirano. Pod utjecajem postmodernih kretanja u znanosti i umjetnosti kritika zatvorenoga kurikula doživjela je vrhunac u Njemačkoj 1970-ih godina. Takva su kretanja postala izvorišta ali i upozorenja na neke nove smjerove razvoja pedagogije, odgoja i škole (usp. Baacke 1975, Flechsig; Haller 1973, Frey 1971).

Otvoreni kurikul pripada fleksibilnoj metodologiji i pristupu njegove izrade. U njemu se potiču češće promjene »u hodu«. Na važno mjesto stavlja inicijativu učenika i učitelja, spontanost događanja u nastavi i kreativno ponašanje svih sudionika obrazovanja. Uvažavaju se prikriveni utjecaji u odgoju i obrazovanju, kao svojevrsni ravnopravni suodgojitelji (*hidden curriculum)* u smislu »tajnog plana učenja« (usp. Aronowitz; Giroux 1991, Bašić 2000).

Mješoviti kurikul suvremeniji je od prethodnih dvaju i često ostavlja dovoljno prostora za participaciju više činitelja, a osobito onih pristupa koji nisu samo propisani nego nastaju i u tijeku događanja odgojnog čina i kao partnerstvo u odnosima (usp. Jackson 1992). ili kao kurikul pluralnih odgojnih utjecaja. (usp. Stenhouse 1995, U: http://www.academia.edu/10362946).

ISKUSTVA DRUGIH

Kako bi se izbjegle eventualne pogreške, korisno je primjenjivati iskustva drugih europskih zemalja koje su provele reformu kurikula ili je ona u tijeku. Nije lako »pomiriti« mnoge teorije o kurikulu s obzirom na to da polaze od različitih, pa i suprotnih filozofskih i pedagoških stajališta. Poznata je različitost američkog i europskog poimanja kurikula koja je rezultat različitih filozofskih tradicija – moglo bi se reći da se nalaze između europskog humanizma i idealizma te tipično američkog pragmatizma (usp. Rifkin 2006). Tu različitost pristupa treba shvatiti kao bogatstvo u odabiru modela koji će se uspješno implementirati i prilagoditi stvarnosti.

U Velikoj Britaniji termin *kurikul se* javlja u novije vrijeme i identificira se s terminom *syllabus*. (usp. Bognar; Matijević 2005). »Osnovni je pristup formuliranje zadataka (*behavioural objectives*) – jasno definiranje onoga što treba postići kako bismo mogli odabrati sadržaje i metode kojima ih je moguće realizirati i na kraju evaluirati rezultate.« (usp. Smith 2000)

Zagovaraju se i drugačiji pristupi, ali oni još nisu uzeli maha u praksi. Ti se pristupi odnose na razumijevanje kurikula kao procesa i kao prakse (usp. Grundy 1987) koja se razvija u dinamici interakcije akcije i refleksije. Cornbleth (1990) zagovara kurikul koji razvija suradničke odnose u interakciji učenika, učitelja i roditelja (usp. Bognar, Matijević, 2005).

Prema podacima koje iznosi Flechsig, planovi i programi u Njemačkoj izrađuju se od druge polovice 18. stoljeća. Na njemačko govorno područje pojam *kurikul* došao je iz anglosaksonske pedagogije potkraj šezdesetih godina prošlog stoljeća, u vrijeme studentskih nemira koji su inicirali mnoge promjene u školstvu. Sustav donošenja nastavnih planova i programa u Njemačkoj razrađen je tako da se, ovisno o vrsti programa, osniva komisija koju čine predstavnici ministarstva, učitelji iz prakse, didaktičari određenog predmeta (*Fachdidaktikaren*) i znanstvenici tog predmeta (*Fachwissenschaftlern*). Komisija izrađuje nacrt koji treba prihvatiti ministarstvo. U Njemačkoj se vode rasprave o državnom intervencionizmu i o autonomiji škole. Rješenja se vide u tzv. programskoj jezgri (Kern-Curricula) koja bi ostavila dovoljno prostora za autonomiju svake škole (usp. Altrichter 1996).

U Norveškoj je 1994. godine izrađen zanimljiv primjer jezgrovnoga kurikula (*core curriculum*). Uzimajući u obzir promjene koje se događaju u norveškom društvu i promjene u sustavu školstva, izrađen je dokument koji nosi naslov »*Jezgrovni kurikul za osnovnu i srednju školu te obrazovanje odraslih u Norveškoj*«. Na četrdeset stranica razrađena su poglavlja: *Ljudska spiritualnost*: Duhovne i humanističke vrijednosti, kulturno naslijeđe i identitet; *Ljudska kreativnost*: Kreativne sposobnosti, tri tradicije (radna, znanstvena i kulturna); *Ljudski rad*: Tehnologija i kultura, učenje i radne navike, poučavanje i osobna inicijativa, od poznatog prema nepoznatom, primjereno poučavanje, opći razvoj, uloga učitelja i odgojitelja, poučavanje i aktivno učenje, učenje u timskom radu;

Slobodno odgojen čovjek: Specifična znanja, zajednički izvori, internacionalizacija i poštovanje tradicije; *Ljudsko društvo*: Mijenjanje kulture vršnjaka, dužnosti i odgovornosti, socijalno učenje u školskoj zajednici, kultura vršnjaka, participacija roditelja i lokalna zajednica; *Ljudska osviještenost o okolišu*: prirodne znanosti, ekologija i etika, ljudi, okoliš i sukob interesa i Integrirano ljudsko biće. Nedostatak ove podjele je, po našem mišljenju, zapostavljanje umjetnosti.

Ciljevi umjetničkog odgoja i obrazovanja u nekim zemljama Europe

Sve zemlje EU-a propisuju identične ciljeve umjetničkih područja/predmeta. Ti su ciljevi najčešće usmjereni na: razvoj umjetničkih sposobnosti, vještina i stavova, kritičko uvažavanje različitosti, kulturnu baštinu i vlastiti identitet, kulturne različitosti i kreativnosti, rad s različitim umjetničkim formama i razmjenu umjetničkih iskustava. Hijerarhijsku ljestvicu šest temeljnih sastavnica s ciljevima umjetničkog odgoja i obrazovanja u kurikulima europskih zemalja čine: umjetničke vještine, znanja i razumijevanje, kritičko estetsko prosuđivanje, kulturna baština, individualna umjetnička izražajnost, kulturne različitosti i kreativnost. Status područja i/ili predmeta umjetnosti u kurikulu je takav da vizualna i glazbena umjetnost u svim zemljama imaju povoljniji status od ostalih umjetničkih predmeta. Gotovo sve europske zemlje na ISCED 1 razini imaju vizualnu i glazbenu umjetnost kao obvezne predmete. Slično je i na ISCED 2 razini, uz rijetke iznimke.

Umjetničko područje kurikula u odgoju i obrazovanju zemalja Europe:

Status područja i/ili predmeta umjetnosti u kurikulu.

	BELGIJA (nl)		MAĐARSKA		LITVA		NORVEŠKA		GRČKA		FINSKA	
Grana/Isced	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Vizualne umjetnosti	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Glazba	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Obrtništvo	*	*			*	*	*	*	*	*	*	*
Drama	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	-	-
Ples	*	*	*	*	*	-	-	*	-	-	-	-
Medijska umjetnost	*	*		*					-	-	*	*
Arhitektura		*				*	*		*	*	*	*

Tablica 1: Zastupljenost umjetničkih predmeta u zemljama s visokom zastupljenošću umjetničkih područja u općeobrazovnom kurikulu (usp. Kovačević 2010).
(nl) = flamanska zajednica Belgije.
* = obvezni samostalni predmet ili dio obveznog umjetničkoga kurikula
– = dio obveznog predmeta izvan umjetničke domene.

	BELGIJA		SLO-VAČKA		PORTU-GAL		ISLAND		ITALIJA		LUKSEM-BURG	
Grana/Isced	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Vizualne umjetnosti	*	*	*	*	*	*	*	=	*	=	*	*
Glazba	*	*	*	*	*		*	=	*	=	*	*
Obrtništvo	=	=					*	=	=		*	
Drama	=	=	=	=	=	=	*	=	*	=		
Ples			=	=	=	=	*	=		=		
Medijska umjetnost							*	=				
Arhitektura							*	=				

Tablica 2: Zastupljenost umjetničkih predmeta u zemljama s niskom zastupljenošću umjetničkih područja u općeobrazovnom kurikulu (usp. Kovačević 2010).
(fr) = francuska zajednica Belgije.
* = obvezni samostalni predmet ili dio obveznog umjetničkoga kurikula = izborni predmet

	VIZUALNA UMJETNOST	GLAZBA	UKUPNO
ŠVEDSKA	560	230	790
FINSKA	722	266	988
NORVEŠKA	627	370	997
HRVATSKA **	210	210	420

Tablica 3. Minimalna satnica područja i/ili predmeta (usp. Kovačević 2010)
* U Švedskoj, Finskoj i Norveškoj nastavni sat traje 60 minuta, a područje vizualnih umjetnosti sadrži i predmete obrtničkog i zanatskog obrazovanja, ali se ti predmeti poučavaju i s aspekta umjetnosti i kulturne tradicije.
** Pojedinačni broj nastavnih sati Likovne i Glazbene kulture pretvoren je u sunčeve sate radi kompatibilnosti.

UMJETNOST U FUNKCIJI ODGOJA I OBRAZOVANJA

S obzirom na to da rad inicira potrebu za promjenama u umjetničkom području, upozorit ćemo na razmišljanja o statusu umjetnosti kao nezaobilazne sastavnice odgoja i obrazovanja.

Tako Marta Uberman nužnost umjetnosti u obrazovanju vidi u kontekstu egzistencijalnih pitanja, u smislu interakcije između pojedinca i stvarnosti (usp. Uberman 2008: 153). U svojem davno napisanom, vizionarskom djelu »*Education Through Art*«, veliki teoretičar umjetnosti Herbert Read govori o svijetu u kojem je upravo umjetnost potrebna kako bi se riješila sve složenijih pitanja odgoja i obrazovanja (usp. Read 1945). S druge strane, Hauser primjećuje da umjetnost ne samo da otvara ljudima oči u spoznaji svijeta nego im ne dopušta da ih ponovno zatvore (usp. Hauser 1963). Zato se u psihologiji stvaralaštva umjetničko izražavanje shvaća kao jedina ljudska djelatnost koja je sposobna zadovoljiti raznovrsne ljudske potrebe (usp. Panić 1997). Umjetnost djeluje izazovno u odgojno-obrazovnom području jer, uz svoj estetski aspekt, ima i niz drugih aspekata, kao što su komunikacijski, spoznajni, doživljajni, ideološki, terapeutski

i afektivni. S obzirom na to da je kreativnost ishodište umjetnosti, najvažniji je zadatak umjetničkog odgoja razvoj dječjega kreativnog izražavanja. Auconturier i Lapierre (1998.) smatraju da sudjelovanje u umjetničkim disciplinama pridonosi emocionalnom i socijalnom razvoju djece i mladih. Bailie (1999.) smatra da učenje u umjetničkom području valja orijentirati na sljedeće: opažanje i stjecanje senzornih iskustava, transformacije/stvaranja kao unutarnji kreativni proces koji uključuje mišljenje, emocije, intuiciju i imaginaciju, izražavanja/komuniciranja otkrivanjem ideja i razumijevanjem umjetničkih formi, odnosno uključivanjem učenika u proces izrade, kreacije, dizajna, prepravljanja, nastajanja djela i predstavljanja, i procjenjivanje, razmišljanje, analiziranje, kritiku i vrednovanje.

Umjetnost se, za razliku od znanstvenog pristupa, temelji i zadržava na osjetilnom doživljavanju produktivnog i reproduktivnog. Spoznaja u umjetnosti ne bi bila moguća da se osjetilno ne može uopćiti jer dječja osjetila pružaju nepregledno mnoštvo različitih doživljaja. Dok znanost mišljenjem utvrđuje opće i izražava ga pojmom, umjetnost intuicijom u konkretnom pronalazi opće i izražava ga duhom i tijelom. Dakle, ono što su mišljenje i pojam u znanosti, to je intuicija, kao izvorište duha, u umjetnosti. Znanost spoznaje na teoretskom, a umjetnost na estetskom, emocionalnom i doživljajnom načelu. Croce kaže: »Umjetnost je stoga *intuicija* u onoj mjeri u kojoj predstavlja oblik spoznaje, ne apstraktnog, nego konkretnog, i u onoj mjeri u kojoj ona koristi stvarnost bez falsifikata (…). Snaga je umjetnosti u tomu što je tako gola i čista (…). Umjetnost je korijen cjelokupnoga našeg teoretskog i praktičnog života. Funkcija umjetnosti je korijen, a ne cvijet ili plod.« Umjetnička spoznaja je osjetilna, konkretna i sugestivna, a znanstvena je apstraktna, misaona i logična. *Znanost* zahvaća misaono, a *umjetnost* osjetilno. Istinitost mišljenja provjerava se u znanosti logički i empirijski, a u umjetnosti se istinski doživljaj javlja ili ne javlja. U umjetnosti intuicija vodi do umjetničke istine, a u znanosti ona vodi do hipoteze.

Navedene komparacije znanosti i umjetnosti navode na potrebu novih promišljanja i istraživanja, koja će približiti i pomiriti znanstveno-spoznajno, umjetničko-spoznajno, apstraktno, misaono, duhovno, doživljajno, intuitivno, osjetilno, stvaralačko-produktivno, reproduktivno, apstraktno, konkretno, modularno i predmetno.

Razvoj kurikula s naglaskom na kulturološku i umjetničku dimenziju

Često zanemarujemo činjenicu da su sva područja kurikula produkt ljudskih emocija, mašte, strasti, doživljaja, snova i potreba. Ljudska bića istražila su i stvorila ove fenomene svojom maštovitom mišlju i snovima (usp. Piirto 1997). Odgojno-obrazovni proces ima svoju odgojnu i obrazovnu i umjetničko-kulturološku dimenziju koja je zapostavljena u dosadašnjoj pedagoškoj praksi. Stoga suvremeni kurikul u svojim polazištima treba jačati do sada zapostavljene, kulturološke i umjetničke dimenzije Promjenama je potrebno stvoriti kurikul

jednakih šansi kao humani pristup cjelovitom razvoju mlade osobe. Smisao umjetničko-kulturoloških sadržaja je povezati ga sa životnim okruženjem i postavkama civilizacijske uloge predmeta – područja na sljedeći način:

- Polazeći od kompetencija u ovom području, nužna je osposobljenost nositelja procesa u izradi koordiniranog kurikula
- Osigurati logičke, prirodne poveznice među sadržajima nastavnih predmeta
- Osigurati izvođenje praktičnih radova-vježbi i u skladu s tim razraditi opterećenja
- Omogućiti učenje umjetničkih sadržaja od niže do najviše razine
- Izraditi okvirni kurikul počevši od temeljnih ciljeva obrazovanja i razradom prema ciljevima pojedinih predmeta u kojima su naglašeni zajednički i posebni ciljevi i zadaci
- Uvesti kolegij koji će studente upoznati s Nacionalnim okvirnim kurikulom i njegovom razradom u školskom i predmetnom kurikulu.

Rješenje ide u pravcu izrade kurikularnog područja za umjetničko područje počevši od određenja kompetencija, ciljeva, procesa i sadržaja.

ZAKLJUČAK

Potreba za promjenama u procesu kvalitetnijeg umjetničkog obrazovanja postoji već duže, a razlozi su tradicionalni, zastarjeli i statični planovi i programi u umjetničkom području. Novim zahtjevima i izazovima nužno je odgovoriti suvremenim razvojnim integriranim kurikulom u umjetničkom području. Učenici nakon završetka općeg obrazovanja nisu stekli potrebna znanja, vještine i kulturološke navike aktivnoga konzumenta umjetnosti, nego su se udaljili od umjetničkih sadržaja. Studenti nastavničkih studija nisu stekli kompetencije i osposobljenost za kurikulski način planiranja.

Provedena analiza usporedbe programa (*syllabos*) hrvatskih s nekim europskim sveučilištima, odnosno nastavničkim studijama, ukazuje na činjenicu da na domaćim nastavničkim studijima nisu ponuđeni kolegiji koji problematiziraju temu razvoja kurikula na svim razinama.

Svrha nastave umjetničkih područja obrazložena je u dokumentu Nacionalni okvirni kurikulum i to je osnova za redefiniranje i prilagodbu suvremenom procesu osposobljavanja studenata i učenika za kvalitetnije razumijevanje umjetnosti i za aktivan odnos s njom sudjelovanjem, učenjem različitih umjetničkih sadržaja i razumijevanjem sebe i svijeta uz pomoć umjetničkih djela i medija, izražavanjem osjećaja, iskustava, ideja i stavova u umjetničkim aktivnostima i u stvaralaštvu.

Literatura

Altrichter, H. (1996). Der Lehrerberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. U: Specht, W.;Thonhauser, J. (Hrsg.). *Schulqualität: Entwicklungen, Befunde, Perspektiven*. Innsbruck: Studienverlag.

Aronowitz, S.; Giroux, H. A. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism.* Minnesota: Minnesota Press.

Baacke, D. (1975). *Kommunikation und Kompetenz*. München: Juventa.

Bognar, L.; Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Cornbleth, C. (1990), *Curriculum in Contex*. London: Falmer Press,

Core Curriculum for Pre-School Education in Finland. 2000. National Board of Education, 2001. Helsinki: Yliopistopaino/University Press.

Flechsig, K. H.; Haller, H. D. (1973). *Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung*. Stuttgart: Klett.

Frey, K. (1971). *Theorien des Curriculums*. Weinheim-Berlin-Basel: Beltz.

Kovačević, S. (2010). Europska iskustva u izradi kurikula umjetničkog područja, U: Hicela, I. (ur) *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti*. Split: Filozofski fakultet u Splitu, Centar za interdisciplinarne studije - Studia Mediterranea, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Ogranak Split. 9-26.

Marsh, C. J. (1992). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London, New York: Routledge Falmer.

Marsh, C. J. (1994). *Kurikul: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.

Mijatović, A., (1996). Kurikulum kao okosnica osuvremenjivanja obrazovanja. U: *Pedagogija i hrvatsko školstvo*. Zagreb: HPKZ. 74.

Panić, V. (1997). *Psihologija i umetnost.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Piirto, J. (1997). *Twelve issues: Postmodern curriculum thought and the education of the gifted.* (Speech presented at National Association for Gifted Children meeting, November, 1997, Little Rock, Arkansas. http://www.positivedisintegration.com/Twelve%20Issues.pdf, pristup 27.4.2015.)

Poljak, V. (1984). *Didaktičke inovacije i pedagoška reforma škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Previšić, V. (2007). *Pedagogija i metodologija kurikuluma*. U: *Kurikulum.* Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Školska knjiga.

Rifkin, J. (2006). *Europski san*. Zagreb: Školska knjiga.

Rojko, P. (2005). *Metodika glazbene nastave II. dio*. Zagreb: Tipomat.

Vican, D.; Bognar, L.; Previšić, V. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. U: *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaji-struktura*. Zagreb: Školska knjiga. 157-2004.

Dokumenti i internetski izvori

Nastavni plan odgoja i osnovnog obrazovanja (1985.). Zagreb: Zavod za prosvjetno pedagošku službu Republike Hrvatske. (www.mzoš.hr)

Strategija za izradu i razvoj nacionalnoga kurikuluma (2007.). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. (www.mzoš.hr)

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011.). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.

Strategija za izradu i razvoj nacionalnog kurikuluma R. Hrvatske (2014). Zagreb. (www.mzoš.hr)

http://www.hrvatski-vojnik.hr/hrvatski-vojnik/4542014/kurikulum.asp
http://www.inca.org.uk
http://www.minocw.nl/english/education/doc/Kerndoelen_basisonderwijs_Engels.doc
http://www.education.ie
http://www.nc.uk.net
http://www.bmbwk.gv.at
http://www.academia.edu/10362946/digital_technologies_as_tools_in_contemporary_teaching_practices_economicbenefits
http://darhiv.ffzg.unizg.hr/3945/1/Adakovi%C4%87%2C%20Filip.pdf
http://free-zg.htnet.hr/ZeljkoBurcar/kurikulum1.htm

Curriculum Preferences and Perspectives in the Arts Studies

SUMMARY

The changes in curriculum are, unfortunately, given verbal or declarative attention only, and for this reason we are aware of the resistance to the changes which appear to be slow and which are challenged. This paper underlines the need to analyse the curriculum of arts education in some European countries and includes a comparison to the achievements of the objectives set out in the National Curriculum Framework in the Republic of Croatia.

The paper emphasises the need, responsibility and commitment of the Teacher Training College in offering better education and training of students in curricular cycles. It is called the »curriculum development« and it includes abandoning traditional and outdated syllabi for the benefit of development of modern curriculum constituents.

The aim and the purpose is to familiarise students with the National Curriculum Framework, followed by continuous development and adapting the school curriculum to the arts studies (music teaching).

Key words: curriculum, program, planning, education, perspective.

PSIHOLOGIJA I INSTRUMENTALNA PEDAGOGIJA

PSYCHOLOGY AND INSTRUMENTAL PEDAGOGY

Anna Kalarus
Academy of Music in Kraków
Kraków, Poland
ann.kal@onet.pl

When Can Music Lessons Become a Hidden Anti-Stress Program?

UDK: 78:37(438)
78:613.86
Izvorni znanstveni rad (Original scientific paper)

Abstract

The paper includes the methodological assumptions, the research procedure and the results of two stages of a research carried out in primary schools in the area of Cracow in 2012/13 and 2013/14.

The research concerned a reduction of school stress level by the use of musical perceptive-entertaining-creative actions during Music lessons. The research method was the method of pedagogical experiment with the use of parallel group technique. The research encompassed over 300 5th-grade students of primary school. In the second stage in 2013/14 the research was expanded by psychological research testing executive functions.

The presented results of the research will be an attempt to answer the question: how to plan Music lessons in order to make them a hidden anti-stress program?

Key words: stress, prevention, musical activities.

Introduction

In Poland, the country I represent, there is an opportunity to develop various artistic abilities of children and youth in two types of public education system. The first, extensive type, functions in the common education system, i.e. in primary and secondary schools. The second, intensive type is present in music schools of first and second level and in academies of music. Apart from the above mentioned state systems, there are also non-public artistic schools of music, art and ballet.

In general education schools, music lessons are carried out within integrated teaching in the 1st, 2nd and 3rd grade, while in class-lesson system, in the 4th, 5th and 6th grade, music is taught as an independent subject – Music. Music lessons in the 5th grade are the area of the experimental sample survey in the school year 2013/2014.

The basic questions I was trying to answer was when music lessons can be a hidden anti-stress programme and to what extent school fear can be eliminated in

the course of a carefully thought out and planned process of education in primary school.

Statistical researches give evidence of the seriousness of the problem concerning school fears. A good example is a research carried out at the beginning of the previous decade. The answer to the question to what extent school is the essence of students' fears is given, for instance, in the research carried out among 260 secondary school students from Szczecin (Furmańska 2000, in: John-Borys, Dołęga 2006). It shows that 70% of the tested students regarded stressful situations in lessons as the main source of their problems. Other research (Bulla 2006, in: John-Borys, Dołęga 2006) confirmed the fact that among over a dozen causes of fear mentioned by the students, *school* occupied the first place. Such answer was given by fifth-grade students – 28.1% of girls and 33.4% of boys. *Threats from other people* were considered the second. They were mentioned respectively by 23.9% and 31.7% of the respondents. The other causes of fear had considerably lower percentage. As far as the essence of fears is concerned, the causes of every second fear experienced by fifth-grade students of primary school (mainly boys) are *tests, quizzes and dictations*, as well as a vision of getting a bad mark. The share of fears connected with a threat is decreasing with students of higher grades. A similar research was carried out among children and youth from Podlaskie voivodeship in 2012 (Rajewska -Ikonowicz, 2012). Its results correspond with the ones cited earlier. On answering the question: where and when do you face stressful situations, children from the 6th grade of primary school indicated school (68%). To question: what factors/situations, in your opinion, are the cause of stress?, failures at school were indicated by 50.8% of students of the same, previously mentioned group of the surveyed. Similar data was collected in the research carried out in Poland by Izabela Renata Galicka-Płachta (2005) and in other countries (Witkin, 2000), (Hart, 1995). Foreign publications referring to the statistics of school stress correspond with the Polish ones. In the performed »Test of children's stress« (Witkin 2000, p. 25) the author, having given stressing factors ranked by children, places school problems at the top of the list. Among them (unfortunately not giving percentage values), she lists: a concern for **marks and tests** and homework assignments. Talking about »huge stressors« (Hart, 1995, p. 85) the author, relying on performed research, indicates three main stressors in children's life: home stress, stress connected with school and everyday duties and peers' pressure. Within the scope of sources of school stressors, the author successively lists: **Tests, marks and the pressure of achieving good results,** including the pressure to conform. Analogy with Polish statistics is indicated in a research carried out in Germany in 1990 (Portman, 2005, p. 29): **72% of the surveyed** aged 7-11 called **situations connected with school duties like writing tests stressing situations.** There are some published research results that differ from the given statistics (Lohman B. J. i Jarvis P. A., 2000 in: Jurkowski A., (red.), 2003), only to indicate stress as even more common phenomenon which is connected mainly with school. The authors asked adolescents and their parents to give ten reasons for stress they had experienced within the last two months

and also to indicate the most important of them. The youth most frequently mentioned school **(100% of girls and 96% of boys),** considering it the root of the greatest stress.

When summing up the quoted statistical data relating to the sources and level of school stress, a far-reaching concurrence should be noted. The scale of the phenomenon where school is an important stress factor indicated by about 70% of students (67%-100% according to research) must be even more a cause for concern. Psychologists, sociologists and people who are the closest to the problem – pedagogues, should be obliged to try to take preventive measures aimed at reducing the level of the problem. This article is an attempt to give answer to the presented statistical data made from a position of a worried educator and musician.

The problem of fear and school stress, presented, because of objective reasons, in great simplification, as well as my own observations, inspired me to undertake a research in current school reality in Poland. As a graduate from the Academy of Music in Cracow (a current employee), for the last thirty years of my professional career I have been engaged in teaching music in all mentioned types of schools. The experience |I gained working in primary school, inspired me to use music in a non-musical area.

The aim of the research was to lower, optimise and familiarise with school fear by means of three types of musical activities: listening to music, musical-movement activities and guiding the process of musical creation.

The subject of the research was programmed perceptive–entertaining-creative activities during Music lessons in primary school.

Methodology

The main problem was included in the question: Is there a possibility of using perceptive – entertaining-creative actions during music classes as a form of activity preventing school stress?

The major problem encompassed the following specific problems:

1. What activities during music classes should be introduced in order to use them as school stress preventive measures?
2. How to plan the lesson to make cause-effect connections appear between musical activities and expected emotional states of a student, expressed by optimal level (state) of stimulation?
3. How to use the cause-effect connections created during music classes to limit negative impact of stress during the verification of knowledge of other subjects acquired by students?

A hypothesis which was set assumes that the perception of properly prepared musical material correlated to entertaining-creative actions enables the creation

of cause-and-effect relationships, conditioning the optimisation of the level of students' stimulation in stressful situations. Solving problems by creative actions and presentations of his/her ideas in front of the class were to additionally familiarise a student with stressful situations at school (caused by tests or emotions accompanying social communication, for example in case of public performances where a student is evaluated by his teacher and peers.

THE INDICATORS WERE:

- levels of stress – as: a state (of the level of emotional stimulation)
- optimisation of *Ja i moja szkoła* (*Me and my school*) test results
- optimisation of the competence test results
- the feelings of students towards Music based on the results of the surveys

METHODS, TECHNIQUES AND RESEARCH TOOLS:

In order to answer the questions asked in the main problem and in specific problems, **the method of natural pedagogical experiment and the method of diagnostic survey** were used.

The experiment was intended to check the influence of the perceptive-entertaining-creative actions on the decrease of the school stress level.

The method of the experiment was carried out with the use of parallel group technique according to J. S. Mill's direct method of agreement. The research encompassed the students both in the control and experimental group.

TECHNIQUES AND RESEARCH TOOLS:

- The fear test measurement (feature and state). Fear test questionnaire. Feature and State by C. D. Spielberger
- *Me and my school* test measurement. *Me and my school* questionnaire by E. Skrzypek- Siwińska
- The didactic measurement (the competence test) by A. Nożyńska-Demianiuk, E. Oczkoś
- Opinion poll (musical preferences of the students). The questionnaire sheet.
- Observation and a class observation sheet
- Interview with teachers of Music. The conversation plan.

BRIEF CHARACTERISTICS OF CHOSEN RESEARCH TOOLS

SPIELBERGER'S TEST OF FEAR: FEATURE AND STATE

Polish adaptation STAI

The test was elaborated by C. D. Spielberger, J. Strelau, M. Tysarczyk and K. Wrześniewski. The construction of the test is based on the distinction between fear understood as **a temporary and situationally conditioned state of an individual** and fear understood as **a relatively constant personality feature.**

Fear -State is measured with X-1 sheet, and Fear-Feature with X-2 test sheet. The test sheet is entitled Kwestionariusz Samooceny (Self -Evaluation Questionnaire).

The examined person is to indicate to what extent each of these statements refers to the state he/she is in. In questionnaire X-1, the answers refer to the level of accuracy of particular statements describing **the current** state of an individual. The following phrases are used: »definitely not«, »rather not«, »rather yes«, »definitely yes«. In X-2, the answers refer to **frequency of feelings** and are formulated as follows: »almost never«, »rarely«, »often«, »almost always«. Raw results may vary from 20 points (which indicates the low level of fear) to 80 points (high fear). Each scale is a distinct research tool, which is why they cannot be compared nor can their common numerical measure be created. A comparison is possible after raw results have been transformed into standard scales units.

Test *Ja i moja szkoła* (Me and my school)

The questionnaire is a tool created to diagnose emotional-incentive factors which influence the level of school achievements of a child. The author of the set of questions is Elżbieta Skrzypek – Siwińska. The questionnaire consists of 73 questions which a child is to answer by circling the answers YES or NO. When in doubt, a student can choose the answer marked (?). The issues present in the questions create two scales: Motivation to Study and the scale of School Fear. Each of the two scales includes 32 questions. In the questionnaire, there is also a scale of lie.

The following scopes were separated:

1. Fear connected with a lesson
2. Unsatisfactory achievements
3. The teacher's behaviour
4. Tests: I am scared of tests
5. Questioning
6. Institution of school
7. Emotional sensitivity
8. Symptoms of fear
9. Reduction of self-esteem
10. Anticipation of negative states

The area and the scope of the research

The research was carried out in two stages: the first stage in 2012/2013 and the second stage in 2013/2014. In both stages the research encompassed fifth-grade students of public primary schools, that is, 11-12-year-olds. The choice of age was not accidental. The justification of this choice was the fact that musical education finishes in the 5th grade. Currently it finishes in the 6th grade.

The choice of schools was deliberate because of the urban environment, the fact that all schools participating in the research were situated in the same quarter of the city and each of them had at least two 5th grades. It was necessary to fulfil the criteria in order to be able to carry out the research in experimental and control classes. The classes were chosen randomly.

The following schools took part in the first stage of the research:

- Szkoła Podstawowa nr 1 im. Komisji Edukacji Narodowej,
- Szkoła Podstawowa nr 4 im. Romualda Traugutta,
- Szkoła Podstawowa nr 7 im. Wojska Polskiego,
- Szkoła Podstawowa nr 36 im. Henryka Sienkiewicza,
- Szkoła Podstawowa nr 64 im. Tadeusza Kościuszki.

In the second stage:

- Szkoła Podstawowa nr 4 im. Romualda Traugutta

299 5th-grade students were tested in both stages, of whom 151 students in experimental and 148 in control classes.

Organisation and the course of the research

After the research obtained the approval of the Regional Superintendent of Education, the particular schools were selected. The approval was also obtained from the headmasters and pedagogic boards of the particular institutions, the teachers of Music and the students' parents. The next stage was to prepare research tools and music recordings on CD. The next step was to choose the entertaining and musical games and creative musical tasks intended for fifth-grade students.

The initial research was carried out in the last week of September and the first week of October 2012. The first part of the research was *Me and my school* test, the next was the Fear Test – Feature, both performed during Educational lessons. The next tests were carried out during Music lessons. It was the Competence Test and Spielberg Test – State - carried out twice, directly before and after the Competence Test. The questionnaire concerning interests and musical preferences was carried out as the last one. After the initial research was performed in each of the five schools, the selection of groups to be divided into experimental and control classes was made. Music lessons in control classes were taught by the teachers of the subject according to the curriculum, but in 4 experimental classes, the first parts of the lessons with the presence of the experimental factor were taught by the author of the experiment (in order to limit the influence of the intermediary variable). The lessons in the experimental 5th grade in Primary School no. 7 were taught by the music teacher because the lesson hours in that school overlapped the hours in another school. The course of each lesson was discussed in detail beforehand. The lessons in experimental classes proceeded as follows:

In the Music lessons (once a week), for the first five minutes, especially selected artistic music from different epochs with positive emotional charge (fragments of music pieces from Baroque to contemporary music) was played.

After the presentation, for 5-7 minutes, **musical entertainment,** especially prepared for every lesson, was proposed, thus creating unfettered, friendly atmosphere. Afterwards, some creative musical activities were suggested: improvisation in the range of rhythm, melody, dynamics etc. With every lesson, the level of difficulty of creative activities was gradually increased.

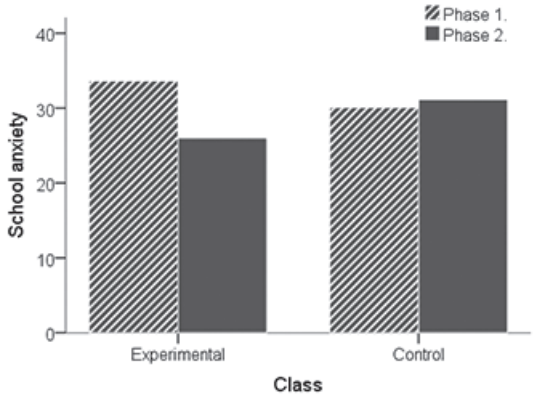
In the beginning of June 2013, the final research was carried out in the same sequence as the initial one. The Competence test was changed. Before the Fear test questionnaire-State was filled in, experimental classes were presented music in the form of, so called, signal disc, starting each Music lesson in experimental classes to remind of the feelings connected with actions performed during experimental lessons. The final effect was undoubtedly influenced by the fact of perception of musical significances present in the suggested music.

In the second stage of the research, the procedure was the same as in the first stage but additionally, a team of psychologists from the Jagiellonian University, supervised by Prof. Maria Kielar-Turska, carried out the executive functions test.

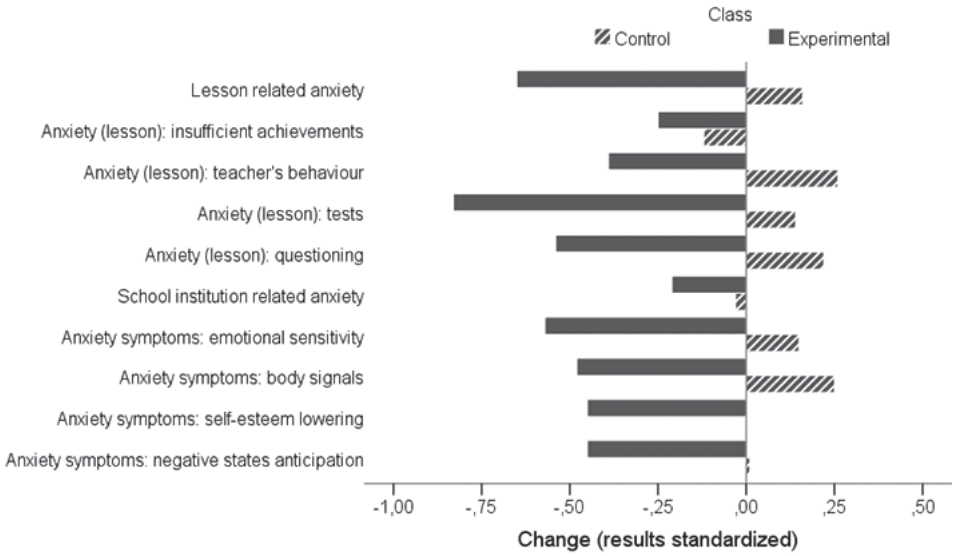
The presented results allow for estimating the scale of the problem connected with school fear.

Due to the research procedure applied in a classroom and research sample organisation into classes, pupils of which share similar characteristics and develop shared classroom culture, hierarchical linear models were used for data analysis (Raudenbush, Bryk, 2002; Gelman, Hill, 2006). The approach can be considered typical for educational studies (O'Connell, McCoach, 2008). Using the basic form or a linear model can lead to misleading results due to the assumption on independence of observations being violated (Kruskal, 1988). The effect of educational intervention is related not only to individual motivation or behaviour, but is applied to the level of classroom dynamics and culture, which might be essential for the effectiveness of an intervention. Mathematical intuition behind the hierarchical approach is to separate classroom level effect from individual change. As a result, statistical probability of the test should be treated more conservatively. Analogous test probability estimation from a general linear model would be overly optimistic. Data from the pupils of the same class cannot be treated as independent information. The effective sample size in a hierarchical sample is between the number of pupils and the number of classes; the bigger the similarity between pupils from the same classes is, the closer it is to the number of classes.

Results: school anxiety



School anxiety: Changes of the profile (*Me and my school*-Test)



CONCLUSION

To sum up, the above presented procedures concerning the use of musical activities in fighting against school stress were not aimed to temporarily improve the students' wellbeing. Above all, the described types of activities, by the fact that they have preventive character towards stress and are taken before a stress episode occurs, fulfil the characteristics of actions defined as proactive dealing with stress. In school environment, where expectations towards students and pressure on school results are constantly growing, the research concerning anti-stress activities seems to be particularly valuable.

In reference to the title of the article, the presented educational procedure that includes the depicted trio of actions shows optimal time and place to use them. It enables a properly prepared teacher not only to carry out the curriculum, but also to engage in actions regulating students' emotional processes, being an axis of a peculiar programme of prevention against school stress.

Bibliography

Galicka-Płachta, I. R., *Stress at school*, Studio astropsychologii, Białystok 2005.

Gelman, A., Hill, J., *Data Analysis Using Regression and Multilevel/Hierarchical Models*, Cambridge University Press, Cambridge 2006.

Hart, A., *Your child and stress*, Wyd. Rodzinny Krąg, Warszawa 1995.

Jelonkiewicz, I., *Stress versus health of youth*, Wydawnictwo Akademii pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.

John-Borys, M., Dołęga, Z., *From the research on mental health of students - introduction topreventive actions*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.

Kruskal, W., Miracles and Statistics: The Casual Assumption of Independence, *Journal of the American Statistical Association, 83 (404)* 1988, 929–940.

Lohman B. J. i Jarvis P. A., Adolescent stressors, coping strategies and psychological health studied in the family context, *Journal of youth and Adolescence*, nr 29, w: Jurkowski A., (red.), *From the issues of contemporary educational psychology*, Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2003.

Łosiak, W., *Psychology of stress*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2012.

O'Connell, A. A., McCoach, D. B. (Eds.), *Multilevel Modeling of Educational Data*, Information Age Publishing, Charlotte, NC 2008.

Portman R., *Children and stress*, Wyd. Jedność, Kielce 2005.

Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*, *2nd ed.,* Sage, Thousand Oaks, CA 2002.

Witkin, G., *Children's stress***,** Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2000.

Kako nastava glazbe može postati skriveni antistresni program?

SAŽETAK

Istraživanje se odnosi na smanjenje razine stresa u školi primjenom glazbenih aktivnosti perceptivnog, zabavnog i kreativnog karaktera na satu Glazbenog odgoja. Primijenjena istraživačka metoda bila je metoda pedagoškog eksperimenta korištenjem metode paralelnih skupina. Istraživanje je obuhvatilo više od 300 učenika petog razreda osnovne škole. U drugoj fazi istraživanja, u školskoj godini 2013./14. istraživanje je prošireno psihološkim ispitivanjem izvršnih funkcija.

Predstavljeni rezultati pokušaj su odgovora na pitanje kako planirati satove Glazbenog odgoja sa sadržajem skrivenoga antistresnog programa.

Prikazanim procedurama koje se odnose na glazbene aktivnosti za suprotstavljanje stresu u školi cilj nije privremeno poboljšati osjećaj udobnosti učenika. Opisane aktivnosti, koje sprječavaju stres poduzimaju se prije nastanka stresnog događaja i mogu se definirati kao preventivne aktivnosti u bavljenju stresom. U školskom okruženju, gdje su očekivanja od učenika i pritisak radi ostvarivanja rezultata u neprestanom porastu, istraživanje koje se bavi antistresnim aktivnostima čini se posebno vrijednim.

Ključne riječi: stres, prevencija, glazbene aktivnosti.

Blaženka Bačlija Sušić
GU Elly Bašić
Zagreb, Hrvatska
blazenkabs@gmail.com

Radojka Sućeska Ligutić
GU Elly Bašić
Zagreb, Hrvatska
suceskaradojka@gmail.com

Utjecaj glazbenog obrazovanja na razvoj vještina samoreguliranog učenja

UDK: 159.953 : 37
37 : 78
Prethodno priopćenje (Preliminary communication)

Nacrtak

U radu je upitnikom Strategija učenja autorice Vizek Vidović napravljena usporedba učenika prvog, drugog i trećeg razreda, koji osim gimnazije pohađaju i srednju glazbenu školu (N=61) i učenika gimnazije (N=69), s obzirom na učestalost korištenja strategija učenja i na školski uspjeh. Bez obzira na nepostojanje statistički značajne razlike među strategijama učenja, uočena tendencija njihova učestalijeg korištenja u korist učenika koji pohađaju i srednju glazbenu školu upućuje na statistički značajan rezultat na većem uzorku. Razlika u školskom uspjehu pokazala se statistički značajnom u korist 3. razreda učenika koji pohađaju i srednju glazbenu školu, što velikim dijelom pripisujemo kako utjecaju glazbene naobrazbe, tako i korištenju strategija učenja.

Ključne riječi: samoregulirano učenje, strategije učenja, školski uspjeh, učenici koji uz gimnaziju pohađaju i srednju glazbenu školu, učenici gimnazije.

Uvod

Osposobljavanje učenika za cjeloživotno učenje, jedan je od osnovnih odgojno-obrazovnih ciljeva istaknutih u Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (2011). Učiti kako učiti temeljna je kompetencija potrebna za cjeloživotno učenje kao i značajan čimbenik školskog uspjeha učenika. Ta kompetencija »obuhvaća osposobljenost za proces učenja i ustrajnost u učenju, organiziranje vlastitoga učenja, uključujući učinkovito upravljanje vremenom i informacijama kako u samostalnomu učenju, tako i pri učenju u skupini« (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi 2011: 17). Stoga je sposobnost samoregulacije učenja središnja tema istraživanja u području učenja i motivacije posljednjih 30-ak godina.

U prilog sustavnom i masovnom poučavanja strategija i vještina učenja govori i činjenica da su iste primjenjive u školskim i izvanškolskim uvjetima (Pintrich 1991), te da gotovo svatko može naučiti učiti (Zimmerman 1990).

Predmet ovog istraživanja utjecaj je glazbene naobrazbe na vještine samoreguliranog učenja odnosno na korištenje kognitivnih strategija učenja.

Samoregulirano učenje

U suvremenoj školi, kako to ističe Gudjons (1994), učenje postaje važnije od poučavanja, a naglasak se stavlja na nastavu koja potiče učenje i originalnost. Za razliku od tradicionalnih škola gdje je učenik pasivni primatelj i promatrač, u suvremenoj školi učenik postaje aktivni sudionik obrazovnoga procesa. Interaktivnim i suradničkim odnosom između nastavnika i učenika stvara se bolja radna atmosfera koja potiče učenikov interes i motivaciju za rad i učenje. Konačni cilj takvog obrazovnog procesa je osposobljavanje učenika za samoregulirano učenje (u daljnjem tekstu SRU). Za samoregulirane učenike može se reći da su: ustrajni, dobro organizirani, dobro određuju ciljeve i odabiru strategije, samostalno prate vlastiti rad na ostvarivanju cilja, fleksibilni su i prilagođavaju strategije učenja (SU) te se znaju sami motivirati. Iznimno su samodisciplinirani i za njihovu motivaciju nisu potrebni izvanjski poticaji jer su oni motivirani samim učenjem, a ne ocjenama ili pohvalama (Schunk 1995). Uz učinkovite strategije učenja i motivaciju za njihovo korištenje do završetka zadatka, vjerojatno je da će samoregulirani učenici biti uspješniji u učenju (Zimmerman 1995) i da će imati motivaciju za učenjem tijekom čitavog života (Corno i Kanfer 1993). Zimmerman je u jednom od svojih istraživanje utvrdio da se školski uspjeh učenika može s 93% točnosti predvidjeti samo na temelju učenikove sposobnosti za SRU (Zimmerman 1993).

Kako bi učenik uspješno regulirao vlastito učenje, važno je: korištenje pravilnih strategija učenja koje omogućuju postizanje određenog cilja, vjerovanje u mogućnost uspješnog svladavanja zadatka u određenom predmetu (osjećaj učinkovitosti), definiranje cilja učenja (dobivanje dobre ocjene i poboljšanje vlastitog uspjeha) te posjedovanje dobrog mišljenja o vlastitim sposobnostima (samopoštovanje). U skladu s time, prema Niemiwirtu (1999), socijalno-kognitivni model SRU uključuje sljedeće komponente: strategije učenja, osjećaj učinkovitosti, ciljnu orijentaciju i samopoštovanje**.**

U ovom istraživanju osobitu pažnju usmjerit ćemo na komponentu SRU. U okviru strategija učenja razlikujemo: strategiju dubokog procesiranja koja se temelji na učenikovu interesu i razumijevanje gradiva koje uči, strategiju površinskog procesiranja koja učeniku služi samo kao sredstvo za postizanje određenog cilja (primjerice bolje ocjene) i strategiju samootežavanja (samohendikepiranja) koja se temelji na učenikovu namjernom izbjegavanju napora pri učenju (Niemiwirta 1999).

Strategije učenja značajne su s obzirom na pohranu znanja u dugoročno pamćenje. Strategije učenja omogućuju da gradivo koje želimo zapamtiti prerađujemo povezujući ga u postojeće sheme u dugoročnom pamćenju. U tom kontekstu, strategije učenja uključuju: ponavljanje, organizaciju i elaboraciju informacija.

Strategija ponavljanja ili preslušavanja podrazumijeva doslovno ili sažeto višekratno prelaženje preko informacija bez napora usmjerenog prema njihovoj preradi. Ova se strategija koristi kada se određeni sadržaj (popis podataka, pjesma, tekst) želi naučiti napamet (Vizek Vidović et al. 2014).

Strategija organizacije predstavlja kategoriziranja pojmova ili dijelova teksta u svrhu boljeg učenja i pamćenja. Materijal možemo organizirati traženjem unutarnjih veza, odnosno uspostavom hijerarhije između ključnih informacija i upotrebom shema koje koristimo kada želimo organizirati veću količinu informaciju u koherentnu cjelinu.

Elaboracija (prerada) se koristi u cilju osmišljavanja materijala koji učimo tako da ga učinimo poznatim, tj. da ga dodamo ili povežemo s onim što već znamo. Pri elaboraciji mogu se koristi različite mnemotehnike koje učeniku omogućuju da gradivo osmisli na prihvatljiv način kako bi ga lakše zapamtio.

Proces samoregulacije odvija se u trima fazama: faza planiranja ili pripremna faza, faza izvedbe odnosno izvršenja zadatka i faza refleksije. Faza planiranja ili pripremna faza predstavlja fazu koja prethodi učenju. Učenik analizira sadržaj koji mora naučiti, raščlanjuje sadržaj i postavlja ciljeve učenja (što želim postići učenjem ovog predmeta – dobiti pozitivnu ocjenu, razumjeti gradivo i sl.). Ova faza temelji se na učenikovu predznanju o navedenom gradivu, na motivacijskim uvjerenjima (mogu li to naučiti, koliko me zanima) i na metakognitivnom znanju o sebi, situaciji i zadatku. Faza izvedbe, nadgledanja učenja, predstavlja fazu u kojoj učenik nadzire vlastiti rad, aktivno primjenjuje različite strategije učenja, prati učinkovitost tih strategija kao i svoju motivaciju kako bi zadatak obavio do kraja. Faza refleksije, kontrole, faza je nakon učenja koja uključuje razmišljanje o vlastitom radu i samovrednovanje vlastitog učinka s obzirom na učinkovitost korištenih strategija i na postavljene ciljeve.

Istraživanja samoreguliranog učenja

Najvažnijim za razvoj samoregulacije smatra se mikrosustav koji uključuje obitelj, školu, igralište i sl., pri čemu se ističe važnost obiteljskog konteksta (McCabe et al. 2004). Prema provedenim istraživanjima, utvrđeno je da optimalan regulacijski razvoj svoje korijene ima u toploj i podržavajućoj socijalnoj okolini koja djetetu osigurava puno prilika za samousmjeravanu praksu (Šimić Šašić 2011).

S obzirom na sazrijevanje kognitivnih sposobnosti u adolescenciji, mijenja se i SRU, osobito s obzirom na težinu gradiva i na kontekst u kojem se uči. Sazrijevanjem kognitivnih sposobnosti adolescenti postaju bolji u SRU, čemu

osobito doprinose metode poučavanja s dubokim procesiranjem informacija. S druge strane, značajan broj istraživanja pokazao je opadanje samoučinkovitosti i percepcije kompetentnosti kod mlađih adolescenata, i to osobito pri prijelazu u srednju školu (Schunk i Meece 2006). Kao razlozi navode se kako promjene u motivirajućim vjerovanjima učenika (Raffaelli et al. 2005; Hong et al. 2009; Lončarić 2010; Mih i Mih 2010; Šimić Šašić 2011; Brković et al. 2012), tako i utjecaj konteksta u smislu veće kompetitivnosti i normativne evaluacije u srednjoj školi. Uz navedeno, kao mogući općeniti razlozi stagnacije ili opadanja samoregulacije u ranoj adolescenciji, navode se velike promjene u biološkom, obrazovnom i socijalnom funkcioniranju adolescenata, koji uz povećane zahtjeve okoline potiču rast i potrebu za učinkovitijom upotrebom samoregulacijskih strategija, odnosno njihovim restrukturiranjem (Brković et al. 2012).

Samoregulacija u području glazbene naobrazbe

Tijekom posljednjih desetljeća istraživači koriste različite pristupe u istraživanju načina na koji glazbenici stječu i usavršavaju svoja znanja kao izvođači. Sama priroda procesa učenja glazbe zahtijeva svakodnevno vježbanje instrumenta tijekom duljega vremenskog perioda. Potrebno je redovito višegodišnje vježbanje kako bi se dijete razvilo u mladog glazbenika i postiglo određene glazbene izvođačke kvalitete. Kao bilo koji akademski ili motorički zadatak, učenje glazbenog instrumenta zahtijeva veliku samoregulaciju, koja je evidentna kad učenici postanu »metakognitivni, motivirajući, i po ponašanju aktivni sudionici svog procesa učenja« (Zimmerman 1986: 308). Pretpostavka je da učenje sviranja glazbenog instrumenta može zahtijevati više samoregulacije nego većina drugih domena, osobito u ranim fazama razvoja kada se nailazi na brojne poteškoće koje je potrebno prevladati i kada djeca često doživljavaju zbunjenost i strah. Postoji samo nekoliko studija koje se bave samoregulacijom u glazbi: McPherson i Renwick 2001; McPherson i Zimmerman 2002; McPherson 2010; McPherson i Zimmerman 2011; Saarikallio 2011; McPherson i Renwick 2011; McPherson et al. 2013. S obzirom na navedeno, promatranje poduke i učenja s aspekta samoreguliranog učenja ima veliki potencijal za daljnje istraživanje u glazbenom obrazovanju.

Prednosti glazbene naobrazbe

Rezultati brojnih istraživanja mozga omogućuju nam bolje razumijevanje načina na koji aktivan angažman u glazbi može utjecati na druge aktivnosti. Nadalje, ukazuje se na značajan utjecaj glazbene naobrazbe kako na razvoj neglazbenih kognitivnih sposobnosti, tako i na razvoj različitih intelektualnih i socijalnih sposobnosti kod djece i mladih. Ističe se da aktivno bavljenje glazbom može izazvati kortikalnu reorganizaciju, pa se tako vještine iz jednog područja mogu prenijeti na drugo (ukoliko su procesi slični). Dok se neke vještine prenose automatski, nesvjesno, druge zahtijevaju razmišljanje o tome kako bi one mogle

biti iskorištene u novoj situaciji. Utvrđen je utjecaj glazbenih vještina na brojna područja: razvoj jezika, pismenosti, računanja, inteligenciju, opća postignuća, kreativnost, finu motoričku koordinaciju, koncentraciju, samopouzdanje, emocionalnu osjetljivost, socijalne vještine, timski rad, samodisciplinu i opuštanje (Hallam 2010). Ovaj utjecaj osobito je značajan u razvojnoj dobi djeteta kada je plastičnost mozga i njegova osjetljivost na sredinske utjecaje najveća.

Cilj i problem istraživanja

Cilj istraživanja je utvrditi postoje li razlike u strategijama učenja i razlike u školskom uspjehu kod učenika gimnazije i učenika koji uz gimnaziju pohađaju i srednju glazbenu školu. Problem istraživanja usmjeren je na kognitivne aspekte samoreguliranog učenja vezane uz korištenje različitih strategija učenja: organizaciju učenja i strukturiranje materijala koji se uči, samoevaluaciju naučenog i traženje povratne informacije, slabu organizaciju učenja i površnosti u izvršavanju obveza, planiranje i pripremu učenja. Uz navedeno, ispitat ćemo postoji li korelacija između školskog uspjeha i strategija učenja.

Ispitanici

Uzorak predstavljaju učenici dviju škola iz Zagreba: GU Elly Bašić i XVI. gimnazije. Upitnik su popunjavali svi učenici 1., 2. i 3. razreda srednje škole GU Elly Bašić i po jedan razred 1., 2. i 3. razreda XVI. gimnazije u Zagrebu. Ispitivanjem je obuhvaćeno ukupno 130 učenika od kojih je 61 učenik iz Glazbenog učilišta Elly Bašić i 69 učenika iz XVI. gimnazije. Struktura ispitanika s obzirom na razred bila je sljedeća: iz GU Elly Bašić sudjelovalo je 22 učenika prvog, 22 učenika drugog i 17 učenika trećeg razreda srednje škole. Iz XVI. gimnazije sudjelovalo je: 24 učenika prvog, 25 učenika drugog i 20 učenika trećeg razreda.

Instrument

U istraživanju je korišten Upitnik za ispitivanje strategija učenja koji je konstruirala Vizek Vidović. Upitnik se sastoji od 44 tvrdnje koje se odnose na kognitivne aspekte važne za učenje. Korištena je varijanta upitnika koju je uobličila Zoričić (1995) na temelju provjere metrijskih karakteristika originalnog upitnika koji se sastojao od 60 čestica. Faktorskom analizom pokazalo se postojanje 4 interpretabilna faktora (Zoričić prema Perković, 1995). Prvi faktor nazvan »Organizacija učenja i strukturiranje materijala koji se uči« definiran je s 14 čestica koje se odnose na učenje s razumijevanjem, povezivanjem naučenog s već postojećim znanjem, sa srodnim elementima i sl. Drugi faktor nazvan »Samoevaulacija naučenog i traženje povratne informacije« ima također 14 čestica i odnosi se na mehanizme kontrole pri učenju i na metakogniciju. Treći faktor »Slaba organizacija učenja i površnost u izvršavanju školskih obveza« definiran je s 8 čestica koje ukazuju na negativan stav prema učenju, nedovoljno korišteno vrijeme za učenje, manjak koncentracije i neizvršavanje školskih obveza. Četvrti faktor, vezan uz planiranje učenja i provjeru realizacije plana, nazvan je »Priprema i

planiranje učenja« i uključuje 8 čestica (ibid: 22, 23). Za svaku skalu izračunali smo koeficijent pouzdanosti (Cronbach alfa koeficijent) koji pokazuje pouzdanost svih subskala upitnika. Dobiveni koeficijent pouzdanosti za cijeli upitnik iznosi 0,90 što se smatra visoko pouzdanim koeficijentom pouzdanosti.

POSTUPAK

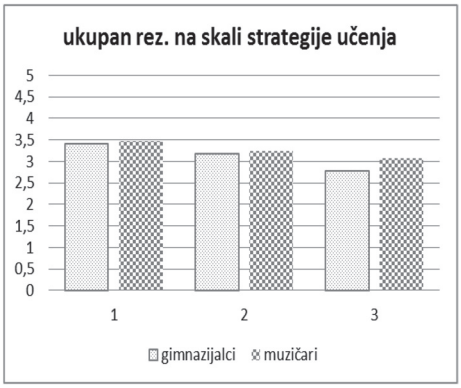
Ispitivanje je provedeno grupno, posebno za svaki razred gimnazije, dok se u glazbenoj školi, s obzirom na specifičnost nastave u manjim grupama, provodilo u više navrata za svaki razred. Ispitivanje je trajalo oko 20 minuta. Ispitanicima je ukratko objašnjena svrha istraživanja i pročitana uputa o ispunjavanju upitnika.

REZULTATI I DISKUSIJA

RAZRED		SUBSKALE								STRATEGIJE UČENJA	
		ORG. UČENJA		SAMOEVALUACIJA		POVRŠNOST SLABA ORG.*		PLAN PRIP.			
		M**	**SD****	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**M**	**SD**
I.	GIM. N=24	**3,27**	-0,6	**3,94**	0,44	**2,86**	0,66	**3,2**	0,9	**3,4**	0,48
	GLAZB. N=22	**3,67**	0,58	**3,8**	0,55	**2,58**	0,53	**3**	1,1	**3,47**	0,55
II.	GIM. N= 25	3,07	0,74	**3,7**	0,53	**3,26**	0,62	**3,1**	0,8	**3,16**	0,55
	GLAZB N=22	**3,19**	0,58	**3,54**	0,5	**2,98**	0,56	**3,1**	0,9	**3,23**	0,46
III.	GIM. N= 20	**2,85**	0,73	**3,02**	0,51	**3,63**	0,66	**2,8**	0,5	**2,76**	0,42
	GLAZB N= 17	**3,15**	0,45	**3,47**	0,5	**3**	0,64	**2,9**	0,8	**3,09**	0,31

Tabela 1: Subskale i ukupan rezultat skale »Strategije učenja«
* Kako manji rezultat na skali Površnost i slaba organizacija govori u prilog boljim strategijama učenja, vrijednosti na ovoj subskali su u izračunu ukupnog rezultata na skali SU uvrštene sa suprotnim vrijednostima.
** M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija

Testiranjem razlika rezultata između učenika gimnazije i učenika koji uz gimnaziju pohađaju i srednju glazbenu školu, nije se pokazala statistički značajna razlika na pojedinim subskalama i u ukupnom rezultatu skale Strategije učenja.

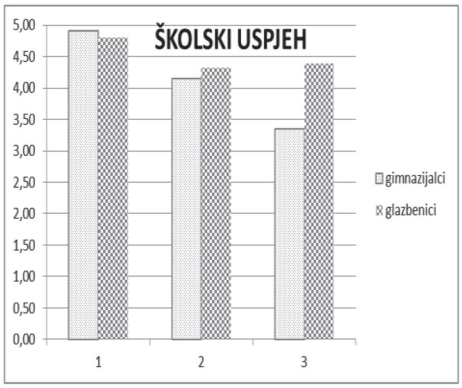


Graf 1: Ukupan rezultat na skali Strategije učenja

Statistički značajna razlika u korištenju strategija učenja pokazala se samo između učenika 1. i 3. razreda gimnazije. To ukazuje na činjenicu da učenici 3. razreda gimnazije manje koriste strategije učenja u odnosu na korištenje istih u 1. razredu. Taj trend opadanja veći je kod učenika koji pohađaju samo gimnaziju, dok je kod učenika koji uz gimnaziju pohađaju i glazbenu školu manji i nije statistički značajan, te ukazuje na to da su učenici zadržali sličan način rada. Stoga, na osnovu navedenog, učenike koji pohađaju i glazbenu školu možemo smatrati sistematičnijim i organiziranijim u odnosu na učenike koji pohađaju samo gimnaziju. Znatno veća tjedna opterećenost učenika koji uz gimnaziju pohađaju i glazbenu školu, dodatno potvrđuje važnost dobivenih rezultata. Unatoč manjku vremena, učenici koji pohađaju i glazbenu školu učinkovitiji su u učenju, što dodatno potvrđuju rezultati njihova školskog uspjeha.

RAZRED		STRATEGIJE UČENJA		ŠKOLSKI USPJEH		KOREL SU I ŠK USPJEHA
		M	**SD**	**M**	**SD**	**r**
I.	GIM N=24	**3,4**	0,48	**4,9**	0,3	**
	GLAZB N=22	**3,47**	0,55	**4,8**	0,3	**
II.	GIM N= 25	**3,16**	0,55	**4,14**	0,5	0,27
	GLAZB N=22	**3,23**	0,46	**4,32**	0,6	**0,38**
III.	GIM N= 20	**2,76**	0,42	**3,35**	0,7	**0,59**
	GLAZB N= 17	**3,09**	0,31	**4,39**	0,4	0,21

Tabela 2: Korelacija između Strategija učenja i školskog uspjeha
**Za prvi razred nije imalo smisla računati korelacije jer se radi o ocjenama iz osnovnih škola koje se razlikuju po svojim kriterijima.



Graf 2: Školski uspjeh ispitanika

Rezultati u Tabeli br. 2 ukazuju na to da učenici koji uz gimnaziju pohađaju i glazbenu školu, u trećem razredu imaju statistički značajno bolji školski uspjeh od učenika koji pohađaju samo gimnaziju (glazbenici M=4,39, gimnazijalci M=3,35, t-test[1]=6,834 uz p[2]=0,01), usprkos tjednom nastavnom opterećenju i vježbanju te

1 t-test je statistička značajnost razlike između dva uzorka, tj. između dvije aritmetičke sredine
2 p je razina značajnosti utvrđene razlike između aritmetičkih sredina dvaju uzoraka

nedostatku vremena za učenje i odmor. Navedeni rezultati (Tabela br. 2) ukazuju na postojanje korelacije između školskog uspjeha i strategija učenja kod učenika 3. razreda gimnazije (r^3=0,59 uz p=1). Tako se slabiji školski uspjeh učenika 3. razreda gimnazije može protumačiti smanjenim korištenjem strategija učenja. Učenici koji pohađaju i glazbenu školu uz navedeni bolji školski uspjeh imaju i bolji rezultat na korištenju SU (glazbenici M=3,09, gimnazijalci M=2,76), što govori u prilog tome da su SU bitan čimbenik školskog uspjeha. Pretpostavljamo da bi se na većem uzorku pokazala statistički značajna razlika u korištenju SU između ispitanika, kao i korelacija SU i školskog uspjeha kod učenika koji pohađaju i glazbenu školu. Uzrok tomu može biti njihov »trening« u glazbenoj školi koji navikava učenike na odgovornost i sistematičnost. To dodatno potvrđuju istraživanja koja ukazuju na bolju organiziranost studenata koji imaju razvijenije ritmičke vještine. Oni imaju i bolju sposobnost organizacije, planiranja i koordiniranja aktivnosti u svakodnevnom životu (Center for Timing, Coordinatio, and Motor Skills, 2000).

Općeniti trend pada u korištenju strategija učenja potvrđuju i druga istraživanja. Uvidom u literaturu možemo reći da strategije učenja bolje koriste učenici na nižim razinama obrazovanja, osobito mlađi adolescenti pri prijelazu u srednju školu (Schunk i Meece 2006). Zbog pada školskog uspjeha pada i učenikovo samopouzdanje i osjećaj samodjelotvornosti što negativno utječe na korištenje strategija učenja. Uz to, zbog pada školskog uspjeha učenici gube unutarnji osjećaj kontrole, pa su manje motivirani. Rijavec i suradnice (1999) svom su istraživanju utvrdile da povezanost SU i školskog uspjeha nije upitna, no čimbenici koji djeluju na obje varijable su osjećaj samopoštovanja i vjera u vlastitu učinkovitost (osjećaj učinkovitosti). Učenici koji misle da ne mogu i da nisu sposobni, ne vjeruju da se trud isplati, pa stoga neće ni koristiti strategije učenja (kao što je primjerice objasnio nastavnik instrumenta svojem učeniku: »Vježbe za tehniku su dobre, ali samo ako ih koristiš!«). Kao što je vidljivo u Tabeli br. 2, a isto znamo i iz osobnog iskustva, školski uspjeh u prosjeku značajno pada upisom u prvi razred gimnazije[4]. Taj pad školskog uspjeha djeluje demotivirajuće na učenike koji smatraju da je njihov uspjeh ovisan o izvanjskim čimbenicima (izvanjski lokus kontrole), pa se oni prestaju truditi. S druge strane, glazbenici su tijekom svojega obrazovanja stekli iskustvo da uspjeh ovisi o trudu, disciplinirano i kontinuiranom radu i da se ne mogu oslanjati samo na talent i sposobnosti. Sve to potiče razvoj njihova uvjerenja da uspjeh ovisi o njima samima (unutarnji lokus kontrole). Stoga su glazbenici unatoč lošijem uspjehu u prvom razredu u većoj mjeri nastavili koristiti strategije učenja. Taj trend vidljiv je u Tabeli br. 2. i u grafu ukupnog rezultata na SU (Graf br. 1).

Ostale korelacije između školskog uspjeha i strategija učenja bile su ispod razine značajnosti te ih stoga ne možemo posebno komentirati. U drugom razredu korelacija je iznosila r=0,27 za učenike gimnazije (granična vrijednost korelacije

3 korelacija

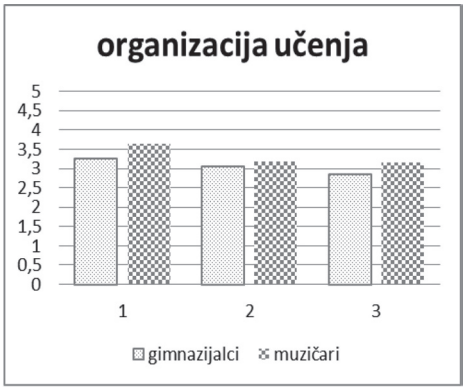
4 Navedeni školski uspjeh učenika 1. razreda srednje škole predstavlja uspjeh iz 8. razreda osnovne škole na osnovu kojeg su se učenici upisali u gimnaziju.

značajne uz p=0,05 iznosi 0,39), te r=0,38 za učenike i glazbene škole (granična vrijednost korelacije iznosi r=0,423 uz p=0,05). Ova bi posljednja korelacija vjerojatno bila statistički značajna kad bi se radilo o većem uzorku.

Istraživanje koje su proveli Wetter i suradnici (Wetter et al. 2014.) potvrđuje utjecaj glazbene naobrazbe na akademski uspjeh učenika. Pri usporedbi uspjeha učenika koji pohađaju nastavu glazbe i uspjeha učenika koji se ne bave glazbom, pokazalo se da učenici koji se bave glazbom imaju bolji uspjeh u školi. Nadalje, utvrđeno je da umjetničko obrazovanje općenito povećava interes za akademsko učenje te razvoj temeljnih kognitivnih vještina kao i razvoj vještina potrebnih za akademska postignuća (Konrad 1999). Zimmermann i Martinez-Pons (1988) su u svojim kasnijim istraživanjima vezanim uz utjecaj općih sposobnosti i samoregulacije strategija učenja na uspjeh učenika zaključili da korištenje samoreguliranih strategija učenja ima poseban doprinos njihovu akademskom uspjehu, bez obzira na njihove opće sposobnosti.

Iako razlike na subskalama nisu bile statistički značajne, je razmotriti sadržaj čestica u subskalama na kojima su dvije grupe ispitanika postigle veće razlike u rezultatima. To može poslužiti kao informacija o trendu kretanja rezultata.

Subskala Organizacija učenja i strukturiranje materijala koji se uči

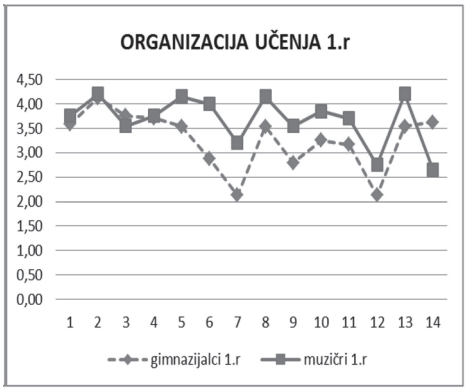


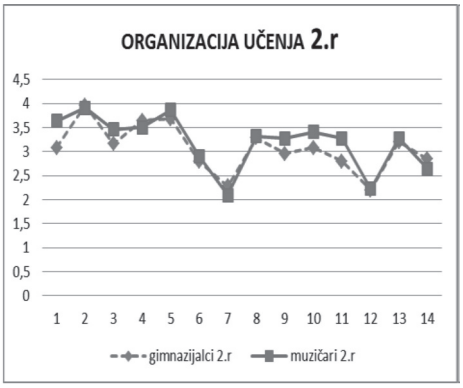
Graf 3: Organizacija učenja i strukturiranje materijala koji se uči

Promatranjem kretanja rezultata učenika na subskali Organizacija učenja i strukturiranje materijala koji se uči (graf br. 3), postoji komparativna prednost učenika koji pohađaju glazbenu školu u odnosu na učenike koji pohađaju samo gimnaziju. Razlika je uočljivija za učenike 1. i 3. razreda (Graf br. 3). Navedena subskala zapravo opisuje osobinu učenja s razumijevanjem i motivaciju da se naučeno poveže u cjelinu radi boljeg učenja i memoriranja. Sama priroda učenja sviranja instrumenta zahtijeva stalnu integraciju određenih elemenata u cjelinu i razumijevanje njihove uloge. Tako, primjerice, povezivanje pojedinačnih tonova i taktova u cjeline radi boljeg oblikovanja fraze, korištenje pravilnog prstometa, dinamike, agogike i tempa utječu, odnosno uvjetuju karakter izvedbe. Samo se integracijom svih navedenih elemenata dolazi do bolje izvedbe, odnosno boljeg postignuća u glazbi. Istraživači sugeriraju da glazbenici obrađuju glazbu u istim kortikalnim dijelovima u kojima adolescenti obrađuju algebru. Učenje glazbe

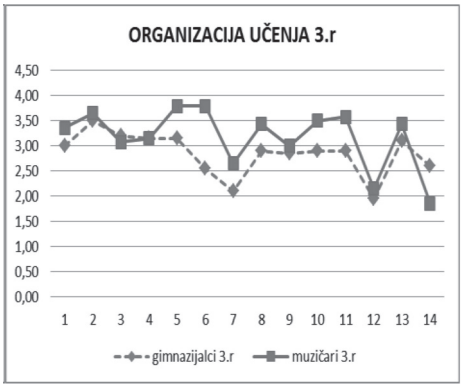
utječe na stvaranje i jačanje trajnih neuronskih veza u tim regijama. Istraživanje provedeno na uzorku od 6026 adolescenata pokazalo je da učenici uključeni u formalnu glazbenu naobrazbu (učenje sviranja nekog instrumenta ili pjevanje u zboru) tijekom srednje škole nadmašuju u uspjehu one koji nisu uključeni u glazbeno obrazovanje (Helmrich 2010).

Trend viših vrijednosti u korist učenika koji pohađaju glazbenu školu u odnosu na učenike koji pohađaju samo gimnaziju, za subskalu Organizacija učenja, osobito je izražen na pojedinim česticama (čestice br. 6, 7, 9 i 14 za prvi razred, te br. 5, 6, 7 i 10, 12 i 14 za treći razred). Uvidom u sadržaj navedenih čestica (tvrdnji), doznajemo da glazbenici pri učenju više povezuju dijelove gradiva u cjelinu, razvrstavaju nove činjenice u skupine prema nekom načelu, pomažu se crtajući skice ili grafikone, sheme i crteže, traže sličnosti između već postojećih i novih znanja, nastoje pronaći vlastite primjere ili načine za praktičnu primjenu općih pravila i zamisli, nastoje stvoriti vlastiti zaključak u svezi s gradivom koje uče te rade vlastiti rječnik nepoznatih stranih riječi.





Grafovi 4 i 5: Subskala Organizacija učenja i strukturiranje materijala 1. i 2. razred

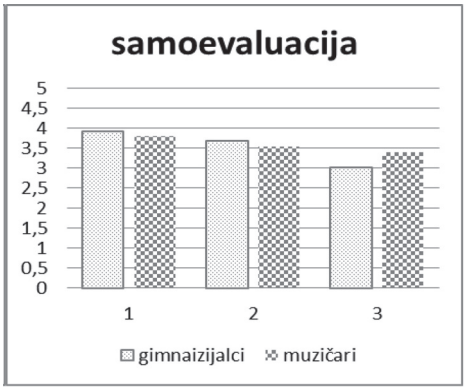


Graf 6: Subskala Organizacija učenja i strukturiranje materijala 3. razred

Čestice subskale »Organizacija učenja i strukturiranje materijala«
1. Dok pišem zadaću, nastojim se sjetiti što je nastavnik tumačio za vrijeme sata kako bih što bolje riješio/la zadatke.
2. Nastojim ustanoviti glavne pojmove, misli u pročitanom tekstu.
3. Novo gradivo pokušavam više puta prepričati vlastitim riječima. samo ovdje bolji gimnaz.
4. Nastojim zapamtiti što više podataka i pojedinosti (imena, datuma i slično).
5. Trudim se sve dijelove gradiva povezati u cjelinu.
6. Kad moram zapamtiti mnogo novih činjenica, pokušavam ih razvrstati u skupine prema nekom načelu. 1. razr.
7. Pri rješavanju zadataka pomažem se crtajući, radeći skice ili grafikone.
8. Tražim sličnosti između onoga što učim i onoga što već znam.
9. Nastojim smisliti vlastite primjere ili načine za praktičnu primjenu općih pravila i zamisli.
10. Uspoređujem novo gradivo s onim što već znam o tome iz drugih predmeta.
11. U mislima pokušavam povezati srodne zamisli i teme koje se ponavljaju u više poglavlja.
12. Definicije i pravila predočavam si grafički (shema, crtež).
13. Nastojim stvoriti vlastiti zaključak u vezi s onim što učim.
14. Radim vlastiti rječnik riječi iz stranog jezika.

Tabela 3: Čestice subskale Organizacija učenja i strukturiranje materijala

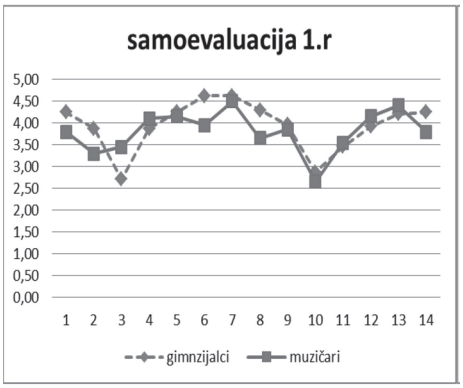
Subskala Samoevaluacija naučenog i traženje povratne informacije

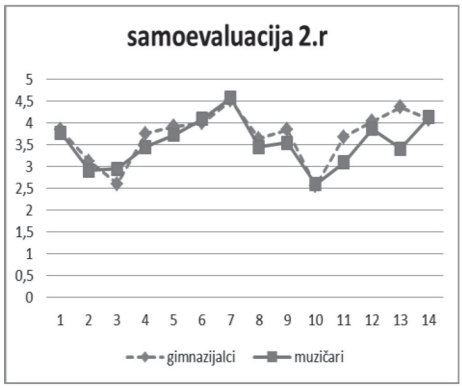


Graf 7: Subskala Samoevaluacija naučenog i traženje povratne informacije

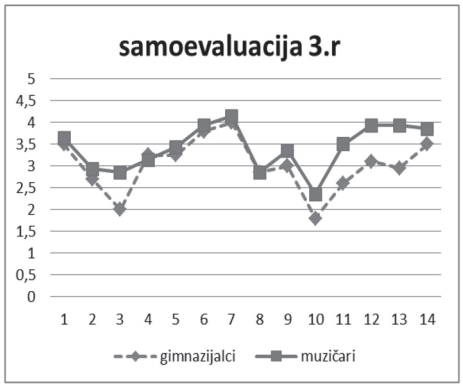
Bez obzira na nepostojanje statistički značajne razlike, na ovoj subskali došlo je do zanimljivog odnosa s obzirom na trend kretanja rezultata. Iako su učenici koji pohađaju gimnaziju nešto bolji od učenika koji pohađaju i glazbenu školu u prvom i drugom razredu, u trećem razredu glazbenici su postigli bolji rezultat. Ovaj rezultat možemo povezati sa statistički značajnom razlikom školskog uspjeha kod učenika koji pohađaju glazbenu školu, što ukazuje na povezanost samoevaluacije naučenog i traženje povratne informacije sa školskim uspjehom. I ovdje dolazi do izražaja utjecaj glazbene naobrazbe jer je za samoevaluaciju bitan stalni kritički stav i motivacija za prevladavanje prepreka u učenju. Stoga je važno imati razvijenu osobinu samoevaluacije koja se manifestira na različite

načine: pri razumijevanju gradiva ili nastavnika (kad ne razumije gradivo, učenik isto čita ili ponavlja više puta, trudi se razumjeti), redovitim zapisivanjem na satu, vraćanjem na nejasna mjesta u tekstu, rješavanjem što više različitih zadataka i konzultiranjem drugih izvora informacija. Priroda instrumentalne glazbene poduke temelji se na ustrajnoj vježbi pri čemu je vrijeme provedeno u vježbi analogno boljem izvođenju i postignuću u glazbi. Stjecanje glazbenih vještina zahtijeva od učenika određenu disciplinu, trud i koncentraciju koji su nužni kako bi se održala ciklična priroda vježbanja: sviranje → evaluacija → korigirano sviranje → evaluacija. Ove vrijednosti koje se razvijaju kontinuiranom vježbom, učenici glazbene škole tako prenose i na druga područja učenja.





Grafovi 8 i 9: Subskale Samoevaluacija naučenog i traženje povratne informacije 1. i 2. razred



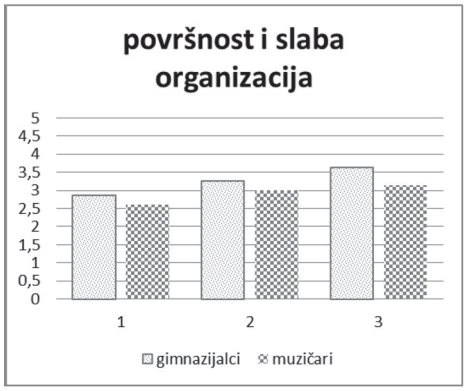
Graf 10: Subskala Samoevaluacija naučenog i traženje povratne informacije 3. razred

Čestice subskale Samoevaluacija naučenog i traženje povratne informacije
1. Trudim se razumjeti što nastavnik govori, čak ako mi sve nije posve jasno.
2. Kod učenja nekog novog postupka nastojim riješiti što više različitih zadataka.
3. Razmišljam o točnosti podataka i zaključaka danih u udžbeniku.
4. Kad moram zapamtiti mnogo podataka, upotrebljavam svoj poseban sustav za upamćivanje.
5. Dok nastavnik ispituje drugog učenika, provjeravam znam li odgovoriti na pitanje.
6. Prije nego što počnem učiti, razmislim o onome što sve moram naučiti.
7. Ako mi je nešto nejasno dok čitam, više puta se vraćam na istu rečenicu, odlomak.

8. Puno učim kako bih dobio/la bolju ocjenu, čak i ako mi se predmet ne sviđa.
9. Provjeravam jesam li dobro razumio/la pojmove.
10. Pojmove za koje mislim da ih dobro ne razumijem nastojim razjasniti uz pomoć drugih knjiga.
11. Kada završim rješavanje nekog zadatka, provjeravam još jednom točnost rješenja.
12. Ako ne znam odgovoriti na pitanja na kraju teksta, ponovo čitam odlomak da pronađem rješenje.
13. Ako ne znam riješiti zadatak, pitam roditelje ili prijatelje za koje mislim da znaju rješenje.
14. Zapisujem redovno na satu i nastojim imati urednu bilježnicu.

Tabela 4: Čestice subskale Samoevaluacija naučenog i traženje povratne informacije

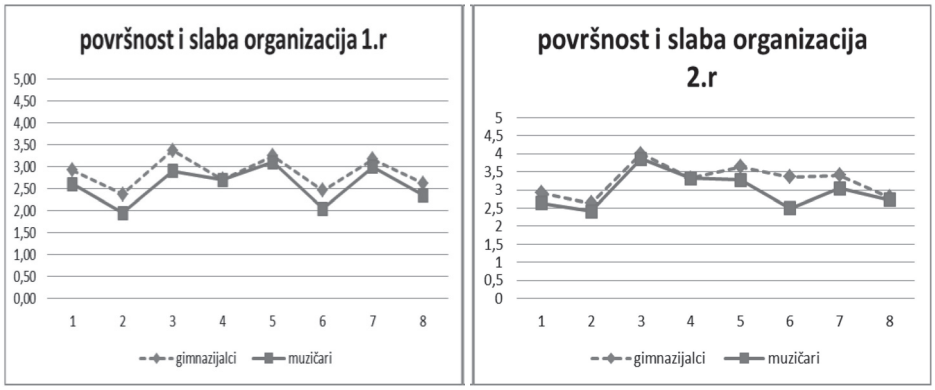
Subskala Slaba organizacija učenja i površnosti u izvršavanju obveza



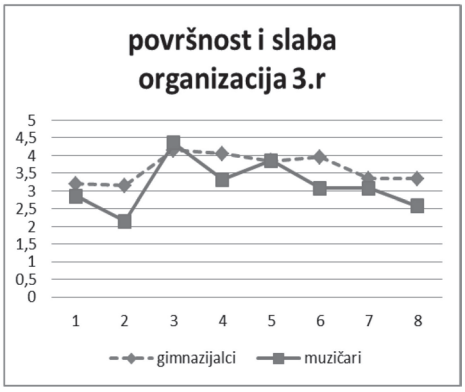
Graf 11: Subskala Slaba organizacija učenja i površnosti u izvršavanju obveza

Zanimljivo je da bez obzira na nepostojanje statistički značajne razlike na subuskali Slaba organizacija učenja i površnosti u izvršavanju obveza (Graf br. 11), postoji opći trend pada vrijednosti kod obaju skupina učenika, što ukazuje na činjenicu da su učenici sve površniji kako napreduju u više razrede. Ipak, kod učenika koji pohađaju glazbenu školu, taj trend je manji u svakom razredu, što ukazuje da su ovi učenici manje površni i bolje organizirani od učenika koji pohađaju samo gimnaziju.

Uvidom u grafove br. 12, 13 i 14 doznajemo detaljnije o kakvom ponašanju i strategijama učenja je riječ: o jačini koncentracije, odgovornosti prema obvezama te boljoj sposobnost korištenja vremena u nastavi i izvan nje (time managment). Samo nastojanjem na navedenim vrijednostima te dobrom organizacijom, dosljednošću, odgovornošću i upornošću u radu bez obzira na nedostatak (manjak) vremena, mogu se realizirati određena postignuća u glazbi.



Grafovi 12 i 13: Slaba organizacija učenja i površnosti u izvršavanju obveza 1. i 2. razred

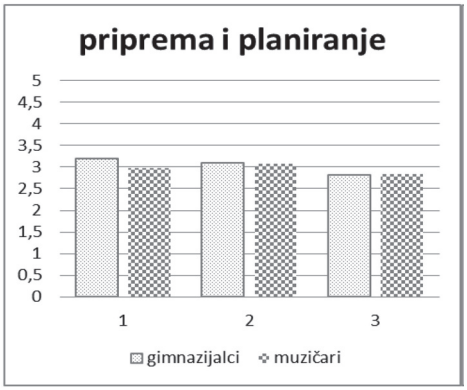


Graf 14:Slaba organizacija učenja i površnosti u izvršavanju obveza 3. razred

Čestice subskale Površnost i slaba organizacija
1. Dok učim iz udžbenika, preskačem primjere, tablice, slike i grafikone.
2. Ako mi se gradivo čini teškim, odmah odustajem ili učim samo lakše dijelove.
3. Rješavam zadatke za vježbu ili odgovaram na pitanja iza teksta čak i ako nam to nastavnik nije zadao.
4. Prepisujem zadaće od učenika iz razreda.
5. Ostavljam si premalo vremena za učenje nekog gradiva.
6. Velik je broj dana kada ništa korisno ne napravim, dangubim.
7. Događa mi se da čitam gradivo, a da zapravo ne znam što sam pročitao/la.
8. Dok nastavnik objašnjava, mislim o drugim stvarima i ne pratim što govori.

Tabela 5: Čestice subskale Slaba organizacija učenja i površnosti u izvršavanju obveza

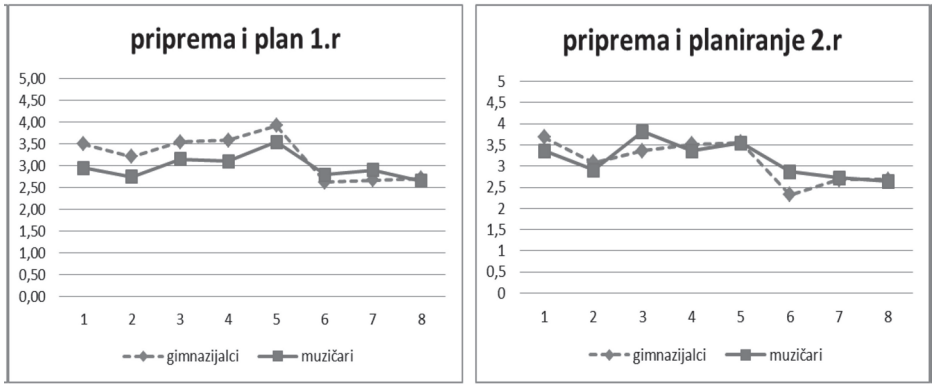
Subskala Planiranje i priprema učenja



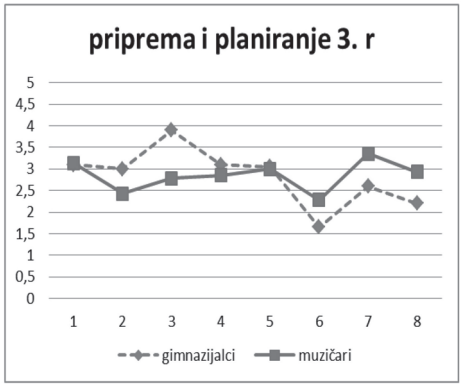
Graf 15: Planiranje i priprema učenja

Trend kretanja navedenih rezultata ukazuje na najmanju razliku među ispitanicima. Obje grupe ispitanika ponovno su slične po laganom trendu pada u korištenju strategije planiranja i pripreme za učenje.

Uvidom u pojedine čestice na grafovima br. 16, 17 i 18 ipak se primjećuju razlike: u prvom i trećem razredu učenici glazbene škole trude se sve dijelove povezati u cjelinu (čestica br. 5), trude se lakše zapamtiti i grupirati informacije (čestica br. 6), crtati skice i grafove (čestica br. 7), nastoje primjerima iz života olakšati razumijevanje i učenje (čestica br. 9) te rade vlastiti rječnik stranih riječi (14). Korištenje metatehnika u učenju, učenje s razumijevanjem i sistematičnost mogu se stoga povezati s utjecajem iskustava stečenih u glazbenoj školi. Učenici koji se bave glazbom primjenjuju iste strategije učenja na obama područjima, te na taj način dodatno utvrđuju primjenu istih.



Grafovi 16 i 17: Planiranje i priprema učenja učenika 1. i 2. razreda



Graf 18: Planiranje i priprema učenja učenika 3. razreda

Čestice subskale Priprema i planiranje
1. Dok učim, vadim bilješke iz teksta.
2. U udžbeniku (bilježnici) podcrtavam ono što mi se čini važno.
3. Kako bih lakše naučio/la gradivo iz udžbenika, pišem sažetke pojedinih poglavlja.
4. Imam svoje načine označavanja teksta (bojice, različita slova i slično).
5. Svaki dan određujem koliko ću i što učiniti.
6. Plan koji napravim pribilježim na papir da me podsjeća.
7. Planiram učenje tjedan dana unaprijed.
8. Označavam i kontroliram jesam li izvršio/la plan.

Tabela 6: Čestice subskale Priprema i planiranje učenja

ZAKLJUČAK

U ovom radu usporedili smo učenike koji uz gimnaziju pohađaju i srednju glazbenu školu s učenicima koji pohađaju samo gimnaziju s obzirom na korištenje strategija učenja i školski uspjeh. Iako se kod učenika glazbene škole pokazao stalni trend većih vrijednosti s obzirom na korištenje strategija učenja, nijedna razlika između dviju skupina ispitanika nije bila statistički značajna. To dijelom pripisujemo malom uzorku (broj učenika u razredu kretao se od 17 do 25) i pretpostavljamo da bi se na većem uzorku pokazala statistički značajna razlika između ispitanika.

Na takav nas zaključak posebno upućuju neki od dobivenih rezultata. Naime, u trećem razredu školski uspjeh učenika koji pohađaju glazbenu školu statistički je značajno bolji od učenika koji pohađaju samo gimnaziju (glazbenici M=4,39, gimnazijalci M=3,35, te je t-test=6,834 uz p 0,001), usprkos opterećenju i nedostatku vremena za učenje i odmor. S druge strane, pad školskog uspjeha koji se pokazao u trećem razredu učenika koji pohađaju samo gimnaziju, može se povezati sa slabijim korištenjem SU, što potvrđuje dobivena korelacija između korištenja SU i školskog uspjeha r=0,59, uz p od 0,01.

Pad u korištenju strategija učenja kod učenika koji pohađaju samo gimnaziju dodatno potvrđuje dobivena statistički značajna razlika u SU koja se pokazala između 1. i 3. razreda istih učenika (p 0,05, t=3,48, za prvi razred je M=3,40, dok je za treći M=2,76). Pad u korištenju SU bio je blaži kod učenika koji pohađaju glazbenu školu (prvi razred M=3,47, treći M=3,09) i nije bio statistički značajan. Dapače, u strategiji samoevaluacije glazbenici su zadržali gotovo istu razinu.

Uvidom u sadržaj čestica na subskalama u kojima je razlika između ispitanika bila veličine jedne do dvije standardne devijacije (SD), može se prepoznati smjer razlike između tih dviju skupina učenika. Učenici koji se bave glazbom uporniji su kad naiđu na prepreku, koriste razne tehnike za bolje pamćenje, trude se učiti s razumijevanjem, novo znanje povezuju u cjelinu, povezuju znanje s praksom, ne zadovoljavaju se površnim znanjem, spremni su uložiti trud kad je gradivo teško, bolje koriste vrijeme (trude se razumjeti gradivo koje nastavnik izlaže i rijetko izgube dan u neradu).

U istom istraživanju, također se pokazalo da osjećaj kontrole, tj. unutarnji lokus kontrole raste zajedno sa školskim uspjehom. Osobe s unutarnjim lokusom kontrole vjeruju da same kontroliraju svoje ponašanje i sudbinu, pa će stoga biti spremnije za rad i učenje. Uz to, korištenje površinskih strategija učenja bilo je češće kod učenika sa slabijim uspjehom.

Osim utjecaja glazbenog školovanja koje njeguje sistematičnost, upornost i trud, treba istaknuti specifičnost GU Elly Bašić, glazbene škole čiji se rad temelji na principima Funkcionalne muzičke pedagogije autorice Elly Bašić. Tijekom osnovnog školovanja učenici nemaju informaciju o svojem školskom uspjehu, čime se potiče usmjerenost na sam proces učenja, a ne na izvedbu, tj. rezultat. Rijavec i suradnice su u istraživanju 256 učenika petog i šestog razreda osnovne škole pokazale da su odlični učenici više usmjereni na rezultat, a manje na sam proces učenja (Rijavec et al. 1999).

Pohađanje glazbene škole podrazumijeva kontekst učenja i obiteljskih vrijednosti koji je poticajan za razvoj samopoštovanja, osjećaja kontrole, vrijednosti usmjerenih na učenje i razumijevanje svijeta i informacija. Svirati instrument znači postupno stjecati sve veću kontrolu svojim trudom i zalaganjem. Dinamičan tjedni raspored uči djecu organizaciji i korištenju vremena. Veći krug prijatelja, bogatije iskustvo i nastupi pozitivno utječu na samopoštovanje. Osim toga, učenici glazbene škole dolaze iz obitelji koje na djecu prenose vrijednosti znanja, učenja i rada, što roditelji pokazuju vlastitim angažmanom u prijevozu, te podrškom da dijete troši vrijeme na aktivnost koja nije novčano isplativa. Dakle, učenici glazbene škole u nekoj su mjeri selekcionirana skupina s obzirom na obiteljske vrijednosti i socijalni kontekst glazbene škole u kojoj provode značajan dio svog vremena. Stjecanjem glazbenog obrazovanja razvijaju se određene vrijednosti i vještine kao osobine koje su bitne za samoregulirano učenje. Učenici koji osim gimnazije idu i u srednju glazbenu školu više koriste strategije učenja u kojima sami sebe promatraju, usmjeravaju i potiču na rad. Zbog svega navedenog - utjecaja glazbenog obrazovanja i socijalnog konteksta u kojem rastu, oni

koji pohađaju glazbenu školu u trećem su razredu gimnazije uspješniji učenici od svojih vršnjaka.

Ovo istraživanje predstavlja osnovu i poticaj za daljnje istraživanje na većem uzorku kako bi se provjerilo postojanje statistički značajne razlike u korištenju strategija učenja između učenika koji se bave glazbom i onih kojih pohađaju samo gimnaziju. Osim toga, vezano uz glazbenu naobrazbu, ovo istraživanje otvara i nove ideje za istraživanje, s obzirom na utjecaj motivacijskih, emocionalnih i socijalnih čimbenika koji uz kognitivne čimbenike predstavljaju osnovu socijalno-kognitivnog modela SRU.

Literatura

Brković, I.; Keresteš, G.; Kuterovac-Jagodić, G. (2012). Usporedba rezultata transverzalnoga i longitudalnoga pristupa procjeni razvoja samoregulacije u ranoj adolescenciji. *Psihologijske teme*, 21(2). 273-297.

Center for Timing Coordination, and Motor Skills (2000). http://www.carmelacademyofperformingarts.com/pdf/20%20Reasons%20Why%20Music%20is%20Important%20in%20Education%20%281%29.pdf, pristup 15.12.2014.

Corno, L.; Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. U: Darling-Hammond, L. (ur.). *Review of Research in Education*, 19. Washington, DC: AERA. 301-341

Glasser, W. (2000). *Teorija izbora, nova psihologija osobne slobode.* Zagreb: Alinea.

Gudjons, H. (1994). *Pedagogija-temeljna znanja.* Zagreb: Educa

Hallam, S. (2010). The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28, 3. 269–289.

Helmrich, B. H. (2010). Window of opportunity? Adolescence, music, and algebra. *Journal of Adolescent Research*, 25,4. 557-577.

Hong, E.; Peng, Y.; Rowel, L. L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences,* 19. 269-276.

Konrad, R.R. (1999). *Empathy, art, and the social studies: The effect of an empathy based, arts enriched, United States history curriculum on middle school students* (Doctoral dissertation). Los Angeles: University of California.

Lončarić, D. (2010). Spol i dob kao odrednice samoreguliranog učenja za cjeloživotno obrazovanje. U: R. Bacalja (ur). *Zbornik radova s međunarodnog znanstvenog-stručnog skupa Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja*. Zadar: Sveučilište u Zadru. 104-118.

McCabe, L. A.; Cunnington, M.; Brooks-Gunn, J. (2004). The development of self-regulation in young children. U: Baumeister, R. F.; Vohs, K. (ur.). *Handbook of self-regulation - research, theory and application*s. New York: Guilford Press. 340-356.

McPherson, G. E.; Renwick, J. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musicpractice. *Music Education Research*, 3. 169-186.

McPherson, G. E.; Zimmerman, B. J. (2002). *Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective*. U: Colwell, R.; Richardson, C. (ur). *The New handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press: 327-347.

McPherson, G. E.; Renwick, J. (2011). *Self-regulation and mastery of musical skills*. U: Zim-

merman, B. J.; Schunk, D. H. (ur.). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge. 234-248.

McPherson, G. E.; Zimmerman, B. J. (2011). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective on developing performance skills. U: Colwell, R.; Webster, P. (ur.). *MENC Handbook of Research on Music Learning,* Volume 1: Strategies. New York: Oxford University Press.

McPherson, G. E.; Nielsen, S.; Renwick, J. (2013). Self-regulation interventions and the development of music expertise. U: Bembenutty, H.; Cleary, T.; Kitsantas A. (ur). *Applications of Self-Regulated Learning Across Diverse Disciplines: A Tribute to Barry J. Zimmerman.* Charlotte, NC: Information Age Publishing. 355-382.

Mih, C.; Mih, V. (2010). Components of self-regulated learning; Implications for school performance. *Acta Didactica napocensia*, 3,1. 39-48.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.

Niemiwirta, M. (1999). Individual Differences in Motivational and Cognitive factors Affecting Self-Regulated Learning: A Pattern – Oriented Approach. U: Nenniger, P.; Jäger, R. S.; Frey, A.; Wosnitza, M. (ur). Advances in motivation. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Pintrich, P. R. (1991). Special issue: current issues and new directions in motivational theory and research. *Educational Psychology*, 26, 3,4.

Raffaelli, M.; Crockett, L.; Shen, Y. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166,1. 54-75.

Rijavec, M.; Raboteg-Šarić, Z.; Franc, R. (1999). Komponenete samoreguliranog učenja i školski uspjeh. *Društvena istraživanja* 8, 4 (42). 529-541.

Saarikallio, S. (2011). Music as emotional self-regulation throughout adulthood. *Psychology of Music,* 39 (3). 307-332.

Schunk, D. H.; Meece, J. L. (2006). Self-efficacy developmnet in adolescence. U: Payares, F.; Urdan, T. (ur.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information age Publishing. 71-96.

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction, U: Maddux, J. E. (ur.). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research and application* (281-303). New York: Plenum Press.

Šimić Šašić, S. (2011). *Kvaliteta interakcije nastavnika i učenika na različitim razinama obrazovanja*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu.

Vizek Vidović, V.; Vlahović-Štetić, V.; Rijavec, M; Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.

Wetter, O. E.; Koerner, F.; Schwaninger, A. (2014). Does musical training improve school performance? *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 37(4). 365-374.

Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11. 307–313.

Zimmerman, B. J.; Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80,3. 284-290.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 1. 3-17.

Zimmerman, B. J. (1993). The Inherent Drive to Chaos. U: Lorange P. et al (ur.). Implementing Strategic Processes: Change, Learning and Cooperation. Oxford: Basil Blackwell. 93-373.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4). 217-221.

Zoričić, Ž. (1995). Neke karakteristike upitnika za ispitivanje strategija učenja. Diplomski rad. Filozofski fakultet u Zagrebu.

The Influence of Music Education to the Development of Self-Regulated Learning Skills

Summary

Skills and habits of self-regulated learning, besides improving students' success in school and allowing for creative implementing of their knowledge in practice, are the basis of life-long learning and education process. This paper focuses on learning strategies which are one of the four components of self-regulated learning, along with self-respect, self-efficiency and target orientation.

In this paper, the authors made a survey, using Vizek Vidaković's questionnaire »Learning Strategy«, to compare 1st, 2nd and 3rd grade students attending both music school and humanistic secondary school (N=61) and their counterparts attending only humanistic secondary school (N=69), with regard to the frequency of implementing learning strategies and their success in school. Despite the absence of statistically relevant difference between the learning strategies, the observed trend of better learning strategies of music school students indicates a statistically significant result on a larger sample. The difference in the school success, which we largely attribute to the influence of music education as well as to the use of learning strategies, proved to be statistically important in favour of 3rd grade music school students.

Key words: self-regulated learning, learning strategies, success in school, students attending both music school and humanistic secondary school, humanistic secondary school students.

Karolina Šantl Zupan
Univerza u Ljubljani Akademija za glasbo
Stari trg 34, 1000 Ljubljana
karolina.zupan@gmail.com

Proces oblikovanja umjetničke glazbene interpretacije u visokoškolskom obrazovanju studenata flaute

UDK: 378.096:78]:681.815.5-051
Pregledni rad (Review article)

Nacrtak

Umjetnička interpretacija znači za instrumentaliste re-kreaciju glazbenog djela. Glazba sama po sebi je izvedba skladateljeve ideje sa zahtjevima utvrđenim u tekstu i partituri u odnosu sa izvođačem i na kraju s publikom. Umjetnik, na kreativan i inovativan način, ponovno kreira glazbeno djelo uzimajući u obzir skladateljeve ideje i napisani tekst. Tijekom studija studenti flaute na pojedinim godinama razvijaju različite strategije za stvaranje glazbene umjetničke interpretacije.

Rezultati istraživanja pokazuju da interpretacija glazbenog djela i konačna izvedba ovise o individualnom poimanju odnosa prema glazbi i o suradnji s nastavnicima.

Ključne riječi: glazbena interpretacija, visoko obrazovanje, studij flaute, istraživanje.

Uvod

Interpretacija (*fr. interpretation, engl. interpretation*) potječe od latinske riječi *interpretatio / interpretari* – objašnjenje značenja i tumačenja, ponovno stvaranje odnosno izvođenje – glazbenog ili scenskog djela.

U području glazbe interpretacija je način na koji instrumentalist, pjevač ili dirigent izlaže glazbeno djelo slušateljima. Interpretaciji možemo pristupiti dvojako: sa strane izvođača ili slušatelja. Izvođač interpretira glazbeno djelo dok slušatelj interpretira izvedbu djela.

Glazbeno djelo ili notni materijal možemo definirati kao nepotpuni zapis, vodič ili namjeru skladatelja, koji otvara mogućnost svjesnih ili nesvjesnih odluka izvođača pri izvođenju djela. Silverman definira glazbenu interpretaciju na temelju tri osnovna načela: notni zapis tiskanih znakova, interakciju između čitatelja i notnog zapisa i razumijevanje na temelju prošlih iskustava (Silverman, 2007). Cilj glazbene izvedbe je, naravno, uzeti u obzir sadržaj glazbenog materijala, ali kvaliteta izvedbe ovisi o ekspresivnosti pojedinca, njegovoj slobodi izražavanja i kreativnosti (Thom, 2003). Pri glazbenoj interpretaciji u obzir se uzimaju zahtjevi skladatelja navedeni u notnom zapisu: dinamika, artikulacija, tempo, fraziranje i agogika. Izvođač ili interpretator pri izvedbi uzima u obzir opće stilske karakteristike glazbe razdoblja u kojem je skladba napisana.

Specifičnost i originalnost u glazbenoj interpretaciji je osobno, individualno razumijevanje djela, emocionalni doživljaj glazbe, raspoloženje pri izvedbi i iskustvo. Postizanje ove ravnoteže čini pojedinačnu izvedbu uspješnom i jedinstvenom, te je kao takvu možemo nazvati umjetničkom interpretacijom. Moramo razlikovati sadržaj notnog materijala i interpretaciju. Kad razmišljamo o partituri, pozornost je usmjerena na samo djelo, prednost dajemo glazbi, a ne autoru izvedbe. Izvođači proizvode, odnosno ostvaruju, zapisane glazbene ideje, točnost je pri tome relativno mjerljiva. U tom slučaju možemo govoriti o *formalističkom* pogledu na izvedbu. Pri izvedbi se od izvođača očekuje subjektivan pristup glazbenom materijalu koji nadilazi zapisano te je ekspresivan u izrazu (Silverman, 2007). Interpretacija je osobni i varijabilni shematski prikaz glazbenog djela, koji se razlikuje kod izvođača u različitim kontekstima te kao takva predstavlja glazbeni događaj u određenom vremenu i prostoru. Na raznolikost interpretacije utječu prethodni nastupi, snimke i razmišljanja o glazbi. Možemo govoriti o dvjema perspektivama: o idealu izvedbe i o stvarnosti izvedbe. Partitura ili notni materijal nije glazba, ona predstavlja samo jednu od potencijalnih mogućnosti prezentacije (Clarke, 2002). Pri tome se možemo zapitati: je li interpretacija samo ponovno predstavljanje glazbenog djela ili je kreativnost glazbenog interpretatora u rekonstrukciji, alternativi i obogaćivanju glazbenog djela u okviru partiture. »Glazbeni izričaj i osjećaj u glazbi sastoji se od estetskog odstupanja od regularnog-čistog tona, otkucaja metronoma, krutog ritma, kvalitete zvuka i vibracije.« (Obala, Clarke 2002). Interpretacija može biti površna ili duboka, pronicljiva ili pogrešna, provokativna ili banalna (Dreyfus, 2007). Izvođač je u svijetu kritičkog diskursa, notni tekst mora izvoditi u skladu sa zapisanim zahtjevima i vrijednostima te poštivati skladateljeve naputke. Skladatelj pri pisanju notnog teksta ima oblikovanu vlastitu ideju ili koncepciju glazbenog djela, ali uvijek ostaje otvoreno pitanje stvarne interpretacije (Elliott, 1995). Interpretacija glazbenog djela predstavlja kombinaciju fizičke i mentalne sposobnosti, dobrog tehničkog upravljanja instrumentom ili glasom, tehnike disanja i mentalne pripreme za izvođenje. Izvođač mora razumjeti strukturu i glazbeni stil skladbe i razviti strategiju izražavanja kojom će glazbu oživjeti i učiniti jedinstvenom pri izvedbi (Clarke, 2002.). Proces kvalitetne interpretacije ovisi o jasnoj analizi glazbenog djela, učinkovitim strategijama vježbanja, sintezi pojedinih dijelova i umjetničkoj nadogradnji kojom se izvođač poistovjećuje s glazbom. Interpretator razvija osobnost i stav prema glazbi i prestaje biti samo izvođač djela (Losseff, 2011). Način analize glazbe ovisi o stilskom razdoblju, s obzirom na to da pojedine komponente u različitim razdobljima imaju različitu težinu i značenje. Čitajući tekst, izvođač rekonstruira kreativni proces skladatelja, te na taj način ponovno stvara glazbeno djelo. Pri tome se može produbiti način razmišljanja skladatelja, analizirati sadržaj »između nota« koji ih povezuje i razdvaja (Zlatar, 1989). Detaljna studija izvođaču može pomoći u rješavanju konceptualnih ili tehničkih problema i pomoći mu pri pamćenju zapisa (Rink, 2002). Prepoznavanje različitosti pojedinih elemenata glazbene interpretacije dovodi do razumijevanja stilskih obilježja različitih povijesnih razdoblja, kulture i prepoznavanja mjesta i povijesnog razdoblja u kojem je pojedino glazbeno djelo napisano. Na nastanak

i oblik glazbenog djela utječu specifične povijesne situacije i društvene pojave vremena, a samo je glazbeno djelo često pisano za određenu osobu ili prigodu (Blaukopf, Stefanija 2010). »Povijest na svakom koraku potvrđuje činjenicu da je glazba dio vremena i mjesta u kojem živi.« (Stefanija, 2010).

Proces stvaranja umjetničke interpretacije glazbe u visokom obrazovanju studenata flaute

Za vrijeme studija studentima pomoću različite instrumentalne literature razvijamo sposobnost razumijevanja glazbenog teksta i potičemo ih na samostalnost pri oblikovanju glazbene interpretacije. Sa svakom se skladbom moraju dobro mentalno upoznati prije korištenja instrumenta u interpretaciji. Cilj mentalnog studija jest osloboditi muzikalnost studenata i osvijestiti im činjenicu da je upravo ona, a ne tehnička provedba, glavni cilj izvedbe. Moramo razviti razumijevanje djela nezavisno o tehničkim izazovima izvedbe. Ishodišna točka učenja je presudna jer postavlja standarde za daljnje odluke pri vježbanju skladbe i utječe na buduće izvedbe glazbenog djela. Ideal izvedbe znači da bi glazba trebala biti vođena, ne onime što bi mogla ali i ne mora već biti, onime što želimo i trebamo učiniti (Hill, 2002). Proces stvaranja umjetničke interpretacije počinje općim podacima o glazbenom djelu i odgovarajućim izborom izdanja. Preporučljivo je odabrati izdanja partiture koja su najbliža izvorniku i od njega odstupaju uglavnom samo u pogledu artikulacije (Graf, 2001). Izvođač može poslušati snimku u kojoj bez opterećenja spoznaje djelo u cjelini. Međutim, potrebno je pripaziti da se u kasnijoj fazi ne javi sklonost imitiranju preslušane snimke, već da se razvija vlastita vizija interpretacije.

Flautist i teoretičar Debost (2002) ističe sljedeće elemente koji nam mogu koristiti pri interpretaciji:

- poznavanje čitave partiture (ujedno i prateće partiture klavira ili orkestra)
- utvrđivanje tempa i pulsa čitave skladbe, ne samo početnih taktova
- ako je u pratnji pauza, skladatelj solistu daje više mogućnosti u slobodi izražavanja nego kada postoji postojani puls koji prati glazbenu misao
- glazba je kao i život, puna napetosti, uspona i opuštanja
- tonsko i dinamično balansiranje glazbenog materijala
- korištenje različite boje tona
- pri ponavljanju istih tema ili fraza – izmjena dinamike, vibrato, upotreba mašte
- osjećaj za razliku između različitih tonaliteta, dura i mola, između tonova Dis i Es
- oblikovanje gradacije u tempu i dinamici
- ostvarivanje tišine prije početka i na kraju skladbe, tišina ponekad govori više od fortissima

Sljedeći korak u oblikovanju interpretacije predstavlja nastavnim programom predviđeno vježbanje sviranja. Skladba se može podijeliti na manje dijelove, koji

se prije svega tehnički razrađuju. Potrebno je odabrati prikladan tempo, kontrolirano vježbati i naučiti se dobro slušati. Kvalitetna samoevaluacija pomaže pri izbjegavanju pogreški koje bi zbog automatizma, koji nastaje pri vježbanju, kasnije bilo vrlo teško ukloniti. Na taj način vježbanje je jasno usmjereno k navedenom cilju – dobro je isplanirano i kontrolirano. Swanwickova teza ukazuje na važnost planiranog rada i jasnih kriterija za vrednovanje učinkovitosti u obliku tehničkog, izražajnog i strukturnog nadzora u stvaranju glazbene interpretacije (Swanwick, 1994). Važno je dati prednost tehničkoj pouzdanosti izvedbe. Tehnička savršenost izvedbe je preduvjet da se pojedini dijelovi uravnoteže i oblikuju u cjelinu. Slijedi umjetnička nadogradnja pri kojoj se više ne razmišlja o tehnici već se pažnja posvećuje fraziranju, oblikovanju tona i umjetničkom izričaju. Interpretacija mora biti stilski ispravna s razvijenim vlastitim glazbenim idejama. Glazbeni sadržaj počinjemo percipirati kao cjelinu, a s glazbom se poistovjećujemo. Potrebno je pokušati zamisliti slušatelje kojima se prenose glazbene misli. To je primarni cilj izvedbe, a ujedno i cilj vježbe. (Holecek, 2008)

Suvremeni trendovi u visokom obrazovanju promiču interdisciplinarno učenje, koje pruža dublje i sveobuhvatno razumijevanje problematike. Važno je da studenti za vrijeme studija imaju mogućnost svoje glazbeno znanje razviti u širem smislu, kako teoretski tako i praktično. Kvalitetan studijski program ne nastaje slučajno. On je rezultat pažljivog odabira strukovnih predmeta, planiranja i nastavnog iskustva (Corozine, 2011). Jedan od faktora koji mogu imati negativan utjecaj na proces učenja može biti nastavni plan i program u kojem se opći glazbeni predmeti, poput glazbene analize, harmonije i kontrapunkta, uče odvojeno i nisu izravno povezani s nastavom instrumenta. Tim predmetima studenti prvenstveno produbljuju teorijska znanja, a u manjoj mjeri akademske sadržaje povezane izravno s interpretacijom glazbe. Proces stvaranja glazbene interpretacije kod instrumentalista za vrijeme studija više je povezan s praktičnim predmetima kao što su komorna glazba i orkestar. U nastavi tih predmeta studenti u manjim ili većim skupinama izvode razna glazbena djela, koja se razlikuju ovisno o vrsti sastava i o odabranoj literaturi. Ovaj oblik nastave je usko povezan s individualnom nastavom instrumenata. Znanje stečeno u nastavi glavnog predmeta, koja se uglavnom odvija individualno, sada se prenosi na skupni rad, a student zajedno sa svojim kolegama razvija zajedničku interpretaciju djela. Skupno muziciranje zahtijeva visok stupanj prilagodbe, slušanja i suradnje pri čemu student razvija osjećaj za zajedničku frazu, dinamiku, intonaciju i nijansiranje tona. Cilj pojedinca više nije individualna interpretacija izvedbe, već zajedničko muziciranje.

INDIVIDUALNI RAD S NASTAVNICIMA I UMJETNIČKA INTERPRETACIJA

Umjetnička interpretacija u procesu studija predstavlja područje o kojem je teško govoriti, pisati ili ga jasno definirati. Pri individualnoj nastavi instrumenta student uz pomoć povratnih informacija, praktičnih i teoretskih objašnjenja nastavnika oblikuje umjetničku interpretaciju. Komunikacija u nastavi mora

biti otvorena i može se odvijati na različitim razinama. Nastavnici koriste razne metode tumačenja interpretacije koje student sam iskušava u praksi, promišlja ih i formulira svoje preferencije. Važno je da nastavnik ne ›diktira‹ interpretaciju, jer tako sputava studenta pri razvoju kreativnosti i vlastite interpretacije.

Burwell (2003) je na temelju rezultata istraživanja formirao četiri različite vrste nastavnika: specifičan, općenit, apstraktan i metaforični.

Kada govorimo o *specifičnom*, govorimo o dijalogu koji se temelji na tekstualnim detaljima i savjetima. Nastavnik na primjeru pokaže način interpretacije, analizira partituru, student postavlja pitanja i ukazuje na svoju nesigurnost. Nastava se temelji na komunikaciji i na razmjeni mišljenja. To jača samopouzdanje studenta i potiče ga na samostalnost u individualnom radu. *Općeniti* nastavnik komentira sve osobitosti teksta i tehnike instrumenta. Povezuje ih sa širim, općenitim tumačenjima koja se odnose na stil glazbe, repertoar i specifičnosti instrumenta. Studentu pomaže pri samostalnom radu i razumijevanju glazbenog djela u širem kontekstu. Kada nastavnik koristi šarolik govor i način komunikacije, govorimo o *apstraktnom* načinu rada pri kojem se studenti potiču na razmišljanje. Nastavnik koji u nastavi koristi metafore (*metaforični* tip nastavnika) potiče maštu studenata predstavljanjem glazbenog teksta u obliku proznog teksta kako bi umjetničku interpretaciju ojačao i učinio dramatičnijom. Između glazbe i jezika postoji jaka veza. Bernstein tvrdi da je glazbeni motiv *imenica*, akord i harmonija *pridjev,* a ritam *glagol*. Fraziranje se može definirati kao govor u glazbi. Kratke fraze u melodiji slične su riječima i slogu u govoru ili deklamaciji.

Silverman ističe da je na konceptualnoj razini za studente važno da, bilo kao izvođači, slušatelji, skladatelji ili budući učitelji poznaju različite stavove znanstvenika i umjetnika o glazbenoj interpretaciji. Na temelju tog znanja i šireg razumijevanje mogu razviti svoje vlastite načine i sredstva za oblikovanje pojedinačne umjetničke interpretacije (Silverman, 2007).

Studij flaute na muzičkoj akademiji u Ljubljani

Na Akademiji za glasbo u Ljubljani studentima je ponuđena mogućnost umjetničkog ili nastavničkog studija flaute. Programi se mogu usporediti sa srodnim međunarodnim studijima, a nastavni ciljevi razlikuju se ovisno o željenim završnim kompetencijama i kasnijim mogućnostima zapošljavanja. Prvostupnički sveučilišni studij je jednak za sve studente-instrumentaliste umjetničkog usmjerenja. Uz instrument glavni predmeti su Harmonija, Solfeggio, Kontrapunkt, Povijest glazbe, Glazbena literatura za drvene, limene duhače i udaraljkaše, Komorna glazba i Orkestar. Magistarski studij podijeljen je na dva smjera: glazbenu umjetnost i instrumentalno/vokalnu pedagogiju. Na studijskom programu glazbene umjetnosti naglasak je na instrumentalno-umjetničkom obrazovanju. Studenti se osposobljavaju za umjetnička zanimanja na području umjetničke interpretacije i kreativnosti, a po završetku studija mogu se zaposliti kao komorni ili orkestralni glazbenici ili kao instrumentalni solisti. Po stjecanju općih kompetencija studenti

razvijaju predmetno-specifične kompetencije, koje se odnose na razvoj umjetničkih interpretacija u procesu studija:[1]

- sposobnost poboljšanog umjetničkog izražavanja na flauti
- sposobnost poboljšane artikulacije glazbenog izričaja
- sposobnost razumijevanja glazbenih sadržaja i oblika
- vladanje umjetničkom interpretacijom na području flaute sa sveobuhvatnim vladanjem tehničkim i izražajnim sredstvima
- poznavanje i upotreba stilskih tumačenja svih razdoblja
- dobro poznavanje i samostalnost u interpretaciji raznih umjetničkih djela
- dobro poznavanje slovenske i svjetske povijesti glazbe i flautističke literature
- sposobnost procjene glazbenog i likovnog izražavanja
- sposobnost komuniciranja (prenošenja) svojeg glazbenog znanja široj javnosti

Kod studijskog programa instrumentalno/vokalne pedagogije veći je naglasak na nastavnim predmetima kao što su Pedagogija, Agogika, Opća glazbena didaktika, Specijalna didaktika i Pedagoška praksa. Studenti su po uspješnom okončanju studija osposobljeni za kvalitetno samostalno pedagoško djelovanje. Uz obvezatne predmete studentima su ponuđeni stručni i opći izborni predmeti koji im omogućuju stjecanje dodatnih kvalifikacija na području pedagogije ili umjetnosti. Studijski programi su horizontalno povezani, kako međusobno, tako i s drugim magistarskim studijskim programima na Akademiji za glasbo, a vertikalno su povezani s prvostupničkim programima na razini Sveučilišnih studija.

Problem, svrha i ciljevi istraživanja

Problem koji želimo ispitati jest u kojoj mjeri studenti povećavaju samoinicijativu u stvaranju glazbene i umjetničke interpretacije i same strategije vježbanja instrumenta kako bi došli do željenog rezultata; na koji način procjenjuju svoj trenutni napredak te u kojoj mjeri nastavnik utječe na njihov rad.

Sustavnim istraživanjem želimo, na temelju teorijske osnove, a vezano uz studijske programe, utvrditi kod studenata: njihovo razumijevanje glazbene interpretacije, pristup analizi glazbenog djela, doznati koja je vrsta povratne informacija nastavnika od najveće koristi studentu, saznati kako sami studenti procjenjuju tijek svog rada i opseg u kojem im studij omogućuje interdisciplinarno učenje.

Postupak istraživanja

Osnovna metoda istraživanja je opisna i uzročna-neeksperimentalna metoda pedagoškog istraživanja.

1 http://www.ag.uni-lj.si/e_files/vsebina/Ucni_nacrti_GU_II_14_15_zdruzeno.pdf, pristup 14.3.2015.

Uzorak

U istraživanju, koje je provedeno u akademskoj godini 2013./14., sudjelovali su studenti flaute Akademije za glasbo (N=21). Uzorak je bio namjeran. Upitnik su popunjavali prvostupnici sSveučilišnog studija (71% ukupnog uzorka) i magistri glazbene umjetnosti (29% ukupnog uzorka). Svi ispitanici su bile žene (100%).

Mjerni instrument

Za potrebe istraživanja izradili smo upitnik koji se sastojao od triju dijelova. Pitanja u prvom dijelu upitnika odnosila su se na razumijevanje pojma i oblikovanje interpretacije te na odabir glazbene literature (8 pitanja). U drugom dijelu usredotočili smo se na strategije vježbanja, evaluaciju, ulogu nastavnika pri oblikovanju umjetničke interpretacije i vršnjačku suradnju (8 pitanja). Posljednji dio upitnika odnosi se na interdisciplinarno učenje i mogućnost povezivanja stručnih glazbenih predmeta s nastavom flaute (3 pitanja).

Prikupili smo podatke objektivnog (spol, godinu studija) i subjektivnog tipa (stajalište o pojedinim pitanjima). U upitniku prevladavaju pitanja otvorenog tipa. Neka su pitanja zatvorenog ili polu-otvorenog tipa.

Prikupljanje i obrada podataka

Podaci su prikupljeni pomoću anketnog upitnika koji smo studentima poslali u elektroničkom obliku na kraju akademske godine 2013./14. Većina studenata odgovorila je na sva pitanja. Nepotpuni anketni upitnici, zbog relativno male veličine namjernog uzorka, nisu bili isključeni iz analize. Pri iznošenju rezultata manji broj dostavljenih odgovora vidljiv je iz izjave numerusa. Rezultati smo analizirali na razini deskriptivne statistike (frekvencije, postotci). Odgovori na otvorena pitanja kategorizirani su i prikazani u narativnom obliku.

Rezultati i interpretacija

Glazbeno-umjetnička interpretacija i sloboda izražavanja

Zanimalo nas je kako studenti tumače koncept glazbeno-umjetničke interpretacije, gdje vide granicu između zapisanog glazbenog teksta i slobode izražavanja. Odgovori studenta na pitanja otvorenoga tipa pokazuju da koncept glazbene interpretacije povezuju prvenstveno s vlastitom percepcijom i razumijevanjem glazbe. U interpretaciju uključuju osobno tumačenje notnog zapisa i svoje viđenje glazbene predaje te izražavanja emocija u glazbi. Slična je zapažanja zabilježio Thom (2003), koji naglašava važnost poštovanja sadržaja i prirode glazbenog materijala, ali kvaliteta izvedbe povezuje s individualnom izražajnošću, slobodom izražavanja i kreativnošću. Interpretacija, uz individualni glazbeni doživljaj, uključuje zakonitosti skladbe i estetska odstupanja od napisanog. Izvedba je podređena zapisanom notnom tekstu i dopušta odstupanja unutar okvira

zakonitosti glazbenog stila (Silverman, 2007). U prvom je planu tehnički kvalitetna izvedba, koja je preduvjet za umjetničku nadogradnju i slobodu u izražavanju.

Studente smo pitali kako se nose s pojedinim dijelovima interpretacije te na koji ih način povezuju u cjelinu. Odgovori pokazuju da su pojedini aspekti glazbene interpretacije, kao što su dinamika, agogika, ritam i tempo tretirani na različite načine. Neki pri proučavanju glazbenog djela obrađuju svaki element zasebno, a zatim ih povezuju u logičku cjelinu, za razliku od drugih, koji skladbu percipiraju kao cjelinu. Pažnju je važno posvetiti svakom elementu, te elemente povezati s poznavanjem stila i voditi se njime kod interpretacije. Na taj se način udovoljava željama skladatelja i određuje karakter interpretacije. U izvedbama se pojedinačni elementi mogu djelomično razlikovati od napisanog – izmijeniti se mogu tempo i dinamika, ovisno o individualnoj i o glazbenoj invenciji.

U jednom od odgovora u polju komentara spomenut je utjecaj inspiracije i energije:

»... sve pojedine elemente potrebno je razraditi ili doraditi, to je osnova za cjelovitu interpretaciju – inspiracija i energija povećavaju njenu vrijednost...« (studentica 3. godine Sveučilišnog studijskog programa)

Zanimalo nas je, kada studenti teorijski i s obzirom na glazbeno oblikovanje dobro analiziraju odabrano glazbeno djelo i uklapaju li ga u širi povijesni kontekst. Odgovori na zatvorena pitanja prikazani su u Tablici 1.

Skladbu ne analiziram prije početka vježbanja	7%
Skladbu isprva proučavam teorijski i oblikovno, kasnije je postavljam u širi povijesni kontekst	13%
Skladbu proučavam u cijelosti prije početka vježbanja	27%
Elemente skladbe analiziram prije početka vježbanja i dopunjujem ih tijekom vježbe	53%

Tablica 1: Teorijski i glazbeno-oblikovna analiza glazbenog djela u širem povijesnom kontekstu (N = 15)

Iz Tablice 1 vidljivo je da nešto više od četvrtine studenata (27%) analizira skladbu u cijelosti prije početka vježbanja, što znači da su o skladbi mentalno i kontekstualno u potpunosti informirani. Teorijski i oblikovno skladbu analizira 13% studenata, , ali je ne stavljaju u povijesni kontekst. Više od polovice studenata (53%), skladbu samo djelomično analizira u svim navedenim aspektima, a svoju analizu dopunjava tijekom vježbe. Dotle je 7% studenata odgovorilo da skladbu nisu analizirali. Važno je naglasiti da na to pitanje nismo dobili odgovore svih ispitanika u istraživanju, stoga se postavlja pitanje u kojoj mjeri studenti analitički pristupaju proučavanju određene skladbe. Odgovori ukazuju na to da analiza glazbenog djela i njegovo svrstavanje u širi povijesni kontekst produbljuju razvoj interpretacije.

Detaljna studija glazbenog djela omogućuje izvođačima rješavanje konceptualnih i tehničkih problema (Rink, 2002). Studenti u svojoj strategiji pri stvaranju interpretacije redovito osjećaju potrebu za nadopunom znanja o glazbenom djelu, kako u pogledu specifičnih stilskih obilježja, tako i u pogledu oblikovne forme kompozicije.

Vezano uz kontekstualno znanje o glazbi i izradu interpretacije, studente smo pitali traže li dodatne informacije o skladateljevom radu pri izradi interpretacije ili stupaju u kontakt ukoliko se radi o živućem skladatelju?

Od svih ispitanika (N = 21) 47% potražit će dodatne informacije o skladateljevu radu radi kvalitetnije interpretacije, 13% ne traži dodatne informacije, 40% ispitanika s vremena na vrijeme traži dodatne informacije – ovisno o poznavanju glazbe i opusa skladatelja. Elliott (1995) ističe da je pri interpretaciji prisutno pitanje tumačenja skladateljeve ideje i realnosti izvedbe.

Ispitali smo tko utječe na odabir skladbe – studenti su mogli odabrati jedan od odgovora: sam, u dogovoru s nastavnikom, nastavnik ili drugo (gdje su studenti samo mogli unijeti drugačiji odgovor). Rezultati su prikazani u Tablici 2

Sam	0%
U dogovoru s nastavnikom	68%
Nastavnik	32%
Drugo	0%

Tablica 2: Odabir glazbenog materijala (N = 19)

Dobiveni odgovori pokazuju da 68% studenata odabire materijal u dogovoru s nastavnikom, u 32% slučajeva materijal odabire sam nastavnik Nijedan ispitanik nije odgovorio da sam odabire skladbe ili je naveo neku drugu opciju.

Utvrdili smo u kojoj mjeri studenti uspoređuju različita izdanja i izdavače notnih materijala zadanih skladbi.

Da	86%
Ne	7%
Rijetko	7%

Tablica 3: Usporedba glazbenog materijala s obzirom na izdanja i izdavače (N = 15)

Tablica 3 pokazuje da većina ispitanika (86%) uspoređuje glazbene materijale različitih izdavača. Neki posežu za originalnim (urtext) izdanjima – najranijim zapisanim verzijama od kojih su nastala kasnija izdanja. Kako kaže Graf (2001), poželjno je odabrati partituru, koja je najbliža izvorniku i najmanje izmijenjena. Za razliku od većine studenata, neki radije izabiru neko od izdanja koje sadrži više dinamičkih, artikulacijskih i agogičnih oznaka koje nisu obvezujuće. Budući da 68% studenata odabire program u dogovoru s nastavnicima, možemo zaključiti da je izbor izdanja također podložan mišljenju nastavnika.

STRATEGIJE VJEŽBANJA, NASTAVNI KORACI, VREDNOVANJE RADA

U nastavku upitnika smo koristeći otvorena pitanja utvrđivali koji su prvi nastavni koraci pri oblikovanju interpretacije novog glazbenog djela. Svi ispitanici su naveli da se s novom skladbom isprva upoznaju slušajući snimke drugih izvođača, neki pri tome uspoređuju interpretacija skladbe različitih umjetnika. Na taj način dobivaju potpunu informaciju koja im predstavlja ishodišnu točku za daljnji rad. Slijedi čitanje notnog zapisa i oblikovanje fraze. Tempo sviranja ovisan je o složenosti skladbe, pozornost je usmjerena na zahtjevne dijelove. Inicijalne korake proučavanja skladbe student radi uz pomoć nastavnika.

Strategiju vježbanja većina studenata razvija samostalno uz pomoć nastavnika koji im na početku studije skladbe daje određene smjernice. Pozornost je usmjerena na artikulaciju, kontrolu tempa koji upravlja sviranjem, na vibrato, ton, intonaciju, motoriku i lakoću. Na taj je način vježba jasno usmjerena i kontrolirana (Swanwick, 1994). Strategije vježbanja se razlikuju s obzirom na tehničke i glazbene izazove pojedinih skladbi. Posebno su zahtjevne skladbe suvremenih skladatelja zbog korištenja modernih tehnike sviranja flaute.

Studenti procjenjuju tijek rada pomoću snimki uz naputke nastavnika. Rad procjenjuju kontrolirano vježbajući, preciznim inicijalnim čitanjem notnog zapisa, slušanjem i dobrom koncentracijom. Napredak je popraćen dodatnim bilješkama, kojima označuju što je dobro, a gdje je potrebna dodatna vježba. O tom govori i sljedeći odgovor:

»... ako u glavi imam određenu ideju, pokušavam je ostvariti. Ponekad ideja nadmašuje mogućnosti. Zapišem što je bilo dobro, na čemu bi trebalo više raditi i na taj način pratim napredak…« (studentica 1. godine Magistarskog studija glazbene umjetnosti)

Analiza prvog javnog nastupa je kod većine ostvarena uz pomoć audiosnimke koja predstavlja najbolju realnu povratnu informaciju. Studenti uspoređuju svoja opažanja tijekom slušanja snimke s mišljenjem nastavnika. Pri tome je važan cjelokupan glazbeni dojam, nakon kojeg slijedi detaljna analiza.

Iako su studenti već u odgovorima na otvorena pitanja o nastavnim koracima dali informacije o korištenju snimki u nastavnom procesu, to smo područje ispitali pitanjima zatvorenog tipa koja su dopuštala više odgovora. Rezultati su prikazani u Tablici 4.

U svim fazama nastavnog procesa	64%
Pri proučavanju skladbe	18%
Prije proučavanja skladbe	12%
Rijetko	6%
U završnoj fazi nastavnog procesa	0%

Tablica 4: Kada studenti koriste audio i audiovizualne zapise (N = 17)

Tablica pokazuje da se većina studenata koristi audio ili audiovizualnim zapisima u svim fazama proučavanja skladbe. Rezultat potvrđuje da su im u početku od koristi snimke izvedbi drugih izvođača na temelju kojih su dobili opće informacije o glazbenom dijelu. Za vrijeme proučavanja uz pomoć vlastite snimke formuliraju strategije vježbanja i na koncu ocjenjuju javnu izvedbu. Na taj način na interpretaciju utječu prethodne izvedbe i snimke (Seashore, Clarke, 2002).

Uloga nastavnika u oblikovanju glazbeno-umjetničke interpretacije i vršnjačka suradnja

Studentima su bila postavljena i pitanja u vezi s ulogom nastavnika u oblikovanju interpretacije glazbe. Njihovi odgovori pokazuju da nastavnik svojim iskustvom studenta prvenstveno usmjerava na stvaranje glazbene interpretacije tehničkim uputama, skretanjem pozornosti na pogreške i poticanjem izražavanja. Nastavnik kontrolira napredak studenta i upozorava na eventualne greške te predlaže bolje načine interpretacije. Istovremeno dopušta slobodu izvedbe kojom svaki izvođač daje osobnu interpretaciju djela. To je vidljivo iz sljedećih odabranih odgovora:

»… nastavnik savjetuje, ali nije odgovoran za interpretaciju...« (studentica1. godine Magistarskog studija glazbene umjetnosti)

»Često prevlada njeno mišljenje. Međutim, postoje trenutci kada se naša mišljenja razlikuju. Zbog toga uživam u nastupima gdje nastavnik mora slušati tvoju odluku, jer glazba ima vrlo širok spektar pravila koja je, u nekoj zdravoj mjeri, ponekad potrebno prekršiti…« (studentica 3. godine Sveučilišnog studija)

»… usmjerava uz pomoć savjeta…« (studentica 3. godine Sveučilišnog studija)

»... potiče na izražavanje…« (studentica 2. godine Sveučilišnog studija)

Povratne informacije nastavnika mogu se odnositi na probleme s disanjem, frazom, naputcima za vježbanje pri tehnički zahtjevnijim skladbama, na stajališta o cjelovitom dojmu svirke studenta i skretanje pozornosti na detalje o tome na što student ne obraća pozornost pri sviranju. Na taj se način sprječavaju pogreške, vježbanje je planirano i usmjereno na jasne ciljeve (Swanwick, 1994). Između studenta i nastavnika također postoji otvorena rasprava i komunikacija o interpretaciji kojima se povećava samopoštovanje i samostalnost studenta (Burwell, 2003). Studenti naglašavaju važnost pozitivne povratne informacije o izvedbi, kod loših ocjena izvedbe važno im je mišljenje nastavnika i prijedlozi rješenja problema. »... sve informacije su vrlo korisne. Volim čuti i pozitivne i negativne komentare nastavnika...« (studentica 3. godine Sveučilišnog studija)

Pri oblikovanju umjetničke interpretacije odvija se i vršnjačka suradnja. Studenti razmjenjuju mišljenja i slušaju izvedbe kolega na produkcijama ili koncertima. Protok informacija odvija se i sa studentima drugih instrumentalnih odsjeka. Kao primjer, jedan od odgovora:

»Naravno. Pri oblikovanju glazbene fraze pomažu mi i drugi studenti, na primjer gudači koji zbog naravi instrumenata nemaju iste probleme...« (studentica 1. godina Magistarskog studija glazbene umjetnosti)

Komunikacija među studentima je opuštenija, razgovaraju o skladbi, međusobno dijele savjete i slušaju jedni druge. To se ogleda u odgovoru:

»... jedni druge najlakše razumijemo jer smo opušteniji, zbog toga lakše dođemo do suštine problema…« (studentica 3. godine Sveučilišnog studija)

Svi studenti ne sudjeluju u ovakvoj vrsti suradnje. Za neke su najvažniji vlastiti stav i osjećaj u stvaranju glazbene interpretacije, što odražava položaj jednog od ispitanika:

»Ne, važniji mi je vlastiti osjećaj.« (studentica 3. godine Sveučilišnog studija)

INTERDISCIPLINARNO UČENJE NA PODRUČJU RAZVOJA INSTRUMENTALNE INTERPRETACIJE

Studenti su upitani o povezanosti drugih predmeta koje pohađaju tijekom studija s umjetničkom interpretacijom. Interakcija se, ovisno o pojedincu, razlikuje.

Glazbenu interpretaciju studenti povezuju sa sljedećim predmetima u studijskom programu:

- Komorna glazba i orkestar
- Dimenzije izvedbe i nastupa
- Analiza glazbenih oblika
- Solfeggio
- Harmonija
- Povijest glazbe

Analiza glazbenih oblika	10%
Solfeggio	3%
Komorna glazba	21%
Povijest glazbe	14%
Harmonija	18%
Orkestar	14%
Psihologija	3%
Dimenzije izvedbe i nastupa	14%
Ništa od navedenog	3%

Tablica 5

Tablica 5 pokazuje da od navedenih predmeta studenti glazbenu interpretaciju najviše povezuju s predmetom Komorna glazba u kojoj oblikuju zajedničku umjetničku glazbenu interpretaciju u manjim ili većim grupama.

Zanimalo nas je u kojoj mjeri studijski program potiče na interdisciplinarno učenje na području razvoja instrumentalne interpretacije.

Odgovori sugeriraju da je interdisciplinarno učenje podređeno interesima učenika i da ovisi o sadržaju pojedinog predmeta. Sam studij potiče studente na interdisciplinarno učenje, ali nedostaje bolja integracija sadržaja između instrumenata i predmeta, primjerice: Analiza glazbe, Harmonija i Solfeggio. Veći naglasak treba staviti na znanje koje se može primijeniti izravno na sviranje instrumenta. Corizone (2011.) ističe da je studijski program rezultat pomno promišljenog odabira predmeta, planiranja i nastavnog iskustva, stoga rezultati ovakvih istraživanja potiču na daljnje vrednovanje studijskih programa i njihove izvedbe.

Zaključak

Studenti razumijevanje glazbene interpretacije povezuju sa zakonitostima notnog teksta, koje ih obvezuju pri izvođenju glazbenog djela i osobnoj, emocionalnoj interpretaciji, inspiraciji i osobnom odnosu prema skladbi koje izvode.

Na razvoj glazbene interpretacije utječe izbor literature, koja studentima omogućava interpretaciju glazbenih djela različitih stilskih razdoblja. Na taj način razvijaju različite oblike interpretacije, tehničke specifičnosti sviranja flaute, dinamiku, vibrato, izraz i oblikovanje tona. Izbor ovisi o predznanju pojedinaca, koje je potrebno za tumačenje određenog glazbenog djela i bolje poznavanje istog. Istraživanje je pokazalo da nastavnici odabiru program zajedno sa studentima u skladu s nastavnim programom i posebnim sposobnostima svakog učenika. Pretpostavljamo da odabirom programa nastavnik ima snažan utjecaj na razvoj tehničkog napretka i razvoja vještina u umjetničkoj interpretaciji studenta. Rezultati su pokazali da studenti strategije vježbanja sviranja i nastavne korake tijekom studija formiraju sami. U samostalnom radu pomažu si snimkama svojih izvedbi koje im služe kao polazište za nadogradnju vlastite interpretacije. Audio snimka studentu pruža predodžbu koja se razlikuje od one koju stječe prilikom aktivnog sviranja skladbe. Nastava flaute, koja se odvija individualno, i metode rada u učionici, gdje je nastavnik posvećen pojedincu kojem daje smjernice za samostalan rad kod kuće, specifična je za visokoškolsko obrazovanje.

Svjesni smo da je danas dostupnost informacija na visokoj razini, no ne znamo u kojoj mjeri studenti znaju odabrati sebi korisne informacije. Na području glazbe studenti danas imaju na raspolaganju širok izbor majstorskih tečaja međunarodno priznatih umjetnika na području obrazovanja, kao i orkestralnog i solističkog muziciranja na širem međunarodnom prostoru. Daljnjim istraživanjem mogli bismo proučiti pitanje učinkovitosti uključivanja studenata u majstorske tečajeve, njihovu interakciju s razvojem umjetničke interpretacije glazbenih djela i s procesom studija u koji su uključeni.

Studijski programi na Akademiji za glasbo u većoj bi mjeri mogli nadopunjavati nastavu glavnog predmeta, osobito u pogledu analize literature za flautu i postavljanja iste u povijesni kontekst. Izborni predmeti studentima bi trebali omogućiti takvu vrstu nadogradnje i produbljivanja znanja.

LITERATURA

Burwell, Kim (2003). The meaning of Interpretation: an investigation of an area of study in instrumental lessons in Higher Education. https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/investigating-instrumental-tuition-interpretation.pdf (3.8.2013)

Clarke, Eric (2002): Understanding the psychology of performance. U: Rink, John (ur.). *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press. 59-72.

Corozine, V. (2011). Ten Characteristic of a successful instrumental music program. http://vincecorozine.com (3. 2. 2014)

Debost, Michel (2002). *The Simple Flute: From A to Z*. New York: Oxford University press.

Dreyfus, Laurence (2007): Beyond the Interpretation of Music. *Dutch Journal of Music Theory,* 12 (3). 253-272. https://www.academia.edu/265369/Beyond_the_Interpretation_of_Music (30. 3. 2014)

Elliott, David J. (1995). *Music Matters*: *A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

Graf, Peter-Lukas (2001). *Interpretation*. Mainz: Schott Music International.

Holecek, Josef (2008). ›Three Neglected Techniques‹ in the Instrumental Music Education: Technique of Practice - Technique of Study - Interpretative Technique.

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18086/1/gupea_2077_18086_1.pdf (3. 2. 2014)

Hill, Peter (2002). From score to sound. U: Rink, John (ur.). *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press. 129-143.

Losseff, Nicky (2011). Projective Identification, Musical Interpretation and the Self. *Music Performance Research*, 4. 49-59.

Rink, John (2002). Analysis and (or?) performance. U: Rink, John (ur.). *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press. 35-58.

Silverman, Marissa (2007). Music Interpretatiton: philosophical and practical issues. *International Journal of Music Education*, 25 (2). 101-117, doi:10.1177/0255761407079950 (http://www.marissasilverman.com/wp-content/uploads/2011/03/M.-Silverman-IJME.pdf (25. 7. 2014.)

Stefanija, Leon (2010). *Sociologija glasbe*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Swanwick, Keith (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge/Falmer.

Thom, Paul (2003). The Interpretation of Music in Performance. *British Journal of Aesthetics*, 43 (2). 126-137.

Zlatar, Jakša (1989). *Uvod u klavirsku interpretaciju: metodika klavira II*. Zagreb: Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu, MIC KDZ.

The Process of Creating Artistic Interpretation of Music in Higher Education with Students of Flute

Summary

Music artistic interpretation represents the recreation of a musical work for the instrumentalists. Music itself consists of the composer's idea with the requirements written in the music text, the relationship with the performer, and finally with the audience. The artist recreates a musical work in a creative and innovative manner, while respecting the composer's ideas. The teacher, by selecting various instrumental musical pieces, develops within the student the ability to comprehend a musical text as well as the autonomy in the shaping of a musical interpretation. An important factor in the student's progress is a good quality of instrument practice directed towards a specific goal as well as towards self-evaluation.

Current trends in higher education encourage deep interdisciplinary approach and a comprehensive understanding of relations issues. Study programmes must be designed in such a way to connect the content of different subjects and allow students to develop expertise in a broad sense, in theory as well as in practice. We are aware of easily accessible information nowadays, but it is unknown to which extent the students are able select the appropriate information. Students are offered a wide variety of international master classes with internationally renowned artists in music education, orchestral music and solo performance. Students attending such classes have an opportunity for a wider integration into the global music scene.

In the empirical part of this research we attempted to determine how much the students enhance their own initiative in creating their musical and artistic interpretation in the course of their studies. The purpose of this study is to determine, on the basis of students' theoretical background and with respect to the different study programmes, what their understanding of musical interpretation is, how they analyse music works, what kind of their teachers' feedback they find most useful, how they self-evaluate their work and to what extent their study programmes allow them to practise interdisciplinary learning.

During the flute studies students develop different strategies in creating musical and artistic interpretations in individual classes. The survey results show that both the interpretation of a musical work and the final performance depend on individual in-depth relationship with music and on collaboration with the teachers.

Key words: musical interpretation, higher education, study of flute, research.

Martina Mičija Palić
Glazbena škola Zlatka Balokovića,
Zagreb, Hrvatska
micija.palic@gmail.com

Suvremeni izazovi umjetničkog suradnika–pijanista u svjetlu suradnje sa solo pjevačima

UDK: 78.071.2:681.816.2-051
Iskustvo iz prakse (Practical experience)

Nacrtak

Ukoliko ishodište istraživanja sagledamo polazeći od činjenice da će budući profesionalni solo pjevač provesti više vremena u tijeku svoga glazbenoga obrazovanja i nadolazećeg profesionalnog djelovanja u radu s umjetničkim suradnikom–pijanistom negoli s vokalnim pedagogom, nužno je determinirati zahtjeve postavljene pred umjetničkog suradnika–pijanista u kontekstu navedene suradnje. Analiza nastavnih planova i programa u vertikali specijaliziranoga glazbenoga obrazovanja pokazat će mogućnosti pripremanja umjetničkog suradnika –pijanista za izazove suradnje sa solo pjevačima u okviru glazbeno-obrazovnog sustava. Polazeći od hipoteze da je za kvalitetnu suradnju nužno dodatno usavršavanje umjetničkog suradnika–pijanista u institucionalnim i izvaninstitucionalnim oblicima edukacije, sagledat ćemo osnovne zahtjeve i saznanja koja su amalgam kompetencija koje čine neizostavni preduvjet kvalitetne umjetničke suradnje. Definiranjem uloge umjetničkog suradnika–pijanista, sintezom nužnih kompetencija i isticanjem posebnosti u radu sa solo pjevačima, prikazat ćemo tehničke osobitosti, interpretacijsko-stilske segmente rada, kao i psihološke aspekte sudionika pijanističko-pjevačke umjetničke suradnje. Nužnost adekvatne uže specijalizacije umjetničkih suradnika–pijanista kao nezaobilazan preduvjet kvalitetne suradnje sagledat ćemo i u širem kontekstu interdisciplinarnog obrazovanja, kao ekvivalent težini zahtjeva koje suvremeno društvo i glazbeno tržište nameću pijanistima.

Ključne riječi: glazba, pijanist, solo pjevač, umjetnički suradnik.

1. Uvod

Glazba se već tisućama godina koristi u širokom spektru ljudskih djelatnosti, još od spiljskih slikarija instrumenata do Platona, Aristotela i septem artes liberales ona ima važnu ulogu u razvoju ljudske civilizacije. Osim toga, neizostavan je dio svih kultura, a upravo su njezini zahtjevi često poticali razvoj znanosti i tehnologije. Reproduciranje glazbe, posebno pjevanje, prisutno je u društvu od prapočetaka ljudske rase pa se mijenjanjem društva mijenjala i uloga glazbe. Transcendirajući od primitivnih napjeva do suvremene umjetničke glazbe, traje glazbena povijest koju su obilježili mnogobrojni glazbenici – skladatelji, izvođači, instrumentalisti i pjevači. Napredak znanosti i tehnologije, reflektirajući se na razvoj glazbe, neposredno je utjecao na položaj glazbenika u društvu. »Zapravo, utješno je saznanje da živimo u jednom naprednom vremenu kada čovjek više ne trči za muzikom nego muzika za čovjekom.« (Berković 2013: 20).

Kako su umjetnički zahtjevi bivali sve veći, nametala se nužnost uže specijalizacije pa smo od srednjeg vijeka do današnjeg doba, od multiinstrumentalista/skladatelja došli do usko specijaliziranih izvođača, koji izvode određenu vrstu glazbe ili su, kako se to naglašava, »fahovski orijentirani«. Najizraženiju specijalizaciju najlakše sagledavamo kod solo pjevača, koji se nerijetko isključivo bave izvođenjem rane glazbe ili talijanskog belcanta, Wagnerovih opera ili njemačkog Lieda. Kada piše o specijalizaciji kao o tendenciji suvremenog društva, Berković napominje: »Suvremeno društvo u svom histeričnom forsiranju svih mogućih specijalizacija, stvorilo je između ostalih i jednu posebnu ljudsku podvrstu: glazbene reproduktivce. To su ljudi s posebnim biološkim svojstvima. Njihove glave mogu primiti i konzervirati sve note što ih je stvorila glazbena povijest u posljednjih nekoliko stoljeća, njihovi prsti imaju osjetljivost radara, brzinu i preciznost elektronskih strojeva.« (Berković 2013: 78). Zasigurno je takav virtuozni artizam nastao, između ostalog, i pod utjecajem tehnološkog razvitka. Zakonitosti tehnologije reflektirale su se u umjetnosti tražeći od izvođača tehničko savršenstvo, čime su se često zanemarivali neki važniji aspekti izvođenja glazbenih djela. Obratimo li pažnju na razvoj pijanističke umjetničke osobnosti, a korištenjem navedene perspektive, nužno je definirati referentni okvir koji će nam omogućiti sagledavanje uloge umjetničkog suradnika–pijanista u okviru artističke suradnje sa solo pjevačima.

2. Definiranje uloge i mogućnosti obrazovanja umjetničkog suradnika – pijanista u okviru vertikale specijaliziranoga glazbenog obrazovanja u Republici Hrvatskoj

U svjetlu nametnutih specijalizacija, akademski se glazbenik pijanist najčešće obrazuje za solističku ili za pedagošku karijeru. Sagledamo li razvoj pijanizma u proteklih dvjesto godina, možemo ustvrditi da je takva dualitetna specijalizacija prisutna od samih početaka pijanističke djelatnosti. Iako suvremene tendencije zapadnoeuropskih glazbeno-obrazovnih institucija potiču razvoj užih specijalizacija (npr. za komornu glazbu, korepeticiju solo pjevača ili instrumentalista i sl.), a ne samo solističku ili pedagošku, njihova je implementacija nerijetko spora i nedostatna. Tek u dvadesetom stoljeću dolazi do začetaka sistematizacije i afirmacije struke, ponajprije korepetitora (engl. piano accompanist), a od devedesetih godina intenzivirano je osvještavanje različitih ulogâ pijanista. Tako je američki pijanist Samuel Sanders prvi uveo pojam umjetničkog suradnika–pijanista (engl. collaborative pianist, associated artist) (usp. Mičija Palić 2013: 497-498). Sagledamo li situaciju u vertikali specijaliziranoga glazbenog obrazovanja u Republici Hrvatskoj, ponajprije ćemo zamijetiti da mogućnost specijalizacije još uvijek nije institucionalizirana niti određena nastavim planom i programom. Jedina naobrazba koja pijanista u sklopu institucionaliziranoga glazbenog obrazovanja priprema za izazove umjetničke suradnje vezana je uz kolegije Korepeticije i Komorne glazbe. Tako se u osnovnoj glazbenoj školi preporučuje uvođenje komornog muziciranja četveroručnim sviranjem od trećeg do šestog razreda.

Kako nije detaljiziran program po razredima, a ne i postoji ni određeni ispit, već je propisan samo broj skladbi koje je potrebno savladati, najčešće se komorno muziciranje u praksi odvija kao dio nastave glavnog predmeta – Glasovira. Iako je rani začetak komornog muziciranja izrazito značajan za razvoj osjećaja za nesolističko sviranje, ipak će do suradnje s drugim instrumentalistima i sa solo pjevačima doći znatno kasnije. U srednjoj će glazbenoj školi učenici glasovira pohađati nastavu komorne glazbe tek u trećem i u četvrtom razredu prema satnici od dvaju satova tjedno u trajanju od četrdeset i pet minuta. Prema *Nastavnom planu i programu za srednje glazbene škole* ta će se nastava komorne glazbe izvoditi kao glasovirski duo, a tek će pojedini nastavnici proširiti ansambl na duo ili trio s ostalim instrumentalistima ili sa solo pjevačima. U proteklih nekoliko godina značajan utjecaj na poticanje stvaranja takvih ansambala u okviru institucionaliziranoga glazbenog obrazovanja zasluga je Hrvatskog društva glazbenih i plesnih pedagoga, koje je u svoja natjecanja učenika i studenata glazbe i plesa na državnoj razini uvrstilo kategoriju komornih sastava (glasovirska dua, glasovir za šest i više ruku, dua, trija, kvarteti, kvinteti, komorni sastavi od šest do devet članova) (usp. HDGPP, 2014: 1).

Upisivanjem glazbene akademije studenti glasovira po prvi put susreću se s definiranom i programski determiniranom nastavom kolegija Korepeticije i Komornog muziciranja koji će biti jedina institucionalizirana priprema za zanimanje umjetničkog suradnika–pijanista. Zaključujemo da u nas još uvijek nije moguće upisati studij umjetničke suradnje ili eventualno vokalne/instrumentalne korepeticije odvojeno od studija glasovira, za razliku od zapadnoeuropskih glazbenih akademija, a posebno američkih na kojima postoji mogućnost i poslijediplomske specijalizacije umjetničkih suradnika–pijanista.

3. Predispozicije i kompetencije vrsnog umjetničkog suradnika–pijanista

Ishodište svih kompetencija umjetničkog suradnika–pijanista vrsno je solističko djelovanje; ovladavanje tehnikom vlastita instrumenta i osnovnim glazbeno-interpretacijskim zakonitostima koje će završiti formiranjem cjelovite umjetničke ličnosti s inklinacijom prema umjetničkoj suradnji. Uzmemo li tako za polazište solističku izvrsnost, kompetencije umjetničkog suradnika–pijanista svojevrsna su nadgradnja na solističke temelje. Uz vrlo široko znanje o glazbi, umjetnički suradnik mora imati i neke psihomotorne predispozicije koje će mu pomoći pri izvršavanju složenih zadataka. Neosporan glazbeni talent popraćen glazbenom intuicijom, psihološkim shvaćanjem partnerovih intencija i mogućnost promptnog reagiranja tijekom izvedbe pomoći će umjetničkom suradniku da bude dostojan partner solo pjevaču. Takva glazbena intuicija ponajbolje se iščitava u mogućnosti suglasja i koordinacije sa solo pjevačem, u zajedničkom oblikovanju glazbene fraze ostvarivanjem njezine prirodne fluktuacije – »disanja« sa solistom, kao i u vertikalnoj ujednačenosti glazbenog tkiva te u ritamskoj i agogičkoj sinkronizaciji.

Ipak, među najznačajnije kompetencije, osim onih solističkih, koje su preduvjet kvalitetnoj umjetničkoj suradnji, ubrajamo izvrsno poznavanje teorije i povijesti glazbe, posebno zakonitosti harmonije, glazbenih oblika te stilskih značajki pojedinih glazbenih razdoblja i stvaralačke fizionomije pojedinih skladatelja. Vještina čitanja *prima vista* posebno je težak zahtjev kojim treba ovladati, ali još uvijek lakši od transponiranja skladbe *prima vista*, koje je nezamislivo bez poznavanja klasične harmonije. »Jedan od najzamornijih zadataka s kojim se susreće umjetnički suradnik–pijanist je transponiranje skladbe. (...) Na recitalima i snimkama s pjevačima ja gotovo pola vremena transponiram skladbe koje izvodim, kao i mnogi drugi korepetitori.« (prijevod M.M.P.) (Moore 1962: 185).

Uz teorijsko znanje i savladavanje određenih vještina umjetnički suradnik–pijanist trebao bi ovladati osnovama dirigiranja i vokalne tehnike uz sjajno poznavanje vokalne literature (operna i oratorijska djela, skladbe napisane za glas uz pratnju instrumenta ili orkestra). Osim navedenih glazbenih znanja, visoka razina opće naobrazbe neizostavan je dio amalgama kompetencija za kvalitetnu umjetničku suradnju. Poznavanje najzastupljenijih stranih jezika u vokalnim glazbenim djelima, poznavanje drugih oblika umjetnosti, posebno likovne umjetnosti i opće povijesti umjetnosti, poznavanje književnosti s naglaskom na poeziju i dramu te poznavanje povijesti čitave zapadnoeuropske civilizacije, označavaju skup znanja i vještina nužnih za stvaranje glazbe u komornom ansamblu – stvaranje umjetnosti. »Umjetnost u pravom smislu riječi je način oblikovanja djela u skladu s određenim metodama stečenim ili naukovanjem ili inventivnošću. A metode su izravni i ustanovljeni putevi koji osiguravaju preciznost našeg djelovanja.« (Stravinski, 2009: 34).

Razvidno je da će u oblikovanju kvalitetnih osobnosti umjetničkih suradnika–pijanista biti nezaobilazan interdisciplinarni pristup, dok će postizanje tog interdisciplinarnog obrazovanja često ovisiti o spretnosti i o interesima pojedinca, a ne isključivo o znanjima stečenim u okviru institucionalizirane glazbene naobrazbe. Nasreću, u proteklih su nekoliko godina u našoj glazbenoj sredini sve prisutnije mogućnosti izvankurikulskog obrazovanja. Osim usavršavanja u obliku *masterclassa* za vokalne pedagoge i za umjetničke suradnike–pijaniste, postoje mogućnosti suradnje u okviru opernog studija ili staža u nekom vokalnom ansamblu, u zboru, operi ili sudjelovanja u studentskoj opernoj produkciji. To su nezamjenjiva iskustva nužna mladim pijanistima, dok stjecanje potrebnih neglazbenih kompetencija i dalje ovisi o pojedincu.

4. Posebnosti rada sa solo pjevačima i najznačajniji segmenti pijanističko-pjevačke umjetničke suradnje

U glazbeno-obrazovnom procesu odnos solo pjevač – učenik/student djeluje kao dio odnosa na relaciji: vokalni pedagog – solo pjevač – pijanist. Iako je tijekom glazbenoga obrazovanja solo pjevač–učenik/student više upućen na vokalnog pedagoga nego na umjetničkog suradnika–pijanista, taj će se odnos promije-

niti na početku profesionalnog djelovanja. Tako će profesionalni pjevač u svojoj karijeri provesti više vremena surađujući s pijanistima nego s bilo kojim drugim suradnikom (vokalnim pedagogom, dirigentom ili redateljem). Upravo se u toj činjenici iščitava važnost umjetničkog suradnika–pijanista u karijeri solo pjevača. Praksa je nerijetko takva da vrhunski profesionalci imaju vlastitog umjetničkog suradnika s kojim uglavnom surađuju tijekom čitave karijere. Najistaknutiji su primjeri Gerald Moore u suradnji s baritonom Dietrich Fischer-Dieskauom ili Geoffrey Parsons kao glavni korepetitor Elisabeth Schwarzkopf.

Razlog tomu leži u profesionalnoj umjetničkoj izvrsnosti navedenih pijanista, ali i u psihološkom aspektu umjetničke suradnje o kojemu će biti riječ u nastavku.

4.1 Tehničke osobitosti rada sa solo pjevačima

Da bismo započeli razmatranje segmenata umjetničke suradnje, moramo se zapitati što solo pjevač očekuje od umjetničkog suradnika–pijanista. Slušanje solista bit će primarni zahtjev iz kojega će proizaći prepoznavanje i ispravljanje eventualnih tehničkih problema s kojima se solist susreće pri savladavanju pojedine skladbe. Najčešće tehničke probleme zamijetit ćemo pri disanju koje mora biti abdominalno, solist ne smije dizati ramena ili raditi nepotrebne pokrete pri udisaju. Potrebno je pripaziti da se ne napuhuje gornji dio prsnoga koša jer se tako stvara pritisak na glotis i na grlo. Problematika ujednačavanja vokala često je prisutna u duljem razdoblju razvoja pjevačke tehnike, pri čemu je nužno postići to da svaki vokal bude na istoj poziciji, ispravno fokusiran, dok appoggio služi kao podrška protoku zraka bez forsiranja i napetosti. Vrlo je značajan segment vokalne tehnike upravo dikcija, tj. čvrsto izgovaranje konsonanata koje pomaže pri formiranju kvalitetnoga tona, a postizanje legato fraze koja je ujednačena i neprekinuta najteže je ostvariti. Pritom pijanist može usmjeriti pjevača na svakodnevno zajedničko savladavanje određenih tehničkih vježbi koje će pridonijeti održavanju higijene glasa (staccato i legato vježbe, vježbe za snažan izgovor vokala, vježbe za fleksibilnost muskulature grla i vježbe za nepromijenjenu boju glasa). Navedeni su tehnički problemi prisutni kod mnogobrojnih solo pjevača, a najčešće proizlaze iz njihove nemogućnosti realne percepcije vlastite izvedbe. Upravo će suradnja s umjetničkim suradnikom–pijanistom pridonijeti stvaranju realnije zvučne slike, a korekcija pojedinih tehničkih problema pridonijet će kvalitetnijoj glazbenoj izvedbi.

4.2 Interpretacijsko-stilski aspekti rada

Pri sagledavanju dijalektike kreativnog procesa umjetničke suradnje ne možemo zaobići pitanje interpretacije i stila glazbene izvedbe. Izuzmemo li aspekte glazbene ideje, imaginacije, nadahnuća i ukusa, stvaranje interpretacijske slike glazbenog djela nužno je od ishodišnog subjektivističkog kaosa usmjeriti prema umjetničkom kreativnom redu i prema poštovanju zakonitosti glazbe. Ako kao referentni okvir svake glazbene interpretacije odredimo stil, onda ga moramo definirati kao cjelokupni izraz misli pojedinog skladatelja. Kako bismo,

unatoč vlastitoj ideji i intuiciji, sagledali stilske zakonitosti, moramo krenuti od primarnih elemenata glazbenog djela: strogo poštovanje notnog teksta, tempa, ritma, dinamike, artikulacije i agogike. Tek nakon ostvarivanja punktualnosti pri savladavanju navedenih primarnih elemenata možemo graditi glazbenu frazu sukladno zamislima skladatelja, a ne kao što je to često slučaj, pjevanjem prema uvriježenoj tradiciji. Prihvaćanje karaktera skladbe, stvaranje željene atmosfere, iskazivanje emocija koje je skladatelj želio pokazati i na posljetku gluma, učvrstit će interpretacijsku sliku i doprinijeti uvjerljivosti i izvrsnosti glazbene izvedbe. Postizanje ovakvog kreativnog reda omogućit će napokon i onom što smo apstrahirali u početcima gradnje glazbene interpretacije djela – imaginaciji i nadahnuću – realizaciju tek na kraju interpretacijskoga procesa kao i to da izvođači svojom individualnošću pokažu kako nisu epigoni, već vrsni umjetnici.

4.3 Psihološki aspekti odnosa sudionika umjetničke suradnje

Na kompleksnost umjetničke suradnje znatno utječu psihološki aspekti pojedinih sudionika stvaralačkog procesa. Odnos između pijanista i solo pjevača trebao bi biti partnerski ravnopravan, ali u praksi se često susrećemo s činjenicom da solist teži autoritativnijem stavu i svodi pijanista samo na regulatorni faktor ili na trivijalnu klavirsku pratnju. Takva će suradnja biti neproduktivna, neprofesionalna i neučinkovita. Od pijanista se očekuje da bude u suradničko-nadzornoj poziciji, ponajprije zbog poteškoća tehničko-interpretativne naravi prikazanih u prethodnom poglavlju. Tu svoju poziciju pijanist ne smije manifestirati autoritarnošću, već otvorenošću za istinsku suradnju. Kako je solo pjevač ipak izloženiji većem stresu pri scenskom nastupu, pijanist mora detektirati u kojem je psihološko-fizičkom stanju solo pjevač i u skladu s time pružiti mu podršku. Često će solo pjevač na sceni pokazati određenu dozu nesigurnosti koja može biti prouzročena općom nesigurnošću, pretjeranim uzbuđenjem – tremom, tehničkom nespremnošću, nedovoljnom izrađenošću materije te fiziološkim uzrocima (individualna osjetljivost, umor i refluks). Kako pjevač zbog stresa nije sklon prihvaćanju sugestija, pijanist mora pokazati dozu strpljenja i ustrajnosti. Ponekad je zbog velike treme pri scenskom nastupu u pjevača prisutna i pretjerana samouvjerenost, s kojom se pijanist mora nositi inzistiranjem na tome da se valja pridržavati prethodno dogovorenih i uvježbanih glazbeno-interpretativnih okvira. O poteškoćama s kojima se pijanisti pritom susreću kazuje i Gerald Moore: »Pjevači ponekad postavljaju najnerazumnije zahtjeve nemajući pritom ideju o tome koliko nam stresa nameću.« (prijevod M.M.P.) (Moore 1962: 185).

5. Zaključak

Suvremeno glazbeno tržište postavlja pred reproduktivne glazbene umjetnike sve veće zahtjeve virtuoznosti i umjetničke izvrsnosti. Kao ekvivalent težini zahtjeva koji se postavljaju sudionicima umjetničke suradnje, naročito pijanistima, pojavljuje se nužnost interdisciplinarnog obrazovanja. Nerijetko su

pijanisti pri stjecanju nužnih kompetencija prepušteni individualnim tendencijama, u čemu se iščitava nužnost razvijanja interinstitucionalne izvankurikulske suradnje na interdisciplinarnoj razini (npr. s vokalnim pedagozima, dirigentima, redateljima, fonetičarima i psiholozima). Tek definiranjem zahtjeva za umjetničkom suradnjom i posjedovanjem ključnih kompetencija može započeti kvalitetan suradnički odnos, koji će se graditi na egalitarnosti uz moralnu odgovornost prema skladatelju i njegovu djelu, s ciljem postizanja što savršenijeg interpretativno-tehničkog izričaja koji je na posljetku u službi umjetnosti – glazbe.

»Mi čuvamo i održavamo želje skladatelja, lirske zahtjeve kako ih je skladatelj zamislio, partnerove emocionalne i fizičke potrebe, te konačno naše potrebe, također.« (Katz 2009: 3).

Literatura

Berković, Zvonimir (2013). *O glazbi.* Zagreb: Mala zvona.

Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga (2014). Propozicije za 52. hrvatsko natjecanje učenika i studenata glazbe – komorni sastavi (http://www.hdgpp.hr/pdf/natjecanja_hrvatska_propozicije_sastavi.pdf, pristup 14. 2. 2015.).

Katz, Martin (2009). *The complete collaborator: the pianist as partner*. Oxford, New York: Oxford University press.

Mičija Palić, Martina (2013). Važnost i problematika korepeticije i komorne glazbe u nastavnoj praksi glazbenih škola. U: Vidulin Orbanić, Sabina (ur.). *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odsjek za glazbenu pedagogiju. 497-509.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2006). *Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole.* Zagreb: Music Play.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2008). *Nastavni plan i program za srednje glazbene i plesne škole.* Zagreb: Music Play.

Moore, Gerald (1962). *Am I too loud? The memoirs of a piano accompanist.* London: Penguin books, Hamish Hamilton.

Stravinski, Igor (2009). *Poetika glazbe.* Zagreb: Algoritam.

Contemporary Challenges for an Art Collaborator–Pianist Cooperating with Solo Singers

SUMMARY

If for the starting point of the research we consider the fact that a professional solo singer, during their musical education and professional performance, will spend more time working with the art collaborator–pianist, than with the vocal pedagogue, it is necessary to determine the requirements set before the art collaborator–pianist in the context of such cooperation. The analysis of curricula through the specialised music education vertical will show the possibilities for preparing art collaborators–pianists for the challenges of collaboration with solo singers in the music education system. Based on the hypothesis that a good cooperation is necessary for further development of art collaborators–pianists through institutional and non-institutional forms of education, we will observe the basic requirements that are an amalgam of competencies that make an essential prerequisite for quality artistic collaboration. By defining the role of art collaborators–pianists, synthesising necessary competencies and emphasising the peculiarities of working with solo singers, we will present technical features, interpretative and stylistic segments of work, as well as psychological aspects of participants in piano-vocal artistic collaboration. The necessity of adequate specialisation of the art collaborators–pianists as an indispensable prerequisite for good cooperation will also be observed within the broader context of interdisciplinary education, as an equivalent to complex demands that a modern society and the music market impose to pianists nowadays.

Key words: art collaborator, music, pianist, solo singer.

Ilonka Pucihar
Vrhnika Music School, Slovenia
ilonka.pucihar@gmail.com

Improvisation in the Series of Piano Method Books *My Friend the Piano*

UDK: 786.2:371.385
Stručni rad (Professional paper)

Abstract

In spite of a growing awareness of the importance of improvisation as a fundamental musical-creative activity, the inclusion of improvisation in piano instruction in Slovenian public music schools is not an established practice. With an examination of improvisation, the purpose of this presentation is to demonstrate the importance of its inclusion in piano instruction, and to present the innovative approach suggested in the method books from the series *My Friend the Piano*, which enables teachers, even those without additional knowledge of improvisation, to help pupils to develop these vital skills. With quantitative research, we sought to determine whether the use of the method books *My Friend the Piano* facilitates the systematic inclusion of improvisation in piano instruction.

Key words: music, education, piano instruction, improvisation, piano method book.

Introduction

In most European music instruction, the primary means for personal expression and communication is interpretation of written notes. The musician has no control over the notes written by the composer, but instead is supposed to create something meaningful with the notation. Irrespective of the success, the notes always belong to someone else. Improvisation, on the other hand, is derived from a desire to express something genuine and deeply personal. According to Bailey (2010: 113), one of the reasons why standard Western instrumental instruction produces non-improvisers is that it not only teaches how to play an instrument but also emphasises that musical creation is a separate activity from playing an instrument. How to create music is a separate study from instrumental performance. Standard European instrumental instruction trains the musician to perform the standard European repertoire and its derivatives, and typically fails to equip its followers to perform in other fields of music. Campbell (1991) also finds that improvisation is neglected in many school music programmes, while Volz (2005) believes that one of the many reasons for this is the teachers' lack of improvisation knowledge and skill. Improvisation strengthens students' achievements and development, and it is therefore essential to devote more attention to it (Hickey; Webster 2001). Within the numerous debates on the definition of improvisation (Deutsch 1999: 513), there is a clear emphasis on the spontaneous

creation of musical material and musical interaction in real time (Berkowitz 2010, Hargreaves; Miell; MacDonald 2012). Bailey (2010) highlights the importance of the spontaneous musical and psychological processes that are essential to improvisation. In improvisation, it is not problem solving but rather the process itself that is of fundamental importance (Pressing 1987). Stevens (2007) and Prevost (1995) describe improvisation as a process that supports creative development and innovative cooperation through exercises that give priority to freedom of expression rather than the stylistically based expectations of musical structure, while Berkowitz (2010: XIX) claims that improvisation is an essential component of all human activities. Irrespective of the difficulty of establishing its definition, improvisation is undoubtedly a fundamental musical-creative activity.

The significance of improvisation in the music education system

In most schools within the framework of European music education, when a child begins to learn an instrument the emphasis is often on reading notes. The student learns to interpret music with all of the dynamic, agogic and other symbols, and to create feeling and a particular style of playing, i.e., to reproduce the music according to how s/he (or the teacher) thinks the composer projected. The present note-oriented pedagogical methods are suitable neither for children orientated towards a professional music career, nor for those engaging in music as part of their general education. Professional musicians must be capable of deep conceptual understanding, integration of knowledge, adaption and cooperation, not only of the fluent reproduction of musical notation. Pupils exposed to an improvisation-oriented curriculum can gain a deeper understanding of the musical event, a greater respect for musical creativity and a more highly developed capacity for musical thinking, as well as being better prepared for the interpretation of musical notation. Due to an increased ability to listen and respond with understanding, they are better equipped for ensemble performance. Furthermore, it is easier for them to understand non-Western music traditions, where improvisation and cooperation play a leading role (Sawyer 2007). Improvisation is a spontaneous and synthetic activity, in which the child establishes contact with music and the instrument in a lively, pleasant and fun way. Through improvisation, the child develops imagination, spontaneity, attentive listening, intuition, openness, focus on the moment and a sense of self, all of which are invaluable abilities. Sawyer (2007) even believes that improvisation should be at the core of music education, prior to reading notes and performing written music. That comes later.

My Friend the Piano: a New Piano Learning Approach

The series of piano method books *My Friend the Piano* by Ilonka and Jaka Pucihar (2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2011c, 2012) enables piano teachers, even

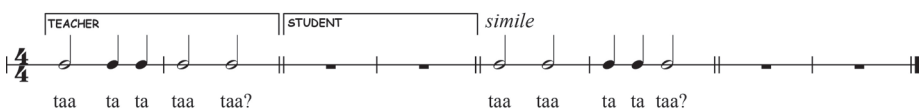
those without improvisation skills and knowledge, to offer their pupils the possibility of developing improvisational abilities. It is a collection of five method books and one manual for sight reading aimed at piano pupils in the first three or four grades of music school, depending on the progress of the individual child. The method books and manual cover numerous areas of musical creativity and performance, in accordance with the current Slovenian piano curriculum: playing from musical notation with authentic, arranged or original compositions of various styles and periods; playing by ear with selected songs from the European musical tradition; as well as transposition, harmonisation, theory, sight reading, improvisation, etc. Following the principle that it is necessary to first experience music and only then understand it, in *My Friend the Piano,* the improvisation is an integral part of learning the piano in a gradual, methodical way. Through the child's direct musical experience, derived from his/her own spontaneous expression, improvisation leads to the gradual mastery and understanding of performance, technical and theoretical elements, while at the same time encouraging the development of the child's creative potential. Thus it is integrated into and supports the traditional system of learning the piano, which in Slovenian public music schools is organised as two 30-minute lessons per week, supported by a 60-minute music theory lesson. In addition to learning new compositions, reading musical notation, playing by heart, interpreting musical works, etc., which represent the predominant part of piano instruction, there is only enough time to devote a few minutes to improvisation at each lesson. In the following examples 1-13 we present some suggestions for improvisation from the method books *My Friend the Piano 1, 1A, 1B* and *2*, illustrating the systematic deployment of improvisation in connection with the topic being treated in the method books.

a) Rhythmic question and answer

Alongside free improvisations in which children explore the scope and potential of piano sound, the beginnings are devoted to awakening the rhythmic instinct, gradually leading to a feeling for, and later to understanding of, rhythm, tempo and metre.

An effective and fun way is playing rhythmic question and answer. This can initially be implemented with the rhythmic ›singing‹ of syllables, and then by playing rhythms on random notes. It is important to execute this in a lively, energetic way, with great dynamic contrasts and modulation of the voice. Rhythm is closely linked to the human body, and each continuous movement has its own rhythm: the heartbeat, walking, running, etc. If we want to arouse and develop a feeling for rhythm, tempo and metre, it is necessary to awaken the energy of the entire body.

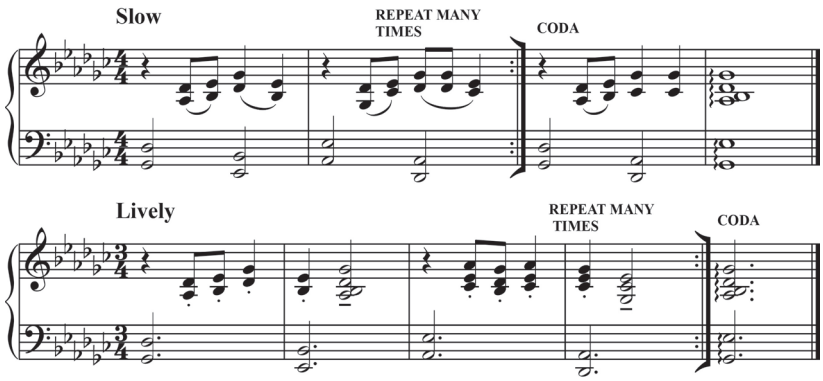
Example 1:



b) Improvisation on the black keys (pentatonics)

On gaining a familiarity with the topography of the keyboard, the opportunity arises for improvisation on the black keys. The teacher plays an ostinato accompaniment, while the pupil invents his/her own melody. Pentatonics are very appropriate for beginning free improvisation, as unlimited possibilities for creativity are offered (the only limitation being playing on the black keys).

Example 2 (teacher's accompaniment to the student's improvisation on the black keys):

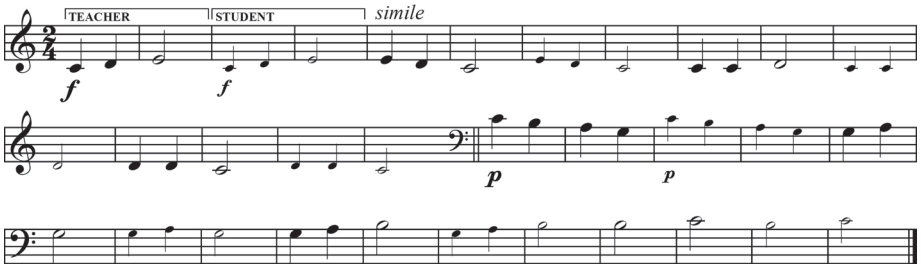


The teacher must repeat the accompaniment several times to enable the child's improvisation to develop. It is also possible to experiment with dynamics and articulation, as contrasts attract the child's attention. Most children listen and adapt immediately. Surprising technical and interpretive abilities frequently become evident, which in the first compositions are in the earliest phase of development: rapid finger technique, large and small leaps, the use of chords and clusters, playing with the entire body, great dynamic differences and timbral differentiation, diverse articulation (legato, staccato, etc.), and a wide range of rhythmic elements (triplets, dotted rhythms, etc.). These elements appear well before the student learns about them theoretically, intellectually. The intellectual understanding that follows in later phases is therefore based on physical experience, which means that it is natural, deeper, enduring, and above all pleasant and fun.

c) Repeating motives

For the development of improvisation, it is necessary to expand the student's knowledge, as the broader the knowledge, the greater the possibilities. The teacher can play musical motives, at first simple and gradually more difficult, which the children repeat, thus filling the base of knowledge from which they draw ideas for improvisation. The motives should be diverse in terms of rhythm, melody, dynamics and articulation. The roles can be reversed, with the child improving short motives and the teacher repeating.

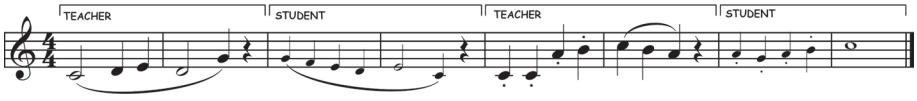
Example 3 (a simple repetitive motif in the position of middle C):



d) Question and answer phrases

As with rhythmic question and answer, the melodic ›answering‹ is freer in the initial attempts, but with regular practice (2–3 minutes per lesson) students soon play an 8–16 bar period without difficulty. Children feel the phrase unconsciously and in the end conclude it appropriately (in parallel with the development of a feeling for tonality).

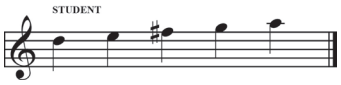
Example 4 (playing simple questions and answers in C major; on all of the white keys):



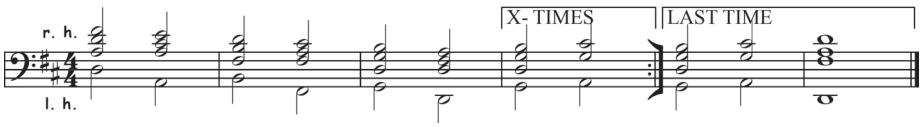
e) Improvisation in 5-finger positions accompanied by the teacher

The first part of the series, *My Friend the Piano 1* (or *My Friend the Piano 1A* and *1B* for young beginners), makes use of 5-finger positions on various notes, which are an excellent starting point for playing improvisations with the teacher's accompaniment, which is derived from specific cadences. On the harmonic accompaniment, the children freely seek appropriate melodies that coincide with their feeling for beauty and genuine musical expression, thus also listening to and gradually more or less consciously recognising the tonal functions that they will later learn theoretically. Very beautiful improvisations develop accompanied by the cadence from the Canon in D major by Johann Pachelbel:

Example 5 (the student improvises in a 5-finger position in D major)

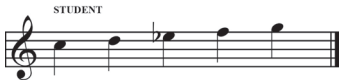


Teacher's accompaniment:

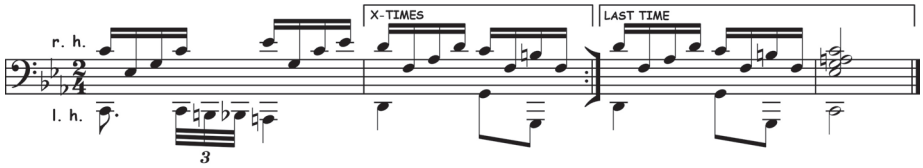


When introducing minor scales during lessons, they should be used for improvisations.

Example 6 (student improvises in a 5-finger position in C minor):



Teacher's accompaniment:

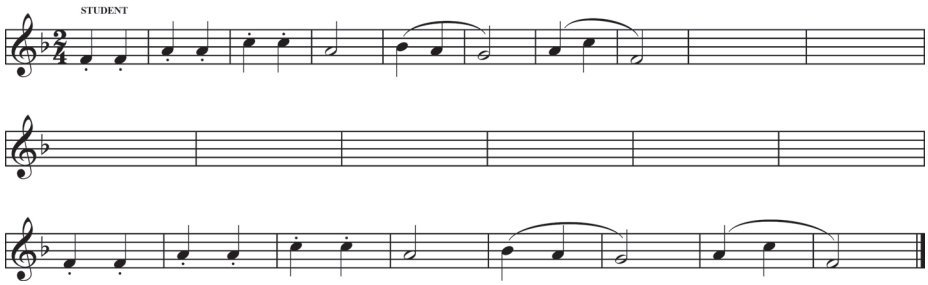


The accompaniment can be transposed so that the children improvise in all of the 5-finger positions treated in the lessons.

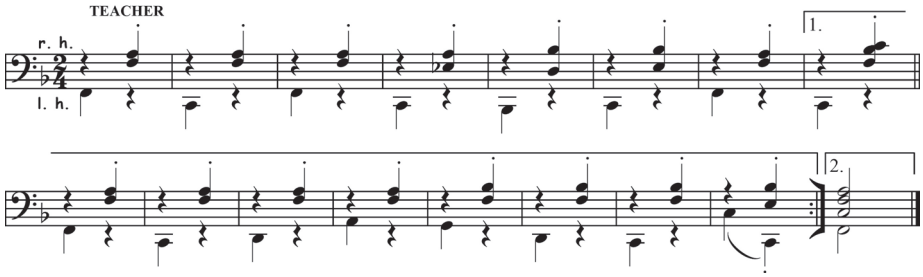
f) Improvisation of the 'B' section of a composition in the form ABA

Most new musical terms can be introduced and explored through simple improvisation. Intellectual processing of new musical terms and forms can be much easier if the student is familiar with them beforehand through listening, playing and experiencing. Take, for example, the simple song form 'A-B-A':

Example 7 (Part 'A' is already written out, while part 'B' should be improvised in a 5-finger position in the key of F major. After a few attempts, the student is invited to write down the improvisation that s/he liked the most):



The teacher accompanies with a cadence:



g) Improvisation on a given rhythmic motive

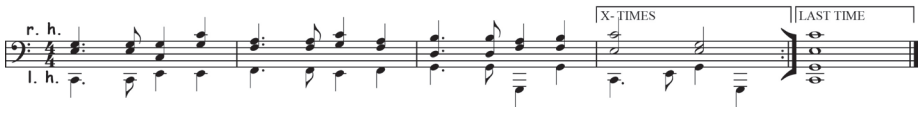
Rhythm is an element of our lives and is closely connected with our body. Although it is important to count the note values when reading music, it is more important to feel the agogics, dynamics and the plasticity of the rhythm first.

Motor skills and rhythmic sensitivity play a big part in musical interpretation.

Teachers can ask the student to clap (and sing) this rhythm along with the teacher, and later integrate it into their improvisation.

Example 8 (student improvising on a given rhythmic pattern in the key of C major):

Teacher's accompaniment:

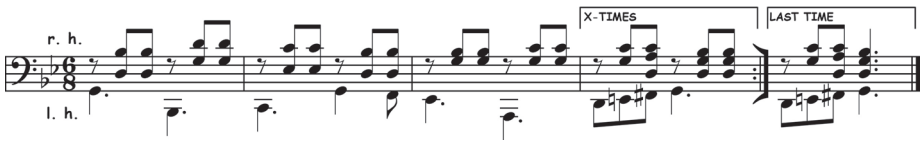


h) Improvisation in various time signatures

By improvising in various time signatures, children become familiar with, play and experience a diverse range of possibilities. Time signatures are easier to understand and can be understood in a more natural way if they are first experienced in practice.

Example 9 (student is improvising in a 6/8 time signature in the key of g minor):

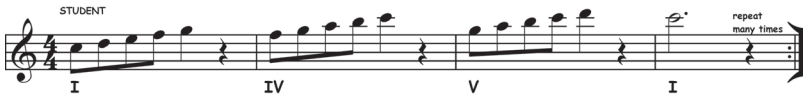
Teacher's accompaniment:



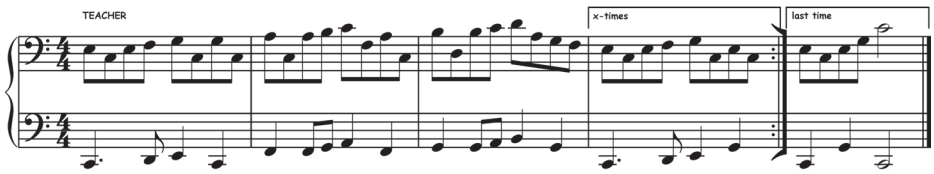
i) Improvisation in various keys

When learning major and minor scales, which are treated in detail in *My Friend the Piano 2*, the student should be encouraged to improvise in each of them. Introducing scales also means introducing new tonal functions and cadences.

Example 10 (students can play in a 5-finger position on the main C major scale degrees):

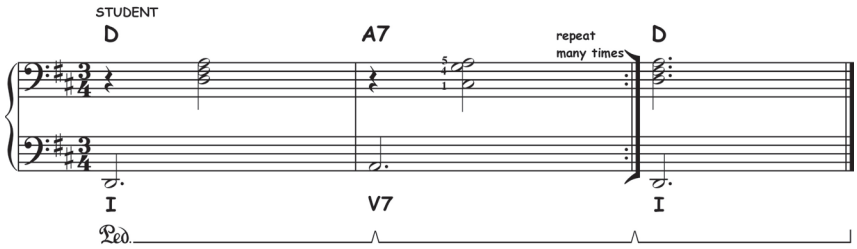


When the students are familiar with the example above, they can start creating their own melodies. Teacher's accompaniment:



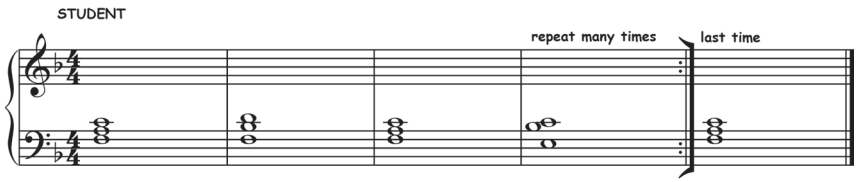
In group lessons, students should be encouraged to take turns when playing their own cadence.

Example 11 (Cadence I-V7 played by the student in the key of D major. The improvisation in this case can be played by the teacher or another student):



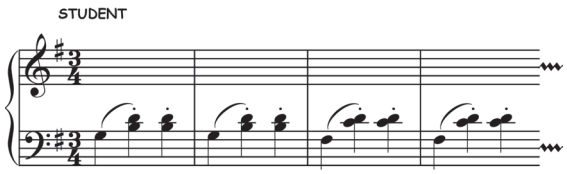
Similar examples are played with the I-IV cadence, and later with the I-IV-V7 cadence. When the students feel comfortable playing cadences with the improvisations above, they are encouraged to try playing a cadence with the left hand and improvising a melody with the right hand.

Example 12 (accompaniment for an improvisation in F major):



Different forms of interpretation of the chords are also used in the improvisation. With the left hand, the student plays a waltz accompaniment and with the right hand an improvised melody.

Example 13 (waltz style accompaniment for an improvisation in the key of G major):



Another example is playing an Alberti Bass with the left hand while improvising with the right hand. With ever increasing independence in improvisation, in *My Friend the Piano 3* the children improvise on ostinato accompaniments, on specific rhythmic-melodic motives, in various styles and musical forms, etc., based on the topic treated.

RESEARCH

THE PROBLEM, PURPOSE AND GOAL OF THE RESEARCH

There is a gap between the awareness of the importance of improvisation in piano instruction and its actual implementation.

Although the Slovenian piano curriculum foresees the inclusion of improvisation, its implementation is not verified, nor is it included in the final exam at the end of each year. The inclusion of improvisation in piano instruction in music school is left to the individual teacher, and depends on his/her attitude towards and interest in improvisation. With our research, we sought to determine whether the use of the series of method books *My Friend the Piano* facilitates the regular and systematic inclusion of improvisation in piano instruction by teachers with various levels of knowledge and experience in the area of improvisation.

Sample

The survey was conducted from 15 January to 15 February 2014 with a sample comprising 28 randomly selected piano teachers from five music schools in various regions of Slovenia: Vrhnika, Ribnica, Slovenska Bistrica, Radovljica and Kranj. However, in view of the fact that there are approximately 200 piano teachers employed in music schools in Slovenia, the sample cannot be taken as representative; a larger sample would be required in order to generalise the data obtained. The survey results nonetheless provide an insight into certain attitudes of the teachers towards improvisation in the series of method books *My Friend the Piano* and the integration of improvisation into piano instruction.

The research sample comprised 92.2% women and 7.1% men. Their average age was 42.18 years, and their average work experience was 17.4 years. Most of the respondents (81.5%) had university education, while 18.5% had completed a specialisation, master's degree or doctorate. An analysis of the structure of the surveyed teachers according to title shows that 50% of the respondents had the title guidance officer, 19.2% were without title, 15.4% had the title mentor and the same percentage had the title counsellor. With regard to the number of years of teaching piano in a music school, the highest proportion of the surveyed teachers (28.6%) had been teaching for 11–15 years, while the lowest proportion (7.1%) had been teaching for 26–30 years.

Method and measurement instrument

The research was undertaken according to the descriptive and causal non-experimental method of pedagogical research. For collecting data on the experiences and viewpoints of teachers regarding the inclusion of improvisation in regular piano instruction, the current situation and the reasons for or obstacles to its implementation, we used a survey questionnaire with thirty questions of an open, semi-open and closed type. With the questionnaire, we gathered data about the socio-demographic profile of the teachers, while questions were oriented towards assessing the level of attention that teachers devote to various areas of piano teaching; the importance of including improvisation and the level of agreement on various factors of its inclusion in piano instruction; the frequency, method and experience of the use of improvisation; factors that hinder or prevent the regular use of improvisation; the use of the series *My Friend the Piano*, together with reasons for and methods of using this series, as well as the possible use of

other method books that contain improvisation; and finally a self-evaluation of knowledge and skills related to improvisation and the opportunities for gaining these skills, as well as opinions regarding additional education on improvisation for teachers.

RESULTS AND INTERPRETATION

In the present article, we focus only on results that relate directly to the use of the series of method books *My Friend the Piano*. The results show that all of the respondents are familiar with the series of method books *My Friend the Piano*. The majority of the respondents (80.8%) use the method books in instruction, and only 19.2% do not use them. The majority of the surveyed teachers who provided an answer regarding which of the method books they use stated that they use all of the method books from the series: *1*, *1a*, *1b*, *2*, *3*. Some of them also stated that they use the manual *A prima vista*. The surveyed teachers state the main reasons for using the series as: it is systematic, gradual and methodical, thus facilitating students' rapid understanding; it contains a good selection of compositions, including four-hand pieces; it is in Slovenian and includes Slovenian compositions; it contains attractive accompaniments, improvisation and transposition; the books have an appealing, colourful visual image; there is a high quality and broad treatment of various areas of instruction; and the books include theory and sight reading, as well as the cooperation and creativity of students. The results show that improvisation is one of the reasons for teachers deciding to use the series.

We also investigated how teachers use the series of method books in question. The majority of the respondents (68.2%) use the method books systematically, including the suggestions for improvisation. They are followed by teachers who use the method books systematically but without the suggestions for improvisation (13.6%). The lowest proportion of teachers use the method books randomly, selecting suggestions for improvisation for a specific purpose (9.1%), or selecting compositions for a specific purpose (9.1%).

The reasons for using the series and the way in which it is used indicate that the inclusion of improvisation is an important factor for the majority of teachers, and that teachers predominantly include improvisation in the systematic way suggested in the method books. Didactic materials are therefore an important factor in encouraging the inclusion of improvisation in piano instruction. We also asked teachers whether they use other method books or methods that include suggestions for improvisation. Only 18.2% of the teachers responded that they used other method books or methods that include suggestions for improvisation, while 81.8% stated that they did not use other method books. The teachers who answered that they used other material listed the following method books: F. Schneider: *Glasbeni koledar* (*Musical Calendar*), *Tasstissimo*, D. Bernetič: *Klavirska začetnica* (*Piano Primer*).

The reason for the limited use of other didactic materials that include improvisation is probably the scarcity of such materials on the market, both in Slovenia and abroad.

Conclusion

The teacher's knowledge and skills in improvisation are always welcome, but even without these the teacher's predisposition towards improvisation and selection of appropriate didactic materials can represent an important step in supporting the child's desire and ability to achieve his/her own, spontaneous, authentic musical expression.

The first research on improvisation in piano instruction that refers directly to method books in which it is systematically integrated demonstrates that the innovative model of improvisation included in the series of method books *My Friend the Piano* influences the systematic inclusion of improvisation in piano instruction by some teachers in Slovenian public music schools. This could represent an important step towards improved awareness of the role of improvisation in piano instruction and towards encouraging teachers to nurture their own improvisational practice.

The first volume of the series, *My Friend the Piano 1*, has also been published this year in Croatian.

Literature and sources

Bailey, D. (2010). *Improvizacija. Njena narava in praksa v glasbi*. [*Improvisation. Its Nature and Practice in Music*] Ljubljana: LUD Šerpa.

Berkowitz, A. L. (2010). *The Improvising Mind*. Oxford: University Press.

Campbell, P. S. (1991). Unveiling the mysteries of musical spontaneity. *Music Educators Journal*, 78/4. 21-24.

Deutsch, D. (1999). *The Psychology of Music*. San Diego: Academic Press.

Hargreaves, D. J.; Miell, D. E.; MacDonald, R. A. R. (2012). *Musical Imaginations: Multidisciplinary Perspectives on Creativity, Performance, and Perception*. New York: Oxford University Press.

Hickey, M.; Webster, P. (2001). Creative thinking in music. *Music Educators Journal*, 88/1. 19-23.

Pressing, J. (1987). Improvisation: Method and Models. In: Sloboda, J. (ed.). *Generative Processes in Music*. Oxford University Press. (http://musicweb.ucsd.edu/~sdubnov/mu206/improv-methods.pdf, accessed 16.03.2014).

Prevost, E. (1995). *No Sound is Innocent*. London: Copula.

Pucihar, I.; Pucihar, J. (2010a). *Moj prijatelj klavir 1*. Ljubljana: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar s.p.

Pucihar, I.; Pucihar, J. (2010b). *Moj prijatelj klavir 1, A prima vista*. Ljubljana: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar s.p.

Pucihar, I.; Pucihar, J. (2011a). *Moj prijatelj klavir 1A*. Horjul: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar s.p.

Pucihar, I.; Pucihar, J. (2011b). *Moj prijatelj klavir 1B*. Horjul: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar s.p.

Pucihar, I.; Pucihar, J. (2011c). *Moj prijatelj klavir 2*. Horjul: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar s.p.

Pucihar, I.; Pucihar, J. (2012). *Moj prijatelj klavir 3*. Horjul: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar s.p.

Sawyer, R. K. (2007). Improvisation and Teaching. *Critical Studies in Improvisation*, 3/2. (http://www.criticalimprov.com/article/viewArticle/380/626, accessed 16.03.14).

Stevens, J. (2007). *Search and Reflect – A Music Workshop Handbook*. London: Rock School Limited.

Volz, M. D. (2005). Improvisation Begins with Exploration. *Music Educators Journal*, 92/1. 50-53.

Wolfe, E. W.; Linden, K. W. (1991). Investigation of the relationship between intrinsic motivation and musical creativity. *ERIC*. (http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED351370.pdf, accessed 12.02.14).

Improvizacija u nizu glasovirskih udžbenika *Moj prijatelj klavir*

SAŽETAK

Uključivanje improvizacije u glasovirsku poduku nije prihvaćena praksa u slovenskim državnim glazbenim školama unatoč sve većoj upoznatosti s važnosti improvizacije kao temeljne glazbeno-stvaralačke aktivnosti i usprkos važećem zakonskom Kurikulu za glasovir u Sloveniji, koji glazbeno stvaralaštvo uvrštava među operativne ciljeve predmeta. U izloženom se radu istraživanjem improvizacije namjerava demonstrirati važnost njezina uključivanja u poduku glasovira i predstaviti inovativni pristup koji je predložen u nizu udžbenika *Moj prijatelj klavir*, koji omogućava učiteljima, pa čak i onima koji nemaju dodatnog znanja o improvizaciji, da pomognu učenicima u razvoju tih važnihvještina. Kvantitativnim istraživanjem u kojemu je primijenjena opisna i uzročno-neeksperimentalna metoda pedagoškog istraživanja, a kojim je obuhvaćeno 28 nasumično odabranih nastavnika iz slovenskih državnih glazbenih škola, nastojali smo odrediti olakšava li upotreba udžbenika *Moj prijatelj klavir* sustavno uključivanje improvizacija u poduci glasovira. Istraživanje je pokazalo plansku upotrebu udžbenika *Moj prijatelj klavir* kod većine ispitanika koji slijede prijedloge za improviziranje i koji navode improvizaciju među važne razloge za izbor udžbenika. Stoga ovaj niz udžbenika doprinosi povećanom uključivanju improvizacije u glasovirsku poduku. Nastavnici su svjesni važnosti improvizacije u procesu glazbenog obrazovanja i imaju želju za stručnim znanjem i vještinama pomoću kojih bi predavali improvizaciju s većom sigurnošću. Didaktički materijal može pomoći u postizanju tog cilja.

Ključne riječi: glazba, obrazovanje, glasovirska poduka, improvizacija, glasovirski udžbenik.

GLAZBENO OBRAZOVANJE

MUSIC EDUCATION

Davorka Radica
Umjetnička akademija Sveučilišta u Splitu
Split, Hrvatska
davorka.radica@umas.hr

Solfeggio kao učenje glazbenog jezika – ulazne i izlazne kompetencije na vertikali glazbenog obrazovanja

UDK: 784.9:37.013
37.013
Izvorni znanstveni rad (Original scientific paper)

Nacrtak

Glavna intencija ovog rada je preciziranje ishoda učenja nastave solfeggia na vertikali glazbenog obrazovanja, koja (u Hrvatskoj) obuhvaća širok dijapazon sustavnog rada, od prvog razreda niže glazbene škole, sve do završetka akademskog glazbenog obrazovanja. Rasvjetljavanje ovog problema nameće glazbeni kut promatranja znanja i vještina, ali i traženje optimalnih parametara s obzirom na izrazit individualni aspekt učenja solfeggia. Promišljanje predmeta u tom smislu neodvojivo je i od potencijalnog revidiranja uobičajenog, tonalitetnog sadržaja, a ujedno je i traženje smjernica k sinkronijskom pristupu glazbenom materijalu.

Ključne riječi: znanja, vještine, ishodi učenja, muzikalnost, glazbeni materijal.

Uvod

Prema didaktičkoj definiciji, ishodi učenja rezultat su poučavanja i precizno iskazuju što učenik doista zna nakon određenog sustavnog obrazovnog ciklusa, ali i manjih nastavnih jedinica. Ishodi učenja povezani su i sa službenim planovima i programima, trebali bi potvrđivati njihovu vjerodostojnost kao i stručnu, metodičku i pedagošku utemeljenost, odnosno praktičnu primjenjivost.[1]

Solfeggio, kao temeljni glazbeni predmet, može se definirati najprije kao učenje glazbenog jezika ili kao glazbena pismenost, zato što »glazbu promatramo kao osobit oblik (zvučne) objektivne stvarnosti, koja je, poput, ›obične‹, vidljive, objektivne stvarnosti, u čovjekovu intelektu predstavljena, simbolizirana glazbi svojstvenim jezikom« (Rojko 1999: 14). U najužem smislu, sadržaj solfeggia

1 Ishodi učenja studija na glazbenim akademijama na europskoj razini definirani su u službenim dokumentima poput *Prvi i drugi ciklus studija u visokom profesionalnom obrazovanju glazbenika: distinktivne karakteristike, načini i ishodi učenja (1st and 2nd Cycle Studies in Higher Education Professional Music Training: Distinctive Charasteristic, Modes of Learning and Learning Outcomens*). Na osnovi spomenutih dokumenata nastali su posljednjih godina brojni priručnici za određivanje ishoda učenja u glazbi poput litvanskog: Rimšaite, R., Umbrasiene, V., (2012). *Guidelines of Competence Development in the Study Field of Music*. Vilnius: Vilniaus universitetas.

jest glazba određena tonalitetom. Pa ipak, sadržaj solfeggia i način rada u nastavi teško je usporediti s drugim glazbenim predmetima (čak i s onim teorijskim u koje se najčešće svrstava), iz jednostavnog razloga jer je sadržaj koji se usvaja na ovom predmetu usko povezan s učenikom, njegovim »unutarnjim« mentalnim »stanjem«, ali i zbog tijesnog ispreplitanja znanja i vještina. Znanja su, nadalje, povezana s drugim teorijskim disciplinama, dok vještine nisu ni približno toliko »opipljive«, manualne, kao primjerice kod sviranja instrumenta, nego se odnose na mentalnu kombinatoriku iskazanu prilikom pjevanja *prima vista* i pisanja glazbenih diktata.

Upravo izrazito mentalna priroda očekivanih znanja i vještina u gotovo bezbrojnim mogućnostima kombinacija glazbenih komponenti (melodijske, harmonijske i ritamske), ima za rezultat velike poteškoće ne samo kod određivanja ishoda učenja nego i kod naznačivanja samog »gradiva«, tj. sadržaja predmeta. Dodatnu otegotnu okolnost predstavlja i izrazito individualan tempo usvajanja znanja i vještina kod učenika, ali i izrazito naglašena prisutnost psihološkog čimbenika kod demonstriranja znanja. Nastavnici solfeggia često ističu osobit psihološki pritisak koji većina učenika doživljava kod pisanja diktata[2], kao najzastupljenije aktivnosti na nastavi. Nadalje, kako su ishodi učenja u najtješnjoj vezi s ocjenjivanjem, važno je uzeti u obzir i to da je svaka procjena nečijeg znanja i vještina na solfeggiu izrazito subjektivna, s vrlo malom mogućnošću egzaktne procjene u bodovima ili u postotcima. Moglo bi se reći da ocjenjivanje u solfeggiu zahtijeva konkretiziranje, prije svega kriterija ocjenjivanja, zato što, kao i drugdje u glazbenoj poduci, dolazi do izražaja polarizacija na »tehniku« i na »umjetnički dojam«.

Sadržaj nastave solfeggia

Iako bi nastava solfeggia bez glazbeno-teorijskih spoznaja i sistematizacija bila neizvodiva, sadržaj ovog predmeta ne može se u potpunosti podrediti logici i sustavnosti glazbene teorije, upravo iz navedenog razloga velike prožetosti sa subjektom (učenikom) i njegovim percepcijskim (ne)mogućnostima. Dakako, mogućnosti glazbenog materijala u instrumentalnim i vokalnim, a pogotovo u elektroničkim izvedbama, daleko nadmašuju naše sposobnosti glazbenog razumijevanja u smislu izravne i doslovne rekonstrukcije, kakva se njeguje na ovom predmetu. Tonalitetni sustav je, ne samo zbog umjetničko-povijesnih nego još više percepcijsko-psiholoških razloga, temeljno polazište naše glazbene pismenosti, sustav na kojemu je jedino moguće izgraditi »platformu« glazbenog razumijevanja, pa se i svi drugi glazbeni fenomeni zapravo promatraju »u odnosu« na tonalitet. S obzirom na to da je tonalitet najsavršeniji sustav u povijesti, koji je, zbog svoje objedinjavajuće prirode unaprijed osiguravao jedinstvo skladbi, ovakvo je stajalište pedagoški potpuno opravdano, barem kad je riječ o europskoj glazbenoj tradiciji.

2 Osim u sadržajnom i metodičkom smislu, glazbeni diktat spada u aktivnosti koje zaslužuju najveću psihološku i pedagošku pozornost stručnjaka.

Gradacija i sistematizacija tonalitetnih sadržaja u nastavi drugačija je od povijesne evolucije tonaliteta i nalaže logiku učenja s načelnim didaktičkim redoslijedom DIJATONIKA, KROMATIKA, ENHARMONIJA, logiku koja podrazumijeva najprije »kretanje« u jednom tonalitetu, a potom modulacije i sve brže izmjene tonalitetnog središta, zatim logiku koja započinje s jednom dimenzijom (melodijskom i ritamskom), a kreće se prema višedimenzionalnom shvaćanju (melodijsko-ritamskom, melodijsko-harmonijskom, melodijsko-ritamsko-harmonijskom, melodijsko-ritamsko-harmonijsko-formalnom), te logiku koja odvaja zasebne slušne pojmove od njihove kontekstualne primjene.

Znanja i vještine na solfeggiu

Znanja i vještine spadaju u obrazovne odnosno funkcionalne zadatke nastave. Stjecanje znanja spada u kognitivno spoznajno područje dok razvijanje sposobnosti pripada psihomotoričkom području (vještina). Prema Poljaku (1970.), znanje je sistem ili logički pregled činjenica i generalizacija o objektivnoj stvarnosti koje je čovjek usvojio i trajno zadržao u svojoj svijesti, dok su vještine vježbom stečene sposobnosti koje karakterizira naučen niz organiziranih operacija ili radnji koje pojedinac umije dovoljno dobro i dovoljno brzo izvesti s ciljem ostvarenja nekog zadatka.

Opća didaktika podrazumijeva uopćene faze (gradacije) znanja i vještina, a upravo je gradacija ključna kod iskazivanja ishoda učenja.

Za gradaciju znanja, tj. kognitivnog područja učenja najčešće se koristi tzv. Bloomova taksonomija koja znanja klasificira u šest razina, s pripadajućim najčešćim aktivnim glagolima koji izražavaju ishode. 1. Činjenično znanje (definirati, imenovati, prepoznati, ponoviti); 2. Razumijevanje (izraziti, interpretirati, razlikovati, objasniti); 3. Primjena (primijeniti, upotrijebiti); 4. Analiza (klasificirati, kategorizirati, podijeliti, usporediti); 5. Sinteza (generalizirati, kombinirati, kreirati); 6. Procjena (izabrati, obrazložiti, odlučiti).

Psihomotoričko područje (vještine), graduiraju se u pet razina. Razvoj vještina zahtijeva praksu a vještine se mjere s obzirom na brzinu, preciznost, udaljenost, proceduru ili tehniku izvršenja: 1. Imitacija (oponašanje); 2. Manipulacija (ustaljen način rada); 3. Precizacija (točnost i prilagodba različitim okolnostima); 4. Naturalizacija (koordinacija i fleksibilnost tijekom primjene); 5. Artikulacija (uvježbani rutinski pokreti).[3]

U naslovu ovog teksta solfeggio smo definirali kao predmet učenja glazbenog jezika, a sâmo učenje jezika koje bi za posljedicu moralo imati najprije **razumijevanje** strukturiranosti glazbenih komponenti, upućuje na izrazito kognitivnu prirodu predmeta. Kognitivno područje u solfeggiu odnosi se na cjelokupno usvajanje (slušnih) intonacijskih i ritamskih pojmova, zatim faktografsko znanje (u praksi nazvano »teorija«) ili imenovanje ljestvica, intervala, akorda, ali i

3 Usp. Lončar-Vicković, S., Dolaček-Alduk, Z., 2010, 41

složenu mentalnu kombinatoriku slušnih pojmova unutar različitih kontekstualnih glazbenih situacija koje ih mogu različito određivati, a koja dolazi do izražaja pri demonstraciji dviju temeljnih vještina: *prima vista* pjevanju i pisanju glazbenih diktata. Specifičnost je ovih vještina upravo njihov izrazito mentalni karakter ili neposredna ovisnost o kognitivnom. Pjevanje koje se uči u smislu vokalne tehnike doista spada u »manualnu« vještinu jer se postiže (poboljšava) vježbanjem određenih naglašeno fizičkih radnji. *Prima vista* pjevanje, međutim, ne usavršava se samim pjevanjem nego isključivo radom na mentalnom, kognitivnom području. Slično je i s glazbenim diktatom koji redovito zadaje najviše problema nastavnicima i učenicima. Vještina zapisivanja glazbenog odlomka ne može se steći samim vježbanjem diktata, ako ne postoji prethodno usvojeno kognitivno slušno znanje. Izravnim vježbanjem može se poboljšavati brzina i preciznost zapisivanja, međutim sama slušna rekonstrukcija ne može se uvježbavati isključivim vježbanjem slušnog rekonstruiranja.[4]

Vještine na kojima se inzistira na solfeggiu manjim su dijelom same sebi svrha, a većim su dijelom zapravo jedini način »provjere« kognitivnog. Pjevanje i diktat su, osim toga, reverzibilne vještine, odnosno suprotni načini iskazivanja istoga kognitivnog znanja.

Ovakva povezana i međusobno uvjetovana slika znanja i vještina navodi na zaključak da svi ishodi učenja, koji se u solfeggiu, zbog psihomotorične prirode pjevanja i pisanja diktata, iskazuju kao vještine (učenik je u stanju napisati, otpjevati…), moraju imati jasnu kognitivnu »sliku« svega što je učenik usvojio slušno ali i intelektualno – kao spomenuto imenovanje pojmova, a koje nužno prethodi svim vještinama.

Upravo zbog činjenice da je o slušnom znanju gotovo nemoguće govoriti ako istodobno nisu prisutne i vještine, gornje dvije gradacije, Bloomova taksonomija znanja i gradacija psihomotoričkog područja, tijesno su isprepletene. Primjerice, početno usvajanje intonacije odnosa dvaju stupnjeva unutar ljestvice, što se može pripisati činjeničnoj razini znanja, nije moguće provesti bez prve razine usvajanja vještina, imitacije. Treća razina kognitivnog, primjena, u solfeggiu u potpunosti označava vještinu ili primjenu usvojenih pojmova u pjevanju ili u diktatu, a u tom je slučaju već potrebno dosegnuti razine vještina manipulacije i precizacije. Osim toga, budući da je priroda usvajanja intonacije i ritma stalno usmjerena na cjelovitost, kako melodijsko-harmonijsku tako ritamsko-metarsku ili u širem smislu tonalitetnu, kognitivnim razinama sinteze i procjene mogu se označiti i početna usvajanja intonacije, primjerice, kompletiranje svih stupnjeva unutar dijatonske ljestvice, koja i u izrazito melodijskom smislu posjeduje latentno harmonijsko jedinstvo, pa bi se moglo reći da je svladavanje gradiva solfeggia prepuno kognitivnih mikrosinteza koje vode k sve širim, ili bolje rečeno, dubljim makrosintezama, uz stalni napor postizanja što viših razina vještina. Zapravo,

4 Ova precizacija iznimno je važna za svakog nastavnika solfeggia, jer ako neki učenik ima poteškoća sa zapisivanjem glazbenog odlomka, problem se neće riješiti (ili će se jako sporo riješiti), daljnjim inzistiranjem na pisanju diktata, nego je važno vratiti se na »čisto« kognitivni stadij slušnog usvajanja pojmova, intonacijskih i ritamskih i njihovog postupnog kombiniranja.

gradacija i sistematizacija gradiva na solfeggiu stalno se kreću prema novim i većim sintezama, a što god slušna znanja postaju kompleksnija, njihovu je primjenu teže izvježbati u smislu vještina. Nadalje o imitaciji, kao prvom stadiju vježbanja, možemo govoriti gotovo samo na razini pojedinačnih intonacijskih ili ritamskih pojmova. Međutim, ovdje je važno spomenuti da je razina »čiste« imitacije izrazito važna i kod viših stupnjeva učenja, osobito kod pisanja diktata, gdje je pojedine odlomke potrebno najprije zapamtiti »po sluhu« i moći ih imitirati prije nego se učenik pozabavi detaljnom rekonstrukcijom u intonacijskom i ritamskom smislu.

Preciziranje ulaznih i izlaznih kompetencija – ishodi učenja

Precizirati ishode učenja u smislu ulaznih i izlaznih kompetencija od osobitog je značenja nastavnicima na svim razinama vertikale glazbenog obrazovanja jer je spomenuta vertikala u praksi u Republici Hrvatskoj prilično neusuglašena, bez dogovorenih parametara i okvirnih razina koje su potrebne kod upisa, primjerice u srednju školu ili na glazbenu akademiju. Ishode učenja, tj. konkretna znanja i vještine, potrebno je sistematizirati »od vrha« prema dnu, odnosno od kraja prema početku, a ne obrnuto, kako bismo možda pretpostavljali da bi bilo logično. To je također jedan od problema spomenute neusuglašenosti vertikale glazbenog obrazovanja, jer nastavnik koji godinama radi u glazbenom vrtiću ili nižoj glazbenoj školi, nakon završetka vlastitog studija, izgubi uvid u cjelinu ili više razine znanja i vještina, s malom svješću o tome od kolike je iznimne važnosti njegov/njezin doprinos u dosezanju makrosinteza razumijevanja glazbenog jezika svakog učenika ili studenta. U određivanju ishoda učenja solfeggia ovdje će pozornost biti usmjerena na tri ključna »trenutka« glazbenog obrazovanja na kojima je moguće okvirno odrediti ishode učenja, a to su: prijamni ispit na akademijama, tj. završetak srednje glazbene škole, završetak niže glazbene škole, te upis u nižu glazbenu školu uz općenit prikaz znanja i vještina akademskog glazbenika.

Akademski glazbenici

Što bi u solfeggiu značilo kretanje »od vrha«? Stvarni »vrh« zapravo ne postoji, jer se znanja i vještine u solfeggiu mogu gotovo stalno nadograđivati i usavršavati, pa je ovdje riječ o optimalnoj granici koju doseže student glazbe.[5]

Akademska razina znanja i vještina diplomiranih glazbenika, magistara glazbene teorije primjerice, podrazumijeva visoke sintetske razine, koje prerastaju didaktičku rascjepkanost pojedinačnih teorijskih disciplina, pa je u tom smislu upravo solfeggio jedan od onih predmeta kojemu je »u prirodi« stalno objedinjavati znanja i vještine harmonije, harmonije na glasoviru, polifonije i glazbenih

5 Kako su primarni nastavnici solfeggia studenti s diplomom magistra glazbene teorije, ovdje će primarno biti riječi o studentima istog studijskog programa.

oblika. Iako se dosegnute vještine donekle razlikuju od pojedinca do pojedinca, glavna odlika je primarno harmonijsko mišljenje, bez obzira na to je li riječ o primjeru za *prima vista* pjevanje, o jednoglasnom ili četveroglasnom diktatu. Karakterističan je na ovoj razini visok stupanj »očekivanja« i »predviđanja« glazbenih kretanja jer su usvojene vrlo različite glazbene »formule« ili tipične situacije za određene vrste glazbenog sloga. »Očekivanja« i »predviđanja« spadaju upravo u najviše razine vještina, koje doista nije moguće dosegnuti bez velikog prethodnog iskustva kakvo se ne može očekivati u srednjoj ili nižoj glazbenoj školi. Ovdje bi se također mogle izdvojiti dvije važne okvirne točke ili razine znanja i vještina, koje podrazumijevaju visoke razine makrosintetičnosti:

- *Prima vista* pjevanje: primjer u stilu R. Wagnera, J. Brahmsa ili nekog kasnog romantičara, tj. pjevanje koje podrazumijeva čestu promjenu tonalitetnog središta i fleksibilno intonacijsko-ritamsko prilagođavanje novim tonalitetima;
- Diktat: četveroglasni diktat u stilu Bachova korala, tj. melodijske polifonije, kao sinteza različitih načina horizontalnog i vertikalnog mišljenja.

Ovo su dvije referentne točke akademskog glazbenog obrazovanja u domeni solfeggia koje mogu biti polazište u sistematizaciji »od vrha«.

PRIJAMNI ISPIT NA AKADEMIJI – ZAVRŠETAK SREDNJE GLAZBENE ŠKOLE

Kod određivanja ishoda učenja u solfeggiu, znanja i vještine je potrebno precizirati pomoću faktografskog (»teorija«) i slušnog (intonacijska, ritamska te intonacijsko-ritamska).

Primjer 1. Prikaz odnosa znanja i vještina na solfeggiu

Primjer 2: Ishodi učenja solfeggia nakon završetka srednje glazbene škole

TIPOVI ZNANJA I VJEŠTINA	ISHODI UČENJA
1.**Faktografska znanja i vještine**	
1.1.Imenovanje pojmova (znanja)	Učenik je u stanju: - imenovati sve durske i molske ljestvice, odrediti stupnjeve, tetrakorde, glavne i sporedne stupnjeve; - razlikovati dijatonske i alterirane tonove ljestvice; - imenovati sve vrste intervala, uzlazno i silazno od zadanih tonova; - imenovati sve kvintakorde i obrate od zadanih tonova; - imenovati sve septakorde i obrate; - imenovati dominantni nonakord i obrate; - imenovati moduse od zadanih tonova; - imenovati cjelostepene ljestvice; - imenovati ritamskim slogovima različite kombinacije trajanja i pauza;
1.2.Imenovanje pojmova (vještine)[6]	Učenik je u stanju na razinama manipulacije i precizacije: - primijeniti znanja o tonalitetima (ljestvicama, stupnjevima, akordima), na pisanje diktata; - prepoznati tonalitet prema predznacima ili notnoj »slici« kretanja tonova; - primijeniti adekvatne promjene predznaka u modulacijama, prilikom pisanja diktata; - u pisanju diktata primijeniti odgovarajuće notne vrijednosti s obzirom na zadanu jedinicu brojanja;
2. **Slušna znanja i vještine**	
2.1.Slušna znanja (zvučna »slika« ili predodžba intonacijskih i ritamskih pojmova i fenomena)	Učenik slušno razumije/prepoznaje: Intonacija u užem, pojmovnom smislu: - sve intervale, sve kvintakorde i obrate, sve septakorde u temeljnom obliku, D9, dursku ljestvicu, molske ljestvice, moduse. Ritam u užem, pojmovnom smislu: - ritamske figure u različitim kombinacijama notnih vrijednosti i pauza, punktirane ritmove, sinkope, podjele na 2, 4, 8, 16, podjele na 3, 5, 7. Intonacija u širem smislu: - melodijske odnose u dijatonskoj ljestvici, melodijske odnose u tonalitetu s alteracijama, glavne harmonijske funkcije, sporedne harmonijske funkcije, dominantinu dominantu. Intonacija i ritam u širem smislu: Učenik slušno prepoznaje: -tonalitetnu skladbu ili tonaliteni glazbeni odlomak (načelno razlikuje od atonaliteta); kadencne odlomke u različitim kombinacijama stupnjeva/funkcija (autentičnu, plagalnu, polovičnu, »varavu« kadencu); načelnu promjenu tonaliteta; dvodobnost i trodobnost glazbenog odlomka.[7]

6 Čak i imenovanje pojmova, kad dosegne razinu kognitivne primjene, transferira se u područje vještina pa govorimo o brzini i preciznosti mentalnog manipuliranja nabrojenim znanjima.

7 Valja napomenuti da učenik još uvijek svjesno ne prepoznaje uvjetovanost nastupa harmonijskih funkcija s teškim i lakim dobama, tj. nedostaje sinteza funkcionalno-harmonijskog i ritamsko-metarskog aspekta. Na ovom stupnju učenik sa sigurnošću ne raspoznaje ni tip glazbenog sloga niti može specificirati odnos melodije i harmonije.

2.2.Slušne vještine (intonacijsko-ritamske)	Učenik je u stanju: Glazbeni diktati: - slušno rekonstruirati i zapisati tonalitetno određen jednoglasni diktat s alteriranim tonovima; - slušno rekonstruirati i zapisati tonaliteno određen jednoglasni diktat s modulacijama u duljim vremenskim razmacima svakog pojedinog tonaliteta; - slušno rekonstruirati i zapisati tonalitetno određen dvoglasni homofoni diktat; - slušno rekonstruirati i zapisati tonalitetno određen dvoglasni diktat tipa »melodija i pratnja«. Pjevanje: - otpjevati *prima vista* tonaliteno određen primjer naglašeno dijatonskih melodijskih kretanja s povremenim alteriranim tonovima (u neakordnom smislu) ili akordnom (DD, N6, molska subdominanta), te duljim vremenskim razmacima modulacijskih promjena.[8]

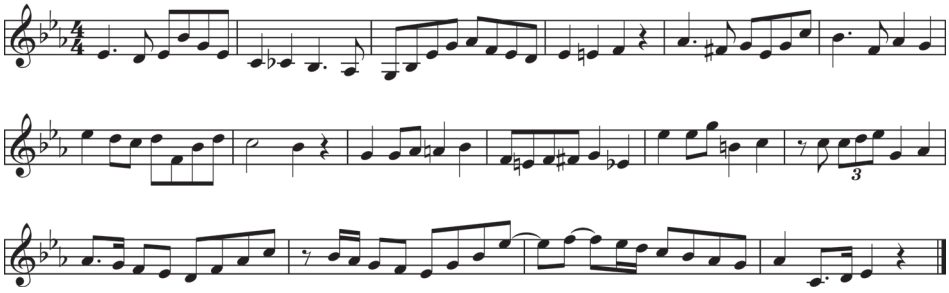
Primjer 3: Ishodi učenja solfeggia nakon završetka niže glazbene škole

TIPOVI ZNANJA I VJEŠTINA	ISHODI UČENJA
1.**Faktografska znanja i vještine**	
1.1.Imenovanje pojmova (znanja)	Učenik je u stanju: - imenovati sve durske i molske ljestvice, odrediti stupnjeve, tetrakorde, glavne i sporedne stupnjeve; - razlikovati dijatonske i alterirane tonove ljestvice; - imenovati sve vrste intervala, uzlazno i silazno od zadanih tonova; - imenovati sve kvintakorde i obrate od zadanih tonova; - imenovati dominantni septakord i obrate.
1.2.Imenovanje pojmova (vještine)	Učenik je u stanju na razinama manipulacije: - primijeniti znanja o tonalitetima (ljestvicama, stupnjevima) na pisanje diktata; - u pisanju diktata primijeniti odgovarajuće notne vrijednosti s obzirom na zadanu jedinicu brojanja;
2. **Slušna znanja i vještine**	
2.1.Slušna znanja (zvučna »slika« ili predodžba intonacijskih i ritamskih pojmova i fenomena)	Učenik slušno razumije/prepoznaje: Intonacija u užem, pojmovnom smislu: - sve intervale, sve kvintakorde i obrate, D7, dursku ljestvicu, molske ljestvice. Ritam u užem, pojmovnom smislu: - ritamske figure u različitim kombinacijama notnih vrijednosti i pauza, punktirane ritmove, sinkope, podjele na 2, 4, 8, podjele na 3, 5. Intonacija u širem smislu: - melodijske odnose u dijatonskoj ljestvici; melodijske odnose u tonalitetu s alteracijama; glavne harmonijske funkcije.

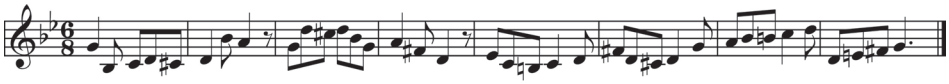
8 Uobičajeno je reći da se radi o primjerima u stilu bečke klasike iako to ne mora biti posve primjeren opis.

2.2.Slušne vještine (intonacijsko-ritamske)	Učenik je u stanju: Glazbeni diktati: - slušno rekonstruirati i zapisati tonalitetno određen jednoglasni diktat s dijatonskim melodijskim pomacima; - slušno rekonstruirati i zapisati tonalitetno određen jednoglasni diktat dijatonskih kretanja s povremenim alteriranim tonovima. Pjevanje: - otpjevati *prima vista* tonalitetno određen primjer naglašeno dijatonskih melodijskih kretanja s povremenim alteriranim tonovima.

Primjer 4: Primjer jednoglasnog diktata na prijamnom ispitu iz solfeggia[9]



Primjer 5: Primjer jednoglasnog diktata 6. razreda niže glazbene škole[10]



PRIJAMNI ISPIT ZA NIŽU GLAZBENU ŠKOLU

Utvrđivanje ulaznih kompetencija pri upisu u nižu glazbenu školu ne može se, naravno, definirati nikakvim preciznim razinama, jer je zapravo riječ o uobičajenom ispitivanju »sluha«, odnosno provjeri muzikalnosti. Glazbena psihologija (osobito američka) iznjedrila je cijeli niz istraživanja, a sukladno tome i testova muzikalnosti koji se ne tiču samo početnog otkrivanja glazbeno nadarene djece nego precizno ispituju razine znanja i vještina svih uzrasta glazbenih učenika i studenata. Jedan od najvećih problema u tom smislu je najprije muzikalnost koju je podjednako teško definirati kao i samu glazbu, međutim većina sastavljača glazbenih testova muzikalnosti rukovodi se ispitivanjem parametara od kojih je sačinjena i sama glazba (usp. Rojko 1981: 18). Uobičajeno je tako načelno mjeriti raspoznavanje visina tona, ritamskih obrazaca ili razlika u trajanjima, glazbenu memoriju, transponiranje, te osobito sposobnost ponavljanja ili »čistog« intoniranja određene melodije, koju je i jedan od pionira psihologije glazbe G. Révész, smatrao »jednom od najvažnijih mogućnosti utvrđivanja muzikalnosti«

9 Prijamni ispit za Preddiplomski sveučilišni studij Glazbena teorija (Umjetnička akademija Sveučilišta u Splitu): primjer jednoglasnog diktata prezentira se u četverotaktnim cjelinama.
10 Ljubaznošću nastavnika solfeggia glazbene škole *Dr. fra Ivan Glibotić* u Imotskom.

(*ibid*.: 21). Na sličan, iako »nestandardiziran« način, ponašaju se i nastavnici u hrvatskim glazbenim školama nastojeći procijeniti primarne intonacijske i ritamske sposobnosti (razlikovanje visina tona, tj. ponavljanje odsviranih tonova, inzistiranje na pjevanju pjesmica, ponavljanje ritamskih obrazaca pljeskanje i sl.), iako su, suočeni sa smanjenim interesom kandidata, ponekad posve »nekritični« te jednostavno upisuju u glazbenu školu svu prijavljenu djecu. U ovoj se točki problematika sadržaja solfeggia i psihološko-percepcijskih aspekata učenika u potpunosti premješta na, rekli bismo, čisto pedagoško područje (s obzirom na doista neprihvatljivo selektiranje predškolske djece u bilo kojem, pa i u glazbenom smislu), jer i praksa i znanstvena istraživanja već odavno negiraju tradicionalni pristup selekciji kandidata za glazbene škole u smislu isključive polarizacije tipa »ima sluha – nema sluha«.[11] Suvremenija istraživanja glazbene psihologije, primjerice, naglašavaju da se čak 68% populacije rađa s prosječnim glazbenim sposobnostima (dovoljnim za specijalizirano glazbeno obrazovanje, barem na osnovnoškolskoj razini), 16% ima iznadprosječne, a 16% ispodprosječne glazbene predispozicije (Gordon 2003: 14). Pa čak i ovih, na prvi pogled, neprihvatljivih 16%, uz rano i sustavno izlaganje glazbenom odgoju u poticajnoj glazbenoj okolini, može znatno poboljšati početne izglede. Drugim riječima, unatoč općeprihvaćenom mišljenju da je glazbena nadarenost urođena sposobnost, sve je više pokazatelja da ona može biti i stečena, tj. da je svako dijete u određenim godinama na različitom razvojnom stupnju muzikalnosti, a poticajno i ciljano djelovanje u optimalnom (ranom) razdoblju može do neprepoznatljivosti promijeniti početno procijenjene niske izglede. Spomenuti E. Gordon u vlastitim testovima tako naglašava važnost shvaćanja glazbenih sposobnosti u smislu »mjere djetetovog potencijala da uči glazbu« (ibid.: 13)[12], naglašavajući bitnu razliku između sposobnosti kao potencijala (aptitude) i postignuća (achievement).

Jedini smisleni zaključak koji se odnosi na ulazne kompetencije kod upisa u glazbenu školu odnosi se na isticanje nemjerljivog značenja što ranijeg izlaganja što više djece kvalitetnom glazbenom okružju i u tom smislu presudne važnosti postojanja što većeg broja glazbenih vrtića pri glazbenim školama.

PREMA SINKRONIJSKOM PRISTUPU GLAZBENOM MATERIJALU U NASTAVI SOLFEGGIA

Osim ishoda učenja koji u središte didaktičko-metodičkog razmatranja stavlja učenika koji je shvaćen kao subjekt, njegova znanja i vještine, pitanje glazbe (objekta) u solfeggiu, nameće načelno pitanje odnosa tonalitetnog i »netonalitetnog«. Iako se sadržaj nastave solfeggia opravdano temelji na učenja tonaliteta, razumijevanje glazbe u širem smislu svakako podrazumijeva i izvantonalitetne glazbene kontekste, a to se ponajviše odnosi na glazbu 20. stoljeća. Činjenica da

11 Razumljivo je da je selekcija djece pri upisu u glazbenu školu nužna već i zbog ograničenih prostorno-kadrovskih i drugih mogućnosti škole.

12 »Music aptitude is a measure of childrens potential to learn music.«

se glazba 20. (i 21.) stoljeća, barem u hrvatskim prilikama, teško i vrlo skromno uključuje u nastavne sadržaje solfeggia, ali i drugih glazbeno-teorijskih predmeta, ponajviše je uvjetovana nepostojanjem jedinstvene teorije, koja bi, primjerice, objedinila i sistematizirala glazbu 20. stoljeća i na taj način postala i uporište glazbeno-pedagoškoj i glazbeno-metodičkoj primjeni spomenute glazbe u nastavi. Bez obzira na nepostojanje jedinstvene teorije, pojedini su teoretičari i skladatelji u posljednjih stotinu godina i te kako nastojali ne samo teorijski uobličiti zakonitosti glazbenog materijala posttonalitetne glazbe nego utvrditi i temelje njegovu didaktičko-pedagoškom poučavanju. Jedan od starijih primjera je *Atonale Musiklehre*, H. Eimerta iz 1924., zatim brojni radovi H. Riemanna od kojih je za solfeggio osobito zanimljiv članak »Ideen zu einer Lehre von den Tonvorstellungen« iz 1916. godine. Nezaobilazna je i instruktivna knjiga skladanja Oliviera Messiaena *Technique de mon langage musical*, zatim teorijski radovi A. Schönberga, P. Hindemitha, A. Fortea, ali i brojni priručnici iz solfeggia koji se bave atonalitetnom intonacijom. Proširenja tonalitetnog poučavanja u nastavi solfeggia uvelike su uvjetovana konzistentnošću tradicija solfeggia u pojedinim zemljama[13], pa ipak, moglo bi se reći da bi bilo posve neprirodno jednostavno implementirati sadržaj inozemnog autora ili iskustva zasnovano na drugačijim specifičnim okolnostima i tradiciji učenja na domaću situaciju. Iako i sam tonalitet predstavlja (zajedničku) baštinu primarno europskog civilizacijskog kruga, glazbeni teoretičari ponekad ističu značajnu razliku između, primjerice, njemačkog područja, gdje se tonalitet »prirodno«, i francuskog, gdje se »više vještački kultivirao« (Salzman 1967: 17). Glazbena se kultivacija ni u trostoljetnom tonalitetnom razdoblju nije odvijala na isti način i s istim posljedicama u različitim zemljopisno-kulturnim krugovima, pa je nerealno očekivati da bi se to moglo dogoditi i s glazbom posttonalitetnog razdoblja, unatoč sveprisutnom globalizmu. U tom je smislu i svako buduće učenje solfeggia tijesno povezano sa skladateljskom praksom i općenito umjetničko-stvaralačkim i glazbeno-teorijskim, odnosno znanstvenim djelovanjem u nekoj sredini.

Hrvatsku tradiciju poučavanja solfeggia moguće je pratiti od 20-ih godina prošlog stoljeća, i to ponajviše zahvaljujući kontinuiranoj pojavi priručnika različitih autora koji su u njima iznosili vlastite »metode« i pristupe, kako sadržaju, tako i načinu njegova prenošenja u nastavi. Prva knjiga (priručnik) koja je u naslovu imala pojam solfeggio, priručnik F. Dugana[14] bavila se odgojem zborskog pjevača i bila uvelike posvećena vokalnoj tehnici. Slijede nešto razrađenije knjige Z. Grgoševića (1935. i 1936.) i F. Lučića (1940.). U razdoblju nakon završetka 2. svj. rata uslijedila je oštra rasprava o metodama u priručnicima R. Matza, T. Adamića, E. Bašić, M. Magdalenića. R. Matz donosi načelno apsulutni pristup, Adamić dosljednu *Tonika-Do* metodu, E. Bašić modificarnu *Tonika-do,* tj. *Funkcionalnu metodu*, a M. Magdalenić upotrebu narodnoga glazbenog stvaralaštva

13 Tako se pri usporedbi dviju najutjecajnijih europskih tradicija, francuske i njemačke, prva može okarakterizirati kao načelno apsolutna a druga kao načelno relativna. Prva se više razvijala kao nacionalna i jedinstvena, za drugu je karakterističan pluralitet pristupa te pitanje odnosa solfeggia i teorije.(Usp. De Larminat: 2008: 3)

14 Vježbe za zborno pjevanje (solffeggi)

kao polazišta intonacije i ritma. Kraj stoljeća obilježili su priručnici I. Golčića te nedovršeni »udžbenik« za nižu glazbenu školu B. Lazarina. U nastavnoj je praksi podjednako prisutan i apsolutni i relativni pristup, pa čak i nastojanja njihova sintetiziranja. U hrvatskim prilikama razmišljanja o proširenju tonalitetnog solfeggia svode se ponajprije na gradaciju dijatonika-kromatika-enharmonija-atonalitet, pri čemu ovo posljednje najčešće ostaje tek skromno iskušana senzacija i jedini sinonim za glazbu 20. stoljeća.

Potencijalna nadogradnja sadržaja solfeggia kao bazičnog predmeta glazbenog obrazovanja morala bi uzeti u obzir sljedeće: 1. Tonalitetna glazba i nadalje ostaje središnja točka solfeggia, međutim, sve što je izvan ovog sustava ne može se jednostavno nakalemiti na tonalitetni jezik u uznapredovalim fazama učenja, nego se sadržaj mora rekonstruirati od prve godine učenja uzimajući u obzir sinkronijski pristup glazbenom materijalu; 2. Sinkronijski pristup materijalu zahtjevat će daleko bolju konsolidaciju tonalitetnog sadržaja, učinkovitiji tradicionalni solfeggio, čemu bi svakako mogla pridonijeti precizna definicija ishoda učenja; 3. Unatoč širini glazbenih sustavnosti, solfeggio mora biti kreiran iz perspektive subjekta što uvjetuje i pristup posttonalitetnoj glazbi koji uzima u obzir granice percepcije ali i načelne smjernice u odabiru posttonalitetnih sadržaja;[15] 4. Bilo kakvo uvođenje posttonalitetnih intonacijskih i ritamskih sadržaja dovodi u prvi plan (ponovo) pitanje relativnog i apsolutnog načina slušanja i pristupa u nastavi. Apsolutni pristup u tom slučaju ima niz neupitnih prednosti pred relativnim, međutim, to ne znači isključivost u nastavi ili nametanje jedne alternative kao jedine moguće, nego širok didaktičko-metodički pristup ovom pitanju. »Probijanje« granica tonaliteta u melodijskom i harmonijskom te ritma u metru u ritamskom smislu stvar je prije svega »osluškivanja trenutka« ili učenikove/studentove spremnosti, ali i afiniteta. Dio će mladih glazbenika u bilo kojoj fazi na vertikali učenja biti spreman na nove slušne senzacije, dok će dio isti sadržaj doživljavati kao glazbeno nepoželjan, čak i na visokim stupnjevima glazbenog obrazovanja.

ZAKLJUČAK

Tri ključne razine (faze) na vertikali učenja solfeggia, svjedoče, ne samo o iznimnoj kompleksnosti predmeta nego i o teškim zadacima koje je potrebno svladati u određenim vremenskim rasponima pri čemu se i intenzivan rad od uobičajena dva školska sata tjedno može činiti nedostatnim. Precizno odvaja-

15 Kako je o spomenutim granicama teško ili nemoguće jednoznačno govoriti, jer će se netko s dobro odgojenim apsolutnim sluhom vjerojatno daleko bolje snalaziti u zahtjevnijim slušnim situacijama od učenika/studenta s prosječnim relativnim sluhom, daleko je primjerenije govoriti o posttonalitetnim smjernicama u sadržaju. Tako bi, sukladno evoluciji glazbenog materijala u 20. stoljeću, intonacija imala dva načelna smjera kretanja (atonalitetni i »modusni«), ritam bi se načelno kretao k slobodnom ritmu ili razmišljanju od »notne vrijednosti«, a odgoj harmonijskog sluha k shvaćanju kolorističke uloge harmonije u glazbi te eventualno kvartnim akordima. (Usp. Radica 2009: 421 i dalje)

nje znanja od vještina potrebno je upravo zbog razumijevanja prirode njihove povezanosti, tj. činjenice da drugo nije moguće uspostaviti bez prvog. Uza sve specifičnosti kognitivnog, osobito različitih razina mikrosinteza i makrosinteza koje su stalno prisutne u spoznajnom procesu učenja glazbenog jezika, važno je naglasiti da ono što u solfeggiu svrstavamo pod kognitivno, osim imenovanja pojmova, ima izrazito slušni predodžbeni karakter te se može označiti kao svojevrsna zvučna »slika« pojedinog pojma ili fenomena. Osim navedenog imenovanja pojmova, kognitivna znanja ne mogu se ispitati verbalno, tj. razumijevanje svake pojedine »slike« moguće je demonstrirati isključivo putem dviju reverzibilnih vještina, pjevanja i diktata, pa one zapravo služe kao stalna provjera intonacijskih i ritamskih znanja i razumijevanja. Ozbiljnija nadogradnja solfeggia sadržajima netonalitetne glazbe zahtijevat će rekonstrukciju postojećeg tradicionalnog gradiva predmeta u cjelini, a pri tome će biti osobito važno voditi računa o zakonitostima apsolutnog i/ili relativnog načina mišljenja, granicama slušne percepcije te, prije svega, procjeni pravog trenutka ili trenutaka pogodnih za izlazak iz tonaliteta.

Literatura

Adamić, T. (1969). *Solfeggio za muzičke škole I-III*. Zagreb: Muzička naklada.

Bašić, E. (1960). *Sedam nota sto divota*. Zagreb: Školska knjiga.

De Larminat, V. (2008). »Gehörbildung zwischen französischer und deutscher Tradition – Versuch einer Synthese.« *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*. 5/1 www.gmth.de

Dugan, F. (1923). *Vježbe za zborno pjevanje (solffeggi)*. Zagreb: Tisak i naklada knjižare St. Kugli.

Eimert, H. (1924). *Atonale Musiklehre*. Leipzig: Breitkopf &Härtel.

Gordon, E. (2003). *A Music learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA Publications, Inc.

Grgošević, Z. (1935). *Vježbe za solfeggio i I, II, III godini*. Zagreb: Zaklada tiskare Narodnih novina

Lončar-Vicković, S., Dolaček-Alduk, Z., (2010). *Ishodi učenja priručnik za sveučilišne nastavnike*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Matz, R. (1964). *Vježbe za solfeggio i diktat I-VI*. Zagreb: Muzička naklada.

Messiaen, O. (1944). *Technique de mon langage musical*. Texte. Paris: Leduc.

Poljak, V. (1980). *Didaktika*. Zagreb:Školska knjiga

Radica, D. (2009). Glazba 20. stoljeća – smjernice usvajanja novog glazbenog jezika. Bašćinski glasi, 9-10, 413-427.

Révész, G. (1972). *Einfűhrung in die Musikpsychologie*. Bern: A. Francke AG Verlag.

Riemann, H. (1916). »Ideen zu einer Lehre von den Tonvorstellungen«, u: *Jahrbuch der Musikbibliothek Peters*, Leipzig: Peters, 1-26.

Rimšaite, R., Umbrasiene, V., (2012). *Guidelines of Competence Development in the Study Field of Music*. Vilnius: Vilniaus universitetas.

Rojko, P. (1981). *Testiranje u muzici*. Zagreb: Muzikološki zavod Muzičke akademije u Zagrebu.

Rojko, P. (1999). »Solfeggio kao učenje glazbenog jezika.« *Tonovi* (Zagreb) 33.

Salzman, E. (1967). *Twentieth-Century Music: An Introduction*. Englewood Cliffs, New Jersey: prentice-Hall Inc.

Learning the Music Language through Solfeggio – Input and Output Competences of Music Education

SUMMARY

Knowledge and skills acquired in solfeggio classes are indispensable for studying and comprehending music in all other music education classes, from complex and interrelated disciplines that reveal a music pattern, i.e. the structure of music material to practical competences and skills that relate to singing and playing music instruments.

When systematising the contents of the music education vertical, from music kindergartens to final years of music academies, two main teaching aspects need to be considered: subject (student) with all regularities of hearing perception and developmental psychology, and object – music (music material) that traditionally refers to tonality system.

In this paper, both aspects of solfeggio contents issues will be discussed: 1. The subject: by determining the input and output competences at key points of the music education vertical, taking into consideration the precise systematisation of factual and aural knowledge and skills and the process of cognitive micro and macro syntheses. 2. The object: by determining the basic characteristics of synchronic approach to music material in the solfeggio contents. The synthesis of traditional and modern features in education is possible only if the nature of the subject and the object are fully respected, which is also a reliable method aimed at determining their points of reference.

Key words: knowledge, skills, learning outcomes, musicality, music material.

Senad Kazić
Muzička akademija u Sarajevu
Sarajevo, Bosna i Hercegovina
kazic_s@hotmail.com

Solfeggio kao sinteza tradicionalnog i suvremenog u nastavi 21. stoljeća

UDK:784.9(091)
Pregledni rad (Review article)

Nacrtak

U solfeggiu postoji dominantna potreba da se uravnoteži odnos auditivnog i grafičkog/vizualnog. Tragovi promišljanja o ovoj problematici mogu se pratiti tijekom povijesti. Notna grafika proširila je mogućnosti glazbenog mišljenja/stvaranja. Istovremeno je na neki način ograničila glazbeno mišljenje jer se ono sada temelji na uporabi simbola koji su iskazani konkretnim grafičkim/notnim znakom. Tu leži jedan od najvećih izazova suvremene glazbene edukacije, pa su neka značajna i pomalo zaboravljena metodička postignuća 19. stoljeća aktualna i nužna da bi solfeggio bio ono što treba biti radi stvaranja ravnoteže između jednog i drugog, dakle auditivnog i grafičkog.

Ključne riječi: glazbena edukacija, auditivna percepcija, solfeggio.

Fragmenti glazbene edukacije mogu se pratiti unatrag duboko kroz povijest. Nema sumnje da su glazba, pa time i glazbena obuka[1] bile važne sastavnice svakog organiziranog društvenog sistema. Ova je obuka mogla biti isključivo auditivne prirode. Na to ukazuju još iz daleke povijesti sačuvani tragovi nastojanja da se nekom vrstom notnog zapisa fiksira glazbeni trenutak. Svakako da se u takvoj vrsti obuke mogu prepoznati elementi nečega što će se tek u nastavi glazbe 19. stoljeća zvati solfeggio.[2] To znači i da se tragovi solfeggia mogu pratiti i analizom povijesti glazbene obuke.

Da je glazbena obuka auditivne prirode, to je u antici bilo posve jasno. Notacija je razvijana tijekom više stoljeća i dovedena na više nivoa primjenjivosti. No, s obzirom na mali krug glazbeno-pismenih, pogotovo onih koji su u tome krugu glazbu i prakticirali, jasno je da notacija nije imala svrhu u obuci. Na to da su se cijenila auditivna »svojstva« glazbe ukazuju antički stavovi o etičkoj vrijednosti i o utjecaju glazbe na čovjeka. Na *ēthos* u glazbi se referiraju mnogi antički filo-

1 Glazbena edukacija, ili možda nastava glazbe je iz današnje perspektive, i unatrag nekoliko stoljeća već sasvim definirana društvena pojava sa postavljenim zadacima, postupcima i drugim parametrima. Ako razmatramo neke ranije pokušaje, a bez dovoljno jasnih tragova i upotrebljivih argumenata, onda je možda sigurnije koristiti termin glazbena obuka, barem do 18. stoljeća. Zato je u prethodnoj rečenici naznačeno – ›određene forme glazbene edukacije‹ – tek da se prepozna kontinuitet napora u rješavanju jedne vrlo kompleksne zadaće.
2 Za to je bez sumnje najviše zaslužan François Joseph Gossec (1734.-1829.).

zofi, i dalje u zapadnoeuropskoj glazbenoj teoriji, gotovo do 16. stoljeća. Platon (427.-347. pr.n.e.) je korist glazbe vidio jedino u odgoju (Platon 1979: Protagora 247 c d e; Mathiesen 2008: 114), dok je naprotiv, njegov sljedbenik Aristotel (384.-322. pr.n.e.) naglašavao da je za duh osjetilo sluha važnije od osjetila vida (Vendrix 2005: 11). Vrijedi istaknuti stav filozofa sljedeće generacije. Aristotelov učenik Aristoksen iz Tarenta (rođ. oko 375./360. pr.n.e.) ukazuje na nužnost vježbe/obrazovanja uha koja će za rezultat imati precizniji sluh/intelekt; sve u službi razuma/mišljenja (Kazić 2013: 26). Ovih nekoliko rečenica ukazuju na to da je »sadržaj« i zvučnost glazbe ipak u prvom redu pitanje apercepcije njezina unutarnjeg logičkog toka prije nego li bilo kakav grafički ili brojčani prikaz (Mathiesen 2008: 119). Naravno, kad je riječ o antičkom utjecaju, ne smije se zaboraviti veliki Pitagora (582.-500. pr.n.e.) čije su brojčane konstrukcije inkorporirane u vrjednovanje glazbe imale najveći utjecaj na razvoj glazbene misli tijekom dvaju milenija.

Napori čuvenog Guida iz Arezza (997.?-1050.?) na konkretizaciji zvuka pomoću slogova i ruke znatno su olakšali komunikaciju u glazbenoj obuci stoljećima kasnije. Polazna točka za uporabu jednog ili drugog sredstva ipak je bio prethodno apercipiran zvuk putem dobro naučene himne *Ut queant laxis*, gdje bi onda slogovi ili pokazano mjesto na ruci djelomično olakšavali daljnju komunikaciju. Guido u obuci polazi iz zvuka prema glazbi jer je to bio jedini mogući put. Unatoč naporima da se i na području glazbenog zapisa dođe do sigurnijeg fiksiranja melodije, glazbena »pismenost« je stoljećima bila privilegija rijetkih. Nema sumnje da je Guido bio veliki pedagog i njegova je obuka sigurno bila kreativna i zanimljiva i po današnjim mjerilima.

O načinima obuke u vrijeme glazbenih cehova iz razdoblja polifonije ne zna se mnogo. Cehovi su se držali srednjovjekovne tradicije tajnosti i malo je poznato o njihovim metodama obuke. Općenito se zna o utvrđenoj hijerarhiji majstor – šegrt, odnosno u slučaju usvajanja glazbenog »zanata«: šegrt – član škole – pjevač – pjesnik – majstor (Andreis 1989: 203). Bolje ustrojene cehovske škole imale su pravila koja su se usvajala zajedničkom vježbom. Ono što je važno naglasiti je da se do zadovoljavajućeg zvučnog rezultata dolazilo isključivo pjevanim/zvučnim pokušajima. O tome svjedoči više izvora, npr. Adrian Petit Coclico (1500.-1562.) više puta opisuje kako je njegov učitelj, veliki majstor *musicus* Josquin Des Pres (oko 1450.-1521.) poučavao isključivo za vrijeme samog pjevanja vježbama i prakticiranjem (Wegman 1996). Tek kada bi zvuk putem velikog broja pokušaja dobio prepoznatljivu fizionomiju, majstor Josquin bi po potrebi reagirao prema pojedinačnom pjevaču. A kad je zvuk vokalnog kontrapunkta u pitanju, Johannes Tinctoris (1435./45.-1511.) o njemu uvijek misli kao o nedjeljivom jedinstvu. Za pjevani kontrapunkt koristi glagol – *cantare super librum*. Glasovi su sabrani (*compositus*) ili postoje u jednoj »točki« tek nakon što su otpjevani. Zato za (za)pisani kontrapunkt on koristi termin objekta/imenice – *res facta* ili *cantus compositus* (Kazić 2009: 264). Kako god bilo, u vrijeme kad se polako počinju otvarati specijalizirane glazbene škole,[3] notacija se još uvijek

3 Giovanni Maria Nannino (1545.-1607.) otvorio je 1580. godine u Rimu prvu javnu glazbenu

tretira u praktičnom smislu kao grupa sažetih znakova koji olakšavaju izvođenje; gotova stvar koja slijedi svoju vlastitu logiku na papiru, nepovezanu s realnosti zvuka. U tom je kontekstu razumljivo što su npr. dionice moteta u »knjizi« bile zapisane na različitim mjestima (ne kao danas jedna ispod druge) i zajedno su se mogle jedino čuti u trenutnom zvuku, ne i gledati.[4]

Prije 17. stoljeća samo su najglasovitije škole, poput onih u Chambéryju ili Liègeu, imale učitelje za pisanje nota. Postepeno se širio krug glazbenih škola za različite namjene, a lokalni utjecaji i razlike među njima su se sve više isticale. Edukativni transfer u glazbi se i dalje odvijao isključivo auditivnim putem. Ulogu učitelja, posebno učitelja glazbe prepoznali su kao važan element u »obrazovnom sustavu«. Na tome je inzistirao još Martin Luther (1483.-1546.) koji nije priznavao nemuzikalne učitelje. Jan Komensky (1592.-1670.) u obrazovnim reformama predviđa učenje glazbe pjevanjem, upoznavanjem i raspoznavanjem zvukova (Oberborbeck 1961: 1127). Tradicionalisti su imali stav da je jedini cilj nastave glazbe učenje pjesama napamet nasuprot reformistima koji su i za glazbu predviđali drugi/»viši« cilj. Ipak, reforme obrazovnog sustava oslobađale su prostor za nastavu glazbe i svakako predstavljaju jedan od prijelomnih trenutaka za razvoj moderne pedagogije. S njima su stvorene pretpostavke za veliki uzlet i svijetle trenutke glazbene pedagogije u vremenu koje je slijedilo, kada je i područje solfeggia dobilo svoje zasluženo mjesto.

U isto vrijeme jedna druga pojava će, rekli bismo sudbinski, glazbeno mišljenje usmjeriti prema drugim dimenzijama i očitovat će se u nastavi. Definitivna inauguracija notnog pisma poremetila je ravnotežu s obzirom na odnose auditivnog i grafičkog; značenje prvog i drugog je u opadanju/rastu.[5] Grafika tako postaje elementarni zahtjev edukacije u pravcu razvijanja razumskog (Kazić 2012: 349). To je naravno sasvim logično jer bi bez modernog notnog zapisa daljnjii razvoj glazbenog mišljenja bio neizvjestan. U tom smislu notna grafika i te kako je proširila mogućnosti glazbenog mišljenja i stvaranja i otvorila perspektive za velike uzlete umjetničke glazbe (Kazić 2012: 352). I tu se pojavljuje potencijalni problem. Vizualno je pitko, sigurnije i izvjesnije od onog što se »samo« čuje. Vizualno je ugodnije i lakše za učitelja glazbe. Sva recentna istraživanja ukazuju na to da se puno više informacija usvaja gledanjem nego samo slušanjem. Međutim, razlika između glazbene edukacije i drugih područja edukacije je u prvom redu u tome što u glazbenoj edukaciji postoje dvije jednako važne percepcije/aprecepcije koje se nužno nadopunjuju: vizualna i auditivna. A to bitno mijenja red stvari koje čine glazbu najapstraktnijom među umjetnostima,

školu u kojoj je uz njegova brata Bernardina predavao i Palestrina (Andreis 1989: 259). Belgijanac Hubert Waelrant (1517.-1595.) u Anveru je osnovao jednu od prvih glazbenih škola. Najstariji konzervatorij za dječake, *Conservatorio Santa Maria di Loreto* u Napulju, osnovan je 1537. godine. (Oberborbeck 1961: 1126)

4 »Partiture renesansnih majstora nisu sačuvane. Uopće je pitanje postojanja takvih partitura vrlo sporno, s obzirom na nadasve komplicirane polifone konstrukcije. Sačuvali su se svesci s dionicama pojedinih glasova.« (Magdić 2006: 41)

5 Johann Josef Fuxov (1660.-1741.) *Gradus ad Parnassum* (1725) jedan je od prvih organiziranih sistema grafike u nastavi.

time i najslobodnijom (Focht 1976). Jedino što je u glazbi apsolutno – to je da je sve relativno, i to je jedan od osnovnih postulata[6] u umjetnosti.

Usprkos izazovu vizualizacije glazbe pomoću već usavršenog notnog sustava, većina metodičara 19. stoljeća, bez obzira na različita metodička rješenja, smatra i predlaže najprije auditivno pa tek kasnije grafičko obrazovanje: »oko« treba biti samo podrška »uhu«. Dakle, auditivna je percepcija glazbenih pojmova odvojena od njihovih konvencionalnih oznaka. Između mnogih navest ćemo Švicarca Johanna Heinricha Pestalozzija (1746.-1827.) koji je u nastavu uveo didaktičke principe i inzistirao na tome da je učiteljev zadatak stvaralački. Glazbeno obrazovanje počinje auditivnim putem. Iako je i njegov pogled na odgojnu vrijednost glazbe racionalistički (Kazić 2013: 58), Pestalozzijevi principi su aktualni u pedagogiji. Njegovih sljedbenika bilo je veoma mnogo i kod većine obrazovanje sluha počinje bez opismenjavanja. Čuveni Francuz Guillaume Louis Bocquillon Wilhem (1781.-1842.) također počinje odgojem uha (vokalne skale, znakovi rukom, tzv. Wilhemova fonomimika, brojčana kola, taktiranje i dr.), a tek kasnije slijedi učenje znakova notacije i teorije (muzička ruka, nijemi linijski sistem, proces učenja intervala i sl.)(Kazić 2013: 58). Postojali su i sljedbenici sa sličnim idejama od kojih su neki pokušali tu pedagogiju proširiti na englesko tlo, ali bez uspjeha. Istovremeno, tijekom 19. stoljeća tiska se veliki broj udžbenika koji već po naslovu demantiraju prethodno i isključivo upućuju na beskonačno uvježbavanje didaktičkih primjera kao način rješavanja jedne tako kompleksne problematike kao što je solfeggio.[7] Broj ovakvih izdanja upućuje da je tehnicizam u nastavi glazbe i solfeggio kao njezin središnji predmet vodio u drugom smjeru, što je, s obzirom na utjecaj i primat francuske pedagogije, ostavilo posljedice koje se osjećaju i danas.

Slučajno ili namjerno,[8] sredinom 19. stoljeća na tlu Engleske pojavljuje se nova inicijativa u smislu metodičkih rješenja u nastavi solfeggia. Engleski župnik John Curwen (1816.-1880.) bio je glazbeni diletant, no bez sumnje i veoma muzikalan i nadaren za promidžbu vlastitih ideja. Curwen je u Londonu 1843. godine objavio *Singing for Schools and Congregations*, a konačnu verziju svojih metodičkih rješenja objavio je u djelu *The Standard Course of Lessons and Exercises in the Tonic Sol-fa Method of Teaching Music* (1858).[9] Iščitavanjem ove

6 Postulat – sadržajno i logički nužan hipotetički stavak za razumijevanje nekog činjeničnog stanja koji se ne može dokazati.

7 Posebno su brojni primjeri s francuskog područja, npr. *1600 Exercices Gradués*, *Cours Complet d'Éducation Musicale*, *Cours Complet de Solfége*, *Cours Complet de Dictées Musicales* i sl. Ibid 154. Sličnih primjera bilo je i među hrvatskim izdanjima, npr. *222, 555* ili *999 primjera za solfeggio*. Ali u ovim slučajevima se ipak radi o nešto drugačijoj nakani autora, pa se ovakve zbirke mogu uvrstiti među ostale u odabranu literaturu.

8 Tako su njemački azilant i učitelj pjevanja Joseph Mainzer (1801.-1851.) i englez koji je u Parizu studirao metodiku glazbene pouke John Pyke Hullah (1812.-1884.) neovisno jedan od drugog osnovali škole pjevanja po Wilhemovoj metodi 1841. godine u Londonu (Hullah 1849). Škole su bile popularne ali su vremenom potisnute pod naletom inicijativa *Tonic Sol-fa College*. No, konekcija je bila važna jer su Wilhemove ideje ostavile značajan trag u engleskim metodama pjevanja koje su tada već bile u zamahu razvoja (Plummeridge 2009).

9 Curwen je ubrzo osnovao *Tonic Sol-fa College* (1869) na kojem su poučavali predavali

knjige može se zaključiti kako su metodičke upute sistematične i promišljene. Curwen predlaže niz pomoćnih sredstava i rješenja kako bi se auditivna spoznaja što uspješnije transferirala u praktično znanje. Osnovne karakteristike Curwenove *Tonic Sol-fa* metode su Pestalozzijevi principi, tj. psihološki vođena nastava i pomični Do sustav solmizacije u kombinaciji sa slovnom notacijom. No, ako se iz pragmatičnih razloga napravi odmak od načina uporabe solmizacije evidentno je da je Curwen veoma pomno i lucidno prilagodio sustav solmizacije, ručnih znakova prema karakteru i funkciji tona u skali, ručnih znakova za osvještavanje ritma, slovnu notaciju, grafičke slovne i notne modulatore za bolje razumijevanje kvintno-kvartnog kruga ljestvica, i još mnogo toga što današnji udžbenici sasvim neopravdano ne preferiraju. Curwen (Curwen 1858: 31) raspravlja o mentalnom (auditivnom) efektu i karakteru svakog tona u ljestvici koje kombinira s izgledom ručnog znaka. Nakon što kompletiraju skalu (engl. doh, ray, me, fah, soh, lah, te) učenici mogu osluškivati i raspravljati o individualnoj kvaliteti/karakteru svakog tona u odnosu prema toničnom (do – stabilan, čvrst; re – pokrenut, iščekujući ; mi – odmjeren, miran, fa – pust; so – veličanstven, svijetao; la – žalostan, tugujući; ti – intenzivan, prodoran) (Kazić 2013: 61). Osim toga, on (sasvim opravdano u prirodnoj ugodbi) razlikuje dvije »veličine« velike sekunde između tonova u durskoj skali: srednju re–mi, so–la (*Medium Major Second or Tone*, Curwen 1858: 46), i veliku, cijelu do–re, la–ti (*Great Major Second or Tone*, ibid.). U današnjem svijetu strogo temperirane i digitalizirane glazbe čiji je auditivni zapis računalno očišćen i od najmanje »primjese« ovo bi bio osvježavajući auditivni povratak prirodnoj, rekli bismo atavističkoj dispoziciji glazbe kao takve.[10] Sukladno tome Curwen (ibid: 111) mikrotonski razlikuje alterirane tonove u smislu da povišeni ton di nije isto što i sniženi ru; i tako svaki sljedeći par. Istina, on smatra da je povišeni di malo niži od sniženog ru. Suvremena teorija glazbe kao i načini mjerenja pokazali da je upravo obratno: svaki povišeni je za nekoliko herca viši od svog sniženog para (Di > Ru, Ri > Mu, itd.) (Aldahl 2000). No, to nimalo ne umanjuje važnost Curwenovih razmatranja kao i njegovu osobnu muzikalnu senzibilnost. Curwen (Curwen 1858: 74-82) komparira dursku i molsku zvučnost (harmonijski mol – *The Modern Minor*; melodijski mol – *Relative Minor*) i u tom smislu dijeli modalne skale prema durskoj i molskoj zvučnosti. Iako je u početku i molsku skalu postavio na Do nivo po principu istoimenosti, ipak se na kraju priklonio monističkom poimanju sustava tonaliteta prema kojem se dur i mol shvaćaju kao paralelni fenomeni (Kazić 2013: 106). Čini se da je Curwen bio svjestan ovog kompromisa dok je raspravljao o karakteru tonova u molu (Curwen 1858: 83). Razmatrao je auditivno-psihološki učinak svakog pojedinog tona ili intervala u različitom tonalitetnom okruženju, kao i o sličnom učinku različitih ritmičkih pojava. Osim ovog, u nastavku knjige Curwen dinamično raspravlja o taktiranju, različitim vrstama pulsa mjere, ritamskim slogovima, elementima vokalne tehnike, o proporcijskim i o mnogim drugim elementima glazbene

profesori različitih specijalnosti (ritam, intonacija, glas, forma, harmonija, notacija i sl.). Ubrzo je objavljen niz izdanja sa različitim sadržajima, od priručnika za glazbenu poduku do djela umjetničke glazbe, i dr.

10 O tome i danas svjedoče postignuća Kodalyjeve ili funkcionalne metode.

forme, harmonije i različitih glazbenih oblika, o artikulaciji i dinamici, odnosno ekspresiji vokalne izvedbe. Osim monističkog tonalitetno-modalnog sustava čini se da je osnovna slabost *Tonic Sol-fa* metode kasni prelazak na standardno notno pismo. Procjenjujemo da je u pitanju autorova isključiva intencija da glazbena edukacija ide auditivnim putem.[11] Bez obzira na sve pozitivne i negativne strane *Tonic Sol-fa* metode neupitan je njezin utjecaj na razvoj metodike solfeggia u 20. stoljeću. Ne može se poreći da je Curwen bio veliki metodičar, pedagog i psiholog. Jednostavno je zadivljujuće znanje i interes nekoga tko je počeo vrlo skromnim glazbenim koracima. Nakon 150 godina mnoge Curwenove opservacije i prijedlozi i danas su dobrodošli u nastavi glazbe.

Njemačka pedagoginja Agnes Hundoegger (1858.-1926.) prenijela je Curwenovu metodu, modificirala je i u Njemačkoj objavila pod naslovom Tonika-do metoda (*Leitfaden der Tonika Do-Lehre*, 1897). Slično kao Curwen u Engleskoj, i Hundoegger je osnovala Tonika-do društvo (1909), kao i izdavačku kuću. Osim što je metodu prilagodila njemačkim uvjetima, Hundoegger je najzaslužnija za promociju ove metode nakon Prvog svjetskog rata u središnjoj Europi (Kazić 2013: 64). Hundoegger nije značajnije odstupila od Curwenovih ideja, što je naznačila i u nazivu svoje metode. Odbacila je neke postupke na kojima je Curwen tvrdoglavo inzistirao, kao npr. slovnu notaciju. Uz neke vlastite dodatke, Hundoegger se oslanja na praktično svladavanje elementarnih formi svjesna da je Tonika-do metoda zamišljena kao pomoć u izgradnji i u učvršćivanju muzičkog mišljenja, i s vremenom njezini postupci postaju za učenika suvišni (Noack 1952: 17). Tonika-do metoda temelji se na percepciji manjih cjelina tečne melodike i ritmike. Preporučuje istovremeni rad sa durskim i molskim trozvukom. Povezuje na sličan način pomičnu solmizaciju s ručnim znakovima prije opismenjavanja kao i *Tonic Sol-fa*, s tim što je Hundoegger dopunila neke ručne znakove za alterirane tonove. Zanimljivo je postavljanje intervala s kontrolnim obrtnim intervalom (Noack 1952: 32). Metoda se oslanja na pentatoniku smatrajući je pogodnom zbog toga što nema polustepena. Slično kao kod *Tonic Sol-fa* i ovdje se radi učvršćivanja zvučnog dojma tonovima daju odgovarajući atributi, ali i boje (do – plava, re – narančasta/ružičasta , mi – zelena, so – crvena, la – ljubičasta, fa – smeđa, ti – žuta). S obzirom na to da je riječ o pomičnom sistemu solmizacije ovo definitivno nema veze sa sinestetičkim reakcijama, pa je time ovakva vrsta karakteriziranja vrlo upitna (Kazić 2013: 65). Hundoegger kao i Curwen, inzistira na monističkom tonalitetno-modalnom sustavu smatrajući da samo durski Do ima punu prirodnu snagu (Noack 1952: 18). Naravno, kao i u prethodnom slučaju ne možemo se složiti s ovim mišljenjem, ali bez obzira na to Tonika-do se ipak u prvom redu učeniku obraća auditivno. To je veoma vidljivo pri uvježbavanju pjesmice (Noack 1952:34). *Tonic Sol-fa/*Tonika-do metode sa zajedničkim nazivnikom metode relativne solmizacije ostvarile su u 20. stoljeću veliki utjecaj na metodiku solfeggia i danas je to drugi od dva najrasprostranjenija sistema (Kazić 2013: 65).

11 S određenom primjesom komercijalizacije. Naime *Tonic Sol-fa College* objavio je mnoga izdanja služeći se slovnom notacijom što je za rezultat imalo veliku zaradu. Suvremenici procjenjuju da je u *Tonic Sol-fa* Ediciji do 1890. godine prodano više od 39000 (?!) kopija Händelova *Mesije* (Drabkin 2009).

Sličan sistem prihvatio je i usavršio njemački kompozitor i pedagog Max Battke (1863.-1916.). U razdoblju od 1898. do 1906. godine objavio je čak devet udžbenika od kojih se prvih šest obraća razvijanju glazbenog sluha utemeljenom na estetičkoj čulnosti auditivne zvučne kvalitete koja vodi prema misaonom procesu i svjesnosti opažanja zvučnih pojava. Battke je metodičan, sveobuhvatan i fokusiran. Usmjerava apercepciju prema pulsaciji tonaliteta i njegovoj tonici kao središtu zbivanja prije bilo kakve grafike. Njegov koncept uvelike se oslanja na alikvotni niz, iz čega on promišlja o relacijama tonova. Opažanju svake zvučne pojave daje racionalno objašnjenje komparirajući već poznato i izbjegavajući bilo kakve stručne termine (Kazić 2013: 65). U opažanju polazi od trozvuka prema intervalima. I kod njega je izražen monistički tonalitetno-modalni sustav po kojem je mol starocrkvena ljestvica koje se održala u uporabi. Zadržao je sustav pomične solmizacije s tom razlikom u odnosu na Tonika-do što alterirane tonove svodi na dva sloga: si za sve povišene i fu za sve snižene i usmjerava ih prema njihovu prirodnom rješenju. Za razliku od Tonika-do metode, odbacio je ručne znakove i bilo koju vrstu ritamskih slogova, a prihvatio francuski brojčani sistem, a uporabom prstiju sugerira se na određenu ritamsku kombinaciju. Obrada ritma nije sistematična, nego se temelji na proizvoljnom izboru različitih tipova glazbenih elemenata. Literatura Maxa Battkea je daleko opsežnija, elokventnija i obuhvaća važniju problematiku nego Hundoegger koja se zadržava na razini diskusije. Battkeov metodički stav, unatoč nekim anomalijama, u nekim segmentima je daleko sadržajniji i metodički bolje postavljen u usporedbi s Tonika-do metodom pa bi možda pravi izbor bio interpolacija ovih dviju metoda i potraga za daljnjim pozitivnim rješenjima u nastavnoj praksi solfeggia.

Spomenuti autori nesumnjivo su utjecali na razvoj glazbenog mišljenja na području pedagogije. Na njih se referiraju neki od najvećih metodičara 20. stoljeća poput Carla Orffa (1895.-1982.) ili Zoltána Kodályja (1882.-1967.). Hrvatski autori J. Požgaj, Z. Grgošević, T. Adamić, M. Prebanda i mnogi drugi u potpunosti su propagirali Tonika-do metodu, a pedagoginja Elly Bašić je u svojoj funkcionalnoj metodi također integrirala mnoge elemente primjenjujući u dualističkom načelu doslovno Tonika-do princip. Međutim, važnije je što se svi spomenuti autori obraćaju auditivnom pa tek onda grafičkom. Naravno, tijekom 20. stoljeća pojavili su se mnogi metodičari koji misle suprotno, a za njih nije bilo prostora u ovom radu. Stoga je bilo potrebno još jednom naglasiti problematiku. S obzirom na to da je solfeggio područje u kojem se odgaja glazbeno, ali i muzikalno mišljenje (Kazić 2013: 14) sasvim je jasno da u slučaju ovog drugog ne pomaže grafika. Ova premisa vodi prema samom naslovu rada koji bi mogao poslužiti i kao svojevrsna zaključna rečenica: Suvremeni trenutak u solfeggiu moguć je jedino kao sinteza tradicionalnog i suvremenog, a ključni element za razumijevanje je auditivni doživljaj jer se muzikalnost ne može zapisati.

LITERATURA

Alldahl, Per-Gunnar (2000). *L'intonazione del coro*. Firenze: PuntoStampa.

Andreis, Josip (1989). *Povijest glazbe*, 1. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.

Curwen, John (1858). *The Standard Course of Lessons and Exercises in the Tonic Sol-Fa Method of Teaching Music*. London: J. Curwen & Sons LTD.

Drabkin, William (2009). Tonic Sol-fa. U: Macy, L. (ur.). *Grove Music Online*. (pristup 05.2009) <http://www.grovemusic.com>.

Focht, Ivan (1976). *Tajna umjetnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

Focht, Ivan (1977). *Uvod u estetiku* (drugo izdanje). Sarajevo: Svjetlost.

Hullah, John Pyke (1849). *Wilhem's Method of Teaching Singing*. London: Longmans, Green, Reader, and Dyer.

Kazić, Senad (2009). Muzička edukacija na razmeđi auditivnog i grafičkog. U: Talam, Jasmina (ur.). *Zbornik radova 6. međunarodnog muzikološkog simpozija »Muzika u društvu«*. Sarajevo: Muzikološko društvo FBiH, Muzička akademija. 261-278.

Kazić, Senad (2012). Utjecaj grafike na kreativni iskaz u muzičkoj edukaciji. U: Talam, Jasmina; Hadžić, Fatima; Hodžić, Refik (ur.). *Zbornik radova 7. međunarodnog muzikološkog simpozija »Muzika u društvu«*. Sarajevo: Muzikološko društvo FBiH, Muzička akademija. 343-354.

Kazić, Senad (2013). *Solfeggio: historija i praksa*. Sarajevo: Muzička akademija.

Magdić, Josip (2006). *Vokalna polifonija*. Zagreb: Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu.

Mathiesen, J. Thomas (2008). Greek Music Theory. U: Christensen, Th. (ur.). *The Cambridge History Of Western Music Theory*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press. 109-135.

Noack, Elisabeth (1952). *Lehrweise nach Tonika Do*. Köln: Fr. Kistner & C. F. W. Siegel & Co. (prema 8. izdanju *Leitfaden der Tonika Do-Lehre* iz 1942.)

Oberborbeck, Felix (1961). Musikerziehung. U: Blume, F. (ur). *MGG*, IX. 1120-1130.

Platon (1979). *Gozba* (prijevod M. N. Đurić). Beograd: Izdavačko-grafički zavod.

Plummeridge, Charles (2009). Schools. U: Macy, L. (ur.). *Grove Music Online*. (pristup 07.2009) <http://www.grovemusic.com>.

Vendrix, Philippe (2005). *Muzika u renesansi* (prijevod A. Stefanović). Beograd: Clio.

Wegman, Rob C (1996). From Maker to Composer: Improvisation and Musical Authorship in the Low Countries 1450 - 1500. U: *Journal of the American Musicological Society*, 49.3. 409-479.

Solfeggio as the Synthesis of the Traditional and Modern in the 21st Century Education

Summary

In solfeggio, unlike in other field of music education, there is a dominant need to balance the aural and visual domain. As a matter of fact, in its main disposition, the solfeggio belongs to the aural sphere. The initial thoughts in this direction can be found in the work of Aristoksen, Guido from Arezzo and other important names who have significantly contributed to the development of music theory and music education. No doubt musical notation has expanded the possibilities of music creativity and has opened perspectives for new great achievements of artistic music. On the other hand, the graphics has in some way limited music creation because it is based on symbols which are expressed through concrete visual signs. And this is actually one of the biggest challenges of modern music education – to achieve the balance between the two, the aural and the visual.

Despite the challenges of the visualisation of music through notes, a majority of music theory teachers from the 19th century, regardless of various methodical solutions, preferred that the aural education should come first and then followed by the visual education, suggesting that the »eye« should only be a support to the »ear«. Therefore aural perception of music notations is separated from their conventional notations. The author highlights some important and slightly forgotten methodical achievements which have been mainstreamed into the music pedagogy towards the end of the 19th century, mainly by J. Curwen, A. Hundoegger and M. Battke. Their intention was to teach music through aural channels, which was very popular, attractive and essential for solfeggio to be what it needed to be. This is the main subject matter in music education and it makes natural connection with all other music theory subject matters and consequently with the playing of instrument.

Key words: music education, auditory perception, solfeggio.

Mirjana Siriščević
Umjetnička akademija Sveučilišta u Splitu
Split, Hrvatska
mirjana@umas.hr

Harmonija 20. stoljeća na studiju glazbene teorije

UDK: 781.4:378.147
Izvorni znanstveni rad (Original scientific paper)

Nacrtak

Prelaskom na bolonjski sustav studiranja, predmet pod nazivom Atonalitetna harmonija uvršten je u četvrtu godinu studija Glazbene teorije tako da na vertikali koja prati stilska razdoblja – a uključuje predmete Renesansna polifonija (1. god.), Barokna polifonija (2. god.), Klasična harmonija (2. god.), Romantička harmonija (3. god.), Atonalitetna harmonija (4. god.), Aspekti glazbe 20. stoljeća (5. god.) – stoji između Romantičke harmonije i Aspekata glazbe 20. stoljeća osiguravajući kontinuitet učenja i istovremeno proširujući analitički pristup cjelovitom djelu s motrišta različitih sastavnica glazbenog jezika/izraza. Tekst koji slijedi donosi presjek sadržaja predmeta, te moguća polazišta za vrednovanje vertikale u okviru atonalitetne sustavnosti.

Ključne riječi: tonalitetna sustavnost, atonalitetna sustavnost, vrednovanje harmonijske komponente

Uvod

Glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj, počevši od osnovnog preko srednjoškolskog do studija, zasnovano je gotovo u cijelosti na upoznavanju i primjeni dursko-molskog tonalitetnog sustava kao osnove svih bitnih glazbenih sastavnica u trima najznačajnijim stilskim razdobljima u povijesti glazbe. Renesansni modusni sustav izučava se u vrlo malom opsegu u okviru nastavnih sadržaja vokalne, odnosno renesansne polifonije, a sustavi 20. stoljeća obrađuju se u okviru predmeta Aspekti glazbe 20. stoljeća u dvama semestrima studija Glazbene teorije. Tijekom prilagodbe studijskih programa bolonjskim standardima na Umjetničkoj akademiji u Splitu uveden je novi predmet pod nazivom Atonalitetna harmonija, upravo s namjerom da se donekle popuni ova praznina. Prvotna je namjera bila obraditi samo atonalitetne sustave, no nastavna je praksa pokazala da je ovo preveliki i nagli skok, posebice kada se radi o analitičkom pristupu glazbenom djelu koji kreće s posve novih polazišta i kriterija vrednovanja. Stoga se program ovoga predmeta u više navrata korigiralo da bi se u ovom trenutku iskristalizirala varijanta koju nudimo u nastavku.

Prvi dio programa mogao bi se nazvati ponavljanje. Podsjetiti studente na pojavu i razvoj tonskih sustava i njihovu primjenu u glazbenim djelima, definirati metode analize glazbenih sastavnica, ukazati na njihove bitne značajke u

određenim stilskim okvirima, sve se to pokazalo nužnim polazištem za nadogradnju stečenog znanja novim sadržajima vezanim uz glazbu 20. stoljeća. Ovaj dio programa, nazvali smo ga uvodni, pokriva razdoblje od fiksiranja prve tonske visine do kasnoromantičke harmonije. Razdoblje je veliko, no, kako je riječ o sadržajima koji su studentima većinom poznati iz prethodnog obrazovanja, dovoljno mu je posvetiti manji dio ukupnog fonda sati.

Put nastanka i razvoja tonskih sustava koji imaju tonsko/tonalitetno središte – ton/akord, može se vrlo jednostavno i pregledno pratiti kroz prizmu zanimljive teorije A. Ogolevca koja pokriva upravo navedeno razdoblje. Autor smatra da se postupeno širenje tonskog sustava može prikazati dodavanjem novih tonova u nizu kvinti simetrično postavljenih oko središnje kvinte c-g, koja je jezgra sustava – njegovo svojevrsno gravitacijsko središte.

…	des	as	es	b	f	c	g	d	a	e	h	fis…
	6ß	5ß	4ß	3ß	2ß	1ß	1α	2α	3α	4α	5α	6α

Brojčani koeficijenti označavaju udaljenost tonova (po kvintnoj srodnosti) od jezgre i redoslijed njihove pojave, ali i stupanj ekspresivnog potencijala. Naime, ton koji je trenutku pojave novi, tek uvedeni član, u pravilu je nositelj intenzivnije ekspresije i veće psihološke napetosti. Osim toga, oznake α i ß simboliziraju emocionalnu orijentaciju: α – durski, svijetli, a ß – molski, tamni emocionalni kompleks. Širenje sustava vrši se tako da se oko fiksiranih tonova intoniraju novi, u pravilu susjedni – Ogolevec ih naziva hibridima – kao nesamostalni melodijski tonovi koji se s vremenom osamostaljuju i postaju punopravni članovi novoga sustava služeći kao oslonac novim hibridima. Autor dijeli razvoj glazbenog mišljenja na krugove smatrajući da približno u isto vrijeme dolazi do uvođenja novih tonova na suprotnim stranama citiranog niza. Prvi krug je sama jezgra sustava c-g; drugi krug daje predpentatoniku c-d-f-g, a treći dva oblika pentatonike c-d-f-g-a i c-d-f-g-b. Na ovom stupnju razvoja još nije osvojen melodijski interval male sekunde, pa je on svojevrsna barijera koja će se nadići tek u idućim krugovima koji donose dijatonske ljestvice od sedam tonova: dorsku između 4ß i 3α i miksolidijsku između 3ß i 4α, peti krug jonsku između 2ß i 5α i eolsku između 5ß i 2α, šesti krug frigijsku između 6ß i 1α i lidijsku između 1ß i 6α. Time je postavljen sustav renesansnih modusa, no svijest o odnosu njihovih karakterističnih tonova prema zajedničkom ishodištu – tonu c, još uvijek ne postoji. Kad glazbeno mišljenje dođe do tog stupnja, a za to su preduvjeti, između ostalog, temperacija tonskog sustava i razvoj harmonijskog mišljenja, imat ćemo barokni sustav od 12 tonova bez enharmonije kao u gore citiranom nizu. Dalji tijek ovoga procesa donosi enharmonijske, ali ne i funkcionalne ekvivalente postojećim tonovima: najprije se pojavljuju tri tona s desne strane – cis, gis, dis, kao sekundarne dominante sporednih stupnjeva u tonalitetu, čime je upotpunjen klasični 15-tonski sustav, a zatim tri tona s lijeve strane – ges, ces, fes, u sklopu medijantnih akorada (prividnih tercnih srodnika) glavnih stupnjeva čime se formira kasnoromantički 18-tonski sustav.

Teorija Ogolevca vrlo je pogodna za prikaz razvoja tonskih sustava iz nekoliko razloga: kao prvo, po svojoj objedinjujućoj ideji o razvoju glazbenog mišljenja u kojem su svi ljestvični tipovi prikazani kao organske faze istog procesa – nijedan nije uzet kao norma; osim toga, nema razlike između dijatonskih i alteriranih tonova, nema suprotnosti između dura i mola jer oba potječu iz istog korijena što rješava sukob između monizma i dualizma, i konačno, svi tonovi, koliko god udaljeni, imaju određeni stupanj srodnosti prema ishodišnoj jezgri c-g. Time je Ogolevec na tragu svim onim teorijama i shvaćanjima koja dolaze do zaključka da je tonsko/tonalitetno središte glazbeni fenomen jednako elementaran kao gravitacijska sila – može se prikrivati i poricati, ali ne i uništiti. Unatoč svemu pozitivnome, ova teorija ima i cijeli niz nedostataka kojih je bio svjestan i sam autor te ih svakako treba prokomentirati sa studentima: naime, razvoj sustava je prikazan posve shematski i pravilno, a sigurno nije tekao tako postupno, ravnomjerno i pravolinijski. Neke su faze trajale dugo, a neke su se u razdobljima dinamičnijeg razvoja sažimale, u različitim kulturama različitim tempom i na različite načine. Osim toga, Ogolevec svojom teorijom negira atonalitetnu glazbu koja je povijesna činjenica, a ne spominje ni brojne povijesne i sociološke utjecaje na razvoj i mijene tonskih sustava. No, unatoč svim nedostatcima, upravo jednostavnost i preglednost teorije vrlo će dobro poslužiti kod ponavljanja gradiva naučenog tijekom prethodnih godina studiranja na svim predmetima glazbeno-teorijske vertikale (harmonija, polifonija, glazbeni oblici i stilovi).

Osim teorijskog dijela predavanja, važno je ilustrirati gradivo što većim brojem glazbenih primjera vrlo detaljnim analitičkim pristupom – dakako i slušnim. Pri tome je vrlo važno ukazati studentima na činjenicu da se prijelaz iz jednog sustava u drugi ne događa mehanički, svaki sadrži elemente naslijeđenoga i klice sljedećega i upravo na njih treba staviti težište kod analize. Primjerice, kod analize odabranog Palestrinina moteta treba uočiti karakteristična obilježja glazbenog oblika, primijenjenih skladateljskih postupaka i tonsko-akordnog sustava, ali isto tako i anticipacije baroknih polifonih oblika i njihova modulacijskog plana.[1] Kod analize primjera iz klasične literature treba staviti naglasak na konstrukcijsku ulogu harmonije – najprikladniji su primjeri Mozartovih sonata – a kod analize romantičke literature na ekspresivnu komponentu – klavirska djela Chopina, Schumanna i eventualno Liszta posve su primjerena kao predlošci za harmonijsku analizu na ovoj razini studiranja.

1 U Palestrininu motetu *Sicut cervus*, u prvom dijelu skladbe teme su imitacijski donesene na prvom i petom stupnju modusa što je anticipacija baroknog tonalitetnog okvira ekspozicijskih dijelova forme (dux – comes), u srednjem dijelu rabe se i drugi intervali imitacije, odnosno stupnjevi modusa poput modulacijskog kretanja kroz bliske tonalitete u baroknom obliku, a u završnom dijelu dominira imitacija na gornjoj kvarti poput najave budućeg subdominantnog miksolidijskog područja.

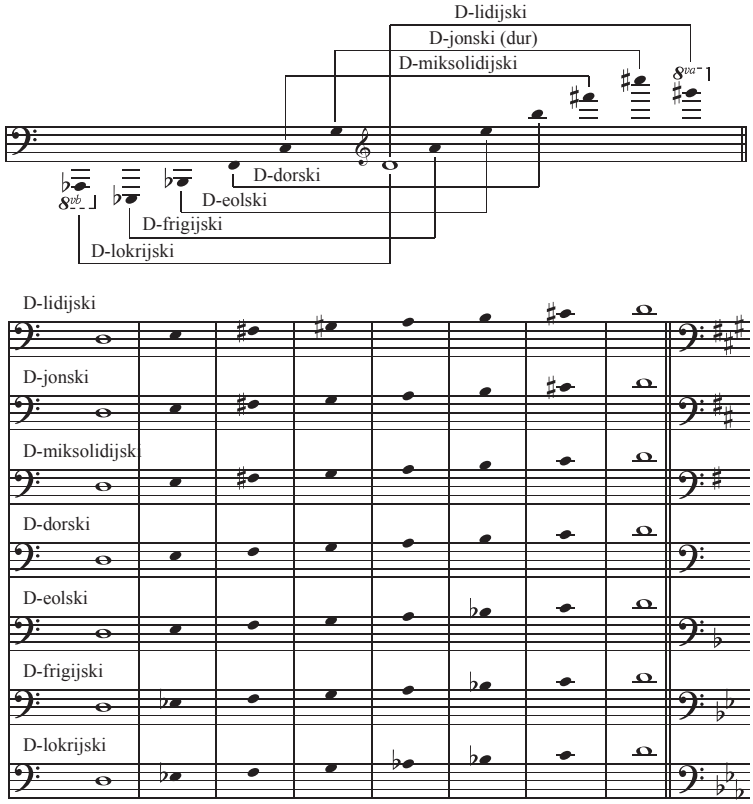
TONELITETNI SUSTAVI 20. STOLJEĆA

Početna melodija Debussyjevog *Fauna* često se navodi kao primjer najave svega »novoga« što će iznjedriti 20. stoljeće. I doista, impresionizam i njegov genijalni tvorac ozbiljno su uzdrmali temelje tonaliteta, najotpornijeg sustava u povijesti glazbe. Za to je dakako zaslužan i dotadašnji razvoj glazbenog mišljenja – polarizacija unutar kasnoromantičke glazbe dovela je, naime, do pojave niza novih značajki tehničke i estetske prirode čiji se smisao u potpunosti otkriva tek mnogo kasnije, a utjecaj proteže sve do današnjih dana. Stavljanje zvukovnog kolorita u prvi plan bio je temelj na kojem su nikle klice novoga glazbenog stila – impresionizma, nasuprot kojemu stoji ekspresionizam s jakom koncentracijom djela visokog stupnja psihološke napetosti u svim glazbenim elementima. Povijesni proces je, dakle, takav da oba stila proistječu iz unutrašnjeg strujanja kasne romantike, a dalje se razvijaju neovisno jedan o drugome do punog sazrijevanja. Impresionistički stil donio je cijeli niz novih sredstava i postupaka, odnosno tretmana poznatih. No, kako se ova materija vrlo detaljno izučava u okviru predmeta Aspekti glazbe 20. stoljeća, u sklopu Atonalitetne harmonije obrađuje se samo u glavnim crtama – principi gradnje akorda, afunkcionalne progresije, paralelizam akorda, primjena cjelostepene ljestvice, modusa i egzotičnih ljestvica.

Zanimljivo je, vezano uz analizu glazbenih fragmenata zasnovanih na modusima, upoznati studente s još jednim mogućim pristupom – s teorijom Johna Vincenta u okviru koje autor uspostavlja sustav »Harmonijskih modusa« u kojem se ljestvice zasnivaju na srednjovjekovnim crkvenim modusima, a harmonijska komponenta na značajkama proširenog dursko-molskog tonaliteta. Slično kao i Ogolevec, Vincent svoje dijatonske moduse izvodi iz niza čistih kvinta postavljenih na tonu f: f-c-g-d-a-e-h. Tako dobivenih sedam tonova postavlja u ljestvični niz: f-g-a-h-c-d-e-(f) naglašavajući da ljestvica može započeti od bilo kojeg tona u nizu; početni ton Vincent naziva tonika, što je u skladu s njegovim shvaćanjem tonaliteta. Odnose između ovako dobivenih modusa autor uspoređuje s odnosom dura i paralelnog mola – svi modusi sadrže iste tonove, a modulacija iz jednog u drugi podrazumijeva pomicanje s jedne tonike na drugu bez kromatskih promjena. Obrnuto od ovoga značilo bi ostati na istoj tonici, a modus promijeniti uvođenjem potrebnih alteracija što bi odgovaralo mutaciji u istoimeni tonalitet. Ovu mogućnost zamjene modusa na zajedničkoj tonici Vincent prikazuje tabelom Lateral Indeks koju izvodi iz zatvorenog kruga čistih kvinta.[2]

2 Vincent, 1974: 26.

Pr. 1



U citiranom primjeru ton *d* je zajednička tonika koja povezuje sedam različitih ljestvica u jednu tonalitetnu cjelinu što bitno proširuje melodijsko-harmonijske mogućnosti, u ovom slučaju D tonaliteta, a istovremeno svih dvanaest kromatskih polustepena ulaze u područje Vincentove »dijatonike«.

Primjenom sustava Harmonijskih modusa u analizi mogu se kao dijatonske shvatiti i objasniti i one harmonijske progresije koje bi se u okviru funkcionalnog tonaliteta protumačile kao kromatske ili modulirajuće.[3] Jasno je da se Vincentov prijedlog analize može primijeniti samo na glazbene cjeline afunkcionalne, odnosno modusne osnove.

Dezintegracija funkcionalnog mišljenja u okvirima impresionističkog stila nije se dogodila odjednom: u djelima impresionista prožimaju se tonalitetna funkcionalnost, afunkcionalnost, romantička medijantika, modusna i cjelostepena koncepcija, a sve u službi glazbenog kolorita i stvaranja ugođaja.

3 U primjeru završne kadence iz Faureove *Penelope* zadnja dva akorda glase: d-fis-a-c, c-e-g. U okviru tonalitetnog funkcionalnog sustava bila bi to kadenca tipa DD-T u kojoj je D izostavljena, a DD je alterirani akord. Vincent, međutim, ovu progresiju shvaća dijatonski kao spoj lidijskog II7 s tonikom.

Iako je u glazbi 20. stoljeća bilo mnogo novih, često i radikalnih zahvata u glazbenu građu, tonalitet je i dalje prisutan u djelima, primjerice Prokofjeva i Šostakoviča u okviru suvremenijeg izraza, ali isto tako i u djelima mnogih pripadnika nacionalnih škola i orijentacija. Ovaj kontinuitet, tj. oslonac na sredstva i stilove glazbene tradicije može se vrlo dobro pokazati na djelima hrvatskog skladatelja Stjepana Šuleka čiji se glazbeni rukopis najčešće određuje kao sinteza barokne polifonije, klasične forme i romantičke harmonije i izražajnosti. Šulekov je opus uistinu velik i raznolik i gotovo svaka partitura relevantan je primjer spomenute sinteze, no, osobno u praksi najčešće koristim primjere iz četiri Klasična koncerta, posebice prva dva. Nezaobilazan je u tom smislu primjer drugog stavka Drugog klasičnog koncerta *Corale* koji donosi dva polifona sloja – petoglasnu fugu u gudačkom orkestru i petoglasni kanon u solističkoj skupini od istog glazbenog materijala – u istovremenom, neovisnom odvijanju objedinjenom zajedničkom harmonijskom vertikalom in E. Spomenuti koncerti donose i različite sinteze sonatne forme i fuge, no Šulek je poznat i po brojnim originalnim rješenjima prožimanja i drugih polifonih i homofonih oblika (pasakalja, čakona, rondo), sintezama koje se protežu cijelim njegovim opusom.[4]

Uz tonalitetni kontinutet u glazbi 20. stoljeća svoj život i razvoj nastavlja i smjer koji dalje razvija kromatski sustav proširujući Regerovo pravilo da svaki akord može imati posve određenu funkciju u bilo kojem tonalitetu, pri čemu su i mogućnosti tvorbe akorda bitno proširene novim principima i tvorbenim intervalima. Rezultat je prošireni tonalitetni krug sa slobodnom uporabom kromatike što je praćeno nivelacijom enharmonijskih tonova u akustičkom smislu, ali i u svijesti slušatelja. Tonski se sustav tako svodi na 12 tonova temperirane kromatske ljestvice, tonalitetna funkcionalnost gubi na važnosti, ali nije nestala, nego se ostvaruje drugačijim sredstvima: primjerice, ostnatnim ponavljanjem tona ili akorda koji tako postaje harmonijski centar, formiranjem širokih harmonijskih ploha primjenom pedalnih, odnosno ležećih tonova, ostinatnim figurama i sličnim postupcima. Kao ilustraciju ovakvoga sustava navodim najčešće primjer Bartókova djela *Muzika za žičane instrumente, udaraljke i čelestu*. Bartókova tema fuge služi se slobodnom kromatikom, ali je vraćanjem na ton a u tonalitetnom smislu centralizirana oko njega, te on poprima ulogu tonskog/tonalitetnog središta.

Pr. 2

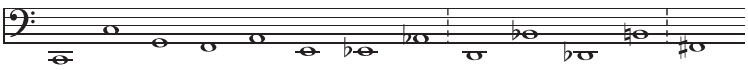
Odgovarajući primjer iz hrvatske glazbene literature mogao bi biti gudački kvartet Petra Bergama koji je tretmanom tonaliteta na tragu Bartókova, a sve u okviru originalnih kombinacija polifonih i homofonih oblika: tako je u prvom

4 Šulekova su djela vrlo poučna i pogodna za teme magistarskih radova na studiju Glazbene teorije.

stavku ekspozicija fuge ujedno i kanon, u drugom se kanon odvija uz temu pasakalje te njegove fraze imaju ulogu variranja kontrapunktskog konteksta u kojem se sama tema ponavlja, dok je četvrti stavak kombinacija ronda i dvostruke fuge. Kao primjere u okviru nastave obično obrađujem prvi i drugi stavak.[5]

Nastavljajući ovaj tonalitetni slijed dolazimo do teorije Paula Hindemitha koja zagovara neminovnost postojanja tonskog/tonalitetnog središta i koja je zasigurno jedna od najcjelovitijih iz pera skladatelja 20. stoljeća. Najboljom tonskom osnovom za komponiranje on smatra kromatsku ljestvicu, ali ne temperiranu, nego onu koja nastaje ispunjavanjem oktavnog prostora pomoću intervala sračunatih iz proporcija niza parcijalnih tonova. Nužnost njihova uvođenja u postupak tvorbe ljestvice Hindemith obrazlaže ranijim sličnim pokušajima gradnje ljestvice. Kao osnovu za izračunavanje skladatelj uzima prvih šest tonova alikvotnog niza koji su apsolutno čisti. Rukovodeći se načelom akustičke srodnosti tonova i koristeći sljedeći postupak – na svaki parcijalni ton odabranog niza primjenjuju se redom odnosi tonova koji leže ispod njega u nekom drugom nizu – Hindemith dobiva svoj Niz I koji nije samo upotpunjena kromatska ljestvica, nego redoslijed ovako dobivenih tonova ukazuje i na njihov stupanj srodnosti prema ishodišnom tonu.[6]

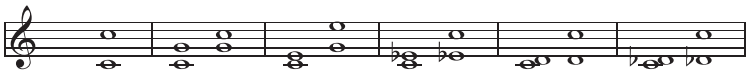
Pr. 3



Upravo zato Hindemith prvih šest tonova niza naziva sinovima, sljedeća četiri unucima, a posljednjeg praunukom; ovako definiran srodnički odnos najveća je vrijednost njegova niza. I Hindemithu bi se, kao i Ogolevcu, moglo uputiti nekoliko primjedbi: na sličan način i on negira atonalitetnu glazbu, a osim toga, ako je težište teorije na akustičkim srodnostima tonova, tonski bi se sustav, tj. ljestvica morala proširiti na više od dvanaest tonova. No, unatoč primjedbama, Hindemithov je niz vrlo primjenjiv u postupku analize glazbenih sastavnica metodom koju on obrazlaže u svojoj knjizi *Tehnika tonskog sloga*.

U okviru svoje teorije Hindemith određuje i vrijednosti, tj. stupanj disonantnosti harmonijskih intervala pomoću diferencijskih tonova prvog i drugog reda; tako dobija Niz II u kojem napetost intervala raste slijeva nadesno.[7]

Pr. 4



Uz pomoć diferencijskih tonova skladatelj određuje i osnovni ton svakog intervala, a opisani postupci i dobiveni rezultati služe mu za klasifikaciju sveukupnog harmonijskog materijala u dvije grupe, u svakoj po tri podgrupe.

5 Siriščević, 2013, str.153-179.
6 Hindemith, 1983:109.
7 Ibid: 109.

Njegova je podjela vrlo pregledna i jednostavna, ali isto tako i vrlo složena kod primjene u analizi harmonijske komponente glazbenog djela; osim toga, grupe su neuravnotežene a harmonijska snaga akorda shvaćena je isključivo statički. Stoga Hindemithovu metodu, u praksi koristim u vrlo reduciranom vidu – kod analize melodike pomoću hoda sekunda i kod definiranja tonalitetnih područja odnosima srodnosti Niza I.

ATONALITETNI SUSTAVI

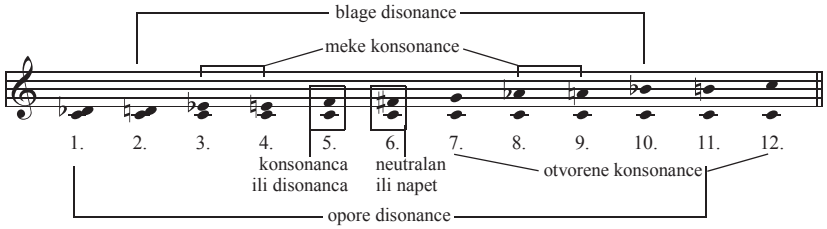
Prije prelaska na teorije koje zahvaćaju u atonalitetnu sustavnost, dobro je upoznati studente s klasifikacijom ljestvičnih sustava i akordnih struktura C, Kohouteka. Njegov je pregled ljestvičnih tipova jedan od najpotpunijih, a sadrži: pentatonske ljestvice, srednjovjekovne dijatonske ljestvice (moduse), naročite, kombinirane i umjetno konstruirane ljestvice (osim ljestvica nastalih kombinacijom različitih tetrakorda spojenih na zajedničkom tonu ili razdvojenih sekundom, u ovu grupu spadaju i ljestvice intervalskih modela, Messiaenovi modusi s ograničenim brojem transpozicija i proizvoljno građene jednooktavne i višeoktavne ljestvice).[8] Kohoutekova podjela akordnih struktura također je jedna od najpotpunijih, tu su: dijatonski i nedijatonski tercni akordi, kvartni i sekundni akordi, akordi s dodanim tonovima, intervalima i akordima, akordi intervalskih modela, simetrični akordi, karakteristični akordi, akordi proizvoljne intervalske građe i klasteri.[9]

Autori čije se podjele i prijedlozi odnose na atonalitetnu glazbu, u pravilu uspostavljaju i obrazlažu svoje sustave vrednovanja intervala i akorda. Zanimljivo je uočiti da se njihovi prijedlozi poklapaju s Hindemithovim Nizom II, ali je primjena ovako uspostavljenih kriterija na harmonijsku komponentu bitno drugačija.

VINCENT PERSICHETTI

Persichettijeva podjela, uz napomenu da se stupanj disonantnosti može promijeniti kada se interval javi u obratu i kad mu se tonovi razmaknu na veću udaljenost, izgleda ovako:[10]

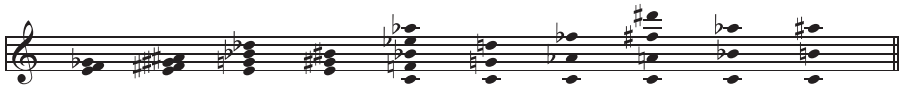
Pr. 5



8 Kohoutek, 1984: 39-42.
9 Ibid: 27-31.
10 Persichetti; 1961: 14.

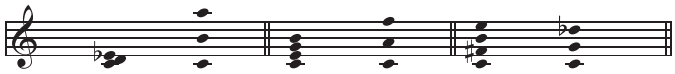
Prema Persichettiju, akordi mogu biti građeni od jednakih intervala:

Pr. 6



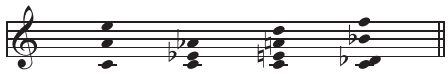
od različitih vrsta intervala istoga imena:

Pr. 7



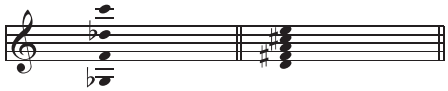
i od različitih intervala.[11]

Pr. 8



Kod određivanja stupnja napetosti akorda u obzir se uzimaju svi intervalski odnosi, Tako ih, primjerice kod četverozvuka ima šest, a kod petozvuka deset.[12]

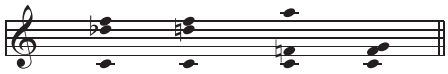
Pr. 9



3 konsonance	7 konsonanci
2 opore disonance	2 blage disonance
1 neutralni tritonus	1 opora disonanca

Autor obrazlaže i kako se mijenja napetosna vrijednosti intervala čiste kvarte ovisno o kontekstu u kojem se pojavljuje. Ako se uz interval kvarte u akordu pojavljuje blaga ili opora disonanca, kvarta zvuči konsonantno; kada se javlja uz nesavršene ili savršena konsonance, kvarta zvuči disonantno (u prva dva trozvuka je konsonanca, a u druga dva disonanca).[13]

Pr. 10



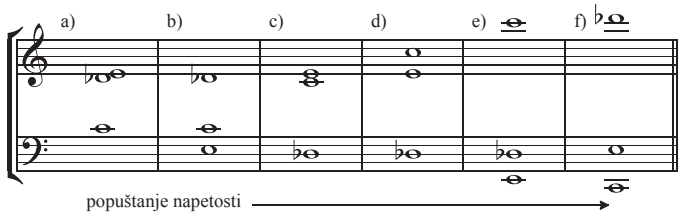
REGINALD SMITH BRINDLE

Vrlo je slična i klasifikacija R. Smith Brindla koji se temeljito bavi promjenama napetosti intervala i akorda uvjetovanim obrtanjem i udaljavanjem tonova. Tako daje primjer trozvuka čiji su tonovi postavljeni na šest različitih načina, ali tako da njegova disonantnost opada u smjeru udesno udaljavanjem tonova disonantnih

11 Ibid: 19.
12 Ibid: 20.
13 Ibid: 21.

intervala i stavljanjem najkonsonantnijeg intervala u najdublje dionice, i to s osnovnim tonom u basu.[14]

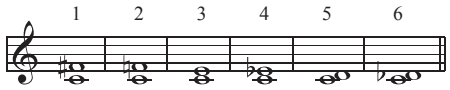
Pr. 11



RUBEN RADICA

Jedna od najznačajniji i najcjelovitijih skladateljskih teorija u hrvatskoj glazbi 20. stoljeća je teorija sastavljenih pravilnih modusa Rubena Radice u okviru koje skladatelj detaljno, precizno i sustavno definira vrijednosti intervala, tvorbu ljestvičnog sustava, tvorbu akorda i harmonizaciju melodije u različitim dionicama. I Radici je, kao gore spomenutim skladateljima, teorijsko polazište vrednovanje intervala kao osnovnog građevnog elementa svih glazbenih sustava. Novost je njegova sustava brojčano iskazivanje napetosti, pri čemu se njegova zapažanja poklapaju s prethodno prikazanim.

Pr. 12



Radica kao polazište uzima dvanaesttonski kromatski temperirani total, a baza sustava su sljedeći intervali: mala i velika sekunda, mala i velika terca, čista i povećana kvarta; to je ujedno i njihov konačan broj. Iskoračenje iz tritonusnog intervalskog prostora uvođenjem oktavnih komplemenata i proširenja ne utječe na vrijednost intervala. Psihološki učinak pojačavanja ili popuštanja napetosti izazvan je približavanjem ili udaljavanjem tonova intervala, dojam disonantnosti opada širenjem intervalskog prostora tako da najveću napetost ima mala sekunda, a najmanju tritonus.

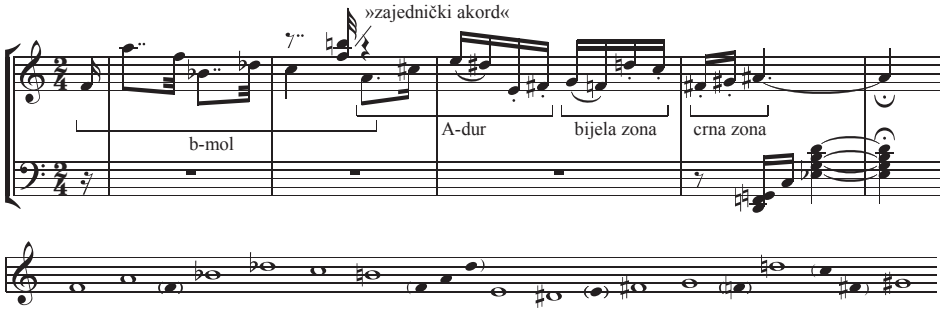
Primjenjujući navedene kriterije na akorde, slično kao Persichetti, Radica dolazi do napetosne vrijednosti akorda, pri čemu također razlikuje apsolutnu i relativnu koja ovisi o obratu, slogu i registraciji tonskih visina. Kod računa se uzimaju u obzir intervalski odnosi između svih tonova, primjerice, prije citirani Persichettijevi akordi imali bi napetost: četverozvuk ges-c-des-f = 20 (ges-c=1, ges-des=2, ges-f=6, c-des=6, c-f=2, des-f=3) i petozvuk d-fis-a-cis-e = 36 (d-fis=3, d-a=2, d-cis=6, d-e=5, fis-a=4, fis-cis=2, fis-e=5, a-cis=3, a-e=2, cis-e=4).

14 Brindle, 1966: 74.

HIJERARHIZIRANJE KROMATSKE LJESTVICE

Pomak od tonaliteta prema atonalitetu može se najbolje pratiti na genezi glazbenog rukopisa A. Schönberga. No, njegovi su načini poricanja tonaliteta bitno drugačiji od Webernovih što možemo ilustrirati analizom kratkih glazbenih fragmenata. Pogledajmo početak četvrtog stavka *Šest malih klavirskih komada*, op.19

Pr. 13

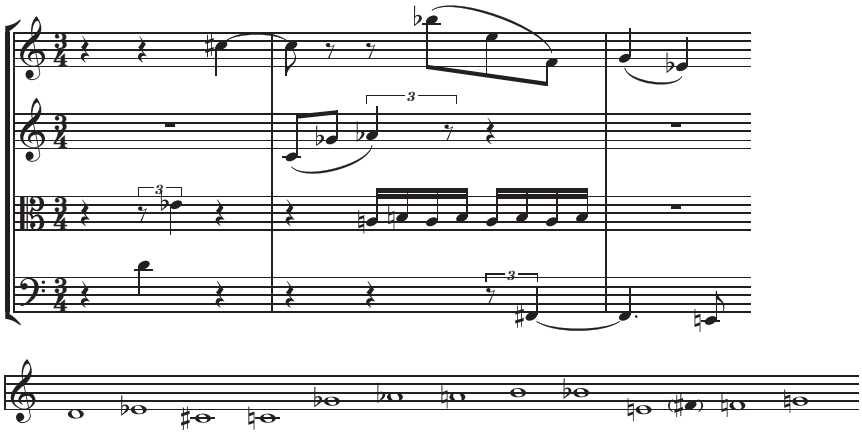


Prvih sedam tonova melodije pripadaju b-molu. Tercna struktura latentne harmonije pojačava dojam ovoga tonaliteta. Počevši od tona a u drugom taktu, sljedećih šest tonova ulazi u tonalitetno područje A-dura (ton dis je izmjenični), zatim slijede četiri tona »bijele zone« i tri tona »crne zone«.[15] Fragmenti melodije smješteni su, dakle, u tonalitete, ali njihov izbor nije slučajan. Udaljenost za malu sekundu (b-mol, A-dur) i tritonus (C-dur, Fis-dur) osigurava im maksimalan stupanj nesrodnosti što će u kontinuitetu za rezultat imati atonalitetni učinak. S aspekta harmonijske komponente, tritonus f-h u drugom taktu slušno stvara atonalitetni učinak, ali zapravo ima ulogu zajedničkog akorda – ton f pripada b-molu, a ton h A-duru. Akordni kompleks u četvrtom taktu je molski undecimakord na C s disalteracijom septime. Ako navedeni primjer motrimo sa stajališta eksploatacije kromatskog totala, primijetit ćemo da se on upotpunjuje tek s dvadesetim tonom (ton gis u četvrtom taktu). Iako se zalihost kromatske ljestvice popunjava u relativno kratkom odsjeku, on je još uvijek daleko od serijalne koncepcije. Možemo, dakle, zaključiti da odsjek pripada onim primjerima atonalitetne glazbe u kojima je prisustvo tonalitetnih elemenata neosporno, a sam tonalitet se negira primjenom onih intervalskih odnosa između tonalitetnih područja i akorada koji najsnažnije osporavaju tonalitetnu sustavnost.

Webernov pristup različit je od Schönbergova i obilježava ga »racionalno, brižljivo sračunato eliminiranje tonaliteta, osigurano izbjegavanjem svih tonalitetnih asocijacija«.[16] Ovo će najbolje ilustrirati početak prvog stavka *Šest bagatela za gudački kvartet*, op. 9.

15 Usp. Brindle, 1966, str.186.
16 Gligo, 1987: 41.

Pr. 14



U citiranom primjeru nema nijednog melodijskog slijeda, a isto tako ni vertikalne kombinacije tonova za koju bi se moglo reći da potječe iz sustava tercne harmonije kao što je to slučaj u Schönbergovu primjeru. Jedini slijed tonova koji bi mogao izazvati tonalitetne asocijacije motiv je druge violine u drugom taktu: c-ges-as, od as-c-ges. Ova je sugestija, međutim, brižno eliminirana uvođenjem ostinatne figure a-h u dionici viole. S aspekta eksploatacije kromatskog totala možemo uočiti da, osim ponovljenog tona fis, niz tonova ostvaruje u potpunosti dodekafonijski princip. Naime, do kraja drugog takta Webern je već iskoristio jedanaest tonova kromatske ljestvice. Preostao je još samo ton g koji mu je na mjestu tona fis smetao zbog moguće harmonijske prepoznatljivosti. Svojim načinom uporabe kromatskog totala upravo Webern anticipira dodekafonijski princip.

U okvirima dodekafonijske i serijalne metoda komponiranja precizno je definiran melodijski princip prevladavanja neutralnosti kromatske zalihosti, ali je harmonijska komponenta uglavnom i dalje ostala izvan kontrole. Upravo to omogućuje skladateljima potpunu slobodu u koncipiranju tonalitetno - atonalitetnog odnosa. Dobro je poznat primjer Bergova niza iz Violinskog koncerta u koji skladatelj hotimice ugrađuje tonalitetne elemente, a s druge strane Webernovi brižno konstruirani atonalitetni nizovi formirani od grupa tonova u kojima prevladavaju sekunde.

No, kako se dodekafonija, slično kao i impresionistička harmonija, detaljno obrađuje na predmetu Aspekti glazbe 20. stoljeća, na nastavi Atonalitetne harmonije studenti će se upoznati samo s osnovnim pojmovima i načinima oblikovanja i eksploatacije dodekafinijskog niza.

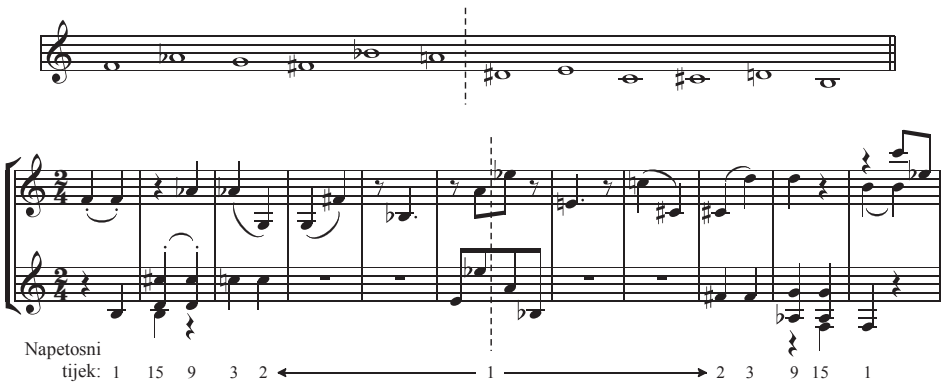
SASTAVLJENI PRAVILNI MODUSI

Najznačajniji primjer hijerarhizacije kromatske ljestvice i nadilaženja neutralnosti njezina intervalskog sadržaja u hrvatskoj glazbi 20. stoljeća, dolazi iz

pera već spomenutog skladatelja Rubena Radice. Njegova se teorija nadovezuje na koncepciju O. Messiaena postupkom formiranja ljestvičnog sustava, a dijelom i harmonijske komponente. Radičini **sastavljeni pravilni modusi** su redukcije kromatskog totala, tvore se od triju intervala: male i velike sekunde i male terce. Sastavljeni su od nekoliko jednako organiziranih grupa – modela, koji su sekventno ulančani, a ugrađuju se u okvir onih intervala koji dijele oktavu na jednake dijelove. Upravo zbog toga, slično kao i Messiaenovi modusi, imaju ograničen broj transpozicija.[17] Strukturiranje vertikale u okviru Radičine teorije također je precizno definirano, a isto tako i postupak harmonizacije. Akordi se tvore pomoću **modela modusne selekcije** koji omogućuje da se dođe do konačnog broja akorada u okviru jednog modusnog područja,[18] a u postupku harmonizacije koja može biti slobodna i kontrolirana, Radica kombinira različita tonska područja primjerima bimodusne, polimodusne i tonalitetno-modusne sinkronije.[19]

Spomenuti primjeri vezani uz atonalitetnu sustavnost vrlo jasno pokazuju da različiti sustavi zasnovani na eksploataciji kromatskog totala sami po sebi ne eliminiraju tonalitetne asocijacije niti garantiraju atonalitetni učinak. Uz odgovarajuću skladateljsku kontrolu rezultat može biti glazba na granici tonaliteta, zatim glazba u kojoj su tonalitetni i atonalitetni elementi u ravnoteži i konačno, glazba koja potpuno poriče tonalitet. Zbog svega toga, kod analize i vrednovanja harmonijske komponente potrebno je uspostaviti novi kriterij: **napetosni tijek = harmonijski tijek**. Kako snaga skladateljske kreacije kontrolira metodu, neka pokaže sljedeći primjer početnih taktova zadnjeg stavka Webernove Simfonije op. 21.

Pr. 15



Uočimo, za početak, da je s ritamskog aspekta ovaj odlomak zrcalna konstrukcija, a harmonijski tijek Webern uokviruje neutralnim tritonusom f-h kojim odsjek započinje i završava. Unutar ovoga okvira napetosni tijek brižno je izbalansiran. Od neutralnog tritonusa glazba prolazi zonom kromatske napetosti u drugom taktu, koja postupno slabi u trećem taktu. U četvrtom i petom taktu

17 Usp. Siriščević, 2001: 18-22.
18 Ibid: 43-45.
19 Ibid: 65.

tijek je melodijski što za rezultat ima dalji pad s obzirom na to da tu djeluje samo energija melodijske napetosti intervala. Interval tritonusa u šestom taktu uspostavlja neutralni stupanj napetosti kao onaj na početku, a nastavak odsjeka donosi analogni napetosni tijek, ali u retrogradnom poretku.

Upravo u svjetlu ovakve analize vertikalne komponente atonalitetne glazbe zasnovane na napetosnim vrijednostima suzvuka najrazličitijih intervalskih kombinacija, prikazani kriteriji dobivaju svoj pravi smisao.

ZAKLJUČAK

Na mjestu zaključka, na kraju ovoga pregleda, navodimo nekoliko osnovnih podataka iz Plana i programa predmeta Atonalitetna harmonija. Glavni ciljevi usmjereni su na upoznavanje, razumijevanje i usvajanje određenih vještina, a mogu se najbolje sažeti očekivanim ishodima učenja. Nakon položenog ispita student bi trebao biti u stanju: prepoznati pojedini tonski sustav i objasniti njegovo mjesto u okviru povijesnog, odnosno stilskog kontinuiteta, prepoznati i analizirati pojedine sastavnice glazbenog jezika u odabranim djelima iz glazbene literature, sintetizirati i prezentirati rezultate analitičkog rada usmeno i pismeno, kreirati vlastiti tonski sustav i osmisliti tvorbu vertikale te ga primijeniti u vlastitom radu.

Sadržaj predmeta obrađuje se u nizu tematskih cjelina počevši od uvodnog ponavljanja, preko tonalitetnih do atonalitetnih sustava:

- Od fiksiranja prve tonske visine, preko pojave tetrakorda i povezivanja tetrakorda do pentatonike,
- Od pentatonike do prvih dijatonskih ljestvica,
- Renesansni modusni sustav s anticipacijama dursko-molskog tonalitetnog sustava,
- Barokni tonski sustav od 12 tonova,
- Klasični tonski sustav od 15 tonova,
- Romantički tonski sustav od 18 tonova,
- Impresionistička harmonija: akordi, akordne progresije, ljestvice,
- Tonalitetni funkcionalni sustav: Stjepan Šulek,
- Tonalitetni kromatski sustav: Bela Bartók, Petar Bergamo,
- Teorija tonaliteta Paula Hindemitha,
- Teorije intervalskih napetosti u atonalitetnim sustavima: Vincent Persichetti, Reginald Smith Brindle, Ruben Radica,
- Ljestvični sustav Oliviera Messiaena,
- Skladateljska teorija Rubena Radice,
- Primjena stečenog znanja u osmišljavanju vlastitih sustava.

Važno je na samom kraju naglasiti da je prikazani prijedlog samo jedan od mogućih načina upoznavanja i sistematizacije tonskih i harmonijskih sustava u glazbi 20. stoljeća, što se dakako odnosi i na odabir primjera iz glazbene literature.

Literatura

Gligo, Nikša (1987). *Problemi Nove glazbe 20. Stoljeća: Teorijske osnove i kriteriji vrednovanja*. Zagreb: Muzički informativni centar.

Hindemith, Paul (1983). *Tehnika tonskog sloga* (prijevod s njemačkog V. Peričić). Beograd: Univerzitet umetnosti

Kohoutek, Ctirad (1984). *Tehnika komponovanja u muzici XX. veka* (prijevod s ruskog D. Despić). Beograd: Univerzitet umetnosti.

Peričić, Vlastimir (1968). *Razvoj tonalnog sistema*. Beograd: Naučno delo.

Persichetti, Vincent (1961). *Twentieth-Century Harmony*. New York: W. W. Norton and Company.

Siriščević, Mirjana (2001). *Teorije intervalskih napetosti i njihova primjena*. Split: Umjetnička akademija Sveučilišta u Splitu, MIC Koncertne direkcije Zagreb.

Siriščević, Mirjana (2013). Petar Bergamo: Gudački kvartet. Polifoni postupci i polifoni oblici. *Bašćinski glasi* (Split), knjiga 11.

Smith Brindle, Reginald (1976). *Serial Composition*. Oxford: Oxford University Press.

Vincent, John (1974). *The Diatonic Modes in Modern Music*. Hollywood: Curlew Music Publishers.

The 20th Century Harmony in the Course of Music Theory

Summary

The 20th century harmony was not significantly taught in secondary school and music academy education. When the Arts Academy in Split introduced The Bologna system, we tried to improve the situation and proposed a new subject, Atonal Harmony, to be studied within the course of Music Theory. The initial idea was rather ambitious – to start from the Second Viennese School. However, in practice it was not adequate, due to the students' previous knowledge, i.e. their inability to approach a music piece that is beyond tonality. The syllabus was therefore modified several times, so that now it consists of several parts: 1. Introduction, revision within the theory of A. Ogolevec, who encompasses the expansion of tonal system from the initial interval of a fifth to 18-tone romantic system; 2. the 20th century tonal systems are shown through impressionistic harmonics (including the analytical approach to J. Vincent's modality), S. Šulek's tonal functionality, B. Bartók's chromatic system and P. Hindemith's theory; 3. Atonality includes evaluation of intervals and harmony of V. Persichetti, R. Smith Brindl and R. Radica, and theory and procedures of forming harmonic component – tension flow in the works of Schönberg, Webern and Radica. In addition to theoretical knowledge, the emphasis is also given to analytical approach to the complete music work through the score and to obligatory hearing perception that has always been the ultimate objective.

Key words: tonality, atonality, evaluation of harmonic component.

Sanja Kiš Žuvela
Umjetnička škola Franje Lučića
Velika Gorica, Hrvatska
sanja.kiszuvela@yahoo.com

Analitičko slušanje glazbe na nastavi harmonije

UDK: 781.4 : 371.3
Izvorni znanstveni rad (Original scientific paper)

Nacrtak

Iako je predviđeno važećim nastavnim programima, analitičko slušanje glazbe rijetko je zastupljeno u domaćoj nastavnoj praksi, a još se rjeđe osmišljeno provodi u cjelokupnom sustavu paralelnoga glazbenog odgoja i obrazovanja. Nastava harmonije u glazbenim školama diljem Hrvatske još je uvijek uglavnom zasnovana na zastarjelim načelima poučavanja skladbenotehničkih vještina, dok se one analitičke ne vrednuju ni u srednjim glazbenim školama, niti na razredbenim ispitima na umjetničkim akademijama. Polazeći od tvrdnje da je upravo sposobnost analitičkoga slušanja glazbe najpotrebnija vještina svim profilima konzumenata glazbenoga obrazovanja, autorica preispituje vrijednosti tradicionalnoga pristupa poučavanju te izlaže mogućnosti analitičkoga slušanja glazbe kao temelja učenja harmonije.

Ključne riječi: poučavanje u glazbenim školama, harmonijska analiza, analitičko slušanje, strukturno slušanje

Uvod

Više negoli ikada prije naš je okoliš kontaminiran glazbama različite provenijencije, do te mjere da katkada odsustvo glazbenoga zvuka doživljavamo upravo kao luksuz. U doba kada je glazba globalno dostupna svakomu, i to u svakome trenutku, činjenica da je slušanje glazbe na nastavi teorijskih glazbenih predmeta još uvijek mahom svedeno na perifernu i ilustrativnu aktivnost čini se upravo nevjerojatnom. Iako su stanovite slušne vježbe u okviru komponente nazvane »harmonijski diktat« uključene u nastavne programe Harmonije za srednje glazbene škole (*NPPSGPŠ* 2008), što je novina u odnosu na prijašnje propise, cilj i zadaci nastave nisu na suvremen način iskazani kompetencijama učenika, nastavne metode nisu definirane, a u postupcima vrednovanja učeničkih postignuća harmonijska se analiza potpuno ignorira, kako na godišnjim ispitima u srednjim glazbenim školama, tako i u okviru dodatnih provjera znanja, vještina i sposobnosti na visokim školama na kojima se glazba poučava. Kad je u pitanju poučavanje prave, žive glazbe i analitičkoga pristupa njezinu zvuku i zapisu, ni pedagoška izobrazba, ni raspoloživa stručno-metodička literatura, a niti rigidne visokoškolske prakse nastavnicima Harmonije u hrvatskim srednjim glazbenim školama ne daju vjetar u leđa.

Metodika nastave glazbe u nas je uglavnom usredotočena na poučavanje

temeljnoga predmeta struke, *Solfeggia* te Glazbene kulture, odnosno Glazbene umjetnosti. Metodika nastave Harmonije, kao i ostalih teorijskih glazbenih predmeta, u tome je pogledu dugo bila zapostavljena, no u novije se vrijeme na tome planu ipak primjećuju značajniji pomaci. Na Muzičkoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu posljednjih je desetak godina nastava Harmonije (kao i Polifonije te Glazbenih oblika) u srednjoj glazbenoj školi uključena u sadržaj kolegija Metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta te Pedagoška praksa teorijskih glazbenih predmeta 1 i 2 (MA 2013); slično se provodi i na splitskoj Umjetničkoj akademiji (UMAS 2005: 70-71), dok se na ostalim visokim školama u Hrvatskoj nastavnici obrazuju prvenstveno za poučavanje glazbe u općeobrazovnim školama te *Solfeggia* na osnovnoškolskoj razini.

Dobrodošao kvalitativni iskorak predstavlja program cjeloživotnoga obrazovanja *Harmonija u nastavi* utemeljen 2014. godine na Umjetničkoj akademiji u Osijeku. Poticaj za pokretanje programa upravo je potreba »za modernizacijom nastave predmeta Harmonije u srednjim glazbenim školama. Nastava metodike teorijskih glazbenih predmeta na studiju Glazbene teorije prvenstveno se odnosi na predmet *Solfeggio* i Glazbenu kulturu, s naglaskom na osnovnoškolsko obrazovanje. Mnoga iskustva su pokazala da su profesori nakon diplome studija Glazbene teorije vrlo vješti u izrađivanju kompliciranih zadataka iz Harmonije, no bez ikakvog iskustva ili upute kako da prenesu svoje znanje na način koji je primjeren učenicima koji se prvi put sreću s takvom materijom.« (UAOS 2014). Osobito vrijednom značajkom ovoga programa može se smatrati eksplicitna namjera da se »u prvom redu polazi od zvučnosti, glazbe, literature, stila« (*ibid.*), što, na žalost, nije pristup koji bi bio sam po sebi razumljiv u domaćoj nastavnoj praksi. Jedan od razloga tome autori programa vide u »nedostatku suvremenih udžbenika iz Harmonije na hrvatskom jeziku; profesori stoga posežu za (jedinom)[1] literaturom starijom od 40 godina, a rezultat tome je pristup predmetu koji je često suhoparan pa i udaljen od samog zvuka, a motivacija učenika za predmet često niska.«

Kao što je slučaj s udžbenicima i priručnicima (koji ipak postoje, iako ni kvantitativno ni kvalitativno ne zadovoljavaju suvremene kriterije), i stručno-metodičke literature o nastavi Harmonije također je vrlo malo, a svodi se na

1 Kao što ćemo nešto kasnije tvrditi da studenti slabo poznaju stručno-metodičku literaturu, po citiranome tekstu možemo zaključiti da ni autori ovoga, inače hvalevrijednoga programa, nisu u potpunosti informirani. U novije je vrijeme u Hrvatskoj izdano nekoliko suvremenijih priručnika i udžbenika za učenje harmonije, poput onih Tihomira Petrovića od kojih je posljednji, udžbenik *Od Arcadelta do Tristanova akorda*, objavljen u trima izdanjima (3. izmijenjeno i dopunjeno izdanje 2011.); tomu treba pribrojiti i *Glazbenu literaturu za harmonijsku analizu* Martine Belković (2. izdanje 2014.); *Harmoniju na klaviru* Laure Čuperjani i Mirjane Veljović (2013.) te nešto starije izdanje F. Spillera (*Harmonija,* samizdat iz 1998.) itd. Iako ti udžbenici ne impliciraju metodu kojom će se nastavnik služiti prilikom poučavanja, ipak se za većinu njih ne može reći da ne polaze od »glazbe, literature i stila«. Drugo je pitanje je li za nastavu teorijskih glazbenih predmeta doista potreban udžbenik i kakva bi trebala biti njegova koncepcija. Imajući na umu heterogenu strukturu obrazovnih skupina u srednjim glazbenim školama i njihove potrebe, prikladnija bi i ekonomski opravdanija bila multimedijska zbirka zadataka (možda dostupna putem interneta) negoli klasični tiskani udžbenici.

individualna nastojanja pojedinih autora, uglavnom članke u periodici, od kojih se tek poneki dotiču problema odsutnosti »prave« glazbe u nastavi srednjoškolske Harmonije[2]. Na njih se pak studenti u okviru studija rijetko upućuju.[3] Po završetku studija nastavnici su u nas slabo motivirani za praćenje stručnoga tiska, kao i za kreativno djelovanje u tome smislu pa se tako u domaćim stručnometodičkim tekstovima i dalje uočava priličan glazbenoteorijski vakuum. Osobito se rijetko može naići na tekstove koji nude alternativne metodičke prijedloge pa je u tome smislu ovaj tekst pokušaj popunjavanja te praznine s osobitim osvrtom na slušne aspekte harmonijske analize.

Programski okviri nastave Harmonije u srednjim glazbenim školama u Republici Hrvatskoj

U iščekivanju prijedloga umjetničkoga kurikuluma koji bi u skladu sa suvremenom paradigmom poučavanja usmjerenom kompetencijama učenika omogućio legalno osuvremenjivanje nastavnoga procesa u umjetničkim školama, nastava se i dalje odvija (ili bi se trebala odvijati) u skladu s *Nastavnim planovima i programima za srednje glazbene i plesne škole* (*NPPSGPŠ* 2008), čija je koncepcija već u trenutku stupanja na snagu bila zastarjela i prevladana.[4] Usprkos mnogim nedostacima, taj program ipak donosi jednu dobrodošlu novinu, a to je eksplicitna integracija slušne i analitičke komponente u nastavu Harmonije: uz teorijski sadržaj predmeta te pisane vježbe i harmonizaciju na glasoviru, ovaj program po prvi puta uključuje harmonijski diktat i harmonijsku analizu (*NPPSGPŠ* 2008: 186).[5]

Predložene su aktivnosti u skladu s osnovnim teorijskim temama koje se u pojedinome razredu obrađuju, no izraz »slušno prepoznavanje« ipak sugerira tek elementarnu razinu razumijevanja, što je u velikome raskoraku s razinom repertoara s kojim se učenici susreću na nastavi sviranja ili pjevanja:

2 Vjerojatno prvi značajniji takav tekst u domaćoj periodici predstavlja članak *Harmonija kao formalna disciplina* Pavela Rojka (*Tonovi* 1998/32, 11-24). O potrebi za nastavom harmonije utemeljenom na zvuku može se pročitati i u sljedećim člancima: Čuperjani, L. (2009). Koncepcija nastave Harmonije u obrazovanju glazbenih pedagoga. U: Vidulin-Orbanić, S. (ur.). *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena: Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu sadašnjih i budućih promjena, zbornik radova s Prvoga međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga.* Pula: Sveučilište Jurja Dobrile. 178-185; Rojko, P. (2011). *Plaidoyer* za izravno učenje glazbe. *Tonovi* 58/2011. 32-41 te u citiranome radu autorice ovoga teksta (Kiš Žuvela 2014).

3 Iznimku u tome pogledu predstavljaju nastavni programi Glazbene pedagogije 1 i 2 te Metodike glazbene nastave 1 i 2 pri Umjetničkoj akademiji u Splitu, (v. UMAS 2005: 68-71!), koji studente upućuju na praćenje svih relevantnih stručnih časopisa što izlaze u Republici Hrvatskoj.

4 Iscrpnu kritiku toga nastavnoga programa vidi u: Kiš Žuvela 2014: 21-24.

5 Pretpostavka je autorice ovoga teksta da je tu riječ o analizi glazbenoga zapisa jer svaki harmonijski diktat ujedno predstavlja i harmonijsku analizu *per se*. Primjerenija bi bila podjela na slušnu analizu i na analizu glazbenoga zapisa. Terminološka je nesređenost općenito jedna od najuočljivijih značajki spomenutoga nastavnog programa.

»1. razred: Slušno prepoznavanje položaja akorda. Tijesni i široki slog. Prepoznavanje kadenci (aut., plag., varava i polovična). Slušno prepoznavanje kraćih nizova spojeva 5/3, 6, 6/4. […]
2. razred: Slušno prepoznavanje akorda. Slušno prepoznavanje kraćih nizova sa 7, 6/5, 4/3, 2. […]
3. razred: Slušno prepoznavanje zaostajalica i ostalih neakordnih tonova. Slušno prepoznavanje kromatske kvintne i tercne srodnosti te kromatske promjene akorda. […]
4. razred: Pisanje proširene kadence s alt. tonovima (kromatski prohodni i izmjenični tonovi). Slušno prepoznavanje raznih alt. akorada s rješenjima. Prepoznavanje raznih vrsta kromatskih srodnosti. Prepoznavanje vrsta modulacija sa slijedom akorada. Prepoznavanje napuljskoga sekstakorda. Prepoznavanje modela u harmonijskim sekvencama.« (*NPPSGPŠ* 2008: 197-206).

Uz ove upute, namijenjene većini srednjih glazbenih škola u RH, ponešto se suvremeniji pristup jasno usmjeren razvoju učenikovih kompetencija može susresti u programu namijenjenom školama koje slijede tradiciju Funkcionalne muzičke pedagogije: »u srednjoj školi jednako kao u osnovnoj razvojni put slijedi princip kretanja od glazbenog doživljaja i iskustva ka sve većim znanjima i detaljima o raznim aspektima glazbenih pojava« (*ibid*.: 306). Kod tzv. funkcionalaca učenje tonskoga sloga počinje u prvom razredu srednje glazbene škole u okviru predmeta Polifonija, nakon čega »slijedi u drugom razredu harmonija, a te je sadržaje *solfeggio* obradio kao zvukovnu predodžbu godinu dana ranije« (*ibid*.). Dok je cilj nastave Harmonije u bitnome podudaran s ciljem programa namijenjenoga ostalim glazbenim školama, »obrazovanje, proučavanje i usvajanje homofonog načina skladateljskog promišljanja (stvaranja u razdoblju baroka, klasike i romantike (od 16. do kraja 19. st.)« (*NPPSGPŠ* 2008: 195), među zadacima Funkcionalne muzičke pedagogije možemo pročitati da bi trebalo, primjerice, »slušanjem steći uvid u raznovrsne oblike pojavnosti homofonog sloga te širok raspon harmonijskih izražajnih sredstava«, »izgrađivati slušnu predodžbu tonalitetnih odnosa s jedne strane i akordičkih struktura s druge« te »razvijati analitičko mišljenje na temelju zvukovnog predloška ili notnog zapisa« (*ibid*.: 441).

No kada dođe do vrednovanja i ocjenjivanja, ipak vrlo važnih i nezaobilaznih komponenata institucionalnoga obrazovanja, autori su programa bez obzira na orijentaciju složni u odbacivanju analitičke sastavnice, kao i njihovi visokoškolski kolege prilikom dodatnih provjera znanja, vještina i sposobnosti prilikom upisa na studije glazbe. Koliko je to daleko od ostvarenja cilja propisanoga tim istim nastavnim programima, neka čitatelj slobodno prosudi sâm. Možda je ova nesretna okolnost ujedno i jedan od najvažnijih razloga za nezahvalan status harmonijske analize u srednjoškolskoj nastavi jer nastavnici se, htjeli-ne htjeli, moraju prilagoditi zahtjevima na razredbenim ispitima ako žele odgovorno otpraviti učenika na višu obrazovnu razinu.

Da je, međutim, zvukovnost glazbe njezin neosporni prioritet, ne treba posebno argumentirati. U prvome se redu valja zapitati koje su stvarne potrebe

učenika srednje glazbene škole i čemu njihovo izučavanje harmonije treba poslužiti u budućnosti. Sljedeća je tablica zasnovana na autoričinu iskustvu u neposrednome odgojno-obrazovnom radu; stupci označavaju pojedine programom propisane sadržaje nastavnoga predmeta Harmonija u srednjoj glazbenoj školi, dok su u retcima navedene moguće glazbene sudbine učenika toga predmeta. Ukupan broj kandidata unutar pojedine kategorije raste prema dnu tablice (budućih je skladatelja najmanje, teoretičara nešto više itd., dok je najviše budućih »školovanih« slušatelja glazbe):

HARMONIJA	teorija	pismeno	glasovir	diktat (slušno)	analiza (zapisa)
skladatelj	✓	✓	✓	✓	✓
teoretičar	✓	✓	✓	✓	✓
muzikolog	✓	(✓)	(✓)	✓	✓
dirigent, voditelj ansambla	✓	✓	✓	✓	✓
gl. pedagog (gl. kultura)	✓	✓	✓	✓	✓
orguljaš, čembalist, pijanist	✓	(✓)	✓	✓	✓
pjevač	✓	(✓)	(✓)	✓	✓
ostali instrumentalisti	✓			✓	✓
poznavatelj glazbe (neprofesionalac)	✓			✓	(✓)
ljubitelj glazbe (slušatelj)				✓	

Legenda:
✓ sadržaj je potreban u obliku i opsegu propisanom važećim nastavnim programima
(✓) sadržaj je potreban, ali ne u obliku i/ili opsegu predviđenom važećim nastavnim programima
(tablica prema: Kiš Žuvela 2014: 23)

Iz tablice je jasno vidljivo koji bi »nastavni sadržaji« (*NPPSGPŠ* 2008: 196; riječ je zapravo o aktivnostima, a ne o sadržajima) mogli biti od istinske koristi polaznicima srednje glazbene škole. Slušne su analitičke kompetencije potrebne baš svima: od onih budućih ljubitelja glazbe koji nikada neće uspjeti preduboko proniknuti u tajne glazbenoga zapisa do glazbenih profesionalaca svih mogućih profila. Slijedi analiza glazbenoga zapisa, teorijski sadržaj predmeta, harmonizacija na glasoviru te, na posljednjem mjestu, vještina pisanog rješavanja tradicionalnih skladbenih zadataka: harmonizacije basa, soprana, pisanja modulativnih stavaka, riječju, sve ono na čemu se daleko najviše inzistira kako tijekom samoga procesa poučavanja, tako i prilikom vrednovanja učeničkih postignuća i kompetencija. Možemo zaključiti da je zastupljenost pojedinih aktivnosti u nastavi upravo obrnuto proporcionalna potrebama učenika, što bi pedagozima svakako trebalo biti poticajem za promjene paradigme poučavanja. Zakonski *interregnum* između donošenja *Nacionalnoga okvirnog kurikuluma* (NOK 2010) i specijaliziranoga umjetničkog kurikuluma idealno je vrijeme za raspravu o temeljnim postavkama, cilju i zadacima školske nastave, ali i usklađenošću nastavnih metoda i pristupa s navedenim ciljem te potrebama učenika.

Kako bi pak mogla (a prema mišljenju autorice ovoga teksta i trebala) izgledati ishodišta reformirane nastave Harmonije spretno je još 1967. godine formulirao Siegfried Borris: »Nauk o harmoniji mora biti tijesno povezan s izobrazbom

sluha i kao takav trebao bi posredovati svijest o zakonitostima prave glazbe koju [studenti, op. prev.] svakodnevno sviraju i stvaraju. Time bi se slušanje i sviranje stavilo na prvo mjesto, ispred izmišljanja harmonizacija i pisanja« (Borris 1967: 28). Taj autor najoštrije kritizira i praksu »nijeme« pisane harmonizacije u kojoj uporaba glazbala prilikom skladanja nipošto nije dopuštena, a sve uime navodnoga razvijanja unutarnjeg sluha. »Takvome je stavu u potpunosti protivno moje dugogodišnje iskustvo koje dokazuje da se slušanjem i sviranjem harmonijskih veza lako i konkretno postiže cilj, a to je unutarnja tonska predodžba. Moramo krenuti od toga da mladi glazbenik, koji tek dolazi na visoku školu, sa sobom donosi i nekoliko tisuća vlastitih zvukovnih iskustava s područja tradicionalne harmonije. Treba ih tek naučiti imenovati, razumjeti njihove međusobne odnose i na koncu ih do kraja upoznati samostalno ih upotrebljavajući. Učenik se na jednak način glavom koristi i prilikom pisanja i prilikom sviranja akorda. Stoga možemo pretpostaviti da će glazbenik uz pomoć sluha i iskustva sviranja mnogo lakše i jasnije pojmiti, odnosno razumjeti akordne međuovisnosti te iz toga stvoriti vlastitu predodžbu. Papirnate vježbe studentima uglavnom ostaju nijeme, a korektne pisane vježbe ponekad sadržavaju toliko sramotne napade na muzikalnost i ukus da bi ih tvorci i sami odbacili kad bi čuli kako zapravo zvuče« (*ibid.*: 24). Iako je Borrisov tekst nastao prije gotovo pola stoljeća, u nastavnoj se praksi (i u nas) još uvijek previše inzistira na malo kome potrebnim disciplinama: u prvom redu na pisanoj, neozvučenoj harmonizaciji, dok se rad na glazbalu (redovito glasoviru) također uporno odvija u četveroglasnome vokalnom (*sic!*) slogu. To se ogleda i u postupcima vrednovanja, pri čemu je opseg ispitnoga gradiva prosječnome kandidatu (s izuzetkom darovitijih učenika teorijskoga smjera) često posve nedokučiv. No da bi se paradigma poučavanja, ali i vrednovanja ishoda nastavnoga procesa, mogla promijeniti u skladu s Nacionalnim okvirnim kurikulumom i ostalim suvremenim pedagoškim težnjama, najprije valja raspraviti o krajnjemu cilju učenja, a ishode iskazati željenim kompetencijama učenika.

Cilj predmeta i ishodi izobrazbe sluha na nastavi Harmonije prema važećim nastavnim programima

Već spomenuti cilj nastave Harmonije u srednjoj glazbenoj školi, »obrazovanje, proučavanje i usvajanje homofonog načina skladateljskog promišljanja (stvaranja u razdoblju baroka, klasike i romantike (od 16. do kraja 19. st.)« (*NPPSGPŠ* 2008: 195), malo će tko dovoditi u pitanje, iako je, kao i većina nastavnih ciljeva, u konačnici neostvariv, što ne znači da mu nije potrebno težiti.[6] Ipak, potrebno je prokomentirati neke njegove odrednice.

6 Na ovome je mjestu za usporedbu zanimljivo razmotriti formulaciju ishoda (a zapravo nedostižnoga cilja) učenja *solfeggia* na studiju teorije glazbe u nastavnome programu Muzičke akademije u Zagrebu: »Po završetku studija student: – može s potpunim razumijevanjem pratiti svaki notni tiskani tekst kao i njegovu zvučnu realizaciju.« (MA 2013). Nećemo pogriješiti budemo li tvrdili da nitko nikada nije bio i neće biti u stanju s potpunim razumijevanjem pratiti svaki notni tiskani tekst (kao, uostalom, ni rukopisni), a pogotovo ne njegovu zvučnu (zapravo zvukovnu) realizaciju. Autorica ovoga teksta ishode učenja nastojat će realnije formulirati.

Nastava teorijskih glazbenih predmeta morala bi biti usmjerena osposobljavanju učenika za samostalno bavljenje kanonskim repertoarom umjetničke glazbene tradicije, osobito onim njegovim dijelom s kojim se susreće na nastavi izvođačkih predmeta. Harmonija se u tome repertoaru ne javlja isključivo kao rezultat »homofonog načina skladateljskog promišljanja« (*ibid.*), čak ni u glazbi za »jednoglasna« glazbala. Velik je dio zakonitosti kojima se bavi nauk o harmoniji zapravo baština »polifonoga (kontrapunktnoga) načina skladateljskog promišljanja«[7] (da parafraziramo autora nastavnoga programa).[8]

Nadalje, periodizacija navedena u sklopu citiranoga cilja nastave Harmonije također je upitna: niti raspon od baroka preko klasike do romantike kronološki odgovara razdoblju od 16. do 19. stoljeća, niti se izražajna sredstva spomenutih stilova iscrpljuju u sadržaju nastavnoga programa toga predmeta. O tome valja voditi računa i prilikom koncipiranja slušnih vježbi o kojima će u nastavku biti više riječi.

Iako je sadržaj takozvanoga harmonijskog diktata u važećim nastavnim programima naizgled na tragu ishoda učenja iskazanih kompetencijama učenika (osim što bi glagolske imenice – »prepoznavanje« – valjalo uskladiti s Bloomovom taksonomijom i zamijeniti aktivnim glagolima – »učenik prepoznaje« i sl.), između toga sadržaja i proklamiranoga cilja predmeta ipak se nazire stanovit nesrazmjer. Cilj predmeta, naime, govori o *načinu* skladateljskoga promišljanja, a ne o elementima (pojedinačnim akordima i progresijama) kojima se skladatelj u svojemu stvaranju služi (a učenik bi ih trebao moći slušno prepoznati). Jedan od najvažnijih pokretača tonalitetne harmonije, funkcija spomenutih elemenata unutar konteksta cjelovitoga glazbenog djela, u potpunosti se ignorira. O tome bi, kao i o povijesno-stilskim aspektima propisanih izražajnih sredstava, a osobito o ulozi najvažnijih harmonijskih modela (*schemata*) u nekim budućim programima također moralo biti više govora.

Prijedlog formulacije slušnih kompetencija učenika i pedagoškoga pristupa slušnoj analizi na nastavi Harmonije u srednjoj glazbenoj školi

Prema mišljenju autorice ovoga teksta, nastava Harmonije u srednjoj glazbenoj školi trebala bi se temeljiti na recepcijskome modelu i težiti razvoju sljedećih općih slušnih kompetencija (primjereno učenikovu uzrastu i sposobnostima te gradivu pojedinoga razreda):

7 Usp. Salzer 1952: 49!

8 Treba spomenuti da najčešće učeničke pogreške u harmonizaciji proizlaze iz nespretnoga vođenja glasova, što ima malo veze s tzv. homofonim načinom skladateljskog promišljanja. Razlog je tomu između ostaloga i činjenica da se s učenjem kontrapunkta u većini škola počinje tek u 3. razredu srednje glazbene škole (nakon dviju godina učenja Harmonije), ako izuzmemo one što slijede program Funkcionalne muzičke pedagogije, gdje se s učenjem Polifonije započinje u prvome, a s učenjem Harmonije u drugome razredu srednje glazbene škole. I Salzer zagovara takav povijesno obaviješten redoslijed učenja (usp. Salzer 1952: 49f!).

1. Ritamska kompetencija: Učenik jasno razgraničuje trajanje pojedinačnih akorda, odnosno harmonijskih funkcija te može zabilježiti harmonijski ritam odslušane skladbe reproducirane u realnome vremenu i u izvornoj instrumentaciji.
2. Kontrapunktna kompetencija: Prilikom reprodukcije višeglasne skladbe u realnome vremenu i izvornoj fakturi učenik svjesno slijedi i imenuje način vođenja odabranih dionica te njihov međusobni odnos. S razumijevanjem prati posljedice njihova kretanja s posebnom pozornošću usmjerenom na nastanak i rješavanje tonalitetnih napetosti kroz realizaciju harmonijskih funkcija.[9]
3. Akordna kompetencija: Učenik slušno prepoznaje obrađene harmonijske elemente (akorde i progresije) te utvrđuje njihovu funkciju (učinak) u realnome vremenu i izvornome kontekstu. Učenik prepoznaje nestandardne/njemu nepoznate harmonijske progresije i uspoređuje ih s očekivanjima utemeljenim na prethodnome slušateljskom iskustvu.
4. Tonalitetna kompetencija: Slušajući skladbu u realnome vremenu i izvornoj instrumentaciji, učenik prepoznaje vrstu tonskoga sustava, a u tonalitetnim je skladbama sposoban odrediti mjesto i način promjene tonaliteta.
5. Sintetička kompetencija: Učenik može verbalizirati, odnosno pjevanjem ili sviranjem dočarati zadane harmonijske značajke odslušane skladbe bez pomoći notnoga zapisa.
6. Auditivno-vizualna koordinacija: Učenik može tečno slijediti glazbeni tijek u notnome zapisu te prepoznati zadanu harmonijsku značajku slušajući skladbu u realnome vremenu i u izvornoj instrumentaciji.[10]

Upoznavanje novih glazbenih fenomena, kao i provjera slušnih vještina, trebali bi se odvijati u odsustvu notnoga zapisa. Međutim, tijekom središnjega

9 Da je kontrapunktna tehnika pravi i neodvojivi temelj nauka o harmoniji najbolje opisuje Felix Salzer: »Izučavanje kontrapunkta razvija smisao za glazbenu usmjerenost, za pojedinačno vođenje glasova te za akorde koji nastaju pojedinačnim kretanjem glasova. S druge strane, početna koncentracija na harmoniji, osobito ako je zasnovana na današnjoj metodi stalnoga drilanja kadenca i nekritičkome obilježavanju svakoga akorda kao samostalne harmonije, može toliko sputati uho [...] da ono potpuno izgubi instinktivnu sposobnost razlikovanja smjera i kretanja. Budući da je glazba kretanje, čini se logičnim da najprije moramo naučiti kretati se u tonovima, melodijskim linijama, intervalima i akordima, a tek potom možemo stvarno razumjeti organizacijsku moć harmonijske progresije. Osim toga, poznavanje kontrapunktnih postupaka korigira nesvjesnu tendenciju kod nekih studenata, a to je slušanje isključivo pojedinačnih akorda. Budući da praćenje kontrapunkta zahtijeva slušanje ›unaprijed‹ i pretpostavljanje budućih događaja te planiranje očekivanoga kretanja glasova, ono je vrlo važno i korisno u okviru izobrazbe sluha i predstavlja najvažniji temelj za razumijevanje i skladanje usmjerenoga glazbenog pokreta.« (Salzer 1952: 51).

10 Ovdje se ne misli na čitanje partiture u klasičnome smislu (čitanje svakoga znaka), niti ta partitura mora biti u izvornome obliku. Kao i sve ostalo, i notne zapise za uporabu u nastavi treba prilagoditi realnim mogućnostima učenika. Kod ove je kompetencije važno da se učenik snalazi u notnome zapisu slušajući glazbu u realnome vremenu, odnosno da u svakome trenutku može u notnome zapisu odrediti mjesto koje trenutno čuje, kao i da je u stanju povezati zvukovnu sliku s izglednom notnoga zapisa u trenutku određenoga, pojedinačnoga i unaprijed zadanoga harmonijskog zbivanja.

procesa usvajanja pojedine vještine uz slušanje glazbe nužno je usporedno uvježbavati i analizu notnoga zapisa.

Kod svih je aktivnosti ključno držati se starih i provjerenih didaktičkih načela, posebno primjerenosti i postupnosti. Sve se ove kompetencije trebaju najprije razvijati na kratkim i jednostavnim primjerima, a opseg i trajanje valja postupno proširivati do cjelovitih glazbenih odsjeka, stavaka i višestavačnih cjelina (potonje na nastavi Glazbenih oblika). Postoje razni analitički modeli, a jedan od njih, koji autorica ovoga teksta uspješno primjenjuje u srednjoškolskoj nastavi, svakako je i Whiteov model koji analitičke postupke razrađuje na trima razinama opažanja: na mikrorazini, srednjoj razini i makrorazini, oslanjajući se na analitičku metodu Heinricha Schenkera.

Prema Whiteu, analiza na mikrorazini u harmonijskome smislu podrazumijeva prepoznavanje i raspoznavanje harmonijskoga ritma, pojedinačnih akorda i njihovih funkcija, konsonantnosti i disonantnosti, vrsta kadenca, primjene kontrapunktnih i polifonih tehnika te razmatranje odnosa harmonije i teksta. Srednja razina analize odnosi se na harmonijska zbivanja na razini fraza, rečenica, perioda i drugih manjih glazbenih odsjeka, unutar kojih se razmatraju psihološki učinci raznih vrsta kadenca (u smislu očekivanja, zastoja ili nastavljanja glazbene misli), formalne konsonance i disonance, kontrapunktnoga i polifonoga rada, harmonijskoga i tonalitetnoga plana, odmjenjivanja napetosti i smirenja i sl. Konačno, na makrorazini (cjeloviti stavak ili višestavačna skladba) raspravlja se o općenitim harmonijskim stilskim značajkama, o harmonijskome jedinstvu i kontrastu, o formalnoj konsonanci i disonanci (odnosno dugotrajnijim stanjima napetosti i relaksacije) te o globalnim harmonijskim i tonalitetnim odnosima unutar cjeline (usp. White 1994: 24-27, 141-164!).

Imajući na umu značajan utjecaj urođenih slušnih sposobnosti na mogućnost razvoja harmonijskoga sluha (i sluha općenito), valja ipak pripaziti na to da trajanje i složenost skladbi koje se slušaju budu prilagođeni sposobnostima učenika, i to tako da ih učenici mogu konzumirati bez pretjeranoga napora, a da im s druge strane ipak predstavljaju stanoviti izazov. Vješt će nastavnik biti u stanju svakome učeniku pronaći kvalitetan primjer iz umjetničkoglazbene literature na kojemu učenik može pokazati stečene kompetencije, a prilikom vrednovanja ishoda učenja u prvome planu moraju biti učenikova aktivnost, trud i razvoj slušnih sposobnosti u individualnim okvirima. Primjeri koji se obrađuju na nastavi učenicima ne moraju biti nepoznati, osobito na počecima učenja. Prema kraju srednjoškolskoga obrazovnog ciklusa od učenika treba očekivati djelomično ili potpuno slušno razumijevanje svih triju razina harmonijskoga zbivanja u tonalitetnim skladbama koje izvode na nastavi individualnoga i skupnoga sviranja, odnosno pjevanja. Tek se tada cilj nastave Harmonije u srednjoj glazbenoj školi, bez obzira na profil i buduće potrebe učenika, može smatrati u potpunosti ostvarenim.

UMJESTO ZAKLJUČKA: NUŽNOST IZUČAVANJA HARMONIJE U PRIRODNOME KONTEKSTU

U svim je točkama posebno naglašena potreba da se harmonijski fenomeni uče u njihovu prirodnome kontekstu, izvornoj zvukovnoj slici, u realnome vremenu. Tradicionalni načini poučavanja harmonije pretpostavljali su apstrahiranje harmonijskog ritma (i ritma uopće), fakture i boje tona. Svi smo odgojeni na osmerotaktnim didaktičkim primjerima u notornim polovinkama, a i vježbe slušnoga prepoznavanja, ako ih je uopće bilo, izvodile su se uglavnom na isti način, uvijek u jednakim notnim vrijednostima, strogo homofono, na klaviru ili, u najboljem slučaju, u živoj pjevanoj izvedbi u razredu. Takve akustičke predodžbe harmonijskih zbivanja ne mogu predstavljati osnovu slušnoga razumijevanja prave, žive glazbe u izvornome obliku. Ako je nekada i postojala tehnička prepreka izobrazbi sluha zasnovanoj na slušanju prave glazbe, danas to više doista ne bi smio biti slučaj; snimke i uređaji za reprodukciju zvuka globalno su dostupni pa više ne postoji nikakvo opravdanje za izostanak živoga glazbenog materijala u razredu. Stari su nastavnici svoje metode (naime, poučavanje putem harmonizacije osmerotaktnih homofonih primjera u polovinskim notnim vrijednostima) između ostaloga običavali opravdavati potrebom da se iz percepcije isključe sve druge komponente glazbe (ritam, boja, dinamika, faktura) kako bi se pozornost učenika usmjerila na harmonijska zbivanja. Protiv inzistiranja na nastavljanju takve prakse govore mnoge činjenice. U prvome redu, slušanje harmonijskih progresija na klaviru zamagljuje njihovu kontrapunktnu dimenziju (vođenje glasova). Nadalje, većini glazbenika nužno je slušno snalaženje u drukčijim spektralnim okolnostima. Potom, dokazano je da mozak, slijedeći zakone geštalta, automatski grupira tonove u smislene cjeline te rekonstruira dijelove te cjeline koji mu nedostaju, a razumijevanju pridonose i razne slušne iluzije (Sloboda 1989: 154-166); stoga je apstrahiranje ritma i fakture prilikom slušne harmonijske analize potpuno izlišno. Konačno, odgojna se dimenzija poučavanja harmonije putem odabranih primjera visokokvalitetne umjetničke glazbe ne može mjeriti s onom (ako je uopće ima) sviranja didaktičkih primjera na klaviru, a »stalni će kontakt s glazbom pobuditi zdravu radoznalost koja je jedina u stanju proučavanje strukturnih glazbenih problema pretvoriti u pitanje od životne važnosti« (Salzer 1952: 35).

LITERATURA

Borris, Siegfried (1967). Probleme der traditionellen Harmonielehre. U: Stephan, R. (ur.). *Probleme des musiktheoretischen Unterrichts*. Berlin: Merseburger.

Kiš Žuvela, Sanja (2014). O položaju harmonijske analize i mogućnostima analitičkoga slušanja glazbe na nastavi harmonije. *Theoria,* XVI/16. 21-26.

[*NPPSGPŠ* 2008] Grupa autora: *Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole*. Zagreb: HDGPP, 2008.

Salzer, Felix (1952). *Structural Hearing. Tonal Coherence in Music, Vol. 1*. New York: Charles Boni.

Sloboda, John A. (1989). *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.

White, John David (1994). *Comprehensive Musical Analysis*. Lanham: Scarecrow Press.

Dokumenti s internetskih stranica:

[MA 2013] Sveučilište u Zagrebu – Muzička akademija (2013). *Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij teorije glazbe*. 128-131, 157-161, 179-183. (http://www.muza.unizg.hr/images/recenzije/TEORIJA/OBRAZAC%201.pdf, pristup 5. siječnja 2015.).

[*NOK* 2010] Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. (http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf, pristup 5. siječnja 2015.).

[UMAS 2005] Sveučilište u Splitu - Umjetnička akademija (2005). *Prijedlog Preddiplomskog studijskog programa Glazbene teorije.* (http://www.umas.hr/wp-content/uploads/2008/07/glazbena-teorija-preddiplomski.pdf, pristup 5. siječnja 2015.).

[UAOS 2014] Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku - Umjetnička akademija u Osijeku (2014). *Cjeloživotno učenje Umjetničke akademije u Osijeku: Harmonija u nastavi.* (http://www.uaos.unios.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=3840&Itemid=844&lang=hr, pristup 5. siječnja 2015.).

Napomena: svi su prijevodi citata sa stranih jezika autoričini.

Analytical Music Listening in Harmony Course

Summary

In secondary parallel musical education in Croatia, harmonic analysis (both aural and visual), taught in Harmony, has an inferior position compared to the traditional compositional exercises (bass/soprano harmonisation and composition of predefined harmonic progressions). Analytical skills, a proof of understanding music *par excellence*, are systematically being ignored in the process of evaluation of musical competences, both at the final exams in secondary schools and at the entrance exams in higher education institutions. One may find many reasons for the actual state: old-fashioned teachers' education (which has fortunately been improving lately), absence of adequate textbooks and other teaching materials, obsolete teaching programmes, non-existence of a curriculum for schools of performing arts and many others. Teaching Harmony in secondary schools of music (as well as anywhere else) should depart from the matter itself, from the original sound of the works of musical art and observe harmonic phenomena in their natural context without depriving them of their rhythm, texture and spectral quality. Teaching goals and objectives should be more realistic and the outcomes formulated through students' competences. The author of the text has proposed a list of desirable aural competences and a corresponding pedago-

gical approach to teaching Harmony through aural analysis in secondary music schools. The outcomes of the aural development process would consist of evaluation of rhythmic, contrapuntal, chordal, tonal and synthetic hearing competences and auditory-visual coordination. The aural analysis would encompass all three levels of musical structure: micro-level, middle level and macro-level of analysis as suggested by White (White 1994: 24-27&141-164). The objective of the teaching process would be considered fulfilled if a student is competent of aural analysis of the repertoire they are dealing with as a soloist or a member of an ensemble. The quality of used musical examples cannot be overemphasized, since it directly corresponds with the achievement of the most important educational goal, namely the aesthetic one.

Key words: teaching in music schools, harmonic analysis, analytical listening, structural listening.

Refik Hodžić
Muzička akademija u Sarajevu
Sarajevo, Bosna i Hercegovina
refikho@yahoo.com

Harmonijska komponenta u muzičkoj odgojno-obrazovnoj vertikali

UDK:781.4 . 371.3
Pregledni rad (Review article)

Nacrtak

Pristup harmoniji u muzičkom obrazovanju ima dva puta, prvi je kreativne prirode u smislu vlastite harmonizacije ili harmonijske improvizacije, a drugi je analitičko-deskriptivni, a sadržan je u harmonijskoj analizi. Međutim, ovom se mora pridodati sigurno i najvažniji diskurs, a to je veza između harmonijskog doživljaja i onog estetsko-umjetničkog unutar nje. Tekst se bavi analizom i promišljanjem o sadašnjem stanju u području harmonije u muzičkom obrazovanju te na temelju kako vlastitog, tako i prihvatljivih pozitivnih iskustava, upućuje na neke motivirajuće metode i postupke. Ono što je činjenica, a samim tim i dodatna odgovornost je da se harmonijska komponenta može pratiti počevši od osnovnoškolskoga harmonijskog doživljaja i osvještavanja, preko srednjoškolskoga spoznavanja do završnoga akademskoga kreativno-stvaralačkog, odnosno analitičko-kritičkog prosuđivanja na razini harmonijskih stilova.

Ključne riječi: harmonijska komponenta, metodički pristup, harmonijska kreativnost.

Uvod

Pojam harmonije, s jedne strane kao nezamjenjive muzičke discipline, a s druge kao teorije, nameće, posebno u sistemu muzičkog obrazovanja, niz pitanja.[1] Opravdati se mogu samo ona pitanja koja u muzičko-obrazovnoj vertikali mogu doprinijeti konačnom cilju, a to je da harmonija i njezin sadržaj budu sastavni dio muzike i da mogu samo u tu svrhu i služiti. To proizilazi iz razloga što harmonija kao teorija ima vrlo važne teorijske resurse s mnoštvom zakonitosti, pravila, analiza i sl., pa se posebno u takvim slučajevima ne smije zapostaviti njezina muzičko-estetska komponenta. Dakle, kada je u pitanju bilo koja razina muzičkog odgoja i obrazovanja, harmonija ili elementi harmonije najprije se moraju tretirati slušno, iz muzičko-doživljajnog aspekta, a tek onda staviti, ako je to potrebno, i u službu teorije (učenja).

Danas harmoniju uočavamo u svakoj višeglasnoj muzici, najprije u homofonoj, a onda i u polifonoj. U našoj slušnoj percepciji ona je uvijek u neposrednoj vezi s melodijom, ritmom, tempom, dinamikom, i muzičkim oblikom. Za razliku

1 Teoriju muzike možemo tumačiti kao krovnu teoriju, a muzičko-teorijske discipline kao harmoniju, muzičke oblike, muzičke stilove, kontrapunkt i sl. jednostavno kao muzičke discipline. Svaka od ovih disciplina ima i svoj nauk ili vlastito teorijsko učenje (Čavlović 2004).

od ritma i melodije koji imaju ulogu pokretača muzičkog razvoja, harmoniji je svojstvena snaga kretanja, dinamizam i funkcionalna energija, naročito u kontrastima napetosti i popuštanja (Hodžić 2010). Iz toga proizilaze i njezine tri najznačajnije uloge: konstruktivna (oslonac formalne izgradnje), ekspresivna (zvučna izražajnost) i koloristička (akordsko bojenje) (Verunica 1978: 2).

Etimološko tumačenje pojma harmonija ima svoje opravdanje i aktualno je. Naime, u grčkoj muzičkoj teoriji harmonija je bila sinonim za tonski sistem, ljestvice, a kasnije, u srednjem vijeku i za harmonijski interval. To se može povezati sa stajalištem da je harmonija uz očitu višeglasnu muzičku fakturu latentno prisutna u jednoglasju i u dvoglasju. Njezina latentnost očituje se u svakoj osmišljenoj melodiji ili već u najjednostavnijim jednoglasnim dječijim pjesmama.

VAŽNOST HARMONIJSKE KOMPONENTE U OSNOVNOŠKOLSKOM MUZIČKOM OBRAZOVANJU

Ishodom predmeta Muzička kultura u općoj osnovnoj školi često nisu zadovoljni ni nastavnici ni učenici. Nastavnici, jer ne mogu s veoma malim brojem sati ostvariti traženo znanje, a učenici jer su od ovog predmeta očekivali barem nešto slično onom što im predstavlja ljepotu i radost u izvanškolskom životu. Zašto? Jer se veoma malo ostavlja prostora za razvijanje dječijih dispozicija kao kreativnost, radoznalost, druželjubivost, itd. (Hodžić 2005: 8).

Nastavnicima muzike, uz inzistiranje na znanjima, trebalo bi biti važno i poticanje učenika na sudjelovanje u muzici, na izražavanje muzikom, na to da, koliko to mogu, sudjeluju u stvaranju muzike, a tek na kraju razmišljati i o dugoročnom cilju predmeta – da dijete u svom životu »postane ljubitelj muzike« (Mirković-Radoš 1996: 272).

Upravo učenici u svom doživljajno-stvaralačkom zanosu mogu neopterećeno uživati u svim elementima muzike, pa tako i u harmonijskoj komponenti. Ovom problemu najprije možemo prići sa stajališta psihologije muzike, a zatim i iz prakse – u samoj nastavi.

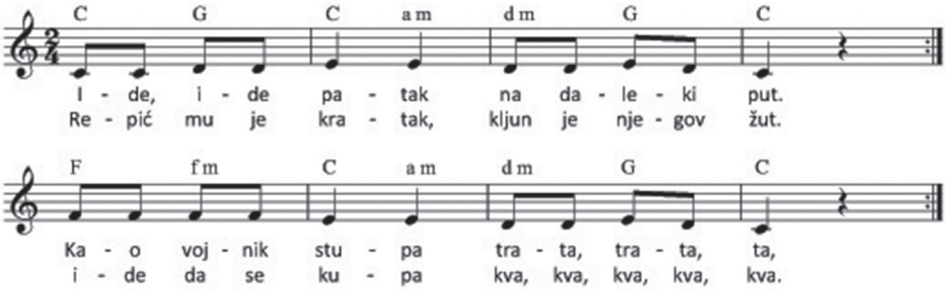
Ako harmoniju odvojimo od njezine teorijske strane i promatramo je iz psihološkog stajališta, kako je doživljavaju slušatelji, naići ćemo na vrlo zanimljiva istraživanja. Takva su ona Farnswortha (1958, 1969) i Lundina (1967) koji ukazuju na to da je opažanje harmonije uvjetovano kulturom, odnosno da muzička iskustva stečena u jednoj kulturi upravljaju percepcijom harmonije (prema: Mirković-Radoš 1996: 117). Drugim riječima, slušatelj koji nije imao iskustva s određenim harmonijskim sklopovima doživljavat će ih kao strane. Ovo samo potvrđuje tezu da su učenici već u prvim godinama svoga školovanja stekli određena iskustva slušanjem i doživljajem muzike – bilo da su to harmonizirane, aranžirane dječje pjesmice, mali šlageri ili lakši instrumentalni oblici umjetničke muzike. Kognitivna muzička psihologija ukazuje na to da svaki proces slušanja sadrži svjesno proživljenu analizu.

Da bi ovo dokazao, muzički pedagog može izvesti mali eksperiment s učenicima (bolje sa starijim uzrastom). Odsvirat će jednostavnu melodiju unutar tonaliteta (ljestvice), ali bez završnoga tona. Na pitanje jesu li melodiju doživjeli kao potpuno završenu, većina slušatelja će odgovoriti da imaju osjećaj da nešto nedostaje. Pedagog će zatim odsvirati atonalitetnu melodiju (bogatu kromatikom) i na isto postavljeno pitanje nedostaje li nešto na kraju, većina slušatelja će odgovoriti da nisu imali osjećaj da nešto nedostaje i da je kraj u redu. Dakle, učenici su prvu melodiju odmah prepoznala kao tonalitetnu s očekivanim završetkom na tonici, što se nije desilo. Atonalitetna melodija je svjesno stavljena u novu kategoriju gdje tonični završetak nije bio važan, jer je i sam tonalitet nevažan.[2]

Učenici tek nakon desete godine života počinju značajnije uočavati harmonijske pojave, najprije dvoglasje – harmonijske intervale, a kasnije i akorde. Thackray (1973) je dokazao da učenici koji sviraju akordičke instrumente, klavir, gitaru, harmoniku i sl., lakše opažaju i razumijevaju harmonijske pojave (prema: Mirković-Radoš 1996: 55).

U sljedećem izlaganju prikazat ćemo kako se učenici kroz muzički doživljaj susreću s harmonijskim elementima? Pjevanje jednoglasnih pjesama po sluhu omogućuje i prve dječje harmonijske doživljaje. Već najjednostavnije pjesme s najmanje tri tonske visine pa nadalje, nose u sebi latentnu (zamišljenu) harmoniju. To znači i da najmanji melodijski pokret otvara mogućnost svoje harmonizacije. Zbog boljega harmonijskog doživljaja uvjet je da se dječje pjevanje prati na nekom akordičkom instrumentu.

Harmonizacija jednostavnijih pjesama, kao npr. *Patak* s melodijskim opsegom od samo četiri tona omogućava nam upotrebu uz tri glavne funkcije T, S, D i primjenu sporednih kvintakorada. To su drugi i šesti, pa čak i molska subdominanta.



Primjer 1: Janez Bitnec, *Patak*

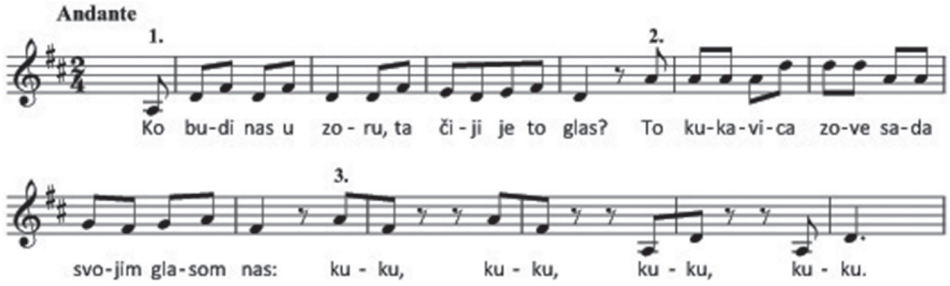
Jedan od načina sudjelovanja učenika u harmonijskom doživljaju je i njihovo sviranje na dječjem instrumentariju. U početku su to udaraljke Orffovog instrumentarija (štapići, bubnjići, zvečke, triangli i sl.). Već dodavanjem melodijskih instrumenata, npr. od trećega razreda, to može biti metalofon, ksilofon ili sintesajzer, učenici mogu sudjelovati u svojoj prvoj harmonijskoj pratnji. Kako? Nastavnik/ca im odvoji ili označi samo osnovne tonove zamišljenoga akorda. S obzirom na to da djeci metar i ritam ne predstavljaju problem, svirat će na svaku dobu takta.

2 Autor teksta je izveo provjeru s učenicima 8. razreda.

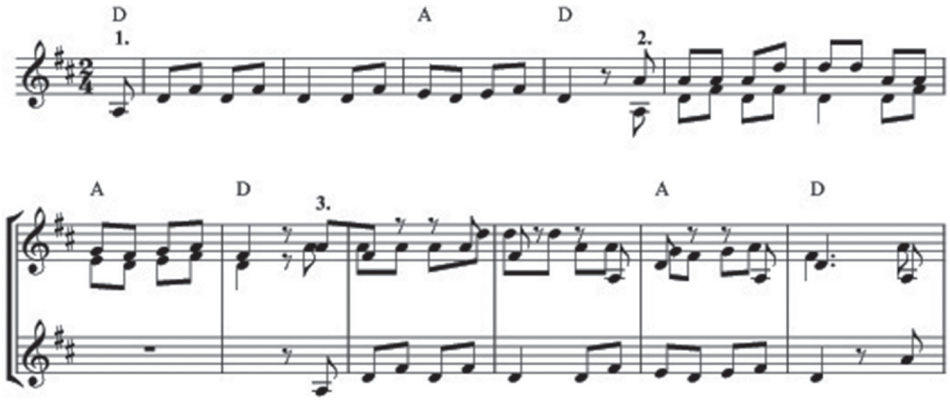
Dovoljno je da odsviraju samo osnovne akordske tonove, npr. za akord c-e-g (ili kako se u žargonu zove C-dur), svirat će ton ›c1‹. Tako redom, za subdominantu (F-dur), svirat će ton ›f1‹, a za dominantu (G-dur), ›g1‹. Na ovaj način učenici će biti oduševljeni svojim sudjelovanjem, ali i novim zvučnim doživljajem koji u osnovi predstavlja i prve korake u harmonizaciji pjesme. U višim razredima u zadnjoj trijadi (7.- 9. razred), kada su učenici već savladali elemente solfeggia i minimalno se upoznali s muzičkim pismom, može se pristupiti i sviranju prema muzičkom aranžmanu.

Najbrži i najjednostavniji put za vokalno višeglasno muziciranje je kanonsko pjevanje. Ono se može efektno izvoditi od najnižih razreda, počevši od u programima zastupljenih dvoglasnih, a u višim razredima i troglasnih kanona.

Navedeni primjer troglasnog kanona *Kukavica* već ima čvrstu harmonijsko-tonalitetnu osnovu.



Primjer 2: J. G. Ferari, *Kukavica*



Primjer 3: J. G. Ferari, *Kukavica* (kanon) zapisan kako se u stvarnosti čuje

Kao što vidimo iz primjera, harmonijska komponenta već se ustalila u okviru D-dur tonaliteta (ljestvice). Uključenjem trećega glasa imamo jasno troglasje, odnosno potpuni akord tonike d-fis-a, a zatim izmjenjivanje s dominantnom funkcijom.

Vježbe za poticanje razvojnog puta od doživljaja prema harmonijskom mišljenju mogu se pretvoriti u vrlo kreativne igre kao što su:

- slušanje tonova, viši-niži,
- prepoznavanje zvučanja jednog ili istovremeno harmonijski dva ili tri tona,
- slušanje intervala, konsonance i disonance,
- uočavanje preko karaktera kompozicije (vesela, tužna, svečana, snažna i sl.) harmonijskih ekspresivnih komponenti koje uključuju tonalitetnu boju kompozicije, modulacijski proces i samu harmonijsku dinamiku,
- slušanje različitih kvintakorada, u početku dur i, mol, kasnije i umanjeni i povećani,
- osvještavanje kadenci koje se može u obliku improvizacije i stvaralaštva izvoditi uz igru s pitanjem i odgovorom,
- opisno ili likovno izražavanje doživljaja slušane pjesme ili kompozicije, odnosno njihovih tonalitetnih boja.

HARMONIJSKA KOMPONENTA U SREDNJOŠKOLSKOM MUZIČKO-OBRAZOVNOM SISTEMU

Programski sadržaji koji se uče u srednjim muzičkim školama u regiji vrlo su slični. Ovdje se naročito misli na muzičko-stručne teorijske predmete kao što su solfeggio, harmonija, kontrapunkt (polifonija) i sl. Za pretpostaviti je da se u takve ustanove uglavnom upisuju oni učenici koji su završili ili pohađali nižu muzičku školu. Sigurno je da će oni biti u prednosti u odnosu na one koji dolaze iz općih osnovnih škola (ovdje se misli o mogućnosti upisa na teorijski smjer). Kada govorimo o predznanju učenika koji su završili nižu muzičku školu, uglavnom se može govoriti o vladanju instrumentom na određenoj razini i o solidno razvijenoj muzičkoj pismenosti. S predmetom Harmonija učenici se prvi put susreću u srednjim muzičkim školama. Ovim se otvaraju vrata za svjesno promišljanje o harmoniji i o njezinu mjestu i važnosti u sistemu muzičkih disciplina.

Ciljevi i zadaci nastave harmonije na srednjoškolskoj razini dosta se podudaraju s akademskima, s razlikom u opsegu i u kvaliteti sadržaja. Najvažniji su: da učenici upoznaju harmoniju kao područje mišljenja koja usklađuje odnose tonova u vertikali, da se proučavanjem logike harmonijskoga razvoja rješavanjem harmonijskih zadataka te analizom primjera iz muzičke literature osposobe za shvaćanje sadržaja i oblika muzičkog djela, da se sviranjem harmonijskih zadataka i primjera iz literature steknu zvučne predodžbe o harmonijskim sredstvima kao i o zvučanju višeglasnoga stavka u cjelini, da se povezujući sve komponente izgradnje muzičkog djela (melodiju, ritam, metar, tempo, dinamiku i sl.) upute u tehniku harmonizacije i izrade višeglasnoga stavka, te na taj način ovladaju i kompozicijskim elementima (Verunica 1978: 3-4).[3]

3 Uspoređujući srednjoškolske nastavne programe s akademskim, barem u Bosni i Hercegovini, stječe se dojam, da su s neznatnim razlikama gotovo prepisani. Dakle, srednjoškolci obrađuju dijatoniku, kromatiku, modulacije i djelomično enharmoniju, pa se postavlja pitanje što će raditi na akademiji? Uglavnom svi autori udžbenika, ali i metodičari upućuju na razne redukcije nastavnog gradiva, ali koliko su nastavnici sposobni to kvalitetno obaviti? Još je

Sve u svemu, srednjoškolska razina izučavanja harmonije uglavnom stavlja naglasak na stjecanje znanja i određenih vještina koje se često uspoređuju s matematičkim problemima. Tako učenici zadatke rješavaju rutinski, po pravilima, matematički, zaobilazeći nedopuštene pomake, a istovremeno se udaljavaju od onog muzikalnog u sebi. Ipak, dobar nastavnik-metodičar može kombinirati harmonijska pravila i zakonitosti s očiglednim i lijepim primjerima iz muzičke literature, trudeći se da tako zadrži i doživljajnu i estetsku komponentu. Ukoliko se u razredu stvori kreativna i stvaralačka atomosfera, već se mogu naslutiti i oni učenici koji imaju predispozicije i dispozicije za kompozitorsku djelatnost. Upravo se u srednjoj školi učenici i opredjeljuju za svoje buduće zanimanje. Poznat je slučaj nekih bosansko-hercegovačkih kompozitora koji su obilazili srednje muzičke škole i s uspjehom pronalazili talentirane učenike za studij kompozicije.[4]

VAŽNOST I SMISAO IZUČAVANJA HARMONIJE NA AKADEMSKOM MUZIČKOM NIVOU

Silabusi ili programski sadržaji iz područja harmonije koji se obrađuju na akademskoj (visokoškolskoj) razini vrlo su opširni i zahtjevni. Već smo spomenuli da su ciljevi i zadaci ovoga predmeta vrlo slični onima iz srednje škole. Ako područje harmonije postavimo problemski, imajući u vidu svrhu njezina mjesta i značenja na akademskoj razini obrade, mogu se uočiti dvije struje promišljanja. Prva je konzervativna, akademska, tradicionalna, tj. ona koja ne želi ništa posebno mijenjati u izučavanju ovoga predmeta. Drugu struju čine oni koji se bave primijenjenom harmonijom, bilo u okviru popularne muzike gdje akademskoj harmoniji skoro nema mjesta ili se profesionalno bave kompozitorskim radom. Ovo potkrepljuje i citat C. Debussyja: »Najbolje što se može poželjeti francuskoj muzici je ukidanje konzervatorijskog (akademskog) kursa harmonije. Ne postoji smješniji način manipulacije tonovima«. Ili drugi S. Prokofjeva: »Zadatke iz harmonije smatrao sam dosadnom obavezom, čak i manje zanimljivim od časova geografije. Ono što sam naučio iz harmonije nisam ni pokušavao da koristim u svojim kompozicijama« (prema: Malaev 2014: 257). Nešto slično i sâm sam doživio kada mi je student kompozicije otvoreno rekao da ga ne zanima klasična tonalitetna harmonija jer ga samo udaljava od njegove kreativne ideje.

apsurdniji slučaj kada nastavnici u srednjoj školi s instrumentalistima odmah započnu s harmonijskom analizom bez ikakvog prethodnog teorijskog znanja o harmoniji. Velika je odgovornost na nastavniku jer on mora ocijeniti koliko je potrebno produbljivati gradivo i na čemu treba inzistirati. Mora praviti razliku između učenika instrumentalnih odsjeka i solo pjevanja od učenika Odsjeka za muzičku teoriju, ali isto tako svima dati solidno polazno znanje. Daleko je, u konačnici, korisnije npr. za klaviriste da se više bave harmonijskom analizom i sviranjem primjera iz muzičke literature, nego da harmoniziraju zadane primjere.

4 To su činili bosansko-hercegovački kompozitori Vojin Komadina, Avdo Smailović i Josip Magdić s Miličevićem i Mehinovićem. Naročito je Boris Papandopulo tražio talente za kompoziciju kad je predavao u SMŠ-u u Sarajevu i upućivao ih k Špileru na studij kompozicije. Tako su se kompozicijom počeli baviti Nada Ludvig i Avdo Smailović.

Njegov interes je atonalitetna muzika, i to ona u kojoj čak ne sudjeluju ni današnji tradicionalni instrumenti, već je dobivena elektronskim sintetskim putem. Kako da se postavimo prema svemu navedenom? Mislim da ni jedna struja ne bi smjela prevladati niti biti isključiva. Kompromis treba tražiti u principu prilaženja po mogućnosti svakom muzičkom odsjeku posebno. Naime, različit je očekivani ishod znanja i vještina iz harmonije npr. kod studenta instrumentalnoga odsjeka, a opet i tu treba tražiti finese, ovisno o tome studira li se melodijski ili akordički instrument, od studenta teorijskog, muzikološkog ili kompozicijskog odsjeka. Pitanje je može li se problem u današnje vrijeme riješiti s obzirom na nedostatak kvalitetnog kadra, prostora, financija i sl.[5] Međutim, daleko je važnije ustanoviti jedan princip kojega bi se držali akademski curriculumi. Svakako bi trebalo razmisliti o studentima kompozicije koji svoj studij temelje na modernim pristupima, treba li njima zaista i koliko klasična harmonija, treba li im harmoniju predavati profesor teorijskih predmeta ili kompozitor, koji bi programski sadržaj vertikalnog tonskog sloga mogao zamijeniti učenje o harmoniji, itd.

Sljedeće pitanje je koliko je sama harmonija kao muzička disciplina važna, a zatim i koliko su prihvatljivi različiti oblici rada u njezinu okviru, koliko su smisleni i motivirajući za studente? Bez obzira na neke kritike, o važnosti samoga nauka o harmoniji u obrazovnom sistemu suvišno je govoriti. O tome već svjedoče brojni pozitivni primjeri iz bliže i dalje historije. Daleko su sa psihološkoga i metodičkoga stajališta važnija druga dva: smisao različitih harmonijskih vježbi i postupaka te motivacija. Ovo dvoje ne isključuju jedno drugo i usko su povezani. Ukoliko student u harmonizaciju zadane melodije unese sve svoje kreativne muzičke sposobnosti spojene sa znanjem, to može biti i motivirajuće za njegov dalji rad. U suprotnom, što je češći slučaj, izrada harmonijskih zadataka izvodi se rutinski, kako bi se zadovoljili osnovni zahtjevi za pozitivnom ocjenom. Sličan je slučaj i s harmonijskom analizom koja se često studentima pretvara u rutinu ili postaje neka vrsta »seciranja vertikalnog tonskog sloga«.

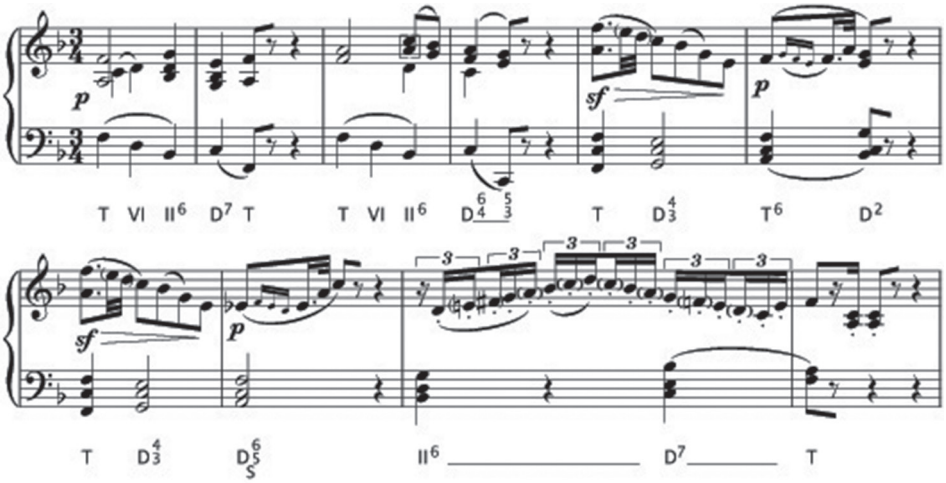
Jedini i pravilni put za izbjegavanje rutine u svim navedenim postupcima je pronalaženje muzike i muzičkog smisla u njima. Da bi se s muzikološko-estetskog gledišta ukazalo studentima na važnost i potencijal harmonije, združene sa svim korelirajućim faktorima, oblikom, fakturom, melodijom, metrom, harmonijskom dinamikom, i sl., može se izvesti odgovarajuća muzička vježba.[6]

Uzet ćemo početak drugog stavka Haydnove Simfonije br. 98, B-dur. Kao što vidimo u izvornom primjeru ›A‹ cjelinu čini desetotaktna rečenica s ravnomjernom periodičnošću motivske građe. U drugom primjeru ›B‹ promijenili smo redoslijed taktova (1, 4, 5, 3, 10, 7, 6, 8, 9, 2). Ovaj promijenjeni redoslijed taktova ipak nije slučajan, a to ćemo kasnije objasniti.

5 Stav autora teksta odnosi se na problem u Bosni i Hercegovini.

6 Sličan ogled rotiranja redoslijeda taktova izveo je Garun Malaev. On je koristio prvih šesnaest taktova (prvu temu) Mozartove klavirske sonate C-dur, K. 279. O tome vidi opširnije u Malaev 2014: 264-266.

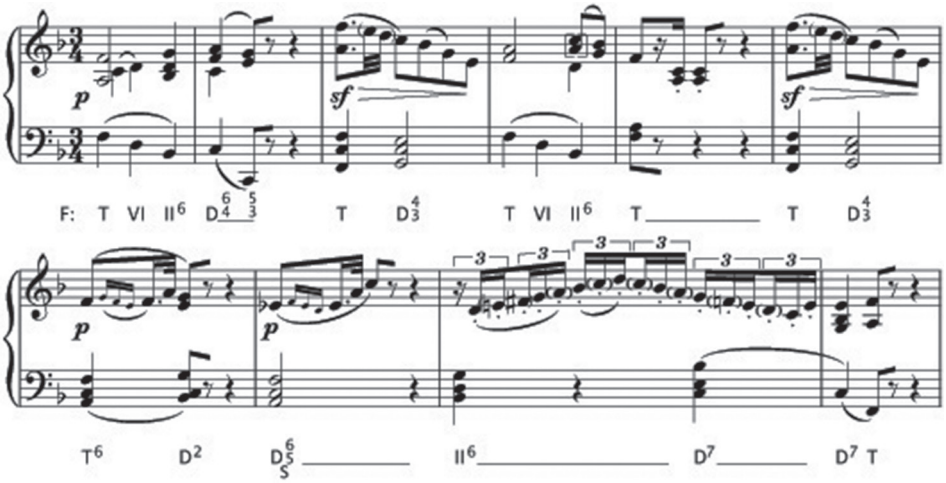
Pr. A, F-dur (izvorni primjer)



Primjer 4: J. Haydn, Simfonija br. 98, B-dur, II stav, pr. A, F-dur (izvorni primjer)

Pr. B (isti primjer s izmijenjenim redoslijedom taktova)

1	4	5	3	10	7	6	8	9	2



Primjer 5: J. Haydn, ibid., pr. B (isti primjer s izmijenjenim redoslijedom taktova)

Prvi dojmovi nakon slušanja i usporedbe ovih dvaju odlomaka ukazuju na sljedeće:

- promjena redoslijeda taktova u drugom odlomku ›B‹ ukazuje na to da nešto nije u redu i da je narušena prije svega metrička ravnoteža; druga fraza sada ima tri umjesto uobičajenih dvaju taktova,
- odlomak je nemuzikalan zato jer je stilski i gradbeno nelogičan,
- melodijski logičan redoslijed također je narušen i pomalo besmislen,
- ovdje vidimo da zbroj od 10 taktova nije kao u matematici gdje zbroj ne zavisi od promjene mjesta zbrajanih jedinica,

- svaka rotacija jednog ili više taktova u potpunosti narušava muzički smisao i ljepotu,
- u muzici je itekako važan redoslijed događaja i jedino taj proces može dovesti do nečeg što muzički vrijedi.[7]

Međutim, ono što je najvažnije, a već je spomenuto – da redoslijed taktova nije promijenjen slučajno, tiče se harmonije. Ako usporedimo progresiju harmonijskih funkcija, vidjet ćemo u drugom ›B‹ odlomku da on nije značajno narušen, čak zadovoljava klasična harmonijska pravila. Iz ovoga se onda postavlja vrlo važno pitanje – zašto i kod pravilnih harmonijskih progresija nemamo muzike? Odgovor se nalazi u pristupu više aspekata, od slušnih navika, poznavanja stila, forme i sl. Međutim od svega navedenog najveću težinu u ovom ima važnost melodije kao sastavnoga dijela zvučne vertikale. Jer, »ukoliko je melodija bez smisla, onda i harmonija nema nikakvu logiku«. Kako je odnos motivske građe i strukture u prvom primjeru logičan, a u drugom ne, nikakva harmonija to ne može popraviti. U ovome se vidi samostalnost gradnje malih formi u motivskom smislu u odnosu i na melodiju, a posebno harmoniju.

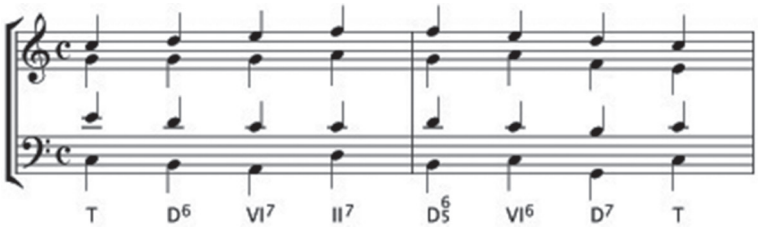
Iz ovog se nameće zaključak da izrada harmonijskih zadataka s pravilnim harmonijskim funkcijama ne znači istovremeno i njihovu muzičku vrijednost. Da ne bi postali rutinska matematička vježba, potrebno ih je sagledavati korelativno u odnosu sa što više muzičkih elemenata, melodije, metrike, harmonijske dinamike i ritma, stila, forme itd. Svi navedeni elementi »posebno« najčešće ne jamče dobru muziku.

Da bi se izbjegla monotonija u izradi harmonijskih zadataka, studentima koji su usvojili znanja iz dijatonike i kromatike mogu se postaviti zanimljivi prijedlozi. Oni uz sebe vežu i poznavanje harmonijskoga stila.

Prvi prijedlog je harmonizacija najjednostavnijeg uzlaznog i silaznog durskog tetrakorda u obliku kadence. Zadatak je sljedeći:

- u prvoj varijanti harmonizirati ga dijatonskim akordskim sredstvima,
- u drugoj varijanti harmonizirati ga baroknim akordskim fondom.

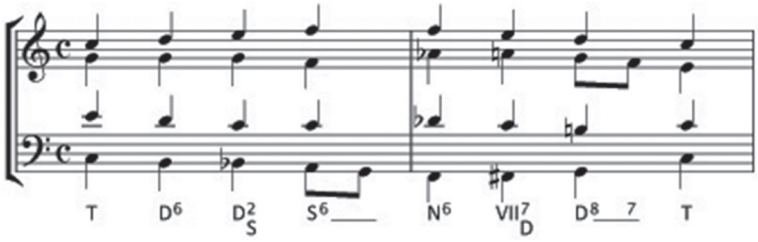
Prva varijanta (studentski rad)



Primjer 6

7 Zaključci ovog ogleda uvelike se podudaraju s onima iz ogleda G. Malaeva. O tome vidi opširnije u Malaev 2014: 264-266.

Druga varijanta (studentski rad)

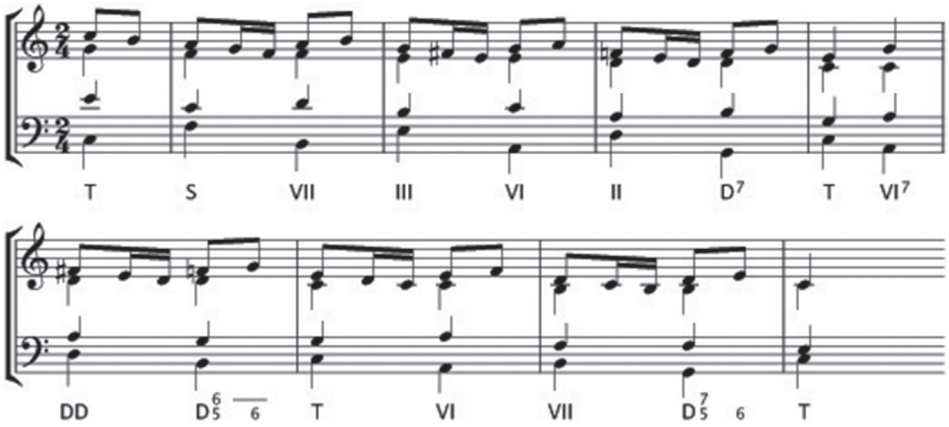


Primjer 7

Zaključak je da se u drugoj varijanti, gdje u melodiji nema nijednog vidljivog alteriranog tona može primijeniti (podmetnuti) harmonizacija s karakterističnim baroknim alteriranim akordima D7/S, N6 i VII7/D.

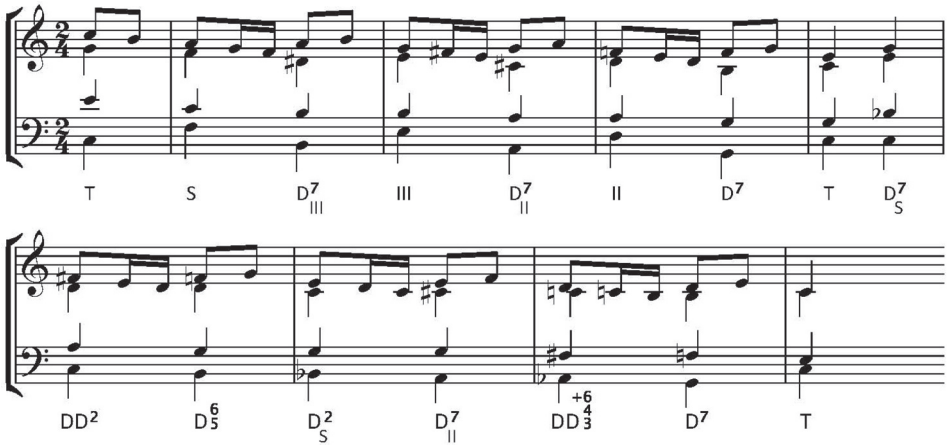
U sljedećem slučaju na sličan način harmonizirat ćemo poznatu temu iz opere *Prodana nevjesta* B. Smetane.

Prva varijanta je harmonizacija u baroknom stilu na način sekvence. (Studentski rad)



Primjer 8

Druga varijanta je također harmonizacija na način sekvence, sada u klasičko-romantičkom stilu. (Studentski rad)



Primjer 9

Zaključak

Harmonijska komponenta u muzičkoj odgojno-obrazovnoj vertikali ima svoj prirodni slijed sazrijevanja počevši od osnovnoškolskoga harmonijskog doživljaja koji je neisključiv u svakoj fazi obrazovanja, do akademskoga harmonijskog mišljenja. Najvažnija zadaća metodičara, nastavnika, je da posebno u fazi učeničkoga harmonijskoga svjesnog osvještavanja ili teorijsko-praktičnoga proučavanja harmonije ne zaboravi njezin muzički smisao i njezinu ljepotu. Pretjerano teoretiziranje bez ozvučavanja onoga što je harmonizirano, analiza bez određene svrhe, fragmentarno sagledavanje ove discipline, i sl., neće pomoći u postizanju cilja ovoga predmeta. Osim toga, ukoliko se ne unesu kreativno-stvaralački elementi u nastavu harmonije, ovaj će predmet u sistemu muzičkog obrazovanja izgubiti svaku vrijednost. Neka navedene ideje i promišljanja u radu budu poticaj svima onima koji se bave muzičkim obrazovanjem, a posebno harmonijom, kako bi sami i zajedno s učenicima i studentima otkrivali nove motivirajuće zadatke i postupke.

Literatura

Čavlović, Ivan (2004). *Uvod u muzikologiju i metodologija naučno-istraživačkog rada*. Sarajevo: Muzička akademija.

Malaev, Garun (2014). Harmonska vežba i muzički smisao. U: Pajić, Sanja; Kanački, Valerija. *Pagansko i hrišćansko u likovnoj umetnosti – Satira u muzici*. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.

Hodžić, Refik (2005). *Metodika muzike*. Bihać: Grafičar.

Hodžić, Refik (2010). *Harmonija: sa zadacima*. Sarajevo: Muzička akademija.

Mirković-Radoš, Ksenija (1996). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Verunica, Zdravko (1978). *Metodička uputstva u nastavi harmonije*. (Skripta). Sarajevo: Muzička akademija.

Harmony Component in the Vertical of Music Education

SUMMARY

The approach to harmony in the maturity stage of the music education can take two roads, one of creative nature, in the form of one's own harmonization or harmonic improvisation, while the other is analytical and descriptive, and is contained in the harmonic analysis. It can be observed that the harmony component is often unjustly neglected from the very beginning of elementary-school music education. Due to the emphasis on the acquisition of new knowledge and concepts, but also to teachers' methodical insensitivity, little space is devoted to the experiential music perception through listening and to children's musical creativity. The first canonical forms of singing and creative playing as the accompaniment to children songs are already the first encounters with the harmony experience. If this is not the case, weak foundations which should be more thoroughly reinforced through the area of harmony, will affect the secondary-school music education as well, particularly to harmonic creativity. The paper therefore discusses the harmony component through all the three levels of music education, starting from the elementary-school experience and awareness of harmony, through secondary-school perception, to the ultimate academic creative, analytical and critical judgment at the level of harmonic styles. The most important task of a teacher as a methodologist is not to forget about its musical purpose and beauty themselves, particularly in the stage when pupils gain awareness of harmony or study it theoretically and practically. Too much theory without providing sound to what is harmonized, analysis without a particular purpose, fragmentary insight into this discipline, etc. will not help in achieving the goal of this course. Besides, if creative elements are not included into teaching harmony, this course will lose all the value in the system of music education. It is for this reason that the discussed ideas and thoughts in the paper should be an impetus for all those who are involved in music education, particularly in harmony, so that they could discover new motivating tasks and procedures together with their pupils and students.

Key words: harmony component, methodical approach, harmonic creativity.

Nataša Leverić Špoljarić
Glazbena škola Pavla Markovca,
Zagreb, Hrvatska
natasa.leveric.spoljaric@zg.t-com.hr

Orfejev pjev tijekom stoljeća stilskih mijena glazbene umjetnosti

UDK: 78(091):37
371.3
Izvorni znanstveni rad (Original scientific paper)

Nacrtak

Uobičajenoj praksi kronološkoga prikazivanja razvoja glazbene umjetnosti tijekom četverogodišnjega programa nastave Povijesti glazbe daje se prednost osobito s obzirom da to učenicima pruža pregledniji i razumljivi pristup, premda joj se pripisuje i mana ›pospremanja‹ manjih cjelina u zatvorene ›ladice‹. Stoga je potrebno usmjeriti pozornost na neke sadržaje koji se u gradivu nude, srodne a kronološki udaljene, da bi se povezale odijeljene nastavne cjeline kao i godine učenja Povijesti glazbe. Jedan od takvih idealnih sadržaja jest *Orfej*, uklopljen u nekoliko nastavnih tema u različitim povijesnim razdobljima: u obradi gradiva starovjekovne antičke Grčke, u razdoblju baroka (C. Monteverdi: *Orfej*) i klasicizma (Ch. W. Gluck: *Orfej i Euridika*). Ovaj rad donosi primjere i načine povezivanja navedenih srodnih sadržaja u nastavi povijesti glazbe.

Ključne riječi: Povijest glazbe, povezivanje nastavnih sadržaja, mit o *Orfeju i Euridici*, C. Monteverdi, Ch. W. Gluck.

Odabirom načina povezivanja glazbenopovijesnih sadržaja do spoznaje

Način tumačenja i razmišljanja o glazbenoj povijesti u kontinuitetu povijesnog vremena uvriježio se u glazbenoj historiografiji, a po uzoru na nju i u metodologiji poučavanja povijesti glazbe, kao prihvaćeni koncept prezentiranja duge, bogate i sadržajne tradicije umjetničke glazbe. Kao iskaz interpretacije, međutim, on je neminovno podvrgnut neprestanoj kritici i preispitivanju polazišta u sagledavanju povijesne zbilje. Elementi koji su se u takvoj interpretaciji povijesti postavili kao temeljni, u tijeku razvoja glazbenohistorijske znanosti često su se pokazali i kao kamen spoticanja. Tako jedna od glavnih problematika historiografske periodizacije, te pregledne kronološko-predmetne organizacije građe u zaokružene vremenske cjeline, koja pogled u složenu prošlost čini jasnijim, jest zahtjev za uspostavljanjem kontinuiteta u dinamičnoj raznolikosti povijesnih zbivanja. Na tu logiku kronološkog redanja stilskih razdoblja najteže je pripojiti kontinuitet početnih razdoblja razvoja glazbene kulture koja nemaju stilsko određenje (prapovijest, stari vijek i antika, srednji vijek). Kontradiktornim se pokazuju

i granice među periodama (stilskim razdobljima), te ›zatvaranje‹ sadržaja u vremenski određene i stilski imenovane okvire. Kako je i u historiografiji i u nastavi krajnji cilj spoznaja, uvijek su aktualna pitanja – osobito s obzirom na mijene istraživačkih svjetonazora u znanosti, odnosno novih načina učenja u obrazovanju – o kriterijima odabira sadržaja koji će prikazivati određeno razdoblje te o mogućnostima njihova povezivanja u uzročno-posljedične veze. A budući da se u srži povijesti glazbe i u središtu njezine pozornosti nalazi posebna vrijednost – glazbeno djelo, način tumačenja predmeta je tim kompleksniji jer zahtijeva spoznaju u okviru kulturnih procesa s jedne strane, a s druge strane spoznaju individualnih obilježja.

Pitanje opravdanosti i učinkovitosti tzv. dijakronijskog modela nastave povijesti glazbe bilo je pokušajem sporadičnih razmatranja (Gligo; Rožanković; Sedak 2000) i višekratnih oštrih napada (Rojko 2001). Osnovne zamjerke svele su se na »nesuglasje s interesima učenika«, »pretjeranu opširnost« i »verbalizam« (ibid.). Isti autor predložio je nasuprot tome sinkronijski model zbog njegove bolje »prilagođenosti učenicima«, »kreativnosti« i veće zastupljenosti slušanja glazbe (ibid.), međutim teorija – sustavno razrađenim četverogodišnjim planom i programom predmeta Povijesti glazbe – kao ni nastavna praksa, sinkronijski model nisu istražile, preispitale ni ustanovile. Sukladno suvremenim znanstvenim strujanjima u disciplinama koje u svojim metodologijama uzimaju u obzir dijakronijski i sinkronijski pristup, poput lingvistike ili povijesti, ta dva pristupa treba shvatiti komplementarno. To će, doduše, značiti da se u (još uvijek) dijakronijski postavljenoj povijesti glazbi može primijeniti i sinkronijski pristup te da će odmjerena integracija obaju pristupa usmjeriti na put spoznaje.[1]

U ovom će se radu ukazati na jedan ›idealan tip‹ sadržaja koji postoji u okvirima dijakronijskog pripovijedanja, a koji nudi mogućnost povezivanja kronološki udaljenih povijesnih, odnosno stilskih razdoblja i stvaranja međuodnosa ključnih tema u razvoju glazbene umjetnosti.

MIT

U šire shvaćenom smislu, mit je »početak, čak izvor iz kojeg su potekle religija, umjetnost, filozofija i znanost« i kao takav ide u »prafenomene ljudskog postojanja« (Solar 2008: 29). U tom smislu, u odabranom mitu možemo tražiti i ishodišta glazbene umjetnosti. Možemo li, stoga, u mitu čitati i nešto izvan njegove priče? Značenje ›priče‹ riječ ›mit‹ – prema grčkoj riječi *mythos* – poprimila je u grčkoj filozofiji, te je postavljena u suprotnost prema riječi *logos*, koja je označila ono što je vezano s razumom, razmišljanjem i pravom spoznajom, premda je osnova izvornog značenja obiju riječi ista – »riječ, govor« (Solar 2008: 16). Na taj se način nastojalo razdvojiti ove kategorije, no, međutim, *mythos* i *logos* osim što se suprotstavljaju, prožimaju se i nadopunjuju. Na neki sličan način i glazbena historiografija nastoji pomiriti narativnu i spoznajnu kompo-

1 U glazbenoj historiografiji inovativna je tako metodologija »strukturne povijesti« svojstvena C. Dahlhausu, koja međusobno ovisne strukture postavlja u tradicionalno postavljene periode.

nentu.[2] Da se vratimo mitu koji se očito ne može jednoznačno odrediti: »značenje riječi ›mit‹ s jedne strane sužava na neku vrstu priče, najčešće priče o bogovima i herojima«, dok se s druge strane »preko suprotstavljanja *mythosa* i *logosa*, proširuje na nešto poput oblika spoznaje, načina mišljenja pa i onoga što danas zovemo ′pogled na svijet′.« (Solar 2008: 18) Ta dva pristupa mitu moguće je razlučiti kao dijakronijski i sinkronijski. »Perspektiva povijesnog razvoja«, koja podrazumijeva »suprotstavljanje *mythosa* i *logosa*«, »neminovno vodi do analize mita kao temelja kulture« i za rezultat ima razlikovanje »između starih, arhaičnih, pravih mitova, i novih mitova kojima se odriče u najmanju ruku ona uloga koju su imali stari mitovi, a s tim u vezi veoma često i ljepota, istina i moć koje nas i danas fasciniraju.« (Solar 2008: 27) Razumijevanje mitova kao »način mišljenja i/ili govora« donosi sinkronijska perspektiva koja »zahtijeva da se svi mitovi, bez obzira na kronologiju njihova pojavljivanja, shvate u biti na isti način« (Solar 2008: 27-28). Teorija književnosti detektirala je problematiku povezivanja mitova, njihove apsolutne, a istovremeno i relativne vrijednosti, odnosno kako »apsolutnu zatvorenost konačne poruke« mita istovremeno »otvoriti« prema novim motivima (Solar 2008: 170). Razmišljanja te vrste vrlo su korisna u radu na ovoj temi, a nadasve ona Lévi-Straussa koji je ustvrdio da mitove valja čitati kao glazbene partiture – istovremeno horizontalno i vertikalno, a ne kao tekst napisan na stranicama neke knjige ili kao priče u romanima, jer se povezivanjem motiva, odnosno mitema dobiva cjelina poruke.[3]

Ne ulazeći dalje u diskurs teorije književnosti i strukturalne antropologije, zadržali bismo misao o mitu kao ishodištu, mitu kao priči i mitu kao obliku mišljenja, horizontalnom i vertikalnom čitanju mita, njegovoj dijakronijskoj i sinkronijskoj perspektivi, kako bismo u antičkom mitu *Orfej i Euridika* čitali priču koja će važnu ulogu odigrati i u kasnijim povijesnim razdobljima, elemente vezane uz antičko i uz kasnija razdoblja, estetička pitanja glazbe, te konačno cjelinu njegove poruke.

Antička Grčka: Mit *Orfej i Euridika*

Gradivo početne godine učenja povijesti glazbe počinje temama koje su najmanje atraktivne, najmanje bliske našoj svijesti i potpuno izuzete od repertoarne glazbe današnjeg vremena. Čitanje mitske priče i u tom smislu može biti vrlo djelotvorno; priča je djetetu uvijek bliska, mitski jezik je doslovan i denotativan (Solar 2008: 188), a ako je k tome jezik mita srodan jeziku glazbe – kako kaže Lévi-Strauss (Solar 2008: 177), i mi se prepuštamo čitanju mita s punim povjerenjem. Nadogradnja mita i njegova simbolička značenja uspostavit će se cjelinom. »Lijepo je svojstvo mitova i junačkih priča klasične starine da za poglede istraživača i za oko prostodušnosti imaju doduše različitu, ali ipak jednako snažnu draž.

2 Te se komponente kriju i u samim historiografski postavljenim pojmovima: ›historija‹ se pripovijeda spoznajnom interpretacijom ›povijesti‹. Prožimanje ›priče‹ i ›povijesti‹ leži i u korijenima stranih riječi: eng. ›history‹, tal. ›storia‹, franc. ›histoire‹ i dr.

3 C. Lévi-Strauss: *Struktura mitova*. Prema: Solar 2008: 170-171.

Dok znanstvenik u njima traži početke svakoga ljudskog znanja, temeljne misli religije i filozofije, prvi osvit povijesti, prostodušni se promatrač divi gledajući kako se pred njim razvijaju najraznoličniji likovi...«, izrekao je još 1837. godine u predgovoru *Najljepših priča klasične starine* pisac Gustav Schwab (1985: 5), koji je antičke priče namijenio i prilagodio mladeži. Priča *Orfej i Euridika* za upotrebu u nastavi pogodna je iz toga izvora, a ona je većinom učenicima i poznata.

Horizontalnim čitanjem usvajamo priču o nenadmašnom pjevaču Orfeju koji odlazi u podzemni svijet po ženu Euridiku, ali je ponovno gubi jer je prekršio uvjet bogova, a kasnije stradava od razjarenih Menada; u obradi G. Schwaba Orfej se potom nalazi s voljenom Euridikom na Elizejskim poljanama i oni zauvijek ostaju zajedno. To je osnovni, poznati siže koji će postati okosnica libreta kasnijih opera. Priča je obogaćena još nizom likova i detalja, a valja se zadržati na onima koje se može vezati uz područje glazbe. Ti, rječnikom Lévi-Straussa rečeno, ›mitemi‹ gradit će cjelinu povijesnog razdoblja grčke antike, a u tom će se dijakronijskom okviru potražiti i oblici mišljenja koji će vertikalno povezati udaljena povijesna razdoblja.

Iz priče se, dakle, izdvajaju određeni likovi i o njima se daje dodatno tumačenje, a na taj se način može obraditi, ponoviti ili nadopuniti tema glazbene kulture u grčkoj antici. Orfejeva majka Kaliopa jedna je od devet muza, božica umjetnosti i znanosti (Kaliopa – muza epske poezije i govorništva). Vođa muza Apolon, bog je glazbe, poezije, sunca, svjetla, čuvar života i poretka i on Orfeju daruje liru. Već ovaj kontekst pojašnjava vjerovanje Grka u božansko podrijetlo glazbe; glazba i potječe od riječi ›muza‹ (grč. mousikē téhne – umjetnost muza), a muze su božice koje su nadahnjivale glazbenike i pjesnike. To božansko glazbeno nadahnuće darovano je i Orfeju. Posebno treba naglasiti djelovanje koje Orfej može postići svojim pjevom i sviranjem lire. Mogu se izdvojiti situacije iz priče koje to opisuju: njegov »divni pjev« i »čarobne zvukove« dolazile su slušati životinje, drveće i stijene; nakon Euridikine smrti Orfej je jadikovao i izlijevao svoju bol pjevajući tužaljke, a s njim su tugovale životinje; njegov pjev »uz slatke zvukove struna« smekšao je vladara podzemnoga carstva Hada i njegovu strogu ženu Perzefonu, a slušale su ga plačući i sjene koje su načas stale sa svojim vječnim poslovima, čak su i strašnim Erinijama potekle suze; ovdje se može dodati da se u drugim izvorima istoga mita navodi kako je Euridika trebala pratiti Orfeja mračnim prolazom, vođena zvukom njegove lire (Graves 2003: 79); povratkom u gornji svijet Orfejeve pjesme ispunjene su uzdasima i »svi slatki i tužni zvukovi koje je izmamljivao iz svoje lire« bili su posvećeni uspomeni na ponovno izgubljenu ženu. Završetak priče ne nalazi se u libretima opera, no i on »odzvanja« Orfejevom glazbom: otok Lezb, do kojeg su Orfejeva glava i lira stigle valovima rijeke Hebra i putem još brujale slatkom tužaljkom, rodio je mnogo divnih pjesnika i pjevača, a slavuji su tu pjevali ljepše no igdje drugdje.

Orfej pjeva prateći se uz svoj instrument liru i taj podatak potvrđuje važnost pjevača u staroj grčkoj povijesti, umjetnost uglazbljivanja i interpretiranja stihova, tzv. način izvođenja grčke glazbe – lirodiju i jedan od glavnih instrumenata – liru. Orfej, lirodija i lira pripadaju svijetu boga Apolona. No, Orfejevu tužnu

sudbinu skončavaju mahnite Menade, bakantice dionizijskih svečanosti, pratiteljice Dioniza – boga vina, plesa, kazališta i opojnih sila prirode. Opreka apolinijski (uravnoteženost sadržaja i forme, jasnoća, preglednost, vedrina, skladna ljepota) – dionizijski (pun strasti, ekstatičan, opojan) – može se dodatno skrenuti pozornost (prilagođavajući pojmove koje je razradio F. Nietsche) – jedna je od temeljnih u grčkoj glazbi, ali i jedno od temeljnih među stilskim obilježjima glazbe po kojoj će se nizati stilska razdoblja od renesanse nadalje.

Motivima odabrane mitske priče *Orfej i Euridika* sadržajnije se protumačila povijest antičke grčke glazbe, koja se većinom i temelji na književnim izvorima. Za sinkronijsko povezivanje razdoblja antike sa stilom baroka i potom klasicizma potrebna su usvojena saznanja prije svega o priči koja će postati sadržaj opera, a potom o moći glazbe koja je Orfejevim muziciranjem sugestivno djelovala na okolinu. Spoj, odnosno jedinstvo glazbe i pjesništva, pojačavanje značenja riječi glazbom, ishodišne su ideje opera Monteverdija i Glucka, svaka, naravno, s pripadajućim karakteristikama stila kojem pripadaju.

Barok: opera *Orfej* Claudija Monteverdija

Pojava opere jedno je od najvažnijih novosti baroka, a Monteverdijev *Orfej* (1607.) označio je vrhunac dostignuća ranobarokne opere. Ovdje je u središtu pozornosti glazbeno djelo, opsežno i sadržajno, koje je potrebno shvatiti u dijakronijskom i u sinkronijskom kontekstu, a i individualno.

Poučavanje povijesti glazbe u kronologiji povijesnih procesa ovu nastavnu temu donosi u samim počecima baroka i u okviru nastanka i ranog razvoja opere i stoga se poučava u kontekstu pojave novoga i s obzirom na promjene u odnosu na obilježja prethodnog stilskog razdoblja (renesanse). A kako se Monteverdijev rad nastavlja na idejna i praktična nastojanja firentinskih začetnika opere, promatra se i u kontekstu napretka i razvoja opere kao nove forme i nove ideje. Oba gledišta tipična su za dijakronijski koncipiranu povijest. U tom je smislu Monteverdi prihvatio ideju jedinstva drame i glazbe, odnosno glazbenog tumačenja teksta, u čemu je obogatio i produbio novi recitativni stil, te ga uzdignuo do visoke razine izražajnog intenziteta. Melodijski duktus, ritamska komponenta i harmonija dobile su u tom novom dramatsko-glazbenom jeziku novu dimenziju. Označena kao »favola in musica«, *Orfej* je prva cjelovečernja opera u povijesti, te u vremenu svog nastanka prva moderna opera, a Monteverdi se u razvojnom procesu povijesti glazbe smatra inovatorom, revolucionarom, tvorcem novog načina skladanja. Sam je svoj način skladanja nazvao »seconda prattica«, odnosno »druga praksa« i objasnio u predgovoru 5. knjizi madrigala, 1605., argumentiravši upotrebu svih glazbenih sredstava s ciljem interpretacije teksta. Slobodnim tretmanom disonance i živopisnom orkestracijom nalazi posebne mogućnosti povezivanja sa značenjem radnje. No, opera *Orfej* je, a to se često zaboravlja naglasiti, ujedno i »posljednje veliko djelo u kojemu se rasprostiru bogatstvo forme i bujna zvukovna paleta renesansne glazbe« (Harnoncourt 2008: 139), a to saznanje

proizlazi iz promatranja povijesnog kontinuiteta kao nastavljanja, nadogradnje i sinteze prethodnih nastojanja. Monteverdi je, treba ponoviti, i vrhunski skladatelj madrigala koji je upravo u toj kapitalnoj renesansnoj formi dosegao visoko profiliranu glazbeno-pjesničku umjetnost i potom proveo usvajanje baroknog stila. Zborovi u operi *Orfej* skladani su u višeglasnom renesansnom stilu i savršeno su uravnoteženi s monodijskim pjevanjem. Velik, brojan i raznovrstan orkestar *Orfeja* odgovara do pojedinosti orkestru intermedija koji su se izvodili krajem 16. stoljeća i čiji je orkestar budio veliku senzaciju. Monteverdi je bio i prvi pravi majstor orkestracije koji je smjelo kombinirao stare i nove instrumente, ostvario zanimljive zvukovne kombinacije, određenim instrumentima ocrtao mjesto radnje te pojedine likove i karaktere. Pastoralni svijet Trakije predstavili su gudači, čembala, harfa, orgulje, blok-flaute i kitaroni, dok pretežno limeni puhači dočaravaju podzemni svijet. Uz Orfeja su vezane harfa i orgulje, uz pastire čembalo i kitarone, uz podzemne bogove tromboni i regal, te uz lađara Harona regal.

Monteverdi je i pravi inovator upravo u tome što je savršeno sintetizirao i uravnotežio tradicionalna dostignuća (u kojima predstavlja posljednjega velikog skladatelja) s novim, suvremenim elementima (u čemu se pokazao kao začetnih novog stila). U bogatstvu formi nalaze se i renesansni plesovi, među kojima je karakteristična završna moresca. Način na koji je sve te raznovrsne elemente povezao u dramaturški dinamičnu i jedinstvenu cjelinu, neponovljiv je.

Orfej je tipična opera svoga vremena po odabiru priče za libreto. Barokni skladatelji posezali su za sadržajima antičkih mitova, među kojima je priča o Orfeju bila izuzetno privlačna (J. Peri, G. Caccini i dr.). Poveznica s antičkim izvorom nalazi se na više razina, od kojih je sama priča – čiji je završetak (vrhovni bog Apolon odvodi Orfeja u vječno blaženstvo) libretist Monteverdijeve opere A. Striggio preinačio – tek jedna od njih. Vjerovanje u moć glazbe koja djeluje na okolinu, koja svladava sve zapreke, temeljna je misao koja se dade iščitati iz priče, misao koja je ugrađena i u stavove grčkih filozofa o bîti glazbe. Znanstvenici i umjetnici već u posljednjim desetljećima 16. stoljeća nastojali su dokučiti glazbeni jezik i formu koji bi dosegnuli to čudesno djelovanje kakvo je glazba prenosila na slušatelje stare Grčke, smatrajući da su se i grčke tragedije izvodile nekim načinom govornog pjevanja, kako bi upravo glazba pojačala značenje riječi. Monteverdi je svojim radom dosegnuo vrhunac tih nastojanja. U središtu pozornosti je i čovjek sa svojim afektivnim stanjima duše, što je odgovaralo baroknom osjećanju koje je barokni glazbeni jezik sugestivno prenijelo slušatelju. Uloga zbora u Monteverdijevu *Orfeju* istovjetna je ulozi zbora u grčkoj tragediji: zbor zaključuje svaki čin poukom, odnosno komentarom zbivanja u radnji.

U programu povijesti glazbe nastavno gradivo baroka udaljeno je od antike jednu nastavnu godinu. U dijakronijskom modelu ponavljanje obrađenog mita *Orfej i Euridika* i njegovo povezivanje s djelom *Orfej* C. Monteverdija produbljuje shvaćanje barokne opere. Kada bi bila razrađena i usvojena koncepcija sinkronijskog modela, slijed predloženih tema i njihova obrada bio bi isti, ali bi se one izravno nadovezivale.

Količina potrebnog saznanja – povijesnog znanja i njegova upotpunjenja slušanjem glazbenog djela uvijek je u nerazmjeru s vremenskim okvirom nastavnog plana. Slijed radnje od pastoralne i vesele Trakije, preko tugovanja nakon nesretne vijesti do mračnog Hada, pa bolan izlazak u gornji svijet i na kraju uzvisivanje u nebo, što je Monteverdi sjajno uglazbio jedinstvenim spojem novog glazbenog govora i starog stila, raznolikošću formi, bogatstvom instrumenata te glazbeno osmišljenom cjelinom, najcjelovitije bi se pojmilo upoznavanjem cijele opere. Vrijednost ovoga djela i njegovo značenje u povijesti glazbe to bi svakako i zaslužilo. Izbor glazbenih ulomaka, pak, obuhvatio bi karakteristične primjere skladateljeve partiture. Redom kojim se pojavljuju, tu su svakako uvodne fanfare, autorova naziva Toccata (zvučni grb skladateljeva mantovanskog patrona V. Gonzage). Instrumentalni ritornello koji u nastavku povezuje cjeline simbol je gornjeg svijeta. (Slijedi Prolog, tipičan za rane opere, u kojem radnju najavljuje Glazba). Središte prvog čina je nastup Orfeja i Euridike, Orfeja arijom *Rosa del ciel* (i prvi od dvaju napjeva Euridike u cijeloj operi), uokviren razigranim svijetom pastira i nimfi. Zbor pastira *Lasciate i monti* primjer je madrigalistički koncipiranog zbora. Središte drugog čina je Tužaljka Orfeja *Tu sei morta*, preokret iz sreće (prije dolaska vjesnice Orfej je pjevao hvalospjev prirodi, Pjesmu Suncu *Vi ricorda, o boschi ombrosi*) u očaj. Tužaljka predstavlja izražajan recitativni stil koji melodijom i ritmom prati intenzitet govora i značenje teksta, a jednostavnom akordičkom pratnjom punom bolnih disonanci pojačava duševnu bol protagonista. Sinfonia kojom počinje treći čin tamnim tonovima limenih puhačkih instrumenata prikazuje mračnost podzemnog svijeta. U njemu je Monteverdi nadasve slikovito, na način baroknog kontrasta, dočarao susret Orfeja i Harona. Dok hladnog čuvara podzemnog svijeta prati reski zvuk regala, Orfej će u svom napjevu upotrijebiti svu toplinu glazbe i sav svoj božanski glazbeni dar ne bi li mu se otvorio put do njegove drage u podzemlje. Taj napjev *Possente spirito* kojim je Orfej konačno uspavao Harona, središte je čitave opere. Bogato ornamentiranu vokalnu liniju Orfeja prekidaju recitativni umeci triju instrumenata kao simboli triju načina dobivanja tona: violina (guđenje), cink (puhanje) i harfa (trzanje). (Harnoncourt 2008: 148-149) Napjev je ujedno i zanimljiv primjer izvedbene barokne prakse pjevačkog ukrašavanja melodije. Na kraju opere nalazi se završna apoteoza, ples Moresca.

Klasicizam: opera *Orfej i Euridika* Christopha Willibalda Glucka

Ime Ch. W. Glucka u povijesti glazbe vezano je uz reformu opere serie i pripada najvažnijim događajima druge polovine 18. stoljeća. Gluckova prva reformirana opera – *Orfej i Euridika* (1762.) – nastaje također na uvijek intrigantnu mitsku temu o snazi ljubavi i glazbe suprotstavljenih neizbježnosti ljudske slabosti i smrti. Cjelovito tumačenje Gluckova djela mora spojiti sve načine promatranja: horizontalno i vertikalno, dijakronijsko i sinkronijsko, a svaki od ovih aspekata može obuhvatiti više poveznica.

U dijakronijskom poučavanju povijesti glazbe Gluckova operna reforma predstavlja jednu vrstu reakcije na ›dekadenciju‹ talijanske opere serie koja je dosegla stanje razjedinjenja glazbe i drame. Druga vrsta reakcije novonastala je opera buffa, koja je s operom seriom označila raskid. Gluckova reformirana opera održava, pak, kontinuitet s baroknom operom seriom i nastavlja se na njezinu strukturu koju obnavlja u skladu s prosvjetiteljskim svjetonazorom svoga vremena, koji poziva na racionalnost, prirodnost i koherentnost.

Sinkronijska perspektiva vodi nas do ishodišnih ideja Firentinaca, *Euridike* J. Perija i krune njihovih nastojanja – Monteverdijeva *Orfeja*. Autori operne reforme – skladatelj Gluck u ravnopravnoj suradnji s libretistom Ranierijem Calzabigijem – imali su za cilj »združiti riječi i glazbu«, ali ne u dotadašnju glazbenu tragediju, već u »azione teatrale« (opera na mitološki sadržaj sa zborovima i plesom). Ovaj dvojac razmjenjivao je misli sa svojim istomišljenicima, slično djelovanju firentinskih camerata (tu je bio i prvi Orfej, pjevač Gaetano Guadagni i dr.), a postojalo je i mnogo pojedinačnih pokušaja. Reformistička gibanja između 1750. i 1770. godine imala su dva temeljna zahtjeva, ostvariti (1) savršenu iluziju i scensku uvjerljivost i (2) organsko jedinstvo cjeline, što je Glucku i Calzabigiju uspjelo u potpunosti.

Vertikalni pogled vodi nas, naravno, dalje do grčkog mita – njegove priče i oblika mišljenja koje sadržava. No, te se ›strukture‹ trebaju sada spojiti sa suvremenim pogledom kojim su reformisti pristupili antici, kojim su ponovno otkrili klasičnu antiku. Calzabigi i Gluck nastojali su umjetničkim izrazom doseći ideale kakve su nalagali učeni krugovi njihova vremena: plemenitu jednostavnost, smirenu uzvišenost, odnosno istinsku ljepotu. (Pestelli 2008: 49) I Monteverdi i Gluck odabrali su načine kako glazbom izraziti riječ, dopuniti je ili potencirati i protumačiti antički mit; Monteverdi je glazbena sredstva podvrgnuo izricanju ›istine‹ i disonancama prenio Orfejeve uzburkane strasti, dok je Gluck u potrazi za ›ljepotom‹, Orfeja ostavio u granicama suzdržanosti i dostojanstvenosti sklada antičke ljepote, s toplinom i prirodnosti njegovih osjećaja.

Libreto je u povijesti glazbe nov po odabiru protagonista, po strukturi i po nizu pojedinosti. Calzabigi se usredotočio na središnja događanja, najnužniji tekst i najvažnije likove. Ponudio je libreto s tek nekoliko statičnih prizora, stvorivši savršenu iluziju mitske priče. Radnja je svedena na tri istaknuta lika (Orfej, Euridika, Amor) i odvija se u fluidnom kontekstu plesova i zborova. Glavni protagonist je, u skladu s prosvjetiteljskim svjetonazorom, zemaljski čovjek sa svojim slabostima, moralno uzoran, vođen je od tame k svjetlu; u prilagođenom završetku priče od bogova dobiva drugu priliku pa na kraju s Euridikom slavi trijumf ljubavi pred Amorovim hramom.

Gluckova glazba takvoj sublimnoj drami daje viši smisao i naglašava nadahnjujuću moć glazbe i njezinu uzvišenu jednostavnost. Naglasak je na kontinuitetu (čime će anticipirati Wagnerova razmišljanja) i povezivanju svih dijelova u prirodnu cjelinu. To se postiže recitativima accompagnatima (koji potpuno zamjenjuju secco recitative), te ulančavanjem glazbenih odlomaka harmonijskim

međuodnosima. Kada se radnja i ne pjeva, uglazbljena pantomima povezuje slike. Po prvi put u povijesti uvertira donosi glazbenu građu opere. Drastičan je Gluckov odnos prema pjevaču: uklanja kolorature, izbjegava da capo arije čiji je blještavi virtuozitet sam sebi svrhom. Pjev prije svega služi drami i njoj se prilagođava njegov intenzitet. Gluck vraća zboru značajnu ulogu i karakter händelovske ozbiljnosti. I na području orkestracije Gluck je inovator. Sveobuhvatnu važnost dobila je »izražajna uloga orkestra, odvojena od principa harmonijske funkcionalnosti«, »po prvi put i timbar ima ključno značenje te se, pravom ili ne, s Gluckom počinje govoriti o orkestratoru odvojenom od skladatelja« (Pestelli 2008: 70-71). Mnoge instrumente Gluck koristi simbolički: Orfejevu liru predstavlja harfa (koju operni orkestar 18. stoljeća ne koristi), trio trombona kao znak zemaljskoga autoriteta ili simbol izvanzemaljskoga; ili s inovacijama poput: boja flaute u dubokom registru, rogove, trublje i timpane u prigušenim efektima; ili koristi rijetke instrumente kao kornet (bečka verzija) (ibid.). Detaljno ispisuje partituru.

Nalik Monteverdiju, Gluck je i inovator i sintetičar koji je povezao brojna iskustva iz talijanske, francuske i njemačke glazbe.

Ljepota glazbe kao i kontinuitet i jedinstvo uglazbljene priče o snazi ljubavi i pjesme potpuno bi se mogli doživjeti praćenjem cijele opere. Već je u prvoj slici prvog čina Orfej prikazan kao pojedinac koji dostojanstveno tuguje na Euridikinu grobu, a milost mu donosi vedri Amor koji ga upućuje u podzemlje. Dramatici prve scene drugog čina u kojoj Orfej postupno smekšava furije autor kontrastira vječno blaženstvo Elizejskih poljana. Ogromna kušnja dvoje glavnih protagonista dok hodaju tamnim prolazom i tuga zbog ponovnog gubitka, na kraju je ponovno nagrađena i proslavljena finalnom pjesmom i plesom. U nastavku bit će odabrani pojedinačni primjeri iz opere.

Za Gluckovu glazbu možda je teže nego za Monteverdijevu potvrditi kako i ona prenosi strasti i duboki očaj. Durski tonaliteti, dijatonika i pjevnost prije bi se mogli povezati s vedrinom. Istu je polemiku još za Gluckova života izazvao najpoznatiji ulomak, primjer klasične ljepote, tužaljka Orfeja iz III. čina (nakon drugog gubitka Euridike) *Che farò senza Euridice*. No, glazba izražava klasički patos i upućena je bogovima, a glavna melodija unatoč jednostavnosti i jasnoj harmoniji donosi uzdahe (silazne appoggiature) i prekinuta je bolnim epizodama kojima zaziva Euridiku. Na sličan način i tužaljka iz prvog čina koju Orfej pjeva nad Euridikinim grobom *Chiamo il mio ben così* pokazuje kako Gluck iznutra dramatizira ariju tako da se približava recitativu accompagnatu: pjevna, dostojanstvena i odmjerena strofna glazba arije odvija se sa stalnim upadima recitativa. Zbor furija koje Orfeju priječe ulaz u Had djeluje prije monumentalno nego zastrašujuće; dramatiku skladatelj postiže u orkestru (tremolo gudača). Sa zborom se izmjenjuje kontrastni umilni pjev Orfeja (poznata arija *Deh placatevi con me*) praćen harfom. Od orkestralne glazbe poznata je Uvertira i baletna glazba druge slike drugoga čina koja dočarava vječno blaženstvo na Elizejskim poljanama (istaknuta flauta solo).

ZAKLJUČNO SLOVO

Povijest glazbe po svojoj je prirodi predmet koji podrazumijeva obuhvaćanje opsežnog gradiva u širokom vremenskom luku. Nizanje činjeničnog znanja uglavnom je neizbježno, no razumijevanje činjenica nužno je u njihovu učenju. Primjene li se i analiziraju li se u pravom kontekstu, činjenice će se moći sintetizirati na novoj razini te dosegnuti cjelovito vrednovanje. Povezivanje sadržaja jedno je od najvažnijih procesa učenja i misaonih procesa i treba se primjenjivati u svakom kontekstu i na razne načine. Dijakronijski model poučavanja podrazumijeva nadovezivanje novog na prethodno putem razvoja postojećih iskustva ili promjene. U tom se procesu mogu pronalaziti i poveznice koje će događaje integrirati u smislenu cjelinu i pridonijeti njezinu razumijevanju. Sinkronijski model postavlja odnose među odabranim temama, povezuje udaljena vremenska razdoblja i unosi kvalitetniju sintezu sadržaja. U dijakronijski koncipiranoj nastavi, primjena sinkronijskog aspekta dobrodošla je metoda koja će određenoj temi dati težinu i učiniti je trajnije naučenom. Nadopunjavanje ovih aspekata općenito omogućava trajniju spoznaju – istovremeno spoznaju pojedinačnih tema i njihovu ulogu u cjelini.

Na primjeru teme koja je krenula od mita razvidno je koliko isti sadržaj može povezati udaljena stilska razdoblja. I mit *Orfej i Euridika* i Monteverdijeva opera *Orfej* i Gluckova opera *Orfej i Euridika* imaju određeno mjesto u razdoblju u kojem su nastali (antika, barok, klasicizam), nose obilježja upravo toga razdoblja i ostvaruju određenu ulogu u povijesnom razvoju. Povežu li se i usporede, otkrit će se njihova zajednička svojstva koja nose bez obzira na povijesne ili stilske odrednice. U slučaju *Orfeja*, otvara se niz pitanja vezanih uz odnos drame i glazbe u operi kao i glazbe same. *Orfej* je i simbolički i stvarno nadahnuo inovativne ostvaraje u razvoju glazbene umjetnosti, među kojima su Monteverdijev i Gluckov od presudne važnosti, iako ne i jedini. *Orfej* i glazba neiscrpna su nadahnuća, a povijest glazbe jedan je od glazbenih predmeta koji ima mogućnosti promišljenim odabirom sadržaja i načina težiti cjelovitoj spoznaji glazbenoga razvoja.

LITERATURA

Gligo, Nikša (2000). Historija-povijest-slušanje-izvođenje. *Theoria*, 2. 11-13.

Graves, Robert (2003). *Grčki mitovi* (prijevod Ana Luketina). Zagreb: CID-NOVA.

Gross, Mirjana (1996). *Suvremena historiografija: korijeni, postignuća, traganja*. Zagreb: Novi Liber, Zavod za hrvatsku povijest Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Harnoncourt, Nikolaus (2008). *Glazbeni dijalog: razmišljanja o Monteverdiju, Bachu i Mozartu* (prijevod Sead Muhamedagić). Zagreb: Algoritam.

Howard, Patricia (1981). *C. W. von Gluck: Orfeo*. Cambridge: Cambridge University Press.

Palisca, Claude V. (2005). *Barokna glazba* (prijevod Stanislav Tuksar). Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.

Pestelli, Giorgio (2008). *Doba Mozarta i Beethovena* (prijevod Vesna Oblak-Juranić). Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.

Rojko, Pavel (2001). Povijest glazbe/glazbena umjetnost u glazbenoj školi i gimnaziji. *Tonovi*, 16, 1/2 (37/38). 3-19.

Rožanković, Tatjana (2000). Obrazovanje i odgoj kroz povijest glazbe u glazbenoj školi. *Theoria*, 2. 8-9.

Schwab, Gustav (1985). *Najljepše priče klasične starine* (prijevod Stjepan Hosu). Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.

Sedak, Eva (2000). Uloga povijesti nacionalnih glazbi u kontekstu nastave opće povijesti glazbe. *Theoria,* 2. 13-15.

Solar, Milivoj (1988). *Roman i mit*. Zagreb: August Cesarec.

Solar, Milivoj (2008). *Edipova braća i sinovi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Stanley, Glenn (2001). Historiography. U: Sadie, Stanley (ur.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, sv. 11. London: Macmillan. 546-561.

Turkalj, Nenad (1987). *111 opera*. Zagreb: Stvarnost.

Orpheus' Song through the Centuries of Changes in the Art of Music

Summary

In the 4-year Music History course, preference is given to the usual chronological presentation of music art development since it is easy-to-survey and more understandable to students. However, this approach has a weakness as it ›packs‹ smaller units into enclosed ›drawers‹. It is therefore necessary to draw attention to certain topics that are related though chronologically distant, in order to link the separated teaching units and the years of study. One of such topics is Orpheus, included in a number of teaching units in various periods. The mythological character Orpheus is first encountered in the written source: if we take some time in reviewing the Ancient Greece period, students will become familiar with important features of contemporary music and hence prepared for a millennium distant baroque period (libretto of operas of the time, C. Monteverdi's *Orpheus*) and classicism (Ch. W. Gluck: *Orpheus and Eurydice*) and, if possible, for similar examples in the following periods. *Orpheus and Eurydice*, one of the most beautiful stories from Greek mythology, shows divine characters and their connection to music, especially the philosophic comprehension of music, instruments and performance. Baroque music attempted to reproduce it in its revolutionary new form – opera, a unity of drama and music, which was the basis of Gluck's reform. It was done by setting to music an eternal story about a remarkable singer and his passionate emotions expressed through music. Finally, understanding this story and its symbols will lead to the main question: What is music? This paper will show examples and methods on how to connect the related topics in teaching the history of music.

Key words: history of music, linking the teaching contents, myth of *Orpheus and Eurydice*, C. Monteverdi, Ch. W. Gluck.

Vito Balić
Umjetnička akademija u Splitu
Split, Hrvatska
vito@umas.hr

Razlikovanje pojmova figure, motiva i fraze u glazbenoj nastavi

UDK: 781.5/.6:78.01](091)
Izvorni znanstveni rad (Original scientific paper)

Nacrtak

Nazivi elemenata glazbenih formi nezaobilazan su dio svakog sata glazbene nastave u općem i stručnom glazbenom obrazovanju. Kako je svaki od tih naziva tijekom povijesti obuhvatio brojne različite sadržaje i značenja, javlja se potreba za njihovim razlikovanjem u nastavi. Time bi se doprinijelo boljem razumijevanju glazbe i čvršćem povezivanju nastavnih sadržaja svih glazbenih predmeta. Pritom treba voditi računa da se forma u umjetnosti shvaća na dva načina, estetički i kompozicijsko-tehnički, koji uvijek uključuju jedan drugog, te da je analitički postupak uvijek povezan uz estetički pristup.

U radu se nastoje razlikovati i definirati pojmovi figure, motiva i fraze ovisno o kompozicijsko-tehničkim postupcima povijesnih razdoblja u kojima su pojedini elementi bili najzastupljeniji. Sadržaji ovih pojmova određuju se pomoću osnovnih glazbenih sastavnica, pa se time omogućava razumijevanje i interpretiranje drugačijih značenja. Nastoji se ukazati na bitnu razliku između ovih elemenata u odnosu prema metarskoj organizaciji. Tako definirani pojmovi primjenjuju se na podjednake situacije u drugim povijesnim razdobljima.

Ključne riječi: elementi glazbenih formi, figura, motiv, fraza, metar.

Razlike u tumačenju elemenata glazbenih formi

Nauk o glazbenim formama postupno je nastajao tijekom 18. i početkom 19. st., na francuskom i njemačkom govornom području, kao razmatranje ili teorija instrumentalne glazbe koja se estetički i kompozicijsko-tehnički odvojila od uzora vokalne i vokalno-instrumentalne glazbe i započela razvijati vlastite forme (Dahlhaus 2002: 601). Za razliku od analitičkih uvida o formama individualnih glazbenih djela, nauk o glazbenim formama temelji se na izdvajanju ponavljajućih formalnih shema iz konkretnih, individualnih djela i uvjerenja da su te sheme bitne i konstitutivne za samo djelo (Dahlhaus 2001: 284), te da se pomoću njih može sistematizirati tijek i razvoj glazbenih pojava.

Adolf Bernhard Marx je u svom četverosveščanom priručniku iz kompozicije (*Die Lehre von der musikalischen Komposition*, sv. 1-4, Leipzig 1837.-1847.) povezao pojedinačne discipline učenja glazbe u zajednički nauk o kompoziciji na didaktičkom principu postupnosti od jednostavnog i elementarnog prema kompliciranom i složenom, te na dijalektičkom odnosu forme s njezinim dijelovima

i sastavnicama (komponentama): »cjelina kojoj pripadaju dijelovi treba ostati stalno zamjetna i prožimati određivanje pojedinosti« (Dahlhaus 2002: 687). Sustavnost pregleda omogućile su mu labave definicije malobrojnog nazivlja koje je zajedničko svim disciplinama u priručniku, kao i jedan osnovni princip oblikovanja koji zbog svoje općenitosti može biti u podlozi svakoj formi, a to je mirovanje – kretanje – mirovanje (»Ruhe, – Bewegung, – Ruhe«) (Marx 1868: 23).

Zbog rastuće povijesne svijesti o različitim glazbenim stilovima i postupcima od vremena Marxova priručnika, sve je teže odrediti formalne elemente u općem značenju, pa zbog toga dolazi do retrospektivne, sistematsko-historizirajuće interpretacije pojmova, kao što je to slučaj kod interpretacije teme (usp. Blumröder 1995: 1). U ovom radu pozornost je usmjerena na formalne elemente koji se javljaju kao poticaj, počelo u izgradnji forme i koji je bitno određuju. Analitičkim postupkom nastoji se ukazati na to kada je potrebno razlikovati pojmove formalnih elemenata i u kojem se dijelu podudaraju njihovi sadržaji.

Tijekom prve polovine 19. st. motiv je postajao sve određeniji pojam u glazbenoj formi, dok se istovremeno njegov odnos prema figuri različito određivao, što se zadržalo do danas u rasponu od potpunog zanemarivanja figure, preko njezine neobrazložene uporabe i izjednačavanja s motivom, pa do potpunog razlikovanja (Blumröder 1989: 15-16). Za razliku od odnosa figure i motiva, većina priručnika o glazbenim formama sadrži obrazlaganja razlika između motiva i fraze. Ipak, u primjeni na konkretnim primjerima u analitičkim postupcima dolazi do uporabe obaju naziva za iste sadržaje.

Nekoliko je razloga zbog čega dolazi do razlika u njihovim tumačenjima:

1. Glazbeni zapis nije jednoznačan, već njegova interpretacija ovisi o našem obrazovanju i estetičkom sudu. Figura, motiv i fraza kao elementi forme u estetičkom pogledu javljaju se pod zajedničkim pojmom motiva koji kao uzor, uzrok (klica, zametak, »Keim«) i poticaj (»Trieb«) služi za izgradnju većih cjelina (Marx 1868: 32). Razlikovanje navedenih pojmova u estetičkim sudovima postiže se prepoznavanjem kompozicijsko-tehničkih postupaka (ukrašavanje, figuracija, ispredanje, tematski rad, razvojno variranje, periodična gradnja, itd.). Daljnjem razlikovanju doprinose određenja figure kao tipične, motiva kao karakteristične (ponekad i originalne), a fraze kao slabije izrazite grupe tonova.

2. Rijetki su pokušaji odvajanja estetičkih i formalnih naziva i pojmova. Vincent d'Indy za formalne elemente rabi sljedeće nazive: rečenica (»phrase«) označava cjeline čiji završetak ima karakter konačnog smirenja (»*repos définitif*«) koji se manifestira u vidu kadence; rečenica se sastoji od perioda[1] (»période«) koje su odijeljene privremenim zastojima (»*repos provisoires*«), tj. polovičnim

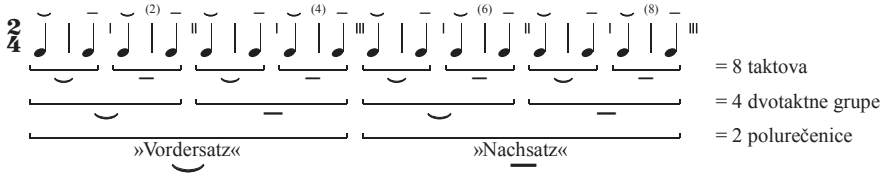
1 Sam Indy ističe suprotno značenje ovog naziva u odnosu na govorni jezik u kojemu se mnogostruko složena rečenica zove perioda, dok glazbena perioda odgovara ishodišnoj rečenici (»*proposition gramaticale*«)(Indy 19012: 39). Tako se Indyjev naziv periode odnosi na pojmove koji se u hrvatskoj literaturi (pod prevladavajućim utjecajem njemačke literature) nazivaju fraza, niz fraza ili rečenica, a ne na oblik periode koji se sastoji od dviju rečenica koje su motivski, harmonijski i metarski u korespondentnom odnosu.

kadencama, a periode od grupa ćelija (»cellule«), dok su same ćelije najmanje nedjeljive jedinice koje se mogu odnositi na pojedinačne sastavnice i čiji broj u periodi nije ograničen (Indy 1912: 29-40). Indy je nastojao odijeliti kompozicijsko-tehničko nazivlje od estetičkog: »*Rečenica* sadrži *ideju* isto tako kao što *glavna perioda* sadrži *tvorbenu* [*générateur*] *temu* i kao što *ćelija* sadrži *motiv*; međutim, iako je motiv uvijek u cijelosti sadržan u ćeliji, a tema u periodi, glazbena ideja se nužno ne iskazuje samo jednom rečenicom. Naprotiv, potpuno iskazivanje ideje ponekad zahtijeva dvije ili čak tri rečenice od kojih jedna, glavna, sadrži bitna svojstva ideje.« (Indy 1909: 235).

3. Iz različitih shvaćanja odnosa ritma i metra nastaju tri bitne poteškoće. Prva se odnosi na priručnike u kojima se motiv kao melodijski ›oblik‹ (koji uključuje raspored tonskih visina i trajanja) odjeljuje od fraze kao metarske ›organizacije‹ cjelovite jedinice glazbenog sloga. U ovom se slučaju pojam ›mrtvog intervala‹ (interval koji se javlja u melodiji između granica dvaju motiva i ne pripada nijednom od tih dvaju oblika) prešutno prenosi na završna trajanja ili pauze motiva, pa se time posredno ukazuje na primarno shvaćanja motiva samo kao dijastematike (rasporeda tonskih visina ili intervala).

Druga poteškoća proizlazi iz shvaćanja fraziranja, podjele zaokružene formalne cjeline tipa rečenice ili periode na sve manje jedinice, tj. zasebne dijelove. U nauku o fraziranju Huga Riemanna, koji je najviše utjecao na priručnike o glazbenim formama, frazama se nazivaju sve podjele – takt, dvotaktna grupa i četverotaktna polurečenica[2], pa čak i manji dijelovi od takta, »potpodjelni« ili »figuracijski motivi«, ukoliko su dio tematskog rada (Gurlitt; Eggebrecht 1996: 591, 727, Riemann 1884: 252). Riemannovo fraziranje nauk je o metarskim cjelinama (jedinicama) u simetričnoj i periodičnoj gradnji, koji se temelji na principu pitanje – odgovor, a u glazbi proizlazi iz slijeda laki – teški naglasak u pokretu s lake dobe (uzmah) na tešku dobu i zorno izražava motivom s uzmahom (𝅗𝅥 | 𝅗𝅥), koji se dodatno ističe odgovarajućim dinamičkim lukom i agogičkim produljivanjem naglašene dobe. Isti se princip dalje prenosi na više metarske cjeline, »pri čemu se težine potenciraju dodatnim duljenjima i time uzrokuju pojačavanje snage završetka.« (Zaminer 1996: 569, usp. Riemann 1917: 13).

Primjer 1: H. Riemann (1917). Neue Beiträge zu einer Lehre von den Tonvorstellungen. U: Schwartz, Rudolf (hrsg.). *Jahrbuch der Musikbibliothek Peters*, 23. Leipzig: Peters. 13.



Iz pojednostavljivanja ovakvog fraziranja, izostavljanjem bitnoga uzajamnog uvjetovanja pojedinih fraza i metarske organizacije, proizašlo je nazivlje kojim se želi iskazati hijerarhijska organizacija forme: jednotaktni motiv – dvotaktna fraza

2 Perioda se u priručnicima na njemačkom jeziku dijeli u dvije polurečenice (*Halbsatz*) od kojih se prva naziva *Vordersatz*, a druga *Nachsatz*.

– četverotaktna (polu)rečenica – osmerotaktna perioda, uz više inačica ovih naziva. Pojmom fraze obuhvaćaju se nejednako velike grupe taktova, gdje fraza služi samo kao posredujući pojam između motiva i različitih veličina rečenica. Primjena ovakvog nazivlja nailazi na više poteškoća, pa čak i u okviru periodične gradnje.

Treći problem proizlazi iz shvaćanja metra kao izvanjskoga regulativnog principa, a ne kao učinka jednolikih ritamskih ponavljanja različitih sastavnica glazbe. Unutar glazbe koja počiva na taktnom principu prilikom opažanja ritma dolazi do prepoznavanja periodičnih ciklusa, tj. ponavljajućih uzoraka na više istodobnih razina koje su međusobno usklađene, te do izdvajanja jedne razine kao osnovnog djelotvornog poretka ili mjerne jedinice (usp. Zaminer 1996: 568, London 2012: 4, 16-17, 191, Auhagen 2005: 233-238). Te su razine – podjela dobe, doba, takt, grupa taktova – nerazdvojive od zapadnoeuropskog shvaćanja metra gdje se osnovna odnosna razina najčešće nalazi u sredini. »Metri se stoga mogu opisivati ne samo u odnosu na organizaciju njihovih osnovnih razina, već i u smislu prisustva (ili odsustva) dodatnih razina strukture.« (London 2012: 17).

4. Naziv fraze, kao što je vidljivo iz prethodnih dviju stavki, označava dva različita pojma. Prvi se odnosi na označavanje zaokružene glazbene cjeline tipa rečenice ili periode, a drugi na smislene podjele takve cjeline od veličine figure do rečenice. Zbog toga se u literaturi javlja mnoštvo sinonima: naziv izražen brojem taktova u grupi (›dvotakt‹, itd.), ›dio‹, ›odsječak‹, ›perioda‹, i dr. U ovom se radu fraza obrazlaže samo u smislu bitnoga tvorbenog elementa forme.

5. U analitičkom pristupu formi Arnolda Schönberga uočava se rigorozni postupak svođenja sveukupne tematske građe na kratke dijastematske modele, tj. nizove malobrojnih tonskih visina ili intervala (intervalskih ćelija) koji su izdvojeni od ostalih sastavnica glazbene pojave (Dahlhaus 2005). Premda Schönberg smatra da se svaki element ili obilježje motiva ili fraze mora smatrati motivom ukoliko se tretira na takav način, tj. ako se ponavlja s promjenama ili bez njih (Schoenberg 1967: 9), iz samih je analiza vidljivo da se intervalski odnosi smatraju najbitnijim dijelovima motiva. Ovakvo shvaćanje proizašlo je iz iskustva Brahmsove glazbe u kojoj kratki dijastematski modeli čine polazište tematskog rada, čime se u skladbama osigurava jedinstvo građe, ali i ekonomičnost kompozicijskog procesa (Schmidt 2002: 59). U ovakvom značenju motiva, gdje se izdvojena svojstva pojedinih sastavnica mogu ostvariti svaki put u različitom obliku u glazbenom tijeku, radi se o ›subtematskoj‹ (›submotivskoj‹) razini ili općenito o tematici, tj. o predmetu obrade u glazbenom djelu koji ne mora biti formalni element, nego bilo koji odnos unutar pojedinih sastavnica.

6. Određenja sloga pojedinih elemenata neujednačena su i variraju od melodijskih do homofonih cjelina s nejednakim isticanjem njihovih pojedinih sastavnica. Motiv, kako su ga odredili Marx i Riemann, ujedno je oblikujući i oblikovani element, forma koja utječe na oblikovanje svih svojih sastavnica (ritam, metar, dijastematika, harmonija, itd.), a da istodobno te sastavnice određuju njegovu formu. Kada Marx ističe samo ritamski ili melodijski motiv, on i dalje ostaje u vezi s njegovom oblikovanom konkretnom cjelinom. Takva cjelina može

biti melodijska ili homofona, a može se ostvarivati u različitim odnosima unutar homofonog i polifonog sloga u uzajamnom podupiranju ili narušavanju.

7. Područje preklapanja pojmova figure i motiva odnosi se na ›plesne figure‹ u okviru taktnog određenja, pogotovo kada je metarska organizacija samo dvoslojna. Motiv i fraza preklapaju se na razini grupiranja taktova (od dvotakta do četverotakta) koji ostavljaju dojam najmanje samostalne potpune jedinice, ›osnovne misli‹.

Figura

Pojam figure u umjetnosti obuhvaća lik (›vanjski oblik‹, oblik, uzor, *schema*, *forma*), odraz (kopija, slika, kip, *imago*) i vrstu stilskog ukrasa ili uzorka (*schemata*) (Bartel 2007: 13). Sva složenost značenja javlja se i u glazbi i pokriva raznorodne pojave: 1. različite znakove kojima se zapisuje glazba, 2. grupe nota, 3. ukrase i figure koji se izvode u sviranju i improvizaciji, 4. barokne glazbeno-retoričke figure koje obuhvaćaju raznorodne pojave od grupa nota do kompozicijsko-tehničkih postupaka te 5. (›vanjske‹) oblike u općem smislu (usp. Klassen; Utz 2010: 117-119).

Svako od navedenih značenja važno je u razumijevanju dijelova glazbene cjeline određenih vrsta ili formi, ali ovdje će se razmotriti samo onaj pojam koji ima ulogu elementa, počela i osnovnog poticaja u gradnji forme u tematskom značenju.

Tijekom 16. st. započeo je razvoj tehnika ukrašavanja (ornamentiranja) melodije, a kasnije i akordne pratnje, koje su do 19. st. imale značajnu ulogu u improvizaciji i instrumentalnoj kompoziciji. Iz mnoštva ukrasa koji su nastali razlaganjem pojedinih strukturnih tonova i nizova u grupe kraćih trajanja (diminuiranje) istaknule su se i ustalile prepoznatljive figure pregnantnog ritma i dijastematike. Figure se razlikuju od ukrasa sa sličnim ritamskim grupama u više značajki. Ukrasi su improvizacijskog podrijetla i karaktera, u postupnom kruženju oko pojedinačnih tonova, a najčešće se ispisuju posebnim znakovima ili smanjenim notama čija se »efektivna metrika [...] ne podudara s vrijednostima našeg notacijskog sistema, već se manifestira u iracionalnim i inkomenzurabilnim vrijednostima.« (Klotz 1984: 2). Figure se ispisuju i izvode u točno određenim vrijednostima, pa zbog toga gube improvizacijski karakter, ali mogu imati razvijeniju dijastematiku. Barokni su autori u svojim priručnicima opisivali karakteristične figure i kompozicijsko-tehničke postupke s njima te ih teorijski obrazlagali u povezivanju sa značenjima retoričkih figura (›nauk o glazbenim figurama‹).

Naziv figuracija ili figuriranje javio se je tek krajem 18. st. u značenju razlaganja melodije ili akordne, harmonijske strukture pomoću jednolikih cjelovitih figura, pa se kao takav prenio na analogne tvorevine cijeloga navedenog razdoblja. Kao postupak prevladava u varijacijama 18. st., bitan je u izgradnji baroknih tema i međustavaka, a susreće se u ponavljanjima i reprizama različitih oblika cijelog razdoblja. Najčešći postupak s melodijskom figurom je višestruko,

gotovo neprekinuto ponavljanje u jednoj dionici ili u provođenju kroz sve dionice bez ritamskih promjena ili s neznatnim ritamskim promjenama. Ponavljanja mogu biti doslovna, transponirana, sekventna, imitacijska (inverzna i retrogradna) i mogu uključivati pojedinačne intervalske promjene, a da pritom ne bude narušena dijastematska prepoznatljivost. Akordna figuracija razvija se usporedno s nastankom takta sa stupnjevanim naglascima u sve složenije fakture, koje će u 19. st. obilježiti karakterne komade, varijacijske cikluse te brojne druge vrste u kojima je varijacija činila bitan princip oblikovanja.

Figura može biti tvorbeni element oblika poput figura u preludijima i allemandama. Preludij je glazbena vrsta u kojoj se već od početka 17. st. pojavljuje princip izgradnje cijele forme iz jedne karakteristične, pregnantne figure, čime se postiže jedinstvo unutar cjeline skladbe, ali istodobno i unutarnja podjela njezina tijeka (Zaminer 1996a: 745). Raznovrsni barokni ciklusi mogli su na svom početku imati stavak koji je karakterom, principima gradnje i funkcijom odgovarao preludiju, ili se takav stavak mogao improvizirati. Primjerice, krajem 17. st. se početni suitni stavak allemande sve više udaljava od plesnog modela i jasno preuzima elemente preludija, čiju funkciju ispunjava u okviru ciklusa (Edler 2007: 398). Za njega su karakteristične dvije vrste figuracije: slobodno ispredanje melodijske linije iz jedne figure ili njezino provođenje kroz dionice na proimitacijski način (*Durchimitation*) ili na način prividne polifonije (*style brisé*) (Gurlitt; Eggebrecht 1996: 29). Ogledni primjeri nalaze se u djelima Johanna Sebastiana Bacha. U *Passacagliji* u c-molu (BWV 582) veći je broj varijacija izgrađen na proimitacijskom provođenju širokog spektra različitih figura u kontrapunktiranju na ostinatnu temu i u uzajamnim nastupima figura. Početna koralna varijacija *Nun komm, der Heiden Heiland* (BWV 599) iz zbirke *Orgelbüchlein* karakterističan je primjer prividne polifonije koja nastaje dodavanjem figura u svim dionicama prilikom razlaganja akorada.

FIGURA U *ALLEMANDI* IZ *FRANCUSKE SUITE* U H-MOLU (BWV 814) J. S. BACHA

Bachova *Allemande* iz *Francuske suite* u h-molu u dvoglasnom slogu povezuje obje vrste figuracije, ispredanje melodijske linije i proimitacijsko provođenje, u tipu oblikovanja dijelova (ovdje rečenica) pomoću ispredanja.

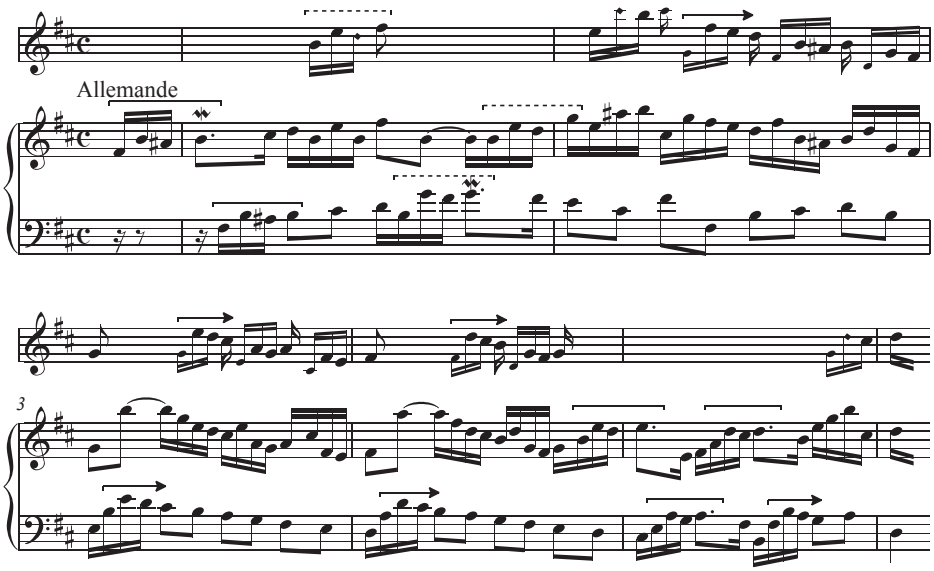
Karakterističan postupak oblikovanja melodijskog tijeka u baroknoj glazbi iz jednog jedinog pokretačkog impulsa naziva se ispredanje (*Fortspinnung*). Sam postupak ne razlikuje se u kompozicijsko-tehničkim postupcima od figuriranja, ali se razlikuje po karakteru i funkciji jer više naglašava tvorbu, strukturiranje melodije, a manje improvizaciju i ukrašavanje. Postupak ispredanja ima središnju ulogu u tipu oblikovanja tema, međustavaka i dijelova skladbi trodijelne strukture (*Fortspinnungstypus*, Wilhelm Fischer): glavni dio (*Vordersatz*), ispredanje i zaključni dio (epilog). Glavni dio po obliku može biti fraza, rečenica, perioda u homofonom i polifonom slogu. U slučajevima polifonih glavnih dijelova radi se o imitacijskoj provedbi figure, motiva ili teme kroz sve dionice. Ispredanjem označavamo i središnji dio koji počiva na sekvencama i figuriranju u jednolikom pulsiranju, čime se postiže dojam motoričnosti, karakterističan za baroknu

glazbu. Zaključni dio može biti različite duljine, od kadencirajućeg spoja dvaju akorada do razrađene potpune kadence s raznim vidovima proširenja, ali na kraju čitavog tipa ispredanja uobičajena je savršena autentična kadenca.

Pokretački impuls ove *Allemande* tipična je figura (pr. 2, u uglatim zagradama): uzmah triju šesnaestinki u intervalu kvarte prema tonu na naglašenom dijelu dobe, koji može biti različitog trajanja. Njezin šesnaestinski pokret traje tijekom cijele skladbe u komplementarnom pojavljivanju u objema dionicama i osminskom kontrapunktu u suprotnom glasu. Ove dvije ritamske razine u odnosu kontrapunktne vrste 2:1 grupiraju se u dobe pomoću ponavljanja figure.

Harmonijska organizacija može se pojednostavniti i grupirati u dvodobna trajanja u kojima se najprije ostvaruje tonalitet sa svim trima glavnim funkcijama (h: T – S – D –T), nakon čega slijedi uobičajena modulativna sekvenca po silaznom kvintnom krugu (h: I – IV – VII = D: V – I – IV) kojoj se postupno ubrzava harmonijski ritam uvođenjem tercnog srodnika na drugoj dobi u razdjeljivanju silaznog kvintnog koraka. U nastavku sekvence dolazi do ubrzavanja harmonijskog ritma skraćivanjem modela sekvence na jednu dobu (sažimanje metra) – što još više dolazi do izražaja povratkom na silazni kvintni hod harmonija u imitacijama osnovnog oblika figure u razmaku jedne dobe i konačno, podjelom na polovinu dobe (D: S(II), D), kako bi završna kadenca bila potpuna.

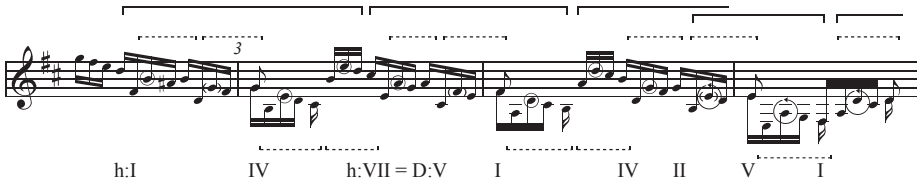
Primjer 2: J. S. Bach, *Allemande* iz *Francuske suite* u h-molu, BWV 814



Tumač: 1) figura (u uglatim zagradama), 2) figura s jednom intervalskom promjenom (u iscrtkanim zagradama), 3) figura s promjenom smjera zadnjeg intervala (zagrada sa strelicom) 4) figura s promjenom registra jedne note (smanjene glave nota), 5) najudaljenija sličnost s figurom (glave nota u obliku romba, koje se razlikuju od nota u *Allemandi*, označavaju mogući uzor u oblikovanju).

Za razliku od harmonijskog metra u kojemu prevladavaju jednolika dvodobna grupiranja i podudarne binarne potpodjele, grupiranja ponavljanjem figura pokazuju nesimetrične crte. Estetički zahtjev za raznolikošću (*varietas*) i zabrana neposrednog ponavljanja (*redicta*) koje je postavio Johannes Tinctoris u svojemu traktatu *Liber de arte contrapuncti* (1477) trajno su obilježili polifonu glazbu, iako je svako vrijeme nalazilo različite načine njihova ostvarivanja. Bach na više načina ispunjava taj zahtjev. Nakon stroge imitacije figure u donjoj oktavi, njezin ›lik‹ možemo prepoznati na svakoj dobi u daljnjem šesnaestinskom tijeku kao ›odraz‹ koji ima različiti stupanj prepoznatljivosti od pojedinačne intervalske promjene, promjene smjera zadnjeg intervala, promjene registra jedne note do najudaljenije sličnosti s figurom. Iz ovog općeg značenja figure uočava se ›raznolikost‹ njezinih pojavnih oblika koji uvjetuju grupiranja na različitoj razini od harmonijske. Nakon imitacijskog nastupa glasova u razmaku jedne dobe možemo uočiti obrnuti redoslijed nastupa (reperkusiju) u okviru subdominantne harmonije. Ova dva para nastupa razdvojena su jednom dobom, čiji oblik ima najmanju sličnost s figurom, pa se time opet postiže ›raznolikost‹, ali sada na razini metra izbjegavanjem jednolikog rasporeda nastupa (prva grupa figura ima završetke na 1. i 2. dobi 1. takta, a druga grupa na 4. dobi istog takta i na 1. dobi sljedećeg). Daljnjim grupiranjem figura izgrađuje se sekvenca od imitacijskog modela. U početku sekvence, u dvodobnom harmonijskom ritmu, imitacijski sekventni model prikriven je nejednakim grupiranjima (tri uzastopne figure u gornjem, a jedna u donjem glasu) i raznolikim oblicima figura, pa se i na taj način postiže ›raznolikost‹ unutar jednolikog harmonijskog modela.

Primjer 3: Vjerojatni ›mehanički‹ model za sekvencu u *Allemandi* iz *Francuske suite* u h-molu J. S. Bacha



Zaokruženi su osnovni tonovi harmonija po silaznim kvintama, a u zagradama su osnovni tonovi sekventnog prenošenja unutar sekventnog modela po silaznim tercama koje ravnomjerno razdjeljuju silazni kvintni hod.

›Raznolikost‹ se prepoznaje i u cjelini forme. Iako su oba dijela ove dvodijelne suitne forme jednakih trajanja, njihova unutarnja organizacija nije: svaki dio sadrži po dvije rečenice s vanjskim proširenjem različite duljine, koji su izgrađeni uvijek od raznolikih grupiranja figura.

FIGURA U DRUGIM PRIMJERIMA

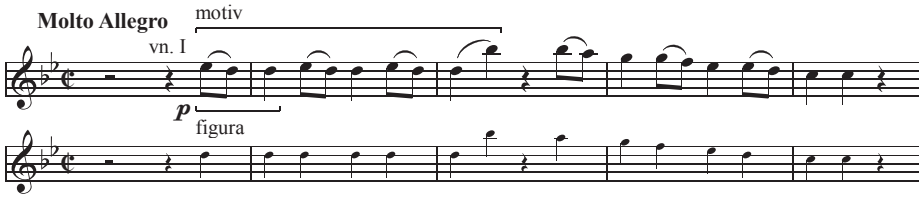
Figura, koja je bitni tvorbeni element forme, ima isto estetičko određenje kao motiv u smislu izgradnje cjeline forme iz jedinstvenog počela, poticaja, ideje, a bitna razlika među njima proizlazi iz odnosa prema metru i zahtjeva za originalnošću.

Figura ima konkretan ritamski oblik koji je najčešće ostvaren samo pomoću dviju metarskih razina, dobe i njezine podjele, pa se zbog toga može ponavljati na svim dobama, neovisno o stupnju njihove naglašenosti u metarskoj shemi, pri čemu ritamski oblik ostaje postojan u svim promjenama. Ponavljanjem i raznovrsnim promjenama figure (tehnikama rada) postižu se raznoliki načini grupiranja koji mogu biti u dvojakom odnosu prema drugim istodobnim metarskim grupiranjima, tj. mogu biti u skladu s njima ili ih mogu narušavati.

Pojmovi figure i motiva podudaraju se u plesnoj glazbi kada označavaju tipične opetujuće obrasce u melodiji i fakturi pratnje, premda postoji sklonost da se melodijski elementi nazivaju motivima, kao u passacagli ili sarabandi, a da se pratnja svodi na karakterističnu ritamsku figuru plesa.

Figuriranje pomoću karakterističnih figura može biti ›ugrađeno‹ u motiv od njegova početnog izlaganja. Takve figure pogrešno je nazivati motivima jer se time zanemaruju njihov karakter i princip gradnje (pr. 4).

Primjer 4: Wolfgang Amadeus Mozart, Simfonija u g-molu, KV 550, I. st



Isto je tako problematično rastvorbena figuriranja raščlanjivati kao motive (pr. 5). Rastvorbena figuriranja 19. st. imaju melodiju utkanu u složeni odnos u figuri koji ovisi o različitim sastavnicama što dovodi do toga da se pojedini tonovi ističu i da izgrađuju melodijski tijek. U karakternim komadima motiv uvijek čini nerazdvojivu cjelinu s pratnjom koja doprinosi njegovu određenju.

Primjer 5: Robert Schumann, *Divlji jahač*

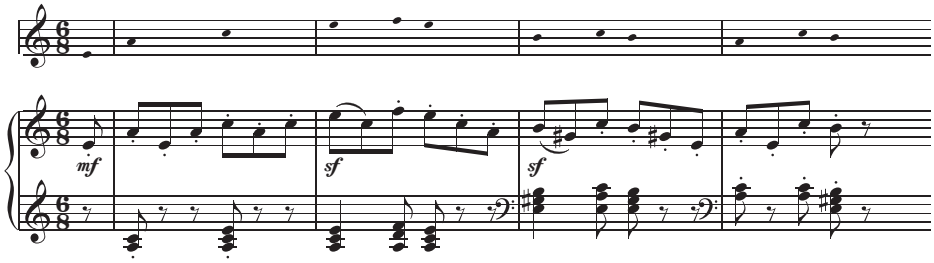
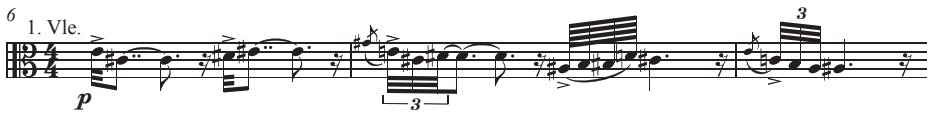


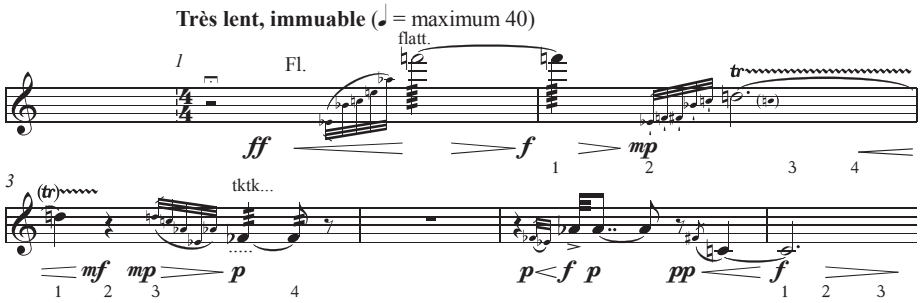
Figura kao formalni element koji nije vezan uz složenu hijerarhiju metarske organizacije, upotrebljiv je naziv za elemente glazbe 20. st. koji imaju uočljivu dvočlanu strukturu: pokret prema naglasku ili duljem trajanju i obrnuto. Ovakav tip figura više ne mora sadržavati tipične oblike, već najčešće zrcali druge strukturne elemente forme, kao u sljedećem primjeru, u kojemu su figure izgrađene od permutacija dviju dijastematskih osnova (m2↑, m3↑ i v2↓, m2↑, v2↓) koje objedinjuju sav materijal u Bartókovoj skladbi.

Primjer 6: Béla Bartók, *Muzika za žičane instrumente, udaraljke i čelestu*, III. st. (© Copyright 1937 by Universal Edition 10888 A. G., Wien/W. Ph. V. No. 201.)



Ovakva dvočlana figura može sadržavati i improvizacijske elemente iracionalnih vrijednosti (pr. 7). Svaki od tih dvaju članova može biti znatno variran, a da pritom ne gubi elementarnu prepoznatljivost.

Primjer 7: Pierre Boulez, *Dérive 1* (1984.) za 6 instrumenata (© Copyright 1984 by Universal Edition A. G., Wien, UE 18103)

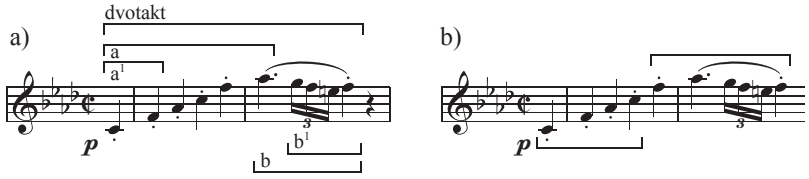


Na ovaj se način figura približava razini geste, prepoznatljive kretnje, koja se u prethodnom primjeru sastoji od pasaža i različitog artikuliranja izdržanog tona, u prožimanju svih triju značenja kao tvorbenog, figuracijskog i ukrašavajućeg elementa.

Razlikovanje elemenata forme na primjerima različitih analitičkih pristupa istom glazbenom djelu

Što je početni dvotakt prvog stavka glasovirske Sonate u f-molu, op. 2, br. 1 Ludwiga van Beethovena?[3]

Primjer 8: L. van Beethoven, Sonata u f-molu, op. 2, br. 1, I. st. a) Podjela ›fraze‹ na ›motive‹ Mila Cipre (1974: 616) i Josipa Andreisa (1968: 100), b) Primjer M. Cipre za ›dvotaktnu frazu‹ koja potpuno ispunjava dva takta (1962: 616)



Carl Dahlhaus ovaj Beethovenov početni melodijski dvotakt naziva »glavna [osnovna] misao« (»Hauptgedanke«)(2003: 76). Ovo je isključivo estetičko odre-

3 Pregledne analize ovog stavka dostupne su u hrvatskoj literaturi u Klobučar 2011: 131-132 i Andreis 1968: 99-102.

đenje u kojemu se »glavna misao« shvaća kao tematski »supstrat«, jedinstvena tematska materijalna osnova koja svoje značenje i individualizaciju zadobiva u cjelini forme i time istiskuje prepoznavanje kao konvencionalni tip teme, »topos manhajmskog podrijetla«, koja podsjeća, primjerice, na temu Finala Mozartove Simfonije u g-molu (KV 550)(ibid.: 67-68, 76).

William E. Caplin određuje početni dvotaktni »melodijski materijal teme« kao »osnovnu misao« [»basic idea«] (2013: 37). Nazivom »osnovna misao« nastoji zadržati opće estetičko značenje, a određuje ga kao poticaj (»inicirajuću funkciju«) koji ima početni materijal u gradnji teme i cjeline forme. Od Dahlhausa se razlikuje po tomu što estetičko određenje »osnovne misli« jednoznačno veže uz dvotaktni metarski model, pa se time nadovezuje na dugu tradiciju analiza grupiranja taktova koje započinju dvotaktnom metarskom jedinicom u čestom kolebanju između samo melodijskog ili cjelovitog glazbenog određenja.

U brojnim priručnicima ovaj se početni dvotakt naziva ›fraza‹ i određuje se kao najmanji smisleni dio kompozicije jasne metarske strukture, koja je postignuta dvama uzastopnim sukladnim taktovima ili metarskim naglascima (teškim taktnim dobama)(usp. Cipra 1971: 616). Kao jedinica u jednom dahu, jedinstvena i zaokružena ›gesta‹, svoju unutarnju podjelu otkriva tek u daljnjem tematskom radu »time što se motivi osamostaljuju i što postaju ishodištima (klicama, stanicama) novih fraza« (Cipra 1974: 616, v. pr. 8). Jedinice različitih duljina i različitog odnosa prema metru određuju se kao motivi, a najčešće prevladava podjela na jednotaktne motive. U ovakvom shvaćanju podjela, motiv predstavlja najmanji pokretački impuls od nekoliko tonova, kao melodijska jedinica, često svodiva samo na dijastematiku.

Određenje ovog dvotakta kao ›motiva‹ susreće se u dvojakom značenju. Prvo je identično s opisanim pojmom fraze, a drugo se razlikuje samo u odnosu prema metru, pa se motivska jedinica interpretira tako da sadrži jedan – ili jedan glavni – metarski naglasak. U ovom drugom slučaju motiv i fraza približavaju se u značenju prema Riemannovoj interpretaciji fraziranja u kojoj se pojačavaju težine naglasaka u hijerarhijskom grupiranju.

Podjele ovog dvotakta nazivaju se različito. Ako se dvotakt naziva ›fraza‹, onda su podjele ›motivi‹, ako se naziva ›motiv‹, manji dijelovi određuju se kao ›figure‹, ›submotivi‹ (›podmotivi‹), ›dijelovi motiva‹ ili »potpodjelni motivi«. U ovom slučaju podjele se odnose isključivo na melodijske elemente koji mogu zadržati svoj prepoznatljivi oblik u tematskom radu ili ga mogu izgubiti u novoj frazi tako da se svedu samo na pojedinu svoju sastavnicu (primjerice, prepoznavanje različitih odnosa unutar figure b iz pr. 8 u završnoj dvotaktnoj frazi u prijelazu sa 7. na 8. takt; v. pr. 10).

Podjele se često dovode u vezu i s ustaljenim tipovima i shemama melodijskih elemenata, pa se u tom značenju sheme koristi i naziv figure. Češća je podjela na jednotaktne cjeline (v. pr. 8). U njoj se prva cjelina (a) gotovo uvijek prepoznaje kao ›rastvorba‹ ili ›arpeggio‹ manhajmskog podrijetla s karakterističnim uzmahom (a^1), dok se u drugoj cjelini (b) prepoznaju različite figure, primjerice ›trikord‹ (as, g, f) ili ›grupetto‹ (b^1).

Analizom u nastavku rada ne teži se iznalaženju jednog ›točnog‹ naziva, nego se pokušavaju utvrditi razlozi izbora nazivlja i mogućnost njihova razlikovanja.

›Glavna misao‹

Dahlhausu je »glavna misao« melodijsko-ritamski materijal, »tematska supstanca« koja se izlaže na početku stavka i čijim se diferenciranjem postiže tematsko-motivsko jedinstvo forme (Dahlhaus 2003: 72). Formalni zahtjev u 18. st. za ›jedinstvom u raznolikosti‹ može se dvostruko odrediti: »s jedne strane kroz tematsku supstancu, iz čijeg diferenciranja pomoću razvojnog variranja proizlazi bogatstvo oblika u stavku, i, s druge strane, kroz formu cjeline, koja nastaje pomoću integracije funkcionalno različitih i u razlikovanju uzajamno povezanih dijelova« (ibid.: 73). Prema tomu, ako glavna misao bitno određuje formu, onda se tek iz cjeline forme otkriva što zapravo jest glavna misao.

Tematski rad[4] (motivski ili motivsko-tematski) obuhvaća različite kompozicijsko-tehničke postupke pomoću kojih se od jedne ›glavne misli‹, ›tematske supstance‹, izgrađuju dijelovi forme (poput teme, prijelaza, razvojnih dijelova) i povezuju u jedinstvenu, zaokruženu cjelinu. Uporaba pojedinih skupina postupaka dovodi do prepoznatljivih principa oblikovanja i formalnih modela (poput sekvence, ispredanja, razvojnog variranja, ›raspada‹ motiva), a time i do funkcionalnog određivanja dijelova unutar cjeline forme. Drugačije rečeno, prepoznavanje tematskog rada – utvrđivanje stupnja sličnosti s osnovnom misli, vrste promjena i odnosa koji iz toga proizlaze, te svrstavanje određenih skupina takvih postupaka u pojedine principe gradnje – otkriva koji je element osnova, supstanca forme i koje značenje imaju odnosi i funkcije u kojima se pojavljuje.

Uporabom naziva ›glavna misao‹ moguće je izraziti odnose i principe oblikovanja u povezivanju s dijelovima forme različitih funkcija. Beethoven gradi prvu, glavnu temu razvojnim variranjem glavne misli i time postiže individualizaciju forme teme, koja djeluje tako da učini beznačajnim konvencionalnost same glavne misli (Dahlhaus 2003: 76). Modulativni prijelaz, most, do tonaliteta druge teme također započinje glavnom misli (t. 9), ali sada transponiranom u molski tonalitet na dominanti u imitaciji u donjem glasu. Višeznačni početak, koji može biti naznaka raznih formi (primjerice odgovora u fugi ili početka druge rečenice u prvom dijelu suitnog stavka), pretače se u strukturni model (topos) silazne kvintne sekvence (koja od početka 18. st. izgrađuje prvi prijelazni i modulativni dio u formama) i prožima tehnikom razvojnog variranja. Shvaćanje početka druge, sporedne teme u paralelnom tonalitetu kao varijante glavne misli (t. 21), otkriva nam da ›glavnu misao‹ shvaćamo dijelom i na njezinoj ›subtematskoj‹ razini, tj. kao izdvojena svojstva pojedinih sastavnica koja uzrokuju nove odnose i različite izraze. Jedan dio svojstava donosi se u kontrastnom odnosu: harmonijskom molu odgovara varijanta durske ljestvice sa sniženim VI. stupnjem, toničkoj rastvorbi

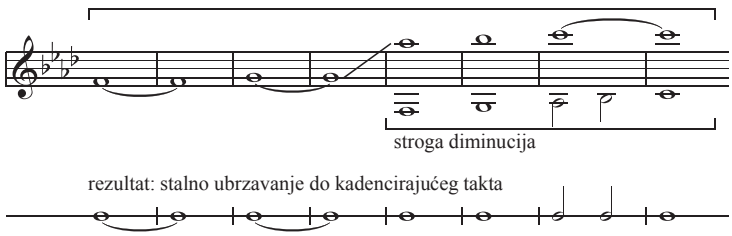
4 Već u prvim pokušajima definiranja tematskog rada pokušalo se, pozivajući se na Haydna, razgraničiti postupke oblikovanja instrumentalne, homofone glazbe klasike od starijih kontrapunktnih tehnika, no one su ipak vrlo brzo prepoznate kao dio tematskog rada (Blumröder 1991: 8).

odgovara dominantna, uzlazni smjer se obrće u silazni, a staccato mijenja u legato artikulaciju. Ritamsko-metarski odnos glavne misli zadržava se, a to uključuje bitni naglasak koji se postiže sforzatom i dvostrukom appoggiaturom umjesto melodijskog vrhunca. Iz ovog odnosa na novi način razumije se završetak glavne misli (t. 2), ne više samo prema karakterističnim tonskim nizovima, nego i kao legato artikulirani završetak dviju doba. Inverzni smjer glavne misli u paralelnom tonalitetu može biti i odjek tipičnog postupka u drugom dijelu suitnog stavka. Postignuti kontrast koji je u ekspoziciji ublažen zbog razdvajanja pomoću modulativnog i sekventnog prijelaza s razvojnim variranjem, na početku provedbenog, razvojnog dijela postavlja se u neposrednom nadovezivanju. Kontrastna varijanta glavne misli ne razrađuje se u okviru ekspozicije druge teme, već se njezina razrada u vidu sekventnog ponavljanja odgađa za provedbeni dio, nakon kojeg nastupa naglašena repriza pojačavanjem intenziteta glavne misli forte dinamikom i sforzatima na melodijskim vrhuncima (t. 101-104).

Metarsko određivanje – ›dvotakt‹

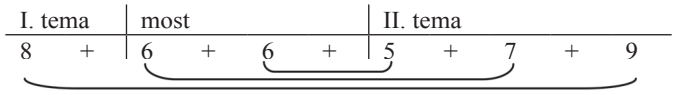
Daljnje određenje glavne misli može biti prema metarskom grupiranju kao ›dvotakt‹. Shvaćanje forme kao ›metra‹ ili ›ritma u velikom‹ znači da grupiranja taktova i povezivanja cjelina prema trajanjima i sukladnosti smatramo bitnim integracijskim čimbenikom u formi. Ovakvo shvaćanje ne možemo osporavati ni zbog učestale banalne primjene (periodične ›kvadrature‹) ni zbog pokušaja da se neki njegovi modeli postave kao nadvremenski estetički zahtjevi, unatoč njihovoj dugotrajnoj primjeni u tvorbi cjelina poput, primjerice, odnosa dvaju uzajamno korespondirajućih ili sukladnih dijelova u ritmu i metru. Većina interpretacija koja početni Beethovenov dvotakt određuje prema metarskoj gradnji nastoji istaknuti originalnost postupaka u izgradnji tema i uzajamne odnose i proporcije različitih dijelova. Na taj se način prva tema iskazuje metarskom shemom 2+2+1+1+2 u kojoj se početni dvotaktni model ponavlja u različitim varijantama, najprije u jednakom trajanju, a potom dvaput u prepolovljenom, da bi se povratkom na dulje početno trajanje postigao dojam završetka. Ubrzavanje zbivanja koje se događa s prepolavljanjem modela tumači se kao dodatno isticanje jedinstvenog razvojnog puta usmjerenog prema kraju cjeline koju se naziva rečenicom. Ovaj se model povezuje i podupire harmonijskim ritmom (| T | — | D | — | T | D | T S | D) i različitim pristupima u kojima se složena pojavnost glazbe reducira na strukturne tonove. Zbog takvih reduciranja često se zanemaruju odnosi koji nastaju između konkretnih sastavnica pojedine cjeline.

Primjer 9: Analiza Edwarda T. Conea, t. 1-8 (usp. Cone 1968: 75-76)



Razumijevanje cjelina prema grupiranju taktova često izlazi iz okvira samo tematskog oblikovanja i podupire se interpretacijama dubinskih struktura na razini dijastematike koja nije izložena u neposredno zamjetnom obliku. Takve strukture mogu biti uvjetovane različitim sustavnostima, postojećim modelima ili ›supstancijalnom povezanošću‹ sa strukturama sastavnica tematskog oblikovanja (›subtematika‹) koje nisu dane neposrednom opažanju, pa zbog toga dopuštaju interpretacije različitog stupnja uvjerljivosti.

›Čvrstoća‹ i ›jezgrovitost‹ građe koja se pripisuje tematskom oblikovanju, pogotovo glavnim temama, najčešće se suprotstavlja ›labavom‹ povezivanju građe ›sporednih‹ dijelova, pa se na taj način opisuje odnos prve teme i mosta u ovoj sonati, a tek u rijetkim slučajevima metarska gradnja druge teme. Prethodno opisani postupci u mostu mogu se grupirati kao 2+4+6 taktova, dvotaktna glavna misao, četverotaktna sekvenca i triput ponovljena dvotaktna polovična kadenca. Širenje grupiranih cjelina ima obrnuto proporcionalno ubrzanje harmonijskog ritma, koje se dodatno ubrzava sinkopiranim ritmom u melodiji i dovodi do brže podjele dobe na četiri osminke, koja će se zadržati do kraja druge teme. Grupiranja taktova u drugoj temi nije moguće jednoznačno odrediti zbog istodobno prisutnih različitih principa oblikovanja u vidu periodičnih ponavljanja, nizanja različitih elemenata i tipa ispredanja. Prema istaknutijim kadencama i periodičnoj gradnji mogli bismo napraviti podjelu na osmerotaktnu rečenicu (t. 21-28), četverotaktno proširenje ili prijelaz (t. 29-32) i zaključnu kadencirajuću periodu (t. 33-41), grupiranjem 8+4+9 taktova (usp. Klobučar 2011: 131). Ovdje će se istaknuti još samo jedna mogućnost podjele, a to je tip ispredanja. Kao glava ispredanja pojavljuje se dva i pol puta iznesena kontrastna varijanta glavne misli, na nju se nadovezuje sekventno ispredanje nove figure i zaključni dio u obliku periode. Ovakvo grupiranje kao 5+7+9 taktova otkriva simetrično oblikovanje metarskih cjelina u ekspoziciji, koje je istaknuto odgovarajućim tehnikama rada. Trostrukom ponavljanju dvotaktne kadence mosta odgovara gotovo trostruko ponavljanje dvotaktne varijante glavne misli u drugoj temi (premda i kraćenje trećeg ponavljanja odražava simetriju s kraćim melodijskim modelom kadence (t. 15) koji se tek u ponavljanjima proširi), sekvenci iz mosta odgovara sekventno ispredanje u drugoj temi, a periodičnoj gradnji prve teme zaključna perioda druge teme.



Jednotaktnim odstupanjima od periodične gradnje započinje i provedbeni dio. Dvotaktna glavna misao grupira se s varijantom njezina drugog takta, a novonastala trotaktna cjelina ponavlja se kao varijanta s proširenjem na četvrti takt: 3 (2+1) + 4 (2+2).

Iako su na razini cjeline forme ekspozicija, provedba i repriza jednakih trajanja (ekspozicija je kraća za 4 takta), njihove unutarnje podjele (izuzevši kodetu, t. 42-48) otkrivaju postupno produljenje trajanja blisko omjerima zlatnog reza (aproksimativno iskazan brojevima Fibonaccijeva niza) (usp. Kiš Žuvela 2010).

				provedba		
formalni dio:	I.	m.	II.	r.	z.	∑
broj taktova:	8	12	21	33	19	52
brojevi Fibonaccijeva niza:	8	13	21	34	21	55

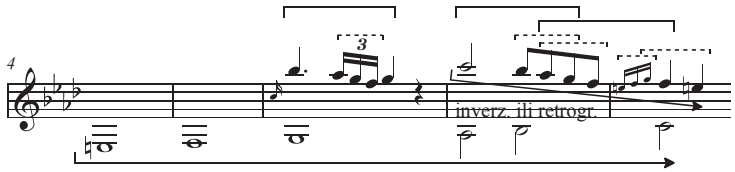
Tumač: I. – prva tema, m. – most, II. – druga tema, r. – razradbeni dio, z. – zastoj na dominanti i najava reprize, ∑ – ukupni broj taktova u provedbi

Shvaćanje glazbe samo pomoću metarske dimenzije na razini grupiranja taktova u potpunosti opravdava nazivlje koje se izražava samo brojem taktnih grupa: ›dvotakt‹, ›trotakt‹, itd.

POVEZIVANJE METARSKOG I TEMATSKOG ODREĐIVANJA – ›DVOTAKTNA FRAZA‹, ›DVOTAKTNI MOTIV‹

Nazivanje glavne misli ›dvotaktnom frazom‹ ili ›dvotaktnim motivom‹ odnosi se na njezino određivanje kao najmanje metarske jedinice forme koja u svojoj unutarnjoj strukturi krije daljnje mogućnosti podjele na još manje jedinice, koje se otkrivaju u daljnjem tematskom radu. Takve podjele mogu zadržavati prepoznatljivi oblik, ali se mogu odnositi i na izdvajanja pojedinih svojstava u drugačijem obliku (›subtematska‹ razina). Ovakve podjele najčešće se prepoznaju u melodijskoj sastavnici, kao što je pokazano u pr. 8, pa se njima podvrgavaju shvaćanja podjela i drugih istodobnih sastavnica. Prema tomu, melodijski tijek ove teme opisuje se prema prepoznavanju tematskog rada kao izlaganje dvotaktne fraze od dva lančano povezana jednotaktna motiva na tonici, donošenje njene varijante na dominanti, sažimanje na drugi jednotaktni motiv čiji predudar nadomješta izostavljeni prvi motiv, te sekventno ponavljanje ovog sažimanja koje dovede do vrhunca u 7. taktu. Tumačenja završnog dvotakta pokazuju određena odstupanja. U jednom se slučaju shvaća kao jedinstvena fraza koja je nastala proširenjem trećeg člana sekventnog niza pomoću svojevrsne nepravilne augmentacije ili, na ›subtematskoj‹ razini, diminucijom i inverzijom hoda basovske melodijske linije. U drugom se slučaju melodijski tijek dodatno segmentira prema polutaktnim harmonijskim podjelama ili, čak, samo prema figuri grupetta (usp. Schönberg 1967: 63). Ovakva melodijska podjela najčešće se prenosi na prethodno opisane harmonijske podjele i strukturna reduciranja i interpretira u podudarnom odnosu.

Primjer 10: Ludwig van Beethoven, Sonata u f-molu, op. 2, br. 1, I. st.



Problematika ovog nazivlja nastaje zbog učestale estetičke interpretacije motiva kao malog ili najmanjeg glazbenog pokretačkog elementa iz čijih se mogućnosti pomoću tematskog rada razvija tematska građa forme. Zbog toga se za veće cjeline, grupe taktova, koje imaju istu ulogu, izbjegava uporaba naziva

motiva i pribjegava se dosad opisanom nazivlju ili čak interpretaciji taktnih grupa kao jednog ›velikog takta‹. U Beethovenovom primjeru sve glavne cjeline stavka ›pokrenute‹ su dvotaktnim motivom, a podjele na manje cjeline javljaju se tek u tematskom radu koji iza toga slijedi. Razvoj novih fraza koje proizlaze iz jednotaktnog motiva uočava se kratkotrajno u sekvenci mosta, a na bitniji način jedino u kodeti i u prvom dijelu zastoja na dominanti u provedbi (t. 82-93).

Određivanje fraze i motiva prema stupnjevanim težinama u taktu

Određenje ovog dvotakta u odnosu prema metru takta znači interpretaciju uzajamnog uvjetovanja njegovog melodijsko-ritamskog ›sadržaja‹ sa stupnjevanim težinama u taktu, iz čega proizlaze agogička i dinamička nijansiranja u izvedbi. Mogućnost dvostrukog određenja dopušta i različite izvedbe: ›motiv‹ znači interpretaciju sa samo jednim metarskim naglasakom koji se podudara s najduljim trajanjem i melodijskim vrhuncem na teškoj dobi drugog takta, dok ›fraza‹ podrazumijeva dva metarska naglaska, bez obzira na stupnjevanje težina koje ovisi o ›sadržaju‹. Zanimljivo je da su na istom primjeru Riemann i Schenker posegnuli za interpretacijom ritma na dubljoj razini strukture (›subtematika‹). ›Površinske‹, oblikovane melodijske cjeline potakle su obojicu na interpretaciju početne cjeline pomoću figure sinkope (usp. Neuwirth 2009: 53-56). Riemann, koji shvaća fraziranje kroz simetriju prema središtu u teškom, naglašenom dijelu, u skladu s tim tumači harmonijski ritam kao sinkopu, a Schenker, koji smatra prvi takt naglašenim dijelom, interpretira melodijski vrhunac u nenaglašenom taktu kao sinkopirajući dojam (v. pr. 12). Interpretacija pomoću ›motiva‹ sa samo jednim metarskim naglaskom omogućava objašnjenje sažimanja (dijeljenja) motiva na samo jedan takt kao zadržavanje njegova bitnog dijela, naglašene metarske jezgre, a odbacivanje ›sporednih‹ dijelova ili čak svođenje cijele rastvorbene figure na predudar, kao krajnje mogućeg sažimanja geste jednotaktnog uzmaha.

Razumijevanje elemenata forme iz tematskog rada

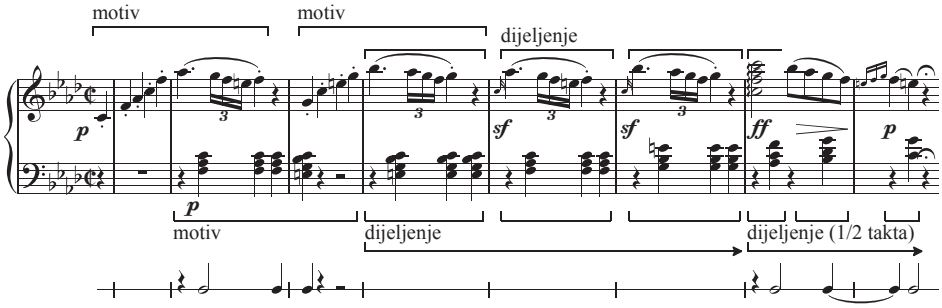
Već spomenuta prepoznavanja ›subtematskih‹ razina uglavnom se odnose na mogućnost usporedbe različitih strukturnih elemenata pojedinih sastavnica koje ne zadržavaju prepoznatljivi cjeloviti oblik, a dokle god podjela najmanje jedinice forme ostaje u prepoznatljivim oblicima, govorimo o svojevrsnoj tematskoj razini. Ovaj naziv donekle dolazi u proturječnost s tematskim određenjem jer ›tema‹ obuhvaća značenja kako konkretnog oblika točno određenog dijela forme, tako i, u estetičkom smislu, bilo koji predmet skladateljske obrade (Blumröder 1995: 1) koji ne mora imati konkretni melodijski, harmonijski ili ritamsko-metarski oblik, već može imati samo određene značajke pojedinih sastavnica, kao, primjerice, sinkopa u ovom stavku, koja se javlja u širokom rasponu od različitih ritamskih oblika (s uvijek drugačijom dijastematikom), preko sinkopirajućeg dojma akorada na lakim dobama do sinkopiranih zaostajalica.

Što je tema ili motiv određene skladbe, otkriva se iz njezine cjeline. Erwin Ratz pak smatra da ako je tema bitna za oblikovanje djela, onda ona već u svojoj osnovnoj strukturi sadrži u začetku ono bitno dramatično zaoštravanje, koje će u

njezinoj provedbi doći do razrješenja (Edler 2007: 1028).[5]

U homofonom slogu ove teme jasno su odijeljeni motivi melodije i akordne pratnje. Iako se oni uzajamno metarski određuju, ne čine homofono jedinstveni dvotakt, već više komplementarni odnos samostalnih motiva, od kojih svaki predstavlja najmanji formalni dio u smislu samostalne jedinice koju određuju sve njezine sastavnice. Oba ova motiva grade prvu temu u obliku rečenice pomoću ponovljene varijante i dijeljenja u sekventnom nizu. Sinkopirani dojam koji prepoznaju Riemann i Schenker proizlazi još i iz harmonijskog ritma koji nije tako jedinstven kako se u većini analiza prikazuje. Dva najčešća načina promijenjenog ponavljanja u početcima klasičkih tema su sukladno ponavljanje na dominanti i simetrično, korespondentno odgovaranje harmonija. Sukladni princip, u kojemu se cijeli motiv u okviru toničke funkcije ponovi kao varijanta na dominanti, odvija se u melodiji (| T | — | D | — |), a simetrični u pratnji (| T | D | D | T |) u odmaku jednog takta, što dovodi do sinkopirajućeg odnosa između dionica na razini taktova. Motiv pratnje uvijek započinje uzmahom, lakim dijelom dobe, koji se zadržava kao karakteristični dio u postupnom dijeljenju na sve kraća trajanja, tako da u završnom dijeljenju preostane samo ›uzmah‹, u nastupima akorda na nenaglašenim dijelovima doba, čime se postiže dojam sinkopiranja, sada na razini doba, i izaziva napetost do samog kraja teme. Komplementarnim nadovezivanjem motiva postignuto je zadržavanje pokreta uzmaha i predtakta u dijeljenju melodijskog motiva.

Primjer 11: Ludwig van Beethoven, Sonata za glasovir u f-molu, op. 2, br. 1, I. st.

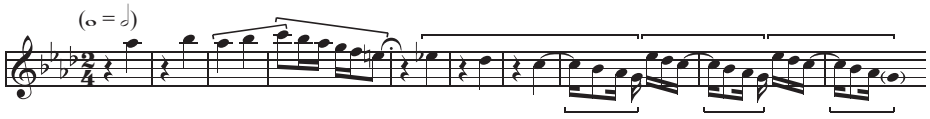


Schönbergov naziv ›razvojnog variranja‹ učestalo se rabi u analitičkim opisima ovog stavka za obilježavanje do sada izloženih kompozicijsko-tehničkih postupaka, a pritom se ne obrazlažu posebnosti koje bi činile razliku u odnosu na tematski rad. Složenica ›razvojno variranje‹ trebala bi obuhvaćati kompozicijsko-tehničke postupke stalnih promjena »misli« ili »osnovne jedinice« [»Gedanke«, »Grundeinheit«] i estetičku interpretaciju po kojoj takvi postupci osiguravaju njihov »razvoj« i »rast« u cjelinu forme (usp. Dahlhaus 2005: 735-739). Svi dijelovi forme tako bi trebali proizaći iz osnovnih sastavnica početne i glavne glazbene misli pomoću stalnih posrednih preoblikovanja, pri čemu izdvojena svojstava iz konkretnog oblika imaju znatno veću ulogu u izgradnji novih formalnih dijelova nego što se to prepoznaje u tematskom radu.

5 A. Edler se poziva na priručnik E. Ratza *Einführung in die musikalische Formenlehre*.

U mostu se ne događa samo promjena registra početnog motiva, nego i svojevrsni obrat dionica: melodijski motiv izlaže se u donjem glasu, a dijastematika basovskih tonova iz teme i završni niz ›uzmaha‹ prenose u gornji glas, ali sada u inverziji i ubrzavanju pokreta sinkopiranih zaostajalica (t. 11-16). Iz ovakvog pogleda dvostruko ponavljanje dvotaktne kadence mosta (t. 17-20) djeluje kao sažimanje prethodnog šesterotaknog sinkopirajućeg niza. Ovdje je zanimljivo istaknuti da Schenker, ne bez razloga, prvu rečenicu ne smatra samostalnom zaokruženom cjelinom, već prvom rečenicom periode koja svoje razrješenje nalazi u drugoj rečenici periode u mostu obratom dionica i inverzijom dijastematike (Neuwirth 2009: 54-55). (Potrebno je napomenuti da je Marxu za definiciju periode bila dovoljna inverzija melodijskog smjera.) Na ovaj se način motiv pratnje razvija u novi konkretni melodijski oblik iz dijastematike basovske linije i ritamsko-metarskih značajki. U tom se razvoju odvija postupno približavanje kontrastnim značajkama motiva kojim započinje druga tema (usp. Cipra 1962: 31), a mogu se prepoznati i postupne promjene legato artikuliranog silaznog intervala početnog melodijskog motiva. Te promjene nastaju preko silaznih sinkopiranih zaostajalica raznolike artikulacije, koje dovode do blizine s appoggiaturom u motivu druge teme. Ovakva razina tematskog rada odgovarala bi pojmu razvojnog variranja, a iz nje otkrivamo puno veću važnost motiva pratnje.

Primjer 12: Ritamska redukcija taktova 1-20 Heinricha Schenkera iz *Der Tonwille*, Zweites Heft, 1922, str. 30 (prema Neuwirth 2009: 55)



U okviru sekventnog ispredanja druge teme ponovo uočavamo niz nastupa tonova na lakim dijelovima dobe u postupnom uzlaznom kretanju, ali sada figuriran (t. 26-33). Ovu figuru s varijantama izmjeničnih tonova možemo prepoznati kao inverziju grupetta iz motiva prve teme.

Redoslijed tehnika rada – izlaganje motiva, sekventna obrada i sinkopirajuća kadenca – ponavlja se u svim dijelovima forme, u prvoj temi, mostu, drugoj temi i u provedbi, uz već opisano produljenje trajanja svakog dijela. Zato Ratzovu interpretaciju »zaoštravanja« koje je sadržano u temi možemo shvatiti kao povećavanje tog zaoštravanja u svakoj cjelini, a koje se ne razrješava u provedbi, nego tek u naglašenoj reprizi prve teme kada se akordi u pratnji pojavljuju na teškim dijelovima dobe (t.105-108) i napuštaju dojam sinkope. U reprizi u još dvama slučajevima dolazi do razrješenja sinkopirajućih kadenci, najprije u novom završetku mosta, a potom konačno razrješenje u završnim taktovima kode gdje se na trodobni sinkopirajući niz, postignut sforzatima, neposredno nadovezuju tri akorda na teškim dijelovima dobe.

Fraza i motiv u drugim primjerima

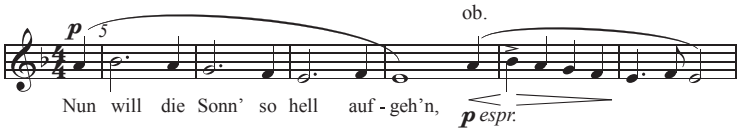
Prethodnom analizom htjelo se pokazati u kolikoj mjeri određenje elemenata forme ovisi o kompozicijsko-tehničkim postupcima u cjelini forme. Usporedimo

li melodijski motiv kojim započinje druga tema prethodno analizirane sonate s jako sličnim ritamsko-metarskim tvorbama u drugim formama, razlika će postati još jasnija. U vokalno-instrumentalnim formama protestantskog korala i romantičarske popijevke ovakva se tvorba podudara s prozodijskim svojstvima stiha. U primjeru korala *Befiehl du deine Wege* J. S. Bacha radi se o nizu dvotaktnih fraza koje imaju zajednički ritamsko-metarski obrazac sa sličnom dijastematikom, dok se u popijevki *Gute Nacht* (*Winterreise*) Franza Schuberta uočava razina motivskog određenja zbog postupaka koji ukazuju na tematski rad.

Primjer 13: a) J. S. Bach, *Befiehl du deine Wege*, BWV 244, b) F. Schubert, *Gute Nacht* (*Winterreise*)

Isti obrazac u popijevci Gustava Mahlera *Nun will die Sonn' so hell aufgeh'n* predstavlja dijastematsku osnovu koja poprima različita obličja od fraze do motiva. Motiv se ovdje dodatno može prepoznati na razini citata koji pobuđuje kako duhovno ozračje korala tako i Schubertovog ciklusa *Winterreise*.

Primjer 14: G. Mahler, *Nun will die Sonn' so hell aufgeh'n* iz ciklusa *Kindertotenlieder*



Jednako kao figura, i motiv može biti melodijski element, ali i cjelina glazbene pojave koja obuhvaća sve sastavnice. U karakternim komadima motiv je osnovni element forme. Njega čini cjelina glazbene pojave, često u složenom odnosu njenih sastavnica (složene fakture koja nastaje zbog bogatog figuriranja). Kao takva cjelina, on je uvijek originalna tvorevina koja daje glavni izraz čitavoj skladbi. Forma karakternih komada počiva na periodičnoj metarskoj gradnji koja može pokazivati različite razine složenosti u odnosu prema ustaljenim shemama oblika pjesama koje im leže u osnovi. Složenost figuriranja i metarske organizacije opravdava analizu pomoću grupiranja taktova jer se ›hijerarhijsko‹ nazivlje često pokazuje neprikladnim u ovakvim analizama.

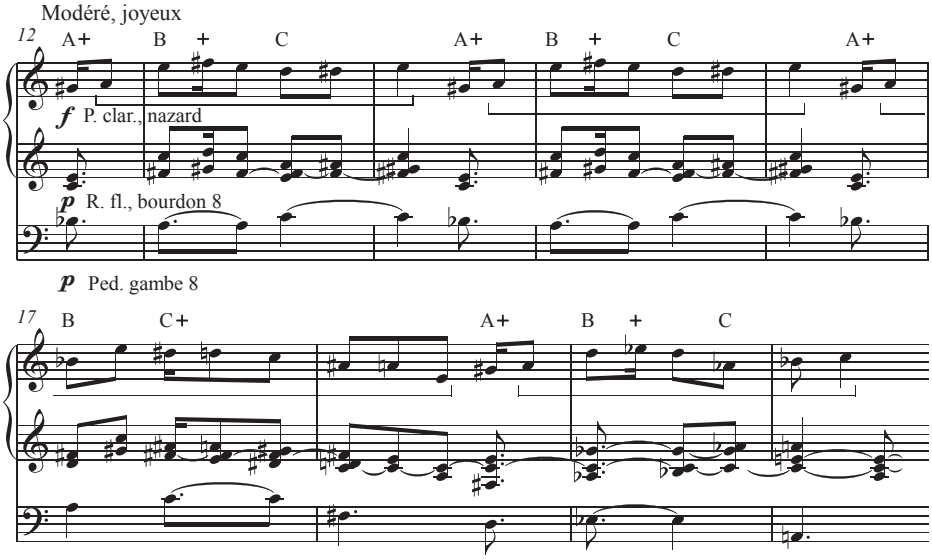
Motiv i frazu znatno je teže odrediti u općem značenju koje bi bilo neovisno od kompozicijsko-tehničkih postupaka. Ipak, moglo bi ih se pokušati definirati u odnosu prema metru na razinama takta i grupiranja taktova. Motiv bi se mogao definirati kao element forme koji ima jedan naglasak na razini takta ili jedan glavni naglasak u grupi taktova kojemu su drugi metarski naglasci podređeni. Fraza ima najmanje dva metarska naglaska na razini grupiranja taktova, a može obuhvaćati i više taktova, ali za razliku od motiva, njezini se metarski naglasci ne podvrgavaju ›sadržaju‹ takta iako mogu biti različito stupnjevani.

U ovom smislu organizacije (fraziranja) možemo i u glazbi 20. st. očuvati značenja motiva i fraze vodeći računa o razlici nazivlja koje primjenjuju pojedini

skladatelji. Drugi razlog očuvanja ovih naziva opravdan je u slučajevima rečenične građe koja se temelji na metarskoj organizaciji.

Olivier Messiaen rabi slično formalno nazivlje i njegovo estetičko određenje kao Indy. Utjecaj se prepoznaje i u Messiaenovoj interpretaciji ritamskih cjelina na način Indyjevih »melodijskih grupa«. One se sastoje od slijeda »melodijskih ritmova« promatranih u tročlanom rasporedu fraziranja priprema – naglasak – popuštanje, koji Messiaen uspoređuje s širenjem pojma appoggiature na veće melodijske cjeline kroz uzmah – naglasak – rješenje (Messiaen 1944: 9, Indy 1912: 35). Na ovaj način Messiaen zadržava grupiranja cjelina, i to prema jednom glavnom naglasku. Zbog narušavanja jednolike podjele pomoću dodanih vrijednosti i drugih složenih ritamskih postupaka, Messiaen dopušta da se samo u početnoj fazi uvježbavanja sva trajanja broje prema najkraćim trajanjima, kako bi se uspostavio i očuvao osjećaj njihove vrijednosti i na taj način omogućila agogička i ekspresivna nijansiranja koja su nužna za živu i istančanu izvedbu (Messiaen 1944: 20). Na ovaj način ritamska trajanja zadržavaju dvostruku organizaciju: prema najkraćoj jedinici trajanja umjesto dobe i njenih podjela, i prema fraziranju, grupiranju cjelina, umjesto jednolikih podjela na razini takta i grupa taktova.

Primjer 15: O. Messiaen, *La Nativité du Seigneur*, II. *Les Bergers*, (motiv prema Introitusu božićne dnevne mise). (© Copyright by Alphonse Leduc et C^ie 1936, A. L. 19.266)

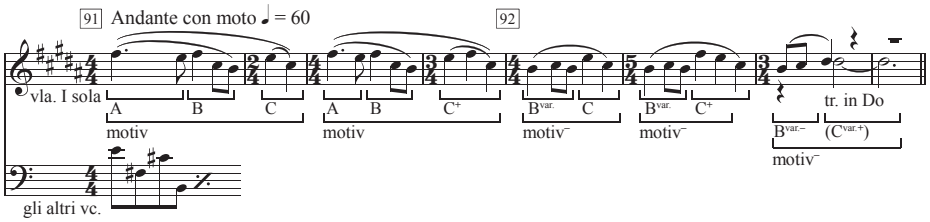


Tumač: »na B naglasci, na C popuštanja [chutes], na A ritamske pripreme proširene dodanim vrijednostima (ispod križića)« (Messiaen 1944: 9).

Messiaen narušava jednolikost unutarnje podjele motiva pomoću dodanih vrijednosti, a isto tako i jednolikost periodične gradnje koja započinje doslovnim ponavljanjem, koje se narušava u prvoj varijanti (t. 17-18) drugačijim rasporedom dodanih vrijednosti i produljenjem za osminku (moguća interpretacija kao dodane vrijednosti samo na višoj metarskoj razini).

Složenost nejednolike metarske organizacije vidljiva je kod pojedinih skladatelja u njihovim skicama i u nejednakim zapisima unutar različitih dijelova forme. Primjerice, kod Igora Stravinskog u prvim dvama brojevima drugog dijela *Posvećenja proljeća* (*Introduction* i *Cercles mystérieux des adolescents*, od broja 79 do 103) i u njihovim skicama (Scherliess 2002: 91-93, 146). Ipak, zbog djelovanja različitih sastavnica moguće je doživjeti organizaciju nejednolike metarske gradnje. To je najlakše kada se u početnom motivu ili frazi uoče jednolike podjele, pa se u ponavljanjima mogu rabiti tehnike proširivanja i skraćivanja kako na razini figura, tako i u broju njihovih grupa, kao što je to slučaj u sljedećem primjeru.

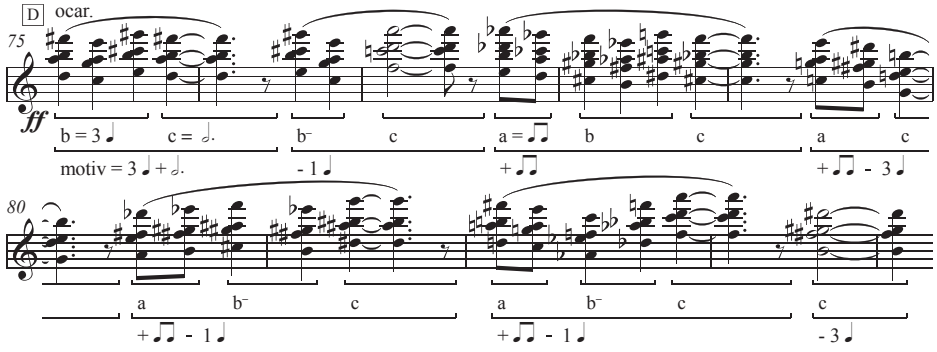
Primjer 16: I. Stravinski, *Posvećenje proljeća*, *Cercles mystérieux des adolescents* (© 1947 Boosey & Hawkes Inc., B. & H. 19441)



Čak i kada nema agogičkih odstupanja, kao što je slučaj u pr. 16 zbog prisutnih različitih ostinatnih ritamskih obrazaca u pratnji, moguće je zbog više sastavnica i varijanti koje su prethodile u skladbi očuvati prepoznavanje dijelova tročlane metarske organizacije.

Kad god postoji više razina metarske organizacije, moguće je ostvariti i raznolikije varijante. U sljedećem primjeru se motiv pojavljuje u naizmjeničnim skraćivanjima i proširivanjima koja su uvijek različita, a da pritom ne gubi svoj identitet: motiv najprije nastupa samo s dvije metarske razine (b, c – 3♩ : 1𝅗𝅥.), zatim se skrati figura b, proširi se novom metarskom razinom (2♪ : 1♩), skrati se izostavljanjem razine b (a, c), vrati se na proširenu varijantu ali sa skraćenom figurom b, koja se ponavlja uz nadodanu figuru c.

Primjer 17: György Ligeti, Koncert za violinu i orkestar, II. stavak (© 2002 Schott Musik International, Mainz, ED 9170)



ZAKLJUČAK

Ovim se radom željelo ukazati na složenost nazivlja elemenata glazbenih formi koje je uvelike uvjetovano našim shvaćanjem glazbe i upozoriti na problematiku jednostranog i skučenog tumačenja koje svođenjem na puke sheme, a zanemarivanjem kompozicijsko-tehničkih postupaka, često dovodi do iskrivljenih tumačenja. Htjelo se opravdati i različita tumačenja do kojih dolazi zbog složenosti glazbenih pojava i različitih analitičkih pristupa i predmeta interesa.

Pokušaj sažimanja opisanih razlikovanja bi bio sljedeći.

Figura, motiv i fraza elementi su glazbenih formi čije određenje ovisi o kompozicijsko-tehničkim postupcima u određenim glazbenim vrstama i formama. Sva tri elementa mogu biti melodijske ili cjelovite jedinice forme. Pojmovi im se ne mogu u potpunosti razdvojiti jer dolazi do određenih preklapanja, pa se ne mogu ni jednoznačno poredati u opću hijerarhiju koja od figure, preko motiva vodi do fraze.

Sva tri elementa mogu imati estetičko značenje poput motiva – kao osnovni pokret i poticaj za daljnju izgradnju forme, – ali iz skupova različitih kompozicijsko-tehničkih postupaka proizlaze i bitne razlike. Figura je tipična grupa tonova koja se javlja kao ispisani ukras, element figuriranja i variranja, te tvorbeni element u ispredanju. Motiv je nositelj osnovnog izraza u periodičnoj gradnji karakternih komada, a u tematskom radu (i posebno u razvojnom variranju) ima objedinjujuću, a istodobno i razlikovnu ulogu u cjelini forme. Istu ulogu može imati i fraza, ali se ona susreće i u drugačijim principima gradnje s manje izrazitim tehnikama rada, iz čega se izvlači i određenje fraze kao manje izrazite cjeline.

Bitna razlika između ovih elemenata nastaje u odnosu prema metarskoj organizaciji, promatrano kroz različite metarske razine podjele dobe, dobe, takta i grupa taktova. Figura se odnosi samo na dva sloja metarske organizacije, na podjele dobe koje su usmjerene prema naglasku ili trajanju jedne dobe. One se mogu raznoliko grupirati, neovisno o naglašenosti doba u taktu. Motiv može imati dva i više metarskih slojeva, ali samo jedan glavni metarski naglasak na razini takta. Fraza sadrži najmanje dvostruko izlaganje taktne metarske sheme koje je nužno za uspostavljanje osjećaja metra.

Figura je ritamski određenija i postojanija cjelina, za razliku od motiva koji zbog uzajamnog prožimanja s metarskom organizacijom takta i mogućnosti višeslojne metarske organizacije može doživljavati ritamske i metarske promjene, a pritom zadržati svoj identitet. Razlikovanje motiva i fraze na razini grupiranja taktova može se ostvariti agogičkim odstupanjima u interpretaciji metarskih naglasaka: motivom nazivamo cjeline u kojima jedan glavni naglasak prevlada nad naglascima pojedinačnih taktova, dok u frazi pojedinačni naglasci taktova ostaju zamjetni, iako mogu biti različito stupnjevani.

Samo u sadržaj predmeta Glazbene analize ili Glazbenih formi ulazi teorijsko obrazlaganje navedenih elemenata, ali uvijek na konkretnim skladbama.

Preciznija i ustrajnija uporaba ovog nazivlja nužna je u svim predmetima i može znatno doprinijeti interpretaciji i razumijevanju glazbe, jer se naše shvaćanje glazbe odražava i u uporabi nazivlja.

U nastavi Solfeggia kao vertikali glazbeno-teorijskog obrazovanja nastavnici trebaju od samih početaka rabiti osnovno formalno nazivlje. Pritom nije potrebno nikakvo njihovo teorijsko obrazlaganje dalje od samog prijevoda općih značenja, nego samo ustrajna primjena u povezivanju s primjerima za pjevanje i diktatima: tipične grupe tonova u odnosu prema dobi i taktu potrebno je zvati figurama, jednotaktne i dvotaktne jedinice iz kojih se razvija cjelina potrebno je zvati motivima ili frazama, a grupiranja taktova prepoznavati kao razinu metarske organizacije. Nadalje, osvješćivanje ovih pojmova u praktičnom radu može omogućiti kvalitetniji odnos prema metarskoj organizaciji: od njegovanja takta sa stupnjevanim naglascima, preko raznolikih povezivanja motiva i metra na razini takta, pa do različitih grupiranja taktova. Tematski rad s motivom omogućava zapamćivanje većih cjelina jednako kao što usvajanje figura omogućava prepoznavanje grupa tonova, a ne samo pojedinačnih podataka, pa se pomoću njih mogu ostvariti raznolike strategije zapamćivanja i prepoznavanja glazbenih pojava. Izbor ili oblikovanje didaktičkih primjera s motivima i figurama nije jedini način glazbenog oblikovanja koji bi trebao biti zastupljen na nastavi Solfeggia, ali njegov bi udio trebao biti znatan zbog važnosti koje ovo oblikovanje ima u tonalitetnom određivanju.

Literatura

Skraćenice

HmT – Eggebrecht, Hans Heinrich; Riethmüller, Albrecht (Hg.) (1972-2006): *Handwörterbuch der musikalischen Terminologie* (*HmT*). Wiesbaden, Stuttgart: Franz Steiner Verlag. (Sve *HmT* dispozicije dostupne su na: http://www.sim.spk-berlin.de/; a svi članci u cijelosti na: https://www.vifamusik.de/digitale-bibliothek/)

CDGS, 1-10 – Danuser, Hermann (ur.)(2000-2008). *Carl Dahlhaus. Gesammelte Schriften in 10 Bänden*. Laaber: Laaber-Verlag.

Auhagen, Wolfgang (2005). Rhythmus- und Tempoempfinden. U: La Motte-Haber, Helga de; Rötter, Günther (hg.). *Musikpsychologie*. *Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft*, 3. Laaber: Laaber-Verlag. 231-249.

Andreis, Josip (1968). *Vječni Orfej*. Zagreb: Školska knjiga.

Bartel, Dietrich (2007). *Handbuch der musikalischen Figurenlehre*. Laaber: Laaber-Verlag.

Blumröder, Christoph von (1995). Thema, Hauptsatz. U: *HmT*, 23. Auslieferung.

Blumröder, Christoph von (1991). Thematische Arbeit, motivische Arbeit. U: *HmT*, 19. Auslieferung.

Blumröder, Christoph von (1989). Motivo / motif / Motiv. U: *HmT*, 16. Auslieferung.

Caplin, William E. (2013). *Analyzing Classical Form. An Approach for the Classroom*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Cipra, Milo (1974). Motiv. *Muzička enciklopedija*, 2. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod. 616.

Cipra, Milo (1971). Fraza. *Muzička enciklopedija*, 1. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod. 616.

Cipra, Milo (1962). *Muzički oblici (Homofoni)*. *Izvod iz predavanja prof. Mila Cipre*. Zagreb: Udruženje studenata Muzičke akademije (rkp.).

Cone, Edward T. (1968). *Musical Form and Musical Performance*. New York, London: W. W. Norton & Company.

Dahlhaus, Carl (2005). Was heißt »entwickelnde Variation«? *CDGS*, 8. 735-739.

Dahlhaus, Carl (2003). Ludwig van Beethoven und seine Zeit. *CDGS*, 6. 11-251.

Dahlhaus, Carl (2002). Die Musiktheorie im 18. und 19. Jahrhundert. Erster Teil. Zweiter Teil. *CDGS*, 4. 235-707.

Dahlhaus, Carl (2001). Zur Theorie der musikalischen Form. *CDGS*, 2. 284-300.

Edler, Arnfried (2007). *Geschichte der Klavier- und Orgelmusik*, 1–3. Laaber: Laaber-Verlag.

Gurlitt, Wilibald; Eggebrecht, Hans Heinrich (hrsg.)(1996). *Riemann Sachlexikon Musik.* (Reprint von *Riemann Musiklexikon, Sachteil.* [12]1967). Mainz: Schott.

Indy, Vincent d' (1912). *Cours de composition musicale. 1er livre.* Paris: Durand.

Indy, Vincent d' (1909). *Cours de composition musicale. 2e livre, 1ere partie.* Paris: Durand.

Kiš Žuvela, Sanja (2010). Kako se zlatni rez urezao u glazbenu praksu. *Theoria*, XII/12. 38-45.

Klassen, Janina; Utz, Christian (2010). Figur. U: La Motte-Haber, Helga de; Loesch, Heinz von; Rötter, Günther; Utz, Christian (hrsg.). *Lexikon der Systematischen Musikwissenschaft. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft*, 6. Laaber: Laaber-Verlag. 117-119.

Klobučar, Anđelko (2011). *Glazbeni oblici*. Zagreb: Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu, Leykam international.

Klotz, Hans (1984). *Die Ornamentik der Klavier- und Orgelwerke von Johann Sebastian Bach*. *Bedeutung der Zeichen. Möglichkeiten der Ausführung*. Kassel, ...: Bärenreiter.

London, Justin (2012). *Hearing in Time: Psychological Aspects of Musical Meter*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Marx, Adolf Bernhard (1868, 1842, 1845, 1871). *Die Lehre von der musikalischen Komposition*, sv. 1 (1868), sv. 2 (1842), sv. 3 (1845), sv. 4 (1871). Leipzig: Breitkopf und Härtel. (Dostupno na https://archive.org/index.php)

Messiaen, Olivier (1944). *Technique de mon langage musical*. Paris: Alphonse Leduc.

Neuwirth, Markus (2009). Taktgruppenmetrische Ambiguität in zwei Klaviersonaten Beethovens: Vom Nutzen und Nachteil analytischer Ratschläge für die aufführungspraktische Interpretation. *Dutch Journal of Music Theory,* 14/1. 51-61.

Riemann, Hugo (1917). Neue Beiträge zu einer Lehre von den Tonvorstellungen. U: Schwartz, Rudolf (hrsg.). *Jahrbuch der Musikbibliothek Peters*, 23. Leipzig: Peters. 1-21.

Riemann, Hugo (1884). *Musikalische Dynamik und Agogik*. St. Petersburg: A. Büttner.

Scherliess, Volker (2002). *Igor Strawinsky und seine Zeit*. Laaber: Laaber-Verlag.

Schmidt, Christian Martin (2002). Johannes Brahms. U: Schmidt, Christian Martin; Steinbeck, Wolfram. *Brahms/Bruckner* (*MGGprisma*). Kassel, Stuttgart: Bärenreiter, Metzler. 7-111.

Schoenberg, Arnold (1967). *Fundamentals of Musical Composition*. London: Faber and Faber.

Zaminer, Frieder (1996). Metrum. U: Gurlitt, Wilibald; Eggebrecht, Hans Heinrich (hrsg.). *Riemann Sachlexikon Musik.* Mainz: Schott. 568-570.

Zaminer, Frieder (1996a). Praeludium. U: Gurlitt, Wilibald; Eggebrecht, Hans Heinrich (hrsg.). *Riemann Sachlexikon Musik.* Mainz: Schott. 744-746.

Distinguishing the Concepts of Figure, Motif and Phrase in Music Education

Summary

The terms of elements of musical forms are unavoidable in general and professional music teaching. They contain various historical contents and meanings and it is necessary to clearly distinguish them in educational process. That would improve music understanding and bonding of teaching contents of all school music subjects. A form in art is identified from two aspects: aesthetical and compositional-technical, both of which have to be taken into account when defining the terms of elements of musical forms. Likewise, analytical procedure is always connected to the aesthetic approach.

In this paper, the author will attempt to differentiate and define the terms of figure, motive and phrase in view of the composition technique procedures of historical periods in which they were present. The contents of these terms are defined through basic music components, which then enable understanding and interpretation of different meanings. The attempt is to point out the important difference between these elements in relation to the organisation of meter, observed through different metric levels – subdivisions of beat, beat, measure and measure group. The figure is applied only to two levels of metric organisation, to subdivisions of the beat related to an accent or to the duration of a single beat. The figures can be grouped diversely, unrelated to the emphasis of the beats in a measure. The motive can have two or more metric levels, but only one main metric accent on the measure level. The phrase contains at least a double presentation of the measure metric scheme which is necessary to establish the sense of meter. Such defined concepts are then implemented to corresponding situations in other periods.

Key words: elements of musical forms, figure, motive, phrase, meter.

ETNOMUZIKOLOGIJA

ETHNOMUSICOLOGY

Vedrana Milin Ćurin
Umjetnička akademija u Splitu
Split, Hrvatska
vedrana.milin@inet.hr; vmilin@umas.hr

Etnomuzikološki sadržaji u osnovnoj školi – Dalmacija

UDK: 784.4(497.5-3 Dalmacija)
78:373.3
Izvorni znanstveni rad (Original scientific paper)

Nacrtak

Rad obuhvaća analizu udžbenika namijenjenih predmetu Glazbena kultura u osnovnoj školi, od četvrtog do osmog razreda. Aspekt promatranja je etnomuzikološki i metodički, a područje je Dalmacija. Provedena analiza građe i njezina interpretacija ukazuju na mogućnosti za poboljšanje, prvenstveno u kvaliteti i načinima obrade, ali i u izboru samih primjera. Elementi dalmatinske klapske pjesme, dominantnoga glazbenog oblika dalmatinskog podneblja, upoznavali bi se stupnjevanjem i gradacijom (od jednoglasja do četveroglasja). Uz to, upoznavala bi se raznovrsnost, promjene i prilagodbe kao načini življenja folklorne glazbe i u današnjem vremenu. Ukazuje se i na oblike (prvenstveno za slušanje) koji bi trebali biti zastupljeni u sadržajima tradicijske glazbe, a koji također pripadaju Dalmaciji (npr. gange; komponirane pjesme i dr.).

Ključne riječi: Glazbena kultura, osnovna škola, udžbenici, tradicija, Dalmacija.

Potreba za analizom etnomuzikoloških sadržaja u osnovnoj školi proizašla je iz pogleda i iskustva etnomuzikologa s jedne strane te metodičara nastave glazbe s druge.[1] Koristeći navedene kompetencije, dat ćemo uvid u glazbene primjere u ponuđenim udžbenicima za osnovnu školu i prikazati načine njihova prezentiranja. Osvrnut ćemo se na etnomuzikološke sadržaje koji su vezani za Dalmaciju, a predstavljeni u predmetu Glazbena kultura, od četvrtog do osmog razreda osnovne škole. Koji i kakvi su glazbeni primjeri ponuđeni i koliko taj izbor može biti blizak i zanimljiv učenicima? Primjere ćemo promotriti iz gledišta novih smjernica obuhvaćenih Nacionalnim okvirnim kurikulumom predmeta Glazbena kultura za osnovne općeobrazovne škole.

Nekoliko je pitanja koja se mogu postaviti, a vezana su za etnomuzikološku građu, njezino predstavljanje i primjenu u općeobrazovnoj školi. Što je ono što bi učenici trebali naučiti, što bi trebali upoznati i što bi mogli doživjeti u kontaktu s folklornom glazbom? Kakve i koje im glazbene primjere možemo ponuditi za izvođenje, a koje za slušanje? Jesmo li im takvim izborom omogućili ostvarenje kontakta s prošlošću, ali i sadašnjošću? Jesmo li time sagledali i pokazali im

1 Autorica je uz studij Muzikologije i glazbene publicistike završila studij Pedagogije (B-predmet), magistrirala i doktorirala na području etnomuzikologije, a na Umjetničkoj akademiji u Splitu predaje kolegije Glazbena pedagogija, Metodika glazbene nastave i Metodička praksa.

način življenja folklornih pojava, njihove promjene, načine predstavljanja danas? Kako učenici mogu doživjeti folklornu glazbu svoga zavičaja kao dio sebi bliskog glazbenog svijeta? Kako tradicijsku glazbu Dalmacije približiti učenicima drugih sredina?

Prije dvadeset godina započelo je bavljenje autorice ovog rada sadržajima narodne glazbe u općeobrazovnoj školi (Milin Ćurin 1996), u kojemu ona ističe važnost tradicije kao živoga procesa kojim svaka generacija nanovo definira svoje kulturno nasljeđe i identitet, te ukazuje na potrebu da se etnomuzikološki sadržaji sagledavaju u njihovoj slojevitosti i raznolikosti. Poznato je da etnomuzikološke spoznaje govore o glazbi kao univerzalnom aspektu ljudskog ponašanja, kao dijelu kulture, načina života, ponašanja i mišljenja pojedinca i manjih i većih skupina ljudi (Bezić 1981, Marošević 1992, Ceribašić 2009). Folklorna glazba udovoljava različitim funkcijama – društvenom interesu za folklornu glazbu kao objektivnoj vrijednosti nacionalne, kulturne baštine, potrebom za potvrdom nacionalnog, zavičajnog i regionalnog identiteta, ali i zahtjevima masovne kulture čijim je sastavnim dijelom postala. Ona udovoljava i zahtjevima pojedinca, odnosno grupa ljudi za glazbenim izražavanjem te potrebi za estetskim doživljajem u okvirima bliskog, prepoznatljivog glazbenog izraza. Ona je i potvrda identiteta u kojem se prepoznajemo i u kojem nalazimo sebe. Ona može biti i nešto novo, drugačije, što možemo upoznati i u čemu možemo naći ljepotu, u kojoj i s kojom možemo glazbeno komunicirati.

Što je od toga vidljivo u pristupu tradicijskoj glazbi i u njezinoj primjeni u našoj općeobrazovnoj školi?

Treba naglasiti da gotovo svi primjeri u udžbenicima pripadaju dalmatinskoj pjesmi koju danas prepoznajemo kao klapsku.[2] Da bi se klapska pjesma približila učenicima, treba ju čuti, slušati i doživjeti. Da bi se ta pjesma prepoznala, razumjela i usvojila, potrebno je upoznati njezinu glazbenu strukturu, odnosno osnovne glazbene elemente koji klapsku pjesmu čine posebnim oblikom. Dakle, bilo da se ona prikazuje vremenski kraće ili dulje, u glavnim crtama ili analizom njezine strukture, njezine bi osnovne glazbene značajke trebale biti uvijek zastupljene, vidljive i jasne.

U klapskim pjesmama melodija gornjeg, vodećeg glasa završava na trećem stupnju durske ljestvice – to je i bitna odrednica jednoglasnih melografskih zapisa s područja Dalmacije (Kuba, Bersa, Kuhač, Dobronić) na osnovi koje možemo gotovo sa sigurnošću pretpostaviti da pripadaju klapskoj pjesmi. U oblikovanju melodije naglašena je učestalost pojavljivanja VII. stupnja, koji je jedan od kulminacijskih tonova (Marić 2001: 110), nakon kojega slijedi silazno kretanje prema završnoj terci u gornjem glasu. Bitna značajka klapskih napjeva

2 O klapskim pjesmama mnogo se pisalo (Buble, Ćaleta, Marić, Marošević, Povrzanović, Primorac, Milin Ćurin); Izdano je i mnogo zbirki klapskih pjesama koje klape i danas koriste. To se prvenstveno odnosi na Zbornike Festivala dalmatinskih klapa u Omišu (Kljenak; Vlahović 1979; Buble1991, 1992) te drugih (Bersa, Dobronić, Fio, Kuba, Tralić).

je da drugi glas redovito prati gornji glas u paralelnim tercama.[3] Basovi potvrđuju harmonijske funkcije, a uloga baritona je popunjavanje akorda. Ritam je najčešće slobodan, osobito u početnom nastupu prvog tenora, a posebno u pjesmama sporijih, *ad libitum* tempa, nakon čega se ostali dio napjeva kreće u određenom, čvrstom ritmu. Ritam može biti čvrst od početka, međutim, to su u cjelokupnom zabilježenom klapskom fundusu ipak rjeđi primjeri. Općenito, metroritamsko oblikovanje napjeva uglavnom je usklađeno s metričkom strukturom teksta.

Pjesme su strofične (u prosjeku imaju 2, 3 ili 4 strofe), s čestom manirom izvođenja predzadnje strofe u *piano* dinamici da bi se dobio kontrast i gradacija izvođenjem završne strofe u jačoj dinamici.

Stihovi pjesama najčešće su u simetričnom osmercu (4, 4), a glazbeni oblik najčešće je dvodijelan AB, s ponavljanjem, i četverodijelan ABAB, no ponekad je i strukture ABCD.

Klapske pjesme najčešće govore o ljubavi, sretnoj ili nesretnoj, o ljubavi prema majci, o rodnom mjestu i o Dalmaciji. U pravilu tekstovi su dijalektalni, čuvaju stilska obilježja lokalnog govora, naglašeno su sentimentalni, ponekad i šaljivi. (Povrzanović 1990: 275)

Navedene oblikovne elemente dalmatinske klapske pjesme u školskom uzrastu upoznajemo postupno. Na početku, primjer za pjevanje izvodit ćemo jednoglasno, takav može biti i zapis. Već sljedeći i daljnji primjeri neka budu zapisani najmanje dvoglasno (bez obzira na to hoćemo li ga pjevati samo u jednoglasju). Postupno se iskušavamo u tome da neke pjesme u razredu otpjevamo i u dvoglasju.[4] Pjevanjem i ponavljanjem prikladnih pjesama koje odgovaraju učeničkom uzrastu s obzirom na opseg glasa i interpretativne zahtjeve, učenici postaju sigurniji u spoznavanju onoga što čini dalmatinsku klapsku pjesmu. Nakon toga, u šestom ili u sedmom razredu, možemo se poigrati s 3. glasom koji će realizirati osnovne harmonijske funkcije (ležećim tonom, eventualno). Tu dionicu učenici mogu i svirati. U radu s klapskom pjesmom temelj je osvještavanje vertikale, a to se može napraviti i s ovim uzrastom, u razredu. Treba doći i do četveroglasja, koje zasigurno nećemo pjevati, ali ga slušamo. U udžbeniku završnog razreda trebao bi biti primjer četveroglasnog zapisa klapske pjesme. Od četvrtog do osmog razreda učenici trebaju spoznati proces – jednoglasni zapis, tercno dvoglasje, jednostavno troglasje i konačno četveroglasje. U tome su bit i svrha rada na upoznavanju dalmatinskih klapskih pjesama.

Klape danas izvode različite pjesme »na klapski način«, što se odnosi na *a cappella* izvedbe raznolikih stilskih žanrova u višeglasnom, četveroglasnom, pa i u peteroglasnom i šesteroglasnom slogu, ali i uz instrumentalnu pratnju.

3 Poznat je pojam »dalmatinske terce«.

4 Iz iskustva znamo da u Dalmaciji djeca znaju spontano realizirati II. glas što je rezultat poticajne obiteljske sredine koja to prakticira. U razredu se to može dogoditi odmah ili s vremenom, uz sugestije i uz pomoć nastavnika. Što je najvažnije, takvo iskustvo ostaje spremljeno zauvijek, pa Dalmatinci s lakoćom, na svaku pjesmu koja to omogućuje, »dodaju« drugi glas, tj. tercu.

Klapski izričaj usmjerio se i prema popularnoj glazbi, i to onoj lokalnoj, proizašloj iz nekoliko festivala zabavne glazbe organiziranih na području Dalmacije (Split, Zadar, Šibenik, Opuzen). Repertoar se proširuje pa »modernu klapu«, kako je naziva Ćaleta (2004: 234; usp. 2008) karakterizira povezanost sa stilovima *rocka*, *jazza*, *rapa* i drugih stilova suvremene popularne glazbe, pri čemu je eksperimentiranje postalo izazovom kako za klape tako i za skladatelje i obrađivače. U tom smislu je osobito popularan festival *Večeri dalmatinske pisme* u Kaštelima. (Milošević 2010)

Ovakvu raznoliku i slojevitu građu učenici upoznaju prvenstveno slušanjem, i to postupno. Na CD-ovima, priloženima uz udžbenike, dalmatinska klapska pjesma trebala bi biti prisutna u obliku tradicijskih napjeva, u jednostavnijim i složenijim obradama i u novouglazbljenim pjesmama pisanima u duhu dalmatinske klapske pjesme. Takve primjere treba objasniti, pojasniti, etnomuzikološki elaborirati (Rojko 1996: 119). Slušanjem glazbenih primjera upoznaju se daljnje, mnogostruke osobine tipične za dalmatinsku klapsku pjesmu s obzirom na tempo, dinamiku, metar – ritam, oblikovanje strofa, forme, riječi (dijalekt) i sadržaj teksta. Temelj suvremenog obrazovanja je humanistički kurikul koji teži otvorenom pristupu i otvorenom modelu nastave. Slušanje i upoznavanje glazbe temeljni je dio tako određene nastave, a pretpostavlja aktivno sudjelovanje učenika u doživljavanju, prihvaćanju i razumijevanju glazbe (naravno, uz vođenje nastavnika). Na glazbenim primjerima uči se glazba, obogaćuje učenikov emocionalni svijet i izoštruje njegov umjetnički senzibilitet. Otvorenost programa ogleda se i u slobodnom izboru nastavnoga sadržaja. Nastavnik (odgovoran i kompetentan stručnjak) sam bira pjesme (s predloženoga popisa ili izvan njega) koje će s učenicima obraditi, sam bira skladbe koje će se slušati, slobodno odlučuje o obradi popularne glazbe, slobodno odlučuje o tome koje će se teme iz folklorne glazbe obrađivati u kojem razredu (Rojko 2012: 133).

U nastavnom programu sadržaji za predmet Glazbena kultura od četvrtog do osmog razreda donose se prema cjelinama: Pjevanje; Slušanje i upoznavanje glazbe; Izvođenje glazbe i glazbeno pismo; Glazbene igre; Sviranje, u nekima i Slobodno, improvizirano ritmiziranje, kretanje na glazbu; Ples, a u sedmom razredu dodano je i Stvaralaštvo. Svi su navedeni oblici za svaki razred posebno razrađeni. Međutim, nastavne cjeline iz područja Folklorne glazbe postavljene su izdvojeno, izvan tablica po razredima, a nakon programa za četvrti razred. U odgovarajućim razredima naznačeno je samo koliko takvih cjelina treba obraditi. Učitelju je prepušten izbor redoslijeda obradbe kako bi se moglo poštovati načelo zavičajnosti.[5]

Za obradu tema iz folklorne glazbe stoje napomene: »Svi se pojmovi izvode iz slušanja glazbenih primjera po sljedećem načelu: najprije se sluša glazbeni primjer, a zatim se – razgovorom – iz glazbe izvode zaključci. Gdje god i kad god je to moguće, treba se poslužiti i videokomponentom, te uvesti i ostale folklorne elemente: običaje i nošnje. Učenici moraju znati prepoznati glazbu prema fol-

5 Nacionalni okvirni kurikulum. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2011.

klornoj pripadnosti, na glazbenom primjeru opisati značajke, te prepoznati glazbala po zvuku i opisati ih prema slici. Znanje učenika provjeravati isključivo uz upotrebu glazbenih primjera!«[6]

Za analizu etnomuzikoloških sadržaja iz Dalmacije u udžbenicima za predmet Glazbena kultura u općeobrazovnoj školi koristili smo udžbenike najnovijeg izdanja, a za školsku godinu 2014/15. to su sljedeći:

- *Svijet glazbe* u izdanju Alfe, 2014. Autori: Ante Gašpardi, Tonka Lazarić, Nevenka Raguž, Zoran Štefanac.
- *Allegro* u izdanju Školske knjige, Zagreb, 2014. Autori: Vlasta Dvorak, Margita Jeličić Poljak, Eva Kirhmayer Bilić.
- *Glazbena četvrtica*, *petica*, *šestica*, *sedmica* i *osmica* u izdanju Profila, 2014. Autori: Jelena Sikirica /Snježana Stojaković/ Ana Miljak (za 4. razred); Saša Marić /Ljiljana Ščedrov (za 5. razred); Jelena Sikirica /Saša Marić (za 6. razred); Ljiljana Ščedrov /Saša Marić (za 7. i 8. razred).

* * *

Svijet glazbe 4 (Alfa)

S područja Dalmacije ponuđene su dvije pjesme za pjevanje:

– *Falile se Kaštelanke*[7] (Pučka[8] popijevka iz Dalmacije), str.11.

Zapis je jednoglasan. Naznačena je harmonizacija koja je primjerena pjesmi, odnosno duhu dalmatinske pučke, klapske popijevke. U drugoj strofi logičnije bi bilo da se pjeva »*i Svetoga Duje fešta*«; u 5. strofi spominje se tek Sveti Vlaho. Četvrta strofa neprimjerena je tekstom i stilom izražavanja za osnovnoškolski uzrast (»*Šinjorina Filomena, često ona momke mijenja*«).[9]

Uz ovu pjesmu ponuđen je i slušni primjer iste pjesme, a u izvedbi Klape Šibenik gdje je tekst drugačiji, a Sveti Vlaho se i ne spominje. Druga je pjesma *U našeg Marina* u izvedbi Klape Nostalgija sa, u snimci, istaknutom basovskom dionicom, a u refrenu i baritonskom. To je možda korisno za učenje ovih dionica, ali ne i za glasovnu ravnotežu (fuziju[10], jednu od bitnih komponenti klapskog izričaja) izvedbe.

Pitanja za slušanje odnose se na izvedbe glazbenih primjera: tempo u kojem je pjesma otpjevana; promjene tempa tijekom izvedbe.

Za slušanje je priložen i *Linđo*, poskočica iz okolice Dubrovnika, za koji su dana kratka objašnjenja plesa i izvedbe.

6 Ibid.
7 Usp. tekst i notni zapis u Zborniku dalmatinskih klapskih pjesama I. (1976:258-259.)
8 U ponuđenim se udžbenicima koriste termini pučka ili narodna /pjesma ili popijevka ili samo Dalmacija, ili se nudi uže određenje lokaliteta.
9 Štaviše, taj dio teksta nisam našla u literaturi, tek imam u sjećanju da »Šjora Filomena… momke gleda«.
10 Primorac (2009).

– *Farandine moj*, str. 36.

S obzirom na navedeni naslov, spomenut ćemo neka osnovna pravila pri navođenju naslova tradicijskih pjesama. Tradicijskim pjesmama u usmenoj predaji nije bio potreban naslov. Pjesme su se spominjale, prepoznavale, usmeno prenosile i naslovljavale prema početnom glazbenom retku (ili u skraćenicama). Trebale bi se zapisivati prema prvom melostihu.[11] U ovom slučaju naslov bi trebao glasiti *Tiridonda* [12] ili (ako uvažimo da je 2. strofa ona kojom počinje sadržaj, tada bi trebao stajati potpuni naslov *Farandine, moj konjade*, koji već naslovom postavlja određenje osmeračkog, tradicijskog teksta. Analogno tome, isto treba biti vidljivo i u tipičnim deseteračkim primjerima (i u drugim vrstama stihova) iz tradicijske glazbe.

Kad je riječ o manje poznatim riječima, termin »mala bonda« ili »mola bonda« je lokalitet, pa bi ga trebalo pisati velikim početnim slovom.

Postavljeni zadaci su realni i prihvatljivi, metodički opravdani (uočiti promjenu standardnog ritamskog obrasca i izvesti ritamski obrazac pljeskanjem).

SVIJET GLAZBE 5

Ponuđene pjesme su:

– *Dijelila se lađa*, str. 35. To je lijep primjer ženskog (dječjeg) jednostavnog višeglasja. Primjer je iskorišten u didaktičku svrhu – ukazati na promjenu mjere. U 7. taktu bilo bi primjerenije staviti 4/4 mjeru, isto tako na završetku (14. i 15. takt, s ritmom te-te ta-a-a). Ista pjesma ponuđena je i na CD-u[13] u izvedbi djevojačkog zbora i s prihvatljivim zadacima za slušanje: Koja vrsta pjevačkog zbora izvodi primjer; pjeva li zbor uz instrumentalnu pratnju ili a cappella; je li pjevanje zbora jednoglasno ili višeglasno?

Posebno poglavlje u udžbeniku pod naslovom »Narodna glazba«, str. 40-45. donosi pjesmu

– *Marjane, Marjane*, str. 41., namijenjena je pjevanju. Zapis pjesme je jednoglasan, a to je bila prilika da se ukaže na paralelizam u tercama, tipičan za dalmatinske pjesme. U istom se poglavlju donosi dvoglasni zapis pjesme iz Istre (*Katarina, zlata kći*) čije je dvoglasje po strukturi potpuno različito, pa bi se ove dvije pjesme moglo usporediti.

11 Na taj se način lako mogu razlikovati izvorne klapske pjesme od komponiranih.

12 Pjesmu je D. Fio zapisao u Starom Gradu na Hvaru 1952. Napravio je dvije obrade, jednu s naslovom i dijelom teksta *Tiri donda*, a drugu *Farandine moj* s nešto drugačijim tekstom. (Fio 1995)

13 Omoti priloženih CD-ova tehnički su nespretno napravljeni. Za poslužiti se njima, mora se biti ili osobito pažljiv (ali to ne mijenja kasniju upotrebljivost) ili neminovno oštetiti dio omotnice.

SVIJET GLAZBE 6

– *U našeg Marina*, str. 23. Ova je pjesma dobar primjer dalmatinskog tradicijskog napjeva (duhoviti tekst, brzi tempo, zanimljiva obrada). Predstavljena je u tercnom dvoglasju, s oznakama pripadajuće harmonijske pratnje. Međutim, triola s dvosložnom riječi u tekstu nije baš adekvatan primjer predstavljanja triole.[14] Ovaj se primjer može iskoristiti tako da se učenike upozna s pojmom »obrade« i »obrađivača« i njegove uloge u oblikovanju tradicijskih napjeva koji se upravo obradama obogaćuju i oblikuju u novom vremenu.

– *Ej, Smiljaniću*, str. 26. Naslov pjesme trebao bi biti: *Smiljaniću, pokislo ti perje* (u osnovi to je klasični, tradicijski deseterac). Uzvik »Ej« javlja se samo u naslovu, nije jasno zbog čega (u prvom glazbenom retku, pa ni dalje u tekstu se ne pojavljuje).[15] Primjer je inače namijenjen obradi ritma osminke s točkom i šesnaestinke, i to adekvatno i primjereno.

Ista pjesma namijenjena je i slušanju (i ovdje nepotpunog naziva). Izvodi je Grupa 777.[16] Pjesmu izvodi mješoviti pjevački sastav, dvoglasno s vodećim ženskim glasom i u pratnji mandolinskog sastava.

Na istoj stranici nudi se primjer za slušanje pjesme *Nemoj šiti, stara majko* s naznakom da je autor Ante Barbača. Točan je podatak da je Barbača zapisao i obradio ovaj narodni napjev[17], a nije autor pjesme, kako bi se iz najave moglo zaključiti. Na CD-u, prije naslova pjesme, navedeno je ime Duška Tambače, inače priznatog obrađivača klapskih pjesama.

– *Plovi barka*[18] str. 35. To je lijep primjer jednostavne dalmatinske klapske pjesme koju učenici mogu s lakoćom prihvatiti i usvojiti s obzirom na opseg, kretanje u paralelnim tercama, široki tempo te čvrstu ritamsku strukturu.

SVIJET GLAZBE 7

– *Župčice lijepa*, str. 8. primjer je dvoglasnog pjevanja oblikovanog u paralelnim tercama, ali i jednoj seksti. Osim objašnjenja nepoznatih riječi slijede podaci: Već dugo vremena (podcrt. VMĆ) u Dalmaciji postoji tradicija višeglasnog pjevanja. Pjeva se dvoglasno, troglasno i četveroglasno. Slijedi i pitanje: Za koliko je glasova zapisana dubrovačka pjesma *Župčice lijepa*? Sve ovo učenici su do sedmog razreda valjda već usvojili.

Za slušanje, tu je opet primjer *Linđa* (bilo ga je u 4. razredu).

– *Ako spavaš, vilo moja*, str. 9. Primjer je poslužio za demonstraciju promjene

14 Na isti primjer osvrnula sam se u članku tiskanom pred gotovo 20 godina ukazujući na njegovu neprimjerenost prilikom upoznavanja ritamske figure triole. (Milin Ćurin, 1996. str. 178-179.)

15 Usp. Tralić, str.60.

16 Uz ime izvođača trebalo bi naznačiti i mjesto u kojemu djeluje. Bilo bi daleko bolje kada bi se, a to vrijedi i za neke druge primjere, u udžbenicima dali potpuni podaci o izvođačima.

17 Vidi Zbornik II, str. 556-557.

18 Trebao bi stajati puni naslov: *Plovi barka, duboko je more*.

mjere. Po meni, sve bi se dalo logično smjestiti u 4/4 mjeru s predtaktom![19] Ne znam je li i kvarta u predzadnjem taktu potrebna?

U Pjesmarici su i dvije komponirane skladbe: *Sjećanje na Vela Luku* (Branka Žuvele) i *Vratija se Šime* (N. Kalogjere i A. Dedića). U Dalmaciji, pa i šire, ove su pjesme saživjele u spontanim glazbenim izvedbama i mnogi ih doživljavaju kao stare tradicijske pjesme. Zato bi bilo poželjno da je o tome komentirano u popratnom tekstu.

SVIJET GLAZBE 8

– *Sinoć kad sam ti proša*, str. 8. primjer je dvoglasja, s promjenom mjere. Slijedi komentar o dugoj tradiciji višeglasnog pjevanja u obalnom dijelu Dalmacije i pitanje: Kako nazivamo manju skupinu pjevača koja izvodi višeglasne dalmatinske pjesme?

– *Za ribara*, str. 9., naznačeno je da je to narodna pjesma iz Biograda n/m, u obradi Lj. Stipišića.[20] U zapisu se potkrala pogreška – znakovi ponavljanja idu samo na dva posljednja takta.[21]

ALLEGRO 4 (Školska knjiga)

– *Falile se Kaštelanke*, str. 28.[22] Greška je u predloženoj harmoniji u 7. i 8. taktu, treba biti tonička harmonija, a nije naznačeno ni ponavljanje drugog dijela pjesme (u funkciji refrena).

Primjer za slušanje je tradicijska pjesma *Cvit mi je u gori*, osobita pjesma, suptilna u svom jednostavnom izričaju, jezgrovitosti teksta i potpuno neprimjerena uzrastu. Pitanja nakon slušanja odnose se na pjevačke skupine karakteristične za Dalmaciju, na višeglasje i na instrumentalnu pratnju.

Priloženi primjeri na trećem CD-u tri su instrumentalne matrice koje služe kao pratnja pjevanju u razredu. Mislim da je to trebalo i naznačiti u uvodnom dijelu udžbenika (Što sadržava ovaj udžbenik?) ili naznačiti na samom CD-u.

ALLEGRO 5

– *Sve ptičice iz gore*, str. 26., primjer je korišten za ponavljanje glazbenih pojmova (ligatura, dvodijelna pjesma, punktirani ritam).

Od str. 80. do 115. oblikovano je poglavlje pod nazivom »Hrvatska tradicijska

19 Usp. Zbornik I, str.39.

20 Pjesma je poznata u glazbenoj praksi širokog prostora Dalmacije pa se ne bi smjela ograničiti na uski lokalitet. U Zborniku dalmatinskih klapskih pjesama (1979: 310) nema oznake zapisivača ni mjesta zapisa.

21 Fotografije su se mogle bolje iskoristiti: sitnim slovima mogli su se dati podaci o imenima klapa i o mjestima gdje djeluju. Takve informacije oživotvoruju priloženo.

22 Ista pjesma predstavljena je u izdanju Alfe, također za 4. razred. I ovdje je neprihvatljiv tekst 3. strofe gdje se spominje sveti Vlaho u kontekstu »vrimena od furešta« (fešta sv. Vlaha je 3. veljače). Vjerojatno je riječ o fešti sv. Dujma (7. svibnja.).

glazba«. Sadržaji su podijeljeni prema regijama, a obrađuju se redom od najbližeg, preko susjednih do onih najudaljenijih: Središnja Hrvatska, Međimurje i Podravina, Slavonija i Baranja, Dalmacija, Gorska Hrvatska; Istra i Hrvatsko primorje. Cijelo poglavlje o hrvatskoj tradicijskoj glazbi doslovno je preslikano u udžbenicima za 6. i 7. razred. Time se u tim trima razredima obradi cjelokupno gradivo namijenjeno području hrvatske tradicijske glazbe, između ostalog, i one iz Dalmacije.

Od triju priloženih CD-a, jedan je namijenjen tom poglavlju, dakle tradicijskoj glazbi. Zanimljivo je da su predstavljeni pojedini krajevi naše zemlje, pjesmama, običajima, glazbalima koja se koriste i podacima o plesovima i nošnjama.

U poglavlju o Dalmaciji (str. 99-104) predstavljane su tri pjesme: *Projden kroz Pasike*, *Čija je ono divojka* i *Cviće moje, i ja bi te brala*. U uvodnom tekstu stoji da se »dalmatinske pjesme odlikuju širokim opsegom tonova[23], bogatom dinamikom i uglavnom[24] durskim tonalitetom. Pjevaju se dvoglasno, a najčešći je višeglasni a cappella način pjevanja u klapi. Važan i potreban podatak je da je kapsko pjevanje na UNESCO-ovoj Reprezentativnoj listi nematerijalne kulturne baštine čovječanstva.«[25]

– *Projden kroz pasike*[26] (str. 99) primjer je predstavljen u tradicijskom tercnom dvoglasju. Nema oznake tempa.

– *Čija je ono divojka* je dobar izbor s obzirom na opseg glasova, ritamsko i metričko oblikovanje napjeva. Ni ovdje nema oznake tempa. U 7. taktu treba naznačiti subdominantnu harmoniju.

– *Cviće moje*,[27] *i ja bi te brala* pjesma je koja nije primjerena za pjevanje osnovnoškolskom uzrastu. U pravilu bi se klapske pjesme s ad libitum tempima (široko, slobodno) trebale isključivo slušati.[28] Na taj način ulazi se u svijet dalmatinske klapske pjesme koja u takvom slobodnom oblikovanju dobiva na svojoj suštinskoj interpretaciji. Izbor ove pjesme za izvođenje u razredu nije primjeren. Grafički prikaz pjesme je neupotrebljiv, učenicima zasigurno posve nejasan (s glissandima, vezanim triolama i trilerima).

Za slušanje primjera dalmatinske klapske pjesme dani su: *Jute san se zajubija*[29]; *Švet Ivane o' moga Trogira*; *Jabuka je moja*. To su izuzetni, upravo reprezentativni primjeri dalmatinskih klapskih pjesama i svega onoga što dalmatinsku klapsku pjesmu predstavlja u njezinoj suštini. Međutim, s obzirom na to da nema

23 »široki opseg tonova« rezultat je četveroglasnog, vertikalnog sloga što u tekstu nije pojašnjeno.
24 Riječ »uglavnom« je ovdje suvišna, dapače, pogrešna.
25 Na kraju ovog poglavlja upisano je 12 dobara hrvatske nematerijalne kulturne baštine, među njima i klapsko pjevanje.
26 Trogirski lokalitet (Pasike) trebao bi se navesti velikim početnim slovom, kao što je naznačeno u daljnjem dijelu teksta.
27 Zarez je nepotreban. Naslov se ne poklapa s prvim glazbenim retkom, kao što je to standard u zapisima tradicijske glazbe.
28 (Milin Ćurin 1996:173-188.).
29 Nedostaje znak u riječi za'jubija.

uputa, pitanja i preporuka, očito je učitelju ostavljeno da uvede učenike u slušanje, analizu i interpretaciju.

Na str. 100 gdje je zapis pjesme *Čija je ono divojka*, nalazi se fotografija s izvedbe opere *Ero s onoga svijeta*, s tekstom da se folklorni motivi iz Dalmatinske zagore pojavljuju u toj operi. Nije posve jasan kontekst jer se primjeri iz Dalmatinske zagore nalaze u poglavlju o Gorskoj Hrvatskoj.

Ostatak sadržaja poglavlja koje se odnosi na Dalmaciju donosi kratke podatke o glazbalima (mandolina, lijerica); o plesu (splitski plesovi, poskočica, moreška); o nošnji (dubrovački nakit, paška čipka) te vrlo šturo o običajima (jedino o procesiji Za križen sa otoka Hvara). Za svaki su podatak priložene fotografije.

ALLEGRO 6

– *Klakar*, str. 20., ovdje je riječ o neprimjerenom načinu pisanja naslova tradicijskih napjeva. Naslov pjesme trebao bi biti: *Jeste li čuli novo?*[30] U praksi se neki napjevi skraćeno prepoznaju, ali u zapisu takav način nije korektan. Upitno je treba li se riječ *klakar* pisati velikim početnim slovom (kao prezime ili nadimak) jer je ipak riječ o zanimanju.[31]

U 1. strofi je u 10-11. taktu i u 2. strofi u 9. taktu nešto drugačiji zapis od poznatih, što govori o varijantama u izvedbi. Postavljena pitanja nakon rada na pjesmi su: Pjevaju li se dalmatinske pjesme jednoglasno ili višeglasno; kako se zovu pjevačke skupine u Dalmaciji; koliko ih pjevača najčešće čini i pjevaju li se klapske pjesme višeglasno ili jednoglasno. U ovom udžbeniku ponovljeno je poglavlje Hrvatska tradicijska glazba (str. 104.-139.) predstavljeno u udžbeniku za peti razred. Očito se pretpostavlja da je priložena građa dostatna za predstavljanje u više razreda. CD s tradicijskom glazbom je dio udžbenika za V. razred, u sljedećim razredima se ne ponavlja (nije priložen), što znači da bi taj primjerak učenici trebali čuvati za sljedeća dva razreda.

ALLEGRO 7

Nema primjera za pjevanje i slušanje s područja Dalmacije. Od 80. do115. str. ponavlja se poglavlje o hrvatskoj tradicijskoj glazbi (kao i u udžbenicima za peti i šesti razred).

ALLEGRO 8

Nema primjera s područja Dalmacije, ni poglavlja o hrvatskoj tradicijskoj glazbi.

30 U tekstu je riječ »novost« potpuno neprimjerena dalmatinskom dijalektu. Ni u spontanoj praksi se tako ne izvodi.

31 Klakar je zanimanje, dakle, čovjek koji radi s klakom, odnosno vapnom.

Glazbena četvrtica (Profil)

– *Falile se Kaštelanke*, str.16. Osim za upoznavanje svetaca zaštitnika gradova Splita i Dubrovnika (sv. Dujam i sv. Vlaho), primjer je poslužio za uočavanje ligature i njezinu primjenu kod polovinki.[32] Prijedlog za izvođenje je i sviranje predložene ritamske pratnje. Zadaci za slušanje[33] pjesme *Falile se Kaštelanke* odnose se na određenje glasova koji izvode pjesmu i na usporedbu izvedbe slušnim primjerom.[34]

Snimka pjesme idealan je primjer za predstavljanje basovske dionice – ona je u prvom planu, a I. i II. tenori se jedva čuju.

– *Paun leti (da poleti)*.[35] Od učenika se traži usporedba izvedaba ovih dviju pjesama i to da uoče mijenja li se jačina izvedbe pjevača u pjesmi i koju izvedbu prati mandolinski orkestar.

Uz fotografiju klape je podatak: »Klapsko pjevanje ima dugu tradiciju u krajevima uz jadransku obalu«. Učenicima je ovo prvi susret s klapskim pjevanjem, a na osnovu slušanog primjera može se definirati da je riječ o vokalnom sastavu koji pjeva bez instrumentalne pratnje; da u isto vrijeme pjeva više glasova, ali u različitim visinama te da pjesmu (i svaku strofu) započinje solo najviši glas. To su bitne karakteristike po kojima će učenici prepoznati klapsku pjesmu, ali to nije dovoljno da se ona upozna i da se sagleda njezina ljepota.

– *Kvatro paši*, str. 18., je primjer Tradicijske glazbe (kako to stoji u naslovu poglavlja). Pjesma je tradicijska u svom melodijsko-ritamskom oblikovanju, a namijenjena je plesu. Time je ona mnemotehničko sredstvo za lakše usvajanje plesnog koraka. U didaktičkom smislu pjesma je ujedno primjer za oznake ponavljanja. Uz to, učenici upoznaju četvrtinsku pauzu. Primjer je i na CD-u, pa bi trbao biti jednak tonskom zapisu (14. takt!).

– *Sve su koke poludile*, str. 56., pjesma je dobar izbor, u živom je tempu i duhovita. Nakon naučene pjesme učenicima se nudi sviranje na melodijskim glazbalima (ksilofon i zvončići) kao pratnja pjesmi, i to tonovima c, f, g i d (osnovne ljestvične funkcije). Ponuđena je i matrica pjesme na koju učenici mogu pjevati s time da su dodani uvodni dijelovi za svaku strofu umjetno komponirani.

– *Diridonda*, str. 85., pjesma je namijenjena izvođenju blok-flautama, i to u tercama, bitnom obilježju dalmatinskih klapskih pjesama. Treba reći da je udžbenik koncipiran tako da je prvenstveno okrenut učenicima i komunikaciji s njima. Svaka nastavna jedinica ima naslov u zaglavlju (npr. tempo, dvodobna mjera, četvrtinka, tradicijska glazba i melodija) i naputak o tome što će učenici danas raditi (npr. za nastavnu jedinicu »Tradicijska glazba«, str. 18, će: pjevati, plesati i

32 Kod objašnjavanja manje poznatih riječi hrvatskih narječja navedeno je »furešta« umjesto »furešt«, a u značenju »stranac«,

33 Svi primjeri namijenjeni pjevaju ponovljeni su na trećem CD-u, kao matrice.

34 U izdanju »Profila« podaci o izvođačima, sastavima i imenima na priloženim se CD-ima detaljno navode.

35 U prethodnim izdanjima pjesma je imala puni naslov: *Paun leti, da poleti*. Tako je zabilježeno i na priloženom CD-u.

svirati uz hrvatsku tradicijsku pjesmu; ponoviti četvrtinke i upoznati četvrtinsku pauzu; slušati i plesati *Kvatro paši*).

Takav je način proveden u svim udžbenicima od četvrtog do osmog razreda s malim modifikacijama prilagođenim samom sadržaju i učeničkom uzrastu.

Svaka knjiga na kraju ima Pojmovnik s objašnjenjem glazbenih pojmova, Popis skladatelja s izgovorom te Životopise skladatelja čija su djela učenici upoznali.

GLAZBENA PETICA

– *Ćiri biri bela*, str. 22. Tematski se ovim primjerom obrađuje pojam kontrasta u glazbi da bi se, iako to nije rečeno, upozno oblik dvodijelne pjesme. Dobra je usporedba s likovnim prilogom.[36] Primjerom se ponavljaju šesnaestinke i u pjesmi se uočavaju ponuđeni ritamski obrasci. Primjenjuje se jednostavna ritamska pratnja. Nije objašnjena riječ »jidra« (jedra), što je bilo potrebno.

– *Spavaj mi, spavaj, Ančice*, str. 24., upoznaje se predtakt. Primjer je iskorišten i za ponavljanje dvodijelnog oblika (čiji naziv je na vrhu stranice) koji se na kraju i imenuje. Od učenika se traži da uoče ritamski oblik note s točkom. Pojavljuje se »gost« u C-dur ljestvici. Riječ je o povisilici, odnosno prohodnoj alteraciji i razrješilici. Učenici osvještavaju i pojam oblika glazbenog djela (nudi im se više mogućnosti za navedenu pjesmu, trebaju izabrati točan).

Slušni primjer je *Četvorka*, splitski ples, (CD I/13) s objašnjenjem slijeda koraka u plesu.

GLAZBENA ŠESTICA

– *U našeg Marina*, str. 18., u naslovu je naveden novi glazbeni pojam – triola. Riječ je o trioli koja u tekstu ima dva sloga, ovaj primjer nije pogodan za upoznavanje triole.[37] Zapis je dvoglasan, što se i definira u razgovoru s učenicima. Upoznajemo pojam klape – skupinu pjevača koja pjesme izvodi višeglasno, najčešće bez instrumentalne pratnje glazbala (a cappella) ili rjeđe uz pratnju mandolina.

Slušni primjer iste pjesme razlikuje se i pjesma počinje tekstom: *Marin nan je doša* i ima tekst koji nije u notnom zapisu u udžbeniku.[38]

Primjer za slušanje je *Stari splitski ples* s uputama za izvođenje.

– *U se vrime godišća*, str. 27. Navodi se vrlo zanimljiv primjer iz Murtera,[39] uz već poznati napjev *U to vrijeme godišta*, str. 26. Isti primjeri su ponuđeni i za slušanje kako bi se učenike potaklo na promišljanja o razlikama u pjesmama gotovo istoga teksta i namjene.

36 Adolph Gottlieb: *Zamrznuti zvukovi*, br. 1.
37 Vidi komentar uz istu pjesmu u Svijetu glazbe 4, str. 23.
38 Usp. (Fio 1995, pr. br. 37 i br. 31)
39 Problemi su u transkripciji napjeva i glazbeno neprihvatljivom dijelu notnog zapisa.

Glazbena sedmica

– *Oj, violo* (*kraj vode studene*),[40] str. 12. dana je u tercnom dvoglasju, s objašnjenjem o drugom glasu koji pjeva za tercu niže. Primjer služi i za uvježbavanje punktiranog ritma. Ritamskom tabelom učenicima se postavlja zadatak da odrede koje su od navedenih ritmova pjevali u pjesmi. Zadatak nije jasan s obzirom na to da nijedan ritam ne odgovara izvedbi.

Za slušanje je ponuđena tradicijska pjesma *Jabuka je moja*. Pitanja: Koliko pjevača započinje pjesmu? Je li pjesma jednoglasna ili višeglasna? Ima li pjesma instrumentalnu pratnju? Ponavlja se već poznato, ali sad na novom primjeru, s tim da se naučeno proširuje informacijom o festivalima klapskog pjevanja koji se održavaju u mnogim gradovima na Jadranu (Omiš, Kaštela, Senj) te pojmom amaterskog muziciranja.

Za slušanje je dan primjer *Trogirske kvadrilje* pri čemu učenici trebaju odrediti glazbalo specifično za Dalmaciju i Italiju i usporediti zvuk mandolina i tambura.

Glazbena osmica

U ovom razredu nema primjera iz tradicijske glazbe (nema simbola s oznakom HTG uz otisak prsta u zelenoj boji). Međutim, na vrhu str. 103. stoji da će učenici danas: pjevati i svirati klapsku pjesmu; slušati višeglasnu izvedbu pjesme istražiti manifestacije vezane za klapsko pjevanje. Riječ je o komponiranoj skladbi I. Badurine: *Da te mogu pismom zvati* u izvođenju Klape Maslina iz Šibenika. Pjesma je bila vrlo popularna i prihvaćena među publikom, a i danas se može čuti u medijima i u spontanim izvedbama. Na neki način postala je himnom zaljubljenika u klapsku pjesmu, kako publike tako i klapskih pjevača.[41]

Donosi se važan podatak da je od 2012. UNESCO uvrstio klapsko pjevanje na Popis svjetske nematerijalne baštine. Većina pitanja i činjenica ponovljeni su iz prethodnih razreda. Trebalo je istaknuti upravo autorstvo ove pjesme kao primjer mnogih pjesama koje i danas nastaju, a u duhu su klapskih tradicijskih napjeva i izvode ih klape. Treba spomenuti i druge žanrove kojima se danas proširuju klapske izvedbe.

Hrvatska tradicijska glazba, udžbenik hrvatske tradicijske glazbene kulture s tri zvučna CD-a od petog do osmog razreda osnovne škole. Profil International, 2009.

Udžbenik sadrži 6 knjižica, formata A4, čija je građa podijeljena prema folklornim područjima Hrvatske: Dalmacija, Gorska Hrvatska, Istra i Kvarner, Međimurje i Podravina, Sjeverozapadna i Središnja Hrvatska, Slavonija, Baranja i Srijem. Autorica je Irena Miholić.

40 Već su istaknuti načini pisanja naslova tradicijskih napjeva.

41 Pod tim nazivom održan je prvi koncert klapa i klapske pjesme na splitskom Poljudu 2006. pred 15.000 gledatelja.

U cjelini posvećenoj Dalmaciji sveukupno je ponuđeno 20 glazbenih primjera, od toga je za pjevanje pet primjera, a za slušanje petnaest.

Izabrani primjeri za slušanje prvenstveno su vokalni a cappella, što je tipično za Dalmaciju. Kreću se od jednostavnog tercnog dvoglasja (*Bile su sestrice tri; Majka Maru dozivala*) do homofonog četveroglasja (u obradama). Uz ove primjere nema ni komentara, ni objašnjenja, kao ni za ostale ponuđene primjere za slušanje: *Švet Ivane o' moga Trogira*; *O, da mi je cimentati more*; *Bile su sestrice tri* (*Bile su tri sestrice* – u izvedbi[42]); *Jabuka je moja*; *Lipa ti je od jabuke voćka* (*L'jepa ti je…* – u izvedbi); *Majka Maru dozivala*; *Dobar večer, brate Ivo*; *Kolendari kuće grade*; *Bolske kolende*; *Štrofa O, propeti*…i *Ti nam s ocem*; *Puče moj*. Pjesme izvode muške ili ženske klape, vokalne skupine i pučki pjevači.

Četiri su primjera namijenjena plesu, a imaju instrumentalnu pratnju: *Monfrina*; *Mljetska poskočica*; *Trogirska kvadrilja* i *Župska poskočica*.

Izdvojit ćemo primjere koji su posvećeni godišnjim običajima – ophodu: *Dobar večer, brate Ivo* izvode muški glasovi dvoglasno, uz pratnju harmonike. *Kolendari kuće grade* je u stilu dijatonskih napjeva malog opsega i s povremenom heterofonijom; *Bolske kolende* obrada su nekoliko napjeva koji su vezani uz vrijeme božićnih i novogodišnjih ophoda.

Uz to, navedeni su crkveni napjevi *O, propeti… i Ti nam ocem* (navedeno kao »štrofa«) te poznati *Puče moj*. Popratni tekst ukazuje na to da su znameniti ophodi na otoku Hvaru (od kuda potječu zapisi) u vrijeme korizme. O njihovim glazbenim specifičnostima nema pojašnjenja.

Notni zapisi pet pjesama, dakle pjesme namijenjene pjevanju, obuhvaćaju stranice od 32 do36.

– *Plovi barka,* (*duboko je more*[43]), str. 32. Dobar je izbor, riječ je o jednostavnom primjeru, zapisanom u dvoglasju. Označeni dah u pretposljednjem taktu tipična je interpretacija u izvođenju klapskih pjesama. To je i jedini primjer koji je predstavljen u dvoglasju. Oostali su zapisi jednoglasni, iako gotovo svi primjeri dolaze iz područja višeglasnog, durskog, homofonog harmonijskog sloga klapske pjesme.

– *Falile se Kaštelanke*, str. 33. Ova je pjesma mogla biti ponuđena u zapisu tercnog dvoglasja. Najmanje dvoglasni zapis dalmatinske klapske pjesme treba redovito biti predstavljen svojom grafikom.

– *Oj, violo, (kraj vode studene)*[44], str. 34. Ista pjesma ponuđena je u udžbeniku istoga izdavača za sedmi razred, dakle, učenici (i nastavnici) su je već upoznali. To je nepotrebno ponavljanje. Poseban »udžbenik« hrvatske tradicijske glazbe bio bi svrsishodniji s izborom pjesama koje nisu u udžbenicima.

42 Navedeno je da primjer izvode Borovčanke
43 Naslovi tradicijskih pjesama trebali bi biti u punom obliku.
44 Ibid.

– *O, da mi je cimentati more*, str. 35., duhovita je pjesma s dalmatinskog područja pogodna za osnovnoškolski uzrast. Podrijetlom nije dalmatinska klapska pjesma već je njoj prilagođena.[45] Iz zapisa se to ne može vidjeti jer je 1. dio iskonstruiran, nategnut (da bi se zadržala ista mjera u cijelom napjevu, a melodika oblikovala u duru). To potvrđuje tonski primjer na CD-u (3/4) namijenjen slušanju koji nema sličnosti ni po jednoj glazbenoj sastavnici. Na osnovi slušanja može se uočiti strukturalna nepovezanost dvaju napjeva koji su oblikovali ovu pjesmu.

– *Dobar dan (ti ja nazivam)*, str. 36. I ova pjesma ponuđena je u udžbeniku za 8. razred (isti izdavač), s tim da se ovdje navodi potpuni tekst pjesme s 13. strofa.

Od 17 slušnih primjera dvije su komponirane pjesme (*Nije vrime od nedi'je*, Z. Stipišića Gibonnija i *Proljeće* Luke Nižetića) koje su ovdje našle mjesto zbog toga što su ih izvele klape.[46] O tim primjerima u »udžbeniku« nema nikakvog naputka, ni objašnjenja. Jedino što je vidno da su primjeri stavljeni u poglavlje Tragovi tradicijske kulture danas.

Čini se da su glazbeni primjeri (i za pjevanje i za slušanje) tek ilustracija priče o životu i o slici Dalmacije. Ovo izdanje trebalo je jasno koncipirati s obzirom na namjenu. To nije udžbenik iz kojega će učenici učiti, a nije ni metodički priručnik koji bi uputio nastavnika u načine obrade folklornih područja i pristupe folklornim sadržajima u osnovnoj školi. Može se zaključiti da je izdanje tek ponavljanje koncepta već obrađenog u udžbenicima, sada sa širim kontekstom (krajolik, krajolik i ljudi, život u kući, godišnji običaji – ophod), s lijepim fotografijama, ali bez analize glazbenih sastavnica koja bi nastavniku pomogla i dala upute kako bi glazbene primjere prokomentirao s učenicima.[47] Zadaci namijenjeni učenicima su nerazumljivi. Tako se na str. 11. traži od učenika da poslušaju glazbene primjere i da ih prokomentiraju s prijateljima. Dalje slijedi pitanje: »Možeš li zvuk glazbe povezati sa značajkama regije?« Na str. 19 učenicima je zadano da pronađu pjesmu o gizdavosti djevojaka, da je otpjevaju i da komentiraju tekst. Na istoj stranici (19) novi je zadatak: »Otpjevaj pjesmu u kojoj se muškarac obraća voljenoj ženi. Komentiraj tekst i melodiju.« Na str. 22.: »Pogledaj fotografije plesa i razmisli je li se tako plesalo i na selima.« Na stranici 29 je zadatak: »Otpjevaj pjesmu s kraja knjige i komentiraj tekst s prijateljima«. Nije jasan cilj toga zadatka i kome je namijenjen. Na stranicama 20.-21. govori se o Pagu – o životu u kući, o paškoj čipki, tu su fotografije paškog tanca i miha – a nema nijednog glazbenog zapisa ni primjera za slušanje.

45 Vidi zapis u Zborniku I, str. 498-499.

46 Za drugi primjer je to upitno, moglo se raditi o pratećim vokalima.

47 U spomenutom radu (Milin 1996: 181-184) ponudili smo prijedlog pjesama za rad u nastavi Glazbenog odgoja, i to posebno pjesme za pjevanje, koje mogu i slušati, kao i one one koje su prikladne isključivo za slušanje.

INTERPRETACIJA ANALIZIRANE GRAĐE

Sve navedene udžbenike odobrilo je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske. Pjesme za pjevanje i primjeri za slušanje uglavnom su iz fundusa starijih, već poznatih napjeva s dalmatinskog područja, i to klapskih pjesama. Mahom su ponuđene pjesme koje su prihvatljive uzrastu učenika. Broj primjera je raznolik (u svim je trima udžbenicima pjesma *Falile se Kaštelanke*; u dvama izdanjima *U našeg Marina*), ali i neujednačen po razredima i izdanjima (U *Svijetu glazbe* je 11 tradicijskih pjesama s područja Dalmacije; u *Allegru* ih je 5; u Profilovu izdanju ih je 10).

Primjeri iz tradicijske glazbe često služe u didaktičke svrhe, pomoću njih učenici upoznaju ili uvježbavaju ritamske figure, upoznaju se s elementima notnog pisma i teorije glazbe, upoznaju glazbene oblike i uočavaju intonativne osobitosti. Tako je većim dijelom i s primjerima iz Dalmacije. Tako se pjesmom *Smiljaniću, pokislo ti perje* obrađuje ritam osminke s točkom i šesnaestinke; u pjesmi *Kvatro paši* upoznajemo znakove ponavljanja; *Sve ptičice iz gore* koristi se za ponavljanje pojmova ligature, punktiranog ritma i dvodijelnog oblika. Takav način višestrukog korištenja primjera dobrodošao je jer su time primjeri iz narodne glazbe tretirani kao jednakovrijedni ostalim primjeri iz glazbene literature.

Dio primjera ponuđen je za pjevanje (trebali bi imati oznaku tempa), a dio ih je namijenjen slušanju, s tim da često nalazimo isti napjev u objema varijantama.

Nakon slušanja glazbenih primjera pitanja se najčešće odnose na sastav izvođača, na višeglasno pjevanje i a cappella izvedbu. Nije dobro što se ista pitanja provlače u svim razredima istog izdavača. Tako je u 8. razredu neprihvatljivo postaviti pitanje: Kako nazivamo manju skupinu pjevača koja izvodi višeglasne dalmatinske pjesme – već u četvrtom razredu upoznali smo se s tim nazivom i ponavljali smo ga dalje u primjerima za pjevanje i slušanje. Takva pitanja sigurno neće djelovati motivirajuće. Ponekad su pitanja vezana uz tempo (eventualno promjene) ili jačinu izvedbe. Rijetko su se pitanja proširila na troglasje i četveroglasje te na solistički početak. Takav pristup nije zadovoljavajući. Primjeri dalmatinske tradicijske glazbe, kao i glazbe drugih folklornih područja trebali bi slijediti postupnost i sustavnost u proširivanju znanja. U 8. razredu možemo očekivati notni zapis u četveroglasju, u 7. r. u troglasju, nužno je progovoriti i širiti vidike o funkcijama glasova unutar višeglasne skladbe i razviti usporedbe: homofonija-polifonija. Treba analizirati oblik i tekstovni sadržaj i nakon usvojenog i čvrstog tercnog dvoglasja poigrati se s trećom, basovskom dionicom. Taj glas nastavnici mogu sami dopisati poštujući osnovne harmonijske funkcije.[48]

Treba proširiti i znanja o obradama – pojam koji je značajan za folklornu glazbu općenito, osobito za područje klapskih pjesama. Pri tome je važna uloga nastavnika koji će za svoje uže i bliže područje dati još više podataka, još više primjera, kako za pjevanje, tako i za slušanje.

48 Vidi u Milin Ćurin (1996: 178-179).

Važno bi bilo pokazati način života takvih primjera danas. Tradicijsku glazbu potrebno je sagledavati u kontinuitetu i u promjenama, što je osnova njezina određenja (Milin Ćurin, 2002). Potrebno je oživotvoriti tradicijsku glazbenu građu i pokazati načine života danas kako bi je učenici mogli prepoznati i u svakodnevnom životu.

Posebno je problematično pitanje CD-ova koji su priloženi udžbenicima (po dva – Alfa ili po tri – Školska knjiga i Profil[49]) za svaki razred. Izdanja koja na CD-ovima nemaju potpune podatke o sastavu izvođača i o njihovim imenima, manjkava su. Iz podataka koji bi se trebali nalaziti na CD-u učitelj može dosta toga dodatno iščitati i prenijeti učenicima.

Već je istaknuta važnost dobrih i tehnički kvalitetnih snimki koje su primjerene i interpretacijski ostvarene.

Pri obradi primjera veliki zahtjevi postavljeni su nastavniku – kako pripremiti učenike za slušanje ovakvih glazbenih primjera, ovisno o tome u kojim krajevima se prezentiraju, kako im približiti višeglasne homofone glazbene strukture, koja pitanja postaviti učenicima, kako ih usmjeriti da sve to razumiju i dožive. Tome bi poslužio kvalitetan priručnik tradicijske glazbe za nastavnike koji bi im pomogao u pristupu, obradi i prijenosu osjetljivoga glazbenog područja učenicima.

Kad se govori o folklornoj glazbi jedne sredine, bilo bi vjerodostojno i važno pokazati širinu glazbenog izražavanja tog područja. Glazbeni svijet Dalmacije, koji je vezan za tradiciju, ne čine samo klapa i klapska pjesma. Čine je i oblici koji su na ovim prostorima postojali i u prošlosti, ali se zbog svojih glazbenih osobitosti smatraju jako dalekim. Riječ je o oblicima ojkanja (rere, oja-noja, gange) koji su i danas u živoj glazbenoj praksi poput Sinja, Dicma, Srijana, mjesta koja se nalaze nedaleko od Splita. I takve oblike učenik treba upoznati kao dio Dalmacije. Za osnovnoškolce ne bi trebalo grupirati pjesme prema glazbenim karakteristikama već prostorno i sa svom raznolikošću s kojom se mogu susresti u svom gradu, mjestu i bližoj okolici.[50] Slično je i s drugim tradicijskim napjevima koji ne pripadaju durskom homofonom slogu, klapskom, niti se višeglasja provode kao u klapskim pjesmama (npr. otoci šibenskog arhipelaga, kao i zadarsko otočje).

Mislim da bi nastavnici u svojim lokalnim sredinama mogli o tome promišljati i obrađujući tradicijsku glazbu Dalmacije, takve primjere obrađivati paralelno s klapskim pjesmama.

49 Za 8. razred učenicima su ponuđena četiri CD-a.

50 Pomislimo na djecu koja posjećuju svoje »babe i dide« i ostalu rodbinu, udaljenu tek nekih desetak-petnaestak kilometara od gradova, gdje imaju priliku slušati pjevanje gange. Takvi napjevi se u glazbenoj priči o Dalmaciji uopće ne spominju. Što učenik može misliti: da su manje vrijedne ili da nisu dio Dalmacije? A ni jedno ni drugo nije istinito.

LITERATURA

Bersa, Vladoje. 1944. *Zbirka narodnih popievaka (iz Dalmacije)*, ur. Božidar Širola i Vladoje Dukat. Zagreb: Tiskara Milana Šufflaya.

Bezić, Jerko. 1980. Etnomuzikološki pristupi dalmatinskoj folklornoj urbanoj pjesmi. *Mogućnosti* 27/6. 634-638.

Bezić, Jerko. 1999. The Dalmatian Islands – a Geographically Recognised Mediterranean Region – Showing Obvious Differences in the Musical Expression of Their Inhabitants. *Narodna umjetnost*, 36/1. 157-172.

Buble, Nikola (ur.). 1991. *Zbornik dalmatinskih klapskih pjesama izvedenih na Omišu od 1977. do 1986*. [=Zbornik II.] Omiš: Festival dalmatinskih klapa Omiš.

Buble, Nikola (ur.). 1992. *Zbornik dalmatinskih klapskih pjesama izvedenih na Omišu od 1987. do 1991*. [=Zbornik III.] Omiš: Festival dalmatinskih klapa Omiš.

Buble, Nikola. 1999. *Dalmatinska klapska pjesma*. Omiš – Split: Centar za kulturu Omiš – Umjetnička akademija Sveučilišta u Splitu.

Buble, Nikola. 2009. Dalmatinsko klapsko pjevanje. U: *Hrvatska glazba u XX. stoljeću*, ur. Jelena Hekman. Zagreb: Matica Hrvatska. 267-304.

Ceribašić, Naila. 2009. Izazovi tradicije: Tradicijska glazba i hrvatska etnomuzikologija. U: *Glazba prijelaza: Svečani zbornik za Evu Sedak / Music of Transition: Essays in Honour of Eva Sedak*, ur. Nikša Gligo, Dalibor Davidović i Nada Bezić. Zagreb: Artresor naklada – Hrvatska radiotelevizija, Hrvatski radio. 69-78.

Ćaleta, Joško. 1997. Klapa Singing, a Traditional Folk Phenomenon of Dalmatia. *Narodna umjetnost*, 34/1. 127-145.

Ćaleta, Joško. 2004. Klapsko pjevanje i ča-val – mediteranska dimenzija popularne glazbe u Hrvatskoj«. Bašćinski glasi 8: 225-248.

Ćaleta, Joško. 2008. The »Klapa movement« – Multipart Singing as a Popular Tradition. *Narodna umjetnost*, 45/1. 125-148.

Dobronić, Antun. 1922. *Pjesmarica*. Zagreb: [S.n.].

Dobronić, Antun. 1938. i 1946. *Narodne popijevke s otoka Hvara*. Rukopis u dokumentaciji Instituta za etnologiju i folkloristiku, sign. IEF rkp N71.

Dobronić, Antun. 1947. *Zbirka pučkih popijevaka Split – Kaštela – Trogir*. Rukopis u dokumentaciji Instituta za etnologiju i folkloristiku, sign. IEF rkp N57.

Dobronić, Antun. 1948. *Narodne popijevke sa otoka Hvara*. Rukopis u dokumentaciji Instituta za etnologiju i folkloristiku, sign. IEF rkp N58.

Dobronić, Antun. 1949. *Narodne popijevke sa otoka Hvara*. Rukopis u dokumentaciji Instituta za etnologiju i folkloristiku, sign. IEF rkp N70.

Fio, Dinko. 1995. *Izvorne dalmatinske pjesme* (abecednim redom regije mjesta zapisa za muške klape ili zborove). Zagreb: SKUD Ivan Goran Kovačić.

Kljenak, Krešimir i Josip Vlahović (ur.). 1979. *Zbornik dalmatinskih klapskih pjesama izvedenih na festivalima u Omišu od 1967. do 1976*. [=Zbornik I.]. Omiš: Festival dalmatinskih klapa Omiš.

Kuba, Ljudevit [Ludvík]. 1898. Narodna glazbena umjetnost u Dalmaciji. (Po stručnom svom putovanju iz g. 1890 i 1892). *Zbornik za narodni život i običaje južnih Slavena*, 3. 1-16, 167-182.

Kuba, Ljudevit [Ludvík]. 1899. *Narodna glazbena umjetnost u Dalmaciji. (Po stručnom svom putovanju iz g. 1890 i 1892)*. *Zbornik za narodni život i običaje južnih Slavena*, 4. 1-33, 161-183.

Kuhač, Franjo Šandor. 1892. Glasba. Dalmacija. U: *Austro-Ugarska Monarhija opisana i ilustrovana* [prijevod s njemačkog]. Split: Naklada međunarodne knjižnice F. Maršića.

Marić, Mirna. 2001. *Melodika urbane pučke pjesme: Dalmatinska tradicionalna klapska pjesma*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.

Marošević, Grozdana. 2007. Dalmatinsko klapsko pjevanje. U: *Croatica: ©HR – Hrvatski udio u svjetskoj baštini*, 2, ur. Neven Budak. Zagreb: Profil international. 822-825.

Milin Ćurin, Vedrana. 1996. Narodna glazba u općeobrazovnoj školi – na primjeru dalmatinske klapske pjesme. *Bašćinski glasi*, 4. 173-188.

Milin Ćurin, Vedrana. 2002. *Pjevanje na otoku Murteru: Kontinuitet i promjene*. Split: Umjetnička akademija Sveučilišta u Splitu.

Milin Ćurin, Vedrana. 2004. Dalmatinska klapska pjesma – projekt za osnovnu školu. *Tonovi* 19 (2004), 2(44). 113-116.

Milin Ćurin Vedrana. 2008. Izvannastavne glazbene aktivnosti u osnovnoj školi - Osnivamo klapu! *Škola* (Mostar) 4. 105-120.

Milošević, Maja. 2010. *Dalmatinsko klapsko pjevanje između tradicijskog i popularnog: Večeri dalmatinske pisme Kaštela 1999. – 2008*. Diplomska radnja obranjena na Odsjeku za muzikologiju Muzičke akademije Sveučilišta u Zagrebu.

Nacionalni okvirni kurikulum. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2011.

Povrzanović, Maja. 1989. Dalmatian Klapa Singing: Changes of Context. U: *Folklore and Historical Process*, ur. Dunja Rihtman-Auguštin i M. Povrzanović. Zagreb: Institute of Folklore Research. 159-170.

Povrzanović, Maja. 1990. O čemu govore komponirane klapske pjesme. U: *Rad 37. kongresa Saveza udruženja folklorista Jugoslavije – Plitvička Jezera 1990*., ur. Tomislav Đurić. Zagreb: Društvo folklorista Hrvatske. 274-278.

Primorac, Jakša. 2010. O estetici klapskog pjevanja. *Narodna umjetnost*, 47/2. 31-50.

Rojko, Pavel. 2012. Metodika nastave glazbe. Teorijsko tematski aspekti (Glazbena nastava u općeobrazovnoj školi). Zagreb. Drugo izmijenjeno i dopunjeno izdanje – elektroničko. https://bib.irb.hr/datoteka/566005.ROJKO_Metodika_nastave_glazbe._Teorijsko_tematski_aspekti.pdf

Tralić, Frane. 1965. *Dalmatinske narodne pjesme i plesovi*. Zagreb: Muzička naklada.

Ethnomusicological Contents in Elementary School – Dalmatia

SUMMARY

This paper includes the analysis of the textbooks for the subject Music Culture in elementary school, 1st – 4th grade, from the ethnomusicological and methodical aspect in Dalmatia.

The conducted data analysis and its interpretation indicate the opportunity for improvement of quality and teaching approaches, but also the selection of the examples. The elements of Dalmatian harmony-singing, the predominating music form in Dalmatia would be taught with progressive classification and gradation (from unison to four-part singing). Also, pupils would be introduced to diversity, modifications and adjustments of folk music today.

Other Dalmatian folk music forms (*ganga*, composed songs etc.) should also be included in the contents of traditional music, primarily for hearing.

Key words: Music Culture, elementary school, textbooks, tradition, Dalmatia.

Jelena Martinović-Bogojević
Univerzitet Crne Gore, Muzička akademija
Cetinje, Crna Gora
jelmartbog@gmail.com

Etnomuzikološki sadržaji u nastavnom planu i programu Muzička kultura u Crnoj Gori s osvrtom na multietničnost

UDK: 373.3 : 78 (497.16)
316.73 : 78(497.16)
Iskustvo iz prakse (Practical experience)

Nacrtak

U nastavnim programima reformiranog obrazovnog sistema u Crnoj Gori, veliko značenje pridaje se formiranju kulturnog i nacionalnog identiteta u nastavnom predmetu Muzička kultura. Programi svih triju ciklusa[1] u osnovnoj školi sadrže elemente muzičkog folklora, uz prisutnost narodnih pjesama, instrumenata i igara. Kako je Crna Gora multietnička i multinacionalna država, tako se pitanju identiteta trebalo prići s posebnom osjetljivošću. Upoznavanje muzičke tradicije nacionalnih manjina jedan je od važnih ciljeva, pa su se u predloženim sadržajima našli elementi crnogorskog, srpskog, albanskog, muslimanskog, bošnjačkog i hrvatskog folklora. U okviru projekta Identitetski elementi u crnogorskoj muzici kao osnova za razvoj multikulturalizma i interkulturalizma[2], napravljene su analize nastavnih programa i udžbenika za osnovnu školu i za gimnaziju. Za potrebe ovog rada napravljena je analiza novog, revidiranog programa, usvojenog 2013. godine. Postavlja se pitanje ima li, usprkos značajnom pomaku u samim programima i u adekvatnoj prezentaciji sadržaja u udžbenicima, ključnu ulogu sam nastavnik i mogu li se u praksi primijeniti rješenja koja bi dala bolje rezultate.

Ključne riječi: multietničnost, interkulturalnost, Muzička kultura, identitet, nastavni program.

Uvod

Pitanje interkulturalnosti je široko sociološko, kulturološko i antropološko pitanje. Formalno proučavanje interkulturalnosti dovodi se u vezu s djelom *Nijemi jezik* iz 1959. godine, čiji je autor američki antropolog Edward Hall (1914.-2009.). Današnja definicija interkulturalnosti podrazumijeva istraživanje kako se ljudi iz različitih kultura ponašaju, komuniciraju i opažaju svijet u kulturnoj sinergiji. To znači da pripadnici različitih kultura trebaju razviti umjetnost komuniciranja u kojoj interkulturalna komunikacija

1 Obvezno osnovno obrazovanje u Crnoj Gori traje devet godina i podijeljeno je na tri ciklusa jednakog trajanja.

2 Identitetski elementi u crnogorskoj muzici kao osnova za razvoj multikulturalizma i interkulturalizma, Ministarstvo nauke, nacionalni projekat. Br. 01-399.

postaje sredstvo za nadilaženje potencijalnih nesporazuma (Bakić-Mirić 2012: 41). U današnjem multikulturalnom svijetu pitanje okrenutosti ka samo jednoj kulturi stvara etnocentrične krugove i modele koji se čine zastarjelima. Prihvaćanje različitosti čini jedno društvo zrelim i demokratičnim, što ne isključuje stalne napore da se nadiđu poteškoće u uzajamnoj toleranciji (Urošević 2012). Stoga je začetak komunikacije među kulturama u društvima gdje je multikulturalnost identitetska odrednica, potrebno razvijati i u obrazovnom sistemu.

Interkulturalna pedagogija kao nužna karika u obrazovanju

U zemljama s demografskom strukturom koju gradi više entiteta, interkulturalnost u obrazovanju je od ključne važnosti u razbijanju predrasuda s kojima se učenici sreću u svom okruženju. Jedna od takvih zemalja je i Crna Gora koja, na putu k europskim integracijama, teži afirmaciji svoje multikulturalnosti. U posljednjem popisu stanovništva, obavljenom 2011. godine po utvrđenim međunarodnim preporukama, Zavod za statistiku Crne Gore (MONSTAT)[3] iznio je sljedeće rezultate demografske strukture po nacionalnoj pripadnosti, izražene u postotcima :

Ukupan broj popisanih stanovnika: 620.029
- Crnogorci – 278.865 (44,98%)
- Srbi – 178.110 (28,73%)
- Bošnjaci – 53.605 (8,65%)
- Albanci – 30.439 (4,91%)
- Muslimani – 20.537 (3,31%)
- Romi – 6.251 (1,01%)
- Hrvati – 6.021 (0,97%)

Kao što se iz navedenih rezultata može vidjeti, multikulturalna struktura stanovništva upućuje na nužnost afirmacije različitosti. Osjetljivost za ovu temu bila je značajna i u procesu reforme obrazovnog sistema.

Škola u velikoj mjeri može potaknuti bolje rezultate u izražavanju multikulturalnosti kao prednosti i u razvijanju svijesti o mogućem interkulturalnom dijalogu. Govorimo li o suvremenoj multikulturalnoj Europi, treba istaknuti da postoji strategija kojom bi se interkulturalnost primijenila i razvijala u okviru *curriculuma* na svim razinama obrazovnog procesa. Radionicama u kojima sudjeluju učenici koji pripadaju različitim etničkim, sociološkim i kulturološkim grupama, gaji se empatija, solidarnost, poštovanje prema interkulturalnosti kao obliku »ujednačavanja« odnosa među različitim kulturama. Programom *L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe* (2009)[4] Europska komisija stavlja naglasak na interkulturalnost u području umjetnosti. Većina zemalja uključenih u ovaj program imala je postavljene identične ciljeve: kulturnu raznolikost,

3 Podaci preuzeti sa sitea MONST-a, http://www.monstat.org/cg/

4 EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113FR.pdf, pristup 30.3.2015.

prihvaćanje kritike, zaštitu kulturne baštine, razvijanje osobnog izražavanja , kreativnost (Meunier 2009). Muzika tako postaje sredstvo koje se izražava različitim muzičkim specifičnostima folklornog, ali i umjetničkog izraza i služi za stvaranje neverbalne komunikacije među različitim kulturama.

Analiza predmetnog programa za osnovne škole kroz prizmu identiteta, multikulturalnosti i interkulturalnosti

Da bi postojala interkulturalnost, nužno je da postoji svijest o vlastitoj kulturi kao o nečemu vrijednom, ali ne i zatvorenom. U kojim segmentima se u predmetu Muzička kultura prožimaju karakteristični sadržaji kroz koje se učenici upoznaju s muzičkom baštinom svoje zemlje gradeći osjećaj o kulturnoj i nacionalnoj pripadnosti, ali i razvijajući svijest o njezinoj multikulturalnoj raznolikosti, pokušat ćemo predstaviti analizom aktualnog predmetnog programa u općeobrazovnoj osnovnoj školi.

Posljednja verzija *Predmetnog programa Muzička kultura za osnovnu školu* (Zavod za školstvo Crne Gore, 2013)[5] donosi unaprijeđene operativne ciljeve, aktivnosti i sadržaje u odnosu na prethodni program iz 2011. godine. Broj sati na godišnjoj razini ostao je isti i on čini: 35 sati u prvom ciklusu (I., II. i III. razred), 75 sati u IV. i u V. razredu, 35 sati u VII. i u VIII. razredu i 25 sati u IX. razredu. Programi koji su djelomično otvorenog tipa podrazumijevaju: 30 programom planiranih sati u prvom ciklusu, 60 sati u IV. i u V. razredu i 21 sat u IX. razredu. Preostali fond sati (20% ukupnog godišnjeg fonda) predviđen je za slobodno planiranje prema potrebama škole i lokalne zajednice. Time se očekuje da nastavnici mogu uvrstiti sadržaje koji se odnose na specifičnosti muzičkog nasljeđa određenih etničkih grupa. U multikulturalnim sredinama bi se ovim fondom sati trebali afirmirati različitosti kako bi se mogao ostvariti mogući stupanj interkulturalnosti. Opći operativni ciljevi sadrže i razvijanje svijesti o najvrjednijim dostignućima, koja određuju kulturni identitet pojedinih naroda i zajednica, kao i razvijanje svijesti o dostignućima koja određuju kulturni identitet države Crne Gore (Predmetni program: 2013, 5).

U tabelama koje slijede predstavit ćemo elemente koji se odnose na identitet, multikulturalnost i interkulturalnost u aktualnom predmetnom programu, podijeljene po ciklusima i razredima.

5 Predmetni program usvojen je na 23. sjednici Nacionalnog savjeta, održanoj 9. srpnja 2013. godine.

Prvi ciklus:

Tabela 1[6]

I. razred	
Operativni ciljevi	Učenik/učenica treba: • upoznati se s narodnim muzičkim stvaralaštvom na elementarnoj razini • upoznati se s himnom kao svečanom narodnom pjesmom • upoznati i upamtiti izgled i zvuk kako bi vizualno i auditivno prepoznao/ prepoznala narodne instrumente (gusle, diple)
Aktivnosti (Izvođenje, stvaranje, slušanje)	• pjevaju kraće narodne pjesme i umjetničke kompozicije u odgovarajućem glasovnom opsegu, čiji sadržaj potiče doživljaje, maštu, ples i igru • razgovaraju o tome da su himnu slušali prvoga školskog dana; zašto su baš nju slušali; da je to svečana državna pjesma, da se sluša za praznične dane; kako se ponašamo kad se intonira himna isl. • slušaju narodne pjesme i umjetničke kompozicije • crtaju instrumente, uključujući narodne, i razgovaraju o tome • izvode jednostavne koreografije na prethodno naučene pjesme ili jednostavne korake narodnih igara.
Predloženi sadržaji	• Narodne pjesme: • *Oj, svijetla majska zoro* • *Pod onom, pod onom* • *Durmitor* • *Laje ti moj goce* (albanska narodna pjesma) • zvučni primjeri za narodne instrumente: gusle i diple • Umjetnička muzika s elementima folklora: B. Tamindžić, *Biser Mara*

Tabela 2

II. razred	
Operativni ciljevi	Učenik/učenica treba : • prepoznavati narodne instrumente po zvučnim bojama (svirala, gusle, ljodra). • ovladati osnovnim pokretima tradicionalnih muzičkih igara • znati korake poskočice
Aktivnosti (Izvođenje, stvaranje, slušanje)	• pjevaju narodne pjesme • igraju poskočicu
Prijedlozi sadržaja	• M. Tajčević: *Balkanska igra* br. 2 • *Đevojko, zlatna jabuko, Tekla voda na valove, Gjumi, Ovako se, Majka Maru preko mora zvala, Tri livade, Rosa plete ruse kose*. • Narodna kola iz Crne Gore

6 Svi sadržaji tabela preuzeti su kao originalni tekst iz Predmetnog programa.

Tabela 3

III. razred	
Operativni ciljevi	Učenik/učenica treba: • razvijati interes za narodnu i umjetničku muziku • produbljivati znanje o narodnoj (izvornoj) i umjetničkoj muzici • razvijati uvažavanje individualnosti izborom najdraže pjesme i kompozicije
Aktivnosti (izvođenje, stvaranje, slušanje)	• pjevaju jednoglasne narodne pjesme i umjetničke kompozicije koje odgovaraju dječjim osjećanjima i njihovom glasovnom opsegu • razgovaraju o čemu pjevaju pjesme koje slušaju i povezuju s Crnom Gorom: brda, planine, more i sl.
Prijedlozi sadržaja	• Crnogorske narodne pjesme: *Oj, svijetla majska zoro, Oj, Vrsuto, goro velja, Poranila Jagoda na vodu, Skoči kolo da skočimo, Oj, visoki Durmitore, Kolovođo, diko naša, Shamija* (albanska narodna pjesma)

U predstavljenim tabelama možemo vidjeti da je narodno muzičko stvaralaštvo u prvom ciklusu veoma zastupljeno. Pjesme koje se obrađuju u prvom razredu uskog su ambitusa (trikord, tetrakord) što odgovara preporukama navedenim u programu da djeca nižeg školskog uzrasta trebaju postupno razvijati tonski opseg s ciljem postizanja što čistije intonacije. Prepoznavanje narodnih instrumenata vizualno i auditivno obuhvaća i instrument ljodru (tapan), karakterističan za albanski folklor. Nastavnik razredne nastave treba tijekom školske godine obraditi jednu narodnu ili umjetničku pjesmu na albanskom jeziku. Međupredmetnom korelacijom, koja se u razrednoj nastavi može neposredno ostvarivati, učitelj bi trebao pronalaziti načine kako bi djeca usvajala znanja o kulturi i baštini povezivanjem muzičkih s izvanmuzičkim sadržajima (poznavanje društva, materinji jezik i književnost, fizička kultura), što je u programu i naznačeno. Jedan od primjera korelacije između predmeta Muzička kultura i Poznavanje društva ostvaruje se u trećem razredu učenjem o narodnim običajima, narodnim nošnjama i o ostalim specifičnostima različitih kultura na području Crne Gore. Iako nemamo studiozna istraživanja o tome kako se nastava Muzičke kulture provodi u okviru razredne nastave, postoje tvrdnje da nastavnici ne pridaju dovoljnu pažnju ovom predmetu, iako imaju na raspolaganju priručnike s jasnim uputama kao i audiomaterijal pjesmama za koje su napravljene vokalno-instrumentalne i instrumentalne verzije.

Drugi ciklus:

Tabela 4

IV. razred	
Operativni ciljevi	Učenik/učenica treba : • znati povode i prilike u kojima se izvodi himna i pravila koja vrijede u tim okolnostima • upoznavati narodne i umjetničke pjesme • razumjeti značenje pojma folklor

Aktivnosti (izvođenje, slušanje, stvaranje)	• pjevaju Himnu Crne Gore • istražuju kad se intonira himna • sami izvode himnu različitim instrumentima Orffova instrumentarija • pjevaju narodne i umjetničke pjesme
Prijedlozi sadržaja	• Himna Crne Gore Narodne pjesme: • *Kolo, kolo hvatajmo se* – iz Crne Gore • *Šetajući pored Ljubovića* – iz Crne Gore • *Nina, nona* – iz Albanije • *Oj, moja ružo rumena* – iz Crne Gore • *Mladi muzičari* – iz Slovenije • *Višnjičica rod rodila* – iz Srbije • *Stara varoš* – starogradska • *Karampana* – iz Boke • *Čvorak* – narodna igra iz Hrvatske • *Zetsko kolo* • *Kolo sv. Tripuna* • Narodna i umjetnička muzika manjinskih naroda (po izboru)

Tabela 5

V. razred	
Operativni ciljevi	Učenik/učenica treba a: • steći svijest o pripadnosti državi slušajući i izvodeći himnu Crne Gore • znati razlikovati narodno muzičko stvaralaštvo u pojedinim krajevima naše zemlje (sjever Crne Gore, središnji dio, Primorje). • auditivno i vizualno razlikovati tradicionalne instrumente iz Crne Gore (svirale, gusle, diple, kaval).
Aktivnosti	• slušaju himnu, analiziraju tekst, razgovaraju u svojim osjećanjima i doživljaju pri slušanju himne, o tome kakav je karakter himne (brza, spora, tiha, glasna itd.) • razlikuju narodne i umjetničke pjesme. • pjevaju narodne pjesme iz raznih zemalja • razgovaraju i zapažaju sličnosti i razlike, opisuju tipičnosti • istražuju festivale koji se održavaju u raznim krajevima Crne Gore, objašnjavaju ih i komentiraju • igraju narodna kola, poskočicu i šotu • slušaju zvučne boje tradicionalnih instrumenata
Predloženi sadržaji	• Himna Crne Gore Pjesme manjinskih naroda • *Pleši, pleši, Črni kos* – iz Slovenije • *Maglica se poljem povijala* – iz Bosne i Hercegovine • *Kiša pada, trava raste* – iz Hrvatske • *Poranila Jagoda na vodu* – iz Crne Gore • *Popuhnu vihor* – iz Albanije • *Falile se Kaštelanke* – iz Hrvatske • *Udaralo u tamburu đače* – iz Bosne i Hercegovine • *Šota*, albanska narodna igra

Tabela 6

VI. razred	
Operativni ciljevi	Učenik/učenica treba: • vizualno i auditivno nadograđivati znanja o tradicionalnim crnogorskim instrumentima i instrumentima drugih zemalja • podizati svijest o interkulturalnosti u Crnoj Gori
Aktivnosti	• pjevaju i slušaju umjetničke i narodne kompozicije • slušaju melodije koje se izvode na tradicionalnim instrumentima iz Crne Gore, određuju njihovo podrijetlo • povezuju melodije s područjima u Crnoj Gori, razgovaraju o tome, ukazuju na interkulturalnost u Crnoj Gori • izvode narodne igre (kolo, poskočica, šota,) razmjenjuju radove sa školom iz druge regije, organiziraju zajedničke muzičke predstave itd. • slušaju i gledaju izvođenja na tradicionalnim instrumentima Crne Gore i drugih zemalja i razgovaraju o tipičnostima, sličnostima i razlikama. • vizualno opisuju crnogorske narodne instrumente
Predloženi sadržaji	Narodne pjesme • *Poljem se vija* – iz Crne Gore • *Sve ptičice zapjevale* – iz Crne Gore • *Tring zilja* – iz Albanije • *Stirje fantje spilajo* – iz Slovenije • *Đelem, đelem* – romska • *Leti soko visoko* – iz Crne Gore • *Još ne sviće rujna zora*– iz Crne Gore • Zvučni primjeri za narodne instrumente

Drugi ciklus donosi nešto produbljenija znanja o muzičkoj baštini upoznavanjem narodne muzike u različitim regijama Crne Gore (primorje, centralni dio, sjever). Iako se ovaj operativni cilj čini prezahtjevnim, a kao takav je bio postavljen i u ranijim verzijama programa (2008, 2011), smatralo se da postoje uočljive razlike u folkloru u trima glavnim regijama, što je uvjetovano specifičnostima muzike različitih naroda koji na tim prostorima žive, kao i povijesnim okolnostima. Upoznavanjem folklora po regijama, učenici zapažaju razlike i postojanje multietničnosti. Povezivanje pjesme s pokretom u igri poskočice, šote i kola prisutno je i u prvom ciklusu, s tim što u starijim razredima učenik ima proširena znanja koja se odnose i na prepoznavanja narodne muzike po regijama iz kojih potječu. U predloženim sadržajima, osim pjesama iz Crne Gore, navedene su pjesme iz: Albanije, Hrvatske, Srbije, Slovenije, Bosne i Hercegovine, kao i romske pjesme. Naglasak je stavljen na izvođenje državne himne, iznošenje osjećanja i komentar njezina karaktera. Operativni cilj, koji se prvi put javlja u šestom razredu odnosi se na podizanje svijesti o *interkulturalnosti* slušanjem i prepoznavanjem narodnih melodija i instrumenata i njihovim povezivanjem s regijama iz kojih potječu. Kao aktivnost se sugerira razmjenjivanje radova između škola iz različitih regija i izvođenje zajedničkih priredaba. Učenici trebaju znati himnu svoje države, ali mislimo da se u vertikalnoj analizi programa po razredima, operativnim ciljevima vezanim za učenje himne dalo previše izvanmuzičkih elemenata za koje je diskutabilno treba li ih postaviti na način kako je to učinjeno.

Treći ciklus:

Tabela 7

VII. razred	
Operativni ciljevi	• zna primjere kompozicija koje su nastale u Crnoj Gori u određenom razdoblju i gdje su se izvodile
Aktivnosti	• pjeva po notnom tekstu narodne i umjetničke pjesme[7]
Prijedlog sadržaja	Obraditi nekoliko narodnih pjesama i umjetničkih kompozicija s notnoga teksta: • *Oj, đevojko, đe si ruže brala* – iz Crne Gore • *Čobanine lijepa đevojko* – iz Crne Gore • *Makedonsko devojče* –iz Makedonije • *Biljana platno beleše* – iz Makedonije

Tabela 8

VIII. razred	
Operativni ciljevi	• znaju izvoditi aranžmane i teme iz poznatih umjetničkih djela i pjesme (dječje, narodne, zabavne) na Orffovim instrumentima. • znaju o muzičkoj umjetnosti i kulturi u Crnoj Gori toga doba (XVIII. i XIX. stoljeće)
Aktivnosti	• istražuju i predstavljaju stvaralaštvo u Crnoj Gori toga doba i ostale zanimljivosti: opere stvarane u inozemstvu na temu Crne Gore i Crnogoraca.
Prijedlog sadržaja	• *Jovano, Jovanke* – iz Makedonije • Prijedlozi za slušanje: Mokranjac: *Rukoveti* (izbor), *Kozar* • Liturgija Sv. Jovana Zlatoustog, De Sarno: *Balkanska carica* (opera po drami Nikole I. Petrovića Njegoša)

Tabela 9

IX. razred	
Operativni ciljevi	• znaju narodne pjesme iz Crne Gore i narodne pjesme drugih naroda, umjetničke i popularne pjesme • poznaju razvoj muzike u Crnoj Gori u 19. stoljeću
Aktivnosti	• pjevaju narodne i umjetničke pjesme[8] • istražuju i predstavljaju stvaralaštvo u Crnoj Gori toga doba i ostale zanimljivosti (prva žena kompozitor, prvi crnogorski školovani muzičar, rad stranaca na temu Crne Gore i Crnogoraca, rad Mirka N. Petrovića Njegoša) i objašnjavaju njihovo značenje u danome trenutku.

7 Učenici pjevaju po notnom tekstu jednostavne melodije, u prvom ciklusu koriste zapise melodija simbolima, a u četvrtom uče note u pjesmama modelima. Vasiljevića, tako da je očito važno pjevanje i sviranje po notnom tekstu. Prijedlozi da se to ukine nisu prihvaćeni. Osim pjevanja po notnom tekstu, učenici trebaju taktirati dvodijelni, trodijelni i četvorodijelni takt.

8 Pjesme nisu dane u aktivnostima, već u sadržajima koji su samo prijedlozi. U programu za IX. razred nisu navedene pjesme, nastavnici ih sami biraju ili koriste one koje su ponudili autori u udžbenicima.

	• upoznaju se s biografijama i najznačajnijim djelima suvremenih crnogorskih kompozitora • znaju osnovne podatke o najznačajnijim crnogorskim izvođačima • znaju osnovne podatke o muzičkim ustanovama i o najznačajnijim festivalima koji promiču umjetničku muziku u Crnoj Gori.
Prijedlog sadržaja	• Izbor iz djela suvremenih domaćih autora: • B. Tamindžić, Ž. Mirković, S. Gačević, A. Perunović

U programu za treći ciklus prevladavaju muzikološki sadržaji. Učenici se upoznaju s povijesnim razvojem muzičke umjetnosti. Fond sati je smanjen u odnosu na drugi ciklus, što dijelom ograničava i prisutnost narodnoga muzičkog stvaralaštva. Treći ciklus obuhvaća povijesni presjek razvoja muzičke umjetnosti, pa se u tom široko postavljenom kontekstu navode specifičnosti koje su obilježile razvoj muzike na području Crne Gore, čime se predstavlja njezin kulturni identitet. Učenici devetog razreda bi trebali sami istraživati određene podatke (prva kompozitorica u Crnoj Gori, prvi školovani muzičari, stranci koji su pisali muziku inspiriranu Crnom Gorom itd.) aktivno usvajajući znanja i budeći interes za kulturu svoje zemlje, što se čini nerealnim zahtjevom u ovom uzrastu. Korelacija, koja u tabelama nije navedena, podrazumijeva prožimanje s Crnogorskim/Srpskim/Bošnjačkim/Hrvatskim jezikom i književnosti, s Povijesti, Likovnom kulturom i Geografijom. U očekivanim ishodima znanja za treći ciklus, između ostalog se navodi da učenici trebaju znati osam umjetničkih i narodnih pjesama, što se odnosi i na prethodne cikluse gdje je folklor znatno zastupljeniji.

Iz navedenog prikaza u tabelama stječe se dojam o visokom stupnju prisutnosti elemenata identiteta, multikulturalnosti i interkulturalnosti. Dodamo li tome fond sati koji je predviđen za potrebe lokalne zajednice, možemo zaključiti da se u nastavi Muzičke kulture u najvećoj mjeri nastoji kod učenika stvarati afirmativan odnos prema različitostima, kao i razvijati osjećaj nacionalne i kulturne pripadnosti.[9]

Osvrt na program i udžbenik Muzička umjetnost u općoj gimnaziji

U okviru projekta *Identitetski elementi u crnogorskoj muzici kao osnova za razvoj multikulturalizma i interkulturalizma*, obavili smo istraživanja u gimnazijama, ali i među studentima Muzičke akademije koji će biti budući nastavnici u osnovnim školama i u općoj gimnaziji. Cilj tog istraživanja je bio saznati kakav je njihov odnos učenika/studenata prema narodnom muzičkom stvaralaštvu. S obzirom na to da je istraživanje među gimnazijalcima pokazalo da je, bez obzira na reformirani sistem, to znanje nedovoljno, izveli smo zaključke da uzrok može biti sam uzrast učenika. Učenici se u adolescentskoj dobi grupiraju i grade kolektivni identitet prema muzičkim afinitetima, a narodno muzičko stvaralaštvo

9 Udžbenici za sve predmete, uključujući i Muzičku kulturu prevode se na albanski jezik, kako bi se učenicima omogućilo praćenje nastave na materinjem jeziku.

doživljavaju kao nešto zastarjelo i nezanimljivo. Osvrnemo li se na analizirani nastavni program u osnovnoj školi, uviđamo da su upravo u trećem ciklusu smanjeni sadržaji iz područja narodnog muzičkog stvaralaštva, što može biti jedan od razloga zbog kojih znanje nije bilo u dovoljnoj mjeri trajno. Rezultati ovog istraživanja naveli su nas na analizu zastupljenosti elemenata narodnog muzičkog stvaralaštva u programu i udžbeniku za nastavni predmet Muzička umjetnost koji se izučava u prvom ili drugom razredu opće gimnazije.[10] Učenici trebaju proširiti i nadograditi znanja stečena tijekom devetogodišnjeg školovanja u osnovnoj školi. Predmetni program jasno definira sadržaje iz različitih područja muzike, kao što su teorija i povijest muzike, poznavanje muzičkih oblika, pjevanje umjetničkih i narodnih pjesama te poznavanje muzičke literature.

Ukupan godišnji fond za predmet Muzička umjetnost iznosi 35 sati. U zavisnosti od sadržaja koje treba svladati, program predviđa teorijske oblike nastave i vježbe.

Nastavni program je podijeljen na pet tema, koje nose sljedeće nazive:
- O muzici uopće
- Razvojni periodi i stilske epohe u muzici
- Vokalno i instrumentalno izražavanje
- Stvaranje muzičkih sadržaja
- Suvremena tehnologija i elektronska muzika

Programom je definirano da se u okviru treće teme učenici/ce osposobe za interpretiranje nekoliko narodnih pjesama iz Crne Gore, kao i umjetničkih i zabavnih kompozicija. Kako je narodno muzičko stvaralaštvo u nastavnom programu zastupljeno samo kao sadržaj za postizanje vještina vokalne interpretacije, izostaje etnomuzikološki kontekst u okviru kojega bi se učenici upoznali, ili obnovili svoja znanja o muzičkoj baštini. Naglasak je stavljen na drugu temu u okviru koje se izučavaju uvjeti razvoja muzike na području Crne Gore u širem povijesnom i kulturološkom kontekstu.

Istoimeni udžbenik za predmet Muzička umjetnost (Perunović, Ivanović 2012) u okviru poglavlja koja se bave razvojem muzike, navodi specifičnosti, poput nalazišta Crvena stijena kod Nikšića, gdje je pronađena koštana svirala, koja se smatra jednim od najstarijih primitivnih aerofonih instrumenata na južnoslovenskim prostorima.[11] Učenici se upoznaju s postojanjem ilirskih naselja na teritoriju naše zemlje i s pronalaskom predmeta koji prikazuju igrače i pjevače (Siga kod Danilovgrada), žetonija – ulaznica za pozorišne predstave (Budva) i kazališnih maski (Risan). Poglavlje *Muzika u srednjem vijeku* donosi podatke vezane za događanja u europskim kulturnim središtima, ali upoznaje učenike i s događanjima na prostorima Crne Gore. Najstariji sačuvani notni zapisi s kraja XI. ili s početka XII. stoljeća vijeka su odlomci iz Eevanđelja po Mateju i iz Evanđelja po Luki, koji su korišteni u crkvama Kotorske biskupije. U povijesnom

10 Nastavni plan i program otvara mogućnost uvođenja predmeta u prvom ili u drugom razredu.
11 Pogledati više u knjizi prof. Manje Radulović-Vulić, *Drevne muzičke kulture Crne Gore I*, Univerzitet Crne Gore, Muzička akademija Cetinje, 2002. (13-28).

presjeku predstavljen je Krsto Ivanović, umjetnik i znanstvenik iz Budve, koji je u XVII. stoljeću živio u Veneciji, gdje je napisao pet libreta na temelju kojih su talijanski barokni kompozitori stvorili opere. U udžbeniku je predstavljen i srpski kompozitor Stevan Stojanović Mokranjac čija je *Deveta rukovet* inspirirana crnogorskim folklorom. Slušajućiovo djelo, učenici mogu napraviti komparaciju s izvornim oblicima obrađenih pjesama.

U posebnom poglavlju autori su se osvrnuli na Crnu Goru u razdoblju od XV. do XIX. stoljeća. U specifičnim ratnim uvjetima razvio se karakteristični folklorni izraz pjevanja epskih pjesama uz gusle. Učenici se upoznaju i s razvojem crnogorske umjetničke muzike u doba romantizma. Stječu znanja o pjevačkim društvima, orkestrima, kulturno-umjetničkim društvima i o osnivanju prvih muzičkih škola. U okviru poglavlja koje govori o razvoju muzike u XX. stoljeću spomenute su mnoge ličnosti koje su pokazivale interes za crnogorski folklor i inspirirane njime napisale značajna djela. Spomenuti su i važni događaji u Crnoj Gori, kao što je osnivanje Muzičke akademije 1980. godine u Podgorici. Autori su istaknuli najznačajnijega crnogorskog kompozitora Borislava Tamindžića, čija su djela, inspirirana folklorom, dobila mnoge nagrade i priznanja. Učenici se upoznaju i sa stilski raznovrsnim djelima suvremenih crnogorskih kompozitora srednje i mlađe generacije (Mirković, Gačević, Perunović). Posebno su zanimljiva dva prikaza na samom kraju udžbenika, posvećena isključivo događajima u Crnoj Gori. Prvi grafički prikazuje mjesta u kojima se održavaju festivali umjetničke, zabavne, narodne i dječje muzike, dok drugi pod nazivom *A u Crnoj Gori prvi put...* donosi kronološki prikaz važnih događaja iz područja muzike i kulture uopće. Tako učenik/ca na jednom mjestu ima prikaz značajnih događaja i vremenske odrednice, što mu pomaže u sklapanju pojedinačnih slika u veću cjelinu i u shvaćanju povezanosti muzičkih događaja s događajima iz ostalih sfera ljudskih djelatnosti.

Iz predstavljenog sadržaja udžbenika, može se zaključiti da je afirmacija civilizacijskih tekovina u sferi muzičke umjetnosti, iako znatno skromnija nego u državama u okruženju, poticaj učenicima za vrednovanje kulturnoga identiteta svoje zemlje. Sam predmet je, u skladu s općim obrazovanjem, više usmjeren na znanja o razvoju muzičke umjetnosti i upoznavanju s karakteristikama različitih epoha, koja se produbljuju u izbornom predmetu Muzika moj jezik, ponuđen učenicima trećeg ili četvrtog razreda gimnazije.

Studenti i njihovo poznavanje i percipiranje muzičke baštine

Istraživanje koje smo proveli među studentima Teorijskog odsjeka na Muzičkoj akademiji, za cilj je imalo ispitati kakav je odnos studenata, budućih nastavnika Muzičke kulture, prema muzičkoj baštini. Rad pod nazivom *Povezivanje različitih kultura kroz osobenost muzičkog folklora na prostoru Crne Gore* predstavljen je na internacionalnom simpoziju *Music Culture & Education on Silk Road*, održanog u Istanbulu (Martinović-Bogojević, Marković: 2014). Ovdje ćemo iznijeti opće rezultate tog istraživanja. Anketa je provedena na trideset

studenata četvrte – specijalističke godine studija[12] odsjeka za Opštu muzičku pedagogiju. Treba napomenuti da u novoj reakreditaciji studijskih programa na Muzičkoj akademiji Univerziteta Crne Gore[13], predmet Folklor nije zastupljen na Odsjeku za opštu muzičku pedagogiju. Muzička akademija nema odsjek za etnomuzikologiju zbog nedostatka kadra iz ovogag znanstvenog područja. Navedene činjenice udaljavaju studente od etnomuzikoloških sadržaja, koje kao budući predmetni nastavnici, trebaju približiti učenicima. Posebna pažnja usmjerena je na poznavanje narodnih pjesama, igara i instrumenata. Krenuli smo od hipoteze da studenti dovoljno ne poznaju narodno muzičko stvaralaštvo. Anketni listić sadržavao je deset pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. Ovdje ćemo predstaviti rezultate po područjima koja su u anketi bila zastupljena. Jedno od područja bilo je prepoznavanje narodnih instrumenata – dva pitanja, od kojih se jedno odnosilo na prepoznavanje zvučnog primjera, gdje je svega 20% studenata prepoznalo narodni instrument diple, dok su u drugom trebali razvrstati instrumente po načinu dobijanja tona, gdje je točno odgovorilo svega 30% studenata.

U auditivnom prepoznavanju umjetničke kompozicije koja sadrži citate iz crnogorskog folklora, gdje su bila tri primjera (B. Bartók, *Allegro Barbaro*, S. Hristić, *Ohridska legenda*, B. Tamindžić *Guslar*), 80% studenata je točno odgovorilo, dok je 15% zaokružilo dva odgovora. Jedno područje u anketi odnosilo se na doživljaj narodnog muzičkog stvaralaštva. Nakon odslušanog zvučnog primjera, 80% studenata je iskazalo pozitivne osjećaje, dok je njih 20% bilo indiferentno. Zapisivanje narodnog napjeva bilo je obuhvaćeno dvama pitanjima. Melodiju koju je interpretirao profesor točno je zapisalo 65% ispitanika. Nešto složeniji zadatak bio je zapisati melodiju i tekst pjesme koju znaju, po slobodnom izboru. Iznenađujuće mali broj studenata dao je točan zapis, svega 45%. U pitanjima koja su se odnosila na važnost narodnog muzičkog stvaralaštva u njihovoj percepciji identiteta, očekivano pozitivne odgovore dala je većina ispitanika. Njih 80% smatra da poznavanje i očuvanje baštine igra značajnu ulogu, ali je isti postotak ispitanika odgovorio da ne poznaje dovoljno muzičku baštinu Crne Gore. Na pitanje o zastupljenosti muzičkog folklora na visokom stupnju muzičkog obrazovanja, 50% ispitanika odgovorilo je da su etnomuzikološki sadržaji prisutni, ali ne u dovoljnoj mjeri, njih 40% se izjasnilo da ti sadržaji nisu zastupljeni, dok je 10% smatralo da je razina znanja koju stječu dovoljna. Obradom podataka potvrđena je hipoteza da studenti dovoljno ne poznaju narodno muzičko stvaralaštvo na prostoru Crne Gore. Nakon ovog istraživanja doc. Vedrana Marković je na Muzičkoj akademiji osnovala vokalni ansambl koji čine devet studentica odsjeka Opšta muzička pedagogija i Odsjeka za klavir, koje su prošle godine priredile više javnih nastupa izvodeći narodne pjesme prema zapisima etnomuzikologa Miodraga Vasiljevića, kako bi se izvođenjem djela afirmirala muzička baština među studentskom populacijom.

12 Specijalističke studije na Muzičkoj akademiji na Cetinju podrazumijevaju četvrtu godinu studija, nakon završenih osnovnih studija (Bachelor), gdje se studenti usmjeravaju na uže specijalizirana područja (muzički oblici, metodika solfeggia, metodika opće muzičke pedagogije, instrument, komorna muzika, dirigiranje, korepeticija itd.).

13 Reakreditacija na UCG-u obavljena 2012. godine.

Zaključak

Proces razvijanja svijesti o prednostima multikulturalnog društva afirmacijom kulturoloških vrijednosti treba razvijati na svim stupnjevima obrazovanja. Muzika u tom procesu postaje više sredstvo za postizanje određenog cilja, kao što je to slučaj i sa stvaranjem osjećaja nacionalnog identiteta. U analiziranom Predmetnom programu može se uočiti da preko muzičkog folklora učenici razvijaju i muzičke vještine (pjevanje, auditivno prepoznavanje narodnih instrumenata, razvijanje osjećaja za ritam u narodnim igrama), što je povezano i s muzičkim doživljajem. U drugom ciklusu stječu se znanja o folkloru na prostoru Crne Gore na elementarnoj razini i tako se stvara znanje o njegovu bogatstvu i raznolikosti. Naročito je naglašeno razvijanje interkulturalnosti u šestom razredu. Promatramo li vertikalu predmetnog programa, možemo zaključiti da se ovaj operativni cilj manje potencira u višim razredima, gdje se naglasak stavlja na kulturni identitet razvojem muzičke kulture i umjetnosti, na što se nadovezuje i program za opću gimnaziju. Istraživanja koja smo naveli pokazuju da se karika s elementima interkulturalnosti gubi ili je nema u dovoljnoj mjeri, pa kod gimnazijalaca znanja o muzičkoj baštini stečena u osnovnoj školi, nisu trajna. Etnomuzikološki sadržaji bi trebali biti zastupljeniji na visokom stupnju muzičkog obrazovanja, kako bi budući nastavnici Muzičke kulture stekli veće kompetencije. Nastavnici u samoj praksi ističu da su etnomuzikološki sadržaji neravnomjerno raspoređeni po ciklusima, pa se u posljednjim trima razredima osnovne škole zbog opsega programa i smanjenog broja sati, nastavnici fokusiraju na elemente iz povijesti muzike, a manje na folklor, koji je u programu za treći ciklus neznatno zastupljen.

Primjeri dobre prakse mogu se ostvariti i u izvannastavnim aktivnostima u interkulturalnim radionicama, u okviru kojih se može ostvariti suradnja i s kulturno-umjetničkim društvima, kako bi se učenicima što bolje predstavila muzička baština, ali i boljom međupredmetnom korelacijom (Geografija, Istorija, Građansko vaspitanje). Kako izvannastavne aktivnosti ne ulaze u normu nastavnika, ovo bi se rješenje moglo realizirati u okviru nekog projekta koji je financijski podržan, ili kao dio suradnje s lokalnom zajednicom. Stalne evaluacije obrazovnog procesa koje vrše nadležne institucije u Crnoj Gori trebale bi se usmjeriti i na unaprjeđivanje interkulturalnosti u seminarima – obuci u koje bi se uključili i nastavnici Muzičke kulture, kako bi u praksi rezultati bili uspješniji.

LITERATURA

Bakić-Mirić, N. (2012). Osnovna pravila za razumevanje interkulturalne komunikacije. Interkulturalnost: časopis za podsticanje i afirmaciju interkulturalne komunikacije, 3. Novi Sad: Zavod za kulturu Vojvodine. 32-45.

EACEA; Eurydice (2009). L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe, Bruxelles: Agence Exécutive »Éducation, audiovisuel et culture«: Eurydice, 2009. (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113FR.pdf, pristup 30.3.2015.)

Meunier, O. (2009). Approche méthodologique de l'interculturel en éducation. Penser l'éducation, 26. 61-91.

Martinović Bogojević, J.; Marković, V. (2014). Interconnectedness of various cultures through music folklore in Montenegro. U: Prezime, Ime urednika ako znate!. Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa Music Culture & Education on Silk Road, Istambul, 17.-19. April 2014. (u pripremi za štampu).

Perunović, R.; Ivanović, M. (2012). Muzička umjetnost, udžbenik za prvi ili drugi razred gimnazije. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Predmetni program za Muzičku kulturu u osnovnoj školi (2013). Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.

Radulović-Vulić, M. (2002). Drevne muzičke kulture Crne Gore I. Cetinje: Muzička akademija, Univerzitet Crne Gore.

Urošević, N. (2012): Kulturni identitet, multikulturalizam i interkulturalizam – istarska iskustva. Interkulturalnost: časopis za podsticanje i afirmaciju interkulturalne komunikacije, 3. Novi Sad: Zavod za kulturu Vojvodine. 90-102.

UDŽBENICI MUZIČKE KULTURE

Martinović-Bogojević, J.; Papić, M.; Durković, B. (2010). Čarolija muzike 1, udžbenik za prvi razred osnovne škole. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Martinović-Bogojević, J.; Papić, M.; Durković, B. (2011). Čarolija muzike 2, udžbenik za drugi razred osnovne škole. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Martinović-Bogojević, J.; Papić, M.; Durković, B. (2012). Čarolija muzike 3, udžbenik za treći razred osnovne škole. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vučinić, V.; Radojević, B. (2014). Muzička kutija, udžbenik za četvrti razred osnovne škole. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Stefanović, A.; Lucelšvab, D.; Ivanović, N. (2009). Muzička kultura za peti razred osnovne škole. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vujičić, B.; Tmušić, S. (2007). Muzička kultura za šesti razred osnovne škole. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Popović, D.; Petričević, D. (2009). Muzička kultura za sedmi razred osnovne škole. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vojnov, T; Ćetković, G. (2009). Muzička kultura za osmi razred osnovne škole. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Popović, D.; Zatkalik, M.; Todić, D. (2009). Muzička kultura za deveti razred osnovne škole. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Ethnomusicological Contents in the Music Culture Syllabus in Montenegro in Respect of Multiethnicity

Summary

The study deals with the analysis of the latest version of the Subject Programme for Music Culture at the elementary school in the framework of which the identity, multiculturalism and interculturalism element permeating this subject are found. In multicultural countries such as Montenegro, the question of achieving interculturalism through the process of education is of great importance for eradicating prejudice, encouraging dialogue between cultures and developing valorisation of music heritage of one's own people, but also of nations we are building coexistence with. The results of previously conducted research on knowledge and perception about music heritage among the grammar school students in the three multi-ethnic environments in Montenegro are also shown, as well as the research among the Music Academy students. Questions that are posed in this study also refer to teacher's role in this process and to the possibilities for a more successful realisation of operational goals which are contained in the programmes through cross-curricula correlation, creative workshops and training of educators in the field of intercultural education.

These analyses show that the Subject Programme, as well as the textbooks, is focused on this topic to a sufficient extent. The question which is being raised is why the expected result is missing when it comes to this practice. This issue deserves a deeper analysis and progress in the teaching practice so that the awareness about one's own national identity is constructively developed through music language, as an idiom of culture. Nonverbal communication through the affirmation of music heritage and its diversity provides an incentive for us as a society to turn to the development of virtues through the education system, by encouraging the intercultural dialogue. A particularly sensitive matter is humanistic secondary school population that is developing awareness on cultural heritage in a wider context, which is promoted by the Music Art subject itself.

Key words: multiethnicity, interculturalism, music culture, identity, curriculum.

Vedrana Marković
Univerzitet Crne Gore, Muzička akademija Cetinje
Cetinje, Crna Gora
vedrana.mark@t-com.me

Postavka ritmičkih obrazaca u suvremenoj nastavi solfeggia pomoću primjera iz crnogorske muzičke baštine

UDK: 784.9 : 37 (497.16)
784.9 : 784.4(497.16)
Iskustvo iz prakse (Practical experience)

Nacrtak

Cilj suvremene nastave solfeggia je da počevši već od faze početnog muzičkog opismenjavanja omogući što bolju povezanost sa svim muzičkim disciplinama. Pri tome važnu ulogu igra odabir sadržaja pomoću kojih se prezentira određena problematika. Mišljenja smo da u nastavi solfeggia muzička baština treba biti prisutna u većoj mjeri nego što to pokazuje analiza trenutne situacije u crnogorskim muzičkim školama. Primjena narodnih pjesama i igara u početnoj muzičkoj nastavi omogućava najbrži, najprirodniji i najspontaniji kontakt djeteta s muzikom. U radu ćemo ukazati na pjesme iz crnogorske narodne tradicije, koje se mogu koristiti kao didaktički primjeri iz područja muzičkog ritma. Istaknuta je i ključna uloga pedagoga, koji na kreativan način mora približiti muzičku tradiciju suvremenim generacijama i postići to da je učenici dožive kao trajnu vrijednost.

Ključne riječi: narodna muzička tradicija, maternji muzički jezik, solfeggio, muzički ritam.

Uvod

Suvremena nastava solfeggia postavlja pred učenike, ali i nastavnike sve veće zahtjeve i sve složenije ciljeve. U eri modernih tehnoloških dostignuća, kada je djecu sve teže animirati i zainteresirati za bavljenje muzikom, nastava solfeggia, s kojom se učenici susreću na samom početku svog muzičkog školovanja, treba kod učenika probuditi ljubav prema muzici, zainteresirati, aktivirati pažnju, razvijati koncentraciju i stvoriti uvjete za početak učenja odabranog instrumenta. Zbog sve kompleksnosti predmeta vrlo je važno da se specifična znanja iz područja solfeggia prenesu na takav način koji će osigurati stvaranje točnih i sigurnih predodžbi o melodijskim, ritmičkim, harmonijskim i ostalim muzičkim pojavama, te osigurati da slušanje i opažanje, prepoznavanje i razlikovanje, intoniranje i zapisivanje budu u funkciji sveobuhvatnog razvoja svih kategorija muzičkog sluha. Iz svega navedenog može se primijetiti da je ključna karika u nastavnom procesu muzički pedagog, konkretno nastavnik solfeggia. Od njegova znanja, umješnosti, zainteresiranosti za pedagoški rad, informiranosti, metodičkih sposobnosti i znanja direktno ovisi uspješnost učenika. Ako je nastavnik taj

o kojemu zavisi hoće li učenici brže ili sporije, lakše ili teže ovladati znanjima, muzički se opismeniti – onda je jasno da je sadržaj koji nastavnik bira kako bi učenike uveo u muzičku pismenost od presudne važnosti. Prateći trenutno stanje u muzičkoj pedagogiji u Crnoj Gori i analizirajući nastavnu praksu kako u osnovnim školama i u gimnazijama, tako i u muzičkim školama kada je riječ o solfeggiu, zaključili smo da se u muzičkim školama u Crnoj Gori kao didaktički primjeri vrlo malo ili gotovo uopće ne koriste primjeri iz narodne muzičke baštine. Stječe se dojam da se u muzičkim školama zaboravilo na muzičko nasljeđe naroda koji žive na prostoru Crne Gore, na bogatu muzičku baštinu, koja je svakim danom sve dalja našim mlađim generacijama. Rezultati istraživanja provedenog u trima multikulturalnim sredinama na teritoriju Crne Gore među gimnazijskim učenicima pokazala su vrlo nizak nivo poznavanja narodnog muzičkog stvaralaštva u navedenoj populaciji (Martinović-Bogojević; Marković 2013). Učenici su često davali podrugljive odgovore, što pokazuje neadekvatan način na koji doživljavaju narodno muzičko stvaralaštvo. Sličnim istraživanjem bili su obuhvaćeni i studenti Muzičke akademije na Cetinju, koji su pokazali neočekivano nizak stupanj poznavanja muzičke baštine naroda koji žive u Crnoj Gori (Martinović-Bogojević; Marković 2014). Rukovodeći se idejom da muzička baština mora pronaći svoje mjesto u suvremenoj nastavi solfeggia, i da joj treba pokloniti pažnju, zalažemo se za ideju da maternji muzički jezik[1] treba predstavljati osnovu, bazu početnoga muzičkog opismenjavanja u okviru predmeta Solfeggio.

Korištenje narodne muzike kao nastavnoga sredstva susreće se još u doba romantizma u devetnaestom stoljeću, u okviru romantičarske ideje o narodnoj kulturi (Jović-Miletić 2010). Narodne pjesme su smatrali materijalom pogodnim za učenje instrumenta, pa su bile popularne zbirke komada za početnike s narodnim prizvukom.[2] U muzičkoj pedagogiji posebno mjesto ima Zoltán Kodály, koji je isticao da je narodna pjesma muzički maternji jezik, te da se opće zakonitosti muzičkog jezika moraju svladavati preko narodne pjesme svog naroda. Jednostavni aranžmani narodne pjesme često se koriste za ilustraciju nekih melodijskih ili ritmičkih pojava, kao korak koji je primjeren ranom školskom uzrastu, odnosno djeci koja ne mogu razumjeti kompleksna umjetnička djela (Dullea 2008-9). Nezaobilazna je svakako i pedagogija Carla Orffa, koji je principe svoje muzičke pedagogije temeljio i na upotrebi narodnoga muzičkog materijala.

U našim nas je aktivnostima vodila ideja da u nastavi solfeggia u Crnoj Gori treba biti više zastupljena bogata muzička baština naroda koji stoljećima žive na ovom prostoru. U ovom radu nastojat ćemo ukazati na to na koji je način crnogorske narodne pjesme moguće koristiti kao didaktičke primjere u području ritma.

1 O maternjem pjevanju i maternjim pjesmama pogledati više u knjizi Ivane Drobni *Metodičke osnove vokalno-instrumentalne nastave.*

2 Takav je primjer Schumannov *Album za mlade*, op. 68, iz 1848. godine. Slične ideje prisutne su i u klavirskoj muzici za djecu B. Bartóka, S. Prokofjeva, D. Kabalevskog, kao i u *Dječjem albumu* P. I. Čajkovskog, op. 39.

U vezi s poznavanjem muzičke baštine ovdje uočavamo problem koji je prisutan već niz godina, a to je da na Muzičkoj akademiji na Cetinju, jedinoj ustanovi visokoškolskog tipa u Crnoj Gori, koja obrazuje buduće nastavnike solfeggia, ne postoji nijedan nastavni predmet u okviru kojega bi budući pedagozi stjecali barem elementarna znanja iz područja narodnoga muzičkog stvaralaštva. Sva znanja iz ovoga područja sječu se jedino u okviru predmeta Metodika nastave muzičke kulture i Metodika nastave solfeggia, i to po vlastitom shvaćanju profesora, u opsegu koji je nužan da bi se studenti, budući nastavnici, osposobili da primjere iz muzičke baštine na odgovarajući način primijene u praktičnoj nastavi. Samim tim, jasno je da je znanje pojedinih nastavnika iz područja muzičke baštine Crne Gore vrlo neujednačeno i raznoliko, bez obzira na to što mnogi imaju i višegodišnje praktično iskustvo u učionici. Zato pokušavamo različitim seminarima i edukativnim radionicama našim nastavnicima približiti različite mogućnosti primjene muzičkoga folklora u nastavi solfeggia i ohrabriti ih da kao didaktičke primjere više koriste narodne pjesme nego konstruirane, ›umjetne‹ primjere.

Posebno se moramo osvrnuti na probleme u nastavnoj praksi u Crnoj Gori kada je riječ o Solfeggiu. Prije svega, evidentan je nedostatak adekvatne udžbeničke literature. Od kada u Crnoj Gori postoji muzička pedagogija u suvremenom smislu (razdoblje nakon Drugog svjetskog rata) za ovaj predmet nije objavljen nijedan udžbenik domaćeg autora čiji bi sadržaj bio u potpunosti u korelaciji sa sadržajem nastavnoga programa. Tako se u nastavi koriste najrazličitiji udžbenici, od kojih su mnogi stari nekoliko desetaka godina, zatim udžbenici za koje nastavnici smatraju da su najpogodniji, oni udžbenici iz okruženja koji se najlakše mogu nabaviti i slično. Pri tom, učenici moraju kopirati određene dijelove različitih udžbenika, što dodatno otežava nastavni proces. Svakako da se u stranim udžbenicima ne mogu očekivati sadržaji iz crnogorske muzičke baštine, pa je onda jasno koliki je udio te baštine u praktičnoj nastavi. Moramo, međutim, izraziti i određeno nezadovoljstvo neažurnošću nastavnika i njihovom nezainteresiranošću, jer ne pokazuju dovoljno inicijative u smjeru rješavanja navedenoga problema.

Ritam i maternji muzički jezik

Mnogi se muzički pedagozi[3] slažu da je ritam područje od kojeg treba poći u početnoj muzičkoj nastavi. Obično se u tu svrhu na prvim satovima solfeggia koriste različite brojalice, razbrajalice, brzalice. Cilj je da učenici dožive i izvedu određene ritmičke linije u određenoj vrsti metra, spontano, nesvjesno, u igri. Razmišljajući na koji bismo način u ovo područje uključili i narodnu muzičku tradiciju, proučili smo notne zapise eminentnih etnomuzikologa koji su u različitim povijesnim razdobljima pohodili Crnu Goru[4], zapisali veliki broj narodnih

3 Metoda učenja muzike Émilea Jaques-Dalcrozea bazira se na ritmičkom pokretu.

4 Etnomuzikološkim radom u Crnoj Gori bavili su se uglavnom stranci, jer školovanih domaćih etnomuzikologa nije bilo. Među prvima su Crnu Goru pohodili Čeh Ludvik Kuba i Hrvat

pjesama i time ih spasili od zaborava. Zaključili smo da su mnogi literarni tekstovi narodnih pjesama pogodni za obradu u obliku brojalice ili brzalice, a zatim i da je njihova metro-ritmička linija takva da mogu biti didaktički primjeri za mnoge pojave u području metro-ritma. Posebna je vrijednost njihove primjene u tome što su tekstovi pjesama učenicima zanimljivi, čime se osigurava nužna zainteresiranost učenika za učenje, a na taj se način mogu upoznati s nekim starim i gotovo zaboravljenim riječima, običajima i vjerovanjima.

Uspješnost nastave ritma najviše zavisi od načina na koji su učenici uvedeni u ovo područje u početnoj nastavi solfeggia. Početak muzičkog obrazovanja vezan je uz doživljaj i postavku muzičkog metra, osnovnih muzičkih vrsta i karakterističnih figura. Pri tom osnovno nastavno sredstvo treba biti pjesma s tekstom. Mi se zalažemo za to da to bude narodna pjesma, jer su narodne pjesme određenog naroda genetski, arhetipski predodređene za učenike određenog podneblja, one se lako uče i pamte, jer predstavljaju dio duhovnog bića jednog naroda. Učenjem pjesama čije su ritmičke linije organizirane u određenu vrstu takta, ili čije ritmičke linije sadrže određene specifične figure, pa kao takva pjesma može predstavljati model za određenu ritmičku figuru, stvaramo u svijesti učenika nužne zvučne naslage, obrasce koji stvaraju bazu podataka, iz koje kasnije, u doba muzičkog opismenjavanja, izvlačimo pojedinačne sadržaje, osvješćujemo pojmove i stvaramo nužne predodžbe. Naučena i zapamćena pjesma služi kao zvučna asocijacija, koja se uvježbavanjem dovodi do razine kada može biti korištena po automatizmu, kao refleksni odgovor, bilo da je riječ o slušno primljenom materijalu, ili o notnoj slici koju treba ozvučiti.

U početnoj muzičkoj nastavi svakako se zalažemo da osnovni princip rada bude »kretanje od zvuka ka notnoj slici« (Vasiljević 2006: 63), koja se dalje tumači, u tom smislu da se određene melodijske ili ritmičke pojave, kao i teoretski pojmovi objašnjavaju i osvješćuju. Narodne pjesme odabrane kao modeli ili klišeji za određenu ritmičku vrstu, ritmičku figuru ili bilo koji pojam iz područja ritma obrađuju se najprije po sluhu. Nužno je da pjesma bude dobro zapamćena, jer je njihova funkcija prvenstveno zapamćivanje zvučnosti određene ritmičke vrste ili ritmičke figure. Zapamćena pjesma ostaje trajno u svijesti učenika, što kasnije omogućava opažanje i reprodukciju uz pomoć asocijacije (Vasiljević 2006). Nakon zapamćivanja melodijske linije pjesme, nastavnik upoznaje učenike i s njenom grafičkom slikom – zvučnost pjesme povezuje se s notnim zapisom. Izvođenjem pjesme, kako s tekstom, tako i solmizacijom, po notnom tekstu i napamet, vježbanjem treba osigurati povezivanje zvučne slike s grafičkom slikom – notnim zapisom. Cilj je postići automatizam – kako u slušnom prepoznavanju određene ritmičke vrste ili ritmičke figure (da slušno primljen muzički

Franjo Kuhač, krajem 19. stoljeća, a nakon Drugog svjetskog rata i čuveni srpski etnomuzikolog Miodrag Vasiljević. Zahvaljujući njihovom predanom i požrtvovnom radu, danas raspolažemo zapisima velikog broja narodnih melodija Crne Gore. Na žalost, ni u suvremenom trenutku nije mnogo bolja situacija. U Crnoj Gori na Muzičkoj akademiji na Cetinju ne postoji Odsjek za etnomuzikologiju, pa se godinama osjećaju posljedice stalnog nedostatka školovanog kadra koji bi se sistematski bavio proučavanjem crnogorske muzičke baštine.

sadržaj učenici budu u stanju zapisati), tako i obratno, da određeni notni tekst budu u stanju ozvučiti.

Ovdje se postavlja pitanje je li potrebno imati određenu pjesmu kao didaktički primjer za svaku ritmičku vrstu ili za svaku ritmičku figuru? Naravno da je nemoguće, pa i nepotrebno osigurati za svaku ritmičku pojavu odgovarajuću pjesmu. Ovdje prvenstveno mislimo na početnu nastavu solfeggia, ali apsolutno vjerujemo da je i na višim razinama nastave, kada je potrebno objasniti npr. promjenu metra u toku neke kompozicije, to moguće napraviti pomoću crnogorskih narodnih pjesama, jer postoji veliki broj onih u kojima je promjena metra uvjetovana literarnim tekstom. Rad na mješovito složenim taktovima također je moguće vezati za narodno muzičko stvaralaštvo, posebno kada se uzmu u obzir folklorni plesovi naroda koji žive na prostoru Balkana.

Da bi crnogorske narodne pjesme našle svoju primjenu u nastavi solfeggia, mora se osigurati to da ih dobro poznaju sami pedagozi – nastavnici solfeggia u našim muzičkim školama. Jedna od karakteristika crnogorskih narodnih pjesama je njihov često uski ambitus, »... koji se povezuje sa takozvanim *primitivnim* ili *jednostavnim* pjesmama, što već u osnovi nije tačno« (Jerkov 2013: 119). Ovo se može objasniti načinom na koji su se pjesme izvodile.[5] Činjenica je da se melodijske linije crnogorskih pjesama kreću najčešće u ambitusu čiste kvarte, izuzetno čiste kvinte, dok je najmanji ambitus mala terca (Jerkov 2013). S druge strane »... jednostavnost ritmičke podloge uslovljena je determinisanom arhaičnom osnovom teksta« (Jerkov 2013:170), zbog čega ritam najčešće samo podvlači ravnomjerne otkucaje, kako bi se istaknula važnost teksta pri interpretaciji izvođača.

Pjesme kao didaktički primjeri

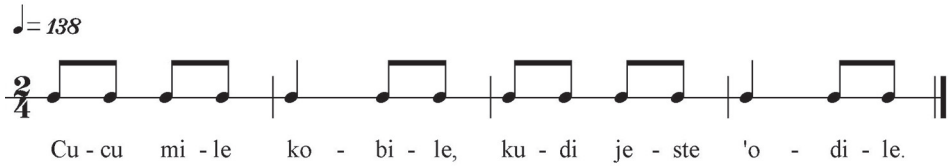
Da bismo praktično prikazali ideju za koju se zalažemo, predstavit ćemo nekoliko pjesama koje mogu biti didaktički materijal za savladavanje problematike iz područja ritma. Zbog ograničenosti opsega ovoga rada, nismo se željeli vezati za određeni uzrast učenika ili za određeni razred, već dodirnuti nekoliko zanimljivih problema i moguće načine njihova rješavanja.

Kada se govori o narodnom muzičkom stvaralaštvu u Crnoj Gori, može se primijetiti da su vrlo rijetke pjesme namijenjene djeci. Ovo se donekle može opravdati činjenicom da je Crna Gora u različitim povijesnim razdobljima većinom bila u nekim ratnim okolnostima, te je gotovo spartanski odgajala svoju djecu, pa

5 Pjesme koje su se izvodile na planini bilo je potrebno izvoditi veoma jako, kako bi se čule na velikoj udaljenosti. Tako nije bilo moguće da narodni pjevač izvodi pjesmu u forte dinamici u velikom glasovnom opsegu. Kao posljedica ovakvog načina pjevanja pojavljuje se netemperirani sistem, koji mnogi slušatelji ne mogu čuti. Etnomuzikološki zapisi ne registriraju ove četvrttonske odnose, već poštuju temperirani sistem. Neki pedagozi iskazuju sumnju u vjerodostojnost ovakvih zapisa i postavljaju pitanje trebaju li učenici učiti pjesme po notnim zapisima kojima danas raspolažemo. Mislimo da je bolje da učenici upoznaju muzičku tradiciju svoga naroda na osnovu ovih etnomuzikoloških zapisa, nego da je uopće ne upoznaju.

nije bilo mnogo prostora za pjesme namijenjene djeci. Stoga su posebno vrijedni zapisi brojalica i pjesama koje su namijenjene zabavljanju djeteta ili uspavljivanju. Jedna posebno zanimljiva brojalica je *Cucu mile kobile*, čiji je tekst i djeci u suvremenom trenutku veoma interesantan. U ritmičkoj liniji pulsira dvodijelna podjela jedinice brojanja i jedinica brojanja. Jednostavnost ove ritmičke linije pogoduje radu s najmlađim uzrastom.

Primjer 1: *Cucu mile kobile*

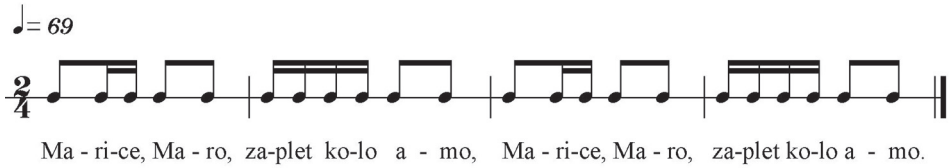


Cucu mile kobile,
Kudi jeste 'odile?
Kroz šikove doline.
Što ti šike činjahu?
Oštro koplje kovagu.
Na koga ga šaljagu?
Na Miloša šaljagu! (Marjanović 2005:474)

U igri se ime koje je na kraju teksta podvučeno mijenja prema potrebi, pa tako učenik koji završava brojalicu može sam odlučiti koji će kolega ili kolegica započeti sljedeće izvođenje.

Upoznavanje i doživljaj četverodijelne podjele jedinice brojanja može se ostvariti pomoću ritmičke linije pjesme *Marice, Maro*. Za potrebe rada s najmlađim uzrastom izdvojili smo ritmičku liniju i ›napravili‹ brojalicu.

Primjer 2: *Marice, Maro*

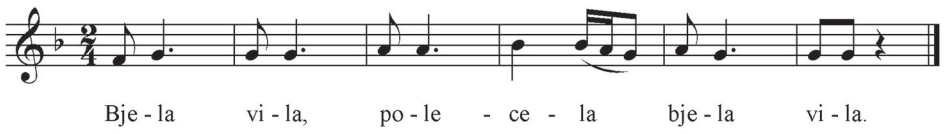


Marice, Maro, zaplet' kolo amo,
Marice, Maro, zaplet' kolo amo.
Oj, Jovo, Jovo, zaplet' kolo Jovo,
Oj, Jovo, Jovo, zaplet' kolo Jovo.
Marice, Maro, zapleti se samo,
Marice, Maro, zapleti se samo. (Marjanović 2005:302)

Kako je tekst pjesme u formi dijaloga između ženskog i muškog pjevača, moguće je uz izvođenje ove brojalice osmisliti dramatizaciju, u kojoj će stihove uz pokrete naizmjenice izgovarati dječaci i djevojčice ili unaprijed određeni parovi.

Vrlo često se prilikom izvođenja figure koju u 2/4 taktu čine osminka i četvrtinka s točkom u izvođenju učenika javljaju nepreciznosti. U pjesmi *Bjela vila* tri puta se uzastopno javlja navedeni ritmički pokret, zbog čega se figura lako pamti, a pjesma trajno ostaje u svijesti učenika kao model za navedenu figuru. U radu s mlađim uzrastima pjesma se najprije uči po sluhu, da bi se, kada se dobro nauči, učenicima prikazao i njezin notni zapis. Zatim se ritmička linija izvlači iz melodijsko-ritmičkog konteksta i izvodi na različite načine: tapšanjem dlana o dlan, kucanjem olovkom o površinu klupe, sviranjem na nekom ritmičkom instrumentu Orffova instrumentarija. Kao oblik provjere koliko su učenici usvojili određena znanja, u starijim razredima pjesma može biti i primjer za melodijski diktat. Tada nastavnik pjesmu izvodi glasom, i po potrebi raščlanjuje melodiju na kraće logične cjeline.

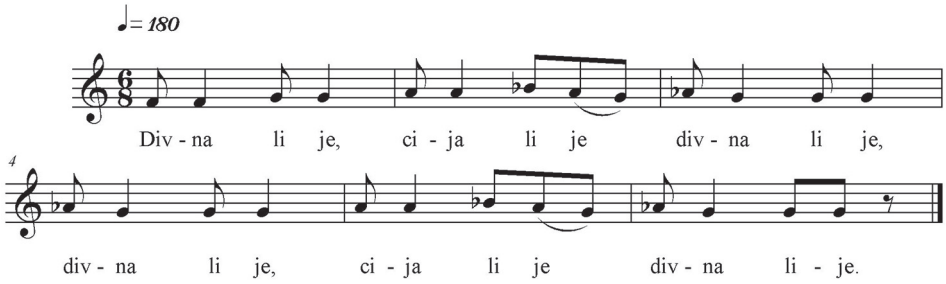
Primjer 3: *Bjela vila*



Polećela bjela vila,
Na tanana njena krila.
Sa Lovćena visokoga,
A put mora Jadranskoga. (Marjanović 2005: 300)

U 6/8 taktu mnogo je češća pojava dužeg pa kraćeg trajanja negoli obrnuto – kraće pa dugo. Pjesma *Divna li je, čija li* porijeklom je iz Boke kotorske, ali se pjeva i u mnogim drugim krajevima Crne Gore.

Primjer 4: *Divna li je, čija li je*

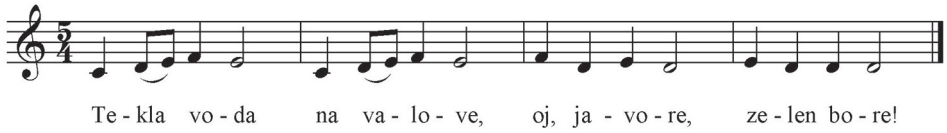


(Jerkov 2013: 62)

Obrada 5/4 takta može za učenike biti veoma interesantna ako se kao didaktički primjer uzme svadbena pjesma *Tekla voda na valove*. Obradom po sluhu, rukovodeći se logikom teksta i njegova izgovora, učenici će pjevati melodiju u ovom taktu a da nisu ni svjesni njegove ›nepravilnosti‹. Kada nauče pjesmu, učenici se dijele u dvije grupe: jedna ima zadatak pjevati, a druga brojiti. Cilj je da učenici uoče gdje treba logično smjestiti broj jedan, odnosno gdje je naglašen dio takta. Tako će učenici metodom pogrešnih i točnih pokušaja sami zaključiti da se

najviše ›slaže‹ ako se broji do pet. Nastavniku ostaje zaključiti da je ova melodija organizirana u peterodijelne taktove, konkretno u 5/4. Budući da se pjesma, koja predstavlja dio svadbenih običaja, pjeva u mladoženjinoj kući, može se osmisliti kraća dramatizacija ove pjesme, u kojoj će učenici pjevati, glumiti i izvoditi određene pokrete, što će prije svega aktivirati pažnju učenika, te doprinijeti tome da nastavni sat bude zanimljiv i sadržajan.

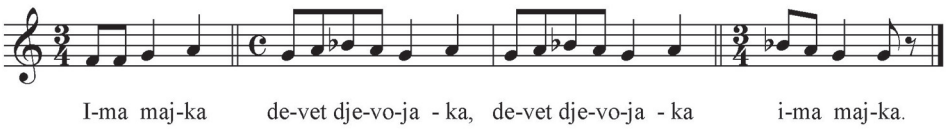
Primjer 5: *Tekla voda na valove*



Tekla voda na valove, oj, javore, zelen bore,[6]
Kud je tekla, kud se đela?
Popili je morni konji.
Đe su išli pa su morni?
Bili momku za đevojku.
Je li kakva ta đevojka?
Jest' velika ko jelika.
A lijepa kano vila! (Marjanović 2002: 56)

Promjena mjere može za učenike biti posebno teška, pogotovo ako se radi o slušnom opažanju i zapisivanju takve melodije. Uvođenje učenika u ovo područje može se izvršiti pomoću pjesama u kojima je promjena takta uvjetovana tekstom. Pjesma se uči po sluhu, pri čemu je potrebno da nastavnik u svom izvođenju pravilno naglasi određene slogove teksta, jer od naglašavanja zavisi i kasnije točno opažanje promjene takta. Učenici se upućuju na to da opažaju tretman teksta i da razmišljaju o logičnim naglascima, pa se zaključak o vrsti takta donosi nakon razgovora i zajedničkog izvođenja.

Primjer 6: *Ima majka devet đevojaka*



Ima majka devet đevojaka
I desetog svoga sina Rajka.
Sve je devet razudala majka,
Najmlađu je za Bugara dala;
Iz Bugara poručuje Mara
Da joj pošlju u pohode Rajka,
I sa Rajkom svilene darove. (Vasiljević 1965: 86)

6 Podvučeni dijelovi teksta ponavljaju se na kraju svakog sljedećeg stiha.

Zaključak

Polazeći od načela da maternji muzički jezik treba biti osnova za uvođenje učenika u opće zakonitosti muzičke pismenosti, potrebno je u crnogorske muzičke škole uvesti pjesme iz narodne muzičke baštine. Muzički folklor u suvremenoj nastavi solfeggia mora imati svoje jasno određeno mjesto i važnost koja mu pripada. Od posebne je važnosti da muzički pedagozi shvate da se očuvanje svake tradicije, pa tako i muzičke, može osigurati jedino ako već od prvih školskih dana učenici stječu znanja iz ovoga područja. Na muzičkim je pedagozima i odgovornost za stvaranje klime u kojoj narodnu muzičku baštinu učenici neće doživljavati kao nešto zastarjelo, anakrono, već kao segment koji čini važan dio njihova identiteta, nešto što ih određuje, u određenom smislu definira i čini prepoznatljivima. Bogatstvo i raznolikost crnogorske muzičke baštine pogotovo treba naći svoje mjesto u početnoj nastavi solfeggia, jer se samo na taj način može osigurati jednostavno, lako i prirodno usvajanje specifičnih znanja iz ovoga područja muzičke nastave.

Literatura

Drobni, Ivana (2008). *Metodičke osnove vokalno-instrumentalne nastave.* Beograd: Zavod za udžbenike.

Dullea, Rhoda (2008-9). Populism and Folklorism in Central European Music Pedagogy of the XIXth and Early XXth Centuries. *Journal of the Society for Musicology in Ireland*, 4. 35-53.

Marjanović, Zlata (2002). *Narodne pesme Crne Gore po tonskim zapisima i odabranim beleškama iz dnevnika Nikole Hercigonje*. Podgorica: Institut za muzikologiju i etnomuzikologiju Crne Gore.

Marjanović, Zlata (2005). *Narodna muzika Grblja*. Novi Sad: Društvo za obnovu manastira Podlastva Grbaljska, Boka Kotorska, Institut za muzikologiju i etnomuzikologiju Crne Gore.

Martinović-Bogojević, Jelena; Marković, Vedrana (2013). Narodno stvaralaštvo u muzičkoj pedagogiji – od potrebe do anahronizma. *Pedagogija,* LXVIII, 2. 293-301.

Martinović-Bogojević, Jelena; Marković, Vedrana (2014). Interconnectedness of various cultures through music folklore in Montenegro. Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa *Music Culture & Education on Silk Road*, održanog u Istambulu, 17.-19. april 2014. (u pripremi za štampu)

Jerkov, Slobodan (2013). *Muzičko nasljeđe i muzikalnost Crnogoraca*. Podgorica: Pobjeda ad.

Jović-Miletić, Aleksandra (2010). *Integracija tradicionalnog i klasičnog muzičkog obrazovanja u nastavi početnog muzičkog opismenjavanja*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet, doktorska disertacija (mentor: dr Gordana Stojanović).

Vasiljević, Miodrag (1965). *Narodne melodije Crne Gore*. Beograd: SANU.

Vasiljević, Zorislava (2006). *Metodika muzičke pismenosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Rhythmic Pattern Setup in Contemporary Solfeggio Class with an Example from Montenegrin Music Heritage

SUMMARY

Contemporary solfeggio teaching lays out the ever more complex goals for students, but also for teachers. From the initial music literacy to mastering contents that should ensure better connection with all of the music branches, the important role is placed on the selection of contents through which a specific subject is presented. In the framework of the project *Identity Elements in Montenegrin Music as a Basis for the Development of Multiculturalism and Interculturalism* that is supported by the Ministry of Science and Ministry of Culture of Montenegro, we focused on the approach to folklore music creativity in a solfeggio class at the elementary and middle level of music education. We believe that in a solfeggio class, music heritage should be present to an extent larger than it is shown by the analysis of the current situation in our music schools. The use of folklore songs and dances, especially in the initial period of acquiring music literacy, ensures the fastest, most natural and spontaneous contact between a child and music, and contributes to creation of sound and rhythmic »layers« which are a necessary base of sound data in a later period of understanding melodic and rhythmic phenomena, as well as theoretical concepts. The possibilities that carry specific rhythmic lines of the songs from the Montenegrin folklore music tradition shall be pointed out in the work, which can be used as examples for perceiving, familiarisation, determining and checking knowledge in the field of music rhythm. The setup of different rhythmic patterns that should become certain automatic responses revives a solfeggio class and connects the students with the music tradition of the country where they live, in an interesting and familiar way, through so-called »folklore rhythms«. The key role of a music educator shall also be highlighted, as someone who needs to bring music tradition closer to contemporary generations and succeed in having traditional achievements seen as permanent values.

Key Words: folklore music tradition, native music tongue, solfeggio, music rhythm.

Merima Čaušević
Univerzitet u Sarajevu, Pedagoški fakultet
Sarajevo, Bosna i Hercegovina
mcausevic@pf.unsa.ba; merima.causevic@hotmail.com

Zastupljenost muzičke tradicije u kurikulima nastavnog predmeta Muzička kultura u Bosni i Hercegovini

UDK: 784.4:398.8 (497.6)
784.4:37
Stručni rad (Professional paper)

Nacrtak

Muzička tradicija važan je element u formiranju kulturnog identiteta svakog pojedinca. Poznavanje vlastite kulture, posebno muzičke, treba biti jedan od glavnih zadataka općeg odgojno-obrazovnog sistema. Da bi čovjek shvatio, poštovao i cijenio druge i drugačije kulture, treba najprije poznavati svoje kulturne i muzičke posebnosti.

Nastavni predmet Muzička/glazbena kultura u Bosni i Hercegovini zastupljen je u osnovnim, općeobrazovnim školama, a od svih srednjih škola jedino u drugom razredu gimnazije. Postojeći kurikuli daju uvid u teorijske postavke važnosti i zastupljenosti sadržaja tradicijske muzike u nastavnim planovima i programima općeg muzičkog obrazovanja, dok uvid u sadržaje udžbenika koji se koriste u nastavnoj praksi ukazuje na (ne)zastupljenost bosanskohercegovačke tradicijske muzike u programskim sadržajima nastavnog predmeta Muzička kultura.

Na osnovu pokazatelja o mjestu i ulozi tradicijske muzike u aktualnim kurikulima Muzičke kulture mogu se formirati određeni stavovi o važnosti pitanja tradicionalnih muzičkih sadržaja u općeobrazovnom školskom sistemu te dati prijedlozi o kvalitetnijem pristupu spomenutoj problematici.

Ključne riječi: muzička tradicija, kurikul, Muzička kultura, Bosna i Hercegovina.

Uvod

U svakodnevnom govoru često se može čuti općepoznati termin tradicija.[1] Međutim, nije samo svakodnevica područje u kojem se u razne svrhe koristi pojam tradicije nego se on koristi i u području znanosti za potrebe različitih istraživanja. Elementarno, kao i preneseno značenje i tumačenje termina tradicija, upućuju na povijesno nasljeđe: prenošenje različitim putovima raznih davno formiranih i usvojenih stavova, sadržaja, koji su tijekom vremena potvrđeni, dokazani, ali neminovno izmijenjeni i prilagođeni, odnosno transformirani. U nekom od svojih posljednjih oblika danas žive zajedno s nama kao dokaz ranijih filozofija

1 »Tràdīcija *lat*. (traditio *od* tradere – predati, uručiti) 1. predánje, usmena predaja historijskog materijala; 2. običaj, poredak, pravila ponašanja koja prelaze od pokoljenja na pokoljenje;« (Klaić 1987: 1363-1364).

življenja, ali i putokaz za dalje. »Pojam tradicije, kako je obilježen svakodnevnim govorom, obuhvaća 1) trajanje predaje koja se iz prošlosti prenosi u sadašnjost, 2) proces recepcije ili usvajanja, 3) osjećaj ili svijest očuvanja predaje, pa čak i u proturječju ili odstupanju, i 4) vrijednost tradicije kao autoriteta koji postiže/uspijeva utemeljiti i legitimirati utvrđene norme. Tradicija je aktualnost [sadašnjost] koja se doživljava kao oslonac kroz prošlost ili kroz prije nastalo [ono što je prethodilo].« (Usp. Dahlhaus 2000:180)

Zofia Lissa pridaje značenje tradiciji pišući da »je tako gusto isprepletena mreža različitih ostataka prošlosti koji su različni u odnosu na svoje povijesno podrijetlo i u svojoj kvalitativnoj strukturi, i koji su vrlo različita porijekla, ovu mrežu obnavlja svaka generacija. Svako povijesno razdoblje reinterpretira dostupne tradicije za vlastitu upotrebu kako bi ih izmijenilo i tako i sâmo doprinijelo razvitku umjetnosti, a taj doprinos i sâm opet postaje tradicijom za kasnije razdoblje tvoreći tkivo koje se sastoji od različitih elemenata i koje je podložno daljoj reinterpretaciji. Tradiciju zato treba shvatiti kao nešto dinamično, što raste u proporcijama, što se transformira i mijenja svoju strukturu, vrši različite funkcije u umjetnosti i društvu, mijenja se u zbroju svojih faktora i nastavlja se preplitati s aktualnim razvitkom umjetnosti. Tradicija je ono što revolucionarnim procesima u umjetnosti daje karakter *kontinuiteta* i – iz teritorijalne perspektive – umjetnosti pojedinih zemalja daje njihov integrirajući *nacionalni* karakter.« (Lissa 1977: 256) Stav poznate poljske muzikologinje potvrđuje ulogu i važnost, doprinos tradicije u formiranju posebnosti, specifičnosti, individualnosti koja daje svakoj kulturi[2] identitet i posebno mjesto u mozaiku svjetskih kultura.

Posebno značajan segment kulture je muzika, a muzika je jedan od najreprezentativnijih elemenata tradicije. O značenju tradicije i o pitanjima tradicijske muzike, o njihovu mjestu i značenju u suvremenom hrvatskom društvu, što se svakako može primijeniti i na stanje u Bosni i Hercegovini, svjedoče i sljedeća promišljanja hrvatske znanstvenice Naile Ceribašić: »Tradicijska glazba je termin koji je od početka 1990-ih u hrvatskoj etnomuzikologiji sve učestaliji. No, velika je zbrka u njegovu korištenju. Ponekad obuhvaća sve glazbe kojima se bave domaći etnomuzikolozi [...], ponekad je istoznačnicom folklornoj, pa čak i narodnoj glazbi, [...]. Usto, katkad ključnom imenicom nije glazba već kultura, život, praksa, baština, rječe i scena, glazbenici, sustav ili fenomen te, začudno možda i najrječe, tradicija (npr. glazbena kultura, glazbeni život, itd.).« (2009: 70).

2 Postoji jako puno određenja, tumačenja sadržaja kulture, kao i poistovjećivanja naziva (npr. kultura=civilizacija). »Naziv kultura latinskog je porijekla (od cultus), u značenju gajenje, odgoj, obrađivanje, obrazovanost, štovanje; [...]. Kulturu čini sve ono što su ljudi proizveli u svojoj povijesti, svi materijalni i duhovni proizvodi – a među duhovne pripadaju i svi organizacijski oblici i oblici ponašanja.« (Kale 1985: 10) »Kultura se odnosi i na život i na djela. [...] To je rezultat susreta s tri glavna čimbenika života: čovjekom, prirodom i društvom.« (Perotti 1995: 70)

Bosna i Hercegovina zemlja je kulturne raznolikosti u kojoj je *tradicijska muzika*[3] u velikoj mjeri sačuvana od zaborava i prisutna u svakodnevnom životu u različitim oblicima. Ipak, upitno je poznajemo li zaista tradicijsku muziku, shvaćamo li je, poštujemo li je ili je olako prihvaćamo kao nešto što se podrazumijeva jer je tu s nama i za nas. Tamara Karača Beljak, istaknuta bosanskohercegovačka etnomuzikologinja, kaže: »Kada je tradicijska muzika u pitanju, ponekad teško prihvatamo činjenicu da je ona smisleno organiziran zvuk, ponašanje koje se rukovodi pravilima, odnosno koje se odvija na temelju njih, iako se naravno, slobodno i spontano prihvaća, usvaja, opet izvodi i dalje prenosi. Posve je jasno da se u tom kontinuumu javljaju varijante i uzajamne prilagodbe.« (2014: 19) Tradicijska muzika živa je materija podložna promjenama u skladu s vremenom življenja. Stoga je posebno značajno pitanje tretmana, čuvanja i daljeg razvoja bogate bosanskohercegovačke muzičke tradicije.

Poznato je da muzika ima posebnu važnost u razvoju civilizacije. Muzika je odavno prepoznata kao kvalitetno sredstvo za uspostavljanje komunikacije, ostvarivanje socijalizacije, izgradnju identiteta – individualnog i kulturnog.[4] Obiteljski odgoj predstavlja kamen temeljac u formiranju identiteta mladog bića, a muzički odgoj jedna je od karika u lancu oblikovanja ličnosti, djelić puta u formiranju njezina kulturnog identiteta. U tom odgoju važno mjesto ima i tradicijska muzika. U današnjem vremenu, uz obitelj, škola je mogući i svakako pozvani prijenosnik kulture (usp. Perotti 1995: 17) te posrednik u upoznavanju tradicije, posebno muzičke. Iako nemamo namjeru prikazati povijesnu pozadinu tradicijske muzike u Bosni i Hercegovini, pozivamo se na činjenicu da skromni arheološki nalazi, kao i drugi povijesni i antropološki tragovi predstavljaju pronalazačke iskrice koje ukazuju na postojanje nekih oblika muzičkog života u davnim vremenima. Više tragova o postojanju »raznovrsne muzičke prakse« (Karača Beljak 2014: 27) na tlu BiH u srednjem vijeku nalaze se na srednjovjekovnim nadgrobnim spomenicima, tzv. stećcima, gdje se gotovo redovno mogu uočiti muzički prizori.[5] U bližoj prošlosti otvoreni su putevi novijim zapisima o postojanju tradicijske muzike u raznim putopisima ruskih, njemačkih, britanskih i drugih novinara i istraživača.

---

3 Sintagma *tradicijska muzika* odnosi se na izvorne i transformirane oblike gradske i seoske muzičke prakse, baštine svih stanovnika u BiH. Druge sintagme kao *folklorna* ili *narodna muzika* često podrazumijevaju i tzv. novokomponiranu muziku ili čak turbo-folk koji nisu predmet interesa u ovom članku, iako se sve češće integriraju u područje narodne muzike. To bi trebalo biti novo pitanje za etnomuzikologe, muzičke pedagoge i sociologe.

4 »Pojam *identitet*. On ima psihologijsko značenje: *identitet* je predodžba koju svaki pojedinac ima o sebi, tj. svijest o vlastitu postojanju kao osobe u odnosu prema drugim pojedincima s kojim čini društvenu skupinu (npr. obitelj, udrugu, naciju, itd.). Predodžba identiteta nije idividualna. Ona iskazuje međusobnost pojedinca i društva, [...]. Kulturni identitet pojedinca je njegov globalni identitet, tj. konstelacija više identiteta utemeljenih na nekolikim različitim kulturalnim elementima« (Perotti 1995: 71-72)

5 Pogledati: Imamović, Enver (1977). *Antički, kultni i votivni spomenici na području BiH*. Sarajevo: Veselin Masleša; Nilević, Boris (1994). *Proces afirmacije srednjovjekovne bosanske države*, poglavlje u knjizi Bosna i Hercegovina od najstarijih vremena do kraja Drugog svjetskog rata. Sarajevo: ŠVK OS BiH

Prva ozbiljna etnomuzikološka istraživanja na tlu BiH započela su u 19. stoljeću dolaskom Franje Kuhača i Ludvika Kube koji su zapisali veliki broj bosanskohercegovačkih pjesama i objavili ih u nekoliko knjiga.[6] (usp. Karača Beljak 2014) To je bilo polazište za znanstvena istraživanja tradicijske muzike u BiH koja su sustavno provedena u razdoblju iza Drugog svjetskog rata. Osnivači i utemeljitelji bosanskohercegovačke etnomuzikologije (usp. Čavlović 2011), Cvjetko Rihtman[7] i Vlado Milošević[8] postavili su tradicijsku muziku u središte interesa ne samo domaće već i europske i svjetske javnosti što su svakako nastavili i njihovi mlađi kolege: Miroslava Fulanović Šošić, Ankica Petrović, Dunja Rihtman Šotrić, Vinko Krajtmajer, Tamara Karača Beljak i Jasmina Talam.

MJESTO MUZIČKE TRADICIJE U OPĆEM MUZIČKOM OBRAZOVANJU

U Bosni i Hercegovini je obvezno osnovno obrazovanje koje traje devet godina u praksi zaživjelo u školskoj godini 2004./2005. Političko uređenje države[9] i danas daje prostora različitim pristupima u realizaciji elementarnog odgoja i obrazovanja pa i nastava muzike ima različit tretman u pojedinim dijelovima BiH. Nastavni predmet *Muzička/Glazbena kultura*[10] zastupljen je u svim razredima osnovne škole, ali ima različiti fond sati/časova: u prvim četirima razredima nastava Muzičke kulture zastupljena je s po dva sata tjedno, a do kraja osnovne škole (od petog do devetog razreda) s po jednim satom tjedno. Programski sadržaji strukturirani su u nekoliko oblasti/nastavnih područja, ovisno o uzrastu.

6 Pogledati: Kuba, Ludvik. 1974. *Pjesme i napjevi iz Bosne i Hercegovine*. Sarajevo: Svjetlost; Kuhač, Franjo. 1898. »*Turski živalj u pučkoj glazbi Hrvata, Srba i Bugara*«. Glasnik Zemaljskog muzeja, Sarajevo. (Usp. Karača Beljak 2014)

7 Cvjetko Rihtman (1902.-1989.) je rođen u Rijeci (Republika Hrvatska). Po završetku školovanja dolazi u Sarajevo gdje ostaje do kraja života. Djelovao je kao kompozitor, profesor muzike u srednjim školama (1932.-1955.), a nakon osnivanja Muzičke akademije u Sarajevu (1955.) obavljao je dužnost rektora novoosnovane ustanove, u mirovinu je otišao kao redovni profesor na Odsjeku za muzikologiju i etnomuzikologiju Muzičke akademije u Sarajevu. Posebno je značajan kao »začetnik etnomuzikologije na području Bosne i Hercegovine, te prvi naučnik koji je pokrenuo temeljna istraživanja tradicionalne muzike ovog područja.« *Legat akademika Cvjetka Rihtmana. I dio*. (2008: 5-10)

8 Vlado Milošević (1901.-1990.) je jedan od najznačajnijih bosanskohercegovačkih kompozitora, a posebno mjesto ima kao znanstvenik. Rođen je i umro u Banjoj Luci, a njegova »bosanska pripadnost ogleda se u nekoliko elemenata: rođen je i umro u BiH, sav svoj kompozitorski i naučni stvaralački opus ostvario je u BiH, osnova njegova stvaralačkog opusa je bosanskohercegovački folklor, sam Milošević je sebe određivao kao bosanskog kompozitora.« (Čavlović 2011: 165)

9 Dejtonskim sporazumom iz 1995. godine, kojim je ozvaničen kraj ratnih zbivanja u BiH, predloženo je i teritorijalno-administrativno uređenje: dva entiteta (1. Federacija Bosne i Hercegovine - sastavljena od deset kantona, 2. Republika srpska) i Distrikt Brčko koji imaju, između ostalog, i posebne zakone u području obrazovanja, zasnovane na određenoj zajedničkoj jezgri o kojoj su se dogovorile posebne stručne komisije.

10 Zvaničan naziv predmeta u Federaciji BiH je Muzička/Glazbena kultura iako se u pojedinim dijelovima BiH koristi samo jedan od termina u ovisnosti o materinjem jeziku (bosanski, hrvatski jezik), dok je u drugom entitetu naziv predmeta Muzičko vaspitanje (srpski jezik).

U prve dvije trijade, u prvih šest razreda, zastupljena su sljedeća područja u nastavi Muzičke kulture: a) pjevanje i sviranje, b) muzičke/glazbene igre, c) brojalice, d) slušanje muzike, e) dječje stvaralaštvo. Posljednja trijada odnosi se na starije učenike i djelomično je promijenjena: brojalice se ne rade u tom uzrastu, a muzičkim/glazbenim igrama dodani su plesovi.[11] Tradicijska muzika Bosne i Hercegovine zastupljena je u kurikulima[12] Muzičke/Glazbene kulture u temama: narodni napjevi/narodne pjesme, narodna kola, pjesme za zabavljanje, uspavanke i brojalice. U sljedeće dvije tablice (Tablica 1a i Tablica 1b) dali smo pregled glavnih nastavnih područja iz Muzičke kulture (osim dječjeg stvaralaštva) i brojčana zastupljenost nastavnih jedinica prema Okvirnom nastavnom planu i programu od 1. do 9. razreda devetogodišnje osnovne škole u Federaciji Bosne i Hercegovine, s izdvajanjem broja nastavnih jedinica za koje se pouzdano zna da se odnose na muzičko naslijeđe BiH. Naime, u navedenom dokumentu određeni su ishodi učenja za svaki razred i obrazlaže se potreba za upoznavanjem tradicijske muzike kao dijela kulturnog identiteta svakog djeteta/đaka.

Tablica 1a: (prvi dio)

RAZRED	NASTAVNA PODRUČJA I ZASTUPLJENOST NASTAVNIH JEDINICA/TEMA							
	PJEVANJE I SVIRANJE				BROJALICE			
	ONPP*	O**	BIH***		ONPP*	O**	BIH***	
	BROJ	BROJ	BROJ	%	BROJ	BROJ	BROJ	%
PRVI	46	15	0	0	25	15	nepoznato	
DRUGI	29	15	4	26,67	19	15	nepoznato	
TREĆI	26	15	4	26,67	13	12	2	16,67
ČETVRTI	24	20	4	20,00	9	8	1	12,50
PETI	18	12	4	33,33	5	4	1	25,00
ŠESTI	16	12	2	16,67	5	4	0	0,00
SEDMI	19	12	6	50,00	2	2	1	50,00
OSMI	14	12	2	16,67	-	-	-	-
DEVETI	17	10	4	40,00	-	-	-	-
UKUPNO	209	123	30	24,39	78	60	5	8,33

*Okvirni nastavni plan i program sadrži veći broj tema čiji izbor u konačnici prave autori udžbenika / **Obvezan broj tema tijekom školske godine / ***Tradicijski sadržaji iz BiH

11 Pregled je utemeljen na *Okvirnom nastavnom planu i programu od 1. do 9. razreda devetogodišnje osnovne škole u Federaciji Bosne i Hercegovine*.

12 U Bosni i Hercegovini se termin kurikul koristi u posljednjih 15-ak godina kao sinonim za nastavni plan i program u osnovnim i u srednjim školama, ali i u predškolskom odgojno-obrazovnom sustavu. »Izvorno značenje riječi *curriculum* u latinskoj etimologiji je tijek, slijed (osnovnog planiranog i programiranog događaja), koji opisuje relativno optimalan put djelovanja i dolaska do nekog cilja« (usp. Previšić 2007).

Pjevanje i sviranje podrazumijeva pjevanje dječjih pjesama i pjesama namijenjenih djeci i mladima koje su autorska djela domaćih kompozitora, potom kompozitora iz država najbližeg okruženja (Hrvatska i Srbija), kao i pjesme iz drugih dijelova svijeta koje su prevedene ili originalne u ovisnosti o jeziku na kojem su zapisane. Važno je napomenuti zastupljenost pjesama iz područja bosanskohercegovačke tradicijske muzike svih konstitutivnih naroda[13]: Bošnjaka – npr. pjesma *Hej ja zagrizoh šareniku jabuku* predviđena u sedmom razredu, Srba – *Spavaj Dano u điđali beši* za drugi razred, Hrvata – *Dvi se babe vozale* za treći razred, nacionalnih manjina (židovi, npr. sefardska pjesma *Adio kerida* u šestom razredu), ali i drugih muzičkih tradicija (npr. u petom se razredu pjeva slovenska narodna pjesma *Po Koroškem, po Kranjskem*, ruska romska *Ne jurite konji u kas* u devetom razredu, međimurska *Rožica sem bila* u osmom razredu i drugo). U mlađem školskom uzrastu pjesme se izvode isključivo po sluhu, dok se od petog razreda postupno uvodi pjevanje pjesama po notnom zapisu[14] i to se proširuje i utvrđuje do kraja osnovne škole. Sadržaji pjesama trebaju pratiti ukupan razvoj djeteta određenog uzrasta, a jedan od ciljeva je poticaj razvoju muzičkih sposobnosti. Predviđeno je da učenici tijekom školske godine usvoje određeni broj pjesama: od 15 u nižim razredima (u četvrtom čak i 20) do 12 u višim razredima (od petog razreda zbog manjeg broja tjednih sati) i u posljednjem, devetom razredu samo 10 pjesama. Pjesme moraju odgovarati opsegu dječjih glasova, po sadržaju i karakteru moraju biti djeci bliske i razumljive, trebaju poticati razvoj muzikalnosti i razvijati interkulturalnost. Segment sviranja u sintagmi *pjevanje i sviranje* odnosi se prvenstveno na izvođenje metra i ritma na instrumentima Orffova instrumentarija ili na tzv. improviziranim instrumentima (djeca sama izrađuju »instrumente« prema određenim uputama učitelja/nastavnika ili prema vlastitom nahođenju) koji često imaju rudimentarni izgled i zvuk (poput nekih tradicionalnih instrumenata tipa idiofonih – čegrtaljka, klepetalo, fuk i sl.). (Usp. Ferović 1998).

13 Ponovo političke konotacije koje će ostati bez komentara.

14 Plansko i svjesno muzičko opismenjavanje počinje već u trećem razredu osnovne škole upoznavanjem i imenovanjem različitih notnih trajanja (četvrtinka i osminka), što se u ciljevima i zadatcima u nastavi provodi do kraja osnovne škole u skladu s uzrastom, odnosno primjenom osnovnih didaktičkih načela. Izvođenje/pjevanje jednostavnijih dječjih pjesama solmizacijskim slogovima počinje u petom razredu, upoznavanje ljestvica započinje C-durom u šestom razredu i do kraja osnovne škole učenici čitaju notne zapise pjesama u durskim i u molskim tonalitetima s po jednim predznakom. Izvode i primjere u jednostavnim i složenim mjerama s različitom jedinicom mjere.

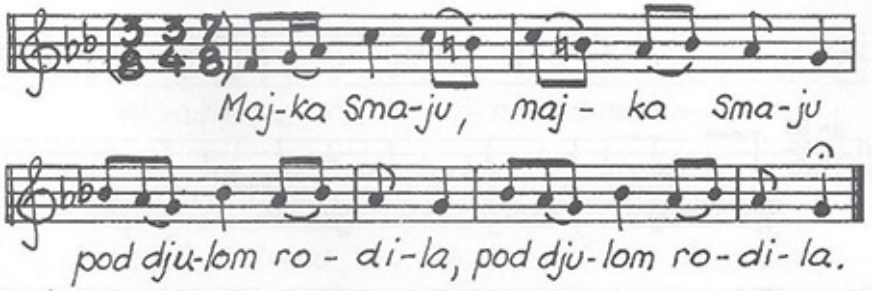
Tablica 1b: (drugi dio)

RAZRED	NASTAVNA PODRUČJA I ZASTUPLJENOST NASTAVNIH JEDINICA/TEMA							
	MUZIČKE/GLAZBENE IGRE/ PLESOVI/NARODNA KOLA				SLUŠANJE MUZIKE			
	ONPP*	O**	BIH***		ONPP*	O**	BIH***	
	BROJ	BROJ	BROJ	%	BROJ	BROJ	BROJ	%
PRVI	24	10	3	30,00	28	15	1	6,67
DRUGI	15	10	6	60,00	nepoznato	15	nepoznato	
TREĆI	13	10	7	70,00	20	15	2	13,33
ČETVRTI	9	8	5	62,50	23	20	1	5,00
PETI	4	4	0	0,00	20	14	2	14,28
ŠESTI	5	4	1	25,00	19	12	2	16,67
SEDMI	5	3	3	100,00	16	15	1	6,67
OSMI	4	3	0	0,00	26	17	3	17,65
DEVETI	3	3	0	0,00	30	18	4	22,22
UKUPNO	82	55	25	45,45	182	141	16	11,35

*Okvirni nastavni plan i program sadrži veći broj tema čiji izbor u konačnici prave autori udžbenika / **Obvezan broj tema tijekom školske godine / ***Tradicijski sadržaji iz BiH

Sastavni dio ovoga nastavnog područja su uspavanke. *Uspavanke* predstavljaju jedan segment u nastavi Muzičke kulture, odnosno djeca različitih uzrasta reproduciraju ih/pjevaju ili ih slušaju/ne pjevaju ih. U nižem školskom uzrastu zauzimaju veći prostor u kurikulu što je sasvim opravdano i u skladu sa psihološkim, emocionalnim, socijalnim i muzičkim razvojem djece uzrasta do deset ili jedanaest godina. Razlikuju se tzv. umjetničke i tradicijske uspavanke. Prve su komponirali manje-više poznati kompozitori umjetničke muzike i kao takve one ulaze u područje upoznavanja muzičke literature, domaće i strane, u segmentu slušanja muzike pa ih djeca često ne pjevaju, u zavisnosti o uzrastu i razini razvijenosti njihovih muzičkih sposobnosti. U starijem uzrastu, u višim razredima osnovne škole, zastupljenije su uspavanke iz područja umjetničke muzike kompozitora izvan Bosne i Hercegovine. Tradicijske bosanskohercegovačke uspavanke zastupljenije su u mlađem školskom uzrastu i o njihovim karakteristikama svjedoče sljedeće riječi: »Uspavanke su jednostavne dječije pjesme, u kojima se na jednu kratku melodiju ponekad izlaže i više stihova. One pripadaju narodnom stvaralaštvu, jer uspavanke ne komponira jedan čovjek, nego se njen napjev kroz mnogo godina prenosi usmenim putem. Melodija uspavanke je kratka i jednostavna upravo da bi se kroz više stihova (teksta) mogla izraziti sva toplina, ljubav, dobre želje i još mnogo toga što majka ili baka, nana mogu poželjeti djetetu.« (Ferović 1998: 32)

Primjer 1: *Majka Smaju pod đulom rodila*, zapisala Dunja Rihtman-Sotrić (Mostar)



Preostali tekst:

»Đul se truni, majka Smaju budi.
Sitan đule ne truni behara,
ne budi mi moga sina Smaje!

Majka Smaju u želji rodila,
lastavica ezan proučila,
b'jela vila u povoj zavila,
a pčelica medom zadojila.

Neka uči ka'no lastavica,
nek'je lijep kao b'jela vila,
nek'je radin kao mala pčela.«

Tumačeći tekstualni sadržaj i poruke koje se mogu iščitati iz kraćeg ili dužeg teksta uspavanki, akademik i poznati bosanskohercegovački etnomuzikolog Cvjetko Rihtman kaže: »Pjevajući djetetu, majka želi da joj ono zaspe, da veće naraste, da ga sačuva od zla, da mu voda odnese uroke, želi mu dobro zdravlje, dug život, sreću, naklonost dobrih vila, propast dušmana; priča mu o kolijevci, o svojoj sreći što ga je rodila, o želji da mu još rodi brata ili sestru, a ponekad i o svojoj iznevjerenoj sreći [...].« (Rihtman 1974: 19) Ovakav emocionalni izraz i socijalni koncept uočljiv je i u navedenom primjeru (Ferović; Ćuković 1994: 105) tradicijske bosanskohercegovačke uspavanke koja se izvodi po sluhu u trećem razredu osnovne škole. Nevelik opseg melodije u okviru čiste kvinte i njena kratkoća (šest taktova) primjereni su učeničkom uzrastu. Pažnju slušatelja i izvođača privlači bogatstvo metrike (izmjene $\frac{3}{4}$, $\frac{7}{8}$, $\frac{3}{8}$, $\frac{7}{8}$, $\frac{3}{8}$), specifični tonski odnosi koji su pretočeni u poseban melodijski doživljaj (notirani predznaci prema etnomuzikološkim pravilima te razrješilice u prvim dvama taktovima proizvode karakteristični interval povećane sekunde) i svakako tekst s najboljim mogućim željama za dijete. Primjer 1 u danoj verziji tiskan je prvi put u bosanskohercegovačkom udžbeniku *Muzička kultura* ratne 1994. godine, (Ferović; Ćuković).[15] Isti primjer

15 Uz navedeni prvi bosanskohercegovački udžbenik »Muzička/Glazbena kultura« iz 1994. godine (Ferović; Ćuković) za potrebe ovog rada koristili smo i udžbenike autorice Selme Ferović novijeg datuma (2005, 2006). Drugi autori koji pišu udžbenike za osnovnu školu su: Refik Hodžić, Esad Šuman, Senad Kazić, Indira Meškić, grupe autora (Ćubela; Stanišić; Jandrašek) i drugi. Udžbenike je za upotrebu odobrilo Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke na

nalazi se i u novijim udžbenicima (Ferović 2005).

Narodni napjevi/pjesme odnose se na tradicijsku muzičku praksu sela i grada. Ne ulazeći u etnomuzikološke sistematizacije i pojašnjenja, napomenimo da je jedna od najpoznatijih formi bosanskohercegovačke narodne pjesme, ali i gradske muzičke prakse, *sevdalinka*. Sevdalinka se najčešće izvodi uz saz pa djeca slušanjem i reproduciranjem u skladu s uzrastom upoznaju vokalne i vokalno-instrumentalne forme tradicijske muzike u izvornom izvođenju ili aranžirane u popularnoj maniri. Pojedine pjesme izvode se po sluhu, pjevaju se, dok su druge predviđene za slušanje. S obzirom na to da u ovom području važno mjesto imaju muzički instrumenti, u pojedinim uzrastima naglasak je stavljen na određene skupine instrumenata. Na primjer, u sedmom je razredu naglasak na membranofonim tradicijskim instrumentima, u osmom razredu na aerofonim, u devetom na kordofonim instrumentima pa su u skladu s tim dani prijedlozi svatovskih napjeva (npr. *Trepetiljka trepetala*), sevdalinki (npr. *Tamburalo momče uz tamburu*), a u nižem školskom uzrastu tradicijskih pjesama za zabavljanje (npr. *Grličica proso brala*). Tradicijski muzički instrumenti (šargija, bugarija, saz, lirica/lijerica, diple, dvojnice, zurne i dr.) mogu se čuti i u izvođenju narodnih kola/plesova iz svih dijelova BiH.

Narodna kola/plesovi značajni su za odrasle, a po uzoru na njih djeca i sama smišljaju i izvode svoja, dječja kola.[16] »U dječijem izvođenju narodnih kola osjeća se vedar stil, ona u njima traže i nalaze samo zabavan karakter, privlače ih njihove tehničke radnje, kao na primjer: provlačenje kroz kolo, skakutanje, mimičke radnje itd. [...], djeca se hvataju u kolo u raznim prilikama, o praznicima, obiteljskim veseljima, o svadbama itd.« (Ferović 1998: 45) Karakter dječjih kola upućuje na stajalište da djecu treba upoznavati s narodnim kolima već u predškolskom uzrastu. Naime, jedan od zadataka predškolskog odgoja je »upoznavanje s kulturnom baštinom, u ovom slučaju muzičkim naslijeđem ili narodnim folklorom.« (Usp. Hodžić 2005: 122)[17]

Muzičke/glazbene igre predstavljaju neku vrstu nadogradnje pjesmama jer se uvode razni pokreti uz muziku: tapšanje, pljeskanje, hodanje, poskakivanje, okreti, a potom se postupno uvode razni plesni koraci i figure pa se donekle približavaju narodnim kolima. U području muzičke tradicije posebno su zanimljive *pjesme za zabavljanje*, »nastale su davno u narodu [...]. To su vesele pjesmice

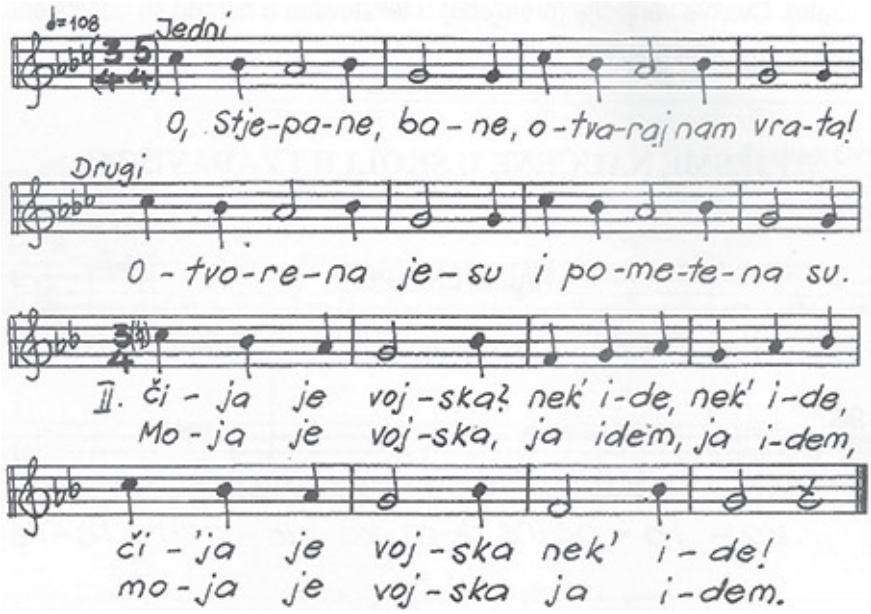
osnovu Okvirnog NPP.

16 Prikupljanjem dječjih narodnih kola posebno se bavila Jelena Dopuđa (1904.-1987.), prva bosanskohercegovačka etnokoreologinja. »Izuzetno bogata profesionalna usmerenja Jelene Dopuđe podrazumevala su intenzivan terenski rad u različitim predeonim celinama Bosne i Hercegovine, etnokoreološku analizu i publikaciju sakupljenog materijala, prenošenje teoretskog i praktičnog znanja izvođačima tradicionalnih plesova i muzike sa prostora čitave nekadašnje Jugoslavije, te *razvijanje metodike tradicionalnog plesa u pedagoškom radu sa decom školskog i predškolskog uzrasta«* (kurziv MČ). (Rakočević 2014: 22)

17 Citat je napisan s namjerom da se dodatno ukaže na mišljenje bosanskohercegovačkih muzičkih pedagoga i metodičara o potrebi što ranijeg upoznavanja djeteta s tradicijskom muzikom. Pretpostavka je da se Hodžićeve riječi odnose samo na folklor u neobičnoj formulaciji – »narodni folklor«.

koje služe za razonodu djece. U njima su upotrijebljene riječi za tepanje i cupkanje, a povremeno ih prate pokreti u igri odraslih sa djecom.« (Ferović 1998: 38). Navest ćemo samo neke od zastupljenih igara: *I mi znamo svirati* iz područja Gornjeg Odžaka s Kupresa u trećem razredu i *Skače vrabac u kolu* u četvrtom razredu. Humoristična karakter ovih pjesama izaziva pažnju i kod današnje djece različitih uzrasta jer im je to arhaično, neobično, smiješno i to su razlozi dječje zainteresiranosti. Sigurno postoji još nešto. Igra je bitna za razvoj djeteta i koliko god je muzička igra »zastarjela«, povući će većinu, ako ne svu djecu, u neku vrstu akcije/reakcije. Autori Gortan Carlin et al. kažu: »I baš je igra spojena s pjesmom osnovno iskustvo u odrastanju djeteta. Prema Staccioliju (1988: 124), ona nudi poseban socijalni kontekst u kojemu »igrači ostaju zaokupljeni ne samo elementom fantastičnosti sadržanim u naraciji otpjevane pjesme, ne samo u plesu i motorici nego i u posebnoj atmosferi koja dopušta stvaranje uspomena o situacijama, osobama, prijateljima i emocijama.« Osnovna škola ima zadaću poticati učenje narodnih dječjih igara.« (2014: 29)

Primjer 2: *Oj, Stjepane, bane*, zapisao Cvjetko Rihtman



Preostali tekst:

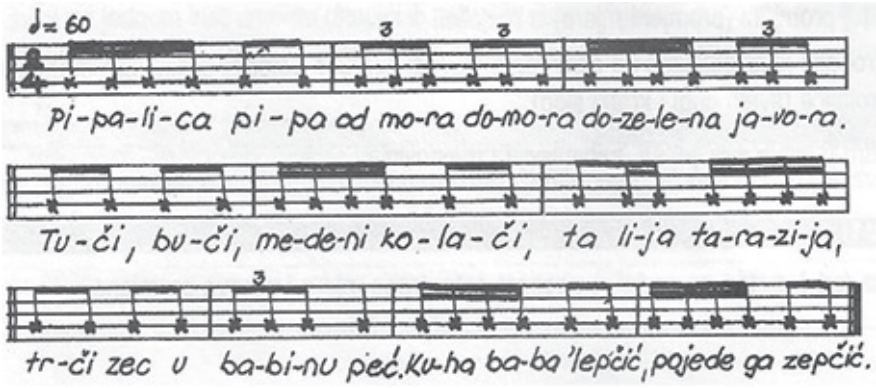
Kulina bana vojska je, vojska je,
Kulina bana, vojska je.
A čija nije nek stane, nek stane
a čija nije nek stane.
Ponedjeljak, utorak, srijeda,
četvrtak, petak, subota,
nedjelja.

Navedena igra (Ferović; Ćuković 1994: 110) ima svoja »društvena« pravila, a posebno je vrijedna kao prilog kulturnom identitetu jer govori o povijesnim lič-

nostima srednjovjekovne bosanske države.[18] Iako je podrijetlom iz Teslića (sjeverna Bosna), igra je migrirala i doživjela transformaciju u tekstu koji se u novije vrijeme u spomenutoj verziji pjeva u Sarajevu. Najnovijim kurikulom predviđena je za prvi razred, iako je u prvom udžbeniku (Ferović; Ćuković: 1994) bila zastupljena u trećem razredu. Opseg melodije odgovara mlađem uzrastu djece, kao i jednostavna ritmička linija bez obzira na promjenu metrike koja za dijete uzrasta 6-7 godina može samo na prvi pogled biti teško izvodljiva. Karakter igre, pokreti koje djeca izvode dok pjevaju, doprinose spontanosti u reprodukciji muzičkih i tjelesnih zahtjeva.

Drugačija vrsta igara i posebno značajan segment u nastavi Muzičke kulture su *brojalice*. Općepoznato je da su izvorne brojalice dječje muzičko i poetsko stvaralaštvo (usp. Ferović 1998), a novije brojalice često stvaraju odrasli koji ne pokazuju istu razinu kreativnosti ni bogatstvo ritmike poput djece, o čemu je naročito istraživala utemeljiteljica funkcionalne muzičke pedagogije Elly Bašić.[19] (Usp. Ferović 1998; Dobrota 2012) »Brojalica je najprirodniji oblik dječjega glazbenog izražavanja i nezamjenljivo sredstvo razvijanja dječjeg osjećaja za ritam, [...]. Glazbeni izraz djeteta karakterizira sinkretizam, odnosno jedinstvenost nastajanja glazbenih, govorenih i motoričkih elemenata, što se najbolje manifestira u brojalici.« (Dobrota 2012: 15). Sve navedeno vidljivo je iz primjera izvorne brojalice iz središnje Bosne (Jezero kod Jajca) koja se izvodi u trećem razredu osnovne škole.

Primjer 3: *Pipalica pipa*, zapisao Cvjetko Rihtman



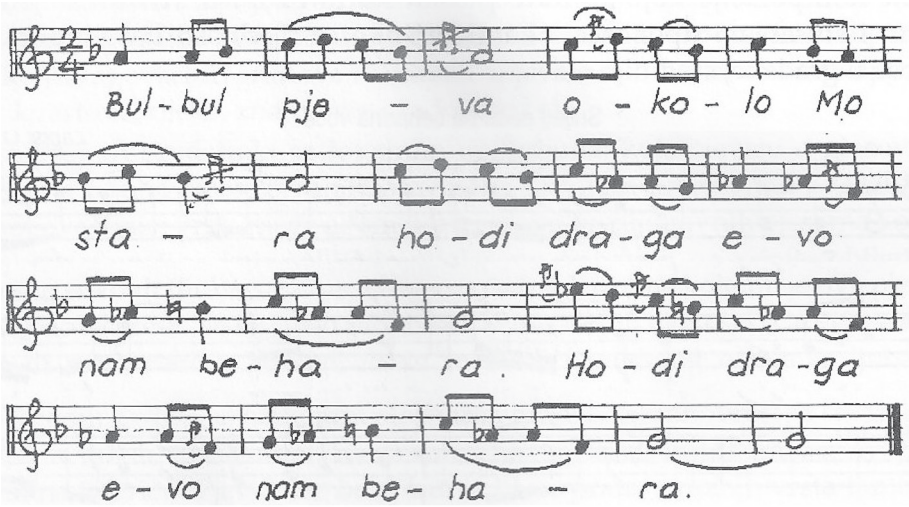
18 Tekst ispod primjera odnosi se na Kulina bana koji je kao prvi značajniji ban u Bosni vladao od 1180. do 1204. godine, dok se tekst u okviru notnog zapisa odnosi na bana Stjepana Kotromanića (vladao od 1322. do 1353. godine). (Usp. Ferović Ćuković 1994: 110) Općepoznata povijesna činjenica je da je u vrijeme vladavine ovih banova srednjovjekovna Bosna doživjela teritorijalni i ekonomski procvat o čemu posebno svjedoči dokument Povelja Kulina bana iz 1189. godine.

19 Elly (Lerch) Bašić (1908.-1998.) rođena je i umrla u Zagrebu, u Republici Hrvatskoj, ali je dio svog života provela u Bosni i Hercegovini, kao profesor na Muzičkoj akademiji u Sarajevu (1962.-1973.), i ostavila neizbrisiv trag u razvoju bosanskohercegovačke muzičke pedagogije. »Naučni interes Elly Bašić prvenstveno je bio usmjeren prema istraživanju fenomena dječijeg kreativnog i stvaralačkog interesa koji bi doveo do pozitivnih pomaka u muzičkoj pedagogiji.

Primjer navedene brojalice (Ferović; Ćuković 1994: 100) vrlo je rječit u svojim bogatim, raznolikim ritmičkim rješenjima: u najjednostavnijem muzičkom metru nesimetrično su kombinirane raznolike podjele jedinice mjere (osminke, šesnaestinke i osminske triole). Zahtjevan ritam je ukomponiran u kompleksna jezična rješenja što u potpunosti ide u prilog navedenim tvrdnjama o dječjoj kreativnosti.

Muzička/Glazbena kultura za djecu/mlade srednjoškolskog uzrasta, zastupljena je jedino u drugom razredu gimnazije. Programski sadržaji koncipirani su tako da se usvajaju povijesni podaci, uz slušanje adekvatnih muzičkih primjera. Povijest muzike u BiH predstavljena je u skromnom opsegu i s relativno malim brojem muzičkih primjera, od ukupno 72 sata godišnje samo je cca. 5 sati (6,94%) predviđeno za tradicijske sadržaje (u udžbenicima su primjeri za slušanje muzike predloženi/predstavljeni podnaslovom *Muzičke ilustracije* – usp. Ferović 2003). Sadržaji tradicijske muzike iz BiH odnose se isključivo na narodne napjeve/pjesme gradske muzičke prakse, a jedna od poznatijih sevdalinki u BiH *Bulbul pjeva okolo Mostara* predstavljena je u primjeru 4.

Primjer 4: *Bulbul pjeva okolo Mostara*, zapisala Tamara Karača-Panić (prema pjevanju Himze Polovine)



Preostali tekst:

Dođi meni moje zumbul cvijeće,
tvoja majka karati te neće.
Tvoja majka tebi ruho sprema
da ga ljepšeg u Mostaru nema,
Sve od svile košulje otkane,
i dušeke đulom pokapane.

Pripjev:

Tvoja usta sva od đula rana,
tvoja njedra još nemilovana.

[...] Na polju muzičkog folklora i etnologije Bašić se prvenstveno bavila fenomenom dječije brojalice i generalno kreativnim izrazom djece. Istraživala je muzičku potku dječje igre, [...].« (Kazić 2014: 128-129)

Sevdalinke su predviđene za slušanje u interpretaciji poznatih bosanskohercegovačkih izvođača tradicijske muzike (Himzo Polovina, Zaim Imamović, Ljubica Berak, Jozo Penava, Safet Isović i drugi). Iako su i notno zabilježene (usp. Ferović 1994a, isto Ferović 2003), učenici nemaju obvezu izvođenja po notnom zapisu, već isključivo po sluhu. Ostale, malobrojne teme o muzičkom razvoju u BiH posvećene su umjetničkoj muzici. Navest ćemo neke od kompozicija za slušanje bosanskohercegovačkih kompozitora koje su programskog sadržaja i samim naslovom upućuju na tradiciju ili su komponirane u duhu tradicijske muzike BiH: *Moja dika* solo pjesma Mladena Pozajića, *Metamorfoze*, *Probuđena kasaba* – uvertira za veliki orkestar Avde Smailovića, *Bosanska suita*, *Tri burleske* Vlade Miloševića, *Hasanaginica* Asima Horozića i td. (Isto).

ZAVRŠNE RIJEČI

Bosna i Hercegovina ima bogatu muzičku baštinu, raznovrsne forme vokalne, instrumentalne i vokalno-instrumentalne tradicijske muzike. U suvremenom dobu tradicijska muzika ima svoje mjesto u bosanskohercegovačkom društvu u različitim izvornim i/ili transformiranim oblicima. Često se izvodi u formalnim prilikama predstavljajući kulturu jednoga područja u BiH, države, čak i regije. Činjenica je i da se prezentira kao muzički sadržaj za različite vrste zabave.

U bosanskohercegovačkom odgojno-obrazovnom sustavu na različitim razinama tradicijska muzika ima obrazovne ciljeve: upoznavanje domaće muzičke baštine, upoznavanje vlastite kulture za bolju samospoznaju, ali i razumijevanje i prihvaćanje drugoga i drugačijega, što doprinosi očuvanju tradicije i tradicijske muzike kao dijela kulturnog identiteta.

Sadržaji bosanskohercegovačke tradicijske muzike svih naroda koji žive stoljećima u BiH, prvi put su značajnije zastupljeni u udžbenicima Muzičke kulture za osnovnu školu (osnovna škola je trajala osam godina/razreda) i drugi razred gimnazije koji su štampani 1994. godine u samostalnoj državi. Tradicijska muzika je imala značajno mjesto, sadržaji iz različitih oblasti su činili cca. 30% do 50% kurikula u osnovnoj školi. Nažalost, 20-ak godina kasnije muzička tradicija je potisnuta u korist drugih muzičkih sadržaja. U današnjoj, devetogodišnjoj osnovnoj školi tradicijska muzika zauzima cca. 23 % kurikula. Premda je Okvirnim nastavnim planom i programom predviđen veći broj muzičkih primjera u oblasti muzičke tradicije, autorima udžbenika Muzičke/Glazbene kulture data je mogućnost da po principu slobodnog izbora ne/uvrste sadržaje tradicijske muzike u nastavna područja. Uočljiv je omjer koji ne ide u prilog značajnijoj zastupljenosti tradicijske muzike: veći broj tema koje su date kao izbor u Okvirnom nastavnom planu i programu naspram manjeg broja tema koje istim dokumentom moraju biti zastupljene ne precizirajući i obavezne sadržaje nastavnih jedinica. U skladu s razvojnim karakteristikama u udžbenicima za mlađu djecu su zastupljenije tradicijske muzičke/glazbene igre, kod brojalica broj domaćih je manji u odnosu na one iz regije, dok su za stariju djecu i mlade zastupljeniji narodni napjevi/svatovske

pjesme i sevdalinke u izvornom obliku i/ili u novim aranžmanima, u skladu sa suvremenim načinom življenja.

Zastupljenost tradicijske muzike u općem muzičkom obrazovanju tema je koja sigurno zahtijeva i zaslužuje šire razmatranje i drugačije perspektive. Stoga se nadajmo da će trenutni uvid u ovu problematiku i na ovom mjestu potaknuti nova razmišljanja o ovom pitanju jer je tradicija dio nas i mi smo dio tradicije.

BIBLIOGRAFIJA

Ceribašić, Naila (2009). Izazovi tradicije: Tradicijska glazba i hrvatska etnomuzikologija. U: Gligo, Nikša; Davidović, Dalibor; Bezić, Nada (ur.). *Glazba prijelaza: Svečani zbornik za Evu Sedak.* Zagreb: ArTresor naklada – Hrvatska radiotelevizija, Hrvatski radio. 69-78.

Čavlović, Ivan (2011). *Historija muzike u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Muzička akademija.

Dahlhaus, Carl (2000). Traditionszerfall im 19. und 20. Jahrhundert. U: Danuser, Hermann (ur.). *Carl Dahlhaus. Gesammelte Schriften*, sv. 1. Laaber: Laaber-Verlag. 180-195.

Dobrota, Snježana (2012). *Uvod u suvremenu glazbenu pedagogiju*. Split: Filozofski fakultet.

Ferović, Selma; Ćuković, Teodora (1994). *Muzička kultura 1., 2. i 3. razred osnovne škole*. Sarajevo: Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta.

Ferović, Selma (1994a). *Muzička kultura za 2. razred gimnazije*. Sarajevo: Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta.

Ferović, Selma (1998). *Didaktičko-metodička uputstva za upoznavanje muzičke baštine BiH, uz korištenje audio-kaseta*. Sarajevo: Šumi-disk.

Ferović, Selma (2003). *Muzička kultura za 2. razred gimnazije*. Sarajevo: Sarajevo Publishing.

Ferović, Selma (2005). *Muzička/glazbena kultura: za treći razred devetogodišnje osnovne škole*. Sarajevo: Sarajevo Publishing.

Ferović, Selma (2006). *Muzička/glazbena kultura: za prvi razred devetogodišnje osnovne škole*. Sarajevo: Sarajevo Publishing.

Gortan Carlin, Ivana Paula; Pace, Alessandro; Denac, Olga (2014). *Glazba i Tradicija: izabrani izričaji u regiji Alpe-Adria*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Hodžić, Refik (2005). *Metodika muzike za predškolski odgoj i razrednu nastavu: priručnik za nastavnike i studente*. Bihać: Grafičar.

Kale, Eduard (1985). *Povijest civilizacija*. Zagreb: Školska knjiga.

Karača Beljak, Tamara (2014). *Zvučni krajolici: pogled na vokalne fenomene Bosne i Hercegovine*. Sarajevo: Muzička akademija, Institut za muzikologiju.

Kazić, Senad (2014). Doprinos i značaj Elly Bašić razvoju muzičke pedagogije i etnomuzikologije (1945-1990) / Contribution and importance of Elly Bašić in the development of Music pedagogy and Ethnomusicology (1945-1990). U: Talam, Jasmina; Karača Beljak, Tamara (ur.). *Zbornik radova: proslava 110 godina rođenja prve bosanskohercegovačke etnokoreologinje Jelene Dopuđe*. Sarajevo: Muzička akademija, Muzikološko društvo FBiH. 128-142.

Klaić, Bratoljub (1987). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske (2. izdanje)

Lissa, Zofia (1977). *Estetika glazbe /Ogledi/*. Zagreb: Naprijed.

Perotti, Antonio (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.

Previšić, Vlatko (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, Vlatko (ur.). *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga. 15-37.

Rakočević, Selena (2014). Rukopisna ostavština etnokoreologa i koreografa Jelene Dopuđe / Manuscript legacy of the ethnochoreologist and choreographer Jelena Dopuđa. U: Talam, Jasmina; Karača Beljak, Tamara (ur.). *Zbornik radova: proslava 110 godina rođenja prve bosanskohercegovačke etnokoreologinje Jelene Dopuđe*. Sarajevo: Muzička akademija, Muzikološko društvo FBiH. 20-42.

Rihtman, Cvjetko (1974). Zbornik napjeva narodnih pjesama Bosne i Hercegovine. *1. Dječije pjesme*. Sarajevo: Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine. 17-21.

Talam, Jasmina; Karača Beljak, Tamara (ur.) (2008). *Legat akademika Cvjetka Rihtmana, I dio.* Sarajevo: Muzička akademija, Institut za muzikologiju.

****Okvirni nastavni plan i program od 1. do 9. razreda devetogodišnje osnovne škole u Federaciji Bosne i Hercegovine (Muzička kultura)* (2003). Mostar: Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke.

The Presence of Music Tradition in the Music Culture Curricula in Bosnia and Herzegovina

SUMMARY

Musical tradition is an important element in the formation of cultural identity of each individual. The knowledge of one's own culture, especially music culture, should be one of the main tasks of the general education system. To understand, respect and appreciate others and different cultures one should first understand one's own cultural and musical characteristics.

The school subject Musical Culture in Bosnia and Herzegovina is taught in primary schools, and only in the second year of the general education secondary school. The current curricula provide an insight into the theoretical assumptions of importance and the presence of the content of traditional music in general music education curricula, while the analysis of the textbooks used in teaching practice indicates the absence/presence of Bosnian traditional music in the programme content of the subject Musical Culture.

Based on the indicators of the position and the role of traditional music in the current curricula of the Musical Culture, certain opinions can be formed on the importance of traditional music contents in the general school system, which could further specify suggestions on the quality approach to the issue.

Key words: musical tradition, curriculum, Musical Culture, Bosnia and Herzegovina.

POVIJEST GLAZBENOG OBRAZOVANJA

HISTORY OF MUSIC EDUCATION

Lada Duraković
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Muzička akademija / CKPIS
Pula, Hrvatska
ldurakov@unipu.hr

Glazbena nastava i ideologijske mijene: Hrvatska u formativnim godinama socijalizma (1945.-1960.) i razdoblju afirmacije političkoga pluralizma (1991.-2006.)

UDK: 78:37(091)
Izvorni znanstveni rad (Original scientific paper)

Nacrtak

Interes najnovijih istraživanja koja tematiziraju povijest glazbenoga obrazovanja uglavnom je usmjeren na pitanja metodologije i njezine implementacije u nastavi te na analizu sadržaja udžbenika. Razmatranje veza između područja glazbe i ideologije te njihova artikulacija u praksi u manjoj mjeri privlače pozornost istraživača. Rad, na osnovu analize nastavnih planova i programa za osnovne škole, novinskih članaka i arhivske građe ukazuje na ciljeve i zadaće koji su u programima glazbene (muzičke) nastave u formativnim godinama socijalizma (1945.-1960.) te u razdoblju afirmacije političkoga pluralizma (1991.-2006.) predstavljali transmisiju zahtjeva vladajuće ideologije.

Ključne riječi: nastava, ideologija, plan i program, glazbena nastava.

> »Svaki čovjek koji govori posjeduje ideje o ideologiji, o gramatici, o logici i elokvenciji. Svaki čovjek koji djeluje ima svoja privatna i socijalna moralna načela. Svako biće koje tek vegetira ima svoje pojmove o fizici i matematici; i jednostavno zato što živi sa sebi sličnima ono posjeduje svoju malu kolekciju povijesnih činjenica i svoj način da o njima sudi.«[1]

Odgojno-obrazovni sustav među ključnim je činiteljima društvene i kulturne reprodukcije, a obrazovne institucije jedan su od poligona distribucije ideologijskih vrijednosti – mehanizam kontrole koji pomaže pri uspostavljanju odnosa moći, legitimiranju postojećih društvenih odnosa, posredovanju društveno prihvatljivih normi i vidova ponašanja[2]. Obrazovne politike prate i usmjeravaju koncepte i sadržaje nastavnih planova i programa koji se kreiraju unutar nadležnih državnih

1 Destutt de Tracy, Antoine (1800). *Observations sur le système actuel d'instruction publique*. Pariz. Prema: Rancière, Jacques (2010). *Učitelj neznalica. Pet lekcija iz intelektualne emancipacije*. Zagreb: Multimedijalni institut. 46.

2 Ovaj rad je financirala Hrvatska zaklada za znanost projektom »Stvaranje socijalističkoga čovjeka. Hrvatsko društvo i ideologija jugoslavenskoga socijalizma« (1718).

ministarstava i agencija, nastoje svoju uspješnost postići obrazovnim reformama, odnosno sistemskim promjenama (Pastuović 2012) a dominantne društvene skupine putem školskog aparata afirmiraju vlastite stavove, ideje i ciljeve. Pritom učitelji djeluju kao produžena ruka sustava: oni kojima je povjeren transfer znanja, nesvjesno podržavaju i podupiru ideologiju od koje se inače možda načelno svjetonazorski ograđuju. Posredovanje idejno-političkih stavova i znanja vrši se u velikoj mjeri unutar tzv. skrivenog kurikuluma[3] – implicitnog, nesvjesnog prihvaćanja ideologijskog sadržaja koji generira stavove i vrijednosti koje se smatraju samorazumljivim i najčešće se ne propituju. S obzirom na to da je prisutna u životima mladih određeni broj godina i određeni broj sati dnevno, škola socijalizira i oblikuje mladež prema društveno poželjnom obrascu, odnosno odgaja individue koje će jamčiti reprodukciju određenih vrednota.[4]

Vezanost uz društveni kontekst i arbitraža koju vrše društveno-političke strukture za rezultat imaju neminovnost ideologizacije u obrazovnom sustavu. Ta pojava ne mimoilazi ni nastavu glazbenoga odgoja (glazbene kulture) koju, poput ostalih nastavnih predmeta, ne možemo sagledavati kao izoliranu praksu jer je prožeta širim idejnim, kulturnim i svjetonazorskim utjecajima i interesima.

Ovim radom, na osnovu nastavnih planova i programa za osnovne škole u formativnome razdoblju socijalizma (1945.-1960.) i u razdoblju afirmacije političkoga pluralizma (1991.-2006.)[5] te novinskih članaka i arhivske građe, nastojat ćemo odgovoriti na pitanje koji su ciljevi i zadaće u programima glazbene nastave u prvim poratnim godinama te u godinama nakon uspostavljanja samostalne hrvatske države predstavljali transmisiju zahtjeva vladajuće ideologije.

3 Skriveni kurikulum pretpostavlja usvajanje pravila, rituala, normi, vjerovanja, vrijednosti i pretpostavki koje nisu propisane službenim programom ili drugim pravilima ustanove. Vidi više u: Flere, Sergej (ur.), (1986). *Proturječja suvremenog obrazovanja*. Zagreb: Radna zajednica republičke konferencije Saveza socijalističke omladine; Pastuović, Nikola (1999). *Edukologija*. Zagreb: Znamen; Marsh, Colin J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa; Previšić, Vlatko (2005). *Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura*. Pedagogijska istraživanja, 2 (2). 165-173.

4 Vidi više u: Althusser, Louis (1986). Ideologija i ideološki aparati države. U: Flere, Sergej (ur.), *Proturječja suvremenog obrazovanja*. Zagreb: Radna zajednica republičke konferencije Saveza socijalističke omladine, 119-140.

5 Izbor ovih dvaju razdoblja prvotno je bio rezultat želje za istraživanjem ideologizacije glazbene nastave u prvim godinama nakon Drugog svjetskog rata te nakon osamostaljenja Hrvatske. Pritom se petnaestogodišnje razdoblje pokazalo dovoljno relevantnim za bilježenje važnih mijena u ciljevima i zadaćama glazbene nastave, te važnih dopuna/izmjena u nastavnim programima: 1960. godine donesen je Nastavni plan i program u kojem su bila zastupljena sva glazbena područja (sviranje, uz već postojeće pjevanje, stvaralaštvo, slušanje glazbe, opismenjivanje i upoznavanje različitih pojmova iz glazbene kulture), dok je 2006. godine otvoreni model u potpunosti promijenio dotadašnju paradigmu glazbene nastave.

Suvremeni koncept obrazovanja: idejnost i političnost (1945.-1960.)

U prvim godinama nakon Drugog svjetskog rata jugoslavenska vlast nastojala je oživotvoriti viziju novog, »socijalističkog čovjeka«, građanina socijalističkog društva, graditelja i branitelja novostvorene države. Jedan od instrumenata za ostvarenje toga cilja bilo je stvaranje novoga koncepta obrazovanja, odnosno transformacija dotadašnjega obrazovanog sustava (Hofman 2009: 68; Koren 2012: 9). U to vrijeme situacija u kulturnom nasljeđu bila je poražavajuća, postotak nepismenoga stanovništva visok, školska mreža nerazvijena, a kadrovi malobrojni i nedovoljno osposobljeni za rad u nastavi. Stoga je jedan od prioriteta vlasti bila skrb o svekolikom razvoju obrazovanja, kulture i kulturno-umjetničkoga života. Među mnogobrojnim problemima s kojima se valjalo suočiti bio je i problem pravilnoga ostvarivanja socijalističke idejnosti i političnosti nastave (Franković 1977). Cjelokupni nastavni proces trebalo je sinkronizirati s ideologijom i politikom vladajuće klase kako bi se ideologijske postavke pomoću školskoga sustava prenosile na mlađe generacije i time jamčilo provođenje partijskih direktiva. Partijnost učitelja trebala je predstavljati mjerilo njegova domoljublja, političke svijesti i osobnoga odnosa prema pozivu (Ibid.). Učitelji su trebali biti društveni radnici i odgajatelji, a ne samo predavači. Njihova je zadaća bila obrazovati buduće graditelje socijalizma u skladu s vladajućim ideološkim premisama. Izvršenje tih obveza nadgledali su organi države, koji su od učiteljskog kadra očekivali posjedovanje jake i čvrste idejno-političke orijentacije (Hofman 2009: 81).[6]

Neposredno nakon Drugog svjetskog rata vrijednosni su se postulati u školstvu usmjeravali prema sovjetskim iskustvima. Nakon 1948. godine, vlast se od njih deklarativno distancirala, a pozornost je preusmjerila na jugoslavenske autoritete. U pedesetim godinama ideološki diskurs u obrazovanju se u određenoj mjeri usmjerio na pitanja upravljanja, odnosno uvođenja samoupravljanja. Vrijednosti koje je proklamirala Komunistička partija predstavljale su i dominantne vrijednosti u obrazovanju. Smatralo se da ne postoje bezidejni i apolitični nastavni predmeti, već da svaki od njih ima svoje specifične idejne i odgojne mogućnosti koje valja upoznati i primjenjivati u radu s učenicima (Franković 1977). Ni glazbena nastava nije bila iznimka u odnosu na zahtjeve vezane uz realizaciju koncepta socijalističke idejnosti i političnosti.

U prvim godinama nakon Drugoga svjetskog rata nastava glazbenog odgoja odvijala se pod nazivom Pjevanje. Cilj predmeta u osnovnoj, tada četverogodišnjoj školi, prema Nastavnom planu i programu iz 1946. godine, bilo je razvijanje sluha, glasa i izgovora te osposobljavanje učenika za samostalno i zborno pjevanje.

6 Nadzor nad školstvom provodio je isprva Agitprop, a od 1955. godine Ideološka komisija Centralnog komiteta SKJ. Više u: Koren, Snježana (2012). *Politika povijesti u Jugoslaviji*. Zagreb: Srednja Europa; Najbar-Agičić, Magdalena (2013). *Kultura, znanost, ideologija: Prilozi istraživanju politike komunističkih vlasti u Hrvatskoj od 1945. do 1960. na polju kulture i znanosti*. Zagreb: Matica hrvatska.

Za nastavu Pjevanja bio je predviđen jedan sat tjedno. Zadaća predmeta bilo je poticanje interesa mladih za glazbu te razvijanje estetskih i socijalnih komponenti njihovih osobnosti. U nastavnom planu bilo je predviđeno pjevanje mahom jednoglasnih, a tamo gdje je to bilo moguće, i dvoglasnih dječjih, narodnih i borbenih pjesama. Pjesme su se učile po sluhu, a poticalo se povezivanje glazbenih s drugim nastavnim sadržajima (ples, dječje igre) te osmišljavanje vlastitih melodija na prikladne dječje, narodne i borbene tekstualne predloške. (Nastavni plan i program 1946). Glazba je trebala u učenicima od najranije dobi buditi nacionalnu svijest, osjećaje borbenosti, ljubav prema domovini, radu, drugarstvu, uz nju su učenici trebali osvijestiti važnost evociranja uspomena na narodnooslobodilačku borbu. (Zuber 1955).

Plan i program iz 1948./1949. godine u glazbenu nastavu uveo je prilično ambiciozne zahtjeve elementarnoga glazbenog opismenjivanja već u trećem razredu uz pomoć tonika-do metode. Tako su se učenici trebali što bolje osposobiti za pjevanje u zboru. Zborno pjevanje bilo je važan dio odgoja »mladog socijalističkog čovjeka«, mjesto na kojem su učenici u nastavnom procesu »sudjelovali kao aktivni izvršioci rada«. Zajednički se pjevalo u razrednim i u školskim pjevačkim zborovima, čime je glazbena nastava osnaživala odgojnost u duhu nove ideologije. Velika pozornost pridavala se razumijevanju tekstova pjesama, jasnom i pravilnom izgovoru i vokalnoj tehnici. Smatralo se kako će uz »pravilnu muzičku nastavu po programu postati s vremenom nepotrebno da se kod javnih nastupa isključuju učenici s tzv. slabijim sluhom«. (Nastavni plan i program za osnovnu školu 1948: 62). Zadatak Pjevanja sastojao se u tome da sve učenike osposobi za aktivno sudjelovanje u reprodukciji glazbenih djela. Tendencija poslijeratne kulturne politike bila je da glazbeno obrazovanje prestane biti tek dio »otmjenog odgoja« imućnijeg dijela stanovništva. Glazbenu umjetnost trebalo je približiti djeci i mladeži, posebice onima iz siromašnijih, radničkih obitelji s relativno niskim kulturnim standardom. Kvalitetni resursi umjetničkih kreacija trebali su biti dostupni svima, a glazba je trebala biti dio kulturne izgradnje svakoga obrazovanog čovjeka i svi su, bez obzira na predispozicije, trebali imati pravo na razvoj svojih umjetničkih talenata (Finkelstein 1954; Hercigonja 1972). Sve aktivnosti koje su u sebi nosile elemente društvenosti, društvenoga kontakta, suradnje, navikavanja na kolektivno, imale su odgojnu vrijednost, smatralo se kako će pjevanje u zboru pomoći daljnjem angažmanu učenika u društveno korisnom radu (Palčok 1965; Zuber 1955). Učiteljima se ostavljala sloboda izbora pjesama u godišnjem rasporedu, ali je plan i program predlagao izbor onih koje su se mogle obraditi u pojedinom razredu. Među njima bile su brojne pionirske pjesme, pjesme o drugu Titu i sl. Tako su npr. za prvi razred primjerene za obradu, između ostalih, bile pjesme: *Pioniri veseli*, *Oj narode, narode, evo tebi slobode*, *Druže Tito ljubičice bijela*; u drugom razredu *Mi smo mali pioniri*, *Na Kordunu grob do groba*, *Drugarska se pjesma ori* i *Hej, Slaveni*; u trećem razredu *Hajd u kolo sada svi partizani*, *Budi se Istok i Zapad*, *Padaj silo i nepravdo*, *Po šumama i gorama* i *Lijepa naša domovino,* a u četvrtom *Ide Tito preko Romanije*, *Šamac-Sarajevo*, *Pjesma mladih graditelja* itd. (Nastavni plan i program za osnovnu školu 1948).

Nastavni plan i program za gimnazije koje su u poratnim godinama imale osam razreda (od kojih su prva četiri bila ekvivalent današnjim višim razredima osnovne škole), donesen je već 1944. godine. Prvotno je obuhvaćao poduke širega spektra glazbenih znanja, od poznavanja tonskoga sustava, elemenata harmonije, glazbenih oblika i poznavanja instrumenata do povijesti glazbe, a održavao se jedan, odnosno dva sata tjedno. Program je bio izuzetno ambiciozno osmišljen, a zahtjevi izjednačeni s gradivom glazbenih škola. Naknadno je koncepcija glazbene nastave pojednostavljena, te se od 1948. godine svela samo na solfeggio, pjevanje pjesama te slušanje glazbe (Nastavni plan i program sedmogodišnje škole 1948). Glavnu kočnicu u realiziranju ambicioznih planova predstavljalo je pomanjkanje profesionalnih glazbenika svih profila. Malobrojni kadrovi na tom području nisu uspijevali zadovoljiti potrebe iz nastavnoga programa koji je od učitelja glazbe tražio posjedovanje specifičnih kompetencija. Osim nedostatka pedagoške i didaktične naobrazbe učitelja, nedostajala je i stručna literatura, a učionice uglavnom nisu bile primjerene za održavanje glazbene nastave (Požgaj 1950; Duraković, Štefec 2013). Raspodjela kadrova predstavljala je veliki problem, učitelji glazbe često su bili zaposleni u više ustanova, a oni obrazovaniji i stručniji željeli su raditi u većim sredinama pa su se opirali odlasku na selo (HR HDA 1220, 10). Prosvjetni instruktori i prosvjetni inspektori koji su obilazili škole žalili su se kako nastava nije usklađena s nastavnim programima i ciljevima odgoja za socijalističko društvo, kako nastavnici nisu dovoljno upućeni u nastavne planove i nastavu provode po vlastitom nahođenju, a ako i poznaju nastavne planove, nedovoljno ih poštuju i sadržaj nastavnih sati »prekrajaju« onako kako sami smatraju da treba (HR HDA 1220, 12, a). O planom i programom predviđenoj tonika–do metodi najupućeniji predstavnici struke imali su oprječno mišljenje, a mnogi nastavnici uopće nisu ni znali što se pod tim nazivom podrazumijevalo i kako tu metodu provoditi (HR HDA 1220, 12, b). Prema polugodišnjim i godišnjim izvještajima koje su ravnatelji i upravitelji škola podnosili Ministarstvu prosvjete, u nekim mjestima uopće nije bilo nastave Pjevanja ili se ona provodila nepotpuno. Među nastavnicima ipak je bilo i onih koji su s uspjehom organizirali nastavu glazbe, samostalno izrađivali »instrumentarij« te formirali zborove koji su nastupali ne samo u matičnim školama već i na raznim smotrama i natjecanjima. (HR HDA 291, 35).

Zakon o narodnim školama iz 1950. godine uveo je obvezno pohađanje osmogodišnje škole, što je rezultiralo donošenjem novog plana i programa koji je promijenio ciljeve i zadaće glazbene nastave.[7] Nastava Pjevanja prema novome

7 Taj plan i program, nakon postupnog prerastanja šestogodišnjih u osmogodišnje škole, stupio je na snagu tek u školskoj godini 1954./1955. Prijelaz na osmogodišnje školovanje bio je postupan i različit: četverogodišnje škole postupno prerastaju u osmogodišnje, ukida se niža gimnazija koja se priključuje osmogodišnjem školovanju. Za potrebe transformirane osmogodišnje škole u nekoliko navrata donosili su se nastavni planovi i programi. Vidi više npr. u: Munjiza, Emerik i Lukaš, Mirko (2006). Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja. *Odgojne znanosti*, 8/2, 361-383; Poljak, Vladimir (1988). *Povijesna analiza unutarnje reforme osnovne škole*. Zagreb: Institut za pedagogijska istraživanja; Franković, Dragutin (1977). *Bitna obilježja socijalističke idejnosti i političnosti nastave*, Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

programu održavala se jednom tjedno, osim u petom razredu u kojem su se predviđala dva sata tjedne nastave koja su obuhvaćala pjevanje, njegu i razvijanje glasa, vježbe za ritam i muzičko-estetski odgoj. U nižim razredima učenici su pjevali po sluhu. Pjesme su bile sadržajno vezane uz dom, školu, životinje i razne dječje doživljaje. Od trećega razreda repertoar se sadržajno širio na narodne, domoljubne, borbene i umjetničke pjesme. Od četvrtoga razreda, uz uvođenje dvoglasnoga pjevanja, učenici su postupno usvajali elemente glazbene pismenosti.[8] Bilo je predviđeno i slušanje izabranih glazbenih djela na gramofonskim pločama ili na radiju iako brojne škole nisu imale ploča, gramofona, a ni radioprijamnika (Duraković 2011). Smatralo se kako će slušanje radijskih emisija razviti u učenicima »muzikalnost, familijarizaciju s muzičkom literaturom« i da će mladi konzument medijskih sadržaja s vremenom postati ne samo pasivni već i aktivni »učesnik u realizaciji zvučnog svijeta« (HR DAPA 829, 3). Za razliku od ranijih programa, zborno su pjevanje trebali pohađati samo učenici viših razreda koje je odabrao učitelj (Nastavni plan i program za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazije, osnovne škole i produžne tečajeve 1950). Sudjelovanje u zboru više nije bilo obvezatno. Velik broj zborskih nastupa kojima su se škole predstavljale u javnosti te ›uveličavale‹ mnogobrojne protokolarne manifestacije razvio je potrebu za selekcijom učenika s pravilnom intonacijom, onih koji su mogli kvalitetu izvedbe podignuti na zadovoljavajuću razinu.

U Nastavnom planu iz 1951. godine, po prvi put se uz Pjevanje u prvim trima razredima, uvodi naziv Muzički odgoj za glazbenu nastavu u višim razredima[9]. U objašnjenju izmjene naziva predmeta stoji kako dotadašnji naziv nije bio opravdan jer je nadilazio gradivo pouke o pjevanju i nije odgovarao cilju nastave. Uz pjevanje i opismenjivanje u novome su programu zastupljena sva uobičajena glazbeno-obrazovna područja osim sviranja: slušanje glazbe koje se provodilo »prema mogućnostima« koje je imala pojedina obrazovna ustanova, glazbeni život koji se sastojao uglavnom od pojašnjavanja različitih pojmova vezanih uz glazbenu kulturu i stvaralački rad. Program je, kako se navodi u Nastavnom planu, bio sastavljen tako da zadovolji stručnjake, njegova je koncepcija »sadržavala najsuvremenije pedagoške principe u glazbenoj nastavi«, izbjegnuta je previše kompliciranа terminologija koja bi otežala razumijevanje nedovoljno stručno osposobljenim nastavnicima koji su taj predmet često predavali (Nastavni plan i program za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazija 1951, 163). Prema tom nastavnom planu u prvim trima razredima naglasak u glazbenom obrazovanju bio je na pjevanju, glazbenom opažanju i primjeni opaženoga. U četvrtom razredu, ukoliko je to bilo moguće, uvodili su se diktat i stvaralački rad ili su se, u školama u kojima nastavnici nisu bili dovoljno glazbeno osposobljeni, ti sadržaji nadomještali pjevanjem primjerenih narodnih i domoljubnih pjesama. Od petoga razreda predviđalo se povremeno slušanje ploča, radioemisija ili koncerata te

8 Upoznaju se s pojmom crtovlja, razlikuju note po trajanju, tonalitete, različite mjere. U nastavu se uvode glazbeni diktati, poučava se solmizacija i glazbena abeceda.

9 Peti je razred bio ekvivalent prvom razredu gimnazije, šesti drugom, sedmi trećem a osmi četvrtom razredu.

opismenjivanje.[10] Zborsko pjevanje pohađali su učenici viših razreda koje je trebao odabrati nastavnik, a školskom zboru bila je povjerena važna kulturna zadaća: omogućiti praktičnu primjenu stečenoga glazbenog znanja, na lijepoj i vrijednoj pjesmi razviti glazbeni ukus i osjećaj za ispravno iznošenje glazbeno-estetskog sadržaja, upoznati pjevače zbora s većim brojem narodnih, domoljubnih i umjetničkih pjesama, razvijati smisao za disciplinirani rad u zajednici i osjećaj osobne odgovornosti za uspjeh kolektiva. (Nastavni plan i program za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazija 1951). Zborskom se muziciranju pripisivala moć otklanjanja socijalnih, ekonomskih i kulturnih razlika među članovima, utjecaj u smanjivanju društvenih nejednakosti te moć širenja i usmjeravanja ideja među masama. (HR DAPA 829, 13).

Nastupi školskih zborova većinom su se održavali za blagdane: Dan žena, Dan oslobođenja, Dan Jugoslavenske narodne armije, Titov rođendan te prigodom raznih drugih protokolarnih priredaba. Na zbornom pjevanju prema tom se planu učilo dvoglasno, troglasno i četveroglasno pjevanje, samostalno ili uz instrumentalnu pratnju, i to: narodne i umjetničke, borbene i domoljubne pjesme (naročito pjesme iz narodnooslobodilačke borbe i iz vremena izgradnje); narodne popijevke jugoslavenskih naroda te vokalna djela, najprije domaćih, a zatim i stranih kompozitora (Nastavni plan i program za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazija 1951).

Godine 1954. objavljen je Nastavni plan i program za narodne četverogodišnje i šestogodišnje škole i niže razrede gimnazije, a godinu dana kasnije Nastavni plan i program za narodne šestogodišnje škole i Privremeni plan i program za VII. i VIII. razred osnovne osmogodišnje škole, u kojima je sadržaj nastave Muzičkog odgoja ostao vrlo sličan prethodnome.

Četiri godine kasnije, 1958. godine, osmišljen je nacrt koncepcije glazbene nastave u osnovnoj školi na saveznoj razini koji je rezultirao donošenjem Nastavnog plana i programa 1960. godine. U tom su planu zastupljena sva područja od koji se sastojao i prethodni program: pjevanje, stvaralaštvo, slušanje glazbe, opismenjivanje i upoznavanje različitih pojmova iz glazbene kulture, a po prvi put u ovome planu susrećemo i područje sviranja. (Osnovna škola 1958). Glazbeni je, uz Likovni odgoj, spadao u estetsko odgojno područje, a izvodio se tri puta po pola sata tjedno u prvim četirima razredima i po dva sata u idućim četirima. U Nastavnom planu iz 1960. godine u prvim trima razredima osnovne škole nastava Muzičkog odgoja zasnivala se na slušanju, pjevanju, sviranju na dječjem školskom instrumentariju i na stvaralačkom radu. Od četvrtoga do šestoga razreda Muzički odgoj sastojao se od odgoja sluha, odgoja ukusa i odgoja za samostalno izražavanje. Težište u sedmom i osmom razredu bilo je stjecanje osnova instrumentalne glazbe upoznavanjem instrumenata i slušanjem glazbe (gramofonske ploče, radio, koncerti i opere). Zadaća školskoga zbora bila je, među ostalim,

10 Upoznaju se sa solmizacijom, abecedom, dur i mol ljestvicama, pišu diktate, slušno prepoznaju intervale itd. Kao osnovno nastavno sredstvo služio je modulator koji se crtao na ploči, a kao pomoć u stjecanju osnovnog muzičkog znanja preporučala se tonika-do metoda i fonomimika.

savladavanje određenoga broja poznatih svečanih, masovnih i prigodnih pjesama poput himne, *Internacionale*, pjesama o Republici, pjesama o drugu Titu, koračnica, borbenih masovnih pjesama, masovnih pjesama o radu, umjetničkih i narodnih pjesama. Od učitelja se tražilo da na satovima podjednaku pozornost posveti svim učenicima – i onim nadarenim i onim s manje razvijenim talentom za glazbu (Osnovna škola 1958). Muzičkim odgojem valjalo je stvoriti pretpostavke za obrazovanje budućih posjetitelja koncertnih događanja. Stoga se u nastavnom planu pozornost posvećivala kulturno-obrazovnom djelovanju škole: »ispunjavajući svoje odgojno-obrazovne ciljeve, kao i kulturno-prosvjetnu ulogu u svojoj sredini, osnovna škola treba da bude i organizator raznovrsnih muzičkih priredbi. Ova se djelatnost škole može sastojati u međusobnom posjećivanju muzičkih grupa pojedinih škola uz održavanje priredbi, organizacijama školskih svečanosti i koncerata, smotrama zbora i instrumentalnih grupa, muzičkim ekskurzijama, natjecanjima, uređivanju muzičkih novina u školi itd.« (Osnovna škola - Odgojno-obrazovna struktura, 1960: 194).

Međutim, glazbena nastava u općeobrazovnim školama nije uspijevala u potpunosti postići zadane ciljeve. Ubrzo nakon donošenja novog nastavnog plana na saveznoj razini počelo se uviđati kako nedostaju realne mogućnosti za njegovo provođenje. Većini škola nedostajali su osnovni materijalni preduvjeti potrebni za odvijanje nastave: sve škole nisu imale tamburicu, harmoniku ili neki drugi instrument te dječji instrumentarij i audiovizualna pomagala, nedostajali su priručnici i ostala literatura za nastavnike (HR HDA 1598, 145). Nastavni kadrovi nisu dobivali potrebnu pedagoško-metodičku izobrazbu za vrijeme školovanja, pa nisu razumijevali namjere, ciljeve i zadaće programa, svodili su nastavu na solfeggio, teoriju, definicije iz muzičke materije te povijesne podatke bez zvučnih ilustracija. U nekim kotarima još uvijek više od 70% kadrova koji su izvodili glazbenu nastavu bilo je nestručno, pa su školski ravnatelji i prosvjetni inspektori nastojali riješiti taj problem kako bi nastavu vodili obrazovani pojedinci, a ne oni »koji za to imaju sklonosti« (HR DAPA 829, 3; HR HDA 1598, 134).

Iz navedenih planova i programa vidljivo je kako su osnovne premise glazbene nastave u osnovnoj školi bile hvalevrijedne: počivale su na dostupnosti glazbenoga obrazovanja, zalaganju da se svim mladim ljudima omogući upoznavanje s osnovnim glazbenim pravilima i zakonitostima kako bi u glazbenim događanjima mogli sudjelovati kao aktivni sudionici ili kao slušatelji. Glazbenim obrazovanjem i opismenjivanjem trebala se odgojiti nova publika najširih narodnih radnih slojeva, valjalo je postići omasovljenje bavljenja glazbom, stvoriti novi socijalni sastav glazbene publike i glazbu učiniti kulturnom potrebom svakog socijalističkog čovjeka (Kolenc 1946: 4) Ciljevi i zadatci u nastavnim planovima često su se ponavljali, odnosno prepisivali, a razlike među njima nisu bile jasne. Stvarani su na brzinu, često su se objavljivali novi, umjesto da se pričeka da prethodni zažive u praksi. Udžbenika i priručnika za rad u nastavi bilo je malo, učitelji su se ponekad loše snalazili u nastavnim planovima i programima, a nerijetko ih nisu ni poznavali (HR HDA 1220, 12, c). Politički imperativi su nalagali da vjera i ljubav prema socijalističkoj domovini moraju biti dovoljni poticaji

da učitelji, unatoč svim preprekama i financijskim poteškoćama, budu spremni požrtvovno obavljati svoj poziv i tako pridonijeti izgradnji socijalističke kulture. Učiteljima glazbe se međutim, posebno u ranom poraću, zamjerala nedovoljna idejno-politička izgrađenost jer se većinom nisu isticali u diskusijama niti su se pretjerano aktivirali u društveno-političkom radu, što se pripisivalo činjenici da je »većina nastavničkog kadra porijeklom iz buržoaskih krugova, a školovali su se u velikom broju po austrijskim i njemačkim muzičkim školama« (HR HDA 1220, 12, d).

Ciljevi i zadaće nastave: (de)ideologizacija programskih sadržaja (1991.-2006.)

Promjene koje su nastupile u društvenom i političkom životu Republike Hrvatske nakon višestranačkih izbora 1990. godine i ustrojstva Hrvatske kao samostalne države, stvorile su potrebu za ponovnim promišljanjem ciljeva i zadaća odgoja i obrazovanja. Raspad bivše države i tranzicijske mijene neminovno su se odrazile i na reforme odgojno-obrazovanog sustava, a jedna od osnovnih zadaća bila je tzv. »deideologizacija ciljeva i zadaća nastave i programskih sadržaja« (Nastavni plan i program 1991: 5). Teza o depolitizaciji škole i odgoja temeljila se na uvjerenju da politizacija u socijalizmu, koja je vodila k »idejnom jedinstvu mladih« nije moguća ni održiva u uvjetima političke pluralizacije društva (Vujičić 1990). Dominantni ideološki narativ je (bez obzira na to upotrebljavali ga liberalni pluralisti ili konzervativni nacionalisti) pad socijalizma izjednačavao s oslobođenjem kulture, slobode izražavanja i kreativnosti od onoga što se doživljavalo kao smrtonosni stisak države i njenih službenih doktrina (Tutek 2013).

Zavod za školstvo RH 1991. godine izvršio je u okviru istraživačkog projekta »Valorizacija plana i programa odgoja i osnovnog obrazovanja« provjeru Nastavnog plana i programa iz 1982. godine[11] (Jakopović 1991). Rezultati istraživanja pokazali su da je osnovna škola još uvijek previše tradicionalna i premalo suvremena te da zaostaje za društvenim i pedagoškim tijekovima. Odgoj i novu koncepciju škole valjalo je »umjesto ideoloških odrednica, temeljiti na vrijednostima civiliziranog, demokratskog, razvijenog društva, na načelima znanosti i njihovih metodologija, na humanističkim načelima pluralističke demokracije«.

11 Nastavni plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja donio je Prosvjetni savjet Hrvatske 1982. godine i postupno se uvodio u škole do 1988./1989. školske godine. Objavljen je u više brojeva Vjesnika Republičkog komiteta za prosvjetu, kulturu i tehničku kulturu te u izdanju Školskih novina tijekom 1983. i 1984. god. Predmet nosi naziv Glazbena kultura, izvodi se 420 sati godišnje. Među zadacima nastave jest pridonošenje zbližavanju, njegovanju i jačanju bratstva i jedinstva, razvijanje patriotizma, doprinošenje razvoju svestrane, slobodne i humane socijalističke ličnosti. Plan sadrži iscrpan popis djela za obradu u nastavi (pjevanje, sviranje, slušanje). Zvjezdicom su označene pjesme koje valja obavezno obraditi (pjevanje), većinom je riječ o masovnim pjesmama. Također, ovaj plan sadrži i upute za nastavnike koji nastavu vode prema funkcionalnoj metodi. Više u: *Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja*, 2, predmetna nastava, Zagreb: Školske novine, 1984, str.17-22.

Uspostavljanjem novih odgojno-obrazovnih smjernica trebalo je »osvijestiti da cjelokupno čovjekovo biće sadrži još i srce i duh, koji su velikim dijelom atrofirali u odgoju općeg ideološkog jednoumlja« (Nastavni plan i program za osnovne škole 1991: 3).

Jedna od primarnih zadaća školstva u samostalnoj državi bila je dakle tzv. deideologizacija škole, ciljeva i zadataka odgoja i obrazovanja te odgojno-obrazovnih sadržaja, kojom je u nastavi glazbene kulture trebao biti »oslobođen određeni prostor za novi pristup programu i obradi« (Nastavni plan i program za osnovne škole 1991: 7; 51).[12]

Osnovni ciljevi i zadaće nastave glazbe, unatoč proklamiranoj preobrazbi, ostali su gotovo nepromijenjeni.[13] Za glazbenu nastavu u novom programu bio je predviđen jedan sat tjedno, osim u petom i šestom razredu u kojima su bila predviđena dva sata tjedno. Ciljevi nastave u osnovnoj školi, prema reformiranom programu bili su »da u učenika razvija sposobnost vokalnog i instrumentalnog muziciranja u granicama svojih mogućnosti; razvija osjetljivost i sposobnost reagiranja na glazbeno izražavanje, razvija potrebu za upoznavanjem glazbenih djela, tradicionalnih (narodnih) te umjetničkih starijeg i suvremenijeg razdoblja; da ih vrednuje i kritički se odnosi prema njima, da višestruko upozna svijet zvukova, kako bi se osposobio da u kasnijoj životnoj dobi uživljavanjem u umjetničko djelo svoj život i rad bolje osmisli, organizira i umjetnički oblikuje« (Nastavni plan i program za osnovne škole 1991). Zadatci nastave predmeta Glazbene kulture bili su: »slušanjem glazbenih djela i zvukovnih pojava učenika aktivno uključiti u različite zvukovne kombinacije (vokalne i instrumentalne); upoznati učenika s različitim svojstvima i vrstama zvuka, tona i šumova; stalnim neposrednim kontaktom s izvorima zvuka u učeniku razviti potrebu za akustičkim izražavanjem; polazeći od strukture hrvatske narodne glazbe učenika upoznati s osnovnim elementima i oznakama glazbenog govora i pisma; učenika usmjeriti na sviranje na tradicionalnim glazbalima koja se koriste u kraju u kojem učenik živi (tambura, sopile, gajde, gusle, dvojnice i ostala narodna glazbala), te frula, melodika, metalofona i ostalih glazbala dječjeg instrumentarija te na nekonvencionalnim proizvođačima zvuka; na tradicionalnoj glazbi hrvatskog naroda i ostalih narodnosti u Hrvatskoj odgajati učenika u duhu domoljublja, a na glazbenim djelima ostalih naroda svijeta u smislu multikulturalnog i europskog povezivanja; učenika informirati o radnim organizacijama i ustanovama koje se bave glazbenom proizvodnjom svih vidova (operne kuće, simfonijski i drugi orkestri, radio-televizijske stanice, diskografske kuće, trgovine glazbenih potrepština i glazbala itd); učenike

12 Obrazovne promjene, započete raskidom sa starim sustavom te nastavljene kao dio procesa europeizacije i modernizacije društva događale su se u ratnim okolnostima, što je stvaralo poteškoće njihove provedbe na čitavom teritoriju države.

13 U udžbenicima su pjesme vezane uz NOB-e te pjesme iz bivših republika Jugoslavije uklonjene. Neki udžbenici su osim tih preinaka ostali potpuno nepromijenjeni, zadržan je naslov i vizualni identitet. Usp. npr. Adamek, Ljudevit; Rakijaš, Branko (1987). *Glazbeni susreti*. *Udžbenik glazbene kulture u 8. razredu osnovne škole* te Adamek, Ljudevit; Rakijaš, Branko (1995). *Glazbeni susreti*. *Udžbenik glazbene kulture u 8. razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

uputiti u mogućnosti gradnje glazbala koja se upotrebljavaju u kraju u kom škola djeluje; usmjeravati ga na stalno slušanje radio i TV emisija a gdje je moguće i na posjećivanje svih vrsta glazbeno-scenskih i ostalih glazbenih priredbi; usvojiti određeni fond narodnih i umjetničkih glazbenih ostvarenja, kako hrvatskih, tako i najznačajnijih ostvarenja drugih naroda« (Nastavni plan i program za osnovne škole 1991). U četvrtom se razredu započinjalo s opismenjivanjem, a u zadnja dva razreda jedan je od osnovnih sadržaja bilo posredovanje informacija o obilježjima glazbenoga folklora naroda i narodnosti Hrvatske.

U usporedbi s prethodnim programima, ovi zadatci stavljaju veći naglasak na korištenje suvremenih nastavnih sredstava, upoznavanje hrvatskih umjetničkih ostvarenja te hrvatske tradicijske glazbe. Umjesto bratstva i jedinstva jugoslavenskih naroda i narodnosti promiče se multikulturalnost i europsko povezivanje, a usredotočenost na dobrobit kolektiva nadomješta se usredotočenjem na pojedinca. Stručna glazbena terminologija razlikuje se od loše formuliranog diskursa u formativnim godinama socijalizma. Ipak, ciljevi i zadaće nastave bitno se ne mijenjaju.

Najveća izmjena nastaje u izboru pjesama koje su se pjevale na nastavi. Tako se u predmetnoj nastavi među ostalim predviđalo pjevanje i slušanje pjesama: *Molitvama, evo smo* (A. Vidaković); *Lijepa naša domovino*; *Domovina* (narodna); *Naša srca vatrom gore*; *Molitva sv. Franje*; *Dom* (J. Gotovac); *Zdravo budi, Marijo* (A. Klobučar); *Mi smo braćo hrvatskoga*[14]; *Tebe Boga hvalimo*; *U boj* (I. Zajc).[15] U programu je zastupljen veći broj pjesama s tradicijskim idiomima. Međutim, iako deklarativno u programu stoji da valja upoznavati i pjesme iz tradicijske kulture manjina, takvih ima malo, odnosno zastupljene su samo pjesme dviju nacionalnih manjina.[16] Označivanje domoljublja i dalje ostaje jedan od ciljeva: »pjevanjem i sviranjem hrvatske narodne i umjetničke glazbe razvija se ljubav prema domovini Hrvatskoj i tekovinama njezine bogate glazbeno kulturne baštine«. (Nastavni plan i program za osnovne škole 1991: 52)

U Planu i programu za razrednu nastavu iz 1995. godine ističe se kako nastava glazbene kulture u osnovnoj školi svojim sadržajima i aktivnostima značajno pridonosi cjelokupnom razvoju djeteta, te se ponavlja kako stjecajem temeljne glazbene pismenosti i sustavnim razvijanjem ukusa učenike osposobljavamo za aktivno sudjelovanje u glazbenom životu okoline. Glazbena nastava ostvaruje se usporednim provođenjem nekoliko komplementarnih glazbenih aktivnosti: pjevanja i sviranja (ritamska glazbala, dječji ili Orffov instrumentarij), slušanja i usvajanja osnovnih pojmova iz glazbene kulture i aktivnosti u području glazbenog stvaralaštva. Pjevanje i sviranje u razrednoj nastavi ostvaruju se slušanjem i oponašanjem učiteljeve demonstracije, a s upoznavanjem temelja glazbenoga

14 Riječ je o pjesmi *Mi smo majko hrvatskoga sinci plemena* pjesnika Mate Topalovića koju je uglazbio Mijo Hajko.

15 U nazivu djela s kojima se valja upoznavati nailazimo i na primjer jezične hiperkorekcije, pa se tako Mozartova *Mala noćna muzika* naziva *Malom noćnom glazbom*.

16 To su *Moj očka ima konjička dva* i *Rasti rasti rožmarin* (Slovenija) i *Dafina moma* (Makedonija).

pisma započinje se u četvrtom razredu i to se proteže tijekom preostalog dijela osnovnoga obrazovanja. Učitelje se potiče na to da, ukoliko je to moguće, povezuju glazbene sadržaje sa sadržajima ostalih nastavnih predmeta, a među zadaćama glazbene nastave je omogućavanje učenicima da upoznaju veći broj narodnih i umjetničkih napjeva različitih sadržaja koje mogu koristiti u društvenim prigodama te poticanje učenika da upisuju glazbene tečajeve ili glazbene škole. Kad je riječ o pjevanju, propisane su pjesme koje je trebalo naučiti pjevati, a među njima su i brojne vjerske kao i pjesme vezane uz dom, zavičaj i domovinu: npr. budnica *Oj Hrvatska oj*, *Hrvatska ćud - Svuda ori mili poj* (I. Zajc), *Domovini* (F. Pokorni) (Nastavni plan i program za osnovne škole 1995).

Od 1996. godine, od prvoga do osmoga razreda osnovne škole učenici imaju po jedan sat tjedne glazbene nastave,[17] a sadržaji koji su se temeljili na konceptu nastave koja je prije u pojedinim razredima imala dva sata tjedne nastave, ostali su isti. S jednim satom tjedne nastave Glazbene kulture i s brojnim i raznovrsnim sadržajima koji su se trebali provoditi, a koji su podrazumijevali pjevanje, opismenjivanje, stvaralaštvo, slušanje i upoznavanje glazbe, sviranje te usvajanje muzikoloških znanja, nerealno je bilo očekivati ispunjavanje propisanih ciljeva i zadaća. Poseban kamen spoticanja predstavljalo usvajanje glazbene pismenosti, vještine koja se stječe višegodišnjim radom, što je bilo nemoguće realizirati uz tako mali broj nastavnih sati.

Godine 1999. donosi se novi Plan i program u kojemu se zadaće i ciljevi nisu promijenili. Među domovinskim pjesmama koje se u njemu navode su i: *Mlada sam Hrvatica*, *Moj hrvatski zavičaj*, *Još Hrvatska ni propala*, *Na vojsku*, *Terra nostra Croatica*, *Ja sam roda hrvatskoga*, *Mlada Hrvatica* itd. te himna Hrvatske demokratske zajednice *Bože, čuvaj Hrvatsku* (Nastavni plan i program 1999).[18]

Godine 2005. nakon znanstvenih, stručnih i javnih rasprava donosi se skup normi, standarda za poboljšanje kakvoće obrazovanja pod nazivom *Hrvatski nacionalni obrazovni standard* (HNOS),[19] a godinu dana kasnije objavljen je i novi Nastavni plan i program (2006).

Njima se nastava Glazbene kulture koncipira na posve drugačiji način, po tzv. otvorenom modelu. Jedino zadano područje je slušanje i upoznavanje glazbe s naglaskom na umjetničku glazbu. Sve su ostale aktivnosti proizvoljne:

17 Osamdesetih godina smanjen je broj sati u sedmom i u osmom razredu osnovne škole s dva na jedan sat tjedno, a od 1995. i 1996. godine smanjen je broj sati u petom i u šestom razredu. Bilo je pokušaja da se nastavi glazbene kulture vrate oduzeti sati, čak se tijekom reforme u sklopu Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda izradio koncept za nastavu glazbene kulture s dvama satima tjedno, ali ta se promjena nije dogodila.

18 Pjesma je bila uvrštena u udžbenike već 1995. godine, vidi npr: Brlobuš, Krešimir; Ećimović Žganjer, Smiljka (1995). *U glazbi zajedno. Udžbenik glazbene kulture u sedmom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga, 43.

19 U prvo vrijeme izvodio se kao Izrada kataloga znanja i umijeća za osnovnu školu. Projekt izradbe kataloških tema prerastao je u projekt izradbe HNOS-a i na toj su osnovi izrađeni novi nastavni programi. Godine 2005./2006. 5% škola Republike Hrvatske uključilo se u eksperimentalnu provedbu nastavnog programa izrađenog prema dokumentu HNOS-a.

pjevanje, sviranje, stvaralaštvo i glazbeno opismenjivanje, što znači da jednu od njih odabire učitelj u suradnji s učenicima i ovisno o mogućnostima škole. Slobodan je i izbor nastavnog sadržaja: učitelj sam odabire pjesme koje će s učenicima obraditi, sam bira skladbe koje će slušati, slobodno odlučuje o obradbi popularne glazbe ili o tome koje će se teme iz folklorne glazbe obrađivati u kojem razredu. Otvorenim modelom valja omogućiti učenicima da do kraja osnovne škole upoznaju i prepoznaju različite glazbene sastavnice i glazbene vrste, bolje upoznaju hrvatsku i svjetsku glazbenu baštinu, usvoje temeljne pojmove iz opće glazbene kulture; ukoliko muziciraju (pjevaju i/ili sviraju), upoznaju i usvajaju određeni broj napjeva (umjetničkih, tradicijskih, popularnih); ukoliko se bave stvaralaštvom, steknu činjenična i teorijska znanja (od pamćenja, razumijevanja, primjenjivanja osnovnih činjenica do analiziranja i sintetiziranja te vrjednovanja i kreiranja novih uradaka), razviju spoznajne (konkretne i apstraktne, logičke i kreativne), psihomotoričke i socijalne vještine te samostalnost i odgovornost u radu (Vidulin-Orbanić 2013; Vidulin, 2014).

* * *

Na primjeru planova i programa za glazbenu nastavu vidljivo je kako društveni okvir u sklopu kojega funkcionira obrazovanje, organiziraju i reorganiziraju ideološke silnice (Apple 1992) te kako se ciljevi nastave deriviraju ne samo iz imanentno glazbenih sadržaja već i iz misaonih i vrijednosnih ideologijskih modela.

Cilj glazbene nastave u ranim godinama socijalizma bilo je poticanje interesa mladih za glazbu te razvijanje socijalnih, domoljubnih i estetskih osjećaja. Nakon uspostavljanja novog političkog sustava, taj cilj bio je formuliran gotovo jednako: glazbom je valjalo »odgajati učenika u duhu domoljublja« te »pjevanjem i sviranjem razviti ljubav prema domovini Hrvatskoj« (Nastavni plan i program za osnovne škole 1991: 51, 52) U socijalizmu razvoj smisla za disciplinirani rad u skupini imao je za cilj osvješćivanje osjećaja osobne odgovornosti za uspjeh kolektiva, što se u najvećoj mjeri odražavalo na skupno pjevanje i sviranje. Ta se paradigma nakon sloma socijalističkoga sustava promijenila, pa su vrijednosti »kolektivnog muziciranja« zbog podizanja društvene svijesti o potrebi za suradnjom zamijenjene edukacijskom koncepcijom koja je u središte postavila individualne potrebe, osobine i specifičnosti svakog učenika.

Cilj stvaranja aktivnih sudionika glazbenoga života neke sredine i obrazovanje buduće koncertne publike ostao je u obama razdobljima identičan. Potreba za ostvarivanjem ideje »umjetnosti za sve«, nakon sloma socijalizma postala je suvišna, pa su nastojanja na razvitku amaterizma koja su u socijalizmu trebala jamčiti omasovljenje bavljenja glazbom[20] zamijenjena poticanjem interesa za

20 Jedna od važnijih zamjerki obrazovanju u glazbenim školama u socijalizmu predstavljala je upravo usmjerenost k individualnom radu, individualnom muziciranju koje »vodi k izolaciji i povučenosti«. Vidi npr. HR-HDA 1220, Komisija za agitaciju i propagandu 1934.- 1954., k. 12. Izvještaj o umjetničkom školstvu. (d)

upisivanje učenika u glazbene škole. U obama razdobljima zadaće su propisivale kako glazbeni odgoj treba pridonijeti cjelokupnom razvoju djeteta i osposobiti ga za aktivno sudjelovanje u glazbenom životu okoline.

Izmjena nastavnih programa i udžbenika nakon višestranačkih izbora odstranila je iz nastave masovne pjesme posvećene Titu, »bratstvu i jedinstvu«, tekovinama revolucije i Narodno- oslobodilačke borbe, zamijenile su ih tzv. hrvatske domoljubne pjesme koje su također podučavale ›kako se domovina brani i voli‹. Nacionalne vrijednosti stavljene su u prvi plan, a domovinskim se pjesmama i dalje osnaživala politička (odnosno nacionalna) svijest. Dominantan proces jačanja religioznosti koji je sadržavao određenu nacionalnu i nacionalno-političku identifikaciju (Marinović- Jerolimov 1999) u nastavne je programe uveo sadržaje s religijskom tematikom i nadahnućem, nakon višedesetljetnog potpunog izostanka istih. Bile su to pjesme samo jedne religije, bez obzira na činjenicu da u Hrvatskoj žive pripadnici raznih vjera i konfesionalnih zajednica. U nastavnim planovima i programima našla su se, uz djela iz raznih hrvatskih regija, napjevi tradicijske baštine tek pojedinih manjina (slovenske i makedonske) – republika bivše države s kojima Hrvatska nije imala povijest sukoba, što je i posve razumljivo s obzirom na ratne okolnosti u kojima su se planovi donosili.[21]

Ukratko, umjesto deideologizacije glazbena nastava je reideologizirana. Obrazovna vlast koja je nakon osamostaljenja Hrvatske kreirala prosvjetnu politiku promicala je vlastitu ideološku matricu, ciljevi i sadržaji predmeta ostali su slični. Iako su se ključne odluke vezane uz obrazovni sustav u cjelini donosile unutar nadležnih državnih ministarstava i agencija[22] glazbeni odgoj bio je puno manje

21 Nastavni planovi i programi od 1999. godine pa do donošenja HNOS-a nisu se mijenjali, pa tako na osnovu analize istih ne možemo utvrditi je li se i koliko se mijenjala glazbeno-obrazovna politika od 2000. do 2003. godine kada je, nakon dugogodišnje vladavine Hrvatske demokratske zajednice većinu u Saboru dobila koalicija sastavljena od šest stranaka – SDP-a, HSLS-a, HSS-a, HNS-a, IDS-a i LS-a. Usporedba pjesama predviđenih za pjevanje i sviranje u sedmom razredu, u udžbenicima objavljenim koncem devedesetih s onima objavljenim u udžbenicima istih naslova i istih autora u prvim godinama 21. stoljeća govore u prilog značajnom smanjenju pjesama vjerskog sadržaja (Usp. npr. Adamek, Ljudevit (1997). *U glazbi zajedno. Udžbenik za glazbenu kulturu u sedmom razredu osnovne škole*. Zagreb: Znanje i Adamek, Ljudevit (2002). *U glazbi zajedno. Udžbenik za glazbenu kulturu u sedmom razredu osnovne škole*. Zagreb: Znanje. Bolji bi uvid u eventualne promjene bio omogućen analizom svih udžbeničkih izdanja objavljenih u razdoblju između 2000. i 2003. god.

22 Zavod za školstvo ukinut je 1994. godine, ponovno je ustanovljen 2002. godine a dvije godine kasnije prerastao je u Agneciju za odgoj i obrazovanje. God. 2002. počeo je s radom Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja u okviru Instituta za društvena istraživanja, koji je preuzeo provođenje temeljenih i primijenjenih istraživanja na području odgoja i obazovanja. U Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa osnovana je Uprava za kurikulum.

Prema autorima koji su istraživali donošenje odluka vezanih uz obrazovni sustav u devedesetim i dvijetisućitim godinama, pri kreiranju i raspravama vezanima uz promjene i reforme sudjelovali su stručnjaci, no njihovi su prijedlozi vezani uz nastavne sadržaje u konačnici ovisili o ključnom političkom filtru vladajuće stranke. Vidi više: Žiljak, Tihomir (2013). Dvije faze obrazovne politike u Hrvatskoj nakon 1990. godine. *Andragoški glasnik*, 17/1, 7-24; Koren, Snježana. i Baranović, Branislava. (2009). What kind of history education do we have after eighteen years of democracy in Croatia? Transition, intervention and history education

na vjetrometini i pod ideologijskim pritiskom obrazovne politike u odnosu na neke druge nastavne predmete, posebice nastave povijesti i hrvatskoga jezika.[23]

Zagovaratelji promjena odgojno-obrazovnog sustava u prvim godinama nakon osamostaljenja Hrvatske teško se mogu pohvaliti time da su se njihova očekivanja vezana uz deideologizaciju ispunila, kao što ni »proklamacije« u nastavnim programima i stručnim časopisima nisu rezultirale stvaranjem jednoobrazne ideološke paradigme nastave u socijalizmu. Potpuno »deideologiziranje« nastave podrazumijevalo bi neostvarivo lišavanje ukupnosti filozofskih, društvenih, političkih, moralnih, religioznih ideja svojstvenih razdoblju. Njega bi bilo moguće realizirati tek primjenom ideološkoga pluralizma u odgoju, kohabitacije međusobno konkurentskih i sadržajnih ideologija koje ne pretendiraju na apsolutnu sveobuhvatnost, a rezultirale bi ideološkom tolerancijom međusobno različitih pristupa svijetu u odgoju. (Polić 1993; Zakarija 1992)

Nastavu glazbe, s obzirom na minimalnu satnicu, valjalo bi temeljiti na intelektualnom kapitalu učitelja, na primarnim ciljevima i zadaćama po nastavnim područjima te je osloboditi od sadržaja koji joj nisu imanentni i koji ne vode osnovnom cilju: oblikovanju glazbene i opće kulture učenika. Njezina bi vrijednosna matrica trebala promicati humanističke ideale te stvarati okruženje u kojemu će značaj glazbenog odgoja u školskom obrazovnom sustavu biti prepoznat, poštovan i uvažavan.

Bibliografija

Arhivska građa

Državni arhiv u Pazinu:

HR DAPA 829, Arhiv Slavka Zlatića K 13; 2.4.12; 2.4.12.7. »Društveno politička uloga zborskog pjevanja«, nepotpisano.

HR DAPA 829, Arhiv Slavka Zlatića, K 3, 2.1., 2.1.1. referat »Problematika muzičkih kadrova«, autor Slavko Zlatić.

politics (1990-2008). U: Augusta Dimou (ur.), *»Transition« and the Politics of History Education in Southeastern Europe*. Gottingen: V&E unipress, 91-140.

23 Za usporedbu s ostalim nastavnim predmetima u razdoblju 1945.-1960. vidi npr.: HR-HDA -291 MPRO NRH, kut 35, Polugodišnji i godišnji izvještaji o uspjehu (Osnovne škole) ili pak u HR-HDA- 1220. Komisija za agitaciju i propagandu 1945.- 1954. K.12 Izvještaj o stanju i problemima školstva na području NR Hrvatske (b). Iz izvještaja i dopisa ravnatelja škola i prosvjetnih inspektora te iz rada Komisije za agitaciju i propagandu vidljivo je da se najviše pozornosti pridaje nastavi jezika, povijesti, zemljopisa i prirodopisnih nauka, dok je estetski odgoj (likovni i glazbeni) zastupljen u puno manjoj mjeri. U izvješćima se najčešće spominje uspješnost rada zborova u pojedinim školama. O suodnosu ideologije i nastave nakon 1991. godine više u npr: Žiljak, Tihomir (2013). Dvije faze obrazovne politike u Hrvatskoj nakon 1990. godine. *Andragoški glasnik*, 17/1, 7-24; Najbar-Agičić Magdalena i Agičić Damir, (2006). Nastava povijesti u Republici Hrvatskoj i njezina zlouporaba. U: Ramet Sabrina Petra i Matić Davorka (ur.), *Demokratska tranzicija u Hrvatskoj: transformacije vrijednosti, obrazovanje, mediji*, Zagreb:Alineja, 169- 191; Koren, Snježana (2012).*Politika povijesti u Jugoslaviji*, Zagreb: Srednja Europa.

Hrvatski državni arhiv:

HR HDA 291, Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske (MPRO NRH) 35, Polugodišnji i godišnji izvještaji o uspjehu (Osnovne škole).

HR HDA 1598, Savjet za prosvjetu Narodne Republike Hrvatske (SP NRH), 134, Savjet za prosvjetu NR Hrvatske, izvješća.

HR HDA 1598, Savjet za prosvjetu Narodne Republike Hrvatske (SP NRH), 145, Zavod za unaprjeđenje školstva. Elaborat o sprovođenju reforme osnovne škole 1963.

HR HDA 1220, Centralni komitet Saveza komunista Hrvatske (CK SKH), Agitprop, 10, Komisija za agitaciju i propagandu 1945- 1954. Podaci o umjetnicima.

HR HDA 1220 Centralni komitet Saveza komunista Hrvatske (CK SKH), Agitprop, 12, Komisija za agitaciju i propagandu 1945- 1954. Izvještaj o školama poslije rezolucije III plenuma CK (a).

HR HDA 1220 Centralni komitet Saveza komunista Hrvatske (CK SKH), Agitprop, 12, Komisija za agitaciju i propagandu 1945- 1954. Izvještaj o stanju i problemima školstva na području NR Hrvatske (b).

HR HDA 1220 Centralni komitet Saveza komunista Hrvatske (CK SKH), Agitprop, 12, Komisija za agitaciju i propagandu 1945- 1954. Materijali o školstvu. (c).

HR HDA 1220 Centralni komitet Saveza komunista Hrvatske (CK SKH), Agitprop, 12, Komisija za agitaciju i propagandu 1945- 1954. Izvještaj o umjetničkom školstvu, 1949. (d).

Nastavni planovi i programi

Nastavni plan i program za osnovne škole u Narodnoj Republici Hrvatskoj (1946) Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske Zagreb.

Nastavni plan i program za osnovne škole u Hrvatskoj za šk. god. 1948/49. Ministarstvo Prosvjete NRH, Zagreb.

Nastavni plan i program za osnovne škole (1948), Ministarstvo prosvjete NRH, Zagreb.

Nastavni plan i program za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazije, osnovne škole i Produžene tečajeve (1950), Ministarstvo prosvjete NRH.

Nastavni plan i program za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazije (1951), Ministarstvo prosvjete NRH, Odjel za školstvo, Zagreb.

Nastavni plan i program za narodne i šestogodišnje škole i niže razrede gimnazije (1954): Savjet za prosvjetu, nauku i kulturu NRH, Zagreb, Školska knjiga.

Osnovna škola. Programska struktura (1958) Zavod za unapređivanje nastave i općeg obrazovanja NRH, Zagreb.

Odgojno-obrazovna struktura. Osnovna škola (1959) Savjet za prosvjetu NRH, Zagreb.

Odgojno-obrazovna struktura. Osnovna škola (1960) Savjet za prosvjetu NRH.

Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja, 2, predmetna nastava, Zagreb: Školske novine, 1984.

Nastavni plan i program za osnovne škole u Republici Hrvatskoj (Izmjene i dopune), Zavod za školstvo Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske, br. 9, 1991.

Okvirni nastavni plan i program za osnovne škole u Republici Hrvatskoj (izmjene i dopune), Glasnik ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske, posebno izdanje, broj 1, 1. kolovoza 1995.

Nastavni plan i program za osnovnu školu, Prosvjetni vjesnik, Posebno izdanje (broj 2), lipanj 1999.

Nastavni plan i program za osnovnu školu, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006.

Knjige i članci

Althusser, Louis (1986). Ideologija i ideološki aparati države. U: Flere, Sergej (ur.). *Proturječja suvremenog obrazovanja*. Zagreb: Radna zajednica republičke konferencije Saveza socijalističke omladine. 119-140.

Adamek, Ljudevit; Rakijaš, Branko (1987). *Glazbeni susreti*. Udžbenik glazbene kulture u 8. razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.

Adamek, Ljudevit; Rakijaš, Branko (1995). *Glazbeni susreti*. Udžbenik glazbene kulture u 8. razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.

Adamek, Ljudevit (1997). *U glazbi zajedno*. Udžbenik za glazbenu kulturu u sedmom razredu osnovne škole. Zagreb: Znanje.

Adamek, Ljudevit (2002). *U glazbi zajedno*. Udžbenik za glazbenu kulturu u sedmom razredu osnovne škole. Zagreb: Znanje.

Apple, Michael W. (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Bognar, Ladislav (1997). Deideologizacija - iluzija ili mogućnost. (http://ladislav-bognar.net/files/IDEOLOG.pdf, pristup 24. 12. 2014).

Brlobuš, Krešimir; Ećimović Žganjer Smiljka (1995). U glazbi zajedno. Udžbenik glazbene kulture u sedmom razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.

Duraković, Lada; Štefec, Pamela (2013). Glazbeno školstvo u Hrvatskoj u doba socijalističkog realizma: prvih deset godina rada glazbenih škola u Vinkovcima i Puli, *Vjesnik istarskog Arhiva*. Pazin: Državni arhiv u Pazinu. 253-269.

Duraković, Lada (2011). *Ideologija i glazbeni život: Pula 1945. – 1966.* Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.

Finkelstein, Sidney (1954). *Musica e socialismo*, *Come la musica esprime le idee*. Milano: Feltrinelli.

Franković, Dragutin (1977). *Bitna obilježja socijalističke idejnosti i političnosti nastave*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Hercigonja, Nikola (1972). *Napisi o muzici*. Umetnička akademija u Beogradu, Beograd.

Hofman, Ivan (2009). Osnovno i srednje obrazovanje u Jugoslaviji 1945. – 1952., *Kulturna politika Jugoslavije: 1945- 1952*, zbornik dokumenata. Beograd: Arhiv Jugoslavije. 68-117.

Jakopović, Stjepan (1991). Izmjene i dopune nastavnog plana i programa osnovne škole, *Život i škola*, 40, 2. 157-196.

Kolenc, Božena (1946). Zadaci muzičkog odgoja. *Muzičke novine,* 6. 4.

Koren, Snježana (2012). *Politika povijesti u Jugoslaviji*. Zagreb: Srednja Europa.

Marinović Jerolimov, Dinka (1999). Religijske promjene u Hrvatskoj od 1989. do 1996 godine. U: Grubišić, Ivan i Zrinščak Siniša (ur.). Religija i integracija. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, 187-203.

Marsh, Colin J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi.* Zagreb: Educa.

Munjiza, Emerik i Lukaš, Mirko (2006). Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja. *Odgojne znanosti*, 8/2, 361-383.

Najbar-Agičić, Magdalena (2013). *Kultura, znanost, ideologija: Prilozi istraživanju politike komunističkih vlasti u Hrvatskoj od 1945. do 1960. na polju kulture i znanosti*. Matica hrvatska: Zagreb.

Palčok, Zoran (1965). Aktivni muzički amaterizam i njegova uloga u izgradnji kulture socijalističkog društva. *Kulturni radnik* 1-2. 18-25.

Pastuović, Nikola (1999). *Edukologija*. Zagreb: Znamen.

Pastuović, Nikola (2012). *Obrazovanje i razvoj: kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Polić, Milan (1990). Deideologizacija ili reideologizacija odgoja, *Školske novine*, Zagreb, 25.

Polić, Milan (1992). Deideologizacija odgoja – što je to? *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja* 1. 43-55.

Polić, Milan (1993). *Odgoj i svije(s)t.* Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.

Poljak, Vladimir (1988). *Povijesna analiza unutarnje reforme osnovne škole*. Zagreb: Institut za pedagogijska istraživanja.

Požgaj, Jože (1950). *Metodika muzičke nastave*. Zagreb: Nakladni zavod Hrvatske.

Previšić, Vlatko (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2). 165-173.

Rancière, Jacques (2010). Učitelj neznalica. Pet lekcija iz intelektualne emancipacije, Zagreb: Multimedijalni institut.

Spajić-Varkaš, Vedrana (2013). Pedagogija i politička kultura. U: Hrvatić, Neven; Klapan, Anita (ur.). *Pedagogija i kultura:teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, Drugi kongres pedagoga Hrvatske, sv. 1, Hrvatsko pedagogijsko društvo, Zagreb, 18 - 32.

Vidulin-Orbanić, Sabina (2013). *Glazbeno stvaralaštvo: teorijski i praktični prinos izvannastavnim glazbenim aktivnostima*. Pula: Udruga za promicanje kvalitete i poticanje izvrsnosti u odgoju i obrazovanju SEM.

Vidulin, Sabina (2014). Reforme odgojno-obrazovnoga sustava u Hrvatskoj i odjeci na glazbenu nastavu u osnovnoj školi, *Međunarodni muzikološki simpozij »Muzika u društvu«*, izlaganje sa simpozija, neobjavljeno.

Vujičić, Vladimir (1990). Mit o potpunoj depolitizaciji škole i odgoja, *Pedagoški rad* 45 (3). 245 - 254.

Tutek, Hrvoje (2013). Od socijalizma do kapitalizma, od književnosti do kreativnog pisanja. U: Perica, Ivana (ur.). *Janusova lica pedagogije*. Zagreb: Blaberon. 103 - 117.

Zakarija, Kruno (1992). Kavezi ideologije. *Metodički ogledi* 3 (1992) 1. 57-61.

Zuber, Marijan (1955). Problem muzičkog odgoja, *Kulturni radnik* 9-10. 439-442.

Žiljak, Tihomir (2013). Dvije faze obrazovne politike u Hrvatskoj nakon 1990. godine. *Andragoški glasnik*, 17/1, 7-24.

Musical Education and Ideological Changes: Croatia in the Formative Period of Socialism (1945 – 1960) and in the Period of Political Pluralism (1991 – 2006)

Summary

Music education is imbued with various influences and interests based on different ideas and world views; therefore it has to be studied beyond the isolated practice as well. The analysis of links between music and ideology and their expression in practice have not, until now, been attractive to researches, who mainly focused on methodology and its implementation in teaching and on the analyses of the textbook contents.

Based on the analyses of primary school curricula, newspaper articles and archive material in the early socialism (1945-1960) and in the period of political pluralism (1991-2006), this paper defines the aims and tasks in the musical education curricula and discusses the thesis if and to what extent they represent transmission of the ruling ideology conditions. Although music education was not under strong ideological pressure in any of the analysed periods, what is evident from the curricula and articles published in contemporary periodicals dealing with modifications of aims and tasks of musical education is that it is almost impossible to avoid a certain level of politicisation in education. In each political system, education is engaged in promoting its own ideological base. After the collapse of socialism, the paradigm of collectivism, one of the aims of education in socialism, was replaced by educational concept which focuses to individual needs, characteristics and specific features of each student. The activities aimed at music pursuit on a massive scale were substituted by those that stimulate interest in extracurricular and out-of-school work with talented pupils. The modification of curricula and textbooks after multi-party elections removed all popular songs dedicated to Josip Broz Tito, »brotherhood and unity«, attainments of the revolution and National Liberation Movement, to be replaced by Croatian patriotic songs and religious songs that would strengthen political (national) awareness.

Key words: education, ideology, curriculum, musical education.

Ivana Tomić Ferić
Arts Academy, University of Split
Split, Croatia
itomicferic@net.hr

Through the History of Music Education in Split

From the Municipal School of Music (1867) to the Music Academy (1997)

UDK: 371.2:78 (111)(497.5 Split) »1867/1997«
Izlaganje sa znanstvenog skupa (Conference paper)

Abstract

Musical education in Split has a long tradition. It started during the Venetian rule, when a small number of music professionals, who were assigned to the positions of cathedral chapel masters (*maestro di cappella*) and organ players, started educating younger generations of choral singers and players. Their practice was followed by music teachers appointed by municipal authorities. Private lessons were flourishing at the time, as well.

In order to classify the existing relevant sources on various forms of individual, private and group musical education in Split, from 1860s to the end of the 20th century, we have presented important events in the light of socio-political changes, in the period from 1882 to 1945. The presented material can be studied on various levels, and, what might draw the attention of a researcher is the complexity of interrelation between described musical and pedagogical realities, that had as a result a more defined form of musical education.

Key words: Music education, City Music School (*Gradska glazbena škola*), State Secondary School of Music (*Državna srednja muzička škola*), Arts Academy (*Umjetnička akademija*).

The continuity of music education in Split may be observed from as early as the late 14th and the early 15th century, during the closing period of the municipal autonomy, at a time when the town of Split was at the point of reaching a relatively high level of spiritual and material life. Upon the arrival of the Venetian administration (1420-1797), music education was connected to the churches of Split, especially the cathedral where, in the early part of the 15th century, the fundamentals of organ-playing music and the position of the Master of the Choristers, one of the most esteemed music professions of this town in the late 16th century, were laid. Both services performed the education in Gregorian chant and figurative singing for seminarists and the city youth. In the early 17th century,

* Rad je neznatno prerađena verzija plenarnog izlaganja na Međunarodnom simpoziju CMS-a (The College Music Society) u srpnju 2009. i objavljen je u hrvatskom prijevodu: Glazbeno školstvo u Splitu – Od Općinske glazbene škole (1867.) do Umjetničke akademije (1997.), *Kulturna baština*, 35, Split 2009., str. 283-302.

the cathedral school of singing was founded with the basic task to produce skilled singers for the needs of the cathedral orchestra. In fact, from that time onward, traces of organised music education started to appear. These traces and their downfalls and standstills in the past, can be observed to the present days.

Upon the foundation of the Archiepiscopal Preparatory (1700), which was the highest educational institution in Dalmatia at the time, the model of collective music education extended both to convent school pupils and external pupils from neighbouring communities. The reform of the Church hierarchy, i.e. the reform of the educational system in preparatory seminaries, had already started with the establishment of the first Austrian administration (1797-1806), then with the French administration (1806-1813), and continued during the second Austrian administration (1813-1918). Consequently, the duties of the master of the choristers and organist in the cathedral were normally assumed by laity.

Simultaneously with organised tuition, private lessons were being developed freely as well. Unfortunately, the holders of such a practice and their pedagogical achievements remained unknown, but one may with fair certainty claim that the role of the Master of the Choristers, who took part in that activity, was of considerable significance as early as in the 17th century. It is known for certain that by educating seminarists, priests and deans, who were an integral part of the cathedral orchestra, Bajamonti gave the cathedral orchestra the status of the best choir in Dalmatia, as it is also known that he gave private lessons in organ playing. The significance and the role of the Master of the Choristers in the cathedral dramatically increased in the early part of the second decade of the 19th century. From that time onward, this service was predominantly performed by laymen. Marco Lamperini, and sometime later, Domenico Barocci, supported by the municipal and church authorities, made special efforts in establishing their own academy of singing (1835); as early as in 1849, in addition to music performances in the cathedral, Alberto Visetti used to teach secondary school pupils vocal and instrumental music for an appropriate fee, and he provided the majority of his pupils with free tuition by taking special care of gifted and musically more skilled individuals.[1]

In the beginning of October 1867, sponsored by the municipal authorities, *The Municipal School of Music* started its activities, thus contributing to their efforts in educating the youth in Split. It was available, similarly to the old preparatory grammar school (later Boarding School and State Grammar School, to all ranks of the society, regardless of their religion and class. Nevertheless, concerning insufficient relevant sources and information on the duration of certain courses, subjects and teaching methods, the names of frequenters and teachers, it may be presumed that the School did not exist for a longer period.

An organised music and pedagogical activity in earlier times was carried out in music associations (both choral and instrumental) that used to organise courses as an internal school of music, offering elementary music education to their members. Such music tuition was aimed at educating their own music performers that

1 Read more about chapel masters: Grgić 1997.

would be able to satisfy strictly specialised tasks within their ensembles, as well as the needs of the town for public presentations, church singing and playing, i.e. cultural entertainment on various occasions during the year. Having founded *Slavjanska narodna čitaonica* (Slavonic National Reading-Club) in 1862, Alberto Visetti gave lessons in singing and piano to its members until 1872. Towards the end of 1881, the Philharmonic Society of Split, i.e. *Societá filarmonica di Spalato,* was established, led by the musician Salvatore Strino. The Society took care of singing and piano classes, string and wind instruments and gave occasional presentations of the results of their activities to the public at the events such as annual examinations or students' productions. The work of Giambattista Beneggi, orchestral violinist and Paolo Malik, the flute player – musicians to whom the municipal authorities of the 60s entrusted the education of new performers in the City Music (*Banda cittadina*) and in the orchestra for operatic performances in the theatre and solemn liturgies in the cathedral (*Orchestra civica*) – was not particularly successful. Therefore, due to the poor quality performances the ensembles did not appear in public very often and the number of students they were teaching was reduced to a minimum.[2] After numerous stormy discussions and disagreements in view of the conditions of music tuition, by the end of 1866, after the final reconciliation of the members of the Philharmonic Society of Split, the care for the City Music was taken by Ivan Jedlička, a professional musician, most likely of Czech origin.[3]

By the mid-1870s, a new generation of professionals leads the music life of Split – firstly, Eligio Bonamici, who was in service as organ player and the Master of the Choristers in the cathedral, and two years later as music teacher at the Grammar School of Split; there were also Napoleone Marcocchia, a young violinist and graduating student of the Academy of Music in Milan and Tomo Grossmann, who, on the occasion of its founding, became the first music teacher of *Narodna glazba* (National Music) that also had a school for its members. It seems likely, however, that all of them were engaged in music education, although the data on their pedagogical activities remained unknown. It may be assumed that at the time there was no systematic music education, but it was based on private initiatives according to the needs and interests of the citizens.

When, in 1882, the municipal administration was transferred to Croatian officials, the social and political atmosphere in town became significantly more favourable and more attention was paid to music education, its organisation and prestigious, systematic and professional performance. In this respect, in addition to private tuition, there were numerous initiatives in the Cathedral as well as in the Junior Seminary of Split, i.e. in the Classical-Languages Grammar School and the General-Programme Grammar School. In the Grammar School of Split,

2 See: Škunca 1991: 109-110.

3 Due to his political commitment, Jedlička did not maintain the position long. Already in 1870, Tomo Grossmann comes as the head of the City Music, while seven years later, Francesco Wanisek, a musician born in Moravia, who was recommended by Franz von Suppé to Split's administration for the leader and the teacher of City Music (*Banda cittadina*), takes care of municipal instrumental ensemble. See: ibid.: 122-124.

numerous respected musicians rotated at the position of the teacher of Singing, such as Franjo Vilhar, Nikola Faller, Antun Dobronić, Ćiril Metod Hrazidira, Giorgio Slaus, Josip Bozzoti-Obrović,/.../[4] However, in terms of organised music education, the society *Zvonimir* (founded in 1884 by *Narodna slavjanska čitaonica*) was given the priority as one of the most influential focal points of the activities in Music pedagogy during the transition decades. In 1889, a school was opened within *Splitsko muzikalno društvo Zvonimir* (Split Music Society Zvonimir), where for the first time Music Theory and Singing were taught, to be followed soon by Violin and Piano instructions. After the piano player Faller had left the position as the Master of the Choristers in 1891, Vjekoslav Rosenberg-Ružić, a violinist and a composer, assumed his duty. At that time, the School already had an optimal number of students and in the autumn of the following year, classes for Contrabass and Cello were organised. Only a few years later, in 1896, the school *Zvonimir* had more than 150 students and classes were held by the industrious and successful professional musicians, such as the violinist Armando Meneghello-Dinčić, the composer and the teacher of singing Lorenzo Perigozzo and the pianist Paula Goršetić-Begović. Frequent rotation of the Masters of Choristers and teachers (Vilhar, Faller, Rosenberg-Ružić, Perigozzo, Vilim Seifert, Blagoje Bersa, etc.) hindered the activities of the School of Music and the situation lasted until 1905, when Josip Hatze returned from Pesaro to Split after finishing his study of music and assumed the management of the school *Zvonimir*.

Besides, all prominent and competent music professionals in town used to give private lessons, gathering students in their own private schools, where they received a solid and systematic tuition through a variety of music disciplines. Besides Eligio Bonamici, who opened his private school by the mid-1880s, constantly performing recitals of his students in the premises of the Theatre Foyer and in the hall of the society of *Filarmonica* until 1915, Meneghello-Dinčić was occupied with pedagogical activities in his own private school called the school for ›music and singing‹. One could there receive the tuition in singing and playing string and wind instruments, mandolin and piano, and according to their abilities and interests, one could take part in orchestral playing or in a chamber music ensemble. In 1910, three years after the establishment of the school, Meneghello's school had approximately 70 students that performed recitals either in his home or in the Theatre Foyer, with occasional participation of other town musicians. An interesting detail that should be pointed out is that Jakov Gotovac and Ivo Tijardović, secondary school students then, started their professional work as musicians under Meneghello-Dinčić, who was a highly distinguished and recognised educator. At that time there were also specialised, strictly professional schools, the so called ›The School of Piano‹, opened, after several years of study, by the pianists Vinka Čapin (1910), Anka Krežma, a graduating student at the School of the Croatian Music Institute (*Hrvatski glazbeni zavod*) in Zagreb and Jelka Karlovac (1915), one of the most distinguished personalities in Split in the field of pedagogy in the period between the two wars. In addition to the music

4 More biographical information about these musicians see ibid.: 335-337, 480-481.

education of the students of the School for Crafts and Arts, Josip Hatze used to teach in his private school of singing. In 1908, he had approximately 15 students (10-12 female and 3-4 male singers) in his own school. Maestro Hatze used to teach also the Music Theory subjects with rehearsal preparations for music performing of amateurs and, being a piano rehearser, he maintained the artistic cooperation with singers. Besides Jakov Gotovac, Cvijeta Cindro was also one of his particularly prominent students and after finishing the study of classic operatic singing in Milan, she became a successful professional singer. In the autumn of 1915, she started her educational activities more systematically.

Immediately after the end of World War I, the initiative of music education in town was taken again by the *Split Music Society Zvonimir* (Splitsko muzikalno društvo Zvonimir), whose board of directors announced the start of the public music school, with tuition in Music Theory, Composition, Singing, Violin, Piano and other orchestral and music instruments as early as in September 1918.[5] Dedication of this Society to music education of the common people and to general revival in and around Split reached its climax in the period 1921-1927, when the *School of Music Zvonimir* (Zvonimirova glazbena škola) opened at Dosud. As it was announced, the School held classes in wood-wind and brass instruments, violin, viola, violoncello, contrabass, piano, singing, conducting, composition and instrumentation. The teaching staff consisted of prominent performing artists such as the mezzosoprano Cvijeta Cindro, the flute-player Josip Dadić, the violinist Egidije Nonveiller and others.

In 1927, Jelka Karlovac and Mery Mayer-Žeželj separated from the *School of Music Zvonimir* and established their own violin and piano school. In the following year this institution developed into the *City Music School* (*Gradska glazbena škola*) that was active in the period from 1928 to 1941. During that time it was probably the »only regular music school in Split and in the area of the entire Coastal Banovina«[6] supported by the Municipality and accredited by the Ministry of Education. This school was being attended by approximately 100-150 students a year (children of both sexes above 7 years of age), which makes a total of over 1,000 students that acquired musical education there. The tuition fee was compulsory, and it had to be paid monthly during the school year. However, from the biographical note of Jelka Karlovac we find out that a greater number of poor, though extremely gifted pupils enjoyed the tuition free of charge. Over the course of the activity of the City School of Music the length of different educational levels was defined: School of Music for Children (two years), Primary School of Music (four years) and Secondary School (six years).[7] The main ambitions of the agile teaching staff were to achieve a permanent inflow of students, to compete with other rival schools (mostly private) and to achieve a better level of coordination and education. A series of articles and reviews from daily newspapers of that time informed about public students' and teachers'

5 See more: ibid.: 286.
6 *Novo doba*, Split, 12. srpnja (July 12) 1934, 6.
7 See: Grgić 1993: 229-248.

performances (over one hundred in total) and about the activities of choirs and the orchestra. The teaching staff consisted exclusively of academy educated musicians – besides the establishers of the School Jelka Karlovac and Mery Žeželj, the most significant members were Boris Papandopulo, Ratko Simonitti, Tibor Dukes, Katica Šperac-Auf, Nardin Grisogono, Petar Marković, Ivo Kirigin, Mila Ganza-Pintarić and Sonja Tudor. The School also had a considerable number of professional associates, recognised musicians lacking a formal musical education (Doctor Joseph Rittmann, Professor Leo Hoffman and engineer Egidije Nonveiller). The curriculum was based on the methods determined by the State Academy of Music in Zagreb and included professional subjects (Piano, Violin, Cello, Assembly Playing, Music Theory and Solfeggio), Rhythmic Gymnastics, Ballet and foreign languages: French and German. The pupils were bound to sit for three examinations during the school year. The first one, the so-called control examination of an internal character normally took place in December in the presence of the school principal and two teachers in order to supervise the work and improvement of the candidates. Similar attention was being paid to end-of-semester examinations and final examinations by the end of June. In order to make the School distinguished and exclusive, the finals were regularly supervised by the chairmen of the Board of Examiners that consisted of the professors at the State Academy of Music in Zagreb (Zlatko Grgošević, Božidar Kunc and Stanislav Stražnicki). Since its establishment, the School paid an exceptional attention to recital productions, thus carrying out most effectively the popularisation of its own activities. The so-called pupils' academies were a special item – recitals that demonstrated the achievements of the School students. The programme of the academies was diverse and included numerous participants and full engagement of more advanced and skilled students such as Sonja Tudor, Zdenko Marasović, Dinko Seršić, Silvije Bombardelli.... Another type of recitals were those dedicated to the creativity of only one composer, one style period or national schools, where the teachers engaged in performances themselves. The anniversaries of the leading figures in music history were celebrated regularly and the performances were often accompanied by introductory comments or lectures. The sense of national creativity was particularly pointed out by the programmes named »Evenings of Our Music«, containing only the works of Croatian composers. In general, all types of recital activities demonstrated constant progress and overall development of the School.[8] Zagreb professors Stanislav Stražnicki and Zlatko Grgošević, who, being music professionals, permanently followed the work and school results and contemporary teaching methods, pointed out in their reports the promotion of all forms of joint music playing, in particular chamber music, systematic, professional and serious educational work that »had listed the City School of Music among one of the best developed institutes of the kind in the whole country«.[9] The activities of the City School of Music were irretrievably

8 It is interesting to point out that the number of concerts particularly increased upon the arrival of Boris Papandopulo (1935) and his acceptance of teaching duties at the school. Read more about his involvement in: Škunca 2008: 239-261.

9 See: Grgić 1993: 233. Here is one of the excerpts from the Prof. Zlatko Grgošević's

interrupted by World War II.

Soon after the German declaration of war on the Kingdom of Yugoslavia on 6th April 1941, the ravages of war affected the town of Split. On 15th April, the Italian Army entered the town and the Italian language became official. Fascist organisations were established, such as PNF (Partito Nazionale Fascista – National Fascist Party), GUF (Gioventù Universitaria Fascista – Student Fascist Party), GIL (Gioventù Italiana del Littorio – Coastal Fascist Party), Balilla (fascist organisation for boys under 14 years of age), OND (Opera Nazionale Dopolavoro – National Association for Leisure) and the political situation in town gradually aggravated. The pro-Italian orientation of the cultural policymakers was more than evident and the acclamation of the totalitarian regime affected all the spheres of cultural life. The government supported the events organised by fascist associations (particularly Dopolavoro, GIL and GUF), while ignoring and/or controlling those performed by the Croatian music associations. The intensity of cultural, i.e. music events declined gradually even during the summertime – especially after September, when the resistance of citizens against the prohibition and all decisions made by the fascist government and direct assaults on Italian soldiers became more frequent.[10]

In such circumstances, the authorities were too occupied with security conditions and did not care about organising cultural events, which contributed to the stagnation and disappearance of music life in town. The complete education, including music education, was affected by the changes with clear signs of Italianisation.

manuscript, written in Zagreb in early July 1935, entitled *What gives Split its City Music School?*, which should probably be published: »[...] It seems that the group of musicians of City Music School, including the esteemed composer Mr. Boris Papandopulo, is the matrix, which gives vigour and landmark to Split's musical life. Numerous productions, mainly of the valuable musical works, fully support the main aim of this school, which reads as follows: creating conditions for the development of music life in Split. This is where many of the future national concert performers, accompanists and members of the Philharmonic Orchestra appear, this is where it is possible to hear the first performances of the future musical youth of Split's choirs and, who knows, possibly the core for future autochthonous musical theatre in Split. Today, in this laborious early stage, at the time of overall material depression, when few people properly understand the great task of the City Music School in Split, and no one provides material assistance, in this place I am obliged to emphasise the dedication, vision and idealism of teachers in that school. I believe that the efforts of teachers must bear fruit, because the above-average natural talent of young people, which is characterised by well-developed sense of hearing as well as by a sense for phrasing and music performance, is a guarantee for it. [...]«. See: Grgić 1993a: 157.

10 In this connection, it is interesting to point out an event related to education which shocked the city at the end of September. The dissatisfaction of high school students who have opposed to the introduction of classes in Italian language and protested because of the delay of issuing certificates in Italian language was more and more intense. After their requests for receiving the certificates in the Croatian language within a specified period and for the abolition of forced enrolment in fascist youth organisations (which had even become a requirement for the enrolment in the new school year) were denied, on 25th September, a large demonstration at the Split National Square was organised, after which many high school students were arrested and assaulted by the fascist police and »carabinieri«. See: Hrvatić 2006: 286.

The magazine *San Marco! – Edizione di Spalato*, started by the Italians immediately upon taking power[11], informed about the events in Split's schools and about offers of various courses by the aforementioned Italian associations. Among various competitions for convent schools, it is interesting to mention the information about the admission to the convent school of Maria Divina in Split that offered tuition in foreign languages, art drawing and music[12], the competition in the *Scotti* dancing school that announces the schedule of practices and tuition accompanied by singers of a jazz orchestra[13] and those about the competitions organised by GIL and Dopolavoro. While Dopolavoro was announcing the foundation of a drama troop for amateurs[14], the association of GIL started free courses of German and Italian languages[15], a course of rhythmical dance[16], a course of choral singing, wind instruments and accordion.[17] Since 1st December 1941, *San Marco* was not published any longer and was replaced by a bilingual magazine *Il popolo di Spalato* – official paper of the same publisher, which continued to report about music events in Split until 10th September 1943, i.e. the capitulation of Italy. It is understood from the articles of that time that the most heterogeneous cultural education (and music as well) was transferred to the Institute for Fascist Culture *(Istituto della Cultura Fascista)* and to Dopolavoro. The headquarters was in the premises of the former association *Società Corale*, i.e. *Società Filarmonica di Spalato* in the remaining part of the theatre building destroyed by fire *Teatro Bajamonti* on Botićeva poljana that was renamed into Piazzale Littorio. In the period from the end of 1942 by mid-1943, a progressively engaged chapter of the youth fascist party (so-called GIL) with headquarters in the premises of the former Croatian Club started its own fortnightly *Bir el Gobi* (Foglio d'ordini dei Battaglioni della Gioventú italiana del Littorio). The papers continued to be published until 30th June 1943; they organised diverse activities (as early as in the summer of 1942 the event *Pomeriggio musicale* was announced, the first in the series of classical music performances performed by young musicians). In the spring of 1943, along with a course in choral singing and music making, a *school for music* was opened (stated by I.I.F.) with tuition in singing, brass wind and string instruments. It may be assumed that this school educated the musicians who took part, under the sponsorship of GIL, in various events (for instance, in programmes intended for navy sailors, military hospital, in performances arranged by their own *Rivista teatrale,* where an orchestra, singing and

11 *San Marco!-Edizione di Spalato* was launched on 29th April 1941, as the only daily newspaper in Split in the first seven months of the Italian occupation, and its last issue was published on 30th November of the same year. The first 43 copies were published as separate Croatian/ Italian edition, but from 20th June it was printed as a bilingual edition. (note: I.T.F.)
12 »Upis u stručnu školu Majke Divne«, *San Marco*, 1. listopada (October 1) 1941, 7.
13 »Plesna škola Scotti«, *San Marco*, 26. srpnja (July 26) 1941, 7.
14 »O.N.D. – Dramska amaterska sekcija«, *San Marco*, 18. studenoga (November 18) 1941, 4. and »O.N.D. – Družina dramskih amatera«, *San Marco*, 28. studenoga (November 28) 1941, 4.
15 »Tečajevi talijanskog i njemačkog jezika«, *San Marco*, 14. studenoga (November 14) 1941., 4.
16 »GIL – Tečajevi ritmičkog plesa«, *San Marco*, 18. studenoga (November 18) 1941, 4.
17 »Tečaj za zborno pjevanje i sviranje duvaćih instrumenata i harmonike«, *San Marco*, 29. studenoga (November 29) 1941, 4.

music ensembles were represented). A widely spread and efficient illegal work of Split cultural workers resisted to the growing terror of the occupation authorities. Among them there were musicians of diverse profiles: composers Ivo Tijardović, Marijan Burić and Silvije Bombardelli, pianist Andreja Preger, conductor Maks Unger, Ante Vesanović, the Master of the Choristers, cellist Feđa Ćatipović and others. Tijardović, the President of the illegal National Liberation Committee and a very active participant in diverse cultural actions of the city, continued to give his »singing lessons« until July 1943, when he and Unger left Split to join the preparations for the Second Conference of the ZAVNOH (The State Antifascist Council of the National Liberation of Croatia) in Otočac.[18]

In September 1943, new crucial events occurred – as soon as German troops marched into Split, the regime of the Independent State of Croatia (NDH) came into power. Numerous »exposed« political individuals fled the city, to join the resistance troops or refugee camps in Italy, i.e. in El Shatt in Africa. Among them there were already distinguished pedagogues and musicians such as J. Hatze, M. Burić, Niko Martinis, Branko Kovačić, Marija Gatin, Tibor Dukes, Andreja Preger, Ksenija Nonveiller, Paško Duplančić and others. An illusion of security was attempted to be reached by stimulating cultural life in general, by renewing teaching at schools, by gathering associations that used to work dedicatedly and successfully both in the field of performing arts and education. Moreover, in addition to the City School of Music, some other associations, orchestras and choirs organised tuition in singing and playing some instruments for their internal needs and chamber ensembles, such as *Tomislav, Guslar, Labour Socialist Choir* and others. It seems that the *Split Philharmony,* which was established, re-established and constantly changed its name through several years, had a department of the School of Music, where, besides Hatze, Unger and Tijardović, other teachers were engaged, such as Bernhard Grisogono (cello), Josip Dadić (flute).[19] The Music school, active within the association *Women's Society*, was prominent for its tuition in piano, violin, cello, flute and singing, under the guidance of Edo Křenek, Ena Iveta-Grisogono, Vjera Sokolić-Karaman, Cvijeta Cindro. Their activities ran in parallel with those of *The School of Music Zvonimir*, in the period between 1920 and 1925.

As already pointed out, music education (mostly choir, singing and theory of music) was defined by the curriculum of the city grammar schools, vocational schools and junior seminaries, where the prominent teachers and Masters of the Choristers were Rosenberg Ružić, Parać, Hatze, Hrazdira, Dobronić, Bozzoti-Obrović and Josip Fulgosi.[20] Simultaneously with this wider social activity, a more specialised music education was being developed by some private schools. With the beginnings of very popular and relatively frequently performed household music, performed on a pure amateur basis, high education of some individuals

18 See: Škunca 1997: 184-191.

19 See: Radoičić-Kraljević 1978: 100.

20 About music in the work of the Classical Gymnasium and Industrial School in Split see more in: Škunca 2008: 336-357.

influenced the level of the professional work and performances, leading to opening a range of schools whose results demonstrated an open and professional approach, far from amateurism.

Singing, which is probably one of the most significant music expressions of Split, was constantly an integral part of all music manifestations and basic activity of numerous music associations. Yet it was also a teaching subject with an influential role in education. A distinctive and significant contribution to that part of music education was given by private schools of singing of Regina Nikičević (1905-1934) and Cvijeta Cindro. These very talented mezzosoprano singers were prominent while still maestro Hatze's students in *The School of Music Zvonimir* and also during their long practice as classical opera and recital singers. Their knowledge and experience helped many young talented singers to develop their interpretation skills (Bianka Dežman, Ilija Žižko, Nada Radić, Elza Karlovac, Paško Duplančić, Marija Gatin,...).[21] A much respected private school for piano playing was that of Ena Iveta-Grisogono, between 1918-1944, a pianist who acquired her music education in Zagreb and completed it at advanced training courses in Salzburg and Paris. With her associates Zorka Perišić and Gjorgja (Đurđica?) Meneghello and under the supervision of the composer Fran Lhotka from Zagreb, this school was very well-known and respected, offering a complete music education to its students, such as theory of music, harmony, choral singing, solfeggio and history of music.[22] In the period from 1919, there were numerous private schools in town whose students took part in various forms of music performing very actively and dynamically. For instance, Adelija (Marsich) Lovrinčević, having completed her studies at the Academy of Music *Giuseppe Tartini* in Trieste, worked for ten years in Dubrovnik and then developed a very successful and constructive pedagogical work in Split in the period from 1919-1944. In 1924, Nikola Zakladny, with his daughters Zoja and Larisa, founded the school for violin, viola, cello and piano with the tuition of theoretical subjects. Larisa Veskovska Zakladny continued her independent piano tuition (1938-1945) after her father's and her sister's death. Afterwards, she and her students transferred to the State Secondary School of Music. Among others, the students of this School were distinguished individuals such as Nando Roje, Antun Bućan and Ante Vesanović, whose music activity was observed in the years to follow. The pianist Estela Ivić-Kuzmanić was successful in her music tuition after finishing her studies at the Music Academy Vienna in 1915. In addition to giving concerts as an active performing artist, she was a teacher in her private school of piano playing from 1919 and was very successful in educating a number of significant interpreters: Zdenko Marasović, Zvjezdana Bašić, Ranko Tudor, etc. Besides the aforementioned schools, there was also *Primorska muzička škola (The Littorial School of Music)* founded by the Ministry of Education. It was open for three

21 Radoičić-Kraljević, Rak 1975: non-paginated.

22 Musical education in this school was started by Luigi Foretić, Gvido and Irma Grisogono, Nada Iveša-Burla, Josip Mirošević, Zorka Perišić, Olga Račić, Tanja Roje, Bogdan Vuković, Vesna Zoković, Vanja Žanko and other prominent music performers and pedagogues. See more: Radoičić-Kraljević, Rak 1975: non-paginated.

years (1936-1939). The School showed the result of its work at a concert given in the Theatre Foyer in 1939. It completely ceased with its activities in the eve of the war. Favourable conditions during the times of the Independent State of Croatia and the German occupation that allegedly implied the revitalisation of the long tradition of the Split cultural associations were nothing else but a mere farce. In the new social and political circumstances, the Garrison Home-Guard Brass Music with 18 players and the choir of Ustasha Youth with the Master of the Choristers and rehearser Veljko Matas were founded. The situation in town was getting more difficult and except for Ivo Parać, seriously ill at the time and experiencing the wartime in sacrifices and fears, there were scarcely any other active musicians or pedagogues.

Changes in all spheres of public life occurred only after the liberation, in spring 1945. At that time, cultural associations with drama and folk dance troupes were founded across Dalmatia. There was a new generation of young artists in Split who took an active part in the restoration of almost completely vanished cultural life of the city. On 26th March 1945, with Ena Grisogono at its head, the *State Secondary School of Music* started its activities, following the initiative launched by the national authorities. The School offered tuition in piano, violin, viola, violoncello and other orchestral instruments, as well as tuition in singing and composition, and corresponding theoretical subjects. For the purpose of qualification and education of young musicians, the School was developed on the existing tradition of the systematic music education that needed to be restored in the recently liberated country and there was a need to create a hotbed for qualified music professionals who would take an active part in the cultural life of Split. Immediately after the first entrance examinations and entries (495 enrolled pupils in total), the departments were established and the classes started in the premises of the Cindro Palace in Krešimirova ulica on 26th April 1945. In the City School of Music, as described above, a similar practice of checking was carried out, too. The purpose of the tests was to classify pupils according to their level of knowledge. The school year lasted from September to June, with four classes in Primary School and five classes in Secondary School and the tuition was carried out according to a temporary programme of instruction. Initially, the programme was limited, and there were numerous difficulties, such as inadequate premises, lack of instruments, reference books, etc. In spite of this, the School made a rapid improvement regarding the organisation and educational methods. It was also involved in numerous actions of reconstruction and rebuilding of the war-torn country by organising performances of teachers and pupils. As early as in the following school year (1946), the School moved to the new premises placed in I. Lučić-Lavčević Street, where a part of the School is still situated. In the following years, in addition to the professional music education in School Departments, general education classes started at the Secondary School level. A ballet studio run by Jitka Ivelja, a prominent ballet artist, was also founded (though it was open for several years only). Since 1948/49, the school organisation has been the same, i.e. six classes of Primary School, two preliminary classes (classes for

adults today) and four secondary school classes – with fulfilment of the curriculum adopted by all schools of music in Croatia from 1949-1963. According to this curriculum, the departments for piano, string and wind instruments, singing and theoretical subjects were organised and the School started a new curriculum for popular national instruments: accordion and guitar. Due to the increased number of departments and pupils, there was a need for more space, which was realised owing to the initiative of the School Committee and the support of Municipality and the Shipyard *Split*. In 1959, the construction of a new school building started and on 12th September 1965, the School finally succeeded in getting premises in the newly built wing near the Shipbuilders' Club in Graničara street where it is still situated. In honour and recognition of music education work of their fellow-citizen J. Hatze, at a meeting held on 2nd July 1964, the Municipal Assembly of Split issued the Approval of Name Change Decree of the School: since then it has been operating under the name School of Music *Josip Hatze*. A sustained development of all the activities of this institution and a permanent improvement of work and teaching methods influenced the following years. In the year 1966/67, the School established a Nursery School of Music for preschool children; it also performed a professional and educational supervision over the activities of the Schools of Music in Drniš, Komiža on the island of Vis and established district departments in Šibenik, Ploče, Trogir, Makarska and on the islands; in 1968/69, the School founded the Ballet & Rhythmics Department for starting from the first class of Primary School with the compulsory programme in solfeggio and piano according to the compulsory curriculum for ballet schools; the number of internal and public productions constantly increased; it participated in the events of general and social significance achieving prominent results at numerous internal, republic, federal, regional and state competitions; the School used to organise guest performances and student exchanges with Prague, Zagreb, Dubrovnik and Zadar; in 1971/72 a district department of the Zagreb Academy of Music with the two-year piano study (the four-year piano study started in 1979/80) was established, to be followed by the String Instruments Department in September 1974. From this fairly concise survey, though of adequate significance, it is evident that the School has had a prominent place and significance in the development of music and cultural life of Split and of all communities in which its teachers and students have actively participated.[23]

The university education of music in Split started simultaneously with the activities of the School of Music *Josip Hatze*. However, only a month after the foundation of the State Secondary School of Music, the Teacher Training College was founded as the first institution for higher education in liberated Croatia. In 1958, the Music Education Department was opened at this College, which actually marks the beginnings of the university study of music in Split that, merged with the District Department of the Music Academy at the School of Music *Josip Hatze*, will develop, in October 1997, into the present Arts Academy of the

23 Radoičić-Kraljević, Rak op. cit., non-paginated.

University of Split.[24] Students had the opportunity to take an optional single-subject study of Music Education or they could combine it with the study of one of the languages (Croatian, Italian or English). Soon after the Faculty was founded, part-time study was opened and existed until 1973. Then the Teacher Training College was transformed into the College of Education (two-year post-secondary-school, 1961/62), and, since 1964/65, it offered the curriculum of Music. Since 1972, its curriculum was identical to the VIII Department of the Zagreb Academy of Music. Such organisation lasted until 1978, when the Teacher Training College merged with the Faculty of Arts in Zadar and was active under the name of the Faculty of Arts in Zadar – Teacher Training Studies in Split. Like other curricula (apart from the study of Class and Preschool Education), in 1979/80, the study of music changed into the four-year study for education of primary and secondary school teachers. The number of teaching staff increased significantly and the structure of the curriculum corresponded to that of the VIII Department of the Zagreb Academy of Music. The Croatian Music Institute has organised the so-called *higher education of working adults*, i.e. advanced training of teachers with the completed two-year post-secondary-school of music. In 1983, the Split branch of the Faculty of Arts in Zadar oriented towards the field of natural sciences and education and, in 1991, it was granted an independent faculty status. In addition to other diverse professional orientations, music teachers have still been educated within the framework of the Croatian Music Institute. Apart from the stated District Departments of piano and string instruments of the Zagreb Academy of Music, in the academic year 1990/91, the Solo Singing Department was founded, to be followed by the Guitar Department in 1992/93.

Numerous changes, interruptions, re-establishments, renaming (since 1989/90 the name District Departments has been changed into *Dislocated Departments*) and newly founded departments occurred since the early days of the establishment of District Departments in cooperation with the School of Music in early 1971, until the departments at the modern Arts Academy of the University of Split were finally established. However, owing to these studies and the perseverance of their establishers and teachers, the number of professional musicians has rapidly grown and a basis has been created for the development and qualitative strengthening of numerous performing music ensembles and the foundation of a progressing number of schools of music in Dalmatia. Moreover, Dislocated Departments, despite difficult economic circumstances and legal issues, continued to exist in Split and became the basis for the constitution of the Arts Academy of the University of Split that started its activities in October 1997. In joint activities of two artistic professions – visual arts and music – the prerequisites for their more comprehensive role and significance, more complex and stronger influence concerning the quality of artistic activities in this area has been achieved. In the beginning, the Academy consisted of two Departments (for Music and Visual Art and since 2005, the Department for Theatrical Arts). During the first decade, the Arts Academy of the University of Split was constantly developing and

24 Milin-Ćurin 1998: 261-298.

established new study programmes, i.e. new departments within the already existing ones. To the present, the following departments within the Music Department have been established, i.e. the *Department for the Study of Music Culture for Future Teachers* (since 2005 it has been the *Department for Music Pedagogy*), the *Department for Theoretical Subjects and Composition* (established in 2000/01), the *Piano Department, the String Instruments and Guitar Department* (Violin, Viola, Violoncello, Guitar), the *Wind Instruments Department* (Flute and Clarinet since 1998/99) and the *Department for Singing*. Upon establishing this institution, the prerequisites for the development of other liberal arts disciplines in Split have been created, making a contribution to the creation of new values in the field of cultural, artistic and spiritual creative endeavour.

Summarising the presented aspirations and achievements in the field of music pedagogy activity, one may with certainty say that all of the aspects and forms of music education have an apparent tendency to its growing professionalism. Besides other manifestations of cultural life in Split, music education confirms the fact that smaller, peripheral centres have succeeded in developing their own power, thus actively participating in the formation of cultural events and therefore they can be equalled to politically and financially more powerful centres. Such condition is the manifestation of great agility and enthusiasm of engaged individuals and the vitality of music institutions that have existed in Split.

The tuition of music was both individual and in groups, it was private and social, and its organisers were usually musically educated. In order to make contributions to a comprehensive democratisation of music, private, city- or state schools of music were organised– there is a range of those temporary and amateur schools in the past to the systematically organised educational framework (from pre-school to higher-education, academic or professional schools). Music activities have conditioned a constant presence of professional musicians in town – organists, orchestra conductors, composers and pedagogues. Besides the diversity in the practical work and music education, three music areas have been outstanding (choral singing, solo singing and piano). The City School of Music (1928-1941) and the State Secondary School of Music (founded in 1945), with noticeable reputation in public and professional circles, have been prominent owing to the excellence of the teaching staff, modern pedagogical standards and results achieved at public performances and final examinations. Following the continual development of music education since the end of the 14th century to the present days, with certain falls and standstills, the stated course of time has shown a more definite shape for several periods:

a) The period that lies in the sphere of the Church (from the beginning of the 15th century);
b) The period of foreign dominations and private initiatives (from the end of the 18th century);
c) The period of fall and stagnation (in the period of World War II from 1941-1945);
d) The period of the renewed flourishing (from 1945 onwards).

In all the periods, the creators of cultural politics, both promoters and musicians in Split, have more or less recognised the significance of music education and its interrelatedness with the entirety of music life. Therefore we should not neglect the fact that living conditions and social and political atmosphere have had a substantial influence to the organisation and implementation of music education in town. In the situation of scarse material resources, war, disagreements, antagonisms and conflicts, the activities of music associations and their schools were noticeably weaker, sometimes completely terminated. On the other hand, stability and more convenient social and political circumstances have stimulated the commitment of individuals and institutions that influenced the development and refinement of music education both in private and social spheres, resulting in constant improvement of performing skills and in more sophisticated repertoire and assessment criteria. Music performance has included different kinds of music regarding contents, techniques and style that could satisfy a variety of listeners' interests and requirements, thus contributing to the improvement of music life in Split, making it more dynamic and fully developing the city's music culture. Finally, the facts presented in this study open space for more subtle and more specialised analyses, for elaborations of particular aspects of music education as well as for further studies of crucial topics that should lead to interesting ideas not only in the scope of understanding the contents, methods and approaches to education of professional musicians in a local community, but also a contribution to the creation of a more comprehensive and more coherent image about the development of the systematic music education in Croatia.

Bibliography

Grgić, Miljenko (1993). Gradska glazbena škola u Splitu (1928-1941). *Arti musices*, 24/2. 229-248.

Grgić, Miljenko (1993a). Rad Jelke Karlovac i Gradske glazbene škole u ogledu suvremenika (1931-1935). *Kulturna baština*, 22-23. 149-160.

Grgić, Miljenko (1996). Dr. Julije Bajamonti, glazbenik. In: Frangeš, Ivo (ed.). *Splitski polihistor Julije Bajamonti.* Književni krug: Split. 87-117.

Grgić, Miljenko (1997). *Glazbena kultura u splitskoj katedrali 1750.-1940.* HMD: Zagreb.

Grgić, Miljenko (2002). Kroz prošlost glazbenog obrazovanja u Splitu. Od prvih glazbenih zvanja do Općinske glazbene škole. *Arti musices*, 33/1. 3-35.

Hrvatić, Karmen (2006). Kulturni život Splita na stranicama lista San Marco. *Kulturna baština*, 33. 263-302.

Milin-Ćurin, Vedrana (1998). Studij glazbe u Splitu. Od Više pedagoške škole do Umjetničke akademije. *Bašćinski glasi*, 7. 261-298.

Radica, Branko (1989). *Josip Hatze.* Logos: Split

Radoičić-Kraljević, Smiljana; Rak, Jasna (1975). Iz povijesti muzičkog školstva u Splitu. In: *Spomenica. 30 godina muzičke škole »Josip Hatze« Split 1945-1975,* Split, non-paginated.

Radoičić-Kraljević, Smiljana (1978). Prilog proučavanju muzičkog odgoja i obrazovanja u Splitu. *Kulturna baština*, 7-8. 97-103.

Škunca, Mirjana (1990). Glazba u djelatnosti Klasične gimnazije u Splitu. In: *290 godina Klasične gimnazije u Splitu 1700-1990.* Književni krug: Split, 305-315.

Škunca, Mirjana (1991). *Glazbeni život Splita od 1860 do 1918*. Književni krug: Split

Škunca, Mirjana (1995). Jakov Gotovac i Split (II). *Kulturna baština*, 26-27. 171-192.

Škunca, Mirjana (1997). Glazbeni život Splita 1940-1945 – vrijeme stradanja i kušnje. *Mogućnosti*, br. 7-9. 175-208.

Škunca, Mirjana (2008). *Mostovi građeni glazbom*. Književni krug: Split

Tomić Ferić, Ivana (2009). Glazbeni život Splita u 20. stoljeću u svjetlu institucionalno organizirane djelatnosti. In: *Hrvatska glazba u 20. stoljeću.* Matica hrvatska: Zagreb. 101-143.

DNEVNI LISTOVI

Novo doba, Split, 9 June 1918 – 31 March 1941.
San Marco!-Edizione di Spalato, Split, 29. April 1941 – 30 November 1941.

Kroz prošlost glazbenog obrazovanja u Splitu. Od Općinske glazbene škole (1867.) do Umjetničke akademije (1997.)

SAŽETAK

Tradicija glazbenog obrazovanja u Splitu postojana je i kontinuirana još od vremena mletačke uprave kada su malobrojni glazbeni profesionalci raspoređeni na mjesta katedralnih kapelnika i orguljaša brinuli o osposobljavanju novoga, mladog naraštaja pjevača i svirača. Njihovu praksu nastavili su učitelji glazbe angažirani po postojećim gradskim žarištima glazbenog izvođenja i obrazovanja o kojima je brinula općinska uprava. Osim toga, nesmetano su se razvijale i privatne poduke. S ciljem sistematizacije postojećih, relevantnih i dostupnih izvora o različtim oblicima individualne i skupne, društvene i privatne glazbene izobazbe u Splitu u vremenskome slijedu od šezdesetih godina 19. do kraja 20. stoljeća, načinili smo sintezu zbivanja naglašavajući veze između poduke i društveno-političkih prilika, poglavito u vremenima previranja nakon ponarođenja općinske uprave (1882.), te kušnje i stagnacije tijekom sedmomjesečne talijanske okupacije i, uopće, ratnih godina između 1940. i 1945. Predloženu građu moguće je sagledati kao mrežu raznolikih pojava praćenih na nekoliko razina. Pored vremenske i prostorne, s istraživačkog aspekta naročito je zanimljiva razina slojevitosti jer se opisane forme glazbeno-pedagoške stvarnosti međusobno kombiniraju i pretaču u sve egzaktniju profesionalizaciju glazbenog obrazovanja.

Ključne riječi: Glazbeno obrazovanje, Gradska glazbena škola, Državna srednja muzička škola, Umjetnička akademija.

Domeniko Briški
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Muzička akademija
Pula, Hrvatska
domenikozgb@yahoo.com

Glazbeni amaterizam u Splitu od sredine 18. do sredine 19. stoljeća

UDK: 78.077(497.583Split)"1750/1850"
930.85(497.583Split)"1750/1850"
Stručni rad (Professional paper)

Nacrtak

Glazbeni amateri su u Splitu od sredine 18. do sredine 19. stoljeća odigrali veliku ulogu u glazbenom životu u gotovo svim slojevima društva: u crkvenim krugovima (kao izvođači u zborovima, svirači u katedralnom orkestru, solisti, a bavili su se i skladanjem), u plemićkim salonima, na kazališnim pozornicama, u kasinu, u samostanima, sjemeništu, u gimnaziji, bratovštinama, na trgovima i ulicama, a kasnije u *Gabinettu* i u knjižnici. Glazbene priredbe održavale su se povodom blagdana, obljetnica, tradicijskih manifestacija, u počast vladarima, (nad)biskupima i drugim uvaženim osobama, važnim događajima, obredima, za razonodu, pa čak i u dobrotvorne svrhe. Održavali su se koncerti, akademije, predstave i priredbe. U svim tim situacijama sudjelovali su zajedno amateri i profesionalci, često pripadnici različitih slojeva društva. Od splitskih amatera proizašla su četiri splitska kapelnika: J. Bajamonti, A. Alberti, I. Jeličić i A. Galasso.

Ključne riječi: glazbeni život Splita, glazbeni amaterizam, glazbene priredbe, glazbeno obrazovanje, katedralni kapelnici

Uvod

»Amater (franc. amateur: *ljubitelj*), u muzici, osoba koja po zanimanju nije muzičar, ali se aktivno bavi muzikom iz ljubavi prema muziciranju, a ne radi materijalne dobiti.«[1] »Diletant (tal. dilettante: ljubitelj), osoba koja se nekom djelatnošću bavi samo za svoje zadovoljstvo, amater.«[2] »Diletant (tal.), nestručnjak, čovjek koji se površno bavi nekim poslom, laik; još u 19. st. u pozitivnom smislu naziv za čovjeka koji se neprofesionalno bavi umjetnošću.«[3] Amater je osoba koja nije formalno obrazovana za posao koji obavlja, već je priučena i taj posao obavlja bez naknade. U ovom radu, glazbenim amaterima smatrat ćemo takve osobe koje su pjevale, svirale, muzicirale tj. sudjelovale u glazbenom životu

1 Preger 1971: 44.
2 *** 2001: 136.
3 *** 2005: 104.

grada Splita od sredine 18. stoljeća. do sredine 19. stoljeća.[4] Zbog nedovoljnih informacija nikad nećemo sa sigurnošću moći reći jesu li naši glazbeni amateri ispunjavali navedene uvjete da ih možemo nazvati amaterima. Naime, možda su neki svirači i pjevači ipak dobili naknadu za svoj posao ili je možda neki od glazbenika ipak bio obrazovan na području Mletačke Republike pa se vratio i svirao u orkestru ili se školovao kod kapelnika i/ili orguljaša, a da to nije zabilježeno.[5] Ima i onih koji su od amatera školovanjem postali profesionalci. Amatere najčešće ne možemo imenovati. To je prvenstveno zbog toga što je izvor informacija često platni spis crkve, općine i bratovštine, gdje točno piše kome je i koliko plaćeno za obavljeni posao, a amatera kojima se nije plaćalo nema na popisu. No, amatera je svakako bilo i, kao što ćemo vidjeti, igrali su važnu ulogu u glazbenom životu Splita.

POLITIČKA SITUACIJA U SPLITU OD SREDINE 18. DO SREDINE 19. STOLJEĆA

Političko-društvena, a uz to i ekonomska situacija u Splitu snažno je utjecala na razvoj događaja na kulturnom planu. Plemstvo, koje je izgubilo posjede, a samim time i prihode u ratovima s Turcima, bilo je jedan od važnih nositelja kulture toga doba. Plemići su držali sve važne funkcije u gradu, sva vodeća mjesta s kojih su se donosile odluke. Svećenstvo je bilo ekonomski nezavisno, vrhunski obrazovano. U glazbi je igralo veliku ulogu preko katedralne kapele, bogoslužja u katedrali i u ostalim crkvama i samostanima, kao na primjer u crkvi sv. Frane na Obali i u Franjevačkoj crkvi na Dobrom. Svećenstvo je stalež koji povezuje visoki sloj društva s običnim pukom, težacima, a zaslužno je i za širenje hrvatskog jezika i za prosvjetu puka. U kulturi je mnogo pridonijelo crkvenom umjetnošću. Građanstvo je težilo plemstvu i često se događalo da je ekonomska situacija prevladala, tj. da su ugledom koji su stekli novcem dobili i plemićku titulu, kao poznate obitelji Capogrosso, Cavagnin, Milesi, Bajamonti, i dr.[6] Građanstvo se u glazbi najčešće profiliralo amaterizmom.

Od 1420. do 1797. godine Dalmacija je bila pod mletačkom upravom. Službeni jezik je talijanski, plemstvo kao najviši sloj društva slabo govori narodnim, hrvatskim jezikom. Jedini koji su iz viših slojeva društva dopirali do običnog čovjeka bili su svećenici. Život u Dalmaciji bio je težak. Najteže je bilo ljudima

4 Nemamo sačuvanih jasnih podataka za ovo razdoblje u Splitu na koga se odnosio naziv diletant. Vjerojatno se odnosio i u Splitu na plemstvo i na humanistički obrazovane građane (Gurlitt 1996: 449). U radu ćemo koristiti naziv amater i za naziv diletant.

5 Ozbiljno glazbeno obrazovanje u Veneciji u to doba je bilo tek u povojima. Pionirski rad na tom području obavljali su Francesco Caffi i Pietro Canal. Stalne institucije glazbenog obrazovanja još nije bilo, a od privremenih pokušaja valja izdvojiti: »Instituto Filharmonico« (1811.-1816.), »Orfanotrofio dei Gesuati«, »Scuola di Canto e Ballo del Teatro La Fenice« (1831.-1846.), »Instituto Musicale Privato« (od 1838.) i Scuola Comunale di Musica (od 1856.). Ongaro et. al. 2001: 398-411.

6 Bajamonti 1975: 13.

na selu koji su se bavili nerazvijenim stočarstvom i poljoprivredom. Situacija u gradu bila je bolja jer se većina građana bavila trgovinom i obrtom. Veliku tragediju donijela je kuga 1783. i 1784. godine, kada je umrlo više od 1000 ljudi. Tadašnji Split obuhvaćao je područje Dioklecijanove palače, i četiri predgrađa – Veli Varoš, Lučac, Manuš i Dobri.

Godine 1797. ukinuta je Mletačka Republika, a kako izvještava Julije Bajamonti, Splitom je zavladala anarhija. Anarhija je loše utjecala na kulturne događaje u gradu. U kazalištu se održavaju javne molitve umjesto predstava.[7] Pojavile su se dvije političke struje: pukovnik Matutinović koji zagovara novo demokratsko mletačko uređenje u duhu Francuske revolucije te struja proaustrijske politike, koja zagovara spajanje Dalmacije sa sjevernom Hrvatskom. Pukovnik Matutinović bio je protiv crkve, na što negoduje običan puk potaknut svećenstvom. Uz Matutinovića pristaju neki mladi plemići i građani potaknuti naprednim idejama revolucije. Anarhično raspoloženje dovelo je do toga da splitski puk ubija Matutinovića 15. lipnja, a već se 16. lipnja održava opća narodna skupština koja se opredjeljuje za Austriju. Dana 17. lipnja stvoreno je izaslanstvo koje je priopćilo caru Franji II. da se Dalmacija opredijelila za Austriju, a 18. lipnja vijorila se austrijska zastava na gradskom trgu. Austrijska vladavina u Dalmaciji nije trajala dugo. Već 1805. godine Austrija je prepustila Dalmaciju Francuzima, na čelu s vojnim upraviteljem generalom Marmontom i civilnim upraviteljem Vickom Dandolom.

Doba francuske vladavine bilo je dobro za Dalmaciju. Događa se toliko željena agrarna reforma, zemlja je opet u posjedu seljaka i više nema toliko gladi. Francuzi bude i ideju nacionalnog identiteta osnivanjem prvih hrvatskih dvojezičnih novina »Kraglski Dalmatin« (koje poslije zamjenjuje »Službeni telegraf Ilirskih provincija«). Otvaraju škole, visoku školu u Zadru koja je poslije preseljena u Dubrovnik, postavljaju hrvatski jezik kao službeni i uvode ga u školstvo.

Slabljenjem Napoleonove Francuske na drugim bojišnicama, Austrija koristi priliku i 1813. godine opet stavlja Dalmaciju pod svoju jurisdikciju. Utemeljena na principima prosvijećenog apsolutizma, uloga vlasti jača do te mjere da se okomila na Crkvu u smislu postavljanja kanonika političkim putem, kontroliranja biskupa te kontrole nad crkvenim dobrima. To je dovelo do ukidanja Splitske metropolije 1828. godine, kada ona postaje samo biskupija. Cijela je Monarhija tada bila pod utjecajem Metternichove policijske strahovlade. Cenzure su bile stroge, što je trajalo do 1848., kada je srušen Metternich, a istovremeno je za bana postavljen Josip Jelačić. Revolucionarni zanos obuhvatio je Hrvatsku. Odgovor Austrije na to dolazi 1851. godine u obliku Bachova apsolutizma s intenzivnom germanizacijom, što je trajalo devet godina. Konačnim slomom Bachova apsolutizma 1860. godine započinje razdoblje općeg narodnog preporoda u Dalmaciji od 1860. do 1882. godine.

7 Ibid.: 47.

DRUŠTVENA SITUACIJA U SPLITU OD SREDINE 18. DO SREDINE 19. STOLJEĆA

Društveni život u gradu vrlo je intenzivan. Svaka je vlast donosila svoja pravila. Mlečani su imali svoje raskošne javne ceremonije, Austrija je uspostavila obilježavanje carevih rođendana, imendana i vladarskih obljetnica. Francuzi su napravili najviše, kako na gospodarskom, tako i na kulturnom planu. Splićani su koristili svaku situaciju za razonodu i bijeg od svakidašnje borbe za život. U različitim svečanim prigodama – poput dolaska novog kneza, ustoličenja novog nadbiskupa, organiziranja karnevala, proslave velikih blagdana – uživali su u sjaju i bogatoj organizaciji, od svečano odjevenog kneza i paljenja svih svjetala u gradu, do vatrometa na rivi.[8] Plemići su se u privatnim krugovima zabavljali u bogatim kućama, salonima za zabavu, kasinima i u ladanjskim kućama, gdje su se održavale razne priredbe, maskenbali, gdje su se igrali šah, bilijar, tombola, gdje se kartalo. Bili su to saloni plemićkih obitelji Tartaglia, Milesi, Capogrosso, Cindro i drugih.[9] Na otvorenom se izvode regate, viteški turniri, alka, igraju se balote, pleše se kolo uz pratnju narodnih instrumenata, a u svemu tome razonodu je pronašao i običan puk. Postoji također i kazališni život kojim dominiraju gostujuće kazališne trupe koje izvode drame, komedije i opere, a dopunjavali su ga i obrtnici moreškama i pastirskim kolom »cerchiata«. Kao u cijeloj Europi, i u Splitu postoje bratovštine. Bratovštine su među najstarijim društveno-religioznim udrugama u Europi. Datiraju još iz srednjeg vijeka, vezane su uz crkvu (nazivaju se redovito po svecu zaštitniku crkve) i od snažne su društvene i ekonomske važnosti za sredinu u kojoj se nalaze. U našim krajevima bratovštine su bile čuvarice narodnog jezika i običaja.[10] Dok je službeni jezik bio talijanski, a visoki je sloj društva slabo ili nikako govorio hrvatski, u većini bratovština koristio se samo narodni, hrvatski jezik. Bratovštine su imale svoje matrikule, tj. svoja pravila kojih su se članovi bratovština morali strogo pridržavati. One su pomagale ljudima u raznim nedaćama, kao što su smrtni slučajevi, siromaštvo, pomagale su obiteljima bez muških članova koji su poginuli u ratu i djeci koja su ostala bez roditelja. Neke bratovštine sudjelovale su u honoriranju glazbenika u crkvi. Osim karitativne i društvene uloge, bratovštine su bile važan oblik međuorganizacije društvenoga života građana i pučana.

U Splitu su se održavale i različite akademije. To su bila stručna, znanstvena i umjetnička događanja koja su se održavala u kazalištu, sjemeništu, u samostanima i salonima uglednih obitelji. Često su to bile akademije u čast vladarima, (nad)biskupima i drugim uvaženim osobama, ali bilo ih je i za razonodu,primjerice »Vokalna i instrumentalna akademija« osnovana 1814. godine, koja je svake nedjelje priređivala koncerte u svrhu razonode svojih članova i sugrađana.[11] Kako su umjetnici koji su radili akademije izravno ovisili o rukama svojih mecena i dobrotvora, često su na akademijama bili hvalospjevi tim ljudima u

8 Škunca 1990: 214.
9 Bajamonti 1975: 16.
10 Božić-Bužančić 1977: 243, 327.
11 Škunca 1991: 31.

čast. Hvalospjevi su mogli biti i formalni, bilo je važno da veličaju osobu kojoj su bili namijenjeni. Jedna takva akademija održana je u kazalištu 2. prosinca 1789. godine u čast gradskog kneza Vincenza Bemba, a povodom završetka njegove službe. Sudjelovali su mnogi ugledni ljudi: učitelji, liječnici, svećenici i biskup, kao i drugi sa svojim pohvalama, sonetima, pjesmama, poezijama, anakreontikama i sl. Čak je i pjevao zbor.[12] Postojala je i Gospodarska akademija, pozata i kao Gospodarsko društvo, kojoj je cilj bio gospodarsko napredovanje. Najzaslužniji za osnivanje Gospodarske akademije bili su Julije Bajamonti, Ivan Moller i Josip Ivelijo, koji su 1770. godine duždu podnijeli molbu za osnivanje društva. Mletački senat odobrio je osnivanje društva 1771. godine, a osnivačka sjednica održana je 1774. godine.[13]

Obrazovanje glazbenika u Splitu

Mjesto kapelnika splitske katedrale bilo je središnje i najcjenjenije glazbeno mjesto u Splitu, a njegova je zadaća, osim vođenja katedralne kapele, a u nekim razdobljima uz to i sviranje orgulja, bila glazbena izobrazba mladeži, kako svjetovne tako i klera. Još 1412. godine splitski nadbiskup zahtijevao je da graditelj prvih orgulja u katedrali, fra Ventura iz reda pustinjaka sv. Augustina, obvezno podučava i klerike u orguljanju.[14] Dakle, od početka 15. stoljeća možemo govoriti o jednom obliku sustavnog obrazovanja, ponajprije kod orguljaša, a od kraja 16. stoljeća i kod kapelnika. Takav način obrazovanja postojao je u Italiji. Kao u Italiji, možda su i u Splitu po završetku takvog školovanja, koje je uključivalo stjecanje teorijskih znanja, skladateljskih tehnika, vještine orguljanja i stručne osposobljenosti za vođenje crkvenih kapela, učenici dobivali odgovarajuću potvrdu. Budući da su s tom potvrdom mogli postati novi kapelnici i na taj način ostvarivati prihode, smatrat ćemo to obrazovanje profesionalnim, a glazbenike s tom titulom profesionalcima. Tu vjerodostojnu potvrdu izdavali bi kapelnik orguljaš ili obojica. Pretpostavlja se da su takvu potvrdu dobili Julije Bajamonti i Ante Alberti.[15]

Služba kapelnika koji odgaja i obrazuje splitsku mladež iznjedrila je početkom 17. stoljeća i katedralnu školu pjevanja. Najzaslužniji za njezino osnivanje je nadbiskup Markantun de Dominis, koji je proširio katedralnu kapelu na dvanaestak pjevača. Kako bi održao takav ansambl, dao je incijativu da se osnuje katedralna škola pjevanja koja je odgajala/školovala pjevače – u prvom planu za katedralnu kapelu. Iako je u Splitu bio samo dvije godine, fra Gaetano de Stephanis prvi je kapelnik koji je 1700. godine (u godini svoga odlaska iz Splita) u novoutemeljenom sjemeništu vodio pjevanje.[16] Njemu je tu zadaću povjerio tadašnji nadbiskup Stjepan Cosmi. Pretpostavlja se da su kapelnici i kasnije

12 Božić-Bužančić 1977: 248.
13 Bajamonti 1975: 21, 269-281.
14 Fisković 1974: 713.
15 Grgić 1997: 22.
16 Stipčević 1982: 2, 177, 188.

obrazovali mladež u sjemenišnom zavodu, barem do reforme ustroja Crkve dolaskom austrijske, francuske i ponovno austrijske vlasti, ali za to nema dokaza. Prvi pisani trag o daljnjem kapelničkom podučavanju u sjemenišnom zavodu je ugovor sklopljen između crkvene uprave katedrale i mladog Alberta Visettija 1845. godine, u kojem se navodi da se: »… omladina koja pripada zavodu može koristiti blagodatima koje joj se na taj način pružaju«[17]. Bilo je to nešto kao izborni predmet. Katedralna škola pjevanja u prvim je dvama stoljećima svojega postojanja najčešće obrazovala kler.

Glazbeni amateri, kako svjetovni tako i kler, obrazovali su se i privatno. Poznato je da je Julije Bajamonti podučavao u orguljanju dva franjevca iz crkve sv. Frane na Obali – fra Celestina Ivančića i fra Andjela Zambianchija.[18] Fra Paško Jukić iz samostana na Dobrome koji je umro 1806. godine je »prema tradiciji kao magister novica poučavao đake pjevanju i sviranju.«[19] Marko Lamperini je za svoga boravka u Splitu, kao i Domenico Barocci, radio na podizanju »pjevačke akademije«[20], a Alberto Visetti je podučavao gimnazijalce vokalnu i instrumentalnu glazbu. Godine 1862., kad je osnovana »Slavjanska narodna čitaonica«, Visetti je podučavao i članove čitaonice. Godine 1867. u Splitu je otvorena Općinska glazbena škola, gdje se dalje sustavno obrazovala splitska mladež.

KAPELNICI I GLAZBENI AMATERIZAM U CRKVI I IZVAN NJE

Glazbeni centar grada Splita u spomenutom razdoblju svakako je splitska katedrala. To je ujedno i najstarija katedrala u Hrvatskoj. Posvećena je Uznesenju Blažene Djevice Marije na nebo i solinskim mučenicima Dujmu i Anastaziju, a sastavni je dio Dioklecijanove palače iz 4. stoljeća. Katedrala je bitan čimbenik glazbenog amaterizma. Kapelnici splitske katedrale s dva katedralna ansambla (zborom i orkestrom – koji se formirao prigodno) jako su utjecali na amatere jer su i amateri bili sastavni dio tih ansambala.

U drugoj polovici 18. stoljeća zbor splitske katedrale bio je na zavidnoj razini. Slovio je kao najbolji zbor na području Dalmacije. Mjesto kapelnika splitske katedrale bilo je najcjenjenije glazbeno mjesto u gradu Splitu. Honorirali su ga Kaptol, grad i bratovština, a svi poslovi vezani uz njega bili su posebno honorirani. Kapelnici katedrale svojim su radom oblikovali glazbenu sliku grada Splita. Amateri, koji su djelovali u obama ansamblima najčešće su pripadali kleru i plemstvu. U ansamblima je bilo i glazbenika koji su bili plaćeni za svoje muziciranje, oni su imali poluprofesionalni status, njih nisu smatrali amaterima. Općenito su amaterima smatrali ljude koji su se bavili glazbom prvenstveno iz ljubavi.[21]

17 Miljenko Grgić: Katedralni kapelnici i glazbene pouke u Splitu 1600. – 1900. *Kulturna baština*, 32. 529.
18 Roščić 1990: 5-44.
19 Soldo 1989: 130-144.
20 Tomić-Ferić, Ivana (2009). Glazbeno školstvo u Splitu – od Općinske glazbene škole (1867.) do Umjetničke akademije (1997.). *Kulturna baština*, 35. 283-302.
21 Grgić 1997: 51.

Na početku druge polovice 18. stoljeća, na mjesto kapelnika izabran je mladi svećenik Benedetto Pellizzari. Rođen je u Italiji, u Vicenzi, a na mjestu kapelnika ostao je do 1789. godine, tj. do smrti. On je jedan od najvećih i najzaslužnijih kapelnika u Splitu. Ostao je na toj dužnosti 36 godina i skladao više od 300 kompozicija.[22] Pretpostavlja se da su njegovi učenici bili Julije Bajamonti i Ante Alberti.[23] Naime, kapelnici su u to doba u cijeloj Italiji i u Splitu imali i odgojiteljsko-obrazovnu zadaću te su od njih mladi naraštaji stjecali teorijska znanja, učili skladateljske tehnike i razvijali vještine orguljanja. Julije Bajamonti i Ante Alberti, isto kao i poslije Ivan Jeličić i Augustin Galasso, počeli su svoje glazbeno djelovanje kao amateri. U doba kada je Pellizzari bio kapelnik splitske katedrale Bajamonti i Alberti stekli su glazbeno obrazovanje. Moguće je da su stekli obrazovanje baš kod Pellizzarija iako se u literaturi spominje da je Bajamonti u Padovi pohađao predavanja iz glazbe.[24] Pellizzari tada možda nije bio jedini glazbenik u Splitu, ali je svakako bio najstručniji. Bajamonti i Alberti su uz Pellizarija počeli skladati.[25] Prve Bajamontijeve amaterske kompozicije[26] javljaju se oko 1760. godine. U naslovu njegove »Muke za Cvjetnu nedjelju« 1768. godine prvi put se uz njegovo ime pojavljuje titula maestro.[27] Za razliku od svoga učitelja, Bajamonti je skladao i kompozicije svjetovnog karaktera, sačuvano ih je približno četrdeset. Napisao je svečanu povijesnu dramu »Prijenos moći sv. Dujma«.[28] Uglazbio ju je kao oratorij »Prijenos sv. Dujma« te praizveo u splitskom kazalištu 1770. godine povodom svečanosti prijenosa kostiju sv. Dujma, tj. posvete novog oltara u splitskoj katedrali. Tadašnje kazalište adaptirano je u Vijećnici stare Komunalne palače na središnjem gradskom trgu koja je porušena 1821. godine.[29] U vrijeme proslave prijenosa moći sv. Dujma u katedrali se izvodi Pellizzarijeva večernja sa zborom i orkestrom, a uz redovite pjevače, svirače i profesionalne glazbenike sudjeluju i strani amateri.[30]

Od 1789. do 1818. godine slijede četiri Splićanina na mjestu kapelnika. Julije Bajamonti bio je jedna od najučenijih i najsvestranijih osoba u Splitu i u Hrvatskoj u tom razdoblju hrvatske povijesti. Studij medicine završio je u Padovi, bio je liječnik, a bavio se filozofijom, arheologijom, povijesti, poljoprivredom, nautikom, meterologijom i stilistikom. Pisao je pjesme, filozofske rasprave, putopise, organizirao svečane akademije, kazališne predstave i priredbe, neke je sam pisao,

22 Tuksar 2008: 372-388.
23 Grgić 1990: 107-118; Grgić 1997: 22.
24 Grgić 1997: 60, bilj. 66. U Padovi je u to doba Aurelio Episcopi bio *maestro di cappella* (1760-1780), koji je skladao nove introite, himne i vespre. Petrobelli, Durante 2001: 878-881.
25 Grgić 1997: 24.
26 Ibid.
27 Ibid.: 59.
28 Bajamonti 1975: 57.
29 M. Škunca: *Glazbeni život Splita od 1860. do 1918.*, 32; sličan podatak o rušenju (dijela) vijećnice, ali s drugom godinom (1821.) donosi se u knjizi J. Bajamonti: *Zapisi o gradu Splitu*, u članku Duška Kečkemeta: Život i djelo Julija Bajamontija, 68. Razlika u podatcima je ta da Škunca navodi kako je srušen samo dio vijećnice, a Kečkemet navodi da je srušena vijećnica, Fisković 1979: 350, navodi obje godine »1820-1821«.
30 Božić-Bužančić 1977: 254.

a ponekad je postavljao tuđa djela, u nekima je pak sam glumio i/ili pjevao. Uz to je podučavao splitsku mladež, kao i ostali kapelnici. Bajamonti je važan za amatere zato što je bio voditelj amaterske družine[31] i organizator kazališnih priredaba amatera. Pisao je i scenska djela za te izvedbe, a u njima su sudjelovali amateri pučani i/ili amateri plemići.[32] Uz to je organizirao i glazbene večeri, vjerojatno i u plemićkim salonima. Možemo pretpostaviti da su i na glazbenim večerima djelovali i amateri. Bajamonti je kao skladatelj ostavio više od 150 kompozicija, od kojih je 130 duhovnog karaktera. Julije Bajamonti umire 1800. godine, a naslijedili su ga Ante Alberti koji je umro 1804. godine, Ivan Jeličić koji je umro 1811. i Augustin Galasso koji je umro 1818. godine.

Nakon 1818. godine splitska je katedrala polako gubila značenje koji je imala u glazbenom životu Splita, ali je još uvijek zadržala vodeće mjesto. Austrijska je vlast ustanovila vojnu glazbu, društveni život se širio, javljalo se sve više amatera, a od 1860. godine postojala su i dva stalna ansambla – puhački »Banda cittadina«, koji je vodio Paolo Malik i gudački »Orchestra civica«, koji je vodio Gianbattista Beneggi. Kapelnici u to doba bili su Marco Lamperini iz Asiza, od 1818. do 1819. godine, Klement Nikola Pellegrini, vjerojatno iz Zadra, od 1825. do 1826. godine i od 1830. do 1831. godine, Toma Resti, od 1827. do 1830. godine, Rimljanin Domenico Barocci, od 1833. do 1842. godine te Mlečanin Alberto Visetti, od 1842. do 1874. godine.

Osim katedrale, žarište glazbenog, tj. kulturnog života bilo je kazalište. »Kazališna dvorana s ložama u vijećnici spominje se prvi put krajem prve polovice XVIII. st.«[33] Kako je plemstvo bilo u stalnom doticaju s Venecijom, tako su se i prenosili oblici kulturnoga života iz Venecije. Kazališne su se priredbe odigravale i u plemićkim salonima. Putopisac Spohn-Wehler zabilježio je neke salone splitskih plemića, a često spominje Petra Albertija, kod kojeg su često dolazili.[34] Ostavština obitelji Marchi sadrži rekvizit »un abbito all' Eroica di carton« koji se vjerojatno koristio za predstave u toj kući.[35] Sedamdesetih godina 18. stoljeća kazališne su se predstave izvodile u adaptiranoj vijećnici gotičke Komunalne palače. Talijanski je operni pjevač Antonio Caporilli 1817. godine u kazalištu (koje je još uvijek stara vijećnica) priredio »filharmoničnu akademiju«. Godine 1821. taj dio gradske vijećnice bio je srušen. Početkom drugog desetljeća 19. stoljeća u Splitu je djelovalo »Malo diletantsko kazalište« (*Teatrino dei diletanti*) u kojem su amateri 1821. godine priredili svečanu akademiju. Splitski trgovac i obrtnik Josip Veseljković 1825. godine podigao je novo kazalište, gdje su se, kao i prije u kazalištu u gradskoj vijećnici, priređivale književne i glazbene akademije, plesovi pod maskama, izvodile narodne igre, komedije, drame, opere,

31 Božić-Bužančić 1977: 253.
32 Bajamonti 1975: 21.
33 Božić-Bužančić 1977: 245.
34 Božić-Bužančić 1977: 251. U navedenom izvoru stoji da je putopisac Spon-Wehler pisao u drugoj polovici XVII. Stoljeća. Pretpostavljam da je došlo do tiskarske pogreške i da je trebalo pisati u drugoj polovici XVIII. st. jer je Petar Alberti živio u drugoj polovici XVIII. st. – vidi članak: Radić 2007: 47-82.
35 Božić-Bužančić 1977: 251.

pa čak i lutkarske predstave. Održavali su se vladarima u čast maskirni plesovi i akademije, a na njima bi se sviralo, pjevalo, recitiralo i čitalo tekstove. Povodom rođendana cara Franje I. 1826. godine izvodi se u Sali »Società del Casino di' Spalato« kantata koju je u čast cara napisao Nikola Ivelio, a uglazbio ju je Josip Raffaelli. Kantatu izvode »Signori diletanti«. Domenico Barocci podučavao je amatere, a 1834. godine u kazalištu je s njima izveo svoju kantatu. Odlukom gradskih vlasti je od 1845. godine zbog trošnosti zgrade zabranjeno bilo kakvo okupljanje u kazalištu. Zamijenit će ga kasnogotička Papalićeva palača, potom Teatro Ristori – privremeno drveno kazalište s 25 loža sagrađeno 1855. godine na predjelu Dobri. To kazalište nije bilo dugog vijeka, a do izgradnje novog, *Teatra Bajamonti*, proći će još četiri godine.

Osim u kazalištu, priučeni mladi ljudi koji su svirali različite instrumente svoje su vještine koristili za sviranje u raznim ansamblima i u malim komornim orkestrima, kakvi su bili potrebni za komorno muziciranje na kućnim zabavama i na svečanostima u katedrali prigodom blagdana. Vještiji bi uskakali prilikom dolaska kazališne trupe i tako zaradili. Orkestar nije bio stalan, sastavljao se po potrebi. Najčešće je djelovao u katedrali u Velikom tjednu, prigodom blagdana sv. Dujma, sv. Cecilije, za sve važnije blagdane ili u gradu za razne svečanosti. Pretpostavlja se da su uglavnom isti ljudi svirali u orkestrima – kao što je to bilo u razdoblju koje slijedi, kada su nastupale i cijele obitelji. Tako je, na primjer, bio slučaj u obiteljima: Beneggi (Giambattista i dvije kćeri – violine, gospođa Luigia – glas), Visetti (Alberto i Antonio skladatelji - klavir, orgulje) i Marcocchia (Napoleone – violina, Carlo – bariton). U slučaju potrebe za većim orkestrom za ispomoć bi pozvali svirače iz okolnih mjesta. Takva je prigoda 1770. godine bila proslava blagdana patrona, kada su uz domaće glazbenike svirali svirači iz obližnjih gradova.[36] Godine 1793. Julije Bajamonti organizirao je veliki humanitarni koncert za splitske siromahe. Nije bio zadovoljan kvalitetom izvedbe, ali bio je zadovoljan što se koncert održao i bilo mu je jako stalo do toga da se čuje za taj koncert, odnosno da se objavi tekst o koncertu. Zato Bajamonti moli svog prijatelja Fortisa da u Mlecima objavi vijest o događaju. Ivan Alujević je krajem 18. ili na samom početku 19. stoljeća ponudio kazalištu u Trogiru orkestar za vrijeme karnevala. Ne zna se odakle je bio Alujević, no u to doba nekoliko se splitskih obitelji prezivalo Alujević, pa se pretpostavlja da je bio Splićanin, što bi značilo da je taj orkestar vjerojatno bio iz Splita i da je djelovao u Splitu. Amateri su djelovali i kao solisti, poznato je da je Clemente Pellegrini, »Esimio Dilletante« kako ga naslovljuje operni dirigent i skladatelj Gaetano Calvi, izvodio solističku dionicu u Raffaellijevom motetu *Virgines Filliae Sion*.[37]

Nakon uspostave austrijske vlasti česte su bile svečanosti proslave careva rođendana. Obvezan je bio svečani ples u gradskom kasinu rezerviran samo za predstavnike visokog društva, članove kasina[38] – vojne časnike i građane, ali ne i pučane. U splitskoj Klasičnoj gimnaziji dosta su se intenzivno bavili glazbom.

36 Grgić 1997: 46.
37 Grgić 1997: 51.
38 Kasino – klub, mjesto okupljanja visokog društva.

Glazba kao školski predmet više nije postojala, no organizirale su se česte priredbe i akademije na kojima se muziciralo, odnosno pjevalo i sviralo. Na završnoj svečanosti gimnazije 1863. godine gimnazijalci su pjevali uz pratnju gradskog orkestra. Nekadašnji sastav Narodne garde, koji se 1848. godine priključio glazbi Lovačkog bataljuna u sviranju na gradskim svečanostima, prestao je postojati dolaskom Bachova apsolutizma. Nakon propasti apsolutizma, u Splitu su od 1860. godine djelovala dva orkestra: puhački sastav »Banda cittadina«, koji je vodio Paolo Malik i gudački sastav »Orchestra civica«, koji je vodio Gianbattista Beneggi.

Amateri pjevači najčešće su pjevali u raznim (crkvenim) zborovima. Osim spomenutih glazbenih žarišta – katedrale i kazališta, važno mjesto zauzimaju crkva sv. Frane na Obali i franjevačka crkva u predjelu Dobri. Nekoliko bratovština imalo je organizirano crkveno pjevanje, a postojali su i varoški pučki pjevači. Zabilježeno je i da je među omladinom bilo omiljeno pjevanje podoknica, i to ne samo slobodnim djevojkama, već i koludricama. Na gimnazijskim priredbama i akademijama nastupali su učitelji i učenici.

Splitski kanonik Ivan Petar Pisenti imao je1757. godine veliku kolekciju muzikalija. Među njima su bili: oboa, violončelo, cetra, jedna mala gitara i pet gitara normalne veličine. Uz to, njegova ostavština sadržava dvanaest knjiga sonata za violinu, jednu sonatu za dvije violine, devetnaest svezaka odabranih sonata za violinu i šesnaest svezaka notnog papira za violinu (*quinternetti*).[39] Takav broj muzikalija upućuje na pitanje je li možda Pisenti imao glazbenu školu ili je držao privatne satove. Osim toga, imao je i veliku knjižnicu.[40]

Ostavština muzikalija koja se čuva u Muzeju grada Splita daje nam naslutiti da je interes za glazbu domaćih i stranih autora bio velik. Više od polovice notnih materijala ostavštine su kompozicija autora koji su rođeni i/ili su djelovali u Splitu. Tu je obuhvaćeno razdoblje od 1740. do 1940. godine.[41] Najviše ima djela kompozitora iz druge polovice 18. i prve polovice 19. stoljeća: sačuvana su 94 rukopisa A. Albertija, J. Bajamontija, I. Jeličića, G. i M. Lamperinija, C. A. Naglija i B. Pellizarija[42]. Ostatak kompozicija svrstava se u dvije grupe: manja grupa ranih tiskovina i veća grupa starijih rukopisa s komornom glazbom.[43] Zanimljivo je i da se grupa starijih rukopisa sastoji od 11 rukopisa sonata, koncerata, divertimenta i dueta. Te su kompozicije napisane za manji komorni sastav s obligatnim violončelom, iz čega proizlazi da je u Splitu tada djelovalo i nekoliko violončelista. Oni su vjerojatno svirali u istom orkestru i/ili ansamblu koji je izvodio djela iz grupe ranih tiskovina – komornih simfonija, kvarteta, trija i sonata. Postojala je trgovina u kojoj je bilo moguće kupiti glazbene instrumente

39 Božić-Bužančić 1977: 257.
40 Božić-Bužančić1982: 276.
41 Tuksar 1989: 7.
42 Tuksar 1989: 7.
43 Tuksar 1989: 8. »Svi sačuvani primjerci ranih tiskovina spadaju u krug visokog ranga svjetskih rariteta (2 unikata, 2 ili 3 druga primjerka, 1 treći primjerak, dva ili tri 4. primjerka, te po 1 sedmi, osmi i dvanaesti primjerak dosad registriran u svijetu.« Tuksar 1989: 9.

(prvenstveno violine i gitare), a u Splitu je Juraj Politeo izrađivao razne instrumente, pa čak i klavir.

Tablični prikaz

U sljedećoj tablici prikazat ćemo na jednom mjestu događaje u kojima su mogli djelovati amateri, a bili su spomenuti u navedenoj literaturi. Osim tih događaja znamo da su se redovito održavale karnevalske svečanosti, svečanosti povodom obljetnica, rođendana velikana, imendana, blagdana svetaca zaštitnika te različite akademije u kojima su vrlo često sudjelovali amateri.

Godina	Događaj	Komentar	Literatura
1750.	Splitski plemići prikazuju operu.	Ne znamo je li riječ o organizaciji opere (možda su plemići doveli gostujuću operu iz Italije pa samo gledaju) ili je i organiziraju i nastupaju u njoj.	Grgić 1997: 24
1757.	Škotski arhitekt Robert Adam izvještava svog brata o skorom gostovanju kazališne trupe »koja se pripremala izvoditi nešto poput opere.«	U tradiciji mletačke vlasti bile su svečane ceremonije za najrazličitije prigode, a važna su bila i gostovanja kazališnih družina.	Grgić 1997: 23
1770.	Izvedba oratorija *Prijenos sv. Dujma* u kazalištu povodom svečanosti prijenosa moći sv. Dujma, tj. posvete novog oltara u splitskoj katedrali.	Na tom koncertu su uz domaće glazbenike svirali i svirači iz obližnjih gradova.	Grgić 1997: 46
1770.	U vrijeme svečanosti prijenosa kostiju sv. Dujma u katedrali je izvedena Pellizarijeva skladba večernjice.	Orkestar i zbor sastavljeni od profesionalnih glazbenika »profesora glazbe«, diletanata stranaca i redovitih glazbenika (diletanata).	Božić-Bužančić 1976: 254
1771.	Prigodom svečanog blagoslova crkve Gospe od zdravlja »gospoda glazbenici uz naročito glazbeno pjevanje« izvodili su svečanu misu i Te Deum.	Pretpostavit ćemo da je i prigodom te svečanosti djelovao sličan sastav orkestra i zbora kao i 1770. prigodom izvedbe Bajamontijeva oratorija *Prijenos sv. Dujma*.	Grgić 1997: 27
1779.	Akademija u čast gradskog kneza Vincenza Bemba, a povodom završetka njegove službe.	Sudjelovali su mnogi ugledni ljudi: učitelji, liječnici, svećenici i biskup, kao i drugi sa svojim pohvalama, sonetima, pjesmama, poezijama i anakreontikama. Ppjevao je i zbor.	Božić-Bužančić 1976: 248
1792. i 1793.	Galli i šibenski diletanti sviraju povodom proslave Sv. Dujma.	Bajamonti pohvaljuje šibenske diletante V. Bartolettiju-Zulattiju. Poslije će Galli stvoriti sastav »Virtuozi iz Zadra«.	Božić-Bužančić 1976: 287; Grgić 1997: 50

Godina	Događaj	Komentar	Literatura
1793.	Julije Bajamonti organizira humanitarni koncert za splitske siromahe.	Bajamonti nije bio zadovoljan kako je koncert uspio, ali bio je zadovoljan time što se održao. U orkestru su svirali neki profesori, pretpostavljamo profesionalni glazbenici, a možda je bilo i amatera.	Božić-Bužančić 1976: 256
1814.	Osnovana vokalna i instrumentalna akademija.	Akademija je za svoje članove svake nedjelje priređivala koncerte za zabavu.	Škunca 1991: 32
1817.	Antonio Caporilli – talijanski operni pjevač na Uskrs priređuje u kazalištu filharmoničnu akademiju.	Staro splitsko kazalište (preuređena dvorana vijećnice) bit će djelomično srušeno 1820.	Škunca 1991: 32
1818.	Učenici gimnazije priređuju literarnu, instrumentalnu i vokalnu akademiju.	Priređuju je u dominikanskoj crkvi.	Škunca 1991: 32
1826.	»Signori diletanti« izvode kantatu koju je napisao Josip Raffaelli na stihove Nikole Ivelija.	Koncert je održan povodom careva rođendana, u Sali Società del Casino di' Spalato	Škunca 1991: 32.
1827.	Učenici gimnazije priređuju literarnu, instrumentalnu i vokalnu akademiju.	Priređuju je u svečano ukrašenim prostorijama Nadbiskupije.	Škunca 1991: 32.
1828.	Na Blagdan sv. Dujma Raffaellijev motet *Virgines Filiae Sion*.	»Ugledni diletant« Clemente Pellegrini izvodi solističku dionicu, dirigira operni dirigent i skladatelj Gaetano Calvi.	Grgić 1997: 51.
1834.	Baroccijeva kantata u kazalištu.	U Veseljkovićevom kazalištu kantatu izvode »diletanti i učenici pod vodstvom svog učitelja«.	Škunca 1991: 32.
1835.	Drama: *La clemenza di Tito*, vojna muzika, misa i Te Deum te maskirni ples.	Povodom careva rođendana diletanti u kazalištu izvode dramu, s tvrđava svira vojna glazba uz plotune, misa i Te Deum u katedrali, a navečer je priređen maskirni ples. Pretpostavit ćemo da je ples održan u kasinu.	Škunca 1991: 32.
1836.	Proslava rođendana Ferdinanda I.	Izvedena je nacionalna himna i pjevala se kantata koju je skladao Domenico Barocci, koju je izveo on i neki diletanati i učenici, isti dan u kasinu će se održati svečani bal.	Fisković 1979: 357
1863.	Gimnazijalci uz pratnju orkestra pjevaju na završnoj svečanosti gimnazije.	Nakon propasti apsolutizma, od 1860. su u Splitu djelovala dva orkestra: puhački sastav »Banda cittadina«, koji je vodio Paolo Malik i gudački sastav »Orchestra civica«, koji je vodio Giambattista Beneggi.	Škunca 1991: 32

Zaključak

Glazbeni amateri, tj. ljubitelji glazbe oduvijek su činili ravnopravan dio u ravnoteži glazbenoga života društva. Kada bilo koja sredina ne bi imala amatere, bila bi zakinuta za snažan pokretački naboj, za važnu kariku u glazbenom životu i u društvu općenito. Glazbeni amaterizam u Splitu od sredine 18. do sredine 19. stoljeća odigrao je veliku ulogu u glazbenom životu toga vremena u gotovo svim slojevima društva. Amateri u crkvenim krugovima najviše su se očitovali u katedrali, crkvi svetog Frane na Obali u franjevačkoj crkvi na Dobrom te u crkvi sv. Križa. Djelovali su u zborovima, u orkestru koji je za većih blagdana svirao u katedrali, kao i u solističkim dionicama (npr. Clemente Pellegrini). Crkva je znatno pridonijela glazbenom obrazovanju amatera. Splitski amateri bavili su se i skladanjem. Oko 1760. godine javljaju se prve Bajamontijeve i Albertijeve amaterske skladbe, a za njima slijede Galasso, Jeličić, Marcocchia i Pellegrini. U plemićkim salonima priređivale su se glazbene večeri, na kojima su, kao i na ostalim mjestima nastupali muškarci i žene, kao naprimjer Jelena Bajamonti (kći Julija Bajamontija), koju su njezini suvremenici nazivali »glasovitom diletanticom«[44], a vjerojatno i čitave obitelji, kao i u razdoblju koje slijedi (iza 1860.). Osim u crkvama i salonima, amateri su nastupali i na kazališnim pozornicama, u kasinu, samostanima, u sjemeništu, gimnaziji, bratovštinama, na trgovima, ulicama, a kasnije u gabinettu[45] i u knjižnici. Glazbene priredbe održavale su se povodom blagdana, obljetnica, tradicijskih manifestacija, u počast vladarima, (nad)biskupima i drugim uvaženim osobama, važnim događajima, obredima, za razonodu, pa čak i u dobrotvorne svrhe. Održavali su se koncerti, akademije, predstave i priredbe. Kao što smo vidjeli, u svim tim situacijama sudjelovali su amateri i profesionalci. Do sredine 19. stoljeća u izvedbama se nisu strogo dijelili amateri od profesionalaca,[46] a često su zajedno bili i amateri iz različitih slojeva društva, pučani i plemići, obrtnici i intelektualci, kako na pozornici tako i u publici.[47] Važnost amatera u Splitu vidi se i u činjenici da su iz redova splitskih amatera, nakon školovanja, proizašla četiri splitska kapelnika: Bajamonti, Alberti, Jeličić i Galasso.[48] Glazbeni amateri, tj. ljubitelji glazbe u Splitu od sredine 18. do sredine 19. stoljeća bili su neizostavna karika u lancu kulturnoga života grada.

Literatura

Bajamonti, Julije (1975). *Zapisi o gradu Splitu* (uredio i preveo Duško Kečkemet). Split: Nakladni zavod Marko Marulić.

Danica Božić-Bužančić (1982). *Privatni i društveni život Splita u 18. stoljeću.* Zagreb: Školska knjiga. 276.

44 Grgić 1997: 51.

45 Gabinetto di lettura – mjesto kulturnih događanja u Splitu nakon 1860., čitaonica.

46 Pregner 1971: 44.

47 M. Škunca: *Glazbeni život Splita od 1860. do 1918*., 33.

48 Grgić 1997: 52.

Božić-Bužančić, Danica (1976). *Društveni i privatni život u Splitu od konca XVII st. do pada Mletačke republike: doktorska disertacija*. Zadar: Filozofski fakultet.

Božić-Bužančić, Danica (1997). Opute bratovština sv. Roka i sv. Sebastijana u Splitu. *CCP* 40. 55-60.

Burić, Katica (2010). *Glazbeni život Zadra u 18. i prvoj polovici 19. stoljeća.* Zadar: Sveučilište u Zadru.

Ćićerić, Tonći (2010). Sprovodni napjev solinske Bratovštine. *Tusculum,* 3. 147-165.

Fisković, Cvito (1974). Iz glazbene prošlosti Dalmacije. Orgulje. *Mogućnosti,* 6-7. 710-764.

Fisković, Cvito (1979). Splitsko kazalište do sredine 19. stoljeća. U: *Dani hvarskog kazališta XIX stoljeće*, knj. 6. 346-379.

Grgić, Miljenko (2004). Katedralni kapelnici i glazbene pouke u Splitu 1600. - 1900. *Kulturna baština*, 32. 525-544.

Grgić, Miljenko (2002). Kroz prošlost glazbenog obrazovanja u Splitu. Od prvih glazbenih zvanja do Općinske glazbene škole. *Arti musices,* 33/1. 3-36.

Grgić, Miljenko (1999). Veliki tjedan u splitskoj katedrali: obredna glazba tijekom XVIII. i XIX. stoljeća. *Pasionska baština '98. Muka kao nepresušno nadahnuće kulture* Zagreb: Udruga pasionska baština. 245-261.

Grgić, Miljenko (1998). Novi podaci o splitskom glazbeniku i svećeniku Augustinu Galassu (1764.-1818.). *Bašćinski glasi,* 7. 95-108.

Grgić, Miljenko (1997). *Glazbena kultura u splitskoj katedrali 1750.-1940*. Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.

Grgić, Miljenko (1996). Dr. Julije Bajamonti, glazbenik. *Splitski polihistor Julije Bajamonti: zbornik radova sa znanstvenog skupa održanog 30. listopada 1994 godine u Splitu.* Split, Književni Krug. 87-115.

Grgić, Miljenko (1990). O splitskom glazbenom životu i stvaralaštvu u drugoj polovici XVIII. stoljeća. *Kulturna baština*, 15/20. 107-118.

Gurlitt, Wilibald; Eggebrecht, Hans Heinrich (Hg.) (1996). Kenner und Liebhaber. *Riemann Sachlexikon Musik*. (Reprint von Riemann Musiklexikon, Sachteil, [12]1967). Mainz: Schott. 448-449.

Katalinić, Vjera (1993). Croatian music culture between 1750 and 1820: a central-European and/or mediterrian issue? *IRASM,* 24/1. 3-12.

Ongaro, Giulio; Selfridge-Field, Eleanor; Zoppelli, Luca (2001). Venice. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, sv. 26. New York: Oxford University Press. 398-411.

Pavlić-Cottiero, Ada (1995). Arhitektura baroknog kazališta u Hrvatskoj. *Prostor*, 3, 1(9). 142-162.

Petrobelli, Pierluigi; Durante, Sergio (2001). Padua. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians,* sv. 18. New York: Oxford University Press. 878-881.

Pezelj, Vilma (2010). Žene u bratovštinama srednjovjekovnih dalmatinskih gradova. *Zbornik radova pravnog fakulteta u Splitu*, 47, 1. 155-173.

Preger, Andreja (1971). Amater. *Muzička enciklopedija*, sv. 1. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod. 44.

Radić, Danka (2007). Grbovi splitskih obitelji u armi di trav - gioco de armi Jerolima Buffalisa i na Trogirskim zdanjima. *Kulturna baština,* 34. 47-82.

Roščić, Nikola Mate (1990). Glazbena tradicija samostana sv. Frane na Obali u Splitu od 1600. do 1900. godine. *Arti musices*, 21/1. 5-44.

Soldo, Josip Ante (1989). Glazbena ostavština 17. i 18. st. u franjevačkim samostanima splitske provincije. *Glazbeni barok u Hrvatskoj. Zbornik radova sa simpozija održanog u Osoru*

1986. godine (ur. Ennio Stipčević). Osor: Osorske glazbene večeri. 130-144.

Stipčević, Ennio (1982). Messe a quatro voci...dal padre Gaetano de Stephanis...maestro di capella della celebre metropolitana di Spalato...M.DCC. *Arti musices,* 13/2. 177-190.

Škunca, Mirjana (1991). *Glazbeni život Splita u doba narodnog preporoda i u prijelaznim desetljećima (1860.-1882.-1918.)*. Split: Književni krug.

Škunca, Mirjana (1990). *290 godina Klasične gimnazije u Splitu*. Split, Književni krug.

Tomić-Ferić, Ivana (2009). Glazbeno školstvo u Splitu – od Općinske glazbene škole (1867.) do Umjetničke akademije (1997.). *Kulturna baština*, 35. 283-302.

Tuksar, Stanislav (1999). Late 18th and Early 19th Century Diffusion of the First Viennese School Musicin Croatian Lands: Factography and some Socio-Cultural Aspects. *Glazba, riječi i slike*, Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo. 195-210.

Tuksar, Stanislav (2008). The Presence of Italian Music in the Croatian Lands in the 1600-1800 Period – A General Survey. *Early Music – Context and Ideas II.* Krakow: Institute of Musicology – Jagiellonian University. 372-388.

Tuksar, Stanislav (1989). *Katalog muzikalija u Muzeju grada Splita*. JAZU, Zagreb.

Županović, Lovro (1980). *Stoljeća hrvatske glazbe.* Zagreb: Školska knjiga.

*** (2001). Diletant. *Hrvatska enciklopedija,* sv. 3. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža. 136.

*** (2005). Diletant. *Opća i nacionalna enciklopedija u 20 knjiga*, sv. 5. Zagreb: Pro Leksis d.o.o., Večernji list d.d. 104.

Music Amateurism in Split from mid-18th to mid-19th Century

Summary

Amateur musicians, i.e. music enthusiasts, have always had an equal position in the balance of social musical life. Should there be no music amateurs in a social environment, musical life and the society in general would be deprived of a strong moving force. Musical amateurism in Split from mid-18th to mid-19th century played an important part in musical life of all social strata. The amateurs mostly performed in St. Francis church and in a Franciscan church in Dobri. They were active in choirs, in the orchestra that would play music in the cathedral during important religious holidays or as soloists. The church greatly contributed to musical education of amateurs. They were also engaged in composing: around 1760, the first Bajamonti's and Alberti's compositions were played, followed by the works of Galasso, Jeličić, Marcocchia and Pellegrini. Music soirées were organised in aristocracy homes, where both ladies and gentlemen played music, as, for instance, Jelena, the daughter of Julije Bajamonti, often referred to by her contemporaries as the »famous dilettante«. There were entire families performing music as amateur musicians, which continued well after 1860. Besides in churches and parlours, the amateurs also played in theatres, in casinos, monasteries, in the secondary school, religious brotherhoods, in squares and streets, in *gabinetto* and in the library. Music performances, concerts, academies

or shows were organised to mark important events, holidays, anniversaries, traditional feasts, in honour of rulers, archbishops and other prominent persons, for entertainment and even for charity. Both professional and amateur musicians took part, and very often amateurs from various social strata played together for a mixed audience. The importance of amateur musicians in Split can also be observed in the fact that four of them, after their education, became chapell masters: Bajamonti, Alberti, Jeličić and Galasso. Musical amateurs from mid-18th to mid-19th century were a necessary link in the cultural life of Split.

Key words: musical life in Split, musical amateurism, musical performances, musical education, cathedral orchestra conductor.

PRIKAZ / SURVEY

SAŽETCI RADIONICA / WORKSHOP ABSTRACTS

AUTORI / CONTRIBUTORS

Prikaz / Survey

Tihomir Petrović

Popularna glazba u nastavi teorijskih glazbenih predmeta

Prikazom će se razjasniti razlozi zbog kojih popularna glazba zaslužuje mjesto u obrazovnim programima teorijskih predmeta i pokazat će se načini njezine primjene u nastavi Solfeggia, Harmonije, Kontrapunkta i Glazbenih oblika.

Popular Music in Teaching Musical Theory

This survey will analyse the reasons why popular music deserves a place in musical theory syllabus. It will also demonstrate how to use popular music in the classes of Solfeggio, Harmonics, Counterpoint and Musical Forms.

Sažetci radionica / Workshop Abstracts

Sanja Kiš Žuvela

Razvoj slušnih kompetencija na nastavi Harmonije

Voditeljica radionice demonstrirat će postupke stjecanja različitih slušnih kompetencija koje prakticira na nastavi Harmonije u 4. razredu srednje glazbene škole. Slušnom analizom nekoliko harmonijskih progresija (Mozart, Beethoven, Schubert, Brahms) osvijestit će se karakter i funkcija najvažnijih alteriranih akorda. Na primjeru uvodnoga dijela uvertire Mozartove opere *Don Giovanni* polaznici će vježbati prepoznavanje harmonijskog ritma, odmjenjivanja harmonijskih funkcija, kadenca, načina promjene tonaliteta te dinamičke funkcije najvažnijih elemenata tonalitetne harmonije. Sve će se vježbe izvoditi u realnome vremenu i uz pomoć izvornih snimaka. Trajanje je radionice 60 minuta.

The Development of Hearing Competences in Harmony Course

The author will demonstrate techniques aimed at acquisition of hearing competences practiced with the 4th (final) grade students of secondary music schools. Through aural analysis of several harmonic progressions by Mozart, Beethoven, Schubert and Brahms the participants will become aware of the nature and the functionality of the most important altered (chromatic) chords. Through listening to the introduction of Mozart's overture to *Don Giovanni* they will try to determine the harmonic rhythm, changes of harmonic functions, types of cadences, types of tonality shifts and the dynamic function of the most important elements of tonal harmony. All exercises will be executed in real time and based upon the original recordings. Duration: 60 minutes.

Domeniko Briški

Principi interpretacije korona u radu s ansamblom

Korona kao specifičan interpretacijski znak u notnom tekstu predstavlja poseban dirigentski i izvođački problem, s vrlo raznolikim razlozima i načinima rješenja u praktičnom radu s ansamblom. Iako je shvaćanje korone u načelu individualno, njezin tretman, sukladno interpretaciji pojedine skladbe u cjelini, povezan je s nizom različitih čimbenika.

Na radionici će se razmotriti različiti principi interpretacije korone kao mogući putokaz voditeljima ansambala u sličnim, potencijalno problematičnim situacijama.

Radionica će se podijeliti u tri dijela: u prvom će se dijelu demonstrirati različite situacije označene koronom iz glazbene umjetničke literature, u drugom će se sistematizirati različite varijante rješenja istih korona, dok će u trećem, praktičnom dijelu, polaznici radionice dobiti mogućnost da pojedinačno probaju predložene načine u radu s ansamblom.

Principles of Interpreting Coronas in the Work with an Ensemble

The corona is a specific interpretation sign in music scores and is a special problem for both the conductor and the performer, with various solutions in practical work with an ensemble. Although the interpretation of coronas is generally individualistic, its treatment, in consistence with the interpretation of the entire score, is connected to a series of various factors.

In this workshop, the author will analyse various principles of interpreting the corona, which may be guidelines for ensemble conductors. The workshop will consist of three parts: the first part will demonstrate a variety of examples from music art literature marked with a corona, the second will systematise different solutions of the same coronas, while in the third, practical part, the participants will have an opportunity to practice the proposed methods.

Vito Balić

Improvizirano pjevanje u nastavi vokalne polifonije

Većina sadržaja u prvoj godini učenja Polifonije u srednjoj školi može se najprije usvojiti pjevanjem ili sviranjem, a tek onda pisanjem: nastanak zapadnoeuropske vokalne polifonije, cantus firmus i gradnja melodije te cijelo gradivo dvoglasja koje se piše na cantus firmus.

Na radionici će se ukazati na mogući način po kojemu se mogu usvojiti sva pravila navedenih sadržaja:

- Nastavnik objasni pojedinačno pravilo
- Učenici ga odmah izvode pjevajući (ili svirajući)
- Eventualne pogreške se komentiraju i ispravljaju tako da se primjer ponavlja pjevajući
- Izvedeni primjer može se komentirati i poboljšati, također pjevajući
- Dobro izvedeni primjer ponovi se više puta, a ako je to moguće, i u izmjeni dionica između skupina učenika
- Ako je primjer otpjevan, može se ponoviti svirajući i obrnuto
- Na kraju se zapisuju otpjevani primjer i pravilo.

Improvised Singing in Teaching Vocal Polyphony

Most of the content of Polyphony in the first year of secondary school could be first learned through singing or playing and then followed by writing it. This refers to emergence of West European vocal polyphony, cantus firmus and conceiving a melody and the counterpoint in two voices added on the cantus firmus.

This workshop will demonstrate how to acquire all the rules of the above topics:

- The teacher will explain a particular rule,
- Students will immediately sing it or play it on an instrument,
- Any errors will be immediately corrected and the example will be sung again,
- The performance may be commented on and improved while being performed,
- Well performed examples will be sung several times, if possible exchanging voices among groups of students,
- If the example is sung, it can be repeated by performing it on an instrument,
- In the end, the example and the respective rule will be written down.

Davorka Radica

Od lakšeg k težem u nastavi Solfeggia

Temeljni didaktički princip, od lakšeg k težem, na nastavi Solfeggia ima posebnu važnost, s obzirom na gotovo bezbroj nijansi gradacije materijala koji čini sadržaj predmeta. Navedeni je princip i glavno polazište za određivanje ishoda učenja i konkretnog sadržaja na svakom nastavnom satu.

Cilj je radionice, s potencijalnim i sadašnjim nastavnicima Solfeggia, razmotriti pojedine glazbene primjere za pjevanje i diktat s nastavničkog i učeničkog aspekta te osvijestiti načela »lakog« i »teškog« u solfeggiu. Polaznici će u praktičnom dijelu radionice klasificirati zadane didaktičke primjere i primjere iz umjetničke literature uz preciziranje znanja i vještina potrebnih za njihovu izvedbu ili slušnu rekonstrukciju te samostalno kreirati primjere za glazbeni diktat (musical dictation exercises) na temelju zadanih didaktičkih smjernica.

From a Simple to a Complex (Content) in Teaching Solfeggio

The basic principle in didactics, from a simple to a complex content, has in teaching Solfeggio a particular importance in view of numerous gradations of the material in the content of the subject. The principle is also the starting point for determining learning objectives and the contents of each lesson.

The aim of this workshop, intended for present and future solfeggio teachers, is to examine a number of music samples for singing and dictation from the aspect of a teacher and a student and to recognise the principles of »simple« and »complex« in solfeggio. The participants will have the task to classify the presented didactic examples and the examples from music art literature and specify the knowledge and skills needed for their performance or listening reconstruction. They will also individually create examples for musical dictation exercises based on the given didactic guidelines.

Autori / Contributors

Blaženka Bačlija Sušić (1969.) je nakon završene srednje glazbene i ekonomske škole diplomirala klavir na Muzičkoj akademiju u Zagrebu. Paralelno uz studij na Muzičkoj akademiji pohađala je izvanredni studij orgulja na Institutu za crkvenu glazbu u Zagrebu. Nakon studija usavršavala se na Hochschule für Musik und dartstellende Kunst u Grazu na području komorne glazbe. Doktorirala je na Odjelu glazbene pedagogije na Akademiji za glasbo u Ljubljani 2012. Djelovala je kao predavač klavira na Institutu za crkvenu glazbu u Zagrebu (1992.- 2008. god.). Stalni je zaposlenik GU Elly Bašić u Zagrebu, a kao vanjski suradnik djeluje na Hrvatskom katoličkom sveučilištu te na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu.

After finishing secondary music school and secondary school of economics, **Blaženka Bačlija Sušić** (1969) graduated in piano from the Zagreb Music Academy. At the same time, she studied organ at the Institute for Church Music in Zagreb, after which she studied chamber music at the Hochschule für Musik und dartstellende Kunst in Graz. She obtained her doctor's degree at the Academy of Music in Ljubljana, the Department for Music Pedagogy in 2012. She worked as a piano teacher at the Institute for Church Music in Zagreb (1992-2008). She is a permanently employed at the Elly Bašić Secondary Music School, and works as an associate at the Croatian Catholic University and at the Faculty of Pedagogy in Zagreb.

Vito Balić (1971.) studirao je glazbenu teoriju na Muzičkoj akademiji u Zagrebu. Stječe doktorat na Poslijediplomskom doktorskom studiju etnomuzikologije na Umjetničkoj akademiji u Splitu kod Mirjane Babić-Siriščević i Nikole Buble s radom *Melodijske značajke splitskog glazbenog stvaralaštva*. Od 2007. zaposlen je kao asistent na Umjetničkoj akademiji u Splitu. Vodio je različite glazbene sastave. Objavljuje radove o hrvatskoj glazbi, posebno o splitskim skladateljima, čija djela uređuje i priprema za tisak. Urednik je u južnohrvatskom etnomuzikološkom godišnjaku *Bašćinski glasi*.

Vito Balić (1971) studied music theory at the Music Academy in Zagreb. He gained his doctor's degree at the postgraduate study of Ethnomusicology at the Arts Academy in Split with a dissertation entitled *Melodic Features in Musical Output in Split* (mentors Mirjana Babić-Siriščević and Nikola Buble). Since 2007, he has been employed as the Assistant Lecturer at the Arts Academy in Split. He has led various music ensembles. He publishes articles on Croatian music, especially about composers from Split, and also edits and prepares their compositions for print. He is the editor in the ethnomusicological yearbook of southern Croatia *Bašćinski glasi*.

Domeniko Briški diplomirao je teoriju glazbe 2002. na Muzičkoj akademiji u Zagrebu. Studij dirigiranja upisuje 2003. na Sveučilištu za glazbu i scensku umjetnost u Beču u klasi Uroša Lajovica. Status magistra umjetnosti postiže 2008. koncertom s Bečkim komornim orkestrom. Od rujna 2009. do kraja 2013. zaposlen je kao zborovođa i dirigent splitskog HNK. Sudjelovao je na više majstorskih tečajeva, i to sa Seiji Ozawom, Marissom Jansonsom i Ragnarom Rasmusenom. Ravnao je Hrvatskim komornim orkestrom, Wroclawskom filharmonijom, Bečkim komornim orkestrom, Simfonijskim orkestrom i zborom Splitskog HNK, i dr. Kao dirigent nastupa u Mađarskoj, Austriji, Poljskoj i Hrvatskoj. Sudionik je 5. međunarodnog natjecanja mladih dirigenata Lovro von Matačić održanog 2011. Doktorant je na interdisciplinarnom doktorskom Studiju kroatologije na Hrvatskim studijima u Zagrebu. Docent je na Umjetničkoj akademiji u Splitu, Mostarskom sveučilištu i Muzičkoj akademiji u Puli.

Domeniko Briški graduated in music theory at the Academy of Music in Zagreb in 2002. In 2003, he enrolled the study of conducting at the University for Music and Performing Arts in Vienna in the class of Uroš Lajovic. In 2008, he obtained the title of Master of Arts for conducting a concert with the Vienna Chamber Orchestra. From September 2009 to the end of 2013,

he worked as the choirmaster and conductor of the Croatian National Theatre in Split. He has participated in several master classes with Seiji Ozawa, Mariss Jansons and Ragnar Rasmussen. He conducted the Croatian Chamber Orchestra, Wroclaw Philharmonic, Vienna Chamber Orchestra, the Symphony Orchestra and the Choir of the Split National Theatre, and others. As a conductor, he gave performances in Hungary, Austria, Poland and Croatia. He participated in the 5th International Competition of Young Conductors Lovro von Matačić in 2011. He is a Ph.D. candidate at the interdisciplinary doctoral study of Croatology at the Croatian Studies in Zagreb and is the Assistant Professor at the Art Academy in Split, at Mostar University and at the Academy of Music in Pula.

Merima Čaušević (1969.) diplomirala je na Teoretsko-pedagoškom odsjeku Muzičke akademije Univerziteta u Sarajevu 1991., a 2002. stekla titulu magistra muzičkih znanosti obranom radnje pod nazivom *Klavirske kompozicije bosanskohercegovačkih kompozitora – pregled, analiza, sistematizacija*. Doktorsku disertaciju s nazivom *Perspektive i efekti muzičke edukacije u inkluzivnom odgojno-obrazovnom procesu* obranila je 2010. i stekla titulu doktora znanosti. Aktivna je sudionica stručnih i znanstvenih seminara, simpozija, kongresa u zemlji (BiH) i u inozemstvu. Članica je Muzikološkog društva FBiH od 1998., te Europske asocijacije za muziku u školama (EAS) od 2010. Autorica je više stručnih i znanstvenih radova objavljenih u zbornicima, časopisima i knjigama. Zaposlena je na Pedagoškom fakultetu u Sarajevu, UNSA, od 1994., a trenutno je u zvanju docenta. Obavlja i dužnost prodekanice za nastavu. Uz interes za istraživanja bosanskohercegovačke muzike, autorica istražuje značenje muzičke edukacije i muzike uopće u razvoju djeteta i ličnosti.

Merima Čausević (1969) graduated in 1991 on Theoretical and pedagogical department of the Music Academy of the University of Sarajevo. She gained an MA Musical Sciences in 2002, and in 2010 the degree of Doctor of Science. She is an active participant in professional and scientific seminars, symposia, congresses in the country (B&H) and abroad. She is a member of the Music Society of FB&H since 1998, and the European Association for Music in Schools (EAS) since 2010. She is the author of several professional and scientific papers published in the proceedings, journals and books. She works at the Pedagogical Faculty in Sarajevo, University of Sarajevo, from 1994, and is currently assistant professor, also vice dean for Academic and student affairs. In addition to the interest for research of Bosnian and Herzegovinian music, the artist explores the importance of music education and music in general in the child's development and personality.

Ana Čorić (1988.) završila je preddiplomski studij glazbene pedagogije 2010. na Odjelu za glazbu pri Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, a diplomski je studij privela kraju 2012. na Muzičkoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu. Od rujna 2011. predaje u Glazbenoj školi Ivana Matetića Ronjgova u Rijeci predmete Solfeggio i Zbor. Studentica je prve godine Postdiplomskog doktorskog studija Pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu na kojem poseban interes posvećuje medijskoj pedagogiji, interdisciplinarnom pristupu i suvremenim nastavnim tehnologijama u nastavi glazbe.

Ana Čorić (1988) has completed her bachelor studies in Music pedagogy at the Music Department of Juraj Dobrila University of Pula in 2010 and graduated from the Music Academy of the University of Zagreb in 2012. She has worked as a music teacher and a choir conductor in Music school Ivana Matetića Ronjgova Rijeka since 2011. She is now a doctoral student in Pedagogy at the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb. Her special interests and fields of research are media pedagogy, interdisciplinary approach and modern teaching technologies in music education.

Marina Dadić (1991.) pohađala je Osnovnu školu dr. Mate Demarina u Medulinu, a s devet godina započela je svoje glazbeno obrazovanje u Glazbenoj školi Ivana Matetića Ronjgova u Puli. Svirala je klavir u klasi profesora Marina Munde i flautu u klasi profesorice Maje

Petrović. Srednjoškolsko obrazovanje nastavlja u glazbenoj školi, gdje je maturirala 2010. godine te stekla stručnu spremu glazbenika flautista. Iste godine upisala je studij Glazbene pedagogije na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, gdje je 2014. završila preddiplomski studij pod mentorstvom doc. dr. sc. Ivane Paule Gortan-Carlin temom *Glazbena slikovnica Nella Milottija 'Sunce ima dva barkuna'*. Trenutno pohađa diplomski studij glazbene pedagogije.

Marina Dadić (1991) finished elementary school Dr. Mate Demarin in Medulin and began her education in the field of music at the age of nine attending the music school Ivan Matetić Ronjgov in Pula. She played the piano under the mentorship of Professor Marino Munda and the flute under the mentorship of Professor Maja Petrović. She attended music secondary school in Pula and graduated in 2010, acquiring the qualification of a flutist. The same year, she began her studies of Music Pedagogy at the University Juraj Dobrila of Pula. She acquired her bachelor degree in 2014 with the thesis *The Music Picture Book of Nello Milotti 'Sunce ima dva barkuna'* under the mentorship of Professor Ivana Paula Gortan-Carlin. She is attending the graduate studies in music pedagogy.

Lada Duraković (1968.) diplomirala je na studiju muzikologije na Filozofskom fakultetu u Ljubljani. Doktorirala je 2007. na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Zaposlena je na Muzičkoj akademiji Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Njezin je znanstveni interes usmjeren na suodnos glazbe i ideologije u 20. stoljeću. Autorica je dviju knjiga: *Pulski glazbeni život u vrijeme fašističke diktature 1926-1943* (Hrvatsko muzikološko društvo, 2003) i *Ideologija i glazbeni život – Primjer Pule 1945.-1966.* (Hrvatsko muzikološko društvo, 2011). Urednica je (uz Andreu Matoševića) monografije *Socijalizam na klupi: Jugoslavensko društvo očima nove postjugoslavenske humanistike* (Srednja Europa, 2013).

Lada Duraković (1968) graduated in musicology from the University of Ljubljana. In 2007, she obtained a doctor's degree from the University of Zagreb. She is currently employed at Juraj Dobrila University, Academy of Music. Her scientific interest is the co-relation between ideology and music in the 20th century. She is the author of two books, *The Musical Life in Pula under the Fascist Regime, 1926-1943* and *Ideology and Musical Life – Pula's Example from the Year 1945 to 1966* (Croatian Society of Musicologists, 2003, 2011); co-editor with Andrea Matošević of the monograph *Socialism on the Bench: Yugoslav Society Through the Lens of the New Post-Yugoslav Humanities* (Srednja Europa, 2013).

Anita Gergorić (1974.) Osnovnu i srednju Glazbenu školu završava u Rijeci, usmjerenja suradnik u nastavi glazbe i instrumentalist klavirist. Na studiju Glazbene kulture, Sveučilišta u Rijeci, diplomira 1998. i stječe zvanje profesora glazbene kulture. Radila je u Glazbenoj školi Ivan Matetić Ronjgov, OŠ Škurinje i u OŠ Vežica u Rijeci. Izabrana je 2006. na radno mjesto više savjetnice za glazbenu kulturu i glazbenu umjetnost u Agenciji za odgoj i obrazovanje. Tajnica je državnog povjerenstva Glazbenih svečanosti hrvatske mladeži te članica stručnih povjerenstava za izradu *kurikuluma,* nastavnih programa, pomoćnih nastavnih sredstava i ispitnih povjerenstva za polaganje stručnih ispita. U kreiranju i provedbi stručnog usavršavanja za učitelje i nastavnike te izradi programa i predmetnih kurikuluma surađuje sa Sveučilištima u Zagrebu, Splitu, Puli, Rijeci i Osijeku. Na Učiteljskom fakultetu u Rijeci vanjski je suradnik u naslovnom zvanju asistenta za metodiku glazbene kulture.

Anita Gergorić (1974) finished primary and secondary music school in Rijeka and obtained the qualification of a teacher's assistant and a piano player. She graduated in Music Culture from the University of Rijeka in 1998. She worked in music school Ivan Matetić Ronjgov and in primary schools Škurinje and Vežica in Rijeka. In 2006, she was appointed to the position of a senior mentor for music culture and arts at the Education and Teacher Training Agency. She is a secretary to the State commission of the Music festival of the Croatian Music Youth and a member of commissions for designing curricula, syllabi and teaching tools and for certification exams, cooperating with Universities in Zagreb, Split, Rijeka and Osijek. She is an Associate Assistant at the Faculty of Teacher Education in Rijeka.

Ivana Paula Gortan-Carlin (1968.), diplomirala je muzikologiju na Filozofskom fakultetu u Ljubljani. Poslijediplomski studij povijesti završila je na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Doktorirala je muzikologiju na Odjelu muzikologije Filozofskog fakulteta u Ljubljani. Od 2009. je predavač, a od 2013. docent na Odjelu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Suradnik je na Akademiji za glazbu te na Sveučilišnom interdisciplinarnom studiju Kultura i turizam pulskog Sveučilišta. Suautorica je sveučilišnog udžbenika *Glazba i Tradicija* (2014.). Urednica je sedam zbornika. Objavljuje u časopisima, zbornicima i monografijama u zemlji i inozemstvu, a bavi se muzikologijom, etnomuzikologijom, glazbenom pedagogijom, povijesti i turizmom.

Ivana Paula Gortan-Carlin (1968) graduated in Musicology from the Faculty of Philosophy in Ljubljana. She won a master's degree in History at the Faculty of Philosophy in Zagreb in 2004, and a doctor's degree in Musicology at the Faculty of Philosophy in Ljubljana in 2012. She worked as a lecturer from 2009 to 2013, when she became the Assistant Professor at the Juraj Dobrila University in Pula, Department of Educational Sciences. She is a co-author of the university textbook *Music and Tradition* (2014), the editor of seven collections of papers and she publishes papers on musicology, music pedagogy, history and tourism in various national and international journals and monographs.

Refik Hodžić (1957.) završio je Muzičku akademiju, Odsjek za muzičku teoriju i pedagogiju u Sarajevu (1980.). Magistrirao je (1983.) i doktorirao (2002.) s tezom *Muzički život u sjeverozapadnoj Bosni od 1878 do 1992.* Jedan je od osnivača bihaćkog mješovitog komornog orkestra. Do 2004. radi kao profesor teoretskih predmeta u Umjetničkoj školi u Bihaću, a zatim na Pedagoškom fakultetu Bihaćkog univerziteta gdje je od 2005. do 2007. obavljao dužnost dekana. Na Muzičkoj akademiji u Sarajevu (2007.) predaje Harmoniju i Harmonijsku analizu. Trenutno obavlja dužnost voditelja Odsjeka za Muzičku teoriju i pedagogiju. Do sada je objavio oko 30 stručnih i znanstvenih radova, 4 knjige i 9 udžbenika za osnovne škole. Sudjelovao je na većem broju domaćih i međunarodnih simpozija i predavanja. Bavi se i komponiranjem, naročito muzike za djecu.

Refik Hodžić (1957) graduated from the Academy of Music in Sarajevo, at the Department of Music Theory and Pedagogy (1980). He was granted a master's degree in 1983 and a doctor's degree with the thesis *Musical Life in North-western Bosnia from 1878 to 1992* in 2002. He is one of the founders of Bihać Mixed Chamber Orchestra. Until 2004, he worked as a teacher of theoretical subjects at the School of Arts in Bihać, and then at the Teachers' Faculty of Bihać University, where he served as the Dean in the 2005-2007 period. Since 2007, he has been teaching Harmony and Harmonic analysis at the Academy of Music in Sarajevo. At present, he is the Head of the Department of Music Theory and Pedagogy. He has published about 30 professional and scientific papers, four books and nine textbooks for primary schools. He has participated in a number of national and international symposia and lectures. Besides, he is occasionally involved in composing music, particularly for children.

Lucija Jadanić (1990.) Pohađala je Osnovnu školu »Ludbreg« u Ludbregu i Osnovnu glazbenu školu na Pučkom otvorenom učilištu »Dragutin Novak« u Ludbregu, instrument klavir. Obrazovanje nastavlja u Gimnaziji »Fran Galović«, opći smjer. Fakultet upisuje 2009. na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, smjer razredna nastava, modul engleski. Diplomirala je 2014. pod mentorstvom doc. dr. sc. Ivane Paule Gortan-Carlin temom *Iz ostavštine Nella Milottija* i stekla titulu magistra primarnog obrazovanja. Radi u Osnovnoj školi Martijanec kao učiteljica razredne nastave na stručnom osposobljavanju.

Lucija Jadanić (1990) attended elementary school in Ludbreg and pursued her musical education at the primary music school at the Open University "Dragutin Novak" in Ludbreg, opting for the piano. She continued her education at the humanistic secondary school "Fran Galović". In 2009, she enrolled at the University of Pula, Department of Primary School Education, module English. She graduated in 2014 and the topic of her master's thesis was *From*

the Legacy of Nello Milotti under the mentorship of Professor Ivana Paula Gortan-Carlin, with which she acquired the title of Master of primary education. At the moment she works at the primary school Martijanec as a teacher in vocational training.

Anna Kalarus diplomirala je na Glazbenoj akademiji u Krakovu, a titulu doktora znanosti stekla je 2006. na Sveučilištu Casimir u Bydgoszczu. Od 2005. zaposlena je na Glazbenoj akademiji u Krakovu na Odsjeku za kompoziciju, interpretaciju i nastavu glazbe. Trideset godina bavi se podučavanjem djece i mladih u osnovnoj glazbenoj školi, a ima iskustva u podučavanju i u srednjoj glazbenoj školi. Prvu nagradu Umjetničko-obrazovnog centra dobila je 2014. Autorica je 17 radova, bavi se istraživanjima i sudjeluje u radu konferencija i simpozija.

Anna Kalarus is a graduate from the Academy of Music in Cracow. She obtained her doctor's degree at the Casimir University in Bydgoszcz in 2006. Since 2005, has been working at the Academy of Music in Cracow, Department of Composition, Interpretation and Musical Education. She has been engaged in musical education of students in primary and secondary music school for 30 years. In 2014, she was awarded the First prize of the Artistic Education Centre. Ms Kalarus is the author of 17 publications and is also actively engaged in researches, conferences and symposia.

Senad Kazić (1965.) je nastavnik na Muzičkoj akademiji u Sarajevu, trenutno u zvanju izvanrednog profesora za predmete Solfeggio i Metodika solfeggia. Do sada je objavio jednu knjigu (*Solfeggio – historija i praksa*, 2013) i jednu monografiju. Autor je četiriju udžbenika, pet informativnih publikacija o Muzičkoj akademiji, te preko dvadeset radova objavljenih u znanstvenim i stručnim časopisima. Sudjelovao je na brojnim simpozijima i forumima, te održao veći broj seminara, radionica i drugih predavanja (Dubrovnik, Zagreb, Pula, Beograd, Istambul, Berlin, Stockholm, te u mnogim gradovima širom BiH). Jedan je od osnivača i dugogodišnji predsjednik Muzikološkog društva u FBiH, trenutno dopredsjednik. Prodekan je za nastavu, član je Vijeća doktorskog studija na Muzičkoj akademiji u Sarajevu i više odbora na Univerzitetu u Sarajevu. Član je predsjedništva Društva za promicanje Funkcionalne muzičke pedagogije (Hrvatska).

Senad Kazić (1965) teaches at the Music Academy in Sarajevo, currently holding the position of the Associate Professor of Solfeggio and Solfeggio Teaching Methods. So far, he has published one book (*Solfeggio – History and Practice*, 2013) and one monograph. He is the author of four textbooks, five informative publications about the Music Academy and over twenty articles in research and professional magazines. He has participated in a number of symposia and expert forums, and has conducted numerous seminars, workshops and lectures (Dubrovnik, Zagreb, Pula, Belgrade, Istanbul, Berlin, Stockholm, and in Bosnia and Herzegovina). He is one of the founders of the Music Association of the Federation of Bosnia and Herzegovina and has been its Chairperson for many years, currently holding the position of the vice-Chair. He is the Vice-Dean for academic affairs, a member of the Doctoral Studies Council at the Music Academy in Sarajevo as well as a member of a number of Boards at the Sarajevo University. He is a member of the Presidency of the Association for Promoting Functional Music Pedagogy (Croatia).

Sanja Kiš Žuvela (1975.) nastavnica je teorijskih glazbenih predmeta u Umjetničkoj školi Franje Lučića u Velikoj Gorici i asistentica na Odsjeku za muzikologiju Muzičke akademije Sveučilišta u Zagrebu, njezinu rodnome gradu u kojem je stekla naslov profesorice teorijskih glazbenih predmeta i magistrice znanosti iz muzikologije. U središtu njezina znanstvenog interesa nalaze se glazba 20. stoljeća, odnos glazbe i vizualnih umjetnosti te problemi suvremenoga hrvatskoga glazbenoga nazivlja. Potonje je i tema disertacije na kojoj radi pod mentorstvom akademika Nikše Gliga i prof. dr. sc. Masline Ljubičić na Filozofskome fakultetu u Splitu. Autorica je knjige *Zlatni rez i Fibonaccijev niz u glazbi 20. stoljeća*.

Sanja Kiš Žuvela (1975) is a music theory teacher at the Franjo Lučić School of Performing Arts in Velika Gorica and a teaching assistant at the Musicology Department of the Zagreb University Music Academy. Born in Zagreb, she graduated from her hometown university with a degree in Music Theory and a master's degree in Musicology. Her principal research interests include the 20th century music, the relationship between music and visual arts and problems of contemporary musical terminology. She is the author of *The Golden Section and the Fibonacci Sequence in 20th Century Music*.

Gabriela Karin Konkol (1968.) doktorirala je na Pedagoškoj akademiji u Bydgoszczu 2000., a magistrirala na Sveučilištu u Gdanjsku 1995. i na Akademiji Stanislawa Moniuszka u Gdanjsku 1992. Od 2000. radi na Akademiji Stanislawa Moniuszka u Gdanjsku na Odsjeku za Zborsko dirigiranje, Crkvenu glazbu, Umjetničko obrazovanje, Ritmiku i Džez. Pročelnica je Odsjeka za nastavnu praksu. Nagrade koje je dobila uključuju Srebrnu medalju za dugotrajnu službu, počasnu nagradu ministra kulture i nacionalne baštine, te Rektorovu nagradu Glazbene akademije u Gdanjsku. Predaje i vodi radionice u Austriji, Belgiji, Hrvatskoj, Češkoj, Danskoj, Estoniji, Finskoj, Njemačkoj, Grčkoj, Islandu, Izraelu, Italiji, Rusiji, Srbiji, Švedskoj, Turskoj i Poljskoj.

Gabriela Karin Konkol (1968) graduated from the The Pedagogical Academy of Bydgoszcz, PhD (2000); University of Gdansk, MA (1995) and The Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdansk, MA (1992). Since 2000 she has been working at The Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdansk at the Faculty of Choral Conducting, Church Music, Artistic Education, Rhythmics and Jazz; Head of the Teaching Practice Department. She holds awards including Long Service Silver Medal; the honorable award – Minister of Culture and National Heritage; the Academy of Music in Gdansk Rector's Award. Lecturer/workshop leader in: Austria, Belgium, Croatia, Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, Germany, Greece, Iceland, Israel, Italy, Russia, Serbia, Sweden, Turkey and Poland.

Nataša Leverić Špoljarić (1972.), muzikologinja i prof. povijesti glazbe, diplomirala je muzikologiju i glazbenu publicistiku na Muzičkoj akademiji u Zagrebu. Zaposlena je na Glazbenoj školi Pavla Markovca u Zagrebu. Autorica je znanstvenih i stručnih radova, članaka i recenzija, radijskih emisija i priloga, tekstova za koncertne programe i nosače zvuka, te bibliografskih jedinica u leksikografskim izdanjima. Sudionica je međunarodnih muzikoloških i simpozija glazbenih pedagoga. U muzikološkom radu upozorila je na zaboravljene opuse Josipa Mandića i Huga Tomicicha, bavila se ostavštinom Slavka Zlatića i Ivana Zajca, te sudjelovala u revitalizaciji violine *King* Guarnerija »del Gesùa«. Svoje znanstvene interese proširila je na područje glazbene pedagogije, dajući priloge nastavi povijesti glazbe.

Nataša Leverić Špoljarić (1972), a musicologist and a teacher of music history, studied at the Academy of Music in Zagreb and now works at the Pavao Markovac School of Music in Zagreb. She is the author of scientific and professional papers, articles and reviews, radio presentations, programme notes for concerts and CDs, and bibliographic items in lexicons. She participated in several international musicology and music pedagogues conferences. Ms Leverić Špoljarić rediscovered the opuses of Josip Mandić and Hugo Tomicich, worked on the compositional legacies of Slavko Zlatić and Ivan Zajc and participated in the revitalisation of Guarneri "del Gesù's" violin The King. She has broadened her scientific interests to the field of music pedagogy, giving contributions to teaching music history.

Vedrana Marković (1975.) rođena je u Splitu. Diplomirala je 1997. na Muzičkoj akademiji na Cetinju opću muzičku pedagogiju, a magistrirala 2003. na istoj Akademiji na smjeru Solfeggio sa metodikom nastave solfeggia. Doktorirala je 2015. godine na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu, obranivši doktorsku disertaciju pod nazivom *Razvoj modela početne nastave solfeđa u radu sa slepom i slabovidom decom*. Zaposlena je na Muzičkoj akademiji na Cetinju, gdje je od 2009. u zvanju docenta. Aktivno sudjeluje na znanstvenim skupovima

u Crnoj Gori i u okruženju. Objavila je praktikum za nastavu solfeggia, udžbenik za predmet Muzička umjetnost za gimnaziju (u koautorstvu), kao i dvadesetak stručnih radova. Član je komisija za izradu programa za predmet Muzička kultura u osnovnoj školi, kao i za predmet Solfeggio u osnovnoj muzičkoj školi, a angažirali su je kao stručnog savjetnika i urednika za veći broj udžbenika za predmet Muzička kultura u osnovnoj školi. Područje njezina posebnog interesa je muzičko obrazovanje djece s oštećenjem vida.

Vedrana Marković (1975) was born in Split. She graduated in General Music Pedagogy from the Music Academy in Cetinje in 1997 and got her Master's degree there in 2003, in the course Solfeggio with Solfeggio Teaching Methods. She earned her PhD in 2015 at the Faculty of Music in Belgrade by defending doctoral thesis titled Development of Initial Teaching Models of Solfeggio in Working with Blind and Partially Sighted Children. She has worked at the Music Academy in Cetinje as the Assistant Professor since 2009. She actively participates in research conferences and seminars in Montenegro and the region. She published an exercise book for a solfeggio class and around twenty studies. She is a member of committees for the syllabi of Music Culture in primary school and Solfeggio in primary music school and has been engaged as a professional consultant and the editor for a large number of textbooks for Music Culture in primary school. Her special area of interest is music education of children with visual impairment.

Jelena Martinović-Bogojević docent je na Muzičkoj akademiji na Cetinju za predmete Povijesni razvoj pijanizma i Metodika nastave klavira. Autorica je knjiga *Klavirske metode za početnike, iskustva francuske i ruske škole* (Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica) i *Bartokov Mikrokosmos kao klavirski metod* (Muzički centar Crne Gore). Bila je urednica emisije *Dodir muzike* na radiju Antena M i *Muzičke kutije* u okviru Obrazovnog programa TVCG-a. Pisala je muzičke kritike za časopis *Mobilart*. U okviru autorskog tima priredila je tri udžbenika i prateće priručnike za predmet Muzička kultura u osnovnoj školi pod nazivom *Čarolija muzike*. Rukovod projektom *Identitetski elementi u crnogorskoj muzici kao osnov za razvoj multikulturalnosti i interkulturalnosti*, koji je podržalo Ministarstvo znanosti Crne Gore. Objavila je više znanstveno-istraživačkih i stručnih radova u regiji i sudjelovala na međunarodnim znanstvenim skupovima. Predaje i Metodiku općeg muzičkog obrazovanja.

Jelena Martinović-Bogojević is the Assistant Professor at the Music Academy in Cetinje, where she lectures Historical Development of Pianism and Piano Teaching Methods. She is the author of two books on piano teaching methods. She was also the editor of a music radio programme (*The Touch of Music*) and Montenegro Television Educational Programme (*Music Box*) and wrote music critiques for the magazine Mobilart. She is a co-author of three student's books and teacher's manuals for Music Culture in primary school (The Magic of Music). She is the leader of the project "Identity elements in Montenegro music – the basis for the development of multiculturalism and interculturalism", supported by the Ministry of Science of Montenegro. Ms Martinović-Bogojević published several scientific-research and professional papers and participated in international conferences. She also teaches General Musical Education Teaching Methods.

Martina Mičija Palić (1979.) diplomirala je glasovir na Visokoj školi za glazbenu umjetnost »Ino Mirković« u Lovranu, u klasi prof. Evgenija Zarafijantsa. Od 2003. do 2006. boravi u Parizu, gdje na École Normale de Musique de Paris završava magistarski studij i specijalizaciju iz klavira i komorne glazbe. Bila je stipendistica Vlade Francuske Republike i MZOŠ-a, a redovito je nastupala kao korepetitor klase prof. P. Y. Artauda u Parizu. Održava koncerte u zemlji i inozemstvu kao solist i komorni glazbenik, a surađuje s I. Gjadrovim, P. A. Bigetom, C. Grindeom, T. Canom, K. Rodinom, I. Kuljerićem i V. Marofom. Intenzivno se bavi pedagoškim i znanstvenim radom.

Martina Mičija Palić (1979) graduated piano at the Music Art High School "Ino Mirković" in Lovran in the class of Prof. Evgenie Zarafijants. From 2003 to 2006, she completed

her postgraduate studies and specialised in piano and chamber music at the Ecole Normale de Musique in Paris. She received a scholarship of the Government of the French Republic and the Ministry of Science of the Republic of Croatia. She regularly performed as an accompanist of the flute class of Prof. P. Y. Artaud in Paris. She gives concerts as a soloist and chamber musician, collaborating with I. Gjadrov, P. A. Biget, C. Grinde, T. Can, K. Rodin, I. Kuljerić, and V. Marof. She is actively engaged in pedagogical and scientific work.

Vedrana Milin Ćurin, docentica je na Umjetničkoj akademiji u Splitu – Odjel za glazbenu umjetnost, gdje predaje kolegije: Glazbena pedagogija, Metodika glazbene nastave i Metodička praksa. Gostujući je profesor na studijima Glazbene umjetnosti u Mostaru (BiH). Završila je studij muzikologije i glazbene publicistike na Muzičkoj akademiji u Zagrebu i studij Pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Magistarski studij završila je na Muzičkoj akademiji u Sarajevu temom: *Spontano pjevanje na otoku Murteru – kontinuitet i promjene* pod mentorstvom dr. sc. Jerka Bezića i mr. sc. Dunje Rihtman-Šotrić. Doktorsku disertaciju obranila je na Muzičkoj akademiji u Zagrebu s temom: *Žene u klapskom pjevanju* pod mentorstvom dr. sc. Grozdane Marošević. Dobitnica je nagrade *Josip Andreis* Društva skladatelja Hrvatske za knjigu *Pjevanje na otoku Murteru* te sveukupnom doprinosu etnomuzikološkoj znanosti.

Vedrana Milin Ćurin is the Assistant Professor at the Art Academy – Department for Music of the University of Split, teaching courses of Musical Pedagogy, Methods of Teaching Music and Methodical Praxis. She is a visiting professor at the University of Mostar (BiH), at the course of study of music. She completed the study of Musicology at the Academy of Music in Zagreb and the study of Pedagogy at the Faculty of Philosophy in Zagreb. She attained her master's degree at the Academy of Music in Sarajevo with the thesis: *Spontaneous Singing on the Island of Murter – Continuity and Changes*, under the mentoring of Jerko Bezić, Ph.D. and Dunja Rihtman-Šotrić, M.A. She attained her Ph.D. thesis at the Academy of Music in Zagreb with the thesis: *Women in Klapa Singing* under the mentoring of Grozdana Marošević, Ph.D. She was awarded Josip Andreis award, given by the Croatian Association of Composers for her book *Singing on the Island of Murter* and for her contribution to ethnomusicology.

Tihomir Petrović (1951.) diplomirao je 1976. na teorijsko-pedagoškom odjelu Muzičke akademije Sveučilišta u Zagrebu. Od 1977. predaje sve teorijske glazbene predmete na Glazbenoj školi Vatroslava Lisinskog u Zagrebu, a od 1993. i na *Rock*-akademiji u Zagrebu. Autor je mnogobrojnih priručnika vezanih uz sva područja teorije glazbe, popijevaka za djecu i crkvenih pjesmarica. Piše i objavljuje recenzije, stručne i popularne članke te drži seminare, radionice i predavanja o svim područjima teorije glazbe. Utemeljio je Hrvatsko društvo glazbenih teoretičara (HDGT) 1997. i vodi ga do danas, kao organizator svih djelatnosti. Pokrenuo je časopis HDGT-a pod nazivom *Theoria* 1998., kojemu je glavni urednik. Utemeljio je Biblioteku Hrvatskoga društva glazbenih teoretičara 2000., čija izdanja uglavnom i uređuje. Djelovanje Društva javnosti se prezentira krajem kalendarske godine, tijekom manifestacije *Dani teorije glazbe*, koju je temeljio godine 2005. i koja je međunarodnoga karaktera, a uključuje predavanja, radionice i promocije tiskovina Društva.

Tihomir Petrović (1951) graduated from the Music Academy in Zagreb, Department of Music Theory and Pedagogy in 1976. Since 1977, he has been teaching all music theory subjects at the Music school Vatroslav Lisinski in Zagreb, and since 1993, at the Rock Academy in Zagreb. He has authored numerous manuals related to all areas of the theory of music, songs for children and hymn-books. He also writes and publishes reviews, professional and popular articles and holds seminars, workshops and lectures on all areas of music theory. In 1997, he founded the Croatian Association of Music Theorists (HDGT) and has been leading it to this day, as the organiser of all its activities. In 1998, he started a HDGT periodical *Theoria* and is its editor-in-chief. In 2000, he founded the Library of the Croatian Association of Music Theorists, being also the editor of most of its publications. The Association's activities are

presented at the end of the year, during the international event *Days of music theory*, which Mr. Petrović established in 2005, and which includes lectures, workshops and promotions of the Association's publications.

Ilonka Pucihar (1975.), pijanistica, učiteljica glasovira i predavač, završila je studije na Glazbenoj akademiji u Ljubljani, a nastupala je diljem Slovenije, Njemačke, Austrije, Francuske, Izraela, Španjolske, Italije i Nizozemske. Diplomirala je u području glazbenih nastavnih metoda Edgara Willemsa 2007., a 2014. završila je trogodišnji trening za psihosocijalnu pomoć i podršku. Upravo završava doktorski studij na Glazbenoj akademiji u Ljubljani. Koautorica je vrlo uspješne knjige namijenjene metodici poduke glasovita *Moj prijatelj glasovir*. Predaje u Sloveniji i inozemstvu (SAD, Švicarska, Srbija, Hrvatska, itd).

Ilonka Pucihar (1975), pianist, piano teacher and lecturer, completed her degree at the Ljubljana Academy of Music and has performed throughout Slovenia, Germany, Austria, France, Israel, Spain, Italy and the Netherlands. In 2007, she obtained a diploma in the music teaching methods of Edgar Willems. In 2014, she completed a three-year course for psychosocial assistance and support, and she is currently finishing her doctoral studies at the Ljubljana Academy of Music. She is the co-author of the highly successful piano method books entitled *My Friend the Piano*, and she presents lectures both in Slovenia and abroad (USA, Switzerland, Serbia, Croatia, etc.).

Davorka Radica (1971.) diplomirala je na Muzičkoj akademiji u Zagrebu, 1995. na Odsjeku za kompoziciju i glazbenu teoriju, a na istoj je ustanovi magistrirala 2002. završivši Poslijediplomski znanstveni studij iz glazbene pedagogije, te doktorirala na Odsjeku za muzikologiju 2006. Od 1996. do 2000. je mlađa asistentica na odsjeku Glazbena kultura Muzičke akademije u Zagrebu. Od 2001. zaposlena je na Umjetničkoj akademiji Sveučilišta u Splitu, trenutno kao izv. profesorica na Teorijskom odsjeku Odjela za glazbenu umjetnost i prodekanica za nastavu Odjela za glazbenu umjetnost. S radovima iz područja glazbene teorije i glazbene pedagogije sudjelovala je na brojnim znanstvenim simpozijima a redovito održava i predavanja i seminare u vidu stručnog usavršavanja nastavnika glazbenih škola. Autorica je brojnih znanstvenih radova te knjige *Ritamska komponenta glazbe 20. stoljeća* (2011), nagrađene nagradom HAZU. U glazbeno-analitičkim studijama znanstveni interes usmjerava u prvom redu na prirodu odnosa glazbenih komponenti, a u glazbeno-pedagoškim na sadržajnu problematiku učenja solfeggia. Članica je Hrvatskog društva glazbenih teoretičara, Hrvatskog muzikološkog društva i European Association for Music in Schools.

Davorka Radica (1971) graduated from the Music Academy in Zagreb in 1995, at the Department of Composition and Music Theory, where she also won a master's degree in music pedagogy in 2002, and a doctor's degree at the Department of Musicology in 2006 . From 1996 to 2000, she worked as the Assistant Lecturer at the Department of Music Culture of the Music Academy in Zagreb. Since 2001, she has worked at the Art Academy in Split, currently as the Associate Professor at the theoretical section of the Department of Music and the Vice-Dean for Education of the Department of Music. She has participated in numerous scientific symposia presenting papers in music theory and music pedagogy and regularly holds lectures and seminars intended for professional development of music school teachers. She is the author of numerous scientific papers, while her book *Rhythm Component of 20th Century Music* (2011) was awarded by the Croatian Academy of Sciences and Arts. In her musical-analytical studies she primarily focuses on the character of musical components relationship, while in musical pedagogy she mainly concentrates on issues relating to solfeggio learning. Ms Radica is a member of the Croatian Association of Music Theorists, the Croatian Musicology Association and the European Association for Music in Schools.

Branka Rotar Pance (1967.) doktorirala je i radi kao izvanredna profesorica i voditeljica na Odsjeku za Nastavu glazbe na Glazbenoj akademiji u Ljubljani. Podučava glazbenu didatiku na preddiplomskim i diolomskim programima, a i mentor je na poslijediplomskom stud-

iju. Istražuje i proučava nastavu glazbe u redovnim osnovnim i u srednjim školama, glazbenu teoriju u glazbenim školama, cjeloživotno učenje glazbenih pedagoga, umjetničko i kulturalno obrazovanje te povijest glazbene pedagogije u Sloveniji. Urednica je slovenskoga *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani / The Journal of Music Education of the Academy of Music in Ljubljana.* Od 2009. nacionalna je koordinatorica EAS-a u Sloveniji.

Branka Rotar Pance (1967) PhD is Associate Professor and Head of the Department of Music Education at the Academy in Music (University of Ljubljana/Slovenia). She gives lectures on music didactic at the Bachelor and Masters programme and supervises doctoral students. Her research interests include primary and secondary music education in general schools; music theory in music schools; lifelong learning of music teachers; arts and cultural education and the history of Slovenian music pedagogy. She is an editor of the Slovenian journal *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani / The Journal of Music Education of the Academy of Music in Ljubljana.* Since 2009 she is the EAS National Coordinator for Slovenia.

Mirjana Siriščević (1956.) studirala je na Muzičkoj akademiji u Zagrebu teoriju glazbe i klavir, a doktorirala 1996. na Filozofskom fakultetu u Zagrebu tezom *Teorije intervalskih napetosti i njihova primjena* (objavljeno 2001). U središtu je njezinih istraživanja suvremena hrvatska glazba, napose opusi skladatelja životom ili karijerom vezanih za splitsku sredinu. Autorica je dviju znanstvenih knjiga, brojnih znanstvenih i stručnih radova, urednica zbornika i časopisa, te sudionica domaćih i međunarodnih simpozija. Za svoj rad dobila je brojna priznanja i nagrade među kojima i nagradu HAZU za najviša znanstvena i umjetnička dostignuća u Republici Hrvatskoj na području glazbene umjetnosti. Redovita je profesorica na Umjetničkoj akademiji u Splitu i pročelnica odsjeka za Glazbenu teoriju.

Mirjana Siriščević (1956) studied music theory and piano in Zagreb, and completed her doctor's degree at the Faculty of Philosophy in Zagreb with the dissertation *Teorije intervalskih napetosti i njihova primjena* (Theories of Interval Tensions and their Application). Her research centres on contemporary Croatian music, especially the work of composers linked to Split either by their life or career. She is the author of two research books and numerous papers, the editor of various paper collections and journals and a participant to national and international symposia. She was awarded several awards, including the Award of the Croatian Academy of Sciences and Arts for distinguished results in the field of music. She is a full Professor at the Arts Academy of Split University and the Head of the Music Theory Department.

Goran Sučić (1952.) je diplomirao glazbenu kulturu- pedagogiju, magistrirao obrazovni menadžment, a obranom doktorske disertacije na temu *Promjene u kurikulumu umjetničkih područja odgojno obrazovnog procesa*, stekao akademsko zvanje doktora znanosti. Iskustvo je stekao u odgoju i obrazovanju u radu s učenicima i studentima i u Agenciji za odgoj i obrazovanje RH, a u stalnom radnom odnosu je na Filozofskom fakultetu u Splitu. Autor je i skladatelj većeg broja glazbenih dijela, obrada, stručnih i znanstvenih članaka, multimedijalne knjige *Odraslo djetinjstvo*, multimedijalne monografije »*Poli–Art*« *Glazbena vizualizacija – Likovna slušaonica*. Dobitnik je nagrade Marko Marulić za postignuća u znanosti, priznanja Grada Splita, nagrade Splitskodalmatinske županije, te drugih nagrada i priznanja. Član je saborskog Odbora za znanost, obrazovanje i kulturu, Redovnii je član Hrvatskog društva skladatelja i mnogih drugih strukovnih asocijacija. U slobodno vrijeme bavi se slikarstvom, sa zapaženim rezultatima, pozitivnim i afirmirajućim kritikama.

Goran Sučić (1952) graduated Music Education-pedagogy, obtained a Master's degree in Education Management and a Doctoral degree with doctoral thesis *Curriculum changes in art areas of educational process*. Gained work experience in education and direct work with pupils and students, as well as at the Education and Teacher Training Agency, at the moment works as an Assistant Professor at the Faculty of Philosophy in Split. An author and a composer of a large number of musical works – projects, interpretations, scientific articles, as well as a

multimedia book *Grown-up childhood* and multimedia monography »*Poli – Art*« *Music Visualisation – Art Auditorium*. Moreover, he was granted many awards and acknowledgements, including the City of Split Award for contribution to culture, as well as the Split – Dalmatian County Award. He is a member of the Education, Science and Culture Committee of the Croatian National Parliament, a regular member of the Association of Croatian Composers and a member of many other associations. In his free time he paints and takes part in several national and international art colonies as well as in individual, collective and humanitarian exhibitions with noticeable results, and positive and affirmative reviews.

Radojka Sućeska Ligutić uz jezičnu gimnaziju završila je srednju glazbenu školu Blagoje Bersa u Zagrebu, gdje je radila kao nastavnica gitare dok je studirala psihologiju. Zatim osam godina radi u vrtiću kao psiholog. Zadnjih 25 godina je stručni suradnik - psiholog u glazbenim školama u Zagrebu: GU Elly Bašić, GŠ Vatroslava Lisinskoga i GŠ Pavla Markovca. Od 2011. unaprijeđena je u zvanje savjetnice, te redovito održava radionice za nastavnike iz područja glazbene psihologije. Autorica je dviju knjiga: *Moja Dora u glazbenu školu mora*, Music Play i *Kako djeca pomažu roditeljima da odrastu* u izdanju Alfe. magistrirala je 2007. psihoterapiju na Medicinskom fakultetu u Zagrebu. Bavi se i psihoterapijom.

Radojka Sućeska Ligutić completed secondary language school and secondary music school Blagoje Bersa in Zagreb, where she taught guitar while studying psychology. After finishing her studies, she worked in a kindergarten as a psychologist for eight years. For the last 25 years she has been working as a psychologist in secondary music school in Zagreb. In 2011, she was promoted to the position of a senior mentor and regularly holds teacher workshops in music psychology. She is the author of two books: *Moja Dora u glazbenu školu mora* (*My Dora must go to a music school*), published by Music Play and *Kako djeca pomažu roditeljima da odrastu* (*How children are helping their parents grow up*), published by Alfa. In 2007, she obtained a master's degree in psychotherapy at the Medical Faculty in Zagreb. She also does psychotherapy in private practice.

Vesna Svalina (1968.) rođena je u Požegi. Srednju glazbenu školu te studij glazbene kulture završila je u Osijeku. Za vrijeme studija dodijeljena joj je Rektorova nagrada Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera. Poslijediplomski magistarski studij iz glazbene pedagogije polazi i završava na Muzičkoj akademiji u Zagrebu (2009.), a sveučilišni doktorski studij „Rani odgoj i obvezno obrazovanje" na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (2013.). Od 1992. - 2008. radi u Glazbenoj školi Franje Kuhača Osijek kao nastavnik glazbeno - teorijskih predmeta. Od 2008. zaposlena je kao asistentica na Odsjeku za umjetnička područja Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Voditeljica je nekoliko pjevačkih ansambala s kojima ostvaruje brojne nastupe u Hrvatskoj i u inozemstvu (Italija – Rim, Fermignano, Venezia, Verona; Njemačka – Lindenholzhausen, Ulm, Pfortzheim, Wiesbaden; Austrija – Bad Ischl; Slovenija - Celje). S Mješovitim pjevačkim zborom Glazbene škole Franje Kuhača Osijek do sada je osvojila šesnaest prvih nagrada (deset državnih i šest međunarodnih). Dobitnica je i nekoliko posebnih nagrada: za najbolju izvedbu obvezne skladbe (Varažadin, 2001.), za najbolju izvedbu skladbe domaćeg autora (Varaždin, 2008.) i za najuvjerljiviji dirigentski nastup (Celje, 2015.)

Vesna Svalina (1968) completed secondary music education in Osijek. She graduated in music pedagogy from the Faculty of Education of the University of Osijek in 1991. During her studies she received Rector's Award. She holds a master's degree in Music Education from the University of Zagreb (Music Academy, 2009) and a doctor's degree in the course "Early Education and Compulsory Education" from the Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb (2013). From 1992 to 2008, she worked in the School of Music in Osijek as a teacher of music for theoretical subjects. Since 2008, she has been employed at the Faculty of Education in Osijek as an assistant in the Arts Department. She has given numerous concerts with the choirs, both in Croatia and abroad. From 1997, she has conducted the mixed youth

choir "Mješoviti pjevački zbor Glazbene škole Franje Kuhača Osijek" which won high prizes at different choir competitions (10 first prizes at national and 6 at international competitions). On the choral competitions she was also awarded several special prizes: for the best performance of the compulsory composition (Varaždin, 2001), for the best interpretation of Croatian author's composition (Varaždin, 2008) and for the artistically most convincing conductor (Celje, 2015).

Karolina Šantl Zupan (1969.) završila je studij i specijalizaciju na Muzičkoj akademiji u Ljubljani i nastavila studij u Beču. Svoju profesionalnu karijeru započela je u orkestru Slovenske filharmonije, a trenutno radi kao redovni profesor na Muzičkoj akademiji u Ljubljani i u Zagrebu. Vodi ljetne škole, seminare i stručno osposobljavanje za glazbene pedagoge. Objavila je više CD-a s različitim repertoarom za flautu i klavir, flautu i harfu, kvartet flauta i flautu uz orkestar. Područje znanstvenog interesa joj je interakcija između umjetničkog i pedagoškog osposobljavanja budućih nastavnika puhačkih instrumenata. Ona je Yamaha flute Artist.

Karolina Šantl Zupan (1969) graduated at the Academy of Music in Ljubljana and continued her study in Vienna. She began her professional career at the Slovenian Philharmonic Orchestra; at present, she works as a full professor at the Academy of Music in Ljubljana and Zagreb. She directs summer schools, seminars, and professional trainings for music teachers. As an artist, she is active in Slovenia and abroad. She released several CDs with parts for flute and piano, flute and harp, flute quartet, and flute and orchestra. Her area of research is the interaction between the artistic and teaching aspect of education for future brass teachers. She is a Yamaha flute Artist.

Zrinka Šimunović (1973.) rođena je u Vinkovcima. Diplomirala je na Pedagoškoj akademiji u Osijeku na odsjeku za Glazbenu kulturu. Od tada radi u OŠ I. Mažuranića i GŠ J. Runjanina u Vinkovcima gdje poučava Glazbenu kulturu, zborsko pjevanje i Solfeggio. Kao učiteljica glazbene kulture napredovala je u zvanje učiteljice savjetnice. Znanstvenim radom počela se baviti nakon upisa na poslijedplomski doktorski studij »Rani odgoj i obvezno obrazovanje« na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu 2010. godine. Do sada je objavila nekoliko znanstvenih i stručnih radova u časopisima i zbornicima s domaćih i međunarodnih stručno-znanstvenih skupova.

Zrinka Šimunović (1973) was born in Vinkovci. She graduated from the Pedagogical Academy in Osijek, at the Department of Music Culture. She works in the primary school I. Mažuranić and in the music school J. Runjanin in Vinkovci, where she teaches Music Culture, Choir Singing and Music Theory. She obtained the title of teacher advisor. She started her scientific career after enrolling in the Ph.D. programme "The early education and compulsory education" at the Faculty of Teacher Education in Zagreb in 2010. She has published several scientific and professional articles in journals and conference proceedings from national and international professional and scientific conferences.

Ivana Tomić Ferić (1973.) doktorirala je 2006. na Odsjeku za muzikologiju Muzičke akademije Sveučilišta u Zagrebu s temom *Julije Bajamonti (1744.-1800.): Glazbeni rječnik. Transkripcija, prijevod, komentari.* Članica je uređivačkog odbora *Zbornika radova Filozofskog fakulteta* Sveučilišta u Splitu te Hrvatskog muzikološkog zbornika *Arti musices*. Autorica je jedne znanstvene knjige, te tridesetak znanstvenih radova objavljenih u relevantnim časopisima i zbornicima. Dobitnica je dviju nagrada s područja muzikologije za 2013. godinu – *Dragan Plamenac* Hrvatskog muzikološkog društva i *Josip Andreis* Hrvatskog društva skladatelja – te nagrade HAZU za najviša znanstvena i umjetnička dostignuća u Republici Hrvatskoj u području glazbene umjetnosti. Njezini znanstveni interesi vezuju se uz glazbenu historiografiju i estetiku glazbe. Od 2013. izvanredna je profesorica na Umjetničkoj akademiji Sveučilišta u Splitu.

Ivana Tomić Ferić (1973) obtained her doctor's degree at the Department of Musicology of the Music Academy in Zagreb in 2006, with the dissertation *Julije Bajamonti (1744-*

1800): Music Dictionary. Transcription, translation, comments. She is a member of the editorial boards of the Faculty of Philosophy, University of Split and the Croatian Musicological Collected Papers *Arti musices*. She is the author of one scientific book, and thirty scientific papers published in major journals and collected papers. She won two awards in the field of musicology in 2013 – *Dragan Plamenac* awarded by the Croatian Musicological Association and *Josip Andreis* awarded by the Croatian Composers Association – as well as the Award of the Croatian Academy of Sciences and Arts for distinguished results in the field of music. Her scientific interests are linked to music historiography and aesthetics of music. She has been the Associate Professor at the Arts Academy in Split since 2013.

Sabina Vidulin (1971.) nositeljica je glazbeno-pedagoških i metodičkih kolegija na Muzičkoj akademiji u Puli. Autorica je četiriju knjiga, deset poglavlja u knjigama, četrdesetak znanstvenih radova, četiri nosača zvuka. Urednica je pjesmarice, triju zbornika i monografije te recenzentica knjiga, udžbenika, priručnika, znanstvenih radova i nastavnih programa. Utemeljiteljica je Međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga. Članica je uredničkog odbora pet međunarodnih časopisa, članica/predsjednica znanstvenog odbora međunarodnih simpozija te voditeljica glazbeno-pedagoških tribina. Izlagala je na brojnim znanstvenim skupovima (Belgija, Nizozemska, Njemačka, Češka, Litva, Italija, Poljska, Mađarska, Cipar, Slovenija, Bosna i Hercegovina, Kosovo, Srbija). U European Association for Music in Schools obnaša ulogu nacionalnog koordinatora. Dobitnica je više nagrada i priznanja od kojih ističe državnu »Nagradu Ivan Filipović« te Nagradu hrvatskog društva glazbenih i plesnih pedagoga.

Sabina Vidulin (1971) is the leader of the music-pedagogical and didactical courses at the Academy of Music in Pula. She is the author of four books, ten chapters in books, forty scientific papers, four CDs. Vidulin is editor of a songbook, three collections of papers and monographs, then reviewer of a book, textbooks, manuals, scientific papers and curricula. She is the founder of the International Symposium of Music Pedagogues. She is the member of editorial board of five international journals, member/president of the scientific committee of the International symposium and head of music-pedagogical meetings. Vidulin participated in numerous scientific symposiums (Belgium, Netherlands, Germany, the Czech Republic, Lithuania, Italy, Poland, Hungary, Cyprus, Slovenia, Bosnia and Herzegovina, Kosovo, Serbia). She performs the role of a national coordinator in the European Association for Music in Schools. She received several awards and recognitions including the Ivan Filipović National Award and the Award of the Croatian Society of Music and Dance Pedagogues.

Katarina Zadnik (1972.) doktorirala je nastavu glazbe i docentica je na Odsjeku za nastavu glazbe na Muzičkoj akademiji u Ljubljani. Objavila je monografiju *Opisno ocjenjivanje glazbenoga razvoja u petogodišnje i šestogodišnje djece*. U svojoj doktorskoj disertaciji istražila je *Razvoj ritma i melodijske visine u osmogodišnjaka u glazbenoj školi*. Članica je međunarodnoga udruženja Forum europske glazbene pedagogije, članica nacionalne podružnice međunarodnoga udruženja RILM-a i Ocjenjivačkoga suda na Slovenskoj glazbenoj olimpijadi. Sudjeluje u radu međunarodnih konferencija i objavljuje u časopisima koji se bave nastavom glazbe.

Katarina Zadnik (1972) holds a doctorate in Music Education. She is the Assistant Professor at the Department of Music Education at the Academy of Music in Ljubljana. She published a monograph entitled *Descriptive assessment of musical development of five-and six-year-old children.* In her doctoral dissertation, she researched the *Development of rhythmic and melodic pitch by 8-year old pupils in the music school*. She is a member of the international association *Forum of European Music Pedagogy*, a member of the national commission of the international association of RILM and a member of the jury of the Slovenian Music Olympics. She actively participates in international conferences and publishes articles in music education journals.