

Mùzika: zvuk, logos, odgoj i obrazovanje, terapija

Edited book / Urednička knjiga

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Publication year / Godina izdavanja: **2022**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:137:086932>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-01**



Repository / Repozitorij:

[Digital Repository Juraj Dobrića University of Pula](#)



MÙZIKA: ZVUK, LOGOS, ODGOJ I OBRAZOVANJE, TERAPIJA

Zbornik radova s 9. međunarodnog znanstveno-stručnog
skupa „Iz istarske glazbene riznice“

Ivana Paula Gortan-Carlin
Kristina Riman
Blaženka Bačlija Sušić



Fakultet za odgojne
i obrazovne znanosti

MÛZIKA: ZVUK, LOGOS, ODGOJ I OBRAZOVANJE, TERAPIJA

Zbornik radova s 9. međunarodnog znanstveno-stručnog
skupa „Iz istarske glazbene riznice“

Urednice:

Ivana Paula Gortan-Carlin

Kristina Riman

Blaženka Bačlija Sušić



ISTARSKA
GLAZBENA RIZNICA
DAL. PROGRAMSKI
MUSICAL ISTRIANO

Pula, 2022.

Mùzika: zvuk, logos, odgoj i obrazovanje, terapija. Zbornik radova s 9. međunarodnog znanstveno-stručnog skupa "Iz istarske glazbene riznice" održanog 19.11.2021.-20.11.2021., Novigrad-Pula, online

Nakladnik

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Ivana Matetića Ronjgova 1, (HR) 52100 Pula

Za nakladnika

prof. dr. sc. Marinko Škare

Suizdavač

Katedra Čakavskog sabora za glazbu Novigrad-Cittanova

Urednice

izv. prof. dr. sc. Ivana Paula Gortan-Carlin
izv. prof. dr. sc. Kristina Riman
doc. dr. sc. Blaženka Bačlija Sušić

Uredništvo

prof. dr. sc. Bogdana Borota, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Koper, SLO
prof. dr. sc. Merima Čaušević, Pedagoški fakultet, Univerzitet u Sarajevu, BiH
izv. prof. dr. sc. Iva Blažević, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, HR
izv. prof. dr. sc. Ivana Paula Gortan-Carlin, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, HR
izv. prof. mr. art. Mirjana Grakalić, Muzička akademija u Puli, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, HR
izv. prof. dr. sc. Kristina Riman, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, HR
doc. dr. sc. Blaženka Bačlija Sušić, Učiteljski fakultet u Zagrebu, HR

Recenzenti knjige

prof. dr. sc. Bogdana Borota, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Koper, SLO
izv. prof. dr. sc. Nataša Crnjanski, Univerzitet u Novom Sadu, Akademija umetnosti, Novi Sad, RS

Recenzenti radova

prof. dr. sc. Bogdana Borota, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Koper, SLO
prof. dr. sc. Snježana Dobrota, Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu, HR
izv. prof. dr. sc. Ivana Paula Gortan-Carlin, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, HR
izv. prof. mr. art. Mirjana Grakalić, Muzička akademija u Puli, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, HR
izv. prof. dr. sc. Mirna Marić, Učiteljski fakultet u Rijeci, HR
izv. prof. dr. sc. Mirjana Radetić-Paić, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, HR

izv. prof. dr. sc. Kristina Riman, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, HR

izv. prof. dr. sc. Vesna Svalina, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek, HR

doc. dr. sc. Marin Beroš, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, HR

doc. dr. sc. Lorena Lazarić, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, HR

doc. dr. sc. Snježana Močinić, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, HR

doc. dr. sc. Marlena Plavšić, Filozofski fakultet, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, HR

doc. dr. sc. Aleksandar Stojadinović, Pedagoški fakultet u Vranju Univerziteta u Nišu, SR

doc. dr. sc. Jerneja Žnidaršič, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru, SLO

Lektori

izv. prof. dr. sc. Kristina Riman, za hrvatski jezik

Jelena Gugić, prof., za engleski jezik

Naslovnica

Libera Gortan: Muzika u vremenu. 2021. tempera, akril

Slog, prijelom i tehnička priprema

Robert Stanojević

Tisak

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

Naklada

50 primjeraka

e-izdanje

Radovi objavljeni u časopisu referiraju se u bazi: RILM

Izrada UDK oznaka: Sveučilišna knjižnica u Puli

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Sveučilišne knjižnice u Puli, pod brojem 150930073.

L'annotazione CIP e reperibile nel catalogo informatico della Biblioteca Universitaria di Pola al numero 150930073

CIP is available in the Digital Catalogue of the University Library in Pula, number 150930073.

Ova se publikacija objavljuje na temelju Plana izdavačke djelatnosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli za 2022. godinu, koji je usvojen na 4. redovitoj sjednici Senata, 7. prosinca 2021. godine

ISBN 978-953-8278-93-8 tiskano izdanje

ISBN 978-953-377-001-7 e-izdanje

SADRŽAJ

Predgovor devetom zborniku „Iz istarske glazbene riznice“	9
GLAZBENA PEDAGOGIJA	11
TRADICIJSKO GLAZBOVANJE U KONTEKSTU INTERKULTURALNOG ODGOJA DJECE PREDŠKOLSKE DOBI	13
DIJANA DRANDIĆ	
TRADITIONAL MUSIC MAKING IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN	28
COMPETENCIES OF STUDENTS NECESSARY TO ADOPT THE METHODOLOGY OF TEACHING MUSIC DURING ONLINE LEARNING	29
BILJANA JEREMIĆ	
KOMPETENCIJE STUDENATA ZA USVAJANJE SADRŽAJA IZ METODIKE NASTAVE MUZIČKE KULTURE U USLOVIMA ONLINE NASTAVE	54
OPSEG DJEČJEG GLASA U PRIMARNOM OBRAZOVANJU	55
TAMARA JURKIĆ SVIBEN HELENA GALOVAC	
CHILD VOICE RANGE IN PRIMARY EDUCATION	89
ZASTUPLJENOST MUZIČKIH AKTIVNOSTI U RADU S DJECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA	91
NAIRA JUSUFOVIĆ DARKO RATKOVIĆ	
REPRESENTATION OF MUSIC ACTIVITIES IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN	110
GLAZBENE AKTIVNOSTI S DJECOM PREDŠKOLSKE DOBI U VIRTUALNOM OKRUŽENJU IZ PERSPEKTIVE ODRŽIVOG RAZVOJA	111
BLAŽENKA BAČLIJA SUŠIĆ LUCIJA SAMBOL	
MUSIC ACTIVITIES WITH PRESCHOOL CHILDREN IN A VIRTUAL ENVIRONMENT FROM THE PERSPECTIVE OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT	131

POTICANJE EMOCIONALNOGA RAZVOJA DJECE PREDŠKOLSKE DOBI TEMATSKIM INTEGRIRANIM GLAZBENIM AKTIVNOSTIMA	133
SUZANA GOLDIN ALEKSANDRA SMOLIĆ BATELIĆ SABINA VIDULIN	
ENCOURAGING PRESCHOOL CHILDREN'S EMOTIONAL DEVELOPMENT THROUGH THEMATIC INTEGRATED MUSIC ACTIVITIES	153
MUZIKA KAO KOHEZIVNI ELEMENT U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU	161
MERIMA ČAUŠEVIĆ	
MUSIC AS A COHESIVE ELEMENT IN EARLY AND PRESCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION	175
VAŽNOST SAMOUČINKOVITOSTI ZA STJECANJE I RAZVOJ KOMPETENCIJA ZA PODUČAVANJE GLAZBE KOD STUDENATA UČITELJSKOG STUDIJA	177
LIDIJA NIKOLIĆ	
THE IMPORTANCE OF SELF-EFFICACY FOR THE ACQUISITION AND DEVELOPMENT OF COMPETENCIES FOR TEACHING MUSIC IN TEACHER EDUCATION STUDENTS	196
GLAZBENI ŽIVOT OSIJEKA I OKOLICE U 19. STOLJEĆU: KULTURNA BAŠTINA U NASTAVI GLAZBENE KULTURE I GLAZBENE UMJETNOSTI	197
JASNA ŠULENTIĆ BEGIĆ AMIR BEGIĆ	
MUSICAL LIFE OF OSIJEK AND ITS SURROUNDINGS IN THE 19 TH CENTURY: CULTURAL HERITAGE IN TEACHING MUSIC CULTURE AND MUSIC ARTS	222
UKLJUČENOST DJECE SA SLUŠNIM TEŠKOĆAMA U NASTAVU GLAZBENE KULTURE	223
TOMISLAV KOŠTA DANIJELA PULJIĆ	
THE INCLUSION OF HEARING IMPAIRED CHILDREN IN MUSIC CULTURE EDUCATION	246

POTRAGA ZA BLAGOM ISTRE	247
SABINA PETROVIĆ TINA PAJDAŠ	
IN SEARCH OF ISTRIA'S TREASURES	267
INTERDISCIPLINARNE TEME	269
FILOZOFIJA I GLAZBA: POVIJESNI PREGLED	271
FULVIO ŠURAN	
PHILOSOPHY AND MUSIC: HISTORICAL OVERVIEW	328
UPOTREBA TRADICIJSKE GLAZBE U MUZIKOTERAPIJI U RADU S OSOBAMA STARIJE ŽIVOTNE DOBI	329
DAJANA MILOŠ IVANA PAULA GORTAN-CARLIN	
THE USE OF TRADITIONAL MUSIC IN MUSIC THERAPY ACTIVITIES WITH ELDERLY PEOPLE	351
MUZIKOLOGIJA: IZ ISTARKE GLAZBENE RIZNICE	353
ZABORAVLJENO U VREMENU: GOSTOVANJA SLAVNIH VIOLINISTA U PULI (1900. – 1950.)	355
LADA DURAKOVIĆ	
FORGOTTEN IN TIME: FAMOUS VIOLINISTS VISITING PULA (1900 – 1950)	372
GROF STEFANO ROTA - SKLADATELJ	373
ALEKSANDRA GOLOJKA	
COUNT STEFANO ROTA - A COMPOSER	389
USUSRET DVADESETOM DVIGRAD-FESTIVALU	391
SNJEŽANA MIKLAUŠIĆ-ĆERAN	
TOWARDS THE TWENTIETH DVIGRAD FESTIVAL	404

**ČASOPIS MUSICA SACRA I „DVIGRAD FESTIVAL“ - ŠTO IM JE
PRETHODILO?**

405

ALOZIJE PROSOLI

**MUSICA SACRA JOURNAL AND „DVIGRAD FESTIVAL“
WHAT PRECEDED THEM?**

420

PREDGOVOR DEVETOM ZBORNIKU „IZ ISTARSKE GLAZBENE RIZNICE“

Pred nama je deveti zbornik „Iz istarske glazbene riznice“, naslovljen *Mùzika: zvuk, logos, odgoj i obrazovanje, terapija*. Koncept se razlikuje od dosadašnjih zbornika, kada se obrađivao istarski skladatelj u širem smislu riječi ili primjerice balerina – istarska Giselle, a sva ostala istraživanja koja su obuhvaćala istarske glazbene teme pripala bi poglavlju „Iz istarske glazbene riznice“. U ovom se zborniku muzikološke teme stavljaju u kontekst „iz istarske glazbene riznice“ jer donose sadržaje koji se direktno tiču istarske glazbene povijesti.

Na 9. međunarodnom znanstveno-stručnom skupu „Iz istarske glazbene riznice“ *Mùzika: zvuk, logos, odgoj i obrazovanje, terapija*, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli uključio se kao suorganizator u organizaciji skupa, a i tiskanjem ovog zbornika, čime je projekt „Iz istarske glazbene riznice“, čiji su prilozi od samih početaka bili na znanstvenoj razini, dobio i sveučilišni značaj. Suradnja i umrežavanje tuzemnih i inozemnih učiteljskih fakulteta rezultiralo je velikim brojem sudionika, koji su istraživali pretežno teme iz područja glazbene pedagogije, ali i interdisciplinarnih područja. Zbornik bogat aktualnim, suvremenim radovima podijeljen je u tri cjeline: Glazbena pedagogija, Interdisciplinarne teme i Muzikologija - Iz istarske glazbene riznice. S obzirom da se radi o seriji zbornika naziva „Iz istarske glazbene riznice“, važno je napomenuti da je u svakom poglavlju rad koji, iako pripada području primjerice glazbene pedagogije ili interdisciplinarnih tema, donosi aktualna istraživanja koja se temelje na istarskoj glazbi.

U ožujku 2020. proglašena je pandemija uzrokovana koronavirusom (COVID-19) na svjetskoj razini koja je ostavila traga u životima mnogih. Rad u virtualnom okruženju postao je u vrlo kratkom roku svakodnevnica. Tako su se otvorili muzeji, održavali su se virtualni koncerti, online nastava ... pa je tako i naš 9. međunarodni skup „Iz istarske glazbene riznice“ trebao biti održan u hibridnom obliku, ali se zbog nepovoljnih okolnosti ipak održao online.

Na svečanom otvorenju 9. međunarodnog znanstveno-stručnog skupa „Iz istarske glazbene riznice“ *Mùzika: zvuk, logos, odgoj i obrazovanje, terapija* koji se održao 19. i 20. studenog 2021. pozdravne govore održali su Vladimir Torbica, pročelnik Upravnog odjela za kulturu i zavičajnost Istarske županije, izv. prof. dr. sc. Iva Blažević, dekanica Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli i izv. prof. dr. sc. Ivana Paula Gortan-Carlin, u funkciji predsjednice Katedre Čakavskog sabora za glazbu Novigrad. Na četiri plenarna predavanja, dr. sc. Lucija Konfic (Odsjek za povijest hrvatske glazbe HAZU, Zagreb) predstavila je projekte i umrežavanje projekata u muzikologiji, prof. dr. sc. Merima Čaušević s Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Sarajevu i prof. dr. sc. Biljana Jeremić s Pedagoškog fakulteta u Somboru Univerziteta u Novom Sadu prezentirale su radove koji su objavljeni u ovom zborniku, a dr. sc. Ksenija Burić (Hrvatska Orff Schulwerk udruga, Zagreb) predstavila je posebnosti korištenja instrumenata u muzikoterapiji. Svi radovi koji su predstavljeni u radnom dijelu objavljuju se u ovom zborniku. Ovdje ćemo istaknuti dvije radionice koje su se održale, a nisu u pisanoj verziji: dr. sc. Noel Šuran s Etnološkom studijom glazbenoga dvoglasja i istarskoga identiteta predstavio je svoju nedavno obranjenu doktorsku disertaciju, a Tena Duran, mag. prim. educ. i univ. spec. art. therap. iz Osijeka predstavila se radionicom Primjena temeljnih principa Montessori pedagogije u muzikoterapiji.

Tiskani radovi se objavljuju na regionalnim i manjinskim jezicima ili engleskom jeziku, ovisno o jeziku primljenog rada, u duhu istarske inter i multi kulturalnosti.

Zbornik donosi široki raspon glazbenih tema i vjerujemo da će mnogi zaviriti u „kutiju“ koja donosi nova saznanja, ali i otvara mnoga nova pitanja i potiče moguća nova istraživanja.

izv. prof. dr. sc. Ivana Paula Gortan-Carlin
izv. prof. dr. sc. Kristina Riman

**GLAZBENA
PEDAGOGIJA**

TRADICIJSKO GLAZBOVANJE U KONTEKSTU INTERKULTURALNOG ODGOJA DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

DIJANA DRANDIĆ

Istarsko veleučilište – Università Istriana di scienze applicate
52100 Pula
e-mail: ddrandic@iv.hr

UDK / UDC: [316.72:398.8]:373.2
Izvorni znanstveni rad / Research Paper

SAŽETAK

Glazbene aktivnosti u dječjem vrtiću povezuju dječje stvaralaštvo, sviranje, pjevanje i pokret uz glazbu. Djeca u vrtiću pjevaju po sluhu, oponašajući odgajatelja, a pjesme, bilo da su to umjetničke (komponirane) pjesme za djecu ili narodne (dječje, folklorne, tradicijske), prilagođene su tekstem, opsegom i stilom. U predškolskoj dobi u djetetovu glazbenom odgoju veliku ulogu ima okolina i kulturna tradicija, a posebno tradicijska glazba i običaji. Za interkulturalni odgoj djece predškolske dobi nikada nije prerano. Dječji folklor kao oblik glazbenih aktivnosti zadovoljava dječju potrebu za plesom (koja se uvijek pojavi kad čuju glazbu), pjevanjem, slušanjem glazbe i igrama s pravilima. Djeca najčešće plešu dok slušaju glazbu, stoga je dječji folklor, kao glazbeno-plesni segment igre s pjevanjem, važan oblik provođenja interkulturalnog odgoja u dječjem vrtiću. Cilj ovog rada bio je istražiti stavove odgojitelja o primjeni glazbenih aktivnosti, a posebice dječjeg folklor, u poticanju razvoja interkulturalne kompetencije kao važne dimenzije

interkulturalnog odgoja od rane dobi. Rezultati koje smo dobili ukazuju na pozitivan stav odgojitelja prema interkulturalnom odgoju i primjeni dječjeg folklor. Odgojitelji ističu vrijednosti dječjeg folklor, gdje u interakciji s vršnjacima djeca kroz igru i folklorne plesove izvode pokrete i korake te se kroz pjevanje upoznaju s pjesmom, igrom, tradicijom, nošnjama, govorom i plesovima svoga zavičaja, kao i zavičaja svojih vršnjaka.

Ključne riječi: dječji folklor, glazbene aktivnosti, interkulturalni odgoj, odgojitelj, vrtić.

UVOD

Polazište interkulturalnog odgoja i obrazovanja je stjecanje znanja o različitim kulturama, prihvaćanje i upoznavanje drugih te međusobna interakcija. Grant (2003) naglašava važnost učenja o kulturnoj raznolikosti u cilju razvoja tolerancije i poštovanja, učenja o drugima i drugačijima, jačanja pozitivnih odnosa i prevladavanja prepreka te pravo svakog pojedinca na različitost i nediskriminaciju. Za Gay (2004) je to etnička i kulturna pismenost koja obuhvaća učenje vlastite kulture te stjecanje znanja o povijesti, jeziku, kulturi i životu različitih etničkih skupina, zatim osobni razvoj koji podrazumijeva razvijanje samopoštovanja i svijesti o vlastitom etničkom identitetu i vrijednostima, a sve u cilju razvijanja spremnosti za učenje i otvorenost u komunikaciji s drugačijima. Interkulturalno obrazovanje je prema Chen i Starosta (2004) usmjereno na razvijanje i poticanje interkulturalne kompetencije, posebno interkulturalne osjetljivosti kroz sposobnost prihvaćanja, poštivanja, priznavanja, tolerancije i integriranja kulturnih razlika. Rani susret s glazbom pomaže djeci u interakciji s drugima kroz kreativno izražavanje pjesmom, slušanjem, sviranjem i ritmičkim pokretima (Howell i Reinhard, 2005; Higgins i Campbell, 2010). S druge strane, djeca koja polaze dječji vrtić razlikuju se po kulturi, porijeklu, jeziku i tradiciji kojoj pripadaju (Abdullah, 2009; Acevedo, 2016). Sve to treba prihvatiti kao bogatstvo kojim je moguće usmjeriti djecu k upoznavanju kulture i povijesnih vrijednosti, očuvanju tradicije, poticanju interesa i radoznalosti prema prošlosti, gajenju ispravnog i pozitivnog stava prema nasljeđu, a sve u cilju očuvanja djetetova kulturnog identiteta (Drandić i Lazarić, 2017). Autori Feeney i Freeman (2012) te Lew i Campbell (2005), naglašavaju važnost unošenja sadržaja iz područja tradicijske kulture kroz svakodnevne dječje glazbene aktivnosti, kako bi se promicale vrijednosti kultura poticanjem kulturnog i glazbenog razvoja djeteta. Interkulturalni odgoj u predškolskoj dobi djece temelji se na njihovom neposrednom životnom iskustvu i tradicijskim vrijednostima koje nose iz obitelji. Dječji folklor objedinjuje tradicijsko glazbeno stvaralaštvo i kod djece budi interes za razumijevanje i poštivanje narodnog stvaralaštva te njegovo očuvanje (Seme-Stojnović i Vidović, 2012; Šulentić Begić, 2015). Djeca izvode pokrete i korake, uz pjevanje se upoznaju s pjesmom i igrom, tradicijom, nošnjama, tradicijskim instrumentima, zavičajnim govorom te plesovima svoga zavičaja, što je dio obiteljske tradicije i sastavni dio običaja te je na taj način blisko i prepoznatljivo djeci. Odabrani sadržaji kojima odgojitelji žele potaknuti

interkulturalni razvoj djeteta moraju izazivati znatiželju, neposrednost i pozornost. Zadaća odgojitelja je ponuditi djeci sadržaje kojima će kroz dječji folklor (pjesme, priče ili pokrete) kod djece poticati stvaralaštvo i zadržavati njihovu pažnju, slijedeći njihove interese (Lazarić, Drandić i Bruner, 2020). Činjenica jest da je predškolska dob djetetova razvoja temelj za cjeloživotni glazbeni razvoj, stoga bi djeca trebala biti izložena različitim vrstama glazbe kako bi postigla određeni stupanj spremnosti za formalno učenje glazbe kada budu starija (Gordon, 2013, 2012; Peretz, 2001). Glazbeni pedagogi Campbell (2010) i Thompson (2009) ističu da umjetnički odgoj, a posebice glazbeni, djece predškolskoga uzrasta nije sam sebi svrhom; zadatak mu je na primjeren način približiti djeci glazbu, a utječe na razvoj cjelokupne djetetove ličnosti (Erickson, 2009; Whitebread, 2012). Stihovi, pjesmice i brojalice iz tradicijske riznice kroz svoju odgojnu komponentu korisni su za jezični razvoj djeteta i potiču ga na spontanu motoričku aktivnost (cupkanje, ljuljanje, skakanje, pljeskanje, plesanje). To znači da, kao u razvoju jezika, djeca razvijaju svoje glazbene vještine oponašanjem i pamćenjem ritmova i tonova pjesama poput pljeskanja u ritmu i pjevanja. „Tijekom obogaćivanja odgojno-obrazovnih procesa elementima nematerijalne dječje tradicijske baštine, ustanovljeno je da djeca najveći interes i motivaciju pokazuju za brojalice i dječje igre s pjevanjem koje pružaju neiscrpan izvor glazbenih aktivnosti i doživljaja glazbe“ (Bačlija Sušić i Fišer, 2016, 123). Dječji folklor kao oblik glazbenih aktivnosti zadovoljava dječju potrebu za plesom, pjevanjem, slušanjem glazbe i igrama s pravilima. Djeca najčešće plešu dok slušaju glazbu, stoga dječji folklor kao glazbeno-plesni segment igre s pjevanjem osigurava razvoj glazbenih vještina, ali je ujedno i važan oblik provođenja interkulturalnog odgoja u dječjem vrtiću. Djeci treba omogućiti da kroz prirodnu znatiželju upijaju informacije, asimiliraju ih svojim osjetilima i izgrađuju vlastito znanje, što je možda sada lakše nego u bilo kojoj drugoj fazi života.

GILJ ISTRAŽIVANJA

U skladu s važnošću uvođenja sadržaja iz područja tradicijske kulture u svakodnevne dječje glazbene aktivnosti, posebno dječjeg folklor, kako bi se promicale vrijednosti interkulturalnog odgoja poticanjem kulturnog i glazbenog razvoja djeteta, cilj ovog rada bio je istražiti stavove odgojiteljica o primjeni dječjeg folklor u poticanju razvoja interkulturalne kompetencije

kao važne dimenzije interkulturalnog odgoja u dječjem vrtiću. Interkulturalna kompetencija u djece predškolske dobi odnosi se na razvoj pozitivnih stavova prema drugima i drugačijima, na usvajanje i poštivanje vrijednosti kulturnog nasljeđa i zavičaja, na učenje o sličnostima i razlikama, te na empatiju, znatiželju i suradnju s vršnjacima. Isto tako, željeli smo utvrditi postoje li razlike u stavovima između odgojiteljica o provođenju interkulturalnog odgoja s obzirom na članstvo u KUD-u ili folklornoj skupini i s obzirom na njihove kompetencije stečene kroz pohađanje radionica/seminara o interkulturalnom odgoju i obrazovanju nakon formalnog školovanja.

Hipoteze:

H1: Odgojiteljice imaju pozitivan stav o interkulturalnom odgoju od „malih nogu“.

H2: Dječje folklorne aktivnosti potiču kod djece razvijanje interesa i pozitivnog stava prema vrijednostima vlastitog zavičaja kao i zavičaja njihovih vršnjaka.

H3: Nema značajne razlike u procjeni odgojiteljica o tome da je dječji folklor kao glazbeno-plesni segment igre s pjevanjem važan oblik provođenja interkulturalnog odgoja u dječjem vrtiću s obzirom na članstvo odgojiteljica u KUD-u ili folklornoj skupini te njihovo sudjelovanje u radionicama/seminarima o interkulturalnom odgoju i obrazovanju.

H4: Nema značajne razlike u procjeni odgojiteljica o što ranijem započinjanju interkulturalnog odgoja u dječjem vrtiću kroz glazbene aktivnosti, a posebno dječji folklor, s obzirom na sudjelovanje odgojiteljica u radionicama/seminarima o interkulturalnom odgoju i obrazovanju.

METODE ISTRAŽIVANJA

Istraživački instrument

Za potrebe ovog istraživanja kreiran je upitnik za odgojiteljice pod nazivom „INT-V-odgoj“. Upitnik je zatvorenog tipa, a sastavljen je od dva dijela. U prvom dijelu upitnika su opći podaci koji se odnose na socio-demografske karakteristike ispitanika (dob, godine staža, članstvo u KUD-u/folklornoj skupini, dodatne radionice/seminari o interkulturalnom odgoju i obrazovanju), a drugi dio upitnika sadrži 18 tvrdnji kojima se procjenjuju stavovi o primjeni glazbenih aktivnosti, posebno dječjeg folklor, u provođenju interkulturalnog odgoja djece predškolske dobi, kao i vrijednosti interkulturalnog odgoja u

razvoju djeteta. Odgojiteljice su samoprocjenu iskazivale na petostupanjskoj skali Likertovog tipa: 1 = nimalo se ne slažem; 2 = ne slažem se; 3 = neodlučna; 4 = slažem se; 5 = potpuno se slažem.

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno u razdoblju od ožujka do srpnja 2021. godine u dječjim vrtićima Istarske županije u kojima se programi izvode na hrvatskom i talijanskom jeziku. Obuhvaćeno je 285 odgojiteljica, od kojih 78 radi u dječjim vrtićima na talijanskom jeziku, a 207 u dječjim vrtićima na hrvatskom jeziku. Istraživanje je provedeno putem Google Forms aplikacije. Najveći odaziv istraživanju zabilježen je u odgojiteljica u dobi između 31 i 40 godina (46,3 %), koje imaju do 10 godina radnog staža (46,3 %). Što se tiče istraživačkih pitanja na koja su odgojiteljice odgovarale u upitniku, zanimalo nas je jesu li one članice KUD-a ili folklorne skupine te jesu li pohađale radionice/seminare o interkulturalnom odgoju i obrazovanju. Dobili smo odgovore da je njih 32,2 % sudjelovalo u radu KUD-ova ili folklornih skupina te da je svega 17,4 % sudjelovalo u radionicama/seminarima o interkulturalnom odgoju i obrazovanju nakon završenog formalnog školovanja.

Tablica 1. Karakteristike i struktura ispitanika

Dob				Godine staža				Članica KUD-a, folklorne skupine		Radionice/seminari o interkulturalnom odgoju i obrazovanju	
do 30	31-40	41-50	iznad 50	do 10	11-20	21-30	iznad 31	da	ne	da	ne
20,3%	46,3%	21,7%	11,6%	46,3%	31,9%	13,0%	8,7%	32,2%	67,8%	17,4%	82,6%

REZULTATI I RASPRAVA

Polazeći od činjenice da je mjerni instrument „INT-V-odgoj“ prvi put korišten u ovom istraživanju, provjerili smo njegovu pouzdanost koristeći koeficijent Cronbach alfa. Rezultati koje smo dobili imaju prihvatljivu vrijednost od $\alpha = ,886$ te nam pokazuju dobru pouzdanost i unutarnju suglasnost skale primijenjene na uzorku odgojiteljica.

U nastavku istraživanja svaku od 18 zavisnih varijabli dodatno smo stavili u odnos prema svim četirima nezavisnim varijablama kako bismo dobili aritmetičke sredine na cijelom uzorku ispitanika. Budući da su odgojiteljice

stupnjevale stavove na skali od 1 (nimalo se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem), rezultati koje smo dobili nalaze se u rasponu od $M = 3,93$; $SD = 1,23$ za varijablu 6/*dječji folklor obuhvaća elemente jezične (materinji jezik i/ili dijalekt) i glazbene baštine te tradicijske običaje* do $M = 4,91$; $SD = 1,06$ za varijablu 14/*dječji folklor kao glazbeno-plesni segment igre s pjevanjem važan je oblik provođenja interkulturalnog odgoja u vrtiću*.

U Tablici 2 prikazana je cjelokupna procjena stavova prema interkulturalnom odgoju kroz glazbene aktivnosti dječjeg folkloru svih 285 odgojiteljica na 18 tvrdnji. Prema rezultatima koje smo dobili, uočavamo da odgojiteljice najvažnijim procjenjuju: *dječji folklor kao glazbeno-plesni segment igre s pjevanjem važan je oblik provođenja interkulturalnog odgoja u vrtiću* ($M = 4,91$; $SD = 1,06$); *kroz dječji folklor upoznajemo djecu s ljepotom zavičaja, tradicijskim pjesama, igrama, blagdanima i običajima* ($M = 4,88$; $SD = 1,43$); *folklorne aktivnosti potiču kod djece razvijanje interesa i pozitivnog stava prema vrijednostima zavičaja kao i zavičaja svojih vršnjaka* ($M = 4,85$; $SD = 1,21$), *interkulturalni odgoj kroz glazbene, posebno folklorne aktivnosti potrebno je započeti s djecom „od malih nogu“* ($M = 4,82$; $SD = 1,09$), *te zavičaj i kulturne vrijednosti te kulturnu raznolikost potrebno je približiti djeci od rane dobi* ($M = 4,81$; $SD = 1,21$). Tek su dvije tvrdnje 6/*dječji folklor obuhvaća elemente jezične (materinji jezik i/ili dijalekt) i glazbene baštine te tradicijske običaje* ($M = 3,93$; $SD = 1,23$) i 16/*djeca se u vrtiću kroz igru i razgovore dotiču pitanja identiteta i pripadnosti, odnosa među vršnjacima i poštenja* ($M = 3,98$; $SD = ,51$), procijenjene s nešto nižim vrijednostima. Možemo pretpostaviti da odgojiteljice smatraju da su jezični elementi, kako materinji jezik tako i dijalekt, u dječjem folkloru elementi koji bi se trebali obrađivati u kasnijoj (školskoj) dobi. Ovaj segment, pretpostavljamo, odgojiteljice bi prilagodile predškolskom uzrastu djece. Značajno je za istaknuti da su odgojiteljice rangiranjem tvrdnji i svojim odgovorima naznačile važnost provođenja interkulturalnog odgoja kroz upoznavanje s tradicijskom kulturom, a posebno glazbenom, u odgojno-obrazovnom procesu. Također, naglašavaju važnost unošenja sadržaja iz područja tradicijske kulture kroz svakodnevne dječje glazbene aktivnosti kako bi se poticanjem kulturnog i glazbenog razvoja djeteta promicale vrijednosti kultura. Rezultati su pokazali da odgojiteljice kroz različite glazbene aktivnosti povezane s dječjim folklorom, kao što su brojalice, uspavanke, tapšalice, rugalice, igre s pjevanjem i recitiranjem, igre s pjesmom i plesom, igre s pravilima, dječja kola, šetna kola, dječji blagdanski običaj, dječji tradicijski instrumenti i igračke, usmjeravaju djecu da kroz aktivno slušanje glazbe i ostale glazbene aktivnosti potiču i razvijaju interes i pozitivan stav

prema vrijednostima tradicijskog glazbenog stvaralaštva. Ta činjenica povezuje interkulturalni odgoj s vrijednostima zavičaja i razvojem interkulturalne kompetencije, a dječji vrtić postaje najbolje mjesto za djecu da uče o sličnostima i razlikama među vršnjacima. Tu njihovu različitost u porijeklu, jeziku i tradiciji treba shvatiti kao bogatstvo kojim je moguće usmjeriti ih k upoznavanju kulture i povijesnih vrijednosti, očuvanju tradicije, poticanju interesa i radoznalosti prema nasljeđu i zavičaju. Podatak da je izračunati $M = 4,45$ za cijeli upitnik izuzetno visok možemo objasniti na način da su odgojiteljice potvrdile visoko slaganje s prihvaćanjem i provođenjem interkulturalnog odgoja, kao i to da su potvrdile visoko slaganje s primjenom dječjeg folklora kao oblika glazbene aktivnosti i poticanja razvoja interkulturalne kompetencije kod djece predškolskog uzrasta.

Tablica 2. Procjena stavova odgojiteljica prema interkulturalnom odgoju kroz glazbene aktivnosti dječjeg folklora

	Tvrđnje	Min.	Max.	M	SD
1	zavičaj i kulturne vrijednosti te kulturnu raznolikost potrebno je približiti djeci od rane dobi	1	5	4,81	1,21
2	kroz dječji folklor upoznajemo djecu s pjesmom i igrom, tradicijom, nošnjama, govorom (posebno dijalektom) te plesovima njihovoga zavičaja	2	5	4,53	0,66
3	folklorne aktivnosti potiču kod djece razvijanje interesa i pozitivnog stava prema vrijednostima zavičaja, kao i zavičaja njihovih vršnjaka	3	5	4,85	1,21
4	u vrtićkoj dobi u glazbenom odgoju djece veliku ulogu ima okolina i kulturna tradicija u kojoj se nalaze, posebno tradicijska glazba i običaji	1	5	4,21	0,92
5	aktivnostima primjerenih uzrastu i interesu djece, kroz pjesme i priče o drugim kulturama, pruža se ugodniji način usvajanja riječi na drugim jezicima i dijalektima iz okruženja	2	5	4,09	0,93
6	dječji folklor obuhvaća elemente jezične (materinji jezik i/ili dijalekt) i glazbene baštine te tradicijske običaje	2	5	3,93	1,23
7	dječji folklor kao oblik glazbenih aktivnosti zadovoljava dječju potrebu za plesom, pjevanjem, slušanjem glazbe i za igrama s pravilima	2	5	4,42	1,13
8	u ranom djetinjstvu i predškolskoj dobi od izuzetne je važnosti osigurati djetetu mogućnost otkrivanja različitih zvukova, instrumenata i riječi, koje će kroz igru usvajati spontano i s radošću	3	5	4,49	0,62

9	vrtić, gdje se druže vršnjaci, najbolje je mjesto da djeca uče o sličnostima i razlikama	2	5	4,02	1,18
10	vrtić je mjesto na kojem odgajatelji mogu slušati, promatrati i uključiti djecu u teme povezane s interkulturalnim odgojem i obrazovanjem	2	5	4,14	1,07
11	interkulturalnim odgojem u vrtiću potičemo empatiju, znatiželju i suradnju među vršnjacima	2	5	4,48	0,69
12	u interakciji s vršnjacima, djeca igrom i folklornim plesovima izvode pokrete i korake, razvijaju osjećaj za ritam	2	5	4,64	0,76
13	unošenjem sadržaja iz područja tradicijske kulture kroz svakodnevnne dječje glazbene aktivnosti potičemo glazbeni razvoj djeteta	2	5	4,24	0,85
14	dječji folklor kao glazbeno-plesni segment igre s pjevanjem važan je oblik provođenja interkulturalnog odgoja u vrtiću	4	5	4,91	1,06
15	kroz dječji folklor upoznajemo djecu s ljepotom zavičaja, tradicijskim pjesama, igrama, blagdanima i običajima	4	5	4,88	1,43
16	djeca se u vrtiću kroz igru i razgovore dotiču pitanja identiteta i pripadnosti, odnosa među vršnjacima i poštenja	2	5	3,98	0,51
17	dječji folklor koji objedinjuje tradicijsko glazbeno stvaralaštvo i sastavni je dio dječjeg identiteta i njegovog kognitivnog, jezičnog i socio-emocionalnog razvoja	3	5	4,68	0,55
18	interkulturalni odgoj kroz glazbene, posebno folklorne aktivnosti potrebno je započeti s djecom „od malih nogu“	3	5	4,82	1,09

Dakle, najprije smo utvrdili da odgojiteljice imaju izrazito pozitivan stav o primjeni glazbenih aktivnosti, a posebno dječjeg folkloru, u provođenju interkulturalnog odgoja i da je važno krenuti u što ranijoj dobi, kako bi se kod djece u vrtiću kroz igru i razgovore potaknuli pozitivni stavovi i odnosi među vršnjacima te ukazalo na vrijednosti, ljepote zavičaja, tradicijskih pjesama i igara, blagdani i običaja. Nakon toga, istražili smo kako odgojiteljice procjenjuju provođenje interkulturalnog odgoja kroz ta dva segmenta s obzirom na članstvo u KUD-u ili folklornim skupinama te na sudjelovanje u radionicama ili seminarima o interkulturalnom odgoju i obrazovanju nakon završenog

formalnog školovanja. To smo učinili provjerom statističke značajnosti rezultata (Tablice 3, 4, 5 i 6).

Tablica 3. Rezultati procjene na skali odgojiteljica: Dječji folklor kao glazbeno-plesni segment igre s pjevanjem je važan oblik provođenja interkulturalnog odgoja u dječjem vrtiću s obzirom na članstvo u KUD-u ili folklornim skupinama

Članstvo u KUD-u ili folklornim skupinama	N	M	SD	t-test	df	p
Da	92	4,58	,61	,32	283	,74*
Ne	193	4,55	,64			

Napomena: N = broj odgojiteljica; M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; t-test = vrijednost t-testa; df = stupanj slobode; $p > 0,05^*$

Dobiveni podatci iz Tablice 3 pokazuju da na skali kojom se procjenjivao doprinos dječjeg folkloru kao važne glazbene aktivnosti djece u provođenju interkulturalnog odgoja u dječjem vrtiću s obzirom na članstvo odgojiteljica u KUD-u ili folklornim skupinama nije utvrđena statistički značajna razlika u njihovim odgovorima ($t = ,32$; $df = 283$; $p = ,74$).

Tablica 4. Rezultati procjene na skali odgojiteljica: Dječji folklor kao glazbeno-plesni segment igre s pjevanjem je važan oblik provođenja interkulturalnog odgoja u dječjem vrtiću s obzirom na sudjelovanje u radionicama/seminarima o interkulturalnom odgoju i obrazovanju nakon završenog formalnog školovanja

Radionice ili seminari o interkulturalnom odgoju i obrazovanju	N	M	SD	t-test	df	p
Da	50	4,31	,62	,20	283	,98*
Ne	235	4,46	,65			

$p > 0,05^*$

Kako je prikazano u Tablici 4, utvrđeno je da nema statistički značajne razlike u procjeni doprinosa dječjeg folkloru u provođenju interkulturalnog odgoja između odgojiteljica koje su sudjelovale u radionicama ili seminarima o interkulturalnom odgoju i obrazovanju i onih koje to nisu pohađale nakon završenog formalnog školovanja ($t = ,20$; $df = 283$; $p = ,98$).

Tablica 5. Rezultati procjene na skali odgojiteljica o: „Interkulturalni odgoj kroz glazbene, posebno folklorne aktivnosti potrebno je započeti s djecom od malih nogu“ s obzirom na članstvo u KUD-u ili folklornim skupinama

Članstvo u KUD-u ili folklornim skupinama	N	M	SD	<i>t-test</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Da	92	4,18	,80	,32	283	,74*
Ne	193	4,55	,91			

$p > 0,05^*$

Procjena odgojiteljica o tome da će interkulturalnom odgoju, ako se s njime započne još od „malih nogu“, više doprinijeti sudjelovanje odgojiteljica u KUD-u ili folklornoj skupini, nije statistički značajna ($t = ,32$; $df = 283$; $p = ,74$). Naime, rezultat koji smo dobili ukazuje na podatak da članstvo odgojiteljica u KUD-ovima ili različitim folklornim skupinama ne utječu značajno na veći doprinos u organiziranju i provođenju interkulturalnog odgoja u odnosu na odgojiteljice koje nisu sudjelovale ili bile članice takvih udruženja.

Tablica 6. Rezultati procjene na skali odgojiteljica o: „Interkulturalni odgoj kroz glazbene, posebno folklorne aktivnosti potrebno je započeti s djecom od malih nogu“ s obzirom na sudjelovanje odgojiteljica u radionicama/seminarima o interkulturalnom odgoju i obrazovanju

Radionice ili seminari o interkulturalnom odgoju i obrazovanju	N	M	SD	<i>t-test</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Da	50	4,50	,93	,20	283	,98*
Ne	235	4,56	,82			

$p > 0,05^*$

U Tablici 6. prikazani su rezultati koje smo dobili istražujući razlikuju li se značajno odgovori na skali odgojiteljica o važnosti ranijeg započinjanja interkulturalnog odgoja kroz glazbene, posebno folklorne aktivnosti, s djecom „od malih nogu“, s obzirom na sudjelovanje odgojiteljica u radionicama/seminarima o interkulturalnom odgoju i obrazovanju. Uočena razlika u procjeni nije statistički značajna ($t = ,20$; $df = 283$; $p = ,98$). Naime, podatak jesu li odgojiteljice nakon formalnog obrazovanja sudjelovale u radionicama ili seminarima o interkulturalnom odgoju i obrazovanju ne utječe značajno na provođenje interkulturalnog odgoja u dječjim vrtićima u kojima su zaposlene.

ZAKLJUČAK

Jedan od glavnih ciljeva interkulturalnog odgoja u predškolskoj dobi djeteta jest pobuditi interes za dječji folklor sudjelovanjem, pjevanjem, sviranjem i slušanjem tradicijske glazbe, upoznavanjem zavičaja i kulturnih vrijednosti te kulturnu raznolikost približiti djeci. Rezultati ovog istraživanja upućuju na potvrđene vrijednosti provođenja interkulturalnog odgoja u dječjim vrtićima i na izrazito pozitivne stavove odgojiteljica o uključivanju dječjeg folkloru u odgojno-obrazovni proces i poticanje interkulturalnog i glazbenog razvoja djeteta. Postavljenu prvu hipotezu koja je glasila: *odgojiteljice imaju pozitivan stav o interkulturalnom odgoju od „malih nogu“* time možemo potvrditi. Analiza prikupljenih podataka pokazala je da je druga hipoteza, koja je pretpostavljala da *dječje folklorne aktivnosti kod djece potiču razvijanje interesa i pozitivnog stava prema vrijednostima zavičaja kao i zavičaja svojih vršnjaka*, također potvrđena. Odgojiteljice su istaknule dječji folklor kao glazbeno-plesni segment igre s pjevanjem kojim upoznajemo djecu s ljepotom zavičaja, tradicijskim pjesama, igrama, blagdanima i običajima, nošnjama i instrumentima, koji objedinjuje tradicijsko glazbeno stvaralaštvo i sastavni je dio djetetova identiteta i njegovog kognitivnog, jezičnog i socio-emocionalnog razvoja. Nadalje, hipoteza tri, kojom je pretpostavljeno da *nema značajne razlike u procjeni odgojiteljica o tome da je dječji folklor kao glazbeno-plesni segment igre s pjevanjem važan oblik provođenja interkulturalnog odgoja u dječjem vrtiću s obzirom na članstvo u KUD-u ili folklornoj skupini te sudjelovanje u radionicama/seminarima o interkulturalnom odgoju i obrazovanju*, prihvaćena je. Analiza rezultata pokazala je da nije utvrđena statistički značajna razlika između odgojiteljica vezano za kategorije članstva u KUD-u/folklornoj skupini ili edukaciju o interkulturalnom odgoju i obrazovanju, što nas navodi na zaključak da i jedna i druga skupina odgojiteljica podjednako potvrđuju važnost dječjeg folkloru u interkulturalnom odgoju. Četvrtom hipotezom pretpostavljeno je da *nema značajne razlike u procjeni odgojiteljica o što ranijem započinjanju interkulturalnog odgoja u dječjem vrtiću kroz glazbene aktivnosti, a posebno kroz dječji folklor, s obzirom na članstvo u KUD-u ili folklornim skupinama te sudjelovanju u radionicama/seminarima o interkulturalnom odgoju i obrazovanju*. Dobivene vrijednosti u istraživanju, ne ukazuju na značajne razlike u procjenama odgojiteljica. Utvrđeno je da odgojiteljice podjednako ističu potrebu što ranijeg započinjanja s interkulturalnim odgojem u dječjem vrtiću, uz prilagođene glazbene aktivnosti, posebno koristeći elemente dječjeg folkloru. Za interkulturalni odgoj i obrazovanje nikada nije prerano, a

na odgojiteljicama je da primjenjuju dječji folklor kao jedinstvenu priliku za učenje kroz iskustvo, vodstvo i praksu, kako bi djeca prepoznala i doživjela glazbene aktivnosti (pjevanje, sviranje, slušanje i stvaranje) i upoznala se s pjesmom i igrom, tradicijom, nošnjama, govorom te plesovima svoga zavičaja, kao i zavičaja svojih vršnjaka, koji su povezani i isprepleteni, te kako bi se dječji folklor očuvao kao dio kulturne baštine.

LITERATURA

- Abdullah, A. C. (2009). Multicultural Education in Early Childhood: Issues and Challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12 (1), 159-175.
- Acevedo, M. V. (2016). Classroom contexts that support young children's intercultural understanding. *Young Children* 71(3), 37-42.
- Bačlija Sušić, B. i Fišer, N. (2016). Obogaćivanje glazbenog doživljaja i izražaja djece rane i predškolske dobi tradicijskim stvaralaštvom. *Nova prisutnost*, 14(1), 107-127.
- Campbell, P. S. (2010). *Songs in the Heads. Music and Its Meaning in Children's Lives*, 2nd. ed. New York: Oxford University Press.
- Chen, G.M. i Starosta, W. J. (2004). Communication among cultural diversities: A Dialogue. *International and Intercultural Communication Annual*, 27, 3-16.
- Drandić, D. i Lazarić, L. (2017). Traditional music games in kindergarten. U: S. Vidulin (ur.) *Budućnost glazbene nastave: diskursi o pedagogiji u glazbenoj umjetnosti. Glazbena pedagogija u svijetu sadašnjih i budućih promjena* 5, Zbornik radova s Petog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga (str.72-89). Pula: Muzička akademija u Puli, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Erickson, F. (2009). Musicality in talk and listening: a key element in classroom discourse as an environment for learning. U: S. Malloch i C. Trevarthen (ur.), *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship* (str.449-464). Oxford: Oxford University Press.
- Feeney, S. i Freeman, N. K. (2012). *Ethics and the Early Childhood Educator*, 2nd ed. DC:National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Gay, G. (2004). Curriculum Theory and Multicultural Education. U: J. A. Banks i C. A. McGee Banks (ur.), *Handbook of research on multicultural education* (str. 30-49). New York: Macmillan Publishing.
- Gordon, E. E. (2013). *Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Gordon, E. E. (2012). *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Grant, C. A. (2003). *An Educator's Guide to Diversity in the Classroom*. Boston: Houghton Mifflin.
- Higgins, L. i Campbell, P.S. (2010). *Free to Be Musical: Group Improvisation in Music*. Lanham: R&L Education / National Association for Music Education (NAfME).
- Howell, J. i Reinhard, K. (2005). *Rituals and Traditions: Fostering a Sense of Community in Preschool*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

- Lazarić, L., Drandić, D. i Bruner, A. (2020). Zavičaj u odgoju i obrazovanju djece predškolske dobi. *Knowledge*, 40 (1), 361-366.
- Lew, J. C.-T. i Campbell, P. S. (2005). Children's natural and necessary musical play: Global contexts, local applications. *Music Educators Journal*, 91(5), 57-62. doi:10.2307/3400144.
- Peretz, I. (2001). Listen to the brain: The biological perspective on musical emotions. U: N. P. Juslin i J. Sloboda (ur.), *Music and emotion: Theory and research* (str.105-132). Oxford: Oxford University Press.
- Seme-Stojnović I. i Vidović, T. (2012). *Djeca – Čuvari djedovine*. Model vrtića s hrvatskim identitetom i njegovanjem interkulturalnosti. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Šulentić Begić, J. (2015). Dječji folklorni ples kao čuvatelj tradicije. *Suvremena pitanja*, 19, 136-147.
- Thompson, W. F. (2009). *Music, thought and feeling. Understanding the psychology of music*. New York: Oxford University Press.
- Whitebread, D. (2012). *Developmental Psychology and Early Childhood Education*. SAGE Publications.

TRADITIONAL MUSIC MAKING IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

Kindergarten music activities connect children's creativity, instrument playing, singing and movement with music. Kindergarten children sing songs by ear, imitating the educator. The text, scope and style of the songs is adapted, whether they are artistic (composed) songs (songs for children), or folk songs (children's, folklore, traditional). At a preschool age, the environment and the child's cultural tradition, especially traditional music and customs, play a major role in a child's music education. It is never too early to begin with the intercultural upbringing of preschool children. Children's folklore as a form of music activity satisfies the children's need for dancing (which always arises when they hear music), singing, listening to music, as well as for games with rules. Children most often dance while listening to music, so children's folklore, as a music and dance segment of a child play involving singing, is an important form of conducting intercultural education in kindergarten. The aim of this paper was to investigate the attitudes of educators towards the use of music activities, especially children's folklore, in encouraging the development of intercultural competence as an important dimension of intercultural education from an early age. The obtained results indicate educators' positive attitudes towards intercultural education and the use of children's folklore. Educators emphasize the values of children's folklore wherein, through interaction with peers, children perform movements and steps through games and folk dances, along with singing they get acquainted with songs and games, tradition, costumes, speech and dances of their own, as well as their peers' homeland.

Keywords: children's folklore, music activities, intercultural education, educator, kindergarten

COMPETENCIES OF STUDENTS NECESSARY TO ADOPT THE METHODOLOGY OF TEACHING MUSIC DURING ONLINE LEARNING

BILJANA JEREMIĆ

University of Novi Sad
Faculty of Education in Sombor
e-mail: biljana.jeremic@pef.uns.ac.rs

UDK / UDC: [159.928:78]:37.091.33-027.22
37.091.33-027.22:37.018.43
Izvorni znanstveni rad / Research Paper

ABSTRACT

This research focuses on the competencies that students need to be able to adopt learning materials for Music Education lessons during online learning due to the complexity of conducting them on online platforms. The goal of this research is to identify what the opinions of students that attend study programs which educate future music education teachers are regarding music education lessons that are taught by using the Microsoft Teams (MST) online platform. The research was conducted at the end of the summer semester of the 2020/2021 school year, on a sample of $N = 145$ students at the Academy of Arts in Novi Sad and the Faculty of Pedagogy in Sombor - Serbia. Data were collected by the online Scaler - KS-RNMK-UKOLP-MST ($\alpha = .812$), and analyzed by using the factor analysis, Mann-Whitney U test and analysis of variance. Factor analysis singled out two factors that highlight the most common effects

of online learning for the acquisition of student competencies which they need to adapt music education learning material: 1) efficiency of online learning, and 2) on-line lessons and the acquisition of professional competencies. The Mann-Whitney U test did not find a significant difference in students' opinions depending on the study program enrolled. Furthermore, the analysis of variance did not find a significant difference in students' opinions regarding the influence of online instruction on the acquisition of their competencies necessary to adopt Music Education learning material, depending on their year of study. Regardless of the enrolled study program and the enrolled year of study, students agree in their opinions that online learning contributes to the development of their professional competencies necessary to teach music lessons, which is especially indicated by the factors highlighted in this research. Based on the results of this research, it can be concluded that students, regardless of the enrolled study program and year of study, agree in their opinions that online learning positively affects the acquisition of professional competencies they need to adopt learning material in music lessons.

Keywords: Covid 19, Microsoft Teams, music, study program

INTRODUCTION

Online learning environments are becoming an imperative of modern society. Social and cultural change resulting from technological change are directly reflected on school activities. The complexity of the educator profession, in addition to initial education, requires constant lifelong learning and professional development of educators (Herzog, Bačlija Sušić & Benić, 2018). A significant change started with the arrival of the Internet, which enabled a fast exchange of information, interconnection, information flow and communication. In order to successfully implement online instruction, it is necessary for teachers to constantly undergo training in order to be able to use information and communication technology (ICT), which seems especially important in conditions when most students are able to use ICT outside school. "Therefore, it is important to understand technological changes and use them in new pedagogical practice" (Rosas, Machado, & Behar, 2016: 83). Although all teachers have used new technology in their work so far, the way of teaching during a global pandemic has imposed a new approach to teaching. The transition to an online learning environment alone was conditioned by the Covid - 19 pandemic. New conditions under which instruction is being organized point to the need for innovative approaches to instruction. „Technology is available to us and teachers should be ready for the pedagogical change necessary for online teaching, in order to properly present learning material that will meet the competencies of students. A transformation of pedagogical practice (that is, to online pedagogy) is required for teaching courses online. Researchers suggest that the use of social-constructivist learning and collaborative online learning models strongly support online student learning" (Johnson, 2017: 439). Technology and online learning are becoming an integral part of student experience. „Approaches to learning such as Constructivism and Social Constructivism used during lesson planning are helpful resources for students in providing interactive learning in the online environment" (Koutsoupidou, 2013: 145). The advantages of this way of learning are saving time and working in one place, it is easy to organize, and all learning materials are always available to both the lecturer and students.

In recent decades, technology has helped music education mainly through software packages that facilitate notation and composing (Chen, & O'Neill, 2020). The growing role of information and communication technologies (ICT) in the different areas of the world of education offers teachers the possibility to explore

new teaching-learning modalities, adapted to the reality of the XXI e-century and today's learners (Sirois & Després, 2019). The basics of music education offered online usually include various modules related to music theory, music history, instrumental performance, music pedagogy. "Online distance learning can be considered an inclusive form of teaching because it offers learning opportunities to a wide range of people. Flexibility as a synonym for convenience is also a major factor for teachers to choose online teaching instead of traditional classroom-based teaching. It potentially saves time, money and effort without reducing the quality of knowledge and skills transferred. Study participants who are involved in the theoretical course as instructors speak enthusiastically about online distance learning and definitely recommend it to prospective student tutors in practical sessions, e.g. instrumental lessons. They are more skeptical since they frequently face practical issues based on technology and technical equipment. What is important though is that although they face difficulties they do support online lessons as equal to in person ones in terms of academic quality" (Koutsoupidou, 2013: 151). This is also confirmed by the Adileh study (2012) which shows statistical significance in favor of the experimental group that attended combined classes (online and face-to-face classes - FTF) compared to the control group that had face-to-face classes only (FTF). As Linden, Meij, and McKenney (2021) point out, video lectures as a tool for teaching and teacher advancement have received great attention in educational research, as evidenced by the number of studies devoted to these topics over the past decade. The expressed views and opinions support the thesis that students' competencies can be acquired in an online environment. We will try to show what the necessary competencies are in the next chapter of the paper.

COMPETENCIES OF STUDENTS NECESSARY TO ADOPT THE METHODOLOGY OF TEACHING MUSIC DURING ONLINE LEARNING

Teacher competencies are the abilities that are expressed in performing complex activities in the classroom during lessons. Professional competencies are acquired through initial education and continue to develop through internships, teaching practice and lifelong professional development (Lazarić, Mocić, & Gortan-Carlin, 2019). Competencies consist of the necessary knowledge, skills and values of teachers. Teachers have a central role in the improvement

of education and upbringing because they directly influence the learning and development of students (“Official Gazette of RS - Education Gazette”, No. 5/2011). “Competencies, that is, teacher competence is increasingly becoming a central theme of pedagogy, because it tries to explore, understand and reach the most complete competence profile of a modern teacher in order to maximize their role in the upbringing and education of children and youth” (Jurčić, 2014: 78). The importance of competencies is also indicated by the framework of the European Parliament and the key competencies that should be possessed by all educators for performing their duties and lifelong learning, which in conditions of constant changes in teaching becomes a significant factor in professional development of educators (Milenović, 2012).

The class teacher and subject teacher, from the point of view of teaching the subject Music Education within the study programs, are trained, that is, competent for the challenges not only of the modern school but above all to teach music. “Numerous authors advocate the acceptance of Richter’s concept of competencies that respects a person and influences their self-reflection and self-determination. In the light of this concept, the attitude towards the student is changing significantly” (Gajić, 2009: 72). These changes are especially evident in the conditions of online teaching in general music lessons, be it basic knowledge of Music Theory, playing or Methodology of music teaching. Richter’s concept of competencies can also be applied to music lessons: the student adapts the received information to their needs and musical abilities; selects and integrates new ways of learning from the received information; has the opportunity to choose between several alternatives - possibilities based on their musical abilities of singing and playing; and connects newly acquired skills with other abilities (Richter, 1995).

In primary school the teacher and later on the professor of Music Education have an important role because the curriculum determines only the general goals and objectives of the subject as a whole and by grades, and further operational elaboration of goals and tasks is left to teachers as a kind of freedom in organizing lessons. Whether and in what way the goals and objectives of this subject will be fulfilled depends on the musicality, creativity, and professional training of the teacher. They create conditions for continuous progress of students in terms of development and learning by continuous introduction of new incentives, activities and content. The teacher is ready to offer the student the opportunity to apply, practice and improve their knowledge and skills, in accordance with personal level of interest. Music Education teacher, identifies

and continues to monitor the level of musical abilities of students, through the subject curriculum. Music Education lessons at the younger school age have always depended on a well-trained teacher dedicated to their profession. Historically, the curriculum in this subject has changed, but has also always stood out as the most important link in the adoption of the learning content (Jeremić, 2018). “While general education has changed from the Middle Ages to the present day, music education has remained largely unchanged, retaining more of the historical and spiritually inspired elements inherited through human social history” (Pike, 2017: 313). The teacher creates conditions for the development of musical abilities, creates habits and skills that will enable the student to understand, love and further explore music, hence the teacher’s role becomes much easier because it relies on musical background that already exists in students, for further adoption of content and development of all habits and skills.

A properly organized teaching process in the school age is important for the formation of a child’s attitude towards art, but also musical development. The general learning objective for the Music Education subject in primary school is to spark interests and create habits for creative music practice, which encourages creative abilities, cognitive development of students, as well as aesthetic and ethical development of students (Stanković, 2018: 470). Appropriately designed and implemented Music Education lessons have a significant educational impact on children and young people that can be reflected in many aspects and segments of building their personality and functioning in the future. *Music Education* as a subject aims to acquaint students with the basics of music, musical language and creativity, influence the development of their musical creativity, encourage them to critically and aesthetically think about music, its contents, ways of performing, etc. Professionally trained teachers who are ready to apply innovations in teaching, successfully respond to the tasks set before them and have diverse knowledge that defines their competence for teaching the Music Education subject, which are as follows: fundamental professional knowledge of music pedagogy; knowledge of psychology, i.e. the laws of development and learning of a child at a certain age; knowledge of pedagogy; knowledge of methodology and textbooks; as well as knowledge of literature in the field of music and educational technology (Suzdilovski, 2015: 523). A well-organized Music Education lesson contains several appropriately selected topics and different activities united by the same tasks, where with the help of obvious tools, planned and organized classes, teachers motivate and

introduce students to the working atmosphere and „turn children into active participants in the educational process through activities: singing, playing, performing music games, listening to music and children’s musical creativity“ (Milić, 2010: 163).

The presented critical analyses of this problem clearly indicates that the competencies that students acquire during their studies are the basis for successful Music Education lessons. The complexity of their education is in the modernly designed and organized lessons during formal education. Music training at all levels of education is traditionally considered to seriously engage students in practical activities, such as learning to play a musical instrument, singing, performing solo or in groups, improvising and composing music (Koutsoupidou, 2013: 144). “For the purposes of successful performance/organization of music lessons, the teacher has to possess musical knowledge and skills, knowledge of music teaching methodology and pedagogical-psychological knowledge” (Šulentić Begić, 2013: 258). Besides parents, teachers are the most influential people in the early period of children’s musical development because they contribute to the development of musical abilities, but also musical taste and values.

The education of future Music Education teachers does not need further elaboration; study programs and the competencies that students acquire are well known. What we wish to emphasize are the education programs for future teachers, because the knowledge is insufficient to teach the Music Education subject (Šulentić Begić, 2013, 2015; Đeldić & Rojko, 2012; Birtić, 2012; Nikolić, 2018; Hess, 2018; Vukićević & Stanojević, 2020). Future teachers are educated at the faculty for teacher education in theoretical and practical lessons. There are compulsory and elective courses. The learning contents for the Music Education subject at the Faculty of Pedagogy for Teacher Education in Sombor are focused on the goals and learning objectives of the subject. We can divide them into two groups based on the subject curriculum focused on learning outcomes: 1) acquisition of knowledge in the field of music theory (compulsory) and mastering playing a melodic instrument with keys: *Fundamentals of music education*; 2) acquisition of knowledge in the field of Methodology of Teaching (compulsory): *Methodology of music teaching 1 and 2*.

The undergraduate teacher studies last four years, whereas master studies last one year, which is a total of five years. Classes are organized in the form of lectures, workshops and seminar papers, with pre-exam and exam points. The order of subjects that are studied goes from getting to know the theory

of music and playing in the first years of study, to the third and fourth year when they get acquainted with the Methodology of subjects with mandatory practical classes. Competences for teaching Music Education are acquired by students through compulsory subjects because not all students attend elective courses. The number of lessons of compulsory and elective courses for the Fundamentals of Music Theory is two theoretical lessons and one practical lesson, whereas for the Methodology of Teaching Music it is two theoretical and practical lessons each for both Methodology courses and the subjects usually last for one-semester. The number of lessons is insufficient to acquire musical competencies. Namely, students have 15 weeks to master the musical notation and learn to play a melodic instrument with keys. An insight into the contents of compulsory subjects shows that they are aimed at acquiring competencies from the offered subjects, but the offered number of classes is insufficient for a student to be able to, for example, read musical notes fluently or play a melodic instrument with keys even in the basic manner.

Methodology of music teaching is taught in two semesters. The learning objectives of the course are aimed at acquiring knowledge in the field of methodological procedures of listening to and performing music, as well as children's musical creation. Unfortunately, this knowledge is acquired over a small number of classes, so students are insecure and very scared in practical classes. There is also the question of the number of students in group exercises where they get acquainted with playing. Taking into account all the above and relying on pedagogical experience, we can say that the lessons are only seemingly focused on training students in the field of music. Their competencies cannot be sufficiently developed in order to teach this subject at a younger primary school age, if we take into account the fact that many of them come into contact with music writing and playing for the first time in their studies.

THE MICROSOFT TEAMS PLATFORM AND LESSON ORGANIZATION

The Microsoft Teams (MST) distance learning service can be accessed through the Office 365 cloud platform, which is also used for the Office e-mail service. It contains all the tools needed for online learning. The lecturer can post materials, review students' materials, and talk to each of them individually in the form of consultations. There are also additional sections where learning

material can be posted, as well as the option to record lectures. The lecturer and their students see each other, communicate and exchange information in real time. Lock and Johnson (2017) identify online collaborative learning environments that provide three types of interactive learning exchange: student-student, student-content, and student-lecturer. Together, these three types of interaction provide students with a triangulation of learning through a framework based on the socio-constructivist learning theory (Berger, & Luckmann, 1966). The lectures organized during the conducted research provided this very type of interaction. Namely, the lecturer gave lectures in the form of PPT presentations through the MST platform. These lectures, in addition to the content of the course, also included the lecturer playing instruments and singing, as well as the reproduction of musical compositions for the students to listen to. We can say that MST tools are extremely useful because they include messaging, file exchange, posting materials and joint communication.

The Buchall & Songsore study (2019: 8) provides evidence that MST is an effective platform for joint knowledge building. Students are comfortable giving and receiving constructive feedback and do not mind the fact that the lecturer or assistant can see their results. Furthermore, students rated their collaboration skills at the end of the project as good to excellent and agreed that a project using the Ashby method (Ashby, Ferrer & Bruce, 2013) was very effective in developing those skills. They found that MSTs are easy to learn and use, and more useful than other collaboration tools they had used in the past. In the Koutsoupidou (Koutsoupidou, 2013: 148) survey, all teachers who participated in the conducted research supported online distance learning programs and reported on many benefits of this teaching approach. These benefits relate to teaching and learning issues as well as to the practicalities involved in such programs. „Online lecturers discuss these issues from two different perspectives: teachers’ and students’. Although there are some technology-related problems when it comes to online lessons, the Internet at the same time addresses the inability of many people to attend traditional courses. Factors such as distance, travel costs, or work commitments often prevent students from attending a particular course. The main shortcomings of online distance learning, according to the survey participants, are not related to the actual teaching and learning process and its outcomes; they mainly refer to both students’ and lecturers’ psychological state” (Koutsoupidou, 2013: 151).

The expressed views available to us positively assess the online environment and the learning and adoption of learning content, as well as the

advantages and disadvantages of this type of learning with which we agree. Online learning relies on technology. The advantages of this way of learning are, according to the Henderson, Selwyn, and Aston, (2017) research on student attitudes, the potential of various digital technologies that can enable, expand, and even “improve” learning. This is because they provide time and location flexibility, simple organization and learning objectives management, the ability to repeat and revisit learning materials, and learn in a more visual way. The conducted research will try to answer the following question: Based on students’ assessments, is the online environment through MST sufficient to acquire the competencies necessary to teach music contents?

METHOD

The aim of this research is to identify the opinions of students about study programs during which future music teachers are educated in order to be able to teach Music Education by using the MST online platform. The research started from the general assumption that the realization of online teaching started suddenly, without prior preparation, without proper equipment and with different approaches to online teaching of each teacher, as well as with different levels of IT education of students. Therefore, students do not have a special understanding of online teaching although they approach it differently. We also started from specific assumptions that the research will single out factors that indicate the students’ competence necessary to teach music by using the online platform MST, based on their opinions. Moreover, the assumption is that there is no significant difference in students’ opinions about their competence for music teaching by using the online platform MST depending on the enrolled faculty and the year of study. In order to determine that, the research presented in this paper was conducted at the end of the summer semester of the 2020/2021 academic year on a sample of 145 students of the Academy of Arts in Novi Sad and the Faculty of Pedagogy in Sombor. The structure of the sample relative to the enrolled faculty is as follows: 1) The Academy of Arts in Novi Sad – 72 (49.70%) and 2) The Faculty of Pedagogy in Sombor – 73 (50.30%); based on the enrolled year of study: 1) Third year – 35 (24.10%), 2) Fourth year – 92(63.40%) and master’s studies – 18 (12.50%).

Transversal and descriptive study methods were applied. Research data were collected by surveying and scaling, using a combined instrument – Scale

of student competencies for the realization of music education lessons in the conditions of using the MST online platform (Scaler – KS-RNMK-UKOLP-MST). It consists of 16 items with a three-level frequency intensity scale: 1) frequently, 2) occasionally and 3) rarely. The scaler was constructed for the purposes of this research. During the research, some metric characteristics of the scaler were examined and its correction was performed.

Table 1. KMO and Bartlett's sphericity test

KMO		.907
Bartlett's sphericity test	χ^2	1298.760
	df	120
	p	.000
	a	.812

The Kaiser-Meyer-Olkin indicator showed an excellent value (KMO = .907). Bartlett's test of sphericity reached statistical significance at the level $p < .001$ ($p = .000$), which indicates the factorality of the matrix, its adaptation to the research sample and the justification of the factor analysis. The reliability of the instrument was tested by the Cronbach's alpha coefficient, which showed a very good value ($a = .812$) (Table 1).

Table 2. Communality values (h)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
.302	.558	.361	.612	.565	.709	.540	.610	.564	.480	.673	.560	.784	.352	.648	.753

The general Tosten criterion was met. All utility values are greater than $h = .300$ and their values range from $h = .302$ on the first item to $h = .784$ on the 13th item (Table 2).

The data collected by the research were analyzed in the statistical program IBM SPSS 24.0, with factor analysis using Varimax rotation, Man-Whitney test and analysis of variance. The results of the research are presented in tables and diagrams.

RESULTS

The data collected by the study were first subjected to principal component analysis, with factor analysis using Varimax rotation.

Table 3. Characteristic roots and % of explained variance after varimax rotation

Main components (factors)	Characteristic root	% of explained variance	Cumulative % of explained variance
1.	5.999	37.494	37.494
2.	2.880	18.000	55.493

According to the Gutmann-Kaiser criterion, two components with characteristic roots greater than one were derived, which explain a minimum of 50% of the common variance, which totals to 55.493% of the common variance (Table 3).

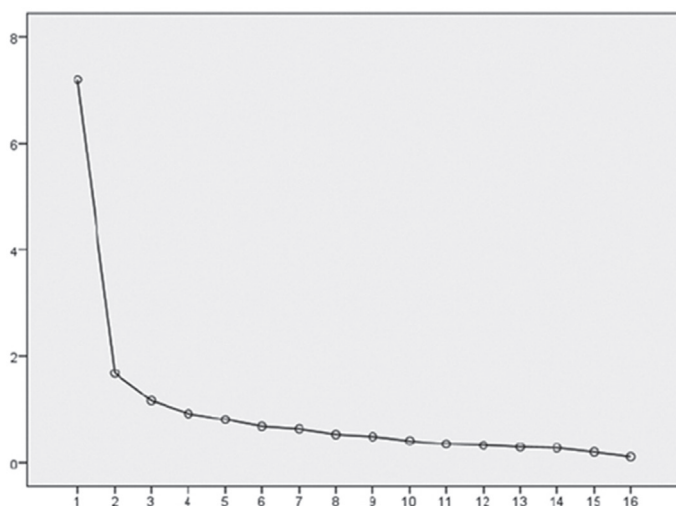


Diagram 1. Opinions of students on their own competencies necessary to teach Music Education by using the online platform MS Teams (Scree Plot)

Analysis of Diagram 1 shows that the most pronounced fracture is in the second component. There is a clear fracture in the third component as well, which is why the choice of the two components according to the Gutmann-Kaiser criterion for further interpretation of the results of the factor analysis prevailed.

Table 4. Factor analysis with varimax rotation

Items	Components	
a8 Adoption of learning material through the online platform was comprehensible.	.778	
a4 Attendance at online lectures improved my professional competencies in adopting the course content.	.757	
a2 Attending online lectures helped me to meet my pre-exam obligations.	.747	
a11 My experience with this type of teaching is positive.	.740	
a5 The information I received was sufficient for me to adopt the content of the course.	.740	
a6 From the student's perspective, this type of teaching is sufficient for the adoption of the course content.	.737	
a7 Attending online exercises helped me meet my pre-exam obligations.	.729	
a13 The efficiency of my learning and studying in this way is much better.	.643	
a12 I think that this type of lesson can always be organized.	.575	
a1 I attended online classes via the Teams platform.	.549	
a3 I use the materials available online to prepare for the exam.	.503	
a14 The competencies I have acquired are sufficient to advance my future profession.	.377	
a9 Online classes did not give me the opportunity to sing and play instruments.		.750
a10 I think that online lessons have diminished my competencies in playing and singing.		.667
a15 Online classes helped me get to know my colleagues and professors better.		.638
a16 The efficiency of my learning and studying is much better in the conditions of online learning.		.621

The data show (Table 4) that two factors have been identified which, according to the students' opinions, indicate their competence to organize music education lessons in the conditions of using the MST online platform. The first factor determines 12 items: 8, 4, 2, 11, 5, 6, 7, 13, 12, 1, 3 and 14, explains

37.494% of common variances, and was named the *effectiveness of online learning*. The second factor determines four items: 9, 10, 15 and 16, explains 18.000% of common variances, and was named *online learning in the function of acquiring professional competencies*.

The influence of the faculty enrolled (Academy of Arts in Novi Sad or the Faculty of Pedagogy in Sombor) on students' assessments of their competence to carry out music education lessons by using the MST online platform were examined using the Man-Whitney U test.

Table 5. The influence of the enrolled faculty on students' assessments of their competence to carry out Music Education lessons by using the MS Teams online platform

	Student competencies
Mann-Whitney U	2418.000
Wilcoxon W	5046.000
z	-.836
N(Md AU u Novom Sadu)	72(37.0000)
N(Md PF u Somboru)	73(39.0000)
N(Total Md)	145(39.0000)
r	.002
p	.403

The Man-Whitney's test did not reveal a significant difference in the level of students' assessments of their own competence necessary to teach music lessons by using the online platform Teams among students of the Academy of Arts in Novi Sad – 72(37.0000) and students of the Faculty of Pedagogy in Sombor – 73(39.0000): $U_c = 2118.000$; $z = -.836$; $p = .403$; $r = .002$ (Table 5).

By using one-factor analysis of variance, we investigated how three groups of students were influenced based on their enrolled year of study (1(third year), 2(fourth year) and 3(master's studies), as well as their opinions about their own skills to organize music education lessons by using the MST online platform, tested on Scaler - KS-RNMK-UKOLP- MST.

Table 6. High school degree and students' opinion regarding the importance and necessity for their Music Education in order to be successful in teaching profession (ANOVA)

	Sum of squares	df	M	F	p
Within the group	18.122	2	9.061	.160	.852
Between groups	8047.713	142	56.674		
Total:	8065.834	144			

There was no statistically significant difference in the results of the three groups of students according to the enrolled year of study regarding their opinion about their own competence to organize music lessons by using the MST online platform: $F(3; 144) = .160$; $p = .852$ (table 6). For this reason, no subsequent comparison was made using the Tukey HSD test.

CONCLUSION AND DISCUSSION

Based on the results of the conducted research interviewees who participated in the research believe that this type of teaching was comprehensible, that they improved their competencies in adopting the subject content and improved their future profession, regardless of their year of study, study program or faculty (Table 6). The information received, as well as the type of lectures and exercises were sufficient for them to adoption of the content of the subject (Table 5). They believe that the efficiency of studying is much better and can always be easily organized (Table 4).

The research started from the general assumption, which was rejected after the conducted analysis, stating that the students' competencies necessary to adopt learning contents in the field of Music Education in the conditions of online teaching differ from their competencies in the conditions of traditional lessons, so their assessments differ accordingly. As we have seen based on the data (Table 6), the participants are happy with online learning and the knowledge they have acquired. This data indicates a significant efficiency of online instruction, although online lectures did not include performing music - playing and singing, and participants did not have the opportunity to teach students in the classroom, but rather gave online lectures to their colleagues. Although motivation and musical perception are deeply related

to learning music online (Adileh, 2012), there is a lack of creative thinking and communication of the traditional teaching model in which the student is the main participant in creating the teaching process, rather than colleagues. Despite the fact that motivation to learn significantly affects the efficiency of the learning process, motivation to learn was not crucial in the conditions of introducing online instruction without prior preparation due to the global pandemic. This is also indicated by the results of recent studies published in journals, which showed that online instruction had different effects depending on numerous support factors, primarily institutional support for students in learning (Fidaus et al., 2021). The influence of various factors on the effects of online instruction, and above all the effects that various conditions have on its implementation, has significantly influenced the implementation of various forms of online instruction and conditions affecting teaching due to the global pandemic. A study showed that student motivation is an important factor for successful online instruction (Erdemir, 2021). This difference in research results is understandable when we compare the conditions when online instruction was not mandatory and was used as one of the methods to organize instruction, and the current conditions when online instruction often becomes mandatory, therefore, the difference in the impact of motivation on its effectiveness is understandable for these reasons as well.

A factor that is important for a successful teaching process refers to the creativity of students, which differs depending on whether instruction is traditional or organized online. This specific research, that is, its problem statement, did not study the creative expression of students. Based on the results obtained by the research, it was determined that students were generally satisfied with how learning materials were taught in online lectures, but they could not express themselves creatively enough. The importance of creative music expression of students is indicated by some research results which found it to be a significant factor for the efficiency of the teaching process (Barbot & Webster, 2018). The results of this research have shown that the efficiency and realization of music lessons in an online environment depend on the manifestation of creativity, including the general approach to composition (being listened to or sung), formal music education and expertise, as well as the effect of technology and physical conditions.

Taking these factors into account, given that most of the empirical knowledge about creative thinking in music is based on the research on music education, it remains to be stated that the study participants are generally

satisfied with online music learning. Initial education of teachers does not sufficiently indicate their ability to apply ICT in teaching, so it is justified to indicate the need for their continuous professional development in this area, in order for instruction to be more successful (Hess, 2021). The online learning that was realized in this research did provide an opportunity for both students and teachers to improve their competencies in the field of music, but only in the domain of theory. In practice, when it comes to performing music (singing and playing) it cannot be said that satisfactory results have been achieved, nor that the competencies have been acquired. The acquisition of musical knowledge and skills has some peculiarities due to which music has its own educational system that includes music schools. When enrolling in music school, musical abilities are assessed: rhythm, intonation and musical memory. In contrast, students of different musical abilities enroll the teacher faculty, classes are held in large groups and are of limited duration. All this is contrary to the nature of learning music. The specifics of the process of learning music and the formation of musical concepts requires an experiential approach in acquiring musical-methodological competencies (Ratković, 2010). Students are expected to acquire the competencies required to teach music, which means to acquire skills such as singing, playing, listening to music, elements of musical creativity and musical play. To successfully perform these activities „the student should have at least average musical abilities to accurately remember the melody and rhythm and reproduce them“ (Šulentić Begić, 2013: 267). The implications of the study conducted by Johnson (2016) are that online music faculties require ongoing active participation in sustainable workshops as well as mentoring, and that administrators choosing new online music faculty members should seek those who have both an openness for online teaching and past experience in teaching using innovative technology. Online technology cannot meet the requirements and peculiarities of the Music Education subject because, as we can see, the necessary students' competencies necessary to teach the subject Music Education require a certain level of practical skills - playing and singing, in addition to the minimally developed musical abilities.

Despite the positive opinions of students about online learning, we have noticed that this type of learning does not meet the inclusive nature of music that allows everyone to participate and benefit from a variety of shared experiences and potentially develop musical identities or other interests and benefits brought by music (Rodgers, 2017). There is no joint music making, tactile approach, or independent learning through participation in joint

activities (choir, orchestra). Various group music education programs indicate that participation in music ensembles is key to building social skills and cohesive groups (Sarazin, 2017). It should be noted that playing together leads to the development of personal satisfaction, the possibility of self-expression, and also has an educational role because it nurtures the collective spirit, while attention is focused on the senses (Jeremić, 2011).

On the Scaler for the assessment of one's own competencies for the realization of music lessons in the conditions of using the MST online platform, two factors have been singled out which, according to students' opinions, indicate their competencies for the realization of music lessons in the conditions of online instruction. Regardless of the complexity of online instruction and its various disruptive factors, students believe that online instruction is effective when it comes to teaching music.

In the beginning, due to the sudden introduction of online instruction as obligatory or more precisely, the only possible way of teaching, online instruction faced numerous problems since teachers and students lacked preparation for this type of teaching and learning. Immediately afterwards, through independent self-education and following teachers' instructions, students quickly got used to this type of learning. This is also indicated by the results of some research in which the ability of students attending teacher education faculties to conduct online instruction was studied, and it showed that students of teacher education faculties got used to new types of instruction very quickly (Milenović & Botić, 2021). This is exactly what was found in this research.

Another factor that indicates the efficiency of music lessons is *On-line instruction as the tool for acquiring professional competencies*. Students included in this research believe that in addition to learning, their primary obligation is to constantly educate themselves in order to meet the learning demands in a global pandemic. They do not consider additional training for being able to teach music lessons to be a distractor that negatively affects their learning process, but as an opportunity to acquire digital competencies and competencies for the use of ICT in the teaching process (Milenović, 2021). Online instruction is not a new concept all around the world and was not organized for the first time with the appearance of this global pandemic. This type of instruction has a long tradition worldwide. This is confirmed by studies of this problem, which have indicated the multiple importance of the implementation of this type of instruction and its efficiency (Dolgunsöz & Yildirim, 2021; Erdemir, 2021).

Starting from the above-mentioned critical analyses, students' mutual

agreement on the contribution of online instruction in teaching music lessons is expected. It is not affected by the enrolled faculty and the year of study. Such agreement among students is not unexpected, because this is a problem that all participants in the implementation of online instruction - teachers and students - are facing at the same time. Recent studies show that in the search for the best solution, specific situations that depended on various factors that affected instruction were the starting point (Suganya & Sankarshwari, 2020). These factors were not subjective in nature, but were determined by objective circumstances (Alahswal, 2020). All this is confirmed in the findings of this research.

Based on the critical analysis presented in this paper, it can be concluded that there is a need for further theoretical and empirical research of this problem, which is a current and insufficiently studied field of science. The implications of the conducted research, however, work in favor of training lecturers, evaluating the knowledge students acquired through online learning, and designing online programs for playing and group singing. Theoretical lectures are very successful while practical classes are at a very poor level. Final year students who had to apply their acquired knowledge in the classrooms were deprived of classes with students, of the practical application of the acquired knowledge, and of receiving feedback. The basis of learning music is group participation whether in singing songs, playing or in the classroom, when classes are organized, or during communication with students through music (Jeremić 2012; jeremić, Šimonji-Cernak, Markov & Pantić, 2015; Pećanac, Jeremić & Milenović, 2016; Jeremić & Stanković, 2020). This is an environment where the teacher takes control, both over his or her learning process and in teaching students on how to develop musical abilities, creativity and personal identity, while adapting to individual and group requirements.

Acknowledgements

This paper was written as part of scientific projects which have been funded by the short-term Project of Special Interest for Sustainable Development in AP Vojvodina in 2021: *Digital Kindergartens in the Pandemic Age* ID 142-451-2384/2021-01/02.

REFERENCES

- Adileh, M. (2012). Teaching music as a university elective course through e-learning. *Australian Journal of Music Education*, 1, 71–79.
- Ashby, M., Ferrer, D. & Bruce, J. (2013). *Materials and Sustainable Development-a White Paper, Granta Design, Cambridge*. (www.grantadesign.com/education/), (5) (PDF) USING MICROSOFT TEAMS TO SUPPORT COLLABORATIVE KNOWLEDGE BUILDING IN THE CONTEXT OF SUSTAINABILITY ASSESSMENT. Available from: https://www.researchgate.net/publication/338715552_USING_MICROSOFT_TEAMS_TO_SUPPORT_COLLABORATIVE_KNOWLEDGE_BUILDING_IN_THE_CONTEXT_OF_SUSTAINABILITY_ASSESSMENT [Accessed Oct 07 2021].
- Alashwal, M. (2020). Curriculum Development Based on Online and Face-to-Face Learning in a Saudi Arabian University. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(3), 141-148. <https://eric.ed.gov/?q=efficiency+of+on-line+teaching&id=EJ1268505> [Accessed Jan 23 2022].
- Barbot, B. & Webster, P. (2018). Creative thinking music. En T. Lubart (Ed.), *The creative process. Perspectives from multiple domains*. (pp. 255-274). Palgrave McMillan. DOI: https://doi.org/10.1057/978-1-137-50563-7_10.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. USA: Penguin Books.
- Buchall, R. & Songsore, E. (2019). Using Microsoft Teams to Support Collaborative Knowledge Building in the Context of Sustainability Assessment. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEAA-AGEG) Conference* June 8 - 12 Ottawa Ontario. DOI:10.24908/pceea.vio.13806
- Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods Education Development*. Center, Inc. Washington, DC.
- Chen, J.C.W. & O'Neill, S.A. (2020). Computer-mediated composition pedagogy: Students' engagement and learning in popular music and classical music. *Music Education Research*, 22(2), 185-200. DOI: <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1737924>.
- Dolgunsöz, E. & Yildirim, G. (2021). The Role of Mobile Devices on Online EFL Skill Courses during COVID-19 Emergency Remote Education. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, 6(2), 118-131. <https://eric.ed.gov/?q=efficiency+of+on-line+teaching&id=EJ1305208> [Accessed Jan 23 2022].
- Erdemir, M. (2021). Preservice Teachers' Views on Online Assessment. *Journal of Educational Technology*, 18(3), 42-53. <https://eric.ed.gov/?q=efficiency+of+on-line+teaching&id=EJ1315587> [Accessed Jan 23 2022].

- Firdaus, B., Roselina, A. & Khaeruddin Bin, S. (2021). E-Teaching Satisfaction in a Black Swan Moment: The Effect of Student Engagement and Institutional Support. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 29(4), 445-462. <https://eric.ed.gov/?q=motivation+and+online+teaching&id=EJ1312759> [Accessed Jan 23 2022].
- Gajić, O. (2009). Izazovi profesionalnog obrazovanja nastavnika u evropskoj različitosti, Međunarodna konferencija „Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse“/*Promoting teacher education from intake system to teaching practise*, Zbornik radova sa međunarodne konferencije održane 19-21. maja 2009. (Ed. Matti Meri), [*Challenges of professional education of teachers in European diversity, International Conference “Improving teacher education - from selection to practice” / Promoting teacher education from intake system to teaching practice, Proceedings of the international conference held 19-21. May 2009*] Jagodina: Pedagoški fakultet, Univerzitet u Kragujevcu, posebna izdanja, Naučni skupovi, knj.8/1, Tom I, str. 69-76. Available from: https://pefja.kg.ac.rs/wp-content/uploads/2019/02/Tempus_zbornik_knjiga_1.pdf [Accessed Nov 27 2021].
- Henderson, M., Selwyn, N. & Aston, R. (2017). ‘What works and why? Student perceptions of “useful” digital technology in university teaching and learning’. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1567-79. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946>
- Herzog, J., Bačlija Sušić, B. & Benić, M. (2018). Samoprocjena profesionalnih kompetencija studenata ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u provođenju likovnih i glazbenih aktivnosti s djecom. [Self-assessment of professional competencies of students of early and preschool education in conducting art and music activities with children]. *Nova prisutnost*. XVI. 579-592. DOI: 10.31192/np.16.3.10.
- Hess, J. (2018). Troubling Whiteness: Music education and the “messiness” of equity work. *International Journal of Music Education*, 36, 128 - 144. DOI:10.1177/0255761417703781
- Hess, J. (2021). Musicking a different possible future: the role of music in imagination. *Music Education Research* 23(2), 270-285. DOI: <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1893679>.
- Jeremić B. (2011). Modelovanje procesa saznavanja horskim pevanjem na mlađem školskom uzrastu. [Modeling the process of learning by choral singing at a younger school age]. U T. Grujić (Ur.) *Zbornik VŠSSOV*, VI(2) (95 - 106). Kikinda: VŠSSOV. Available from: https://www.researchgate.net/publication/283498019_Modelovanje_procesa_saznavanja_horskim_pevanjem_na_mlaem_kolskom_uzrastu_The_modeling_process_of_learning_choral_singing_at_younger_school_age.

- Jeremić, B. (2012). Модел комуникације током хорског извођења. [Model of communication during choral performance]. *Настава и Васпитање*. LXI(2) 333 - 350.
- Jeremić, B., Šimonji-Cernak, R., Markov, Z. & Pantić, J. (2015). The Effects of Methodical Approach to Vocal Performance on the Social-Emotional Competencies of The Early School-Age Children. *Croatian Journal of Education*. Vol.17; Sp.Ed.No.3.151-185.
- Jeremić. B. (2018). *Razvoj vokalnih sposobnosti učenika primenom inovativnih metodickih pristupa u nastavi muzičke culture [Development of students' vocal abilities by applying innovative methodological approaches in teaching music]*: Monografija. Sombor: Pedagoški fakultet. str. 154.
- Jeremić, B. & Stanković, E. (2020). The Methodical Model of Teaching Songs by Ear and Its Effects on the Development of Students' Vocal Abilities. *Croatian Journal of Education, Faculty of Teacher Education*, Sp.Ed. 22, pp. 151-166.
- Johnson, C. (2016). Developing a Teaching Framework for Online Music Courses (*Unpublished doctoral thesis*). University of Calgary, Calgary, AB. doi:10.11575/PRISM/25620 Available from: <http://hdl.handle.net/11023/2886> doctoral thesis. [Accessed Jun 06 2021].
- Johnson, C. (2017). Teaching music online: Changing pedagogical approach when moving to the online environment. *London Review of Education*. 15(3). DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.3.08>.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije [Teacher competencies - pedagogical and didactic dimensions]. *Pedagoška istraživanja*, 11(1), 77 – 93. Available from <https://hrcak.srce.hr/139572>
- Koutsoupidou, T. (2013). Online Distance Learning and Music Training: Benefits, drawbacks and challenges. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7. DOI: 10.12681/icodl.536.
- Lazarić, L., Mocinic, S. & Gortan-Carlin, I.P. (2019). Competency Profile of the Teaching Profession in Croatia After Initial Education. *European Journal of Education* 2(2):15. DOI:10.26417/ejed-2019.v2i2-59
- Linden, S., van der Meij, J., & McKenney, S. (2021). Teacher Video Coaching, From Design Features to Student Impacts: A Systematic Literature Review. *Review of Educational Research*. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543211046984>.
- Lock, J. & Johnson, C. (2017). Learning from Transitioning to New Technology that Supports Online and Blended Learning: A Case Study. *Journal of Interactive Learning Research*, 28(1), 49-64. Waynesville, NC: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Available from: <https://www.learntechlib.org/primary/p/174183/>. [Accessed Avg 17 2021].

- Milenović, Ž. (2012). Kompetencije nastavnika u inkluzivnoj nastavi kao uslov njene vaspitno-obrazovne efikasnosti [Competencies of teachers in inclusive teaching as a precondition of its educational efficiency]. U: J. Starc (ur). Znanstvena monografija *Izazovi globalizacije in društvenoekonomsko okolje EU [The challenges of globalization and the socio-economic environment of the EU]* sa međunarodne naučne konferencije održane u Novom Mestu, 29-30. 3. 2012. (360-370). Visokoškolsko središte u Novom Mestu, Fakulteta za poslovne in upravne vede u Novom Mestu i Visoka škola za upravljanje in poslovanje u Novom Mestu.
- Milenović, Ž. & Botić, M. (2021). Najčešći remetički faktori nastave na daljinu u mlađim razredima osnovne škole u uslovima globalne pandemije *Kovid 19*. [The most common disruptive factors of distance learning in the younger grades of primary school in the global pandemic *Kovid 19*] *Godišnjak za pedagogiju*, 6(1), 7-21. <https://izdanja.filfak.ni.ac.rs/casopisi/2021/godisnjak-za-pedagogiju-1-2021> [Accessed Jan 23 2022].
- Milenović, Ž. (2021). Osposobljavanje studenata nastavničkih fakulteta za realizaciju nastave na daljinu. [Enabling students of teacher training colleges to implement distance learning]. U: L. Radovanović (ure). Zbornik radova *Perspektive partnerstva vlasti, privrede i institucija visokog obrazovanja u podsticanju ekonomskog razvoja*, s međunarodnog skupa, održanog u Brčkom (Distrikt), 21. 12. 2020. (46-53). Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Ekonomski fakultet u Brčkom. http://konferencija.efb.ues.rs.ba/arhiva_konferencija.html [Accessed Jan 23 2022].
- Milić, I.M. (2010). Motivacija učenika kao predispozicija uspešne nastave muzičke kulture učenika mlađih razreda osnovne škole [Students' motivation as a predisposition for successful music lessons to students in younger grades of primary school]. *Uzdanica*, 7 (1), 163-171.
- Nikolić, L. (2017). Stavovi o glazbenom obrazovanju kao čimbenik glazbenog obrazovanja budućih učitelja [Opinions about music education as a factor in music education of future teachers]. *Metodički ogledi*, 24 (2), 39-55. DOI: <http://orcid.org/0000-0003-0360-0469>
- Pike, G. (2017). The Past, Present and Future of Music in Education: a transdisciplinary framework designed to promote re-engagement and reform in music education for teachers, students and the community. *PhD thesis*, Australian National University. Available from: <https://openresearch-repository.anu.edu.au/handle/1885/116895> [Accessed Oct 10 2021].
- Pećanac, R., Jeremić, B. & Milenović, Ž. (2016). Digital Media in the Teaching of Music Education. *The New Educational Review*, 43(1), 236-247. University of Silesia in Katowice (Poland), Matej Bel University in Banská Bystrica (Slovakia) & University of Ostrava (Czech Republic), DOI: 10.15804/tner.2016.43.1.20

- Ratković, D. (2010). Značaj sticanja muzičko-metodičkih kompetencija za rad nastavnika [The importance of acquiring musical-methodological competencies for teachers' future work]. U Zborniku radova sa naučnog skupa: *Kultura i obrazovanje - determinanta društvenog progressa [Culture and education - a determinant of social progress]*, knjiga 11 (str. 765–775). Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Richter, C. (1995). *Schlüsselqualifikationen*, Munchen: Alling.
- Rodgers, D. (2017). Community music as a vehicle for tackling mental healthrelated stigma. *London Review of Education*, 15(3). 474–487. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.3.10>.
- Rosas, F.W., Machado, L.R. & Behar, P.A. (2016). Music Technology Competencies for Education: A Proposal for a Pedagogical Architecture for Distance Learning. *International Association for Development of the Information Society*, 77–85. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571425.pdf> [Accessed Sep 08 2021].
- Sarazin, M. (2017). 'Can student interdependence be experienced negatively in collective music education programmes? A contextual approach'. *London Review of Education*, 15(3), 488–504. DOI:10.18546/LRE.15.3.11.
- Suganya, S.& Sankarshwari, B. (2020). Job Satisfaction Level on Online Teaching among Higher Secondary School Teachers during COVID-19 Pandemic. *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 138-145. <https://eric.ed.gov/?q=efficiency+of+on-line+teaching&id=EJ1277788> [Accessed Jan 23 2022].
- Sirois, O. & Després, J. P. (2019). Revue de littérature sur la technologie dédiée à la formation auditive et les environnements d'apprentissage virtuels dans l'enseignement-apprentissage de la musique. [Literature review on hearing training technology and virtual learning environments in music teaching-learning]. *Recherche en éducation musicale*, 34, 93-118. Available from: <https://www.mus.ulaval.ca/sites/mus.ulaval.ca/files/2020-11/REEM-34-TIC-EAV.pdf> [Accessed Nov. 27 2021].
- Stanković, M.J. (2018). Književnost za decu u nastavi muzičke kulture od prvog do četvrtog razreda [Literature for children in music education lessons from the first to the fourth grade]. *Književnost za decu u nauci i nastavi*, 21, 469–477. Available from: <https://pefja.kg.ac.rs/zbornik-radova-knjizevnost-za-decu-u-nauci-i-nastavi-jagodina-21-22-april-2017/>.
- Šulentić Begić, J. (2013). Kompetencije učitelja primarnoga obrazovanja za poučavanje glazbe [Competences that primary education teachers need to teach music]. *Život i škola*, 29 (1), 252. – 269. <https://hrcak.srce.hr/121408>
- Šulentić Begić, J. (2016). Glazbene kompetencije budućih učitelja [Musical competencies of future teachers]. *Napredak*, 157(1-2). 55-69. <https://hrcak.srce.hr/121408>.

Suzdilovski, D. (2015). Koliko i kako se učitelji individualno usavršavaju u oblasti muzičke kulture [How much and how do teachers advance individually in the field of music education]. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 521-529. Available from: <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0547-3330/2015/0547-33301503521S.pdf>.

Vukićević, N. & Stanojević, K. (2020). Creative ability of students as a precondition for the successful development of children's musical creativity in teaching music in lower grades of primary school, In: Savić, V., & Cekić-Jovanović, O. (Eds.) (2020). *PROFESSIONAL COMPETENCES FOR TEACHING IN THE 21ST CENTURY*, Proceedings of the International Conference organised by the Faculty of Education in Jagodina on May 23-25, 2019 (222-235). Jagodina: Faculty of Education, University of Kragujevac.

Microsoft Teams.” [Online]. Available from: <https://products.office.com/en-CA/microsoft-teams/> [Accessed Oct 05 2021].

[Guidelines on competency standards for teachers and their professional development] “*Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik*”, br. 5/2011).

KOMPETENCIJE STUDENATA ZA USVAJANJE SADRŽAJA IZ METODIKE NASTAVE MUZIČKE KULTURE U USLOVIMA ONLINE NASTAVE

Sažetak

Istraživanje je usmereno na kompetencije studenata koje su potrebne za usvajanje nastavnih sadržaja u nastavi Muzičke kulture u uslovima on-line nastave, zbog složenosti učenja preko online platformi. Cilj istraživanja je da se identifikuju mišljenja studenata studijskih programa na kojima se obrazuju budući učitelji i nastavnici muzičke kulture, za realizaciju nastave muzičke kulture u uslovima korišćenja on-line platforme Microsoft Teams (MST). Istraživanje je sprovedeno kraju letnjeg semestra školske 2020/2021. na uzorku N=145 studenata Akademije umetnosti u Novom Sadu i Pedagoškom fakultetu u Somboru – Srbija. Podaci su prikupljeni on-line Skalerom- KS-RNMK-UKOLP- MST ($\alpha = .812$), obrađeni su faktorskom analizom, Man-Vitnijevim U testom i analizom varijanse. Faktorskom analizom su izdvojena dva faktora koji ukazuju na najčešće doprinose on-line nastave sticanju njihovih kompetencija za usvajanje nastavnih sadržaja u nastavi muzičke kulture: 1) efikasnost on-line nastave i 2) on-line nastava u funkciji sticanja stručnih kompetencija, dok Man-Vitnijevim U testom nije utvrđena značajna razlika u procenama studenata u zavisnosti od upisanog studijskog programa. Takođe, analiza varijanse nije utvrdila značajnu razliku u mišljenjima studenata u pogledu uticaja on-line nastave na sticanje kompetencija neophodnih za usvajanje nastavnih sadržaja u nastavi muzičke kulture, u zavisnosti od godine studija.

Studenti su nezavisno od upisanog studijskog programa i upisane godine studija, saglasni u procenama da on-line nastava doprinosi razvoju njihovih stručnih kompetencija za realizaciju nastave muzičke kulture, na šta posebno ukazuju faktori izdvojeni u ovom istraživanju. Na osnovu rezultata istraživanja se zaključuje da su studenti nezavisno do upisanog studijskog programa i godine studija, saglasni u procenama da on-line nastava doprinosi sticanju njihovih stručnih kompetencija za usvajanje nastavnih sadržaja u nastavi muzičke kulture.

Ključne reči: Covid 19, Microsoft Teams, muzika, studijski program

OPSEG DJEČJEG GLASA U PRIMARNOM OBRAZOVANJU

TAMARA JURKIĆ SVIBEN

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
e-mail: tamara.jurkicsviben@ufzg.hr

HELENA GALOVAC

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
e-mail: helena.galovac@gmail.com

UDK / UDC: 373.3:612.78-057.874
Izvorni znanstveni rad / Research Paper

SAŽETAK

Pjevanje u primarnom obrazovanju zauzima važnu ulogu u nastavi Glazbene kulture. Učenici iznimno vole tu aktivnost i ona se, uz slušanje glazbe, tijekom prva četiri razreda osnovne škole najčešće provodi. Da bi pjevanje u nastavi služilo svrsi, potrebno je razvijati dječje glazbene sposobnosti. Jedna od tih sposobnosti je primjeren opseg glasa koji se sustavnim vježbanjem može širiti.

Cilj istraživanja bio je istražiti glasovne mogućnosti današnjih učenika u primarnom obrazovanju, odnosno opseg njihova glasa. Dobiveni rezultati uspoređeni su s čimbenicima za koje se smatra da utječu na taj opseg kako bi se utvrdilo koji čimbenici zaista utječu na razvoj opsega dječjeg glasa. Istraživanje je provedeno u školi koja se nalazi u Krapinsko-zagorskoj županiji na uzorku od

114 učenika. Prikupljeni su podatci putem preliminarnih upitnika za roditelje i učitelje te je nakon toga provedeno ispitivanje opsega glasa učenika. Rezultati pokazuju da je opseg dječjeg glasa pomaknut prema nižim tonovima za koje se smatralo da ih djeca ne mogu i da ih ne bi trebala pjevati. Čimbenici koji utječu na opseg dječjeg glasa su dob te pohađanje glazbenih izvannastavnih i izvanškolskih glazbenih aktivnosti (zborovi, glazbena škola i sl.), a tome se može pridodati i učestalost djetetovih odlazaka na koncerte s članovima obitelji. Nadalje, utvrđene su razlike između razrednih odjela učenika iste dobi te se važnim čimbenikom smatra i učestalost pjevanja učitelja s učenicima tijekom nastavnog dana, ne uzimajući u obzir nastavu Glazbene kulture. Uočena je i potreba usklađivanja zadanih tonaliteta dječjih pjesama u radnim materijalima prema stvarnim mogućnostima dječjih glasova jer su utvrđene značajne razlike, odnosno većina preporučenih pjesama ima prosječno veći tonski opseg od stvarnih mogućnosti dječjeg glasovnog opsega.

Ključne riječi: dječji glas, Glazbena kultura, opseg glasa, pjevanje

UVOD

Pjevanje je najprirodnija ljudska glazbena djelatnost i oduvijek je prisutna u nastavi glazbe. Glazba snažno utječe na emocije, motivaciju i raspoloženje pojedinca, a dokazane su i njene terapijske vrijednosti (Jeremić i sur., 2015). Zato je glazba u osnovnoj školi idealno područje za snažno poticanje pozitivnih emocija, osjećaja pripadnosti, zajedništva i snošljivosti (Proleta i Svalina, 2011).

Prema *Kurikulumu za nastavni predmet Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije* (MZO-GKGU, 2019) aktivnost pjevanja definirana je unutar domene B – Izražavanje glazbom i uz glazbu.

Cilj pjevanja je njegovanje glasa i razvijanje kulture lijepoga pjevanja, uz posvećivanje posebne pozornosti razvoju pjevačkog glasa te moguće usmjeravanje na dodatno bavljenje pjevanjem. Pjesme se uče usvajanjem po sluhu pri čemu je poželjno da učitelj izvodi harmonijsku pratnju na glazbalu, dok se pjevanje uz matricu ne preporuča. Prilikom odabira pjesama potrebno je voditi računa o zanimljivosti i umjetničkoj vrijednosti pjesama, zatim o interesima i dobi učenika te, sukladno tome, primjerenosti težini pjesama s naglaskom na opseg i strukturu melodije, ritamske figure i kombinacije uz prikladan tempo. Također, treba voditi računa i o jasnoći teksta i primjerenosti sadržaja te interkulturalnom načelu. Naglašena je veća važnost samog procesa pjevanja od krajnjeg rezultata jer postignuće u toj aktivnosti ovisi o glazbenim sposobnostima koje utječu na razinu uspješnosti učenika koje se u mlađoj školskoj dobi intenzivno razvijaju (MZO-GKGU, 2019).

OPSEG GLASA

Opseg glasa je raspon od najnižeg do najvišeg tona koji osoba može otpjevati. On ovisi o spolu i uzrastu, anatomskoj građi grkljana i fiziološkom radu njegovih mišića. Školovanjem se može razviti do maksimuma (Cvejić, 1980). Istraživači razlikuju glasovni opseg od pjevačkog opsega. Pjevačkim opsegom smatra se onaj u kojem osoba u potpunosti glazbeno intonativno vlada svojim glasom (Radočaj-Jerković, 2012).

Opseg dječjeg glasa

Dječji glasovi po boji odgovaraju ženskim glasovima, ali imaju manji opseg i po jačini su slabiji (Cvejić, 1980). Djeca različite dobi imaju različit raspon glasa.

U prvom razredu taj je opseg manji i suženiji, no on se s razvojem fiziologije i dobi prirodno širi. Dakle, usporedno s rastom dječjeg tijela povećava se i opseg glasa (Lhotka-Kalinski, 1975).

Njirić (1994) smatra da je opseg glasa učenika nižih razreda od c^1 do c^2 , što je najčešće mišljenje i u današnjoj nastavnoj praksi, ali napominje da to nije i krajnji domet dječjeg glasa jer se on može proširivati u oba smjera.

Zanimljiv i opširan pregled opsega dječjih glasova raznih autora daje Požgaj (1988) koji spominje hrvatske autore, ali i one iz susjednih zemalja. Većina autora donjom granicom smatra ton d^1 , dok je za neke to ton c^1 ili čak ton a . Gornjom granicom neki autori smatraju već ton a^1 , no većina se ipak slaže da bi to trebao biti ton c^2 , a prema nekima čak i e^2 .

Ispitivanje opsega dječjih glasova provedeno školske godine 1983./1984. u prvim i petim razredima (Novačić i sur., 1985) pokazuje da 39,7% učenika kao donji granični ton može otpjevati h , dok je za 48,1% učenika to ton a . Najveći broj učenika imao je opseg od h do g^1 (10,84% učenika), a zatim od a do c^2 (8,43%). Opseg do jedne oktave imalo je 64,24% učenika prvih razreda, dok ih je čak 9,63% imalo samo opseg kvinte.

Jedino takvo istraživanje na području Hrvatske u novije doba proveli su Krnić i Sviličić (2013) koji su ispitali utjecaj demografskih čimbenika na opseg dječjeg glasa i utvrdili da danas dječji glasovi imaju nešto manji opseg od navedenoga u literaturi te da je taj opseg pomaknut prema dubljim tonovima. Prosječno najdublji tonom u prvom razredu pokazao se b , koji je u kasnijim razredima spušten na a , dok dominantne vrijednosti dosežu čak i ton g . Prosječno najviši ton u prvom razredu bio je fis^1 , a on se u drugom razredu širi na g^1 i u trećem na h^1 . Tonove druge oktave doseže samo mali broj sudionika.

Opseg glasa u školskoj praksi

Radočaj - Jerković (2012) upućuje na problem udžbenika Glazbene kulture u kojima autori ne poklanjaju dovoljno pažnje melodijskim i pjevačkim opsezima pjesama te se često u udžbenicima nalaze pjesme prevelikog opsega i u tonalitetima koji ne prate učeničke pjevačke mogućnosti. Njirić (2001) rješenje vidi u uvježbavanju pjesme u nižem tonalitetu od predviđenog, s postupnim premještanjem u više tonalitete ovisno o napretku učenika, a riječ je o postupku istovjetnom onome za razvoj opsega glasa. S njim se slaže i Vrbančić koji je još 1959. godine pisao o zadržavanju na onom opsegu tonova koje pjevač može kvalitetno otpjevati i prelasku na teže zadatke tek onda kada

se poboljša kvaliteta tih tonova, tvrdeći da je „jedino tako moguće sazrijevanje i stalno napredovanje“ (Vrbanić, 1959, 73).

Opseg dječjeg glasa u inozemnoj literaturi

Nedostatak istraživanja opsega dječjeg glasa u Hrvatskoj nadoknađuju strani autori. Welch (1979) iznosi pregled literature i recentnijih istraživanja te zaključuje kako je opseg dječjeg glasa niži od onoga što se ranije smatralo dječjim opsegom, odnosno da je sada uglavnom između tonova a i c^2 . Potvrđuje da se taj opseg širi s godinama i primjećuje blage razlike s obzirom na spol, odnosno navodi da djevojčice imaju nešto veći opseg od dječaka te da postoje dokazi utjecaja socijalne komponente na glasovne sposobnosti.

Wassum (1979) pak tvrdi da je taj opseg znatno viši pa bi tako učenici prvog razreda trebali biti u mogućnosti pjevati u rasponu od c^1 do c^2 , a učenici drugog i trećeg razreda od a ili g do čak g^2 , a spominje se i c^3 kao krajnja gornja granica.

Moore (1991) također uspoređuje dječji glas s odraslim ženskim glasom te ističe razliku između djece koja nemaju razvijen pjevački glas. Njihovim opsegom smatra tonove od g do f^2 i razlikuje se od one djece koja intenzivno rade na razvoju svog pjevačkog glasa pa imaju opseg između f i g^2 .

Mills (1994) ističe važnost individualnih glazbenih mogućnosti i potreba koje bi morale biti uključene u školski kurikulum. Spominje razlike opsega dječjih glasova s obzirom na spol (prema Cleall, 1970): za dječake od g do g^1 , a za djevojčice od a do h^1 , uz napomenu da se taj opseg može širiti.

Wuyts i sur. (2003) utvrdili su da dob djeteta ima različit utjecaj na djevojčice u odnosu na dječake, uzimajući u obzir njihove vokalne sposobnosti. Istraživali su utjecaj glasovnih poremećaja na glasovne sposobnosti i ustvrdili da se glasovne mogućnosti takve djece povećavaju s godinama, iako su i dalje manje nego u djece sa zdravim glasovima.

Trollinger (2007) tvrdi da je dječji govorni glas jednak njihovom pjevačkom glasu. Visoke tonove smatra dostupnima, ali još nedostižnima te smatra tonove između d^1 i a^1 najboljima za dječji početni pjevački opseg. Zanimljivost koju navodi su novija istraživanja koja dokazuju da su dječji glasovi danas viši, iako postoje djeca čiji su prirodni glasovi niski i jednako zdravi.

Pribušienė i sur. (2011) proveli su u Litvi istraživanje o karakteristikama dječjeg glasa s obzirom na dob, spol i glazbeno obrazovanje. Rezultati dokazuju da spol i dob ne utječu na glasovne parametre, ali utječe glazbeno obrazovanje što se posebno ističe kod djevojčica. Dječji neobrazovani glas ima opseg od g do

f^2 , dok djeca koja su redovito uključena u pjevačke aktivnosti imaju glasovni opseg od f do g^2 .

Rutkowski (1990, 2013) je razvila mjerni instrument nazvan Mjerilo razvoja pjevačkog glasa (Singing Voice Development Measure) uz pomoć kojeg je na temelju dugogodišnjih istraživanja ustanovila pet osnovnih kategorija u načinu korištenja dječjeg pjevačkog glasa: pretpjevači (Pre-singers), pjevači u govornom opsegu (Speaking range singers), nesigurni pjevači (Uncertain singers), pjevači početnog registra (Initial range singers) i pjevači (Singers). Kasnije je te kategorije proširila i na dodatne potkategorije. Smatrala je da su djeca do kraja četvrtog razreda najčešće u kategoriji pjevača početnog registra jer su sigurni u intonaciju i stabilno održavaju melodiju, ali samo u okviru opsega svog govornog glasa, odnosno najviše do tona a^1 .

Utjecaj moderne glazbe na dječji opseg

Ries (2005) je iznijela zanimljivu tezu o utjecaju popularne glazbe na djecu na temelju Walt Disneyevih likova koji pjevaju u crtanim filmovima za djecu. Originalan glas Snjeguljice iz 1937. godine opisan je kao visok, mekan, svijetao. Pjesma *Someday My Prince Will Come* snimljena je u G-duru i njen melodijski opseg je između tonova d^1 i a^2 . Nakon 65 godina istu pjesmu snimila je pop zvijezda Anastacia za Disneyev kompilacijski glazbeni album *Disneymania*. Ta obrada, osim same modernizacije glazbene podloge, snimljena je u F-duru i to za cijelu oktavu i ton dublje od originala, s melodijskim opsegom tonova između f i f^2 .

No, o toj temi pisao je i Lhotka-Kalinski još 30 godina ranije (1975) sugerirajući da moderno pjevanje ne doprinosi razvoju glasa jer korištenje mikrofona omogućuje osobama sa skromnijim glasovnim mogućnostima da postanu pjevači popularne glazbe. Cvejić (1980) je također upozoravao da djeca koja vole pjevati često imitiraju loše pjevače i naprežu glasovne organe dugim forsiranim pjevanjem pjesama koje prelaze njihov nježni opseg.

Važno je napomenuti da na djetetov psihofizički razvoj ne utječe samo moderna glazba, već cjelokupan moderan način života uz korištenje raznovrsnih digitalnih pomagala i tehnoloških uređaja, kao i nedostatak socijalnih kontakata i komunikacije (Matijević i Topolovčan, 2017 i Matijević, 2017).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Uvod

U današnjoj glazbenoj praksi u primarnom obrazovanju uočeno je da postoje određene razlike u opsezima dječjih glasova u odnosu na podatke dostupne u starijoj literaturi. Tijekom opservacije nastavnih sati Glazbene kulture u metodičkim vježbaonicama, uviđa se kako pojedine pjesme predviđene Kurikulom (MZO-GKGU, 2019) predstavljaju značajan problem nemalom broju djece u razredu, prvenstveno zbog velikog tonskog opsega. Iz tog razloga ukazala se potreba za analizom postojećeg stanja kako bi se došlo do novih spoznaja za daljnju praktičnu primjenu i promišljanja glazbene nastave.

Problem, cilj i hipoteze istraživanja

Pretpostavka je kako će današnja djeca imati manji opseg glasa od onoga što je predviđeno literaturom i tonalitetima pjesama u trenutno važećim priručnicima za nastavu Glazbene kulture u primarnom obrazovanju (AZOODOM, 2022).

Cilj je ovoga istraživanja ispitati je li se opseg dječjeg glasa u primarnom obrazovanju, dakle od 1. do 4. razreda, promijenio u odnosu na podatke iz starije literature te utvrditi koji čimbenici utječu na razvoj opsega dječjeg glasa.

U skladu s postavljenim ciljem istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Opseg glasa današnjih učenika manji je i niži u odnosu na podatke iz starije literature.

H2: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika prvog, drugog, trećeg i četvrtog razreda.

H3: Postoji razlika u opsegu glasa između učenika iste dobi u različitim razrednim odjeljenjima.

H4: Ne postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika rane školske dobi s obzirom na spol.

H5: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika koji pohađaju glazbenu školu i učenika koji ne pohađaju glazbenu školu kao izvanškolsku aktivnost.

H6: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika koji pohađaju zbornu pjevanje i učenika koji ne pohađaju zbornu pjevanje kao izvannastavnu aktivnost.

H7: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika koji pohađaju glazbene izvanškolske aktivnosti i onih koji ne pohađaju takve aktivnosti.

H8: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika koji su pohađali vrtić i onih koji nisu.

H9: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika koji su bili uključeni u neki oblik glazbene aktivnosti prije polaska u školu i onih koji nisu.

H10: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika koji pjevaju s ukućanima i onih koji ne pjevaju.

H11: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika prema učestalosti pjevanja s ukućanima.

H12: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika koji pjevaju u svakodnevnim situacijama i onih koji ne pjevaju.

H13: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika prema učestalosti pjevanja u svakodnevnim situacijama.

H14: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika čiji su ukućani glazbeno aktivni i onih čiji nisu.

H15: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika čiji članovi obitelji sviraju neki instrument i onih čiji ne sviraju.

H16: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika prema učestalosti doticaja s glazbom i glazbenim aktivnostima unutar obitelji.

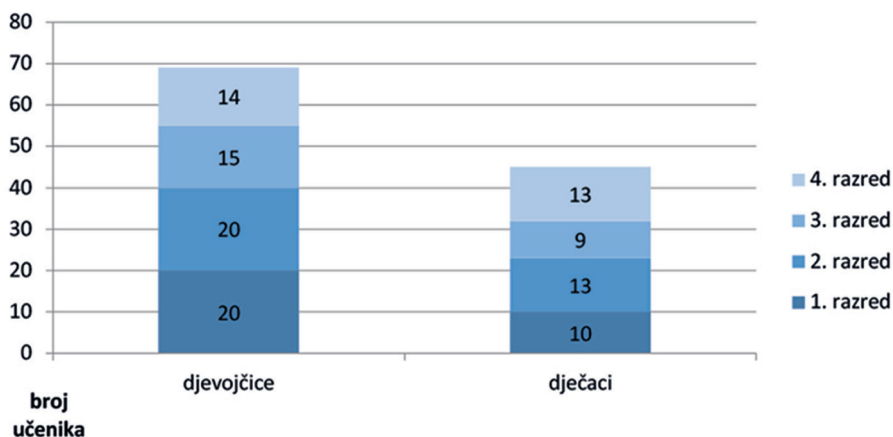
H17: Postoji značajna veza između opsega dječjeg glasa i učestalosti odlaska na koncerte.

Uzorak

Istraživanje je provedeno tijekom drugog polugodišta školske godine 2019./2020. Istraživanju je pristupilo 117 učenika iz dva razredna odjela od prvog do četvrtog razreda iste škole. Troje učenika je tijekom ispitivanja odustalo, stoga njihovi podatci nisu uvršteni u analizu. Konačan uzorak čini 114 učenika. Struktura uzorka prikazana je u Tablici 1 i na Slici 1.

Tablica 1. Struktura uzorka (N=114)

Broj učenika po razrednim odjeljenjima				UKUPNO
1. a razred	17	1. b razred	13	30
2. a razred	24	2. b razred	9	33
3. a razred	12	3. b razred	12	24
4. a razred	19	4. b razred	9	27
				114

Slika 1. Omjer uzorka prema spolu i razredu (N=114)*Prikupljanje podataka*

Za prikupljanje potrebnih podataka o učenicima sastavljen je, prema Etičkom kodeksu o provođenju znanstvenog istraživanja, preliminarni Upitnik za roditelje/skrbnike djece (Prilog 1) te su roditelji/skrbnici potpisali i Izjavu o suglasnosti za sudjelovanje djeteta/štićenika u istraživanju (Etički kodeks istraživanja s djecom, 2020). Upitnik se sastojao od dva dijela. Prvi dio čine lozinka koja omogućuje anonimnost djeteta te kasnije uparivanje s ostvarenim rezultatom, opći podaci o djetetu – dob i spol te podatak o osobi koja ispunjava upitnik, odnosno srodstvo s djetetom. Drugi dio čini 14 pitanja otvorenog i zatvorenog tipa pomoću kojih su utvrđeni neki od faktora koji doprinose razvoju opsega glasa kod djece u primarnom obrazovanju.

Također, sastavljen je preliminarni Upitnik za učitelje (Prilog 2) kako bi se utvrdili dodatni mogući faktori koji utječu na razvoj opsega dječjeg glasa.

Postupak

Ispitivanje se provodilo tijekom redovne nastave učenika, između 2. i 4. nastavnog sata. Namjerno je izostavljen 1. sat jer nije realno očekivati da će dječji ili bilo čiji glas biti u punoj snazi i pripremljen za pjevanje u rano jutarnje doba. Prije ispitivanja učenicima cijelog razrednog odjeljenja je, u skladu s njihovom dobi, ukratko objašnjena svrha provođenja istraživanja, zajamčena im je anonimnost i povjerljivost svih dobivenih podataka te je pojašnjeno da se dobiveni rezultati neće ocjenjivati. Učenicima je napomenuto da je sudjelovanje dobrovoljno te da imaju pravo odustati u bilo kojem trenutku istraživanja. Troje učenika iskoristilo je tu mogućnost, iako su za svo troje prikupljeni podatci putem preliminarnih upitnika te su prethodno osobno pristali na sudjelovanje. Razlog odustajanja dvoje učenika bio je sram, dok je treći učenik odustao zbog grlobolje. Kod ostalih učenika ispitivanje opsega glasa je uspješno i bez problema provedeno.

Učenici su ispitani u odvojenoj, njima poznatoj i prikladnoj učionici u školi. Suradnica u ispitivanju bila je učiteljica Glazbene kulture s kojom su ostvarene konzultacije oko svih dvojbi. U prostoriji je tijekom ispitivanja, osim ispitivača, bilo prisutno dvoje, a najviše troje učenika istog razreda istovremeno. Svakom djetetu je objašnjeno što će se i kako ispitati, tražio se njihov pristanak za sudjelovanje te im je dana mogućnost odustajanja, kao i postavljanja pitanja u bilo kojem trenutku. Zadatak svakog učenika bio je otpjevati transponirajući melodijski primjer od 3 uzastopna tona uzlazno, a zatim silazno (Slika 2). Primjer je prvo odsviran na klavijaturi, zatim otpjevan i tek tada su ga ispitanici ponovili. Pjevanje je bilo zadano na vokalu *a* kao osnovnom i najboljem vokalu za vježbanje te najpogodnijem za impostaciju glasa (Cvejić, 1980). Učenici su isprva pjevali zajedno kako bi se opustili i stekli određenu sigurnost, a zatim je svaki učenik otpjevao zasebno. Učenicima 1. i 2. razreda primjer je predstavljen kao igra, odnosno poznata vježba za upjevavanje i razvoj glasovnog opsega u nastavi Glazbene kulture, *penjanje uz brdo* ili *igra planinarenja* (Njirić, 2001). Manji dio učenika svejedno je imao problema sa zapamćivanjem ili izvođenjem zadanog melodijskog primjera. Tim je učenicima zatim zadano da otpjevaju početni stih svima dobro poznate dječje pjesme *Bratec Martin*, koja zapravo započinje na isti način kao i traženi primjer.

Većini učenika bilo je potrebno napomenuti da sjednu uspravno te im je demonstriran položaj tijela primjeren za pjevanje. Također, mnogo učenika imalo je tendenciju pjevanja kroz poluotvorena usta pa ih se upućivalo na potrebu otvaranja usta (primjereno dobi, učenicima je objašnjeno i demonstrirano kako njihov lijep glas i ispravan ton ne mogu lijepo zazvučati ako usta nisu dovoljno otvorena).

Rezultat svakog učenika bio je zapisan u posebnu tablicu uz pripadajuću šifru. Važno je napomenuti kako je kao najviši ili najniži ton uzet isključivo onaj kojeg je dijete moglo otpjevati točno, intonativno čisto i bez očitog napora za njegov glas. Ukoliko je bilo kakvih nesigurnosti oko točnog određivanja djetetovog graničnog tona, bio im je zadan još jedan primjer (najčešće pjesma *Bratec Martin*) kako bi se što preciznije utvrdio najviši ili najdublji ton opsega učenikova glasa (ispitanika).

Pri odabiru transponirajućeg melodijskog primjera, kao i samog načina provođenja istraživanja, vodilo se računa o svim karakteristikama koje ono mora zadovoljavati. Valjanost tog primjera je potvrđena referiranjem literature u kojoj je navedeno da se takva vježba koristi za razvoj opsega glasa. Prilikom ometajućih situacija poput buke izvana ili kucanja na vrata učionice, a koje su se dogodile u samo nekoliko navrata, svaka vježba je ponovljena, čime se garantira pouzdanost, odnosno omogućeni su jednaki uvjeti za sve učenike u trenutku mjerenja koje je naposljetku zabilježeno.

Slika 2. Transponirajući melodijski primjer



Preuzeto iz „Utjecaj demografskih čimbenika na opseg glasa u djece rane školske dobi“. Krnić, M.; Sviličić, N. (2013). *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61 (1); str. 65.

Rezultati i rasprava

Dobiveni rezultati su za potrebe statističke analize pretvoreni u polustepene ili u herce (Hz). Testovi su rađeni u programskom jeziku R, u aplikaciji RStudio.

Pretpostavlja se da su podatci korišteni u testovima nezavisni, normalno su distribuirani i varijance su homogene. Valjanost podataka garantirana je veličinom uzorka ($N=114$).

H1: Opseg glasa današnjih učenika manji je i niži u odnosu na podatke iz starije literature

Tablica 2. Prosječno najdublji i najviši tonovi po pojedinim razredima

RAZRED	DOMINANTNA VRIJEDNOST		NAJDUBLJI TON (Hz)		NAJVIŠI TON (Hz)	
	Najdublji ton	Najviši ton	Prosjeak (M)	SD	Prosjeak (M)	SD
1. a	ais	h^1	238.83 (ais)	21.02	480.64 (h^1)	78.85
1. b	gis / a	h^1	208.99 (gis)	13.40	510.68 (c^2)	129.92
	gis / a	h^1	221.37 (a)	20.95	493.66 (h^1)	103.17
2. a	g / gis	e^2	215.24 (a)	22.08	512.64 (c^2)	122.54
2. b	fis	e^2	199.34 (g)	19.19	591.59 (d^2)	72.72
2.	gis	e^2	210.91 (gis)	22.23	534.17 (c^2)	115.71
3. a	g	gis^1 / e^2	206.35 (gis)	17.45	569.21 (cis^2)	132.03
3. b	a	dis^2	207.48 (gis)	18.75	630.98 (dis^2)	120.64
3.	g / a	f^2	206.91 (gis)	17.72	600.09 (d^2)	127.64
4. a	g	d^2	198.76 (g)	19.35	528.19 (c^2)	166.09
4. b	f	g^2	182.88 (fis)	23.95	632.69 (dis^2)	165.70
4.	g	d^2	193.47 (g)	21.90	563.03 (cis^2)	170.31
ukupno	g	e^2	208.69 (gis)	22.96	544.22 (cis^2)	134.05

Dobiveni rezultati djelomično potvrđuju zadanu hipotezu. S obzirom na različitost podataka u literaturi, teško je usporediti dobivene rezultate sa samo jednim od autora. Uzimajući primjer Lhotke-Kalinskog (1975, 38) koji tvrdi da „opseg glasa prije mutacije doseže do oktave i pol, otprilike od a do e^2 “, može se zaključiti kako su rezultati ovog istraživanja pokazali da je opseg dječjeg glasa u toj dobi danas zaista niži za jedan cijeli ton i ukupno manji za pola tona. Isti zaključak će biti dobiven usporedbom Cvejićeve (1980) tvrdnje za kojeg bi dječji opseg glasa trebao biti od a do čak g^2 . Ponovno je rezultat istraživanja pokazao niži opseg glasa, čak za gotovo tercu manji. Njirić (1994, 10) je smatrao

da je opseg glasa učenika nižih razreda osnovne škole u rasponu oktave, od c^1 do c^2 , iako je napomenuo kako taj opseg nije i krajnji domet dječjeg glasa, što je ovo istraživanje potvrdilo. Rezultat ispitivanja opsega glasa učenika 1. razreda iz 1985. godine (Novačić, Kutnjak, Njirić, Makjanić) najbliži je današnjem stanju. Tada je utvrđeno da najveći postotak učenika (48,1%) kao donji granični ton može otpjevati ton a (mali), što se podudara s rezultatom ovog istraživanja. Također, isti autori utvrdili su kako najveći broj učenika 1. razreda ima opseg od h do g^1 (10,84%) te od a do c^2 (8,43%), što je također približno jednako prosječnim rezultatima ovog istraživanja. Još jedan autor koji je u prošlosti procijenio da se dječji opseg glasa može širiti „prema dolje do malog a i prema gore do e^2 “ bio je mađarski autor Školske pjesmarice, Zoltan Kodaly (prema Požgaj, 1988).

S obzirom na to da je u prošlosti provedeno vrlo malo istraživanja opsega dječjega glasa u Hrvatskoj, pretpostavka je kako su autori u literaturi uglavnom navodili samo svoja mišljenja o granicama opsega dječjega glasa ili su iste temeljili na primjerima razvijenijih dječjih glasova poput onih djece koja su pjevala u pjevačkim zborovima.

H2: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika prvog, drugog, trećeg i četvrtog razreda.

Tablica 3. Razlike u opsegu glasa učenika prvog, drugog, trećeg i četvrtog razreda osnovne škole

	N	M	SD	F	df	p
1. razred	30	14.6	4.2	4.93	113	0.003
2. razred	33	16.8	4.3			
3. razred	24	19.1	4.7			
4. razred	27	18.8	6.5			

$p < 0.05$

Ne odbacuje se H2 na razini značajnosti 5%. Očekivano, razlike u opsezima dječjih glasova prema razredima postoje. Vidljivo je kako se taj opseg proširuje od prvog do trećeg razreda za pet polustepena, odnosno za dva cijela tona. Jedini začuđujući podatak je taj da se u 4. razredu taj opseg malo smanjio u odnosu na 3. razred, no taj postotak statistički nije značajan. Iako je gotovo beznačajan, taj pad moguće je pripisati omjeru ispitanih dječaka i djevojčica koji je upravo u 4. razredu bio najbliži (14 djevojčica i 13 dječaka). Tijekom provođenja ispitivanja zamijećena je pojava procesa mutacije kod nekoliko dječaka, što je moglo

značajno onemogućiti pjevanje viših tonova od ostalih učenika kod kojih taj proces još nije započeo. Taj fenomen bilo bi zanimljivo istražiti u budućnosti, no to u ovom slučaju nije bio predmet istraživanja niti se mogao predvidjeti s obzirom na to da je u literaturi navedeno kako proces mutacije započinje između 12. i 16. godine (Lhotka-Kalinski, 1975; Cvejić, 1980).

H3: Postoji razlika u opsegu glasa između učenika iste dobi u različitim razrednim odjeljenjima.¹

Ovi su rezultati vidljivi u Tablici 2. Iako nije učinjen t-test na temelju kojeg bi se dobili podatci o statističkoj značajnosti, očito je da razlike postoje. Uzorak nije ravnomjeran, odnosno 71 učenik (62,28%) pripada *a* razrednim odjeljenjima, dok njih 43 (37,72%) pripada *b* razrednim odjeljenjima. U 1. i 2. razredima ta je razlika za čak 2 tona veća, odnosno učenici iz *b* razrednih odjeljenja u prosjeku imaju opseg glasa za jedan ton dublji i jedan ton viši od učenika iz *a* razrednih odjeljenja. U 3. razredima je uzorak ravnomjeran (12 učenika u svakom odjeljenju) i prosječna razlika iznosi 1 ton u visinu kod *b* razreda. U 4. je razredima ponovno prosječna razlika 2 tona te i u ovom slučaju učenici *b* razreda imaju veći opseg glasa za pola tona u dubinu te 1 i pola tona u visinu. Teško je zaključiti koji je glavni razlog ovakvim razlikama u razrednim odjeljenjima. Jesu li djeca u *b* razredima jednostavno većih glasovnih sposobnosti, bave li se glazbenim izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima i pjevanjem kod kuće više od učenika *a* razreda ili učiteljice rade s njima intenzivnije ili možda drugačije? Ta pitanja ostat će otvorena jer nije bilo mogućnosti njima se baviti u statističkim analizama i metodama korištenima u ovome radu, no svakako bi bilo zanimljivo i korisno to napraviti u budućnosti.

H4: Ne postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika rane školske dobi s obzirom na spol.

Tablica 4. Razlike u opsegu dječjeg glasa s obzirom na spol

	N	M	SD	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
m	45	16.4	4.9	-1.35	112	0.181
ž	69	17.7	5.4			

$p > 0.05$

Ne odbacuje se H4, dakle moguće je s 95% sigurnošću reći da ne postoji razlika u opsegu glasa s obzirom na spol.

¹ Ova hipoteza bit će još dodatno uspoređena kasnije s rezultatima Uпитnika za učitelje.

H5: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika koji pohađaju glazbenu školu i učenika koji ne pohađaju glazbenu školu kao izvanškolsku aktivnost.

Tablica 5. Razlike u opsegu dječjeg glasa s obzirom na pohađanje glazbene škole

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Pohada	15	20.7	5.0	2.91	112	0.009
Ne pohada	99	16.7	5.1			

$p < 0.05$ (čak i od 0.01)

Ne odbacuje se H5 na razini značajnosti od 1%. Dakle, sa sigurnošću od 99% moguće je reći da postoje razlike u opsegu glasa s obzirom na pohađanje glazbene škole kao izvanškolske aktivnosti, odnosno da je opseg glasa djece koja pohađaju glazbenu školu veći od opsega glasa one djece koja ne pohađaju tu izvanškolsku aktivnost.

H6: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika koji pohađaju zorno pjevanje i učenika koji ne pohađaju zorno pjevanje kao izvannastavnu aktivnost.

Tablica 6. Razlike u opsegu dječjeg glasa s obzirom na pohađanje zornog pjevanja

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Pohada	32	20.3	5.2	4.16	112	0.001
Ne pohada	82	15.9	4.7			

$p < 0.01$

Ne odbacuje se H6 na razini značajnosti od 1% pa je sa sigurnošću od 99% moguće potvrditi da postoje značajne razlike u opsegu dječjeg glasa s obzirom na pohađanje zornog pjevanja te da učenici koji pohađaju zorno pjevanje kao jednu od mogućih izvannastavnih aktivnosti imaju veći opseg glasa od onih učenika koji ne pohađaju tu izvannastavnu aktivnost.

H7: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika koji pohađaju glazbene izvanškolske aktivnosti i onih koji ne pohađaju takve aktivnosti.

Tablica 7. Razlike u opsegu dječjeg glasa s obzirom na pohađanje glazbenih izvanškolskih aktivnosti

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Pohada	18	21.4	5.7	3.52	110	0.002
Ne pohada	92	16.3	4.8			

$p < 0.01$

Ne odbacuje se H7 na razini značajnosti od 1% te je moguće potvrditi da učenici koji pohađaju neke izvanškolske aktivnosti vezane uz glazbu imaju veći opseg glasa od učenika koji takve aktivnosti ne pohađaju. Uzorak je u ovom testu manji jer u preliminarnom upitniku nisu dobiveni podatci o četvero učenika. Uz pitanje o pohađanju izvanškolskih aktivnosti postavljeno je i pitanje otvorenog tipa o kojoj se točno aktivnosti radi pa su dobiveni rezultati da je najčešća izvanškolska glazbena aktivnost neki oblik zbornog pjevanja poput pjevanja u KUD-u, dječjem ili crkvenom zboru (44,44%), zatim sviranje instrumenta (27,78%), pohađanje glazbene škole (16,67%) uz napomenu da je taj postotak i veći, no neki roditelji pri ispunjavanju Upitnika nisu naveli tu aktivnost uzevši u obzir prethodno postavljeno pitanje o pohađanju glazbene škole, i na kraju plesne aktivnosti (11%).

H8: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika koji su pohađali vrtić i onih koji nisu.

Tablica 8. Razlike u opsegu dječjeg glasa s obzirom na pohađanje vrtića

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Pohađali	71	17.6	4.8	1.08	112	0.285
Nisu pohađali	43	16.5	5.9			

$p > 0.05$

Odbacuje se H8 na razini značajnosti 5% što znači da je sa sigurnošću od 95% moguće reći da nema razlike u opsegu glasa učenika koji su pohađali predškolsku ustanovu i onih koji nisu. Ove rezultate također bi bilo zanimljivo detaljnije istražiti u budućnosti. Moguće je da su ovi rezultati posljedica sve većih mogućnosti uključivanja djece u različite glazbene aktivnosti i programe već od rane dobi. Također, kao mogućnost treba istaknuti da su učenici koji nisu pohađali predškolsku ustanovu možda više vremena provodili s članovima svoje obitelji u igri i glazbenim aktivnostima kod kuće, gdje je puno veća pozornost bila usmjerena prema pojedinom djetetu. Navedene pretpostavke bilo bi potrebno u budućnosti dalje istražiti.

H9: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika koji su bili uključeni u neki oblik glazbene aktivnosti prije polaska u školu i onih koji nisu.

Tablica 9. Razlike u opsegu dječjeg glasa s obzirom na uključenost u glazbene aktivnosti prije polaska u školu

	N	M	SD	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Pohadali	23	18.5	5.3	1.19	105	0.244
Nisu pohadali	84	17.0	5.2			

$p > 0.05$

Odbacuje se H9 na razini značajnosti od 5%. Dakle, sa sigurnošću od 95% može je utvrditi kako nema razlike u opsegu glasa između učenika koji su prije polaska u školu bili uključeni u neki oblik glazbene aktivnosti i onih koji nisu. Ovdje je uzorak također manji jer su pitanja vezana uz pohađanje navedenih aktivnosti ostala neodgovorena na 7 preliminarnih upitnika. Rezultat je zanimljiv, posebice uzevši u obzir rezultat u Tablici 8. Iako je postotak učenika koji su pohadali glazbene aktivnosti prije polaska u školu relativno malen (21,49%), njihov je opseg neznačajno veći od ostalih učenika, što je još jedan primjer koji je potrebno dodatno istražiti.

H10: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika koji pjevaju s ukućanima i onih koji ne pjevaju.

Tablica 10. Razlike u opsegu dječjeg glasa s obzirom na pjevanje ukućana s učenicima

	N	M	SD	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Pjevaju	96	17.0	5.2	0.95	112	0.354
Ne pjevaju	18	18.2	5.1			

$p > 0.05$

Odbacuje se H10 na razini značajnosti od 5% i utvrđuje se kako ne postoji statistički značajna razlika u opsegu glasa kod učenika koji pjevaju s ukućanima u odnosu na one koji ne pjevaju. Rezultat čak ide u korist onim učenicima za koje je navedeno kako ne pjevaju s ukućanima, no ta razlika nije statistički značajna. Mogući problem ovakvog rezultata može se tražiti u omjeru uzorka (96 naspram 18 učenika). Bez obzira na odbacivanje hipoteze, pozitivan je rezultat da 84,21% učenika pjevaju s ukućanima.

H11: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika prema učestalosti pjevanja s ukućanima.

Tablica 11. Razlike u opsegu dječjeg glasa s obzirom na učestalost pjevanja ukućana s učenicima

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Nikada	7	17.4	5.0	0.27	110	0.899
Povremeno	49	17.2	5.8			
Jednom tjedno	4	19.5	5.3			
Nekoliko puta tjedno	34	16.8	4.1			
Svaki dan	17	17.6	5.8			

$p > 0.05$

Odbacuje se H11 na razini od 5% te se utvrđuje kako opseg dječjeg glasa ne ovisi o učestalosti pjevanja s ukućanima. Nastavno na prethodnu tvrdnju, ovi rezultati je potvrđuju. Ponovno je vidljiva razlika kod učenika koji s ukućanima pjevaju jednom tjedno u odnosu na one učenike s kojima to ukućani čine samo povremeno ili nikada. No, ta je razlika statistički neznačajna te se ponovno dovodi u pitanje omjer uzorka uz napomenu kako je uzorak ponovno manji za troje učenika čiji roditelji nisu zaokružili niti jedan odgovor na skali o učestalosti pjevanja s ukućanima. Može se utvrditi kako 44,14% učenika samo povremeno pjeva s ukućanima, njih 3,60% to čini jednom tjedno, a 30,63% nekoliko puta tjedno. Pozitivan podatak je kako je postotak učenika koji pjevaju s ukućanima svaki dan (15,32%) veći od onih učenika koji nikada ne pjevaju s ukućanima (6,31%).

H12: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika koji pjevaju u svakodnevnim situacijama i onih koji ne pjevaju.

Tablica 12. Razlike u opsegu dječjeg glasa s obzirom na pjevanje u svakodnevnim situacijama

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Pjevaju	104	17.2	5.3	0.12	112	0.905
Ne pjevaju	10	17.0	4.7			

$p > 0.05$

Odbacuje se H12 na razini značajnosti od 5%. Može se utvrditi kako ne postoje statistički značajne razlike između učenika koji pjevaju u svakodnevnim aktivnostima i onih koji to ne čine. Kao neki od primjera takvih aktivnosti u upitniku su navedeni „igranje“ te „kupanje u kadi“. Za čak 91,23% učenika

navedeno je da pjevaju tijekom svojih svakodnevnih aktivnosti, što je još jedan pozitivan rezultat jer dokazuje da i današnja djeca vole pjevati te redovito to čine izvan nastave Glazbene kulture ili drugih organiziranih aktivnosti, bez obzira što to nema značajnog utjecaja na opseg njihovog glasa.

H13: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika prema učestalosti pjevanja u svakodnevnim situacijama.

Tablica 13. Razlike u opsegu dječjeg glasa s obzirom na učestalost pjevanja u svakodnevnim situacijama

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Nikada	4	16.3	6.1	2.10	111	0.105
Povremeno	31	16.2	4.6			
Jednom tjedno	0	/	/			
Nekoliko puta tjedno	30	16.2	5.3			
Svaki dan	47	18.7	5.3			

$p > 0.05$

Odbacuje se H13 na razini 5% te se može reći kako nema statistički značajne razlike u opsegu glasa između učenika prema njihovoj učestalosti pjevanja u svakodnevnim situacijama. Bez obzira na taj statistički rezultat, vidljivo je da učenici koji pjevaju svaki dan ipak imaju veći opseg glasa od učenika koji pjevaju rjeđe, no treba uzeti u obzir i veličinu uzorka. Također, nije zanemariv podatak o postotku učenika koji pjevaju svaki dan (41,23%), posebice u odnosu na učenike koji to ne čine nikada (samo 3,51%). Povremeno pjeva 27,19% učenika, a nekoliko puta tjedno njih 26,32%.

H14: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika čiji su ukućani glazbeno aktivni i onih čiji nisu.

Tablica 14. Razlike u opsegu dječjeg glasa s obzirom na glazbenu aktivnost ukućana

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Aktivni	16	18.3	6.2	0.82	112	0.425
Neaktivni	98	17.0	5.1			

$p > 0.05$

Odbacuje se H14 na razini značajnosti od 5%. Učenici čiji su roditelji i ukućani aktivno uključeni u neke glazbene aktivnosti imaju nešto veći opseg

glasa, no ta razlika nije statistički značajna uzimajući u obzir omjer uzorka (samo je 14,04% glazbeno aktivnih ukućana, dok je čak 85,96% onih koji se ne bave nikakvim glazbenim aktivnostima).

H15: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika čiji članovi obitelji sviraju neki instrument i onih čiji ne sviraju.

Tablica 15. Razlike u opsegu dječjeg glasa s obzirom na to sviraju li članovi obitelji neki instrument

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Sviraju	39	17.6	5.0	0.62	112	0.535
Ne sviraju	75	17.0	5.3			

$p > 0.05$

Odbacuje se H15 na razini značajnosti 5%. Ponovno je vidljiva mala razlika kod opsega glasa onih učenika čiji članovi obitelji sviraju neki instrument (takvih je 34,21%), no ona nije statistički značajna tako da se može zaključiti da sviranje instrumenta nekog člana učenikove obitelji ne utječe na opseg dječjeg glasa.

H16: Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika prema učestalosti doticaja s glazbom i glazbenim aktivnostima unutar obitelji.

Tablica 16. Razlike u opsegu dječjeg glasa s obzirom na učestalost doticaja s glazbom i glazbenim aktivnostima unutar obitelji

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Nikada	21	16.2	5.4	0.72	111	0.581
Povremeno	56	17.1	4.9			
Jednom tjedno	9	16.6	5.3			
Nekoliko puta tjedno	16	18.8	6.5			
Svaki dan	10	18.5	4.4			

$p > 0.05$

Odbacuje se H16 na razini značajnosti od 5%. Može se utvrditi da učenici koji su češće u doticaju s glazbom unutar obitelji imaju nešto veći opseg glasa, no te su razlike statistički neznačajne pa se izvodi zaključak da učestalost doticaja s glazbom i glazbenim aktivnostima unutar obitelji ne utječe na razvoj opsega glasa djeteta. Uzorak je ovdje ponovno manji zbog dva slučaja u

kojima u Upitniku nije odgovoreno na pitanja o učestalosti doticaja s glazbom i glazbenim aktivnostima unutar obitelji. Dakle, na uzorku od 112 učenika, njih čak 18,75% nema nikakvog doticaja s glazbom unutar obitelji, najveći postotak od 50% ima doticaj samo povremeno, njih 8,04% jednom tjedno, zatim 14,29% nekoliko puta tjedno i tek 8,93% učenika ima svakodnevni doticaj s glazbom unutar obitelji.

H17: Postoji značajna veza između opsega dječjeg glasa i učestalosti odlaska na koncerte.

Tablica 17. Razlike u opsegu dječjeg glasa s obzirom na učestalost odlaska na koncerte

	N	M	SD	F	df	p
Nikada	33	16.2	5.1	3.10	112	0.019
Jednom godišnje	32	16.2	4.7			
Dva puta godišnje	36	17.8	5.3			
Jednom u tri mjeseca	11	21.3	4.8			
Jednom mjesečno	0	/	/			
Više puta mjesečno	1	24.0	0			

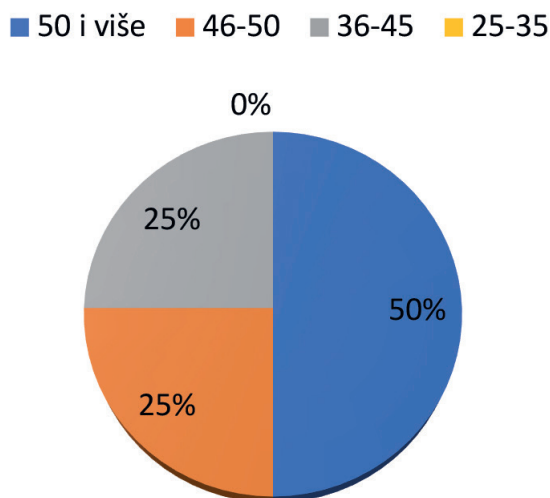
$p < 0.05$

Ne odbacuje se H17 na razini značajnosti od 5%. Prema dobivenim rezultatima može se zaključiti da učenici koji češće odlaze na koncerte s roditeljima imaju veći opseg glasa od učenika koji na koncerte odlaze rjeđe ili nikada. No, važno je uočiti da taj zaključak nije najtočniji zbog velike razlike u raspodjeli uzorka (samo u prve tri kategorije ih je 101, a u zadnje tri ih je samo 12). Konkretno, na uzorku od 113 učenika, samo jedan učenik (0,88%) posjećuje koncerte više puta mjesečno. Zatim, 9,73% učenika posjećuje koncertna događanja jednom u tri mjeseca. Poražavajući su rezultati da čak 89,38% učenika zajedno sa svojim roditeljima posjećuje koncerte samo dva puta godišnje ili rjeđe (31,86% to čini dva puta godišnje, 28,32% jednom godišnje, a 29,20% nikada). Dakle, skoro trećinu učenika mlađe školske dobi roditelji nikada ne odvedu na koncert. U tom je segmentu uloga učitelja i obrazovanja ključna više nego što se to misli, iako to nije tema ovog rada.

Rezultati istraživanja za učiteljice

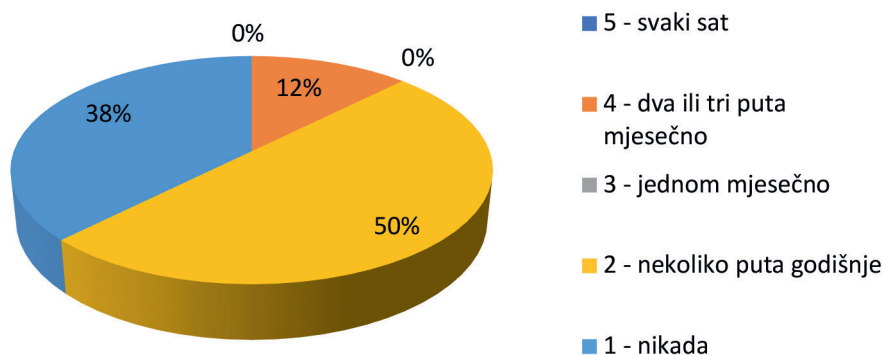
S obzirom na veličinu uzorka učiteljica (8), nije bilo moguće napraviti statističku obradu njihovih upitnika i usporediti ih s rezultatima pripadajućih razreda. Svejedno, upitnici su analizirani deskriptivnom i kauzalno neeksperimentalnom metodom. Potrebno je napomenuti da nastavu Glazbene kulture provode učiteljice od 1. do 3. razreda, dok je u 4. razredima za to zadužena nastavnica predmetne nastave. Bez obzira na to, istraženi su i analizirani upitnici svih učiteljica razredne nastave jer se pretpostavlja da su značajno doprinijele dobivenim rezultatima (učiteljice 4. razreda su ipak vodile nastavu Glazbene kulture prethodne tri godine te se pitanja u upitniku odnose na to razdoblje, ali i na trenutno razdoblje u kojemu mogu provoditi glazbene aktivnosti i na drugim nastavnim predmetima).

Slika 3. Dob učiteljica (N=8)

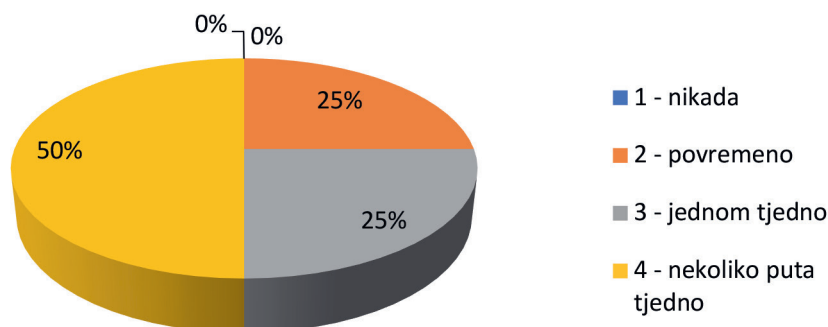


Ovi podatci bili su potrebni i zanimljivi su zbog različitih promjena u obrazovanju učitelja u prošlosti. Najveći broj ispitanih učiteljica (3) pohađao je dvogodišnju višu učiteljsku školu, od kojih su neke kasnije završile i četverogodišnju Visoku učiteljsku školu. Ostale su učiteljice (3) završile četverogodišnji stručni studij s pojačanim predmetom ili Učiteljsku akademiju. Niti jedna od učiteljica nije pohađala petogodišnji Učiteljski fakultet.

Od ispitanih učiteljica, samo jedna se bavi glazbenom aktivnošću u slobodno vrijeme, no taj podatak nije bio dovoljan za dodatnu analizu.

Slika 4. Učestalost sviranja instrumenta na nastavi glazbene kulture (N=8)

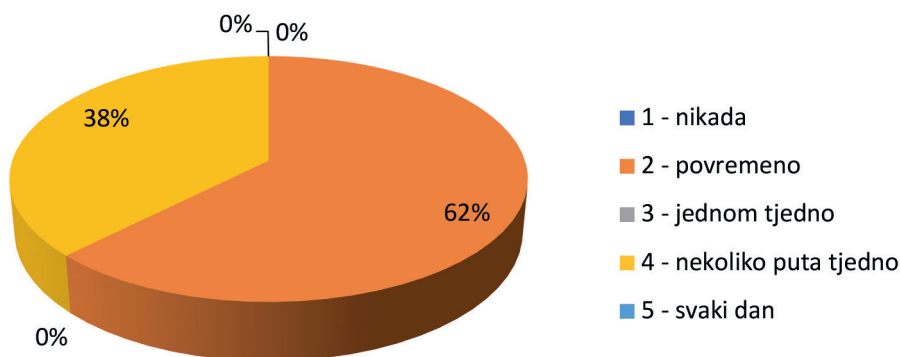
Od ispitanih učiteljica samo jedna svira instrument na nastavi Glazbene kulture dva ili tri puta mjesečno. Polovica učiteljica svira samo nekoliko puta godišnje dok čak tri učiteljice ne sviraju instrument na nastavi uopće. Zanimljivo je da samo jedna od tri učiteljice koje ne sviraju instrument na nastavi pripada najstarije rangiranoj dobi (50 godina i više). Jedina učiteljica koja gotovo redovito svira je učiteljica 4. b razreda čiji učenici, uspoređujući rezultate iz Tablice 2, imaju najveći opseg glasa među svim razredima. No, nikako nije moguće na temelju tako malog uzorka tvrditi da je povezanost učiteljičinog sviranja s tim dječjim opsegom značajna.

Slika 5. Učestalost provođenja glazbenih aktivnosti u sklopu drugih nastavnih predmeta (N=8)

Učiteljice rado provode korelaciju drugih nastavnih predmeta s Glazbenom kulturom što je vidljivo iz toga da niti jedna nije dala negativan odgovor (1 – nikada) o provođenju takvih aktivnosti. Po dvije učiteljice provode takve

aktivnosti povremeno ili jednom tjedno, a najveći broj, odnosno polovica učiteljica, provodi takve aktivnosti i po nekoliko puta tjedno. Glazbene aktivnosti koje nisu vezane uz sat Glazbene kulture češće se provode u prvim razredima.

Slika 6. Učestalost spontanog pjevanja s učenicima tijekom nastave (kada to nije predviđeno u pripremi za nastavni sat) (N=8)



Od osam ispitanih učiteljica, njih pet povremeno spontano zapjeva u radu s učenicima, dok su se tri izjasnile da to čine i po nekoliko puta tjedno. Zanimljivo je da su to upravo tri učiteljice *b* razrednih odjela. Iako nije moguće ukazati na statističku značajnost ove tvrdnje, postoji mogućnost da učiteljici spontano pjevanje i tendencija da se to čini što je češće moguće utječu i na razvoj učeničkih pjevačkih sposobnosti, u ovom slučaju na njihov opseg glasa. Činjenica je da ako ti učenici tijekom tjedna zapjevaju češće od ostalih učenika, bilo spontano ili planirano, njihovi glasovi imaju priliku za intenzivniji razvoj, a samim time povećava se i opseg njihova glasa. To je jedini značajni parametar iz upitnika za učitelje koji je usporediv s dobivenim rezultatima. Dodatno ga potvrđuje činjenica da je jedina učiteljica iz *b* razrednog odjela, koja je odgovorila na ovo pitanje isto kao i njezina kolegica iz istog *a* razrednog odjela, učiteljica 3. razreda kod kojeg je razlika u opsegu razrednih odjela manja u odnosu na ostale razrede.

Zanimljivo je da su sve učiteljice (100%) potvrdno odgovorile na pitanje „Potičete li spontano učenike na pjevanje tijekom njihovog slobodnog vremena u Vašoj prisutnosti (npr. veliki odmor, slobodno vrijeme na terenskoj ili izvanučioničkoj nastavi)?“.

Učiteljicama je postavljeno i jedno pitanje otvorenog tipa te su izdvojeni neki njihovi odgovori:

„Mislim da je opseg glasa sadašnje generacije bolji (veći) jer učenici imaju veći izbor izvanškolskih aktivnosti povezanih s glazbom.“ (učiteljica 1. razreda)

„U svakoj generaciji ima učenika kojima se opseg glasa razlikuje od drugih.“ (učiteljica 1. razreda)

„Ja volim glazbeni i pjevati te provodim često aktivnosti vezane uz glazbeni!“ (učiteljica 3. razreda)

„...mogu konstatirati da u ovoj generaciji imam mnogo više potencijalno nadarenih učenika za glazbenu kulturu, a time i onih s razvijenijim opsegom glasa.“ (učiteljica 4. razreda)

„Učenici rado sudjeluju u izvođenju pjesama, ali čini mi se da današnje generacije teže prate ritam, a još teže intonaciju. Tekst kod kuće ne uče, već se oslanjaju na učenje u školi. Naravno da ima iznimaka...“ (učiteljica 4. razreda)

Usporedba rezultata s ranije istraženim tonskim opsegom pjesama u vježbenicama i radnim materijalima iz Glazbene kulture

Tonski opsezi propisanih pjesama u prva četiri razreda osnovne škole već su ranije istraženi (Mihaljinec, 2015) pa se nametnula ideja o usporedbi rezultata dobivenih ovim istraživanjem sa stanjem opsega u radnim materijalima i vježbenicama za Glazbenu kulturu u primarnom obrazovanju.

Tablica 18. Usporedba dobivenog rezultata o tonskom opsegu sa tonskim opsegom pjesama predviđenih u nastavi Glazbene kulture

RAZRED	Prosječno najdublji ton	Najdublji ton u radnim materijalima	Prosječno najviši ton	Najviši ton u radnim materijalima
1.	a	c ¹	h ¹	d ²
2.	gis	h	c ²	d ²
3.	gis	h	d ²	e ²
4.	g	b	cis ²	e ²

Može se zaključiti da su se autori radnih materijala pri određivanju tonaliteta držali dostupne literature i nekih već uobičajenih očekivanja poput onog da su dječji glasovi približno jednaki prosječno razvijenom ženskom glasu. Prema dobivenim podacima u ovom istraživanju, očito je da će pjesme predviđene za pjevanje na nastavi Glazbene kulture učenicima biti prezahtjevne, odnosno previsoke za pjevanje. Rijetko će koji učenik prvog razreda doseći ton d^2 (u

ovom istraživanju takvih je učenika bilo svega šestero, što čini samo 20% od ukupnog broja učenika prvih razreda).

ZAKLJUČNO

Ukupno je odbačeno 9 postavljenih hipoteza, a 8 ih je prihvaćeno. Opseg glasa današnjih učenika niži je u odnosu na podatke iz starije literature, no nije manji kao što se očekivalo. Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika prvog, drugog, trećeg i četvrtog razreda, odnosno opseg se širi usporedno s dječjom dobi. Ovo je istraživanje pokazalo da postoji razlika u opsegu glasa između učenika iste dobi u različitim razrednim odjeljenjima što je područje koje je potrebno dodatno istražiti. Ne postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika rane školske dobi s obzirom na spol. Postoji značajna razlika u opsegu glasa između učenika koji pohađaju glazbenu školu i učenika koji ne pohađaju glazbenu školu kao izvanškolsku aktivnost, utoliko što je opseg učenika koji pohađaju glazbenu školu veći. Isto je i sa zbornim pjevanjem kao izvannastavnom aktivnosti, kao i s ostalim glazbenim izvanškolskim aktivnostima. Također, postoji značajna veza između opsega dječjeg glasa i učestalosti odlaska na koncerte s roditeljima.

Iz prikupljenih podataka učiteljica ispitanih razreda nije bilo moguće statistički utvrditi koji čimbenici doprinose razvoju opsega glasa kod djece u primarnom obrazovanju, iako su rezultati između razrednih odjela istog razreda različiti. Pretpostavlja se da je jedan od važnijih čimbenika učestalost pjevanja na nastavi izvan predmeta Glazbena kultura.

Na kraju, uspoređeni su dobiveni prosječni rezultati tonskih opsega učenika po razredima s tonskim opsezima melodija pjesama koje su bile propisane Kurikulumom za glazbenu kulturu i glazbenu umjetnost (MZO-GKGU, 2019) u prva četiri razreda osnovne škole. Potvrđena je očekivana pretpostavka da su pjesme u radnim materijalima opsegom previsoke za prosječne sposobnosti učeničkih glasova.

Rezultati ovog istraživanja odstupaju od većine rezultata ranijih istraživanja. Mogući razlog je mali broj istraživanja provedenih na tu temu. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da je opseg dječjeg glasa zapravo dublji od onoga što je preporučeno i navedeno u literaturi. U prvom razredu učenici prosječno dosežu već ton *a*, što se u drugom i trećem razredu produbljuje na *gis* i do četvrtog razreda dostiže čak *g*. Riječ je o tonovima koji se nalaze u prsnom

registru za koje se čak smatralo štetnima za pjevanje u nižim razredima (Požgaj, 1988).

Opseg dječjeg glasa u prvom razredu u prosjeku doseže visinu od h^1 . Rezultati pokazuju da se i taj opseg proširuje pa se tako u drugom razredu prosječno širi na c^2 , u trećem na d^2 , dok je u četvrtom razredu primijećeno odstupanje od tog rasta u visinu pa je tako prosječno najviši ton učenika četvrtog razreda cis^2 . Zanimljivost koja je zamijećena kod nekoliko učenika muškog spola je početak procesa mutacije već u dobi od 10 godina. Također, dojmljiv je rezultat čak petero učenika četvrtih razreda koji imaju opseg veći od dvije oktave, od kojih jedan učenik ima opseg od d (što je ujedno i najniži otpjevani ton u istraživanju) do f^2 , dvoje učenika od f do g^2 (jedan učenik muškog spola), a dvije učenice bez ikakvih poteškoća otpjevale su ton a^2 (što je najviši otpjevani ton), dok u dubinu imaju opseg do e , odnosno f .

Nadalje, ustanovljeno je kako su dob te pohađanje glazbenih izvannastavnih i izvanškolskih glazbenih aktivnosti (zborovi, glazbena škola i sl.) najvažniji čimbenici koji utječu na opseg dječjeg glasa, što se podudara s dosadašnjim istraživanjima i navodima iz literature. Tu se još mogu pridodati obiteljski odlasci na koncerte kao jedan od mogućih čimbenika koji također utječu na razvoj opsega glasa, iako je uočeno da učenici jako rijetko ili nikada ne odlaze s roditeljima na koncerte. Stoga bi bilo preporučljivo intenzivnije organizirati terensku nastavu tijekom koje bi se odlazilo na glazbena događanja u sklopu školskih aktivnosti, u cilju odgoja glazbene publike.

Čimbenici koji ne utječu na razvoj opsega dječjeg glasa su: spol, pohađanje vrtića i glazbenih aktivnosti prije polaska u školu, pjevanje i učestalost pjevanja s ukućanima te njihova glazbena aktivnost, kao i pjevanje i učestalost pjevanja djeteta u svakodnevnim situacijama. Rezultat ovih čimbenika ne iznenađuje u tolikoj mjeri s obzirom da je ovdje riječ o spontanim aktivnostima koje se vjerojatno ne provode kvalitetno i s određenim ciljevima ili zadaćama razvoja dječjeg glasa, kao što je to slučaj u organiziranim glazbenim aktivnostima za koje je utvrđeno da su važni čimbenici za proširenje opsega dječjeg glasa.

Rezultati analiziranih upitnika učiteljica razredne nastave nisu bili dovoljni za statističku obradu i usporedbu s rezultatima opsega glasa djece svakog pojedinog razrednog odjela. Utvrđeno je da se većina učiteljica ne bavi glazbenim aktivnostima, većina ne svira ili rijetko svira na nastavi Glazbene kulture te često provode organizirane ili spontane glazbene aktivnosti u ostalim nastavnim predmetima, no na dobivenom uzorku ne može se utvrditi utjecaj navedenih čimbenika na razvoj dječjeg opsega glasa.

Provedena je i kratka usporedba dobivenih rezultata opsega dječjih glasova sa zadanim tonskim opsezima melodija u udžbenicima Glazbene kulture. Očekivano, utvrđene su razlike stvarnih mogućnosti dječjeg glasa od onoga što se od njih očekuje. Tonaliteti pjesama su u prosjeku previsoki te je preporučljiva prilagodba tonaliteta zadane pjesme stvarnim mogućnostima opsega dječjih glasova. To je moguće samo ako učitelj svira instrument na nastavi i ako je usvojio vještinu transponiranja pjesama, što se iz tog razloga svakako preporučuje.

Bilo bi poželjno da učitelj u prvom razredu odredi inicijalno stanje dječjih glasovnih opsega te u skladu s time radi na njihovom razvoju. Potrebno je prilagoditi tonalitete pjesama stvarnim mogućnostima dječjih glasova te ih postupno proširivati. U tome mogu pomoći razne vježbe za upjevanje, kao i svakodnevno pjevanje na nastavi.

Potrebna su daljnja istraživanja u cilju preciznijeg utvrđivanja dječjih glasovnih mogućnosti. Sukladno tome, potrebno je uskladiti i zadane tonalitete dječjih pjesama u radnim materijalima za Glazbenu kulturu, kao i pripadajućim matricama, kako bi se podigla kvaliteta pjevanja u nastavi Glazbene kulture te omogućio postupni i prirodan razvoj dječjih glasova.

LITERATURA

- AZOO-DOM (2022), Agencija za odgoj i obrazovanje. *Drugi obrazovni materijali – razredna nastava*. S mreže preuzeto 15. siječnja 2022. sa: URL: <https://www.azoo.hr/drugi-obrazovni-materijali-arhiva/agencija-za-odgoj-i-obrazovanje-objavljuje-katalog-odobrenih-drugih-obrazovnih-materijala/>
- Cvejić, N. (1980). *Savremeni belkanto*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Etički kodeks (2009). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. Preuzeto 15. siječnja 2022. sa: [Eticki_kodeks.pdf \(unizg.hr\)](#)
- Etički kodeks istraživanja s djecom (2020). Ur: Ajduković, Marina i Keresteš, Gordana. Ministarstvo rada, mirovinskog sustava, obitelji i socijalne politike Republike Hrvatske. Preuzeto 15. siječnja 2022. sa: https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Socijalna%20politika/Humanitarni%20rad/Eti%C4%8Dki%20kodeks%20istra%C4%BEivanja%20s%20odjecom_%20orevidirana%20verz%20ija%202020.pdf
- Jeremić, B.; Šimonji-Černak, R.; Markov, Z.; Pantić, J. (2015). Efekti primjene metodičkog pristupa izvođenja glazbe pjevanjem na socioemocionalne kompetencije (SEK) učenika mlađeg školskog uzrasta. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17 (3), 151-185.
- Krnić, M.; Sviličić, N. (2013). Utjecaj demografskih čimbenika na opseg glasa u djece rane školske dobi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61 (1); 63-77.
- Lhotka-Kalinski, I. (1975). *Umjetnost pjevanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Matijević, M. (ur.) (2017). *Nastava i škola za net generacije*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Matijević, M.; Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mihaljinec, K. M. (2015). *Tonski opseg melodija pjesama propisanih nastavnim planom i programom u prva četiri razreda osnovne škole u Republici Hrvatskoj i Saveznoj Republici Njemačkoj*. (Diplomski rad, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu).
- Mills, J. (1994). *Music in the primary school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, R. (1991). Comparison of Children's and Adults' Vocal Ranges and Preferred Tessituras in Singing Familiar Songs. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 107, 13-22.
- MZO-GKGU - Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Novačić, S.; Kutnjak, P.; Njirić, N.; Makjanić, V. (1985). *GLAZBENA KULTURA u prvom drugom i trećem razredu osnovne škole – priručnik za nastavnika*. Zagreb: Školska

knjiga.

- Njirić, N. (1994). *Pjevanka – priručnik za učitelje s metodičkih uputama za nastavu glazbene kulture u prvom, drugom i trećem razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Njirić, N. (2001). *Put do glazbe*. Zagreb: Školska knjiga.
- Požgaj, J. (1988). *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pribušienė, R.; Uloza, V.; Kardišienė, V. (2011). Voice characteristics of children aged between 6 and 13 years: impact of age, gender, and vocal training. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 36:4, 150-155.
- Proleta, J.; Svalina, V. (2011). Odgojna uloga izvannastavnih glazbenih aktivnosti. *Život i škola*, 26 (2), 134-153.
- Radočaj - Jerković, A. (2012). Pjesma i pjevanje u razredu u općeobrazovnoj školi. *Tonovi*, 59, 32-82.
- Ries, A. (2005). The Child Voice as Social Construct. *The Phenomenon Of Singing*, 5, 257-267.
- Rutkowski, J. (1990). The measurement and Evaluation of Children's Singing Voice Development. *The Quarterly*, 1 (1-2), 81-95.
- Rutkowski, J. (2013). The Nature of Children's Singing Voices: Characteristics and Assessment. *The Phenomenon Of Singing*, 1, 201-209.
- Trollinger, V. (2007). Pediatric Vocal Development and Voice Science: Implications for Teaching Singing. *General Music Today*, 20, 19-25.
- Vrbanić, L. (1959). O razvijanju vokalne tehnike (kratki prikaz rada na satima solo-pjevanja). *Muzika i škola*, 4, 71-73.
- Wassum, S. (1979). Elementary School Children's Vocal Range. *Journal of Research in Music Education*, 27 (4), 214-226.
- Welch, G. F. (1979). Vocal Range and Poor Pitch Singing. *Psychology of Music*, 7 (2), 13-31.
- Wuyts, F. L., Heylen, L., Rومان, R., Mertens, F., Van de Heyning, P. H., Caju, M. D., & De Bodt, M. (2003). Effects of Age, Sex, and Disorder on Voice Range Profile Characteristics of 230 Children. *Annals of Otology, Rhinology & Laryngology*, 112 (6), 540-548.

PRILOG 1. UPITNIK ZA RODITELJE ILI SKRBNIKE DJECE

ISTRAŽIVANJE- UFZG-UČITELJSKI FAKULTET U ZAGREBU
UPITNIK ZA RODITELJE

Šifra djeteta: _____ (šifru kreirajte tako da prvo upišete inicijale djeteta,

zatim prvo slovo imena majke i prvo slovo imena oca djeteta te razredni odjel; primjerice

šifra Marka Horvata čiji su roditelji Ivan i Ana i koji polazi 3.A razred glasila bi: MHAI3A)

Dob djeteta (broj godina, npr. 9 ili 9,5): _____ Spol djeteta (zaokružite): M---Ž

Upitnik ispunjava (srodstvo: otac, majka, brat, sestra, djed, baka ili...):

Poštovani/a,

pred Vama se nalazi niz pitanja na koja Vas molimo da odgovorite tako da zaokružite neki od ponuđenih odgovora. Vaši odgovori će nam pomoći da utvrdimo neke od faktora koji doprinose razvoju opsega glasa kod djece u primarnom obrazovanju u sklopu istraživanja koje se provodi za pisanje diplomskog rada na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

1. Pohađa li dijete glazbenu školu? DA- -NE
2. Pohađa li dijete zbornu pjevanje kao izvannastavnu aktivnost? DA- -NE
3. Pohađa li dijete neku glazbenu izvanškolsku aktivnost? DA- -NE
4. Ako je prethodni odgovor „DA“, koja je to aktivnost?

5. Je li dijete pohađalo vrtić prije polaska u općeobrazovnu školu? DA- -NE
6. Je li dijete prije polaska u općeobrazovnu školu bilo uključeno u neki oblik glazbene aktivnosti? DA- -NE
7. Pjevate li Vi ili Vaši ukućani sa svojim djetetom kod kuće? DA- -NE
8. Koliko često pjevate sa svojim djetetom?
1-Nikada 2-Povremeno 3-Jednom tjedno 4- Nekoliko puta tjedno 5-Svaki dan
9. Pjeva li dijete u svakodnevnim situacijama (npr. igranje, kupanje u kadi)? DA- -NE
10. Koliko često dijete pjeva kod kuće u svakodnevnim situacijama?
1-Nikada 2-Povremeno 3-Jednom tjedno 4- Nekoliko puta tjedno 5-Svaki dan

11. Bavite li se Vi ili netko u obitelji nekom glazbenom aktivnošću (npr. zbor, folklor)?

DA- - -NE

12. Svira li netko u obitelji glazbeni instrument?

DA- - -NE

13. Koliko često dijete ima doticaja sa glazbenim aktivnostima ili instrumentima unutar obitelji?

1-Nikada 2- Povremeno 3- Jednom tjedno 4- Nekoliko puta tjedno 5-Svaki dan

14. Koliko često odlazite s djetetom na koncerte?

1-Nikada 2- Jednom godišnje 3- Dva puta godišnje 4- Jednom u tri mjeseca
5-Jednom mjesečno 6-Više puta mjesečno

Zahvaljujemo na sudjelovanju!

PRILOG 2: UPITNIK ZA UČITELJE

ISTRAŽIVANJE- UFZG-UČITELJSKI FAKULTET U ZAGREBU

UPITNIK ZA UČITELJE

Razred: _____

Dob: a) 25-35 godina

b) 36-45 godina

c) 46-50 godina

d) 50 i više godina

Poštovani/a,

pred Vama se nalazi niz pitanja na koja Vas molimo da odgovorite tako da zaokružite neki od ponuđenih odgovora. Vaši odgovori će nam pomoći da utvrdimo neke od faktora koji doprinose razvoju opsega glasa kod djece u primarnom obrazovanju u sklopu istraživanja koje se provodi za pisanje diplomskog rada na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

1. Bavite li se Vi u slobodno vrijeme nekom glazbenom aktivnošću (npr. zbor, folklor)?

DA- -NE

2. Koliko često svirate instrument tijekom nastave Glazbene kulture ?

1-Nikada 2-Nekoliko puta godišnje 3-Jednom mjesečno 4-Dva ili tri puta mjesečno

5-Svaki sat

3. Koliko često s učenicima provodite glazbene aktivnosti koje nisu u sklopu nastave

Glazbene kulture (npr. korelacije drugih nastavnih predmeta sa Glazbenom kulturom)?

1-Nikada 2-Povremeno 3-Jednom tjedno 4- Nekoliko puta tjedno 5-Svaki dan

4. Koliko često spontano zapjevate s učenicima tijekom nastave (kada to niste predvidjeli u

pripremi za nastavni sat)?

1-Nikada 2-Povremeno 3-Jednom tjedno 4- Nekoliko puta tjedno 5-Svaki dan

50

5. Potičete li spontano učenike na pjevanje tijekom njihovog slobodnog vremena u Vašoj

prisutnosti (npr. veliki odmor, slobodno vrijeme na terenskoj ili izvanučioničkoj nastavi)?

DA- -NE

Za kraj, molim Vas da na crtu ukratko napišete jeste li primijetili promjene u opsegu dječjeg glasa

Vaše sadašnje generacije u odnosu na prijašnje te ako želite možete dodati svoj komentar ili mišljenje o tome.

Zahvaljujem na suradnji i sudjelovanju!

CHILD VOICE RANGE IN PRIMARY EDUCATION

Abstract

Singing in primary education has an important role in the teaching of Music Culture. Students love this activity very much and, with activity of listening to music, it is most often carried out during the first four grades of primary school. In order for singing to serve a purpose in the classroom, it is necessary to develop children's musical abilities. One of these abilities is the voice range that can be expanded through systematic practice.

The aim of the research was to investigate the vocal abilities of today's students in primary education, ie their voice range. The results were compared with the factors which are considered to have affect on that range to determine which factors really influence the development of children's voice range. The research was conducted at elementary school located in Krapina-Zagorje County on a sample of 114 pupils. Data were collected through preliminary questionnaires for parents and teachers, after which a survey of students' voices was conducted. The results show that the child's voice range has shifted toward lower tones that were thought children could not and should not sing. Factors that affect the extent of a child's voice range are their age, attendance at music extracurricular activities and music activities outside school (choirs, music school, etc.), to which we can add the frequency of the child's going to concerts with family members.

Furthermore, differences were found between the class departments of students of the same age, and the frequency of teachers singing with students during the school day is also considered an important factor, not taking into account Music Culture lessons.

Finally, it is necessary to adjust the default tonalities of children's songs in textbooks according to the actual possibilities of children's voices because significant differences have been identified, respectively most songs have an average higher tonal range than the actual possibilities of children's vocal range.

Key words: children's voice, Music culture, singing, voice range

ZASTUPLJENOST MUZIČKIH AKTIVNOSTI U RADU S DJECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA

NAIRA JUSUFOVIĆ

Pedagoški zavod Zenica, BiH
e-mail: naira.jusufovic@gmail.com

DARKO RATKOVIĆ

Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci
e-mail: darko.ratkovic@ff.unibl.org

UDK / UDC: 373.2:[37.091.3:78]
Izvorni znanstveni rad / Research Paper

SAŽETAK

Kroz holistički pristup razvoju djece predškolskog uzrasta, dobro organizovane muzičke aktivnosti doprinose razvoju niza posebnih sposobnosti predškolske djece (sluh, vid, motorika, verbalno izražavanje, učenje stranih jezika, matematička i kreativna sposobnost, socijalna prilagodljivost, itd.). Zato je veoma bitno da odgajatelji u radu sa djecom koriste raznolike muzičke aktivnosti primjerene uzrastu djeteta.

Istraživanjem su obuhvaćena 103 odgajatelja sa područja Zeničko-dobojskog kantona (Federacija Bosne i Hercegovine) s ciljem ispitivanja zastupljenosti muzičkih aktivnosti u radu sa djecom predškolskog uzrasta s obzirom na dužinu radnog staža i stručnu spremu odgajatelja te uzrasnu grupu djece.

Rezultati istraživanja su pokazali da su pjevanje, muzičke igre i brojalice najviše zastupljene kao samostalne aktivnosti, i to samo u mlađoj uzrasnoj grupi. Nije utvrđena razlika u zastupljenosti muzičkih aktivnosti s obzirom na dužinu radnog staža odgajatelja, osim u grupi odgajatelja sa najkraćim radnim iskustvom, koji uglavnom primjenjuju brojalice u realizaciji zajedničkih/ućećih aktivnosti. Kada je u pitanju zastupljenost muzičkih aktivnosti s obzirom na stručnu spremu odgajatelja, nije utvrđena razlika osim kada je u pitanju slušanje muzike, i to u grupi odgajatelja sa srednjom stručnom spremom i master-studijem, koji ovu aktivnost koriste uglavnom u realizaciji zajedničkih/ućećih aktivnosti.

Rezultati istraživanja, koji su posebno zabrinjavajući, pokazali su da 80,6 % odgajatelja nije nikada prisustvovalo seminaru za unapređenje vještine sviranja na nekom instrumentu, dok 87,4% odgajatelja ne koristi niti jedan instrument jer smatra da nema razvijenu vještinu sviranja.

Sve navedeno govori o neophodnosti osiguranja uslova, od strane obrazovnih institucija ali i samih odgajatelja, za razvoj muzičko-metodičkih kompetencija, kako bi u potpunosti i u skladu sa uzrastom djeteta koristili raznolike muzičke aktivnosti i tako doprinijeli cjelovitom razvoju djece predškolskog uzrasta.

Ključni pojmovi: predškolsko dijete, cjelovit razvoj, muzičke sposobnosti, muzičke aktivnosti, muzičko-metodičke kompetencije

UVOD

Savremena istraživanja pokazuju da muzičke aktivnosti i razvoj muzičkih sposobnosti ujedno doprinose i razvoju niza posebnih sposobnosti predškolske djece kao što su: sluh, vid, verbalno izražavanje, sposobnost čitanja, učenje stranih jezika, matematička i kreativna sposobnost, socijalna prilagodljivost itd. (Jusufović i Ratković, 2019, 134).

Dokazano je da:

- Muzika utječe na izgradnju strukture mozga, tj. na razvoj mreže neurona u prvih nekoliko godina života i optimalnog učenja na ranom uzrastu (Flohr i Persellin 2011; Habibia i sar. 2016; Cabanaca i sar. 2013).
- Korištenje muzičkih i integrativnih aktivnosti, u cilju poboljšanja razvoja karaktera i moralnih osobina ličnosti sa djecom predškolskog uzrasta starosti 5 i 6 godina, pokazuje pozitivne promjene u društvenim interakcijama i ponašanju, jer uspješnije rješavaju probleme u svakodnevnom životu (Lee, 2014).
- Djeca koja su vježbala motoričko-muzičke zadatke imala su kvalitetnije analitičke sposobnosti i bila vještija u socijalnim odnosima sa vršnjacima i odraslim. Slušanjem klasične muzike poboljšava se pamćenje i koncentracija, a učenjem sviranja nekog instrumenta uvećava se specijalno rasuđivanje (Leithwood i Fowler, 1996).
- Muzičke igre doprinose estetskom odgoju i razvijaju raznovrsne pokrete, a njihova posebna uloga je u oplemenjivanju ritma kretanja, rada značajnih funkcija organizma i niza drugih osobina i sposobnosti neophodnih u svakodnevnom životu (Đurković – Pantelić, 1998).
- Integrisane muzičke aktivnosti operacionalizovane kroz dramsku igru, tačnije lutkarsku predstavu, doprinose određenim muzičkim znanjima kod predškolske djece (Šindić i dr., 2019; Šindić i dr., 2020)

Sve navedeno govori da muzika ima poseban značaj ne samo na razvoj muzičkih sposobnosti djece predškolskog uzrasta nego i za njihov opći razvoj (Čaušević, 2013).

MUZIČKO-METODIČKE KOMPETENCIJE ODGAJATELJA

Da bi muzika, tj. muzički odgoj u predškolskom odgoju i obrazovanju zaista bio u funkciji cjelovitog razvoja predškolskog djeteta, neophodno je da odgajatelji imaju razvijene muzičko-metodičke kompetencije kako bi u kontinuitetu primjenjivali adekvatne muzičke aktivnosti u skladu sa razvojnim potrebama i mogućnostima predškolskog djeteta.

Muzičko-metodičke kompetencije odgajatelja su dio metodičko-akcijskih kompetencija, jedne od pet profesionalnih kompetencija odgajatelja, definisanih od strane Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje Bosne i Hercegovine (2011). Definisane su sljedeće profesionalne kompetencije odgajatelja: pedagoške, metodičko-akcijske, organizacijske, socio-komunikacijske kompetencije, te stalno profesionalno usavršavanje, odgovornost i etičnost odgajatelja.

Metodičko-akcijske kompetencije, između ostalog, odnose se (Jusufović i Ratković, 2019) na planiranje odgojno-obrazovnog rada na principima integrisanog kurikulumu, koji se temelji na igri kao dječijem prirodnom obliku učenja, na praćenju i procjenjivanju razvoja i osobnosti napretka svakog djeteta, te na uvažavanju dječijih interesa, potreba i razvojnih mogućnosti.

Iako su muzičko-metodičke kompetencije u sklopu metodičko-akcijskih kompetencija, one se, zbog svoje specifičnosti, svrstavaju i u umjetničke kompetencije. Treba napomenuti da umjetnost u razvoju djeteta igra posebnu ulogu, te da kombinovanje izražajnih sredstava raznih umjetnosti najuspješnije upotpunjuje i bogati dječiji doživljaj bilo koje teme kojom se bave (Kamenov 1996, 202).

Metodičko-akcijske kompetencije su skladan i neraskidiv sklop muzičke i metodičke kompetencije. Muzičke kompetencije odgajatelja su uskostručne kompetencije i obuhvataju kompleksan sklop i spoj muzičkih znanja, sposobnosti i vještina potrebnih za uspješno obavljanje profesionalne muzičke odgojno-obrazovne djelatnosti. Odnose se na muzičke sposobnosti odgajatelja (ritmičke, vokalne i interpretativne), izgrađene muzičke izvođačke vještine (sviranje i ovladavanje vještinom sviranja harmonskog instrumenta) u sajedinstvu sa kvalitetno formiranim teorijskim muzičkim znanjima (Ratković, 2010, 770).

Treba napomenuti da za muzičku kompetenciju posebno važi pravilo da odgajatelj (Branković i Partalo, 2011) treba posjedovati kompetencije koje će razvijati kod djeteta.

Metodičke kompetencije vezane su za samostalno uspješno planiranje, pripremanje, izvođenje i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa. Kada je u pitanju muzički odgoj djece predškolskog uzrasta, odgajatelj (Stojanović, 1996) u svakom trenutku treba znati šta radi (sadržaj), s kim radi (uzrast i prethodna iskustva), kako radi (metode) i zašto to radi (muzička problematika koju rješava, zadatak).

Muzičko-metodičke kompetencije, kao i sve ostale profesionalne kompetencije odgajatelja, trebale bi se formirati i djelimično razviti na studijskim programima za predškolski odgoj i obrazovanje, te nastaviti razvijati kroz dalji profesionalni razvoj odgajatelja.

Iako bi muzičku kompetenciju studenti trebali imati djelimično razvijenu kroz period ranijeg školovanja, a što podrazumijeva određena znanja i vještine, istraživanja (Ignjačević, 2013) pokazuju da su muzička znanja studenata predškolskog odgoja i obrazovanja veoma skromna, kako u pogledu muzičke pismenosti tako i poznavanja općih pojmova iz teorije muzike, poznavanja muzičkih instrumenata i istorije muzike.

Zbog ove činjenice studij predškolskog odgoja i obrazovanja ima veoma bitnu zadaću vezanu za formiranje i razvoj muzičko-metodičke kompetencije budućih odgajatelja. Značaj studijskih programa za predškolski odgoj i obrazovanje ogleda se u jedinstvenoj prilici za stjecanje profesionalnih muzičkih znanja i iskustava kroz vlastito muzičko učešće, tj. stjecanje znanja o muzici kroz muziku. To podrazumijeva iskustven proces u obrazovanju budućih odgajatelja kroz izvođenje muzike pjevanjem, sviranjem, slušanjem, ali i kritičkim i kreativnim učešćem u procesu muzičkog stvaralaštva i vrednovanja sebe i svojih kolega (Ratković, 2010, 772).

Međutim, istraživanje realizirano 2019. godine (Jusufović i Ratković, 2019) upućuje na to da studijski programi predškolskog odgoja i obrazovanja ne ispunjavaju ovu veoma bitnu zadaću vezanu za formiranje i razvoj muzičko-metodičkih kompetencija budućih odgajatelja. Istraživanjem su obuhvaćena 103 odgajatelja sa područja Zeničko-dobojskog kantona (Federacija Bosna i Hercegovina) s ciljem ispitivanja samoprocjene odgajatelja o nivou razvijenosti svojih muzičko-metodičkih kompetencija na dodiplomskom studiju, ali i kroz dalji profesionalni razvoj. Kada je u pitanju dodiplomski studij, odgajatelji su najniže rangirali formiranje i razvoj kompetencija za realizaciju aktivnosti iz oblasti muzičkog odgoja, zatim formiranje i razvoj kompetencija vezanih za tjelesni i likovni odgoj, te formiranje početnih matematičkih pojmova, dok su najbolje rangirane kompetencije za realizaciju aktivnosti iz oblasti razvoja

govora i upoznavanja okoline. Kada je u pitanju stručno usavršavanje odgajatelja, odgajatelji su opet najniže rangirali razvoj kompetencija za realizaciju aktivnosti iz oblasti muzičkog odgoja. Ustanovljeno je da nema statistički značajne povezanosti između procjene nivoa muzičko-metodičkih kompetencija sa stručnom spremom, kao i dužinom radnog staža odgajatelja. Rezultati istraživanja su pokazali da odgajatelji u praksi ne upotrebljavaju dovoljno harmonski instrument prilikom pjevanja, niti prilikom učenja pjesama, niti prilikom izvođenja muzičkih igara, te da su sigurniji u svoja teorijska muzička i metodička znanja nego u vještinu sviranja i poznavanja osnova muzičke pismenosti. Iako je istraživanje pokazalo da čak 54,40% odgajatelja nije ni jednom prisustvovalo stručnom seminaru iz oblasti muzičkog odgoja u toku svog radnog vijeka, te da je 32,00% odgajatelja samo jednom prisustvovalo seminaru vezanom za razvoj muzičko-metodičkih kompetencija, procenat odgajatelja koji ni jednom nisu prisustvovali stručnom seminaru iz oblasti muzičkog odgoja bio bi znatno veći i iznosio bi 86,4%, da nije 2018. godine na području Zeničko-dobojskog kantona realiziran stručni seminar iz navedene oblasti za odgajatelje, i to za potrebe Programa obaveznog predškolskog odgoja i obrazovanja za djecu u godini pred polazak u osnovnu školu. Navedeni podaci ukazuju na značaj formiranja muzičko-metodičkih kompetencija na osnovnom studiju, ali i potrebi njihovog kasnijeg napredovanja kroz dalji profesionalni razvoj odgajatelja.

MUZIČKE AKTIVNOSTI U PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

Muzički odgoj predškolske djece temelji se na muzičkim aktivnostima pjevanja, slušanja muzike, sviranja na dječijim instrumentima i muzičkim igrama (Đurković-Pantelić, 1998), ali i muzičkom stvaralaštvu, tačnije njegovim najjednostavnijim vidovima. Oblici muzičkih aktivnosti isti su za sve uzrasne grupe, ali se razlikuju po složenosti zadataka i zahtjevima za njihovo ostvarivanje u odnosu na razvojne karakteristike djeteta.

Pjevanje kao oblik dječijeg doživljaja muzike je izuzetno složen proces zbog istovremenog usvajanje melodije i teksta, ali je i najprirodniji proces, koji je posebno blizak djeci, jer ona spontano pjevaju/pjevuše od najranijeg djetinjstva. Spontana pjesma ima veoma značajnu ulogu u ispoljavanju prvih muzičkih sklonosti djeteta, ali i u razvoju njegove ličnosti, pa je zato treba njegovati od

najranijeg djetinjstva, uz i kroz igru, kao najslobodniji vid aktivnosti. Djeca vole pjevati i u stanju su da, uz dobru motivacionu pripremu, nove sadržaje vrlo brzo usvoje i korektno izvedu. Da bi djeca savladala sve zahtjeve pravilne interpretacije pjesama potrebno je da imaju dobar uzor u odgajatelju. Također je značajno da se odgajatelj služi harmonskim instrumentom ili (ako intonativno čisto pjeva) da je u stanju da odsvira potrebnu intonaciju, kako bi djeca pjevala u tonalitetu koji odgovara njihovim glasovnim sposobnostima, brinući tako i o pravilnom razvoju glasnica, koje su inače osjetljive u ovom periodu. Pjesma, osim razvoja ritmičkih, vokalnih i interpretativnih sposobnosti, ima utjecaj i na razvoj pravilnog razvoja govora, bogaćenje rječnika, ali i razvoj koncentracije i memorije. Zato je pjesma dobila naziv polifunkcionalno sredstvo u predškolskom odgoju.

Da bi djeca zavoljela muziku potrebno je da je što češće slušaju, i to one kompozicije koje su tematskim sadržajem i karakterom bliske djeci. Vokalne i vokalno-instrumentalne kompozicije zbog teksta djeci su bliže i razumljivije, ali to ne znači da djeca nisu zainteresovana i za instrumentalnu muziku. Naprotiv, ona rado slušaju kratke kompozicije programskog karaktera, često iz crtanih ili animiranih filmova, ali i umjetničke kompozicije koje plastično dočaravaju motive i pojave iz prirode (npr. *Let bubamara, Akvarijum, Divlji jahač, Karneval životinja* i sl.). Doživljenu muziku djeca izražavaju kroz razgovor, pokretima, likovnim izrazom, mimikom ili sviranjem na dječjim instrumentima. Pored aktivnog slušanja muzike, treba njegovati i slušanje muzike u sklopu drugih aktivnosti, jer takvo slušanje može imati snažnu konativnu i motivacionu komponentu u učećim aktivnostima.

Igre uz muziku, bilo da se radi o igrama uz pjevanje, narodnim igrama ili didaktičkim igrama, imaju omiljeno mjesto u radu sa djecom na svim uzrastima. Neposredno utječu na razvoj osjećaja za ritam, sinhronizaciju i izvođenje jednostavnih pokreta, orijentaciju u prostoru, kao i ovladavanje prostorom. Muzičke igre su posebno omiljene kod djece mlađeg uzrasta. Mogu se realizovati i igre u kojima djeca sama improvizuju pokrete, uz preporuku da se izvode u različitom tempu.

Brojalice najneposrednije utječu na razvoj osjećaja za ritam, ali i razvoj spacijalnog mišljenja kroz pljeskanje ili kroz izvođenje na drugim izvorima zvuka. Ritmičkim izgovorom, djeca doživljavaju različita ritmička trajanja koja mogu da izvedu i pljeskanjem, kretanjem ili sviranjem na udaraljka.

Spontano muzičko stvaralaštvo omogućava djetetu da izrazi težnju za umjetničkim stvaranjem kroz najjednostavnije vidove stvaralaštva, pokret uz

muziku koja se pjeva/sluša, izmišljanje melodije na poznati tekst, izmišljanjem teksta na poznatu melodiju, preko spontanog ritmiziranja/sviranja na dječijim ritmičkim instrumentima, do složenijih vidova stvaralaštva, kao što je kreiranje melodije na onomatopeju životinja, kratkog teksta brojalice i sl. Kako dijete ne stvara samo pomoću svoga glasa, nego i korištenjem dječijih instrumenata, potrebno je da ona zajedno sa odgajateljem rade na izradi jednostavnijih dječijih instrumenata.

Sviranje na dječijim instrumentima, prije svega ritmičkim, predstavlja aktivnost koju djeca veoma vole, a koja se rijetko realizuje u odgojno-obrazovnom procesu zbog nedovoljnog broja originalnih ritmičkih instrumenata Orfovog instrumentarija (štapici, triangel, zvečke, bubanj) u predškolskim ustanovama. Neki odgajatelji koriste alternativne ritmičke instrumente, koje su izradili sami ili uz pomoć djece od različitih materijala.

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je realizovano s ciljem ispitivanja zastupljenosti vrste muzičkih aktivnosti u radu sa djecom (pjevanje, slušanje muzike, sviranje na dječijim instrumentima i muzičke igre, stvaralaštvo) s obzirom na dužinu radnog staža i stručnu spremu odgajatelja te uzrasnu grupu djece. U skladu sa tim postavljena su istraživačka pitanja:

- Ispitati mogućnosti razvoja i unapređenja muzičko-metodičkih kompetencija odgajatelja sa fokusom na unapređenje vještine sviranja nekog instrumenta.
- Ispitati frekvenciju muzičkih aktivnosti u radu sa djecom u odnosu na stručnu spremu, dužinu radnog staža odgajatelja i uzrasnu grupu koju odgajatelj vodi.

Istraživanjem su obuhvaćena 103 odgajatelja iz javnih i privatnih predškolskih ustanova sa područja Zeničko-dobojskog kantona.

Tabela 1. Struktura uzorka prema radnom stažu, stepenu stručne spreme i uzrasnoj grupi

Godine radnog staža	N	%	Stepen stručne spreme	N	%	Uzrasna grupa	N	%
0-10	49	47,6	Srednja	15	14,6	Mlađa	33	32,0
10-20	16	15,5	Viša	35	34,0	Srednja	15	14,60
20-30	22	21,4	Visoka	43	41,7	Starija	34	33,00
30-40	16	15,5	Master	10	9,7	Mješovita	21	20,04
Ukupno	103	100	Ukupno	103	100	Ukupno	103	100

Iz Tabele 1. je vidljivo, kada je u pitanju radni staž, da skoro polovina odgajatelja (N = 49) spada u prvu kategoriju (0-10 radnog staža). Kada je u pitanju stručna sprema, najveći broj ispitanika je sa višom i visokom stručnom spremom (N=78), dok podaci vezani za uzrasnu grupu koju odgajatelji vode govore da su zastupljeni odgajatelji koji rade u svim uzrasnim grupama.

Za potrebe ovog istraživanja konstruisana su dva istraživačka instrumenta. Prvi je anketni upitnik koji se sastoji od 12 općih pitanja sa mogućnošću višestrukog izbora. Drugi instrument je skaler procjene odgajatelja o metodičko-muzičkim kompetencijama i muzičkim aktivnostima koje koriste u radu sa djecom sa 30 tvrdnji. Stepem slaganja sa datim tvrdnjama je ponuđen na petostepenoj skali Likertovog tipa. Izračunati Alfa Krombah ovog instrumenta ($\alpha = 0,77$) ukazuje da instrument ima odgovarajuću pouzdanost. Podaci su obrađeni u statističkom paketu SPSS 20 for Windows.

REZULTATI SA DISKUSIJOM

Tragom rezultata istraživanja iz 2019. godine, a koji se odnose na nedovoljno razvijenu vještinu sviranja pa samim tim i nedovoljno korištenje harmonskog instrumenta prilikom pjevanja ili izvođenja muzičkih igara, željeli smo provjeriti koliko odgajatelja ima razvijenu vještinu sviranja nekog instrumenta, kao i koliko je odgajatelja imalo mogućnost prisustvovati stručnom seminaru ili obuci za unapređenje navedene vještine.

Tabela 2. Formirana/razvijena vještina sviranja muzičkog instrumenta

Naziv instrumenta	N	%
Nijedan	90	87,4
Klavis	10	9,7
Bubnjevi	1	1,0
Harmonika	1	1,0
Zvečka, daire, def	1	1,0
Total	103	100,0

Podaci prikazani u Tabeli 2. pokazuju da čak 87% odgajatelja nema formiranu vještinu sviranja niti jednog instrumenta. Postavlja se pitanje: Može li odgajatelj koji ne koristi niti jedan instrument u radu sa djecom motivirati djecu i doprinijeti razvoju njihovog interesa za upoznavanje i ispitivanje muzičkih instrumenata, kao i za učenje sviranja na nekom od instrumenata?

Tabela 3. Prisustvo seminaru za razvoj vještine sviranja na instrumentu

Prisustvo seminaru za razvoj vještine sviranja	N	%
Ne	83	80,6
Da	20	19,4
Ukupno	103	100,0

Rezultati prikazani u Tabeli 3. pokazuju da je samo 20 odgajatelja, ili njih 19,4%, u toku svog radnog vijeka, jednom ili dva puta, prisustvovalo seminaru/obuci za razvoj vještine sviranja instrumenta. To što obrazovne institucije ne organizuju seminare ili obuke za razvoj muzičko-metodičkih kompetencija odgajatelja nikako ne oslobađa odgajatelje njihove odgovornosti za svoj profesionalni razvoj, koja uključuje i pronalaženje mogućnosti za razvoj vještine sviranja.

Tabela 4. Slušanje umjetničke muzike

Slušam umjetničku muziku	N	%
Da	39	37,9
Ne	64	62,1
Ukupno	103	100,0

Budući da je jedan od zadataka muzičkog odgoja djece predškolskog uzrasta i formiranje muzičkog ukusa, tim prije što su djeca svakodnevno izložena utjecaju nekvalitetne muzike putem medija masovne komunikacije, smislenim odgojno-obrazovnim radom i ličnim primjerom odgajatelja moguće je kod djece razviti interes za umjetničku muziku, koja ima znatno viši kvalitet od onoga čemu su djeca izložena. S tim u vezi, podaci prikazani u Tabeli 4, koji govore da samo 62,1% odgajatelja sluša umjetničku muziku, također su zabrinjavajući. Postavlja se pitanje: Na temelju koje vrste muzike se formira muzički ukus djece?

Budući da muzika unosi radost u život djeteta i utječe na njegov cjelokupan razvoj, od posebnog je značaja da se muzika doživljava podjednako u svim njenim vidovima, tj. da su zastupljene sve muzičke aktivnosti (pjevanje, slušanje, izvođenje brojalica, igre uz muziku, sviranje i stvaralačke aktivnosti).

Tabela 5. Zastupljenost muzičkih aktivnosti pri realizaciji zajedničkih/učehih aktivnosti iz oblasti muzičkog odgoja u odnosu na godine radnog staža odgajatelja

Varijable	Godine staža	N	M	SD	Min.	Max.	F	p
Uglavnom izvodim aktivnosti pjevanja	0-10	49	3,76	1,14	1	5	0,91	0,43
	10-20	16	3,25	1,52	1	5		
	20-30	22	3,77	1,15	1	5		
	30-40	16	3,44	1,20	1	5		
	Ukupno	103	3,63	1,22	1	5		
Uglavnom slušamo muziku	0-10	49	3,55	1,17	1	5	1,83	0,14
	10-20	16	3,00	0,96	2	5		
	20-30	22	2,95	1,17	1	5		
	30-40	16	3,44	1,26	1	5		
	Ukupno	103	3,32	1,17	1	5		
Uglavnom radimo brojalice	0-10	49	3,43	1,15	1	5	3,16	0,02*
	10-20	16	2,63	1,20	1	5		
	20-30	22	3,05	1,09	1	5		
	30-40	16	2,69	0,87	1	4		
	Ukupno	103	3,11	1,14	1	5		

Uglavnom izvodimo igre uz muziku	0-10	49	3,78	1,14	1	5	0,64	0,59
	10-20	16	3,56	1,15	2	5		
	20-30	22	3,50	1,05	1	5		
	30-40	16	3,38	1,25	1	5		
	Ukupno	103	3,62	1,13	1	5		
Uglavnom sviramo na improviziranim instrumentima	0-10	49	2,96	1,35	1	5	0,67	0,57
	10-20	16	2,88	1,08	1	5		
	20-30	22	3,36	1,04	1	5		
	30-40	16	3,06	1,18	1	5		
	Ukupno	103	3,05	1,22	1	5		
Uglavnom radimo stvaralačke aktivnosti	0-10	49	3,27	1,03	1	5	0,53	0,65
	10-20	16	2,88	1,25	1	5		
	20-30	22	3,14	1,12	1	5		
	30-40	16	3,25	1,12	1	5		
	Ukupno	103	3,17	1,09	1	5		

*statistička značajnost na nivou $p < 0,05$

Rezultati prikazani u Tabeli 5. pokazuju da nema statističke razlike pri odabiru muzičkih aktivnosti u odnosu na radni staž odgajatelja, osim kada su u pitanju brojalice i grupa odgajatelja sa najkraćim radnim iskustvom ($M=3,43$; $F=3,16$; $p=0,02$). Dakle, odgajatelji sa najkraćim radnim iskustvom više koriste brojalice kao izdvojenu aktivnost u radu sa djecom u odnosu na druge odgajatelje. Deskriptivni pokazatelji ukazuju na to da se brojalice u većem obimu ne koriste kao izdvojeni/dominantni sadržaji posebno kod odgajatelja sa dužim radnim iskustvom. Ako se podsjetimo da se brojalicama najneposrednije utječe na razvoj osjećaja za ritam, onda je jasno da im se treba vratiti pripadajuće mjesto u realizaciji muzičkog odgoja za djecu predškolskog uzrasta u kombinaciji sa drugim muzičkim aktivnostima, ali i samostalno.

Takođe, deskriptivni pokazatelji ukazuju da odgajatelji sa kraćim radnim iskustvom ne koriste sviranje na dječjim instrumentima kao samostalnu aktivnost, što je i prihvatljivo jer se sviranje uglavnom izvodi kao pratnja pjesmi ili brojalici ($M= 2,96$; $M= 2,98$). Razlika između grupa odgajatelja nije statistički značajna. Ovaj podatak može ukazivati na različita metodička znanja ili shvatanja između grupa odgajatelja s obzirom na radni staž i davanje prednosti

određenim muzičkim aktivnostima, te predstavlja izazov za neka naredna istraživanja.

Tabela 6. Zastupljenost vrste muzičkih aktivnosti pri realizaciji zajedničkih/učehih aktivnosti iz oblasti muzičkog odgoja u odnosu na stručnu spremu odgajatelja

Varijable	Stručna sprema	N	M	SD	Min.	Max.	F	p
Uglavnom izvodim aktivnosti pjevanja.	Srednja	15	3,67	1,11	2	5	1,58	0,20
	Viša	35	3,37	1,40	1	5		
	Visoka	43	3,67	1,20	1	5		
	Master	10	4,30	0,49	4	5		
	Ukupno	103	3,63	1,22	1	5		
Uglavnom slušamo muziku.	Srednja	15	4,07	1,28	1	5	6,28	0,001**
	Viša	35	2,80	1,13	1	5		
	Visoka	43	3,33	1,01	1	5		
	Master	10	4,00	0,94	2	5		
	Ukupno	103	3,32	1,17	1	5		
Uglavnom radimo brojalice.	Srednja	15	3,47	1,24	1	5	2,42	0,07
	Viša	35	2,74	1,06	1	5		
	Visoka	43	3,16	1,20	1	5		
	Master	10	3,60	0,70	3	5		
	Total	103	3,11	1,14	1	5		
Uglavnom izvodimo igre uz muziku.	Srednja	15	3,67	1,18	1	5	1,49	0,22
	Viša	35	3,37	1,30	1	5		
	Visoka	43	3,67	1,06	1	5		
	Master	10	4,20	0,42	4	5		
	Ukupno	103	3,62	1,13	1	5		

Uglavnom sviramo na improviziranim instrumentima.	Srednja	15	2,80	0,87	1	4	1,50	0,22
	Viša	35	3,23	1,27	1	5		
	Visoka	43	2,86	1,22	1	5		
	Master	10	3,60	1,43	1	5		
	Ukupno	103	3,05	1,22	1	5		
Uglavnom radimo stvaralačke aktivnosti.	Srednja	15	3,33	1,11	1	5	0,15	0,92
	Viša	35	3,11	1,28	1	5		
	Visoka	43	3,19	1,00	1	5		
	Master	10	3,10	0,88	2	4		
	Ukupno	103	3,17	1,09	1	5		

** Postoji statistička značajnost na nivou $p < 0,001$

Rezultati prikazani u Tabeli 6. pokazuju da nema statističke razlike pri odabiru vrste muzičkih aktivnosti u odnosu na stručnu spremu odgajatelja, osim kada je u pitanju slušanje muzike. To se odnosi na odgajatelje sa srednjom stručnom spremom ($M= 4,07$) i master-studijem ($M= 4,00$). Deskriptivni pokazatelji ukazuju da navedene grupe više preferiraju slušanje muzike kao samostalnu ili dominantnu aktivnost. Dakle, postoji statistički značajna razlika između grupa odgajatelja kad je u pitanju slušanje muzike ($p=0,001$). Odgajatelji sa višom stručnom spremom ostvaruju niže skorove u odnosu na druge grupe ($M=2,80$) kada je u pitanju slušanje muzike. Takođe je uočena tendencija da za sve aktivnosti, osim sviranja na improvizovanim instrumentima, ova grupa odgajatelja ostvaruje niže skorove. Ovaj podatak indirektno ukazuje na postojanje nijansi vezanih za stepen primjene muzičkih aktivnosti i njihovu distribuciju kao samostalne aktivnosti, ili kombinovane sa drugim aktivnostima u odnosu na stručnu spremu odgajatelja. Takođe je evidentno da odgajatelji sa master-studijem prednost daju pjevanju kao dominantnoj/samostalnoj aktivnosti ($M=4,30$).

Tabela 7. Zastupljenost vrste muzičkih aktivnosti pri realizaciji zajedničkih/učehih aktivnosti iz oblasti muzičkog odgoja s obzirom na uzrasnu grupu koju odgajatelji vode

Varijable	Uzrasna grupa	N	M	SD	Min.	Max.	F	p
Uglavnom izvodim aktivnosti pjevanja	Mlada	33	4,27	0,76	2	5	5,85	0,001**
	Srednja	15	3,33	1,17	1	5		
	Starija	34	3,15	1,40	1	5		
	Mješovita	21	3,62	1,16	1	5		
	Ukupno	103	3,63	1,22	1	5		
Uglavnom slušamo muziku	Mlada	33	3,73	1,15	1	5	2,40	0,08
	Srednja	15	2,93	1,28	1	5		
	Starija	34	3,09	1,24	1	5		
	Mješovita	21	3,33	0,86	1	5		
	Ukupno	103	3,32	1,17	1	5		
Uglavnom radimo brojalice	Mlada	33	3,64	1,02	1	4	3,96	0,01*
	Srednja	15	2,87	1,18	1	5		
	Starija	34	2,76	1,16	1	5		
	Mješovita	21	3,00	1,04	1	5		
	Ukupno	103	3,11	1,14	1	5		
Uglavnom izvodimo igre uz muziku	Mlada	33	4,06	0,93	1	5	3,52	0,02*
	Srednja	15	3,47	1,12	1	5		
	Starija	34	3,21	1,28	1	5		
	Mješovita	21	3,71	1,00	1	5		
	Ukupno	103	3,62	1,13	1	5		
Uglavnom sviramo na improviziranim instrumentima	Mlada	33	3,12	1,20	1	5	0,39	0,76
	Srednja	15	3,27	1,33	1	5		
	Starija	34	2,88	1,25	1	5		
	Mješovita	21	3,05	1,20	1	5		
	Ukupno	103	3,05	1,22	1	5		

Uglavnom radimo stvaralačke aktivnosti	Mlađa	33	3,33	1,02	1	5	1,78	0,16
	Srednja	15	3,33	0,10	1	5		
	Starija	34	2,82	1,19	1	5		
	Mješovita	21	3,38	1,07	1	5		
	Ukupno	103	3,17	1,09	1	5		

** statistička značajnost na nivou $p < 0,001$

* statistička značajnost na nivou $p < 0,05$

Deskriptivni podaci iz Tabele 7. pokazuju da se odgajatelji koji rade u srednjoj i starijoj uzrasnoj grupi ne slažu sa tvrdnjom da pri realizaciji zajedničkih/učehih aktivnosti iz oblasti muzičkog odgoja uglavnom koriste brojalice, dok se odgajatelji mlađe uzrasne grupe slažu sa navedenom tvrdnjom ($M=3,64$; $F=3,96$; $p=0,01$). Odgajatelji koji rade u mlađoj uzrasnoj grupi takođe se izjašnjavaju da koriste igre uz muziku ($M=4,04$), zatim pjevanje, koje se pokazalo kao najučestalija samostalna aktivnost ($M=4,27$, $F=5,85$ $p=0,001$), i brojalice. Sve navedeno ukazuje da odgajatelji mlađe uzrasne grupe uglavnom primjenjuju navedene tri aktivnosti (brojalice, igre uz muziku i pjevanje) kao samostalne/dominantne aktivnosti prilikom realizacije zajedničkih/učehih aktivnosti iz oblasti muzičkog odgoja u odnosu na odgajatelje srednje i starije uzrasne grupe. Ovo može biti pokazatelj da se sa uzrastom djeteta povećava integracija ili preplitanje nekoliko različitih muzičkih aktivnosti, ali može upućivati i na nedovoljnu primjenu muzičkih aktivnosti u odgojno-obrazovnom radu uopće, što bi svakako trebalo ispitati nekim narednim istraživanjem.

ZAKLJUČAK

Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da, od posmatranog uzorka, 87% odgajatelja nema formiranu vještinu sviranja niti na jednom instrumentu, što u praksi često dovodi do pjevanja uz matricu ili snimak sa YouTubea. Uočeno je da odgajatelji sa najkraćim radnim iskustvom kao izdvojenu aktivnost u radu sa djecom više koriste brojalice u odnosu na druge odgajatelje. Deskriptivni pokazatelji ukazuju na tendenciju postojanja razlike u procjenama odgajatelja s obzirom na radni staž, mada ta razlika nije značajna. Rezultati pokazuju da nema statističke razlike pri odabiru vrste muzičkih aktivnosti u odnosu na stručnu spremu odgajatelja, osim kada je u pitanju slušanje muzike. To se

odnosi na odgajatelje sa srednjom stručnom spremom ($M=4,07$) i master-studijem ($M=4,00$), koji ovu aktivnost uglavnom preferiraju kao samostalnu i u većem obimu. Deskriptivni pokazatelji takođe pokazuju da odgajatelji sa završenim master-studijem više preferiraju pjevanje kao samostalnu aktivnost, mada razlike nisu statistički značajne. Odgajatelji koji rade u mlađoj uzrasnoj grupi izjašnjavaju se da koriste igre uz muziku ($M=4,04$), zatim pjevanje, koje se pokazalo kao najučestalija samostalna aktivnost ($M=4,27$, $F=5,85$ $p=0,001$), i brojalice, uglavnom kao samostalne aktivnosti, dok odgajatelji koji rade u drugim uzrasnim grupama ne izdvajaju te aktivnosti kao samostalne.

Rezultati istraživanja pokazuju da je evidentna potreba za stručnim usavršavanje odgajatelja za razvoj njihovih muzičko-metodičkih kompetencija. Ovo je zajednička obaveza odgajatelja i obrazovnih institucija, koje bi trebale biti inicijatori ili partneri na rješavanju zajedničkog problema. Takođe je evidentna potreba za organizacijom stručnih seminara i obuka odgajatelja sa fokusom na razvoj vještine sviranja na instrumentu.

LITERATURA

- Branković, D.; Partalo, D. (2001). Metodološki problemi teorijskog definisanja empirijskog istraživanja kompetencija nastavnika. U: K. Špijunović (ur.), *Nastava i učenje: stanje i problemi*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu: 39-50.
- Cabanaca, A.; Perlovsky L.; Cabanac, M.C.B.; and Cabanac, M. (2013). *Behavioural Brain Research*: 256–260.
- Čaušević, M. (2013). Interdisciplinarni karakter glazbe u radu s djecom do jedanaest godina. U: S. Orbančić-Vidulin S. (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3: interdisciplinarni pristup glazbi, istraživanje, praksa, obrazovanje*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile: 151-157.
- Đurković-Pantelić, M. (1998). *Metodika muzičkog vaspitanja dece predškolskog uzrasta*. Šabac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Flohr, J.W.; Persellin, D. C. (2011). Applying brain research to children's musical experiences. In S. L. Burton, C. Crump Taggart (Eds.), *Learning from young children research in early childhood music*. Lanham - New York - Toronto - Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Education:3-22.
- Habibia, A.; Rael, B.; Cahna, B.; Antonio, D.; Hanna, D. (2016). Brain Neural correlates of accelerated auditory processing in children engaged in music training. *Developmental Cognitive Neuroscience*. 21: 1–14.
- Ignjačević, M. (2013). Muzička pismenost - raskorak između teorije i prakse. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 26 (2):60-71.
- Jusufović, N. i Ratković, D. (2019). Muzičko-metodičke kompetencije odgajatelja. U: S. Nesimović, E Mešanović-Meša (ur.), *Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih*. Sarajevo: Pedagoški fakultet: 134-147.
- Kamenov, E. (1996). Povezivanje književnosti sa drugim umetnostima u dečijem vrtiću. U: *Pedagoška stvarnost br. 3-4*. Novi Sad: Pokrajinski odbor Pedagoškog društva APV Novi Sad: 196-204.
- Lee, A. (2014). Implementing character education program through music and integrated activities in early childhood settings in Taiwan. *International Journal of Music Education*, vol 34,3: 340-351.
- Orijentacioni program predškolskog vaspitanja i obrazovanja šestogodišnje dece koja su obuhvaćena poludnevnom boravkom* (1979). Beograd: Republička zajednica dečije zaštite Beograd.
- Ratković D. (2010). Značaj sticanja muzičko-metodičkih kompetencija zarad učitelja. U: Branković, D. (ur.), *Kultura i obrazovanje – determinanta društvenog progressa*, knjiga 11. Banja Luka: Filozofski fakultet: 765-775.

Standardi kvaliteta rada odgajateljica, pedagoška i direktorica u predškolskom odgoju i obrazovanju, Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, Sarajevo 2011.

Stojanović, G. (1996). *Nastava muzičke kulture od 1. do 4. razreda osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Šindić, A., Pribiše – Beleslin T., i Ratković D. (2020). Stvaralačke aktivnosti za djecu predškolskog uzrasta u svijetu lutkarstva i muzike. U: T. Pribiše – Beleslin, (ur.), *Dječije stvaralaštvo u predškolskim ustanovama*. Banjaluka, Banjaluka: Filozofski fakultet:155-177.

Šindić, A., Pribiše – Beleslin T., i Ratković D. (2019). Vključevanje umetniških izraznih sredstev v učno okolje predškolskih otrok. Integration of Artistic Expressive Means into Preschool Children s Learning Environment. *Didactica Slovenica - pedagoška obzorja*, Letnik 34, 3-4: 80 -92.

REPRESENTATION OF MUSIC ACTIVITIES IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

Through the holistic approach to the development of preschool age children, well organised musical activities contribute to the development of a number of special abilities of preschool age children (hearing, sight, motor skills, verbal expression, foreign language learning, mathematical and creative ability, social adaptability, etc.). This is why it is very important for the educators to use a variety of musical activities/content appropriate for the children's age while working with children. The research included 103 educators from the area of Zenica-Doboj Canton (Federation of Bosnia and Herzegovina) with the aim to examine representation of music activities in working with preschool children with regard to the length of service and qualifications of educators and age group of children. The results of the research showed that singing, music games and counting rhymes were the most represented as independent activities and this was only in the younger age group. There was no difference found in the representation of musical activities with regard to the length of service of educators, except in the group of educators with the shortest work experience who mainly used counting rhymes in the performance of joint/learning activities. As for the representation of music activities with regard to the qualifications of educators there was no difference found, except with regard to listening to music and this was in the group of educators with secondary education qualifications and master studies who mainly used this activity in the performance of joint/learning activities. The results of the research, which are of particular concern, showed that 80.6% of educators have never attended a seminar to improve their skills of playing an instrument, while 87.4% of educators have not used a single instrument because they believed they did not have developed playing skills. All the aforesaid speaks in favour of the necessity for educational institutions, but also by educators themselves, to ensure the conditions for the development of musical-methodological competencies in order to use a variety of music activities/content to the fullest, and in accordance with the age of a child, and thus contribute to the holistic development of preschool children.

Keywords: a preschool child, holistic development, musical abilities, music activities, musical-methodological competencies

GLAZBENE AKTIVNOSTI S DJECOM PREDŠKOLSKE DOBI U VIRTUALNOM OKRUŽENJU IZ PERSPEKTIVE ODRŽIVOG RAZVOJA

BLAŽENKA BAČLIJA SUŠIĆ

Učiteljski fakultet u Zagrebu
e-mail: blazenka.baclijasusic@ufzg.hr

LUCIJA SAMBOL

Dječji vrtić "Lepoglava"
Trg kralja Tomislava 13
42250 Lepoglava
e-mail: lucija.sambol@gmail.com

UDK / UDC: [373.2:78]:616.2-036.21"2020/..."
[37.091.33-027.22:78.091]:502.131.1
Prethodno priopćenje / Preliminary paper

SAŽETAK

Tijekom lockdown-a uslijed pandemije COVID-19 dovedena je u pitanje ostvarivost temeljnih ciljeva održivog razvoja, kao što je pravo djece na kvalitetan razvoj u ranom djetinjstvu te predškolskom obrazovanju (Agenda 2030). Pandemija je postavila nove izazove i probleme u vezi s pravom djece na sudjelovanje u umjetničkim i kulturnim aktivnostima koje su jedne od ključnih elemenata za njihov holistički razvoj i dobrobit (COM, 2021) te

održivo obrazovanje (Pramling Samuelsson i sur., 2019). Dovedena je također u pitanje ostvarivost temeljnih vrijednosti koje ističe Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NKRPOO, 2015) kao što su stvaranje društva znanja koje je usmjereno napretku i održivom razvoju.

U radu su ispitana mišljenja i procjene kompetencija te stavovi 123 odgojitelja iz predškolskih ustanova na području Sjeverozapadne Hrvatske o načinima provođenja glazbenih aktivnosti na daljinu u vrijeme lockdowna.

Utvrđeno je da su odgojitelji koji su provodili glazbene aktivnosti na daljinu, najviše koristili web stranicu dječjeg vrtića te različite platforme putem kojih su slali prijedloge aktivnosti roditeljima. Uz elektronsku poštu, kao komunikacijski kanal, najviše je korištena aplikacija Viber putem koje su odgojitelji jedanput tjedno slali prijedloge aktivnosti roditeljima od kojih su dobivali povratne informacije. Dobiveni rezultati istraživanja ukazuju da se većina odgojitelja ne osjeća dovoljno kompetentnima za provođenje odgojno - obrazovnog rada na daljinu.

Uz potrebu za razvojem glazbenih kompetencija, dobiveni rezultati pokazuju da je odgojitelje potrebno dodatno educirati o načinima i mogućnostima provođenja odgojno-obrazovnog procesa na daljinu. S obzirom na dob djece, takav način rada ujedno podrazumijeva i adekvatnu suradnju i komunikaciju s roditeljima kako bi se takve aktivnosti mogle realizirati u praksi.

Ključne riječi: glazbene aktivnosti, održivo obrazovanje, pandemija, rani i predškolski odgoj i obrazovanje

UVOD

U posljednjih dvadesetak godina pojam održivosti sveprisutan je, kako u znanstvenoj i stručnoj literaturi, tako i u dokumentima počevši od EU Strategije održivog razvoja 2001., pa do UN-ovih ciljeva održivog razvoja navedenih u Agendi 2030 (UN, Agenda 2030). Uz brojne druge vrijednosti kao što su potrebne promjene za okončanje siromaštva i neimaštine te nejednakosti, poticaj gospodarskoga rasta te očuvanje okoliša, u okviru četvrtog cilja hrvatske inačice dokumenta UN Agende 2030 što ga je izdala neprofitna organizacija *Održivi razvoj zajednice Novi izazov: globalni ciljevi održivog razvoja do 2030.* (ODRAZ, 2017), ističe se da je potrebno "osigurati uključivo i kvalitetno obrazovanje te promovirati mogućnosti cjeloživotnog učenja" (ODRAZ, 2017, 11). Uz potrebu za osiguranjem besplatnog i kvalitetnog osnovnoškolskog te srednjoškolskog obrazovanja usmjerenog relevantnim i učinkovitim ishodima učenja koji se navodi u cilju 4.1, u cilju 4.2., ističe se važnost osiguranja kvalitetnog razvoja u ranom djetinjstvu i predškolskom obrazovanju kako bi se djeca pripremila za osnovnoškolsko obrazovanje (UN Agenda, 2030).

Kvalitetni odgoj i obrazovanje koncept je koji se temelji na razumijevanju te promjeni obrazovnog sustava u cilju poticanja održivosti kod budućih generacija (Zguir i sur., 2021). S obzirom na doprinos obrazovanja opstanku i prosperitetu cjelokupnog čovječanstva, upravo je na navedene ciljeve potrebno staviti osobiti naglasak. To je dodatno istaknuto u UNESCO-ovom dokumentu *Education for Sustainable Development: A Roadmap* (UNESCO, 2020) u kojem se ističe da obrazovanje za održivi razvoj predstavlja globalni okvir te ključni element za realizaciju kvalitetnog obrazovanja i ostalih ciljeva održivog razvoja. Navodi se da upravo obrazovanje može doprinijeti "ne samo uspjesima pojedinaca, već i kolektivnom opstanku i prosperitetu globalne zajednice" (UNESCO, 2020, 20). U cilju dodatne povezanosti obrazovanja za održivi razvoj s ostalim ciljevima održivog razvoja, također se ukazuje na potrebu stavljanja većeg naglaska na sadržaj učenja i njegov doprinos održivosti ljudi i planeta, za razliku od isključivog fokusa na ishode učenja kao pokazatelje pristupa i kvalitete učenja. Pritom je poseban naglasak stavljen na kompetencije koje se odnose na empatiju, solidarnost i poduzimanje akcija kao doprinos unapređenju ostalih ciljeva održivog razvoja u izgradnji budućnosti.

Države članice Europske unije (EU) prepoznaju važnost učinkovitog sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u djetetovom formativnom razvoju smatrajući ga temeljem cjeloživotnog učenja, društvene integracije, osobnog

razvoja te kasnije zapošljivosti (COM 2011, 66 final). Ukazivanju na važnost uloge ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za održivo društvo, osobito je doprinijela radionica što su je organizirali UNESCO i Univerzitet u Goteborgu 2007. godine kada su istaknute sličnosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj s obrazovanjem za mir, demokraciju i građanstvo. U namjeri da odgoj i obrazovanje za održiv razvoj pretvore u obrazovne ciljeve, Hägglund i Samuelsson (2009) su, uz ispreplitanje okolišne, socijalne i ekonomske dimenzije, ukazale i na njegovu vrijednosnu dimenziju. Budući da vrijednosti, stavovi, ponašanja i vještine stečene u djetetovoj ranoj i predškolskoj dobi mogu imati dugotrajan utjecaj na kasniji čovjekov život, važno ih je početi razvijati u djetetovoj ranoj dobi. Pritom je naglašeno da se djeca moraju osjećati kao cijenjeni dio zajednice te da ih je potrebno promatrati kao legitimne aktere u oblikovanju svojih zajednica, uzimajući u obzir značenje i perspektivu svakog djeteta u odgoju i obrazovanju. Potvrđeno je kako sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pripada širem obrazovnom sustavu, što znači da su globalna, politička i ekonomska pitanja jednako zastupljena u kurikulumima za obrazovanje za održivi razvoj u cjelokupnom obrazovnom sustavu. Nadalje je potvrđeno da odgoj i obrazovanje u ranom djetinjstvu pripadaju širem obrazovnom sustavu, što znači da su globalna, politička i ekonomska pitanja uključena u planiranje i provođenje obrazovanja za održivost u predškolskoj dobi, koliko i u ostatku obrazovnog sustava. Sukladno svemu navedenom, prihvaćeno je da rani i predškolski odgoj i obrazovanje imaju sve potrebne uvjete za doprinos obrazovanju za održivost, odnosno da obrazovanje u ranom djetinjstvu ima važnu ulogu u ostvarivanju održivog razvoja (Hägglund i Samuelsson, 2009).

U okviru temeljnih pitanja predškolskog odgoja i obrazovanja, na integrirani način se razmatra zdravlje, skrb i opstanak djece od rođenja do školske dobi (Siraj-Blatchford i Pramling-Samuelsson, 2016). Tako se, primjerice, prepoznaje važnost pripadnosti djece grupi vršnjaka u odgojno-obrazovnoj ustanovi u smislu sudjelovanja ili nesudjelovanja u različitim vršnjačkim zajednicama (Hägglund i Johansson, 2014).

Bez obzira na određene opće značajke održivog razvoja te početni fokus na okoliš, dodatni fokus je potrebno staviti na društvene probleme te lokalnu povijest i kulturu, političko znanje i estetsko uvažavanje. Sukladno tomu, odgoj i obrazovanje za održivi razvoj također se treba prilagoditi lokalnoj zajednici, odnosno započeti u lokalnoj, konkretnoj stvarnosti djece pri čemu se opažanje, sudjelovanje u eksperimentima i projektima iz stvarnog života navode kao ključni čimbenici za rano učenje te kao središnja tema održivog razvoja

(Samuelsson i Kaga, 2008). Budući je svih 17 ciljeva Agende 2030 vezano uz opstanak, dobrobit i učenje djece te njihov budući život, sve što se događa u društvu na neki se način odražava i ostavlja određene posljedice na djecu (Samuelsson i sur., 2020). Na to osobito ukazuje i aktualna pandemija Covid-19 te zabrinutost djece za ono što se događa u njihovom okruženju.

Navedeni suvremeni kontekst i brojne novonastale promjene u životima ljudi diljem svijeta uvelike se odražavaju na djetetov način života. Pandemija, stoga, predstavlja velik izazov za postizanje ciljeva održivog razvoja, pa tako i pružanja kvalitetnog odgoja i obrazovanja djeci. To je osobito bilo izraženo tijekom obustave rada odgojno-obrazovnih ustanova, kada je tijekom tzv. lockdowna oko 155 milijuna djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju bilo zahvaćeno zatvaranjem vrtića (UNESCO, 2020). Time je ujedno uz kvalitetni odgoj i obrazovanje došlo i do upitne mogućnosti postizanja globalnih ciljeva održivog razvoja kao što su primjerice zdravlje i blagostanje/dobrobit. Također je dovedena u pitanje i mogućnost ostvarivanja dječjih prava kao što je, primjerice, sudjelovanje djece u umjetničkim i kulturnim aktivnostima koje su ključne za njihov razvoj i dobrobit što, nadalje, utječe na njihovo mentalno zdravlje (COM, 2021, 2).

Uz povezanost dječjih prava i održivog razvoja u smislu uzajamne podrške i međusobnog utjecaja ovih vrijednosti s aspekta ljudskih prava (Francia i sur., 2021), važno je istaknuti i kompetencije odgojitelja kao važnog čimbenika u razvoju kako ovih vrijednosti, tako i svih ciljeva održivog razvoja u različitim kontekstima. S obzirom na brojne dobrobiti glazbe u djetetovu cjelovitu razvoju, razvoj glazbenih kompetencija odgojitelja može dodatno doprinijeti ostvarivanju dječjih prava na sudjelovanje u kulturnim aktivnostima kao važnog doprinosa održivom razvoju u vremenu pandemije Covid-19.

Promjenom paradigme (UNESCO, 2020) do koje je dovela pandemija, bila je potrebna transformacija pri korištenju nove digitalne tehnologije u kontekstu odgoja i obrazovanja kako bi djeca mogla percipirati sadržaje. Stoga je u cilju održivosti tijekom pandemije, odnosno održivog odgoja i obrazovanja u razdoblju lockdowna došlo do tzv. „digitalnog zaokreta“ (Camlin i Lisboa, 2021, 129) kada je cjelokupni odgojno-obrazovni sustav migrirao u virtualni prostor. Dok se ranije samo dio visokoškolskog obrazovanja odvijao na daljinu, tijekom lockdowna, a djelomično i danas, dio obrazovnog sustava preselio se u virtualno okruženje. Tako je pandemija Covid-19 ukazala na važnost digitalnih kompetencija za održavanje nastave i za odgojno-obrazovni rad s djecom rane i predškolske dobi.

DIGITALNE KOMPETENCIJE U KONTEKSTU GLAZBENOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Sukladno preporukama EU, digitalna kompetencija jedna od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje koja obuhvaća sigurno i kritičko korištenje tehnologija. Prema *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (NKRPOO, 2015, 13) "u ranoj i predškolskoj dobi digitalna kompetencija se razvija upoznavanjem djeteta s informacijsko-komunikacijskom tehnologijom i mogućnostima njezine uporabe u različitim aktivnostima...".

Poticanje razvoja digitalnih kompetencija pritom se ne izdvaja sadržajno i/ili organizacijski iz konteksta svih ostalih kompetencija (primj. posebne aktivnosti), nego se promatraju u kontekstu mogućnosti razvoja svakog djeteta kao individue (sva djeca određene kronološke dobi ne uče na isti način, nemaju jednaka predznanja i interese, te su im stoga razvojne potrebe i mogućnosti različite) (NKRPOO, 2015).

Danas su djeca svakodnevno, tijekom njihovih rutinskih dnevnih aktivnosti od jutra do navečer okružena produkcijskom, odnosno medijskom glazbom (engl. media music). Djeca tako slušaju glazbu tijekom doručka, na putu prema vrtiću/školi, tijekom igre i druženja s ostalim članovima obitelji (Vestad, 2013). Vestad (2019) navodi da način djetetova korištenja glazbe u svakodnevnom životu predstavlja koprodukciju djece i svijeta koji ga okružuje, nastalu kao rezultat povezanosti društvenih, kulturnih i materijalnih postavki, kao i djetetove osobne percepcije ovih značajki.

Uobičajen prizor u našem svakodnevnom okruženju su djeca koja spretno barataju mobitelima i tabletima roditelja, a neka od njih već vrlo rano imaju i vlastiti elektronički uređaj putem kojega samostalno pristupaju YouTube kanalu te odabiru glazbu za slušanje. Djeca korištenje YouTubea opisuju kao sredstvo protiv dosade te ga zbog njegovih zabavnih i interaktivnih sadržaja smatraju motivacijskim sredstvom koje doprinosi njihovu učenju (Yusuf, 2020).

Glazbeni pedagozi prepoznaju važnost tehnologije u glazbenom obrazovanju (Ajero, 2014; Crawford, 2013; Greher, 2006) što je također u skladu sa strateškom inicijativom Europske komisije. Polazeći od stajališta koje ističu Regelski i Gates (2009), a koje ukazuje da glazbeni pedagozi često nisu svjesni da je njihova odgojno-obrazovna praksa snažno ukorijenjena u općoj kolektivnoj, društvenoj te institucijskoj praksi, potrebno je prihvatiti novonastale promjene.

Prema dokumentu *Feasibility Study for the Establishment of a European Music Observatory – EMO (2020) - Studija ostvarivosti - izvedivosti osnutka Europskog glazbenog opservatorija*, tehnologija igra sve složeniju ulogu u glazbenom području. Ističe se da u skladu s time EU mora postati ambicioznija i poduzetnija u pogledu budućih istraživanja na polju glazbe i tehnologije.

Provedena istraživanja ukazuju da metodika glazbenog obrazovanja također ima brojne dobrobiti od korištenja novih obrazovnih tehnologija (Bauer i sur., 2003; Riley, 2013; Savage, 2007; Wise i sur., 2011). U dokumentu *Early Years Foundation Stage (EYFS) Statutory framework* navodi se da didaktičke igrice pružaju nove mogućnosti i poticaje za razmjenu misli, ideja i osjećaja (EYFS, STANDARD, 2018).

Kao suvremeni način koji karakterizira uporaba mobilnih uređaja i učenje bilo gdje i u bilo koje vrijeme, Paule-Ruiz i suradnici (2017) ukazuju na brojne mogućnosti za kreiranje te korištenje "mobilnih tehnologija" (engl. mobile technologies). Tako je, primjerice, SAMI (softver za učenje glazbe u ranoj i predškolskoj dobi) mobilna aplikacija koja se sastoji od četiri igre čiji su glavni ciljevi trening sluha, zvučna diskriminacija i glazbena improvizacija.

Promatrajući odgojitelje kao učenike te opisujući njihove ključne kompetencije za održivi razvoj, Mitranić i suradnici (2019) ukazuju na brojne mogućnosti i aspekte profesionalnog angažmana odgojitelja te razvoj njihovih kompetencija. U skladu s navedenim novonastalim promjenama u suvremenom društvu, od odgojitelja se očekuju glazbene i digitalne kompetencije u kontekstu nove dimenzije glazbenog odgoja i obrazovanja, kako bi mogli prilagoditi glazbeno obrazovanje djeci i njima bliskom jeziku tzv. digitalnih urođenika (Prensky, 2001).

METODOLOGIJA

1. Cilj i problem istraživanja

Cilj ovoga rada usmjeren je razumijevanju mišljenja, samoprocjene kompetencija te stavova odgojitelja iz predškolskih ustanova o načinima provođenja glazbenih aktivnosti na daljinu s aspekta održivog razvoja. Stoga je, u svrhu navedenog cilja, problem ovoga istraživanja usmjeren na pojedine ciljeve koji su oblikovani u sljedeće hipoteze:

H1 većina odgojitelja se ne slaže s tvrdnjom da je moguće provođenje odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolske dobi na daljinu;

H2 većina odgojitelja se ne osjeća dovoljno kompetentnima za provođenje odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolske dobi na daljinu;

H3 većina odgojitelja se ne slaže s tvrdnjom da se glazbene aktivnosti s djecom rane i predškolske dobi mogu provoditi na daljinu;

H4 većina odgojitelja se osjeća dovoljno kompetentnima za provođenje glazbenih aktivnosti u radu s djecom rane i predškolske dobi;

H5 većina odgojitelja se ne osjeća dovoljno kompetentnima za provođenje glazbenih aktivnosti u radu s djecom rane i predškolske dobi na daljinu.

2. Sudionici istraživanja

U istraživanju su sudjelovala 123 odgojitelja iz predškolskih ustanova na području Sjeverozapadne Hrvatske.

3. Instrument

Za potrebe istraživanja oblikovan je *Upitnik za samoprocjenu kompetencija, stavova i mišljenja odgojitelja o provođenju odgojno-obrazovnog rada na daljinu* te je provjerena njegova konstruktiva valjanost. S ciljem provjere konstruktne valjanosti upitnika provedena je faktorska analiza, metodom glavnih komponentata. Preduvjeti za računanje faktorske analize pokazuju da je opravdano provesti ovaj statistički postupak. Kaiser-Meyer-Olkin indeks iznosi 0,785 što je zadovoljavajuća vrijednost, a Bartlettov test sfericiteta je značajan na razini od 1% ($\chi = 228,10$; $df = 10$) čime je potvrđeno da se korelacijska matrica značajno razlikuje od matrice identiteta. Temeljem Kaiser-Guttmanova i Scree test kriterija potvrđeno je postojanje jednog faktora u samoprocjenama kompetencija odgojitelja. Ovim faktorom ukupno je objašnjeno 58,025% varijabiliteta manifestnih varijabli. Rotacija nije provedena jer se varijable jasno grupiraju oko dobivenog faktora u faktorskom prostoru što pokazuju u veličini saturacija, prikazanih u Tablici 1.

Tablica 1. Deskriptivni podaci i faktorska struktura *Upitnika glazbenih kompetencija, stavova i mišljenja odgojitelja o provođenju odgojno-obrazovnog rada na daljinu*

Čestice	Zasićenja	M	sd
Moguće je provođenje odgojno obrazovnog rada s djecom predškolske dobi na daljinu.	0,710	2,48	1,070
Osjećam se dovoljno kompetentnim za provođenje odgojno obrazovnog rada na daljinu.	0,769	2,95	1,163
Osjećam se dovoljno kompetentnim za provođenje glazbenih aktivnosti u radu s djecom rane i predškolske dobi.	0,541	3,86	1,031
Glazbene aktivnosti s djecom rane i predškolske dobi mogu se provoditi na daljinu.	0,871	3,01	1,087
Ukoliko smatrate da se glazbene aktivnosti s djecom rane i predškolske dobi mogu provoditi na daljinu, osjećate li se dovoljno kompetentnim za takav način provođenja?	0,867	2,85	1,238

Procjena pouzdanosti *Upitnika za samoprocjenu kompetencija, stavova i mišljenja odgojitelja o provođenju odgojno-obrazovnog rada na daljinu* određena je pouzdanošću tipa unutarne konzistencije (Cronbachov alfa). Ukupna pouzdanost upitnika jest $\alpha = .814$ te se ona smatra zadovoljavajućom.

Iz Tablice 1 može se iščitati da se većina tvrdnji nalazi na sredini ili iznad teorijskog raspona skale. S obzirom na raspon skale, sudionici su najnižom procijenili tvrdnju o mogućnosti provođenja odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolske dobi na daljinu ($M=2,48$, $sd= 1,70$), a najvišom tvrdnju o procjeni vlastite kompetencije za provođenje glazbenih aktivnosti u radu s djecom rane i predškolske dobi ($M=3,86$, $sd=1,031$). Prosječni rezultat na cijelom upitniku iznosi $M=3,029$ uz $sd= 0,85$ te također ukazuje na visoko slaganje s tvrdnjama upitnika.

Kako bi se ispitalo postoji li statistički značajna razlika u stavovima, mišljenjima te samoprocjenama kompetencija odgojitelja s obzirom na tri dobne skupine, provedena je jednosmjerna analiza varijance. Prvoj dobnoj skupini pripadali su sudionici od 31 do 30 godina ($N=47$, $M=3,13$, $sd= 0,79$), drugoj od 31 do 40 godina ($N=32$, $M=3,11$, $sd= 0,84$), a trećoj od 41 do 50 godina ($N=35$, $M=3,00$, $sd= 0,95$). Pretpostavka o homogenosti varijanci ($F=1,480$, $p>0,05$) je zadovoljena, kao i pretpostavka o normalnosti raspodjele. Kod prve ($KS z_1 = .11$ uz $df_1 = 47$, $p>0,05$) i druge ($KS z_2 = .14$ uz $df_2 = 32$, $p>0,05$) dobne skupine zadovoljena je pretpostavka o normalnosti distribucije, no kod treće dolazi do

odstupanja ($KS z_3 = .19$ uz $df_3 = 35, p < 0,05$). Ipak, Z vrijednosti ne prelaze granicu od 1.96 te se time odstupanje od simetrije niti na jednoj od razina ($z_1 = -0,83$, $z_2 = -1,33$, $z_3 = -7,39$) ne smatra statistički značajnim, što upućuje na simetričnu raspodjelu. No, rezultati analize varijance ukazuju ($F = 0,401$, $df_1 = 2$, $df_2 = 113$, $p > 0,05$) da ne postoji statistički značajna razlika u mišljenjima, stavovima te samoprocjenama kompetencija odgojitelja s obzirom na dobnu skupinu.

Tablica 2. Postotak odgovora ispitanika prema pojedinim tvrdnjama upitnika

	Uopće se ne slažem (1)	Uglavnom se ne slažem (2)	Niti se slažem, niti se ne slažem (3)	Uglavnom se slažem (4)	U potpunosti se slažem (5)
Moguće je provođenje odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolske dobi na daljinu.	21,3	30,3	30,3	15,6	2,5
Osjećam se dovoljno kompetentnim za provođenje odgojno-obrazovnog rada na daljinu.	12,3	23,8	29,5	25,4	9,0
Osjećam se dovoljno kompetentnim za provođenje glazbenih aktivnosti u radu s djecom rane i predškolske dobi.	4,1	4,9	21,3	40,2	29,5
Glazbene aktivnosti s djecom rane i predškolske dobi mogu se provoditi na daljinu.	13,1	14,8	34,4	33,6	4,1
Ukoliko smatrate da se glazbene aktivnosti s djecom rane i predškolske dobi mogu provoditi na daljinu, smatrate li se dovoljno kompetentnim za takav način provođenja?	18,9	18,9	29,5	23,8	9,0

Prema dobivenim rezultatima prikazanim u Tablici 2, većina odgojitelja se ne slaže s tvrdnjom da je moguće provođenje odgojno-obrazovnog rada s

djecom predškolske dobi na daljinu (51,6 %). Time je hipoteza H1 potvrđena. Nadalje, 36,1 % ispitanika se ne osjeća dovoljno kompetentnim za provođenje odgojno-obrazovnog rada na daljinu čime je hipoteza H2 potvrđena. Što se tiče samoprocjene odgojitelja o njihovoj kompetentnosti za provođenje glazbenih aktivnosti u radu s djecom rane i predškolske dobi, većina odgojitelja, njih 40,2 %, osjeća se uglavnom dovoljno kompetentnima za navedeni oblik rada dok se 29,5 % ispitanika osjeća u potpunosti dovoljno kompetentnima za provođenje glazbenih aktivnosti u radu s djecom. Time je hipoteza H3 također potvrđena. S obzirom na četvrtu hipotezu, većina odgojitelja (4,1 %) osjeća se uglavnom dovoljno kompetentnima za provođenje glazbenih aktivnosti u radu s djecom rane i predškolske dobi, dok se njih 33,6 % osjeća u potpunosti dovoljno kompetentnima za navedenu aktivnosti, što potvrđuje hipotezu H4.

U podjednakom postotku, 18,9 % ispitanika se uopće ne smatra kompetentnima te u istom omjeru, 18,9 % ispitanika se uglavnom ne smatra kompetentnima za provođenje glazbenih aktivnosti s djecom rane i predškolske dobi na daljinu. Budući da se na taj način sveukupno 37,8 % ispitanika ne smatra kompetentnima za provođenje glazbenih aktivnosti na daljinu, hipoteza H5 je potvrđena. Dobiveni rezultati analize varijance ($F = 0,401$, $df_1 = 2$, $df_2 = 113$, $p > 0,05$) ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni glazbenih kompetencija s obzirom na dobnu skupinu.

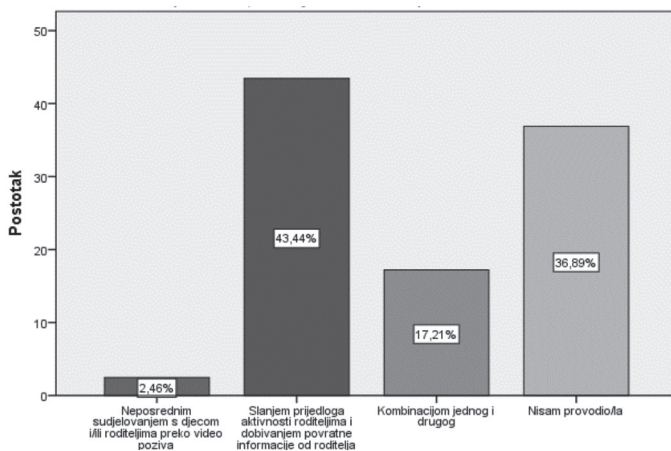
Što se tiče načina provođenja glazbenih aktivnosti tijekom lockdowna u vrijeme pandemije Covid-19, ispitanici su najviše koristili platforme kao što su: WhatsApp; e-mail; Viber; Dinamikom; Zoom; Teams i Web stranicu ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Najveći postotak ispitanika odgovorio je da nije koristilo niti jednu od navedenih platformi (33,6 %) dok je 25,4% ispitanika odgovorilo da je koristilo Web stranicu, 23,8 % ispitanika koristilo je e-mail, 21,3 % ispitanika je koristilo WhatsApp, a nešto manji postotak Viber (17,2 %). Ispitanici su u najmanjem postotku koristili sljedeće platforme: Dinamikom (10,7 %), Zoom (6,6 %) te Teams (0,8 %).

Tablica 3. Platforme putem kojih su provođene glazbene aktivnosti

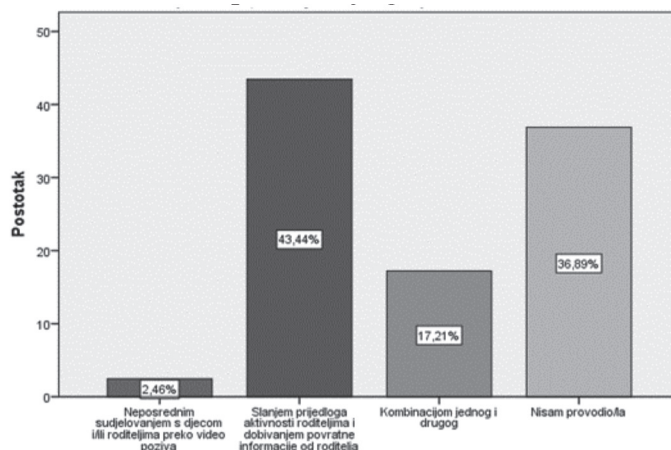
	Da (%)	Ne (%)
WhatsApp	21,3	78,7
E-mail	23,8	76,2
Viber	17,2	82,8
Dinamikom	10,7	89,3

Zoom	6,6	93,4
Teams	0,8	99,2
Web stranica	25,4	74,6
Ništa od navedenog	33,6	66,4

Graf 1. Način komunikacije odgojitelja s roditeljima tijekom provođenja glazbenih aktivnosti u radu s djecom u virtulanom obliku



Nadalje, iz Grafa 1 se može uočiti kako su odgojitelji u najvećoj mjeri provodili glazbene aktivnosti tako da su slali prijedloge aktivnosti roditeljima te od njih dobivali povratne informacije (43,44 %) što je u skladu s prethodnim rezultatima koji ukazuju na to da su odgojitelji najviše koristili email. Odgojitelji su se u najmanjoj mjeri služili neposrednom komunikacijom s djecom i/ili roditeljima preko video poziva (2,46 %) dok se kombinacijom ova dva prethodno navedena načina služilo 17,21 % odgojitelja. Čak 36,89 % odgojitelja u ovom istraživanju nije provodilo glazbene aktivnosti niti na jedan od predloženih načina.

Graf 2. Učestalost provođenja glazbenih aktivnosti u virtualnom okruženju

S obzirom na učestalost provođenja glazbenih aktivnosti u virtualnom okruženju (Graf 2), najveći postotak ispitanika koji su provodili glazbene aktivnosti putem nekih od platformi provodio ih je jednom tjedno (64,37 %), dok je veći dio njih aktivnosti provodio jednom mjesečno (21,84 %). U znatno manjem postotku (8,05 %) ispitanici su ih provodili dvaput mjesečno, dok je najmanji postotak odgojitelja, njih 5,75 %, glazbene aktivnosti na daljinu provodio tri puta mjesečno.

Glede vrste, odnosno oblika glazbenih aktivnosti koje su odgojitelji koristili (Tablica 2), dobiveni rezultati ukazuju na to da su odgojitelji u svom radu najviše koristili pjevanje (50,0 %), brojalice (46,7 %) te slušanje glazbe (45,9 %). Najmanje zastupljeni oblici glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnom radu odgojitelja bili su sviranje (13,9 %) i online didaktičke igrice (12,3 %).

Tablica 4. Zastupljenost pojedinih oblika glazbenih aktivnosti

	Da (%)	Ne (%)
Pjevanje	50,0	50,0
Izvođenje brojalica	46,7	53,3
Pokretne igre	37,7	62,3
Igre s pjevanjem	38,5	61,5
Sviranje	13,9	86,1
Slušanje glazbe	45,9	54,1

Likovno izražavanje glazbenih pojmova	16,4	83,6
On-line didaktičke igrice	12,3	87,7
Ništa od navedenog	20,5	79,5

DISKUSIJA

Sobzirom na temeljno polazište ovoga rada koje je usmjereno na provođenje glazbenih aktivnosti na daljinu te samoprocjeni kompetencija, mišljenju i stavovima odgojitelja o navedenom problemu, dobiveni rezultati istraživanja ukazuju na to da se većina ispitanika ne osjeća dovoljno kompetentnima za provođenje odgojno-obrazovnog rada na daljinu s djecom predškolske dobi. U skladu s time, oni se ujedno ne osjećaju dovoljno kompetentnima niti za provođenje glazbenih aktivnosti u radu s djecom rane i predškolske dobi na daljinu, premda se većina odgojitelja smatra dovoljno kompetentnima za provođenje glazbenih aktivnosti općenito u radu s djecom. Dobiveni rezultati samoprocjene kompetencija odgojitelja s obzirom na rad na daljinu, u skladu su s njihovim mišljenjem i stavovima o mogućnosti provođenja odgojno-obrazovnog rada na daljinu s djecom predškolske dobi, kao i s njihovim mišljenjima i stavovima o mogućnosti provođenja glazbenih aktivnosti na daljinu s djecom rane i predškolske dobi. Također, dobiveni deskriptivni podaci s obzirom na korištene platforme za provedene glazbenih aktivnosti na daljinu, a koji pokazuju da najveći dio ispitanika nije koristio niti jednu od navedenih platformi, ujedno ukazuju da najveći dio ispitanika uopće nije provodio odgojno-obrazovni rad na daljinu u bilo kojem obliku. Dobiveni rezultati također idu u prilog ranije navedenim rezultatima te ih potvrđuju.

Najveći broj ispitanika koji je provodio glazbene aktivnosti na daljinu to je činio u suradnji s roditeljima tako da su im putem nekih od platformi jednom tjedno slali prijedloge glazbenih aktivnosti za djecu. Što se tiče vrste, oblika korištenih glazbenih aktivnosti, ispitanici koji su provodili glazbene aktivnosti najviše su koristili pjesmice, brojalice te aktivnost slušanja glazbe.

Dobiveni rezultati istraživanja koji ukazuju na mišljenja i stavove odgojitelja o nemogućnosti provođenja odgojno-obrazovnog rada na daljinu, u skladu su sa stajalištem koje navode Vilacheva i suradnici (2019). Kao temeljni problem nemogućnosti rada na daljinu navodi se da je pri online interakciji odgojitelja i djeteta nužno i prisustvo treće osobe koja se brine o djetetu.

Rezultati se dodatno mogu tumačiti i nalazima provedenog istraživanja

Dhawana (2020) koji navodi da, iako se tehnologija za učenje i rehabilitaciju na daljinu primjenjuje već dugo vremena u odgoju i obrazovanju, još uvijek postoje teškoće u implementaciji takvih sadržaja. Neovisno o razini obrazovnog sustava, problemi koji se javljaju variraju od tehničkih poteškoća korisnika, problema s audio-vizualnim materijalima, nemogućnosti motiviranja korisnika na takav način rada, pronalaska vremena za rad i ostalih teškoća. Nadalje, neki autori kao čimbenike koji doprinose negativnim mišljenjima i stavovima odgojitelja o mogućnosti provođenja odgojno-obrazovnog rada na daljinu, uz moguće razlike u njihovim stavovima, mogu biti i strah od korištenja novih tehnologija te strah od gubitka ugleda (Nanjundaswamy i sur., 2021).

Na nedovoljno razvijene digitalne kompetencije odgojitelja ukazuje i Foti (2020) koji navodi da su s obzirom na pandemiju i novonastale okolnosti, pred odgojitelje bili postavljeni novi izazovi i poteškoće s obzirom na njihovu objektivnu nesposobnost pristupanja "elektronskom" načinu obrazovanja. S druge strane, isti autor u dobivenim rezultatima istraživanja vezanim uz provođenje odgojno-obrazovnog rada na daljinu navodi mišljenja ispitanika koja ističu jednostavnost korištenja pojedinih platformi, bez potrebe za specijaliziranim tehničkim znanjima, kao i mogućnost njihove jednostavne prilagodljivosti korištenja u radu odgojitelja.

Rezultat koji ukazuje da se većina odgojitelja smatra dovoljno kompetentnima za provođenje glazbenih aktivnosti općenito u radu s djecom u skladu je s rezultatima provedenih istraživanja (Bačlija Sušić, 2018; Vidulin, 2016). Iako rezultati provedenih istraživanja ukazuju da se odgojitelji smatraju kompetentnima za provođenje glazbenih aktivnosti u radu s djecom, oni ujedno izražavaju želju za daljnjim unapređenjem svojih glazbenih kompetencija. Samoprocjena glazbenih kompetencija odgojitelja može se također pripisati i odgojiteljevom osjećaju osobne samo-efikasnosti u provođenju glazbenih aktivnosti, odnosno o njihovu osobnom uvjerenju o kompetencijama za provođenje glazbenih aktivnosti u radu s djecom (Herzogi sur., 2018).

ZAKLJUČAK

U skladu s dobivenim rezultatima provedenog istraživanja, može se zaključiti da je potrebno dodatno razvijati digitalne kompetencije odgojitelja, kako u kontekstu glazbenih aktivnosti, tako i u drugim područjima. Ta je potreba dodatno izražena s obzirom na suvremeni kontekst i pandemiju Covid-19.

Može se pretpostaviti da će se razvoj digitalnih kompetencija odgojitelja ujedno posredno odraziti i na promjenu mišljenja i stavova odgojitelja prema različitim oblicima i mogućnostima provođenja odgojno-obrazovnog rada na daljinu. Pritom je važno istaknuti da je pri takvom načinu rada neophodna suradnja s roditeljima, odnosno s osobom koja brine o djetetu (Vilacheva i sur. 2021). Razvoj navedenih vrijednosti, znanja i vještina u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja predstavlja doprinos odgoju i obrazovanju za održivi razvoj, a time ujedno predstavlja i temeljno polazište za postizanje drugih ciljeva održivog razvoja.

Iako je proces digitalne transformacije više fokusiran na škole i fakultete, a znatno manje na vrtiće (Vilacheva i sur., 2021) korištenje digitalne tehnologije (ICT) sastavni je dio svakodnevnog života, te kao takvo ne može izostati niti iz odgoja i obrazovanja u djetetovoj ranoj i predškolskoj dobi (Bertram i Pascal, 2016). Održivo okruženje za učenje mora omogućiti učinkovite nastavne alate i opremu te potaknuti infrastrukturu visoke tehnologije (Nanjundaswamy i sur., 2021). S obzirom na to da je rani i predškolski odgoj i obrazovanje temelj djetetova razvoja u budućnosti, nedovoljna zastupljenost digitalne tehnologije u predškolskim ustanovama usporava tempo održivog razvoja (Vilacheva i sur., 2021).

Uzevši u obzir nastalu promjenu, odnosno transformaciju pri korištenju nove digitalne tehnologije, došlo je do razvoja tzv. *digitalne pedagogije* koja je postala vitalni dio današnjeg svijeta. Digitalna pedagogija uključuje platforme za e-učenje, načine učenja, komunikacijske alate i opremu koji olakšavaju suradnju i interaktivno poučavanje i učenje među sudionicima bez ikakvih ograničenja na vrijeme i mjesto (Nanjundaswamy i sur., 2021). Pritom je ipak, bez obzira na brojne prednosti i mogućnosti takvog načina odgojno-obrazovnog rada, važno istaknuti da ono ne može zamijeniti aktivnu i neposrednu interakciju odgojitelja i djeteta u odgojno-obrazovnom procesu.

S obzirom na suvremeni način života i korištenje digitalne tehnologije uz koju djeca odrastaju, odgojitelji se trebaju prilagoditi takvim generacijama te razvijati svoje digitalne kompetencije općenito. Na to, kao i na veću upotrebu tehnologije, upućuju nove politike ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u mnogim zemljama (Knudsen i sur., 2019).

Budući da glazbeno obrazovanje zapravo predstavlja dio šireg obrazovnog konteksta i društvene prakse koja uključuje obitelj, zajednicu, religiju, kulturu, društvo, etničku pripadnost itd., važno je prihvatiti novonastale promjene (Regelski i Gates, 2009) te integrirati digitalnu pedagogiju u glazbeni odgoj

i obrazovanje. Za to je, kao i za druge promjene u smislu korištenja novih pedagoških pristupa/novih pedagogija, "potrebno vrijeme, namjera i trud na više razina" (McKeown i Hopkins, 2014, 5). Potrebno je, dakle, poticati odgojitelje na različite oblike cjeloživotnog učenja te dodatno razvijati studijske programe koji će biti u skladu s ciljevima odgoja i obrazovanja za održivi razvoj kao temelja djetetova razvoja u budućnosti.

LITERATURA

- Ajero, M. (2014). Helping Out Piano Students Online. *American Music Teacher*. August/September, 45-47.
- Bauer, W. I., Reese, S., i McAllister, P. A. (2003). Transforming music teaching via technology: The role of professional development. *Journal of research in Music Education*, 51(4), 289-301.
- Bertram, T., i Pascal, C. (2016). Early childhood policies and systems in eight countries: Findings from IEA's early childhood education study (p. 194). Springer Nature.
- Camlin, D. A., i Lisboa, T. (2021). The digital 'turn' in music education. *Music Education Research*, 23(2), 129-138.
- Communication from the Commission of 17 February 2011 – *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow* [COM(2011) 66 final]
- Crawford, R. (2013). Evolving technologies require educational policy change: Music education for the 21st century. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(5).
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1)
- Feasibility study for the establishment of a European Music Observatory – EMO (2020) (Studija ostvarivosti - izvedivosti osnutka Europskog glazbenog opservatorija) Pristupljeno 10.10.2021. s adrese: <https://www.live-dma.eu/wp-content/uploads/2020/11/Feasibility-Study-European-Music-Observatory.pdf>.
- Foti, P. (2020). Research in distance learning in Greek kindergarten schools during the pandemic of covid-19: Possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 5(1).
- Francia, G., Neubauer, A., i Edling, S. (2021). Unaccompanied Migrant Children's Rights: A Prerequisite for the 2030 Agenda's Sustainable Development Goals in Spain and Sweden. *Social Sciences*, 10(6), 185.
- Greher, G. R. (2006). Transforming music teacher preparation through the lens of video technology. *Journal of Music Teacher Education*, 15(2), 49-60.
- Hägglund, S., i Samuelsson, I. P. (2009). Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 49-63.
- Hägglund, S., i Johansson, E. M. (2014). Belonging, value conflicts and children's rights in learning for sustainability in early childhood. In *Research in early childhood education for sustainability* (pp. 54-64). Routledge.

- Herzog, J., Bačlija Sušić, B., i Županić Benić, M. (2018). Samoprocjena profesionalnih kompetencija studenata ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u provođenju likovnih i glazbenih aktivnosti s djecom. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 16(3), 579-592.
- Hopkins, C., i McKeown, R. (2014). Teacher education and education for sustainable development: Ending the DESD and beginning the GAP. Report from the UNESCO Chair on Reorienting Teacher Education to Address Sustainability. Available online: <https://www.kdp.org/initiatives/pdf/TeacherEdESDChairReport.pdf> (Preuzeto 13. 12. 2021).
- Knudsen, J. S., Aglen, G. S., Danbolt, I., i Engesnes, N. (2019). Musical pathfinders of the kindergarten. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(2), 163-176.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Paule-Ruiz, M., Álvarez-García, V., Pérez-Pérez, J. R., Álvarez-Sierra, M., i Trespalacios-Menéndez, F. (2017). Music learning in preschool with mobile devices. *Behaviour & Information Technology*, 36(1), 95-111.
- Pavić-Rogošić, L., Jelić Muck, V., i Jagnjić, M. (2015). Globalni ciljevi održivog razvoja do 2030. ODRAZ–Održivi razvoj zajednice, Zagreb.
- Prensky, M. 2001. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon* 9 (5): 1-6. <http://www.webcitation.org/5eBDYI5Uw> Preuzeto 8.10.2021.
- Regelski, T. A., i Gates, J. T. (Eds.). (2009). Music education for changing times: Guiding visions for practice (Vol. 7). Springer Science & Business Media.
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in Education for Sustainable Development. *Issues and trends in education for sustainable development*, 39, 39-59. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261802>
- Patricia Riley (2013) Music outside the lines: ideas for composing in K-12 music classrooms, *Music Education Research*, 15:3, 369-371.
- Savage, J. (2007). Reconstructing music education through ICT. *Research in Education*, 78(1), 65-77.
- Samuelsson, I. P., i Kaga, Y. (Eds.). (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (pp. 1-136). Paris: Unesco.
- Samuelsson, I. P., Li, M., i Hu, A. (2019). Early childhood education for sustainability: A driver for quality. *ECNU Review of Education*, 2(4), 369-373.
- Samuelsson, I. P., Wagner, J. T., i Ødegaard, E. E. (2020). The coronavirus pandemic and lessons learned in preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy forum. *International journal of early childhood*, 52(2), 129-144.

- Siraj-Blatchford, J., i Pramling-Samuelsson, I. (2016). Education for sustainable development in early childhood care and education: An introduction. In *International research on education for sustainable development in early childhood* (pp. 1-15). Springer, Cham.
- Savage, J. (2007). Reconstructing music education through ICT. *Research in Education*, 78(1), 65-77.
- Secretary-General of the European Commission (2021). Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Eu Strategy on the Rights of the Child, 24 March 2021, COM (2021) 142 final, available at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/?uri=CELEX:52021DC0142> (Preuzeto 12.12. 2021.)
- UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*.
- United Nations (UN). (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development*
- Vestad, I. L. (2013). Barns bruk av fonogrammer. Om konstituering av mening i barnekulturelt perspektiv. Doctoral Dissertation, University of Oslo.
- Vestad, I. L. (2019). Children's media music. *Making culture*, 73.
- Vidulin, S. (2016). Glazbeni odgoj djece u predškolskim ustanovama: mogućnosti i ograničenja. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 62(1), 221-233.
- Vilacheva, M., Zadorina, M., i Meshcheryagina, V. (2021). Ecologization and digitalization of preschool education for sustainable development: problems and prospects. In E3S Web of Conferences (Vol. 296, p. 08020). EDP Sciences.
- Zguir, M. F., Dubis, S., i Koç, M. (2021). Embedding Education for Sustainable Development (ESD) and SDGs values in curriculum: A comparative review on Qatar, Singapore and New Zealand. *Journal of Cleaner Production*, 319, 128534.
- Yusuf, R. (2020). Teaching EFL Students Using Selected Media: Offline Video Taken From YouTube. Utamax: *Journal of Ultimate Research and Trends in Education*, 2(1), 29-33.
- Wise, S., Greenwood, J., i Davis, N. (2011). Teachers' use of digital technology in secondary music education: illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education*, 28(2), 117-134.

MUSIC ACTIVITIES WITH PRESCHOOL CHILDREN IN A VIRTUAL ENVIRONMENT FROM THE PERSPECTIVE OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

During the lockdown due to the COVID-19 pandemic, the feasibility of fundamental goals of sustainable development such as the right of children to quality development in early childhood and preschool education (Agenda 2030) was questioned.

Pandemic has posed new challenges and issues regarding the right of children to participate in artistic and cultural activities that are one of the key elements for their holistic development and well-being (COM, 2021), and sustainable education (Pramling Samuelsson et al., 2019). The feasibility of the core values emphasized by the National Curriculum for Early and Preschool Education (NKRPOO, 2014) such as the creation of a knowledge society focused on progress and sustainable development has also been questioned.

The paper examines the opinions and assessments of competencies, and attitudes of 123 teachers from preschool institutions in the area of Northwest Croatia on the ways of conducting music activities at a distance during lockdown. It was concluded that teachers who conducted music activities online mostly used the kindergarten website and various other platforms through which they sent activity suggestions to parents.

In addition to e-mail, the Viber application was the most used communication channel, through which teachers once a week sent activity suggestions to parents and received feedback. The obtained results indicate that most teachers do not feel competent enough to conduct educational work at a distance.

The results of the research also confirmed that in addition to the need to develop musical competencies, teachers need to be further educated on the ways and possibilities of conducting distance pedagogical practice. Given the age of children, the implementation of activities in practice, also implies adequate cooperation and communication with parents.

Keywords: music activities, sustainable education, pandemic, early and preschool education

POTICANJE EMOCIONALNOGA RAZVOJA DJECE PREDŠKOLSKE DOBI TEMATSKIM INTEGRIRANIM GLAZBENIM AKTIVNOSTIMA

SUZANA GOLDIN

Glazbena škola Ivana Matetića–Ronjgova Pula

e-mail: suzana.zbor@gmail.com

ALEKSANDRA SMOLIĆ BATELIĆ

Učiteljski fakultet u Rijeci

e-mail: smolic.batelic@ufri.uniri.hr

SABINA VIDULIN

Muzička akademija u Puli

e-mail: sabina.vidulin@unipu.hr

UDK / UDC: 159.942-053.4:[37.091.33-027.22:78.091]
Prethodno priopćenje / Preliminary paper

SAŽETAK

Glazbena umjetnost važan je i neizostavan čimbenik odgoja i obrazovanja djece, a glazba sastavni dio odgojno-obrazovnog procesa. Na razini ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja teži se glazbenim aktivnostima kojima se omogućuju cjelovita odgojno-obrazovna iskustva. U tome se kontekstu pažnja

pridaje i kreiranju prostorno-materijalnoga okruženja za učenje glazbom i kroz glazbu, uz integrirani i holistički pristup. Slijedom navedenoga, tematska integrirana aktivnost razmatra se kao pokretačka ideja pri osmišljavanju razvojno primjerenih glazbenih igara unutar fleksibilno strukturirane glazbene aktivnosti. Ovaj se rad temelji na projektu *Istarske nine nane / Ninne nanne Istriane* putem kojega su revitalizirane istarske tradicijske uspavanke, a ujedno je poslužio za osmišljavanje tematske integrirane glazbene aktivnosti *Je li Orco strašan?* S obzirom na to da su uspavanke zastupljene u predškolskim ustanovama, ponajviše zbog svojih odgojnih i obrazovnih vrijednosti, za potrebe kreiranja tematske integrirane aktivnosti odabrana je tradicijska uspavanka naziva *Orco*. Ta tradicijska uspavanka, osim svojih glazbenih i izvanglazbenih odrednica, može postati i izvrstan poticaj u didaktičko-metodičkoj razradi u svrhu jačanja emocionalnoga razvoja djece predškolskoga uzrasta. Aktivnost *Je li Orco strašan?* priređena je s ciljem poticanja emocionalnoga razvoja djece pri svladavanju emocije straha od mraka, čudovišta i imaginarnih bića. Ponuđeni su različiti oblici poticanja djece koji se mogu implementirati u svakodnevnome odgojno-obrazovnom radu kroz glazbena područja pjevanja, sviranja i slušanja glazbe. Glazbenim igrama koje su dio te tematske aktivnosti doprinosi se i različitim razvojnim zadaćama kod djece, poput razvoja govora, komunikacije, izražavanja i stvaralaštva, izražavanja vlastitih potreba, osjećaja i iskustava, slušanja i razumijevanja književnoga te dijalektalnoga govora, slobodnih manifestacija i ekspresivnosti dječjih doživljaja. Rad odgajatelja usmjeren poticanju emocionalnih doživljaja djece, njihova emocionalnog izražavanja i razumijevanja te vođenju kroz različita emocionalna iskustva poželjan je i potreban u predškolskome odgoju i obrazovanju, što se može realizirati i tematskom integriranom glazbenom aktivnošću.

Ključne riječi: emocionalni razvoj djece, glazba, predškolska dob, tematska integrirana aktivnost, tradicijska uspavanka

PREMA HOLISTIČKOME PRISTUPU ODGOJU I OBRAZOVANJU DJECE IZ GLAZBENE PERSPEKTIVE

Glazba, iako ponajprije umjetnička tvorevina koja progovara autentičnim jezikom, svoje je značenje i vrijednost pokazala u odgoju i obrazovanju još od staroga vijeka. U grčkoj civilizaciji smatrana je odgojnim sredstvom, dok se njezina odgojna, pa i obrazovna dimenzija manifestirala kroz školovanje, koje je od srednjega vijeka nadalje omogućavala Crkva, i obrazovanje koje se provodilo na dvorovima. Uz privatnu glazbenu poduku bogatih građana intenziviranu tijekom 19. stoljeća, glazba je postala i predmetom u školi. Koncept individualnoga poučavanja proširio se na kolektivni pa se uviđa i promjena osnovne pedagoške paradigme učenja glazbe. Rad sa skupinom djece iste dobi utjecao je na konačno oblikovanje glazbene nastave, čime je uloga glazbe proširena s prvobitno odgojne na obrazovnu i kulturološku. Glazba je dobila i svoje nastavne programe s ciljevima, zadaćama i ishodima. Predloženi su sadržaji koji se smatraju osnovama glazbene kulture te glazbeni pojmovi koji su postali glazbeno-jezični standard. Osmišljene su i raznovrsne metode za njezino učenje i strategije za poučavanje na različitim odgojno-obrazovnim razinama.

Prvu razinu na kojoj se glazba ponajprije doživljava, ali i spoznaje, sačinjavaju rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Holistički pristup koji je temelj odgoja i učenja u ranoj dobi ukazuje na to da razvoj djece treba sagledavati cjelovito, podržavajući djetetovu originalnost i inicijativu koristeći raznovrsne poticaje. Glazbeni odgoj sastavni je dio odgojno-obrazovnoga procesa i provodi se svakodnevno, s namjerom razvoja dječjih (glazbenih) vještina i potencijala.

Glazbene aktivnosti realiziraju se pjevanjem i sviranjem, slušanjem glazbe, izražavanjem i stvaranjem, istraživanjem i pokretom, zatim praktičnim i radnim zadacima te igrama. U procesu doživljavanja i upoznavanja glazbe te razvoja vještina djece bitna su karika odgojitelji koji vode, između ostaloga, i glazbene aktivnosti. „Vođeni glazbeni odgoj djeteta implicira sljedeće: razvoj glazbenog sluha prepoznavanjem i razlikovanjem različitog trajanja i visine tona, razvoj ritamskog umijeća, sviranje na udaraljka, njegovanje i razvoj dječjeg glasa, prakticiranje igara s pjevanjem, glazbenih dramatizacija i glazbenih priča te rad na razvoju samostalnog dječjeg glazbenog izražavanja” (Vidulin, 2016, 225). Uvažavajući psihofizičke karakteristike i razvojne faze djece, na odgojitelju je da svakodnevno provodi glazbene aktivnosti „osobito u korelaciji s drugim aktivnostima (npr. psihičke, vizualne umjetnosti, jezične aktivnosti itd.)” (Stolic

i sur., 2015, 440). Uz navedeno, od odgojitelja se očekuje da pronađu učinkovitiji način odgoja i obrazovanja djece, odnosno da, uz vlastito znanje i iskustvo, nadgrade već postojeće metode i pronađu poticaje koji su bliži dječjoj prirodi.

Povijest školstva ukazuje na različita rješenja povezana s osuvremenjivanjem poučavanja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Uz metodu Montessori koja posebno oblikovanim i pripremljenim materijalima u strukturiranoj okolini potiče cjeloviti razvoj djeteta, zatim waldorfsku metodu kojom se teži usklađivanju misaonih sposobnosti, emocija, praktičnih iskustava i slobode koje omogućava kreativnost, postoje i specifične metode kojima je temelj glazba. Miyamoto (2007) ističe da se na razini ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mogu koristiti metode poučavanja poput Suzukija, Kodályja, Orffa, Yamahe i dr. Metoda Suzuki usredotočena je na usmjeravanje pažnje, poticanje ustrajnosti, razvoj glazbenih postignuća, pružanje podrške roditelju i učitelju, Kodály k unaprjeđivanju ispravne upotrebe deskriptora za dinamiku i tempo. Orffova metoda pak teži omogućavanju više razine interesa i uživanja u ritmičkim aktivnostima, dok se u okviru Yamahe stremi osiguravanju raznovrsnosti nastavnih aktivnosti, prepoznavanju pojedinaca, inkluziji, dramatizacijskim igrama i sl.

U *Nacionalnome kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2015), koji naglašava integrirane, razvojne, humanističke, konstruktivističke i sukonstruktivističke značajke kurikula vrtića, uspostava uspješnih modela provođenja glazbenih aktivnosti jedna je od njegovih važnih odrednica. Isto tako, nalazi novijih istraživanja apostrofiraju važnost integriranja sadržaja i tematskoga pristupa glazbenim aktivnostima. Davidova (2020a, 2020b, 2020c) upravo je na tematskome pristupu osmislila model integriranoga učenja glazbe u predškolskoj dobi koji je prihvaćen u predškolskim ustanovama u Litvi. Autorica ističe da model doprinosi razvoju kognitivnoga područja, obogaćivanju djetetova emocionalnog svijeta i pruža iskustvo u zajedničkim društveno-zabavnim aktivnostima. „Pažljivo odabrana tema osigurava koherentnost i služi kao fokus za aktivnosti i nastavni materijal. Integracija predstavlja način da se izbjegne fragmentirano i nebitno stjecanje izoliranih činjenica, pretvarajući znanje u osobno korisne alate za učenje novih informacija” (Lipson, 1993, prema Davidova, 2020a, 4182). Integracija uz glazbene aktivnosti, iako je uobičajena i primjenjuje se da bi se djeca upoznala s određenom temom s ciljem holističkoga razvoja, rjeđe se koristi radi poticanja motivacije djece za spoznajom (Bilbokaitė i sur., 2020), stoga je važno obratiti pažnju i na taj segment.

S obzirom na to da integrirano učenje i tematski pristup djeluju, između ostaloga, na emocionalni razvoj djece, u ovome se radu prikazuje kako se glazbenim aktivnostima usmjerava i potiče djecu predškolskoga uzrasta na doživljavanje i izražavanje emocija te kako ih se može motivirati na učenje, a pokazat ćemo i kako se glazbenim igrama utječe na holistički razvoj djece.

EMOCIONALNI DOŽIVLJAJ I IZRAŽAVANJE S NAGLASKOM NA EMOCIJU STRAHA

Doživljaj i izražavanje emocija razlikuju se u odnosu na faze dječjega emocionalnog razvoja, što se pripisuje, prema Starc i suradnicima (2004), biološkomu sazrijevanju, složenijim situacijama na koje dijete nailazi i reagira te razvoju intelektualnih sposobnosti. U literaturi se spominje i emocionalna inteligencija koju Salovey i Mayer (1990) opisuju kao sposobnost doživljavanja i izražavanja emocija, njihova uključivanja u misaone procese, razumijevanje i reguliranje. Goleman (1997) ukazuje i na emocionalnu pismenost kao sposobnost prepoznavanja i imenovanja vlastitih emocionalnih stanja.

Vasta i suradnici (1998) ističu da su prve emocije koje dijete izražava reakcija na ugodu i neugodu koju pokazuje smiješkom, gugutanjem ili plačem i mrštenjem. Do kraja šestoga mjeseca života dijete izražava sve četiri primarne emocije: radost, tugu, ljutnju i strah, te prepoznaje osnovna emocionalna stanja najbližih osoba. S obzirom na to da je u ovome radu naglasak na emociji straha, odnosno na tome kako se suočiti sa strahom uz pomoć glazbe i tematskih integriranih aktivnosti, istaknut ćemo karakteristike te emocije.

Strah je jedna od četiriju primarnih emocija koja je prisutna kod svakoga ljudskog bića. Iskazuje se emocionalnom ili fiziološkom reakcijom pojedinca na opaženu ili doživljenu prijetnju te je nužna za čovjekov opstanak (Murphy, 1985; Novović i Mićanović, 2020; Tatalović Vorkapić i Knapić, 2015). Ubraja se u kategoriju naučenih strahova u dječjoj, odnosno predškolskoj dobi (Vulić-Prtorić 2002a, prema Tatalović Vorkapić i Knapić, 2015). Sorin (2005) tu vrstu strahova naziva nematerijalnom kategorijom, u koju još ubraja i strahove od loših snova ili noćnih mora, duhova, klauna i maski. Iako se u literaturi različito određuje u kojoj se točno dobi strah nematerijalne kategorije primjećuje, moguće je precizirati razdoblje od oko treće do pete godine djetetova života (Novović i Mićanović, 2020; Marković, 2008; Mikas i sur., 2015). Stiefenhofer (2002) ističe da su imaginarni strahovi, čudovišta i nemani uobičajeni u razvojnoj fazi djeteta

i, kako napominje Marković (2008), dio su njihova razvoja. Istoga je mišljenja Riemann (2002), naglašavajući da različite strahove zdrav čovjek podnosi, nadraža, a svladavanje vlastitih strahova pridonosi njegovu daljnjem razvoju. Uprkos tomu što je to uobičajeno, važno je pronaći način prevladavanja straha u djetetovoj svakodnevnici, a jedna je od mogućnosti igra. Zlotowicz (1982) smatra da igra može djetetu poslužiti kao jedno od najsigurnijih sredstava za oslobađanje od izvjesnih strahova ili pomoći mu u pretvaranju vlastita straha u zadovoljstvo. U takvim aktivnim situacijama dijete primjenjuje moć svojega djelovanja i time se aktivno suočava s onime što je pasivno podnosilo.

S obzirom na to da djeca predškolske dobi dio dana provode u predškolskim ustanovama, važnost u djetetovu suočavanju sa strahom imaju odgojitelji koji dobro poznaju djecu u vlastitoj odgojno-obrazovnoj skupini, a pritom im mogu izravno pomoći pri prevenciji straha i suočavanju s njime. „Važno je za odrasle koji rade s malom djecom da budu svjesni situacija koje izazivaju strah, načina na koje djeca pokazuju strah i načina kojima mogu učinkovito reagirati na dječje strahove” (Sorin, 2005, 35). Tatalović Vorkapić i Knapić (2015) ističu ulogu odgojitelja u poznavanju složenoga psihološkog fenomena straha da bi preventivno i pravovremeno djelovali i svojim modelom i uzorom spriječili nastanak različitih psihopatoloških poremećaja kod djece. Murphy (1985) napominje da bi oni koji rade s malom djecom trebali organizirati vlastite aktivnosti tako da uključuju preventivnu desenzibilizaciju kod zastrašujućih podražaja.

Osim odgojitelja kao ključnih osoba, važne su i strategije poticanja djece na suočavanje i uklanjanje strahova putem aktivnosti. Sorin (2005) smatra da bi se trebale planirati kurikulske teme koje polaze upravo od onih tema koje predstavljaju strah kod djece te pritom koristiti knjige, slike, likovne izričaje, pokret, priče i pjesme. Nalazi istraživanja koje su proveli Novović i Mićanović (2020) ukazuju na to da su upravo tematske aktivnosti ključne prilikom oslobađanja djece od strahova.

Budući da emocionalni razvoj djece implicira (Berk, 2008) doživljaj, emocionalno izražavanje i emocionalno razumijevanje koji vode k razvoju empatije, samosvijesti, privrženosti te utječe na njihov socijalno-spoznajni razvoj, rad odgojitelja u smjeru poticanja emocionalnih doživljaja djece i vođenja kroz različita emocionalna iskustva poželjan je tijekom procesa odgoja i obrazovanja. Emocionalni upliv započinje gledanjem i oponašanjem, potiče se otvorenost u izražavanju emocija i ukazuje se na kontrolu emocija. Djecu se usmjerava na otkrivanje sebe i prepoznavanje emocija koje doživljavaju.

Također, ukazuje se na to kako umanjiti intenzitet određenih emocija, čime započinje učenje samokontrole i regulacije emocionalnih stanja. Navedeno je moguće realizirati i kroz tematske integrirane glazbene aktivnosti u kojima alati za emocionalnu podršku djetetu postaju planski osmišljene i strukturirane glazbene igre, koje se mogu planirati tako da pomognu u suzbijanju određenoga dječjeg straha.

TRADICIJSKE USPAVANKE KAO TEMA TEMATSKIH INTEGRIRANIH AKTIVNOSTI

U stimulativnom prostorno-materijalnom okruženju za učenje uz integrirani i holistički pristup odgojno-obrazovne aktivnosti ne dijele se po područjima, sadržaju i vremenskim ograničenjima. Kvaliteta učenja djece ne ograničava se „na parcelizirano i segmentirano poučavanje djece pojedinim sadržajima” (Slunjski, 2011, 28), već se promiče tijekom njihova svakodnevnog boravka u vrtiću putem raznih poticaja i problemskih situacija. Svakomu se djetetu pristupa kao pojedincu koji stječe znanja i razvija sposobnosti na vlastiti način. Slunjski (2011) u svojoj knjizi ujedno ističe da takav pristup učenju zagovaraju i Miljak (2009), Penn (2008), Petrović-Sočo (2007), Strozzi (2002), Tarini (2008) i White (2008). Tijek aktivnosti u poticajnome okruženju, kako napominje Budisavljević (2015), nije moguće unaprijed precizno planirati jer ovisi o dječjem interesu i razvija se u različitim smjerovima.

Tematska integrirana aktivnost može se razmatrati kao pokretačka ideja za osmišljavanje glazbenih aktivnosti s djecom predškolskoga uzrasta temeljenih na suvremenim paradigmatama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te načelima *Nacionalnoga kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015). Polazište postaje fleksibilno strukturirana (glazbena) aktivnost, pri čemu se osobita pažnja posvećuje individualnim i specifičnim potrebama te mogućnostima djece, s konačnim ishodom cjelovitoga razvoja.

U tematskom integriranom pristupu aktivnostima upravo je tema (građa, sadržaj) od izuzetne važnosti jer neposredno utječe na djetetov cjelovit razvoj. Tako, primjerice, kod djece u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju temu – sadržaj glazbene aktivnosti mogu predstavljati i tradicijske uspavanke jer su izvor odgojnih i obrazovnih mogućnosti. Primarna je funkcija uspavanki da uspavljaju djecu, a istraživanja je proglašavaju univerzalnim fenomenom jer je prisutna u svakome kutku svijeta (Quddus, 1992, prema Anzak i sur., 2019).

Bonnár (2014) ističe da uspavanke mogu dovesti do fizičkoga, psihičkoga, društvenoga i duhovnog ispunjenja, a primarno su orijentirane na međusobnu komunikaciju između roditelja i djece. Zastupljene su i u predškolskim ustanovama, ponajviše zbog svojih odgojnih i obrazovnih vrijednosti. Utječu na dječji razvoj, posebice u području govora, komunikacije i jezičnoga stvaralaštva (Anzak i sur., 2019; Davydova i sur., 2018; Gaybullaevich, 2020; Haistrрук i Samoylyukevych, 2021). Omogućuju razvoj govora djece predškolske dobi, obogaćuju njihov rječnik, djeluju pri formiranju fonemske percepcije te predodžbe u sagledavanju sekundarnih i figurativnih značenja riječi (Haistrрук i Samoylyukevych, 2021). I Gaybullaevich (2020) smatra da tradicijske uspavanke sadržavaju velike mogućnosti u oblikovanju fonemskih percepcija, zbog povezanosti s posebnom intonacijskom strukturom koja nastaje prilikom pjevanja samoglasnika te karakterističnoga sporog tempa izvođenja uspavanke, kombinacije zvukova, onomatopeje, oblikovanja ili zapamćivanja riječi i izraza te svladavanja leksičke strane govora. Tradicijske uspavanke imaju i terapijsku ulogu, a pridonose „regulaciji međuljudske komunikacije, razvoju djetetovih individualnih kreativnih sposobnosti, duhovnih vrijednosti, etičkih ideala, društvenog iskustva i normi ponašanja” (Davydova i sur., 2018, 846). Njome se, osim što utječe na obrazovni i socijalni razvoj djeteta, omogućuje i zadovoljavanje njegovih emocionalnih potreba te iskazuje ljubav i nježnost kroz verbalni i ritualni čin tjelesnih pokreta. Anzak i suradnici (2019) ističu da su u pjevanje uspavanki utkane emocije duboke ljubavi i privrženosti djetetu pod stresom.

OBILJEŽJA TRADICIJSKE USPAVANKE ORCO IZ PROJEKTA ISTARSKÉ NINE NANE / NINNE NANNE ISTRIANE

U sklopu zavičajne nastave Istarske županije realiziran je projekt¹ pod nazivom *Istarske nine nane / Ninne nanne Istriane*. U projektu su sudjelovali *Glazbena škola Ivana Matetića–Ronjgova Pula, Dječji vrtić Rin Tin Tin iz Pule i Dječji vrtić Pula*. Projekt je rezultirao izdavanjem nosača zvuka i pjesmarice s istarskim uspavankama. Iako Istra obiluje tradicijskim napjevima, odabir odgovarajućih tradicijskih uspavanki koje su po svojim glazbenim elementima jednostavne i lako pamtljive zahtijevao je osobitu pažnju etnomuzikologa. Na nosaču zvuka zabilježene su sljedeće uspavanke: *Dormi mia picia, dormi, Ča to šuška, Fame le*

1 Glazbena je voditeljica toga projekta Suzana Goldin.

nine, Ljuba Ivanova, Nina oh, nina oh, Prvo lito ki san služu, Šu je oća, Orco, Fa le nane, Zibala Ane, Zaspal Pave i Homo spat, dok se u pjesmarici mogu pronaći njihovi notografski zapisi. Dvanaest istarskih uspavanki iz različitih su krajeva Istre, na karakterističnim istarskim čakavskim govorima te na istrovenetskome govoru. Uz autentični tekst i melodiju, obradom aranžera poprimile su prizvuk današnjega vremena.

Za potrebe je ovoga rada odabrana tradicijska uspavanka naziva Orco, koja je zbog svojih glazbenih i izvanglazbenih odrednica pogodna za osmišljavanje tematske integrirane glazbene aktivnosti s djecom predškolskoga uzrasta.

Tekstualni predložak uspavanke Orco upućuje na to da je usmena predaja priče o Orcu uvijek pobuđivala strah i neku vrstu prijetnje. Izvodila se na području Oprtlja (Portole), što potkrepljuje i njezin izvorni tekst na istrovenetskome govoru: Orco, Orco, ven del bosco, ven del bosco come 'l vento, ven del bosco come un fià. Orco, Orco, ven del bosco; Si ti dormi no 'l te ruba, si ti dormi se distuda². Tekstualni sadržaj te uspavanke pogodan je za rad s djecom predškolske dobi, može poticati dječju imaginaciju te imati, kako kaže Bonnar (2014), emocionalno-obrazovnu kategoričku funkciju.

Sa stručno-glazbenoga aspekta razvidno je da opseg melodije pri pjevanju više odgovara ženskomu glasu, a manje dječjemu. Zbog toga u audiosnimci pjevački zbor izvodi napjev oktavu niže. Također, napjev je za potrebe ovoga rada i daljnjih igara namijenjenih djeci predškolske dobi transkribiran u prvoj i maloj oktavi (Prilog 1.).

Prilog 1. Notni zapis uspavanke Orco, transkripcija

Orco

Or - co, or - co, ven del bos - co, 1. ven del bos-co co-me 'l ven - to,
2. si ti dor-mi no' l te ru - ba

8

1. | 2.

ven del bos - co co-me un fià.
si ti dor - mi 2. se dis - tu - da.

² Hrvatski prijevod glasi: Orko, Orko, dolazi iz šume kao vjetar, dolazi iz šume kao dah (...) Ako spavaš, ne ukrade te, ako spavaš, on se gasi.

Melodijska linija nije zahtjevna, lako je pamtljiva te joj je opseg tonova unutar velike sekste. U originalnome notnom zapisu (*Prilog 2.*) koji se nalazi u pjesmarici vidljivo je da skladba ima oblik velike glazbene periode, dok se u audiozapisu razlučuju kompleksniji elementi glazbenoga oblikovanja.³ Skladbu na nosaču zvuka u trajanju od 3 minute i 39 sekundi prema aranžmanu izvode učenici Glazbene škole Ivana Matetića–Ronjgova Pula.

Prilog 2. Originalni notni zapis uspavanke Orco

Orco

Or - co, or - co, ven del bos - co, 1. ven del bos - co co - me 'l ven - to,
2. si ti dor - mi no' l te ru - ba

8
1. ven del bos - co co - me un fià.
si ti dor - mi 2. se dis - tu - da.

Izvor: Istarske nine nane / Ninne nanne Istriane (2020, 20)

Promatrajući izvanglazbene odrednice tradicijske uspavanke *Orco*, vidljiva je njezina mitološka komponenta (Lozica, 1995). Čudovište Orco mitološko je biće. U različitim je krajevima Istre i Dalmacije izgledao drugačije te ga je nemoguće jednoznačno opisati. Primjerice, u Istri ga identificiraju kao golemo biće, demona u obliku životinje koja nosi jahača, ili pak kao gorostasa koji opkoračuje cestu. Izgled mu poistovjećuju s veličinom od dva tornja ili s mrakom koji se ponekad kreće od stabla do stabla ili čak od krova do krova (Bošković-Stulli, 1959, prema Lozica, 1995). Zanimljivo je da nestane ako se bježi pred

3 Aranžman koji potpisuje Luka Demarin uključuje dvije flaute, klarinet, tenorski saksofon, dva violončela, kontrabas i pjevački zbor. Instrumentalni uvod izvode puhači, dok narodni napjev izvodi zbor uz pratnju gudača. U analizi aranžmana Demarin napominje: „Izlažu se dvije teme u izmjeni puhača i zбора; u 45. taktu skladba modulira iz C-dura u paralelni a-mol, u 61. taktu nastupa ponovno u molskoj varijanti, u 85. taktu dolazi i do mutacije u „istarski” mol te se u 93. taktu i codi javlja u istarskoj ljestvici. Jednostavna i jasna forma aranžmana obogaćena je poigravanjem s instrumentalnim intermezzima, koji kontrastiraju vokalno-instrumentalnim dijelovima te novijim (skladateljevim) variranim melodijama na već postojeći napjev. Skladba je s jedne strane, u okviru klasičnih harmonijskih funkcija tonaliteta, a druge strane, može se uočiti povremena primjena tonova istarsko-primorskog tonskog niza” (neobjavljena analiza).

njime, no izgubi se ako mu se kaže: „Hodi mrak ća, aš ću te pocurat” (rkp. IEF 203:65–66, br. 15, prema Lozica, 1995, 7). Kako ističe Lozica (1995), čudovišta su bliska svakomu pojedincu, upravo zbog strana dobra i zla koje predstavljaju. S njima se može živjeti i braniti se od njih, individualizirana su i personalizirana. U konačnici, svako selo, naselje, grad, država, a s druge strane i pojedinac, može imati vlastitoga Orca, s kojime se može suočavati.

IGRE I RAZVOJNE ZADAĆE U TEMATSKOJ INTEGRIRANOJ GLAZBENOJ AKTIVNOSTI JE LI ORCO STRAŠAN?

Tematska integrirana glazbena aktivnost *Je li Orco strašan?* priređena je s ciljem poticanja emocionalnoga razvoja djece u odgojno-obrazovnoj skupini pri svladavanju emocije straha od mraka, čudovišta i imaginarnih bića. Njezinu oblikovanju pristupilo se tematski, integrirano i višemodalno. Ponuđeni su različiti oblici poticanja djece koji se mogu implementirati u svakodnevnome odgojno-obrazovnom radu. Osobita se pažnja pridala stvaranju poticajnoga okruženja te skupnim ili individualnim poticajima.

Osnovu tematske integrirane glazbene aktivnosti *Je li Orco strašan?* predstavljaju glazbene igre koje se ne provode u jednome danu. Aktivnosti su osmišljene tako da omogućuju slobodnu igru po centrima sobe dnevnoga boravka ili na otvorenome prostoru. Planirane su za ostvarivanje razvojnih zadaća kod jednoga djeteta, skupine djece ili sve djece u skupini, uz naznaku da se mogu upotpuniti, prilagoditi i modificirati. Osmišljeno je 16 glazbenih igara po glazbenim područjima pjevanja, sviranja i glazbenoga stvaralaštva (*Prilog 3.*): *Orcov dah*, *Dozovi Orca*, *Raspjevani Orco*, *Orcove noge od leda*, *Kuckavi Orco*, *Orcove cipele*, *Sviram kao Orco*, *Hop! Tonski skok*, *Orcova kutija*, *Orcova svirala*. Uz navedene, postoji još šest različitih igara pod istim nazivom (*Orco*) koje pripadaju području slušanja glazbe. Za svaku su igru predviđene sljedeće kategorije: razvojne zadaće, oblik poticanja, način pristupanja, glazbena područja, glazbeni i izvanglazbeni kontekst. Svaka planirana aktivnost poticanja, odnosno igra doprinosi konkretnim razvojnim zadaćama djeteta predškolske dobi. Planirane igre, osmišljeni poticaji i načini realizacije ovisni su primarno o psihofizičkim karakteristikama djece u odgojnoj skupini te o njihovim trenutnim razvojnim potrebama. Kroz integriranu zadaću nastoji se djelovati na sve aspekte dječjega razvoja, no tim modalitetom naglasak je na socioemocionalnome razvoju

i razvoju ličnosti. Navedeno uključuje domene poput razvoja pozitivnih emocionalnih stanja kod djece, njihove sposobnosti prepoznavanja, reguliranja i izražavanja emocija i reakcija, empatije, samopouzdanja i pozitivne slike o sebi, samokontrole stresa, sposobnosti vlastitoga umirenja tijela, razvojno primjerenoga suočavanja s neugodom i vlastitim strahovima i dr. Nadalje, ostvaruju se i drugi zadatci u odnosu na zadovoljavanje potreba djece iz područja tjelesnoga i psihomotoričkog razvoja, poput razvoja grubih motoričkih vještina, preciznosti u ovladavanju predmetima, spretnosti i preciznosti pokreta, fine motorike šake, složenih senzornih vještina, koordinacije pokreta, umirivanja i opuštanja vlastitoga tijela itd. S aspekta ostvarivanja razvojnih zadataka u spoznajnoj domeni razvoja djeteta obuhvaćaju se elementi poput razvoja sposobnosti uočavanja veza i odnosa među stvarima i pojavama (mitološka bića, imaginarna bića), slušne percepcije i stjecanja iskustva sluhom (tišina, buka, šum, zvuk, ton, zvukovi u prirodi, dinamika, govor, tonski odnosi), koncentracije i operativnoga mišljenja (uspoređivanja pojmova, sličnosti i razlika, grupiranja i razvrstavanja prema kriterijima, principa bilježenja i čitanja notografije, pridruživanja količine).

Navedenim igrama unutar tematske (glazbene) integrirane aktivnosti pod nazivom *Je li Orco strašan?* doprinosi se i razvoju govora, komunikacije, izražavanja i stvaralaštva, posebice razvoju govornih vještina prilikom opisivanja, objašnjavanja, izražavanja vlastitih potreba, osjećaja i iskustava te artikulacije glasova prilikom vježbi upjevavanja. Osim navedenoga, potiče se i razvoj slušanja i razumijevanja književnoga te dijalektalnoga govora, osobito u elementima glasnoće, visine, intonacije, ritma u rečenicama, govornih ekspresija u različitim emotivnim stanjima i dr. Potiču se i slobodne manifestacije i ekspresivnosti dječjih doživljaja putem dramatizacijskoga stvaralaštva. Djecu se usmjerava i na likovne imaginacije, osobito kod stvaranja likovnih djela na temelju njihovih osobnih predodžbi o nestvarnome i nevidljivome mitološkom biću.

U *Prilogu 3.* može se pratiti i planirani oblik poticanja djece na aktivnost jer je označeno kad je riječ o individualnome, skupnome ili zajedničkom poticaju. Individualni su poticaji planirani za pojedino dijete u odgojno-obrazovnoj skupini ili su prilagođeni jednomu djetetu; skupni ili grupni poticaji namijenjeni su određenoj grupaciji djece; u zajedničke poticaje najčešće su istovremeno uključena sva djeca. Pojedine su igre u aktivnosti vođene⁴, dok se druge mogu

4 U kategorizaciji vođenih aktivnosti naglasak se stavlja na asistenciju odgojitelja ili glazbenoga pedagoga pri provedbi glazbene igre. Ne polazi se od tradicionalnoga shvaćanja strukturirane aktivnosti koja se ostvaruje frontalnim oblikom rada, verbalnom metodom, usmjerenošću

svrstati u kategoriju slobodnih igara.⁵ Putem glazbenih područja pjevanja, sviranja, glazbenoga stvaralaštva i slušanja glazbe odrađuju se određene aktivnosti (npr. vježba disanja, vježba upjevavanja, usvajanje pjesme po sluhu, početni oblici ritmiziranja, stvaranje osjećaja za glazbeni metar, istraživanje zvukova i dr.) s konkretnim zadaćama. Primjerice, igra *Orcov dah*, promatrana s glazbenoga aspekta, zapravo je vježba disanja u glazbenome području pjevanja. Tom bi se igrom u aktivnoj primjeni pospješile sljedeće glazbene zadaće: osvijestiti pravilno držanje tijela pri pjevanju, dizanje mekoga nepca, uzimanje, držanje i kontrola daha. Promatrajući svaku igru iz izvanglazbenoga konteksta i njezine integriranosti s drugim područjima rada, uvedeni su idejni pristupi i teme integracije. Primjerice, igru *Kuckavi Orco* možemo promatrati u integriranome kontekstu i kao raznovrsnu, stolno-manipulativnu i funkcionalnu igru, zatim i kao skupnu igru s pravilima i preciziranim zadatkom. S obzirom na to da djeca u skupnoj igri s pravilima i preciziranim zadatkom pritom i nesvjesno osvješćuju emocije tuge i sreće te se ujedno suočavaju s osjećajem pobjede i gubitka u igri, ponuđena je idejna tema za daljnju integriranost u novim aktivnostima, naslovljena *Kako se osjećamo kada pobijedimo ili izgubimo?*.

na poučavanje, transmisijom znanja, principom vođenja, gdje sva djeca u skupini sudjeluju u aktivnosti u isto vrijeme (Petrović-Sočo, 2009), izdvajanjem sadržaja učenja ili predmetnih područja (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2015).

- 5 U kategorizaciji slobodnih aktivnosti polazi se od toga da dijete / skupina djece samoinicijativno odabire igru u različitim dnevnim vremenskim sljedovima, a materijali i poticaji za (glazbenu) igru lako su im dostupni. Ne polazi se od shematskoga obrasca rutiniziranoga tijeka aktivnosti, dominantne organizacijske forme učenja i principa tematskoga planiranja (Marojević i sur., 2020).

Prilog 3. Tabelarni prikaz igara i funkcija pri poticanju na tematsku integriranu glazbenu aktivnost Je li Orco strašan?

Aktivnost poticanja /igra	Pojedine razvojne zadatke	Planirani oblik poticanja djece na aktivnost		Način pristupa aktivnosti	Glazbena područja	GLAZBENO		IZVANGLAZBENO	
		Individualna	Skupna Zajednička			Vodena	Slobodna	Glazbena aktivnost	Glazbene zadatke
Orcov dah	-samokontrola stresa, umirenje tijela, neugode, relaksacija, logopedске dobrobiti i rana intervencija	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Vježba disanja	-osvijestiti pravilno držanje tijela - dizati meko nepce -uzimati, držati i kontrolirati dah	Istraživačko-spoznaјne aktivnosti	Kondenzacija
Dozovi Orca	-čekanje na vlastiti red, samostalno ovladavanje načina formiranja u krug, stvaralaštvo kroz neoblikovani materijal i prirodne, stupanje u međusobne interakcije, razvijanje socijalnih odnosa, poticanje znatiželje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Vježba upjevanja	-pamćenje intervalskih odnosa -intoniranje tonskog sljeda prema započetoј pjevanju drugog djeteta -upjevanje u različitim artikulacijskim i dinamičkim odnosima	Stvaralačka aktivnost	Lutak Orco (neoblikovani materijal i prirodine)
Raspjevani Orco	-individualna ekspresija kroz dramatičniju, improvizacija tijelom, usmjeravanje pažnje, regulacija emocija, prihvaćanje emocionalnih stanja straha kao emocije, razvijati pozitivnog emocionalnog stanja i osjećaja sigurnosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	PJEVANJE	Usvajanje pjesme po sluhu	-doživjeti novu pjesmu - upamtiti tekst i melodiju pjesme - pjevati pjesmu -razvojno prigodna analiza pjesme - razvojno prigodna interpretacija pjesme	Dramsko-scenska aktivnost	Orco dolazi iz šume, kao vjetar, kao dah.
Orcove noge od leda	-sunožni skokovi, skok u čučanj i skok iz čučnja, skok u dalj, skok u vis, kontrola pokreta rukom pri pljeskanju, održavanje ravnoteže, čekanje na vlastiti red, ovladavanje formacijom kolone i dr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Početni oblici ritmiziranja	- kretati se i pljeskati karakterističan ritam u 6/8 mjeri - osvješćivanje pauze - osvješćivanje ritamskog modela četvrtinke i osminke unutar 6/8 mjere kroz pokret	Tjelesna aktivnost	Skokovi
Kuckavi Orco	-manipulacija sitnim predmetima, koncentracija i pažnja, praćenje sljeda igre, međusobni dogovor o načinu igre, poštivanje pravila igre, jačanje samopouzdanja i dr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Početni oblici ritmiziranja	-kucanje ritamske strukture prema vizualnom grafičkom predlošku uz prilagođen notni zapis	Raznovrsne igre (stolno-manipulativna te funkcionalna igra)	Kako se osjećamo kada pobijedimo ili izgubimo?
Orcove cipele	- kontrola pokreta, hodanje s različitim zaprekama unatrag, zatvorenih očiju, spojenih nogu, u čučnju i dr.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Stvaranje osjećaja za glazbeni metar	-slušanјem glazbe ili pjevanјem osvijestiti metričku strukturu pjesme	Tjelesna aktivnost	Različitost - osobe s invaliditetom

Sviram kao Orco	-fina motorika šake i prstiju, kontrola pokreta, logičko povezivanje i zaključivanje, koncentracija i pažnja, misaoni procesi analiziranja informacija i stvaranja novih (sviračkih) iskustva i dr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Početni oblici sviranja, percepcija tonskih odnosa, teorija glazbe	-prigodnim i razvojno primjerenim grafičkim te vizualnim prikazom odsvirati dio melodije unutar intervala velike terce s tri prsta, objeručno	Raznovrsne igre (stolno-manipulativna igra)	Moje tijelo - ruka i prsti
Hop! Tonski skok	-pronalaženje rješenja, isprobavanje vlastitih mogućnosti, različite formacije skokova, kotrljanje, agilnost, snalaženje u prostoru, poštivanje i međusobni dogovor u igri i dr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Percepcija tonskih odnosa i različitosti tempa	-auditivna percepcija silaznog i uzlaznog tonskog niza te većih intervalskih skokova - doživjeti razlike u tempu	Tjelesna aktivnost (natjecateljska igra)	Olimpijske igre
Orcova kutija	-manipulacija neoblikovanim materijalima i prirodinama, snalažljivost, kreativno promišljanje, pronalaženje rješenja i dr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Istraživanje zvukova	-razlučivanje različitih vrsti zvukova, samostalno eksperimentiranje zvukovima, temperirani i netemperirani tonovi	Raznovrsno izražavanje i stvaranje	Moje tijelo - uho
Orcova svirala	-upoznavanje predmeta istraživanjem taktilnog, vizualnog i slušnog podražaja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Istraživanje zvukova, grada instrumenata, instrumenti iz prirode, puhačka glazbala	-upuhivanje u stabljiku maslačka i stvaranje različitih netemperiranih tonskih odnosa, kontroliranje zvuka, spontana improvizacija i dr.	Istraživačko-spoznajne aktivnosti	Imaju li biljke ista osjetila kao i ljudi?
Orco *šest različitih igara i načina poticanja	-vidno-motorna koordinacija pokreta, koncentracija, usmjeravanje pažnje, izražavanje emocija, logičko povezivanje, snalaženje u prostoru, spretnost, agilnost, mašta, samokontrola i dr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tjeloglazba	-istraživanje mogućnosti vlastitog tijela kao instrumenta, istraživanje zvukova upotrebom tijela pljeskanjem, pucketanjem prstiju, tapkanjem nogama, zviždanjem i dr.	Tjelesna aktivnost	Plemena
	-fina grafomotorika, vizualna i taktilna percepcija, koncentracija i pažnja na slušani primjer i dr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muzikogram	-aktivno slušati glazbeno djelo - uočavati karakteristične ritamske obrasce, nastupe instrumenata, ponavljajućih dijelova te drugih sastavnica glazbenog primjera - razvijati osjećaj za frazu	Tjelesna aktivnost i stvaralačka aktivnost	Može li se glazba nacrtati ili crtež uglazbiti?
	-imenovanje i prepoznavanje osobnih strahova, zabrinutosti, opisivanje situacija i vlastitih životnih doživljaja, promatranje vlastitih reakcija te reakcija druge djece u skupini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Stvaranje doživljaja za glazbeno djelo	-pasivno slušati glazbeno djelo	Govorna aktivnost	Mrak

	-grube motoričke vještine, sudjelovanje u paru, promatranje i imitacija drugih	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Početna auditivna percepcija dinamičkih razlika	- uočavanje dinamičkih razlika, primjereno i spontano i razvojno primjereno usvajanje glazbene terminologije za dinamiku, doživljavanje dinamičkih promjena	Tjelesna aktivnost i stvaralačka aktivnost	Želimo li postati netko drugi ili volimo sami sebe?
	-čekanje na vlastiti red, međusobna suradnja i dogovor u igri, strpljivost, preciznost pokreta i dr.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Istraživanje i percepcija tempa	-aktivno slušati glazbeno djelo, spontano i razvojno primjereno usvajanje glazbene terminologije za tempo, doživljavanje promjena tempa	Raznovrsne igre	Prometni znakovi
	-pamćenje, spoznaja, auditivna i vizualna percepcija, koncentracija i dr.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Auditivno uočavanje instrumenta, teorija glazbe	-aktivno slušati glazbeno djelo, vizualno i slušno uočavanje i povezivanje instrumenata koji su prisutni u glazbenom djelu	Raznovrsne igre (stolno-manipulativna igra)	Kako nacrtati zvuk?

ZAKLJUČAK

Doživljavanje glazbe i učenje putem glazbe kojima se ukazuje na njezinu odgojnu, obrazovnu i kulturološku dimenziju moguće je već tijekom ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Polazeći od holističkoga pristupa djeci, osiguravanja načina njihova cjelovitog razvoja i zadovoljavanja njihovih potreba, osobitu pažnju valja posvetiti strukturiranju inovativnijih pristupa glazbenomu odgoju i obrazovanju, koji će biti prilagođeni individualnim i specifičnim potrebama, mogućnostima, potencijalima i iskustvu djece. U ovome je radu prikazano kako projekt, u kojemu su sudjelovali učenici glazbene škole i djeca predškolske dobi, može poprimiti širi kontekst i postati pritom polazište pri kreiranju metodičkih inovacija na području glazbenih aktivnosti u radu s djecom predškolske dobi. S polazišta projekta *Istarske nine nane / Ninne nanne Istriane* aktivno muziciranje učenika u različitim instrumentalnim sastavima glazbene škole (klavirskome, puhačkome, gudačkome, harmonikaškome, udaraljkaškome te solodvojnice uz pjevački zbor) doprinijelo je neposrednomu iskustvu osvješćivanja bogatstva istarske glazbene baštine. Ujedno, suradnja djece predškolske i školske dobi rezultirala je transmisijom znanja, novih dječjih iskustava, obogaćivanjem njihovih doživljaja i spoznaja, pozitivnih emocionalnih reakcija, međusobnoga stvaralaštva i ekspresije, posebice kroz aktivno pjevanje i slušanje istarskih tradicijskih uspavanke. S druge strane, na temelju istoimenoga projekta i tradicijske uspavanke *Orco*, a u skladu s humanističko-razvojnou koncepcijom te *Nacionalnim kurikulumom*

ranog i predškolskog odgoja i obrazovanje (2015), oblikovana je integrirana tematska aktivnost *Je li Orco strašan?*. Tradicijska uspavanka *Orco* zbog svojih glazbenih i izvanglazbenih specifičnosti te metodičkoga pristupa usmjerenoga prema doživljaju i emocionalnoj uključenosti primjerena je za rad s djecom predškolske dobi. Postaje izvrstan glazbeni poticaj za stvaranje individualnoga prijma kod djece koji se može produbiti razgovorom o doživljajima i pobuđenim imaginacijama, posebice povezanih s vrlo često prisutnom emocijom u dječjoj dobi: strahom od imaginarnih bića i čudovišta. Glazbene igre koje su priređene mogu poslužiti kao poticaj za cjelovit razvoj djece upravo zbog različitih razvojnih zadaća koje su pritom planirane.

Tematskim, integriranim i višemodalnim pristupom moguće je pospješiti glazbeni razvoj djece, poticati kreativnost i stvaralaštvo te utjecati na njihov holistički razvoj. Projekt kojim su revitalizirane i sačuvane određene istarske tradicijske uspavanke namijenjene djeci poprimio je time širi kontekst: od odabira, priređivanja i izvođenja uspavanki, audiosnimanja, objavljivanja nosača zvuka i pjesmarice, do metodičkih inovacija na području predškolske pedagogije.

LITERATURA

- Anzak, S., Sultana, A. i Zulfiqar, S. (2019). Folk Traditions of Lullabies: Functional Analysis. *Global Sociological Review*, IV (I):10-17.
- Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Zagreb: Naklada Slap.
- Bilbokaitė, R., Bilbokaitė-Skiauterienė, I., Kravale-Paulina, M. i Peskur, V. (2020). Didactic approach of music integration in pre-school children's daily learning activities: limitation of themes and use of methods. U: L. Gómez Chova, A. López Martínez i I. Candel Torres (ur.), *EDULEARN20 Proceedings, 13th International conference of education, research and innovation*, Španjolska, 2020 (7547-7554). Španjolska: IATED Academy.
- Bonnár, L. (2014). *Life and Lullabies – Exploring the basis of meaningfulness in parents' lullaby singing*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Budisavljević, T. (2015). Kako oblikovanjem okruženja razvijati suvremeni kurikulum. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79): 26-28.
- Davidova, J. (2020a). Thematic approach as the basis of integrative music teaching/ learning in preschool. U: L. Gómez Chova, A. López Martínez i I. Candel Torres (ur.), *EDULEARN20 Proceedings, 13th International conference of education, research and innovation*, Španjolska, 2020 (4177-4185). Španjolska: IATED Academy.
- Davidova, J. (2020b). The model of integrative music learning: case study results in Latvian preschools. U: L. Gómez Chova, A. López Martínez i I. Candel Torres (ur.), *EDULEARN20 Proceedings, 13th International conference of education, research and innovation*, Španjolska, 2020 (4186-4193). Španjolska: IATED Academy.
- Davidova, J. (2020c). Philosophical and psychological bases of the model of integrative music learning in preschool. U: L. Gómez Chova, A. López Martínez i I. Candel Torres (ur.), *EDULEARN20 Proceedings, 13th International conference of education, research and innovation*, Španjolska, 2020 (2710-2717). Španjolska: IATED Academy.
- Davydova, A. A., Pereverzeva, M., Tsarev, D. V., Shcherbakova, A. I. i Shcherbinina, V. M. (2018). Musical art-therapeutic technologies of overcoming psychological problems and developing the emotional perception of children. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*, 10: 846-848.
- Gaybullaevich, N. F. (2020). The role of folklore in the raising of children. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8 (12):181-186.
- Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Haistrрук, O. i Samoylyukevych, I. (2021). The formation of two-parts singing skills in young learners in a music school for children, U: H. Kyrychuk (ur.), *The challenges and prospects for foreign language education in the twenty-first century*, Zhytomyr, 2021 (175-178). Zhytomyr: Ministry of education and science of Ukraine.

- Istarske nine nane / Ninne nanne Istriane* (2020). Pula: Istarska županija i Udruga Tondak.
- Lozica, I. (1995). Dva demona: Orko i Macić. *Narodna umjetnost*, 32 (2): 11-66.
- Marković, V. (2008). *Roditelji i dječji strahovi*. Đakovo: Pedagoška biblioteka, Biblioteka za roditelje, Tempo.
- Marojević, J., Todorović, K. i Milić, S. (2020). "Pedagogija slušanja" vs. "pedagogija slušanja odgojitelja": etnografsko istraživanje o autonomiji djeteta u vrtićima u Crnoj Gori. *Društvena istraživanja*, 29 (4): 575-597.
- Mikas, D., Pavlović, Ž. i Rizvan, M. (2015). Strahovi djece predškolske dobi. *Pediatrics Croatica*, 59 (1): 1-6.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, *Narodne novine* 5/15. S mreže preuzeto 12. listopada 2021. sa: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>
- Miyamoto, K. A. (2007). Musical Characteristics of Preschool-Age Students: A Review of Literature. *Applications of Research in Music Education*, 26 (1): 26-40.
- Murphy, D. M. (1985). Fears in preschool-age children. *Child Youth Care Forum* 14: 171-189.
- Novović, T. i Mićanović, V. (2020). Fears in Early Childhood in the Views of Children and Preschool Teachers in Preschool Institutions. *Education and Science*, 45 (204): 185-206.
- Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2): 123-136.
- Riemann, F. (2002). *Grundformen der Angst*, München: Auflage, Ernst Reinhardt Verlag.
- Salovey, P. i Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3): 185-211.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B. i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Sorin, R. (2005). A Comparative Study of Early Childhood Fear and Caregivers' Responses to Fear in Australia and Canada. *Australasian Journal of Early Childhood*, 30 (4): 34-42.

- Stiefenhofer, M. (2002). *55 savjeta... kad se vaše dijete boji: praktična pomoć – brzo i stručno*. Rijeka: Andromeda.
- Stolic, J., Palinkasević, R. i Cinc, E. (2015). Innovative approaches in creating musical activities in kindergarten and in the context of structuring the competencies of future preschool teachers in the Republic of Serbia. *Journal of Teaching and Education*, 4 (3): 435-441.
- Tatalović Vorkapić, S. i Knapić, I. (2015). Čega smo se bojali kada smo bili djeca? – Važnost ranih iskustava budućih odgajatelja za njihov rad s djecom. *Metodički obzori*, 10 (1): 62-76.
- Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vidulin, S. (2016). Glazbeni odgoj djece u predškolskim ustanovama: mogućnosti i ograničenja. *Život i škola*, LXII (1): 221-233.
- Zlotowicz, M. (1982). *Strahovi kod djece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

ENCOURAGING PRESCHOOL CHILDREN'S EMOTIONAL DEVELOPMENT THROUGH THEMATIC INTEGRATED MUSIC ACTIVITIES

Abstract

Music art is an important and indispensable factor of children's education, and music is a constituent part of the educational process. At the level of early and preschool education the music activities strived for are those enabling complete educational experiences. With this in mind, attention is paid to creating a spatial and material environment where learning occurs with music and through music, with an integrated, holistic approach. Following the aforementioned, the thematic integrated activity is considered as the driving idea for the designation of developmentally appropriate music games which would be part of a flexibly structured music activity. This work is based on the project *Istarske nine nane / Ninne nanne Istriane / Istrian Lullabies* revitalising traditional Istrian lullabies, and at the same time serving the designation of the thematic integrated music activity *Is Orco Frightful?* Regarding the fact that lullabies are present in preschool institutions, mostly due to their educational values, the traditional lullaby titled *Orco* was chosen as the base for the creation of the thematic integrated activity. Besides its musical and extramusical determinants, this traditional lullaby can become an exceptional motivation in the didactic and didactical elaboration aiming at empowering preschool children's emotional development. The activity *Is Orco Frightful?* was made with the aim of encouraging children's emotional development in overcoming their fear of darkness, monsters and imaginary beings. Numerous forms of motivation for children are offered, and they can be implemented in daily educational activities through music fields such as singing, instrument playing and listening to music. Music games which are part of this thematic activity contribute to various children's developmental tasks, for instance the development of speech, communication, verbal expression and creativity, enabling children to express their needs, emotions and experiences, listen to and understand standard and dialectal speech, and freely manifest and express their experience. The work of preschool teachers oriented toward the encouragement of children's emotional experience, their emotional expression and understanding, as well as their leading children through different emotional experiences is desirable and necessary in preschool education, and this can also be realised through a thematic integrated music activity.

Keywords: children's emotional development, music, preschool age, thematic integrated activity, traditional lullaby

DODATAK

Prilog 4. Aranžman uspavanke Orco

Orco

na istarsku narodnu temu, op. 92

Luka Demarin (2019.)

Vivo $\text{♩} = 120$

Flauta I i II
Klarinet in B \flat
Tenor Saksofon
Zbor
Vivo $\text{♩} = 120$
Vijolonočelo I i II
Kontrabas

Detailed description: This system contains the first five staves of the musical score. The top three staves are for Flute I & II, Clarinet in B-flat, and Tenor Saxophone. The fourth staff is for the Chorus (Zbor). The bottom two staves are for Violin/Cello I & II and Double Bass. The tempo is marked 'Vivo' with a quarter note equal to 120 beats per minute. The music begins with a four-measure rest for all instruments, followed by a rhythmic pattern of eighth notes.

9

FL.
KL.
Saks.
Vlč.
Kb.

Detailed description: This system contains staves 6 through 10. Staves 6-8 (Flute, Clarinet, Saxophone) feature a melodic line with eighth and sixteenth notes. Staves 9-10 (Violin/Cello and Double Bass) continue with a rhythmic accompaniment of eighth notes. The system starts with a measure rest for the woodwinds and strings, followed by the melodic entry.

17

FL.
KL.
Saks.
Zb.
Vlč.
Kb.

Or - co, or - co, ven del bos - co,

Detailed description: This system contains staves 11 through 16. Staves 11-13 (Flute, Clarinet, Saxophone) play a melodic line. Staff 14 (Chorus) contains the vocal line with the lyrics 'Or - co, or - co, ven del bos - co,'. Staves 15-16 (Violin/Cello and Double Bass) provide a rhythmic accompaniment. The system concludes with a double bar line and repeat signs.

2

25

FL
KL
Saks
Zb.
Vič.
Kb.

ven del bo - sco co - me 'l ven - to. Ven del bos - co co - me un fio'_____

31

FL
KL
Saks
Vič.
Kb.

39

FL
KL
Saks
Vič.
Kb.

(risolte)

47

FL.
KL.
Saks.
Vcl.
Kb.

55

FL.
KL.
Saks.
Zb.
Vcl.
Kb.

Or - co, or - co,

63

Zb.
Vcl.
Kb.

ven del bos - co, si ti dor - mi non te ru - ba, si ti dor - mi se dis - tu - da.

4

69

FL. KL. Saks. Vlc. Kb.

77

FL. KL. Saks. Vlc. Kb.

85

FL. KL. Saks. Zb. Vlc. Kb.

Or - co, or - co, ven del

96 5

Zb. 

Vlc. 

Kb. 

Meno mosso rit.

101

Fl. 

Kl. 

Saks. 

Zb. 

Vlc. 

Kb. 

rit.

MUZIKA KAO KOHEZIVNI ELEMENT U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

MERIMA ČAUŠEVIĆ

Univerzitet u Sarajevu,
Pedagoški fakultet Sarajevo
e-mail: mcausevic@pf.unsa.ba

UDK / UDC: 373.2:78-026.568
Pregledni rad / Review paper

SAŽETAK

Muzika je od najstarijih vremena prepoznata kao značajan i efikasan prvenstveno odgojni, a potom i obrazovni element u procesu odgoja i obrazovanja djece i mladih. Analitički pogled na poznate pedagoške teorije i stavove značajnih reformatora odgojno-obrazovnih procesa u daljoj i bližoj prošlosti te različiti naučni pristupi pitanju inteligencije, razvoja ličnosti i sl. ukazuju na muziku kao značajnu poveznicu ukupnog rasta i razvoja ličnosti, njenu funkcionalnu ulogu u kvalitetnom emocionalnom i socijalnom razvoju ličnosti.

Kohezivnost muzike u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju može se prikazati i iz ugla integriranog pristupa radu s djecom, realizaciji različitih odgojno-obrazovnih pitanja i sadržaja kroz muziku pa je cilj rada ukazati na značaj i doprinos muzike kvalitetnijem odgoju djece ranog i predškolskog uzrasta. O pitanju značaja, ali i primjene muzike u radu s pomenutom populacijom, razgovaralo se u okviru dvije fokus grupe: studenata završne godine prvog ciklusa studija (osmi semestar) na Odsjeku za predškolski

odgoj Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Sarajevu i odgajatelja, učesnika dvodnevne muzičke radionice u Zenici, iz Zeničko-dobojskog kantona u Bosni i Hercegovini.

Usmjereni razgovori ukazali su na određena stajališta, mišljenja i iskustva u pogledu pitanja primjene muzike u radu s djecom ranog i predškolskog uzrasta te su se izveli zaključci o potrebi profesionalne prakse studenata s više muzičkih aktivnosti, dok odgajatelji imaju potrebu za većim brojem stručnih usavršavanja u oblasti muzike kako bi se stečene stručne i metodičke kompetencije kontinuirano nadograđivale.

Ključne riječi: rani i predškolski odgoj i obrazovanje, muzički odgoj, kohezivnost muzike

UVOD

Polazeći od savremenog općeg cilja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja¹, a to je holistički pristup rastu i razvoju svakog djeteta pojedinačno čiji su početni postulati da „(...) razvoj počinje prije rođenja, razvoj ima više međusobno povezanih dimenzija, razvoj se odvija predvidljivim koracima i učenje se pojavljuje u prepoznatljivim sekvencama unutar kojih postoji veliki individualni varijabilitet u brzini razvoja i stilu učenja djeteta, razvoj i učenje se pojavljuju kao rezultat djetetove interakcije s ljudima i predmetima iz okoline, dijete je aktivni nositelj vlastitog razvoja“ (Starc i sar., 2004, 13), kontinuirano se propituje mjesto i značaj odgoja kroz umjetnost, posebno kroz muziku. Opći principi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ali prije svega naučne spoznaje o djetetovom ranom rastu i razvoju (Starc i sar., 2004; Hwang i Nilsson, 2000; Kamenov, 1997), djetetovom doživljaju i razumijevanju svega što ga okružuje i svijeta kao cjeline, daju osnovu za promišljanje o mjestu, funkciji, značaju muzičkog odgoja djeteta u sistemu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. „Glazba je sveprisutna u životima djece te predstavlja značajnu sastavnicu djetetova cjelovitoga razvoja. Navedeno potvrđuju brojna međukulturna i interdisciplinarna istraživanja (Blacking, 1995; Boynton i Kok, 2006; Campbell, 2010; Lum i Whiteman, 2012; Marsh, 2008). Djeca posjeduju inherentni glazbeni potencijal, no značajan čimbenik u njihovu daljnjem poticanju i razvoju predstavlja okruženje u kojemu djeca žive“ (Bačlija Sušić, 2018, 64).

Značaj umjetnosti i muzike uopće u odgoju i obrazovanju predstavlja stalni predmet raznih savremenih istraživanja, ali o funkciji i značenju umjetnosti i muzike u odgojno-obrazovnom procesu na različite načine razmišljalo se od najstarijih vremena. S obzirom na dostupnost i vrstu informacija iz dalekih historijskih perioda, o odgoju i obrazovanju i značaju muzike u tom procesu možemo govoriti na nivou generalizacije stavova i mišljenja te nalaza različitih nauka. Ovom prilikom ćemo izdvojiti jedno od prvih poznatih i značajnijih promišljanja o ovim pitanjima, a to je Platonov pogled na značaj umjetnosti u

1 Terminološka pitanja imenovanja uzrasta djece do polaska u školu u Bosni i Hercegovini su različita (uzrast djece do 6 godina jer je u BiH od šk. 2004/2005. godine devetogodišnje osnovnoškolsko obrazovanje i djeca u prosjeku polaze sa 6 godina u školu). U toku ovog rada koristit će se sintagma „rani i predškolski uzrast“ odnosno „rani i predškolski odgoj i obrazovanje“ u skladu sa smjernicama Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (APOSO) u BiH koje su date u dokumentu *Zajednička jezgra cjelovitih razvojnih programa za predškolski odgoj i obrazovanje definisana na ishodima učenja* te prema dokumentu *Strategija razvoja obrazovanja i nauke Kantona Sarajevo za period 2018–2022. godina*.

odgoju, odnosno formiranju ličnosti. Autor Danko Grlić (1974, 30-47), baveći se poviješću pojedinih osnovnih filozofskih problema estetike, govori o problemu tendencije u umjetnosti, „odnosno funkcije i odgojnog zadatka umjetničkog, a samim tim i njegove vrijednosti u odnosu na formiranje ljudske ličnosti“ (Grlić, 1974, 39) kao trećeg (od ukupno tri – napomena M. Č.) bitnog problema Platonove estetike. Platon svakako pravi određene distinkcije u umjetnosti, njenim formama i sadržajima, ali nakon svega, njena bitna uloga jeste da formira pravednog čovjeka koji će, kao dio idealne države, koristiti u njenom razvoju i progresu društva. Dakle, prema Platonu, umjetnici su u funkciji proizvodnje didaktički vrijednih djela koja koriste državi. Iz tog razloga on iskreno i otvoreno govori o potrebi da isti ti umjetnici uvjere djecu (naglašavajući *djecu*, a ne građane) u određene kvalitetne moralne norme ukazujući „sasvim jasno na to da mu je daleko važnija moralna korist, moralna istina i odgoj od bilo kakve umjetničke vrijednosti djela“ (Grlić, 1974, 40). Platonov rigorozni (po istom autoru), konzervativni stav prema umjetnosti uopće, naročito prema tragediji (generalno prema pozorišnoj umjetnosti – dodala M. Č.), donekle je ublažen kada je u pitanju muzika jer je smatra „najduševnijom“ (Grlić, 1974, 43) od svih umjetnosti. Platon smatra da kao druge umjetnosti i muzika treba biti pod kontrolom i u korist države; ona sigurno ima određenu funkciju u odgajanju, jer ritam i harmonija djeluju izuzetno snažno na dušu koja je za Platona jednostavno rečeno najvažnija te se uz tjelovježbu u najranijem djetinjstvu treba i muzički obrazovati (Čaušević, 2010). Platonova konzervativnost dolazi do izražaja i u odabiru muzike, odnosno vrsti muzike (u odnosu na tadašnje „grčke ljestvice“) koju treba koristiti u ostvarenju drugih, najviših ciljeva. Prema Grliću, značajno ograničenje Platonove filozofije umjetnosti, a time i muzike, jeste svođenje iste na sredstvo i ograničavanje na odgojno-spoznajnu funkciju. No bez obzira na takav stav, upravo Platonova spoznaja ovakvih mogućnosti umjetnosti i naročito muzike, svakako je polazna tačka (odskočna daska) za dokazivanje značaja umjetničkog odgoja u razvoju mlade ličnosti. Stoga, ne treba upasti u zamku posmatranja muzike isključivo kao sredstva „da se npr. matematičari, historičari i prirodni naučnici da privlačniji izgled“ (Grlić, 1974, 43), već muzici obezbijediti adekvatno mjesto u odgojno-obrazovnom procesu.

Odgoj kroz umjetnost i muziku je estetski odgoj, a estetski odgoj je neosporno značajan dio ukupnog odgoja i formiranja ličnosti, čemu su važnost pridavali mnogi filozofi, pedagozi, psiholozi i drugi naučnici u različitim fazama razvoja školstva i obrazovnih sistema. Od ranog srednjeg vijeka i dominantno sakralnog sadržaja te donekle religijske funkcije općeg, pa i muzičkog odgoja i

obrazovanja, preko reformacijskih i sličnih dešavanja, postepenog razdvajanja religijskog i svjetovnog s manje-više značajnim mjestom muzičkog obrazovanja u školama, različitog pristupa pitanju značaja muzičkog obrazovanja, došlo se do novih pogleda na pomenuta pitanja tek u 19. stoljeću pod utjecajem nekoliko pedagoga od kojih je najpoznatiji Pestaloci (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746–1827), iako je njegov sunarodnjak Ruso (Jean Jacques Rousseau, 1712–1778) gotovo stoljeće ranije dao izuzetan doprinos razvoju muzičko-pedagoške misli. Krajem 19. i početkom 20. stoljeća dolazi do posebno značajnih pomaka u razvoju pedagoške misli uopće, pa tako i muzičko-pedagoške (Gudjons, 1994; Bognar i Matijević, 2002; Rojko, 2012; Svalina, 2015). Upravo 20. stoljeće obiluje raznim novim idejama o kvantitetu i kvalitetu muzičkog odgoja i obrazovanja i modusima realizacije istih. Pomenimo samo najznačajnija imena poput Emila Žak-Dalkrozea (Émile Jaques-Dalcroze, 1865–1950), Karla Orffa (Carl Orff, 1895–1982), Zoltana Kodalja (Zoltán Kodály, 1882–1967), Šinicija Suzukija (Shinichi Suzuki, 1898–1998), bez predstavljanja sižea njihovih ideja, metoda, koncepcija različitih pristupa muzičkom odgoju i obrazovanju, ali s vrlo sličnim ciljem: uživanje u muzici, buđenje interesa za kvalitetnu muziku kroz učenje muzike na aktivan i kreativan način, izražavanje doživljaja muzike u raznim formama izraza, cjelovit odgoj u kojem muzika ima značajno mjesto.

TERMINOLOŠKA PITANJA

Poznato je da su zvučni sadržaji od početka nastanka ljudske vrste pratili, i još uvijek prate, ljudsko biće, a da je muzika, u današnjem kontekstu i značenju, nastala mnogo kasnije. „Zvuk, ritam i pokret su za čoveka već od stadijuma fetusa od odlučujućeg značaja, kako za fizički, tako i za psihički razvoj. Već u ovoj životnoj fazi se postavlja osnova čoveka kao bića koje komunicira sa društvom i oseća nadahnuće“ (Bjerkvol, 2005, str. 26). Muzika je najčešće sastavni dio rasta i razvoja djeteta, njegovog odrastanja i sazrijevanja u osobu koja muziku osjeća i doživljava i zato je posebno važno dječijem muzičkom razvoju i razvoju dječijih muzičkih sposobnosti pristupiti postupno te u skladu s dječijim uzrastom. Kako je već naznačeno, jasno je da se *muzički odgoj* prvenstveno povezuje s estetskim odgojem, ali se kroz kvalitetan muzički odgoj ostvaruju i veće dobrobiti: rast i razvoj djeteta do individualnog maksimuma i također u korist društva u kojem dijete odrasta. Može se reći kako je „Muzički odgoj (...) cjeloživotni proces iz nekoliko razloga: započinje u vrijeme neraskidive veze

sa majkom, razvija se rođenjem i rastom/razvojem u porodičnom/obiteljskom okruženju, na poseban način se njeguje u odgojno-obrazovnim ustanovama, nadalje se oblikuje raznim životnim putevima i situacijama u kojima se na ne/kvalitetan način doživljava i konzumira muzika, a u konačnici se može reći da je muzički odgoj dio verbalne i neverbalne komunikacije tokom cijelog života. Ukoliko muzički odgoj posmatramo iz ugla odgojno-obrazovnog procesa, može se reći da je to u najužem smislu plansko, sistematsko, metodički osmišljeno razvijanje muzikalnosti, muzičkih interesa i sposobnosti djece od najranije dobi kako bi muziku doživjeli, potom shvatili i napokon usvojili kao kvalitetnu potrebu i naviku“ (Čaušević i sar., prema: Bećirović-Karabegović i sar., 2021, 117). Prethodno pominjani *holistički pristup* implicira tzv. *integrativni pristup*, što u najjednostavnijem tumačenju podrazumijeva povezivanje sadržaja kako unutar same muzike, tako i između više različitih umjetnosti ili umjetnosti i drugih oblasti nauke i kulture bez dominacije „nekog od područja“ koja bi ugrozila holistički odgojni cilj. Upravo su ranije pomenuti pedagoški mislioci koji su značajno mjesto davali muzici potvrdili da su rast i razvoj te učenje kroz muziku vrlo bliski *učanju kroz igru*. U cjelokupnom razvoju djeteta značajno mjesto ima igra. Igra nije specifična samo za dijete, nego i za odraslog čovjeka, a sreće se i u životinjskom svijetu. Naravno, ovdje je riječ o djetetu. O igri ima veoma mnogo teorija – njenoj funkciji, značaju za razvoj dječije ličnosti, vrstama igre i raznim drugim pitanjima. Istraživanja o značaju igre i svemu vezanom za igru provode stručnjaci, naučnici iz više područja: pedagogije, psihologije, antropologije, sociologije, etnologije itd. i svako ima svoj stav o igri i njenom značaju u nekom domenu ljudskog djelovanja. Fenomen igre nema jednu i jedinstvenu definiciju, a o njoj se najčešće govori „u okviru psiholoških teorija, koje se odnose na celovito ponašanje i razvoj deteta“ (Kamenov, 1997, 53). U literaturi se pominje da je najveći doprinos u proučavanju igre dao Pijaže dovodeći u vezu kognitivni razvoj i igru, strukturu mišljenja i razvoj igre. Međutim, značajan je i „(...) doprinos Vigotskog, koji smatra da je dečja igra praktična mašta, ili mašta u dejstvu, pa prema tome i put da dete osmisli emocije i vrednuje svoje društveno iskustvo, odnosno način saznavanja“ (Ibid, 55). Značaj igre u odgoju djece isticali su Platon, Kvintilijan (Žlebnić, 1962), kasnije Jezuiti, Komenski, potom Ruso i drugi pedagozi koji su shvatili mogućnosti koje igra pruža na kognitivnom području, ali i afektivnom. To se vidi i iz sljedećeg: „(...) teorije koje igru posmatraju kao jedan aspekt kognitivnog razvoja, utvrđuju da ona ima značajnu ulogu u intelektualnom razvitku, predstavljajući istovremeno jednu od njegovih etapa. Jedan oblik svesti nastaje iz drugog, a

racionalno, logično mišljenje ima svoje korene u intuitivnom i fantastičnom mišljenju, kakvo srećemo u igri dece određenih uzrasta. Ove teorije su dopunile shvatanja koja su isticala važnost igre u emotivnoj sferi i odredile je kao aktivnost koja ima presudan značaj u razvoju inteligentnog ponašanja“ (Ibid, 57). Igra, između ostalog, ima i socijalni karakter jer se u njenoj osnovi nalazi i zametak društvenog bića, a ne samo biološkog. Ona je osnova za relacije između djeteta i vršnjaka, djeteta i odraslih, djeteta i zajednice. Iako se najviše govori o važnosti igre za djecu mlađeg uzrasta (uglavnom se misli na predškolski uzrast) nije značajno manje važna ni za stariju djecu (barem onu u mlađem školskom uzrastu). U osnovi igre je učenje, ali učenje bez frustracija, bez promišljanja o rezultatima, ishodima u obliku pro/ocjene uspjeha ili slično. Zato djeca rado prihvataju (manje ili više svjesno) učenje kroz igru i sve što iz nje proizilazi: želja za učešćem i uspjehom, uloženi trud nagrađen zadovoljstvom, istraživanje vlastitih mogućnosti i prezentacija istih, iskazivanje emocija bez straha od posljedica „otvaranja duše“ i još drugoga.

„Učenje kroz igru temeljeno je na humanističkoj teoriji razvoja koja polazi od holističkog shvatanja razvoja djece. (...) Integrirani pristup razvoju i učenju djece (cjeloviti, povezan) zasniva se na ideji objedinjavanja različitih sadržaja oko jedne teme, ideje ili koncepta, sagledavanje sadržaja stvarnosti s različitih aspekata (aspekt prirodnih i društvenih pojava, govora i komunikacije, razvoja matematičkih koncepta, umjetnosti, rješavanje problema) i pomoću njih djelovanje na sve aspekte razvoja djeteta (tjelesni i zdravstveni, socijalni, emocionalni, kognitivni razvoj, te razvoj komunikacijskih sposobnosti i stvaralačkog-kreativnog izražavanja)“ (Bećirović-Karabegović i sar., 2021, 18). Potpuno je jasno da je izražavanje osjećanja, doživljaja, rezultata istraživanja i eksperimentisanja u različitim formama i na razne načine sastavni dio dječijih igara, ali i muzičkog izražavanja i igre kroz muziku. Dakle, igra ima svoje mjesto i u umjetnosti, u muzici (sjetimo se Kvintilijana i drugih) pa je uočljivo da u ukupnom kontekstu posebno mjesto zauzima muzička igra kao jedan od programskih oblika dječijih aktivnosti u ranom i predškolskom uzrastu. Muzička igra, didaktička (s pravilima i zadacima) ili spontana (neke improvizacije i slično) ima dualni karakter jer joj je cilj razvoj muzičkih sposobnosti, ali ukupan proces usmjeren je na cjelovit razvoj djeteta. Njome se, u ovisnosti od sadržaja, doprinosi socio-emocionalnom, kognitivnom i motoričkom razvoju djeteta, što se može potkrijepiti i pojedinim ishodima učenja: prepoznati osjećanja potaknuta muzičkim igrama i dalje ih razvijati; izraziti doživljaj muzičkog sadržaja spontanim pokretima ili plesom; orijentirati se u prostoru i vremenu;

izvesti pokrete raznih veličina, oblika, intenziteta; komparirati i povezivati pojedina pitanja (slična-različita, poznata-manje poznata-nepoznata) u skladu s izvanmuzičkim sadržajem; *kreirati* nove sadržaje na poznatoj osnovi (novi pokreti, nove riječi i slično). Upravo posljednja karika u navedenom nizu, kreacija, dovodi nas do novog nivoa karaktera muzičkog odgoja, a to je *kolaborativnost* koja se veže za kreativnost (Guyotte i sar., 2015; Burnard, 2016; Webster, 2018; Martinović-Bogojević, 2020) kao produkt povezivanja sadržaja iz raznih područja muzike, ali i drugih oblasti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

U konačnici, polazeći od bazičnog značenja termina kohezija (franc. *cohésion*, prema lat. *cohaerere* – biti povezan²), bilo u umjetnosti, prirodnim ili društvenim naukama, kao i figurativnom značenju kohezije kao logičke povezanosti, jedinstvenosti i cjelovitosti, jasna je sinteza prethodnih stavova i mišljenja o potrebi povezivanja sadržaja, primjene različitih pristupa (metoda) u realizaciji ideja, projekata. Sve navedeno implicira muziku kao faktor jedinjenja, na povezujući karakter muzike po sadržaju i funkciji u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, što potvrđuje u konačnici njenu *kohezivnost*.

METOD

O pitanju kohezivnosti muzike, odnosno značaju i mjestu muzičkog odgoja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, provedeno je deskriptivno istraživanje, kao servej (survey), u svrhu ispitivanja mišljenja i stavova određenih interesnih skupina po principu grupnih intervjua fokus grupa: grupni razgovori i diskusija o odabranim temama iz oblasti muzičkog odgoja, relevantnim za holistički pristup ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Cilj takve organizacije istraživanja bio je da se na osnovu interakcije učesnika prikupi što više raznovrsnih podataka o analiziranoj temi, odnosno istraživačkom pitanju (Halmi, 2005; Savićević, 1995). Problem integriranog kurikulumu kao instrumenta za holistički pristup razvoju djeteta od najmlađeg uzrasta predstavlja noviji fenomen u odgojno-obrazovnoj praksi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, pa i dalje u mlađim razredima osnovne škole. U tom procesu dešava se dominacija pojedinih „važnijih“ oblasti/područja/sadržaja naučrb muzike koja sve češće ima ulogu usputnog, sporednog, manje važnog

2 <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=32254>>.

sredstva za odgoj i obrazovanje. Stoga su učesnici istraživanja dali određene poglede i šire perspektive na adekvatne teme razgovora.

UČESNICI I TOK ISTRAŽIVANJA

U istraživanje su bile uključene dvije ciljne grupe. Prvu grupu činilo je jedanaest studenata osmog semestra (prvi ciklus studija) u ak. 2020/2021. godini na Odsjeku za predškolski odgoj Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Sarajevu, a u drugoj grupi je bilo osam odgajateljica iz Zeničko-dobojskog kantona, BiH, učesnica dvodnevne muzičke radionice pod nazivom „Dijete u svijetu muzike“. Grupe su imale različite zadatke, vremenski okvir je bio drugačiji, okolnosti provođenja razgovora također su se razlikovali, ali su rezultati razgovora i analiza određenih pitanja o značaju i mjestu muzike u procesu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja bili vrlo slični i upućivali su na zajedničke interese obje ciljne grupe.

Krenut ćemo s opisom toka razgovora s prvom ciljnom grupom: studenti su u okviru nastavnog predmeta *Metodika muzičkog odgoja IV* imali zadatak pisanja seminarskog rada na temu za koju imaju afiniteta, a oblikovana je u dogovoru s predmetnim nastavnikom; teme su dogovorene početkom semestra, za pisanje rada studenti su imali tri sedmice, a potom su u okviru redovne nastave prezentirali realizirani zadatak pred cijelom grupom, nakon čega se vodila diskusija, iznosili su se stavovi „za“ i „protiv“ te se u konačnici izvodio i zaključak o analiziranim pitanjima i problemima. Studenti su imali blok sate jednom sedmično, a online nastava se odvijala putem platforme *Office 365 Teams* zbog poznatih pandemijskih razloga. Postupak i navedeni pristup realizaciji zadataka pokazao se korisnim za otvoren razgovor i interaktivno učešće u diskusijama. Druga ciljna grupa, odgajateljice s različitim radnim iskustvom (od pripravnika do iskusnih odgajateljica s preko 20 godina radnog staža) i stručnom spremom (tri odgajateljice su s višom stručnom spremom, ostale s visokom stručnom spremom, od kojih je jedna i na doktorskom studiju), imala je dvodnevnu muzičku radionicu polovinom septembra 2021. godine u Zenici, koju su realizovala dva predavača (univerzitetski profesor i praktičar iz predškolske ustanove), a u organizaciji Caritas-a Švicarske (CaCH) u BiH. Radionice su bile završni dio projekta *Preschool education for all children* (PEACH) koji je trajao u periodu od 2018. do 2021. godine, a partneri u projektu su bili Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu, Islamski pedagoški fakultet

Univerziteta u Zenici te javne ustanove za predškolski odgoj i obrazovanje iz Kantona Sarajevo i Zeničko-dobojskog kantona.

RASPRAVA

Pitanja kojima su se studenti predstavili svojoj grupi kroz izlaganja, a potom se diskutovalo, osvjetljena su teorijski na osnovu analize preporučene literature i propitivala su muzički razvoj te muzički odgoj djeteta. Studenti nisu imali priliku iznijeti lična iskustva jer zbog pandemijskih okolnosti nisu boravili u vrtićima na metodičkoj praksi, što su smatrali značajnim nedostatkom u posljednjoj godini njihovog akademskog obrazovanja. Posebno interesantno je bilo pitanje značaja i uloge odgajatelja u muzičkom razvoju i odgoju djece ranog i predškolskog uzrasta. Studenti kroz pedagošku praksu iz prve polovine akademskog obrazovanja (prva i druga studijska godina prije pandemije) nisu uočili značajniji interes odgajatelja za muzički odgoj i planske muzičke aktivnosti kad je u pitanju dio vezan za reprodukciju muzičkih sadržaja, odnosno pjevanje i sviranje na melodijskom instrumentu u radu s djecom. Odgajatelji pjevaju pjesme po sluhu, bez instrumentalne pratnje što, logično, nameće pitanja intonacije, interpretacije i slično. U slučaju primjene ritmičkih instrumenata iz Orffovog instrumentarija, situacija je značajno bolja: studenti su teorijski i praktično usvojili znanja, a smatraju da odgajatelji dosta koriste te instrumente u radu s djecom i da u značajnoj mjeri izrađuju za djecu/s djecom improvizovane instrumente po uzoru na Orffove i u skladu s uzrastom djece. Saglasni su da ritmički instrumenti značajno doprinose razvoju muzičkih, ali i motoričkih i drugih sposobnosti djece. Na kraju, zaključilo se da su studenti kao grupa homogeni u svojim stavovima o značaju, mogućnostima, potrebi za muzikom u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju i odgajatelju kao posebno važnom činiocu u procesu muzičkog odgoja. Druga ciljna grupa je tokom cjelodnevnih dvodnevni muzičkih radionica sagledala značajna pitanja muzičkog razvoja i muzičkog odgoja djeteta ranog i predškolskog uzrasta kroz reminiscenciju na pojedine teorijske sadržaje u oblasti muzičkog odgoja, ali u kombinaciji s praktičnim sadržajima (u omjeru 1:3): predstavljeni su im novi ili manje poznati muzički sadržaji, kao i odranije poznate brojalice i muzičke igre u novim aranžmanima, metodičkim pristupima i slično. Odgajateljice su imale grupne i individualne zadatke izrade improvizovanih ritmičkih instrumenata, osmišljavanje koreografije/pokreta na muziku, a nakon svakog zadatka

uslijedila je analiza urađenog i diskusija. Odgajateljice su vrlo zainteresovano i aktivno učestvovala u svim zadacima bez obzira na razliku u godinama starosti ili radnog iskustva, različit stepen obrazovanja, ali i muzičkih sposobnosti za koje su same odmah na početku realizacije radionica skrenule pažnju predavačima, a odnosile su se uglavnom na konstataciju da „ne pjevaju najbolje“. Polaznice radionica i članice druge ciljane grupe su iznijele kroz diskusiju lična stajališta o sistemskim pitanjima i stanju u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Zeničko-dobojskom kantonu, ali i njihovom radu, iz čega se iskristalisao zajednički stav o potrebi češćih, kontinuiranih stručnih seminara/skupova kako bi stečene stručne i metodičke kompetencije održale, proširivale, nadograđivale.

Diskusija, proistekla iz različitih, ali jednako važnih pitanja za obje ciljane grupe, proizvela je nekoliko glavnih smjernica o promišljanju muzičkog odgoja u pojedinim administrativnim dijelovima BiH:

- utvrđena je činjenica o formalnoj zastupljenosti muzičkog odgoja u okviru zastupljenih programa rada, ali su realne okolnosti (opremljenost vrtića adekvatnim muzičkim sredstvima, instrumentima i slično), kao i subjektivni razlozi (individualni pristup svakog odgajatelja/pedagoga/direktora pitanju potrebe za muzičkim aktivnostima i sadržajima) različiti u dva kantona iz kojih su članovi fokus grupa;
- muzički odgoj u institucijama odgoja i obrazovanja djece ranog i predškolskog uzrasta ima svoje mjesto u programima rada kao autonomni segment u radu s djecom, ali i u okviru integriranog pristupa predškolskom odgoju i obrazovanju, učenju i poučavanju;
- nedostatak melodijskih muzičkih instrumenata (s dirkama/tipkama: pianino, harmonika, sintisajzer), ali značajan broj objekata ima na raspolaganju Orffov instrumentarij;
- dio odgajatelja nema afiniteta za muziku niti za cjeloživotno učenje, čime muzički odgoj dovode u neravnopravan odnos u odnosu na druge oblasti kurikuluma;
- holistički pristup odgoju djeteta, ravnomjeran i ravnopravan razvoj svih segmenata djetetove ličnosti moguć je u prilikama da dijete doživi i spozna različite sadržaje i situacije kada istražuje i isprobava, zaključuje i uči u skladu sa svojim uzrastom i mogućnostima, a pod znalačkim i mudrim vođstvom odraslih;

- anticipacija prethodno navedenom je: kvalitetno i kontinuirano obrazovanje studenata, posebno u oblasti muzike, potom adekvatan balans između teorijske i praktične nastave, kao i veći obim studentske metodičke prakse; cjeloživotno učenje za sve učesnike procesa odgoja i obrazovanja djece ranog i predškolskog uzrasta.

ZAKLJUČAK

Odnajstarijih vremena i različitih starih civilizacija, prekosrednjovjekovnih, humanističkih i reformističkih, a potom i romantičarskih stavova, sve do današnjih savremenih, naučno potkrijepljenih pristupa, muzika je prepoznata kao vrlo značajan odgojni, ali i obrazovni element u kontinuiranom procesu odgoja i obrazovanja djece i mladih. U skladu s vremenom življenja, u tom procesu korištena su i koriste se različita didaktička sredstva i metode poučavanja, ali cilj je kontinuiran – odgojiti moralnu i radišnu ličnost sa znanjima od koristi za društvo u kojem se odgaja i obrazuje.

Istraživanja na području kreativnosti i edukacije, razvojne psihologije i drugih naučnih oblasti koja se bave pitanjima cjelovitog razvoja djeteta upućuju na rad s najmlađom djecom kroz igru i relaksirano učenje koje se pokazalo kao uspješno u razvoju ličnosti i trajnosti znanja kod djece ranog i predškolskog uzrasta.

Provedeno opisano istraživanje kroz grupni intervju, dvije fokus grupe, pokazalo je značaj određenih pitanja iz oblasti muzike u smjeru holističkog odgoja, a glavne smjernice i zaključci sažeti su u sljedećem: kontinuirano ukazivati na značaj muzike u odgojno-obrazovnom procesu; kvalitetne muzičke sadržaje staviti u širi društveni kontekst; muzički odgoj provoditi integrirano, ali autoritativno, bez „sekundarnog“ mjesta i značenja muzičkog odgoja u integriranom pristupu i kurikulumu; omogućiti studentima (budućim odgajateljima) kvalitetnu edukaciju u oblasti muzike; više projektnih zadataka i prakse za studente; češća stručna usavršavanja za odgajatelje iz oblasti muzike kao dio procesa cjeloživotnog učenja. Na kraju, može se reći da izneseni zaključci potvrđuju ishodište po kojem je kohezivnost „prirodna“ osobina muzike.

LITERATURA

- Bačlija Sušić, B. (2018). Dječje glazbeno stvaralaštvo: stvaralački i autotelični aspekt. *Metodički ogledi*, 25 (2018) 1, 63–83.
- Bećirović-Karabegović, J., Hasanagić, A., Pehlić, I., Gasal, J., Adilović, M., Memišević, H., Maleč, D., Čaušević, M., Kapetanović, A., Meškić, I., Nesimović, S., Murtić, H., Destović, F. (2021). *Učimo i igramo se*. Sarajevo: Jordan studio.
- Bjerkvol, J. R. (2005). *Nadahmuto biće: dete i pesma, igra i učenje kroz životna doba*. Beograd: Plato.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Burnard, P. (2016). Rethinking ‘musical creativity’ and the notion of multiple creativities in music. In O. Odena (Ed.), *Musical creativity: Insights from music education research* (2nd ed.) (pp. 5–29). London: Routledge. DOI:10.4324/9781315596952-10
- Čaušević, M. (2010). Perspektive i efekti muzičke edukacije u inkluzivnom odgojno-obrazovnom procesu. *Doktorska disertacija*. Sarajevo: Muzička akademija, Univerzitet u Sarajevu.
- Grić, D. (1974). *ESTETIKA, Povijest filozofskih problema*. Zagreb: Naprijed.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Guyotte, K. W., Sochacka, N. W., Costantino, T. E., Kellam, N., Kellam, N. N., & Walther, J. (2015). Collaborative creativity in STEAM: Narratives of art education students’ experiences in transdisciplinary spaces. *International Journal of Education & the Arts*, 16(15) (pp 1–39). Retrieved from <http://www.ijea.org/v16n15/>.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hwang, P. i Nilsson, B. (2000). *Razvojna psihologija: od fetusa do odraslog*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Kamenov, E. (1997). *Intelektualno vaspitanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kohezija. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 5. 3. 2022. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=32254>>.
- Martinović-Bogojević, J. (2020). Aspekti kolaborativne kreativnosti u nastavi glazbe u osnovnoj školi. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 27 (1), 127–148, 2020. <https://doi.org/10.21464/mo.27.1.11>.
- Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.

- Savićević, D. M. (1995). *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*. Vranje: Učiteljski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Strategija razvoja obrazovanja i nauke Kantona Sarajevo za period 2018–2022. godina*. (2018). Sarajevo: Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo, april, 2018. https://skupstina.ks.gov.ba/sites/skupstina.ks.gov.ba/files/nacrt_strategije_obrazovanje.pdf (februar, 2022).
- Svalina, V. (2015). *Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Zajednička jezgra cjelovitih razvojnih programa za predškolski odgoj i obrazovanje definisana na ishodima učenja*. (2018). Mostar: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. <https://aposo.gov.ba/sadrzaj/uploads/ZJCRP-predskolski-odgoj-i-obrazovanje-B.pdf> (februar, 2022).
- Žlebnik, L. (1962). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, Beograd: Naučna knjiga.
- Webster, P. (2018). *Thoughts about Creative Collaborations across Art Forms*. (01 Oct 2018). <https://www.isme.org/news/thoughts-about-creative-collaborations-across-art-forms> (februar, 2022).

MUSIC AS A COHESIVE ELEMENT IN EARLY AND PRESCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION

Abstract

From the earliest times, music has been recognized as a significant and effective, primarily upbringing, and then educational, element in the process of children and youth education. An analytical look at the well-known pedagogical theories and attitudes of important reformers of educational processes in the distant and recent past, and different scientific approaches to intelligence, personality development, etc., indicates music as a significant link between overall growth and personality development, its functional role being in the quality emotional and social development of the personality.

The cohesiveness of music in early and preschool education can be shown from the angle of an integrated approach to working with children, the realization of various educational issues and content through music, so the aim is to emphasize the importance and contribution of music to better education of early and preschool children. The issue of importance, but also the application of music in working with the mentioned population, was discussed within two focus groups: final-year students of the first cycle of studies (eighth semester) at the Department of Preschool Education, Faculty of Educational Sciences, University of Sarajevo, and educators, participants of a two-day music workshop in Zenica coming from the Zenica-Doboj Canton in Bosnia and Herzegovina. Focused conversations pointed to certain views, opinions, and experiences regarding the application of music in work with early and preschool children, so the conclusions were drawn about the need for the students' professional practice with more musical activities while educators need more professional training in music in order for the acquired professional and methodological competencies to be continuously upgraded.

Keywords: early and preschool upbringing and education, music education, the cohesiveness of music

VAŽNOST SAMOUČINKOVITOSTI ZA STJECANJE I RAZVOJ KOMPETENCIJA ZA PODUČAVANJE GLAZBE KOD STUDENATA UČITELJSKOG STUDIJA

LIDIJA NIKOLIĆ

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
e-mail: lnikolic@foozos.hr

UDK / UDC : 159.944:37.013.31-057.87
Pregledni rad / Review paper

SAŽETAK

Uspješna realizacija školskih kurikula u praksi ovisi o vještinama, znanju i samopouzdanju učitelja. U mnogim zemljama u svijetu evidentirano je slabo samopouzdanje učitelja i studenata učiteljskih studija za podučavanje glazbe u primarnom obrazovanju. Otkrivanjem uzroka i prirode samopouzdanja i samoučinkovitosti studenata, budućih učitelja u kontekstu učenja glazbe na studiju i njihova budućeg rada u glazbeno-pedagoškoj praksi te davanjem važnosti psihološkim čimbenicima u procesu stjecanja i razvoja njihovih glazbenih kompetencija moglo bi se pridonijeti boljoj nastavi glazbe u nižim razredima osnovne škole.

Ciljevi su ovoga rada predstaviti samoučinkovitost kao čimbenik u procesu stjecanja i razvoja kompetencija za podučavanje glazbe kod studenata učiteljskoga studija te pregledom dosadašnjih istraživanja utvrditi kako se

tijekom nastave glazbe može djelovati na uvjerenja studenata učiteljskoga studija o samoučinkovitosti za učenje i podučavanje glazbe.

Uporabom Bandurinovog modela samoučinkovitosti predstavljaju se četiri izvora samoučinkovitosti studenata, budućih učitelja, za stjecanje i razvoj kompetencija za podučavanje nastave glazbene kulture u primarnom obrazovanju, a to su izravno glazbeno iskustvo studenata prije i tijekom studija, posredna iskustva tijekom glazbene nastave na studiju te stručnoj praksi u školi, društveno uvjeravanje sveučilišnog nastavnika glazbe, kolega i učitelja u školi te razina pobuđenosti studenata prilikom muziciranja i vođenja glazbenih aktivnosti te razumijevanje i tumačenje somatskih pokazatelja.

Na temelju dosadašnjih spoznaja istraživanja samoučinkovitosti studenata i učitelja za podučavanje glazbe obrazlažu se svojstva nastave glazbe na studiju, koja mogu poticajno djelovati na razvoj njihove samoučinkovitosti za glazbu. Kako bi glazbeni pedagozi koji podučavaju glazbu na učiteljskim studijima ostvarili svoju ulogu mentora u stjecanju i razvijanju glazbenih kompetencija i kompetencija za podučavanje glazbe kod studenata, budućih učitelja, osim njihove stručnosti u glazbi potrebna je i njihova psihološko-pedagoška naobrazba kao preduvjet shvaćanja važnosti psiholoških aspekata učenja glazbe.

Ključne riječi: glazbeno obrazovanje, nastava glazbe u primarnom obrazovanju, samopouzdanje, učitelji

UVOD

Uspješna realizacija školskih kurikula u praksi ovisi o vještinama, znanju i samopouzdanju učitelja. U mnogim zemljama u svijetu koje imaju različite obrazovne sustave, evidentirano je slabo samopouzdanje učitelja i studenata učiteljskih studija za podučavanje glazbe u primarnom obrazovanju (Biasutti i sur., 2015). Pitanje samopouzdanja učitelja za podučavanje glazbe u primarnom obrazovanju u svijetu istraživano je otkrivanjem čimbenika samopouzdanja i metoda razvijanja samopouzdanja za podučavanje glazbe u razredu (Biasutti i sur., 2015) dok u Hrvatskoj do sada nije privuklo pozornost istraživača.

Kada se govori o samopouzdanju¹ učitelja za izvođenje nastave glazbe, ne govori se o njihovom općem samopouzdanju, nego o onome specifičnome za konkretan zadatak izvođenja nastave glazbe pa se, zapravo, govori o njihovim uvjerenjima o samoučinkovitosti za nastavu glazbene kulture. O percipiranom samopouzdanju i samoučinkovitosti učitelja ovisi hoće li oni integrirati glazbu u kurikulum, kako i koliko će ju podučavati u razredu i koje će oblike glazbenih iskustava omogućiti učenicima (Barry, 1992; Battersby i Cave, 2014; Giles i Frego, 2004). Razlog slabog samopouzdanja učitelja primarnog obrazovanja za podučavanje glazbe u svijetu povezuje se s izostankom ranijih glazbenih iskustava, manjkom glazbenih znanja i vještina, neprikladnom obukom u smislu nerelevantnih sadržaja kurikula na studiju i neprikladnim modelima nastavnika glazbe u njihovom ranijem školovanju. Ako učitelj ili student/učitelj² nema primjerene glazbene i metodičke kompetencije i nije učinkovit u provođenju glazbenih aktivnosti u nastavi, imat će slabo samopouzdanje za nastavu Glazbene kulture. Međutim, Bartel i suradnici (2004) otkrili su da su oni studenti/učitelji sa slabijim samopouzdanjem u glazbi imali jednako glazbeno obrazovanje, a u nekim slučajevima i veće glazbeno obrazovanje od onih koji imaju veće samopouzdanje. Stoga, niže razine samoprocijenjene samoučinkovitosti učitelja za izvođenje nastave glazbe ne moraju biti uzrokovane njihovim slabijim glazbenim i metodičkim kompetencijama.

1 Pod pojmom samopouzdanje (eng. *self-confidence*) podrazumijeva se osjećaj vlastite sigurnosti u sposobnosti, kapacitete i prosuđivanje, te uvjerenje osobe da se može nositi sa zahtjevima zadatka (eng. *self-efficacy*; samoučinkovitost) (Psychology dictionary). U literaturi se pojmovi samopouzdanje i samoučinkovitost često upotrebljavaju kao sinonimi, stoga, kada se navode mišljenja i istraživanja drugih autora u radu se rabe oni pojmovi koje autori rabe.

2 U nastavku rada pod student/učitelj misli se na studente učiteljskoga studija, odnosno buduće učitelje primarnog obrazovanja.

Razumljivo je da u slučaju izostanka potrebnih glazbenih i pedagoških kompetencija izostaje samopouzdanje učitelja za izvođenje nastave glazbe. Međutim, unatoč zadovoljavajućim studijskim programima i postignutim ishodima učenja na glazbenim kolegijima učiteljskoga studija, učitelji imaju slabo samopouzdanje. Odnosno, moguće je da učitelj ima slabo samopouzdanje za podučavanje glazbe unatoč tome što ima primjerena znanja i vještine. Nesrazmjer između učiteljevog odnosa prema svojoj kompetentnosti za glazbu i stvarnih sposobnosti upućuje na potrebu istraživanja tog problema.

Dosadašnja istraživanja u Hrvatskoj osim glazbenih i metodičkih kompetencija istaknula su i važnost psiholoških čimbenika stjecanja i razvoja kompetencija budućih učitelja za podučavanje glazbe u primarnom obrazovanju među kojima su glazbene sposobnosti (Nikolić, 2018b; Nikolić i Ercegovac-Jagnjić, 2010), strah od javnog nastupa (Ercegovac-Jagnjić i Nikolić, 2010), motivacija (Nikolić i Šenk, 2018) i stavovi o glazbenom obrazovanju (Nikolić, 2018a, 2019). Navedeni čimbenici pokazuju kompleksnost konteksta glazbenog obrazovanja budućih učitelja primarnog obrazovanja tijekom studija koji zahtijeva dalja istraživanja s obzirom na univerzalnost problema slabog samopouzdanja učitelja za podučavanje glazbe u školi te posljedično tomu slabiju kvalitetu nastave glazbe u primarnom obrazovanju. Holden i Button (2006) dokazali su kako učitelji koji su završili studij prije manje od deset godina imaju veće samopouzdanje za podučavanje glazbe od učitelja kod kojih je prošlo više od deset godina od studija, te kako je samopouzdanje za podučavanje glazbe povezano s inicijalnim glazbenim obrazovanjem na studiju što istraživanje problema samopouzdanja učitelja za podučavanje glazbe upućuje na vrijeme studiranja.

Ciljevi su ovoga rada:

- 1) predstaviti samoučinkovitost kao čimbenik u procesu stjecanja i razvoja kompetencija za podučavanje glazbe kod studenata učiteljskoga studija
- 2) utvrditi na koji se način tijekom nastave glazbe može djelovati na uvjerenja studenata učiteljskoga studija o samoučinkovitosti za učenje i podučavanje glazbe.

SAMOUČINKOVITOST

Suvremena socijalno-kognitivistička teorija „ispituje kako ljudi razvijaju socijalne, emocionalne, kognitivne i bihevioralne sposobnosti; kako reguliraju svoje živote; i što ih motivira“ (Woolfolk, 2010, 349). Jedna od teorija koje su rabljene za tumačenje i razumijevanje motivacije za učenje glazbe u istraživanjima jest i Bandurin koncept samoučinkovitosti (Nikolić i Šenk, 2018).

Pojam *samoučinkovitost* Albert Bandura (1997) uveo je u svoj model samovrednovanja, te njime označio „procjenu vlastitih sposobnosti za uspješno obavljanje različitih zadataka ili oblika ponašanja“ (Petz, 2005, 422). „Samoučinkovitost je specifična za neki kontekst, što znači da varira ovisno o predmetu i zadatku“ (Woolfolk, 2010, 351). Bandurina (1997) rasprava o ulozi uvjerenja o samoučinkovitosti u ljudskom funkcioniranju temelji se na stajalištu da razina motivacije, afektivna stanja i djelovanje ljudi više ovise o onome što oni vjeruju nego o onome što je objektivno istinito. Ponašanje ljudi često se može bolje predvidjeti prema njihovim uvjerenjima o samoučinkovitosti nego prema onome što su stvarno sposobni postići (Pajares, 2002). Percepcija samoučinkovitosti pomaže odrediti što pojedinci čine sa znanjem i vještinama koje imaju pa se ponašanje ljudi može znatno razlikovati čak i kad imaju slična znanja i vještine (Pajares, 2002). Bandura (1997) zastupa mišljenje da su očekivanja ljudi o vlastitim sposobnostima za zadatak ključni za postignuće. Istraživanja su pokazala kako viša percepcija samoučinkovitosti podržava motivaciju te kako postoji snažna povezanost između mjera percipirane samoučinkovitosti i rezultata (Pervini sur., 2008). Iako je samoučinkovitost važna odrednica postignuća, ona neće dovesti do kompetentnog djelovanja kada nedostaju potrebna znanja i vještine (Schunk i Pajares, 2002).

Uvjerenja o samoučinkovitosti igraju presudnu ulogu u motivaciji, dobiti i osobnom postignuću (Pajares, 2002). Tek ako ljudi vjeruju da njihovo djelovanje može dovesti do željenih ishoda, imaju poticaj za djelovanje i ustrajanje u suočavanju s poteškoćama (Pajares, 2002). Percipirana samoučinkovitost određuje koliko će truda osobe uložiti i koliko dugo će ustrajati kada se suoče s preprekama ili odbojnim iskustvima (Bandura, 1982). Kada su osobe koje imaju ozbiljne sumnje u vezi sa svojim sposobnostima suočene s poteškoćama, smanjit će ulaganje truda ili će odustati, dok će oni koji imaju snažan osjećaj učinkovitosti uložiti više truda kako bi savladali izazov (Bandura, 1982). Osobe koje sebe doživljavaju neučinkovitim u suočavanju sa zahtjevima okoline razmišljaju o svojim osobnim nedostacima, a potencijalne poteškoće

zamišljaju većima nego što one zapravo jesu (Bandura, 1982). Na taj način one si stvaraju stres i njihova izvedba bit će slabija jer je pozornost usmjerena na zabrinutost zbog neuspješnosti, umjesto na najbolji način izvršavanja zadatka (Bandura, 1982). Osobe koje imaju snažan osjećaj samoučinkovitosti svoju pozornost i napor usmjeravaju prema zahtjevima situacije i ulažu veći napor kad se susretnu s preprekama (Bandura, 1982). Ljudi su najotporniji na neuspjeh kada imaju jak osjećaj samoučinkovitosti koji se razvijao dugotrajno, kroz osobna iskustva uspjeha, te kada su prepreke koje doživljavaju umjerene ili se ne ponavljaju često (Bandura, 1994).

U nekoliko posljednjih desetljeća samoučinkovitost se istaknula kao vrlo učinkovit prediktor učeničke motivacije i učenja (Zimmerman, 2000). Brojna su istraživanja pokazala značajne i pozitivne korelacije između samoučinkovitosti za učenje ili izvršavanje zadataka i naknadne uspješnosti (vidi u Schunk i Pajares, 2002, 16-25). Uvjerenja o samoučinkovitosti predviđaju dvije mjere učenikovog napora, a one su procjena izvedbe i ulaganje truda (Zimmerman, 2000). Rezultati istraživanja pokazali su kako percipirana samoučinkovitost utječe na metode učenja učenika kao i na njihove motivacijske procese, što potvrđuje medijacijsku ulogu samoučinkovitosti u motivaciji za ustrajnost i akademsko postignuće (Zimmerman, 2000). Učenici s razvijenom samoučinkovitošću spremniji su za uključivanje u aktivnosti, više rade, ustrajniji su, skloniji su odabrati teške i izazovne zadatke i imaju manje nepovoljnih emocionalnih reakcija kada se suoče s poteškoćama nego oni koji sumnjaju u svoje sposobnosti (Bandura, 1997; Schunk i Pajares, 2002).

Bandura (1997) je identificirao četiri izvora samoučinkovitosti: izravno iskustvo, neizravna iskustva, društveno uvjeravanje i pobuđenost. *Izravno iskustvo* predstavljaju neposredna iskustva i najmoćniji su izvor informacija o učinkovitosti. Uspješnost povećava uvjerenje o učinkovitosti, dok ga neuspjeh smanjuje. *Neizravna iskustva* utječu na samoučinkovitost kroz model tuđeg postignuća. „Što se učenik više identificira s modelom, veći je utjecaj na samoučinkovitost“ (Woolfolk, 2010, 351). *Društveno uvjeravanje* samo po sebi ne može imati utjecaja na samoučinkovitost, ali uvjerljiva podrška može dovesti do toga da osoba učini napor i potruđi se, pokuša nove strategije ili se trudi dovoljno da uspije (Bandura, 1997). *Pobuđenost* utječe na samoučinkovitost, ovisno o tome kako se interpretira uzbuđenje prilikom izvođenja zadatka. Kada se osoba suočava sa zadatkom, stanje anksioznosti i zabrinutosti, uzbuđenja ili oduševljenja utjecat će na smanjenje ili povećanje samoučinkovitosti (Bandura, 1997).

SAMOUČINKOVITOST KAO ČIMBENIK STJECANJA I RAZVOJA GLAZBENIH KOMPETENCIJA KOD STUDENATA UČITELJSKOG STUDIJA

Kao što uz kompetentnost učitelja u glazbi i o njihovim uvjerenjima o samoučinkovitosti u glazbi ovisi kvaliteta i kvantiteta glazbenih aktivnosti u razredu, tako o uvjerenjima o samoučinkovitosti studenata u glazbi ovisi njihova motivacija za stjecanje i razvoj glazbenih i metodičkih kompetencija potrebnih za kvalitetnu nastavu glazbe. Kako bi se razjasnio kontekst nastanka uvjerenja studenata na učiteljskim studijima u Hrvatskoj o njihovoj samoučinkovitosti za učenje glazbe, upotrijebit će se ranije spomenuta Bandurina četiri izvora samoučinkovitosti.

IZRAVNO ISKUSTVO

„Najutjecajniji izvor samoučinkovitosti je protumačeni rezultat nečijeg prethodnog izvođenja ili ovladanosti vještinom“ (Pajares, 2002, 1). Studenti/ učitelji svoju samoučinkovitost grade temeljem iskustava u formalnom i neformalnom glazbenom obrazovanju prije i za vrijeme studija. Kada se studenti upišu na učiteljski studij, oni imaju različita iskustva s učenjem i izvođenjem glazbe, a s obzirom na izostanak selekcije kandidata u odnosu na njihove glazbene sposobnosti različitost je i u njihovom glazbenom potencijalu. Nastava Glazbene kulture u osnovnoj školi i Glazbene umjetnosti u srednjoškolskom obrazovanju jedini je oblik formalnog glazbenog obrazovanja za većinu studenata jer se udio studenata koji imaju glazbenu školu kreće od 3 do 8% (Nikolić, 2018b, 2020; Nikolić i Ercegovac-Jagnjić, 2020). Ishodi spomenute nastave ne podrazumijevaju stjecanje vještina izvođenja glazbe niti glazbene pismenosti (vidi u Nikolić i Ercegovac-Jagnjić, 2020). U tom kontekstu ne postoje izvori samoučinkovitosti za učenje glazbe jer studenti do studija nisu bili u prilici baviti se glazbenim zadacima i aktivnostima u kojima bi bili uspješni. Kao izvor samoučinkovitosti za učenje glazbe moglo bi poslužiti i muziciranje u ansamblima, ali s obzirom na to da su istraživanja pokazala kako od 42 do 65% studenata/učitelja nema nikakvog iskustva u ansamblima (Nikolić, 2018b, 2020; Nikolić i Ercegovac-Jagnjić, 2020), može se pretpostaviti kako nisu izgradili samoučinkovitost u području glazbe te kako se samoučinkovitost u glazbi može očekivati samo kod studenata s iskustvom

glazbenog obrazovanja i sudjelovanja u ansamblima. Spomenute pretpostavke trebaju se provjeriti empirijskim istraživanjem.

Stjecanje i razvoj kompetencija za vođenje nastave Glazbene kulture u primarnom obrazovanju na učiteljskom studiju u Hrvatskoj podrazumijeva stjecanja znanja o glazbi i predmetnoj metodici, stjecanje glazbenih vještina, pjevanja, sviranja i analitičkog slušanja glazbe te vještina vođenja glazbenih aktivnosti s učenicima (Nikolić, 2017a; Šulentić Begić, 2013). Razvoj samoučinkovitosti za učenje glazbe temelji se na izravnom iskustvu rješavanja glazbenih zadataka. Uspješnost u stjecanju znanja koja ne ovise o glazbenom potencijalu studenta razvijat će samoučinkovitost za učenje znanja o glazbi, a priroda stjecanja znanja ista je kao kod bilo kojeg drugog područja njihova učenja. Međutim, stjecanje glazbenih vještina i metodičkih vještina specifično je i složeno izravno iskustvo kao izvor samoučinkovitosti za glazbu. Uspješnost studenata na glazbenoj nastavi koja se odvija u obliku grupne nastave sviranja i pjevanja te metodičkih i drugih glazbenih vježbi velikom dijelu studenata jest prvi izvor samoučinkovitosti za učenje glazbe. Ako su studenti uspješni u zadanim glazbenim vježbama, imaju temelj za izgradnju samoučinkovitosti, ali samo onda kada se tumače kao uspjesi. To znači da student može, prema kriterijima nastavnika glazbe, uspješno izvršiti zadatak pjevanja ili sviranja, ali ako student ne može procijeniti što znači uspješno sviranje i pjevanje u početnim zadacima koji nemaju estetiku cjelovitoga glazbenog djela, nego su didaktičke prirode, on ga možda neće doživjeti kao uspješno riješen. Također, ako student ima perfekcionistička očekivanja, neće uočiti svoj uspjeh u izvršavanju zadatka. Osim spomenutih razloga zbog kojih student neće percipirati uspješnost u glazbenim zadacima javlja se i mogućnost da student ima slabo samopouzdanje uopće, te ne percipira svoju uspješnost kao takvu. Ljudi koji imaju nizak osjećaj samoučinkovitosti često umanjuju svoje uspjehe umjesto da mijenjaju vjerovanje u sebe (Pajares, 2002).

Na temelju iznesenog može se zaključiti kako se osnovni izvor samoučinkovitosti studenata učiteljskog studija za učenje glazbe temelji na glazbenoj uspješnosti prije studija te uspješnosti u glazbenim zadacima na studiju u interakciji s osobinama ličnosti. Međutim, trebalo bi istražiti na koji način studenti percipiraju izravno iskustvo uspješnosti kako bi izgradili svoju samoučinkovitost za učenje glazbe.

NEIZRAVNA ISKUSTVA

Osim što tumače rezultate svojih postupaka, ljudi oblikuju svoja uvjerenja o samoučinkovitosti kroz posredno iskustvo promatranja drugih kako izvršavaju zadatke (Pajares, 2002). Pajares (2002) ističe kako su neizravna iskustva slabiji izvor samoučinkovitosti od izravnih iskustava, međutim, kada su osobe nesigurne u vlastite sposobnosti ili kad imaju ograničeno prethodno iskustvo, osjetljivije su na neizravna iskustva, odnosno promatranje modela.

Tijekom nastave glazbe na učiteljskom studiju studenti imaju prilike promatrati uspješnost drugih sudionika nastavnog procesa u glazbenim zadacima: nastavnika glazbe, kolege i učitelja u školi. Promatranje drugih u suočavanju s glazbenim zadatkom omogućuje pojedincima učenje boljih načina izvođenja zadatka. Ako se student može identificirati s modelom može se pretpostaviti da je izvedba modela procjena njegove vlastite sposobnosti (tj. ako može model može i student). U tom kontekstu promatranje kolega i učitelja mentora tijekom glazbene nastave na studiju može pridonijeti razvoju uvjerenja o samoučinkovitosti. Međutim, ako se student ne može identificirati s modelom, kao što je nastavnik glazbe, glazbeni umjetnici, pa čak i studenti koju imaju ranije formalno glazbeno obrazovanje, utjecaj neizravnog iskustva kao izvora samoučinkovitosti je minimalan.

Dakle, glazbena nastava na učiteljskom studiju, kao i nastava predmetne metodike, može djelovati na neizravno iskustvo kao izvor samoučinkovitosti tako da omogućuje studentima promatranje kolega i učitelja u školi jer se s njima može identificirati te uočiti strategije rješavanja glazbenih zadataka koje primjenjuju modeli. Suprotno tomu, treba izbjegavati demonstraciju glazbenih izvedbi glazbenih umjetnika i sveučilišnih nastavnika jer to neće pozitivno djelovati na razvoj njihove samoučinkovitosti u glazbi. Glazbeno okruženje u kojemu su pojedinci u kompetitivnoj situaciji pokazalo je negativan utjecaj na percepciju samoučinkovitosti iz posrednih iskustava, a posebno je izraženo među ženama (Hendricks, 2014). Stoga, na učiteljskim studijima gdje prevladava ženska populacija nije uputno stvarati kompetitivne situacije u nastavi glazbe. Buduća empirijska istraživanja trebala bi utvrditi na koji način pojedini oblici neizravnih iskustava djeluju na samoučinkovitost studenata u glazbi.

DRUŠTVENO UVJERAVANJE

Društveno uvjeravanje može imati dvojaku ulogu u razvijanju uvjerenja o samoučinkovitosti. Pajares (2002) tvrdi kako je lakše oslabiti uvjerenja o samoučinkovitosti negativnim povratnim ocjenama nego ih ojačati pozitivnim poticanjem. Jačanje uvjerenja o samoučinkovitosti ne postiže se pohvalama i inspirativnim komentarima, nego njegovanjem uvjerenja pojedinca u njegove sposobnosti i stvaranjem preduvjeta za postizanje njegove uspješnosti (Pajares, 2002). Kako bi društveno uvjeravanje podržalo razvoj samoučinkovitosti trebalo bi poticati studenta da se angažira i potruži se, te pokuša nove strategije u rješavanju zadatka.

U kontekstu glazbenog obrazovanja na učiteljskom studiju društveno uvjeravanje može se promatrati kao utjecaj uvjeravanja nastavnika glazbe na studiju, kolega studenata, učitelja i učenika u školi. Samoučinkovitost u glazbi formira se u društvenom kontekstu, pa tako mišljenja drugih imaju snažan učinak bez obzira jesu li izrečena izravno ili neizravno (Bartel i sur., 2004). U svom istraživanju s učiteljima razredne nastave Bartel i suradnici (2004) došli su do rezultata koji pokazuju kako je samoprocjena samopouzdanja za podučavanje glazbe najznačajnije povezana s verbalnim poticanjem nastavnika glazbe tijekom njihovih tinejdžerskih godina i nedavnih nastavnika glazbe.

Verbalno uvjeravanje često se upotrebljava jer je jednostavno i praktično (Bandura, 1997) te ako je realistično, može potaknuti percepciju učinkovitosti (Hendricks, 2016). Hendricks (2016) ističe kako su istraživačke studije uputile na ograničenja verbalnog nagovaranja koje stvara neutemeljena ili nerealna očekivanja ili koje se prije usredotočuju na sposobnost nego na trud. Pohvala može postati važna i korisna kada je uravnotežena, specifična, autentična i slijedi izvedbu koja je pohvalna (Pitts i sur., 2000). Stoga, kako bi se izgradila studentova samoučinkovitost za učenje glazbe, potrebne su mu povratne informacije o njegovoj učinkovitosti u rješavanju glazbenih zadataka. Kvaliteta tih povratnih informacija ovisit će o psihološko-pedagoškoj kompetentnosti nastavnika glazbe na studiju te socijalnoj klimi u skupini studenata koji jedni druge promatraju tijekom nastave glazbe. U kojoj mjeri na razvoj samoučinkovitosti za učenje glazbe djeluju nastavnici glazbe, kolege studenti, učitelji mentori i učenici u školi treba utvrditi empirijskim istraživanjem.

POBUĐENOST

Somatska i emocionalna stanja kao što su stres, anksioznost i uzbuđenje pojedincu pružaju informaciju o njegovoj učinkovitosti (Pajares, 2002). Ako izazov premašuje vještinu, pojavit će se anksioznosti, a u obrnutom slučaju doći će do dosade. Emocionalne reakcije na zadatak daju naznake o očekivanom uspjehu ili neuspjehu, a prosudbe samoučinkovitosti iz somatskih i emocionalnih stanja nisu nužno povezane sa svojstvima zadatka (Pajares, 2002). Kada razina vještina pojedinca odgovara razini izazova koji je postavljen, a pojedinac uživa u postizanju vrhunske izvedbe zadatka, postiže se optimalno stanje, ali ako postoji razlika između percepcije vlastitih sposobnosti i stvarnih sposobnosti kod pojedinca, može se pojaviti anksioznost (Hendricks, 2016). Afektivne reakcije straha, tjeskobe i negativnih misli mogu smanjiti percepciju samoučinkovitosti te potaknuti dodatnu uznemirenost koja pogoduje neprimjernoj izvedbi zadatka. Budući da pojedinci imaju sposobnost mijenjanja vlastitog mišljenja i osjećaja, pozitivnija uvjerenja o samoučinkovitosti mogu djelovati na fiziološka stanja, a jedan od načina za podizanje uvjerenja o samoučinkovitosti jest poboljšanje tjelesne i emocionalne dobrobiti i kontroliranje emocionalnih reakcija na zadatak (Pajares, 2002).

U brojnim istraživanjima dokazana je veza između samoučinkovitosti i anksioznosti u svezi s javnim glazbenim nastupom kod glazbenika (Dempsey i Comeau, 2019). Budući da je ta veza dvosmjerna, kako strah od javnog nastupa može smanjiti samoučinkovitost, tako i samoučinkovitost može smanjiti strah od javnog nastupa (Hendricks, 2016; McPherson i McCormick, 2006). Glazbeni zadatci studenata na učiteljskom studiju kao što su pjevanje, sviranje ili izvođenje glazbenih aktivnosti s djecom pred kolegama, nastavnikom i učiteljem mentorom sa sobom nose uzbuđenje, oduševljenje ili stres. Naime, bilo koji oblik glazbenog izvođenja pred drugima student doživljava kao javni nastup te student može na različite načine doživjeti i protumačiti somatske i emocionalne reakcije koje se pri tom javljaju. Student može imati blaže somatske i emocionalne reakcije koje može percipirati kao poticaj za bolju izvedbu (*adaptivna trema*; vidi u Ercegovac-Jagnjić i Nikolić, 2010) ili i najmanju somatsku ili emocionalnu reakciju percipirati kao negativnu, nepoželjnu za njihovo funkcioniranje (*maladaptivna trema*), koja će potaknuti dodatni stres i na taj način smanjiti samoučinkovitost za glazbeni zadatak. S obzirom da psihosomatska reakcija ovisi o njezinom tumačenju, važno je educirati studente kako bi svoja stanja tumačili na primjeren način i tako izgrađivali

svoju samoučinkovitost za učenje glazbe. Dempsey i Comeau (2019) ističu kako bi nastavnici ciljanim razvijanjem samoučinkovitosti kod učenika ili studenata mogli utjecati na sprječavanje negativnih učinaka anksioznosti u svezi s glazbenim nastupom.

S obzirom na to da izostaju empirijska istraživanja o razvijanju samoučinkovitosti studenata učiteljskog studija, potrebno je istražiti kakva su njihova uvjerenja o psihosomatskim reakcijama na glazbene zadatke te kakva je veza između somatskih i emocionalnih stanja te samoučinkovitosti za učenje glazbe.

SVEUČILIŠNA NASTAVA GLAZBE I RAZVIJANJE SAMOUČINKOVITOSTI BUDUĆIH UČITELJA ZA NASTAVU GLAZBENE KULTURE

Do sada je pitanje poboljšanja samopouzdanja učitelja primarnog obrazovanja istraživano uglavnom s aspekta učinkovitosti obrazovnih programa za osposobljavanje i profesionalni razvoj (Biasutti i sur., 2015). Hennessy (2000) je u svom istraživanju izdvojila tri čimbenika koja utječu na samopouzdanje za podučavanje glazbe kod učitelja primarnog obrazovanja, a to su prethodno osobno iskustvo i uvjerenja, oblici glazbenih kolegija na studiju i podrška nastavnika te mogućnost promatranja i neposrednog rada s djecom u programu metodičkih vježbi na studiju.

Studenti/učitelji koji su kao učenici uživali u pozitivnim glazbenim iskustvima i postali glazbeno pismeni, pristupaju glazbenom obrazovanju na studiju s višim stupnjem samopouzdanja u svoje sposobnosti za podučavanje glazbe nego njihove kolege bez sličnih iskustava (Gifford, 1993; Mills, 1989). Studenti s negativnima glazbenim iskustvima u školi prije studija izražavaju slabije samopouzdanje u vlastito podučavanje glazbe nego studenti koji su doživjeli pozitivna iskustva (Jeanneret, 1997), a negativna ranija iskustva studenta/učitelja doprinose njihovom strahu od neuspjeha u glazbenim predmetima na studiju (Battersby i Cave, 2014). Stoga, ranija glazbena iskustva ili potpuni izostanak aktivnog bavljenja glazbom ne bi se smjeli ignorirati u programima glazbenog obrazovanja.

Jedan od važnih izvora samoučinkovitosti jest uvjerenje studenta o svojoj sposobnosti da se uključe u zadatke ili aktivnosti (Pajares, 2002). Istraživanje koje je provela Burak (2019) među studentima predškolskog i učiteljskog studija

u Turskoj pokazalo je kako uvjerenja studenata o samoučinkovitosti o vlastitim glazbenim sposobnostima i podučavanju glazbe raste s godinom studija, ali da samoučinkovitost u vezi s izvođenjem nastave glazbe predviđa jedino samoučinkovitost u vezi s glazbenim sposobnostima. Uvjerenja studenata o njihovim glazbenim sposobnostima ovise o njihovoj samoprocjeni glazbenih sposobnosti, ali i o stavovima o prirodi glazbenih sposobnosti te mogućnosti njihovog razvoja (vidi u Nikolić, 2017b, 44-45). Stoga, ako studenti misle da je za bavljenje glazbom potrebna glazbena nadarenost te kako su glazbene sposobnosti urođene i nepromjenjive, njihova percepcija neprikladnosti za učenje glazbe otežat će razvoj samoučinkovitosti za učenje glazbe jer će motivacija za učenje glazbe biti slabija. Stoga, sveučilišni nastavnik glazbe treba demistificirati glazbeni potencijal koji se često poistovjećuje s glazbenom nadarenošću ili glazbenim talentom (vidi u Radoš, 2010, 52-57) te obrazovanjem studenata o konceptu glazbenih sposobnosti uz pomoć praktičnih glazbenih aktivnosti stvoriti nove predodžbe kod studenata/učitelja o tome koja je razina razvijenosti glazbenih sposobnosti potrebna za uspješno svladavanje glazbenih sadržaja potrebnih za rad s djecom u razredu.

Jedan od razloga zbog kojeg neki studenti/učitelji možda neće imati samopouzdanje za podučavanje glazbe može biti priroda i struktura glazbenih predmeta u okviru obrazovanja učitelja. Leshkova Zelenkovska i Islam (2017) provele su istraživanje u Sjevernoj Makedoniji među studentima učiteljskog studija kako bi utvrdile omogućuju li glazbeni kolegiji na učiteljskom studiju potrebne specifične kompetencije za izvođenje nastave glazbe. Njihovo istraživanje pokazalo je kako spol, ranije glazbeno iskustvo i stavovi ne predstavljaju važan čimbenik koji utječe na samoučinkovitost u glazbi kod studenata. Istraživanje je pokazalo kako tijekom prakse u školi studenti/učitelji nemaju poteškoća s podučavanjem teorijskih sadržaja predmeta, ali je manjak samopouzdanja očit tijekom pjevanja i sviranja klavijature (Leshkova Zelenkovska i Islam, 2017). Autorice zaključuju kako razlog leži u tome što 96% studentske populacije na učiteljskom studiju prvi put u životu uči svirati klavijaturu. Regresijska analiza pokazala je kako su stečene vještine sviranja i pjevanja značajan prediktor samopouzdanja studenata/učitelja za vođenje nastave glazbe i predviđaju 79% samopouzdanja studenata, dok je stečeno teorijsko znanje manje značajan prediktor te predviđa 62% samopouzdanja za podučavanje glazbe (Leshkova Zelenkovska i Islam, 2017). Spomenuto istraživanje potvrđuje važnost praktičnoga glazbenog iskustva u izgradnji samopouzdanja budućih učitelja. Ispitani studenti/učitelji smatraju da postoji

potreba preispitati fakultetski glazbeni program u smislu povećanja broja semestara za kontinuirano učenje glazbenih vještina, najbolje raspoređivanje predavanja glazbenih sadržaja unutar semestra i produživanje trajanja stručne prakse kao vitalne komponente učinkovite pripreme učitelja (Leshkova Zelenkovska i Islam, 2017). U istraživanju koje je provela Nikolić (2017) sa studentima i nastavnicima glazbe na učiteljskim studijima u Hrvatskoj kojim je evaluiran trenutačni model glazbenog obrazovanja na učiteljskim studijima došlo se do istih prijedloga za poboljšanje glazbenog obrazovanja na studiju.

Gifford (1993) je istraživao glazbenu obuku budućih učitelja na jednom fakultetu u Australiji gdje su glavni predmeti glazbe bili oblikovani tako da pomognu studentima u razvijanju glazbenih vještina i znanja. Međutim, nakon razdoblja nastave glazbe na studiju, diplomci učiteljskih studija imali su manje samopouzdanja i manje su uživali u glazbenom iskustvu (Gifford, 1993). Stoga, važno je da nastavnici glazbe pomognu studentima/učiteljima ne samo u usvajanju znanja, stjecanju glazbenih vještina s pomoću praktičnih iskustava i dobrih modela podučavanja, nego i u stjecanju samopouzdanja u njihove glazbene sposobnosti i vještine podučavanja na one načine koji ne umanjuju njihovo uživanje u glazbi.

Glazbeno obrazovanje učitelja složen zadatak jer postoji teškoća u balansiranju količine pripreme potrebne za podučavanje glazbe u školi i potrebne razine ohrabrenja u odnosu na stvarnu uspješnost i kompetentnost (Bartel i sur., 2004). Visoka uvjerenja o samoučinkovitosti izgrađena na prošlim uspjesima potiču odlučnost neophodnu da se ustraje pred neuspjesima (Hendricks, 2016). Teškoća zadatka i količina truda koja je potrebna, također, doprinose čovjekovom osjećaju samoučinkovitosti jer ostvarivanje lakog ili manje izazovnog zadatka neće pojačati osjećaj sposobnosti pojedinca u istoj mjeri kao i ostvarenje bitnijeg ili zahtjevnijeg zadatka (Hendricks, 2016). Zadatak je glazbenog pedagoga uravnotežiti glazbene izazove koje stavlja pred studenta vodeći računa o njegovom glazbenom potencijalu koji će sustavno razvijati njegovu glazbenu kompetentnost. To može uključivati podučavanje prema samoinicijativnim i samoregulativnim aktivnostima koje razvijaju neovisnost i akademsku samodostatnost i pomoći studentima da osjete smisao kontrole nad vlastitim učenjem (Hendricks, 2016). Ključno je da studenti razumiju funkciju glazbenih predmeta za njihovo buduće podučavanje, kako bi postali samopouzdaniji i imali više entuzijazma. Na metodici nastave glazbe studenti/učitelji trebaju razviti sposobnost integriranja glazbe u nastavni materijal, samopouzdanje za izvođenje glazbe i razviti pozitivne

stavove pozitivnim iskustvima, učeći u sigurnom i suportivnom okruženju učionice gdje se osjećaju ugodno javno podijeliti i izraziti svoja uvjerenja i iskustva (Battersby i Cave, 2014).

Iako glazbeni pedagozi ne mogu kontrolirati sve čimbenike koji utječu na glazbena iskustva svojih učenika, svijest o izvorima samoučinkovitosti može pomoći nastavnicima da razumiju motivacijske procese koji se odvijaju u različitim kontekstima učenja glazbe, omogućujući im da bolje prilagode aktivnosti i strategije poticanja i naknadno motiviraju svoje učenike (Hendricks, 2016). Nastavnici mogu utjecati na uvjerenja o samoučinkovitosti kod svojih učenika ako im pružaju izazovne zadatke i smislene aktivnosti koje učenici mogu savladati, ako ih aktivno podržavaju i potiču na tom putu, podučavaju na načine koji pokazuju da vjeruju u svoje učenike i prenose to uvjerenje na učenike kako bi kod njih razvijali samopouzdanje (Pajares, 2003). Istraživači obrazovanja ističu da učitelji mogu pomoći učenicima da nauče upravljati svojim uvjerenjima o samoučinkovitosti koja zauzvrat mogu pozitivno utjecati na ustrajnost, samoregulaciju i uspješnost u zadacima (Hendricks, 2016). Temeljem dviju studija koje su proveli McCormick i McPherson (2003) i McPherson i McCormick (2006) u kojima se uvjerenje o samoučinkovitosti pokazalo kao prediktivni faktor za glazbeno izvođenje, autori su naglasili važnost uloge nastavnika koji bi trebali posvetiti više pozornosti poimanju osobne kompetentnosti kod svojih učenika i studenata budući da te percepcije predviđaju njihovu motivaciju i buduće odluke o napredovanju.

Najbolja razina samoučinkovitosti koja omogućuje uspješno izvođenje zadatka jest ona kada su percepcije i mišljenja o vlastitim sposobnostima malo više od stvarnih sposobnosti za izvođenje zadatka (Schunk i sur., 2014). Hendricks (2016) ističe kako bi nastavnici glazbe trebali biti sposobni njegovati kompetentnost i povjerenje u svoje učenike i studente razmatrajući četiri izvora samoučinkovitosti te studentima ponuditi dostižne ciljeve, vršnjačke modele, pravovremene i konstruktivne povratne informacije, metode smanjenja stresa i riječi ohrabrenja. Kada se te ideje realiziraju različitim obrazovnim strategijama, studenti mogu steći neovisnost i veću odlučnost dok uče kako raditi učinkovitije i sa samopouzdanjem u svoju sposobnost u postizanje određenih ciljeva (Hendricks, 2016). Kako bi glazbeni pedagozi koji podučavaju glazbu na učiteljskim studijima ostvarili svoju ulogu mentora u stjecanju i razvijanju glazbenih i kompetencija za podučavanje glazbe kod studenata/učitelja, osim njihove stručnosti u glazbi potrebna je i njihova psihološko-pedagoška naobrazba kao preduvjet shvaćanja važnosti psiholoških aspekata učenja

glazbe. S obzirom na specifičnost problema samopouzdanja i samoučinkovitosti učitelja za izvođenje nastave Glazbene kulture u primarnom obrazovanju te kompleksan problem motivacije i stavova, psihološko obrazovanje glazbenih pedagoga jedna je od pretpostavki kvalitete nastave Glazbene kulture u školi.

ZAKLJUČAK

Budući da se ljudi rado uključuju u one aktivnosti u kojima se osjećaju sposobnima i samouvjerenima i izbjegavaju one u kojima to nemaju (Bandura, 1997), jasno je da će, ako se učitelji ne osjećaju samouvjerenima u glazbi, izbjegavati glazbene aktivnosti i nastavu glazbe. Stoga, otkrivanjem uzroka i prirode samopouzdanja i samoučinkovitosti studenata, budućih učitelja u kontekstu učenja glazbe na studiju i njihovog budućeg rada u glazbeno-pedagoškoj praksi te davanjem važnosti psihološkim čimbenicima u procesu stjecanja i razvoja njihovih glazbenih kompetencija moglo bi se pridonijeti boljoj nastavi glazbe u nižim razredima osnovne škole.

U radu su uporabom Bandurinog modela samoučinkovitosti predstavljena četiri izvora samoučinkovitosti studenata/učitelja za stjecanje i razvoj kompetencija za podučavanje nastave glazbene kulture u primarnom obrazovanju. Budući da u Hrvatskoj nije istraživana samoučinkovitost kao čimbenik glazbenog obrazovanja budućih učitelja, svaki od spomenutih izvora samoučinkovitosti treba biti predmet budućih empirijskih istraživanja u populaciji studenata učiteljskih studija kako bi se rasvijetlio jedan od psiholoških čimbenika stjecanja i razvoja glazbenih i metodičkih kompetencija za nastavu Glazbene kulture u primarnom obrazovanju. Buduća istraživanja trebala bi ispitati i metodičke modele koji uključuju poticanje samoučinkovitosti budućih učitelja za izvođenje nastave glazbene kulture empirijskim istraživanjima koja bi se provela tijekom nastave glazbe na učiteljskom studiju, te provjeriti učinkovitost takvih modela u nastavnoj praksi učitelja.

LITERATURA

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2): 122-147.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. U: V. S. Ramachaudran (ur.), *Encyclopedia of Human Behavior* (vol. 4, str. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bartel, L., Cameron, L., Wiggins, J. i Wiggins, R. (2004). Implications of generalist teachers' self-efficacy related to music. In P. M. Shand (Ed.), *Music Education Entering the 21st Century* (str. 85-90). Nedlands, Australia: International Society for Music Education.
- Battersby, S. L. i Cave, A. (2014). Preservice classroom teachers' preconceived attitudes, confidence, beliefs and self-efficacy toward integrating music in the elementary curriculum. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(2): 52-59.
- Biasutti, M., Hennessy, S. i de Vugt-Jansen, E. (2015). Confidence development in non-music specialist trainee primary teachers after an intensive programme. *British Journal of Music Education*, 32: 143-161.
- Burak, S. (2019). Self-efficacy of pre-school and primary school pre-service teachers in musical ability and music teaching. *International Journal of Music Education*, 37(2): 257-271.
- Dempsey, E. i Comeau, G. (2018). Music performance anxiety and self-efficacy in young musicians: Effects of gender and age. *Music Performance Research*, 9: 60-79.
- Ercegovac-Jagnjić, G. i Nikolić, L. (2010). Trema studenata prilikom sviranja i pjevanja. U: T. Vrandečić i A. Didović (ur.), *Glas i glazbeni instrument u odgoju i obrazovanju* (str. 90-102). Zagreb: Grafobiro Dominić.
- Gifford, E. (1993). The musical training of primary teachers: Old problems, new insights and possible solutions. *British Journal of Music Education*, 10: 33-46.
- Hendricks, K. S. (2014). Changes in self-efficacy beliefs over time: Contextual influences of gender, rank-based placement, and social support in a competitive orchestra environment. *Psychology of Music*, 42(3): 347-365.
- Hendricks, K. S. (2016). The sources of self-efficacy: Educational research and implications for music. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(1): 32-38.
- Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: the development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2): 183-196.

- Holden, H. i Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1): 23-38.
- Jeanneret, N. (1997). Model for developing preservice primary teachers' confidence to teach music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133: 37-44.
- Leshkova Zelenkovska, S. i Islam, A. (2017). Evaluation of music education: Musical competences and self-confidence in teaching. In C. Ignatescu, A. Sandu i T. Ciulei (Eds.), *Chapter 38 in Rethinking Social Action. Core Values in Practice* (str. 413-423), Suceava: Editura Lumen.
- McCormick, J. i McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1): 37-51.
- McPherson, G. E. i McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3): 322-336.
- Mills, J. (1989). The generalist primary teacher of music: A problem of confidence. *British Journal of Music Education*, 6(2): 125-138.
- Nikolić, L. (2017a). Evaluacija modela glazbenoga obrazovanja budućih učitelja primarnoga obrazovanja. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 66(2): 161-179.
- Nikolić, L. (2017b). Stavovi o glazbenom obrazovanju kao čimbenik glazbenog obrazovanja budućih učitelja. *Metodicki ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 24(2): 39-55.
- Nikolić, L. (2018a). Attitudes of students of teacher studies towards music education – do they change due to music lessons?. *Metodicki ogledi*, 25(2): 111-136.
- Nikolić, L. (2018b). Status glazbenih sposobnosti studenata učiteljskoga studija. U: A. Radočaj-Jerković (ur.), *2. međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti - Komunikacija i interakcija umjetnosti i pedagogije* (str. 312-332). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku.
- Nikolić, L. (2020). Glazbeno iskustvo studenata učiteljskog studija kao pretpostavka učenje glazbe na studiju. U: M. Petrović (ur.), *Zbornik radova 22. Pedagoškog foruma scenskih umetnosti - Zajedničko muziciranje u obrazovanju* (str. 65-85). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Nikolić, L. i Šenk, I. (2018). Motivacija za učenje glazbe kod studenata učiteljskih studija kroz perspektivu teorija motivacije. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 27: 53-84.
- Nikolić, L., Ercegovac-Jagnjić, G. (2010). Uloga glazbenih sposobnosti u glazbenom obrazovanju učitelja primarnog obrazovanja. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 11(1): 23-33.

- Nikolić, L., Ercegovac-Jagnjić, G. (2020). Neki ishodi učenja nastave glazbe u općem obrazovanju kao pretpostavka učenja glazbe na studijima za odgojitelje predškolske djece i učitelje primarnog obrazovanja. U: V. Svalina (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 6: Glazba u školi - stanje i perspektive: zbornik radova* (str. 217-235). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. S mreže preuzeto 8. srpnja 2021. sa: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19: 139-158.
- Pervin, L. A., Cervone, D. i John, O. P. (2008). *Psihologija ličnosti: teorije i istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Petz, B. (ur.) (2005). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pitts, S. E., Davidson, J. W. i McPherson, G. E. (2000). Models of success and failure in instrumental learning: Case studies of young players in the first 20 months of learning. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 14-6: 51-69.
- Psychology dictionary, Self-confidence. S mreže preuzeto 2. srpnja 2021. sa: <http://psychologydictionary.org/self-confidence/>
- Psychology dictionary, Self-efficacy. S mreže preuzeto 2. srpnja 2021. sa: <https://psychologydictionary.org/?s=self-efficacy>
- Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Schunk, D. H. i Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield i J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (str. 15-31). Academic Press.
- Schunk, D. H., Meece, J. R. i Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Šulentić Begić, J. (2013). Kompetencije učitelja primarnoga obrazovanja za poučavanje glazbe. *Život i škola*, LIX(29): 252-269.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1): 82-91.

THE IMPORTANCE OF SELF-EFFICACY FOR THE ACQUISITION AND DEVELOPMENT OF COMPETENCIES FOR TEACHING MUSIC IN TEACHER EDUCATION STUDENTS

Abstract

The successful implementation of curricula in practice depends on the skills, knowledge, and self-confidence of teachers. In many countries, low self-confidence for teaching music in primary education was recorded in teachers and students of teacher education. Discovering the causes and nature of self-confidence and self-efficacy of future teachers, in the context of studying music at the university level and their future work, as well as giving importance to psychological factors in the process of acquiring and developing their musical competencies could contribute to better music teaching in lower grades of elementary schools.

This paper aims to present self-efficacy as a factor in the process of acquiring and developing competencies for teaching music and review previous research to determine how music teaching affects the beliefs of the teacher education students about self-efficacy in studying and teaching music.

Using Bandura's model of self-efficacy, we present four sources of self-efficacy of future teachers for acquiring and developing competencies for teaching music culture, i.e. direct musical experience before and during studies, indirect experiences acquired while studying music teaching and during professional practice in schools, social encouragement of the university music teachers, colleagues and teachers at school, and the arousal level of students in making music and leading musical activities, as well as understanding and interpretation of somatic indicators.

Based on the current knowledge on the research of self-efficacy of students and teachers for teaching music, the characteristics of music teaching during studies, which can stimulate the development of students' self-efficacy for music were explained. Psychological and pedagogical education, and expertise in music are prerequisites for music pedagogues who teach music in teacher education to be the adequate mentors in acquiring and developing music competencies and competencies for teaching music to future teachers and understanding the importance of the psychological aspects of studying music.

Keywords: music education, teaching music in primary education, self-confidence, teachers

GLAZBENI ŽIVOT OSIJEKA I OKOLICE U 19. STOLJEĆU: KULTURNA BAŠTINA U NASTAVI GLAZBENE KULTURE I GLAZBENE UMJETNOSTI

JASNA ŠULENTIĆ BEGIĆ

Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku
jsulentic-begic@aukos.hr

AMIR BEGIĆ

Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku
abegic@aukos.hr

UDK / UDC: [37.091.-33-027.22:78.091]:930.85(497.543Osijek)"18"
Pregledni rad / Review paper

SAŽETAK

Zbog važnosti kulturne baštine kao izraza identiteta i kao poticaja za dijalog i razumijevanje, ali i opasnosti njezina nestajanja, od velike su važnosti odgoj i obrazovanje za očuvanje, zaštitu i promicanje kulturnoga naslijeđa. Stoga bi učenici trebali upoznati kulturnu baštinu u okviru umjetničkog obrazovanja putem njezinih različitih reprezentacija kao što su materijalna, nematerijalna, prirodna i digitalna baština. Svrha je ovoga rada ukazati na potrebu implementiranja muzikoloških tema u nastavu Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti kao sastavnog dijela materijalne i nematerijalne baštine, točnije regionalne glazbene baštine. U radu će biti prikazani skladatelji i

glazbenici Osijeka i okolice koji su djelovali u 19. stoljeću, odnosno oni koji su rođenjem i/ili djelovanjem vezani uz Osijek i okolicu, a oni su: Mirko Emmerich pl. Turany, Joseph Beck, Dragutin Carl pl. Turany, Marijan Jaić, Karlo Hillebrand von Prandau, Ivan Nepomuk Hummel, Pajo Kolarić, Franjo Ksaver Kuhač, Adela Deszaty, Edmund Mihalović, Slavka Aloysia Atanasijević, Dragutin Karlo Trischler, Anka Elizabeta Amalija Barbot-Krežma, Franjo Krežma, Ljudevit Lujo Svećenski i Vladimir Josip Viktor Hafner. Navedene povijesne osobe mogu biti tema poučavanja u nastavi Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti. U okviru rada, sa svrhom primjera takvog poučavanja, prikazana je i radionica pod nazivom *Stvaralaštvo Franje Krežme kao doprinos Europskoj godini kulturne baštine 2018*. Navedena radionica održana je u okviru *Festivala znanosti 2018*. godine u kojoj se obilježavala *Europska godina kulturne baštine*. Cilj radionice bio je privući pozornost učenika na važnost obilježavanja i očuvanja kulturne baštine putem upoznavanja skladateljskog rada, koncertnog djelovanja i školovanja violinskog virtuozu i skladatelja Franje Krežme.

Ključne riječi: glazbeni život Osijeka i okolice u 19. stoljeću, kulturna baština, nastava Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti, učenici

UVOD

Kulturna baština nas okružuje u mjestima i gradovima, u prirodnim krajobrazima i na arheološkim nalazištima. Ona je u književnosti, umjetnosti i spomenicima, umijećima koje smo naučili od predaka, pričama koje pripovijedamo djeci, hrani koju jedemo, filmovima koje gledamo. Reprerentacije kulturne baštine imaju društvenu vrijednost koja može biti kulturna, umjetnička, povijesna, arheološka i antropološka. Kulturnom baštinom mogu se smatrati samo rezultati ljudske aktivnosti koji se namjerno štite, čuvaju i oživljavaju (EU, 2018). „Kako bi priča o nasljeđu dobila potrebni vizualni, tekstualni, ponekad glazbeni ili koji drugi umjetnički kontekst potrebno je identificirati i pronaći informacijske izvore iz kojih proizlazi takvo kontekstualno oblikovano komuniciranje baštine“ (Seiter-Šverko, 2012, 2). Istražujući i prezentirajući kulturnu baštinu težimo njezinom očuvanju u društvu, kao i poboljšanju kulturnog identiteta i vidljivosti u društvu. Pritom štitimo baštinu i međusobno prepoznajemo kulturnu raznolikost (EU, 2019). „Zbog važnosti kulturne baštine kao izraza identiteta i kao poticaja za dijalog i razumijevanje, ali i opasnosti njezina nestajanja, od najveće su važnosti odgoj i obrazovanje za očuvanje, zaštitu i promicanje kulturnoga naslijeđa“ (Vasilj i Letina, 19: 13). Stoga bi učenici trebali upoznati kulturnu baštinu u okviru obrazovanja koje se može odvijati u *formalnom*, *neformalnom* i *informalnom* kontekstu. *Formalni* kontekst odnosi se na upoznavanje kulturne baštine u školama u okviru predmeta koji se bave temama iz područja likovne umjetnosti, glazbene umjetnosti, drame, književnosti, plesa, dizajna, jezika, povijesti, medija i sporta. Što se tiče *neformalnog* konteksta, kulturna baština upoznaje se u okviru izvanškolskih aktivnosti koje se odvijaju na glazbenim i likovnim tečajevima, internetskim tečajevima ili institucijama poput društava, galerija ili muzeja, u društvenim centrima, omladinskim klubovima ili sportskim klubovima. Kulturnu baštinu u *informalnom* kontekstu upoznaje se u obitelji ili među vršnjacima na način da mala djeca u obitelji pjevaju i crtaju/slikaju, muziciraju ili plešu s vršnjacima, fotografiraju i dijele fotografije s virtualnim prijateljima na društvenim mrežama. Informalno upoznavanje kulturne baštine može se odvijati i na turističkim putovanjima, na društvenim mrežama, TV i radio emisijama, uz pomoć računalnih igara i knjiga, u kinematografima i itd. (EU, 2016). Kulturnu baštinu učenici mogu upoznavati putem njezinih različitih reprerentacija kao što su *materijalna*, *nematerijalna*, *prirodna* i *digitalna* baština. *Materijalna* baština su građevine, spomenici, artefakti, arhivi,

odjeća, umjetnine, knjige, strojevi, povijesni gradovi, arheološke lokacije, itd. U *nematerijalnu* baštinu ubrajaju se izrazi, znanja, vještine, predmeti, kulturni prostori, jezici, usmena tradicija, izvedbene umjetnosti, tradicionalna umijeća, itd. Krajobrazi i geografska područja, u kojima priroda pokazuje dokaz kulturnih praksi i tradicija, reprezentacije su *prirodne* baštine, dok *digitalnu* baštinu predstavljaju resursi stvoreni u digitalnom obliku ili oni koji su digitalizirani na način koji jamči njihovo očuvanje (EU, 2018). Znači, učenici u okviru obrazovanja upoznaju kulturnu baštinu (EU, 2016), no pri tom valja voditi računa da „učenici svoje kompetencije vezane uz kulturnu baštinu stječu aktivno i učinkovito, kroz različite oblike izvanučioničke nastave, učenjem otkrivanjem, istraživanjem te izravnim susretom s bogatim opusom kulturnoga naslijeđa što ujedno predstavlja bazu cjeloživotnoga učenja“ (Vasilj i Letina, 2019, 25-26). Stoga bi umjetničko obrazovanje trebalo poticati učenike da se bave raznim oblicima tradicionalne i suvremene umjetnosti (umjetničko obrazovanje u užem smislu) i svakodnevnom kulturom (kulturno obrazovanje u širem smislu) što predstavlja temelj za njihov sadašnji i budući život (EU, 2016). Danas se u Europi u području umjetničkog obrazovanja najčešće upotrebljavaju termini *obrazovanje za umjetnost* i *obrazovanje putem umjetnosti*. *Obrazovanje za umjetnost* podrazumijeva oblikovanje osjetljivosti i umjetničkog senzibiliteta, poštivanje estetskih vrijednosti te oblikovanje sposobnosti umjetničkog izražavanja. *Obrazovanje putem umjetnosti* podrazumijeva proces formiranja cjelovite ličnosti, tj. ne služi samo razvoju umjetničkog senzibiliteta radi umjetnosti same, već i njegovu transferiranju na druga područja, kao što je obogaćivanje znanja, jačanje osobnog mišljenja, stjecanje moralnih kriterija, imaginacije i kreativne sposobnosti (Brajčić, 2016). Putem učenja o kulturnoj baštini i bavljenja umjetnošću te stjecanjem umjetničkih vještina, učenici stječu svijest o potrebi očuvanja kulturne baštine i cijenjenja iste. S obzirom na važeći *Kurikulum za nastavu Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti* iz 2019. godine, navedeno se ostvaruje i u nastavi glazbe općeobrazovnih škola jer učenici trebaju osvijestiti vrijednosti bogate regionalne, nacionalne i europske, tj. globalne glazbene i kulturne baštine u kontekstu svjetske kulture (MZO, 2019). Prema Vidulin (2020) glazbena nastava služi upoznavanju i razumijevanju umjetničkih djela i očuvanju povijesno-kulturne baštine, a ujedno i osposobljava učenike za umjetničko doživljavanje i izražavanje. Također, slušanjem i upoznavanjem umjetničke glazbe u nastavi glazbe čuva se povijesno-kulturna baština (Vidulin, 2020). Osim što kulturnu baštinu učenici upoznaju slušanjem glazbe, upoznaju je i aktivnim muziciranjem, tj. pjevanjem umjetničkih autorskih i narodnih

pjesama, sviranjem, plesanjem, upoznavanjem glazbeno-stilskih razdoblja s povijesnog konteksta, upoznavanjem tradicijske glazbe Hrvatske i svijeta te sudjelovanjem u različitim projektima koji se bave glazbenom baštinom prošlih vremena te brojnim drugim aktivnostima.

Svrha je ovoga rada ukazati na potrebu implementiranja muzikoloških tema, tj. regionalne glazbene baštine u nastavu Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti. Rad daje prikaz šesnaest skladatelja i glazbenika Osijeka i okolice koji su djelovali u 19. stoljeću i koji mogu biti tema poučavanja u nastavi Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti. Iz tog razloga u radu je prikazana i radionica pod nazivom *Stvaralaštvo Franje Krežme kao doprinos Europskoj godini kulturne baštine 2018.* koja je održana u okviru *Festivala znanosti 2018.* godine kada se obilježavala *Europska godina kulturne baštine 2018.* Kao tema radionice odabran je skladatelj i violinski virtuoz Franjo Krežma, no isto tako to može biti i neki od drugih skladatelja i glazbenika koji su djelovali u Osijeku u 19. stoljeću, a koji su prikazani u ovome radu.

GLAZBENI ŽIVOT OSIJEKA I OKOLICE U 19. STOLJEĆU

U ovom dijelu rada bavit ćemo se glazbom Osijeka i okolice u 19. stoljeću, tj. prostora koji podrazumijeva područje današnje Osječko-baranjske županije. Osim Osijeka, u ovo područje ubrajaju se gradovi Našice, Đakovo, Beli Manastir, Donji Miholjac, Valpovo te mjesta Aljmaš, Erdut, Bizovac, Bilje, Darda, Kneževo, Batina, Topolje i druga. U Osijeku i okolici u 19. stoljeću odvijao se intenzivan glazbeni život, a on se ogledao kroz osnivanje glazbenih i pjevačkih društava, organiziranje koncerata, kazališnih predstava i balova (Červenjak, 2013). Glazba se njegovala i u samostanima i crkvama te u domovima vojnih i građanskih uglednika (Živaković-Kerže, 2012). Glazbeno kazalište također je bilo vrlo popularno. Organizirano je u privatnim kućama i vlastelinskim imanjima, kao na primjer kod obitelji Pejačević u Našicama i Osijeku, dok je obitelj Prandau čak imala i svoje malo kazalište izgrađeno 1809. godine na imanju u Valpovu. Članovi obitelji također su sudjelovali u predstavama, a u svojim su knjižnicama imali brojnu glazbenu literaturu i libreta. Vojna uprava osječke Tvrđe uredila je malo kazalište u zgradi glavnog zapovjedništva. Od 1834. godine na repertoaru vojnog kazališta bile su različite vrste igrokaza s pjevanjem, a s postavljanjem opereta započelo se 1862. godine. Razvoj Gornjeg dijela grada i rast imućnog stanovništva, zajedno s gubitkom interesa za staromodno kazalište u Tvrđi,

doveli su do izgradnje nove kazališne zgrade i kazališta koje je započelo s radom 1866. godine. Sedamdesetih godina 19. stoljeća počinju se izvoditi i operne predstave (Katalinić, 2020). „Balovi i plesnjaci bili su još jedan popularan oblik zabave, te su se održavali u za to posebno izgrađenim dvoranama, od kojih je najpoznatija ona na ulazu u perivoj Gradski vrt, koja je zbog svoje ljepote ponekad bila nazivana osječkim Schönbrunom“ (Živaković-Kerže, 2004, 19). Plesna dvorana stradala je u požaru i obnovljena je 1863. godine. Obnovu i dogradnju gradske plesne dvorane vodio je osječki građevinski poduzetnik Franjo Wagner (Ivanković, 2019). U 19. stoljeću u Osijeku postoje i crkvena i svjetovna pjevačka društva (Romolić i Sršić, 2020) kao što su *Pjevačko društvo židovske zajednice, Esseker Kirchenmusikverein, Lipa, Zrinski i Kuhač* (Živaković-Kerže, 2012). Osim njih djeluju i društva vatrogasne glazbe, kao npr. u Donjem Miholjcu koje je osnovano 1898. godine te je u okviru njega osnovana i glazbena škola u koju su se upisivali dječaci u dobi od 12 do 15 godina. Škola je davala poduku iz puhačkih instrumenata, ali nije izdavala svjedodžbe (Dimitrijević, 2010).

U Osijeku je 1847. godine Pajo Kolarić osnovao prvi tamburaški ansambl, o čijem su djelovanju sačuvani podaci, premda se može pretpostaviti da su slični (polu)amaterski ansambli postojali u Slavoniji i ranije (Bonifačić, 1993 prema Bezić, 2001). Osim Paje Kolarića, uz Osijek i to doba vežu se Franjo Kuhač, Anka Krežma, Franjo Krežma, Slavka Atanasijević i Adela Deszaty koja je osnovala tada glasoviti osječki trio. Adela je svirala glasovir, trgovac Josip Gustav Blau violinu, a glazbenik Ivan Nepomuk Hummel violončelo. Osim navedenih osječkih glazbenika treba istaknuti i djelovanje violinista, dirigenta i glazbenog pedagoga Ljudevita Luje Svećenskog, zatim skladatelja, dirigenta i glazbenika Vladimira Hafnera i orguljaša Dragutina Trišlera. U glazbenim nastojanjima pridružuju im se i različita strukovna društva koja su uključivala i glazbenu sekciju u obliku pjevačkih zborova ili instrumentalnih sastava (limena glazba, tamburaški sastavi). Osječka je filharmonija pak održavala redovite koncerte, ali je predstavljala i niz gostujućih glazbenika poput Artura Rubinsteina i Jana Kubelika (Živaković-Kerže, 2012). Jedan od prvih učitelja glazbe u Osijeku bio je Mirko Emmerich pl. Turany. Njegovi učenici bili su barun Karlo Hillebrand von Prandau te njegov sin Dragutin Carl pl. Turany (Ceribašić, 2009). Iz okolice Osijeka, iz Feričanaca, potekao je u to doba i Edmund Mihalović koji je glazbeno djelovao u Budimpešti te iz Slavonskog Broda franjevac Marijan Jaić, pisac, prevoditelj i skladatelj. Osim Mirka Emmericha pl. Turanyja kao učitelja glazbe, mnoge glazbenike, koji su potekli iz toga dijela Slavonije, poučavao je i Josip Beck koji je djelovao u Donjem Miholjcu. Iz tog razloga ćemo upravo s

njima započeti prikaz glazbenika iz Osijeka i okolice u 19. stoljeću, a zatim će biti govora o glazbenicima koji su rođenjem i/ili djelovanjem vezani uz Osijek i okolice.

PRIKAZ GLAZBENIKA IZ OSIJEKA I OKOLICE U 19. STOLJEĆU

Mirko Emmerich pl. Turany, učitelj glazbe, rođen je 1766. godine (Perči, 2006). Bio je porijeklom iz mađarske vlastelinske obitelji. Djelovao je kao orguljaš župne crkve i učitelj glavne učionice¹ u osječkom Gornjem gradu, a vladao je i osnovama harmonije i bio je vješt glasovirač (Ceribašić, 2009). Prema zapisu u Ljetopisu franjevačkog samostana iz ožujka 1846. godine, bio je nagrađen ordenom za dugogodišnji rad u obrazovanju, a uz to je još primio novčanu nagradu od 200 Fl² (Perči, 2006). Barunica Ana Prandau, rođena Pejačević, majka baruna Karla, također je učila glasovir kod Mirka pl. Turanyja. Ona je cijeli život bila naklonjena glazbi i lijepim umjetnostima te ih je njegovala u svojim dvorcima u Valpovu, Osijeku i Požunu (Kapko-Foretić, 2009). Mirko Emmerich pl. Turany preminuo je, prema zapisu Matice umrlih župne crkve Donjeg grada, u 80. godini, 18. listopada 1846. godine (Perči, 2006).

Joseph (Josef, Josip) Beck (Bek) bio je učitelj i orguljaš. Rođen je 1803. godine u mjestu Nádasd u Mađarskoj, a preminuo je u Donjem Miholjcu 1871. godine. Glazbu je učio u Pečuhu (Pécs) i 1822. godine položio ispit za učitelja glazbe. Od 1824. do 1871. godine bio je učitelj i orguljaš u glavnoj školi u Donjem Miholjcu. Glazbena škola u Donjem Miholjcu prvi put spominje se 1834. godine, a njezin osnivač bio je barun Karlo Hillebrand von Prandau. On je nagovorio mjesnog učitelja Becka da vodi nastavu u toj školi. Nastavni plan obuhvaćao je puhačke instrumente (flautu, klarinet, fagot, rog i trubu) i bio je vjerojatno sastavljen u svrhu obrazovanja glazbenika za potrebe Prandauova dvorskog orkestra. Iako učiteljski tečaj pri glavnoj i glazbenoj školi nije bio službeno priznat, tu su se odgajali budući učitelji i orguljaši koji su završni ispit morali polagati u Pečuhu. Za savjestan rad Beck je 1834., 1857. i 1867. godine bio službeno pohvaljen (Rakijaš, 1983).

1 Gornjogradska glavna učionica je današnja Osnovna škola Svete Ane u Aninoj ulici u Osijeku (Živaković-Kerže, 2018).

2 Fl – kratica za forinte. Forinta dolazi od mađarskog izraza *forint*, a izraz forint od talijanskoga *fiorino* ili latinskoga *florenus* (Martinić, 2018).

Dragutin Carl pl. Turany bio je skladatelj, glasovirač i dirigent mađarsko-hrvatskog podrijetla. Rođen je u Osijeku 16. prosinca 1805. godine, a preminuo je u Aachenu 4. listopada 1873. godine. Ostvario je uspješnu profesionalnu glazbenu karijeru. Prvu glazbenu naobrazbu stekao je od oca, orguljaša osječke župne crkve Mirka Emmericha pl. Turanyja (LZMK, 2021). Za ranog djetinjstva muzicirao je s ocem i bratom u raznim dvorcima baruna Prandaua. Usavršavao se u Beču gdje je već s nepunih 17 godina završio bečki studij, a od 1822. godine boravio je u Požunu (Bratislavi) i pohađao predavanja iz filozofije i prava na tadašnjoj Kraljevskoj akademiji gdje je učio glazbu kod Heinricha Kleina (Kapko-Foretić, 2009) odnosno razvio glazbeničku djelatnost. Godinu 1835. proveo je u Zagrebu kao operni dirigent i glasovirač te je stekao popularnost obradama budnica. Godine 1836. bio je operni dirigent u Beču, a od 1842. do 1858. godine djelovao je u Aachenu kao gradski kapelnik i glazbeni ravnatelj. Skladao je djela u ranoromantičkom stilu za glasovir, solo popijevke, zborove, mise, simfonijska, koncertantna i komorna djela, dvije opere i dr. (LZMK, 2021).

Marijan Jaić bio je hrvatski pisac, prevoditelj i skladatelj. Rođen je u Brodu na Savi (danas Slavonski Brod) 4. srpnja 1795. godine, a preminuo je u Budimu (Mađarska) 4. kolovoza 1858. godine. Bio je franjevac, sakupljač i obrađivač crkvenih napjeva. Školovao se u Brodu gdje je dobio i osnovnu glazbenu poduku. Studij filozofije završio je u Iloku, a teologiju u Baji i Aradu. Djelovao je kao učitelj u Vukovaru, zatim kao gvardijan nekih slavonskih samostana i ravnatelj gimnazije u Osijeku (1836.-1845.). Od 1850. do 1858. godine živio je u Budimu. Njegova pisana djela su *Vinac bogoljubnih pisamah* (1827., 1862., 1885), *Toma od Kempisa četiri knjige o naslidovanju Isukrsta* (1835.) i *Ručna knjižica* (1837.). Na području glazbe najznačajnije mu je djelo, tiskano u više desetaka izdanja, kantual *Napivi bogoljubnih crkvenih pisamah* (1850.), u kojem je prikupio skladbe stranih autora i pučke crkvene pjesme iz Slavonije, Bačke i Banata te zapisao melodije s tekstom i orguljskom pratnjom. Zbirku je posvetio banu Josipu Jelačiću koji je otkupio nekoliko stotina primjeraka i dao ih podijeliti učiteljima i orguljašima (LZMK, 2021).

Barun **Karlo Hillebrand von Prandau** bio je skladatelj i glasovirač. Rođen je u Osijeku 6. rujna 1792. godine, a preminuo je u Beču 11. travnja 1865. godine. Vjerojatno je prvu glazbenu poduku dobio u Valpovu od učitelja Mihaela Schönhoffa. Ne zna se točno kada je počeo učiti glasovir, a kada violinu te koji je instrument bio prvi, a koji drugi (Perči, 2006). U Osijeku je učio glasovir i glazbenu teoriju kod Mirka Emmericha pl. Turányija. Godine 1806. završio je gimnaziju u Osijeku, zatim u Bratislavi, tada Požunu, nastavio učiti glazbu

kod H. Kleina (Ajanović-Malinar, 2002a), a potom u Pešti, danas Budimpešti. Studirao je i pravo (Vinaj, 2014) koje je diplomirao 1812. godine. S majkom je od 1816. do 1830. godine upravljao valpovačkim vlastelinstvom. Podijelio ga je s bratom 1830. godine, a 1848. godine ustupio mu je upravljanje imanjem i dvorcem u Donjem Miholjcu. Njegovim su nastojanjem 1830-ih podignute škole u Podravskim Podgajcima, Radikovcima, Šljivoševcima i Viljevu, a u crkvi sv. Mihovila Arkandela u Donjem Miholjcu dao je 1852. godine sagraditi orgulje, koje se pripisuju bečkom krugu orguljara i ubrajaju među najvrjednije u Hrvatskoj. Nakon ženidbe 1823. godine (Ajanović-Malinar, 2002a) s groficom Marijom Terezijom rođenom Buttlar, udovicom pl. Breznay, živio je u Donjem Miholjcu sve do suprugine smrti 1938. godine. Imanjem su se bavili upravitelji dok se on više bavio glazbom (Vinaj, 2014). Osim u Donjem Miholjcu, sa suprugom je boravio i u Egeru, Pečuhu i Beču, gdje se po ženinoj smrti 1838. godine nastanio i posvetio glazbi i dobrotvornom radu. U obiteljskim dvorcima u Valpovu i Donjem Miholjcu te u Pečuhu i Beču okupljao je glazbenike i priređivao koncerte (Ajanović-Malinar, 2002a). Bio je dobar organizator i mnogo je učinio za Donji Miholjac i Valpovo. To se vidi po tome što je Prandau oko sebe skupljao glazbenike cijeloga onog područja, naročito iz Osijeka i Pečuha te je u Valpovu osnovao kvintet (Rakijaš, 1974 prema Dimitrijević, 2010), a u Donjem Miholjcu utemeljio glazbenu školu (Vinaj, 2014). U Beču je ugled stekao kao glasovirač i vrstan improvizator. Novčano je podupirao mlade umjetnike, među ostalim osječkog orguljaša i učitelja Antuna Franza Oberritera (Ajanović-Malinar, 2002a) koji je od 1829. do 1845. godine bio orguljaš župne crkve sv. Mihovila u osječkoj Tvrđi (Majer-Bobetko, Blažeković i Doliner, 2009). Materijalno i savjetima podupirao je i gradnju instrumenata prethodnika harmonijâ, posebice izum fisharmonike A. Häckla. Skladateljska ostavština od 17 izvornih skladbi i obrada sačuvana je u *Glazbenoj zbirci obitelji Hilleprand von Prandau i Norman von Ehrenfels* u *Muzeju Slavonije*. U zbirci je sačuvana i 371 obrada opernih i instrumentalnih djela (Ajanović-Malinar, 2002a). Iz popisa skladbi vidi se da je Prandau zapravo više radio prerade tuđih skladbi, najčešće za trio (violinu, violu i violončelo; violinu, harmonij i glasovir; violu, harmonij i glasovir) i kvintet (obou, klarinet, dva roga i glasovir). Svoje je skladbe tiskao kod Diabelija u Beču. Povremeno je pisao u duhu narodne glazbe, ali najčešće u stilu mađarskih Roma (Rakijaš, 1974 prema Dimitrijević, 2010). Prema suvremenicima, bio je vrstan glasovirač i orguljaš, glazbenik temeljite i svestrane naobrazbe. Budući da većina njegovih djela još nije pronađena, prave skladateljske dosege nije moguće ocijeniti (Ajanović-Malinar, 2002a).

Ivan Nepomuk Hummel (Hummel) bio je mađarski skladatelj, dirigent, orguljaš, glasovirač, virtuoz na fisharmonici i glazbeni pedagog. Rođen je u mjestu Kaloča 5. svibnja 1820. godine, a preminuo je u Budimpešti 14. travnja 1896. godine. Preparandiju, a vjerojatno i glazbenu naobrazbu, završio je u Pečuhu. Od 1838. godine bio je učitelj u Đakovu (LZMK, 2021). Od 1850. godine Hummel je djelovao u župnoj crkvi u Tvrđi u Osijeku kao zborovođa, orguljaš, skladatelj te kao virtuoz na fisharmonici. Svojim je djelovanjem značajno obogatio glazbeni život Tvrđe i Osijeka toga vremena (Ban, 2004). Godine 1850. utemeljio je *Crkveno glazbeno društvo* (*Kirchenmusikverein*) s pjevačkim zborom i glazbenim arhivom, a 1858. godine osnovao je *Osječki pjevački zbor* (*Esseker Liedertafel*). Godine 1862. spojio ih je u *Osječko pjevačko društvo* (*Esseker Gesangsverein*) i uveo pjevačku poduku. Godine 1867. u okviru društva osnovao je glazbenu školu, koja se uz prekid od 1876. do 1878. godine održala do 1885. godine. Skladao je i niz vokalnih i instrumentalnih skladbi, osobito na području crkvene glazbe (LZMK, 2021).

Pajo Kolarić bio je hrvatski skladatelj i tamburaški dirigent. Rođen je Osijeku 17. siječnja 1821. godine, a preminuo je u Osijeku 13. studenog 1876. godine (LZMK, 2021). U Osijeku je 1841. godine završio gimnaziju, potom je bio gradski kancelist, 1850-ih činovnik u sirotištu, od 1861. godine gradski vijećnik te od kraja 1860-ih ravnatelj *Osječke štedionice* i potom *Slavonske sredotočne štedione*, koju je i osnovao. Od 1865. do 1867. godine bio je zastupnik grada Osijeka i 1872. osječko-valpovačkoga kotara u *Hrvatskom saboru*. Kao pristaša ilirskog pokreta zaslužan je za buđenje nacionalne svijesti u Osijeku (Miholić, 2009). Godine 1847. osnovao je prvi građanski amaterski tamburaški sastav od šest članova te je time tamburi dao novu funkciju u glazbenom životu (Njikoš, 1971) i tako profesionalizirao tradiciju slavonskoga tamburaškoga muziciranja (LZMK, 2021). S tim je sastavom nastupao kao tamburaš i pjevač bariton izvođači obrade hrvatskih narodnih popijevaka (Miholić, 2009). Prvi je skladao pjesme uz pratnju tambure na način pučkih gradskih pjesama (LZMK, 2021). Skladao je na vlastite i na narodne tekstove desetak popijevaka, odnosno *slavonskih varoških pjesama* (Rudolf, 1936) koje je Franjo Ksaver Kuhač objavio u zbirci *Južno-slovenske narodne popievke*, a one su: *Od sad, draga, tebe ljubiti ne ću, Zašto, dragi, zlobu tajnu provodiš?, Kako može duša tvoja jedan dan bit' bez mene?, Vidiš, draga, lice moje, Da znaš pravo srce moje, Ta, što si se podbočila?, Radi tebe ja na kocku stavio sam, U kavanu dodjoh, pred aduta sjedoh, Potlam podne ode tata, pa ode i mama, Šeto sam se gore doli po zelenoj bašči*. Na stihove Petra Preradovića skladao je pjesmu *Miruj, miruj, srce moje* (*Tko je srce u te dirnô*), koja je stekla

najveću popularnost, a bila je objavljena i u izdanjima *Hrvatska pjesmarica* (Zagreb, 1893.), *Vienac hrvatskih pjesama* (Zagreb, 1894.), *Hrvatska pjesmarica* (Zagreb, 1942.), *100 najpopularnijih starogradskih pjesama i romansi* (Zagreb, 1978.), *Iz zemlje sam čestitih Hrvata* (Zagreb, 1993.), *Tambura u Hrvata* (Zagreb, 1995.) te snimljena na ploču *Zlatne žice tamburice* (Jugoton, 1981.) i na CD *Opet će zvoniti zvona* (Orfej, 1995.). U knjizi *Pajo Kolarić – Život i rad* 1995. objavljene su Njikoševe obrade Kolarićevih popijevaka za glas ili pjevački zbor uz tamburaški orkestar te skladbe posvećene Kolariću koje su skladali Franjo Ksaver Kuhač, Josip Andrić i Julije Njikoš (Miholić, 2009). Suradivao je s Franjom Ksaverom Kuhačem i slijedio hrvatski ilirski preporod (LZMK, 2021). Oporučno je ostavio veću svotu novca zagrebačkim i osječkim kulturnim i prosvjetnim ustanovama i udrugama te siromasima. U *Muzeju Slavonije* u Osijeku pohranjena je njegova tambura maloga kruškolikog korpusa, dugoga vrata i s deset rupica za čivije, najstariji poznati primjerak povijesnoga značenja. U Osijeku njegovo ime nose od 1954. godine *Slavonsko tamburaško društvo* te od 1961. godine brončana, srebrna i zlatna plaketa *Tambura Paje Kolarića* (rad K. Bošnjaka) *Festivala hrvatske tamburaške glazbe*, a 1970. godine na Preradovićevu šetalištu bilo je postavljeno njegovo poprsje, rad Vanje Radauša. Prema motivima životopisa Paje Kolarića, Stjepan Tomaš napisao je dramu *Miruj, miruj srce moje* koja je objavljena 2001. godine u *Književnoj reviji* broj 5.–6. (Miholić, 2009).

Franjo Ksaver Kuhač (Franz Xaver Koch) bio je hrvatski glazbeni pisac i povjesničar, melograf, folklorist, etnomuzikolog i skladatelj. Rođen je u Osijeku 20. studenog 1834. godine, a preminuo je u Zagrebu 18. lipnja 1911. godine. Rođen je u njemačkoj obitelji koja se polovicom 18. st. doselila iz Njemačke u mađarski grad Németh-Bóly, a zatim između 1828. i 1834. godine u Osijek. Osnovnu školu i gimnaziju pohađao je u Osijeku, a od 1848. do 1850. godine pripremao se za učiteljsko zvanje u Donjem Miholjcu, gdje je učio glazbu (violina, glasovir, orgulje i dr.) kod Josepha Becka (LZMK, 2021). Od 1848. do 1850. godine bio je Beckov učenik i pomoćni učitelj (Rakijaš, 1983). Godine 1850. odlazi u Pečuh, a 1852. u Peštu, gdje pohađa školu glazbenoga zavoda (*Hangászgyesületi Zenede*) i završava preparandiju. Od 1855. do 1858. godine Kuhač je živio u Osijeku i putovao u Njemačku i Austriju. U Weimaru je bio učenik Franza Liszta, u Beču uzimao satove glasovira kod Carla Czernya i bio najvjerojatnije među prvim studentima Eduarda Hanslicka iz područja povijesti i estetike glazbe. Sklonost prikupljanju narodnih pjesama Kuhač je pokazivao još u Donjem Miholjcu i Pešti, a intenzivno mu se posvetio, zahvaljujući nasljedstvu, između 1859. godine i kraja 1860-ih kada je proputovao Mađarsku,

središnju Hrvatsku, Hrvatsko primorje, Istru, Dalmaciju s otocima, Crnu Goru, Bosnu i Hercegovinu, Srbiju, Makedoniju i Bugarsku. U tom je razdoblju počeo objavljivati članke u osječkim i zagrebačkim novinama. Godine 1871. preselio se u Zagreb, a od 1872. do 1876. godine djelovao je kao učitelj glasovira i glazbene teorije u školi *Hrvatskoga glazbenog zavoda*. Do kraja života djelovao je kao slobodni glazbeni pisac i kulturni djelatnik. Između 1878. i 1881. godine objavio je 16 svezaka u četiri knjige pod nazivom *Južno-slovenske narodne popievke* s ukupno oko 1600 narodnih napjeva. U idućih 30 godina objavio je veći broj knjiga, monografija, studija, prijevoda i članaka. Posebno su vrijedne Kuhačeve knjige *Vatroslav Lisinski i njegovo doba* (1887., 1904.), *Ilirski glazbenici: prilozi za poviest hrvatskoga preporoda* (1893.), *Osobine narodne glasbe* (1905., 1908. i 1909.), prijevod *Katekizma glazbe* Johanna Christiana Lobe (1875., 1889.) te monografije i članci *Josip Haydn i hrvatske pučke popievke* (1880.), *Franjo Krežma violinski virtuoz i komponista* (1882.–1883.), *Nova glazbena struja – njemački i sadašnji talijanski skladatelji* (1892.), *Beethoven i hrvatske narodne popievke* (1894.), *Hrvatsko glazbeno nazivlje* (1896.), *Josip Tartini i hrvatska pučka glazba* (1898.) i dr. U rukopisu su ostali nedovršeni Kuhačevi spisi *Biografski i muzikografski slovník*, *Glazbeni riečnik* i dr. Skladao je pretežno plesnu i salonsku glazbu. Kuhač je zaslužan za komparativno proučavanje narodnih pjesama, opisa i povijesti narodnih glazbala, ustanovljenja ilirskog razdoblja kao početka novije hrvatske umjetničke glazbe i izrade hrvatske glazbene terminologije. Iako je u pretjeranom domoljublju proglašavao npr. Josepha Haydna, Franza Liszta i neke druge glazbenike skladateljima hrvatskog podrijetla, to mu je još za života donijelo nesporazume i neugodnosti u domaćoj i inozemnoj znanstvenoj i kulturnoj javnosti. Kao začetnik hrvatske etnomuzikologije i glazbene historiografije jedan je od najistaknutijih hrvatskih znanstvenika druge polovice 19. stoljeća (LZMK, 2021).

Adela Deszaty rođ. **Horning** rođena je 13. listopada 1837. godine u Osijeku i preminula je nasilnom smrću, također u Osijeku, 24. veljače 1885. godine. Kći je osječkog gornjogradskog ljekarnika Josipa Horninga i Elizabete rođ. Tolfalusy. Kako je bila pripadnica imućne osječke obitelji, školovala se u stranim internatima i putem privatnih poduka u obiteljskom domu. Osobitu pažnju posvetila je glazbenoj umjetnosti na satima privatnih poduka, a u tom se glazbenom iskustvu najviše iskazala svirajući glasovir. Godine 1856. udala se za ljekarnika Stjepana Deszatyja koji je nakon vjenčanja radio u ljekarni *Spasitelj* s puncem Josipom Horningom. Njena je uloga u društvenome i glazbenom životu grada Osijeka bila aktivna. Utemeljila je osječki trio kojeg je bila članica: Adela

Deszaty (glasovir), Josip Blau (violina), Ivan Nepomuk Hummel (violončelo). S obzirom na Adelinu glazbenu suradnju s istaknutim osječkim glazbenim imenima, zapažena je i njezina uloga u razvoju i napretku glazbene kulture Osijeka. Nakon suprugove smrti 1885. godine utemeljila je *Zakladu Josipa i Jelisave Horning* te ostavila znatna novčana sredstva za osnivanje *Društva za siromašnu djecu*, odnosno dobrotvornog društva *Milodar* koje je osnovano u Gornjem gradu 1886. te je djelovalo do 1945. godine. Osnovni cilj društva bio je pomagati siromašne, ali vrijedne učenike opće pučke škole u Gornjem gradu u Osijeku. Društvo je razvilo lijepu djelatnost u obje pučke škole (u Jägerovoj i Aninoj ulici), a osnovalo je i privatnu glazbenu školu po uzoru na austrijska odgajališta za mušku djecu (*Knabenhorten*). U njima su učenike besplatno poučavali sviranju glazbala i tako ih odvikavali od skitanja i uličarenja. Tu je glazbenu školu 1913. godine polazilo čak 60 početnika i 40 naprednijih učenika koji su već nastupali na pojedinim svečanostima. Adela Deszaty ubijena je 1885. godine prilikom odlaska na molitvu u malu kapelicu kod *Kamenitog križa* (Červenjak, 2013).

Edmund Mihalović (Ödön Péter József de Mihalovich) bio je glazbeni pedagog, glasovirač i skladatelj. Rođen je u Feričancima kod Našica 13. rujna 1842. godine, a preminuo je u Budimpešti 22. travnja 1929. godine. Sin je feričanskog vlastelina Petra pl. Mihalovića (1806. – 1863.). Prvu glazbenu poduku dobio je od mjesnog feričanskog učitelja Esthera, učenika poznatoga glazbenog pedagoga Josipa Becka iz Donjeg Miholjca. Kod privatnih profesora (npr. Mihály Mosonyi) u Pešti usavršavao je glasovir, glazbenu harmoniju i skladanje. U Leipzigu, na konzervatoriju, učio je kod profesora Moritza Hauptmanna i Salomona Jadassohna. Nastavio je studije u Münchenu (prof. Peter Cornelius i Hans von Bülow), nadahnjujući se stvaralaštvom Richarda Wagnera (Lučevnjak, 2014). Od 1872. bio je predsjednik Wagnerova društva u Pešti, a 1881. ravnatelj glumačke škole (LZMK, 2021). Nakon studija radio je kao glazbeni pedagog u Budimpešti. Godine 1887. naslijedio je Franza Liszta na položaju vodećeg profesora budimpeštanske Glazbene akademije (Lučevnjak, 2014) sve do 1919. (LZMK, 2021). Budimpeštansku glazbenu akademiju podigao je na europsku razinu. Od 1898. godine bio je ministarski savjetnik. Nastupao je kao glasovirač i dirigent vlastitih skladbi. Bio je predstavnik modernog simfonijskog i dramskog stila te programne glazbe. Bio je veliki pobornik vagnerijanske glazbe, a podržavao je i razvoj mađarskog nacionalnog stila u umjetnosti. Također, skladao je opere, simfonije, manje orkestralne i vokalne skladbe te komornu glazbu. Za svoja je postignuća odlikovan 1896. godine

ordenom *Viteškog reda željezne krune III. klase*, a državno odlikovanje dobio je 1910. godine (Lučevnjak, 2014). Bio je vješt organizator, a njegova pisma i napisi svjedoče o glazbenim prilikama u Mađarskoj njegova doba. Iako nije bio pristaša mađarskog nacionalnog stila, potpomagao je nadarene mađarske glazbenike mlađega naraštaja (B. Bartók, Z. Kodály i dr.) (LZMK, 2021).

Slavka Aloysis Atanasijević bila je glasoviračica i skladateljica rođena u Osijeku 2. studenog 1850. godine, a preminula je u Beču u 29. prosinca 1892. godine. Opće i glazbeno obrazovanje stjecala je od djetinjstva pod očevim nadzorom. Osim materinskog, govorila je njemački, francuski i mađarski jezik. Učila je uglavnom privatno kod vrsnih osječkih pedagoga, tj. prirodne znanosti kod dr. Živka Vukasovića, crtanje kod slikara Huga Conrada von Hötzendorfa, pjevanje kod Ivana Nepomuka Hummela, ravnatelja *Esseker Gesangsvereina*, violinu kod prof. Teodora Machulke, zborovođe pjevačkog društva *Lipa*, a glasovir kod Đure Trišlera. U glasoviru se usavršavala sama i na studiju u Beču, a skladanje je samostalno svladala pomoću udžbenika Adolfa Bernharda Marxa (*Die Lehre von der Musikalischen Komposition praktisch-theoretisch*). Kao glasoviračica i skladateljica djelovala je najduže u Osijeku, sve do 1882. godine kadase, nakon udaje za poljskog umjetnika Andrzeja Eugeniusza Kwiatkowskog, geodete koji je bio na dužnosti u Bosni, povukla iz javnosti. Koncertirala je od 1874. godine na društvenim priredbama i u dobrotvorne svrhe u Somboru i Osijeku (koncerti *Lipe*), Novom Sadu, Subotici i Zagrebu, u plemićkom kasinu u Pešti, u Grazu i Beču, a svirala je i u lječilištima Aussee, Gleichenberg, Karlsbad, Marienbad i Bad Ischl. Uz vlastite skladbe izvodila je i tadašnje popularne skladbe. Glasovirske skladbe iz glasovirske aktivne faze, ujedno i jedine poznate, skladala je u koncertnom stilu na stare preuzete napjeve (*Na te mislim, Ustaj, ustaj mili rode, Fantazija slavenskih pjesama*). Za interpretacije, naročito vlastitih skladbi, hvalili su je suvremeni glazbeni pedagozi i umjetnici (Franjo Ksaver Kuhač, Aglaja Orgéni-Görger, Antun Schwarz i dr.). Njezino stvaralaštvo nije očuvano u cijelosti, no dio ostavštine pohranjen je u Osijeku (arhiv HPD *Lipa*), a biografska građa koju je prikupljao Franjo Ksaver Kuhač za *Biografski i muzikografski slovník* nalazi se u Zagrebu (Arhiv JAZU). Nekoliko svojih skladbi je i tiskala: *Na te mislim. Fantaisie de Concert, op. 1.; Reflets du Printemps. Polka Caprice pour piano, op. 6.; Ustaj ustaj, mili rode i duboki sam svoj stres; Chansonette Slave, op. 2* (varijacija Kuhačeve fantazije *Mi smo braća*) (Marijanović, 1983).

Dragutin Karlo Trischler bio je orguljaš, glasovirač, zborovođa, skladatelj i glazbeni pedagog. Rođen je 1. studenog 1857. godine u Đakovu, a umro je 15. kolovoza 1918. godine u Osijeku. Osnovnu glazbenu poduku dobio je od svoga

oca Ivana Nepomuka Trischlera, zborovođe i orguljaša. Već kao devetogodišnje dijete svira orgulje (Marić, 1995 prema Trischler, 2020). Osnovnu školu pohađao je u Đakovu te prvi i drugi razred (1869./70., 1870./71.) u Velikoj gimnaziji u Osijeku. Kao 12-godišnji dječak svirao je orgulje u franjevačkoj crkvi sv. Križa u Tvrđi u Osijeku da bi imao za stan i hranu. Od 1876. do 1878. godine pohađao je u Pragu Glazbeni konzervatorij. Nakon studija u Pragu vraća se u Đakovo, gdje nastavlja rad kao zborovođa u stolnoj crkvi. Od siječnja 1880. do 1884. godine bio je zborovođa u *Skladu* u Đakovu i organizirao je nekoliko koncerata godišnje. Kada je osnovano HPD *Preradović* u Đakovu u lipnju 1896. godine, Dragutin Trischler izabran je za zborovođu. Osim što je dirigirao, često je na koncertima svirao glasovir kao pratnju solo pjevačicama, četveroručno ili na drugim instrumentima. S pjevačkim zborom *Preradović* izvodio je barem četiri koncerta godišnje. Godine 1887. u Đakovu je oženio 14 godina mlađu Jozefinu Drakulić (Diklić, 2018). Nakon smrti oca Ivana Nepomouka Trischlera 1897. godine, ravnatelja zbora đakovačke katedrale, preuzeo je položaj ravnatelja zbora. Dragutin i njegova supruga Josefina sele se potkraj 1902. godine u Osijek te on daje otkaz na mjesto ravnatelja katedralnog zbora. Od 1. siječnja 1903. godine radio je kao ravnatelj zbora gornjogradske župne crkve, današnje konkatedrale sv. Petra i Pavla, sve do smrti u kolovozu 1918. godine. Osim toga bio je i orguljaš u Kapucinskoj crkvi u Gornjem gradu. Na velikim je svečanostima svirao orgulje i u gornjogradskoj sinagogi u Županijskoj ulici (Frauenheim, 1938 prema Trischler, 2020). Davao je i privatnu poduku na različitim instrumentima, svirao pratnju na nijemim filmovima u kinematografima *Royal* i *Urania* te nastupao na kulturnim priredbama. Od 1905. do 1908. godine vodio je zbor HPD *Zrinski*. S ravnajućim učiteljem Leonardom Fichtnerom osnovao je 1913. godine u okviru dobrotvornog društva *Milodar* dječju glazbenu školu i limeno-puhački orkestar. U školi su poučavali djecu u dobi između sedam i 12 godina i tako ih zadržavali od skitnje. Tim je orkestrom Dragutin Trischler udario temelj osječkoj glazbenoj školi (Trischler, 2020). Skladateljski opus Dragutina Trischlera još uvijek nije sustavno istražen. Sam autor za života iz financijskih razloga nije tiskao svoja djela, a tijekom proteklog stoljeća mnogi su notni zapisi uništeni i zaboravljeni (Diklić, 2018). Skladao je pjesme za zbor i soliste, uredio mnoge prigodnice i koračnice za pjevačke zborove, skladbe za tamburaške orkestre te mise, ofertorije i rekvijeme za crkvene potrebe. Prve skladbe skladao je već potkraj sedamdesetih i početkom osamdesetih godina 19. stoljeća. Neke od svjetovnih skladbi su: *Njoj*, *Bol bez lieka*, *Hrvatska poputnica*, *Radost i veselje*, *Ljubi me Ljubice*, *Koračnica Dunavu*, *Himna Strossmayeru*, *Ruža spava*, *Savrh brijega*, *Polet šljuka*,

Lišće, Koračnica osječkih mališana, Đakovačka koračnica, Karišik pjesama iz ilirskog doba, Potpuri narodnih pjesama i dr. Za crkvene potrebe komponirao je djela kao npr. *U slavu sv. Apostola Ćirila i Metoda, Sacris solemnis, Verbum superbum, Bože moj* i brojne druge (Trischler, 2020).

Anka Elizabeta Amalija Barbot-Krežma bila je glasoviračica i glasovirska pedagoginja rođena u Osijeku 18. studenog 1859. godine, a preminula je u Zagrebu 16. lipnja 1914. godine. Sestra je violinskog virtuozu Franje Krežme. Nakon privatne poduke u Zagrebu, kamo je s obitelji bila doselila 1866. godine, odlazi 1871. zajedno s bratom na Konzervatorij u Beč, koji završava 1875. godine. Od 1875. do 1879. godine prati brata na koncertnim turnejama u domovini i Europi, nastupajući povremeno i solistički, što je kritika povoljno ocijenila. Nakon 1879. godine nastupa samo u Zagrebu. Ona je prva među domaćim glasoviračima izvela *Glasovirski koncert u b-molu* Petra Iljiča Čajkovskoga (1892.). Bila je vrlo tražena glasovirska pedagoginja. U početku je poučavala privatno, a od 1891. godine djelovala je kao redovita učiteljica u glazbenoj školi *Hrvatskoga zemaljskoga glazbenog zavoda* (Šaban, 1983).

Franjo Krežma bio je hrvatski violinist i skladatelj. Rođen je u Osijeku 4. rujna 1862. godine, a preminuo je u Frankfurtu na Majni, 15. lipnja 1881. godine (LZMK, 2021). Njegov i glazbeni talent njegove sestre Anke potaknuli su njihove roditelje da se presele u Zagreb. Violinu je počeo učiti sa šest godina u Zagrebu kod Đure Eisenhutha i s osam prvi puta javno nastupio u Sisku. S devet godina počinje skladati (Fajdetić, 1971). Od 1871. godine studira violinu na bečkom Konzervatoriju, gdje je diplomirao 1875. godine s izvrsnim uspjehom (LZMK, 2021). Za vrijeme četverogodišnjeg studija Franjo i Anka nastupali su za ljetnih praznika učestalo u Hrvatskoj. Na završnom koncertu nagrađenih abiturijenata 15. srpnja 1875. godine Franjo je izveo virtuozni komad *Papageno – Rondo* Heinricha Wilhelma Ernsta. Dobio je svjedodžbu pune umjetničke zrelosti i zavodsku medalju (*Concurrenz – Medaille*) (Kos, 2012) s nepunih 13 godina. Nakon diplome koncertirao je sa sestrom Ankom u Hrvatskoj, Italiji, Austriji, Francuskoj, Njemačkoj, Mađarskoj i Češkoj. Od 1879. godine bio je koncertni majstor u orkestru Benjamina Bilsea (koji će se razviti u Berlinsku filharmoniju) (LZMK, 2021). Nastupao je kao solist, a ponekad i dirigirao tim orkestrom, što je potaklo Bilsea da se povuče u mirovinu i vodstvo orkestra preda Krežmi. Na turneji orkestra koja je započela gostovanjem u Leipzigu, a potom Frankfurtu na Majni, obolio je (Fajdetić, 1971) i kao devetnaestogodišnjak umro od upale mozga. Godine 1884. njegovi su posmrtni ostatci preneseni na zagrebački Mirogoj. Kritičari su ocjenjivali njegovo sviranje kao temperamentno, graciozno

i izrazito virtuozno te ga uspoređivali s Niccolom Paganinijem. Virtuozni elementi prožimaju i njegove skladbe u koje uklapa i stilizirane hrvatske narodne elemente (LZMK, 2021). Napisao je oko 100 djela za pjevanje, violinu, glasovir, komorne sastave i orkestar od kojih ih je malo tiskano (Fajdetić, 1971). Sačuvan ih je mali broj: simfonija, tri uvertire, nekoliko orkestralnih koračnica i plesova, gudački kvarteti, skladbe za violinu (npr. *Bosanski guslar, Iz Hrvatskog primorja* i dr.), zborovi i solo pjesme. Dio skladbi i dragocjena violina uništeni su u požaru u roditeljskoj kući (LZMK, 2021).

Ljudevit (Luj, Louis) Svećenski rođen je u Osijeku 1862. godine kao **Kohn**, a preminuo je u New Yorku 1926. godine. Odrastao je u osječkom Donjem gradu u židovskoj obitelji Adolfa Abrahama i Terezije Kohn (Ricl, 2019). Pučku školu i klasičnu gimnaziju završio je u Osijeku (Stepanov, 1936). Godine 1877. osječka ga je kulturna javnost prepoznala kao vrlo nadarenog glazbenika (Ricl, 2019). Godinu dana nakon osnivanja *Hrvatskog pjevačkog društva Lipa*, 1877. organiziran je koncert u korist zaklade za prijenos posmrtnih ostataka hrvatskog pjesnika Petra Preradovića iz Beča u Zagreb. Na tom koncertu Luj Svećenski je imao nepunih 15 godina, a tadašnja osječka kulturna javnost prepoznala je potencijal budućeg glazbenika svjetskog značaja i ugleda (Stepanov, 1936). Diplomirao je na *Hrvatskom glazbenom zavodu* u Zagrebu 1882. godine. Godine 1882. upisao se na *Sveučilište za glazbu i izvedbene umjetnosti* u Beču sa stipendijom hrvatske vlade (Ricl, 2019) u iznosu od 500 forinti na tri godine uz obvezu da će poslije bečkih studija deset godina služiti na *Zemaljskom glazbenom zavodu* u Zagrebu. Svećenski svoje bečko školovanje završava u roku i 15. srpnja 1885. godine bečki konzervatorij izdaje mu diplomu da je tečaj (studij) violine položio s izvrsnim uspjehom (Stepanov, 1936). Nakon diplome vratio se u Zagreb gdje je službeno promijenio prezime u Svećenski (i Kohn i Svećenski su izvedene riječi koje na hebrejskom i na hrvatskom jeziku znače svećenik) (Ricl, 2019). Nakon uspješnog školovanja u Beču, tadašnja hrvatska vlada oslobađa ga obveze povrata i rada na *Zemaljskom glazbenom zavodu* u Zagrebu i Luj Svećenski donosi odluku o odlasku u Ameriku (Stepanov, 1936). Godine 1885. preselio se u Boston u Massachusettsu. Bio je osnivač čuvenog kvarteta Kneisel, a s Franzom Kneiselom bio je jedini član koji je svirao s kvartetom tijekom djelovanja kvarteta od 1885. do 1917. godine. Svirao je i u *Bostonskom simfonijskom orkestru* od 1885. do 1903. godine kao violist i violinist (Ricl, 2019). Bio je i glazbeni pedagog i autor brojnih glazbenih udžbenika. Bio je direktor njujorškog *Instituta glazbene umjetnosti* te osnivač i predavač na uglednom glazbenom institutu *Curtis Institute of Music in Philadelphia* u Philadelphiji

(Stepanov, 1936). Vjeruje se da je 1895. godine u Osijeku podigao spomen ploču u čast svom prijatelju, poznatom osječkom violinisti Franji Krežmi. Ostao je u kontaktu sa svojim rodnim gradom i obitelji do svoje smrti (Ricl, 2019). Nakon teške bolesti i nekoliko operacija, Lujo Svećenski preminuo je u New Yorku 18. lipnja 1926. godine (Stepanov, 1936). Osječki kroničar Kamilo Firinger svrstava Luju Svećenskog među najznamenitije Osječane uz Franju Kuhača i Franju Krežmu (Firinger, 1954 prema Sviben, 2016).

Vladimir Josip Viktor Hafner bio je skladatelj, dirigent i glazbenik. Rođen je u Osijeku 10. prosinca 1886. godine, gdje je i preminuo 21. rujna 1907. godine. Učio je kraće vrijeme glasovir i glazbenu teoriju kod Dragutina Trischlera, a u skladanju je bio samouk. Polazeći osječku Učiteljsku školu postao je član, a zatim i dirigent pjevačkog i tamburaškog zbora đачkog društva *Marulić* te je počeo skladati. Ubrzo je preuzeo vodstvo tamburaškog orkestra *Podravac* i s njim priredio brojne koncerte u Osijeku i okolici. Bio je i zborovođa pjevačkog društva osječkih tipografa. Godine 1905. vodio je hrvatsko tamburaško društvo u Tarnówu s kojim je uspješno koncertirao po čitavoj Poljskoj. Skladao je zborove i skladbe za tamburaške sastave (koračnice, mazurke, polke), koje su izvorno nadahnute, svježom melodikom stekle široku popularnost. Hafner je sa samo 18 godina skladao koračnicu *Slava Lisinskom*, a kasnije i druge koračnice kao što je *Strossmayerova koračnica*, *Mayerova koračnica*, *Osječke djeve*, *Đačka koračnica*, *Lovačka koračnica* te *Lijepa ciganka*. Skladao je i polke od kojih je najpoznatija *Cvjetarica*, gavottu *Vilinski ples*, mazurke *Potočnica* i *Posavkinja*. Hafner je bio vrstan tamburaš, svirač brača, što ga je potaknulo da za svoje prijatelje iz orkestrara i zborova napiše nekoliko djela. Najpoznatija su svakako *Proljetna pjesma* te *U ljetnoj noći*, *Alpinski cvijeće* i polka *Roccoco*. Skladao je dvije operete *Seoska sablast* i *Veseli djaci* te objavio nekoliko članaka o tamburaškoj glazbi u časopisu *Tamburica* (Ajanović-Malinar, 2002b).

RADIONICA: STVARALAŠTVO FRANJE KREŽME KAO DOPRINOS EUROPSKOJ GODINI KULTURNE BAŠTINE 2018.

Radionica *Stvaralaštvo Franje Krežme kao doprinos Europskoj godini kulturne baštine 2018.* održana je 2018. godine u okviru *Festivala znanosti* kada se obilježavala *Europska godina kulturne baštine 2018.* Stvaralaštvo skladatelja i violinskog virtuozu Franje Krežme zasigurno je dio hrvatske te ujedno i

europske kulturne baštine. Stoga je cilj radionice bio privući pozornost učenika na važnost obilježavanja i očuvanja kulturne baštine putem upoznavanja skladateljskog rada, koncertnog djelovanja i školovanja Franje Krežme, rođenog u Osijeku 2. rujna 1862. godine. Tijek radionice prikazan je u tablici 1. Prikaz radionice može poslužiti kao primjer za upoznavanje i drugih umjetnika zaslužnih za bogato kulturno nasljeđe, ne samo slavonskog područja, već i ostalih krajeva Hrvatske.

Tablica 1. Tijek radionice Stvaralaštvo Franje Krežme kao doprinos Europskoj godini kulturne baštine 2018. (Šulentić Begić, 2018)

Uvodni dio

- Slušanje skladbe – Franjo Krežma: *Gudački kvartet br. 26: Andante*, 3. stavak.
 - Učenici će tijekom slušanja uočiti: tempo (*polagan, umjeren*), dinamiku (*tiho, srednje tiho*), izvođače (*gudački kvartet – dvije violine, viola i violončelo*), ugođaj (*ugodan, smirujući*). Nakon slušanja slijedi razgovor o uočenom.
- Ne otkrivamo ime i prezime skladatelja već dijelimo radne listiće učenicima na kojima se nalazi križaljka vezana uz glazbene pojmove s konačnim pojmom *Franjo Krežma*. Učenike pitamo znaju li tko je bio Franjo Krežma.

Središnji dio

- Slušanje sljedeće skladbe – Franjo Krežma: *Gudački kvartet br. 26: Allegro con brio*, 1. stavak.
 - Učenici će tijekom slušanja uočiti: tempo (*allegro*), dinamiku (*srednje glasno*), izvođače (*gudački kvartet*), ugođaj (*veselo, razigran*). Nakon slušanja slijedi razgovor.
- Uz pomoć prezentacije započinjemo razgovor o životu mladog skladatelja. Paralelno uz izlaganje, postupno pokazujemo dio po dio lente vremena o Franji Krežmi s najvažnijim godinama i događanjima.
 - *Franjo Krežma rođen je 1862. godine u Osijeku.*
 - *Otac je Franju poticao na glazbeno školovanje, odnosno umjesto igračaka mu je kupovao razne male instrumente i pokazivao kako se što svira i ujedno mu je bio prvi učitelj violine.*
 - *S četiri godine Franjo seli u Zagreb, a njegov otac je stekao ugled kao vrsni slastičar i u svoj dom poziva mnoge glazbenike na*

kućno muziciranje. Franjini prvi nastupi bili su upravo na takvim okupljanjima glazbenika. Do šeste godine Franju je violinu podučavao otac, a od tada profesor Đuro Eisenhuth. Mladi Franjo vježba violinu sedam do osam sati dnevno.

- *Već s osam godina (1870.) održao je u Sisku svoj prvi samostalni koncert, a na glasoviru ga je pratila njegova sestra Anka.*
- *Drugi nastup imao je sljedeće godine u Zagrebu (1871.) Na tom nastupu bio je prisutan glavni tajnik Konzervatorija u Beču koji mu je kasnije pomogao tijekom školovanja.*
- *S nepunih deset godina (1872.) polaže prijemni ispit i biva primljen na Konzervatorij (fakultet) u Beču. S njim na školovanje odlazi i njegova sestra Anka koja je bila vrsna glasoviračica. U Beču su boravili četiri godine i s 13. godina završava Konzervatorij (1875.).*
- *Za vrijeme studija Krežma povremeno nastupa u Zagrebu. Na završnom koncertu nagrađenih maturanata 1875. godine, Franjo je izveo virtuozni komad Papageno-Rondo Heinricha Wilhelma Ernsta i dobio svjedodžbu pune umjetničke zrelosti. Tada mu je put do samostalne koncertne djelatnosti bio otvoren.*
- *Najavljujemo slušanje skladbe – Franjo Krežma: Romanca u F-duru za violinu i glasovir.*
 - *Učenici će tijekom slušanja uočiti: tempo (umjeren, polagan), izvođače (violina i glasovir) i ugođaj (umirujući). Nakon slušanja slijedi razgovor o učenom.*
- *Potom razgovaramo o životu mladog skladatelja.*
 - *Od 1875. do 1879. godine bilo je razdoblje ispunjeno intenzivnom Franjinom koncertnom aktivnošću. Održao je koncerte diljem domovine i u većim gradovima Italije i Francuske, Mađarske, tj. sveukupno oko 400 koncerata, od toga preko 200 u Hrvatskoj.*
 - *Važno je gostovanje u Leipzigu 1881. godine nakon čega je slijedilo dvomjesečno gostovanje u Frankfurtu i to je bila posljednja stanica na Krežminom životnom putu jer se razbolio i preminuo s nepunih 19 godina.*
- *Prikazujemo kartu Hrvatske i Europe s označenim mjestima gdje je Franjo Krežma imao koncerte.*
- *Slijedi slušanje skladbe – Franjo Krežma: Molba.*

- Učenici će tijekom slušanja uočiti: izvođače (*ženski glas i glasovir*), tempo (*polagan*), dinamiku (*srednje glasna*). Nakon slušanja slijedi razgovor o uočenom.
- Razgovorom dolazimo do saznanja da se u Osijeku nalazi spomenik skladatelja i virtuozu koji je izgrađen krajem šezdesetih godina 20. stoljeća.
- Upoznajemo učenike s *Memorijalom Franje Krežme – međunarodnog violinističkog natjecanja mladih talentiranih violinista* koje se održava svake druge godine od 1968. godine u čast osječkog violinistu.
- Slijedi slušanje skladbe – Franjo Krežma: *Scherzino*.
 - Zadaci za učenike: tempo (*brz, poletan, pokretan*), izvođači (*violina i glasovir*), dinamika (*srednje glasna, glasna*), ugođaj (*poletan*). Nakon slušanja slijedi razgovor o uočenom.
- Upoznajemo učenike s podatkom da je Franjo Krežma ukupno skladao oko 100 skladbi.
- Između razgovora i izlaganja životopisa na prezentaciji prikazujemo fotografije.
- Završni dio
- Navodimo učenike na zaključak što sve u Osijeku nosi njegovo ime i gdje se nalazi.
 - Osnovna škola Franje Krežme, Memorijal Franjo Krežma, ulica Franje Krežme, prolaz Franje Krežme, Komorni orkestar, Društvo prijatelja glazbe,...
- Upoznajemo učenike s informacijom da je Stjepan Tomaš napisao roman *Guslač od marcipana* i posvetio ga „hrvatskom Paganiniju“, tj. Franji Krežmi i izdao ga 2004. godine.

ZAKLJUČAK

U okviru rada dat je prikaz skladatelja i glazbenika Osijeka i okolice koji su djelovali u 19. stoljeću, odnosno onih koji su rođenjem i/ili djelovanjem vezani uz Osijek i okolicu te su doprinijeli razvoju kulturne povijesti, temeljnim vrijednostima kulturnog i povijesnog identiteta Osijeka i njegove okolice kao i vidljivosti navedenih lokaliteta u hrvatskoj povijesti glazbene umjetnosti i kulture uopće. Tako su Mirko Emmerich pl. Turany i Josip Beck kao učitelji glazbe zaslužni za glazbeno obrazovanje brojnih poznatih i manje poznatih osoba toga vremena dok Dragutin Trišler i Adela Deszaty postavljaju temelje osječke glazbene škole koja djeluje i danas. Istovremeno, Anka Krežma, Franjo Krežma, Dragutin Carl pl. Turany i Slavka Atanasijević koncertno djeluju diljem Europe, a Ljudevit Lujo Svećenski na isti način djeluje u Americi te postaju predstavnici glazbene kulture ovih prostora. Barun Karlo Hillebrand von Prandau kao mecena potiče glazbeni život i glazbeno obrazovanje te je zaslužan što su u Donjem Miholjcu sagrađene orgulje koje se ubrajaju među najvrjednije u Hrvatskoj. Ivan Nepomuk Hummel u Osijeku potiče razvoj vokalne glazbe kao utemeljitelj pjevačkih društava i pjevačke poduke, a može se reći da taj trag ostaje prisutan i danas s obzirom na uspješne pjevačke zborove koji danas djeluju u Osijeku. Pajo Kolarić osniva prvi tamburaški ansambl i tako profesionalizira tradiciju slavonskoga tamburaškoga muziciranja te ne začuđuje da je baš Osijek grad u kojem se, na Akademiji za umjetnost i kulturu, osniva prvi studij tambure u Hrvatskoj. Franjo Kuhač postavlja temelje etnomuzikoloških istraživanja i utječe na stvaranje historijske muzikologije, etnomuzikologije i glazbene historiografije u Hrvatskoj. S obzirom na izložene zasluge, navedeni skladatelji i glazbenici zasigurno mogu i trebaju biti tema poučavanja u nastavi Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti jer prema *Kurikulumu za nastavu Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti* očekuje se da učenici uče o kulturnoj baštini (MZO, 2019). Stoga je kao primjer takvog poučavanja u okviru rada prikazana radionica čiji je cilj bio privući pozornost učenika na važnost obilježavanja i očuvanja kulturne baštine putem upoznavanja skladateljskog rada, koncertnog djelovanja i školovanja violinskog virtuozu i skladatelja Franje Krežme. Na učiteljima i nastavnicima leži odgovornost da odaberu nastavne sadržaje i aktivnosti u skladu s potrebama i interesima učenika u smjeru njegovanja i očuvanja regionalne, nacionalne, a samim time i europske kulturne baštine kako bi stekli svijest o potrebi očuvanja kulturne baštine i cijenjenja iste.

LITERATURA

- Ajanović-Malinar, I. (2002a). Hillebrand von Prandau, Karlo (Prandau). *Hrvatski biografski leksikon*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
- Ajanović-Malinar, I. (2002b). Vladimir Josip Viktor Hafner. *Hrvatski biografski leksikon*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
- Ban, B. (2004). Physharmonika. Otkriće u župnoj crkvi sv. Mihaela Arkandela u Osijeku (Tvrđa). *Vjesnik Đakovačke i Srijemske biskupije*, 132 (1): 49-52.
- Bezić, N. (2001). Tamburica – hrvatski izvozni proizvod na prijelazu 19. u 20. stoljeće. *Narodna umjetnost*, 38 (2): 97-115.
- Brajčić, M. (2016). Umjetnost i obrazovanje. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, (6-7): 103-126.
- Ceribašić, N. (2009). Tradicijska glazba – glazbena praksa i reprezentativna glazbena baština. U: Kusin, V. i Šulc B. (ur.), *Slavonija, Baranja i Srijem: vrela europske civilizacije: Galerija Klovićevi dvori* (str. 195-201). Zagreb: Ministarstvo kulture Republike Hrvatske: Galerija Klovićevi dvori.
- Červenjak, J. (2013). Zaboravljena osječka dobrotvorka. *Godišnjak njemačke zajednice DG Jahrbuch*, 20: 235-246.
- Diklić, B. (2018). Ta nemamo ih na pretek! *Vjesnik*, 7-8, 876: 20-24.
- Dimitrijević, J. (2010). *Povijest glazbe grada Donjeg Miholjca*. Donji Miholjac: Mit dizajn studio d.o.o., Osnovna škola „August Harambašić“, Donji Miholjac, Turistička zajednica grada Donjeg Miholjca.
- EU (2019). *Handbook for Tourism and public relations means and procedures for the touristic promotion of local cultural heritage*. Szeged: Rediscover.
- EU (2018). *Kulturna baština Europe – Komplet za nastavnike (uzrast učenika: 10 do 15 godina)*. Europska unija: Europska komisija.
- EU (2016). *Cultural Awareness and Expression Handbook*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fajdetić, V. (1971). Franjo Krežma, hrvatski virtuoz XIX stoljeća (Povodom 90-obljetnice smrti i uoči 110-obljetnice rođenja). *Sveta Cecilija*, 41 (4): 112-116.
- Ivanković, G. (2019). Plesna dvorana u Gradskom vrtu. *Glas Slavonije*. S mreže preuzeto 15. rujna 2020. sa: <http://www.glas-slavonije.hr/kolumna/56/4920/Plesna-dvorana-u-Gradskom-vrtu-U-buducnosti-bi-joj-trebalo-vratiti-prvobitnu-namjenu>
- Kapko-Foretić, Z. (2009). Dragutin pl. Turany. U: B. Šulc i V. Kusin (ur.), *Slavonija, Baranja i Srijem: vrela europske civilizacije: Galerija Klovićevi dvori*, Zagreb, 27. travnja - 2. kolovoza 2009. (str. 255-257). Zagreb: Ministarstvo kulture Republike Hrvatske: Galerija Klovićevi dvori.

- Katalinić, V. (2020). Entertainment for officers, noblemen and citizens: three social initiators of the secular musical stage . / Razvedrilo za častnike, plemiće in meščane: trije družbeni pobudniki posvetnega glasbenega odra v Slavoniji v 19. stoljetju. *De Musica Disserenda*, 5(2): 45-54.
- Kos, K. (2012). Virtuoz svjetskog formata. *Cantus*, 174: 14. Lučevnjak, S. (2014). Zavičajni muzej Našice i glazbena baština obitelji Pejačević. *Muzeologija*, (51): 167-175.
- Majer-Bobetko, S., Blažeković, Z. i Doliner, G. (2009). *Hrvatska glazbena historiografija u 19. stoljeću*. Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.
- Miholić, I. (2009). Pajo Kolarić. *Hrvatski biografski leksikon*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
- LZMK (2021). *Hrvatska enciklopedija – mrežno izdanje*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža. S mreže preuzeto 2. veljače 2021. sa: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=6230>
- LZMK (2013). *Proleksis enciklopedija, online*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža. S mreže preuzeto 2. veljače 2021. sa: <https://proleksis.lzmk.hr/143472/>
- Marijanović, S. (1983). Slavka (Aloysia) Atanasijević. *Hrvatski biografski leksikon*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
- Martinčić, I. (2018). Bogoslav Šulek o austrijskoj novčanoj promjeni iz 1858. godine i o njezinoj provedbi u Hrvatskoj. *Numizmatičke Vijesti*, 60 (71): 137-196.
- MZO (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Njikoš, J. (1971). Pajo Kolarić. Uz 150-godišnjicu rođenja. *Zvuk*, 111/112: 34-37.
- Perčić, Lj. (2006). Prilog poznavanju glazbenog života u Valpovu od 1790. do 1825. godine u svjetlu arhivskog fonda obitelji Prandau i Norman. *Anali Zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Osijeku*, (22): 115-139.
- Rakijaš, B. (1983). Joseph Beck. *Hrvatski biografski leksikon*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
- Ricl, J. (2019). *Osijek portfolio of potential Jewish heritage related tourism products, services and attractions*. Osijek: Rediscover.
- Romolić, T. i Sršić, P. (2020). Osječko društvo od 1868. do 1914.. *Pleter: časopis udruge studenata povijesti*, 4 (4): 71-96.
- Rudolf, V. (1936). O Paji Kolariću. *Hrvatska tamburica*, 15/6: 33-34.
- Seiter-Šverko, D. (2012). Nacionalni program digitalizacije arhivske, knjižnične i muzejske građe i projekt “Hrvatska kulturna baština”. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 55 (2): 5-15.

- Stepanov, S. (1936). Svjetska karijera muzičara i pjevača Osječana. *Zbornik Arheološkog kluba Mursa*, 54.
- Sviben, T. (2016). *Glazbenici židovskoga podrijetla u sjevernoj Hrvatskoj od 1815. do 1941. godine* (doktorska disertacija). Zagreb: Hrvatski studiji.
- Šaban, L. (1983). Anka Elizabeta Amalija Barbot-Krežma. *Hrvatski biografski leksikon*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
- Šulentić Begić, J. (2018). *Stvaralaštvo Franje Krežme kao doprinos „Europskoj godini kulturne baštine 2018.“ Festival znanosti. S mreže preuzeto 2. veljače 2021. sa: <https://www.bib.irb.hr/935317>*
- Trischler, E. (2020). Život i glazbena djela Dragutina Trišlera. *Osječki zbornik*, 35. 79-93. Vasilj, M. i Letina, A. (2019). Odgoj i obrazovanje za zaštitu i očuvanje kulturne baštine. *Suvremena pitanja*, 27: 11-28.
- Vidulin, S. (2020). Glazbena nastava i slušanje umjetničke glazbe u funkciji cjelovitog razvoja učenika. U: Marinković, S. (ur.), *Nauka i nastava u vaspitno-obrazovnom kontekstu* (str. 391-406). Užice: Pedagoški fakultet u Užicu.
- Vinaj, M. (2014). Glazbena ostavština Valpovačkog vlastelinstva – oslik kulturne povijesti Slavonije. *Muzeologija*, (51): 100-114.
- Živaković-Kerže, Z. (2018). Istaknuti Nijemci i Austrijanci u nazivima osječkih ulica. U: Trischler, R. (ur.), *Zbornik radova 25. Međunarodnog znanstvenog skupa “Nijemci i Austrijanci u hrvatskom kulturnom krugu”* (str. 409-422). Osijek: Zemaljska udruga Podunavskih Švaba u Hrvatskoj, Osijek.
- Živaković-Kerže, Z. (2012). Kultura življenja u gradu Osijeku. Huk bogate povijesti. *Vijenac*, 477.
- Živaković-Kerže, Z. (2004). *Osječka sjećanja i svaštice (20. stoljeće) (1. dio)*. Osijek: Hrvatski institut za povijest – Podružnica za povijest Slavonije, Srijema i Baranje, Slavonski Brod; Društvo za hrvatsku povjesnicu.

MUSICAL LIFE OF OSIJEK AND ITS SURROUNDINGS IN THE 19TH CENTURY: CULTURAL HERITAGE IN TEACHING MUSIC CULTURE AND MUSIC ARTS

Abstract

Due to the importance of cultural heritage as an expression of identity and as a stimulus for dialogue and understanding, but also the danger of its disappearance, education for the preservation, protection and promotion of cultural heritage is of great importance. Therefore, students should get to know the cultural heritage within art education through its various representations such as tangible, intangible, natural and digital heritage. The purpose of this paper is to point out the need to implement musicological topics in the teaching of Music Culture and Music Art as an integral part of tangible and intangible heritage, more precisely regional musical heritage. The paper will present composers and musicians from Osijek and its surroundings who worked in the 19th century, i.e. those who are related to Osijek and its surroundings by birth and / or activities. They are: Mirko Emmerich pl. Turany, Joseph Beck, Dragutin Carl pl. Turany, Marijan Jaić, Karlo Hilleprand von Prandau, Ivan Nepomuk Hummel, Pajo Kolarić, Franjo Ksaver Kuhač, Adela Deszaty, Edmund Mihalović, Slavka Aloysia Atanasijević, Dragutin Karlo Trischler, Anka Elizabeta Amalija Barbot-Krežma, Franjo Krežma, Ljudevit Lujo Svećenski and Vladimir Josip Viktor Hafner. These historical figures can be the subject of teaching in the teaching of Music Culture and Music Arts. As part of the paper, with the purpose of examples of such teaching, a workshop entitled Creativity of Franjo Krežma as a contribution to the European Year of Cultural Heritage 2018 was presented. This workshop was held as part of the Science Festival 2018, which marked the European Year of Cultural Heritage. The aim of the workshop was to draw students' attention to the importance of marking and preserving cultural heritage by getting to know the composition work, concert activities and education of violin virtuoso and composer Franjo Krežma.

Keywords: musical life of Osijek and its surroundings in the 19th century, cultural heritage, Music Culture and Music Arts teaching, students

UKLJUČENOST DJECE SA SLUŠNIM TEŠKOĆAMA U NASTAVU GLAZBENE KULTURE

TOMISLAV KOŠTA

Sveučilište u Zadru
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja
e-mail: tkosta@unizd.hr

DANIJELA PULJIĆ

Sveučilište u Zadru
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja
e-mail: danijela.puljic@hotmail.com

UDK / UDC: 37.091.8-056.266:<37.091-33-027.22:78.091>
Stručni rad / Expert paper

SAŽETAK

Djeca s teškoćom sluha uključena su u redoviti program osnovne škole te zajedno sa svojim vršnjacima ravnopravno sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu. Ipak, inkluzija učenika oštećena sluha u redovite razredne odjele za učitelja može predstavljati izazov ukoliko nema dovoljno informacija i znanja o radu s takvim učenicima. Pomoć asistenta u nastavi sigurno može biti od velikog značaja. Učitelji moraju posvetiti više vremena i pažnje te prilagoditi metode i postupke da bi dijete s teškoćom sluha usvojilo određene nastavne sadržaje te kako bi svi učenici na satu Glazbene kulture bili uključeni u sve

aktivnosti. Glazba može dati veliki poticaj na aktivnost i suradnju kao i na cjelokupan razvoj djeteta s teškoćom sluha.

U ovom radu se prikazuju rezultati istraživanja kojim se nastojalo utvrditi koliko su učenici nižih razreda osnovne škole s teškoćom sluha uključeni u redovite nastavne programe; ispitati koje metode i sredstva učitelji primjenjuju u radu na nastavi glazbene kulture te, u konačnici, utvrditi kako glazba utječe na učenike s teškoćom sluha. U svrhu istraživanja provedeno je kvantitativno istraživanje tijekom svibnja i lipnja 2021. godine na slučajnom uzorku od 104 učitelja/ica razredne nastave na teritoriju Republike Hrvatske. Rezultati koje smo dobili potvrđuju uključenost u redovitu nastavu, primjenu različitih metoda i nastavnih materijala od strane učitelja kao i opći pozitivan utjecaj glazbe na djecu s teškoćom sluha.

Ključne riječi: učenici s teškoćom sluha, nastava Glazbene kulture, inkluzija

UVOD

Sluh predstavlja jednu od čovjekovih najvažnijih poveznica vanjskog i unutarnjeg svijeta. Djeca s teškoćama sluha imaju pravo na odgoj i obrazovanje kao i sva druga djeca, ali uz puno veću pomoć i pažnju društva. Posebnu pozornost u ovom radu pridajemo sudjelovanju djece s teškoćama sluha u nastavi Glazbene kulture te razmatramo na koji način pridonijeti ovoj problematici. Mnogi autori su pisali o radu s djecom s teškoćama te su izdali priručnike i ostale materijale. Neki od njih su: Vicić, 1996.; Dulčić i Kondić, 2002.; Guberina-Krampač-Grljušić i Marinić, 2007.; Abramović, 2008.; Zrilić, 2011.; Bakota i suradnici 2014.; Ivasović 2014.; Pribanić, 2014.; Romstein i Velki, 2015.; Thompson, 2016. U nekima od tih izdanja mogu se pronaći savjeti za provođenje nekih glazbenih aktivnosti s djecom oštećena sluha, ali cjelovit priručnik koji bi se obratio učiteljima i dao im upute za provođenje nastave Glazbene kulture s djecom s teškoćama sluha u Hrvatskoj još ne postoji. Međutim, ostaje pitanje kolika je stvarna uključenost djece s teškoćama sluha u nastavu Glazbene kulture, koje metode i sredstva učitelji primjenjuju u radu te kako na takve učenike utječe glazba. U tu svrhu postavili smo hipoteze koje ćemo uz pomoć istraživanja potvrditi ili odbaciti.

INKLUZIJA DJECE S OŠTEĆENJEM SLUHA

Polazak u osnovnu školu za svako dijete predstavlja veliki životni događaj. Prvi put nakon vrtića djeca dolaze u školu, upoznaju svoje vršnjake i učitelja/icu te je stoga proces njihove prilagodbe vrlo važan. Važno je uzeti u obzir da je učeniku s oštećenjem sluha potrebna duža prilagodba kako bi se mogao naviknuti na novi početak i drugačiji način rada u razredu. Ako se škola i stručne osobe koje rade u školi posvete djetetu s teškoćom, mnogi problemi se mogu na vrijeme riješiti. Nadalje, dolazak u novu sredinu kod djece s oštećenjem sluha može izazvati neuspjeh i osjećaj nezadovoljstva školom. Taj osjećaj može prijeći i u neprihvatanje samog sebe te stvaranja loše slike o sebi. Također, može se dogoditi da obitelj i okolina ne razumiju djetetovu teškoću pa ga smatraju lijenim i nezainteresiranim djetetom. Zbog toga, dijete može stvoriti negativnu sliku o sebi što dovodi do gubitka samopouzdanja i samopoštovanja. Vrlo je važno istaknuti da je svaki učenik oštećena sluha jedinstven i da mu se treba posvetiti posebna pozornost (Bakota i Burušić, 2014, 40). Svako dijete ima

pravo na obrazovanje, a obrazovni sustavi trebaju biti obogaćeni programima koji uzimaju u obzir veliku raznolikost karakteristika i potreba svakog djeteta. Djeca s posebnim obrazovnim potrebama moraju imati pristup redovitim školama. Redovite škole, koje uključuju djecu s posebnim potrebama u redovite razredne odjele, pružaju priliku svakom djetetu i prihvaćaju obrazovanje za sve. Inkluzivne škole kreću od spoznaje da sva djeca mogu učiti i steći više obrazovnih i socijalnih iskustava (Krampać – Grljušić i Marinić, 2007, 11).

Jasno je, stoga, da učenici s oštećenjem sluha predstavljaju posebnu skupinu koju je potrebno pripremiti za školovanje u redovitim razrednim odjelima. Svi čimbenici inkluzivnog obrazovanja trebaju sudjelovati u toj pripremi. Djeca oštećena sluha prolaze iste razvojne faze kao i djeca bez teškoća, ali treba uzeti u obzir da oni mogu malo kasniti za djecom bez teškoća. Zbog oskudnijeg rječnika mogu imati poteškoća u izražavanju vlastitog emocionalnog stanja te ponekad neće moći jasno reći svoje potrebe i želje (Bakota i Burušić, 2014, 40).

Zbog svega što navodimo vrlo je važna pripremljenost i kompetencije učitelja za rad s djecom koja imaju teškoće. Neki stručnjaci smatraju da učitelji još nisu dovoljno spremni za tu vrstu rada, a i rezultati našeg istraživanja su zanimljivi po tom pitanju. Pribanić (2014) smatra da je inkluzija djece s oštećenjem sluha u redovite razredne odjele učiteljima razredne nastave još uvijek nepoznanica, odnosno nisu dovoljno pripremljeni za rad s djecom s oštećenjem sluha pa je nedovoljna informiranost jedan od čimbenika koji razvija strah od obostranog nerazumijevanja i neuspjeha u komunikaciji. Neki učenici s oštećenjem sluha žele ići u redovnu školu, dok neki žele ostati u posebnim uvjetima pa je zato vrlo važno prihvatiti mišljenje učenika. Ako se učenik boji uključivanja u redoviti razredni odjel, odnosno želi boraviti u posebnoj školi, to ne znači da ima negativan stav prema svom uključivanju već želi ostati tamo gdje se osjeća sigurno. Zaključujemo da se od učitelja razredne nastave očekuje mnogo u radu s učenicima koji imaju teškoće sa sluhom, a većina učitelja se pribojava hoće li moći uspješno ostvariti komunikaciju s učenikom te hoće li razumjeti što mu dijete želi reći

Ipak, učitelj je osoba koja ponajprije ima ulogu prihvaćanja djeteta s oštećenjem sluha u redovnu školu te koji priprema ostale učenike i njihove roditelje za dolazak učenika (informira ih o nastanku oštećenja sluha, o potrebama tog djeteta te ih potiče na empatiju). Također, stručni tim škole daje podršku uključivanja u redovite razredne odjele, a posebice logoped i edukacijski rehabilitator koji sudjeluju u izradi individualiziranog programa

za tog učenika. Tijekom obrazovanja učenika s oštećenjem sluha, potrebno je svakodnevno poticanje učenika na aktivnost (Pribanić, 2014, 61).

Mustać i Vicić (1996) napominju da je inkluzija djeteta oštećena sluha u redovitu školu bitan uvjet za njegovo sudjelovanje u životu zajednice. Planovi i programi odgojno-obrazovnog rada za takve učenike su uvijek individualni. Da bi inkluzija bila uspješna, potrebno je prilagoditi metode, zahtjeve i nastavni sadržaj. Ponovno dolazimo do važnosti uloge učitelja koji prema većini autora imaju objektivnih teškoća pri planiranju i izvođenju individualiziranih programa jer im nedostaje educiranosti o radu s učenicima s teškoćama (Dulčić i sur. 2012). Bakota i Burušić (2015) predlažu i pomoć ravnatelja te smatraju da bi trebao organizirati stručnu edukaciju za učitelje koji rade s učenicima oštećena sluha. Strah od nepoznatog i neznanje su najčešći razlozi velikom otporu učitelja, stoga je vrlo važno da stručna edukacija obuhvati: razvojne značajke učenikove teškoće; nove obrazovne pristupe, metode i strategije, načine vođenja razreda u uvjetima inkluzije; pružanje podrške u što uspješnijoj provedbi nastavnih planova i programa. Možemo pripomenuti da su u aktualnim programima učiteljskih studija u Hrvatskoj sve više zastupljenije teme koje se odnose na rad s djecom s teškoćama pa su sigurno i novodiplomirani učitelji sve kompetentniji za rad s djecom s oštećenjem sluha.

DJECA S OŠTEĆENJEM SLUHA I NASTAVA GLAZBENE KULTURE

Nastava Glazbene kulture uključuje više područja kao što su pjevanje, sviranje ili slušanje glazbe, a učenicima s oštećenjem sluha sudjelovanje u nekim aktivnostima na nastavi Glazbene kulture može predstavljati problem jer im je teško čuti glazbu. Učeniku s oštećenjem sluha potrebno je prilagoditi nastavni sadržaj te mu pomoću raznih metoda i strategija omogućiti lakše razumijevanje sadržaja.

Aktualni kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura (Škola za život, 2019, 5-7) navodi kako je glazba dio svih kultura svijeta i ključna je za kvalitetan, skladan i cjelovit razvoj svakog pojedinca. Predmetom Glazbena kultura ostvaruju se temeljne odgojno-obrazovne vrijednosti te opći ciljevi odgoja i obrazovanja. Nastava Glazbene kulture potiče i unapređuje učenikov estetski razvoj, kreativnost učenika te razvija učenikove glazbene sposobnosti. Važan dio procesa učenja i poučavanja glazbe odnosi se na izvannastavne i izvanškolske

aktivnosti pomoću kojih učenici proširuju stečena znanja, vještine i stavove. Nadalje, nastava Glazbene kulture se temelji na četiri načela, a to su psihološko načelo koje kaže da se učenjem i poučavanjem glazbe ostvaruje potreba učenika za kreativnim izrazom, kulturno-estetsko načelo koje kaže da učenici u susretu s glazbom razvijaju glazbeni ukus, načelo sinkroničnosti koje kaže da je glazba u središtu te načelo interkulturalnosti koje ističe da upoznavanjem glazbe vlastite kulture i svijeta, učenici razvijaju svijest o različitim kulturama i običajima.

Ipak, u programu Glazbene kulture postoje neke specifičnosti. Primjerice, ukoliko dijete ima teže oštećenje sluha uglavnom neće moći ili će vrlo teško sudjelovati u aktivnostima pjevanja. U tom slučaju se učenikove sposobnosti i znanja usmjeravaju na druga područja tog programa kao što su upoznavanje glazbe, sviranje i glazbeno stvaralaštvo (Mustać i Vicić, 1996, 80).

Djeca s oštećenjem sluha imaju teškoće u usvajanju melodije, razlikovanju tonaliteta i prepoznavanju glazbenih djela, ali mogu usvojiti brojalice i pjesmice jednostavnije melodijske, ritamske i artikulacijske strukture. Stoga je vrlo važno da ih učitelj uključuje u sve aktivnosti. Glazba može poboljšati kvalitetu života kod djece koja imaju teškoće sa sluhom, a zbog toga i poteškoće u učenju. Tijekom nastave glazbe treba vladati ugodno ozračje i atmosfera pogodna za učenike s oštećenjem sluha, ali i za sve učenike također. Učenicima oštećena sluha uvelike doprinosi razvoj novih tehnologija koje im omogućuju pristup glazbi (Zrilić, 2011, 58-59). Dostupna je tehnologija koja i djeci s većim stupnjem oštećenja omogućuje sviranje elektroničkih klavijatura, a razvijen je i cijeli niz multimedijalnih tehnika uz korištenje boja i vibracija koje im pomažu da uživaju u glazbi. Razvijeno je i pjevanje kod kojega se rukama pokazuju pjevane glazbene note, a postoje i zborovi u kojima se pjesme izvode tako da su riječi izražene znakovima za gluhe (Zrilić, 2011, 59). Ivančić (2010) tvrdi da je strategije poučavanja za učenike oštećena sluha potrebno prilagoditi putem smanjenih ili drugačije oblikovanih zahtjeva vezanih uz nastavne sadržaje koji se usvajaju isključivo auditivnim putem. Dobar primjer daju Velki i Romstein (2015) koji između ostalog smatraju da rad s učenikom oštećena sluha zahtijeva praćenje njegovog socijalnog i emocionalnog razvoja. Uz materijale i sredstva koje učitelj primjenjuje u nastavi, poželjno ih je prilagoditi učeniku s oštećenjem sluha na način da se, primjerice, u nekom tekstu ključne riječi istaknu. Također, ističu korištenje raznih bojica i flomastera kao pomoćnih sredstava za podcrtavanje važnoga u nastavnome sadržaju jer nagluhi i gluhi učenici imaju odličnu vizualnu i slikovnu predodžbu.

Neki autori (kao npr. Škojo, 2018) predlažu stavljanje naglaska na pokret i ritam, korištenje Orffovog instrumentarija i nastavne aktivnosti osmišljene u obliku glazbenih igara. Osim osjetila vida, potrebno je služiti se i dodirom, odnosno pokretima i ritmom. Autorica nadalje smatra da su nagluhi i gluhi učenici sposobni percipirati ritam u velikoj mjeri te to treba biti glavna aktivnost na nastavi Glazbene kulture. To je ostvarivo korištenjem udaraljki ili Orffovog instrumentarija te kroz nastavne aktivnosti osmišljene u obliku glazbenih igara. Kroz glazbene igre učenici će biti maksimalno uključeni, opustit će se, osjećat će pripadnost skupini, a pritom će i svladati gradivo. Učenicima oštećena sluha treba posebno pristupiti prilikom aktivnosti pjevanja jer oni imaju teškoću reproduciranja melodije, a učitelji im mogu pomoći na taj način da odaberu pjesme manjeg glasovnog opsega te poticanjem učenikove aktivnosti i imitacije pjevanja na primjeru ostalih učenika u razredu. Vezano uz aktivnosti slušanja glazbe, učitelj treba voditi učenike kroz višekratno slušanje kraćih dijelova jednostavnijih glazbenih primjera koje je učitelj prethodno odsvirao na nekom glazbenom instrumentu.

Osim sudjelovanja u redovitoj nastavi, učenici oštećena sluha se mogu uključiti i u sve ostale aktivnosti koje škola nudi. Potrebno je razvijati i sve ostale sposobnosti koje učenik ima te ih je važno poticati na uključivanje u izvannastavne aktivnosti prema osobnim interesima. Zrilić (2011) smatra da učenici oštećena sluha mogu biti vrlo uspješni u savladavanju nastavnog sadržaja, uz razumijevanje problema i primjenu specifičnih postupaka tijekom izvođenja nastave. Ipak, samo neke nastavne sadržaje će učenici s oštećenjem sluha usvajati s većim odstupanjima zbog prirode oštećenja, primjerice u Glazbenoj kulturi (slušanje glazbenih djela i pjevanje) zbog čega se zadaci i rad trebaju temeljiti na učenikovim sposobnostima u okviru sadržaja nastavnog sata.

METODOLOGIJA

Ciljevi istraživanja bili su utvrditi koliko su učenici nižih razreda osnovne škole s oštećenjem sluha uključeni u redovite programe osnovne škole, ispitati koje metode i sredstva učitelji primjenjuju u radu na nastavi glazbene kulture te kako glazba utječe na učenike s teškoćom sluha. Postavljene su sljedeće hipoteze:

H₁: učenici s teškoćom sluha trebali bi biti uključeni u redovite programe osnovne škole

H2: učitelji koriste razne metode i sredstva kako bi potaknuli učenike na glazbene aktivnosti

H3: glazba pozitivno utječe na učenike s teškoćom sluha

Način provođenja istraživanja

Provedeno je kvantitativno istraživanje tijekom svibnja i lipnja 2021. godine putem anonimne online ankete. Postavljena online anketa se sastojala od 25 pitanja te su učitelji/ce razredne nastave putem društvenih mreža, odnosno raznih grupa u koje su uključeni, mogli ispuniti anketu.

Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno na uzorku od 104 učitelja/ica razredne nastave (102 učiteljice i 2 učitelja). Anketa je bila anonimna, a sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno.

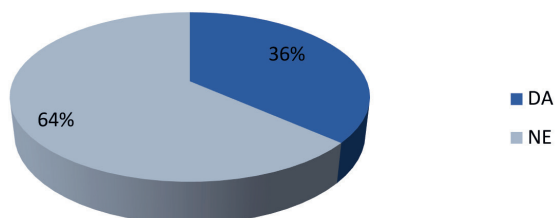
Uzorak varijabli

Na početku ankete smo pokušali utvrditi koji je završen stupanj obrazovanja anketiranih učitelja/ica, te smo dobili sljedeće: 52% učitelja odgovorilo je da su završili Četverogodišnji stručni učiteljski studij, 24% *Petogodišnji integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij*, a ostalih 24% su navodili svoje odgovore odnosno zvanja. Zatim je bilo postavljeno pitanje jesu li se učitelji u svom radu susreli s učenikom koji ima oštećenje sluha nakon čega su uslijedila pitanja o uključenosti djece s oštećenjem sluha u redovite razredne odjele koja su se procjenjivala Likertovom skalom od 5 stupnjeva: 1 – u potpunosti se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem. Na kraju je ispitanicima postavljeno nekoliko pitanja o uključenosti djece s oštećenjem sluha u nastavu Glazbene kulture u kojima su učitelji imali mogućnost odabira svog odgovora, te ukoliko je bilo potrebno i napisati svoj odgovor.

Metode obrade podataka

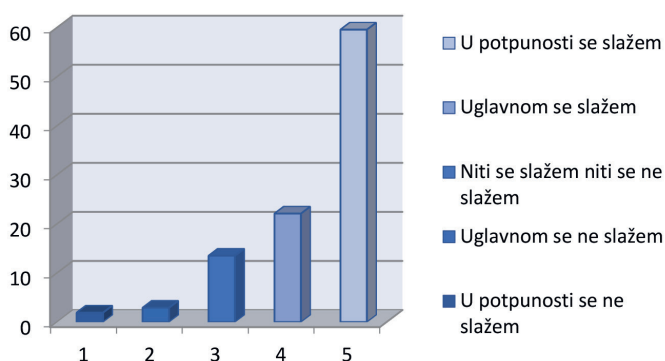
Dobiveni rezultati obrađeni su deskriptivnom statistikom.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA



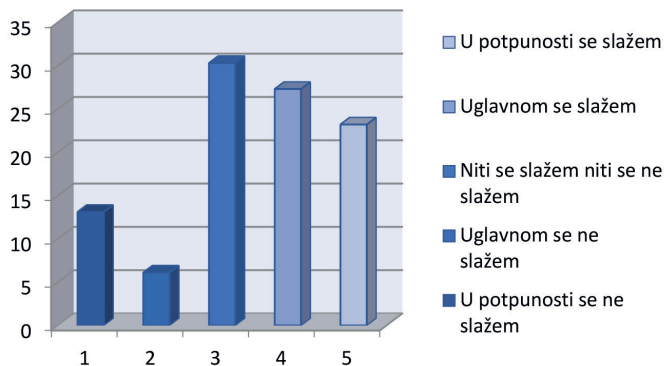
Grafikon 1. Jeste li se u svom radu susreli s učenicom koji ima teškoće sa sluhom?

Iz prikazanog grafikona vidljivo je da se 64% učitelja/ica nije susrelo s učenicom koji ima teškoće sa sluhom, dok ih se 36% susrelo s učenicom oštećena sluha u svom radu. Dakle, učitelji se u većoj mjeri nisu susreli s učenicom koji ima teškoće sa sluhom.



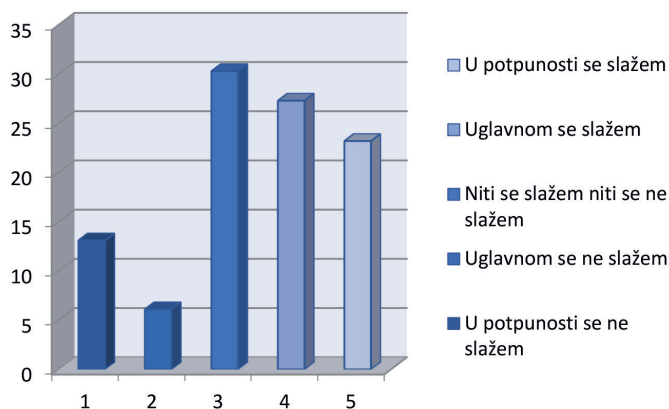
Grafikon 2. Djeca s oštećenjem sluha trebaju biti uključena u redovite razredne odjele.

Prema navedenim podacima vidljivo je da se učitelji/ce u potpunosti slažu s tvrdnjom da bi učenici s oštećenjem sluha trebali biti uključeni u redovite razredne odjele (59,6%) što je u skladu s dosadašnjim podacima koja pokazuju da je npr. u školskoj godini 2012/2013. 14.909 (4,45%) učenika s teškoćama uključeno u redovite razredne odjele.



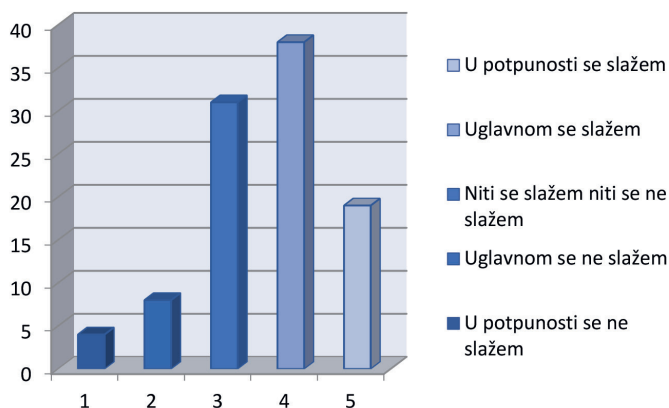
Grafikon 3. Imam potrebno obrazovanje za rad s djecom koja imaju teškoće sa sluhom.

Učitelji/ce su na ovo pitanje u najvećem postotku odgovorili da se niti slažu niti ne slažu s time da imaju potrebno obrazovanje s djecom koja imaju teškoće sa sluhom, što u postotku iznosi 34,6%. Ipak, iz grafikona je vidljivo da velika većina učitelja smatra da ima potrebno obrazovanje za rad s djecom koja imaju teškoće sa sluhom.



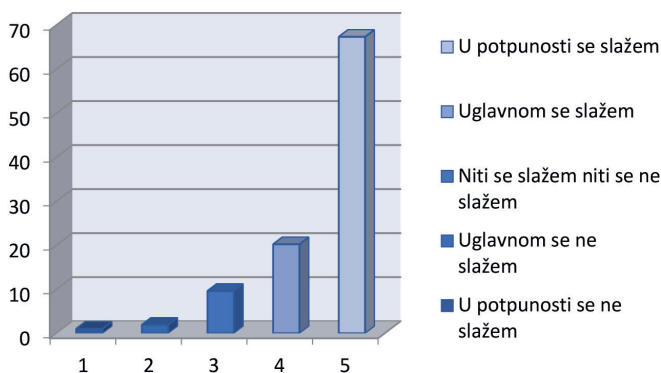
Grafikon 4. Nailazim na poteškoće pri radu s učenikom koji ima teškoće sa sluhom na satu Glazbene kulture. Primjerice, nedovoljna jasnoća, teškoće u svladavanju gradiva.

Navedeno pitanje nije bilo obavezno, a učitelji/ce koji su odgovorili na ovo pitanje rekli su da se niti slažu niti ne slažu s ovom tvrdnjom (30,3%). Veliki postotak je ipak odgovorio potvrdno na ovu tvrdnju pa možemo zaključiti da učitelji ipak nailaze na poteškoće.



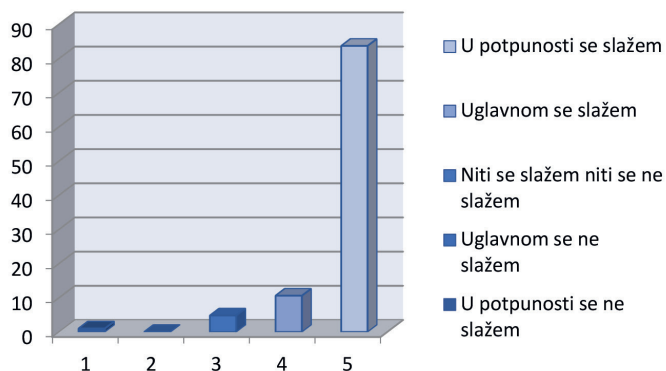
Grafikon 5. Mogu svladati probleme u poučavanju djece s teškoćama sluha.

Također, na ovo pitanje ispitanici nisu bili obavezni odgovoriti, a 38% ih je odgovorilo da se uglavnom slažu s tvrdnjom da mogu svladati probleme u poučavanju djece s teškoćom sluha. Poteškoće koje se spominju u prethodnom pitanju učitelji ipak u velikoj većini svladavaju.



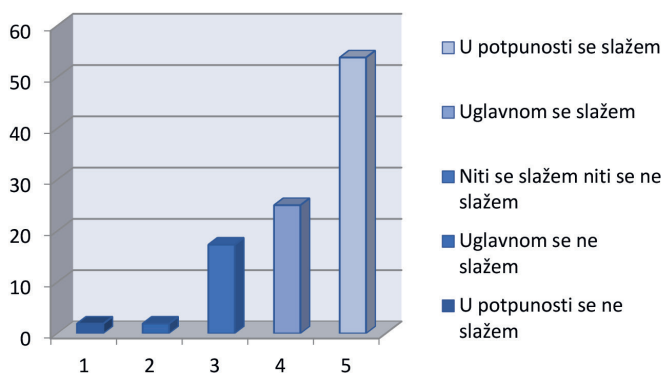
Grafikon 6. Potrebno je prilagođavati nastavne materijale djeci s oštećenjem sluha na nastavi Glazbene kulture.

Na temelju prikazanog grafikona, učitelji/ce su se u potpunosti složili da je itekako potrebno prilagođavati nastavne materijale djeci s oštećenjem sluha na nastavi Glazbene kulture (67,3%).



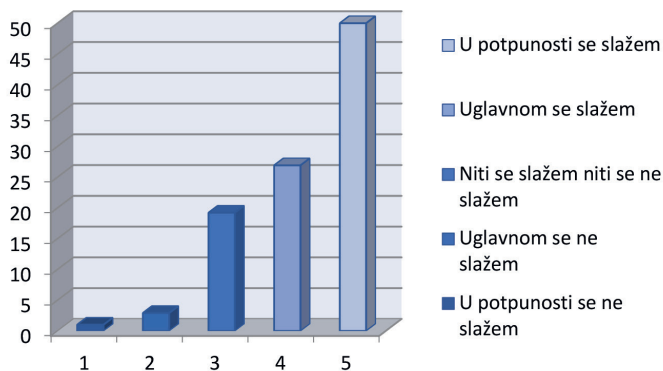
Grafikon 7. Prilikom odabira strategija poučavanja u fokusu je učenik, a ne nastavni sadržaj.

Također, na ovo pitanje su učitelji/ce odgovorili da se u potpunosti slažu s tvrdnjom da je prilikom odabira strategija u fokusu učenik, a ne nastavni sadržaj (83,7%).



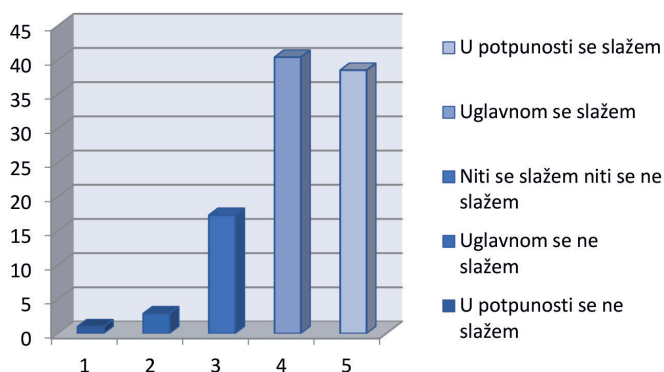
Grafikon 8. Inkluzija djece s oštećenjem sluha u redovne razredne odjele koristit će drugoj djeci.

Učitelji/ce se u velikoj mjeri slažu s tvrdnjom da inkluzija djece s oštećenjem sluha u redovne razredne odjela može koristiti drugoj djeci (53,8%).



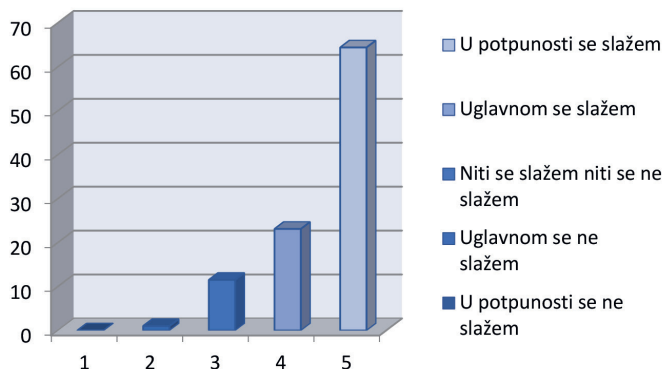
Grafikon 9. Djeca bez teškoća prihvaćaju vršnjake s oštećenjem sluha.

Iz priloženog je vidljivo da djeca bez teškoća prihvaćaju vršnjake s oštećenjem sluha, a preko 50% učitelja/ica se u potpunosti slaže s tom tvrdnjom.



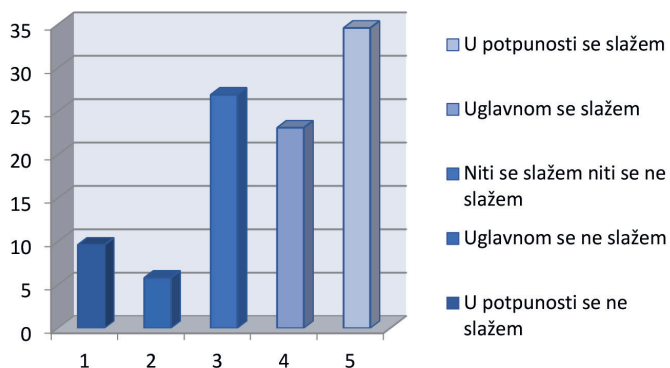
Grafikon 10. Djeca s oštećenjem sluha mogu slušati glazbu.

Na temelju prikazanih podataka vidljivo je da se učitelji/ce uglavnom slažu s tvrdnjom da djeca s oštećenjem sluha mogu slušati glazbu (40,4%). Visok je postotak i onih učitelja koji se u potpunosti slažu.



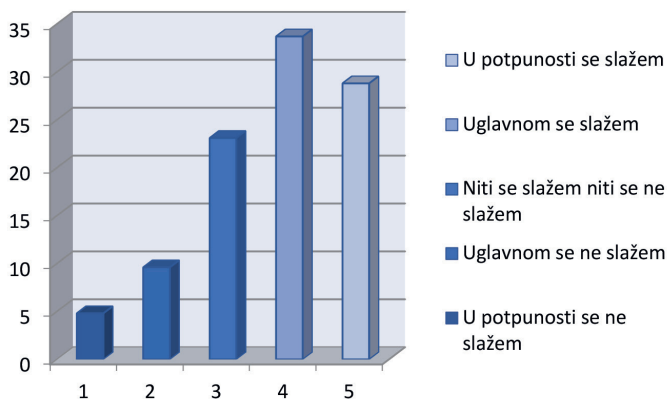
Grafikon 11. Glazba povoljno utječe na učenike s teškoćama sa sluhom.

Grafikon prikazuje da se 64,4% učitelja/ica u potpunosti slaže s tvrdnjom da glazba povoljno utječe na učenike s teškoćama sa sluhom. Ovi podaci su sukladni s tvrdnjama mnogih stručnjaka o tome kako glazba pozitivno utječe na učenike, a posebice one s teškoćama.



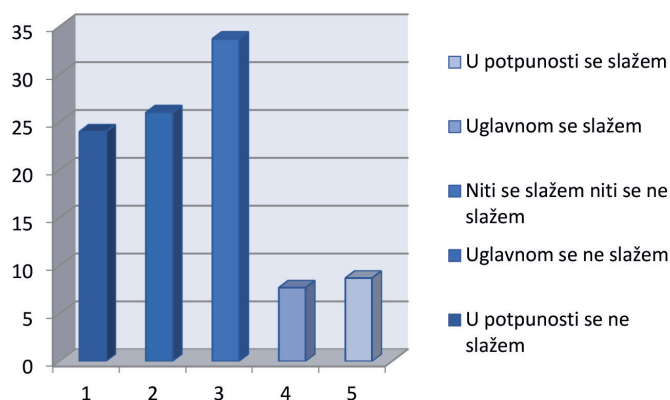
Grafikon 12. Potrebna mi je pomoć asistenta pri radu s učenicom koji ima teškoće sa sluhom.

Nadalje, 34,6% učitelja/ica se u potpunosti slaže s tvrdnjom da im je potrebna pomoć asistenta u radu s učenicom koji ima teškoće sa sluhom.



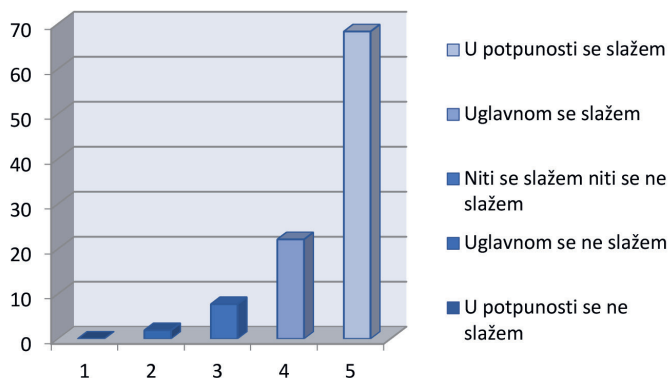
Grafikon 13. Djeca s oštećenjem sluha ne usporavaju rad u redovnim razrednim odjelima.

Učitelji/ce se uglavnom slažu s tvrdnjom da djeca s oštećenjem sluha ne usporavaju rad u redovnim razrednim odjelima (33,7%). Nešto ispod 30% ih se u potpunosti slaže s ovom tvrdnjom.



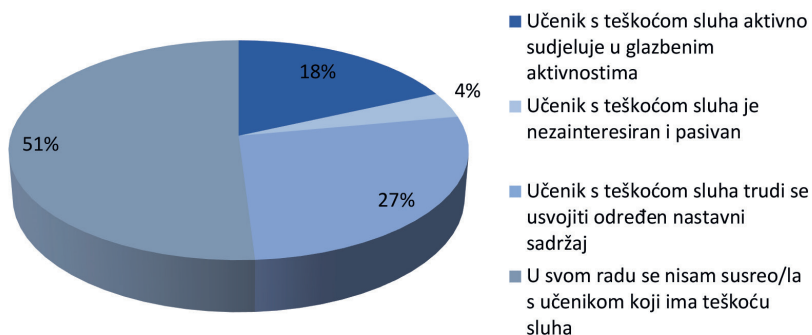
Grafikon 14. Škola osigurava opremljenost različitih sredstava za učenike s oštećenjem sluha na satu Glazbene kulture.

Učitelji/ce su na pitanje o tome osigurava li škola opremljenost različitih sredstava za učenike s oštećenjem sluha na satu Glazbene kulture većinom odgovorili da se niti slažu niti ne slažu s navedenom tvrdnjom (33,7%).



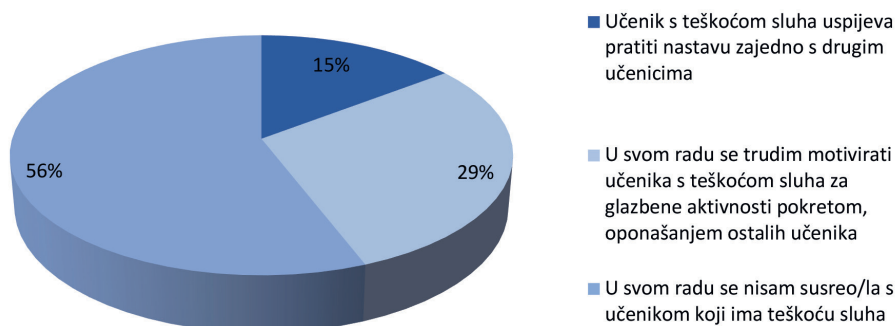
Grafikon 15. Potrebno je pohađati dodatne radionice radi stjecanja novih znanja o edukaciji djece s oštećenjem sluha.

Na temelju prikazanog grafikona, učitelji/ce su se u potpunosti složili da je svakako potrebno pohađati dodatne radionice radi stjecanja novih znanja o edukaciji djece s oštećenjem sluha (68,3%).



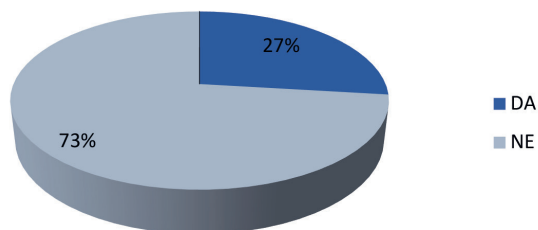
Grafikon 16. Na koji način učenik s oštećenim sluhom sudjeluje u nastavi Glazbene kulture?

Na postavljeno pitanje učitelji/ce su u najvećoj mjeri odgovorili da se u svom radu nisu susreli s učenicom koji ima teškoće sa sluhom (51%). Zatim, 27% ih je odgovorilo da se učenik s oštećenjem sluha trudi usvojiti određen nastavni sadržaj, 18% kaže da učenik s oštećenjem sluha aktivno sudjeluje u glazbenim aktivnostima, a 4% da je učenik s oštećenjem sluha nezainteresiran i pasivan.



Grafikon 17. Koje oblike rada primjenjuje tijekom poučavanja učenika s oštećenjem sluha na nastavi Glazbene kulture?

Vežano uz pitanje koje oblike rada učitelji/ce primjenjuju tijekom poučavanja učenika s oštećenjem sluha na nastavi Glazbene kulture, 56% ih je odgovorilo da se u svom radu nisu susreli s učenicom koji ima teškoće sa sluhom. Nadalje, 29% učitelja/ica je reklo da se u svom radu trude motivirati učenika s oštećenjem sluha za glazbene aktivnosti pokretom ili oponašanjem ostalih učenika, a 15% da učenik s oštećenjem sluha uspijeva pratiti nastavu zajedno s drugim učenicima.

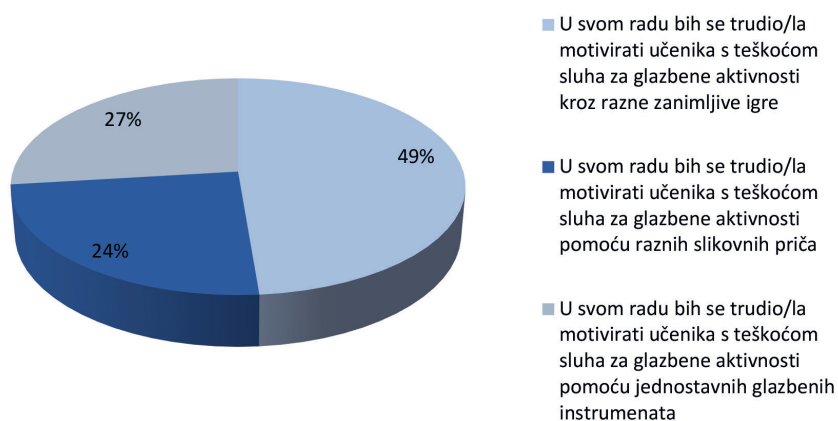


Grafikon 18. Primjenjujete li određene metode u radu s učenicom koji ima oštećenje sluha na nastavi Glazbene kulture?

Iz prikazanog je vidljivo da 27% učitelja/ica primjenjuju određene metode u radu s učenicom koji ima oštećenje sluha na nastavi Glazbene kulture dok ih je 73% odgovorilo da ne primjenjuju određene metode.

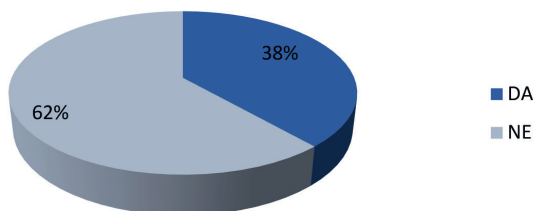
Ukoliko je Vaš odgovor DA, molim Vas da navedete metode koje koristite u svom radu.

Učitelji/ce nisu bili obavezni odgovoriti na ovo pitanje, ali su imali mogućnost pisanja kratkog odgovora ukoliko su na prethodno pitanje odgovorili s DA. Učitelji/ce su uglavnom odgovarali da koriste vizualne metode, taktilnu metodu doživljaja zvuka, metodu interpretacije. Nadalje, navodili su kao primjere razne glazbene igre, jednostavne glazbene instrumente, slikovne priče, pjevanje teksta uz pokrete, Orffov instrumentarij, vizualna pomagala, euritmiju, demonstracije, prezentacije i slično. Također, jedna učiteljica je kao metodu koristila zvučnu loptu i dogovorene znakove, individualni pristup u pojašnjavanju, ali i rad u paru te grupni rad u praćenju ritma i takta (udarca dlanom o klupu). Na još jednom primjeru je vidljivo da je učitelj/ica u svom radu kao metodu koristila zadavanje zadatka, odnosno govor uz pisani zadatak i manualnu komunikaciju te govor uz slikovni zadatak dok učenik još ne čita.



Grafikon 19. Ukoliko je Vaš odgovor NE, molim Vas da odaberete metodu pomoću koje biste Vi poučavali učenika s oštećenjem sluha na satu Glazbene kulture u svom radu.

Ako su učitelji/ce odgovorili NE, imali su mogućnost odabrati metodu pomoću koje bi poučavali učenika s oštećenjem sluha na satu Glazbene kulture u svom radu. 49% učitelja/ica odgovorilo je da bi se u svom radu trudili motivirati učenika s teškoćom sluha za glazbene aktivnosti kroz razne zanimljive igre, 27% učitelja/ica je reklo da bi motivirali učenika s teškoćom sluha za glazbene aktivnosti pomoću raznih slikovnih priča, a 24% da bi u svom radu motivirali učenike pomoću jednostavnih glazbenih instrumenata.

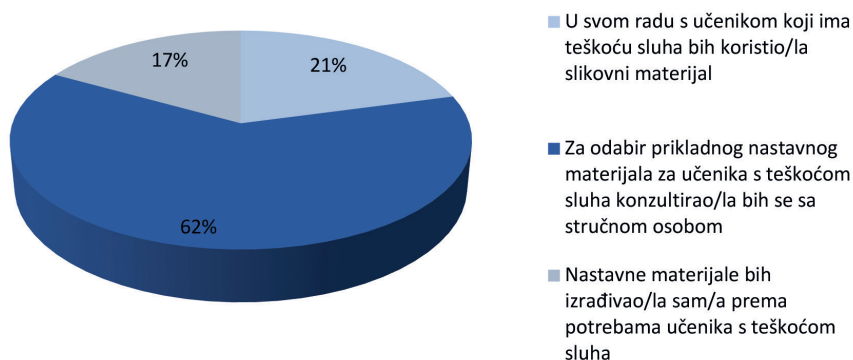


Grafikon 20. Primjenjujete li nastavne materijale u svom radu s učenicom koji ima teškoće sa sluhom na nastavi Glazbene kulture?

Iz prikazanog grafikona vidljivo je da učitelji/ce ne primjenjuju nastavne materijale u svom radu s učenicom koji ima teškoće sa sluhom na nastavi Glazbene kulture (62%), a njih 38% primjenjuje nastavne materijale u svom radu.

Ukoliko je Vaš odgovor DA, molim Vas da navedete koje nastavne materijale koristite u svom radu.

Ako su učitelji/ce odgovorili na prethodno pitanje s DA, imali su mogućnost pisanja kratkog odgovora. Za odabir nastavnih materijala, učitelji/ce su kao odgovore navodili jednostavne instrumente, slikovne materijale, udaraljke, fotografije, videozapise, nastavne listiće sa slikovnim materijalom, crtanje, praktičan rad, glazbene priče, vizualna nastavna sredstva, igre, pokret, rad u parovima, ritmički diktat, sviranje na dječjim instrumentima i slično.



Grafikon 21. Ukoliko je Vaš odgovor NE, molim Vas da odaberete nastavne materijale koje biste Vi primjenjivali na satu Glazbene kulture u svom radu ili način na koji biste dolazili do nastavnih materijala.

Na temelju prikazanog grafikona vidljivo je da je 62% učitelja/ica odgovorilo da bi se pri odabiru prikladnog materijala za učenike s teškoćom sluha konzultirali sa stručnom osobom, 21% je odgovorilo da bi u radu s učenicom s teškoćama sa sluhom koristili slikovni materijal, a 17% da bi nastavne materijale izrađivali sami prema potrebama učenika s oštećenjem sluha.

RASPRAVA

Prikazani rezultati potvrđuju sve tri postavljene hipoteze.

Hipotezu 1: *učenici s teškoćom sluha trebali bi biti uključeni u redovite programe osnovne škole* možemo potvrditi zbog rezultata koje vidimo u odgovorima prikazanim u nekoliko grafikona. Učitelji/ce se u vrlo visokom postotku slažu s tvrdnjom da bi djeca s oštećenjem sluha trebala biti uključena u redovite razredne odjele (59,6% prema grafikonu 2). Nadalje, velika većina anketiranih učitelja/ica (grafikon 3.) smatra da ima potrebno obrazovanje za rad s djecom koja imaju teškoće sa sluhom; spremni su prilagođavati nastavne materijale (grafikon 4.); prilikom odabira strategija poučavanja u fokus stavljaju učenika, a ne nastavni sadržaj (83,7% prema grafikonu 7.) te smatraju da će inkluzija djece s oštećenjem sluha koristiti i drugoj djeci. Važno je napomenuti da učitelji/ce smatraju da djeca s oštećenjem sluha ne usporavaju rad u redovitim razrednim odjelima (grafikon 13.), a aktivnost takve djece na satu glazbene kulture je označena kao visoka (prema Grafikonu 16 samo 4% učitelja tvrdi da je učenik s teškoćom sluha nezainteresiran i pasivan). Grafikon 17 nam, između ostalog, pokazuje mišljenje 15% učitelja/ica koje smatraju da učenik s teškoćom sluha uspijeva pratiti nastavu zajedno s drugim učenicima. Zbog svega navedenog, potvrđujemo prvu hipotezu.

Hipotezu 2: *učitelji koriste razne metode i sredstva kako bi potaknuli učenike na glazbene aktivnosti* također možemo potvrditi uzimajući u obzir rezultate odgovora učitelja/ica koji su se u svom radu susreli s učenicima oštećena sluha. Već smo naveli da učitelji prilagođavaju nastavne materijale (Grafikon 6.); prilikom odabira strategija poučavanja u fokus stavljaju učenika (Grafikon 7.). Velika većina njih smatra da im je potrebna pomoć asistenta pri radu s učenicom koji ima teškoće sa sluhom (Grafikon 12.), a istovremeno je negativan podatak taj da škole ne osiguravaju opremljenost različitih sredstava za učenike s oštećenjem sluha na satu Glazbene kulture (Grafikon 14.). Bez obzira što je

većina anketiranih učitelja odgovorila pozitivno na tvrdnju da imaju potrebno obrazovanje za rad s učenicima s teškoćama sa sluhom (Grafikon 3), njih čak 68,3% (prema Grafikonu 15) smatra da je potrebno pohađati dodatne radionice radi stjecanja novih znanja o edukaciji djece s oštećenjem sluha. Grafikon 17 nam pokazuje (ako izuzmemo odgovore učitelja/ica koji se nisu susreli s učenikom koji ima teškoće sa sluhom) da se većina učitelja/ica trudi motivirati učenika s oštećenjem sluha za glazbene aktivnosti pokretom ili oponašanjem ostalih učenika, a jedan dio smatra da učenik s oštećenim sluhom uspijeva pratiti nastavu zajedno s drugim učenicima, kako smo naveli i ranije. Učitelji su, kako je vidljivo iz Grafikona 18 i 19, naveli da koriste različite metode u radu s učenicima s oštećenjem sluha (vizualne metode, taktilne metode doživljaja zvuka, metode interpretacije, koriste i razne glazbene igre, glazbena pomagala, euritmiju, demonstracija, prezentacije i slično). Važne odgovore koji potvrđuju ovu hipotezu možemo iščitati iz Grafikona 20 u kojem je vidljivo da dio učitelja/ica primjenjuje nastavne materijale u radu s učenikom koji ima teškoće sa sluhom na nastavi Glazbene kulture (naveli su upotrebu jednostavnih instrumenata, slikovne materijale, udaraljke, fotografije, videozapise, nastavne listiće i slično). Iako rezultati pokazuju da učitelji/ce u većoj mjeri ne primjenjuju metode u radu s učenikom oštećena sluha na satu Glazbene kulture (73% prema Grafikonu 18) kao ni nastavne materijale (62% prema Grafikonu 20), to je zato što je veći postotak učitelja/ica koji se nisu susreli s učenikom oštećena sluha. Ipak, uzorak učitelja koji imaju takvih iskustava pokazuje da velik dio njih koristi razne metode i sredstva u radu s učenicima koji imaju teškoće sa sluhom, stoga ovu hipotezu ipak potvrđujemo.

Hipotezu 3: *glazba pozitivno utječe na učenike s teškoćom sluha* također možemo potvrditi jer rezultati pokazuju da se učitelji u potpunosti slažu s tvrdnjom da glazba povoljno utječe na učenike s teškoćama sa sluhom (64,4% prema Grafikonu 11) što je u skladu s brojnim provedenim istraživanjima koja kažu kako glazba može pozitivno utjecati na učenike oštećena sluha. Za potvrdu ove hipoteze važno je naglasiti da učitelji u velikoj većini smatraju kako djeca s oštećenjem sluha mogu slušati glazbu (Grafikon 10), kao i odgovori koje možemo iščitati iz Grafikona 9 gdje je vidljivo da djeca bez teškoća prihvaćaju vršnjake s oštećenjem sluha, što svakako odražava pozitivan utjecaj na njih.

ZAKLJUČAK

Polazak u školu za dijete oštećena sluha predstavlja velik izazov. Inkluzija učenika s oštećenim sluhom također predstavlja izazov, ali za sve sudionike u odgojno – obrazovnom procesu. Učitelji/ce se u tim situacijama ponekad možda ne osjećaju dovoljno kompetentnima, nemaju dovoljno informacija ili nastavnih materijala i školske opreme. Također, većina učitelja se pribojava da neće uspjeti ostvariti komunikaciju s učenikom oštećena sluha te da ih učenik neće razumjeti. Međutim, upravo je učitelj/ica osoba koja će najviše pomoći učeniku oštećena sluha da uz primjenu prilagođenih nastavnih metoda i materijala usvoji određeni nastavni sadržaj. Na temelju provedenog istraživanja zaključili smo da su učenici s oštećenjem sluha uglavnom uključeni u redovite programe osnovne škole. Nadalje, prema hipotezi koju smo potvrdili, a koja govori o primjenjivanju metoda i nastavnih materijala u radu s učenikom oštećena sluha, dolazimo do zaključka da učitelji/ce koji su se susreli s učenikom oštećena sluha na satu Glazbene kulture primjenjuju različite metode i nastavne materijale od kojih su neke različite vizualne metode, taktilne metode doživljaja zvuka, metode interpretacije, glazbene igre, glazbeni instrumenti, slikovne priče, pjevanje uz pokret, Orffov instrumentarij, vizualna pomagala, euritmiju, zvučnu loptu i slično. Posljednja hipoteza koja kaže da glazba pozitivno utječe na učenike s teškoćom sluha je također potvrđena, što je možda i najvažniji rezultat ovog istraživanja. Na satu Glazbene kulture, učenik s oštećenim sluhom može imati poteškoća, ali svakako može sudjelovati u svim glazbenim aktivnostima te tako uživati sve pozitivne utjecaje glazbe na cjelovit razvoj, što je i jedna od najvažnijih zadaća nastave glazbe u osnovnoj školi.

LITERATURA

- Bakota, K. i sur., (2014). Čujete li razliku?: priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora. Zagreb: Osnovna škola Davorin Trstenjak.
- Dulčić, A. i Kondić, Lj. (2002). *Djeca oštećena sluha*. Zagreb: Alinea.
- Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb: Alca script.
- Ivasović, V. (2014). *I ja želim znati! Gluhi i nagluhi učenik u redovnoj školi*. Zagreb: Hrvatski savez gluhih i nagluh.
- Kovačić, G. (2015). *Glazbene aktivnosti djece s poteškoćama u razvoju*. S mreže preuzeto 18. 6. 2021. s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:134:889272>
- Krampač-Grljušić, A. i Marinić, I. (2007). *Posebno dijete: priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama*. Osijek: Grafika.
- Kurikulum nastavnih predmeta: Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije. Škola za život. (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. S mreže preuzeto 2. 7. 2021. s https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/06/GKGU_kurikulum.pdf
- Mustać, V. i Vicić, M. (1996). *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi: priručnik za prosvjetne djelatnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pribanić, Lj. (2014). Mogu sve, osim čuti – uključivanje djece i mladih s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja. U: Slavica Jelić (Ur.) *Priručnik za rad s osobama s komunikacijskim teškoćama u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu*. (pp. 22-61). Zagreb: Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“.
- Romstein, K. i Velki, T. (2015). *Učimo zajedno: priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Osijek: Osječko-baranjska županija, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayer.
- Škojo, T. (2018). *Individualizirano poučavanja i inkluzija učenika s oštećenjem sluha u nastavi glazbene kulture – nastavnički izazov*. Neobjavljeno predavanje. U: V. Marković i J. Martinović Bogojević, Crna Gora: Muzička akademija, Univerzitet Crne Gore.
- Thompson, J. (2016). *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*. Zagreb: EDUCA.
- Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

THE INCLUSION OF HEARING IMPAIRED CHILDREN IN MUSIC CULTURE EDUCATION

Abstract

Children who suffer from hearing impairment tend to be included in the regular program of primary schools, where they participate equally alongside their peers in the educational process. However, the inclusion of hearing-impaired pupils in regular classes can represent a challenge for teachers who lack the sufficient information and knowledge about working with such pupils. The help of the so-called teaching assistants can prove to be of great importance in these cases. This requires more time and attention from teachers, as well as the adaptation of methods and procedures, so that a child with a hearing impairment could adopt the intended teaching contents and so that every pupil could be involved in all class activities regarding music culture. Music can serve as a stimulus for boosting activity and collaboration, as well as for the overall development of a child with hearing impairment.

This paper presents the results of the research which examines three aspects of music culture education: (1) the extent to which lower primary school students with hearing impairment are included in the regular curriculum; (2) methods and instructional materials used by teachers whilst teaching music culture; and (3) the way in which music affects hearing impaired pupils. For the purposes of the research, the survey was conducted during May and June 2021 on a random sample of 104 primary school teachers in the Republic of Croatia. The results confirm the inclusion of children with hearing impairment in regular classes, the ongoing application of different methods and instructional materials by teachers, as well as the general positive impact that music has on such children.

Keywords: hearing impaired pupils, music culture education, inclusion

POTRAGA ZA BLAGOM ISTRE

SABINA PETROVIĆ

Osnovna škola Jože Šurana
52463 Višnjan
e-mail: sabina.petrovic1@skole.hr

TINA PAJDAŠ

Osnovna škola Jože Šurana
52463 Višnjan
e-mail: tina.pajdas@skole.hr

UDK / UDC: 37.091.31-027.541(497.571)
Stručni rad / Expert paper

SAŽETAK

Rad sadrži osobna iskustva učiteljica s implementacijom zavičajne projektne nastave u svakodnevni rad s učenicima. Interdisciplinarnim pristupom istražene su zavičajne osobitosti s ciljem upoznavanja i očuvanja tradicijskih vrijednosti. Obiteljsko, školsko i društveno okruženje njegovalo je zavičajnu baštinu u maloj mjeri što se očitovalo u učeničkom nepoznavanju tradicijskih plesova, pjesama, zavičajnog govora i običaja. Prilikom razrade projekta posebna pozornost usmjerena je na suradnju škole s roditeljima, članovima obitelji i lokalnom zajednicom.

Pravovremenim planiranjem omogućena je uključenost učenika u donošenje odluka, ideja te sudjelovanje u raspravama o realizaciji i fazama projekta. Zavičajni sadržaji provedeni su kroz redovnu nastavu, izvannastavnu

aktivnost, integrirane dane i smotru projekta u obliku glazbenog igrokaza. Razine ishoda postignute su tematskim odabirom sadržaja hrvatskog jezika, matematike, prirode i društva, likovne, glazbene te tjelesne i zdravstvene kulture. Izazovno je bilo približiti duhovna i materijalna dobra baštine te potaknuti znatiželju osmogodišnjaka za vrijednostima, znanjima i vještinama koje su globalizacijom potisnute. Projektom se od učenika tražilo preuzimanje inicijative kroz dramski izričaj, komunikaciju i suradnju prilikom održanih radionica s roditeljima, djedovima i bakama te snalaženje u novim situacijama kroz gostovanja i smotre projekta.

Ključne riječi: zavičajna nastava, projektna nastava, identitet, iskustveno učenje, baština, glazbeni igrokaz

UVOD

Jedan od velikih izazova poučavanja je kako oblikovati učenika koji će prihvaćati različitosti, biti tolerantan, kvalitetno komunicirati i razumjeti svoju okolinu. Sveobuhvatna globalizacija nameće nam potrebu da mijenjamo načine poučavanja. Može li se razviti tolerancija tako da se učenicima priča o njoj, a oni pažljivo slušaju? Mogu li učenici poštovati baštinu ako je ne osjete, opipaju, otpjevaju, upoznaju, istraže, otplešu ili izgovore? Da bi prihvatio različitosti, učenik mora razumjeti vlastitu kulturu i identitet. Povezivanjem sa stvarnim životom i okolinom počinje je razumijevati i prihvaćati. Osim gradnje identiteta kojim stvaramo preduvjet za njegovanje različitosti u kasnijoj dobi, projektnom i istraživačkom nastavom odgajamo i obrazujemo učenika za budućnost razvijajući njegove temeljne vještine. U ovom radu opisan je spoj zavičajnosti i projektne nastave kao idealan primjer kako doprinijeti razvoju kompletnog učenika koji surađuje, razumije, poštuje, planira, istražuje, propitkuje, zaključuje i rješava probleme kroz razumijevanje vlastite kulturne baštine.

PROJEKTNNA NASTAVA

Projektzna nastava je „jedan od oblika školskog učenja“ (Matijević, 2008/2009: 188). Jedno od osnovnih obilježja projektne nastave je nastava usmjerena na učenika koji je aktivan sudionik u nastavnom procesu.

„Alternativni pedagozi ističu kako se u školi ne uči samo glavom, nego glavom, rukom i srcem!“ (Matijević, 2008/2009: 189). Učenik se aktivira istraživanjem, bilježenjem, otkrivanjem, proučavanjem, suradnjom, komunikacijom, samostalnim korištenjem uređaja i programa, analizom sadržaja... „Jedan od najboljih darova koji možemo ponuditi svojim učenicima je svijest o vezi između učenja i stvarnog života. Upotreba zadataka koji su izazovni, smisleni i povezani sa svakodnevnim životom pozitivno utječu na učeničku motivaciju...“ (Herout-Bakarić, 2005: 158).

Projektnom nastavom razvijaju se kompetencije vrlo važne za život i rad: tolerancija, empatija, suradništvo, odgovornost, komunikacija i rješavanje sukoba. Jasno postavljeni ciljevi projektne nastave omogućuju nam da ne odlutamo u samom procesu, a pravovremeno planiranje jedna je od bitnih značajki za uspješnost projekta.

„Radom na projektu učenik:

- Razvija samostalnost i odgovornost u radu
- Razvija samostalnost u traženju i pronalaženju informacija te njihovu kritičkom vrednovanju
- Razvija sposobnost timskog rada
- Razvija spoznaju o važnosti i smislu podjele rada
- Razvija sposobnost donošenja odluka pojedinačno i u timu
- Razvija kritički odnos prema vlastitom i tuđem radu
- Razvija vještine planiranja
- Osposobljava se za dobru procjenu raspoloživih resursa
- Dobiva mogućnost upoznavanja različitih metoda rada i učenje putem različitih metoda
- Razvija sposobnost strukturiranja materije i integriranja zajednički dobivenih rezultata
- Razvija upornost i želju za rješavanjem problema
- Razvija sposobnost predstavljanja svog rada, artikulacije, izražavanja“ (Maleš, Stričević, 2009.)

Cilj svakog projekta je dobrobit učenika neovisno o njegovoj temi ili vremenskom okviru. Osim općih ciljeva pridonosi razvoju specifičnih vještina i kompetencija učenika.

Prilikom vrednovanja rada učenika u projektu najčešće se koriste različite *check* liste za samovrednovanje i rubrike koje omogućuju da učenici znaju što se od njih očekuje i na kojoj razini. Praćenje napretka učenika te pozitivna i pravovremena povratna informacija su od velike važnosti za održanje motivacije. Prilikom vrednovanja važno je sagledati cijeli proces, a ne samo rezultat, te poticati aktivnost pojedinca i skupine tijekom cijelog trajanja projekta.

Projektna nastava traži od učitelja kvalitetnu pripremu i planiranje, a tijekom projekta praćenje rada učenika. Od učenika se očekuje aktivno sudjelovanje, koje je ponekad „aktivnije“ od nastavnickog, te vrednovanje vlastitog rada.

Projekt često nije samo djelovanje razreda i učitelja, već se može proširiti na cijelu školu, lokalnu zajednicu, roditelje, tj. na tzv. „pomagače“ (Matijević, 2008/2009).

Predstavljanje projekta nesmije izostati. Naprotiv, potrebno ga je predstaviti kroz projektni dan, izložbu, priredbu, javni događaj, video prezentaciju, web stranicu škole... Diseminacija, tj. vidljivost projekta od velikog je značaja jer primjere dobre prakse treba pokazati objavom u medijima, organiziranjem radionica, objavom na društvenim mrežama...

Vrednovanje samog projekta vrše sudionici, vanjski suradnici, roditelji i „pomagači“ prema različitim pripremljenim anketama, *check listama*, razgovorom, sastancima...

ZAVIČAJNA NASTAVA

„Cilj projekta je formiranje institucionalnog oblika očuvanja istarskog zavičajnog identiteta, odnosno uvođenje zavičajne nastave i tradicijske kulture u predškolske ustanove te osnovne i srednje škole na području Istarske županije, te čuvanje svog regionalnog bogatstva i naše regionalne posebnosti“ (<http://www.za-nas.hr/zavicajna-nastava>).

Voditelj projekta je profesor Vladimir Torbica, a koordinator projekta i urednik je Noel Šuran. „Radna skupina za provođenje i implementiranje projekta priredila je prijedlog programa koji obuhvaća učenike od prvog do osmog razreda obveznog osnovnoškolskog obrazovanja. Program sadržava ciljeve, zadatke, ishode učenja te predlaže i nastavne cjeline koje će učiteljima i nastavnicima, ali i stručnim suradnicima škola pomoći u provođenju Programa.“ (<http://www.za-nas.hr/skola>). Svaki kurikulum je napisan i na talijanskom jeziku.

Kurikulumi:

Integrirani program poticanja zavičajnog identiteta za djecu u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Institucionalizacija zavičajne nastave u Istarskoj županiji - Implementacija zavičajnih sadržaja u osnovnim školama

Institucionalizacija zavičajne nastave u Istarskoj županiji - Implementacija zavičajnih sadržaja u srednjim školama

Važnost zavičajne nastave očituje se u sve većem globalizacijskom gubljenju identiteta. Očuvanjem baštine, razumijevanjem okoline i povijesnog konteksta, razvijamo dijete koje postaje građaninom svijeta i tolerira različitosti. „Identitet podrazumijeva izgradnju osobnoga, rodnog, kulturnog i nacionalnog identiteta, a temelji se na znanju o sebi i drugima. Učenici se potiču na

izražavanje svojih vrijednosti i stavova, uvažavanje vrijednosti i stavova drugih, na poštivanje različitosti i dobrobiti drugih, što je važno za uspješno i aktivno sudjelovanje u neposrednoj zajednici i društvu. Uče o važnosti poštivanja i očuvanja hrvatskoga jezika te materijalne i nematerijalne kulturno-povijesne baštine Republike Hrvatske.“ (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, Ministarstvo znanosti i obrazovanja nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje prijedlog nakon javne rasprave prosinac 2017.)

IMPLEMENTACIJA PROJEKTA POTRAGA ZA BLAGOM ISTRE KROZ NASTAVNE PREDMETE

Svjesni važnosti očuvanja tradicijskih plesova, pjesama, glazbala i cjelokupne kulturne baštine, odabran je projekt kao odgojno-obrazovna metoda kojom su se učenicima približili gotovo zaboravljeni običaji njihovog zavičaja. Ideja je građena na prirodnim interesima djeteta – interesu za kontaktom s ljudima i razgovorom, interesom za istraživanjem, interesom za stvaranjem i građenjem te interesom za umjetničkim izražavanjem što nam je bila misao vodilja tijekom osmišljavanje projekta i cjelokupne njegove provedbe.

Motivacija za osmišljavanjem i provođenjem ovako opsežnog projekta proizašla je iz spoznaje da učenici ne poznaju istarska tradicijska glazbala, da su im zvučala oštro i neprihvatljivo, uglavnom zbog nedostatka želje da ih istraže, upoznaju i shvate njihovu važnost za glazbenu povijest Istre. Porazavajuća je bila spoznaja kako se učenici srame čakavskog narječja, istovremeno izrugujući osobe koje ga koriste u svakodnevnoj komunikaciji. Povezivanjem tematike sa stvarnim životom, aktivnim uključivanjem bliskih osoba učenika (roditelja, djedova i baka) u sudjelovanje u projektu, povezivanjem s lokalnom zajednicom, razvijanjem tolerancije i osjećaja zajedništva, tematika je približena učenicima budeći ljubav i poštovanje prema kulturnoj baštini Kaštelira i Labinaca.

Na samom početku jasno su naznačeni ciljevi projekta:

- čuvanje i njegovanje nematerijalne kulturne baštine Istre kroz plesanje tradicijskih plesova, pjevanje tradicijskih pjesama kraja, pričanje priča te igranje tradicijskih igara;
- njegovanje čakavskog narječja mjesta Kaštelir i Labinci kroz svakodnevni razgovor, zapisivanje recepata tradicionalne istarske kuhinje te čitanjem književnih tekstova;

- uključivanje lokalne zajednice u odgojno – obrazovni proces kroz radionice.

Jedno od temeljnih načela projektne nastave je pravovremeno planiranje kojim će se odrediti vremenski tijek projekta te koraci o odgovornosti unutar dionica projekta. Projekt Potraga za blagom Istre trajao je od lipnja 2018. godine kada su određeni ciljevi projekta, planirane aktivnosti kojima će se ostvarivati ciljevi te priprema unošenja projekta u kurikulum sljedeće školske godine. S obzirom na sveobuhvatnost, osmišljena je istoimena izvannastavna aktivnost te godišnji plan i program iste u skladu s ciljevima projekta. Projekt je trajao do ožujka 2019. godine kada je prezentiran glazbenim igrokazom. Temi projekta pristupilo se interdisciplinarno, s različitih stajališta i područja djelovanja, čime je razvijen cjelovit pristup tematici. Projekt je proveden kroz redovnu nastavu Likovne kulture, Glazbene kulture, Tjelesne i zdravstvene kulture, Hrvatskog jezika, Prirode i društva te sata razrednika, a dio kroz izvannastavnu aktivnost i radionice. Implementacijom projekta odgojno-obrazovnom procesu prilagođeni su sadržaji svakog nastavnog predmeta. Kroz predmet Hrvatski jezik ciljevi projekta ostvarivani su pripovijedanjem prema poticaju, opisivanjem (tradicijskih glazbala - roženice), izvješćivanjem o obavljenom zadatku i prošlom događaju, pisanjem obavijesti, izražajnim čitanjem i stvaralačkim pisanjem, određivanjem vrsta rečenica na čakavskom narječju, određivanjem imenica u tekstovima na čakavskom narječju, dijelova pjesama na čakavskom narječju, redosljeda događaja u priči, glavnih i sporednih likova. Pojmove igrokaz, uloga, gluma, pozornica i kazališna predstava učenici su usvajali aktivnim stvaranjem vlastitog glazbenog igrokaza kojim su gledateljima približili tradicijske običaje Kaštelira i Labinaca. U nastavi Likovne kulture pomno se birao motiv - površina na motivu šterne, građevine i tijela u prostoru kroz gradnju *kažuna* od škriila, čistoća boje kroz crtanje *tkanice* te točka i crta kroz promatranje i crtanje velike i male *roženice*. U nastavi Matematike uvježbavali smo zbrajanje, oduzimanje i uspoređivanje brojeva do 100 kroz kartanje *briškule*. Upoznavanjem zavičaja i svojeg mjesta kroz terensku nastavu približili su se učenicima nastavni sadržaji prirode i društva te su im postali zanimljiviji.

Ciljevi projekta ostvareni su kroz plesanje *baluna* i šete paši, pjevanje tradicijskih pjesama (*Na hrastu je naranča rodila, Nanaj, nanaj lipi sin, Baba bere lobodu, Opa, opa, opsasa, Divojka je ruže brala, Katarina, zlata kći, Draga nam je zemlja*), igranje tradicijskih igara (*kafe, pljočkanje, briškula, šija-šija*).

Organizirane su terenske nastave kroz koje su učenici bolje upoznali svoj zavičaj (posjet Parku kažuna u Vodnjanu, posjet Etnografskom muzeju u

Pazinu). Jedna od njih je koncert Noela Šurana “*Zasopimo sakakuor*” (štuorija od jene čudne mužike) gdje su imali priliku vidjeti razna glazbala Istre i njihova obilježja.

Odgojni ciljevi (suradnja, tolerancija, komunikacija, strategije rješavanja sukoba, koordinacija među članovima grupe, suočavanje s kritikom, metode rasprave, prihvaćanje različitosti i mnogi drugi) izrazito su naglašeni tijekom trajanja projekta te nije bilo potrebno umjetno stvarati situacije u razredu, već su se one pojavljivale prirodno.

Jedna od najvažnijih sastavnica projekta je suradnja na svim razinama. Kolege učitelji uključili su se u izradu materijala za glazbeni igrokaz kroz svoje likovne grupe s učenicima viših razreda. Bake su spremno održale radionice na kojima su učenici mijesili *pljukance*, *fritule*, *kroštule* i *paštine* čime je povezano kognitivno, afektivno i psihomotoričko područje.

Slika 1. Izrada pljukamaca



Djedovi učenika prisjetili su se vlastitog djetinjstva i odrastanja pripovijedajući o igrama kojima su kratili slobodno vrijeme, ali i svakodnevnim dužnostima koje današnje generacije teško prihvaćaju i razumiju. Stariji

žitelji Kaštelira i Labinaca uključili su se u projekt upoznavajući učenike s još neobjavljenim književnim tekstovima pisanim na čakavskom narječju i pjevajući pjesme pastira koji su čuvali svoja stada. Općina je prepoznala važnost projekta za lokalnu zajednicu te je velikodušno dodijelila prostore u kojima se uvježbavao glazbeni igrokaz, a kasnije i prezentirao cjelokupni projekt.

Slika 2. Grupna pedagogija



Učenici su aktivno sudjelovali u pripremi i vođenju radionica u koje su se roditelji rado uključili. Izrađivali su kažune od škrila i šterne od glinamola.

Slika 3. Izrada kaŕuna



Slika 4. Izrada bunara (ŕterne)



IZAZOVI U RADU NA PROJEKTU POTRAGA ZA BLAGOM ISTRE

U radu na projektu tijekom svih faza projekta javili su se brojni izazovi. Odabrana tema u projektu Potraga za blagom Istre za učenike drugog razreda PŠ Kaštelir bila je neistražena i nije im bila dovoljno bliska, stoga u početku nisu osjećali motivaciju za njezinim istraživanjem i proučavanjem. Omogućujući im da aktivno sudjeluju u planiranju i provedbi aktivnosti, donošenju odluka kroz podjelu pojedinačnih zadataka i mogućnosti odabira partnera u različitim aktivnostima, njihova je motivacija rasla.

Za uspješnu implementaciju projekta u nastavu ključna je bila pravovremena priprema i planiranje. Nužno je bilo uključiti učenike u ovu fazu projekta kroz raspravu, poticaje i ideje jer u su njima budili entuzijazam. Učenici su predlagali relevantne osobe (djedove i bake) kao izvore znanja o temi projekta te su pretraživali tiskane materijale i elektroničke izvore uz pomoć učitelja. Oblik rada i aktivnosti bili su prilagođeni dobi učenika. Faze projekta i vremenski okvir određenih faza prilagođen je brzini učenja učenika i njihovoj spremnosti za prelazak u novu fazu. Drugi razred brojao je ukupno 21 učenika zbog čega je bilo izazovno pronaći mjesto za uvježbavanje glazbenog igrokaza. Općina je prepoznala važnost projekta za učenike i lokalnu zajednicu te je ustupila prostor na korištenje.

Tijekom svih faza odvijanja projekta najveći je izazov bio zadržati razinu motivacije učenika. Poteškoće su se osjetile prilikom uvježbavanja plesnih struktura i kretanja po pozornici u sklopu glazbenog igrokaza kojim je planirana prezentacija projekta. Plesne strukture uvježbavale su se sve dok svi učenici nisu došli do korektne razine usvojenosti plesnih figura. Ovakve su situacije razvijale prihvaćenje, toleranciju i razumijevanje učenika koji su brže usvajali plesne figure. U ovoj je fazi nužno prihvatiti i usvojiti moguće izmjene u projektu koje su nastale zbog objektivnih teškoća ili nepredviđenih spoznaja stečenih tijekom rada. Primjerice, uočeno je kako učenik koji je bio zadužen za sviranje svoj zadatak nije uspijevaao izvršiti na prihvatljivoj razini te su učenici samostalno odlučili kako će njegov zadatak odraditi drugi učenik. Na početku uvježbavanja plesnih struktura učenici jedni drugima nisu htjeli dati ruke. Dodir i takav način kretanja im je bio stran i nelagodan. Razgovorom i radionicama na satu razrednika učenici su se suočili s problemom i nastojali ga riješiti

Prilikom izvođenja glazbenog igrokaza i prezentacije projekta Potraga za blagom Istre pojedini su se učenici susreli s tremom od javnog nastupa te su njihove uloge preuzimali oni „hrabriji“.

VREDNOVANJE PROJEKTA

Vrednovanje projekta od strane učenika sastojalo se od kombinacije samovrednovanja i višnjačkog vrednovanja na samom kraju projekta, što je ujedno bila i velika greška jer su učenici bili koncentrirani isključivo za zadnju fazu projekta, a to je glazbeni igrokaz. Češće samovrednovanje različitih aktivnosti pozitivnije bi djelovalo na učeničku motivaciju, a učiteljicama bi bila dobra povratna informacija o kretanju samog projekta. Različite anonimne ankete bi dale transparentniji rezultat o radu tima i odnosima između učenika te o njihovim osjećajima. Učenici bi ranije osvijestili važnost rada u timu te odgovornost koju imaju u sklopu skupine.

Provedenim vrednovanjem na kraju projekta dobiveni su vrlo zanimljivi rezultati. Listić za vrednovanje ili „listić istine“, kako su ga nazvali, učenici su rješavali cijeli školski sat jer im je trebalo pojasniti pitanja i voditi ih:

1. Jesi li zadovoljan/na organizacijom projekta (igre, ples, pjevanje, crtanje roženica, radionice s roditeljima, radionice s djedovima i bakama, probe u razredu, probe na pozornici)?

Zaokruži.

Vrlo sam zadovoljan/na Nešto mi se sviđjelo, a nešto nije Nisam zadovoljan/na

Graf 1. Zadovoljstvo organizacijom projekta



2. Kako si se osjećao/la za vrijeme rada na projektu (pjevanje, ples, gluma, radionice, učenje...)? Zaokruži samo jednu tvrdnju koja najbolje opisuje tvoj osjećaj.



Bilo mi je dosadno.



Loše sam se osjećao/la.



Jako sam se dobro osjećao/la.



Bio sam zabrinut/a i često sam se pitao/la mogu li ja to.



Puno sam toga naučio/la.

Graf 2.. Osjećaj tijekom rada na projektu



Odabir samo jedne tvrdnje im je bio vrlo izazovan.

3. Dopuni rečenicu:

Najdraže mi je bilo _____, a najteže _____.

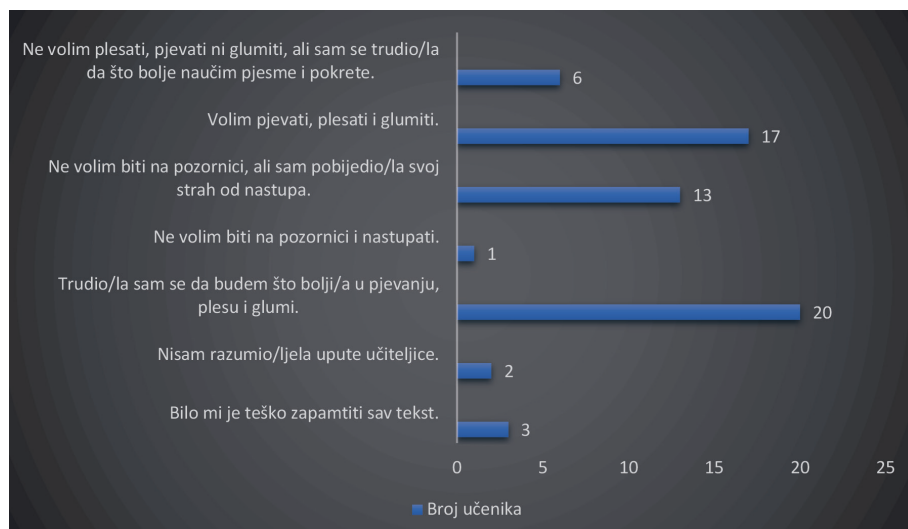
Složili su se da im je najlakše bilo pjevanje, ples i gluma, a najteže im je bilo savladati ples *balun*.

U četvrtom zadatku se tražilo od učenika da procjene svoj rad, trud i napredak. Mogli su zaokružiti više navedenih tvrdnji.

4. Zaokruži broj ispred rečenice koja dobro opisuje tvoje razmišljanje

1. Bilo mi je teško zapamtiti sav tekst.
2. Nisam razumio/jela upute učiteljice.
3. Trudio/la sam se da budem što bolji u pjevanju, plesu i glumi.
4. Ne volim biti na pozornici i nastupati.
5. Ne volim biti na pozornici, ali sam pobijedio/la svoj strah od nastupa.
6. Volim pjevati, plesati i glumiti.
7. Ne volim plesati, pjevati ni glumiti, ali sam se trudio/la da što bolje naučim pjesme i pokrete.

Graf 3. Samoevaluacija učenika



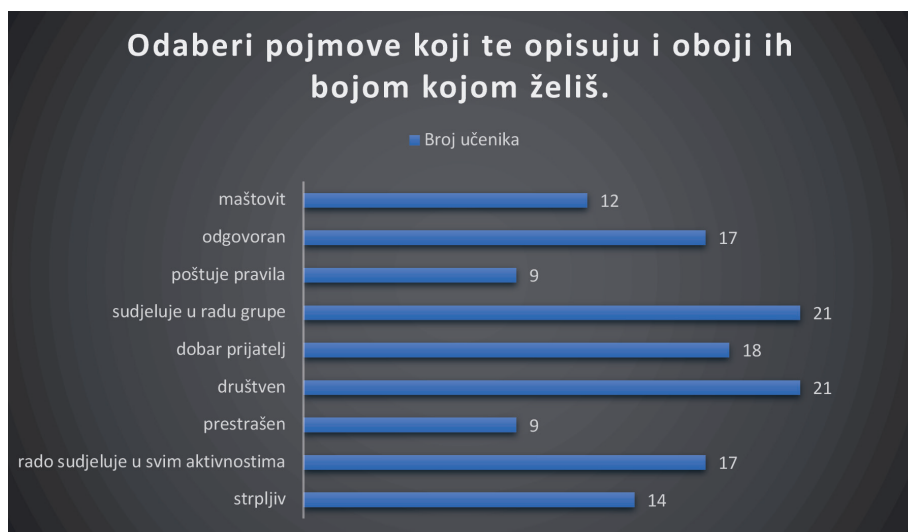
Učenici su procijenili da su dali sve od sebe bez obzira na njihove prethodne preferencije. Neki su čak pobijedili strah od nastupa. Čak 17 učenika je izjavilo da vole pjevati, plesati i glumiti, što je bilo neočekivano obzirom na početno negodovanje kod plesanja.

U petom zadatku trebali su obojati karakterne crte koje ih najbolje opisuju. Cilj je bio osvijestiti koliko su neka ponašanja važna za uspjeh rada cijele skupine.

5. Odaberi pojmove koji te opisuju i oboji ih bojom kojom želiš.

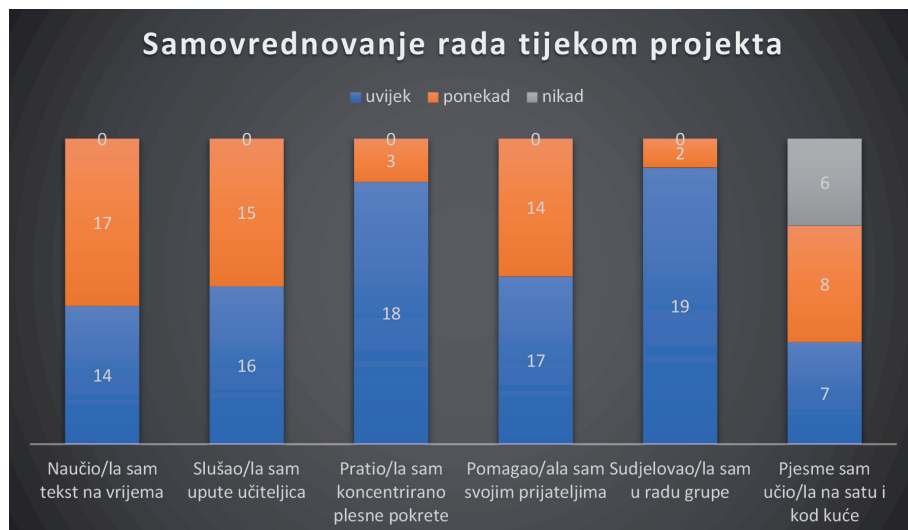
Strpljiv, rado sudjeluje u svim aktivnostima, prestrašen, društven, dobar, prijatelj, sudjeluje u radu grupe, poštuje pravila, odgovoran, maštovit

Graf 4. Samoprocjena karakternih crta



U sljedećem izazovu učenici su trebali zamisliti da su učitelji i bilo je potrebno pohvaliti vršnjaka i navesti razlog pohvale. Neki od učenika su pohvalili svoje najbolje prijatelje. Budući da su se prvi put susreli s vršnjačkim vrednovanjem, to je i bilo očekivano. Neki učenici su ipak pažljivo razmislili o tome koga pohvaliti te nam ponudili vrlo zanimljive odgovore. Najviše učenika je pohvalilo glavnu glumicu, a kao razlog su naveli da je bila hrabra, da je napredovala, naučila sav tekst i trudila se. Pohvalu je dobio jedan vrlo sramežljivi učenik za kojeg je navedeno da ga treba pohvaliti jer je imao veliku tremu, a javio se da recitira jedan dio teksta. Odlučili su pohvaliti i dječaka koji je uskočio kada je drugi bio bolestan i dječaka koji je bio „ozbiljan“ i odrađivao vrlo odgovorno svoje zadatke.

Učenici su na kraju samovrednovali svoj rad kroz nekoliko elemenata.

Graf 5. Sanovrednovanje rada

Roditelji su također vrednovali projekt na samom kraju anonimnom anketom. Bili su vrlo zadovoljni organizacijom projekta, uključenošću i interesom učenika, vlastitim sudjelovanjem, naučenim gradivom... Samo je jedan roditelj bio zabrinut za gradivo matematike i prirode kod svog djeteta, ali se u ocjenama i bilješkama nisu vidjeli propusti kod učenice. Osim klasičnih odgovora, roditelji su mogli dati i kratak osvrt ukoliko su željeli. Najviše su komentirali glazbeni igrokaz jer im je bio potpuna novost. Jedan roditelj je naveo da nije mogao ni sanjati da njegov sin može izvesti ikakav ples, a kamoli ovako složenu koreografiju. Dosta roditelja je bilo ugodno iznenađeno glumom učenika, sigurnim kretanjem na pozornici i samopouzdanjem kojim su zračili dok su izvodili svoje uloge. Jedan roditelj je naglasio kako osjeti pozitivnu promjenu u ponašanju svog djeteta, a promjena se odnosi na bolju komunikaciju s nepoznatima, tj. roditelj smatra da se izrazita nesigurnost i sramežljivost kod učenice smanjila. Drugi roditelj je naglasio kako je cijelo mjesto živjelo uz i za taj projekt.

Slika 5. Program. 'Dizajn: Davorka Tumpić)

Poštovani
roditelji, bake, djedovi, učitelji i sugrađani!

Učenici drugog razreda cijelu školsku godinu marljivo su istraživali, crtali, izradivali, pisali, pjevali i plesali te tako upoznali blago koje nam polako nestaje zajedno s našim starima i njihovim uspomjenama.

Ovog projekta ne bi bilo da nismo imali podršku roditelja koji su zajedno sa svojom djecom proživljavali dane svojeg djetinjstva i izrekli neka davna sjećanja.

Pomogli su nam i najstariji sugrađani, naše none i nonići koji su se nakon 60 godina ponovno vratili u školske klupe, pričali priče o svojoj mladosti i naučili nas nekim starijm vještinama.

Sva saznanja smo uklopili u igrokaz kojeg imate priliku večeras vidjeti!

Legenda o ljubavi
Gabriela i Milke iz Nove Vasi

↪

Kaštelirci malovirci
Đačinta Legović

↪

Stare igre
(kafe, pločkanje...)

↪

Divovka je ruže brala
tradicijska

↪

Koza
Đačinta Legović

↪

Na hrastu je naranča rodila
tradicijska

↪

Moj nono
*tekst: Snježana Dikić
glazba: Tina Pajdat
aranžman: Igor Krečnjak*

↪

Balun

↪

Loze
Đačinta Legović

↪

Priča o delki
*Ivanka Bošković - Giovanna
(Iva Dordević - Neistražena)*

↪

Draga nam je zemlja
*istarska himna
Ivan Matetić - Ronjgov*

Posebna zahvala

Mariji Grebac
*koja nas je naučila pjesmu
Divovka je ruže brala*

Petrović Linu i Legović Janku
*koji su nam pričali o svom djetinjstvu
i o igrama koje su igrali*

**Antoniji Šabić,
Mariji Kocijančić,
Danijeli Ružić,
Danijeli Uziša**
*koje su nas učile mijesti
kroštale, biškote, fritule i pljukance*

Đačinti Legović
*koja je s nama podijelila
svoje pjesme "Loza" i "Kaza"
te za igrokaz osmislila "Kaštelirci malovirci"*

Svim roditeljima
*koji su
sudjelovali u radionicama
i podržali projekt.*

Slika 6. Pozivnica. (Dizajn: Davorka Tumpić)



Potruga za blagom Istre

Pozivnica

Predstavljanje projekta
učenika 2. r. PŠ Kaštelir

Dom Kaštelir
petak, 1. ožujka 2019.
u 18 sati

 OSNOVNA ŠKOLA
JOŽE ŠURANA
VIŠNJAN

ZAKLJUČAK

Projektom nastavom učeniku se omogućava izbor aktivnosti i preuzimanje inicijative što mu omogućava zadovoljavanje vlastitih interesa i potreba. Osiguravanjem okruženja u kojem aktivno sudjeluje u donošenju odluka, postavljanju pravila i njihovu pridržavanju te rješavanju problema, učenik stječe vjeru u svoje sposobnosti. U poticajnom i suradničkom okružju razvija toleranciju, poštivanje i prihvaćenje drugih, iznosi vlastite stavove istovremeno prihvaćajući tuđe, uči o procesu donošenja odluka i odgovornosti, komunicira, surađuje i rješava sukobe. Osim stjecanja temeljnih vještina, učenik se osposobljava za samostalno učenje, kritičko mišljenje i zauzimanje za sebe što su ključne kompetencije za cjeloživotno učenje. Projektna nastava omogućava učenicima da budu aktivni u procesu učenja pružajući im priliku da uče s razumijevanjem i izgrađuju sebe kao cjelovitu osobu.

Po završetku projekta evaluacijom roditelja i učenika uočeno je kako su ciljevi projekta ostvareni. Učenici su bili iznimno ponosni na uspjeh koji su postigli glazbenim igrokazom. Nakon prezentacije projekta, učenici su nastupili u Višnjanu, Vižinadi, Poreču, Rovinju te na Čakavskom saboru u Žminju. Na temelju vlastitog iskustva izvukle smo temeljne sastavnice za uspješno provođenje projekta u odgojno obrazovnom procesu:

- Pravovremeno planiranje
- Uključivanje učenika u sve aktivnosti projekta – planiranje, pripremu aktivnosti i same aktivnosti
- Uključivanje kolega, roditelja i lokalne zajednice
- Aktivnosti planirati obzirom na ciljeve projekta
- Implementirati projekt u sve nastavne predmete
- Prezentirati projekt široj javnosti

Slika 7. U istarskoj narodnoj nošnji



Projektom nastavom učitelj potiče djetetovu radoznalost i učenje s razumijevanjem. Od učenika se zahtjeva misaona aktivnost tijekom svih faza projektne nastave, pri čemu istovremeno razvijaju specifične vještine – komunikacijske, organizacijske... Projektima i istraživačkim aktivnostima dajemo dodatnu vrijednost odgoju i obrazovanju.

LITERATURA

- Herout Bakarić, R. (2005). Terenska projektna nastava matematike. U: Četvrti stručno-metodički skup, Metodika nastave matematike u osnovnoj i srednjoj školi, Motivacija u nastavi matematike, Zbornik radova, Pula – Rovinj 2005 (158). "IGSA" Pula 2005. *Institucionalizacija zavičajne nastave Istarske županije./on line/ S mreže* preuzeto 12. studenog 2021. sa: <http://www.za-nas.hr/zavicajna-nastava>, podstranica: <http://www.za-nas.hr/skola>
- Maleš, D., Stričević, I. (2009) *Rad na projektu: izazov za djecu i odrasle*. Zagreb: Udruženje Djeca Prva
- Matijević, M. (2008./2009.). *Projektno učenje i nastava*. Znamen, Nastavnički suputnik, 2. Usavršavanje, 188-225.
- Matijević, M. (2008./2009.). *Projektno učenje i nastava*. Znamen, Nastavnički suputnik, 2. Usavršavanje: 188-225. /on line/ S mreže preuzeto 4. siječnja 2022. sa: https://bib.irb.hr/datoteka/409015.Projektno_ucenje_Matijevic.pdf
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja: *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*, prijedlog nakon javne rasprave (prosinac 2017.) /on line/ S mreže preuzeto 5. siječnja 2022. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovno%C5%A1kolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf>

IN SEARCH OF ISTRIA'S TREASURES

Abstract

The paper presents teachers' personal experiences on the implementation of project-based learning about local culture in everyday work with students. The objective of the interdisciplinary approach, which explored local specificities, was to raise awareness about traditional values among students and preserve them. It was evident that local cultural heritage had been insufficiently cherished by families, schools and the local community, which resulted in students not being acquainted with traditional dances, songs, the local dialect and customs. This is why during project implementation special attention was paid to the cooperation between the school and parents, family members and the local community.

Project activities were carefully planned to enable students to be involved in decision making, ideas and discussions about the implementation and stages of the project. The learning material about local culture was integrated into regular classes, extracurricular activities, integrated days and project presentations in the form of a musical workshop. Learning outcomes were achieved by incorporating the material into the following subjects: Croatian language, mathematics, natural sciences, arts, music and physical education. It was challenging to introduce spiritual and material heritage to students and encourage the curiosity of 8-year-old students about values, knowledge and skills that the globalisation had made less prominent. The project required students to take initiative through acting, communication and cooperation during workshops in which their parents and grandparents participated as well, and to deal with new situations on the occasions of guest performances and project presentations.

Keywords: local heritage, project-based learning, identity, experiential learning, cultural heritage, musical

**INTERDISCIPLINARNE
TEME**

FILOZOFIJA I GLAZBA: POVIJESNI PREGLED

FULVIO ŠURAN

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
e-mail: fsuran@unipu.hr

UDK / UDC: 1:78](091)
Pregledni rad / Review paper

SAŽETAK

Namjera izlaganja je suštinski pristupiti pitanju odnosa filozofije i glazbe, u vidu zajedničkog podrijetla i izvornosti, odražavajući pri tome ono početno i nepromijenjeno čuđenje koje su iskusili, iako su se od tog početnog iskustva odavno odvojili i udaljili. Radi se o kratkom prilogu prisjećanja na to čuđenje u ispitivanju zajedničkog podrijetla koje, otkrivajući ga u svojoj očiglednosti, ostaje i dalje prekrasno u svojoj suštini i nadasve tajanstveno. Naročito je dobro sačuvano u svim ritmičkim elementima poezije, plesa i glazbe, posebice metrike antičke kulture. Odnos je to čije se razmišljanje, u pokušaju obuhvaćanja zajedničkoga podrijetla, proteže do samog korijena problema. Nit vodilja je promisliti o glazbi i to na načine na koje se filozofski može misliti o filozofiji gdje se svaki mogući odgovor neminovno i iznova pretvara u postavljanje novih pitanja.

Ključne riječi: Sokrat, Platon, Schopenhauer, Nietzsche, Rameau; glazba, filozofija

“Shvati, svijet, svemir, mi sami, bogova smo stvorenja; točnije, proizvod igre bogova. Zato u našoj stvarnosti ne može se nikad govoriti o apsolutnim uvjerenjima. Svi smo mi sinovi jedne uzvišene igre, čije osobine posjedujemo: nepredvidljivost, maštu, kaos, lepršavost, okrutnost” / “Vedi, il mondo, l’universo, noi stessi, siamo creazioni degli dei; meglio, prodotti del gioco degli dei. Per questo nella nostra dimensione non si può mai parlare di certezze assolute. Siamo tutti figli di un gioco sublime, che di questo ha tutte le caratteristiche: imprevedibilità, fantasia, caos, leggiadria, ferocia”

(Giorgio Colli)

POJAŠNENJE

Ovaj rad sadrži niz kratkih poglavlja čija povezanost svoju nit nalazi u znatiželjnom propitivanju odnosa filozofije i glazbe i u, više ili manje, uspješnom dokazivanju njihovog zajedničkog izvornog podrijetla radi objelodanjenja njihove usporedivosti i ‘oslušivanja’ suštine same problematike. I to u namjeri daljnjeg nastavljanja na tom putu istraživanja, u pokušaju uvijek novog preispitivanja tog, za filozofiju i za glazbu, fundamentalnog pitanja o smislu produbljivanja započetog filozofskog razmišljanja o glazbi, na isti način na koji se filozofija može filozofski promisliti. Razlog tog razmišljanja osnovu nalazi u činjenici da svaki put kada se došlo do nekakvog, barem za nas, razumno osmišljenog odgovora, prožimao nas je osjećaj da smo izgubili mnogo više od onoga što smo dobili. Treba reći da je na početku rezultat promišljanja bio razočaravajući, kao da je zadovoljstvo igre nestajalo, jer se užitak razmišljanja na kojem smo do tada tvrdoglavo ustrajali otapao poput snijega na suncu; ali istovremeno je otvarao i nove izazove jer se nije radilo o slijepoj ulici, već o vijugavom labirintu misli koje je trebalo nadvladati ulazeći u novi, složeniji labirint. I doista, filozofsko razmišljanje ima sve osobine misaonog labirinta, jer kada se odgonetne prvi stupanj zagonetke, koju se s predanošću i odlučnošću tražilo, javlja se osjećaj praznine zbog toga što prvotni užitak pomalo blijedi kad se u nekim segmentima pokazuje manjkavim. Trenutak je to, ne samo u filozofskom misaonom iskopavanju problema, koji čini da se s više odlučnosti nastavi s istragom, ulazeći dublje u suštinu enigme. Izazov je to svakog novog pitanja koje nas, samim postavljanjem, problemom vraća na početak čuđenja.

U tom smislu svako moguće novo pitanje postaje ponovno postavljanje, što čini da svaki novi odgovor pokreće ponovno postavljanje dodatnih upita, i tako se igra nastavlja u vidu ponovnog započinjanja. U stvari, to i jest narav izvorne filozofije koja svoju vitalnost, svoj fundament nalazi u postavljanju uvijek istog upita: „Zašto baš tako, a ne onako?“

U spisu *Načela prirode i milosti utemeljene na umu*, (1714.) Gottfried Wilhelm von Leibniz smatra da je temeljno pitanje filozofije: „Zašto nešto postoji, umjesto ništa?“ (...) „Ništa je zapravo“ primjećuje Leibniz, „jednostavnije i lakše od Nečega. Kao drugo, pretpostavljajući da stvari moraju postojati, tada treba postojati i mogućnost objašnjenja zašto one moraju postojati na ovaj način, a ne drugačije“ (Leibniz, 1980: 247).

I izlaganje *Filozofija i glazba* svoj hod započinje od izvornog čuđenja prema postojanju svijeta i daje do znanja da su odgovori uvijek novi: ono što se pokazuje može se tumačiti na različite načine. Donekle svjesni da konačni odgovor ne postoji, da ga neće ni biti; da ga ne može biti sve do trenutka kada se odluči spustiti zavjesu na vlastitu sposobnost življenja i radosti nastavljanja beskrajnog preispitivanja svega oko nas, pa i nas samih. Stoga, unatoč tomu što su u radu samo površno tretirani neki od značajnih elemenata problema – ako se može govoriti o problemu, a ne o igri pojavnosti – odnosa filozofije i glazbe, namjera rada je objelodaniti nova pitanja i to na temelju samih promišljanja koje ono sadrži.

UVOD

Da bi sa stajališta filozofskog istraživanja na potpuniji i shvatljiviji način obradili temu filozofije i glazbe, potrebna su neka preliminarna pojašnjenja. Razlog tome je da za suvremenog proučavatelja te tematike, a da ne govorimo općenito o ‘čitatelju’ glazbe, njezino teorijsko istraživanje pripada estetskoj dimenziji. To, međutim, nije naš slučaj jer mi polazimo od osobina glazbe u tradicionalnom svijetu i u primitivnim narodima, kao što ih definira moderna etnologija¹. Razlog? U arhaičnoj Grčkoj nije postojao rascjep koji će naknadno

1 Ovdje promatramo osobine glazbe kao one što u sebi sadržavaju određena učenja koja su se danas izgubila. U vezi toga evo što kaže J. Evola u svojoj poznatoj knjizi *Pobuna protiv modernoga svijeta*: “...kada mi tradicionalni svijet suprotstavljamo modernom svijetu, ta je opozicija istodobno idealna. Karakter vremenitosti i povijesnosti u biti je svojstven samo jednom od dva njegova pojma, dok je drugi, onaj koji se odnosi na sve civilizacije tradicionalnog tipa, karakteriziran je osjećajem onoga što stoji izvan vremena, odnosno iz kontakta s metafizičkom

unijeti kršćanstvo, u liku religije odvojene od umjetnosti, od obrazovanja i od politike. Osobina je to koja će s vremenom dovesti do nastanka intelektualizma. Trenutak je to kada svijet prestaje biti hijerofanija, dovodeći do rascjepljenja čovjeka od božanstva. Taj je čin doživljen kao nešto nepremostivo, jer do tada, do ljudskog razdvajanja od božanskog, čovjek je živio u transcendentalnoj napetosti s pripadajućom zajednicom i gradom, kao i s mogućnosti postizanja stanja polu-božanstva posredstvom vlastite usklađenosti s ritmom svemira: kao i općeprihvaćenog identiteta mikro i makrokozmosa. Čovjek tradicije, kao *bios theoreticos*, svoje je ispunjenje doživljavao unutar svoje praktično-političke dimenzije, i to, kao što naglašavaju Platon i Aristotel, posredstvom reintegrirajuće vrline glazbe (Lami, 2005). To čini da izvorno filozofsko istraživanje glazbe implicira cjelovitost ljudskog iskustva.

Osim toga, naš sintetički povijesno-filozofski *excursus*, nije usmjeren samo na jednu znanstveno preciznu raspravu i razumijevanje filozofskog glazbenog fenomena, koliko na njezino ponovno pojavljivanje i manifestaciju kroz mislioce poput Schopenhauera i Nietzschea kao modernih tumača izvornog filozofskog osmišljavanja glazbe.

Zaključno, ovim radom želi se samo otvoriti put mogućim budućim razmišljanja o sličnim filozofski relevantnim trenucima o odnosu, odnosno, međudodnosu filozofije i glazbe, promatrajući čovjeka u svojoj cjelovitosti, a ne partikularnosti. Dakle, ne samo kao glazbenika, već i kao filozofa.

POSTOJANJE IZMEĐU NIŠTA I POSTAJANJA

Vraćajući se na prvotno filozofsko pitanje ‘*zašto nešto umjesto ništa*’, treba naglasiti da temeljno uvjerenje zapadne kulturne civilizacije djeluje u uvjerenju da živi u vremenu, u povijesti. To podrazumijeva postojanje *nečega*

stvarnošću koja iskustvu vremena daje sasvim drugačiji oblik, mitološki, sličan ritmu i prostoru, a ne kronološkog vremena. I u liku degenerativnih ostataka, tragovi ovog kvalitativno drugačijeg oblika vremenskog iskustva još uvijek postoje u nekim takozvanim primitivnim populacijama“ / “...quando noi al mondo moderno opponiamo il mondo tradizionale, questa opposizione è simultaneamente ideale. Il carattere di temporalità e di storicità inerisce infatti essenzialmente solo ad uno dei due termini di essa, mentre l'altro, quello riferentesi all'insieme delle civiltà di tipo tradizionale, è caratterizzato dalla sensazione di ciò che sta al di là del tempo, ossia da un contatto con la realtà metafisica conferente all'esperienza del tempo una forma assai diversa, mitologica, quasi di ritmo e di spazio più che di tempo cronologico. E a titolo di residui degenerescenti, tracce di questa forma qualitativamente diversa dell'esperienza del tempo sussistono tuttora in alcune popolazione dette primitive.” (Evola, 1969: 10).

što je prije preobrata u nešto bilo ništa, u odnosu na ono prvotno ništa, što čini da je svako nešto kao takvo, u svom prostorno-vremenskom pojavljivanju, apsolutna novina. Shvaćanje svijeta koji se ne pojavljuje kao jedno od mogućih, već kao jedino moguće uvjerenje svih prethodnih, sadašnjih i budućih ljudskih civilizacija u liku epistemske (nedvojbene) istine koja vodi i inspirira svako daljnje uvjerenje i čini da se na toj osnovi organizira i cijelo ljudsko postojanje.

Nasuprot toj novini, prvobitni čovjek ne 'čini' povijest, ne poznaje povijesnu kategorizaciju stvarnosti i stoga se nalazi u još neiskazanoj dubini predsvjesne kategorizacije vremena. Za njega bitak i ništa (ili ne-bitak) ne posjeduju onaj smisao povijesti, koji obuhvaćajući čovjeka unutar dolazećeg svjetonazora svijesti neminovno potiskuje u egzistencijalnu tjeskobu, u poraz i uništenje, iz čega se na razne načine nastoji izvući. U tom je smislu zanimljiv mit o frigijskom kralju Mide. I to ne onaj poznati i, mogli bismo reći, zabavni mit o kralju Midi i zlatnom dodiru, već onaj kojeg Nietzsche opisuje u svom spisu *Rođenje tragedije* iz 1872. godine, kao odgovor svakom *smetenom* promatraču koji zadivljeno stoji pred „fantastičnim preobiljem života“. „Tom promatraču što se već okrenuo unatrag moramo“, kaže Nietzsche (Nietzsche, 2004), ispričati drevnu priču o kralju Midi koji je „dugo lovio u šumi mudrog Silena, Dionizijevog pratioca. Kad mu je najzad dopao šaka, zapita ga kralj, što je za čovjeka od svega najbolje i najizvršnije. Zapanjen i nepokretan šutio je demon, dok nije konačno pod kraljevom prisilom kroz gromki smijeh progovorio: 'Bijedni kratkovjeki rode, porode slučaja i pokore, što me siliš da kažem ono što ti je najkorisnije ne čuti? Ono od svega najbolje tebi je posve nedostižno: ne biti rođen, ne biti, biti ništa. Sljedeće pak za tebe ponajbolje jest – brzo umrijeti“ (Nietzsche, 1997: 36-37).

Za Nietzschea 'okrenuti se unatrag' znači prepričavati povijest, stvarati povijest, biti vremenski u prostoru. To i jest pravi smisao povijesnosti, kao pobjedonosne sveopće vremenske kategorizacije društvene stvarnosti, čija je glavna uloga čovjeka obraniti od evociranog ništavila. Za to 'stanje stvari' Kierkegaard će upotrijebiti ove riječi: "Vrijeme zapravo ne postoji bez osjećaja uznemirenosti; ono ne postoji za glupe životinje koje uopće ne znaju za strepnju" (Curi, 2009: 17). To znači da svijet nije samo obično variranje postojanja, jer se u svojoj osnovi predstavlja u liku preobražaja stvarnosti s kojim se određuje početak nečega, tj. svega ljudskoga. Dakle, nečega što je prije tog bivstvovanja bilo ništa i koje se svršetkom svoje povijesnosti ponovno vraća u sveobuhvatno ništa. To je slikovito prikazano i u poznatoj slici Edvarda Muncha *Krik (The Scream)*, u liku užasnute, pomalo vampirske figure koja stoji na mostu nasuprot krvavo crvenog neba, efektно simbolizirajući ljudsku vrstu nadjačanu

osjećajem egzistencijalnog straha i tjeskobe, tj. prvotnog i završnog ništavila u svom identitetu s postojanjem kao postajanjem nečega. Dakle, ništa = nešto. Unutar tog vidokruga stvarnosti vrednovanje ne označuje spoznaju postojanja jedne vrijednosti, koliko volju da nešto ima onu određenu vrijednost, dakle, čisto htijenje nečega kao egzistencijalno bitnog.

Naime, čovjek do pojavljivanja filozofske riječi ne uviđa smisao povijesnosti pa zato i živi drugačije (*philò-mythos*, doslovno onaj koji voli mit, tj. koji stvara mitove i vjeruje i živi u njima) od čovjeka koji osvjeđuje taj smisao (*philosophòs*).

Da bi se izbjegao bezdan u kojem se volja nalazi kada evocira svijet, volja da svijet ima baš onaj određeni smisao povezuje se s voljom da stvarnost bude kozmički uređena. Ovdje se filozofija javlja kao putokaz tjeskobe, kao bijeg od prvobitnog egzistencijalnog šoka prouzrokovanog spoznajom vlastitog ništavila, kao i svakog drugog bića uopće. Na taj je način tijekom vremena postalo opravdano ono djelovanje koje se povijesno konsolidiralo u određenim civilizacijskim znakovima i simbolima, čiji se izvorni motiv zaboravio, a taj je bio obrana od vanjskih opasnosti, naročito od straha pred ništavilom smrti.

U vezi toga dovoljno je spomenuti svjetski poznatu dječju pjesmicu engleskog porijekla *Ringa Ringa Roses / Ring Around the Rosie* -3D Kid's Songs & Nursery Rhymes for children (https://www.youtube.com/watch?v=bj_dtWTKetI) koja doslovno kaže: *Ring-a-ring o' roses, A pocket full of posies, A-tishoo! A-tishoo! We all fall down.* Naime, *ring* na engleskom jeziku znači prsten ili krug, a *ring of roses* prsten od ruža što označava prve simptome kuge, crvene krugove na koži. Ono što začuđuje u svemu tome jest činjenica da je ta, ne toliko slatka pjesmica, postala pjesmica koju djeca veselo pjevaju dok, držeći se za ruke, poskakuju u krug. Zanimljivo je da postoje brojne verzije, varijacije i iskrivljenja te dječje pjesmice na brojnim jezicima. Tako na primjer: na slavenskim jezicima poznata je kao *Ringe Ringe Raja*; na talijanskom: *Giro Giro Tondo*; španjolskom: *Al corro de la patata* ili *Al corro de las patatas*; njemačkom: *Ringel ringel reihen*, ili u zanimljivijoj varijanti *Ringel, Ringel, Rosen*. I ne samo. Postoji i nekoliko bajki na tu temu od kojih je zasigurno najpoznatija ona o *Sviracu iz Hamelina* ili *Pied Piper iz Hamelina* (doslovno 'hvatač štakora iz Hamelna', ovjekovječena i u pivu Lockruf (vabljenje)).

Ali kakve sve to ima veze s filozofijom glazbe? Ima! Jer se radi o glazbenoj egzorcizaciji ništavila. U prvom slučaju posredstvom pjevanja, a u drugom posredstvom usnog svirala: frule. U oba slučaja glazbe.

Novija otkrića kvantne fizike pokazuju kako je udaljenost između najmanjih čestica od kojih smo napravljeni veća od udaljenosti između zemlje i sunca. Taj prostor za koji smo prije vjerovali da je prazan zapravo nije, a u svemiru postoji temeljni zvuk. To pokazuje da su antičke kulture bile u pravu, jer velika je moć glazbe. Svojevremeno već Pitagora glazbu tumači kao odraz univerzalnog sklada i zakona koji upravljaju kreacijom. Za tradiciju, sve potječe od zvuka i od svjetla, kao u vedskoj tradiciji, tako i u biblijskoj. U svim mitovima o stvaranju, kada je ono opisano s određenom preciznošću, postoji odlučujući akustički i svjetlosni element. Božja volja se uvijek očituje kroz zvuk i svjetlost. Zvuk i svjetlost su praiskonsko sjećanje, očitovana iskonska stvarnost, ono što je prvo zauzelo prazan prostor ili nebitak (ništa); a upravo je taj iskonski ponor 'pozadina rezonancije', da se poslužimo riječima Mariusa Schneidera, iz kojeg su nastali iskonski i besmrtni zvuk i beskonačna svjetlost (Schneider, 1992: 17). U Upanišadama slog '*besmrtn i neustrašiv*', stvoritelj svijeta, sastavljen je od zvukova *Om* ili *Aum*. A u zapadnoj tradiciji veliko značenje imaju fonetski slične riječi poput *Amon-Ra* i *Amen*. Kakve li sličnosti?

Zato filozofsko istraživanje ne smije zanemariti bit različitih arhaičnih glazbenih tradicija kroz njihovu usporedbu, usmjeravajući pozornost na međusobne pojmovne, povijesne i filozofske veze, koristeći i istraživačke alate iz drugih epoha. A bilo bi također poželjno produbiti teorijske sadržaje i duhovne korijene šamanske, egipatske, grčke i indijske glazbe i njegov odnos s filozofskom bistrinom.

Naime, *philosophia* u grčkom jeziku doslovno znači (*philo-sophia*) 'voditi brigu o znanju'. Zasnivajući se na hipotezi da u *sofōsu*, (mudrac) na kojem se izgrađuje i izraz *sophia*, i u pridjevu *saphēs* kao jasnoća, pojavljivanje, očitovanje, istinitost, odjekuje smisao *pháosa*, (svjetlosti), što označuje da je filozofija ta koja vodi brigu o onome koji se uviđa jer je svjetleće i, kao takvo, ne može nikako biti osporeno. Može se zaključiti da u svom izvornom (ali i zagonetnom) značenju filozofija znači 'pokazati pažnju za istinom kao nešto, a ne kao ništa'. Ona je, dakle, u svom izvornom značenju povezana s *physis*, stvarnošću, čiji je indoeuropski korijen *bhu*, u doslovnom značenju bitak koji se vidi. Naime, indoeuropski korijen stvarnosti/*physis*a je *bhu*, što je povezano s korijenom *bha*/svjetlost, na koji se nadograđuje i riječ *saphēs*. To čini da *physis* označuje i *bitak* i *svijetlost*. Dakle, bitak u svom prosvjetljenju ili, drugim riječima, svijet u svom pojavljivanju. Ali, ako se filozofija bavi cjelinom koja je u svjetlu - izvan onog mraka u kojem se nalaze skrivene stvari - to znači da ne može isključiti postojanje još opsežnije cjeline koja uključuje i ono što se ne vidi: onaj mrak u kojem se nalaze skrivene stvari u koji samo glazba prodire.

Na tom putu spajanja filozofske ‘svijetlosti’ i glazbenog ‘zvuka’, kao prapočela svega, veliki je doprinos dao Marius Schneider, kojeg se može smatrati istinskim pretečom muzikoloških studija s tradicionalnim pristupom. On je u svojim studijama pokušao rekonstruirati arhaične kozmologije na temelju zvuka, pri čemu je učinkovito iskoristio svoju neuobičajenu mitološko-muzikološku kompetenciju. Iz njegovih se djela (Schneider, 1992; 2007) može zaključiti da se u raznim mitovima o stvaranju akustični trenutak umiješa u sam stvaralački čin: bogovi su pjesme (vidjet će se to u Tolkienovom *Silmarillionu*), budući da je izvor iz kojeg svijet proizlazi uvijek muzikalan. Iskonski ponor, iz kojeg se uzdiže zvuk, zvučna je ploča čije su note personifikacije pjevajućih bogova. Nije, dakle, nimalo slučajno da su u vedskoj tradiciji bogovi nastali iz Brahminih usta, budući da Brahman znači himna, sveta riječ. U drugim se tradicijama stvaralački pjev poistovjećuje s grmljavinom. Tako, na primjer, u Maloj Aziji bog Ea ili Enki je bulug, kao što su to i bogovi koji su utjelovljeni u stablima koja govore. To znači da, ako je stvaralački čin pjev, onda je i svijet koji ga oživljava isto tako zvučan. Naime, “korijen, moć i oblik svih postojećih stvari stvoreni su od njihovog glasa ili imena koje nose (...) Priroda prvih bića je čisto akustična. Njihova imena nisu definicije, već vlastita imena ili glasovi, (...) to su sama bića” (Schneider, 1992: 17). S druge strane, mnogi mitovi prepričavaju da su prve pjesme stvaranja bile donositeljice svjetlosti, raspršivačice svjetlosti zore. Na sanskrtu *svara* i *svar*, zvuk i svjetlost, ujedinjeni su na temelju svoje fonetske srodnosti, pa se tako pjevač Rig Vede naziva *Onaj koji ima vlastito svjetlo*. Već spomenuti mistični slog *OM*, koji u sebi ima osnovne glasove A, U, M, smatra se zvučnom strelicom, analogno poistovjećenom s prvom zrakom sunca. Isti sveti spis ukazuje nam na sedam Rsi, mitskih pjesnika ili poetskih metara, čija je pjesma generirala prvu zoru i stvorila Prajapatijevu glavu (Oldenberg, 1894). Riječ, zvuk ili izvorno jaje koje ih predstavlja, na početku su uronjeni u noć iskonskih voda iz koje proizlazi i društvena uloga koju glazbi pridaju u tim društvima: na ljudskoj razini glazba se nalazi između tame nesvjesnog života i jasnoće intelektualnih predstava; na simboličkoj razini glazba prethodi razumljivom jeziku, jer zora prednjači danu. To je istovremeno tama i svjetleća raskoš, čak i ako će se pojašnjenjem zvukova ove dvije komponente kasnije razdvojiti. Kao posljedica toga, u antičkom se svijetu rodila jedna visoka, božanska i povezujuća glazba, ekskluzivno nasljeđe prvih kasti² čiji su obredi uvijek praćeni glazbom i pjevanjem u skladu s dinamičkim kozmičkim

2 U Indiji je to svećenička kasta.

ritmovima, karakterizirani cikličkim ponavljanjem stvaranja i razaranja³. Viša glazba i obred imaju specifičnu funkciju; ponavljajući izvorni zvuk ovjekovječiti i uređivati prostor u kojem se kozmos ostvaruje.

Međutim, u svim tradicionalnim civilizacijama uz ovu plemenitu umjetnost postojala je i takozvana glazba podzemlja, odnosno glazba apotropejske vrijednosti, koja je kontrolirala telurske utjecaje. Glazbenik-šaman koji je to prakticirao, imao je privilegiranu društvenu ulogu u usporedbi s onom koju se pridavalo glazbeniku-svećeniku (što će, kao što će se vidjeti, naći i kod Platona). Naime, za prvog se smatralo da ne pripada nijednoj kasti ili, u najboljem slučaju, stavljen je na razinu čistača ulica, jer je bio u kontaktu s onim što dolazi odozdo, s onim što se smatralo opasnim za duhovni red pojedinca i, općenito, za zajednicu. S obzirom na specifičnost te uloge, pripisivale su mu se taumaturške sposobnosti sumnjivog podrijetla: cijenilo ga se, ali istovremeno je držan na margini društvenog života. Prema Schneideru, isti glazbeni instrumenti simbolički oslikavaju ontološku stvarnost svijeta. Vrlo je reprezentativan u tom smislu bubanj, u svojoj najjednostavnijoj tipologiji: onaj od dva međusobno postavljena jednakostranična trokuta (rezonantne kutije), oba zatvorena kožama žrtvovanih životinja, odnosno mužjaka i ženke, koji predstavljaju dva dinamična polariteta stvarnosti, aktivnost i pasivnost, dobro i zlo, *purušu i prakriti*. Nasuprot tome, njihova točka sjecišta (X) svjedočila bi o njihovoj integraciji, o njihovoj usklađenosti, posredstvom ritualnog zvuka, u psihi pojedinca i općenito u stvarnosti (Schneider, 1991: 10).

Svaki glazbeni instrument izgrađen je za određenu namjenu: gudalo, finiji puhački instrumenti, bubnjevi od lubanje korišteni su u *visokoj* glazbi, upućeni gornjim sferama kozmosa, grubi i žičani puhački instrumenti korišteni su za proizvodnju glazbe koja uređuje srednju sferu, dok se bubnjeve koristilo u ceremonijama zaštite od podzemnog svijeta. Svaki obred reproducira život: u solsticijskom razdoblju, poznatom i kao velika tišina, glazba je igrala funkciju pozitivnog razvoja dolazeće godine (Eliade, 1990: 19). Temeljna je funkcija glazbe bila stvaranje jedinstva-harmonije neba i zemlje, dakle *pontifikalna* funkcija. To znači da je u tradicionalnom svijetu predmet prazna omotnica koja oživljuje samo u onoj mjeri u kojoj je ispunjena njemu prikladnim ritmovima: ne traži se prirodu stvari u statičkom obliku, već u ritmu živog lika; u pojavama koje, unatoč svojoj prolaznosti, ukazuju na osobine stvarnosti. Na taj način glas za čovjeka postaje bitan: on oslikava i čini vidljivim kvalitetu ljudi. Njegova je svrha izgraditi mostove između govornika i članova jedne zajednice. Glas širi,

3 U tom pogledu Šiva je simbol ovog svemira, uvijek jednak sebi i, istovremeno, uvijek nov.

čineći da vibrira izvorni zvuk koji se prenosi s koljena na koljeno. Metrička mjera je stoga prava bit diskursa, prava transpozicija *daha-prane* kojem se može vratiti odzvanjajući tišinu u sebi. Tragovi toga nalaze se i u tradiciji bajke o magiji, u kojoj želja junaka postaje stvarnost čim nađe adekvatnu zvučnu formulaciju (Propp, 1972). Žaljenje, zazivanje, smijeh, pjesma, jauk predstavljaju varijante iste akustične supstance koja se razvila u vidu rastuće zvučne spirale, kao veliki tok koji se ponavlja u individualnom mikrokozmosu, u odnosu na kojeg se treba sintonizirati da bi sudjelovali u sveopćoj harmoniji stvari. Dobar primjer rečenog zasigurno je Tolkienovo djelo *Silmarillion* kojeg će se ovdje ukratko opisati.

STVARANJE POSREDSTVOM GLAZBE: TOLKIENOV SILMARILLION

Silmarillion (*The Silmarillion*) je mitopoetsko djelo kojeg je J. R. R. Tolkien napisao pedesetih godina prošlog stoljeća i kojeg je posthumno objavio njegov sin Christopher Tolkien 1977. u suradnji s Guyjem Gavrielom Kayom. Radi se o modernom književnom djelu koje u sebi sadrži određene elemente keltske mitologije i koje kao fundament svega postavlja harmoniju i disharmoniju glazbenog pjeva kao praiskon etičkih načela dobra i zla, dakle same filozofije i glazbe.⁴ *Silmarillion* se sastoji od pet dijelova, ali nas ovdje zanima samo prvi, Ainulindalë (Pjev Ainura) koji se odnosi na nastanak Eä-e, tj. svijeta koji jest. Ono je za nas ovdje važno jer raspravlja o Ainurovoj glazbi. U prvom poglavlju Tolkien opisuje nastanak Arde, kao i cijelog svemira koji ga ugošćuje, boga Erua Ilúvatara i moćnih duhova Ainura, rođenih iz njegove misli. Svi intoniraju melodiju koja će dovesti do Eäa i Arde, ali Melkor, najmoćniji među Ainurima (zajedno sa svojim bratom Manwëom, drugim po moći), koji je oduvijek žudio za moći Erua Ilúvatara, odvaja svoju melodiju od melodije drugih Ainura i od samog Ilúvatara, dovodeći zlo u svijet. Biblijski je odjek ovdje prilično opipljiv, iako je Tolkien više puta isticao da nema izravne reference između njegovog fiktivnog djela i Svetog pisma. Međutim, ostaje činjenica da se Melkor može

4 U kratkim crtama djelo opisuje događaje od stvaranja Arde do Treće Ere ili događaja iz Gospodara prstenova. U stvari sam naslov knjige zapravo odgovara samo središnjem dijelu, *Quenta Silmarillionu*. Priča je to o tri dragulja, *Silmarila*, koje je načinio Feānor, najdarovitiji od svih vilenjaka. Nakon što je prvi mračni gospodar Morgoth uništio *Dva drveta Valinora* u kojima je bila *Svjetlost Valinora*, ona nastavlja živjeti samo u draguljima. Morgoth se ubrzo dočepao tih dragulja i time započinje i herojska bitka za njihov povratak. Na samom kraju ti dragulji su izgubljeni u vatri i moru dok jedan sjaji na nebu kao zvijezda.

dobro predstaviti kao Lucifer. Jedina je razlika u tome što se u Tolkienovoj priči u osnovi stvaranja nalazi glazba, a u osnovi *Biblije* riječ, iako se i jedna i druga zasnivaju na ritmičnosti zvuka, na zvučnosti.

Dakle, *Silmarillion*, kao i *Biblija*, propovijeda o vremenu prije stvaranja svemira, kada je postojao samo jedan vrhovni entitet: Eru Ilúvatar. Posredstvom Ainura, duhova anđeoske prirode stvorenih iz Eruovog uma, pjevanjem su se razvile teme koje je u njih unio sam Eru (Carpenter, 1981). Nakon toga ih je Eru pozvao k sebi i razotkrivši im sjajnu glazbenu temu, zamolio da naprave zbornu pjesmu u kojoj bi svatko od njih dodao nešto prema svojoj osobnosti i kreativnosti. Tada su Ainuri po prvi put zajedno zapjevali u harmoniji. Međutim, Melkor, najmoćniji od Ainura, počeo je razvijati različite ideje od Eruovih i tako u glazbu unio osobne modifikacije koje su bile kakofonične i disonantne naspram Eruove melodije. Tada je Eru stvorio dvije nove melodije; i njih je Melkor izazvao, kvareći prvu, ali ostajući nemoćan naspram druge koja je bila tako moćna da je u sebe upijala sve Melkorove disonantne zvukove, završavajući s jednim snažnim i konačnim akordom (Purtill, 2003: 52; 131).

Nakon toga, Eru je Ainurima vizijom pokazao ono što su pjevali u glazbi, omogućujući Ainurima da se dive fizičkom svemiru i njegovim događajima, uključujući i buduću dolazak Ilúvatarove djece, što je sadržano u trećoj melodiji; tada je Eru svoju viziju konkretizirao korištenjem vlastitog neprolaznog plamena stvarajući svemir, Eä, i unutar njega Zemlju, Arda (Stanton, 2001: 18).

Nakon stvaranja, neki od Ainura ostali su s Eruom Ilúvatarom, dok su drugi sišli u svijet. Prvi i najmoćniji preuzeli su ime Valar, dok su manje moćni postali poznati pod imenom Maiar (Carpenter, 1981: 52; 131). *Silmarillion* samo je još jedan pokazatelj da glazba stoji u osnovi ljudskosti kao filozofske kategorizacije dobra i zla. Glazba se, dakle, i u toj modernoj bajci pojavljuje u liku praiskona, početka, počela, onoga najdonjeg nečega, prapočela svega. Dakle, kao filozofsko izvorni *arhe* stvaranja: osnovna građa, 'pratvar', prauzrok ili počelo od kojeg je građena priroda: ono što se izrodilo iz nekog nepoznatog temelja. Ali zanimljivost se tu ne zaustavlja. Glazba u tradicionalnim kulturama, i ne samo u njima, preuzima ulogu uređivanja neodređenosti, kaotičnosti svega (Anaksagorov apeirona). To čini posredstvom univerzalnosti matematički usklađene glazbe: božanske harmonije. To *philòmythose* vodi do spekulacije o takozvanom zelenom jeziku ili jeziku ptica koji, u svojoj povijesnoj ekspanziji, poprima razna tumačenja od onog običnog jezika, simbola, pa sve do zvuka ili glazbe i to uvijek u univerzalnom smislu riječi.

O JEZIKU PTICA OPĆENITO

O jeziku ptica postoje raznorazne varijante o kojima neće ovdje biti riječi, jer ono što nas zanima je tradicija koja tom jeziku ptica pridaje osobine glazbe. Dakle, one slične praiskonskim kulturama i Sillmarionovoj naraciji.

Problematika jezika ptica započinje upitom: kako su međusobno komunicirali Adam i Eva, oboje s Bogom, ali i s ostalim živim bićima u zemaljskom raju? Radi li se tu o jeziku koji su koristili i tvorci Babilonske kule? Da bi donekle provjerili koliko je teza koja u jeziku ptica vidi edenski jezik izgubljen u padu, svoju pažnju treba usmjeriti prema različitim kulturnim kontekstima; od grčkog, latinskog ili srednjovjekovnog svijeta.

Naime, među apokrifima *Starog zavjeta* postoji jedan, koji datira barem iz 2. st. pr. n. e. i koji sadržava ključ razumijevanja značenja mita o izgubljenom jeziku. Radi se o spisu *Knjiga Jubileja*⁵ u čijim se početnim odlomcima nalazi vrlo zanimljiva verzija događaja koji se od stvaranja svijeta protežu sve do Mojsijeva vremena. Ovdje je protjerivanje Adama i Eve iz Edena opisano na sljedeći način: „I onoga dana u zoru, s izlaskom sunca, kada je Adam izašao iz rajskog vrta, spalio je, zbog njihovog prekrasnog mirisa, tamjan, galbanum, ulje smirne i aromatične klasje pšenice; dan je to bio kad je prekrio svoje intimne organe. Dan je to kada usta svih zvijeri, životinja i ptica, onih koji hodaju i onih koji se kreću, prestala su govoriti dok su (prije) svi razgovarali jedni s drugima, jednom usnom, samo jednim jezikom” (Sacchi, 1981: 232). *Knjiga jubileja*, dakle, svjedoči; radi se možda o najstarijem izvoru u kojem se taj opis i pojavljuje (VanderKam, 2001), o tradiciji prema kojoj je prije pada postojao samo jedan jezik, zajednički ljudima i životinjama. Protjerivanjem iz Edena i gubitkom edenske nevinosti, ovaj jezik nestaje, i zbog toga čovjek i životinje više ne komuniciraju; bilo zato što životinje gube govor ili zato što Adam i Eva više ne razumiju taj jezik.

5 Knjiga jubileja, znana i kao Manja Knjiga postanka (Leptogenesis), drevni je hebrejski tekst koji se sastoji od 50 poglavlja, a u etiopskom judaizmu i u etiopskoj pravoslavnoj crkvi smatra se kanonskim tekstom. U rimokatoličanstvu, istočnom pravoslavlju i protestantizmu ova knjiga se smatra pseudepigrafom. Neki rani kršćani su dobro poznavali ovaj spis, npr. Origen i Justin Mučenik. Danas ne postoji niti jedna cijela grčka ili hebrejska verzija. Datiranje Knjige jubileja predstavlja velik problem mnogim biblijskim učenjacima. Sama Knjiga nalikuje biblijskoj Knjizi postanka te opisuje u detalje ono šta je spomenuto u samom Postanku. Spominju se mnoge stvari kojih nema u Bibliji. Između ostalog, opisuje kako su na početku svijeta svi znali hebrejski; i životinje i ljudi. S vremenom je znanje hebrejskog na Zemlji bilo izgubljeno. Nakon velikog potopa u doba Nuha, Zemlja je bila podijeljena na tri dijela za trojicu Nuhovih sinova i njegovih 16 unuka. Napokon je hebrejski jezik bio zaboravljen i melec su Ibrahima poučili hebrejskom nakon mnogo generacija.

Ostaje misterij o stvarnoj difuziji te ideje u srednjem vijeku, s obzirom da nam je *Knjiga Jubileja* poznata samo iz četiri rukopisa datirana između 15. i 19. st., no moguće je da su hipotetski izvori prijenosa te knjige tekstovi Filona Aleksandrijskog i Josipa Flavija. Potonja se hipoteza naslanja na činjenicu da su teze tih dvaju židovskih autora u 8. st. imale precizan odjek u Syncellusom spisu *Chronographia*. Osim toga, treba imati na umu da je u hebrejskom kontekstu mit o izgubljenom edenskom jeziku bio predmet kabalističkih spekulacija vezane uz knjigu Tora⁶. Vjerovalo se da je Tora poprimila različite oblike u nebeskom i zemaljskom svijetu, te se stoga raspravljalo o obliku koji će poprimiti i u budućnosti, kao i o onom koje je imala u Edenskom vrtu. Jedna od ovih teza smatra da je Tora poprimila svoji današnji oblik i značenje kao posljedica Adamova grijeha. Radi se, naime, o ‘zemaljskoj’ varijanti, potpuno različitoj od izvorne ‘duhovne’. Nitko ne osporava da povijesna Tora sadržava ista slova kao one iz edenskog vremena, ali u drugom slijedu, dajući joj i drugačije značenje (Scholem, 1974: 176). Jedno od ovih tumačenja postuliralo je da su, u doba stvaranja prvog čovjeka, slova hebrejske abecede bila utisnuta na Adamovo čelo, a koja su se pomiješala nakon protjerivanja iz Edena gubeći tako svoje skriveno značenje i, posljedično tome, promijenio se i praiskonski jezik; edenski jezik nije odgovarao više onome koji je bio u upotrebi nakon pada.

Ideju koju nalazimo u *Knjizi jubileja* kasnije će preuzeti drugi izvori, obogaćujući je različitim detaljima i tumačenjima. Tako u *Quaestiones in Genesim* (I, 32) Filon Aleksandrijski se propituje o odlomku iz *Postanka* u kojem zmija, koju biblijski tekst definira kao „najmudriju od svih divljih zvijeri koje je stvorio Gospodin“, izravno govori Evi, uvjeravajući je da pojede zabranjeno voće i da ga ponudi i Adamu. „Zašto je zmija govorila kao ljudi?“ pita Filon, koji daje tri odgovora. Zmija je govorila jezikom ljudskih bića jer: 1) na početku stvaranja životinje su sudjelovale u daru riječi, iako ih je čovjek nadmašivao u sposobnosti izražavanja jer je posjedovao puno jasniji glas; 2) u čudesnom planu stvaranja Gospodin je započeo s nižim stvorenjima; 3) najjednostavniji oblici života, koji su zbog toga bili oslobođeni zla, imali su savršena osjetila, sposobna razumjeti

6 Tora (hebr. *tôrâh*: učenje, uputa, zakon), u *Starom zavjetu* i u židovstvu, pisani Božji zakon, sažetak starozavjetne i židovske vjere, Mojsijevo → *Petoknjžje*. Osim pisanoga Zakona Božjega (*Torah še bi-ketab*) u židovstvu postoji i usmeni Zakon (*Tora še be-al-pe*) koji nije zapisan u *Petoknjžju*; prenosio se dijelom usmeno, dijelom u okviru zapisa običaja, propisa i sl. Počeo se zapisivati nakon Bar Kohbinih ratova, te su početkom III. st. od prikupljene građe nastale → *Mišna* i *Tosefta* (zbirka zakona koji nisu uvršteni u *Mišnu*), a poslije → *Talmud*. U ranom židovstvu i *Novom zavjetu* izraz Tora označuje *Stari zavjet*. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 30. 09. 2021. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=61823>>.

sve jezike, što se narušilo istočnim grijehom (Filone, 1979). Dakle, razumjeti i govoriti jezik ptica, i općenito životinja, u ovim je drevnijim izvorima židovskog podrijetla povezano s edenskim stanjem koji je poništen izvornim grijehom.

Teorija je to koja je, nekakvim tajnim stazama, svoje plodno tlo našla u magičnim i ezoterijskim tradicijama, koja je postulirala reintegraciju bivanja u edenskom stanju nevinosti i duhovnog savršenstva na vrhuncu inicijalnog putovanja, smatrajući da dostizanje istoga podrazumijeva oporavak izgubljenog jezika. Naime, u hermetizmu ptica simbolizira se ono što je duhovno u usporedbi s onim što je materijalno. Stanje je to bića koje nadilazi ljudske granice opažanja, budući da u ovim posebnim uvjetima postojanja „ponekad se proizvode stvarni materijalno opipljivi fenomeni, odagnajući svaki mogući skepticizam. Takve pojave često imaju i očite simboličke osobine, a ponekad i neusporedivu ljepotu i plemenitost. (...), uzdižući se tako i do svojevrsnog univerzalnog jezika, inicijacijskog jezika, koji nalazi svoju korespondenciju i izraz u inicijacijskom jeziku znakova, gesta i ‘univerzalnih riječi’ percipirane samo od onih koji su dostigli razinu inicijalnog savršenstva” (Šuràn, 2019: 391-393).

Koristeći alkemijsku terminologiju, može se reći da se radi o zelenom jeziku poznatom i kao jezik ptica koji je razumljiv samo onima koji prodru u njegove tajne. Naime, radi se o jeziku koji je opterećen posebnim znakovima i simbolima koji se koriste za prikriivanje njihovog pravog značenja kao što su anagrami, dvostruka značenja, književna oduzimanja, raščlamba razdoblja i pomicanje pojedinačnih prijedloga u tekstu ili figurama. Prema određenoj alkemijskoj tradiciji, jezik ptica poznat je i kao Argot ili jezik Argonauta, i temelji se na specifičnoj vibraciji zvuka koji se daje riječima. Postoji i naznaka da je u srednjem vijeku postojala, a možda još postoji, alkemijska glazba čija je osobina bila omogućiti materijalnu pretvorbu u laboratoriju. Iako se pronađene glazbene partiture odnose samo na renesansu i na 17. stoljeće, vjeruje se da se radi o razvijenoj praksi koja je djelovala u srednjem vijeku, kao i u 14. i 15. stoljeću. Misli se tu na fonetsku kabalu, slobodnu od bilo kakvog pravopisnog pravila i utemeljenu na poznavanju vibracijskih ritmova koji upravljaju razvojem pojava, koji su u osnovi stvaranja stvari. „Takvi stavovi su nužno morali biti popraćeni čarobnim formulama, koje je trebalo recitirati, odnosno pjevati, da bi se postigli posebni vibracijski efekti trenutne učinkovitosti, utemeljene na modulacijama koje bi instruktor otkrio samo vrlo maloj skupini izravnih adepta” (Šuràn, 2019, 391-393).

Pretpostavlja se da kada alkemičari govore o jeziku ptica, misle na znanje o vibracijskim ritmovima koji se nalaze u osnovi određenih alkemijskih

operacija. Vibracijski ritmovi i vibracijske formule alkemičaru omogućuju aktivno sudjelovanje u transmutaciji u laboratoriju i u sebi. Prema teoriji 'sve u jednom' alkemijsko-filozofske tradicije, alkemičari su bili sigurni u mogućnost transmutacije. Dovoljno je bilo povezati, na povoljan način i uz božansku pomoć, svoj materijalni rad u laboratoriju s radom na sebi u oratoriju, slijedeći srednjovjekovno monaško načelo *lege et labora*, sa znanjem zvukova koji, ako su prikladno reproducirani, omogućuju dostizanje preciznih materijalnih učinaka tijekom operacija Velikog Djela. Osim pjesme i ritmičkog recitiranja, postojala je i alkemijska glazba, koja bi se izvodila radi postizanja određenih efekta tijekom operacija, što objašnjava prisutnost, ne samo dekorativnu, glazbenih instrumenata predstavljenih u raznim gravurama i na slikama alkemijske tematike.

JEZIK PTICA U SREDNJEM VIJEKU

Slično će se shvaćanje glazbe kao temelja svega, kao univerzalija svih univerzalija, pretočiti i u srednji vijek koji će i u glazbi prepoznati prenositelja božanske riječi. Tako, na primjer, rimski matematičar, filozof i glazbeni teoretičar Boetije (476-525)⁷, u spisu *De institutione musica*⁸, glazbu dijeli na 'mundana', 'humana', 'constituta instrumentalis'. Boetija u njegovoj teoretizaciji nije zanimala instrumentalna praksa onakva kakvu je danas shvaćamo. Njegova je namjera bila ponovno predložiti, posebice posredstvom svakodnevnog glazbe (mundana), pitagorejsku doktrinu o kojoj Platon govori u *Timeju*.

Teorijsko raspravljanje o glazbi zauzimalo je veliko mjesto u panorami srednjovjekovnih filozofskih i znanstvenih disciplina. Sama nastava *ars musica* imala je druge svrhe od one da bude puka priprema za praktičnu djelatnost pjevanja jer je vodila u problematičnu dimenziju koja je bila u cijelosti usmjerena spoznaji: metafizičkoj, teološkoj, kozmološkoj i fizičkoj. U to vrijeme glazba je, zajedno s aritmetikom, geometrijom i astronomijom, bila dio *quadriviuma*, odnosno smjera studija u kojem je bio postavljen temelj znanstvenog i filozofskog znanja. Ova spoznaja, upotpunjena znanostu

7 Za detaljnije informacije o tom filozofu vidi: Boetije, Anicije Manlije Torkvat Severin. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 25. 09. 2021. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=8341>>

8 Radi se o spisu koji će gotovo tisuću godina, sve do početka renesanse, biti najproučavaniji glazbeno-teorijski traktat u okviru kvadrivija, gdje se iznose temeljni elementi glazbe, uvod u glazbeni odgoj, vrste konsonanci i podjela ljestvica na tetrakorde.

riječi, odnosno *triviumom* (gramatika, retorika i logika), predstavljala je ciklus takozvanih sedam *liberalnih umijeća*. U srednjem vijeku *ars* i *scientia* bili su, zapravo, sinonimi. U kontekstu *quadriviuma*, aritmetika je bila temelj znanstvene spoznaje, a glazba se smatrala njegovim ispunjenjem jer je u svoja problematična područja uključivala i znanost o brojevima, znanost o kretanju zvijezda i pravila verbalnih izgovora izvedenih iz retorike. Dakle, osim kao na znanje usmjereno na razumijevanje stvarnosti, na glazbu se gledalo i kao na primijenjenu znanost kroz koju se inherentni red u odnosima između brojeva mogao očitovati i stoga prenijeti na dušu – aspekt kojeg podcrtavaju svi srednjovjekovni teoretičari, počevši od Boetija i njegovog *De institutione musica* (napisanog oko 500.) koji je bio referentni traktat za proučavanje *ars musicae* tijekom sljedećih osam stoljeća.

Srednjovjekovno glazbeno znanje, kao i druge liberalne umjetnosti, povezano je bilo s pitagorejsko-platonskom filozofijom i znanstvenom tradicijom. To je osnaživalo i potkrjepljivalo njezino metafizičko gledište i ciljeve moralnog i duhovnog usavršavanja kroz ritmove i melodije praktične glazbe, kao i kroz alegorijske i mistične reference na Sveto pismo i na doktrine crkvenih otaca.

Ne smije se nikako zaboraviti da su teorija i filozofija glazbe sve do 13. stoljeća bili predmet proučavanja isključivo redovnika i crkvenjaka. U očima srednjovjekovnog znanstvenika glazba je predstavljala susret između filozofije, teologije i liturgijske prakse, jedna je odraz druge na različitim razinama. Slijedeći upute Platonovog *Timeja*, glazbenu se teoriju promatralo kao primjenu numeričkog reda na kojem je utemeljen cijeli kozmos, dok je pjevanje bilo odjek anđeoskih zborova u vječnu slavu Stvoritelja. U toj se perspektivi pojam *harmonia* čitao u uzornom ključu, odnosno kao proces očitovanja arhetipskog poretka u hijerarhiji univerzalnog Bića.

Instrumentalna je glazba bila imitacija vokalne glazbe koja je, sa svoje strane, bila slika u vremenu i u prostoru anđeoskog pjevanja, superiorna u odnosu na vremensku dimenziju i čujna samo kroz ‘uha srca’ (simbolično, spoznaje kao *interioritatis hominis*). Na kraju svega, anđeoski zborovi (*Trisagio*, *Alleluia*) predstavljali su hvalu i očitovanje u metafizičkom zvuku božanskog Savršenstva, apofatično asimiliranom s tišinom. Aritmetička teorija brojčanih proporcija, u kojoj se opisuju odnosi između glazbenih nota i ritmova, sa svoje je strane bila primjereno zamišljena kao preslika noumenalnog reda svojstvenog ‘Božjem umu’.

Slijedom toga, shvatljive su prosudbe srednjovjekovnih teoretičara koji važnost glazbe nisu temeljili na pukoj retorici, već na preciznim duhovnim razlozima koji su donekle bili slični alkemičarskim. Tako je, na primjer, Izidor Seviljski smatrao da „bez glazbe nijedna se disciplina ne može smatrati savršenom, zapravo nema ničega što je bez nje“ (Etymologiae III, 16).

U svojoj povezanosti s teologijom i angelologijom, glazbena se disciplina zvala božanskom glazbom; u odnosu s harmonijom makrokozmosa (gibanje zvijezda, sjedinjenje fizičkih elemenata, slijed godišnjih doba, itd.) zvala se *musica mundana*; u svom odrazu u mikrokozmičkom skladu (tj. u ljudskom psihofizičkom oblikovanju), humana glazba. I konačno, očitujući se u umjetnosti zvukova, nazvana je '*musica instrumentalis*', a u odnosu na zvukove koje proizvodi priroda, '*musica naturalis*'.

Filozofska razmišljanja o glazbi, polazeći od ovih metafizičkih i simboličkih pretpostavki, posljedično je utjecala na glazbenu teoriju i na praksu sakralnog pjevanja i profane glazbe, zadržavajući ipak jednu jasnu razdvojenost između područja *practica* i *theoria*, jer se radilo o različitim, ali ne i odvojenim nivoima manifestacija *harmonia archetipica* (arhetipske harmonije).

Stoga se s razlogom može reći da je glavni cilj filozofije glazbe u srednjem vijeku bio isti kao onaj u alkemiji, ili općenito u ezoteriji, s jedne strane podići um do kontemplacije arhetipova očitovanih u zvučnoj harmoniji, a s druge strane osigurati da praksa bude uvijek nadahnuta etosom, to jest, jednim 'karakterom' koji je prikladan intelektualnoj trijeznosti i smirivanju strasti duše, a ne da djeluje na sferu osjećaja. Zanimljivo je saznanje da suprotno onome što će se na Zapadu događati od renesanse nadalje, do 14. stoljeća svatko tko je poznavao glazbu u njezinim filozofskim i teorijskim načelima smatran je superiornijim umjetniku: *musicus* je zapravo bio filozof, a ne skladatelj ili izvođač⁹.

9 Podrobnije o tome u Ernesto S. Mainoldi, *Ars Musica. La Concezione della Musica nel Medioevo*. Milano: Rugginenti 2001.

Nakon ovog kratkog mitopoetskog i filozofskog eskursusa dolazi se tako do upita:

ŠTO JE ZAPRAVO FILOZOFIJA GLAZBE?

Izričito se zna da se filozofija glazbe bavi proučavanjem filozofskih implikacija koje se odnose na komponiranje, na izvedbu i na slušanju glazbe. Ona se vrti oko emocija, pokušavajući također objasniti što glazba želi prenijeti, te zbog kompleksnosti i osjećajne raznolikosti definirana je netočnom znanošću koja izražava ljudsku unutarnju, intimnu dimenziju. Jankélévitch,¹⁰ filozof i muzikolog, smatra da je glazbu nemoguće dodirnuti ili fiksirati; ona je suštinski neopisiva i neizreciva. No ipak, činjenica je da je glazba, u svom pokazivanju i skrivanju egzistencijalnog šoka, tijesno povezana s izvornom filozofijom budući da, smatra Jankélévitch, obje postavljaju ista pitanja. Npr., Zašto bitak? Zašto postoji glazba?

U nemogućnosti izricanja točnog odgovora, mislioci starijih civilizacija, poput Grka, pribjegli su mitu koji, prema filozofu M. Heideggeru, omogućuje da se prevladaju *prekinute staze* ulaskom na put mitske simbolike koja sadržaje čini neposrednima. Naime, u antičkoj kulturi, i to ne samo Grčkoj, glazba nije služila samo za zabavu, što je zasigurno ne veže toliko s filozofijom, već je sadržavala i veliku etičku vrijednost. Ona, prema uvriježenom mišljenju Grka, utječe na moral i na karakter ljudi, ali i na dobro i napredak države. To je razlog zbog čega su svi slobodni građani grčkih polisa imali obvezno glazbeno obrazovanje, a to znači da su učili pjevati i svirati neko glazbalo. Nije bezrazložna Aristotelova misao da glazba ne samo što ima privilegirano mjesto u tragediji, u vidu zbora, već se nalazi i u samoj osnovi tragedije, kao kazališne adaptacije pjesama i plesova u čast boga Dionisa. Radi se o tezi koju će u 19. stoljeću preuzeti i proširiti Nietzsche označavajući na taj način i početak studija filozofije glazbe u suvremeno doba.

¹⁰ Vladimir Jankélévitch, francuski filozof ruskog podrijetla, ali francuske nacionalnosti, bio je jedan od najvećih proučavatelja filozofije glazbe (Bourges, 1903. - Pariz, 1985.). Jedan je od najznačajnijih mislilaca moralnih paradoksa druge polovine 20. stoljeća, a ujedno jedan od najvećih filozofa suvremene glazbe u svijetu. Školovao se u Parizu, a diploma mu omogućuje da se 1927. zaposli u Francuskom kulturnom institutu u Pragu. Vratio se nakon pet godina i doktorirao je na Sorboni. Uz Bergsona i Schellinga filozofsku inspiraciju crpi od Platona, Aristotela, Epikura, stoika i mnogih drugih do Unamuna i Kierkegarda, ali i velikih umjetnika književnosti, glazbe, slikarstva te židovsko-kršćanske tradicije. Njegovo djelo obuhvaća dvadesetak svezaka od kojih su najpoznatiji: *Paradoks morala*, *Glazba i neizrecivo* (*La Musique et l'ineffable*), *Može li se misliti Smrt?*.

UNIVERZALNOST FILOZOFSKOG I GLAZBENOG JEZIKA

Što se proučavanja estetike glazbe tiče, treba istaknuti da je donedavno u toj filozofskoj dimenziji, kao i u semiotici glazbe, vladalo uvjerenje da glazba kao takva ne posjeduje univerzalni jezik, da nije izraz cjeline. To uvjerenje zasnivalo se na proučavanju njezine povijesti, u obliku razvoja i revolucije glazbenoga jezika ili, bolje rečeno, muzičkih ekspresija, njihovog povijesnog i zemljovidnog relativizma, ne izostavljajući pri tome ni različitost slušatelja kao ni nivo prihvaćanja muzičkog predmeta, ali i pluralnost kultura i relativnost glazbenog odgoja. Sve je to vodilo do uvjerenja da je jezik glazbe partikularan, a ne univerzalan. Naime, u drugoj polovici 20. stoljeća došlo je do krize tonaliteta i potvrđivanja atonaliteta, dodekafonije, integralnog slijeda, zabavne i *stohastičke glazbe*¹¹. Glazba u kojoj kompozitor primjenom računa vjerojatnosti regulira ulogu slučaja pripada području aleatorike (a ne nedeterminacije)¹², dakle, glazbene razlikovnosti koja se punim zanosom suprotstavljala raznoraznim konzervatorima i braniteljima starog tonalnog reda, a isti je odnos imao i sa svijetom koji je pripadao neplodnoj prošlosti.

Radilo se o vremenu u kojem je potvrđivanje univerzalnosti glazbenog jezika bilo povezano s prihvaćanjem tabua tonaliteta koji se, i to pod plaštem lažne univerzalnosti, pokušavao uvući unutar same glazbene scene. Podupirači tog glazbenog tonaliteta bili su kompozitori poput Strawinskog, Hindermitha i Zdanova, koji su, što je zanimljivo, bili također i pobornici univerzalnosti glazbenoga jezika koji je trebao ostati nedodirljiv u svojim fundamentalnim strukturama, čije je neprihvaćanje vodilo do glazbene nekomunikativnosti. To je vodilo do ideje da povijesnost glazbenog jezika neminovno prolazi kroz negaciju njezine univerzalnosti, tj. kao prihvaćanje evidencije činjenica o evoluciji glazbe 19. stoljeća.

Radi se o filozofskom tumačenju glazbenog jezika koje se u zadnje vrijeme podosta promijenilo. Naime, globalizacija, pluralizacija vrijednosti i

11 Značenje izraza stohastički dolazi iz grčkog: težiti prema nečemu.

12 Aleatorika (prema lat. *alea*: bocka *aleatorius*: koji se odnosi na kocku, kockarski) naziv je za tehnike skladanja koje se rabe u glazbi druge polovice 20. st. kao posljedica skladateljske namjere da se određeni broj odluka o konačnom izgledu skladbe prepusti njezinu izvođaču. Prvi su primjeri europske aleatorike „višeznačna forma“ skladbe *Klavierstück XI* iz 1956. K. Stockhausena i „varijabilna forma“ skladbe *Troisième sonate pour piano* iz 1957. P. Bouleza. Slični postupci kod američkih skladatelja oko J. Cagea ne pripadaju aleatorici nego *nedeterminaciji*, u kojoj je stupanj izvođačke slobode osjetno veći. (Aleatorika. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 7. 10. 2021. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=1505>>.)

znanstveno-tehnološka rasprostranjenost unijele su diskutabilnost unutar filozofije ili estetike glazbe.

Da bi se upuštali u naš diskurs odnosa filozofije i glazbe u vezi univerzalnosti glazbenoga jezika, potrebno je ukratko rezimirati neke, za nas relevantne, povijesne etape kroz koje se ta problematika oblikovala i definirala. Nedvojbeno je da bi poželjnije bilo dati cjelovitiji pregled tog filozofski važnog diskursa, međutim kratkoća teksta nam omogućava samo da se evidentira da filozofski, počevši od Pitagore, vladajuća koncepcija u vezi s glazbom je bila ta da glazba, da bi imala filozofska obilježja, mora posjedovati osobine univerzalnog jezika. To znači da zvučnost treba zasnivati na racionalnim strukturama čije su osobine univerzalnost. A za Pitagoru to je bila matematika, točnije, kvalitetna matematika ili aritmo-geometrija.

Pitagoru treba, na neki način, smatrati utemeljiteljem zapadne kulturne civilizacije, budući da se njegova filozofska shvaćanja *in nuce* nalaze duboko ukorijenjena unutar zapadne svijesti i to u vidu filozofskog, znanstvenog i sujevjernog ili pseudo-filozofsko-znanstvenog obuhvaćanja i shvaćanja stvarnosti. Dovoljno je ovdje spomenuti glazbenu harmoniju (u srednjem vijeku poznatu i kao 'muzika sfera') u njezinom matematičkom odnosu. Naime, poznato je Pitagorino opažanje da žice glazbala proizvode tonove u harmoniji kada su koeficijenti duljina tih žica cijeli brojevi. Pitagora je uvelike pridonio stvaranju matematičke teorije glazbe. Bio je vrstan glazbenik, svirao je liru i koristio je glazbu kao sredstvo liječenja bolesnika (glazboterapija). Tetraktis je sudjelovao i u muzičkoj harmoniji, u pitagorejskoj dijatonskoj ljestvici i na tetrakordnim lirama koje su imale žice čije su dužine bile proporcionalne brojevima 1, 2, 3 i 4, i koje su dopuštale i oktave (odnos 4 prema 2, i 2 prema 1) i intervale kvinte (3 prema 2) i kvarte (4 prema 3). Muzika je bila veoma važna; služila je da se usklade ritmovi duše (Kozmosa) i tijela. Uz to, spomenuti treba i logičku povezanost između fizičkih oblika što će dovesti do matematičke logike; do kozmologije kao i do oblikovanja zapadne astrologije, ali i numerologije. A da ne govorimo o zlatnoj proporciji svega, od svemira pa do čovjeka, posredstvom gore spomenute muzičke harmonije.

Osim Pitagore ovoj racionalizaciji svega doprinijeli su i filozofi poput Platona i Aristotela¹³. Zbog toga će ih, kao što će se vidjeti, Schopenhauer

13 Radi se, ustvari, o matematičkoj racionalizaciji svega koja će se s vremenom pretvoriti u ljudski red i priliku. U ljudski – mitski, religiozno, znanstveno 'zarobljenom', okamenjenom, zatvorenom svijetu kroz pretvorbe u ljudsko-razumskim vrijednostima unutar sadašnje

i Nietzsche kritizirati. Vraćajući se na odnos filozofije i glazbe, što znači od Pitagore pa sve do, primjera radi, Rameaua, vladalo je uvjerenje da je samo 'racionalizirana' glazba jezik posredstvom kojeg se svemir - (ili, prema Platonu, ideje) - prikazuje ljudskom biću, kojega dolikuje i jedna suštinska racionalnost duše. To znači da su postojeća empiristička strujanja bila, barem do 18. stoljeća, irelevantna unutar zapadne kulturne civilizacije u kojoj je, kao već gore navedeno, vladalo uvjerenje da postoji samo jedna hvalevrijedna i valjana glazba koju treba uvrstiti unutar modela zapadne tradicije; ona koja 'djeluje' prema univerzalnim zakonima razuma. Što se različitosti stilova tiče - koje nije bilo moguće poreći, ignorirati i zapostaviti - tumačeni su na osnovi poimanja dominantnog zapadnog kulturnog modela civilizacije. Dakle, kao trijumf sve veće racionalizacije stilova, kao sve savršenijeg prilagođavanja onom apsolutnom modelu kojemu svaki istiniti skladatelj mora težiti.

Unutar tog okvira filozofske misli renesansni izum tonaliteta i naknadno popratno raspravljanje samo je doprinijelo daljnjem potvrđivanju poimanja univerzalnosti glazbenoga jezika. Racionalizacija povezana s tonalitetom u odnosu na srednjovjekovni višemodalni univerzum bila je potvrda ideje da tonalitet predstavlja važnu, možda odlučujuću etapu na putu korjenitije racionalizacije/univerzalizacije glazbenoga jezika. U skladu sa svjetski dominantnim filozofskim eurocentrizmom, kao potvrda točnosti tekovine zapadne kulturne civilizacije, trebale su se prilagoditi i glazbe drugih kulturnih civilizacija.

Daljnja obrada ove doktrine u svojim rigoroznim načelima - od Rameaua, Euleroa i Tartinija - sudara se ne samo s postojećim empirističkim doktrinama, već i s estetikom osjećaja koja se, naročito u drugoj polovici settecenta, potvrđuju sve većom prodornošću.

Radi se o razdoblju koje prethodi nacionalnom osjećaju sve dominantnijeg kapitalizma koji je, kao dio nacionalnog identiteta, sve veću pažnju pridavao ideji da se glazba rađa iz osjećaja i njemu se obraća, zbog čega se vladajuća

prostorno-vremenske dimenzije u kojoj vlada zakon ljudski uređenog (racionalnog - matematičkog) logosa, tj. normalnosti ili prostorno-vremenske okamenjenosti i društvene sigurnosti, udaljujući se tako od izvorne filozofske umne otvorenosti ili umne slobode. Osobina koja karakterizira tu dimenziju je činjenica da se teži ograničenju svega u obliku zatvorenosti i okamenjenosti stvari i nas samih unutar 'sigurnosnih zona moći', a hoće li biti u religioznom ili znanstvenom obliku, to zavisi o moći ostvarenja ciljeva. Međutim, ta se sigurnost plaća ograničenjem vlastitog jastva/sebstva gdje osobnost ne pripada više našem izboru, već je unaprijed oblikovana. To čini da svijet izgleda kao bezizlazni labirint u koji smo bačeni bez mogućnosti izbora, u kojemu su sve stvari statične, skamenjene unutar unaprijed zatvorenih granica spoznajе.

pojmovna konstrukcija, na kojoj se zasnivala ideja o univerzalnosti glazbenoga jezika, sve više stavljala pod znak pitanja tog novog filozofsko-nacionalnog promišljanja i reprogramiranja. No, kako srce i osjećaji, nasuprot razumu, nisu nikada imali neku relevantnu važnost i odlučujuću ulogu unutar zapadne filozofske tradicije, ne smije nam izgledati čudno ako se nailazi i na određenu sumnju u sočnost njezinih plodova. S Rameauom i s enciklopedistima, iako u sasvim različitom smjeru, u teoretizaciji glazbe se na očiti način počinju razlikovati i odvajati dva suprotna, ako ne i protivna glazbena elementa. To su harmonija i melodija koje svoje izvore nalaze u različitim područjima u kojima se i dalje očituje platonska podjela zapadnog čovjeka: razum i osjećaji. Iako to vodi do suprotnih rješenja, ona su istovremeno i dijametralno identična. Naime, osjećaji, srce, ukus potpadaju pod privatni sektor individualnosti, različitosti, posebnosti; dok razum predstavlja vladavinu univerzalnosti, nužnosti, uvijek istog zakona.

Prema tim elementima melodija u mnogočemu, ali ne u svemu, pripada prvom sektoru, dok harmonija, sa svojim čvrstim pravilima, drugom sektoru.

U tom smislu, različita perspektiva između Rameaua i enciklopedista može se rezimirati u privilegiranju jednog ili drugog polja rasprave. Iako, način na koji se razmatraju ova dva međusobno različita sektora suštinski je sličan, ako ne i isti u oba tabora.

Radi se o proturječju koje će, iako ne još sasvim očito sredinom 18. stoljeća, u svim svojim posljedicama i na planu teorije i na praktičnom planu, postati očigledno tek s Rousseauom. Svojedobno je i Rameau ukazivao na činjenicu da ako glazbu tretiramo kao univerzalni jezik, tada se ona shvaća i kao harmonija i kao prirodni zakon. No, kako sve ono što ne pripada harmoniji ulazi u polje melodije - u vidu ukusa, povijesnog, promjenljivog i nestalnog - to je neminovno uvlači i u područje onih neizbježnih razlika proizvedenih unutar jednog partikularnog geografskog prostora i vremena, tijekom svojih povijesnih razdoblja.

Rousseau samo prihvaća, i to u njezinom suprotnom značenju, ovu perspektivu, radikalizirajući je i potvrđujući je. Naime, točno je da harmonija pripada univerzalnosti jezika koja, baš zato, poprima osobine gluhe i prazne univerzalnosti na polju izražavanja, čija je narav partikularnost i individualnost.

Kod Rousseaua problematika odnosa između glazbe i jezika poprima novi smisao: glazba i riječ nisu sebi oprečne, one u svom intimnom ujedinjenju

pronalaze jedno, za njih autentično neotuđeno postojanje. Da bi se to postiglo, oboje moraju pridobiti i zadržati vlastitu neponavljajuću posebnost.

Otuda se rađa prevrednovanje kao različitost jezika i njegovih posebnih akcenata, kao i melodičkog stvaralaštva koje je više ili manje blisko zvučnosti jezika izvan njegove pojmovno-apstraktne konceptualnosti. Melodija tako postaje oslonac glazbenog jezika koji snagu crpi iz svoje izražajne konkretnosti, iz svoje neponovljive individualnosti. Povijesne i zemljovidne razlike postaju garancija njezine snage i izričajne autentičnosti. Izražaj je i individualan; univerzalnost je uvijek impersonalna. Zato je glazbeni jezik, ako i kada je izražajan, uvijek individualan.

Dolazi se tako do upita poput: Kako se, u svemu tome, može uskladiti tonalitet? Zar jezik razuma ne može biti prikladan i osjećajnom izražaju? (Ili, drugačije rečeno: radi li se tu samo o jeziku srca, budući da je podređen melodičnom stvaranju, ili je nešto više od toga?) Znači li to da je tonalitet samo jedan od mnogih glazbenih jezika kojeg je, kao takvog, moguće zamijeniti s drugim jezikom ili ima svoju zasebnu a-povijesnu vrijednost u liku univerzalnosti? A u tom slučaju, je li moguće promisliti opširniju univerzalnost od one razumske?

Radi se, ustvari, o pitanjima za koja je besmisleno improvizirati neke odgovore, naročito ako se ima na umu kako se misao 18. i 19. stoljeća ozbiljno posvetila pokušaju odmotavanja i rješavanja povijesno zakompliciranog čvora, stvorenog od raznih problema koji potiču iz uvijek nove problematike univerzalnosti glazbenog jezika. Naročito kada se, nakon Rousseaua, s romantizmom i rađanjem nacionalnih škola ideja univerzalnosti glazbenog jezika duboko i nepopravljivo iskrivila, vodeći do parcijalizacije glazbenog diskursa. Usprkos tome, glazbeni nam jezik donekle ipak izgleda, i to zbog nekih njegovih nesekundarnih aspekata, ni potpuno konvencionalan, ni sasvim povijesno obuhvatljiv, već obdaren nekim elementima koji bi se čak mogli i nazvati univerzalnima. Ne konvencionalni, jer je u naše vrijeme naširoko dokazano kako se glazbeni jezik, da bi bio upotrebljiv i priopćiv, ne može izričito zasnivati na bilo kakvom ugovoru, sporazumu, pogodbi ili konvenciji, već svoje temelje mora zasnivati na elementima koji su striktno povezani s psihologijom percepcije, kao i na neka duboka uporišta, njoj svojstvenim parametrima koji su inherentno povezani uz strukturu utemeljenu na samom ljudskom biću. Radi se o strukturi koju je nemoguće sasvim historizirati, jer je svaki glazbeni jezik u svojoj partikularnosti vezan uz određenu kulturnu civilizaciju, ne može nikako sasvim i ekskluzivno biti svoden unutar njegovih važećih parametara. To znači

da je glazba nešto više od civilizacijske, povijesne ili društveno-teritorijalne posebnosti.¹⁴

Kada se glazbenu kulturu uopće ne pokušava utemeljiti na antropološkim faktorima – kao što je to često radila avangarda u vidu jedne utopijske radikalizacije apstraktnih stvaralačkih mogućnosti izmišljenih izražaja stvorenih *ad hoc* za svako djelo – neizbježno se pada u solipsizam i u nekomunikativnost. Isto nam tako mora biti jasno kako nije moguće da glazbeni jezik, bilo koji glazbeni jezik, može nastati po nekakvoj odluci ili prema zakonskom dekretu. Naime, glazbeni jezici – ovdje svjesno upotrebljavam množinu – rađaju se, razvijaju i mijenjaju u uskoj povezanosti s povijesnim humusom koji, u svom senzibilitetu, prelazi i preko nekakve čisto apstraktne glazbene dimenzionalnosti, posredstvom partikularnih antropoloških osobina koje pripadaju određenoj kulturi, i bez kojih se umjesto jednog jezika neizbježno dolazi do muzički nerazrješivog i zakompliciranog univerzuma.

Individualnost i univerzalnost, povijesnost i prirodnost, racionalnost i intuicija nisu, dakle, nespojivi termini jedne, do jučer radikalizirane antiteze, već dvije krajnosti jedne te iste glazbene stvarnosti koje se međusobno uključuju i obuhvaćaju. Može se čak i tvrditi kako se upotrebljivost i prenosivost glazbenog jezika zasniva baš na prisustvu ovih dvaju termina u konkretnom postojanju muzičkih djela.

ROĐENJE GLAZBE OD MITA I OD FILOZOFIJE NASUPROT MITU

Da bi, međutim, odgonetnuli taj 'kompromis' treba, kao prvo, shvatiti koji su to zajednički korijeni filozofije i glazbe, a kao drugo, shvatiti vrijednosni odnos filozofije i glazbe u liku jedne estetike zvuka.

Što se prvog upita tiče, treba napomenuti da su i filozofija i glazba, kao što se na početku već spomenulo, unutar kulturne dimenzije zapadne civilizacije tijesno povezane s mitom, budući da je u antičkoj grčkoj kulturi uvriježeno

14 Naime, definirati muziku isto je kao definirati ljubav, znači umrtviti je. Definirati ljubav istovjetno je gašenju sunca i sušenju mora jer njezina suština je u osobnom životnom iskustvu što neminovno vodi i do mnogobrojnih partikularnih definicija. Isto vrijedi i za muziku koja, iako jedinstvena, posjeduje bezbroj definicija, koja zavisi o pojedinim iskustvima, s opasnošću da jedna postane dominantna za onu kulturnu civilizaciju, i ne samo nju. To, međutim, neminovno vodi i do umrtvljenja ljubavi, kao i muzike, u svojoj posebnosti kada ju se uzdiže do univerzalije.

misлити i da je mitološki Orfej jedan od prvih filozofa, kao i da se svako glazbalo rađa prema mitu. Naime, budući da je u arhaičko doba glazba imala mitski sadržaj, ne bi nas trebalo začuditi da je rođenje svakog glazbenog instrumenta objašnjeno posredstvom jedne mitske naracije, specifične za ono glazbalo, kao i to da većina filozofskih pojmova svoje izvorno značenje nalazi u mitu. Radi se o pojmovima koje će filozofija naknadno preoblikovati u univerzalije nasuprot mitološkoj partikularnosti.

Što se tiče razmatranja glazbe prema načelima izvorne (ili poganske) filozofije, spomenut ćemo samo nekoliko mitova koji su relevantniji za naše filozofsko razmatranje glazbe. Razlog tome su dva božanstva suprotnih načela: Dionis i Apolon. S njima se povezuju i dva suprotna glazbala: lira i aulos. To je itekako važno da bi se shvatilo i Platonovu i Nietzscheovu filozofiju glazbe.

Što se, na primjer, Nietzscheovog tumačenja tiče, bog Apolon je bog udaljenosti, racionalnosti i individualizacije, a elementi koji označavaju tu njegovu osobinu jesu, s jedne strane, luk i strijele, a s druge lira ili kitara (simboli koji Apolona postavljaju kao boga umjetnosti). Ono što ih označava jest njihova upotrebna udaljenost. Tako, na primjer, što se oružja tiče, ono se ne upotrebljava u neposrednom okršaju, već na daljinu. Na primjer, luk, azijsko oružje, aludira na indirektno, posredovano, odloženo djelovanje. Apolonovo tipično uništavanje je odloženo nasilje koji ne aludira na neposrednu, direktnu smrt, nego smrt preko bolesti (na kugu, na primjer). I doista, među njegovim epitetima su i *onaj koji pogađa izdaleka* i *onaj koji djeluje izdaleka*, tako da suparnik uopće ne zna otkuda mu smrt dolazi. Isto vrijedi i za liru koju upotrebljava za pjevanje i recitiranje. Lira, dakle, Apolonu treba samo kao pomoćno sredstvo usklađenih riječi, tj. pjesništva, što čini da se Apolona promatra i kao simbol sklada, pogotovo u literaturi.

Nasuprot njemu, Dionis je bog pounutrenja, neposrednosti efekta, opijenosti, izgubljenosti u prirodi, a instrument koji ga označava je aulos, bezriječno glazbalo. Oni potječu iz istog izvora. U grčkoj mitologiji Zeusovi su sinovi, ali suprotni u svom djelovanju. Apolon je bog sunca, racionalnog razmišljanja i poretka i poziva na logiku, razboritost i čistoću. Dionis je bog vina i plesa, iracionalnosti i kaosa i poziva na emocije i nagone. To znači da govoriti o „Dionizu kao o bogu spoznaje i istine, shvaćenima strogo u značenju intuicije radikalne tjeskobe, znači u Grčkoj pretpostavljati Schopenhauera, kojega tamo nije bilo. Dioniz se prije povezuje sa spoznajom kao eleuzinsko božanstvo: inicijacija u eleuzinske misterije je zapravo dosegla svoj vrhunac u epopeji, mističkoj viziji blaženosti i očišćenja što ju je na neki način moguće imenovati

spoznajom. No jer je misterijsku ekstazu moguće dosegnuti samo tako da se čovjek posve otrese od uvjeta individua, dakle jer se spoznavajući subjekt u njoj nije razlikovao od spoznavanog objekta, treba je smatrati pretpostavkom spoznavanja umjesto spoznajom samom. Tome nasuprot, spoznaja i mudrost objavljivali su se preko riječi, a božja se riječ izricala u Delfima i preko svećenice je govorio Apolon, a nipošto ne Dioniz“ (Colli, 1978: 11–21).

Što se glazbala tiče, glazbene neposrednosti i pounutrenja, vrijedan spomena je *mit o Orfeju*. Njega izvorna filozofija smatra jednim od začetnika filozofije, pjesnikom i glazbenikom antike, ali i simbolom umjetnosti glazbe. Svojom glazbom i sviranjem mogao je smiriti divlje zvijeri, potaknuti drveće i stijene na ples, pa čak i zaustaviti protjecanje rijeka. Orfej je bio najdarovitiji glazbenik koji je ikada živio na svijetu. Svirao je liru koju je izradio Hermes od kornjačina oklopa, a koju je dobio od svog oca Apolona, dok je dar pjevanja u heksametrima naslijedio od majke, Muze Kaliope, boginje epskog pjesništva. Ta je kombinacija roditelja (majka – boginja Mjeseca i otac – bog Sunca) objašnjavala Orfejevu božansku prirodu. On je postao onaj element koji je ujedinjavao žensko lunarno i muško solarno božanstvo te time pomirio Apolonov i Dionizov kult. Snaga Orfejeve pjesme i svirke bila je čudotvorna. Kad bi zasvirao na svojoj liri, dolazile su ptice iz zraka i ribe iz vode i pozorno ga slušale, a divlje bi zvijeri postajale krotke i umiljate. Drveće bi se povijalo kako bi moglo slušati Orfejevu svirku i pjesme koje je nosio vjetar. Priča se, također, da je sudjelovao s Argonautima u ekspediciji traženja zlatnog runa. Jazon ga je pozvao jer je samo uz njegovu pomoć mogao proći pokraj zloglasnih sirena¹⁵.

Aristotel je, u vezi mita o aulosu koji je neposredno povezan s Orfejom, pretpostavljao da je nastao oko prve sredine 4. st. pr. n. e. U većini slučajeva radilo se o nekoliko vrsta puhaćih instrumenata starih naroda koji su bili u obliku cilindrične cijevi. Instrument koji je „sačinjen od jedne ili dvije cijevi koje su se mogle svirati individualno ili u parovima. Najčešće je jedan svirač istovremeno držao dvije cijevi u ustima, pri čemu se na desnoj izvodila melodija, a na lijevoj pratnja. Desna cijev je imala dublje tonove, a lijeva više. Cijevi su najčešće bile izrađene od trske, drveta ili slonove kosti i imale su tri ili četiri rupice za prste. Broj rupica nije bio stalan, vremenom se povećavao pa je nekada imao i petnaest rupica. Grci su najčešće koristili aulos s dvije cijevi“¹⁶. Inače, Grci su

15 Orfej. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=45451>>. Pristupljeno 6. 11. 2021.

16 *Aulos instrument*. <https://www.rtl.hr/zivotistil/edukacija/3637527/aulos-instrument/> (Pristupljeno 6. 11. 2021)

za izvođenje glavnih tonaliteta imali 6 vrsta jednostrukih i dvostrukih aulosa. Postoji mit koji govori da je Muza Euterpa, zaštitnica glazbe i lirike, izumiteljica aulosa (frule), premda većina mitografa govori da je aulos djelo silena Marsija. Prema drugoj predaji, Atena je ta koja je izmislila aulos (glazbeni instrument poput flauta), ali ga je odbacila jer bi se njezino lice izobličilo kada bi puhala u njega. Zbog toga se aulos tretiralo kao neinteligentno i iracionalno glazbalo.

Što se mita o liri tiče, pronađeni su dokumenti iz 4. – 5. st. pr. n. e. koji prepričavaju priče o rođenju tog glazbala. Radi se o mitu koji govori da je bog Hermes, glasnik koji prenosi ljudima poruke bogova, napravio liru od velikog kornjačinog oklopa koji je pokrio životinjskom kožom i rogovima antilope. U samom korijenu riječi lirika čuva se njena veza s glazbalom lirom po kojem je dobila i ime, jer su se nekada pjesme pjevale uz pratnju lire. Iako je ta tipologija glazbala bila poznata već i Sumeranima, Egipćanima i drugim narodima Srednjeg istoka, tek u Grka dobiva svoj tipičan oblik, sličan gitari, s 5-7 žica koje su se trzale prstima ili trzalicom. Ono je postalo poznato kao glazbalo grčkih pjesnika i pjevača lirika od 6. st. pr. n. e.¹⁷.

Lira je žičani instrument čiji se broj žica mijenjao u različitim vremenskim razdobljima i različitim prostorima. U svakom slučaju, najčešće nije imala manje od 4, niti više od 10 žica. Na njemu se najčešće sviralo pomoću trzalice, slično kao na gitari, umjesto prstima, kao na harfi. Povezana je i s harfom koja je puno veća od nje. Usporedba ovih mitova na jasan način pokazuje da je vremenski lira, dakle posrednost i racionalnost doživljaja, u liku boga Apolona nadmašila aulosoivu neposrednost. Da bi to shvatili, dovoljno će biti prisjetiti se dva sporedna mita koja se vezuju uz Apolona. To su mit o Marsiji i mit o Panu. Naime, Marsija je bio satir koji je izazvao Apolona na glazbeno natjecanje. Pronašao je aulos, puhački instrument, na tlu gdje ga je ostavila Atena koja ga je izumila, ali i odbacila jer joj je napuhavao obraze. Na natjecanju je Marsija izgubio i bio živ oderan u pećini, zato što se usudio izazvati boga. Njegova se krv pretvorila u istoimenu rijeku. Druga inačica priče govori da je Apolon

17 Mit prepričava da je Hermes, dok je njegova majka Maja još spavala, pobjegao iz povoja i otišao u Tesaliju gdje je Apolon držao svoju stoku, ukrao mu goveda i odnio ih u jednu pećinu u šumi blizu Pila, prekrivši tragove. U pećini je pronašao kornjaču koju je ubio, uzeo joj oklop i u njega smjestio kravlja crijeva i tako napravio prvu liru. Apolon se požalio njegovoj majci da mu je Hermes ukrao stoku, ali Hermes se već vratio u svoje povoje te Maja nije vjerovala Apolonu. Zeus se umiješao i složio s Apolonom, tvrdivši da je vidio sve događaje. Hermes je zatim počeo svirati na svojoj novoj liri, a Apolon se zaljubio u taj instrument te mu je ponudio stoku u zamjenu za liru. Apolon je tada postao umjetnik na liri, a Hermes je kasnije izumio još jedan instrument - sirinks. Poslije je Apolon u zamjenu za sirinks Hermesu dao kaducej. Citiranje: *Opća enciklopedija Jugoslavenskog leksikografskog zavoda*, svezak 5 (L-Nigh), Zagreb 1979., 139.

svirao svoju liru naopako, a to Marsija nije mogao s aulosom te je izgubio pa ga je Apolon objesio za stablo i živa oderao. Kad je Pan stekao iskustvo sviranja u toj mjeri da bi se njegova glazba mogla uspoređivati s Apolonovom, izazvao je Apolona na natjecanje. Tmol, planinski bog, bio je izabran da odluči tko je bolji. Pan je svirao na svojim sviralama rustikalne melodije koje su zadovoljavale i njega i njegova suputnika kralja Midu. Potom je Apolon počeo svirati liru, a Tmol je odlučio da je Apolon pobijedio svojom prekrasnom svirkom, no Mida se nije htio složiti sa sučevom odlukom. Apolon nije mogao slušati njegovu žalbu te mu je stvorio magareće uši.

Iako iz tih mitova proizlazi određeni antagonizam između dva božanstva, što Nietzsche prihvaća, treba istaknuti da Apolonov mistički, odnosno ekstatični karakter koji se razotkriva u Pitijinoj opsjednutosti, u buncanjima delfskog proročišta, pokazuje da u stvarnosti nije bilo tako. Da bi to donekle i shvatili, zanimljivo je znati da *maniu*, ‘mahnitost’, Platon, posredstvom Sokratovog lika, u *Fedri* suprotstavlja umjerenosti, odnosno samoovladavanju i preko preokreta, koji je za nas moderne paradoksalan, uzdiže je kao superiornu i božansku. Potom Platon „razlučuje četiri vrste mahnitosti: profetsku, misterijsku, pjesničku i erotičku; zadnje dvije mahnitosti su inače prvih dviju. Profetsku i misterijsku mahnitost nadahnjuje Apolon ili Dioniz (premda Platon Dioniza ne spominje). U Fedru je u središtu profetska manija, a njezina božanska i odlučna priroda se, prema Platonu, posvjedočuje u tome da uspostavlja temelj delfskog kulta. Platon potkrepljuje svoj sud etimologijom mantike, odnosno ‘umijeće proricanja’, proizlazi iz mania i njezin je najautentičniji izraz. Zato Nietzscheovu perspektivu treba ne samo proširiti, nego i preinačiti. Apolon nije bog mjere i harmonije, nego opsjednutosti, mahnitosti. Nietzsche povezuje mahnitost samo s Dionizom i povrh toga opisuje je kao opojnost. No, svjedočenje koje ima Platonovu težinu aludira na to da su Apolon i Dioniz, naprotiv, u temelju srodni upravo na području mania; zajedno iscrpljuju sferu mahnitosti i moguće je utemeljeno pretpostavljati da je—ako riječ i spoznaju pripišemo Apolonu, a neposrednost života Dionizu—pjesnička mahnitost Apolonovo, a erotska mahnitost Dionizovo djelo” (Colli, 1978: 11–21). A i jedna i druga manija izvor su i matrica, kao što će se pokušati dokazati, ne samo filozofske mudrosti, već i muzičke kreativnosti.

UTJECAJ NA FILOZOFIJU: PLATON I ARISTOTEL

„Ideja kreativnog zvuka ponovo se javlja svom snagom samo u filozofiji velikih kultura” (Schneider, 1992: 17). Izjava je to koja zasigurno vrijedi ne samo za antičku Grčku, već i za svo arhaično razdoblje. Poznato je da su već prvi pitagorejci svemir tumačili kao prostor izgrađen po uzoru na glazbu. U *fusisu*, *archè* brojčanih proporcija usmjerena je na postizanje sklada. Zapravo, godišnja doba, godine, mjeseci, sati, ciklusi biološkog razvoja prate metrički regulirano vrijeme. Ne smije se zanemariti da je pitagorizam, kao pokret ideja, nastao crpljenjem vitalnosti iz različitih iskustava svetoga, koji je sazreo na helenskom tlu, i to posebice iz mušterijskih religija i orfizma. Pitagorejci su, konstatacijom da je glazba rezultat zadanih harmonijskih omjera koji se mogu svesti na brojčane omjere, zaključili da je sve broj.

Važnost glazbe, u stvari, može se pratiti kroz čitavo kozmološko razdoblje grčke filozofije, koja se razvijala na liniji odnosa jedan-mnogo. Teza je to koja će se ponovno pojaviti i u Platonovom sustavu. Naime, u grčkoj *paideji* glazba je oduvijek imala središnju ulogu u agonističkom oblikovanju elita, a s Platonom ona je uključena i u sam odgojni proces vladajućih klasa *Politeie*.

Platon, nakon što je identificirao šest harmonijskih tipova i šest istovjetnih glazbenih senzibiliteta, dorskom i u frigijskom modalitetu, koje definira kao energične i odlučne, pridaje osobine koje imaju značajnu ulogu u oblikovanju vladajuće klase Idealne Države. Smatrao je da lidijski i jonski modalitet treba apsolutno isključiti iz *paideie*, zato što prvi izaziva suze, udaljavajući tako slušatelja od kontrole strasti, a drugi je izraz razuzdane druželjubivosti, neprikladne za razvoj ljudskih tipologija obilježenih hrabrošću i ustrajnošću. Pravilnost i nepravilnost ritma imaju kod Platona značajnu ulogu u ostvarenju ideala *kalokagathije*. Naime, „pitagorejsko nasleđe usmerava Platona da u muzici prepozna logosne (ali ne i pojmovne!) elemente, što mu dalje obezbeđuje da potvrdi pozitivno dejstvo ispravnih ritmova i melodija: ukoliko već umetnost snažno deluje na dušu, onda se to delovanje mora moći iz zloupotrebe preoblikovati u pozitivnu upotrebu“ – što Platon i čini zadržavajući prečišćeno muzičko obrazovanje za ratnike-čuvare (Platon, Država, 400e)¹⁸. „Umesto da

18 „A ritmičnost i neritmičnost prati, a i srodna je prva s lijepim govorom, a druga s lošim. A za harmoničnost i neharmoničnost vrijedi isto to, ako već ritam i harmonija prate govor, kako netom rekosmo, a ne govor njih.

— da, zaista treba, da ono dvoje prate govor. A što je s načinom govora i sa samim govorom? Ne prate li čud duše? — ta kako ne.

— A ostalo prati govor?

se u dušu ratnika muzičkim obrazovanjem utisnu aritmija i nesklad, u nju se utiskuju ispravni 'oblici': 'dobra pesma, dobra melodija, dobro ponašanje, i dobar ritam su posledica dobrog duševnog raspoloženja'. Kakvi su to ispravni oblici, melodije i ritmovi, o tome sama umetnost i umetnik ne mogu da odlučuju, već je to moguće samo filozofu" (Popović, 2013: 124). Kod Platona logos, harmonija i ritam idu ruku pod ruku, kako bi oslobodili grad-državu od *razuzdane, proste, nepristale* i mlake običaje koji uvjetuju njegovu dekadenciju. Da bi se to postiglo, dovoljno je prilagoditi govor i njegov izraz valjanoj supstanciji, vidjeti koje su to prave kadence da bi tako uskladili riječ s ponašanjem, a čovjeka s kozmosom. Jer, glazbeni odgoj navikava *av orthos*. Ono disciplinira egzistencijalnu i transcendentalnu napetost čovjeka koji se želi kozmosirati, diktirajući ispravna vremena. Glazba je, u *Politeiji*, instrument ili trenutak filozofskog erosa koji reintegrira čovjeka i, na kraju obrazovnog procesa, pridonosi ponovnom povezivanju tkiva zajednice kroz prave ritmove. Dolazi se tako opet na aktivnu, ako ne i praktično-političku, funkciju glazbe.

Platon i u drugim dijalozima, osobito, kao što će se vidjeti, u Filebu i u Timeju, naglašava ljepotu geometrijskih oblika, modela bliskih onima čistih ideja. Naime, glazba je zbog svoje matematičke komponente i apstraktne sposobnosti, naspram drugim reprezentativnim umjetnostima, u stanju uvesti filozofa u viziju idealnog svijeta. Kozmologija Timeja je tako, na primjer, usklađena s pitagorejskom vizijom. U njoj Demijurg, da bi oživio Svjetsku Dušu (Anima Mundi), koristi matematičke proporcije koje se mogu tumačiti kao glazbeni akordi. Tom nebeskom pokretu, u liku božanske glazbe, čiste harmonije, nadovezat će se i kultura srednjeg vijeka (Boetije). Filozofi i bogovi mogu imati koristi od užitka koje stvara glazba.

U *Fedru* Platon predstavlja mit o cikadama. One su izvorno bile ljudska bića, toliko zaokupljena glazbom da su zaboravila jesti i stoga su ubrzo i umrla. Tada su ih Muze, da bi nagradile njihovu apsolutnu predanost, preobrazile u cikade koje, nakon njihovog kratkog života, izvještavaju Calliopeju i Uraniju o onim ljudima koji zaslužuju biti nagrađeni. Ne može se posumnjati da su za Platona filozofi prvi od svih, budući da: „Ove dvije, iznad svih ostalih muza, predsjedavaju nebeskim stvarima i baveći se božanskim i ljudskim govorima

—Da.

— Dakle, dobar govor i dobra harmonija i dobro ponašanje i dobar ritam jesu posljedica dobre čudi, ne one, koju nazivamo kao blaži izraz za ludost dobroćudnošću, nego duše, kojoj je čud zaista dobro i lijepo uređena“ (Platon, 2004).

znaju najsladu pjesmu“ (Platone, 1969: 259d, prijevod Fulvio Šuran). Iz toga nije teško nagađati da glazba i filozofija imaju ujedinjujuću funkciju.

Ista stvar vrijedi i za Aristotela koji je u svom spisu *Politika* došao do istih zaključaka, iako je, što se glazbe tiče, krenuo iz različitih premisa. Na početku svoje rasprave on smatra kako ta umjetnost nije ni potrebna, a ni korisna poput gramatike i tjelovježbe. Ona je zato označena kao najprikladnija disciplina za liberalni odgoj, jer je povezana s užitkom i s ljepotom u sebi. Zbog toga nije mogla stvarno utjecati na pravilan odgoj mladih, te joj stoga Aristotel pridaje samo jednu sporednu, iako pozitivnu ulogu, u vidu trenutaka opuštanja ili odmora na vrlo zahtjevnom putu *paideije*.

Iznenadujuća je stoga činjenica da se malo kasnije Aristotel vraća na platonske pozicije, pridajući glazbi mogućnost da utječe na *psihu*. I ne samo to. Podržava i potrebu naučavanja radi istinskog upoznavanja uporabe glazbala, pod uvjetom da se to učini na profesionalan način, kako bi se izbjegao utjecaj javnosti, općenito orijentiran prema grubim umjetničkim ukusima. Dovoljno je kazati da i Aristotel, poput Platona, na onim stranicama *Politike* koje posvećuje glazbi, savjetuje da se ne koriste neka glazbala, poput flaute, jer su povezana s orgijastičkim kultovima, onima u čast Baka i Kibela (Cibela) (Aristotele, 1992: 264). „Uz to – reći će Aristotel – frula, ne izrazuje čudoređe, nego više zanosno uzbuđenje, tako te se njoma treba služiti u onim prigodama u kojima prizor više teži pročišćenju nego podučavanju“ (Aristotele, 1992: 264).

Razlog tome je i da glazbeno učenje mora na umu imati političku središnju ulogu čovjeka, njegov poziv na suparništvo i natjecateljski obračun. Zato Aristotel predlaže dorsko glazbeno suglasje koje dovodi dušu u srednje stanje, podarujući joj postojanje, ne dijeleći tako Sokratovu naklonost frigijskoj melodiji (Aristotele, 1992: 268). Za zrelog ili starijeg čovjeka, oslabljenog u svojoj tjelesnoj snazi, Aristotel smatra prikladnom lidijsku melodiju zbog njezine sposobnosti da ulijeva optimizam „kroz opuštenije pjesme“ (Aristotele, 1992: 268).

POVRATAK DIONIZU

Vraćajući se na povezanost glazbe i izvorne filozofske misli, treba napomenuti da za shvatiti tu povezanost, taj 'kompromis', treba odgovoriti na jedan važan upit. Radi se o upitu koji istražuje odnos između filozofije i glazbe i koji korijene nalazi ne samo u shvaćanju, već i u prevladavanju sokratizma i platonizma, i to u vidu promišljanja jedne drugačije perspektive unutar

zajedničkog korijena. Tu se, kao što će se kasnije vidjeti, na izričit način misli na Schopenhauerovo i Nietzscheovo razmatranje jedinstva glazbe i filozofije.

To znači da sokratsko-platonska perspektiva ne mora biti zauvijek odbačena, već da se njezinim *prevladavanjem* želi tu perspektivu na nov način promisliti, ne oduzimajući joj pritom ništa i ne mijenjajući je suštinski. Dakle, kao mogućnost drugačijeg obuhvaćanja od onog uobičajenog. Radi se, naime, o promišljanju koje označuje i način opisivanja granice obzorja što obuhvaća postojeći odnos između filozofije i glazbe, odnosu između *mousiké* i *philosophia* koji je već u prvim sokratskim dijalozima promišljen kao mjesto *sophosa*. Dakle, kao nositelj specifične mudrosti (*sophia*), shvaćene kao iskustvo i vladanje, kao majstorsko vladanje nekom tehnikom (*téhne*)¹⁹, kao na sposobnost na koju se oslanja, ako se na njoj i ne zasniva, kao na inteligenciju, tako i na praktičnu vještinu. Radi se, ustvari, o kvalitetama koje definiraju umjetničku vrijednost same glazbe koja je ovdje koncipirana kao glazbeno umijeće ili vještina (glazbena *sophia*) koja je istovjetna retorici, i koja se, u vidu umijeća ili umjetnosti, pojavljuje i predstavlja u obliku prenosivog sistema znanja posredstvom obrazovanja.²⁰

Točno je da se svatko tko je posvećen proučavanju glazbe može nazvati glazbenikom, no da bi mudracem postao, to nije dovoljno. Da bi postala znanost, glazba se mora uzdignuti do razine u kojoj će se naći u zajedništvu sa spoznajom pravednosti i dobra: samo *sophia* i *ethos* daju temelje filozofskoj glazbi (*mousiké*); samo odvajajući se od čistog estetskog suda kao i od obične osjetilne manifestacije inteligibilnog svijeta - od stanja obične iskustvene, empirijske umjetnosti – može se uzdići do razine uzvišene znanosti, kao što se to primjećuje iz odlomka preuzetog iz Platonovog djela *Fileb*:

„Sokrat: Glas koji izlazi iz usta kod svih nas ili svakoga jest jedan, ali je opet neograničen po mnoštvu.

Protarh: Kako to?

Sokrat: No ni po jednom od ovoga dvoga nismo nekako mudri, niti zato što znamo neograničenost glasa niti što znamo njegovo jedno, već poznavanje količine i kakvoće glasova jest ono što svakoga od nas čini gramatičarem.

Protarh: Sasvim točno.

19 „Našavši se u neprilici, kakav bi spas našao čovjeku, Prometej ukrade Hefestu u Ateni vještu mudrost zajedno s vatrom – ta bez vatre nitko je nije mogao steći niti korisnom učiniti – i tako eto nadario čovjeka“ (Protagora, 321d). (Platon, 1975: 53).

20 Ona je partikularna *sophia* zasnovana na vrijednost harmonije u obliku spektra matematičko-racionalnih spoznaja, ali nikako kao znanost (*epistéme*), već samo kao zasebne i neovisne umjetnosti (Platon, Fedar, 268d-e).

Sokrat : Pa i ono što nekoga upravo čini glazbenikom jest to isto.

Protarh: Kako?

Sokrat: Kao u onoj umjetnosti glas je nekako jedan i u toj.

Protarh : Kako da nije?

Sokrat: Uzmimo dva glasa: dubok i visok, a kao treći uzmimo jednolik. Ili kako?

Protarh: Tako.

Sokrat: Ali kad bi ti znao samo to, još ne bi bio mudar u glazbi. No ako ne znaš ni to, u toj umjetnosti nećeš vrijediti ništa.

Protarh: Doista.

Sokrat: međutim dragi, kad upoznaš glazbene intervale, koliko ih je na broju s obzirom na visinu i dubinu glasa i kakvi su, pa granice tih razmaha, zatim koliko je od njih nastalo spojeva, koje su uočili naši preci i uputili nas, svoje sljedbenike, da ih nazivamo harmonijom, pa opet druge takve odnose što se nalaze u pokretima tijela, a izmjene pomoću brojeva kažu da ih treba nazivati ritmovima i metrima i ujedno imati na umu da tako treba ispitivati sve što je jedno i mnoštvo – kad si dakle to tako upoznao, tada si postao mudar, a kad ispitujući na taj način upoznaš bilo koje drugo jedno, tada si tako postao upućen u to“ (Platon, 1979: 121).

Međutim, da bi to i postigla, glazba mora uči u onaj metafizički sistem kojeg je Platon predvidio i pripremio i za *philosophia*.

To znači da se glazba mora uvući između inteligibilnog svijeta i osjetilnog svijeta prelazeći preko estetskog plana ili dimenzije osjetljivosti, prevladavajući tako plan svakodnevnice ili činjenično stanje pukog tehničkog glazbenog majstorstva u ovladavanju specifične *téhne*. Samo uzdižući se do nivoa filozofije, glazba ima mogućnost da postane znanost, jer sve dok filozofiju ne dostigne, ona će biti samo puko majstorstvo, *téhne*. A da bi to postigla, mora se uzdići iznad nivoa umjetnosti, a u tome, pjesništvo joj može ne samo pomoći, već je i nečemu podučiti. Dakle, „Platonova neslavna polemika protiv pjesnika ne svjedoči o a-muzičkoj averziji spram lijepe riječi; izraz je neizbježne medijske konkurencije između novih, promišljenih govora o bogu, duši i svijetu te stare rapsodike koja navodi na opijenost i kazališne teologije koja oduševljava i potresa“ (Sloterdijk, 2011: 25).

Platon tako, na primjer, u *Kritonu* (Platon, Kratil, 406a), u *Ionu* (Platon, Iona, 533e-534c) ali i u *Gozbi* (Platon, Gozba, 196d-197b) glazbi vraća osobinu prizivanja želja posredstvom Muza, otvarajući se tako onoj magičnoj i iracionalnoj dimenziji koja će mu poslužiti da bi očistio, poboljšao i nadopunio

onu umjetničko-racionalnu dimenziju koja pripada znanosti (*sophia*) i učinio tako prvi korak prema *philosophia*.

Da bi to postigao, Platon u svoj sistem ubacuje, prihvaćajući ih, antičke legende i mitove (Platon, Zakoni IV, 719c) u kojima se glazbenika promatra kao onog koji je u stanju u čovjeku pokrenuti određena emotivna stanja; da mu potrebe dušu otkrivajući tako i korijen svjetskih načela, gdje metafizika (filozofija), zasnovana na odnosu između inteligibilnog i osjetilnog svijeta, predstavlja pravi temelj. Na taj način emotivno se stanje duše otvara nad ponorom stvaralačke inspiracije gdje glazbenik ne samo što je u cijelosti savladao umijeće, već je također od Muza inspiriran i opsjednut (Platon: Gozba 254a, Zakoni III, 682, Fedar 249c-d). Dakle, u vidu božanstva koji se izražava i govori posredstvom Muza.

Vraćamo se tako do umno nedostižnog i nedohvatljivog izvornog mjesta riječi (Platon, Ion, 534).

Taj dar, kojeg bogovi odobravaju onomu koji djeluje kao spona povezivanja između osjetilnog mnoštva i kozmičkog usklađivanja Ideja, u velikoj mjeri doprinosi sazrijevanju teorije o muzički lijepom kao proizvodu djelovanja harmoničnog dinamizma u aktivnoj kontemplaciji same ljepote, kao kozmičke harmonije.

U stvari sav „*Šarm platonskog teksta sastoji se u tome da se u njemu – za razliku od aristotelovskoga i cjelokupne akademske literature – još po svemu prepoznaje blizina spram načina govorenja mudrih pjevača i pobožnih dramaturga*” (Sloterdijk, 2011: 26).

Međutim, ovdje Muze nisu dovoljne, njihov deliriji u vidu inspiracije nije dostatan da bi se odredila vrijednost glazbenog djela, kao ni uloga umjetnika.

“To što je filozofija počela potiskivati baštinjene mitove i mnijenja bilo je posve dosljedno: umjesto bajkovitih narkoza i rapsodijskih entuzijazama stremila je stanju ‘kritičke’ trezveznosti, koje se oduvijek smatralo radnom klimom autentičnoga filozofiranja. Jest da je platonizam svojim učenjem o lijepim manijama te o sobria abriatis – trezvenom pijanstvu – sklopio i kompromis kritike i oduševljenja, ma koliko takvi ustupci kasnijim suhim školama bili strani” (Sloterdijk, 2011: 22).

Da bi prevladao nivo osjetilnosti (u vidu osjećajne ugone), Platon usvaja načela glazbene harmonije,²¹ kao zamah koji je nužan kako bi se užitek uzdigao do višeg, intelektualnog plana, što čini da se o glazbi može govoriti i u terminima racionalne ugone i užitka. Naime, radi se o užitku kojeg samo

21 Koje su naročito obrađene u djelima Platona Timej i u Zakoni.

obrazovani pojedinac, sposoban shvatiti obuhvaćajući samu suštinu ljepote u svom pravilno uređenom skladu riječi, melodije i ritma, može dostići. (Platon: *Timej* 80a-b, *Zakoni* II, 667, i dalje; 669a-b).

Tek na toj razini usavršavanja, nakon što je prevladala tjeskobe iracionalnosti i neobuzdanost vrtloga magične inspiracije, udaljavajući se tako od dionizijske opasnosti čarolija, ekstaze zanosa i ushićenja, glazbi je omogućeno da se uzdigne do višeg, logiciranog neba (*hiperurana*) dijalektičke harmonije. “Sjećanje’ na prenatalno, apriorno ili čisto znanje ubuduće treba mitolojsku i rapsodijsku kulturu pamćenja učiniti izlišnom. Revolucija znanja počinje onim a-priorni” (Sloterdijk, 2011; 21). Radi se, ustvari, o harmoniji koja u sebi odražava kozmičko načelo idealnih odnosa koji se, analogno, ogledavaju i odražavaju u pokretima, vrtlozima i stanjima duše, a preko ove, i na druge duše, i to po načelu empatije (Platon, *Zakoni* II, 653d – 654a). Samo na taj način dijalektičko-filozofsko razmatranje glazbe nalazi svoje dovršenje, svoje ispunjenje ili okončavanje. Dakle, „Objave i evidencije sada više ne nastaju ekstazama, nego pomoću zaključaka: sama je istina naučila pisati, do nje se dolazi slijedom rečenica” (Sloterdijk, 2011: 21).

Naime, ovdje prevladavanje umjetničke dimenzije glazbe, u svojem estetskom ograničenju, određuje sam smisao glazbe unutar platonskog metafizičkog sistema, kao posredništvo i vezu između dviju osnovnih dimenzija: osjetilnosti i inteligibilnosti. U (tom) posredovanju između pasivnog slušanja (prisluskivanja) Muza i vještine kompozicijske tehnike, kao rezultat umjetničke *sophia* koja se izražava po diktatu Muza, Platon usredotočuje i oblikuje sintezu svoje vizije o odnosu između glazbe i filozofije i to na stupovima filozofije.

Unutar te dimenzionalnosti, gdje se lijepo povezuje s dobrotom, glazba je označena kao oponašanje (*mimesis*) idealne moralne misli i osobine; kao spoj čina, harmonije i ritma, što čini da glazbeno oponašanje (*mimesis*) odražava sam *ethos* čovjeka, a ne njegovu *aisthesis* (Platon, 2004; Platon, 1957). Ustvari, i Fileb (51c) je u tom smislu dosta jasan: čista ljepota koju slušno percipira ljudsko uho, pojedinca koji je dijalektički obrazovan, ubere se i spoznaje u čistim i artikuliranim zvukovima koji su osjetilna podloga harmoničnih idealnih figura. To čini da muzikalno lijepo prebiva u moralno dobrom, čijem se odgoju usklađujemo kao dijalektičkoj filozofiji²².

22 Podrobnije o tome u: Platon: *Hipija Veći* (297e); *Zakoni* (II, 663b); *Fedon* (74 i dalje); *Država* (VI, 510d – 511a).

Analogija između lijepoga i dobroga, glazbe i filozofije, tako se zasniva na odnosu između osjetilnog i inteligibilnog svijeta; na harmoniji i ritmu, povezanih na polju zvučne podloge i to u samom središtu metafizičkog sistema kojeg Platon ostvaruje i gradi za filozofiju kao takvu (Platon, *Država*, VII, 516a, 517b-d, 518b).

To čini da glazbenik, dostižući nivo razumnog savršenstva, više ne pripada nizu običnih umjetnika, jer se stapa s filozofom. Sada je njegova neposredna zadaća biti umno otvoren slušanju onih zvučnih ritma i odnosa koji, ukoliko su harmonično usuglašeni, i na zvučnom planu odražavaju onu idealnu viziju stvarnosti koju filozof uviđa i obuhvaća izvan ograničenja umne pećine. Sporazum između *mousiké* i *philosophia* sada je ne samo usklađen, već i zapečaćen na razini istine i na putu dijalektike. Dakle, onog logosa koji se ostvaruje u govoru i u njegovoj mimetičkoj predodžbi. “Sada istinska glazba više ne nastaje zvukom i stihom, nego argumentom u prozi i dijalektičkim vođenjem misli. Stoga platonski opus ne obilježava samo prag između usmenosti i pismenosti, nego je smješten i na granici između starijega glazbeno-rapsodijskog prenošenja znanja te novijega prozno-komunikativnog nabavljanja znanja” (Sloterdijk, 2011: 25-26).

SOKRATOVA I PLATONOVA VIZIJA ODNOSA FILOZOFIJE I GLAZBE

Što se tiče tema koje su neposredno povezane s pitanjem odnosa između filozofije i glazbe unutar sokratsko-platonske perspektive, one su donekle sintetizirane u Platonovom *Fedonu* (Platone, 2000: 60d-61b).

Pojam lijepe istine, koju Platon određuje u svojem kapitalnom djelu *Država*, otvara put (mogućem) preobražaju pitanja glazbe u onu o dijalektici: uzdizanje do idealnog svijeta koji sada obuhvaća obje aktivnosti duše.

Pjesniku, kao i filozofu, otkrivena su i objelodanjena božanska ljepota i istina, koje su i stavljene u sam sistem posredstvom obrazovanja, naknadne privilegije. nakon što je inspiracija (stvaralaštva) srela tehniku, kao njeno stjecište (posuda), uzdižući glazbeno djelo na plan etičke valjanosti harmonije kao slike idealnog.

Radi se, naime, o trenutku kada Sokrat²³ svojim pristašama, koji su ga došli posjetiti u zatvoru, objašnjava razlog zbog čega je, par dana prije smrti, naumio

23 Odgovarajući upitu koje mu je Kebet postavio.

sastaviti himnu i nekoliko prigodnih stihova u čast Apolona nadovezujući se na Ezopove basne: da bi, prije smrti, odgovorio snovima koji su mu kazivali da čini glazbu. „A ti snovi bili su otprilike ovakvi. Često mi je u minulom životi – kazuje nam Sokrat – dolazio isti san, čas u ovoj čas u onoj prilici, ali uvijek s istom opomenom : ‘Sokrate, muzici se posvećuj i nju njeguj!’²⁴. Taj je učestali san imao namjeru poticati ga da nastavi na putu filozofije gdje je činiti glazbu istovjetno s nagovorom da čini filozofiju, u liku najuzvišenije glazbe koja se svijetu može ponuditi. Odgovoriti snu da se čini glazba kao kompozicija, kao spoj riječi i muzike, odgovara viziji koja se nalazi i u *Fedonu* (Platon, 2000: 101c ; Platon, 2004: 132c-d), i koja se nastavlja i u *Sofistu* (Platon, 1975: 267e) da filozof ontološki sudjeluje, u-sebi-svijeta na planu inteligibilnih poimanja (*logoi*) i posljedično spoznajnog oponašanja nasuprot doksomimetičnog, koji se zasniva na istim odnosima bitka i na međusobnom sudjelovanju idealnih esencija. Radi se o ontološko-spoznajnom sudjelovanju koje se izražava na planu ‘dijalektičke nauke’ (Platon, 1975: 167) u perspektivi jednog pravednijeg i višeg oponašanja (*mimesis*) koji se, posredstvom svojih razmišljanja, povezuje s prirodom svojstvenoj onome što jest (Platon, 1975: 253d).

Naime, prema Platonskom Sokratu, činiti glazbu ulazi u cijelosti u cjelovit plan pravednog i čistog oponašanja (*mimesis*) kojeg nalazimo razrađenog i uobličena u Platonovoj *Državi* i to prema anti-subjektivnom i anti-perspektivnom gledanju stvari. Put koji Platona vodi da prevlada Homerovu perspektivu i pjesničku tradiciju, koja svoj najuzvišeniji izraz nalazi u grčkoj tragediji, zasniva se na idealnom modelu apolonske glazbe (*mousiké*). Jer u „otvorenome prema svijetu postalo je nemoguće da se zadaće inicijacije obavljaju isključivo šamanskim tehnikama: demokratski, ratoborni grad nije pogodovao stanju transa“ (Sloterdijk, 2011: 20–21).

Podržavati tijesni odnos između *ethosa* i *mousiké*, kao sredstva izražavanja i obrađivanja vrline i poroka u srcu grada-države (*polis*), podrazumijeva da promjene i ažuriranja zakona i postupka glazbe utječe i na samu promjenu zakona Države. „Gradske forme života zahtijevaju novi tip odrasloga čovjeka kojemu bogovi ne dolaze previše blizu – to ujedno znači da te forme stimuliraju vrstu inteligencije koja se od tradicije i ponavljanja preusmjerava na istraživanje i ‘sjećanje’“ (Sloterdijk, 2011: 20–21).

To čini da platonska analiza glazbenog stvaralaštva budno razmatra sve postupke i procese koji su inherentni muzičkoj kompoziciji i njezinom utjecaju

24 U mojem prijevodu: ‘Sokrate, čini glazbu’. (Platon, 1959: 70).

na ljudsku dušu.²⁵ Unutar te perspektive jedina konkretna mogućnost da se u glazbi spozna najvišu filozofiju je ona da se posredstvom lire i citre prati melodični pjev, kao proizvod harmonije i ritma koji prati riječ (Platon, 2004: 398d-399d).

Prema Platonu, to je jedini put koji određuje sudbinu glazbe u odnosu s filozofijom: pobjeda Apolona nad Marsiom. Prije stapanja s Dionisom, na putu koji ide ususret duhu muzike, Apolon se druži s lirom i citrom: apolonsko-pitagorejski duh prožima moralnu i političku kvalitetu zajednice posredstvom pročišćenje strasti, gdje pobjeda Apolona nad Silenom Marsia predstavlja uspostavljanje primata riječi nad pjesmom, naracije i predstave nad artikuliranim zvukom i čistom glazbom.

U desetom poglavlju treće knjige *Država* naići ćemo na Platonovo objašnjenje Sokratovog sna, dajući mu i osnovu: melodija, kazuje nam Platon, sastavljena je od riječi, harmonije i ritma, i budući da riječi u glazbi (muzicirane riječi) jesu i kazuju isto što i neispjevane riječi, one oponašaju virtuozne modele prema planu prave *mimēsthai*. Uz to, Platon dodaje i jednu važnu tezu: „Harmonija i ritam moraju pratiti riječi“ (Platon, *Država*, 398d – 399d). Posljedica toga je odbacivanje svih onih harmonija u kojima se izražavaju takvi postupci i duševna stanja koja vode do nerazumne strasti i uznemirenja što šteti civilnom životu i moralnom uzdignuću duše. U tom kontekstu Platon prihvaća samo one harmonije koje se mogu prilagoditi pjesmi i melodiji i koje su stvorene od glazbala koja nemaju mnogo žica, ili Platonovim riječima: „Ne ćemo dakle hraniti graditelje harfi i cimbala i svih glazbala, koja su s mnogo žica i glasova“ (Platon, 2004: 399d). Dakle, prema Platonu etički ispravna glazbala ne smiju stvarati mnogo harmonija. „Ni tu ne smijemo tražiti šarenila ni različite mjere, nego se držati ovih ritama, koji obrazuju uredan i hrabar život“. I ne samo to: „A kad to nađemo, moramo uređivati stopu i napjev prema govoru takva čovjeka, a ne govor prema stopi i napjevu“ (Platon, 2004: 399e-400a).

Imajući te premise na umu, neće biti teško razumjeti suštinu osude koja je zadesila Marsia i njegov aulòs, sa svim svojim bogatstvom zvukova, mnogoglasnosti, mnoštvom zvučnih, sonornih nivoa izražavanja, širinom akustične perspektive koja doseže do ujedinjenja svih zvukova.

Kao što ne bi trebalo biti teško shvatiti da u platonskom fundamentu glas nikako ne može biti zamijenjen aulòsovim puhanjem, kao ni složenom i

25 Radi se o postupku koji svoj zaključak nalazi u pogl. 10 -12 treće knjige *Države* odbacivanjem aulosa (oboa, flauta) i više-žičnih instrumenata, s ciljem moralnog upravljanja estetskom vrijednosti glazbe do samog spajanja s etičko-političkom vizijom *Države*.

mnogoličnom harmonizacijom; na isti način ne bi trebalo biti teško uvidjeti da za Platona nije poželjno da riječ bude praćena glazbalom koja, svojom snagom (*pathosom*) izražavanja, riječju oduzima onaj heterogeni smisao koji ju čini pravednom i lijepom: naročito polifonijskim glazbalima, kao što je aulòs, koja imaju sposobnost do te mjere harmonizirati melodičnu crtu da riječima oduzima onu linearnost koja je izričito potrebna da bi se podržala vrijednost istine i spoznaje, pravednosti i regularnosti.

Kao za Platona, tako i za Aristotela²⁶, aulòs, držeći usta zauzeta, onemogućava pjevanje o hvalevrijednim vrijednostima, dok lira omogućava ustima da na apolonskom nivou ispravnog oponašanja (*mimēisthai*) izrazi jedinstvo logosa i ethosa. Aulòs, dakle, otuđuje artikuliranu riječ i poetično pjevanje, izobličuje ga i zastrašuje, stavljaajući nas ispred Gorgonava lica, ispred onog intelektualnog tonusa od kojeg se i Atena zgrozila i pobjegla. Ako i dalje svoju pažnju zadržimo na Platonovoj *Državi*, naići ćemo i na razloge koje su dovele filozofiju da se zasnjuje na sposobnosti pogleda i viđenja. Ne radi se samo o običnom viđenju; za Platona vidjeti znači vidjeti ono što je svojstveno, a ono što je svojstveno predstavlja predmet svojstvenog gledanja. Za Platona, pravo je viđenje ono viđenje koje vidi ono što je svojstveno, ispravno stvarima, a ono što je ispravno, ustvari, predmet je ispravnog gledanja, promatranja. Jer „koje mišljenje svoje zaista upravlja na bitak, nema jamačno ni kada gledati dolje na zanimanju ljudi, s ljudima se boriti i napunjeti svoju dušu zavišću i neprijateljstvom: pravi filozofi gledaju i promatraju nešto što je uređeno, vječno jednako, što među sobom nepravde ne čini i ne trpi, te je sve u razložitom redu; to oni oponašaju i što više se s njime izjednačuju“ (Platon, 2004: 500b-c).

Ne radi se tu samo o pukom, fizičkom razmatranju, već i o viđenju i neviđenju: dakle o gledanju ne samo očima, već i razumom, intelektom i to ne toliko ono što je samo po sebi vidljivo, koliko ono što je očima nevidljivo, tj. inteligibilno. Ili Platonovim krajnje dvosmislenim riječima: „I onda velimo, da se predmeti vide, a da se ne promišljaju, a ideje opet da se promišljaju, a da se ne vide. Da. Kojim onda dijelom svojim vidimo ono, što se vidi? -Vidom. - Što ne, sluhom ono, što se čuje, i ostalim osjetilima sve što se zapaža?“ (Platon, 2004: 507c).

26 Iako smo već na početku rada o tome pisali, smatram važnim to još jednom naglasiti: „Priča se, naime, kako je Atena pronašla frulu, pa ju je odbacila. I nije loše što pričaju kako se božica rasrdila stoga što frulanje nagrđuje lice, pa ipak je vjerojatnije (da je to učinila) zbog toga što poduka o frulanju ne podnosi ništa umnom razvoju, a upravo Ateni pripisujemo znanost i umijeće“ (Aristotel, 1992: 265).

Dakle ispravno viđenje znači uvidjeti svijetlost, u smislu da ideja predstavlja svijetlost stvari. Samo u tom smislu sposobnost (unutrašnjeg) viđenja predstavlja najsavršenije osjetilo: jer ono vidi ideju kao svijetlost koja ispravno i istinski osvjetljava stvari.

To je sluhu nemoguće ‘da čini’, zbog čega se mora koristiti riječima kako bi inteligibilno oblikovao i artikulirao zvuk i glas. Ovdje riječi osvjetljavaju zvuk - zvučnu komponentu – obdarujući ga onim što, prema Platonu, ne posjeduje: odraz svjetlosti, njezino ono-što-je: bitak. To je razlog zbog čega za Platona glazba ima potrebne riječi da bi došla do potpunijeg izraza, da bi pridobila onaj (pravi) oblik (*eidos*) koji joj omogućuje da na dostojan način ‘stanuje’ u pravednoj Državi (Platon, 2004: 509c; 510b; 510d-511a-c).

Nužnost riječi u glazbi zasniva se i na dodatnom pojašnjenju. Naime, samo je riječ osvjetljena blještavilom ideje i, kao takva, samo ona može povratiti suhu onu jasnoću koja će mu omogućiti da se uzdiže do etičkoga plana noetičke spoznaje. S Platonom etički ispravna glazba nestaje iz prijašnje neumne estetske dimenzije da bi se pretočila u etičko-noetičku dimenzionalnost. Razlog tome jest činjenica da nevidljivi plan stvarnosti ne smije ostati zatočen u mračnu regiju dionizijskog ponora, već mora biti razumski sagledan i spoznatljiv.

Samo mnogo stoljeća kasnije moći će se ponovo govoriti o istini muzike na estetskom planu, samo što će tada istina imati sasvim drukčiji statut postojanja.

Unutar filozofskog obzorja tek će Schopenhauer, unutar platonskog metafizičkog obzorja, u svom glavnom djelu *Svijet kao volja i predstava*, glazbi povratiti njezino osnovno svojstvo: zvučnost, ne obazirući se pritom puno na mimetičke osobine same umjetnosti. I za njega glazba sudjeluje, participira u suštini svijeta i to ne zato što je svijet model kojeg oponaša, već je ona, na samo njoj svojstven način, reprezentativna umjetnost, ali ne reproducira stvari i događaje svijeta vraćajući nam ih i predstavljajući ih pod drugim oblikom, kao što Platonsku sferu ideja ne vraća na osjetilnoj razini. Glazba iskazuje i izražava samu volju u svojem sonornom objektivitetu. Dakle, kao otkrivanje same volje, zbog čega ne treba nikakav izvanjski element (neučinkovitost riječi) radi svojeg ostvarenja. Za Schopenhauera, tamo gdje se glazba pojavljuje u zajedništvu riječi, ni na koji način ne pridonosi potenciranju ili smanjenju glazbene osobnosti: one koja je izraz i sudjelovanje same suštine svijeta: volja.

Temeljni stavak 52. (Schopenhauer, 2011: 284-296) označuje stvaranje jednog suštinskog odnosa, iako dvoličnog, između glazbe i svijeta prema kojem glazba predstavlja najveći stupanj opredmećenja same volje, života i svjesnih

ljudskih težnji. I to bez ikakve potrebe da ovo otkrivanje prolazi kroz objektivno razmatranje riječi i govora – pa čak i kada se glazba izražava kroz glas ili pjevanje.

Postavljeni naglasak na ulogu melodije koja nam prikazuje tajnu povijest razborito prosvijetljene volje, popraćena je potpunim odmakom same melodije od jezika razuma kako bi slijedila vlastiti izražajni put i svoje konstruktivno postupanje. Melodija, preko sebe, otkriva najdublje tajne volje i osjećaja i tako se definitivno udaljava od *pojma* koji se otkriva i pokazuje sterilan u podudaranju s intimnom suštinom svijeta, s onom dubokom mudrošću: sada je glazba ta koja je razotkriva i izražava, i to iz sebe i za sebe, jer se radi o jeziku kojeg razum ne shvaća i za kojeg se pojam pokazuje impotentnim.

Muzički genij zvučno ne reproducira, ne umnožava fenomen, već čini da glazba govori vlastitim jezikom, kao neposredna slika same volje u sebi, jer samo na taj način pjesnička riječ i pantomimična predstava mogu glazbu pratiti u svom izražajnom i konstruktivnom putu što se tiče pojavljivanja neposrednog htijenja. Drugim riječima, od Schopenhauera otvorena perspektiva pomiče filozofsko razmišljanje o glazbi od oponašajuće-predodžbene paradigme - što glazba 'kazuje' i 'znači' u svom praćenju riječi ususret fenomenološkom svijetu - do otkrivajuće-izražajne paradigme - 'što glazba kazuje' i kako ona to kazuje - prevladavajući plan osjetilnog učinka da bi dostigla viši plan povezivanja između ljudske misli i volje kao suštine svijeta, prelazeći put koji od prevladavanja pojma vodi do prihvaćanja ideje u umjetnost. Naime, pojam je apstraktan i diskurzivan, razumski obuhvatljiv i govorno priopćljiv i predmet je racionalne misli, rezultat djelovanja subjekta kojeg određuje principium individuationis (*unitas post rem*). Nasuprot tome, ideja je cjelovito intuitivna, savršeno određena i predmetom spoznaje koja prekoračuje stanje što ga određuje principium-a individuationis.

Prema Schopenhaueru, samo umjetničko djelo genija može dohvatiti i priopćiti ideju u oblicima intuitivne percepcije prostora i vremena (*unitas ante rem*).

Produktivne osobine ideje oživljavaju umjetničko djelo jer čine biti ono što nije, nasuprot pojmu, sintetično vraća samo ono što je već u njemu. Krajnji cilj umjetnosti je komunikacija ideje posredstvom intuicije u umjetničko djelo koje nije, i nikad neće ni biti, izražaj nekakvog pojma: djelo mora biti mišljeno i ostvareno samo kao neposredni izražaj bez potrebe nekakvoga izvanjskog posrednika koji ga objašnjava i potvrđuje. Zato umjetničko djelo ne može biti alegorija koja je, označujući nešto drugo od onoga što izražava,

apstraktno prikazivanje jednog pojma koji udaljava od intuitivno vidljive slike (predodžbeno predočene ideje).

I na tom putu uzdizanja prema intuiciji ideje Schopenhauer uviđa povezanost između prevladavanja *principiuma individuationis* - kao subjektivizacije volje - i sudjelovanja ritmički-zvučnog supstrata objektivne manifestacije ideje u umjetničkom djelu. Ta fundamentalna veza je na primjeren način predočena u tragediji gdje se volja na smrtnan način bori sama sa sobom.

Ustvari, Schopenhauer osamostaljuje glazbu od diskurzivnoga logosa i pojmovnoga razuma. Ta emancipacija podržava oponašajuće umjetnosti, dovodeći ih u ne-pojmovnoj izražajnoj dimenzionalnosti zvukova, koja na valjan način izražava intimnu suštinu svijeta: volju. No, budući da je filozofija ponavljanje i proglas suštine svijeta, odnos između nje i glazbe uspostavlja se na planu izražavanja volje, a ne, kao kod Platona, predodžbe, koja se s jedne strane pojavljuje posredstvom općih pojmova, a s druge na eksplicitan način oblikuje se u artikulaciji zvuka u vidu melodije integrirane s harmoničnim načelom. Ono što spaja glazbu i filozofiju jest činjenica da su obje ponovno vraćene - i to polazeći baš od neposrednosti njihovog učinka - na neposrednost volje, kako bi se naknadno razlikovale u objektivnoj manifestaciji njihovog pojavljivanja.

Filozofija, kao iskazivanje/ponavljanje posredstvom pojmova, uzdiže se do najvišeg stupnja vlastite objektivizacije, do oslobađanja svih interesa volje kako bi postojala samo u sebi izvor umjetnosti; glazba, kao neposredni izraz volje u zvuku, shvaćen kao njegova specifična materija, spremna je, u svojim učincima, o svijetu dati i jednu neposrednu intuiciju (Schopenhauer, 2011: 165-179).

Schopenhauerski platonizam volje u glazbi pronalazi svoje opredmećenje i to izvan pojma pa zato i govori vlastitim jezikom (zvukove) kazujući ono što ona jest i dajući riječ svijetu kao slika volje. Glazba se i kod njega nalazi uz bok s filozofijom u svom utemeljenju, ali je nadvisuje u izražavanju onoga što sama filozofija ne može izraziti uporabom općih pojmova. Radi se o cvjetanju života, bistrini volje neposredno ubrane u svojoj svjetlosti, vidljivo-nevidljivog govora svijeta.

Razmatranje će duboko pogoditi mladog Nietzschea, dovodeći ga do prevladavanja sokratsko-platonskog plana logosa i predodžbe, uzdižući ga do područja jedinstva umjetnosti u načelu koji je zajednički filozofiji i estetskom instinktu nasuprot čistom instinktu spoznaje. Naime, budući da se u melodrami i operi, platonska izražajna sposobnost glazbe oblikovala njenim obuhvaćanjem posredstvom oka, pretvarajući je tako u *muziku za čitanje*, Nietzsche ju optužuje

da je postala *glazba za oko*, a ne *glazba za uho*, jer je poprimila oblik stvari o kojima tekst govori, vodeći do dekadencije ukusa i kraja glazbenog slušanja (Nietzsche, 1870). Ishod je to zaborava bitnog elementa koji je zajednički i pjesništvu i glazbi kao element koji je skriven pod plahtom afekata, erudicije, sentimentalnih i heterogenih značenja koja pokrivaju pjesničko i glazbeno nadahnuće, skrivajući ih.

Ovaj zaboravljeni i izbačeni element, bitan i primordijalni u antičkoj tragediji, je izvorni pathos. Djelovanje (*dran*) koje upotpunjuje scenu sa sekundarnim elementima, oslanjajući se na dijalog kao ključni čimbenik, predstavlja naknadni trenutak, iako neposredan zaboravu tragičnoga.

Djelovanje, prikazivanje, dijalog, oko i dekadencija ujedanju se u onom, za glazbu poražavajućem kretanju koje vodi do zaborava grčke muzičke drame i njezinog patičnog načela, kao *preliminarne faze apsolutne glazbe*. Umjetnost kao *divertissement* traži pasivnog, nesudjelujućeg gledatelja, otuđenog i u bijegu od egzistencijalne tjeskobe i dosade, usredotočenog na nepažnji i nemarnosti umjesto na pažnji i budnosti; na pažnju usredotočenu na nit radnje i na razvoj zbivanja; na vrijednostima koje su sada prikazane u didaktičkom obliku i predstavljene u dinamičnom odvajanju figura od podnožja zbora, na utjelovljenju do ostvarenja identiteta glumaca - u obliku potvrđivanja na sceni samog *principium-a individuationis* - ti su elementi doveli do zaborava pathosa kojeg je atenski gledatelj nosio u svojoj duši posredstvom sudjelovanja u tragediji.

U prvotnoj, praiskonskoj izvornoj glazbi gledatelj je mogao zadržati izvorno čuđenje naspram muzičke drame održavajući svoje slušanje obuhvaćeno čarolijom, osjećajući sebe i okruženje sudionikom u drami koja se dešavala u sferi neposrednosti i slušanja, oslanjajući se na krhkom terenu nasuprot vjeri neuništivosti i krutosti pojedinca i uzdižući se tako do najvišeg stepena vjere u stvarnost, koja je bila ekvivalentna sposobnosti da se *misli slušajući*, tj. mišljenju koji prethodi razmišljanju. Gubljenje *theoreina* kao i uzdignuće *pathosa* spajala su se u zagrađivanju *logosa apophantikosa*: izostavljanje pojmovnog i predodžbenog motiva utjelovljenog u dijaloško-dijalektičkom sadržaju *drana* povezanog, kad je proizveden, beskrajno nesavršenom simbolizmu dekadentne rezolucije originalnoga. Nasuprot tome, antički je Grk sudjelovao u originalnom i konstitutivnom načelu tragedije, zbor kao izražaj dionizijskog pathosa i povik kao izvor govora (Severino, 1985: 46-47).

Kao što je pjesnik promatrao scenska lica sa stajališta točke promatranja samog zbora, tako je i antički Grk, stavljajući po strani sliku koja je proizašla iz teksta (*epos*) i dijalektiku scenskih lica (*dran*), sudjelovao u *jednozvučnoj*

zbornoj glazbi, pridružujući se dionizijskom *pathosu*, prevladavajući tako lirični plan simbolično-osjećajnog prikazivanja i odražavajuće slike, koja je također predstavljala prividna zbivanja.

To je značilo postaviti se na granicu šireg kruga, na kojoj su harmonija, dinamika i ritmika određene od melodije i od slijeda riječi koje od nje proizlaze. Iako je riječ bila podređena dinamici zbivanja, ona je potencijalno podignuta na viši stupanj, dosežući tako plan harmonije. S one strane najužega kruga svog sadržaja – melodije i slijeda riječi – riječ se sastojala od boje i zvuka, početnog krika, suštine stvari u vidu zvučnog prisustva. Samo igra između ova dva kruga u prekoračenju granica riječi, kao tenzija pomirenja u obnovljenom usredotočenju i kraju individualnosti vodilo je do *čovjeka prirode između prirodnih ljudskih bića*, što je davalo glas neprestanom i prisutnom početku u vidu *žaljenja noći i svega*. Baš zato što je prava grčka glazba bila vokalna glazba tragedije, ona je prirodnu vezu govora i pjevanja izražavala u svom praiskonskom jedinstvu riječi i zvuka inherentno noćnoj derivaciji zvuka - s one strane svjetlosti i odraza dana (trenutak oka) u kojem jezik vrste govori u žaljenju: neprekidna polifonija koja kazuje htijenje kao suštinu svijeta. Radi se o trenutku koji se izgubio u modernoj operi, o dionizijskom prirodnom životu, i to polazeći od glazbe kao osjetilne (iskustvene) osnove mišljenog, ali ne još razumljivog, u noći slušanja, koji shvaća bez gledanja.

Za Nietzschea opera „mora biti prevaziđena u intuiciji antičke muzičke drame uspostavljajući onaj, slušni pathos koji je svojstven Grcima” (Nietzsche, 1991: 47). Zato, na početku, mora biti obuhvaćena unutar samog epsko-liričnog plana dekadanse koja svoje polazište nalazi u sokratsko-platonskom trenutku u kojem je pjesnička riječ uglazbljena da bi se složila i podudarala sa svojim sadržajem, prepričavajući tako događaje i osjećaje u njihovom simboličkom i mimičkom aspektu.

No, tada ona mora biti i prevaziđena, i to u pravcu izvornog plana, patičnog i a-dijalektičkog zvuka riječi i originalnog krika, uzdižući se do dionizijskog trenutka izvornosti, jer izvor glazbe i suština tragedije istovremeno znači i vraćanje na fundamentalnu etičku misao koja je u svemu u antitezi s kršćanskim i neolatskim pogledom. Radi se o mišljenju koje se napokon ukorjenjuje u zajedništvu muzike i pjesništva: tamo gdje se sve što je prekomjerno mora izražavati u zvukovima i gdje razumjeti znači shvatiti.

Da bi se izvorna etika tragedije ostvarila, potrebna je *ozbiljna filozofija* (Nietzsche, 1991: 11). To je moguće samo uporabom mišljenja koje pripada instanci kompletnog čovjeka, u stanju beskompromisnog uživanja, a ne više

djelomično kao što je to u modernoj umjetnosti. Dakle, filozofa kao glazbenika koji filozofira bez nekog znanja.

Samo glazba, kao univerzalni jezik, koja neposredno pogađa srce, omogućuje postavljanje riječi u svojoj prekomjernosti. Samo muzika vraća zvučnu riječ zakopan u liričnoj drami i djeluje samo na pojmovnom, ali ne i na simboličnom planu. I budući da opera i melodrama ne dopuštaju više pristup zaboravljenom izvoru, jer zbor promatraju iz scenske perspektive i ne više, kao što je to radio grčki pjesnik, scenske likove s gledišta zbora, samo shvaćajući suštinu-izvor glazbe može se ponovo 'probuditi' izgubljene zvukove. Naime, scensko se zbivanje grčke tragedije zasnivalo prvenstveno na glazbi, elementu koji se izgubio u modernoj operi.

Ako se glazbu upotrebljava kao sredstvo kojim bi se *preobratile patnje boga i heroja u najsnažniju samilost slušača*, tada ona djeluje samo u jednom konceptualnom svijetu. Dakle, unutar vidokruga u kojem je svijet uobičen u vidu predodžbe koje se mogu priopćiti posredstvom dijaloga, a ne sudjelovanja: djelovanje je predodžba, dijalog nije *pathos*. Samo je glazba, shvaćena tragično, *pravi univerzalni jezik* jer neposredno pogađa osjećaj – s ove strane svake apstrakcije pojma – u srcu noći u kojoj se zvuk rađa, u jecanju koje napokon proizlazi iz jedinstva harmonije, dinamike i ritmike i koje obuhvaća melodiju i riječ, u krik u praćen usklađenim pokretom koji označuje zajedničko porijeklo glazbe i govora, zvuka i privida (Nietzsche, 1991: 20-21.). Oslobođanje pojedinca isto je kao žaljenje harmonije i, dalje, s nužnošću (sudbina) čije granice *dike* čuva i koje se i bogovi moraju pridržavati i iz koje nastaje najviši izražaj života: umjetnost (Nietzsche, 1989: 96-97).

Samo na putu obnovljenoga jedinstva riječi i zvuka može se pronaći ono izvorno zajedništvo pjesništva i glazbe koje omogućuje da se stvarno shvati glazbu u njenoj suštini. Istinita glazba, kao vokalna glazba koja u sebi odražava jedinstvo govornog i pjevanog jezika, *koje je stvarno uvijek glazba*. U pjevanju koje je zvuk, a ne samo pjevanjima sadržaj i u glazbi koja je pjevanje bez riječi.

Put obnavljanja uzdiže se iz sokratske mudrosti i Euripidovog scenskog djelovanja do tragične mudrosti i noćne pjesme²⁷. Ono unatraške obnavlja dekadansu stječuci ponovno onu nagonisku (podsvjesnu) mudrost, kao proizvod onog prvotnog dubinskog čuđenja svojstvenog dionizijskom prirodnom življenju, u obliku ekstaze i čara neprisvajanja (Nietzsche, 1991: 12-13). Put

27 O plodovima noći Nietzsche će iscrpnije pjevati u svojoj *Noćnoj pjesmi*. (Nietzsche, 1976, 96-98)

koji iznova prolazi kroz dekadenciju, pad u pravcu *iskonskog glazbenog*, također prolazi sokratsku *apolonsku jasnoću bez ikakvog izvanjskog miješanja*.

Radi se o onoj jasnoći i prozirnosti koja je najavila nauku, zasnivajući je i oblikujući je kao uništavačicu 'živog' svijeta posredstvom pojmovne apstrakcije i preoblikovanja glazbe u izražajno sredstvo posredstvom suhoparnog dijaloga. Glazba ponovno prolazi ovaj svijet, nanovo ga proputuje u cijelosti svojeg mraka, ostajući pritom otporna na njega – iako s njim intimno povezana – nudeći se, predajući se ponovnom slušanju njegovog glasa i njegovom krikom pred svjesnosti ništavila svega (Nietzsche, 1991: 40; 1989: 26, 95).

Nietzsche u *Rodenju tragedije iz duha glazbe* (Nietzsche, 1997) opisuje stalnu borbu i povremena pomirenja apolonskog i dionizijskog duha kao prirodni odnos između načela oblikovanja i prikazivanja sjajnog pregleda i lijepog izgleda (Apolon), i neoblikovanosti, nepreglednosti glazbe (Dioniz).²⁸

Obasjavajuće sunčano oko Apolona nosi radost lijepog izgleda zasnovanog na *principium individuationis*, u nužnosti privida da se pokrije i skriva onaj beskonačni užas noćne more kojeg obuzima čovjeka kada je taj privid razdrman od *pogleda iz dubine*, u prirodi prepoznatljiv u liku dionizijskog pijanstva, gubitka individualnosti, ponovnog otkrića sebe posredstvom zaborava (Nietzsche, 1997: 29–30).

Naime, ovdje se radi o stanju u kojem „čovjek više nije umjetnik, postao je umjetničkim djelom; na najpunije zadovoljenje čuvstva slasti onog Prajednog, tu se uz srsi opojnosti objavljuje umjetnička silina cijele prirode“. Dakle dionizijski pogled kao viđenje kojim se na drugačiji način misli glazba (Nietzsche, 1997: 31). Gdje „Pjev i govor kretnji takvih dvojako ugođenih zanesenjaka homerskom su grčkom svijetu bili nešto novo i nečuvano : užas i grozu posebno je pobuđivala dionizijska glazba. Ako je glazba tobože već bila poznata kao apolonska umjetnost, ona je, točnije uzeto, to bila ipak samo u vidu valovitih udara ritma, kojega su tvorna snaga razvijala radi prikazivanja apolonskih stanja. Apolonova je glazba bila dorska arhitektonika u tonovima, Ali u tek naznačenim tonovima kakvi su svojstveni kitari. Oprezno su obijali, kao ne-apolonski, upravo onaj element koji čini karakter dionizijske, a time i glazbe uopće, onu potresnu snagu tona, jedinstven tijek melodije i posvema neusporediv svijet harmonije. Dionizijski ditiramb potiče čovjeka da u najvećoj mjeri povećava sve svoje simbolske sposobnosti; do izražaja prodire nešto što se nikad prije nije oćutjelo, uništenje Majina vela, jedinstvo kao genij roda, zapravo

28 On, u stvari, opisuje antičku tragediju koja je, prva i još ne-prevaziđena, ostvarila taj spoj između tih dvaju suprotnih načela.

prirode“ (Nietzsche, 1997: 34-35). Naime, za Nietzschea je dionizijski, a ne apolonski pogled taj koji na neposredan način skida i para veo privida (Majin veo), prikazujući tajanstveno izvorno jedinstvo apolonskog i dionizijskog.

Taj je pogled usmjeren ka neopisivom koje čovjeku otvara put kako bi prevladao posredno stanje umjetnika, utapajući se u umjetničko djelo i to u neposrednom kontaktu s prirodom, bez ikakvoga posrednika, ponovno razotkrivajući umjetničku moć prirode, u kontekstu izvornog jedinstva iz kojeg proizlazi njegovo postojanje. Čovjek kao umjetničko djelo kadar je slušati pjev prirode, ima snage trpjeti nepojmljivi krik užasa i bolno i mučno naricanje dionizijskog ponora. Ovdje se dionizijski pogled spaja s dionizijskom glazbom; ovdje se priroda pokazuje u svojoj silini, njeno pijanstvo govori istinu i njena dinamika postajanja i postojanja bori se i protivi apolonskoj zasljepljujućoj veličanstvenosti; ovdje Nietzsche zasniva apolonskog-dionizijskog genija, koji živi i djeluje u najdubljem paradoksu i u najdubljem obuhvaćanju tajne izvornog jedinstva (neka vrsta šamana). Genij koji, posredstvom dionizijskog pogleda, dok s jedne strane briše svoj subjektivitet unutar jedne glazbene osjetljivosti i pripravnosti koja uvjetuje i priprema pjevanje, s druge se strane izgrađuje, oblikuje kao lirično ja u kojem se čuje zvuk iz ponora ujedinjenog bitka, izvorni bol, prolazeći iz oblika u oblik posredstvom maski koje ga čine vidljivim i prepoznatljivim (Nietzsche, 1997: 44-46).

Apolonsko-dionizijski tragični genij koji govori jezikom glazbe uviđa užasnu istinu u prostoru koji zauzima zbor Satira; baca svoj pogled preko metafizičke utjehe nad apsurdnost bitka, zaustavljajući spasonosnu sudbinu umjetnosti na pukom pokretu slikovito-dijalektičkog oblikovanja.

Dolazi tako do podudaranja Nietzscheovog filozofskog pogleda s onim apolonsko-dionizijskog genija, u stalnom prijelazu iz tragičnog u dramatični i iz dramatičnog u tragični, u duplom pokretu silaženja i uzdizanja: pražnjenja u slikama, prodiranja u glazbi. Ako „je drama apolonska prispodoba dionizijskih spoznaja i učinaka“, tada „imamo grčku tragediju razumjeti kao dionizijski kor koji se opet uvijek iznova prazni u apolonskom svijetu slika“. Drama predstavlja objektivizaciju dionizijskoga duha koji, sa svoje strane razbija, lomi pojedinca spajajući ga s mračnim izvorom stvarnosti. Jedina stvarnost je zbor: njegov pogled je scensko djelovanje, a glazba njegova suština: ako riječ nije iz sebe same uspijevala iznjedrili glazbu, to je zato što je glazba ta koja stvara poeziju i to iz onog istog korijena iz kojeg izvire i *philosophiein* (Nietzsche, 1997: 64).

Glazba je ta neposredna ideja koja se nalazi iza prividnosti. Ona je *in primis* dionizijska umjetnost koja tjera da se u *lice gleda užase individualnog postojanja*

omogućujući nam da za trenutak osjetimo *ono praiskonsko biće nositelj požude postojanja i užitka postojanja*. Ona predstavlja univerzalni jezik kojeg smo u stanju govoriti onog trenutka *kada smo postali jedno s nemjerljivom izvornom radošću postojanja*; onog trenutka kada nismo više individualna bića, već ono jedinstveno živo biće u kojem smo spojeni i u kojem se odražava univerzalna volja svijeta. Ponovno otkriće ovog uvjeta vodi nas do rođenja tragedije i pokazuje nam na jasan način kako je opera, kao tragično umjetničko djelo, *stvarno proizašla iz duha muzike*.

Malo dalje Nietzsche je još jasniji i odlučniji u definiranju Sokratove-platonske umjetnosti deskriptivne glazbe. Sokratova umjetnost, spokoj teoretskog čovjeka i uzvišenost aleksandrijskog odražavanja začetnici su operne kulture zasnovane na 'predodžbenom stilu'.

Dija-logo-centrična glazba pratilja govorne riječi i služavka apolonske lire, neo-latinska kanonizacija zasnovana na predstavi i recitaciji, predodžbena melodrama scenskog i osjećajnog recitiranja, pokazatelji su izvanumjetničkih osobina ove antidionizijske težnje koja je suprotna, (antitetična) tragediji i glazbi uopće. Sokratova teoretizacija glazbe unutar zapadnog kulturnog obzorja uvodi dijalektički duh kako bi izbacio glazbu iz tragedije i tako osnivao, posredstvom duha znanosti, operu kao predodžbeno pjevanje i kao imitaciju privida. Dioniz je iskorijenjen i bačen u zaborav; njegova beskonačnost reducirana na utješni svijet ležernih osjećaja i oblikovana dostupnom i misaonom slušanju u obliku društveno-kulturnih priredbi: ideologijski usmjerenih kulturnih manifestacija državno prihvaćenih konotacija.

Nietzsche će, naročito u spisu *Rođenje tragedije*, operu kao kazališnu predstavu prikazati i definirati u svojem osebnom aspektu, označujući tako i jasnu optužbu prema sokratskoj kulturi koja vlada nad svijetom umjetnosti, skrivajući snagu muzike iza recitativa predodžbene riječi.

„Slušatelju koji iz pjevanja hoće razabrati riječi pjevač odgovara po tomu što više govori negoli pjeva i što u tom polu-pjevanju pooštruje patetični izraz: tim pooštavanjem patosa on olakšava razumijevanje riječi i prevladava preostalu glazbenu polovicu. opasnost što mu sada zapravo prijeti jest u tome da glazbi može u krivi čas pridati prevagu, čime su pathos govora i jasnoća riječi odmah upropašteni: dok s druge strane stalno osjeća nagon za glazbenim opterećenjem i virtuoznim prikazivanjem svog glasa. tu mu u pomoć priskače 'pjesnik' koji mu umije pružiti dovoljno prilika za lirsku interpretaciju,

ponavljanje riječi i izreka i itd. : na kojim se mjestima, bez osvrta na riječ, pjevač može odmarati u čisto glazbenom elementu. ta izmjena osjećajno dojmljivog ali samo na pol pjevanoga govora i posvema pjevanih interjekcija, koja čini bit predodžbeni stil, to nastojanje da se naizmjenice naglo djeluje čas na pojam i predodžbu, čas na glazbene temelje u gledatelja, nešto je posve neprirodno i u nutrini jednako proturječno dionizijskom kao i apolonskom umjetničkom nagonu, pa je nužan zaključak kako je izvor recitativa izvan svih umjetničkih instinkata“ (Nietzsche, 1997: 124-125).

Ovo dugo razmatranje o opernoj kulturi vodi do granica glazbe koja prati riječ u pjevanju prilagođavajući se pojmovnim i predodžbenim sadržajima drame. Dionizijski *pathos* nestaje kako bi dao mjesta afektivnom naglašavanju koje pomaže u shvaćanju sadržaja i djelovanja (*drun*). Slušatelj, koji zahtijeva takvo shvaćanje, oslanja se na pjevanje shvaćeno kao puko muziciranje diskursa i naracije. Za takvog gledatelja dionizijski *pathos* može se pokazati opasnim jer prijeti njegovoj sigurnosti; pjesnik, kako bi zaokružio tu opasnost, mora, posredstvom lirike, uspostaviti ravnotežu između čistog muzičkog elementa i riječi čineći snošljivim *pathos* posredstvom riječi koja ograničava snagu izvornog krika. Radi se o napetosti, kao kontradikciji, koja u pjevanju realizira apolonsko-dionizijsku dvoličnost kao prisjećanje na izvorni dionizijski ponor sadržan u praiskonskom očaju i sadržan u izvornom krik. Na taj se način daje sluh zahtjevu modernog slušača, koji je postao apsolutno nemuzikalan, da se prije svega osjećaji obuhvate i shvate posredstvom jednog izvanjskog izražavanja: riječima. „Tu prodiremo u najunutarnje bivanje te posve moderne umjetničke vrste, opere: tu je moćna potreba iznudila sebi umjetnost, ali potreba neestetske vrste: čežnja za idilom, vjera u prehistorijsko postojanje umjetničkog dobrog čovjeka“ (Nietzsche, 1997: 125-126). Opera, za Nietzschea, označava rođenje i razvoj „teorijskog čovjeka, kritičkog laika, ne umjetnika: jedna od najčudnijih činjenica u povijesti svih umjetnosti“ (Nietzsche, 1997: 126). Radi se, ustvari, o neuglađenosti, o surovosti koja se pojavljuje u izvanjskoj potrebi bavljenja umjetnosti čovjeka koji uopće nije umjetnički obdaren: „Zato što ne sluti dionizijsku dubinu glazbe on glazbeni užitak za sebe pretvara u razumsku retoriku strasti izraženu riječima i zvukom predodžbenom stilu i u milini pjevačkih vještina; budući da ne umije imati vlastite vizije, on prisiljava strojare i scenografe da mu služe; budući da ne umije dokučiti istinsku bit umjetnika, dočarava sebi ‘umjetničkog pračovjeka’ prema vlastitom ukusu, tj. čovjeka

koji od strasti pjeva i govori stihove“ (Nietzsche, 1997: 127). Dakle, čovjeka koji nema uopće nikakvog sluha za onu dionizijsku dubinu koju glazba izražava. Reći će Nietzsche kako su zapravo „posve neglazbeni slušatelji zahtijevali da se nadasve mora razumjeti riječ; tako da su ponovno rođenje zvukovne umjetnosti mogli očekivati kad bi se našao bilo kakav način pjevanja u kojemu bi tekstovna riječ vladala nad kontrapunktom kao gospodar nad slugom. Jer da su riječi toliko plemenitije od pratećeg sustava harmonija koliko je duša plemenitija od tijela. Na počecima se opere laički neglazbenom sirovošću takvih gledišta prilazilo sklopu glazbe, slike i riječi“ (Nietzsche, 1997: 126-127). Otuda proizlazi Nietzscheovo prihvaćanje i obnavljanje dionizijskog elementa, jer je baš taj čisto muzički poticaj ove kontradiktorne napetosti koja mora biti ponovno stavljena na svoje mjesto, kao korijen umjetničkog nagona koji je otvorio sudbinu tragedije omogućujući tako Dionizu da zagrlji i obuhvati Apolona bez da se u njemu izgubi. To je dionizijsko ogledalo svijeta koje se mora vratiti na svoje mjesto kako bi istisnulo puko oponašanje formalne prirode privida.

Glazba, za Nietzschea, mora ponovo postati neiskrivljeni iskonski govor koji svijetu omogućava da se slobodno iskaže, a ne više služavka govorne riječi koja oponaša njegove osobine bez da u potpunosti obuhvati i shvati njegov noćni pjev. Samo tada, posredstvom ponovnog pojavljivanja dionizijskog pogleda, bit će moguće ponovno shvatiti, kao što je to bilo u antičkoj Grčkoj, vječne istine dionizijskog i apolonskog, prevrćući sadašnji red stvari kojeg je Sokrat uspostavio (Nietzsche, 1997: 130). Nietzsche ima potrebu *da obim načelima* povрати njihovu suštinu i njihovu funkciju: radi se o borbi protiv *decadence*, o budućoj Zarathustrinoj zadaći, o trenutku u kojem se vječnost vraća, o proizlaženju iz tragičnoga svijeta glazbe. Dionizijski pogled kojeg Nietzsche pridaje izvornoj filozofiji uspostavljenoj u djelu *Rođenje tragedije* nalazi apsolutnu predodređenu harmoniju između Apolona i Dioniza, između savršene drame i njezine glazbe koja se samo u hijazmu *duple nužnosti* pojavljuje kao *izvor tragedije*, dakle riječi i glazbe. To Nietzsche na ovaj način sintetizira: „Što bi slično mogao pružiti pjesnik riječi koji se mnogo manje savršenim mehanizmom, posrednim putem, riječju i pojmom, namučiti da postigne to unutarnje proširenje vidljiva svijeta scene i da ga osvijetli iznutra? Ako se, istina, i glazbena tragedija dodatno služi riječima, ona ipak može u isti mah postaviti temelj i izvorište riječi i iznutra nam osvijetliti postanak riječi“ (Nietzsche, 1997: 142).

Samo definitivnim nadoknađivanjem smisla *duple nužnosti* apolonskog i dionizijskog, vraćajući Dionizu njegovu spontanost *stvaranja glazbe za svu moguću glazbu*, bit će ostvarljivo dramsko djelo koje se osvjetljuje u dionizijskom

zrcalu. Radi se o drami koja je *gurnuta u sferu u kojoj se počinje izražavati posredstvom dionizijske mudrosti*, u kojoj niječe samog sebe i svoju apolonsku jasnoću, preglednost. Samo tako „teški bi se odnos apolonskog i dionizijskog u tragediji (tako) mogao doista simbolizirati bratstvom dvaju božanstva“ pa se napokon može uvidjeti kako: „Dioniz govori jezik Apolona, ali kako na kraju Apolon govori jezik Dioniza, krajnji cilj umjetnosti uopće“. Nietzsche jednim upitom otkriva čin koji posvećuje Apolonov dionizijski govor. Radi se o upitu koji označuje opis dionizijskog otkrivanja ekscesa koji se očituje u apolonskoj viziji: „tj. u tom zoru dosegnuto opravdanje svijeta individuacije koja je vrhunac i pojam apolonske umjetnosti“. A „odakle bismo izveli to čudesno razdvajanje sebe, to prelamanje apolonskog vrha, ako ne iz dionizijskog čara koji providno do krajnosti potiče apolonske porive, a ipak uspijeva primorati to preobilje apolonske snage sebi na službu. Tragični mit može se razumjeti jedino kao slikovni prikaz dionizijske mudrosti apolonskim umjetničkim sredstvima“ (Nietzsche, 1997: 143-145). Naime, ponovno otkriće prvotne, iskonske radosti u sklopu izvornog pra-jednoga istovjetno je s oporavkom duha muzike uopće.

Nietzsche nanovo nosi na vidjelo sferu izvornog *pathos*-a u kojem je sve već rečeno u glazbi i samo glazba može izreći, nasuprot lirici koja može to stanje samo simbolično ponavljati posredstvom slika, na ne iscrpan, već samo na parcijalni način, kao u zrcalu, ono što se nalazi iznad svake prividnosti i neostvarljivo je posredstvom jezika. Radi se o pravom, izvornom smislu jedinstva riječi i zvuka rođenom s Eshilovim zborom i koji se naknadno utopio u sokratsko-platonskom znanju i u Euripidovoj tragediji. Nietzsche teoretskom čovjeku suprotstavlja kritičara – kao onaj koji zna prijeći prostor između zvučnog supstrata koji utemeljuje jedinstvo riječi i zvuka, njegovu razgovjetniju i rasprostranjeniju glazbenu simboliku – i autentično estetskog slušača sposobnog da prodre s one strane predstave privida. „Tako je s ponovnim rođenjem tragedije iznova rođen i estetski slušatelj, na mjestu kojega je u kazališnim prostorima do sada obično sjedio neobičan *quid pro quo*, napola moralnih i napola učenih zahtjeva – ‘kritičar’“ (Nietzsche, 1997: 147).

Znati se postaviti ispred čuda koje se odigrava na pozornici, shvaćajući njegovu mitološku dubinu, zadaća je autentičnog pojedinca. Svjestan da se tu ne radi o nekakvoj apstraktnoj moći, već o pronalaženju onih antičkih i izvanrednih snaga koje leže u dubinama povijesti i u ponoru samog ljudskog postojanja. Radi se o ‘plemenitom jezgru’ narodnog karaktera koji čini da se sve naše nade “čežnjivo pružaju ka onom opažaju da se ispod ovog nespokojnog trzanja kulturnog života i grča naobrazbe krije divna, u temelju zdrava, drevna

snaga koja se, dakako, samo u velikim trenucima jednom silovito pokrene i zatim opet sniva u očekivanju nekog budućeg buđenja“. (Nietzsche, 1997: 150). Prodrijeti unutar tog jezgra moguće je samo onome tko je svjestan ne samo izvora, već i budućnosti muzike, izražene u aktualnosti luteranske „reformacije: u čijem je koralu prvi put zazvučao napjev budućnosti njemačke glazbe. Tako duboko, smiono i zdušno, tako neizmjerljivo dobro i nježno zvuči taj Lutherov koral, nalik na prvi dionizijski, privlačni zov što s primicanjem proljeća dopire iz gusta zarasla žbunja“. (Nietzsche, 1997: 151).

Vodeća nit koja se proteže kroz čitav tekst svoj epigon nalazi na samom kraju. Nietzsche želi na kraju ponoviti smisao svojeg istraživanja: „Motrili smo – reći će Nietzsche - dramu i pogledom prodrli duboko u njezin unutarnji, uzburkani svijet pobuda – pa ipak nam se činilo kao da tu pred nam promiče samo simbolska slika koje najdublji smisao gotovo uspijevamo odgonetnuti i koju bismo željeli odmaknuti kao kakav zastor da iza nje ugledamo prasluku“, koja „u istoj mjeri nešto otkriva i zakriva“ od pogleda onemogućujući da se „zadre dublje“ u dubinu koju samo prodoran pogled može ponovno obuhvatiti. To znači da budni pogled treba ‘baciti’ na konkretnost situacije koju se doživljava u onom trenutku, a ne na apstraktnost jednog izmišljenog ideala. Jer „tko nije doživio to da u isti mah mora gledati i u isti mah čeznuti da nađide gledanje, teško će moći zamisliti kako pri razmatranju tragijskog mita ova dva procesa čvrsto i jasno postoje jedan naporedo s drugim i kako se naporedo zamjećuju“. (Nietzsche, 1997: 154-155). Glazba se predstavlja kao ona dionizijska umjetnost koja ukoliko „postavljena uz svijet, može pružiti pojam o tomu što valja shvatiti pod opravdanjem svijeta kao estetskog fenomena. Užitku što ga stvara tragijski mit zavičaj je isti kao i osjećaju užitka u glazbenoj disonanci. Dionizijsko sa svojim praužitkom, zamjetnim čak u boli, zajedničko je rodno krilo glazbe i tragijskog mita“ (Nietzsche, 1997: 155).

Za Nietzschea se, dakle, radi o izvornoj slici u liku estetskog fenomena koji jedini može opravdati postojanje i svijet. Na taj se način glazba pojavljuje i prikazuje kao dionizijska umjetnost koja, postavljena pored svijeta, sama može dati ideju o tome što treba shvatiti za opravdanje svijeta kao estetski fenomen: „u kojem nas smislu upravo tragijski mit treba uvjeriti da je ružno i neskladno umjetnička igra što je u vječitoj punini užitka volja igra sama sa sobom“. (Nietzsche, 1997: 156). Ovdje se glazba za Nietzschea pojavljuje kao izvorna slika, kao nevidljiva matrica svake slike koja se od nje oslobađa i strovaljuje u mimetičnom akordu oslikavajući prived. Ona daje glas izvornoj radosti i patnji odakle započinje tragedija i čije naricanje i jadikovanje, označeno *glazbenom*

disonancom, prati pogled okrenut prema tragičnoj naraciji, koja je s jedne strane obuhvaća, a s druge strane prekoračuje. Naime, pogledom prodrijeti i rastrgati veo postavljen nad tragedijom, pogledom žudnje prekoračenja, znači slušati pjev noći, dionizijski zvuk ukorijenjen u temelju mišljenja, u liku *pathosa* postojanja, vječne umjetničke moći (Nietzsche, 1997: 156-157). Za Nietzschea izvorna misija glazbe i filozofije, koje svoj izvor nalaze u tragediji kao nastavku tragičnosti mita, jest užitak u tragičnosti života. U življenju bez ikakvih uvjetovanja i ograničenja. Dakle, *S one strane dobra i zla* (Nietzsche, 1983) ili *Ljudsko(g)*, suviše ljudsko(g) (Nietzsche, 2012).

ZAKLJUČAK ILI NOVI POČETAK?

„*Vrhunska nota gotovo da se ne čuje.*“ (Lao-tse, 2010, 122)

U današnjem svijetu glazba je jedan od najvažnijih, najzastupljenijih i na kraju krajeva, najpopularnijih načina komunikacije. Zaista je mnogo načina komuniciranja glazbom, a takva je komunikacija u današnje vrijeme gotovo nezaobilazna. Ali onoga što nismo svjesni je činjenica da se i filozofija komunicira posredstvom glazbe. Točnije, da se posredstvom glazbe svakodnevno osmišljava svijet. Danas, više nego ikada, filozofija živi u glazbi kao egzistencijalni vidokrug čovječnosti jer, slušajući glazbu, možemo prepoznati cijeli niz “poruka”, misli, osjećaja i stavova koji su utkani u glazbena djela. Posebnost je glazbe upravo u tome što su autorove životne *poruke* namijenjene publici trajno zabilježene u skladbama, te nikad ne gube vrijednost, pa tako i nakon, primjerice, sto godina opet iznova možemo osjetiti sav raspon osjećaja i cijeli tijek misli i asocijacija u glazbenom djelu koje je imao i autor u trenutku stvaranja. A autorovo ‘gledanje’ na svijet, na život, na smrt, na ljubav, na sve, izvor je i proizvod filozofskog istraživanja smislenosti svega. U tom smislu filozofija i glazba spajaju ljude, a upravo u tome i jest njihova ljepota. Filozofska uloga glazbe je da očarava, puni energijom i iscjeljuje ljudsku dušu. Cilj glazbe je stajati na putu dobra, a ne zla. Ona razvedruje našu dušu, probuđujući u nama duh molitve, suosjećanja i ljubavi, odgovara filozofskom vijećanom upitu zašto nešto, a ne ništa, zašto život, a ne smrt. Glazba može kroz pjesmu i ples odagnati našu tugu zbog beznačajnosti naše egzistencije i to čak banalnim prizivom sjećanja na izgubljene ljubavi ili pokojne prijatelje. Alkemijskom jezikom: „Glazba je sveto mjesto, katedrala toliko veličanstvena da u njoj osjećamo uzvišenost

univerzuma, ali i koliba toliko skromna i skrovita da nitko od nas ne može proniknuti u njezine najdublje tajne“ (Campbell, 2005: 11). Svi trebamo glazbu da bi dosegli filozofsku razinu obuhvaćanja svega, bili mi toga svjesni ili ne, jer bez ove dvije komponente ljudskosti, život se doima kao crno-bijeli film, postaje dosadan i monoton. Uz njih se sve doima lakše i uravnoteženije. Ili riječima Lao Tzua, kineskog filozofa iz 6. st. pr.n.e., „Čvrsto se drži uzvišene predodžbe i doći će svi pod kapom nebeskom. Doći će, ali neće biti povrijeđeni, već će počiniti u sigurnosti i miru. Glazba i hrana zaustaviti će prolaznika.“ (Lao-tse, 1981)

LITERATURA

- Aleatorika. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 7. 10. 2021. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=1505>>.
- Aristotel (1992). *Politika*. Zagreb: Hrvatska Sveučilišna Naklada.
- Aulos instrument*. S mreže preuzeto 6. 11. 2021. sa: <https://www.rtl.hr/zivotistil/edukacija/3637527/aulos-instrument/>
- Boetije, Anicije Manlije Torkvat Severin. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 25. 09. 2021. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=8341>>.
- Campbell, D. (2005). *Mozart efekt*. Čakovec: Dvostruka duga.
- Carpenter H. (obradio), (1981). *The Letters of J. R. R. Tolkien*, Boston: Houghton Mifflin.
- Colli, G. (1978). *La nascita della filosofia*. Milano: Adelphi.
- Curi, U. (2009). *Meglio non essere nati*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Dalhaus, C. (2003). *Estetika glazbe*. Zagreb: AGM.
- Eliade, M. (1990). *Storia delle credenze e delle idee religiose*. Vol. I. Firenze: Sansoni.
- Evola, J. (2003). *Pobuna protiv modernoga svijeta*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Evola, J. (1969). *Rivolta contro il mondo moderno*. Roma: Mediterranee.
- Filone d'Alessandria (1979). *Quaestiones in Genesim*. I: 32. Pariz.
- Harnoncourt, N. (2008). *Glazba kao govor zvuka : putovi za novo razumijevanje glazbe*. Zagreb: Algoritam.
- Jankélévitch, V. (2015). *La Musique et l'ineffable*. POINTS Pocket Book.
- Lami, G. F. (2005). *Socrate Platone Aristotele*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Lao-tse (1981). *Knjiga puta i vrline*. Zagreb: Mladost.
- Lao-tse (2010). *Tao te čing: o umjeću sklada*. Zagreb: Planetopija.
- Leibniz, G. W.. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 29.10.2021. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=35902>>.
- Leibniz, G. W.(1980). *Izabrani filozofski spisi*. Zagreb: Naprijed.
- Mainoldi, E. S. (2001). *Ars Musica. La Concezione della Musica nel Medioevo*. Milano: Rugginenti.

- Nietzsche, F. (1991). *Il dramma musicale greco*. In: *La filosofia nell'epoca tragica dei greci*. Milano: Adelphi.
- Nietzsche, F. (1989). *Frammenti postumi I, 1869 – 1871*. Milano: Adelphi.
- Nietzsche, F. (1870). *Grčka muzička drama*. Beograd: Nolit.
- Nietzsche, F. (2012). *Ljudsko, suviše ljudsko*. Beograd: Fedon
- Nietzsche, F. (2004.). *O koristi i štetnosti historije za život*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Nietzsche, F. (1997). *Rođenje tragedije*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Nietzsche, F. (1991). *Socrate e la tragedia*. In: *La filosofia nell'epoca tragica dei greci*. Milano: Adelphi.
- Nietzsche, F. (1983). *S one strane dobra i zla*. Beograd: Grafos.
- Nietzsche, F. (1976). *Tako je govorio Zaratustra*. Zagreb: Mladost.
- Oldenberg, H. (1894). *Die Religion das Veda*. Berlin: Wilhelm Hertz (Bessersche Buchhandlung).
- Orfej. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=45451>>. Pristupljeno 6. 11. 2021.
- Platon (2004). *Država*, Peto izdanje, (prijevod Martin Kuzmić). Zagreb: Naklada Jurčić.
- Platon (1979). *Fileb i Teetet*. Zagreb: Naprijed.
- Platon (1964). *Gozba ili o ljubavi*. Beograd: Rad.
- Platon (1976). *Kratil*. Zagreb: Studentski centar Sveučilišta.
- Platon (1959). *Posljednji dani Sokratovi. Fedon ili o duši*. Beograd: Kultura.
- Platon (1975). *Protagora*. Zagreb: Naprijed.
- Platon (1975). *Sofist*. Zagreb: Naprijed.
- Platon (1957). *Zakoni*. Zagreb: Kultura.
- Platone (2000). *Fedone*. Milano: Bompiani.
- Platone (1969). *Fedro*. Bari: Laterza.
- Platone (1969). *Ione*. Bologna: Avia Pervia.
- Platone (2004). *Parmenide*. Milano: BUR Biblioteca Univ. Rizzoli.
- Platone (2000). *Timeo*. Milano: Bompiani.
- Popović, U. (2013). *Platonova teorija umetnosti i obrazovanja: uloga dijaloga u obrazovanju za filozofiju*. U: *Theoria*, Vol. 56, br. 1, 2013, str. 119-134.

- Propp, V. J. (1972). *Le radici storiche dei racconti di fate*. Torino: Boringhieri.
- Purtill, R. (2003). J. R. R. Tolkien: Myth, Morality, and Religion. San Francisco: Harper & Row.
- Sacchi, P. (ur.), (1981). *Il libro dei Giubilei*. In *Apocrifi dell'Antico Testamento*. Vol. I. Torino: UTET.
- Schneider, M. (1992). *La musica primitiva*. Milano: Adelphi.
- Schneider, M. (2007). *Il significato della musica*. Milano: SE.
- Scholem, G. (1974). *La cabala*. Roma: Mediterranee.
- Schopenhauer, A. (2011). *Il mondo come volontà e rappresentazione. Libro secondo: Il mondo come volontà*. Roma: Grandi Tascabili Economici Newton.
- Schopenhauer, A. (2011). *Il mondo come volontà e rappresentazione, Libro terzo: Il mondo come rappresentazione*. Roma: Grandi Tascabili Economici Newton.
- Severino, E. (1985). *Il parricidio mancato*. Milano: Adelphi.
- Sloterdijk, P. (2011). *Filozofski temperament*. Zagreb: Ljevak izdanje.
- Stanton, M. (2001). Hobbits, Elves, and Wizards: Exploring the Wonders and Worlds of J. R. R. Tolkien's „The Lord of the Rings“. *New York: Palgrave Macmillan*.
- Supičić, I. (2006). *Estetika europske glazbe*. Zagreb: Školska knjiga.
- Šuràn, F. (2019). *La tradizione alchemica latina nel medioevo (XII-XIV secolo): con particolare attenzione al trattato alchemico di Pietro Bono "Pretiosa Margarita Novella"*. Pula/Pola: Società di Studi e Ricerche Pietas Iulia.
- Tora. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 3. 4. 2022. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=61823>>.
- VanderKam, J. C. (2001). *The Book of Jubilees (Guides to Apocrypha and Pseudepigrapha)*. Sheffield: Sheffield Academic Press.

PHILOSOPHY AND MUSIC: HISTORICAL OVERVIEW

Abstract

This paper is intended to set an essential approach to the question of the relationship between philosophy and music. The term „essential“ refers to the common origin and originality, thus reflecting the starting unchanged astonishment they have experienced, although having separated and removed from the initial experience. In fact, the present paper aims to be a contribution to the remembrance of that astonishment in the examination of the common origin revealed in its obviousness, and because of this, being still marvellous in its essence, and above all mysterious. It is particularly well preserved in all the rhythmic elements of poetry, dance and music, especially the metrics of ancient cultures. It is a relationship whose reflection, in its attempt to include their common origin, extends to the very root of the problem. Thus, the thread is to think philosophically about music, as it is possible to think philosophically about philosophy. Every possible answer necessarily brings along new questions.

Keywords: Socrates, Plato, Schopenhauer, Nietzsche, Rameau, music, philosophy

UPOTREBA TRADICIJSKE GLAZBE U MUZIKOTERAPIJI U RADU S OSOBAMA STARIJE ŽIVOTNE DOBI

DAJANA MILOŠ

Katedra Čakavskog sabora za glazbu
Rivarela 7, 52466 Novigrad
e-mail: dajana.milos@hotmail.com

IVANA PAULA GORTAN-CARLIN

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
e-mail: igcarlin@unipu.hr

UDK / UDC: 398.8-053.9:[615.851:78]
Stručni rad / Expert paper

SAŽETAK

Muzikoterapija spada u kreativne terapije, a predstavlja korištenje glazbe i njezinih elemenata kako bi se povoljno utjecalo na čovjekovo blagostanje i zdravlje. Provodi ju kvalificirani stručnjak – muzikoterapeut, a može se koristiti u preventivne, dijagnostičke i rehabilitacijske svrhe. Budući da je jezik glazbe univerzalan i da nam je glazba svima inherentna, muzikoterapija je primjenjiva kod svih ljudi, bez obzira na spol, dob ili zdravstveno stanje. Za sudjelovanje u muzikoterapijskim aktivnostima nije potrebno nikakvo glazbeno predznanje. Izbor glazbe, kao i glazbenih žanrova i stilova u muzikoterapiji ovisi o

preferencijama i potrebama pojedinog klijenta. Stoga, muzikoterapeut ima zaista neograničene mogućnosti izbora glazbe, ali treba također imati i široko muzičko znanje i vještine. Unutar muzikoterapije širok prostor zauzima i tradicijska glazba. Tradicijska glazba je glazba koja dolazi od naroda, dakle klijenta, prihvatile su je narodne mase i može pobuditi sjećanja, ukoliko je prenesena usmenom predajom u mlađim danima, a također može i poslužiti kao spona između klijenta i njegove okoline. U radu su prikazani primjeri korištenja tradicijske glazbe unutar muzikoterapije. Na glazbenim primjerima iz tradicijske glazbe prikazane su muzikoterapijske metode i tehnike u radu s osobama starije životne dobi poput muzičke reminiscencije, pisanja pjesama (eng. *songwriting*), ponovnog stvaranja (eng. *recreating*), pjevanja poznatih pjesama, odnosno grupnog pjevanja (eng. *sing-along*), upotrebe glazbe i pokreta i dr. Opisane muzikoterapijske aktivnosti provodile su se u Domu za starije osobe Novigrad.

Ključne riječi: tradicijska glazba, muzikoterapija, osobe starije životne dobi, muzička reminiscencija

UVOD

Utjecaj glazbe na čovjekovo blagostanje i zdravlje proučava se već stoljećima, a o njemu se piše i u zapisima drevnih kultura. Posljednjih godina sve više raste zanimanje za upotrebu raznih vrsta kreativnih terapija u radu s ranjivim skupinama korisnika. Muzikoterapija, koja se uvrštava u kreativne terapije te koristi kreativni medij glazbe i njenih elemenata, koristi se kao intervencija u različitim okruženjima (medicinskom, obrazovnom i svakodnevnom), u radu s različitim pojedincima, skupinama, obiteljima ili zajednicama koje nastoje ostvariti optimalnu kvalitetu života i poboljšati fizičko, socijalno, emotivno, spoznajno i duhovno zdravlje (Hrvatska udruga muzikoterapeuta, dalje: HUM). Ciljevi muzikoterapije su usmjereni na pomoć u obnavljanju, održavanju i poboljšavanju fizičkog i psihičkog zdravlja.

Svjetska federacija za muzikoterapiju definira muzikoterapiju kao "korištenje glazbe i/ili glazbenih elemenata (zvuka, ritma, melodije i harmonije) od strane kvalificiranog muzikoterapeuta s klijentom ili grupom, u procesu koji je osmišljen za olakšavanje i promicanje komunikacije, odnosa, učenja, mobilizacije, izražavanja, organizacije i postizanje drugih relevantnih terapijskih ciljeva, kako bi se zadovoljile fizičke, emocionalne, mentalne, socijalne i kognitivne potrebe" (Wigram, Pedersen i Bonde, 2002: 30). Pritom navode kako je cilj muzikoterapije razvijanje pojedinačnih potencijala ili obnavljanje funkcija što ima za posljedicu poboljšanje kvalitete života pojedinca kroz prevenciju, rehabilitaciju ili tretman. Prema Brusiji (2014) muzikoterapija predstavlja refleksivan proces u kojem terapeut pomaže klijentu da poboljša zdravlje koristeći razne aspekte muzičkih iskustava i odnos koji se formira kroz njih kao sila koja pokreće promjenu. Još jedna definicija opisuje muzikoterapiju kao planski proces s jasno određenim ciljevima koji se temelji na procjeni i evaluaciji individualnih potreba klijenta i u kojem su muzička iskustva (pjevanje, sviranje, pokret, slušanje glazbe, stvaranje pjesme) osmišljena kako bi utjecala na pozitivne promjene u ponašanju, stjecanju vještina, razmišljanju i izražavanju emocija (Peters, 2000). U muzikoterapiji je naglasak na klijentu i njegovim potrebama te pozitivnim promjenama i pomoći u poboljšanju njegovog zdravlja, odnosno povećanju kvalitete života.

PRIMJENA I UČINKOVITOST MUZIKOTERAPIJE U RADU S OSOBAMA STARIJE ŽIVOTNE DOBI

Muzikoterapija se pokazala učinkovitom metodom u radu s osobama starije životne dobi koje doživljavaju tipične posljedice starenja, no i onima koji pate od raznih tjelesnih i psihičkih bolesti koje su češće u starijoj životnoj dobi, primjerice demencija, Parkinsonova bolest, moždani udar, rak, depresija i anksioznost (Epstein, 2014). Muzikoterapeuti koji rade s osobama starije životne dobi mogu provoditi individualne i/ili grupne muzikoterapijske tretmane, u kući korisnika ili unutar različitih ustanova socijalne skrbi koje pružaju razne usluge i brinu o osobama starije životne dobi. To mogu biti dnevni centri, bolnice, domovi za starije osobe ili razne udruge koje pružaju programe za osobe starije životne dobi. Najčešći ciljevi rada sa starijom populacijom su: fizička stimulacija, relaksacija, poticanje društvenosti, održavanje kognitivnih sposobnosti, utjecaj na ponašanja te poticanje komunikacije i interakcije između korisnika (Wigram, Pedersen i Bonde, 2002). Uključivanje u muzikoterapijske aktivnosti može pomoći u podizanju raspoloženja, poticanju ugodnih emocija, povećanju samopoštovanja i samopouzdanja, stvaranju osjećaja vrijednosti, svrhovitosti i pripadanja zajednici, smanjenje stresa i usamljenosti (Epstein, 2014). Muzikoterapijske intervencije mogu pomoći osobama starije životne dobi u ublažavanju dosade, smanjenju socijalne izoliranosti i osjećaja usamljenosti, mogu motivirati korisnika na kretanje i poboljšati njegovu motoriku, potaknuti pozitivne uspomene i pozitivnije obrasce razmišljanja, izazvati sretne misli, potaknuti socijalnu interakciju s okolinom i smiriti osobu te pozitivno utjecati na njen osjećaj blagostanja (Epstein, 2014). Istraživanja su pokazala značajne kratkoročne učinke muzikoterapije kod starijih osoba na području kognitivnih vještina, u smanjenju agitiranosti i tjeskobe, podizanju raspoloženja, snižavanju sistoličkog krvnog tlaka i povećanju kvalitete života (Yinger, 2018). Britansko udruženje za muzikoterapiju (2017) navodi kako muzikoterapija kod starijih osoba može potaknuti društvenu interakciju, bolji osjećaj sebe kroz improviziranu glazbu, dati im priliku da se prisjete prošlosti kroz uporabu pjesama i razgovora, olakšati opuštanje, potaknuti izražavanje intenzivnih osjećaja kao što su ljutnja, frustracija, tuga, povećati samopoštovanje te povećati istraživačke i kreativne sposobnosti.

Muzikoterapeuti koji rade u domovima za starije osobe, najčešće provode grupne muzikoterapijske tretmane. To može uključivati rad s vrlo heterogenim skupinama korisnika u kojima su nerijetko osobe s kroničnim i progresivnim

bolestima poput demencije, osobe s tjelesnim invaliditetom, kao i one koje se bore s psihičkim poteškoćama, poput anksioznosti, depresije ili pojačanog stresa. Prema Cohenu i suradnicima (1983) institucionalizacija, odnosno smještanje u domove za starije osobe, predstavlja pojačan rizik za razvoj poteškoća mentalnog zdravlja u starijoj životnoj dobi. Dolaskom u domove pojedinci se suočavaju sa značajnim životnim promjenama, kao i nepoznatim i teškim situacijama. Dolazak u instituciju zahtijeva od pojedinca prilagodbu na novu okolinu, promjenu svakodnevnih rutina i stvaranje novih rutina, upoznavanje novih osoba, suživot s drugim štićenicima koji nerijetko pate od zdravstvenih ili psihičkih poteškoća, prilagođavanje na osoblje koje ulazi u intimni prostor korisnika i sl. Različiti stresori utječu na negativna afektivna stanja starije osobe, primjerice anksioznost i depresivnost, te povećavaju rizik od bolesti (Cohen i sur., 1983).

Muzikoterapija u ustanovama koje brinu o starijim osobama može pružiti značajnu podršku u održavanju i poboljšanju subjektivnog blagostanja, a ono je ključna komponenta mentalnog zdravlja. Sudjelovanje u muzičkim aktivnostima može pozitivno djelovati na smanjenje depresivnosti i anksioznosti, poboljšati raspoloženje, potaknuti doživljavanje ugodnih emocija, smanjiti stres i neugodne emocije, potaknuti razvijanje socijalnih odnosa i pružiti socijalnu podršku, a sve to djeluje na subjektivno blagostanje osobe.

Jedno istraživanje provedeno na Tajvanu u domu za starije osobe pokazalo je da korisnici (koji su bili u invalidskim kolicima) pozitivno ocjenjuju svoja iskustva u programu grupne muzikoterapije, posebice aktivnu komponentu (Chen, Lin i Jane, 2009). Rezultati ove studije upućuju na to da bi zdravstveni djelatnici trebali razmotriti integraciju grupne muzikoterapije u svoje programe za štićenike domova za starije. Na taj bi način mogli doprinijeti raznolikosti života osoba starije životne dobi u domovima, dati im osjećaj autonomije tako što će moći odabrati svoje omiljene muzičke aktivnosti i utjecati na poboljšanje njihovih kognitivnih funkcija. S obzirom na rezultate brojnih ranije spomenutih i drugih istraživanja koja idu u prilog pozitivnim učincima muzikoterapije na kvalitetu života i blagostanje osoba starije životne dobi, i u Hrvatskoj treba razmotriti ideju uvođenja raznih programa u institucije koje brinu o starijim građanima te sve više raditi na promociji muzikoterapije kao znanstvene discipline temeljene na dokazima.

TRADICIJSKA GLAZBA U MUZIKOTERAPIJI

Kada govorimo o glazbi koja se prenosi usmenom predajom, koju je šira zajednica prihvatila i koja je nastala u narodu, odnosno za koju se ne zna autor, kao sinonimi koriste se termini: pučka glazba, narodna glazba, folklorna glazba i tradicijska glazba.

Danas gotovo zaboravljen termin pučka glazba označava glazbu koja je svojstvena puku, odnosno narodu. Ona odgovara duhu najširih slojeva (HER, 2002: 1077). Iz riječi „puk“ odnosno „narod“ proizlazi termin narodna glazba, definirana kao tvorevina glazbene tradicije koja se razvila usmenom predajom; odnosno folklorna glazba (HER, 2002: 794).

Termin tradicija, od lat. traditio = predaja, predavanje (HER, 2002: 1341), jest prenošenje znanja, spoznaja, vjerovanja, legendi, običaja, kulturnih vrijednosti i dr. s generacije na generaciju, iz jedne epohe u drugu, bilo usmenom ili pismenom predajom, odgojem; a folklor je „stvaralaštvo utemeljeno na tradiciji neke kulturne zajednice, koje pojedinci ili skupine uče i reproduciraju pretežno usmeno, a njime se izražava kulturni i socijalni identitet te zajednice“.

Prema Hrvatskoj enciklopediji (2021) pojam tradicijska kultura (op.a. pa tako i glazbe), zamjenjuje zastarjele, u današnje doba neprikladne ili neprecizne pojmove poput narodne kulture ili kulture seljaštva (op.a. ili puka), te nastavlja s definicijom: „Tradicijsku kulturu čine sadržaji i očitovanja (materijalni, društveni, umjetnički, simbolički) utemeljeni na tradiciji neke zajednice, a najčešće ju je obilježavala usmena komunikacija; članovi takve zajednice bili su u trajnim međusobnim interakcijama, a vještine, znanja, norme i vrijednote preuzimali su pretežito usmeno, ugledanjem ili na neki drugi neškolorani način. Članove tih zajednica većinom je povezivala i svijest o istovjetnom podrijetlu ili pripadnosti, a sredstvima vlastite tradicijske kulture izražavali su svoj osebujni (kulturni i socijalni) identitet prema drugim kulturama i zajednicama.“ (tradicijska kultura, online).

Tradicijska glazba obuhvaća glazbeno nasljeđe iz prošlosti društvene, kulturne i umjetničke sredine. Rezultat je zatečenih tvorevina, prošlosti koja živi u nama i sveukupnosti „ljudskih zamisli, uvjerenja i stavova, ukusa i običaja koji se predaju i prenose.“ (Supičić, 2006: 257).

Pod tradicijskom glazbom ili glazbovanjem podrazumijevamo pjevanje, sviranje i ples. Pjevanje, sviranje pa i ples (korak, hod) sastavni su dio ljudskog života. Njima čovjek iskazuje svoje osjećaje i način života. Narod koji pjesmu, svirku i ples prihvaća, njeguje i prenosi usmenom predajom, sudionik je u

stvaranju tradicijske kulture. U Istri je na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće tradicijska glazba u pjesmi i u svirci bila zastupljena kod svih naroda koji stoljećima naseljavaju istarski poluotok tako da i danas nailazimo na hrvatsku, slovensku i talijansku tradicijsku kulturu. Dinamika razvoja koju donosi 20. i 21. stoljeće donosi promjene i u glazbi, no to je sastavni dio tradicije koja se mijenja u skladu s vremenom u kojemu čovjek živi (Gortan-Carlin, Pace, Denac, 2014).

Ovdje treba spomenuti da se prema Jerku Beziću i Stjepanu Sremcu (1979) folklorne pojave mogu klasificirati kao: Starija tradicija, Novija tradicija, Novo narodno stvaralaštvo i Ostale folklorne pojave od sredine 20. st. do danas. No, Nikola Buble (1998) navodi da uz navedene, folklornim pojavama se mogu smatrati i: prihvaćanje novouglažbljenih pjesama; odjeci radio i disco repertoara; odjeci s festivala zabavne glazbe pa čak i pjesme iz vremena Domovinskog rata i o njemu. „U navedenim slučajevima, folklornim pojavama možemo smatrati one napjeve i svirku, koje su pojedinci, veće ili manje skupine ljudi izabrali prema svom ukusu i potrebama, i ako su praksom, ne samo pasivnim slušanjem kasete, ploča, CD-a postale svojina tih ljudi“ (Buble, 1998: 33; prema Bezić i Sremac, 1979). Ove novine u klasifikaciji tradicijske glazbe značajne su nam za promatranje i klasifikaciju tradicijske glazbe u muzikoterapiji.

SPONA IZMEĐU TRADICIJSKE GLAZBE I MUZIKOTERAPIJE

Gortan-Carlin, Pace, Denac (2014:26) navode da je jedno od obilježja tradicijske glazbe vidljivo u svim kulturama u vidu djelovanja putem „novostvorenih improviziranih aktivnosti, u kojima se glasovi, glazbala i pokreti integriraju u jedno. Pri tome cijela društvena skupina iz plemena, sela, trga, kvarta ili naselja biva uključena, a načini izražavanja u tim aktivnostima različiti su kao što su različita i društva i kulture kojima pripadaju.“ Dalje se navodi kako je tradicijska glazba obilježena improviziranim igrama koje nerijetko uključuju ples i pokret. Sve navedeno svojstveno je i muzikoterapiji. „Razmišljajući o tome što povezuje glazbu i tradiciju koja se gaji, prenosi i mijenja, došlo se do zaključka da je to pokret u vremenu. Tradicija je u stalnom pokretu iz različitih razloga: jer se usmeno prenosi, jer se mijenja zbog društvenih, ekonomskih i drugih utjecaja, jer je uopće podložna vanjskim utjecajima. Glazba općenito jest pokret zvuka u prostoru i vremenu“ (Gortan-Carlin, Pace, Denac, 2014:110).

Svaka muzikoterapijska seansa ima određenu strukturu. Hadsell (1993) je identificirao šest elemenata vanjske strukture seanse, a to su vrijeme, prostor/oprema, izbori, materijali, upute i aktivnosti. Ovih šest elemenata prisutno je u svim muzikoterapijskim seansama. Gledajući iz muzikoterapijskog konteksta, muzikoterapija, dakle, također predstavlja proces u prostoru i vremenu, a glazba koja se stvara odvija se u prostoru i vremenu. Unutar terapijskog konteksta prostor predstavlja terapijsku sobu, sigurnost terapijskog okruženja, instituciju i zajednicu u kojoj se muzikoterapijski proces odvija. Vrijeme predstavlja terapijsku seansu, koja je najčešće podijeljena na nekoliko dijelova. Strongwater (2018) daje pregled strukture seanse prema muzikoterapijskim modelima i različitim autorima. Ovisno o modelu, muzikoterapeut odabire različite vrste muzičkih aktivnosti u svakom pojedinom dijelu seanse, ali se uglavnom seansa može podijeliti na tri glavna dijela: početni, središnji i završni. Wheeler, Shultis i Polen (2005) muzikoterapijsku seansu također dijele na tri glavna dijela: 1) uvodni dio/zagrijavanje (eng. *warm-up*), 2) glavni/središnji dio i 3) zatvaranje/završni dio (eng. *wrap-up*). Uvodni dio tj. uvođenje u terapijski proces je najčešće obilježen uvodnom/pozdravnom pjesmom ili nekom drugom uvodnom aktivnošću (uvodna relaksacija, vođena imaginacija ili aktivnost s fokusom na 'ovdje i sada' i sl.), zatim slijedi središnji dio koji predstavlja centralnu temu seanse, središnja aktivnost stvaranja ili slušanja glazbe koja podrazumijeva slušanje ili stvaranje glazbe upotrebom različitih metoda i tehnika, odnosno prorada glazbenog sadržaja/iskustva te na koncu završna aktivnost, odnosno zatvaranje terapijskog sadržaja, analiza i sinteza, reintegracija iskustva, pozdravna aktivnost ili pozdravna pjesma koja obilježava kraj seanse. Unutar seanse možemo razlikovati vrijeme trajanja cijele seanse, ali i vrijeme trajanja pojedinog muzičkog iskustva, primjerice slušanja glazbenog djela ili trajanje izvođenog dijela.

Poput tradicije i glazba, odnosno glazbeno iskustvo unutar terapijskog procesa jest u stalnom pokretu i podložno promjenama. Ono nikad nije potpuno isto jer ovisi o klijentu, o njegovom emocionalnom stanju, njegovim trenutnim potrebama, ali i njegovoj kulturološkoj pozadini, njegovim glazbenim preferencijama odnosno tradiciji koju je prihvatio i koju donosi u terapiju. Polazište koje je usmjereno na klijenta i njegove potrebe ima temelje u humanističkom pristupu Carla Rogersa i teorijskom konceptu *klijent u središtu* (klijent-centrirani model) (Cross Witty, 2007), kao i *iso-principu* – metodi upravljanja raspoloženjem u kojoj muzikoterapeut daje glazbu koja odgovara početnom raspoloženju klijenta, a zatim postupno mijenja glazbu

kako bi pomogao klijentu da se prebaci u drugo željeno emocionalno stanje (Heiderscheit i Madson, 2015). Upravo su prostor i vrijeme te odnos između klijenta i terapeuta koji se u tom prostoru i vremenu stvara ono što djeluje terapijski. To naglašava Bruscia (2014) u svojoj definiciji muzikoterapije prema kojoj muzikoterapija predstavlja refleksivan proces u kojem terapeut pomaže klijentu da poboljša zdravlje koristeći razne aspekte muzičkih iskustava, a upravo je odnos koji se formira kroz njih dinamička sila koja pokreće promjene.

Prema Lauzonu (2013) tradicijska je glazba izraz kulturne baštine te nam proučavanje i poznavanje muzičke strukture tradicijskih/narodnih pjesama može pomoći u razumijevanju glazbe današnjice. On smatra da tradicijske pjesme imaju bogat potencijal kao pozitivan terapijski resurs u kliničkom radu muzikoterapeuta. Kroz tradicijske/narodne pjesme (*folk song*) obrađuju se mnoge lirske teme koje omogućuju pojedincu povezivanje s ciklusom života (što će kasnije biti objašnjeno kroz muzičku reminiscenciju) te se njima mogu izraziti nijanse emocija. Glazba pruža resurs za pojedinačno emocionalno, racionalno i transracionalno iskustvo.

Cross (2009; prema Lauzon 2013) navodi tri važna aspekta odnosno funkcije glazbe:

- 1) interaktivna funkcija glazbe – uključuje otvoreno djelovanje i aktivni grupni angažman; očituje se u primjerima korištenja glazbe u interakciji skrbnika i djeteta, tijekom zabava i u svrhu udvaranja, u ritualima, tijekom važnih svečanosti, osobito u vrijeme značajnih životnih prijelaza (kao što je, primjerice, prijelaz iz adolescencije u odraslu dob, iz jednog u drugo godišnje doba, iz života u smrt), a često je sastavni dio šireg spektra svakodnevnih aktivnosti;
- 2) funkcija ritmičkog usklađivanja – odnosi se na koordinaciju u vremenu između ponašanja jednog pojedinca s ponašanjem drugog ili ponašanjem grupe, primjerice kada pojedinac nesvjesno preuzima tempo sviranja okoline, kada ga glazba ponese i uskladi se sa svim sudionicima;
- 3) funkcija neodređene intencionalnosti odnosno smisla – objašnjava kako je značenje u glazbi manje podložno sporazumnom određivanju nego što je to značenje u jeziku; glazba svakako ima neko značenje, ali značenja su podložnija interpretacijama pojedinca te se mijenjaju prema kontekstima u kojima se doživljavaju u odnosu na jezik.

Upravo kroz ta tri aspekta odnosno funkcije glazbe, Lauzon (2013) objašnjava upotrebu tradicijske glazbe odnosno tradicijskih pjesama u muzikoterapiji. Tradicijske pjesme su one koje nam služe u svrhu interakcije s okolinom, kroz njihovo se izvođenje usklađujemo s grupom, postajemo dio cjeline, osjećamo zanos, pripadnost i povezanost s drugim sudionicima te im možemo pridati različite interpretacije i značenja ovisno o kontekstu u kojem ih upotrebljavamo.

Možemo, dakle, zaključiti da tradicijska glazba koja je proizašla iz naroda i mijenjala se zajedno s narodom sadržava sve one kulturno-povijesne okolnosti koje na pojedinca kroz vrijeme ostavljaju velik trag, oblikuju njegov identitet te utječu na njegov psihofizički razvoj. Da bi takva glazba bila terapijska, terapeut je mora pomno izabrati uzimajući u obzir pojedinca, kontekst u kojem je pojedinac odrastao, njegovo psihofizičko stanje i glazbene preferencije. U kontekstu muzikoterapije tradicijska glazba, stoga, ima veliku primjenu.

Već je ranije rečeno da glazba utječe na čovjekovo blagostanje, a u trećoj životnoj dobi nerijetko se prisjećamo prošlih doživljaja i trenutaka. Poznata glazba reminiscencijom vraća određena sjećanja na trenutke iz prošlosti. O iskustvu povezivanja narodnih pjesama s muzikoterapijom pisala je i Christine Naguib (2020) koja navodi da je jedna od uloga glazbenog terapeuta uroniti u kulturu klijenta kako bi se s njim povezao te u radu donosi finske narodne pjesme kao primjere. U muzikoterapiji tradicijsku glazbu možemo koristiti na više načine, kroz različita muzička iskustva, koristeći i tradicionalne instrumente. Primjerice:

- pjevanjem a capella (jednoglasno, višeglasno):
- pjevanjem uz pratnju instrumenata (solo ili u sastavu), primjerice uz organić, gunjce ili razne udaraljke (češalj, žlice, gratu i druge);
- korištenjem Orffovog instrumentarija, koji temelji na tradicionalnim, jednostavnim drvenim instrumentima, po uzoru na prvotna glazbala; primjerice štapići, škrgatarnica i slično;
- pokretom, odnosno plesom;
- slušanjem i analizom pjesama.

UPOTREBA TRADICIJSKE GLAZBE UNUTAR MUZIKOTERAPIJSKIH METODA I TEHNIKA

U radu s populacijom osoba starije životne dobi, muzikoterapeuti koriste mnogo različitih muzičkih intervencija, bilo individualnih, bilo grupnih. U radu se koriste različite muzikoterapijske metode i tehnike poput muzičke improvizacije, pjevanja poznatih pjesama odnosno grupnog pjevanja (sing-along), pisanja pjesama (songwriting) i ponovnog stvaranja (recreating), upotrebe glazbe i pokreta, društvenih plesova, opuštanja i imaginacije uz glazbu, analize teksta, muzičke reminiscencije i dr. Metoda se odnosi na vrstu muzičkog iskustva u kojeg se klijent uključuje u terapeutske svrhe. Razlikujemo receptivne metode (npr. slušanje glazbe) i aktivne metode poput stvaranja pjesama, izvođenja (sviranja, pjevanja), improvizacije i dr. Tehnike predstavljaju korake unutar bilo kojeg postupka kojeg terapeut koristi kako bi oblikovao klijentovo neposredno iskustvo (improvizacijske tehnike, neurološke tehnike...), dok model predstavlja sustavni i jedinstveni pristup metodama, postupcima i tehnikama temeljen na određenim načelima (Bruscia, 2014). Tradicijska glazba, odnosno narodne pjesme i plesovi mogu se koristiti u bilo kojem od navedenih muzičkih iskustava, a njihov izbor ovisi o klijentu: njegovim muzički preferencijama, kulturno-povijesnom kontekstu i terapijskim ciljevima.

1. Tradicijska glazba u muzičkoj reminiscenciji

Tehnika reminiscencije ili dosjećanja često se koristi u radu sa starijima, budući da je za starije pojedince pričanje o prošlosti vrlo važna i mentalno zdrava aktivnost (Ajduković i Čevizović, 1994). Ta se tehnika sastoji od prizivanja sjećanja i razgovora o njima. Prisjećanjem ranijih uloga, postignuća, vremena kad su bili društveno aktivni, stariji pojedinci dobivaju na važnosti i potvrđuju vlastiti identitet. Neka su istraživanja pokazala da ljudi koji više reminisciraju imaju veće samopoštovanje, bolju kvalitetu života, bolje rješavaju probleme i manje su skloni depresiji (Coleman, 1986; prema Ajduković i Čevizović, 1994). U vrijeme većih životnih promjena čovjek je skloniji prisjećati se prošlosti, evaluirati prošla iskustva uspoređujući ih sa sadašnjosti. Institucionalizacija predstavlja veliku promjenu u životu pojedinca i zahtijeva prilagodbu. Upravo dosjećanje i doživljavanje ponovne slike života može starijim osobama donijeti smirenost i stabilnost. Dosjećanje, također, potiče društvenost te pridonosi prihvaćanju ostalih članova i stvaranju novih prijateljstava, odnosno

pozitivno utječe na interpersonalne odnose korisnika. Dosjećanjem se prenosi i štiti kulturna tradicija koja je važan čimbenik u očuvanju osobne povijesti pojedinca te se ujedno prenose tradicionalne i kulturalne vrijednosti mlađim generacijama (Ajduković, 1995). Glazba može potaknuti i/ili uvelike olakšati dosjećanje prošlih iskustava. „Pjesme su način na koji ljudska bića istražuju emocije. Izražavaju tko smo i kako se osjećamo, zbližavaju nas s drugima, prave nam društvo kada smo sami. One artikuliraju naša uvjerenja i vrijednosti. Kako godine prolaze, pjesme svjedoče o našim životima. Omogućuju nam da ponovno proživimo prošlost, da ispitamo sadašnjost i izrazimo svoje snove o budućnosti. Pjesme tkaju priče o našim radostima i tugama, otkrivaju naše najskrivenije tajne i izražavaju naše nade i razočarenja, naše strahove i pobjede. One su naši glazbeni dnevnik, naše životne priče. One su zvuci našeg osobnog razvoja” (Bruscia, 1998:9).

Muzičku reminiscenciju svrstavamo među varijacije receptivnih muzikoterapijskih metoda te je ona definirana kao uporaba slušanja glazbe za buđenje sjećanja na prošle događaje i iskustva u klijentovom životu (Bruscia, 2014). Pritom se može koristiti vokalna ili instrumentalna glazba, snimljena ili izvedena uživo, a glazbu može birati klijent ili terapeut. Odabrana glazba treba biti povezana s nekim prošlim iskustvom ili vremenskim periodom klijentovog života. Nakon slušanja (ili izvođenja glazbe) klijent i terapeut se prisjećaju prošlosti klijenta, a zatim se individualno ili grupno može raspraviti o određenim aspektima tih sjećanja, analizirati, evaluirati i ponovno proraditi ta iskustva. Razumijevanje osobne povijesti starijih osoba olakšava terapeutu razumijevanje njihovog sadašnjeg ponašanja, pri čemu terapeut može lakše uvidjeti njihove potrebe te odrediti terapijske ciljeve. Rezultati istraživanja provedenog na Floridi pokazali su da sudjelovanje u grupnim muzikoterapijskim aktivnostima usmjerenima na reminiscenciju može pomoći u smanjenju simptoma depresije kod starijih osoba s demencijom (Ashida, 2000). Reminiscencija uz glazbeni poticaj može pozitivno utjecati i na druge aspekte zdravlja starijih osoba. To je inkluzivna tehnika koja može smanjiti napetost unutar grupe i poboljšati međusobnu komunikaciju članova. Muzikoterapeuti koji provode muzičku reminiscenciju moraju imati opsežno znanje o povijesnom/društvenom / kulturnom/lokalnom kontekstu odnosno poznavati tradicijsku glazbu područja iz kojeg klijent dolazi i/ili u kojem je proveo veći dio svog života i, što je još važnije, o njenoj produkciji (What is Musical Reminiscence, n.d.). Pritom se muzikoterapeuti mogu koristiti relevantnim vizualnim poticajima (fotografije iz nekog vremena, video prikazi, razni predmeti, odjeća itd.) kako bi angažirali

klijente te ih uključili u koristan, ugodan i smislen proces. Tradicijska glazba pritom igra važnu ulogu jer je ona svima poznata, povezana s nekim kulturno povijesnim kontekstom te se prenosila usmenim putem s generacije na generaciju, što znači da ju je osoba čula od važnih drugih ljudi u svom životu s kojima je vrlo vjerojatno emocionalno povezana. „Narodne pjesme imaju važnu, značajnu ulogu za svaku kulturu: pričaju priče ukorijenjene u povijesti zemlje iz koje su potekle, izražavaju nacionalističke osjećaje i prenose se generacijama, utkajući ih u kulturu. Narodne pjesme često igraju važnu ulogu u muzikoterapiji u radu sa gerijatrijskim klijentima. Jedna od jedinstvenih uloga muzikoterapeuta je zaroniti u klijentovu kulturu kako bi se s njim povezo“ (Naguib, 2020).

1.1. Reminiscencija uz tradicijsku pjesmu “Puna je Pula” – primjer iz prakse

U radu s korisnicima Doma za starije osobe Novigrad (dalje u tekstu: Dom) u svrhu provođenja muzičke reminiscencije korištena je narodna pjesma *Puna je Pula*¹. Kao dodatni vizualni poticaj korišten je video materijal – spot za pjesmu *Pula je Pula* u izvedbi Bruna Krajcara (2015) koji prikazuje stare fotografije Pule i pulske luke (<https://www.youtube.com/watch?v=5zwvn8UvBoM>)

Pjesma je odabrana na prijedlog korisnice grupe, koja je u trenutku provođenja tretmana imala 87 godina te je rođena u Puli i tamo je provela svoje djetinjstvo i mladost. U mladosti je bila članica gradskih pjevačkih zborova u Puli te su prilikom jednog događaja u Puli izvodili tu pjesmu. Slušanje pjesme i njeno ponovno izvođenje potaknulo je u njoj različita sjećanja na djetinjstvo, vrijeme školovanja u Puli između dvaju svjetskih ratova, sjećanje na roditelje, prve ljubavi, koncerte na koje išla i nastupe sa zborom. Njene priče potaknule su i ostale članove grupe da podijele svoja iskustva iz djetinjstva i mladosti, života u poslijeratno vrijeme u Puli, ali i drugim krajevima Hrvatske.

2. Tradicijska glazba u kompozicijskim metodama

Kompozicijske metode ili muzička iskustva odnose se na bilo kakvo stvaranje muzičkih proizvoda pri čemu terapeut pomaže klijentu u pisanju pjesama, tekstova ili instrumentalnih djela (Bruscia, 2014). One obuhvaćaju parodije pjesama (*song parodies*), pisanje pjesama (*songwriting*), skladanje (*composing*) instrumentalnih kompozicija te stvaranje muzičkih kolaža (zvučnih sekvencija, pjesama ili riječi).

1 Narodnu pjesmu Puna je Pula zabilježio je Ivan Matetić Ronjgov na Poreštini (Katuni) i Žminjštini. Vidi: Ivan Matetić Ronjgov: *Zaspal Pave*, 2017., str. 104 i 172.

2.1. Upotreba tradicijskih pjesama u kompozicijskim metodama – primjeri iz prakse

U tretmanu koji se provodio s korisnicima doma, kompozicijske metode korištene su s ciljem samopredstavljanja, reminiscencije odnosno poticanja refleksije o prošlim iskustvima i životnim uspjesima, podizanja samopoštovanja, poticanja pojedinca na aktivnost, stvaranja grupne kohezije i međusobnog prihvaćanja. Pritom su korištene tehnike pisanja pjesama i stvaranja parodija pjesama. Za parodiju pjesme je upotrijebljena popularna hrvatska pjesma „Marijana“ (Vlaho Paljetak 1936.), Dubrovački trubaduri (Split, 1973), koja se zbog općeg prihvaćanja u narodu može smatrati tradicijskom.

Kod parodija pjesama klijenti mijenjaju dio postojećih pjesama zadržavajući melodiju ili pratnju originalne pjesme (ili obratno) i/ili njenih dijelova (teksta, melodije, pratnje) uz pomoć terapeuta. Takav se muzički proizvod na neki način dokumentira (zapiše i/ili snimi) (Wheeler, Shultis i Polen, 2005). Pjesma „Marijana“ koristila se s izmijenjenim tekstom, tako što su umjesto imena Marijana opjevana imena članova grupe, a u nastavku pjesme su opjevane aktivnosti i poslovi u kojima je pojedini član sudjelovao u svojoj mladosti, koje su ga na poseban način obilježile, u kojima se osjećao korisno i u kojima je uživao. Neki su članovi govorili o svojim zanimanjima, drugi o hobijima ili mjestima na kojima su bili. To je potaklo zajednički razgovor i dijeljenje prošlih iskustava s grupom te je pozitivno djelovalo na njihovu grupnu kohezivnost, a ujedno omogućilo pojedincu doživljavanja sebe i svoje svrsishodnosti. Prije promjene samog teksta sudionici su zajedno s terapeutom pročitali izvorni tekst i nekoliko puta otpjevali originalnu pjesmu te im je melodija i struktura pjesme bila poznata, a zatim su za terapeutom ponavljali nove stihove. U nastavku slijedi nekoliko stihova koji su nastali za vrijeme ove aktivnosti. Imena su promijenjena radi osiguravanja anonimnosti osoba koje su sudjelovale u tretmanu.

○ Ana, Ana, slatka mala Ana, ona sir je radila i heklala.

○ Tone, Tone, dragi naš Tone, kamen je klesao i puno pjevao.

U aktivnosti pisanja pjesama (*songwriting*) klijent uz pomoć terapeuta smišlja svoju izvornu pjesmu ili bilo koji njezin dio (tekst, melodiju, pratnju, itd.). Proces obično uključuje neki oblik zapisa ili bilježenja konačnog proizvoda (audio ili video snimku) (Bruscia, 2014).

U tretmanu koji je proveden u sklopu ovog rada korisnici su, zajedno s terapeutom, osmislili novi tekst na postojeću melodiju narodne pjesme „Na brigu kuća mala“. Zadatak je bio opjevati karakteristike grupe kojoj su

pripadali kako bi se predstavili ostalim korisnicima Doma, osoblju i vanjskim posjetiteljima. Terapijski ciljevi na kojima se radilo kroz ovu aktivnost jesu stvaranje grupne kohezije i razvijanje osjećaja pripadnosti grupi i kolektivu, samopredstavljavanje te pružanje socijalne podrške. Tekst je prikazan u nastavku:

MI SMO VESELA DRUŽBA

(Na brigu kuća mala)

Mi smo vesela družba
Zajedno pjevamo,
Starih se, starih pjesma,
Skupa prisjećamo

Volimo skupa pjevat
Našu Dajanu gledat
Dosta smo, dosta stari,
Riječi smo zaboravili.

Ali melodije nismo
I rado ih pjevamo.
Volimo se mi družiti
Jer tada nismo tužni.

Pozdravljamo sad sve vas,
Pjevamo na sav glas,
Donijeti malo veselja
Želimo u ovaj čas.

Prilikom osmišljavanja aktivnosti pisanja pjesama terapeut treba uzeti u obzir muzičke aspekte i osobitosti klijenta, njegovo iskustvo, interese i sposobnosti, kao i preferencije do određenih muzičkih stilova (Ficken, 1976). Estetska vrijednost konačnog uratka nije toliko važna koliko pružanje mogućnosti klijentu da se izrazi, osjeti se važnim i da osjeti da ima podršku terapeuta i grupe. Prema različitim istraživanjima (npr. Ficken, 1976; Freed, 1987; O'Callaghan, 1997; Hong i Choi, 2011) pisanje pjesama može pomoći u postizanju uvida, u razvijanju vještina rješavanja problema te može pružiti emocionalnu, duhovnu, psihološku i društvenu podršku. Pisanje pjesama potiče misli i osjećaje kod klijenta te ima brojne terapijske učinke: omogućava

kreativno izražavanje kroz jezik i glazbu; manje je ugrožavajuće u odnosu na pisanje općenito; pruža razne mogućnosti u potrazi za srećom; razumijevanje stihova je potaknuto glazbenom pratnjom; proces stvaranja pjesme predstavlja kreativan izbor glazbenih i jezičnih dimenzija; nudi mogućnosti za savjetovanje; pruža neočekivanu ugodu koja proizlazi iz melodije pjesme; pojedinac kroz vlastite tekstove izražava svoje osjećaje i misli te ih zatim izvodi na poznate melodije; pisanje pjesama pomaže sudionicima da osjećaju ponos zbog stihova i glazbe koju su stvorili (O'Callaghan, 1997).

3. Zajedničko pjevanje tradicionalnih pjesama te korištenje glazbe i pokreta

Pjevanje svrstavamo u muzička iskustva izvođenja i ponovnog stvaranja u kojima klijent već uči kako izvesti i izvodi već komponirane pjesme po određenom modelu (Bruscia, 2014). Zajedničko ili grupno pjevanje (*sing-along*) uključuje pjevanje poznatih pjesama i često se koristi kao muzikoterapijska metoda u radu s populacijom osoba starije životne dobi u zajednici i institucijama. Prema Wheeler, Shultis i Polen (2005) zajedničko pjevanje često je dio muzikoterapijskih programa s osobama starije životne dobi koje boluju od demencije, no također se koristi i kod zdrave starije populacije kako bi zadržala vitalnost. Pjevanje je zabavna društvena aktivnost u mnogim kulturama i logični je način uključivanja ljudi u zajedničku aktivnost. Pjevanje je svima blisko i osobe starije životne dobi rado se uključuju u tu aktivnost. Bruscia (2014) navodi da kada zajedno pjevamo istu pjesmu, živimo u istoj melodiji, dijelimo isti tonski centar, artikuliramo isti tekst, krećemo se u istom ritmu, trudeći se ostati zajedno i time zajedno doživljavamo jedno iskustvo. Također, kada zajedno pjevamo međusobno dijelimo osjećaje: kada je pjesma tužna, dijelimo tugu, a kada je pjesma radosna, slavimo zajedno, dijelimo istu prigodu za radovanje. Unutar skupine djelovanje pojedinca međusobno je povezano s djelovanjem drugih, tijela rezoniraju na iste vibracije, pažnja je usmjerena na isti fokus, emocije se odražavaju jedna u drugoj, kao u glazbi koja se stvara, a misli svakog pojedinca postaju jedna misao.

Pjevanje može značajno olakšati instrumentalna pratnja i pomoć terapeuta, a osim toga pjevanje može obogatiti i korištenje jednostavnih udaraljki. Pjevanje, stvaranje glazbe i izvođenje često mogu uključivati pokret i ples, što predstavlja još jedan način obogaćenja muzičkih aktivnosti. Kretanje je jedna od najosnovnijih tjelesnih funkcija te samim time i jedna od osnovnih ljudskih potreba. „Biološki procesi svakog živog organizma vlastitim

ustrojstvom omogućavaju i potiču pokret, te se samim kretanjem održavaju tjelesne metaboličke sposobnosti, održavajući time vlastitu funkcionalnost. Stoga je u svakoj životnoj dobi, a ne samo u starijoj, sposobnost organizma da se samostalno kreće refleksija njegovog zdravlja i funkcionalnosti, proporcionalna mogućnostima“ (Prelog, 2017:1). Procesom starenja dolazi do deterioracije senzornih, motoričkih i intelektualnih funkcija (Pečjak, 1998). Motoričke sposobnosti gube na snazi i preciznosti; dolazi do gubitka koordinacije i preciznosti, nerijetko se javljaju spazmi mišića i tremor, a prilikom tjelesne aktivnosti brže dolazi do zamora. Glazba može potaknuti osobu na kretanje i olakšati izvođenje pokreta. Nerijetko je da se osoba kada čujemo omiljenu pjesmu niže uz glazbu ili lupka nogom, plješće ili pak zapleše. Muzički elementi (melodija, ritam, harmonija, itd.) u muzikoterapiji su korišteni kako bi podržali cilj. Kako bi terapeut potaknuo klijenta na izvođenje određenog pokreta ili niza pokreta, treba pažljivo odabrati pjesmu, tempo izvođenja pjesme, instrumente i druga pomagala te osmisliti aktivnost kako bi postigao željeni cilj.

3.1. Tradicijska pjesma “Sve ptičice iz gore” i pokret – primjer iz prakse

U tretmanu je, kao poticaj za izvođenje pokreta, odnosno fizičke aktivnosti korisnika grupe, korištena narodna pjesma “Sve ptičice iz gore” (Metković). Korisnici su dobili uputu od terapeuta da određenim pokretima ruku trebaju prikazati pojedine riječi u pjesmi (*gore, more, pjevala, ljubavi, rastati*). Primjerice, kada se u pjesmi pojavila riječ *gore*, trebali su dignuti ruke visoko u zrak, kada su trebali pokazati *more*, spustili su ruke pod kutom od 90 stupnjeva i njihali ih kao da rade valove. Za pojam *pjevala*, dlanovima su zaokružili usta, a kao znak za *ljubav* trebalo je dlanovima formirati srce. Za pojam *rastati*, korisnici su mahali rukom kao znak pozdrava. Ti su se pokreti izmjenjivali kroz pjesmu uz zajedničko pjevanje. Terapeutkinja je najprije pokazivala znakove, a kad su ih korisnici usvojili, pratila je njihovo pjevanje na klaviru.

U drugoj varijaciji aktivnosti korištene su marame različitih boja. Svaka je marama označavala određeni pojam u pjesmi (zelena – *gore*, plava – *more*, crvena – *ljubav*, crna – *rastanak*). Korisnici su u grupicama po troje držali po jednu maramu. Kada se u pjesmi pojavio određeni pojam/triječ/stih, korisnici s maramom te boje trebali su vijoriti maramu visoko u zraku.

Osim poticanja pokreta, odnosno na motoričkom području, ovim se aktivnostima radi i na drugim ciljevima, primjerice kognitivnim ciljevima poput održavanja pažnje, pamćenja, dosjećanja te socio-emocionalnim ciljevima –

doživljavanje ugodnih emocija, povećanje grupne kohezije i stvaranje osjećaja pripadnosti grupi, socijalna podrška i dr.). Korisnici su izrazili zadovoljstvo aktivnostima što je bilo vidljivo i iz njihove motivacije za uključivanjem u aktivnosti te redovitosti dolaženja na susrete. Također, korisnici su često davali pozitivne povratne informacije voditeljici kao i osoblju doma, iskazivali su interes za aktivnosti te ispitivali osoblje o ponovnom održavanju te su prepoznali dobrobiti koje su aktivnosti imale na njih osobno kao i grupu u koju su bili uključeni. Korisnici i osoblje doma iskazali su interes i potrebu za nastavkom ovakvih i sličnih programa (Miloš, 2019.)

ZAKLJUČAK

Bavljenjem glazbom bilo slušanjem, pjevanjem, interpretacijom ili stvaranjem pridonosimo zdravlju i dobrobiti (*wellbeing*) u bilo kojoj životnoj dobi. Iz provedenih aktivnosti zaključujemo da je to važna aktivnost i u starijoj životnoj dobi, a brojna istraživanja pokazala su dobrobiti muzikoterapije i bavljenja glazbom općenito na mentalno zdravlje i blagostanje osoba starije životne dobi. Osobe starije životne dobi, korisnici doma, na poticaj muzikoterapeuta pozitivno su reagirale; sudjelovale su u muzičkim aktivnostima, verbalizirale zadovoljstvo susretima i tražile sljedeći susret. Važno je također napomenuti da je detektirana veza između tradicijske glazbe i muzikoterapije jer su se korisnici prisjetili u narodu često pjevanih pjesama (bilo da su one autohtone ili pjesme koje se smatraju tradicijskima) te su s veseljem izvodili upravo te pjesme.

Budući da je preseljenje u instituciju za osobe starije dobi izuzetno stresan događaj te ujedno rizični čimbenik za razvoj poteškoća mentalnog zdravlja, osobama starije životne dobi u domovima potrebno je posvetiti posebnu pažnju. Muzikoterapija i redovito uključivanje korisnika domova u muzičke aktivnosti može pomoći u održavanju i poboljšanju njihovih sposobnosti i vještina te njihovog funkcioniranja na kognitivnoj, emocionalnoj i socijalnoj razini, smanjiti stres i posljedično pozitivno utjecati na njihovo zdravlje i osjećaj blagostanja. Upravo zbog navedenih dobrobiti, trebalo bi potaknuti implementaciju muzikoterapijskih programa u domove za skrb o osobama starije životne dobi, budući da se muzikoterapija pokazala izuzetno prihvatljivom i učinkovitim metodom u radu s tom populacijom. Također, tradicijska glazba se pokazala neizostavnim dijelom muzikoterapijskih

aktivnosti koje su namijenjene starijoj populaciji, zbog čega se nameće potreba za očuvanjem iste. To otvara dodatan prostor i dodatan cilj muzikolozima i etnomuzikolozima za istraživanje i proučavanje glazbe naših prostora, prikupljanje tradicijskih pjesama i stvaranje baze, tiskanje zbirke pjesama i pjesmarica koje muzikoterapeuti mogu koristiti u svom radu.

U Hrvatskoj su se tek nedavno (otvaranjem specijalističkog studija kreativnih terapija u Osijeku) počeli obrazovati muzikoterapeuti koji mogu pružati muzikoterapiju osobama svih dobnih skupina. Na taj način stvara se stručan kadar koji može postati dio multidisciplinarnih timova socijalnih i drugih ustanova koje rade s rizičnim skupinama korisnika. Čovjekova težnja za održavanjem fizičkog i psihičkog zdravlja i blagostanja te urođena potreba za glazbom i glazbovanjem, ostavljaju prostora za muzikoterapiju, njenu popularizaciju i integraciju u radu s osobama starije životne dobi, ali i s drugim razvojnim skupinama.

LITERATURA

- Ajduković, M. (1995). Učenje tehnike dosjećanja – potrebe i iskustva u izobrazbi djelatnika ustanova za starije osobe. U: Starost i starenje – izazov današnjice. Zbornik radova. Zagreb: Ministarstvo rada i socijalne skrbi, 91-95.
- Ajduković, M. i Čevizović, M. (1994). Model individualnog i grupnog rada sa starijim prognanicima. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada* 1, 33-42.
- Ashida, S. (2000). The Effect of Reminiscence Music Therapy Sessions on Changes in Depressive Symptoms in Elderly Persons with Dementia. *Journal of Music Therapy*, 37 (3), 170-182, <https://doi.org/10.1093/jmt/37.3.170>.
- Bezić, J. i Sremac, S. (1979). Teme za diskusiju o folklornim smotrama i priredbama u Hrvatskoj. *Vijesti društva folklorista Hrvatske*, 12 (1979) 1, 15-18.
- British Association for Music Therapy (2017). *Working with older people*. Raspoloživo na: (<https://www.bamt.org/music-therapy/what-is-music-therapy/older-people.html>) [pristupljeno: 16. siječnja 2019].
- Bruscia, K. E. (2014). *Defining Music Therapy*. Barcelona Publishers.
- Bruscia, K. E. (1998). *An Introduction to Music Psychotherapy*. U K. Bruscia (ur.), *The Dynamics of Music Psychotherapy*, str. 1-15. Gilsum NH: Barcelona Publishers.
- Buble, N. (1998). *Uvod u etnomuzikologiju*. Split: Umjetnička akademija u Splitu.
- Chen, S.L., Lin, H.C. i Jane, S.W. (2009). Perceptions of group music therapy among elderly nursing home residents in Taiwan. *Complementary Therapies in Medicine*, 17(4), str. 190-195, <<https://doi.org/10.1016/j.ctim.2009.03.002>>.
- Cohen, S., Kamarck, T., and Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 386-396.
- Cross Witty, M. (2007). *Client-Centered Therapy*. U: *Handbook of Homework Assignments in Psychotherapy* (35-50). Pristupljeno: 14. siječnja 2022. sa Research Gate <https://www.researchgate.net/publication/226947646_Client-Centered_Therapy>
- Epstein, S. (2014). *7 Ways that Music Therapy Can Benefit Seniors*. Raspoloživo na: <https://www.retireathome.com/benefits-music-therapy-seniors/> [pristupljeno: 16. siječnja 2019].
- Ficken, T. (1976). The use of songwriting in a psychiatric setting. *Journal of Music Therapy*, 13(4), 163-172. <https://doi.org/10.1093/jmt/13.4.163>
- Freed, B. S. (1987). Songwriting with the chemically dependent. *Music Therapy Perspectives*, 4, 13-18. <https://doi.org/10.1093/mtp/4.1.13>
- Gortan-Carlin, I., Pace, A. & Denac, O. (2014) *Glazba i Tradicija: izabrani izričaji u regiji Alpe-Adria*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

- Hadsell, N. (1993) Levels of external structure in music therapy. *Music Therapy Perspectives* 11(2), 61-65.
- Heiderscheit, A. & Madson, A. (2015) Use of the iso principle as a central method in mood management: A music psychotherapy clinical case study. *Music Therapy Perspectives* 33(1), 45-52.
- HER – Hrvatski enciklopedijski rječnik (2002). Zagreb: Novi liber.
- Hong, S. & Choi, M. J. (2011). Songwriting oriented activities improve the cognitive functions of the aged with dementia. *The Arts in Psychotherapy*, 38(4), 221-228.
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje (2021). Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Pristupljeno 17. 11. 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=20034>.
- Krajcar, B. (2015). *Puna je Pula*. Aquarius Records. <https://www.youtube.com/watch?v=5zwwn8UvBoM>. Pristupljeno 3.3.2022.
- Lauzon, P. (2013). *Folk Song as a Therapeutic Resource*. Raspoloživo na: <http://paullauzon.ca/wp-content/uploads/2013/02/Folk-Song-as-a-Therapeutic-Resource.pdf>
- Matetić Ronjgov, I. (2017). *Zaspal Pave*. Prir. D. Prašelj. Viškovo: Ustanova „Ivan Matetić-Ronjgov“.
- Miloš, D. (2019). Učinak muzikoterapije na mentalno zdravlje osoba starije životne dobi. Završni spec. Rad. Osijek
- Naguib, C. (2020). *Celebrating Folk Songs: Learning Finnish Folk Songs While Connecting with a Client in Music Therapy*. Raspoloživo na: <https://www.connect2musictherapy.com/post/celebrating-folk-songs-learning-finnish-folk-songs-while-connecting-with-a-client-in-music-therapy>. Pristupljeno 17.11.2021.
- O’Callaghan, C. C. (1997). Therapeutic Opportunities Associated with the Music When Using Song Writing in Palliative Care. *Music Therapy Perspectives*, 15(1), 32-38. <https://doi.org/10.1093/mtp/15.1.32>
- Pečjak, V. (1998). *Psihologija tretjega življenjskega obdobja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Peters, J. S. (2000). *Music therapy: An introduction* (2nd ed.). Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.
- Prelog, D. (2017). *Važnost tjelesne aktivnosti osoba starije životne dobi*. Završni rad. Varaždin: Sveučilište Sjever.
- Strongwater, P. (2018). Planning for Spontaneity: Music Therapy Session Preparation, Structure and Procedures. *Expressive Therapies Capstone Theses*, 49. Raspoloživo na: https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses/49.

Supičić, I. (2006). *Estetika europske glazbe*. Zagreb: Školska knjiga.

What is Musical Reminiscence? (n.d.). Preuzeto dana 22. siječnja 2019. sa: <http://musicalreminiscence.com/about-musical-reminiscence>.

Wheeler, B. L., Shultis, C. L. & Polen, D. W. (2005). *Clinical Trainig Guide for the Student Music Therapist*. Dallas: Barcelona Publishers.

Wigram, T., Pedersen, I. N. & Bonde, L. O. (2002). *A Comprehensive Guide to Music Therapy: Theory, Clinical Practice, Research and Training*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.

Yinger, O. S. (2018). *Music Therapy in Gerontology*. In *Music Therapy: Research and Evidence-Based Practice*, 95-110. Oxford: Elsevier.

THE USE OF TRADITIONAL MUSIC IN MUSIC THERAPY ACTIVITIES WITH ELDERLY PEOPLE

Abstract

Music therapy belongs to creative therapies, and represents the use of music and its elements to obtain a beneficial effect on human well-being and health. It is performed by a qualified expert - music therapist, and it can be used for preventive, diagnostic and rehabilitation purposes. Since the language of music is universal and music is inherent to all of us, music therapy is applicable to all people, regardless of gender, age or health condition. No previous musical knowledge is required to participate in music therapy activities. The choice of music, as well as music genres and styles in music therapy, depends on the preferences and needs of each client. Therefore, music therapists have indeed unlimited choices of music, but they should also have a broad musical knowledge. Within music therapy, traditional music also has an important position. Traditional music is music that originates in its people, namely in the client. It is accepted by the masses and can evoke memories if transmitted orally in the clients' younger days. It can also serve as a link between the clients and their environment. The paper presents examples of the use of traditional music within music therapy. Music therapy methods and techniques in working with the elderly, such as musical reminiscence, songwriting, recreating, group singing, music and movements, etc. are presented through musical examples from traditional music. The described music therapy activities were carried out in the Residential Care Home for the Elderly in Novigrad.

Keywords: traditional music, music therapy, elderly people, musical reminiscence

**MUZIKOLOGIJA:
IZ ISTARSKÉ
GLAZBENE RIZNICE**

ZABORAVLJENO U VREMENU: GOSTOVANJA SLAVNIH VIOLINISTA U PULI (1900. – 1950.)

LADA DURAKOVIĆ

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Muzička akademija u Puli
e-mail: lada.durakovic@unipu.hr

UDK / UDC: 78.071.1:780.61.332](497.571Pula)”1900/1950”
Izvorni znanstveni rad / Research Paper

SAŽETAK

Od sredine 19. stoljeća, kada je Pula postala glavna ratna luka Austrougarske Monarhije, po uzoru na praksu kulturnih ustanova i okupljališta građanstva u Beču i u drugim gradovima srednje Europe, u gradu su se organizirala gostovanja uglednih glazbeničkih zvijezda. Najdinamičniji glazbeni život bilježi se u prvoj polovini 20. stoljeća kada su u dvoranama Mornaričkog kasina (Marine Kasino), Gradskog kazališta (Politeama Ciscutti), te u drugim koncertnim prostorima, gostovali brojni solisti virtuozni. Kao rezultat uvida u arhivsku i novinsku građu, ovaj će rad rekonstruirati gostovanja uglednih violinista (Franz von Vecsey 1914; Zlatko Baloković 1917; Aldo Ferraresi 1922; Natan Milstein 1933), smještajući ih u kontekst sociokulturnog ozračja Pule u prvoj polovini 20. stoljeća. Ukazat će također na važnost tih, danas nepoznatih i zaboravljenih nastupa, za daljnja mapiranja manje znanih punktova njihovih izvođačkih angažmana.

Ključne riječi: Pula, gostovanja, violinisti, Franz von Vecsey, Zlatko Baloković, Aldo Ferraresi, Natan Milstein

UVOD

Otkako je bečki dvor sredinom 19. stoljeća proglasio Pulu glavnom ratnom lukom Austro-Ugarske Monarhije, malo provincijsko ribarsko mjesto počelo se ubrzano razvijati. U grad su iz većih urbanih središta sa svojim obiteljima doselili brojni visoki mornarički časnici, naviknuti na posjećivanje kulturnih događanja. Stoga je i u Puli, po uzoru na praksu glazbenih ustanova i okupljališta građanstva u Beču i u drugim gradovima srednje Europe, valjalo osigurati kontinuitet glazbenih priredbi visoke kvalitete i atraktivnosti. Najdinamičniji glazbeni život bilježi se početkom 20. stoljeća, za vrijeme austrougarske vladavine, kada su u dvoranama Mornaričkog kasina (Marine Kasino), Gradskog kazališta (Politeama Ciscutti), te u drugim koncertnim prostorima, gostovali brojni solisti virtuozni. Među njima su violinisti zauzimali istaknuto mjesto.¹

Tako je, primjerice, jedna od najboljih mađarskih violinistica 20. stoljeća Stefi Geyer, velika ljubav Bele Bartoka kojoj je posvetio svoj prvi Koncert za violinu, nastupila 1906. godine u ulozi solistice u izvedbi Koncerta za violinu Petra Iljiča Čajkovskog. Koncert je održan u Marine Kasinu, a violinisticu je pratio Mornarički orkestar pod vještom dirigentskom rukom kapelnika Franza Jaksha. U Marine Kasinu je, u ratnoj 1915. godini, uz glasovirsku pratnju austrijskog skladatelja i pijanista Carla Frühlinga, koncert priredio i Willy Burmester, poznat po iznimnim interpretacijama djela iz Paganinijevog opusa. Deset godina prije ovog koncerta, Jean Sibelius je za Burmestera napisao svoj jedini Koncert za violinu, no radi razmirica među dvojicom glazbenika, naposljetku ga je posvetio drugom slavnom violinistu kojeg je Pula također imala prilike upoznati, Franzu von Vesceyu (Duraković, 2020).

Bogata je koncertna djelatnost nastavljena i u međuratnom razdoblju, za vrijeme talijanske vladavine, kada su Puljani također imali priliku upoznavati umjetnike svjetskoga glasa. Društvo prijatelja glazbe (Circolo Amici della musica), te razna dopolavoristička društva organizirala su brojne glazbene priredbe, među kojima su recitali uglednih violinista zauzimali istaknuto mjesto. U gradu je tako u više navrata gostovao ugledni tršćanski violinist Cesare Barison. Godine 1926. koncert je u Puli priredio primjerice Franco Ferrari, četrnaestogodišnje čudo od djeteta koji je kasnije, tijekom svoje dugogodišnje karijere, obnašao dužnost prvog violinista u brojnim renomiranim svjetskim orkestrima (Duraković, 2003).

1 Ovaj rad dio je mojeg dugogodišnjeg istraživanja pulskog glazbenog života u prošlosti, koje je 2020. godine rezultiralo objavom knjige „Zaboravljena glazba: Pula, 1900. - 1950.“

Priče o gostovanjima violinista o kojima govori ovaj rad, tek su neke od mnogih koje je moguće ispričati. Razlog odabira Franza von Vecseya, Zlatka Balokovića, Alda Ferraresija i Natana Milsteina dijelom svakako počiva na njihovom ugledu i iznimnim radnim životopisima. Jednako su važni argumenti u prilog rekonstrukciji njihovih nastupa recepcija pulske publike te važnost za daljnja mapiranja manje poznatih punktova njihovih izvođačkih angažmana.

Franz (Ferenz) von Vecsey

Najatraktivniji koncertni događaj u Puli u osvit Velikog rata bio je nastup Franza (Ferenza) von Vecseya (1893. – 1935.) u svibnju 1914. godine u Politeami Ciscutti.

Mađarski violinist, učenik uglednih violinista i pedagoga Jenőa Hubaya i Josepha Joachima, od svoje desete godine s uspjehom je priređivao turneje po Njemačkoj, Italiji, skandinavskim zemljama i Rusiji. Povremeno ga je Bela Bartok pratio za glasovirom. Proslavio je Sibeliusov Koncert za violinu i orkestar u d-molu, koji je prvi put izveo kad mu je bilo 13 godina, a Hubay, koji ga je smatrao svojim najdarovitijim učenikom, posvetio mu je svoj Treći koncert za violinu. Vecsey se i sam bavio skladanjem salonskih minijatura (ME, 3. sv, 1972, 647-647.). Njegova je nadarenost bila poznata ljubiteljima glazbe širom Europe, pa je najava dolaska u Pulu dočekana s oduševljenjem. Novinski članci u *Polaer Tagblattu* opisivali su kako je dječak u dobi od samo jedanaest godina svirao pred vladarima u Buckingamskoj palači te je, zbog velikih priznanja koje je dobio od kraljice Aleksandre, supruge Edvarda VII. izazvao ljubomoru slavnog Enrica Carusa koji je nastupao na istom koncertu. Godine 1906., saznajemo iz članaka, svirao je na berlinskom dvoru pred Vilimom VII., a nedugo pred dolazak u Pulu održao je vrlo uspješan koncert u Rimu.

Slika 1. Franz von Vescey

Violinist je na nastupu u Puli svirao na 80.000 maraka vrijednoj violini Bertier-Stradivarius, što je za ovdašnju publiku bio posebno privlačan kuriozitet. Na rasporedu njegova koncerta bile su Španjolska simfonija Édouarda Laloa, Tartinijev Đavolji triler, Schubert-Wilhelmyjeva *Ave Maria*, djelo *Le streghe* Nicolòa Paganinija, *Serenada* Riccarda Eugenia Driga, *La ronde des lutins* Antonia Josepha Bazzinija te Vesceyeva skladba *Capriccio*. Nastupio je uz glasovirsku pratnju Enza Calacea (PT, 30.4.1914.).

Vescey, koji je jednom sam za sebe rekao da je najbolji violinist na svijetu – pisao je nakon koncerta novinar lista *Giornaletto di Pola* – u Puli je pokazao da taj epitet nije znak umišljenosti niti je neopravdan jer je svirao: „[...] bez ikakvog vidljivog napora, bez onakvih oklijevanja, nesigurnosti u umjetničkim manifestacijama koje ponekad i najslavnijim violinistima uskraćuju iskrenost i čistoću i onemogućavaju iskazivanje bogatstva osjećaja i uzvišenost misli.“ Brojna je publika, prema riječima novinara, bila „adekvatno pripremljena za razumijevanje prekrasnih glazbenih stranica [...] i odmah je razumjela da Vescey [...] u izvedbu unosi čitavu svoju dušu, pobuđujući u slušateljima osjećaj veselja i boli, nježnosti i tuge, grčevitosti i plača“ (GP, 1.5.1914, 1).

Capriccio u Fis-duru, skladba koju je Vescey izvodio na tom koncertu, bila je jedno od prvih njegovih djela. Napisao ju je godinu dana prije gostovanja u Puli, a slijedio joj je opus od pedesetak tehnički iznimno zahtjevnih minijatura za violinu. Skladateljskim se radom i dirigiranjem u potpunosti posvetio sredinom dvadesetih godina prošloga stoljeća kada se, prezasićen i iscrpljen mnogobrojnim turnejama, skrasio u Veneciji. Umro je od plućne embolije 1935. godine u 42. godini života.²

Zanimljiva je priča vezana uz Stradivarijevu violinu iz 1716. godine koju je Vescey svirao u Puli, a koju danas čuva Pro Canale Foundation (Associazione Canale) u Milanu.

Iako se dugo mislilo da je to jedna od dvanaest violina koju je Stradivari napravio za kralja Poljske, gotovo je sigurno da je violina koja je izašla iz Stradivarijeve radionice bila namijenjena španjolskom dvoru, gdje se čuvala do francuske okupacije. Maršal Louis Alexandre Berthier, koji je zapovijedao pobjedničkom ekspedicijom, donio je instrument u Francusku, vjerojatno kao ratni plijen i naknadno ju je dobio na poklon osobno od Napoleona Bonaparte. U 19. stoljeću violina je bila u vlasništvu brojnih francuskih aristokratskih obitelji te imućnih graditelja violina, dok nije došla u ruke Franza von Vesceya, tada šesnaestogodišnjaka koji ju je svirao sve do svoje smrti.³

Zlatko Baloković

Znameniti violinistički virtuoz Zlatko Baloković (1895. – 1965.) svoju je sjajnu glazbeničku karijeru nadopunjavao dobrotvornim radom – humanitarnim koncertima, sakupljanjem pomoći i drugim plemenitim akcijama. Zagrebački umjetnik, nakon studija kod Vaclava Humla u Glazbenoj školi Hrvatskoga zemaljskog glazbenog zavoda u Zagrebu, školovao se u klasi Otakara Ševčika u Beču. Nakon diplome, koncertirao je s ogromnim uspjehom. Njegovi međunarodni nastupi započeli su početkom Prvog svjetskog rata, 1914. godine, serijom koncerata u Kairu, nakon čega su se redali recitali diljem europskih metropola. Tijekom ratnih godina većinom je boravio u Trstu gdje je njegov otac radio u vojnoj službi. U to je vrijeme održao mnogobrojne koncerte po cijeloj Austro-Ugarskoj Monarhiji u korist međunarodnoga Crvenog križa.⁴ U sklopu tih programa, 1917. godine dvaput je nastupio u Puli.

2 Više o Vesceyu vidi npr. u: https://www.naxos.com/person/Ferenc_Vecsey/28716.htm

3 Vidi više o Vesceyevoj violini: <https://tarisio.com/cozio-archive/property/?ID=41409>

4 Više o Balokovićevom životnom putu u: Buchberger, M. (2018). *Zlatko Baloković. Život s*

Na prvom koncertu u lipnju u kazalištu Ciscutti, uz glasovirsku pratnju Antonia Illersberga, predstavio se izvedbom Koncerta za violinu u e- molu Maxa Brucha, *Varijacijama na Corellijevu temu* Giuseppea Tartinija, Kreislerovim *Preludijem i Allegrom, Andaluzijskom romancom* Pabla Sarasateja, te skladbama *Capricieuse* Eduarda Elgara, *La ronde des Lutins* Antonia Bazzinija i *Rondo capriccioso* Camilla Saint-Saënsa (PT, 27.6.1917; HL, 27.6.1917).

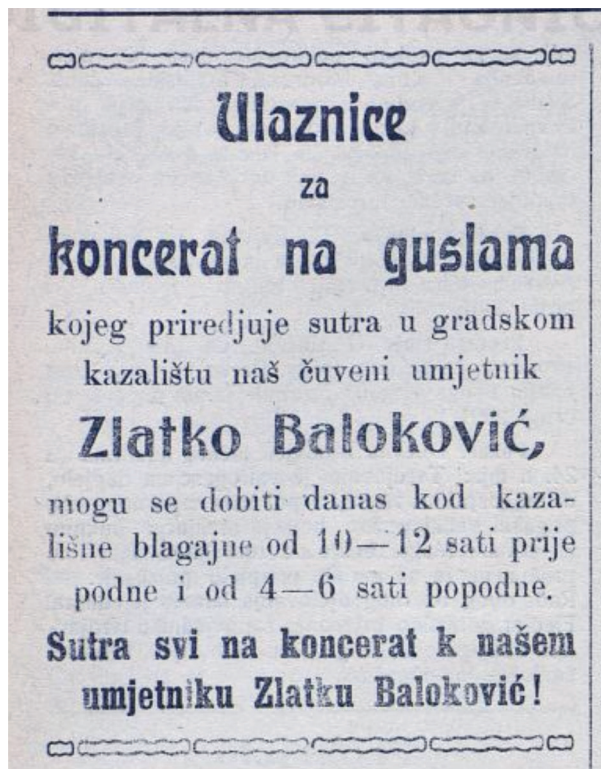
Koncert je najavljivan u njemačkom *Polaer Tagblattu*, a posebnu mu je pažnju posvetio *Hrvatski list*. Potonji je dolazak virtuozu popratio tekstovima u kojima su se citirali hvalospjevi na račun umjetnika „savršene tehnike i visokih kvaliteta, koji se svojom umjetnošću proslavio širom svijeta,“ objavljeni u uglednim dnevnim listovima i časopisima – tršćanskom *Il Lavoratore*, te njemačkim novinama *Der Tag*, *Germania*, *Berliner Neueste Nachrichten*, *Staatsbürger zeitung*, *Allgemeine musikalische Zeitung*, *Frankfurter Zeitung*, *Vossische Zeitung*, *National-Zeitung*, *Reichsanzeiger*, itd. (HL, 27.6.1917; HL 26.6.1917; HL, 23.6.1917.).

„Pred punim kazalištem dao je mladi umjetnik, Zlatko Baloković, svoj napeto očekivani koncert. Možemo mirno ustvrditi, da je naš guslač natkrilio svako očekivanje. Iz ustiju čitave publike, koja se je sastojala od sviju narodnosti monarkije, čulo se samo jedno mišljenje, da je Zlatko Baloković zaista velik umjetnik. Program, koji nam je izvodio na svom jučerašnjem koncertu, dokazao nam je u potpunoj mjeri, da vlada tehnički svojim instrumentom savršeno, kao rijetki guslaci na svijetu, ali i to, da je rođen umjetnik, koji shvaća i osjeća glazbu, te umije izraziti ova čuvstva toplo i dojmljivo na svom instrumentu. Dok nam je Tartinijem i Paganinijem dokazao, da za nj nema više tehničkih poteškoća, treća točka programa pokazala nam je najljepšu krijepest našeg virtuozu: istančanu tehniku njegovog luka. Elgarev komad *Capricieuse* i Bazzinijev *La ronde de Lutins* dali su umjetniku najljepšu priliku, da nam dokaže svoju divnu vještinu. U tim se komadima nije moglo razabrati, da li igra lukom ili dolaze tonovi neposredno iz glazbila: tu su se note iskrile kao iz vatrometa. Sarasatteova *Andaluška romanca* i Saint Saenov *Bizarni rondo* duboko su se dojmili u izvedbi gospodina Balokovića. Iz njih je govorila prava i čista umjetnička duša, kojoj tehnička dotjeranost nije — kao kod većine gudača — cilj, već samo sredstvo, da postigne dovršenost u reprodukciji, da nam uvjerljivo i jako predoči misaoni i osjećajni sadržaj skladbe. Kazalište je bilo oduševljeno. Da se oduži harnom odobravanju cijele kuće, morao je mladi

violinama, Zagreb: Vlastita naklada; Katalinić, V. (2007). Zlatko Baloković i King. U: N. Budak (ur.), *Croatica, hrvatski udio u svjetskoj baštini*, Zagreb: Profil, 2007 (654-657).

majstor dodati još tri komada: Drigojevu Serenadu, Moszkowski-Sarasattejevu Gitaru i Lottijevu Fileuse. Ali ipak nije bilo odobravanju ni konca ni kraja. Pred kazalištem je čekalo mladog umjetnika veliko mnoštvo pučanstva, da ga pozdravi na odlasku. Na klaviru je pratio Balokovića prof. Illersberg, otmjeno i diskretno, kako to umije samo on. I njemu imademo da zahvalimo, da je bio naš umjetnički užitak nepomućen i čist. Ratno doba nije nam dalo mogućnost, da čujemo našega umjetnika u našem narodnom društvu. Svoj jedini je koncerat dao pred međunarodnom publikom. Ali tim veća je naša zadovoljština i zadovoljština za gospodina Balokovića, da mu i ova publika nije uskratila priznanja, da su svi posjetioci kazališta bili na isti način oduševljeni, kao što i mi, koji smo u Balokoviću pozdravljali ne samo velikog umjetnika, već i sina naše domovine, koji je proslavio naše narodno ime[...]“, pisao je *Hrvatski list* nakon prvog Balokovićevog koncerta (HL, 28.6.1917, 3.).

Slika 2. Najava koncerta Zlatka Balokovića



Izvor: Hrvatski list, 26.6.1917.

Na koncertu u prosincu Baloković se predstavio drugačijim repertoarom. Izvodio je Koncert za violinu u D-duru Camilla Saint-Saënsa, Bachovu *Gavottu* iz Četvrte sonate, *Legendu* Henrija Wienawskog, Dvorakovu *Humoresku*, Smetaninu skladbu *Iz Domovine* i Sarasateove *Ciganske napjeve*. Mišljenje o violinistovom sviračkom umijeću s oduševljenjem su podijelili kritičari obaju pulskih dnevnika, *Hrvatskog lista* i *Polaer Tagblatta*:

„I ovoga nas puta iznenadio! Ma da smo bili pripravnici, da će on, naš mladi umjetnik, zadovoljiti i treći put⁵ građanstvo svojim umijećem, ipak nas začudio smjelim žarom vratolomne tehnike i neizrecivom dražesti zvukova, koje je proizvodila njegova umjetnička ruka i mlada bujna jugoslavenska narav. Zvukovi su iz njegovih gusala prodirali do dna duše nekom neodoljivom pjesmom, i općinstvo je slušalo zapanjeno, bez daha, dok se na svršetku ne podigne bura odobravanja i pljeskanja. Uzalud si tražio okom po kazalištu mjesto, koje nije bilo zaposjednuto, sve je do zadnjeg mjesta bilo dupkom natlačeno. Sjajni je program bio i sjajno proveden. Najteža mjesta pojedinih tačaka bila su provedena divnom lakoćom i prirodnim razumijevanjem, i božanske su misli velikih skladatelja bile podane slušaocu na najskladniji način. Savršena je tehnika i zrelo umijeće došlo do izražaja St. Saenova D-dura kao što i u Bachovoj *Gavoti* iz četvrte sonate. Kad je umjetnik prešao meke liričke glazbene umotvore, legendu od Wienlawskog, Dvoržakove *Humoreske* i na Smetanovu „Z vlasti“, nijesmo više osjećali te tehničke vještine ni umjetničke zrelosti, njegova nas pjesma puna osjećaja zaniijela na daleke cvijetne poljane božanske umjetnosti, strune su njegovih gusala podcikivale, pjevale i bono cvilile, njihova je pjesma proizlazila iz nutrinje umjetnika, iz dna njegove duše i prodirala do dna srca zapanjenih slušalaca. Bila je to smjela i slobodna pjesma bezimernih čežnja, tajnovitih osjećaja, pjesma glazbe, koja traži i zahtijeva, a nitko joj ne može prodrijeti do dubljine i kraja. Burne su ovacije na koncu prisilile mladoga umjetnika da pridoda najprije jednu a zatim još jednu tačku.“ (HL, 28.6.1917, 3.).

5 U oba se osvrta nakon koncerta napominje da je to Balokovićev treći koncert u Puli. Osim dvaju koncerata 1917. godine, u dnevnim listovima nisam pronašla tragove o još jednom njegovom nastupu.

„Po treći je put ovaj sjajni violinski umjetnik nastupio u Puli, bio je to treći trijumf njegove zrele i bogate umjetnosti. Kazalište je bilo rasprodano. Gospodin Baloković predstavio nam je bogat umjetnički program u pravom smislu riječi. U večer nas je uveo izrazito težak D-dur koncert St. Seansa, djelo koje je zahvalno za izvođenje ali je također, s obzirom na tehničku jedinstvenost instrumenta i njegove specifične mogućnosti, samo po sebi zaokruženo umjetničko djelo. Izvedba violinskog virtuozu donijela nam je do sad jednu od najboljih interpretacija ovog djela koje smo dosad mogli čuti. Pokazao je vrlo osobno razumijevanje Bachove Gavotte iz 4. sonate. ‘Legenda’ Wieniawskog, Dvoržakova Humoreska i Smetanina skladba ‘Iz domovine’ nisu tehnička izvedbena djela. Te su tri lirske tonske pjesme pune osjećaja i intimnosti.

Tehničko prevladavanje poteškoća u drugom je planu, iza izvornosti umjetničkih osjećaja izvođača. Baloković nam je ponudio dirljivu osjećajnu izvedbu, koja je na sve slušatelje ostavila dubok utisak. Na kraju nam je svirao Sarsatov Zigeunerweisen, iskričave invencije[...]. Djelo stavlja izvođača na veliku kušnju. Baloković je svojom izvedbom natjerao slušatelje na gromoglasne beskrajne ovacije, tako da je bio primoran izvesti još jedno djelo i jednu etidu. Bilo je to zaslužen priznanje na kraju koncerta te večeri. Na klaviru ga je pratio profesor Illersberg diskretno i osjećajno. U kazalištu je vladala sablasna hladnoća, tako da je umjetnik morao svirati zaleđenim prstima. Bilo bi poželjno u budućnosti, po mogućnosti već danas, da se prostorije kazalište griju za vrijeme koncerata [...].“ (PT, 6.12.1917, 3.)

Poslije Prvog svjetskog rata Baloković se trajno nastanio u Americi. Koncertirao je širom svijeta, nastupao s najpoznatijim svjetskim orkestrima, pod ravananjem najeminentnijih dirigenata, ovjenčan hvalospjevima kritike.

Za Drugog svjetskog rata prekinuo je koncertnu aktivnost i, kao predsjednik Vijeća američkih Hrvata, posvetio se organiziranju američke pomoći NOR-u. Do smrti, koja ga je zatekla u Veneciji 1965. godine, nastupao je pretežno na

dobrotvornim koncertima.⁶ Godine 1946. i 1954. posjetio je domovinu te održao niz koncerata, no u Puli više nije gostovao.

Aldo Ferraresi

Aldu Ferraresiju (1902. – 1978.), mladom violinistu iz Ferrare, bilo je petnaest godina kada je diplomirao na Accademia di Santa Cecilia u Rimu. Mladić iznimnog temperamenta i već izgrađenog stila sviranja, neobično zrelog za tu dob, sjajno je započeo karijeru osvajajući mnoge važne glazbene punktove, od La Scale u Milanu do Royal festival Hall-a u Londonu.

Slika 3. Aldo Ferraresi, fotografija iz albuma obitelji Ferraresi



Kao dvadesetogodišnjak, 1922. godine na poziv Društva Savoia održao je koncert u pulskom Ciscuttiju uz glasovirsku pratnju svog brata Antonia.⁷ U

6 Vidi više: <http://hbl.lzmk.hr/clanak.aspx?id=1189>. Glazbenikovu ostavštinu njegova supruga poklonila je Jugoslavenskoj akademiji znanosti i umjetnosti u Zagrebu, utemeljivši 1966. i zakladu Zlatko and Joyce Balokovic Scholarships. Balokovičeva violina Guarneri, nazvana King, na kojoj je toliko puta svirao, čuva se u Hrvatskoj akademiji znanosti i umjetnosti u Zagrebu.

7 Mnoge informacije dobivene su od najboljih poznavatelja Ferraresijevog rada. Zahvaljujemo prof. Gianluci La Villeu, uredniku zbirke nosača zvuka „Aldo Ferraresi – The Art Of Violin“: 1923-1979, Unreleased Recordings, Rhine Classics, 2016. te Emiliju Pessini, administratoru Facebook grupe Aldo Ferraresi <https://www.facebook.com/Ferraresi.Aldo/>.

to je vrijeme mladi umjetnik već uživao priličan ugled nastupajući po Italiji, no Puljanima je njegovo ime bilo posve nepoznato, pa koncert nije privukao veliku pažnju. Najavljivan je kao „[...] mlada i nemirna duša, koja posjeduje jednostavno čudesnu tehniku [...] zbog koje ga instrument sluša vjerno i s takvom apsolutnom preciznošću koju bismo mogli nazvati čak matematičkom, da je umjesto hladnoće izračuna ne pokreće vatra najsjajnijeg entuzijazma.“ (A, 11.4.1922, 2.).⁸ Na programu pulskog koncerta bili su Paganini-Kreisler *Capriccio* br. 24, Koncert u h-molu Alfreda D' Ambrosia, *Suvenir iz Moskve* Henrija Wieniawskog, Dvorožakovi *Slavenski plesovi*, Paganinijeva skladba *Le streghe* te Paisiellove Varijacije iz opere *La molinara*. U osvrtu, objavljenom u listu *L'Azione*, kritičar nije krio oduševljenje:

„[...] ako je ganuće koje je nepoznati mladić uspio izazvati svojim magičnim gudalom u nažalost malobrojnoj ali biranoj publici pokazatelj velikog istinskog uspjeha, može se reći da ga je zaista u potpunosti postigao u maniri violinističkog princa [...]. Uvjereni smo da je Aldo Ferraresi u ovom trenutku jedan od najboljih violinista Italije, po ljepoti zvuka koju maestralno izvlači iz svog glazbala i po izuzetnoj lakoći kojom pobjeđuje sve najstrašnije poteškoće teškog instrumenta.“ (A, 12.4.1922, 2.).

Prema pisanju novinara, publike nije bilo mnogo, no izvedbe mladog violinista su do te mjere dojmile prisutne da su od organizatora tražili da se koncert ponovi (A, 13.4.1922). Na svom je drugom nastupu u Puli svirao Kreislerovu skladbu *Tamburino chinese*, Fantaziju iz *Fausta* Henryka Wieniawskog te skladbu *Rapsodija Russa* Virgilia Ranzata (A, 14.4.1922). Ni drugi koncert nije privukao previše posjetitelja, no prisutni su mladog glazbenika za kojeg je „[...] budućnost rezervirala jedno od prvih mjesta među violinistima svijeta“ (A, 16.5.1922, 2.) nagradili toplim pljeskom:

„Lišen hijeratičkih poza, daleko od učene prezirnosti koju smo znali vidati kod drugih umjetnika, zaljubljen u svoju umjetnost koju odašilja u maniri velikog gospodina onome tko ju razumije, možda zato što ima sreću da ni sam nije svjestan svoje moći, smiješan i sretan, poput nekoga tko je zaštićen krilima dobrog genija [...]. Do prije neki dan je bio potpuno

⁸ U članku je najavljivan i nastup tenora Viscarda Baglionija, koji u osvrtu na koncert nije spomenut, pa se pretpostavlja da nije nastupio.

nepoznat, ali nakon nezaboravne večeri možemo ga usporediti čak s Vescejem i Kubelikom.“ (A, 15.4.1922, 2.).

Aldo Ferraresi se u dvadesetim godinama prošloga stoljeća usavršavao u Bruxellesu kod slavnog violinista Eugènea Ysaye, koji ga je, impresioniran njegovim sviračkim umijećem, smatrao svojim najboljim učenikom. Koncertirao je zatim po Španjolskoj, Njemačkoj, Švicarskoj, Rusiji, Portugalu i Americi, surađivao s brojnim poznatim dirigentima. U povijest violinističkih „koncerta za pamćenje“ upisana su dva njegova nastupa: prvi u Genovi 1950. godine, na proslavi petstote obljetnice rođenja Kristofora Kolumba, gdje je na Guarinjerijevoj violini Cannone svirao Paganinijev Koncert u D-duru, a drugi 1965. godine Vatikanu, u Sala delle Benedizioni. Na tom je koncertu svirao skladbe Jeana Sibeliusa u prisustvu Pape Pavla VI. (kome je davao poduke iz violine) i njegove kurije. Ferraresi je po svoj prilici prvi violinist u povijesti koji je u cijelosti na jednom koncertu odsvirao sva Paganinijeva *Capriccia*. Dogodilo se to sredinom dvadesetih godina u riječkom Teatru Verdi. Nastupao je i u komornim sastavima te kao koncertni majstor različitih orkestrara. Dugo godina radio je kao profesor na Konzervatoriju Puccini u Bariju, obrazovao je mnoge ugledne violiniste poput popularnog virtuoza Uta Ughija. Svirao je na mnogim vrijednim violinama, poput Stradivarijevog King Georgea te Paganinijevog Guarinjerija.⁹

Godine 2016. njemu u čast objavljena je zbirka od 18 nosača zvuka s njegovim snimkama.¹⁰ Na zadnjem CD-u sam Ferraresi čita osvrt s koncerta u Puli iz lista *L’Azione*.¹¹

Nathan Milstein (Natan Mironovič)

Američkom violinistu ukrajinskoga podrijetla Nathanu Milsteinu (1904. – 1992.) bilo je samo deset godina kada je nastupio u solističkoj ulozi u rodnoj Odessi, svirajući Koncert za violinu i orkestar u a-molu Aleksandra Glazunova pod dirigentskim vodstvom samog autora. Godinu dana kasnije upisao je

9 Vidi npr.: <https://www.sanremostoria.it/arti-e-mestieri/45-artisti-musicali-e-dello-spettacolo/161-aldo-ferraresi.html>; <http://rivista.fondazioneclarife.it/it/numeri-progressi/item/245-ricordo-di-aldo-ferraresi>

10 <https://www.discogs.com/Aldo-Ferraresi-The-Art-Of-Violin-1-Aldo-Ferraresi-1923-1979-Unreleased-Recordings/release/11492725>. Na petom CD-u snimljen je i Ferraresiju posvećen Koncert za violinu i orkestar u d-molu hrvatskog skladatelja Stjepana Šuleka.

11 Vidi: <https://www.allmusic.com/performance/april-1922-concert-at-politeama-ciscutti-pola-reviews-on-pola-newspapers-mq0002392825>.

Konzervatorij u Sankt Petersburgu. Iz Rusije je zauvijek otišao 1917. godine, većinu je života proveo u SAD-u. Njegova se karijera razvijala polagano, ali je trajala vrlo dugo – gotovo 70 godina. Svoj posljednji koncert Milstein je održao u Stockholmu. Bio je tada osamdesetogodišnjak, a snimka s tog koncerta dokumentirala je njegovu zadivljujuću formu, gotovo nezamislivu u toj životnoj dobi. Glazbena ga je kritika opisivala kao umjetnika zapanjujuće tehnike i nepogrešive aristokratske intonacije. Njegov rafinirani ton bio je prema potrebi različito obojen, što je postizao vibratom izvedenim iz zglobova lijeve šake čime je postizao prepoznatljivi topli svijetli zvuk.¹² Za nosače zvuka snimio je oko 120 različitih kompozicija. Smatra se najboljim interpretom Bachovih Partita i sonata za solo violinu te jednim od posljednjih velikih „ruskih“ violinista XX. stoljeća koje odlikuje jedinstvo čvrste discipline, živog temperamenta i snažnog glazbeničkog instinkta.¹³

Slika 4. Nathan Milstein



Milstein je u Puli nastupio u prosincu 1933. godine u kazalištu Ciscutti, kada mu je bilo 29 godina, u pratnji pijanista Vincenza Vitalea. Koncert je organiziralo Društvo prijatelja glazbe. Danima prije gostovanja koncert se najavljiavao u dnevnom listu *Corriere Istriano* uz citate iz laskavih kritika koje su na račun mladog violinista iznosili novinari listova *Chicago American*, *Daily News*, *Il Piccolo* i dr. (CI, 1.12.1933; CI, 2.12.1933, 3; CI, 3.12.1933; CI, 5.12.1933, CI, 6.12.1933.).

12 Vidi: http://www.wam.hr/sadržaj/arhiva_pdf/Diskografija_3Violinista_Stranic.pdf

13 Vidi: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=40954>; <http://proleksis.lzmk.hr/37456/>

Slika 5. Program Milsteinovog koncerta u Puli

Il programma che sarà eseguito
 è il seguente:
 Prima parte. Vivaldi: Sonata in
 re magg.; Bach: Ciacona dalla Par-
 tita in re min., per violino solo;
 Goldmark: Concerto.
 Seconda parte. Dohnanyi: Andan-
 te rubato dalla zingaresca; Paga-
 nini: Tre capricci (N. 5, 14 e 16);
 Chopin-Milstein: Notturmo; Wie-
 niawsky: Polonese in re magg.

Izvor: Corriere Istriano, 1.12.1933.

Na programu pulskog koncerta bila su djela Vivaldija, Bacha, Goldmarka, Dohnanyja, Paganinija, Chopina i Wienawskog, a umjetnik je pulsku publiku nagradio i brojnim bisevima:

„Malo smo puta od rata naovamo vidjeli u kazalištu vibrirati duh građana u bezgraničnom entuzijazmu. Elokventna i topla pjesma jednog violinista otključala je vrata velikog misterija kakav glazba jest. Više nije bilo tajni, samo slobodno izražavanje zvukova koji su odzvanjali iz trezora Ciscuttija, elektrizirajući prisutne. Preciznije, umjetnikovo je gudalo ispuštalo živu i pulsirajuću silu, kako bi se zaista muzikalnom iskrenošću obratilo i onoj hladnoj i asketskoj duši slušatelja koja se, obuzeta u klupko dominatora nije mogla suzdržati od izljeva koji obično provali iz pojedinca kada ga genije prvo uspije impresionirati a zatim i prodrmati. Ovaj veliki umjetnik, ovaj genij, ovaj violinski čarobnjak bio je Nathan Milstein [...]. Paganini, Tartini, Sarasate, Kreisler, koji su se jučer okupili kako bi proslavili jedan svečani čin umjetnosti, već su obznanili istinu o vlastitoj snazi. U obnovljenoj slavi moćne ljepote njihove glazbe, pružili su ruku koncertistu da upotpuni njihov rad i pridruži im se zatim u skupini uzvišenih [...]. Kada je koncert završio, publika je ostala sjediti na mjestu i frenetično aplaudirala. Milstein, zajedno sa svojom besprijekornom pratiteljem, maestrom Vitaleom, vratio se na

scenu dvadeset, trideset puta da bi zahvalio publici, oduživši joj se brojnim dodacima izvan koncertnog programa. No publika i dalje nije napuštala kazalište već je nastavljala pljeskati. Kada je violinist izašao na cestu, topli su se iskazi emocija nastavili.“
(GI, 7.12.1933, 3.)

Glazbeni život Pule u prošlosti bio je bogat i dinamičan, no unatoč sistematičnim studijama, proizašlim iz muzikoloških istraživanja u posljednjih dvadesetak godina, premalo je poznat javnosti. Jedini način da se to promijeni jest sustavan rad na postojećim izvorima i objava tekstova pisanih jezikom razumljivim široj čitateljskoj publici.

LITERATURA

- Buchberger, M. (2018). *Zlatko Baloković. Život s violinama*, Zagreb: Vlastita naklada.
- Duraković, L. (2003). *Pulski glazbeni život u razdoblju fašističke diktature 1926. – 1943*. Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.
- Duraković, L. (2020). *Zaboravljena glazba. Pula, 1900. - 1950*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.
- Katalinić, V. (2007). *Zlatko Baloković i King*. U: N. Budak (ur.), *Croatica, hrvatski udio u svjetskoj baštini*, Zagreb: Profil (654-657).
- ***Vescey, Ferenc (Franz) (1972). *Muzička enciklopedija*, 3. sv. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod, 647-647.

Članci iz dnevnih novina:

CORRIERE ISTRIANO

- ***Il programma del concerto Milstein, *Corriere Istriano*, 1.12.1933, 3.
- ***Il grande recital di N. Milstein, *Corriere Istriano*, 2.12.1933, 3.
- ***Milsten il grande violinista russo suonerà mercoledì al Ciscutti, *Corriere Istriano*, 3.12.1933, 3.
- ***Domani sera suonerà al Ciscutti il più grande violinista del mondo, *Corriere Istriano*, 5.12.1933, 3.
- ***Stasera al Ciscutti Nathan Milstein darà un saggio della sua arte sovrumana, *Corriere Istriano*, 6.12.1933, 3.
- ***Il trionfale successo di Nathan Milstein, *Corriere Istriano*, 7.12.1933, 3.

GIORNALETTA DI POLA (GP)

- ***Franz von Vescey al Politeama, *Giornaletto di Pola*, 25.4.1914, 1.
- ***Concerto Vescey al Politeama, *Giornaletto di Pola*, 1.5.1914, 1.

HRVATSKI LIST (HL)

- ***Domaće vijesti, *Hrvatski list*, 27.6.1917, 3.
- ***Domaće vijesti, *Hrvatski list*, 27.6.1917, 3;
- ***Baloković u Puli, *Hrvatski list*, 26.6.1917, 3;
- ***Zlatko Baloković u Puli, *Hrvatski list*, 23.6.1917, 3.
- I. P: Domaće vijesti. Koncerat Zlatka Balokovića, *Hrvatski list*, 28.6.1917, 3.
- ***Domaće vijesti. Koncerat Zlatka Balokovića, *Hrvatski list*, 28.6.1917, 3.

L' AZIONE (A)

- ***Il grande concerto, *L' Azione*, 11.4.1922, 2. .
- ***Il successo del grande violinista Ferraresi al Politeama, *L'Azione*, 12.4.1922, 2.
- ***Il secondo concerto Ferraresi al Politeama Ciscutti, *L'Azione*, 13.4.1922, 2.
- ***Il secondo concerto Ferraresi al Politeama Ciscutti, *L'Azione*, 14.4.1922, 2.
- ***Il secondo concerto Ferraresi, *L'Azione*, 16. 5.1922, 2.
- Cerlenizza Antonio: In atesa del concerto, *L'Azione*, 15.4.1922, 2.

POLAER TAGBLATT (PT)

- ***Konzert Vecsey, *Polaer Tagblatt*, 30.4.1914, 2.
- ***Vom Tage. Konzert Balokovic. *Polaer Tagblatt*, 6.12.1917, 3.
- ***Zlatko Baloković. Programm, *Polaer Tagblatt*, 27.6.1917, 4;

Elektronički izvori:

- Aldo Ferraresi. S mreže preuzeto 16. prosinca 2021. sa: <https://www.sanremostoria.it/it/arti-mestieri-tradizioni/254-artisti-musicali-e-dello-spettacolo/161-aldo-ferraresi.html> S mreže preuzeto 16. prosinca 2021. sa:
- La Villa, G. Ricordo di Aldo Ferraresi. S mreže preuzeto 16. prosinca 2021. sa: <http://rivista.fondazioneclarife.it/it/numeri-pregressi/item/245-ricordo-di-aldo-ferraresi>
- Aldo Ferraresi. The art of Violin. S mreže preuzeto 16. prosinca 2021. sa: <https://www.discogs.com/Aldo-Ferraresi-The-Art-Of-Violin-1-Aldo-Ferraresi-1923-1979-Unreleased-Recordings/release/11492725>
- Aldo Ferraresi. S mreže preuzeto 16. prosinca 2021. sa: <https://www.facebook.com/Ferraresi.Aldo/>
- Ferenc von Vecsey. S mreže preuzeto 16. prosinca 2021. sa: https://www.naxos.com/person/Ferenc_Vecsey/28716.htm
- Antonio Stradivari, Cremona, 1716, the 'Berthier, Franz von Vecsey'. S mreže preuzeto 16. prosinca 2021. sa: <https://tarisio.com/cozio-archive/property/?ID=41409>
- Tri violinista: MILSTEIN – OJSTRAH – STERN. S mreže preuzeto 16. prosinca 2021. sa: http://www.wam.hr/sadržaj/arhiva_pdf/Diskografija_3Violinista_Stranic.pdf
- Natan Milstein. S mreže preuzeto 16. prosinca 2021. sa: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=40954>
- Natan Milstein. S mreže preuzeto 16. prosinca 2021. sa: <http://proleksis.lzmk.hr/37456/>

FORGOTTEN IN TIME: FAMOUS VIOLINISTS VISITING PULA (1900 – 1950)

Since the mid 19 century, when Pula became the main naval base of the Austro-Hungarian empire, following the practice of music institutions and places where citizens of Vienna and other Central European cities gathered, Pula should also have ensured a continuity of music programmes of high quality and appeal. The most dynamic music life was registered in the first half of the 20th century when the halls of the Marine Casino and the city theatre (Politeama Ciscutti) hosted numerous visiting virtuosi soloists. The result of insights into the archival and newspaper material, this paper will reconstruct prominent violinists' visits (Franz von Vescey 1914; Zlatko Baloković 1917; Aldo Ferraresi 1922; Natan Milstein 1933), setting them into the context of the socio-cultural environment in the first half of the 20th century Pula. It will also point to the importance of these today unknown and forgotten performances for the further mapping of the less known locations of their performances.

Keywords: Pula, visits, Franz von Vescey, Zlatko Baloković, Aldo Ferraresi, Natan Milstein

GROF STEFANO ROTA - SKLADATELJ

ALEKSANDRA GOLOJKA

Glazbena škola "Ivan Matetić Ronjgov" Pula
e-mail: aleksandra.golojka@skole.hr

UDK / UDC: 929.52Rota:7.071.1](497.12:497.571)(093)
Vijest / Miscelanea

SAŽETAK

U radu se opisuje otkriće skladateljske ostavštine grofa Stefana Rote (Piran, 1824. - Piran, 1916.) koji je živio u Savudriji i Piranu između 19. i 20. stoljeća i koji je potomak drevne Momjanove obitelji. Privatna arhiva, koja sadrži velik broj rukopisnih partitura, naslijeđena je od izravnih potomaka grofa Rote. Opisan je rad na prepisivanju neobjavljenih rukopisa, te postupci analize i procjene otkrivene građe.

Suonate i *sinfonie* za solo klavir, nekoliko solo pjesama za klavir i glas izražavaju popularni umjetničko-glazbeni senzibilitet tipičan za 19. st. u Istri, doba u kojem je glazba živjela u svakodnevnom obiteljskom životu. To je potraga koja će i dalje trajati.

Ključne riječi: glazba 19. stoljeća, obitelj Rota, Piran, Savudrija, sinfonia, suonata

UVOD

Započeti ćemo kratkim pogledom na skladatelje 19. st kako bi bilo jasnije u koji kontekst svrstati autora koji će biti predstavljen u ovom radu.

U 19. st u Istri djeluju ovi skladatelji:

- Antonio Smareglia (Vodnjan, 1854. – Grado, 1929.)
- Matko Brajša Rašan (Pićan, 1859. – Zagreb, 1934.)
- Alfredo Martinz (Pula, 1865. – Pula, 1935.)
- Giulio Smareglia (Pula, 1866. – Pula, 1935.)
- Ivan Matetić Ronjgov (Ronjgi, 1880. – Lovran, 1960.)

Ugodno i uzbudljivo bilo je otkriće eklektične osobe koja se skladajući posvetila glazbi i čija sam djela počela izvoditi, zahvaljujući postojanju privatne arhive i nizu povoljnih okolnosti. Iz ladica jedne velike komode u prekrasnoj vili izvučene su na svijetlo dana note grofa koji je živio u Savudriji i Piranu između 19. i 20. stoljeća.

SKLADATELJ STEFANO ROTA, ŽIVOT I DJELO

Grof Stefano Rota je bio potomak drevne momjanske obitelji. Rođen je u Piranu 25. prosinca 1824. Prvenstveno je bio erudit, knjižničar i arhivist.

Slika 1. Portret Grofa Stefana Rote u dobi od 19 godina, ulje na platnu



Izvor: Arhiv Rota-Benedetti

Pohađao je kraljevsku gimnaziju u Kopru. Nema podataka o njegovom sveučilišnom studiju, no poznato je da je imao privatnog učitelja. Proučavao je povijest rodnog grada i zaslužan je za očuvanje i uređenje stare dokumentacijske građe u piranskom arhivu.

Slika 2. Trg Tartini, Piran



Izvor: http://slovenie-secrete.fr/wp-content/uploads/2018/10/41359029972_92177bf979_k.jpg i www.triesteallnews.it/2019/03/giuseppe-tartini-a-250-anni-dalla-morte-conservatorio-progetta-un-piccolo-museo

Stefano Rota je bitno doprinio obilježavanju dvjestote godišnjice rođenja Giuseppea Tartinija. U to je vrijeme bio izgrađen veliki spomenik koji se još uvijek nalazi na središnjem piranskom trgu, a koji je svečano postavljen 1896. godine. Rota je također uredio i ostavštinu slavnog violiniste, prepisavši u dva primjerka njegovu obilnu studiju o principima harmonije („La scienza platonica fondata nel cerchio“, u prijevodu: “Platonska znanost utemeljena u krugu”).

Dopisivao se s Pietrom Kandlerom i drugim povjesničarima toga vremena, a i sam se bavio povijesnim temama te je bio članom povijesnog društva Società Istriana di Archeologia e Storia Patria. Objavio je tekst o piranskoj katedrali

„Notizie sul Duomo di Pirano“. Priredio je i ogled „Notizie sui tre casati di Momiano“ – „Vijesti o trima Momjanskim obiteljima“, napisao je i djelo „Legenda istriana“ – „Istarska legenda“ koja je kasnije objavljena, dok su drugi radovi ostali u rukopisu .

Bavio se i prevoditeljstvom, te je s latinskog na talijanski preveo epsku poemu „Afrika“ Francesca Petrarke, te epove starorimskog pjesnika Publija Papinija Stacija.

Budući da je imao samo kćeri, s njim je izumrla muška linija piranskih Rota.

Do 1896. godine bio je i gradski arhivist, a uredio je i obiteljsku arhivu koju je sačuvala njegova kćerka Maria, udata za rovinjskog kapetana duge plovidbe Giuseppea Benedettija. Privatni arhiv obitelji Rota-Benedetti jedan je od najvažnijih u Istri.

Slika 3. Grofova vila u Savudriji



Izvor: Arhiv Rota-Benedetti

U arhivu obitelji Rota nalazi se zavidna zbirka partitura i specijaliziranih publikacija koje je grof sakupljao i nabavljao sve do starosti, što potvrđuje jedan samoobrazovni glazbeni put Stefana Rote. Sve je to koristio za učenje i vježbanje klavira, da bi pobliže upoznao operne arije i djela različitih autora koja su pomno

odabrana i prilagođena za klavir. Među njima pronađen je i “Teorijsko-praktični tečaj nastave harmonije” Giovannija Pacinija.

Stefano Rota je osim klavirskih djela u arhivi sakupio i brojne transkripcije za orgulje poznatih autora kao što su Rossini, Verdi Bellini, Mozart, Girowetz, Haydn i mnogi drugi.... Možda je imao privatnu poduku iz glazbe, ali je isto tako moguće da je puno toga o skladanju naučio sam i uvježbavao kroz transkripciju.

Slika 4. Rodna kuća Stefana Rote, Piran



Izvor: Arhiv Rota-Benedetti

Stefano Rota, koji je preminuo 11. svibnja 1916. godine u 92. godini, cijeli je život proveo u Piranu u obiteljskoj kući koja se danas prostire na tri kata i gleda na obalu u sklopu hotela Tartini, tik do Pomorskog muzeja.

Njegov klavir, Franz Rausch bečke proizvodnje, može se datirati između 1830. i 1850. godine. Nakon nekoliko desetljeća, restauriran je i redovito se ugada. Nalazi se u njegovoj vili u Romaniji kraj Savudrije. Na zidu kraj klavira stoji i njegov portret koji prikazuje Rotu u dobi od 19 godina.

Slika 5. Soba s klavirom Stefana Rota, Savudrija.

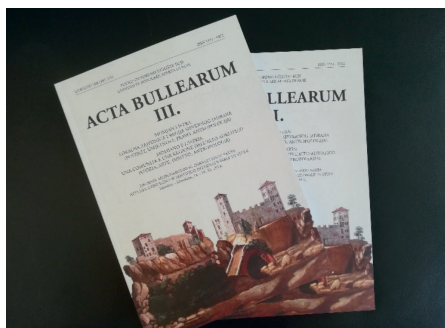


Izvor: Arhiv Rota-Benedetti

Moj prvi susret s glazbom Stefana Rote dogodio se kada sam pozvana izvesti i interpretirati dotad neizvedenu sonatu za mene nepoznatog autora, u povodu Međunarodnog znanstvenog skupa 2013. u Momjanu.

Uz formalnu i harmonijsku analizu koja pomaže boljem razumijevanju materijala i autora, nastojala sam što bolje proniknuti u smisao njegove glazbe. Ovaj me je susret, kao čarolijom, učinio tumačem njegovih emocija i otkrila sam skladatelja ljubazne i osjećajne duše, pune poštovanja koji je svoj zvučni svijet živio intimno i s velikom strašću.

Slika 6. Naslovnica Acta Bullearum III., Zbornik radova.



Izvor: Arhiv A. Golojka

Rotini direktni potomci koji čuvaju njegovu ostavštinu, a koji su bili prisutni izvedbi njegovog djela, čuli su prvi put u životu izvedenu skladbu svog pretka i ostali ugodno iznenađeni i oduševljeni do te mjere da su me zamolili da pregledam sve njegove rukopise i provjerim jesu li su skladbe zaista originalne. Krenula sam, tako, u avanturu proučavanja.

U klavirska djela ubrajaju se tri velika sveska (Vol. I, II i III) pet manjih (fasc. 2, 3, 4, 5, 7) koji sadrže *suonate* i *sinfonije* (kako ih je sam grof nazvao) te neke neuvezene partiture.

Dio građe koji je meni povjeren sastoji se od 36 *sinfonia* i *suonata*, tri zasebne kompozicije i pet solo pjesama za sopran i klavir

Usljedio je rad na prepisivanju neobjavljenih rukopisa, analiza i procjena građe impresivne zbirke partitura.

Slika 7. Popis skladbi Stefana Rote

Archivio Benedetti		
Composizioni musicali del conte Stefano Rota		
Sommario		
Vol. 1 – Sinfonie e Suonate per Pianoforte - 1904		
I	- Sinfonia	pag. ¹ 1
II	- Sinfonia	- 15
III	- Sinfonia	- 32
IV	- (senza titolo)	- 45
V	- Suonata	- 60
VI	- Sinfonia	- 75
VII	- Sinfonia	- 91
VIII	- Suonata	- 111
IX	- Suonata	- 127
X	- Suonata	- 141
XI	- Suonata	- 155
XII	- Suonata per Pianoforte – Giugno 1906	- 161
Vol. 2 – Sinfonie e Suonate per Pianoforte - 1904		
I	- Sinfonia ant. - Popolare	pag. 1
II	- Suonata	- 14
III	- Sinfonia n. 13	- 30
IV	- Sinfonia n. 14	- 47
V	- (composizione) n. 15	- 60
VI	- Sinfonia XV	- 77
VII	- Sinfonia XVI	- 95
VIII	- (composizione) XVII	- 115
IX	- (composizione) XVIII	- 129
Vol. 3 – Suonate per Pianoforte - 1904		
I	- N. 1 - XIX	pag. 1
II	- N. 2 - XXI	- 14
III	- Suonata XXXI – Elegia – 1906	(inserto)
IV	- Suonata XXII	- 25
V	- Suonata XXIII	- 39
VI	- Suonata XXIV La Piva del Pastore	- 51
VII	- Suonata XXV	- 63
VIII	- Suonata VII	- 76
IX	- Suonata IX – variazioni in mi magg. – Per Organo	- 84
X	- Suonata VIII	- 91
XI	- Suonata IX – Malinconia	- 97
XII	- Suonata X	- 100
XIII	- Suonata XI	- 103
XIV	- Suonata XXVI	- 106
Fasc. 2 – Sinfonie e Suonate per Pianoforte		
I	- N. X	pag. 1
II	- Sinfonia XI	- 27
III	- Suonata XII	- 41
IV	- Suonata XVI – La Piva del Pastore ²	- 69
V	- Sinfonia XV – 1905 Maggio	- 82

¹ Nota: le partiture sono riprodotte in forma anastatica; la numerazione delle pagine, ove presente, è quella risultante sui documenti originali e non risponde a un criterio sistematico nell'ambito della raccolta.

² Titolo presente anche nel Vol. 3

Slika 8. Popis skladbi Stefana Rote (nastavak)

Fasc. 3 – Sonate e Sinfonie

I	- N. XXV	pag.	202
II	- Suonata o Sinf. N. XVII	"	215
III	- Sinfonia N. XVIII	"	228
IV	- N. XIX (19)	"	241

Fasc. 4 – Sinfonie e Suonate per Pianoforte

I	- N. XX	pag.	257
II	- N. XXI	"	271
III	- N. XXII	"	286
IV	- N. XXIII	"	300
V	- N. XXIV	"	318
VI	- N. XXV	"	343

Fasc. 5 – Sinfonie e Suonate per Pianoforte

I	- N. XXVI	pag.	339
II	- N. 24	"	346
III	- N. 25	"	350
IV	- N. 26	"	358
V	- N. 27	"	364
VI	- N. 28 – Malinconia	"	371
VII	- N. 29	"	374
VIII	- N. 30 – Salve Regina – Per Canto Soprano	"	381
IX	- N. 31 – Ave Maria – Soprano	"	388
X	- N. 32 – Ave Maria – Soprano	"	392
XI	- N. 33 – Ave Maria – Soprano	"	395
XII	- Romanza, di G. Byron – musicata per Soprano	(9 pagine)	

Fasc. 7 – Sinfonie e Suonate per Pianoforte

I	- N. 1 - Sinfonia	pag.	86
II	- Sinfonia II	"	104
III	- Sinfonia IV	"	117
IV	- N. V	"	129
V	- Suonata VII	"	156
VI	- VIII	"	171
VII	- Suonata IX	"	186

Partiture non rilegate:

Romanza, di G. Byron ³ (9 pag.)	
Preparazione	(3 pag.)
Suonata n. 3 - 1909	(6 pag.)
Zibaldone - 1910	(14 pag.)
Capriccio - 1900	(8 pag.)
Il canto del Cigno morente	(4 pag.)
Suonata 31 Elegia (incompleta)	(5 pag.)

Testo del brano "Romanza"

*Cara, segreta, ignota al sol, romita
Vive la cura che mi accende il cor.
Risponde, al tuo se a palpitar l'invita;
Poi come pria, trema in silenzio ancor.
Arde si come a sepolcral facella
Lenta, non vista, d'immortal virtù:
Ben la speranza può morir, non ella,
Ben ch'oggi è fioca, qual più mai non fù.
Una lagrima sola; altro di tanto
Amore in pegno non chied'io da te.
Unico, primo, ultimo dono il pianto,
virtù non vieta per chi più non è.*

Musicata in Venezia 1870. S. Rota

³ Titolo presente anche nel Fascicolo 5

Grof Stefano Rota preferira dva glazbena oblika, „simfoniju“ i „sonatu“. Razlog zašto grof koristi i zamijenjuje njihove nazive nije baš jasan, jer nisu sve „simfonije“ kao ni „sonate“ strukturirane na isti način. Ponekad imaju oblik Uvertire s kratkim dramatičnim uvodom u sporom tempu ili Operne simfonije, odnosno talijanske uvertire koje počinju brzim tempom. Katkad u sonatnom obliku, bez provedbe koja biva ili izostavljena ili se umjesto nje nalaze neke nove tematske epizode. Kod reprize drži se pravila sonatnog oblika u kojemu se teme pojavljuju u početnom tonalitetu i tu često izostavlja most, odnosno izravno povezuje prvu temu s drugom. Najveću pozornost posvećuje izražajnim i romantičnim melodijama koje predstavljaju jezgru ili glavnu ideju kojoj biva podređen ostatak skladbe.

Slika 9. Suonata 31, Elegija, rukopis.



Izvor: Arhiv Rota-Benedetti

Melodije njegovih skladbi pjevnog su karaktera i vjerne belcantu. U pratnji koristi češće ponavljajuće ili statične akorde, jednostavna arpeggia mnoštvo tremola i oktave. U njegovim solo pjesmama za sopran i klavir s izražajnog stajališta primjetna je snažna veza između teksta i glazbe.

Slika 10. Početak Rotine solo-pjesme „Romanza“, notografija: A. Golojka

ROMANZA

G.Byron tradotto da

Stefano ROTA

Venezia 1870

Andante

Soprano

Piano

5

S.

Ca - ra se-gre - ta, i-gno-ta, al so - l, ro-mi - ta ro

Pno.

9

S.

mi - ta Vi-ve la cu-ra che mi,ac ce - nde-il cor. ris-

Pno.

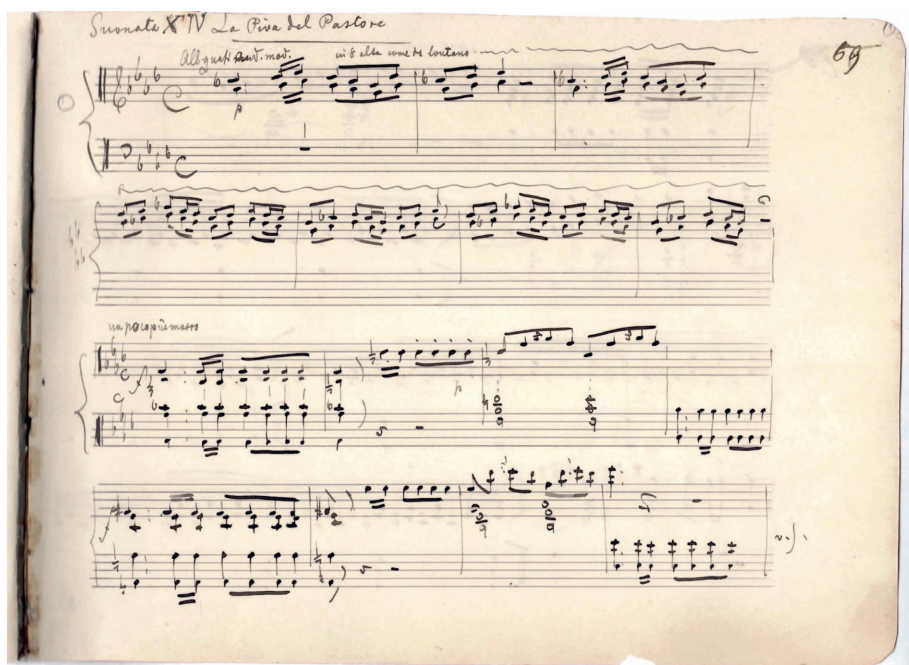
Copyright © Golojka 2013

Izvor: Arhiv A. Golojka.

Stefano Rota bi čin skladanja pripremao skicirajući dijelove skladbi. To potvrđuje pronalazak jedne pripreme koja sadrži materijal planiran u sažetom obliku vjerojatnog novog djela. Na njoj su zabilježene tematske ideje, mostovi, moguća koda i uvod.

Njegov glazbeni jezik je deskriptivan i crpi inspiraciju iz osobnog života kao npr. „Il Canto del Cigno morente“ koji podsjeća na smrt djeteta, ili iz prirode kao npr. „La Piva del Pastore“ – „Pastirske gajde“).

Slika 11. Suonata XIV, „La Piva del Pastore“, rukopis.



Izvor: Arhiv Rota-Benedetti

Među djelima grofa Stefana Rote ne susrećemo valcere koji su bili moderni u to vrijeme. Na prijelazu stoljeća impresionizam je već dosegao svoj vrhunac u Francuskoj, gdje su oblici poput *suonata* i *sinfonie* već doslovno napušteni. Italija se, međutim, približila europskim novitetima kada su oni već bili gotovo iscrpljeni i pretočeni u nove trendove, pa nije čudo što je grof Rota ostao vjeran realizmu, Verdiju, bel cantu i opernom žanru.

Zadivljujuće je promatrati kako skladatelj koji nije profesionalni glazbenik uspijeva dati snagu svojim skladbama modulirajućim progresijama, pobuditi

čežnju i iznenaditi slušatelja neočekivanim obratima koristeći kontraste i cezure.

I za kraj: Kako protumačiti ulogu umjetnosti u životu arhiviste i povjesničara? Je li glazba bila za grofa važna kako bi druženja učinio zabavnija? Je li ova umjetnost imala zaista važnu ulogu u njegovom životu? Uolikoj mjeri je glazba mogla predstavljati oblik utjehe?

Zasigurno je Rota sebe smatrao nositeljem kulture pa je skladanjem mogao dati svoj doprinos zajednici koja je u to vrijeme vapila za novostima. Svojim bi izvedbama prenosio plemenitu vitalnu energiju slušatelju. Dokazuje to i pozamašna zbirka transkripcija koje nam je ostavio, a koja svjedoči o tome.

Slika 12. Popis transkripcija Stefana Rote

Archivio Benedetti		
L'opera musicale del conte Stefano Rota		
Trascrizioni		
1. Fascicolo I - Sonate antiche per Organo		
I	- Girovez	pag. 1
II	- Girovez	6
III	- Girovez	12
IV	- Polonese	18
V	- Verdi - Sinfonia	20
VI	- Majer - Sinf.	24
VII	- Majer - Sinf.	34
VIII	- Planis - Sonata	40
IX	- Bertoni - <i>Piace umana</i>	44
2. Fascicolo III - Suonate per 4 Istrumenti		
I	- Suonata in re magg. di Heiden	pag. 1
II	- " in mi b. di Plejel	5
III	- " in re magg. di Rampini	7
IV	- " in la di Mozart	9
V	- " in do di Girovez	12
VI	- " in si b. di Girovez	15
VII	- " in re di Girovez	17
VIII	- " in fa	19
IX	- " in do	21
X	- " in si b.	23
3. Fascicolo IV - Sonate antiche per Organo		
I	- Vescovi	in do pag. 1
II	- Coccia	in re " 2
III	- Rossini.	in la " 7
IV	- Viotti	in si b. " 10
V	- Wanhall	in do " 13
VI	- Valeri	in si b. " 16
VII	- " ..	in mi b. " 20
VIII	- Valeri	" 25
IX	- Morani	" 27
X	- Apollonio	" 30
XI	- Mayer	" 33
4. Fascicolo V - Suonate antiche		
I	- Mayer	pag. 1
II	- Valeri	" 5
III	- Pleyel.	" 8
IV	- Apollonio	" 11
V	- Paisiello	" 13
VI	- Apollonio	" 19
VII	- Valeri	" 21
VIII	- Valeri	" 23
IX	- Valeri	" 25
X	- (ignoto)	" 26
XI	- Morandi	" 30
XII	- Verdi	" 33
5. Fascicolo VII - Antiche Suonate per Organo		
I	- Suonata Apollonio	pag. 1
II	- Ripieno	" 5
III	- Pleyel Sinf.	" 6
IV	- Auber Sinfonia	" 11
V	- di Ignoto - Sonata	" 20
VI	- idem	" 22

VII	- idem	"	"	25
VIII	- Pleyel	"	"	27
IX	- Vanhal – Sinfonia	"	"	28
X	- di Ignoto	"	"	32
XI	- Apollonio	"	"	35
XII	- Pavesi	"	"	39
XII	- Donizetti – <i>Larghetto</i>	"	"	42
XIII	- Rota, <i>Sinfonia ridotta per organo</i>	"	"	44
XIV	- Bellini – <i>Iugubre</i>	"	"	51
XV	- Bellini - <i>andante (voce umana)</i>	"	"	53

6. Fascicolo VIII - Antiche Suonate per Organo

I	- Suonata I (di anonimo)	in fa	pag.	1
II	- Suonata 2 – Rota	in do	"	4
III	- Suonata 3 – Morandi	in re	"	7
IV	- Sonata 4 – Apollonio	in si b.	"	12
V	- Sonata 5 – Moranti	in la	"	16
VI	- Sonata 6 – Paisiello	in si b.	"	20
VII	- Sonata 9 – Girovez	in si b.	"	28
VIII	- Sonata 7 – Valeri	in la	"	30
IX	- Sonata 8 – Calegari	in re	"	32
X	- Sinfonia 10 – Cimarosa	in re	"	34
XI	- Suonata 11 – Pleyel	in si b.	"	39

7. Fascicolo IX – Suonate antiche per Organo

I	- Moranti – Sinfonia	in do	pag.	2
II	- Valeri – Suonata 2	in mi b.	"	7
III	- Valeri – Suonata 3	in fa	"	11
IV	- Moranti – Suonata	in do	"	15
V	- Moranti – Suonata	in sol	"	19
VI	- Valeri – Suonata 6	in re	"	23
VII	- Valeri – Suonata VII	in do	"	25
VIII	- Spangher – Suonata	in si b.	"	29

8. Fascicolo X - Suonate antiche per Organo

0	-(Voce umana) <i>l'arghetto</i>		pag.	0
I	- Suon. 1 Valeri	in la magg.	"	1
II	- Suon. 2 Spangher	in mi b.	"	3
III	- Suon. 3 Spangher	in la magg.	"	5
IV	- Suon. 4 Cornundi	in do	"	8
V	- Suon. 5 Girovez	in fa	"	12
VI	- Suon. V Spangher	in si b.	"	14
VII	- Suon. VI Spangher	?	"	18
VIII	- Suon. VII Valeri	in sol	"	21
IX	- Suon. VIII Spangher	in fa	"	23
X	- Suon. IX Rampini	in re	"	28
XI	- Suon. X Rampini	in do	"	31
XII	- Suon. 11 Rampini	in si b.	"	34
XIII	- Suon. 12 "	in la	"	36

9. Fascicolo XI - Suonate antiche per Organo

I	- Verdi, – trasportato dall'originale)	in do.	pag.	-
II	- Sinf. 2	in do	"	5
III	- Suon. 3	in la magg.	"	10
IV	- Suon. 4	in do	"	14
V	- Suon. 5 Variazioni	in mi magg.	"	16
VI	- Suon. 6 Variazioni	in la b.	"	19
VII	- Suon. 7 Rossini – Semiramide	in sol	"	23
VIII	- Suon. 8 Rossini – Semiramide	"	"	28

Nota: le partiture sono riprodotte in forma anastatica; la numerazione delle pagine, ove presente, è quella risultante sui documenti originali e non risponde a un criterio sistematico nell'ambito della raccolta.

DIGITALIZZAZIONE DEL MATERIALE D'ARCHIVIO CURATA DA FRANCO ROTA – TRIESTE, SETTEMBRE 2013

Izvor: Arhiv Rota-Benedetti

Neka svoja djela Rota je prepisao i poslao na procjenu tadašnjem cijenjenom tršćanskom glazbenom kritičaru Giacomu Manzuttiju, za kojega je važno navesti da je rođen u Umagu. Od njega je dobio veliku pohvalu za djelo "Elegia".

Slika 13. Elegija, notografija: A. Golojka.

Sonata N. 3 Vol III (XXXI Elegia)

Composta: 22 Settembre 1906

Conte Stefano Rota

Andante

p
legato

6

11

16

22

Copyright © Golojka 2016

Izvor: A. Golojka

Vrlo vjerojatno je glazba grofu predstavljala radost i utjehu. No, sigurno je da je njegovo strpljivo prepisivanje pridonijelo očuvanju piranske sakralne baštine. I sam je bio izvođač, a vjerojatno i orguljaš tijekom liturgijskih obreda u crkvama San Giorgio i San Francesco. Volim ga zamišljati kao dragog devedesetogodišnjaka koji provodi dane u samoći svog doma, prebirajući po klavijaturi izvodeći njemu najdraže pjesme.

Slika 14. Aleksandra Santin Golojka, Sonja Kalafatović, predsjednica Talijenske Zajednice Opatija, Franco Rota i Anna Benedetti - nasljednici i vlasnici Arhiva, Stefano Bianchi, direktor Odsjeka za muzikologiju CCA-Trieste, Jadranka Celić Bernaz, klaviristica



Izvor: A. Golojka

LITERATURA

Arhiv: obitelji Rota-Benedetti.

Arhiv: Aleksandra Golojka.

Knez, Kristjan. *Stefano Rota 1824-1916 Il piranese, l'erudito, le patrie memorie*. Piran: Comunita degli Italiani Giuseppe Tartini Pirano. S mreže preuzeto 03. studenog 2021. sa <https://comunitapirano.com/articolo-di-prova-2/>

COUNT STEFANO ROTA - A COMPOSER

Abstract

Pleasant and exciting was the discovery of a new eclectic personality who dedicated himself to composing music and whose works, due to the existence of a private archive and a number of favorable circumstances, I began to perform. This was followed by copying unpublished manuscripts, analyzing and evaluating the material of an impressive collection of scores (from a private archive inherited from direct descendants) of a count who lived in Savudrija and Piran between the 19th and 20th centuries: Stefano Rota, a descendant of the ancient Momjan family.

Sonatas and symphonies for solo piano, several solo songs for the piano and voice express the popular artistic-musical sensibility typical of the 19th century Istria, an era in which music lived in everyday family life. It is a quest that will continue to evolve.

Keywords: 19th century music, family Rota, Piran, Savudrija, sinfonia, sonata

USUSRET DVADESETOM DVIGRAD-FESTIVALU

SNJEŽANA MIKLAUŠIĆ-ĆERAN

Božidara Magovca 9, 10010 Zagreb
e-mail: smiklausic.ceran@gmail.com

UDK / UDC: 7.079-027.543(497.571Kanfanar)(091)
Prikaz / Reviews

SAŽETAK

Međunarodni Dvigrad-festival – Festival di Duecastelli u tišini je, ali ipak ne i neprimijećeno, počeo ispisivati od 2003. godine zanimljivu stranicu glazbenog života u Hrvatskoj (i u Europi) održavši se 2021. godine devetnaesti put. Od početka 18. st. Dvigrad je napušten grad čiji su se stanovnici iselili u Kanfanar, novo upravno i župno središte toga kraja. Osnivanje i opstojnost zahvaljuje Dvigrad-festival svima koji su glazbenom životu u Hrvatskoj pridonijeli ostvarivši izvedbe rane glazbe slijedeći tako iskustva europskih ansambala i festivala od 70-ih godina prošloga stoljeća. Pokretač i umjetnički ravnatelj novoga festivala je Alojzije Prosoli koji je u okviru Udruge „Sveta glazba“ već 90-ih godina prošloga stoljeća poticao snimanje (ukoliko je potrebno i istraživanje) djela rane hrvatske glazbe.

Suradnici upućeni u istraživanje i izvedbe rane glazbe osigurali su od početka međunarodni ugled Dvigrad-festivalu. Pokroviteljstvo „Papinskog instituta za crkvenu glazbu“ od 2006. godine potvrđuje stručno pripremljenih i ostvarenih izvedbi crkvene glazbe ravnopravno zastupljene sa svjetovnom u programima Dvigrad-festivala. Uspjehu festivala pridonijeli su ne samo odabir

glazbenih djela, već i imena renomiranih vokalno-instrumentalnih solista i ansambala koji su, spominjući u svojim životopisima Dvigrad-festival pronijeli svijetom njegovo ime.

Kao uvod u dvadeseti Dvigrad-festival i svojevrsno rezimiranje dosadašnjega rada ovo početno istraživanje ima u fokusu repertoar s posebnim osvrtom na istarske i hrvatske skladatelje rane glazbe i izvođače iz inozemstva i Hrvatske. Dio koncerata zabilježen je na nosačima zvuka što je zasebna tema ovoga rada, a o recepciji Dvigrad-festivala u hrvatskoj glazbenoj javnosti reći će više podatci iz prikupljenih bibliografskih jedinica.

Ključne riječi: međunarodni festival, rana glazba (srednji vijek, renesansa, rani barok), repertoar, istarski i hrvatski skladatelji, izvođači, zvučni zapisi, recepcija

OSLUŠKIVANJE PROŠLOSTI DAVNO NAPUŠTENOGA GRADA...

Dvigrad-festival – Festival di Duecastelli u tišini je, ali ipak ne od javnosti neprimijećeno, počeo od 2003. godine ispisivati jednu zanimljivu stranicu glazbenoga života u Hrvatskoj (i u Europi) održavši se 2021. godine devetnaesti put. Od početka 18. stoljeća Dvigrad je potpuno napušten grad čiji su se stanovnici pomalo iseljavali u Kanfanar, u novo upravno i župno središta toga područja. Dugu povijest Dvigrada koja seže u antička vremena potvrđuju pronađeni arheološki nalazi. Iz ranoga srednjeg vijeka poznato je naselje koje se na prijelazu iz 6. u 7. stoljeće nije odhrvalo epidemiji kuge. U pitom, pristupačan i obećavajući kraj doselili su tijekom velike seobe naroda i Slaveni pa se Dvigrad u spisima prvi put spominje 879. godine kad je crkvenu upravu nakon Pulske biskupije preuzeo akvilejski patrijarh. Tijekom stoljeća mijenjali su se gospodari Dvigrada, kao i sastav stanovništva u kome su sve brojniji pripadnici slavenskih etničkih skupina. Statutom iz 1413. godine u velikoj je mjeri određen način upravljanja gradom i njegovo konačno osamostaljenje od akvilejske crkvene vlasti. Stanovnike Dvigrada, izgrađenog uz dvije velike utvrde na dvije obale nekada postojećeg riječnog toka koji danas završava u dubokoj Limskoj dragi, pogodile su epidemije kuge (14. st.) i malarije (16. st.), a najsnažniji povod gašenju života u gradu dalo je opustošenje obližnjih sela tijekom Uskočkog rata između Venecije i Austrije 1618. godine. Tek je nekoliko obitelji ostalo živjeti u Dvigradu, a napuštanje središnje crkve sv. Sofije 1714. godine značilo je i završetak liturgijskih slavlja i života u gradu (*Dvigrad. Kašteli i dvorci u Istri*). Ostaci urušenog i zapuštenog starog grada Dvigrada otkrivaju postojanje dvjestotinjak građevina među kojima i brojnih crkava u samome gradu, jer uz crkvu sv. Sofije, bilo još njih šest (crkva sv. Marije od Lakuća, crkva sv. Petronile, crkva sv. Ilije, crkva sv. Mihovila, crkva sv. Petra i crkva sv. Spasa) (Petrić, 2015, 8-12). Njihovo postojanje nedvojbeno potvrđuje dugu tradiciju kršćanstva u Dvigradu neovisno o tome jesu li za liturgijske obrede bile (korištene) sve crkve ili samo neke od njih u određenim danima liturgijske godine (prema naslovnim svecima).

DVIGRAD-FESTIVAL – FESTIVAL DI DUECASTELLI I NAKANA PROMICANJA RANE GLAZBE...

Osnivanje i opstojnost zahvaljuje Dvigrad-festival svima koji su glazbenom životu u Hrvatskoj pridonijeli izvodeći ranu glazbu slijedeći tako iskustva europskih (svjetskih) ansambala i festivala od 50-ih godina prošloga stoljeća. Pokretač i brižni provoditelj novoga festivala Alojzije Prosoli rekao je o počecima i osmišljavanju programa Dvigrad-festivala:

„Logično mi se činilo Dvigradu vratiti život glazbom, i to onom srednjovjekovnom, renesansnom i glazbom ranoga baroka, tj. onom koja je unutar njegovih zidina odzvanjala do dana kada su ga njegovi žitelji morali napustiti zbog kuge i malarije“ (Prosoli, 2010).

Ljubitelj i promicatelj glazbe Alojzije Prosoli voditelj je Udruge Prosoli – Sveta glazba osnovane 2000. godine „sa ciljem da se domaćim i inozemnim ljubiteljima sakralne glazbe predstave najvažnija glazbena djela hrvatske rane glazbe koja su nastala u kontaktima s najznačajnijim europskim glazbenim središtima tog doba kao što su Venecija, Beč“ (Prosoli, 2019). Tako je nastavio već ranije provedena istraživanja i snimanja hrvatske rane glazbe započeta u 90-im godinama 20. stoljeća u okviru projekata tvrtke Musica sacra utemeljene 1992. godine. Njegove želje, namjere i ambicije prepoznali su čelnici Istarske županije i općine Kanfanar omogućivši Udruzi Prosoli – Sveta glazba vođenje međunarodnoga Dvigrad-festivala rane glazbe od 2003. godine. Suradnici, dobro upućeni u problematiku istraživanja i izvedbi rane glazbe, osigurali su Dvigrad-festivalu od samoga početka međunarodni ugled. Pokroviteljstvo Papinskog instituta za crkvenu glazbu dobiveno 2006. godine potvrda je iznimno stručno pripremljenih i ostvarenih izvedbi crkvene glazbe koja je u programima Dvigrad-festivala zastupljena ravnopravno sa svjetovnom glazbom (Prosoli, 2010, 189). Uspjehu festivala pridonijeli su ne samo odabir glazbenih djela, već i imena renomiranih vokalno-instrumentalnih solista i ansambala koji su, spomenjući Dvigrad-festival u svojim životopisima, pronijeli svijetom njegovo ime. Uz organizatora Udrugu Prosoli – Sveta glazba njegovo su održavanje podupirali i pokrovitelji: svjetovni – Istarska županija i upravna tijela mjesta u kojima su održavani koncerti te crkveni – Porečko-pulska biskupija i župne crkve u pojedinim mjestima. Brojni sponzori (banke, osiguravajuće kuće, tvornice, idr.) pomagali su materijalno ili na drugi način održavanje Dvigrad-festivala, priključila su im se veleposlanstva i kulturni instituti više zemalja u Hrvatskoj, a od 2007. godine i Ministarstvo kulture Republike Hrvatske od

kada daje pokroviteljstvo Dvigrad-festivalu Predsjednik Republike Hrvatske (Prosoli, 2020, 189). U više navrata podržale su Dvigrad-festival zemlje-partneri i njihovi privredni subjekti.

GLAZBENI FESTIVALI U HRVATSKOJ I DVIGRAD-FESTIVAL

Glazbeni festivali u Europi dio su glazbenoga života mnogih glazbenih središta. Mogu se odrediti kao „(...) višednevne priredbe, u okviru kojih se izvode djela jednog, ili mnogo češće, različitih kompozitora. (...) Organizatori muzičkih festivala redovito nastoje da kvaliteta priredaba bude na što većoj visini, pa angažiraju istaknute soliste i reproduktivna muzička tijela.“ (*Muzička enciklopedija*, 1974, 2, 566). Korijen riječi *festival* je u latinskome pridjevu *festus* (svečan) i imenici *festum* (svetkovina) što u svom rječniku stranih riječi Bratoljub Klaić pojašnjava riječima da je festival „(...) svetkovina, svečanost; periodička kulturna priredba (muzička, kazališna, kinematografska i sl.) u velikom stilu; smotra umjetnosti“ (Klaić, 1958, 392). Prvi glazbeni festivali poznati su u Europi već od prve polovine 18. stoljeća u Engleskoj, od druge polovine 18. stoljeća u Austriji, a od početka 19. stoljeća u Njemačkoj (*Muzička enciklopedija*, 1974, 2, 567).

O tradiciji glazbenih festivala u Hrvatskoj može se govoriti tek nakon Drugoga svjetskog rata, od 1950. godine kada su utemeljene Dubrovačke ljetne igre, kao prvi dramski i glazbeni festival u Jugoslaviji u čijem je sastavu Hrvatska bila do osamostaljenja 1991. godine. Dubrovnik je sigurno odabran iz više razloga, prije svega kulturno-povijesnih, političkih, umjetničkih, ali i turističkih, a sredstva za njegovo održavanje osiguravala su se od samog početka iz državnog proračuna. S vremenom su “nicali” novi festivali od kojih se može u ovoj prigodi nabrojati tek njih nekoliko kao Splitske ljetne priredbe (1954.), Glazbene večeri u sv. Donatu (1961.), Varaždinske barokne večeri (1971.), Osorske glazbene večeri (1976.), Samoborska glazbena jesen (1976.), i dr. Glazbeni festivali su osnivani u velikim gradovima, kao i u manjim mjestima, a njihovi su utemeljitelji pronalazili poveznice između glazbenih događaja iz povijesti dotičnih sredina i suvremenoga glazbenog života. U slučaju Dvigrad-festivala teško je pronaći poveznice s glazbenom prošlošću i potkrijepiti ih arhivskim izvorima, ali sigurno je da je ranu glazbu moguće povezati uz mjesto koje je na prijelazu iz 17. u 18. stoljeća živjelo životom poput mnogih manjih istarskih gradića.

Utemeljitelj Dvigrad-festivala Alojzije Prosoli od početka do danas je njegov ravnatelj, dok su suravnatelji i umjetnički ravnatelji između 2004. i 2009. bili glazbenici Francis Biggi i Avery Gosfield. Oni su članovi uglednog Ansambla Lucidarium utemeljenog s ciljem istraživanja povijesnih glazbenih izvora te njima potkrijepljene interpretacije srednjovjekovne i renesansne glazbe. Je li utemeljitelj i umjetnički ravnatelj Dvigrad-festivala Alojzije Prosoli doista sretno odabrao mjesto glazbenih događanja i ime višednevne manifestacije upustivši se već od prvoga godišta odlučno, hrabro i srčano u izazove sustavnog predstavljanja glazbe nastale do prijelaza iz 17. u 18. stoljeće? Na sačuvanim programima koncerata zabilježeni su naslovi tradicijske i umjetničke glazbe iz europske glazbene baštine koji se prema sadržaju mogu podvesti i pod duhovnu (uključujući i crkvenu) i pod svjetovnu glazbu.

Idući ususret dvadesetom Dvigrad-festivalu i sagledavajući programe proteklih devetnaest festivalskih godišta usudili bismo se reći da je Dvigrad-festival doista prava svečanost glazbe. Najbolja potvrda za to su imena izvođača i imena skladatelja, kao i naslovi anonimnih skladbi, jer od samoga početka ranu su glazbu predstavljali uglavnom inozemni glazbenici s obzirom na to da se čak i na početku 21. stoljeća teško može govoriti o tradiciji izvođenja rane glazbe u Hrvatskoj u prošleme stoljeću. Dok se u Europi u vrijeme romantizma u 19. stoljeću ranu glazbu otkrivalo, istraživalo i izvodilo (jedan od primjera je *Palestrinina renesansa* 20-ih godina 19. stoljeća), na programima koncerata u Zagrebu (Hrvatskoj) uglavnom su bile uvrštavane skladbe skladatelja toga razdoblja i malo njih iz druge polovine 18. stoljeća (pretklasike i klasike) dok su skladbe iz razdoblja baroka polagano pronalazile put do slušatelja od početka 20. stoljeća. Još su skromnije bili zastupljeni skladatelji renesansne vokalne polifonije pa je vrijedan podatak o prvoj zabilježenoj izvedbi moteta *Super flumina Babylonis* (na tekst 137. psalma) Orlanda di Lassa (1532.-1594) 28. travnja 1913. na II. društvenom koncertu (duhovnom) *Hrvatskog glazbenog kluba "Lisinski"* kojim je ravnao dr. Viktor Benković. Na istome je koncertu izveden i motet *Terra tremuit* Giovannija Pierluigija da Palestrine (1525.-1594.).

Izvedbe rane glazbe započeo je Hrvatski pjevački klub Lisinski (utemeljen 1910. godine) koji se 1948. godine udružio s nekim drugim pjevačkim društvima (Gospodnetić, 2010, 8, 18), a njegov repertoar a cappella rane glazbe nastavili su između 1966. i 1987. godine obnovljeni Vokalni ansambl Vatroslav Lisinski (Gospodnetić, 2010, 25), Renesansni ansambl Vatroslav Lisinski utemeljen 1983. godine (Gospodnetić, 2010, 64) te od 2001. Ansambl za ranu glazbu Minstrel (Gospodnetić, 2010, 157). Za izvedbe skladbi ranijega razdoblja – nizozemskih

polifoničara – zaslužan je ansambl *Zagrebački madrigalisti* koji je pod ravnanjem Mladena Pozajića (1905.-1979.) između 1930. i 1941. godine priredio stotinjak koncerata (Miklaušić-Ćeran, 2004, 275). Sedamdesetih godina 20. stoljeća ranu glazbu izvodio je ansambl *Universitas studiorum zagradiensis*, (osnovan 1969.), Zagrebački madrigalisti (zbor utemeljen 1980. godine), Ansambl Antiphonus (djeluje od 2008. godine), Ansambl Responsorium (utemeljen 2009. godine), i dr. U odnosu na europske (svjetske) ansamble rane glazbe, sve su to samo kratkotrajni iskoraci u repertoaru jer glazbene prilike u Hrvatskoj – kako primjerice izvodilaštvo, tako i muzikološko istraživanje, objavljivanje notnih izdanja i studija, gradnja instrumenata, i sl. – nisu omogućile usmjeravanje i profiliranje glazbenika i muzikologa za samo određene glazbene stilove i razdoblja ili čak određene glazbene vrste. Stoga su prvi Dvigrad-festival obilježili nastupi inozemnih ansambala – talijanskih Lucidarium, Fontegara i Enchiriadis te francuskoga Perceval (po dva koncerta). Isto tako, glazbenici su nastupali u crkvama ili drugim prostorima u mjestima i gradovima u Istri, jer je prava opasnost bio ulazak u razrušene građevine Dvigrada sve do 2018. godine kad je ona otklonjena nakon provedenih konzervatorskih radova na zatečenim ostacima građevina.

Unatoč manjem broju specijaliziranih domaćih ansambala za ranu glazbu glazbena publika nije u Hrvatskoj, ipak, bila uskraćena za izvedbe rane glazbe. Zahvaljujući poznavanju glazbenih prilika u zemljama Europe u drugoj polovini 20. stoljeća i suradnji s njihovim glazbenim institucijama glazbenoj publici u Hrvatskoj bile su dostupne izvedbe rane glazbe u sklopu ranije spomenutih festivala. Rana glazba zauzela je samo jedan dio festivalskih događanja uz izvedbe glazbe različitih stilova i razdoblja do početka 21. stoljeća. U ovom kontekstu može se svakako izdvojiti festival Glazbene večeri u sv. Donatu u Zadru čiji je utemeljitelj 1961. godine bio dirigent i skladatelj Pavle Dešpalj (1934.-2022.). U monografiji objavljenoj prigodom 50. obljetnice toga festivala posebno je poglavlje Roman Segarić posvetio ranoj glazbi koju su između 1961. i 2010. godine na 246 koncerata izvodila 124 ansambala iz dvadeset i dvije zemlje (Segarić, 2012, 81-88), među njima i neki koji su nastupili i na koncertima Dvigrad-festivala (kao Perceval i Dialogos). Uz Glazbene večeri u sv. Donatu može se spomenuti još jedan stilski profilirani glazbeni festival, Varaždinske barokne večeri, s kojim Dvigrad-festival ima dodirne točke u predstavljanju glazbe baroka, tj. 17. i početka 18. stoljeća (*Varaždinske barokne večeri*, 2020, 188-277) što potvrđuju nastupi nekih ansambala na oba festivala (primjerice 2021. godine Ansambl Responsorium). Osluškujući savjete stručnjaka i promišljeno

odabirući za nastupe na Dvigrad-festivalu soliste i ansamble specijalizirane za interpretaciju rane glazbe, njegov umjetnički ravnatelj Alojzije Prosoli više se *okrenuo* talijanskim glazbenim krugovima ne izostavivši ni francuske, ni hrvatske kao ni neke ugledne ansamble iz drugih zemalja, primjerice Bugarske. Kroz neke programe potvrdila se možda tješnja povezanost s talijanskom glazbom i kulturom što se odrazilo i u sličnim običajima ili glazbi u tradicijskoj kulturi Istre, ali i uzajamnim utjecajima skladatelja na glazbeni život u Istri, odnosno Italiji što potvrđuje djelovanje Francesca Sponge Uspera u Veneciji.

U SMJERU ZAKLJUČKA

Glazbena događanja u Istri u okviru Dvigrad-festivala jedinstvena su u usporedbi s mnogim drugim glazbenim festivalima u Hrvatskoj s obzirom na izvođače i repertoar, ali ih svakako treba promatrati u kontekstu svih glazbenih zbivanja u Hrvatskoj. Godine 2022. održat će se Dvigrad-festival dvadeseti put pa ta obljetnica može biti prigodom za sagledavanje dosadašnjih postignuća što može usmjeriti istraživanje u nekoliko pravaca: 1. zastupljenost stranih i domaćih izvođača; 2. repertoar – zastupljenost skladbi stranih i hrvatskih skladatelja na koncertima i analiza prema stilskim razdobljima; 3. pretraživanje arhivskih izvora i obrada opusa pojedinih skladatelja, vrjednovanje i smještanje u kontekst europske glazbe (primjer: simpozij 2004., posebna tema Gabriello Puliti); 4. recepcija Dvigrad-festivala u glazbenoj javnosti u Hrvatskoj i Europi za što će biti potrebno izraditi bibliografiju iz koje će biti dostupni stavovi glazbenih pisaca i kritičara; 5. objavljivanje trajnih zvučnih ili video-zapisa (dio koncerta snimljen je na CD-ove ili DVD-ove i objavljen uz časopis *Musica sacra*); 6. prijedlog za uvođenje nastave interpretacije rane glazbe na visokoškolskim obrazovnim ustanovama u Hrvatskoj; 7. instrumentarij za izvedbe rane glazbe – usporedba s podacima na likovnim prikazima u Hrvatskoj i stanje radionica za izradu replika starih instrumenata. U sklopu dvadesetog Dvigrad-festivala 2022. godine planirano je održavanje znanstvenog skupa čiji bi sudionici već mogli provesti dio navedenih istraživanja. Rezultate i njihovu interpretaciju planira se objaviti u zborniku ili možda monografiji što bi sigurno bio vrijedan prilog istraživanju glazbenoga života u Hrvatskoj.

LITERATURA

- Dvigrad. Istrapedia*. S mreže preuzeto 10. siječnja 2022. sa: <https://www.istrapedia.hr/hr/natuknice/674/dvigrad>
- Dvigrad. Kašteli i dvorci u Istri (Istarski kašteli)*. S mreže preuzeto 10. siječnja 2022. sa: <https://www.istra.hr/hr/dozivljaji/kultura/istarski-kasteli/1160>
- Festivali muzički. (1974). U: K. Kovačević (ur.), *Muzička enciklopedija*. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod, 2. sv.
- Festivalski programi Varaždinskih baroknih večeri (1971.-2020.). U: *Varaždinske barokne večeri : 50 festivalskih godina*. (2020). E. Fišer (ur.). Varaždin: Koncertni ured Varaždin.
- Gospodnetić, H. (2010). *100 godina na dobrom glasu. Vokalni ansambl Vatroslav Lisinski*. Zagreb: Vokalni ansambl Vatroslav Lisinski.
- Klaić, B. (1958). *Rječnik stranih riječi, izraza i kratica*. Zagreb: Zora.
- Krpan, E., Segarić, R. (2012). 50 godina glazbenih večeri u sv. Donatu u brojka. U: *Glazbene večeri u sv. Donatu : pet desetljeća glazbe*. Zadar: Hrvatsko narodno kazalište.
- Miklaušić-Ćeran, S. (2004). Zagrebački madrigalisti. Prilog istraživanju primalaštva vokalne glazbe u Zagrebu u prvoj polovici 20. stoljeća u Zagrebu. U: E. Sedak (ur.), *Između moderne i avangarde. Hrvatska glazba 1910.-1960*. Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo, 271-284.
- Petrić, N. (2015). *Kulturno-povijesno nasljeđe Dvigrada*. Pula: Sveučilište Juraj Dobrića u Puli. S mreže preuzeto 21. ožujka 2021. sa: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:137:905847>
- Prosoli, A. (2010). Kronika Dvigrad-festivala međunarodnog festivala rane glazbe 2003.-2006. U: (ur. H. Mihanović-Salopek), *Kulturna osebnost Istre u glazbi, riječi i slici*. Zagreb: Udruga prosoli – Sveta glazba.
- Prosoli, A. (2019). *Dvigrad-festival 2019*. Programska knjižica.

PRILOZI

Tablica 1. Dvigrad Festival – opći podatci

Godina	Ravnatelj	Suravnateljji-S Umj. ravnatelj-U	Glavni pokrovitelji		Pokrovitelji	Sponzori Zemlja partner-ZP
			Svjetovni	Crkveni		
2003. 30.6.- 5.7.	Alojzije Prosoli	Alojzije Prosoli-U	Istarska županija	Crkve	Grad Poreč Općina Svetvinčenat Općina Sv. Lovreč Općina Kanfanar Općina Grožnjan Grad Rovinj	Sponzor: Nova banka
2004. 27.6.- 4.7.	Alojzije Prosoli	Francis Biggi-S Avery Gosfield-S Projektjni menadžer Astrid van den Neucker Alojzije Prosoli-U	Istarska županija	Crkve	Grad Labin Grad Poreč (2X) Grad Pula? Grad Rovinj [Grad Umag?] Općina Kanfanar	Potpora: TIKZ FIKZ FFTélécom ZP Italija
2005. 27.6.- 17.7.	Alojzije Prosoli	Francis Biggi-S Avery Gosfield-S Projektjni menadžer Astrid van den Neucker Alojzije Prosoli-U	Istarska županija	Crkve	Općina Kanfanar Grad Pazin Grad Poreč Grad Pula Grad Rovinj Zagrebačka županija	Sponzori: TIKZ; Puris Pazin, Kamen Pazin; Merkur osig.; Gostionica Porat Rovinj ZP Švicarska
2006. 7.6.- 17.6.	Alojzije Prosoli	Francis Biggi-S Avery Gosfield-S Miho Demović-S Alojzije Prosoli-U Projektjni menadžer Tomislava Pia Vajs	Istarska županija	PICG Crkve	Općina Kanfanar	Sponzori: TIKZ; Puris Pazin
2007. 15.6.- 24.6.	Alojzije Prosoli	Francis Biggi-S Avery Gosfield-S Miho Demović-S Alojzije Prosoli-U Projektjni menadžer Tomislava Pia Vajs	Istarska županija	PICG Crkve	Predsjednik RH (nije navedeno ime) Općina Kanfanar	RHMK Sponzori: CO TIKZ; FIZ

Godina	Ravnatelj	Suravnateljji-S Umj. ravnatelj-U	Glavni pokrovitelji		Pokrovitelji	Sponzori Zemlja partner-ZP
			Svjetovni	Crkveni		
2008. 13.6.- 18.6.	Alojzije Prosoli	Francis Biggi-S Avery Gosfield-S Alojzije Prosoli-U Projektjni menadžer Tomislava Pia Vajs	Istarska županija	PICG Crkve	Predsjednik RH (nije navedeno ime) Općina Kanfanar	RHMK Sponzori: CO; PBZ TIKZ; FIZ Suradnja s ADUZ
2009. 27.6.- 4.7.	Alojzije Prosoli	Francis Biggi-S Avery Gosfield-S Alojzije Prosoli-U	Istarska županija	PICG Crkve	Predsjednik RH (nije navedeno ime) Općina Kanfanar	RHMK Sponzori: HTZ; FIZ ZP Bugarska
2010. 26.6.- 18.7.	Alojzije Prosoli	Alojzije Prosoli-U	Istarska županija	PICG Crkve	Predsjednik RH? Općina Kanfanar	RHMK Sponzori: HTZ; TZOK; PBZ; TIKZ; FIZ Région Alsace ZP Francuska
2011. 17.6.- 8.7.	Alojzije Prosoli	Alojzije Prosoli-U	Istarska županija	PICG Crkve	Predsjednik RH? Općina Kanfanar Hrvatska provincija sv. Jeronima franjeva-ca konventualaca	RHMK Sponzori: HTZ; PBZ TIKZ; FIZ MMSG
2012. 16.6.- 8.7.	Alojzije Prosoli	Alojzije Prosoli-U	Istarska županija	PICG Crkve	Predsjednik RH (nije navedeno ime) Općina Kanfanar	RHMK Sponzori: HTZ; TIKZ; FIZ
2013. 2.6.- 14.7. (7.8.)	Alojzije Prosoli	Alojzije Prosoli-U	Istarska županija	PICG Crkve	Predsjednik RH (nije navedeno ime) Općina Kanfanar Bale-Valle	RHMK Sponzori: PBZ; RM; ETR; HTZ
2014. 21.9.- 3.10.	Alojzije Prosoli	Alojzije Prosoli-U	Istarska županija	PICG Crkve	Predsjednik RH? Općina Kanfanar Bale-Valle	RHMK Sponzori?

Godina	Ravnatelj	Suravnatelj-S Umj. ravnatelj-U	Glavni pokrovitelji		Pokrovitelji	Sponzori Zemlja partner-ZP
			Svjetovni	Crkveni		
2015. 30.8.- 25.9.	Alojzije Prosoli	Alojzije Prosoli-U	Istarska Županija UOK	PICG Crkve	Predsjednica RH Ko-linda Grabar Kitarović Općina Kanfanar	RHMK Sponzori: PBZ; Euroherc; RG
2016. 5.6.- 4.7; 6.-18. 9.	Alojzije Prosoli	Alojzije Prosoli-U	Istarska Županija UOK	PICG Crkve	Predsjednica RH Ko-linda Grabar Kitarović Općina Kanfanar	RHMK Sponzori: Euroherc; RG
2017. 10.6.- 1.9.	Alojzije Prosoli	Alojzije Prosoli-U	Istarska Županija UOK	PICG Crkve	Predsjednica RH Ko-linda Grabar Kitarović Općina Kanfanar	RHMK Sponzori: Euroherc; RG
2018. 9.6.-5.7.	Alojzije Prosoli	Alojzije Prosoli-U	Istarska Županija UOK	PICG Crkve	Predsjednica RH Ko-linda Grabar Kitarović Općina Kanfanar	RHMK Sponzori: Euroherc; RG; MC; CSN; FRoyaumont; MCC
2019. 14.4; 7.-30.6.; 13.- 15.9.	Alojzije Prosoli	Alojzije Prosoli-U	Istarska Županija UOK	PICG Crkve	Predsjednica RH Ko-linda Grabar Kitarović Općina Kanfanar	RHMK Sponzori: Euroherc; RG
2020. 7.8.- 3.10.	Alojzije Prosoli	Alojzije Prosoli-U Producenti: prof. Mirta Galešić i Henrik Olsson, San-ta Fe Institute, USA	Istarska Županija UOK	PICG Crkve	Predsjednik RH (nije navedeno ime) Općina Kanfanar	RHMK Sponzori: RG zahvala Mirti Galešić i obitelj Schwan- häuser
2021. 11.- 26.6.; 24.9.- 2.10.	Alojzije Prosoli	Alojzije Prosoli-U Producenti: prof. Mirta Galešić i Henrik Olsson, San-ta Fe Institute, USA	Istarska Županija UOK	PICG Crkve	Predsjednik RH Zoran Milanović Općina Kanfanar	RHMK Sponzori: RG zahvala Mirti Galešić i obitelj Schwanhäu- ser

Tablica 2. Popis skraćenica

Skraćenica	Puni naziv
ADUZ	Akademija dramske umjetnosti u Zagrebu
CO	Croatia osiguranje
CSN	Crkva sv. Nikole
ETR	Eurotrade Rovinj
FF Télécom	Fondacija France Télécom
FIKZ	Francuski institut za kulturu Zagreb
FIZ	Francuski institut Zagreb
FRoyaumont	Fondation Royaumont
HTZ	Hrvatska turistička zajednica
MCCF	Ministère de la culture et de la communication France
MMSG	Mécénat Musical Société Générale
PBZ	Privredna banka Zagreb
PICG	Papinski insitut za crkvenu glazbu
RG	Real grupa
RH	Republika(e) Hrvatska(e)
RHMK	Republika Hrvatska Ministarstvo kulture
RM	Real media
TIKZ	Talijanski institut za kulturu Zagreb
TZOK	Turistička zajednica općine Kanfanar
UOK	Upravni odbor za kulturu
ZP	Zemlja-partner

TOWARDS THE TWENTIETH DVIGRAD FESTIVAL

Abstract

The International Dvigrad Festival – Festival di Duecastelli – has quietly, but not unnoticed started to write an interesting page of musical life in Croatia (and in Europe) since 2003. It was held in 2021 for the nineteenth time. From the beginning of the 18th century Dvigrad has been an abandoned town whose inhabitants moved to Kanfanar, the new administrative and parochial centre of the area. Dvigrad Festival owes a gratitude for its establishment and survival to all those who contributed to the musical life in Croatia by performing early music, thus following the experiences of European ensembles and festivals from the 1970s. The initiator and artistic director of the new festival was Alojzije Prosoli who, back in the 1990s, encouraged the recording (even research, if necessary) of early Croatian musical works, within the association Sveta glazba [Sacred Music]. The international reputation of the Dvigrad Festival was secured from the beginning by the collaborators versed in the research and performance of early music. The patronage of the “Pontifical Institute of Sacred Music” since 2006 is a confirmation of professionally prepared and realized performances of sacred music represented equally alongside secular music in the programs of the Dvigrad Festival. The success of the Festival was contributed not only by the selection of musical works, but also by the names of renowned vocal-instrumental soloists and ensembles who, mentioning the Dvigrad Festival in their biographies, spread its name around the world. As an introduction to the twentieth Dvigrad Festival and a kind of summary of work to date, this initial research focuses on the Festival repertoire with special regard to Istrian and Croatian early music composers and performers from Croatia and abroad. Some of the concerts have been recorded on various sound storage media which is a separate topic of this paper, and more information on the reception of the Dvigrad Festival in the Croatian musical public will be presented based on the collected bibliography.

Keywords: Dvigrad-festival, early music (Middle Ages, Renaissance, early Baroque), repertoire, Istrian and Croatian composers, performers, sound recordings, reception

ČASOPIS MUSICA SACRA I „DVIGRAD FESTIVAL“ - ŠTO IM JE PRETHODILO?

ALOJZIJE PROSOLI

Udruga Prosoli – Sveta glazba
Gornje Prekrižje 42, 10000 Zagreb
e-mail: Sveta_glazba@yahoo.com

UDK / UDC: 398.88:7.079-027.543](497.571)(091)
398.88:655.3.066.13](497.571)(091)
Izvješće / Reports

SAŽETAK

Prvi broj časopisa o crkvenoj glazbi *Musica sacra* Udruge Prosoli – Sveta glazba objavljen je o Božiću 2002., a godišnje se objavljuju tri broja uz uvijek priložen CD i/ili DVD. Dosad je objavljeno 57 časopisa. U njima su više puta prezentirani nosači zvuka hrvatskih ranobaroknih skladatelja Ivana Marka Lukačića, Vinka Jelića i Talijana fra Gabriella Pulitija koji je iz Italije (Montepulciano) u samostan u Pulu došao 1604. Živio je, skladao i umro u Istri.

Časopis *Musica sacra* od početka se očituje u aktivnom poticanju čitateljstva na slušanje i upoznavanje vrijednih, nerijetko i nepoznatih djela hrvatske sakralne glazbe.

„Dvigrad festival“ je pokrenut 2003. da se, kao prvo srednjovjekovnom Dvigradu, spomeniku kulture najviše kategorije, a napuštenom zbog kuge i malarije u 17. stoljeću, udahne život glazbom srednjovjekovlja, renesanse i ranoga baroka, do kada se u njemu odvijao život stanovnika toga grada. Osnivač, glavni urednik časopisa te utemeljitelj i ravnatelj Festivala je Alojzije

Prosoli, autor ovog rada.

Drugi, isto toliko važan cilj, bilo je upoznavanje posjetitelja Festivala s kulturom srednjega vijeka i renesanse, i to poglavito glazbene kulture pri čemu je, iako još zapušten, srednjovjekovni grad Dvigrad ipak bio i ostaje idealna pozornica za takvu glazbu. Vrsni svjetski ansambli od samoga početka spremno su se odazvali pozivu za sukreiranje Festivala i oni već od 2003. ostvaruju nezaboravne koncerte i kontakte s publikom, medijima i kritikom. Možda autora ovog rada najviše veseli upoznavanje publike s glazbom koja se rijetko u nas izvodi, ali i činjenica da je puno koncerata, gotovo 100%, u prve četiri godine snimio Hrvatski radio i u posebnim emisijama predstavljao slušateljima koji su željni čuti glazbu iz toga razdoblja, poglavito ako je izvode iznimni svjetski ansambli.

Uz HRT treba spomenuti da su i tiskani mediji, poglavito prvih desetak godina, vjerno pratili „Dvigrad festival“. Važno je napomenuti da „Dvigrad festival“ ima trajno pokroviteljstvo Papinskog instituta za sakralnu glazbu (PIMS) iz Rima.

Ključne riječi: Hrvatska ranobarokna sakralna glazba, Lukačić, Puliti, biblioizdanja i fonoizdanja sakralne glazbe, časopis Musica sacra, „Dvigrad festival“, Udruga Prosoli – Sveta glazba

DOISTA, ŠTO IM JE PRETHODILO?

Producerska diskografska kuća „Musica sacra“ utemeljena je 1992., a kao njezin utemeljitelj i glavni urednik, te iste godine donio sam odluku da se Hrvatskoj i svijetu osmišljeno, projektima, predstavlja hrvatska baština sakralne glazbe. Cilj i nit vodilja te diskografske etikete bili su da se u našoj tek stvorenoj Hrvatskoj na novom mediju, nosaču zvuka, domaćim i inozemnim ljubiteljima rane sakralne glazbe predstave dragulji, odnosno najvažnija glazbena djela hrvatske rane glazbe koja su nastajala u Domovini i/ili u kontaktima s najvažnijim europskim glazbenim središtima toga doba. Izbor zbirke „Sacrae cantiones“ Ivana Marka Lukačića (c. 1580. – c. 1643.), jednoga od najvažnijih skladatelja starije hrvatske glazbene prošlosti, za prvi projekt nosača zvuka, ujedno je značio da će se u „Projektu Lukačić“ na nosaču zvuka naći njegovo jedino dosad poznato djelo koje će snimiti i objaviti tvrtka „Musica sacra“ u ediciji „Exultate Deo“, stvorenoj za tu namjenu.¹

Slika 1. Zbirka, Ivan M. Lukačić: *Sacrae cantiones* (1)



U povijesti hrvatske glazbe ta zbirka, koja je tiskana u Veneciji 1620., zauzima jedno od najvažnijih mjesta.² Zahvaljujući njoj, Lukačić je bio

¹ Za „Projekt Lukačić“ zahvalu dugujem provoditeljici projekta, vrsnoj muzikologinji Bosiljki Perić Kempf, koja ga je u dogovoru sa mnom i pokrenula, i svojim znanstvenim i umjetničkim nervom profesionalnom disciplinom provodila.

² *Ivan Lukačić OFMConv. (c. 1585–1648), Sacrae cantiones, Venezia 1620, Mottetti a 1–5 voci,*

prepoznat i cijenjen ne samo na istočnoj obali Jadranskog mora, nego i na onoj zapadnoj, a i šire, jer su neki njegovi moteti još za njegova života, ali i poslije, objavljivani u raznim glazbenim izdanjima i antologijskim zbirkama, i po njima je postao cijenjen i priznat u Europi. Nosač zvuka „Sacrae cantiones“ svjetski je CD prvosnimak, odnosno prvi u svijetu donosi tu zbirku snimljenu u toj tehnici.³

Slika 2. Zbirka, Ivan M. Lukačić: Sacrae cantiones (2)



S obzirom na to da snimka moteta traje više od osamdeset minuta, tehnički je bilo nemoguće cjelokupni tonski zapis objaviti na jednom kompakt disku, stoga je objavljen na 2 CD-a u fonodijeci „Exultate Deo“ (CD ED. 0101 i CD ED. 0102). Tako je napokon omogućeno da se i u toplini doma, u samoći

Introduzione, trascrizione e realizzazione del basso continuo: Ennio Stipčević, a cura di fr. Ludovico Bertazzo OFMConv., Padova: Messaggero, 1986, XV + 119 str. / p.

- 3 Zbirka sadržava 27 skladbi: 6 ih je za jedan glas, 14 za dva glasa, 3 za tri glasa, 2 za četiri glasa, 1 za četiri ili pet glasova i 1 za pet glasova, sve uz pratnju orguljskog *continua*. Duhovni moteti iz te zbirke pripadaju najreprezentativnijim spomenicima hrvatske glazbene kulture, i tim se djelom Ivan Lukačić svrstao među najistaknutije hrvatske skladatelje. Interpreti: Sanja Madunić, Estera Pilj, Darija Hreljanović, soprani; Cecilija Pleša, mezzosopran; Branka Sekulić, alt; Želimir Puškarić, tenor; Siniša Štork, bas; gosti solisti: Dunja Vejzović, mezzosopran; Walter Pauritsch, tenor; Giorgio Surian, bas. Zbor „Collegium pro musica sacra“, Imakulata Malinka, dirigentica. Mario Penzar, pozitiv & umjetničko vodstvo.

ili u odabranom društvu, ti duhovni koncerti, utemeljeni na kasnorenesansnoj polifonoj tradiciji, postulatima franjevačkoga glazbenog ranoga baroka, na onodobnoj venecijanskoj crkvenoj glazbi, mogu čuti i oćutjeti kao molitva koja dušu uzdiže k nebu ...

KONTEKST U KOJEM SE KREIRALA SAKRALNA GLAZBENA RIZNICA

Godine 1990. Hrvatskoj se dogodio nametnuti rat u kojem smo se odjednom našli u pogibelji, u kojem se uništavalo sve ono što nam je sveto i drago. Bio je to rat da nam se zatre svaki povijesni trag, bio je to rat protiv čovjeka i Boga. Svima koji su se našli ugroženi, koji su htjeli stati na stranu Boga i čovjeka, preostalo je samo jedno – izabrati put. Uresiti Hrvatsku!

Urešavao sam ju glazbenim projektima, strategijom biranja onih najizvrsnijih za svaki pojedini projekt, u svakom segmentu vezanom uz produkciju, od interpreta do snimatelja zvuka.

Svoj sam put, najljepši i najplodniji, vidio u sakralnoj glazbi, koja je dobila pravo izaći iz crkve, a izabrao sam najbolje – osmišljavati iznimne projekte, ponajprije hrvatske sakralne glazbe ili glazbe nastale na našem tlu, snimati djela rane glazbe, prema kanonima povijesno osviještene interpretacije rane glazbe.

IZBORI KOJI IZNJEDRUJU PLODOBE

Najbolja iskustva iz „Projekta Lukačić“, a to je bio izbor vrsnih profesionalnih aktera u tom projektu sakralne glazbe, bila su neizmjerana pomoć, bila su ključ za izbor ne samo novog projekta nego i za sve projekte u budućnosti – naše ili neke druge. To je bilo potrebno zbog više razloga jer pogled na djela nastala u minulim stoljećima i način njihove izvedbe trebali bi biti referentni za one koji se bave izvođenjem te glazbe. Crkvena se glazba nakon dugog niza godina mogla izvoditi i izvan crkve, a interpretacija takve glazbe, prema mojemu mišljenju, tada i sada, treba biti povijesno osviještena, kako je to u svijetu prihvaćeno prije dva do tri desetljeća (a koju su tu i tamo primjenjivali profesionalni glazbenici u Hrvatskoj).

Takav način interpretacije primijenio sam naknadno u „Projektu Lukačić“, ali još uvijek u pravo vrijeme, nekoliko dana prije početka jednomjesečnoga

studijskog rada s umjetnicima i snimanja. Kao direktor tvrtke „Musica sacra“, inzistirao sam na povijesno osviještenoj interpretaciji rane glazbe, kojom bi se na autentičan način, utemeljen na filološkim i muzikološkim istraživanjima povijesnih izvora, predstavile ta glazba i njezina bit, te sam orguljaša Marija Penzara, koji je bio postdiplomant Alfreda Mitterhofera na Hochschule für Musik und darstellende Kunst u Beču (1987. – 1990.), postavio za umjetničkog voditelja.

GODINA 1992.

Osimpoosnutku tvrtke „Musica sacra“, 1992. godinu pamtim i po kreativnoj atmosferi koja je stvarana tijekom pripreme i snimanja prvoga glazbenog projekta ranobarokne glazbe, „Projekta Lukačić“. ⁴ No tu godinu pamtim i po tome što sam uz taj izniman projekt, ali i ono što se s tim projektom htjelo dostići i postići interpretacijama vrsnih interpreta, u srdačnim i poticajnim susretima s dr. sc. Enniom Stipčevićem dogovorio nastavak suradnje koja je realizirana objavljivanjem knjige *Ivan Lukačić i njegovi suvremenici. Ogledi*, već 1993., uskoro nakon završetka „Projekta Lukačić“, odnosno izdavanja dvaju nosača zvuka „Sacrae Cantiones“.

U uvodnoj bilješci knjige *Ivan Lukačić i njegovi suvremenici. Ogledi* za vazda ostaje zapisano da je težište „pruženo dosad slabo poznatoj građi, ponekoj novoj interpretaciji i, u skladu s nakladničkom koncepcijom poduzeća ‘Musica sacra’, duhovnoj glazbi. No studije se ne iscrpljuju samo u iznošenju nove arhivske građe. Više od toga, u ovim raspravama nastoji se proniknuti u kontekst svojedobnog glazbenog života, nastoji se odčitati proces nastajanja i življenja pojedinih glazbenih djela u njihovim sredinama. Stoga se ovdje, osim o glazbenicima – barem ukratko i u osnovnim naznakama – raspravlja i o publici, poslodavcima, ljudima koji su prihvaćali, a donekle i utjecali na glazbeni i kulturni život u hrvatskim krajevima. ... Naposljetku, ugodna mi je dužnost zahvaliti na susretljivosti prof. Alojziju Prosoliju, direktoru poduzeća ‘Musica sacra’ „⁵

4 „Projekt Lukačić“ ne bi se mogao ostvariti bez fra Ljudevita Maračića, tadašnjega ministra provincijala Hrvatske provincije sv. Jeronima franjevac konventualaca, kojemu zahvaljujem u ovoj prigodi, kao i Ministarstvu kulture Republike Hrvatske.

5 Ennio Stipčević, *Ivan Lukačić i njegovi suvremenici. Ogledi*, Zagreb: Musica sacra, 1993., 103 str. / p. (zasebno objavljeno poglavlje / separately printed chapter Gabriello Puliti, ranobarokni skladatelj u Istri / compositore del primo barocco in Istria, Zagreb: Sveta glazba, 1996., 31 str. / p.).

Glazbenici koji su uz Ivana Lukačića predstavljeni u toj knjizi, bili su Gabriello Puliti, Tomaso Cecchini i Francesco Sponga Usper. Za svoj drugi glazbeni projekt izabrao sam upravo ranobaroknog skladatelja Gabriella Pulitija, franjevca konventualca.

SUSRETI SU TI KOJI IZNJEDRUJU PLODOVE

Gabriello Puliti, OFMConv., talijanski skladatelj i orguljaš, rođen je u toskanskom gradiću Montepulcianu oko 1580. godine. U Pulu dolazi već kao franjevac konventualac, za kojega u *Aktima Provincije Dalmacije, Istre i Epira* bi zapisano: „Dana 4. siječnja 1604. smješten je za člana obitelji u pulskom samostanu fra o. Gabriel de Monte Policiano.“ U više istarskih gradova boravi i djeluje kao katolički redovnik i glazbenik, sve do smrti 1643. godine. Skladajući opuse sakralne i svjetovne glazbe (koliko je zasad znano, trideset i šest), i Puliti je, kao i Lukačić, bio prepoznat i cijenjen na objema stranama Jadranskog mora.

„Opus Gabriella Pulitija je istinski reprezentativni predstavnik talijanske glazbene misli prve polovice XVII. stoljeća, no u okvirima povijesti glazbe stvarane na tlu Hrvatske usudio bih se reći da bi ova glazba po izražajnosti, kvaliteti i smjelosti skladateljskih postupaka mogla uistinu stajati na pijedestalu. Puliti je od svojih suvremenika, toliko često spominjanih i širokoj publici bolje poznatih (Tomaso Cecchini, Marko Lukačić, Vinko Jelić), vrlo često radikalniji u harmonizacijama i njegova glazba na retoričkom planu (s naročitim osvrtom na gramatičke glazbene figure) uistinu je bogatija – tim više na njene dosege možemo biti ponosni kad ju proučavamo u okviru hrvatske glazbene baštine. Upravo zbog višeslojnosti duhovnog spektra koji nam ova glazba nudi, rad na zajedničkim projektima u kojima su sudjelovali izvrsni vokalni i instrumentalni solisti za mene je predstavljao veliku radost i izazov ... pri izvođenju ‘stare’ glazbe govorimo li i s pozicije umjetničkog voditelja projekta,⁶ vrlo često se kao najznačajniji korak u približavanju interpreta duhu ovih skladbi pokazuje osvješćivanje sociološke, teološke i kulturološke slike vremena koje je u duhu od nas dalje nego što mislimo: estetika glazbe uvijek je istovjetna estetici duha vremena i društva ...“⁷

6 U funkciji orguljaša prof. Mario Penzar bio je umjetnički voditelj projekta Gabriello Puliti „Musica sacra 1“.

7 Mario Penzar, *Opus Gabriella Pulitija u svjetlu povijesno osviještenih izvedbi, Istra u umjetnosti i*

GABRIELLO PULITI, ZAŠTO „PROJEKT PULITI“ I KAKO GA PROVESTI?

Umjetničkoj ostavštini Gabriella Pulitija pridavalo se puno pozornosti, istraživalo se i objavljivalo, ali za prvo fonoizdanje nije bilo sluha! Godine 1994., iz za mene propulzivnih razloga, utemeljio sam novu diskografsku kuću Sveta glazba, koja je svoj prvi nosač zvuka Gabriello Puliti „Musica sacra 1“ predstavila kao svjetski prvosnimak, odnosno prvu snimku njegovih djela u svijetu, obogaćenu koncertom u Puli 17. prosinca 1995. godine.⁸ Odabirom moteta iz raznih zbirki G. Pulitija, Talijana koji 1604. dolazi u samostan fratara konventualaca u Puli, predstavljen je jedan od najboljih segmenata iz bogatog opusa nedovoljno poznatog orguljaša i skladatelja, po kojem su Italija, Slovenija i Hrvatska snažno i prepoznatljivo ubilježene u tijekove europske barokne glazbe prve polovine XVI. stoljeća.

Slika 3. Naslovnica, Gabriello Puliti: Musica sacra (1)



znanstvenim disciplinama od XV. do XVII. stoljeća, Zagreb: Sveta glazba d. o. o., Udruga Prosoli – Sveta glazba, 2005., str. 50.

- 8 Gabriello Puliti (c. 1580. – c. 1643.) : Musica sacra 1. Svjetski CD prvosnimak. Interpreti: Max Emanuel Cencić, sopran, Želimir Puškarić, tenor, Giorgio Surian, bas, Branka Janjanin Magdalenić, harfa, Mario Penzar, orgulje, Tin Mršić, viola da gamba, Igor Paro, chitarrone. glazbeni voditelj: Marco Ozbic, dirigent Bečkih dječaka.

Separat „Gabriello Puliti – ranobarokni skladatelj u Istri“ postigao je svoj cilj prateći suvremenu praizvedbu „Messa da choro“, pjevanu tijekom svečanoga euharistijskog slavlja održanoga 7. srpnja 1996. godine u Pulitijevu rodnom Montepulcianu, koje je predvodio Njegova Ekscelencija Alberto Giglioli. Istoga dana predstavljeni su biblioizdanje, ali i CD Gabriello Puliti „Musica sacra 1“, kao i najnoviji nosač zvuka „Messa da choro“.⁹

Slika 4. Naslovnica, Gabriello Puliti: Musica sacra, Messa da choro.



Odlaskom u rodni kraj Gabriella Pulitija odana je počast fratru koji se, rekavši DA svojem Nebeskom Ocu još kao dijete, u svojem rodnom kraju zaredio za svećenika, otisnuo na more i dobio prigodu da daleko od svojega doma ostvari svoje snove kao poklonik Vječne Istine kojoj je svjedočio i koju je propovijedao te glazbom slavio! Mi, koji smo došli u Montepulciano, slavili smo ga s njegovom ranobaroknom glazbom, a biblioizdanjem, nosačima zvuka i pjevanom misom – koja nije bila koncert, nego sama liturgija – sadašnjemu smo puku ostavili veliko sjećanje na zaslužnog mu sugrađanina Gabriella Pulitija OFMConv.!

9 Drugu misu iz zbirke *Il secondo libro delle messe a quattro voci*, „Messa da choro“, skladanu na motivima renesansnoga autoriteta Palestrine (*Sopra li Madrigali del Palestrina*), u kojoj stil renesansnoga skupnog pjevanja dobiva puni legitimitet, snimili su na CD-u „Musica sacra 2“: Lidija Horvat-Dunjko, sopran, Giovannino Raffanelli, kontratenor, Želimir Puškarić, tenor, Giorgio Surian, bas, Tin Mršić, viola da gamba, Mario Penzar, pozitiv. Umjetničko vodstvo: Mario Penzar & Marco Ozbic.

I na samom kraju, ugodna mi je dužnost zahvaliti svima koji su pomogli realizirati izdanja o kojima je bila riječ: fra Ljudevitu Maračiću, ministru provincijalu Hrvatske provincije sv. Jeronima franjevaca konventualaca, gospodi Ivanu Jakovčiću, istarskom saborskom zastupniku, njegovom saborskom tajniku Nenadu Klapčiću, kao i Grazijanu Kiršiću iz Odjela Županije istarske za kulturu i prosvjetu te Ministarstvu kulture Republike Hrvatske, bez kojih ne bi bilo ni ovoga biblioizdanja, a ni navedenih dvaju fonoizdanja Gabriella Pulitija.

Time su ostvarena dva cilja koja sam si zadao:

- iz Hrvatske u svijet izašli smo s dvama nosačima zvuka posvećenima Gabriellu Pulitiju, u prvom trenutku u njegov Montepulciano s najizvrsnijim interpretima;
- informacije o Gabriellu Pulitiju prevedene su i tiskane na strani jezik – talijanski, i poslali smo ih svijetu.

ČASOPIS *MUSICA SACRA* I „DVIGRAD FESTIVAL“

Prvi broj časopisa o crkvenoj glazbi *Musica sacra*¹⁰ objavljen je o Božiću 2002. godine, a njemu su prethodile sve one aktivnosti koje sam navodio do sada. A aktivnosti su predvodili ljudi. Ljudi iznimni, kojima glazba družica je, jer glazba je ljubav. Ona sakralna. A ona ukrašava svijet, resi um, nadahnuće je i život! Vodi nas do crkve, u crkvu, do oltara. Vodi nas do Boga! Nakladnici časopisa su tvrtka Sveta glazba i Udruga Prosoli – Sveta glazba, a predstavio sam ga ovim riječima: „U Svetoj glazbi, imajući na umu svrhu svete glazbe, a to je slaviti Boga, činili smo to CD izdanjima sakralne glazbe koje sam, u Jubilejskoj godini, imao posebnu čast darovati Svetom Ocu nad grobom svetog Petra u Rimu. Boga Oca Svemogućega slaviti ćemo i nadalje kompaktno pločama, ali i časopisom *Musica sacra* s tri broja godišnje: o Božiću, i o Uskrsu te o Velikoj Gospi, i to uvijek s priloženim prigodnim CD-om.“

Prvu glazbenu čaroliju na „Dvigrad festivalu, međunarodnom festivalu rane glazbe“ izveo je talijanski „Ansambl Lucidarium“¹¹ i njime najavio njegov

10 U Statutu Udruge Prosoli – Sveta glazba, u članku 8. zapisano je: Cilj Svete glazbe je promicanje te unapređivanje glazbeno-kulturnih, glazbeno-povijesnih, kulturnih i kulturno-umjetničkih vrednota.

11 Ansambl Lucidarium za prva 3 CD-a, „Lo mio servente core“ (1996., ED13051 Harmonia Mundi), „En chantan m’aven a membrar“ (1998., ED13079) i „Le Droict Chemin“ (2001., ED13126 Harmonia Mundi), primio je mnoge međunarodne nagrade, uključujući dvije nagrade „Choc de la Musique“ (Le Monde de la Musique), te „Scelta dell’Editore“ (CD

blještavo svečan hod koncertom „Virga de Iesse“, 30. lipnja 2003. u Poreču, s programom naslovljenim „MIRAGRES – Cantigas de Santa Maria“.

„Dvigrad festival“, kao njegov utemeljitelj, ne bih predstavio svojim riječima na ovom 9. međunarodnom znanstveno-stručnom skupu „Iz istarske glazbene riznice“, nego bih ga ilustrirao radovima koji su objavljivani u časopisu *Musica sacra*. Ovdje ću samo prvi citat navesti u cijelosti jer bi navođenje ostalih zahtijevalo znatno više prostora. Taj tekst iz pera urednice časopisa dr. sc. Hrvojkje Mihanović-Salopek¹² ocrtava poseban trenutak za „Dvigrad festival, međunarodni festival rane glazbe“, koji od početka s ljubavlju zahvalnoj publici podastire svjetsko glazbeno biserje i kao povijesno naslijeđe polaže ga na oltar Festivala:

GLAZBOM OŽIVLJEN GRAD

Od 9. do 17. lipnja 2006. održan je „Festival Dvigrad, međunarodni festival rane glazbe“, prema mišljenju brojnih glazbenih kritičara jedan od najrafiniranijih, karakterističan po visokoj razini izvedbe i studiozno odabranim programima europske i hrvatske baštine. Ove godine u sklopu spomenutog festivala, kojega organizira naša Udruga, ostvarena je vrlo vrijedna međunarodna suradnja. Zahvaljujući posredništvu i preporuci Njegove

Classica), „A d'Oro/CD del mese“ Amadeus), „110/10“ (Music and the Arts) i „Swiss Selection“ (Swiss Radio International). Časopis *Amadeus* je CD „Le Droict Chemin“ svrstao među 5 najboljih CD-a rane glazbe za 2001. godinu.

- 12 Hrvojkja Mihanović-Salopek od 2013. godine u zvanju je znanstvene savjetnice na Odsjeku za književnost Zavoda za povijest hrvatske književnosti, kazališta i glazbe HAZU. Kao znanstvena djelatnica HAZU, na znanstvenom projektu „Hrvatski književni povjesničari“ radi kao suradnica, a od 2007. godine voditeljica je međunarodnog projekta „Doprinos hrvatskih i bugarskih intelektualaca duhovnoj raznovrsnosti Europe“. Dosad je objavila 80 znanstvenih i oko 200 stručnih radova u raznim zbornicima i časopisima. Članica je Hrvatskog udruženja glazbenih umjetnika od 1986. godine. Dosad se istaknula nizom zapaženih koncerata u domovini i u inozemstvu (Austrija, Francuska, Mađarska, Njemačka, Španjolska, Poljska, Češka, Argentina i SAD), a ostvarila je i četiri CD-snimke u izdanju kuća Orfej HRT i Sveta glazba. Od 2003. godine urednica je i suradnica stručnog časopisa *Musica sacra* u Zagrebu. Scenaristica je, redateljica i voditeljica projekta o hrvatskoj mariološkoj baštini „Digitalno snimanje hrvatske mariološke baštine“ u produkciji Udruge Prosoli – Sveta glazba, pod pokroviteljstvom Odbora za obrazovanje, znanost i kulturu Hrvatskog sabora te Vijeća za kulturu Hrvatske biskupske konferencije. Deset dosad završenih radova u sklopu toga projekta pohranjeno je u Fonoteci knjižnice Pontificia Academia Mariana Internationalis u Rimu. Godine 1997. postaje počasnom, dopisnom članicom Papinske međunarodne Mariološke akademije u Rimu, a od 2001. redovita je članica i predstavnica Vijeća Hrvatskoga mariološkog instituta pri KBF-u Sveučilišta u Zagrebu.

Ekscelencije mons. Francisca Javiera Lozana, apostolskog nuncija u Republici Hrvatskoj, koji je pratio nakladničku djelatnost i rad Udruge Prosoli – Sveta glazba, pokroviteljstvo i suradnju Festivalu pružio je Papinski institut za sakralnu glazbu iz Rima (Pontificio Istituto di Musica Sacra). U sklopu suradnje s Papinskim institutom tako je već ove godine, 17. lipnja, nastupila Nova Schola Gregoriana iz Verone, koja je u crkvi sv. Silvestra u Kanfanaru izvela program pod nazivom *Kristov misterij*. Može se istaknuti da je Nova Schola Gregoriana danas istaknuta kao najvjerodostojniji uzor interpretacije gregorijanskog pjevanja.

Cjelokupan Festival kao svoj simbol nosi srednjovjekovni grad spomenik, Dvigrad, koji je kao povijesna urbana jezgra poznat još od rimskog doba, a napušten je 1630. uslijed pošasti kuge i malarije. Danas se ovaj spomenik kulture polako restaurira, a Festival Dvigrad ga nastoji oživjeti i promovirati kao jedinstvenu ambijentalnu pozornicu za koncertna i scenska događanja.

Festival Dvigrad otvoren je na najsvečaniji način svetom misom 9. lipnja 2006. u Kanfanaru. Tom je prigodom mons. Ivan Milovan, porečko-pulski biskup, blagoslovio Festival i Dvigrad, u kojem je ovogodišnjim Festivalom gotovo nakon četriristo godina započeo novi, kulturni život. Potom, pod svjetlom upaljenih baklji i punog mjeseca, publika je zakoračila na pozornicu postavljenu usred tajanstvenih srednjovjekovnih dvigradskih zidina. Glazbeni dio Festivala je započeo programom *Maska i ples* bolonjskog ansambla Salon de Musiques, a slušali smo *villanelle*, *bergamaske* i *frottole*, pjesme s dvorova, preko čijih smo glazbe, plesa i pantomime ušli u renesansni svijet *commedie dell'arte*.

Sljedećeg dana, 10. lipnja, crkveni pjevači iz Starigrada na Hvaru – Faroski kantaduri – izveli su u crkvi sv. Silvestra u Kanfanaru korizmene i pasionske napjeve, sačuvane od srednjovjekovnog vremena, koji se pjevaju na otoku Hvaru u glasovitoj procesiji *Za Križen*, u noći između Velikoga četvrtka i Velikog petka. O rukopisnim izvorima hvarskog Gospinog plača uvodnu konferansu održala je dr. Hrvojkica Mihanović. Dojmljivom ulaznom procesijom uz križ i svijeće, Faroski kantaduri su svjedočili pjesmom jedinstveni, živi hrvatski sakralni kulturni identitet pučke pasionske tradicije i kad su ušli u prepunu crkvu, zaustavili su slušateljstvu dah i otkucaje vremena. Ovaj ansambl diljem svijeta je dobio priznanja za svoje besprijekorno njegovanje vjerske kulturne baštine, čiji korijeni sežu u iskon hrvatske glagoljaške tradicije hvarskih srednjovjekovnih bratovština.

U nastavku Festivala u Kanfanaru je 11. lipnja nastupio jedan od vodećih svjetskih ansambala za ranu glazbu, talijansko-švicarski ansambl Lucidarium

koji je u svom programu *La Istoria de Purim* istražio i prezentirao književnu i glazbenu baštinu židovskih zajednica u renesansnoj Italiji. Upoznali smo hebrejsku glazbu svjetovnog i liturgijskog karaktera, ali i onu nastalu iz susreta s umjetničkom i tradicijskom glazbom rane talijanske renesanse, te smo slušali napjeve i poetske predloške ashkenazy, italikim i sefardske tradicije. Koncertu je prisustvovao nadbiskup Lozano, koji je svojom nazočnošću i uvodnim govorom uvećao kanfanarsku koncertnu večer.

Potom je 12. lipnja u crkvi sv. Barnabe u Vižinadi predstavljen projekt „Digitalno snimanje hrvatske mariološke baštine“ (voditeljica Hrvojka Mihanović, producent prof. Alojzije Prosoli), u sklopu kojeg je održana projekcija izabranih filmova *Stella maris sjevernog Jadrana* i *Dubrovačka velika proteturica*. Navečer je u crkvi sv. Jeronima nastupio ansambl iz Assisija Diapsalmata, a predstavio je ranu liturgijsku glazbu od 11. do 16. st. s obje strane Jadrana. Kanonik zagrebačke katedrale i jedan od najvećih hrvatskih stručnjaka za ranu glazbu dr. Miho Demović, priredio je za umjetnike iz Assisija transkripcije i izbor hrvatskih glazbenih djela koje smo slušali (odlomci iz *Zagrebačkog misala* iz 11. st.; *Trogirskog lektionara* iz 12. st.; lamentacije iz *Dubrovačke Biblije* iz 11. st.). Glasovnu izvedbu upotpunile su pojedine instrumentalne skladbe na starim instrumentima: lutnji, zvončićima (*carillon*) i staroj žičanoj simfoniji.

Pod nazivom *Monumenta Histriae* održan je 13. lipnja u kanfanarskoj vijećnici rad prve sekcije znanstvenog skupa Dvigrad festivala. Mr. sc. Marino Baldini izlagao je o počecima srednjovjekovnog slikarstva u Istri. Kustos rovinjskog muzeja Damir Matošević prikazao je fotodokumentaciju istarskih fresaka pohranjenu u računalnoj bazi podataka. Arhitekt Bruno Poropat govorio je o istarskoj srednjovjekovnoj graditeljskoj baštini, a mr. Jakov Jelinčić o prijevodu i pretisku izdanja srednjovjekovnog Dvigradskog statuta. Gosp. Anton Meden izvijestio je skup o arheološkim nalazima iz okolice Dvigrada. Dr. sc. Miho Demović izložio je predavanje o tradicionalnom koralnom pjevanju u nekadašnjim istarskim i dalmatinskim katedralama, a Hrvojka Mihanović-Salopek i Alojzije Prosoli predstavili su fonozbirku od 10 CD-a koja je nastala kao rezultat antologijskog izbora dosadašnjih koncerata Dvigrad festivala. Pored toga, predstavljen je i zbornik radova s proteklog simpozija pod nazivom *Istra u umjetnosti i znanstvenim disciplinama od 15. do 17. st.* Na završetku skupa prikazan je multimedijalni projekt (spoj umjetničkih fotografija, pjesničkog recitala i filma) ing. Deana Ganze *Bijeg u stvarnost*. Idućeg dana ponovno smo se vratili u zidine Dvigrada, gdje je mješoviti ansambl Coro delle 9 iz Pescara izveo repertoar djela talijanske sakralne i svjetovne renesansne glazbe.

U petak, 16. lipnja u rotondi pazinskog Kaštela održan je koncert francuske i engleske trubadurske glazbe iz razdoblja od renesanse do klasicizma, čiji su skladatelji bili John Dowland, Clement Marot, Clement Jannequine te anonimni autori. Lutnju je svirao Guy Robert iz Pariza, a pjevao je kontratenor P. Bachelin.

Festival Dvigrad završio je nadahnutim meditativnim nastupom ansambla Nova Schola Gregoriana, pod vodstvom mo. Alberta Turca, u Kanfanaru, 17. lipnja. Ansambl je do sada ostvario više od 350 koncerata diljem svijeta. Poetske komentare i duhovne tekstove publici je približila Andrejka Srdoč, studentica Papinskog instituta u Rimu. Glazbena interpretacija gregorijanskog korala temeljila se na ravnoteži slijeđenja pisanih materijala i na proživljenoj slobodi i živahnosti interpretacije odabranih monodijskih napjeva. Izvedba ansambla znanstveno je bazirana u skladu s istraživanjima na poljima glazbene paleografije i semiologije, a kao posebna kvaliteta ističe se veliko davanje pozornosti ritmičkom aspektu riječi i cjeline teksta unutar napjeva.

Za ovaj broj časopisa MS odlučili smo i naše čitateljstvo uvesti u ozračje Festivala Dvigrad, a odabrani prigodni CD *Ave maris stella*, izbor je sakralnih djela marijanske i ostale crkvene tematike sa snimki koncerata 2004. godine. Na CD-u su prisutni renomirani svjetski ansambli Ligeriana i Al Quantarah, te sastavi koji njeguju hrvatsku glazbenu baštinu: ansambl Vox iz Zagreba, pod vodstvom mo. Marija Penzara i ansambl Dialogos koji pod vodstvom muzikologinje dr. Katarine Livljanić djeluje u Parizu. Raritetne izvedbe rane glazbe neka vas vrate u dane prohujale davnine i neka budu poticaj da nam se pridružite uživo u publici i glazbeno-scenskom doživljaju jednog od budućih Dvigrad festivala.¹³

Nije to bilo prvi put da se vijest o „Dvigrad festivalu“ pojavila u časopisu *Musica sacra*. Dogodilo se to u trećem broju, u kojem sam svojim prikazom predstavio sve koncerte prvog „Dvigrad festivala“, a nosaču zvuka *Ad honorem Virginis* francuskog ansambla *Perceval & Ligeriana* (Pariz) časopis je postao trajan dom. Taj CD izraz je želje da se čitateljima časopisa glazbom „svrati pozornost na srednjovjekovni žar štovanja Blažene Djevice Marije, žar potaknut IV. lateranskim koncilom 1215. godine, koji je među svoje prioritete postavio marijansku pobožnost kao instrument antiheretične propagande. To duhovno ozračje, inače snažno obilježeno gorljivošću kojom se čovjek obraćao Bogu u svakom, pa i u umjetničkom izrazu, rekonstruiranom glazbom

13 Tekst objavljen u: *Časopis o crkvenoj glazbi Musica sacra*, No. 2, Anno V, 2006., ur. dr. sc. Hrvojka Mihanović-Salopek, Udruga Prosoli – Sveta glazba, str. 2–7.

na rekonstruiranim instrumentima tumačili su sukladno svom renomeu navedeni ansambl¹⁴ tijekom Dvigrad festivala, festivala rane glazbe od 30. VI. do 5. VII. 2003. godine“.¹⁵

„Dvigrad festival, međunarodni festival rane glazbe“ započeo je 2003. godine, a osmišljen je kao instrument kojim će se, senzibiliziranjem institucija i pojedinaca za obnovu zapuštenoga srednjovjekovnog Dvigrada, tom gradu – utvrdi udahnuti novi život, život kulture koja će stanovati u njemu. To je učinjeno. Ne po mojoj zaslugi, nego po Božjoj providnosti, za interprete sam, bilo da je riječ o pjevačima, instrumentistima, muzikolozima, bilo o producentima, urednicima, dizajnerima ..., od samoga početka dobivao one koji su relevantni za aktivnosti koje su bile glavni ciljevi pokretanja moje glazbene djelatnosti, a to su bili svi oni koje sam ovdje predstavio u dvama projektima: „Projekt Lukačić“ i „Projekt Puliti“. Ti se projekti odnose na glazbu nastalu s prijelaza renesanse u barok, a vezani su uz vjeru i duhovnost.

U Jubilejskoj godini, kao utemeljitelj i predsjednik Serra pokreta u Hrvatskoj, kleknuvši pred oltarom u Papinskoj bazilici u Vatikanu i poljubivši ruku današnjega sveca Ivana Pavla II., ispričao sam kratku priču svojega života vezanoga uz kršćanske vrijednosti darovane mi od roditelja i Rimokatoličke crkve. Blagoslovivši mene i darove koje mu donesoh, a donesoh mu i nosače zvuka o kojima je ovdje bilo riječi, ali i sve one koje sam objavio pod vlastitim producentским etiketama *Musica sacra* i *Sveta glazba* do 2000. godine, Papa je blagoslovio moje djelo, ujedno i djelo svih onih s kojima sam surađivao i s darovanim im talentima stvarao kolekciju sakralne glazbe. Bio je to snažan i odlučujući poticaj da upravo tada donesem odluku objavljivati ono što me je već desetak godina morilo, a za što do tada nisam imao snage, naime, pokrenuti jednu za moju djelatnost bitnu stvar – časopis o crkvenoj glazbi *Musica sacra*! Od tada do danas ta glazba u njem ima svoj dom već dvadeset godina! Dan izlaska našeg časopisa za nas je blagdan. Blagdane obilježava glazba s nosača zvuka ili DVD-a, koji su prilog svakom časopisu, a to, dakako, čini i riječ! O Riječi se u njem piše, Riječ se pjeva. I svira!

14 Ansambl Lucidarium, Consort Fontegara, Enchiriadis i Perceval.

15 Objavljeno u: *Časopis o crkvenoj glazbi Musica sacra*, No. 2, Anno II, 2003., Udruga Prosoli – Sveta glazba, tekst na ovitku.

MUSICA SACRA JOURNAL AND „DVIGRAD FESTIVAL“ WHAT PRECEDED THEM?

Abstract

The first issue of the journal on church music *Musica sacra*, published by the Association Prosoli – Sacred Music, was published on Christmas Day 2002, and three issues are published annually along with a CD and / or DVD. So far, 57 issues of the journal *Musica sacra* have been published. The Journal and attached sound carriers presented many times the works of Croatian early baroque composers: Ivan Marko Lukačić, Vinko Jelić and the Italian composer Fr. Gabriello Puliti, who came to the monastery in Pula from Italy (Montepulciano) in 1604, and lived, composed and died in Istria.

From the very beginning, the journal *Musica sacra* has manifested itself in actively encouraging readers to listen to and get to know valuable, often unknown, works of Croatian sacred music.

The „Dvigrad Festival“ was launched in 2003 with the intention of, first, breathing life into the medieval Dvigrad, a cultural monument of the highest category, which was abandoned due to plague and malaria in the 17th century, with the music of the Middle Ages, Renaissance and early Baroque, as a reminder of the times and life of the former inhabitants of Dvigrad. I am the founder and editor-in-chief of the Journal and the founder and director of the Festival.

Another, and equally important goal, was to introduce festival visitors to the culture of the Middle Ages and the Renaissance, especially music culture, where, although still neglected, the medieval town of Dvigrad was and remains an ideal stage for such music. From the very beginning, top world ensembles have readily responded to the invitation to co-create the festival, and since 2003 they have been making unforgettable concerts and contacts with the audience, the media and critics. Perhaps most of all, I am happy that the public is introduced to the music of the period that is rarely performed in our country, but also the fact that many concerts were recorded, almost 100%, by the Croatian Radio and presented in special shows to their listeners who want to hear music from that period performed by exceptional world ensembles.

Along with HRT (Croatian Radio Television), it should be mentioned that the print media, especially for the first ten years, faithfully followed the „Dvigrad festival“.

The „Dvigrad Festival“ has the permanent patronage of the Pontifical Institute for Sacred Music (PIMS) in Rome.

Keywords: Croatian Early Baroque Sacred Music, Lukačić, Puliti, biblio and phono editions of sacred music, Musica sacra journal, „Dvigrad Festival“, Association Prosoli – Sacred Music.

„V zborniku so objavljeni prispevki eminentnih raziskovalcev, umetnikov in učiteljev. Tematsko se navezujejo na področja glasbene pedagogike, muzikologije in interdisciplinarnih področij. Rdeča nit pa je glasbena kulturna dediščina Istre. Ugotavljamo, da gre za celostno obravnavo teme v odnosu do socialno-kulturnega okolja, vzgojno-izobraževalne prakse in otroka, kot osrednjega akterja pri učenju in poučevanju.“

Prof. dr. Bogdana Borota
Univerza na Primorskem
Pedagoška fakulteta Koper

„Zbornik donosi veliki raspon divergentnih tema (...) koje povezuje aspiracija ka unapređenju procesa glazbene edukacije, sa jedne strane, i briga za edukaciju najmlađih i glazbenu tradiciju, sa druge. Upravo su to tematski okviri koji su se izdvojili i koji potvrđuju značaj ovakvih publikacija, jer se u njima zumiraju izazovi sa kojima se suočava glazbena pedagogija danas, a ujedno stvara konstruktivni dijalog za njihovo prevazilaženje, potiču nova pitanja i neka inovativna buduća istraživanja.“

Vanr. prof. dr. Nataša Crnjanski
Univerzitet u Novom Sadu
Akademija umetnosti

ISBN 978-953-377-001-7



9 7 8 9 5 3 3 7 7 0 0 1 7

150,00 kn