

Znanje o glazbi nasuprot glazbenom znanju

Pavel Rojko, Zagreb

U glazbenoj pedagogiji, tj. u onom njenu pragmatičnom dijelu koji se zove glazbeno obrazovanje, mnoge su stvari postavljene naglavačke: u osnovnoj školi umjesto sviranja (u ansamblu), pjevanja i slušanja glazbe uči se suhoparna „glazbena teorija;“ u solfeggiu umjesto prave glazbe rabe se didaktički primjeri; umjesto harmonije uči se nauk o harmoniji, umjesto polifonije uči se nauk o kontrapunktu; umjesto zbarske i ostale glazbene literature na dirigiranju se uči mahanje; umjesto stvarne glazbe uče se oblici bez glazbenoga pokrića; u povijesti umjesto glazbe uče se verbalne obavijesti oko glazbe – ukratko, umjesto same glazbe, u većini se predmeta uči o glazbi.

Propedeutička prolegomena

U svakom obrazovanju - mutatis mutandis - bilo ono formalno ili neformalno, intencionalno ili funkcionalno, stječu se **znanja, vještine (umijeća) i stavova** te razvijaju **sposobnosti**. Znanja, vještine (umijeća), sposobnosti i stavovi (pogledi) četiri su ključna i nezaobilazna didaktička pojma kad je riječ o učenju.¹ Znanja, vještine i stavovi se stječu, usvajaju, sposobnosti se ne stječu, nego razvijaju na osnovu urođenih potencijala ili dispozicija. U različitim područjima učenja, odnosno u različitim nastavnim predmetima ta se četiri aspekta pojavljuju na poseban način i u različitim međusobnim odnosima. U nekim područjima, ili barem u dijelovima nekih područja prevladavat će tako stjecanje znanja (npr. povijest, filozofija, geografija, pravo, psihologija, književnost i sl.), u nekima stjecanje vještina: npr. sport (tjelesni odgoj), veći dio učenja glazbe i veći dio područja likovnih umjetnosti (slikarstvo, kiparstvo – za razliku od, recimo, povijesti umjetnosti), u nekima će se, opet, znanja i vještine pojaviti u podjednakom, i, svakako, teško odredljivom omjeru (npr. strani jezici).

U svakom se području na poseban način stječu određeni **stavovi** prema samomu tom području i životni stavovi uopće, kao što se, također, u svakom području na osebujan način razvijaju sposobnosti vezane u prvom redu uz to područje, ali i neke druge – tzv. generičke sposobnosti.

Znanja i vještine

Pod **znanjem** se podrazumijevaju zapamćeni podaci: činjenice, generalizacije, teorije, formule, događaji, datumi, filozofska učenja, umjetnička djela (književna, filmska, kazališna, likovna, glazbena). Znanje može biti različite širine, dubine i kakvoće. Što se tiče kakvoće, ono se može iskazati kao:

- znanje prepoznavanja,
- reproduktivno znanje,
- operativno znanje i
- produktivno znanje.

¹ Autoru je, naravno, poznata Bloomova taksonomija. Što se ovdje ne spominje razlog je vrlo jednostavan: ta je visoko formalizirana Bloomova misaona konstrukcija Prokrustova postelja za glazbu, dakle sasvim beskorisna u analizi glazbenih znanja vještina i stavova.

Dok znanje čini ono što čovjek pamti, ono što, na neki način, ima uskladišteno u svojoj svijesti, te se iz toga „skladišta“ s većom ili manjom lakoćom može iznijeti, **vještine** ili **umijeća** čine ono što čovjek **može** izvesti. Pod vještinom podrazumijevamo izvedbu neke praktične, ali i misaone radnje. Vještina vožnje biciklom znači da čovjek *može voziti* bicikl, jezična vještina znači da čovjek *može govoriti* neki jezik, intonacijska vještina znači da čovjek *može* neku napisanu glazbu otpjevati (glasno ili u sebi, svejedno), odnosno, da je odslušanu može zapisati, itd., vještina sviranja klavira znači da čovjek *može* svirati klavir.

U kolokvijalnom se govoru ne vodi računa o tim, sa stajališta psihologije učenja veoma važnim distinkcijama, pa se tako redovito govori (da) *on zna voziti bicikl*, premda nije riječ o znanju, *on zna igrati tenis* premda nije riječ o znanju nego o vještini, *on zna solfeggio*, premda ni to nije znanje nego vještina, *on zna svirati violinu*, premda nije riječ o znanju nego o vještini, itd. Zadnji primjer – sviranje instrumenta – posebice je zanimljiv jer je zapravo riječ i o vještini i o znanju i to u teško razlučivoj povezanosti. Osoba ima **vještinu sviranja** violine (dakle, *može* svirati), ali **zna svirati** recimo *Ciaconu iz Partite u d-molu* (BWV 1004) J. S. Bacha.

Donekle je sličan slučaj s jezičnom vještinom. Govorenje jezika jest vještina, ali se za njeno aktiviranje moraju **znati** riječi i načini njihova smislenog povezivanja (gramatika). Kako se to znanje steklo u vlastitom jeziku dosta je tajnovita stvar, i to znanje kod većine prirodnih govornika funkcionira tek kao latentno, a ne kao manifestno znanje. Većina njih jedva da zna deklinacije, konjugacije, vrste riječi, pravila sintakse, itd., premda se svim tim elementima uglavnom korektno služi u jezičnoj/govornoj praksi. Kad se uči strani jezik – ako se ne uči u djetinjstvu, u „prirodnom“ okružju – odnos znanja i vještina nešto je drugačiji: riječi i gramatiku treba jednostavno (na)učiti, a zatim ih praktičnom upotrebom postupno pretvarati u vještinu, uz neprekidno učenje (novih) riječi i moжебitnih gramatičko–sintaktičkih pojedinosti (najčešće, iznimaka od pravila).

Kolokvijalna nepreciznost u uporabi gornjih „ključnih riječi“ učenja napose je česta u *spособnosti*. Tako ćemo, primjerice, čuti da se u nastavi instrumenta/pjevanja stječe (ili razvija) *spособnost sviranja instrumenta/pjevanja*, premda, kako rekosmo, nije riječ o stjecanju spособnosti da se u nastavi solfeggia razvija *spособnost čitanja s lista*, premda, jasno, ni to nije spособnost, i sl.

Sposobnosti

Sposobnosti se, kako rekosmo, ne stječu, nego se razvijaju na osnovi urođenih potencijala ili dispozicija. Budući da su u svojoj klici urođene, spособnosti čine fundamentalne, ali, na neki način uopćene ljudske osobine. Čovjek tako nema urođenu spособnost sviranja klavira, ili igranja tenisa, ili košarke, ili nogometa, nego ima određeni sklop urođenih dispozicija/spособnosti, koji (sklop) iznimno dobro pogoduje stjecanju vještine sviranja klavira, ili igranja tenisa, ili košarke, ili nogometa. Teško je, ako ne i nemoguće točno odrediti koje su to dispozicije/spособnosti potrebne za stjecanje pijanističke ili nogometne, ili košarkaške, ili teniske vještine. Stoga ni ne postoje posebne vježbe za razvijanje spособnosti, nego postoje vježbe za stjecanje i usavršavanje vještine, a spособnosti se pritom razvijaju neizravno, kao kolateralna posljedica stjecanja znanja i vještine. Dobar nastavnik klavira, dobar nogometni ili teniski trener ne mora sebi razvijati glavu spособnostima, utoliko više što i jedan i drugi imaju pred sobom po definiciji spособnog učenika/igrača. On samo mora stvoriti optimalne uvjete za stjecanje vještina i, moжебitno, znanja. Sposobnosti će se razvijati same. Ako učenik nema potrebnih spособnosti, nastavnik/trener ih ionako ne može uspostaviti, ni izravno razviti. U procesu razvijanja vještine spособnosti će se sve više konkretizirati u predmetnoj vještini, pa je donekle razumljivo, premda nije točno, kad se kolokvijalno kaže: on je *spособan pijanist*, *spособan nogometaš*, *tenisač*, itd. Trebalo bi reći: *spособan glazbenik i vješt pijanist*, *spособan sportaš i vješt tenisač*, itd. Ovdje, naravno, nije riječ o jezičnim nijansama, nego o biti promjena koje nastaju u procesu učenja i vježbanja. Nije stvar u tome hoćemo li umjesto *spособan* reći *vješt* pijanist (tenisač, nogometaš, itd.), nego je riječ o razumijevanju procesa učenja, što je sine qua non ispravnog podučavanja. *Bene docet, qui bene distinguit!* (Ili hrvatski: Dobro podučava tko dobro razlikuje!)

Stavovi

Stavovi koji se stječu u procesu učenja najčešće se, pogotovo oni trajni, stječu neizravno, kao posljedica stjecanja znanja, vještina i razvijanja sposobnosti, premda mogu, pogotovo oni kratkotrajni, biti i ishod izravnog podučavanja. Glazbeni, likovni, književni, filmski i svaki drugi (pojedini jer ne postoji opći) umjetnički ukus upravo su stavovi uglavnom stečeni na osnovi odgovarajućeg umjetničkog iskustva: slušanja glazbe, promatranja likovnih djela, čitanja književnih tekstova, gledanja filmova, itd. Stavovi se uglavnom stječu recepcijom (primanjem, zapamćivanjem, dakle poznavanjem/znanjem) umjetničkih djela (ne stjecanjem **znanja o** umjetničkim djelima!). Stanovitu ulogu u tom procesu može imati i vlastita umjetnička aktivnost – ako je relevantne razine, što kod neprofesionalnog bavljenja umjetnosti, kakvo se, recimo, događa u općeobrazovnoj školi, uglavnom nije slučaj, pogotovo ne za stvaranje privatnog (a ne javnog) stava.

U nastavku ovog teksta mi ćemo se, u skladu s naslovom, uglavnom baviti problemima znanja i vještina u različitim aspektima nastave glazbe.

Znanja i vještine u nastavi glazbe

U praktičnoj glazbenoj pedagogiji možda i nije najveći problem u tome što se ponekad ili često ne razlikuju znanja od vještina i vještine od sposobnosti. Veći je problem u prioritetima, tj. u tomu koja su glazbena znanja (glazbeno) relevantna, a koja to nisu, odnosno, u krajnjoj konzekvenci, koja su znanja glazbeniku potrebna, a koja ne samo da mu nisu potrebna, nego su samo prividno (glazbena) znanja.

Glazbenopovijesne teme

U jednom TV kvizu bilo je postavljeno ovo pitanje:

Koja od ovih četiriju Wagnerovih opera, ne pripada *Nibelunškoj tetralogiji*?

- a) Parsifal
- b) Siegfried
- c) Walküre
- d) Sumrak bogova

Kandidat je mislio da bi točan odgovor možda mogao biti pod *a*, ali nije bio siguran pa je odustao od natjecanja. Kasnije se (prekasno) ispostavilo da bi njegov odgovor bio točan, ali, eto, nije bio siguran i ...

Ono što nas ovdje zanima nije, naravno, sudbina kandidata koji nije znao odgovoriti na relativno jednostavno pitanje o tako velikom skladatelju kakav je Wagner, nego nas zanima smisao tog pitanja. Recimo da je sasvim pouzdano znao točan odgovor i to dokazao izravnim odgovorom (reproduktivno znanje), a ne prepoznavanjem sugerirane mogućnosti (znanje prepoznavanja), pa da je k tomu znao i sve ostalo što se o Wagneru, njegovim operama i o mnogočemu drugome vezanom za tog skladatelja (vidi niže!), može pročitati i naučiti – kakvo bi to znanje zapravo bilo? Ako ne poznaje Wagnerovu glazbu kao takvu – a u konkretnom primjeru bilo je više nego jasno da tako jest – njegovo je znanje zapravo sasvim irelevantno, da, sasvim beskorisno. Uzaludno je trošio vrijeme na njegovo stjecanje. (Pa sad, beskorisno baš i nije jer je, eto, moglo biti sasvim pristojno naplaćeno!) Pravo, relevantno glazbeno pitanje – pa čak i u takvoj nepretencioznoj situaciji kakva je televizijski kviz – moralo bi glasiti otprilike ovako:

Čut ćete jedan instrumentalni (ili neki drugi) ulomak iz jedne od Wagnerovih opera tzv.

Nibelunške tetralogije. Ulomak je iz opere:

- a) Rajnino zlato
- b) Siegfried
- c) Walküre
- d) Sumrak bogova

Znanje Wagnera u prvom je redu znanje Wagnerove glazbe, a ne znanje (verbalnih) podataka o njoj, a još manje o skladateljevom životu. Pitanje u kvizu stoga je sasvim neumjesno i ako ne može biti postavljeno u glazbeno relevantnom obliku, bolje ga je ne postaviti.

Zamislimo sad sljedeći (krajnji) slučaj: pred nama su dva (recimo) muzikologa, muzikolog X i muzikolog Y.

Muzikolog X **zna sve o Richardu Wagneru**:

gdje je i kada rođen (kojega datuma i koji je to dan u tjednu bio, podrazumijeva se, dakako, zodijački znak), tko i što su mu bili roditelji koliko je braće imao, kako je proveo rano, kako srednje, kako kasno djetinjstvo, kakve su bile društvene i povijesne okolnosti u kojima je živjela obitelj, koje je škole polazio, kako su mu išli pojedini školski predmeti, kad je, kako, zašto i u koga počeo učiti glazbu, što je svirao, kad je počeo skladati, koja mu je prva skladba, koja mu je prva opera, koja su obilježja njegove operne reforme, kad se, koliko puta i koga je ženio, koliko je djece imao, kamo je sve putovao i kad je to bilo, što je napisao u svojim teorijskim raspravama, koga i što sve označuju lajtmotivi, kakvi su mu bili odnosi s Lisztom, kakvi s Nietzscheom, kad je i kako izgrađeno njegovo kazalište u Bayreuthu, koliko je ukupno napisao opera, koliko ostalih skladba, kad je, kojega datuma prvi put izvedena ova, kad ona opera, o čemu je u tim operama riječ, tko je pisao libreta..., kad je i gdje umro ..., itd., itd.

ali, ne poznaje Wagnerovu glazbu. Odnosno, kako je praktički nemoguće da ne poznaje baš ništa od Wagnerove glazbe, reći ćemo to ovako: on poznaje razmjerno mali dio te glazbe i to je poznavanje vrlo površno.

Muzikolog Y **ne zna ništa o Wagneru** (odnosno, kako je /opet/ nemoguće baš ništa ne znati, reći ćemo ovako: on uglavnom ne zna podatke koje zna muzikolog X), ali **poznaje svu Wagnerovu glazbu**. Odsvirajte mu ulomak iz bilo koje njegove opere i on će znati da je to ta i ta uvertira ili arija, ta i ta koračnica, taj i taj zbor iz te i te opere ('ne zna baš točno je li to 2. ili 3. čin, ali je sigurno *Lohengrin*,' ili, možda čak neće biti siguran iz koje je opere, ali je siguran da je to Wagner) – on zna kako glazba ide dalje pa može nastaviti pjevanjem/ fućkanjem ako sad prekinete reprodukciju. On poznaje lajtmotive kao glazbu, ali ne zna koga ili što predstavljaju, 'pa i ne drži baš do toga, ali zna da je riječ o genijalnoj glazbi.' Po čemu je to genijalna glazba? On to ne može riječima opisati, ali to se čuje... što se tu, uostalom, može reći?

Koji od dvaju muzikologa ima bolje, relevantnije znanje o Wagneru?

Naravno, netko će reći da takvih krajnjih primjera nema u stvarnomu (glazbenom) životu! S tim bismo se mogli složiti utoliko što ćemo reći da će se *tip Y* (onaj što poznaje glazbu) susresti vrlo rijetko, čak i među glazbenicima, a da je *tip X* ("papagaj") gotovo pravilo. Mnogi obrazovani glazbenici znaju o Wagneru mnogo ili gotovo sve što smo naveli u *primjeru X*, ali samu glazbu gotovo da i ne poznaju. To što površno poznaju uvertiru *Majstorima pjevačima*, *Svadbenu koračnicu* iz *Lohengrina* (jer su je čuli u nekomu američkom filmu!), nešto malo *Uvoda u Tristana i Izoldu*, *Kas Walküra* i – obvezatno – tzv. *Tristan-akord*, i nije neko znanje.

No prostor između zamišljenih krajnosti možemo zamisliti i kao kontinuum i u njega interpolirati sve moguće varijante omjera verbalnoga znanja i poznavanja glazbe, uključujući i onu u kojoj pojedinac **zna sve o Wagneru i poznaje svu njegovu glazbu**. Ako to učinimo, u tom ćemo prostoru naći mnoštvo stvarnih primjera u kojih će – to se usuđujemo tvrditi – uglavnom, i to dosta napadno, prevladavati verbalna sastavnica. Neka se, uostalom, čitatelj i sam zapita koliko pripada tipu X, a koliko tipu Y, tj. koliko (verbalnih) činjenica zna o Wagneru – i o ostalim skladateljima, uostalom – i koliko Wagnerove glazbe (dobro) poznaje! Da je isti omjer na nekoj puno nižoj razini u neglazbenika, ne treba posebice dokazivati: ako nešto i znaju o Wagneru (kao skladatelju i privatno), od glazbe ne poznaju uglavnom ništa.

Paradigmom o dvama muzikolozima od kojih jedan ima **znanje o glazbi**, a drugi **glazbeno znanje**, mogli bismo primijeniti na svakog skladatelja, ali i na mnoštvo ostalih stanja.

Na poziciji X (verbalnoj) možemo, primjerice, imati pojedinca koji zna sve o simfoniji (kao vrsti): kad je nastala, što joj je prethodilo, kakva je simfonija u Haydna, kakva u Mozarta, što je simfoniji pridonio Beethoven, kakva je u romantičara, u Brucknera, Mahlera, kakva u Prokofjeva, Honeggera,

Stravinskoga i Šostakoviča, koliko je simfonija napisao ovaj koliko onaj skladatelj, ali jedva da poznaje jednu ili dvije cijele simfonije.

Na poziciji Y, naprotiv, možemo imati čovjeka koji ništa od toga ne zna (!), ali odlično poznaje nekih 50-ak simfonija: nekoliko Haydnovih i Mozartovih, sve Beethovenove, nekoliko Schubertovih, četiri Brahmsove, dvije Schumannove, poneku Mahlerovu i Brucknerovu, dvije Čajkovskoga, dvije-tri Prokofjeva, nekoliko Šostakovičevih ...

Koje je znanje simfonije bolje?

Ista se paradigma može primijeniti i na sve ostale glazbene vrste i na sve glazbene oblike i, napokon, na glazbeno područje u cjelini: na poziciji X bit će oni što **znaju sve o** (imaju bogato verbalno znanje o) sonati, gudačkom kvartetu, suiti, operi, opereti, mjuziklu, baletu, skladateljima – ali jedva da poznaju po koji stavak. Na drugoj strani, na poziciji Y, bit će oni koji to ne znaju, ali poznaju nekoliko sonata, nekoliko gudačkih kvarteta, nekoliko suita, opera i opereta, nekoliko stavaka u sonatnoj formi, nekoliko ronda, tema s varijacijama, fuga, itd.

Zapitajmo se, stoga,

Što bi bilo idealno znanje Wagnera, Chopina, Mozarta, Palestrine itd., tj. bilo kojeg skladatelja (i, jasno, svih njih u konačnome zbroju), što bi bilo idealno znanje sonate, simfonije, gudačkog kvarteta, suite, opere, operete itd., tj. bilo koje glazbene vrste (i, opet, svih njih u konačnome zbroju), što bi bilo idealno znanje dvodijelne i trodijelne pjesme, teme s varijacijama, ronda itd. tj., svih glazbenih oblika... itd.?

u ovom općem, glazbenopovijesnom, kulturološkom pa, ako hoćemo, i u jednom širem civilizacijskom kontekstu.

O odgovoru ne može biti dvojbe:

Idealno znanje Wagnera, Chopina, Mozarta, Palestrine itd., tj. bilo kojeg skladatelja (i, jasno, svih njih u konačnom zbroju) bilo bi (po)zna(va)nje sve glazbe toga dotičnog skladatelja, idealno znanje sonate, simfonije, gudačkog kvarteta, suite, opere, operete itd., tj. bilo koje glazbene vrste (i, opet, svih njih u konačnom zbroju), bilo bi (po)zna(va)nje svih sonata, svih simfonija, gudačkih kvarteta, suita, opera, opereta, itd. (jasno, njihova zvučanja, a ne nešto drugo), idealno znanje dvodijelne i trodijelne pjesme, teme s varijacijama, ronda itd., tj. svih glazbenih oblika... itd., bilo bi (po)zna(va)nje svih skladba u obliku dvodijelne i trodijelne pjesme, svih tema s varijacijama, svih ronda... itd.

Kao što se vidi, pitanje smo postavili u kondicionalu – *što bi bilo*... (a ne što jest) – jer takvog znanja jednostavno nema; i među glazbenicima su rijetki pojedinci (ako ih uopće ima) koju poznaju **svu glazbu** Wagnera ili bilo kojeg drugog „jačeg” skladatelja – recimo Beethovena, Bacha, Mozarta itd., odnosno, oni koji bi mogli reći da poznaju **sve simfonije**, recimo Mozarta, Brucknera, Šostakoviča, itd. Vjerojatno ni među najvećim dirigentima ne bismo mogli naći mnogo njih koji bi mogli reći da poznaju **sve simfonije** glazbene literature, ili **sve opere** operne literature. Teško da bi itko mogao reći da poznaje sve sonate, ili/i sve koncerte, ili/i sve gudačke kvartete, itd.

Idealno znanje glazbe jednostavno nije moguće, ali je ono i te kako zamislivo. Ako se, pak, nešto može zamisliti kao ideal, onda je moguće tomu idealu težiti, bez obzira na to na kojoj ćemo se udaljenosti od njega zaustaviti. Za diplomiranog glazbenika, bilo kojeg profila, moralo bi biti normalno da – uz svoj repertoar, kad je riječ o instrumentalistu/pjevaču – (po)zna(je), recimo dvadesetak simfonija, isto toliko gudačkih kvarteta, isto toliko sonata, većinu koncerata, nekoliko opera, glavne balete, pouzdan broj solo-pjesama itd., odnosno, da to kažemo nešto drugačije – svaki diplomirani glazbenik morao bi poznavati barem veći dio koncertne i operne literature koja čini tzv. standardni koncertni i glazbeno-kazališni repertoar.

Nešto od toga morao bi znati svaki civilizirani čovjek, u najmanju ruku onaj sa srednjom školom – o akademskim građanima da ne govorimo!

Razine znanja u glazbi

O kojim razinama znanja govorimo kad govorimo o poznavanju glazbe? Uzet ćemo kao primjer *simfoniju*, ali se naše razmatranje – mutatis mutandis – odnosi i na ostale vrste:

- **znanje prepoznavanja:** pojedinac prepoznaje glazbu, poznaje njezin tok (bez obzira što se možda neće odmah sjetiti čija je, i što to točno sluša /„poznajem tu simfoniju, ali ne znam je li to Schubert, Schumann ili Mendelssohn“/). Znanje prepoznavanja može biti razmjerno nepotpuno (prepoznavanje samo dijelova skladbe) i potpunije ako se tok skladbe može ponešto i anticipirati;

- **reproduktivno znanje:** pojedinac tako dobro poznaje skladbu da može unaprijed otpjevati dijelove skladbe, napose glavne teme (otprilike onako kako svi znamo otpjevati početak *Pete* Beethovenove, ili tzv. *Odu radosti* iz *Devete*, ili, kao što znamo otpjevati *La donna e mobile*), ili sam nastaviti (pjevanjem, fućkanjem) ako se izvedba zaustavi, odnosno sam otpjevati/odfućkati, odsvirati na nekom instrumentu (kraće i necjelovite) dijelove skladbe: (samo) melodiju, temu, karakterističan ritam, harmonijski slijed i sl.. I tu znanje može biti različitog intenziteta i ekstenziteta (od toga da se reproduciraju samo neki dijelovi, do reproduciranja /pjevanja/ cijelog stavka ili cijele simfonije), a da i dalje bude samo reproduktivno. Vrlo dobro reproduktivno znanje simfonije imaju, npr. orkestralni glazbenici koji su tu simfoniju svirali;

- **operativno znanje:** pojedinac potpuno sigurno poznaje cijelu simfoniju. Dobro su mu poznata kretanja tema i instrumenti. Točno predviđa nastupe dijelova i instrumenata. Potpuno je svladao oblike stavaka, ali ne toliko „teorijski“ koliko ih jednostavno prepoznaje tijekom glazbenoga događanja. Operativno znanje simfonije imaju dirigenti.

- **produktivno znanje:** produktivno znanje simfonije samo je (da tako kažemo) viši stupanj operativnoga. Podrazumijeva potpuno poznavanje (što bi se reklo) svake note, tj. svakoga tona, što omogućava prikladnu interpretaciju. Ta je razina rezervirana za dirigente. Drugi je glazbenici dosižu rijetko, a neglazbenici vjerojatno nikad.

U razmatranju razina znanja govorili smo samo o zvuku. Tu nismo uračunavali verbalne informacije (povijesne, stilske i dr.) o simfoniji i skladatelju a nismo spomenuli ni note. Pogledajmo kako stoje stvari s tim dvama aspektima glazbenoga znanja!

Što se verbalnih informacija tiče, njih nismo spominjali iz dvaju razloga: prvo, one ni na koji način, dakle, ni pozitivno ni negativno ne utječu na razinu znanja skladbe kao zvuka i, drugo, te verbalne informacije i same mogu biti na jednoj od spomenutih razina. To su, jednostavno rečeno, dvije odvojene kategorije znanja u kojima uzajamni pozitivni utjecaj može ići samo u jednom smjeru: od zvučnoga prema verbalnomu, nikako obratno! Tj. znanje glazbe (kao zvuka) može poboljšati kakvoću (ne i razinu) verbalnih znanja, ali znanje verbalnih informacija ne može poboljšati ni kakvoću ni razinu „zvučnih“ znanja. Da navedemo jedan (pre)drastičan primjer: dobar, muzikalni dirigent s produktivnim glazbenim znanjem simfonije mogao bi njome u orkestru „činiti čuda“ i sa skromnim verbalnim znanjem (o toj simfoniji). Obratan slučaj, dirigenta s velikim (produktivnim?) verbalnim znanjem o simfoniji, uz, recimo, samo reproduktivno znanje simfonije, svaki bi orkestar vrlo brzo raskrinkao kao glazbenog šarlatana. Pitanje je, pak, koliko su ta verbalna znanja o glazbi uopće relevantna glazbena znanja nova je tema, za koju ovdje nemamo ni vremena ni prostora pa ćemo reći tek toliko da je dobar dio tekstova u različitim glazbenim povijestima – a to svakako vrijedi za gimnazijske udžbenike glazbene umjetnosti kod nas – glazbeno sasvim irelevantan, redundantan, dakle, glazbi i glazbenicima potrebna taman toliko koliko je ornitologija potrebna pticama – da parafraziramo Charlesa Rosena.

Glazbeno znanje i note

Koju ulogu u svemu tome ima poznavanje glazbenoga pisma? Je li poznavanje glazbe bolje ako se zna kako izgleda notni zapis? Jamči li poznavanje glazbenoga pisma automatski prijelaz u višu razinu znanja?

Odgovor nipošto nije tako jednostavan kao što se na prvi pogled čini jer se notni zapis može na više načina povezati uz zvuk:

- pri slušanju glazbe prati se notni tekst;
- glazba se upoznaje sviranjem iz nota (bez slušanja snimke) – sviranjem skladbe izvorno napisane za instrument, sviranjem partiture, sviranjem klavirskog izvoda;

- o skladba se upoznaje čitanjem partiture, uz slušno (zvučno) zamišljanje onoga što se vidi kao napisano.

Da bi notni tekst mogao imati ikoju ulogu u slušanju glazbe, mora biti riječ o pravoj glazbenoj pismenosti, koju je moguće steći samo u glazbenim školama. Želimo istaknuti da za slušatelja neglazbenika note ne mogu imati nikakvu ulogu u (po)zna(va)nju glazbe. To, pak, dalje znači da znanju prepoznavanja, pa i reproduktivnom (po)zna(va)nju glazbe note nisu ni potrebne. To jest, prava glazbena pismenost (profesionalnoga glazbenika) neizbježno će znanje “preseliti” na višu razinu. Apsurdno je i zamisliti da bi netko mogao notno poznavati neku skladbu a o njoj kao zvuku imati tek reproduktivno znanje, ili još manje od toga. Dakle: glazbena pismenost pojavit će se kao faktor kakvoće (po)zna(va)nja glazbe samo na trećoj i četvrtoj razini, a to je ionako slučaj samo u glazbenika. Stoga je sasvim suvišan posao u udžbenicima za osnovnu i srednju školu (gimnaziju) notama ispisivati glazbene teme kako to masovno rade njihovi autori. To je puki balast koji nema nikakve spoznajne vrijednosti jer za konkretnoga korisnika glazbeno ne funkcionira. Za onoga pak, u kojega bi takav notni isječak glazbeno i funkcionirao, otvara se novi problem glazbene, didaktičke, psihološke, spoznajne – kako god hoćemo – naravi, koji ćemo samo spomenuti premda itekako zaslužuje detaljniju obradu. Besmisleno je pokušavati predstaviti (cjelovito) glazbeno djelo četverotaktnim ulomkom, ili samo temom (melodijom), ili bilo kojim drugim izdvojenim komadićem (*pars pro toto*). Ta praksa kojoj su neoprezno, pa i nepromišljeno pribjegavali autori knjiga o glazbene povijesti – uključujući i jednog J. Andreisa – iz predelektroničkog doba danas je anakrona sve da i nije geštaltpsihološki neprihvatljiva.

Različite razine za različite korisnike

Za slušatelja glazbe neglazbenika bit će sasvim dovoljna razina prepoznavanja (što potpunija, to bolje!) kad je riječ o zvuku, te reproduktivna razina brižljivo izabrane, vrlo male količine verbalnih obavijesti.

Ista će razina ponekad biti sasvim dovoljna ili, bolje, jedino moguća i glazbenicima (instrumentalistima, pjevačima) u djela koja sami ne izvode. Za pijanista primjerice, (koji ima i te kako mnogo posla sa svojim repertoarom) bit će dovoljno da simfonijsku, opernu i ostalu neklavirsku glazbu poznaje na reproduktivnoj razini, a neku čak samo na razini prepoznavanja.

Poseban su primjer u tom kontekstu muzikolozi i glazbeni pedagozi (u koje, jasno, spadaju i tzv. teoretičari). Kako je to upravo njihov posao (jer nisu izvodači), njihovo bi poznavanje glazbe moralo biti bar na sigurnoj reproduktivnoj razini (osim one koju možda izvode kao zborni dirigenti ili dirigenti nekog ansambla gdje ta razina mora biti viša). Dobar dio glazbe, i to onaj kojim barataju u nastavi, morao bi funkcionirati na operativnoj razini.

Kao što znamo, jedinu formalnu priliku za stjecanje opisanih znanja neglazbenicima pružaju osnovna općeobrazovna škola i gimnazija. U uvjetima u kojima se to danas događa, bio bi sasvim nerealan zahtjev da, recimo, gimnazijalac mora poznavati barem jednu cijelu simfoniju (a pogotovo više njih!), barem jednu cijelu operu, barem jedan gudački kvartet, itd. Ono što je danas moguće jest da upozna dva ili tri (bilo koja, ali svakako atraktivna) stavka simfonije, dva ili tri (bilo koja) stavka sonate, gudačkog kvarteta, koncerta, nekoliko (atraktivnih) opernih arija, po koju uvertiru, nekoliko (solo) pjesama, dva misna stavka, dva broja iz rekvijema, jednu ili dvije simfonijske pjesme, (barem) dva cijela stavka ili dvije cijele operne arije W. A. Mozarta, dva cijela stavka, broja, skladbe Beethovena, Chopina, Bacha. Nije bitno da ti stavci, brojevi, arije, komadi budu “reprezentativni” za vrstu, oblik ili skladatelja. Bitno je da budu cijeli i da ih učenik kao takve čuje i zapamti. Onaj tko poznaje dva simfonijska stavka, recimo prvi stavak Beethovenove *Pete simfonije* i, također, prvi stavak Mozartove *Simfonije u g-molu*, br. 40, daleko je od idealnog glazbenog znanja – koje bi, kako rekosmo, bilo poznavanje svih simfonija ovoga svijeta – ali je na tragu za gimnazijalca jedinog mogućeg približavanja tomu idealu. Čovjek koji poznaje dva simfonijska stavka ima svakako relevantnije znanje simfonije od čovjeka koji ne poznaje nijedan simfonijski stavak, pa makar znao sve o simfoniji: kad je nastala, kakva je dispozicija stavaka, što je simfonija u klasicima, što u romantičarima, što u Brahmsa, što u Mahlera itd. Čovjek koji poznaje (bilo koja) dva stavka gudačkog kvarteta ima svakako relevantnije znanje gudačkog kvarteta od onoga tko ne poznaje nijedan gudački kvartet, ali

zna sve o gudačkom kvartetu ... itd. – vrijedi za sve glazbene vrste i oblike! Možemo to zaoštriti pa reći ovako: onaj tko ne poznaje ni jednu skladbu (stavak, ariju, pjesmu – nije nužno da to bude cijela opera) W. A. Mozarta, taj ne zna ništa o Mozartu pa makar znao sve i najsitnije pojedinosti o njegovu životu i njegovim djelima – vrijedi, dakako, za svakog skladatelja! Onaj tko ne (po)zna(je) nijedan stavak simfonije, sonate, kvarteta, suite, nijedan broj opere, operete, kantate, oratorija, taj ne zna ništa o simfoniji, sonati, kvartetu, suiti, operi, opereti itd., pa makar o tim vrstama znao sve pojedinosti koje se mogu pročitati u muzikološkim tekstovima. Zašto? Zato što znanje simfonije, kvarteta, sonate, suite, opere itd. u prvom redu podrazumijeva znanje glazbe, a ne (verbalno) znanje o glazbi. Slušanjem, upoznavanjem, usvajanjem, pamćenjem prvog stavka Beethovenove *Pete simfonije* uči se bit simfonije, slušanjem, upoznavanjem, usvajanjem, pamćenjem drugog stavka iz Haydnova *Kvarteta u C-duru*, op. 76, br. 3, usvaja se bit gudačkog kvarteta ... itd.

Ključni pojmovi u glazbi

Glazbeno znanje nije verbalno. Ono je neverbalno, nediskurzivno, to je znanje glazbe kao takve. Koliko tu, rekli bismo, elementarnu istinu ponekad ne poznaju, ne razumiju ni glazbenici a kamoli ljudi koji se glazbom ne bave, pokazalo se prigodom izradbe Hrvatskoga nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS-a) za glazbu, tj. prigodom izradbe nastavnog programa prema tom standardu. Izradba rečenoga nastavnog programa tekla je po „zadanoj metodologiji,“ takoreći prema obrascu koji je sadržavao: *nastavnu temu, ključne pojmove, ishode učenja i korelacije*, tj. nastavni se sadržaj za svaki razred razrađivao po tom obrascu. Povjerenstvo za izradbu nastavnoga programa za glazbu, na čelu s autorom ovoga teksta, imalo je velike teškoće s nekim voditeljima projekta koji nisu razumjeli da ta „metodologija“ nije u skladu s naravi nastave glazbe. Osvrnimo se zasad samo na tzv. *ključne pojmove* jer su u izravnoj vezi s onim o čemu ovdje govorimo!

Što su ključni pojmovi? Pod *ključnim pojmovima* podrazumijeva se nekoliko bitnih činjenica, podataka, zaključaka, oko kojih se kreće neka nastavna tema (jedinica) i koje bi učenik svakako trebao zapamtiti i znati. Predmeti u kojima prevladava (verbalno) učenje, tj. stjecanje znanja koja se lako iskazuju jezikom, nije nikakav problem odrediti ključne pojmove. Ako se, recimo, u nastavi francuskoga jezika obrađuje tema *Godišnja doba*, ključni su pojmovi

l'automne, l'hiver, le printemps, l'été, En quelle saison sommes-nous? On est en quelle saison? Nous sommes/on est au printemps, en automne, hiver, été... Quel temps fait-il? Il fait beau/froid, Il pleut, Il neige (Jesen, zima, proljeće, ljeto, Koje je godišnje doba? Proljeće je (tj. sada je proljeće), jesen je, zima je, ljeto je... Kakvo je vrijeme?

Lijepo/hladno je (vrijeme), Pada kiša /kiši/, pada snijeg /snježi/)

i tu nema nikakvog problema. Riječ je, dakle, o pojmovima koje učenik bezuvjetno mora znati u okviru ove teme.

Ili, ako se u nastavi matematike obrađuje tema *mjerenje kutova* ključni su pojmovi
kut, vrh, krak, kutni stupanj/minuta/sekunda, mjera (veličina) kuta.

To su, dakle, ključni pojmovi ili ključna znanja koja učenik mora imati da bi mogao znati mjerenje kuta. Analogno, neće biti problem odrediti ključne pojmove u temama iz nastave materinjega jezika, povijesti, geografije, fizike, kemije itd.

Ali, što je ključni pojam u nastavnim područjima *pjevanje, sviranje, dječje glazbeno stvaralaštvo, slušanje glazbe*, odnosno u nastavnim temama kao što su *dvodijelna i trodijelna pjesma, složena trodijelna pjesma, tema s varijacijama, rondo, sonatni oblik* itd.?

Autorice nastavnog programa glazbe za razrednu nastavu (prva tri razreda osnovne škole)² navele su ove „ključne pojmove“ za područje **pjevanja** (u 1. razredu):

brojalica, glazbena igra, dječja pjesma (umjetnička, narodna), solopjevač.

² Konačnu verziju programa glazbene kulture za razrednu nastavu nije izradilo isto povjerenstvo koje je radilo program predmetne nastave, nego ono sastavljeno od učiteljica razredne nastave koje su se u toj stvari pokazale sasvim nekompetentnima.

Dijete bi, dakle, **moralo znati** što je brojalica, što je glazbena igra, što je narodna pjesma, što je umjetnička pjesma!!

A što je sa samim pjesmama? Je li *ključno pitanje* da dijete zna reći što je pjesma ili je to znanje same pjesme?

Za 2. i 3. razred u *Pjevanja* se navode samo po jedan „ključni pojam,“ redom: *ton* (sic!) i *domoljubna pjesma*. Umjesto znanja same pjesme i ovdje se nudi „znanje“ što je domoljubna pjesma. *Ton je*, dakako, u ovom kontekstu obična besmislica koju ne treba komentirati!

Za područje **sviranja** iste su autorice navele ove ključne pojmove:

brojalica, ritam, dobe, nazivi ritamskih udaraljka kojima sviramo.

Pitanje je jednako kao gore: dijete bi, dakle, moralo znati (u 1. razredu osnovne škole!) što su *brojalica, ritam* i *dobe* te *nazive udaraljka*.

A što je sa samim sviranjem? Zar bi ishod sviranja – i to ključni – trebalo biti verbalno „znanje“ gornjih riječi (da ne kažemo pojmova!) ili bi to moralo biti sviranje kao takvo, zapravo sviranje konkretne pjesm(ic)e? Na stranu to što dijete u prvom razredu osnovne škole ni na koji način ne može shvatiti što je ritam za razliku od dobe, sve kad bi to bilo od ikakva značenja za njegovo možebitno sviranje? Jesu li *ključni pojmovi* pri igranju tenisa *reket, loptica, forhand, backhand*, ili je to igra sama? Jesu li ključni pojmovi pri vožnji biciklom *pedale, lanac, upravljač, dva kotača* itd. ili je to vožnja sama? Je li opravdano od djeteta tražiti da zna gornje „*ključne pojmove*,“ a da ne zna (tj. ne može) igrati tenis, odnosno voziti bicikl?

Za područje *Slušanje glazbe* navedeni su ovi *ključni pojmovi*:

skladba, pjevanje (pjevač, zbor), sviranje (pojedina glazbala, orkestar), himna, pojedina glazbala, solist, dirigent, skladatelj pa čak (u 3. razredu) i *oblik skladbe (dvodijelna i trodijelna pjesma, solopjesma strofnog oblika)*

I ovdje se postavlja isto pitanje! Što je sa skladbama koje su se slušale? Ne može se kao ishod slušanja uzeti to da će dijete **znati reći** što je skladba, pjevanje, odnosno, dvodijelna i trodijelna pjesma itd., nego je to **(po)zna(va)nje skladbe** kao zvučće forme. O trivijalnosti s jedne i neprimjerenosti s druge strane, da i ne govorimo! Trivijalnost: treba li djecu učiti što je pjevanje (kad sama pjevaju već od svoje prve godine života), što je sviranje, što pjevač? Neprimjerenost: dvodijelna i trodijelna pjesma neprimjerene su dobi, razredu i predznanju sve da se i mogu smatrati ključnim pojmovima.

Za područje koje su nazvale *Elementi glazbene kreativnosti*, autorice su navele ove „ključne pojmove“

kreativnost, pokret, zvuk.

Ishod stvaralačke djelatnosti trebao bi, prema tomu, biti znanje gornjih riječi!

Ključni pojmovi u uobičajenom, diskurzivno-jezičnom značenju gotovo da ne postoje u glazbi jer je glazba zvučna činjenica koju jezični znakovi ne mogu izravno zastupati. „Ključni pojmovi“ tipična su verbalna kategorija. Kako je u glazbenoj nastavi relevantno upravo **znanje glazbe** (kao zvučne činjenice), a ne (verbalno) **znanje o glazbi**, pod *ključnim pojmom* (kad se već „metodološki“ mora upotrijebiti) treba (dakle) podrazumijevati pjesmu (ili neku drugu skladbu) kao takvu, dakle, njezino zvučanje, a ne, recimo, njen naslov. Primjerice, pri slušanju arije *Kraljice noći* iz Mozartove *Čarobne frule* ključni je pojam **sama ta arija**, tj. njezino zvučanje, a ne, recimo, *arija, opera, Mozart* itd. *Arija, opera, Mozart* jesu, doduše, pojmovi, ali nisu i ne mogu biti ključni jednostavno stoga što su verbalni, a ne glazbeni. Ključni bi se pojmovi u glazbi zapravo morali prikazivati notama ili, još bolje, glazbenim snimkama. U glazbenom znanju opere nije ključni pojam „opera,“ nego zvuk, glazba te opere. Znanje što je opera i mogućnost njezina verbalnog određenja nije znanje opere. Znanje opere jest poznavanje glazbe.

U nastavi glazbe glazba mora biti na prvom mjestu; tu riječ ima pomoćnu ulogu. Riječ je tu neka vrsta verbalnog intermezza pri slušanju glazbe otprilike onakvog kakav bi (intermezzo) glazba mogla biti u nastavi književnosti. Nastavnik koji je, recimo, obradio pjesmu *Auf Flügeln des Gesanges* (*Na*

krilima pjesme) H. Heinea, mogao bi reći učenicima da je pjesmu uglazbio F. Mendelssohn i zatim bi se pjesma poslušala. Glazba bi tu bila samo ilustracija jedne književne činjenice. U verbalnoj nastavi, dakle, glazba može biti neka vrsta intermezza – u nastavi glazbe riječi su samo intermezzo i ni na koji način ne mogu biti ključni pojmovi.

Što se tiče gornjih primjera koje smo kritički razmatrali, s *ključnim pojmovima* stvari stoje ovako:

- za područje pjevanja ključni pojam može biti jedino *pjesma kao takva*;
- za područje slušanja glazbe ključni je pojam konkretna *skladba kao takva*;
- u području sviranja nema ključnih pojmova (ako već, onda: *sviranje kao takvo*, tj. *sviranje kao aktivnost*);
- u području stvaralaštva nema ključnih pojmova.

S problemom biti glazbenoga znanja susretali smo se i pri određivanju nastavnih tema. Iz naravi predmeta i naravi glazbenih znanja proizlazi da nije moguće odrediti nastavne teme u *pjevanju*, *sviranju*, *stvaralaštvu* i *glazbenim igrama*, ali to jest moguće u obradbi *folklorne glazbe*, u obradbi *instrumenata/glasova*, te obradbi vrsta i oblika. To ovdje nećemo objašnjavati jer to, napokon, nije analiza HNOS-a, ali se, ipak, moramo zaustaviti na pitanju određivanja tema pri obradbi oblika i vrsta. Što se tiče vrsta, o tome smo već govorili: opera (opereta, mjuzikl, oratorij, kantata) mogu biti nastavne teme, ali je bitno da učenik **sluša, zna, pamti glazbu**, a ne verbalne podatke.

Poseban je položaj glazbenih oblika u HNOS-u. Oni su postavljeni kao teme: *dvodijelna pjesma*, *rečenica*, *period*, *trodijelna pjesma*, *složena trodijelna pjesma*; *tema s varijacijama*; *rondo*; *sonatni oblik*. U svim je tim primjerima bitno da učenik sluša glazbu. Obradba oblika pritom je takoreći samo privid, didaktički trik da bi se učenika aktivno vodilo kroz slušanje. U nastavnoj temi *sonatni oblik* nije bitan sonatni oblik, nego 1. stavak *Male noćne muzike* W. A. Mozarta, u *temi s varijacijama* nije bitna tema s varijacijama nego 2. stavak Haydnova *Gudačkog kvarteta u C-duru*, op. 76, br. 3, u *rondu* nije bitan rondo, nego arija Figara *Non più andrai farfalone amoroso* iz Mozartova *Figarova pira*...itd. *Sonatni oblik, tema s varijacijama, rondo* itd., samo su, da tako kažemo, kolateralna znanja koja imaju smisla samo ako za njih postoji glazbeno (zvučno) pokriće. Jer, doista, što nekomu može značiti da zna što je to sonatni oblik, tema s varijacijama, rondo itd., ako ne poznaje nijedne skladbe u tom obliku? Stoga bi bilo sasvim pogrešno u tim temama navoditi kao ključne pojmove bilo što što se odnosi na verbalno određenje konkretnog oblika. U nastavnoj temi/jedinici *sonatni oblik* nije ključni pojam *sonatni oblik* nego, recimo, prvi stavak *Male noćne muzike* W. A. Mozarta (ili neki drugi stavak u sonatnom obliku koji nastavnik izabere). Njega treba (po)znat(va)i, a ne (verbalnu) definiciju sonatnoga oblika. Uostalom, to je u nastavnom programu tako i postavljeno.

Tzv. teorijska znanja

U nekomu drugom, opet TV kvizu, ispitanik je morao odgovoriti na pitanje *kako se solmizacijom naziva drugi ton durske ljestvice?* Ispitanik je to, naravno, znao, ali je i to pitanje glazbeno sasvim besmisleno, kao što bi bila besmislena i „teža“ pitanja – recimo *kako solmizacijom glasi* (cijela) *durska ljestvica*, ili *kako glasi D-durska ljestvica abecedom*, ili *kako glasi durski kvintakord na tonu c*, ili *koje predznake ima fis-molska ljestvica* itd., ako su postavljena osobi koja nema intonacijsku i ritamsku vještinu ili, kako to kolokvijalno i nestručno kažemo, osobi koja „ne zna solfeggio.“

Pravi, glazbeno relevantan zadatak morao bi u primjeru *naziva drugog tona durske ljestvice* biti formuliran tako da ispitanik, na neki način, sam izvede taj ton ili da ga odsviranoga/otpjevanoga prepozna. Isto tako, pravo znanje *kako solmizacijom glasi durska ljestvica* nije ono u kojega se ta ljestvica **zna izgovoriti**, nego ono u kojega se ona **može otpjevati** (ili izvedena prepoznati). **Moći otpjevati** znači, pak, imati vještinu, a **znati izgovoriti/imenovati** znači (samo) imati znanje o vještini koje je bez same vještine sasvim beskorisno.

U tu skupinu besmislenih pitanja spadaju i zadaci koji su se donedavno masovno postavljali u tzv. radnim bilježnicama za glazbenu nastavu u osnovnoj školi. Notama bi se, naime, ispisala neka melodija a učenici su ispod nota trebali ispisivati:

- pod a) solmizacijska imena nota,
- pod b) abecedna imena,
- pod c) ritamske slogove.

Zašto je besmislen taj zadatak? Upravo zato što istražuje znanje o vještini a ne vještinu samu – koje, naravno, nema. Kao da od ispitanika tražimo da **opiše trčanje** ali ne provjeravamo njegovo trčanje, kao da tražimo da **opiše vožnju biciklom** a znamo da ga **ne može** voziti jer nema vještinu (ali zna kako se vozi), itd.!

Pravi zadatak može biti postavljen samo ovako:

Ovaj glazbeni primjer:

a) *otpjevaj solmizacijskim slogovima,*

b) *otpjevaj glazbenom abecedom,*

c) *pročitaj ritamskim slogovima (ili, još bolje, izvedi ritam pljeskanjem).*

Jasno, zadatak ne može biti postavljen u pisanom obliku, u tzv. radnoj bilježnici, nego izravno od nastavnika komu će učenik na licu mjesta obaviti traženu radnju.

Učenik koji je u stanju potpisati solmizacijska ili abecedna ili ritamska imena pod tonove pjesme ima, dakle, samo znanje (kakvo-takvo) o vještini – koje, međutim, ne služi ničemu. Besmisleno je ako vještine nema, a trivijalno (jer se podrazumijeva) ako vještine ima.

Kviz i pitanja u kvizu ovdje su, naravno, najmanji problem, ali je i te kako problem kad se na isti, „kvizovski“ način postupa u ozbiljnim situacijama ispitivanja glazbenog znanja. Takva, u biti glazbeno irelevantna i, zašto ne reći, besmislena pitanja, mogu se, naime, naći u testovima za prijam na fakultete (filozofski, npr.), takvim se pitanjima (unatoč pravovremenom, mjerodavnom upozorenju) služio Institut „Ivo Pilar“ u okviru provjere eksperimentalne primjene HNOS-a. Postoji opasnost da se takva pitanja pojave i u okviru državne mature, i da ih većina nastavnika ni ne doživi kao glazbeno irelevantna jer je i njihovo glazbeno znanje prije verbalno nego glazbeno. Štoviše, pojava takvih pitanja u okviru državne mature još će ojačati sadašnju, gotovo posve verbaliziranu nastavu glazbe u gimnaziji, na koju nastavnike navodi zastarjeli nastavni program i – to posebno – preko svake mjere verbalizirani udžbenici jer će (nastavnici) takvom, verbalnom nastavom „pripremati učenike za državnu maturu“ kao što ih neki sada, takvim načinom rada, eto, „pripremaju“ za prijamne ispite na fakultetima.

Glazbena znanja i znanja o glazbi u stručnomu glazbenom obrazovanju

Da profesionalni glazbenici, pogotovo, pak, tzv. obični ljudi više **znaju o glazbi** nego što (po)znaju glazbu samu (osim one koju sviraju na svom instrumentu/pjevanju) ne treba posebice dokazivati. Tomu su stanju krivi oni predmeti u kojima bi se ponajprije morala upoznavati glazba, a ne „činjenice“ o glazbi, a to su, u prvom redu, *glazbena povijest* u glazbenim školama, *glazbena kultura* u osnovnoj školi i *glazbena umjetnost* u gimnaziji.

Problem odnosa znanja glazbe i znanja o glazbi, aktualan je, nažalost, i u drugim nastavnim predmetima u glazbenoj školi, pa će biti najbolje da ga i razmotrimo u okviru pojedinačnih predmeta. Ovdje nije toliko riječ o tomu da se riječ, informacije o glazbi pretpostavljaju samoj glazbi, nego o tome koliko su znanja glazbeno relevantna. Ali, kako se relevantnim glazbenim znanjem može smatrati samo znanje glazbe, to se i ovdje problem svodi na isto, tj. na premalu količinu prave glazbe u korist različitih didaktičkih glazbenih konstrukcija koje su na svoj način također znanja o glazbi.

Solfeggio

Ne ulazeći u metodičke pojedinosti, pa ni u podrobnije objašnjavanje naravi toga predmeta – jer smo to učinili na drugim mjestima (Rojko, 1999) – ponovit ćemo ono što je bitno: *solfeggio* je predmet na komu se stječe *vještina* koja korisniku omogućuje da s razumijevanjem čita notni tekst (glasno, pjevanjem, ili u sebi, s jasnom slušnom predodžbom), odnosno da s razumijevanjem, prepoznajući strukturu, sluša glazbu. Kako je riječ o vještini, njezino se stjecanje zasniva na vježbanju. Vježbanje, pak, napose vlastito pjevanje i pisani diktati, zbiva se, jasno, na glazbenim primjerima, koji mogu biti didaktičke konstrukcije ili, pak, primjeri iz literature. Upravo je tu problem na koji kanimo ukazati. U današnjoj nastavi solfeggia puno je previše didaktičkih – često vrlo slabih i nemuzikalnih – na štetu pravih glazbenih primjera, ulomaka iz djela etabliranih skladatelja.

Mogućnosti primjene prave glazbe u solfeggiu puno su veće nego što se obično misli. Zapravo, sve osim kratkih vježba koje nastavnik improvizira na licu mjesta pri postupcima usmenoga diktata, rada na modulatoru te pri uvođenju novoga intonacijskog i/ili ritamskog problema, a to znači sva *prima vista* pjevanja i svi pisani diktati, mogu se (i morali bi se) izvesti na pravim primjerima iz literature. Što to u praksi nije tako, razloga ima više: prvo, takav rad zahtijeva mnogo veće poznavanje literature samih nastavnika nego što je to danas uglavnom slučaj, i drugo, takav je rad vrlo zahtjevan i ne može se odrađivati rutinski. Mnogo je jednostavnije, lakše, uzeti neki priručnik i iz njega rutinski, po redu, onako kako je to autor poslagaao, uzimati primjere, nego se potruditi izabrati primjer po glazbenoj kvaliteti i po načelu primjerenosti trenutačnom stupnju razvijenosti vještine učenika. Svoju odgovornost za sustavno razvijanje vještine nastavnik prebacuje na autora udžbenika u implicitnom – nažalost, pogrešnom – uvjerenju da su *Solfeggio za prvi razred*, *Solfeggio za drugi razred* ... itd., do *Solfeggia za šesti razred* upravo zbirke primjera za te razrede. A one to nisu niti to mogu biti upravo zato što je riječ o stjecanju vještine. Stoga „udžbenici“ za solfeggio te vrste nisu glazbenopedagoški opravdani jer prividom postupnosti pretvaraju nastavu u rutinu. Nastavi solfeggia potrebne su razredno neutralne zbirke glazbenih primjera iz literature, iz kojih će nastavnik sam birati primjere za konkretne nastavne satove.

Mogućnost upotrebe glazbene literature u solfeggiu to je veća što su razredi viši. U *sofeggiu* na studiju (kojemu u načelu prethodi desetogodišnji solfeggio osnovne i srednje glazbene škole) ne bi smjelo biti ni jednog primjera za pjevanje i za glazbeni diktat, koji nije iz glazbene literature. Nepotrebne su zbirke primjera za solfeggio poput onih koje su se svojevremeno upotrebljavale na solfeggiu na Muzičkoj akademiji u Zagrebu (npr. B. Popović iz Beograda, D. Divjaković iz Novoga Sada, pa i one N. i B. Devčić) kad se jednak intonacijski, ali nerazmjerno bolji glazbeni učinak može postići na pravim, izvornim skladbama. Čemu na solfeggiu propjevavati vježbe i etide iz, mora se priznati vješto i skladateljski darovito napisane, ali ipak didaktičke zbirke N. i B. Devčić, kad se umjesto toga, s istim utroškom energije, ali s mnogo većom glazbenom koristi mogu uzeti pjesme R. Straussa (i pjesme uopće, recimo *Erkönig*), arije iz Bachovih kantata i pasija, operne arije, brojevi iz misa? Čemu kao diktat davati četveroglasne didaktičke konstrukcije kad se umjesto toga može dati Bachov koral, četveroglasni zbor iz, recimo, *Tannhäusera*, *Lohengrina*, kvartet iz *Rigoletta*, ili *Fidelia*, ili Mozartova *Tuba mirum*, itd.

Didaktički primjeri samo su sredstvo, pravi glazbeni primjeri ujedno su i sredstvo i cilj. Na didaktičkim primjerima stječe se samo vještina, na primjerima iz literature stječe se i vještina i (po)zna(va)nje glazbe. Intonacijski obrasci koje korisnik (učenik, student) stječe na pravoj glazbi korisniji su jer im transforni kapacitet sasvim izvjestan, dok je on u didaktičkih primjera arbitraran i neizvjestan. U svemu tome ne valja zaboraviti ni korisnikovu motivaciju, koja je, to je sasvim jasno, u prvom primjeru vrlo velika, u drugome je nema.

Mnogi će nastavnik reći kako se on, eto, služi primjerima iz literature jer za diktat i za pjevanje uzima primjere iz zbirke 555, 333, 222, 999 ili neke slične. To nije to ili, u najmanju ruku, to nije dovoljno. Ne samo da je riječ o kratkim melodijskim ulomcima koji vrlo slabo, ako uopće zastupaju djelo iz kojega su izvađeni, nego je i postupak takav da zapravo ne ide u korist upoznavanja skladbe. Kao materijal za glazbeni diktat svi se oni diktiraju na klaviru čime se, ako nisu izvorno klavirski, i sami pretvaraju u didaktički materijal, a to se događa i ako se samo pjevaju bez naknadne demonstracije (snimke) izvornika. Zapravo, primjerima iz literature trebalo bi se koristiti ovako:

- za glazbeni diktat snimkom u izvornoj a ne u klavirskoj izvedbi (osim povremeno, i osim izvorno klavirske glazbe),
- za pjevanje ponajprije vokalnim primjerima, cjelovitima svakako, po mogućnosti u glazbenom kontekstu (izvorna pratnja, klavirski izvadak), uz naknadno povezivanje s izvornikom (slušanje snimke).

Na glazbenoj literaturi zasnovan nastavni rad isključivi je oblik rada na solfeggiu na Odsjeku za glazbenu kulturu na Muzičkoj akademiji u Zagrebu, pa studenti u tijeku četverogodišnje nastave solfeggia „sofedištički obrade“ i temeljito upoznaju stotinjak cjelovitih glazbenih brojeva: od opernih (npr. *D'amor sull'ali rosee*), oratorijskih (npr. *He shall feed his flock*, *Buss und Reu*) kantatnih (npr. Es ist genug) brojeva (arija, dueta, kvarteta, zborova), preko izvornih klavirskih skladbi (npr. *Preludij u c-molu* F. Chopina), do instrumentalnih stavaka i ulomaka (npr. *Ples balerine* Stravinskoga, *Koncert za rog i orkestar* J. Haydna) i sl.

Harmonija i kontrapunkt

Kao što smo pokušali pokazati na drugim mjestima (Rojko, 1998. i 2000.) nastave harmonije i kontrapunkta zasnivaju se na zastarjelim konceptima generalbasa u jednom i tzv. kontrapunktskih vrsta u drugom slučaju te, u oba, na mnoštvu didaktičkih zadataka. Ni u jednom ni u drugom predmetu praktički nema prave glazbe. Kratki ilustracijski isječci kojima se demonstriraju kontrapunktske i harmonijske norme nisu primjeri na kojima bi se upoznavala glazbena literatura. Način na koji su upotrijebljeni sugerira da tomu nisu ni namijenjeni. Događa se stoga da učenik/student kojega se je u tijeku učenja kontrapunkta uvjeralo da je to što on uči Palestrinin kontrapunkt, ne poznaje ni jedne Palestrinine mise – da ne govorimo o polifonim skladbama ostalih autora!

Jednako je i u nastavi harmonije. Ako je, primjerice, i zamijetio primjer za „miksolijsku septimu“ u dva i pol takta iz Griegova *Koncerta za klavir i orkestar* (Devčić, 1975., 172), tj. ako mu je nastavnik na njega i ukazao, učenik/student ne poznaje koncert (tj. stavak) u cjelini, nego jednostavno registrira samo ilustriranu pojavu. Vjerojatno ni jedan učenik/student harmonije ne upozna Chopinovu *Mazurku*, op. 63, br. 1 (Devčić, ibid. 306) zato što je u harmonijskom priručniku vidio njezina dva takta kao primjer za enharmoniju – nastavnik mu ga ionako nije pokazao u cjelini. Stanje u nastavi harmonije donekle spašava tzv. *analitička harmonija*, predmet koji se po definiciji bavi pravom glazbom. Ali, sva bi se nastava harmonije trebala zasnivati na analizi, pa je takav predmet zapravo suvišan.

U naprednijem stadiju učenja kontrapunkta, tamo gdje predmet prerasta u *polifoniju* pa učenici/studenti sami skladaju motete, madrigale i fuge, pojavljuje se ponešto glazbe – u promjenljivoj količini, ovisno o nastavniku – ali svakako premalo kako za svrhu s kojom se ona daje (ilustracija moteta, fuge, madrigala), tako i za glazbeno obrazovanje (poznavanje glazbene literature) budućeg glazbenika. Učenik/student koji mora pisati motet – zašto danas uopće pisati motet, drugo je pitanje – ne bi to smio činiti ako prije toga nije upoznao desetak moteta Palestrine, Gesualda, Monteverdija itd. i to ne samo radi „demonstracije pojave,“ nego kao dio trajnoga glazbenog znanja. Već smo jednom ukazali na to da je „besmisleno (je) komponirati fugu (motet, madrigal) ako se prije toga nije temeljito analiziralo najmanje 10 Bachovih fuga, ako se ne poznaje *Kyrie eleison (Cum sanctis tuis)* iz Mozartovog *Requiem*a, *Dvostruka fuga* iz 4. st. Beethovenove *Devete*, pokoja fuga Šostakoviča (što više, to bolje), Hindemitha, Bartóka, Stravinskog ili, dakako, neke druge fuge iz prebogate glazbene literature za koje svršeni studenti polifonije obično ne znaju ni da postoje“ (Rojko, 2000, 24). I te bi fuge, kao i spomenuti moteti – i, dakako, sve druge moguće vrste koje se na taj način rabe u nastavi – proanalizirane, naučene i zapamćene trebale postati dijelom trajnoga glazbenog znanja.

Ukratko, kad se zastarjeli koncept učenja *nauka o kontrapunktu* i *nauka o harmoniji* napusti u korist učenja *kontrapunkta* i *harmonije*, a to je moguće učiniti samo ako se napusti metoda generalbasa i kontrapunktskih vrsta, te ako se didaktički zadaci zamijene analizom i upoznavanjem primjera iz literature – što će se kada-tada dogoditi – otvorit će se mogućnost da se i na tim predmetima stječe znanje glazbe, a ne samo znanje o glazbi. Jer, to još nismo istaknuli, nauka o kontrapunktu i nauka o harmoniji nisu znanja glazbe, nego znanja o glazbi i to znanja – na što smo već ukazali (Rojko, 1998., 2000.) – vrlo upitne upotrebljivosti.

Neki su to već davno shvatili. Kako čitamo u brošuri *Juilliard* (vjerojatno najprestižnije glazbene škole na svijetu) američki skladatelj William Schumann (dobitnik Pulitzerove nagrade, četvrti po redu predsjednik *Juilliard School of Music* i njen predsjednik od 1945. do 1962., osnivač *Juilliard String Quarteta*) „stvorio je jedinstveni nastavni program glazbene teorije pod nazivom *Literature and Materials of Music*, koji (program) upotrebljava literaturu zapadne glazbe kao srž programa. Umjesto iz udžbenika, materijali se za glazbenu teoriju deduciraju izravno iz djela u kojima funkcioniraju.“ Kao što je poznato iz glazbene povijesti, veliki skladatelji nisu svoja glazbena znanja stjecali iz harmonijskih i kontrapunktskih udžbenika, nego analizom (prepisivanjem!) skladba svojih uglednih prethodnika.

Na hipotetičko pitanje – *što bi bilo idealno znanje harmonije, odnosno kontrapunkta* – mogli bismo odgovoriti slično onomu kako smo to učinili razmatranju glazbenih vrsta: idealno znanje harmonije/kontrapunkta imao bi netko tko poznaje svu „harmonijsku,“ odnosno „kontrapunktsku“ glazbu, a ne onaj tko zna napamet Devčićevu i Lhotkinu *Harmoniju* ili Lučićev ili Jeppesenov

Kontrapunkt. Kako je nemoguće poznavati svu „harmonijsku“ i/ili svu „kontrapunktsku“ glazbu, znanje bi bilo to bolje što se više takve glazbe poznaje. Napokon, tko je bolji „harmoniçar,“ onaj tko zna napamet odsvirati, analizirati, objasniti zadatak iz Lhotkine *Harmonije* ili onaj tko zna napamet odsvirati, analizirati, objasniti Bachov koral *Es ist genug*? Tko je bolji „kontrapunktiçar,“ onaj tko zna po pravilima iz Lučićeve *Polifone kompozicije* napisati školsku fugu ili onaj tko poznaje, zna analizirati, objasniti (da ne kažemo odsvirati) nekoliko Bachovih fuga, jednu Händelovu, jednu Mozartovu, jednu Beethovenovu (onu iz op.106!), neku Šostakoviča, Hindemitha ...?

J. J. Fux je uostalom, napisao mnoštvo fuga. Pa tko ih sluša? Koga one uopće zanimaju?

Dirigiranje

Zašto u ovom kontekstu spominjemo i taj nastavni predmet? Stoga što ima nastavnika koji misle da je problem dirigiranja u mahanju, pa na tu „djelatnost“ troše sate i sate nastavnoga vremena. Autor ovoga teksta i te kako se dobro sjeća kako su se u vremenu njegova studija, na predmetu obligatnog dirigiranja, tijekom dvaju semestara (60 sati) obradile ukupno četiri (!) zbarske skladbe, ali se nerazmjerno mnogo vremena potrošilo na navodnu „dirigentsku tehniku,“ zapravo, na isprazno mahanje po zraku. Ima nastavnika dirigiranja koji „dirigentske probleme“ rješavaju ispisivanjem na školskoj ploči ritamskih primjera s različitim „dirigentskim problemima“ kao što je ovakav ili onakav (hipotetski) početak, ili završetak skladbe ili, recimo, korona na osminskoj pauzi na drugom dijelu treće dobe, umjesto da intenzivno i ekstenzivno obrađuju glazbenu literaturu. Problem je dirigiranja glazbeni repertoar i interpretacija toga repertoara. Kvaliteta nastave dirigiranja ne mjeri se ljepotom dirigentskih kretnja, nego količinom svladanog glazbenog repertoara. Kretanja koje se kao sheme nude po priručnicima „pravi“ se dirigenti uglavnom ne drže, a to kako će se riješiti neki početak ili završetak ili neko „nezgodno“ mjesto u konkretnoj skladbi ionako ne podliježe generalizaciji, nego je stvar dogovora dirigenta i ansambla na licu mjesta. Znanje dirigiranja nije znanje hoće li treća doba ići prema van ili prema unutra, nego je to (po)zna(va)nje glazbe. Brigom za kretnje stvara se privid razvijanja vještine. Dirigiranje nije vještina, dirigiranje je znanje. Karajan nije bio vješt dirigent – takvu bi kvalifikaciju vjerojatno bio držao uvredljivom – nego glazbeni znalac par excellence.

Nastava instrumenta

Na pitanje – što bi kao sljedeću skladbu mogla zadati jednoj svojoj učenici, profesorica klavira odgovorila je svojoj kolegici otprilike ovako: *pa nek' uzme Chopinovu Polonezu u Ges-duru, na njoj će puno toga naučiti!*

Taj primjer, koji se može promatrati u pozitivnom i u negativnom svjetlu, navodimo stoga što ocrta bit onoga što ovdje želimo raspraviti. Ako se Chopinova *Poloneza* ne uzima radi nje same, nego stoga što se na njoj „može puno toga naučiti,“ to se može smatrati negativnim aspektom gledanja na stvar. Ne uči se (valjda) Chopinova *Poloneza* zato da bi se na njoj naučilo nešto drugo, nego se uči zato da se zna odsvirati upravo ona! Možemo biti dobronamjerniji pa reći da je profesorica zapravo mislila ovako: naučit će Chopinovu *Polonezu*, ali će, uz to, općenito dodatno razviti, usavršiti svoju vještinu sviranja klavira kao takvu, tj. neće to morati raditi na nekoj etidi, tehničkoj vježbi ili ljestvici.

Pri učenju sviranja instrumenta/pjevanja riječ je, kao što smo već istaknuli, o stjecanju vještine, i to vrlo kompleksne, i o stjecanju znanja. Steče se vještina sviranja, recimo, klavira i znanje sviranja (ne nužno napamet) neke određene skladbe.

Vještina se sviranja steče, dakako, sviranjem, a svirati se mogu ljestvice, tzv. tehničke vježbe, etide, dakle, didaktički glazbeni materijal i „prave“ skladbe: sonate, partite, preludiji (i) fuge, balade, valceri, poloneze, mazurke, koncerti, itd. Didaktički se glazbeni materijal ne svira radi njega samoga, on je samo sredstvo za postizanje cilja. Prave skladbe sviraju se, pak, radi njih samih, one su cilj sviranja. Samo se po sebi razumije da su, naučene, pridonijele (općoj) vještini sviranja kao takvoj.

Da bismo bolje razumjeli bit problema, pođimo od osnovnoga, jednostavnog pitanja: zašto se uči svirati/pjevati? Radi vještine sviranja ili radi konkretnoga sviračkog repertoara?

Svatko (pametan) odgovorit će da se sviranje uči zato da bi se nešto „konkretno“ **znalo** odsvirati/otpjevati! To što se želi znati odsvirati sigurno nije ni ljestvica, ni tehnička vježba, ni Czernijeva etida. Učenik/student želi znati svirati ono što može pred nekim odsvirati, ono što može izvesti na nekom koncertu. Nitko još nije održao klavirski recital Czernijevim etidama, durskim i molskim ljestvicama, i Pischininim tehničkim vježbama. Pa ako je tako, zašto se ljestvice, tehničke vježbe, Czernijeve etide uopće sviraju? Zašto ne bismo odmah učili ono što želimo svirati? M. Frischenschlager je tvrdio da je sviranje etida na violini, „gubitak dragocjenog vremena. Učenik bi morao učiti na literaturi – u povezanosti sa sasvim ciljanim tehničkim radom“ (Istvanits, 1985, 117).

Odgovor na to pitanje nikako nije jednostavan, ni jednoznačan. Ni oni što misle da treba svirati ljestvice, vježbe i etide („*etide i skale za ruke male*“), kao ni oni drugi, nemaju znanstveno valjanih dokaza za svoju možebitnu tvrdnju a takve bi dokaze bilo vrlo teško i pribaviti kad znamo koliko cijela stvar ovisi o individualnim sposobnostima. Onomu tko bi tvrdio da su didaktičke vježbe potrebne stoga što su one namjerno skladane, konstruirane tako da se vještina uspostavlja postupno i da se postupno, na sve težem materijalu, razvija i usavršava, nije teško prigovoriti da bi bilo i te kako moguće i „prave“ glazbene komade, što u početku mogu biti i dječje pjesme, poredati tako da se postigne spomenuta postupnost. Onomu tko tvrdi da pjevači moraju pjevati svoje „čuvene“ uzlazno-silazne pentakordne vježbe na jednom vokalu u sve višoj i višoj intonaciji kako bi širili opseg svoga glasa i stjecali čistoću izgovora vokala, može se odgovoriti da se isti učinak može postići postupnim intonacijskim dizanjem neke pjesme.

Ovdje se želi ukazati na dva problema instrumentalne/pjevačke nastave: prvi je didaktički materijal, a drugi *znanje sviranja* za razliku od *vještine sviranja*.

Premda se pojedini nastavnici prilično različito postavljaju prema tom pitanju, neki od njih svakako pretjeruju didaktičkim materijalom implicitno zastupajući tezu da je posao nastave instrumenta stjecanje vještine sviranja instrumenta, a ne stvaranje sviračkog repertoara. Mogli bismo reći da je sviranje didaktičkog materijala stjecanje **znanja o vještini**, a ne sama vještina. Dakle: *znam (mogu) svirati klavir, ali ne znam odsvirati nijednu Beethovenovu sonatu*. U praksi se, nažalost, događa i to da se i prava glazba tretira više kao didaktički materijal nego kao nešto što je samo po sebi vrijedno znati. Zapravo je to obilježje velikog dijela nastave u osnovnoj glazbenoj školi: učenici prosviravaju zadane skladbe, koje se u određenom trenutku napuste prelaskom na druge, slične („*ajde, to ćemo sad pustiti, za sljedeći put pogledaj posebno broj taj i taj*“), a da gotovo ni jedna od njih ne ostane zapamćena. Učenik osnovne glazbene škole zna svirati samo ono što trenutačno uči (vježba). On gotovo u pravilu sasvim zaboravi skladbe koje je svirao prije onih koje svira sada, a kad završi osnovnu glazbenu školu, obično tako temeljito sve zaboravi kao da nikad ništa nije niti učio.

S. Suzuki (Mark, 1978, 138) ustrajavao je na tome da učenik pamti sve što je odsvirao. Jasno, da bi se to postiglo, već odsvirani komadi stalno se obnavljaju. Suzukijevim studentima nije bilo „ispod časti“ svirati *Twinkle, twinkle little star* ni nakon što su odsvirali Bachovu *Ciacconu*. To bi trebalo smatrati normalnim: učenik bi morao zauvijek znati ono što je naučio svirati (osim, dakako, tehničkih vježba, koje su najčešće ionako suvišne) i to tako dobro da praktički bez velike pripreme, bez ponovnog vježbanja, može odsvirati ono što je svirao prije dvije godine. Ne treba misliti da je to nemoguće, riječ je samo o promjeni stajališta pri učenju.

Za nedavnog boravka u Zagrebu, gdje je u školi *Lisinski* držao seminar za nastavnike klavira, sudionice seminara zamolile su Eugena Indjića, poznatog pijanista i klavirskog pedagoga, da im na kraju seminara nešto odsvira. „*Što biste željele,*“ pitao je Indjić i ponovio pitanje kad je vidio da se one čude takvom pitanju, kao, „*kako što bismo željele!? Pa ne možete valjda svirati bilo što, što bismo mi mogle predložiti?*“ Nakon toga jedna je profesorica predložila da to bude ta i ta Chopinova skladba i Indjić je sjeo za klavir i odsvirao je, jasno, ne bilo kako, nego onako kako bi je odsvirao na koncertu. Da je bila predložena neka druga ili treća, Indjić bi odsvirao i njih. Koliko diplomiranih instrumentalista može učiniti isto: jednostavno sjesti za klavir, ili uzeti u ruke instrument i odsvirati „*što želite?*“

Nije svaki učenik/student klavira E. Indjić – reći će netko, na što treba reći da ni Indjić ne bi tako pamti skladbe da ih nije učio radi njih samih i s namjerom da ih zapamti. To što je Indjić pritom svirao napamet, također zaslužuje pedagošku pozornost, ali nije ovdje od presudnog značenja. Izazvao bi gotovo jednako divljenje i da je svirao iz nota, koje bi ionako bile samo memorijski podsjetnik za ono što je sigurno pospremljeno u glavi i u prstima. Mi bismo mogli biti sretni da naš učenik bude u stanju i iz nota odsvirati sve ono što je jednom svirao.

U učenju instrumenta primjećuje se neka vrsta formalizma. Svi uče jednako, po istoj osnovnoj metodologiji, i to tako kao da će svi biti umjetnici solisti. Pojava se najbolje može pokazati na primjeru učenja klavira, jer klavir uče gotovo svi, kao glavni ili kao tzv. obližatni predmet. Bez obzira, dakle, na to je li klavir glavni ili sporedni predmet, on se uči na manje ili više isti način, logikom učenja glavnoga predmeta, na istim tehničkim vježbama, ljestvicama, etidama, invencijama, sonatinama, sonatama itd. Različita je uglavnom samo brzina učenja i u krajnjoj konzekvenci, količina svladanoga „gradiva,“ tj. krajnja granica do koje se došlo. O svrsi učenja kao da nitko ne vodi računa. Student *glazbene kulture* koji je u srednjoj školi bio klavirist, na studiju nastavlja učiti logikom učenja klavira kao glavnoga predmeta. Uostalom, svi studenti koji uče klavir kao obližatni predmet uče ga tom logikom, jasno, svatko na svojoj razini. Sviraju se, dakle, etide, sonat(in)e, „komadi,“ „domaći autori“ itd., premda je više nego jasno da student nikada nigdje neće javno svirati taj repertoar. Ali nije stvar samo u tome. Studenti koji sviraju taj, ponekad vrlo zahtjevni repertoar, često nisu u stanju *ex abrupto* pratiti jednostavno dječje pjevanje u školi.

Opisat ćemo jedan primjer. Na solfeggiu četvrte godine obrađena je kao diktat pjesma F. Schuberta *Erlkönig*. Jedan je student, vrlo vješt klavirist, pristao naučiti (i fizički) vrlo tešku klavirsku pratnju, kako bi se pjesma mogla i otpjevati. On je to učinio priznavši da se dosta namučio, pa, eto, i nije baš naučio sasvim dobro 'jer je morao vježbati svoje normalno klavirsko gradivo.' Zar pratnja Schubertovoj pjesmi nije normalno klavirsko gradivo? Isto se ponovilo pjesmom *Die Forelle*, koja također ima „sasvim pristojno“ tešku klavirsku pratnju. Student se nije usudio prihvatiti sugestiju da zamoli svoga nastavnika klavira da mu te dvije skladbe „prizna“ kao klavirsko gradivo.

Što je tu formalizam? To što se „normalan“ klavirski repertoar u tom primjeru smatra didaktičkim materijalom. Beethovenovu sonatu koju je student tada vježbao neće nikada nigdje svirati, njeno vježbanje ne služi, dakle, znanju nje same, dok bi za pratnju spomenutih pjesama mogao imati prilike – pa čak i u školi. Zašto učenici osnovne škole i/ili gimnazije ne bi naučili *Die Forelle* i *Erlköniga* i otpjevali ih uz izvornu klavirsku pratnju? Ne bi li bilo korisnije da se sviraju stvari koje će studentu trebati u praksi? Događa se tako da se svira formalizirani repertoar, a kad u školi treba odsvirati *Za Elizuu*, ili drugi stavak Beethovenove *Patetične*, ili *Slatko sanjarenje* Čajkovskoga, ili *Divljeg jahača*, *Radosnog seljaka*, itd., to jednostavno ne ide.

Neka je vrsta formalizma i to što je sva nastava svih instrumenata postavljena na solističkom repertoaru, kao da će svi učenici postati svjetske koncertne zvijezde, a unaprijed se zna da to neće biti tako i da mnoge svoje sonate, etide, koncerte itd. nikad nigdje neće svirati, ali će i te kako svirati orkestralni repertoar koji uglavnom ne spada u nastavno „gradivo,“ pa su potrebni posebni predmeti, poput *Studija orkestralnih dionica*, da se i to „gradivo“ svlada. Ako se zna da će netko postati orkestralni violinist, a to je tako u 99 % primjera, mora li se on mučiti Brahmsovim koncertom ili Ciaconom kad ni jedno ni drugo neće odsvirati kako treba? Ne bi li bilo bolje da veoma dobro izvježba uvertire *Carmen*, *Prodana nevjesta* i *Ruslan i Ludmila*? Pogrešno je misliti da će netko tko je odsvirao Brahmsa, samim tim dobro, bez vježbanja, svirati uvertiru *Prodanoj nevjesti*.

Formalizam je, na kraju, i to što studenti klavira također studiraju standardni klavirski repertoar bez obzira na to što će većina njih završiti kao nastavnici u (srednjim) školama ili/i korepetitori. Istovremeno, studenti instrumenata/pjevanja na svojim produkcijama uglavnom nastupaju uz pratnju profesionalnih korepetitora umjesto da ih prate njihovi kolege studenti klavira, kao što je to slučaj posvuda u Europi. Autor ovoga teksta imao je priliku prisustvovati mnogim glazbenopedagoškim manifestacijama (sastancima stručnih udruga, kongresima, savjetovanjima). U takvim prigodama domaćini obično „ukrase“ kongresni program nastupom svojih istaknutih studenata instrumentalista ili pjevača, pogotovo ako se manifestacija održava u prostorima visoke glazbene škole. Kadgod je bila riječ o nastupu solista s klavirom uvijek je pratilac bio student klavira, nikada korepetitor.

Zaključak

U mnogim svojim aspektima, učenje se glazbe otuđilo od svoga predmeta: umjesto glazbe same, uči se o glazbi. To se događa u svim tzv. teorijskim predmetima, ali se vidi i u nastavi instrumenata/pjevanja. Na tu se, svakako lošu praksu, s pravom okomio Schönberg kad je, prije gotovo stotinu godina, napisao ovo: „Keine Kunst ist in ihrer Entwicklung so sehr gehemmt durch die Lehrer wie die Musik (Nijednu umjetnost nisu učitelji tako snažno zakočili u njenu razvoju kao glazbu.)“

Ukazivanjem na to što su prava glazbena znanja a što znanja o glazbi, pri čemu smo u ova druga smjestili i pretjeranu verbalizaciju kakvu susrećemo u (verbalnim) muzikološkim predmetima, ali i sve moguće vježbe, etide, zadatke, „glazbene primjere“ i sličan didaktički materijal u nastavi instrumenata/pjevanja i u tzv. teorijskim glazbenim predmetima, ovdje smo ukazali samo na didaktičku dimenziju problema svjesni činjenice da se ovaj tekst može smatrati tek uvodom u istraživanje toga znanstveno i te kako zanimljivog područja.

Literatura

- Devčić, N. Devčić, N. (1975.) *Harmonija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Istvanits, F. (1985.) *Workshop Violine – technische Arbeit an musikalischer Literatur. Musikerziehung in der Mediengesellschaft. Bericht über den 1. Bundeskongress der Musikerzieher Österreichs 20. – 23. Februar 1985*. Eisenstadt: E. Rötzer Verlag, 117.
- Mark, M. M. (1978.) *Contemporary Music Education*. New York: Schirmer Books. A Division of Macmillan Publishing Co., Inc., 135.-139.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu*. (2006) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Rojko, P. (1998.) *Harmonija kao formalna disciplina*. *Tonovi* (Zagreb), 32, 11-24.
- Rojko, P. (1999.) *Solfeggio kao učenje glazbenog jezika*. *Tonovi* (Zagreb), 33, 14- 31.
- Rojko, P. (2000). *Punctum contra contrapunctum*. *Tonovi* (Zagreb), 35, 5-26.
- Schönberg, A. (1986). *Harmonielehre*. Universal Edition, © 1922.