

Povijest glazbe/glazbena umjetnost u glazbenoj školi i gimnaziji

Pavel Rojko, Zagreb

Izvorni znanstveni članak

Primljeno: 28.08.2001.

Prihvaćeno: 01.09.2001.

UDK 371.3:78 (091)

Sažetak

Povijest glazbe u glazbenoj školi i glazbena umjetnost u gimnaziji koncipirani su danas na striktno dijakronijskom načelu kao (kratka) rekapitulacija povijesti glazbe. U središtu pozornosti dijakronijskog modela jest (povijesno) vrijeme u koje se smještaju pojave, osobe, događaji. Nasuprot tome, sinkronijski model, koji se opširnije elaborira u ovom radu, stavlja u središte interesa glazbu (glazbeno djelo, vrstu, formu) koje promatra sa svih zanimljivih (pa i povijesnih) aspekata.

U radu se pokušava pokazati da bi današnjoj nastavi povijesti glazbe i glazbene umjetnosti više odgovarao sinkronijski model upravo stoga što mu je u središtu interesa glazba (a ne vrijeme) ali i zato jer nastavniku pruža više mogućnosti za kreativnu nastavu i jer svojom prilagodljivošću omogućuje da se raspored sadržaja do određene mjere podredi interesima učenika. Nastava povijesti glazbe/glazbene umjetnosti još je i sad više okrenuta podacima oko glazbe nego glazbi samoj, više je, dakle, okrenuta stjecanju znanja o glazbi nego upoznavanju/shvaćanju/zapamćivanju glazbe same i, iz toga, razvijanju glazbenog ukusa, premda je u posljednje vrijeme, otkad su se uz udžbenike pojavile i snimke glazbenih djela, učinjen znatan napredak u tome pogledu. Sinkronijski model pruža dobar okvir za prevladavanje u praksi postojećeg verbalizma (biografizma, sociologizma, historicizma), premda je taj (verbalizam) više posljedica „stila” rada nastavnika, a to znači: „metode vlastite kože” i nejasnog cilja predmeta nego dijakronijskog modela kao takvog.

1. Uvod

Nastava glazbe u gimnaziji izvodi se - kao što se zna – pod predmetnim imenom *glazbena umjetnost*, a zapravo nije drugo do *povijest glazbe* u doslovnom, hoće se reći u uobičajenom, pa i trivijalnom (dakle, ne i najpoželjnijem) značenju toga pojma.

Kako je svakome (koga to zanima) jasno da *glazbena umjetnost* nije sinonim za *povijest glazbe*, kao što, okrenuto, ni *povijest glazbe* nije sinonim za *glazbenu umjetnost*, logično je postaviti pitanje: zašto se predmet zove *glazbena umjetnost* (= forma) kad je ono što nudi povijest glazbe (=sadržaj), ili, drukčije, zašto se forma ovdje ne podudara sa svojim sadržajem? Jasno je naime, da bi *sadržaju* povijest glazbe odgovarala i *forma* povijest glazbe, kao što je jasno i obratno, da bi postojećoj formi odgovarao (i neki) drugi sadržaj a ne (samo) povijest glazbe.

Je li do prikazane nepodudarnosti došlo zbog toga što formu odnosno sadržaj nisu određivale

iste osobe/komisije, (ili) zbog toga što se predmetu pristupa površno, uskogrudno, bez dublje pedagoške analize, ili zbog toga što se, eto, povijest glazbe uvijek nekako podrazumijeva kao sadržaj, pa forma, bože moj, nije važna, nije važno kako se predmet zove ... Premda u svakoj od tri navedene pretpostavke leži dio odgovora na postavljeno pitanje, najbliža istini je zapravo treća uz korekciju njena drugoga dijela, tj. nije da nije važno ime predmeta, nego se pravo ime – *povijest glazbe* – ne želi upotrijebiti jer u kontekstu općeobrazovne škole ima negativnu konotaciju, „loše zvuči” pa ga – zbog preuskog (ali vrlo određenog) značenja – vjerojatno nitko ne bi prihvatio: ni prosvjetna tijela, ni nastavnici, ni učenici. Stanje je paradoksalno: *povijest glazbe* kao sadržaj može, ali *Povijest glazbe* kao naziv predmeta ne!

Naziv *glazbena umjetnost* „zvuči” mnogo bolje, on je širi, a zapravo je vrlo neodređen jer može pokriti što vas je volja, on je stoga

prihvatljiv, a zapravo se radi o nekoj vrsti fasade iza koje ne stoji ono što ona pokazuje. U svemu tome nema dakako, nikakve loše namjere, ali se ipak daje zaključiti da su kreatori nastavnog plana bili svjesni činjenice da se nastava glazbe u gimnaziji (ili u nekoj drugoj srednjoj, neglazbenoj školi) ne može svesti samo na povijest glazbe – otud *glazbena umjetnost* – ali se na to ipak svela, jer sastavljači programa nešto drugo nisu mogli/htjeli/znali ponuditi. Kratka napomena u preambuli programa (Nastavni program, 1994, 77) kako „tom temeljnom programskom poretku gradiva (kronološkom, op. P. R.) ne treba robovati,” ne mijenja ništa na stvari, jer se eventualna odstupanja mogu odnositi samo na prigodne „umetke” “(obljetnica nekoga istaknutog skladatelja ili posebno pripremanje učenika prije zajedničke nazočnosti nekom koncertu, obrada sadržaja opere, operete ili baleta, koji se upravo izvode u kazalištu)” (ibid., 77).

Uistinu, nije presudno kako se predmet zove, ali je itekako važno kakav mu je sadržaj. Stoga ovaj tekst ne treba shvaćati kao isticanje potrebe da se nastava glazbe u gimnaziji promijeni ime u *povijest glazbe*, nego – upravo obratno – da se predmetu promijeni sadržaj. Promijeniti sadržaj, ne znači nužno postojeći sadržaj zamijeniti nekim drugim, nego može značiti i samo preuređenje, drukčije raspoređivanje, drukčiji pristup postojećem sadržaju.

Sadržaj nastave glazbe u gimnaziji – sadašnji ali i neki drugi mogući – može se, ako ostanemo na receptivnome modelu, što je, uzgred, realno i opravdano, koncipirati na dva načina: prema *dijakronijskom* i prema *sinkronijskom* modelu.

2. Dijakronijski model/sinkronijski model

Dijakronijski model samo je drugo ime za striktno kronološku koncepciju *povijesti glazbe* i današnja je nastava glazbe u gimnaziji koje „**program uglavnom slijedi kronološki tijek razvoja glazbe i njenih stilova**” (ibid., 77) – u nastavnom programu kao i u realizaciji – tipičan primjer takvoga modela. Nastava glazbe zamišljena je kao svojevrsna „šetnja kroz povijest” od prvih poznatih početaka do glazbe našega vremena. Količina sadržaja i logika modela zahtijevaju da se sadržaj kronološki razmjesti po razredima, pa će se tako u 1. razredu gimnazije naći „Razvoj glazbe od njenih početaka do renesanse (tj. do kraja 16. st.),” u drugom će to biti „Barok, galantni stil i bečka klasika

(cijelo 17. i 19. st.),” u trećem „Od romantizma do impresionizma (glazbena umjetnost tijekom 19. stoljeća)” i, napokon, u četvrtom razredu „Razvojni pravci glazbene umjetnosti tijekom 20. stoljeća” (ibid., 77).¹

Model pretendira na to da će učenik nakon završetka četverogodišnjeg² obrazovanja dobiti cjelovitu sliku o glazbi u cijeloj ljudskoj povijesti a to znači da će upoznati pojavne oblike glazbe (glazbene vrste i oblike), znamenite skladatelje, stilska razdoblja i, dakako, ponešto i od same glazbe.

U *sinkronijskom modelu* u prvom je planu glazba i njeni pojavni oblici – uključujući i skladatelje – a ne kronološki povijesni (redo)slijed. Umjesto da se usidruju u povijesno vrijeme – što za neke od njih nužno znači da će se obrađivati nekoliko puta tj. ponovno u svakome razredu – glazbene se pojave (vrste, forme) na stanovit način „vade” iz povijesnoga konteksta i premještaju u sadašnji trenutak, one se sinkroniziraju³ i u tom trenutku obrađuju u cjelini. Pogledajmo to na primjerima!

Nastavna tema *misa* obrađuje se u dijakronijskom modelu nekoliko puta već u 1. razredu: kao *polifona misa* (u vezi s njezinim nastankom kao glazbene vrste), zatim kao misa u okviru *nizozemske polifonije* i, napokon, kao misa u kontekstu vokalne duhovne polifonije (G. P. de Palestrina). U drugom razredu nemoguće je ne spomenuti misu u vezi s J. S. Bachom, ona se, zatim, javlja u okviru „velikih vokalno-instrumentalnih ostvarenja klasike” (Nast. program, 1994, 81), dakle, kod Haydna i Mozarta, u trećem razredu u vezi s Beethovenom, Schubertom, Rossinijem, Brahmsom, Faureom, Puccinijem, Verdijem, u četvrtom razredu barem u vezi s Jančekom, itd. Nastavna tema ili

¹ To što ulasku u kronologiju prethodi nekoliko nastavnih sati namijenjenih upoznavanju i usvajanju glazbenoga vokabulara („Uvod. Razgovor o umjetnosti i glazbi; Glazbeno djelo i njegove sastavnice; Ton i tonalitet; Tempo, mjera, ritam; Melodija i harmonija; Polifonija-homofonija; Boja zvuka i sredstva izvođenja; Ostale sastavnice glazbe” /Nast. program 1994, 78/) ovdje nećemo posebno komentirati jer nije nužno oznaka modela kao takvog nego konkretnoga nastavnog programa u analizu kojega se nećemo upuštati.

² Postoji, dakako, verzija za prirodoslovno-matematičku gimnaziju gdje nastava glazbe traje samo dvije godine. U načelu se radi o istome samo što je sada cjelokupno povijesno gradivo sažeto na dvostruko manje nastavno vrijeme, tj. sadržaj prvog i drugog razreda tu je sadržaj prvoga, a sadržaj trećeg i četvrtog, sada je sadržaj drugog razreda.

³ Sinkronija *grč.* (syn – s, sa + chronos – vrijeme) suvremenost, istovremenost istodobnost, vremenska usklađenost, uspoređenost (Klaić /1966/, 1131)

nastavna jedinica pritom nije nikad bila *misa* nego je to bilo ili razdoblje, ili skladatelj ili glazbeni slog.

U sinkronijskom modelu nastavna je tema *misa* i ona se u tom trenutku obrađuje naprosto kao glazbena vrsta, pri čemu će se, jasno, reći i kad je nastala i kakva je bila, recimo, Palestrinina za razliku od, recimo, Puccinijeve, koji su važni skladatelji, da je rekvijem također *misa*, ukratko, sve ono što mislimo da bi obrazovani neglazbenik morao znati o misi – a da pritom na njegovu slušnome repertoaru ostanu, tj. da zapamti, da zna prepoznati barem dva broja, recimo, *Agnus Dei* iz Puccinijeve *Messa di Gloria*, ili *Libera me Domine* iz *Messa da requiem* G. Faurea, ili *Kyrie Eleison* iz Mozartova, ili *Lacrimosa* iz Mozartova ili Verdijeva *Requiem* ... Na analogan način obradit će se *opera*, *opereta*, *musical*, *koncert*, *simfonija*, *gudački kvartet*, *sonata*, *suita*, tzv. *programna glazba*, *jazz*, *popularna glazba*, itd.

Opera se – da uzmemo još jedan primjer – u dijakronijskom modelu obrađuje devet ili deset puta: u 2. razredu kao „opera ranog baroka” (ibid., 80) (u vezi s njenim nastankom), a zatim i kao „opera u 18. stoljeću” (opera buffa Gluckova reforma, Mozart) (ibid. 81), u 3. kao „opera ranog romantizma” (C. M. v. Weber, M. Glinka, V. Lisinski), kao „daljnji razvoj opere (1)” (Verdi), kao „razvoj opere (2)” (Wagner), pa, zatim kao „razvoj opere (3) – realizam na glazbenoj sceni (Musorgski, Bizet),” pa zatim još jednom kao „razvoj opere (4) – hrvatska opera” (sve ibid., 82). Operu u 3. razredu treba dotaći i u vezi s Čajkovskim, R. Straussom i Debussyjem, a zatim se u 4. razredu ponovno pojavljuje kao „opera u prvoj četvrtini stoljeća (20., op. P. R.)” (ibid., 83), kao „hrvatsko scensko stvaralaštvo” (J. Gotovac, K. Odak) (ibid., 84) i, napokon, kao „opera u drugoj polovici stoljeća” (ibid., –84).

U sinkronijskom modelu sve se nabrojene vremenske točke sinkroniziraju u jedan trenutak – koji može trajati i više nastavnih sati, već prema raspoloživom vremenu – i opera se obrađuje kao vrsta sa svih onih aspekata koji su za nju važni i to u onom intenzitetu i ekstenzitetu za koji mislimo da je potreban obrazovanom neglazbeniku, a to je svakako mnogo manje od deplasirane opširnosti koju nudi sadašnji dijakronijski nastavni program. Umjesto pustog verbaliziranja o operi, njenom nastanku i raz-

voju,⁴ umjesto tih i mnogih drugih, čak i glazbeniku nevažnih verbalnih činjenica, umjesto “razvlačenja” teme po razredima, sinkronijski se model – po prirodi stvari – ograničuje na informacije koje stanu u 15-ak, 20-ak minuta, a preostalo vrijeme posvećuje upoznavanju i zapamćivanju nekoliko učenicima atraktivnih glazbenih primjera – onoliko njih koliko dopušta ukupno raspoloživo vrijeme – što više, to bolje.

2.1. Usporedba: Koji je model bolji?

Kad se govori o dobrim i lošim stranama nekoga nastavnog modela, onda se te dobre i loše strane mogu i moraju promatrati s pozicije nastavnoga programa, s pozicije nastavnika i s pozicije učenika. Pritom se obično iskazuje kao pravilnost da ono što više odgovara sastavljačima programa i nastavnicima, manje odgovara i učenicima i vice versa.

2.1.1. Dijakronijski model

Od dobrih strana dijakronijskog modela korist imaju uglavnom sastavljači programa i nastavnici. U prvom redu taj se model lako sastavlja. Pod pretpostavkom poznavanja povijesti, ili, bolje: historije glazbe (Gligo, 2000, 11), dovoljno je već kanonizirana razdoblja – uključujući glazbene vrste skladatelje i djela – prepisati iz kakve *povijesti glazbe* i pretvoriti ih u nastavne teme, ove (arbitrarno) razmjestiti po razredima (čemu je aktualni nastavni program upravo eklatantnim primjerom) i (opet manje-više arbitrarno) odrediti njihov ekstenzitet i intenzitet s obzirom na zadani (vremenski) okvir.

Dijakronijski je model jednostavan i za nastavnika jer od njega ne traži velikog pripremanja. Ako poznaje sadržaj predmeta i ako je metodički obrazovan – u što ne bi trebalo

⁴ O pitanju „razvoja” opere i uopće, o pitanju „razvoja” glazbenih vrsta, naročito takvog „razvoja” po kome je Wagner valjda daljnji stadij razvoja opere od Verdija, a Bizetova *Carmen* te *Boris Godunov* M. P. Musorgskoga – kao „predstavnici” „realizma na glazbenoj sceni” – još dalji, kao što to naslovima „Daljnji razvoj opere (1),” „Razvoj opere (2),” „Razvoj opere (3),” pa zatim i redosljedom sadržaja sugerira nastavni program (ibid. 82) – premda su *Ukleti Holandez* (1841-42), *Lohengrin* (1843-45), *Tannhäuser* (1843-45) napisani prije *Rigoletta* (1852), *Trubadura* (1853), i *Traviate* (1853), *Tristan i Izolda* (1857-59) i *Majstori pjevači* (1867 prije *Aide* (1871), *Tetralogija* (1874) i *Parsifal* (1877-82) prije *Otella* (1887) i *Falstaffa* (1893), a *Carmen* (1875) i *Boris Godunov* (1872) također prije *Parsifala*, *Otella* i *Falstaffa* – o tom pitanju dakle, nećemo govoriti jer ne spada u temu. Upozoravamo da bi riječ „razvoj” trebalo upotrebljavati s više opreza.

sumnjati jer je završio odgovarajući studij – on će, slijedeći redosljed sadržaja te njegov i intenzitet i ekstenzitet, relativno jednostavno „ispredavati” gradivo onako kako je već zapisano u dobrim knjigama. Velik dio sadržaja već i nastavnik početnik može obraditi gotovo bez pripreme, takoreći *ex abrupto*, a nastavnik s iskustvom tako može obraditi gotovo cijeli sadržaj.

U dobrim stranama dijakronijskog modela mogu dakle uživati samo sastavljači programa i nastavnici i on (taj model) za njih gotovo i nema slabih strana.

Za učenike bi se dobra strana modela trebala očitovati u tome što će na kraju školovanja dobiti cjelovitu, zaokruženu sliku „razvoja” glazbe tijekom povijesti – premda takvo što nije navedeno kao svrha ili cilj predmeta. Dogada li se to, drugo je pitanje, kao što je pitanje i to treba li za uspostavljanje cjelovite i zaokružene slike o glazbi tijekom povijesti, sadržaj biti prezentiran kronološki.

2.1.1.1. Negativne strane dijakronijskog modela

1. Jedna od najslabijih strana dijakronijskog modela jest ta da nije u suglasju s interesima učenika, ne samo stoga što povijest i inače nije osobito omiljen predmet, nego, u prvom redu, stoga što, stručnom logikom predmeta, učenicima nudi glazbu koja je sasvim suprotna njihovim stvarnim, potencijalnim i poželjnim glazbenim interesima, i to osobito na početku učenja, što, opet, može imati negativne motivacijske učinke i na kasnije razrede. Nije, na primjer, neki osobit problem učenika gimnazije motivirati za slušanje glazbe klasike i romantike, nije, štoviše, nerealno očekivati i da mu se ta glazba sviđa, tj. da je doživi i emocionalno a ne samo racionalno, ali ga je teško motivirati za jednako angažirano slušanje *organuma*, *svjetovne i duhovne glazbe srednjega vijeka*, *Palestrinine mise* i sl., glazbe, dakle, koja nema nikakvih izgleda da na učenika djeluje emocionalno jer je sasvim strana senzibilitetu današnjega čovjeka. Nastavi glazbe u općeobrazovnoj školi mora biti stalo da se umjetnička glazba učenicima sviđa – ne stoga što bismo se zalagali za nekakav hedonistički pristup glazbi, nego stoga što je jedan od glavnih zadataka te nastave razvoj glazbenoga ukusa, a taj se ne može razviti samim racionalnim pristupom, bez osobnog emocionalnog angaž-

mana. „Učenje glazbe mora voditi u *ljubav* i potrebu za glazbom” (Rožanković, 2000, 8). Razvijanje glazbenog ukusa obavlja glazba sama ukoliko smo joj dorasli – u prvom redu emocionalno. Slušanje glazbe strane našem senzibilitetu zahtijeva racionalan pristup, „uzimanje u obzir” – a za to je potrebna zrelost koja nedostaje upravo učenicima prvoga razreda. „U poduci razdoblja čija glazba ne ulazi u repertoarne i pedagoške kanone (Grčka, srednji vijek i sl.) treba se, dakle, najvećim dijelom oslanjati na slikovitost i neuobičajenost primjera i pokušati njihovom različitošću pobuditi interes učenika” (Gligo, 2000, 12). Stoga je prvi razred gimnazije upravo najnepovoljnije vrijeme za obradu „razvoja glazbe od njenih početaka do renesanse.” Sasvim je u pravu Gligo kad kaže: „Zato je potrebno razmisliti je li metodički opravdano podučavati povijest glazbe u kronološkom kontinuitetu (Grčka-srednji vijek-renesansa-barok-klasika-romantizam, itd.) s obzirom na to da se repertoarni i pedagoški kanoni formiraju tek iz (kasnoga) baroka, klasike i romantizma. Grčka i srednji vijek a dobrim dijelom i renesansa, za učenike nisu razdoblja koja „pune” ono što bismo mogli nazvati današnjom „glazbenom stvarnošću”... Dakle, današnja „glazbena stvarnost” u stanovitom je protuslovlju s glazbenopovijesnom perspektivom” (ibid. 12)!

2. Drugi nedostatak dijakronijskog modela jest pretjerana opširnost sadržaja. Premda to ne mora biti nedostatak modela kao takvoga, to obično jest slučaj kao što to vrlo dobro pokazuje aktualni nastavni program. Potreba za ovom ili onom dubinom i širinom sadržaja subjektivno se – čak uz postojanje kakvog takvog objektivnog konsenzusa o tome – drukčije procjenjuje s pozicije *povijesti glazbe* a drukčije s pozicije *glazbene umjetnosti*, tj. drukčije s pozicije dijakronijskog a drukčije s pozicije sinkronijskog modela.

3. Treća značajka dijakronijskog modela jest verbalizam, kao posljedica opširnosti iz točke 2. Suočen s mnoštvom (verbalnih) povijesnih „činjenica” koje učenicima treba „ispredavati” učitelj će najprije žrtvovati glazbu. To da učitelji više „predaju”, više govore nego što se sluša glazba, ili, patetičnije: više govore oni nego što dopuštaju glazbi da govori sama, nije iznimka nego pravilo.

Ni taj nedostatak nije nužno nedostatak modela kao takvog, ali mu dijakronijski model više pogoduje od sinkronijskog.

4. Rad po dijakronijskom modelu nije učenicima zanimljiv zbog toga što se – kao što smo već naznačili – povijest i inače ne broji u osobito omiljene predmete, a zatim i stoga što se nastava pretvara u relativno rigidnu shemu koja se ponavlja četiri godine. Doduše, ni to ne mora nužno biti nedostatak modela, ali obično jest jer dijakronijski model pruža manje mogućnosti variranja nastavnoga rada nego i sinkronijski.

2.1.2. Sinkronijski model - prednosti

1. Sinkronijski model omogućuje da se sadržaj prilagodi učenicima jer nastavu možemo započeti temom za koju mislimo da bi učenicima određene dobi mogla najbolje odgovarati.

2. Budući da se uvijek radi o promatranju glazbe s raznih (i povijesnih) aspekata, slušanje glazbe je tako reći po definiciji na prvome mjestu i iz njega proizlazi sve ostalo: svaki razgovor, svako objašnjavanje, svi zaključci. Samo bi metodički krajnje neuk učitelj sinkronijski postavljenu temu *mise* obradio verbalno, bez glazbe ili neadekvatnim tretmanom glazbe.

3. Sinkronijski model pruža nastavniku mnogo više prilike za raznolik, kreativan pristup nastavi. Upadanje u šablonu tu je gotovo nemoguće.

Nema sumnje da sve tri pozitivne strane sinkronijskog modela pozitivno utječu na motivaciju pa možemo već sada ustvrditi da je sinkronijski model nastave učenicima neusporedivo zanimljiviji od dijakronijskoga. T. Rožanković (2000, 8) spominje, na primjer, kako je u „svojoj tridesetogodišnjoj praksi promijenila (...) četiri puta raspored građe” i od ta „četiri rasporeda”, dva u sebi sadrže dosta elemenata sinkronijskog modela. To su „obrada glazbeno-stilskih cjelina” i „upoznavanje glazbe kroz obradu karakterističnih glazbeno-tehničkih (sic!) područja.” Iz konteksta se razaznaje da su učenici vrlo dobro prihvatili te modele. „Realizacija je bila dinamična s obje strane katedre, ali je dio učenika ipak bio pasivan” (ibid. 8).

2.1.3. Nedostaci

Za učenike sinkronijski model nema nedostataka, ali ih - ako su to nedostaci – ima za sastavljače nastavnoga programa i za učitelje.

1. Program je prema ovom modelu teže sastaviti i takvo sastavljanje nužno zahtijeva timski rad. Teme i njihov raspored po razredima

kao i ekstenzitet i intenzitet nužno su stvar konsenzusa. Teško je i zamisliti da bi se itko odvažio sam sastaviti program prema sinkronijskom modelu. U dijakronijskom modelu to je moguće jer je stvaranje nastavnog programa relativno jednostavna transkripcija povijesti glazbe.

2. Rad po ovom modelu teži je i za nastavnika jer od njega zahtijeva temeljitije pripremanje za nastavu. Ipak, taj je rad toliko zanimljiviji i kreativniji da se takav, dodatni trud, isplati.

3. Sinkronijski model u praksi

Premda ga treba shvaćati kao zaokruženu cjelinu koja se proteže na cijelo raspoloživo nastavno vrijeme, sinkronijski model ima zapravo tri dijela koja ćemo opisati u daljnjem tekstu.

3.1. Uvodni dio programa - usvajanje glazbene terminologije

U uvodnom dijelu programa – koji može obuhvaćati i cijeli prvi razred (u četverogodišnjem programu) učenici upoznaju i usvajaju temeljne glazbene pojave kao pretpostavku za kasniji rad na glavnom dijelu programa. Polazeći od slušanja glazbe, učenici spoznaju što je *melodija*, *ritam*, *tempo*, *mjera*, *polifonija*, *homofonija*, *harmonija*, *boja zvuka*, *dvodijelna i trodijelna pjesma*, *glazbena rečenica i glazbeni period*, *fraza*, *motiv*, *složena trodijelna pjesma*, *tema s varijacijama*, *rondo*, *sonatni oblik*, *fuga*, *passacaglia*. Ne radi se, dakako, o usvajanju verbalnih definicija nego o **upoznavanju glazbene pojave** na njoj samoj tzv. ostenzivnim učenjem. Za shvaćanje **melodije**, npr., bit će potrebno predstaviti mnoštvo glazbenih primjera: primitivni napjev australskog domoročana, gregorijanski koral, organum, melodiju Palestrine i recimo C. G. da Venose, J. S. Bacha, Vivaldija, Mozarta, Beethovena, Schuberta, Schumann, Chopina, Brahmsa, Dvořáka, Čajkovskog, Wagnera, Verdija, Puccinija, Mahlera, Debussyja, Prokofjeva, Rahmanjinova, Stravinskog, R. Straussa, Ravela, Bartóka, Berga, Schönberga, Maleca, Ligetija, D. Ellingtona, L. Armstronga, Beatles ... – što više moguće od navedenoga (i nenavedenoga), već prema raspoloživom vremenu. *Melodija* se na taj način može učiti i nekoliko sati, čime otpada eventualni prigovor kako za upoznavanje temeljnih glazbenih pojava

nije potrebna cijela nastavna godina. Znanje stečeno o melodiji na glazbenim primjerima bit će pravo znanje kome ne treba verbalna potpora u obliku „čuvekih“ definicija kakve se pišu po tzv. „teorijama glazbe,“ da je melodija „usklađen niz tonova različitih po visini i trajanju koji su poredani u smislenu cjelinu“ (Prek, 1973, 61). Od svega najbitnije jest to da će učenici u procesu takvog učenja glazbe odslušati mnoštvo glazbenih primjera od kojih ćemo se za neke metodički potruditi i da ih zapamte i zadrže na svom „slušnom repertoaru.“

Nije potrebno posebno naglašavati da je već i to, uvodno upoznavanje melodije, izvedeno na sinkronijskom načelu i da će to tako biti i kod svih ostalih glazbenih pojava.

U vezi s uvodnim dijelom programa treba reći da ovdje ne pretendiramo na originalnost. Uvodni dio sa sličnim namjerama ima i aktualni dijakronijski nastavni program (Program, 77/78), a sličnim je uvodnim dijelom bio opremljen također dijakronijski nastavni program *Muzika u Osnovama nastavnog plana i programa za srednjoškolsko obrazovanje u SR Hrvatskoj* (1974, 63/64) autorice Koraljke Kos.

3.2. Glavni dio programa – upoznavanje (svih mogućih) pojavnih oblika glazbe

U ovom najopsežnijem dijelu programa jednostavno se upozna glazba, najčešće ali ne isključivo, obradom glazbenih vrsta. Nastavne teme bit će pritom (ovdje proizvoljnim redoslijedom): sonata, koncert, gudački kvartet, simfonija, serenada, divertimento, opera, opereta, musical, simfonijska pjesma, klavirska minijatura, suita, oratorij, kantata, passacaglia, fuga, misa, solopjesma, tzv. programna glazba, simfonijski orkestar, jazz, ali i W. A. Mozart, L. v. Beethoven, F. Chopin, C. Debussy...

Pogledajmo na nekim primjerima kako bi izgledala nastava prema sinkronijskom modelu!

Primjer 1 – *Koncert*

Poći ćemo od najnepovoljnije mogućnosti tj. od toga da nam za temu stoji na raspolaganju samo jedan nastavni sat. Svaka druga mogućnost je, jasno, povoljnija jer nije teško dodati, naravno ne verbalne informacije, nego glazbu.

Prvi korak u pripremanju za nastavnu jedinicu jest odgovor na sljedeća dva pitanja:

1. Što učenik gimnazije tj. obrazovani neglazbenik mora znati o koncertu, i

2. Koji su glazbeni primjeri najprikladniji za tu nastavnu jedinicu

Ad 1. Učenik gimnazije morao bi o koncertu saznati sljedeće:

Verbalno

- Značenje riječi: - glazbena priredba; glazbena vrsta; što je koncert kao glazbena vrsta; za koja glazbala; broj stavaka; najvažniji koncerti/skladatelji

Glazbeno

Naučiti, zapamtiti, zadržati na slušnom repertoaru 2-3 stavka iz nekih popularnih koncerata (Npr. P. I. Čajkovski: *Koncert za klavir i orkestar br. 1 op. 23, b-mol*, 1. stavak; W. A. Mozart: *Koncert za klavir i orkestar u C-duru br. 21* (KV 467), 2. st. Andante; J. Haydn: *Koncert za trubu i orkestar u Es-duru*, 1. stavak; J. S. Bach: *Koncert za klavir i orkestar br. 5 u f-molu* (BWV 1056), 2. st.: Largo;

F. Mendelssohn: *Koncert za violinu i orkestar u e-molu*, op. 64, 2. st.; N. Paganini: *Koncert za violinu i orkestar u h-molu*, op. 7, br. 2 („La campanella”), 3. st.: Rondo; S. Rahmanjinov: *Koncert za klavir i orkestar br. 2, op. 18 u c-molu*, 1. st.: Moderato)

Ad 2. Glazbeni primjeri

Već prema raspoloživom vremenu izabrat će se dva ili tri glazbena primjera. Ako je jedan nastavni sat, to će biti 1. stavak klavirskog koncerta Čajkovskog, 1. stavak Haydnova koncerta za trubu i, za rezervu, 2. stavak violinskoga koncerta F. Mendelssohna.

Pri odabiru primjera za slušanje glazbe treba polaziti od toga da je bolje aktivno, angažirano odslušati (doživjeti, shvatiti, zavoljeti) dva do tri cijela stavka, nego velikim brojem primjera ilustrirati svaku verbalnu informaciju. Bolje je, dakle, „umjetničko“ od ilustracijskog slušanja. Bolje je da učenik čuje, zapamti, usvoji, prihvati (barem) 1. stavak Čajkovskog i 1. stavak Haydna, nego da desetak kratkih odlomaka proleti kraj njegovih ušiju ne ostavivši za sobom nikakva učinka. Ilustracijsko slušanje ovdje nema nikakva smisla ne samo stoga što za sobom ne ostavlja nikakva bitnog traga, nego stoga što većinu informacija koje o koncertu dajemo, ne treba ilustrirati. Nije potrebno, na primjer, činjenicu da su 1. i 3. stavci obično brži a srednji polagan glazbeno ilustrirati tako što ćemo za svaki stavak učenicima podastirati odgovarajući kratak odlomak. Isto tako, ako učenicima kažemo da ima koncerata za klavir, za trubu, za violinu, za flautu, za saksofon itd. nije potrebno da svaki taj poseban slučaj “dokazujemo”

posebnim kratkim odlomkom (za duže odlomke ne bismo ni u najoptimalnijoj satnici imali vremena). Ili, da malo pretjeramo, informaciju da je recimo C. M. v. Weber važan kao skladatelj koncerata za klarinet ne moramo nužno glazbeno dokazivati, itd. Drugim riječima, potruditi ćemo se, poduzet ćemo sve potrebne metodičke korake da bi učenici aktivno odslušali (shvatili, doživjeli, zapamtili) dva-tri vrijedna glazbena broja, a sve će se verbalne informacije razgovorom izvući iz njih ili će se dati izlaganjem i/liradom na tekstu.

Skica nastavnoga sata

➤ **Slušanje** 1. stavka koncerta Čajkovskog sa zadatkom učenicima da pažljivo prate glazbu kako bi ustanovili koji se instrumenti javljaju i u kakvom odnosu.

➤ Nakon završetka prve teme snimak se zaustavlja. Razgovorom se zaključuje da je upravo odslušana melodija upotrijebljena u jednoj njima poznatoj zabavnoj pjesmi. Ova povoljna okolnost služi za nastavak slušanja s napomenom da se osim ove melodije/teme, javljaju još dvije koje ćemo sada nastojati zapaziti. Pratićemo i dalje odnos pojedinih instrumenata. Stavak se sluša do kraja ekspozicije (jer je cijeli predug, traje 20-ak minuta).

➤ Razgovorom se ustanovljuje što se čulo: orkestar + klavir u glavnoj ulozi.

➤ Informacija o odslušanom djelu – na školsku ploču (potpuna, onako kako smo već naveli).

➤ Razgovor: određenje pojma, odnos solističkoga glazbala i orkestra, broj stavaka.

➤ **Slušanje** 1. stavka koncerta za trubu i orkestar J. Haydna – na način obrade sonatnog oblika⁵; opažanje odnosa solističkoga glazbala i orkestra.

➤ Informacija (cjelovita) o odslušanom djelu – na školsku ploču.

➤ Razgovor: koncert za trubu i orkestar.

➤ Ponovno **slušanje** istog stavka. Zadatak: provjera sheme sonatnog oblika, opažanje odnosa solističkoga instrumenta i orkestra.

➤ Razgovor: koncerti se pišu praktično za sve instrumente; nabrojiti najpoznatije:

Klavir: Bach, Mozart, Beethoven, Schumann, Chopin, Grieg, Liszt, Brahms, Čajkovski, Rahmanjinov, Prokofjev, Bartók

Violina: Vivaldi, Mozart, Beethoven, Mendelssohn, Brahms, Bruch, Paganini, Čajkovski, Sibelius, Berg.

Violončelo: Boccherini, Haydn, Schumann, Dvořák, Hačaturjan.

Truba: Haydn, Vivaldi, Jolivet.

Rog: Mozart, R. Strauss.

Klarinet: Mozart, Weber.

Flauta: Vivaldi, Mozart.

Oboa: Vivaldi, ...

i dr.

Učenik je, dakle, dobio informacije o koncertu koje bi jedan obrazovani neglazbenik morao znati – uključujući dva koncertna stavka koji su također dio toga znanja. Sve ostale pojedinosti koje se učenicima gimnazije obično serviraju: kad je koncert nastao, što mu je prethodilo, kakva je razlika između baroknoga, klasičnoga i romantičnoga koncerta, i sl. – za gimnazijalca nisu bitne pogotovo u svjetlu činjenice da od **glazbe** poznaje tek neznatno mali dio. Ima li mogućnosti da se ova nastavna tema proširi na više sati, to vrijeme ne treba nipošto ispunjavati verbalnim podacima nego glazbenim primjerima.

Primjer 2 – *Gudački kvartet*

1. Što učenik gimnazije mora znati o gudačkom kvartetu?

Verbalno

Što je gudački kvartet (kao vrsta skladbe ili kao ansambl), broj stavaka, najvažniji skladatelji

Glazbeno

Naučiti, zapamtiti, zadržati na slušnom repertoaru 2-3 stavka iz nekih gudačkih kvarteta.

2. Glazbeni primjeri

Za obradu ove nastavne teme (ili jedinice) uzet će se dva glazbena primjera, i to:

a) J. Haydn: *Gudački kvartet u C-duru, op. 76, br. 3* Hob.III: 77 („Kaiserquartet”) 2. stavak: Poco adagio. Cantabile

b) A. Dvořák: *Gudački kvartet u F-duru, br. 12, op. 96* („Američki”), 4. stavak: Finale. Vivace ma non troppo.

Kao i u prethodnom primjeru i ovdje ćemo se ograničiti na dva stavka koji će se odslušati u cjelini. Slušanje ni ovdje neće biti u službi ilustriranja nego u službi opažanja, shvaćanja, prihvaćanja, zapamćivanja glazbenog djela.

⁵ Postupak obrade sonatnog oblika ovdje nećemo opisivati. Podrazumijevamo da se to zna.

Skica sata

➤ **Slušanje** prvog primjera (J. Haydn) na način obrade *teme s varijacijama*⁶.

➤ Nakon što je ustanovljen oblik – *tema s varijacijama* – slijedi neka vrsta obrata: mi ne govorimo o temi s varijacijama nego o kvartetu (nakon što su učenici prepoznali ansambl).

➤ Razgovor: što je gudački kvartet.

➤ Informacija o slušanom djelu – potpuna kao što je navedeno gore.

➤ **Slušanje** 2. glazbenog primjera (Dvořák) – sa zadatkom da se na licu mjesta, u toku izvedbe prate dijelovi, odsjeci skladbe i uloga pojedinih instrumenata.

➤ Informacija o slušanom djelu – na ploču.

➤ Razgovor o odslušanome: o glazbenom karakteru, o dijelovima, o ulozi pojedinih instrumenata, zašto se zove „američki”.

➤ Informacija o najznačajnijim skladateljima kvarteta: Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert, Brahms, Dvořák, Bartók, Šostakovič.

➤ Ponovno **slušanje** iste skladbe (Dvořák).

➤ **Slušanje** (ilustrativno) kratkog odlomka iz kakvoga modernijega kvarteta (Bartók, Schönberg, Hindemith, Šostakovič...) kao ilustracija činjenice da je gudački kvartet omiljena vrsta kojoj su rado pribjegavali i suvremeni skladatelji (Ne ilustrira se, jasno, ta konstatacija, nego *zvuk* tako moderno pisanog djela).

Kao i u slučaju *koncerta*, i ovdje su učenici dobili bitne informacije o gudačkom kvartetu i aktivno odslušali (shvatili, doživjeli, prihvatili) dva reprezentativna stavka kao sastavni dio znanja o kvartetu. Ne treba ni spominjati – to proizlazi iz rečenoga – da je u središtu pozornosti opisane nastave **slušanje glazbe** iz koje (glazbe) učenici izvode sve zaključke koji se mogu izvesti. Od ukupnog nastavnog vremena, tri četvrtine treba da budu sama glazba, a samo jedna – izlaganje, razgovor, rad na tekstu.

Primjer 3 – *Misa*

Što učenik gimnazije mora znati o misi?

Verbalno

Da je riječ o „pravoj” misi kakva se služi u crkvi, koja se tako reći oduvijek komponirala; da misa ima stalne dijelove, tzv. Ordinarij (Kyrie Eleison, Gloria, Credo, Sanctus, Benedictus, Agnus Dei) – i ti se dijelovi uglavnom

uglazbljuju – ali i promjenjive dijelove, (tzv. Proprium) koji se stalnima pridodaju ili se uvode umjesto stalnih u posebnim prilikama, npr. u misi za mrtve *Rekvijemu*; da je prva skladana misa poznatog autora ona Guillaumea de Machaulta; da je mnogo misa napisano od 14. do 16. stoljeća; da su do 1600. g. mise samo vokalne, a nakon toga vokalno-instrumentalne; da su najpoznatiji skladatelji misa: Josquin de Pres, G. P. da Palestrina, J. S. Bach, J. Haydn, W. A. Mozart, L. v. Beethoven, F. Schubert, G. Rossini, G. Puccini, A. Bruckner, F. Poulenc, B. Papandopulo, L. Janaček; da su najpoznatije mise za mrtve (Requiem) skladali Mozart, Verdi, Brahms, G. Faure.

Glazbeno

Upoznati dva-tri stavka iz nekih poznatih misa, recimo, *Agnus Dei* i *Gloriu* iz *Messa di Gloria* G. Puccinija, *Crucifixus (Credo)* iz mise u h-molu (BWV 232) J. S. Bacha, *Gratias agimus tibi* iz *Missae solemnis* (op. 123) L. v. Beethovena, *Introit*, i/li *Evangelium et Credo* i/li *Ofertorium*, i/li *Agnus Dei*, i/li *Finale* iz Njemačke mise (Deutsche Messe) (D. 872) F. Schuberta, i/li *Kyrie Eleison* iz *Requiem* W. A. Mozarta, i/li *Lacrimosa* iz Mozartova i/li Verdijeva *Requiem*, i/li *Libera me Domine* iz *Messa da requiem* (op. 48) G. Faurea ...

Skica sata

➤ **Slušanje** prvog primjera: G. Puccini: *Gloria* iz *Messa di Gloria* (početnih oko 4.30 min. – do *Gratias agimus tibi* uz zadatak da se sluša tekst kako bi se pogodilo o kakvoj je skladbi riječ.

➤ Čitanje teksta *Glorie* na latinskom jeziku i prijevod.

➤ Ponovno **slušanje** uz pažljivo praćenje teksta.

➤ Razgovor o misi kao crkvenom obredu: ordinarijum, proprijum, dijelovi mise.

➤ **Slušanje** drugog primjera: *Agnus Dei* iz iste Puccinijeve mise – prije toga pročitati tekst i pratiti ga u toku slušanja.

➤ Razgovor o odslušanome.

➤ Informacije: prva skladana misa; vokalne mise (Palestrina); ostale čuvene mise (J. S. Bach, J. Haydn, W. A. Mozart, L. v. Beethoven, F. Schubert, G. Rossini, G. Puccini, F. Poulenc, L. Janaček, B. Papandopulo); rekvijem je također misa.

⁶ Vidi bilješku br. 5!

➤ **Slušanje** primjera za rekvijem: G. Faure: *Libera me Domine*. Prije slušanja pročitati tekst.

➤ Razgovor o odslušanome.

➤ Dijelovi rekvijema: Introitus (Requiem), Dies irae (u kojem se gotovo svaka strofa može smatrati novim (pod)dijelom: Tuba mirum, Liber scriptus, Quid sum miser, Rex tremendae, Recordare, Ingemisco, Confutatis, Lacrimosa), Offertorij, Sanctus, Agnus Dei, Lux aeterna, Libera me Domine (Dijelovi su ponešto različiti od skladatelja do skladatelja. Usporediti npr. dispozicije Mozarta, Verdija i Faurea.

➤ **Slušanje:** *Kyrie Eleison* iz *Requiem* W. A. Mozarta. Prije toga pročitati tekst i odsvirati obje teme. Slušati na način obrade fuge. Zadatak: izbrojiti koliko se puta javljaju teme! (Dovoljno je jedno slušanje – jer je skladba poznata iz prijašnjih razreda kad se obrađivala fuga).

Bit će, naravno, bolje ako se tema *mise* može protegnuti na dva ili čak i više nastavnih sati, što znači da će se rekvijem „odvojiti” od „obične” mise ali, što je još važnije, da se u igru mogu uvesti još neki od navedenih glazbenih primjera uključujući i **ilustrativno** slušanje stavka *Kyrie Eleison* iz *Mise Pape Marcelli* Palestrine i jednog (po volji stavka) iz kakve modernije mise, recimo Poulenca (misa u G-duru) *Hrvatske mise* B. Papandopula, „kako to zvuči” i kao neka vrsta potvrde činjenice da je misa također omiljena vrsta koju su rado skladali i suvremeni skladatelji.

Primjer 4 – Simfonija

Što učenik mora znati o simfoniji?

Verbalno

Što je simfonija; dispozicija stavaka i njihov broj; veličina orkestra; glas u simfoniji; glavni predstavnici.

Glazbeno

Upoznati dva do tri cijela simfonijska stavka: L. v. Beethoven: *Simfonija u c-molu*, br. 5, op. 67, 1. stavak: Allegro con brio, i/li W. A. Mozart: *Simfonija u g-molu*, br. 40, K. 550 1. stavak: Molto allegro, i/li S. Prokofjev: *1. simfonija u D-duru*, op. 25 („Klasična”) 3. stavak: Gavota, i/li J. Haydn: *Simfonija u D-duru*, br. 104 („Londonska”), 4. stavak: Allegro spiritoso i/li *Simfonija u D-duru* br. 101 („Die Uhr”), 2. stavak: Andante, i/li A. Dvořák: *Simfonija u e-molu*, br. 9, op. 95, 1. stavak: Adagio. Allegro

molto, i/li 2. stavak: Largo, i/li B. Britten: *Simple Symphony (Jednostavna simfonija)*, 2. stavak: Playful Pizzicato, i/li L. v. Beethoven: 7. *simfonija u A-duru*, op. 92, 2. stavak: Allegretto, i/li 9. *simfonija u d-molu*, op. 125, 4. stavak: Presto (samo dio stavka: npr. nastup basa: *O Freunde, nicht diese Töne* i solistički i sljedeći zbarski nastupi (varirane) glavne teme, do početka odlomka u kome nastupa tenor s *Froh, froh, wie deine Sonnen fliegen ...*, i/li dvostruka (zbarska) fuga), i/li F. Schubert: 8. *simfonija u h-molu*, 1. stavak: Allegro moderato.

Skica nastavnog sata

➤ **Slušanje:** L. v. Beethoven: 5. *simfonija u c-molu*, op. 67, 1. stavak: Allegro con brio – na način obrade sonatnog oblika!

➤ Nakon što je konstatiran sonatni oblik, informacija o slušanom djelu – na školsku ploču (sa svim podacima kao ovdje).

➤ Obrat: „mi danas ne govorimo o sonatnom obliku nego o simfoniji.”

➤ Razgovor o odslušanome: koji su se instrumenti čula; kakav je orkestar.

➤ **Slušanje:** W. A. Mozart: *Simfonija u g-molu*, br. 40. KV 550, 1. stavak Molto allegro – također na način obrade sonatnog oblika.

➤ Razgovor: instrumenti, veličina orkestra.

➤ Informacija o slušanom djelu – potpuna kao gore!

➤ **Slušanje:** L.v. Beethoven: 9. *simfonija u d-molu*, op. 125, 4. stavak: Presto (odlomak koji smo gore označili)

➤ Razgovor o odslušanome: glas u simfoniji

➤ Glavni predstavnici: Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert, Schumann, Dvořák, Brahms, Bruckner, H. Berlioz, C. Franck, Mahler, Prokofjev, Šostakovič.

Kao i u svim dosadašnjim primjerima, mogli smo i obradi simfonije pristupiti i tako da upotrijebimo veći broj glazbenih primjera pa da svaku „sitnicu” glazbeno ilustriramo. Da, na primjer, odslušamo kratke odlomke 1., 2, 3. i 4. stavka kao „demonstracije” – čega? „Prvosti,” „drugosti,” „trećosti” i „četvrtosti” stavaka? Kao što smo već istakli, umjesto takvog, ilustracijskog slušanja kojim bismo „ilustrirali” nešto što, ili ne treba ilustrirati jer je banalno (Ne treba, npr. glazbom „dokazivati” da je 1. stavak (obično) brz, a 2. (obično) polagan), ili pak je, ako ilustracija bude glazbeno opravdana, za učenike stručno prekomplikirano (recimo, razlika

u tretiranju puhačkih glazbala, ili u formi pojedinih stavaka u klasičnoj i romantičnoj simfoniji). Umjesto toga, neka učenici aktivno odslušaju, shvate, zapamte, usvoje, zavole dva ili tri simfonijska stavka a sve ostalo obradit će se razgovorom, radom na tekstu izlaganjem (tim redom, što se prioriteta tiče!).

Analogno opisanim primjerima obradit će se sve ostale teme. Pa i one kod kojih neće biti elemenata sinkroničnosti (Npr. obrada nekog skladatelja), obradit će se po istom načelu: aktivno, angažirano odslušati, shvatiti, zapamtiti, prihvatiti 2-3 reprezentativna glazbena broja u cjelini, a verbalni dio svesti na najmanju moguću mjeru, tj. na najnužnije informacije. Treba imati na umu da se o misi, o koncertu, o gudačkom kvartetu, o simfoniji, o Beethovenu, itd. najbolje uči tako da se sluša odgovarajuća glazba. „Znanje” da je misa to i to, da je nastala tada i tada, da ima te i te dijelove, da su je skladali ti i ti skladatelji (i još mnoštvo drugih mogućih informacija) nema nikakvu vrijednost ako nema pokrića u poznavanju barem jednoga glazbenog broja. Netko tko ne poznaje ni jedne skladbe L.v. Beethovena, tko, prema tome, nema nikakva afiniteta za Beethovenovu glazbu, nema nikakva razloga da „zna sve o Beethovenu” (gdje je rođen, kako se školovao, kako je živio, što je sve skladao ...) Čovjek koji to sve zna a ne zna nijedne skladbe, ne zna zapravo ništa o Beethovenu. Takvo znanje daje privid učenosti a zapravo je sasvim beskorisno.

3.3. Završni dio programa – kronološki pregled povijesti glazbe

U predmetu koji se zove *glazbena umjetnost* red je da se daje i pregled povijesti glazbe. Tome je namijenjen završni dio programa i on pokriva kratko razdoblje, najviše jedno, i to svakako posljednje polugodište (4. razreda). Tu se radi o jednoj relativno kratkoj „šetnji kroz povijest” za koju učenici sada imaju solidno pokriće u velikom broju upoznatih glazbenih djela i bitnih podataka. U tom kronološkom sređivanju (u)poznatih glazbenih sadržaja učenici će moći biti aktivni jer će se najveći dio rada odvijati u obliku razgovora.

Završnom dijelu programa može se dodijeliti i manje vremena od cijelog jednog polugodišta.

Tada će se šetnja kroz povijest svesti na „verbalno sređivanje” podataka, dok bi u nešto dužoj varijanti bilo moguće ponovno slušati (i obnoviti sjećanje na) neka djela koja su se slušala ranije. O korisnosti takvog postupka ne treba ni govoriti, premda ni kraća, verbalna varijanta nije glazbenopedagoški pogrešna jer se oslanja na glazbena znanja i iskustva stečena u prethodnih sedam polugodišta.

Opravdano je u svakom slučaju da povijesni pregled uslijedi nakon opisanog rada u prvom i dugom dijelu programa. Obratan redoslijed, kakav recimo predlaže T. Rožanković za povijest glazbe u glazbenoj školi, prema kojem bi se u prve dvije godine učenja obradio „povijesni razvoj glazbe,” a u sljedeća bi se dva razreda to znanje proširilo „važnijim podacima iz glazbene povijesti i biografija najistaknutijih skladatelja te teorijskim i stilskim analizama vrjednijih djela ...” (Rožanković, 2000, 9) ne bi glazbenopedagoški bio opravdan jer bi vodio u još veći verbalizam od već postojećega.

4. Koji model izabrati?

Za autora ovog teksta nema nikakve dvojbe da je **sinkronijski model nastave glazbene umjetnosti u gimnaziji bolji, moderniji i zanimljiviji** od postojećeg, dijakronijskog modela, pa i zbog banalne činjenice da on odgovara nazivu predmeta što kod ovog drugog – kako smo vidjeli na početku – nije slučaj. Kako je dijakronijski model samo derivat verbalizirane povijesti glazbe u glazbenoj školi, jasno je da se prethodna konstatacija odnosi i na ovu posljednju: **sinkronijski model bolji je za nastavu povijesti glazbe i na glazbenoj školi**. Na eventualni, zamišljeni (jedini mogući?) prigovor kakvog uvjerenog zagovornika dijakronijskog modela da u sinkronijskom modelu učenici neće dobiti tako jasan, sređen pogled na povijest glazbe kao što se to događa u dijakronijskom, odgovorit ćemo sljedeće: upravo suprotno! Tek će ovdje učenici steći pravi uvid u **glazbenu** povijest. Pogrešno je uvjerenje da će učenici steći takav, cjelovit uvid zato što su „učili po redu.” Za stjecanje cjelovita uvida ne mora nastava imitirati historiju. Kronologijsko sređivanje može se provesti naknadno, misaonom reorganizacijom poznatoga sadržaja, i to utoliko uspješnije što za takav misaoni rad postoji bolje pokriće u glazbenim činjenicama, a to upravo jest ono što pruža sinkronijski model.

5. Metodičke napomene uz nastavu povijesti glazbe

5.1. Cilj i zadaci predmeta⁷

Formulacije cilja (obično jednoga) i zadataka (više njih), navode se u nastavnim programima i njihov su sastavni dio. Cilj i zadaci najprije služe određenju predmeta i kreiranju njegova sadržaja, a zatim, zapisani u programu, oni "opravdavaju", program služeći nastavniku kao temeljni putokaz u radu. Bez jasnog cilja i isto tako jasnih zadataka ne može biti riječi o ozbiljnom nastavnom radu. Cilj i zadaci pišu se, dakle, najprije za one koji će pisati nastavni program (jedno i drugo najčešće rade iste osobe/komisije), a zatim za nastavnike. Stoga, cilj i zadaci treba da budu jasni, koncizni i operativni. U našim nastavnim programima glazbe u osnovnim školama oni gotovo nikada nisu udovoljavali tim zahtjevima. Obično su bili preopširni, ponekad ideologizirani i gotovo uvijek neoperativni – kao da i nisu pisani sastavljačima programa i nastavnicima nego nekome tko (izvana) odlučuje o sudbini predmeta pa ga inflacijom ciljeva i zadataka treba uvjeriti u opravdanost glazbene nastave. Nije čudno stoga što ih nastavnici uglavnom ne čitaju. Jedna od rijetkih iznimaka u tom pogledu su zadaci nastave glazbe u već citiranim *Osnovama nastavnog plan i programa za srednjoškolsko obrazovanje u SR Hrvatskoj*. Stoga ćemo ih citirati u cijelosti:

„Z a d a c i su nastave muzike:

- da upozna učenike s bitnim karakteristikama muzičko-stilskog razdoblja i s razvojem muzičke kulture;

- da u njima razvije kulturu slušanja i aktivan odnos prema muzičkom djelu;

- da razvije kriterije za vrednovanje muzičkog djela i potrebu za aktivnim praćenjem muzičkog života” (Osnove nastavnog ... 1974, 63).

Nasuprot tome, ciljevi i zadaci što se navode u aktualnom nastavnom programu, u najmanju su ruku neoperativni i, kao takvi, zapravo su od male koristi nastavnicima. Stoga ih mi ovdje nećemo komentirati. Umjesto toga, pokušajmo pogledati što jest ili što bi trebao biti cilj i što bi trebali biti zadaci nastave glazbe u gimnaziji!

Gimnazija je škola koja učenicima želi pružiti što je moguće šire obrazovanje u koje su uključena gotovo sva znanstvena, kulturna i umjetnička područja: humanističko, društveno, prirodoslovno-matematičko, kulturno, umjetničko. Nastava glazbe je dakle sastavni dio takvog, širokog obrazovanja. To je njen cilj.

Pod pretpostavkom da se temelji na receptivnom modelu – što jest slučaj i što je sasvim opravdano – bez obzira na to je li koncipirana dijakronijski ili sinkronijski, učenici bi na toj nastavi trebali:

1. Upoznati, naučiti pojavne oblike glazbe (u najširem značenju toga pojma);

2. Upoznati, naučiti, zapamtiti određen (što je moguće veći) broj glazbenih djela;

3. Upoznati, naučiti neke osnovne i važne podatke iz glazbene povijesti;

4. Steći glazbeni ukus.

To su njeni zadaci. Iste zadatke ima i nastava povijesti glazbe u glazbenoj školi s iznimkom zadatka pod brojem 1 koji se tamo ostvaruje (i) na drugim predmetima. Govoreći didaktičkim jezikom, mogli bismo reći da prva tri zadatka idu u ono što nazivamo materijalnim zadacima, a stjecanje glazbenoga ukusa funkcionalni je zadatak nastave i taj se ostvaruje neizravno, rekli bismo automatski, pod pretpostavkom da se ostvaruje zadatak pod brojem 2. U vezi s tim, potrebno je spomenuti da nastavna praksa redovito posvećuje premalo pažnje ostvarenju zadatka upoznavanja glazbenih djela, što znači da zapravo sasvim zapostavlja razvoj glazbenog ukusa – i to jednako u gimnaziji i u glazbenoj školi. Povijest glazbe morala bi doista biti **povijest glazbe** a ne povijest privatnih života skladatelja, u što je tako često i tako rado pretvaraju naši nastavnici. Povijest glazbe mora se u tom pogledu više ugledati na nastavu književnosti umjesto na nastavu (opće) povijesti, pa kao što je u središtu pozornosti nastave književnosti književno djelo a ne književnik, tako to mora biti i u povijesti glazbe: u središtu pozornosti treba da bude glazba a ne skladatelj ili "povijesne okolnosti" ili "društveni kontekst". Samo će se na glazbi, na dobro vođenom slušanju glazbe, razvijati glazbeni ukus. Nikakvi biografski podaci, nikakav opis povijesnih i društvenih okolnosti ne mogu zamijeniti glazbu, ne mogu joj čak ni bitnije pripomoći da ona sama izvrši svoju ulogu u tome razvoju.

⁷ Opširno smo o problematici ciljeva i zadataka u nastavi glazbe govorili na drugom mjestu pa ćemo to ovdje podrazumijevati (v. Rojko, 1996, 48-61.)

5.2. Glazba (zvuk) na prvom mjestu

U svakoj nastavi glazbe te tako i u nastavi glazbene povijesti, sama glazba, njeno zvučanje mora biti na prvome mjestu. Gledano didaktički, glazbu tretiramo kao činjenicu na osnovi koje učenici izvode zaključke.

Glazba se (kao što je poznato) opisuju mnoštvom (neglazbenih) pridjeva, pa je ona tako „lepršava,” „lagana,” „vesela,” „svježa,” „lirska,” „snažna,” „monumentalna,” „teška,” „tužna,” itd., itd. Opisivati glazbu na takav način bez slušanja glazbe sasvim je besmisleno, ali je besmisleno i to da to isto **nastavnik** govori i uz slušanje glazbe. Jer, ako je točno da je glazba koju upravo slušamo, recimo „svježa,” onda to valjda čuju i učenici. Govoriti im to, značilo bi isto kao da im pokazujemo mlijeko i uvjeravamo ih da je bijelo! Pa to vide! Ako pak oni ne čuju da je glazba „svježa,” onda ona nije „svježa,” što će reći da ih zapravo obmanjujemo. Ukratko, učenicima treba prije svega dati glazbu, a oni neka kažu kakva je! Budu li se njihove izjave podudarile s onime što smo im mi o njoj željeli reći, bit će to pouzdan znak da takav atribut dobro opisuje glazbu. Nažalost, to se neće dogoditi gotovo nikada, ne stoga što bi učenici bili nezainteresirani pa čak i glupi (kao što nastavnici ponekad misle), nego stoga što su takve karakterizacije glazbe naprosto besmislene, besmislenije utoliko što ih izgovara nastavnik – uz glazbu ili čak i bez nje. Kad ne bi zvučalo pretenciozno mogli bismo reći da se radi o persuzivnoj komunikaciji, pa čak i indoktrinaciji. Uzmimo jedan primjer, sasvim nasumce, ad hoc, iz Andreisove *Povijesti glazbe 2*: „U Rossinijevim vokalnim dionicama ritmička je okosnica prvenstveno važna i značajna. Ona stvara dojam pokretnosti, kontinuiteta, koji tjera radnju dalje i ne sputava je suvišnom dekorativnošću. Čak i onda kad Rossini primjenjuje koloraturu (npr. u ulozi Rosine), ritmika je nosi i oduzima joj statički karakter.” (Andreis, 1976, 317) Što bi učenik imao od toga da mu ovaj tekst „ispredajemo” – bez glazbe – i da ga on nauči napamet?⁸ Ali, čak i da odlično upoznamo ariju *Una voce poco fa* ili *Largo al factotum*, ili *La calunnia* bilo bi – to čitatelj svakako uviđa – besmisleno učenicima govoriti

⁸ Dva pitanja: koliko je ovaj opis „točan,” te, kome uopće trebaju takva „znanja,” čak i uz poznavanje glazbe a kamo li bez toga, ovdje nećemo pretresati jer bi to moralo završiti u jednoj vrlo opširnoj muzikološkoj i glazbenopedagoškoj raspravi.

gornji tekst. O tome bi se, eventualno s učenicima moglo **razgovarati!** Bi li taj razgovor doveo do konstatacija kakve smo citirali?

Stoga nastavnik povijesti glazbe mora biti vrlo skeptičan prema opisima ovoga tipa (Andreisove su ih knjige, nažalost, pune) i vrlo oprezan pri njihovoj uporabi u nastavi.

Zahtjev da u nastavi glazbene umjetnosti upravo glazba bude temeljno polazište istaknut je i u aktualnom nastavnom programu: „Ostvarenje zadaća nastave glazbene umjetnosti postizemo ponajprije **slušanjem glazbenih djela** (u tzv. „živoj” izvedbi ili posredstvom mehaničke izvedbe), **posjećivanjem odgovarajućih glazbenih priredbi, čitanjem primjerenih knjiga o glazbi i povremenim pjevanjem u razredu.**” (Nastavni program, 1994, 77). Pitanje je samo, koliko se zahtjevu za slušanjem može udovoljiti na tako (verbalno) opširnom programu.

Sličan zahtjev nalazimo i u programu iz 1974. godine: „Spoznaju o posebnostima i izražajnosti izražajnih sredstava u muzici, o njihovom međusobnom odnosu, o osnovama muzičkih oblika i tehnikama komponiranja, učenik bi morao stjecati pretežno na temelju vlastitih iskustava u susretu s muzičkim djelom. Zato je u ostvarivanju programa na prvom mjestu izvedba odabranih djela. U njima će učenici, često i nakon ponovljenog slušanja, otkrivati specifičnosti muzičkog govora i priučavati se da održe budnom svoju pažnju i za vrijeme izvedbe većih djela ili njihovih stavaka, te da steknu sposobnost da nakon slušanja većih djela u svojoj svijesti stvore sintezu onoga što su čuli.” (Osnove nastavnog ... 1974, 67).

Pokazuje se dakle, da je riječ o vrlo važnom glazbenopedagoškom načelu koje znači ne samo to da glazba uvijek mora biti na prvom mjestu – doslovno i metaforski – nego, u prvom redu to da nastavnik nema nikakvog pedagoškog ni glazbenog razloga govoriti **o glazbi**. Nastavnikovo govorenje o glazbi koja se nije čula, puki je verbalizam, a o glazbi koja se jest čula – puka redundancija! Glazbu treba čuti a nakon toga o odslušanome razgovarati! Razgovor, jasno, vodi nastavnik, koji ga može odvesti kuda on želi.

Samo ona nastava povijesti glazbe i glazbene umjetnosti ima smisla u kojoj na slušanje odlaze dvije trećine, a na ostale aktivnosti (izlaganje, razgovor, rad na tekstu) jedna trećina nastavnog vremena. Za 45-minutni nastavni sat to znači 30 : 15.

5.3. Ilustracijsko (informativno) naspram „umjetničkog” (formativnog) slušanja

O ovoj smo dvojbi govorili u tekstu o obradi koncerta. Slušanje na predmetu povijesti glazbe i glazbene umjetnosti, treba da bude uglavnom umjetničko. Ovim terminom označujemo svako ono slušanje u kome nam je namjera da se glazbeno djelo (stavak, odlomak) upozna, shvati, zapamti, doživi kao glazba a ne radi toga što njime nešto želimo pokazati.⁹ Pridjev *umjetničko* upućuje na očekivanje da će glazba (u prvom redu umjetnička) na slušatelja izvršiti određeni (tajanstveni) umjetnički utjecaj koji kumulativno vodi formiranju glazbenoga ukusa.

Ilustracijskim slušanjem poslužiti ćemo se onda kad nema izgleda da bi glazba mogla na učenike formativno djelovati. To će biti slučaj s gotovo svom glazbom do baroka i s velikim dijelom suvremene glazbe. Nemamo, na primjer, nikakvih izgleda da će nam uspjeti učenike gimnazije ili glazbene škole motivirati za umjetničko slušanje *Le marteau sans Maître* P. Bouleza ili *Pierrot Lunaire* A. Schönberga, kao što ne treba očekivati ni to da će one djelovati formativno. Takve se skladbe slušaju informativno, ilustracijski. Ilustracijsko slušanje ne znači nužno da će se slušati samo ekstremno kratki odlomci, niti pak da učenici pritom neće biti pažljivi. Slušat će se tako dugo dok pripremljeni, motivirani, pažljivi učenici ne otkriju pojavu koju želimo da otkriju. To će ponekad biti cijele (kraće) skladbe (npr. jednoglasna glazba srednjega vijeka, kraće skladbe iz doba renesanse) ili pak samo (kraći) odlomci većih skladbi, recimo Bouleza i Schönberga – da ostanemo pri već spomenutim autorima.

5. 4. Podaci o skladateljima

Naša nastavna praksa apsolutno je opsjednuta privatnim životima skladatelja. O nekima (Mozart, Beethoven, Wagner) govori se deplasirano opširno: gdje su i pod kakvim okolnostima rođeni, kako su im se zvali roditelji (koji su uglavnom bili protiv toga da sin bude glazbenik), koliko su imali braće, kamo su i kada

⁹ Termin možda i nije najspretniji, ali ni neki drugi mogući, recimo: *estetsko, cjelovito*, i sl. vjerojatno ne bi bio ništa bolji. Par: *informativno-formativno* možda bi bio sretan izbor uz jedan nedostatak. U ilustracijskom slušanju obično nema nikakve glazbeno relevantne informacije: ona je, kao što smo već rekli, ili trivijalna, dakle glazbeno irelevantna, ili pak joj učenik, ako glazbeno jest relevantna, nije dorastao.

putovali, gdje su stanovali, s kim su bili u dobrim a s kim u lošim odnosima, koliko su se puta ženili, koliko su djece imali, jesu li bili sretni ili nesretni, siromašni ili bogati, rasipni ili škrti, jesu li više voljeli jesti ili se lijepo odijevati, jesu li voljeli elegantne kućne ogrtače ... Teško je reći od čega se tu polazi, a još teže da se polazi od teze kako su sve te pojedinosti važne za razumijevanje glazbe dotičnoga skladatelja. Uzrok sklonosti biografizmu u našoj povijesti glazbe po svoj je prilici J. Andreis, koji je u svojim – za naše prilike svakako epohalnim knjigama – ipak ponešto pretjerao i to ne samo u ovom, biografskom smislu, nego uopće s izvanjskim opisima i tumačenjima glazbe. Privatni život R. Wagnera, njegova lutanja Europom, njegove ljubavne muke i afere nemaju apsolutno nikakve veze s genijalnošću njegove glazbe – ta bi glazba bila ista takva i da mu je privatni život bio posve drugačiji. Mozartova putovanja u Pariz, pa u Italiju, njegovo dopisivanje s ocem i sestrom, njegova „svađa” sa salzburškim nadbiskupom i slične priče – nemaju ama baš nikakve veze s njegovom glazbom, kao što je za Bachovu glazbu – to valjda nije potrebno reći – sasvim nevažna stvar da se dvaput ženio i imao dvadesetoro djece. A prosječan čovjek, ako išta „zna” o Bachu, zna upravo to!

Podatke o skladatelju treba svesti na najmanju moguću mjeru: ime i prezime, godine rođenja i smrti, razdoblje, porijeklo, najvažnija djela.

Oni nastavnici koji su navikli na to da izlažu opširne biografije i koji se vjerojatno ne slažu s upravo rečenim, neka se sjete što znaju o privatnom životu L. N. Tolstoja, F. M. Dostojevskoga, T. Manna, M. Krleža i neka to svoje znanje usporede sa svojim “znanjem” o skladateljima.

Nastava povijesti glazbe mora, analogno nastavi književnosti, postati nastavom povijesti **glazbe** a ne biti nastavom povijesti privatnih života skladatelja, tj. „povijesti glazbenih heroja” (Sedak, 2000, 14). Poznata izjava Guy de Maupassanta da javnosti pripada književno djelo ali ne i književnik, vrijedi i za skladatelje – utoliko više što smo dosadašnjom nastavom uspjeli doći do upravo obratnog rezultata, tj. da učenici znaju sve o skladatelju a da ne poznaju ni jedne njegove skladbe. Konstatiramo, nažalost, da je nastavna praksa još i sad snažno obilježena biografizmom, sociologizmom i historicizmom, i to iz dva međusobno povezana razloga: jer se često odvija po „metodi vlastite kože” a ne onako

kako to preporuča moderna metodika, i jer je pod utjecajem Andreisa po čijim su knjigama povijest učili naraštaji učenika, studenata i nastavnika.

5. 5. Korelacija s drugim predmetima

Čini se tako kao da nema ničega prirodnijeg nego nastavu povijesti glazbe korelirati, povezivati s drugim predmetima, u prvome redu s općom poviješću, s poviješću likovnih umjetnosti, s poviješću književnosti. „Kadgod je to moguće ostvariti, preporučuje se usporedba glazbenih obilježja nekog razdoblja sa zbivanjima u likovnoj umjetnosti i književnosti.” (Nastavni program, 1994, 89). Kao što se vidi, ovdje je riječ o jednoj dosta „opreznj” preporuci: „**usporedba** (Ist. P. R.) glazbenih obilježja” s likovnim i književnim istovremenostima. Ne traži se, recimo, uklapanje glazbe u povijesni (društveni, politički, kulturni) kontekst ili uspostavljanje „dubljih” „veza,” dakle, korelacije između glazbe i likovnih umjetnosti i književnosti – čemu su neki nastavnici, a pogotovo muzikolozi, i to vjerojatno opet pod utjecajem Andreisa, vrlo skloni. Dobro je da program to ne traži jer, prvo, dubljih veza između likovnih umjetnosti i glazbe kao ni između glazbe i književnosti – nema¹⁰ i, drugo, jer glazba kao glazba u smislu Hanslickovih formi koje se zvučeći kreću, nije uvjetovana nikakvim konkretnim povijesnim kontekstom. Povijesni i društveni kontekst može nam dati odgovor na pitanje zašto je Palestrina skladao mise, ali je potpuno nemoćan pred pitanjem zašto te mise zvuče kako zvuče, nikakvim povijesnim kontekstom (društvenim, političkim, kulturnim, umjetničkim) ne da se objasniti neopisiva ljepota Mozartove *Čarobne frule*, Beethovenove *Misse solemnis*, Puccinijeva *Agnus Dei* iz *Messa di Gloria*, *Libera me Domine* iz Faureova requiema, itd. Ili, kako je to negdje napiso D. Grlić, estetika i sociologija možda nam mogu odgovoriti na pitanje zašto je neko djelo nastalo, ali su potpuno nemoćne pred pitanjem zašto je to djelo takvo kakvo jest.

Normalno je i sasvim prirodno da se u nastavi povijesti glazbe ukaže na istovremene pojave – ne samo u umjetnostima. Ali, to može biti **samo u obliku razgovora**. Nije posao nastavnika

povijesti glazbe da učenike podučava o ratovima, likovnim i literarnim djelima i svemu ostalome što se događalo istovremeno s nekom glazbenom pojavom. On o tome može (i mora) razgovarati s učenicima koji to znaju jer ih je tome naučio nastavnik povijesti, nastavnik povijesti umjetnosti, nastavnik književnosti. Didaktičkim rječnikom, tu može biti riječi o tzv. personalnoj ili metodičkoj koncentraciji, tj. o usklađenom nastavnom radu nastavnika dotičnih predmeta, što je, opet, moguće pod uvjetom da je i nastavni program o tome vodio računa.

I u ovom se detalju sinkronijski model pokazuje praktičnijim jer se glazbeni sadržaji mogu „podesiti” prema sadržajima predmeta koji su u tome pogledu zanimljivi. „Odustajanje od pojma povijesti kao uzročno-posljedičnog kontinuuma s ugrađenom primisli o njegovom napretku, otvara, naime, mogućnost da kronologijska neutralnost uvede pojam različitih ‘nultih godina’, od kojih jedna može biti i sadašnji trenutak ‘s kojega se retrogradno prati put glazbe sve do njena djetinjstva.’” (Sedak, 2000, 14). Dijakronijski model ne da se podešavati: on ima svoj kronološki tok, pa ako se taj ne podudara s rasporedom sadržaja drugog predmeta, ne može biti ni korelacije.

5.6. Deplasirane fraze, deplasirana patetika

U našoj, donedavna sasvim, u novije vrijeme ipak sve manje verbaliziranoj nastavi povijesti glazbe postoji tendencija upotrebe mnogih fraza i patetičnih opisa skladatelja i njihovih djela. Govori se tako da je „Händel pisao u velikim potezima, ne ulazeći u detalje,” da je „Mozart bio velik psiholog,” tako velik da se „sadržaj *Čarobne frule* dade shvatiti iz slušanja same uvertire,” govori se, nadalje, o velikoj Chopinovoj čežnji za domovinom i „grudi poljske zemlje,” koju da je stalno nosio sasobom, o Mozartovoj nesreći (jer, eto, ni za grob mu se ne zna), o Beethovenovoj gluhoći, Schumannovu ludilu, Bachovoj sljepoći, homoseksualizmu Čajkovskog – ispada da su veliki skladatelji uglavnom bili vrlo nesretni – o ljubavnim uspjesima F. Liszta (koji je, za razliku od prije spomenutih, eto, bio sretan), itd., itd.

Svih takvih fraza koje su proizvod onoga o čemu smo govorili u točki 5. treba se osloboditi jer, ni na koji način ne pridonose razumijevanju/prihvatanju/doživljavanju glazbe.

Opisivanje navedenih i sličnih pojedinosti nije, naravno, zabranjeno, ali nastavnik mora

¹⁰ O problemu korelacije, koncentracije i integracije pisali smo na drugom mjestu pa to ovdje podrazumijevamo. (Rojko, 1996, 203-211).

prepoznati kad je takva pojedinost metodički opravdana, motivirajuća, pa, ako hoćemo, i odgojna, a kad je riječ o frazi koja „je otpadak toliko bezvrijedan te ne vrijedi ni najjeftinije krivotvorene banalnosti, fraza je toliko bezlično dosadna da nije ni laž, ni istina, ni iluzija, ni iznakažena stvarnost. Fraza nije samo deplasirana grimasa i kreveljenje u krivome trenutku i na krivome mjestu, ona je potpuno besmisleno umorstvo svakog ljudskog poticaja, ubitačna, blesava likvidacija pameti, konac i kraj svake plemenite misli i smrt osjećaja.” (Krlježa /1982/, 279).

5.7. Dvosmjerna komunikacija

Uz „metodu demonstracije,” razgovor mora biti glavna metoda u nastavi povijesti glazbe, i to ne samo stoga što u vremenu masovnih medija, u prvom redu televizije, ali i interneta u novije vrijeme, učenici mnogo toga znaju pa im je naprosto smiješno docirati, nego i zbog prirode predmeta. Ako se složimo s postavkom da u ovome predmetu sve mora proizlaziti iz glazbe, da ona mora biti na prvom mjestu, onda je nastavnik zapravo posrednik između glazbe i učenika, on je kreator prilika u kojima će učenik učiti na glazbi samoj, on je dakle demonstrator i sugovornik. Njegovi izleti iz dijaloga služe samo tome da se učenikovo iskustvo, stečeno na satu ili izvan škole, sistematizira i sredi. Osim što proizlazi iz prirode predmeta – pak je, dakle, nužna – dvosmjerna je komunikacija učenicima nesumnjivo zanimljivija od svakog, pa i najzanimljivijeg predavanja. Osim svega, dvosmjerna komunikacija je i ekonomičnija jer omogućuje da se uči tu, na licu mjesta, čime se znatno smanjuje vrijeme potrebno za učenje kod kuće. Predavačka nastava, naprotiv, stavlja učenika u poziciju da u školi samo (pasivno) sluša i da uči kod kuće. Od takvog pak stajališta do običaja „kampanjskog” učenja samo je jedan korak. Kako od pasivnog slušanja u školi nema velikoga obrazovnog dobitka i kako većina učenika uglavnom ne običava odmah nakon nastave učiti i sređivati odslušano, učenje kod kuće zapravo znači kretanje takoreći ispočetka.

5.8. Pisanje na ploču/grafoskop/panel – udžbenici¹¹

¹¹ Ovdje nećemo govoriti o konkretnim udžbenicima i „udžbenicima” povijesti glazbe i glazbene kulture kod nas –

Što pisati na ploču/grafoskop/panel? Ako postoji udžbenik, je li pisanje na ploču uopće potrebno?

Školska ploča/grafoskop/panel nije tu da zamijeni udžbenik pa nedoumicu ili udžbenik ili ploča ne treba postavljati. Tekst na ploči najčešće nastaje kao fiksiranje važnih točaka dotaknutih razgovorom ili izlaganjem i gotovo nikada nije cjelovit „u cijelim rečenicama.” Na ploču se pišu naslovi, nabrajaju se, grupiraju i sistematiziraju podaci, crtaju se tablice, sheme (glazbenih oblika na primjer), daju se pregledi, pišu se objašnjenja stranih i nepoznatih riječi. Svrha pisanja na ploči i nije toliko davanje podataka koliko aktiviranje učenika, olakšavanje zapamćivanja jer smo u aktivnost, osim slušne, uključili i vidnu percepciju.

U načelu, ono što je na ploči pišu učenici u svoje bilježnice. Podatke koji se nalaze u (učenicima dostupnim) udžbenicima, u načelu ne bi trebalo pisati na ploču, pogotovo ne tada kada su u udžbeniku prezentirani pregledno i u didaktički prikladnoj formi. U takvom slučaju sadržaj u udžbeniku treba obraditi metodom rada na tekstu i uputiti učenike što od sadržaja i kako treba naučiti. Učenici – to je poznata stvar – mnogo lakše i mnogo radije uče iz svojih bilježnica nego iz udžbenika jer su ovi uglavnom preopširni i redundantni. Ako ih dakle upućujemo na udžbenik, dobro je da im jasno odredimo sadržaje koje treba pamtit.

5.9. Pripremanje za nastavu

O pripremanju nastavnika za nastavu, o tome, naime, da je pripremanje za nastavu „permanentan proces koji se provodi istodobno s nastavnim radom i njegov je sastavni dio,” da treba razlikovati pripremanje za novu školsku godinu, pripremanje za nastavnu temu, pripremanje za pojedinu nastavnu jedinicu (Poljak, 1970, 213), da pripremanje obuhvaća stručnu ili sadržajnu, pedagošku, organizacijsku ili materijalno-tehničku, te psihološku pripremu, o tome ovdje nećemo govoriti jer se može pročitati u svakoj didaktici. Glazbena nastava u pogledu nastavnikova pripremanja nije nikakvom iznimkom.

Potrebe za pripremanjem nastavnici su uglavnom svjesni i oni taj „zadatak” uglavnom i obavljaju, ne samo zato što pripremanje ulazi u propisano radno vrijeme, pa je, dakle, to njihova

jer bi to mogla biti posebna studija, nego o njihovoj upotrebi kad su već tu.

zakonska obveza, nego stoga što bez toga ne bi mogli održati nijedan (čestit) nastavni sat. Međutim, poneki od njih propuštaju (globalno) pripremanje na početku školske godine kad se izrađuje godišnji plan rada ili tzv. makroplan. Kad je u pitanju opširan nastavni program – kakav je aktualni nastavni program glazbene umjetnosti u gimnaziji, godišnje je pripremanje presudno važno jer se jedino tako može obraditi sve gradivo. Nastavnicima koji ne provedu makroplaniranje lako se može dogoditi da na kraju godine naprosto „ne stignu“ sve obraditi – uz obvezno prebacivanje krivnje na „mali broj sati“ – pa će dio sadržaja ostati neobrađen, ili će ga učenici morati obraditi sami, iz knjige. Jedino makroplaniranje može nastavnika spasiti od upadanja u verbalizam i osigurati dovoljno vremena (i) za slušanje glazbe. Zašto naglašavamo upadanje u verbalizam? Zbog toga što se on, u vremenskom tjesnacu, pokazuje kao jedini izlaz: i u najkraćem vremenu mogu se stvari „ispredavati“ ali ne i obraditi na adekvatan način. Osobito je važno da se u makroplanu naznači slušanje glazbe i predvide skladbe i njihovo trajanje. Treba se bojati da su makroplanovi naših nastavnika „najtanji“ upravo u tom elementu i stoga su sva slušanja glazbe, u gimnaziji i u glazbenoj školi, još i sad stvar „trenutačne inspiracije“ na nastavnom satu ili u nastavnoj temi, tj. više su stvar „vremena koje nam je preostalo od predavanja,” nego stvaran rad na planiranom upoznavanju/ usvajanju/ doživljavanju glazbenih djela u službi razvijanja glazbenog ukusa.

Summary

Subjects – history of music at music schools and music (literally: musical art) at humanistic secondary school (gymnasium) as well – are conceived strictly diachronically as a short repetition of (real) history of music. The diachronic model emphasizes the (historical) time, the musical events, persons, etc. In opposition to this, the synchronic model – as elaborated in this article – is directed at music itself (musical work, form, species) which is being studied from all interesting aspects. We are trying to show that the synchronic model would be more appropriate for subjects history of music and music then the present one. There are at least three reasons for such a claim: firstly, it puts music (not the time) into the center of interest, secondly, it gives to the teacher more

opportunities for creative work, and thirdly, its adaptability gives the possibility to accommodate the contents of study to students' interest. The history of music/music are still more directed at the data around music as at the music itself, i. e. they are more directed at acquiring knowledges about music then at the listening to, familiarizing, understanding, memorizing music itself and from this point, at the development of musical taste, although a great progress has been made lately with bimedral textbooks, i. e. textbooks combined with cassettes or CDs. The synchronic model is a good frame to put behind the verbalism (biographism, sociologysm, historycism) of the present teaching practice. It has to be said this verbalism is not the necessary consequence of the diachronic model as such, but is more due to teacher's teaching stile („the method of one's own skin”) as well as the lack of a clear understanding of what are the aims of subjects we were talking about.

Literatura

- Andreis, J. (1976) *Povijest glazbe 2*. Zagreb: Liber-Mladost.
- Gligo, N. (2000) Historija-povijest-slušanje-izvođenje. *Theoria* (Zagreb), 2, 11-13.
- Krleža, M. (1982) *Panorama pogleda, pojava i pojmova*. Zagreb: Sarajevo: Oslobođenje-Mladost.
- Muzika. *Osnove nastavnog plana i programa za srednjoškolsko obrazovanje u SR Hrvatskoj*. (1974) Zagreb: Školska knjiga, 63-68.
- Nastavni program za gimnazije. *Glazbena umjetnost*. (1999) *Glasnik Ministarstva prosvjete i sporta Republike Hrvatske*. Zagreb.
- Poljak, V. (1970) *Didaktika za pedagoške akademije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Prek, S. i Završki, J. (1973) *Teorija glazbe. Udžbenik za muzičke škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rojko, P. (1996) *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera-Pedagoški fakultet.
- Rožanković, T. (2000) *Obrazovanje i odgoj kroz povijest glazbe u glazbenoj školi*. *Theoria* (Zagreb), 2, 8-9.
- Sedak, E. (2000) *Uloga povijesti nacionalnih glazbi u kontekstu nastave opće povijesti glazbe*. *Theoria*, (Zagreb), 2, 13-15.

