

U potrazi za (izgubljenom?) ljepotom¹

P. Rojko, Zagreb

„O čemu vi to govorite, o kakvoj to 'potrazi za izgubljenom ljepotom' u vremenu teške ekonomske, i duboke moralne krize u društvu, i to, ništa manje nego pod tom posuđenom, pretencioznom, 'poetskom' parafrazom“ – mogao bi nam (opravdano?) prigovoriti kakav „trezveni“ real-političar, pa nastaviti: „ljudi danas imaju prećih briga nego da tragaju za nekakvim vašim imaginarnim ljepotama.“

Govorimo, jasno, o umjetničkoj ljepoti, a bilo je već vremenā kad su se postavljala slična pitanja, koja, paradoksalno, nisu postavljali političari nego pisci. Istina, kad pisac (Nikolaj Gavrilovič) Černiševski (1828-1889) kaže da je kobasica važnija od Shakespearea, on više govori kao političar nego kao književnik – ne treba, uostalom, zaboraviti da je Lenjina na rusku revoluciju po svoj prilici više inspirirala njegova knjiga *Što da se radi* nego Marxov *Kapital*. U okolnostima Rusije devetnaestoga stoljeća vjerojatno je bilo opravdano reći: *Više bih volio biti ruski postolar nego ruski Rafael* jer je par čizama važniji od Shakespearea, kao što je to učinio (Dmitrij Ivanovič) Pisarev (1840-1868) odnosno, da je komad sira važniji od Puškina, kako je rekao jedan drugi veliki ruski pjesnik, nihilist (Nikolaj Aleksejevič) Njekrasov (1821-1878). Krleža će, u svojem *Predgovoru Podravskega motivima Krste Hegedušića* (Zagreb: Minerva nakladna knjižara 1933), u kontekstu svoje teze kako umjetnost mora u prvom redu biti umjetnost, na primjedbu Černiševskoga odgovoriti ovako:

„Tko nema glasa ni sluha, taj ne može da pjeva, pa pjevao on i Marseljezu, neugodno ga je slušati. Černiševski, u svojoj, danas već klasičnoj rečenici o kobasici i o Shakespeareu, rekao je ekonomsku istinu, ali istodobno umjetnički neobičnu, barbarsku glupost. Doista je tako, da ima situacija kada je kobasica važnija od Shakespearea, ali ta konstatacija ne iscrpljuje pitanje o umjetničkoj vrijednosti Shakespeareovih drama kojima Shakespeare i danas (1933. op. P. R.) u Rusiji vodi répertoire ruskih kazališta (...) Ima situacija u životu, kada je umjetnost doista bespredmetna (...) Propovijedati u kirurškim bolnicama, nad operacionim stolovima Bachove fuge isto je tako glupo, kao za vrijeme željezničke katastrofe voditi diskusije o slikarskim pitanjima (...) Ako je netko pao s trećega sprata, što će mu Rembrandt, ali na žalost, u taj momenat za pacijenta je suvišna biblija jednako kao Upton Sinclair ili Ilja Ehrenburg. Ljepote su životne istine i utvrđeni životni intenziteti, a istine poricati ne samo da nije dijalektički nego je upravo proturevolucionarno. Suženje vidokruga ili ograničenje poimanja ne mogu biti nikakvim dokazom da prave ljepote nisu životne istine, te bi gluhi imao po tome pravo da odrekne svaki smisao glazbe, kod čega ne treba zaboraviti da je Beethoven bio gluh. Stvarnost je danas (1933.) doista takva da je Evropa pala sa sedmoga sprata svoje toliko razvikane civilizacije, da leži pregažena sa sedamdeset hiljada evropskih parostrojeva i da joj treba njege i nosiljaka i povoja; ...“(17)

¹ Ovo je neznatno izmijenjeni tekst predavanja koje je održano na Državnom stručnom skupu za učitelje glazbene kulture i nastavnike glazbene umjetnosti od 26. do 28. 3. 2013. u Poreču.

Rečenica iz istoga Krležinog teksta, premda, dakle, napisana 1933, bez ostatka vrijedi i danas:

„Što' i 'zašto', to je nama svima poznato već prilično dugo: da trgovačke bilanse upravljaju strojevima, ljudskim sudbinama, umjetnostima, politikama i crkvama, da je profit jedina mjera ljudskog dostojanstva, da je čovjek čovjeku poslodavac i to vučji od vuka, da vlada jači, a jači je tko vlada, i te naše teze 'što' i 'zašto' zatvoreni su kavezi u kojima se grizemo kao hijene već od četrdesetosme.“ (22)

Imamo li mi danas, kad *„trgovačke bilanse upravljaju strojevima, ljudskim sudbinama, umjetnostima, politikama i crkvama, kad je profit jedina mjera ljudskog dostojanstva, kad je čovjek čovjeku poslodavac i to vučji od vuka, kad vlada jači, a jači je tko vlada,“* pravo govoriti o umjetničkim ljepotama, ili bismo taj diskurs trebali ostaviti za neka bolja, sretnija vremena? Na to ću pitanje pokušati odgovoriti na kraju izlaganja.

Stari i novi program glazbene nastave u osnovnoj školi

Hrvatska glazbenonastavna praksa u osnovnoj općeobrazovnoj školi može se podijeliti u dva razdoblja: na razdoblje prije HNOS-a i ono nakon njega, ili, ako želimo naznačiti godine razgraničenja, na razdoblje prije i razdoblje poslije 2006,² pri čemu je ovo drugo, „posthnosovsko“ razdoblje toliko različito od prvoga da se može bez pretjerivanja reći kako predstavlja kopernikanski obrat u glazbenoj nastavi u osnovnoj općeobrazovnoj školi. Ta se razlika odnosi u prvom redu na tretman glazbe kao umjetnosti, ili, da našu terminologiju uskladimo s naslovom ovog izlaganja, na tretman glazbe kao ostvarene ljepote.

Kao što svi vrlo dobro znamo, stari je program glazbene nastave u osnovnoj školi bio zasnovan na modelu aktivnoga muziciranja. Polazilo se od toga da učenici moraju sami izvoditi pa i proizvoditi glazbu: pjevati, svirati i „komponirati.“ Učenje nota tu se uračunavalo gotovo automatski jer se, čini se, podrazumijevalo da uz aktivno muziciranje ide i poznavanje nota. Ali, i osim tog svrstavanja uz aktivno muziciranje, učenje nota se uvijek nekako podrazumijevalo postavši stereotipom koji nitko nije dovodio u pitanje. Takav model, koji bismo, s filozofske pozicije, mogli proglasiti simplificiranim pozitivizmom utoliko što se tu zapravo uopće ne vodi računa o glazbi kao ostvarenoj umjetnosti, nego o njezinim do banalnosti pojednostavnjenim vanjskim manifestacijama: jednostavnom, da baš ne kažemo priprostem sviranju i pjevanju i još jednostavnijem, *sancta-simplicitas*-'komponiranju', pod krinkom čarobne (č. pedocentrističke) formule *dječjega glazbenog stvaralaštva*, takav, dakle, model i danas je na djelu u većini europskih zemalja koje imaju glazbu u svojim osnovnoškolskim kurikulumima. Kako to može izgledati, neka nam pokaže sljedeći primjer iz engleske nastavne prakse:

Učenice sedmog razreda drugog stupnja (tzv. Seconadary School /otprilike 3. razred gimnazije/) trebaju sljedećih tjedana komponirati troglasni glazbeni komad. Sve imaju na raspolaganju klavijaturu, poznaju mjere i osnovne akorde i mogu ih, prenijeti u notaciju jer su bijele tipke označene slovima. Kao proširenje njihove glazbenoteorijske opreme, uče danas *flats* i *sharps*.

² Projekt HNOS-a, u kojemu je nastao novi program glazbene nastave za osnovnu školu započet je u proljeće 2004. Novi program ušao je u praksu nešto kasnije, u školskoj godini 2006/2007.

Najprije sve moraju isključiti svoje klavijature, da ne bude nepotrebne buke koja bi mogla smetati uputama učitelja. On objašnjava da *b* snižava zvuk, što plastično pokazuje na jednoj učenici pritišćući joj lagano glavu prema dolje. Nakon toga svaka djevojka treba staviti mali prst desne ruke na *c*, prijeći na *h* i od njega na sniženi ton *b*. Jedna učenica izvodi sve točno i trudi se tipku *h* što je moguće dublje utisnuti. Učitelj primjećuje pogrešku u „sviranju“ i objašnjava joj da mora ton *h* svirati „dublje.“ Ona ne razumije i uzalud se trudi tipku utisnuti „dublje.“ Učitelj ne može shvatiti tu pojmovnu smetenost i više glasnije i glasnije: „Dublje, dublje!“ Tek kad joj je jedna učenica pokazala tipku *b*, shvatila je da mora pritisnuti tipku lijevo od *h* a ne „dublje“ utisnuti *h*. Kako je ona, i to bez zvuka i poznavanja sustava tipki, mogla znati da glazbenici pokret nadesno i lijevo na klavijaturi označuju kao „više“ i „niže?“ (Gruhn, W. (2005) *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernen*, 113).

Dodatno (naše) pitanje glasi: kako je ta učenica mogla komponirati „troglasni glazbeni komad?“

Aktivno muziciranje ili slušanje glazbe?

U školi kao da se namjerno radilo tako da u nastavi glazbe ne bude umjetnosti. Jer, u pjevanju i sviranju u razredu (takvima kakvi već silom prilika jesu i kakvi mogu biti) uglavnom nije bilo, i nije ni moglo biti umjetnosti, a od „stvaralaštva“ ona se nije ni očekivala. Glazbena se nastava zasnivala jedino na *psihološkom načelu*, na činjenici (dakle) da djeca vole pjevati i svirati, pa i stvarati glazbu – kako su neki tvrdili. Bila je to svojevrsna – neka mi se oprostite na izrazu – KUD-ovska logika: glazbena nastava nalikovala je amaterskom kulturno-umjetničkom društvu u kojemu se, po različitim sekcijama, ovdje: nastavnim područjima, malo pjeva, malo svira, malo „komponira,“ malo uče note, malo se, u novije vrijeme, sluša glazba. Kako? Onako kako to glazbeni amateri u KUD-u mogu izvesti! Negdje nešto bolje, negdje nešto lošije, ali vrlo rijetko, zapravo nikad na nekoj iole umjetničkoj razini. Htjeli ne htjeli, glazba je u razredu svedena na izvedivost primjerenu učenicima, a ona je daleko ispod razine koja bi se mogla označiti umjetničkom, tj. ispod razine na kojoj počinje glazbena ljepota. Vjeru u moć aktivnog muziciranja vrlo dobro ilustrira davna izjava Z. Grgoševića: „*Nek' sviraju djeca, makar na hozentregeru, ali neka muziciraju.*“ Ta izjava, inače, vrlo dobroga i mudroga glazbenog pedagoga koji je napisao mnoštvo pametnih glazbeno-pedagoških tekstova paradigmatična je koliko i glazbeno besmislena. Jasno nam je da je *hozentreger* ovdje metafora, ali, ipak – metafora za što? Za neki jednostavan, možda i samostalno izrađen instrument. Kako se to može *muzicirati* na takvom instrumentu, na dvama štapićima, na konjskoj potkovi koja, uz pomoć velikog čavla može „glumiti“ triangel, i, uostalom na „pravom“ triangu? Treba li, odnosno, smije li se svaku proizvodnju zvukova prozvati sviranjem? Grgošević je, međutim, 1966. godine, napisao i to da se praksa izrade „instrumenata“ od konjskih potkova, čavala, kutija s kamenčićima i sl. ne može opravdati nikakvim glazbenim argumentima. Nisam istraživao koji je od tih dvaju kontradiktornih glazbenopedagoških savjeta nastao ranije (autor je u svakom slučaju, kako se to kaže, sam sebi skočio u usta), ali ukazujem na to da je već 1966, dakle prije više od četrdeset pet godina (hoće se reći, u jedno siromašno vrijeme kad naše škole nisu imale ni radioprijemnika a kamoli neke raznovrsnije glazbenonastavne opreme, poput, recimo, nekakvog instrumentarija) da je, dakle, Grgošević već tada s pravom napisao da treba napustiti praksu

„izrade instrumenata“ – a to spominjem stoga što još i danas ima učitelja, doduše u razrednoj nastavi, koji se tom rabotom bave.

Zašto su glazbeni pedagozi toliko vjerovali u aktivno muziciranje?

Tome su najmanje četiri, međusobno više ili manje, povezana razloga. *Prvo*, glazbenopedagoški koncepti nastave u općeobrazovnoj školi nastajali su u vrijeme – u drugoj polovici devetnaestoga i prvoj dvadesetoga stoljeća – kad se nešto drugo nije moglo ni ponuditi, *drugo* ti su se koncepti izvodili iz logike stručne glazbene nastave, *treće* (povezano s drugim), glazbeni su pedagozi vjerovali, mnogi to vjeruju i danas, da se glazba ne može shvatiti bez vlastite (tjelesne) aktivnosti, i *četvrto*, slabo ili nikakvo estetičko obrazovanje starih glazbenih pedagoga.

U naglašavanju potrebe za vlastitom sviračkom ili/i pjevačkom aktivnošću da bi se razumjela glazba, riječ je zapravo o pogrešnom shvaćanju Deweyeve devise *learning by doing*, odnosno, poznate francuske izreke: *comprendre c'est fabriquer*, koje bi (shvaćanje), preneseno na neka druga područja moglo značiti otprilike sljedeće: tko sam nije glumio, neka ne ide u kazalište, tko sâm nije napisao roman, neka ne čita Krležu, ali i dalje: tko sam nije napravio kompjutor, neće moći razumjeti njegov rad niti će se njime moći koristiti, itd.

Zašto otvoreni program?

Novi je program sasvim napustio takav koncept zasnivajući se na kritici prvih triju navedenih točaka i na prodoru estetike u glazbenu pedagogiju. Polazi se od toga da je otkrivanje svijeta umjetničke glazbe, tj. otkrivanje glazbene ljepote moguće samo na slušanju i misaonoj elaboraciji umjetničke glazbe a nikako na njegovanju elementarnih glazbenih umijeća.

Stavljajući u svoje središte slušanje i upoznavanje glazbe, zapravo, proglašavajući slušanje i upoznavanje glazbe jedinim obveznim područjem, on se, kod nas po prvi put, okrenuo **glazbi kao ostvarenoj umjetnosti** ili, što je isto, glazbi kao ljepoti. Time je paradigmu aktivnog muziciranja preokrenuo u receptivnu paradigmu. Da je njegova glavna i osnovna karakteristika **otvorenost** – to znaju već i vrapci na strehama Muzičke akademije u Zagrebu. No, ta njegova karakteristika, otvorenost programa nije ono o čemu ovdje želimo govoriti. Otvorenost programa je logičan odgovor na prijašnje svaštarstvo: umjesto da se bavi mnoštvom aktivnosti – *pjevanjem, sviranjem, opismenjivanjem, slušanjem glazbe, stvaralaštvom, učenjem o glazbi* (sve to, naravno u četrdesetak minuta tjedne nastave) – a da ni u jednoj od njih ne postigne rezultat koji bi barem približno bio glazbeno relevantan, nastavnik će, kao kompetentan i odgovoran stručnjak, izabrati onu aktivnost za koju misli da je konkretnim učenicima glazbeno najkorisnija. Umjesto površnog skakanja s jedne aktivnosti na drugu, nastavnik će se, **uz slušanje glazbe**, posvetiti jednom području i to će izvesti najbolje što je u danim okolnostima moguće. Umjesto ekstenzivnog – intenzivni pristup, ako se, naime, stari „svaštarski“ koncept, uopće smije počastiti sintagmom ekstenzivnog pristupa.

U otvorenom modelu *slušanje i upoznavanje glazbe* je, dakle, zadano, sve ostalo prepušteno je nastavniku. To se, dakle, mora izvoditi – ostalo je *ad libitum*.

Zašto smo rekli da nam opisana otvorenost programa nije bitna u ovom kontekstu? Zato što bi se otvoreni model mogao postaviti i drugačije: s nekom drugom obveznom aktivnošću, ili, pak, sasvim otvoreno, bez ijednoga zadanog područja. Otvorenost je, dakle, bitna za cjelokupni koncept, ali je za problem koji razmatramo ovdje bitno ono što je izabrano kao obvezna aktivnost: slušanje i upoznavanje glazbe.

Što se naše teme tiče, bit je novoga programa u njegovim dvama načelima: *psihološkom* i *kulturno-estetskom*. Kao što će se vidjeti iz opisa koji slijedi, riječ je o onome što je isticao američki filozof i pedagog John Dewey (1859-1952), da u nastavi treba uzimati u obzir dječje interese i potrebe, ali, istovremeno, voditi računa o tome da učenike treba uvesti u kulturu i pripremiti ih za život, tj. za sudjelovanje u društvenom životu.

Kao što smo vidjeli, **psihološko načelo** (premda nikad i nigdje nije tako formulirano) preuzeto je iz starog programa i može se svesti na sljedeće: učenici žele biti (i tjelesno) aktivni. Oni žele pjevati, plesati, svirati. Pa kad je tako, neka to i čine: neka pjevaju, plešu, sviraju, improviziraju, i to ne samo stoga što se time poštuju njihove želje, nego i zato što glazba nije samo velika umjetnost nego je i svakidašnja uporabna aktivnost. Škola nije samo priprema za život nego je život koji učenici vrlo intenzivno žive. Ali, kako ta „aktivna“ područja glazbene nastave imaju isključivo rekreativnu funkciju – ne pridonose (dakle) bitno zadatku uvođenja u objektivnu glazbenu kulturu – ona se mogu opravdati samo psihološki ali ne i glazbeno. Stari program nastave glazbe rukovodio se samo dječjim interesima. O uvođenju učenika u (glazbenu) kulturu on nije vodio računa, ili je to činio samo deklarativno, odnosno, ako se i referirao na neku glazbenu budućnost učenika, ona se, ta budućnost, vidjela samo kao sudjelovanje u nekom obliku amaterskog bavljenja glazbom.

Nasuprot tome, **kulturno-estetsko načelo** ukazuje na to da je zadatak škole *uvesti* učenika u glazbenu kulturu a ne (više) promatrati glazbenu nastavu u školi samo kao diletantsko³ kulturno-umjetničko društvo, odnosno, kao pripremu za moguće sudjelovanje u takvom diletantskom kulturno-umjetničkom društvu u kasnijem životu. U Njemačkoj je takav cilj, implicitno zasnovan na kulturno-estetskom načelu, postavio Heinz Antholz već sedamdesetih godina prošloga stoljeća: „*Cilj je glazbene nastave ... uvođenje u glazbenu kulturu, tj. uvođenje učenika u objektivnu glazbenu kulturu sadašnjosti i u subjektivnu glazbenu kulturu kao kulturu slušanja.*“ Kod nas se on, eto, pojavljuje s četrdesetogodišnjim zakašnjenjem, uklapajući se tako u ono naše ukleto, gotovo mitsko opće pedesetogodišnje zakašnjenje za Europom. Uvođenje u glazbenu kulturu znači da obvezna aktivnost mora biti slušanje i upoznavanje glazbe. Antholz je to rekao ovako: „*Prestane li glazbena nastava podučavati slušanje, neće više biti glazbena nastava.*“

Današnji (opće)obrazovani čovjek ne mora svirati blok flautu, još manje Orffove ksilofone, još manje nekakve bubnjeve, štapiće, trokutiće iz tzv. Orffova instrumentarija, on ne mora pjevati po notama (biti, dakle, glazbeno pismen) ili „komponirati,“ – sve to, dakle, on može, ali ne mora – pak, logično, sve to pripada prostoru izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti, – ali, on mora poznavati po jedan glazbeni komad Bacha, Mozarta, Beethovena, Schumanna, Chopina, Čajkovskoga, Stravinskoga, Prokofjeva, Šostakoviča, Lisinskog, Zajca, Berse, Odaka, itd., kao što u likovnoj umjetnosti mora poznavati djela da Vincija, Michelangela, El Greca, Rubensa, Cezannea, Maleviča, Picassa, Hundertwassera, Rodina, Meštrovića, Radauša, Augustinčića, i u književnosti djela Goethea, T. Manna, Prousta, Hugoa, Zole, Dostojevskoga, Tolstoja, Šenoe, Kumičića, Matoša, Andrića, Ujevića, Krležu, itd. To poznavanje glazbe, dakle, poznavanje glazbe kao ostvarene umjetnosti **jest uvjet suvremenoga obrazovanja**. To je **jedini glazbeni uvjet opće obrazovanosti**, ili, ako hoćemo, civiliziranosti suvremenoga čovjeka. Samostalno muziciranje to ne može biti – sve kad bi i bilo glazbeno relevantno. Cilj današnjega glazbenog obrazovanja mora, dakle, biti odgoj i obrazovanje kritičnog slušatelja i poznavatelja glazbe. To što se može postići vlastitim

³ Pridjev *diletantski* ne treba shvaćati samo pejorativno, zapravo uopće ga ne treba tako shvaćati (premda se to u kolokvijalnoj komunikaciji redovito čini) jer dolazi od latinskog *delectare* (radovati se) pa izvorno znači čovjeka koji se time čime se bavi, bavi iz ljubavi. E sad, druga je stvar što ta, kao i sve druge ljubavi, zna biti neuzvrćena.

muziciranjem – koje je ionako samo imitacija relevantnih glazbenih aktivnosti, ne može biti glazbeno obrazovnim idealom. Takve su aktivnosti mogle biti sadržajem glazbene nastave u predelektroničkoj eri, i to samo zato što se nešto drugo i nije moglo ponuditi.

Da se na trenutak vratimo onim (našim?) glazbenim pedagogima koji zagovaraju model aktivnog muziciranja kao jedini način ulaženja u glazbu i njezinoga shvaćanja!

If you want to understand music better, you can do nothing more important than listen to it (želite li bolje razumjeti glazbu, najvažnije je poslušati je),

kaže Aaron Copland (*What to Listen for in Music*. USA: A Mentor Book, 1999, 3), a izvanredno je lijepo to formulirao njemački fizičar i filozof Carl Friedrich von Weizsäcker (1912-2007) (stariji brat bivšega njemačkog predsjednika Richarda von Weizsäckera)

„Istraživanje ponašanja uči nas ... da je jedinstvo opažanja i djelovanja praiskonsko, jednostavno, lako razumljivo. Nasuprot tome, sposobnost da se odvoji opažanje od djelovanja predstavlja visok stupanj razvijenosti. Tek nas ona, ta sposobnost odvajanja opažanja od djelovanja, osposobljava da reaktivno djelovanje zamijenimo aktivnim ... U tom visokodiferenciranom načinu doživljavanja ima korijen smisao za lijepo“ (Zimmerschied, D. (2008): U potrazi za umjetnosti za glazbenu nastavu. *Tonovi*, 51, 18).

Kao što vidimo, razgovor o potrazi za glazbenom ljepotom svodi se na razgovor o novom programu glazbene nastave, kojemu je cilj, kako rekosmo, **uvodenje učenika u glazbenu kulturu**, a sredstvo, te ujedno i cilj, **slušanje i upoznavanje glazbe**. To, naravno, nije potraga za *izgubljenom* ljepotom jer ono što nismo imali nismo mogli ni izgubiti, nego, jednostavno, potraga za ljepotom. Pridjev, tj. pasivni particip (u zagradi!) ovdje je samo zbog cjelovitosti posuđenog naslova.

Slušanje glazbe kao središnja aktivnost

U nastavnom programu za osnovnu školu, za svih osam razreda predviđene su ukupno 243 skladbe. Od toga 138 je skladbi za tzv. *umjetničko* a 105 za *ilustracijsko* slušanje. Tih 138 skladbi umjetničkog slušanja traju – vrlo približno – 17 sati. Za ilustracijsko slušanje trajanje nije moguće ni približno procijeniti jer se skladbe ne slušaju u cjelini pa njihovo trajanje sasvim ovisi o nastavnikovoj odluci. Ali, ako uzmemo kao orijentir metodičku preporuku da primjeri u ilustracijskom slušanju ne bi trebali trajati dulje od jedne minute (jer je to u načelu i više nego dovoljno da se uoči ilustrirana pojava), pa ako, u skladu s tim „ilustracijskim“ skladbama dodijelimo po jednu minutu, dolazimo do 105 minuta ili do jednog sata i 45 minuta ilustracijskog slušanja. Pribrojimo to broju 17 i zaokružimo na 20 sati ukupno, u svih osam razreda! Pomnožimo to s dva jer svaku skladbu treba slušati barem dvaput. Dobivamo 40 sati što također nije mnogo u odnosu na ukupnu satnicu (280 sati). Ako vrijeme slušanja (opravdano) „dignemo“ za još jedno slušanje – na 60 sati – bit će to tek 21 posto ukupnoga nastavnog vremena. Hoće se reći da ne bi smio biti nikakav problem da učenici u osam razreda osnovne škole „umjetnički“ odslušaju 130-ak do 140-ak pa i više skladbi. Jasno je da ih neće sve zapamtiti, štoviše, jasno je da ih neće zapamtiti ni većinu. Ali to nipošto ne znači da smo gubili vrijeme slušajući glazbu. Sasvim je opravdana pretpostavka da je glazba – ako je slušanje bilo metodički vođeno kako treba – imala svoje skrivene učinke na razvoj glazbenog ukusa učenika. Učenici ne moraju te komade voljeti – neka ih „samo“ poznaju! Uostalom, oni ne vole ni matematiku – nitko to od njih ni ne traži – pa je moraju učiti! Njih ne treba uvjeravati da bi trebali voljeti klasičnu glazbu. Bude li učenik

poznavao šezdeset glazbenih komada, ljubav će doći sama! Možda neće, ali smo učinili sve da se to dogodi.

„Da bi se došlo do savršenstva, mora se isprva mnogo štošta i ne razumijevati“
(Dostojevski, Idiot)

I, neka nitko ne pomisli da je tih 20 sati glazbe nešto iznimno, neka velika količina! Podsjetimo da je samo Mozart skladao oko 200 sati glazbe!

Nije svako slušanje glazbe – slušanje glazbe. Navest ću dva primjera iz razredne nastave za koje bih rado vjerovao da nisu česta, a pogotovo ne opća pojava:

Prvi primjer

Prvi razred jedne o. š. u Zagrebu – 2. sat (prijepodne) – 11. 2. 2011.

„Učenici su s CD-a slušali glasanje različitih životinja i trebali ih prepoznati i to zapisati na papir. Nisu se snalazili u prepoznavanju životinja pa su na učiteljičino pitanje odgovarali da su čuli ptice, krave, mačke, pse. Zatim su pogledali sliku u udžbeniku. Slika (preko cijele stranice) prikazuje razgranato stablo s nekoliko ptica (v. projekciju slike). Djeca nisu znala prepoznati sve ptice, pa im učiteljica govori da je na najvišoj grani vrabac s glasanjem živ-živ, ispod njega je kukavica s glasanjem ku-ku, ispod kukavice je golub s glasanjem gu-gu, ispod goluba je grlica s glasanjem grrr, a na najnižoj grani je sova s glasanjem hu-hu. Kad su utvrdili nazive ptica, učenici su se glasali kao vrapci, sove, guske, kukavice i kokoši.

Nakon toga slušali su Beethovenovu Ptičju tugu sa zadatkom da odrede tempo i ugođaj.

Snimka je bila nedopustivo loša, uz krčanje zvučnika. Učenici su bili vrlo nemirni stoga je učiteljica rekla da će skladbu poslušati još jedanput. Reprodukcijska skladba opet je bila loša jer je stalno nešto krčalo, a i zvučnici su bili nekvalitetni. Slušalo se još jednom. Učiteljica je zatim pročitala tekst a onda se, nakon razgovora o sadržaju, skladba slušala i treći put. Zvučnici su tada još jače krčali.

Nakon toga, ponovno su slušali snimku s glasanjima životinja i na onaj papir s početka sata trebali zapisivati ptice koje čuju sa snimke. Djeca su se teško snalazila jer je pjev ptica tekao relativno brzo. Nisu znala prepoznati ptice.”

Drugi primjer

Treći razred jedne o. š. u Zagrebu – 4. sat (prijepodne) – 4. 3. 2011.

Na početku sata učiteljica je pitala učenike što će se događati sljedećega tjedna. Učenici su odgovorili da će to biti maškare. Na pitanje kakav je to dan, učenici su odgovorili da je to dan pun veselja. Učiteljica je pročitala pjesmu Zvonimira Baloga Žirafa žir ne voli. Učiteljica se začudila kako ih pjesma nije nasmijala, a, eto, trebala je.⁴ Upitala je učenike što nas sve može nasmijati te može li i glazba biti šaljiva? Što znači riječ humor? Cijeli taj razgovor vodio se radi toga da bi se najavilo slušanje skladbe Antonina Dvořáka Humoreska. Zadatak za slušanje bio je opustiti se, pažljivo slušati, otkriti kakav je ugođaj, dinamika, tempo i izvođači. Tijekom slušanja učiteljica je nekoliko puta htjela zaustaviti glazbu jer ne poznaje

⁴ Žirafa žir ne voli /svinjafa ne može /da mu odoli /svinjafe /još vole krumpirafe /i tikvanjafe /kravafe /ne mogu bez trafe. Čuđenje učiteljice zapravo je deplasirano jer djeca te dobi uglavnom ne „hvataju“ dosjetku kako *žirafa*, začudo, ne voli žir iako joj je u nazivu (pa, bi ga, dakle, trebala voljeti), a ne „hvataju“, je i stoga što je, inače vrlo duhovit pjesnik, poantu sa žira neopravdano premjestio na slog afa.

skladbu pa je više puta pomislila da je kraj. Djeca su galamila, tako da se glazba u nekim trenucima nije čula.

Slijedio je kratki razgovor o izvođačima, tempu i ugodaju.

Učiteljica je nakon toga pročitala priču koja se nalazi u pripremama uz udžbenik. U pročitanoj tekstu pojavljuje se pojam rondela (krug). Učiteljica zapisuje taj naziv na ploču. Učenici su trebali uzeti tri različite boje i, uz slušanje, drugom bojom bojati krug u knjizi svaki put kad se pojavi neki novi dio. Ako se pojavi dio koji su već slušali, trebali su upotrijebiti boju koju su već koristili za taj dio. Nakon odslušane skladbe i bojanja pri slušanju, došli su do zaključka da je skladba imala tri boje, pa je učiteljica rekla da se takva glazba naziva trodijelnom zbog toga što ima tri dijela. Bilo je očito da to nije jasno ni učiteljici a kamoli učenicima. (Oba primjera uzeta iz Đelđić, A., Rojko, P. (2012) O nekim elementima glazbene nastave u primarnom obrazovanju, Tonovi, 59, 83-104).

Usput, Dvořákova *Humoreska* (op. 101, br. 7) složena je trodijelna pjesma strukturirana ovako:⁵

A	B	A
a a' :	b b a a' c c' c c'	a a' b b'

i tako se, uglavnom, izvodi, premda se ponekad izvodi i bez ponavljanja početnoga perioda. Možemo samo zamišljati kako je izgledalo određivanje te trodijelnosti, tj. slušanje i dječje „bojanje triju krugova” kod učiteljice koja je „nekoliko puta htjela zaustaviti glazbu jer ne poznaje skladbu.”

Oba opisana sata dokaz su dubokoga nerazumijevanja, ne samo metodike slušanja glazbe, nego uopće nerazumijevanja biti glazbe i njezina podučavanja. Pritom je, rekli bismo, manji problem to što učiteljica u drugom primjeru ne poznaje skladbu. To bi mogla naučiti! Ali, kako tu učiteljicu uvjeriti da metodički uvod u slušanje te skladbe ne može biti čitanje pjesme Zvonimira Baloga *Žirafa žir ne voli* ni razgovor s djecom trećega razreda o tome „što nas sve u životu može nasmejati i može li glazba biti šaljiva,” ni objašnjavanje riječi *humor*. U Dvořákovoj *Humoreski* nema, jasno, ama baš nikakva *humora* – pogotovo ne u smislu u kojemu bi to, eventualno, mogli shvatiti učenici i njihova učiteljica – ta je skladba lijepa ili nije lijepa, dobra ili nije dobra, ali sigurno nije smiješna niti ikoga može natjerati na smijeh. Tko to ne čuje, tko nije školovan da to čuje, ne može skladbu posredovati drugima, pogotovo ne djeci. Iz prikaza sata vidjeli smo, uostalom, da je slušanje skladbe bilo sasvim promašeno.

Slušanje glazbe sofisticiran je i filigranski osjetljiv posao otkrivanja glazbene ljepote, u kojemu treba voditi računa o mnogim metodičkim i drugim pojedinostima. U metodičke pojedinosti ovdje se nećemo upuštati – upućujem na svoju knjigu *Metodika glazbene nastave. Praksa 2. dio: Slušanje glazbe* (Zagreb: J. Zlatar, 2005), a savjete:

- da nastavnik mora dobro poznavati glazbu,
- da mora sam njome biti oduševljen i to oduševljenje vidljivo prenositi i na učenike
- da slušanje mora biti aktivno
- da se ne smije učenicima nametati

⁵ Na predavanju smo, jasno, skladbu poslušali uz demonstraciju oblika prema shemi.

- da u slušanje glazbe ne valja uvoditi nikakve izvanglazbene elemente jer je „već u senzornoj, akustičkoj sferi glazbe sadržano svo njezino duhovno bogatstvo.“ ... odnosno, da se u glazbi duhovni plan, odnosno, duhovni sadržaj, izravno poklapa s osjetnim planom, to jest formalnim odnosom tonova kao osjetnih podataka, koje bih (savjete) mogao naširoko razlagati, neću davati jer ih smatram samorazumljivima.

Povratak umjetnosti

Vraćam se na pitanje iz uvoda: imamo li mi danas, u vremenu teške, gotovo permanentne krize, pravo govoriti o umjetničkim ljepotama, ili bismo taj diskurs trebali ostaviti za neka bolja, „sretnija“ vremena?

Dostojevski:

„Potreba za ljepotom razvija se najintenzivnije onda kad je čovjek u raskoraku sa stvarnošću, u neskladu, kad je u borbi, tj. kad najviše živi, zato što čovjek najviše živi upravo onda kad nešto traži i kad otkriva; onda se u njemu najpotpunije javlja prirodna želja za harmonijom, spokojstvom, a u ljepoti su sadržane harmonija i spokojstvo.“ (Idiot)

Thomas Carlyle (/1795 – 1881/ škotski filozof i pisac):

„Zamislite sada, da nas netko zapita: hoćete li se odreći svog Indijskog carstva ili svog Shakespearea, vi Englezi; da nikad niste imali Indijsko carstvo ili da nikad niste imali Shakespearea? To bi zaista bilo ozbiljno pitanje. Službene osobe bi bez sumnje odgovorile službenim jezikom, ali mi, s naše strane, zar ne bismo bili prisiljeni odgovoriti: Indijsko carstvo ovamo ili onamo, bez Shakespearea ne možemo živjeti! Indijsko carstvo će u svakom slučaju jednoga dana otići, ali Shakespeare ne odlazi, on zauvijek ostaje s nama; mi se ne možemo odreći svoga Shakespearea“ (Shakespeare, W. (1977) Izgubljeni ljubavni trud (prijevod Luke Paljetka). Zagreb: Nakladni zavod MH, 7).

Nietzsche je vjerovao da je glazba jedna od umjetnosti koja može tako izoštriti naš smisao za sudjelovanje u životu, da može životu dati smisao i učiniti ga vrijednim življenja „Umjetnost, samo umjetnost! To je sredstvo da se život učini mogućim, velika zavodnica života, veliki životni stimulus“ (*The Will to Power*. London: Weidenfeld & Nicolson, 1968, 452).

„Jedino su estetski fenomeni ti koji zauvijek opravdavaju postojanje svijeta“ (*The Birth of Tragedy*. New York: Vintage Books, 1967, 52).

„Ako bi samo nekoliko stotina ljudi sljedeće generacije našlo u glazbi ono što nalazim ja, anticipiram jednu sasvim novu kulturu. Ima vremena kad me sve što je ostalo (left over) i ne može biti obuhvaćeno u terminima glazbenih odnosa, stvarno ispunja zgražanjem (disgust) i stravom.“ (Silk, M. S. & Stern J. P. (1981) *Nietzsche on Tragedy*. Cambridge: Cambridge University Press, 247)

Iz ekonomske krize glazba nas, ni umjetnost uopće, neće izvući. A iz moralne? Pretpostavka da bi ljudi s dubljim umjetničkim obrazovanjem bili moralno odgovorniji, zreliji, tolerantniji, itd. možda nije bez osnove. Da su naši saborski zastupnici osjetljiviji na „pravu“

glazbu i umjetnost uopće (umjesto da, kao neki od njih, odlaze na koncerte M. Perkovića /i još se time hvale/), možda I. Grubišić ne bi u Hrvatskom saboru (13. 03. 2013) morao izjaviti kako

„živimo u civilizaciji u kojoj je izgubljen smisao pozitivnog odnosa čovjeka prema čovjeku. Ovdje ima puno onih s duhovnim invaliditetom.“

„Od svih vjera i vjerovanja da se ovaj svijet može učiniti boljim, vjera u poslanstvo ljepote, možda je naivna ali nije lišena svake vjerodostojnosti“ (Krleža, M. (1982) *Panorama pogleda, pojava i pojmova*. Sarajevo: NIŠRO *Oslobođenje* i Mladost (Zagreb), 628).

Potruga za glazbenom ljepotom ne mora se ograničiti samo na slušanje glazbe. Treba težiti tome da se ona pojavi i u praktičnim glazbenim aktivnostima. Zato se u HNOS-u posebno naglašava važnost rada u ansamblima: zboru i orkestrima. To su mjesta u kojima treba intenzivno njegovati aktivno muziciranje koje bi se tek tu moglo približiti umjetničkoj razini.

Postoje, dakako, i neke druge mogućnosti.

U glazbenonastavnoj praksi pojavljuju se primjeri didaktički prerađenih „pravih“ skladbi. Puko ostajanje samo na tim preradbama može predstavljati napuštanje područja ljepote, koju bi (ljepotu) povratak originalu mogao ponovno uspostaviti. Takve sam mogućnosti, u nešto drugačijem kontekstu, na primjerima pjesama *Gdje je onaj cv'jetak žuti* (Que ne suis-je la fougère), *Blistaj, blistaj zvijezdo mala* (Ah! Vous dirai-je, Maman) i *Ah, što volim pjesme zvuk* (Ach, es schmeckt doch gar zu gut) pokazao na drugom mjestu (v. Rojko, *Glazbenopedagoške teme*, 2012, 383-387) pa to ovdje neću ponavljati.

Cjeloživotno obrazovanje

Na kraju! Svi danas govore o cjeloživotnom obrazovanju. Što to može značiti za nastavnika glazbe, kad je u pitanju nastava u razredu? Hoće li nekim organiziranim, „službenim“ oblikom cjeloživotnog obrazovanja – seminarima, radionicama, predavanjima – usavršavati svoju sviračku vještinu? Vjerojatno ne. Hoće li usavršavati svoje znanje solfeggia? Također ne. Prostor koji ja vidim kao prostor cjeloživotnoga obrazovanja nastavnika za rad u razredu jest vlastito, samostalno upoznavanje glazbe koja se (još) ne poznaje, radi permanentnog usavršavanja vlastitoga glazbenog ukusa, zatim, stjecanje bitnih glazbenoestetičkih znanja te metodičko usavršavanje procesa slušanja glazbe kako bi se glazbena umjetnost mogla na pravi način posredovati učenicima.

Cjeloživotno obrazovanje nastavnika glazbe uključivalo bi, jasno, usavršavanje za područje vođenja zborova i orkestara – što je posebna tema u koju ovdje nisam ulazio što nipošto ne znači da je smatram manje bitnom.