

DJEČJE STVARALAŠTVO U NASTAVI GLAZBE

Mr. sc. Vesna Svalina
Učiteljski fakultet u Osijeku
E-mail: vesna.svalina@os.t-com.hr

Sažetak

U današnje vrijeme sve je više izraženo nastojanje istaknutih psihologa i pedagoga da se stvaralaštvo što dublje istraži i objasni. U literaturi se često govori i o dječjem stvaralaštvu pa se s namjerom rasvjetljavanja te teme i dobivanja nekih konkretnih odgovora provode brojna psihološka i pedagoška istraživanja. Kad je riječ o dječjem glazbenom stvaralaštvu moramo istaknuti da se o toj temi dosta piše i govori kako kod nas tako i u svijetu, ali se u nastavnoj praksi s glazbenim stvaralaštvom ipak vrlo rijetko susrećemo. Postavlja se pitanje jesu li takve aktivnosti možda prezahtjevne za učenike pa ih iz tog razloga učitelji i nastavnici rijetko ostvaruju u nastavi? Neki će autori reći da je to područje prezahtjevno ne samo za učenike nego i za učitelje i nastavnike, pogotovo za učitelje razredne nastave čija su glazbena znanja i stečene vještine često na dosta niskoj razini.

Kako bismo što više rasvijetliti temu glazbenog stvaralaštva i pokušali dati odgovore na sva otvorena pitanja u ovom smo radu prezentirali više različitih pristupa toj temi i predstavili veći broj autora koji se bave ovom problematikom. Jedan odlomak posvećen je tako pojmu glazbenog stvaralaštva i različitim shvaćanjima procesa nastanka glazbenog djela - tzv. romantičarskom i objektivističkom ili psihološkom shvaćanju, a predstavljen je i sustav Carla Orffa kod kojeg glazbeno stvaralaštvo zauzima posebno istaknuto mjesto. Dio rada bavi se još i pitanjem mogućnosti provođenja glazbeno-stvaralačkih aktivnosti na nastavi glazbene kulture u općeobrazovnoj osnovnoj školi te na nastavi solfeggia u osnovnoj glazbenoj školi.

Ključne riječi: stvaralaštvo, glazbeno stvaralaštvo, djeca, Orff-Schulwerk, nastava glazbene kulture, solfeggio

1. Uvod

Kako su se na području psihologije počele razvijati razne teorije o stvaralaštvu tako se sve više raspravljalo i o stvaralaštvu djece. Posebna pažnja prvo se usmjerila na likovno stvaralaštvo jer je ovdje već postojala bogata dokumentacija dječjih radova, ali isto tako je postojalo i veliko zanimanje za literarno stvaralaštvo koje se kao i likovno danas dosta potiče i razvija u školama. Osim likovnog i literarnog, danas se dosta govori i o dramskom stvaralaštvu koje se kreće od vođene improvizacije prema stvaranju cjelovitih malih predstava u kojima djeca postaju scenaristi, režiseri, kostimografi i glumci, sve u jednome (Ladika 1987: 264).

Kad je riječ o glazbenom dječjem stvaralaštvu moramo istaknuti da se o njemu već duži niz godina govori i piše kako kod nas tako i u svijetu, ali još uvijek je znatno manje prisutno u školama od ostalih oblika dječjeg stvaralaštva. U glazbenoj nastavi trenutno je najveći naglasak stavljen na reproduktivne glazbene aktivnosti te na upoznavanje umjetničkih glazbenih djela slušanjem glazbe, dok se o glazbenom stvaralaštvu mnogo govori, ali se vrlo rijetko na njega nailazi u praksi. Često se vode rasprave o tome je li glazbeno stvaralaštvo uopće i potrebno njegovati u općeobrazovnim i glazbenim školama, a danas se takvo pitanje nameće budući da se u školama ono doista vrlo rijetko provodi.

2. Glazbeno stvaralaštvo

Glazbeno stvaralaštvo odnosi se prije svega na stvaranje pojedinaca najčešće s namjerom da se stvori određeno glazbeno djelo koje predstavlja zatvorenu cjelinu sa svojim početkom, sredinom i krajem. Prema Zofiji Lissi (1969: 11-13) glazbeno je djelo „određeno oblikovanje vremenskog protjecanja, zvukovna tvorevina koja ispunjava odsječak vremenskog kontinuuma određenim redosljedom i karakterom svojih vremenskih faza. Ove su uvijek upravljene na faze koje im slijede i istovremeno su u određenom odnosu spram prethodnih faza. Taj odnos dokazuju ponavljanja faza, njihove varijante, pa čak i odnosi kontrasta spram drugih faza. Upravo je plan redosljeda faza i njihovih izmjeničnih odnosa „opća forma“ glazbenog djela (...) Sadržaj pojma „glazbeno djelo“ krije također i mogućnost, pa čak i nužnost fiksiranja u notnom pismu prema kojem se djelo uvijek iznova očitava i u izvedbi konkretizira, tj. može učiniti pristupačnim slušateljima različitog vremena i različitih sredina. Postoji samo jedno glazbeno djelo dok izvedbi može biti beskonačno mnogo. Na tome počiva specifična „postojanost“ glazbenog djela“.

Za razliku od toga, improvizirana glazba nastaje spontanom stvaranjem, bez namjere da se još i dodatno prerađuje (Brophy 2001: 34). Glazbeno stvaranje može, ali i ne mora rezultirati pojavom notno zabilježenog glazbenog djela. Kad se glazba improvizira onda zapisivanje nije moguće jer je ta glazba proizvod trenutka, ona je jedinstvena i neponovljiva. Izvođenje improvizirane glazbe karakteristično je za Istočne kulture (arapske zemlje, Indija ...), a pojavljuje se i u džezu te u modernim aleatoričkim djelima. Za džez improvizaciju karakteristično je improviziranje čitavog ansambla te činjenica da se improvizacije obično pojavljuju između stabilnih odlomaka ili na zvučnoj pozadini stabilne, neimprovizirane podloge koja protječe paralelno s improviziranim odlomcima. Takvo kombiniranje skladanih i improviziranih odlomaka susreće se i u umjetničkoj glazbi od XVI.-XVIII. stoljeća, u improviziranim solističkim kadencama¹ (Lissa 1977: 19).

Iako glazba većinom nastaje individualnim stvaranjem, ima primjera kad ona predstavlja i rezultat kolektivnog djelovanja. Takvo djelovanje posebno je karakteristično za narodnu glazbu. U svom izvornom obliku narodne pjesme nastale su na temelju stvaranja određenog anonimnog pojedinca, ali kako su se stoljećima prenosile usmenom predajom² one predstavljaju zajedničku tvorevinu, izričaj grupe te kao takve ne posjeduju nikakav jedinstven individualan i nepromjenjiv karakter kao što ga posjeduje glazbeno djelo koje je stvorio određeni pojedinac (Lissa 1977: 15).

Kad se govori o umjetničkoj glazbi autori ističu da je za nastanak glazbenog djela potrebno posjedovati dva osnovna elementa: inspiraciju i tehničko znanje (Andreis 1968: 264). S obzirom na to kojem se elementu daje veći značaj, razlikujemo i dva osnovna pristupa u shvaćanju procesa stvaranja glazbe. Prema tzv. romantičarskom shvaćanju skladatelj je pasivni primatelj glazbenih ideja koje dolaze pod utjecajem neke više sile (Andreis 1968: 264-265). Ove ideje se na odgovarajući način oblikuju svjesnim duhovnim radom, ali je osnova stvaralačkog rada ipak nesvjesna. Nesvjesnom se pridodaje i nadzemaljsko, neshvatljivo i božansko pa se takvo shvaćanje označava još i kao metafizičko (Rojko 1996: 181). Mnogi skladatelji slično opisuju svoje stvaralačko djelovanje pa tako Felix Mendelssohn govori kako je inspiracija nešto što ulazi u našu svijest i to na sasvim neobjašnjivi način dok Johannes Brahms ističe da je „to što se

¹ Solistička kadenca od XVI. stoljeća pa nadalje predstavlja instrumentalni ili vokalni odlomak, slobodnog, improvizacijskog i virtuoznog karaktera koj se redovito umeće pri kraju skladbe ili stavka. Svrha joj je omogućiti izvođaču, solistu da pokaže svoju tehničku i improvizatorsku vještinu (Muzička enciklopedija, 292).

² Narodne pjesme se počinju bilježiti tek krajem XVIII. i početkom XIX. stoljeća.

općenito zove otkrićem, tj. misao, ideja, jednostavno neko više nadahnuće za koje umjetnik nije odgovoran, za koje on nema nikakvu zaslugu“ (prema Rojko 1996: 181).

Prema drugom shvaćanju koje se naziva objektivističkim ili psihološkim inspiracija ne prethodi stvaralačkom aktu već se pojavljuje tijekom rada kao emotivni nemir kojim se stvara specifična radoznalost. Ovdje je posebno naglašena uloga uma i volje (Andreis 1968: 264). Takvo gledište među skladateljima zastupa prije svega Stravinski koji utvrđuje da inspiracija nije na početku nego poslije misaonog rada, kao skok u svjesnost iz jednog dugo pripremanog nesvjesnog saznanja (Focht 1980: 176). Stvaralačko djelovanje prema tome ne započinje pojavom ideje, nego mnogo ranije.

Iako u tim shvaćanjim postoje određene razlike one ipak nisu u potpunoj suprotnosti. Kod oba shvaćanja uvažava se moment iznenadnog nastanka glazbene ideje, priznaje se postojanje svjesnih i nesvjesnih mehanizama, oba ukazuju i na važnost rada, učenja, pripreme, marljivosti, dok je jedina bitna razlika u redosljedu te u prihvaćanju ili odbacivanju neshvatljivog i božanskog u umjetničkom stvaranju (Rojko 1996: 183).

3. Dječje glazbeno stvaralaštvo

3.1. Dječje stvaralaštvo u nastavi glazbe

Glazbenim stvaralaštvom učenici se u nastavi mogu baviti tako da mijenjaju poznate pjesme, stvaraju nove jednostavne melodije, da preoblikuju melodije variranjem, harmoniziranjem, ekspresivnim oblikovanjem (dinamika, artikulacija i tempo) i orkestriranjem (Ginocchio 2003: 54) ili kreiranjem melodije na zadani tekst (Paynter-Aston 1975: 142-149; Wiggins 1989: 36-37). Osim toga ona mogu improvizirati i na različitim melodijskim instrumentima ili na udaraljka (Wiggins 1989: 37-38; Moore 1990: 39-40).

U literaturi se naglašava kako je važno da se učenicima, prije nego što započnu s osmišljavanjem novih skladbi, postave određena ograničenja. Regelski smatra da je bez ograničenja otvoreno mnogo mogućnosti za početak stvaranja, što učenicima može predstavljati problem jer će se teško odlučiti od čega krenuti (Regelski 1986: 87). Također se naglašava i da se stvaralačke aktivnosti kod djece osnovnoškolske dobi trebaju izvoditi dosta često te da one trebaju biti kratke (Moore 1990: 40).

Aktivnosti glazbenog stvaranja mogu se provoditi individualno ili grupno. Individualno se mogu provoditi tako da učenici samostalno istražuju zvukove na nekom glazbenom instrumentu (Kratu 1991: 39-40) ili da individualno improviziraju u okviru neke veće forme (Moore 1990: 39). Učeniku se može omogućiti i da samostalno sklada čitavo glazbeno djelo, ali se smatra da se do te razine može doći tek nakon što su učenici prošli neke od jednostavnijih aktivnosti (Wiggins 1989: 38).

U nastavi se mogu provoditi i grupne aktivnosti glazbenog stvaranja. Kod takvih aktivnosti učenici mogu dobiti zadatak da osmisle kraću skladbu na udaraljka (npr. djelo u ABA formi) koju će izvoditi pred čitavim razredom (Wiggins 1989: 37; Welwood 2001: 95). Za te aktivnosti ističe se da ih je dobro provoditi u manjim grupama učenika koje prije osmišljavanja skladbe trebaju dobiti jasne upute o tome od kakvih se cjelina ona treba sastojati, odnosno odrediti koji su zadani elementi. Osim što se u takvim improvizacijama mogu koristiti različite vrste udaraljka predlaže se i korištenje tijela kao instrumenta (body percussion) pri čemu učenici mogu pljeskati, udarati dlanovima o koljena, pucketati prstima, zviždati i sl. (Welwood 2001: 95- 96).

Nakon što učenici izvedu svoje skladbe pred čitavim razredom obično slijedi evaluacija provedenih aktivnosti pri čemu je jako važno da nastavnici imaju pozitivan pristup. Nije dobro usredotočiti se na ono što je loše, nego na ono što je dobro te treba nastojati otkriti kako bi se uočeni pozitivni elementi mogli iskoristiti za poboljšanje djela u cjelini (Ginocchio 2003: 53).

Kad je riječ o dječjoj improvizaciji moramo spomenuti Johna Kratusa (1991: 38-39) koji smatra da se dječja orijentacija prema improvizaciji mijenja s dječjom dobi. On govori o tzv. sedam improvizacijskih razina gdje je prva razina ona na kojoj djeca istražuju na instrumentima različite kombinacije zvukova čime najčešće nastaju slučajni zvukovi. Zato je to razina istraživanja. Na toj razini djeca su više orijentirana na proces, nego na produkt, ali dok istražuju ona postepeno otkrivaju kombinacije zvukova koje uspijevaju i ponoviti. Prva je razina prema Kratusu nužna stepenica prije prave improvizacije i on je smatra prije individualnom nego grupnom aktivnosti. Drugu razinu predstavlja improvizacija koja je orijentirana na proces. Djeca stvaraju glazbu zbog svog zadovoljstva, ne vodeći računa o mišljenju publike koja ih pritom sluša. Na toj razini već se pojavljuju povezani glazbeni obrasci. Djeca moraju naučiti kako te obrasce organizirati u veće glazbene cjeline. Na trećoj razini improvizacija je orijentirana na produkt. Sad se obrasci upotrebljavaju na mnogo skladniji, cjelovitiji način, a djeca nastoje improvizirati glazbeno djelo koje će biti dobro prihvaćeno i od publike. Kratus smatra da je na ovoj razini moguća i grupna improvizacija. Tu razinu mogu dostići djeca oko devete godine života. Četvrta razina je razina fluidne improvizacije. Tu je već postignuta dovoljna tehnička vještina na instrumentu na kojem se improvizira te se čini da se svira automatski. I vokalna improvizacija jednako je dobro kontrolirana. Kad su djeca savladala tehničke probleme improviziranja, ona mogu početi mijenjati strategije, te improvizirati čak i stilski. Smatra se da ovu razinu mogu doseći učenici starijeg osnovnoškolskog uzrasta koji imaju dovoljno iskustva u improviziranju. Peta razina (strukturalna improvizacija) dosegnuta je u trenutku kad djeca mogu primijeniti strukturalne tehnike kao što su razvoj ili variranje u improvizaciji. Stilistička improvizacija predstavlja šestu razinu. To je razina na kojoj su učenici, nakon što su upoznali melodijske, harmonijske i ritamske karakteristike određenog stila te postigla vještinu u upotrebi tih karakteristika u improvizaciji, u stanju improvizirati vrlo vješto u zadanom stilu. Prema Kratusu za većinu glazbenika savladavanje vještine improvizacije završava na ovom stupnju i samo rijetki improvizatori mogu doseći posljednju, sedmu razinu koju naziva osobnom improvizacijom. Ona se dostiže kad glazbenik u improvizaciji prekorači granice postojećih stilova i stvori novi, originalni improvizacijski stil, ali to je ipak vrlo rijetko.

Prema Kratusu učenike bi trebalo uvoditi u vještinu improviziranja vodeći računa o ovim razvojnim razinama. Tako je moguće uvoditi u glazbenu improvizaciju već i djecu najmlađe dobi.

3.2. Glazbeno stvaralaštvo u sustavu Carla Orffa

Kad je riječ o dječjem glazbenom stvaralaštvu svakako je potrebno istaknuti i koncepciju njemačkog skladatelja Carla Orffa u kojoj posebno mjesto ima upravo glazbena improvizacija. Ovaj čuveni skladatelj počeo se dvadesetih godina prošlog stoljeća posebno zanimati za glazbenu pedagogiju jer je u to vrijeme osnovana plesna škola u Münchenu³ gdje je počeo provoditi svoje zamisli o mogućnosti povezivanja glazbe s pokretom. Dotad je bila uobičajena praksa da se u plesnim školama nastava izvodi uz glazbenu pratnju koju je izvodio nastavnik na glasoviru. Orff

³ Školu je Carl Orff osnovao zajedno s Dorothee Günther 1924. godine i nazvali su je Güntherschule. To je bila škola gimnastike, glazbe i plesa.

je to želio promijeniti, odnosno omogućiti učenicima da sami izvode i stvaraju glazbu. Za to je bilo potrebno osigurati nešto jednostavnije instrumente. Umjesto glasovira Orff je uveo udaraljke od kojih su neke vrste već tada postojale, a pojedine je trebalo tek konstruirati. Orff je namjeravao osmisliti melodijske udaraljke po uzoru na indonezijski Gamelan orkestar, ali nakon što je na poklon dobio jednu afričku marimbu odlučio je upravo od nje izraditi sličan, samo nešto jednostavniji glazbeni instrument koji je nazvan „ksilofon.“⁴ Uz taj instrument, te kasnije metalofon, Orff je u nastavu uveo i brojne druge udaraljke, zatim blok-flaute, a od žičanih instrumenata gitaru, lutnju, čelo te violu da gamba (Orff 1963: 2-3).

Na temelju ovih prvih iskustava Orff i Keetman su između 1950. i 1954. godine izradili novi pedagoški koncept te ga prikazali kroz pet svezaka pod nazivom „Orff-Schulwerk. Musik für Kinder.“⁵ U Schulwerku Orff razvija svoju ideju o elementarnoj glazbi koja je po njemu povezana s pokretom, plesom i govorom. „Elementarna glazba nije nikada sama glazba, nego forme u kojima su s glazbom ujedinjene i pokret, ples i govor. To je glazba koju netko sam stvara, u kojoj nismo slušatelji, nego sudjelujemo u njoj. Ona nije sofisticirana, ne uključuje velike arhitektonske strukture nego male forme, ostinato i rondo“ (Orff 1963: 4).

Početna točka kod Orffa je ritam koji se izvodi ili improvizira na raznim udaraljka, dok se melodijski materijal temelji u početku samo na tri tona (sol-mi-la) da bi se kasnije proširio i na pentatonsku te dursku ljestvicu. Djecu se vodi kroz nekoliko faza glazbenog razvoja. Prva je faza istraživanje odnosno otkrivanje zvukova i pokreta. Druga je faza imitacija. Tu djeca razvijaju svoje temeljne ritamske vještine ritmiziranim govorom, korištenjem tijela kao instrumenta (pucketanje prstima, pljeskanje i sl.), slobodnim ili ritmiziranim pokretom u prostoru, pjevanjem te sviranjem instrumenata. Za sviranje se koriste ritamske i melodijske udaraljke te blok-flaute. Improvizacija predstavlja treću fazu glazbenog razvoja i uz nju se razvijaju vještine do tog nivoa da djeca mogu samostalno oblikovati nove obrasce, kombinirati ih te doprinijeti grupnoj aktivnosti u kojoj se također razvijaju improvizacijske vještine. Posljednja faza je stvaranje i tu se zapravo kombiniraju materijali iz prethodnih faza tako da se stvaraju nove male forme tipa rondo, teme s varijacijama ili suite manjih dimenzija. Tu se na novi način donose, odnosno transformiraju i literarna djela koja se trebaju preoblikovati u malo glazbeno kazalište. Podjednako se može koristiti sviranje na instrumentima, pjevanje, prirodni ili ritmizirani govor te pokret. Kroz ove četiri faze ne mora se prolaziti strogo određenim redoslijedom, ali se smatra da je dobro da trećoj i četvrtoj fazi ipak prethode prva i druga (Shamrock 1997: 42).

3.3. Glazbeno stvaralaštvo u nastavi glazbene kulture

U Hrvatskoj se vrlo mali broj autora ozbiljnije bavio pitanjima vezanim uz mogućnosti provođenja glazbeno-stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbene kulture. Jedini autor koji je dosta o tome pisao, ali isto tako i uključivao djecu u glazbeno-stvaralačke aktivnosti bio je V. Tomerlin. Pod njegovim vodstvom nastao je velik broj dječjih radova koji su kasnije i javno prezentirani na koncertima i festivalima. Tu se prvenstveno radilo o aktivnostima improviziranja melodije na zadani tekst, odnosno, o stvaranju pjesama. Kad je riječ o drugim aktivnostima glazbenog stvaranja Tomerlin je u svojim radovima spominjao još i improvizaciju ritma, oblikovanje malih melodijskih motiva i improviziranje melodije u obliku pitanja i odgovora.

⁴ Ksilofon je bio od drveta, a metalofon, koji je izrađen vrlo brzo nakon ksilofona, bio je od metala. Oba instrumenta konstruirao je Karl Maendler.

⁵ Naziv „Schulwerk“ predstavlja spoj riječi *das Schule* i *das Werk* koje asociraju s jedne strane na mjesto bavljenja glazbom (škola) te na načelo aktivnog bavljenja glazbom (rad). Prema tom konceptu djecu treba učiti na aktivan i kreativan način.

Za uspješno dječje glazbeno stvaralaštvo potrebno je prema Tomerlinu ostvariti nekoliko osnovnih uvjeta. Kao prvo glazbeno-stvaralački rad u školi mora se nadovezivati na oblike spontanog glazbenog stvaranja. Potrebno je prvo upoznati se s mogućnostima glazbenog izražavanja učenika pjevanjem poznatih brojlica, rugalica ili spontanim izmišljanjem novih. Tomerlin također ističe kako je važno da se prije provođenja takvih aktivnosti stvori ugodna, opuštena atmosfera u kojoj će se sva djeca dobro osjećati. Drugi je uvjet da tekst bude osnova za melodijsko izražavanje djece jer je djetetu težak i apstraktan zadatak stvarati melodiju koja nije vezana uz tekst. Slijedi uvjet da glavno sredstvo izražavanja u glazbenom stvaralaštvu bude glas. Tomerlin smatra da djeca s dobro razvijenim sluhom upravo uz pomoć glasa najbolje odražavaju svoju glazbeno-stvaralačku fantaziju. Pri tome on ističe da se takva djeca ne moraju zaokupljati i tehničkim ili teoretskim problemima. Kad su u pitanju djeca slabije muzikalnosti Tomerlin smatra da će u radu dobro doći i instrument (metalofon ili ksilofon). Četvrti uvjet za glazbeno stvaralaštvo jest da se rad odvija u živom tempu što znači da treba izbjegavati teoretiziranje kako bi se što prije došlo do cilja. Savjeti nastavnika trebaju slijediti na osnovu primjera stvorene melodije, a ne kao unaprijed dano teorijsko pravilo. Posljednji, peti uvjet za uspješno dječje glazbeno stvaralaštvo jest da se rad na stvaranju melodije odvoji od njenog zapisivanja. Zadatak prema kojemu se melodije trebaju stvarati tako da ih se istovremeno i bilježi notama pretežak je za učenike osnovne škole (Tomerlin 1969: 14-17).

Tomerlin je isticao kako se glazbeno stvaralaštvo nedovoljno njeguje u osnovnim školama, u nižim razredima zbog nedovoljne osposobljenosti učitelja za rad na ovom području, a u višim razredima zbog shvaćanja kako se ove aktivnosti trebaju provoditi tako da učenici sami zapisuju svoje melodije. Prema Tomerlinu to je ipak pretežak zadatak za učenike općeobrazovnih škola. Rezultati na području dječjeg glazbenog stvaralaštva mogu se postići jedino ako se aktivnosti provode tako da zadaci odgovaraju sposobnostima i iskustvu učenika. Djeca trebaju stvaralačke aktivnosti doživljavati kao radosnu igru s glazbom kojoj je cilj stvoriti novu melodiju (Tomerlin 1969: 16-17).

O glazbenom stvaralaštvu u nastavi glazbene kulture pisao je i P. Rojko koji ističe kako je problem to što ovoj temi autori ne prilaze nepristrano i temeljito nego gotovo redovito nekritički, a ponekad čak i nestručno. Analizirajući naše nastavne planove i programe za osnovne škole iz 1964., 1972., i 1984. godine Rojko je uočio da se među navedenim glazbeno-stvaralačkim aktivnostima u programima pojavljuje niz aktivnosti koje ili nije moguće nazvati glazbenim, kao na primjer *pronalaženje i oblikovanje pokreta u prostoru, govorna improvizacija, dječja gluma, izmišljanje teksta na već gotovu melodiju te izražavanje utisaka o slušanoj glazbi elementima drugih umjetnosti*, ili ih se može nazvati glazbenim, ali opet ne i stvaralačkim aktivnostima. Tu se izdvajaju *aktivnosti izražajnog pjevanja i sviranja, razumijevanje i vrednovanje glazbe te zajedničko muziciranje* (Rojko 1996: 190-191). U nastavnim programima ipak se navodi i niz aktivnosti koje i Rojko naziva pravim stvaralačkim aktivnostima, a to su: pronalaženje melodijskih motiva, ritmizacija zadanog teksta, nastavljanje započetog ritma, nastavljanje započete melodije, melodiziranje zadanog ritma, glazbena pitanja i odgovori, igre ronda tj. improviziranje glazbenih oblika, pronalaženje i izvođenje pratnje, slobodna melodijska ili/ritamska improvizacija na zadani ostinato, dodavanje novog glasa postojećem, stvaranje melodije na zadani tekst, stvaranje malih glazbenih cjelina, stvaranje instrumentalne pratnje koja će „oslikati“ neki vanjski sadržaj.

Kada su u pitanju argumenti koji se u literaturi kod različitih autora navode u korist glazbenog stvaralaštva Rojko opet ističe da postoji malo pravih argumenata. Tako navođenje da

se stvaralaštvom razvija poštovanje prema stvaralačima, sposobnost za kooperaciju te da se oplemenjuje ličnost on smatra dometima koje je nemoguće ostvariti takvim aktivnostima, a tvrdnje kako se stvaralaštvom djeca upoznaju s glazbenim instrumentima te da se razvija glazbeni ukus djece on smatra netočnima (Rojko 1996: 194). Kao prave argumente Rojko izdvaja jedino sljedeće: samostalno stvaranje glazbenih formi pridonosi shvaćanju velikih djela u takvim formama, razvijanje sposobnosti oblikovanja i sposobnosti improvizacije, razvijanje osjećaja za zakonitosti glazbenog kretanja, tj. smisao za ritamsko i melodijsko kretanje, smisao za frazu, za oblik, razvijanje smisla za adekvatno ritmiziranje i melodijsko oblikovanje odabranog teksta, doživljaj nastajanja glazbe, razvijanje kreativnih glazbenih sposobnosti u stvaranju vlastitih melodija, spoznaja kako je glazbeno stvaranje moguće i u mnogo jednostavnijim formama, razvijanje smisla za melodijsku i ritamsku improvizaciju, razvijanje kritičnosti prema vlastitim tvorevinama (Rojko 1996: 192).

Iako prihvaća ove argumente kao prave Rojko i među njima pojedine smatra problematičnim tako da kao jedini pravi argument za stvaralaštvo zapravo ističe razvijanje osjećaja za zakonitosti glazbenog kretanja (Rojko 1996: 192-193).

Kod odabira konkretnih glazbeno-stvaralačkih aktivnosti moramo, dakle, voditi računa o tome koje su aktivnosti doista stvaralačke i glazbene. To znači da pod takvim aktivnostima ne smijemo navoditi i razne reproduktivne glazbene aktivnosti ili aktivnosti koje pripadaju nekim drugim područjima, kao što se to u našoj metodičkoj literaturi rado čini. Ako i takve aktivnosti ipak provodimo u nastavi glazbene kulture, posebno neglazbene aktivnosti, moramo biti svjesni kako se time sigurno neće razvijati dječje kreativne glazbene sposobnosti, odnosno razvijati smisao za ritamsko i melodijsko kretanje, za frazu i oblik, iako i takve aktivnosti mogu doprinijeti kvaliteti nastave glazbene kulture ukoliko se odaberu one neglazbene aktivnosti koje imaju jasnu svrhu u glazbenoj nastavi te se mogu dobro uklopiti uz sve ostale aktivnosti. Možemo se složiti s Rojkom kad kaže da „kreativnost u glazbenoj nastavi ne treba ograničavati samo na skladanje i improviziranje, nego sva nastava mora biti prožeta kreativnošću – učitelja i učenika. Umjesto ograničavanja na glazbeno-stvaralačke a osobito neglazbeno-stvaralačke aktivnosti kojima nije moguće odrediti smisao, umjesto ishitrenih oblika stvaralaštva i „stvaralaštva,“ umjesto deklarativnih fraza o zadacima i smislu, umjesto stvaralaštva pretvorenog u posebno nastavno područje, treba se zalagati da stvaralaštvo postane nastavnim principom. Kreativnom ćemo smatrati onu nastavu koja je – jednostavno rečeno – dobra nastava“ (Rojko 1996: 201).

3.4. Glazbeno stvaralaštvo u nastavi solfeggia

U hrvatskim glazbenim školama učenici se mnogo intenzivnije bave glazbom nego u osnovnim općeobrazovnim školama. Ovdje oni osim što savladavaju vještinu sviranja na nekom od glazbenih instrumenata razvijaju i svoje ritamske te intonativne vještine u okviru nastave solfeggia, a imaju priliku sudjelovati i u skupnom muziciranju pjevanjem u zborovima ili sviranjem u orkestrima. Kako se učenici u glazbenim školama osposobljavaju i za moguće profesionalno bavljenje glazbom, svakako je važno da imaju priliku tijekom svog šestogodišnjeg osnovnog glazbenog obrazovanja uključivati se i u različite aktivnosti glazbenog stvaranja.

Nastavnim planom i programom⁶ iz 1985. godine predviđeno je da se u nastavi solfeggia provode i takve aktivnosti, dakle, poticanje i razvijanje kreativnih glazbenih sposobnosti jedan je od zadataka te nastave. Kao osnovni zadatak navodi se stjecanje, razvijanje i usavršavanje

⁶ *Nastavni plan i program za osnovnu glazbenu školu* (1985.) Zagreb: Prosvjetni vjesnik br. 12, 22-23.

intonativnih i ritamskih vještina, a od ostalih zadataka tu se još navodi i usvajanje odgovarajućih znanja s područja glazbene leksike, gramatike i sintakse, razvijanje glazbenog pamćenja, glazbenog ukusa učenika te razvoj njihove muzikalnosti.

Predviđeno je da se svi navedeni zadaci realiziraju putem aktivnosti slušanja, pjevanja te stvaralačkim aktivnostima. Ističe se da je važno da te aktivnosti budu spontane i svjesne. Kao oblici svjesnog stvaralaštva navode se: nastavljavanje i završavanje započete ritamske cjeline, nastavljavanje i završavanje započete melodijsko-ritamske cjeline i samostalno stvaranje ritamskih i melodijsko-ritamskih cjelina.

Iako prema tom nastavnom programu poticanje i razvijanje dječjih kreativnih glazbenih sposobnosti putem stvaralačkih aktivnosti ne spada u osnovne zadatke nastave solfeggia, možemo reći da je to svakako jedan od značajnih zadataka.

Ako napravimo usporedbu između opisanog i novog Nastavnog plana i programa za osnovne glazbene škole koji je objavljen 2006. godine⁷ možemo uočiti da se i u jednom i u drugom navodi potreba razvoja kreativnih glazbenih sposobnosti samo što se u novom planu i programu ne govori o poticanju i razvijanju dječjih kreativnih glazbenih sposobnosti nego se govori o potrebi razvoja produktivnih glazbenih sposobnosti (slika 1).

<i>Zadaci glazbenog odgojno-obrazovnog sustava prema Nastavnom planu i programu iz 2006. godine</i>
- omogućiti učenicima stjecanje vještine sviranja na nekom od glazbala koja se u školi poučavaju te razvijati učenikove glazbene sposobnosti – produktivne i reproduktivne.
- omogućiti uz učenje glazbala stjecanje i drugih važnih glazbenih znanja, vještina i navika, omogućujući učenicima cjelovit glazbeni razvitak.
- pratiti učenikov napredak u cjelini i u svim pojedinim elementima napredovanja – glazbenosti, znanjima i vještinama kako u cilju usmjeravanja učenika za one djelatnosti (glazbalo) na kojima su im izgledi za uspjeh najveći, tako i u pogledu njihova krajnjega profesionalnog usmjerenja.
- razvijati u učeniku, upoznavanjem hrvatske kulturne baštine osjećaj pripadnosti i bogatstvo različitosti umjetničke glazbe.
- voditi brigu o osobito sposobnim i darovitim učenicima.
- brinuti da se cjelokupni odgojno-obrazovni proces odvija prema suvremenim psihološkim, pedagoškim i metodičkim spoznajama uz poštovanje osobnosti svakog učenika.
- voditi brigu pri upisivanju učenika na pojedino glazbalo o društvenim potrebama, posebice u trenutku kad se donosi odluka o konačnom glazbenom usmjerenju.
- promicati glazbu, putem javne djelatnosti (priredbe, koncerti, smotre, natjecanja ...) i utjecati na unapređivanje glazbene kulture u sredini u kojoj škola djeluje.

**Slika 1: Zadaci glazbenog odgojno-obrazovnog sustava prema
Nastavnom planu i programu iz 2006. godine**

Te glazbene sposobnosti potrebno je razvijati u okviru nastave solfeggia sljedećim aktivnostima: melodijskom, ritamskom i melodijsko-ritamskom improvizacijom, zamišljanjem i spontanom izvođenjem ritmiziranih govorenih tekstova (brojalica), improviziranjem melodije na notnom modulatoru, dovršavanjem započete melodijske fraze/ cjeline (dominanta-tonika), improviziranjem melodije na tekst brojalice ili dječje pjesmice, samostalnim stvaranjem ritamsko-melodijske cjeline, realiziranjem melodije na tekst dječje pjesmice, samostalnim stvaranjem melodijsko-ritamske cjeline koju je potrebno i zapisati. Neke od ovih aktivnosti

⁷ Nastavni plan i program za osnovnu glazbenu školu u: *Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole* (2006.) Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga, Zagreb, 5-180.

trebale bi se provoditi u gotovo svim razredima osnovne glazbene škole, dok se neke uvode tek od četvrtog razreda (slika 2).

AKTIVNOSTI GLAZBENOG-STVARANJA	R A Z R E D I					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Melodijska, ritamska i melodijsko-ritamska improvizacija.	+	+	+	+	+	+
Zamišljanje i spontano izvođenje ritmiziranih govorenih tekstova (brojalica).	+					
Improviziranje melodije na notnome modulatoru.	+	+	+	+	+	+
Dovršavanje započete melodijske fraze/ cjeline (dominanta-tonika).		+	+	+	+	+
Improviziranje melodije na tekst brojalice ili dječje pjesmice.	+	+	+			
Samostalno stvaranje ritamsko-melodijske cjeline.				+	+	
Realiziranje melodije na tekst dječje pjesmice.				+	+	+
Samostalno stvaranje melodijsko-ritamske cjeline koju je potrebno i zapisati.						+

Slika 2: Aktivnosti glazbenog stvaranja u nastavi solfeggia po razredima prema Nastavnom planu i programu iz 2006. godine

I u pojedinim udžbenicima iz solfeggia te priručnicima za učitelje govori se o potrebi provođenja stvaralačkih aktivnosti u toj nastavi. I. Golčić tako ističe da je stvaralački rad usko vezan s dječjom glazbenom maštom, koju smatra nesputanom i bogatom, neograničenom normama koje su postavljene iskustvom odraslih. Sposobnost dječjeg maštanja u glazbi treba poticati, njegovati te estetski usmjeravati. Pritom smatra da je djecu dobro uključivati u improvizaciju. Ona se u nastavi solfeggia može vježbati tako da se prvo izvodi motiv kao pitanje nakon čega učenik završava frazu u obliku odgovora, a na zadani glazbeni motiv učenici mogu izvoditi i različite završetke. Taj autor predlaže još i da se učenicima prepusti izvođenje završetka započete zadane vokalizacije na notnom modulatoru (Golčić 2003: 4-5). Kad se u priručnicima namijenjenim učiteljima prvih i drugih razreda solfeggia ove aktivnosti razrađuju po satima, u prvom se razredu ipak ne predviđaju stvaralačke aktivnosti, nego se predlaže da učenici za domaću zadaću dovršavaju započete melodije koje su u udžbeniku.⁸ Učenici imaju uz zadatke zapisane upute na koji način trebaju dovršiti ove melodije. Tako se navodi da je zadanu melodiju potrebno prvo otpjevati nekoliko puta, a onda zamisliti i zapisati jedan ili dva njena završetka. Takve zadatke učenici bi trebali dobivati za zadaću na gotovo pola od ukupnog broja sati solfeggia, pa čak i na posljednjem satu. Kako ni na jednom satu solfeggia nije predviđeno da nastavnik vodi učenike kroz ove aktivnosti postavlja se pitanje koliko djeca prvog razreda glazbene škole mogu samostalno realizirati te zadatke. U priručniku za drugi razred više se uopće ne predlaže zadavanje takvih zadataka, a u nastavi se njihovo provođenje predviđa u okviru svega dva nastavna sata. Tako se na 33. i 36. satu predlaže izvođenje vježbi improvizacije koje bi se provodile tako što bi učitelj prvo pokazivao na notnom modulatoru melodijsku frazu koja bi bila u obliku pitanja, a nakon što bi tu frazu otpjevali zajedno svi učenici, slijedilo bi improviziranje odgovora koje bi onda izvodilo nekoliko učenika naizmjenično (Golčić 2004: 19-20). S obzirom da sam autor ističe važnost stvaralačkog rada u nastavi solfeggia doista iznenađuje izostanak predloženih konkretnih stvaralačkih aktivnosti u nastavi solfeggia kako u prvom tako i u drugom razredu. S druge strane čini se opet neprimjerenim da se učenicima prvog razreda zadaju zadaci za stvaralački rad koje će oni rješavati isključivo kod kuće, dakle za domaću zadaću. Ako učenici nisu u nastavi bili pripremani za takve zadatke nerealno je očekivati da će ih oni moći potpuno samostalno ostvariti kod kuće. Dakle, autor nije sustavno razradio stvaralaštvo.

⁸ U udžbeniku iz solfeggia za prvi razred osnovne glazbene škole nalaze se 24 nedovršene melodije u C-duru, 28 isto tako nedovršenih melodija u G-duru i 28 nedovršenih melodija u F-duru.

Za razliku od Golčića B. Lazarin u svojim udžbenicima iz solfeggia za prvi i drugi razred osnovne glazbene škole predlaže da se glazbeno-stvaralačke aktivnosti provode u podjednaku intenzitetu i u prvom i u drugom razredu solfeggia. On predlaže da učenici dovršavaju melodije, odnosno napola uglazbljene stihove te da skladaju melodije na zadani tekst u određenom tonalitetu i mjeri. Kod uglazbljivanja stihova predlaže se ili konkretna ritamska osnova ili se učenike upućuje na način oblikovanja melodije tako što se daju određena tonska ili akordička uporišta melodijskog toka (Lazarin 1992, sv. 1: 124). Sudjelovanjem u takvim aktivnostima učenici će, prema Lazarinu, osnažiti svoje intonativno umijeće te unaprijediti i umijeće zapisivanja glazbe (Lazarin 1992, sv. 2: 130). Glazbeno-stvaralačke aktivnosti on naziva melodijsko-ritamskim igrama koje su konkretizirane putem sedam različitih aktivnosti (slika 3). U igri dovršavanja melodijskog mozaika učenici trebaju dovršiti melodiju prema naznačenim tonskim i ritamskim obrisima, u igri melodiziranja potrebno je izraditi melodiju na temelju dane ritamske osnove, naznačenog početka, sredine i završetka, dok u igri ritmiziranja učenici trebaju načiniti melodiju prema zadanom tonskom nizu u okviru određenog tonaliteta s tim da imaju predloženu mjeru i započetu ritamsku osnovu. Kod melodijskih slagalica autor predlaže da se melodije oblikuju sukladno harmonijskoj, odnosno akordičkoj podlozi i sukladno zadanoj mjeri te ritamskom toku. Pritom je određen početni ton, završni ton prve glazbene rečenice te završni ton cijele melodije. U igri pitanja i odgovora učenici trebaju dopuniti ili dovršiti započetu glazbenu misao u kojoj je zadan ritam i određen zadnji ton melodije, dok se u igrama skladanja trebaju uglazbiti predloženi stihovi uz pomoć zadanog ritma. Tonalitet učenici mogu sami odabrati. Predlaže se da učenici drugog razreda sudjeluju i u igrama prepoznavanja. Tu je potrebno odrediti harmonijsku, odnosno akordičku podlogu zadanih melodija, označiti neakordičke tonove ukoliko se pojavljuju u pojedinom taktu te odrediti intervale od kojih je izgrađena melodija, a posebno se u njoj ističu (Lazarin 1992, sv. 2: 131-150).

MELODIJSKO-RITAMSKE IGRE ZA 1. I 2. RAZRED SOLFEGGIA
PREMA LAZARINU

1. RAZRED	2. RAZRED
Igre dovršavanja melodijskog mozaika	Igre dovršavanja melodijskog mozaika
Igre melodiziranja	Igre melodiziranja
Igre ritmiziranja	Igre ritmiziranja
Melodijske slagalice	Melodijske slagalice
Igre pitanja i odgovora	Igre pitanja i odgovora
Igre skladanja	Igre skladanja
	Igre prepoznavanja

Slika 3: Melodijsko-ritamske igre za 1. i 2. razred solfeggia (Lazarin 1992: 131-150)

Učenici se u okviru takvih zadataka kreću u spoznatim glazbenim okvirima i na taj način unapređuju i svoje intonativne vještine te umijeće u zapisivanju glazbe. Oni mogu pomoći djeci da uspješno zapišu ono što čuju te otpjevaju ono što vide (Lazarin, 1992, sv. 2., 130). Iako postoji opasnost da djeca te zadatke ne realiziraju svjesno budući da se radi o djeci mlađeg školskog uzrasta, a svi zadaci su pisanog tipa, ti primjeri su ipak prilika da se provjeri, produbi i učvrsti sve ono čime se učenici bave u praksi zapisivanja glazbe i pjevanja.

Iako se često ističe da se u glazbenim školama na nastavi solfeggia treba poticati dječje glazbeno stvaralaštvo, u samoj nastavi rijetko nailazimo na praktičnu primjenu konkretnih glazbeno-stvaralačkih aktivnosti. Razlog za takvu zapostavljenost može biti činjenica da nastavnici nemaju dovoljno znanja o načinu kako takve aktivnosti provoditi u nastavi budući da ne postoje priručnici za nastavnike solfeggia u kojima bi se detaljno opisali mogući načini

njihovog provođenja, a razlog tome može biti i neprilagođenost odabranih glazbeno-stvaralačkih zadataka dječjoj dobi.

4. Zaključak

U psihološkoj i pedagoškoj literaturi prisutno je stalno nastojanje da se stvaralaštvo što bolje objasni, pa su tako o njemu provedena i brojna istraživanja, a sve je veći interes i za proučavanje dječjeg stvaralaštva. Za razliku od likovnog, literarnog ili dramskog dječjeg stvaralaštva, koje je već odavno prisutno kao intenzivna dječja aktivnost u hrvatskim školama, o glazbenom dječjem stvaralaštvu još uvijek se više govori i piše nego što je ono prisutno u samoj glazbenoj nastavi ili u okviru neke izvannastavne aktivnosti. Ako usporedimo situaciju u osnovnim i glazbenim školama može se zaključiti da tu nema neke bitne razlike. Iako se na nastavi solfeggia planom i programom čak i predviđa provođenje takvih aktivnosti u nastavi, nastavnici ih vrlo rijetko provode. Ne postoji čak nijedan priručnik koji bi dao detaljnije upute o mogućim načinima provođenja glazbeno-stvaralačkih aktivnosti. U nekim udžbenicima predviđa se provođenje stvaralačkog rada. Na žalost pojedini autori zbog nedovoljnog poznavanja te problematike glazbeno-stvaralačke aktivnosti svode samo na aktivnosti dovršavanja zadanih melodija i to putem samostalnog rada kod kuće.

Budući da učenici rado sudjeluju u glazbeno-stvaralačkim aktivnostima bilo bi dobro da se one češće provode u nastavi glazbe. Posebno je to važno za nastavu solfeggia kako zbog razvoja učeničkih kreativnih glazbenih sposobnosti tako i zbog mogućnosti da se kombiniranjem zadanog i improviziranog ritma ili melodije još uspješnije razvijaju intonativne i ritamske vještine učenika koje su im potrebne za svjesno pjevanje, odnosno razumijevanje notnog teksta koji doživljavaju slušanjem. U razvoju ritamskih i intonacijskih vještina cilj nam je doći do svjesne aktivnosti učenika, a do toga je moguće doći jedino ustrajnom vježbom. Zadaci glazbenog stvaralaštva u tome nam pomažu jer su učenici spremni duže se baviti vježbama intonacije i ritma kad se uz zadatke koje je potrebno reproducirati pojavljuju i oni zadaci koje oni sami osmišljavaju pjevanjem ili izvođenjem ritma.

Literatura:

- Andreis, Josip 1967. Vječni Orfej. Zagreb: Školska knjiga.
- Brophy, Timothy S. 2001. Developing Improvisation in General Music Classes. *Music Educators Journal*, 88 (1), 34-43.
- Focht, Ivan 1980. Savremena estetika muzike. Beograd: Nolit.
- Ginocchio, John 2003. Making Composition Work in Your Music Program. *Music Educators Journal*, 90 (1), 51-56.
- Golčić, Ivan 2003. Solfeggio 1: Priručnik za učitelje za I. razred solfeggia u osnovnim glazbenim školama. Zagreb: HKD sv. Jeronima.
- Golčić, Ivan 2004. Solfeggio 2: Priručnik za učitelje za 2. razred solfeggia u osnovnim glazbenim školama. Zagreb: HKD sv. Jeronima.
- Kratus, John 1991. Growing with Improvisation. *Music Educators Journal*, 78 (4), 35-40.
- Ladika, Zvezdana 1987. Dramsko stvaralaštvo za djecu. U: Kroflin, L., Nola, D. i dr. (ur.) *Dijete i kreativnost*, Globus, Zagreb, 249-265.
- Lazarin, Branko 1992. Solfeggio 1: udžbenik za učenike 1. razreda osnovne glazbene škole. Zagreb: Školska knjiga.

- Lazarin, Branko 1992. Solfeggio 2: udžbenik za učenike 2. razreda osnovne glazbene škole. Zagreb: Školska knjiga.
- Lissa, Zofia 1969. Estetika glazbe (ogledi). Zagreb: Naprijed.
- Moore, Janet L. S. 1990. Strategies for Fostering Creative Thinking. *Music Educators Journal*, 76 (9), 38-43.
- Nastavni plan i program za osnovne glazbene škole. Zagreb: Prosvjetni vjesnik br. 12, 1985.
- Orff, Carl 1963. Orff-Schulwerk - Past and Future. U: Carley, I. S. (Ur.) Orff Reechoes. Reechoes. USA: American Orff-Schulwerk Association, 3-13.
- Paynter, John, Aston, Peter 1975. Sound and Silence. London: Cambridge University Press.
- Regelski, Thomas 1986. A Sound Approach to Sound Composition. U: Hamann, D. L.: Creativity in the Music Classroom. Reston: Music Educators National Conference, 85-91.
- Rojko, Pavel 1996. Metodika nastave glazbe. Teorijsko–tematski aspekti. Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet.
- Shamrock, Mary 1997. Orff-Schulwerk an Integrated Foundation. *Music Educators Journal*, 83 (6), 41-45.
- Tomerlin, Vladimir 1969. Dječje muzičko stvaralaštvo. Zagreb: Školska knjiga.
- Welwood, Arthur 2001. Improvisation with Found Sounds. U: Hamann, Donald L. Creativity in the Music Classroom. Reston: Music Educators National Conference, 93-98.
- Wiggins, Jacqueline H. 1989. Composition as a Teaching Tool. *Music Educators Journal*, 75 (8), 35- 38.

Children's Creativity in Music Classroom

VESNA SVALINA

The phenomenon of creativity is being much looked into by contemporary science, especially psychology and pedagogy. Children's creativity is often in the focus of scientific interest and much research is conducted with the attempt to illuminate this phenomenon and provide some precise answers to numerous questions. As far as children's creativity in the area of music is concerned, it is being much discussed, but insufficiently present in the music classroom. Is it because such activities are so difficult for pupils that teachers avoid them on purpose? Some authors claim that there are not only too difficult for pupils, but teachers as well, especially teachers working with young learners whose level of musical knowledge and acquired skills is often very low.

In order to shed some light on the issue of musical creativity and to find the answers to some unanswered questions, there are several different approaches and a number of authors presented in this paper. One section is dedicated to the explanation of the term “musical creativity” and the different perceptions of the process of the creation of musical works – the so-called “romantic” and “objective” or “psychological” understanding. The paper also presents the Carl Orff system, emphasizing musical creativity. A part of the paper deals with the question of the possibility of implementation of the musical creativity in Music classroom in elementary school and Solfeggio lessons in music school.

Keywords: creativity, music creativity, children, solfeggio, Orff-Schulwerk, teaching music, solfeggio