

Afektivno područje odgoja i glazbena nastava: Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe u osnovnoj školi

Andelić, Hana

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Arts Academy / Sveučilište u Splitu, Umjetnička akademija**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:175:509224>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-25**



Repository / Repozitorij:

[Repository of Arts Academy](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U SPLITU
UMJETNIČKA AKADEMIJA

HANA ANĐELIĆ

AFEKTIVNO PODRUČJE ODGOJA I GLAZBENA
NASTAVA:
SPOZNAJNO-EMOCIONALNI PRISTUP
SLUŠANJU GLAZBE U OSNOVNOJ ŠKOLI

MAGISTARSKI RAD

SPLIT, 2023.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
UMJETNIČKA AKADEMIJA
GLAZBENI ODJEL

AFEKTIVNO PODRUČJE ODGOJA I GLAZBENA NASTAVA:
SPOZNAJNO-EMOCIONALNI PRISTUP SLUŠANJU GLAZBE
U OSNOVNOJ ŠKOLI

MAGISTARSKI RAD

Naziv odsjeka: Glazbena kultura

Predmet: Glazbena pedagogija

Student: Hana Anđelić

Mentor: dr. sc. Davorka Radica

SPLIT, rujan 2023.

Hana Anđelić

Ime i prezime studenta

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je magistarski rad isključivo rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu, a što pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

Student:

U Splitu, rujan 2023.

Temeljna dokumentacijska kartica

Sveučilište u Splitu

Magistarski rad

Umjetnička akademija u Splitu

Odjel za glazbu

Odsjek za Glazbenu kulturu

Hana Anđelić

AFEKTIVNO PODRUČJE ODGOJA I GLAZBENA NASTAVA: SPOZNAJNO-EMOCIONALNI PRISTUP SLUŠANJU GLAZBE U OSNOVNOJ ŠKOLI

Ključne riječi: odgoj, obrazovanje, emocionalni odgoj, afektivno područje, spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe

Rad je pohranjen u knjižnici Umjetničke akademije Sveučilišta u Splitu

Rad sadrži: 83 stranice, 5 primjera, 31 sliku i 72 literaturna navoda

Izvornik je na hrvatskom jeziku.

Mentor: prof.dr.sc. Davorka Radica

Ocjenjivači:

Rad je prihvaćen:

Basic documentation card

University of Split

Diploma Thesis

Arts Academy in Split

Department for music

Study program Music culture

AFFECTIVE SPHERE OF EDUCATION AND MUSIC TEACHING: A COGNITIVE-EMOTIONAL APPROACH TO LISTENING TO MUSIC IN ELEMENTARY SCHOOL

Hana Andelić

Keywords: upbringing, education, emotional upbringing, affective field,
cognitive-emotional approach to listening to music

Thesis deposited in the library of Arts Academy, University of Split

Thesis consists of: 83 pages, 5 figures, 31 pictures i 72 references,
original in: Croatian

Mentor: dr. sc. Davorka Radica

Reviewers:

Thesis accepted:

SADRŽAJ

UVOD	1
1. Odgoj i obrazovanje	2
1.1. Glazbena nastava.....	5
1.2. Ciljevi i zadaci glazbene nastave	5
2. Područja odgoja i obrazovanja.....	8
2.1. Kognitivno područje	8
2.2. Psihomotorno područje	9
2.3. Afektivno područje	10
2.3.1. Socijalna i kulturna dimenzija afektivnog obrazovanja.....	12
3. Emocionalni odgoj i emocionalna inteligencija.....	14
4. Slušanje glazbe.....	19
4.1. Percepcija i recepcija glazbe	21
4.2. Emocije, slušanje i njihov odnos	21
5. Metodika slušanja glazbe.....	26
6. Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe.....	30
6.1. Glazbeno-pedagoške paradigme	31
6.2. Primjeri za slušanje	32
7. Primjeri za praksu	33
7.1. Priprema nastavnika.....	33
7.2. Glazbena analiza	33
7.2.1. J.Brahms: <i>Mađarski ples</i> br. 5	34

7.2.2. C. Debussy: <i>Children's Corner</i>	36
7.2.3. A. Vivaldi: <i>Proljeće</i> iz ciklusa <i>Godišnja doba</i>	39
7.2.4. L. van Beethoven: <i>Simfonija</i> br. 5, 1. stavak	47
7.3. Provedba konkretnih primjera u nastavi	62
7.3.1. Metodički predložak spoznajno-emocionalnom pristupu slušanja glazbe.....	62
7.3.2. Zaključno o spoznajno-emocionalnom pristupu.....	65
7.3.3. Prva hipotetska situacija u razredu	66
7.3.4. Druga hipotetska situacija u razredu.....	70
7.3.5. Treća hipotetska situacija u razredu.....	72
7.3.6. Četvrta hipotetska situacija u razredu	74
7.3.7. Peta hipotetska situacija u razredu.....	76
ZAKLJUČAK.....	80
POPIS SLIKA.....	82
LITERATURA	84

UVOD

Tijekom godina školovanja, kako glazbenog tako i općeg, uvidjela sam da znanje o glazbi (kao i znanje drugih predmeta) koje je apsolutno potrebno, nije jedini preduvjet da se to znanje prenese na nove generacije. Jako je bitno da se pozabavimo temama prenošenja znanja poručavajući aspekte koji utječu na prihvaćanje tih znanja od strane učenika. Iz tog razloga što i sama nisam poznavala što sve utječe na proces prihvaćanja novih znanja kod učenika, koje su mogućnosti, a koje zapreke te koji su načini potrebni da poučavanje bude što efikasnije, odlučila sam dublje proučiti tu tematiku kako bih poučena tim znanjima prilagodila svoje poučavanje. Također, zanimljivo je bilo istražiti na koji se to način glazbena nastava može odmaknuti od čisto kognitivne nastrojenosti koja prevladava u većini predmeta od početka do kraja školovanja.

Djelo možemo podijeliti na dva veća dijela. U prvom su dijelu ovoga rada teme koje su bitne zbog toga što na neki način dotiču tematiku glavnog dijela rada te su potrebne za bolje razumijevanje istog. U prvom će dijelu rada biti govora općenito o glazbenoj nastavi, njenom nastanku, razvoju te njenim ciljevima i zadacima. Dalje je fokus na odgoju i obrazovanju odnosno na njihovom kognitivnom, psihomotornom i afektivnom području, pri čemu ćemo se zadržati na posljednjem području. U ovom ćemo dijelu također spomenuti emocionalni odgoj i emocionalnu inteligenciju te iznijeti osnove metodike slušanja glazbe, nakon čega ćemo objasniti njihov međusobni odnos. Glavni se dio rada odnosi na teorijsko iznošenje spoznajno-emocionalnog pristupa slušanja glazbe. Taj ćemo dio potkrijepiti primjerima za praksu u kojima se nalazi analiza odabranih primjera, sve ono što bi nastavnik trebao znati i sve ono što je potrebno prenijeti učenicima. Ovaj rad završavamo provedbom hipotetskih situacija u razredu koristeći prethodno odabrane i analizirane primjere.

1. Odgoj i obrazovanje

Odgoj je proces razvoja konativne i afektivne sfere ličnosti putem učenja, dok je obrazovanje proces stjecanja vještina, znanja i razvoja sposobnosti odnosno razvoja spoznajne i psihomotorne sfere ličnosti, također putem učenja. Psihologija odgoja i obrazovanja “istražuje i proučava psihološku stranu procesa odgoja i obrazovanja, odnos zakonitosti koje djeluju pri učenju i poučavanju.”¹ Može se reći da je nastala kao primjena opće i dječje psihologije u odgojnoj obrazovnoj praksi. Osim intelektualnih sposobnosti, uspjeh u učenju uvelike ovisi o načinu poučavanja te razvijenosti strategija i vještina učenja. Kognitivne strategije učenja podrazumijevaju motiviranost za učenje, određivanje optimalnog odnosa između dijelova gradiva, povezivanje novih informacija sa starima, održavanje pozornosti tijekom učenja, provjeru razumijevanja sadržaja učenja i nadzor napretka u učenju. Te su strategije učinkovitije ako je učenik svjestan svojih sposobnosti, navika i interesa kao učenika, ako je upoznat sa zadacima koje treba usvojiti, ako zna organizirati vrijeme, čitati, slušati, zapisivati važne činjenice predavanja i vladati ostalim vještinama učenja te ako posjeduje predznanje i procjenu uporabne vrijednosti znanja. U odgoju i obrazovanju govori se o mnogo važnih područja od kojih je jedno područje ličnost. Misli se na “integraciju osobina pojedinca u relativno stabilnu i jedinstvenu organizaciju koja određuje njenu aktivnost, a oblikuje se i mijenja pod utjecajem te aktivnosti”.² Biološka se struktura ličnosti sastoji od živčanog i endokrinog sustava te od tjelesne konstitucije. Iako je temelj temperamenta živčani sustav sa žlijezdama, “biološki čimbenici čine samo osnovu za razvoj ličnosti koja se oblikuje pod utjecajem socijalnih čimbenika”.³ Kada se u svakodnevnom govoru spominje ličnost, najčešće se misli na ponašanje pojedinca ili nečiji društveni status. Čimbenici se ličnosti mogu podijeliti u nekoliko područja: kognitivno područje odnosno sposobnost o kojoj ovisi djelotvornost djelovanja, afektivno područje u kojemu promatramo temperament tj. intenzitet, trajanje, učestalost i kompleksnost emocionalnog doživljaja, konativno ili motitativno područje i somatsko područje odnosno tjelesna konstitucija. Dok ličnost formira utjecaj okoline, nasljeđa i samoaktiviteta, na psihofizički razvoj osobe utječe: socijalno nasljeđe, biološko nasljeđe, sazrijevanje, učenje i aktivnost pojedinca. Biološko se nasljeđe stječe začecem, dok se socijalno

¹ NAZOR, Mirjana. 2006/2007. *Psihologija odgoja i obrazovanja*, 1. izdanje, Split: FPMZKS u Splitu, str. 4.

² Ibid., str. 10.

³ Ibid., str. 11.

nasljeđe stječe tijekom socijalizacije i ovisi o društvenim uvjetima odabrane zajednice. Svaka osoba doživljava sebe na svoj način. Slika o sebi posljedica je osjetnih iskustava i interakcije s drugima te uvelike utječe na život pojedinca. Slika o sebi se može podijeliti na nekoliko aspekata: fizička, intelektualna, čuvstvena, socijalna, komunikacijska i filozofska slika. Fizička slika uključuje sve ono što se može vidjeti na osobi. Intelektualna slika odnosno sposobnost učenja, visina inteligencije, pamćenje i koncentracija. Čuvstvena slika je fokusirana na raspoloženje osobe, odnosno na to koji osjećaji prevladavaju. Socijalna slika govori o otvorenosti ili zatvorenosti pojedinca za sklapanje prijateljstva i prihvaćanje ljudi. Komunikacijska slika koja uključuje bogatstvo rječnika, formuliranje misli i sposobnost slušanja te filozofska slika i njene osnovne vrijednosne orijentacije i politička uvjerenja. Kada se govori o slici o sebi, važno je spomenuti karakter i temperament. Karakter obuhvaća skupinu osobina povezanih s etičkom i moralnom stranom ličnosti te je posljedica utjecaja okoline u kojoj se pojedinac odgaja, situacija u kojima se nalazi, prethodnih iskustava, intenziteta motiva i procjene mogućih posljedica zbog odstupanja od raznih moralnih vrijednosti. Temperament čine psihičke osobine povezane s čuvstvima, koje se mogu mijenjati iako su određene biološkom strukturom ličnosti. Još jedno iznimno važno područje su sposobnosti. Sposobnost u smislu inteligencije definiramo kao uspješno snalaženje u nepoznatim situacijama, sposobnost rješavanja problema i osjetljivost za probleme. Inteligenciju u tom smislu dijelimo na socijalnu, konkretnu i apstraktnu. Socijalna inteligencija obuhvaća razumijevanje sebe i drugih te pravilno reagiranje u različitim situacijama. Konkretna inteligencija odnosno snalaženje u realnom životu i apstraktna inteligencija odnosno razumijevanje simboličkih odnosa kreativnost u rješavanju problema. Danas se sve češće govori o emocionalnoj inteligenciji koja je zapravo sposobnost razumijevanja svojih i tuđih emocija i sposobnost izražavanja istih, mogućnost samomotivacije, ustrajnost, odgađanje primanja nagrade, kontrola impulzivnosti ili uzrujanosti i empatija. Duhovna ili spiritualna inteligencija najnovija je vrsta inteligencije koja obuhvaća prihvaćanje i rješavanje egzistencijalnih i vrijednosnih pitanja. Čuvstva odnosno emocije ili osjećaji, psihički su procesi kojima se izražava odnos pojedinca prema nekome ili nečemu. Razvijaju se kao posljedica procesa učenja i sazrijevanja, a dijele se na primarna čuvstva pod koja ubrajamo tugu, radost, srdžbu i strah te sekundarna koja su sklopovi različitih čuvstava. Sekundarna se čuvstva dijele na samoocjenu te na procjenu stvari i zbivanja u okolnom svijetu. Motivacija je još jedno područje odgoja i obrazovanja. Bavi se otkrivanjem uzroka aktivnosti pojedinca. Motiv je poticaj koji čovjekovo djelovanje usmjerava određenom

cilju koji je dovoljno važan da održava to djelovanje. Dvije su podjele motiva. Dije se na: urođene, stečene, primarne, sekundarne, biološke i socijalne, te na intrinzičke ili unutarnje, ekstrinzičke ili izvanjske i na motive pomanjkanja ili obilja. Sukob motiva nas dovodi do konflikta. Postoji konflikt dvostrukog privlačenja odnosno biranje između dva podjednako privlačna cilja, konflikt istovremenog privlačenja i odbijanja kod kojeg cilj ima i pozitivne i negativne strane, konflikt dvostrukog odbijanja odnosno izabiranje manjeg zla, dvostruki konflikt istovremenog privlačenja i odbijanja kod kojega treba izabrati između dva jednako odbojna i privlačna cilja i posljednji je interpersonalni konflikt odnosno sukob koji proizlazi iz težnje za kontrolom drugih. Iduće su područje stavovi odnosno trajna usmjerenost da se negativno ili pozitivno reagira na ljude, situacije i ostalo. Nastaju spajanjem uvjerenja i vrijednosti. Uvjerenje je znanje o nekome ili nečemu dok su vrijednosti etička načela i društvene i kulturne norme. Svaki se stav sastoji od spoznajne, čuvstvene ili emocionalne i biheviornalne komponente. Stavovi su važni jer utječu na opažanje, učenje i pamćenje. Stereotipi su previše generalizirana razmišljanja o ljudima te se teško prilagođavaju stvarnim osobinama ličnosti određene osobe, dok su predrasude stavovi koji potiču osobu da osjeća, misli i djeluje na određene načine prema nekome ili nečemu. Na kraju spominjemo vrijednosti koje su najopćenitiji ciljevi čijim se ispunjavanjem postižu motivi pojedinca. Dije se na: egzistencijske vrijednosti, vrijednost pripadanja i na prestižne i samoostvarujuće vrijednosti. Sustav moralnih vrijednosti koje tvore moral čini moralnu svijest. Govori se o kriterijima za vrednovanje ponašanja u smislu dobrog ili ispravnog i lošeg ili neispravnog ponašanja.

Sve pobrojane podjele i sistematizacije, rezultat su nastojanja psihologije odgoja i obrazovanja da spozna cjelovitu sliku ličnosti, budući da se odgojno-obrazovni ciljevi i zadaci mogu definirati tek kad se uzmu u obzir svi ili gotovo svi čimbenici koji utječu na uspješnost učenja pojedinca.⁴

⁴ Usp. Ibid. str. 16.-21.

1.1. Glazbena nastava

U dugoj povijesti odgoja i obrazovanja, glazbeni je odgoj oduvijek zauzimao izuzetno važnu ulogu. Za sagledavanje današnje situacije glazbenog odgoja u Hrvatskoj u općeobrazovnim školama, važno je poznavati neke najvažnije činjenice iz novije prošlosti.

Godine 1951. za glazbenu se nastavu u višim razredima koristio naziv „glazbeni odgoj“, dok se za razrednu praksu upotrebljavao naziv „pjevanje“. Program iz 1956. godine smatramo prvim planom i programom nastave glazbe u osnovnoj općeobrazovnoj školi. Taj program ujedno postaje bazom svih kasnijih planova i programa. Ostali se planovi i programi nisu pretjerano mijenjali ni napredovali sve do izrade Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda kada se između ostalog, uz pjevanje, postupno uvodilo opismenjavanje, stvaralaštvo, slušanje i upoznavanje glazbe, sviranje i stjecanje muzikoloških znanja. Možemo zaključiti kako je očito, u ne tako dalekoj prošlosti, zbog nerazvijenosti tehnike i nemogućnosti reproduciranja glazbe, glavni dio glazbene kulture bilo pjevanje, dok danas slušanje i upoznavanje glazbe predstavljaju temelj u nastavi glazbene kulture.⁵

1.2. Ciljevi i zadaci glazbene nastave

Kao i uvijek, jasno određivanje ciljeva i zadataka najvažniji je uvjet stvaranja smislene koncepcije predmeta, određenja njegovog sadržaja i praktične realizacije. Ciljevi nisu stalni, već se mijenjaju i prilagođavaju trenutnim povijesnim situacijama i vremenskim zahtjevima.⁶ Ciljevi i zadaci dijele se u tri kategorije. Prva je kategorija „stručno-glazbeni ili izravni zadaci glazbene nastave“ koji se odnose na stjecanje stručno-glazbenih znanja i umijeća te na razvijanje glazbenih sposobnosti. Neki od zadataka te kategorije su: osposobljavanje za razlikovanje zvuka po trajanju, visini i jačini, razvijanje sluha, glasa i osjećaja za ljepotu, osposobljavanje za samostalno pjevanje po notama, usvajanje osnovnih znanja iz glazbene teorije, osposobljavanje za sviranje, upoznavanje glazbenih oblika, stilova, instrumenata i sastava, upoznavanje glazbene umjetnosti, usvajanje većeg broja

⁵ Usp. ROJKO, Pavel. 2012. *Metodika nastave glazbe teorijsko-tematski aspekti*, 2. izdanje, Zagreb: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet Osijek, str. 14.-20.

⁶ Usp. Ibid. str. 18.-26.

pjesama, njegovanje lijepog i izražajnog pjevanja, stjecanje osnovnog glazbenog obrazovanja, razvijanje pismenosti, razvijanje slušnog zapažanja, razlikovanja, poznavanja i prepoznavanja elemenata glazbenog govora, postizanje čiste intonacije, razvijanje osjećaja za pravilno oblikovanje glazbenih misli, razvoj intonacijskih i ritamskih sposobnosti, razvoj glazbene percepcije, razvoj glazbenog pamćenja, upoznavanje glazbenih djela, upoznavanje strukturnih elemenata glazbe, upoznavanje istaknutih osoba, stilova i epoha glazbenog stvaralaštva, upoznavanje izražajnih elemenata glazbe, razvijanje intonacijskih i ritamskih predodžba i pojmova, razvoj izvođačkih sposobnosti, razvijanje osjetljivosti za ljepotu glazbenih struktura, razvijanje sposobnosti razlikovanja dobre od loše glazbe, razvijanje razumijevanja za glazbeni razvoj, stjecanje znanja o skladateljima, upoznavanje i njegovanje bogate kulturne baštine naroda i narodnosti, poznavanje profesija na glazbenom području i ostali.⁷ Kako još navodi P. Rojko: Druga su kategorija zadaci glazbene nastave u koju spadaju zadaci koji zahtijevaju razvijanje određenih osobina, načina ponašanja, stavova i sposobnosti koje se ne odnose na usvajanje stručno-glazbenih znanja niti su izravna posljedica usvajanja takvih znanja. Neki od zadataka takve vrste su: razvijanje muzikalnosti, razvoja interesa i ljubavi za pjesmu, razvoj ljubavi za glazbu, razvoj estetskih osjećaja, osposobljavanje za zbarsko pjevanje, osposobljavanje za aktivno sudjelovanje u glazbenom životu sredine, razvoj kritičkog zapažanja, obogaćivanje dječjeg glazbenog iskustva, razvoj zvučne radoznalosti, razvijanje interesa i potrebe za slušanjem glazbenih djela, razvijanje sposobnosti vrednovanja glazbe, razvoj umjetničkog ukusa, razvijanje navike skupnog muziciranja, razvijanje interesa za kolektivne glazbene aktivnosti, razvijanje potrebe i sposobnosti aktivnog muziciranja, osposobljavanje za javnu kulturnu djelatnost i ostali.⁸ U treću kategoriju spadaju tzv. neglazbeni zadaci glazbene nastave koji predstavljaju zadatke u obliku tvrdnji uglavnom ideološkog porijekla. Takvi su zadaci bili izrazito zastupljeni u nastavnim planovima i programima nekadašnje države, a u njima se isticalo da glazbena nastava treba buditi i jačati estetske i patriotske osjećaje, da razvija osjećaj pripadnosti kolektivu, da razvija ponos pripadanja zajednici bogatog narodnog stvaralaštva, da je glazbena nastava odgojno sredstvo, da razvija osjećaj radosti, da pojačava socijalna čuvstva, da razvija smisao za discipliniranost za rad u zajednici, da razvija osjećaj osobne odgovornosti za uspjeh kolektiva, da razvija stvaralačke

⁷ Usp. ROJKO, Pavel. 2012. *Metodika nastave glazbe teorijsko-tematski aspekti*, 2. izdanje, Zagreb: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet Osijek, str. 27.

⁸ Usp. Ibid., str. 28.

sposobnosti, da razvija izražajne sposobnosti, da razvija smisao za zajedničko muziciranje, da pomaže jačanju bratstva i jedinstva, prijateljstva i međusobnog poštovanja, da razvija interes i poštovanje prema kulturnim vrijednostima, da razvija ljubav prema vlastitoj zemlji, da razvija emocionalnost, da pomaže reguliranju i oslobađanju motorike, da razvija estetski način mišljenja, da formira učenikovu društvenu i moralnu svijest, da razvija svijest samoupravnog odlučivanja, da uči cijeniti rad umjetnika, da razvija pravilan izgovor, da razvija pravilno disanje, da razvija sposobnost izražavanja glazbe pokretima i ostali.⁹ Odnos ciljeva i zadataka treba promatrati i s logičkog aspekta jer u suprotnom svaki pokušaj razlikovanja postaje nemoguć. Kao zaključak bismo mogli reći kako je primarni cilj glazbene nastave odgoj kompetentnog i kritičkog slušatelja i poznavatelja glazbe.

⁹ Usp. Ibid., str. 28.

2. Područja odgoja i obrazovanja

Da bismo se lakše približili temi ovog rada navedenom u naslovu, razmotrit ćemo u nastavku područja odgoja i obrazovanja.

Učenje započinje usmjeravanjem mentalne aktivnosti na podražaje koji djeluju na čovjeka. Učenje je psihički proces u kojem se pojedinac razvija, usvaja i mijenja svoje ponašanje, navike, vještine i sposobnosti na osnovi znanja i iskustva. Razlikujemo tri područja učenja: kognitivno, afektivno i psihomotorno učenje. Kod planiranja ishoda učenja pomažu nam taksonomije obrazovnih ciljeva. “Taksonomije su konceptualne sheme koje nam omogućavaju raspoređivanje i sistematizaciju događaja s obzirom na određeni princip klasifikacije.”¹⁰ Najčešće je korištena Bloomova taksonomija iz 1956. godine, točnije njena revizija iz 2002. godine. Cilj je ove taksonomije izrada svrhovitog i dosljednog sustava koji polazi od logičko-sadržajnih, psiholoških i pedagoških znanosti i principa učenja i poučavanja. Orijentirana je na kognitivno, psihomotoričko i afektivno područje.

2.1. Kognitivno područje

U kognitivnom ili spoznajnom području učenja razlikujemo šest kategorija procesa učenja: znanje ili pamćenje, shvaćanje ili razumijevanje, primjena, analiza, vrednovanje ili evaluacija i stvaranje. Razine procesa su hijerarhijski poredane od najjednostavnijih do najsloženijih te se ne može prijeći na višu razinu bez svladavanja prethodne. Prva je vještina znanje odnosno pamćenje u kojoj se od učenika očekuje dosjećanje nekog određenog znanja iz dugotrajnog pamćenja. Vještine kojima učenik može dokazati svoje znanje su: definicija, pamćenje, bilješka, priča, izvještaj, sastavljen popis, imenovanje i ponavljanje nečega. Razlikuju se četiri vrste znanja. Činjenično znanje odnosno poznavanje osnovnih elemenata i terminologije koji su potrebni za poznavanja predmeta ili rješavanja problema. Konceptualno znanje odnosno poznavanje povezanosti temeljnih elemenata određene cjeline koja omogućuje zajedničko funkcioniranje. Proceduralno znanje pod koje ubrajamo; metode ispitivanja, kriteriji za korištenje, tehnike, algoritmi, znanje za postupanje

¹⁰ VICAN, Dijana. 2018. *Priručnik o ishodima učenja*, Sveučilište u Zadru, https://www.unizd.hr/Portals/0/kvaliteta/Prirucnik_za_izradu_ishoda_ucenja.pdf?ver=2019-03-07-133532-253 str. 5 (pristup: 5. travnja 2023.)

i metode te metakognitivno znanje odnosno spoznaja sebe kao učenika, sadržaja studija, samoregulirano učenje, kognicija i strategije učenja. Druga je vještina razumijevanje u kojem se očekuje razumijevanje, interpretiranje ili objašnjavanje naučene informacije. Primjena je treća vještina koja podrazumijeva korištenje i povezivanje naučenih ideja, pravila ili metoda u novim i konkretnim situacijama. Četvrti je korak analiza. U tom se koraku od učenika očekuje sposobnost rastavljanja gradiva na sastavne dijelove razumijevajući njihove međusobne odnose i odnos svakog dijela prema cjelini. Peta je vještina vrednovanje ili evaluacija koja je ujedno i mogućnost procjenjivanja nečega prema određenom stavu ili kriteriju u svrhu donošenja ispravne odluke. Zadnje je područje stvaranje u kojem se od učenika očekuje mogućnost sastavljanja novog originalnog proizvoda ili koncepta pomoću već postojećih, poznatih elemenata.¹¹

2.2. Psihomotorno područje

Psihomotorna se domena odnosi na fizičko kretanje, izvođenje motoričkih vještina i koordinaciju. Njihov razvoj zahtjeva praksu, a mjerimo njihovu brzinu, tehniku i preciznost izvođenja. Razlikujemo sedam kategorija poredanih od najjednostavnijih do najsluženijih: percepcija ili zapažanje, spremnost, vođeni odgovor, automatizirani odgovor, složeni odgovor, prilagodba i stvaranje. Percepcija je korištenje senzornih znakova odnosno osjetila za motoričko djelovanje. Spremnost podrazumijeva spremnost za djelovanje, a dijeli se na fizičku, emocionalnu i mentalnu spremnost. Vođeni odgovor rana je faza učenja složene vještine koja uključuje pokušaj, imitaciju i pogreške. Automatizirani je odgovor srednja faza u učenju sluzenijih vještina. Služeni odgovor vješto je izvođenje motoričkog djelovanja koje uključuje kompleksne obrasce pokreta. Iduća je prilagodna koja predstavlja vrlo dobro razvijene vještine kojima pojedinac može modificirati obrasce pokreta u svrhu zadovoljavanja određenih zahtjeva. Na kraju je stvaranje tj. sposobnost kreiranja novog obrasca pokreta koji zadovoljava određene zahtjeve.¹²

¹¹ Usp. Ibid. str. 5.-7.

¹² Usp. Ibid. str. 7.-9.

2.3. Afektivno područje

Afektivna se domena odnosi na način na koji se bavimo emocionalnim sferama odnosno osjećajima, vrijednostima, uvažavanjima, motivacijom i stavovima. “Temelji se na stupnju internalizacije, odnosno stupnju usvajanja društveno vrijednih stavova i uvjerenja u vlastiti vrijednosni sustav.”¹³ Dijeli se na: primanje ili prihvaćanje, odgovaranje, vrednovanje, organizaciju vrijednosti i integritet ili internaliziranje vrijednosti. Primanje ili prihvaćanje predstavlja selektivnu pažnju, svjesnost i spremnost za slušanje. Odgovaranje predstavlja aktivno reagiranje s naglaskom na zadovoljstvo pri odgovaranju, usklađenost u odgovoru i spremnost na odgovor. “Vrednovanje se temelji na internalizaciji skupa određenih vrijednosti, pri čemu su znakovi tih vrijednosti izraženi u ponašanju studenta i često su prepoznatljivi.”¹⁴ Organizacija vrijednosti obuhvaća organiziranje vrijednosti po prioritetima pri čemu ih je potrebno međusobno usporediti, riješiti međusobne konflikte i oblikovati u jedinstveni sustav vrijednosti. Integritet obuhvaća internalizaciju vrijednosti odnosno posjedovanje sustava vrijednosti koji kontrolira njeno ponašanje. Činjenica je da se i danas vide posljedice zbog zanemarivanja razvoja i važnosti afektivnog obrazovanja, što se najviše očituje u porastu emocionalnih problema i poremećaja kod djece i mladih. Takvi poremećaji nastaju unutar aktivnih i pasivnih dječjih problema. Lakše je prepoznati aktivne ili eksternalizirane, odnosno vidljive probleme poput hiperaktivnosti, agresivnosti i destruktivnih ponašanja, nego pasivne odnosno internalizirane probleme poput depresije, anksioznosti, beživotnosti ili zatvaranja u sebe. “Za afektivno se obrazovanje može reći da je pretežito konativno područje odgoja koje se odnosi na doživljavanje okolnog svijeta, na razvoj interesa, emocija, usvajanje stavova i formiranje uvjerenja kao bitnih komponenti ponašanja ličnosti.”¹⁵ Obzirom na kompleksnost afektivne sfere obrazovanja, ne postoji jedan odgovor koji bi obuhvatio sve što afektivno obrazovanje zapravo jest. Stoga se ono pojavljuje pod raznim nazivima “često unutar emocionalnog i socijalnog, duhovnog i kulturološkog te interakcijsko-komunikacijskog oblika odgoja i obrazovanja s naglaskom na humanističku i holističku paradigmu razvoja, uvažavajući posebnost svakog djeteta i njegov cjelovit razvoj”.¹⁶ Potrebno je nadgledati i poticati cjeloviti razvoj djeteta s posebnim fokusom na razvijanje osjetila. Pojedini elementi

¹³ Ibid. str. 9.

¹⁴ Ibid. str. 10.

¹⁵ MILAT, Josip. 2005. *Pedagogija – teorija osposobljavanja*, Zagreb: Školska knjiga, str. 110.

¹⁶ Ibid. str. 215.

povezani s afektivnom sferom fokusiraju se na “vrijednosti i individualizirani vrijednosni sustav pojedinca, stavove i uvjerenja, različite interese i obrasce ponašanja te skrb i potporu koju učenici daju i dobivaju”.¹⁷ Iako bi odgojno-obrazovni sustav morao poticati i pratiti cjelokupni razvoj svakog djeteta, pa tako i afektivnu sferu, nekadašnja zapostavljanja i današnja needuciranost na tom području rezultiraju krizom njegove odgojne funkcije. Temelj se afektivnog obrazovanja nalazi u humanističkoj psihologiji čiji je središnji pojam samoostvarenje. D. Goleman je svojom knjigom “Emocionalna inteligencija” prvi put pojam emocionalne inteligencije sutprostavo pojmu kognitivne inteligencije ili IQ. Ukazao je na problem postupnog porasta kognitivne inteligencije i pada emocionalne inteligencije te tako potaknuo želju za poboljšanjem na tom području. Za afektivno je obrazovanje, osim emocionalne i socijalne inteligencije, dobar temelj Gardnerova spoznaja o različitim vrstama inteligencije.

Emocionalna ili afektivna pedagogija ukazuje na to kako emocionalne sposobnosti mogu objasniti problem poput teškoća u učenju te školski neuspjeh i uspjeh. Činjenica je da je pristup poučavanja u odgojno-obrazovnim ustanovama uglavnom kognitivni. Srž tog problema leži u mišljenju kako su učenje i problemi u učenju isključivo kognitivne prirode, dok se afektivna domena učenja još i danas velikim dijelom negira. Potreban je odmak od učenja napamet i bez razumijevanja te uključivanje kompleksnosti i cjelovitosti čovjeka kao ljudskog bića. Osim osjećaja koji prate percepcije i misli, afektivna se domena odnosi i na osjećaje vjere, povjerenja, ljubavi, zahvalnosti, dobrote i na ostale moralne vrijednosti. Eric Jensen tvrdi da učenje nije isključivo mentalna funkcija te da na njega u znatnoj mjeri utječu i osjećaji. Kako? Može li se kvalitetno i dugotrajno učiti bez spoznaje zašto nešto učimo? Može li se nešto naučiti ukoliko ne vjerujemo da je to važno i potrebno? Odgovor je ne. Dijete neće kvalitetno i s razumijevanjem naučiti gradivo za koje smatra da je nebitno, da nema svrhu ili prema kojem nema stav uvjerenja ili značenja. Ključna je povezanost osjećaja, djelovanja i mišljenja.

¹⁷ Ibid. str. 215. – 216.

2.3.1. Socijalna i kulturna dimenzija afektivnog obrazovanja

Uz emocionalan se razvoj nadovezuje i socijalni razvoj odnosno razvoj međuljudskih odnosa. Po čemu uviđamo važnost socijalne razvijenosti za učenje? Zainteresiranost za učenje i međuljudski odnosi uvelike utječu na uspjeh pojedinca, kako u školi tako i u svakom segmentu života. Dokazano je da se ponašanje odraslog čovjeka puno ne razlikuje od njegovog ponašanja u djetinjstvu. Dovoljna je činjenica da se po ispitivanju socijalne kompetencije u vrtiću može predvidjeti uspješnost i socijalna kompetencija u daljnjem školovanju. Afektivno obrazovanje uključuje i kulturološku dimenziju. Kultura označava složenu cjelinu institucija, misaonih i duhovnih vrijednosti, predodžaba i praksi karakterističnih za određenu ljudsku zajednicu odnosno skupinu, a prenose se učenjem.¹⁸ Pokazatelji kulture škole kao odgojno-obrazovne ustanove temeljene na interakcijama su upravo poticajne i otvorene interakcije te otkrivenost i prevencija štetnih ponašanja¹⁹. Konkretnije rečeno; “kultura škole orijentirana je na odnose, na poticanje podržavajućeg, ljubaznog i nenasilnog odnosa prema drugima, na produktivnu školsku klimu, cjelovit razvoj učenika i sukonstruktivan razvoj kurikuluma u čiju su implementaciju i evaluaciju uključeni školski i izvanškolski nositelji razvoja”.²⁰ Važno je naglasiti kako afektivno obrazovanje pomaže razvijanju osnovnih životnih vještina te jačanju moralnog, kulturnog, socijalnog i duhovnog aspekta. Talijanski je svećenik i pedagog don Bosco²¹ svoju salezijansku pedagogiju utemeljio na sustavu razuma, ljubaznosti i vjere te stabilnost nalazi u preventivnom sustavu. Današnje su karakteristike većine mladih nepovjerenje, poteškoće u snalaženju i socijalizaciji te tjeskobno i zabrinuto gledanje na budućnost što nas prisiljava, ako želimo izbjeći emocionalne probleme i poremećaje, da u preventivni sustav uključimo ne samo odgojno obrazovne sustave, nego i roditelje i cijelu užu i širu okolinu. Potrebno je poticati suradnju, otvorenost, prijateljstvo i snošljivost. Usmjerenost obrazovanje mora “odgovoriti na učenikove potrebe, poticati njegovu samoaktualizaciju i osjećaj vlastite vrijednosti, personalizirati obrazovne odluke i praksu te

¹⁸ Usp. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021.

<https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=34552> (pristup: 2. kolovoza 2023.)

¹⁹ Usp. MILAT, Josip. 2005. *Pedagogija – teorija osposobljavanja*, Zagreb: Školska knjiga, str. 221.

²⁰ BULJUBAŠIĆ – KUZMANOVIĆ, Vesna; GAZIBARA, Senka. 2015. ”Izazovi afektivnog obrazovanja”, *Nova prisutnost*, str. 221. - 222.

²¹ Sveti Ivan Bosco (Don Bosco) talijanski je svećenik i pedagog koji je utemeljio salezijansku družbu. Rođen je 1815. godine u Becchi, a umro je 1888. u Torinu. Njegova se jedinstvena metoda odgoja preventivnog sustava bavila izgrađivanjem ljudskih vrijednosti, kršćanskog načela te omogućavanjem financijske samostalnosti. Godine 1888. papa ga je Ivan Pavao II. proglasio ocem i učiteljem mladeži.

poticati razvoj osnovnih znanja, vještina i sposobnosti za život u modernom društvu”.²² Kako bi se to postiglo, potrebno je uvidjeti ulogu osjećaja, doživljaja i vrijednosti, stvoriti pozitivnu i poticajnu okolinu za učenje u kojoj je bitno jasno postaviti očekivanja i uspostaviti afektivnu kvalitetu odnosa.

²² Ibid. str. 223.

3. Emocionalni odgoj i emocionalna inteligencija

Prethodno je istaknuto kako afektivna sfera odgoja i obrazovanja obuhvaća široki spektar interakcija odgajatelja i učenika koji se mogu promatrati kroz moralnu, kulturnu, socijalnu i duhovnu dimenziju. Iako se u takvom načinu promišljanja, svođenje afektivnog odgoja na emocionalno svakako čini preuskim i nedovoljno preciznim, činjenica je da su u svim navedenim sferama upravo emocije ključan čimbenik uspješnosti ili neuspješnosti provođenja odgojno-obrazovnih ciljeva i zadataka.

Dijete ne može razviti svoj puni potencijal ako se učitelj usredotočuje isključivo na razvoj kognitivnih i psihomotoričkih znanja i vještina. Drugim riječima, djecu je potrebno poučavati i emocionalnim vještinama.

Današnji život stavlja pred nas nezamislive zahtjeve u usporedbi s nekadašnjim zahtjevima okoline. Odgoj i obrazovanje su s jedne strane napredovali u puno područja, ali su jednako tako nazadovali u drugima. Moglo bi se reći da djeca postaju sve pametnija dok njihove emocionalne vještine naglo opadaju. Posjedovanje znanja i talenta nije dovoljno kako bi dijete bilo uspješno, kako bi kontroliralo svoje emocije, strahove, blokade, razvilo empatiju, neovisnost, upornost i ostale emocionalne vještine te se nosilo sa svim zahtjevima današnjice, unutar škole i izvan nje. Opisana je problematika navela pojedine znanstvenike (psihologe) da počnu razmišljati o važnosti emocija u odgoju i obrazovanju kao i u cjelokupnom razvoju pojedinca te je tako nastao pojam emocionalna inteligencija ili skraćenica EQ (kao pandan do tada prihvaćenoj IQ).

“Emocionalna inteligencija skup je emocionalnih osobina važnih za uspjeh pojedinca.”²³ Izraz su prvi put koristili Peter Salovey i John Mayer 1990. godine. Upravo prema tim psiholozima, značenje je emocionalne inteligencije puno dublje i kompliciranije. Ono je “podvrsta društvene inteligencije koja se sastoji u sposobnosti prepoznavanja i praćenja vlastitih i tuđih osjećaja i emocija te uporabe tih informacija kao vodilje u mišljenju i postupanju.”²⁴ U skup emocionalnih osobina ubrajamo: empatiju, izražavanje i shvaćanje osjećaja, neovisnost, omiljenost, upornost, prilagodljivost, samosvladavanje, ljubaznost, poštovanje, sposobnost rješavanja problema, prijateljsko ponašanje i još mnogo podvrsta emocionalnih osobina. Iako se rađamo s određenim

²³ SHAPIRO, Lawerence E. 2008. *Kako razviti emocionalnu inteligenciju djeteta*, Zagreb: Tisak, str. 14

²⁴ Ibid, str. 17.

emocionalnim predispozicijama, naš mozak ipak ima dozu prilagodljivosti odnosno prostora za učenje novih emocionalnih i društvenih vještina. Važno je biti svjestan činjenice da se “povećanim naporom može nadoknaditi manjak sposobnosti”²⁵ i da je obveza jednog učitelja pomoći svakom djetetu da dostigne vlastiti maksimum svake pojedine vrste sposobnosti. Postoje tri načina postupanja prema djeci: autoritarni, permisivni i autoritativni. Najjednostavnije rečeno, autoritarni je pristup: red, rad i disciplina. Kod permisivnog pristupa djeca primaju puno razumijevanja i nježnosti, ali manjak postavljenih granica i kazna za neposluh. Autoritativni pristup donosi balans između dva prethodno opisana pristupa te s njim djeca razvijaju najviši EQ. Svako dijete mora razviti osjećaj za disciplinu, pogotovo na početku kada “testiraju granice društvenih pravila”²⁶. Dijete mora znati što se od njega očekuje. Svako dobro ponašanje treba biti pohvaljeno ili nagrađeno, dok neprikladno ponašanje i kršenje pravila treba upozoriti i kazniti na način koji odgovara težini lošeg ponašanja ili prekršaja. Važno je da dijete osjeti posljedice svojeg ponašanja kako bi shvatilo zašto su pravila važna. Kako bi dijete postalo moralnom osobom, ono mora naučiti razlikovati dobro i loše ponašanje, “razviti svijest, uvažavanje i osjećaj odgovornosti glede dobrobiti i prava drugih ljudi”²⁷ te razviti negativne emocionalne reakcije kao posljedicu počinjenog prekršaja. Emocionalne se vještine mogu podijeliti u više skupina. Vještine koje su nam potrebne za rad na sebi i vještine koje su nam potrebne da bi mogli funkcionirati s drugima. Shvaćanje i izražavanje vlastitih osjećaja i svijest o emocijama, kako vlastitim tako i tuđim, osnova su na kojoj se grade sve ostale emocionalne vještine. Vještine koje su usmjerene radu na sebi su: samosvladavanje, neovisnost, samostalnost i emocionalna kontrola. Razgovor o osjećajima najbrži je put do razumijevanja i kontrole istih. Misleći dio mozga nam omogućava da razvijemo i izrazimo svoje osjećaje te da učimo iz promatranja tuđih reakcija. Štoviše, psiholozi tvrde da je za emocionalnu komunikaciju važnije slušanje i razumijevanje tuđih emocija od izražavanja vlastitih. Dokazano je da se djeca koja ne svladaju tu vještinu, teško nose s emocionalno zahtjevnijim situacijama. Kod kontrole emocija važne su dvije težnje; želja za zadovoljstvom i bijeg od boli i neugode. Sukobom tih težnji, djeca razvijaju ego koji upravlja emocijama i omogućava postizanje određenog cilja na moralno i društveno prihvatljiv način. Vještine koje su također usmjerene na pojedinca, a koje su potrebne za ostvarivanje uspjeha u školi, na poslu i u svakodnevnom životu

²⁵ Ibid, str. 27.

²⁶ Ibid. str. 32.

²⁷ Ibid. str. 42

su: motivacija, samomotivacija, odgovornost, marljivost, raspoređivanje vremena, ustrajnost, ulaganje napora i očekivanje uspjeha. Samomotivirana djeca spremna su suočiti se s preprekama i pronaći rješenje za svaku situaciju. Djecu je potrebno učiti prihvaćanju uspjeha, suočavanju i svladavanju prepreka, cijenjenju ustrajnosti u postizanju cilja i omogućiti ovladavanje njihovom okolinom. Samomotivirana djeca postavljaju visoke ciljeve i vjeruju da će uspjeti dok nemotivirana djeca izabiru najniže ciljeve koji im garantiraju uspjeh bez puno truda. Dijete koje misli da je loš učenik i da ne može dobiti odličnu ocjenu, nesvjesno će svoje napore prilagoditi svojim očekivanjima. Ta nam činjenica govori koliko je važno djeci razviti svijest o vlastitim mogućnostima jer će ta svijest utjecati na njihove sposobnosti. Što se ustrajnosti i ulaganja napora tiče, mnoga djeca nemaju razvijene te sposobnosti upravo zbog prevelike roditeljske i učiteljske zaštite i pomoći. Dijete neće naučiti biti ustrajno ako ne nauči prihvatiti neuspjeh ili poraz. Potrebno je da djeca rješavaju i ono što im je izazovno, jednolično i teško, a ne samo ono što je lako i zabavno. Ukoliko to ne čine, zahtjevnije će ih situacije u kojima je potrebno uložiti više truda, demotivirati. Raspoređivanje vremena još je jedna vještina nužna u svakodnevnom životu. Dijete mora naučiti postaviti prioritete, procijeniti potrebno vrijeme za svaku obavezu i rasporediti sate i dane prema tim podacima. Na taj će način lakše uspostaviti ravnotežu između zabave i obaveza i na vrijeme obaviti sve što je potrebno. Treća grupa emocionalnih osobina koje su usmjerene na pojedinca i njegov uspjeh su rješavanje problema i suočavanje s neuspjehom, kritikom, blokadom, strahom, predrasudama i bezvoljnošću. Djeca su sposobnija za rješavanje problema nego što mislimo. Prerana pomoć od strane odrasle osobe čini više štete nego koristi. Rješavanje problema sastavni je dio odrastanja te emocionalnog i intelektualnog sazrijevanja. Na temelju te činjenice, lako je zaključiti da rješavanje problema više ovisi o iskustvu nego inteligenciji te da je djetetu lakše riješiti problem ako ga povežemo s nečim poznatim i proživljenim. Pet koraka koji će djeci olakšati rješavanje problema su: definiranje problema, predlaganje i usporedba mogućih rješenja, odabir najboljeg rješenja i analiza rezultata kako bi u idućoj situaciji mogli bolje reagirati. U prvom susretu djeteta s određenim problemom, najčešće se javlja manjak samopouzdanja. Sumnja da je ono sposobno samostalno riješiti problem s kojim se nikada prije nije susrelo. Zato je jako važan "simbiotski odnos" izmeđuiskusne odrasle osobe, u ovom slučaju roditelja ili učitelja i djeteta. Utjecaj se i pomoć odrasle osobe smanjuje, kako dijete postaje sposobnije za rješavanje problema. Također je važno naglasiti da emocije često blokiraju moguća rješenja te djeca koja uspiju isključiti emocije, dolaze do većeg broja istih.

Neuspjeh i kritike praćeni su neugodnim emocijama koje dijete mora podnijeti kako bi bilo u stanju postići uspjeh. Kao što u knjizi "The Optimistic Child" piše: "Da bi ovladalo svojim svijetom, dijete mora katkada doživjeti neuspjeh, zbog toga se osjećati loše i ponovno pokušavati sve dok ne postigne uspjeh. Ni jedan od ovih koraka ne može se zaobići. Neuspjeh i osjećaj nezadovoljstva uvjet su konačnog uspjeha i osjećaja zadovoljstva."²⁸ U četvrtu grupu potrebnih emocionalnih osobina spadaju: realističko razmišljanje, optimizam i očekivanje uspjeha. Emocionalni je dio mozga i više nego sposoban zaštititi naše želje od razuma logičkog mozga. U takvim situacijama dolazi do samozavaravanja zbog kojih je važno poučiti djecu realističnom razmišljanju. Najučinkovitije je prema djeci biti iskren i otvoren; kao roditelj i kao učitelj. Kao što prerano pružanje pomoći u rješavanju problema čini više zla nego dobra, tako i pretjeranom zaštitom od boli ili stresa radimo više štete nego koristi. Dokazano je da su ljudi koji su optimistični, uspješniji u životu. Kako naučiti dijete optimizmu? Prvenstveno moraju naučiti razlikovati pesimistične i optimistične misli kako bi se mogli fokusirati na prevlast optimističnih. Način na koji kritiziramo djecu uvelike utječe na njihov razmišljanje, odnosno optimizam ili pesimizam. Bitno je dobro dozirati kritiku. Pretjerano kritiziranje može dovesti do kontra efekta, dok manjak kritike umanjuje osjećaj odgovornosti i želje za promjenom. Također je važno kritiku uputiti na optimističan način, objašnjavanjem krivog postupka i predlaganjem rješenja tog problema. Na kraju, potrebno je biti svjestan činjenice da djeca upijaju ponašanja i stavove svojih autoriteta, pa tako i optimizam ili pesimizam roditelja i učitelja. Grupa emocionalnih osobina koje su potrebne za odnos i funkcioniranje s drugima su: empatija, brižnost, pomaganje, darežljivost, prijateljsko ponašanje, ljubaznost, poštovanje, prilagodljivost, tolerancija, prihvaćanje, razumijevanje i komunikacija. Djeca razvijaju emocionalno reagiranje na druge ljude još u prvim godinama života, što znači da djeca razumiju značenje emocija. Ono s čim se profesori susreću je stadij kognitivne empatije tj. sposobnost sagledavanja stvarnosti iz perspektive drugih ljudi i postupanje u skladu s tom spoznajom. Dijete koje nema empatije nesposobno je za društveni život jer ne primjećuje i ne shvaća druge. Stoga bi empatija mogla biti temelj svih ostalih emocionalnih osobina koje su bitne za izgrađivanje odnosa. Bez komunikacije nema odnosa, a bez poštovanja, prilagodljivosti, tolerancije i ostalih emocionalnih osobina nema dobre komunikacije. Netolerancija, neprilagodljivost i nepoštovanje potiču svađu, samoobranu i tenzije u razgovoru koji vode do

²⁸ Ibid. str. 180.

prekida komunikacije i odnosa. Dijete mora razumjeti da je važno prema drugima se ponašati onako kako ono želi da se drugi prema njemu ponašaju. Sve su ove činjenice samo uvod kako bi se shvatila važnost afektivne sfere odgoja i obrazovanja, kompleksnost zadatka jednog učitelja i odgajatelja te kolika je potreba educiranosti na tom području.

Uz opisanu problematiku valja istaknuti da se ovdje ne radi samo o uspostavljanju emocionalnih vještina kod djece, nego da visoka osviještenost u emocionalnoj sferi podrazumijeva i stalnu nastavnikovu samorefleksiju i emocionalnu samokontrolu, jer na koncu, nastavnik može poučavati učenike samo onome što i sam posjeduje, bilo da se radi o glazbenim (ili nekim drugim) znanjima ili emocionalnim vještinama. Mogli bismo reći, visok stupanj emocionalne inteligencije nastavnika, jedan je od ključnih čimbenika za uspješnost glazbene nastave.

4. Slušanje glazbe

Glazbena nastava, više nego bilo koja druga nastava u općeobrazovnim školama, pruža mogućnost za provođenje afektivne sfere odgoja i obrazovanja i razvoj emocionalnih vještina (prije svega prepoznavanje različitih emocionalnih stanja, što je i temelj emocionalne inteligencije).

„Glazba je u nižim razredima osnovne škole idealno područje za snažno poticanje pozitivnih emocija, osjećaja pripadnosti, zajedništva i snošljivosti.“²⁹

Štoviše, upravo glazbena nastava može uravnotežiti zanemareno afektivno područje u ostalim predmetima. To se posebno odnosi na slušanje glazbe, koje je (prema HNOS-u), jedino obvezno područje, dok ostala³⁰ nastavnici izvodi prema vlastitim sklonostima. Bez obzira na koji način će se koncipirati udjel područja glazbene nastave, jasno je da se afektivna sfera može ostvariti u svakome od njih.

Najmlađe područje u glazbenoj nastavi je slušanje i upoznavanje glazbe. Već smo spomenuli kako je u starijim programima i planovima, zbog nerazvijenosti tehnike i nemogućnosti reproduciranja glazbe, glavni dio glazbene kulture bilo pjevanje. Nakon uvođenja područja slušanja, zbog neopremljenosti je škola to područje shvaćano kao preporuka. U idućim programima i planovima nije donesena nikakva konkretna uputa, već je slušanje još uvijek shvaćano kao mogućnost. U programu se iz 1972. prvi put donosi slušanje pod nazivom „Poznavanje glazbene literature“, te se navodi poprilično dug popis djela za slušanje i ilustraciju. Taj se popis proširio u nastavnom programu iz 1984. godine gdje se slušanje glazbe prvi put pojavljuje u funkciji upoznavanja glazbe i razvijanja glazbenog ukusa. Područje slušanja glazbe vrhunac je doživjelo u nastavnom programu 2006. godine kad je u okviru HNOS-a, postalo jedino obvezno glazbeno nastavno područje. Uz slušanje se glazbe nadovezuje i upoznavanje muzikološkog sadržaja koji se danas pojavljuje kao „povijest glazbe“. Slušanje može biti različito s obzirom na cilj, sadržaj i aktivnost slušatelja. Sadržaj slušanja mora biti sve što je sadržaj rada u glazbenoj nastavi. Sve generalizacije treba

²⁹ Ova se rečenica nalazi u starijem Nastavnom planu i programu osnovnih škola (http://os-jsizgorica-si.skole.hr/upload/os-jsizgorica-si/multistatic/146/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_likovnicar.pdf, str. 78) tzv. HNOS-u. Najnoviji je Nastavni plan i program naizgled proširio odgojno-obrazovne ciljeve i zadatke, iako je iz predočene sistematizacije, primjerice za 4. razred osnovne škole, postalo teže iščitavati afektivnu dimenziju, budući da se ona na neki način provlači kroz tzv. „Odgojno-obrazovna očekivanja međupredmetnih tema“, kako je vidljivo na službenim stranicama Ministarstva znanosti i obrazovanja. Ovdje se nalaze poglavlja: Učiti kako učiti, poduzetništvo, građanski odgoj, osobni i socijalni razvoj, uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije.

³⁰ Ostala su područja pjevanje, sviranje i glazbena kreativnost.

usvajati na temelju slušno prezentiranih činjenica.³¹ Sada ipak govorimo o „slušanju koje ima određene umjetničke pretenzije, o slušanju koje se provodi s namjerom da se glazba upozna i doživi kao umjetnost, te da ona sama, upoznata i umjetnički proživljena, izvrši određene umjetničke učinke uspostavljajući i razvijajući umjetnički glazbeni ukus. Iz tako postavljenog određenja jasno proizlazi da sadržaj takvog slušanja može biti samo umjetničko djelo izvedeno uživo ili uz pomoć neke naprave za glazbenu reprodukciju.“³²

Različiti pedagozi predlažu različite podjele na području slušanja glazbe. Josip Andreis³³, na primjer spominje pozitivno i negativno slušanje, tvrdeći kako za pozitivno slušanje postoje tri uvjeta: pristupačnost djela slušaču, adekvatna izvedba i adekvatan odnos slušača prema djelu. Charles Francis Richter³⁴ pak dijeli slušanje usredotočeno na detalje, slušanje usredotočeno na cjelinu, slušanje kao spoznavanje, slušanje kao razumijevanje nekog problema i slušanje kao meditiranje, dok Michael Alt³⁵ razlikuje osjetilno, senzomotoričko, emocionalno, estetsko i imaginativno slušanje. Osjetilno slušanje ima taj naziv zbog toga što glazba kao sklop zvučnih podražaja ima manje više ista duhovna i tjelesna djelovanja kao i osjeti na drugim područjima. Senzomotoričko slušanje Alt temelji na činjenici da nijedan drugi osjet ne prodire duboko u druga osjetna područja kao što se to događa pri slušanju glazbe. Emocionalno slušanje je slušanje tijekom kojeg dolazi do različitih promjena u emocionalnom statusu, dok je estetsko slušanje viši oblik slušanja u kojem se težište sa subjektivne reakcije prebacuje na umjetničko djelo odnosno u kojem je glazbeno djelo predmet slušateljeva promatranja i refleksije. Posljednje, imaginativno slušanje počiva na vjeri u izražajnost glazbe, pa se govori o promatranju glazbe kao simbola određenih psihičkih stanja ili procesa. Otto Ortmann³⁶ obzirom na reagiranje na glazbu, slušanje dijeli na: osjetno, perceptivno i imaginativno slušanje. Osjetni materijal osnova je osjetnog slušanja u kojem se osjetna reakcija ograničava na pojedine tonove ili akorde. Perceptivno se slušanje odnosi na uočavanje progresija, sekvenci, motiva, fraza, kontrasta i oblika te se takve pojedinosti opažaju kao dijelovi cjeline i u tom se smislu interpretiraju. Imaginativno je slušanje, najviši tip reagiranja u kojem se uočavaju tonaliteti, veći harmonijski i melodijski odlomci te se anticipira glazbeni tok.

³¹ Usp. ROJKO, Pavel. 2012. *Glazbenopedagoške teme*, Zagreb: Tisak, str. 71.-73.

³² Ibid. str. 73.

³³ Josip Andreis (1909. – 1982.)

³⁴ Charles Francis Richter (1900. – 1985.)

³⁵ Michael Alt (1905. – 1973.)

³⁶ Otto Ortmann (1889. – 1979.)

Na temelju toga možemo zaključiti kako je ovaj tip reagiranja tipičan za profesionalne glazbenike.³⁷

4.1. Percepcija i recepcija glazbe

„Percepcija i recepcija glazbe uvjetovane su emocionalnim, kognitivnim i psihofizičkim stanjima djeteta, njegovim uzrastom, dosadašnjim razvojem, glazbenim iskustvom i preferencijama.“³⁸ Nastojeći ustanoviti primjenjiv model slušanja glazbe u nastavi, autorice S. Vidulin i D. Radica ističu kako na doživljaj glazbe naravno utječe i predispozicija svakog djeteta odnosno višeslojni racionalno-emocionalni prostor koji obuhvaća muzikalnost. Misli se na glazbene sposobnosti, vještine, znanja, iskustva i senzibilnost. Muzikalnost definiramo kao sposobnost reagiranja na glazbu, pokazivanje osjetljivosti na estetiku i osjećajnu vrijednost glazbe i njena ekspresivna svojstva čime se obuhvaća emocionalno područje osobe. S druge strane muzikalnost uključuje i racionalno područje odnosno sposobnost pamćenja, razumijevanja, reprodukcije i vrednovanja glazbe te sposobnost organizacije u glazbi. Očito je da navedene predispozicije uključuju spoznajno i emocionalno područje zbog čega je potrebno prilagoditi obrazovnu strukturu tom načinu funkcioniranja.³⁹

4.2. Emocije, slušanje i njihov odnos

Već je spomenuto kako su emocije psihički procesi kojima se izražava odnos pojedinca prema nekome ili nečemu. Razvijaju se kao posljedica procesa učenja i sazrijevanja, a dijele se na primarne emocije pod koje ubrajamo tugu, radost, srdžbu i strah te sekundarne koje su sklopovi različitih emocija, a dijele se na samoocjenu te na procjenu stvari i zbivanja u okolnom svijetu. “Sastavljene su od kognitivne komponente, subjektivnog osjećaja, fiziološke reakcije, ekspresije i tendencije djelovanja.”⁴⁰

³⁷ Usp. Ibid. str. 75.-76.

³⁸ VIDULIN, Sabina; RADICA, Davorka. 2017. „Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe u školi: teorijsko polazište“, *Glazbena pedagogija u svjetlu današnjih i budućih promjena 5*, Sabina Vidulin (ur.), Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, str. 56.

³⁹ Usp. Ibid.

⁴⁰ ŠKOJO, Tihana. 2020. ”Induciranje emocija glazbom s osvrtom na ulogu glazbene poduke”, *Nova prisutnost*, str. 101.

Iako je odnos glazbe i emocija aktivan na svim ovim područjima, najvažnije je odnos u kojem određeno djelo kod slušatelja izaziva različite emocionalne odgovore i fiziološke reakcije. Iako glazba može izazvati sve osnovne vrste emocija, teže je u glazbi razlikovati ljutnju ili strah od na primjer sreće ili tuge. Čimbenici koji utječu na doživljaj emocija u glazbi su fizički čimbenici odnosno mjesto i vrijeme slušanja, društveni čimbenici odnosno sluša li se glazba kad smo sami ili u društvu i ostali čimbenici poput kvalitete izvedbe ili složenosti glazbene strukture. Povezanost glazbe i emocija istraživano je s više područja. Prvo je područje fiziološke reakcije u kojem se pri slušanju različito emocionalno obojenih djela, prati promjena disanja, srčanog ritma, temperature, krvnog tlaka i ostalih elemenata. Drugo je područje proučavanje funkcioniranja mozga također pri slušanju različito emocionalno obojenih glazbenih djela. Različita se istraživanja bave otkrivanjem utjecaja dobi i spola na raspoznavanje emocija u glazbi. Iako je više manje ista emocionalna reakcija na glazbu kod različite dobi i spola, logična je razlika između procesuiranja glazbe iz perspektive ženske osobe koja je po prirodi sklonija emocionalnom načinu razmišljanja od razumski nastrojenog muškog roda. Isto tako, logično je da će djeca koja su otvorenija mašti i emocijama, lakše opisati glazbu pomoću emocionalnih pojmova od odraslih.

“Estetsko slušanje visok je oblik slušanja u kojem se slušatelj ne prepušta pasivno glazbenom podražaju, već glazbeno djelo čini predmetom svojega promatranja i refleksije. Težište se sa subjektivne reakcije prebacuje na umjetničko djelo. Ono zahtijeva hijerarhijski stupnjevane spoznajne razine koje se kreću od razumijevanja odslušanoga, primjene upoznatoga slušnoga sadržaja, analize i sinteze različitih glazbenih pojavnosti uz stalno prožimanje psihomotoričkoga, kognitivnog i afektivnoga područja.”⁴¹ U pedagogiji, poznavanje glazbe počinje razinom prepoznavanja u kojoj je pojedinac sposoban prepoznati kompletno glazbeno djelo ili njegove dijelove. Dublji je oblik poznavanja reproduktivno znanje koje sporazumijeva odlično poznavanje skladbe i interpretaciju njenih dijelova. Još potpunije poznavanje nazivamo operativnim znanjem koje većinom posjeduju profesionalni glazbenici, dok je najviši stupanj produktivno znanje odnosno potpuno poznavanje notnog teksta i glazbenog djela.

⁴¹ Ibid. str. 105.

Postoje različiti mehanizmi uključeni u emocionalni doživljaj glazbe pod koje ubrajamo “refleks moždanog debla, evaluacijsko uvjetovanje, usklađivanje s ritmom, emocionalnu zarazu, vizualnu imaginaciju, epizodičko pamćenje, očekivanje o tijeku glazbe i estetsku procjenu”.⁴² Glazbene karakteristike poput tempa, ritma, dinamike ili neočekivanih harmonija utječu na to koji će se i hoće li se neki mehanizam uključiti. Također, na uključivanje mehanizama djeluju i karakteristike konteksta u kojem se sluša glazba kao na primjer vrsta situacije u kojoj se sluša, slušanje pozadinske glazbe, usmjereno slušanje i drugo te karakteristike slušatelja poput glazbene preferencije, trenutnog stanja organizma, osobine ličnosti ili prethodnog znanja.⁴³ ”Refleks moždanog debla prvi je mehanizam koji reagira na jednostavne akustičke podražaje poput velike glasnoće ili brzine te pojačavanja i ubrzavanja. Drugi je mehanizam emocionalne zaraze koji se aktivira kad se emocija izražena kroz glazbu internalizira što može biti potaknuto glavnom melodijom glasa ili nekog instrumenta sličnih karakteristika. Treći je mehanizam epizodičkog pamćenja koji podrazumijeva svjesni doziv određenog događaja iz slušateljeve prošlosti koji je potaknut glazbom.”⁴⁴ Emocionalna reakcija ovisi i o važnim informacijama okoline, vrsti glazbe koja se sluša, fokusu slušatelja, važnosti koju ta glazba ima i dr. Emocionalna reakcija na glazbu najčešće dolazi nakon percepcije emocija. Činjenica da emociju koju prepoznamo u glazbi ne moramo nužno i doživjeti ili da emocije koje doživimo ne moraju odgovarati emocijama koje bi određeno djelo trebalo pobuditi, pokazuje nam kako percepcija i doživljaj emocije nisu ista stvar.⁴⁵

Kao što smo već spomenuli, neke se glazbene sastavnice povezuju s emocionalnim reakcijama. Kada bi djecu pitali je li neka brza skladba vesela ili tužna, oni bi zasigurno odgovorili vesela. Isto tako skladbu sporijeg ritma percipiramo kao tužniju i nježniju. Durske tonalitete također povezujemo s ugodnim emocijama odnosno radošću i uzbuđenjem, dok molske povezujemo s neugodnim emocijama poput tuge. Dokazano je da vrlo intenzivne emocionalne reakcije izazivaju neka obilježja poput neočekivanih harmonijskih progresija. Također, sastavnice poput boje, glasnoće i artikulacije povezujemo s različitim razinama uzbuđenja. Još jedna zanimljiva poveznica kod izazivanja emocija pri slušanju glazbe su glazbeni stilovi ili žanrovi kod kojih su

⁴² VIDULIN, Sabina; PLAVŠIĆ, Marlena; ŽAUHAR, Valnea. 2019. “Usporedba spoznajnog i emocionalnog aspekta slušanja glazbe u glazbeno-pedagoškom kontekstu osnovne škole”, *Metodički ogledi* 26, str. 12.

⁴³ Usp. Ibid. str. 12.-13.

⁴⁴ Ibid. str. 13.

⁴⁵ Usp. Ibid.

značajni tempo i ritam. Ono što također utječe na doživljavanje emocija su izvanglazbene konotacije i kontekst. Istraživanja su također pokazala da se objašnjavanjem konteksta nekog djela znatno utječe na slušateljev doživljaj djela. Još je važno spomenuti kako tekst znatno utječe na doživljaj djela što je najlakše uočljivo u primjerima kada ispitanici djelo s tužnim tekstom dožive kao tužno bez obzira na brz ritam ili neke druge glazbene sastavnice koje kod čisto instrumentalnog djela pobuđuju ugodne emocije.

Utječe li glazbeno obrazovanje na emocije odnosno doživljaj glazbenog djela? Sigurno da stalna izloženost glazbi i iskustvo slušanja glazbe oblikuje naše sposobnosti da doživimo i percipiramo emocije u glazbi, no čini li to značajnu razliku u ciljevima slušanja? Glazbena znanja stječemo u općeobrazovnim osnovnim školama, gimnazijama te glazbenim školama i akademijama. "Ta su znanja rezultat mentalno aktivnoga i analitičkoga pristupa glazbenim djelima koja se sustavno ostvaruju kroz aktivnost slušanja. Za razliku od afektivnoga i senzomotoričkoga slušanja, kakvo je prisutno u svakodnevnom životu gdje je slušatelj prepušten glazbi fiziološki primajući zvukovne podražaje, a u kojem je dominantan jednostavan emocionalni stav slušatelja, aktivno analitičko slušanje, kakvo je prisutno u glazbenoj nastavi, umjetnički je pristup sa svojim metodičkim zakonitostima koje rezultiraju izgradnjom glazbenih znanja i glazbenog ukusa."⁴⁶ "Također je dokazano da se percepcija djela i emocionalna reakcija slušatelja mijenjaju sukladno slušateljevu poznavanju strukturalnih značajki glazbe. Poznavanje glazbenog djela uvelike povećava intenzitet pozitivnih emocija, dok se intenzitet negativnih emocija smanjiva te ponavljanje glazbenog djela uočljivo smanjuje intenzitet emocionalne reakcije."⁴⁷ Andreis tvrdi da je glazbena obrazovanost važan uvjet slušanja te je pokušao dokazati kako ljudi različitog glazbenog obrazovanja različito slušaju i primaju glazbu.⁴⁸ Nadalje, u istraživanjima emocionalnih reakcija na atonalnu glazbu zaključuje se kako je sudionicima teže prepoznati glazbenu strukturu u atonalnim djelima od onih u tonalnim te su inducirane emocije slabijeg intenziteta. Rezultati istraživanja ukazuju na značajne razlike u odgovorima slušatelja s obzirom na njihovo akademsko znanje i veće iskustvo s atonalnom glazbom.⁴⁹ Glazbeno obrazovanje čini razliku u percipiranju i doživljaju glazbenog

⁴⁶ ŠKOJO, Tihana. 2020. "Induciranje emocija glazbom s osvrtom na ulogu glazbene poduke", *Nova prisutnost*, str. 104.

⁴⁷ Ibid., str. 105.

⁴⁸ Usp. ROJKO, Pavel. 2012. *Glazbenopedagoške teme*, Zagreb: Tisak, str. 75.

⁴⁹ Usp. ŠKOJO, Tihana. 2021. "Osvrt na emocionalni aspekt slušanja glazbe", *Diacovensia* 29, str. 95.

djela, ali ne na svakom području i ne u tolikoj mjeri. Područje u kojem je najvidljiviji utjecaj zasigurno je atonalitetnost u kojoj slušatelji s glazbenim obrazovanjem pokazuju vidljivo veće razumijevanje glazbene strukture i mogućnost identificiranja emocionalnih okidača.⁵⁰ Možemo zaključiti kako su osnovne vrste emocija prepoznatljive svim slušateljima dok najveću razliku obrazovanja vidimo u osjetljivosti na manje razlike u emocijama te u atonalitetnoj glazbi.

⁵⁰ Usp. ŠKOJO, Tihana. 2020. "Induciranje emocija glazbom s osvrtom na ulogu glazbene poduke", *Nova prisutnost*, str. 106.

5. Metodika slušanja glazbe

Glazbu može čuti bilo tko, ali to nije isto što i slušati glazbu. Osnovni uvjet pristupa bilo kojoj skupini umjetničkih djela jest mogućnost da se pred njim zaustavimo i da ga promotrimo. Kod glazbe glavni je problem događanje u vremenu. Glazbu ne možemo zaustaviti jer time narušavamo ono što ona jest. Ona postoji samo na trenutak i čim zazvuči, nestaje te postoji samo u našem pamćenju. Zato je važno glazbu promatrati neposredno, tijekom njezina događanja prateći njezino nastajanje i organizirajući i pohranjujući glazbeno djelo u pamćenju. To je možda najveći dokaz da glazbu nije dovoljno jednom poslušati. Kako bi se glazba potpuno prihvatila potrebno je ponavljanje i poznavanje.⁵¹ Pri prvom se slušanju pojavljuje shema koja ostaje te se pri svakom idućem slušanju nadograđuje. “Prvotne afektivne reakcije učenika na glazbeno djelo višekratnim slušanjem i upoznavanjem glazbenoga djela te evaluacijskim procesima procjene ljepote i kvalitete djela dovest će do glazbeno-estetskog doživljaja i oblikovanje glazbene preferencije, kao ciljne kategorije pedagoški usmjerenoga aktivnoga slušanja glazbe. Estetski doživljaj djela, kao konačni dio procesa slušanja, osim prosudbe i uvažavanja glazbenoga djela te utvrđivanja pojedinoga stupnja glazbene preferencije, u konačnici će ponovno rezultirati doživljenim emocijama kod učenika.”⁵²

Poznavanje glazbe podrazumijeva razvoj glazbenog ukusa i kritičkog mišljenja prema glazbi, što ne možemo postići vlastitim muziciranjem već slušanjem. Stoga možemo zaključiti kako je cilj slušanja upravo upoznavanje glazbe i razvoj glazbenog ukusa. Prema tome, “zadatak je glazbenih pedagoga pri aktivnosti slušanja prvotni emocionalni doživljaj, utemeljen na odgovarajućoj pobuđenosti, raspoloženju, emociji, pomoću adekvatnih metodičkih postupaka i glazbene analize dovesti do glazbeno-estetskoga iskustva”⁵³. Što se tiče utjecaja zabavne glazbe P. Rojko ističe kako usprkos tendenciji slušanja zabavne glazbe djece i mladih, praksa pokazuje da u slučaju dobrog metodičkog vođenja, djeca nemaju problema sa slušanjem ozbiljne glazbe. Prije nego se detaljnije osvrnemo na činjenicu da je kod neuspjelog slušanja glazbe većinom problem u nastavniku, te na njegovu ulogu u slušanju glazbe, fokusirat ćemo se na zabavnu i ozbiljnu glazbu. Poznato je kako su djeca i mladi danas puno više izloženi zabavnoj glazbe te puno više vremena

⁵¹ Usp. ROJKO, Pavel. 2012. *Glazbenopedagoške teme*, Zagreb: Tisak, str. 77.

⁵² ŠKOJO, Tihana. 2021. ”Osvrt na emocionalni aspekt slušanja glazbe”, *Diacovensia* 29, str. 94.

⁵³ Ibid. str. 93.

ulažu u slušanje iste. Razumljivo je kako slušanje ozbiljne glazbe nije lako osobi čiji je glazbeni ukus formiran i izgrađen na temelju zabavne glazbe. Većinom je njihov prvi dojam o ozbiljnoj glazbi, pogotovo kod djece, dosada. Od verbalnog uvjeravanja učenika u suprotno nema nikakva učinka. Potrebno je biti svjestan njihove sklonosti zabavnoj glazbi i kod slušanja glazbe biti tolerantan prema njihovoj glazbi te ozbiljnu glazbu predstaviti kao glazbu koja im nije toliko poznata, ali je potrebno poznavati ju jer je dio naše povijesti i kulture. Nije moguće nikoga natjerati da zavoli ozbiljnu glazbu, niti je ispravno prezentirati ozbiljnu glazbu kao glazbu koja je bolja od zabavne, stoga je potrebno obostrano uvažavanje i tolerancija. Također je potrebna svijest o funkcioniranju ozbiljne i zabavne glazbe. Čest je problem ozbiljne glazbe upravo činjenica da se rijetko koja skladba otvara i sviđa slušatelju u prvom slušanju, dok je kod zabavne glazbe situacija obrnuta. Slušanje prvih par puta daje najveći užitak, dok pri kasnijim slušanjima užitak i sviđanje naglo opadaju. Ovu je činjenicu važno istaknuti upravo iz tog razloga što je to učenicima nešto nepoznato i drugačije te je potrebno više vremena i truda kako bi se to nadoknadilo.⁵⁴

Već smo spomenuli kako je nastavnik posrednik između glazbe i učenika, stoga je on ključan faktor kod slušanja glazbe. Kao prvo, nastavnik mora dobro poznavati djelo koje prenosi učenicima te shvaćati njegovu važnost i važnost umjetničke glazbe općenito. Isto kao i kod slušanja, ako učitelj svojim ponašanjem i gestama pokazuje kako mu je djelo dosadno, učenici će preuzeti isti stav. Upravo taj stav o važnosti glazbe i predmeta glazbene kulture, potrebno je prenijeti na djecu koju poučavamo. Uspješnost u prenošenju znanja smatra se kada nastavnik uspije približiti učenicima djelo, te potaknuti želju i ljubav prema istraživanju i slušanju glazbe. Obzirom da nastavnik mora posvetiti pozornost i spoznajnom i emocionalnom području u slušanju glazbe, učinkovitije bi bilo davati učenicima smjernice na tom području. Prema tome, nastavnik je taj koji bi prvi morao doživjeti i razumjeti glazbeno djelo kako bi na najefikasniji mogući način to prenio učenicima. Ukoliko nastavnik ne poznaje strukturu djela, njegove karakteristike i važnosti, neće biti sposoban kvalitetno podučiti učenike. Nešto što nemaš, ne možeš ni dati. Također, nastavnik ima važnu ulogu u približavanju glazbe učenicima u smislu odabiranja najkvalitetnijih i najpogodnijih primjera za postizanje očekivanih rezultata. Kada kažemo najpogodniji primjeri za

⁵⁴ Usp. ROJKO, Pavel. 2005. „Metodika glazbene nastave – praksa II. dio: slušanje glazbe“. Zagreb: Jakša Zlatar, str. 10.

djecu, mislimo na kvalitetne, vrijedne i lijepe glazbene primjere koji će se svidjeti djeci, koju će moći razumjeti i percipirati te koji će ih poticati ih na dublje razumijevanje i prihvaćanje umjetničkih djela učeći ih spoznavanju ljepote u glazbi.⁵⁵ Odabiranje dopadljivih primjera za djecu sklizak je teren. Kada kažemo da je potrebno izabrati glazbu koja će se svidjeti djeci, ne mislimo na izabiranje glazbe po njihovom ukusu jer onda vrlo često ne bi slušali ozbiljnu glazbu, ni naučili ono što je potrebno, već izabiranje glazbe za koje pretpostavljamo da će ju učenici uz primjerenu metodičku obradu, moći prihvatiti i razumjeti.⁵⁶ Iako je maloprije ukratko spomenuta ova činjenica, važno je napomenuti da je iznimno bitno kod nastavnika, njegovo ponašanje za vrijeme slušanja glazbe. Nastavnik mora slušati glazbu od početka do kraja zajedno s učenicima. Morao bi oduševljeno i sa zainteresiranošću pratiti glazbu i potpitanjima poticati učenike na aktivno slušanje. Iako možda riječima opišemo važnost glazbe i njenog slušanja i razumijevanja, djeca će puno prije povjerovati djelima odnosno našem stavu za vrijeme slušanja. Poznato je da su bitna djela, a ne riječi obzirom da riječi nemaju snagu ukoliko nisu potkrijepljena djelima. Ponašanje nastavnika za vrijeme slušanja glazbe uvjerljivije je od bilo kakve verbalne poduke ili pouke o glazbi. Prema tome, nepoželjno je gledanje kroz prozor ili u pod, pisanje na ploču, upisivanje u dnevnik ili bilo koja druga radnja osim fokusiranog slušanja glazbe i proživljavanja iste. Također je važno promatrati učenike, preciznije rečeno, promatrati je li njihov fokus na slušanju ili nečem drugom. Ukoliko uvidimo da je pažnja podijeljena, važno je upozoriti i vratiti fokus na slušanje djela i zadane zadatke. To je vrlo efikasno moguće postići postavljanjem novih potpitanja koji će od njih zahtijevati koncentraciju.⁵⁷

Na području slušanja glazbe, u našem se školstvu zadnjih godina dvadesetog stoljeća, provodi pristup na temelju smjernica Jože Požgaja koji je pri slušanju glazbe pridavao kakvu takvu važnost emocionalnom kontekstu, a zatim Pavela Rojka čiji je pristup naglašavao usmjerenost prema glazbenim sastavnicama koje se uočavaju potaknute raznim zadacima pri slušanju djela. Što se tiče slušateljeve aktivnosti, slušanje dijelimo na aktivno i pasivno slušanje. Na području poučavanja slušanja glazbe, ključno je pitanje kako zadržati učenikovu pozornost u slušanju da bi

⁵⁵ Usp. VIDULIN, Sabina; RADICA, Davorka. 2017. „Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe u školi: teorijsko polazište“, *Glazbena pedagogija u svjetlu današnjih i budućih promjena 5*, Sabina Vidulin (ur.), Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, str. 61.-62.

⁵⁶ Usp. ROJKO, Pavel. 2005. „Metodika glazbene nastave – praksa II. dio: slušanje glazbe“. Zagreb: Jakša Zlatar, str. 11.

⁵⁷ Usp. Ibid.

ono bilo aktivno? Učenikova se aktivnost u slušanju postiže zadacima danim prije slušanja. Ti se zadaci odnose na isključivo glazbene elemente kao na primjer melodiju, tempo, dinamiku, ritam, ugođaj, izvođački sastav, karakter i dr. Dakle, koncept slušanja je bio i ostao isti; postavljanje pitanja i zadavanje zadataka, slušanje djela i razgovor kojim se dolazi do kognitivnog ishoda slušanja. Zadacima potičemo učenike na višekratno slušanje koje im omogućuje da sagledaju i dožive djelo iz različitih perspektiva. „Prvotne afektivne reakcije učenika na glazbeno djelo višekratnim slušanjem i upoznavanjem glazbenoga djela te evaluacijskim procesima procjene ljepote i kvalitete djela dovest će do glazbeno-estetskog doživljaja i oblikovanje glazbene preferencije, kao ciljne kategorije pedagoški usmjerenoga aktivnoga slušanja glazbe.“⁵⁸ Stoga je potrebno misliti na sve aspekte poučavanja slušanja glazbe kako bi učenicima omogućili što bolji doživljaj djela.⁵⁹ Iako je u glazbenoj nastavi fokus na slušanje i upoznavanje glazbe, potrebno je također usvojiti znanje o nekim drugim područjima poput značajki razdoblja, instrumenata, skladatelja i ostalog. Ipak, prvenstveni je cilj svih sadržaja glazbene nastave; glazba. Na primjer, važnije je učenikovo poznavanje par glazbenih primjera složene trodijelne pjesme od, bez razumijevanja naučene definicije o istoj. Razumno je reći da je tako na svim područjima, ne samo glazbene nastave, već svakog predmeta. Što s tim želimo naglasiti? Nije važno da učenik zna reći definiciju o nekom pojmu koju je usvojio kroz čitanje ili slušanje teorije, već bi trebao to naučiti na samoj glazbi tj. da njegovo znanje bude posljedica slušanja glazbe. Učenik koji poznaje glazbu ima veće znanje od učenika koji ju ne poznaje, a može reći par definicija o istoj. To je zapravo vrlo logično. Zamislite situaciju u kojoj bi doktori znali definicije o bolesti ili operaciji, a kada bi došli kod njih na liječenje, nebi znali što napraviti. Ili doktor koji ne zna definicije i nije imao dobre ocjene, ali je kroz iskustvo stekao znanje koje može iskoristiti kako bi nam pomogao. Nije potrebno komentirati kod kojeg bi doktora svi izabrali otići. Obzirom da se znanje mora temeljiti na slušanju glazbe, glazba mora prethoditi, a ne slijediti razgovoru o njoj. Uz demonstraciju glazbe, razgovor je najvažnija nastavna metoda u kojoj nastavnik zadaje zadatke za aktivno slušanje, u kojoj učenici iznose svoje spoznaje o glazbi te u kojoj zajedno dolaze do zaključaka. Osim spoznajne funkcije razgovora, on se može pojaviti kao potreban odmor između dva slušanja. Stoga možemo konstatirati da je glazba cilj, a govor sredstvo.⁶⁰

⁵⁸ ŠKOJO, Tihana. 2021. "Osvrt na emocionalni aspekt slušanja glazbe", *Diacovensia* 29, str. 94.

⁵⁹ Usp. ŠKOJO, Tihana. 2021. "Osvrt na emocionalni aspekt slušanja glazbe", *Diacovensia* 29, str. 93.-94.

⁶⁰ Usp. ROJKO, Pavel. 2005. „Metodika glazbene nastave – praksa II. dio: slušanje glazbe“. Zagreb: Jakša Zlatar, str. 12.-13.

6. Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe

Kao što smo već spomenuli, kod reagiranja na glazbu, sudjeluje emocionalno područje isto kao i spoznajno. Obzirom na tu spoznaju, mudro bi bilo prilagoditi obrazovnu strukturu tom načinu funkcioniranja ukoliko želimo postići što bolje rezultate na području slušanja glazbe. Zato je važno, kao prijedlog, spomenuti spoznajno-emocionalni pristup slušanja glazbe u školi, tj. pristup utemeljen od autorica Davorke Radice i Sabine Vidulin, u kojem prezentiraju novi pristup slušanja glazbe u osnovnoj školi. Pristup je drugačiji po tome što je orijentiran na cjelovito primanje, razumijevanje i prihvaćanje umjetničkog glazbenog djela. „U spoznajno-emocionalnom pristupu, spoznajni dio obilježava upoznavanje i razlikovanje strukturnih glazbenih sastavnica djela, dok se emocionalnim dijelom teži prihvaćanju glazbe.“⁶¹ Pri slušanju glazbe, donose se tri stupnja karakteristika koje su predmet promatranja odnosno slušanja. Isto tako, razlikuju četiri razine glazbenog doživljaja koji rezultiraju trajnim zadržavanjem primjera u glazbenoj memoriji. Aktivno slušanje, pamćenje, razumijevanje i prihvaćanje skladbe omogućuje postanak operativnog znanja i utječe na oblikovanje učenikovog kulturno-vrijednosnog sustava. Malo ćemo detaljnije opisati spomenute stupnjeve i razine, te općenito ovaj pristup.

Slušanje je glazbe aktivnost kojom učenici vladaju različitim mjerama, ovisno o sastavnicama koje je profilirao njihov kognitivni sustav te u skladu s onim što je proživljeno u prethodnim iskustvima. Pažnju privlači određena specifičnost glazbe i njena emocionalna punoća, no ona se može i svjesno usmjeravati zbog čega je potrebno uputiti učenike na organizaciju u glazbi i na njena važna obilježja kako bi stekli činjenična znanja te oblikovali dojam o glazbi.⁶² Iste autorice ističu da kod pristupa slušanju glazbe u osnovnoj općeobrazovnoj školi nailazimo na dvojnost: učenik i glazba. Spoznajno-emocionalni pristup se zalaže za promatranje djela, razlikovanje i upoznavanje njegovih glazbenih sastavnica isto kao i za emocionalni doživljaj glazbe odnosno za usmjerenost na učenikovo doživljaj, shvaćanje i prihvaćanje glazbenog djela. Što se tiče spoznajne dimenzije u školi najčešće govorimo o strukturi glazbenog djela i rezultatima analize koja otkriva skladateljevu ideju. Prenosnje glazbenog djela učenicima uvelike ovisi i o učiteljevom

⁶¹ VIDULIN, Sabina; RADICA, Davorka. 2017. „Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe u školi: teorijsko polazište“, *Glazbena pedagogija u svjetlu današnjih i budućih promjena 5*, Sabina Vidulin (ur.), Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, str. 55.

⁶² Usp. Ibid. str. 59.

poznavanju skladbe odnosno o njegovom analitičkom znanju, dok se viši smisao glazbenog djela teže dostiže.⁶³ Obzirom da između spoznaje o strukturi i tumačenja priopćivosti stoji široko polje višeznačnosti i subjektivnog tumačenja doživljaja upravo je prenošenje i povezivanje glazbe i učenika najteži zahtjev metodike. Slušanje glazbe predstavlja vid emocionalnog odgoja. Na emocionalni odgoj utječe emocionalna inteligencija djeteta, odnosno jasno razumijevanje i izražavanje vlastitih emocija. Iako su razvojna spremnost djece da razumiju ili izraze osjećaje i njihova sposobnost da to učine, dvije različite stvari, razvijanje je takve inteligencije, nažalost zapostavljeno u suvremenim kurikulumima. Isto tako uvježbanije analitičko opažanje, veće znanje i razumijevanje rezultiraju većom sposobnošću afektivnog reagiranja, estetskog vrednovanja i doživljavanja predmeta slušanja.

6.1. Glazbeno-pedagoške paradigme

Ovakav pristup slušanju glazbe zahtjeva propitivanje cilja, zadaće, svrhe, sadržaja i načina slušanja glazbe. Zadaća i svrha slušanja glazbe fokusirane su na učenika i njegov osobni napredak. Kao što smo ranije spomenuli, slušanje je glazbe sredstvo za učenikov estetski odgoj te je cilj istoga oblikovanje kulturno-umjetničkog svjetonazora učenika. Svi se ti ciljevi uz razvijanje i unaprjeđivanje glazbene kompetencije učenika, razvoja znanja i vještina te poticanje njihove želje za sudjelovanjem u glazbenim događajima, ostvaruje ukoliko iskoristimo umjetničku glazbu koja svojom građom udovoljava zahtjevima kvalitete i estetike. U konačnici, ishod slušanja glazbe bi trebao biti učenikovo doživljavanje, razumijevanje i prihvaćanje umjetničke glazbe. Bilo kakva dodatna aktivnost poput sviranja, stvaralaštva ili pjevanja, pridonose razvoju auditivnih sposobnosti te svaka otpjevana ili odsvirana pjesma u razredu može biti sadržaj slušanja glazbe ili priprema za aktivno slušanje.⁶⁴

⁶³ Usp. Ibid. str. 55, 59.-62.

⁶⁴ Ibid. str. 62.-63.

6.2. Primjeri za slušanje

Očigledno je da satnica kojom raspolažu nastavnici glazbene kulture i sadržaj koji moraju obraditi, nisu u razumnom omjeru. Što se tiče velikog broja djela za slušanje i oskudnog broja skladatelja koji se obrađuju, ovaj pristup zagovara reduciranje istih kako bi se moglo kvalitetnije i detaljnije upoznati svako djelo, što djelomično rješava prethodno spomenuti problem. Također se zalažu za proširivanje raznolikosti skladatelja. Nije moguće da su samo skladatelji poput Mozarta, Bacha i sličnih pogodni za obrađivanje glazbenih sastavnica te za slušanje i emocionalno-estetsko napredovanje. Istina je da postoje mnogi glazbeni primjeri za koje učenici određenog razreda s njihovim trenutnim sposobnostima svih sfera, možda nisu dorasli. S druge strane, djecu se često podcjenjuje, no ponekad je potrebno malo preispitati granice i dopustiti da nas njihova sposobnost i mašta iznenade. Što se primjera za slušanje tiče, oni bi trebali biti pažljivo odabrani i ponavljani, s novim zadacima, više puta tijekom školovanja. Neki od kriterija pri odabiru glazbe su: preglednost, jasnoća, kratkoća (zbog višekratnog slušanja zbog čega obrađena skladba ostaje u učenikovom trajnom pamćenju) i ostalo. Iako smo više vrsta slušanja već prethodno spomenuli, ponovit ćemo kako se glazbeno djelo može slušati parcijalno odnosno koristeći se glazbeni isječcima u svrhu demonstracije određene pojave ili globalno odnosno cjelovito u svrhu oblikovanja stajališta u odnosu na spoznajne i emocionalne pretpostavke koje je djelo u potpunosti donijelo. Bolje poznavanje skladbe i skladatelja, znatno utječe na njezino prihvaćanje što također utječe na učenikovo emocionalno ispunjenje. Naravno da se to poznavanje skladbe, osim na učenika, prvenstveno odnosi i na nastavnika koji mora prenijeti sve to znanje.⁶⁵

⁶⁵ Usp. VIDULIN, Sabina; RADICA, Davorka. 2017. „Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe u školi: teorijsko polazište“, *Glazbena pedagogija u svjetlu današnjih i budućih promjena 5*, Sabina Vidulin (ur.), Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, str. 63.-64.

7. Primjeri za praksu

7.1. Priprema nastavnika

Priprema nastavnika za slušanje glazbe s učenicima podrazumijeva ponajprije odabir glazbenog djela, ali i dobro poznavanje skladbi u smislu spoznaja koje donosi glazbena analiza. Dobro pripremljen nastavnik je onaj koji uistinu dobro poznaje glazbeno djelo, koji se s nekim glazbenim djelom može gotovo identificirati. Sve analitičke spoznaje nastavnik, dakako, neće primijeniti u nastavi s učenicima. Međutim, za njegov vlastiti doživljaj glazbenog djela, analitički je pristup neizostavan. Što je nastavnikova spoznaja o glazbenom djelu na višoj razini, to će biti i veća vjerojatnost da će učenici na pravi način primiti umjetničko djelo i pohraniti ga zauvijek u vlastitoj memoriji.

7.2. Glazbena analiza

Promatranje glazbe sa stanovišta oblikovanja njezinih glazbenih komponenti, znači sagledati samu srž u biti glazbenog bića. U današnjem svijetu punom različitosti, glazbeni je govor moguće otkriti tek ispod brojnih površinskih slojeva skladateljskih osobnosti gdje se razotkrivaju poveznice i međusobna uvjetovanost različitih pojava u kojima se glazbene komponente očituju manje više neovisni o skladateljevoj volji. U glazbenom je svijetu, odnos glazbe i njene teorije posebniji od čistog odnosa teorije i prakse. Poznata je činjenica kako glazbena teorija slijedi glazbu što najviše vidimo u metodičkoj praksi, ipak ona je u određenim razdobljima propisivala pravila i granice skladateljevog stvaralaštva. Praksa bez teorije ne postoji, pa možemo reći kako su zapravo one dvije strane iste stvari, u ovom slučaju glazbe. Nadalje, složenost višeglasnog glazbenog sloga jednostavno zahtijeva da se, bez obzira na njihovu svrhu, glazbeno-teorijske spoznaje raspodijele na različite aspekte promatranja. Kada spomenemo glazbenu analizu u školstvu, najčešće se misli na dešifriranje glazbene strukture, dok bi stvarna analiza morala težiti potrazi za višom kvalitetom njihove organizacije. Kao i kod svakog predmeta i radnje postavlja se pitanje: zašto? Zašto glazbena analiza? O smislu se glazbene analize može govoriti kao i o smislu postojanja same glazbe, stoga analiziranje glazbenog sadržaja i uspoređivanje istog, mora imati spomenute „više“ razloge koji prodiru u samu srž glazbe koja ima sposobnost utjecati na naše psihološko,

emocionalno i duhovno biće. Želja za spoznajom smisla glazbe, proizlazi iz čovjekove duhovne egzistencije i potrebe za stalnim razumijevanjem sadržaja odnosno onoga što glazba donosi te kako je taj sadržaj prikazan. Tako dolazimo do glazbene strukture odnosno do problema sustavnosti glazbenog sadržaja koji je glavni dio predmeta analize. Analizira se tonalitet kojemu je podređena glazbena struktura, forma i harmonija. U takvoj se analizi čini da se smislenost otkrivanja glazbenog oblika iscrpljuje u traženju prepoznatljivih okvira u vremenu koji će olakšati slušnu percepciju glazbe. Ovom izjavom, dolazimo do najveće opasnosti analize. Opasnost da analiza postane sama sebi svrhom. Ta se opasnost najviše odnosi na pronalaženje unaprijed zadanih shema odnosno kalupa kojem se skladatelj prilagođava i unutar kojeg njegovo stvaralaštvo smije nastati. Prema tome bi se tradicionalni oblici morali shvatiti kao ideje oblika, pri čemu je bitnije otkriti koliko je i na koji način, skladatelj odstupao od takve „ideje“. Prema tome, temeljni je zadatak analize oblika, otkrivanje na koji je način postignuta cjelovitost glazbe tj. otkrivanje odnosa pojedinačnog s cjelinom. Što se harmonijske analize tiče, prema D. Despiću, njezin je smisao uočavanje i objašnjavanje harmonijske pojave i njihove uloge u cjelini glazbenog djela. Glazbenom se analizom ne može dokučiti iracionalno u glazbi, ali može ono što je nadmašilo primarnu skladateljevu ideju nastalu, najčešće nesvjesno u procesu skladanja. Ono što osjećamo i doživljavamo u glazbi nije izvan nje, već u njoj samoj, stoga je u glazbenoj analizi najvažnije otkrivanje glazbene misli koja je sama suština skladbe.⁶⁶

7.2.1. J.Brahms: *Mađarski ples br. 5*

Romantizam

Obzirom da se radi o skladbi i skladatelju romantizma, navest ćemo neke značajke ovog razdoblja. Romantizam je umjetnički, književni i intelektualni pravac nastao u Europi krajem 18. stoljeća. Vrhunac dostiže između 1800. i 1850. godine. Glazbeni se romantizam dijeli na: rani romantizam (1800.-1830.), visoki romantizam (1830.-1850.), kasni romantizam (1850.-1890.) i prijelaz u 20. stoljeće (1890.-1914.). Djelomično nastaje kao reakcija na industrijsku revoluciju, društvene i političke norme iz doba prosvjetiteljstva te znanstvenu racionalizaciju prirode. Iako je romantizam

⁶⁶ Usp. RADICA, Davorka. 2011. *Ritamaska komponenta glazbe 20. stoljeća*, Split: Umjetnička akademija u Splitu str 9.-17.

proizašao iz njemačkog pokreta „Sturm und Drang“ koji je isticao emocije iznad prosvjetiteljskog racionalizma, neposredni utjecaju bile su i ideologije proizašle iz Francuske revolucije. Ovaj je pokret isticao intenzivne emocije kao jedini izvor estetskog doživljaja. Četiri su izvora romantičarske tematike: srednji vijek, egzotika, fantastika i priroda. Nastaju termini „Weltschmerz“ odnosno „svjetska bol“ i „larpurlartizam odnosno „umjetnost zbog umjetnosti“. U glazbi je romantizam uglavnom njemački fenomen koji se postupno širio Europom. Karakteristična je prevlast emocije nad razumom, kult male forme, dominacija instrumentalne glazbe i razvoj programne glazbe inspirirane izvanmuzičnim sadržajem. Karakteristična je i pjevnija melodija kao rezultat osobnog izraza, prizvuci narodnih napjeva, gomilanje disonanci, raskošan harmonijski jezik pun ekspresije i napetosti. Koristi se kromatika, enharmonija, alterirani akordi, neakordika i ostalo. Gubi se jasnoća tonalitetnog centra te se harmonija razvija do granica tonalitetnosti. Skladatelji nastavljaju koristiti glazbene oblike klasike ali drugačijeg i složenijeg sadržaja i izraza. Najviše se susrećemo s glasovirskom minijaturom, solo pjesmom, simfonijskom pjesmom, glazbenom dramom i virtuoznim stilom instrumentalista.

Johannes Brahms

Johannes Brahms (1833.-1897.) njemački je skladatelj, pijanist i dirigent iz razdoblja romantizma. Veći je dio profesionalnog života proveo u Beču kao voditelj glazbene scene. Jedan je od značajnijih skladatelja druge polovice 19. stoljeća. Najznačajniji su dio njegovog opusa: simfonije, komorna glazba, djela za klavir i solo pjesme.

Mađarski ples br. 5

Skladba je napisana u fis-molu (često se transponira u g-mol). Jedna od najpopularnijih skladbi Johannes Brahmisa koji je napisao 21 skladbu inspiriranu tradicijskim plesovima (u ovom slučaju čardašu). Skladba je živahna i brzog tempa, a nadahnutost tradicijskim glazbenim nasljeđem, uvjetovala je i potpuno „pravilnu“ građu rečeničnih cjelina. U skladbi su karakteristični punktirani i sinkopirani ritmovi.

Zaokružena 8-erotaktna rečenica na početku ponavlja se s manjim promjenama, a potom se ponavlja cjelokupan 16-erotaktni dio. Kontrast čini *Vivace* u središnjem dijelu skladbe u istoimenom durskom tonalitetu, a cjelokupan formalni plan s brojem taktova, mogao bi se prikazati

na sljedeći način:

A (16) + A (16) + B (12) + C (16) + A (16) – A (16)

Tempo je živahan, ali i fluidan te su prisutna vrlo primjetna usporavanja i ubrzavanja.

7.2.2. C. Debussy: *Children's Corner*

Impresionizam

Impresionizam je prije svega umjetnički pravac nastao u likovnoj umjetnosti 1874. godine. Radi se o umjetnicima koji u svojim slikama nastoje „uhvatiti“ jedan trenutak. Pravac je nazvan impresionizam prema glavnoj slici s izložbe, Impression: „Soleil levant“ (Impresija: „Izlazak sunca“), C. Moneta. Za razliku od likovne umjetnosti, u drugim se umjetnostima može govoriti samo o određenim stilskim značajkama. Nasuprot romantičarskoj osjećajnosti, impresionisti naglašavaju osjet odnosno osjetilnost. Impresionistički stilski izraz u glazbi nastao je u Francuskoj kao protuteža Wagnerovoj glazbi i pretjeranoj sentimentalnoj izražajnosti kasnih romantičara. Kao i u ostalim umjetnostima, zasniva se na zvukovnom slikanju trenutnih dojmova što ih pobuđuje neka prirodna pojava. Obzirom da ne možemo govoriti o impresionizmu kao o razdoblju, ispravnije je reći da su impresionističke značajke vidljive u djelima Debussyja, Faurea i Ravela. Ovaj je stil zaslužan za oslobođenje europske glazbe od Wagnerovog prevladavajućeg utjecaja te što je svojim skladateljsko-tehničkim postupcima postavio temelje za stvaranje skladateljskih stilova i grupacija u 20. stoljeću. Karakteristike su ovog razdoblja: harmonija boje odnosno prebacivanje uloge harmonije s ekspresivne na kolorističku, narušavanje tonaliteto-funkcionalnih odnosa, suzdržanost izraza, proširivanje i rušenje granica tonaliteta, statične melodije malog raspona, emancipacija disonance, primjena starocrkvenih modusa, cjelostepene ljestvice, pentatonike i drugih egzotičnih ljestvica, napuštanje velike forme i dedinamiziranje (*p* i *pp* dinamika). Naravno, sve te značajke koristile su se s ciljem postizanja zvukovne boje koja je bila glavno sredstvo izraza...

Claude Debussy

Glazbeni impresionizam je začeo u glazbi najvažnijeg (i jedinog istinskog) predstavnika, C.A. Debussyja. Claude-Achille Debussy (1862.-1918.) francuski je skladatelj i pijanist te jedan od najistaknutijih impresionista. Također je i središnja figura europske glazbe na prijelazu 19. stoljeća. Njegova je glazba gotovo definirala prijelaz između glazbe kasnoga

romantizma i glazbe 20. stoljeća. Četiri su glavne karakteristike njegovog stila: terčni princip gradnje akorda (akordi terčne građe prošireni su do svog dijatonskog maksimuma), dodani tonovi (nepripremljene i nerazriješene disonance oko konsonantnih tonova terčnih akorada), cjelostepena ljestvica (potiskivanje dursko-molskog tonalitetskog sustava) i melodijska odebljanja (poništanje funkcionalne uloge akorda).

Children's corner (Dječji kutak)

Nastao od 1906. do 1908. godine, *Children's Corner* predstavlja ciklus od šest kraćih kompozicija s programnim naslovima, a posvećen je skladateljjevoj kćerki. Djevojčica je imala englesku guvernantu i učila engleski jezik te otuda naslovi na engleskom. Svaki stavak predstavlja jednu „sličicu“ iz dječje sobe.

Stavak V: *The Little Shepherd*

Stavak ima svega 31 takt, a forma je nastala kao rezultat odmjnjivanja dviju različitih tema.

Prva je tema iznesena u prva 4 takta kao jednoglasna melodija (asocijacija na pastirsku svirku). Nastupa još dva puta (12, i 13 te 19 i 20. takt) gdje je izmijenjena u pogledu tonskih visina te dužine, ali je zadržala sličnost u ritmu i načinu izlaganja.

Druga tema (5-11), ima građu 2+2+3 takta. Druga dva takta su ponovljena prva dva s malom izmjenom, dok su zadnja tri takta proširenje u smislu zaključka tematske cjeline. Pri drugom nastupu (21-26) motiv ima tendenciju rasta i kulminira u 24. taktu. Oznaka mf na ovom mjestu, najjača je dinamička oznaka u cijelom stavku. Zaključni, kadencirajući taktovi ovdje su izostavljeni. Pri posljednjem nastupu (27-31), druga je tema identična prvom nastupu, s izuzetkom izostavljanja 5. i 6. takta.

U ovom stavku se može uočiti slobodna trodijelnost. Prva veća cjelina (1-11), ima ulogu početnog izlaganja tematskog materijala. Prva i druga tema su ovdje donesene u osnovnom obliku. Cjelovitost ovog dijela i jasno razdvajanje od sljedećeg je postignuta i kadencom.

U središnjem dijelu (12-26), dolazi do motivske razrade tema. Nakon jednoglasnog iznošenja prve teme u 12. i 13. taktu, slijedi ponavljanje karakterističnog dijela motiva u 14. i 15. taktu. Od druge teme, nakon toga, donesena su samo tri posljednja takta (16-18). Slijedi prva tema (19-20),

ritamski još razrađeniya zatim ponovo druga tema, s već spomenutim kulminacijskim momentom. Središnji B-dio, nije kontrastan u tematskom smislu, nego ima provedbeni karakter.

Skraćena druga tema na kraju predstavlja nepotpun reprizni dio.

Zanimljiv je i harmonijski ustroj tj. transformacije prve teme. Pri svakom od tri nastupa, prva tema donosi drugačiji ugođaj. Prvi je put u sklopu modusa (dorski na h), drugi put u tonalitetu (E-dur), a povećana sekunda d-eis kod trećeg nastupa, daje joj pomalo egzotičan prizvuk:

1.

Très modéré

p très doux et délicatement expressif

< mf < p >

The image shows a musical score for the first theme of 'The Little Shepherd'. It is in 4/4 time and E major. The tempo is 'Très modéré'. The score is written for piano and features a melody in the right hand with a triplet of eighth notes. The dynamics are marked as *p* (piano), *mf* (mezzo-forte), and *p* (piano) again. The instruction *très doux et délicatement expressif* is written below the first staff.

Slika 1: Stavak V: The Little Sheperd, prva tema

2.

au Mouvt

p

The image shows a musical score for the first theme of 'The Little Shepherd' at a faster tempo, marked 'au Mouvt'. It is in 4/4 time and E major. The tempo is 'au Mouvt'. The score is written for piano and features a melody in the right hand with a triplet of eighth notes. The dynamics are marked as *p* (piano). The instruction *au Mouvt* is written above the first staff.

Slika 2: Stavak V: The Little Sheperd, jednoglasno iznošenje prve teme u 12. i 13. taktu

3.

in poco più forte

The image shows a musical score for the first theme of 'The Little Shepherd' with a more pronounced rhythm, marked 'in poco più forte'. It is in 4/4 time and E major. The tempo is 'in poco più forte'. The score is written for piano and features a melody in the right hand with a triplet of eighth notes. The dynamics are marked as *in poco più forte*. The instruction *in poco più forte* is written below the first staff.

Slika 3: Stavak V: The Little Sheperd, ritamski razrađeniya prva tema

7.2.3. A.Vivaldi: *Proljeće iz ciklusa Godišnja doba*

Barok

Barok je stil u umjetnosti te jedno od najplodnijih razdoblja u povijesti glazbe s izvoristom u Italiji. Trajao je od 1580. do 1750. godine. Odlikuje ga ornamentalnost, kićenost, pompoznost i monumentalnost te uspostavljanje veza s antikom. Čovjek sve više teži za iznošenjem svojih duševnih stanja, pri čemu nastaje opera. Javljaju se različiti glazbeni stilovi: *stile antico*, *stile moderno* i *stile misto*. Težnja za povezivanjem glazbe i života rezultirale su pojavom nauka o afektima i nauka o figurama. Uz polifoniju, susrećemo i homofoniju, a javlja se i novi vid izričaja; barokna monodija. Važna uloga pripada i novonastalom generalbasu. Također se susrećemo i s pojavom solista, improvizacije i virtuoznosti. Nove instrumentalne vrste su: suita, koncerti i sonata, te vokalno-instrumentalne: opera i oratorij.

Antonio Vivaldi

Antonio Vivaldi (1678.-1741.) talijanski je violinist i utjecajan skladatelj. Njegovu glazbu karakterizira virtuoznost, nepravilne forme, elementi programnosti... Najvažniji su dio njegovog opusa koncerti.

A. Vivaldi: Violinski koncert *Proljeće iz ciklusa Godišnja doba*, op. 8, br. 1/ RV 269, 1. stavak

Barokni koncert tipa concerto grosso

Concerto grosso najstariji je oblik baroknog instrumentalnog koncerta koji se razvijao od 1670. u sjevernoj Italiji. Skladan je za malu grupu solističkih instrumenata unutar ansambla ili orkestra. Grupa se solista zvala concertino ili soli, a ansambl tj. orkestar zvao se tutti ili ripieno. Concertino je sadržavao uglavnom dva do četiri solista: najčešće dvije violine, flaute ili oboe. Za talijanske skladatelje tipičan je trio: dvije violine i violončelo. Concerto grosso je većinom trostavačnog oblika. Prvi i treći stavak su brzog tempa, vrlo često ritornelnog oblika i sadrže izmjene i concertina i ripiena. Drugi je stavak sporog tempa i katkad je namijenjen samo manjem sastavu (concertinu). Glavni autori concerta grossa su A.Corelli, A.Vivaldi i G.Händel.

Četiri godišnja doba ciklus su od 4 koncerta za violinu i orkestar.

Drugi je stavak *Proljeća*, solistički koncert za violinu uz pratnju ansambla u kojem se ističe slojevitost sadržaja. Tri su sloja solističkog koncerta: ekspresivna dionica solo violine koja se kreće u rastvorbama dok dvije violine u pratnji sadrže karakterističan punktirani ritamski obrazac u sitnim notnim vrijednostima. Najdonji sloj, viola, ima izrazit metarski značaj.

Struktura koncerta *Proljeće*

Koncert. 1 u E-duru , op. 8, RV 269, *Proljeće* (*La primavera*)

- I. Allegro (u E-duru)
- II. Largo e pianissimo sempre (u cis-molu)
- III. Allegro pastorale (u E-duru)

Koncerti su napisani prema programskom predlošku soneta (koje je najvjerojatnije napisao sam skladatelj)

Predložak stihova prvog stavka:

Allegro

Giunt' è la Primavera e festosetti
La Salutan gl' Augei con lieto canto,
E i fonti allo Spirar de' Zeffiretti
Con dolce mormorio Scorrano intanto:
Vengon' coprendo l' aer di nero amanto
E Lampi, e tuoni ad annuntiarla eletti
Indi tacendo questi, gl' Augelletti;
Tornan' di nuovo al lor canoro incanto

Proljeće je pred nama.

Ptice slave njezin povratak svečanim pjevom,
a žuborenje potoka
nježno miluje povjetarac.
Grmljavinske oluje, te vjesnice proljeća, grmljaju,
bacajući svoj tamni plašt na nebo,
Zatim umiru u tišinu,
a ptice ponovno začuju svoje dražesne pjesme

OBLIK PRVOG STAVKA

Orkestar se sastoji od gudača (solo violine, violine I i II, viole, violončela, kontrabasi) te bassa continua (uobičajene dionice u baroknim skladbama) koju izvodi čembalo ili orgulje.

U stavku se izmjenjuju Ritornell (tema tutti) i epizode.

Glavna tema ili ritornell se sastoji od dva dijela ili dvije rečenice koje se ponavljaju:

A1



Slika 4: A. Vivaldi: Violinski koncert Proljeće iz ciklusa Godišnja doba, op. 8, br. 1/ RV 269, 1. stavak, glavna tema

Tema je građena na rastavljenom toničkom kvintakordu (uporišni tonovi melodijske linije su e, gis, h). Kvintakord dominante na kraju rečenice.

A2



Slika 5: A. Vivaldi: Violinski koncert Proljeće iz ciklusa Godišnja doba, op. 8, br. 1/ RV 269, 1. stavak, glavna tema

Za drugi je dio teme karakterističan sinkopirani dio, osobito ton cis koji kratko donosi subdominantu.

Skica oblika:

1-13 takt: Ritornell tema A1, A2, u E-duru (homofona tekstura)

13-27 takt: Epizoda 1. Tri violine u polifonoj teksturi. Stilizirani pjev ptica postignut je ukasima, trilerima, ponovljenim sitnim tonovima, silaznim melodijskim nizovima, visokim registrom.

21-23 takt:

Slika 6: A. Vivaldi: Violinski koncert Proljeće iz ciklusa Godišnja doba, op. 8, br. 1/ RV 269, 1. stavak, violine u polifonoj teksturi, imitirani pjev ptica

27-31 takt: Ritornell tema A2, homofona tekstura, trileri, autentična kadencia.

32-40 takt: Epizoda 2. Šesnaestinskim pulsom u uzlaznom i silaznom melodijskom kretanju nastoji se dočarati tijek vode (potoka). I dalje je E-dur u dugim potezima harmonijskog ritma tonike i dominante.

Epizoda 2 započinje u 32 taktu:

Slika 7: A. Vivaldi: Violinski koncert Proljeće iz ciklusa Godišnja doba, op. 8, br. 1/ RV 269, 1. stavak, epizoda u 32. taktu

morio scorrano intanto 35

D R 424

Slika 8: A. Vivaldi: Violinski koncert Proljeće iz ciklusa Godišnja doba, op. 8, br. 1/ RV 269, 1. stavak, šesnaestinski puls

41-44 takt, Ritornell A2, ili drugi dio glavne teme u H-duru.

45-55 takt, Epizoda 3: još sitnije notne vrijednosti (tridesetdruginke). Izmjenjuju se triolske bravure u solo violini i repetirani usitnjeni tonovi u ostatku orkestra. Modulira se prema cis-molu. Modulacija je kromatska, a ključan je pomak h – his iz 50. u 51. takt.

Taktovi 49-52:

Slika 9: A. Vivaldi: Violinski koncert Proljeće iz ciklusa Godišnja doba, op. 8, br. 1/ RV 269, 1. stavak, triolske bravure i repetirani tonovi

Slika 10: A. Vivaldi: Violinski koncert Proljeće iz ciklusa Godišnja doba, op. 8, br. 1/ RV 269, 1. stavak, kromatska modulacija u cis-mol

Prema predlošku teksta u sonetu, ovdje se dočarava zatamnjenje neba, munje i gromovi.

56 -59. Ritornell A2, tema u cis-molu (molska paralela osnovnog tonaliteta).

60-66 takt: Epizoda 4. bazirana na trilerima oko tonova kvintakorda tonike u cis-molu, na pedalnom tonu cis. (ponovo pjevanje ptica)

Taktovi 62-65

Tornan di nuovo al lor canoro incanto

65

1 Solo

1 Solo

Slika 11: A. Vivaldi: Violinski koncert Proljeće iz ciklusa Godišnja doba, op. 8, br. 1/ RV 269, 1. stavak, epizoda 4, pjev ptica 67 – 82 takt – Ritornell tema. Osim početka, jedini odsječak ritornella koji podsjeća na prvi dio teme, A1. Sekventna građa melodije iz cis-mola modulira prema E-duru:

Taktovi 66-72

Slika 12: A. Vivaldi: Violinski koncert Proljeće iz ciklusa Godišnja doba, op. 8, br. 1/ RV 269, 1. stavak, ritornell

Slika 13: A. Vivaldi: Violinski koncert Proljeće iz ciklusa Godišnja doba, op. 8, br. 1/ RV 269, 1. stavak, kadencni odsječak

71-76 takt – kadencni odsječak, solo improvizacija

76 – do kraja Ritornell A2 u E-duru s autentičnom kadencom.

Kao u svim baroknim koncertima tipa *concerto grosso*, glavni je čimbenik ostvarivanja jedinstva stalno navraćanje na glavnu temu koju izvodi *tutti* orkestar. Jedinstvo unutar teme je pak naglašeno velikim naglaskom na toničkom kvintakordu. Posebnost je ovog stavka važnost drugog dijela glavne teme dok se prvi dio, osim na početku, pojavljuje još samo jedanput i to u dijelu povratka u osnovni tonalitet. Kontraste predstavljaju umetnute epizode s različitim ornamentiranjima dionica violine kojima se nastoji dočarati pjev ptica, žubor vode, grmljavina. Osim usitnjenih notnih vrijednosti i visokog registra, tu su uzlazni i silazni postupni melodijski nizovi, trileri. Modulira se (očekivano) u dominantni H-dur, te paralelni cis-mol, čime je također bitno učvršćeno jedinstvo skladbe. Ovi tonaliteti na makro planu reprezentiraju najvažnije mikro odnose među stupnjevima unutar E-dura, tj. odnos I-V i I-VI. Objedinjujući je čimbenik i *basso continuo* koji podržava karakterističan barokni motorički puls. Velika prožetost melodije i harmonije (melodijska kretanja bazirana na tonovima kvintakorda glavnih stupnjeva), doprinose stalnom osjećaju jedinstva prilikom slušanja ovog stavka.

7.2.4. L.van Beethoven: *Simfonija br. 5, 1. stavak*

Klasicizam

Klasicizam je umjetnički stil koji je obilježio drugu polovicu 18. stoljeća te trećinu 19. stoljeća. Središnji uzor klasicizma je antička umjetnost, a glavno načelo je objektivnost, pravilnost oblika i jednostavnost. To je vrijeme prosvjetiteljstva u kojemu javni koncerti postaju temeljem glazbenog života. Najvažnije su značajke glazbenog klasicizma: jednostavan i jasan glazbeni jezik, pravilne i simetrične formalne cjeline, prevlast homofonije, nova monodija, pročišćeni esencijalni tonaliteti i motivsko-tematski rad. Najznačajnije su forme: koncert, simfonija, gudački kvartet i sonata.

Ludwig van Beethoven

Ludwig van Beethoven (1770.-1827.) njemački je skladatelj i proslavljeni pijanist koji se uz J.S.Bacha i W.A.Mozarta smatra jednim od najvećih skladatelja u povijesti glazbe. Sintetizira nastojanja J. Haydna i W.A.Mozarta vodeći ih ka vrhuncu. Možemo reći i da je izvršio tranziciju od klasicističkog mišljenja prema romantizmu. Prvenstveno je skladatelj instrumentalne glazbe, te za razliku od Mozarta komponira vrlo dugo i promišljeno. Proširuje glazbeni materijal, a harmonijske progresije sve više odražavaju ekspresiju. Provedba postaje središnji dio koji je duži, sadržajni i kompleksniji, čime Beethoven mijenja shvaćanje sonate. Karakterističan je nov odnos prema programnosti u kojoj se više ne oslikava stvarnost nego se žele iskazati osjećaji i uvođenje ljudskog glasa u orkestralno djelo.

L.van Beethoven: *Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak*

Prvi je stavak ove simfonije, po formi sonatni oblik u kojem je prva tema (c-mol) oštra i dramatična, obilježena „sudbonosnim motivom“, dok je druga tema (Es-dur) kontrastna, lirski i pjevna. Motivi kroz prvi stavak poprimaju različite načine obrade te kao takvi izazivaju i različite osjećaje. Znakovito je što druga tema nije transponirana u osnovni tonalitet, već se iznosi u varijantnom tonalitetu (C-dur), čime je njezin lirski karakter zadržan. No, detaljnijom ćemo se analizom baviti u nastavku.

Peta simfonija jedna je od najpoznatijih simfonija općenito. Praizvedena je u Bečkom teatru 1808. godine. Ima četiri stavka:

- I. Allegro con brio (c-mol)
- II. Andante con moto (As dur)
- III. Scherzo : Allegro (c-mol)
- IV. Allegro – Presto (C-dur)

Prvi stavak je napisan kao sonatni oblik i ima uravnotežene vremenske proporcije 5 dijelova: ponovljena ekspozicija, provedba, repriza i Coda.



Slika 14: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, shematski prikaz sonatnog oblika

EKSPOZICIJA

Započinje karakterističnim dvotaktnim motivom, jednim od najprepoznatljivijih u povijesti glazbe. Njegova jednostavnost (repetirana tri kratka tona, te jedan dulji koji leži za veliku tercu naniže), daje motivu osobitu dramatsku snagu, a s druge strane čini ga izuzetno podatnim za motivsku razradu. Nakon ponavljanja istog motiva na dominantu, započinje proširenje I. teme sačinjeno od ponavljanja i transpozicija, dakle razrade početnog, glavnog motiva. Nakon polukadence (dominanta c-mola u 21. taktu), slijedi prijelaz ili most kojeg također karakterizira stalno prisustvo glavnog motiva. Smanjeni septakord a-c-es-ges koji se pojavljuje u 52. taktu vodi najprije do B-durskog kvintakorda, a repetiranjem tona b u 59. taktu, započinje tzv. tranzicijski motiv. Sličan je glavnom motivu, međutim ima tranzicijsku (modulacijsku) ulogu, budući da vodi ka nastupu II. teme u paralelnom Es-duru.

II. tema, koja je mirnija i lirskog karaktera, započinje u 63. taktu, ima građu male rečenice, a proširuje se ponavljanjima kroz dijalog gudačkih i puhačkih instrumenata u orkestru. Zanimljivo je da se i kod nastupa II. teme pojavljuje glavni motiv u svojevrsnom kontrapunktu (u violončelu). Završni dio ekspozicije ili Coda započinje u 94. taktu. Coda je također građena od glavnog motiva, a kadencni zaključak započinje u 109. taktu s jasnim izmjenama dominante i tonike Es-dura. Prije doslovnog ponavljanja ekspozicije zamjetljiva su dva takta pauze.

PROVEDBA

Provedbeni dio započinje u 125. taktu nastupom glavnog motiva u f-molu. Slijedi razrada s modulacijama. Od 180. takta razrađuje se tranzicijski motiv sve do svojevrsnog raspadanja tj. svođenja na dva duga tona (kao svojevrsno posustajanje) koje je pred kraj provedbe nekoliko puta naglo prekinuto silovitom provalom glavnog motiva koji pak najavljuje reprizu.

REPRIZA

Nastup I. teme s glavnim motivom slijedi u 249. taktu. Zanimljivo je da je proširenje I. teme prekinuto u 269. taktu pojavom kratkog novog materijala kojega izvodi solo oboa. Most koji nastupa u 289. taktu vodi ponovo do tranzicijskog motiva u 303. taktu koji pak ovaj put najavljuje nastup II. teme u C-duru.

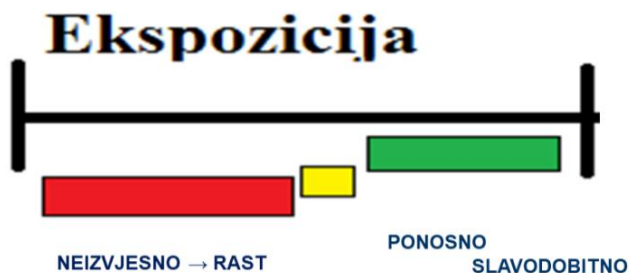
CODA

Započinje u 346. taktu. Osim dominirajućeg glavnog motiva, od 400. takta ponovno se pojavljuje tranzicijski motiv te neobično izmijenjen materijal II. teme u 423. taktu (nalikuje gotovo na potpuno novu temu, kao koračnica). Pred sam kraj, dramatično će se i znakovito još jedanput pojaviti I. tema s početkom proširenja koji ovaj put vodi jasnoj završnoj kadenci.

Ovaj je stavak tipičan primjer sonatnog oblika s jasno razdvojenim i okarakteriziranim dijelovima, kao i kontrastima dviju tema u ekspoziciji. Dominacija glavnog motiva, tj. I. teme u skladu je sa stalnim podržavanjem jedinstva skladbe, a njegova jednostavnost i fleksibilnost činit će ga pogodnim osobito u razradbenim dijelovima.

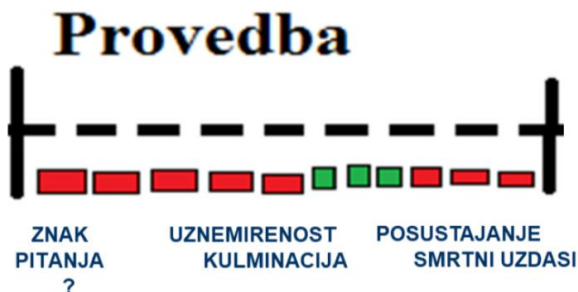
Što se tiče opisa dramatskih stanja (stavak donosi dramu osjećaja), ona bi kroz dijelove skladbe mogla biti ocrтана na sljedeći način:

Ekspozicija: Neizvjesnost podcrtana na početku, doživljava veliki rast, ali doseže slavodobitnu ili herojsku potvrdu do kraja izlaganja ovog dijela.



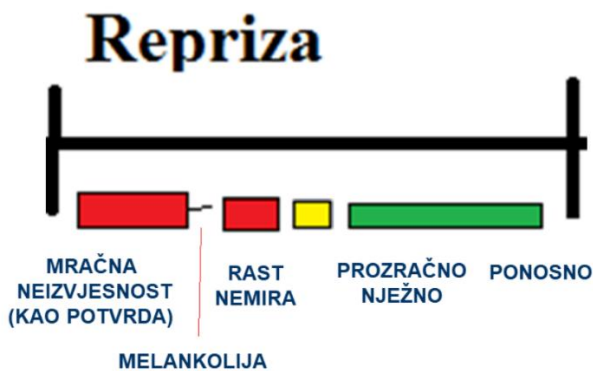
Slika 15: L. van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, shematski prikaz ekspozicije

Provedba: ponovno znak pitanja, rascjepkanost i nestabilnost. Dosegnut će najprije kulminaciju uznemirenosti, ali i nagli pad, sve do smrtnih uzdaha.



Slika 16: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, grafički prikaz provedbe

Repriza: Kao da se najprije potvrđuje mračna neizvjesnost. Slijedi melankolična epizoda (solo oboa), a potom ponovo rast nemira. Drugi dio donosi prozračnost i nježnost, ali slavodobitan herojski završetak.



67

Slika 17: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, grafički prikaz reprize

⁶⁷ Grafički prikazi simfonije preuzeti su (dopuštenjem profesorice) iz power point predavanja dr.sc. Davorke Radica.

EKSPOZICIJA

I. tema
Allegro con brio ($\text{♩} = 104$)

Proširenje I. teme, ponavljanje i transpozicija glavnog motiva

ff (Instruments à cordes et Clarinettes)

Red.

9

Dvotaktni transponirajući motiv

18

Polukadencia

Prijelaz (razvoj glavnog motiva)

cresc.

f

ff

Red.

28

cresc.

Slika 18: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, takt 1-35

36

44

51

60

Motiv tranzicije
Corns
Flute et Violon

II. tema
Violons
p dolce

Slika 19: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, takt 36-72

73 **Proširenje II. teme**

85 **Coda**

96

105 **Kadenca**

114 **Duga pauza prije ponavljanja**

Slika 20: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, takt 73-124

125 Provedba
 Cors et Clar.

136

crescendo

p

146

156

pp

165

cresc.

f

ped.

ped.

Slika 21: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, takt 125-174

242 *Violon Fl. Hautb. Clar.* **Repriza (I. tema)**

ff *82 bassa ad libitum* *trémol.* *Red.*

252 **Proširenje, razvoj I. teme**

pp *Basso* *Red.*

263 **Novi in. materijal, solo oboa**

p *Hautb.* *Red.*

273

ten. *crescendo* *Red.*

282 **Most**

sempre piu crescendo *Red.* *rinfe* *Red.* *ff sempre*

Slika 23: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, takt 242-290

291

298 **Tranzijski motiv** **II. tema + razvoj**
Bassons *ff* *p dolce*
Instr. à cordes

309 Instr. à vent
Timb.

319 Instr. à vent
Violons
Fl. et Clar.

329 Clar.
Instr. à cordes
crescendo
Ped. *

Slika 24: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, takt 291-339

340 **Coda**

350

357

364

371

378

The image displays a page of musical notation for the first movement of Beethoven's Symphony No. 5. The score is divided into six systems, each beginning with a measure number in red: 340, 350, 357, 364, 371, and 378. The first system (340) is marked 'Coda' and includes dynamics like *ff* and *rit.*. Subsequent systems show piano accompaniment with various dynamics and articulation. Instrumental entries for wind and string sections are indicated with 'Instr. à vent' and 'Instr. à cordes'. The score concludes with a *rit.* marking at the end of measure 384.

Slika 25: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, takt 340-384

438 *Red. ** *Instr. à vent sempre fortissimo* *Instr. à cordes* *Instr. à vent* *Instr. à cordes*

449 *Violons* *Hautb.* *Instr. à vent* *Bassons* *Bassons* *Red. **

460 *Red. ** *f* *f* *rinf.* *Red.*

471 *Red.* *ff* *Glavni motiv* *Red. **

481 *2^d Violon* *Hautb.* *Hautb.* *pp* *pp* *ff* *Red. **

492 *Red. ** *Red. ** *Red. **

Slika 27: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, takt 438-502

7.3. Provedba konkretnih primjera u nastavi

7.3.1. Metodički predložak spoznajno-emocionalnom pristupu slušanja glazbe

SPOZNAJNI PRISTUP

Već smo spomenuli kako je jedno od važnih pitanja kako pridobiti učenikovu pažnju za aktivno slušanje. Aktivno slušanje glazbe započinje doživljajem, a nastavlja se prema spoznavanju i razumijevanju glazbenog djela. Razumijevanje i poznavanje glazbe dolazi kroz upoznavanje njegovih glazbenih sastavnica. Učenike je moguće voditi zadavanjem zadataka za prepoznavanje glazbenih sastavnica koji ujedno pomažu pri percepciji i recepciji glazbe te sagledavanju glazbenog djela iz raznih perspektiva. Baš kao što dr. Rojko ističe kako „slušanje mora biti višekratno i aktivno te da pažljivo pripremljeni i metodički vješto postavljeni zadaci omogućuju višekratno slušanje pojedine skladbe promatrajući ju u drugom kontekstu, što na kraju rezultira boljim poznavanjem i razumijevanjem glazbe“⁶⁸. Zadaci moraju biti jednostavni, jasni i lako prepoznatljivi poput: tempa, dinamike, naziva skladbe i skladatelja, ugođaja, karaktera, izvođača, glazbenog oblika, vrste, ritamskih i melodijskih specifičnosti u melodiji, ritamskom obrascu, ponavljanjima, promjenama, varijacijama oblika i drugo. Iako se zadaci odnose na sve ove sastavnice, glavni je sadržaj jedinstveno umjetničko djelo koje obogaćuje učenikovu opću i glazbenu kulturu. Slušanje i analiza skladbe glazbe može započeti i pjevanjem. Prvo se analiziraju veći dijelovi pri slušanju cjeline poput dvodijelne ili trodijelne strukture jer su lakše uočljivi. Zatim se fokusiramo na manje dijelove unutar većeg dijela poput rečenica ili perioda, dok se na kraju uočavaju aspekti glazbene strukturiranosti na elementarnoj razini glazbenog govora poput motiva ili fraze. Također će učenici prvo primijetiti glazbenu vrstu. Prilikom slušanja glazbe potrebno je aktivno voditi učenike kroz glazbeni tijek postavljajući potpitanja i bilježeći natuknice na ploči. Uz natuknice se bilježi i prikaz uočenih dijelova. Što se glazbene strukture tiče, normalno je da je takvo poučavanje lakše ukoliko su poznati glazbeni ritamski, melodijski i harmonijski pojmovi, iako se u osnovnoj školi fokusira na ono što može biti jasno po sluhu i što se jednostavnije može vizualno prikazati. Upoznavanje takvih glazbenih struktura unutar predmeta glazbene kulture, potrebno je započeti od lakše uočljivih prema teže uočljivim karakteristikama.

⁶⁸ ROJKO, Pavel. 2005. „Metodika glazbene nastave – praksa II. dio: slušanje glazbe“. Zagreb: Jakša Zlatar

Ovdje ćemo se osloniti na tzv. spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe kojeg su opisale i sistematizirale autorice S. Vidulin i D. Radica.

U ovom se pristupu predlaže razvrstavanje glazbenih karakteristika po stupnjevima.

Prvi stupanj su jako uočljive karakteristike poput načelnih oznaka dinamike (tiho-glasno), najuočljivijih oznaka tempa (brzo-sporo), načelno raspoznavanje vrste izvođača (instrumentalno-vokalno), tutti-solo, solist-zbor, plesno ili ne, ugodajne i karakterne osobitosti, pojedinačni instrumenti, vrste glasova (muški-ženski).

Drugi stupanj su malo teže uočljive karakteristike poput skupine instrumenata (gudači, puhači, udaraljke, instrumenti s tipkama), vrste glasova, instrumentalni i pjevački sastavi, glazbeni oblik, glazbena vrsta, uočavanja ponavljanja, varijacija i kontrasta.

Treći stupanj su teže uočljive karakteristike poput uočavanja različitih tipova glazbenih odsječaka – izlaganje teme, prijelazi odnosno mostovi, kontrastni odsječci, reprizni odsječci, uvod, zaključak, dur-mol, modulacija-mutacija, promjena mjere i homofonija-polifonija. Za početak bi trebalo pjevnu melodiju otpjevati, karakterističan ritam reproducirati na ritamskim instrumentima ili pratiti oblikovnu strukturu skladbe sviranjem ili plesom. Time se postiže aktivno uključivanje učenika u glazbu, povećava koncentracija i pozornost na glazbeno djelo, potiče interes, upućuje na izražene specifičnosti i ostalo. Za kraj, zbog izolacije od okoline, poželjno je ponekad potaknuti učenike da slušaju glazbu zatvorenim očima.⁶⁹

EMOCIONALNI PRISTUP

Emocionalni pristup možemo djelomično nazvati i senzomotoričkim, osjetilnim i imaginativnim. U ovom pristupu govori se o nekoliko razina glazbenog doživljaja, krenuvši od konkretnog prema apstraktnom. Svrha je pamćenje i trajno zadržavanje skladbi u glazbenoj memoriji. Konkretnije rečeno, radi se o sistematizaciji glazbenih djela prema razini njihove prijemčivosti.

Prva razina je glazba koja najlakše i najbrže dolazi do slušatelja, ona koja utječe na gibanje tijela i na senzomotorički doživljaj, a to je glazba naglašene ritmičnosti. Kako bi potaknuli djecu na plesanje ili na slobodan izraz pokretom, potrebno je pronaći plesnu glazbu. Kod ovakve je glazbe

⁶⁹ Usp. VIDULIN, Sabina; RADICA, Davorka. 2017. „Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe u školi: teorijsko polazište“, *Glazbena pedagogija u svjetlu današnjih i budućih promjena 5*, Sabina Vidulin (ur.), Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, str. 64.-66.

gotovo sigurno da će doprijeti do učenika i bez posebnih metodičkih postupaka. Također je preporučeno je gledanje videosnimaka baletnih točaka ili koncerata.

Druga razina je glazba koja nedvosmisleno prikazuje nešto određeno odnosno glazba koja ima izrazit slikovni potencijal te je zbog toga nadomak programne glazbe. Ovdje se radi o učenikovoju potrebi stjecanja spoznaje o umjetničkoj glazbi kao prenositelju određene poruke a ne samo kao nešto nebitno u pozadini svakodnevnog života. Na spoznajnom je putu od konkretnog prema apstraktnom, potrebno obratiti pažnju na skladbe koje nešto deskriptivno prikazuju te ih pokušati prezentirati kao primjer skladateljeva oslikavanja glazbom.

Treću razinu predstavljaju skladbe s konkretnim naslovima, dok istovremeno predstavljaju udaljeniji prikaz konkretne slike te su više usmjerene na osjećaj i raspoloženje tj. jednu emociju koja se tijekom skladbe ne mijenja. Ova se razina, naravno, prezentira skupini nešto starijih učenika koji su sposobni nijansirati osjećaje i razumjeti preneseno značenje naslova koji je u službi putokaza prema prenošenju emocija. Stoga, važno je usmjeriti pažnju na jednu emociju i povezati ju s određenom skladbom. Tijekom slušanja je potrebno promatrati učenike i njihove reakcije, dajući im izbor da od više skladbi izaberu svoju. Također, u ovoj je fazi poželjno i pjevanje ili pamćenje melodijskih materijala.

Četvrta razina su skladbe apstraktnog naziva poput simfonije, koncerta, sonate, gudačkog kvarteta i drugih. Zadatak je u ovoj fazi započinjanje prepoznavanja glazbenog volumena, glazbe u zamišljenom prostoru, „energije“, usredotočenost učenika na rast i opadanje volumena te ih naviknuti na izraze poput: napetosti, opuštanja, degradacije, gradacije, neutralizacije i sl. Radi se o skladbama koje iznose različite osjećaje i stanja. Tijekom slušanja važno je usredotočiti se na praćenja glavnih tema i njihovih finijih distinkcija, pa onda uočavanje većih cjelina i tako sve do zaključka kako se radi o drami ljudskih osjećaja koji prolaze kroz različite uspone i padove. U svrhu doživljavanja skladbe kao procesa koji se mijenja te kako bi se učenikova pažnja zadržala tijekom cijelog tog procesa, prilikom završnog slušanja poželjno je shematski prikazati sve prethodno navedeno. Međutim, jako je važno da se ti više manje neutralni zapisi, kod sljedećeg slušanja zamijene konkretnim naznakama emocionalnih stanja tijekom tog određenog djela.⁷⁰

Završit ćemo poglavlje teorijskog dijela spoznajno-emocionalnog pristupa tvrdnjom kako će suočavanje s glazbenim djelom kroz aktivno slušanje, pamćenje, razumijevanje i prihvaćanje

⁷⁰ Usp. Ibid. str. 66.-68.

skladbe, omogućuje nastanak učenikovog operativnog znanja što ukazuje na ispunjenje svrhe i cilja nastave glazbene kulture: razvoj glazbenih kompetencija, učenikovo doživljavanje, razumijevanje i prihvaćanje umjetničke glazbe te oblikovanje njegovog kulturno-umjetničkog svjetonazora.⁷¹

7.3.2. Zaključno o spoznajno-emocionalnom pristupu

Spoznajno-emocionalni pristup slušanju koji je klasificiran po određenim razinama ili stupnjevima razumijevanja, donosi, doduše, odvojene sistematizacije, međutim, to odvajanje je isključivo didaktičke prirode, radi boljeg objašnjenja nastavniku na koji način bi trebalo svladavati zahtjeve slušanja glazbe. Posve je razumljivo da se u praksi ova dva pristupa ne mogu odvajati, nego da teku istodobno jer emocija i doživljaj u glazbi nije odvojena od spoznajnog aspekta. Također, spoznaja u glazbi ne podrazumijeva isključivo intelektualni (racionalni) dio ili elemente glazbene strukturiranosti, nego uključuje ukupan doživljaj, rekli bismo intelektualno-emocionalno-duhovni. Ovaj je zadatak za nastavnika iznimno težak, pa ipak, iako se možda ne može računati na istinsko dosezanje postavljenog cilja slušanja, važno je imati visoko postavljen cilj i kretati se prema njemu.

Treba također naglasiti da je učitelj ključ uspjeha. Afektivni odgoj je zahtjevan, no učitelj koji ima stav i odnos prema glazbi, samim svojim prisustvom već djeluje na učenike. Iznimno je važno njegovanje aktivnog slušanja koje započinje doživljajem, a nastavlja se prema spoznavanju i razumijevanju glazbenog djela. Pri takvom pristupu njeguje se i temeljni didaktički princip: stvar – ime – znak. Iznimno je važno upoznati sve sastavnice glazbenog djela kako bi mogli spoznati identitet skladbe, ono nešto što tu skladbu čini prepoznatljivom. Također, nadograđivanje se identiteta u smislu davanja informacija o skladbi, skladatelju ili razdoblju, radi na kraju sata.

U nastavku ćemo nastojati prikazati konkretne, zamišljene situacije u razredu pri provođenju aktivnog slušanja glazbe.

⁷¹ Usp. Ibid. str. 69.

7.3.3. Prva hipotetska situacija u razredu

Pretpostavimo da se nalazimo u 4. ili 5. razredu osnovne škole na satu glazbene kulture. Učenici koje imamo pred sobom, već su slušali različitu glazbu, ali s višim razredima osnovne škole, možemo započeti i s nešto produbljenijim pristupom i upoznavanjem s umjetničkim glazbenim djelima.

Za početak je potrebno razjasniti, koji je cilj ovakvog sata. Želimo osvijestiti da se glazba događa u vremenu, da se sastoji od tonova i da tonovi mogu biti visoki-niski, dugi-kratki, tihi-glasni, odnosno upoznati ih s visinom, trajanjem i dinamikom. Također, želimo osvijestiti da je glazba jedna priča. Sve ove sastavnice je potrebno svladati prije prelaska na neke zahtjevnije zadatke slušanja duže instrumentalne skladbe po stupnjevanju prijemčivosti.

Kao dobar glazbeni primjer na početku, poslužit će nam pjesma *Dok mjesec sja*.

Dok mjesec sja

Umjereno

J. B. Lully

Ku-ca, ku-ca Pe-ro, prem-da već je noć: Daj mi jed-no
Ku-ca, ku-ca Pe-ro sve dok mje-sec sja: Daj mi jed-no

pe-ro, sad ću pi-sat poć. Svije-ća mi ne go-ri
pe-ro, pi-sat rad bi ja. Ne-moj kva-rit o-či,

u-ga-sla mi peć. Vra-ta mi o-tvo-ri, čuj bar jed-nu riječ!
su-tra bit će dan. Sad u mir-noj no-ći svat-ko sni-va san.

Slika 28: Dok mjesec sja

Sat ćemo podijeliti na različite faze:

1. faza

Prva je faza stvaranje početnog, smirujućeg raspoloženja. Ovisno o atmosferi u razredu, to ćemo postići pomoću općenitih pitanja ili bez ikakve riječi započinjanjem sviranja neke skladbe na klaviru. Nakon toga započinje razgovor s ciljem da stvorimo pozitivnu sliku o glazbi. Postavljamo općenita pitanja o glazbi, o ljubavi prema glazbi, o načinu slušanja glazbe, sviranju instrumenata ili nešto jednostavno obzirom da možemo pretpostaviti da su učenici prethodne sate proveli na kognitivno nastrojenim, zahtjevnim i zamornim predmetima. Glazbena kultura trebala bi biti opuštajuća, djeca bi trebala uživati u procesu učenja o glazbi.

2. faza

Nakon uvodnog razgovora, učitelj otpjeva pjesmu te upita djecu jesu li već čuli ovu pjesmu. Nakon kratkog razgovora, možemo proći kroz standardni postupak učenja dječje pjesme.

3. faza

Nakon zajednički otpjevane pjesme, postavimo djeci pitanja poput: „Jeste li slušali učenike oko sebe tijekom pjevanja ili ste slušali samo sebe?“ ili „Jeste li uopće pjevali ili ste samo slušali?“. Uzimajući u obzir razne odgovore, na pitanje „Što je glazba?“ trebali bi moći odgovoriti da je glazba sviranje, pjevanje i slušanje. Idući je korak osvijestiti da se glazba događa u vremenu. To možemo učini na način da posvijestimo kako je tijekom našeg pjevanja prošlo vrijeme. Moguće je čak otpjevati pjesmu još jednom, zadavši nekome zadatak da štopericom prati koliko pjesma traje. Također, možemo glazbu usporediti s filmovima odnosno njihovim trajanjima ili nekim drugim radnjama poput dječjeg utrkivanja. Tada možemo zaključiti da kao što je za sve te radnje potrebno vrijeme, tako je potrebno i za glazbu te onda možemo reći da se glazba događa u vremenu. Rezultat štopanja vremena tijekom pjevanja nam služi kao potvrda za prethodnu tvrdnju. Dalje je potrebno osvijestiti da se glazba sastoji od tonova. Odsvirajući ili otpjevavši jedan ton, možemo upitati učenike što je to, te ih potaknuti da i oni pokušaju otpjevati ili odsvirati jedan, a zatim i više tonova. „Ako smo sad otpjevali nekakve tonove, a malo prije smo otpjevali pjesmu, od čega se onda sastoji ta skladba koju pjevamo odnosno slušamo ili sviramo?“ Zaključivši da se skladba sastoji od tonova, postavljamo pitanje jesu li ti tonovi nasumično poslagani, može li se u bilo kojem trenutku otpjevati bilo koji ton kako bi dobili ovu skladbu ili ipak postoji neki red gdje se koji ton nalazi i koliko traje. Ukoliko ovim pitanjima ne postignemo željeno, možemo izmijeniti neke tonove i njihovo trajanje, pa onda postaviti pitanje zvuči li to još uvijek kao pjesma koju smo pjevali. Nakon

takve demonstracije, i uz naše objašnjavanje, djeci će biti jasno kako je skladba usklađena cjelina odnosno skup određenih tonova te da zato kažemo da je pjesma koju smo pjevali skladba. (Kako bi im približili riječ skladba odnosno sklad, možemo postaviti par potpitanja poput što znači sklad, što to znači skladno se obući ili slično.) Nakon razgovora o tome što su tonovi te da i oni traju u vremenu, u svrhu upoznavanja s visinom, možemo ih uputiti da odsviraju ili otpjevaju visoke ili niske tonove ili zadati zadatke da otpjevaju duboke duge tonove ili visoke kratke i slično.

4.faza

U četvrtoj ćemo fazi pokušati osvijestiti cjelinu oblika obrađene pjesme. Započnemo postavljanjem pitanja o čemu govori tekst ove pjesme te posvijestimo kako tijekom pjevanja i ne razmišljamo toliko o tekstu jer nas „ponese“ glazba. Objasnimo da se ta glazba koja nam se sviđa i koja ostane kad joj se oduzme tekst, zove melodija. Kako bi to što smo rekli, potvrdili i u praksi, pitamo djecu mogu li oni otpjevati neku drugu melodiju. Slijedeći načelo od konkretnog prema apstraktnom (Stvar-Ime-Znak), pitamo djecu možemo li pjevati ovu skladbu bez teksta odnosno neutralnim slogom. (Prvo smo pjevali s tekstom obzirom da je tekst nešto konkretno, ukoliko maknemo tekst, na putu smo ka apstrakciji glazbe). Ukoliko smo kao učitelji dovoljno vješti vladati nad atmosferom, razredom i aktivnostima na satu, nakon pjevanja neutralnim slogom, kako bi djecu doveli do potpunog smirenja, tišine i koncentracije, pokušamo mumljati pjesmu ili kiticu. Zaključimo kako se tu radi o istoj skladbi samo što smo mumljali melodiju bez teksta. Ponovno potaknemo učenike na mumljanje prve rečenice, te im postavimo pitanje koliko smo puta otpjevali tu melodiju. Kada utvrdimo da smo otpjevali melodiju četiri puta, postavimo pitanje je li svaki put ta melodija bila ista ili se razlikovala. Ukoliko do tada nisu obratili pozornost na to, otpjevamo još jednom. Kada zaključimo kako je su prva, druga i četvrta rečenica iste, a treća se razlikuje, na ploči to možemo označiti bojama komunicirajući s djecom cijeli taj proces označavanja istih rečenica jednom bojom, a različitih drugom. Rečenice možemo označiti slovima A i B ispod nacrtanih linija. Glazbu je najpravičnije prikazati ravnim linijama jer ona protječe kroz vrijeme, nije nešto statično. Također, pojam glazbene rečenice je već poznat, ukoliko nije, jednostavno objasnimo kako se jedna cjelina u glazbi zove rečenica kao što i u govoru imamo rečenice.

Primjer će na ploči izgledati ovako:



Slika 29: shematski prikaz forme "Dok mjesec sja"

Za kraj možemo ponoviti na koji je način postignut sklad u ovoj pjesmi, upitati učenike kakva bi ova skladba bila kada bi sve četiri rečenice bile iste, te zaključiti kako nam nakon treće rečenice koja čini skladbu raznolikijom i zanimljivijom, dolazi početna rečenica koja zaokruži cjelinu odnosno skladbu. Također, ukoliko ostane vremena možemo ponoviti sve što smo naučili o glazbi i o obrađenoj skladbi.

Ovo su sve fenomeni koje je potrebno naučiti djecu prije poučavanja slušanja. Na sljedećih par sati, poželjno je ponoviti sve što su djeca naučila ovaj sat odnosno obrađivati druge skladbe postavljajući iste ili slične zadatke. (Kod ovakvih primjera, afektivna dimenzija odgoja će osobito doći do izražaja, na primjer, kod slušanja i obrade državne himne. Podsjećajući djecu, primjerice, na nogometaše koji pjevaju himnu prije utakmice, a s čijih se lica može zaključiti kako se radi o ozbiljnoj i svečanoj skladbi, povezat ćemo glazbu s osjećajima ponosa, divljenja i domoljublja.)

7.3.4. Druga hipotetska situacija u razredu

Nakon što smo obradili nekoliko skladbi na prethodno opisani način, postavili smo temelje za dulje i koncentriranije slušanje. Preciznije rečeno, osposobili smo djecu za prepoznavanje i razumijevanje jednostavnijih karakteristika već spomenutog prvog reda. Kao drugi primjer, uzet ćemo *Mađarski ples* br. 5 skladatelja Johannesbrahmsa (primjer dulje instrumentalne skladbe). Taj smo primjer odabrali zbog njegovog plesnog karaktera i brzog tempa. Kao što smo rekli, s takvim se skladbama lakše pobudi interes i lakše dopire do učenika i zadržava njihovu koncentraciju.

1. faza

Prva je faza stvaranje početnog, smirujućeg raspoloženja. Ako je moguće, pomaknuti stolove, staviti stolice u krug ili u najmanju ruku osloboditi mjesto da djeca mogu slobodno gibati ruke. (Trebalo biti oprezan u vezi davanja slobode kretanja kako učenici ne bi pretjerali, a nastavnik izgubio kontrolu nad satom.)

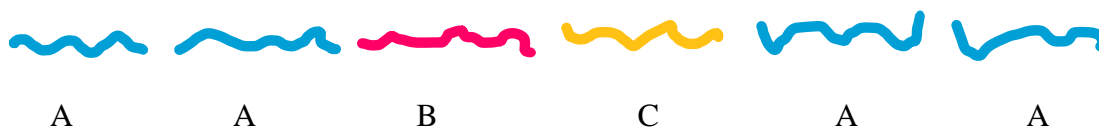
2. faza

Bez odavanja naslova, najavimo slušanje skladbe te potaknemo na pažljivo slušanje i mogućnost imitiranja dirigenta ili gibanja rukama tijekom skladbe. Mlađa djeca će bez srama oponašati dirigenta te će se kreativno gibati tijekom skladbe. Ukoliko se ipak dogodi da se djeca ne ohrabre slijediti naše upute, možemo im sugerirati kako se to radi kako bi im bilo lakše započeti s kretanjem. Važno je zadržati njihov fokus na skladbi do kraja. Prilikom nekog drugog slušanja, umjesto gibanja ruku, sugeriramo im da pokušaju zamisliti ples balerine na ovu skladbu. Ukoliko imamo sposobnost reproduciranja videozapisa, možemo pronaći baletnu izvedbu mađarskog plesa kako bi pridobili njihovu pozornost.

3. faza

Nakon što smo ih upoznali sa skladbom, postavimo pitanje može li se ova skladba pjevati. Uz sviranje u pogodnom tonalitetu, pokušamo otpjevati skladbu uz klavirsku pratnju. Sada postavimo pitanje koje se melodije ponavljaju, a koje su različite. Obzirom da se radi o formi AABCAA, očekujemo malo kompleksnije odgovore nego kod prethodnog primjera. Ovdje također možemo upotrijebiti tri razne boje na ploči kako bi napravili shemu ove forme, dok istovremenom formu možemo prikazati i slovima.

Prikaz na ploči:



Slika 30: shematski prikaz forme "Mađarski ples br.5"

Nakon ponovnog slušanja zadamo zadatak da učenici uoče koji su dijelovi brži, a u kojim dijelovima se usporava. Kada smo dovoljno puta poslušali skladbu i vizualno im predočili njenu formu, započinjemo razgovor o plesu. Kakav je to ples, iz koje je zemlje, kako se zove i ostala pitanja. Ukoliko ne znaju odgovore, jednostavno im kažemo kako se radi o plesu iz Mađarske koji se zove Čardaš te da ga je skladatelj namjenski skladao da zvuči kao narodni ples. Također je važno reći da se ova skladba zove *Mađarski ples* te da ima oznaku broja 5 jer je taj isti skladatelj pisao puno plesova. Ime skladatelja je Johannes Brahms (možemo dodati da je živio u Njemačkoj u 19. stoljeću).

Na sljedećim ćemo se satovima još neko vrijeme baviti plesnim skladbama; valcer, marš, polka i drugi. Potrebno je iskoristiti njihov energetski potencijal koji izaziva uzbuđenje i radost pri slušanju kako bi zamijetili najjednostavnije karakteristike tempa, dinamike, vrste ansambla i najjednostavnijih oblika. Također je važno osvijestiti činjenicu kako smo kod *Mađarskog plesa* brojali na dva, dok primjerice kod slušanja nekog valcera brojimo na tri.

Kao zaključak ove dulje faze u nastavi i kad smo poslušali više skladbi kojima smo jasno označili identitet, usredotočit ćemo se na još jedan iznimno važan afektivni aspekt. Naime, između više naučenih skladbi, dat ćemo djeci mogućnost biranja. Postavljat ćemo pitanja: „koja ti se skladba najviše sviđa“, ili „koju bi skladbu izabrao za plesanje“ i sl. Možemo čak zadati zadatak ocjenjivanja skladbi od 1 do 5 ili nešto slično, pa vidjeti koja skladba „pobjeđuje“ u izboru. Ovdje se ne radi samo o zabavnim igrama, nego opet o jednom važnom afektivnom aspektu, razvijanju samopouzdanja (moja skladba, meni se sviđa), svijesti o slobodi izbora koji je utemeljen na konkretnim i prepoznatljivim karakteristikama, drugim riječima – izgrađivanju osobnosti.

7.3.5 Treća hipotetska situacija u razredu

Kao treći primjer, odabrana je ovdje orkestrirana verzija stavka *The little sheperd* iz ciklusa *Children´s corner* skladatelja Claude Debussyja. Cilj je ovog slušanja usmjeravanje pažnje na nešto teže uočljive elemente, dok istodobno senzibiliziramo učenike na glazbu čiji je sadržaj snažno naglašen naslovom. Prema tome, ova skladba pripada drugoj kategoriji sistematizacije prema njihovoj prijemčivosti.

1.faza

Obzirom da smo izabrali orkestriranu verziju ovog stavka, sat započinjemo ponavljanjem o solo instrumentu ove verzije, odnosno klarinetu. Fokusiramo se na to kakav je to instrument, kako se

svira, kako izgleda, kako zvuči i slično. Prije slušanja ovog djela, najavljujući temu koju svira solo instrument u ovoj skladbi, otpjevamo ju te potaknemo učenike na zajedničko ponavljanje iste. Moguće je i odsvirati ju na klaviru, ali zbog boljeg prihvaćanja, uvijek se preporučuje pjevanje prije sviranja. Nakon otpjevanje teme, zamolimo učenike da opišu kako se kreću tonovi u toj melodiji (uzlazno, silazno, skokovi u raznim smjerovima, ukrasi). Učenici su već dovoljno sposobni opisati kretanje melodije bez nekih većih učiteljevih smjernica i intervencija. Dovoljno je postavljati pitanja poput: „kako kreće melodija, kako se dalje nastavlja, je li ovo bio skok prema dolje ili prema gore, što se ovdje dogodilo itd“. Kada prokomentiramo kako je ova tema mirna, ponovimo isti postupak s drugom temom kojoj je također potrebno prokomentirati kretanje i usporediti kako je druga tema nešto razigranija od prve. Ovakvom pripremom za slušanje postićemo bolju koncentraciju prilikom slušanja skladbe.

2.faza

Prije reproduciranja audio snimke, zadajemo zadatak da svaki put kada čuju prvu temu zapišu slovo A, a svaki put kada čuju drugu temu zapišu slovo B. Možemo napomenuti kako svaki put nakon prve teme nastupa druga. Također upitamo učenike tko svira prvu temu, a tko drugu. Kada smo ustanovili da se radi o tri izmjene ove dvije teme, te tko svira koju temu, sve to skupa možemo usporediti s razgovorom. Naravno, važno je naglasiti kako ne čujemo riječi i ne razumijemo točno što se u tom razgovoru govori, ali čujemo o kakvim je stanjima riječ, radi li se o nekoj raspravi ili slično. Možemo to usporediti sa stranim turistima koje čujemo ljeti. Ne razumijemo o čemu govore, ali po stavu, tonu, jačini, izrazima, gestama, dinamičkim možemo zaključiti što se događa. Tada potaknemo učenike da pri slušanju uoče i kasnije opišu što čuju u ta tri „razgovora“ solo instrumenta i ostatka instrumenata ili prve i druge teme, odnosno da ih pokušaju usporediti. Dakle, **opisujemo ne ono o čemu se govori, nego kako djeluje taj razgovor, opisujemo stanja.** Moramo dopustiti djeci da sami opišu stanja. Svaki je odgovor dobar jer svi mi imamo drugačiji „ulazni filter“ i stečena iskustva koja oblikuju naše mišljenje. Težimo za zaključkom kako je prva izmjena tema skroz mirna te kako se prvi ton klarineta „rađa“ iz tišine te da odgovor na prvu temu počinje jednako tako. Druga je tema kraća nego prvi put kao da nas samo podsjeća da je tu, dok je za treći nastup potrebno posvijestiti kako je sve glasnije i na višim tonovima odnosno da se melodija razvila i da je sve intenzivnije. Cijeli taj glazbeni razvoj možemo usporediti s razgovorom u kojem se nekome mirno pokuša objasniti nešto, pa mu drugi put sažmemo da sugovornik bolje razumije i treći put se već malo naljutimo i sa stavom ponovimo bit. Također je važno zaključiti

kako su svi odgovori usklađeni sa stanjem prve teme te kako je treći put pojavljivanja obiju tema najintenzivniji jer je i najvažniji. Pri kraju možemo pogledati video snimku ove izvedbe u kojem ćemo s učenicima prokomentirati instrumente.

3.faza

Na kraju je važno nadograditi identitet skladbe. Možemo jednostavno reći kako ova skladba nosi engleski naziv *The little sheperd*, na hrvatski prevedeno *Mali pastir* te upitati što misle zašto taj naziv (pomoću potpitanja poput: „Što mislite, ako se radi o pastiru, koji bi instrument mogao predstavljati klarinet?“, želimo doći do zaključka kako se radi o malom pastiru koji svira frulu). Možemo objasniti i kako se ovdje ne radi o pravoj fruli nego o igrački iz dječjeg kutka u sobi što nam i govori naslov ciklusa *Dječji kutak*. Te su igračke inspirirale skladatelja da napiše ove skladbe za svoju kćer, a skladatelj o kojem govorimo je Claude Debussy.

7.3.6. Četvrta hipotetska situacija u razredu

Iduća je skladba violinski koncert *Proljeće* iz ciklusa *Godišnja doba* A. Vivaldija. Nakon nekoliko skladbi odrađenih na prvo opisani način, djeca su spremna za malo zahtjevnije i duže skladbe poput navedenog primjera. Osim malo više elemenata koje je potrebno uočiti, ova se obrada neće previše razlikovati od prethodne.

Sat ćemo započeti pjevanjem ili sviranjem glavne teme, koju ćemo zatim otpjevati neutralnim slogom zajedno s učenicima. Prije slušanja ove skladbe zadat ćemo dva zadatka. Od učenika ćemo zahtijevati da prepoznaju koliko se puta u skladbi pojavljuje prva tema i koji instrumenti sviraju. Naravno, pri svakom slušanju i učitelj pozorno sudjeluje. Učenici bi trebali zabilježiti pet pojavljivanja glavne teme koje i učitelj može skicirati na ploču označivanjem teme slovom T. Ako učitelj želi, može jednostavno reći da se to na talijanskom zove *ritornel*, a označava povratak ili ponavljanje te se u tom slučaju može pet puta napisati slovo R umjesto slova T. Također je potrebno ostaviti razmaka između napisanih slova kako bi bilo mjesta za zapisivanje ostalih dijelova. Kada imamo početnu skicu, djecu ćemo potaknuti na zaključak kako nismo slušali samo temu pet puta iznova, već smo čuli i neke druge dijelove odnosno melodije. Možemo reći da između pet slova R čujemo međustavke koje ćemo zvati epizode te da ćemo ih označavati slovom E. Također ćemo pitati djecu koliko je tih epizoda između dviju glavnih tema. Kada smo zaključili

da se radi o četiri epizode, dogovorimo se da ćemo slovu E dodati brojeve 1, 2, 3 i 4. Drugi zadatak koji smo zadali bio je uočiti koji instrumenti sviraju. Prema tome, djeca će sada reći kako glavnu temu sviraju svi instrumenti, dok epizode sviraju solo instrumenti. U ovoj fazi nastavnog sata možemo reći da ova skladba nosi naslov po jednom od godišnjih doba te ih pitamo što misle o kojem se godišnjem dobu radi i zašto. Kada utvrdimo da se radi o proljeću, pitamo djecu zašto proljeće doživljavamo kao radosno godišnje doba (priroda se zeleni, sve se budi, cvijeće, sunce, leptiri, lijepo vrijeme, cvrkut ptica itd.). Tada ćemo zaključiti kako svi ti instrumenti opisuju i slave proljeće. (Obzirom da je proljeće radosno godišnje doba, slovo R može označavati radost umjesto ritornelo. Naravno da je ovo samo zgodna podudarnost, međutim, može poslužiti kao memorijska asocijacija.) Sada kada smo glavnu temu označili kao radost, djeci kažemo kako je skladatelj epizodama htio prikazati tri slike: ptice, potočić koji žubori i proljetnu oluju. „Vidimo da smo označili četiri epizode, a skladatelj je opisao tri slike, što znači da se jedna slika ponavlja, a vaš će zadatak pri ovom slušanju biti prepoznati o kojoj se slici radi u svakoj od ovih epizoda te koja se slika ponavlja. Kažemo učenicima da mogu u svojim bilježnicama staviti crtice pokraj epizoda kraj kojih će nacrtati pticu, potok ili munju na primjer. Kada smo zaključili da prva epizoda prikazuje ptice, druga potočić, treća oluju i da se u četvrtoj ponavlja slika ptica, upitamo učenike zašto su upravo na taj način dodijelili slike četirima epizoda. Upitamo ih i kako skladatelj emitira ptice u prvoj epizodi, kako opisuje potočić u drugoj te kako opisuje oluju u trećoj. Preciznije rečeno, zadatak im je usporediti melodiju sa stvarnim zvukovima u prirodi. Kada smo dobili konkretniju sliku, upitamo učenike što misle zašto je baš ovakav redoslijed epizoda. „Ptice su mirnije, potočić donosi dozu nemira, dok oluja donosi najintenzivniji dio odnosno vrhunac nakon kojeg cjelinu završavamo smirenom epizodom ptica. Možemo li ovaj slijed od mirnijeg prema vrhuncu i na kraju opet smirivanje usporediti s filmovima. Ne razvija li se jedan akcijski film na isti način. Možemo ohrabriti neko dijete da opiše u kratkim crtama primjer nekog takvog filma. Nakon toga je razgovora lakše objasniti djeci kako se u glazbi, kao i u filmu, ta priča razvija. Sada dozvolimo djeci, opet u svrhu afektivnog razvoja, da razviju i podijele svoja mišljenja kako bi stvorili odnos i usvojili tu skladbu (koja im se epizoda najviše sviđa i zašto). Ukoliko ostane vremena, možemo malo poslušati i druge stavke. Na samom kraju, otkrijemo da se skladba zove *Proljeće* te da je ono drugi stavak ovog četverostavačnog ciklusa *Godišnja doba* koji je napisao talijanski skladatelj Antonio Vivaldi. Djeca na ovaj način obrade razumiju da se radi o dramaturgiji, da je glazba priča koja se razvija te da nije doslovan razgovor nego više neki dojam

razgovora kao što smo spomenuli u usporedbi o razgovoru stranaca koje ne razumijemo, ali razumijemo stanja, dinamiku, intenzitet i raspoloženje koji nam pomažu razumjeti o čemu je riječ.

7.3.7. Peta hipotetska situacija u razredu

Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak skladatelja L.van Beethovena, primjer je u petoj hipotetskoj situaciji u razredu. Kod ovako zahtjevnijih skladbi, važno je znati da se glazbeni oblici uče kako bi se lakše slušala glazba te se njihova obrada veže uz slušanje. Dakle, obradu glazbenih oblika potrebno je izvoditi po sluhu. Note nisu potrebne zato što ih učenici ne mogu glazbeno relevantno čitati te zato što se glazbeni oblik mora čuti, a ne vidjeti.⁷²

1.faza

Na početku ovog nastavnog sata, najavimo djeci da ćemo na današnjem satu slušati skladbu koja ima dvije karakteristične teme. Učitelj prvo najavi i demonstrira nekoliko puta prvu temu. Nakon demonstracije, s učenicima dogovorimo da ćemo prvu temu označavati slovom A koje odmah zapisujemo na ploču. Nakon toga najavimo i demonstriramo drugu temu par puta te dogovorimo da ćemo ju označavati slovom B koje isto odmah zapišemo na ploču. Zatim kratko porazgovaramo jesu li zapamtili teme ili im treba još jednom odsvirati.

2.faza

Prije prvog slušanja, zadajemo dva zadatka. Jedan je zadatak da nas obavijeste kada čuju nastup obje teme, kako bi mi mogli zapisati na ploču. Drugi je zadatak uočiti tko su izvođači i je li to veći ili manji ansambl. Nakon slušanja, na ploči bi trebala biti iduća shema:

A B A B A` B` A B

Slika 31: *Simfonija* br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak shematski prikaz

⁷² Usp. ROJKO, Pavel. 2005. „Metodika glazbene nastave – praksa II. dio: slušanje glazbe“. Zagreb: Jakša Zlatar, str. 15.

Shemu ćemo malo prokomentirati na način da postavimo pitanje koliko se puta koja tema pojavila te zašto smo zapisali A crtano i B crtano. Također prokomentiramo karakter tema obzirom na ritam, melodiju, pjevnost i instrumente (tražimo odgovor i na drugi zadatak koji je bio uočiti tko izvodi skladbu). Kako bismo zaključili da nismo stalno slušali samo izmjenu ove dvije teme, postavljamo pitanje jesu li između ovih tema odnosno dijelova, čuli još nešto. Nakon ovog zaključka, uputimo učenike da ćemo, kako bismo otkrili što se to nalazi između tema, skladbu poslušati još jednom na način da ćemo zaustaviti glazbu na svakom završetku prve teme i na početku i završetku druge teme. Taj dio iskomuniciramo zaustavljajući glazbu i postavljajući pitanja poput: „Je li ovdje kraj prve teme ili A-dijela? Je li odmah počela druga tema odnosno B-dio?“. Kada smo zaključili da iza A dijela ne nastupa odmah B dio, učenicima damo do znanja da ćemo to nešto između označiti ovim znakom (\approx) koji ćemo zapisati iza prvog nastupa A dijela. Isto tako ćemo komentirati kada počinje i završava B dio. „Je li ovdje početak/kraj B dijela? Poslušajmo što slijedi iza B dijela. To je mali dodatak koji ćemo označiti talijanskom riječju *codetta* koja znači repić ili mali rep.“ Nakon toga najavimo da će se sve to ponoviti te bez prekidanja glazbe zapišemo znakove ponavljanja na ploču. U ovoj fazi prvi dio sheme ima malo potpuniji izgled:

$$| A \approx B \text{ codetta} : |$$

Pri slušanju ponavljanja ekspozicije, u dogovoru s učenicima, učitelj pokazuje shemu na ploči. Bez zaustavljanja glazbe nastavljamo dalje te zapisujemo A` i B`. Sada zaustavljamo glazbu i postavljamo pitanje jesu li to bili cijeli A i B dijelovi. Nastavimo dalje upozoravajući učenike na ponovan nastup A dijela. Bez zaustavljanja glazbe odredimo početak i kraj A dijela, prijelaz i početak B dijela. U ovoj je fazi na ploči zapisana iduća shema:

$$| A \approx B \text{ codetta} : | A' B' | A \approx B \text{ coda} |$$

Sada postavljamo pitanje koliko velikih dijelova ima ova skladba (tri) te zajedno opišemo svakoga od njih i usporedimo prvi i treći dio. „Sada ćemo ovu shemu malo preurediti tako što ćemo A dio

preimenovati u prvu temu odnosno T₁, a B dio u drugu temu T₂." Tako ćemo u razgovoru s učenicima doći do nove sheme:

$T_1 \approx T_2$ codetta : | T₁ ≈ T₂ | T₁ ≈ T₂ | coda

Za treći smo dio još na početku rekli da je isti kao i prvi pa ćemo reći da je to repriza koju ćemo zapisati ispod sheme. „Prvi se dio zove ekspozicija, a srednji dio provedba te ćemo sada oba naziva zapisati na ploču ispod sheme. Zna li što znači riječ ekspozicija?“ Ukoliko učenici ne znaju, jednostavno im kažemo da to znači izložba te ih pokušamo navesti da zaključe zašto se prvi dio zove upravo tako; npr. izlažu se teme, što to znači da se izlažu teme, je li izlaganje tema izlaganje nečeg novog ili već viđenog itd. Zatim zajedno prokomentiramo što se to događalo u provedbi i reprizi i koju ulogu imaju prijelazi. Sada je potrebno imenovati oblik koji smo upoznali. „Oblik koji smo danas upoznali zove se *sonatni oblik* ili *sonatni allegro*.“ Do definicije sonatnog oblika koju nije potrebno zapisati, potrebno je doći zajedno s učenicima iščitavajući shemu i znanja koja smo tekli o ovom obliku. Zatim zajedničkim komentiranjem prve i druge teme, dolazimo do zaključka o principu kontrasta.

3.faza

Na kraju imenujemo skladbu i skladatelja te zapišemo da se radi o 5. simfoniji u c-molu, op. 67, I. stavak skladatelja L.van Beethovena.

Što se tiče tematsko-emocionalne komponente, možda je najlakše zapisati na ploču sve ugođaje. Obzirom da se ovdje ipak radi o nijansiranju osjećaja i ugođaja, učenicima će biti lakše izabrati točan odgovor između ponuđenih, nego da sami moraju zaključiti što predstavlja određeni dio. Potpitanjima i slušanjima svakog dijela, trebali bi doći do barem sličnih odgovora koje smo naveli poviše u analizi ove skladbe. Na primjer, na pitanje: „Što ovaj dio predstavlja?“ ponuđeni bi odgovori na ploči bili: neizvjesnost, ponos, slavodobitnost, isto ali s rastom intenziteta, znak pitanja ?, uznemirenost, kulminacija, posustajanje, smrtni uzdasi. Prije analiziranja cijele skladbe, s djecom treba dobro razjasniti značenje svakog ponuđenog odgovora iz tog razloga što oni ne mogu dodijeliti ispravne odgovore ukoliko ne razumiju što oni znače. Krenuvši od početka skladbe i zaustavljajući svaki dio, komentiramo koji bi od ovih pojmova najviše odgovarao. U ekspoziciji bi trebalo opisati početnu neizvjesnost koja raste do druge teme koja je ponosna ili pobjedonosna. Do tih bi raspoloženja mogli doći pitanjima: „Koje raspoloženje predstavlja ovaj dio koji smo

poslušali? Kako biste prije opisali ili okarakterizirali ovaj dio? kao neizvjestan ili kao ponosan? Što se ovdje događa? Kako ste ovo doživjeli? Kako biste opisali ovaj dio? Što ovaj dio pobuđuje u vama?“. Na kraju pokušamo navesti učenike da zaključe, kao i u prethodnoj hipotetskoj situaciji, da je skladba cijela priča koja se razvija.

ZAKLJUČAK

U nastavi glazbene kulture zastupljena su sva tri opća odgojno-obrazovna područja: kognitivno, psihomotorno i afektivno. Za razliku od brojnih drugih nastavnih predmeta u kojima dominira kognitivno, afektivna je domena ovdje vrlo važna, štoviše, očituje se kroz mogućnost cjelovitog pristupa učenicima (poučavanjem glazbe), njegujući podjednako intelektualno-spoznajni aspekt, kao i emocionalno-osjetilni.

Zanemarena afektivna sfera odgoja i obrazovanja u novije vrijeme sve više dobiva na važnosti, prije svega zbog isticanja značenja emocija u učenju i motivaciji za učenje. Tako se već dulje vrijeme u razvojnoj psihologiji govori o podjednako važnoj (ako ne i važnijoj) emocionalnoj inteligenciji, u odnosu na često isticanu kognitivnu inteligenciju.

Zbog prirode predmeta kojega predaje nastavnik glazbene kulture, na ovoj se nastavi otvaraju brojne mogućnosti za isticanje emocionalnih stanja i emocionalnih nijansi, vrednovanje (umjetničko i neumjetničko), ukus (sviđa mi se, ne sviđa mi se), usporedbe, osobnog mišljenja, kritičnosti... Sve stavke afektivne sfere navedene u Bloomovoj taksonomiji, odvijaju se tijekom cjelokupnog općeobrazovnog školovanja, ali mogu se u manjem opsegu uočiti i na samo jednom dobro vođenom nastavnom satu.

Iako se afektivna sfera ostvaruje i na drugim područjima glazbene nastave, ovdje je naglasak usmjeren na slušanje glazbe, kojemu se u nastavnim planovima i programima daje puno prostora, ali koje ipak ostaje teško izvodiva aktivnost kojoj brojne okolnosti današnjeg školovanja ne idu u prilog (manjak sati, velika medijska prevaga popularne glazbe, zahtjevnost umjetničkog odgoja itd.). Ipak, ustrajnim vježbanjem zadržavanja pozornosti prilikom slušanja glazbenog djela, te osobito traženjem emocionalnih putova kojim će djelo doprijeti do učenika, moguće je i u teškim okolnostima ostvariti ciljeve glazbenog odgoja – odgoj kultiviranog slušatelja i ljubitelja umjetničke glazbe.

Od svega što je prethodno napisano, postavlja se konkretno pitanje: na koji način se afektivni odgoj ostvaruje na glazbenoj nastavi i to posebno pri aktivnosti slušanja glazbe, te kako slušanje glazbe utječe na emocionalni odgoj učenika. Odgovor nije jednoznačan, u smislu, da ćemo (samo) povezivati određena raspoloženja ili emocionalna stanja učenika s prigodnim glazbenim djelima.

Ciljevi afektivnog područja odgoja i obrazovanja u glazbenoj se nastavi u domeni slušanja glazbe ostvaruju u širem i u užem smislu:

- Afektivno područje podrazumijeva u prvom redu usvajanje sustava vrijednosti. Umjetničko glazbeno djelo je smisljena cjelina te je i glazbeni odgoj, odgoj u smislenosti. Sâmo umjetničko djelo doseganjem višeg reda glazbene strukturiranosti, rezonirat će s djetetom koje zasigurno takav red nosi u sebi, a isti će se obnavljati i aktivirati svim naporima oko prenošenja glazbenog djela.
- Estetski odgoj kojeg je u glazbenoj nastavi najviše i najlakše dosegnuti upravo slušanjem glazbe, podrazumijeva usvajanje jasnog sustava vrijednosti (razlikovanje umjetničkog od neumjetničkog) stoga se afektivno područje odgoja i obrazovanja općenito u glazbenoj nastavi ostvaruje daleko potpunije nego na ostalim, neumjetničkim predmetima.
- Afektivno područje odgoja i obrazovanja uključuje kao bitnu sastavnicu ličnosti emocionalnu komponentu. Vrijednost glazbenog odgoja, osobito upoznavanja s umjetničkom glazbom leži ponajviše u neraskidivosti kognitivnog i emocionalnog (pa čak i psihomotornog, ako se radi o sviranju ili pjevanju). Stoga se i odgoj za slušanje glazbe može promatrati kroz kombinaciju spoznajne (načelno kognitivne) i emocionalne sfere. Slušanje glazbe podrazumijeva iskustveno učenje jednog i drugog kao najbolje moguće učenje općenito.

Na koncu, nastavnik je ključna komponenta afektivnog odgoja i obrazovanja. Glazba se prenosi, a nastavnik je prenositelj. Već samim svojim stavovima i pozitivnim odnosom prema umjetničkoj glazbi, nastavnik (afektivno) utječe na učenike. Kod zajedničkog slušanja, nastavnik mora biti pozoran, a svoju će pozornost prenijeti i na učenike, jer emocije i raspoloženja čitaju se s lica. Zato je za nastavnika glazbe izuzetno važno stalno usavršavanje, slušanje i daljnje učenje o glazbi, jer izgraditi odnos prema glazbi ujedno znači izgraditi odnos prema duhovnosti i stalnom produbljivanju dječjih osobnosti.

POPIS SLIKA

Slika 1: Stavak V: The Little Sheperd, prva tema	38
Slika 2: Stavak V: The Little Sheperd, jednoglasno iznošenje prve teme u 12. i 13. taktu.....	38
Slika 3: Stavak V: The Little Sheperd, ritamski razrađena prva tema.....	38
Slika 4: A. Vivaldi: Violinski koncert Proljeće iz ciklusa Godišnja doba, op. 8, br. 1/ RV 269, 1. stavak, glavna tema.....	41
Slika 5: A. Vivaldi: Violinski koncert Proljeće iz ciklusa Godišnja doba, op. 8, br. 1/ RV 269, 1. stavak, glavna tema.....	41
Slika 6: A. Vivaldi: Violinski koncert Proljeće iz ciklusa Godišnja doba, op. 8, br. 1/ RV 269, 1. stavak, violine u polifonoj teksturi, imitirani pjev ptica	42
Slika 7: A. Vivaldi: Violinski koncert Proljeće iz ciklusa Godišnja doba, op. 8, br. 1/ RV 269, 1. stavak, epizoda u 32. taktu.....	42
Slika 8: A. Vivaldi: Violinski koncert Proljeće iz ciklusa Godišnja doba, op. 8, br. 1/ RV 269, 1. stavak, šesnaestinski puls.....	43
Slika 9: A. Vivaldi: Violinski koncert Proljeće iz ciklusa Godišnja doba, op. 8, br. 1/ RV 269, 1. stavak, triolske bravure i repetirani tonovi	44
Slika 10: A. Vivaldi: Violinski koncert Proljeće iz ciklusa Godišnja doba, op. 8, br. 1/ RV 269, 1. stavak, kromatska modulacija u cis-mol.....	44
Slika 11: A. Vivaldi: Violinski koncert Proljeće iz ciklusa Godišnja doba, op. 8, br. 1/ RV 269, 1. stavak, epizoda 4, pjev ptica	45
Slika 12: A. Vivaldi: Violinski koncert Proljeće iz ciklusa Godišnja doba, op. 8, br. 1/ RV 269, 1. stavak, ritornell	46
Slika 13: A. Vivaldi: Violinski koncert Proljeće iz ciklusa Godišnja doba, op. 8, br. 1/ RV 269, 1. stavak, kadencni odsječak.....	46
Slika 14: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, shematski prikaz sonatnog oblika	49
Slika 15: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, shematski prikaz ekspozicije.....	50
Slika 16: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, grafički prikaz provedbe	51

Slika 17: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, grafički prikaz reprize.	51
Slika 18: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, takt 1-35.....	52
Slika 19: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, takt 36-72.....	53
Slika 20: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, takt 73-124.....	54
Slika 21: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, takt 125-174.....	55
Slika 22: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, takt 175-240.....	56
Slika 23: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, takt 242-290.....	57
Slika 24: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, takt 291-339.....	58
Slika 25: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, takt 340-384.....	59
Slika 26: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, takt 385-437.....	60
Slika 27: L.van Beethoven: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak, takt 438-502.....	61
Slika 28: Dok mjesec sja.....	67
Slika 29: shematski prikaz forme "Dok mjesec sja"	70
Slika 30: shematski prikaz forme "Mađarski ples br.5"	71
Slika 31: Simfonija br. 5 u c-molu, op. 67, 1. stavak shematski prikaz.....	76

LITERATURA

1. BULJUBAŠIĆ – KUZMANOVIĆ, Vesna; GAZIBARA, Senka. 2015. "Izazovi afektivnog obrazovanja", *Nova prisutnost*
2. KRATHWOHL, D.R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41 (4), 212-218.
3. MIJATOVIĆ, Antun. 2002. *Kultura znanja kao mjera ljudske sveukupnosti*, Napredak
4. MILAT, Josip. 2005. *Pedagogija – teorija osposobljavanja*, Zagreb: Školska knjiga
5. NAZOR, Mirjana. 2006/2007. *Psihologija odgoja i obrazovanja*, 1. izdanje, Split: FPMZKS u Splitu
6. RADICA, Davorka. 2011. *Ritamska komponenta glazbe 20. stoljeća*, Split: Umjetnička akademija u Splitu
7. ROJKO, Pavel. 2012. *Metodika nastave glazbe teorijsko-tematski aspekti*, 2. izdanje, Zagreb: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet Osijek
8. ROJKO, Pavel. 2012. *Glazbenopedagoške teme*, Zagreb: Tisak
9. ROJKO, Pavel. 2005. „Metodika glazbene nastave – praksa II. dio: slušanje glazbe“. Zagreb: elektroničko izdanje.
10. SHAPIRO, Lawrence E. 2008. *Kako razviti emocionalnu inteligenciju djeteta*, Zagreb: Tisak
11. ŠKOJO, Tihana. 2021. "Osvrt na emocionalni aspekt slušanja glazbe", *Diacovensia* 29
12. ŠKOJO, Tihana. 2020. "Induciranje emocija glazbom s osvrtom na ulogu glazbene poduke", *Nova prisutnost*
13. VICAN, Dijana. 2018. *Priručnik o ishodima učenja*, Sveučilište u Zadru, https://www.unizd.hr/Portals/0/kvaliteta/Prirucnik_za_izradu_ishoda_ucenja.pdf?ver=2019-03-07-133532-253 str. 10. (pristup: 5. travnja 2023.)
14. VIDULIN, Sabina; PLAVŠIĆ, Marlena; ŽAUHAR, Valnea. 2019. "Usporedba spoznajnog i emocionalnog aspekta slušanja glazbe u glazbeno-pedagoškom kontekstu osnovne škole", *Metodički ogledi* 26
15. VIDULIN, Sabina; RADICA, Davorka. 2017. „Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe u školi: teorijsko polazište“, *Glazbena pedagogija u svjetlu današnjih i budućih promjena* 5, Sabina Vidulin (ur.), Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, str. 55-71.

Internetske stranice:

http://os-jsizgorica-si.skole.hr/upload/os-jsizgorica-si/multistatic/146/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_lectoriran.pdf

https://en.wikipedia.org/wiki/John_Bosco

Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021.

<https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=34552> (pristup: 2. kolovoza 2023.)